

- بررسی ایدئولوژیکی ترجمه شفاهی سخنرانی رئیس جمهور ایران در سازمان ملل: ترجمه انگلیسی شبکه‌های پرس‌تی‌وی ایران و فرانس ۲۴ فرانسه  
امید جعفری / ۷
- تأثیر آموزش استراتژی محور بر عملکرد نگارش و یادگیری خودسامان در زبان دوم  
جلیل فتحی، بهنام فیض‌الهی / ۲۳
- تأثیر بازی‌های زبانی مبتنی بر گفتمان کلاسی بر دایره واژگان کودکان  
فردوس آقاگل‌زاده، آردشیر ملکی مقدم، فاطمه مؤذنی / ۴۷
- تاریخ‌گذاری نسبی دگرگونی‌های آوایی در زبان‌های ایرانی  
اسفندیار طاهری / ۶۳
- تحلیل روایی نمایشنامه «ایرانیان» اثر آیسخیلوس بر مبنای دیدگاه ساختاری رولان بارت  
محمد رضا پاشایی، حجت کجانی حساری / ۸۳
- تحلیل ساختار و گفتمان بخش تقدیر پایان‌نامه‌های فارسی در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری  
علی‌رضا قلی فامیان، یعقوب نایی / ۱۰۵
- تحلیلی ساخت‌محور از ترکیبات نام‌انداز «سر» در زبان فارسی  
آوا ایمانی، عادل رفیعی / ۱۲۹
- ترجمه زبان مخفی در رمان‌های خاطرات یک بچه چلمن و دنیای معرکه تام گیتس  
فاطمه زند، فاطمه زهرا نظری رباطی / ۱۶۱
- تحلیل گفتمان غالب در داستان‌های کوتاه ذنون ایوب (مطالعه موردی مجموعه «الضحایا»)  
جهانگیر امیری، شیوا صادقی، نورالدین پروین / ۱۸۳
- روند اکتساب واژه‌های متضاد در کودکان فارسی زبان  
احسان سعیدزاده، رحیمه روح‌پرور، ناهید فخرشفاپی / ۲۱۱
- رویکرد نظریه بهینگی به «دوگان سازی ناقص پیشوندی» در زبان فارسی  
لیلا رحمتی‌نژاد، فائزه ارکان، تهمنه حیدرپور بیدگلی / ۲۳۳
- طراحی و اجرای مقدماتی آزمون تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان: شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان  
سارانا قوامی لاهیج، مریم دانای طوس، عبدالرضا تحریری، علی ربیع / ۲۶۵
- مطالعه میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و تک‌زبانه  
رضا کلانتری، احمد رمضان، اسداله خدیوی / ۲۹۹
- مقایسه تأثیر بازخورد بر خط معلم و هم‌تایان بر بهبود کیفیت نگارش فراگیران ایرانی زبان انگلیسی  
محمد حامد هومان‌فرد، محمد رحیمی / ۳۲۷
- واژه‌های پایه زبان فارسی مبتنی بر متون مطبوعاتی  
رضامراد صحرایی، امیرحسین مجیری فروشانی، مروارید طالبی / ۳۵۳

بسم الله الرحمن الرحيم

فصلنامه علمی

## زبان پژوهی دانشگاه الزهراء (س)

سال یازدهم، شماره ۳۳، زمستان ۱۳۹۸

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 - پژوهشی علوم انسانی جدا گردید.

صاحب امتیاز: دانشگاه الزهراء (س)

مدیر مسئول: سوسن قهرمانی قاجار

سر دبیر: فریده حق بین

مدیر داخلی: آرینا عباسی

ویراستار زبان فارسی: نوجس منفرد، دکترای زبان شناسی

ویراستار زبان انگلیسی: دکتر سارا سادات پاکزادیان، دکترای آموزش زبان انگلیسی

مدیر اجرایی: نرگس جعفری

### اعضای هیئت تحریریه

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

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

انسیه خزعلی، استاد، عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عرب، دانشگاه الزهراء (س)

فرهاد ساسانی، دانشیار، عضو هیئت علمی گروه زبان شناسی، دانشگاه الزهراء (س)

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

مصطفی عاصی، استاد، عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی

اسماعیل فقیه، استاد، عضو هیئت علمی بازنشسته گروه انگلیسی، دانشگاه الزهراء (س)

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 سو آس لندن، انگلستان

صفحه آرایی، چاپ و صحافی: انتشارات فرگاهی / ۲۶۱۱۵۵۷۴-۲۱

ترتیب انتشار: فصلنامه

برای دسترسی به عناوین و چکیده مقالات، به نشانی، سایت دانشکده ادبیات و پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاه مراجعه فرمایید.  
<http://adabiat.alzahra.ac.ir>  
[www.SID.ir](http://www.SID.ir)  
به استناد نامه شماره ۱/۲۲۱۴۰ پ مورخ ۱۳۸۸/۱۰/۳۰ این مجله در پایگاه استادی علوم جهان اسلام ISC نمایه شده است.



