

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

فصلنامه علمی

زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز 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

سرمدیر: 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 تفلیس، گرجستان

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

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

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

صفحه آرایی: انتشارات 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 اسام ISC نمایه شده است.



انجمن زبان
ادبیات فرانسه ایران



انجمن زبان شناسی ایران

رویه چاپ مقاله

به آگاهی نویسندگان گرامی مجله زبان پژوهی می‌رساند، از تاریخ ۱۳۹۳/۴/۲۴ (پس از دریافت راینامه مجله، مبنی بر قابل داوری بودن مقاله) می‌بایست برای پرداخت هزینه داوری، پس از کلیک بر روی کد مقاله در پرونده مقاله، مبلغ ۱۵۰۰۰۰ تومان به حساب ۴۰۰۱۰۷۱۲۰۳۰۰۸۷۵۲ بانک ملی به شناسه ۳۹۳۰۷۱۲۸۲۱۱۴۷۰۰۰۰۱۰۰۴۴۱۳۰۰۴۴۴ واریز گردد.

برای چاپ مقاله الزامی است (پس از دریافت راینامه مجله مبنی بر قابل چاپ بودن مقاله)، با ورود به پرونده مقاله و کلیک روی کد مقاله، مبلغ ۱۵۰۰۰۰ تومان، به حساب ۴۰۰۱۰۷۱۲۰۳۰۰۸۷۵۲ بانک ملی به شناسه ۳۹۳۰۷۱۲۸۲۱۱۴۷۰۰۰۰۱۰۰۴۴۱۳۰۰۴۴۴ واریز گردد.

بدیهی است هرگونه دیرکرد در پرداخت هزینه داوری، منجر به ایجاد وقفه در ارسال مقاله برای داوران و سپس حذف مقاله از چرخه پذیرش خواهد شد.
مقاله‌ها پس از مرحله داوری، چاپ می‌شوند.

درباره نشریه زبان پژوهی

نشریه زبان پژوهی (JLR) نشریه‌ای علمی-پژوهشی است که بر پژوهش‌های مربوط به مطالعات زبان تمرکز دارد. این نشریه پذیرای مقاله‌های پژوهشی از سراسر جهان در حوزه‌های نحو، صرف، معناشناسی و کاربردشناسی، تحلیل گفتمان، آواشناسی و واج‌شناسی و نیز حوزه‌های میان‌رشته‌ای نظیر جامعه‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان، زیست‌زبان‌شناسی، زبان‌شناسی بالینی، عصب‌شناسی زبان، زبان‌شناسی رایانشی، زبان‌شناسی پیکره‌ای، فرهنگ‌نگاری، فلسفه زبان، زبان‌شناسی قضائی و زبان‌شناسی کاربردی است. نویسندگان محترم می‌توانند مقاله‌های پژوهشی اصیل خود را در حوزه‌های یادشده از طریق وبگاه نشریه ارسال کنند. مقاله‌های مروری (ترجیحاً به صورت نظام‌مند) در حوزه‌های ذکر شده نیز دریافت می‌شود.

راهنمای نویسندگان

مقاله‌ها می‌توانند به زبان **فارسی یا انگلیسی** نگارش شوند. نویسندگان محترم لازم است مقاله‌های پژوهشی اصیل خود را که قبلاً در نشریات دیگر چاپ نشده باشد یا برای داوری به نشریه دیگری ارسال نشده باشد، به صورت برخط در وبگاه نشریه بارگذاری نمایند. لطفاً به منظور ثبت نام در سامانه نشریه به نشانی <http://zabanpazhuhi.alzahra.ac.ir> مراجعه فرمایید.

شیوه نگارش مقاله‌های فارسی، می‌بایست بر مبنای آخرین ویراست دستور خط فرهنگستان زبان و ادب جمهوری اسلامی ایران باشد.

فایل‌های مقاله می‌بایست مشتمل بر **صفحه عنوان، فایل اصلی مقاله، برای مقاله فارسی و چکیده فارسی** برای مقاله‌های انگلیسی، برای مقاله‌های **فارسی چکیده مبسوط به زبان انگلیسی، تعهدنامه اثر و فرم تعارض منافع** با امضای همه نویسندگان، باشند. صفحه عنوان (مشخصات نویسنده(گان) شامل **عنوان مقاله، نام نویسنده(گان)، وابستگی سازمانی، نشانی کامل نویسنده مسئول** حاوی است.

تعهدنامه اثر (نامه به سردبیر): این نامه خطاب به سردبیر مجله نوشته می‌شود و در آن عنوان مقاله و نام نویسنده(گان) درج می‌گردد. هم‌چنین در این نامه، نویسنده اعلام می‌کند که مقاله وی پژوهشی اصیل است که تاکنون در منابع دیگری به چاپ نرسیده یا برای مجله دیگری ارسال نگردیده است. در خصوص داده‌های گزارش شده، نویسنده باید مشخص کند که کار وی با معیارهای اخلاقی مربوط به پژوهش‌هایی با نمونه‌های انسانی مطابق هستند.

شرايط پذيرش مقاله

- مقاله‌ها بايد دستاورد پژوهشی نويسنده (يا نويسندگان) باشند، در نشریه ديگری چاپ نشده باشند و تا هنگامی که داوری آن‌ها در اين مجله به پايان نرسيده است، به نشریه ديگری فرستاده نشوند.
- بارگذاري مقاله تنها به صورت برخط و از طريق سامانه نشریه امکان پذير است. به مقالاتی که از طريق رایانامه ارسال شود، ترتيب اثر داده نخواهد شد.
- لطفاً پيش از بارگذاري مقاله، از رعايت شیوه‌نامه نشریه اطمینان حاصل کنید. مقالاتی که با شیوه‌نامه نشریه مطابقت نداشته باشند، در فرایند داوری قرار نمی گیرند.
- مسئولیت مطالب نوشته شده در هر مقاله بر عهده نويسنده است.
- حق پذيرفتن يا نپذيرفتن مقاله‌ها و ویرایش آن‌ها برای هیئت تحریریه محفوظ است.
- صدور گواهی پذيرش منوط به بررسی و تأیید هیئت تحریریه است.
- طبق مصوبه هیئت تحریریه مورخ ۱۴۰۳/۰۵/۱۷، مقاله‌های موردی محدود مطابق با نظریه‌های قدیمی در اولویت پذيرش قرار نمی گیرند.

بخش بندی مقاله

هر مقاله به ترتيب از بخش‌های زیر تشکیل می‌شود:

- عنوان (حداکثر تا ۱۵ کلمه)؛
- چکیده: اين بخش شامل طرح مسئله، هدف، روش و نتایج است. چکیده در نهایت بايد تا ۲۵۰ کلمه باشد؛
- کلیدواژه (بين ۴ تا ۸ کلمه)؛
- متن مقاله؛ اين بخش بايد به طور شفاف در قالب بخش‌های زیر بگنجد:
 - مقدمه: اين بخش موضوع مقاله و بيان صریح مسئله پژوهش، پیشینه مطالعات مربوط به آن، بنیان‌های نظری و تصویر کلی از ساختار مقاله را شامل می‌شود.
 - روش شناسی؛
 - یافته‌ها/نتایج؛
 - بحث؛
 - نتیجه‌گیری؛
 - منابع.

مقاله‌هایی که به زبان انگلیسی بارگذاري می‌شوند، لازم است ترجمه چکیده و کلیدواژه‌ها به زبان فارسی را نیز ارائه دهند.

ضوابط نگارش مقاله

- نويسندگان محترم، لطفاً به منظور تنظيم ساختار مقاله‌های خود به زبان فارسی از شیوه‌نامه زیر پیروی کنید. شیوه‌نامه مربوط به نگارش مقاله انگلیسی را می‌توانید در صفحه نشریه از طریق پیوند: https://zabanpazhuhi.alzahra.ac.ir/page_7.html?lang=en مشاهده فرمایید.
- از قلم ب زر (BZar) اندازه ۱۳ با فاصله‌گذاری دو سطر بين خطوط استفاده نمایید.
- عنوان مقاله با قلم توپر نوشته می‌شود. عنوان بايد دربردارنده مفهوم اصلی مقاله با بيان دقیق علمی باشد.
- چکیده مقاله بیشتر از ۲۵۰ واژه نباشد.
- حاشیه‌های صفحه دست کم ۲/۵ سانتی‌متر يا یک اینچ از طرفین باشد.
- تعداد واژه‌های مقاله بين ۶۰۰۰ تا ۸۰۰۰ کلمه باشد.

شرح مثال‌ها

لازم است تمامی مثال‌های ناآشنا در متن مقاله به صورت علمی شرح داده شوند. تشریح یا حاشیه‌نویسی روشی برای ارائه تعریف برای واژه‌ها یا عبارات ناآشنا در متن برای خوانندگان است. به منظور مشاهده شیوه جامع شرح مثال‌های زبان‌شناختی در مقاله، لطفاً به قواعد حاشیه‌نویسی دانشگاه لیپزیگ^۱ (<https://www.eva.mpg.de/lingua/resources/glossing-rules.php>) مراجعه فرمایید.

آوانویسی و نشانه‌های الفبای بین‌المللی آوانگار

- در آوانویسی درون متن مقاله باید از آخرین نسخه اصلاح‌شده نشانه‌ها و شیوه‌های الفبای بین‌المللی آوانگار (IPA) که از طریق پیوند: <https://www.internationalphoneticassociation.org/content/ipa-chart> در دسترس است، استفاده نمایید.
- در آوانویسی به روش IPA، در سراسر مقاله و دیگر پوشه‌های مربوطه، از مجموعه قلم Unicode-compliant IPA serif که مشابه قلم Times New Roman است، استفاده کنید. این مجموعه شامل تعداد کاملی از نشانه‌های IPA مانند IPA Unicode Doulos SIL Charis, and Laser IPA Unicode (قابل دریافت از اینجا) است. لطفاً از قلم‌های دیگری به جز موارد ذکر شده استفاده نکنید.
- قلم‌های به کاررفته را از طریق مسیر زیر در مقاله وارد نمایید:
file>options>save>check mark this option: "embed fonts in the file">ok .

شماره‌گذاری بخش‌های فرعی

- مقاله خود را به شکل کاملاً واضح به بخش‌های معین و شماره‌گذاری شده تقسیم کنید. بخش‌های فرعی باید به صورت ۱-۳، و سپس، ۱-۱، ۱-۱، ۱-۲، و... شماره‌گذاری شوند. بخش چکیده به شماره‌گذاری نیاز ندارد.
- عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از بخش پیشین جدا و سیاه (پورنگ) نوشته شود.
- سطر اول در زیر هر زیربخش، بر خلاف سطر اول پاراگراف‌های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.
- مثال‌هایی که در مقاله به صورت بند یا جمله ارائه می‌شوند، در خارج از پاراگراف به صورت پی‌درپی شماره‌گذاری شوند و ارجاع به مثال‌ها در متن با استفاده از شماره آن‌ها انجام شود. مانند:
۱. الف) علی دیر کرد.
ب) علی دیر آمد.

شکل‌ها و جدول‌های درون متن

- تمام شکل‌ها، نمودارها، عکس‌ها و نقشه‌ها باید در متن با عنوان شکل (Figure) نام‌گذاری و شماره‌گذاری شوند. درون متن مقاله می‌توانید به شماره هر جدول (جدول ۱، جدول ۲، ...) یا شکل (شکل ۱، شکل ۲، ...) اشاره کنید.
- عنوان جدول‌ها، شکل‌ها و مطالب آن‌ها و پیوست‌ها با قلم **Bzar** و اندازه ۱۱ نوشته شود.
- شماره و عنوان جدول آن باید در بالای جدول درج شود.
- شماره و عنوان شکل باید در زیر آن‌ها درج شود.
- در مقاله‌هایی که به زبان انگلیسی نگاشته می‌شوند، نام‌گذاری و تنظیم شکل‌ها و جدول‌ها باید مطابق با شیوه نام‌گذاری، شماره‌گذاری، عنوان‌بندی و توضیحات شیوه‌نامه انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA) صورت گیرد. برای اطلاع بیشتر از نحوه تنظیم انواع شکل‌ها و جدول‌ها طبق شیوه‌نامه APA می‌توانید نمونه‌های آن‌ها را

¹ The Leipzig Glossing Rules

به ترتیب در پیوندهای زیر مشاهده کنید:

<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/tables-figures/sample-figures>

و

<https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/tables-figures/sample-tables>.

- شماره گذاری شکل‌ها و جدول‌ها باید به طور پیاپی برای ارجاع به آن‌ها درون متن قرار گیرد (جدول ۱، جدول ۲ و... یا شکل ۱، شکل ۲ و الی آخر).

پانوشتها

- معادل لاتین واژه‌های تخصصی با قلم Times New Roman با اندازه قلم ۱۰ در پانوشت بیاید.
- پانوشت‌ها باید محتوای اضافی را دربرگیرند که درون متن اصلی مقاله نیامده باشد. همه پانوشت‌ها به جز اسم‌های خاص و نام اصول نظری، باید با حروف کوچک لاتین آغاز شوند.
- پانوشت‌ها در هر صفحه باید با شماره ۱ آغاز شوند و به صورت پیوسته نباشند.
- چنانچه نویسنده (یا نویسندگان) در تهیه مقاله از منابع مالی سازمان یا نهادهای ویژه‌ای بهره برده‌اند و یا می‌خواهند از افرادی که در نگارش مقاله از آن‌ها یاری گرفته‌اند، قدردانی کنند، باید در نخستین پانوشت به این امر اشاره کنند. برای مشخص نمودن این پانوشت از علامت ستاره * استفاده می‌شود. همچنین در این قسمت، رایانامه نویسنده (یا نویسندگان)، برای امکان ارتباط با خواننده، قید می‌گردد.

متن قدردانی

این بخش بعد از نتیجه‌گیری قرار می‌گیرد و جزو بخش‌های اصلی مقاله نیست و شماره‌گذاری نمی‌شود. هدف نگارش این متن قدردانی از تمام افرادی است که به نوعی در انجام پژوهش کمک کرده‌اند؛ اما سهمی از امتیازات علمی نویسندگان شامل آن‌ها نمی‌شود. در این قسمت می‌توانید از تمامی افرادی که کمک فکری یا فنی (مانند راهنمایی در نگارش مقاله و تحلیل داده‌ها) کرده‌اند یا ابزارها یا تجهیزات خاصی را فراهم نموده‌اند، تشکر کنید. همچنین در این قسمت می‌توانید اطلاعاتی در خصوص بودجه‌بندی با ذکر مقدار هزینه دریافتی و عناوین ارائه دهید. اسامی نهادهای مالی را به صورت کامل در این بخش فهرست کنید و معین کنید کدام نویسنده‌ها و به چه منظوری این بودجه را دریافت کرده‌اند.

شیوه ارجاع درون‌متنی

- ارجاع‌های درون‌متنی مقاله در مورد منابع لاتین و غیر لاتین، بر اساس شیوه‌نامه‌ای بی‌پی.ای نسخه ۷، به انگلیسی و با تاریخ میلادی آورده شوند؛ مانند (24: Anvari, 2002; 28: Chatzisarvas, 1999). در صورتی که نویسنده‌های اثر بیش از دو نفر باشند، نام خانوادگی نویسنده اول آورده می‌شود و پس از آن عبارت «و همکاران» بیاید؛ مانند: (Quirk et al., 1985).
- چنانچه ارجاع فقط به یک یا دو نویسنده باشد، نام نویسنده یا نویسنده‌ها و پس از آن سال انتشار اثر درج می‌شود مانند (Pullman, 1996) یا (Allan & Jones, 1995).
- برای ارجاعات دارای سه نویسنده یا بیشتر، فقط نام نویسنده اول و عبارت «همکاران» و سپس، سال انتشار اثر درج می‌شود؛ چه در ارجاعات پرانتزی (Ahangar et. al., 2024).
- هنگامی که به بیش از یک منبع ارجاع داده می‌شود، فهرست منابع باید برحسب ترتیب حروف الفبا و سپس براساس ترتیب زمانی تنظیم شوند؛ به عنوان مثال: (Allan & Jones, 1995; Allan, 1996a, 1996b, 1999).
- بانوجه به شیوه‌نامه APA، نقل قول‌های مستقیم کمتر از ۴۰ واژه باید درون متن و درون گیومه قرار گیرند. برای کسب اطلاعات بیشتر این پیوند را مشاهده کنید:

<https://libraryguides.vu.edu.au/apa-referencing/7GettingStarted#s-lg-box-wrapper-24941437>.

- نقل قول‌های مستقیم بیش از سه سطر (۴۰ 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 آورده شود. ارجاع نقل قول هم با اشاره به نام نویسنده، سال انتشار اثر، و شماره صفحه نقل قول در پایان مطلب نوشته شود (Pullman, 1996: 21).
- هنگامی که به یک نویسنده دارای کارهای مختلف ارجاع می‌دهید، ترتیب ارجاعات باید به صورت الفبایی و ترتیب زمانی باشد: (Bednarik, 2001a, 2003b, 2003c, 2003d).
- به منظور ارجاع‌دهی به نویسندگان مختلف با نام فامیل یکسان، لازم است حرف اول نام کوچک آن‌ها نیز ذکر شود: (Sadeghi, L. 2014; Sadeghi, V. 2020).
- برای ارجاعات بدون تاریخ از عبارت «بی. تا» و برای ارجاعات بدون نام نویسنده از عبارت «بی. نا» استفاده کنید.
- برای ارجاع به آثاری که در نوبت چاپ قرار دارند، از عبارت «در نوبت چاپ» استفاده نمایید.
- در هنگام ارجاع به نویسندگان گروهی عضو نهادهای خاص، لازم است در ارجاع نخست در شیوه ارجاع پراگماتی، ابتدا نام کامل سازمان و نام اختصاری درون گروه و سپس، سال انتشار را درج کنید مانند (انجمن روان‌شناسی آمریکا [APA], ۲۰۲۰). در ارجاعات بعدی، ذکر نام اختصاری کفایت می‌کند. در مورد ارجاعات روایی نیز در ارجاع نخست، باید نام کامل ذکر شود و سال انتشار درون پراگماتر قرار گیرد و در ارجاعات بعدی از نام اختصاری استفاده شود: ... انجمن روان‌شناسی آمریکا (APA, ۲۰۲۰).
- تمام منابع ذکر شده در متن مقاله باید در فهرست منابع نیز قرار گیرند.

تنظیم فهرست منابع

- به تمامی موارد ذکر شده در فهرست منابع باید در متن مقاله ارجاع شده باشد.
 - در فهرست منابع همه اسناد برخط، بایستی شناسه DOI داشته باشند. چنانچه اثری فاقد شناسه DOI بود، لازم است به نشانی اینترنتی یا URL اثر اشاره شود.
 - در صورت امکان، دست کم به یکی از مقاله‌های چاپ‌شده در مجله زبان‌پژوهی ارجاع دهید.
 - فهرست منابع باید به دو صورت تنظیم شود:
- الف. یک فهرست منابع فارسی یا عربی (در این منابع، نام نویسنده به‌طور کامل آورده شود و از نوشتن حرف اول نام نویسنده خودداری گردد)؛
- ب. یک فهرست منابع فارسی یا عربی به زبان انگلیسی با تاریخ میلادی. این فهرست در قالب یک فهرست با ترتیب الفبایی تنظیم شود. برای ترجمه منابع فارسی و عربی، حتماً از صورت انگلیسی ثبت‌شده در پایگاه‌های اطلاعاتی موجود بهره گرفته شود و از ترجمه شخصی پرهیز گردد. به بیان دیگر، در مورد مقاله‌ها، با مراجعه به چکیده انگلیسی، عنوان ثبت‌شده مقاله و نویسنده استخراج شود؛ در مورد کتاب‌ها، از نام انگلیسی نوشته‌شده در پشت کتاب بهره گرفته شود، و در مورد پایان‌نامه‌ها، نام انگلیسی در پشت پایان‌نامه آورده شود.
- مانند:

Anvari, H. (2002). *Sokhan Comprehensive Dictionary*. Sokhan [In Persian]

روش ارائه اطلاعات در مورد هر منبع بر اساس شیوه‌نامه‌ای.پی.ای نسخه ۷ به شکل زیر است:

کتاب:

Last Name, F. N. (Date of Publication). *Title* (E. F. N. Editor Last Name, Ed.; Edition). Publisher.
 Collier, A. (2000). *The world of tourism and travel* (1st ed.). Random House.

مقاله:

- Last Name, A. F., & Last Name, A. F. (Date of Publication). Title. *Magazine, Volume* (Issue), pages Used. <https://doi.org/DOI>
- Petit, C., & Sieffermann, J. (2007). Testing consumer preferences for iced-coffee: Does the drinking environment have any influence? *Journal of Science and Medicine in Sport, 18*(1), 161-172. <https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2006.05.008>

مقاله در مجموعه مقالات یا فصلی از کتاب:

- Last Name, A. A., & Last Name, B. B. (Date of Publication). Title of chapter: Subtitle. In A. Editor & B. Editor (Eds.), *Title of book: Subtitle* (edition*, pages of chapter). Publisher. DOI or URL (if electronic)
- Le Couteur, D., Kendig, H., Naganathan, V., & McLachlan, A. (2010). The ethics of prescribing medications to older people. In S. Koch, F. M. Gloth & R. Nay (Eds.), *Medication management in older adults* (pp. 29-42). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-60327-457-9_3

پایان نامه:

- Last Name, S. (Date of Publication). *Title of [Unpublished Master's thesis/PhD Dissertation]*. The Name of University.
- Stewart, Y. (2000). *Dressing the tarot* [Unpublished doctoral or master's thesis]. Auckland University of Technology.

نشانه اینترنتی اثر:

- 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>

فهرست مطالب

- ۱۱-۳۸ بررسی تطبیقی گرایش‌های طبیعت‌گرایانه در آثار صادق چوبک و جک لاندن از دیدگاه نقش‌گرایی
حامد مولایی کوهبنانی، روح‌الله روزبه، لیلا بهزاد فرخی
- ۳۹-۶۹ بررسی سوگیری جنسیتی در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول»: پژوهشی پیکره‌بنیاد
علی کوهگرد، بهزاد رهبر
- ۷۱-۹۸ تأثیر آموزش تکلیف‌محور و بازخورد تصحیحی بر ارتقاء توانش منظورشناختی: مطالعه فارسی‌آموزان سطح میانی
امیر زندمقدم، زهرا تهوری
- ۹۹-۱۲۷ تأثیر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر استقلال و خودکارآمدی یادگیرندگان غیرفارسی‌زبان
علیرضا کیوانی، محمدرضا اروجی، سکینه جعفری، سیروس ایزدپناه
- ۱۲۹-۱۵۱ تأثیر عوامل گفتمانی-کاربردشناختی بر حذف مفعول در زبان فارسی
فائزه سلیمی، والی رضایی
- ۱۵۳-۱۸۲ خطاهای واژگانی در انشاهای فارسی نوشته شده توسط دانشجویان عرب زبان: تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای
هبه مراد، غلامرضا دین محمدی، ابوالقاسم غیاثی زارچ
- ۱۸۳-۲۱۷ رویکرد مدرسان به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی دارای ویژگی فرهنگی
مهدی خدادادیان
- ۲۱۹-۲۴۶ ساخت پیکره مقایسه‌ای تخصصی «پارسا»
الهام علایی ابوذر، علی اصغر حجت‌پناه
- ۲۴۷-۲۸۱ کشش جبرانی در زبان کردی مرکزی: فرایندی تیره در چارچوب بهیگی متوالی
آزاد محمدی، محمود بی‌جن خان
- ۳۸۳-۳۰۶ معادل‌های دروغین در ترکی زنجانی و ترکی استانبولی
محمد ترابی، منصور شعبانی



بررسی تطبیقی گرایش‌های طبیعت‌گرایانه در آثار صادق چوبک و جک لاندن از دیدگاه نقش‌گرایی^۱

حامد مولایی کوهبنانی^۲

روح‌الله روزبه^۳، لیلا بهزاد فرخی^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲

چکیده

مکتب طبیعت‌گرایی مدعی است که هنر و ادبیات باید جنبه علمی داشته باشند و تلاش می‌کند روش تجربی و جبر علمی را در ادبیات رواج دهد. در ایران، صادق چوبک یکی از نویسندگانی است که گرایش‌های طبیعت‌گرایانه مشهودی در آثار خود بروز می‌دهد. مشابه چنین تصویری، در ادبیات آمریکا برای جک لاندن وجود دارد. با این حال، ادعای تعلق لاندن در ادبیات آمریکا و چوبک در ادبیات معاصر ایران به مکتب طبیعت‌گرایی مورد بحث پژوهشگران ادبی بوده است. پژوهش حاضر بر آن است با بهره‌گیری از برخی اصول دستور نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی، تحلیلی از داستان‌های «مردی در قفس» و «افروختن آتش» داشته باشد تا بر این اساس میزان تعلق دو نویسنده به گرایش‌های طبیعت‌گرایانه را مورد سنجش قرار دهد. در مرحله نخست، فراوانی رخداد متغیرهای مقوله فرایندهای فرانقش‌اندیشگانی و مقوله‌های وجه‌نمایی و زمان‌داری فرانقش‌بینافردی تعیین

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2024.43652.2285

^۲ استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان، کرمان، ایران (نویسنده مسئول)؛ h.molaei@vru.ac.ir

^۳ استادیار زبان و ادبیات انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان، کرمان، ایران؛ roozbeh@vru.ac.ir

^۴ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان، کرمان، ایران؛ leylafarokhi0@vru.ac.ir

شدند. سپس، براساس ساختار بند و اصول دستور نقش‌گرای نظام‌مند، تحلیلی آماری از میزان فراوانی مؤلفه‌های موردنظر ارائه شده و با استناد به متن دو داستان تبیینی کیفی از میزان گرایش‌های طبیعت‌گرایانه دو نویسنده ارائه شده است. یافته‌های پژوهش در پیوند با مؤلفه فرآیندهای فرانش اندیشگانی نمایانگر آن است که سه فرایند مادی، رابطه‌ای و رفتاری در هر دو اثر بالاترین فراوانی را دارند که این خود تأییدکننده بازنمایی ویژگی‌های طبیعت‌گرایی در این آثار است. همچنین، فراوانی پایین فرایندهای کلامی و وجودی در هر دو اثر نشان از نگاه واقع‌گرا و طبیعت‌گرایانه نویسندگان دارد. افزون‌براین، مقایسه داده‌های به‌دست‌آمده از بررسی وجوه بندهای دو داستان نیز نشان می‌دهد که وجه خبری با اختلاف چشمگیری نسبت به دیگر وجه‌ها در بالاترین جایگاه قرار دارد که این ویژگی، قابل‌تعمیم به بیشتر آثار روایی است. گفتنی است که فراوانی رخداد دیگر وجه‌ها ناچیز بوده و نتیجه‌گیری بر مبنای آن‌ها پشتوانه محکمی نخواهد داشت. اگرچه به نظر می‌رسد فراوانی کم وجه‌هایی همچون شرطی و آرزویی در دو اثر را می‌توان ناشی از نگاه خالی از ناامیدی نویسندگان دانست. یافته‌های مربوط به مقوله زمان‌داری نیز نشان داد که در هر دو داستان زمان گذشته بالاترین میزان رخداد زمان دستوری را دارا است که با توجه به ماهیت روایی داستان‌های کوتاه، تأییدکننده این حقیقت است که نویسنده روایت‌گر وقایع طبیعی در زمان گذشته است. افزون‌براین، به نظر می‌رسد بتوان درصد پایین فراوانی کاربرد زمان آینده در دو داستان را نشانه‌ای از ناامیدی به‌عنوان نماد بارزی از ویژگی‌های مکتب طبیعت‌گرایی دانست.

واژه‌های کلیدی: ادبیات تطبیقی، دستور نقش‌گرای نظام‌مند، مکتب طبیعت‌گرا، داستان کوتاه

۱. مقدمه

سبک‌شناسی^۱، به عنوان پل ارتباطی بین ادبیات و زبان‌شناسی، علمی میان‌رشته‌ای است که آثار ادبی را از دیدگاه فکری، ادبی و زبانی مورد بررسی قرار می‌دهد (Shamisa, 2002, p. 22). رویکرد بررسی متون ادبی از سوی پژوهش‌گر ادبی و زبان‌شناس متفاوت است. سبک‌شناس^۲ ادبی، تحلیل سبک را با هدف تحلیل رابطه فرم و محتوای متن و شناسایی کیفیت زیبایی‌شناسانه آن انجام می‌دهد تا برای نقد و تفسیر و در پایان ارزیابی متن، داده‌های دقیق علمی فراهم آورد. درمقابل، زبان‌شناس^۳ سبک را به هدف تعیین الگوهای کاربرد زبان در گفتار و نوشتار تحلیل

¹ stylistics

² stylist

³ linguist

می‌کند و هدف وی از بررسی، تشخیص و طبقه‌بندی عناصر زبانی متن است (Fotoohi, 2013, p. 95). بر این اساس می‌توان چنین برداشت کرد که تحلیل متون ادبی بر اساس دو روش کلی انجام می‌پذیرد. روش نخست، از سوی سبک‌شناسان ادبی و پژوهشگران حوزه ادبیات به کار گرفته می‌شود. این روش عمدتاً بر پایه نقد ادبی^۱ و همچنین تعیین نوع متن ادبی انجام می‌گیرد (Seldon et al., 2005, p. 23). روش دوم که بر اساس عینیت‌گرایی و استفاده از روش‌های اثباتی با بهره‌گیری از مبانی دیگر رشته‌ها شکل گرفته است، مورد توجه زبان‌شناسان است. یکی از کارآمدترین رویکردهای زبان‌شناختی در سبک‌شناسی، رویکرد نقش‌گرا^۲ است؛ تامسون (Thomson, 2004) دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی^۳ را به عنوان یکی از مفیدترین و کارآمدترین دستورهای معاصر و معنامحور می‌داند که می‌توان آن را در تحلیل متون ادبی به کار بست. فتوحی (Fotoohi, 2013, p. 121) نیز نظریه نقش‌گرای نظام‌مند را الگویی مناسب برای بررسی سبک‌شناختی متون از جنبه فرهنگی و اجتماعی می‌داند و باور دارد که سبک‌شناسی انتقادی^۴ نیز برای تحلیل چگونگی ایجاد معنای اجتماعی و مفاهیم گفتمان، قدرت و ایدئولوژی از ابزارهای الگوی نقش‌گرای نظام‌مند کمک می‌گیرد.

پژوهش حاضر بر آن است تا با بهره‌گیری از برخی مؤلفه‌های دو فرانش اندیشگانی و بینافردی در رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسین (Halliday & Mathieson, 2014)، تحلیلی سبک‌شناختی از داستان‌های کوتاه «مردی در قفس» اثر صادق چوبک، نویسنده معاصر ایران و «افروختن آتش»^۵ اثر جک لندن^۶، نویسنده معاصر آمریکایی، با رویکردی تطبیقی داشته باشد. در این پژوهش، مکتب ادبی طبیعت‌گرایی^۷ به عنوان مهم‌ترین نقطه اشتراک صادق چوبک و جک لندن مورد نظر بوده است. با این حال، ادعای تعلق خاطر لندن و به‌ویژه چوبک به مکتب ادبی طبیعت‌گرایی همواره مورد بحث پژوهشگران ادبی بوده است. بررسی آثار این دو نویسنده با رویکردی زبان‌شناختی و از جنبه دستور نقش‌گرای نظام‌مند می‌تواند داده‌های تصویری در مورد نگرش‌های دو نویسنده در اختیار خواننده قرار دهد و میزان گرایش‌های طبیعت‌گرایانه آن‌ها در این دو اثر را نمایان کند.

دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسین (Halliday & Mathieson, 2014) یکی از

¹ literary criticism

² functional approach

³ systemic functional grammar

⁴ critical stylistics

⁵ to build a fire

⁶ Jack London

⁷ naturalism

الگوهای میانه‌روی نقش‌گرایی است که با بررسی فرانش‌های متن، زبان را توصیف می‌کند. به باور هلیدی و متیسین (Halliday & Mathieson, 2014, p. 30) ساختار زبان تحت‌تأثیر نقش آن در بافت ارتباطی و جهان خارج شکل می‌گیرد. آن‌ها به این موضوع اشاره می‌کنند که در این دستور، واحد بررسی زبان، متن است و بند به‌عنوان مهم‌ترین سازه تشکیل‌دهنده متن معرفی و بررسی می‌شود. در دستور نقش‌گرایی نظام‌مند، نقش‌های اصلی زبان در رابطه با محیط اجتماعی، درک انسان از تجربه‌ها و ایجاد روابط اجتماعی هستند. در این دستور، هر بند دارای سه بعد معنایی مرتبط به هم است که به آن‌ها فرانش می‌گویند.

۲. پیشینه پژوهش

براساس بررسی‌های نگارندگان پیش از این آثار چوبک به‌صورت جداگانه یا تطبیقی در قالب دستور نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی مورد بررسی قرار نگرفته‌اند. افزون‌براین، با بررسی پیشینه پژوهش‌های موجود، به نظر می‌رسد که آثار لاندن مبنای بررسی‌های سبک‌شناختی به زبان فارسی نبوده‌است؛ طبیعی است که در چنین شرایطی اثری که داستان‌های چوبک و لاندن را به‌صورت تطبیقی بررسی کرده باشد نیز در دسترس نباشد. بنابراین، پیشینه پژوهش حاضر شامل دو بخش است. بخش نخست پژوهش‌هایی را دربر می‌گیرد که از رویکرد نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی برای تحلیل متون ادبی و پی‌بردن به مسیر فکری یا ایدئولوژی نویسندگان بهره گرفته‌اند. برخی از این پژوهش‌ها مشتمل‌اند بر آثار جهانگیری و همکاران (Jahangiri et al., 2011)، آقاگل‌زاده و همکاران (Aghagolzadeh et al., 2011)، مجیدی و همکاران (Majidi et al., 2015)، امیرخانلو (Amir Khanloo, 2015)، مهرابی و ذاکر (Mehrabi & Zaker, 2016)، رضویان و احمدی (Razaviyan & Ahmadi, 2006)، صفایی و رمضان‌زاده (Safaei & Ramezanzadeh, 2017)، جهانی و حسینی (Jahani & Hosseini, 2020) و نوایی‌سهی و همکاران (Navabi Sohi et al., 2024). بررسی آثار مورد اشاره نشان می‌دهد که بهره‌گیری از فرانش‌های دستور نقش‌گرایی نظام‌مند هلیدی می‌تواند جنبه‌های پنهانی از متن و دیدگاه نویسنده را با استفاده از داده‌های عینی نمایان سازد. به‌بیان‌دیگر، وجه مشترک همه پژوهش‌هایی که با بهره‌گیری از دستور نقش‌گرایی نظام‌مند به تحلیل متون ادبی اعم از رمان، داستان کوتاه و یا شعر پرداخته‌اند، این است که بررسی فراوانی رخداد مؤلفه‌های مختلف در هر یک از فرانش‌های این دستور، به‌ویژه دو فرانش اندیشگانی و بینا‌فردی، می‌تواند ماهیت فکری و ذهنی نویسنده را آشکار کند. بخش دوم از آثار مرتبط با پژوهش حاضر مشتمل بر مقالاتی است که آثار صادق چوبک را به‌صورت تطبیقی با دیگر نویسندگان ایرانی و غیرایرانی مورد بررسی

قرار داده‌اند. از آن جمله می‌توان به آثاری همچون صالح بک و بیات فر (Saleh Bek & Bayatfar, 2015) و زارعی و جعفری (Zarei & Jafari, 2020) اشاره کرد. بررسی این آثار نیز نشان می‌دهد که این پژوهش‌ها اگرچه به صورت تطبیقی انجام گرفته‌اند، عمدتاً بر پایه اصول نقد ادبی هستند و الگویی زبان‌شناختی را در نظر نگرفته‌اند. براین اساس، می‌توان معتقد به وجود نوآوری در پژوهش حاضر شد چراکه قصد دارد با بررسی تطبیقی دو اثر ادبی از صادق چوبک و جک لاندن در چارچوب رویکرد نقش‌گرای نظام‌مند و دست‌یابی به یافته‌هایی عینی، میزان گرایش‌های طبیعت‌گرایانه آن‌ها را نشان دهد.

۳. مبنای نظری

دستور نقش‌گرای نظام‌مند، واحد مطالعه زبان را متن/گفتمان در نظر گرفته و بند مهم‌ترین سازه تشکیل‌دهنده متن/گفتمان به شمار می‌آید (Halliday & Mathieson, 2014, p. 42-48). این نظریه براساس معنا پایه‌گذاری شده و از جستجوی معنا در سطح و از گسترش معنی در سطح متن، روی می‌آورد و شالوده خود را بر این قرار می‌دهد که زبان ابزاری برای انتقال معنا و برقراری ارتباط میان افراد جامعه است. هلیدی و متیسین (Halliday & Mathieson, 2014, p. 50) معتقدند به کمک زبان، می‌توان سه معنای تجربی، بینافردی و متنی را انتقال داد؛ به‌یانی در این رویکرد، نقش‌های اصلی زبان در رابطه با محیط اجتماعی، درک انسان از تجربه‌ها و ایجاد روابط اجتماعی هستند و زبان این توانایی را دارد که اعمال، گفتار و نگرش‌های انسان‌ها را نمایان کند. براین اساس، هر بند دارای سه بعد معنایی مرتبط به هم است که به آن‌ها فرانش^۱ می‌گویند. زبان‌های دنیا براساس سه فرانش، اندیشگانی^۲، بینافردی^۳ و متنی^۴، سازمان‌دهی می‌شوند.^۵

بازنمایی درک و تجربه ما از هستی به فرانش اندیشگانی اختصاص دارد که خود از دو جزء فرانش تجربی و فرانش منطقی تشکیل شده است (Halliday & Mathieson, 2014, p. 179). به بیان دیگر، فرانش اندیشگانی نشان‌دهنده تجربه ما از واقعیت و هستی است. برای بیان فرانش اندیشگانی در زبان از نظام گذرایی^۶ بهره گرفته می‌شود. الگو و نظام گذرایی به‌عنوان ابزار

¹ metafunction

² ideational

³ interpersonal

⁴ textual

^۵ فرانش متنی، در پژوهش حاضر مبنای تحلیل داده‌ها نبوده‌است. بنابراین از ارائه توصیف آن در این بخش پرهیز شده‌است.

⁶ transitivity

روش‌شناختی مهم و قابل توجه بررسی متون و به‌طور ویژه در سبک‌شناسی متون مطرح است. اگر متنی بر مبنای نظام گذرایی بررسی شود، مؤلفه‌های معنایی اساسی جمله و در نتیجه مؤلفه‌های معنایی همه متن شناسایی می‌شوند. توجه به این نکته الزامی است که در دستور نقش‌گرای نظام‌مند به‌جای صحبت در مورد فعل، در مورد مفهومی به نام فرآیند^۱ سخن گفته می‌شود. فرایند اتفاق، حالت، فرایند احساسی، گفتاری یا وجودی است که از دو بخش بخش مشارک (بخشی از فرایند که در آن نقش دارد و فرایند بدون آن انجام نمی‌گیرد) و عناصر حاشیه‌ای (عناصری که ویژگی‌هایی چون زمان، مکان، کیفیت، نوع عمل، ابزارها و موقعیت فرایند را ایجاد می‌کنند) تشکیل شده است. دستور نقش‌گرای نظام‌مند، شش نوع فرآیند معرفی کرده است که سه فرآیند مادی^۲، ذهنی^۳ و رابطه‌ای^۴ فرآیندهای اصلی به شمار می‌آیند و سه فرآیند رفتاری^۵، کلامی^۶ و وجودی^۷ فرآیندهای فرعی نامیده می‌شوند.

فرایندهای مادی: اعمالی فیزیکی هستند که به انجام کاری یا رخداد واقعه‌ای دلالت دارند. فعل‌هایی همچون اتفاق افتادن، ساختن، خلق کردن، نوشتن، رنگ کردن، باز کردن، رفتن و مانند آن در فرایندهای مادی به کار می‌روند.

فرایندهای ذهنی: به تجربه ما از جهان خودآگاهی خودمان مربوط هستند. فرایندهای ذهنی شامل ادراک، شناخت و واکنش‌های ذهنی می‌شوند و با فعل‌هایی همانند درک کردن، فکر کردن، خواستن و مانند آن مشخص می‌شوند.

فرایندهای رابطه‌ای: فرایندهایی هستند که به توصیف یا شناسایی مربوط می‌شوند. رابطه بین دو چیز یا پدیده با یک‌دیگر در قالب فرایند رابطه‌ای با استفاده از افعال ربطی و معمولاً با فعل بودن بیان می‌شود.

فرایندهای رفتاری: بین فرایندهای مادی و ذهنی قرار دارند و به رفتارهای جسمانی و روان‌شناختی انسان مربوط می‌شوند. فرایند رفتاری شامل افعالی همانند نگاه کردن، گریه کردن، لبخند زدن، نفس کشیدن، آواز خواندن و مانند آن می‌شود.

فرایندهای کلامی: به‌طور کلی شامل فرایندهایی از نوع گفتن همچون اظهار کردن، بیان کردن، شرح دادن، توضیح دادن و موارد مشابه می‌شوند و بین فرایندهای ذهنی و رابطه‌ای قرار دارند.

1 process

2 material

3 mental

4 relational

5 behavioral

6 verbal

7 existational

فرایند وجودی: وجودداشتن یا اتفاق افتادن چیزی را بیان می کنند. این فرایند بین فرایندهای مادی و رابطه ای است و با افعال وجودداشتن، ظاهر شدن، آویزان بودن، باقی ماندن و مانند آن بیان می شوند.

فرانقش بینافرادی، به هنگام کاربرد زبان به صورت تعامل رخ می دهد. هنگام کاربرد زبان همواره ورای رخدادهای دیگر چیزی به نام تعامل وجود دارد. هر زمان این تعامل بین گوینده/نویسنده و مخاطب نمود پیدا کرد، فرانقش بینافرادی شکل می گیرد (Halliday & Mathieson, 2014, p. 194). در فرانقش بینافرادی بند به مثابه تعامل در نظر گرفته می شود؛ به بیان دیگر، بند متشکل از تعاملی بین گوینده/نویسنده با مخاطب است (Martin, 1992, p. 27). کاربرد فرانقش بینافرادی در نشان دادن نوع تعامل شرکت کنندگان در یک برقراری ارتباط و تثبیت روابط اجتماعی است؛ ساخت بینافرادی را متشکل از دو مؤلفه متمایز یعنی وجه^۱ و مانده^۲ می دانند. وجه شامل فاعل و عنصر زمان دار است و بقیه اجزاء هر بند مانده را تشکیل می دهد. وجه تنها بخشی از یک بند را تشکیل می دهد ولی کلام اصلی و احساسات از طریق همین بخش ابراز می شود. در دستور نقش گرایبی وجه از دو بخش تشکیل شده است که عبارت اند:

۱. فاعل: گروه اسمی که گزاره درباره آن است و می توان گزاره را با ارجاع به آن تأیید

یا رد کرد. بر این مبنا نهاد را به گوینده، شنونده و غایب دسته بندی می شود.

۲. عنصر زمان دار: بخشی از گروه فعلی که آن را به عنوان عنصر نقشی می شناسند.

درواقع مهم ترین نقشی که عنصر زمان دار در یک بند به عهده دارد ایجاد محدوده

زمانی برای گزاره است.

عنصر زمان دار خود از سه جزء شامل وجه نمایی، زمان اولیه و قطبیت تشکیل می شود. زمان اولیه ارجاع به زمان گوینده است و به ما زمان انجام گزاره را نشان می دهد. عنصر وجه نمایی ارجاع به قضاوت گوینده است. قطبیت نیز به این معناست که آیا فاعل کاری را انجام داده است یا خیر و انتخاب همواره بین گزاره مثبت و منفی است (Halliday & Mathieson, 2014, p. 1123).

۴. تحلیل داده ها

در این بخش ابتدا در پیوند با روش انجام و همچنین پیکره پژوهش مطالبی ارائه خواهد شد و سپس به تبیین یافته های آماری داده های مستخرج از پیکره پژوهش پرداخته می شود.

¹ mood
² residue

۴-۱. روش انجام و پیکره پژوهش

پژوهش حاضر در چارچوب اصول دستور نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسن (Halliday & Mathieson, 2014) انجام پذیرفته‌است. با توجه به هدف پژوهش موردنظر، از بین سه فرانش این دستور، مؤلفه‌های فرانش متنی به‌طور کلی در این پژوهش در نظر گرفته نخواهند شد. در پیوند با فرانش اندیشگانی، فراوانی رخداد فرآیندها در این پژوهش موردنظر خواهد بود. از بین مؤلفه‌های فرانش بینافردی نیز مقولهٔ وجه‌نمایی و زمان‌داری به‌منظور تحلیل و بررسی دو داستان انتخاب شده‌اند. در مرحلهٔ نخست، فراوانی رخداد متغیرهای مختلف در هر کدام از مؤلفه‌های یادشده از دو فرانش اندیشگانی و بینافردی براساس بندهای داستان «مردی در قفس» تعیین می‌شود. سپس براساس ساختار بند و اصول دستور نقش‌گرای نظام‌مند تحلیلی آماری از میزان فراوانی مؤلفه‌های موردنظر شامل میزان کاربرد فرآیندهای هر بند (وجودی، مادی، ذهنی، رابطه‌ای، بیانی و موارد دیگر)، زمان بند (حال، گذشته و آینده) و وجهٔ بندها ارائه می‌گردد. در پژوهش حاضر بنا به تعریف و دسته‌بندی فقیری (Faghiri, 2007, p. 187) وجه‌ها در سیزده نوع خبری، پرسشی، شرطی، عاطفی، تردیدی، پیشنهادی، آرزویی، تمنیایی، دعایی، التزامی، امری، نهی‌ای و تأکیدی دسته‌بندی شده‌اند. مرحلهٔ دوم از اجرای پژوهش حاضر شامل اجرای سازوکار مرحلهٔ نخست روی داستان کوتاه «افروختن آتش» است. ناگفته پیداست که این مراحل روی نسخهٔ انگلیسی این داستان (و نه ترجمه آن) پیاده‌سازی خواهد شد. در مرحلهٔ سوم نیز سازوکار مورد اشاره به‌صورت تطبیقی انجام می‌پذیرد. در پایان، یافته‌های آماری به‌دست‌مده، به شکل نمودارهای درصد فراوانی ارائه می‌شوند و سپس به تحلیل آماری و تبیین کیفی این یافته‌ها پرداخته می‌شود.

پیکره پژوهش حاضر شامل یک داستان کوتاه از صادق چوبک (مردی در قفس) و یک داستان کوتاه از جک لاندن (افروختن آتش) است. صادق چوبک و جک لاندن از نگاه منتقدان ادبی در زمرهٔ بهترین نویسندگان در ادبیات بومی خود به شمار می‌آیند. در زمانه صادق چوبک اتفاق ادبی مهمی به وقوع پیوست و آن پیدایش طبیعت‌گرایی در جهان بود. به‌همین سبب در داستان‌های چوبک، زبان محاوره جایگاه ویژه‌ای دارد و در داستان‌هایش آدم‌ها به زبان کوچه و بازاری سخن می‌گویند. جان گریفیث چنی^۱ معروف به جک لاندن نیز از مطرح‌ترین رمان‌نویسان اوایل قرن بیستم آمریکا به شمار می‌آید و رمان‌هایی چون «سپید دندان» و «آوای وحش» از وی به بسیاری از زبان‌ها همچون فارسی ترجمه شده‌اند. به‌باور نابی (Nabi, 2015, p. 16) سرکشی بر

¹ John Griffith Chaney

ضد جامعه و بر ضد باورهای باطل و خرافی در همه آثار این نویسنده به چشم می خورد. او جز توانایی و مهارت در هنر روایت‌گری، طبع و نهاد خویش را در وجود قهرمانانش می‌گنجاند که آن شور زندگی، حسن نیت، جوانمردی، بردباری، اصالت در مبارزه و تمایل به بخشایش است. دلیل انتخاب دو اثر مورد اشاره برای بررسی تطبیقی در این پژوهش اشتراک‌های بسیار ساختاری و محتوایی دو داستان کوتاه از نظر درون‌مایه^۱، پیرنگ^۲، شخصیت‌پردازی^۳ و زاویه دید^۴ است. «مردی در قفس» داستان مردی به نام سید حسن خان است که همچون پرنده‌ای در قفسی آهنین (دنیا) گیر افتاده است و به هر طرف که خود را می‌کوبد، راه نجاتی نمی‌یابد. وی در طول زندگی احساس تنهایی دارد و در خانه خود تنها و به همراه یک سگ به نام راسو زندگی می‌کند. محتوای اصلی داستان اشاره به کشمکش‌های این شخصیت برای رهایی از وضعیت ناخوشایند خود دارد. در این مسیر، راسو، تنها همدم اوست که تا لحظه آخر داستان به وی وفادار مانده است و تنها شاهد برای تلاش و کوشش سید حسن خان در رویارویی با مشکلات است. در پاراگراف آخر نویسنده، شخصیت داستان را به گونه‌ای به تصویر می‌کشد که چاره‌ای ندارد و سگ به‌عنوان تنها همدم وی نیز تنها نظاره‌گر این وضعیت است. داستان «افروختن آتش» نیز روایتگر مردی است که در مسیری سخت و سرد قرار گرفته است و می‌کوشد خود را از این وضعیت نجات دهد. دمای هوا در این مسیر زیر پنجاه تا هفتاد درجه بیان می‌شود تا وضعیت سخت زندگی وی را نشان دهد. در این مسیر، سگ وی تنها همدم و همراه شخصیت اصلی داستان و وی بارها در معرض خطر مرگ قرار دارد و با وجود حس تنهایی که دارد، می‌کوشد تا مقاومت کند و راهی برای نجات خود و فرار از این شرایط پیدا کند. در پاراگراف آخر این داستان نیز، شخصیت اصلی، تسلیم شرایط سخت موجود می‌شود و تصمیم می‌گیرد تا در آن سرما به خواب رود تا خواب همچون بیهوشی قبل از مرگ، تحمل مرگ را برای وی آسان کند. در این شرایط سگ، که تنها همدم و همراه وی در این مسیر بود با احساس بوی مرگ از شخصیت اصلی داستان فاصله می‌گیرد و خود را به عقب می‌کشد.

۴-۲. تبیین یافته‌های آماری

برپایه روش انجام پژوهش در این بخش ابتدا به ارائه داده‌های آماری داستان مردی در قفس خواهیم پرداخت و سپس با ارائه شواهدی از متن داستان به تبیین کیفی این یافته‌ها می‌پردازیم. پس

¹ theme

² plot

³ characterization

⁴ point of view

۲۰ / بررسی تطبیقی گرایش‌های طبیعت‌گرایانه در آثار صادق چوبک و ... / مولایی کوهبنانی و ...

از آن، همین سازوکار را در رابطه با داستان افروختن آتش انجام می‌دهیم و در پایان، یافته‌های دو داستان به صورت تطبیقی بررسی و تحلیل خواهند شد. بررسی داستان «مردی در قفس» بر اساس فرانش اندیشگانی، نشان می‌دهد که از مجموع ۹۲۱ بند استخراج شده، ۳۲/۶ درصد دارای فرایند مادی، ۲۳/۱ درصد رابطه‌ای، ۱۸/۳ درصد ذهنی، ۱/۷ درصد بیانی، ۱۹/۱ درصد رفتاری و ۵/۲ درصد وجودی هستند.

به‌باور آقاگل زاده و همکاران (Aghagolzade et al., 2011, p. 252) نویسنده در متن داستان، با اعمال گزینش‌هایی از میان عناصر نظام زبان، اعمال، تفکرات، احساسات و دیگر موارد خود و شخصیت‌های داستان را بازنمایی می‌کند. در لایه‌ای از گزینش‌ها، نویسنده با انتخاب فعل روبه‌روست. فعل در واقع، تجلی زبانی شدن فرایندهای مادی، ذهنی، رابطه‌ای و مانند آن است. بنابراین، نویسنده، با توجه به معنای موردنظرش و انتقال آن به خواننده، فعلی از میان افعال موجود در زبان انتخاب می‌کند. درصد بالاتر فرانش مادی تأییدکننده این امر است که چوبک واقعیت‌گرایی نهفته در طبیعت‌گرایی را مبنای کار قرار داده و داستان وی بخشی از واقعیت‌های موجود در جامعه را به تصویر می‌کشد. نمونه‌هایی از کاربرد فرانش مادی در بندهای داستان مردی در قفس عبارتند از:

بند شماره ۳۰: بلکه نیم قرن پیش از این در لاهور به دنیا آمده بود.

بند شماره ۳۲: و پای چپش را از زانو بریده‌اند.

بند شماره ۶۷: که آنرا سی سال پیش در آگره از روی میز یک رفیق صمیمی هندی خودش

دزدیده بود.

به‌بیان‌دیگر، چوبک می‌خواهد جزئیات داستان و توصیفات آن برای مخاطب ملموس باشد و هدف از این امر این است که مخاطب بتواند همه توصیف‌های به‌کاررفته در داستان را لمس و درک کند و آن‌ها را در ذهن خویش مجسم کند.

پس از فرآیند مادی، فرآیند رابطه‌ای بالاترین فراوانی را دارد که این آمار را می‌توان بیش از هر چیز تأییدکننده شکل روایی داستان دانست. افزون‌براین، درصد بالای این فرایند را می‌توان به تأکید چوبک بر ملموس بودن توصیف‌های داستان مرتبط دانست. از آنجایی که این داستان به دنبال توصیف دقیق وقایع درونی و محیطی شخصیت اصلی است، نویسنده در بخش‌های عمده‌ای از داستان در شکل یک راوی ظاهر شده و از این جهت درصد فراوانی رخداد فرایند رابطه‌ای به‌عنوان ابزاری برای ایجاد انسجام متنی توجیه می‌گردد. درصد بالای فرایند رابطه‌ای در آثار ادبی نشان‌دهنده آن است که نویسنده به دنبال نشان‌دادن واقعیت‌های موجود و آنچه در جهان انسانی

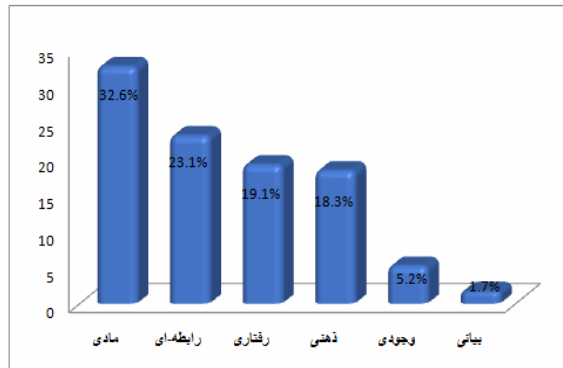
رخ می‌دهد، است (Mehrabi & Zaker, 2016, p. 192). یکی از ویژگی‌های مهم مکتب طبیعت‌گرایی عینیت‌گرا و روایت‌زندگی روزمره است که به‌خوبی در بخش‌هایی از این داستان با استفاده از فرآیندهای رابطه‌ای همچون موارد زیر به تصویر کشیده شده‌است:

بند شماره ۱۷: *اما این خواب خیلی سبک بود...*

بند شماره ۸۲۲: *...قدش بلند و خمیده بود.*

بند شماره ۸۵۱: *...آزرده و دلگیر شده...*

به‌باور نگارنده، ارتباط نزدیکی بین فراوانی بالای این دو فرآیند و نگاه طبیعت‌گرایانه چوبک وجود دارد چراکه فراوانی بالای فرآیندهای مادی و رابطه‌ای آشکارا ریزینی و توجه چوبک به جزئیات افراد فرودست جامعه را به‌خوبی برای مخاطب خویش روشن و قابل‌درک کرده‌است. چوبک در داستان مردی در قفس با بیان جزئیات زندگی سید حسن‌خان به مخاطب خود این امکان را می‌دهد که همه ویژگی‌های مطرح‌شده در متن داستان مانند راه‌رفتن، نفس‌کشیدن، اندوه و غم شخصیت اصلی را درک کند.



شکل ۱: فراوانی فرایندها در «مردی در قفس»

پس از فرآیندهای مادی و رابطه‌ای، فرآیند رفتاری با ۱۹/۱ درصد سومین جایگاه از جنبه فراوانی دارد. دو ویژگی اساسی مکتب طبیعت‌گرایی یعنی توجه به علم کالبدشناسی^۱ و مسئله وراثت و محیط عیناً با میزان فراوانی کاربرد فرآیند رفتاری مرتبط است. به‌همین سبب، طبیعی است در اثری که ادعای تعلق به طبیعت‌گرایی دارد میزان فراوانی فرآیند رفتاری بالا باشد. طبیعت‌گراها بر این باورند که برای پی‌بردن به مشخصات روحی و اخلاقی یک شخص لازم نیست مستقیماً به بیان ویژگی‌های اخلاقی او پرداخت بلکه آن‌ها می‌کشیدند با ارائه مشخصاتی از وصف سرشت

^۱ physiology

شخصیت‌های داستان، نتیجه‌گیری در مورد تشخیص حالات روحی و یا ویژگی‌های اخلاقی قهرمان را به عهده خواننده بگذارند؛ نمایش این ادعا به خوبی در این داستان قابل مشاهده است. چرا که نویسنده با استفاده از فرآیند رفتاری تاندازه نسبتاً بالا سعی در نشان دادن ویژگی‌های فیزیولوژی و روان‌شناختی شخصیت اصلی داستان دارد (Hssanzadeh Mirelmi & Jome, 2013, p. 170). نمونه‌هایی از کاربرد فرانش رفتاری در بندهای داستان مردی در قفس مشتمل اند بر:

بند شماره ۲: **پهلو به پهلو شد**

بند شماره ۴۶۵: **راسو وسط ارسی تو نورهای میناتور شیشه‌های رنگارنگ خوابیده بود.**

بند شماره ۵۱۱: **و گاهی از حال می‌رفت.**

از سوی دیگر، توصیف‌های اولیه‌ای که برای معرفی شخصیت اصلی ارائه می‌گردد نیز مؤید ویژگی دیگری است که در مکتب طبیعت‌گرایی مورد توجه است. طبیعت‌گراها بر امر وراثت تأکید بسیاری داشتند و بر این باور بودند که ویژگی‌های جسمی و روحی هر فرد از پدر و مادرش به ارث رسیده است و سرنوشت انسان را وراثت و محیط رقم می‌زند و انسان فروباخته این دو عامل است. آن‌جا که نویسنده بنابر توصیف اردبیلی (Nabizadeh Ardabili, 2019, p. 69) در توصیف شخصیت اصلی بیان می‌کند که جهان آرمانی چوبک به‌طور زیبایی همیشه بالای سر شخصیت اصلی است و در جایی قرار دارد که به هیچ‌عنوان دردسترس نیست. صادق چوبک در پایان‌بندی این داستان با باز کردن در باغ به روی سگ‌های ولگرد که نشانه‌های غریزه‌های افسار گریخته هستند، انسان را تسلیم غرایزش معرفی می‌کند. انسانی که به خواست خود از جهان مادی بریده و همه درها را بروی خود بسته بالاخره مجبور می‌شود سر تسلیم در برابر نیاز خود فرود بیاورد و درهای مادی غرایز را باز کند. بهره‌گیری از فرآیند رفتاری در آثار ادبی به‌منظور برجسته‌سازی اهمیت عملکرد فرد به کار می‌رود؛ عملکردی که ممکن است نحوه نگرش دیگران را تغییر دهد (Mehrabi & Zaker, 2016, p. 181). در این داستان نیز نویسنده با توصیف‌های خود از شخصیت اصلی به دنبال ساختن تصویری دقیق از وی است. یکی از ویژگی‌های دیگر طبیعت‌گرایی توجه به انسان در محیط طبیعی است و در نتیجه توجه به انسان و رفتارهای فیزیکی و ذهنی وی اهمیت بالایی دارد؛ فرآیند رفتاری نیز غالباً درباره رفتار انسان کاربرد دارند و در داستان‌هایی که محوریت آن‌ها انسان به‌صورت فردیست، فرآیند پربسامدی به شمار می‌آید (Aghagolzadeh et al., 2011, p. 252).

۱۸/۳ درصد از مجموع فرآیندهای این داستان مربوط به فرآیند ذهنی است که احساسات

نویسنده و شخصیت داستان را به مخاطب خویش انتقال می دهد. نسبت تقریباً برابر فرآیندهای ذهنی و رفتاری در این اثر از نکات جالب توجه این داستان به شمار می آید.^۱ در این اثر به ترتیب فرآیندهای مادی، رابطه‌ای و رفتاری فراوانی بالاتری نسبت به فرآیند ذهنی دارند که همین امر تأییدی بر وفاداری چوبک به اصول طبیعت گرایی از جمله عینیت گرایی، توجه به وراثت و علوم طبیعی، جبر گرایی و حقیقت جویی است. با این حال، به نظر می رسد که نویسنده با بهره گیری از فرآیند ذهنی در نسبت تقریباً برابر با فرایند رفتاری به نوعی می خواهد افکار و دنیای درونی شخصیت اصلی را برای خواننده روشن سازد. نمونه‌هایی همچون:

بند شماره ۱۲۰: و به چیزی انس نگیرد.

بند شماره ۵۲۶: و از این منقل بی آزار هم خیلی خوشش می آمد.

بند شماره ۵۵۱: عشق سودابه دانش بزرگ خانوادگیش را از دلش برداشت.

این تبیین با نگاهی به شخصیت سازی سید حسن خان در این اثر توجه پذیرتر می شود. افزون بر این، به نظر می رسد که نسبت برابر فرآیندهای ذهنی و رفتاری در این اثر از آنجا ناشی می شود که نویسنده به همان اندازه که در توصیف رفتارهای شخصیت اصلی دقیق است به توصیف ویژگی های ذهنی و دنیای درونی وی نیز اهمیت می دهد. درصد بالای فرآیند ذهنی نشان می دهد که آنچه در ذهن شخصیت اصلی می گذرد اهمیتی بیشتر از رفتار و کلام وی دارد (Mehrabi & Zaker, 2016, p. 183).

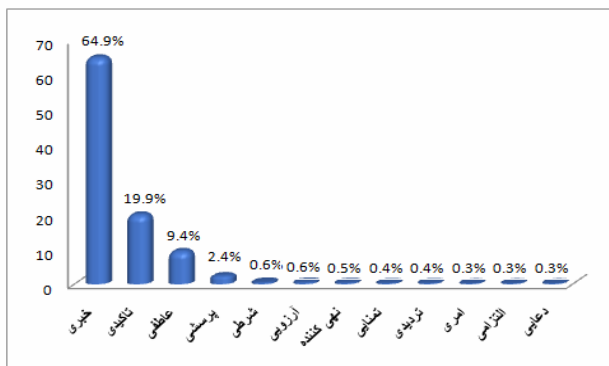
۵/۲ درصد از فرآیندها، وجودی هستند. بنا به نظر نگارندگان، فراوانی پایین فرآیند وجودی در این اثر نیز با یکی دیگر از اصول طبیعت گرایی یعنی ناامیدی از وجود در ارتباط است. بی توجهی به دین نیز در طبیعت گرایی می تواند یکی از بارزترین عناصر شخصیت پردازی در این داستان باشد. سید حسن خان که با پسوند سید و نام مذهبی شاخصه اصالت دینی و جایگاه مردمی در جامعه را دارا است؛ با پیشوند خان از رتبه اجتماعی عالی نیز برخوردار است. در این اثر با ترسیم دقیق و ظریف انزوا و زندگی روبه تباهی شخصیت اصلی، افول هر دو جایگاه را با هم می بینیم.

در پایان، فرآیند کلامی، با تنها ۱/۷ درصد کم ترین فراوانی را دارد. فراوانی پایین فرآیند کلامی نشان دهنده این است که شکل گفت و گویی در داستان وجود نداشته و برعکس

^۱ برخی پژوهش ها همچون جهانگیری و همکاران (Jahangiri et al., 2011, p. 27) در توجه درصد بالای فرآیند ذهنی آن را به ویژگی های فراواقع گرا (Surreal) اثر ربط داده اند. این در حالی است که برخی همچون حسنی و جهانی (Hassani & Jahani, 2020, p. 140) باور دارند که نویسنده با بهره گیری از فرآیند ذهنی در پی نمایان ساختن جهان درونی خویش برای خواننده است.

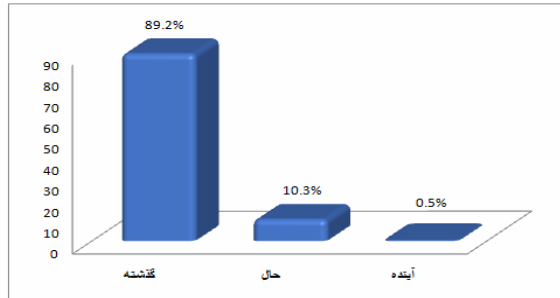
ویژگی‌های عینی و ملموس پررنگ‌تر هستند. این میزان فراوانی به نظر بتواند تأییدی بر کاربرد یکی از اصول طبیعت‌گرایی یعنی توجه به هم‌سطح بودن انسان و حیوان باشد. به سبب هم‌نشینی شخصیت اصلی داستان با سگ خانگی طبیعتاً مکالمه چندانی در اثر برقرار نمی‌شود و در عوض با توجه به ویژگی‌های شخصیت اصلی که مدام در ذهن خود با سگ خانگی خویش گفت‌وگو می‌کند، فراوانی رخداد فرایند ذهنی افزایش می‌یابد.

پس از بررسی داده‌های مستخرج از این اثر بر مبنای مقوله فرایندها در فرانتش اندیشگانی، سراغ بررسی داده‌ها براساس دو مقوله وجه‌نمایی و زمان دستوری در فرانتش بینافردی خواهیم رفت. براساس بررسی وجوه بندهای این داستان، از مجموع ۹۲۱ بند دوازده وجه خبری، تأکیدی، عاطفی، پرسشی، شرطی، آرزویی، نهی‌ای، تمنیایی، تردیدی، امری، التزامی و دعایی مشاهده شده است. وجود درصد بالای وجه خبری در داستان ماهیتی اجتناب‌ناپذیر است چراکه داستان‌ها به سبب داستان بودن از سوی هر نویسنده‌ای نقل می‌شوند. با استفاده زیاد از وجه خبری، نویسنده عمدتاً به گزارش رویدادها و ماجراهای گذشته می‌پردازد (Jahangiri et al., 2011, p. 110). پس از وجه خبری، وجه تأکیدی با اخلاف بالا از وجه خبری و با فراوانی متفاوتی نسبت به دیگر وجه‌ها در جایگاه دوم بندهای این داستان قرار دارد. بهره‌گیری از وجه تأکیدی به منظور تعریف و توجیه‌گفتمان و مسلط کردن آن از جانب نویسنده است (Majidi et al., 2015, p. 141). با پذیرش چنین استدلالی، می‌توان چنین تبیین کرد که چوبک در بیشتر بخش‌های داستان به دنبال توصیف دقیق حالات فیزیکی و روحی شخصیت اصلی بوده و در این راه بارها بر توصیف‌های خود تأکید داشته است. از دید نگارنده، کاربرد وجوه عاطفی و پرسشی در جایگاه‌های بعدی و بالاتر از دیگر وجه‌ها نیز نشان‌هایی از طبیعت‌گرایی است چراکه نخستین وجه نشان‌هایی از توجه به ویژگی‌های فیزیولوژی و ذهنی انسان‌هاست و دومی برگرفته از فضای سرگردانی و ناامیدی در آثار طبیعت‌گرایانه است.



شکل ۲: فراوانی وجه‌ها در «مردی در قفس»

در پایان، بررسی زمان دستوری بندهای داستان نیز نشان می‌دهد که در این اثر ۸۹/۲ درصد گذشته، ۱۰/۳ درصد حال و ۰/۵ درصد آینده هستند. درصد بالای زمان گذشته و اختلاف بالای آن با دو زمان حال و آینده نشان از این دارد که در وهله نخست نویسنده روایتگر حوادثی است که این امر در ارتباط با درصد بالای وجه خبری نیز است. افزون‌براین، به نظر می‌رسد بتوان درصد پایین زمان آینده در این داستان نشانه دیگری از یأس و ناامیدی در آثار طبیعت‌گرایانه دانست.



شکل ۳: فراوانی زمان دستوری در «مردی در قفس»

بررسی داستان افروختن آتش براساس فرانشی اندیشگانی نیز نشان می‌دهد که از مجموع ۷۷۹ بند، ۲۶۰ مورد فرایند مادی، ۲۰۹ مورد فرایند رفتاری، ۱۵۵ مورد فرایند رابطه‌ای، ۹۷ مورد فرایند ذهنی، ۴۵ مورد فرایند وجودی و تنها ۱۳ مورد مربوط به فرایند بیانی هستند. فرانشی مادی در این اثر بالاترین فراوانی را دارد که این امر به خوبی وابستگی لندن به مکتب‌های رئالیسم و طبیعت‌گرایی را نشان می‌دهد چرا که وی به دنبال آن است تا وقایع طبیعی را به شکل واقعی و ملموس به خواننده منتقل کند. نمونه‌هایی از کاربرد فرایندهای مادی در این اثر از این قرارند:

Clause 63: and again, in the air before it could fall to snow.

Clause 460: And the fire was blotted out

Clause 482: He made a new foundation for a fire, this time in the open

بیان واقعیت‌ها در این اثر آن‌چنان با اصول طبیعت‌گرایی درآمیخته شده است که نویسنده می‌کوشد نشان دهد که انسان با وجود تجهیز به امکاناتی که تمدن و پیشرفت‌های بشری برای وی به ارمغان آورده توانایی مقابله با نظم طبیعت را نداشته و در پایان قربانی خشم طبیعت می‌شود، درحالی که سگ همراه با شخصیت اصلی با استفاده از غرایز ذاتی خود که همسو با نظام طبیعت است در مقابل سرما و شرایط سخت محیط طبیعی دوام می‌آورد (Nabi, 2015). طبیعت‌گرایی شکل افراطی واقع‌گرایی به شمار می‌آید (Raskin, 2011, p. 12)؛ در نتیجه در حالت کلی هر دوی این مکتب‌ها به دنبال شرح وقایع طبیعی به شکلی ملموس و عینی هستند؛ تخصیص بالاترین درصد فراوانی به فرایند مادی در این اثر نیز به خوبی وابستگی نویسنده به این دو مکتب را

نشان می‌دهد.

پس از فرآیند مادی، فرآیند رفتاری بالاترین فراوانی را دارد که این آمار نیز با دیدگاه‌های ذهنی، روش نگارش و مکتب نویسنده همخوانی دارد. در کنار فرآیند مادی، فرآیند رفتاری یکی از شاخصه‌های اصلی طبیعت‌گرایی است و در نتیجه فراوانی فرآیند رفتاری بالا در اثری که ادعای تعلق به طبیعت‌گرایی دارد، طبیعی است. در این اثر نیز نویسنده با استفاده از فرآیند رفتاری همچون موارد زیر سعی در نشان دادن ویژگی‌های فیزیولوژی و روان‌شناختی شخصیت اصلی دارد:

Clause 499: As he fumbled for it

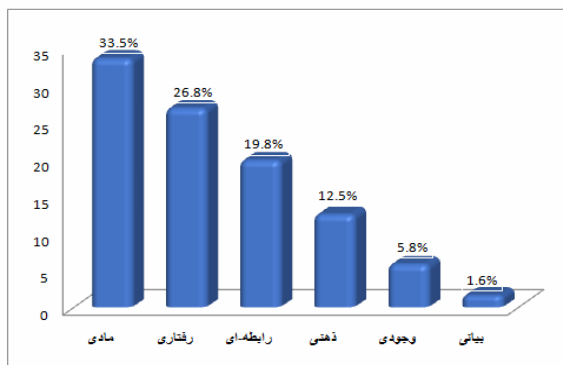
Clause 505: But he fought against it and kept calm.

توجه به وراثت و غرایز طبیعی نیز به‌طور کاملاً آشکاری در این اثر دیده می‌شود. بیشتر تحلیل‌گران این داستان همچون نابی (Nabi, 2015) و راسکین (Raskin, 2011) بیان می‌کنند که درون‌مایه اصلی داستان نشان‌دادن این حقیقت است که ویژگی‌های وراثتی بیش از هر چیزی در سرنوشت موجودات زنده دخیل هستند؛ آن‌جا که انسان با تمام نبوغ و دستاوردهای اکتسابی خویش در این دنیا حریف ویژگی‌های غریزی سگ نشد و در جنگ با طبیعت سگ نجات یافت ولی انسان قربانی شد. این نتیجه‌گیری به‌گونه‌ای دیگر به‌عنوان ویژگی طبیعت‌گرایی هویدا می‌شود؛ آن‌جا که اشاره می‌کنند که طبیعت‌گراها بر امر وراثت تأکید بسیاری داشتند و باور داشتند که ویژگی‌های جسمی و روحی هر موجودی از پدر و مادرش به ارث رسیده‌است و سرنوشت انسان را وراثت و محیط رقم می‌زند و انسان فروبخته این دو عامل است (Hssanzadeh Mirelmi & Jome, 2013, p. 171).

سومین فرآیند در این اثر فرآیند رابطه‌ای است. همان‌گونه که در بخش مربوط به داستان کوتاه مردی در قفس بیان شد، مؤلفه‌های مربوط به فرآیند رابطه‌ای معمولاً در هر اثر داستانی در جایگاه بالایی قرار می‌گیرند چراکه ماهیت هر داستانی توصیف وقایع درونی و محیطی شخصیت‌های آن داستان است. در این اثر نیز نویسنده عمدتاً به‌صورت یک‌راوی، ظاهرشده و از این جهت میزان استفاده از فرآیند رابطه‌ای به‌عنوان ابزاری برای ایجاد انسجام در متون روایی توجیه می‌گردد.

درصد فرایندهای ذهنی، وجودی و بیانی در این اثر نسبت به سه فرآیند دیگری که شرح آن رفت، تفاوت بسیاری دارد. تنها ۲۰ درصد از کل فرایندهای این اثر مربوط به سه فرآیند ذهنی، وجودی و بیانی است که درصد پایین هر سه فرآیند تأییدی بر وابستگی این اثر به واقع‌گرایی و یا شکل افراطی آن یعنی طبیعت‌گرایی است. اگر تحلیل جهانگیری و همکاران (Jahangiri et al., 2011, p. 19) را مبنای قرار دهیم، درصد بالای فرآیند ذهنی در هر اثر ادبی نشان‌دهنده ویژگی‌های سورئالیستی به‌شمار می‌آید؛ در نتیجه داستان افروختن آتش با درصد

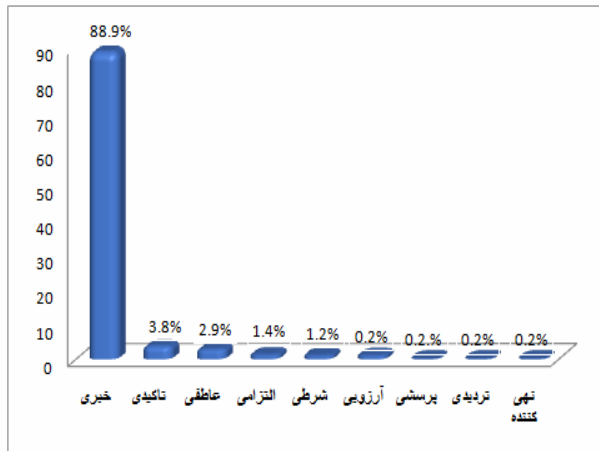
فراوانی نسبتاً پایین فرآیندهای ذهنی اثری به شمار می‌آید که نویسنده در پی شرح ملموس و واقعی کنش‌های طبیعی است. از دید نگارنده، فراوانی پایین فرایندهای وجودی و بیانی در این اثر نیز همچون اثر مردی در قفس به ترتیب با اصول اساسی مکتب طبیعت‌گرایی یعنی یأس و ناامیدی از وجود و هستی و بیان ویژگی‌های عینی و ملموس فارغ از حالت گفتگویی همخوانی دارد. افزون‌براین، فراوانی پایین فرایند کلامی را می‌توان با اصل هم‌سطح‌بودن انسان و حیوان در دنیای طبیعی به‌عنوان یکی از شاخصه‌های طبیعت‌گرایی مرتبط دانست.



شکل ۴: فراوانی فرایندهای فرانش اندیشگانی در داستان «افروختن آتش»

بر مبنای بررسی وجه‌ها، از ۷۷۹ بند، این داستان ۹ وجه خبری، تأکیدی، عاطفی، التزامی، شرطی، آرزویی، پرسشی، تردیدی و نهی‌ای را دارد. همان‌گونه که در مورد داستان کوتاه مردی در قفس بیان شد، وجود درصد بالای وجه خبری در داستان ماهیتی اجتناب‌ناپذیر است چراکه داستان‌ها به سبب داستان بودن خود از سوی هر نویسنده‌ای نقل می‌شوند و طبیعی است که به هنگام نقل داستان وجه خبری بالاترین درصد را داشته باشد.

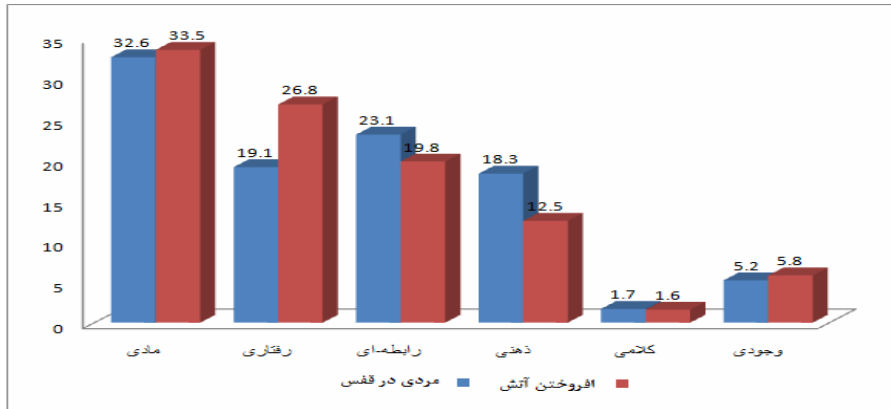
پس از وجه خبری، وجه‌های تأکیدی و عاطفی با اختلاف زیاد از وجه خبری در جایگاه دوم بندهای داستان افروختن آتش قرار دارند. می‌توان چنین تبیین کرد که نویسنده پس از بیان ملموس و عینی وقایع، در بیشتر بخش‌های داستان در پی توصیف دقیق حالت‌های فیزیکی و روحی شخصیت اصلی داستان بوده است. با این حال اختلاف فراوانی وجه خبری با دیگر وجه‌ها تاندازه‌ای است که از دید نگارنده امکان تحلیل و نتیجه‌گیری در رابطه با دلیل کاربرد دیگر وجه‌ها در این اثر را دشوار می‌کند.



شکل ۵: فراوانی وجه‌ها در داستان «افروختن آتش»

بررسی زمان دستوری بندهای این داستان نیز نشان می‌دهد که ۹۷/۹ درصد دارای زمان گذشته و ۲/۱ درصد دارای زمان حال هستند و هیچ بندی که دارای زمان آینده باشد یافت نشد. درصد بالای زمان گذشته و اختلاف بالای آن با زمان حال نشان از این دارد که در وهله نخست نویسنده روایتگر رخدادی است. افزون‌براین، به نظر می‌رسد بتوان به کارنبردن زمان آینده در این داستان را نشانه‌ای از یأس و ناامیدی نویسنده در این اثر دانست.

پس از بررسی داده‌های دو اثر به صورت جداگانه در این بخش به مقایسه تطبیقی این یافته‌ها می‌پردازیم تا به هدف اصلی پژوهش دست یابیم. مقایسه میزان فراوانی فرایندهای فرانقش اندیشگانی در دو اثر نمایانگر شباهت معنادار پراکندگی آن‌ها در دو اثر است. بر مبنای جدول زیر در هر دو اثر فرایندهای مادی، رفتاری و رابطه‌ای درصد بالاتری نسبت به سه فرایند ذهنی، بیانی و وجودی دارند؛ در هر دو اثر، فرایند مادی بالاترین فراوانی را دارد. نکته جالب توجه این که سه فرایند پرسامد در هر دو اثر تأییدی بر ویژگی‌های واقع‌گرایی و طبیعت‌گرایی هستند؛ فراوانی بالای فرایندهای مادی تأییدی بر آن است که نویسندگان به کنش‌های عینی و واقعی بیش از دیگر جنبه‌ها در داستان‌های خود توجه داشته‌اند و با دوری از ایجاد فضای تصویری و فراطبیعی، کوشیده‌اند تا توصیفی دقیق و ریز از رخدادها در داستان و فضای طبیعی شخصیت‌های اصلی را به نمایش بگذارند.

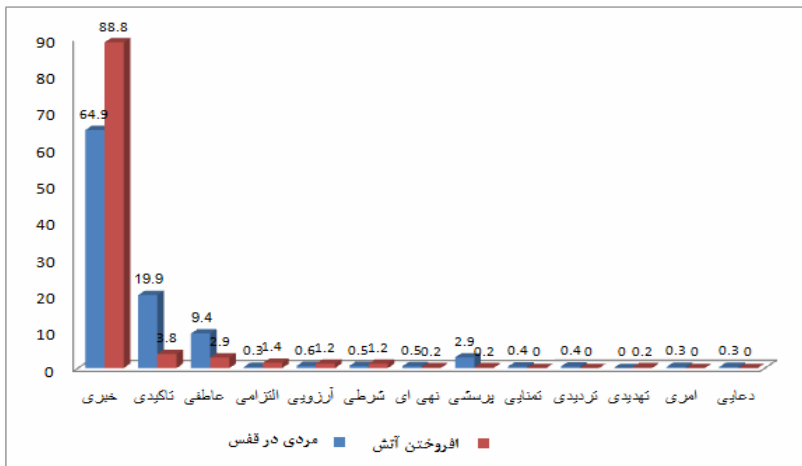


شکل ۶: فراوانی تطبیقی فرایندهای فرانتش اندیشگانی دو داستان

در هر دو داستان فرایند رفتاری نیز به نسبت دیگر فرایندها درصد بالایی را به خود اختصاص داده است. (در افروختن آتش با ۲۶/۸ درصد جایگاه دوم و در مردی در قفس با ۱۹/۱ درصد جایگاه سوم). فراوانی نسبتاً بالای این فرایند در هر دو اثر را نیز می‌توان شاهدی دیگر بر وابستگی دو اثر و نویسندگان آن‌ها به طبیعت گرایی دانست. تنها نکته تناقض برانگیز در بررسی دو اثر مربوط به فراوانی فرآیند ذهنی است. در افروختن آتش میزان فراوانی فرآیند ذهنی با ۱۲/۵ درصد در جایگاه چهارم قرار دارد و اختلاف آن با سه فرایند مادی، رفتاری و رابطه‌ای بسیار است. این آمار با پیش فرض آثار طبیعت گرایانه که فضای واقعی و به‌دوراز فضای تصویری و خیالی دارند همخوانی دارد. این درحالی که است که در اثر مردی در قفس، فرایند ذهنی با ۱۸/۳ درصد اگرچه با فرایند مادی اختلاف دارد و ویژگی‌های طبیعت گرایانه این اثر را تأیید می‌کند، هم‌زمان شباهت معناداری با فرایند رفتاری با بسامد ۱۹/۱ درصد دارد. در توجیه این تناقض می‌توان گفت که با بررسی دقیق این اثر به این نتیجه می‌رسیم که عمده موارد استفاده از فرایند ذهنی در اثر مردی در قفس به‌منظور شرح دقیق حالات روحی شخصیت اصلی بوده است. به‌بیان دیگر، بهره‌گیری نویسنده از نسبت مشابه فرایندهای ذهنی با فرایندهای رفتاری در این اثر نه برای ایجاد فضای تخیلی و غیرواقعی بلکه برای شرح دقیق تصورات ذهنی شخصیت اصلی و در نتیجه توصیف دقیق‌تر این شخصیت برای خواننده بوده است.

نکته اشتراک دیگر مربوط به فراوانی پایین فرایندهای کلامی و وجودی است. از دید نگارندگان، بسامد پایین این دو فرایند در هر دو اثر نشان از نقطه مشترکی در دیدگاه‌های دو نویسنده به شمار می‌آید. این نقطه اشتراک از آن‌جا ناشی می‌شود که هر دو نویسنده با نگاهی واقع‌گرایانه و طبیعت‌گرایانه شخصیت‌هایی را ترسیم می‌کنند که در این دنیا تنها و بی‌کس‌اند و

همدمی برای صحبت (فراوانی پایین فرایند کلامی) ندارند و بر اساس جبر طبیعت محکوم به پذیرش آنچه هستند که وراثت (ویژگی‌های معلولیت سید حسن خان در داستان مردی در قفس و بی‌تدبیری و بی‌خیالی شخصیت اصلی داستان افروختن آتش آن‌جا که نویسنده در توصیف وی می‌نویسد: غریزه‌ی سگ به حقیقت نزدیک‌تر بود تا قوه‌ی تشخیص مرد) و یا طبیعت (محیط دلگیر و تنفرآور زندگی سید حسن خان در مردی در قفس و سرمای جان‌سوز طبیعت و شرایط دشوار مسیر برای شخصیت اصلی داستان افروختن آتش) برای آن‌ها مقدر کرده‌است (فراوانی پایین فرایند وجودی).



شکل ۲: درصد فراوانی تطبیقی وجه دو داستان

مقایسه داده‌های برآمده از بررسی وجه‌ها نیز نشان می‌دهد که وجه خبری با اختلاف در بالاترین مرتبه قرار دارد. این ویژگی مشترک این دو داستان، قابل‌تعمیم به بیشتر آثار ادبی روایی است. بنابراین تحلیل پابندی نویسندگان این دو اثر به طبیعت‌گرایی براساس میزان وجه خبری امری غیرممکن به نظر می‌رسد. پس از خبری، وجه‌های تأکیدی و عاطفی بالاترین فراوانی را در هر دو اثر دارند. این در حالی است که فراوانی دیگر وجه‌ها ناچیز بوده و نتیجه‌گیری بر مبنای آن‌ها پشتوانه محکمی نخواهد داشت؛ اگرچه لازم به گفتن است که فراوانی کم وجه‌هایی همچون شرطی و آرزویی در دو اثر را می‌توان ناشی از نگاه خالی از امید نویسندگان طبیعت‌گرا دانست. اگرچه فراوانی کاربرد وجه عاطفی در هر دو اثر چندان بالا نیست، با این حال فراوانی بالای این وجه نسبت به دیگر وجه‌ها را نیز می‌توان با دیدگاه طبیعت‌گرایانه دو نویسنده مرتبط دانست. هر دو داستان از نظر کاربرد زمان دستوری بندها نیز یافته‌های تالاندازه مشابهی را نشان می‌دهند.

در هر دو داستان زمان گذشته بالاترین میزان را دارا است (مردی در قفس با ۸۹/۲ درصد و افروختن آتش با ۹۷/۹ درصد). درصد بالای زمان گذشته و اختلاف بالای آن با دو زمان حال و آینده در هر دو اثر نشان از این دارد که با توجه به ماهیت روایی داستان‌های کوتاه، نویسنده روایتگر وقایع طبیعی در زمان گذشته است. افزون‌براین، به نظر می‌رسد بتوان درصد پایین فراوانی کاربرد زمان آینده در دو داستان را نشانه‌ای از یأس و ناامیدی به‌عنوان نمادی از طبیعت‌گرایی دانست.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی گرایش‌های طبیعت‌گرایانه صادق چوبک و جک لاندن در دو داستان کوتاه براساس الگوی نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی و متیسین (Halliday & Mathieson, 2014) به انجام رسید. بررسی تطبیقی مؤلفه‌های فرایندها، زمان دستوری و وجه‌بندهای این دو داستان، شباهت‌های معناداری با یک‌دیگر نشان داد. این شباهت معنادار را می‌توان به خط فکری مشترک دو نویسنده مرتبط دانست. ازسوی دیگر، بررسی جداگانه هر یک از این سه مؤلفه نیز نشان‌دهنده رگه‌های طبیعت‌گرایانه در هر دو اثر است. در پیوند با مؤلفه فرایندها، در هر دو داستان فرایندهای مادی و رفتاری بالاترین و کلامی و وجودی پایین‌ترین فراوانی را داشتند که هر دو مورد با ویژگی‌های ذاتی مکتب طبیعت‌گرایی همخوانی دارد. فراوانی بالای فرایندهای مادی نشان‌دهنده این نکته است که نویسندگان به کنش‌های واقعی بیش از دیگر جنبه‌ها توجه داشته‌اند. فراوانی بالای فرایند رفتاری در دو اثر نیز با مسئله توجه بالای مکتب طبیعت‌گرایی به گزینه‌ها و مقوله وراثت همخوانی دارد. ازسوی دیگر فراوانی پایین فرایندهای کلامی و وجودی نیز از آن جهت با ویژگی‌های طبیعت‌گرایانه منطبق است که نشان می‌دهد هر دو نویسنده شخصیت‌هایی را به تصویر می‌کشند که در این دنیا بی‌کس‌اند و همدمی برای سخن‌گفتن ندارند و براساس جبر طبیعت محکوم به پذیرش آنچه هستند که وراثت و طبیعت مقدر کرده‌است. مقایسه مقوله زمان نیز نشان‌دهنده شباهت معنادار دو اثر است؛ چراکه در هر دو اثر میزان کاربرد زمان دستوری به ترتیب به صورت گذشته، حال و آینده است. فراوانی بالای زمان گذشته بیش از هر چیز مرتبط با ماهیت روایی هر داستانی است و براساس آن نمی‌توان به گرایش طبیعت‌گرایانه نویسندگان پی برد ولی به نظر می‌رسد که فراوانی پایین زمان آینده با نگاه خالی از امید طبیعت‌گراها همخوانی دارد. درنهایت، بررسی تطبیقی وجه‌ها نیز تأییدکننده گرایش طبیعت‌گرایانه این دو اثر است؛ شاخص‌ترین نتیجه‌گیری از این مؤلفه مربوط به فراوانی پایین دو وجه شرطی و آرزویی است که می‌توان آن را ناشی از نگاه خالی از امید نویسندگان طبیعت‌گرا دانست.

فهرست منابع

امیرخانلو، معصومه (۱۳۹۴). «سبک‌شناسی غزلیات حافظ بر اساس فعل، رویکردی نقش‌گرا». *ادب فارسی*. سال ۵. شماره ۲. شماره پیاپی ۱۶. ص ۱۸۶-۱۶۹.

Retrieved from <https://jpl.ut.ac.ir/article_57813.html>

آقاگل‌زاده، فردوس، عالی‌ه کرد زعفرانلو کامبوزیا و حسین رضویان (۱۳۹۰). «سبک‌شناسی داستان کوتاه بر اساس فعل: رویکردی نقش‌گرا». *سبک‌شناسی نظم و نثر فارسی*. سال ۴. شماره ۱. شماره پیاپی ۱۱. صص ۲۵۴-۲۴۳.

Retrieved from <<https://www.bahareadab.com/article>>

تولان، مایکل (۱۳۸۶). *روایت‌شناسی؛ درآمدی زبانشناختی-انتقادی*. ترجمه فاطمه علوی و فاطمه نعمتی. تهران: سمت.

جمالی، فاطمه و روح‌الله سیف (۱۳۹۹). «بررسی روابط بینامتنی داستان مردی در قفس صادق چوبک و داستان سوگواری آنتوان چخوف بر اساس نظریه ژرار ژنت». ارائه شده در ششمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در ادبیات ایران. ۱۸ تیرماه ۱۳۹۹. تهران، انجمن ترویج زبان و ادب فارسی ایران و مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی در جامعه.

جهانگیری، نادر، ناصررضا ارقامی و غلام‌محمد فقیری (۱۳۹۰). «تفسیر روان‌شناختی بوف کور بر مبنای سبک‌شناسی تگ». *مجله جستارهای ادبی*. شماره ۱۷۲. صص ۲۳-۴۷.

Retrieved from <<https://jls.um.ac.ir/ action>>

جهانی، محمدتقی و سارا حسینی (۱۳۹۹). «تحلیل فرانتش اندیشگانی شعرخوان هشتم مهدی اخوان ثالث بر اساس دستور نقش‌گرای هلیدی». پژوهش‌نامه ادب حماسی. سال ۱۶. شماره ۲. پیاپی ۳۰. صص ۱۳۱-۱۴۹. <https://doi.org/20.1001.1.23225793.1399.16.2.6.2>

حسن‌زاده میرعلی، عبدالله و معصومه جمعه (۱۳۹۲). «ناتورالیسم و فابل با نگاهی بر آثار صادق چوبک». *تاریخ ادبیات*. شماره ۷۳/۳.

Retrieved from <https://hlit.sbu.ac.ir/article_98770.html>

رضویان، حسین و شیوا احمدی (۱۳۹۵). «نگاهی به نقش جنسیت نویسنده در ارائه جزئیات در داستان، بر اساس دستور نقش‌گرا». *دوماهنامه جستارهای زبانی*. شماره ۶. پیاپی ۳۴. صص ۳۴۳-۳۷۰.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-8016-fa.html>>

زارعی، روح‌الله و مرتضی جعفری (۱۳۹۸). «بررسی تطبیقی داستان «چاه و آونگ» اثر ادگار آلن پو و «مردی در قفس» اثر صادق چوبک از دیدگاه کهن‌الگویی یونگ». *نشریه ادبیات تطبیقی دانشگاه شهید باهنر کرمان*. سال ۱۱. شماره ۲۱. صص ۴۹-۶۸.

<https://doi.org/10.221103/JCL.2020.2534>

شمیسا، سیروس (۱۳۸۱). *سبک‌شناسی نثر*. تهران: نشر میراث.

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

صالح‌بک، مجید و فاطمه بیات‌فر (۱۳۹۴). «تحلیل تطبیقی «عروسک‌فروشی» صادق چوبک و «جثه علی الرصیف» سعدالله ونوس». *متن پژوهی ادبی*. سال ۱۹. شماره ۶۳. صص ۱۲۳-۱۴۶.

<https://doi.org/20.1001.1.22517138.1394.19.63.5.7>

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳ / ۳۳

صفایی، مژگان. سید محمدرضا عادل و محمود رمضانزاده لک (۱۳۹۶). «بررسی و تحلیل فرآیندهای فرانقش اندیشگانی در شعر «کسی که مثل هیچ کس نیست» فروغ فرخزاد در چارچوب نظریه نقش گرای هلیدی». *مجله شعرپژوهی (بوستان ادب)*. سال ۹. شماره ۲. پیاپی ۳۲. صص ۱۹-۳۷.

<https://doi.org/10.22099/jba.2017.3953>

فتوحی، محمود (۱۳۹۲). *سبک شناسی: نظریه ها و روش ها*. چاپ اول. تهران: انتشارات سخن.

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

فقیری، غلام محمد (۱۳۸۶). «الگوی ساختاری نقشی برای سبک شناسی گفتمان انتقادی». *مطالعات ترجمه*.

دوره ۱۹. صص ۴۱-۶۰.

Retrieved from < <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1010236.html.zs> >

مجیدی، فاطمه، هادی یآوری، و زهره قدوسی فیض آباد (۱۳۹۳). «بررسی ویژگی های سبکی کشف المحجوب با رویکرد نظریه انتقادی در چارچوب دستور نقش گرای هلیدی». *پژوهش های ادب عرفانی (گوهر گویا)*. سال ۸. شماره ۲. پیاپی ۲۷. صص ۱۵۶-۱۲۳.

Retrieved from < <https://jpll.ui.ac.ir/action=article&au> >

مهرابی، معصومه و آرمان ذاکر (۱۳۹۵). «تحلیل سبک شناختی چند حکایت گلستان در پرتو دستور نقش گرای نظام مند هلیدی». *دوماهنامه جستارهای زبانی*. دوره ۷. شماره ۲۹. صص ۱۷۳-۱۹۶.

Retrieved from < <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-5757-fa.html> >

نبی زاده اردبیلی (۱۳۹۸). «مردی در قفس، عصاره ناتورالیسم چوبک». *نشریه نقد، تحلیل و زیبایی شناسی*. متون. شماره ۳. دوره ۱۲. صص ۴۱-۶۵.

Retrieved from < https://www.qparsi.ir/article_162214.html >

نوابی سهی، سید عباس، فردوس آفاگل زاده و احمد محسنی (۱۴۰۳). «تحلیل گفتمان شش داستان براساس مؤلفه پیشرفت آغازگر: رویکرد دستور نقشگرای هلیدی و متیسن (۲۰۱۴)». *زبان پژوهی*. مقالات

آماده انتشار. <https://doi.org/10.22051/jlr.2024.45082.2354>

References

- Aghagolzadeh, F. Kordzaferanlu Kambuziya, A., & Razaviyan. H. (2011). Short story stylistics based on verb analyzing: A functional approach. *Persian Stylistics*, 1(11), 243-254. <https://www.bahareadab.com/article> [In Persian]
- Amirkhanlou. M. (2015). The Stylistics Study of Verbs in Hafiz's Sonnets, A Functional Approach. *Persian Literature*. 5. 2. 169-186. Retrieved from <https://jpl.ut.ac.ir/article_57813.html> [In Persian].
- Faghiri, G. M. (2007). A structural-functional model for the stylistic analysis of critical discourse. *Translation Studies Quarterly*, 5, 19. 41-60. <https://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1010236.html.zs> [In Persian]
- Fotoohi, M. (2013). *Stylistics: Theories and approaches*. Sokhan Press. <https://www.gisoom.com/book/> [In Persian]
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2014). *An introduction to functional grammar*. Arnold. https://www.uel.br/projetos/ppcat/pages/arquivos/RECURSOS/2004_HAL LIDAY_MATTHIessen_An_Introduction_to_Functional_Grammar.pdf

- Hassanzadeh Mirelmi, A., & Jomeh, M. (2013). Naturalism and fable; literary works of Sadeq Choobak. *Literature History*, 6(2), 167-182.
https://hlit.sbu.ac.ir/article_98770.html. [In Persian]
- Jahangiri, N., Arghami, N. R., & Faghiri, G. M. (2012). Psychological interpretation of Blind Owl based on C.D.A stylistics. *New Literary Studies*, 44(1), 97-118.
https://jls.um.ac.ir/article_30112.html?lang=en [In Persian]
- Jahani, M., & Hosseini, S. (2020). The analysis of ideational meta function in Mehdi Akhavan-e Sales's Poem, "The eighth trial" according to Halliday's functional Grammar. *The Journal of Epicliterature*, 16(2), 131-149.
<https://doi.org/20.1001.1.23225793.1399.16.2.6.2> [In Persian]
- Jamali, F., & Saif, R. (2019, July 18). *Investigating the intertextual relationships between the story of a man in a cage by Sadeq Chubak and the mourning story of Antoine Chekhov based on the theory of Gérard Genet* [Conference presentation]. The 6th National Conference on Modern Research In the field of language and literature of Iran (With participatory culture approach), Tehran, Iranian Persian Language and Literature Promotion Association and Center for Empowerment of Cultural and Social Skills in Society. [In Persian]
- Majidi, F., Yavari, H., & Ghodosi Feyzbadi, Z. (2015). An investigation of stylistic features of Kashf al-Mahjoub on the basis of Halliday functional grammar. *Research on Mystical Literature* (Guhar-i-Guyā). 8(2), 123-156.
https://jpll.ui.ac.ir/article_16457.html?lang=en [In Persian]
- Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Benjamins.
- Mehrabi, M. & Zaker, A. (2016). A stylistic analysis of some of Golestan stories using Halliday's systemic functional linguistics framework. *Language Related Research*, 7(1), 173-196.
<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-5757-fa.html> [In Persian]
- Nabi, O. M. (2015). Exploring naturalism in London's 'The Call of the Wild' and Crane's 'Maggie: A Girl of the Streets' [Unpublished doctoral dissertation]. Cyprus University.
- Nabizadeh Ardebili, N. (2019). A man in Cage summarizes naturalism. *Critique, Analysis and Aesthetics of Texts*, 2(1), 55-72.
https://www.qpars.ir/article_162214.html [In Persian]
- Navabi Sohi, S. A., Aghagolzade, F., & Mohseni, A. (2024). A discourse analysis of six stories based on the thematic progression factor: Halliday and Matthiessen's functional grammar approach. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2024.45082.2354> [In Persian]
- Raskin, J. (2011). Calls of the wild on the page and screen: From Jack London and Gary Snyder to Jon Krakauer and Sean Penn. *American Literary Realism*, 43(3), 198-203.
- Razavian, H. (2016). The study of gender role in providing details in story based on the functional grammar. *Language Related Research*, 7(5), 343-370.
<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-8016-fa.html> [In Persian]
- Safaei, M., Adel, M., & Ramezanzadeh Lak, M. (2017). An ideational metafunction processes analysis of the poem "the one who is not like anyone" by Forough Farokhzad based on Halliday's systemic functional theory. *Journal of Poetry Studies (boostan Adab)*, 9(2), 97-120.
<https://doi.org/10.22099/jba.2017.3953> [In Persian]

Saleh Bek, M. & Bayatfar, F. (2015). Comparative analysis of “Dolls retail” by Sadeq Chubak and “A Corpse on the Pavement” by Saadallah Wannous. *Literary Text Research*, 19(63), 123-146.

<https://doi.org/20.1001.1.22517138.1394.19.63.5.7> [In Persian]

Selden. R. Widdowson. P. Brooker. P. (2005). *A Reader's Guide to Contemporary Literary Theory*. 5th edition. Pearson, Longman Press.

Shamisa, S. (2002). *Stylistics*. Mitra Publication. [In Persian]

Thomson, G. (2004). *Introduction Functional Grammar* (2nd ed.). Oxford University Press.

Toolan, M. (2007). *Narrative: A critical linguistic introduction* (Alavi, F. & Nemati, F. Trans.). SAMT [In Persian]

Zarei, R., & Jafaree, M. (2020). A comparative study of Edgar Allan Poe's "The Pit and the Pendulum" and Sadeq Chubak's "A Man in Cage" from a Jungian perspective. *Journal of Comparative Literature*, 11(21), 47-68.

<https://doi.org/10.22103/JCL.2020.2534> [In Persian]



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



A comparative study of naturalistic tendencies in works by Sadegh Chubak and Jack London: A functional linguistics approach

Hamed Mowlaei Kuhbanani¹
Rooholah Roozbeh², Leyla Behzadfarkhi³

Received: 2023/08/24

Accepted: 2024/03/12

1. Introduction

Stylistics is a branch of applied linguistics that connects linguistics and literature, functioning like as a bridge between the two. This shows that studying literary text is not limited to literature. Generally, the analysis of literary texts is based on two methods. The First method, used by literary experts, is mainly based on traditional and modern literary criticism, as well as determining the type of literary text. The second method, which is based on objectivism and the use of demonstrability methods using the foundations of other disciplines, is employed in linguistics. Different linguistic approaches such as formalism, structuralism, and cognitive linguistics can provide the framework for literary analysis. Among these, functional linguistics is one of the most efficient approaches in stylistics due to its emphasis on context.

Functional theories of language consider language fundamentally as a tool. In this case, it is reasonable to assume that language structure could be analyzed with reference to the functions they carry out better. There are various approaches in functional linguistic schools; one of the most famous one is Systemic Functional Linguistics (SFL). SFL views language as a social semiotic system. The present study aims to apply Halliday's Systemic Functional Grammar (SFG) to investigate the thematic features of two short stories '*Mardi dar qafas*' (A Man in the Cage)" by Sadegh Chubak and "To Build a Fire" by Jack London through a comparative approach. In this research, their devotion to naturalism has been considered as the most important common point of Sadegh Chubak and Jack London. As far as we know, Chubak's literary works have not been investigated separately or comparatively in Halliday's SFG. Therefore, no research directly related to the

¹ Assistant professor in Linguistics, Linguistics Department, Foreign Languages Faculty, Vali-e-Asr University of Rafsanjan (corresponding author); h.molaei@vru.ac.ir.

² Assistant professor in English Literature, English Language Department, Foreign Languages Faculty, Vali-e-Asr University of Rafsanjan; r.roozbeh@vru.ac.ir.

³ MA Graduated in Linguistics, Linguistics Department, Foreign Languages Faculty, Vali-e-Asr University of Rafsanjan; leylafarkhi0@vru.ac.ir.

topic exists. Furthermore, based on the review of previous studies, it seems that Jack London's literary works have not served as a basis for comparative studies with Iranian writers.

2. Materials and Method

The research employed a descriptive-analytic methodology. SFG, the main theoretical framework of this study, consists of three simultaneously generated metafunctions: the ideational, which construes our experience of outer and inner reality and logical relations between phenomena; the interpersonal relations, which enacts social relations; and the textual, which weaves together these two functions to create text. The present study was based on elements of ideational and interpersonal metafunctions.

In the first stage, the frequency of different variables in each component of the ideational and interpersonal metafunctions were determined based on the clauses of '*Mardi dar qafas*' (A man in the cage). Then, based on clause structure and principles of systemic functional grammar, the frequency of the intended components was statistically analyzed. The analysis included the use of processes within each clause, the tense of the clauses, and their mood. In the final part of this stage, statistical results were reviewed and descriptively analyzed. The second stage involved applying the same process to 'To build a fire' story. In the third stage, results of the previous stages were compared. Finally, statistical results were presented in the form of frequency percentage charts followed by a discussion and analysis of these results.

3. Results and Discussion

Results of the study regarding the processes in the ideational metafunction indicated that three processes -material, relational, and behavioral- have the highest frequency in both short stories. This can reflect the emergence of the characteristics of naturalism school in these works. Additionally, the very low frequency of verbal and existential processes in both works suggests a realistic and naturalistic perspective on the part of the authors.

Furthermore, comparing data regarding the mood of clauses in both stories demonstrates that the declarative mood occurs more frequently, showing a significant difference from other moods. This can be generalized to most of the narrative works. It is worth mentioning that the frequency of other moods is insignificant, and conclusions based on them lack strong support. However, the low frequency of other moods such as the conditional and aspirational in both works can be considered as result of the authors' perspective of leaving hopelessness aside.

The results related to the category of time revealed that in both stories, the past tense has the highest occurrence. This shows that the authors are narrating natural events from the past due to the nature of the short stories being narratives. Moreover, the low frequency of future tense usage in both stories can be considered as a sign of hopelessness, a distinguishing feature of the naturalism school.

4. Conclusion

The main goal of the present study was to determine the tendencies of Sadegh Chubak, an Iranian author, and Jack London, the American Author, toward naturalism school. These two writers are regarded as naturalist authors in Iranian and American contemporary literature. This study adopted an objective approach

based on SFG to test this claim. Ultimately, the statistical results confirmed the tendency of both Chubak and London toward naturalism.

Keywords: comparative literature, systemic functional grammar, naturalism school, short story.



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۶۹-۳۹

بررسی سوگیری جنسیتی در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول»: پژوهشی پیکره‌بنیاد^۱

علی کوهگرد^۲، بهزاد رهبر^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

چکیده

نمایش نادرست و یا نمایش ندادن نقش هر یک از دو جنس زن و مرد در مواد آموزشی زبان، نشان از سوگیری جنسیتی دارد و منجر به بازتولید کلیشه‌های جنسیتی در زبان‌آموزان خواهد شد. پژوهش حاضر به بررسی چگونگی بازنمایی جنسیت در مواد آموزشی آرفا، به‌ویژه تألیف نگارندگان خارج از ایران و داخل ایران می‌پردازد. به‌این‌منظور، کتاب «فارسی ایران امروز، جلد ۱» به‌عنوان نمونه‌ای از اثر نگارندگان خارج از ایران و کتاب «گام اول» به‌عنوان نمونه‌ای از تألیف نگارندگان داخل ایران، مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند. پژوهش حاضر پیکره‌بنیاد است. بنابراین، در گام نخست براساس متن‌ها و تصاویر مواد آموزشی پیش‌گفته، پیکره‌های جداگانه مناسبی با هدف پژوهش ایجاد شد. سپس با استفاده از نرم‌افزارهای استروگروپ و لنکس‌باکس پیکره‌ها مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند و جدول‌هایی برای تحلیل و بررسی پرسش‌های پژوهش، ارائه شد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد منبع‌های آموزشی مورد اشاره، در بخش بازنمودهای زبانی (اسم‌های، صفت‌ها و شمار مشارکت‌کننده‌ها در گفت‌وگو) و نیز در بخش بازنمودهای غیرزبانی (مشاغل و تصاویر) پراکنندگی جنسیتی یکسانی ندارند و

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.40676.2197

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آرفا)، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛

a_koohgard@atu.ac.ir

^۳ استادیار زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آرفا)، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

behzadrahbar@atu.ac.ir؛ (نویسنده مسئول)

جلوه‌های سوگیری جنسیتی در این منابع درسی بارز است. مقایسه دو منبع نیز نشان می‌دهد اگر چه کتاب «فارسی ایران امروز» نسبت به کتاب «گام اول» سوگیری جنسیتی متعادل‌تری دارد و با شرایط جامعه ایران امروز سازگاری بیشتری را نشان می‌دهد؛ ولی هر دو کتاب به بازمینی دوباره نیاز دارند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای برنامه‌ریزان آموزشی، نگارندگان کتاب‌های درسی، معلمان آزفا و زبان‌شناسان اجتماعی برای ایجاد فضای آموزشی عادلانه و دور از کلیشه‌های جنسیتی مفید باشد.

واژه‌های کلیدی: اجتماعی‌شدگی، جنسیت، سوگیری جنسیتی، نقش‌های جنسیتی و هویت جنسیتی.

۱. مقدمه

در سال‌های کنونی، با افزایش درخواست برای یادگیری زبان و ادبیات فارسی به‌وسیله فراگیران غیرفارسی‌زبان، توجه به چگونگی بازنمایی مؤلفه‌های فرهنگی در مواد آموزشی آزفا بیش‌ازپیش اهمیت یافته‌است. نگاه هر جامعه به جنسیت و بازنمایی آن در زبان، ریشه در فرهنگ آن جامعه دارد. بنابراین، برای آموزش زبان به‌عنوان یک مؤلفه فرهنگی، توجه به چگونگی بازنمایی جنسیت در زبان و فرهنگ جامعه هدف از اهمیت بالایی برخوردار است. منبع‌ها و مواد آموزشی زبان یکی از آشکارترین مواردی است که نگاه یک جامعه زبانی به جنسیت را بازگو می‌کند؛ چراکه زبان‌آموزان همواره در فرایند زبان‌آموزی، به‌صورت آگاهانه و یا ناآگاهانه در حال دریافت پیام‌های زبانی و غیرزبانی (در قالب متن‌های آموزشی، تصاویر و مانند آن) از این مواد آموزشی هستند. با بهره‌گیری از زبان به‌عنوان مهم‌ترین ابزار ارتباطی انتقال پیام، مفاهیم و ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی جامعه به زبان‌آموزان منتقل می‌شود. بنابراین مواد آموزشی زبان می‌تواند دریچه‌ای فراروی ارزش‌ها و باورهای یک جامعه بگشاید؛ براین مبنای چگونگی بازنمایی نگرش‌ها و باورهای جنسیتی یک جامعه در مواد آموزشی زبان آن جامعه، اهمیت بسزایی در برداشت زبان‌آموزان از ارزش‌ها و باورهای جامعه زبان هدف دارد.

بررسی چگونگی بازنمایی جنسیت در مواد آموزشی آزفا به‌سبب شرایط ویژه و متفاوت بیشتر مخاطب‌های این‌گونه مواد آموزشی، از دیدگاه تفاوت احتمالی در نگرش و نگاه جامعه مادری مخاطبین به مسئله جنسیت با نگرش و نگاه جامعه هدف (ایران) به مسئله جنسیت، اهمیت دوچندان دارد. به نظر می‌رسد چگونگی بازنمایی جنسیت در مواد آموزشی آزفا و بررسی و تحلیل آن‌ها و بررسی این مسئله که تا چه اندازه در آن‌ها نگاه کلیشه‌ای و سوگیرانه‌ای به مسئله جنسیت وجود دارد، ما را در آموزش درست و واقعی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و انتقال فرهنگ واقعی جامعه ایران

یک گام به جلو هدایت می‌کند. به همین منظور در این پژوهش به بررسی چگونگی بازنمایی مسأله جنسیت در کتاب «فارسی ایران امروز»^۱، به عنوان نمونه‌ای از کتاب‌های چاپ‌شده در خارج از ایران، و کتاب «گام اول»، به عنوان نمونه‌ای از کتاب‌های چاپ‌شده در داخل ایران پرداخته شده است. پرسش‌هایی که در این پژوهش، در پی پاسخ‌گویی به آن‌ها هستیم از این قرارند: نخست اینکه، در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول» بازنمایی مسأله جنسیت در برای جنس مذکر و مؤنث چگونه است؟ دوم آنکه، در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول» بازنمایی مسأله جنسیت در واژه‌های مرتبط به کاررفته برای جنس مذکر و مؤنث چگونه است؟ سوم اینکه، در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول» بازنمایی مسأله جنسیت در شغل‌های مرتبط به کاررفته برای جنس مذکر و مؤنث چگونه است؟ چهارم آنکه در تصاویر کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول» بازنمایی مسأله جنسیت چگونه است و تصاویر تا چه اندازه جنسیتی شده هستند؟ در پایان، در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول»، نسبت زنان و مردان به عنوان نفرات شرکت‌کننده در مکالمه‌ها چگونه است و مکالمه‌ها تا چه اندازه جنسیتی شده هستند؟

۲. پیشینه پژوهش

با گذشت بیش از سه دهه از واکاوی سوگیری جنسیتی^۲ و باورهای کلیشه‌ای جنسیتی در مواد آموزشی، باری دیگر پژوهش در این زمینه، در کانون توجه پژوهشگران بیشتر کشورها قرار دارد. در این بخش، افزون بر شمردن نمونه‌هایی از پژوهش‌هایی با موضوع بررسی جنسیت در مواد آموزشی زبان انگلیسی در ایران، در کتاب‌های درسی مدارس در ایران و همچنین در مواد آموزشی آزفا، به پژوهش‌های جنسیت مرتبط با آزفا و همچنین پژوهش‌های جنسیت با استفاده از رویکرد پیکره‌بنیاد^۳ نیز اشاره‌ای خواهیم کرد. با بررسی پیشینه پژوهش‌های ایرانی که جنسیت را در مواد آموزشی زبان انگلیسی مورد بررسی قرار داده‌اند، این پژوهش‌ها را می‌توان به سه دسته گروه‌بندی کرد که در ادامه به آن‌ها اشاره خواهیم کرد.

دسته نخست، مشتمل اند بر پژوهش‌هایی که مجموعه‌های آموزشی زبان انگلیسی به کار گرفته شده در ایران، که در خارج از ایران نگارش شده است را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ روحانی و اکبرپور (Roohai & Akbarpour, 2014) در بررسی کتاب American English File (Book 4) و

^۱ در ادامه نام این کتاب به جای «فارسی ایران امروز، جلد یک» خلاصه شده و به صورت «فارسی ایران امروز» به کار رفته است.

^۲ gender bias

^۳ corpus-based

همچنین رضائی و سجودی (Rezaei & Sojoodi, 2015) در بررسی مجموعه‌های (Four Corners (2)، American English File(2) و Interchange(2)، به چگونگی بازنمود مسأله جنسیت پرداختند. یافته‌های آن‌ها همگی نمایانگر آن بود که در مجموعه‌های مورد اشاره برابری جنسیتی رعایت نشده است و اغلب بازنمایی زن‌ها در مجموعه‌های مورد اشاره بر پایه برخی پیش‌داوری‌ها و کلیشه‌های ذهنی مبتنی بر سوگیری جنسیتی بوده است. این در حالی است که تحریری و مرادپور (Tahriri & Moradpour, 2014) در بررسی مجموعه «Top notch» به این نتیجه رسیده‌اند که در آن مجموعه تاندازه‌ای هر دو جنس زن و مرد تقریباً به صورت یکسان بازنمایی شده‌اند.

دسته دوم پژوهش‌هایی را در بر می‌گیرند که مجموعه‌های آموزشی زبان انگلیسی مورد استفاده در ایران، که در داخل ایران به نگارش درآمده را مورد بررسی قرار داده‌اند؛ حسینی فاطمی و حیدریان (Hoseini Fatemi & Heidariyan, 2010) در پژوهش خود به بررسی نمود جنسیت (برابری جنسیت و چگونگی بازنمایی جنسیت) در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی در ایران پرداختند. یافته‌های این پژوهش آن‌ها نشان داد که رویکردی سستی و کلیشه‌ای در مورد جنسیت بر آن کتاب‌ها حکم فرما بوده است و تصویر ارائه شده از زنان نه با واقعیت‌های فعلی جامعه ایرانی همخوانی دارد و نه با جامعه غربی. در آن کتاب‌ها، نقش و حضور پررنگ مردان و نگاه نابرابر و تبعیض‌آمیز به زنان از جنبه کمی و کیفی کاملاً آشکار بود.

دسته سوم پژوهش‌هایی هستند که مجموعه‌های آموزشی زبان انگلیسی مورد استفاده در ایران، نگارش شده در خارج از ایران را با مجموعه‌های نوشته شده در داخل ایران مقایسه کرده‌اند؛ حاتمی و رهبر (Hatami & Rahbar, 2016) در پژوهش خود چگونگی نمود سوگیری جنسیتی در تصاویر کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی به نگارش نویسنده‌های ایرانی (Prospect) و غیرایرانی (Speak Now) را بررسی کرده‌اند.^۱ یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که در تصویرهای کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مقطع متوسطه و پیش‌دانشگاهی سوگیری جنسیتی میان زنان و مردان از جنبه فراوانی بودن در تصویرها و نیز گونه‌های مختلف محیط کار (باز و بسته) قابل دیدن است. بیشترین محیط کار در نظر گرفته شده برای فعالیت‌های زنان محیط‌های بسته بود که این مطلب در مجموعه کتاب‌های «Speak Now» مشاهده نشد. نگارندگان هر دو مجموعه توجه ویژه‌ای به حضور زنان در فعالیت‌های آموزشی داشته‌اند. در مجموعه «Speak Now» به فعالیت‌های شخصی زنان و مردان توجه

^۱ مجموعه سه جلدی کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی مقطع متوسطه کشور ایران با نام «Prospect» و مجموعه چهار جلدی کتاب‌های آموزش زبان با نام «Speak Now».

برابر شده بود. این مهم در کتاب‌های مقطع متوسطه و پیش‌دانشگاهی ایران مشاهده نشده است. پژوهش‌های بسیاری به بررسی مسأله جنسیت در کتاب‌های درسی مدارس و دبیرستان‌های ایران پرداخته‌اند. سیف‌اللهی و ابراهیمی (Seifollahi & Ebrahimi, 2008) کتاب‌های درسی فارسی مدارس آموزش و پرورش ایران (سال ۱۳۸۵-۱۳۸۴) را از نظر فراوانی اسم‌ها، مشاغل، تصاویر، واژه‌های جنسیتی، نوع فعالیت، صفت‌ها و ویژگی‌های هر دو جنس مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند که از نظر کمی و کیفی در همه زمینه‌های پژوهش به زنان کم توجهی شده و در متن‌ها و تصاویر، کلیشه‌های ذهنی مبتنی بر سوگیری جنسیتی وجود دارد. افشانی و همکاران (Afshani et al., 2009) نیز به بررسی چگونگی بازتولید نقش‌های جنسیتی در محتوای کتاب‌های فارسی دوره دبستان^۱ بر اساس چهار مؤلفه تصاویر، خویشاوندان، والدین و نقش‌های شغلی پرداخته‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان می‌دهد که تصویرهای جنس مذکر آشکارا بیشتر از تصویرهای جنس مؤنث است. زن‌ها بیشتر در نقش‌های کودکی و نوجوانی و مردان عمدتاً در نقش‌های بزرگسالی به تصویر کشیده شده‌اند. همچنین خویشاوندان مذکر به صورت چشم‌گیری بیش از خویشاوندان مؤنث بازنمایی شده‌اند. همچنین در مشاغل زنان، نسبت دادن نقش خانه‌داری به زنان کاهش یافته و به تصویر کشیدن زنان در نقش‌های حرفه‌ای و کاردانی افزایش یافته است. و برخلاف دیگر موارد، در معرفی والدین، بازنمایی نقش‌های جنسیتی زنان بیشتر از مردان بوده است. فروتن (Foroutan, 2010) در پژوهش خود به بررسی اجتماعی‌شدگی جنسیتی در کتاب‌های درسی مدارس ایران^۲ پرداخته است. وی به این نتیجه رسیده است که فراوانی اسم‌ها و تصویرهای مردان غلبه چشم‌گیری بر اسم‌ها و تصویرهای زنان دارد. این نوع سوگیری جنسیتی در واژه‌های کلیدی مرتبط با جنس مذکر و مؤنث (مرد و زن، پسر و دختر)، الگوها و ویژگی‌های کارهای داخل و خارج خانه، ترکیب خانواده بر حسب جنس فرزندان، و فعالیت‌های ورزشی نیز وجود دارد.

حاضری و احمدپور خرمی (Hazeri & Ahmad Pour Khorami, 2012) با بررسی چگونگی بازنمایی جنسیت در کتاب‌های فارسی دوره راهنمایی و پایه‌های اول، دوم و سوم دبیرستان در رشته‌های غیرانسانی در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸ به یافته‌های مشابه پژوهش‌های پیشین رسیدند. مبنی بر اینکه کلیشه‌های جنسیتی^۳ رایج در اجتماع، در کتاب‌های مورد بررسی نیز بازتولید شده‌اند. عابدینی بالترک و همکاران (Abedini Baltork et al., 2015) با بررسی چگونگی بازنمایی

^۱ سال چاپ کتاب‌ها آورده نشده است.

^۲ کتاب‌های درسی دوره ابتدایی سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۸۸

^۳ gender stereotype

نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی سال ششم دوره ابتدایی ایران، به وجود سوگیری جنسیتی در کتاب‌های موردنظر اشاره کرده‌اند. تاج‌زینانی و حامد (Tajmazinani & Hamed, 2014) در یک بررسی تطبیقی پیرامون کتاب‌های فارسی اول ابتدایی سال‌های ۱۳۵۷، ۱۳۶۲ و ۱۳۸۲ به بررسی دگرگونی فرهنگ جنسیتی در کتاب‌های مورد اشاره پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که فضا، نقش‌ها، تفریحات و ابراز احساسات در هر سه دوره جنسیتی شده‌است.

ولی در این میان، پژوهش‌های تاندازه متفاوتی از پژوهش‌های مورد اشاره نیز وجود داشت. نوروزی و همکاران (Norowzi et al., 2015) با تحلیل تصویرهای کتاب‌های درسی ایران و سوریه براساس نقش‌های جنسیتی به این نتیجه رسیدند که سوگیری جنسیتی در انتساب نقش‌ها به زنان و مردان در هر دو دسته کتاب‌های مورد بررسی وجود دارد. فروتن (Foroutan, 2011) در پژوهش خود به بررسی بازنمایی هویت جنسیتی در کتاب‌های زبان‌های فارسی، عربی و انگلیسی مدارس ایران پرداخت و به این نتیجه رسید که «پدیده تقدم مرد» به شکل‌های گوناگون در این کتاب‌ها وجود دارد. اگرچه این برتری جنسیتی به درجه‌های گوناگونی در این کتاب‌ها مشاهده می‌شود ولی الگوها و کدهای جنسیتی کم‌وبیش یکسان و مشابهی در این کتاب‌های درسی زبان‌های گوناگون، انتقال و بازتاب یافته‌است؛ که به خوبی نشان‌دهنده نقش به مراتب تعیین‌کننده‌تر محیط اجتماعی و فضای فرهنگی است. همچنین، یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که مرحله‌های گوناگون آموزش زبان نیز نقش بسیار مؤثری در چگونگی بازنمایی الگوهای جنسیتی بر عهده دارند.

در بررسی پیشینه پژوهش‌ها، دو مطالعه یافت شد که به مسأله جنسیت و ارتباط آن با آزفا پرداخته است. وکیلی‌فرد و خالقی‌زاده (Vakilifard & Khaleghizade, 2012) به بررسی تأثیر جنسیت بر به کارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی در میان فارسی‌آموزان خارجی پرداخته‌اند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که فارسی‌آموزان زن و مرد کم‌وبیش به یک میزان از گونه‌های مختلف راهبردهای یادگیری بهره می‌گیرند و تفاوت معناداری از این جنبه مشاهده نشد ولی اولویت‌های آن‌ها در انتخاب گونه راهبردها اندکی متفاوت بود. همچنین عباسی و یعقوبی‌نژاد (Abbasi & Yaghoubinezhad, 2018) به بررسی تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی‌آموزان غیرایرانی در طول یادگیری زبان فارسی بر اساس نظریه نظام خود انگیزشی زبان دوم^۱ دورنیه^۲ پرداخته‌اند. آن‌ها در نهایت نتیجه گرفتند که مؤلفه‌های نظام خود‌انگیزشی براساس پیشینه زبانی و جنسیت در جامعه هدف بازنمودهای متفاوت داشتند.

در بین پژوهش‌های مرتبط، فقط یک پژوهش پیکره‌بنیاد در حوزه جنسیت یافت شد. فروغان

¹ L2 motivational self system

² Dorniye

گرانسایه و همکاران (Foroughan Geransaye et al., 2019) در رویکردی پیکره‌بنیاد با استفاده از نسخه ۲ پیکره همشهری، به بررسی بازنمایی جنسیت‌گرایی در ساخت‌واژه زبان فارسی پرداختند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که، در زبان فارسی تنوع واژگانی در واژه‌های ساخته‌شده با تکواژ «مرد» (فراوانی نوعی) به‌طور معناداری بیشتر از واژه‌های ساخته‌شده با تکواژ «زن» است. هنگام ساخت واژگان، ویژگی‌های مثبت به‌طور معناداری با تکواژ «مرد» و ویژگی‌های منفی به‌شیوه معناداری با تکواژ «زن» بازنمایی می‌شوند. در نام‌های خانوادگی و نام محل‌ها که بخشی از هویت فردی و اجتماعی هستند و بر نگرش افراد در ارزش‌گذاری جنسیت‌ها تأثیر می‌گذارند، فقط از تکواژ «مرد» بهره گرفته می‌شود. بیشتر واژگان منفی گروه زن برای تحقیر مردان به کار برده می‌شوند.

در بررسی‌های انجام‌شده فقط دو پژوهش یافت شد که به‌شکلی ویژه به مسأله جنسیت در مواد آموزشی آرفا پرداخته‌اند. عبادی و ابراهیمی مرجل (Ebadi & Ebrahimi Marjal, 2015) به بررسی جلد‌های ۲ و ۳ از مجموعه کتاب‌های «فارسی بیاموزیم» (Zolfaghari et al., 2007) پرداخته‌اند. آن‌ها چهار مقوله بازنمایی^۱، تقدم^۲ در عبارت، شغل و نوع فعالیت را بررسی کرده و به این نتیجه رسیدند که مجموعه مورد اشاره، به‌شیوه شگفت‌انگیزی سرشار از باورهای کلیشه‌ای و سوگیرهای جنسیتی هستند و بازنمایی جنسیتی در آن‌ها به‌صورت نامتوازن است. موسوی و علی‌مراد (Musavi & Alimorad, 2015) نیز با بررسی سطح‌های ۲ و ۴ مجموعه «فارسی بیاموزیم» و سطح‌های ۳ و ۴ «آموزش نوین زبان فارسی» (Ghaboul, 2016) به این نتیجه رسیدند که این دو مجموعه، نگاهی سنتی به زن داشته و در آن‌ها زنان نسبت به مردان بیشتر در حاشیه نگه داشته شده‌اند.

۳. مبانی نظری پژوهش

در زبان‌شناسی اجتماعی، جنس^۳ به تفاوت‌های زیست‌شناختی، کالبدشناسی و فیزیکی میان زنان و مردان اشاره دارد در حالی که جنسیت^۴، سازه‌ای اجتماعی^۵ است که شامل رفتارها، نقش‌ها، کنش‌ها و اندیشه‌های اجتماعی است که فرهنگ حاکم در هر جامعه به عهده دو جنس زن و مرد می‌گذارد. در هر جامعه با توجه به نقش‌های جنسیتی^۶ مردان و زنان، نگرش‌های قالبی در مورد هر دو جنس مشاهده می‌شود که این شیوه اندیشیدن به‌نوعی دامنه خواسته‌ها را از هر دو جنس تعیین می‌کند

¹ visibility (omission)

² firstness

³ sex

⁴ gender

⁵ social construct

⁶ gendered roles

(Nercissians, 2005). هریک از افراد جامعه، هویتی با نام هویت جنسیتی^۱ دارند که بخشی از رفتارها و نگرش‌های فرد نسبت به جنسیت خودش است که برگرفته از شرایط فرهنگی و اجتماعی است (Hatami & Mazhabi, 2012). افراد هر جامعه، در اجتماع نقش‌هایی را نیز برعهده دارند. این نقش‌ها گاهی می‌تواند تحت تأثیر جنسیت قرار بگیرند و این پدیده را جنسی شدن نقش می‌نامند. نقش‌های جنسیتی مشتمل‌اند بر انتظارات غالب در یک جامعه در مورد فعالیت‌ها و رفتارهایی که مردان و زنان می‌توانند یا نمی‌توانند در آن‌ها درگیر شوند (Hatami & Mazhabi, 2012). توجه به این نکته لازم است که نقش‌های جنسیتی با تقسیم کار جنسیتی رایج در یک جامعه یکسان نیست؛ زیرا مفهوم نقش، ر پیوند با انتظارات جامعه است که اساساً جنبه ذهنی دارند؛ درحالی که مفهوم تقسیم کار، به پراکندگی واقعی کارها و فعالیت‌ها اشاره دارد. همچنین، مفهوم نقش، رفتارها و بر مبنای برخی تعریف‌ها، نگرش‌ها را نیز شامل می‌شود (Tajmazinani & Hamed, 2014).

فرهنگ و زبان یک جامعه نیز از تأثیر جنسیت درامان نیست. فرهنگ جنسیتی^۲، اشاره به این موضوع دارد که تفاوت‌های بیولوژیکی میان زنان و مردان، اساس تفاوت‌های اجتماعی آن‌ها نیست، بلکه نظام‌های آموزشی و فرهنگی جوامع انسانی هستند که زن و مرد را به مثابه دو برساخته اجتماعی پرورش می‌دهند. به بیان دیگر فرهنگ جنسیتی، فرایندی آموزشی است که گونه خاصی از فرهنگ را تولید و بازتولید می‌کند و این فرهنگ نیز به نوبه خود، شیوه رفتار، انتظارات و نیازهای متفاوتی را برای زنان و مردان تعریف می‌کند و در نتیجه این فرهنگ، تلقی افراد جامعه از هر امری را با دو گانه زنانه-مردانه گره می‌زند (Tajmazinani & Hamed, 2014). بی‌گمان، زبان نیز به عنوان مؤلفه‌ای بیرونی و لایه‌ای قابل دیدن از فرهنگ نهفته یک جامعه، نیز در رویارویی با تأثیرات جنسیت قرار دارد؛ و اتفاقاً این تأثیرات در زبان به نوعی مشهودتر و ملموس تر نیز هست. افزون‌براین، زبان از این جنبه که می‌تواند سبب بازتولید، تقویت و القای برخی مفاهیم کلیشه‌ای جنسیتی در فرهنگ یک جامعه باشد، نیز قابل توجه است. زبان جنسیتی^۳ سبب حذف حضور زن از برخی پهنه‌های زندگی واقعی روزمره می‌شود. امروزه در کتاب‌های آموزش زبان تلاش می‌شود که متن‌های آموزشی عاری از هر گونه سوگیری جنسیتی و نگاه تعصبی بوده و زنان و مردان به صورت یکسان نشان داده شوند؛ بنابراین، زدودن هر گونه مفهوم سنتی، چه در متن و چه در تصویر مواد آموزش زبان، که منجر به بازتولید، تقویت و القای پیام کلیشه‌ای به مخاطبان می‌شود، امری ضروری به نظر می‌رسد (Musavi & Alimorad, 2015). در پژوهش‌های مرتبط با زبان و

¹ gendered identity

² gendered culture

³ gendered language

جنسیت، غالباً دو گونه پژوهش وجود دارد. گونه نخست، پژوهش‌هایی هستند که موضوع آن‌ها چگونگی صحبت مردان و زنان است که با نام گویش جنسیتی^۱ به آن پرداخته می‌شود. گونه دیگر، پژوهش‌هایی است که موضوع آن‌ها این است که چگونه از مردان و زنان صحبت می‌شود که با نام زبان جنسیتی (جنسیت‌زده) مطرح می‌شود (Motahari & Saadat, 2015)؛ هر چند که واژه‌ها به خودی خود بار جنسیتی ندارند بلکه همجواری و همنشینی آن‌هاست که به یک عبارت یا جمله بار جنسیتی می‌دهد. افزون بر سازه‌های زبانی جنسیت‌زده، هر آن چیزی هم که از طریق زبان ارائه و مطرح می‌شود نیز می‌تواند سبب گسترش جنسیت‌زدگی شود (Motahari Mills, 2008; & Saadat, 2015; quoted in

مفاهیم جنسیتی در افراد یک جامعه به یک‌باره تجلی پیدا نمی‌کند. اجتماعی‌شدگی جنسیتی^۲ فرایندی است که افراد یک جامعه از طریق آن، صفت‌ها و ویژگی‌های جنسیتی شده را فرا می‌گیرند و می‌کوشند براساس آن، خواسته‌های جامعه را متناسب با جنس خود برآورده کنند؛ به بیان دیگر یاد می‌گیرند که چگونه زن یا مرد باشند. این انتظارات و استانداردهای متفاوت، در اصطلاح کدهای جنسیتی^۳ نامیده می‌شوند. در جوامعی که سوگیری جنسیتی وجود داشته باشد، اغلب این گونه است که پسران در فرایند اجتماعی‌شدگی جنسیتی، هویت خود را به عنوان جنس برتر (فرداست) درک می‌کنند و در مقابل دختران هویت خود را به عنوان جنس دوم (فردوست) می‌شناسند. این فرایند عمدتاً در دوران کودکی و نوجوانی شکل می‌گیرد و در سنین بالاتر در ذهن و رفتارهای اجتماعی، تثبیت و نهادینه می‌شود (Foroutan, 2010).

در فرایند فارسی‌آموزی با توجه به ویژگی‌ها و شرایط فارسی‌آموزان دو نوع اجتماعی‌شدگی را می‌توان در نظر گرفت:

الف. اجتماعی‌شدگی اول/ مادری^۴: اجتماعی‌شدگی در جامعه اول (مادری) زبان‌آموز یعنی جامعه‌ای که زبان‌آموز در آن متولد شده و رشدونمو پیدا کرده‌است. مید (Mead, 1934)، یکی از کارشناسان برجسته نظریه اجتماعی‌شدگی جنسیتی، بر این باور است که کودکان از طریق زبان و کنش متقابل به یک خود اجتماعی^۵ دست می‌یابند؛ و در واقع، زبان سازوکاری است که انسان‌ها به کمک آن قادر می‌شوند جهان پیرامون خود را درک کنند (Mead, 1934; quoted in Foroutan, 2010). در این جا نظریه طرح‌واره جنسیتی^۶، نیز مطرح است که بیان می‌کند؛ بسیاری از

¹ gendered dialect

² gender socialization

³ gender codes

⁴ first socialization/ mother socialization

⁵ social self

⁶ the gender schema theory

ویژگی‌هایی که به جنس مذکر و جنس مؤنث نسبت داده می‌شوند، ریشه‌زیست‌شناختی ندارند و اکتسابی هستند. برپایه این نظریه، کودکان یک حس و درک از مردانگی (مرد بودن) و زنانگی (زن بودن) در درون خود ایجاد می‌کنند که مبتنی بر مجموعه‌ای از کلیشه‌های سنتی و تفکرات قالبی درباره نقش‌های جنسیتی در جامعه است و در زندگی آینده، اندیشه و رفتار خودشان را نیز بر همین اساس تنظیم و هدایت می‌کنند (Foroutan, 2010; quoted Bem, 1984; Eagle and Wood, 1995).

ب. اجتماعی‌شدگی ثانویه^۱: نوعی اجتماعی‌شدگی است که ممکن است در فرایند زبان‌دوم‌آموزی رخ دهد، و بر مبنای آن زبان‌دوم‌آموز تحت تأثیر هنجارها و انتظارات جامعه زبان هدف قرار می‌گیرد و آن‌ها را می‌پذیرد. این نوع اجتماعی‌شدگی بسیار مشابه مفهوم اصطلاح فرهنگ‌پذیری^۲ در ادبیات زبان‌دوم‌آموزی است.

در حوزه آزفا در بحث اجتماعی‌شدگی به‌ویژه برای فارسی‌آموزان بزرگسال و آن‌جایی که تفاوت‌های چشمگیری بین فرهنگ جنسیتی جامعه مبدأ فارسی‌آموز با فرهنگ جنسیتی جامعه ایرانی (اغلب به دلیل مسائل مذهبی) وجود دارد، تعارض فرهنگ‌های جنسیتی به وجود می‌آید و مفاهیم فرهنگ جنسیتی غالب و مغلوب را پیش می‌آورد. البته به سبب اینکه فارسی‌آموزان اغلب زبان فارسی را به‌عنوان زبان سوم به بعد خود می‌آموزند، می‌توان چنین گفت که فارسی‌آموزان در زمینه اجتماعی‌شدگی اغلب درگیر فرایند اجتماعی‌شدگی سوم به بعد هستند. می‌توان این‌گونه در نظر گرفت که فارسی‌آموزان نیز در فرایند فارسی‌آموزی خود در این کشمکش فرهنگ‌های جنسیتی، طرح‌واره‌های جنسیتی جدیدی برای خود ترسیم کرده و به‌بیان‌دیگر به یک خود اجتماعی جدید می‌رسند؛ و یا اینکه طرح‌واره‌های جنسیتی و خود اجتماعی پیشین آن‌ها تحت تأثیر فرایند فارسی‌آموزی قرار می‌گیرد. اینکه نقش‌های جنسیتی جامعه اول و جامعه زبان هدف (جامعه ایران) در این طرح‌واره‌های جنسیتی و خود اجتماعی جدید فارسی‌آموزان چه جایگاهی دارند نیاز به پژوهش و بررسی جامع دارد. ولی در این بین آن‌چه به نظر می‌رسد این است که در این فرایند یکی از کارگزاران اصلی فرایند اجتماعی‌شدگی فارسی‌آموزان، مواد آموزشی آزفاست. بی‌گمان کلاس‌های آزفا برای فارسی‌آموزان (محیط فارسی به‌عنوان زبان دوم، به‌ویژه در ایران) یک تجربه اجتماعی است که در آن‌ها نگرش‌ها و ارزش‌های اجتماعی جامعه ایران منتقل می‌شوند و مواد آموزشی آزفا نیز از مهمترین ابزارهایی هستند که این انتقال را برعهده دارند. البته لازم به یادآوری است که شرایط سنی اغلب فارسی‌آموزان (اغلب فارسی‌آموزان از قشر جوانان و بزرگسالان هستند) به گونه‌ای است که

¹ second socialization

² acculturation

در برابر اجتماعی‌شدگی و پذیرش هنجارها و ارزش‌های جامعه ایران، ممکن است نوعی مقاومت از خود نشان دهند. به‌ویژه اینکه مسئله جنسیت در ایران، ناگزیر تأثیرپذیرفته از مذهب است یا حداقل رنگ و بوی مذهبی دارد.

از آن جایی که مواد آموزشی آرفا، مبنای تدریس مدرس آرفا و همچنین انجام فعالیت‌های زبانی فارسی‌آموزان در کلاس و خارج از کلاس است (به‌ویژه در شرایط آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی)؛ بنابراین این مواد آموزشی می‌توانند نقش چشمگیری را در انتقال و فرایند درونی‌شدن ارزش‌های رایج جامعه ایران در فارسی‌آموزان ایفا کنند. بنابراین، از یک‌سو هرگونه سوگیری جنسیتی منجر به بازتولید کلیشه‌های جنسیتی در فارسی‌آموزان می‌شود و از سوی دیگر بازنمایی جنسیتی نادرست نیز منجر به ایجاد ذهنیتی متفاوت در فارسی‌آموزان از واقعیت‌های جامعه ایران می‌شود. پس باید بازنمایی‌های جنسیت در مواد آموزشی آرفا به گونه‌ای باشد که افزون‌بر انتقال درست ارزش‌های رایج جامعه ایرانی از بازتولید کلیشه‌های جنسیتی و ایجاد ذهنیت نادرست در فارسی‌آموزان پرهیزد. کلیشه‌های جنسیتی در مواد آموزش زبان، می‌تواند توانایی‌های نهفته زبان‌آموزان را برای رشد و نمو مرزبندی کند زیرا اغلب این کلیشه‌ها توانایی‌های خاصی را به جنسی خاص نسبت می‌دهند که در جنس دیگر وجود ندارد (Hatami & Rahbar, 2016).

۴. روش پژوهش

در پژوهش حاضر کتاب «فارسی ایران امروز- دوره مقدماتی آموزش زبان فارسی جلد اول، سال چاپ ۲۰۱۵» نوشته آنوشا شهسواری و بلیک آتوود^۱، از مواد آموزشی آرفا که در خارج از ایران چاپ شده، مورد بررسی قرار گرفته است. از سوی دیگر، برای مقایسه با کتاب پیش‌گفته، از مواد آموزشی آرفای چاپ شده در داخل ایران، در سطحی متناسب با سطح آن، کتاب «گام اول- یادگیری زبان فارسی، سطح نوآموز، سال چاپ ۱۳۹۸» نوشته رضامراد صحرانی، فائزه مرصوص و داود ملک‌لو مورد بررسی قرار گرفته است. نخست، با بهره‌گیری از واژه‌پرداز مایکروسافت ورد نسخه ۲۰۱۹ پیکره‌ای خام از همه متن‌ها، تصویرها و متن فایل‌های صوتی و ویدئویی هر کتاب به‌طور جداگانه ساخته شد. با توجه به هدف پژوهش، فهرستی از برجسب‌های (کدهای) موردنیاز ساخته شد. برخی از این برجسب‌ها در شکل (۱) آمده است.

¹ Blake Atwood

ج:مذ:	جنس مذکر
ج:نث:	جنس مؤنث
ا:مذ:	اسم جنس مذکر
ا:نث:	اسم جنس مؤنث
ش:مذ:	شغل جنس مذکر
ش:نث:	شغل جنس مؤنث
ص:مذ:	صفت جنس مذکر
ص:نث:	صفت جنس مؤنث
م:نث:	مرتبط با جنس مؤنث
م:مذ:	مرتبط با جنس مذکر
و:مذ:	وضعیت ظاهری جنس مذکر (و:مذ: نا؛ نامرتب، و:مذ: مع؛ معمولی، و:مذ: مر؛ مرتب)
و:نث:	وضعیت ظاهری جنس مؤنث
ر:مذ:	(و:نث: بی؛ بی‌حجاب، و:نث: مع؛ معمولی، و:نث: با؛ باحجاب و:نث: نرح؛ راحتی در منزل) راوی مذکر: (کسی که صورت سؤال یا عنوان درس یا بخش را می‌گوید مذکر است.)
ر:نث:	راوی مؤنث (کسی که صورت سؤال یا عنوان درس یا بخش را می‌گوید مؤنث است.)
ن:مک:	نسبت گوینده (/ مشارکان در مکالمه) مذکر به مؤنث
ن:تص:	ن:مک: ۳به ۱ یعنی در مکالمه ۳ جنس مذکر و ۱ جنس مؤنث وجود دارد نسبت تصویر مذکر به مؤنث
	ن:تص: ۳به ۱ یعنی سه جنس مذکر و یک جنس مؤنث در تصویر وجود دارد.

شکل ۱: نمونه‌ای از کدهای تعریف‌شده در پژوهش

سپس دو پیکره ساخته شده با بهره‌گیری از کدهای تعریف‌شده، در نرم‌افزار واژه‌پرداز مایکروسافت ورد نسخه ۲۰۱۹، برچسب‌زده شدند که در شکل‌های (۲) و (۳) تصویری از بخشی از پیکره برچسب‌زده شده برای هر کتاب آورده شده است. حجم پیکره کتاب گام اول ۱۱۰۵۳ موردواژه و ۱۶۸۳ نوع‌واژه و حجم پیکره کتاب فارسی ایران امروز ۱۸۰۱۶ موردواژه و ۳۷۸۸ نوع‌واژه است.^۱ در ادامه، با بهره‌گیری از نرم‌افزارهای استروگروپ^۲ و لنکس باکس^۳ جدول‌هایی از پیکره‌های ساخته شده برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش آماده شد.

^۱ برای دسترسی به پیکره‌های موردنظر برای انجام پژوهش خواهشمندیم با ایمیل نویسنده مسئول مقاله مکاتبه فرمایید.

^۲ Astrogrep 4.4.7

^۳ Lncsbox Ver. 5.1.2

ف:ص: ۲، ن:مک: ۰ به ۰ غ:مذ: خ:مذ:

ن:تص: ۰ به ۰ و:مذ:مر و:مذ:مر

+ حال شما چه طوره؟

- خوبه متشکرم. شما چطورین؟

+ خوبم خیلی ممنون

ص:ص: ۱۱۱:

پسر آنها هفت پسر دارد. (گک:گک: گک: گک: اونا هفت تا پسر دارن)

م:مذ: پسر

دختر من کوچک است. (گک:گک: گک: دختر من کوچیکه.)

م:نث: دختر

ص:نث: کوچک

زیبا یک خانه زیبا در این خیابان است. (گک:گک: گک: یه خونه زیبا تو این خیابونه.)

م:مذ: مرد

این مرد خوش تیپ برادرم است. (گک:گک: گک: این مرد خوش تیپ برادرمه.)

م:مذ: مرد م:مذ: برادر ص:مذ: خوش تیپ

عراق پدر دوستم یک خانه بزرگ در عراق دارد (گک:گک: گک: پدر دوستم یه خونه بزرگ تو عراق داره.)

م:مذ: پدر

عربستان سعودی عربستان یک کشور مسلمان است. (گک:گک: گک: عربستان یه کشور مسلمونه.)

چه کسی / (گک:گک: کی؟) چه کسی خسته است؟ (گک:گک: کی خسته است؟)

شکل ۲: بخشی از پیکره کتاب «فارسی ایران امروز»

ف:ص: ۱۱

ق:ق: گوش کنید و دور «آ» دایره بکشید. ر:مذ: ن:مک: ۰ به ۱

شیمای دانش آموز است. شیمای در آلبانی زندگی می کند. شیمای زبان فارسی یاد می گیرد. نام پدر شیمای آرش است.

ا:نث: شیمای ش:نث: دانش آموز م:مذ: پدر ا:مذ: آرش

ف:ص: ۱۲

ن:تص: ۰ به ۱ و:نث: با

ق:ق: دوباره گوش کنید و زیر «ب» «ب» خط بکشید. ر:مذ: ن:مک: ۰ به ۱

ف:ص: ۱۳

ق:ق: دوباره گوش کنید. ر:مذ: ن:مک: ۰ به ۲

فرهاد: سلام

مت: سلام.

فرهاد: من فرهادم. من استاد زبان فارسی ام. شما چطور؟

مت: من مت هستم. من هم استاد ایران شناسی ام.

ا:مذ: فرهاد ا:مذ: مت ش:مذ: استاد زبان فارسی ش:مذ: استاد ایران شناسی

شکل ۳: بخشی از پیکره کتاب «گام اول»

با توجه به پیشینه دوردسترس و مرتبط با موضوع پژوهش، مواردی که این پژوهش را از پژوهش های انجام شده پیشین متمایز می کند؛ مشتمل اند بر: یک- بهره گیری از رویکرد پیکره بنیاد در

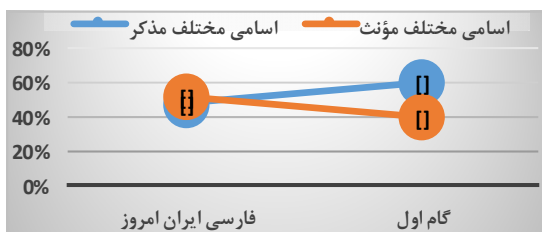
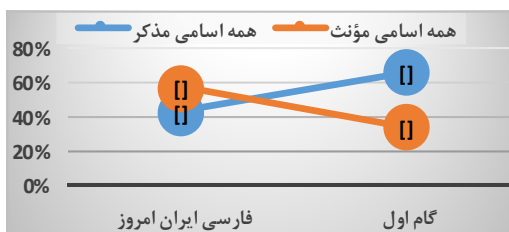
بررسی جنسیت در مواد آموزشی آزفا؛ دو- بررسی جنسیت و مقایسه آن در دو گونه از مواد آموزشی آزفا (چاپ خارج ایران و چاپ داخل ایران).

۵. تحلیل داده‌ها

در ادامه، یافته‌های به دست آمده از مقایسه جدول‌های استخراج شده از پیکره‌های ساخته شده، از دو کتاب مورد نظر، با جداسازی هر پرسش پژوهش، مورد بررسی قرار گرفته است.

۵-۱. چگونگی بازنمایی جنسیت در به کارگیری اسم‌ها

برای پاسخ به این پرسش که «در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول» بازنمایی مسأله جنسیت در به کارگیری اسامی برای جنس مذکر و مؤنث چگونه است؟»، با در نظر گرفتن شکل ۴ (الف و ب) به روشنی می‌توان گفت که در کتاب «گام اول» تعداد همه اسم‌های جنس مذکر و همچنین تعداد اسم‌های گوناگون جنس مذکر از جنس مؤنث بیشتر است (حدود ۲ برابر)؛ در حالی که در کتاب «فارسی ایران امروز» هم از نظر تعداد همه اسم‌ها و هم از تعداد اسم‌های مختلف، مقدار جنس مؤنث بیشتر از جنس مذکر است (حدود ۱.۳ برابر).



شکل ۴ (الف): مقایسه تعداد همه اسامی اشخاص به تفکیک جنسیت

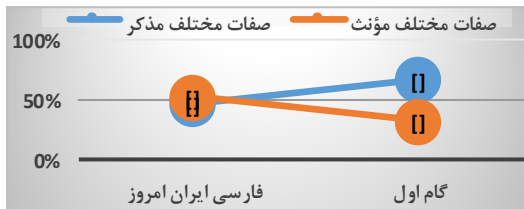
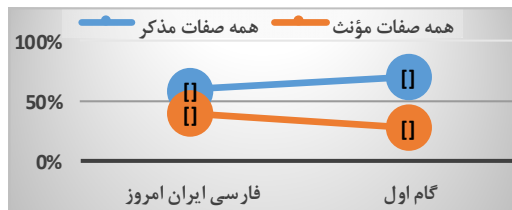
شکل ۴ (ب): مقایسه تعداد اسامی مختلف اشخاص به تفکیک جنسیت

اگر تعداد به کارگیری اسم‌های جنس مذکر و مؤنث را گونه‌ای از بازنمایی و نمایش بیرونی آن جنس در جامعه بیانگریم؛ می‌توان یافته‌ها را این چنین تفسیر کرد که کتاب «فارسی ایران امروز» نمایش بیرونی بیشتری برای جنس مؤنث نسبت به جنس مذکر ارائه کرده است (حدود ۱.۳

برابر). در حالی که کتاب «گام اول»، با شدت بیشتری (حدود ۲ برابر)، نمایش بیرونی بیشتری برای جنس مذکر نسبت به جنس مؤنث ارائه کرده است.

۲-۵. چگونگی بازنمایی جنسیت در واژه‌های مرتبط

برای پاسخ به این پرسش که «در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول» بازنمایی مسأله جنسیت در واژه‌های مرتبط به کاررفته برای جنس مذکر و مؤنث چگونه است؟»، صفت‌ها و اسم‌های مرتبط برای هر جنس به طور جداگانه برچسب‌زنی شد که یافته‌های آن در شکل ۵ (الف و ب) نشان داده شده است. در کتاب «فارسی ایران امروز» نسبت تعداد همه صفت‌های جنس مذکر به جنس مؤنث (حدود ۱.۵) کمتر از همین نسبت در کتاب «گام اول» است (حدود ۵.۲).



شکل ۵ (الف): مقایسه تعداد همه صفت‌ها به تفکیک جنسیت
شکل ۵ (ب): مقایسه تعداد صفت‌های مختلف به تفکیک جنسیت

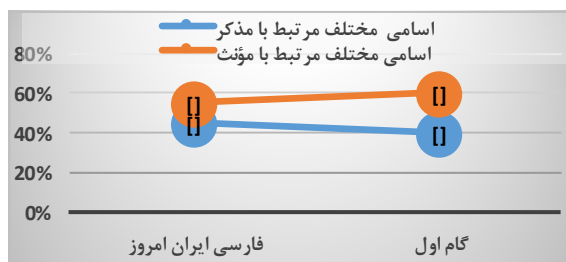
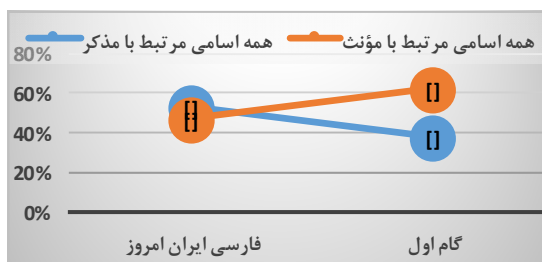
بنابراین می‌توان گفت از جنبه به کارگیری صفت برای جنس مؤنث کتاب «فارسی ایران امروز» بهتر عمل کرده است و سوگیری در به کارگیری صفت‌ها به نفع جنس مذکر در این کتاب کمتر از کتاب «گام اول» است.

از سوی دیگر، جدول (۱)، پربسامدترین صفت‌های به کاررفته در هر دو کتاب را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد. از نظر مفهوم صفت‌های به کاررفته با توجه به معنا و مفهوم صفت‌های پربسامد هر کتاب، می‌توان این گونه تفسیر کرد که کتاب «فارسی ایران امروز» متعادل‌تر از کتاب «گام اول» عمل کرده است؛ چرا که کتاب «گام اول» صفت‌هایی مانند «ثروتمند» و «رئیس» را برای جنس مذکر به کار برده و به نوعی برای مرد نقش اقتصادی پررنگ‌تری را نسبت به زن در نظر گرفته است. این در حالی است که برای جنس مؤنث صفات «بانو» و «مقدس» را در نظر گرفته است که بیشتر یک مفهوم درونی و شخصی است.

جدول ۱: پربسامدترین صفت‌ها به تفکیک جنسیت

گام اول				فارسی ایران امروز			
صفت‌های مؤنث		صفت‌های مذکر		صفت‌های مؤنث		صفت‌های مذکر	
۱	بانو	۲	ثروتمند	۸	جوان	۱۸	آقا
۱	مقدس	۱	پیر، رئیس، جوان	۴	خانم	۸	جوان
-	-	-	-	۲	زیبا	۲	پیر

بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که کتاب «گام اول» در به‌کارگیری صفت‌ها هم از نظر تعداد و هم مفهوم آن‌ها سوگیری به نفع جنس مذکر داشته‌است. مقایسه مفهوم صفت‌ها در کتاب «فارسی ایران امروز» نشان می‌دهد که سوگیری آشکاری به نفع هیچ جنسی روشن نیست. بنابراین هرچند کتاب «فارسی ایران امروز» در تعداد صفت‌های به‌کاررفته مقداری سوگیری به نفع جنس مذکر داشته‌است ولی این سوگیری در مفاهیم صفت‌ها به‌کاررفته شده مشهود نیست. در ادامه به بررسی اسامی مرتبط با هر جنس در دو کتاب پرداخته شده است. مطابق شکل ۶ (الف و ب) در کتاب «فارسی ایران امروز» تعداد همه اسامی و تعداد اسامی مختلف مرتبط با جنس مذکر از همین شاخص برای جنس مؤنث بیشتر است (حدود ۱۳٪ برابر) در حالی که در کتاب «گام اول» این تعداد برای جنس مؤنث بیشتر از جنس مذکر است (حدود ۶٪ برابر).



شکل ۶ (الف): مقایسه تعداد همه اسامی مرتبط با جنس به تفکیک جنسیت

شکل ۶ (ب): مقایسه تعداد اسامی مختلف مرتبط با جنس به تفکیک جنسیت

با توجه به داده‌های جدول (۲) که پربسامدترین اسامی به کاررفته در هر کتاب مرتبط با هر جنس را به تفکیک جنسیت نشان داده است، می‌توان این چنین نتیجه گرفت که از نظر مفاهیم اسامی مرتبط با جنس مذکر و مؤنث در هر کتاب، تفاوت معناداری بین دو کتاب مشاهده نشد. افزون‌براینکه کتاب «گام اول» برای هر دو جنس اسامی متنوع‌تری را به کار برده است.

جدول ۲: پربسامدترین اسم‌های مرتبط با جنس به تفکیک جنسیت

گام اول				فارسی ایران امروز			
اسامی مؤنث		اسامی مذکر		اسامی مؤنث		اسامی مذکر	
۱۲	مادر	۸	مرد	۶۱	مادر	۶۱	پدر
۹	دختر	۶	پدر	۲۴	خواهر	۴۸	برادر
۵	دامن	۳	بابا، بازو، ریش	۲۰	دختر	۲۰	مرد
۴	روسری، زن	۲	پدربزرگ، سربازی	۱۵	زن	۱۶	پسر

بنابراین روی هم‌رفته یا با در نظر گرفتن صفت‌ها و اسم‌های مرتبط با هر جنس از نظر تعداد و مفهوم، می‌توان چنین نتیجه گرفت که هر دو کتاب در به کارگیری واژه‌های مرتبط با جنس مذکر و مؤنث، سوگیری به نفع جنس مذکر دارند که البته این سوگیری در کتاب «فارسی ایران امروز» شدت کمتری دارد.

۳-۵. چگونگی بازنمایی جنسیت در شغل‌ها

برای پاسخ به این پرسش که «در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول» بازنمایی مسأله جنسیت در شغل‌های مرتبط به کاررفته برای جنس مذکر و مؤنث چگونه است؟» با توجه به نمودار ۷، معلوم می‌شود که در کتاب «فارسی ایران امروز» نسبت تعداد همه شغل‌های جنس مذکر به جنس مؤنث (حدود ۱.۷) کمتر از همین نسبت در کتاب «گام اول» است (حدود ۱.۸). یعنی اینکه از نظر تعداد شغل‌های به کاررفته برای جنس‌های مذکر و مؤنث کتاب «فارسی ایران امروز» تاندازه‌ای متعادل‌تر عمل کرده است. همچنین بر مبنای نمودار ۸، از نظر تعداد شغل‌های مختلف به کاررفته برای جنس‌های مذکر و مؤنث در هر کتاب این تعداد برای جنس مذکر بیشتر از جنس مؤنث است ولی در مقایسه دو کتاب از نظر تعداد شغل‌های مختلف تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود (هر دو کتاب حدود ۱.۸).



شکل ۷ (الف): مقایسه تعداد همه شغل‌ها به تفکیک جنسیت

شکل ۷ (ب): مقایسه تعداد شغل‌های مختلف به تفکیک جنسیت

همچنین با توجه به جدول (۳)، از نظر تنوع شغلی در هر دو کتاب، تنوع شغلی جنس مذکر بیشتر از تنوع شغلی جنس مؤنث است. همچنین شغل‌های به کار رفته برای جنس مذکر در هر دو کتاب بیشتر شغل‌هایی هستند که با محیط بیرون در ارتباط هستند در حالی که شغل‌های به کار رفته برای جنس مؤنث در هر دو کتاب به نوعی بیشتر شغل‌هایی هستند که با محیط خانه یا محیط‌های آموزشی در ارتباط هستند؛ از این نظر تفاوت معناداری بین دو کتاب وجود ندارد. بنابراین روی هم رفته می‌توان گفت که دو کتاب در به کارگیری شغل‌های مرتبط با جنس مذکر و مؤنث، سوگیری به نفع جنس مذکر داشته و شدت سوگیری در کتاب «فارسی ایران امروز» از کتاب «گام اول» کمتر است (۷.۱ در مقابل ۸.۲).

جدول ۳: پرسامدترین شغل‌ها به تفکیک جنسیت

گام اول		فارسی ایران امروز					
شغل‌های مؤنث		شغل‌های مذکر		شغل‌های مؤنث		شغل‌های مذکر	
۵	دانش آموز	۶	دانشجو	۱۰	دانشجو	۹	نویسنده
۴	پرستار، دانشجو	۴	پلیس	۷	پرستار	۸	دانشجو
۲	خیاط، زبان آموز، معلم	۳	معلم، فوتبالیست، پزشک	۴	خانه‌دار	۶	استاد
۱	خانه‌دار، طراح	۲	ورزشکار، نظافت‌چی، معدن کار	۳	معلم	۵	دکتر

۴-۵. چگونگی بازنمایی جنسیت در تصاویر

برای پاسخ به این پرسش که «در تصویرهای کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول» بازنمایی مسأله جنسیت چگونه است و تصاویر تا چه اندازه جنسیتی شده هستند؟»، دو شاخص مورد بررسی

قرار گرفت: الف. نسبت جنس مذکر به جنس مؤنث در تصاویر؛ ب. وضعیت ظاهری هر جنس در تصاویر.

جدول ۴: پربسامدترین نسبت جنس مذکر به جنس مؤنث در تصاویر

گام اول ادامه ...		گام اول		فارسی ایران امروز	
تعداد	نسبت	تعداد	نسبت	تعداد	نسبت
۲	چهار مرد	۳۶	یک مرد	۱۸	یک مرد یک زن
۲	پنج مرد یک زن	۲۲	دو مرد	۱۶	یک زن
۱	شش زن	۱۵	یک زن	۱۶	دو زن
۱	یازده مرد	۱۱	یک مرد یک زن	۱۲	دو مرد
۱	یک مرد دوزن	۷	دو زن	۴	یک مرد دو زن
۱	دو مرد سه زن	۶	سه مرد	۲	سه زن
۱	دو مرد چهار زن	۵	سه زن	۲	یک مرد سه زن
۱	سه مرد یک زن	۴	چهار زن	۱	یک مرد چهار زن
۱	چهار مرد یک زن	۴	یک مرد سه زن	۱	دو مرد یک زن
۱	چهار مرد دو زن	۴	دو مرد یک زن	۱	دو مرد چهار زن
۱	شش زن	۲	سه مرد دو زن		

بر مبنای جدول (۴)، با مقایسه چهار نسبت پربسامد شاخص اول در دو کتاب، مشاهده می‌شود که کتاب «گام اول» تصاویری که در آن‌ها یک مرد تنها است و زنی وجود ندارد پربسامدترین بوده و پس از آن تصاویری با دو مرد تنها بسامد بیشتری داشته‌است. سپس، تصاویری که یک زن تنها دارد و در اولویت بعدی تصاویری قرار دارد که یک زن و یک مرد در آن‌ها وجود دارد. این ترتیب نمایانگر آن است که تصاویر کتاب «گام اول» جنسیتی شده به نفع جنس مذکر است. این در حالی است که در کتاب «فارسی ایران امروز» تصویرهایی که در آن‌ها یک مرد و یک زن وجود دارد پربسامدترین است و پس از آن با اختلاف کمی تصاویری با یک زن تنها و تصاویری با دو زن تنها قرار دارد و اولویت بعدی تصاویری است که در آن‌ها دو مرد تنها وجود دارد. این ترتیب نمایانگر آن است که تصاویر کتاب «فارسی ایران امروز» برخلاف کتاب «گام اول» جنسیتی شده به نفع جنس مؤنث است. البته اگر تعداد تصاویر جنس مذکر و مؤنث را در همین چهار نسبت پربسامد جدول بالا در هر یک از کتاب‌ها را در نظر بگیریم؛ برای کتاب «گام اول» تعداد رخداد جنس مذکر در تصویرهای ۹۱ و تعداد رخداد

جنس مؤنث در تصویرهای ۲۶ است (نسبت مذکر به مؤنث حدود ۳.۵ است). در حالی که برای کتاب «فارسی ایران امروز» تعداد رخداد جنس مذکر در تصویرهای ۴۲ و تعداد رخداد جنس مؤنث در تصویرهای ۶۶ است (نسبت مؤنث به مذکر حدود ۱.۵ است). بنابراین روی هم رفته می‌توان این چنین گفت اگرچه تصاویر هر دو کتاب به نوعی جنسیتی شده هستند (هر کدام به نفع یک جنس) ولی شدت جنسیتی شدن تصاویر در کتاب «فارسی ایران امروز» که تصاویر جنسیتی شده به نفع جنس مؤنث است به مراتب از شدت جنسیتی شدن تصاویر در کتاب «گام اول» که تصاویر جنسیتی شده به نفع جنس مذکر بود، کمتر است (۵.۱ در مقایسه با ۳.۵).

همچنین بر اساس داده‌های جدول (۵)، مشاهده می‌شود که از نظر شاخص وضعیت ظاهری جنس مذکر و مؤنث در تصویرهای کتاب‌های مورد نظر، سوگیری معناداری در وضعیت ظاهری جنس مذکر و مؤنث در هیچ کدام از کتاب‌ها وجود ندارد. فقط با توجه به اینکه کتاب «فارسی ایران امروز» در خارج از ایران چاپ شده و کتاب «گام اول» در داخل ایران چاپ شده است از نظر چگونگی بازنمایی وضعیت ظاهری جنس مؤنث در منزل و رعایت حجاب تفاوت‌هایی وجود دارد که با توجه به محل چاپ و ملاحظه‌های مربوطه، این موضوع را نمی‌توان نقطه ضعف و یا قوت هیچ‌یک از این دو کتاب در نظر گرفت. نکته مهم این است که در کتاب «گام اول» با توجه به مسائل مذهبی بازنمایی پوشش جنس مؤنث برای اهل منزل (محارم) و خارج از منزل نمی‌توانسته مطابق با واقعیت باشد بنابراین توضیح و تبیین این موضوع بر عهده معلم خواهد بود.

جدول ۵: مقایسه وضعیت ظاهری جنس مذکر و مؤنث در تصاویر

گام اول		فارسی ایران امروز					
وضعیت ظاهری مؤنث		وضعیت ظاهری مذکر		وضعیت ظاهری مؤنث		وضعیت ظاهری مذکر	
۹۰	معمولی	۱۳۲	معمولی	۶۳	معمولی	۵۲	معمولی
۲۱	باحجاب	۱۰	ورزشی	۲۶	راحتی در منزل	۴	مرتب
۳	راحتی در منزل	۹	مرتب	۵	بی حجاب	-	-
۱	بی حجاب	۶	نامرتب	-	-	-	-
۱	ورزشی	-	-	-	-	-	-

۵-۵. چگونگی نسبت مشارکت زنان و مردان در مکالمه‌ها

برای پاسخ به این پرسش که «در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول»، نسبت زنان و مردان به عنوان افراد شرکت کننده در مکالمه‌ها چگونه است و مکالمه‌ها تا چه اندازه جنسیتی شده هستند؟»، با

توجه به جدول (۶)، اگر مجموع رخداد جنس مذکر و جنس مؤنث در هر کتاب را در نظر بگیریم، نسبت این دو مقدار در کتاب «فارسی ایران امروز» برابر با ۱.۰۶ و در کتاب «گام اول» برابر با ۱.۳۴ است؛ که تا اندازه کمی سوگیری مکالمه‌ها را به سود جنس مذکر در کتاب «گام اول» نشان می‌دهد.

جدول ۶: مقایسه نسبت جنس مذکر و مؤنث در مکالمه‌ها

گام اول		فارسی ایران امروز	
تعداد	نسبت	تعداد	نسبت
۸۳	یک مرد یک زن	۱۳۵	یک مرد
۸۰	یک مرد	۱۱۸	یک زن
۵۶	یک زن	۲۲	یک مرد یک زن
۱۶	دو مرد	۱۶	دو مرد
۸	دو زن	۱۵	دو زن
۴	سه مرد	۲	یک مرد دو زن
۱	دو مرد یک زن	۱	سه زن
-	-	۱	چهار زن
-	-	۱	دو مرد یک زن
۲۰۹	مجموع وقوع جنس مذکر	۱۹۳	مجموع وقوع جنس مذکر
۱۵۶	مجموع وقوع جنس مؤنث	۱۸۲	مجموع وقوع جنس مؤنث

همچنین اگر به پنج نسبت پرسیامد دو کتاب توجه کنیم در کتاب «گام اول» مکالمه‌هایی که در آن‌ها یک مرد و یک زن مشارکت دارند در جایگاه اول و با فراوانی ۸۳ قرار دارد در حالی که در کتاب «فارسی ایران امروز» این نوع مکالمه‌ها در جایگاه سوم و با فراوانی ۲۲ قرار دارد. اگر این نسبت را به عنوان فرصت برابر برای شرکت در مکالمه برای جنس مذکر و مؤنث در نظر بگیریم کتاب «گام اول» در این زمینه بهتر عمل کرده است.

روی هم رفته اگر یافته‌های پاسخ‌های پرسش‌های پژوهش را جمع‌بندی کنیم جدول ۷ به دست خواهد شد. همان گونه که در این جدول مشاهده می‌شود از ۵ شاخص بررسی شده، کتاب «گام اول» در ۴ شاخص سوگیری جنسیتی به نفع جنس مذکر داشته است (با شدت سوگیری بیشتر از ۲)؛ و اگر میانگین شدت سوگیری را برای این کتاب در این ۴ شاخص اندازه‌گیری کنیم چیزی حدود ۲.۶ خواهد بود. این در حالی است که کتاب «فارسی ایران امروز» در ۲ شاخص از این ۴ شاخص، (اسم‌های اشخاص و تصویرها) سوگیری به نفع جنس مؤنث (با میانگین شدت ۱.۴) و در ۲ شاخص

۶۰ / بررسی سوگیری جنسیتی در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول»: ... / کوهگرد و ...

دیگر (واژه‌های مرتبط و شغل‌ها) سوگیری به نفع جنس مذکر دارد (با میانگین شدت ۱.۵). بنابراین در نگاه اول می‌توان بیان کرد که کتاب «فارسی ایران امروز» از جنبه سوگیری جنسیتی وضعیت بهتری دارد. زیرا میانگین‌های شدت‌های سوگیری در کتاب «فارسی ایران امروز» یعنی ۱.۴ و ۱.۵ هم‌دیگر را خنثی می‌کنند درحالی‌که میانگین شدت سوگیری در کتاب «گام اول» ۲.۶ است.

جدول ۷: مقایسه سوگیری جنسیتی در دو کتاب

گام اول		فارسی ایران امروز		شاخص - کتاب
شدت سوگیری	نوع سوگیری	شدت سوگیری	نوع سوگیری	
۲	سوگیری به نفع جنس مذکر	۱,۳	سوگیری به نفع جنس مؤنث	اسامی اشخاص
۲	سوگیری به نفع جنس مذکر	۱,۲۵	سوگیری به نفع جنس مذکر	واژه‌های مرتبط (صفات و اسامی)
۲,۸	سوگیری به نفع جنس مذکر	۱,۷	سوگیری به نفع جنس مذکر	شغل‌ها
۳,۵	سوگیری به نفع جنس مذکر	۱,۵	سوگیری به نفع جنس مؤنث	تصاویر
۱,۳۴	سوگیری به نفع جنس مذکر	۱,۰۶	-	شرکت کنندگان مکالمه (مجموع وقوع)

با مقایسه داده‌های جدول (۷) و بررسی سوگیری‌های دو کتاب در شاخص‌های موردنظر، در پایان یافته‌های زیر به دست می‌آید:

یک- برای شاخص «اسامی اشخاص» که در پرسش نخست پژوهش مورد بررسی قرار گرفت؛ اینکه هر کدام از کتاب‌ها سوگیری جنسیتی به نفع یک جنس خاص دارند («گام اول» به نفع جنس مذکر و «فارسی ایران امروز» به نفع جنس مؤنث)، قابل قبول نیست و به نظر می‌رسد هیچ کدام با جامعه ایران امروز همخوانی کامل ندارد.

دو- برای شاخص «واژه‌های مرتبط» که در پرسش دوم پژوهش مورد بررسی قرار گرفت؛ اینکه هر دو کتاب سوگیری جنسیتی به نفع جنس مذکر داشتند، همسو با یافته‌های پژوهش فروغان گرانسایه و همکاران (۱۳۹۸) است که به نوعی به جنس‌گرایی در زبان فارسی برمی‌گردد. حال اینکه این شدت جنس‌گرایی و سوگیری جنسیتی تا چه اندازه به سود جنس مذکر است و به چه اندازه و چگونه باید

در مواد آموزشی آزفا بازنمایی شود جای بحث بیشتر دارد که از موضوع این پژوهش خارج است. ولی به طور شمی پژوهشگران به عنوان گویشوران زبان فارسی بر این باورند که کتاب «فارسی ایران امروز» در این زمینه دیدگاه نزدیکتری به واقعیت جامعه ایران امروز داشته است.

سه- برای شاخص «شغل‌ها» که در پرسش سوم پژوهش مورد بررسی قرار گرفت؛ اینکه هر دو کتاب سوگیری جنسیتی به سود جنس مذکر داشتند؛ به نظر می‌رسد که با واقعیات جامعه ایران امروز و بیشتر جوامع دیگر و همچنین روحیات و شرایط زیست‌شناختی جنس مذکر و مؤنث تا اندازه‌ای مطابقت داشته باشد. تنها شاید بتوان گفت که شدت این سوگیری در جوامع مختلف با یکدیگر متفاوت است که این تفاوت در مقدار شدت سوگیری برای این دو کتاب نیز مشهود است. به نظر می‌رسد که تفاوت شدت سوگیری به میزان ۱.۱ در دو کتاب نمایانگر جامعه، بافت و زیست‌بوم متفاوت نگارندگان دو کتاب است. از جنبه شدت سوگیری در این شاخص در کتاب «فارسی ایران امروز» با جامعه امروز ایران همخوانی بیشتری دارد.

چهار- برای شاخص «تصاویر» که در پرسش چهارم پژوهش مورد بررسی قرار گرفت؛ اینکه هر کدام از کتاب‌ها سوگیری جنسیتی به نفع یک جنس خاص دارند («گام اول» به نفع جنس مذکر و «فارسی ایران امروز» به نفع جنس مؤنث) کاملاً به جامعه و بافت متفاوتی که کتاب در آن‌جا چاپ شده مرتبط است. به نظر می‌رسد هیچ کدام با جامعه ایران امروز همخوانی کامل ندارد. چرا که اگر هم نوع سوگیری تصاویر در کتاب «گام اول» به نفع جنس مذکر را پذیرفته شده در نظر بگیریم دوباره شدت این سوگیری به نظر مطابق با واقعیت جامعه ایران امروز نیست.

پنج- برای شاخص «شرکت کنندگان مکالمه» که در پرسش پنجم پژوهش مورد بررسی قرار گرفت؛ داده‌های پژوهش سوگیری قابل توجه و قابل تحلیلی را نشان نداد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

منابع و مواد آموزشی زبان به‌عنوان یکی از کارگزاران اصلی اجتماعی‌شدگی زبان‌آموزان نقش غیرقابل‌انکاری را در بازتولید نظام فرهنگی و ارزش‌های رایج جامعه مقصد دارند. اغلب این گونه به نظر می‌رسد که مواد آموزشی افزون‌بر هدف آموزش زبان، در پی آن اند که الگوهایی از فرهنگ و ساختار گفتمانی مسلط در فرهنگ زبان مقصد را نیز به زبان‌آموزان ارائه کنند. به سبب احتمال بهره‌گیری (آگاهانه/غیر آگاهانه) از کلیشه‌های جنسیتی در مواد آموزشی آزفا، بررسی مسأله جنسیت و چگونگی بازنمایی آن در مواد آموزشی آزفا دارای اهمیت است. مواد آموزشی آزفا باید بازتابی از واقعیت‌ها و ارزش‌های فرهنگی، اجتماعی و شیوه زندگی جامعه فعلی ایران باشند. جامعه ایران در حال گذار از سنت به مدرنیته است، این شرایط سبب تغییر در برآوردن نقش‌های جنسیتی و نوع نگرش به

آن‌ها شده‌است؛ به گونه‌ای که در جامعه امروز ایران، زن‌ها بیش از ۶۰ درصد ظرفیت دانشگاه‌ها و میزان چشمگیری از کارهای خارج از خانه را در اختیار دارند و تغییرات بسیاری در ساختار قدرت نیز شکل گرفته‌است و دیگر نمی‌توان نقش زنان را فروکاست (Hazeri & Ahmad Pour Khorami, 2012).

دستاورد تحلیل داده‌ها و یافته‌های این پژوهش با نتیجه‌ای که عبادی و ابراهیمی مرجل (Ebadi & Ebrahimi Marjal, 2015) مبنی بر لزوم بازبینی جدی مواد آموزشی آزفا از جنبه مؤلفه‌های جنسیتی بیان کرده‌اند همسو است و آن یافته‌ها را تأیید می‌کند. عبادی و ابراهیمی مرجل (همان) افزون‌بر تأکید بر نقش مدرسان آزفا در زدودن و کاستن نقش‌های کلیشه‌ای جنسیتی موجود در مواد آموزشی آزفا، نقش مؤسسه‌ها و مراکز آزفا را نیز در برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی مختلف برای آشنا کردن مدرسان آزفا نسبت به مفاهیم کلیشه‌ای جنسیتی و تأثیر آن بر فارسی آموزان مشهود و انکارناپذیر می‌دانند. یافته‌های این پژوهش نیز نیاز مدرس به این آگاهی‌ها و همچنین نقش مدرس آزفا در این زمینه را مورد تأیید قرار می‌دهد. در تحلیل داده‌های این پژوهش در بررسی وضعیت ظاهری در شاخص «تصاویر»، بر اهمیت این نقش تأکید شده‌است. در پایان، پژوهشگران این مقاله بر این باورند که، با افزایش تقاضا برای یادگیری زبان و ادبیات فارسی در جهان، تدوین کنندگان مواد آموزشی آزفا باید بیش از پیش به چگونگی بازنمود کلیشه‌ها، نگرش‌ها و باورهای مرتبط با جنسیت توجه داشته باشند.

فهرست منابع

افشانی، علیرضا، عباس عسگری ندوشن و سمیه فاضل نجف‌آبادی (۱۳۸۸). «بازتولید نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی مقطع ابتدایی». *پژوهش زنان*. دوره ۷. شماره ۱. صص ۸۷-۱۰۷.

Retrieved from <https://jwdp.ut.ac.ir/article_28288.html>

تاج مزینانی، علی اکبر و مهدیه حامد (۱۳۹۳). «بررسی تحول فرهنگ جنسیتی در کتب درسی (مطالعه‌ای تطبیقی پیرامون کتاب‌های فارسی اول ابتدایی سال‌های ۱۳۵۷، ۱۳۶۲ و ۱۳۸۲)». *فصلنامه علوم اجتماعی*. دوره ۲۱. شماره ۶۴، صص ۷۳-۱۰۴. <https://doi.org/10.22054/qjss.2014.343>

حاتمی، پدram و بهزاد رهبر (۱۳۹۵). «بررسی چگونگی نمود سوگیری جنسیتی در تصاویر کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی تألیف مؤلفین ایرانی و غیرایرانی». ارائه شده در دومین کنفرانس ملی چاروسوی علوم انسانی. ۲۲ اسفند. شیراز، مرکز توسعه آموزش‌های نوین ایران.

Retrieved from <<file:///C:/Users/Narges/Downloads/7131395h0202.pdf>>

حاتمی، محمدرضا و سارویه مذهبی (۱۳۹۰). «رسانه و نگرش زنان به هویت جنسیتی خود». *تحقیقات فرهنگی ایران*. دوره ۴. شماره ۲. صص ۱۸۵-۲۰۹.

<https://doi.org/10.7508/ijcr.2011.14.008>

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳ / ۶۳

حاضری، علی محمد و علیرضا احمدپور خرمی (۱۳۹۱). «بازنمایی جنسیت در کتب فارسی مقاطع تحصیلی راهنمایی و دبیرستان در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸». زن در توسعه و سیاست. دوره ۱۰. شماره ۳.

صص ۷۵-۹۶. <https://doi.org/10.22059/jwdp.2012.29483>

حسینی فاطمی، آذر و زهرا حیدریان (۱۳۸۹). «نمود جنسیت در کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوره دبیرستان و پیش‌دانشگاهی تحلیل واژگان و محتوا با رویکردی معیار-مدار» مطالعات زبان و

ترجمه. دوره ۴۲. شماره ۲. صص ۷۷-۹۲.

Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20140518144732-9932-4.pdf>>

ذوالفقاری، حسن، مهبد غفاری و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم؛ آموزش زبان فارسی دوره‌ی مقدماتی (جلد اول)، میانه (جلد دوم و سوم) و پیشرفته (جلد چهارم و پنجم). تهران: مدرسه.

Retrieved from <<https://madresehpub.ir/my-account/>>

رضائی، طاهره و فرزانه سجودی (۱۳۹۴). «بازنمایی جنسیت در متون دیداری کتاب‌های آموزش زبان

انگلیسی به غیرانگلیسی زبانان از منظر نشانه‌شناسی اجتماعی تصویر؛ مطالعه موردی: Four

«Corners (2), American English File (2) & Interchange (2)». جستارهای زبانی. دوره

۶. شماره ۳. صص ۱۱۵-۱۴۰.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-3618-fa.html>>

روحانی، علی و سمیه اکبرپور (۱۳۹۳). «نمود جنسیت در کتاب American English File». مطالعات

زبان و ترجمه. دوره ۴۷. شماره ۲. صص ۱۰۷-۱۳۱.

<https://doi.org/10.22067/lts.v47i2.30619>

سیف‌اللهی، سیف‌اله و مریم ابراهیمی (۱۳۸۷). «نقش و منزلت زن در کتاب‌های درس فارسی مدارس

آموزش و پرورش ایران». پژوهش‌نامه علوم اجتماعی. دوره ۲. شماره ۱. صص ۴۹-۷۵.

Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20120329160012-5078-11.pdf>>

شهسواری، آنوشا و بلیک آتوود (۱۳۹۴). فارسی ایران امروز. تهران: مرکز مطالعات خاورمیانه نگزاس در

آستین.

عابدینی بلترک، میمنت، محمدجواد لیاقت‌دار و سیروس منصوری (۱۳۹۳). «بازنمایی نقش‌های جنسیتی در

کتاب‌های درسی سال ششم دوره ابتدایی ایران». زن و جامعه. سال ۵. شماره ۲۰. صص ۱۹-۳۴.

Retrieved from <https://jzvj.marvdasht.iau.ir/article_684.html>

عبادی، سامان و بهمن ابراهیمی مرچل (۱۳۹۴). «بازنمایی جنسیت در کتب آموزش زبان فارسی به

غیرفارسی‌زبانان: مطالعه موردی جلد دوم و سوم مجموعه «فارسی بیاموزیم»». پژوهش‌نامه آموزش

زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دوره ۴. شماره ۲. صص ۲۷-۴۶.

Retrieved from <https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_748.html>

عباسی، زهرا و هادی یعقوبی‌نژاد (۱۳۹۷). «تأثیر پیشینه زبانی و جنسیت بر میزان انگیزش در فارسی‌آموزان

غیرایرانی در طول یادگیری زبان فارسی»». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.

دوره ۷. شماره ۲. صص ۱۰۳-۱۲۶. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2018.1541>

۶۴ / بررسی سوگیری جنسیتی در کتاب‌های «فارسی ایران امروز» و «گام اول»: ... / کوهگرد و ...

علی‌نوروزی، رضا، وحید قاسمی و رعنا محمدتقی‌نژاد (۱۳۹۴). «تحلیل محتوای مقایسه‌ای تصاویر کتاب‌های درسی ایران و سوریه با تأکید بر نابرابری نقش‌های جنسیتی». *جامعه‌شناسی کاربردی*. دوره ۲۶. شماره ۱. صص ۱۷-۳۸.

Retrieved from <https://jas.ui.ac.ir/article_18385.htm>

فروتن، یعقوب (۱۳۸۹). «جامعه‌پذیری جنسیتی در کتاب‌های درسی مدارس ایران». *زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)*. دوره ۸. شماره ۳. صص ۱۹۵-۲۱۶.

Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20120426154411-5037-20.pdf>>

فروتن، یعقوب (۱۳۹۰). «زنان و زبان: بازنمایی هویت جنسیتی در کتاب‌های زبان‌های فارسی، عربی و انگلیسی مدارس ایران». *مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*. دوره ۹. شماره ۲. صص ۱۶۱-۱۸۱.

<https://doi.org/10.22051/jwsp.2011.1402>

فروغان گرانسایه، فاطمه، امیرمسعود مولودی و علیرضا خرمایی (۱۳۹۸). «بررسی بازنمایی جنسیت‌گرایی در ساخت‌واژه زبان فارسی: رویکردی پیکره‌بنیاد». *زبان‌شناسی اجتماعی*. دوره ۲. شماره ۲. صص ۱۱-

۲۰. <https://doi.org/10.30473/il.2019.43498.1219>

قبول، احسان (۱۳۸۹). *آموزش نوین زبان فارسی*. ج ۱. مشهد: انتشارات احسان قبول.

مطهری، شهلا و محبوبه سعادت (۱۳۹۴). «بررسی زبان جنسیتی در مطبوعات اجتماعی ایران: مطالعه موردی چهار مجله خانوادگی پرتیراژ». *زبان پژوهی*. دوره ۱۶. شماره ۷. صص ۱۳۳-۱۵۷.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2015.2093>

موسوی، سیدرضا و زهرا علیمراد (۱۳۹۵). «بررسی نحوه بازنمایی شخصیت‌های مرد و زن در دو کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: «فارسی بیاموزیم» و «آموزش نوین زبان فارسی»». *مجموعه مقالات اولین همایش ملی واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. به کوشش مهین‌ناز میردهقان. تهران: نویسه. صص ۱-۹.

نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۸۴). *مردم‌شناسی جنسیت*. تهران: نشر افکار.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1304590/>>

وکیلی‌فرد، امیررضا و شراره خالقی‌زاده (۱۳۹۱). «رابطه جنسیت و بکارگیری راهبردهای یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۱. شماره ۱. صص ۲۵-۵۹.

Retrieved from <https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_139.html>

References

- Abbasi, Z. & Yaghoubinezhad, H. (2018). The effect of language background and gender on non-Iranian Persian language learners' motivation level during acquisition. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 7(TOME 16), 103-126. <https://doi.org/10.30479/jtpsol.2018.1541> [In Persian]
- Abedini Baltork, M., Liyaqatdar, M. & Mansuri, S. (2015). Representations of gender quarterly, roles in the textbooks of sixth year of primary school in iran. *Journal of Women and Society*, 5(20), 19-34. https://jzvj.marvdasht.iau.ir/article_684.html [In Persian]

- Afshani, A., Asgari Nadushan, A. & Fazel Najafabadi, S. (2009). Reproduction of gender roles in the elementary school books of Farsi. *Women Research*, 7(1), 87-107. https://jwdp.ut.ac.ir/article_28288.html [In Persian]
- Norowzi, R. A., Ghasemi, V. & Mohammad Taghi Nejad, R. (2015). Comparative Content analysis of picture books by Iran and Syria, with emphasis on the role of gender inequality. *Journal of Applied Sociology*, 26(1), 17-38. https://jas.ui.ac.ir/article_18385.htm [In Persian]
- Ebadi, S. & Ebrahimi Marjal, B. (2015). Gender representations in the textbooks of teaching Persian to non-Persian speakers: A case study of "let's learn Persian" (Vol. 2 & 3). *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 4(2), 27-46. https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_748.html [In Persian]
- Foroughan Geransaye, F., Moloodi, A. & Khormae, A. (2019). The study of sexism representation in Persian word formation: A corpus-based approach. *Journal of Sociolinguistics*, 2(4), 11-20. <https://doi.org/10.30473/il.2019.43498.1219> [In Persian]
- Foroutan, Y. (2010). Gender socialization in Iranian textbooks (case study: primary schools). *Woman in Development and Politics*, 8(3), 195-216. <https://ensani.ir/file/download/article/20120426154411-5037-20.pdf> [In Persian]
- Foroutan, Y. (2011). Women and language representation of gender identity in Farsi, Arabic, and English textbooks of the Iranian schools. *Women's Studies Sociological and Psychological*, 9(2), 161-181. <https://doi.org/10.22051/jwsps.2011.1402> [In Persian]
- Gabhoul, E. (2016). *Modern teaching of Persian language*. Ehsan Gaboul Publication. [In Persian]
- Hatami, M. & Mazhabi, S. (2012). Dia and women view to their gender identity. *Journal of Iranian Cultural Research*, 4(2), 185-209. <https://doi.org/10.7508/ijcr.2011.14.008> [In Persian]
- Hatami, P. & Rahbar, B. (2017). Evaluation of the Representations of Gender Bias in Images of English Language Teaching Books by Iranian and Non-Iranian Authors. *The Second National Conference of 4 Corners of Humanities*, 1 July, Shiraz, Iran's Modern Education Development Center [In Persian].
Retrieved from < <file:///C:/Users/Narges/Downloads/7131395h0202.pdf>>
- Hazeri, A. & Ahmad Pour Khorami, A. (2012). Gender representation in the course books of middle school and high school (case study of Farsi course book of 2009-10). *Women in Development & Politics*, 10(3), 75-96. <https://doi.org/10.22059/jwdp.2012.29483> [In Persian]
- Hoseini Fatemi, A. & Heidariyan, Z. (2010). Gender delineation in high school and pre-university ELT textbooks: A criterion-oriented approach to text analysis. *Language and Translation Studies (JLTS)*, 42(2), 77-92. <https://ensani.ir/file/download/article/20140518144732-9932-4.pdf> [In Persian].
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society*. Chicago IL: University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/M/bo20099389.html>
- Motahari, S., Saadat, M. (2015). Sexist language in the social magazines of Iran: A case study of four high-circulating magazines. *ZABANPAZHUYI (Journal of Language Research)*, 7(16), 133-157. <https://doi.org/10.22051/jlr.2015.2093>. [In Persian]
- Musavi, S.R. & Alimorad, Z. (2015). Investigating the representation of male and

- female characters in two books on teaching Persian to non-Persian speakers: "Let's Learn Persian" and "Modern Teaching of Persian language". In Mir Dehghan, M. (ed.), *Proceedings of the First National Conference on the Analysis of Persian Language Teaching Resources for Non-Persian Speakers* (pp. 1-9). Neviseh. [In Persian]
- Nercissians, E. (2005). *Gender anthropology*. Afkar.
<https://www.gisoom.com/book/1304590/> [In Persian]
- Rezaei T. & Sojoodi F. (2015). The representation of sexuality in visual texts of English language teaching books to non-English language speakers based on visual-social semiotics: The case study of American English File (2), Four Corners (2), and Interchange (2). *Language Related Research*, 6(3) :115-140.
<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-3618-fa.html> [In Persian]
- Roohani, A. & Akbarpour, S. (2014). Gender representation in American English File textbook. *Language and Translation Studies (JLTS)*, 47(2), 107-131.
<https://doi.org/10.22067/lts.v47i2.3061> [In Persian]
- Seifollahi, S. & Ebrahimi, M. (2008). The role and status of women in textbooks of 'Farsi' in the Iranian schools. *Journal of Social Sciences*, 2(1), 49-75.
<https://ensani.ir/file/download/article/20120329160012-5078-11.pdf> [In Persian]
- Shahsavari, A. & Atwood, B. (2015). *Persian of Iran today: An introductory course*. Volume 1. Center for middle eastern studies the university of Texas at Austin. [In Persian].
- Tahriri, A. B., & Moradpour, P. (2014). Gender representation in 'Top-Notch' series: A critical discourse analysis perspective. *International Journal of Research Studies in Psychology*, 3(2), 39-51. <https://doi.org/10.5861/ijrsp.2014.633>
- Tajmazinani, A. & Hamed, M. (2014). A study of the evolution of gender culture in textbooks (comparative studies on the first elementary Persian books in 1978, 1983 and 2003). *Social Sciences*, 21(64), 73-104.
<https://doi.org/10.22054/qjss.2014.343> [In Persian]
- Vakilifard, A. & Khaleghizade, S. (2012). Relation between gender and using learning strategies for Persian language as a second language. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(TOME 1), 25-59.
https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_139.html [In Persian].
- Zolfaghari, H., Ghafari M. and Mahmoudi Bakhtiar, B. (2007). *Let's learn Persian*. *Teaching Persian language: Elementary* (1st Volume), *Intermediate* (2nd and 3rd volume), *Advanced* (4th and 5th Volume). Madreseh.
<https://madreshpub.ir/my-account/> [In Persian]





Gender Bias in the Books *Persian of Iran Today* and *First Step*: A Corpus-Based Study

Ali Koohgard¹, Behzad Rahbar²

Received: 2022/06/19

Accepted: 2023/03/13

1. Introduction

The misrepresentation or non-representation of the role of both genders in language teaching materials reflects gender bias and can reproduce gender stereotypes in language learners. The present study investigates how gender is represented in AZFA educational materials, written by authors outside Iran and authors inside Iran.

2. Materials and methods

In this study, the book *Persian of Iran Today - Introductory Course of Persian Language Teaching, Volume 1* written by Shahsavari and Atwood (2015), from AZFA educational materials published outside Iran, was examined. To compare with this book, the *First Step - in learning Persian*, beginner level (1938) written by Sahraei, Marsous And Malekloo, from the AZFA educational materials published in Iran, was analyzed. Both books were selected at the same beginner level to ensure a valid comparison.

The questions aims to answer the following questions to examine the representation of gender in these AZFA educational materials:

1. In *Persian of Iran Today* and *First Step*, what are the representations of gender in the use of names for the males and females?
2. In the books *Persian of Iran Today* and *First Step*, what are the representations of gender in the related words used for males and females?
3. In the books *Persian of Iran Today* and *First Step*, what are the representations of gender in related jobs used for both males and females?
4. What are the representations of gender in the images of the books *Persian of Iran Today* and *First Step* and how gender-based are the images?
5. What is the ratio of male to female participants in conversations in *Persian of Iran Today* and *First Step*, and to what extent are these conversations genderized?

First, the raw texts, images, and audio/video content text of each book were processed using Microsoft Word 2019. A list of required labels was created based on the research objectives. The two constructed corpora were then labeled using defined

¹ PhD student in Linguistics-Teaching Persian to Speakers of other Languages, Allameh Tabataba'i University; a_koohgard@atu.ac.ir

² Assistant Professor of Linguistics- Teaching Persian to Speakers of other Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (corresponding author); behzadrahbar@atu.ac.ir

codes. Tables were generated from the corpora prepared to answer the research questions using Astrogrep 4.4.7 and Lancsbox 5.1.2 software.

Items that distinguish this study from previous studies are as follows:

- Using the corpus-based approach in gender assessment in AZFA educational materials
- A comparison of gender representations in two types of AZFA educational materials (published outside and inside Iran)

3. Results and discussion

Based on the tables and diagrams extracted from the corpora of the two books, as well as an analysis of the relevant data, the results are summarized in Table (1).

Table 1
Comparison of gender bias in two books

Indicators-Book	Persian of Iran Today		First Step	
	Bias Type	Bias Intensity	Bias Type	Bias Intensity
Names of People	In favor of females	1.3	In favor of males	2
Related Words	In favor of males	1.25	In favor of males	2
Jobs	In favor of males	1.7	In favor of males	2.8
Images	In favor of females	1.5	In favor of males	3.5
Participants (total occurrence)	-	1.06	In favor of males	1.34

As shown in Table 1, *First Step* displayed a gender bias in favor of males in 4 out of the 5 indicators (with an intensity of greater than 2). The average intensity of bias in these 4 indicators for *First Step* was approximately 2.6. In contrast, *Persian of Iran Today* exhibited bias in 2 of these 4 indicators (names of people and images), with an average intensity of 1.4. The remaining two indicators (related words and jobs) showed a bias in favor of males, with an average intensity of 1.5.

At first glance, it can be claimed that *Persian of Iran Today* is in a better situation in terms of gender bias, as the bias intensities of 1.4 and 1.5 effectively neutralize each other, while the average intensity of bias in the book *First Step* is 2.6.

The findings align with the conclusion reached by Ebadi and Ebrahimi Morjal (2015) in their research entitled "The need for serious review of AZFA educational materials in terms of gender components" and confirms their results. Ebadi and Ebrahimi Marjal (2015) emphasized the role of AZFA educators in eliminating and reducing gender stereotypes in AZFA educational materials. They also consider the role of AZFA institutions and centers in holding various workshops and educational seminars to educate AZFA instructors on gender stereotypes and their impact on Persian language learners.

4. Conclusion

The findings of this study confirm the necessity for teachers to be knowledgeable about gender issues and underscore the crucial role of AZFA instructors in this area.

In particular, the analysis of the "images" indicator emphasized the importance of this role. The researchers of this study believe that, given the increasing global demand for learning Persian language and literature, the authors of AZFA educational materials should pay more attention to how gender-related stereotypes and beliefs are represented.

Keywords: gender; gender bias; gender maps; gender identity; socialization

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۷۱-۹۸

تأثیر آموزش تکلیف-محور و بازخورد تصحیحی بر ارتقاء توانش منظورشناختی: مطالعه فارسی آموزان سطح میانی^۱

امیر زندمقدم^۲، زهرا تهوری^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

چکیده

با توجه به نبود پژوهشی جامع در راستای پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی آموزان غیرایرانی، پژوهش حاضر به آموزش سه کنش گفتاری زبان فارسی (درخواست، رد و عذرخواهی) در چارچوب رویکرد تکلیف-محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی به فارسی آموزان سطح میانی پرداخت. به این منظور، ۸۰ فارسی آموز سطح میانی به شکل نمونه گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی به چهار گروه دسته بندی شدند: گروه آموزش تکلیف-محور کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد فرازبانی؛ گروه آموزش تکلیف-محور کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد بازگویی؛ گروه آموزش سنتی کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد فرازبانی و گروه آموزش سنتی کنش های گفتاری به همراه ارائه بازخورد بازگویی. داده های پژوهش با بهره گیری از آزمون تکمیل گفتمان تشریحی (Tajeddin et al., 2012) - که روایی و پایایی آن تأیید شده بود- در آغاز و پایان بررسی (پیش آزمون و پس آزمون) گردآوری و بر مبنای مقیاس تاگوچی (Taguchi, 2006) نمره دهی شد. یافته ها نشان داد که آموزش سبب پیشرفت تولید کنش های گفتاری می شود و همچنین گروهی که سه کنش گفتاری را در

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.44868.2343

^۲ دانشیار زبان شناسی کاربردی، گروه های «زبان و ادبیات انگلیسی» و «زبان شناسی»، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ zandmoghadam@atu.ac.ir

^۳ دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، گروه زبان شناسی، دانشکده ادبیات و زبان های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران؛ tahavvori_z96@atu.ac.ir

قالب رویکرد تکلیف-محور و بازخورد فرازبانی دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری نسبت به دیگر گروه‌ها داشتند. می‌توان نتیجه گرفت که (۱) تولید کنش‌های گفتاری در فارسی آموزان از طریق آموزش پیشرفت می‌کند، (۲) آموزش تکلیف-محور نسبت به روش سنتی در پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی آموزان مؤثرتر است و (۳) ارائه بازخورد فرازبانی نسبت به بازخورد بازگویی در پیشرفت توانش منظورشناختی غیرفارسی‌زبانان تأثیرگذارتر است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در راستای پیشرفت توانش ارتباطی و توانش منظورشناختی فارسی آموزان به یاری مدرسان زبان فارسی و طراحان مواد آموزشی بیاید.

واژه‌های کلیدی: منظورشناسی زبان میانی، کنش گفتاری، آموزش تکلیف محور، بازخورد تصحیحی بازگویی، بازخورد تصحیحی فرازبانی.

۱. مقدمه

توانش منظورشناختی به‌عنوان یکی از مولفه‌های توانش ارتباطی در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران زبان دوم قرار گرفته‌است. مارتینز فلور (Martínez-Flor, 2004, p. 3) توانش منظورشناختی را این‌گونه تعریف می‌کند: «توانایی زبان آموز در به‌کارگیری منابع زبان‌شناختی و دانش اجتماعی-فرهنگی به‌گونه‌ای که متناسب با شرایط و بافت موجود باشد». بنابراین، زبان دوم آموزی دیگر فقط به‌معنای تسلط بر ساخت‌های دستوری و واژگانی و یادگیری مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان دوم به‌تنهایی نیست؛ بلکه یادگیری ساخت‌های نقشی و اجتماعی زبان و به‌کارگیری درست و مناسب آن‌ها نیز به‌عنوان بخشی مهم و ضروری در یادگیری زبان دوم در نظر گرفته می‌شود. با توجه به اهمیت این موضوع، در کلاس‌های آموزش زبان دوم/خارجی، نباید جنبه‌های ارتباطی زبان که هدف آموزش و یادگیری زبان است، نادیده گرفته شود و تمرکز آموزش فقط بر صورت‌های زبانی، دستور و واژه باشد؛ چراکه پژوهشگران آموزش زبان دوم/خارجی بر این باورند بدون در نظر گرفتن بافت و هنجارهای اجتماعی زبان مقصد، نمی‌توان به ارتباط موفق در زبان دوم دست یافت (Taguchi, 2018).

در پژوهش‌های منظورشناسی زبان میانی، برخی از پژوهشگران همچون کسپر و رز (Kasper & Rose, 2002)، الکن سولر (Alcon-Soler, 2015)، فوکویا و ژانگ (Fukuya & Zhan, 2002)، درخشان و شکی (Derakhshan & Shakki, 2020)، پلانسکی و ژوانگ (Plonsky & Zhuan, 2019) و شکی و همکاران (Shakki et al., 2020) بر این باورند که منظورشناسی زبان دوم/خارجی قابل آموزش است و آموزش منظورشناسی زبان را امری

لازم و مؤثر می‌دانند. همچنین، پژوهش‌های گوناگون نشان داده‌اند که زبان دوم‌آموزان با دانش واژگانی و دستوری بالا و حتی در سطح پیشرفته نیز هنگام برقراری ارتباط نمی‌توانند زبان را به‌شکلی مناسب و درست و با توجه به بافت ویژه آن به کار ببرند (Alcon-Soler, 2005؛ Shi, 2014). به بیان دیگر، زبان دوم‌آموزانی که این جنبه از زبان را آموزش نمی‌بینند، در تولید و کاربرد جنبه‌های مختلف منظورشناسی زبان دوم با سخنوران بومی زبان تفاوت بسیاری دارند. بنابراین، نیاز به آموزش منظورشناسی زبان دوم/خارجی در کنار آموزش مؤلفه‌های زبانی ضروری است و آموزش، تأثیر مثبتی در پیشرفت توانش منظورشناختی زبان‌آموزان دارد. با توجه به این موضوع، اگر زبان دوم‌آموزان می‌خواهند کاربرد درست ساخت‌های زبان دوم را بیاموزند، باید دستور زبان، قاعده‌های سازماندهی جمله و جنبه‌های منظورشناختی زبان مقصد را با هم آموزش ببینند و یاد بگیرند.

بر مبنای پژوهش‌های انجام‌شده، آموزش جنبه‌های مختلف منظورشناسی سبب تقویت و پیشرفت این دانش در زبان دوم‌آموزان می‌گردد (Taguchi, 2007, Alcon-Soler, 2015; Derakhshan & Arabmofrad, 2015; 2008; Kasper & Roever, 2002 2018; Alcon-Soler, 2007; Tajeddin et al., 2012; Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021). بنابراین، با در نظر گرفتن ضرورت و نیز نقش مؤثر آموزش جنبه‌های منظورشناختی زبان دوم، موضوع به کارگیری روش‌ها و تکنیک‌های آموزشی مؤثر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته‌است. در این زمینه، پژوهش‌های گوناگونی در پی اثبات این موضوع بوده‌اند که کدام روش و شیوه آموزش، توانایی ارتباطی و توانش منظورشناختی زبان دوم‌آموزان را تقویت می‌کند و بهبود می‌بخشد. برخی پژوهشگران بر این باورند که هر دو آموزش صریح و ضمنی منظورشناسی زبان در مقایسه با نبود آموزش منظورشناسی زبان، مؤثر هستند؛ چراکه سبب بهبود اغلب جنبه‌های توانش منظورشناختی زبان دوم‌آموزان می‌شوند (Yousefi & Nassaji, 2019; Martínez-Flor & Fukuya, 2005). از سوی دیگر، بسیاری از پژوهشگران شواهدی را در راستای اثربخشی آموزش صریح در پیشرفت توانش منظورشناختی زبان دوم‌آموزان ارائه کرده‌اند (Derakhshan & Shakki, 2020; Bardovi-Harlig, 2013; Koike & Pearson, 2005). پژوهش‌های دیگری نیز نشان داده‌اند که آموزش زبان تکلیف‌محور، که یکی از روش‌های آموزش زبان ارتباطی است، مزایای بسیاری در آموزش زبان همراه داشته و در پیشرفت توانش ارتباطی و منظورشناسی زبان‌آموزان بسیار مؤثر بوده‌است (Littlewood, 2007; González-Lloret, 2018; Taguchi & Kim, 2018). ولی

با این وجود، پژوهش‌های چندانی به بررسی تأثیر آموزش تکلیف-محور بر بهبود تولید و درک منظورشناسی نپرداخته‌اند (Tajeddin et al., 2012).

یکی از مهمترین جنبه‌های توانش منظورشناختی زبان، توانایی زبان‌آموز در تفسیر و تولید درست و مناسب کنش‌های گفتاری است. کنش‌های گفتاری مانند معذرت‌خواهی، رد کردن، پذیرفتن، درخواست کردن و مانند آن به‌عنوان اجزاء اصلی سازنده توانش منظورشناختی زبان میانی هستند که آموزش آن‌ها به زبان‌آموزان ضروری است. همچنین، بسیاری از پژوهش‌های منظورشناسی زبان میانی تا به امروز نشان می‌دهند که زبان دوم‌آموزان در کاربرد مناسب کنش‌های گفتاری مشکل دارند (Bardovi-Harlig, 2001; Koike, 1989)، بنابراین، بررسی تأثیر رویکردها و روش‌های مناسب برای آموزش کنش‌های گفتاری به زبان دوم‌آموزان نیز امری مهم و ضروری است.

در آموزش زبان انگلیسی، برخی پژوهش‌ها به بررسی آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش‌ها و رویکردهای گوناگون پرداخته‌اند (Tajeddin Bardovi-Harlig, 2018; Derakhshan & Taguchi & Kim, 2018; & Mohammad Hosseinpur, 2014; Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021 Eslami-Rasekh, 2015; Shahsavari et al., 2018; Malmir & Derakhshan, 2020) که تعیین مؤثرترین نوع روش و رویکرد آموزشی در پیشرفت توانش منظورشناختی و به‌ویژه کنش‌های گفتاری، هدف اصلی آن پژوهش‌ها بوده است. ولی، در آموزش زبان فارسی تاکنون توجه کمی به این حوزه از زبان‌آموزی شده است و پژوهش‌های اندکی در حوزه آموزش منظورشناسی زبان فارسی به انجام رسیده است (برای نمونه (Modarresi Tehrani & Tajali, 2013; Ghiasian et al., 2013)). از سوی دیگر، از دید پژوهشگران حاضر، آموزش منظورشناسی زبان فارسی و کنش‌های گفتاری آن در منابع آموزشی و مراکز آموزش زبان فارسی مورد اهمیت و توجه قرار نگرفته است و در نتیجه حتی فارسی‌آموزان سطح پیشرفته، معمولاً در توانش منظورشناختی زبان فارسی ضعیف هستند و هنگام برقراری ارتباط و کاربرد درست کنش‌های گفتاری در محیط واقعی دچار مشکل می‌شوند.

با توجه به اهمیت این موضوع و از آنجایی که زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم/خارجی در سال‌های اخیر مخاطبان بسیاری از سراسر جهان پیدا کرده است و علاقه غیرفارسی‌زبانان برای یادگیری زبان فارسی روزافزون گشته است. همچنین، با در نظر گرفتن این مهم که فارسی‌آموزان نیز برای کسب توانش ارتباطی و برقراری ارتباط مؤثر، توانش منظورشناختی خود را تقویت نمایند، ضروری است که به بررسی این موضوع در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

پرداخته شود. پژوهش حاضر کوشیده است که برای ازبین بردن کاستی های موجود در حوزه آموزش منظورشناسی زبان فارسی به غیرفارسی زبانان و همچنین برای ازبین بردن نیاز به کسب توانش ارتباطی موفق فارسی آموزان خارجی، سه کنش گفتاری در زبان فارسی (درخواست، رد و عذرخواهی) را در چارچوب رویکردهای تکلیف محور و سنتی همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی^۱ و بازگویی^۲ به چهار گروه از فارسی آموزان سطح میانی آموزش دهد تا تأثیر به کارگیری این رویکردها و بازخوردها بر پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی آموزان خارجی بررسی گردد. براین اساس، پرسش زیر به عنوان پرسش اصلی در این پژوهش مطرح است: آیا تفاوت معناداری بین چهار گروه حاضر در این پژوهش (گروه اول: آموزش کنش های گفتاری با به کارگیری روش تکلیف محور و بازخورد تصحیحی بازگویی، گروه دوم: آموزش کنش های گفتاری با به کارگیری روش تکلیف محور و بازخورد تصحیحی فرازبانی، گروه سوم: آموزش کنش های گفتاری با به کارگیری روش تکلیف محور و بازخورد تصحیحی، گروه چهارم: آموزش کنش های گفتاری با به کارگیری روش سنتی و بازخورد فرازبانی) از جنبه تولید کنش های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی وجود دارد؟

۲. پیشینه پژوهش و چارچوب نظری

۲-۱. منظورشناسی زبان میانی

منظورشناسی زبان جنبه ای از زبان است که به معنای توانایی کاربرد زبان و درک معانی آن در بافت های اجتماعی است. کسپر و رز (Kasper & Rose, 2001, p. 2) منظورشناسی را این گونه تعریف می نمایند: «منظورشناسی مطالعه توانش ارتباطی در بافت اجتماعی-فرهنگی است». از دید می (Mey, 2001) منظورشناسی به عنوان بررسی زبان در کاربردش در نظر گرفته می شود. منظورشناسی زبان دارای جنبه های گوناگونی چون کنش های گفتاری^۳، معنای ضمنی^۴، نظریه ادب^۵ و مانند آن است. نظریه کنش گفتاری (Austin, 1962) بر این باور است که گویشوران از زبان فقط برای بیان مجموعه ای از واژه ها استفاده نمی کنند، بلکه با آن کاری را هم انجام می دهند. بنابراین، پاره گفتارها^۶ نوعی فعالیت یا کنش گفتاری در نظر گرفته می شوند. آستین بر این باور بود که هر کنش گفتاری دارای سه بخش است: ۱) کنش بیانی^۷ (واژه هایی که گویشور عملاً به کار

¹ metalinguistic feedback

² recast

³ speech act theory

⁴ implicature

⁵ politeness theory

⁶ utterances

⁷ locutionary act

می‌برد)، ۲) کنش منظوری^۱ (هدفی که پشت واژه‌ها پنهان است، و ۳) کنش تأثیری^۲ (تأثیری که گفتار گویشور بر روی شنونده می‌گذارد). پس از آستین، سرل (Searle, 1969) این نظریه را گسترش داد. وی بیان داشت هدفی که پشت یک پاره گفتار نهفته است و تأثیری که آن پاره گفتار بر روی شنونده می‌گذارد؛ به واژه‌ها و عبارت‌هایی که گوینده در گفتارش به کار می‌برد، بستگی دارد. بررسی یادگیری، درک و تولید دانش منظورشناسی و روند پیشرفت زبان دوم‌آموزان از جنبه منظورشناسی زبان، منظورشناسی زبان میانی^۳ گفته می‌شود. کسپر و رز (Kasper & Rose, 2002, p. 5) منظورشناسی زبان میانی را این‌گونه تعریف نموده‌اند: «مطالعه و بررسی اینکه چگونه زبان دوم‌آموزان توانایی فهم و تولید کارکردهای زبان دوم را در خود توسعه می‌دهند» و بر این باورند که منظورشناسی زبان میانی، حوزه‌ای است که میان منظورشناسی و فراگیری زبان دوم قرار دارد.