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

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



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

### شکل‌ها و جدول‌ها:

- در تهیه نمودارها و امثال آن، از ابزارهایی مانند Table، Draw، Equation و در محیط word استفاده شود تا هنگام تنظیم آنها در نسخه نهایی، مشکلی پیش نیاید.  
- تمام نمودارها، منحنی‌ها، شکل‌ها و نقشه‌ها ذیل عنوانی واحد به نام «شکل» درج شود و عنوان شکل‌ها زیر آنها بیاید. عنوان جدول هم باید بالای آن درج شود. شماره‌های جدول‌ها و شکل‌ها به تفکیک و به صورت پیاپی باشد؛ مثال: جدول ۱: جدول ۲: شکل ۱: شکل ۲: . عنوان جدول‌ها و شکل‌ها و مطالب داخل آنها و نیز ضمیمه‌ها با قلم Bzar و شماره ۱۱ نوشته شود.

### ارجاعات:

- ارجاعات داخل مقاله در مورد منابع لاتین و غیرلاتین به انگلیسی و با تاریخ میلادی مشخص شوند؛ مانند (Chatzisavvas, 1999, p. 28; Anvari, 2002, p. 24). در صورتی که تعداد مؤلفان بیش از دو نفر باشند، تنها نام خانوادگی نویسنده اول ذکر شده و از عبارت «و همکاران» استفاده شود؛ مانند: (Quirk et al., 1985).  
- نقل قول‌های مستقیم بیش از سه سطر (چهل واژه) باید به صورت جدا از متن اصلی و با ۱/۵ سانتی‌متر فاصله بیشتر از حاشیه سمت راست، یک شماره ریزتر از قلم متن و بدون گیومه تنظیم شود. ارجاع نقل قول هم با ذکر نام نویسنده، سال انتشار اثر، و شماره صفحه‌ای که نقل قول از آن ذکر شده است، در پایان مطلب نوشته شود.

### فهرست منابع:

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

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

روش ارائه اطلاعات در مورد هر منبع به شکل زیر است:

**کتاب:** نام خانوادگی نویسنده، نام (سال انتشار). نام کتاب به صورت ایرانیک/ایتالیک (شماره ویراست). نام مترجم/گردآورنده در صورت نیاز. محل نشر: ناشر (برای آثار ترجمه شده، محل نشر و ناشر کتاب ترجمه شده ذکر شود)؛ مانند:

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

**مقاله:** نام خانوادگی نویسنده، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. نام مجله به صورت ایرانیک/ایتالیک، دوره یا سال، شماره نشریه، شماره صفحات مقاله؛ مانند:



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

**مقاله در مجموعه مقالات یا فصلی از کتاب:** نام خانوادگی نویسنده، نام (سال انتشار). عنوان مقاله. نام ویراستار یا گردآورنده، نام مجموعه مقاله به صورت ایرانیک/ایتالیک (شماره صفحات مقاله). محل نشر: نام ناشر؛ مانند:  
Palmer, F. (2007). Treaty principles and Maori sport: Contemporary issues. In C. Collins & S. Jackson (Eds.), *Sport in Aotearoa/New Zealand society* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 307-334). South Melbourne, Australia: Thomson.

**پایان نامه:** نام خانوادگی نویسنده، نام (سال دفاع از پایان نامه). عنوان پایان نامه به صورت ایرانیک/ایتالیک (مقطع تحصیلی). نام دانشگاه، شهر، کشور؛ مانند:  
Johnson, S. (2013). *Style strategies* (Master's thesis). UCOL, Whanganui School of Design, Whanganui, New Zealand.

**وبگاه های اینترنتی:** مطابق نمونه زیر، نشانی وبگاه اینترنتی در سطر مستقل ذکر شود؛ مانند:  
Marshall, M., Carter, B., Rose, K., & Brotherton, A. (2009). Living with type 1 diabetes: Perceptions of children and their parents. *Journal of Clinical Nursing*, 18(12), 1703-1710. Retrieved from <http://www.wiley.com/bw/journal.asp?ref=0962-1067>

روش ثبت DOI به شکل زیر باشد:

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

- چنانچه در متن مقاله به آثار نویسنده ای با سال انتشار مشترک و یکسان ارجاع داده می شود، در بخش منابع، با حروف الفبا (زرین کوب، (۱۳۷۷الف)؛ زرین کوب، (۱۳۷۷ب)) از هم متمایز شود و به همان صورت هم در متن ارجاع داده شود (Zarrinkoub, 1999a, 1999b).  
- چنانچه اثری در فهرست منابع بیش از یک سطر را به خود اختصاص می دهد، سطر دوم به بعد با یک سانتیمتر تورفتگی ادامه یابد.  
- در صورت نیاز، از علائم اختصاری زیر در نگارش فهرست منابع استفاده شود.

ed. (edition)  
Rev. ed. (Revised edition)  
2<sup>nd</sup> ed. (second edition)  
Ed. /Eds. (Editor /Editors)  
Trans. (Translator(s))  
n.d. (no date)  
p. /pp. (page /pages)  
Vol. (Volume (as in Vol. 4))  
Vols. (Volumes (as in Vols. 1—4))  
No. (Number)

- لطفاً حداقل یک ارجاع به مقالات قبلی منتشر شده در مجله زبان پژوهی داده شود.  
- شیوه نگارش مطابق با آخرین ویراست دستور خط فرهنگستان زبان و ادب جمهوری اسلامی ایران باشد.  
- مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن، آزاد است.  
- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.  
- مجله از پذیرفتن مقاله هایی که مطابق با شیوه نامه نوشته نشده باشند، معذور است.