حوزه منظورشناسی زبان میانی، پس از پی بردن به این موضوع که توانش منظورشناختی بخش مهمی از توانش ارتباطی است و زبان دوم‌آموزان به منظور برقراری ارتباطی مؤثر باید افزون‌بر دانش دستوری و واژگانی بالا، دانش منظورشناسی را نیز به دست آورند، مورد توجه بسیاری از پژوهش‌ها و بررسی‌های زبان دوم‌آموزی قرار گرفت و اهمیت گسترده‌ای پیدا کرد. از این رو، تاکنون پژوهش‌های گوناگونی از جنبه‌های مختلف به بررسی این موضوع پرداخته‌اند؛ همه آن‌ها بر این امر اتفاق نظر دارند که آموزش منظورشناختی زبان دوم/خارجی، امری ضروری است (Alcon-Soler, 2015; Bardovi-Harlig, 2013). بنابراین، موضوعی که در این مسئله دارای اهمیت است و در پژوهش‌ها به آن پرداخته شده است، شیوه آموزش مؤثر و پیشرفت توانش منظورشناختی است. برخی از پژوهش‌ها، تأثیر آموزش یا نبود آموزش کنش‌های گفتاری منظورشناسی زبان دوم را بررسی کرده‌اند. بسیاری از پژوهش‌های منظورشناسی زبان دوم نیز بر این موضوع تمرکز کرده‌اند که این جنبه از زبان، به چه شیوه‌ای آموزش داده شود و تأثیر آن را بررسی نموده‌اند. اولشتاین و کوهن (Olshtain & Cohen, 1990) پژوهشی درباره تأثیر آموزش کنش‌های گفتاری انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که آن گروه از زبان‌آموزانی که کنش‌های گفتاری را آموزش دیده بودند، نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشتند. برخی از پژوهشگران همچون رز و نگ (Rose & Ng, 2001) به بررسی تأثیر آموزش قیاسی و استقرایی کنش‌های گفتاری زبان دوم پرداختند. نتیجه پژوهش آن‌ها نشان داد که آموزش تأثیر مثبتی بر تولید کنش گفتاری انتقاد کردن دارد و همچنین آموزش به‌روش قیاسی تأثیر بهتر و بیشتری نسبت به آموزش

¹ illocutionary act

² perlocutionary act

³ interlanguage pragmatics

استقرایی کنش‌های گفتاری دارد.

پژوهش‌های دیگری در این حوزه، به بررسی تأثیر آموزش کنش‌های گفتاری به شکل صریح یا ضمنی زبان دوم پرداخته‌اند. مارتینز فلور و فوکویا (Martínez-Flor & Fukuya, 2005) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش صریح و ضمنی بر آگاهی منظورشناختی پرداختند و مشاهده کردند که دو گروهی که آموزش دیده بودند، نسبت به گروهی که آموزش ندیده بودند عملکرد بهتری داشتند. اسلامی راسخ و همکاران (Eslami-Rasekh et al., 2004) نیز در پژوهش خود به بررسی تأثیر آموزش صریح و ضمنی بر آگاهی کنش‌های گفتاری درخواست، معذرت‌خواهی، انتقاد کردن انگلیسی آموزان سطح پیشرفته پرداخته‌اند و نتیجه گرفتند که آموزش بر درک کنش‌های گفتاری تأثیر مثبتی دارد. کویک و پیرون (Koike & Pearson, 2005) به بررسی اثربخشی آموزش دانش منظورشناختی از طریق آموزش صریح و بازخورد صریح و آموزش ضمنی و بازخورد غیر صریح پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد، گروه‌هایی که آموزش صریح و بازخورد صریح را در هنگام انجام تمرین‌ها تجربه کردند، به طور معناداری بهتر از گروه آزمایش دیگر و گروه کنترل عمل کردند.

وحید دستجردی و رضوانی (Vahid Dastjerdi & Rezvani, 2010) نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش صریح و ضمنی کنش گفتاری درخواست کردن به ۹۰ زبان آموز سطح میانی پرداختند. یافته‌های بررسی آن‌ها نشان داد که آموزش، نتیجه مثبتی بر ارتقاء منظورشناسی زبان میانی دارد و آموزش مستقیم و صریح این کنش گفتاری، نتیجه بهتری نسبت به آموزش ضمنی آن دارد. سالمی و همکاران (Salemi, et al., 2012) نیز به مقایسه تأثیر آموزش و بازخورد مستقیم در مقابل غیرمستقیم در پیشرفت توانش منظورشناختی انگلیسی آموزان ایرانی از جنبه کنش گفتاری پیشنهاد پرداختند. آن‌ها دریافتند گروهی که آموزش و بازخورد مستقیم دریافت کرده بودند، نسبت به بقیه گروه‌ها عملکرد بهتری داشتند. در پژوهشی دیگر تاج‌الدین و طیبی‌پور (Tajeddin & Tayebipour, 2012) به بررسی پیشرفت دو کنش گفتاری معذرت‌خواهی کردن و درخواست کردن در میان انگلیسی آموزان از دیدگاه ناحیه تقریبی رشد پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که بین سطح مهارت زبانی زبان آموزان و میزان حمایت نردبانی برای تولید این دو کنش گفتاری رابطه معناداری وجود ندارد؛ همچنین، مهارت کلی زبانی زبان آموزان تأثیر کمی در پیشرفت توانش منظورشناختی خود دارد. افروز و همکاران (Afrouz et al., 2023) در مطالعه‌ای تأثیر آموزش صریح فرامنظورشناختی را بر استفاده زبان دوم آموزان از کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی با بررسی نقش احتمالی مداخله‌گری نوع خطا و جنسیت بررسی کردند. آن‌ها دریافتند که آموزش صریح منظورشناسی زبان به شکل چشمگیری سبب پیشرفت

درک زبان آموزان از کنش‌های گفتاری می‌شود و متغیرهای جنسیت و نوع خطاهای منظورشناختی تأثیر مداخله‌ای معناداری نداشتند. همچنین یانگ و که (Yang & Ke, 2021) تأثیر آموزش بر مهارت منظورشناختی چینی زبانان را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که آموزش منظورشناختی سبب پیشرفت تولید و مهارت منظورشناختی زبان‌دوم آموزان می‌شود. برخی پژوهش‌ها (Plonsky & Zhuang, 2019; Yousefi & Nassaji, 2019) به شکل فراتحلیل به بررسی و مرور پژوهش‌های گوناگونی در این حوزه پرداخته و میزان اثربخشی آموزش توانش منظورشناختی زبان دوم را بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش منظورشناسی زبان بسیار مؤثر است (مانند Shakkī, et al., 2023)؛ این بررسی‌ها همچنین عملکرد بهتر زبان‌دوم آموزان را پس از آموزش صریح در مقایسه با آموزش ضمنی تأیید کرده‌اند. افزون‌براین، این پژوهشگران به این نتیجه دست یافتند که آموزش طولانی مدت منظورشناسی زبان مؤثرتر از آموزش در دوره کوتاه مدت بوده است. زاویالووا (Zavialova, 2023) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش قاعده‌های تولید کنش‌های گفتاری به زبان آموزان پرداخت و در نهایت، نتیجه گرفت که تدریس آن قاعده‌ها سبب پیشرفت توانش منظورشناختی زبان آموزان می‌شود.

ولی تاکنون در زمینه منظورشناسی زبان فارسی پژوهش‌های بسیار محدودی انجام شده است. مدرسی تهرانی و تاجعلی (Modarresi Tehrani & Tajali, 2013) در پژوهشی به بررسی تعدیل‌های حاشیه‌ای^۱ در کنش گفتاری درخواست فارسی زبانان پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نمایانگر آن است که فارسی‌زبانان شرکت‌کننده در این پژوهش، در درخواست‌های خود بیشتر از مقدمه‌چینی بهره می‌گیرند. همچنین، افزون‌بر متغیرهای سن و جنسیت، بین متغیرهای تحصیلات، فاصله اجتماعی و اهمیت موضوع درخواست با این ابزارها رابطه معناداری وجود دارد. در پژوهشی دیگر، غیاثیان و همکاران (Ghiasiān et al., 2013) با آزمون تکمیل گفتمان به بررسی راهبردهای بیان درخواست با توجه به فاصله، قدرت و میزان تحمیل در دو گروه فارسی‌آموزان سطح پایه و پیشرفته و همچنین فارسی‌زبانان بومی بر مبنای انگاره اصلی بیان درخواست (Blum-kulka & Olshtine, 1984) پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که هر سه گروه از شرکت‌کنندگان در پژوهش از راهبرد غیرمستقیم بیشتر بهره برده‌اند و همچنین متغیرهای اجتماعی همچون فاصله، قدرت و میزان تحمیل بر به کارگیری راهبردهای بیان درخواست در هر سه گروه مؤثر بوده است. زندمقدم و وفائی‌مهر (Zand-Moghadam & Vafaimehr, 2017) نیز در پژوهشی به بررسی راهبردهای دو کنش گفتاری موافقت و مخالفت کردن در فیس‌بوک در بین انگلیسی‌زبان و فارسی‌زبان پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها

¹ peripheral modifications

نشان داد که بین فارسی‌زبانان و انگلیسی‌زبانان تفاوت معناداری از جنبه کاربرد راهبردهای موافقت و مخالفت و نیز راهبردهای ابراز احساسات در هنگام موافقت و مخالفت وجود دارد.

۲-۲. آموزش تکلیف‌محور

رویکرد تکلیف‌محور یکی از مهم‌ترین زیرمجموعه‌های رویکرد ارتباطی به آموزش ارتباطی زبان است. در این رویکرد، فرایندهای یادگیری و تدریس زبان دوم با تکالیف در هم آمیخته شده‌است و باور بر این است که زبان‌آموز با انجام تکالیف‌هایی غیرزبانی که بر معنا تأکید دارند، زبان را یاد می‌گیرد. از دید الیس (Ellis, 2003, p.1): «رویکرد تکلیف‌محور، رویکردی است که در برنامه‌ریزی و آموزش زبان بر محوریت تکالیف متمرکز است». الیس (Ellis, 2003, p. 243) معتقد است آموزش تکلیف‌محور دارای سه مرحله است: (۱) پیش تکلیف؛ (۲) چرخه تکلیف؛ (۳) پس تکلیف. مرحله نخست، مرحله آماده‌سازی است. در این مرحله زبان‌آموزان برای مرحله بعدی، مرحله تکمیل تکلیف، آماده می‌شوند. پژوهش‌های بسیاری در زمینه آموزش تکلیف‌محور و تأثیر آن بر تقویت مهارت‌ها و مؤلفه‌های زبان دوم انجام شده‌است. بر مبنای پژوهش‌های انجام‌شده، آموزش تکلیف‌محور زبان دوم، با ایجاد شرایط مناسب و معنادار برای یادگیری زبان دوم فرایند یادگیری را عمیق، آسان و جذاب می‌نماید (Tan, 2016; Fotos & Ellis, 1991). تاکنون تأثیر رویکرد تکلیف‌محور بر ارتقاء بسیاری از مؤلفه‌های زبانی بررسی و اثبات شده‌است، ولی در زمینه آموزش تکلیف‌محور منظورشناسی زبان دوم با وجود پژوهش‌های اندکی که انجام گرفته، هنوز پژوهش‌های بیشتری در این زمینه لازم است (Martin Laguna, 2020; Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021). در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش زبان تکلیف‌محور بر تولید منظورشناسی زبان‌آموزان، آگاهی فرامنظورشناسی و خود ارزیابی منظورشناختی پرداختند. شرکت‌کننده‌های این پژوهش، در دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایشی اول، پنج کنش‌گفتاری (درخواست، معذرت‌خواهی، رد کردن، پیشنهاد دادن و انتقاد) را در مرحله پیش تکلیف و پس تکلیف آموزش دیدند. گروه آزمایشی دوم در گروه حین تکلیف فقط بازخورد منظورشناسی زبان و منظورشناسی اجتماعی^۴ و حمایت نردبانی را در طول انجام تکلیف دریافت کردند. گروه کنترل هم هیچ نوع آموزش منظورشناختی دریافت نکردند. یافته‌های

¹ pre-task

² task

³ post task

⁴ sociopragmatic

پژوهش آن‌ها نشان داد که تکلیف‌ها تأثیر مثبتی بر روی پیشرفت منظورشناسی زبان دارند. همچنین بهره‌گیری از تکالیف در چارچوب آموزش تکلیف‌محور، به زبان‌آموزان کمک می‌کند که توانایی تولیدی کنش‌های گفتاری خود را تقویت نمایند. مارتین لاگونا و الکن سولر (Martín-Laguna & Alcón-Soler, 2013) در پژوهش خود، تولید کنش گفتاری خودداری فراگیران را در مجموعه‌ای از موقعیت‌های ایفای نقش زبان‌آموزان با سطح‌های مختلف مهارت و در تعامل با همکلاسی‌ها و معلمان، بررسی کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد زبان‌آموزانی که مهارت زبانی بالاتری داشتند و زبان‌آموزانی که در تعامل با معلمان خود بودند، راهبردهای غیرمستقیم بیشتری را نسبت به زبان‌آموزان دارای مهارت زبانی پایین‌تر و زبان‌آموزانی که در تعامل با دیگر زبان‌آموزان بودند، به کار برده بودند. در پژوهشی دیگر، تاگوچی و کیم (Taguchi & Kim, 2018) با هدف اینکه چگونه رویکرد تکلیف‌محور می‌تواند سبب پیشرفت تولید کنش‌های گفتاری گردد، به بررسی تأثیر استفاده از فعالیت‌های آموزشی و به‌کارگیری گونه‌های مختلف تکالیف بر توانش منظورشناختی زبان‌آموزان از طریق تولید کنش گفتاری درخواست پرداختند. با بهره‌گیری از آزمون‌های تکمیل گفتمان شفاهی و کتبی، آن‌ها به این نتیجه رسیدند که تکلیف‌ها تأثیر مثبتی بر تولید درخواست‌های زبان‌آموزان دارند.

بارون و همکاران (Barón et al., 2020) پژوهشی به منظور بررسی مزایای آموزش منظورشناسی زبان دوم (کنش‌های گفتاری بیان عقیده، موافقت/مخالفت، قطع و تأیید مخاطب) با بهره‌گیری از تکالیف، انجام دادند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که دو گروه آموزش‌دیده در یکی از بخش‌های کنش‌های گفتاری (قطع کردن صحبت دیگران^۱) از جنبه منظورشناختی در پس‌آزمون عملکرد بهتری داشتند. افزون‌براین، گروه اول هنگام تأیید مخاطب، تفاوت آماری معناداری را در پس‌آزمون نشان داد. در مورد گروه کنترل، هیچ تفاوتی مشاهده نشد. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش به‌طور کلی، و آموزش منظورشناختی مبتنی بر رویکرد تکلیف‌محور به‌طور خاص، تأثیر مثبتی در منظورشناسی زبان میانی زبان‌آموزان دارد. کیم (Kim, 2022) در یک مقاله مروری، تأکید کرد که با توجه به ماهیت تکلیف‌مبنی بر استفاده از زبان مقصد در محیط واقعی، روش تکلیف-محور سبب رشد و پیشرفت توانش منظورشناختی زبان‌آموزان می‌شود. در پژوهشی، زندمقدم و سامانی (Zand-Moghadam & Mohandes 2021) به بررسی اثربخش بودن رویکرد تکلیف‌محور بر پیشرفت و ارتقاء دانش منظورشناسی زبان‌آموزان در تولید منظورشناسی، آگاهی فرامنظورشناسی و درک معنای ضمنی سه کنش

¹ interrupting

گفتاری (درخواست، رد و عذرخواهی) پرداخته شد. یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که آموزش تکلیف‌محور بر بهبود توانش منظورشناختی زبان‌آموزان مؤثر است.

۲-۳. بازخورد تصحیحی

در فرایند یادگیری و تکوین زبان دوم/ خارجی، بروز خطا از سوی زبان‌آموزان امری بایسته و طبیعی است و مدرسان زبان دوم/ خارجی می‌بایست با فراهم‌نمودن بازخورد اصلاحی مناسب از بروز خطاها توسط زبان‌آموزان خودداری کنند و از فسیل‌شدگی آن خطاها جلوگیری نمایند و در نتیجه، فرایند یادگیری زبان دوم را آسان و تأثیرگذار سازند. بنابراین، بازخورد تصحیحی، انواع، کیفیت و چگونگی فراهم‌نمودن آن برای زبان‌آموزان در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار گرفته است. در واقع، فراهم‌نمودن بازخورد تصحیحی به زبان‌آموزان یکی از مهمترین بخش‌های آموزش زبان است که سبب ایجاد انگیزه و تشویق زبان‌آموزان در فرایند یادگیری می‌گردد؛ از این رو، پژوهش درباره موضوع تصحیح خطاها و بازخوردهای تصحیحی در یادگیری زبان دوم/ خارجی در حال افزایش روزافزون است (Khanlarzadeh & Nemati, 2012).

از جمله پژوهشگرانی که در حوزه آموزش زبان دوم/ خارجی به بررسی انواع بازخوردهای تصحیحی و طبقه‌بندی آن‌ها پرداخته‌اند، می‌توان به لیستر و رانتا (Lyster & Ranta, 1997) اشاره نمود. آن‌ها بازخوردهای تصحیحی را به شش نوع گروه‌بندی کرده‌اند که مشتمل اند بر الف) بازگویی، ب) فراخوانی، ج) فرازبانی، د) تصحیح صریح، ه) درخواست شفاف‌سازی، و) تکرار.

تاکنون پژوهش‌های گوناگونی در این حوزه انجام شده است که به مقایسه تأثیر انواع بازخورد پرداخته‌اند. کویک و پیرسون (Koike & Pearson, 2005) در پژوهشی که به بررسی تأثیر بازخورد صریح در توانش منظورشناختی پرداخته‌بودند، به این نتیجه رسیدند که بازخورد صریح بهتر از غیر صریح عمل می‌کند و نتیجه بهتری می‌دهد. سالمی و همکاران (Salemi et al., 2012) در پژوهشی به بررسی تأثیر بازخورد صریح بر تقویت دانش منظورشناختی زبان‌آموزان در کنش گفتاری پیشنهاددادن پرداختند. یکی از یافته‌های این پژوهش آن بود که زبان‌آموزان ترجیح می‌دهند که به آن‌ها بازخورد مستقیم و صریح داده شود.

¹ elicitation

² explicit correction

³ clarification request

⁴ repetition

در پیوند با بازخورد تصحیحی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و به‌ویژه در حوزه منظورشناسی زبان، پژوهش‌های اندکی به انجام رسیده‌است. صحرانی و اعتمادالاسلامی (Sahraie & Etemad Eslami, 2013)، انواع خطاهای زبان‌آموزان، انواع بازخوردهای مدرسان زبان فارسی به خطاها و پاسخ‌های فوری فارسی‌آموزان به آن بازخوردها را براساس الگوی لیستر و رانتا (Lyster & Ranta, 1997) بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که تصحیح غیرصریح بیشترین بازخوردی بوده که مدرسان به فارسی‌آموزان ارائه دادند و بیشترین پاسخ‌دهی فارسی‌آموزان به نوع بازخورد فراخوانی بوده‌است. زندمقدم و اسلامی (Eslami & Zand-Moghadam, 2021)، نیز در پژوهشی به تحلیل نگرش مدرسان آموزش زبان فارسی نسبت به بازخورد تصحیحی شفاهی پرداختند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نگرش مثبتی نسبت به بازخوردهای تصحیحی شفاهی دارند و بیشترین بازخورد ارائه‌شده در کلاس‌ها، فراخوانی و کمترین بازخوردی که مدرسان به خطای فارسی‌آموزان فراهم نمودند، درخواست شفاف‌سازی و فرازبانی است. در تنها پژوهشی که در زمینه بازخوردها و منظورشناسی زبان فارسی انجام شده‌است، زندمقدم (Zand-Moghadam, 2020) به بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان سطح میانی پرداخت و به این نتیجه رسید که بازخورد فرازبانی در چارچوب رویکرد تکلیف‌محور نسبت به بازخورد بازگویی عملکرد مؤثرتری داشته‌است. بنابراین، با توجه به خلأهای موجود، پژوهش حاضر بر آن است تا به بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی بر ارتقاء توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان خارجی در تولید سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی و مقایسه آن با رویکرد سنتی آموزش زبان بپردازد.

۳. روش پژوهش

۳-۱. شرکت‌کنندگان

شرکت‌کننده‌های پژوهش، ۸۰ فارسی‌آموز غیرایرانی دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد بودند که مشغول به یادگیری زبان فارسی در سطح میانی در مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه علوم پزشکی تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه الزهرا و یک دانشگاه مجازی بودند. آن‌ها به شکل نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و به شکل تصادفی در چهار گروه بیست نفری گروه‌بندی شدند: گروه اول، آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش تکلیف‌محور به‌همراه ارائه بازخورد تصحیحی فرازبانی؛ گروه دوم، آموزش کنش‌های گفتاری در چارچوب روش تکلیف‌محور به‌همراه ارائه بازخورد تصحیحی بازگویی؛ گروه سوم، آموزش کنش‌های گفتاری

به روش سنتی به همراه ارائه بازخورد تصحیحی فرازبانی و گروه چهارم، آموزش کنش های گفتاری به روش سنتی به همراه ارائه بازخورد تصحیحی بازگویی. بازه سنی زبان آموزان بین ۲۰ تا ۴۵ سال بود به این ترتیب که ۸۳.۸ درصد بین ۲۰ تا ۲۵ سال، ۱۰ درصد بین ۲۶ تا ۳۰ سال، ۲.۵ درصد بین ۳۱ تا ۳۵ سال، ۲.۵ درصد بین ۳۶ تا ۴۰ سال و ۱.۲ درصد بین ۴۱ تا ۴۵ سال داشتند. فارسی آموزان شرکت کننده در پژوهش شامل ۴۸ خانم و ۳۲ آقا بودند و جنسیت در نمونه گیری آن ها تأثیری نداشت. همچنین، شرکت کننده ها از ملیت های گوناگونی همچون عراقی با زبان اول عربی (۲۰ نفر)، پاکستانی با زبان اول اردو (۱۷ نفر)، لبنانی با زبان اول عربی (۱۰ نفر)، هندی با زبان اول اردو (۱۵ نفر)، مصری با زبان اول عربی (۱۵ نفر) و دیگر ملیت ها (سربلانکایی، غنایی، ۳ نفر) بودند. بر مبنای خوداظهاری فارسی آموزان در آغاز شروع دوره آموزش زبان فارسی، این افراد پیشینه خاصی در فارسی آموزی نداشتند.

۳-۲. ابزار پژوهش

برای پاسخ به پرسش اصلی این پژوهش و گردآوری داده ها، از آزمون تکمیل گفتمان تشریحی که نسخه فارسی آزمون تاج الدین و همکاران (Tajeddin et al., 2012) بود، در آغاز مطالعه به عنوان پیش آزمون و در پایان مطالعه به عنوان پس آزمون به کار گرفته شد. نخست، این آزمون که روایی و پایایی آن پیش تر به تأیید مورد طراحان رسیده بود، به زبان فارسی ترجمه شد و سپس با استفاده از ترجمه معکوس توسط یک متخصص، روایی محتوایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفت. این نسخه فارسی بر روی ۱۰ نفر فارسی آموز اجرای آزمایشی شد و پس از گردآوری دیدگاه ها و پاسخ های آن ها و اطمینان از شرایط اولیه آزمون برای اجرای اصلی آماده شد. این آزمون شامل ۱۵ موقعیت مبتنی بر سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی بود که برای هر کنش گفتاری، ۵ موقعیت در نظر گرفته شده بود. فارسی آموزان می بایست هر یک از این موقعیت ها را می خواندند و خود را در آن موقعیت تصور می کردند، سپس پاسخ مناسب را برای آن موقعیت می نوشتند.

۳.۳. روش گردآوری داده ها

در این پژوهش، برای بررسی تأثیر بازخورد تصحیحی در چارچوب آموزش تکلیف محور بر پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی آموزان در سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی، ۸۰ فارسی آموز سطح میانی به شکل نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و به صورت تصادفی به چهار گروه ۲۰ نفری گروه بندی شدند. هر چهار گروه از فارسی آموزان ابتدا در یک پیش آزمون تکمیل گفتمان تشریحی برای سنجش توانش منظورشناختی آن ها در تولید کنش های گفتاری

درخواست، رد و عذرخواهی شرکت کردند. پس از آن، پژوهش وارد مرحله تدریس به هر چهار گروه شد. فارسی آموزان هر چهار گروه به مدت نه جلسه سی دقیقه‌ای و دو روز در هفته کنش‌های گفتاری مورد اشاره را آموزش دیدند. آموزش کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی در دو گروه اول و دوم مبتنی بر آموزش تکلیف‌محور بود و تکلیف‌های مورد استفاده بر مبنای مدل الیس (Ellis, 2003) طراحی شدند. در صورتی که زبان آموزان ساخت‌های نامناسب تولید می‌کردند، در گروه اول بازخورد بازگویی و در گروه دوم بازخورد فرازبانی دریافت می‌کردند. آموزش کنش‌های گفتاری در گروه سوم و چهارم هم به روش سنتی (صریح و ضمنی) بود و اگر فارسی آموزان ساخت‌های نامناسبی تولید می‌کردند، در گروه سوم بازخورد بازگویی و در گروه چهارم بازخورد فرازبانی دریافت می‌نمودند. پس از تکمیل دوره آموزشی، پس از آزمون تکمیل گفتمان تشریحی از فارسی آموزان گرفته شد.

۳-۴. روش تحلیل داده‌ها

در این پژوهش برای نمره‌دهی تولید کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی از سوی شرکت کنندگان در آزمون تکمیل گفتمان تشریحی، از مقیاس تاگوچی (Taguchi, 2006) بهره گرفته شد. این مقیاس دارای امتیاز صفر تا پنج برای عملکرد زبان آموزان در تولید مناسب کنش‌های گفتاری از جنبه زبانی، گفتمانی، اجتماعی در آزمون تکمیل گفتمان تشریحی است. همزمان، افزون بر شخص پژوهشگر، یک کارشناس منظورشناسی که با مدل تاگوچی آشنا بود نیز به عنوان مصحح دوم به کار گرفته شد و همبستگی بالایی بین نمره‌های داده شده هر دو مصحح دیده شد. همبستگی بین نمره‌های داده شده در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب ۹۵ و ۹۱ درصد به دست آمد که در این مورد اختلاف معناداری وجود نداشت. برای بررسی مقایسه عملکرد این چهار گروه از فارسی آموزان از آزمون تی جفت برای مقایسه عملکرد هر گروه در پیش آزمون و پس آزمون تولید هر یک از کنش‌های گفتاری (متغیر مستقل: آموزش کنش‌های گفتاری؛ متغیر وابسته: تولید کنش‌های گفتاری) و نیز آزمون تحلیل واریانس یک طرفه برای مقایسه تولید کنش‌های گفتاری توسط هر چهار گروه در پیش و پس آزمون (متغیر مستقل: آموزش کنش‌های گفتاری؛ متغیر وابسته: تولید کنش‌های گفتاری) بهره گرفته شد.

۴. یافته‌های پژوهش

برای بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی بر بهبود توانش منظورشناختی در تولید سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی و مقایسه آن با

رویکرد سنتی آموزش زبان، داده‌های پژوهش مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. نخست همان‌گونه که در جدول (۱) آمده‌است، در گروه تکلیف‌محور و بازخورد بازگویی بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون فارسی آموزان مقایسه‌ای انجام گرفت. میانگین نمره‌های پیش‌آزمون ۵۵/۵۰ بدست آمد درحالی‌که میانگین نمره‌های پس‌آزمون به ۶۳/۹۰ افزایش یافته بود. برای تشخیص معناداربودن این تفاوت از آزمون تی بهره گرفته شد. آزمون تی نشان داد که اختلاف معناداری میان نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود دارد [۶/۲۵ = -t(۱۹)، P < ۰/۰۵]. همچنین در گروه تکلیف‌محور به‌همراه بازخورد فرازبانی با مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون (۵۷/۰۰) و پس‌آزمون (۶۸/۱۰) در کنش‌های گفتاری اختلاف معناداری مشاهده شد [۱۰/۰۹ = -t(۱۹)، P < ۰/۰۵]. به‌همین ترتیب، با مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون (۵۷/۰۰) و پس‌آزمون (۶۳/۴۵) در گروه آموزش سنتی کنش‌های گفتاری به‌همراه بازخورد فرازبانی [۹/۲۵ = -t(۱۹)، P < ۰/۰۵] و میانگین نمره‌های پیش‌آزمون (۵۶/۲۰) و پس‌آزمون (۶۳/۸۰) در گروه آموزش سنتی که بازخورد بازگویی [۶/۹۱ = -t(۱۹)، P < ۰/۰۵] دریافت کرده بودند، مشاهده گردید که اختلاف معناداری میان این نمره‌ها وجود دارد.

جدول ۱: آزمون تی بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون چهار گروه در تولید کنش‌های گفتاری

Sig. (2-tailed)	df	T	Paired Differences				Mean Difference	
			95% Confidence Interval of the Difference		Std. Error Mean	Std. Deviation		
			Upper	Lower				
۰/۰۰	۱۹	-۶/۲۵	-۵/۵۹	-۱۱/۲۱	۱/۳۴	۶/۰۱	-۸/۴۰	preTBLTrecast – postTBLTrecast جفت ۱
۰/۰۰	۱۹	-۱۰/۰۹	-۸/۸۰	-۱۳/۴۰	۱/۱۰	۴/۹۲	-۱۱/۱۰	preTBLTmeta – postTBLTmeta جفت ۲
۰/۰۰	۱۹	-۶/۹۱	-۴/۵۰	-۸/۴۰	۰/۹۳	۴/۱۷	-۶/۴۵	preTraditionalrecast – postTraditionalrecast جفت ۳
۰/۰۰	۱۹	-۹/۲۵	-۵/۸۸	-۹/۳۲	۰/۸۲	۳/۶۸	-۷/۶۰	preTraditionalmeta – postTraditionalmeta جفت ۴

جدول بالا نشان می‌دهد که بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر چهار گروه از فارسی‌آموزان تفاوت معناداری وجود دارد. در ادامه، برای اطمینان از یکسان‌بودن سطح فارسی‌آموزان چهار گروه در پیش‌آزمون و پیش‌از شروع آموزش و ارائه بازخورد، نمره‌ها با بهره‌گیری از تحلیل واریانس یک‌طرفه^۱ مورد مقایسه قرار گرفت. یافته‌های آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (جدول ۲) نشان داد که بین این چهار گروه از زبان‌آموزان در مرحله پیش‌از آموزش و ارائه بازخورد، تفاوت معناداری وجود نداشته‌است (F = ۰/۱۷، P > ۰/۰۵).

^۱ One-way ANOVA

جدول ۲: تحلیل واریانس یک طرفه پیش آزمون کنش های گفتاری

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
۰/۹۱	۰/۱۷	۱۰/۴۵	۳	۳۱/۳۵	Between Groups
		۶۰/۴۰	۷۶	۴۵۹۰/۲۰	Within Groups
			۷۹	۴۶۲۱/۵۵	Total

پس از اطمینان از همگن بودن فارسی آموزان، در مرحله بعد، برای مقایسه عملکرد زبان آموزان در پس آزمون کنش های گفتاری، از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه بهره گرفته شد (جدول ۳).

جدول ۳: تحلیل واریانس یک طرفه پس آزمون

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares	
۰/۰۲	۳/۳۱	۹۶/۸۱	۳	۲۹۰/۴۴	Between Groups
		۲۹/۲۶	۷۶	۲۲۲۳/۷۵	Within Groups
			۷۹	۲۵۱۴/۱۹	Total

نتیجه این آزمون نشان داد که از جنبه آماری میان نمره های پس آزمون چهار گروه پس از آموزش و ارائه بازخورد تفاوت معناداری وجود دارد ($F = ۳/۳۱, P < ۰/۰۵$). برای بررسی و تشخیص اینکه کدام یک از گروه های چهارگانه پس از آموزش و ارائه بازخورد عملکرد بهتری داشته اند، از آزمون توکی^۱ بهره گرفته شد. بررسی میانگین نمره های چهارگروه نشان داد که گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد فرازبانی بهترین عملکرد را داشتند. پس از آن، گروهی که در چارچوب روش تکلیف محور و بازخورد بازگویی آموزش را دریافت کرده بود، نسبت به گروه هایی که آموزش سنتی کنش های گفتاری را دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری از خود نشان داد. همچنین، مشخص شد بین دو گروهی که در قالب روش سنتی کنش های گفتاری را آموزش دیده بودند، گروه فارسی آموزانی که بازخورد فرازبانی به آنها ارائه شده بود نسبت به گروه بازخورد بازگویی، پیشرفت بیشتری داشت.

از سوی دیگر در این پژوهش، عملکرد فارسی آموزان خارجی گروه های چهارگانه در آزمون تکمیل گفتمان تشریحی در کنش های گفتاری به شکل جداگانه مورد بررسی قرار گرفت. میانگین هر کنش گفتاری در هر چهار گروه مورد بررسی در پیش آزمون و پس آزمون در جدول (۴) ارائه شده است.

¹ Tukey

جدول ۴: میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کنش‌های گفتاری در چهار گروه

کنش‌های گفتاری	تکلیف محور + بازخورد		تکلیف محور + بازخورد		سنتی + بازگویی		سنتی + فرازبانی	
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
درخواست کردن	۱۸/۴۵	۲۱/۰۵	۱۹/۸۵	۲۲/۹۵	۱۸/۷۰	۲۰/۷۵	۱۷/۷۰	۲۰/۷۵
رد کردن	۱۷/۲۰	۲۱/۱۵	۱۷/۲۰	۲۲/۰۵	۱۸/۳۵	۲۰/۷۵	۱۸/۸۰	۲۱/۳۵
عذرخواهی	۱۹/۸۵	۲۱/۷۰	۱۹/۹۵	۲۳/۱۰	۱۹/۹۵	۲۱/۹۵	۱۹/۷۰	۲۱/۷۰

در جدول بالا، میانگین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کنش‌های گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی چهار گروه آمده‌است. برای بررسی معنادار بودن این تفاوت‌ها، آزمون تی برای تک تک کنش‌های گفتاری به کار گرفته شد. در کنش گفتاری عذرخواهی بین نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر چهار گروه اختلاف معناداری مشاهده شد: گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد بازگویی [$t(19) = -6/93, P < 0/05$]، گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد فرازبانی [$t(19) = -3/02, P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی [$t(19) = -5/75, P < 0/05$] و گروه آموزش سنتی و بازخورد فرازبانی [$t(19) = -4/87, P < 0/05$]. یافته‌های آزمون تی نشان داد که میان نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر ۴ گروه در کنش گفتاری عذرخواهی اختلاف معنادار وجود دارد.

در کنش گفتاری رد کردن هم مانند کنش گفتاری عذرخواهی، ابتدا نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر چهار گروه با استفاده از آزمون تی مورد بررسی قرار گرفت و معلوم شد به ترتیب، در گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد بازگویی [$t(19) = -7/98, P < 0/05$]، گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد فرازبانی، [$t(19) = -7/12, P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی [$t(19) = -4/61, P < 0/05$] و گروه آموزش سنتی و بازخورد فرازبانی [$t(19) = -5/27, P < 0/05$] میان نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون آن‌ها اختلاف معناداری وجود دارد.

برای بررسی مقایسه نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون فارسی‌آموزان در تولید کنش گفتاری درخواست کردن از آزمون تی بهره گرفته شد و نشان داد اختلاف معناداری میان نمره‌های کنش گفتاری درخواست کردن قبل و بعد از آموزش و ارائه بازخورد وجود دارد که مشتمل اند بر گروه آموزش تکلیف محور و بازخورد بازگویی، [$t(19) = -4/97, P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی [$t(19) = -3/47, P < 0/05$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد فرازبانی و بازخورد بازگویی

[$P < 0/05$ ، $t(19) = -3/76$]، گروه آموزش سنتی و بازخورد بازگویی [$t(19) = -7/06$]، $P < 0/05$.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر بر آن بود تا به بررسی تأثیر رویکرد تکلیف‌محور همراه با ارائه بازخوردهای فرازبانی و بازگویی بر پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان خارجی در سه کنش گفتاری درخواست، رد و عذرخواهی و مقایسه آن با رویکرد غیر تکلیف‌محور بپردازد. این پژوهش روشن نمود که آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی با به کارگیری رویکردی مناسب، امری ضروری و لازم است و سبب پیشرفت توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان می‌گردد. پژوهش‌های گوناگونی همچون الکن سولر (Alcón-Soler, 2015)؛ تاگوچی (Taguchi, 2008)؛ درخشان و اسلامی راسخ (Derakhshan, A., & Eslami-Rasekh, 2015)؛ درخشان و عرب مفرد (Derakhshan & Arabmofrad, 2018)، بر این امر اتفاق نظر دارند که برای تقویت توانش منظورشناختی و بهبود تولید و درک مناسب کنش‌های گفتاری زبان دوم‌آموزان باید این جنبه از زبان را به صورت ویژه و جداگانه آموزش داد. اگرچه ممکن است به سبب شباهت ساختاری زبان‌های اول آن‌ها و زبان فارسی، یادگیری زبان فارسی در آن‌ها سریعتر و بهتر اتفاق افتاده باشد، ولی از جنبه منظورشناختی، زبان‌هایی که به عنوان زبان مادری آن‌ها در نظر گرفته می‌شدند با زبان فارسی و نظام منظورشناختی آن تفاوت‌هایی داشته و دارد. بنابراین، می‌توان گفت که پیشرفت در تولید کنش‌های گفتاری بیشتر به سبب آموزشی بود که مدرس به آن‌ها داده بود و نه شباهت ساختاری زبان اول آن‌ها با زبان فارسی.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی در چارچوب روش تکلیف‌محور و در مقایسه با روش سنتی مؤثرتر است. این امر می‌تواند ناشی از آن باشد که آموزش تکلیف‌محور، با ایجاد شرایطی مناسب و کاربردی برای یادگیری زبان دوم درون‌دادی پربار شده در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد و با ایجاد تعامل بین زبان‌آموزان فرایند یادگیری را عمیق، آسان و جذاب و متمرکز بر معنا می‌نماید. این مهم در راستای تعریف تکلیف توسط نونان (Nunan, 1989, p. 10) است: «تکلیف ارتباطی، بخشی از کار کلاسی است که امکان درک، به کارگیری، تولید و تعامل به زبان مقصد را برای زبان‌آموزان فراهم می‌سازد و توجه آن‌ها عمدتاً متمرکز بر معنا است نه صورت». همچنین از دید الیس (Ellis, 2006) نیز تکلیف فعالیتی است که طی آن زبان‌آموز باید از زبان برای دست یافتن به یک هدف با تأکید بر معنا بهره

گیرد. این دستاورد با یافته‌های پژوهش‌هایی همچون تاج‌الدین و همکاران (Tajeddin et al., 2012)، تاگوچی و کیم (Taguchi & Kim, 2108) و زندمقدم و سامانی (Zand-Moghadam & Mohandes Samani, 2021) هم‌سو است؛ چراکه این پژوهش‌ها نیز به این نتیجه رسیده‌اند که رویکرد تکلیف‌محور بر پیشرفت و بهبود دانش منظورشناختی زبان‌آموزان بسیار اثربخش است و سبب پیشرفت توانش منظورشناختی آن‌ها می‌شود. همچنین، پس از تحلیل داده‌ها مشاهده شد، فارسی‌آموزانی که بازخورد فرازبانی دریافت کرده‌بودند عملکرد بهتری در مقایسه با فارسی‌آموزانی داشتند که بازخورد بازگویی به آن‌ها هنگام دوره آموزشی ارائه شده بود. تبیین این یافته از این قرار است که در بازخورد فرازبانی، به‌شکل صریح خطای فارسی‌آموز و ماهیت آن شرح داده می‌شود که این امر سبب فهم عمیق‌تر به‌وسیله زبان‌آموز می‌گردد. به‌بیان‌دیگر، این یافته را می‌توان این‌گونه توجیه نمود که بازخورد اصلاحی بازگویی به‌سبب ماهیت ضمنی‌اش سبب می‌شود زبان‌آموز به اصلاح خطا توجه نکند و متوجه شکل درست خطای خود نشود (Egi, 2010)، درحالی‌که بازخورد فرازبانی به‌دلیل ماهیت صریح‌ش سبب می‌شود که زبان‌آموز کاملاً به خطا و اصلاح آن توجه نماید. این دستاورد نیز با یافته‌های پژوهش سالمی و همکاران (Salemi et al., 2012) هم‌سو است. چراکه مطالعه ایشان نیز نشان داد که روش آموزش و بازخورد صریح تأثیر بیشتری بر زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم دارد.

ازسوی‌دیگر، در این پژوهش عملکرد فارسی‌آموزان در گروه‌های چهارگانه پس از آموزش و ارائه بازخورد در هر کنش گفتاری به‌صورت جداگانه مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت و معلوم شد که فارسی‌آموزان در کنش گفتاری درخواست کردن عملکرد بهتری نسبت به دو کنش گفتاری دیگر یعنی رد کردن و عذرخواهی کردن داشتند. این موضوع احتمالاً می‌تواند ناشی از آن باشد که از کنش گفتاری درخواست کردن نسبت به کنش‌های گفتاری رد کردن و معذرت‌خواهی کردن بیشتر بهره گرفته می‌شود. همچنین، ممکن است در کتاب‌ها و منابع درسی زبان فارسی که تاکنون خوانده‌اند، بیشتر به این کنش گفتاری پرداخته شده باشد. همچنین، می‌توان گفت احتمالاً ساختار کنش گفتاری درخواست کردن در زبان فارسی، مانند زبان اول شرکت‌کنندگان به‌کاربرده می‌شود (برای نمونه در زبان عربی برای کنش گفتاری درخواست کردن از ساختارهایی چون «رجاء..... [لطفاً...]/ «اذا امکن.....» [اگر ممکن است ...] / «بلا زحمه.....» [بی‌زحمت...]/ «لو سمحت.....» [اگر لطف کنید.....] بهره گرفته می‌شود یا در زبان اردو، برای درخواست کردن پاره گفته‌ای چون «کیا آپ.....؟» [ممکن است شما.....] و در زبان انگلیسی، پاره گفته‌هایی چون «Could you...?»، «آیا می‌توانید...»، «Would you mind...» [آیا می‌شود لطفاً...؟] به‌کار برده می‌شود که ساختاری شبیه درخواست کردن زبان فارسی دارند.

پژوهش حاضر درحالی که بر اثربخشی آموزش کنش‌های گفتاری زبان فارسی در قالب رویکرد تکلیف‌محور و نیز بهره‌گیری از بازخورد فرازبانی تأکید می‌کند، دارای محدودیت‌هایی نیز بود که با ازبین‌بردن آن‌ها می‌توان به غنای پژوهشی این حوزه در آموزش زبان فارسی کمک نمود. محدودیت نخست این بود که این پژوهش به بررسی سه کنش گفتاری پرداخته‌است و دیگر کنش‌های گفتاری مورد بررسی قرار نگرفته‌است. در نظرنگرفتن زبان اول شرکت‌کنندگان و شباهت‌های احتمالی زبان اول آن‌ها با زبان فارسی را نیز می‌توان یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر دانست. محدودیت دیگر این بود که شرکت‌کنندگان در این پژوهش فقط فارسی‌آموزان سطح میانی بودند. همچنین، در این پژوهش فقط بر کنش‌های گفتاری تأکید شد، حال آنکه توانش منظورشناختی فقط شامل کنش‌های گفتاری نیست. افزون‌براین، در پژوهش حاضر، فقط از بازخورد فرازبانی و بازخورد بازگویی بهره گرفته شد و دیگر انواع بازخوردها به فارسی‌آموزان ارائه و بررسی نشد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند از جنبه نظری و عملی برای مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در آموزش مؤثر و کاربردی منظورشناسی زبان فارسی و ارائه بازخورد به خطاهای منظورشناختی فارسی‌آموزان، در راستای پیشرفت توانش ارتباطی و ارتقاء دانش منظورشناسی آن‌ها مفید باشد. همچنین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای طراحان مواد درسی نیز در تدوین مواد آموزشی منظورشناسی زبان فارسی و کنش‌های گفتاری برای غیرفارسی‌زبانان مفید و مؤثر باشد. ازسوی دیگر، این یافته‌ها در طراحی برنامه درسی مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز اثر بخش خواهد بود و این امکان را فراهم می‌آورد که مواد درسی و برنامه‌های درسی را براساس مفاهیم منظورشناسی زبان طراحی نمایند تا برپایه آن فارسی‌آموزان بتوانند توانش ارتباطی مطلوب را به دست آورند. طراحان آزمون‌های پیشرفت و بسندگی در زبان فارسی نیز می‌توانند از یافته‌های این پژوهش بهره‌مند گردند.

فهرست منابع

خانلرزاده، مبین و مجید نعمتی (۱۳۹۳). بازخورد تصحیحی نوشتاری در مهارت نگارش زبان دوم: آیا شبه بازخورد کافیت؟. *پژوهش‌های زیانشناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۴. شماره ۱. صص ۱۴۷-

<https://doi.org/10.22059/jflr.2014.61651>

درخشان، علی و فرزانه شکی (۱۳۹۹). «تأثیر روش آموزش کاربردشناسی تشریحی و تلویحی بر درک کنش‌های گفتاری معذرت‌خواهی و امتناع در بین دانشجویان زبان انگلیسی سطح متوسط». *زبان پژوهی*. دوره ۱۲. شماره ۳۵. صص ۱۷۵-۱۵۱.

<https://doi.org/10.22051/JLR.2019.23938.1636>

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳ / ۹۱

زندمقدم، امیر (۱۳۹۹). بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی: مطالعه فارسی آموزان سطح متوسط. *علم زبان*. دوره ۷. شماره ۱۱. صص ۲۹۷-۳۲۱.

<https://doi.org/10.22054/Is.2020.47314.1278>

زندمقدم، امیر و رویا وفائی مهر (۱۳۹۶). بررسی مقابله‌ای راهبردهای تولید کنش‌های گفتاری موافقت کردن و مخالفت کردن در فیسبوک: مقایسه فارسی زبانان با انگلیسی زبانان. *مطالعات رسانه‌های نوین*.

دوره ۳. شماره ۱۱. صص ۱۳۹-۱۶۹. <https://doi.org/10.22054/cs.2017.22258.227>

زندمقدم، امیر و فرانک اسلامی (۱۴۰۰). تحلیلی بر نگرش مدران زبان فارسی به ارائه بازخورد تصحیحی شفاهی در کلاس درس. *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*. دوره ۲۱. شماره ۱.

صص ۱۱۹-۱۳۷. <https://doi.org/10.30465/crtls.2020.29847.1756>

صحرايي، رضامراد و مرضيه السادات اعتمادالاسلامي (۱۳۹۲). بازخوردهای تصحیحی و پاسخ به آن‌ها در کلاس‌های فارسی آموزان خارجی. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۲. شماره ۲. صص ۳۱-۵۶.

Retrieved from <https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_448>

غیاثیان، مریم سادات، زهره اسلامی راسخ و امیررضا وکیلی فرد (۱۳۹۲). راهبردهای بیان تقاضا: مقایسه فارسی آموزان خارجی با فارسی‌زبانان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۲. شماره ۲. صص ۳-۲۹.

Retrieved from https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_449.html

مدرسی تهرانی، یحیی و محبوبه تاجعلی (۱۳۹۱). کنش گفتاری درخواست: مقایسه فارسی‌زبانان و فارسی آموزان. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۸۳-

Retrieved from <https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_235>. ۱۰۷

References

- Afrouz, M., Alkawaz, A., Nejad Ansari, D., & Dabaghi, A. (2023). The effect of explicit pragmatic instruction on Iraqi EFL students' production of speech acts: Pragma-linguistic vs. sociopragmatic errors in focus. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 15(31), 1-17. <https://doi.org/10.22034/elt.2023.54597.2521>
- Alcón-Soler, E. (2015). Instruction and pragmatic change during study abroad email communication. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 9, 34-45. <https://doi.org/10.1080/17501229.2014.995763>
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press. https://pure.mpg.de/rest/items/item_2271128/component/file_2271430/content
- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? In K.R., Rose, & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in language teaching*. (pp. 13-32). Cambridge University Press. <https://www.cambridge.org/universitypress/about-us/news-and-blogs/cambridge-university-press-publishing-update-following-technical-disruption>.
- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63(1),

68-86.

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x>

- Bardovi-Harlig, K. (2018). Teaching of pragmatics. In J.I. Liontas (Eds.), *The TESOL encyclopedia of English language teaching* (pp.1-7). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1177/13621688211064933>
- Barón, J., Luz Celaya, M., & Levkina, M. (2020). Learning pragmatics through tasks when interaction plays a role. *Applied Pragmatics*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.1075/ap.18010.bar>
- Blum-kulka, Sh., & Olshtine, E. (1984). Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP)1. *Applied Linguistics*, 5(3), 196-213. <https://doi.org/10.1093/applin/5.3.196>
- Derakhshan, A., & Arabmofrad, A. (2018). The impact of instruction on the pragmatic comprehension of speech acts of apology, request, and refusal among Iranian intermediate EFL learners. *English Teaching & Learning*, 42(1), 75-94. <https://doi.org/10.1007/s42321-018-0004-6>
- Derakhshan, A., & Eslami-Rasekh, Z. (2015). The effect of consciousness-raising instruction on the pragmatic development of apology and request. *TESL-EJ*, 18(4), 1-24. [Available at http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6](http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume18/ej72/ej72a6)
- Derakhshan, A., & Shakki, F. (2020). The effect of implicit vs. explicit metapragmatic instruction on the Iranian intermediate EFL learners' pragmatic comprehension of apology and refusal. *Journal of Language Research*, 12(35), 151-175. <https://doi.org/10.22051/JLR.2019.23938.1636> [In Persian]
- Egi, T. (2010). Uptake, modified output, and learner perceptions of recasts: Learner responses as language awareness. *The Modern Language Journal*, 94(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00980.x>
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University press.
- Ellis, R. (2006). The methodology of task-based teaching. *Asian EFL Journal*, 8(3), 19-45. <http://www.asian-efl-journal.com>
- Eslami-Rasekh, Z., Eslami-Rasekh, A., & Fatahi, A. (2004). The effect of explicit metapragmatic instruction on the speech act awareness of advanced EFL students. *TESL-EJ*, 8(2), 1-12. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068089.pdf>
- Fotos, S., & Ellis, R. (1991). Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25(4), 605-628. <https://doi.org/10.2307/3587079>
- Fukuya, Y.J., & Zhang, Y., (2002). The effects of recasts on EFL learners' acquisition of pragmalinguistic conventions of request. *Second Language Studies*, 21(1), 1-47. <https://www.researchgate.net/publication/228821998>
- Ghiasian, M.S., & Eslami Rasekh, Z., Vakilifard, A. & Sedaghat, E. (2013). Requesting strategies: A comparative study among Persian speakers and foreign Persian learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 3-29. https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_449.html [In Persian]
- González-Lloret, M. (2018). Pragmatics in technology-mediated contexts. In Sanchez- Hernández, A. & Herraiz-Martínez, A. (Eds.), *Learning second language pragmatics beyond traditional contexts* (pp. 17-48). Peter Lang. <https://www.researchgate.net/publication/330325613>

- Kasper, G., & Rose, K. R. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.
<https://assets.cambridge.org/97805210/08587/excerpt/9780521008587>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell. <https://www.researchgate.net/publication/286558594>
- Kasper, G., & Rover, C. (2002). Pragmatics in second language learning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 317–334). Lawrence Erlbaum Publishing.
https://moodle.phooc.at/pluginfile.php/144864/mod_resource/content/1/Hinkel
- Khanlarzadeh, M., & Nemati, M. (2012). Written corrective feedback in second language writing: Does SEMI-feedback suffice? *Journal of Foreign Language Research*, 4(1), 147–166. [In Persian]
<https://doi.org/10.22059/jflr.2014.61651>
- Kim, Y. (2022). The interface between instructed L2 pragmatics and TBLT research: A review of instructional materials. *Applied Pragmatics*, 4(2), 159–177. <https://doi.org/10.1075/ap.00007.kim>
- Koike, D.A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *The Modern Language Journal*, 73(3), 279–289.
<https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06364.x>
- Koike, D.A., & Pearson, L. (2005). The effect of instruction and feedback in the development of pragmatic competence. *System*, 33(3), 481–501.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.008>
- Littlewood, W. (2007). Communicative and task-based teaching in East Asian classrooms. *Language Teaching*, 40(3), 243 – 249.
<https://doi.org/10.1017/S0261444807004363>
- Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37–66.
<https://doi.org/10.1017/S0272263197001034>
- Malmir, A., & Derakhshan, A. (2020). The socio-pragmatic, lexico-grammatical, and cognitive strategies in L2 pragmatic comprehension: The case of Iranian male vs. female EFL learners. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 8(1), 1-23. <https://doi.org/10.30466/ijltr.2020.120805>
- Martínez-Flor, A. (2004). The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: A study based on suggestions [Unpublished doctoral dissertation]. Universitat Jaume I.
- Martínez-Flor, A., & Fukuya, Y. (2005). The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context. *System*, 33(3), 463–480.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2005.06.007>
- Martín-Laguna, S. (2020). Tasks, pragmatics, and multilingualism in the classroom. *A Portrait of Adolescent Writing in Multiple Languages*, (pp. 20–36). UK: Multilingual Matters.
<https://www.multilingual-matters.com/page/detail/Tasks-Pragmatics-and-Multilingualism-in-the-Classroom/?k=9781788923651>
- Martín-Laguna, S., & Alcón-Soler, E. (2013). The effect of proficiency and interlocutor on learners' performance during refusal focused tasks. In À. Llanes Baró, L. Astrid Ciro, L. Gallego Balsà, & R.M. Mateu Serra (Eds.), *La Lingüística aplicada en la era de la globalización*, (pp. 80–87).

- Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Mey, J.L. (2001). *Pragmatics: An introduction*. Blackwell.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=991892>
- Modarresi Tehrani, Y., & Tajali, M. (2013). The request speech act: A comparison between Persian speakers and Persian learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1(2), 83–107. [In Persian].
https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_235
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
<https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/abs>
- Olshtain, E., & Cohen, A.D. (1990). The learning of complex speech act behavior. *TESL Canada Journal*, 7(2), 45–65.
<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/568/399>
- Plonsky, L., & Zhuang, J. (2019). A meta-analysis of second language pragmatics instruction. In Taguchi, N. (Ed.), *Routledge handbook of SLA and pragmatics* (pp. 287-307). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351164085-19>
- Rose, K. R., & Ng. C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In Rose, K. & Kasper, G. (Eds.), *Pragmatics in language teaching* (pp. 145–170). Cambridge University Press.
<https://www.researchgate.net/publication/265288342>
- Sahraie, R.M., & Etemad Eslami, M. (2013). Corrective feedback and responses from Persian learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 31-56.
https://jtpsol.journals.ikiu.ac.ir/article_448 [In Persian]
- Salemi, A., Rabiee, M., & Ketabi, S. (2012). Effects of explicit/implicit instruction and feedback on the development of Persian EFL learners' pragmatic competence in suggestion structure. *Journal of Language Teaching and Research*, 3(1), 188-199. <https://doi.org/10.4304/jltr.3.1.188-199>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge University Press.
- Shahsavari, M., Alavi, S. M., & Norouzi, M. H. (2018). Dynamic assessment of pragmatic competence: A case of speech acts of apology and request. *Journal of Foreign Language Research*, 8(1), 187-206.
<https://doi.org/10.22059/jflr.2018.247058.430>
- Shakki, F., Naeini, J., Mazandarani, O., & Derakhshan, A. (2020). Instructed second language English pragmatics in the Iranian context. *Journal of Teaching Language Skills*, 39(1), 201–252.
<https://doi.org/10.22099/jtls.2020.38481.2886>
- Shakki, F., Naeini, J., Mazandarani, O., & Derakhshan, A. (2023). A meta-analysis on the instructed second language pragmatics for the speech acts of apology, request, and refusal in an Iranian EFL context. *Language Related Research*, 13(6), 461-510. <https://doi.org/10.52547/LRR.13.6.15>
- Shi, X. (2014). On cross-cultural pragmatic failures in C/E interpretation. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(5), 1033–1037.
<https://doi.org/10.4304/tpls.4.5.1033-1037>
- Taguchi, N. (2006). Analysis of appropriateness in a speech act of request in L2 English. *Pragmatics*, 16(4), 513-535. <https://doi.org/10.1075/prag.16.4.05tag>

- Taguchi, N. (2007). Development of speed and accuracy in pragmatic comprehension in English as a foreign language. *TESOL Quarterly*, 41(2), 313-338. <https://doi.org/10.1002/j.1545-7249.2007.tb00061.x>
- Taguchi, N. (2008). The role of learning environment in the development of pragmatic comprehension: A comparison of gains between EFL and ESL learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 30(4), 423-452. <https://doi.org/10.1017/S0272263108080716>
- Taguchi, N. (2018). Advanced pragmatic competence. In Malovrh, P. A. & Benati, A. (Eds.), *The handbook of advanced proficiency in second language acquisition* (pp. 505-526). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119261650.ch26>
- Taguchi, N., & Kim, Y. (2018). *Task-based approaches to teaching and assessing pragmatics*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tblt.10>
- Tajeddin, Z., & Mohammad Hosseinpur, R. (2014). The impact of deductive, inductive, and L1-based consciousness-raising tasks on EFL learners' acquisition of the request speech act. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 6(1), 73-92. <https://doi.org/10.22099/jtls.2014.2022>
- Tajeddin, Z., & Tayebipour, F. (2012). Interface between L2 learners' pragmatic performance, language proficiency, and individual/group ZPD. *Applied Research on English Language*, 4(1), 31-44. <https://doi.org/10.22108/are.2015.15495>
- Tajeddin, Z., Keshavarz, M.H., & Zand-Moghadam, A. (2012). The effect of task-based language teaching on EFL learners' pragmatic production, metapragmatic awareness, and pragmatic self-assessment. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 15(2), 139-166. <http://ijal.khu.ac.ir/article-1-1585-en.html>
- Tan, Z. (2016). Benefits and implementation challenges of task-based language teaching in the Chinese EFL context. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(3), 1-8. <https://doi.org/10.31686/ijer.vol4.iss3.522>
- Vahid Dastjerdi, H., & Rezvani, E. (2010). The impact of instruction on Iranian intermediate EFL learner's production of requests in English. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(6), 782-790. <https://doi.org/10.4304/jltr.1.6.782-790>
- Yang, L., & Ke, C. (2021). Proficiency and pragmatic production in L2 Chinese study abroad. *System*, 98, 102475. <https://doi.org/10.1016/j.system.2021.102475>
- Yousefi, M., & Nassaji, H. (2019). A meta-analysis of the effects of instruction and corrective feedback on L2 pragmatics and the role of moderator variables: Face-to-face vs. computer-mediated instruction. *International Journal of Applied Linguistics*, 170(2), 277-308. <https://doi.org/10.1075/itl.19012.you>
- Zand-Moghadam, A. (2020). The role of corrective feedback in developing pragmatic competence: The study of intermediate Persian language learners. *Language Science*, 7(11), 297-322. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/lsc.2020.47314.1278>
- Zand-Moghadam, A., & Eslami, F. (2021). An investigation into Persian language teachers' attitude toward oral corrective feedback in classroom. *Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences*, 21(1), 113-132. <https://doi.org/10.30465/crtls.2020.29847.1756> [In Persian]

- Zand-Moghadam, A., & Mohandes Samani, F. (2021). Effect of information-gap, reasoning-gap, and opinion-gap tasks on EFL learners' pragmatic production, metapragmatic awareness, and comprehension of implicature. *TESEL- EJ*, 25(1), 1-23. <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume25/ej97a/ej97a5>
- Zand-Moghadam, A., & Vafaeimehr, R. (2017). A contrastive study of agreement and disagreement strategies in facebook: Persian vs. English. *New Media Studies*, 3(13), 137-166. <https://doi.org/10.22054/cs.2017.22258.227> [In Persian]
- Zavialova, A. (2023) Formulaic language in the acquisition of L2 pragmatic competence in a community-based classroom. *TESL-EJ*, 27(1), 1-32. <https://doi.org/10.55593/ej.27105a2>





The Effect of Task-based Instruction and Corrective Feedback on Pragmatic Competence Development: The Study of Intermediate Learners of Persian

Amir Zand-Moghadam¹
Zahra Tahavvori²

Received: 2023/09/08

Accepted: 2023/12/02

1. Introduction

Developing pragmatic competence as a component of communicative competence has been emphasized by many L2 scholars. This competence enables L2 learners to use their linguistic resources to produce contextually appropriate utterances. Learning a second language is not limited to developing the linguistic competence; understanding L2 functions, speech acts, pragmatic routines, politeness system, etc. is a necessary aspect of second language learning.

Research has shown that even advanced L2 learners may have difficulty with the pragmatic aspects of the second language they are learning. Given its importance, many scholars believe that knowledge of L2 pragmatic system can be developed through instruction. Consequently, teaching L2 pragmatics has become a focus in many studies. Since the pragmatic system forms part of the learners' interlanguage, this area is referred to as Interlanguage Pragmatics (ILP). ILP is rooted in both second language acquisition and pragmatics. A key issue in ILP is to determine the most effective method or mode of instruction for teaching L2 pragmatics.

Throughout the literature, some researchers have compared explicit with implicit methods. Others have focused on inductive and deductive modes of instruction. Recently, however, a few studies have examined the effect of task-based instruction (TBI) on L2 learners' pragmatic competence, observing that TBI can be helpful in developing many aspects of L2 learners' pragmatic competence. Additionally, studies on corrective feedback (CF) have focused on developing pragmatic competence by providing different types of CF. However, there is still no definite answer to the question "what is the best method to teach ILP?". Furthermore, most

¹ Associate Professor of Applied Linguistics, Departments of English Language and Literature and Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University (corresponding author); zandmoghadam@atu.ac.ir

² PhD Candidate of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University; tahavvori_z96@atu.ac.ir

studies on the development of pragmatic competence and ILP have focused on English as the target language. This means that the effectiveness of instruction and different ways of teaching on the development of pragmatic competence has not been widely investigated in other languages.

Given the lack of comprehensive studies on the effect of TBI and CF on Persian language learners' pragmatic competence, this study aimed to examine the potential impact of TBI and CF on intermediate Persian learners' production of the speech acts of request, refusal, and apology.

2. Materials and methods

To conduct this study, 80 Persian language learners at the intermediate level were selected based on convenience sampling method. The participants were then randomly assigned to four groups: (1) TBI and metalinguistic feedback, (2) TBI and recast, (3) non-TBI and metalinguistic feedback, and (4) non-TBI and recast. A valid and reliable written discourse completion test (WDCT) on the three speech acts of request, refusal, and apology was used as both the pre- and post-test.

All participants in the four groups received treatment over nine sessions, with each session lasting 30 minutes. The TBI groups were assigned tasks designed based on Ellis's (2003) model. A collection of different types of tasks was provided as a pamphlet. The instruction in the TBI group followed the three phases of pre-, while-, and post-task. However, the non-TBI groups were taught the three speech acts using traditional methods. After nine sessions, participants were administered the WDCT as a post-test.

3. Results and discussion

At the end of the study, the responses of the members of the four groups in the pre- and post-test were compared and analyzed statistically. The findings revealed that the production of the speech acts -request, refusal, and apology- improved from pre-test to post-test in all the four groups. Since the four groups were homogeneous in terms of pragmatic production at the start of the study, their post-test performance was compared statistically. The results showed that the four groups performed differently in the post-test. Furthermore, it was found that the TBI and metalinguistic feedback group outperformed the other groups.

4. Conclusion

This study aimed to teach Persian speech acts to non-Iranian learners of Persian. Based on the findings, it can be concluded that instruction in the Persian pragmatic system can enhance learners' pragmatic competence. Additionally, task-based instruction of Persian speech acts, compared with non-task-based instruction, significantly improves the pragmatic production of non-Iranian learners. Furthermore, metalinguistic feedback, as opposed to recast, can affect Persian language learners' pragmatic competence positively.

Keywords: interlanguage pragmatics, speech act, task-based instruction, recast, metalinguistic feedback



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۲۷-۹۹

تأثیر برنامه ریزی عصبی-کلامی بر استقلال و خودکارآمدی یادگیرندگان غیر فارسی زبان^۱

علیرضا کیوانی^۲، محمدرضا اروجی^۳

سکینه جعفری^۴، سیروس ایزدپناه^۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۳/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۲۸

چکیده

در سال‌های اخیر پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر آن را در کلاس‌های زبان خارجی/زبان دوم نشان داده‌اند. هدف این پژوهش نیز بررسی این است که آیا برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر آماری مهمی بر استقلال و خودکارآمدی یادگیرندگان زبان فارسی دارد. به همین سبب، ۶۴ دانشجو به صورت غیر تصادفی به روش نمونه‌گیری دردسترس از میان زبان‌آموزان خارجی سطح متوسط مشغول به تحصیل در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های آموزش عالی شهر تهران و قزوین انتخاب شدند و در دو کلاس جداگانه قرار گرفتند. برای اطمینان از یک‌دستی دانشجویان، پرسشنامه استقلال و مقیاس خودکارآمدی پیش از آموزش اجرا شدند. سپس، آموزش آغاز شده و گروه آزمایشی در رویارویی با تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی قرار گرفت. در پایان آموزش، به هر

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2021.36528.2050

^۲ دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، زنجان، ایران؛
alirezakeyvani6587@gmail.com

^۳ استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، زنجان، ایران (نویسنده مسئول)؛
mohammadreza.oroji@iauz.ac.ir

^۴ استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، زنجان، ایران؛
sjafari591@yahoo.com

^۵ استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، گروه زبان و زبان‌شناسی، زنجان، ایران؛
sirosizadpanah@iauz.ac.ir

دو گروه پرسشنامه استقلال و مقیاس خودکارآمدی داده شد. یافته‌های آزمون منکوا نشان داد که بهره‌گیری از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر مهمی بر روی هر دو متغیر وابسته مورد بررسی داشت. یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای معلم‌ها و کارشناسان آموزش زبان مفید باشد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، آزفا، استقلال، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، خودکارآمدی

۱. مقدمه

در آموزش مدرن، استقلال^۱ زبان‌آموز به‌عنوان یکی از هدف‌های اصلی یادگیری، معمولاً به‌عنوان تنها راه کسب مهارت در زمینه‌های مختلف پس از دانش آموختگی و بنابراین سازگاری برای تغییر شرایط و نیازهای اجتماعی در نظر گرفته شده‌است. همچنین استقلال زبان‌آموز هدفی است که مرتبط با انگیزه در نظر گرفته می‌شود (Brown, 2001). مفهوم روان‌شناختی مهم دیگری که بر یادگیری زبان تأثیر دارد خودکارآمدی است. خودکارآمدی^۲ مثبت مرتبط با یادگیری زبان دوم به زبان‌آموزان قدرت و توانایی رسیدن به هدفشان را می‌دهد. درمقابل، بر مبنای دیدگاه برنهارت (Bernhardt, 1997)، افراد دارای خودکارآمدی ضعیف باور دارند که بدون قدرت و توانایی‌های یادگیری زبان هستند و این مسأله سبب می‌شود تا از همان ابتدا تسلیم شوند. نقش خودکارآمدی در موفقیت به‌وسیلهٔ بسیاری از پژوهشگران همچون ویگفیلد (Wigfield, 1994; quoted in Pintrich & Shunk, 1996) بررسی شده‌است. شواهد فراوانی درمورد پیوند میان خودکارآمدی و ویژگی‌های مثبت آموزگاران را ارائه داده‌اند. معلم‌هایی که خود را کارآمدتر می‌پندارند، متعهدترند و کمتر در رویارویی با خطر فرسودگی شغلی قرار دارند (Fathi, et al., 2021).

بر مبنای دیدگاه کاروناراتنه (Karunaratne, 2010)، اساس برنامه‌ریزی عصبی-کلامی^۳ که به‌عنوان یک واسطه ارتباطی مؤثر به‌وسیلهٔ مشاوران به کار گرفته می‌شود، مفاهیم روان‌درمانی ریچارد بندلر بود که در جهان فراگیر شد. در سال‌های پسین، این ابزار در مابقی زمینه‌ها همچون آموزش، تجارت، مدیریت و مانند آن نیز با موفقیت به کار گرفته شد (Mathison & Tosey, 2003; Einspruch & Forman, 1985).

پژوهش‌های انجام‌شده به‌وسیلهٔ وینچ (Winch, 2005) شامل بررسی چگونگی بهره‌گیری از

¹ autonomy

² self-efficacy

³ neuro-linguistic programming

تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی (ان.ال.پی)^۱ در فیلترهای عاطفی ضعیف بوده‌اند. همچنین، مجموعه‌ای از پژوهش‌ها روشن نمودند که چگونه توانایی‌های آموزش و یادگیری زبان با بهره‌گیری از برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تقویت می‌شود؛ برای نمونه، میلرود (Millrood, 2004) پژوهشی انجام داد تا سهم برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را در پیشرفت یادگیری زبان دوم و آموزش بسنجد. از سوی دیگر، به عنوان زمینه خاص آموزشی، پژوهش در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی محدود به مسائل آموزشی و آموزش زبان نیست. پژوهشگران بسیاری، استقلال و خودکارآمدی را در کنار برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به طور جداگانه بررسی کرده‌اند، یا تأثیر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی یا استقلال بر جنبه‌های متفاوت آموزش زبان انگلیسی مانند توانایی‌های زبان یا توانایی‌های فرعی را بررسی کرده‌اند؛ ولی پژوهش عملی درباره تأثیر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر استقلال و خودکارآمدی یادگیری زبان فارسی وجود ندارد. پس پژوهش کنونی در تلاش برای ازیین‌بردن این مشکل است و در پی سنجش تأثیر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر استقلال و خودکارآمدی یادگیرندگان زبان فارسی به عنوان زبان خارجی است.

معمولاً باور بر این است که زبان‌آموزان باید راهبردهای زبانی خود را گسترش دهند که تا اندازه‌ای ممکن زبان‌آموزان مستقلی بشوند (Harmer, 2010). یافته‌های برخی پژوهش‌ها در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی نشان می‌دهد که این تکنیک منجر به یادگیری بهتر زبان دوم می‌شود. توزی و متیسون (Tosey & Mathison, 2003) با هدف ابهام‌زدایی از ویژگی‌های روش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در آموزش و یادگیری زبان دوم نقش مهمی در این زمینه بازی کرده‌اند. از سوی دیگر، دانشمندان باور دارند یکی از راه‌های ارتقای استقلال زبان‌آموزان به وسیله بهره‌گیری از همین تکنیک‌ها و روش‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی است (Holec, 1981). بسیاری از پژوهش‌ها بر تأثیر استقلال زبان‌آموز در مهارت‌های مختلف زبانی (Lei & Yu-mei, 2012) و تأثیر استقلال زبان‌آموز بر موفقیت در کشف شنیداری تأکید کرده‌اند (Arkoc, 2008).

یکی از اصلی‌ترین تکنیک‌های تغییرات فردی در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، تکنیک لنگراندازی^۲ یا همان نشانه‌گذاری بدن و به بیان بهتر تکیه‌گاه ذهنی است. در این تکنیک (که در برخی منابع‌ها هم به آن «آنکوراژ» می‌گویند) ماشه یا محرکی برای فرد ساخته می‌شود که واکنش خاصی را برمی‌انگیزد و می‌تواند در هر یک از حواس پنجگانه جای‌گذاری شود. «آنکوراژ»^۳ یا

¹ neuro-linguistic programming (NLP)

² anchor

³ anchorage

«آنکرینگ»^۱ می‌تواند به ما در تغییر روحیه یاری دهد؛ اگر چه به‌کارگیری یک تکنیک آنکراژ تأثیر بسیار فراتری را از تغییر در روحیه انجام می‌دهد. این روش به فرد امکان می‌دهد که از منبع‌های درونی خود برای از بین بردن یک وضعیت نگرانی بهره‌گیرد. لنگراندازی می‌تواند در قالب زبانی، لمسی یا عملی، صحنه‌های ویژه یا صداها را متمایز به صورت گفتگوی درونی نمایان شود. در این تکنیک با روش‌های ویژه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به منبع‌های مثبتی که فراموش شده‌اند دست می‌یابیم و از آن‌ها برای تغییر در یک وضعیت روحی مانند افسردگی بهره‌می‌گیریم؛ به بیان دیگر می‌توان گفت در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی آنکور مشتمل است بر هم‌نشینی یا پیوند یک محرک عصبی^۲ با یک پاسخ قابل پیش‌بینی. آنکورها می‌توانند به صورت طبیعی پیدا شوند و یا مطابق خواسته خودمان به وجود آیند که به دو صورت مثبت و منفی می‌توانند ایجاد شوند. برای نمونه، ممکن است بوی اسکناس نو و تاننده شما را یاد دوران کودکی و ایام عید بیاندازد و اندکی از خاطرات و احساسات مربوط به آن دوران را در شما به صورت تصورات ذهنی بازآفرینی کند.

در سال‌های گذشته تکنیک‌های به‌خاطر سپاری و کدگذاری مختلفی برای یادگیری ابداع شده‌است. یکی از بهترین روش‌هایی که در سال‌های کنونی مورد توجه شرکت‌کنندگان دوره‌های یادگیری زبان قرار گرفته‌است، روش تصویرسازی و کدگذاری با روش ان.ال.پی است. تکنیک‌های بسیاری برای به‌خاطر سپاری داده‌ها وجود دارد که از میان آن‌ها تکنیک رمزگذاری اعداد و مفاهیم یکی از بهترین روش‌ها به شمار می‌آید. از آنجایی که ذهن ما اطلاعاتی که شامل تصاویر باشد را بهتر می‌تواند پردازش کند، با ربط دادن آن به احساسات گذشته و تعمیم دادن به خوبی می‌تواند یادگیری جدیدی داشته باشد. ان.ال.پی به دنبال چنین قابلیت ذهنی است تا با به‌کارگیری آن بتوانیم یادگیری اثربخشی داشته باشیم.

آموزش زبان انگلیسی با روش تصویرسازی یک حالت دیگر تصویرسازی است که برای نوشته‌ها کد در نظر گرفته می‌شود. در روش تصویرسازی ذهنی و کدبندی واژه‌ها، سرنخ و رمزی برای واژه‌ها قرار می‌گیرد که با دیدن آن واژه یاد سرنخ و رمز می‌افتیم و معنای واژه را به راحتی می‌توان حدس زد. روش کار به این صورت است که یک واژه را که معنای آن را نمی‌دانستید انتخاب می‌کنید و با توجه به شیوه تلفظ یا شکل ظاهری و گونه‌های مختلف تشبیه‌سازی آن را با واژه یا جمله‌هایی که در ذهن دارید و به واژه مربوط می‌شود کدبندی و تصویرسازی می‌کنید.

¹ anchoring

² stimulus

۱. واژه «Colleague» به معنای: همکار

تصویرسازی و کدگذاری آن: کل بازی‌های لیگ رو با همکارم تو شرکت نگاه کردم از سوی دیگر، در این تکنیک مدرس با روش‌های ویژه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به منبع‌های مثبتی که فراموش شده‌اند دست می‌یابد و از آن‌ها برای تغییر در یک وضعیت روحی منفی مانند افسردگی، دلهره، ترس و دیگر احساس‌های منفی احتمالی نسبت به یادگیری زبان بهره می‌گیرند. در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی آموزش چگونه و برای چه مسأله‌ای، کدام منبع مناسب‌تر است و با چه محرکی می‌توان به آن دست یافت؛ به گونه‌ای که هرگاه فرد با مسائلی مانند افسردگی، نگرانی، ناامیدی، عصبانیت، دلشوره، بی‌قراری، احساس ناامنی و مانند آن روبه‌رو شد، بی‌درنگ با به‌کارگیری محرک مربوط به آن مسأله که در تکنیک آنکراژ ساخته شده، وضعیت داخلی را تغییر دهیم و بهترین حالت روحی و روانی را برای یادگیری در کلاس درس فراهم آوریم.

همچنین برقراری ارتباط مؤثر و ایجاد هم‌دلی بین مدرس و دانشجو تأثیر بسزایی بر ایجاد حس مثبت به کلاس زبان خارجی و همچنین ایجاد اعتماد به نفس دارد و در نتیجه آن انگیزه دانشجو برای شرکت در کلاس و موفقیت بیشتر می‌شود. تکنیک سازگاری^۱ با هدف برقراری ارتباط مؤثر در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به معنای راه‌وروش برقراری ارتباط سالم، درست و موفق است؛ به شرطی که در این ارتباط بتوانیم حس اعتماد را در طرف مقابل ایجاد نماییم. این ارتباطات می‌توانند به دو شکل کلامی (به آن قسمت از ارتباطات که به صورتی ویژه بر روی محتوای کلام مانند چگونگی صحبت کردن و شکل جمله‌بندی واژه‌ها که معمولاً اثر کمی بر روی مخاطب می‌گذارد، اشاره دارد) و غیر کلامی (به جنبه‌هایی به غیر از محتوای کلام مانند تن صدا، ریتم، تماس‌های چشمی، حالت‌های صورت و حالت‌ها و حرکات بدنی که معمولاً در ارتباطات بیشترین اثرگذاری را دارا هستند اشاره دارد) انجام شوند.

در راستای بهره‌مندی از تکنیک سازگاری، ریزتکنیک‌های ارتباط مؤثر از قبیل قرینه کردن^۲ و تقلید کردن^۳ می‌تواند بسیار راهگشا باشد. همچنین این ارتباط مؤثر می‌تواند با تطبیق روش آموزش معلم با شیوه یادگیری دانشجو انجام پذیرد. به کوتاه‌سخن، در ان.ال.پی باور بر این است که افراد عمدتاً برای یادگیری میل به سوی یکی از چهار مجرای اصلی یعنی ادراکی، دیداری، شنیداری و حسی و دیجیتالی دارند که با دانستن نمونه شخصیتی افراد می‌توان ارتباطی بسیار بهتر با آن‌ها برقرار کرد. برای نمونه، ادامه گفت‌وگو به زبان مادری در هنگام آموزش زبان خارجی/زبان دوم

¹ rapport

² mirroring

³ matching

۱۰۴ / تأثیر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر استقلال و خودکارآمدی یادگیرندگان غیرفارسی‌زبان / کیوانی و ...

در مکالمه‌های دانشجو و معلم به‌عنوان نمودی از تکنیک قرینه‌کردن گاهی سبب به‌وجود آمدن چنین حسی گشته و در نتیجه می‌تواند مؤثر باشد. ولی در پژوهش حاضر، راهبردهای مربوط به تقلید کردن یا قرینه‌کردن تن صدا، لحن، سرعت حرف‌زدن، ریتم تنفسی، حالت چهره، تکه کلام‌ها و واژه‌های کلیدی کاربرد داشته‌اند.

به‌طور اصولی، هر ارتباط مؤثر در برنامه‌ریزی عصبی-کلامی، ارتباطی است که اثر مثبت و دل‌پذیر همراه با نوعی اطمینان‌خاطر را در مخاطب ایجاد می‌کند. برای ایجاد چنین ارتباطی، ان‌ال‌پی رویه‌های ویژه خود را دارد. با وجود اینکه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی می‌تواند منجر به ارتقای خودکارآمدی زبان‌آموزان شود و مدرسان می‌توانند این یافته‌ها را در هنگام تدریس فارسی به کار گیرند، تاکنون پژوهش‌های تجربی کمی درباره برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در زمینه‌های گوناگون انجام شده است (Moore, 2009). مدرسان و دانشجویان به‌طور عمده آموزش خود را بر محتوا متمرکز می‌کنند، بدون اینکه به آموزش چگونگی تسلط بر ذهن به دانشجویان همت گمارند؛ به‌ویژه اینکه نگارندگان هیچ‌گونه پژوهشی را در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در گستره ارتباط برنامه‌ریزی عصبی-کلامی با متغیرهای مورد بررسی این پژوهش مشاهده نکرده‌اند. ارتباط بین برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و متغیرهای گوناگون در آموزش زبانی همچون انگلیسی شامل جنسیت، سطح سواد، تجربه و موفقیت در پژوهش‌های گوناگونی مورد بررسی قرار گرفته‌اند (Pishghadam et al., 2011). براین‌مبنای پژوهش حاضر از یک‌سو تلاش در بررسی راه‌های بهبود استقلال دارد که کاملاً برای زبان‌آموزان خارجی ضروری است و از سوی دیگر می‌کوشد تأثیر عملی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را بر بهبودی عامل روان‌شناسی بررسی کند که در زمینه خودش بی‌همتا است.

برای دستیابی به هدف پژوهش حاضر، کوشش شد تا به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شود: نخست اینکه، آیا بهره‌گیری از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر چشمگیری بر استقلال زبان‌آموزان دارد؟ دوم آنکه، آیا استفاده از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر چشمگیری بر خودکارآمدی زبان‌آموزان دارد؟ در پیوند با پرسش‌های پژوهش بالا، فرضیه‌های صفر ارائه شدند که از این قرارند: نخست اینکه، بهره‌گیری از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر چشمگیری بر استقلال زبان‌آموزان ندارد. دوم آنکه، کاربرد تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر چشمگیری بر خودکارآمدی زبان‌آموزان ندارد.

۲. پیشینه پژوهش

برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به ارتباط بین زبان کلامی و غیرکلامی و تأثیر آن بر ذهن و مغز و نظام

عصبی مرتبط با آن می‌پردازد و متناسب با نظام وجودی ذهن و زبان هر فرد تغییرات اساسی و عمیقی را در ساختارهای کلامی و غیر کلامی ایجاد می‌کند (Bandler & Grinder, 1979). بندلر و گریندر (Bandler & Grinder, 1979) عبارت برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را ارائه کردند که به‌طور گسترده‌ای افراد را به‌عنوان سیستم کلی ذهن-بدن با روابط از پیش تعیین شده بین فرایندهای عصبی (عصب)، زبان (زبان‌شناسی) و روش‌های آموخته‌شده ارتباطی و سیاست‌ها (برنامه‌ریزی) توصیف می‌کند (Dilts et al., 1980). در واقع، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر هوش و کیفیت و چگونگی رسیدن افراد و سازمان‌های ویژه به دستاوردهای خاص‌شان تأثیرگذار است (O'Connor, 2001).

توزی و متیسون (Tosey & Mathison, 2003) بیان می‌کنند پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، نوعی روش بشر دوستانه و به‌طور عمده از گونه روان‌درمانی بودند، به سبب آنکه محرک اولیه برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در مشاهدات روان‌درمانگران مانند فریث^۱ ارائه شده بود. با این وجود، درمانگران، مشاورها، فروشنده‌ها، مدرسان، دانش‌آموزان و افراد بسیاری این ابزار چندوجهی را برای به‌دست آوردن بهره‌وری در حوزه مهارت خود با ارزش می‌انگارند (Tosey et al., 2005). به‌تازگی، توجه بیشتری به نگرش کاربردی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در حوزه آموزش شده‌است (Moore, 2009). با وجود محبوبیت گسترده آن به‌عنوان ساختاری نظری در ارتباطات، رشد شخصی و یادگیری، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در پهنه دانشگاهی به‌دقت بررسی نشده‌است یا همان‌گونه که ویتکوفسکی (Witkowski, 2010) انتقاد می‌کند، تاکنون پژوهش‌های تجربی بسیاری درباره بررسی نقش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در آموزش انجام نشده‌است.

یرو (Yero, 2001) قابلیت اصلی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را مشخص کرده و فرض کرد این‌گونه برنامه‌ریزی می‌تواند سبب بهبودی‌های چشمگیری در آموزش و یادگیری شود. مور (Moore, 2009) برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را به‌عنوان ارتقای بخش رضایت از نظام‌های آموزشی در نظر گرفت. توزی و متیسون (Tosey & Mathison, 2003) راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را به‌عنوان راهی برای از بین بردن مشکلات کلاسی معرفی کردند.

کودلیسکیس و بردن (Kudliskis & Burden, 2009) برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را به‌عنوان درک مدرس از آزادی دانشجویانی که دلهره آزمون و فشارهای دیگر را تجربه می‌کنند تعریف کردند. آن‌ها پیشنهاد کردند راهبردهای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به مدرسان و

¹ M. Freeth

۱۰۶ / تأثیر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر استقلال و خودکارآمدی یادگیرندگان غیرفارسی‌زبان / کیوانی و ...

دانشجویان داده شود تا با دلهرهٔ آزمون و فشارهای مرتبط دیگر مقابله کنند. افزون‌بر این موارد، برنامه‌ریزی عصبی-کلامی می‌تواند برای کمک به افزایش حافظه، بهبود قدرت شخصی، تأیید راهبردهای مؤثر یادگیری، متمایز کردن و دوباره‌سازی هدف‌های آموزشی، بالارفتن عزت‌نفس و افزایش اشتیاق تدریس به کار گرفته شود.

برجسته‌ترین نگرش کاربردی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در حوزه آموزش در زمینهٔ یادگیری زبان دوم/خارجی و آموزش است (Pishghadam et al., 2011). در سال‌های اخیر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینهٔ هدف‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیرشان را در کلاس‌های آموزش زبان خارجی/زبان دوم نشان داده‌اند. ریچاردز و راجرز (Richards & Rodgers, 2001) برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را به‌عنوان تکنیک تکمیلی که مدرسان می‌توانند در کلاس‌های زبان دوم استفاده کنند معرفی کردند.

با باورداشتن به ارزش بالای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی نه فقط در تمرین بلکه به‌عنوان موضوعی برای پژوهش، پیشقدم و همکاران (Pishghadam et al., 2011) بعد جدیدی در درک برنامه‌ریزی عصبی-کلامی مرتبط با زمینه یادگیری زبان انگلیسی و آموزش ارائه داده‌اند. در واقع، آن‌ها مقیاسی برای برنامه‌ریزی عصبی-کلامی ایجاد کردند تا چگونگی ترکیب روش‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی معلم‌های زبان انگلیسی را در عملکرد آموزششان بررسی کنند. آن‌ها پس از ارزیابی ارتباط آن با میزان موفقیت، تجربه، جنسیت و نمره، بر قدرت کلی برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در ایجاد تغییر در وضعیت آموزشی تأکید کردند. این افراد نقش‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در تدریس موفق و همکاری آن با تجربه تدریس، جنسیت و مدرک مدرس در تدریس رسمی (دبیرستان‌های دولتی) و غیررسمی (موسسات خصوصی زبان) را بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند که همهٔ عوامل به‌جز جنسیت به‌صورت چشمگیری دارای همبستگی هستند.

بر پایهٔ دیدگاه میلرود (Millrood, 2004) برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به‌عنوان روشی برای تدریس زبان دوم معرفی شده که انتظار می‌رود راه را برای موفقیت زبان‌آموزان هموار کند. افزون‌بر این‌ها، میلرود (همان) سه کارگاه برگزار کرد که در آن ۱۶ مدرس با تجربه انگلیسی شرکت کردند. وی نشان داد که گفت‌وگوی معلم می‌تواند از طریق افزایش تناسب به کمک استراتژی‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به‌عنوان ابزار موفقیت یا شکست در زبان‌آموزان عمل کند.

در پژوهشی دیگر، لگال و دوندون (Legall & Dondon, 2006)، چالش تکامل رفتار زبان‌آموزان جدید را بررسی کردند. آن‌ها از برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به‌عنوان ابزار تشویق زبان‌آموزان و افزایش تأثیر ارتباط بین مدرس و زبان‌آموز بهره گرفتند.

هلم (Helm, 1990) داده‌های گرآوری شده زبان آموزان زن و مرد را تحلیل کرد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که تفاوت بارزی بین جنسیت‌ها یا نژادها در ارتباط با پراکنندگی وجه‌های اصلی یادگیری شامل وجه‌های دیداری، شنیداری و جنبشی وجود ندارد. استقلال به توانایی کناره‌گیری، تفکر منتقدانه، تصمیم‌گیری و عمل مستقل اشاره دارد (Little, 1991). چان و همکاران (Chan et al., 2002) نخستین پژوهش‌ها را برای کمک به نگرش زبان و درک استقلال زبان آموزان انجام دادند و مفهوم استقلال را هم در درون و هم در بیرون کلاس بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که زبان آموزان درک خوبی از مسئولیت‌ها و استعداد‌های خود نداشتند. آن‌ها باور داشتند که این وظایف در گستره مسئولیت مدرسان است. آن‌ها همچنین نشان دادند فعالیت‌هایی که دانشجویان در آن‌ها شرکت کرده‌اند می‌تواند برای تقویت استقلال زبان آموز مفید باشد به سبب آنکه می‌توان از این فعالیت‌ها در خارج از کلاس هم بهره‌گیرند.

کوستینا (Kostina, 2011) رابطه بین استقلال، مکالمه دانشجوی-مدرس و رضایت دانشجوی را در درس اینترنتی و از راه دور زبان روسی بررسی کرد. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که مکالمه، استقلال و رضایت در آغاز و میانه دوره به شیوه چشمگیری مرتبط هستند. ظهرابی (Zohrabi, 2011) از روشی دوطرفه با هدف تقویت استقلال زبان آموزان بهره‌گرفت. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که زبان آموزان در کلاس مستقل می‌توانند درحالی که فعالیت‌های کلاسی براساس نیازها و اهدافشان است زبان را بهتر یاد بگیرند.

پژوهش دیگری که به وسیله کاشفیان-نائینی و ریاضی (Kashefian-Naeini & Riazi, 2011) انجام شد نگرش زبان آموزان را درباره یادگیری مستقل زبان بررسی کردند و نقش عوامل زیر را در زمینه آموزش نشان دادند: استقلال زبان آموز، تکیه به مدرس، اعتمادبه‌نفس زبان آموز، نگرش‌ها نسبت به یادگیری زبان و خودارزیابی. براساس شواهد کاشفیان نائینی و ریاضی (Kashefian-Naeini & Riazi, 2011)، سن بر استقلال زبان آموز تأثیر ندارد، درحالی که وضعیت حرفه‌ای و تأهل بر استقلال شرکت‌کننده تأثیر دارد.

نصرتی‌نیا و همکاران (Nosratinia et al., 2013) ارتباط بین استقلال و راهبردهای یادگیری یادگیرندگان انگلیسی را با تأکید بر پیش‌بینی استقلال زبان آموزان به وسیله راهبردهای یادگیری واژه آن‌ها بررسی کردند. یافته‌های پژوهش آن‌ها نیز نشان می‌دهد که رابطه چشمگیری بین استقلال زبان آموزان و راهبردهای یادگیری است. یافته‌های پژوهش نعمتی‌پور (Nematipour, 2012) نشان داد که استقلال زبان آموز به شیوه چشمگیری مربوط به سبک‌های یادگیری دیداری و شنیداری است. با این وجود، وی نتیجه گرفت که تفاوت‌های چشمگیری بین

زنان و مردان از جنبه سطح استقلال و سبک یادگیری نبود. همچنین یافته‌های پژوهش حقی (Haghi, 2009) رابطه‌ای قوی بین استقلال و خودکارآمدی زبان‌آموزان را نشان داد. خودکارآمدی از دید برنهارت (Bernhardt, 1997) به‌عنوان نگرش‌های زبان‌آموزان نسبت به توانایی‌هایشان در تکمیل فعالیت تعریف شده است. او همچنین خودکارآمدی را به‌عنوان قضاوت‌های زبان‌آموزان از توانایی دانشگاهی خود توصیف می‌کند.

پژوهش‌ها در زمینه خودکارآمدی نیز به‌همین اندازه امیدوارکننده است. پژوهش پاژارس (Pajares, 2006) نشان داد که افراد دارای خودکارآمدی بیشتر نسبت به افراد با خودکارآمدی پایین تر عملکرد بهتری دارند. در همین راستا، پژوهش انجام شده به وسیله زیمران و کلیری (Zimmerman & Cleary, 2006) نشان داد که خودکارآمدی به‌شیوه چشمگیری بر عملکرد شخصی دانشگاهی تأثیرگذار است. افزون‌براین، پژوهش‌هایی که درباره خودکارآمدی انجام شده‌اند (مانند جیست (Gist, 1987)، باندورا (Bandura, 1977)، سالومون (Salomon, 1984)) نشان می‌دهند که خودکارآمدی می‌تواند عملکرد دانشگاهی را پیش‌بینی کند؛ یعنی ایده‌ها و نگرش‌های مرتبط با خودکارآمدی می‌توانند به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده دستاوردهای دانشگاهی عمل کنند و از آنجایی که این باورها مربوط به توانایی‌های فرد در اجرای یک فعالیت هستند، در آینده بر رفتارهای افراد تأثیر می‌گذارند. زبان‌آموزان در محیط‌های دانشگاهی از جنبه خودکارآمدی متفاوت هستند و در ارتباط با تحمل و پایداری متفاوت عمل می‌کنند. بررسی‌ها نشان می‌دهند زبان‌آموزانی که خودکارآمدی ضعیفی دارند تلاش کمتری می‌کنند و در مقابل به چالش‌ها راحت‌تر کنار می‌کشند. پژوهش‌های انجام شده به وسیله این سه فرد نشان داد زبان‌آموزان با خودکارآمدی بیشتر در توانایی‌های مربوط به انجام فعالیت‌های ویژه تلاش بیشتری می‌کنند و حتی در رویارویی با سختی‌ها یا چالش‌ها پایداری بیشتری دارند.

۳. ابزار و روش پژوهش

۳-۱. شرکت‌کننده‌ها

شرکت‌کننده‌های این پژوهش به‌طور غیرتصادفی به‌وسیله نمونه‌گیری دردسترس^۱ از میان دانشجویان خارجی مشغول به تحصیل سطح متوسط در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی قزوین و مؤسسه‌های آموزش عالی دهخدا و بنیاد سعدی انتخاب شدند. ۶۴ دانشجو بزرگسال طی این پژوهش در ۲ کلاس جدا قرار گرفتند. یکی از این کلاس‌ها به‌عنوان گروه آزمایشی و یک کلاس دیگر به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. دانشجویان در آزمون تعیین سطح زبان فارسی شرکت

^۱ convenient sampling

کردند تا روشن شود که دو گروه از نظر سطح دانش زبان فارسی تفاوتی با هم نداشته باشند. سن افراد شرکت کننده بین ۲۲ تا ۳۵ سال بود و از هر دو جنس زن و مرد در این پژوهش شرکت کردند.

۲-۳. ابزار پژوهش

برای انجام این پژوهش و پاسخ به پرسش‌ها از ابزارهایی بهره گرفته شد که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌کنیم.

۳-۲-۱. آزمون تعیین سطح فارسی

با توجه به در دسترس نبودن آزمون‌های سامفا و آمفا، نگارنده یک آزمون تعیین سطح تهیه کرد و پس از اجرای آزمایشی و تعیین روایی و پایایی آن در اختیار شرکت کننده‌های اصلی قرار داد. نخست، برای اثبات پایایی از ۳۰ دانشجو با سطح زبانی تقریباً یکسان آزمون گرفته شد. کرانباخ آلفا که بر نمره‌های مرحله آزمایشی اجرا شده بود به سطح قابل قبولی از ضریب اعتبار رسید. در ادامه، برای اطمینان از اینکه دو گروه از نظر آماری در رابطه با سطح مهارت زبان متفاوت نباشند، آزمون تعیین سطح فارسی اجرا شد و نمره‌های به دست آمده از طریق آزمون تی تست تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که دو گروه در این زمینه از نظر آماری و با در نظر گرفتن مهارت کلی زبان یکسان و در نتیجه یک دست بودند.

برای اطمینان از شیوه نمره‌دهی، میزان پایایی بین نمره‌های ارزیاب‌ها^۱ برای بخش‌های نوشتاری و گفتاری آزمون نیز سنجیده شد. برای اطمینان از میزان پایایی نمره‌های دو ممتحن، از ضریب تأثیر پیرسون بهره گرفته شد. بخش‌های نوشتار و گفتار به وسیله خود پژوهشگران و همکارانشان که مدرس زبان فارسی بودند ارزیابی شد. پس از اطمینان از وجود پایایی درونی بین ارزیاب‌ها، نمره به دست آمده در بخش‌های نوشتار و گفتار به عنوان میانگین نمره‌های دو ارزیاب در نظر گرفته شد. مقدار ضریب همبستگی برای نمره‌های نوشتار ۰.۹۷۲ و برای نمره‌های گفتار ۰.۸۱۷ شد که در سطح ۰.۰۱ معنادار و قابل قبول است.

۳-۲-۲. پرسشنامه استقلال (پیش آزمون/پس آزمون)

استقلال اعضاء به وسیله پرسشنامه‌ای با ۲۱ پرسش که ژانگ و لی (Zhang & Li, 2004) آن را معرفی کرده بودند، مورد ارزیابی قرار گرفت. این پرسشنامه شامل دو بخش است. ۱۱ پرسش اول،

^۱ interrater reliability

۱۱۰ / تأثیر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر استقلال و خودکارآمدی یادگیرندگان غیرفارسی‌زبان / کیوانی و ...

بخش نخست (که پاسخ‌ها به صورت الف. هرگز ب. به ندرت ث. گاهی د. اغلب ج. همیشه کدگذاری شده‌اند) را دربر گرفته و ۱۰ پرسش باقی مانده بخش دوم را شکل می‌دهند. همه اجزای بخش دوم باید با انتخاب یکی از ۵ گزینه پاسخ داده می‌شدند. این پرسشنامه به فارسی ترجمه شد و به ۲۰ نفر با ویژگی‌های مشابه شرکت‌کننده‌های اصلی پژوهش داده شد. سپس، از آزمون آماری آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی (قابلیت اعتماد بودن) این ابزار استفاده شد. این شاخص برای پرسشنامه استقلال برابر است با ۰.۸۶۸ که نشان‌دهنده سطح قابل‌قبولی از اعتبار است.

۳-۲-۳. مقیاس خودکارآمدی (پیش‌آزمون/پس‌آزمون)

خودکارآمدی دانشجویان در پژوهش حاضر با اجرای مقیاس خودکارآمدی راحمی (Rahemi, 2020) ارزیابی شد. پژوهشگران مقیاس خودکارآمدی انگلیسی را به فارسی ترجمه کردند و آن را بر ۲۰ نفر با ویژگی‌های مشابه اعضای پژوهش آزمایش و سپس از آلفای کرونباخ برای تعیین پایایی هدف‌های پژوهش بهره گرفته شد. این شاخص برای پرسشنامه خودکارآمدی ۰.۸۵۱ است که سطح قابل‌قبولی از اعتبار است.

۳-۲-۴. کتاب درسی

کتاب درسی مورد استفاده کتاب مینا ۲، سطح متوسط بود که برای دو گروه در این پژوهش مشابه بود. این کتاب بر واژه، دستور زبان و خواندن و همچنین شنیدن و درک مطلب تمرکز داشت. هر کتاب همراه با یک سی‌دی برای تمرین تلفظ و تکرار جمله‌ها است. در هنگام این پژوهش، آموزش شش بخش از کتاب در این دو گروه پوشش داده شد.

۳-۳. روش پژوهش

هنگامی که دو گروه در جای خود قرار گرفتند، برای اطمینان از یک‌دستی دانشجویان از آن‌ها آزمون تعیین سطح گرفته شد. همچنین پرسشنامه استقلال و مقیاس خودکارآمدی پیش از آموزش اجرا شدند. سپس آموزش آغاز شد و هر دو گروه آموزش زبانی یکسانی را دریافت کردند. گروه آزمایشی همزمان در رویارویی با تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی قرار گرفت، ولی گروه کنترل قرار نگرفت. البته از میان تکنیک‌های موجود، نگارندگان از تکنیک‌های سازگاری و لنگراندازی بهره گرفتند.

شیوه انجام این پژوهش به صورت شبه-آزمایشی^۱ (عملی) با پیش آزمون و پس آزمون بود. با اینکه شرکت کننده‌ها بر مبنای نمونه‌گیری غیر تصادفی و دردسترس بودن و قابل مدیریت انتخاب شدند ولی به طور تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایشی قرار داده شدند. از آنجایی که هدف پژوهش درک این مسأله است که آیا تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر چشمگیری بر استقلال و خودکارآمدی دانشجویان دارند یا نه، استقلال و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای مستقل در نظر گرفته شدند.

۴. تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از آزمون تعیین سطح فارسی برای اطمینان از همگنی شرکت کنندگان در دو گروه از جنبه مهارت کلی زبانی بهره گرفته شد و جدول (۱) آمار توصیفی نمره‌های این آزمون را برای گروه کنترل و آزمایشی نشان می‌دهد.

جدول ۱: آمار توصیفی آزمون مقدماتی فارسی برای گروه‌های آزمایشی و کنترل

شاخص‌های توصیفی					
	خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد	گروه
کنترل و آزمایش	۳/۱۹	۱۲/۷۹	۴۰/۵۸	۳۱	کنترل
	۲/۸۶	۱۲/۰۷	۳۹/۶۱	۳۳	آزمایش

همان گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود میانگین دو گروه تقریباً یکسان است. برای تحلیل وجود هر تفاوت آماری بین دو مجموعه نمره‌ها برای دو گروه، تی تست با نمونه مستقل بر نمره‌های به دست آمده اجرا شد. جدول (۲) یافته‌های تی تست با نمونه‌های مستقل را بر نمره‌های آزمون تعیین سطح فارسی دو گروه نشان می‌دهد.

^۱ quasi-experimental

جدول ۲: یافته‌های تی‌تست با نمونه‌های مستقل برای گروه‌های کنترل و آزمایشی

آزمون T نمونه‌های مستقل								
		آزمون لوین برای همگونی واریانس‌ها		آزمون برابری میانگین‌ها				
		مقدار آماره F	سطح معناداری	مقدار آماره T	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف بین میانگین‌ها	خطای استاندارد میانگین اختلاف‌ها
گروه کنترل و آزمایش	با پذیرش فرض برابری واریانس‌ها	۰,۳۳	۰,۵۶	۰,۳۱۳	۶۲	۰,۷۵۵	۰,۹۷۵	۳,۱۰۹
	عدم پذیرش فرض برابری واریانس‌ها			۰,۳۱۳	۶۱/۰۹	۰,۷۵۵	۰,۹۷۵	۳,۱۱۵

همان‌گونه که جدول (۲) نشان می‌دهد مقدار سطح معناداری برابر با ۰.۷۵۵ است که بالاتر از ۰.۰۵ است. پس تفاوت بین گروه‌ها از نظر مهارت کلی زبان قابل توجه نیست. بنابراین، این دو گروه از نظر مهارت کلی زبانی پیش از مورد عمل قراردادادن همگن بودند.

۴-۱. پاسخ به پرسش پژوهش

برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش، نگارندگان از تحلیل چندمتغیری کوواریانس بهره گرفتند. همان‌گونه که جدول (۳) نشان می‌دهد، مقادیر سطح معناداری برای همهٔ مجموعه‌داده‌هایی که در این پژوهش به کار گرفته شده‌اند بالای ۰.۰۵ است. این امر ثابت می‌کند که نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون به‌شکلی هنجار پراکنده شده‌اند.

جدول ۳: یافته‌های آزمون نرمالیت کولموگروف-سمیرنوف^۱ برای نمره‌های پیش آزمون و پس آزمون

آزمون نرمال بودن نمونه‌ها				
	گروه	آزمون کلموگروف اسمیرینف		
		مقدار آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معناداری
پس آزمون A	کنترل	۰,۱۴۴	۳۱	۰,۱۰۲
	آزمایش	۰,۱۴۱	۳۳	۰,۰۹۵
پس آزمون self	کنترل	۰,۱۴۴	۳۱	۰,۱۰۲
	آزمایش	۰,۱۵۰	۳۳	۰,۰۷۵
پیش آزمون A	کنترل	۰,۱۳۵	۳۱	۰,۱۶۲
	آزمایش	۰,۱۳۲	۳۳	۰,۱۵۴
پیش آزمون self	کنترل	۰,۰۸۹	۳۱	۰,۲۰۰
	آزمایش	۰,۱۴۱	۳۳	۰,۰۹۳

فرضیه نرمالیت^۲ همچنین بر مبنای نرمالیت چندمتغیری و بر پایه مقایسه مقدار فاصله ماهالانوبیس^۳ و مقدار بحرانی^۴ (که به وسیله بهره گیری از نمودار مقدار بحرانی «chi-square» به دست می آید) بررسی می شود.

همان گونه که در جدول (۴) نشان داده شده مقدار بیشترین فاصله ماهالانوبیس ۱/۹۶۹ است که کمتر از مقدار بحرانی ۱۳/۸۲ است. مجموعه داده‌ها همسو با فرضیه نرمالیت چندمتغیری است و می توان نتیجه گرفت که هیچ داده پرتی که نرمالیت چندمتغیری را تهدید کند وجود ندارد. نبود داده پرت هم از طریق نمودار جعبه‌ای بررسی شده بود. پس از ارائه فرضیه‌های نرمالیت و اندازه کافی مجموعه داده‌ها، برای بررسی فرضیه‌های نبود داده‌های پرت از نمودار جعبه‌ای بهره گرفته شده است. یافته‌های نمودار جعبه‌ای هیچ داده پرتی را نشان نداد. برای بررسی نبود هم خطی از ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفته شد. مقدار همبستگی بین خود کارآمدی و استقلال ۰.۲۸۱ است که کمتر از ۰.۸ است و نشان دهنده نبود هم خطی است.

¹ Kolmogorov-Smirnov test

² normality

³ Mahalanobis Distance

⁴ critical value

جدول ۴: یافته‌های آمار باقیمانده مربوط به مقادیر فاصله ماهالونویس

انحراف معیار	میانگین	بیشینه	کمینه	تعداد
۰,۳۷۶	۱,۵۱۶	۲,۱۲۵	۰,۶۹۲	۶۴
۰,۳۳۵	۰,۰۰۰	۰,۶۱۵	-۰,۸۲۹	۶۴
۰,۳۴۶	۰,۰۰۰	۰,۶۲۷	-۰,۸۵۲	۶۴
۰,۳۷۷	۱,۵۱۵	۲,۱۳۳	۰,۶۵۷	۶۴
۱,۰۰۰	۰,۰۰۰	۱,۶۱۹	-۲,۱۸۹	۶۴
۰,۹۸۴	۰,۰۰۰	۱,۸۰۶	-۲,۴۳۶	۶۴
۱,۰۰۰	۰,۰۰۱	۱,۸۲۳	-۲,۴۶۹	۶۴
۰,۰۱۸	۰,۰۷۲	۰,۱۱۱	۰,۰۴۳	۶۴
۱,۴۴۹	۱,۹۶۹	۵,۷۵۳	۰,۰۳۳	۶۴
۰,۰۱۴	۰,۰۱۱	۰,۰۷۸	۰,۰۰۰	۶۴
۰,۰۲۳	۰,۰۳۱	۰,۰۹۱	۰,۰۰۱	۶۴

چون این تحلیل طرح پیش‌آزمون و تحلیل کوواریانس بوده و برپایه تحلیل کوواریانس هیچ رابطه قوی بین کوواریانس‌ها نباید باشد، همبستگی بین کوواریانس‌ها هم با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. همبستگی بین کوواریانس‌ها برابر با ۰.۲۰۱ و کمتر از ۰.۸ است (Pallant, 2010) و بنابراین هیچ رابطه قوی بین کوواریانس‌ها وجود ندارد. فرضیه بعدی مربوط به همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس بود. این فرضیه از طریق آزمون باکس^۲ بررسی شد. جدول (۵) یافته‌های آزمون باکس را نشان می‌دهد.

جدول ۵: یافته‌های آزمون باکس برای همگنی ماتریس‌های کوواریانس

آزمون بکس M برای آزمون برابری واریانس‌ها	
Box's M	۵,۹۲۴
F مقدار آماره	۱,۹۰۶
درجه آزادی ۱	۳
درجه آزادی ۲	۷۹۵۹۰۱,۵۲۵
سطح معناداری	۰,۱۲۶

^۱ Cook's Distance

^۲ Box's test

همان گونه که در جدول (۵) مشاهده شد سطح معناداری آزمون باکس برابر با ۰.۱۲۶ و کمتر از مقدار ۰.۰۵ است. بنابراین، پیش فرض همگنی ماتریس واریانس-کواریانس^۱ رعایت شده است. افزون بر این، آزمون لوین^۲ هم برای اطمینان از اینکه دو گروه برای دو متغیر وابسته دارای واریانس های یکسان هستند، بهره گرفته شد.

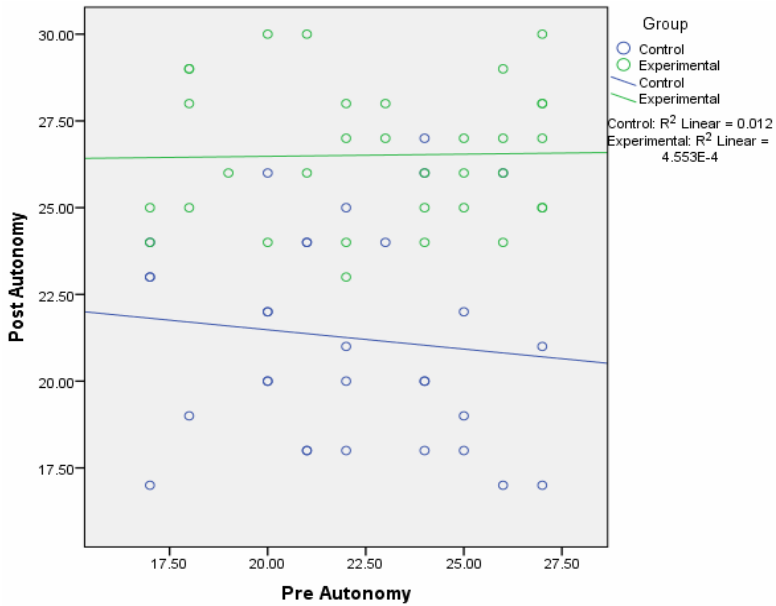
جدول ۶: یافته های آزمون لوین برابری واریانس های متغیرهای وابسته

آزمون لوین برای آزمون برابری واریانس ها				
	سطح معناداری	درجه آزادی ۲	درجه آزادی ۱	مقدار آماره F
PostA	۰,۰۵۱	۶۲	۱	۷,۱۴۵
PostSelf	۰,۱۳۶	۶۲	۱	۲,۲۷۸

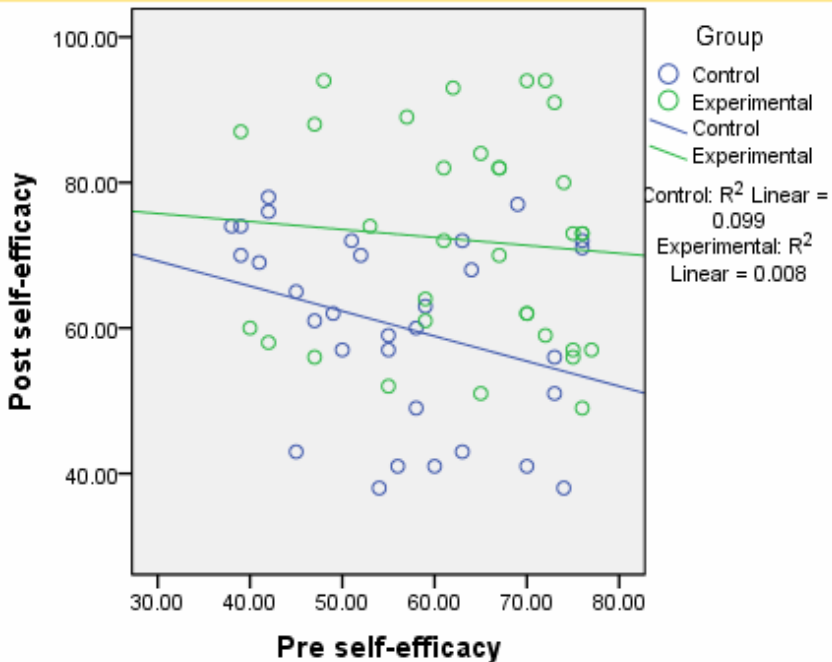
همان گونه که جدول (۶) نشان می دهد، سطح معناداری آزمون برابری واریانس های لوین در همه موارد بزرگتر از مقدار ۰.۰۵ بوده و به این معناست که دو گروه این پژوهش واریانس های برابر داشتند. آخرین فرضیه همگنی شیب رگرسیونی است، که به این معناست که رابطه بین کوواریانس ها و متغیرهای وابسته گروه های پژوهش باید یکسان باشد. بر مبنای گفته پالانت (Pallant, 2010) می توان از نمودار پراکنندگی برای بررسی تشابه بین نمودار تعاملی گروه ها بهره گرفت. شکل های (۱) و (۲) نمودار تعاملی نمره های پیش آزمون و پس آزمون را برای گروه های کنترل و آزمایشی نشان می دهد.

¹ variance-covariance matrix

² Levene's test



شکل ۱: نمودار همگنی شیب نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون استقلال برای گروه‌های کنترل و آزمایشی



شکل ۲: نمودار همگنی شیب نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودکارآمدی برای گروه‌های آزمایشی و کنترل

همان گونه که شکل های (۱) و (۲) نشان می دهند هیچ نشانه ای از ناهمگنی شیب رگرسیونی بین گروه های کنترل و آزمایشی برای نمره های پیش آزمون و پس آزمون متغیرهای وابسته وجود ندارد. پس از بررسی همهٔ پیش فرض های تحلیل کوواریانس چندمتغیری، این تحلیل بر نمره های به دست آمده اجرا شد تا به پرسش های پژوهش پاسخ بدهد. بر مبنای دیدگاه تبکنیک و فیدل (Tabachnik & Fidell, 2007)، ۴ آزمون (اثر پیلای^۱، لامبدای ویلکز^۲، اثر هتلینگ^۳ و بزرگترین ریشه روی^۴) می توانند اثر متغیر مستقل را بر متغیرهای وابسته نشان دهند. بر پایه دیدگاه تبکنیک و فیدل (همان) آزمون لامبدای ویلکز برای کاربرد عمومی بهترین آزمون است و در این پژوهش، یافته های لامبدای ویلکز گزارش شده اند. جدول (۷) یافته های لامبدای ویلکز را برای متغیرهای وابسته نشان می دهد.

جدول ۷: یافته های لامبدای ویلکز برای متغیرهای وابسته

	اثر	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مربع اتا جزئی
گروه	Pillai's Trace	۰,۵۴۳	۳۵,۱۲۱	۲,۰۰۰	۵۹,۰۰۰	۰,۰۰۰	۰,۵۴۳
	Wilks' Lambda	۰,۴۵۷	۳۵,۱۲۱	۲,۰۰۰	۵۹,۰۰۰	۰,۰۰۰	۰,۵۴۳
	Hotelling's Trace	۱,۱۹۱	۳۵,۱۲۱	۲,۰۰۰	۵۹,۰۰۰	۰,۰۰۰	۰,۵۴۳
	Roy's Largest Root	۱,۱۹۱	۳۵,۱۲۱	۲,۰۰۰	۵۹,۰۰۰	۰,۰۰۰	۰,۵۴۳

همان گونه که جدول (۷) نشان می دهد مقدار سطح معناداری لامبدای ویلکز ۰.۰۰ است و تفاوت معناداری بین گروه کنترل و گروه آزمایشی در خودکارآمدی و استقلال وجود دارد. همچنین آزمون های اثرات بین گروهی استفاده شدند تا بفهمیم آیا گروه های کنترل و آزمایشی در همه متغیرهای وابسته به طور چشمگیری متفاوت بودند یا نه. جدول (۸) یافته های آزمون های اثرات بین گروهی را برای متغیرهای وابسته نشان می دهد.

¹ Pillai's Trace

² Wilks' Lambda

³ Hotelling's Trace

⁴ Roy's Largest Root

جدول ۸: یافته‌های آزمون‌های اثرات بین‌گروهی برای متغیرهای وابسته

منبع	متغیر وابسته	نوع سوم مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	مربع اتا جزئی
گروه	Post Autonomy	۴۰۲,۶۴۰	۱	۴۰۲,۶۴۰	۵۹,۹۵۳	۰,۰۰۰	۰,۵۰۰
	Post self- efficacy	۲۴۳۰,۲۳۹	۱	۲۴۳۰,۲۳۹	۱۲,۹۲۹	۰,۰۰۱	۰,۱۷۷

برای پرهیز از خطای (۱) (یافتن تفاوت معنادار، وقتی تفاوت معناداری وجود ندارد)، تطبیق بونفرونی در سطح الفا اجرا شد (Pallant, 2010). چون این پژوهش شامل دو متغیر مستقل بود، سطح الفا تقسیم بر ۲ شد. در نتیجه سطح الفا $۰.۰۲۵ = ۰.۰۵ \div ۲$ در نظر گرفته شد. جدول آزمون‌های اثرات بین‌گروهی، نشان می‌دهد سطح معناداری برای همه متغیرهای وابسته کمتر از مقدار ۰.۰۲۵ هستند. بنابراین معلوم شد که تفاوت‌های معناداری بین گروه‌های کنترل و آزمایشی از جنبه خودکارآمدی و استقلال پس از مداخله وجود دارد. اندازه اثر (مجذور اتا) نشان می‌دهد که ۵۰ درصد از واریانس در استقلال و ۱۷/۷ درصد از واریانس خودکارآمدی از طریق متغیر مستقل (برنامه‌ریزی عصبی-کلامی) قابل تبیین است.

۵. بحث

این پژوهش در پی بررسی تأثیر کاربرد تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بر استقلال و خودکارآمدی فارسی‌آموزان غیرایرانی بود. هر دو فرضیه صفر پژوهش رد شدند. همچنین، یافته‌های تحلیل چندمتغیری کوواریانس نشان داد که بهره‌گیری از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر چشمگیری بر هر دو متغیر وابسته این پژوهش داشت. یافته‌های این پژوهش شواهدی را مبنی بر تأیید پژوهش میلرود (Millrood, 2004) بر نقش مثبت برنامه‌ریزی عصبی-کلامی در آموزش زبان دوم یافت. زیرا یافته‌های وی نشان داد که گفتمان معلم می‌تواند با ایجاد هماهنگی به کمک استراتژی‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به عنوان ابزار موفقیت یا شکست در نظر گرفته شود.

لگال و دندون (Legall & Dondon, 2006) با تأکید بر برنامه‌ریزی عصبی-کلامی به عنوان ابزاری برای تشویق زبان‌آموزان و تقویت رابطه بین مدرس و زبان‌آموزان، مسأله مربوط به تکامل رفتار زبان‌آموز را مطرح کردند که یافته‌های پژوهش حاضر هم‌راستا با پژوهش آن‌ها بود. دستاوردهای مقاله همچنین نتیجه پژوهش انجام‌شده توسط پیشقدم و همکاران (Pishghadam et

¹ Eta squared

al., 2011) را اثبات می کند، به ویژه اینکه برنامه ریزی عصبی-کلامی به طور مثبت با موفقیت معلم در ارتباط است.

بر مبنای گفته پژوهشگران برنامه ریزی عصبی-کلامی همچون توزی و متیسون (Tosey & Mathison, 2003) همه معلم ها بر رفتارها و پاسخ های زبان آموزانشان با کاربرد زبان تأثیر می گذارند. بیشتر آن ها از این تکنیک ها برای دست یابی به اهداف آموزشی خود به طور ناخود آگاه بهره می گیرند یا ممکن است به اشتباه زبان را در جهت منفی به کار گیرند. در نتیجه بهره گیری از برنامه ریزی عصبی-کلامی به معلم ها شانس تفکر درباره رفتارهای خود، آگاهی از اینکه در کلاس چه فعالیتی انجام می دهند و چه می گویند را می دهد که سبب مؤثر بودن آن ها می شود. بر اساس برنامه ریزی عصبی-کلامی، آموزش فرایندی است که به کمک آن شرایط تقویت یادگیری فراهم می شود و در نتیجه سبب دست یافتن به هدف مطلوب می شود. هلم (Helm, 2009) باور دارد که تکنیک های برنامه ریزی عصبی-کلامی شانس با ارزشی برای تقویت یادگیری و توانایی ارتباطی به دانشجویان می دهد. در نتیجه هم مدرسان و هم دانشجویان می توانند محیط یادگیری مؤثر و سازنده ای را تجربه کنند.

در سال های اخیر، نشان داده شده است که هدف های برنامه ریزی عصبی-کلامی تأثیر مثبتی بر یادگیری زبان دوم دارند. ریچاردز و راجرز (Richards & Rodgers, 2001) این تکنیک ها را به عنوان تکنیک مکملی در آموزش زبان دوم توصیف کردند. بر مبنای گفته میلرود (Millrood, 2004) برنامه ریزی عصبی-کلامی روشی برای آموزش زبان است که به پیشرفت در عملکرد زبان آموزان به اندازه مدرسان کمک می کند و در پژوهش حاضر نیز چنین پیشرفتی در دو جنبه رفتاری دانشجویان مشاهده شد.

یافته های پژوهش حاضر را می توان این گونه توجیه کرد که برنامه ریزی عصبی-کلامی به دیدگاهی اشاره دارد که در آن یک فرد یک نظام کامل ذهن و بدن است. بنابراین، از آنجایی که مفاهیم استقلال و خود کار آمدی نشان می دهند که زبان آموزان باید تجربه های کلاسی را بازنمایی کنند، پس می توان نتیجه گرفت که تکنیک های برنامه ریزی عصبی-کلامی به کاررفته در این پژوهش ممکن است سبب بهبودی در سطح انعکاسی شرکت کنندگان در گروه آزمایشی و سطح های بالاتری از استقلال و خود کار آمدی شوند. از برنامه ریزی عصبی-کلامی همچنین به عنوان بررسی ساختار تجربه ذهنی یاد می شود (Mcwhirter, 1992) که به طور مشخصی با مفهوم تفکر درباره فعالیت های کلاسی که بر اساس برنامه ریزی عصبی-کلامی هستند در ارتباط است. بر مبنای دیدگاه بندلر و گریندر (Bandler & Grinder, 1979)، برنامه ریزی عصبی-

کلامی می‌تواند به‌عنوان روشی به کار گرفته شود که به کمک آن توانایی‌های افراد خاص به‌وسیله هر یادگیرنده مدل‌سازی شده و به دست می‌آیند. آن‌ها بیان می‌کنند که برنامه‌ریزی عصبی-کلامی همچنین می‌تواند عملکرد بد و مشکلات مربوط به روان‌شناسی و سلامتی مانند انواع ترس‌ها، نگرانی، افسردگی، عادات بد، بیماری‌های روان‌تنی، نزدیک‌بینی، حساسیت و اختلالات یادگیری را در یک جلسه بازسازی کند. به همین سبب است که برخی هیپنوتیسم‌درمانگران از برنامه‌ریزی عصبی-کلامی استفاده و به تأثیرگذاری پژوهش‌های بین برنامه‌ریزی عصبی-کلامی و آموزش زبان خارجی تأکید می‌کنند و نقش پژوهشی همچون مقاله حاضر را پررنگ‌تر جلوه می‌دهند.

باین وجود، همان‌گونه که فریث (Freeth, 2003) بیان می‌کند، آشناکردن مدرسان با برنامه‌ریزی عصبی-کلامی چالش‌برانگیز است؛ برنامه‌ریزی عصبی-کلامی اغلب با بررسی تفاوت‌ها و سبک‌های یادگیری مردم در ارتباط است و یادگیری، آموزش سیستم‌های حسی، هوش احساسی، هوش چندگانه، فعالیت‌های مربوط به ذهن، القای هیپنوتیزی، مشاوره و مانند آن نیازمند تدوین یک نظام آموزشی مستقل است.

رول و نورمن (Revell & Norman, 1999) برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را به‌عنوان حیطه گسترده‌ای شامل ابزارها و وسایل گوناگون برای یادگیری کاربردی‌تر، جذاب‌تر و دوستانه‌تر برای زبان‌آموز تعریف می‌کنند. بنابراین، توان بالقوه این حوزه روان‌شناختی می‌تواند جنبه‌های مختلف آموزش زبان را دگرگون سازد. چراکه به نظر می‌رسد «برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بیشتر عملی (تکنیک‌محور) باشد تا نظری» (Heap, 2008). بر مبنای گفته زسترو و همکاران (Zastrow et al., 1987) این روش الهام‌بخش برخی پژوهشگران شد تا برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را نه فقط به‌منزله فرضیه رفتار انسانی بلکه به‌عنوان یک مدل در نظر بگیرند. همان‌گونه که توزی و متیسون (Tosey & Mathison, 2010) بیان کردند ظاهراً برنامه‌ریزی عصبی-کلامی توانایی بسیاری برای آموزش و یادگیری دارد. برای نمونه، معلوم شد که به کارگیری معرفت‌شناسی اصولی مبتنی بر شبکه‌های اینترنتی در آموزش، پیامدهای بسیاری دارد، زیرا نمونه‌های احتمالی بسیاری از کاربرد آن‌ها را می‌توان در سطح تکنیک در زمینه آموزش و پرورش در نظر گرفت. به‌این ترتیب، دانشجویان و معلمان می‌توانند برای یافتن راه‌حل مشکلاتی همچون مدیریت کلاس که بر سر راهشان در آموزش قرار می‌گیرد از برنامه‌ریزی عصبی-کلامی بهره‌مند شوند.

روش برنامه‌ریزی عصبی-کلامی برای آموزش و یادگیری می‌تواند این‌گونه توصیف شود: رابطه بین مدرس و زبان‌آموز مانند دانش سیبرنتیک^۱ کار می‌کند؛ یعنی به‌عنوان فرایندی پویا که

^۱ cybernetic

معنا به کمک آن از طریق ایجاد بازخورد دوطرفه ایجاد می‌شود، نه انتقال اطلاعات از شخصی به شخص دیگر. افراد بر مبنای چگونگی درک و ترسیم خود از دنیا رفتار می‌کنند، نه واقعیت دنیا. برای نتیجه‌گیری، هلم (Helm, 2009) بیان می‌کند که چگونه افراد در درون خود دنیا را از طریق تصورات حسی (به ویژه دیداری، شنیداری و حرکتی) درک می‌کنند و زبان دلیل اصلی علاقه به برنامه‌ریزی عصبی-کلامی است.

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش در پی آن بود که تأثیر بهره‌گیری از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی را بر استقلال و خودکارآمدی زبان‌آموزان بررسی کند. همان‌گونه که در بخش بحث اشاره شد، یافته‌های تحلیل چندمتغیری کوواریانس نشان داد که بهره‌گیری از تکنیک‌های برنامه‌ریزی عصبی-کلامی تأثیر چشمگیری بر همه متغیرهای وابسته پژوهش حاضر یعنی خودکارآمدی و استقلال داشت. می‌توان نتیجه گرفت که معلم‌ها باید تلاش کنند از تکنیک‌هایی مانند برنامه‌ریزی عصبی-کلامی برای تقویت خودکارآمدی و استقلال زبان‌آموزان بهره‌گیرند. افزون‌براین، مشاهده شد که چگونگی تدریس مدرسان در کلاس و تکنیک‌های به‌کاررفته به وسیله آن‌ها بر پیشرفت عوامل مهم در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان خارجی که ممکن است در یادگیری کلی آن نقش داشته باشد تأثیرگذار است. تکنیک‌هایی همچون سازگاری به معلم کمک می‌کند که فاصله خود را با زبان‌آموز کم کند و او را در از بین بردن ترس و دلهره در یادگیری کمک کند. همچنین معلم می‌تواند با استفاده از روش‌های تصویرسازی و نظام کدگذاری در آموزش هرچه بهتر واژگان به زبان‌آموز عمل کند.

فهرست منابع

راحی، جمیله (۱۳۹۸). «پژوهش ترکیبی رابطه خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع دبیرستان در زبان انگلیسی با محوریت نقش رشته تحصیلی». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۱۰، شماره ۱، صص ۱۳۵-۱۵۲.

<https://doi.org/10.22059/jflr.2020.289276.683>

فتحی، جلیل، سعید نوروز زاده، مهران صمدی و آرش سحرخیز عربانی (۱۴۰۰). «بررسی رابطه بین خودکارآمدی، خودانگاره و فرسودگی شغلی معلمان زبان انگلیسی ایرانی: رویکرد مدل معادلات ساختاری». *زبان پژوهی*. دوره ۱۳، شماره ۳۹، صص ۳۳-۵۵.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2020.31200.1872>

References

- Arkoç, E. Ş. (2008). *The impact of learner autonomy on the success of listening Comprehension* [Unpublished doctoral dissertation]. Trakya University. https://unis.trakya.edu.tr/tez-detay/2_CJauE30_23/the-impact-of-learner-autonomy-on-the-success-of-listening-comprehension
- Bandler, R., & Grinder, J. (1979). *Frogs into princes*. Real People Press. https://archive.org/details/frogsintoprinces00band_0
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bernhardt, E. (1997). Victim narratives or victimizing narratives? Discussions of the reinvention of language departments and language programs. *ADFL Bulletin* 29 (i), 13-19. <https://www.Eric.ed.gov/?id=EJ555696>
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Addison Wesley Longman, Inc. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1690483>
- Chan, V., Spratt, M., & Humphreys, G. (2002). Autonomous language learning: Hong Kong tertiary students' attitudes and behaviours. *Journal of Evaluation and Research in Education*, 16(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/09500790208667003>
- Dilts, R., Bandler, R., & DeLozier, J. (1980). *Neuro-linguistic programming: The study of the structure of subjective experience*. Meta Publications. <https://www.amazon.com/Neuro-Linguistic-Programming-Structure-Subjective-Experience/dp/0916990079>
- Einspruch, E. L. & Forman, B. D. (1985). Observations concerning research literature on neuro-linguistic programming. *Journal of Counseling Psychology*, 32(4), 589-596. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.32.4.589>
- Fathi, J., Samadi, M., Nourzadeh, S., & Saharkhiz Arabani, A. (2021). The relationship among self-efficacy, self-concept, and burnout among Iranian EFL teachers: A structural equation modelling analysis. *Journal of Language Research*, 13(39), 33-55. <https://doi.org/10.22051/jlr.2020.31200.1872>. [In Persian].
- Freeth, P. (2003). *NLP-skills for learning: A practical handbook for increasing learning potential*. Communications in Action. https://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/75753?mode=simple
- Gist, M. E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of management review*, 12(3), 472-485. <https://doi.org/10.2307/258514>
- Haghi, M. (2009). *The relationship between perceived self-efficacy and Iranian EFL learners' autonomy* [Unpublished master's thesis]. Islamic Azad University, Science and Research Branch. <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/958>
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Pearson Education Limited.
- Heap, M. (2008) The validity of some early claims of neuro-linguistic programming. *Skeptical Intelligencer*, 11, 6-13. <https://www.aske-skeptics.org.uk/nlp5.pdf>
- Helm, D. J. (1990). Neuro-linguistic programming: Equality as to distribution of learning modalities. *Journal of Instructional Psychology*, 17(3), 159-160. <https://www.semanticscholar.org/paper/Improving-English-Instruction->

- [through-Programming.-Helm/299aa90dfe604a2b47e856be8e8e65a1d3f72ef3](https://www.semanticscholar.org/paper/Improving-English-Instruction-through-Programming.-Helm/299aa90dfe604a2b47e856be8e8e65a1d3f72ef3)
Helm, D. J. (2009). Improving English instruction through Neuro-Linguistic Programming. *Education*, 130 (1), 110-113.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Improving-English-Instruction-through-Programming.-Helm/299aa90dfe604a2b47e856be8e8e65a1d3f72ef3>
- Holec, H. (1981). *Autonomy in foreign language learning*. Pergamon.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1454927>
- Karunaratne, M. (2010). Neuro-linguistic programming and application in treatment of phobias. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 16(4), 203-207.
<https://www.Pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20920803>
- Kashefian-Naeeni, S., & Riazi, A. M. (2011). Beliefs and autonomy: A case of Iranian students. *European Journal of Social Sciences*, 20(3), 425-430.
<https://researchers.mq.edu.au/en/publications/beliefs-and-autonomy-a-case-of-iranian-students>
- Kostina, M. V. (2011). *Exploration of student perceptions of autonomy, student-instructor dialogue and satisfaction in a web-based distance Russian language classroom: A mixed methods study* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Iowa.
<https://iro.uiowa.edu/esploro/outputs/doctoral/Exploration-of-student-perceptions-of-autonomy/9983776995302771>
- Kudliskis, V., & Burden, R. (2009). Applying “what works” in psychology to enhancing examination success in schools: The potential contribution of NLP. *Thinking Skills and Creativity*, 4(3), 170-177.
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.09.002>
- Legall, J., & Dondon, P. (2006, October 16-18). *Neuro-linguistic programming: A personal development tool applied to the pedagogy and to the improvement of teachers/ students relations*. [Conference presentation]. The 5th WSEAS International Conference on Education and Educational Technology, Glasgow, UK.
https://www.researchgate.net/publication/237262144_Neuro_linguistic_programming_a_personnal_development_tool_applied_to_the_pedagogy_and_to_the_improvement_of_teachersstudents_relations
- Lei, W & Yu-mei, L (2012). An empirical study of listening comprehension strategies in autonomous learning environment. *Sino-US English Teaching*, 9(11), 1695-1701.
[article_561135_3ff440e7f6e4aa6c163a4b75d06b3c19.pdf \(iaui.ir\)](https://www.iaui.ac.cn/journal/201211/1695-1701.pdf)
- Little, D. (1991). *Learner autonomy, definitions, issues, and problems*. Authentic.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1822071>
- McWhirter, J. (1992). *Sensory systems training manual*. Sensory Systems.
<https://sensorysystems.co.uk/>
- Millrood, R. (2004). The use of NLP in teachers’ classroom discourse. *ELT Journal*, 58(1), 27-37. <https://doi.org/10.1093/elt/58.1.28>
- Moore, C. (2009). *NLP in education* [Unpublished master’s thesis]. Nui Maynooth University.
- Nematipour, M. (2012). A study of Iranian EFL learners’ autonomy level and its relationship with learning style. *English Linguistics Research*, 1(1), 26-35.
<https://doi.org/10.5430/elr.v1n1p126>
- Nosratinia, M., Eftekhari, N., & Sarabchian, E. (2013). An exploration of the

- relationship between autonomy and vocabulary learning strategies. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(3), 71-80.
https://www.academia.edu/5007088/AN_EXPLORATION_OF_THE_RELATIONSHIP_BETWEEN_AUTONOMY_AND_VOCABULARY_LEARNING_STRATEGIES
- O'Connor, J. (2001). *NLP workbook: A practical guide book to achieving the results you want*. Harper Collins. <https://www.amazon.com/NLP-Workbook-Practical-Achieving-Results/dp/1573246158>
- Pajares, F (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In Pajares, F. and Urdan, T. (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 339-367). Cambridge University Press.
<https://www.infoagepub.com/products/Self-Efficacy-Beliefs-of-Adolescents>
- Pallant, J., (2010). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using the SPSS program*. 4th Edition, McGraw Hill, New York.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. Prentice-Hall.
- Pishghadam, Reza & Shayesteh, Shaghayegh & Shapoori, Mitra. (2011). Validation of an NLP Scale and its Relationship with Teacher Success in High Schools. *Journal of Language Teaching and Research*, 2, 1798-4769.
<https://doi.org/10.4304/jltr.2.4.909-917>
- Rahemi, J. (2020). A combined study of the relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students in English with the role of academic role. *Journal of Foreign Language Research*, 10(1), 152-135.
<https://doi.org/10.22059>. [In Persian]
- Revell, J., & Norman, S. (1999). *Handing over: NLP-based activities for language learning*. London: Saffire Press. <https://www.amazon.com/Handing-over-Nlp-Based-Activities-Language/dp/1901564029>
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.--&-rodgers.pdf?srsId=AfmBOooyOSJ1pcrWN7EKvu_7AM0JgXU5Q0IfK3OqCTt-pOVJxvl8qPvF
- Salomon, G. (1984). Television is "easy" and print is "tough": The differential investment of mental effort in learning as a function of perceptions and attributions. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 647-658.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.647>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon/Pearson Education.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=188728>
- Tosey, P. & Mathison, J. (2003). Neuro-linguistic Programming and Learning Theory: A response. *The Curriculum Journal*, 14 (3), 361-378.
<https://doi.org/10.1080/0958517032000137667>
- Tosey, P., & Mathison, J. (2010). Neuro-linguistic programming as an innovation in education and teaching. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3), 317-326.
<https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498183>
- Tosey, P., Mathison, J., & Michelli, D. (2005). Mapping transformative learning: The potential of neuro-linguistic programming. *Journal of Transformative*

- Education*, 3, 140-167. <https://doi.org/10.1177/1541344604270233>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educ. Psychol. Rev.*, 6, 49-78.
<https://doi.org/10.1007/BF02209024>
- Winch, S. (2005). *From frustration to satisfaction: Using NLP to improve self-expression*. [Conference presentation]. 18th Annual EA Education Conference, Essex.
http://www.englishaustralia.com.au/ea_conference05/proceedings/pdf/Winch.pdf
- Witkowski, T. (2010). Thirty-five years of research on neuro-linguistic programming. NLP research data base. State of the art or pseudoscientific decoration? *Polish Psychological Bulletin*, 41(2), 58-66.
<https://doi.org/10.2478/v10059-010-0008-0>
- Yero, J. L. (2001). NLP and education: A shift of focus. *Anchor Point Magazine*, 15(9), 37-41. <https://doi.org/10.5430/wjel.v1n2p2>
- Zastrow, C., Dotson, V., & Koch, M. (1987). The neuro-linguistic programming treatment approach. *Journal of Independent Social Work*, 1(1), 29-38.
- Zhang, L.X., & Li, X.X. (2004). A comparative study on learner autonomy between Chinese students and west European students. *Foreign Language World*, 4, 15-23. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:157006675>
- Zimmerman, B. J., and Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency: The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory Skill. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 45-69). Information Age.
<https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1504664>
- Zohrabi, M. (2011). Course book development and evaluation for English for general purposes course. *English Language Teaching*, 4(2), 213-222.
<https://doi.org/10.5539/elt.v4n2p213>





The effect of the Neuro-linguistic Programming (NLP) on PFL learners' Autonomy and Self-efficacy

Alireza Keyvani¹, Mohammad Reza Oroji*²
Sakineh Ja'fari³, Siros Izadpanah⁴

Received:2021/04/19

Accepted:2021/10/20

1. Introduction

Neuro Linguistic Programing (NPL) is an approach that offers strategies to deal with life's opportunities. It makes us aware of how things work, encouraging us to study and model successful people in different situations. This, in turn, can help us improve our communication both consciously and unconsciously. Besides, it enhances our ability to master changes. The term "neuro", reflects the impact of our sensory input on our neurological function. It suggests that becoming a better learner involves listening better and are more observant, so we are more open to our own and other people's experience. This helps us to make good decisions. The term "linguistic" emphasizes the importance of language awareness in getting better information to make decisions. By "programing", we mean habits. NLP teaches us how we can develop and encourage useful habits. In general, NLP means using language to program our nervous system into more useful habits. NLP teaches that people can directly perceive a small part of the world using their conscious awareness, and that this view of the world is filtered by experience, beliefs, values, assumptions, and biological sensory system. NLP argues that people act and feel based on their perception of the world and their subjective experience of it. Using NLP, a person can model the more successful parts of their own behaviors to reproduce them in areas where they are less successful. It is believed that learners must develop their linguistic strategies to become independent (Harmer, 2001). The outcomes of some studies on Neuro-linguistic programing illustrate that these techniques will be helpful in second language learning. To highlight NLP techniques

¹ Department of English and Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran; alirezakeyvani6587@gmail.com

^{2*} Department of English and Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran, (corresponding author); mohammadreza.oroji@iau.ac.ir

³ Department of English and Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran; sjafari591@yahoo.com

⁴ Department of English and Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran; sirosizadpanah@iau.ac.ir

in second language learning, Tosey and Mathison (2003) have gone to great lengths. On the other hand, scientists believe that the use of these techniques and programs is one of the ways to reach independence (Holec, 1981). Unfortunately, so far, there has been a scarcity in the studies of the role of NLP in different fields (Moore, 2009). Teachers as well as students mostly focus their education on the content, without caring about the dominance over the learners' minds. The authors of this study found limited research on NLP techniques within the scope of teaching Persian to speakers of other languages (TPSOL). In English, the study of the relationship between NLP and other variables such as gender, education level, experience, and academic achievements has been accounted for (Pishghadam, Shapoori, & Shayesteh, 2011). This study is significant for several reasons. First, it aims to improve learner independence, which is crucial for foreign language learning. Second, it explores the impact of NLP on the psychological aspect of language learning. Additionally, NLP techniques can lead to learner autonomy.

2. Materials and Methods

The present study employed a quasi-experimental design, involving pre-test, treatment, and post-test to investigate the effect of using NLP techniques on the autonomy and self-efficacy of Iranian PFL learners. Sixty-four participants studying Persian language in various universities and institutes in Tehran were randomly selected. These participants were randomly divided into two groups: a control group (31 participants) and an experimental group (33 participants). After a pilot study and establishing the reliability and validity of the researcher-developed placement test, the test was administered to all participants.

In addition, to determine whether the two groups were homogenous in terms of self-efficacy and autonomy, the autonomy questionnaire (Zhang and Lee, 2004) and the self-efficacy questionnaire (Rahemi, 2001) were administered to both groups before the treatment. During the treatment, the experimental group was exposed to the NLP techniques. Of these techniques, only 'rapport' and 'anchorage' were used. The two questionnaires were administered to both groups at the end of the treatment. The textbook used for both groups was the intermediate level of the 'Mina' book.

4. Conclusions

Using SPSS (version 25), the results of MANCOVA analysis indicated that the use of NLP techniques had a significant impact on both dependent variables. This study has implications for teachers and researchers in the field of second and foreign language learning.

Keywords: autonomy, neuro-linguistic programming, Persian as a foreign language (PFL), self-efficacy, teaching Persian to speakers of other languages



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۵۱-۱۲۹

تأثیر عوامل گفتمانی- کاربردشناختی بر حذف مفعول در زبان فارسی^۱

فائزه سلیمی^۱، والی رضایی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶

چکیده

حذف مفعول، پدیده‌ای کاهنده ظرفیت فعل است که در خلال آن فعل دو ظرفیتی تنها با موضوع فاعل خود در جمله نمایانده می‌شود. برخلاف دیگر فرآیندهای ظرفیت‌کاه، مفعول حذف‌شده در این ساخت، عنصری تهی یا حرکت داده شده نبوده و نمی‌توان رد آن را جای دیگری در متن یافت. حذف موردنظر در پژوهش حاضر نیز آن نوع حذف مفعولی است که برخلاف حذف به‌قرینه یا بافت‌محور، مرجع مفعول محذوف جایی در گفتمان آورده نشده و بافت تأثیری بر درک آن نداشته باشد. با این حال، حذف موضوع خللی در انتقال پیام به مخاطب ایجاد نمی‌نماید. از آن‌جا که درک مفهومی که در جمله نمود آشکار ندارد را می‌توان به عوامل گفتمانی- کاربردشناختی و دانش زبانی طرفین گفت‌وگو مرتبط دانست، نگارندگان پژوهش حاضر کوشیده‌اند با بررسی نمونه‌های گوناگونی از ساخت حذف مفعول که از منبع‌های گوناگونی همچون فیلم، رمان، روزنامه و محاوره‌های روزمره گردآوری شده‌است، روشن سازند کدام عوامل گفتمانی- کاربردشناختی بر رخداد حذف مفعول تأثیر دارند و دلیل تأثیرگذاری آن‌ها چیست. به سبب نبود پیکره مناسب و سیال بودن مبحث‌های گفتمانی- کاربردشناختی، پژوهش

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2022.37844.2097

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

salimi.f@fgn.ui.ac.ir

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

مسئول) vali.rezai@fgn.ui.ac.ir

حاضر آماری نبوده و به شیوه‌ای توصیفی-تحلیلی به ارائه مهم‌ترین عواملی می‌پردازد که احتمال حذف مفعول را بالا می‌برد. یافته‌ها نشان می‌دهد برخی از این عوامل به ویژگی‌های فعل، برخی به ویژگی‌های مفعول و برخی دیگر به ساختارهایی مربوطند که وجود هر یک را می‌توان عاملی در ایجاد شرایطی در نظر گرفت که در آن احتمال رخداد حذف مفعول بیشتر خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: حذف مفعول، تغییر ظرفیت، کاربردشناسی، باهم‌آیی معنایی، حذف ساختاری، متمم سرنمون.

۱. مقدمه

در دسته‌بندی‌های سنتی، فعل‌ها براساس ظرفیت خود به دسته‌های محدودی تعلق دارند که از آن‌ها با نام‌های لازم، متعدی و دومفعولی یاد می‌شود. ظرفیت فعل همان تعداد موضوع‌هایی است که فعل برای شکل‌دهی جمله نیاز دارد. برای نمونه، فعل *مردن*، فقط یک موضوع دریافت می‌کند و به این سبب، فعل یک‌ظرفیتی نامیده می‌شود، در حالی که فعل *گشتن* به این دلیل که دو موضوع دریافت می‌کند، فعل دو‌ظرفیتی خوانده می‌شود. به همین ترتیب، فعلی همانند *دادن* نیز فعلی سه‌ظرفیتی است (Song, 2018, p. 371-372). در این میان، برخی فرآیندها سبب کاهش ظرفیت فعل، و برخی موجب افزایش آن می‌شوند. از میان فرآیندهای کاهشدهنده ظرفیت فعل می‌توان پدیده حذف مفعول را نام برد که در میان آن، فعل متعدی با از دست دادن مفعول خود، به فعل لازم تبدیل می‌شود و از آن جهت که مفعول هیچ تظاهر واژگانی دستوری در جمله ندارد، و اشاره تلویحی نیز به آن نمی‌شود، می‌توان اطمینان یافت که در فرآیند حذف مفعول با کاهش ظرفیت فعل متعدی و تبدیل آن به فعل لازم روبه‌رو خواهیم بود؛ و مفهوم مفعول محذوف بر مبنای دانش عمومی مخاطب برای او قابل درک خواهد بود. از این جهت، حضور نیافتن مفعول به درک معنای جمله آسیب نمی‌زند. نس (Næss, 2007, p. 124-125) بیان می‌کند بسیاری از زبان‌ها حذف مفعولی را مجاز می‌دانند که مرجع آن از بافت قابل بازیابی باشد. چنین حذف مفعول بافت‌مقیدی معمولاً هنگامی رخ می‌دهد که مفعول مورد بحث، پیشتر در گفتمان آمده باشد؛ در این صورت، بافت کلی سرنخ‌هایی پیرامون هویت مفعول به دست می‌دهد و یا مخاطب از نشانه‌های زبانی یا غیرزبانی قادر به تشخیص مرجع مفعول محذوف می‌گردد. در مقابل، حذف مفعول بافت‌آزاد، به مشخص یا قابل‌بازیابی بودن مرجع مفعول محذوف برای شنونده وابسته نیست. او در این رابطه، جمله (۱) را برای نمونه بیان می‌کند:

1. He is eating.

نس (Næss, 2007) می‌نویسد برای درک جمله (۱) لزومی به پی‌بردن به آنچه خورده می‌شود وجود ندارد. در واقع، انتظاری مبنی بر قابل تشخیص بودن مرجع مفعول محذوف وجود ندارد و عمل خوردن مستلزم این است که چیزی خورده می‌شود و شنونده می‌داند که چیزی خورده شده، ولی تشخیص اینکه مفعول محذوف چه نوع ماده خوراکی‌ای بوده مورد نظر نیست. نمونه‌های زیر از حذف مفعول در زبان فارسی موضوع را روشن‌تر می‌سازد:

۲. مامان خوبی دارم، می‌شینه توی خونه، **می‌بافه** دونه‌دونه، می‌پوشم خوشگل می‌شم مثل یه دسته گل می‌شم / لباس^۱!

۳. او **آرایش می‌کنه**، ولی نه برای کسی، حتی تصور می‌کنم نه برای شوهرش، بلکه برای ارضای وجود خودش / صورتش^۲.

۴. بی‌رحمانه یک روند دارم بر سرش می‌کوبم و می‌زنم و می‌ریزم و **می‌پاشم** / وسایل^۳.

۵. پیرزن تا آن‌ها را دید شستش باخبر شد و **فرستاد** پی عروSSH به بهانه اینکه دست تنهاست و برایش مهمان آمده‌است / کسی^۴.

هدف پژوهش حاضر بررسی عوامل گفتمانی-کاربردشناختی تأثیرگذار بر ساخت حذف مفعول و یافتن پاسخ دو پرسش است: نخست اینکه، کدام عوامل گفتمانی-کاربردشناختی بر ساخت حذف مفعول تأثیر گذارند؟ دوم آنکه، تأثیر آن عوامل بر ساخت حذف مفعول به چه دلایلی است؟

از این رو، ۴۳۵ مورد حذف مفعول در زبان فارسی از منبع‌های گوناگونی همچون رمان‌ها، فیلم‌ها، مجموعه‌های تلویزیونی، مجله‌ها و روزنامه‌ها و مکالمه‌های روزمره استخراج گشته و مورد بررسی قرار گرفته‌است. گوناگونی این منبع‌ها برای اطمینان از تأثیرنگذاشتن گونه زبانی خاصی بر رخداد پدیده مورد اشاره بوده‌است. همچنین، نمونه‌ها به صورتی گزینش شده‌اند که بافت تأثیری بر درک مفعول محذوف در آن‌ها نداشته و به بیانی، حذف به قرینه انجام نگرفته باشد. به این معنا که مرجع مفعول محذوف جایی پیشتر در گفتمان بیان نشده باشد و بافت سرنخ‌هایی مبنی بر تعیین هویت مفعول به دست ندهد. پس از گزینش نمونه‌ها، برای پرهیز از تحمیل دیدگاه نگارندگان به تحلیل داده‌ها، از بیست گویشور زبان فارسی خواسته شد تا با پرسیدن پرسش‌های «چه چیز را؟» و «چه کس را؟» در پایان هر جمله، مرجع مفعول محذوف را بازبایی نمایند. مفعولی که بیشترین

^۱ برگرفته از «شعر کودکانه»

^۲ برگرفته از «هامش خاک مین»، صفحه ۱۷۰

^۳ برگرفته از «رمان بادیه»، صفحه ۹۳

^۴ برگرفته از «داستان‌های روستا» بخش ۶

فراوانی را در میان پاسخ‌ها داشت، به‌عنوان مفعول محذوف در نظر گرفته شد و ارزیابی داده‌ها بر مبنای آن انجام پذیرفت. پس از آن، عوامل گفتمانی-کاربردشناختی موردبررسی قرار گرفته و تأثیرگذارترین این عوامل معرفی گشته‌است. در ادامه، پس از ارائه پیشینه مختصری پیرامون پژوهش‌های انجام گرفته، یافته‌های این پژوهش را در بخش (۲) ارائه کرده، دلیل تأثیرگذاری هر یک از عوامل و همچنین احتمال رخداد حذف مفعول براساس عوامل معرفی شده را شرح خواهیم داد.

اگرچه تاکنون پژوهش مستقل و منسجمی پیرامون حذف مفعول بافت آزاد در زبان فارسی انجام نگرفته‌است، با این وجود، بسیاری از زبان‌شناسان غیرایرانی مانند گلدبرگ (Goldberg, 2001)، ولاسکو و مونوز (Velasco & Munoz, 2002)، لوراگی (Luraghi, 2004)، تسیمپلی و پاپادوپولو (Tsimpli & Papadopoulou, 2006)، زیزیک (Zyzik, 2008)، نس (Næss, 2007)، لیو (Liu, 2008)، گراف و همکاران (Graf et al., 2015)، سنامو (Cennamo, 2017)، ایو (Eu, 2018) و گلاس (Glass, 2020) در حوزه‌های مختلف این موضوع و عوامل مؤثر بر رخداد آن را در زبان‌های مختلف موردبررسی قرار داده‌اند.

گلدبرگ (Goldberg, 2001) حذف مفعول را پدیده‌ای ضرورتاً گفتمانی-کاربردشناختی می‌داند. به‌باور وی، تقریباً همه فعل‌های متعدی در زبان انگلیسی، در بافت مناسب می‌توانند بدون مفعول نمایان شوند و در این زمینه، مفهوم برجستگی گفتمانی^۱ را ارائه می‌دهد که مفاهیم مبتدا و کانون را در بر می‌گیرد. گفتمانی است که عناصر مبتدایی یا کانونی از محوریت در گفتمان برخوردار بوده، برجستگی گفتمانی بیشتری دارند و از احتمال حذف آن‌ها کاسته می‌شود. به‌باور گلدبرگ (همان)، در حالت عادی، کنش‌پذیر یک فعل سببی برجسته‌ترین موضوع آن است. ولی اگر این موضوع، نه مبتدایی باشد و نه کانونی، برجستگی گفتمانی کمی خواهد داشت و در صورتی که تأکید بر روی خود عمل باشد، می‌تواند از جمله حذف گردد. گلدبرگ (همان) در رویارویی با فعل‌هایی همچون *drink* و *smoke* که شرکتشان در ساخت حذف مفعول رایج‌تر است، و مفعول خود را بدون هیچ‌یک از شیوه‌های تأکید بر عمل حذف می‌کنند، نتیجه می‌گیرد که این نوع حذف مفعول، حذف مشروط واژگانی است و چنین فعل‌هایی عموماً در بافت‌های عام و تعابیر عادی نمایانده می‌شوند. جمله‌های زیر نمونه‌هایی از این نوع بافت‌ها است:

6. Pat smokes.
7. Pat drinks.

¹ discourse prominence

نس (Næss, 2007) برخلاف گلدبرگ برای این باور است که حذف مفعول را نمی‌توان فقط در سطح گفتمان تحلیل کرد، چراکه گاهی حذف شدن مفعول موضوعی مرتبط به معنای فعل است. همچنین نمونه‌هایی وجود دارد که در آن حذف مفعول می‌تواند رخ دهد، بدون اینکه تأکیدی بر عمل وجود داشته باشد. او در پایان نتیجه می‌گیرد که نه تحلیل بر اساس معنای فعل، و نه تحلیل‌هایی که حذف مفعول را منحصر به سطح گفتمانی-کاربردشناسی می‌دانند، نمی‌توانند همه حقایق در مورد حذف مفعول را روشن سازند.

لیو (Liu, 2008) به دسته‌بندی فعل‌هایی می‌پردازد که در زبان انگلیسی بدون مفعول نمایان می‌شوند و آن‌ها را در چهار دسته طبقه‌بندی می‌کند که مشتمل اند بر (۱) افعال ذاتاً لازم، (۲) افعال لازم ارگتیو، (۳) افعال (کنشی) متعدی تبدیل شده به لازم، و (۴) فعل‌های حذف کننده مفعول. حذف مفعول بافت آزاد مورد نظر در پژوهش حاضر موردی است که لیو (Liu, 2008, p. 11) فعل‌های مرتبط با آن را در دسته «افعال (کنشی) متعدی تبدیل شده به لازم» می‌گنجاند. ویژگی‌هایی که لیو برای این دسته فعل‌ها بر می‌شمرد مشتمل اند بر کنشگر بودن فاعل، مفعول محذوف نامشخص و نبود سرنخ‌های گفتمانی یا موقعیتی در درک مفهوم مفعول محذوف.

ایو (Eu, 2018) نیز بر این باور است که تعیین تمایز دو نوع حذف مفعول معرفه و نکره، نه به واسطه شناخته^۱ و ناشناخته بودن مرجع آن‌ها، بلکه با توجه به معین^۲ یا نامعین بودن این مرجع‌ها امکان‌پذیر است. وی در ارتباط با مفعول محذوف نکره، بیان می‌کند که نکره بودن مفعول به سبب ناشناخته بودن مرجع آن نیست، بلکه نامعین بودن نوع مفعول است که موجب طبقه‌بندی این نوع در زمره حذف مفعول نکره می‌گردد. در مقابل، مفعول محذوف معرفه به مرجع‌های معین نیاز دارند و در همه بافت‌ها، اگر مرجع مفعول محذوف معرفه، چیزی غیر از آن‌چه باشد که شنونده با توجه به بافت انتظار دارد، چنان مفعولی قابل حذف نخواهد بود. در پژوهش حاضر بررسی داده‌ها نشان می‌دهد حذف مفعول را نمی‌توان منحصر به موارد محدودی دانست که در این بخش بیان شد. بلکه به نظر می‌رسد عوامل دیگری نیز بر رخداد این پدیده تأثیرگذار باشند که در ادامه به آن‌ها خواهیم پرداخت.

۲. عوامل گفتمانی-کاربردشناختی مؤثر بر حذف مفعول

در این بخش، به معرفی عوامل گفتمانی-کاربردشناختی خواهیم پرداخت که در رخداد حذف مفعول تأثیرگذارند. برخی از این عوامل به ویژگی‌های فعل، برخی به ویژگی‌های مفعول و برخی

¹ definiteness

² determinacy

دیگر به ساختارهایی مربوطند که وجود هر یک را می‌توان عاملی در ایجاد شرایطی در نظر گرفت که در آن احتمال رخداد حذف مفعول بیشتر خواهد بود.

۲-۱. مفعول عام

یکی از ویژگی‌هایی که مفعول را قابل حذف می‌نماید و برای آن شواهد بین‌زبانی وجود دارد، عام‌بودن مفهوم مفعول است. براین‌مبنایا، اگر مفعول، به‌جای اشاره به یک چیز خاص و ویژه، به یک نوع در مفهوم عام اشاره کند، احتمال حذف آن بیشتر خواهد بود. با توجه به جمله‌های (۸) و (۹) می‌توان به این موضوع پی برد.

۸. دائم داره می‌خوره.

۹. دائم داره بستنی می‌خوره.

در جمله (۸)، مفعول محذوف را می‌توان هر نوع ماده‌خوراکی در نظر گرفت؛ و همین عام‌بودن معنای مفعول، عاملی برای حذف آن است. ولی در جمله (۹) مفعول یک واژه خاص و مشخص است و آن‌چه اهمیت دارد استفاده زیاد از این نوع خوراکی مشخص است و نه خود عمل خوردن. به‌همین سبب، چنین مفعول خاص و مشخصی را نمی‌توان از جمله حذف نمود.

در برخی پژوهش‌های پیرامون حذف مفعول در زبان‌هایی مانند یونانی (Luraghi, 2004)، استونیایی (Vihman, 2004) و ایتالیایی (Cennamo, 2017) شمار بالای فعل‌های کنشی در ساخت حذف مفعول گاهی تلویحاً و گاهی آشکارا بیان شده‌است. یکی از ویژگی‌های افعال کنشی که سبب می‌گردد این دسته فعل‌ها در حذف کردن مفعول خود با محدودیت‌های کمتری روبه‌رو باشند، عام‌بودن مفهوم مفعولی است که دریافت می‌کنند. درستی این موضوع را می‌توان در جمله‌های زیر مشاهده نمود که همگی دارای فعل کنشی و مفعول محذوفی با مفهوم عام هستند.

۱۰. هر طرف که می‌چرخه دهان‌ها رو می‌بینی که می‌بلعه / مواد غذایی^۱.

۱۱. خوب می‌پوشی، خوب می‌گردی، چته / لباس^۲.

۱۲. زن تا نزن آئیده دلبره، وقتی که زایید مادره / بچه^۳.

۱۳. روزا می‌شوره و می‌سابه، اون وقت شبا به خاطر جبران بطالت روز تا صبح بیدار می‌مونه و

^۱ برگرفته از کتاب «تماشاخانه»

^۲ برگرفته از فیلم سینمایی «مغزهای کوچک زنگ زده»

^۳ برگرفته از یک ضرب‌المثل فارسی

کتاب می خونه / ظرف-لباس^۱.

۱۴. خجالت بکش پسر. ده روزه شدیم گماشته تو. هی بشور، بپز، بدوز / ظرف^۲.

در همه نمونه‌های ارائه شده، مفعول مفهومی عام دارد و به گونه مشخصی از یک نوع اشاره ندارد. همین عامل سبب می شود که بتوان آن را از جمله حذف نمود. این در حالی است که اگر مفعول در این جمله‌ها به جای مفاهیم عامی همچون مواد غذایی، لباس، ظرف و مانند آن، به گونه مشخصی از طبقه‌های مورد اشاره همچون قرمه سبزی، بلوز قرمز من، کاسه آبگوشت و موارد مشابه اشاره داشت قابلیت حذف نمی یافت.

۲-۲. مفعول نکره

به باور هوسینگر (Heusinger, 2002) ویژگی گفتمانی-کاربردشناختی مفهوم آشنایی^۳ اسم، به وسیله ویژگی معنایی معرفگی بیان می شود. به واسطه این ارتباط، به نظر می رسد ویژگی های مرجع مفعول محذوف بر مبنای معرفه یا نکره بودن آن در بافت کلام را نیز بتوان به عنوان یک عامل گفتمانی-کاربردشناختی مؤثر بر حذف مفعول مورد بررسی قرار داد. در پژوهش های انجام شده پیرامون موضوع مورد نظر، تأثیر نکره بودن بر افزایش احتمال حذف مفعول به اثبات رسیده است که در ادامه به آن‌ها خواهیم پرداخت.

ولاسکو و مونوز (Velasco & Munoz, 2002) بر مبنای مفهوم معرفگی دو نوع حذف مفعول را معرفی می کنند. یکی حذف مفعول نکره و دیگری حذف مفعول معرفه. به باور آن‌ها، حذف مفعول نکره را می توان ذاتاً واژگانی و مرتبط به نوع مفعول و طبقه معنایی فعل دانست. آن‌ها در این زمینه فرضیه شماره (۱) خود را این گونه ارائه می دهند که بر اساس آن مفعول محذوف نکره، مرجع قابل دسترسی ای را در بافت زبانی و فرازبانی ارائه نمی دهد. آن‌ها در بررسی حذف مفعول معرفه به این نتیجه رسیده اند که این نوع حذف کاملاً بافتی است و تحت تأثیر عوامل بافتی قرار دارد. نمونه زیر، این مطلب را روشن تر می سازد:

15. He prepared the dough and moulds. He began **baking**-----.

16. She was **baking** all the day.

دقت در نمونه‌های ارائه شده روشن می سازد که مفعول حذف شده فعل *baking* در نمونه

(۱۵)، گروه اسمی *dough and moulds* است که پیشتر در گفتمان بیان شده و در این مثال

^۱ برگرفته از «رمان مادر عشق»، صفحه ۱۶۸

^۲ برگرفته از مجموعه تلویزیونی پایتخت ۶

^۳ familiarity

معرفه است. از این رو، حذف مفعول در این جمله حذف بافتی خواهد بود. ولی در نمونه (۱۶) هیچ مرجعی برای مفعول محذوف در جمله وجود ندارد و فعل *baking* می تواند هر آن چه قابل پختن باشد را به عنوان مفعول دریافت کند. روشن است که مفعول محذوف در این نمونه، نکره بوده و حذف آن نمونه ای از حذف مفعول بافت آزاد در نظر گرفته می شود.

فیلمور (Fillmore, 1986, p. 96) نیز در مورد حذف مفعول نکره و معرفه، و تعیین تمایز این دو، چنین بیان می کند که اگر جمله بدون مفعول، برای شنونده قابل درک باشد، مفعول محذوف نکره است؛ و اگر چنین جمله ای برای شنونده عجیب بنماید بیانگر معرفه بودن مفعول محذوف است. او در این باره نمونه های زیر را ارائه می دهد:

17. He was eating; I wonder what he was eating.

18. They found out; I wonder what they found out.

مرجع مفعول محذوف در جمله (۱۷) نکره است و حذف آن از جمله خللی در انتقال پیام ایجاد نمی کند. پرسش در مورد ماهیت مفعول محذوف نیز نشان می دهد که مفعول نکره است و گوینده آن را نمی شناسد. در حالی که به باور فیلمور مرجع مفعول حذف شده در جمله (۱۸) برای گوینده شناخته شده است؛ و آن چه موجب شده این جمله عجیب بنماید این است که گوینده در مورد چیزی می پرسد که از ماهیت آن آگاه است و به بیان دیگر برای او معرفه است. در پیوند با جمله (۱۸)، می توان انتظار داشت که یا مرجع مفعول جایی پیشتر در گفتمان بیان شده و یا به واسطه اشاره برای مخاطب روشن شده باشد؛ که در هر دو صورت نمونه ای از حذف بافتی خواهد بود. در صورت نبود سرنخ های بافتی نیز به سبب معرفه بودن مرجع مفعول محذوف، حضور مفعول در جمله الزامی بوده و حذف آن سبب می شود پیام به طور کامل به مخاطب منتقل نشده و این جمله در زبان پذیرفتنی نباشد. نمونه های زیر از زبان فارسی در تأیید ادعای فیلمور ارائه می شود:

۱۹) الف: کیک پختم.

ب: خوردم.

۲۰. * علی خورد.

۲۱. جدیداً خیلی می خورم.

در نمونه (۱۹) پس از پاره گفت فرد (الف) واژه کیک برای فرد (ب) معرفه انگاشته می شود، و حذف آن از پاره گفت فرد (ب) بیانگر حذف بافتی است. در نمونه (۲۰) به نظر می رسد که جای خالی مفعول باید با واژه ای پر شود که برای مخاطب شناخته شده و معرفه است. با توجه به آرای فیلمور، در جمله مورد اشاره حذف مفعول معرفه سبب می گردد که جمله نادرستی در نظر گرفته شود. ولی در جمله (۲۱) مفعول حذف شده می تواند هر نوع ماده خوراکی باشد که در این صورت

مفعول نکره، عام و نامشخص بوده و همین ویژگی ها آن را قابل حذف نموده است.
نس (Næss, 2007, p. 125) نیز در بررسی ساخت حذف مفعول بافت آزاد، عنوان کلی «حذف مفعول نکره» را برمی گزیند و معتقد است به سبب حضور نیافتن مفعول در جمله، همواره باید آن را نکره در نظر گرفت.

دقت در نمونه های ارائه شده در پژوهش حاضر نیز نشان می دهد که در همه موارد مرجع مفعول محذوف نکره بوده است. این موضوع را می توان در نمونه های زیر نیز مشاهده نمود:

۲۲. اخم بکن، ولی **تنبیه نکن**/ کسی^۱.

۲۳. اخم بکن، ولی علی را تنبیه نکن.

۲۴. سلام. این دفعه واقعاً **بازنشسته می کنن** یا بازم حرفش فقط زده می شه؟/ کارمندان^۲.

۲۵. سلام. این دفعه واقعاً آقای رحیمی رو **بازنشسته** می کنن یا بازم حرفش فقط زده می شه؟
با توجه به نمونه های بالا، روشن است در صورتی که مفعول معرفه باشد، حذف آن به شیوه ای که در پژوهش حاضر مورد نظر است امکان پذیر نبوده و در صورت حذف آن، با حذف بافتی روبه رو خواهیم بود.

نکته دیگری که در این جا لازم به اشاره است، به شیوه رمزگذاری مفعول مستقیم در زبان ها مربوط است که با توجه به ویژگی های معناشناختی و کاربردشناختی مرجع مفعول انجام می گیرد. این عوامل کاربردشناختی در قالب سلسله مراتب ویژه ای ارائه شده اند که شواهد بین زبانی نیز کاربرد آن را اثبات نموده است. به ویژه در پیوند با موضوع مورد بحث در این زیربخش، کرافت (Croft, 2003, p. 132) سلسله مراتبی را با نام معرفگی به صورت زیر ارائه می دهد که می توان گرایش غالب زبان ها در تعیین ویژگی های مفعول را براساس آن شرح داد:

سلسله مراتب معرفگی: معرفه < مشخص < نامشخص

براساس سلسله مراتب معرفگی، در حالت بی نشان مفعولی که به عنوان موضوع دوم فعل متعدی به کار می رود، معرفه خواهد بود و این انتخاب، گرایش غالب زبان در انتخاب مفعول است. هرچه به سمت چپ این سلسله مراتب نزدیک می شویم، از انتخاب بی نشان مفعول فاصله خواهیم گرفت. ولی با توجه به اینکه ساخت حذف مفعول ساختی نشان دار است، به نظر می رسد که در این ساخت مفعول نیز باید ویژگی های متفاوتی از مفعول بی نشان داشته باشد که آن را قابل حذف می نماید.
کرافت (Croft, 2003, p. 132) در تعیین تمایز مفاهیم مطرح شده در سلسله مراتب معرفگی، چنین بیان می دارد که مصداق های معرفه برای گوینده و شنونده شناخته شده هستند. ولی

^۱ برگرفته از «واژه نامه همدانی»، صفحه ۲۷۰

مصادق‌های مشخص برای شنونده شناخته شده نیستند و حتی ممکن است گوینده نیز آن‌ها را نشناسد. مصادق‌های نامشخص نیز فقط به‌عنوان یک نوع در نظر گرفته می‌شوند و نه به‌عنوان مصادق مشخصی برای یک مورد یا نمونه. به‌باور کرافت معرفگی نقش بسزایی در کدگذاری مفعول مستقیم در زبان فارسی بر عهده دارد. چراکه در صورت معرفه‌بودن، مفعول به‌همراه تکواژ «را» حالت نشانی می‌شود. نمونه‌های زیر برای شفاف‌تر شدن این موضوع ارائه گشته‌اند:

۲۶. حسن کتاب را دید.

۲۷. حسن یک کتاب دید.

در ارتباط با مفعول معرفه پیش‌تر شرح داده شد که حذف آن از جمله بیانگر حذف بافتی، و متفاوت از حذف مفعول بافت آزاد مورد نظر در پژوهش حاضر خواهد بود. به‌این‌سبب، مرجع مفعول محذوف را نمی‌توان معرفه در نظر گرفت. از سوی دیگر، با توجه به اینکه کاربرد ساخت حذف مفعول از جانب گوینده، براساس آگاهی او از دانش مخاطب و توانایی مخاطب بر درک مفهوم کلی جمله انجام می‌گیرد، مرجع مفعول محذوف را نمی‌توان مشخص نیز انگاشت. زیرا اگر این مرجع برای شنونده یا خود گوینده نیز شناخته شده نباشد، لازم است که به‌صورت آشکار در جمله بیان شود. بنابراین، می‌توان دریافت که مرجع مفعول محذوف نامشخص بوده و از آن جهت که به‌عنوان یک نوع به کار می‌رود، درک معنای جمله مستلزم تعیین و تشخیص مورد یا نمونه خاص و مشخصی از این نوع کلی از جانب مخاطب نیست. برای نمونه، در جمله‌ای مانند (۲۶)، لزومی به پی‌بردن به آن‌چه خورده می‌شود وجود ندارد و شنونده با درک این موضوع که آن‌چه خورده می‌شود نوعی ماده خوراکی است، قادر به دریافت معنای جمله خواهد بود.

۲۸. تو قرنطینه فقط پختیم و خوردیم.

بنابراین، در صورت معرفه یا مشخص بودن مفعول، امکان حذف مفعول وجود نخواهد داشت و یا با حذف بافتی روبه‌رو خواهیم بود که مرجع مفعول محذوف یا پیشتر در گفتمان بیان شده، و یا از طریق اشاره مشخص گشته‌است. ولی مفعولی که قابلیت حذف می‌یابد، نکره و نامشخص خواهد بود. با توجه به تعریفی که در پیوند با مصادق‌های نامشخص ارائه گشت، می‌توان دریافت که عام بودن مفهوم مفعول نیز به‌نوعی به نامشخص بودن مرجع آن اشاره دارد. همچنین، از آن‌جا که مصادق‌های نامشخص معرفه نیستند، از جانب زبان‌شناسانی که به بررسی ساخت حذف مفعول پرداخته‌اند، به‌عنوان نقطه مقابل مرجع‌های معرفه، با عنوان کلی «حذف مفعول نکره» مورد بررسی قرار گرفته‌اند. درحالی‌که اگر چه نکره بودن شرط لازم برای حذف مفعول است، با این‌وجود شرط کافی نیست. این نکته را می‌توان به کمک نمونه‌های زیر شرح داد.

۲۹. دیروز یه پیرهن خریدم.

۳۰. * دیروز خریدم

دقت در نمونه‌های بالا آشکار می‌سازد که در نمونه (۲۹) اگر چه «یه پیرهن» نکره است، با این وجود، قابلیت حذف نمی‌یابد و حذف آن موجب نادستوری شدن جمله (۳۰) گشته است. از این رو، همان گونه که اشاره شد، نکره بودن مفعول اگر چه شرط لازمی است، ولی نمی‌تواند شرط کافی برای حذف مفعول در نظر گرفته شود. برای دست‌یابی به ساخت حذف مفعول بافت آزاد و ایجاد نشدن اختلال در معنای جمله، مفعول باید افزون بر نکره بودن، نامشخص و عام نیز باشد. زیرا همان گونه که در نمونه (۲۹) قابل مشاهده است، حذف مفعول نکره مشخص سبب می‌گردد که پیام جمله به طور کامل منتقل نگشته و جمله نادستوری در نظر گرفته شود. این نکته را می‌توان در نمونه (۳۱) نشان داد که در این جمله مفعول به سبب نکره، نامشخص و عام بودن در همراهی با فعل خریدن قابلیت حذف یافته است.

۳۱. مادر شوهرم می‌خره انبار می‌کنه، دلش نیماست استفاده کنه خراب می‌شه می‌ریزه
آشغالی / مواد غذایی.

۲-۳. طبیعت معنایی مفعول

به باور فیلمور (Fillmore, 1986, p. 100) افعال بی‌شماری وجود دارند که می‌توانند معانی یا ظرفیت‌های متفاوتی داشته باشند. با این حال، فقط با یکی از مفاهیم و یا تنها با یکی از انواع مفعول‌هایی که دریافت می‌کنند حذف مفعول امکان‌پذیر خواهد بود. برای نمونه، فعلی همچون *win* هنگامی که مفعولش *prize* یا *contest* باشد امکان حذف خواهد یافت و دیگر مفاهیمی که می‌توانند به عنوان مفعول فعل *win* به کار روند قابل حذف نخواهند بود. همچنین است فعلی همچون *lose* که تنها به مفعول‌هایی با طبیعت معنایی خاص امکان حذف شدن می‌دهد. برای نمونه، فعل مورد اشاره می‌تواند واژه‌هایی همچون *the key, wallet, election race* و مانند آن را به عنوان مفعول دریافت کند. با این حال تنها مفعولی که بیانگر مفهومی همچون مسابقه است را حذف می‌کند. به این جهت، اگر افعال مورد اشاره بدون حضور مفعول به کار روند، تنها مفعولی که به ذهن مخاطب خواهد آمد، مفعولی خواهد بود که طبیعت معنایی آن مرتبط با مفاهیم مسابقه یا انتخابات یا مانند آن باشد. از این رو، طبیعت معنایی مفعول^۲ را نیز می‌توان عامل تأثیرگذار دیگری در حذف آن دانست. نمونه‌های زیر روشن‌گر این مفهوم خواهند بود:

¹ www.ninisite.com

² semantic nature of the object

32. He won the race.
33. He won the gold medal.
34. He won -----

در نمونه (۳۴) تعبیر مفعول محذوف مقید به *the race* خواهد بود. به بیان فیلمور، درک ما لزوماً مبتنی بر این است که مسابقه‌ای انجام شده و او برنده آن مسابقه بوده است، و جایزه‌ای که او آن را دریافت کرده مورد نظر نیست. به باور فیلمور، میان امکان حذف شدن مفعول و طبیعت معنایی آن ارتباط مشخصی وجود دارد. نمونه زیر تأیید کننده این موضوع در زبان فارسی است:

۳۵. الف) شغلش چیه؟

ب) می‌خونه.

فعل *خواندن* قادر به دریافت مفعول‌های مختلفی با طبیعت معنایی گوناگون است و واژه‌هایی همچون آواز، درس، کتاب و مقاله را می‌توان به‌عنوان مفعول این فعل به کار برد. ولی در نمونه ارائه شده که این فعل بدون حضور مفعول به کار رفته است، تنها مفعولی که در ذهن مخاطب تداعی می‌گردد واژه *آواز* خواهد بود و فقط این مفعول را می‌توان در همراهی با فعل مورد اشاره قابل حذف انگاشت. بر این اساس در می‌یابیم که در جمله (۳۵)، مراد از *خواندن* تنها *آواز خواندن* است نه درس یا کتاب *خواندن*. جمله‌های (۳۶) تا (۳۹) نیز در تأیید این موضوع ارائه می‌شوند:

۳۶. تیم ملی فوتبال افغانستان یک بر صفر به قطر **باخت** / مسابقه^۱.

۳۷. بارسا با پوکر مسی **بود** / مسابقه^۲.

۳۸. همایون شجریان خیلی خوب **می‌خونه** / آواز^۳.

۳۹. **بسرای** تا که هستی که سرودن است بودن / شعر^۴.

با توجه به موارد ارائه شده، فعل‌هایی همچون *باختن/بردن، خواندن و سرودن* را می‌توان در زمره فعل‌هایی دسته‌بندی کرد که افزون بر عام و نکره بودن مفعول، طبیعت معنایی خاص مفعول را نیز می‌توان عاملی بر حذف مفعول افعال مورد اشاره در نظر گرفت. به این معنا که اگرچه این فعل‌ها می‌توانند مفعول‌هایی با طبیعت معنایی متفاوت دریافت کنند، باین حال، کاربرد آن‌ها بدون حضور مفعول، به ترتیب تداعی کننده مفاهیم *مسابقه، آواز و شعر* در ذهن مخاطب به‌عنوان مفعول است.

^۱ برگرفته از «خبرگزاری افق»

^۲ برگرفته از «خبرگزاری ایسنا»

^۳ برگرفته از «گفت‌وگوهای روزمره»

^۴ برگرفته از آثار شفاهی کدکنی

۲-۴. تأکید بر عمل

همان گونه که از دید گلدبرگ (Goldberg, 2001) بیان شد، اگر تأکید بر روی عمل باشد و مفعول از جنبهٔ گفتمانی برجسته نباشد قابلیت حذف می‌یابد. اشاره به این نکته لازم می‌نماید که شرایط مختلفی می‌تواند بر اهمیت بیشتر فعل نسبت به مفعول منجر گردد. از آن جمله می‌توان به غیرپایانی بودن نمود و کاهش میزان تأثیرپذیری مفعول اشاره کرد. بر این مبنا که در همراهی با نمود پایانی عمل به طور کامل انجام پذیرفته و تأثیر کاملی بر مفعول خواهد داشت. از این رو، چنین مفعول تأثیرپذیرفته‌ای که عموماً مشخص و ارجاعی است، باید در جمله حضور داشته باشد تا بیانگر میزان و چگونگی تأثیری باشد که از عمل پذیرفته‌است. برای نمونه، فعلی همچون شکستن با مشخصه [+پایانی] در ساخت حذف مفعول شرکت نمی‌کند. زیرا تأثیر کاملی بر مفعول داشته و از آن‌جا که پدیده‌های گوناگون به شیوه‌های مختلفی می‌شکنند، مفعول فعل شکستن همواره باید در جمله حضور داشته باشد تا نشان دهد آن‌چه شکسته است شیشه، چوب، دست یا دل کسی است. در مقابل، نمود غیرپایانی بیانگر ناتمام بودن عمل و عدم ایجاد تأثیر کامل عمل بر مفعول است. این موضوع توجه مخاطب را از مفعول برداشته و متوجه خود عملی می‌سازد که فاقد نقطه پایانی است. در این صورت، مفعول که سازه مورد توجهی در جمله نیست قابلیت حذف شدن می‌یابد. حق‌بین و اسدی (Hagbin & Asadi, 2014, p. 82) نیز حضور «را» در همراهی با مفعول را نشانهٔ کامل بودن عمل و عدم حضور آن را نشانهٔ ناتمام بودن فعل در نظر می‌گیرند که در پیوند با موضوع پژوهش حاضر نیز می‌توان چنین نتیجه گرفت که حذف مفعول و نشانهٔ «را» زمانی امکان رخداد خواهد یافت که عمل به طور کامل انجام نشده و تأثیر کاملی بر مفعول نداشته باشد. باین حال، نمود غیر پایانی را نمی‌توان به تنهایی عاملی بر حذف مفعول دانست، بلکه نکره، نامشخص و غیرمؤکد بودن مفعول نیز برای حذف آن، عواملی لازم هستند. دقت در نمونهٔ زیر این نکته را روشن تر می‌سازد که اگرچه در این جمله نمود غیرپایانی است، باین حال امکان حذف مفعول که همان «مقالهٔ شما» است وجود ندارد. چراکه این واژه معرفه، مشخص و در جمله مورد تأکید بوده و قابل حذف نیست.

۴۰. دارم مقالهٔ شما را می‌خوانم.

باین وجود، اگرچه در ساخت حذف مفعول نمود جمله عموماً غیرپایانی است و مفعول برای دریافت قابلیت حذف مفهومی عام و نامشخص دارد، ولی در مواردی، تأکیدی که بر عمل وجود دارد نیز می‌تواند عاملی بر عدم برجستگی گفتمانی مفعول در مقابل عمل و حذف مفعول در نظر گرفته شود. بررسی داده‌های به دست آمده نیز تأییدی بر این ادعا است که عمل مؤکد توجه مخاطب را از مفعول برداشته و مفعولی که نسبت به خود عمل در درجه دوم اهمیت قرار دارد را

قابل حذف می‌سازد.

جمله‌های زیر در شرح این مفهوم ارائه گشته‌اند:

۴۱. ای کاسب مگر سخن حبیب خدا حضرت محمدبن عبدالله (ص) نیست که می‌فرماید

الکاسب حبیب الله. پس به این سخن عمل کن، گران فروش، **احتکار نکن** / جنس^۱.

۴۲. **مدزد** و مترس / چیزی^۲.

در جمله‌های (۴۱) و (۴۲) تأکیدی که بر اعمال احتکار کردن و دزدیدن وجود دارد، بدون توجه به اینکه ماهیت آن چه **احتکار** یا **دزدیده** می‌شود چیست، حذف مفعول این دو فعل در جمله‌های مورد اشاره را امکان‌پذیر ساخته‌است.

۲-۵. متمم سرنمون

دیگر عامل مؤثر بر حذف مفعول، چیزی است که رایس (Rice, 1988, p. 204) با نام متمم سرنمون^۳ از آن یاد می‌کند. او در پیوند با این موضوع، فعل انگلیسی *drink* را مثال می‌زند که مفعول سرنمون آن واژه *alcohol* است. به‌باور رایس علت حذف مفعول فعل مورد اشاره در زبان انگلیسی، وجود همین مفعول سرنمون است که از جمله بدون مفعول نیز قابل بازیابی است. براین اساس، فعل *drink* بدون حضور مفعول، در معنای *drink alcohol* تعبیر می‌شود. در زبان فارسی نیز وجود چنین متمم سرنمونی برای فعل‌های گوناگون را می‌توان در درک مفعول محذوفشان مؤثر دانست. برای نمونه، برای فعل‌های *اندوختن*، *بال آوردن*، *پارک کردن* و *تجوین کردن*، به‌ترتیب واژه‌های *مال*، *محتویات معده*، *اتومبیل* و *دارو* را می‌توان مفعول سرنمون در نظر گرفت. چراکه کاربرد فعل‌های مورد اشاره بدون حضور مفعول، چیزی غیر از مفعول‌های سرنمونی که برای هر یک بیان شد را به ذهن نمی‌سازد. این موضوع در جمله‌های (۴۳) تا (۴۶) به‌روشنی قابل درک است.

۴۳. دو کس رنج بیهوده بردند. یکی **آنکه اندوخت** و نخورد و دیگر آنکه **آموخت** و نکرد /

مال^۴.

۴۴. قبلاً اسم آن‌جا ناهارخوری بود، ولی بعد از اینکه یکی از کلاس اولی‌ها در آن‌جا **بالا**

آورد اسمش شد استفراغ‌خانه / محتویات معده^۵.

^۱ برگرفته از گفته‌های شهید حیدرعلی یونسی

^۲ برگرفته از «امثال و حکم»

^۳ prototypical complement

^۴ برگرفته از «گلستان سعدی»، حکمت شماره ۳

^۵ برگرفته از کتاب «مدرسه بی مدرسه»، صفحه ۵۳

۴۵. فراکسیون «اینجا پارک نکنید و الا پنجر می شوید» می تواند در راستای حرکت پارکبانها و فروش حاشیه خیابان به ملت برای ترمز زدنشان صورت گیرد/ خودرو^۱.

۴۶. هر سردردی تومور نیستش، خودت برا خودت تجویز نکن^۲/ دارو.

وجود متمم سرنمون برای فعلها را می توان فرآورده باهم آبی همنشینی در نظر گرفت. بسیاری از زبان شناسان (Hoey, 2005; McEnery & Wilson, 2001; Halliday, 1966; Fellbaum, 2007; دانسته اند به گونه ای که می توان میزان رخداد آنها در کنار هم را به صورت کمی و براساس تحلیل های آماری بیان کرد. در پیوند با باهم آبی همنشینی، صفوی (Safavi, 2011, p. 198) می نویسد در بسیاری موارد، باهم آبی واژه ها در کنار یکدیگر سبب می گردد تا بخشی از معنای یک واژه به واژه دیگر منتقل شود. برای نمونه، واژه بلوند به سبب باهم آبی همنشینی با واژه مو سبب می شود تا بخشی از معنای بلوند را وابسته به معنای مو بدانیم. اگر انتقال معنایی یک واژه به طور کامل انجام گیرد، آن واژه می تواند حذف گردد. در واقع مفعول سرنمون را می توان مفعولی در نظر گرفت که فعل به تنهایی در بردارنده معنای آن باشد. برای نمونه می توان به فعل های اورتودنسی کردن، لاک زدن و مش کردن در نمونه های زیر اشاره کرد که در حالت بی نشان، به ترتیب مفعولی غیر از دندان، ناخن و مو برای آنها متصور نیست.

۴۷. آقای داودیان. من رفتم دکتر برای اورتودنسی... گفت اگه اورتودنسی کنی همیشه باید

استفاده کنی^۳/ دندان.

۴۸. چیکار می کنی قربونت برم؟ لاک می زنی/ ناخن هایت^۴.

۴۹. اولین بار من واسش مش کردم. خیلی زود باهاش ایاق شدم/ موهایش^۵.

با توجه به نمونه های ارائه شده، روشن است که با شنیدن جمله ای همچون (۴۸)، مفهوم مفعول حذف شده فعل لاک زدن برای مخاطب چیزی غیر از ناخن نبوده و به سبب باهم آبی همنشینی لاک زدن و ناخن، واژه ناخن به متمم سرنمون فعل مورد اشاره بدل گشته است. بنابراین، در ارتباط با جمله مورد اشاره، چنین برداشتی از سوی مخاطب که «دارم غلط های املایم رو لاک (غلط گیر) می زنم» بسیار دور از ذهن خواهد بود. در تأیید این سخن می توان به نقل دیدگاه موسوی و

^۱ برگرفته از «شب نشینی در جهنم»، صفحه ۲۳۰

^۲ www.ninisiite.com

^۳ www.dr-davoudian.com

^۴ برگرفته از «فیلم سینمایی رحمان ۱۴۰۰»

^۵ برگرفته از «لیلی من باش»، صفحه ۲۸۹

عموزاده (۱۳۹۸) پرداخت که بیان می‌دارند اگرچه واژه‌های پُر، سرشار، لبریز و آکنده با هم هم‌معنا هستند، با این حال از میان آن‌ها فقط واژه پُر با واژه دست، در عبارت «با دست پُر آمده است» باهم آیی واژگانی دارند و واژه‌های دیگر در این ترکیب قرار نمی‌گیرند. براین مبنا روشن است که براساس باهم آیی واژگانی، در حالت بی‌نشان، تنها مو را مش می‌کنند و ناخن را لاک می‌زنند و به این سبب واژه‌های مو و ناخن به مفعول سرنمون فعل‌های مورد اشاره تبدیل می‌شوند.

۲-۶. حذف ساختاری

ولاسکو و مونوز (Velasco & Munoz, 2002) حذف مفعول را از دو دیدگاه واژگانی و گفتمانی مورد بررسی قرار داده‌اند. آن‌ها حذف ساختاری را زیر مجموعه‌ای از حذف گفتمانی در نظر گرفته و صورت‌های گوناگونی برای آن برشمرده‌اند که از این قرارند:

الف) صورت تقابلی^۱: در آن تقابل میان دو جمله، عبارت یا فعل به کمک واژه‌هایی همانند «ولی» و «اما» نشان داده می‌شود.

۵۰. او در ارتباط با زبان‌ها نظریه‌پردازی می‌کند، اما من تنها توصیف می‌کنم.

ب) عبارات معین^۲: که در آن واژه‌ها و توالی آن‌ها صورت ثابتی دارند و تغییر در هر یک موجب غیرطبیعی جلوه نمودن جمله برای مخاطب خواهد شد.

۵۱. بجوی تا بیایی.

پ) عبارات ربطی یا متوالی^۳: که در آن رابطه میان چند رویداد، عبارت یا جمله به صورت متوالی و پی‌درپی به نمایش گذاشته می‌شود.

۵۲. می‌زنه، می‌رقصه، می‌خونه.

ت) عبارات امری^۴: که در آن پیشنهاد، درخواست یا دستوری به مخاطب داده می‌شود و او را ملزم به انجام کاری می‌سازد. به‌باور لوین (Levin, 1993) فعل‌هایی که در تناوب مفعول قابل درک، به‌ویژه مفعول قابل درک انعکاسی یا دوسویه شرکت می‌کنند، می‌توانند در ساختارهای امری نیز بدون بیان آشکار مفعول به کار روند. ولی آن دسته از فعل‌هایی که بیانگر مفاهیم ادراک و وضعیت روانی هستند را نمی‌توان بدون حضور مفعول در این ساخت به کار برد. نس (Næss, 2007, p. 138) نیز بر این باور است که اگر وجه امری خوانش عام و عاداتی داشته باشد، حذف مفعول امکان‌پذیر خواهد بود و در تأیید ادعای خویش جمله^۵ (۵۳) را نمونه می‌آورد.

¹ contrastive

² fixed phrases

³ linking or sequential

⁴ instructional imperatives

53. Thou shalt not kill.

جمله (۵۴) نیز نمونه‌ای از حذف مفعول در زبان فارسی در همراهی با ساخت امری است.

۵۴. بخورید و بیاشامید ولی اسراف نکنید.

ولاسکو و مونوز (Velasco & Munoz, 2002) برتری حذف ساختاری بر دیگر عوامل حذف مفعول را این گونه توصیف می‌کنند فعل‌هایی که حذف مفعول را مجاز نمی‌دانند نیز با قرار گرفتن در چنین ساختارهایی، مفعول خود را حذف می‌کنند. از میان انواع حذف ساختاری مورد نظر و لاسکو و مونوز (همان)، به نظر می‌رسد حذف تقابلی، بافت مقید بوده و به نوعی حذف به قرینه باشد. به همین سبب، در این پژوهش، موردی از حذف مفعول به شمار نمی‌آید. با این حال، حذف ساختاری از انواع عبارت‌های معین، عبارت‌های ربطی و عبارت‌های امری شمار چشمگیری از داده‌ها را به خود اختصاص داده و بر این اساس می‌توان در تأیید دیدگاه و لاسکو و مونوز (همان)، در زبان فارسی نیز حذف ساختاری را سازوکاری برای فراهم کردن شرایط حذف مفعول برای فعل‌هایی در نظر گرفت که در بافت‌هایی غیر از بافت حذف ساختاری، حذف مفعول را مجاز نمی‌دانند. برخی از این موارد را می‌توان در جمله‌های (۵۵) تا (۵۸) مشاهده نمود.

۵۵. نه می‌خورم، نه می‌دهم، نه **حاشا می‌کنم** / حقیقت!

۵۶. ارزان **خری** انبان خری / کالا^۲.

۵۷. **نذر می‌کنم** نذر سرم، خودم می‌خورم یا پسر / چیزی^۳.

۵۸. خود **گویی** و خود خندی عجب مرد هنرمندی / حرف^۴.

۲-۷. هدف‌های ارتباطی

گلاس (Glass, 2020) حذف مفعول را پدیده‌ای مرتبط به مقاصد ارتباطی میان گوینده و شنونده می‌داند و بر این باور است که میزان قابلیت بازیابی مفعول بر اساس اهداف ارتباطی تعیین می‌شود. او بر اساس یافته‌های پژوهشی پیکره‌بنیاد نشان می‌دهد در میان گروه‌هایی از افراد مورد آزمایش که به یک طبقه مشخص با اهداف یکسان تعلق دارند، همچون هم‌گروه‌های یک رشته ورزشی یا اعضای یک شرکت حقوقی، حذف مفعولی که به حوزه فعالیت آن‌ها مرتبط است بسیار رایج است. حتی اگر فعل در حالت کلی از دسته افعالی نباشد که حذف مفعول را مجاز می‌داند.

^۱ برگرفته از «فرهنگ جامع ضرب‌المثل‌های فارسی»، صفحه ۷۵

^۲ برگرفته از «امثال و حکم»

^۳ برگرفته از «فرهنگ جامع ضرب‌المثل‌های فارسی»، صفحه ۹۹۲

^۴ برگرفته از «فرهنگ جامع ضرب‌المثل‌های فارسی»، صفحه ۳۹۴

برای نمونه، گلاس نشان می‌دهد که در میان اعضای گروه‌های ورزشی به‌ویژه در حوزه بدن‌سازی، پرورش اندام، قدرت بدنی و وزنه‌برداری فراوانی فعل‌هایی همچون *press lift, gain eat, cut wash* و *stretch push* بدون حضور مفعول بسیار بالا است. جمله (۵۹) نمونه‌ای از حذف مفعول در زبان فارسی را نشان می‌دهد که اگر در میان گروهی از نوازندگان بیان شود، احتمالاً درک مخاطب از مفعول محذوف چیزی غیر از واژه **ساز** نخواهد بود.

۵۹. این هفته هیچی **نزدم**.

لازم به اشاره است که عوامل گفتمانی-کاربردشناختی مؤثر بر حذف مفعول که در این بخش معرفی شدند را نمی‌توان به‌صورت کامل از یکدیگر جدا نموده و تأثیر هر یک بر پدیده مورد اشاره را جداگانه مورد بررسی قرار داد. چرا که این عوامل می‌توانند به‌تنهایی یا در همراهی با یکدیگر بر این پدیده مؤثر باشند. به‌بیان‌دیگر، می‌توان جمله‌ای را در نظر گرفت که ساخت حذف مفعول در آن نوعی از حذف ساختاری باشد که در آن برای فعل مفعول سرنمونی متصور باشد، و مفعول محذوف آن نیز مفهوم عام داشته باشد. از این رو، تعیین مرز مشخصی برای میزان تأثیرگذاری هر یک از عوامل مورد اشاره بر حذف مفعول امکان‌پذیر نخواهد بود.

۳. نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر یافتن پاسخ به این پرسش بود که کدام عوامل گفتمانی-کاربردشناختی بر ساخت حذف مفعول تأثیر گذارند و دلایل تأثیرگذاری آن‌ها چیست. به‌این‌منظور، ۴۳۵ مورد از ساخت مورد اشاره براساس مفاهیم گفتمانی-کاربردشناختی مورد ارزیابی قرار گرفت و مهم‌ترین عوامل مؤثر بر آن معرفی گشت. برخی از این عوامل به ویژگی‌های فعل، برخی به ویژگی‌های مفعول و برخی دیگر به ساختارهایی مربوطند که وجود هر کدام را می‌توان عاملی در ایجاد شرایطی در نظر گرفت که در آن احتمال رخداد حذف مفعول بیشتر خواهد بود. با توجه به یافته‌ها معلوم شد که تعیین مرز مشخصی میان تأثیرگذاری عوامل مختلف امکان‌پذیر نبوده و این عوامل می‌توانند به‌تنهایی یا در همراهی با یکدیگر بر این پدیده مؤثر باشند. به‌این‌معنا که می‌توان جمله‌ای را در نظر گرفت که ساخت حذف مفعول در آن نوعی از حذف ساختاری باشد که در آن برای فعل مفعول سرنمونی در نظر گرفته شده باشد و مفعول محذوف نیز مفهوم عام داشته باشد. لازم به گفتن است که به‌سبب عدم وجود پیکره مناسب و سیال بودن مبحث‌های گفتمانی-کاربردشناختی، امکان ارائه آمار برای عوامل مورد بحث وجود نداشته و پژوهش حاضر به شیوه‌ای توصیفی-تحلیلی، عواملی که احتمال حذف مفعول را بالا می‌برد معرفی نموده‌است. بر مبنای

یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان احتمال حذف مفعول را با توجه به ویژگی‌های مفعول، فعل، ساختار و دوسوی گفت‌وگو به‌صورت زیر ارزیابی نمود:

الف) ویژگی‌های مفعول: احتمال حذف مفعول نکره، عام و نامشخص، از مفعول بدون این ویژگی‌ها بیشتر است.

ب) ویژگی‌های فعل: اگر فعل بیش از مفعول مورد توجه و تأکید باشد، فعل به‌تنهایی به‌واسطه باهم‌آیی همنشینی دربردارنده معنای مفعول نیز باشد و مفعول به متمم سرنمون فعل بدل شده باشد، در این صورت احتمال حذف مفعول بیشتر خواهد بود.

پ) ویژگی‌های ساختاری: انواع حذف ساختاری شامل عبارات معین، ربطی یا متوالی و عبارات امری که در زبان فارسی عموماً دارای نمود غیرپایانی هستند و نشان می‌دهند که عمل بیش از مفعول مورد تأکید است و مفعول تأثیر کاملی از عمل نپذیرفته، برای فعل‌هایی که در بافت‌هایی غیر از بافت حذف ساختاری، حذف مفعول را مجاز نمی‌دانند، شرایط مناسبی برای حذف مفعول فراهم خواهد کرد.

ت) ویژگی دوسوی گفت‌وگو: در میان افرادی که به یک طبقه مشخص با اهداف یکسان تعلق دارند، همچون هم‌گروه‌های یک رشته ورزشی یا اعضای یک شرکت حقوقی، به‌سبب دانش مشترک طرفین گفت‌وگو، احتمال حذف مفعول بیشتر خواهد بود.

باین وجود، از آن‌جا که افزون‌بر عوامل گفتمانی-کاربردشناختی، عوامل دیگری نیز می‌توانند بر حذف مفعول تأثیرگذار باشند، برای آشکارساختن همه حقایق پیرامون حذف مفعول، بررسی تأثیر عوامل نحوی، معناشناختی و رده‌شناختی بر این پدیده اجتناب‌ناپذیر می‌نماید.

فهرست منابع

حق‌بین، فریده و هما اسدی. (۱۳۹۲). باز هم «را». این بار در محاوره. *زبان‌پژوهی*. سال ۵. شماره ۹۰۱.

صص ۶۱-۸۶

صفوی، کورش (۱۳۹۰). *درآمدی بر معنی‌شناسی*. تهران: انتشارات سوره مهر.

Retrieved from < <https://sooremehr.ir/book/913/> >

موسوی، حمزه و محمد عموزاده (۱۳۹۸). «بررسی انگیزه باهم‌آیی واژگانی بر پایه معناشناسی قالبی: نمونه

موردی «دست»». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. سال ۱۱. شماره ۱. صص ۱۹۳-۲۲۵.

<https://doi.org/10.22067/lj.v11i1.67640>

References

Cennamo, M. (2017). Object omission and the semantics of predicates in Italian in a comparative perspective. In L. Hellan, A. Malchukov & M. Cennamo (Eds.),

- Introduction: Issues in contrastive valency studies* (pp. 251-273). John Benjamins Publishing. <https://doi.org/10.1075/la.237.08cen>
- Croft, W. (2003). *Typology and universals*. Cambridge University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1273754>
- Eu, J. (2018). On the nature of object omission: indefiniteness as indeterminacy. *English Language and Linguistics*, 22(3), 523-530. <https://doi.org/10.1017/S1360674317000296>
- Fellbaum, C. (2007). Introduction. In C. Fellbaum, *Idioms and collocations* (pp. 1-19). Continuum.
- Fillmore, C. J. (1986). Pragmatically controlled zero anaphora. *Proceeding of twelfth annual meeting of the Berkeley Linguistics Society*, 95-107. <https://doi.org/10.3765/bls.v12i0.1866>
- Glass, L. (2020). Verbs describing routines facilitate object omission in English. *Proceedings of the Linguistic Society of America*, 5, 44-58. <https://doi.org/10.3765/plsa.v5i1.4663>
- Goldberg, A. (2001). Patient arguments of causative verbs can be omitted: The role of information structure in argument distribution. *Language Sciences*, 23, 503-524. [https://doi.org/10.1016/S0388-0001\(00\)00034-6](https://doi.org/10.1016/S0388-0001(00)00034-6)
- Graf, E., Theakstone, A., Lieven, E., & Tomasello, M. (2015). Subject and object omission in children's early transitive constructions: A discourse- pragmatic approach. *Applied Psycholinguistics*, 36, 701- 727. <https://doi.org/10.1017/S0142716413000477>
- Haghibin, F., & Asadi, H. (2014). Again' Rā': This Time Colloquial. *Zabanpazhuhi*, 5(901), 61-86. <https://doi.org/10.22051/jlr.2014.1073>
- Halliday, M. (1966). Lexis as a linguistic level. In C. Bazell, J. Catford, M. Halliday, & R. Robinss (Eds.), *In memory of J. R. Firth* (pp. 148-62). Longman. <https://www.degruyter.com/how-access-works>
- Heusinger, K. V. (2002). Specificity and definiteness in sentence and discourse structure. *Journal of Semantics*, 19, 245-274. https://ids1.phil-fak.uni-koeln.de/sites/IDSLI/dozentenseiten/Heusinger/Publikationen/2002/Heusinger2002_Specificity_Definiteness_Sentence.pdf
- Hoey, M. (2005). *Lexical priming*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203327630>
- Levin, B. (1993). *English verb classes and alternations*. University of Chicago Press. <https://press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/E/bo3684144.html>
- Liu, D. (2008). Intransitive or object deleting: Classifying English verbs used without an object. *Journal of English Linguistics*, 36, 289-313. <https://doi.org/10.1177/0075424208317128>
- Luraghi, S. (2004). Null objects in Latin and Greek and the relevance of linguistic typology for language reconstruction. *Journal of Indo- European Monograph Series*, 49, 234- 256. https://www.researchgate.net/publication/272816244_Null_Objects_in_Latin_and_Greek_and_the_Relevance_of_Linguistic_Typology_for_Language_Reconstruction
- McEnery, A. M., & Wilson, A. (2001). *Corpus linguistics*. Edinburgh University Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2348267>

- Mousavi, H., & Amouzadeh, M. (2019). An investigation of motivations behind collocations based on Frame Semantics: the case study of 'dast'. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects*, 11(1), 193-225.
<https://doi.org/10.22067/lj.v11i1.67640> [in Persian]
- Næss, A. (2007). *Prototypical transitivity*. John Benjamins Publishing.
<https://doi.org/10.1075/tsl.72>
- Rice, S. (1988). Unlikely lexical entries. *Proceedings of the 14th Annual Berkeley Linguistics Society*, 202-212. <https://doi.org/10.3765/bls.v14i0.1797>.
- Safavi, K. (2011). *An introduction to semantics*. Soureya mehr.
<https://sooremehr.ir/book/913/> [in Persian]
- Song, J. J. (2018). *Linguistic typology*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1515/lingty-2016-0004>
- Tsimpli, I. M., & Papadopoulou, D. (2006). Aspect and argument realization: A study on antecedentless null objects in Greek. *Lingua*, 116, 1595- 1615.
<https://doi.org/10.1016/j.lingua.2005.07.011>
- Velasco, D. G., & Munoz, C. P. (2002). Understood objects in functional Grammar. *Working Paper in Functional Grammar*, 76, 1-24.
https://fdg.humanities.uva.nl/working_papers/WPFG76.pdf
- Vihman, V. (2004). *Valency reduction in Estonian* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Edinburgh.
<https://era.ed.ac.uk/handle/1842/25272?show=full>
- Zyzik, E. C. (2008). Null objects in second language acquisition: Grammatical vs. performance models. *Second Language Research*, 24, 65-110.
<https://doi.org/10.1177/0267658307082982>

وب‌گاهها

www.sedayemoallem.ir

www.ninisite.com

www.ninisite.com

www.dr-davoudian.com



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

The impact of discourse-pragmatic factors on object omission in Persian

Faezeh Salimi¹, Vali Rezai²

Received: 2021/09/29

Accepted: 2022/02/05

1. Introduction

Object omission construction is a valency-reduction process in which a transitive verb appears without its object and is used as an intransitive one. However, the addressee can still understand the meaning of the objectless sentence. The type of object omission considered in this paper is context-independent, in which the referent of the omitted object is not mentioned in previous context and the context does not provide any clue to recover the unspecified object. Among different factors which can affect object omission, in this research aims to find out the discourse-pragmatic factors which can facilitate this construction in Persian.

2. Materials and methods

To investigate discourse-pragmatic factors which can affect object omission construction, a data set of 435 cases of object omission was compiled and examined. To avoid bias toward a specific speech type or writing style, the cases of object omission were adopted from different sources including novels, movies, series, and daily conversations. These cases were selected with respect to two criteria. First, the selected verb should be transitive in nature and basically need an object. Second, to select the cases of context-independent object omission, it was essential to note that whether this construction could occur at the beginning of the discourse. In this way, since the context of conversation has not been established, it cannot offer clues for identifying the referent of the omitted object.

3. Results and discussion

The findings regarding the impact of discourse-pragmatic factors on object omission in Persian, revealed the importance of several factors. Some are related to the object, others to the verb, and some involve structures that can facilitate object omission. The findings are summarized below:

¹ PhD candidate, Department of linguistics, University of Isfahan; salimi.f@fgn.ui.ac.ir

² Associate professor, Department of linguistics, University of Isfahan (corresponding author); vali.rezai@fgn.ui.ac.ir

- Features of the object: An object is omissible when it is indefinite, general, and unspecific. Cross-linguistically, activity verbs are the most frequent verbs in object omission construction, partly because they typically take general, unspecific, and non-referential objects. Such objects are not crucial constituents in the sentence and can be omitted.
- Features of the verb: Actions with [-telic] feature do not have an end point and are not fully completed. Therefore, the object is not entirely affected by the verb and the focus is on the action itself. This shifts attention away from the object. Thus, the object cannot be a focusable constituent in the sentence and is not highly individuated, and hence, it can be omitted. Additionally, because of collocation, some words co-occur more often. Because of the collocation of a verb with an object, the object becomes the prototypical complement of the verb; and this prototypical object is recoverable from the objectless sentence. In this way, the verb conveys the meaning of the object as well, and the object can be omitted. Thus, a verb can omit its object when: 1) the verb is more emphasized than the object and the focus is on the verb itself, and 2) the existence of a prototypical object is conceivable for a verb.
- Features of structural omission: Some structures can facilitate object omission, including fixed phrases, linking or sequential phrases, and instructional imperatives which are mostly [-telic]. Interestingly, structural omission seems to dominate other relevant factors. That is, if a verb naturally does not allow object omission, in a structural context, the object may still be omitted.
- Features of the interlocutors: Among people who belong to a certain group with shared goals, the possibility of object omission increases. This is because they have common knowledge of the world, common presuppositions, and common cultural backgrounds. Hence, they can understand the meaning of an objectless sentence.

4. Conclusion

Investigating the impact of discourse-pragmatic factors on object omission in Persian, revealed the importance of several factors. Some of these factors are related to the object, some to the verb, and to the structure facilitating omission. While the investigation of object omission based on the discourse-pragmatic factors enlightens many facts about this construction in Persian, but syntactic, semantic, and typological factors can also affect this construction. Therefore, object omission cannot be considered solely as a discourse-pragmatic phenomenon. To gain a broader view and establish accurate rules for this construction, further investigation of the impact of semantic, syntactic, and typological factors on object omission is inevitable.

Keywords: discourse-pragmatic; object omission; structural omission; valency-reduction



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۱۸۲-۱۵۳

خطاهای واژگانی در انشاهای فارسی نوشته شده توسط دانشجویان عرب زبان: تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای^۱

هبه مراد^۲، غلامرضا دین محمدی^۳

ابوالقاسم غیائی زارچ^۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۷/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۶

چکیده

این مقاله با بررسی خطاهای واژگانی برگرفته از ۲۰۰ انشای نگاشته شده توسط فارسی‌آموزان عرب‌زبان، رویکرد تازه‌ای را به آموزش‌های واژگانی در چارچوب «تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای» پیشنهاد می‌دهد. از این تعداد، ۱۰۰ زبان‌آموز در محیط فارسی‌زبان و ۱۰۰ زبان‌آموز دیگر در محیط غیرفارسی‌زبان درس می‌خواندند. در انشای این افراد تعداد ۹۲۷ خطا یافت شد. طبقه‌بندی لاج (Llach, 2011) از خطاهای واژگانی که در این مقاله به کار گرفته شده، به آن دسته از خطاهای معنایی و صوری می‌پردازد که خاستگاهی بین‌زبانی و درون‌زبانی دارند. یافته‌های تحلیلی که با نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس به دست آمد، نشان می‌دهد که در ۹۰.۵ درصد از ۲۰۰ انشاء دارای خطا، بیشترین موردی که زبان‌آموزان مرتکب شدند، خطاهای درون‌زبانی بود. خطاهای رایج در میان زبان‌آموزان خطاهای صوری و معنایی بودند که به ترتیب، ۷۲ درصد و ۵۰.۵ درصد از ۲۰۰ انشاء دارای خطا یافت شدند. همچنین، پژوهش حاضر نشان می‌دهد که

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2024.45176.2356

^۲ دانشجوی دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده

مسئول)؛ heba.morad@ut.ac.ir

^۳ استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران؛

rezadien@ut.ac.ir

^۴ استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران؛ Ghiassi@plc.ikiu.ac.ir

رابطه آماری معناداری بین خطاهای بین‌زبانی (تداخل زبان اول) و محیط غیرفارسی‌زبان وجود دارد. این مسئله درستی نسخه‌مبانی از تحلیل مقابله‌ای را اثبات می‌کند. داده‌های این جستار می‌تواند به‌عنوان راهنمایی برای پژوهشگران در نگارش فرهنگ واژگان و اصطلاح‌های خطاهای زبانی به کار گرفته شود.

واژه‌های کلیدی: خطاهای واژگانی، تحلیل مقابله‌ای، تحلیل خطا، درون‌زبانی،

بین‌زبانی

۱. مقدمه

واژه‌ها سازه‌های تشکیل‌دهنده زبان و در امر ارتباط، الزامی هستند. هنگامی که زبان‌آموزان واژه‌هایشان را به‌درستی بر می‌گزینند، از ساختارهای زبانی درستی بهره می‌برند که معنای موردنظر را ارائه می‌کند. هرچند، هنگامی که واژه‌ها را به‌سبب تداخل زبانی (زبان بومی یا زبان اول) یا نبود دانش زبان مقصد (زبان دوم)، به‌شیوه نادرستی بر می‌گزینند، سبب سردرگمی شنونده یا خواننده می‌شوند. چنین خطاهایی که خطاهای واژگانی نامیده می‌شوند، ممکن است مانع ارتباط گردند و همچنین، نسبت به خطاهای نحوی، مشکل‌سازتر هستند. مقاله حاضر می‌کوشد تا خطاهای واژگانی عرب‌زبانان فارسی‌آموز را درون چارچوب نظری تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای و همچنین برپایه طبقه‌بندی لاج (Llach, 2011) بررسی کند.

همسو با این دیدگاه، منشأ خطاهای واژگانی یا معیارهای روان-زبان‌شناختی، یا بین‌زبانی^۱ یا درون‌زبانی^۲ هستند، درحالی که زیرنظام واژگانی-زبانی، صوری یا معنایی است. این طبقه‌بندی می‌تواند فهرستی از خطاهای واژگانی را فراهم کند که از سوی عرب‌زبانان فارسی‌آموز رخ داده‌است. همچنین، می‌تواند سبب پیش‌برد تلاش‌هایی در ارتباط با خطاها و اصطلاح‌های زبانی گشته یا به ایجاد ابزارهایی برای یادآوری یا به شیوه‌هایی برای یادگیری منجر شود.