## فهرست مطالب

- ۷-۲۱ بررسی ایدئولوژیکی ترجمه شفاهی سخنرانی رئیس جمهور ایران در سازمان ملل: ترجمه انگلیسی شبکه‌های پرس تی‌وی ایران و فرانس ۲۴ فرانسه  
امید جعفری
- ۲۳-۴۵ تأثیر آموزش استراتژی محور بر عملکرد نگارش و یادگیری خودسامان در زبان دوم  
جلیل فتحی، بهنام فیض‌الهی
- ۴۷-۶۲ تأثیر بازی‌های زبانی مبتنی بر گفتمان کلاسی بر دایره واژگان کودکان فردوس آقاگل‌زاده، اردشیر ملکی‌مقدم، فاطمه مؤذنی
- ۶۳-۸۱ تاریخ‌گذاری نسبی دگرگونی‌های آوایی در زبان‌های ایرانی اسفندیار طاهری
- ۸۳-۱۰۴ تحلیل روایی نمایشنامه «ایرانیان» اثر آیسخیلوس بر مبنای دیدگاه ساختاری رولان بارت  
محمد رضا پاشایی، حجت کجانی حصار
- ۱۰۵-۱۲۷ تحلیل ساختار و گفتمان بخش تقدیر پایان‌نامه‌های فارسی در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری  
علی‌رضا قلی‌فامیان، یعقوب نائبی
- ۱۲۹-۱۵۹ تحلیلی ساخت‌محور از ترکیبات نام‌اندام «سر» در زبان فارسی  
آوا ایمانی، عادل رفیعی
- ۱۶۱-۱۸۲ ترجمه زبان مخفی در رمان‌های خاطرات یک بچه چلمن و دنیای معرکه تام گیتس  
فاطمه زند، فاطمه زهرا نظری رباطی

- ۱۸۳-۲۰۹ تحلیل گفتمان غالب در داستان‌های کوتاه ذنون ایوب  
(مطالعه موردی مجموعه «الضحایا»)  
جهانگیر امیری، شیوا صادقی، نورالدین پروین
- ۲۱۱-۲۳۲ روند اکتساب واژه‌های متضاد در کودکان فارسی زبان  
احسان سعیدزاده، رحیمه روح‌پرور، ناهید فخرشفاپی
- ۲۳۳-۲۶۴ رویکرد نظریهٔ بهینگی به «دوگان سازی ناقص پیشوندی» در زبان فارسی  
لیلا رحمتی نژاد، فائزه ارکان، تهمنه حیدرپور بیدگلی
- ۲۶۵-۲۹۷ طراحی و اجرای مقدماتی آزمون تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان:  
شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان  
سارانا قوامی لاهیج، مریم دانای طوس، عبدالرضا تحریری، علی ربیع
- ۲۹۹-۳۲۵ مطالعهٔ میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان اول ابتدایی در مناطق دوزبانه  
و تک‌زبانه  
رضا کلاتری، احمد رضانی، اسداله خدیوی
- ۳۲۷-۳۵۲ مقایسه تأثیر بازخورد بر خط معلم و هم‌تایان بر بهبود کیفیت نگارش فراگیران  
ایرانی زبان انگلیسی  
محمد حامد هومان‌فرد، محمد رحیمی
- ۳۵۳-۳۷۸ واژه‌های پایهٔ زبان فارسی مبتنی بر متون مطبوعاتی  
رضامراد صحراپی، امیرحسین مجیری فروشانی، مروارید طالبی

## بررسی ایدئولوژیکی ترجمه شفاهی سخنرانی رئیس جمهور ایران در سازمان ملل: ترجمه انگلیسی شبکه‌های پرس تی وی ایران و فرانس ۲۴ فرانسه<sup>۱</sup>

امید جعفری<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۳۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۰۷

### چکیده

این پژوهش، در پی بررسی پیوند بحث برانگیز میان ترجمه و ایدئولوژی است. بر این مبنای مقاله حاضر، بر ترجمه شفاهی همزمان سخنرانی رئیس جمهور ایران، در سازمان ملل در سال ۲۰۱۷ تمرکز دارد. این سخنرانی در دو شبکه تلویزیونی پرس تی وی ایران و فرانس ۲۴ فرانسه به نمایش گذاشته شده است. پژوهش حاضر، در پی پاسخ گویی به این پرسش است که آیا ایدئولوژی این مترجمان بر روش کارشان تأثیر گذاشته است یا خیر. به این منظور، این دو ترجمه از سخنرانی حسن روحانی از جنبه واژگان و پاره گفته‌ها و معادل گزینی بر پایه نظریه تحلیل انتقادی گفتمان و چارچوب نظری ون دایک با یکدیگر مقایسه شده‌اند. بررسی‌های انجام شده نشان داد، در مواردی مترجم فرانس ۲۴، از به کار بردن صفت‌های مثبت برای مردم ایران پرهیز کرده و مقاومت آن مردم، در برابر فشار غربی‌ها را با انعطاف پذیری ترجمه و کاربرد پاره گفته‌های منفی علیه