خطاهای واژگانی چندان موردتوجه قرار نگرفته‌است، و باید به آن‌ها توجه شود. به‌همین سبب، پژوهش حاضر مهم انگاشته می‌شود. این اهمیت هنگامی آشکارتر می‌گردد که بدانیم پژوهش‌های اندکی در پیوند با خطاهای واژگانی عرب‌زبانان فارسی‌آموز و در چارچوب یادشده به انجام رسیده‌است. این پژوهش، تحلیلی آماری را پیشنهاد می‌دهد که با بهره‌گیری از نرم‌افزاری برای تحلیل داده به شیوه‌های التقاطی و کیفی کمک‌رایانه‌ای، معناداری خطا و فراوانی آن را نشان می‌دهد. یافته‌های این پژوهش، راهی را به‌سوی تدوین فرهنگی از خطاهای واژگانی می‌گشاید.

¹ inter-language

² intra-language

امروزه پژوهش‌های زبان‌شناسی کاربردی بر اهمیت خطاهای زبان‌آموزان در یادگیری زبان‌های خارجی تأکید دارند. خطاهای واژگانی منبع مهمی برای بهبود فرآیند آموزشی هستند. تحلیل خطاها و زبان‌شناسی مقابله‌ای می‌تواند به یافتن، تجزیه و تحلیل و ارائه راه‌هایی برای از بین بردن مشکلات زبان‌آموزان عرب در یادگیری زبان فارسی یاری رسانده و زمینه‌ای را برای نوشتن فرهنگ لغت خطاهای واژگانی فراهم کند.

در این راستا، مقاله حاضر گونه‌های مختلف خطاهای واژگانی در انشاءهای زبان‌آموزان عرب در یادگیری زبان فارسی، انتقال زبانی از زبان مادری و تأثیر آن بر زبان‌آموزان، شباهت‌ها و تفاوت‌های بین زبان مادری و زبان دوم در فرآیند یادگیری، و تأثیر محیط بر زبان‌آموزان (محلی در مقابل غیر محلی) را بررسی می‌کند.

پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی به بررسی خطاهای زبان‌آموزان علاقه‌مند هستند، زیرا این خطاها شاخص‌های مهمی در نظر گرفته می‌شوند. پژوهشگران این مشکلاتی را که زبان‌آموزان با آن روبه‌رو هستند و نقطه ضعف‌هایی که در هنگام فرآیند یادگیری آشکار می‌شود، برجسته و بررسی می‌کنند. در این زمینه، نخست باید تفاوت دو مفهوم خطا و اشتباه را در نظر گرفت.

۱-۱. خطا در برابر اشتباه

براون (Brown, 2000) به ضرورت تمایز بین خطا و اشتباه اشاره می‌کند؛ آن‌ها دو پدیده متفاوت هستند. اشتباه‌ها، برآمده از سطح کنش زبانی و غیرنظام‌مند و خطاها، برآیند نظام یا توانش زبانی به شمار می‌آیند. وی بیان می‌کند که اشتباه‌ها به صورت اتفاقی پدید می‌آیند و انحراف‌های زبانی به شمار می‌روند که ناشی از کاربرد نادرست نظام زبانی موجود هستند. اشتباه‌ها ممکن است خوداصلاح‌شونده^۱ باشند. در مقابل، خطا، بازتاب توانش زبان‌آموز است و نمی‌تواند خوداصلاح‌شونده به شمار آید (Brown, 2000, p. 217-218).

کشاوری (Keshavarz, 2011, p. 60) بر این باور است که خطاها نظام‌یافته و قاعده‌مند و بازتابی از توانش انتقالی زبان‌آموز هستند. همچنین، آن‌ها به سبب دانش کمی که زبان‌آموز از زبان مقصد دارد، روی می‌دهند. اشتباه‌ها، برخلاف خطاها، نظام‌یافته نیستند و تاندازه‌ای، انحرافات اتفاقی به شمار می‌آیند که با نام اشتباه‌های کنشی شناخته شده، ممکن است در گفتار یا نوشتار اهل زبان رخ دهند.

¹ self-corrected

۱-۲. مفاهیم نظری

تحلیل مقابله‌ای^۱ و تحلیل خطا^۲ دو رویکردی هستند که در گذر سال‌ها پیروان و منتقدان خود را داشته‌اند و در پژوهش‌های آموزش زبان خارجی (زبان دوم) سودمند هستند.

۱-۲-۱. تحلیل مقابله‌ای

زبان‌شناسی مقابله‌ای بخشی از چارچوب نظری و روش‌شناختی این پژوهش را شکل می‌دهد. رویکرد یادشده بر این فرض استوار است که زبان‌آموزان ویژگی‌هایی از زبان مادری خود را به گفته‌های زبان دوم منتقل می‌کنند که گاهی تداخل مثبت و گاهی دیگر تداخل منفی به شمار می‌آید. فرایند انتقال، هنگامی رخ می‌دهد که زبان‌آموزان صورت‌ها و معانی و پراکندگی آن‌ها را تداخل دهند (James, 1980, p. 3).

روی‌هم‌رفته، نقش زبان‌شناسی مقابله‌ای فراهم کردن توصیفی قیاسی از دو یا بیش از دو جفت زبان است (Rusiecki, 1976, p. 12). انتظار می‌رود که بررسی‌های مقابله‌ای، به بازنمایی‌های روساختی بیشتر توجه کند زیرا زبان‌آموزان و مترجم‌ها به آن‌ها دسترسی مستقیم دارند و آموزش زبان نیز از رهروی آن‌هاست که مورد توجه قرار می‌گیرد.

بنابر دیدگاه فرایز (Fries, 1945)، یکی از پیشگامان نظریه تحلیل مقابله‌ای، سازه‌های مختلفی بین زبان‌های بومی و مقصد هستند که سبب خطا می‌گردند. وی بر این باور است که تحلیل مقابله‌ای فرآورده انتقال ناخودآگاه الگوهای واژگانی و ساختاری از زبان بومی به زبان خارجی و همچنین، فرآورده خطاهای مشخصه‌ای تولیدشده در حوزه‌هایی از زبان خارجی است که چنین الگوهایی در آن‌ها وجود ندارند (Fries, 1945, p. 9).

فرایز، آگار^۳ و دی‌پیترو^۴، لارسن فریمن^۵ و لانگ^۶ و واین رایش^۷ آشکارا تأکید می‌کنند که تحلیل مقابله‌ای، راه‌حل نهایی برای مشکلات آموزش زبان خارجی است. آن‌ها بر این باورند که ممکن است تفاوت‌های زبانی برای پیش‌بینی دشواری یادگیری به کار گرفته شوند. همچنین، آن‌ها به این مسئله اشاره می‌کنند که تحلیل مقابله‌ای، اصلی در معرفی حوزه‌هایی از تقابل زبان بومی در فراگیری زبان دوم به شمار می‌آید (Fries, 1945, p. 9).

¹ contrastive analysis

² error Analysis

³ F. Agard

⁴ R. Di Pietro

⁵ Larsen Freeman

⁶ Michael H. Long

⁷ U. Weinreich

زبان‌شناسان نسبت به تحلیل مقابله‌ای سه رویکرد ضعیف، میانه و قوی دارند که در یک سطح نیستند. در رویکرد قوی، تداخل از زبان اول، مانع اصلی در یادگیری زبان خارجی است (Keshavarz, 2011, p. 10). این رویکرد بیان می‌کند که قیاس دو زبان و سپس کاستن از اشتراک‌ها، تفاوت‌هایی را پدید می‌آورد که زبان‌آموز آن‌ها را می‌آموزد. این رویکرد، بلندپروازانه بوده، نیاز به بازنگری دارد.

در رویکرد ضعیف، از دید وارداف^۱، تداخل زبانی، داده‌هایی را با هدف شرح شباهت‌ها و تفاوت‌ها بین دو نظام زبانی فراهم کرده، از آن‌ها نیز بهره می‌برد (Keshavarz, 2011, p. 11). همچنین، دشواری‌های زبانی به سبب توجه به آن‌ها به شکل مفیدی تبیین می‌شوند. این رویکرد، برخلاف رویکرد قوی، سطح‌های خاصی از دشواری را پیش‌بینی نمی‌کند. به بیان دیگر، رویکرد مورد اشاره، بیش از اندازه ضعیف است.

الر و ضیاء حسینی (Oller, J. & Ziahosseiny, 1970) رویکرد سوم، رویکرد میانه را پیشنهاد می‌دهند. رویکرد میانه قدرت تبیینی بیشتری دارد چراکه بر تقابل بین زبان‌ها و ماهیت یادگیری انسان متمرکز است. در واقع، آن‌ها آن‌چه را که پیش از این براون^۲ به آن اشاره کرده بود، به کار می‌گیرند: هنگامی که واحدهای آموخته شده به یک‌دیگر بیشتر شبیه باشند، نسبت به هنگامی که آن‌ها کاملاً جدید و نامرتب باشند، تداخل بیشتری ایجاد کنند (Keshavarz, 2011, p. 12-13).

تحلیل مقابله‌ای به سبب اینکه عمدتاً تنها بر تفاوت بین زبان بومی و زبان خارجی و تداخل بین زبانی استوار بوده است، مورد انتقاد قرار گرفت. این دیدگاه به دیگر عوامل اثرگذار بر کنش زبانی و همچنین به کمبودها توجه چندانی نکرد (Aarts, 1980, p. 51). جیمز (James, 1980) و دیگر زبان‌شناسان بر این باورند که هر یک از دو رویکرد (تحلیل مقابله‌ای و تحلیل خطا) نقشی کلیدی در مشاهده و تحلیل مشکلات یادگیری زبان خارجی دارند و باید، نه به‌عنوان رقیب بلکه به‌عنوان مکمل یک‌دیگر در نظر گرفته شوند (James, 1980, p. 7).

۱-۲-۲. تحلیل خطا

تحلیل خطا رویکرد دیگری است که خطاهای آموزندگان را برای کشف، توصیف آن‌ها تحلیل می‌کند. کورد (Corder, 1974) رویکرد تحلیل خطا را در دهه ۶۰ میلادی و به‌عنوان واکنشی در برابر تحلیل مقابله‌ای به کار گرفت. وی بار دیگر توجه خود را به خطاها به‌عنوان فرایند زبانی

¹ U. Wardhaugh

² E. Brown

ارزشمند و ابزاری برای یادگیری انعطاف‌پذیر کرد. در رویکرد موردنظر، خطاهای آموزندگان نه تنها به اثر زبان بومی یا مادری باز می‌گردد بلکه به سبب اثر برخی فنون فراگیر^۱ مانند ساده‌سازی یا کمبود در یادگیری قواعد زبان خارجی پدید می‌آیند. این در حالی است که تحلیل مقابله‌ای، تداخل یا زبان بومی را تنها منبع خطاهای آموزندگان می‌داند (Corder, 1974, p. 25).

فنون فراگیر، عواملی در پس خطاها هستند که به‌عنوان خطاهای پیش‌رونده یا درون‌زبانی شناخته می‌شوند و به میزان دشواری زبان خارجی یا زبان مقصد ارتباط دارند. این عوامل مشتمل اند بر ساده‌سازی، تعمیم افراطی، تصحیح افراطی، تدریس معیوب، فسیل‌شدگی، اجتناب، یادگیری ناکافی و فرضیه‌شدن مفاهیم نادرست (Touchie, 1986, p. 75).

کوردر (Corder, 1974) تحلیل خطا را ابزاری سودمند در یادگیری زبان خارجی می‌داند زیرا گستره‌های مسئله‌ساز و مبهم را برای آموزگاران، مربی‌ها و نویسندگان کتاب‌های درسی و طرح درس حل می‌کند (Corder, 1974, p. 125). جیمز ادعا می‌کند که تحلیل خطا آن بخش از زبان را بررسی می‌کند که در دستوری، پذیرفته، درست و نامناسب بودن نادیده گرفته شده‌است.

نظریه پردازان، مرحله‌های گوناگونی را ارائه می‌دهند که تحلیل خطا پشت سر می‌گذارد. دو مورد از برجسته‌ترین روش‌ها برای انجام تحلیل خطا مرحله‌های گوناگونی را که پژوهشگر در این چارچوب می‌پیماید را شرح می‌دهند. این روش‌ها شامل چارچوب کوردر و چارچوب گس و سلینگر است. چارچوب کوردر به این شرح است: الف) گزینش پیکره زبانی؛ ب) شناسایی خطاها در پیکره؛ پ) طبقه‌بندی خطاهای شناسایی شده؛ ت) توضیح علت‌های زبان-روان‌شناختی خطاها؛ ث) ارزیابی خطاها (هرچند، این روش اغلب، جداگانه انجام می‌گیرد) (Corder, 1974, p. 25).

۱-۳. ادغام چارچوب‌های تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای در پژوهش حاضر

بر مبنای آن‌چه تاکنون گفته شد، پژوهش پیش‌رو از تلفیق دو چارچوب تحلیل خطا (رویکرد کوردر) و تحلیل مقابله‌ای (رویکرد میانه) برای تحلیل خطاهای واژگانی تولیدشده از سوی عرب‌زبانان فارسی‌آموز بهره می‌گیرد. دو رویکرد یادشده چارچوب واحدی را تشکیل می‌دهند که از به‌وسیله آن، خطاهای بین‌زبانی و درون‌زبانی شناسایی و بررسی می‌شوند. لازم به اشاره است که رویکرد میانه یک «معادله» روشنی را فراهم می‌کند: هرجایی که الگوها کمترین تمایز را در صورت یا معنی درون یک یا چند نظام زبانی داشته باشند، سردرگمی و آشفتگی پدید خواهد آمد

¹ universal techniques

(Oller & Ziahosseiny, 1970, p.186).

در پژوهش و چارچوب حاضر، عرب‌زبانان فارسی‌آموز، به‌عنوان موضوع مورد بررسی، از پیش با الفبای فارسی معیار به‌خوبی آشنا هستند. بنابراین، الگوهایی که دست‌کم متمایز در شکل یا معنا، که در یک واژه وجود دارد به‌عنوان خطاهای درون‌زبانی در نظر گرفته می‌شوند، در حالی که خطاهای املایی به‌تنهایی به‌عنوان خطاهای بین‌زبانی در نظر گرفته می‌شوند. خطاهای آوایی نیز به‌تنهایی خطاهای درون‌زبانی به‌شمار می‌آیند. به‌این ترتیب، این رویکرد به تحلیل خطا به‌خوبی بر پژوهش حاضر منطبق است زیرا زبان عربی و فارسی اشتراک‌هایی در صورت و معنا درون یک واحد واژگانی دارند.

۲. پیشینه پژوهش

با توجه به بررسی‌های پیشین، هیچ پژوهشی به خطاهای واژگانی در زبان فارسی از دیدگاه این مقاله و در قالب چارچوب مشترک بین تحلیل خطا و تحلیل مقابله‌ای نپرداخته‌است، به‌گونه‌ای که یک طبقه‌بندی مناسب و اقتصادی را از خطاها ارائه کند، راه‌هایی برای آموزش مقابله با این خطاها پیشنهاد کند، و از داده‌ها برای ساخت فرهنگ لغت خطاهای واژگانی بهره‌گیرد. با توجه به جنبه‌های مختلف این فرآیند، می‌توان به این نتیجه رسید که پژوهش درباره خطاهای واژگانی در آموزش زبان فارسی به عرب‌زبانان همچنان محدود است و پژوهش بیشتری مورد نیاز است.

در این بخش، پژوهش‌های مهم و مرتبط در مورد بررسی مقابله‌ای و تحلیل خطا در آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و به‌طور کلی آموزش زبان دوم مورد بحث قرار می‌گیرد و در ادامه یک بخش تنها به فارسی به‌عنوان زبان خارجی می‌پردازد. اولر و ضیا حسینی (Oller, J. & Ziahosseiny, S.M., 1970) در پژوهشی در مورد خطاهای املایی زبان آموزانی که انگلیسی را به‌عنوان یک زبان خارجی یاد گرفته‌اند به این نتیجه رسیدند که املای انگلیسی برای دانش‌آموزانی که گونه‌ای از الفبای لاتین در زبان مادری خود (مانند فرانسوی، آلمانی و اسپانیایی) بهره‌می‌گیرند بیشتر چالش برانگیز بود. این در حالی است که این املاء برای افرادی که از الفبای غیررومی بهره‌می‌گیرند (مانند کره‌ای و چینی) راحت‌تر است. با توجه به این پژوهش، آن‌ها می‌توانند یک فرضیه جدیدی با نام عنوان فرضیه تحلیل مقابله‌ای بنا سازند. این فرضیه با محوریت ماهیت یادگیری انسان توصیف شده و بر این باور است که تفاوت‌های کمینه مشکل‌سازتر از تفاوت‌های اصلی هستند.

در این زمینه، پژوهش رینگبوم (Ringbom, 1987) بر روی زبان‌آموزان سوئدی و فنلاندی که انگلیسی را مطالعه می‌کنند به این نتیجه رسید که فنلاندی‌ها از حرف تعریف و حرف اضافه که

مشخصه انگلیسی است بهره نمی‌گیرند، درحالی که سوئدی‌ها این کار را می‌کنند. رینگیم (همان) این امر را به وجود یک نظام دولتی در زبان فنلاندی نسبت می‌دهد که سبب می‌شود حرف تعریف و حرف اضافه مبهم باشند. وی همچنین به نقش انتقال و زمان کوتاه یادگیری در صورت مشابه بودن زبان اول و زبان مقصد اشاره می‌کرد. یکی از نتیجه‌گیری‌های این پژوهش آن است که اهمیت زبان اول در یادگیری زبان دوم محوری است. هنگامی که دانش آموز آن‌چه را که باید یاد بگیرد به دانش زبانی قبلی پیوسته می‌کند، شباهت بین زبانی و درون‌زبانی بسیار مهم است. به‌باور نویسنده، پژوهش باید بر روی شباهت‌ها متمرکز شود نه تفاوت‌ها. این پژوهش تأکید دارد که به‌اندازه کافی تشخیص داده نشده‌است که هنگام روشن‌سازی فرآیندهای یادگیری ویژگی‌های حیاتی واژگان شباهت است نه تفاوت.

در همین راستا، اوسلن (Oslen, 1999) پژوهشی در مورد متون انگلیسی نوشته‌شده توسط زبان‌آموزان نروژی در حال یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی که در مدرسه‌های کشور حضور داشتند، انجام داد. این پژوهش نشان داد که خطاهای دستوری، املائی و ترکیبی توسط زبان‌آموزان غیرمسلط را می‌توان به تأثیر متقابل زبانی نسبت داد. وی استدلال کرد که زبان‌آموزان، به‌ویژه در فرم نوشتاری، با زبان مقصد با خطاهای بسیار کمی روبه‌رو شده‌اند، و اگر تمرین خواندن و نوشتن بیشتر در کلاس درس گنجانده شود، یافته‌های بهتری به دست می‌آید.

همچوا و اشمیت (Hemchua & Schmitt, 2006) در پژوهش خود اطمینان دادند که خطاهای واژگانی در فرآیند یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم انجام می‌شود و می‌تواند مستقیماً به درک نادرست پیام یا حداقل سختی تفسیر متن منجر شود. تجزیه و تحلیل آن‌ها نشان داد که واژه‌های «تقریباً هم‌معنا» بیشترین خطاها را تشکیل می‌دهند و پس از آن «ترکیب حرف اضافه» و «پسوندها» قرار دارند. براساس این پژوهش، دانش‌آموزان در مسائل معنایی بیشتر از شکل واژه‌ها مشکل داشتند. مقاله نتیجه گرفت که منابع شناسایی شده خطاها عمدتاً از مشکل ذاتی زبان دوم بوده تا مشکل انتقال از زبان اول.

همچنین، داریوس (Daruis, 2009) پژوهشی انجام داد که خطاها را در مجموعه‌ای از ۷۲ انشاء نوشته‌شده به‌وسیله دانش‌آموزان متوسطه مالزیایی، شامل ۳۷ دانش‌آموز پسر و ۲۵ دانش‌آموز دختر که تقریباً در پایه‌های تحصیلی یکسانی بودند، بررسی کرد. همه شرکت‌کننده‌هایی که در این پژوهش شرکت کردند از یک جامعه غیرانگلیسی‌زبان بودند و به‌سختی در خارج از کلاس به زبان انگلیسی ارتباط برقرار می‌کردند. خطاهای پژوهش، شناسایی و به‌دسته‌های گوناگونی دسته‌بندی شدند. در این زمینه، شش خطای رایج به‌وسیله شرکت‌کنندگان مشتمل بود بر شکل

مفرد/جمع، زمان فعل، انتخاب واژه، حرف اضافه، توافق فاعل و فعل و ترتیب واژه. یافته‌های این پژوهش نشان داد که دانش آموزان قواعد زبان مقصد را درونی می‌کنند، این مسئله به یافتن نقطه‌های مشکلی که دانش آموزان و معلمان با آن‌ها سروکار دارند کمک می‌کند.

آندر و ییلدیریم (Ander & Yildirim, 2010) در پژوهشی با نام «خطاهای واژگانی در ترکیب زبان آموزان سطح ابتدایی زبان انگلیسی» بیان نمودند که هدف از پژوهش آن‌ها تعیین و طبقه‌بندی خطاهای واژگانی یافت شده در میان ۵۳ زبان آموز ترکی ابتدایی یادگیرنده انگلیسی به عنوان زبان دوم بود. پژوهش آن‌ها در دانشگاه آنادولو در دانشکده زبان‌های خارجی انجام شد. بر اساس این مقاله، خطاها از ترکیب ۴ تا ۵ پاراگراف استخراج شدند و همه خطاها شمارش شدند و در هفت دسته طبقه‌بندی شدند. خطاها به دسته‌های از پیش تعیین شده طبقه‌بندی شدند و خطاهای واژگانی مکرر در همان ترکیب فقط یک بار شمارش شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها، هفت دسته خطا شامل خطاهای انتخاب واژه اشتباه، خطاهای ترجمه تحت‌اللفظی، خطاهای حذف یا ناقص، خطاهای املائی، خطاهای اضافی، خطاهای ترکیبی، و خطاهای واژه‌سازی را به همراه داشت. تعداد کل خطاهای یافت شده ۷۴۳ بود که ۳۲ درصد آن خطاهای انتخاب واژه اشتباه بود. پس از آن خطای املائی و خطاهای سهوی در رتبه‌های پایین قرار داشت و شمار دیگر خطاها از نظر فراوانی کمتر بودند. این پژوهش به این نتیجه دست یافت که رشد واژگانی، دانش آموزان را از انتخاب واژه‌های درست به شکلی همیشگی باز می‌دارد و خطاهای انتخاب واژه فراوان‌ترین خطا است که در ترکیب‌ها یافت می‌شود. در پایان، این پژوهش پیشنهاد کرد که شاید طراحی و اجرای فعالیت‌هایی که بر انتخاب درست واژه تمرکز دارند، بتواند به دانش آموزان در طول فرآیند یادگیری کمک کند.

افزون‌براین، کیرمیزی و کارچی (Kirmizi & Karci, 2017) خطاهای زبانی و واژگانی انگلیسی‌زبانان ترک و دلایل آن را مورد بررسی قرار دادند. انشای ۳۰ دانشجوی سال دوم زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه کارابوک ترکیه موضوع پژوهش بود. رایج‌ترین خطاها حروف تعریف، انتخاب واژه، حروف اضافه، ترتیب واژه‌ها، و توافق فاعل و فعل بودند که دلایل اصلی خطاهای ایجاد شده به واژگان محدود، دانش دستور زبان ضعیف و تداخل زبان اول نسبت داده شد. بر مبنای این پژوهش، رایج‌ترین دلیل خطاها تداخل زبان اول بود. با این وجود، این پژوهش به روشنی مشخص نکرد که خطاهای واژگانی چیست، و به‌ویژه مرزی بین خطاهای ترکیبی و واژگانی در نظر نگرفت. بلکه خطاها ترکیبی را در خطاهای واژگانی که مورد بررسی قرار گرفته‌اند، شامل کرده که سبب سردرگمی و نبود دقت در یافته‌های پژوهش می‌شود.

همچنین، پژوهشی دیگری به وسیله الطیب و عثمان (Eltayeb & Othman, 2019) تأثیر خطاهای واژگانی را بر عملکرد نوشتاری دانشجویان عربستانی یادگیرنده زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در دانشکده علوم و هنر در دانشگاه ملک خالد در نظر گرفت. این پژوهش با شناسایی و تجزیه و تحلیل خطاهای واژگانی، دلایل آنها را مشخص کرد و راه حل های مناسبی برای این خطاها پیشنهاد داد. در این پژوهش بر اساس رویکرد توصیفی - تحلیلی، طبقه بندی شش گانه ای از خطاهای واژگانی انجام شد. این خطاها شامل انتخاب واژه، خطاهای ترجمه تحت اللفظی، خطاهای نقل قول، خطاهای تحریف و خطاهای واژه سازی بودند. یافته های پژوهش وی نشان داد که دانش آموزان عمدتاً به سبب تداخل زبان مادری و دانش ناکافی واژگان، در نگارش خود دچار خطاهای واژگانی می شوند. نگارندگان این پژوهش پیشنهاد کردند که معلمان باید دانش آموزان را تشویق کنند تا با ارائه مطالب خواندنی در مورد موضوع های گوناگون و قرارداد آن ها در رویارویی با واژه های جدید گنجینه واژگان خود را افزایش دهند. جامعه آماری شامل دست اندرکاران آموزش زبان انگلیسی و همچنین دانشجویان سطح سوم انگلیسی به عنوان زبان خارجی بود.

قزازوغلو (Kazazoglu, 2020) پژوهشی را برای بررسی خطاهای تداخل منفی زبان اول توسط زبان آموزان ترکی و عربی یادگیرنده زبان انگلیسی انجام داد. در این راستا، ۳۰ تکلیف کتبی B1 (متوسط) زبان انگلیسی زبان مورد بررسی قرار گرفت و دسته بندی شد. از جنبه خطاهای واژگانی، پژوهش نشان داد که دانش آموزان ترک ۴۸ خطای واژگانی انجام دادند که بیشتر آن ها خطاهای املائی و ترکیبی بود. از سوی دیگر، دانش آموزان عرب در مجموع ۹۶ خطای واژگانی مرتکب شدند که بیشتر آن ها غلط املائی (۶۰/۴ درصد) بود و ۱۵/۵ درصد از خطاهای مربوط به انتخاب واژه های نادرست بوده است. روی هم رفته، خطاهای واژگانی کمتر از خطاهای دستوری بود.

پژوهش در آموزش فارسی به غیر فارسی زبانان یا عرب زبانان به اندازه کافی انجام نشده است. با این همه، پژوهش در این موضوع، محدود به خطاهای دستوری شده است، در حالی که به خطاهای واژگانی توجه چندانی نشده است. پژوهش های فراوانی در گستره واژگانی به مسئله ضرورت بخش واژه در تکامل زبان پرداخته اند. به سبب اینکه خطاهای واژگانی بالقوه، مختل کننده هستند، نیازمند توجه اند. اهمیت بخش واژه در نوشتار زبان خارجی به میزان گسترده ای پذیرفته شده است (Hemchua & Schmitt, 2006, p. 4).

برهمن اساس، قمصری (Qamsari, 2007) در پژوهشی با نام «تحلیل خطاهای نوشتاری عرب زبانان فارسی آموز» به منبعی از خطاهای فارسی آموزان و به عنوان خطای درون زبانی اشاره

می‌کند. این موارد، گونه‌های خطاها نحوی، واژگانی، ساختاری و معنایی را در بر می‌گیرند. بر مبنای یافته‌های این پژوهش، خطاهای زبانی مشتمل اند بر انتقال از زبان مادری به زبان مقصد، خطاهای درون‌زبانی به سبب کاستی در فرایند یادگیری زبان مقصد، خطاهایی که به راهبردهای ارتباطی مرتبط هستند و خطاهایی که به روش‌های آموزش و مواد آموزشی ربط دارند. همچنین، این پژوهش اشاره می‌کند که پژوهشگران باید گونه‌های مختلفی از خطاها را به‌طور جداگانه و در پژوهشی گسترده‌تر بررسی کنند تا به این ترتیب بتوان خطاهایی را با دقت بیشتری طبقه‌بندی کرد.

در مقابل، طاهرزاده (Tahrezadeh, 2015) بیان می‌کند که خطاهای درون‌زبان مقصد نسبت به خطاهای بین‌زبانی در عرب‌زبانان فارسی‌آموز فراوانی بالاتری دارد. وی در پژوهشی با نام «بررسی خطاهای نوشتاری عرب‌زبانان فارسی‌آموز در سطح میانی: مطالعه خطاهای واژگانی در چارچوب نظریه تحلیل خطای جیمز» خطاهای ۱۳ نفر از عرب‌زبانان فارسی‌آموز یمنی را بررسی کرده‌است. این پژوهش به خطاهای واژگانی توجه ویژه‌ای داشته‌است و بیان می‌کند که واحدهای واژگانی در بررسی آموزش زبان الزامی هستند. به گونه‌ای که بر همه مهارت‌های زبانی از جمله گفتار، نوشتار، خوانندار و شنیدار اثر می‌گذارند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهند که خطاهای عرب‌زبانان فارسی‌آموز (به‌ویژه عرب‌زبانان یمنی) عمدتاً به خطاهای درون‌زبان مقصد از جمله روابط معنایی و ارتباط واژگانی محدود می‌شوند.

افزون‌براین، متولیان و دهخدا (Motavallian & Dehkoda, 2018) پژوهشی را در چارچوب تحلیل مقابله‌ای انجام دادند که انواع خطاهای ناشی از تقابل را در نوشتار تحلیل و بررسی کردند. در پژوهش آن‌ها نیز فارسی‌آموزان، عرب‌زبان بودند. در آغاز، خطاهای نوشتاری از نوشتار ۱۰۵ عرب‌زبان فارسی‌آموز و به‌طور اتفاقی از میان زبان‌آموزان مرکز بین‌المللی المصطفی انتخاب شدند. همه آزمایش‌شوندگان، مرد و با میانگین سنی ۲۲ تا ۲۶ سال بودند. همچنین، داده‌های پژوهش در بردارنده خطاهای آوایی از زبان‌آموزان هر سه سطح مقدماتی، میانی و پیشرفته بوده‌است. خطاهای بین‌زبانی که تحت تأثیر زبان بومی بوده‌اند، با تأکید بر نقش تداخل زبان اول بررسی شدند. خطاها به نظام آوایی و هم‌خوانی، مرتبط و بیشتر از گونه جایگزینی بودند و خاستگاه آن‌ها نیز از تفاوت‌هایی بین نظام‌های آوایی فارسی و عربی است.

پژوهش مهم دیگر در زمینه تحلیل خطا مقاله‌ای با نام «تحلیل خطاهای رایج نوشتاری در گویشوران غیرفارسی‌زبان» است (Ghiassi Zarch & Jafari, 2020). در این پژوهش، خطاهای زبان‌آموزان با روش تحلیل خطا و با تأکید بر خطاهای واژگانی و آوایی فارسی به‌عنوان زبان خارجی و در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی انجام شده‌است. تعداد ۱۰۰ انشاء از ۵۰ زبان‌آموز با ملیت‌های گوناگون آذربایجانی، برونودی، کنیایی، سوریه‌ای، عراقی، چینی و نیجریایی گزینش

شدند. خطاها شامل گونه‌های دستوری، واژگانی و آوایی بودند. بزرگترین مسئله واژگانی و بین‌فرهنگی زبان‌آموزان، گرایش به زبان بومی آن‌ها و بهره‌گیری از الگوهای زبان اول در زبان دوم بود.^۱

۳. طبقه‌بندی خطاهای واژگانی: پایه‌ای برای تحلیل خطا

در این پژوهش، از طبقه‌بندی لاچ برای تحلیل خطاهای واژگانی انشاهای فارسی‌آموزان بهره گرفته شده است. در طبقه‌بندی لاچ، که در اصل بر پایه طبقه‌بندی جیمز ساخته شده است، خطاها به دو طبقه اصلی صوری و معنایی گروه‌بندی شده‌اند. افزون‌براین، در این طبقه‌بندی، منبع خطاها درون‌زبانی و بین‌زبانی است. این طبقه‌بندی یکی از به‌روزترین طبقه‌بندی‌های تکامل‌یافته ولی کمینه است که پس از آزمودن طبقه‌بندی‌های پیشین از خطاهای واژگانی، شکل ساده‌ای یافته است (Llach, 2011, p. 76).

تدوین فرهنگ واژگان و اصطلاح‌های خطاهای زبانی با کمک خطاهای واژگانی فارسی برای عرب‌زبانان فارسی‌آموز مفید خواهد بود. هدف از طراحی طبقه‌بندی بهینه، کاهش میزان موارد جزئی غیرضروری و فنی است که ممکن است مانع بررسی گردد. جدول (۱)، طبقه‌بندی لاچ (Llach, 2011) را برای بررسی خطاهای عرب‌زبانان فارسی‌آموز نشان می‌دهد.

جدول ۱: طبقه‌بندی لاچ از خطاهای واژگانی بر پایه جیمز

خطاهای واژگانی			
خطاهای معنایی ^۴	خطاهای صوری ^۳	بین‌زبانی ^۲	نوع خطاها
	قرض‌گیری ^۵		
گرته برداری ^۶	ابداع ^۷	درون‌زبانی ^۸	
	خطای املائی ^۹		
آشفتگی معنایی ^{۱۰}	گزینش نادرست ^{۱۱}		

^۱ در این میان، زبان‌آموزان عرب‌زبان گرایشی قوی به حفظ خطاها داشتند.

^۲ inter-language

^۳ formal errors

^۴ semantic errors

^۵ borrowing

^۶ calque

^۷ coinage

^۸ intra-language

^۹ misspelling

^{۱۰} semantic confusion

^{۱۱} misselection

بر پایه داده‌ها، خطای املائی بازمینی می‌شوند و آشفتگی صوری نیز خود به گزینش نادرست غیررسمی و آشفتگی صوری دسته‌بندی می‌شود، به سبب اینکه فارسی دارای سبک غیررسمی و قواعد ویژه آن سبک است. این طبقه‌بندی در جدول (۲) نشان داده شده‌است. بهره‌گیری از صورت غیررسمی در نوشتار فارسی خطا به شمار می‌آید.^۱

جدول ۲: طبقه‌بندی پیشنهادی این پژوهش

خطاهای واژگانی			
خطاهای معنایی	خطاهای صوری	بین زبانی	نوع خطا
	قرض‌گیری		
گرته برداری	ابداع	درون زبانی	
	خطای املائی		
آشفتگی معنایی	گزینش نادرست غیر ^۲ رسمی		
	آشفتگی صوری ^۳		

پیش از اینکه به بقیه بررسی پرداخته شود، باید به چند نکته در پیوند با طبقه‌بندی خطاها توجه شود.

به‌باور آرانوف (Aronoff, 1976)، دو نوع پدیده تکواژشناسی به‌طور سنتی وجود دارند، پدیده اشتقاقی و تصریفی (Aronoff, 1976, p. 2). از آن‌جایی که تکواژشناسی اشتقاقی، تکواژهایی را مورد بررسی قرار می‌دهد که می‌توان از آن‌ها برای ایجاد واژگان جدید بهره برد و می‌تواند بر جنبه معنایی واژه تأثیر بگذارد، در این پژوهش تنها آن‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند (Aronoff, 1983, p. 357). تکواژ تصریفی چگونگی تغییر واژه‌ها (یا «تصریف») را برای بیان تضادهای دستوری بررسی می‌کند که در جمله‌هایی مانند مفرد/جمع یا زمان حال/گذشته که در نمونه‌های فارسی دیده می‌شود (Kalbasi, 2012, p. 93):

الف) مردها = مرد + ها = (مرد + تصریف جمع «ها» به معنی مردان)

تکواژ تصریفی، معنای واژگانی اصلی واژه‌ای را که به آن اعمال می‌شود تغییر نمی‌دهد. از این رو، تکواژهای تصریفی برای به‌دست آوردن واژه‌های جدید به کار برده نمی‌شوند، بلکه در عوض جنبه‌های عملکرد دستوری واژه را نشان می‌دهند. همان‌گونه که اشاره شد، فقط خطاهای

^۱ هر پاره‌گفته‌ای که به‌طور کامل به زبان بومی نوشته شده باشد، در این پژوهش در نظر گرفته نشده‌است.

^۲ informal misselection

^۳ formal confusion

تکواژ اشتقاقی به عنوان خطای درون‌زبانی به شمار می‌آید درحالی‌که خطاهای تکواژ تصریفی خارج از بحث این مقاله است.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر، روش کمی و کیفی را به کار برده است. روش کیفی در تحلیل داده‌ها و پس از گردآوری پیکره داده‌ها به کار گرفته شده است. از روش کمی در مشاهده انواع و وقوع خطاهایی بهره گرفته شده است که فراوانی و درصد آن‌ها با کمک نرم‌افزار اس.پی.اس.اس و تحلیل یافته‌ها، نمایش داده می‌شود.

۴-۱. گردآوری داده‌ها و شرکت‌کننده‌های پژوهش

تعداد ۲۰۰ فارسی‌آموز عرب‌زبان با ملیت‌های لبنانی، عراقی و سوری در پژوهش حاضر شرکت کردند که از این میان ۱۰۰ نفر در دانشگاه لبنان و ۱۰۰ نفر دیگر در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی و دانشگاه امیرکبیر دانشجو هستند. با وجود اینکه زبان بومی آن‌ها دارای تنوع‌های گویشی فراوان است، همهٔ زبان‌آموزان با زبان عربی معیار آشنا بوده‌اند. این زبان‌آموزان، دانشجویان سال اول و دوم دانشگاه بوده، در سطح‌های میانی زبان فارسی در حال تحصیل هستند. به این ترتیب، آن‌ها با الفبای فارسی و زبان فارسی معیار نیز آشنایی دارند.^۱

زبان‌آموزان، فارسی معیار را از طریق آموزش رسمی در دانشگاه‌ها آموخته‌اند و توانایی‌های نوشتاری شامل سبک‌های نوشتار همچون روایت، استدلال، توصیف و همچنین بیان شرح حال خود به صورت تفصیلی، به آن‌ها آموزش داده شده است. همچنین، انشاءهای زبان‌آموزان در زمینه‌های مختلفی همچون اوقات فراغت، تجربه سفر، معنای موفقیت، گردش در سیرک، ضرب‌المثل‌های فارسی، قیاس و تقابل دو تصویر متفاوت و مانند آن به نگارش درآمده است. گفتنی است که گوناگونی موضوع‌ها زمینه‌های علمی بیشتری را برای پژوهش فراهم می‌کند. زیرا با توجه به موضوع موردبررسی، یعنی خطاهای واژگانی، این تنوع، گستره‌ای از واحدهای واژگانی را فراهم می‌کند.^۲

انشاهای زبان‌آموزان به صورت تصادفی از دانشگاه‌های لبنان و ایران گزینش شده‌اند. بر مبنای طبقه‌بندی لاچ، خطاها در دو دسته کلی قرار گرفتند: دسته صوری و معنایی و همچنین، در دو محور خطاهای بین‌زبانی و درون‌زبانی. هفت زیر طبقه نیز در پیوند با دو دسته یاد شده قرار

^۱ هویت این زبان‌آموزان، ناشناس باقی می‌ماند.

^۲ فرض بر آن است که زبان‌آموزان وقت کافی برای بازبینی اشتباه‌هایشان دارند.

گرفتند. هر خطا فقط به یک مقوله و تنها یک بار در نظر گرفته می‌گردد حتی اگر در طول متن تکرار شود. هرچند، در مواردی که دو خطای متفاوت در یک واژه واحد وجود داشت، آنگاه این دو، جداگانه در نظر گرفته شدند.^۱

دو مدرس زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، که در نوشتن این مقاله شرکت کردند، انشاهای زبان‌آموزان را تصحیح کرده‌اند. مدرس اول، عرب‌زبان و با تخصص زبان فارسی و مدرس دیگر فارسی‌زبان هستند. ولی مدرس سوم که هم نویسنده در این مقاله بوده‌اند، استاد زبان‌شناسی و کارشناس زبان و قواعد زبان عربی هستند. همچنین، سه مدرس نیز ۱۰ درصد از انشاهای زبان‌آموزان را به‌طور اتفاقی و پس از تصحیح، به‌منظور بازبینی و به‌صورت جداگانه خواندند.

تفسیر خطاها به‌سبب اطمینان از طبقه‌بندی آن‌ها به‌صورت دقیق، روی برگه چاپ شد. پس از بررسی، جدول‌های پایانی خطاها بازنگری شدند. سپس، خطاها وارد جدولی از نرم‌افزار اکسل^۲ شد. در ادامه، این تنوع‌ها در نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.اس و برای به‌دست آوردن فراوانی رخداد و درصدها پردازش شدند.

۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش، نمونه‌هایی از خطاهای واژگانی فارسی بر مبنای دسته‌بندی لاج با نام «خطاهای واژگانی و درستی آن‌ها و مهارت نوشتار زبان خارجی» نمایش داده شده‌اند:

۵.۱. قرض‌گیری

این فرایند یک جابه‌جایی زبانی کامل^۳ یا رمزگردانی^۴ است. قرض‌گیری هنگامی روی می‌دهد که زبان‌آموز هر واژه‌ای از زبان بومی یا اول را بدون تغییر یا تناسب آن‌ها با زبان مقصد، به دستور زبان مقصد یا دوم منتقل کند. قرض‌گیری‌ها ممکن است واژه‌هایی کاملاً جدید باشد یا در هر دو زبان موجود باشند، دارای کمترین تمایز در صورت یا معنا باشند (Llach, 2011, p. 122).

^۱ در موارد مبهم، نویسنده نخست پژوهش از بهترین دسته‌بندی موجود و دیدگاه دو نویسنده دیگر بهره برده‌است.

^۲ excel

^۳ complete language shift

^۴ code switching

جدول ۳: خطاهای قرض گیری برگرفته از انشاهای

صورت نادرست	صورت درست	
* در یک شهر یک خیاط <u>محلش</u> کنار گورستان بود	در یک شهر یک خیاط <u>مغازه</u> اش کنار گورستان بود	(الف)
* یک روز مرد بی گناه به <u>زنانه</u> آورده شده بود	یک روز مرد بی گناه به <u>زندان</u> آورده شده بود	(ب)
* سیب <u>فیتامینات</u> دارد	سیب <u>ویتامین</u> دارد	(پ)
* دیدم یک گل ناتوان داشت مثل مرد سوگوار و <u>وکیب</u> می نالید	دیدم یک گل ناتوان داشت مثل مرد سوگوار و <u>افسرده</u> می نالید	(ت)

۲-۵. ابداع

در این فرایند واژه‌های از زبان بومی با نظام درست‌نویسی و ساختمان واژه در زبان مقصد، سازگار می‌شود، به گونه‌ای که شبیه واژه مقصد می‌گردد. مورد یادشده در مقوله خطاهای بین‌زبانی قرار گرفته، خطایی صوری به شمار می‌آید (Lach, 2011, p. 123).

جدول ۴: خطاهای ابداع برگرفته از انشاهای

صورت نادرست	صورت درست	
* خانواده و خویشاوندان تا آخر چهارشنبه <u>سهر</u> می کردند	تا آخر شب بیدار می ماند	(الف)
* آسمان سیاه می‌شود و خورشید <u>غایب</u> می‌شود	آسمان سیاه می‌شود و خورشید <u>غروب</u> می‌کند	(ب)
* در حدیث <u>وارد شد</u> که هر روز گناه نکنی عید است	در حدیث <u>آمده است</u> که هر روزی که گناه نکنی، عید است	(پ)
* بیشتر دانشجویان از <u>رشته‌های حیاتی</u> فارغ‌التحصیل شدند	بیشتر دانشجویان از <u>رشته‌های تجربی</u> فارغ‌التحصیل شدند	(ت)

۳-۵. خطای املائی

این فرایند با نام خطاهای املائی نیز شناخته می‌شود. همچنین، به آن خطاهای درست‌نویسی هم گفته می‌شود (Lach, 2011, p. 124). موارد ناشی از خطای املائی، نقض قراردادهای درست‌نویسی در زبان مقصد هستند. خطاهای مربوط به خطای املائی، فرآورده ادغام یا آمیختگی این نوع فراگویی بوده، در نتیجه کمبود دانش یا نداشتن مهارت کافی در شنیدار پدید آمده‌اند.

جدول ۵: خطاهای خطای املائی برگرفته از انشاهای

	صورت نادرست	صورت درست
(الف)	* مرد بی <u>جناه</u> به جلاد گفت	مرد بی <u>گناه</u> به جلاد گفت
(ب)	* دانش <u>جویانی</u> که در آن درس می‌خوانند رتبه اول را کسب می‌کنند	دانشجویانی که در آن درس می‌خوانند رتبه اول را کسب می‌کنند
(پ)	* دانشجویان که <u>ارزو</u> دارند به مرتبت عالی برسند	دانشجویانی که <u>آرزو</u> دارند به مراتب بالا برسند
(ت)	* <u>انگوشتر</u> علی و حسن متشابه است	<u>انگشتر</u> علی و حسن متشابه است

۴-۵. گزینش نادرست غیررسمی

صورت محاوره‌ای، گفتاری یا غیررسمی در نگارش فارسی خطا به شمار می‌رود. برپایه فرهنگ درست‌نویسی فارسی و اتفاق‌نظر میان مدرسان فارسی، چنین صورتی در نوشتار خطا به شمار می‌آید (Sadiqi & Moqaddam, 2015, p. 23).

جدول ۶: خطاهای گزینش نادرست غیررسمی برگرفته از انشاهای

	صورت نادرست	صورت درست
(الف)	* <u>اون</u> مساله خیلی مهم است	<u>آن</u> مساله خیلی مهم است
(ب)	* تذکر داد که <u>دیگه</u> اینارو نکنه	تذکر داد که <u>دیگر</u> این کار را نکند
(پ)	* <u>گرسنگی</u> خودمو فراموش کردم	<u>گرسنگی</u> خودم را فراموش کردم
(ت)	* او در شمال به دنیا <u>اومده</u>	او در شمال به دنیا <u>آمده</u> است

۵-۵. آشفته‌گی صوری

گزینش نادرست، که گاهی لغزش زبانی^۱ نامیده می‌شود، ادغام واحدهایی از جنبه صوری مشابه است. این واحدها جفت‌واژه‌هایی هستند که از جنبه آوایی یا املائی مشابه بوده، ادغام و جابه‌جا می‌شوند. در فرایند یادشده، گزینش نادرستی از واژه موجود در زبان انجام می‌پذیرد که هم واژه دارای خطا و هم واژه مورد نظر در زبان مقصد وجود دارند.

بر مبنای دیدگاه لافر^۲، شش روش وجود دارد که در آن‌ها جفت‌هایی از لغزش زبانی ممکن است شبیه باشند. این شباهت‌ها مشتمل‌اند بر الف) تعداد یکسان هجاها، ب) الگوهای تکیه یکسان، پ) طبقه واژگانی یکسان، ت) بخش آغازی یکسان، ث) واج‌های مشترک، ج) واج‌هایی با

¹ malapropism

² B. Laufer

مشخصه‌های مشترک (Llach, 2011, p. 155).

جدول ۷: خطاهای آشتگی صوری برگرفته از انشاها

	صورت نادرست	صورت درست
(الف)	* کدخدا افتخار شد و گفت حسین کجاست	کدخدا افتخار کرد و گفت حسین کجاست
(ب)	* پیرامون سلول های بنیادی ودرمان آهسته	پیرامون سلول های بنیادی و درمان هسته ای
(پ)	* تلاشم خواهم کرد که بیشتر به زبان مادری تسلط و قوی تر باشم	تلاشم خواهم کرد که بیشتر به زبان مادری مسلط و قوی تر باشم
(ت)	* تربیت فرزندش در مرحله ی کودکانه سخت است	تربیت فرزند در مرحله ی کودکی سخت است

۶-۵. گرتنه برداری

گرتنه برداری یا تحت‌اللفظی هنگامی رخ می‌دهد که زبان‌آموز واژه‌ای را به صورت تحت‌اللفظی از زبان بومی ترجمه کند. به‌باور لاج (Llach, 2011)، در طول فرایند ترجمه تحت‌اللفظی، انتقال مشخصه‌های معنایی از زبان بومی به همتای خود در زبان مقصد و با پراکندگی بافتی متفاوت رخ می‌دهد. به بیان دیگر، زبان‌آموزان با وجود آگاهی از صورت واژه، دانشی از محدودیت‌های معنایی آن ندارند. افزون‌براین، گسترش معنایی یک یا چند واژه نیز به‌عنوان گرتنه برداری یا ترجمه تحت‌اللفظی در نظر گرفته می‌شود (Llach, 2011, p. 123).

جدول ۸: خطاهای گرتنه برداری برگرفته از انشاها

	صورت نادرست	صورت درست
(الف)	* در دانشگاه لبنانی ^۱ اختصاص‌ها زیاد است	دانشگاه لبنان رشته‌های زیادی دارد
(ب)	* برای این عله ^۲ من این دانشگاه را انتخاب کرده‌ام	به همین علت من این دانشگاه را انتخاب کرده‌ام
(پ)	* وقتی ساعت ده و نیم شد علی به اتاق ^۳ خواب رفت	وقتی ساعت ده و نیم شد علی به اتاق خواب رفت
(ت)	* یک روز در یک خیابان جریمت کشت ^۴	یک روز در یک خیابان جنایت قتل اتفاق افتاد

^۱ «الجامعة اللبنانية»: برگرفته از عربی/ترجمه تحت‌اللفظی

^۲ «من أجل هذه العلة/هذا السبب»: برگرفته از عربی/ترجمه تحت‌اللفظی

^۳ «غرفة النوم»: برگرفته از عربی/ترجمه تحت‌اللفظی

^۴ «جریمه قتل»: برگرفته از عربی/ترجمه تحت‌اللفظی

۵-۷. آشفته‌گی معنایی

این فرایند به ادغام واژه‌هایی با معنای مرتبط اشاره می‌کند. به بیان دیگر، دو واژه به سبب شباهت معنایی ادغام می‌شوند. این سخن به این معناست که آن‌ها معناهای مشابه ولی کاربرد متفاوت دارند یا معنایشان تا اندازه‌ای مشابه یک‌دیگر است. بر مبنای شواهد روان-زبان‌شناختی، انسان‌ها واژه‌ها را در قالب روابط معنایی در واژگان ذهنی‌شان ذخیره می‌کنند. معنای واژه نیز معمولاً با روابط مفهومی در حوزه‌های واژگانی سروکار دارد. این‌جا همان جایی است که ادغام روابط معنایی رخ می‌دهد (Llach, 2011, p.122).

جدول ۹: خطاهای آشفته‌گی معنایی برگرفته از انشاها

صورت نادرست	صورت درست	
* ایران توانست در همه ی <u>صحنه</u> ها پیش رفت کند	ایران توانست در همه ی <u>عرصه</u> ها پیش رفت کند	(الف)
* دانشگاه <u>دلبر</u> و قشنگ بود	دانشگاه <u>محبوب</u> و قشنگ بود	(ب)
* حکم اعدام این مرد در شهر <u>پراکنده</u> شد	حکم اعدام این مرد در شهر <u>پخش</u> شد	(پ)
* ولی یک داروخانه <u>گشاینده</u> است	ولی یک داروخانه <u>باز</u> است	(ت)

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در بخش اول تجزیه و تحلیل اس.پی.اس.اس، فراوانی و درصد معتبر خطاها سنجیده شد تا بررسی کلی از خطاها ارائه شود.

جدول ۱۰: آمار توصیفی خطاهای درون‌زبانی

خطاهای درون‌زبانی (مجموع آن ۹۰,۵٪)	نوع خطا	تعداد موارد	درصد خطا در میان ۲۰۰ انشا
خطاهای صوتی	خطاهای املائی	۱۰۰	۵۰٪
	گزینش نادرست غیر رسمی	۳۹	۱۹,۵٪
	آشفته‌گی صوتی	۱۴۴	۷۲٪
خطاهای معنایی	آشفته‌گی معنایی	۱۰۱	۵۰,۵٪

جدول ۱۱: آمار توصیفی خطاهای بین‌زبانی

خطاهای بین‌زبانی (مجموع آن ۵۷٪)	نوع خطا	تعداد موارد	درصد خطا در میان ۲۰۰ انشا
خطاهای صوری	قرض‌گیری	۷۵	۳۷,۵٪
	ابداع	۴۸	۲۴٪
خطاهای معنایی	گرته‌برداری	۵۰	۲۵٪

تعداد کل خطاهای یافت‌شده در همهٔ ۲۰۰ انشا ۹۲۷ خطا بود که در دسته‌های گوناگون گروه‌بندی شدند. ۹۴ درصد از انشاها دارای خطاهای صوری بود. ۱۸ درصد از انشاءها دارای ۱ خطا، ۵ درصد دارای دو خطا، ۱ درصد دارای ۳ خطا، ۵ درصد دارای ۴ خطا و بقیه دارای ۵ خطا یا بیشتر بوده‌اند. این در حالی است که ۵ درصد انشاها دارای خطاهای معنایی بوده که ۵ درصد دارای یک خطا، ۵ درصد دارای دو خطا و مابقی دارای ۳ خطا یا بیشتر بوده‌است.

بر مبنای یافته‌های آماری که در دو جدول بالا نشان داده شده‌است، این پژوهش نشان داد که ۵۷ درصد از انشاها دربردارندهٔ خطاهای بین‌زبانی هستند که تحت تأثیر زبان مادری یا زبان اول قرار دارند. ۲۵ درصد این انشاءها دارای ۱ خطا، ۱۷ درصد دارای دو خطا و بقیه دارای ۳ خطا یا بیشتر بودند. خطاهای بین‌زبانی شامل سه نوع خطا بود که به‌صورت آماری سنجیده شد:

خطاهای قرض‌گیری در ۳۷,۵ درصد از انشاءها یافت شد که ۲۵ درصد آن‌ها دارای یک خطا، ۹ درصد شامل ۲ خطا و بقیه دارای ۳ یا بیشتر خطا بودند. این در حالی است که خطای ابداع ۲۴ درصد بوده که ۱۸ درصد دانش‌آموزان یک خطا و بقیه دو خطا یا بیشتر داشته‌اند. افزون‌براین، ۲۵ درصد از انشاها دربردارندهٔ خطای گرته‌برداری بودند که ۲۱ درصد دارای یک خطا، و بقیه دارای ۲ خطا یا بیشتر بودند.

در زمینه خطاهای درون‌زبانی یا خطاهای متأثر از زبان در حال یادگیری به‌سبب عدم دانش کافی یا عوامل دیگر، ۹۰,۵ درصد از انشاءها دارای خطاهای درون‌زبانی بودند که ۲۲ درصد دارای یک خطا، ۲۱ درصد دارای ۲ خطا، ۵ درصد دارای ۳ خطا و بقیه شامل ۴ خطا یا بیشتر بودند.

خطاهای بین‌زبانی در این پژوهش شامل چهار نوع خطا، بر مبنای طبقه‌بندی لاج (Llach, 2011) است: اگر با خطاهای املائی آغاز کنیم که ناشی از نقص زبان دوم است، در این پژوهش مشخص شد که ۵۰ درصد از انشاها دارای چنین خطاهایی هستند، ۲۹ درصد از آن‌ها

دارای ۱ خطا، ۱۰ درصد دارای ۲ خطا، و بقیه دارای ۳ خطا یا بیشتر بودند. سپس خطاهای گزینش نادرست غیر رسمی، ۱۹.۵ درصد از انشاها دارای خطاهای ناشی از زبان غیررسمی بودند. ۱۳.۵ درصد از آن‌ها دارای یک خطا و بقیه شامل ۲ خطا یا بیشتر بودند. آشفتگی صوری یکی دیگر از خطاهای درون‌زبانی دانش‌آموزان بود که در این مقاله بررسی شد و در ۷۲ درصد از انشاها مشاهده شد. ۳۸.۵ درصد از آن‌ها دارای یک خطا، ۱۷.۵ درصد دارای دو خطا و بقیه دارای ۳ خطا یا بیشتر بودند. درنهایت، خطای آشفتگی معنایی در ۵۰.۵ درصد از انشاءها یافت شد که ۳۳ درصد دارای یک خطا، ۱۱ درصد دارای ۲ خطا و بقیه شامل ۳ خطا یا بیشتر بودند.

براساس این آمار توصیفی، خطاهای صوری زبان‌آموزان که با ۹۴ درصد رخداد، پروجوهرترین خطاها هستند. خطاهای صوری مشتمل‌اند بر قرض‌گیری، ابداع، خطای املائی، گزینش نادرست غیر رسمی و آشفتگی صوری. خطاهای آشفتگی صوری نیز در ۷۲ درصد از نگارش‌ها رخ داده‌اند. این موضوع نشان می‌دهد که آشفتگی صوری بیشترین فراوانی در میان زبان‌آموزان را دارد. این مسئله خود، بیانگر اهمیت این یافته و ضرورت توجه به آن در جریان آموزش است. افزون‌براین موارد، ۵۰.۵ درصد از خطاها به آشفتگی معنایی و ۲۵ درصد نیز به گرت‌برداری اختصاص داشته‌است.

همچنین، در پیوند با معیارهای روان‌زبان‌شناختی، خطاهای درون‌زبانی به میزان ۹۰.۵ درصد نگارش‌ها مشکل‌سازتر بوده‌اند. این سخن به این معناست که نداشتن توانش زبانی در زبان مقصد، تعمیم یا دیگر مواردی که به این‌ها در بخش‌های پیشین همچون ساده‌سازی، تعمیم افراطی، تصحیح افراطی، تدریس معیوب، فسیل‌شدگی، اجتناب و مانند آن، اشاره شده که منبع عمده‌ای را برای شناسایی خطاها در جریان آموزش شکل می‌دهند.

یافته‌ها نشان می‌دهند که خطاهای آشفتگی صوری و معنایی، که خطاهایی درون‌زبانی مشکل‌سازترین گستره‌ها برای عرب‌زبانان فارسی‌آموز به شمار می‌روند. فراوانی تاندازه بالای این خطاها از سوی زبان‌آموزان، تعمیم‌هایی را به دست می‌دهد که برپایه رویارویی جزئی با زبان مقصد یا دانش ناقص، و نه به سبب ساختار زبان بومی، بوده‌اند. این مسئله به این معنا نیست که دیگر انواع خطا اهمیت ندارند و نباید به آن‌ها توجه شود. هرچند، توجه بیشتر به خطاهای درون‌زبانی، مانند آشفتگی صوری و آشفتگی معنایی، سبب پیشرفت در کنش زبان‌آموزان می‌گردد.

اشاره به یک نکته املائی دارای اهمیت است، که خود به‌عنوان خطای درون‌زبانی به شمار می‌رود. فرض پژوهش بر این است که زبان‌آموز در رویارویی با محتوای کافی بوده‌است؛ در این وضعیت، خطاهای املائی برآیند دانش ناکافی یا مشکل در جریان آموزش و یادگیری هستند.

هنگامی که زبان آموز به سطح میانی یا بالاتر می‌رسد، باید توانایی تمایز بین الفبای فارسی و عربی را، با وجود شباهت فراوان، داشته باشد. هرچند، هنگامی که بحث به فرایند قرص‌گیری می‌رسد، عناصر دو زبان ممکن است بسته به تفاوت‌های جزئی در املا یا با فرض اینکه رونویسی واژه می‌تواند جایگزین واژه هم‌تا در زبان مقصد گردد، سردرگم‌کننده باشند. همچنین، در فرایند ابداع، زبان آموز به ابداع واژه از زبان بومی و در گرت‌برداری به ترجمه واژه یا گروه از زبان بومی دست می‌دهد که همراه با رونویسی مشخصه‌های معنایی است. بنابراین، توجه به تفاوت‌ها و شباهت‌ها بین دو زبان که دارای کمترین تفاوت‌ها هستند به پیشرفت زبان آموز در جریان یادگیری کمک می‌کند.

شباهت بین زبان فارسی و عربی در سطح واژه نشان می‌دهد که رویکرد میانه به درستی عمل می‌کند زیرا تفاوت‌های اندک به معنای خطاهای بیشتر در جریان یادگیری هستند. بنابراین، هر گاه الگوها تفاوت اندکی در صورت و معنای واحدهای واژگانی و در یک یا چند نظام زبانی داشته باشند، ادغام روی می‌دهد.

بر پایه یافته‌های تحلیل مربع چپ^۱، زبان آموزان در محیط غیربومی تعداد خطاهای بیشتری در قالب خطاهای بین زبانی داشتند. این خطاها از نوع قرص‌گیری، گرت‌برداری و ابداع بودند. رابطه بین تنوع محیطی و خطاهای بین زبانی به صورت $P < 0.001$ برقرار شد. این قاعده به این معناست که رابطه بین دو عامل یادشده، از جنبه آماری معنادار است و محیط غیربومی (لبنان) بر یافته‌های تحلیل اثر داشته‌اند.

یافته‌ها بیانگر این مسئله‌اند که محیط غیربومی بی‌گمان بر جریان یادگیری اثر گذاشته‌است و موجب خطاهای بیشتری در مقایسه با زبان آموزانی گشته‌است که در محیط بومی و فارسی‌زبان بودند. رابطه‌هایی که بین متغیرهای محیط و هر یک از این خطاها یافت شدند، نشان دادند که از جنبه آماری رابطه معناداری بین آن‌ها وجود دارد. این مسئله، برای نمونه، به روشنی در موضوع آشفستگی سبک غیررسمی نمایان است.

در تبیین این مسئله باید گفت که عرب‌زبانانی که در محیط فارسی‌زبان، ایران، تحصیل می‌کنند، از تفاوت بین فارسی گفتاری و نوشتاری آگاه‌ترند؛ روشن است که دلیل این امر، ارتباط با اهل زبان در ایران بوده‌است. همچنین، با قرار گرفتن در رویارویی با زبان غیررسمی، آن‌ها دریافته‌اند که این سبک فقط بیرون از کلاس درس شنیده می‌شود. در مقابل، زبان آموزان در محیط غیربومی به سبب نداشتن چنین تجربه‌ای، دچار خطاهای بیشتری شدند.

¹ Chi-square analysis

۶-۱. فرهنگ واژگان تخصصی

خطاهای موردبررسی در این پژوهش، به عنوان محتوای فرهنگ تخصصی خطاهای واژگانی به کار گرفته خواهند شد که خود، ابزار مفیدی برای عرب‌زبانان فارسی آموز خواهد بود. چنین فرهنگی هم‌اکنون وجود ندارد. بنابراین، راهنمایی عملی برای مثال‌های خطاهای واژگانی و تصحیح آن‌ها به شمار می‌آید، مانند کتاب فرهنگ لغت خطاهای رایج لانگمن، که یادداشت‌های زبانی با شرح‌هایی در مورد مشکلات زیربنای هر خطا ارائه می‌دهد.

شکل ۱: نمونه‌ای از مدخل واژگانی کتاب فرهنگ لغت خطاهای رایج لانگمن

able 1	x One man is able to destroy the whole world.
	✓ One man is capable of destroying the whole world.
	If someone is able to do something , they can do it and it is not unusual or surprising if they do it: 'The doctor said that after a few days I'd be able to get out of bed.' 'Will you be able to play on Saturday?'
	If someone is capable of (doing) something , they do not usually do it, but it is possible for them to do it if they want to: 'I'm sure he's quite capable of getting here on time, but he can't be bothered.' 'The power station is capable of generating enough electricity for the whole region.'

این مجموعه، واژه‌ها و گروه‌هایی را از خطاهای یافت‌شده در این پژوهش در بر خواهد داشت.^۱ رخداد و فراوانی این خطاها الگوهایی را به دست می‌دهد که به طور قاعده‌مند سبب بروز مشکل در یادگیری برای زبان آموز می‌شوند. همچنین، سبب توجه بیشتر به خطاهایی با فراوانی بالا می‌گردد که به دشواری بیشتر برای زبان آموز می‌انجامند.

فرهنگ موردنظر، در هفت بخش و براساس ترتیب الفبایی تنظیم خواهد شد. هر بخش نیز با یکی از خطاهای یافت‌شده در طبقه‌بندی این پژوهش ارتباط خواهد داشت. مدخل‌ها نیز در بردارنده آن دسته از خطاهایی خواهند بود که از داده‌های پژوهش به دست آمده‌اند. افزون‌براین، هر مدخل شامل خطا، تصحیح آن، توضیحی ساده و یک نمونه درست خواهد بود. همچنین، در مواردی که توضیح مهمی درباره هر گروه از خطاها وجود دارد، در آغاز هر بخش ارائه خواهد شد. داده‌های موجود، مرحله‌های آغازین نگارش فرهنگ واژگان به شمار می‌روند. برای گسترش شمول فرهنگ، باید تحلیل داده‌های بیشتری و به شیوه همین پژوهش انجام شود تا گنجینه بزرگتری از خطاها فراهم آید. شرحی از تفاوت‌های ظریف بین زبان رسمی و غیررسمی، که برای زبان‌آموزان در محیط بومی مشکل‌ساز است، از بخش‌های دیگر این فرهنگ خواهد بود.

^۱ فرهنگ مورد اشاره، در پیشگفتار راهنمای استفاده عملی ارائه خواهد کرد.

جدول ۱۲: نمونه از مدخل فرهنگ خطاهای واژگانی پیشنهاد داده شده در این مقاله

نمونه‌ای از مدخل کلیدواژه ۱ * نمونه نادرست (خطا) (توضیح صحیحی درباره چگونگی کاربرد واژه) نمونه‌ای از کاربرد درست	مثال از مدخل (خطای بین زبانی: قرض‌گیری) * زنزانه * مرد بی‌گناه به <u>زنزانه</u> آورده شده بود. (زنزانه به عربی: حَجْرَةٌ فِي السَّجْنِ ضَيْقُهُ يَحْبِسُ فِيهَا السَّجِينُ عَلَى انفراد) اما در زبان فارسی این اطاق تنگ که در آن یک زندانی حبس می‌شود سلول زندان یا زندان نامیده شده است. کاربرد درست: مرد بی‌گناه به <u>زندان</u> آورده شده بود.
--	---

به این ترتیب، پژوهش حاضر در پی تدوین مجموعه مرجعی درباره خطاهاست، به بیان دیگر، فرهنگی که پیرامون واحدهای واژگانی، هم منطبق بر روابط معنایی و هم صوری، تدوین شده باشد.

۶-۲. حل مسئله خطاهای واژگانی

نکته‌های چندی درباره پژوهش حاضر وجود دارد که باید به آن‌ها توجه کرد. هرگز امکان ندارد که میزان خطاهای زبان‌آموزان در سطح میانی و بالاتر به صفر برسد و هدف این پژوهش نیز نبوده است. بهبود جریان آموزش و یادگیری و مجاز دانستن زبان‌آموزان به آموختن الگوهای خطا، سبب پیشرفت مهارت‌های آن‌ها در سطح واژگانی می‌گردد. پیشنهادها به میزان بسیاری بستگی به فناوری و ارتباط دارند که خود، جریان یادگیری را به سطح جدیدی می‌رساند. این پژوهش، اطاق گفت‌وگوی برخطی را پیشنهاد می‌دهد که زبان‌آموزان در آن، از دو دانشگاه، یا حتی مدرسه، بتوانند درباره زبان فارسی بحث کنند.^۱ همچنین، برخورد زبان‌آموزان به محتوای دیداری-شنیداری بیشتر، که فارسی گفتاری و نوشتاری را پوشش دهد، مهارت‌های شنیداری و املائی آن‌ها را افزایش خواهد داد. به این ترتیب، تصویر روشن‌تری از فارسی رسمی و غیررسمی برای آن‌ها پدیدار می‌شود.

در مورد مسئله آشفته‌گی صوری، فعل‌های مرکب به توجه بیشتری نیاز دارند، وگرنه، سبب افزایش خطاها در این طبقه‌بندی می‌گردد. این مهم، با برگزاری جلسه‌هایی از درس‌های تطبیقی ممکن می‌شود که در آن، زبان‌آموزان با صورت‌های مختلفی از فعل‌ها و کاربردشان روبه‌رو شوند.

^۱ این اقدام در قالب رابطه ویژه‌ای بین دو مؤسسه می‌تواند انجام پذیرد. پژوهشگر این مقاله، بیشتر چنین امکانی را از طریق بنیاد سعدی در تهران پیگیری کرده است. امکان مشابه از طریق سفارت‌های فرهنگی ایرانی در جهان عرب امکان‌پذیر است. تحقق چنین طرحی، انگیزه زبان‌آموزان را برای تعامل با جامعه بومی افزایش می‌دهد.

فهرست منابع

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

Retrieved from <<http://www.persianacademy.ir/UserFiles/File/fe1394.pdf>>

طاهرزاده، میترا (۱۳۹۵). بررسی خطاهای نوشتاری فارسی آموزان عرب‌زبان یمنی در سطح میانی، ارائه شده در سومین همایش ملی زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی. ۱۱ و ۱۲ اسفند مشهد، دانشگاه فردوسی مشهد.

Retrieved from <<http://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1055432.html>>

غیاثی زارچ، ابوالقاسم و فاطمه جعفری (۱۳۹۹). «خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان غیر فارسی‌زبان دوره عمومی مطالعه موردی زبان آموزان مرکز زبان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)». *زبان پژوهی*. دوره ۱۲، شماره ۳۴، صص ۱۷۷-۲۰۴.

<http://doi.org/10.22051/jlr.2019.20106.1551>

کلباسی، ایران. (۱۳۹۱). *ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

Retrieved from <http://books.ihcs.ac.ir/book_39.html>

متولیان نایینی، رضوان و زهرا دهخداپی (۱۳۹۶). «تحلیل خطاهای املائی عرب‌زبانان فارسی‌آموز». *جستارهای زبانی*. سال ۸، شماره ۷ (پیاپی ۴۲)، صص ۲۳۳-۲۶۴.

Retrieved from <<http://lrr.modares.ac.ir/article-14-4416-fa.html>>

نوابی قمصری، اعظم السادات (۱۳۸۵). تجزیه و تحلیل خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان عرب‌زبان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.

Retrieved from <<http://elmnet.ir/doc/10420079-14156>>

Reference

- Aarts, F. (1980, Agust 25). The contrastive analysis debate, problems, and solutions [Conference presentation]. *Eleventh Triennial Conference of the International Association of University Professors of English*, University of Nijmegen, Aberdeen.
<http://repozytorium.amu.edu.pl/server/api/core/bitstreams/e27607f0-65c6-4e7e-a93f-05ee1f29a88e/content>
- Ander, S., & Yıldırım, Ö. (2010). Lexical errors in elementary level EFL learners' compositions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5299-5303.
<http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.864>
- Aronoff, M. (1976). *Word formation in generative grammar*. MIT Press.
<http://doi.org/10.1515/9783110246254-009>
- Aronoff, M. (1983). A Decade of Morphology and Word Formation. *Annual Review of Anthropology*, 12, 355-375.
<http://doi:10.1146/ANNUREV.AN.12.100183.002035>
- Brown, H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education. <http://www.longmanhomeusa.com/catalog/products/principles-of->

- [language-learning-and-teaching/](#)
- Corder, S. (1974). Error Analysis. *The Edinburgh course in applied linguistics* (Vol. 3). Oxford University Press.
http://discovered.ed.ac.uk/discovery/fulldisplay?vid=44UOE_INST:44UOE_VU2&search_scope=UoE&tab=Everything&docid=alma99767533502466&lang=en&context=L&adaptor=Local%20Search%20Engine&isFrbr=true&qury=creator,exact,Richards,%20Jack%20C.
- Darusi, S. (2009). Error analysis of the written english essays of secondary school students in Malaysia: A case study. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 483-495.
http://www.researchgate.net/publication/235772401_Error_analysis_of_the_written_english_essays_of_secondary_school_students_in_Malaysia_A_case_study
- Eltayeb, F. & Othman, H. (2019). Analysis and Assessment of Lexical Errors Committed by Saudi EFL University Students in Descriptive Essay Writing (A Case Study of COLlege of Science & Arts- Tanumah, King Khaled University). *International Journal of English Language and Linguistics*, 7(6), 1-26.
<http://www.eajournals.org/wp-content/uploads/Analysis-and-Assessment-of-Lexical-Errors-Committed-by-Saudi-EFL-University-Students-in-Descriptive-Essay-Writing.pdf>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.
<http://www.jstor.org/stable/319334?origin=JSTOR-pdf>
- Ghiasi zarch, A., & Jafari, F. (2020). Common writing errors of non-Persian language learners in general level Case Study of Imam Khomeini International University Language Center. *ZABANPAZHUHI (Journal of Language Research)*, 12(34), 177-204. doi: 10.22051/jlr.2019.20106.1551 [In Persian]
- Hemchua, S., & Schmitt, N. (2006). An analysis of lexical errors in the English compositions of Thai learners. *Prospect*, 21(3), 3-25.
<http://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.157756>
- James, C. (1980). *Contrastive analysis*. Longman.
<http://www.routledge.com/Contrastive-Analysis/James/p/book/9780582553705>
- Kalbasi, I. (2012). *The derivational structure of words in today's Persian*. Pazhuheshgāh-e 'Olume Ensāni va Motāle'āt-e Farhangi.
http://books.ihcs.ac.ir/book_39.html [In Persian]
- Kazazoğlu, S. (2020). The impact of L1 interference on foreign language writing: A contrastive error analysis. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16, 1168-1188. http://books.ihcs.ac.ir/book_39.html
- Keshavarz, M. (2011). *Contrastive analysis & error analysis*. Rahnama Press.
<http://rahnamapress.com/کتاب-contrastive-analysis-error-analysis-and-interlanguage-hypothesis-6th-edition/>
- Kirmizi, O., & Karci, B. (2017). An investigation of Turkish higher education EFL learners' linguistic and lexical errors. *Educational Process: International Journal*, 6(4), 35-45.
http://edupij.com/files/1/articles/article_105/EDUPIJ_105_article_5a36bed38

[c71e.pdf](#)

- Llach, M.P.A. (2011). *Lexical errors and accuracy in foreign language writing*. Multilingual Matters. <http://doi.org/10.21832/9781847694188>
- Motavallian Naeini R, dekhkoda Z. (2018). Spelling error analysis of Arab learners of Persian language. *Language related research*, 8(7), 233-264. <http://lrr.modares.ac.ir/article-14-4416-fa.html> [In Persian]
- Oller, J, & Ziahosseiny. S.M. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20, 183-189. <http://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1970.tb00475.x>
- Oslon, S. (1999). Errors and compensatory strategies: A study of grammar and vocabulary in texts written by Norwegian learners of English. *System*, 27, 191-205. [http://doi.org/10.1016/S0346-251X\(99\)00016-0](http://doi.org/10.1016/S0346-251X(99)00016-0)
- Qamsari, A. (2007). *Analysis of written errors of Arabic-speaking Persian language learners*. Allameh Tabataba'i University. http://books.ihcs.ac.ir/book_39.html [In Persian]
- Ringbom, H. (1987). The role of the first language in foreign language learning. Multilingual Matters Ltd. <http://doi.org/10.2307/414662>
- Rusiecki, J. (1976). The development of contrastive linguistics. *Interlanguage Studies Bulletin*, 12-44. <http://www.jstor.org/stable/43135136>
- Sadiqi A., & Moqaddam Z. (2015). *A dictionary of Persian orthography and spelling*. Iranian Academy of Persian Language and Literature. <http://www.persianacademy.ir/UserFiles/File/fe1394.pdf> [In Persian]
- Tahrezadeh, M. (2015, March 1-2). Exploring written errors of Arabic-speaking Persian language learners in the intermediate level: A study of lexical errors based on James' Framework" [Conference presentation]. *Third National Conference on Linguistics and Teaching Persian Language*. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad. <http://profdoc.um.ac.ir/paper-abstract-1055432.html> [In Persian]
- Touchie, H. (1986). Second language learning errors, their types, causes and treatment. *JALT Journal*, 8(1), 75-80. http://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf/jalt_journal/jj-8-1.pdf#page=86





A Contrastive and Error Analysis of Lexical Errors in Persian Essays of Arab Students

Hebe Morad¹, Gholam-reza Din mohamadi²
Abolghasem Ghiassi Zarch³

Received: 2023/10/06

Accepted: 2024/03/16

1. Introduction

When language learners select words improperly or inaccurately due to either interference from their native language (also known as the mother tongue or L1), or a lack of knowledge of the target language (known as L2), they confuse the listener or the reader. The present study is significant because lexical errors are a neglected aspect of language learning that requires attention. The study adopts an error analysis and contrastive analysis joint theoretical framework to analyze and study lexical errors extracted from 200 compositions written by Arab learners of Persian. The two approaches form a framework through which inter-lingual and intra-lingual errors can be identified and studied.

The moderate version of contrastive analysis is used to study the inter-language errors. This approach provides a clear 'equation': wherever patterns are minimally distinct in form or meaning in one or more systems, confusion may result'. (Oller, J. & Ziahosseiny, S.M., 1970). In addition, the error analysis approach will allow the study of intra-language errors which mainly happen due to language (L2) ignorance (Keshavarz, 2011), based on Llach's taxonomy of errors as it seems to be the most comprehensive and economic framework simultaneously.

Research on this topic remains limited, with most studies focusing on grammatical errors while lexical errors have received less attention. According to the literature, no studies have addressed lexical errors in Persian from this viewpoint. This includes providing an appropriate taxonomy of errors, suggesting ways to learn to deal with these errors, and using these data to construct a dictionary of lexical errors.

Previous studies discussed in the literature review including (Qamsari, 2007), (Tahrezadeh, 2015), (Dehkhoda, Z. & Motavalian, R., 2014), (Ghiassi Zarch, A. & Jafari, F., 2020) have focused either solely on error analysis or solely on contrastive analysis. Furthermore, these studies did not specifically study lexical errors but rather

¹ PhD candidate in Linguistics, Department of Literature and Humanities, University of Tehran, Tehran, Iran (corresponding author); heba.morad@ut.ac.ir

² Assistant professor of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Department of Linguistics, University of Tehran, Tehran, Iran; rezadien@ut.ac.ir

³ Assistant professor of Persian Teaching, International University of Imam-Khomeini, Ghazvin, Iran; ghiassi@plc.ikiu.ac.ir

different types of errors and how to address them in the teaching process.

2. Materials and methods

The paper adopted both quantitative and qualitative methods of research. The qualitative method involved document analysis of the data corpus, which consists of compositions, as mentioned earlier. The quantitative method involved observing the types and recurrence of errors by providing frequency and percentage of the errors using SPSS software and analyzing the results.

The taxonomy of errors adopted in this research is based on Llach's (Llach, A. & Pilar, M.D., 2011) framework for analyzing lexical errors in students' compositions in Persian. The errors are classified under two main categories: formal and semantic, and two sources: inter-language and intra-language. Within these two main categories, the errors are further divided into 7 subcategories. Llach's taxonomy is a simplified framework that took shape after critically examining previous taxonomies of lexical errors, as discussed by Llach (Llach, A. & Pilar, M.D., 2011). An additional category, informal errors, was added to the taxonomy due to its importance in Persian.

Table 1

Taxonomy suggested by the current study; adapted to its objectives

LEXICAL ERRORS				
Source of Errors		Formal Errors	Semantic Errors	
	Interlanguage (Inter)		Borrowing	Calque
			Coinage	
	Intralinguage (Intra)		Misspelling (MS)	Semantic Confusion (SC)
		Informal Misselection (IFM)		
		Formal Confusion (FC)		

The participants of the current study were 200 Arabic-speaking students learning Persian as a foreign language. They were all Arabic native speakers. Despite their varied Arabic dialects, all the participants were familiar with Modern Standard Arabic and Modern Standard Persian.

Random compositions were collected from the universities in Lebanon (100 compositions) and Iran¹ (100 compositions) written by Arab students learning Persian. The variables were processed using the SPSS software to obtain the frequencies and percentages of the errors.

3. Results and discussion

There were 927 errors found in the compositions. Statistical results show that formal were the most frequent, with 94% occurrence rate. Formal errors included borrowing, coinage, MS, IFM, and FC. Of these, FC errors were found in 72% of the compositions. This suggests that formal confusion is a major area of concern, which should be paid a significant attention and addressed critically to improve the learning process.

In terms of semantic errors, 50.5% of the errors were SC, while Calque errors

¹ University of Lebanon, Amir Kabir University, Imam Khomeini International University

comprised 25%. Regarding psycholinguistic criteria, intra-language errors were more problematic, with 90.5% of the compositions containing these errors. This implies that L2 incompetence, generalization, or other factors mentioned earlier form a major source to errors in the process of learning.

The results indicate that the formal and semantic confusion errors, which are intra-language errors caused by factors such as simplification, overgeneralization, hypercorrection, faulty teaching, fossilization, avoidance, inadequate learning, and false concepts hypothesized are the most problematic areas for Arabic-speaking students learning Persian. Moreover, results shows that there is a statistically significant relationship between inter-language errors (L1 interference) and the non-local environment (Lebanon). This supports the moderate version of CA, as minimally distinct patterns in form or meaning in one or more systems prove to be problematic for learners.

4. Conclusion

There is no Persian dictionary designed for Arabic-speaking students, while such a dictionary will serve as a practical guide to lexical errors and their correction. It would include words and phrases based on the errors found in this study. The occurrences and frequencies of these errors reveal patterns that regularly cause difficulties for language learners, allowing for greater focus on the errors that are considered as more frequent and, hence, more difficult for the learners. The dictionary can also include a guide at the beginning on how to use it.

Therefore, the data from this study serve as a guideline for the researcher to compile a dictionary of lexical errors, similar to the Longman Dictionary of Common Errors. This dictionary will serve as a practical guide to lexical errors and their correction and a helpful tool for Arabic-speaking students learning Persian.

Additionally, this paper suggests the establishment of an online forum, where students from universities or schools in Lebanon and Iran can participate in online weekly meetings and discussions in Persian.

Keywords: contrastive analysis, error analysis, inter-language, intra-language, lexical errors

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۱۷-۱۸۳

رویکرد مدرسان به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی دارای ویژگی فرهنگی^۱ مهدی خدادادیان^۲

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۴/۰۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر به شیوه‌ای پیمایشی به تعیین میزان و درجه اهمیت شاخص‌های مؤلفه مصداق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به وسیله متون ادبی در دو سطح میانی و پیشرفته پرداخته است. به این منظور، نخست پرسشنامه‌ای محقق ساخته دربردارنده ۹ گویه از مصداق‌های ادبی مشتمل بر ویژگی فرهنگی تهیه شد و به صورت غیرتصادفی دسترس پذیر و هدف‌دار در اختیار ۹۴ مدرس ایرانی با سابقه تدریس در حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان قرار گرفت. داده‌های به دست آمده با نرم افزار اس.پی.اس.اس ویرایش ۲۲ و آزمون‌های آماری کای-دو یک طرفه و فریدمن مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های به دست آمده نشان داد که جمعیت نمونه در اهمیت و رزی به گویه‌ها بیشتر به معیارهایی همچون تناسب متن‌های انتخابی با اهداف عمومی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، عدم بازنمایی چندصدایی فرهنگی، نداشتن بافت-وابستگی یا وابستگی به زمینه‌های اجتماعی، اندیشگانی، فلسفی، عرفانی، کلامی، تعلق بیشتر به مصداق‌های فرهنگ عمومی در برابر آن چه فرهنگ فاخر خوانده می‌شود، قابلیت انطباق گویه‌ها با سطح مهارت زبانی فارسی‌آموزان، روش‌ها، رویکردها و استراتژی‌های آموزش مهارت‌های زبانی و جهان‌شمول بودن، قابلیت همه‌فهمی و فعال‌سازی دانش پیشین فارسی‌آموزان

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2024.44009.2308

^۲ استادیار گروه آموزش زبان فارسی، مرکز آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران؛

khodadadian@plc.ikiu.ac.ir

نظر داشته‌اند.

واژه‌های کلیدی: متون ادبی، فرهنگ، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

۱. مقدمه

از ابتدای دههٔ هشتاد قرن بیستم میلادی و در پی انتقاد به جای خالی فرهنگ در روش‌ها و رویکردهای آموزش زبان، بر لزوم به‌کارگیری فرهنگ، به‌عنوان پایهٔ اساسی در آموزش زبان تأکید شد؛ چراکه منتقدان، آگاهی از مفهوم‌های فرهنگی حاکم بر جامعهٔ زبان مقصد را بسیار مهم ارزیابی کرده، تسلط بر یک زبان خارجی را امری به‌مراتب فراتر از ترکیب واژه‌ها، آواها و جمله‌ها قلمداد کردند (Roche, 2001; quoted in Firoozabadi & Amiri, 2010). این تأکید بر عنصر فرهنگ، منجر به آفرینش دو اصطلاح «توانش فرهنگی-زبانی»، و «فرهنگ‌پذیری» شد. «توانش فرهنگی-زبانی» به مجموعه‌ای از آگاهی‌های فرهنگی هر زبان گفته می‌شود که در راستای برقراری ارتباط کلامی به کار گرفته می‌شوند و سرپیچی از آن‌ها، تناسب رفتار کلامی را از دیدگاه گویشوران یک زبان زیرسؤال می‌برد (Ebrahimsharifi & Valipour, 2019). «فرهنگ‌پذیری» اصطلاحی است که در بیان اهمیت فرهنگ در جریان فراگیری زبان دوم پدیدار شده‌است. به این ترتیب که می‌توان بیان نمود یادگیری زبان دوم نیازمند یادگیری فرهنگ دوم است. همچنین، آموختن همزمان فرهنگ زبان مقصد با زبان دوم، فرایندی است که به ایجاد معنای مشترک در میان دیدگاه‌های فرهنگی می‌انجامد. در واقع، از آن‌جا که یادگیری زبان دوم، نیازمند فراگیری یک هویت دوم است، شکل‌گیری این هویت جدید، در گروه یادگیری فرهنگ جدید است که این جریان، «فرهنگ‌پذیری» خوانده می‌شود (Brown, 2002, p. 187-188). یکی از نکته‌هایی که در راستای به‌کارگیری فرهنگ در آموزش زبان دوم یا خارجی مطرح می‌شود، گزینش منبع‌هایی است که مسائل فرهنگی جوامع را به‌خوبی بازتاب دهد و این‌جاست که پای متن‌های ادبی به‌عنوان یکی از شایسته‌ترین نماینده‌های فرهنگ ملل به حوزهٔ آموزش زبان باز می‌شود؛ چراکه این دسته از متن‌ها از ویژگی‌های فرهنگی منحصربه‌فردی برخوردارند که می‌توان به آن‌ها اشاره نمود. از جمله اینکه

یک- ادبیات هر کشور می‌تواند فرهنگ و تمدن آن کشور را در تقابل با سایر فرهنگ‌ها بازنمایی کند (Naqavi & Radfar, 2012).

دو- فرهنگ مشتمل بر آثار فکری و هنری است که ادبیات از جمله مصداق‌های آن به شمار می‌آید (Williams, 1983, p. 90; quoted in Payandeh, 2010).

سه- ادبیات دریچه‌ای را رو به فرهنگ زبان مقصد گشوده، به زبان‌آموزان یاری می‌دهد تا مفهوم

دیگری بودن^۱ را درک کنند (Dimitrova-Gjuzeleva, 2015).

چهار- فراگیران با رویدادهای اجتماعی، سیاسی و تاریخی ویژه وابسته با اثر ادبی آشنا شده، از رفتار اعضای جامعه مقصد در شرایط خاص آگاهی می‌یابند (Lazar, 2001, p. 35).

پنج- به سبب آنکه ادبیات بخشی از فرهنگ مقصد^۲ به شمار می‌آید، آموزش عمومی فراگیران را نیز به همراه دارد (Ur, 1996, p. 201).

شش- غنای فرهنگی از جمله دلایلی است که مدرس زبان را به بهره‌گیری از ادبیات معجابه می‌کند (Collie & Slater, 1990, p. 3).

هفت- ادبیات به افزایش آگاهی فرهنگی و میان‌فرهنگی زبان‌آموزان منجر می‌شود (Khatib et al., 2011).

هشت- ادبیات به مثابه رسانه‌ای برای معرفی مفروضات فرهنگی عمل می‌کند (Shazu, 2014).
نه- نفوذ عمیق‌تر زبان‌آموزان در فرهنگ کشور زبان مقصد، و بالارفتن درک آن‌ها از یک فرهنگ خارجی از بزرگ‌ترین برتری‌های مطالعه متون ادبی در فرایند زبان‌آموزی به شمار می‌آید (Brumfit & Carter, 1986, p. 1).

در راستای بهره‌گیری از متن‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی، توجه به دو نکته الزامی است. نکته نخست دست‌بندی مصداق‌های فرهنگی بازنموده در متن‌های ادبی در قالب شاخص‌هایی مشخص برای کاربرد مناسب و طبقه‌بندی شده از آن‌هاست. نکته دوم به کارگیری شاخص‌های تعیین شده بر مبنای میزان سادگی یا پیچیدگی، وابستگی به بافت‌های تاریخی، اجتماعی و مانند آن منطبق با هدف‌های ویژه زبان‌آموزی و سطح زبانی زبان‌آموزان است که گزینش این دسته از متن‌ها را نیز به یک ضرورت تبدیل کرده‌است. در همین راستا در پژوهش حاضر، افزون‌بر تعیین شاخص‌های مصداق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی، به بررسی میزان اهمیت این شاخص‌ها و ترتیب و توالی به کارگیری هر یک از آن‌ها متناسب با سطح‌های فارسی‌آموزی پرداخته شده‌است. بنابراین، پرسش‌هایی که این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به آن‌هاست، از این قرارند: نخست اینکه، میزان اهمیت شاخص‌های مولفه مصداق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دو سطح میانی و پیشرفته از دیدگاه مدرسان باتجربه این حوزه چقدر است؟ دوم آنکه، بهترین ترتیب به کارگیری محتواهای ادبی دارای ویژگی فرهنگی بر مبنای درجه (رتبه) اهمیت آن‌ها در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دو سطح میانی و پیشرفته از دیدگاه مدرسان باتجربه این حوزه کدام است؟

¹ otherness

² target culture

۲. پیشینه پژوهش

هرچند پژوهش‌هایی در پیوند با آموزش زبان فارسی به‌وسیله متن‌های ادبی انجام پذیرفته، پژوهش‌هایی که به‌طور مستقل ادبیات و شاخص‌های فرهنگی پنهان‌شده در آن را در ارتباط با آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی کرده باشند، اندک اند. برای نمونه، میردهقان و طاهرلو (Mirdehghan & Taherloo, 2011) در راستای بررسی تأثیر فرهنگ ایرانی بر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با طراحی پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته به بررسی سه مولفه «جاذبه‌های فرهنگی ایران»، «تأثیر محیط یادگیری و جاذبه‌های فرهنگی در آموزش فارسی» و «اثرگذاری برگزاری کلاس‌های فرهنگی» در قالب بررسی جاذبه‌های فرهنگی پرداختند. جمعیت نمونه آن‌ها متشکل از ۵۰ فارسی‌زبان بود. یافته‌های پژوهش آن‌ها نشان داد که پیش‌زمینه فرهنگی نقش مهمی در یادگیری زبان داشته، سبب بروز نگرش‌های مثبت یا منفی درباره زبان می‌شود. همچنین، ادبیات فارسی که به‌عنوان یک عامل فرهنگی، اولویت نخست را در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به خود اختصاص داده، آن گونه که بر آن تأکید می‌شود، جدایت لازم را برای غیرفارسی‌زبانان ندارد (Mirdehghan & Taherloo, 2011). پژوهش مورد اشاره هرچند از این دیدگاه که برپایه نظرخواهی از فارسی‌زبانان غیرمتخصص انجام پذیرفته و ارتباط کاملی با پژوهش پیش رو ندارد، به‌سبب سنجش جدایت ادبیات فارسی به‌عنوان یک عامل فرهنگی، با بخشی از هدف‌های شکل‌گیری پژوهش حاضر هم‌پوشانی دارد.

خراط طاهر دل (Kharrat Taherdel, 2009) در پژوهش خود به بررسی بازنمایی دو مؤلفه فرهنگی زن و خانواده در یک جلد کتاب «درس فارسی برای آموزان خارجی»، به نگارش تقی پورنامداریان، و دو جلد کتاب «دوره آموزش زبان فارسی»، نوشته مهدی ضرغامیان پرداخته است. مقایسه وی میان جایگاه زنان و مردان از دیدگاه نقش‌های اجتماعی و مشاغل، محوریت و مرکزیت در معرفی، شمار لقب‌ها و واژه‌های وابسته به جنسیت، صفت‌های مثبت و منفی منسوب به جنس، اولویت و تقدم در ترکیب‌های عطفی و باهمایی اسم‌ها و شمار مشاهیر در منبع‌های مورد اشاره نشان می‌دهد که در بیشتر موارد، جایگاه زنان ضعیف‌تر، محدودتر، کم‌اهمیت و فرعی توصیف و ارزیابی شده است. همچنین، ارزیابی وی از خانواده ایرانی بازنموده در منبع‌های مورد اشاره بر مبنای معیارهایی همچون انواع خانواده، نسب خانوادگی، کهن سالان، مناسبت‌ها و ارزش‌های خانوادگی، اقتصاد، تغذیه، ساختار، چیدمان و شمار اعضای خانواده و گفتمان آن‌ها انجام شد. یافته‌های وی نمایانگر آن است که به‌جز فصل سوم کتاب «درس فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی» که مشتمل بر متن‌های ادبی کهن بوده و در آن از کهن سالان سخنی به میان

آمده، تفاوت چشمگیری میان جنبه‌های دیداری قابل مشاهده در خانواده جامعه ایرانی با آنچه در منبع‌های موردبررسی بازنمایی شده وجود دارد. می‌توان پژوهش خراط طاهر دل (Kharrat Taherdel, 2009) را از این منظر که بازتاب فرهنگ ایرانی را صرفاً نتیجه حضور کهنسالان به‌عنوان نمود فرهنگی نهاد خانواده در متن‌های ادبی کهن معرفی کرده، در شکل‌گیری ساختار پژوهش پیش‌رو به‌ویژه شاخص ۴ که در ارتباط با ارزش‌ها، باورها و تابوها گسترش یافته، تأثیرگذار دانست.

هادی‌زاده و تقوی (Hadizadeh & Taqavi, 2017) در راستای معرفی جنبه‌های مختلف فرهنگ ایرانی-اسلامی و نزدیک‌شدن به یک رویکرد بومی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، آموزش این زبان برپایه داستان‌های مثنوی معنوی را مورد بررسی و کاوش قرار داده‌اند. آن‌ها بر آن بودند تا نشان دهند بهره‌گیری از ادبیات در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌تواند افزون‌بر فراهم‌سازی بستر ارتباط با زبان فارسی برای فراگیران، از جدابیت چهره‌های برجسته ادبی همچون مولانا، فردوسی، حافظ و موارد مشابه در راستای تأثیرگذاری فرایند آموزش زبان بهره‌جسته، شرافت‌های فرهنگ ایرانی را بدون کمترین میزان دشواری به آن‌ها انتقال دهد. آن‌ها بهترین روش دستیابی به هدف‌های بیان‌شده را بهره‌گیری از داستان ارزیابی کرده‌اند. تقوی و هادی‌زاده (همان) بر این باور بودند که داستان‌های موجود در متون ادبی به‌سبب دربردارندگی مفاهیم و معانی گوناگون، برخوردار از ظرفیت‌های واژگانی و دستوری مناسب، داشتن جذابیت ذاتی، و دربردارندگی مفاهیم فرهنگی، یادگیری پایدارتری را در ذهن فارسی‌آموزان پدید می‌آورند. همچنین، داستان‌های مثنوی به‌طور ویژه مبتنی بر مفاهیم اخلاقی و انسانی عام هستند که بهره‌گیری از آن‌ها در آموزش زبان فارسی به انتقال این مفاهیم به فراگیران می‌انجامد. از آن‌جا که پژوهش مورد اشاره، به بررسی داستان‌های مبتنی بر مفاهیم اخلاقی و انسانی عام مثنوی در آموزش زبان فارسی به فراگیران پرداخته، می‌تواند در پیوند با شاخص نخست پرسش‌نامه پژوهش حاضر موردبررسی قرار گیرد.

پژوهش فرخنده کلات و همکاران (Farkhondehkalat et al., 2014) نمایانگر آن است که بهره‌گیری از ادبیات به‌طور عام، و ادبیات کودک به‌طور خاص می‌تواند به‌عنوان یک منبع اصیل، ظرفیت‌هایی همچون فرهنگ‌پذیری، گرفتن انگیزه، کاهش نگرانی، و آشنایی با پدیده‌ها و ارزش‌های فرهنگی را در زبان‌آموزان ایجاد کند و به منبعی برای آموزش ساخت‌های نحوی، انتقال فرهنگ فارسی‌زبانان و آموزش ویژگی‌های کاربردشناختی فارسی به کودکان غیرفارسی‌زبان تبدیل شود (Farkhondehkalat et al., 2014). افزون‌براین، عشقوی

(Eshqavi, 2011) در بررسی خود بهره‌گیری از ادبیات در آموزش زبان فارسی را به دو دلیل دارای اهمیت می‌داند: نخست اینکه به پیشرفت زبانی زبان‌آموزان کمک می‌کند و دوم آنکه فارسی‌آموزان به‌واسطه آشنایی با ادبیات فارسی، با فرهنگ ایرانی آشنا می‌شوند. به‌باور وی، همچنین با بهره‌گیری از شعر در آموزش زبان فارسی می‌توان به سه هدف تحریک زبان‌آموزان به بحث و گفت‌وگو در مورد موضوع و محتوای آن، سرخوشی هنری، و درک نکته‌های فرهنگی موجود در آن دست یافت (Eshqavi, 2011). این دو پژوهش نیز در پردازش ایده اصلی پژوهش پیش‌رو مؤثر بوده‌اند.

۳. مبانی نظری

با توجه به اینکه موضوع اصلی این پژوهش به متن‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی، و آموزش آن‌ها به‌عنوان مواد آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اختصاص دارد، کوشیدیم در مبانی نظری به مواردی بسنده شود که تا اندازه‌ممکن به روشن‌شدن موضوع کمک کرده، در تحلیل داده‌ها تأثیرگذار باشد.

۳-۱. فرهنگ و لایه‌های آن

ادگار و سجویک (Edgar & Sedgwick, 2008) بر این باورند که نمی‌توان به‌آسانی تعریفی از فرهنگ ارائه داد؛ زیرا فرهنگ در بسترهای گوناگون، معناهای متفاوتی دارد (Edgar & Sedgwick, 2008, p. 364-365). بر همین مبنا، آشوری (Ashoori, 2002) تعریف‌هایی را که تاکنون از فرهنگ ارائه شده، در شش دسته تعریف‌های وصف‌گرایانه^۱، تاریخی^۲، هنجاری^۳، روان‌شناختی^۴، ساختاری^۵ و تکوینی^۶ دسته‌بندی کرده‌است و تعریف‌های گوناگونی را در پیوند با هر یک از گونه‌ها، ارائه کرده‌است (Ashoori, 2002, p. 47-65). در این میان، نخستین نمونه از تعریف‌های وصف‌گرایانه فرهنگ که از جمله کامل‌ترین آن‌ها نیز به شمار می‌آید، تعریفی است که تیلور^۷ ارائه نموده‌است. وی فرهنگ را کلیت درهم‌تنیده‌ای می‌داند «شامل دانش، دین، هنر، قانون، اخلاقیات، آداب و رسوم، و هرگونه توانایی و عادت‌هایی که آدمی همچون عضوی از جامعه به

¹ descriptive

² historical

³ normative

⁴ psychological

⁵ structural

⁶ genetical

⁷ Tylor

دست می آورد» (Ashoori, 2002, p. 35). افزون بر این، می توان تعریف اتوکلاین برگ (Klienber, 1954; quoted in Rooholamini, 2015) را یکی از کامل ترین تعاریف از فرهنگ قلمداد کرد. به باور وی، فرهنگ:

... شامل تمامی چیزهایی است که فرد به عنوان عضو، از جامعه کسب می کند؛ یعنی همه عادات و اعمالی که فرد از راه تجربه و سنت آموخته است به انضمام تمام اشیاء مادی که توسط گروه تولید می شود و آنچه را که می توان در آثار هنری یا مطالعات علمی متجلی دید. به علاوه، در آنچه می خوریم و می آشامیم و می پوشیم، در انواع خانه هایی که بنا می کنیم، در روابطمان با اعضای خانواده خود و با سایر اعضای جامعه، در نظام ارزشی جامعه، در آنچه می آموزیم، در تصورمان از خوب و بد، در آرزوهایمان، در نظرمان نسبت به سایر جوامع و در بسیاری چیزهای دیگر تجلیات فرهنگ مشهود است (Klienber, 1954; quoted in Rooholamini, 2015, p.) (19).

بدون توجه به تعریف های گوناگون فرهنگ، مبحثی که به شکلی گسترده تر ویژگی های فرهنگی متن های ادبی را در آموزش زبان ها و از جمله آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان به تصویر می کشد، سه لایگی فرهنگ است؛ به این ترتیب که فرهنگ، کارکردی دو گانه دارد که افراد را از تعلق به طبیعت (در مقابل فرهنگ) می رهاوند و آن ها را در سه لایه اجتماعی (هم زمانی)^۱، تاریخی (در زمانی)^۲ و تخیل محدود می کند.

به باور کرامش (Kramsch, 2011)، لایه نخست با شیوه های مشترک نگرش اعضای یک گروه اجتماعی به جهان از طریق روابط متقابل با دیگر اعضای آن گروه در ارتباط بوده، دیدگاه ها، عقاید و ارزش های مشترک اعضای هر گروه را در چگونگی بهره گیری آن ها از زبان شان بازتاب می دهد. در لایه دوم، افراد فقط در صورتی خود را عضوی از یک جامعه می دانند که جایی در تاریخ آن جامعه داشته باشند و بتوانند عادات و رفتارهایی را که از طریق گفتار، نوشتار، خلق آثار هنری، ادبی و موارد مشابه به آن ها منتقل شده، درک کنند. دو لایه نخست را در پژوهش های زبانی، بافت اجتماعی - فرهنگی^۳ می نامند. لایه سوم به رویاهای مشترک و خیالات تحقق یافته و تحقق نیافته اختصاص دارد. بنابر آنچه گفته شد، می توان بیان نمود فرهنگ امکان درک شیوه نگرش به پیشینه جامعه، توجه به حال، و پیش بینی آینده را به اعضای جامعه می دهد و

¹ synchronic

² diachronic

³ sociocultural context

زبان به واسطه پیوند نزدیکی که با فرهنگ دارد، نماد واقعیت فرهنگی به شمار آمده، نقش بسزایی در جاودانه‌ساختن فرهنگ بر عهده دارد (Kramsch, 2011, p. 22-29).

به نظر می‌رسد آن‌چه کرامش (Kramsch, 2011) در مورد عملکرد لایه‌های سه‌گانه فرهنگ و ارتباط آن با زبان بیان می‌کند، در مورد صورت متعالی زبان، یعنی ادبیات نیز درست باشد. براین مبنا می‌توان متن‌های ادبی کلاسیک را به سبب دربردارندگی ریشه‌ها و دیرینه آداب، رسوم، رفتارها و مانند آن نماینده لایه در زمانی فرهنگ دانست؛ چراکه ادبیات و به‌طور ویژه ادبیات فارسی با تاریخی هزارساله سند بسیار ارزشمندی برای پژوهش در زمینه‌های گوناگون از جمله زبان‌شناسی، فلسفه، تاریخ، جامعه‌شناسی و اقتصاد به شمار می‌آید. بر همین مبنا، می‌توان با بررسی این پهنه گسترده و عمیق، با مسائل اجتماعی مردم ایران نیز در پهنه تاریخ آشنا شد (Kavianpour, 1990). به بیان دیگر، این ادبیات، سنجه فرهنگ و روحیات مردم ایران به شمار آمده، جزئی‌ترین جنبه‌های زندگی و آداب، رسوم، آیین‌ها و مراسم ایرانیان را در خود بازتاب داده است (Hasani Kandsar, 2011). همچنین، ادبیات فارسی وسیله ثبت زبان، تاریخ و فرهنگ بوده، مطالعه متون ادبی برای یافتن طرح و ابعاد مسائل فرهنگی ایران راهگشاست (Zareii, 2013)؛ همان‌گونه که شعر فارسی در قالب‌های گوناگون خود، آینه تمام‌نمای زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، ارزشی و موارد مشابه است، به گونه‌ای که می‌توان این امر را حتی در مورد آیین‌ها و رسومی همچون جشن‌های سده، نوروز، مهرگان و مانند آن از قصیده‌های مورد اشاره به دست آمده است (Rooholamini, 2015, p. 18-20). در واقع، شعر مهم‌ترین عنصر هنری و رسانه فرهنگی در فضای فرهنگ ایرانی قلمداد شده، مرکزی‌ترین جایگاه فرهنگی ایران از آن شاعران ایرانی است؛ زیرا شاعران ایرانی از دیرباز تا کنون والاترین مرجع زبان، اندیشه و حکمت علمی و نظری زندگی ایرانی، و شعر فارسی، عالی‌ترین شکل بیان احوال و جهان‌بینی ایرانیان است (Ashoori, 1994, p. 140-142).

در این میان، ادبیات عامیانه ایران مشتمل بر انواع داستان‌های عامیانه همچون داستان‌های حماسی، مذهبی، عاشقانه، اخلاقی، اساطیری، مثل‌ها و موارد مشابه؛ و همچنین اشعار عامیانه مانند لالایی‌ها، ترانه‌ها، مراثی و مدایح مذهبی و موارد دیگر، از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند؛ چراکه این گونه، مستقیماً آن‌چه را که سنت خوانده شده، دربردارنده اعمال، افکار، احساسات، و به‌طور کلی میراث مشترک زندگی اجتماعی ایرانیان است، به تصویر کشیده، بازتاب می‌دهد (Fazeli, 2001). به بیان دیگر، از آن‌جا که ادبیات عامه بر پایه فرهنگ عامه شکل گرفته و این

فرهنگ اعمال، رفتار، گفتار و جنبه‌های مختلف زندگی بشری را که از نسلی به نسلی دیگر منتقل می‌شود، در بر می‌گیرد، می‌توان با مطالعه این گونه، به شرایط زندگی سیاسی و اجتماعی مردمان یک قوم پی برد (Tatian & Erfani, 2017).

افزون‌براین، می‌توان متن‌های ادبی معاصر (به‌ویژه رمان‌ها و داستان‌ها) را به‌واسطه اشتغال بر آداب، رسوم، رفتار اجتماعی، روابط خانوادگی و اجتماعی و مانند آن نماینده لایه هم‌زمانی فرهنگ قلمداد کرد و ادبیات فارسی را به‌مثابه آینه‌ای دانست که در آن همه رویدادها، آیین‌ها، رفتارها، تلاش‌ها و اندیشه‌های جامعه ایرانی بازتاب یافته، به گونه‌ای که می‌توان با بررسی آن، به رویدادها و رفتارهای اجتماعی جامعه ایرانی پی برد (Rooholamini, 2015, p. 9-10).
به بیان دیگر، ادبیات بهترین منبع و مرجع برای شناخت فضای فرهنگی جامعه به شمار می‌آید و با دگرگونی‌های اجتماعی جریان‌های فرهنگی نوگرا و فرایند جهانی شدن همسو است (Ahani, 2007). همچنین، آن‌چه کرامش (Kramsch, 2011) در مورد عملکرد لایه سوم فرهنگ و ارتباط آن با زبان بیان می‌دارد، در مورد برخی متون ادبی از جمله داستان‌های شگفت‌کاری دارد؛ چراکه ادبیات، به‌ویژه گونه مورد اشاره، چشم‌انداز تخیل‌های جوامع را به تصویر می‌کشد.

۲-۳. فرهنگ مادی و فرهنگ غیرمادی

از مواردی که تا اندازه‌ای به بازنمایی حوزه مورد بررسی نگارندگان در این مقاله کمک می‌کنند، تقسیم‌بندی فرهنگ به دو حوزه مادی و غیرمادی است. نگاه مادی و غیرمادی به فرهنگ، بیشتر نتیجه گوناگونی کیفی و کمی پدیده‌های فرهنگی است. براین مبنا می‌توان فرهنگ مادی را به پدیده‌های فرهنگی محسوس، ملموس و قابل اندازه‌گیری با قانون‌های علمی و کمی همچون مسکن، لباس، اسباب زندگی، ابزارآلات، کتاب، داروهای شیمیایی، فنون پزشکی، وسایل موتوری، ابداعات برقی و مانند آن دانست. درمقابل، فرهنگ غیرمادی شامل موضوع‌هایی است که بدون تظاهر مادی بوده، بیشتر جنبه کیفی دارد و از مصداق‌های آن می‌توان به اعتقادات، آداب و رسوم، اخلاقیات، باورها، آثار ادبی و هنری، چهارچوب‌های خویشاوندی، دانش عامه و مانند آن اشاره کرد (Rooholamini, 1989, p. 24; Beyrami, & Bahadori Khosroshahi, 2014, p. 30-31). این موارد هویت فرهنگی جوامع را تشکیل می‌دهند و قومیت گروه‌های اجتماعی، نتیجه حفظ آن‌هاست. این در حالی است که فرهنگ مادی تحت تأثیر فرهنگ‌های دیگر پربار می‌شود. اهمیت فرهنگ غیرمادی تا به اندازه‌ای است که برخی دسته‌بندی‌ها فقط این فرهنگ را «فرهنگ» قلمداد کرده، بررسی آن را وظیفه مردم‌شناسی می‌دانند، در صورتی که

فرهنگ مادی را «تمدن» خوانده، جامعه‌شناسی را سرپرست بررسی آن می‌دانند (Rooholamini, 1989, p. 24). به نظر می‌رسد متن‌های ادبی، سهم گسترده‌ای از فرهنگ غیرمادی دارد؛ چراکه بیشتر دربردارندهٔ مصداق‌های این‌گونه از فرهنگ است. البته دسته‌بندی بروکس از فرهنگ نیز قابل توجه است. وی مفهوم فرهنگ با C (Culture) و c (culture) را از یک‌دیگر متمایز کرده است. به‌باور وی، فرهنگ (Culture) مفاهیمی همچون هنر، موسیقی، سیاست و موارد مشابه را در بر می‌گیرد و فرهنگ (culture) بیشتر شامل الگوهای رفتاری و سبک‌های زندگی روزمره‌ی مردم می‌شود (Brooks, 1968; quoted in Thanasoulas, 2001).

۳-۳. فایده‌های آموزش زبان به‌وسیلهٔ متون ادبی دربردارندهٔ ویژگی فرهنگی

می‌توان بیان کرد نخستین مرحله از به‌کارگیری متن‌های ادبی در کلاس‌های آموزش زبان خارجی با هدف آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ کشور زبان مقصد و در شیوهٔ دستور-ترجمه^۱ رخ داد (Azabdafari, 2011)؛ این امر می‌تواند ناشی از این دلیل باشد که ادبیات هر ملتی منبع ارزنده‌ای از ارزش‌ها و پدیده‌های فرهنگی جهان است و انتخاب آن به‌عنوان مواد آموزشی می‌تواند فرایند زبان‌آموزی را جذاب، قابل فهم و قابل پذیرش کند (Farkhondehkalat et al., 2014). افزون‌براین، ادبیات اغلب در پیوند با اطلاعات اجتماعی-فرهنگی^۲ زبان خارجی همچون یک وسیلهٔ نقلیه عمل می‌کند؛ به‌این معنا که با بالا بردن آگاهی زبان‌آموزان از تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی، آن‌ها را یاری می‌دهد تا این تفاوت‌ها را درک کرده، بپذیرند، و به‌این ترتیب، فرایند گسترش توانش ارتباط بین‌فرهنگی آنان را ساده می‌کند (Dimitrova-Gjuzeleva, 2015)؛ یعنی با بهبود مهارت‌های تفکر انتقادی^۳ فراگیران زبان دوم، آن‌ها را قادر می‌سازد تا شباهت‌های فرهنگی را درک کنند و تفاوت‌های میان فرهنگ خودی و بیگانه را تحمل کرده، به این باور دست یابند که هیچ‌کس به‌تنهایی راه درست تفکر را نمی‌داند و هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند مدعی شود برای همهٔ ناشناخته‌ها، پاسخ درستی دارد (Leahy & Lo, 1997, p. 222; Butler, 2006; quoted in Amer, 2012). به‌بیان دیگر، ادبیات دیگر ملل و فرهنگ‌ها، زبان‌آموزان را به آگاهی از ارزش‌ها و آداب و رسوم^۴ آنان رهنمون شده، به‌مثابه ابزار ارزشمندی در ارتباطات بین‌فرهنگی، نسبت ارزش‌های فرهنگی را به تصویر می‌کشد (Strong, 1996; quoted in Amer, 2012).

¹ grammar-translation

² socio-cultural

³ critical thinking skills

⁴ values & customs

غناي ادبيات از دیدگاه جامعه‌شناسی زبان^۱ از دیگر دلایلی است که به کارگیری ادبیات در آموزش و یادگیری زبان را توجیه می‌کند؛ چراکه از یک سو ویژگی‌های زبانی طبقه‌های اجتماعی و نواحی جغرافیای فرهنگی در ادبیات بازتاب می‌یابد، و از دیگر سو شاهد تفاوت گفتار مردم در موقعیت‌ها، مناسبت‌ها و مکان‌های مختلف (رسمی، غیررسمی، محاوره‌ای و مانند آن) در متن‌های ادبی هستیم. با ادبیات، زبان‌آموزان به واسطه به کارگیری بافت‌های غنی و اصیلی^۲ که ارزش‌ها و سنت‌های فرهنگی آنان را در تقابل با دیگر فرهنگ‌ها قرار می‌دهد؛ با مفاهیم آشنا می‌شوند، مشکلات زندگی واقعی را می‌شناسند؛ علت‌ها و راهکارها را کشف می‌کنند؛ ارزش‌ها و سبک‌های زندگی خود را با ارزش‌ها و سبک‌های زندگی سایر فرهنگ‌ها مقایسه می‌کنند؛ و به دوری از نژادپرستی^۳ تشویق می‌شوند و توانش بین‌فرهنگی^۴ آن‌ها افزایش می‌یابد (Amer, 2012).

کارکرد دیگر ادبیات باورپذیر ساختن مؤلفه‌های فرهنگی‌ای است که درک آن برای مخاطب دشوار می‌نماید. به بیان دیگر، ادبیات از این دیدگاه که امکان اثبات باورهای غیرمنطقی اقوام را داراست، در انتقال فرهنگ یک زبان بسیار مؤثر است. بنابراین می‌توان بیان کرد این مؤلفه به راحتی زمینه آشنایی زبان‌آموزان را با حقیقت‌های فرهنگی جامعه زبانی مقصد فراهم می‌آورد (Sadeghi Sahlabad, 2021). افزون‌براین، ادبیات زبان‌آموزان را در رویارویی با فرهنگ‌ها، سبک‌ها و سطح‌های زبانی قرار داده (Hirvela, 2001, p. 117; quoted in Tasneen, 2010)، دانش فرهنگی و جامعه‌شناختی آنان را که به راحتی از دیگر منابع به دست نمی‌آید، بالا می‌برد و بستر و منبع‌های خوبی را برای بروز و پیدایش فعالیت‌های فرهنگی فراهم می‌آورد. برای نمونه، یک داستان انگلیسی خوب، فقط زبان‌آموزان را از روند شکل‌گیری و سیر یک رویداد آگاه نمی‌سازد، بلکه آن‌ها را به پیشی از جامعه و فرهنگ انگلیسی رهنمون می‌شود. از دیگر سو، ارائه متن‌های ادبی به زبان‌آموزان، آنان را قادر می‌سازد بتوانند فرهنگ دیگران را در ارتباطات بین‌المللی خود در نظر گیرند؛ از این رو، برنامه درسی فراگیران باید به گونه‌ای طراحی شود که متن‌های ادبی در آموزش زبان گنجانده شود (Keshavarz, 2012). همچنین به واسطه قرار گرفتن در رویارویی با متن‌های ادبی، زبان‌آموزان بافت‌های اجتماعی و تاریخی رویدادها را درک کرده، از این راه با فرهنگ آشنا می‌شوند. همچنین، متن‌های ادبی می‌توانند زندگی و احساسات بومی‌زبانان را در قالب کلیشه‌های فرهنگی به تصویر کشیده، با پیوند مذهب، خرافات، و قصه‌های

¹ sociolinguistic

² rich and authentic contexts

³ ethnocentrism

⁴ intercultural competence

عامیانه در قالب فرهنگ، وجوه پنهان فرهنگ گفتاری جامعهٔ زبانی مقصد را برای زبان‌آموزان هویدا کنند (Keshavarz, 2012).

۴. روش پژوهش

روش پژوهش پیش‌رو که در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزش زبان فارسی کشور به اجرا در آمده، روش پیمایشی یا زمینه‌یاب است. این روش که از قدیمی‌ترین روش‌های پژوهش به شمار می‌آید، کاربرد گسترده‌ای در آموزش داشته، با توجه به ماهیت پژوهش، از ابزارهایی همچون پرسشنامه، انواع مصاحبه و مشاهده بهره می‌جوید و می‌توان از طریق آن به دریافت سه دسته از داده‌ها شامل حقیقت‌ها، باورها و رفتارها پرداخت (Farhadi, 2002, p. 118-119). در ادامه، به معرفی آزمودنی‌ها و ابزار اندازه‌گیری به کاررفته در پژوهش پرداخته می‌شود.

۴-۱. آزمودنی‌ها

جمعیت نمونهٔ این پژوهش را تعداد ۹۴ تن از مدرسان ایرانی با سابقهٔ تدریس در حوزهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که با ادبیات فارسی نیز آشنایی دارند^۱ تشکیل داده‌اند که به روش غیرتصادفی دسترس‌پذیر و هدف‌دار تعیین شده‌اند و شامل دو دستهٔ زیر هستند:

الف- ۵۷.۴ درصد مدرسان کارشناس زبان و ادبیات فارسی (با مدرک تحصیلی زبان و ادبیات فارسی در همهٔ مقاطع تحصیلی) که سابقهٔ تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را نیز دارند.

ب- ۴۲.۶ درصد از مدرسان زبان فارسی دانش‌آموختهٔ رشتهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و دیگر رشته‌ها همچون زبان‌شناسی، آموزش زبان‌ها و مانند آن که سابقهٔ تحصیل در رشتهٔ زبان و ادبیات فارسی را دست‌کم در یکی از مقطع‌های تحصیلی خود دارند.

همچنین با توجه به داده‌های به‌دست‌آمده از پرسشنامه‌ها، از مجموع ۹۴ نفر جمعیت نمونهٔ پژوهش، از نظر سن بیشترین فراوانی با ۴۸.۹ درصد مربوط به بازهٔ سنی ۳۰ الی ۴۰ سال است. از نظر جنسیت، ۴۹ نفر معادل ۵۲.۱ درصد زن، و ۴۵ نفر معادل ۴۷.۹ درصد مرد هستند. از نظر مدرک تحصیلی، ۵۳.۲ درصد دارای مدرک دکتری، و ۴۶.۸ درصد دارای مدرک کارشناسی‌ارشد هستند. ۸۲.۳ درصد دارای سابقهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی داخل کشور، ۴۲.۶ درصد دارای سابقهٔ آموزش زبان فارسی به

^۱ این جمعیت شامل افرادی است که یا در مراکز آموزش زبان فارسی داخل کشور به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مشغول بوده‌اند، یا به‌وسیلهٔ نهادهای مربوطه رهسپار دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی خارج از کشور شده‌اند، و یا به‌صورت خصوصی به آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند.

غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی خارج از کشور، و ۴۶.۸ درصد دارای سابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت خصوصی اند. افزون‌براین، روی هم‌رفته، ۸۱.۹ درصد از جمعیت نمونه مدرسان پژوهش، از تجربه آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان^۱ نیز برخوردارند.

۴-۲. ابزار پژوهش

ابزار اندازه‌گیری این پژوهش یک پرسش‌نامه محقق‌ساخته است که با بهره‌گیری از طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت طراحی شده و بر مبنای مقیاس اهمیت^۲، میزان و درجه اهمیت و در نتیجه جایگاه به کارگیری مصادیق ادبی دارای ویژگی فرهنگی را از دیدگاه مدرسان با تجربه حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دو سطح زبانی میانی و پیشرفته^۳، در تولید محتوای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، و تدریس زبان فارسی بر پایه محتوای ادبی در بردارنده ویژگی فرهنگی مشخص کرده است. طرح نخستین این پرسشنامه با بررسی میدانی بر روی موضوع پژوهش در منبع‌هایی همچون لازار (2001, p. 93-105) تعیین شده، و سپس به تأیید خبرگان، مشتمل بر ۹ نفر از مدرسان با تجربه و حوزه زبان و ادبیات فارسی و آموزش آن دو رسیده است. برای بررسی روایی پرسشنامه نیز از دو روش روایی صوری (دیدگاه‌ها و اصلاح‌های خبرگان بر روی گویه‌های پرسشنامه) و روایی سازه (میزان اشتراکات اولیه هر گویه) بهره گرفته شده است. به این ترتیب، روایی صوری با دیدگاه‌های خبرگان مورد تأیید قرار گرفت، و روایی سازه پرسشنامه نیز با کمترین میزان اشتراکات اولیه (۰.۷) هر گویه در دو سطح میانی و پیشرفته محقق شد که در جدول (۱) قابل مشاهده است. پس از آن، پرسش‌نامه نهایی به منظور پاسخ‌گویی، به صورت برخط در اختیار جمعیت نمونه پژوهش قرار گرفت.

^۱ گفتنی است که در برخی مراکز آموزش زبان فارسی همچون دهخدا و مشهد درس‌هایی همچون گلستان، بوستان، منطق‌الطیر، حافظ، مولانا، و دوره‌هایی همچون حافظ‌خوانی و مثنوی‌خوانی برگزار می‌شود. افزون‌براین، در برخی مراکز و دانشگاه‌های خارجی، فرایند آموزش فارسی هر دو مقوله زبان و ادبیات را در بر می‌گیرد. همچنین، برخی مدرسان حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی، تجربه تدریس ادبیات را در دوره‌های دانش‌افزایی زبان و ادبیات فارسی به دست آورده‌اند.

^۲ importance scale

^۳ ملاک تعیین این سطح‌ها، استاندارد تعیین شده در کتاب *استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان* (Sahra'i & Marsous, 2017) بود که مهارت‌های دستوری و واژگانی این دو سطح در بخش نخست پرسش‌نامه آورده شد و نشانی اینترنتی دسترسی به فایل پی‌دی‌اف کتاب مورداشاره، در ایانامه/ پیام‌ارسالی به جمعیت نمونه پژوهش پیوست شد.

جدول ۱: میزان اشتراکات اولیه شاخص‌های مولفه‌های مصادیق ادبی دارای ویژگی فرهنگی در دو سطح میانی و پیشرفته (روایی سازه)

ردیف	گونه	سطح زبانی	
		میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که دربردارنده یک پیام اخلاقی، اجتماعی و انسانی هستند	۰/۸۴۶	۰/۸۴۱
۲	بهره‌گیری از مصداق‌ها و محتواهایی که دربردارنده اطلاعات زمینه‌ای (حقیقت‌های تاریخی، اجتماعی، فضای اثر، بخشی از زندگینامه شاعر یا نویسنده و...) درمورد یک مصداق یا محتوای ادبی دیگر (برای نمونه یک شعر یا داستان) هستند	۰/۷۹۶	۰/۷۹۱
۳	بهره‌گیری از متن‌های ادبی در مناسبت‌ها یا موقعیت‌های ویژه یا متناسب با اهداف متهاین درسی (برای نمونه آوردن شعری در وصف نوروز در روزهای نزدیک به نوروز، یا شعری با نام خلیج فارس در درسی با همین عنوان)	۰/۸۱۳	۰/۷۷۸
۴	بهره‌گیری از مصداق‌هایی که دربردارنده آداب، رسوم، سنت‌ها، جشن‌ها، عزاداری‌ها، باورها، ارزش‌ها، تابوها و رفتارهای اجتماعی ایرانیان هستند	۰/۸۳۷	۰/۷۳۹
۵	بهره‌گیری از مصداق‌هایی که پیشینه اساطیری، تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران را به تصویر می‌کشند	۰/۷۹۱	۰/۷۶۰
۶	بهره‌گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی	۰/۸۶۸	۰/۸۸۴
۷	بهره‌گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها (ترجمه‌شده به زبان فارسی) شامل ترجمه اشعار، داستان‌ها رمان‌ها و مانند آن	۰/۹۰۱	۰/۸۶۱
۸	بهره‌گیری از محتواهای ادبی‌ای که معادل آن‌ها یا درون‌مایه نزدیک به آن‌ها در ادبیات زبان مبدأ نیز موجود است	۰/۸۵۰	۰/۷۸۶
۹	بهره‌گیری از مصداق‌ها و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر (به سبب دارا بودن اطلاعاتی از دیگر علوم همچون فلسفه، کلام و مانند آن) هستند	۰/۸۶۷	۰/۷۷۲

۴-۲-۱. پایایی ابزار پژوهش

برای بررسی پایایی پرسشنامه، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسش‌نامه تکمیل شده به وسیله مدرسان در قالب پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت. سپس با بهره‌گیری از داده‌های به دست آمده از تحلیل این تعداد، میزان ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها به دست آمد. این میزان

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳ / ۱۹۷

در سطح میانی ۹۰۴، و در سطح پیشرفته ۹۲۲ است که نشان دهنده پایایی قابل قبول پرسشنامه است.

۴-۳. روش بررسی داده‌ها

به منظور بررسی داده‌های پژوهش، با بهره‌گیری از نرم‌افزار اسپاس ۲۲، از آزمون کای-دو یک طرفه برای بررسی اهمیت داشتن یا نداشتن شاخص‌های مولفه مصداق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی از دیدگاه مدرسان در دو سطح زبانی بهره گرفته شد. همچنین، آزمون فریدمن برای تعیین رتبه یا درجه اهمیت هر یک از شاخص‌ها در دو سطح مورد بررسی به کار رفت.

جدول (۲) چگونگی پاسخ‌گویی جمعیت نمونه پژوهش را به هر یک از شاخص‌های مولفه مصداق ادبی دارای ویژگی فرهنگی در دو سطح میانی و پیشرفته نشان می‌دهد.

جدول ۲: درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی به شاخص‌های مولفه مصداق‌های ادبی دارای

ویژگی فرهنگی

رتبه	گویه	سطح		۱	۲	۳	۴	۵
		زبانی	سطح					
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که دربردارنده یک پیام اخلاقی، اجتماعی و انسانی هستند	میانی	۵/۳	۵/۳	۲۸/۷	۳۸/۳	۲۲/۳	
		پیشرفته	۳/۲	۶/۴	۱۷/۰	۴۱/۵	۳۱/۹	
۲	بهره‌گیری از مصداق‌ها و محتواهایی که دربردارنده اطلاعات زمینه‌ای (حقیقت‌های تاریخی، اجتماعی، فضای اثر، بخشی از زندگی‌نامه شاعر یا نویسنده و...) درمورد یک مصداق یا محتوای ادبی دیگر (برای نمونه یک شعر یا داستان) هستند	میانی	۵/۳	۱۳/۸	۴۳/۶	۲۷/۷	۹/۶	
		پیشرفته	۲/۱	۱۱/۷	۲۱/۳	۴۵/۷	۱۹/۱	
۳	بهره‌گیری از متن‌های ادبی در مناسبت‌ها یا موقعیت‌های ویژه یا متناسب با اهداف متعالی درسی (برای نمونه آوردن شعری در وصف نوروز در روزهای نزدیک به نوروز، یا شعری با نام خلیج فارس در درسی با همین عنوان)	میانی	۲/۱	۱۰/۶	۲۰/۲	۳۸/۳	۲۸/۷	
		پیشرفته	۲/۱	۷/۴	۱۷/۰	۳۷/۲	۳۶/۲	

ردیف	گویه	سطح زبانی	۱	۲	۳	۴	۵
			نسبتاً کم	نسبتاً متوسط	نسبتاً زیاد	بسیار مهم	
۴	بهره‌گیری از مصداق‌هایی که دربردارنده آداب، رسوم، سنت‌ها، جشن‌ها، عزاداری‌ها، باورها، ارزش‌ها، تابوها و رفتارهای اجتماعی ایرانیان هستند	میانی	۰/۰	۹/۶	۱۸/۱	۴۲/۶	۲۹/۸
		پیشرفته	۰/۰	۵/۳	۱۴/۹	۳۰/۹	۴۸/۹
۵	بهره‌گیری از مصداق‌هایی که پیشینه اساطیری، تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران را به تصویر می‌کشند	میانی	۱/۱	۱۱/۷	۲۶/۶	۳۶/۲	۲۴/۵
		پیشرفته	۱/۱	۶/۴	۱۳/۸	۳۵/۱	۴۳/۶
۶	بهره‌گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی	میانی	۵/۳	۳۳/۰	۲۸/۷	۲۵/۵	۷/۴
		پیشرفته	۳/۲	۲۱/۳	۲۹/۸	۲۴/۵	۲۱/۳
۷	بهره‌گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها (ترجمه‌شده به زبان فارسی) شامل ترجمه اشعار، داستان‌ها رمان‌ها و مانند آن	میانی	۶/۴	۲۱/۳	۳۶/۲	۲۵/۵	۱۰/۶
		پیشرفته	۴/۳	۱۶/۰	۲۷/۷	۳۶/۲	۱۶/۰
۸	بهره‌گیری از محتواهای ادبی‌ای که معادل آن‌ها یا درون‌مایه نزدیک به آن‌ها در ادبیات زبان مبدأ نیز موجود است	میانی	۰/۰	۱۲/۸	۲۶/۶	۳۹/۴	۲۱/۳
		پیشرفته	۱/۱	۸/۵	۲۱/۳	۴۰/۴	۲۸/۷
۹	بهره‌گیری از مصداق‌ها و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر (به‌سبب دارا بودن اطلاعاتی از دیگر علوم همچون فلسفه، کلام و مانند آن) هستند	میانی	۳۷/۲	۳۵/۱	۲۰/۲	۶/۴	۱/۱
		پیشرفته	۲۶/۶	۲۱/۳	۲۹/۸	۱۷/۰	۵/۳

۵. ارائه و تحلیل داده‌ها

۵-۱. بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مولفه مصداق‌های ادبی دارای ویژگی

فرهنگی

برای بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مولفه مصداق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی از نظر جمعیت نمونه پژوهش، از آزمون کای-دو یک‌طرفه بهره گرفته شده‌است. جدول (۳) خلاصه یافته‌های آزمون‌های کای-دو را برای بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مولفه مصداق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی از دیدگاه مدرسان نشان می‌دهد. این آزمون در سه حالت قابل بررسی است: چنانچه

آزمون معنادار نباشد، شاخص موردنظر کم‌اهمیت است؛ همان‌گونه که آزمون معنادار بوده، گرایش پاسخ‌ها به سمت نمره پایین باشد، شاخص بی‌اهمیت؛ و در صورتی که آزمون معنادار بوده و گرایش پاسخ‌ها به سمت نمره بالا باشد، شاخص مهم است. همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، پاسخ‌های جمعیت نمونه به سطح میانی دو گویه «بهره‌گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی» و «بهره‌گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها...» و نیز دو سطح میانی و پیشرفته گویه «بهره‌گیری از مصادیق و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر... هستند» به نمره پایین گراییده، بنابراین این شاخص‌ها در سطح‌های مورد اشاره بی‌اهمیت شمرده می‌شوند و دیگر گویه‌ها و در دو سطح با توجه به گرایش پاسخ‌های مدرسان به نمره بالا، در آموزش مسائل فرهنگی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان به وسیله محتوای ادبی مهم قلمداد می‌گردند.

جدول ۳: بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مؤلفه مصداق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی در دو سطح از نظر جمعیت نمونه

ردیف	گویه	سطح زبانی	نتیجه آزمون‌های کای-دو		
			نمونه آزمون	سطح معناداری	درجه آزادی
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که دربردارنده یک پیام اخلاقی، اجتماعی و انسانی هستند	میانی	۳۹/۸۳۰	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۵۰/۸۸۷	۰/۰۰۱	۴
۲	بهره‌گیری از مصداق‌ها و محتواهایی که دربردارنده اطلاعات زمینه‌ای (حقیقت‌های تاریخی، اجتماعی، فضای اثر، بخشی از زندگینامه شاعر یا نویسنده و...) درمورد یک مصداق یا محتوای ادبی دیگر (برای نمونه یک شعر یا داستان) هستند	میانی	۴۶/۰۰۰	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۴۹/۵۱۱	۰/۰۰۱	۴
۳	بهره‌گیری از متن‌های ادبی در مناسبت‌ها یا موقعیت‌های ویژه یا متناسب با اهداف متهاين درسی (برای نمونه آوردن شعری در وصف نوروز در روزهای نزدیک به نوروز، یا شعری با نام خلیج فارس در درسی با همین عنوان)	میانی	۳۸/۴۴۷	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۴۹/۰۸۵	۰/۰۰۱	۴
۴	بهره‌گیری از مصداق‌هایی که دربردارنده آداب،	میانی	۲۳/۱۹۱	۰/۰۰۱	۳

رتبه	گویه	سطح زبانی	نتیجه آزمون‌های کای-دو			
			اماره آزمون	سطح معناداری	درجه آزادی	نتیجه آزمون
	رسوم، سنت‌ها، جشن‌ها، عزاداری‌ها، باورها، ارزش‌ها، تابوها و رفتارهای اجتماعی ایرانیان هستند	پیشرفته	۴۱/۲۳۴	۰/۰۰۱	۳	مهم
۵	بهره‌گیری از مصداق‌هایی که پیشینه اساطیری، تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران را به تصویر می‌کشند	میانی	۳۵/۳۶۲	۰/۰۰۱	۴	مهم
		پیشرفته	۶۴/۲۹۸	۰/۰۰۱	۴	مهم
۶	بهره‌گیری از محتوای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی	میانی	۳۰/۴۶۸	۰/۰۰۱	۴	بی‌اهمیت
		پیشرفته	۱۸/۸۷۲	۰/۰۰۱	۴	مهم
۷	بهره‌گیری از محتوای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها (ترجمه‌شده به زبان فارسی) شامل ترجمه اشعار، داستان‌ها رمان‌ها و مانند آن	میانی	۲۶/۶۳۸	۰/۰۰۱	۴	بی‌اهمیت
		پیشرفته	۲۸/۲۳۴	۰/۰۰۱	۴	مهم
۸	بهره‌گیری از محتواهای ادبی‌ای که معادل آن‌ها یا درون‌مایه نزدیک به آن‌ها در ادبیات زبان مبدأ نیز موجود است	میانی	۱۴/۰۰۰	۰/۰۰۳	۳	مهم
		پیشرفته	۴۶/۳۱۹	۰/۰۰۱	۴	مهم
۹	بهره‌گیری از مصداق‌ها و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر (به سبب دارا بودن اطلاعاتی از دیگر علوم همچون فلسفه، کلام و مانند آن) هستند	میانی	۵۰/۲۵۵	۰/۰۰۱	۴	بی‌اهمیت
		پیشرفته	۱۷/۱۷۰	۰/۰۰۲	۴	بی‌اهمیت

۲-۵. رتبه‌بندی اهمیت هر یک از شاخص‌ها در دو سطح زبانی

برای تعیین رتبه یا درجه اهمیت هر یک از گویه‌های مولفه مصادیق ادبی دارای ویژگی فرهنگی از دیدگاه جمعیت نمونه پژوهش، از آزمون فریدمن بهره گرفته شده است. جدول (۴)، رتبه‌بندی گویه‌های مولفه مصادیق ادبی دارای ویژگی فرهنگی را بر مبنای آزمون فریدمن در دو سطح میانی و پیشرفته از دیدگاه مدرسان نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، آزمون در هر دو سطح معنادار ($\text{sig} < 0/05$) است؛ به این معنا که از دیدگاه جمعیت نمونه پژوهش، در دو سطح میانی و پیشرفته میان ۹ شاخص مولفه مصادیق ادبی دارای ویژگی فرهنگی از نظر رتبه اهمیت، تفاوت معناداری وجود دارد. مشاهده می‌شود که در سطح میانی، شاخص‌های «بهره‌گیری از مصادیقی که

دربردارنده آداب، رسوم... هستند»، «بهره‌گیری از متون ادبی در مناسبت‌ها یا موقعیت‌های خاص یا متناسب با اهداف متون درسی...»، «بهره‌گیری از مصادیقی که پیشینه اساطیری، تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران را به تصویر می‌کشند»، «بهره‌گیری از محتواهای ادبی‌ای که معادل آن‌ها یا درون‌مایه نزدیک به آن‌ها در ادبیات زبان مبدأ نیز موجود است»، «بهره‌گیری از محتواهایی که دربردارنده یک پیام اخلاقی، اجتماعی و انسانی هستند»، «بهره‌گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها...»، «بهره‌گیری از مصادیق و محتواهای دربردارنده اطلاعات زمینه‌ای»، «بهره‌گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی»، و «بهره‌گیری از مصادیق و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر... هستند» به ترتیب در رتبه‌های اول تا نهم اهمیت قرار گرفته‌اند، و در سطح پیشرفته، شاخص‌های «بهره‌گیری از مصادیقی که دربردارنده آداب، رسوم... هستند»، «بهره‌گیری از مصادیقی که پیشینه اساطیری، تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران را به تصویر می‌کشند»، «بهره‌گیری از متون ادبی در مناسبت‌ها یا موقعیت‌های خاص یا متناسب با اهداف متون درسی...»، «بهره‌گیری از محتواهایی که دربردارنده یک پیام اخلاقی، اجتماعی و انسانی هستند»، «بهره‌گیری از محتواهای ادبی‌ای که معادل آن‌ها یا درون‌مایه نزدیک به آن‌ها در ادبیات زبان مبدأ نیز موجود است»، «بهره‌گیری از مصادیق و محتواهایی که دربردارنده اطلاعات زمینه‌ای... هستند»، «بهره‌گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها...»، «بهره‌گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی»، و «بهره‌گیری از مصادیق و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر... هستند» از نظر اهمیت در جایگاه اول تا نهم قرار گرفته‌اند.

جدول ۴: رتبه‌بندی شاخص‌های مولفه‌مصادق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی در دو سطح میانی و پیشرفته

رتبه	گویه	سطح زبانی	
		میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از محتواهایی که دربردارنده یک پیام اخلاقی، اجتماعی و انسانی هستند	۵/۶۶ (۵)	۵/۴۷ (۴)
۲	بهره‌گیری از مصادق‌ها و محتواهایی که دربردارنده اطلاعات زمینه‌ای (حقیقت‌های تاریخی، اجتماعی، فضای اثر، بخشی از زندگینامه شاعر یا نویسنده و...) درمورد یک مصادق یا محتوای ادبی دیگر (برای نمونه یک شعر یا داستان) هستند	۴/۴۳ (۷)	۴/۶۹ (۶)

ردیف	گویه	سطح زبانی	
		میان	پیشرفته
۳	بهره‌گیری از متن‌های ادبی در مناسبت‌ها یا موقعیت‌های ویژه یا متناسب با اهداف متهاین درسی (برای نمونه آوردن شعری در وصف نوروز در روزهای نزدیک به نوروز، یا شعری با نام خلیج فارس در درسی با همین عنوان)	۶/۰۸ (۲)	۵/۷۴ (۳)
۴	بهره‌گیری از مصداق‌هایی که در بردارنده آداب، رسوم، سنت‌ها، جشن‌ها، عزاداری‌ها، باورها، ارزش‌ها، تابوها و رفتارهای اجتماعی ایرانیان هستند	۶/۴۷ (۱)	۶/۴۰ (۱)
۵	بهره‌گیری از مصداق‌هایی که پیشینه اساطیری، تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران را به تصویر می‌کشند	۵/۸۹ (۳)	۶/۱۷ (۲)
۶	بهره‌گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی	۴/۱۰ (۸)	۴/۱۸ (۸)
۷	بهره‌گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها (ترجمه‌شده به زبان فارسی) شامل ترجمه اشعار، داستان‌ها رمان‌ها و مانند آن	۴/۴۵ (۶)	۴/۳۶ (۷)
۸	بهره‌گیری از محتواهای ادبی‌ای که معادل آن‌ها یا درون‌مایه نزدیک به آن‌ها در ادبیات زبان مبدأ نیز موجود است	۵/۷۷ (۴)	۵/۳۴ (۵)
۹	بهره‌گیری از مصداق‌ها و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر (به سبب دارا بودن اطلاعاتی از دیگر علوم همچون فلسفه، کلام و مانند آن) هستند	۲/۱۴ (۹)	۲/۶۴ (۹)
نتیجه آزمون فریدمن		$\chi^2 = 265/776$ sig = ۰/۰۰۱	$\chi^2 = 221/387$ sig = ۰/۰۰۱

۶. بحث و نتیجه‌گیری

آموزش زبان از طریق متن‌های ادبی، جریانی است که به دلایل بی‌شماری از نخستین رویکردها به آموزش زبان خارجی/دوم وارد این پهنه شده و یکی از دلایل اساسی آن اشتغال این دسته از متن‌ها بر پیوندهای فرهنگی است؛ چراکه در رویکردهای اخیر همچون رویکرد ارتباطی یا رویکرد فرهنگی به آموزش زبان، آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ و رفتارهای اجتماعی جامعه زبانی

مقصد می تواند به بالا بردن توانش ارتباطی آن‌ها بیانجامد و از این رو، می توان متن های ادبی را به عنوان منبع های اصیل دربردارنده شاخص های فرهنگی، در آموزش زبان ها و از جمله آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان به کار گرفت. از دیگر سو، آنچه به عنوان فرهنگ یا جنبه فرهنگی در متن های ادبی بازتاب یافته، کلیتی را تشکیل می دهد که به کارگیری اجزای آن منطبق با هدف های ویژه زبان آموزی و سطح زبانی زبان آموزان، گزینش این دسته از متن ها را به یک ضرورت تبدیل کرده است. در همین راستا، در پژوهش حاضر به شیوه پیمایشی و با استفاده از ابزار پرسشنامه به بهره گیری از شاخص های مصداق های ادبی دارای ویژگی فرهنگی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان بزرگسال از دیدگاه مدرسان پرداخته شد تا بهترین ترتیب به کارگیری این مصداق ها شامل ۹ شاخص در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان مورد بررسی قرار گیرد. بر همین مبنا، در پاسخ به نخستین پرسش پژوهش، برای بررسی میزان اهمیت شاخص های مولفه مصادیق ادبی دارای ویژگی فرهنگی از نظر جمعیت نمونه پژوهش، از آزمون کای- دو یک طرفه برای تحلیل داده های به دست آمده از پرسشنامه های تکمیل شده بهره گرفته شد.

همان گونه که مشاهده شد (بخش (۵-۱) و جدول (۳))، دو شاخص «بهره گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی» و «بهره گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان ها...» در سطح میانی بی اهمیت انگاشته شده اند که این امر می تواند در مورد شاخص «بهره گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی» یک جنبه زبانی و یک جنبه فرهنگی داشته باشد؛ به این ترتیب که احتمالاً از دیدگاه زبانی، این شاخص از این نظر که به سبب بهره مندی از واژگان و ساختارهای ویژه دستوری متناسب با گویش اقوام، یا آنچه قاعده کاهی گویشی^۱ خوانده می شود، کمتر متناسب با اهداف عمومی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان در سطح مورد اشاره است؛ و از دیدگاه فرهنگی، شاید نگرانی جمعیت نمونه از زیرسوال رفتن مرکزیت نمود اصلی فرهنگ (در تقابل با آنچه حاشیه خوانده می شود)، و بازنمایی چندصدایی، دلیل اصلی بی اهمیت قلمداد شدن پاسخ های آن ها در این سطح زبانی به شاخص مورد اشاره باشد.^۲

افزون بر این، بر مبنای تحلیل یافته های آزمون کای- دو یک طرفه، شاخص «بهره گیری از مصادیق و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر... هستند»، در هر دو سطح میانی و پیشرفته از سوی جمعیت نمونه پژوهش بی اهمیت قلمداد شده که نتیجه بافت- وابستگی یا وابستگی به زمینه

^۱ لیچ ویژگی این گونه را بهره گیری از ساخت ها یا واژه هایی از گویشی غیر از زبان هنجار برمی شمارد (Safavi, 2001, p. 80).

^۲ همین استدلال، همان گونه که در بخش (۵-۲) و جدول (۴) در تعیین رتبه اهمیت شاخص ها نیز مشهود بوده، و در پاسخ به پرسش دوم هم به آن خواهیم پرداخت، در مورد سطح زبانی پیشرفته نیز درست است.

اجتماعی، اندیشگانی، فلسفی، عرفانی، کلامی و مانند آن تولید آثار خلق شده در چارچوب شاخص مورداشاره، و در نتیجه دور شدن از روند اصلی آموزش زبان است. این رویکرد به آموزش مبانی فرهنگی-زبانی به غیربومیان از طریق متون ادبی را می‌توان در آرای دیگران نیز مشاهده کرد. برای نمونه، اوسالیوان (O'Sullivan, 1991) داشتن اندازه بسیاری از دانش پیشین درباره زبان و فرهنگ را شرط اصلی درک و تفسیر برخی متن‌های ادبی به وسیله فراگیران قلمداد می‌کند و این امر را از کاست‌های بهره‌گیری از ادبیات به‌عنوان منبع آموزش زبان بر می‌شمارد (O'Sullivan, 1991).

در پاسخ به دومین پرسش پژوهش که در پیوند با درجه (رتبه) اهمیت شاخص‌های مولفه مصادیق ادبی دارای ویژگی فرهنگی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دو سطح میانی و پیشرفته از دیدگاه مدرسان باتجربه این حوزه شکل گرفته بود، از آزمون آماری فریدمن بهره‌گیری شد که یافته‌های آن در بخش (۵-۲) و جدول (۴) آشکار است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، شاخص «بهره‌گیری از مصادیقی که در بردارنده آداب، رسوم،... هستند» در هر دو سطح میانی و پیشرفته رتبه نخست اهمیت را داشتند، و شاخص «بهره‌گیری از مصادیق و محتواهایی که نیازمند شرح و تفسیر... هستند» در هر دو سطح زبانی در رتبه پایانی اهمیت قرار گرفته است. شاید بتوان دست‌یابی به این یافته را با توجه به دسته‌بندی بروکس از فرهنگ توجیه کرد. همان‌گونه که در بخش (۳-۲) نیز اشاره شد، وی به جداسازی مفهوم فرهنگ با (Culture) C و (culture) c معتقد است. به‌باور وی، فرهنگ (Culture) مفاهیمی همچون هنر، موسیقی، سیاست و مانند آن را در بر می‌گیرد و فرهنگ (culture) بیشتر شامل الگوهای رفتاری و سبک‌های زندگی روزمره مردم می‌شود (Brooks, 1968; quoted in Thanasoulas, 2001). براین مبنا می‌توان بیان کرد آن‌چه بروکس فرهنگ با (culture) c خوانده (آداب، رسوم، رفتارهای اجتماعی و مانند آن)، به‌سبب درهم‌تنیدگی با مسائل آغازین تا پیشرفته حوزه آموزش زبان (احوال‌پرسی، معرفی خود، چگونگی آشنایی با دیگران، تابوهای کلامی، فاصله‌های زبانی-اجتماعی و موارد مشابه) در هر دو سطح زبانی در جایگاه نخست اهمیت قرار دارد، و برعکس، آن‌چه وی فرهنگ با (Culture) نامیده، با مصادقات‌های رتبه نهم هر دو سطح زبانی در پژوهش پیش‌رو همگونی دارد. براین مبنا می‌توان مدعی شد درجه اهمیت دو شاخص مورداشاره و تقابل آن دو در میزان اهمیت از نظر جمعیت نمونه پژوهش بیشتر از جایگاه زبانی آن‌ها در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پیروی می‌کند. همچنین، احتمالاً متن‌هایی که به شاخص رتبه نهم تعلق دارند، به‌واسطه هویت ادبی خود بیشتر در دسته متون کهن جای دارند که این دسته از متن‌ها نیز با توجه

به پژوهش خدادادیان (Khodadadian, 2021) جایگاه مناسبی در آموزش زبان به وسیله متن‌های ادبی ندارند.

شاخص «بهره‌گیری از محتواهای ادبی مرتبط با اقوام ایرانی» نیز در هر دو سطح زبانی از نظر اهمیت در جایگاه هشتم قرار گرفته است که در پاسخ به پرسش نخستین پژوهش در پیوند با بررسی میزان اهمیت شاخص‌ها به آن پرداخته شد.

هرچند مابقی شاخص‌ها نیز با اندکی تفاوت در جایگاه اهمیت در دو سطح زبانی وضعیتی مشابه دارند؛ روی هم رفته، جمعیت نمونه پژوهش در تعیین رتبه شاخص‌های سطح میانی بیشتر از آنکه مرکزیت فرهنگ ایرانی را مورد نظر قرار داده باشند، به معیارهای زبانی نظر داشته‌اند، و در تعیین رتبه اهمیت شاخص‌های سطح پیشرفته، مرکزیت فرهنگ ایرانی را بیش از معیارهای زبانی مهم دانسته‌اند. به این ترتیب که شاخص «بهره‌گیری از متون ادبی در مناسبت‌ها یا موقعیت‌های خاص یا متناسب با اهداف متون درسی...» در سطح میانی در رتبه دوم، و در سطح پیشرفته در رتبه سوم اهمیت قرار گرفته است؛ زیرا همان‌گونه که سازه «متناسب با اهداف متون درسی» بیان شده در شاخص نیز نشان می‌دهد، این گویه، افزون بر اینکه در بردارنده یک رویداد فرهنگی است، از جنبه زبانی نیز می‌تواند متناسب با اهداف زبان‌آموزی در هر دو سطح زبانی میانی و پیشرفته تعریف شود، یا به نوعی قابلیت انطباق با سطح مهارت زبانی فارسی‌آموزان را دارد. شاخص «بهره‌گیری از مصادیقی که پیشینه اساطیری، تاریخی، سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی ایران را به تصویر می‌کشند» در سطح میانی در جایگاه سوم، و در سطح پیشرفته در جایگاه دوم اهمیت قرار گرفته (برعکس گویه پیشین) که این امر ناشی از قابلیت کمتر این شاخص در انطباق با سطح زبانی (رتبه سوم در سطح میانی)، و اهمیت فرهنگی بیشتر آن (رتبه دوم در سطح پیشرفته) است. به هر روی، از آنجاکه این گویه بیشتر متناظر بر پیشینه فرهنگی پرافتخار ایران بوده، به نفع تک‌صدایی فرهنگی عمل می‌کند، و جمعیت نمونه به آن اهمیت بسیاری داده است.

شاخص «بهره‌گیری از محتواهای ادبی‌ای که معادل آن‌ها یا درون‌مایه نزدیک به آن‌ها در ادبیات زبان مبدا نیز موجود است» به این سبب که افزون‌بر به کارگیری در فعالیت‌های هنگام آموزش مهارت‌های زبانی، به سبب امکان فعال‌سازی دانش پیشین زبان‌آموزان قابلیت به کارگیری در فعالیت‌های پیش از آموزش مهارت‌ها را نیز داراست، در سطح میانی، رتبه چهارم اهمیت را دارد. به بیان دیگر، می‌توان بیان کرد قابلیت انطباق این گویه با روش‌ها، رویکردها و راهبردهای آموزش مهارت‌های زبانی، و برنامه آموزشی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دلیل اصلی این رویکرد جمعیت نمونه (اختصاص رتبه چهارم) بوده است. همین گویه در سطح پیشرفته زبانی

به سبب احساس نیاز کمتر به فرایند مورد اشاره، در جایگاه پنجم اهمیت قرار گرفته است.

گویه «بهره‌گیری از محتواهایی که دربردارنده یک پیام اخلاقی، اجتماعی و انسانی هستند» نیز با شدتی کمتر نسبت به شاخص پیشین (بهره‌گیری از محتواهای ادبی‌ای که معادل آن‌ها یا درون‌مایه نزدیک به آن‌ها در ادبیات زبان مبدأ نیز موجود است) وضعیتی مشابه دارد؛ به این معنا که این گویه نیز به سبب جهان‌شمول بودن، از قابلیت همه‌فهمی و فعال‌سازی دانش پیشین فارسی‌آموزان (البته با درجه‌ای کمتر نسبت به شاخص پیشین) برخوردار است. بنابراین این گویه در سطح میانی در جایگاه پنجم، و در سطح پیشرفته در سطح چهارم (دقیقاً عکس شاخص پیش) قرار گرفته است.

دو شاخص «بهره‌گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها...» و «بهره‌گیری از مصادیق و محتواهایی که دربردارنده اطلاعات زمینه‌ای... هستند» در سطح میانی به ترتیب جایگاه ششم و هفتم، و در سطح پیشرفته به ترتیب جایگاه هفتم و ششم را دارند. به نظر می‌رسد دلیل اصلی قرار گرفتن شاخص نخست (بهره‌گیری از محتواهای ادبی مربوط به سایر ملل یا زبان‌ها...) در زمره چهار شاخص پایانی در هر دو سطح میانی و پیشرفته، دربرنگرفتن این گویه بر ویژگی «ایرانی بودن» باشد، و دلیل اصلی اهمیت‌ورزی کمتر جمعیت نمونه به گویه دوم (بهره‌گیری از مصادیق و محتواهایی که دربردارنده اطلاعات زمینه‌ای... هستند) و در نتیجه، حضور این گویه در شمار چهار جایگاه پایانی این باشد که برآمده از توضیح و شرح متن‌های ادبی با متن‌های ادبی است، و این شیوه، فرایند آموزش زبان را پیچیده‌تر کرده، آن‌چه به‌عنوان حساسیت یا دشواری به‌کارگیری متن‌های ادبی در آموزش زبان خوانده شده را دوچندان می‌کند.

از آن‌جا که یافته‌های پژوهش میردهقان و طاهرلو (Mirdehghan & Taherloo, 2011) با نظرخواهی از فارسی‌زبانان غیرمتخصص و ناآشنا با مسائل حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان به دست آمده، امکان تعیین همسویی یافته‌های پژوهش پیش‌رو با آن وجود ندارد. این در حالی است که اگر عامل مورد اشاره نادیده انگاشته شود، می‌توان بیان کرد که یافته‌های این پژوهش با دستاوردهای پژوهش آن دو اثر که ادبیات فارسی را به‌عنوان یک عامل فرهنگی، بدون جدایی لازم برای غیرفارسی‌زبانان می‌انگارد متفاوت است؛ چراکه در پژوهش پیش‌رو، فقط سه شاخص در سطح میانی، و یک شاخص در سطح پیشرفته بدون اهمیت خوانده شده است.

همچنین کلیت این پژوهش به‌واسطه شکل‌گیری بر مبنای باورمندی به فرهنگی بودن برخی متن‌های ادبی، بخشی از پژوهش خراط طاهر دل (Kharrat Taherdel, 2009) که مدعی بازتاب حضور کهنسالان به‌عنوان نمود فرهنگی نهاد خانواده در متون ادبی کهن فارسی است، را تأیید می‌کند. همچنین، از آن‌جایی که نخستین شاخص مؤلفه مصادیق‌های ادبی دارای ویژگی فرهنگی

در این پژوهش به محتواهای دربردارنده یک پیام اخلاقی، اجتماعی و انسانی اختصاص دارد و در هر دو سطح زبانی میانی و پیشرفته مهم برشمرده شده، یافته‌های بررسی هادی‌زاده و تقوی (Hadizadeh & Taqavi, 2017) را که بهره‌گیری از داستان‌های مبتنی بر مفاهیم اخلاقی و انسانی عام مثنوی را در آموزش زبان فارسی به فراگیران مهم قلمداد کرده، تأیید می‌کند. افزون‌براین، زیرساخت پژوهش پیش‌رو با یافته‌های پژوهش فرخنده‌کلات و همکاران (Farkhondehkalat et al., 2014) که ادبیات را سبب آشنایی با پدیده‌ها و ارزش‌های فرهنگی، و منبعی برای انتقال فرهنگ فارسی‌زبانان معرفی می‌کند، همسو بوده، یافته‌های پژوهش عشقوی (Eshqavi, 2011) مبنی بر آشناسازی فراگیران با فرهنگ ایرانی و درک نکته‌های فرهنگی را نیز مورد تأیید قرار می‌دهد.

بنابر آنچه گفته شد، می‌توان اصلی‌ترین نگرش‌های جمعیت نمونه را در اولویت‌دهی به بهره‌گیری از متن‌های ادبی دربردارنده نکته‌های فرهنگی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان این گونه برشمرد:

- تناسب متن‌های انتخابی با هدف‌های عمومی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ در مورد موضوع فرهنگ، به این معنا که این متن‌ها تا اندازه ممکن از واژه‌ها و ساختارهای ویژه دستوری متناسب با گویش اقوام (قاعده‌گامی گویشی) به‌دور باشند.

- بازنمایی نکردن چندصدایی فرهنگی؛ به گونه‌ای که مرکزیتِ نمودِ اصلی فرهنگ (در تقابل با آنچه حاشیه خوانده می‌شود) به چالش کشیده نشود.

- نداشتن بافت - وابستگی یا وابستگی به زمینه اجتماعی، اندیشگانی، فلسفی، عرفانی، کلامی و مانند آن.

- تعلق بیشتر به مصداق‌های فرهنگ عمومی (آداب، رسوم، رفتارهای اجتماعی و موارد مشابه) و جامعه ایران امروز، در برابر آنچه فرهنگ فاخر (موسیقی، سیاست و مانند آن) خوانده می‌شود.

- قابلیت انطباق با سطح مهارت زبانی فارسی‌آموزان

- قابلیت انطباق با روش‌ها، رویکردها و راهبردهای آموزش مهارت‌های زبانی، و در نتیجه هم‌سویی بیشتر با برنامه درسی آموزش زبان فارسی

- جهان‌شمول بودن و در نتیجه، قابلیت همه‌فهمی و فعال‌سازی دانش پیشین فارسی‌آموزان
بر مبنای آنچه گفته شد، پیشنهاد می‌شود مدرسان حوزه آموزش زبان فارسی و تدوین‌کنندگان محتوای آموزشی این حوزه، در امر آموزش نکته‌های فرهنگی زبان فارسی از طریق متون ادبی، و تهیه و تدوین منابع درسی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای متن‌های ادبی مشتمل بر

مبانی فرهنگی، به یافته‌های پژوهش حاضر که بر مبنای نظرخواهی از مدرسان کارشناس در حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی انجام گرفته توجه کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود متن‌هایی منطبق با شاخص‌های معرفی شده در این پژوهش انتخاب، و به فارسی‌آموزان غیرایرانی آموزش داده شود تا به گونه‌ای عملی‌تر و با نظرخواهی از زبان‌آموزان نیز یافته‌های پژوهش حاضر به بوتۀ آزمون کشیده شود.

فهرست منابع

ابراهیم شریفی، شلیر و علیرضا ولی‌پور (۱۳۹۸). «بررسی تداخل زبانی - فرهنگی در کاربرد پایدارهای مقایسه‌ای». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۹. شماره ۱. صص ۲۵۵-۲۶۷.

<https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.257765.510>

ادگار، اندرو و پیتر سجویک (۱۳۸۷). *مفاهیم کلیدی در نظریه فرهنگی*. ترجمه ناصرالدین علی تقویان. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.

Retrieved from < <https://agahbookshop.com/> >

آشوری، داریوش (۱۳۸۱). *تعریف‌ها و مفهوم فرهنگ*. تهران: آگاه.

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

آشوری، داریوش (۱۳۷۳). *شعر و اندیشه*. تهران: مرکز.

Retrieved from < <https://nashremarkaz.com/book/> >

آهنی، محمدرضا (۱۳۸۶). «نسبت میان ادبیات و فرهنگ». *مجله علوم انسانی*. شماره ۷۲. صص ۹-۲۱.

Retrieved from < <https://ensani.ir/file/download/article/20120426174234-5190-417.pdf> >

براون، اچ. داگلاس (۱۳۸۱). *اصول یادگیری و آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم. چ ۴، تهران: رهنما.

Retrieved from < <https://www.gisoom.com/book/1245788/> >

بیرامی، منصور و جعفر بهادری خسروشاهی (۱۳۹۳). *روان‌شناسی فرهنگی*. تهران: آوای نور.

Retrieved from < <https://avayenoor.com/> >

پاینده، حسین (۱۳۸۹). «رویکرد مطالعات فرهنگی به ادبیات عامه‌پسند». *برگ فرهنگ*. شماره ۲۲. صص

۶۰-۷۱. Retrieved from < <https://ensani.ir/fa/article/221181/> >

حسنی کندسر، احمد (۱۳۹۰). «اجتماعیات در ادب فارسی با نگاهی به سیر اندیشه و اعتقادات و اخلاقیات

در ادب فارسی قرن ششم». *زبان و ادب فارسی (نشریه سابق دانشکده ادبیات دانشگاه تبریز)*. دوره

۶۴. شماره ۲۲۴. صص ۶۳-۸۵.

Retrieved from < <https://ensani.ir/file/download/article/20121209080439-9534-4.pdf> >

خدادادیان، مهدی (۱۴۰۰). «ارائه الگویی برای به کارگیری محتوای ادبی در آموزش زبان فارسی به

غیرفارسی‌زبانان». *رساله دکتری*. دانشگاه محقق اردبیلی.

خرات طاهر دل، تهمینه (۱۳۸۸). «جلوه‌های فرهنگ در کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان».

پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.

فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)، سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳ / ۲۰۹

روح الامینی، محمود (۱۳۹۴). *نمودهای فرهنگی و اجتماعی در ادبیات فارسی*. ج ۴. تهران: آگاه.

Retrieved from <<https://agahbookshop.com/>>

روح الامینی، محمود (۱۳۶۸). *زمینه فرهنگی شناسی*. تهران: عطار.

Retrieved from <<https://www.iranketab.ir/book/75922-cultural-studies>>

زارعی، اسداله (۱۳۹۲). «بازتاب فرهنگ پوشاک و لباس در ادبیات ایران (با نگاهی به دیوان حافظ)». *هنر، علم و فرهنگ*. شماره ۱. صص ۶۳-۷۲.

Retrieved from <<https://ensani.ir/file/download/article/20150218153930-9977-5.pdf>>

صادقی سهل آباد، زینب (۱۴۰۰). «بازنمایی فرهنگ در فرایند آموزش زبان خارجی از دیدگاه زبان شناسان روس». *پژوهش های زبان شناختی در زبان های خارجی*. دوره ۱۱. شماره ۲. صص ۲۹۶-۳۱۰.

<https://doi.org/10.22059/JFLR.2021.324236.845>

صحرائی، رضامراد و فائزه مرصوص (۱۳۹۶). *استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

Retrieved from <https://book.atu.ac.ir/book_381.html>

صفوی، کورش (۱۳۸۰). *از زبان شناسی به ادبیات، جلد دوم: شعر*. تهران: پژوهشگاه فرهنگ و هنر اسلامی.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1195743/>>

طاطیان، سمیه و سعید عرفانی (۱۳۹۶). «نقش زبان و ادبیات در فرهنگ عامه». ارائه شده در پنجمین کنفرانس بین المللی پژوهش های کاربردی در مطالعات زبان. ۲۶ بهمن، تهران، دانشگاه امام خمینی.

Retrieved from <<https://civilica.com/doc/762001>>.

عزبدفتری، بهروز (۱۳۹۰). «جایگاه ادبیات در کلاس های آموزش زبان خارجی و چند مفهوم مرتبط». *کتاب ماه ادبیات*. شماره ۵۵. صص ۸۷-۹۳.

Retrieved from <<https://magiran.com/paper/936631/>>

عشقوی، ملیحه (۱۳۹۰). «بهره گیری از ادبیات در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان». *مجموعه مقالات هفتمین مجمع بین المللی استادان زبان و ادبیات فارسی*. به کوشش عباسعلی وفایی. تهران: انتشارات شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی. صص ۳۴۵-۳۶۲.

Retrieved from <<https://civilica.com/doc/581154/download/>>

فاضلی، نعمت الله (۱۳۸۰). «فرهنگ عامه و ادبیات عامیانه فارسی». *کتاب ماه هنر*. شماره ۳۹ و ۴۰. صص

Retrieved from <<http://ensani.ir/fa/article/81048/>> ۱۴۷-۱۵۰.

فرخنده کلات، علی، مریم نظری خباز و مهدی حیدریان (۱۳۹۳). «تأثیر و چگونگی استفاده از ادبیات کودکان برای آموزش زبان فارسی به کودکان غیرفارسی زبان». *مجموعه مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی*. تهران: دانشگاه تربیت مدرس. صص ۴۸۵-۴۹۵.

Retrieved from <<https://www.sid.ir/paper/848990/fa#downloadbottom>>

فرهادی، حسین (۱۳۸۱). *اصول و روش تحقیق در زبان شناسی کاربردی*. ترجمه فاطمه جواهری کویایی و هاجر خان محمد. تهران: رهنما.

Retrieved from <<https://www.gisoom.com/book/1508666/>>

فیروزآبادی، سعید و آیتا امیری (۱۳۸۹). «فرهنگ، زبان و آموزش». *برگ فرهنگ*. شماره ۲۱. صص ۱۰۳-۱۰۳

Retrieved from <<https://www.sid.ir/paper/485355/fa#downloadbottom>>. ۱۱۱

کاویان‌پور، طلعت (۱۳۶۹). «بازتاب مسائل اجتماعی در ادبیات کهن پارسی». *ادبستان فرهنگ و هنر*. شماره ۹. صص ۵۷-۶۰.

Retrieved from <<https://ensani.ir/fa/article/journal-number/23270/>>

کرامش، کلر (۱۳۹۰). *زبان و فرهنگ*. ترجمه فریبا غضنفری، رحله قاسمی و پدram لعل‌بخش. تهران: امیرکبیر.

Retrieved from <<https://library.iut.ac.ir/dL/search/default.aspx?Term=54892&Field=0&DTC=101>>

لازار، گیلیان (۱۳۸۰). *ادبیات و آموزش زبان*. ترجمه محمد غضنفری. تهران: سمت.

Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/605/>>

مهران، پریسا، الهه ستوده‌نما و سیده سوسن مرندی (۱۳۹۴). «دیدگاه‌های زبان‌آموزان در مورد مفهوم فرهنگ و بازتاب آن در آموزش زبان انگلیسی به دانشجویان ایرانی». *زبان پژوهی*. دوره ۷. شماره ۱۷. صص ۱۴۳-۱۷۴.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2150>

میردهقان، مهین‌ناز و فرنوش طاهرلو (۱۳۹۰). «تاثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». *ادبیات پارسی معاصر*. دوره ۱. شماره ۲. صص ۱۱۵-۱۳۱.

Retrieved from <https://contemporarylit.ihcs.ac.ir/article_426.html>

نقوی، امید و ابوالقاسم رادفر (۱۳۹۱). «راهکارهای استفاده از توانایی بالقوه زبان و ادبیات فارسی در گسترش فرهنگ و تمدن اسلامی طی فرایند جهانی شدن». *مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبایی*. شماره ۲۸۱. صص ۸۵۸-۸۷۴.

Retrieved from <<https://noormags.ir/view/fa/articlepage/1078891/>>

هادی‌زاده، محمدجواد و محمد تقوی (۱۳۹۶). «آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر پایه رویکرد داستان‌گویی با تکیه بر داستان‌های مثنوی». *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. دوره ۴. شماره ۲. صص ۳۱۷-۳۴۰.

<https://doi.org/10.22059/JFLR.2014.62316>

References

- Ahani, M. (2007). The relationship between literature and culture. *Journal of Humanities*, 72, 9-12.
<https://ensani.ir/file/download/article/20120426174234-5190-417.pdf> [In Persian]
- Amer, A. 2012. *Using Literature in Reading English as Second/Foreign Language*. (Unpublished doctoral dissertation). Tanta University.
- Ashoori, D. (1994). *Poetry and thought*. Markaz.
<https://nashremarkaz.com/book/> [In Persian].
- Ashoori, D. (2002). *Definitions and the concept of culture*. Agah.
<https://www.gisoom.com/book/> [In Persian].
- Azabdaftari, B. (2011). The place of literature in foreign language classes and some

- related concepts. *The book of the month of literature*, 55, 87-93.
<https://magiran.com/paper/936631/> [In Persian]
- Beyrami, M., & Bahadori Khosroshahi, J. (2014). *Cultural psychology*. Avayenoor.
<https://avayenoor.com/> [In Persian].
- Brown, H. D. (2002). *Principles of language learning and teaching* (Fahim, M., Trans., 4th Ed.) Rahnama.
<https://www.gisoom.com/book/1245788/> [In Persian].
- Brumfit, C. J. & Carter, R. A. (1986). *Literature and Language Teaching*. Oxford University Press. <https://escholarship.org/content/qt54x767j4/qt54x767j4.pdf>
- Collie, J. & Slater. S. (1990). *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge University Press.
https://www.academia.edu/12529875/Literature_in_the_Language_Classroom_by_Joanne_Collie_and_Stephen_Slater
- Dimitrova-Gjuzeleva, S. (2015). Getting students lit up: Teaching english through literature. In Stan Bogdanov (Ed.), *Yearbook of department of English studies of new Bulgarian university* (pp. 19-37). New Bulgarian University.
https://www.researchgate.net/profile/Stan-Bogdanov/publication/301675802_Godisnik_na_Departament_Anglicistika_2015_Department_of_English_Studies_Yearbook_2015_NBU_ISSN_2367-8720/links/5720f9a308ae0926eb45b597/Godisnik-na-Departament-Anglicistika-2015-Department-of-English-Studies-Yearbook-2015-NBU-ISSN-2367-8720.pdf
- Ebrahimsharifi, S., & Valipour, A. (2019). An investigation into the linguistic-cultural interference in the application of stable comparisons. *Journal of Foreign Language Research*, 9(1), 255-267.
<https://doi.org/10.22059/JFLR.2019.257765.510> [In Persian]
- Edgar, A., & Sedgwick, P. (2008). *Key concepts in cultural theory* (Taqavian, N. A., Trans.). Bureau of Social Planning and Cultural Studies.
<https://agahbookshop.com/> [In Persian].
- Eshqavi, M. (2011). Using literature in teaching Persian language to non-Persian speakers [Conference presentation]. In *Proceedings of the 7th international forum of professors of persian language and literature* (pp. 345-362). Publications of the Persian Language and Literature Development Council.
<https://civilica.com/doc/581154/download/> [In Persian]
- Farhadi, H. (2002). Research methods in applied linguistics (Javaheri Koupaii., F. & Khanmohammad, H., Trans.). Rahnama.
<https://www.gisoom.com/book/1508666/> [In Persian].
- Farkhondehkalat, A., Nazari Khabbaz, M., & Heidarian, M. (2014). The effect and method of using children's literature to teach Persian language to non-Persian speaking children [Conference presentation]. In *the 1st Persian language education conference* (pp. 485-495). Tarbiat Modares University.
<https://www.sid.ir/paper/848990/fa#downloadbottom> [In Persian].
- Fazeli, N. (2001). Popular culture and Persian folk literature. *The book of the month of art* (no. 39 & 40), 147-150. <http://ensani.ir/fa/article/81048/> [In Persian]
- Firoozabadi, S., & Amiri, Anita. (2010). Culture, Language and Education. *Barge-Farhang*, 21, 103-111.
<https://www.sid.ir/paper/485355/fa#downloadbottom> [In Persian]
- Hadizadeh, M., & Taqavi, M. (2014). Teaching Persian to speakers of other languages based on storytelling approach: with the Emphasis on Mathnawi

- tales. *Journal of Foreign Language Research*, 4(2), 317-340.
<https://doi.org/10.22059/JFLR.2014.62316> [In Persian]
- Hasani Kandsar, A. (2011). Sociology in Persian literature with a look at the course of thought, beliefs, and ethics in Persian literature of the 6th century. *Journal of Persian Language and Literature (Former Journal of the Faculty of Literature, University of Tabriz)*, 64(224), 63-85.
<https://ensani.ir/file/download/article/20121209080439-9534-4.pdf> [In Persian]
- Kavianpour, T. (1990). Reflection of social issues in classical Persian literature. *ADABESTAN (The Monthly Journal of Art and Literature)*, 9, 57-60.
<https://ensani.ir/fa/article/journal-number/23270/> [In Persian]
- Keshavarz, A. 2012. Use of Literature in Teaching English. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 46, 554-559.
<https://sciedirect.com/science/article/pii/S1877042812012888>
- Kharrat Taherdel, T. (2009). *Reflection of culture in the books of teaching Persian language to non-Persian speakers* [Unpublished master's thesis]. Allameh Tabataba'i University. [In Persian].
- Khatib, M. Rezaei, R. & Derakhshan, A. (2011). Literature in the EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1080411.pdf>
- Khodadadian, M. (2021). *Introducing a model for applying literary content in teaching Persian to non-persian speakers* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Mohaghegh Ardabili. [In Persian].
- Kramsch, K. (2011). *Language and culture* (Qazanfari, F., Qasemi, R., & Lalbakhsh, P., Trans.) Amirkabir.
<https://library.iut.ac.ir/dL/search/default.aspx?Term=54892&Field=0&DTC=101> [In Persian].
- Lazar, G. (2001). *Literature and language teaching* (Ghazanfaree, M., Trans.). Samt. <https://samt.ac.ir/fa/book/605/> [In Persian].
- Mehran, P. Sotoudehnama, E. & Marandi, S. (2016). Iranian EFL learners' beliefs about culture and its reflection on teaching English language. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 7(17), 143-174.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2150> [In Persian]
- Mirdehghan, M., & Taherloo, F. (2011). The impact of Iranian culture on teaching Persian to speakers of other languages. *Adabiyat-e Parsi-ye Mo'aser*, 1(2), 115-131. https://contemporarylit.ihcs.ac.ir/article_426.html [In Persian]
- Naqavi, O., & Radfar, A. (2012). Strategies for using the potential ability of Persian language and literature in the expansion of Islamic culture and civilization during the process of globalization [Conference presentation]. *The Proceedings of the Allameh Tabataba'i University*, 281, 858-874.
<https://noormags.ir/view/fa/articlepage/1078891/> [In Persian]
- O'Sullivan, R. (1991). Literature in the Language Classroom in MELTA. *The English Teacher*, 20.
<https://meltajournals.com/index.php/TET/article/view/317/306>
- Payandeh, H. (2010). The approach of cultural studies to popular literature. *Bargefarhang*, 22, 60-71. <https://ensani.ir/fa/article/221181/> [In Persian]
- Rooholamini, M. (1989). *The field of cultural studies*. Attar.
<https://www.iranketab.ir/book/75922-cultural-studies> [In Persian].
- Rooholamini, M. (2015). *Cultural and social manifestations in Persian literature*.

- Agah. <https://agahbookshop.com/> [In Persian].
- Sadeghi Sahlabad, Z. (2021). Representation of culture in the process of teaching a foreign language from the point of view of Russian linguists. *Journal of Foreign Language Research*, 11(2), 296-310.
<https://doi.org/10.22059/JFLR.2021.324236.845> [In Persian]
- Safavi, K. (2001). *From linguistics to literature*. Islamic Culture and Art Research Institute. <https://www.gisoom.com/book/1195743/>. [In Persian].
- Sahra'i, R. M., & Marsous, F. (2017). *Persian language teaching standard reference*. Allameh Tabataba'i University.
https://book.atu.ac.ir/book_381.html [In Persian].
- Shazu, R. I. (2014). Use of literature in language teaching and learning: A critical assessment. *Journal of Education and Practice*, 5(7), 29-35.
<https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/11592/11935>
- Tasneen, W. (2010). Literary texts in the language classroom: a study of teachers' and students' views at international schools in Bangkok. *Asian EFL Journal*, 12(4), 173-187.
<http://asian-efl-journal.com/PDF/Volume-12-Issue-4-Tasneen.pdf>
- Tatian, S., & Erfani, S. (2017, December 21). The role of language and literature in popular culture [Conference presentation]. *The 5th international conference on applied research in language studies*, Tehran. Imam Khomeini International University: <https://civilica.com/doc/762001>. [In Persian].
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 1-25.
http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thana_soulas.html
- Ur, P. 1996. *A Course in English Language Teaching*. Cambridge University Press.
<https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1715368>
- Zareii, A. (2013). Reflection of clothing culture in Iranian literature (with a look at Divane Hafez). *Art, science & Culture*, 1, 63-72.
<https://ensani.ir/file/download/article/20150218153930-9977-5.pdf> [In Persian]



Teachers' View on Using Literary Texts with Cultural Features to Teach Persian to Non-Persian Language Learners

Mahdi Khodadadian¹

Received: 2023/06/30

Accepted: 2024/03/12

1. Introduction

Since the early eighties of the 20th century and following the criticism of the empty place of culture in language teaching methods and approaches, emphasis was placed on the necessity of using culture as a basic pillar in language teaching; because the critics evaluated the awareness of the cultural themes governing the target language society as very important, and considered mastering a foreign language to be much more than a simple combination of words, sounds and sentences (Roche, 2001; quoted from Firoozabadi & Amiri, 2010). Therefore, selecting sources that effectively reflect societal cultural issues is crucial for incorporating culture into second/foreign language teaching. This is where literary texts stand as one of the worthiest representatives of cultures of nations in this field. This research was aimed to determine the importance of the indicators of literary instances with cultural characteristics in teaching Persian to non-Persian speakers through literary texts at both intermediate and advanced levels. The questions that this research seeks to answer are as follows:

1. What is the importance of using indicators of literary instances with cultural characteristics for teaching Persian language to non-Persian speakers at the intermediate and advanced levels, according to experienced teachers?
2. What is the best order of using literary contents with cultural characteristics based on their importance in teaching Persian language to non-Persian speakers at both intermediate and advanced levels from the perspective of experienced teachers in this field?

2. Materials and Methods

This study employed the survey method, which was administered in universities and Persian language teaching centers across the country. A researcher-made

¹ Assistant Professor, Department of Teaching Persian Language, Persian Language Learning Centre, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran; khodadadian@plc.ikiu.ac.ir

questionnaire containing 9 items related to the components of literary instances with cultural characteristics was prepared at two language levels. Two methods -face validity and structure validity- were used to check the validity of the questionnaire. Subsequently, a non-randomly accessible and targeted questionnaire was distributed to the statistical population of the research, which included Iranian teachers with experience in teaching Persian to non-Persian speakers. These teachers were also familiar with categories of Persian literature and have taught Persian language in teaching centers both inside and outside the country, as well as privately. Moreover, to check its reliability, a preliminary sample of the completed questionnaire was studied in the form of a pre-test.

3. Results and Discussion

The one-way chi-square test was used to address the first research question and to investigate the importance of the indicators of the literary instances with cultural characteristics regarding the research sample population. Table 1 indicates the summary of the results of the chi-square tests that assesses the importance of these indicators from teachers' perspective.

Table 1

Investigating the importance of the indicators of literary instances with cultural characteristics at two levels from the perspective of the sample population

	Item	Language skill	The result of chi-square tests			
			Statistics	Significance level	Degrees of freedom	Test result
1	Using contents that contain a moral, social, and humane message	Intermediate	39.830	0.001	4	Important
		Advanced	50.787	0.001	4	Important
2	Using instances and contents that contain background information (historical, social facts, work space, part of the biography of a poet or author, etc.) regarding an instance or other literary content (for example, a poem or story)	Intermediate	46.000	0.001	4	Important
		Advanced	49.511	0.001	4	Important
3	Using literary texts in special occasions or situations or in accordance with the objectives of the textbooks (for example, a poem describing Nowruz in the days close to Nowruz, or a poem with the title of Persian Gulf in a lesson with the same title)	Intermediate	38.447	0.001	4	Important
		Advanced	49.085	0.001	4	Important

4	Using instances that include customs, traditions, celebrations, mourning, beliefs, values, taboos, and social behaviors of Iranians.	Intermediate	23.191	0.001	3	Important
		Advanced	41.234	0.001	3	Important
5	Using instances that depict the mythological, historical, political, social, economic, and cultural background of Iran.	Intermediate	35.362	0.001	4	Important
		Advanced	64.298	0.001	4	Important
6	Using literary contents related to Iranian ethnic groups	Intermediate	30.468	0.001	4	Unimportant
		Advanced	18.872	0.001	4	Important
7	Using literary content related to other nations or languages (translated into Persian), including the translation of poems, stories, novels, etc.	Intermediate	26.638	0.001	4	Unimportant
		Advanced	28.234	0.001	4	Important
8	Using literary contents that are equivalent to them or have a theme close to them in the literature of the source language.	Intermediate	14.000	0.003	4	Important
		Advanced	46.319	0.001	4	Important
9	Using instances and contents that require explanation and interpretation (due to having information from other sciences such as philosophy, theology, etc.)	Intermediate	50.255	0.001	4	Unimportant
		Advanced	17.170	0.001	4	Unimportant

The Friedman test was used to answer the second research question and to determine the rank or significance of each item of the components of literary instances with cultural characteristics from the perspective of the research sample population. Table 2 indicates the ranking of these items according to the Friedman test at two intermediate and advanced levels from the teachers' point of view.

Table 2

Ranking of the indicators of literary instances with cultural characteristics at two intermediate and advanced levels.

	Item	Language Skill Level	
		Intermediate	Advanced
1	Using the contents that contain a moral, social, and humane message	(5) 5.66	(4) 5.47
2	Using instances and contents that contain background information (historical, social facts, work space, part of the biography of a poet or author, etc.) regarding an instance or other literary content (for example, a poem or story)	(7) 4.43	(6) 4.69

3	Using literary texts in special occasions or situations or in accordance with the objectives of the textbooks (for example, a poem describing Nowruz in the days close to Nowruz, or a poem with the title of Persian Gulf in a lesson with the same title)	(2) 6.08	(3) 5.74
4	Using instances that include customs, traditions, celebrations, mourning, beliefs, values, taboos, and social behaviors of Iranians.	(1)6.47	(1)6.40
5	Using instances that depict the mythological, historical, political, social, economic, and cultural background of Iran.	(3) 5.89	(2) 6.17
6	Using literary contents related to Iranian peoples	(8) 4.10	(8) 4.18
7	Using literary contents related to other nations or languages (translated into Persian), including the translation of poems, stories, novels, etc.	(6) 4.45	(7) 4.36
8	Using literary contents that are equivalent to them or have a theme close to them in the literature of the source language.	(4) 5.77	(5) 5.34
9	Using instances and contents that require explanation and interpretation (due to having information from other sciences such as philosophy, theology, etc.)	(9) 2.14	(9) 2.64
The result of Friedman's test		$^2X=265.776$	$^2x=221.387$

4. Conclusion

The results showed that the sample population places greater importance on criteria such as the appropriateness of selected texts in relation to the general objectives of teaching Persian language to non-Persian language speakers, lack of representation of cultural polyphony, lack of context-dependence or dependence on social, intellectual, philosophical, mystical, theological context, a stronger dependence on examples of public culture than what is called glorious culture, the ability to adapt items to the level of language proficiency, methods, approaches and strategies for teaching language skills, and universality -the capacity to be understood by all and to activate the prior knowledge of Persian language learners.

Keywords: literary texts, culture, teaching the Persian language to non-Persian language



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۴۶-۲۱۹

ساخت پیکره مقایسه‌ای تخصصی «پارسا»^۱

الهام علایی ابوذرا^۲، علی اصغر حجت پناه^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

چکیده

پیکره‌ها براساس زبان به کاررفته در متن‌های تشکیل دهنده آن‌ها به پیکره‌های تک‌زبانه، دوزبانه و چندزبانه گروه‌بندی می‌شوند. پیکره مقایسه‌ای، پیکره‌ای است دوزبانه یا چندزبانه که شامل متن‌هایی است مشابه در حوزه‌های موضوعی یکسان. با وجود کاربرد فراوان این نوع پیکره‌ها در پژوهش‌های گوناگون همچون پژوهش‌های زبانی، ترجمه ماشینی و سامانه‌های خودکار بازیابی اطلاعات بین‌زبانی، پژوهشگران همواره با کمبود پیکره‌های مقایسه‌ای مواجه بوده‌اند. در این مقاله، به معرفی مراحل ساخت یک پیکره مقایسه‌ای تخصصی به نام «پارسا» پرداخته شده است. این پیکره از چکیده‌های فارسی و انگلیسی پایان‌نامه‌ها و رساله‌های ثبت شده در پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک) ساخته شده است و شامل بیش از ۸۹ میلیون واژه فارسی و ۷۹ میلیون واژه انگلیسی است. محتوای این پیکره عمومی نیست و مشتمل بر متن‌های بسیار تخصصی در حوزه‌های موضوعی کلان مانند علوم اجتماعی، علوم انسانی و هنر، فنی و مهندسی و رشته‌های مربوط به این حوزه‌ها است و از این جنبه، برای پردازش‌های زبانی که نیازمند

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2023.44928.2348

* این مقاله برگرفته از گزارش طرح پژوهشی «ساخت پیکره مقایسه‌ای تخصصی از چکیده‌های فارسی و انگلیسی پایان‌نامه‌ها و رساله‌های (پارساهای) ثبت شده در پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)» است که با حمایت مالی ایرانداک انجام شده است.

^۲ استادیار پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛

alayi@irandoc.ac.ir

^۳ رئیس اداره سامانه‌های اطلاعاتی، پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)، تهران، ایران؛

hjjatpanah@irandoc.ac.ir

بهره‌گرفتن از متن‌های تخصصی است، بسیار ارزشمند است. برای ساخت این پیکره، پس از نمونه‌گیری، داده‌های فارسی وارد فرایند پیش‌پردازش (هنجارسازی و واحدسازی) شدند. برای ارزیابی این مرحله دقت (P)، فراخوان (R) و F1 سنجیده شد. دقت، ۰.۵۶۱۴۰۳۵۰۸۸، فراخوان، ۰.۰۵۳۱۵۶۱۴۶۲ و در پایان، F1 ۰.۲۵۷۹۶۶ FI ۰.۹۷۱۱۶۸۴۳۷۰. محاسبه شده‌است. سپس، داده‌ها برچسب‌گذاری شدند (برچسب‌گذاری اجزای کلام) و برچسب‌های متون فارسی کنترل شدند. داده‌های انگلیسی نیز به صورت ماشینی برچسب‌گذاری شدند. شمار واژه‌های محتوایی (فعل، اسم، صفت، قید) داده‌های فارسی این پیکره ۵۷۶۵۳۸۱۳ و شمار واژه‌های دستوری به همراه اعداد و علائم سجاوندی ۳۱۳۵۰۱۲۵ است و بن‌واژه‌های فارسی استخراج‌شده نیز شامل ۴۱۰۶۴ بن‌واژه است. شمار واژه‌های محتوایی متون انگلیسی ۴۵۶۰۶۶۸۶ و شمار واژه‌های دستوری به همراه اعداد و علائم سجاوندی شامل ۳۳۶۶۲۳۰۴ و بن‌واژه‌های انگلیسی استخراج‌شده نیز شامل ۱۲۹۳۷ بن‌واژه است. پیکره ساخته‌شده قابلیت بسیار بالایی برای داده‌کاوی، پژوهش‌های مربوط به ترجمه ماشینی و به‌کارگیری در تمام پژوهش‌هایی که بر روی متون علمی انجام می‌شود را دارا است.

واژه‌های کلیدی: پیکره تخصصی، پیکره مقایسه‌ای، هنجارسازی، واحدسازی، برچسب‌گذاری

۱. مقدمه

امروزه پیدایش فناوری‌های رایانه‌ای و تولید حجم بسیار بزرگی از متن‌ها به زبان‌های گوناگون، منبع‌های پیکره‌ای عظیمی برای پژوهشگران مشتاق به ساخت پیکره فراهم کرده‌است. با افزایش قدرت و ظرفیت رایانه‌ها، پیکره‌ها نیز از نظر اندازه، گوناگونی و آسانی دسترسی، افزایش چشم‌گیری داشته‌اند و همزمان با این دگرگونی‌ها، نرم‌افزارهای بسیاری نیز برای پردازش پیکره‌ها و دسترسی به اطلاعات درون پیکره‌ها، توسعه داده شدند. طی سال‌های اخیر تهیه پیکره‌های زبانی و تجزیه و تحلیل پیکره-بنیاد زبان بسیار مورد توجه پژوهشگران در حوزه زبان‌شناسی، زبان‌شناسی رایانشی و هوش مصنوعی قرار گرفته‌است. گرچه در گذشته، بسیاری از زبان‌شناسان بر اهمیت پیکره زبانی در بیشتر بررسی‌هایشان تأکید کرده‌اند، ولی در دوران جدید است که تکیه بر داده‌های واقعی زبان به صورت گسترده‌ای رواج یافته و شرط اساسی بسیاری از پژوهش‌های نظری و کاربردی مانند نظریه‌پردازی و توصیف ساختمان زبان، گویش‌شناسی، دستورنویسی و فرهنگ‌نگاری به شمار می‌آید.

بحث پیکره‌ها و بهره‌گیری از پیکره‌ها در پژوهش‌ها و کارهای گوناگون، پیشینه طولانی دارد.

امکان سازمان‌دهی، تنظیم، تفکیک، جست‌وجو و دست‌یابی سریع داده‌های زبانی، افق‌های تازه‌ای در برابر پژوهشگران گشوده و سبب پیدایش شاخه‌ای تخصصی در حوزه زبان‌شناسی گردیده‌است. این شاخه با نام زبان‌شناسی پیکره‌ای^۱، تنها در آخرین دهه‌های قرن بیستم ایجاد شده‌است و در همین زمان کوتاه تبدیل به یکی از فعال‌ترین و پرکاربردترین زمینه‌ها شده‌است. ویژگی این رشته این است که به همه حوزه‌های زبان‌شناسی خدمات می‌دهد و در واقع، زبان‌شناسی پیکره‌ای در خدمت همه بررسی‌های زبانی است. همین مسئله دلیل پویایی و گسترش این رشته است. زبان‌شناسی پیکره‌ای به مطالعه فقره‌های واژگانی، ساخت‌های دستوری، یا پیوند این دو با دیگر مشخصه‌های زبانی و غیرزبانی می‌پردازد. در واقع، پژوهش‌های پیکره‌ای بر الگوهای واقعی کاربرد زبان در پایگاه‌های حجیم دادگان یا همان پیکره‌ها تمرکز دارد و رویکردی مکمل برای رویکردهای سنتی‌تر به بررسی زبان در نظر گرفته می‌شود. در این میان، هم از روش‌های کمی و هم از روش‌های کیفی برای تحلیل زبان بهره می‌برد و رایانه را برای انجام تحلیل‌های پیچیده به کار می‌گیرد. آنچه زبان‌شناسی پیکره‌ای را به کار زبان می‌آورد، توانمندی آن در بررسی کاربرد واقعی زبان است. همین توانمندی نیز واکاوی پایگاه‌های بزرگ داده‌های زبانی را به زبان‌شناسی پیکره‌ای می‌سپارد (Kouhestani, 2010).

پیکره‌ها برای هدف‌های گوناگونی ساخته می‌شوند که از میان آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: دستورنویسی، فرهنگ‌نگاری، پردازش متن، ترجمه ماشینی، تبدیل متن به گفتار و برعکس، تحلیل گفتمان و دیگر حوزه‌های زبان‌شناسی. پیکره انواع گوناگونی دارد؛ اتکینز و همکاران (Atkins et al., 1992) انواع پیکره را از چند دیدگاه مختلف بررسی کرده‌اند و بر آن اساس پیکره‌ها را به انواع «متن کامل^۲»، «نمونه‌ای^۳»، «نظارتی^۴»، «بسته^۵»، «باز^۶»، «هم‌زمانی^۷»، «درزمانی^۸»، «عمومی^۹»، «اصطلاح‌شناسی^{۱۰}»، «یک‌زبانه^{۱۱}»، «دو‌زبانه^{۱۲}»، «چندزبانه^{۱۳}»، «منفرد^{۱۴}»

¹ corpus linguistics

² whole text

³ samples

⁴ monitor

⁵ open

⁶ closed

⁷ synchronic

⁸ diachronic

⁹ general

¹⁰ thesaurus

¹¹ monolingual

¹² bilingual

¹³ multilingual

¹⁴ single

«موازی^۱»، «مرکزی^۲»، «پوسته‌ای^۳»، «هسته‌ای^۴» و «پیرامونی^۵» طبقه‌بندی کرده‌اند. پیکره‌ها بر اساس زبان به کاررفته در متن‌های تشکیل‌دهنده آن‌ها به پیکره‌های تک‌زبانه، دوزبانه و چندزبانه گروه‌بندی می‌شوند. پیکره‌های دوزبانه یا چندزبانه با دو نام شناخته می‌شوند: پیکره‌های مقایسه‌ای/ تطبیقی^۶ و پیکره‌های موازی^۷. زمان بسیاری به طول انجامید تا واژه‌های تخصصی حوزه زبان‌شناسی پیکره‌ای جا بیفتند، در این میان، نخست، واژه «موازی» به جای آنچه امروزه «مقایسه‌ای» خوانده می‌شود، به کار می‌رفته‌است. امروزه این دو نوع پیکره را به این صورت تعریف می‌کنند: پیکره مقایسه‌ای، پیکره‌ای است دوزبانه یا چندزبانه که شامل متن‌هایی است مشابه در حوزه‌های موضوعی یکسان؛ به بیان دیگر، پیکره مقایسه‌ای، مجموعه اسنادی در دو زبان متفاوت هستند که موضوع‌های مشابهی را پوشش می‌دهند. در حالی که، پیکره‌های موازی مجموعه‌ای از داده‌های برگرفته از دو زبان است که شامل متن‌های اصلی و ترجمه آن‌ها است (Mohammadi, 2023; quoted in Zufferey, 2017). به بیان دیگر، پیکره موازی شامل متن‌هایی است که برای هر جمله از آن در یک زبان، ترجمه معادل آن در زبان دیگر آورده شده‌است. در واقع، متن‌های پیکره‌های موازی به منبع مشترکی مربوط می‌شوند، مانند ترجمه‌های فرانسه و آلمانی آثار چارلز دیکنز^۸. در پیکره مقایسه‌ای، برخلاف پیکره موازی، متن‌ها لزوماً ترجمه یک‌دیگر نیستند، ولی به یک حوزه یکسان و فراداده یکسان مربوط می‌شوند. در واقع، آن‌چه مجموعه متون در پیکره‌های مقایسه‌ای را به هم ارتباط می‌دهد، معیارهای مشابهی همانند اندازه متون، موضوع آن‌ها، تاریخ متون، ویژگی‌های متن نگارش یافته (مانند ژانر، ملیت نویسنده و موارد مشابه) است. متن‌های مطبوعات، سخنرانی‌های انتخاباتی، آگهی‌های استخدام و دیگر موارد مشابه، موضوع‌هایی هستند که در همه فرهنگ‌ها وجود دارند و برای نگارش آن‌ها معمولاً از قراردادهای مشابهی پیروی می‌شود؛ این منبع‌های مورد علاقه پژوهشگرانی است که اقدام به ساخت پیکره‌های مقایسه‌ای می‌کنند. نمونه‌ای از پیکره مقایسه‌ای، پیکره‌ای است که از ویکی‌پدیا^۹ ساخته شده‌است و به زبان‌های گوناگون است. چنین پیکره‌هایی این امکان را فراهم می‌آورند که بتوان زبان‌های گوناگون یا گونه‌های زبانی مختلف را در بافت مشابه مقایسه کرد و از

¹ parallel

² central

³ cluster

⁴ nuclear

⁵ Perimeter

⁶ comparable corpora

⁷ parallel corpora

⁸ Dickens

⁹ Wikipedia

تحریف اجتناب‌ناپذیر که در ترجمه متون در پیکره‌های موازی ایجاد می‌شود، پرهیز کرد. پیکره‌های مقایسه‌ای می‌تواند از متن‌های عمومی ساخته شود که امکانات گوناگونی را برای تحلیل گفتمان، کاربردشناسی، تجزیه و تحلیل ژانرهای متون و زبان‌شناسی اجتماعی فراهم می‌کند؛ نمونه‌هایی از چنین پیکره‌هایی می‌تواند شامل مجموعه مدخل‌های دایره‌المعارف‌ها یا متون ادبی یک دوره زمانی ویژه باشد. ولی رایج‌ترین گونه پیکره‌های مقایسه‌ای که مخاطبان بسیاری دارد، آن‌هایی هستند که به حوزه(های) تخصصی مربوط می‌شوند و دارای تراکم بالای واژگان و اصطلاح‌های تخصصی هستند. چنین پیکره‌هایی، پیکره مقایسه‌ای تخصصی^۱ نامیده می‌شوند. برخی از کاربردهای چنین پیکره‌هایی شامل پژوهش‌های تطبیقی زبان‌ها، داده‌کاوی، موتورهای جستجوی دوزبانه، پژوهش‌های بین‌زبانی، ترجمه ماشینی، فرهنگ‌نگاری محاسباتی^۲ و بازیابی اطلاعات است. پیکره‌های بزرگی که شامل متن‌هایی از ژانرهای گوناگون یا گونه‌های زبانی منطقه‌ای هستند یا جفت‌پیکره‌هایی که براساس معیارهای مشابه گردآوری شده‌اند، مانند انگلیسی آمریکایی معیار پیکره براون^۳ یا پیکره کولهاپور^۴ (انگلیسی هندی) نیز می‌توانند پیکره مقایسه‌ای بسازند (Kenning, 2010). در این مقاله، پس از مرور پژوهش‌های پیشین ساخت پیکره‌های مقایسه‌ای و تخصصی، مرحله‌های ساخت پیکره، شامل نمونه‌گیری، هنجارسازی و واحدسازی داده‌های فارسی و درپایان، برچسب‌گذاری داده‌های فارسی و انگلیسی شرح داده می‌شود. گفتنی است فرایند هنجارسازی و واحدسازی تنها در مورد داده‌های فارسی انجام شده‌است و داده‌های انگلیسی فقط برچسب‌گذاری ماشینی روی آن‌ها انجام شده‌است.

۲. مرور پژوهش‌های پیشین ساخت پیکره‌های مقایسه‌ای و تخصصی

کریمی و همکاران (Karimi et al., 2017) چگونگی استخراج یک پیکره موازی از پیکره مقایسه‌ای را شرح می‌دهند. داده‌های موازی بخش مهمی از ترجمه ماشینی را تشکیل می‌دهند؛ هرچه داده‌های بیشتری در دسترس باشد، کیفیت ترجمه ماشینی بهتر خواهد بود. در مورد برخی جفت‌زبان‌ها مانند فارسی-انگلیسی، چنین منابع موازی نایاب است. در این پژوهش، یک روش دوسویه برای استخراج جمله‌های موازی از اسناد ترازبندی‌شده فارسی-انگلیسی و یکی پدیا پیشنهاد شده‌است. در این روش دو سیستم ترجمه ماشینی برای ترجمه از فارسی به انگلیسی و برعکس، به کار گرفته شده‌است. پس از آن، از یک سامانه بازیابی اطلاعات^۵ برای اندازه‌گیری شباهت

¹ specialized comparable corpus

² computational lexicography

³ Brown corpus of standard American English

⁴ Kolhapur corpus

⁵ information retrieval (IR)

جمله‌های ترجمه‌شده، بهره گرفته شده‌است. افزودن جمله‌های استخراج شده به داده‌های آموزشی موجود در سیستم ترجمه ماشینی، سبب بهبود کیفیت ترجمه شده‌است. افزون‌برآن، روش پیشنهادی کمی بهتر از رویکرد یک‌سویه عمل می‌کند. پیکره استخراج شده تقریباً شامل ۲۰۰ هزار جمله است که براساس درجه شباهت مرتب شده‌اند که سیستم بازبازی اطلاعات این میزان شباهت را اندازه‌گیری کرده‌است.

کولتانسکی (Koltunski, 2013) یک پیکره مقایسه‌ای ترجمه‌ای را معرفی می‌کند. هدف از ساخت چنین پیکره‌ای، بررسی تفاوت‌های ترجمه بر مبنای متغیرهای تفاوت در زبان، نوع متن و روش‌های ترجمه (ماشینی، به کمک ماشین در مقابل ترجمه انسانی است). موارد اشاره شده در ویژگی‌های زبانی متن ترجمه شده بازنمایی می‌شوند. برای تجزیه و تحلیل ترجمه‌های انجام شده، تلفیقی از روش‌هایی که در مطالعات ترجمه، تفاوت‌های گونه‌های زبانی و ترجمه ماشینی، با تأکید بر تفاوت‌های متنی و دستوری-واژگانی به کار گرفته می‌شوند، به کار گرفته شده‌است. در این پژوهش، افزون‌بر ساخت پیکره مقایسه‌ای، بررسی‌های انجام شده در زمینه ترجمه در حوزه‌های گوناگون، از جمله مطالعات ترجمه، ترجمه ماشینی و دیگر حوزه‌های مشابه نیز به کار گرفته شده‌است.

از جمله تلاش‌هایی که در زمینه ساخت پیکره‌های دوزبانه فارسی-انگلیسی انجام گرفته‌است، می‌توان به پیکره‌های امرایی و همکاران (Emrayi et al. 2019)، دشتبانی و همکاران (Dashtbani et al., 2014)، محمدی (Mohammadi, 2012) و اصغری و همکاران (Asghari et al., 2015) اشاره کرد. امرایی و همکاران (Emrayi et al. 2019) یک فرهنگ دوزبانه فارسی-انگلیسی در حوزه اصطلاح‌های راهنمایی و رانندگی و با تأکید بر نیازهای مترجمان تهیه کرده‌اند. ساختار این فرهنگ بر یک پیکره مقایسه‌ای دوزبانه متون راهنمایی و رانندگی استوار است که با بهره‌گیری از معناشناسی قالبی برچسب‌گذاری شده‌است. به این منظور، یک هستان‌شناخت^۱ و یک شبکه قالبی برای این حوزه طراحی شده‌است. سپس یک رابط کاربری برای جستجو در این دادگان طراحی شده‌است که امکانات مختلفی شامل جستجوی سنتی الفبایی و جستجوی مبتنی بر معنا را فراهم می‌سازد. این کار به مترجم‌ها، که در واقع گروه مخاطبان هدف این فرهنگ هستند، کمک می‌کند تا با دقت و کارآمدی بیشتری بتوانند به طبعی‌ترین شیوه بیان مفاهیم موردنظر خود در هر دو زبان دست یابند.

دشتبانی و همکاران (Dashtbani et al., 2014) به معرفی پیکره‌ای دوزبانه در حوزه فاوا

¹ ontology

(حوزه فناوری ارتباطات و اطلاعات) پرداخته‌اند. این پیکره به صورت خودکار ساخته شده است و منبع‌های آن، اسناد تخصصی حوزه فاوا است. در این پژوهش، نرم‌افزاری برای ساخت پیکره طراحی شده است که هزینه و مدت زمان ساخت پیکره را کاهش می‌دهد. افزون‌براین، نرم‌افزار ارائه شده قابلیت مدیریت پیکره را برای کاربران فراهم می‌کند. سیستم مدیریت پیکره دارای دو بخش اصلی است که بخش اول مربوط به ساخت پیکره است و بخش دوم مربوط به استخراج اطلاعات از پیکره است. نرم‌افزاری که برای مدیریت پیکره ایجاد شده است، حاشیه‌نویسی اسناد، جستجو در پیکره و درست‌نمودن خطا را آسان می‌کند. پیش از شروع فرآیند پردازش اصلی، هر سند توسط نرم‌افزار پیش‌پردازش می‌شود؛ این کار برای انتخاب جمله‌های درست و معنی‌دار برای پردازش اصلی است؛ افزون‌بر آن، در صورتی که در سند نویسه‌های بی‌معنی وجود داشته باشد، در فرآیند پیش‌پردازش از سند حذف می‌شوند. از جمله کارهایی که این سیستم انجام می‌دهد می‌توان به این موارد اشاره کرد: ویرایش پیکره، افزودن متن‌های جدید به پیکره، اندیس‌گذاری و حاشیه‌نویسی پیکره. بخش دوم، یک موتور جستجوی پیکره است که برای مدیریت مجموعه بزرگی از متون طراحی شده است. پردازش متون به کمک سیستمی انجام شد که دارای این بخش‌ها است: طبقه‌بند^۱ برای پذیرش اسناد حوزه فاوا، برچسب‌گذار نقش دستوری واژگان (برچسب‌گذاری اجزای کلام) و تجزیه‌کننده^۲ برای اسناد فارسی و یک تجزیه‌کننده، برچسب‌گذار نقش دستوری واژگان و ریشه‌یاب^۳ برای اسناد انگلیسی است. اسناد حوزه فاوا به کمک این سیستم حاشیه‌نویسی می‌شوند و اطلاعات پردازش‌شده اسناد در پایگاه داده پیکره ذخیره می‌شوند. مهم‌ترین مرحله ساخت پیکره‌های چندزبانی، ترازبندی داده‌های پیکره است. در این پروژه روشی برای ترازبندی جمله‌های پیکره فارسی تخصصی حوزه فاوا و جمله‌های انگلیسی پیکره تخصصی حوزه فاوا ارائه شده است. الگوریتم پیشنهادی آن‌ها از مدل ترجمه واژه‌به‌واژه و تکنیک بلندترین زیر دنباله مشترک^۴ برای ترازبندی بهره می‌گیرد و در پایان امتیاز نشان‌دهنده شباهت دو جمله، سنجیده می‌شود و اطلاعات مربوط به نگاشت جمله‌های دو مجموعه انگلیسی و فارسی در پایگاه داده پیکره، ذخیره می‌گردد.

محمدی (Mohammadi, 2012) ابتدا ساخت پیکره مقایسه‌ای فارسی-انگلیسی را شرح می‌دهد. برای ایجاد این پیکره از اسناد خبری روزنامه‌های هم‌شهری و بی.بی.سی بهره گرفته

¹ classifier

² parser

³ stemmer

⁴ longest common subsequence (LCS)

شده‌است و از اسناد به‌دست‌آمده، معیارهایی مانند تعداد واژه‌های کلیدی مشترک، اسم‌های خاص یکسان، عنوان‌های مشابه و فاصله‌ی تاریخ انتشار دو خبر استخراج شده‌است. سپس، معیارهای به‌دست‌آمده از مرحله‌ی پیشین، براساس میزان اهمیت آن‌ها در ترازبندی متون، با وزن‌های مختلف با یک‌دیگر ترکیب شده‌اند. در گام پسین، به استخراج جمله‌های موازی از پیکره‌ی مقایسه‌ای ساخته‌شده پرداخته شده‌است. به‌این‌منظور، پس از استخراج متن‌های منطبق با یک‌دیگر، مجموعه‌ای از جمله‌ها را ایجاد کرده و با استفاده از معیارهای طول و تعداد هم‌پوشانی واژه‌ها، جمله‌هایی را که احتمال موازی بودن آن‌ها بسیار کم بوده‌است، تصفیه شده‌است. پس از تصفیه، به استخراج ویژگی‌های واژگانی، طولی و هم‌پوشانی واژه‌ها از جمله‌های منتخب پرداخته شده‌است و در پایان، با استفاده از جمله‌های آموزشی پیکره‌ی موازی موجود و ویژگی‌های استخراج‌شده، با به‌کارگیری یک طبقه‌بند، جمله‌های منتخب در دو دسته‌ی موازی و غیرموازی دسته‌بندی شده‌اند.

اصغری و همکاران (Asghari et al., 2015) یک پیکره‌ی دوزبان‌ه فارسی-انگلیسی تشخیص سرقت ادبی را که ساخته‌اند، معرفی می‌کنند. پیکره‌ی تشخیص سرقت ادبی برای ارزیابی سیستم‌های تشخیص سرقت ادبی به کار گرفته می‌شود. در راستای ساخت پیکره، آن‌ها از یک پیکره‌ی موازی دوزبان‌ه فارسی-انگلیسی که جمله‌های آن ترازبندی شده‌است و از مقاله‌های ویکی‌پدیا استفاده کرده‌اند. جفت جمله‌ها در پیکره‌ی موازی امتیاز مشابه بین صفر تا یک دارند. در این پژوهش، اصغری و همکاران از امتیازهای مشابه برای مشخص کردن درجه‌ی ابهام به منظور ساخت موارد سرقت ادبی بهره گرفته‌اند.

با توجه به کارایی بالای پیکره‌های تخصصی، بسیاری از پژوهشگران اقدام به ساخت چنین پیکره‌هایی کرده‌اند که از میان آن‌ها می‌توان به کلاد توریدا (Claude Toriida, 2016) اشاره کرد. وی ساخت پیکره‌ی تخصصی و تهیه‌ی فهرست واژگان حاشیه‌نویسی‌شده و مبتنی بر فراوانی واژگان در پیکره را گام به گام شرح می‌دهد. وی از پروژه‌ی «آموزش زبان انگلیسی برای اهداف دانشگاهی» که در دانشگاهی در خاورمیانه توسعه یافته‌است، نمونه‌هایی را بیان می‌کند. مراحل ساخت پیکره‌ی تخصصی از دید کلود توریدا (همان) شامل انتخاب متون آموزشی، حذف واژگانی که قاموسی نیستند (مانند حروف اضافه، حروف ربط و مانند آن)، تجزیه و تحلیل متن با استفاده از نرم‌افزار انت‌کانک^۱، ایجاد فهرست فراوانی واژه‌ها، توسعه‌ی فهرست واژگان حاشیه‌نویسی شده که خود شامل تعیین مقوله‌ی نحوی^۲ واژگان موجود در فهرست، افزودن تعریف واژگان، باهم‌آیی واژگان و نمونه‌ای از جمله‌ای که واژه در آن به کاررفته، است. بلوسو (Beloso, 2015) نیز پیکره‌ی

^۱ AntConc

^۲ POS

تخصصی سی.ای.دی.سی.ای^۱ را معرفی می‌کند. این پیکره شامل مجموعه‌ای از ۵۰۰ هزار واژه زبان نوشتاری از منابع گوناگون است که نماینده زبان معماری در انگلیسی معاصر است و برای بررسی واژگان این حوزه ساخته شده است. این پیکره تک‌زبان است، برچسب‌گذاری نشده است و شامل متن‌های منتشر شده از گونه‌های زبانی انگلیسی آمریکای شمالی، بریتانیا، ایرلندی، کانادایی و استرالیایی است. از آنجایی که شامل متون منتشر شده در سال‌های اخیر (۲۰۰۸-۲۰۰۷) است، پیکره هم‌زمانی است. این پیکره تخصصی دارای متن‌هایی در حوزه‌های مربوط به معماری، شامل ساخت‌وساز، شهرسازی، مواد ساخت‌وساز، معماری سبز، طراحی داخلی و دیگر حوزه‌های این رشته است. این پیکره روی نمایندگی، معاصر بودن و قابلیت در دسترس بودن به‌عنوان اصول مهم ساخت پیکره تأکید دارد.