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.20573.1553

<sup>۲</sup> کارشناسی ارشد مترجمی زبان انگلیسی، مدرس گروه مترجم زبان انگلیسی، مجتمع آموزش عالی بم؛

Omid.jafari@bam.ac.ir

آمریکا کوتاه‌تر کرده‌است. مترجم پرس تی وی نیز در مواردی صفت‌های منفی علیه غریبان و متجاوزان به ایران را به ترجمه خود افزوده‌است. یافته‌های این پژوهش، نشان می‌دهد ترجمه هر دو مترجم شفاهی در این دو شبکه خبری تلویزیونی، به صورت عمدی یا غیرعمدی تحت تأثیر ایدئولوژی بوده‌است.

**واژه‌های کلیدی:** ایدئولوژی، ترجمه، ترجمه شفاهی همزمان، شبکه‌های

خبری

## ۱. مقدمه

زندگی افراد، با زبان و استفاده از آن درهم تنیده است. آن‌چنان‌که در موارد بسیاری، زندگی بدون زبان قابل تصور نیست. همچنین به نظر می‌رسد تأثیر زبان بر زندگی اجتماعی، سیاسی و فرهنگی غیرقابل باور باشد. از سوی دیگر، مترجم‌ها نیز در انجام وظایف خود به محاصره افکار، باورها و ایدئولوژی‌های گوناگون می‌پردازند. به گونه‌ای که به صورت خودآگاه یا ناخودآگاه در ترجمه و تحت تأثیر آن دست به برگرداندن زبان مبدا به زبان مقصد می‌زنند. این مسأله بیشتر در آثار مترجم‌هایی مشاهده می‌شود که در رسانه‌های گوناگون فعالیت می‌کنند و باید ناگزیر از ایدئولوژی حاکم بر محل کار خود پیروی کنند. این امر می‌تواند بر کلی‌ترین و جزئی‌ترین جنبه‌های کاری مترجم‌ها نیز تأثیرگذار باشد.

این پژوهش، با استفاده از نظریه تحلیل انتقادی گفتمان بر آن است تا الگویی را در ترجمه نشان دهد که معلوم سازد چرا واژه‌ها، پاره‌گفته‌ها و ساختارهای ویژه‌ای انتخاب یا حذف می‌شوند. همچنین مشخص شود هر انتخاب زبانی در هر گونه متن می‌تواند دارای بار ایدئولوژیک باشد. تحلیل انتقادی گفتمان می‌تواند بینشی را به دانشجویان مترجمی و علوم سیاسی ارائه دهد تا به وسیله آن آگاه شوند که چگونه از زبان در موقعیت‌های گوناگون استفاده می‌شود و ایدئولوژی پیدا و پنهانی با استراتژی‌های گوناگون بازنمایی می‌شود. این مقاله، نیز در پی بررسی احتمال تأثیرگذاری خودآگاه و یا ناخودآگاه ایدئولوژی مترجمان شفاهی بر عملکرد آن‌ها در شبکه‌های خبری ایرانی و خارجی است. بر این مبنای پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این پرسش است که چگونه ایدئولوژی مترجمان شفاهی بر ترجمه آن‌ها در شبکه‌های خبری تأثیرگذار است؟

## ۲. ایدئولوژی

ایدئولوژی به صورت‌های گوناگونی تعریف شده‌است. در فرهنگ واژگان آکسفورد<sup>۱</sup> (Simpson & Weiner, 2005) از آن به عنوان «مجموعه‌ای از عقاید مختص گروهی اجتماعی یا فردی ویژه»

<sup>۱</sup> Oxford

یاد شده است. ون دایک (Dijk, 2000) نیز بر این باور است که ایدئولوژی، نظامی از عقاید مشترک میان اعضای یک گروه اجتماعی ویژه است که دیدگاه یا دانش یکسان دارند. وی این عقاید را بازنمایی اجتماعی می نامند. اعضای یک اجتماع ویژه، پیش زمینه های فرهنگی مشترکی مانند هنجارها، اصول و ارزش ها دارند که پایه شناخت، در میان آن گروه یا مابین گروه های مختلف هستند. ایدئولوژی ها، ساختاری ویژه ای دارند که مبتنی بر هنجارها و ارزش های کلی مانند آزادی، برابری، عدالت یا بی طرفی هستند. همچنین، اعضای آن اجتماع هنجارها و ارزش ها را در ایدئولوژی خود پیکربندی می کنند. بر پایه دیدگاه آبرامز (Abrams, 2004) نیز ایدئولوژی «باورها و ارزش ها و تفکرات و احساساتی هستند که انسان ها از طریق آن واقعیت را درک می کنند. ایدئولوژی به روش های پیچیده فرآورده موقعیت و علائق طبقه ای ویژه است. در هر دوره تاریخی یک ایدئولوژی ویژه حاکم می شود و به منافع آن گروه اجتماعی و اقتصادی حاکم مشروعیت می بخشد و باعث دوام آن می شود» (Abrams, 2004, p. 24).