همچنین در راستای ساخت پیکره‌های تخصصی، علایی ابوزر و همکاران (Alayiaboozar et al., 2021) و علایی و حجت‌پناه (Alayiaboozar, Elham & Ali Asghar Hojjatpanah, 2022) نیز دو پیکره تخصصی ساخته‌اند: پیکره پژوهش‌نامه، که از متن‌های مقاله‌های «پژوهش‌نامه پردازش و مدیریت اطلاعات» ساخته شده است، و پکا، که از متن‌های کتاب‌های دیجیتال ایرانداک پدید آمده است. هر کدام به ترتیب، شامل بیش از چهار میلیون و ۷۸۰ هزار واژه و سه میلیون و ۳۲۹ هزار واژه است. محتوای این پیکره‌ها، متن‌های عمومی نیست، بلکه دارای نوشته‌های بسیار تخصصی و میان‌رشته‌ای مانند علم اطلاعات و دانش‌شناسی، فناوری اطلاعات، مدیریت دانش، زبان‌شناسی رایانشی، مدیریت اطلاعات و مانند آن‌هاست. بنابراین، برای پردازش‌هایی که نیازمند بهره‌گیری از نوشته‌های تخصصی باشند، ارزشمند هستند. همچنین به منظور افزایش کارایی، این دو پیکره برچسب‌گذاری شده‌اند (برچسب‌گذاری اجزای کلام)؛ این نوع برچسب‌دهی، عملی کاربردی در بسیاری از حوزه‌های پیشرفته‌تر پردازش زبان طبیعی از جمله ماشینی، خطایاب، تبدیل متن به گفتار، بازیابی اطلاعات، موتورهای جستجو و کمک به مدل‌های آماری است.

۳. مراحل ساخت پیکره پارسا

برای ساخت پیکره مقایسه‌ای تخصصی پارسا مراحل زیر پیموده شده است که در شکل (۱) نیز نمایش داده شده است:

- نمونه‌گیری
- پیش‌پردازش (هنجارسازی و واحدسازی) داده‌های فارسی
- برچسب‌گذاری اجزای کلام (POS tagging) داده‌های فارسی

¹ Corpus of Architecture Discourse in Contemporary English (CADCE)

- برچسب‌گذاری اجزای کلام (POS tagging) داده‌های انگلیسی
- کنترل درستی برچسب‌های داده‌های فارسی



شکل ۱: مراحل ساخت پیکره مقایسه‌ای تخصصی «پارسا»

۳-۱. نمونه‌گیری

نمونه‌گیری در واقع عمل انتخاب متن‌های مربوط به هر ژانر با توجه به هدف تهیه پیکره است. برخی از معیارهایی که براساس آن‌ها نمونه‌گیری صورت می‌پذیرد شامل این موارد است: شکل متن^۱ (گفتاری/ نوشتاری/ الکترونیکی)، نوع متن (کتاب/ مجله/ نامه)، حوزه متن (دانشگاهی (علمی)/ عمومی)، زبان متن (زبان‌ها یا گونه‌های زبانی پیکره) و مکان متن (برای نمونه، انگلیسی بریتانیا باشد یا استرالیا) است (Sinclair, 2004). داده‌های پیکره پیش از انجام پژوهش انتخاب شده بودند؛ به سبب دسترسی به چکیده‌های فارسی و انگلیسی پایان‌نامه‌ها و رساله‌های (پارساهای) ثبت‌شده در ایرانداک، این متن‌ها برای ساخت پیکره به کار گرفته شدند. متن‌های این چکیده‌ها شامل متن‌های تخصصی یا میان‌رشته‌ای است، بنابراین، حوزه متن دانشگاهی (علمی) است. شکل متون، نوشتاری و به صورت الکترونیکی بوده است و به وسیله خروجی گرفتن از پایگاه مربوطه در ایرانداک تهیه شده است. نوع متن‌ها، چکیده‌های فارسی و انگلیسی پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها است. حوزه متن‌ها، دانشگاهی (علمی) است، چون شامل پایان‌نامه‌ها و رساله‌هایی است که در دانشگاه‌ها و موسسه‌های پژوهشی به وسیله دانشجویان رشته‌های گوناگون نوشته شده است و گونه زبانی متون، گونه نوشتاری و رسمی است.

¹ mode

۳-۱-۱. جامعه آماری

جامعه آماری به کاررفته در ساخت این پیکره، چکیده پایان‌نامه‌ها و رساله‌های ثبت شده در ایرانداک است که از سامانه‌های ثبت و ویرایش گرفته شده است. ایرانداک کار مدیریت اطلاعات علم و فناوری را از سال ۱۳۴۷ آغاز کرده است و افزون بر اطلاعات جاری، اطلاعات پیش از آن را نیز سازمان داده است. دستاوردهای این کار در سامانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعات و منابع مرجع ارائه شده‌اند. همچنین ایرانداک مرکز ثبت و تنها بایگانی ملی اطلاعات پایان‌نامه‌ها، رساله‌ها، و پیشنهاد آن‌هاست و بایگانی پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانش‌آموختگان ایرانی خارج از کشور نیز در ایرانداک ثبت شده است، به این ترتیب، این مرجع منبع سرشاری برای تولید پیکره‌های تخصصی است. برای ساخت این پیکره ابتدا از سامانه ثبت^۱ خروجی گرفته شد. دانشجویان پس از تصویب پیشنهاد، به سامانه ملی ثبت پایان‌نامه، رساله، و پیشنهاد (سامانه ثبت) مراجعه و اطلاعات پیشنهاد خود را ثبت و شناسه ره‌گیری دریافت می‌کنند. پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها نیز پس از ثبت و بارگذاری فایل تمام‌متن و تأیید ایرانداک و دانشگاه مربوطه، ثبت نهایی می‌شوند. در سامانه ثبت حوزه‌های موضوعی کلانی وجود دارد که رشته‌های گوناگون در آن‌ها گنجانده شده است. این حوزه‌ها شامل هفت حوزه موضوعی است: علوم انسانی، فنی و مهندسی، علوم پایه، کشاورزی، هنر، علوم پزشکی و دامپزشکی. هنگام نگارش گزارش ساخت این پیکره، آماری از تعداد پایان‌نامه‌ها و رساله‌های ثبت شده در سامانه ثبت از معاونت مربوطه در ایرانداک که کار ثبت پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها را انجام می‌دهند، دریافت شد که در جدول (۱) ارائه شده است.

جدول ۱: گزارش سامانه ثبت پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها از تاریخ ۱۳۸۷/۱۰/۱ تا ۱۴۰۱/۱۲/۲۹

پارسی (پایان‌نامه و رساله) داخل کشور	حوزه‌های موضوعی
۳۱۷۰۵۰	علوم انسانی
۱۵۱۰۴۳	فنی و مهندسی
۱۰۱۰۸۱	علوم پایه
۵۶۵۸۴	کشاورزی
۳۲۹۴۲	هنر
۱۳۴۵۹	علوم پزشکی
۳۴۰۴	دامپزشکی
۶۷۵۵۶۳	جمع

^۱ <https://sabt.irandoc.ac.ir/Home/AboutUs>

۳-۱-۲. نمونه‌گیری از جامعه آماری

برای نمونه‌گیری از سامانه ثبت پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها، ابتدا باید پرونده‌هایی انتخاب می‌شدند که افزون‌بر چکیده فارسی، چکیده انگلیسی نیز داشته باشند. گفتنی است که پرونده چکیده‌ها به صورت جداگانه در سامانه بارگذاری می‌شود و نیازی به جدا کردن بخش چکیده از کل پایان‌نامه یا رساله نیست. نمونه‌گیری از سامانه ثبت به صورت ماشینی و خودکار و از طریق اتصال به منبع داده، تهیه رونوشت^۱ از داده‌ها و بارگذاری در فایل اکسل انجام شد. بررسی اولیه خروجی نشان داد در برخی موارد دانشجویان هنگام ثبت حتی در چکیده نیز کل پایان‌نامه یا رساله را بارگذاری کرده‌اند که بی‌گمان در این پژوهش نمی‌تواند به کار گرفته شود. براساس این بررسی، تصمیم گرفته شد فیلتر تعداد واژه موجود در هر پرونده برای نمونه‌گیری قرار داده شود، به این صورت که پرونده‌هایی به صورت ماشینی انتخاب شوند که دست کم تعداد واژه‌های آن ۲۰۰ و حداکثر ۲۰۰۰ باشد. پس از دریافت خروجی، واژه‌های فارسی در پرونده اکسل قرار داده شد تا بتوان وضعیت املائی/نگارشی واژه‌های موجود در خروجی را بررسی کرد. این پرونده دارای مشکلات نگارشی بسیاری بود که به نظر می‌رسید ویرایش آن امکان‌پذیر نباشد. در مرحله بعد تصمیم بر آن شد تا خروجی از سامانه ویرایش دریافت شود. سامانه ویرایش، سامانه‌ای است که در داخل ایرانداک به کار می‌رود. اطلاعات پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها (پارساها) ثبت شده دانشجویان پس از ذخیره‌سازی در سامانه ثبت، به صورت خودکار و سیستمی وارد سامانه ویرایش می‌شود. اطلاعات این سامانه توسط کارشناسان مدیریت سازماندهی و تحویل اطلاعات، فهرست‌نویسی و نمایه‌سازی و ویرایش می‌شود و در پایان از طریق سامانه ویرایش، اطلاعات وارد پایگاه اطلاعات علمی ایران (گنج)^۲ می‌شود و در اختیار کاربران قرار می‌گیرد.

حوزه‌های موضوعی پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها در این سامانه کمی متفاوت از سامانه ثبت است. در این پایگاه حوزه‌های موضوعی براساس وب‌گاه وب‌آوساینس^۳ مشخص شده‌اند. در این وب‌گاه سه حوزه موضوعی کلان وجود دارد: علوم اجتماعی، علوم انسانی و هنر، فنی و مهندسی. همه رشته‌های تحصیلی (حدود ۲۸۰ رشته) در این سه حوزه کلان قرار داده شده‌اند. برای نمونه‌گیری از سامانه ویرایش نیز همان دو فیلتر مورد اشاره مورد نظر قرار گرفت: پرونده‌ها دارای معادل چکیده انگلیسی باشند و دست کم تعداد واژه ۲۰۰ و حداکثر ۲۰۰۰ برای خروجی گرفتن مورد نظر قرار گیرد. پس از کاربرد فیلتر حدوداً ۲۹۵ هزار پرونده چکیده انتخاب شدند که معادل انگلیسی نیز

¹ copying

² <https://www.Ganj.irandoc.ac.ir>

³ web of science

داشتند (در مجموع حدوداً ۸۹ میلیون واژه فارسی و ۷۹ میلیون واژه انگلیسی).

۲-۳. هنجارسازی و واحدسازی داده‌ها

پیش از وارد کردن داده‌ها در پیکره لازم است پیش‌پردازش‌هایی روی متون انجام پذیرد. اصولاً پیش‌پردازش دو مرحله دارد: هنجارسازی^۱ و واحدسازی^۲. «هنجارسازی» خود شامل چندین مرحله است: یکدست‌سازی رمزگذاری حروف، یکدست‌سازی تنوع نگارشی، حذف شکل‌ها و جدول‌ها، حذف کدها و علامت‌های اضافی (Ghayoomi, 2022). برای هنجارسازی یک متن ابتدا باید همه نویسه‌های متن با جایگزینی با معادل استاندارد آن، یکسان‌سازی گردند (مانند یکدست کردن انواع «ی» و «ک» و «کسره اضافه روی «ه» در حالت اضافی «ه»). همچنین اصلاح‌های دیگری نیز برای پردازش دقیق‌تر متون در این مرحله انجام می‌پذیرد. برای رسیدن به این هدف، پیش از مقایسه متون، پیش‌پردازش‌هایی روی آن‌ها انجام می‌شود. هنجارسازی در متون فارسی می‌تواند شامل این موارد باشد: یکدست کردن فاصله‌ها و نشانه‌گذاری‌های درون متن، یکسان کردن یونیکد نویسه‌های استفاده‌شده در متن‌ها، یکسان کردن روش اتصال وندهای گوناگون به ستاک، اصلاح غلط‌های املائی، ارتباط دادن واژه‌های چنداملایی و یکسان در نظر گرفتن آن‌ها و مانند آن. در فرایند پردازش داده‌های زبانی، معمولاً فاصله کامل به‌عنوان مرزنامی تشخیص واژه شناخته می‌شود. ولی تشخیص درست واژه در خط فارسی و عربی با چالش پراهمیت چندواژگی روبه‌رو است. تشخیص ندادن واحدهای واژگانی به تأثیرگذاری بر همه لایه‌های پردازشی می‌انجامد. به فرایند تشخیص یک واحد واژگانی، واحدسازی می‌گویند (Ghayoomi, 2022). روی هم‌رفته، در پردازش شیوه نگارش زبان فارسی، با توجه به شباهتی که با خط عربی دارد، همواره در پردازش برخی از نگاره‌ها مشکلاتی وجود دارد که در نخستین گام باید مشکلات مربوط به این نگاره‌ها را از بین برد. افزون‌براین، اصلاح و یکسان‌سازی نویسه‌ی نیم‌فاصله و فاصله در کاربردهای گوناگون آن و همچنین حذف نویسه‌ی «ـ» که برای کشش نویسه‌های چسبان به کار گرفته می‌شود و مواردی مشابه برای یکسان‌سازی متون، از اقدام‌های لازم پیش از شروع مرحله‌های مختلف است.

از دیگر تفاوت‌های نظام نوشتاری فارسی در مقایسه با انگلیسی، چگونگی پیوستن وندها به ستاک است. در زبان فارسی بسیاری از وندها به ستاک پیوسته می‌شوند و چگونگی پیوستن وندها به ستاک، می‌تواند به صورت بافاصله، نیم‌فاصله یا حتی بدون فاصله باشد. برای نمونه، هر سه حالت

¹ normalization

² tokenization

«کتاب‌ها»، «کتاب‌ها» و «کتابها»، صورت نوشتاری درستی در نظر گرفته می‌شوند. در پردازش متون، چنانچه حروف، نشانه‌های نگارشی و واژه‌ها به شکل یکسانی نوشته نشده باشند، پردازش متون به درستی انجام نخواهد شد و در بازیابی اطلاعات به یافته‌های درستی نخواهیم رسید.

قیومی و همکاران (Ghayoomi et al., 2010) بر این باورند برای صرفه‌جویی در وقت و انرژی، داده‌های خام هم به صورت خودکار و هم به صورت دستی پیش‌پردازش شوند. انجام بسیاری از عملیات خودکار بر روی زبان مانند ترجمه، خلاصه‌سازی، تصحیح املا و مانند آن، مستلزم استفاده از مجموعه‌ای از ابزارها برای پیش‌پردازش و آماده‌سازی متون است. تهیه این ابزارها به دو صورت انجام می‌شود: دسته اول روش‌های وابسته به زبان هستند که براساس برخی قواعد نحوی و ساختاری زبان انجام می‌شوند. روش‌های دیگر مستقل از زبان هستند و بیشتر براساس پیکره‌های زبانی و با استفاده روش‌های یادگیری ماشینی انجام می‌گیرد. البته در برخی موارد ترکیبی از هر دو روش مورد استفاده قرار می‌گیرد. از این جهت، طراحی و پیاده‌سازی این ابزارها برای زبان‌های مختلف به گونه‌های مختلف و ویژه‌ی زبان مربوطه انجام می‌گیرد.

در پژوهش حاضر از میان ابزارهای موجود برای زبان فارسی (مانند «پارسی‌پرداز»، «هضم»، «پرژن‌پی^۱»، «پارسی‌وار»، «ویراستیار»، «نگار»، «وارسیگر وفا»، «ویراسباز»، «به‌نویس» «پرشین یوتیلز^۲») از مجموعه ابزارهای موجود در کتابخانه «هضم» بهره گرفته شد (Kokabi et al., 2023). هضم، یک کتابخانه است که به‌عنوان یک مجموعه ابزار پردازشی پایه به زبان‌های پایتون، سی‌شارپ و جاوا نوشته شده‌است. فعالیت‌های تعریف شده در این کتابخانه عبارت است از هنجارسازی داده‌ها، واحدسازی در سطح واژه و جمله، بن‌واژه‌سازی، برچسب‌دهی مقوله‌های دستوری، تجزیه سطحی نحوی و تجزیه نحوی وابستگی. از این ابزار پیش از این در پژوهش‌های دیگر استفاده شده بود و در دسترس بود. از کدهای ابزار «هضم»، کد واحدسازی در پیکره استفاده شده‌است. ابزار واحدسازی، مرز واژه‌ها را در متون تشخیص می‌دهد و متن را به دنباله‌ای از واژه‌ها تبدیل می‌کند و آن را برای تحلیل‌های بعدی آماده می‌کند. در واقع، واحدسازی، تکه‌تکه کردن متن به قسمت‌های کوچکی به نام واحد است. واحدسازی در سطح واژه رخ می‌دهد و واحدهای استخراج شده به‌عنوان ورودی پیمانه‌های دیگر مانند ریشه‌یاب، برچسب‌گذاری و مانند آن به کار گرفته می‌شوند.

برای هنجارسازی، برخی موارد به صورت خودکار توسط ابزار «هضم» انجام شد. این موارد عبارتند از حروف عربی «ی» و «ک» و برخی موارد مانند نیم‌فاصله که با دو یونیکد مختلف بودند

¹ Persianp

² Persianutils

و حرف «ه» به صورت کدهای افزوده در مرحله هنجارسازی به کار گرفته شدند. برای یکدست کردن انواع «ی» و «ک» و «کسره اضافه روی «ه»/«ه» در حالت اضافی («ه»)، از دستورهای TSQL در برنامه پایگاه داده SQL Server نیز استفاده شده است.

خروجی از داده‌های فارسی (چکیده‌های فارسی) گرفته شد که از هر واژه یک نمونه در پرونده اکسل قرار داده شده بود. به این معنا که برای نمونه صورت نوشتاری «اطلاع‌رسانی» که به عنوان یک نمونه در پرونده اکسل آورده شده است، ممکن است خود ۱۰۰ هزار بار در داده‌های فارسی تکرار شده باشد و اگر در این پرونده اصلاح شود (به صورت «اطلاع‌رسانی»)، در همه آن ۱۰۰ هزار بار که رخ داده است اصلاح خواهد شد و صورت اصلاح شده جایگزین صورت نادرست خواهد شد. تعداد واژه‌های این پرونده ۸۷۹۳۳۸ واژه بودند. بررسی داده‌ها نشان داد که با وجود اصلاح‌هایی که در مورد نیم‌فاصله و جایگزینی یونکدهای عربی با یونیکدهای فارسی انجام شده بود، کماکان متن‌های چکیده‌ها نیازمند اصلاحات نگارشی اساسی بود. به این معنا که در بسیاری موارد واژه‌های یک جمله کاملاً به هم چسبیده بودند. متأسفانه امکان جدا کردن واژه‌های به هم چسبیده متون به صورت ماشینی وجود نداشت؛ در واقع، ابزاری وجود ندارد که بتوان واژه‌های به هم چسبیده یک متن را از هم جدا کرد. موارد بسیاری مانند سطر زیر در خروجی گرفته شده از سامانه ویرایش وجود داشت که بیشتر واژه‌ها ناخوانا بودند و روشن نبود مرز واژه‌ها کجاست:

۱. روشانتخابنمونهبصورتتصادفیانتخابگردیدوسپسازبیندانشآموزانانیدبیرستانانتخابشدند.

دوبهدوگروهآزمایشکنترلتقسیمشدند

در این مرحله کوشش شد تا اندازه‌ممکن اصلاح‌های نگارشی به صورت دستی یا به صورت دستورهای جایگزینی یک صورت نگارشی با صورتی دیگر و استفاده از گزینه «replace» انجام شود تا برچسب‌گذاری داده‌ها در مرحله بعد با صحت بالاتری انجام شود. برای نمونه، واژه‌ای مانند «اطلاعات» بدون فاصله در ابتدا و انتهای واژه در پرونده موجود بود، دستور داده شده این بود که این صورت نوشتاری را با واژه «اطلاعات» همراه با یک فاصله در ابتدا و یک فاصله در انتهای واژه در تمام پرونده جایگزین کند. با انجام این دستور مشکلاتی نیز ایجاد می‌شود؛ اگر واژه دارای وندهای تصریفی مانند «ی»، «کسره اضافه به شکل «ی»، «ای»، «ها»، «های»، «تر/ترین» و مانند آن باشد، آن‌وند نیز از واژه جدا می‌شود. برای از بین بردن این مشکل از دستور دیگری استفاده شد، مانند اینکه اگر «اطلاعات ی» در متن وجود دارد، آن را تبدیل به «اطلاعاتی» کند. در برخی موارد، این دستورها مشکلاتی دیگر را ایجاد کرده بود که اصلاح ماشینی آن امکان‌پذیر نبود و در صورت برخورد با مشکل نگارشی برآمده از به کارگیری دستور اصلاحی در متن، باید واژه‌ها

تک‌تک یا گروهی اصلاح می‌شدند. بهره‌گیری از دستورهای داده‌شده در بسیاری موارد موفقیت‌آمیز بوده است، مانند نمونه‌های جدول (۲) که ابتدا صورت نوشتاری موجود در پرونده آورده شده است و پس از آن صورت‌های اصلاح‌شده آورده شده است:

جدول ۲: نمونه‌ای از اصلاح ماشینی عبارت‌های به هم چسبیده

نمونه‌ای از صورت‌های نوشتاری موجود در پرونده که نیاز به اصلاح نگارشی داشتند	صورت‌های اصلاح‌شده
توقف اقدامات	توقف اقدامات
توقف تمرینات	توقف تمرینات
ساختار و رفتارهای	ساختار و رفتارهای
مساحت پهنه‌های متغیر و خطرات	مساحت پهنه‌های متغیر و خطرات
مورد مطالعه مشخص گردید	مورد مطالعه مشخص گردید
برای سنجش	برای سنجش
برای سنجش ارتباط بین دو متغیر از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده می‌شود	برای سنجش ارتباط بین دو متغیر از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده می‌شود

افزون بر اصلاح ماشینی و پس از آن، کنترل دستی به صورتی که شرح داده شد، از فهرست‌ها و واژه‌بست‌های فارسی نیز استفاده شد. این فهرست برگرفته از مجموعه ۱۲ مقاله دکتر علی‌اشرف صادقی با نام «شیوه‌ها و امکانات واژه‌سازی در زبان فارسی معاصر ۱ تا ۱۲» (Sadeghi, 1991-1993) و خسرو کشانی (Keshani, 1992) (در بحث اشتقاق) و ژیلبر لازار (Lazard, 2010)، و فریبا قطره (Ghatre, 2007) (در بحث تصریف) است. پیش از بهره‌گیری از اطلاعات ساخت‌واژی موجود در این منبع‌ها، دوباره میزان بهره‌گیری از اطلاعات موجود در این منابع بررسی شد. این بررسی نشان داد که همه اطلاعات ساخت‌واژی موجود در این منابع مورد نیاز این مرحله نیست، چون در بسیاری موارد نگارش واژه تنها به یک صورت در پرونده خروجی دریافت شده وجود داشت و تنوع نگارشی وجود نداشت که براساس آن بخواهیم یک‌دست‌سازی را انجام دهیم (برای نمونه، واژه «دانشگاه» تنها یک صورت نگارشی دارد). بنابراین، برخی واژه‌ها که کاربرد نیم‌فاصله در نگارش آن‌ها رعایت نشده بود باید اصلاح می‌شدند. در نتیجه جدول (۳) از فهرست‌ها و واژه‌ها در منابع اشاره‌شده استخراج شد و اطلاعات موجود در این جدول برای پیش‌پردازش متون پیکره به کار گرفته شد.

جدول ۳: فهرست پیشوندها و پسوندها

<p>مثال</p> <p>می گفت / می توان / نمی گفت / نمی توان / بی بنیه / بی ریشه / فراگرفت / فرورفت</p>	<p>پیشوندهایی که باید با نیم فاصله به واژه بعد از خود متصل شوند</p> <p>می - / نمی - / بی - / فرا - / فرو -</p>
<p>مثال</p> <p>کتاب‌ها / کتاب‌های / کتاب‌هایی / مومن‌تر / خوب‌ترین / زنده‌ام / خورده‌ام / زنده‌ای / خواننده‌ای / زنده‌ایم / خسته‌ایم / زنده‌ایم / رفته‌ایم / رفته‌اند / خواننده‌اند / طرحمان / پایگاهمان / پایگاه‌مان / لباس‌تان / روسری‌تان / دانشگاه‌تان / لباس‌تان / دانشگاه‌شان / کردستان / دانشکده / نمکدان / سنگ‌دانی / ریاضیدان / کشتزار / سنگ‌لاخ / نگهبان / آهنگر / وحشی‌گری / آهنگ‌سازی / فرش‌باف / شیرینی‌پزی / ناوگان / جشنواره / طبقه‌بندی / ثروتمند / اندوهناک / کتابدار / کتابداری / فرساینده / خواستگار / خوشایند / پنج‌گانه / شهروند / غمگین / گندم‌گون / گل‌فام / رعد‌آسا / گربه‌سانان / دیوانه‌وار / مهوش / دلیرانه / شکمبار / زهرآگین / سنت‌گرا / خداپرست / فشارسنج / امکان‌پذیر / هواشناس / کارگرنشین / دندانگیر / گوشتخوار / گیاه‌خواری / ژنده‌پوش / آوازه‌خوان / سودآور / جمع‌آوری / حقیقت‌جو / چشم‌انداز / خردکن / تمسخرآمیز / دیوارکوب / رقت‌انگیز / خوشنویس / شهیدپرور / دندان‌شکن / مردافکن / نرم‌افزار / نرم‌افزاری / جانگداز / گوش‌نواز / مهمان‌نوازی / زرافشان / دخترکش / خدمتگذار / برجسب‌گذاری / طلاباب / دستیابی / دوراندیش / بیماری‌زا / مشکل‌گشا / فریادرس / دادرسی / مهرگستر / دادگستری / دریانورد / مشکل‌پسند / روح‌افزا / دست‌آموز / نمک‌پاش / پوزخند / یکه‌تاز / پیام‌رسان / اطلاع‌رسانی / طاقت‌فرسا / دادورز / مال‌اندوز / ثروت‌اندوزی / گندزدا / غم‌گسار / بخت‌آزما / کینه‌توز / خوش‌گوار / خون‌آشام / دیوانه‌وار / سازمان‌دهی</p>	<p>پسوندهایی که باید با نیم فاصله به واژه قبل از خود متصل شوند</p> <p>-ها / -های / -هایی / -تر / -ترین / -ام / -ای / -ایم / -اید / -اند / -مان / -تان / -شان / -ستان / -کده / -دان / -دانی / -زار / -زاری / -لاخ / -لاخی / -بان / -گری / -سازی / -باف / -بافی / -پز / -پزی / -گان / -واره / -بندی / -مند / -مندی / -ناک / -دار / -داری / -نده / -گار / -ند / -گانه / -وند / -گین / -گون / -فام / -آسا / -آسایی / -سان / -سانان / -وار / -وش / -انه / -باره / -آگین / -گرا / -گرایسی / -پرست / -پرستی / -سنج / -سنجی / -پذیر / -پذیری / -شناس / -شناسی / -نشین / -گیر / -گیری / -خوار / -خواری / -پوش / -خوان / -خوانی / -آور / -آوری / -جو / -جویی / -انداز / -کن / -آمیز / -آمیزی / -کوب / -کوبی / -انگیز / -انگیزی / -نویس / -نویسی / -پرور / -پروری / -شکن / -شکنی / -افکن / -افکنی / -افزار / -افزایی / -گداز / -گدازی / -نواز / -نوازی / -افشان / -کش / -گذار / -گذاری / -یاب / -یابی / -اندیش / -زا / -گشا / -گشایی / -رس / -رسی / -گستر / -گستری / -نورد / -نوردی / -پسند / -پسندی / -افزا / -افزایی / -آموز / -آموزی / -پاش / -خند / -تاز / -رسان / -رسانی / -فرسا / -فرسای / -ورز / -اندوز / -اندوزی / -زدا / -زدایی / -گسار / -آزما / -آزمایی / -توز / -توزی / -گوار / -گواری / -آشام / -واری / -دهی</p>

برنامه‌ای در پایتون نوشته شد که براساس آن اگر وندها جدا از ستاک باشند، با نیم‌فاصله به ستاک متصل شوند. برای نمونه، هر جا تکواژ «-ها»، «-های» و «-هایی» جدا از تکواژ پیشین باشد و یک واژه جدا در نظر گرفته شده باشد، با نیم‌فاصله به واژه/تکواژ قبل از آن متصل گردد، یا هر جا تکواژ «-ی» و «-ای» جدا از تکواژ پیشین باشد و یک واژه جدا در نظر گرفته شده باشد، با نیم‌فاصله به واژه/تکواژ قبل از آن متصل گردد. این روش ماشینی متفاوت از روش قبلی بود که دستورها را بر اساس خود واژه‌ها داده می‌شد. در این روش وندها و تکواژهای پرکاربرد در متن‌های تخصصی استخراج شده مورد توجه قرار گرفته‌اند و برای آن برنامه جداگانه‌ای نوشته شد. برای ارزیابی متن یکی از پرونده‌های انتخاب شده در مرحله نمونه‌گیری مورد استفاده قرار گرفت و سپس هنجارسازی و واحدسازی و استفاده از اطلاعات جدول (۳) روی متن اعمال شد. تعداد واژه‌های متن ورودی ۶۰۲ واژه، تعداد مواردی که نیاز به اصلاح نگارشی داشتند، ۵۷ مورد بود که ۳۲ مورد توسط ابزار هضم و بررسی ساخت‌واژی اصلاح شد؛ در واقع، ۳۲ مورد به صورت ماشینی اصلاح شد. بنابراین، ۵۶ درصد به صورت ماشینی و بقیه موارد به صورت دستی اصلاح شد. برای محاسبه F1 مراحل زیر دنبال شد. دقت^۱ ۰,۵۶۱۴۰۳۵۰۸۸، فراخوان^۲ ۰,۰۵۳۱۵۶۱۴۶۲ و F1 ۰,۰۹۷۱۱۶۸۴۳۷۰۲۵۷۹۶۶ اندازه‌گیری شده است.

```
Def Calculate_F1_Score (all_words, need_to_correct, program_detect_true):
    ""Calculates the F1 score.
```

```
Args:
```

```
All_Words: The total number of words.
```

```
Need_To_Correct: The number of words that need to be corrected.
```

```
Program_Detect_True: The number of words that the program correctly detected as needing correction.
```

```
Returns:
```

```
The F1 score.
```

```
"""
```

```
Precision = program_detect_true / need_to_correct
```

```
Recall = program_detect_true / all_words
```

```
F1_Score = 2 * (precision * recall) / (precision + recall)
```

```
Return F1_score
```

```
# Calculate the F1 score.
```

```
F1_Score = Calculate_F1_Score (all_words=602, need_to_correct=57, program_detect_true=32)
```

```
# Print the F1 score.
```

```
Print (F1_score)
```

```
# 0.09711684370257966
```

¹ Precision (P)

² recall (R)

۳-۳. برچسب‌گذاری اجزای کلام (POS tagging)

باتوجه به کاربرد برچسب اجزای کلام که در واقع، خوراکی بسیاری از فرایندهای نشانه‌گذاری مانند بن‌واژه‌سازی، تقطیع نحوی^۱، نشانه‌گذاری معنایی و مانند آن است، در پردازش متن، تصمیم گرفته شد این نوع برچسب نیز به پیکره افزوده شود. در این راستا، برای متون فارسی (چکیده‌های فارسی) تصمیم گرفته شد از یکی از ابزارهای آماده برای برچسب‌گذاری ماشینی اجزای کلام در فارسی (ابزار هضم) استفاده شود و سپس، برچسب‌ها به صورت دستی کنترل شوند. برای برچسب‌گذاری متن‌های انگلیسی (چکیده‌های انگلیسی) نیز از برنامه «NLTK2» بهره گرفته شد. کتابخانه «NLTK» مجموعه‌ای است که شامل کتابخانه‌ها و برنامه‌هایی برای پردازش زبان‌های آماری است. در واقع، یک کتابخانه به زبان پایتون است که نخستین بار در سال ۲۰۰۱ منتشر شد و کارهای بسیاری مانند دسته‌بندی متن‌ها، واحدسازی/جداسازی، ریشه‌یابی، برچسب‌گذاری، تجزیه نحوی و دیگر وظایف مربوط به تحلیل معنایی را پوشش می‌دهد. در فرایند ساخت پیکره مقایسه‌ای از چکیده‌های فارسی و انگلیسی پایان‌نامه‌ها و رساله‌های ثبت شده در ایرانداک، ابتدا قرار بود از سیستم برچسب‌گذاری لنکس باکس^۳ بهره گرفته شود که در دانشگاه لنکستر توسعه داده شده است. ولی از آنجایی که امکان وارد کردن همه رکوردها (پرونده‌ها) به‌دنباله هم و به‌طور همزمان، جداسازی آن‌ها به‌منظور امکان تطبیق با پرونده‌های فارسی وجود نداشت، تصمیم گرفته شد از ابزار NLTK که در آن امکان استفاده به شیوه‌ای که بیان شد وجود دارد، به کار گرفته شود. فهرست برچسب‌های فارسی در ابزار هضم شامل برچسب‌هایی است که در مقاله بی‌جن‌خان و همکاران (Bijankhan et al., 2011) معرفی شده است. این فهرست با آوردن نمونه‌هایی در جدول (۴) ارائه شده است:

جدول ۴: فهرست برچسب‌های داده‌های فارسی

POS tag	Tag Name	مثال	آمار برچسب در داده‌های فارسی پیکره پارسا
N	Noun	کشاورز، خانه، کتاب	۱۷۳۸۳۳۷۱
PREP (P)	Preposition	از، در، برای	۱۰۲۷۶۷۳۵
PUNC	Punctuation	نقطه، ویرگول، علامت سوال	۴۳۶۳۹۳۶

¹ syntactic parsing

² Natural Language Toolkit

³ LanksBox

AJ	Adjective	زیبا، اجتماعی، بزرگ	۷۶۱۷۶۹۳
V	Verb	می‌تواند، خورد، شمرد	۶۲۸۳۰۲۰
CON	Conjunction	که	۶۷۳۱۷۴۴
NUM	Number	۵۰، ۹۰، ۱۲	۳۳۸۰۲۴۲
PRO	Pronoun	من، تو، ایشان	۸۲۴۳۰۵
DET	Determiner	این، آن، هر	۱۷۳۳۹۴۸
ADV	Adverb	یقیناً، خوب، بسیار	۶۸۲۷۲۳
POSTP	Postposition	را	۶۲۰۲۴۷
RES	Residual	هر برچسبی غیر از برچسب‌های اصلی	۱۵۶۳۹۴۲
CL	Classifier	نوع، دست، چنین	۱۱۹۱۲۵
INT	Interjection	ای، یا	۶۸۵

نکته مهم اینکه، در فهرستی که در جدول (۳) آورده شده‌است، کسره اضافه نمایش داده نشده‌است؛ «هضم» برای نمایش کسره اضافه، هرگاه پس از واژه‌ای، کسره اضافه وجود داشته، کنار برچسب، e را می‌افزاید. برای نمونه، برچسب عبارت «شناسایی ساختار محتوایی مطالعات» به‌صورت شناسایی (Ne) ساختار (Ne) محتوایی (ADJe) مطالعات (N) نشانه گذاری می‌شود. آمار برچسب‌های همراه با کسره اضافه به‌صورت زیر است:

ADVe	96534
AJe	3106973
CONJe	6797
DETe	174172
Ne	22483499
NUMe	94391
Pe	1416302
PROe	8912
RESe	34642

کنترل دستی برچسب‌ها به این صورت انجام شد که فهرستی از واژه‌های پیکره به‌صورت پرونده اکسل تهیه شد تا برچسب‌های واژه‌های فارسی پیکره بررسی شوند. با توجه به

پیش پردازش‌های انجام شده و هنجارسازی داده‌های فارسی (پیش پردازش‌های ماشینی و استفاده از اطلاعات ساخت‌وازی فارسی و اصلاح دستی املاهای واژه‌های فارسی)، می‌توان گفت فرایند برچسب‌گذاری با درستی خوب و قابل قبولی انجام شده است. البته با وجود کنترل دستی برچسب‌ها، گمماکان خطاهایی ممکن است در برچسب‌گذاری مشاهده شود. ولی این خطاها بسیار کم و قابل چشم‌پوشی است. برای نمونه، در بریده‌ای از متن برچسب‌گذاری شده، تنها چهار خطای برچسب‌گذاری دیده می‌شود.

بعلایت‌های Ne آبی‌پروری N امروزه ADV اهمیت Ne فراوانی AJ دارند V لذا CON به موازات Ne
 ین DET فعالیت‌ها N مطالعه Ne اثرات Ne انها P برر اکون سیستم Ne دریا N ضروری AJ به نظر N
 بی‌رسد P. PUNC. V این DET مطالعه Ne به منظور Ne بررسی Ne اثرات Ne احتمالی AJ قفس‌های Ne
 پرورش Ne ماهیان Ne دریایی AJ خور Ne غزاله N واقع AJ در Xور Ne موسی N در منطقه Ne
 خوزستان N بر روی Ne جوامع Ne بتیک AJ انجام شده AJ است P. PUNC. V نمونه برداری Ne
 باهیانه ADV به مدت NUM ۹ ماه N از تیرماه N تا اسفند N ماه NUM ۱۳۸۶ N انجام N گرفت V
 : CON به این DET منظور N در Xور Ne غزاله N ایستگاه Ne برحسب AJ فاصله N از P
 یر Ne قفس‌های Ne پرورشی AJ زیر P قفس NUM ۵۰ Ne متری RESE قفس NUM ۱۵۰ Ne
 تری RES قفس NUM ۴۰۰ RES متری RESE قفس N به عنوان Ne شاهد N انتخاب N شد P. PUNC. V
 ز P هر DET ایستگاه N سه NUM نمونه CL رسوب N برای P جداسازی Ne و CON شناسایی Ne
 باکروبتونزها N CON یک NUM نمونه N برای P آنالیز Ne دانه‌بندی AJ رسوبات N و CON
 سنجش Ne میزان Ne مواد Ne آلی AJ درون P رسوباتی Ne TOM N وسیله Ne گرب Ne
 RES Van RES Veen P سطح Ne مقطع NUM / PUNC ۰۲۲۵ NUM / PUNC ۰۲۲۵ Ne متر N مربع N برداشت N
 گردید P. PUNC. V همچنین CON توسط P بطری Ne نانس N از آب Ne ایستگاه‌های Ne مورد Ne
 ظر N جهت P بررسی Ne فاکتورهای Ne فیزیکی AJ شیمیایی AJ آب N نمونه برداری N شد P. PUNC. V
 میزان Ne مواد Ne آلی AJ در رسوبات Ne خور Ne غزاله N بل دامنه NUM ۲۳ / PUNC ۲۶ NUM / PUNC ۲۶ Ne
 NUM ۶ / PUNC ۱۷ NUM / PUNC ۱۷ درصد N سنجش N شد V که CON بیشترین AJ و CON کمترین AJ
 میزان N به ترتیب N مربوط AJ به مرداد N ماه N و CON آبان N ماه N در ایستگاه NUM ۴۰۰ Ne
 تری RES می‌باشد P. PUNC. V میانگین Ne میزان Ne مواد Ne آلی AJ در زیر Ne قفس Ne بیشتر AJ از P
 ایستگاه Ne شاهد NUM ۴۰۰ Ne متری RESE اندازه‌گیری N شد V زیر قفس / PUNC ۴۷ NUM / PUNC ۴۷ Ne
 PUNC ۱۴ NUM / PUNC ۱۱ NUM / PUNC ۴۴ NUM / PUNC ۱۱ در آنالیز Ne دانه‌بندی AJ رسوبات Ne
 میزان Silty-Clay RES Ne بین PUNC ۴۷ NUM / PUNC ۷۶ NUM - PUNC ۹۷ NUM / PUNC ۴۷ NUM / PUNC ۴۷ Ne
 درصد N محاسبه N شد V که CON بیشترین AJ مقدار Ne مربوط AJ به مرداد ماه Ne ایستگاه Ne
 NUM ۱۵۰ متری RES و CON کمترین AJ مقدار Ne مربوط AJ به مهر Ne ماه Ne ایستگاه NUM ۵۰ Ne

شکل ۲: نمونه‌ای از متن فارسی برچسب‌گذاری شده

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، برای برچسب‌گذاری داده‌های چکیده‌های انگلیسی از ابزار «NLTK» بهره گرفته شد. فهرست برچسب‌ها که در سامانه مربوط به این ابزار آمده است در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵: فهرست برچسب‌های متن‌های انگلیسی

POS tag	Tag Name	آمار برچسب در داده‌های انگلیسی پیکره پارسا
CC	It is the conjunction of coordinating	3504811
CD	It is a digit of cardinal	1707777
DT	It is the determiner	6916770
EX	Existential	95839
FW	It is a foreign word	53067
IN	Preposition and conjunction	10179166

JJ	Adjective	7551971
JJR and JJS	Adjective and superlative	179109, 135049
LS	List marker	6
MD	Modal	320426
NN	Singular noun	15833944
NNS, NNP, NNPS	Proper and plural noun	6025180, 4678139, 27827
PDT	Predeterminer	21819
WRB	Adverb of wh	57361
WP\$	Possessive wh	4472
WP	Pronoun of wh	46615
WDT	Determiner of wp	337079
VBZ	Verb	1646600
VBP, VBN, VBG, VBD, VB	Forms of verbs	1040006, 2533053, 1448143, 1647568, 1295483
UH	Interjection	3412
TO	To go	1349688
RP	Particle	38301
RBS, RB, RBR	Adverb	93102, 1403802, 67710
PRP, PRP\$	Pronoun personal and professional	527942, 324839

۴. نتیجه‌گیری

امروزه پیدایش فناوری‌های رایانه‌ای و تولید حجم بسیار بزرگی از متن‌ها به زبان‌های گوناگون، منبع‌های پیکره‌ای عظیمی برای پژوهشگران مشتاق به ساخت پیکره فراهم کرده‌است. تعداد پیکره‌های تخصصی که برای هدف‌های ویژه و پردازش‌های خاص زبانی استفاده می‌شود، به‌اندازه پیکره‌های عمومی نیست. بنابراین، ساخت پیکره‌هایی که شامل متون تخصصی و میان‌رشته‌ای است، بسیار ارزشمند است. این طرح پژوهشی فرایند ساخت یک پیکره تخصصی دوزبانه (انگلیسی-فارسی) که شامل متون چکیده‌های پایان‌نامه‌ها و رساله‌های ثبت‌شده در ایرانداک است را شرح می‌دهد. در این پژوهش، چکیده‌ای از تجربیات پژوهشگران این حوزه درباره ساخت پیکره‌های تخصصی و مقایسه‌ای و چالش‌هایی که هنگام ساخت پیکره‌های متنی/نوشتاری با آن‌ها روبه‌رو شده‌اند، ارائه شده‌است. برای ساخت این پیکره مقایسه‌ای تخصصی، ابتدا فرایند نمونه‌گیری، سپس، هنجارسازی و واحدسازی متون فارسی پیکره انجام شده‌است. در پایان، برچسب‌گذاری متن‌های فارسی و انگلیسی (POS) انجام شده و برچسب‌های فارسی کنترل شده‌اند.

پیکره ساخته‌شده شامل بیش از ۸۹ میلیون واژه فارسی و ۷۹ میلیون واژه انگلیسی است. تعداد

واژه‌های محتوایی (فعل، اسم، صفت، قید)، ۵۷۶۵۳۸۱۳ است و تعداد واژه‌های دستوری به همراه اعداد و علائم سجاوندی شامل ۳۱۳۵۰۱۲۵ است. بن‌واژه‌های فارسی نیز استخراج شد و تعداد آن‌ها ۴۱۰۶۴ است. تعداد واژه‌های محتوایی متون انگلیسی (فعل، اسم، صفت، قید)، ۴۵۶۰۶۶۸۶ است و تعداد واژه‌های دستوری به همراه اعداد و علائم سجاوندی شامل ۳۳۶۶۲۳۰۴ است. بن‌واژه‌های انگلیسی نیز استخراج شد و تعداد آن‌ها ۱۲۹۳۷ است.

از ویژگی‌های مهم هر پیکره که در معرفی و گزارش‌های مربوط به هر پیکره وجود دارد، تعداد واژگان، تنوع حوزه‌های موضوعی و قابلیت‌های پیکره در بهره‌گیری از پردازش‌های زبانی است. در این راستا، می‌توان گفت پیکره پارسا غنی است، کمتر پیکره‌ای را می‌توان یافت که شامل این تعداد واژگان باشد که حوزه‌های گوناگون تخصصی را پوشش دهد. این پیکره شامل متن‌های چکیده‌های پایان‌نامه‌ها و رساله‌های سه حوزه موضوعی کلان علوم اجتماعی، علوم انسانی و هنر، فنی‌مهندسی و حدود ۲۸۰ رشته مربوط به این سه حوزه است. افزون‌بر شمار بالای واژگان در این پیکره، برچسب اجزای کلام نیز به داده‌های این پیکره افزوده شده است که یکی از پرکاربردترین نوع برچسب‌گذاری به شمار می‌آید. این نوع برچسب‌دهی، عملی کاربردی در بسیاری از حوزه‌های پیشرفته‌تر پردازش زبان طبیعی از جمله ترجمه ماشینی، خطایاب، تبدیل متن به گفتار، بازیابی اطلاعات، موتورهای جستجو و کمک به مدل‌های آماری است. این پیکره می‌تواند به‌عنوان یک مرجع تخصصی برای هدف‌های پردازش زبان طبیعی، به‌ویژه در ترجمه ماشینی به کار گرفته شود. مهم‌ترین چالشی که در ساخت این پیکره وجود داشت، هنجارسازی و واحدسازی داده‌های فارسی پیکره بود که تلاش شد با ابزارهای مربوطه، برنامه‌نویسی ماشینی و اصلاح نگارشی به صورت دستی، تا اندازه‌ای ممکن این مرحله با درستی خوبی انجام شود و سپس، داده‌ها برچسب‌گذاری شوند. در مورد داده‌های انگلیسی این مشکلات وجود نداشت؛ چون در انگلیسی مشکلات مربوط فاصله و نیم‌فاصله، چگونگی اتصال وندها به ستاک و مانند آن وجود ندارد. بنابراین، نیازی نبود متون انگلیسی از نظر هنجارسازی و واحدسازی بررسی شوند و تنها کاری که روی داده‌های انگلیسی انجام شد برچسب‌گذاری ماشینی بود. پیش از استفاده از این پیکره در ترجمه ماشینی لازم است ابتدا پیکره پارسا، که پیکره‌ای است مقایسه‌ای، به پیکره موازی تبدیل شود تا برای هر جمله از آن در فارسی، ترجمه معادل آن در انگلیسی آورده شود.

فهرست منابع

امرای، علیرضا، اکبر حسایی و عباس اسلامی راسخ (۱۳۹۸). «طراحی پیکره و فرهنگ دوزبانه اصطلاحات راهنمایی و رانندگی بر پایه معنانشناسی قالبی». *مطالعات زبان و ترجمه*. دوره ۵۲. شماره ۲. صص

۶۵-۹۷. <https://doi.org/10.22067/lts.v52i2.80823/>

دشتبانی، شکوفه، محرم منصوری‌زاده و محمد نصیری (۱۳۹۳). «پیکره متنی تطبیقی فارسی-انگلیسی حوزه تخصصی فاوا». *پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*. سال ۴. شماره ۸. صص ۱۴۱-۱۲۱.

Retrieved from <https://rjhll.basu.ac.ir/article_972.html>

صادقی، علی‌اشرف (۱۳۷۰-۱۳۷۲). *شیوه‌ها و امکانات واژه‌سازی در زبان فارسی معاصر* (۱-۱۲). تهران:

نشر دانش. شماره ۶۴-۸۰. <<https://ensani.ir/fa/article/293365/>>

علایی، الهام، نصراله پاک‌نیت، علی‌اصغر حجت‌پناه، مجتبی زالی و محمدهادی آق‌لویی آغمیونی (۱۴۰۰). *ساخت پیکره متنی از مقاله‌های پژوهش‌نامه پردازش و مدیریت اطلاعات*. تهران: پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک).

Retrieved from <<https://iranodoc.ac.ir/sites/fa/files/attach/research/559pf.pdf>>

قطره، فریبا (۱۳۸۶). «مشخصه‌های تصریفی در زبان فارسی امروز». *دستور*. شماره ۳. صص ۵۲-۸۱.

Retrieved from <<https://ensani.ir/fa/article/99232>>

قیومی، مسعود (۱۴۰۱). «پیش‌پردازش و ابزارهای پایه». در *پردازش و متن گفتار فارسی: مروری بر مبانی نظری و آخرین یافته‌های پژوهشی*. به کوشش مهرنوش شمس‌فرد و محمود بی‌جن‌خان. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب دانشگاهی در علوم اسلامی و انسانی (سمت). پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی. صص ۸۶-۱۱۳.

Retrieved from <<https://samt.ac.ir/fa/book/6143>>

کشانی، خسرو (۱۳۷۱). *اشتقاق پسوندی در زبان فارسی امروز*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

Retrieved from <<https://daneshnegar.com/fa/product/39614>>

کوهستانی، منوچهر (۱۳۸۹). *بررسی خطاهای املائی و نگارشی در وبلاگ‌های فارسی و ماهیت زبان‌شناختی آن‌ها*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.

لازار، ژیلبر (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی معاصر*. ترجمه مهستی بحرینی. چ ۲. تهران: انتشارات هرمس.

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

محمدی، علی محمد (۱۴۰۲). «رابطه بین عناصر گفتمانی در پیکره های موازی: مورد پژوهی ترجمه شفاهی همزمان». *زبان پژوهی*. دوره ۱۵. شماره ۴۷. صص ۲۶۲-۲۹۳.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2021.36750.2056>

محمدی، رویا (۱۳۹۱). *ساخت پیکره تطبیقی فارسی-انگلیسی و استخراج جملات موازی از آن*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهرا (س).

Retrieved from <<https://elmnet.ir/doc/10526832-12611>>

References

- Alayiaboosar, E., & Hojjatpanah, A (2022). Steps for creating two Persian specialized corpora. *International Journal of Information Science and Management (IJISM)*, 20(4), 231-243.
https://ijism.isc.ac/article_698428.html
- Alayiaboosar, E., Pakniat, N., Zali, M., & Aghalooyi Aghmiyooni, M.H. (2021). *Building a corpus from the published articles of Iranian Journal of Information Management and Processing*. Iranian Research Institute for Information Science and Technology (Irandoc).
<https://irandoc.ac.ir/sites/fa/files/attach/research/559pf.pdf> [In Persian]
- Asghari, H., Khoshnavar, Kh., Fatemi, O., & Faili, H. (2015, September 8-11). *Developing bilingual plagiarism detection corpus using sentence aligned parallel corpus* [Conference presentation]. Working Notes of CLEF 2015 - Conference and Labs of the Evaluation forum, Toulouse, France.
<https://ceur-ws.org/Vol-1391/148-CR.pdf>
- Atkins, S. J. Clear., & Ostler, N. (1992). Corpus design criteria. *Literary and Linguistic Computing*, 7(1), 1-16. <https://doi.org/10.1093/lc/7.1.1>
- Beloso, B. S. (2015). Designing, describing and compiling a corpus of English for architecture. *Procedia-social and behavioral sciences*, 198, 459-464.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.466>
- Bijankhan, M., Sheykhzadegan, J., Bahrani, M., & Ghayoomi, M. (2011). Lesson from building a Persian written corpus: Peykare. *Language resources and evolution*, 45(2), 143-164. <https://doi.org/10.1007/s10579-010-9132-x>
- Claude Toriida, M. (2016). Steps for creating specialized corpus and developing an annotated frequency-based vocabulary list. *TESL Canada journal/ revue TESL du Canada*, 34(11), 87-105. <https://doi.org/10.18806/tesl.v34i1.1257>
- Dashtbani, Sh., Mansoorizade, M., & Nasiri, M. (2014). English-Persian comparable textual corpus in FAVA domain. *Comparative linguistic research*, 4(8), 121-141. https://rjhll.basu.ac.ir/article_972.html [In Persian]
- Emrayi, A., Hesabi, A., & Eslami Rasekh, A. (2019). Designing corpus and bilingual traffic terms based on frame semantics. *Language and translation studies*, 52(2), 65-97. <https://doi.org/10.22067/lts.v52i2.80823> [In Persian]
- Ghatre, F. (2007). Inflectional features in modern Persian. *Dastoor*, 3, 52-81. <https://ensani.ir/fa/article/99232> [In Persian]
- Ghayoomi, M. (2022). Preprocessing and basic tools. In Shams Fard, M. & Bijan Khan, M. (Eds.), *Text and speech processing for the Persian language: the state of art and a brief review of the theoretical foundations* (pp. 86-113). SAMT. <https://samt.ac.ir/fa/book/6143> [In Persian]
- Ghayoomi, M., Momtazi, S., & Bijankhan, M. (2010). A Study of Corpus Development for Persian. *International Journal of Asian Language Processing*, 20(1), 17-34.
<https://www.colips.org/journals/volume20/20.1.02-Masood-Ghayoomi.pdf>
- Karimi, A., Ansari, E., & Sadeghi Bigham, B. (2017). Extracting an English-Persian parallel corpus from comparable corpora. (Project: Machin translation. Parallel sentence extraction from comparable corpora using statistical machine translation). Arxiv: 1711.00681v3 [cs.CL].
<https://doi.org/10.48550/arXiv.1711.00681>
- Kenning, M. M. (2010). What are parallel and comparable corpora and how can we use them. In O'Keeffe, A., McCarthy, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of*

- Corpus Linguistics* (pp. 487–500). Routledge.
https://www.routledge.com/The-Routledge-Handbook-of-Corpus-Linguistics/OKeefte-McCarthy/p/book/9780367076382?srsltid=AfmBOorRl_9evhDUirMihhq4DAgTjE8fSY1aCgOygHEO9igc2RRFNTf7
- Keshani, Kh. (1992). *Derivation suffix in modern Persian*. Markaz Nashr Daneshgahi. <https://daneshnegar.com/fa/product/39614> [In Persian]
- Kokabi, A., Nourian, A., Ghafourzadeh, E., Imani, M., Fallah, M., Mahdavi Mortazavi, M., Ghorbani, M., Ruhollah, R., Ebrahimi, M., Riasati, R., Khallash, M., Khosrotabar, M., Bashari, H., Mahdizade, M., Souri, Y., Kharazi, V... Qayyoomi, A. (2023, October 5). Persian NLP Toolkit. github. <https://github.com/roshan-research/hazm>
- Koltunski, E. L. (2013). VARTRA: A comparable corpus for analysis of translation variation. In Sharoff, S., Zweigenbaum, P., & Rapp, R. (Eds.), *Proceedings of the 6th workshop on building and using comparable corpora*. (pp. 77-86). Association for computational linguistics.
https://www.researchgate.net/publication/263352667_VARTRA_A_Comparable_Corpus_for_Analysis_of_Translation_Variation
- Kouhestani, M. (2010). *Studying written errors In Persian weblogs and their linguistic nature* [Unpublished master's thesis]. University of Tehran. [In Persian]
- Lazard, G. (2010). *Persian Grammar*. Hermes.
<https://www.hermespub.ir/product/> [In Persian]
- Mohammadi, A. M. (2023). A study of the relationship between discoursal elements in parallel corpora: a case study of simultaneous interpretation. *ZABANPAZHUI (journal of language research)*, 15(47), 236-262.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2021.36750.2056> [In Persian]
- Mohammadi, R. (2012). Building Persian-English comparable corpus and extracting parallel sentences [Unpublished master's thesis]. Alzahra University.
<https://elmnet.ir/doc/10526832-12611> [In Persian]
- Sadeghi, A. A. (1991-1993). *Word formation methods In Persian*. Danesh publication. <https://ensani.ir/fa/article/293365/> [In Persian]
- Sinclair, J. (2004). Corpus and Text-Basic Principles. In Wynne, M. (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 5-25). The Oxford Text Archive. <https://users.ox.ac.uk/~martinw/dlc/chapter1.htm>





Building a specialized comparable corpus: PARSA

Elham Alayiaboosar¹
Aliasghar Hojjatpanah²

Received: 2023/09/17
Accepted: 2023/12/02

1. Introduction

Based on the language used in their constituent texts, corpora are categorized as monolingual, bilingual, or multilingual. A comparable corpus is a bilingual or multilingual corpus that includes similar texts in the same subject areas. In other words, a comparable corpus is a collection of documents in two different languages that cover similar topics. Comparable corpora can be composed of general texts, providing various possibilities for discourse analysis, pragmatics, analysis of text genres, and sociolinguistics. Examples of such corpora could include collections of encyclopedia entries, or literary texts from a certain period of time. However, the most common types of comparable corpora, which attract many audiences are those related to specialized fields and containing a high density of vocabulary and technical terms. Such a corpus is called a specialized comparable corpus. In this study, a specialized comparable corpus was built from the Persian and English abstracts of theses and dissertations registered in IranDoc. The corpus is named PARSA.

2. Materials and methods

The process of building PARSA involved several steps: sampling, preprocessing (normalization and tokenization), POS tagging, and checking Persian tags. In the sampling process, 295000 Persian abstracts and their English versions were selected, covering texts from different fields of science (humanities, social sciences, art, engineering, etc.). Preprocessing consisted of two main processes: *normalization* and *tokenization*. Before annotation, it was essential to ensure the homogeneity of the text units, a process called *normalization*. Normalization converts the text into a machine-readable format. In this process, some parts were automatically normalized using the “HAZM” tool. For Unicode homogeneity, especially for characters with different Unicode representations in Persian and Arabic (<ع>, <ك>, and *Ezafe*

¹ Assistant Professor, Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc) (corresponding author); alayi@irandoc.ac.ir

² Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc); hojjatpanah@irandoc.ac.ir

construction over <ع> /je/), TSQL was used in the SQL Server database to replace Arabic Unicode characters with their Persian counterparts.

Tokenization is a way of separating a piece of text into smaller units called tokens. Here, tokens can be either word, characters, or subwords. For space homogeneity in the *Tokenization* process, the morphological information (regarding Persian inflectional and derivational affixes) in Sadeghi (1991-1993), Keshani (1992), Lazar (2010) and Ghatre (2007) was used. The output of using “HAZM” tool and Persian morphological information was checked; lots of words were not separated and couldn't be read. So, the output file was checked manually to correct the wrong spell and separate words manually or using search and replace tools. An example:

1) مساحتپهنه هایمتفاوتخطراتمورد مطالعه همیشخصگر دید

After checking:

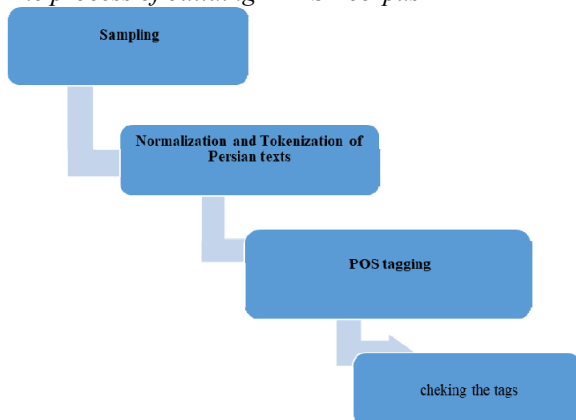
2) مساحت پهنه های متفاوت خطرات مورد مطالعه مشخص گردید

For POS tagging of Persian texts, HAZM tool was used and the tags were controlled. For English texts, NLTK was used.

3. Conclusion

In this study, a specialized comparable corpus (PARSA) was built, which includes Persian and English abstracts of theses and dissertations registered in IranDoc. The process of building this corpus is schematically represented in Figure (1).

Figure 1
The process of building PARSA corpus



Keywords: specialized corpus, comparable corpus, normalization, tokenization, tagging



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۲۸۱-۲۴۷

کشش جبرانی در زبان کردی مرکزی: فرایندی تیره در چارچوب بهینگی متوالی^۱ آزاد محمدی^۲، محمود بی جن خان^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲

چکیده

پژوهش حاضر فرایند کشش جبرانی در زبان کردی مرکزی را در چارچوب نظریه بهینگی متوالی مورد بررسی قرار می‌دهد. در بهینگی متوالی دستور واجی زبان و به‌طور خاص دستگاه ارزیاب که تعامل محدودیت‌ها را با اعمال برگزیده‌های رقیب مورد ارزیابی قرار می‌دهد در هر مرحله از اشتقاق تنها یک تغییر بر درون‌داد را مجاز شمرده و پس از رسیدن به همگرایی و برآورده کردن همه محدودیت‌ها گزینه بهینه انتخاب می‌شود. در زبان کردی مرکزی، تنها همخوان‌های محرک کشش جبرانی، دو همخوان /h/ و /t/ هستند که در بافت وام‌واژه‌های عمدتاً برگرفته از عربی و فارسی، پس از حذف، کشش جبرانی واکه قبل از خود را در پی دارند. پیکره‌ای از گویشوران کردی سورانی استخراج و واج‌نویسی شد و واژه‌های مشابه به بافت موردنظر نیز از فرهنگ لغت استخراج شدند. اینکه کدام همخوان‌ها در زبان کردی مورایی هستند از اصلی‌ترین پرسش‌های مطرح شده در این مقاله است که به دنبال پاسخ برای آن بودیم و در پایان استدلال شد که همخوان‌های سایشی حلقی و چاکنایی به‌عنوان عضو اول خوشه‌های همخوانی مورایی و در نتیجه، غیر مجاز و یا نشان‌دارند و به‌عنوان مشخصه‌ای که وام گرفته می‌شود می‌توان با آن برخورد کرد. گویشوران بومی زبان کردی از حذف و کشش جبرانی به‌عنوان راهکاری استفاده می‌کنند تا همخوان‌های مورایی نشان‌دار در جایگاه مذکور در برخی

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2024.45412.2372

^۲ دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)؛ azad.mohammadi@ut.ac.ir

^۳ استاد زبان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران؛ mbjkhan@ut.ac.ir

وام‌واژه‌ها را بومی‌سازی کنند. بهینگی متوالی به‌عنوان رویکردی اشتقاقی منشعب از بدنه واج‌شناسی زایشی، در تبیین فرایندی تیره مانند کشش جبرانی دارای کفایت تبیینی بیشتری بوده و با اشتقاقی تدریجی و همگرا صورت‌های بهینه‌ای تولید می‌کند که با محدودیت‌های فعال در زبان کردی همگرایی کامل دارد و از جنبه رده‌شناختی نیز دارای توجیه نظری است.

واژه‌های کلیدی: کشش جبرانی، حذف همخوان، زبان کردی، نظریه بهینگی، بهینگی متوالی

۱. مقدمه

زبان کردی یکی از زبان‌های غربی شمالی از زبان‌های ایرانی است (Dabir Moghaddam, 2013, p. 598)؛ هرچند برخی مانند مکاروس (McCarus, 2009, p. 587) آن را متعلق به یک گروه منفرد و یک‌دست در میان زبان‌های ایرانی نمی‌دانند، بلکه معتقدند کردی جایگاهی بینابینی را میان گویش‌های ایرانی غربی شمالی و جنوبی به خود اختصاص داده‌است. پس کردی را می‌توان یک اصطلاح پوششی برای گونه‌های زبانی مرتبط به هم در گروه غربی از زبان‌های ایرانی دانست. سه گویش اصلی زبان کردی عبارت‌اند از کردی شمالی (کرمانجی)، کردی مرکزی (سورانی) و کردی جنوبی (کلهری) (Blau, 1989, p. 542-544; McCarus, 2009, p. 601; Dabir Moghaddam, 2013, p. 587). در پژوهش حاضر، گونه مورد استفاده گویشوران زبان کردی سورانی در شهرستان مریوان واقع در استان کردستان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

نظام واجی زبان کردی مرکزی متشکل از ۳۰ همخوان و ۸ واکه است که در جدول‌های (۱) و (۲) آمده است. هرچند در پژوهش‌های پیشین، در مورد تعداد واج‌ها اتفاق نظر وجود ندارد، در پژوهش حاضر نظام واجی‌ای که دارای بیشترین مقبولیت است را بیان کرده‌ایم. ساخت هجایی زبان کردی نیز همواره مورد اختلاف بوده‌است، ولی در پژوهش حاضر به پیروی از محمدی و بی‌جن‌خان (Mohammadi & Bijankhan, 2021) ساخت هجایی پیشینه در این زبان را به صورت CGVCC می‌دانیم که در آن عضو دوم خوشه آغازین یک غلت است. در نتیجه، خوشه‌های آغازین CG و خوشه‌های پایانی CC تنها خوشه‌های ممکن در یک هجا هستند. همچنین در مرز هجا نیز توالی‌های دوهمخوانی C.C تشکیل می‌شود.

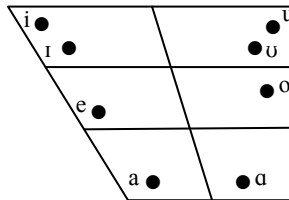
به پیروی از سنت پژوهش‌های مربوط به خوشه‌های همخوانی در زبان‌های مختلف و آثاری همچون گوسکوا (Gouskova, 2004) از میان آثار فراوان در این مورد، این توالی‌ها را

خوشه‌های دگرهجا^۱ می‌نامیم، چنان‌که خوشه‌های موجود در یک هجا را خوشه‌های هم‌هجا^۲ می‌نامیم.

جدول ۱: همخوان‌های زبان کردی مرکزی
با تغییراتی برگرفته از مکاروس (Mac Carus, 1985)

دوبلی	لیبی دندانی	دندانی - لثری	لثری	لثری-کامی	کامی	نرم کامی	ملازی	حلقی	چاکایی
انسداد ی	b p	D t				g k	Q		ʔ
انسایشی				d t ʒ ʃ					
سایشی	v f		Z s	ʒ ʃ		y x		ʕ ħ	h
خیشوم ی	m	N				ŋ			
کناری		L				ɫ			
زنشی			r						
لرزشی			R						
غلت	w				j				

جدول ۲: واکه‌های زبان کردی مرکزی
با تغییراتی برگرفته از مکاروس (McCarus, 1985)



¹ heterosyllabic clusters

² homosyllabic / tautosyllabic clusters

۱-۱. پرسش‌های پژوهش

در یک مطالعه جامع برای بررسی ساده‌سازی در زبان کردی مرکزی، همه خوشه‌های ممکن انتخاب و خوشه‌هایی که مشمول ساده‌سازی می‌شدند نیز براساس فرایند واجی دخیل در ساده‌سازی خوشه‌ها دسته‌بندی شدند. از این میان به مواردی برمی‌خوریم که گویشوران زبان با حذف یکی از همخوان‌ها خوشه را ساده می‌کنند. گاهی، حذف همخوان اول در خوشه‌های همخوانی (چه خوشه‌های هم‌هجا و چه خوشه‌های دگرهجا) با تغییر در کیفیت واکه پیش از آن عنصر محذوف همراه است. در این راستا، پرسش‌هایی مطرح می‌شود که از این قرارند: نخست اینکه، چه همخوان‌هایی در جایگاه اول خوشه‌های همخوانی هدف حذف قرار می‌گیرند؟ دوم آنکه، کدام همخوان‌ها در زبان کردی مورایی هستند که حذف آن‌ها به تغییر در کیفیت واکه پیش از آن‌ها می‌انجامد؟ سوم اینکه، واکه پیش از همخوان‌هایی که هدف حذف قرار می‌گیرند از جنبه کمی و کیفی چه تغییری می‌کند؟

۱-۲. روش پژوهش

همان‌گونه که در بخش پیشین اشاره کردیم، در راستای دست‌یابی به توصیفی جامع از خوشه‌های همخوانی، ساده‌سازی آن‌ها و نیز فرایندهایی که به این ساده‌سازی می‌انجامند، پیکره‌ای از گویشوران بومی زبان کردی مرکزی گونه‌مریوان گردآوری شد. پس از استخراج همه خوشه‌های ممکن (خوشه‌های هم‌هجا و دگرهجا)، خوشه‌هایی که در صورت گفتاری مشمول تغییر می‌شدند را جدا و براساس فرایندهای واجی دخیل در این تغییر، دسته‌بندی و واج‌نویسی کردیم. در این میان، در بخشی از داده‌ها همخوان اول حذف و در ادامه این حذف، در واکه پیش از آن‌ها کشش جبرانی^۱ مشاهده شد. افزون بر این داده‌ها، در جستجوی واژه‌های مشابه با خوشه‌های هدف، به فرهنگ‌لغت‌های کردی نیز نگاه کردیم و داده‌های مشابه را نیز به فهرست پیشین افزودیم که همه این داده‌ها در ادامه ارائه و مورد تحلیل قرار خواهند گرفت. همچنین شم زبانی یکی از گویشوران به‌عنوان گویشور گونه مورد بررسی در همه مراحل پژوهش از گردآوری، واج‌نویسی و تحلیل داده‌ها به کار گرفته شده است. از آنجایی که همخوان‌های هدف، تنها دو همخوان /h/ و /ʔ/ بودند، واژه‌هایی که این همخوان‌ها را به‌عنوان عضو اول خوشه (پایانی و میانی) داشتند و مشمول حذف و کشش جبرانی بودند بیشتر از تعداد داده‌هایی است که در این پژوهش تحلیل خواهند شد. ولی از این جهت که بافت همخوان‌های هدف، مشابه است و کمیت داده‌ها تأثیری در یافته‌ها به‌دست آمده ایجاد نخواهد کرد، در تحلیل داده‌ها تنها به ۲۴ مورد ارجاع خواهیم داد.

^۱ compensatory lengthening (CL)

۲. پیشینه پژوهش

فرایند حذف همخوان و کشش جبرانی برآمده از آن، در بسیاری از زبان‌های دنیا مورد بررسی قرار گرفته‌است. از میان آثار برجسته در این زمینه می‌توان به هیز (Hayes, 1989) در قالب واج‌شناسی مورایی^۱ و کاویتسکایا (Kavitskaya, 2001) در قالب رساله‌ای جامع در مورد تحلیل آوایی و واجی کشش جبرانی و نیز بررسی در زمانی این فرایند اشاره کرد. همچنین در بررسی کشش جبرانی در قالب رویکردهای اشتقاقی منشعب از نظریه بهینگی^۲ می‌توان سامکو (Samko, 2011) و شاو (Shaw, 2009) را از آثار برجسته با تحلیل‌های نوآورانه و جامع دانست. از پژوهش‌های پیشین در مورد این فرایند در زبان‌های فارسی و کردی نیز می‌توان به آثاری اشاره کرد که در ادامه به معرفی آن‌ها می‌پردازیم.

درزی (Darzi, 1991) با بررسی کشش جبرانی در فارسی تهرانی محاوره‌ای، بر این باور است که /h/ و /ʔ/ تنها همخوان‌های مورایی در زبان فارسی هستند، زیرا تنها حذف این دو همخوان به کشش جبرانی واکه قبل از خود منجر می‌شود. بی‌جن‌خان (Bijankhan, 2018, p. 128) نیز افزون‌بر این دو همخوان، غلت /w/ را نیز به‌لحاظ تاریخی، دارای رفتار مشابهی می‌داند و به سبب شرکت هر سه همخوان /h/، /ʔ/ و /w/ در فرایند کشش جبرانی واکه پیش از خود، آن‌ها را متعلق به یک طبقه طبیعی می‌داند. بی‌جن‌خان (Bijankhan, 2018; quoted in Shademan, 2005) که با دیدگاهی آوایی به بررسی کشش جبرانی در زبان فارسی پرداخته است، حذف همخوان چاکتایی را همیشه محرک کشش جبرانی نمی‌داند. همچنین بی‌جن‌خان (Bijankhan, 2000) و صادقی (Sadeghi, 2007; 2012) نیز با دیدگاهی ادراکی به بررسی کشش جبرانی در زبان فارسی پرداخته‌اند. صادقی (Sadeghi, 2008; 2012) تغییرات دیرش واکه را اصلی‌ترین نشانه ادراکی کشش واکه می‌داند و بر این باور است که عوامل دیگر مانند اختلاف دامنه H₁-H₂ و F₁-H₁ و فرکانس پایه بر درک کشش واکه اثر افزایشی دارند. صفایی قلاتی (Safaie-Qalati, 2013) نیز کشش جبرانی در زبان فارسی را با رویکرد شناختی بررسی کرده‌است. از میان آثار موجود به زبان فارسی تنها می‌توان به مهدوی و همکاران (Mahdavi et al., 2020) اشاره کرد که در چارچوب بهینگی لایه‌ای^۳ این فرایند را در زبان فارسی بررسی کرده‌اند و کفایت تبیینی بیشتر بهینگی لایه‌ای نسبت به بهینگی موازی^۴ را نشان می‌دهند، همان‌گونه که جم (Jam, 2009) نیز پیش‌تر با بررسی کشش جبرانی در زبان فارسی

¹ Moraic phonology

² Optimality Theory (OT)

³ Stratal OT (STOT)

⁴ Classic / Parallel OT (POT)

در چارچوب نظریه بهینگی موازی، این نظریه را به دلیل قائل نبودن به سطوح میانی، در تبیین کشش جبرانی چالش برانگیز می‌داند.

علی‌نژاد و زاهدی (Alinezhad & Zahedi, 2009) در بررسی کشش جبرانی در قالب نظریه مورایی در کردی سورانی، همخوان‌های /x/ و /h/ /h/ /ʁ/ را مورایی می‌دانند و بر این باورند که انگیزه کشش جبرانی بر خلاف آنچه هیز (Hayes, 1989) ادعا کرده‌است، حفظ وزن هجا نیست بلکه، حفظ وزن واژه است.

بدخشان و زمانی (Badakhshan & Zamani, 2015) و زمانی و بدخشان (Zamani & Badakhshan, 2016) در بررسی کردی کلهری، محدودیت‌های حاشیه هجایی را از محدودیت‌های اصلی ناظر بر کشش جبرانی در این گونه می‌دانند و در قالب نظریه غیرخطی مورایی نیز این فرایند را تحلیل کرده‌اند. ثباتی (Sobati, 2018) در گونه‌های کردی ایلامی نیز همخوان‌های /ʔ/ /z/ و /h/ را مورایی می‌داند. احمدی ورمزانی و فتاحی (Ahmadi Varmazani & Fattahi, 2019) در بررسی فارسی کرمانشاهی، همخوان‌های مورایی این گویش را /h/ /h/ /d/ /t/ و /n/ می‌دانند که طبق اصل حفظ وزن هجا، مورای آزاد در اثر حذف همخوان در لایه مبنا باقی مانده و طبق اصل فشردگی و در جهت حفظ وزن هجا به لایه واجی گسترش پیدا می‌کند.

پژوهش حاضر در ادامه کارهای پیشین درباره زبان‌های ایرانی، کشش جبرانی را با توجه به تیرگی واجی^۱ این فرایند، از دیدگاهی اشتقاقی بررسی و به تحلیل بهینگی این فرایند می‌پردازد و مجموعه محدودیت‌هایی را معرفی می‌کند که در آثار پیشین مشاهده نمی‌شود و تحلیل‌های موجود در این پژوهش در راستای تبیین‌های رده‌شناختی جهانی هستند. همچنین در جاهایی که مقایسه با تحلیل‌های پیشین و ارائه تحلیل‌های متفاوت موردنیاز باشد در بخش تحلیل داده‌ها به این موارد اختلاف اشاره خواهد شد.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳-۱. کشش جبرانی: فرایندی تیره

کشش جبرانی به مجموعه‌ای از فرایندهای واجی گفته می‌شود که در آن‌ها حذف یکی از عناصر با کشش عنصر دیگری همراه است (Kavitskaya, 2001, p. 1). در قالب مورایی و به باور هیز (Hayes, 1989) این فرایند هنگامی رخ می‌دهد که محتوای مشخصه‌ای یک واکه یا پایانه مورایی حذف شده و به یک عنصر غیرمورایی (عمدتاً آغازه) پیوسته می‌شود و در آن مورایی که

¹ phonological opacity

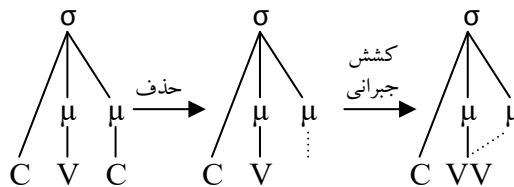
شناورمانده حذف نمی‌شود، بلکه در قالب جدیدی (با بازاتصال به عنصری دیگر) حفظ می‌شود. وقتی مشخصه‌های مرتبط با مورا کاملاً توسط عنصر مجاور جایگزین شود تشخیص کشش جبرانی از همگونی کامل دشوار است، ولی کشش جبرانی بیشتر نتیجه حذف یک پایانه حامل مورا است (Kiparsky, 2011, p. 34). در این فرایند عنصر محذوف را محرک و عنصری که مشمول کشش می‌شود را هدف می‌نامند. هم واکه‌ها و هم همخوان‌ها می‌توانند هر کدام از این دو نقش را بپذیرند. کشش جبرانی به پیروی از دیدگاه مورین (Morin, 1992) منطقی می‌تواند یکی از این چهار نوع معرفی شده در جدول باشد.

جدول ۳: حالات ممکن برای کشش جبرانی و نیز عناصر محذوف و مشمول کشش

(Morin, 1992)

عناصر محذوف	عناصر مشمول کشش	نوع کشش جبرانی
C	V	VC
V	V	VV
V	C	CV
C	C	CC

این حذف همانند دیگر فرایندهای حذف نیست؛ بلکه بی‌درنگ پس از حذف، فرایند دیگری اعمال می‌شود که عبارت است از کشیدگی یک عنصر دیگر در مجاورت آن. در چارچوب زایشی می‌توان به تعامل زمینه‌چین^۱ قائل شد که بر مبنای آن یک فرایند واجی زمینه عملکرد را برای یک فرایند واجی دیگر فراهم می‌کند. در این مورد خاص، حذف یک عنصر مورایی سبب شناورماندن مورای متصل به آن می‌شود. اتصال این مورای شناور به نزدیک‌ترین واحدی که بتواند مورا بپذیرد در ادامه این قاعده می‌آید و کشش جبرانی در ادامه حذف عنصر مورایی می‌آید. شکل (۱) شمای کلی این دو فرایند متوالی را می‌توان چنین به تصویر می‌کشد.



شکل ۱: شمای کلی حذف عنصر مورایی و کشش جبرانی به صورت دو فرایند متوالی در نظریه مورایی

^۱ feeding

از آنجایی که محرک کشش جبرانی در روساخت مشهود نیست، در نتیجه، موردی از تیرگی واجی است.

۳-۲. نظریه بهینگی متوالی^۱ در مقابل بهینگی موازی

واج‌شناسی زایشی که در قالب انگاره آوایی زبان انگلیسی^۲ (اس‌پی‌ای) چامسکی و هله (Chomsky & Halle, 1968) پدیدار شد، مجموعه‌ای از صفر تا n قاعده واجی بود که اشتقاق صورت آوایی را از صورت واجی ممکن می‌ساخت. این رویکرد بعدها به وسیله رویکرد اصل و پارامتربنیاد که در دیگر بخش‌های زبان‌شناسی نظری شکوفا شده بود، قواعد واجی را با محدودیت‌های حاکم بر قواعد جایگزین کردند و سعی در محدود کردن قواعد واجی داشت. به بیانی اصول و پارامترهای واجی همانند قواعد واجی در حدفاصل بازنمایی واجی و آوایی قرار داشت. رویکرد قاعده‌بنیاد اصل و پارامتربنیاد با نام کلی‌تر واج‌شناسی اشتقاقی مطرح شدند (Bijankhan, 2005, p. 9). واج‌شناسی زایشی با قدرت تبیینی بالاتر نسبت به واج‌شناسی ساخت‌گرایی آمریکایی و نیز واج‌شناسی ساخت‌گرایی اروپایی در پیکر واج‌شناسی مکتب پراگ همچنان مشکلاتی را در تبیین پدیده‌های واجی با خود به همراه داشت.

نظریه بهینگی (Prince & Smolensky, 1993 [2004]) از بدنه واج‌شناسی زایشی منشعب و با تأکید بر هم‌نوایی^۳ قواعد در رسیدن به هدفی مشترک و بازنمایی ساختی ویژه در روساخت، به زودی رویکرد غالب حاکم بر واج‌شناسی در اواخر قرن ۲۰ و آغاز قرن ۲۱ شد. نظریه بهینگی از همان نسخه‌های اولیه با سه مؤلفه اصلی شناخته می‌شود. (۱) مؤلفه زاینده^۴ که از یک درون‌داد (بازنمایی واجی در تعبیر اس‌پی‌ای) به تولید برون‌داد (بازنمایی آوایی در تعبیر اس‌پی‌ای)های احتمالی دست می‌زند و به تعبیر بی‌جن‌خان (Bijankhan, 2005, p. 35) یک تابع یک‌به‌چند است. مولد بدون در نظر گرفتن یک زبان خاص و فقط به صورت جهانی و بر اساس غنای پایه، دست به تولید درون‌دادهای واجی جهانی می‌زند. (۲) مؤلفه ارزیاب^۵ (به تعبیر بی‌جن‌خان همان، ۳۶)، یک تابع ریاضی چند به یک که شامل مجموعه‌ای از محدودیت‌هایی است که با رتبه‌بندی خود رقابت بین گزینه‌های رقیب را ارزیابی کرده و نتیجه این ارزیابی انتخاب یکی از گزینه‌ها

^۱ Harmonic Serialism (HS)

معادل فارسی «توالی‌گرایی هماهنگ» را نیز می‌توان برابر این واژه قرار داد، ولی در مقابل بهینگی موازی، بهینگی متوالی معادل مناسب‌تری است.

^۲ The Sound Pattern of English (SPE)

^۳ conspiracy

^۴ GENerator

^۵ EVALuator

به‌عنوان ۳) برون‌داد بهینه است که شامل کمترین تخطی از محدودیت‌های رتبه‌بالا در زبان است. ارزیاب دو دسته محدودیت کلی دارد به نام محدودیت‌های نشان‌داری^۱ که بر بازنمایی ساخت‌های بی‌نشان و جهانی در زبان‌ها تأکید دارند و محدودیت‌های پایایی^۲ که بر مشابهت بیشینه درون‌داد و برون‌داد پافشاری می‌کنند، تأثیر محدودیت‌های پایایی را به تعادل می‌کشاند.

در بهینگی اولیه که بعدها تحت عنوان بهینگی موازی یا کلاسیک مطرح شد محدودیت‌های نشان‌داری و پایایی با به‌کارگیری چندین تغییر هم‌زمان بر یک درون‌داد، برون‌داد بهینه را به دست می‌دهند، ولی در بهینگی متوالی ارزیاب در هر مرحله یک برون‌داد را به‌عنوان برون‌داد بهینه انتخاب می‌کند و افزون‌بر یک گزینه بهینه که گزینه نهایی در رقابت با بقیه گزینه‌ها است، در طی مراحل اشتقاق نیز در هر مرحله از اشتقاق یک گزینه بهینه که بهترین را عملکرد را در رقابت با گزینه‌های رقیب دارد، به‌عنوان گزینه بهینه موضعی^۳ انتخاب می‌شود و با داده‌های واقعی در زبان‌های مختلف نیز سازگارتر است. بهینگی متوالی دارای یک فرایند متوالی ارزیابی گزینه‌ها و عملکرد متوالی محدودیت‌ها است و دارای دو ویژگی عمده است: تدریجی بودن^۴ تغییرات بر درون‌داد و بهبود هماهنگی^۵ در هر مرحله (McCarthy, 2008).

از آن‌جایی که کشش جبرانی همواره پس از حذف یک واحد واجی و به جبران حذف آن و حفظ ویژگی‌های مورایی آن به کار گرفته می‌شود با چارچوب نظریه‌های اشتقاقی سازگارتر است. بهینگی لایه‌ای^۶ کیپارسکی، بهینگی با گزینه‌های زنجیری^۷، بهینگی متوالی و دستور هماهنگ^۸ همگی نظریه‌های اشتقاقی هستند که به‌راحتی فرایندی تیره مانند کشش جبرانی را تبیین می‌کنند. از آن‌جایی که هدف اصلی واج‌شناسی همانند دیگر شاخه‌های زبان‌شناسی بررسی‌های رده‌شناختی برای رسیدن به جهانی‌های زبانی و درک زبان بشری است، محدودیت‌های جهانی و رتبه‌بندی زبان-خاص آن همه امکانات زبان‌های طبیعی در تبیین فرایندهای واجی را به دست می‌دهد.

دلایل اولویت دادن به نظریه بهینگی متوالی و اشتقاقی در مقایسه با بهینگی موازی یا کلاسیک در تبیین فرایند کشش جبرانی در بخش (۵) به تفصیل مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

¹ markedness

² faithfulness

³ local minimum

⁴ gradualness

⁵ Harmonic Improvement (HI)

⁶ Stratal OT

⁷ Candidate Chain Theory (OT-CC)

⁸ Harmonic Grammar (HG)

۴. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

در برخی خوشه‌های موجود در زبان کردی همزمان با حذف عضو اول خوشه (چه خوشه‌های هم‌هجا چه دگرهجا) واکه قبل نیز کشیده می‌شود. برای نمونه، داده‌های (۱) به روشن‌تر شدن این نکته و رسیدن به تعمیم در مورد بافت آن‌ها کمک می‌کند.

(۱)

/fahɾ/	[faɾ]	«شهر»	/taɬm/	[tam]	«طعم»
/qahɾ/	[qaɾ]	«قهر»	/naɬl/	[nat]	«نعل»
/z(ɜ)ahɾ/	[zɑɾ]	«زهر»	/maɬ.da/	[ma.da]	«معهده»
/fahm/	[fam]	«فهم»	/taɬ.na/	[ta.na]	«طعنه»
/pahɾ/	[pan]	«پهن»	/maɬ.taɫ/	[ma.tɪɫ]	«معطل»
/ah.waz/	[ʔa.waz]	«اهواز»	/maɬ.na/	[ma.na]	«معنا»
/mah.naz/	[ma.naz]	«مهناز»	/dʒaɬ.fɑɾ/	[dʒɑ.fɪɾ]	«جعفر»
/lah.dʒa/	[la.dʒa]	«لهجه»	/daɬ.wa/	[da.wa]	«دعوا»
/mah.di/	[ma.di]	«مهدی»	/baɬ.ze/	[ba.ze]	«بعضی»
/kah.ro.ba/	[ka.ra.ba]	«کهربا»	/maɬ.qul/	[ma.quɫ]	«معقول»
/meh.ra.ban/	[me:.ra.ban]	«مهربان»	/maɬ.ruf/	[ma.rɪf]	«معروف»
/beh.zad/	[be:.zad]	«اسم»	/foɬ.la/	[fo:.ɫɑ]	«شعله»

خاص

در مورد واژه‌های داده‌های (۱) باید گفت: (۱) این واژه‌ها قرضی هستند و در سبک رسمی و در برخی گونه‌ها به همان صورتی تلفظ می‌شوند که در زبان مبدأ به کار گرفته می‌شوند. در نتیجه، صورتی را که دارای پایایی بیشتری است، به عنوان صورت زیرساختی در نظر گرفته ایم؛ (۲) خوشه‌های متشکل از همخوان سایشی حلقی یا چاکنایی و یک همخوان دیگر پس از آن، با حذف همخوان سایشی و گسترش محتوای مورایی آن به واکه پیش از خود، ساده می‌شوند. بیان این نکته الزامی است که همه سایشی‌های حلقی و چاکنایی در این جایگاه مشمول چنین حذف و کشش جبرانی واکه پیش از خود نمی‌شوند و در صورت وجود مواردی از حذف، در مقایسه با داده‌های (۱) بسیار اندک‌اند. به نظر می‌رسد گویشوران در زبان محاوره و غیررسمی از این قاعده برای بومی‌سازی وام‌واژه‌هایی بهره می‌گیرند که در جایگاه عنصر اول خوشه پایانه و خوشه‌های میانی دگرهجا دارای همخوان سایشی‌های حلقی و چاکنایی هستند. این فرایند در واژه‌های بومی زبان کردی دیده نمی‌شود. روی هم رفته، در خوشه‌های پایانی که این همخوان‌ها عضو اول باشند،

گرایش به ساده‌سازی بسیار بالا است؛ ولی از این میان، همخوان سایشی حلقی واک‌دار /h/ در این فرایند شرکت نمی‌کند و در پیکرهٔ ما تنها در واژهٔ «قحطی» [qa.ti] / : [qa.h.ti] حذف و کشش جبرانی مشاهده می‌شود. همچنین در مقایسهٔ همخوان‌های مشمول فرایند حذف در کردی سورانی و گونه‌های دیگر بررسی شده از زبان کردی مانند کلهری و ایلامی می‌توان گفت که سایشی حلقی واک‌دار [ʔ] در گونهٔ مرکزی که یک واج جدا است که در واژه‌های قرصی از عربی به همان صورت اولیه در زبان مبدا حفظ می‌شود. این واج در گونه‌های ایلامی و کلهری، همانند فارسی به صورت همخوان انسدادی چاکنایی بی‌واک [ʔ] در وام‌واژه‌ها بر مبنای نظام واجی این گونه‌ها تغییر می‌کند.

با نگاهی کلی به داده‌های (۱) می‌توان مدعی شد که در این داده‌ها فرایند کشش جبرانی وجود ندارد، بلکه پس از حذف همخوان سایشی چاکنایی یا حلقی، واکهٔ پیش از این همخوان‌ها پسین‌تر می‌شود. پس باید ابتدا ثابت شود که موارد مطرح‌شده نمونه‌ای از کشش هستند. از آثار پیشین که به کشش جبرانی در کردی مرکزی اشاره کرده است می‌توان به حامد (Hamid, 2016) اشاره کرد. وی این فرایند را کشش جبرانی می‌داند و واکهٔ /a/ را جفت کشیدهٔ واکهٔ /a/ می‌داند. طول واکه یکی از موضوعات چالش‌برانگیز در واج‌شناسی زبان کردی است. برخی همچون احمد (Ahmad, 1986) و مکاروس (McCarus, 1997) معتقدند که کشش واکه‌ای از جنبهٔ واجی ممیز است؛ ولی پژوهشگرانی چون مکاروس (McCarus, 1958)، امین (Amin, 2003) و محوی (Mahwi, 2009) کشش واکه‌ای را ممیز واجی نمی‌دانند. مکنزی (Mackenzie, 1961) بر این باور است که بین /a/ و /a/ کشش واکه‌ای ممیز است و این دو واکه، کیفیت مشابهی دارند و تنها تفاوتشان در کشش است. کیفیت یک آوا، ترکیب دقیق فرکانس‌های سازندهٔ آن آوا است که به وسیلهٔ جایگاه زبان، لب‌ها و دیگر اندام‌های تولید تعیین می‌شود. کیفیت واکه‌ها در قالب ارتفاع زبان، پیشین یا پسین بودن و گردی لب‌ها بیان می‌شود (Spencer, 1995, p. 25). محوی (Mahwi, 2009, P. 184) بر این باور است که کشش واکه از ساخت هجایی و محل تکیه قابل‌پیش‌بینی است، به گونه‌ای که واکه‌های بلند در هجای باز تکیه‌بر و نیز در هجای بسته تکیه‌بر پیش از همخوان واک‌دار می‌آیند و واکهٔ کوتاه در جاهای دیگر (Ahmed, 2019, p. 44).

احمد (Ahmed, 2019, p. 45) نیز معتقد است که کشش واکه‌ای به لحاظ واجی ممیز نیست و یک سازوکار آوایی، تمایز واکه‌ها با کیفیت‌های مختلف را افزایش می‌دهد. وی (همان) بر این باور است که کردی مرکزی همانند فارسی نو، تمایز تاریخی بین واکه‌های کوتاه و کشیده

را از دست داده است. پس واکه‌ها هم از نظر کیفیت و هم از نظر کمیت با هم متمایزند؛ ولی تنها تفاوت کیفی از جنبه واجی متمایز است. حامد (Hamid, 2016, p. 29) به نظام ۵ واکه‌ای برای کردی مرکزی قائل است که در آن، واکه‌های میانی و افزاشته دارای تمایز پیشین-پسین هستند؛ ولی واکه‌های افتاده مرکزی هستند و تمایزشان در کشش است. وی (همان) این تمایز در کشش را واجی می‌داند. حامد (همان، ۳۱) به جز در تقابل /a/ و /a/ تفاوت دیگر واکه‌ها را در کیفیت آن‌ها می‌داند؛ در حالی که کمیت (کشش)، وابسته به محیط ظهور واکه‌ها است و متمایز نیست. با توجه به نکته‌های مورد اشاره، در این پژوهش نیز به پیروی از حامد (Hamid, 2016) و دیگر آثاری که تمایز بین واکه‌های /a/ و /a/ را ناشی از کشش می‌دانند، فرایندی که طی آن همخوان سایشی چاکنایی یا حلقی در جایگاه اول خوشه‌های همخوانی حذف شده و محتوای مورایی خود را به واکه مجاور منتقل می‌کند را کشش جبرانی می‌انگاریم.

بدخشان و زمانی (Badakhshan & Zamani, 2015) در چارچوب نظریه بهینگی با گزینه‌های متوالی (OT-CC) کشش جبرانی را در کردی کلهری بررسی کرده‌اند. آن‌ها (همان، ۱۴۱)، در بررسی توالی‌های هم‌هجا (خوشه‌های پایانه) حذف دو همخوان /h/ و /ʔ/ را به رتبه‌بالا بودن محدودیت‌های PM^۱ و SONSEQ بر دیگر محدودیت‌ها می‌دانند. بر مبنای محدودیت PM به هر آوا با مشخصه [-پیوسته، +واک] یا [-واک] پس از واکه، یک علامت تخطی تخصیص می‌یابد؛ ولی این محدودیت بسیار کلی است و داده‌های (الف) از کردی کلهری مثال‌هایی نقض بر این ادعا هستند که حذف و کشش جبرانی همخوان‌ها در این بافت را متأثر از مشخصه‌های مورد اشاره در محدودیت PM می‌داند، زیرا همه انفجاری‌ها و انسایشی‌های واکه‌دار دارای مشخصه [-پیوسته، +واک] هستند. همچنین مشخصه [-واک] نیز بسیار کلی است و همه همخوان‌های بی‌واک، پس از واکه را غیرمجاز می‌داند که در داده‌های کلهری (ب) عملاً چنین چیزی وجود ندارد. همچنین واژه [baʔd] «بعد» از داده‌های بدخشان و زمانی (Badakhshan & Zamani, 2015, p. 141) برخلاف اصل توالی رسایی است، با وجود اینکه بیان می‌کنند که همه داده‌ها بر اساس توالی رسایی هستند.

(۲)

الف

[zaxm] «زخم»

[baxm] «بزم»

^۱ PEAK MARGIN

«ماست» [mast]

«نمی روم» [ni.ja.fim]

«اجازه نمی دهم» [nat.lim]

در رد ادعای بدخشان و زمانی (Badakhshan & Zamani, 2015) می توان گفت که در نمونه های (۲)، اصل توالی رسایی نقض می شود. همچنین همخوان سایشی /x/ در [zaxm] دارای مشخصه [-واک] و همچنین همخوان انسایشی ([ʃ]) در [ni.ja.fim] دارای مشخصه های [- پیوسته، - واک] است، برخلاف این ادعا که همه انفجاری ها و انسایشی های واک دار دارای مشخصه [- پیوسته، + واک] هستند. برخی از داده ها در گویش جنوبی و مرکزی مشابه هم هستند؛ ولی تحلیل های پژوهش حاضر با پژوهش بدخشان و زمانی (Badakhshan & Zamani, 2015) متفاوت است. هر چند نگارندگان بر این باورند که بررسی چنین فرایندی با این محدودیت ها به خوبی از پس تبیین داده های موجود بر نمی آید و این محدودیت ها آن قدر محدود نیستند که بتوانند عدم اعمال بر دیگر صورت های بالقوه را تبیین کنند. پس محدودیت PM محدودیت مناسبی برای تبیین این داده ها نیست.

اگر بخواهیم خوشه های موجود در (۱) را دقیق تر بررسی کرده و پیروی یا تخطی از اصل توالی رسایی در این خوشه ها را بسنجیم به سلسله مراتب جهانی و جامع پارکر (Parker, 2008; Parker, 2011) می رسیم که با جداسازی مشخصه های ممیز در تولید همخوان ها و واکه ها مقیاس هفده گانه جدول را معرفی می کند.

جدول ۴: مقیاس جهانی رسایی به تفکیک واحدهای واجی

(Parker, 2011, p. 1177)

مقیاس رسایی	طبقه طبیعی
۱۷	واکه های افتاده
۱۶	واکه های حاشیه ای میانی (به جز [ə])
۱۵	واکه های حاشیه ای افراشته (به جز [i])
۱۴	واکه های درونی میانی ([ə])
۱۳	واکه های درونی افراشته ([i])
۱۲	غلت ها
۱۱	ناسوده های ر-گونه ([ɹ])

مقیاس رسایی	طبقه طبیعی
۱۰	زنشی‌ها
۹	کناری‌ها
۸	لرزشی‌ها
۷	خیشومی
۶	سایشی‌های واک‌دار
۵	انسایشی‌های واک‌دار
۴	انفجاری‌های واک‌دار
۳	سایشی‌های بی‌واک (شامل [h])
۲	انسایشی‌های بی‌واک
۱	انفجاری‌های بی‌واک (شامل [ʔ])

داده‌های (۱) به همراه نمره رسایی خوشه‌هایی که مشمول حذف و کشش جبرانی می‌شوند در

داده‌های (۳) تکرار می‌شود.

(۳)

/fahɾ/	۳-۱۰	«شهر»	/taʃm/	۶-۷	«طعم»
/qahɾ/	۳-۱۰	«قهر»	/naʃl/	۶-۹	«نعل»
/z(ʒ)ahɾ/	۳-۱۰	«زهر»	/maʃ.da/	۶-۴	«معهده»
/fahm/	۳-۷	«فهم»	/taʃ.na/	۶-۷	«طعنه»
/pahɳ/	۳-۷	«پهن»	/maʃ.tal/	*	۶-۱ «معطل»
/ah.waz/	۳-۱۲	«اهواز»	/maʃ.na/	۶-۷	«معنا»
/mah.naz/	۳-۷	«مهناز»	/dʒaʃ.far/	*	۶-۳ «جعفر»
/lah.dʒa/	۳-۵	«لهجه»	/daʃ.wa/	۶-۱۲	«دعوا»
/mah.di/	۳-۴	«مهدی»	/baʃ.ze/	۶-۶	«بعضی»
/kah.ro.ba/	۳-۱۰	«کهربا»	/maʃ.qul/	*	۶-۴ «معتول»
/meh.ra.ban/	۳-۱۰	«مهربان»	/maʃ.ruf/	۶-۱۰	«معروف»
/beh.zad/	۳-۶	«اسم»	/foʃ.la/	۶-۹	«شعله»

خاص»

با بررسی اختلاف رسایی عناصر مجاور در یک هجا یا در هجاهای مجاور، در بسیاری از موارد تخطی از اصل توالی رسایی یا قانون مجاورت هجا را می‌توان انگیزه اصلی حذف همخوان دانست؛ ولی موارد نقض این اصل نیز وجود دارد که با علامت (*) مشخص شده‌اند. در خوشه‌های پایانی VC₁C₂ باید رسایی C₂ از رسایی C₁ کمتر باشد تا دو قله رسایی در هجا ایجاد نشود و در خوشه‌های میانی VC₁.C₂V نیز طبق قانون مجاورت هجا، رسایی C₂ کمتر از رسایی C₁ باشد. در نتیجه اصل توالی رسایی نمی‌تواند تنها دلیل حذف این همخوان‌ها باشد. اکنون اگر در داده‌های (۳) به دنبال مشخصه‌های مشترک همخوان‌های محذوف بگردیم مشخص می‌شود که دو همخوانی که مشمول حذف و پس از حذف محرک کشش جبرانی می‌شوند، دارای مشخصه‌های جدول هستند.

جدول ۵: مشخصات ممیز همخوان‌های /h/ و /ʕ/

h	ʕ
[-cons]	[-cons]
[+son]	[+son]
[+cont]	[+cont]
[+sp gl]	[Phar]
[-cons gl]	[+voice]

بی‌جن‌خان (Bijankhan, 2013, p. 114)، همخوان سایشی /h/ را به همراه /ʕ/ و /z/ همخوان‌های [-cons] می‌داند، زیرا از نظر آوایی در حاشیه‌های هجا پایدار نیستند و مشمول حذف یا تضعیف می‌شوند. در زبان کردی نیز چنین است و بیشتر مشمول فرایند تضعیف می‌شود. مشخصه [-cons] در جدول در تأیید این استدلال هستند. افزون‌براین، در پایان هجا نیز در داده‌هایی که با فارسی همزاد هستند، /h/ پایانی مشمول حذف می‌شود برای نمونه در /kah/: [ka] و /fah/: [fa]

اکنون این پرسش مطرح می‌شود که آیا انسدادی چاکنایی را می‌توان در کنار سایشی چاکنایی در یک طبقه طبیعی قرار داد و مشمول قاعده حذف و کشش جبرانی دانست؟ انسدادی چاکنایی فقط در واژه‌های عربی که وارد کردی شده‌اند و در میانه هجا، خوشه می‌سازد (۴)؛ ولی در واژه‌های کردی فقط در صورت آوایی و برای ارضای محدودیت ONSET درج می‌شود. پس، تنها جایگاه حضور آن در خوشه‌های دوهمخوانی دگرهجایی و به‌عنوان عضو دوم خوشه است که در سرعت گفتار پایین یا پس از مکث، این همخوان درج می‌شود تا محدودیت ONSET را برآورده کند. در بقیه حالات که خوشه تشکیل نمی‌شود و واژه بعدی با واکه آغاز شده‌است،

همخوان پایانی هجای قبلی، با بازه‌جانبندی جایگاه آغازهٔ این هجا را پر می‌کند. پس انسدادی چاکنایی رفتار مشترکی با سایشی چاکنایی ندارد و در نتیجه در فرایند ساده‌سازی و کشش جبرانی، با همخوان‌های سایشی چاکنایی، طبقهٔ طبیعی تشکیل نمی‌دهد.

(۴)

[maʔ.mur]	«مأمور»
[taʔ.min]	«تأمین»
[taʔ.lif]	«تألیف»
[taʔ.sis]	«تأسیس»

مورد دیگری از این همخوان‌ها که احتمال ساده‌سازی بیشتری دارد در بافتی قابل مشاهده است که /h/ عضو دوم خوشه‌های دگرهجایی باشد. در این واژه‌ها (۵) سایشی چاکنایی حذف شده و پایانهٔ هجا برای ارضای محدودیت آغازه طی بازه‌جانبندی، آغازهٔ هجای بعدی می‌شود.

(۵)

/roʒ ha.ʔat/	[ro.ʒa.ʔat]	«شرق»
/nax ha.ʒen/	[na.xa.ʒen]	«تکان‌دهنده»
/waz he.nan/	[wa.ze.nan]	«رها کردن»
/pek.ha.ta/	[pe.ka.ta]	«محصول»
/bang.heʔt/	[ban.geʔt]	«فراخوانی»
/raq ha.ʔa.tin/	[ra.qa.ʔa.tin]	«از سرما مردن»

حال اگر داده‌های (۳) را در چارچوب نظریهٔ بهینگی بررسی کنیم، تعمیم توصیفی زیر می‌تواند به‌درستی حذف و کشش جبرانی در داده‌های موجود را تبیین کند.

همخوان‌های سایشی حلقی و چاکنایی به‌عنوان عضو اول خوشه‌های همخوانی غیرمجازند. این الزام از طریق حذف این همخوان‌ها و کشش جبرانی واکهٔ پیش از این همخوان‌ها جبران می‌شود.

حذف همخوان در این بافت با کشیدگی جبرانی واکهٔ پس از خود همراه است، زیرا محتوای مورایی همخوان حذف شده به واکهٔ پیش از خود منتقل می‌شود. آیا فقط این دو همخوان مورایی هستند یا همخوان‌های دیگر نیز مورایی‌اند؟ در ادامه، با بررسی پیشینهٔ پژوهش‌ها در زمینهٔ کشش جبرانی در زبان فارسی به این پرسش پاسخ می‌دهیم، تا بتوان به‌درستی به توجیه داده‌های زبان کردی پرداخت.

همان گونه که در بخش (۱.۳) گفتیم، درزی (Darzi, 1991) /h/ و /ʔ/ را تنها همخوان‌های مورایی در زبان فارسی می‌داند، زیرا تنها حذف این دو همخوان به کشش جبرانی واکه پیش از خود منجر می‌شود. کاویتسکایا (Kavitskaya, 2001, p. 87)، فرضیه درزی (Darzi, 1991) مبنی بر مورایی بودن دو همخوان /h/ و /ʔ/ را چالش برانگیز می‌داند، زیرا برخلاف نظریه محدودیت رسایی بر ساخت هجایی زک (Zec, 1995; 1998) است. بر مبنای این نظریه، تأثیر رسایی بر موراهای نسبی است و زبان‌ها بر همخوان‌های مورایی خود آستانه‌ای زبان-خاص قائل‌اند که همخوان‌های پایین‌تر از آن آستانه، مورایی انگاشته نمی‌شوند. اکنون اگر انسدادی چاکنایی با کمترین میزان رسایی، مورایی باشد همه همخوان‌های دیگر در زبان فارسی مورایی هستند؛ ولی در عمل چنین نیست و حذف دیگر همخوان‌ها به کشش همخوان قبلی منجر نمی‌شود مانند داده‌های (۶).

(۶)

/sabr/	[sab] *[sa:b]
/vaxt/	[vax] *[va:x]
/mozd/	[moz] *[mo:z]

درست است که در داده‌های (۶) همخوان دوم خوشه پایانی حذف شده است و احتمالاً گفته شود که این همخوان‌ها در جایگاهی نیستند که مورایی انگاشته شوند تا حذفشان به کشش جبرانی واکه پیش از خود منجر شود؛ ولی در تحلیل‌های کشش مورایی در زبان فارسی، انسدادی چاکنایی، حتی وقتی که عضو دوم خوشه همخوانی است نیز مورایی در نظر گرفته شده است. برای نمونه، در واژه /robʔ/ حذف انسدادی چاکنایی به کشش جبرانی واکه قبل از خود منجر می‌شود [ro:b].

کاویتسکایا (Kavitskaya, 2001, p. 91) بر این باور است که براساس تحلیل‌های آکوستیک، عناصر چاکنایی در عمل واکه‌ای هستند نه همانند گرفته‌ها، زیرا همانند انسدادی‌های واقعی بست بی صدا^۱ ندارند. پس اگر انسدادی چاکنایی را همخوان‌های تقریبی واجی بدانیم این مشکل از بین می‌رود و شاهد آوایی در تأیید این فرضیه است. چاکنایی‌ها در برخی زبان‌ها مانند کاروک^۲ رفتاری مشابه تقریبی‌ها و در زبان‌هایی مانند کاواکوالا^۳ رفتاری مشابه گرفته‌ها دارند.

^۱ silent closure

^۲ Karok

زبان سنتی قوم کاروک در شمال شرقی کالیفرنیا

^۳ Kwakwala

هرچند بررسی آواشناختی^۱ یا در زمانی دو همخوان /h/ و /ʁ/ برای رسیدن به رفتار مشترک آن‌ها از اهداف اصلی پژوهش حاضر فاصله می‌گیرد، می‌توان همانند کاویتسکایا (Kavitskaya, 2001) به تقریبی بودن این همخوان‌ها معتقد بود. در نتیجه، تنها این دو همخوان، مورایی هستند و همخوان‌های دیگر با قرارگیری در جایگاه پایانه، محرک کشش جبرانی واکه قبل از خود نمی‌شوند.

از آنجایی که همخوان سایشی حلقی و چاکنایی مورایی در زبان مجاز نیستند، می‌توان بر آن‌ها محدودیتی در نظر گرفت که بر مبنای تعریف مکاریتی (McCarthy, 2011, p. 224) از پایانه متعلق به طبقه رسایی X، آن را با توجه به داده‌های زبان کردی مرکزی به صورت (۷) بازنویسی کرد:

(۷)

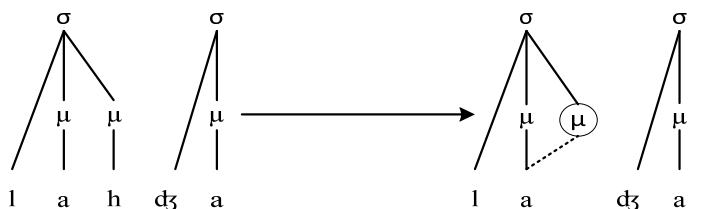
بازنویسی با اقتباس از مکاریتی (McCarthy, 2011, p. 224) *CODA/XC]σ

به هر همخوان سایشی حلقی و چاکنایی در جایگاه پایانه قبل از یک همخوان دیگر، یک علامت تخطی تخصیص می‌یابد.

چون این همخوان‌ها چه در پایانه هجاهای میانی (VX.CV) و چه به عنوان عضو اول خوشه‌های پایانی (VXC) نیز نمایانده می‌شوند، می‌توانیم محدودیت را به صورت زیر تعریف کنیم:

به هر همخوان سایشی حلقی و چاکنایی به عنوان عضو اول خوشه‌های میانی یا پایانی یک علامت تخطی تخصیص دهید.

برای تعریف محدودیت حاکم بر این تغییر نمودار خودواحد آن را رسم می‌کنیم تا تعریف محدودیت عینی‌تر باشد.



شکل ۲: نمودار خودواحد کشش جبرانی در نتیجه حذف عنصر همخوانی مورایی

یکی از زبان‌های بومیان غرب کانادا و از خانواده زبانی واکاشان (Wakashan)

¹ acoustic

همان گونه که مشاهده می‌شود، حذف همخوان پایانه حامل وزن، محرک کشش جبرانی است و پس از حذف همخوان سایشی پایانی، مورای متصل به آن آزاد (شناور) می‌ماند؛ ولی محدودیتی وجود دارد که برمبنای آن مورای شناور در زبان مجاز نیست و باید به نزدیک‌ترین عنصر مجاور خود که مورایی است پیوسته شود. وقتی محتوای مشخصه‌ای هسته یا پایانه مورایی حذف شود، با یک جایگاه غیرمورایی (معمولاً آغازه) ارتباط پیدا می‌کند و مورایی که از محتوایش تهی شده است به جای حذف با محتوای جدید نمایانده می‌شود (Hayes, 1989). این محدودیت که موراهای آزاد را جریمه می‌کند، در نظریه بهینگی به صورت (۸) تعریف می‌شود.

(۸)

*FLOAT

سامکو (Samko, 2011, p. 29)

به هر مورای که در برون‌داد به یک عنصر مورایی متصل نیست، یک علامت تخطی تخصیص می‌یابد.

ارزیاب در ارزیابی گزینه‌ها برای رسیدن به برون‌داد بهینه، همخوان‌های سایشی حلقی و چاکنایی را به عنوان عضو اول خوشه‌های میانی یا پایانی جریمه می‌کند ($[σ \text{CODA/XC}]^*$). برای ارضای این محدودیت، همخوان‌های سایشی حذف می‌شوند (MAX). حذف این همخوان‌ها سبب می‌شود که مورای شناور حاصل از حذف همخوان در جایگاه پایانه به وجود بیاید ($[σ \text{FLOAT}]^*$). گزینه‌های حاوی این مورای شناور نیز غیردستوری هستند و با انتقال مورای شناور به واکه پیش از خود مشخصه زیرساختی واکه نیز دستخوش تغییر می‌شود ($(V \text{IDENT})$). با این تعبیر و نیز با در نظر گرفتن به نسخه‌ای از محدودیت حذف که برمبنای آن حذف در جایگاه پسا همخوانی رتبه بالاتر از حذف در جایگاه پساواکه‌ای است، تعامل محدودیت‌ها در انتخاب گزینه بهینه به صورت (۹) است.

(۹)

$[σ \text{CODA/XC}]^*, [\text{FLOAT}]^* \gg \text{MAX}(C_V) \gg \text{MAX}(V_C), (V \text{IDENT})$

تابلوی (۱)، در چارچوب بهینگی موازی، تعامل محدودیت‌ها برای رسیدن به برون‌داد بهینه را نشان می‌دهد.

تابلوی ۱: تعامل محدودیت‌ها در نگاشت درون‌داد /lahdʒa/ به برون‌داد بهینه [la.dʒa] در

بهینگی موازی

/lahdʒa/	*CODA/XC] _σ	*FLOAT	MAX(C_V)	MAX(V_C)	IDENT(V)
a. [la.dʒa]				*	*
b. [lah.dʒa]	*!				
c. [la.dʒa]		*!		*	
d. [la.ha]		*!	*		
e. [lah.dʒa]	*!				*

با توجه به تابلوی (۱)، در گزینه بهینه با حذف همخوان سایشی حلقی یا چاکنایی در جایگاه عضو اول خوشه‌های دوهمخوانی، محدودیت رتبه‌بالای *CODA/XC]_σ ارضا می‌شود؛ ولی این برآورده شدن محدودیت، به قیمت تخطی از محدودیتی رقم می‌خورد که حذف از جایگاه پساواکه‌ای را جریمه می‌کند ((MAX (V_C)). با حذف خط پیوندی مورای متصل به پایانه و اتصال آن به هسته واکه‌ای پیش از خود، محدودیت *FLOAT برآورده می‌شود؛ ولی با تغییر مشخصه واکه موجود در درون‌داد از محدودیت رتبه‌پایین IDENT (V) نیز تخطی می‌شود. گزینه پایای b در جایگاه عضو اول خوشه‌های دوهمخوانی دارای یک همخوان سایشی حلقی یا چاکنایی است و با تخطی از *CODA/XC]_σ رقابت را به گزینه بهینه می‌بازد. گزینه‌های c و d برخلاف گزینه بهینه دارای مورای شناور هستند و از محدودیت رتبه‌بالای *FLOAT تخطی می‌کنند و تنها تفاوتشان در حذف همخوان در جایگاه دارای برجستگی یا در جایگاه ضعیف است. در گزینه e تعداد موراهای تغییر کرده است و هسته یک مورایی هجای اول، دومورایی شده است، در صورتی که این موراهای شناور از پایانه به آن متصل نشده است، بلکه تغییر واکه این تغییر را رقم زده است. پس این گزینه افزون‌بر تخطی از *CODA/XC]_σ به سبب حضور سایشی حلقی یا چاکنایی در جایگاه اول خوشه، از محدودیت دیگری نیز تخطی می‌کند که به صورت (۱۰) تعریف می‌شود.

(۱۰)

پرنس و اسمولنسکی (۲۰۰۴: ۲۴۸) و مکاریتی (McCarthy, 2011, p. 224) *_σ[μμμ]_σ به هر هجای فوق سنگین (سه‌مورایی)، یک علامت تخطی تخصیص می‌یابد.

^۱ به سبب اینکه تابلوی تفاوت بسیاری با جدول دارد، در این مقاله، به آن به شکل حاضر نمایانده شده است.

۵. رفع مشکل تیرگی قواعد به صورت متوالی و بهینه

فرایندهای حذف و کشش جبرانی به‌طور پی‌درپی بر یک درون‌داد اعمال شده و درون‌داد مضمول دو تغییر می‌شود. بر مبنای دیدگاه شاو (Shaw, 2009, p. 2) بهینگی موازی با دو سطح درون‌داد و برون‌داد قائل به تبیین کشش جبرانی نیست و باید به رویکردی متوالی و مرحله‌ای قائل بود. وی (همان) کشش جبرانی را از منظر نظریه بهینگی با توالی گزینه‌ها (OT-CC) بررسی می‌کند که با توجه به ذات مرحله‌ای آن به‌خوبی از عهده تبیین چنین فرایند تیره‌ای برمی‌آید. نظریه بهینگی با توالی گزینه‌ها، تناظر برون‌داد-برون‌داد^۱، نظریه بهینگی لایه‌ای و توالی‌گرایی هماهنگ از نظریه‌هایی بودند که به تبیین فرایندی مانند تیرگی واجی و عدم اشتقاق یک مرحله‌ای پرداختند. روشن است عملکرد مولد نیز محدود می‌شود و تولید گزینه‌های با اختلاف فراوان با درون‌داد مجاز نیست. سامکو (Samko, 2011, p. 7) بهینگی موازی را به دو علت در تبیین کشش جبرانی ناکارآمد می‌داند: (۱) گزینه‌ای که تنها حذف دارد از محدودیت‌های پایایی کمتری نسبت به گزینه‌ای که هم حذف و هم کشش جبرانی دارد، تخطی می‌کند. (۲) ساخت هجایی و مورایی در نظریه بهینگی ضرورتاً در صورت زیرساختی وجود ندارند. در هیچ زبانی ساخت هجایی نقش تقابلی ندارد؛ برای نمونه، هیچ زبانی بین [ta.pa] و [tap.a] در واژگان تمایزی نمی‌گذارد. همچنین هجابندی، مشتق از ساخت هجایی کلی و توالی‌رسانی است و از هر مورای زیرساختی تخصیص یافته، قابل استخراج است (همان).

کشش جبرانی فقط پس از حذف انجام می‌شود و بازنمایی زیرساختی نیز دارای هجابندی نیست، تا بتوان تشخیص داد همخوان محذوف مورایی بوده است یا نه. باید تضمین کرد که ساخت مورایی پیش از حذف واحد و به دنبال آن گسترش محتوای مورایی آن به واکه قبلی، مورایی بوده باشد. ارزیابی بهینگی سنتی به‌طور موازی است نه تدریجی و مرحله‌ای و در تبیین چنین فرایندهایی ناتوان است.

در زبان‌هایی که به پایانه‌ها نیز مورا تخصیص می‌یابد محدودیت^۲ WBP از محدودیت‌های رتبه‌بالا است. هیز (Hayes, 1989, p. 258) این محدودیت را چنین تعریف می‌کند: همه پایانه‌ها با یک مورا در ارتباط‌اند.

(۱۱)

WBP

سامکو (Samko, 2011, p. 29)

به هر پایانه که تحت تسلط یک مورا نیست، یک علامت تخطی تخصیص دهید.

¹ Output-Output Correspondence

² Weight By Position

ولی در زبان کردی فقط دو همخوان مورایی /h/ و /ʁ/ وجود دارند و این محدودیت باید به گونه‌ای تعریف شود که به پایانه‌های غیر /h/ و /ʁ/ که مورایی نیستند یک علامت تخطی اختصاص دهد. از آنجایی که واکه‌ها، نیم‌واکه‌ها، همخوان‌های ریشه‌ای (/h/ و /ʁ/) و چاکنایی‌ها (/ħ/ و /ʔ/) همگی دارای مشخصه [-همخوانی] هستند، می‌توان با تعریف این محدودیت به صورت (۱۲) مشکل را از بین برد؛ زیرا تنها همخوان‌های با مشخصه [-همخوانی] را مستثنی می‌کنیم:

(۱۲)

WBP/[-cons]

به هر پایانه غیرهمخوانی که تحت تسلط یک مورا نیست، یک علامت تخطی تخصیص دهید.

تخصیص مورا به هجابندی بستگی دارد و در رویکرد متوالی، باید در هر مرحله هجابندی انجام گیرد تا محدودیت WBP برآورده شود. برای تبیین اینکه ساخت نوایی، پیش از حذف اتفاق می‌افتد به سازوکارهای دیگری نیاز است که تخصیص مورا را پیش از حذف رقم بزنند. سامکو (Samko, 2011, p. 11) بر این باور است که گزینه با بیشترین پایایی (FFC)^۱ که مکارتی (McCarthy, 2007) در مورد بهینگی با گزینه‌های متوالی مطرح می‌کند و در مورد بهینگی متوالی نیز صادق است، نخستین مرحله در هر اشتقاقی است. FFC گزینه‌ای است که هیچ محدودیت پایایی را نقض نکرده است و با درون‌داد متفاوت است، زیرا مشمول محدودیت‌های پایایی نمی‌شود و نسخه هجابندی شده درون‌داد است.

در تبیین کشش جبرانی، بهینگی متوالی نیز همان مشکلات رویکرد موازی پیشین را دارد؛ ولی شروع اشتقاق با پایاترین گزینه (FFC) این مشکل را نیز از بین می‌برد، زیرا همه گزینه‌ها در مقایسه با یک درون‌داد اولیه مقایسه می‌شوند و از آنجایی که این صورت دارای هجابندی است و با توجه به سلسله‌مراتب محدودیت‌های زبان‌خاص از جنبه مورایی دارای مشخص بودگی است، شانس حضور به‌عنوان یک روساخت خوش ساخت را دارد. اگر اشتقاق با صورت هجابندی نشده آغاز شود، نمی‌توان تعیین کرد که مورا با همخوان مناسب ارتباط پیدا کرده است و همان مشکلات موجود در بهینگی موازی به قوه خود باقی است (Samko, 2011, p. 28).

عدم تخصیص مورا در درون‌داد به تناقضی منجر می‌شود که بر پایه آن اگر پایانه در درون‌داد

¹ Fully Faithful Candidate (FFC)

بدون مورا باشد پس رتبه‌بندی MAX >> NOCODA مانع از حذف پایانه می‌شود؛ ولی اگر پایانه بعدها در طی مراحل اشتقاق حذف شود آن‌گاه MAX >> NOCODA. اگر تخصیص مورا پیش از آغاز اشتقاق باشد این تناقض از بین می‌رود (Samko, 2011, p. 30).

برای تبیین حذف و کشش جبرانی در زبان کردی براساس رویکرد متوالی باید به گزینه با بیشترین پایایی به‌عنوان درون‌داد اولین مرحله اشتقاق معتقد باشیم، تا مورایی بودن در مرحله اول اشتقاق تأیید شود. وجود محدودیت‌های زیر و تعاملشان (۱۷) در تولید گزینه بهینه از این قرار است.

(۱۳)

سامکو (Samko, 2011, p. 19) *SHARE
به هر مورا که در برون‌داد بر بیشتر از یک واحد تسلط دارد، یک علامت تخطی تخصیص دهید.

(۱۴)

سامکو (Samko, 2011, p. 19) MAX (μ)
به هر مورایی موجود در درون‌داد که در برون‌داد غایب است، یک علامت تخطی تخصیص دهید.

(۱۵)

سامکو (Samko, 2011, p. 19) DEP (μ)
به هر مورایی موجود در برون‌داد که در درون‌داد غایب است، یک علامت تخطی تخصیص دهید.

(۱۶)

سامکو (Samko, 2011, p. 19) * μ /C
به هر مورایی که بر یک واژه تسلط ندارد، یک علامت تخطی تخصیص دهید.
تعامل محدودیت‌های مورداشاره برای رسیدن به گزینه بهینه به این شرح است:

(۱۷)

WBP/[-cons], *FLOAT >> MAX(μ), *CODA/XC] _{σ} >> MAX, * μ /C >> DEP (μ) >> *SHARE
مرحله نخست از اشتقاق دو مرحله‌ای، حذف و کشش جبرانی واژه پیشین به این ترتیب است.

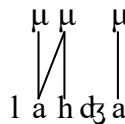
تابلوی ۲: مرحله اول در نگاشت درون‌داد /la^hh^hdʒa^h/ به برون‌داد بهینه [la^hh^h.dʒa^h] در بهینگی موازی (به اشتراک گذاشتن مورای عنصر همخوانی با عنصر واکه‌ای پیش از خود)

$\begin{array}{c} \mu \quad M \quad \mu \\ \quad \quad \\ l \quad a \quad H \quad dʒ \quad a \end{array}$	WB P	*FLOA T	MAX(μ)	*CODA/X C] σ	MA X	* μ / C	DE P (μ)	*SHAR E
$\begin{array}{c} \mu \quad M \quad \mu \\ \quad \quad \\ l \quad a \quad H \quad dʒ \quad a \end{array}$								
$\begin{array}{c} \mu \quad M \quad \mu \\ \quad / \quad \\ l \quad a \quad H \quad dʒ \quad a \end{array}$				*			*	*
$\begin{array}{c} \mu \quad M \quad \mu \\ \quad \quad \\ l \quad a \quad H \quad dʒ \quad a \end{array}$				*		*!		
$\begin{array}{c} \mu \quad \mu \\ \quad \\ l \quad a \quad H \quad dʒ \quad a \end{array}$			*	*				
$\begin{array}{c} \mu \quad M \quad \mu \\ \quad \quad \\ l \quad a \quad \quad dʒ \quad a \end{array}$						*		

در مرحله نخست از اشتقاق دومرحله‌ای، حذف و کشش جبرانی واکه پیشین به این ترتیب است.

تابلوی (۲) در گزینه a به سبب درج مورای پایانه، از محدودیت DEP (μ) تخطی می‌شود و حضور همخوان سایشی چاکنایی در پایانه پیش از یک همخوان دیگر، به تخطی از *CODA/XC] σ می‌انجامد. اشتراک مورای همخوان پایانه و واکه پیش از آن به تخطی از SHARE* منتهی می‌شود؛ ولی به سبب ارضای محدودیت‌های رتبه‌بالا همچنان به عنوان گزینه بهینه انتخاب می‌شود. اشتراک مورای همخوان پایانه با واکه پیش از خود از جنبه آوایی توجیه‌پذیرتر است و محدودیت رتبه‌بالا تر μ /C* را نیز ارضا می‌کند. بروزلو و همکاران (Broselow et al., 1997) معتقدند در برخی زبان‌ها کشیدگی واکه شاهدهی بر اشتراک مورای واکه و پایانه است. گزینه پایای b با همخوان سایشی حلقی از *CODA/XC] σ تخطی می‌کند که در رقابت گزینه b

با گزینه بهینه در این محدودیت هیچ برنده‌ای نداریم. به سبب تسلط مورا بر یک عنصر غیرواکه‌ای، محدودیت رتبه بالاتر μ/C * رقابت را به نفع گزینه a خاتمه می‌دهد. در گزینه c مورای پایانه حذف می‌شود و افزون بر تخطی از $MAX(\mu)$ به این سبب که همخوان [-همخوانی] پایانه به مورا متصل نیست، از محدودیت رتبه بالای $WBP/[-cons]$ تخطی می‌کند و در رقابت با گزینه a بازنده می‌شود. گزینه d نیز با حذف همخوان پایانه، افزون بر تخطی از $MAX(C)$ ، به سبب شناور ماندن مورایی که پیش تر با همخوان پایانه در ارتباط بوده است از محدودیت رتبه بالای $*FLOAT$ نیز تخطی کرده و بازنده رقابت با گزینه بهینه می‌شود. دلیل رد شدن گزینه d که دارای مورای شناور است، این است که مؤلفه زاینده، صورت‌های متشکل از مورای شناور را تولید نمی‌کند و این صورت‌ها در هیچ زبانی صورت‌های روساختی ممکن نیستند (Shaw, 2009; Samko, 2011, p. 3). پس برون داد مرحله اول عبارت است از



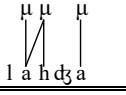


شکل ۳: شمای به اشتراک‌گذاری مورای پایانه به واکه پیش از خود

مرحله دوم اشتقاق نیز عبارت است از کشش جبرانی واکه‌ای که همخوان پس از آن حذف شده و مورایش را با این واکه به اشتراک گذاشته است.

تابلوی ۳: مرحله دوم در نگاشت درون داد /la^hdza/ به برون داد بهینه [la^h.dza]

بهبودی موازی

(انتقال مورای مشترک به عنصر واکه‌ای در اثر حذف عنصر همخوانی)

	WBP	*FLOAT	MAX(μ)	*CODA/XC] σ	MAX	* μ/C	DEP (μ)	*SHARE
a. 					*			
b. 				*!				*

در تابلوی (۳) گزینه b با وجود همخوان سایشی چاکنایی پیش از عنصر دیگری در خوشه و

نیز اشتراک مورا بین دو عنصر مجاور به ترتیب از محدودیت‌های $CODA/XC]$ σ و $*SHARE$

تخطی کرده است. در گزینه a نیز تنها یک همخوان حذف شده است و مورای شناور آن به واکه پیش از خود متصل شده و محدودیت‌های [WBP/-cons] و *FLOAT را برآورده کرده است و به عنوان گزینه بهینه انتخاب می‌شود.

از آنجایی که بهبود هماهنگی و تدریجی بودن نظریه OT-CC، در بهینگی متوالی نیز تکرار می‌شود، در این جا نیز با توجه به سرشت دو مرحله‌ای بودن این فرایند به تحلیل دقیق‌تر فرایند کشش جبرانی در چارچوب بهینگی متوالی می‌پردازیم. درون‌دادی که مشمول کشش جبرانی می‌شود صورت زیرساختی نیست، بلکه خود برون‌دادی است که فرآورده هجابندی و تخصیص مورا در مرحله‌های پسین است. حامد (Hamid, 2016, p. 62) بر همین اساس بر این باور است که نظریه بهینگی لایه‌ای به خوبی از عهده این مرحله‌ای بودن بر می‌آید و در لایه ستاک در اولین اشتقاق، بر ساخت هجایی درون‌داد، مواردی مانند تخصیص مورا به پایانه را در بر می‌گیرد. در این جا نیز با این پیش فرض به بررسی در چارچوب بهینگی متوالی می‌پردازیم که در درون‌داد اولیه موراها تخصیص یافته‌اند. این همان گزینه با بیشترین پایایی (FFC) است.

سامکو (Samko, 2011, p. 6) فرایند کشش جبرانی را ذاتاً اشتقاقی می‌داند که در دو مرحله انجام می‌شود: ۱) حذف همخوان متصل به مورا که سبب شناور شدن مورا می‌شود؛ ۲) یک قاعده بازپیوندی مورای شناور را به واکه پیشین متصل کرده و آن را کشیده‌تر می‌کند. این قاعده بازپیوندی تنها در یک جهت عمل می‌کند و آن پس‌رو است. وی (همان) حفظ مورا را موردی از عدم تقارن آغاز/پایانه می‌داند، زیرا تنها واحدهایی که در بازنمایی زیرساختی با مورا در ارتباطند پس از حذف محرک کشش جبرانی واکه پیشین هستند.

هجایی که مشمول کشش جبرانی می‌شود خود یک هجای سنگین است و این فرایند بر هجاهای باز اعمال نمی‌شود.

تابلوی ۴: نکاشت درون‌داد /la^hh^hdʒa^h/ به برون‌داد بهینه [la^hh^h.dʒa^h] در بهینگی متوالی

/lahdʒa/	*CODA/XC] _σ	*μ/C	*SHARE	MAX (C)	IDENT (V)
a. la ^h h ^h .dʒa ^h هماهنگی کمتری دارد نسبت به	*!	*			
b. la ^h h ^h h.dʒa ^h هماهنگی کمتری دارد نسبت به	*!		*		
c. la ^h h ^h .dʒa ^h				*	*

در تابلوی (۴)، در هر مرحله هماهنگی بهبود پیدا کرده‌است به گونه‌ای که در مرحله پایانی به همگرایی رسیده‌است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

داده‌های زبان کردی سورانی که با کشش جبرانی همراه‌اند مجموعه‌ای هستند، مشتمل بر وام‌واژه‌هایی که گویشوران بومی آن را نشان‌دار انگاشته و همخوان‌های سایشی حلقی و چاکنایی را در آن مورایی می‌دانند و حذف این همخوان‌ها به‌عنوان عضو اول خوشه‌های همخوانی را با کشیده کردن واکه قبل از آن جبران می‌کنند. پس، همخوان‌های سایشی حلقی و چاکنایی تنها همخوان‌هایی هستند که حذف آن‌ها به تغییر کیفیت واکه پیش از آن‌ها منجر می‌شود. در نتیجه این همخوان‌ها تنها همخوان‌هایی هستند که مورایی هستند و حذفشان با تغییر واکه مجاور و حفظ وزن هجایی در اثر به اشتراک گذاشتن مورا از لایه واجی همراه است. تغییر در کیفیت واکه نیز به‌صورت کشیده‌شدن واکه، مشهود است. واج‌شناسی بهینگی متوالی در دو مرحله اشتقاق موردنظر را بررسی کرده و با هر بار بهبود هماهنگی و تدریجی بودن عملکرد ارزیاب و تغییر بر درون‌داد، صورت‌هایی خوش‌ساخت به دست می‌دهند که دارای همگرایی هستند و فرایندی که در روستا ساخت آوایی شرایط عملکردش غیرقابل مشاهده است را تبیین می‌کنند. با این اوصاف، بهینگی متوالی به قیمت غیراقتصادی بودن در نتیجه اشتقاق متوالی و طولانی‌تر، دارای کفایت تبیینی بیشتری نسبت به رویکردهای تک‌مرحله‌ای و بدون محدودیت بر تعداد تغییر برون‌داد نسبت به درون‌داد است و رده‌بندی محدودیت‌ها برای دست‌یابی به این برون‌داد دستوری در بیشتر زبان‌های دیگر نیز با همین سازوکار قابل بررسی است.

فهرست منابع

- احمدی ورمزانی، سمیرا و مهدی فتاحی (۱۳۹۸). «تحلیل مورایی کشش جبرانی در گویش فارسی کرمانشاهی». *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*. دوره ۷. شماره ۲. صص ۱-۱۵.
<https://doi.org/10.22126/jlw.1970.1069>
- بدخشان، ابراهیم و محمد زمانی (۱۳۹۴). «تحلیل و توصیف فرایند کشش جبرانی در گویش کردی کلهری بر پایه نظریه بهینگی». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۹. شماره ۱۷. صص ۱۳۵-۱۴۹.
Retrieved from https://lsi-linguistics.ihs.ac.ir/article_1385.html?lang=fa
بی‌جن‌خان، محمود (۱۳۸۴). *واج‌شناسی: نظریه بهینگی*. تهران: سمت.
Retrieved from <<https://samta.ac.ir/fa/book/1031/>>
- ثباتی، الهام (۱۳۹۷). «تجزیه و تحلیل کشش جبرانی واکه در گونه‌های کردی ایلامی با تکیه بر تحلیل مورایی». *علم زبان*. دوره ۵. شماره ۷. صص ۸۹-۱۰۷.
<https://doi.org/10.22054/ls.2017.7544.1026>
- جم، بشیر (۱۳۸۸). *نظریه بهینگی و کاربرد آن در تبیین فرایندهای واجی زبان فارسی*. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
دبیرمقدم، محمد (۱۳۹۲). *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی*. ج ۲. تهران: سمت.
Retrieved from <<https://samta.samt.ac.ir/content/9032/>>
- درزی، علی (۱۳۷۲). «کشش جبرانی مصوت‌ها در فارسی محاوره‌ای امروز». *زبان‌شناسی*. دوره ۱۰. شماره ۲. صص ۵۸-۸۷.
Retrieved from <<https://www.sid.ir/paper/421391/fa#downloadbottom>>
- زمانی، محمد و ابراهیم بدخشان (۱۳۹۵). «تحلیل و توصیف فرایند نرم‌شدگی در زبان کردی (گویش کلهری)». *زبان‌پژوهی*. دوره ۸. شماره ۱۹. صص ۸۹-۱۰۱.
<https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2320>
- صادقی، وحید (۱۳۹۰). «کشش جبرانی در زبان فارسی: یک آزمایش ادراکی». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۲. شماره ۲. صص ۷۷-۹۴.
Retrieved from <https://jolr.ut.ac.ir/article_25084_dce88dd96d510b54928b9cfc7506b378.pdf>
- صفایی‌فلاتی، مهدی (۱۳۹۲). *بررسی کشش جبرانی در زبان فارسی با رویکرد شناختی: پژوهشی کاربردنیاد در حوزه واج‌شناسی تک‌سطحی*. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
علی‌نژاد، بتول و زاهدی، محمد صدیق (۱۳۸۸). «تحلیل مورایی کشش جبرانی واکه در گویش کردی سورانی». *پژوهش‌های زبان‌شناسی*. دوره ۱. شماره ۱. صص ۲۷-۴۶.
<https://doi.org/20.1001.1.20086261.1388.1.1.3.8>
- کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه (۱۳۷۹). *واج‌شناسی خودواحد و کاربرد آن در فرایندهای واجی زبان فارسی*. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
محمدی، آزاد و محمود بی‌جن‌خان (۱۳۹۹). «بازنگری ساخت هجایی در زبان کردی مرکزی». *پژوهش‌های زبانی*. دوره ۱۱. شماره ۲. صص ۱۷۳-۱۹۸.
<https://doi.org/10.22059/jolr.2021.303522.666606>

مهدوی، فرشته، بتول علی‌نژاد و عادل رفیعی (۱۳۹۹). «نگاهی تازه به فرایند کشش جبرانی در زبان فارسی». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. دوره ۱۲. شماره ۱. صص ۱۱۱-۱۳۶.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2021.47540.0>

References

- Ahmad, A.-M. R. (1986). *The phonemic system of modern standard Kurdish*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Michigan. <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/160911>
- Ahmadi Varmazani, S., & Fattahi, M. (2019). A moraic analysis of compensatory lengthening in Kermanshahi Persian. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*, 7(2), 1-15. [In Persian] <https://doi.org/10.22126/JLW.1970.1069>
- Ahmed, Z. O. (2019). *The application of English theories to Sorani phonology*. [Unpublished doctoral dissertation]. Durham University. <http://etheses.dur.ac.uk/13290/>
- Alinezhad, B., & Zahedi, M. S. (2009). A moraic analysis of compensatory lengthening in the Kurdish dialect of Sorani. *Journal of Researches in Linguistics*, 1(1), 27-46. <https://doi.org/20.1001.1.20086261.1388.1.1.3.8> [In Persian]
- Amin, W. O. (2003). *Another horizon of linguistics*. Hewler: Aras [In Kurdish]
- Badakhshan, E., & Zamani, M. (2015). Analysis and description of compensatory lengthening in Kalhori Kurdish. *Language and Linguistics*, 9(17), 135-149. https://lsi-linguistics.ihcs.ac.ir/article_1385.html?lang=fa [In Persian]
- Bijankhan, M. (2000). Farsi vowel compensatory lengthening: An experimental approach [Conference presentation]. *Proceeding of ICSLP* (Vol 2, pp. 813-818). <https://doi.org/10.21437/ICSLP.2000-318>
- Bijankhan, M. (2005). *Phonology: Optimality Theory*. SAMT. <https://samt.ac.ir/fa/book/1031/> [In Persian]
- Bijankhan, M. (2018). Phonology. In Sedighi, A., & Shabani-Jadidi, P. (Eds.), *The Oxford Handbook of Persian Linguistics*. (pp. 111-141). Oxford University Press. <https://global.oup.com/academic/product/the-oxford-handbook-of-persian-linguistics-9780198736745?cc=us&lang=en&>
- Blau, J. (1989). Le Kurde. In Schmitt, R. (Ed.). *Compendium linguarum iranicarum*. (pp. 327-335). Reichert.
- Broselow, E., Chen, S. I., & Huffman, M. (1997). Syllable weight: convergence of phonology and phonetics. *Phonology*, 14(1), 47-82. <http://www.jstor.org/stable/4420091>
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The Sound Pattern of English*. MIT. https://web.mit.edu/morrishalle/pubworks/papers/1968_Chomsky_Halle_The_Sound_Pattern_of_English.pdf
- Dabir Moghaddam, M. (2013). *Typology of Iranian languages* (Vol. 2). SAMT. <https://samta.samt.ac.ir/content/9032/> [In Persian]
- Darzi, A. (1991). Compensatory lengthening in modern colloquial Tehrani Farsi. *Studies in the Linguistic Sciences*, 21(1), 23-37. <https://www.sid.ir/paper/421391/fa#downloadbottom> [In Persian]
- Darzi, A. (1993). Compensatory lengthening of consonants in modern colloquial Farsi. *Linguistic*, 10(2), 58-87.

- <https://www.sid.ir/paper/421391/fa#downloadbottom> [In Persian]
- Gouskova, M. (2004). Relational hierarchies in optimality theory: The case of syllable contact. *Phonology*, 21(2), 201–250.
<http://www.jstor.org/stable/4615507>
- Hamid, T. S. (2016). *The prosodic phonology of central Kurdish*. [Unpublished doctoral dissertation]. Newcastle University.
<http://theses.ncl.ac.uk/jspui/handle/10443/3386>
- Hayes, B. (1989). Compensatory lengthening in moraic phonology. *Linguistic inquiry*, 20(2), 253-306. <http://www.jstor.org/stable/4178626>
- Jam, B. (2009). *Optimality Theory and its application in phonological processes of Persian*. [Unpublished doctoral dissertation]. Tarbiat Modares University. [In Persian]
- Kavitskaya, D. (2001). *Compensatory lengthening: phonetics, phonology, diachrony*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of York.
https://escholarship.org/content/qt9mw088r1/qt9mw088r1_noSplash_e8237417d10fb38b6561fd7a5ca2120b.pdf
- Kiparsky, P. (2011). Compensatory lengthening. In Cairns, C. E. and Raimy, E. (Eds.), *Handbook of the Syllable* (Vol. 1, pp. 33-69). Brill.
https://www.researchgate.net/publication/294684512_Compensatory_lengthening
- Kord Zafaranlu Kambuzya, A. (2000). *Autosegmental phonology and its application in phonological processes of Persian*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Tehran. [In Persian]
- Mackenzie, D. N. (1961). *Kurdish Dialect Studies I*. Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1017/S0035869X00121033>
- Mahdavi, F., Ainezhad, B., & Rafiei, A. (2020). A new approach of compensatory lengthening process in Persian language. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects*, 12(1), 111-136.
<https://doi.org/10.22067/jlkd.2021.47540.0> [In Persian]
- Mahwi, M. (2009). *Phonology*. Sulaimani University Press [In Kurdish]
- McCarthy, J. J. (2007). Derivations and levels of representation. In de Lacy, P. (Ed.), *The Cambridge Handbook of Phonology* (pp. 99-118). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511486371.006>.
- McCarthy, J. J. (2008). The gradual path to cluster simplification. *Phonology*, 25(2), 271-319. <https://doi.org/10.1017/S0952675708001486>.
- McCarthy, J. J. (2011). *Doing optimality theory: Applying theory to data*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.2307/40856202>
- McCarus, E. N. (1958). *A Kurdish Grammar: Descriptive Analysis of the Kurdish of Sulaimaniya*. American Council of Learned Societies.
- McCarus, E. N. (1997). Kurdish Phonology. In Kaye, A. S., & Daniels, P. T. (Eds.), *Phonologies of Asia and Africa:(including the Caucasus)* (Vol. 2, pp. 691-706). Eisenbrauns.
- McCarus, E. N. (2009). Kurdish. In Windfuhr, G. (Ed.), *The Iranian languages* (pp. 587-633). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203641736>
- Mohammadi, A., & Bijankhan, M. (2021). Syllable structure in central Kurdish language revisited. *Language Research*, 11(2), 173-198. <https://doi.org/10.22059/jolr.2021.303522.666606>.
- Morin, Y.C. (1992). Phonological interpretations of historical lengthening. In Dressier, W. U., Prinzhom, M. and Rennison, J. (Eds.), *Proceedings of the*

- 7th International Phonology Meeting (pp. 135-155). Rosenberg & Sellier. <https://www.amazon.it/Phonologica-Proceedings-International-phonology-meeting/dp/8870116115>
- Parker, S. (2008). Sound level protrusions as physical correlates of sonority. *Journal of phonetics*, 36(1), 55-90. <https://doi.org/10.1016/j.wocn.2007.09.003>
- Parker, S. (2011). Sonority. In Van Oostendorp, M., Ewen, C. J., Hume, E. V., & Rice, K. (Eds.), *The Blackwell Companion to Phonology, 5 Volume Set* (2nd ed., pp. 1160-1184). John Wiley & Sons. <https://www.ling.upenn.edu/~gene/courses/530/readings/Parker2011.pdf>
- Prince, A. S., & P. Smolensky (1993[2004]). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470759400>
- Sadeghi, V. (2007, August 6-10). *Compensatory lengthening in Persian* [Conference presentation]. The 16th International Congress on Phonetic Sciences, Universität des Saarlandes, Saarbrücken, Germany. https://www.academia.edu/71415027/Compensatory_lengthening_in_Persian_the_timing_of_non_modal_phonation
- Sadeghi, V. (2008, August 25-27). *Compensatory lengthening in Persian: The timing of non-modal phonation* [Conference presentation]. ISCA conference on Experimental Linguistics, Athens, Greece. <https://doi.org/10.36505/ExLing-2008/02/0049/000108>
- Sadeghi, V. (2012). Compensatory Lengthening in Persian: A Perception Experiment. *Language Research*, 2(2), 77-94. https://jolr.ut.ac.ir/article_25084_dce88dd96d510b54928b9cfc7506b378.pdf [In Persian]
- Safaie-Qalati, M. (2013). *Compensatory Lengthening in Persian with a cognitive approach: a usage-based research in unilevel phonology perspective*. [Unpublished doctoral dissertation]. Tarbiat Modares University [In Persian]
- Samko, B. (2011). Compensatory lengthening in harmonic serialism. *Qualifying Paper, University of California, Santa Cruz*, 1-47. https://roa.rutgers.edu/content/article/files/1227_samko_1.pdf
- Shademan, S. (2005). Glottal Deletion & Compensatory Lengthening in Farsi – a Phonetic Study, *UCLA Working Papers in Phonetics*, 104, 61-81. <https://phonetics.linguistics.ucla.edu/workpapph/104/5-ShademanGlottalDeletion.pdf>
- Shaw, J. (2009). Compensatory lengthening via mora preservation in OT-CC: theory and predictions. In Walkow, M., Schardl, A., & Abdurrahman, M. (Eds.). *NELS 38: Proceedings of the 38th Annual Meeting of the North East Linguistic Society*. Department of Linguistics, University of Massachusetts, Massachusetts, USA. <https://doi.org/10.7282/T3QF8QTK>.
- Sobati, E. (2018). The Analysis of Compensatory Lengthening of Vowel in Ilami Kurdish Variants Based on Moraic Phonology. *Language Science*, 5(7), 107-89. <https://doi.org/10.22054/l.s.2017.7544.1026> [In Persian]
- Spencer, A. (1995). *Phonology: Theory and description* (Vol. 9). USA: Wiley-Blackwell. <https://www.amazon.com/Phonology-Description-Introducing-Linguistics-Wiley-Blackwell/dp/B00EKYWSRA>
- Xoshnaw, N. (2013). *Phonetics*. Hewler: Awer [In Kurdish]
- Zamani, M., & Badakhshan, E. (2016). Description and analysis of lenition in Kalhori Kurdish. *ZABANPAZHUI (Journal of Language Research)*, 8(19),

89-101. <https://doi.org/10.22051/jlr.2016.2320> [In Persian]

Zec, D. (1995). Sonority constraints on syllable structure. *Phonology*, 12, 85-129.
<https://doi.org/10.1017/S0952675700002396>

Zec, D. (1998). Coda constraints and conditions on moraic projection. *Working Papers of the Cornell Phonetics Laboratory*, 12, 255-303.
<https://zenodo.org/records/3732150>



© 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/>).



Compensatory Lengthening in Central Kurdish: An Opaque Phenomenon in Harmonic Serialism

Azad Mohammadi¹
Mahmood Bijankhan²

Received: 2023/11/02
Accepted: 2024/03/12

1. Introduction

Kurdish, a northwestern Iranian language (Dabir Moghaddam, 2012, p. 598), holds a unique position among Iranian languages. Some scholars (McCarus 2009, p. 587) argue that Kurdish does not belong to a single, uniform group within Iranian languages, while they agree that this language occupies an intermediate position between the western, northern, and southern Iranian dialects. As such, the term “Kurdish” can be seen as a cover term for closely related language varieties in the western group of Iranian languages. Three main dialects of Kurdish are Northern Kurdish (Kurmanji), Central Kurdish (Sorani), and Southern Kurdish (Kalhori) (Blau, 1989, pp. 542-544 and McCarus, 2009, p. 587; Dabir Moghaddam, 2012, p. 601).

The present study investigates whether compensatory lengthening exists in the Kurdish language. If compensatory lengthening does occur, the deletion of a mora-bearing consonant in the coda position would result in a stray mora. This stray mora would then reconnect to its preceding vowel in languages where the coda consonant triggers Compensatory Lengthening (CL) and the vowel is the target. In Kurdish, there are tautosyllabic clusters with CL, such as /ʃahr/: [ʃar] ‘city’ and /taʃm/: [tam] ‘taste’, as well as heterosyllabic clusters with CL, like /lah.dʒa/: [la.dʒa] ‘accent’ and /maʃ.na/: [ma.na] ‘meaning’. The primary focus of this study is to determine whether these two consonants are moraic in Kurdish and to identify the threshold for moraicity in this language. It is also important to note that these words are not native, so they can be seen as a nativization process adapted by native speakers of Kurdish.

CL has been extensively studied in many languages, including Persian and Kurdish. In Persian, this process has been examined from various perspectives;

¹ Department of Linguistics, University of Tehran (corresponding author); azad.mohammadi@ut.ac.ir

² Department of Linguistics, University of Tehran; mbjkan@ut.ac.ir

Darzi (1993) and Kord Zafaranlu Kambuziya (2000) conducted general investigations; Bijankhan (2000) and Sadeghi (2007; 2019) adopted a perceptual viewpoint, while Shademan (2005) approached it phonetically, and Safaie-Qalati (2013) used a cognitive approach. Among these works, only Mahdavi et al. (2019) investigated this process within the framework of Stratal OT (STOT).

In terms of Moraic theory, compensatory lengthening was studied by Alinezhad & Zahedi (2009) in Sorani Kurdish, Badakhshan & Zamani (2015) in Kalhori Kurdish, Sobati (2018) in Ilami Kurdish and Ahmadi Varmazani & Fattahi (2019) in Kermanshahi Farsi.

2. Materials and methods

This research is focused on the Sorani Kurdish dialect spoken in Marivan, a city situated in Kurdistan province, Iran. A small corpus of words exhibiting consonant lengthening was compiled, along with similar words from various dictionaries. In these words, the first consonant of the consonant clusters is removed, resulting in compensatory lengthening of the preceding vowel. These words were prepared and phonologically transcribed by the authors. One of the authors, a native speaker of this dialect, used his intuition to assess the well-formedness of the data, thus validating the role of native speaker intuition in linguistic analysis. The article tests several theories regarding CL.

3. Results and discussion

A detailed examination of the data revealed that in biconsonantal clusters (both homosyllabic and heterosyllabic) where the first element was a pharyngeal or glottal fricative of non-native origin, specifically Arabic loanwords, speakers of Kurdish used a repair strategy that involved deletion of the glottal or pharyngeal fricative. This deletion was accompanied by an extension of the preceding vowel to maintain the word's mora count.

There is a moraicity threshold in a language that permits all segments more sonorous than this threshold to be moraic. Kavitskaya (2001) proposed a hypothesis for similar cases like Persian, suggesting that moraic consonants that are glottal and pharyngeal become approximants.

The processes of deletion and CL are sequentially applied to an input, subjecting it to two changes. Shaw (2009, p. 2) argues that Parallel Optimality Theory (POT) with two levels of input and output does not adequately explain CL, advocating instead for a derivational, step-by-step approach. CL can be best understood through the lens of the Candidate Chain Theory in Optimality Theory (OT-CC), which due to its phased nature, is well-equipped to explain such opaque processes. Theories such as OT-CC, Output-Output Correspondence, STOT, and Harmonic Serialism (HS) have been used to explain phonological opacity and derivation beyond one-step processes. The present study implemented HS for data analysis, which correctly predicted the optimal output, demonstrating both gradualness and harmonic improvement in the final stage of derivation.

It is important to note that the generator's performance is also limited, and it does not permit the production of candidates with significant differences from the input. Samko (2011, p. 7) considers parallel OT inefficient in explaining CL for two reasons: 1) a candidate with only deletion violates fewer faithfulness constraints than a candidate with both deletion and CL; 2) syllable and mora construction in OT are not necessarily present in the underlying form.

4. Conclusion

In Kurdish, the pharyngeal fricative /h/ and glottal fricative /ʕ/ in loanwords are the only moraic consonants considered approximants. The deletion of these consonants results in compensatory lengthening of the preceding vowel. CL serves as a nativization strategy in Kurdish loanword phonology. This strategy balances the markedness of clusters where the first element is /h/ and /ʕ/ by violating two faithfulness constraints against preconsonantal deletion and identity of vowel length. HS as a sequential theory within OT provides a justified explanation for these cases.

Keywords: compensatory lengthening; consonant deletion; Kurdish language; Optimality Theory; Harmonic Serialism



فصلنامه علمی زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳

نوع مقاله: پژوهشی

صفحات ۳۰۶-۲۸۳

معادل‌های دروغین در ترکی زنجانی و ترکی استانبولی^۱

محمد ترابی^۲، منصور شعبانی^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۱۲/۲۲

چکیده

معادل‌های دروغین واژه‌هایی هستند که با وجود دارا بودن تلفظ کمابیش یا کاملاً یکسان در زبان مقصد و مبدأ، از جنبه کاربرد و معنا متفاوت بوده و چالش جدی در برقراری ارتباط مؤثر بین زبان‌ها ایجاد می‌نمایند. معادل‌های دروغین به دو گروه کامل و ناقص دسته‌بندی می‌شوند. هدف پژوهش حاضر، شناسایی انواع معادل‌های دروغین در دو گونه ترکی زنجانی و ترکی استانبولی و نیز تبیین تفاوت فراوانی آن‌ها از جنبه مقوله‌های دستوری بود. پژوهش حاضر از نوع ترکیبی (کمی و کیفی) است. بخش کیفی به شناسایی معادل‌های دروغین و گونه‌های مختلف آن از جنبه مقوله‌های دستوری، در این دو گویش می‌پردازد. بخش کمی شامل سنجش فراوانی و نیز معناداری تفاوت فراوانی آن‌ها، از جنبه مقوله‌های دستوری است. بر مبنای آمار توصیفی، معادل‌های دروغین در دو گویش از جنبه تعداد مقوله‌های دستوری، به ترتیب مشتمل اند بر اسم، صدوهفت مورد (۵۳/۵ درصد)؛ فعل، شصت و دو مورد؛ (۳۱ درصد)، صفت، بیست و شش مورد (۱۳ درصد) و قید پنج مورد؛ (۲/۵ درصد). به کارگیری آمار استنباطی، نشان داد که تفاوت معناداری بین مقوله‌های دستوری از جنبه معادل‌های دروغین در دو گویش ترکی استانبولی و ترکی زنجانی وجود دارد. نیمی بیشتر از معادل‌های دروغین (۵۳/۵ درصد) مربوط به مقوله اسم است؛ و پس از آن، به ترتیب فعل، صفت و قید را دربر می‌گیرد. این به

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2024.43640.2342

^۲ کارشناس ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران (نویسنده مسئول)؛

mohammadtorabi@msc.Guilan.ac.ir

^۳ دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه گیلان، رشت، ایران؛ mshabani@Guilan.ac.ir

آن سبب است که در زبان ترکی، به‌طور کلی مقوله اسم بیشترین فراوانی را دارد؛ یعنی این مسئله، بازنمایاننده پراکندگی این مقوله‌ها در زبان ترکی است.

واژه‌های کلیدی: ترکی استانبولی، ترکی زنجانی، معادل‌های دروغین، معادل دروغین کامل، معادل دروغین ناقص

۱. مقدمه

معادل‌های دروغین^۱ واژه‌هایی هستند که در زبان مقصد و مبدأ تلفظ کمابیش یا کاملاً یکسانی دارند ولی از جنبه کاربرد و معنا متفاوت‌اند (Crystal, 2008 p.18). مانند واژه «gift» در زبان انگلیسی به معنای هدیه، در آلمانی به معنای زهر است. معادل‌های دروغین به دو گروه کامل و ناقص گروه‌بندی می‌شوند. معادل‌های دروغین کامل^۲ عبارت است از دو واژه که از جنبه نوشتاری یا آوایی، در دو، یا چند زبان معین، کمابیش یا کاملاً یکسان، ولی از جنبه معنایی متفاوت بوده و هیچ‌گونه هم‌پوشانی معنایی، بین آن‌ها وجود ندارد (Chamizo Domínguez, 2008 p.6). برای نمونه، واژه «Subay» در استانبولی به معنای افسر، در ترکی زنجانی به معنای مرد بی‌زن و مجرد، است. معادل‌های دروغین ناقص^۳، در برخی از مفاهیم مشترک هستند و بر مبنای بافتی که در آن به کار می‌روند در برخی مفاهیم دیگر، متفاوت هستند. واژه «kardeş» در ترکی استانبولی هم به معنای برادر و هم خواهر بوده، ولی در ترکی زنجانی فقط معنای برادر دارد.

معادل‌های دروغین، پدیده‌ای رایج در زبان هستند. گرچه این پدیده، در زبان‌های مختلف از دیرباز، گسترش یافته و پیشینه دیرینه‌ای دارد، ولی پژوهش‌های گسترده‌ای که به‌روش علمی در پیوند با آن انجام گرفته، از قدمت بالایی برخوردار نیست و پیشینه آن به آغاز قرن بیستم برمی‌گردد (Chamizo Domínguez, 2008, p. 1). کوسلر و دروکینی (Koessler & Derocquigny, 1928) دو پژوهشگر فرانسوی، نخستین افرادی هستند که در دنیا، در پیوند با موضوع معادل‌های دروغین پژوهش علمی و بنیادی انجام دادند که مورد استناد نوشتارهای بعدی در سراسر جهان قرار گرفت. عبارت تحت الفظی *دوستان دروغین* ابداع آن‌ها بود. کوسلر و دروکینی (همان) به بررسی واژه‌هایی پرداختند که در دو زبان انگلیسی و فرانسه، صورت یکسان داشتند ولی از جنبه معنا و کاربرد تفاوت بسیار و چشم‌گیری داشتند.

پدیده معادل‌های دروغین، دشواری‌ها و چالش‌های فراوانی در ایجاد ارتباط مؤثر بین دو گویش ایجاد می‌کنند. این چالش‌ها همواره در کانون توجه بررسی‌های پژوهشگران بوده است.

¹ false friends

² total false friends

³ partial false friends

درک نادرست شنونده از سخنان گوینده، کژفهمی و تفسیر نادرست از نیت یک‌دیگر، امری رایج در زبان است. گویشوران زبان‌های گوناگون، بارها با این چالش، در زندگی روزمره، روبه‌رو بوده‌اند. به سبب ماهیت معادل‌های دروغین، این سوءبرداشت‌ها، شکل دشوارتری به خود می‌گیرند و ارتباط مؤثر، چالش‌برانگیزتر می‌گردد. فرانتزن (Frantzen, 1998) به جنبه‌هایی از معادل‌های دروغین اشاره می‌نماید که سبب ایجاد پیچیدگی و سرگشتگی کلیدی در ارتباط می‌گردند. از دیدگاه فرانتزن، معادل‌های دروغین دارای ماهیت درونی و بیرونی هستند که در پیچیدگی آن‌ها نقش بسزایی دارند. به‌ویژه، پیش‌بینی‌ناپذیر بودن پدیده، برخی شیوه‌های نادرست آموزشی و ابهام‌آمیز بودن بافتار پیرامون آن‌ها، به پیچیدگی معادل‌های دروغین دامن می‌زنند (Roca-Varela, 2012 p. 5). تجلی چالش‌های برآمده و برخاسته از پدیده معادل‌های دروغین، در حوزه ترجمه، بسیار بارز و هویدا است. چنین به نظر می‌رسد که بدون کشف و ادراک نکته‌های ظریف و دقیق این پدیده، در این حوزه مهم، با چالش جدی روبه‌رو خواهیم شد. مترجم‌های شفاهی^۱، دو گروه از سرپرستان امور زبان هستند که از پدیده معادل‌های دروغین، تأثیر بیشتری می‌پذیرند. مترجم‌های شفاهی به سبب ماهیت کار و فرصت بسیار اندک تصمیم‌گیری، نسبت به ترجمه نوشتاری، مشکل بیشتری دارند. آن‌ها مجبورند نخستین واژه‌ای را که به ذهنشان می‌آید را به کار گیرند و همین امر سبب می‌شود بارها و بارها با پدیده معادل‌های دروغین و چالش برآمده از آن روبه‌رو شوند (Chatzopoulou, 2017, p. 46). معادل‌های دروغین در حوزه آموزش زبان دوم نیز چالش‌های مهمی ایجاد می‌نماید، چراکه آن‌ها بخشی جدایی‌ناپذیر از نظام واژگانی زبان هستند؛ بنابراین بدون درک و کاربرد درست آن‌ها، دست‌یازیدن به مهارت و توانایی زبانی، کامل و کارآمد نخواهد بود. به کاربرد نادرست این واژه‌ها طبیعتاً منجر به ارتباط نادرست و غیرمؤثر می‌شود. دوران اسکریبانو (Durán Escribano, 2004) نشان داد در آموزش واژگان، هرگاه دو واژه، در زبان مادری و زبان دوم، شکل نوشتاری یکسان، ولی معنای متفاوت داشته باشند یک محرک دیداری گمراه‌کننده به مغز زبان‌آموز می‌رسد که نتیجه آن تفسیر و درک نادرست است.

وجود این معادل‌ها در گویش‌های ترکی بسیار چشم‌گیر و مشکل‌آفرین است. به گونه‌ای که با وجود داشتن یک ریشه مشترک، تفاهم را بین دو گویشور متفاوت زبان ترکی دشوار می‌نماید (Resulov, 1995 p.4). معادل‌های دروغین گاهی موقعیت‌هایی بسیار خنده‌دار، بین گویشوران زنجانی و ترکی استانبولی پدید می‌آورند. افرادی که به ترکیه سفر کرده‌اند، گاهی داستان‌هایی

¹ interpreters

شنیدنی از چالش برانگیز بودن این واژه‌ها را بازگو می‌کنند. معادل‌های دروغین سازه‌های جدانشدنی از نظام واژگانی یک‌زبان هستند؛ بنابراین، بدون درک درست معانی آن‌ها، دستیابی به مهارت در یک‌زبان دشوار می‌نماید. همچنین، اگر فراگیران زبان دوم معنای دقیق چنین واژه‌هایی را ندانند، ممکن است آن‌ها را به اشتباه به کار بگیرند که این امر طبیعتاً به یک مانع در راه ارتباط موفق تبدیل می‌شود. اهمیت دیگر معادل‌های دروغین در این است که می‌توانند به‌عنوان معیار تعیین تاریخ شکل‌گیری لهجه‌ها و گویش‌ها به کار گرفته شوند. شناخت و دسته‌بندی معادل‌های دروغین در دو گویش ترکی زنجانی و استانبولی، می‌تواند کمک شایانی به مترجم‌ها و زبان‌آموزان و معلمان نماید. گفتنی است که گویش ترکی استانبولی، مانند ترکی زنجانی بر پایه گویش اُغوز استوار است (Rezaei, 2018).

آن‌چنان‌که از گفته‌های مختصر منابع تاریخی برمی‌آید، شهر زنجان همسنگ با شهرهای شناخته‌شده قدیمی ایران است، به گونه‌ای که برخی از منابع تاریخی، زنجان را پایتخت داریوش سوم (هخامنشی) دانسته‌اند. جمعیت این شهر براساس آخرین سرشماری سال ۱۳۹۵ افزون‌بر ۴۳۰۸۷۱ نفر است که به‌عنوان نخستین و بزرگ‌ترین نقطه شهری استان یکی از شهرهای میانی کشور در رده‌بندی جمعیتی ۵۰۰-۲۵۰ هزارنفری و مرکز سیاسی واداری استان زنجان به‌شمار می‌آید (Moharrami, 2018). ترکی آذربایجانی جنوبی رایج، از خانواده زبان‌های ترکی است که از نظر منشأ، جزء شاخه اوغوزاست. از جنبه تاریخی، با زبان‌های منشعب از شاخه ترکی زبان‌های ترکی آلتاییک پیوستگی دارد. آذربایجانی جنوبی شامل لهجه‌های همه سرزمین‌های ترک‌زبان ایران است و گویش زنجانی جزء شاخه جنوب شرقی ترکی آذربایجان جنوبی به‌شمار می‌آید (Heyat, 2002, p. 313).

ترکی استانبولی، دنباله ترکی عثمانی است و به دوره جدید آن گفته می‌شود که براساس لهجه استانبولی پدید آمده‌است. زبان استانبولی هم‌اکنون، زبان رسمی ترکیه و زبان ادبی ترکان بالکان، قبرس، سوریه و قسمت جنوبی کریمه است. از جنبه گویش و لهجه‌های محاوره‌ای تفاوت‌های اندکی بین بخش‌های مختلف به چشم می‌خورد. نگارندگان در این پژوهش گویش ترکی استانبولی را مورد بررسی قرار داده‌اند. گویش ترکی استانبولی، مانند ترکی زنجانی بر پایه گویش اُغوز استوار است (Heyat, 2002).

در پیوند با معادل‌های دروغین، در گویش‌های مختلف ترکی در دهه اخیر پژوهش‌های گوناگونی انجام گرفته‌است. برای نمونه ارسوی (Ersoy, 2007)، بوکه (Büke, 2014) گیرشجک اوغلو (Kirişçioglu, 2006)، اکا (Akca, 2017) و توکت (Tokat, 2017)

به ترتیب به بررسی معادل‌های دروغین مابین گویش استانبولی و گویش‌های چواش، گاکوزی، ترکمن، کوموک و گویش رایج در کشور آذربایجان پرداخته‌اند؛ ولی در پیوند با گویش زنجان، هیچ پژوهشی انجام نگرفته است. در این راستا، پژوهش حاضر بر آن است به سه پرسش پاسخ دهد: نخست اینکه، انواع معادل‌های دروغین در گویش‌های ترکی استانبولی و زنجان کدام‌اند؟ دوم آنکه، آیا تفاوت معناداری بین مقوله‌های دستوری از جنبه معادل‌های دروغین در دو گویش ترکی استانبولی و زنجان وجود دارد؟ سوم اینکه، تبیین شباهت‌ها و تفاوت‌های مقوله‌های دستوری از جنبه تعداد معادل‌های دروغین چگونه است؟ در پایان، فرضیه این پژوهش آن است که تفاوت معناداری بین فراوانی انواع مقوله‌های نحوی (اسم، فعل، صفت و قید) از جنبه معادل‌های دروغین، وجود ندارد.

پس از بیان مقدمه، در بخش دوم به پیشینه پژوهش، در زبان‌های گوناگون در پیوند با معادل‌های دروغین می‌پردازیم. سپس، در بخش سوم روش پژوهش ارائه می‌شود. در بخش چهارم، معادل‌های دروغین، از جنبه معنادار بودن تفاوت‌های مقوله‌های دستوری و فراوانی آن‌ها، مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار می‌گیرند. در بخش پنجم به ارائه یافته‌های پژوهش خواهیم پرداخت.

۲. پیشینه پژوهش

ارسوی (Ersoy, 2007) پژوهشی بر روی ترکی گویش چواش انجام داده است. گویش‌های چواش و یاقوت از جنبه منشأ نسبت به گویش‌های دیگر ترکی، بسیار دورتر هستند. وی در پژوهش خود، فعل‌ها و اسم‌هایی را که معادل‌های دروغین به شمار می‌روند، مورد بررسی قرار داده و نتیجه گرفته است که آشنابودن با این پدیده، مانع چشم‌گیری در فرایند تدریس زبان و آشنایی فرهنگ‌ها با یک‌دیگر، ایجاد می‌نماید.

گیرشچک اوغلو (Kirişçioglu, 2006) در پژوهشی با نام «برخی از مشکلات ترجمه بین گویش استانبولی و ترکمن»، پس از درخواست از چند نفر از دانشجویان، برای ترجمه متن‌هایی به ترکی استانبولی، چالش‌های ایجاد شده را بررسی می‌نماید. وی از بین شاخص‌هایی که بررسی می‌کند، بیشترین چالش را در قسمت معادل‌های دروغین مشاهده نموده است.

چامیزو دومینگوئر (Chamizo Domínguez, 2008) در کتاب جامعی با نام معناشناسی و کاربردشناسی معادل‌های دروغین^۱، خلاصه‌ای از پژوهش‌های انجام گرفته در مورد پدیده

^۱ semantics and pragmatics of false friends

معادل‌های دروغین در پهنه گسترده‌ای از زبان‌های سراسر جهان، ارائه می‌دهد. در این کتاب به پژوهش‌های انجام گرفته در زبان‌های مختلف اشاره می‌شود. البته تمرکز عمده آن بر روی نمونه‌هایی است که عمدتاً از انگلیسی، اسپانیایی و فرانسوی برگرفته شده است، با این وجود، آلمانی و کاتالان را نیز در اثر او می‌توان یافت. افزون‌براین، نمونه‌هایی از زبان‌های دیگر مانند لهستانی، هلندی، لاتین، یونانی (کلاسیک و مدرن)، ایتالیایی، نروژی و عربی را در بر می‌گیرد. وی پس از بررسی این زبان‌ها، به این نتیجه می‌رسد که معادل‌های دروغین به وجود آورنده سوء فهم، در زبان‌های مختلف است. وی برای نخستین بار برای بررسی و شناخت بهتر معادل‌های دروغین، آن‌ها را به دو گروه معادل‌های دروغین معنایی کامل و معادل‌های دروغین معنایی ناقص، گروه‌بندی می‌نماید؛ که در مورد این دو دسته‌بندی در مقدمه سخن گفته شد.

روکا وارلا (Roca-Varela, 2012) در رساله دکتری خود معادل‌های دروغین را براساس داده‌های زبان‌های انگلیسی و اسپانیایی مورد بررسی قرار داد. وی به چالش‌هایی می‌پردازد که زبان‌آموزان اسپانیایی، در رویارویی با معادل‌های دروغین دارند. همچنین چگونگی پذیرش و برخورد زبان‌آموزان با این چالش‌ها و راهبرد آن‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد. یافته‌های بررسی وی نشان می‌دهد که زبان‌آموزان اسپانیایی با برخی از معادل‌های دروغین انگلیسی، بسیار مشکل دارند. این امر، مانع و چالش مهمی در عملکرد آن‌ها در درک زبان انگلیسی است. این پژوهش نشان داد برخی از واژه‌ها در مقایسه با دیگر واژه‌ها، چالش برانگیزتر هستند. روی هم رفته، موارد درک درست، از این معادل‌ها، نسبت به موارد اشتباه و سوء برداشت، بیشتر و چشم گیرتر بود.

بوکه (Büke, 2014) برای مقایسه معادل‌های دروغین مابین زبان ترکی استانبولی و زبان گاگوزی، دو مقوله فعل و اسم را مورد بررسی و مقایسه قرار می‌دهد. وی از هر گروه جداگانه نمونه‌های جالبی را ارائه می‌دهد. او به این نتیجه می‌رسد گرچه دو گویش، بخشی از ترکی جنوب غربی هستند، ولی معانی معادل‌های دروغین، به دلایل گوناگونی در روند تاریخی تغییر کرده است. وی دلیل این امر را جغرافیایی، فرهنگی و سیاسی می‌پندارد.

اکا (Akca, 2017) به مقایسه دو گویش ترکی ترکیه و کوموک می‌پردازد. وی اشاره می‌کند که پس از استقلال جمهوری‌های ترک، پژوهش در مورد گویش‌های ترکی افزایش یافته است. از دید وی ترجمه متن در میان این مطالعات جایگاه مهمی دارد. با این حال، در ترجمه متن بین گویش‌های ترکی نیز برخی از مشکلات به واسطه پدیده معادل‌های دروغین، به وجود آمده است؛ و در پایان بیان می‌کند که از مجموع دوست و نودوشش معادل دروغین، صد و نود و هفت مورد معادل دروغین کامل، هفتاد و هفت مورد ناقص و بیست و دو مورد تصادفی، است؛ و بر این

باور است که این واژه‌ها در زبان کوموک متداول و چالش‌برانگیز بوده و مانعی در ارتباط مؤثر بین دو گویش هستند.

توکات (Tokat, 2017) دو زبان ترکی استانبولی و ترکی کشور آذربایجان را از جنبه معادل‌های دروغین مورد بررسی قرار می‌دهد. وی نگاهی تاریخی به شکل‌گیری دو زبان که از یک ریشه مشترک هستند، دارد. وی، نمونه‌هایی از معادل دروغین در دو زبان را ارائه می‌دهد. وجه تمایز نوشتار این پژوهش، نسبت به دیگر بررسی‌ها این است که معادل‌ها را در جمله‌های کاربردی ارائه می‌دهد و در پایان بیان می‌کند که این واژگان در دو زبان، به سبب مسائل جغرافیایی و سیاسی معنای متفاوتی به خود گرفته‌اند که دانستن آن‌ها در ترجمه و فهم متون بسیار اساسی است. وی همچنین نقش این واژگان را در تعیین تاریخچه گویش‌ها مؤثر ارزیابی می‌نماید. چاتزوپولو (Chatzopoulou, 2017) در رساله دکتری خود به بررسی دو گویش زبان یونانی مدرن^۱ در کشور یونان و گویش یونانی در کشور قبرس^۲، می‌پردازد. هدف وی تشخیص و بررسی معادل‌های دروغین در این دو گونه زبانی است. وی تاریخ و ماهیت معادل‌های دروغین را با تمرکز بر روی این دو گویش مختلف زبان یونانی، بررسی می‌نماید. در واقع، کار وی، تلفیقی از نظریه و عمل انگاشته می‌شود. وی در بخش نظری پژوهش خود، معیارهای تشخیص معادل‌های دروغین در زبان‌های اروپایی را مورد بررسی قرار می‌دهد. در بخش کاربردی، وی صد و نود و چهار واژه را به عنوان معادل دروغین تشخیص می‌دهد. از این تعداد، صد مورد به مقوله اسم، چهل و هشت مورد فعل، چهار مورد قید، سه مورد وجه وصفی و دو مورد حرف عطف است. وی دلیل بالابودن تعداد اسم نسبت به مقوله‌های دیگر را معنادار نمی‌داند. بلکه دلیل آن را در بسیار بودن مقوله اسم در حالت کلی، می‌داند. وی بیان می‌کند فعل‌ها، با وجود تعداد کم، از نظر معنایی از تنوع چشمگیری نسبت به اسم‌ها برخوردارند.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع ترکیبی (کمی و کیفی) است. بخش کیفی مشتمل بر شناسایی معادل‌های دروغین و گونه‌های آن از جنبه مقوله‌های دستوری، در دو گویش ترکی زنجانی و ترکی استانبولی است. بخش کمی شامل سنجش فراوانی و نیز معناداری تفاوت فراوانی آن‌ها از جنبه مقوله‌های دستوری است. متغیر مستقل در این پژوهش، معادل‌های دروغین در دو گویش زنجانی و استانبولی است. به سبب نبود رابطه علی و معلولی در این پژوهش، متغیر وابسته، قابل بررسی نیست.

¹ Standard Modern Greek

² Cypriot Standard Greek

برای گردآوری داده‌ها از شم زبانی نگارنده اول به‌عنوان گویشور بومی زبان ترکی زنجانی و منبع‌های مکتوب بهره گرفته شده‌است. همه معادل‌های دروغین که در منبع‌های نوشتاری وجود داشتند استخراج گردید. پس از شناسایی همه معادل‌های دروغین در منابع، آن‌ها را در چهار مقوله دستوری (اسم، فعل، صفت و قید) در جدول‌های جداگانه، به ترتیب حروف الفبا دسته‌بندی کردیم. سپس، برای تجزیه و تحلیل آماری، پراکندگی فراوانی هر یک از مقوله‌های دستوری را به صورت جدول و نمودار نشان دادیم. در این پژوهش، همه معادل‌های دروغین موجود در دو گویش ترکی زنجانی و ترکی استانبولی، جامعه آماری را تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری هدفمند با مراجعه به منبع‌هایی، گردآوری شده‌است که مشتمل‌اند بر ۱. فهرست‌های معادل‌های دروغین ارائه شده در پژوهش‌های پیشین (در مورد دیگر گویش‌های زبان ترکی)؛ ۲. ضرب‌المثل‌های ترکی در گویش زنجانی؛ ۳. لغت‌نامه جامع اتیمولوژیک ترکی-فارسی دیل دنیز؛ ۴. فرهنگ استانبولی-انگلیسی تورنگ^۱؛ ۵. فرهنگ ریشه‌شناسی واژه‌های ترکی در ترکی ترکیه^۲؛ ۶. فرهنگ لغت نیشانیان: ریشه‌شناسی ترکی معاصر؛ ۷. فرهنگ لغت انگلیسی-ترکی وبستر^۳.

پس از تعیین پراکندگی فراوانی هر یک از مقوله‌های دستوری به صورت جدول و نمودار، از آمار استنباطی، به بررسی معنادار بودن تفاوت آن‌ها از جنبه مقوله دستوری در دو گویش ترکی زنجانی و استانبولی پرداخته شده‌است. آزمون واریانس یک‌طرفه بیانگر تفاوت معنادار بین این مقوله‌های دستوری بود. در بخش پایانی، به تبیین معناداری این تفاوت‌ها پرداخته و بررسی شده‌است که معادل‌های دروغین در این دو گویش، از کدام الگوی کلی (کامل و یا ناقص) پیروی می‌کنند.

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

۴-۱. انواع معادل‌های دروغین از دیدگاه مقوله‌های دستوری

معادل‌های دروغین در بیشتر مقوله‌های دستوری، قابل مشاهده هستند. ما در این پژوهش، به چهار مقوله اسم، فعل، صفت و قید پرداختیم. در این بخش، این مقوله‌های دستوری، در چهار جدول جداگانه، براساس میزان فراوانی، ارائه می‌گردد. این واژه‌ها بر مبنای حروف الفبای لاتین، شامل معادل‌های دروغین کامل و ناقص، تنظیم شده‌اند. بخش عمده معادل‌ها از نوع کامل هستند. معادل‌های دروغین ناقص با علامت (●) در سمت راست، نمایانده شده‌اند.

¹ <https://tureng.com/en/turkish-english>

² Türkiye türkçesindeki türkçe sözcüklerin köken bilgisi sözlüğü

³ Webster's Turkish – English Thesaurus Dictionary

۴-۱-۱. مقوله اسم

جدول ۱: مقوله اسم

Karı	/gæri/	زن (شوهردار)	پیرزن
Kasa	/cASA/	گاوصندوق	کاسه، ظرف
Katik	/gatix/	ماده افزودنی	ماست
Kel	/cæl/	مرد طاس	گاومیش نر
Kelek	/cælæk/	خربزه نارس	حیله
Kend	/cænd/	خود	ده
Kılık	/gələx/	لباس	طبیعت، رفتار
Kişi	/ciʃi/	واحد شمارش انسان	مرد، مذکر
Kepek	/cæpæc/	سبوس	کپک
Kere	/cæræ/	زمان، دفعه	کره
Kesafet	/cæsafæt/	تراکم، چگالی	کثافت
Koca	/godʒɑ/	شوهر	پیرمرد یا پیرزن
Kolye	/cylljæ/	گردنبند	کلیه
Köle	/cylæ/	اسیر	کو توله
Konak	/gonax/	خانه بزرگ، ویلا	مهمان
koltuk	/goltox/	صندلی	زیر بغل
Kot	/cot/	پارچه جین	کت
Külçe	/cylytʃæ/	شمش	کلوچه
Küçük	/cytʃyc/	بچه انسان	توله سگ
Kul	/cyl/	برج	خاکستر
pişik	/pɪʃic/	سوزش، بثورات	گره
PuL	/pul/	تمبر	پول
Misafir	/mysafur/	مهمان	مسافر
Mükafat	/mycafæt/	پاداش، جایزه	جزا. عقوبت
Nene	/nænæ/	مادر بزرگ	مادر
Ötüşmek	/utuʃmac/	جیک جیک پرندگان	مسابقه
0y	/oj/	رای	هی (برای خطاب)
Pepe	/pæpæ/	لکنت زبان	نان و غذای بچه

Rüzgar	/ruzɯgar/	باد	فلک، روزگار
Saçma	/sɑtʃmɑ/	کار احمقانه	ساجمه
Sak	/sɑk/	ساقه	کیف، چمدان
Sanatçı•	/sænætʃi/	هنرمند	صنعت‌گر
Sancag	/sandʒɑx/	پرچم، جنگ	سنجاق‌قفل
Sandal	/sændæl/	کشتی	صندلی
Sefer•	/sæfæt/	جنگ	گردش
Sırık	/sərəx/	چوب نسبتاً بلند	دوخت بافاصله معین در لحاف
Söz•	/sœz/	قول، قرار	حرف؛ صحبت
Subay	/subaj/	درجه از ستوان تا ژنرال کامل	مرد یا زن مجرد
Sulug	/sulux/	ظرف آب پرنده	حباب آب
Sümük	/Symyc/	آب دماغ و ترشحات مخاط	استخوان
Şekilli	/ʃæcuɫlu/	دارای شکل	خوش‌قیافه
Şan	/ʃɑn/	شهرت؛ خودنمایی	موم عسل
topuz	/toppuz/	گیره	میچ پا
Tay	/taij/	توله اسب تا سه سال	معادل
Teklif	/tæclif/	پیشنهاد	وظیفه
Yargı	/jɑrɡi/	درک، مقایسه، ارزیابی، قضاوت	احسان، نعمت
Yay•	/jaj/	کمان	تابستان
Yélpik	/jelpic/	آسم، بیماری	بادبزن
yemlik	/jemlic/	آخور، رشوه	شنگ، نوعی گیاه
Zat	/zat/	شخص	نهاد، چیز
Ziyarat•	/zujaræt/	ملاقات به معنای عام	زیارت مکان‌ها و اشخاص دینی

۴-۱-۲. مقوله فعل

جدول ۲: مقوله فعل

واژه	بازنمایی آوایی در ترکی زنجانی	معنی ترکی استانبولی	معنی ترکی استانبولی
Aktarmak	/axtarmax/	انتقال دادن	جستجو کردن
Alışmak	/alıfmax/	عادت کردن	آتش گرفتن، شروع به سوختن نمودن
Anmak	/ænmax/	اشاره کردن	پیاده شدن
Aranmak	/ærınmax/	جستجو کردن	کسر شأن دانستن
Aşırmak	/aʃurmax/	دزدیدن	از جایی پریدن
Aşmag	/aʃmax/	بالارفتن از جایی	گشودن، یاز کردن
Basmak	/basmax/	چاپ کردن	هل دادن به پیش راندن
Bastırmak	/bastırmac/	سرکوب کردن	پنهان کردن
Boylamak	/bojlamax/	پایان دادن	دیدزدن
Çalmak•	/ʃa max/	دزدیدن	نواختن موسیقی
Çatmak	/ʃatmax/	ضربه زدن، حمله کردن	رسیدن
Çevirmek•	/ʃojrmax/	ترجمه کردن	واژگون شدن
Çizmek	/ʃizmax/	طراحی کردن، نقاشی کردن	خط انداختن، خراشیدن
Çullanmak	/ʃulanmax/	فرود آمدن روی چیزی	در پارچه پیچیدن
dadanmak	/dadanmax/	ملاقات کردن	عادت کردن
Dağıtmak	/da ıtmax/	پخش کردن	به هم زدن
Danışmag	/danıfmax/	راهنمایی کردن، مشورت کردن	صحبت کردن
Dindirmek	/dındırfmax/	آرام کردن، ساکت کردن	وادار به صحبت کردن
Dinmek	/dınmax/	پایان دادن، متوقف کردن	برخورد کردن، عصبانی کردن
Dolaşmak	/do a fmax/	قدم زدن	به هم پیچیدن، درهم فرورفتن
Dusunmek	/dyfunmax/	فکر کردن	فهمیدن
Düşmek•	/dyfmax/	فروریختن	پیاده شدن
düzmek	/dyzmax/	آماده کردن	منتظر بودن

Duymak	/dojmaχ/	شنیدن	سپردن
Eğlendirmek	/ejləndirmaχ/	سرگرم کردن	خم کردن، تابع کردن
Eğlenmek	/ejlənmaχ/	مسخره کردن	خم شدن
Elleşmek	/æ[æ]fmaχ/	دست دادن / لمس کردن	دعوا کردن
Ezilmek•	/æzuɫfmaχ/	خرد شدن	ناز کردن، ادا در آوردن
Gücenmek	/gudʒænmaχ/	رنجیدن	زورزدن، تلاش کردن
Gütmek	/gudmaχ/	چوپانی کردن	جاسوسی کردن
Gözetlemek	/guzætæmaχ/	جاسوسی کردن	چشم‌به‌راه بودن
itmek	/ıtmaχ/	فشار دادن	گم شدن، ناپدید شدن
Kırmak	/gıırmaχ/	شکستن، رنجاندن	پاره کردن نخ یا طناب
Kandırmak	/gandıırmaχ/	فریب دادن	مجاب کردن
Kanmak	/ganmaχ/	فریب خوردن	قانع شدن
Karışmak•	/garıɫfmaχ/	دخاله کردن	همراه شدن
Kayırmak	/gejırmaχ/	لطف کردن	ساختن
kıymak	/gıjıımaχ/	کشتن	رواداشتن
Kaytarmak	/gıjıtærmaχ/	پرسه زدن	بالا آوردن، پس دادن
Kışkırtmak	/gıɫgıirtmaχ/	تحریک کردن	صدای کسی را در آوردن
Kızmak•	/gıızmaχ/	عصبانی شدن	گرم شدن
Korumak	/gurwmaχ/	محافظت کردن	خشک شدن
Koşulmak	/gıɫɫulmaχ/	دویدن	همراه شدن
Ötmek	/ætmaχ/	آواز خواندن	پر کردن
Paylamak	/pajlamɔχ/	سرزنش کردن	تقسیم کردن، بخش کردن
Saçmak	/saɫfmaχ/	پراکنده کردن	گزیدن
Sallamak•	/sa[ɫ]anmaχ/	تکان دادن	آویزان کردن
Saldırmak	/sa[ɫ]durıımaχ/	حمله کردن، هجوم بردن	از کسی غنیمت گرفتن
Saplamak	/sap[ɫ]amaχ/	چاقوزدن	نخ کردن
Sığınmak	/sııgıınmaχ/	پناه گرفتن	خودداری یا تحمل کردن
Sormak	/syırmaχ/	سؤال کردن	مکیدن
Tapmak	/tapmaχ/	ستایش کردن	پیدا کردن
Tartmak	/tapmaχ/	وزن کردن	آرد کردن

tıklamak	/tɪxlqamɑχ/	آهسته ضربه زدن	چپاندن، پر کردن
Toplamak	/dartmɑχ/	جمع آوری کردن	شمانت کردن
Tutuşturmak	/tutuʃturmɑχ/	مشعل روشن کردن	مقایسه کردن
Ulaşmak	/ulaʃmɑχ/	دریافت کردن	زوزه کشیدن
Ummak	/ummaχ/	امیدوار بودن	دهن آب افتادن
üzmek	/yzmɑχ/	دل شکستن	پاره کردن
Yakmak	/jaxmɑχ/	سوزاندن، از بین بردن	مالیدن
Yapmak	/jpmɑχ/	انجام دادن کار	نان پختن
Yaymak	/jajmɑχ/	رواج دادن	چریدن
Yoklamak	/joχlamɑχ/	آزمایش کردن، جستجو کردن	ناپدید کردن
YürümeK	/jyrymɑχ/	راه رفتن	حمله کردن

۴-۱-۳. مقوله صفت

جدول ۳: مقوله صفت

واژه	بازنمایی آوایی در ترکی زنجانی	معنی ترکی استانبولی	معنی ترکی استانبولی
Adlı	/adlı/	اسم گذاری شده	مشهور، معروف
Aralı	/aralı/	متناوب	جدا
Argın	/argin/	خسته	حیران
Arsız	/ærsız/	پررو	بی شوهر
Aydın	/ajdun/	فرهیخته، تحصیل کرده	واضح، آشکار
Başlı	/baʃlı/	دارای سر	باهوش، عاقل
Bekâr	/bekar/	مجرد	بیکار
Biat	/bajat/	وفادار	کهنه، مانده
Bitkin	/bitkin/	خسته	تمام شده، پایان یافته
Boylu	/bojlu/	مرتفع، قد بلند	حامله
Dinç	/dındz/	قوی	آرام
Hasta	/xæstæ/	مریض	خسته

Kolay	/golaj/	آسان	بی‌فایده
Kopuk•	/gopox/	ورشکسته	پاره، شکسته
Körpe	/korpæ/	نو	نوزاد تازه متولد شده
Mahçup	/mæhdʒop/	شرمنده	نجیب، پوشیده
Mükemmel	/mykæmul/	عالی	تقویتی
özlü	/yɹlu/	خلاصه، فشرده	پررو
Pis	/pɪs/	چرک	بد
Sakin	/sakin/	آرام	مقیم
Sözlü	/syɹlu/	شفاهی	پر از حرف
Saygılı	/sajɹulɪ/	محترم	شمرده شده
Şekilli	/seculɪ/	دارای شکل	خوش‌قیافه
Sonsuz	/sonsoz/	بی‌پایان	نابارور
Yiğit	/ujɹut/	شجاع	جوان
yolsuz	/jolsoz/	فاسد	بدون راه

۴-۱-۴. مقوله قید

جدول ۴: مقوله قید

واژه	بازنمایی آوایی در ترکی زنجانی	معنی ترکی استانبولی	معنی ترکی استانبولی
Bence	/mændʒæ/	به نظر من	به اندازه من
Hemen	/hmæn/	اکنون	همان، به زور
İşte	/ɪʃtæ/	این جا	سرکار
Sadece	/sadædʒæ/	فقط	به آسانی
zaten	/zatæn/	به هر حال، در واقع	طبیعتاً

۴-۲. تجزیه و تحلیل آماری

در این پژوهش، دویست واژه معادل دروغین شناسایی شد. از این تعداد، صد و هشتاد و سه مورد معادل دروغین کامل و هفده مورد معادل دروغین ناقص است. در جدول ۵-۵ این معادل‌ها، با اعداد و ارقام، با نام چهار مقوله اسم، فعل، صفت و قید دسته‌بندی شده‌اند.

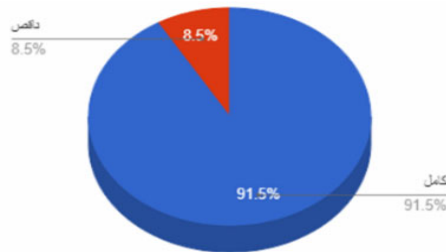
۴-۲-۱. فراوانی معادل‌های دروغین از جنبه کامل یا ناقص بودن

همان‌گونه که در مقدمه بیان شد، معادل‌های دروغین به‌طور کلی، به دو دسته کامل و ناقص

گروه‌بندی می‌شوند. همان‌گونه که در جدول (۵) و شکل (۱) دیده می‌شود، بیشتر معادل‌های دروغین، از گونه کامل هستند. صدوهشتاد و سه واژه، از کل دویست واژه را معادل‌های دروغین کامل تشکیل می‌دهند. هفده مورد از کل واژها، مربوط به معادل‌های دروغین ناقص، است.

جدول ۵: توزیع معادل‌های دروغین براساس گونه‌های (کامل یا ناقص) و مقوله‌های دستوری

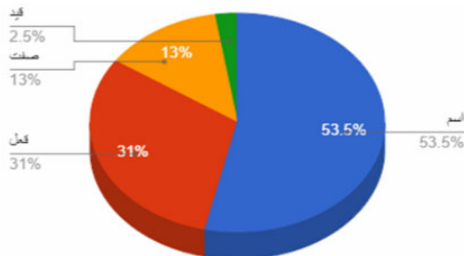
جمع	قید	صفت	فعل	اسم	معادل‌های دروغین کامل
۱۸۳	۵	۲۵	۵۵	۹۸	معادل‌های دروغین ناقص
۱۷	۰	۱	۷	۹	جمع
۲۰۰	۵	۲۶	۶۲	۱۰۷	



شکل ۱: پراکندگی معادل‌های دروغین از جنبه کامل و ناقص بودن

۴-۲-۲. فراوانی معادل‌های دروغین از جنبه مقوله‌های دستوری

در قسمت‌های پیشین این بخش، تعداد معادل‌های دروغین، بر مبنای مقوله‌های دستوری در قالب جدول‌های جداگانه ارائه گردید. در شکل (۲) این فراوانی به شکل درصد نشان داده شده است:



شکل ۲: پراکندگی معادل‌های دروغین از جنبه مقوله‌های دستوری

همان‌گونه که شکل بالا، مشاهده می‌شود، از جنبه تعداد مقوله‌های دستوری، به ترتیب اسم، صد

و هفت مورد (۵/۵۳ درصد؛ فعل، شصت و دو مورد (۳۱ درصد)؛ صفت، بیست و شش مورد (۱۳ درصد) و قید پنج مورد (۵/۲ درصد هستند. براساس آزمون تحلیل واریانس یک طرفه و با توجه به سطح معناداری آزمون مورداشاره که زیر ۰/۰۱ است به احتمال ۹۹ درصد تفاوت معناداری بین مقوله‌های دستوری وجود دارد (جدول ۶).

جدول ۶: آزمون تحلیل واریانس یک طرفه

مقوله‌های دستوری	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	115.650	28	4.130	65.981	.000
Within Groups	10.705	171	.063		
Total	126.355	199			

۴-۳. تبیین فراوانی انواع مقوله‌های دستوری از جنبه معادل‌های دروغین

در بخش پیشین مشاهده شد که بین مقوله‌های دستوری تفاوت معناداری وجود دارد. در این بخش به تبیین و تفسیر این تفاوت‌ها می‌پردازیم. بیش از نیمی از معادل‌های دروغین (۵۳/۵ درصد) مربوط به مقوله اسم است؛ و در مرحله‌های بعدی به ترتیب فعل، صفت و قید قرار دارند. این به آن سبب است که در زبان ترکی، به‌طور کلی تعداد مقوله اسم بیشترین فراوانی را دارند؛ دلیل این مسئله، بازتاب پراکندگی این مقوله‌ها، در زبان ترکی است؛ درحالت کلی و بدون در نظر گرفتن معادل‌های دروغین، فراوانی مقوله‌های دستوری در زبان ترکی به ترتیب اسم، فعل، صفت و قید هستند. در پژوهشی که در سال ۲۰۰۶، روی چهارده هزار و پانصد و سی و یک واژه ترکی ریشه، انجام گرفت، از جنبه پراکندگی مقوله‌های دستوری، یافته‌های زیر به دست آمد:

همه واژه‌ها: ۱۴۵۳۱

تعداد اسم: ۱۱۷۵۵، یعنی ۸۱/۷ درصد

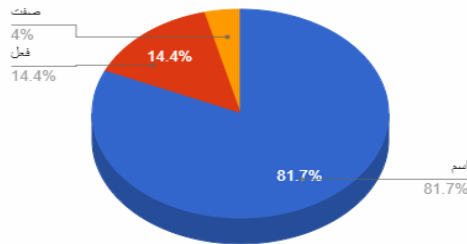
تعداد فعل: ۲۰۶۸، یعنی ۱۴/۴ درصد

تعداد صفت: ۵۷۰، یعنی ۴ درصد^۱

در شکل (۳) این فراوانی به شکل نمودار و درصد نشان داده شده است:

^۱ <http://zembeknlp.blogspot.com/2006/11/kelime-istatistikleri.html>

داده‌ها از وب‌گاه بالا گرفته شده‌اند.



شکل ۳: پراکندگی فراوانی مقوله‌های دستوری در زبان ترکی

با توجه به شکل (۳)، این توازن و فراوانی مقوله‌های دستوری، در یافته‌های پژوهش حاضر نیز مشاهده می‌گردد. در پژوهشی دیگر نشان داده شد ۸۰/۷۷ درصد از واژه‌های پرتکرار در زبان ترکی استانبولی مربوط به مقوله اسم هستند (Güngör, 2003 p. 2). در زبان ترکی، بیشتر فعل‌ها و صفت‌ها، طی فرایند اسم‌شدگی به اسم تبدیل می‌شوند که این خود به فزونی یافتن اسم، می‌انجامد.

جدول^۱ (۷)، نتیجه یافته‌های پیشین در مورد معادل‌های دروغین و چگونگی پراکندگی آن‌ها در گونه‌های مختلف ترکی را نشان می‌دهد که با نتیجه پژوهش حاضر نیز همخوانی دارد.

جدول ۷: پراکندگی معادل‌های دروغین براساس فراوانی مقوله‌های دستوری در

پژوهش‌های پیشین ترکی

جمع	فعل	اسم	
۲۷۵	۱۱۵	۱۶۰	کارای
۲۰۶	۴۵	۱۶۱	قیرقیز
۱۸۵	۳۷	۱۴۸	ازبک
۸۰	۷	۷۳	گاگانوز
۷۶	۱۸	۵۸	چواش

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تاندازه ممکن کوشیده شد همه معادل‌های دروغین، از منبع‌های گوناگون نوشتاری و اینترنتی استخراج شود. نتیجه کار، در این مرحله، شناسایی دویست مورد معادل دروغین بود. بیشتر این واژه‌ها، از نوع کامل بودند. صد و هشتاد و سه واژه، معادل‌های دروغین

^۱ جدول، از مقاله اوزلم (Özlem, 2013) استخراج شده است.

کامل، هفده مورد معادل دروغین ناقص، بود. سپس آن‌ها را در چهار مقوله دستوری اسم، فعل، صفت و قید در جدول‌های جداگانه، براساس حروف الفبا و به ترتیب فراوانی ارائه دادیم. بیشترین تعداد معادل‌های دروغین از جنبه فراوانی، مربوط به مقوله اسم بود. در این پژوهش، صدوهفت معادل دروغین در مقوله اسم، شناسایی شد. رتبه دوم مقوله فعل (شصت و دو فعل)، سومین فراوانی، مربوط به مقوله صفت، با بیست و شش واژه، کمترین فراوانی، مربوط به مقوله قید، با پنج مورد بود. آمار استنباطی، معنادار بودن تفاوت بین مقوله‌های دستوری از جنبه معادل‌های دروغین را نشان داد. در پایان، به این نتیجه رسیدیم که تفاوت معناداری بین فراوانی انواع مقوله‌های دستوری (اسم، فعل، صفت و قید) از جنبه معادل‌های دروغین، وجود دارد. بیشترین فراوانی مربوط به مقوله اسم بود این به آن سبب بود که در زبان ترکی، روی هم رفته، تعداد واژگان مقوله اسم بیشترین فراوانی را دارند؛ یعنی این مسئله، بازتاب پراکندگی این مقوله‌ها، در زبان ترکی است؛ به طور کلی و بدون در نظر گرفتن معادل‌های دروغین، فراوانی مقوله‌های دستوری در زبان ترکی به ترتیب اسم، فعل، صفت و قید است. با در نظر گرفتن این مسئله فراوانی معادل‌های دروغین در مقوله اسم نیز چشم‌گیرتر می‌گردد.

به باور نگارندگان، فهرست واژگانی از معادل‌های دروغین که در این پژوهش ارائه گردیده، می‌تواند در آموزش زبان و ترجمه برای زبان‌آموزان ترکی استانبولی که به گونه ترکی زنجانی آشنا هستند، منبعی مفید و کارگشا باشد. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد معادل‌های دروغین در حوزه آموزش زبان دوم چالش‌های مهمی را ایجاد می‌نماید. چراکه آن‌ها بخشی جدایی‌ناپذیری از نظام واژگانی زبان هستند؛ بنابراین بدون درک و کاربرد درست آن‌ها، دست یافتن به مهارت و توانایی زبانی کامل و کارآمد نخواهد بود. به کاربرد اشتباه و نادرست این واژگان طبیعتاً منجر به ارتباط نادرست و نامؤثر می‌شود. در حوزه ترجمه نیز تجلی چالش‌های برآمده و برخاسته از پدیده معادل‌های دروغین، در حوزه ترجمه، بسیار بارز و هویدا است. بدون کشف و ادراک نکته‌های لطیف و دقیق این پدیده، در این حوزه مهم، با چالش جدی روبه‌رو خواهیم شد؛ بنابراین داشتن فهرستی آماده از این واژگان، سبب صرفه‌جویی در انرژی، زمان و نیز آسان‌شدن امر فراگیری است؛ و افزون‌بر آن، یافته این پژوهش می‌تواند آموزگاران زبان ترکی را در آموزش واژگان و نیز طراحی درس کمک نماید.

فهرست منابع

رضایی، مهدی (۱۳۹۸). «ارتباط زبان‌های ترکی و مغولی و خطا در تشخیص واژه‌های دخیل ترکی و مغولی در زبان فارسی». *زبان پژوهی*. دوره ۱۱. شماره ۳۰. صص ۷-۲۰.

<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.15295.1333>

شاه‌محمدی، فاطمه و ذبیح‌الله شاه‌محمدی (۱۳۸۳). *ضرب‌المثل‌های ترکی در گویش زنجان*. زنجان: نیکان کتاب.

Retrieved from < <https://www.gisoom.com/book/1367176/> >

محرمی، سعید (۱۳۹۷) بازآفرینی بافت تاریخی با رویکرد گردشگری شهری (مطالعه موردی: بافت تاریخی شهر زنجان) پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه زنجان.

هادی، اسماعیل (۱۳۸۶). *لغتنامه جامع اتیمولوژیک ترکی-فارسی دیل دنیز*. تبریز: نشر اختر.

Retrieved from < <https://www.gisoom.com/book/1674397/> >

هیئت، جواد (۱۳۸۰) *سیری در تاریخ زبان و لهجه‌های ترکی*. چ ۳. تهران: نشر پیکان.

Retrieved from < <https://www.gisoom.com/book/1205060/> >

References

- Akca, H. (2017). False friends in Kumyk Turkish and Turkey Turkish, *Türkbilig*, 33, 91-132.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52829/697834> [In Turkish]
- Büke, H. (2014). False friends between Gagauz Turkish and Turkey Turkish. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 215-229.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/makusobed/issue/19442/206824> [In Turkish]
- Chamizo Domínguez, P.J. (2008). *Semantics and pragmatics of false friends*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203941775>
- Chatzopoulou, C. (2017) *A comparative study of the phenomenon of false friends in SMG and CSG* [Unpublished doctoral dissertation]. Universidad de Málaga.
https://lareferencia.info/vufind/Record/ES_511fe0b6ede6de5a7b4c3982d92b350c/Description
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Basil Blackwell. <https://www.amazon.com/Dictionary-Linguistics-Phonetics-David-Crystal/dp/1405152974>
- Durán Escribano, P. (2004). Exploring cognition processes in second language acquisition: the case of cognates and false-friends in EST. *Iberica*, 7, 87-106.
https://www.researchgate.net/publication/282610976_Exploring_cognition_processes_in_second_language_acquisition_the_case_of_cognates_and_false_friends_in_EST
- Ersoy, F. (2007). Chuvash Turkish and the False Cognates in Turkish of Turkey. *Türkbilig*, 14, 60-68.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilig/issue/52796/697134> [In Turkish]
- Frantzen, D. (1998). Intrinsic and Extrinsic factors that contribute to the difficulty of learning false cognates. *Foreign Language Annals*, 31(2), 243-254.

- <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00571>
Güngör, T. (2003). Lexical and morphological statistics for Turkish [Conference presentation]. *Proceedings of TAINN*, 409-412.
<https://arastirma.bogazici.edu.tr/tr/gungor-t-lexical-and-morphological-statistics-turkish-proceedings-international-twelfth-turkish>
- Hadi, I. (2007). *An etymological dictionary of Turkish*. Akhtar Publication.
<https://www.gisoom.com/book/1674397/> [In Persian].
- Heyat, J. (2001). *A journey through the history of Turkish languages and dialects* (3rd ed). Peykan. <https://www.gisoom.com/book/1205060/> [In Persian].
- Kirişçiöğlü, F. (2006). Some Problems faced while translating from Turcoman Turkish to Turkey Turkish. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 20, 21-35.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sutad/issue/26275/276798> [In Turkish]
- Koessler, M. & Derocquigny, Jules (1928). False friends or the betrayals of English vocabulary. Librairie Vuibert.
<https://archive.org/details/lesfauxamisoules00kssl/page/n9/mode/2up> [In French]
- Moharrami, S. (2018). Historic texture recreation with urban tourism approach Case Study: The historical texture of Zanjan city [Unpublished master's thesis]. Zanjan university. [In Persian].
- Nişanyan, S. (2009). The family tree of words: An etymological dictionary of modern turkish. Everest Yayınları.
<https://www.everestyayinlari.com/kitap/sozlerin-soyagaci-ciltli-sevan-nisanyan/11246> [In Turkish]
- Özlem, Y. (2013). False friends in Kyrgyz Turkish and Turkish Turkish [Unpublished doctoral dissertation]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi. [In Turkish]
- Resulov, A. (1995). Akriba diller ve yalancı eş değerler sorunu. *Türk Dili*, 524, 916-924.
https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=ru&user=v_mhh5sAAAAAJ&citation_for_view=vmhh5sAAAAAJ:u5HHmVD_u08C
- Rezaei, M. (2018). The relationship between Turkic and Mongolian languages and errors in detection of Turkic and Mongolian loan words in Persian. *Journal of Language Research*, 11(30), 7-20. [In Persian]
<https://doi.org/10.22051/jlr.2018.15295.1333>
- Roca-Varela, M. L. (2012). *New insights into the study of English false friends: their use and understanding by Spanish learners of English* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Santiago de Compo stela.
<https://producciocientifica.uv.es/documentos/5d1df67729995204f766ccb2?lang=eu>
- Shahmohammadi, F., & Shahmohammadi, z. (2004). Turkish loanwords in the Zanjan dialect. Nikan ketab. <https://www.gisoom.com/book/1367176/> [In Persian].
- Tokat, F. (2017). Azerbaycan türkçesi ve türkiye türkçesi arasındaki yalancı eş değerlerin xvi. yüzyılda azerbaycan sahasında türkçeye çevrilmiş bir metindeki örnekleri. *Uluslararası Türk Lehçe Araştırmaları Dergisi (TÜRKLAD)*, 1, 85-99. <https://doi.org/10.30563/turklad.342842>

فصلنامه علمی زبان‌پژوهی دانشگاه الزهراء(س)، سال شانزدهم، شماره ۵۲، پاییز ۱۴۰۳ / ۳۰۳

وب‌گاهها

<https://tureng.com/en/turkish-english>

<http://zembereknlp.blogspot.com/2006/11/kelime-istatistikleri.html>



© 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/>).



False Friends in Zanjani Turkish and Istanbul Turkish

Mohammad Torabi¹
Mansour Shabani²

Received: 2023/09/05

Accepted: 2024/03/12

1. Introduction

The topic of false friends is as old as languages themselves. The term false friends (or *faux amis*, in French) first appeared in the 20th century, coined by French linguists Koessler and Derocquigny in their seminal work on the topic (1928). From a synchronic perspective, false friends refer to two words that are similar or equivalent (graphically and/or phonetically) in two or more languages but have different meanings. False friends can be divided into two groups: total false friends are similar or equivalent on a graphic or phonetic level in two or more languages but differ completely in their meanings, while partial false friends share some meanings, but not others, depending on the context.

False friends have long been considered problematic in L2 learning. They often cause problems in translation and communication and have led to diplomatic incidents. A diachronic study of different false friends across languages suggests that many of these words are etymologically related and share a common origin. In fact, many false friends stem from the same origin; i.e., they are cognates. The meaning differences false friends may have arisen as a result of diverging evolutionary paths. The changes occurring in the words due to historical, geographical, and political conditions between the Turkish dialects have led to a lack of communication among Turkish societies and Turkish tribes have become unable to understand each other.

The Zanjani and Turkey dialects of Turkish, despite having common features, differ in some respects. One such difference lies in the false friends, which can display varying semantic, pragmatic, and sociolinguistic properties in translation and communication between the dialects. This study focuses on the false friends present in Zanjani and Istanbul Turkish, estimating the significant differences in their

¹ M.A. in Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan (corresponding author); mohammadtorabi@msc.Guilan.ac.ir

² Associate Professor, Department of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan; mshabani@Guilan.ac.ir

frequency across lexical categories (nouns, verbs, adjectives, and adverbs).

The main questions of this study are as follow:

1. What are the types of false friends in Istanbuli Turkish and Zanjani Turkish?
2. Is there a significant difference between the lexical categories in terms of false friends in Istanbuli Turkish and Zanjani Turkish?
3. How can the similarities and differences of the number of false friends across lexical categories be explained?

2. Materials and methods

This study employed both quantitative and qualitative approaches. The qualitative aspect involves identifying false friends and categorizing them by lexical categories (noun, verb, adjective, and adverb) in Zanjani Turkish and Istanbul Turkish. The quantitative aspect involves the calculation of frequency and the significance of their frequency difference in terms of grammatical categories. The independent variable is the false friends in Zanjani and Istanbul dialects. Due to the lack of cause-and-effect relationship in this research, the dependent variable is not applicable.

To collect data, the first author's linguistic intuition, as a native speaker of the Turkish language, and various library and internet sources were used. The false friends were extracted from written sources and categorized into four grammatical categories: noun, verb, adjective, and adverb, listed alphabetically. Statistical analysis was then performed to show the frequency distribution of each grammatical category, presented in tables and graphs. The dataset comprises all false friends found in Zanjani and Istanbul Turkish dialects.

Data sampling was conducted using a purposive sampling method drawing from the following sources:

1. Lists of false friends from previous research on other Turkish dialects
2. Turkish proverbs in the Zanjani dialect
3. An etymological dictionary of Turkish
4. [Tureng Dictionary](#)
5. Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözcüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü
6. *Sözlerin Soyağacı - Çağdaş Türkçenin Etimolojik Sözlüğü*
7. Webster's Turkish-English Thesaurus Dictionary

After determining the frequency distribution for each grammatical category, the significance of the differences between the two dialects were analyzed using inferential statistics.

3. Results and discussion

Two hundred false friends were identified between the two languages, which categorized in four grammatical groups: nouns, verbs, adjectives, and adverbs. These were presented in separate table, arranged alphabetically and by frequency.

Descriptive statistics showed that, in terms of the number of grammatical categories, 53.5% of the false friends were nouns, 31% were verbs, 13% were

adjectives, and 2.5% were adverbs.

Inferential statistics indicated that there is a significant difference between lexical categories in terms of false friends in Istanbul Turkish and Zanjani Turkish. More than half of the data were nouns (53.5%), significantly outnumbering other parts of speech. This probably reflects the fact that Turkish contains more nouns than verbs.

4. Conclusion

The lexical list of false friends presented in this research can be a useful and effective resource in teaching language and translation for students of Istanbul Turkish who are familiar with Zanjani Turkish. As mentioned before, false friends pose a significant challenge in second language learning because they are an inseparable part of the lexical system of a language. Without a thorough understanding these words, achieving language skills and abilities will not be complete and efficient. Misusing falsefriends can naturally lead to communication breakdowns.

In the field of translation, the challenges arising from the phenomenon of false friends are evident. Without recognizing and understanding the subtleties and details of false friends, translators will face a serious challenges. Therefore, having a ready-made list of false friends, like the one presented in this study, can save energy and time while facilitating the learning processs. Additionally, these findings can help Turkish language teachers in designing lessons and teaching vocabulary more effectively.

Keywords: false friends, Istanbul Turkish, partial false friends, total false friends, Zanjani Turkish

Contents

- 11 **A comparative study of naturalistic tendencies in works by Sadegh Chubak and Jack London: A functional linguistics approach**
Hamed Mowlaei Kuhbanani, Rooholah Roozbeh, Leyla Behzadfarokhi
- 39 **Gender Bias in the Books *Persian of Iran Today* and *First Step: A Corpus-Based Study***
Ali Koohgard, Behzad Rahbar
- 71 **The Effect of Task-based Instruction and Corrective Feedback on Pragmatic Competence Development: The Study of Intermediate Learners of Persian**
Amir Zand-Moghadam, Zahra Tahavvori
- 99 **The effect of the Neuro-linguistic Programming (NLP) on PFL learners' Autonomy and Self-efficacy**
Alireza Keyvani, Mohammad Reza Oroji, Sakineh Ja'fari, Siros Izadpanah
- 129 **The impact of discourse-pragmatic factors on object omission in Persian**
Faezeh Salimi, Vali Rezaei
- 153 **A Contrastive and Error Analysis of Lexical Errors in Persian Essays of Arab Students**
Hebe Morad, Gholam-reza Din mohamadi, Abolghasem Ghiassi Zarch
- 183 **Teachers' View on Using Literary Texts with Cultural Features to Teach Persian to Non-Persian Language Learners**
Mahdi Khodadadian
- 219 **Building a specialized comparable corpus: PARSA**
Elham Alayiaboozar, Aliasghar Hojjatpanah
- 247 **Compensatory Lengthening in Central Kurdish: An Opaque Phenomenon in Harmonic Serialism**
Azad Mohammadi, Mahmood Bijankhan
- 283 **False Friends in Zanjani Turkish and Istanbul Turkish**
Mohammad Torabi, Mansour Shabani

In the Name of God

***Quarterly Scientific Journal of
Language Research (Zabanpazhuhi)***
Vol. 16, No.52, Autumn 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, Tibilisi, 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