اصطلاح ایدئولوژی رابطه مستقیمی نیز با موضوع های سیاسی دارد. زیرا مجموعه ای از عقاید یا اصولی است که یک حزب، گروه یا سازمان سیاسی بر آن مبتنی است. کارشناسان حوزه مطالعات زبان، فرهنگ و ترجمه تمایل دارند مفهوم ایدئولوژی را از حوزه سیاسی فراتر برده و معنی خنثی تری برای آن در نظر گیرند. از جمله اینکه «ایدئولوژی مجموعه ای از عقاید است که به زندگی ما نظم می بخشد و به ما کمک می کند به رابطه خود با محیطمان پی ببریم» (Calzada-Perez, 2003, p. 75).

### ۳. ایدئولوژی و ترجمه

ترجمه، به عنوان فرآیندی که مستلزم بازنویسی است، زمینه کافی برای فاصله گرفتن از حقیقت و هدایت ذهنیت ها به سمت ویژه ای را فراهم می آورد. این به آن معناست که در ترجمه، علاوه بر ویژگی های خاص خود، ایدئولوژی های جدید نیز تولید می شوند. این حقیقت که در بیشتر جوامع ایدئولوژی حاکم از آن طبقه حاکم است، سبب می شود به دنبال یافتن روش هایی باشیم که سبب پایداری و تقویت این نوع ایدئولوژی می شوند. هر مترجم با بهره گیری از مجموعه ای حقیقت ها، در پی اعمال دیدگاه ایدئولوژیک خود به شکل آگاهانه یا ناخودآگاه است. ایدئولوژی تحمیلی، ممکن است در انجام پروژه های ترجمه شخصی و خصوصی به شکلی منسجم و نظام مند عمل نکند. هر چند هنگامی که عمل ترجمه در رسانه های وابسته به ایدئولوژی های حاکم رخ می دهند، از دیدگاه مترجم کاملاً آگاهانه درگیر تثبیت هوموژنی حاکم است.



ایدئولوژی، موضوعی است که نیازمند توجه ویژه پژوهشگران مطالعات ترجمه است. به گونه‌ای که برخی نظریه پردازان ادعا کرده‌اند «ترجمه خود همواره محل برخورد های ایدئولوژیکی است» (Clazada-Perez, 2003) و اینکه «هر ترجمه ای ایدئولوژیکی است» (Schaffner, 2003). فاوست (Fawcett, 2001) نیز بر این باور است که ایدئولوژی مجموعه‌ای از عقاید عمل محور است. با در نظر گرفتن رابطه بین ایدئولوژی و ترجمه، لفور (Lefevre, 1992) بیان می‌کند: «در هر سطح از فرآیند ترجمه می‌توان نشان داد که اگر ملاحظات زبان‌شناسی در تعارض با ملاحظات ایدئولوژیکی قرار گیرند، ملاحظات ایدئولوژیکی برتری می‌یابند» (Lefevre, 1992, p. 87).

ونوتی (Venuti, 2004) نیز بر این باور است که «ترجمه همیشه بار ایدئولوژیکی دارد زیرا مجموعه‌ای از ارزش‌ها و باورهای مرتبط با برهه‌های تاریخی و موقعیت‌های اجتماعی را به فرهنگ مقصد وارد می‌کند. ترجمه در راستای خدمت به منافع داخلی زبان مقصد راه‌حلی ایدئولوژیکی برای تفاوت‌های زبانی و فرهنگی متن مبدأ بر می‌گزیند». برخی نظریه‌پردازان ترجمه تعامل بین ایدئولوژی و ترجمه را مورد بحث قرار داده‌اند. ژائوژانگ (Xiao Jang, 2007) نیز بر این گمان است که ایدئولوژی، نقش مهمی در امر ترجمه دارد. ترجمه، به سبب آنکه در خدمت اهداف سیاسی است، بر انتخاب متن‌های مورد ترجمه، استراتژی‌های ترجمه، رواج و گسترش برخی متن‌های ترجمه‌شده ویژه، نظارت می‌کند. بنابراین، ترجمه می‌تواند برای بیان موافقت و همچنین مخالفت مترجم با هر گونه ایدئولوژی به کار گرفته شود. بر پایه دیدگاه ونوتی (Venuti, 2004)، «ترجمه کردن به معنای خلق خوانندگانی جدید برای متن مبدأ است که نسبت به این مسأله آگاهی دارند که علاقه آن‌ها به ترجمه با دیگر خوانندگان مبداء و مقصد مشترک است حتی اگر علائق آن‌ها قابل مقایسه نباشد» (Venuti, 2004. P. 113).

ترجمه ایدئولوژی محور به تعیین مخاطب مقصد از طریق مترجم بستگی دارد. اگر مترجمی مخاطب مقصد را بشناسد، ممکن است ایدئولوژی متن مبدأ را بر پایه انتظارات آنان تغییر دهد. این مسأله به ویژه درباره ترجمه متون مذهبی مصداق دارد. کالزادا پرز (Calzada-Perez, 2003) نیز بر این باور است که «تمامی موارد استفاده از زبان از جمله ترجمه ایدئولوژی محور است». شفنر (Schaffner, 2003) این گونه استدلال می‌کند که جنبه‌های ایدئولوژیکی در سطح واژگان نیز مشخص هستند. مانند انتخاب یا پرهیز آگاهانه از یک واژه خاص. همچنین در سطح دستور زبان می‌توان به استفاده از ساختار گرامری مجهول برای اجتناب از تصریح عاملیت جمله اشاره کرد. به باور نورد (Nord, 2003)، بسیاری از مترجم‌ها «استراتژی ترجمه‌ای را انتخاب می‌کنند که از جنبه کارکرد درست باشد و مورد تأیید سفارش‌دهنده ترجمه و مخاطبی که در چارچوب تاریخی و اجتماعی و فرهنگی خاصی قرار دارد قرار گیرد». هتیم و میسون (Hatim & Mason, 2005) نیز

معتقدند «مترجم متن مبدأ را از طریق ایدئولوژی و جهان‌بینی ویژه خود از فیلتر می‌گذراند و دانش و باورهای خود را در پردازش متن مبدأ دخالت می‌دهند» (Hatim & Mason, 2005, p. 122).

#### ۴. تحلیل انتقادی گفتمان چیست؟

تحلیل انتقادی گفتمان، شاخه‌ اصلی تحلیل گفتمان است که می‌تواند هم به عنوان نظریه و هم به عنوان روش، در پژوهش‌های علوم اجتماعی به کار گرفته شود. این نوع تحلیل، در مطالعات بینارشته‌ای جایگاه ویژه‌ای دارد و در آن روش‌های زبان‌شناسی و فرهنگی و ایدئولوژیک ترجمه بررسی می‌شوند. تحلیل انتقادی گفتمان، در انجام رسالت اصلی خود که شناسایی رابطه دیالکتیک بین متن و فرآیند ترجمه است، روش متفاوتی را بر می‌گزیند. همچنین تحلیل گفتمان انتقادی، به متغیرهای جامعه‌شناختی مانند قدرت، ایدئولوژی، سلسله مراتب و جنسیت بسیار اهمیت می‌دهد. زیرا این عامل‌ها در تفسیر یا تولید متن‌ها، نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. به بیان دیگر، در چنین بافت و زمینه‌ای، تمرکز نه فقط بر روی متن، بلکه بر روی پیوند آن با انواع گوناگون ساخت‌های اجتماعی است. بنابراین، می‌توان گفت این نوع تحلیل بسیار به بافت و زمینه وابسته است.

فرکلاف (Fairclough, 1991) به شکل‌گیری تحلیل انتقادی گفتمان به عنوان مسیری نو در پژوهش کمک بسیاری کرده است. وی بر این اعتقاد است که متن، معنا را فقط با ابزارهای زبان‌شناختی انتقال نمی‌دهد. بلکه معنای متن با اشکال استنباطی تولید و محقق می‌شود که بازتابی از ایدئولوژی‌ها و روابط قدرتی ویژه هستند. ون دایک (Dijk, 1988) نیز به تعریف تحلیل انتقادی گفتمان پرداخته است. به باور وی، تحلیل انتقادی گفتمان، نوعی پژوهش تحلیلی گفتمان است که اساساً روش استفاده ناروا از قدرت، حاکمیت و ایجاد نابرابری و راه‌های بازتولید و مقاومت در برابر آن، در متن و گفتمان‌های رایج در بافت، را بر پایه زمینه‌های سیاسی و اجتماعی مورد بررسی قرار می‌دهد. ون دایک (Dijk, 1988) در روش تحلیلی خود، دو سطح از تحلیل را پیشنهاد می‌دهد. نخست، ساختار خرد که مبتنی بر تحلیل متن بر اساس نحو (دستور زبان) و واژگان است. دوم، ساختار کلان که مبتنی بر تحلیل و توصیف ساختار بلاغی متن‌های گوناگون است. در این نوع الگو، کارکرد کنشگران از جمله نوع عاملیت یا مسئولیت آن‌ها با استفاده از نشانگرهای دستوری زبان، از جنبه فرایندهای پیش‌زمینه‌ای و پس‌زمینه‌ای مشخص می‌شود.

#### ۵. روش پژوهش

در این پژوهش، به بررسی ترجمه شفاهی سخنرانی حسن روحانی رئیس‌جمهور ایران در مجمع عمومی سازمان ملل پرداخته شده است. این سخنرانی در ۲۹ شهریور سال ۱۳۹۶ (۲۰ سپتامبر ۲۰۱۷)

انجام شد. بسیاری از کانال‌های تلویزیونی دنیا به سبب حساسیت و اهمیت سخنرانی روحانی به صورت مستقیم آن را پخش و ترجمه شفاهی کردند. زیرا سخنرانی روحانی، پاسخی به سخنان ترامپ - رئیس جمهوری آمریکا- است که بر علیه ایران در روز پیش‌تر ارائه شده بود. در این مقاله، بر روی ترجمه شفاهی کانال پرس تی وی کشور ایران و فرانس ۲۴ کشور فرانسه تمرکز شده است. در واقع، با استفاده از دیدگاهی ایدئولوژیک و بر پایه روش تحلیل انتقادی گفتمان و با بهره‌گیری از چارچوب نظری ون دایک (Dijk, 1999) به بررسی ترجمه‌های سخنرانی رئیس جمهور ایران پرداخته شود. در این مقاله، همچنین تلاش شده که مفهومی کلی از فرایندهای پس‌زمینه‌ای و پیش‌زمینه‌ای ارائه شود که شامل «واژگان‌سازی» و «انتخاب نحو» است. واژگان‌سازی، با تمرکز بر استفاده از واژگان جانب‌دارانه، مفاهیم یا اصطلاح‌های ویژه ایدئولوژیک با واژه‌هایی مانند دموکراسی و موارد مشابه سر و کار دارد. انتخاب نحو، به مثابه یک ابزار ایدئولوژیک، مشتمل بر استراتژی‌های گوناگون در پاسخ به مشکلات ترجمه‌ای است که از این قرارند:

یکم- معلوم و مجهول سازی که باعث تغییراتی همچون آشکار یا پنهان سازی عاملیت جمله‌ها می‌شود.

مانند:

1. He ordered many books and built many librarires.

الف) او کتاب‌های زیادی سفارش داد و کتابخانه‌های زیادی ساخت.

ب) کتاب‌های زیادی سفارش داده شد و کتابخانه‌های زیادی ساخته شد.

دوم- اسم‌سازی که مبتنی بر حذف عاملیت در جمله‌ها است و در آن فعل‌ها و رویدادها به اسم برگردانده می‌شوند. مانند:

2. They were excluded from the society.

الف) آن‌ها را از جامعه بیرون رانده بودند

ب) بیرون رانده شدن آن‌ها از جامعه

استفاده از صورت‌های اسمی به جای فعل‌ها، سبب پنهان‌سازی عاملیت جمله می‌شود و از

قدرت و اثر عمل کاسته می‌شود.

سوم- تغییر فعل‌های کمکی که سبب تغییر بار احساسی جمله‌ها و معناهای ضمنی آن می‌شوند. در واقع، فعل‌های کمکی ضعیف فقط معنای احتمال را می‌رسانند، درحالی‌که نوع قوی‌تر حالت اجبار و تعهد را نشان می‌دهند. مانند:

3. He must attend the class.

الف) او باید در کلاس شرکت کند.

ب) او ممکن است در کلاس شرکت کند.

در این جا، فعل کمکی «must»، اشاره به اجبار دارد و جمله الف به درستی آن را ترجمه کرده است. این در حالی است که در جمله ب آن حالت اجبار برداشته شده و حالت ضعیف تری را نشان داده است.

چهارم - حذف/اضافه که در آن به صورت خود آگاه یا ناخود آگاه بخش هایی از جمله های حذف یا اضافه می شوند. مانند:

4. He is a clever man that works in that company.

الف) او مردی باهوش است که در این شرکت کار می کند.

ب) او مردی است که در این شرکت کار می کند.

در ترجمه «الف» صفت مثبت «clever» ترجمه شده است. هر چند در ترجمه «ب» از ترجمه این صفت پرهیز شده و این حذف به معنای اصلی جمله آسیب می زند.

به این منظور، سخنرانی حسن روحانی در سازمان ملل و ترجمه های شفاهی صورت گرفته در شبکه های اشاره شده مورد بررسی قرار گرفتند. در این میان، پنجاه جمله که دارای بار ایدئولوژیک بودند، انتخاب شدند. سپس ترجمه های آن ها با یک دیگر مقایسه شدند تا معلوم گردد که آیا در ترجمه های صورت گرفته تفاوت های مهمی از جنبه واژگانی و نحوی وجود دارد یا خیر. در صورت وجود تفاوت ها می توان آن را ناشی از اختلاف ایدئولوژی دانست.

## ۶. تجزیه و تحلیل

در این بخش، از بین ۵۰ جمله انتخابی سخنرانی روحانی، چندین نمونه به همراه ترجمه، تجزیه و تحلیل صورت و محتوای ترجمه این دو شبکه تلویزیونی خبری آورده شده است:

۵. این رای حاصل بلوغ سیاسی اجتماعی در جامعه ای بود که تنها چهار دهه است حکومتی مردم سالار و آزاد را تجربه می کند.

a) France 24: their vote manifested maturity of the electorate in a society that has experienced free and democratic governance for only four decades.

b) Press TV: This vote is the result of the political social maturity of a society that has only four decades of experience for democracy.

در این بخش از صحبت های آقای روحانی، به «بلوغ سیاسی اجتماعی» مردم ایران اشاره می شود و در ترجمه شبکه پرس تی وی، دقیقاً به همان شکل به انگلیسی ترجمه می شود. این در حالی است که مترجم شفاهی کانال فرانس ۲۴، از ترجمه این دو صفت مثبت برای مردم ایران اجتناب ورزیده و دست به «حذف» زده است.

۶. این رأی صرفاً انتخاب یک رئیس جمهور نبود، بلکه یک سرمایه گذاری بزرگ سیاسی، از سوی مردمی بود که بزرگ ترین پشتوانه نظام جمهوری اسلامی به شمار می روند.

- a) France 24: This was not merely a vote for a president, but a huge political investment by our population, a resilient people who truly constitute our most reliable asset.
- b) Press TV: This vote was not merely a vote picking a president, but rather it is a colossal political capital by the people who have been the largest supporter of the Islamic establishment.

در این قسمت، شخص رئیس جمهور فقط به مردم کشورمان بدون کاربرد هیچ صفت ویژه‌ای اشاره کرده است. مترجم شفاهی پرس تی وی نیز به همین صورت، واژه را به انگلیسی برگردانده است. هر چند مترجم شفاهی فرانس ۲۴، خود واژه «resilient» را که به معنای «منعطف» است، برای توصیف مردم کشورمان افزوده است. شاید مترجم بر آن بوده تا به صورتی غیرمستقیم نشان دهد مردم ایران در برابر غرب سازش کار هستند. این امر خود گزاره‌ای نادرست است و مترجم از «اضافه کردن» استفاده کرده است.

۷. زبان ما زبان کرامت است و زبان تهدید را بر نمی تائیم.

- a) France 24: Our discourse is one of dignity and respect and we are unmoved by threats and intimidation
- b) Press TV: Our language is a language of respect and we do not tolerate the language of threat.

روحانی در این قسمت از سخنرانی، با لحنی محکم، از سازش نکردن با ادبیات تهدیدگرایانه غرب سخن می گوید. وی بر این باور است که با این نوع ادبیات هیچ سازشی صورت نخواهد گرفت. این شیوه تفکر به همین صورت در ترجمه مترجم شبکه پرس تی وی با استفاده از پاره گفته «do not tolerate» به معنای عدم تحمل نشان داده شده است. هر چند مترجم شبکه فرانس ۲۴ آن را به «unmoved» به معنای عدم داشتن هیچ گونه احساس نگرانی ترجمه کرده است که نسبت به «tolerate» بار معنایی ضعیف تری دارد و آن تحکم لازم در زبان مبدا را دارا نیست. در این قسمت، مترجم دست به تغییر «واژگانی» واژه متن مبدأ زده است و بار ایدئولوژیک به ترجمه خود بخشیده است.

۸. برجام متعلق به یک یا دو کشور نیست، برجام سند شورای امنیت، و متعلق به کل جامعه بین المللی است.

- a) France 24: As such, it belongs to the international community in its entirety and not only to one or two countries.
- b) Press TV: JCPOA is not for just one or two countries. JCPOA as a document of security council belongs to the entire international community.

روحانی در سخنرانی اش در سازمان ملل، تأکید دارد که برجام سند مصوب شورای امنیت است و هیچ کشوری به راحتی نمی تواند آن را کنار بگذارد. این تأکید در ترجمه شبکه پرس تی

وی آشکار است، در حالی که مترجم شفاهی فرانس ۲۴، دست به «حذف» این بخش از سخنان رئیس جمهور ایران زده و آن تأکید را از بین برده است.

۹. ما بازدارندگی هسته‌ای را نه از سلاح هسته‌ای که از دانش و مهمتر از آن از مقاومت ملت خود بدست آورده‌ایم.

- a) France 24: We never sought to achieve deterrence through nuclear weapons; we have immunized ourselves through our knowledge and more importantly the resilience of our people.
- b) Press TV: Nuclear deterrence, not because of nukes but on the back of knowledge and expertise and more importantly the resistance of our great nation, that's how we acquired.

روحانی در این بخش از سخنان خود، به نقش مقاومت مردم ایران در دستیابی به بازدارندگی هسته‌ای اشاره کرده است. این در حالی است که مترجم فرانس ۲۴، واژه مقاومت را به «resilience» ترجمه کرده که معنای منعطف بودن را دربر دارد. همچنین این واژه، معنای ضمنی متفاوتی را به ذهن می‌رساند که مترجم دست به تغییر «واژگانی» در ترجمه خود زده است. در عین حال، مترجم شفاهی پرس تی وی به درستی این واژه را به معنای دقیق خود در انگلیسی به واژه «resistance» برگردانده است.

۱۰. به صراحت اعلام می‌کنم که جمهوری اسلامی ایران اولین کشوری نخواهد بود که برجام را نقض کند ولی در مواجهه با نقض آن عکس‌العمل متناسب و قاطع خواهد داشت.

- a) France 24: I declare before you that the Islamic Republic of Iran will not be the first country to violate the agreement but it will respond decisively and resolutely to its violation by any party.
- b) Press TV: I would say explicitly that the Islamic Republic of Iran will not be the first country to violate JCPOA, but if it faces violation it will adopt a proportionate reaction which will be firm and strong.

رئیس جمهور در این قسمت از سخنرانی خود، در مجمع عمومی سازمان ملل به این نکته اشاره دارد که واکنش ایران به نقض برجام متناسب و قاطع خواهد بود. مترجم شبکه پرس تی وی نیز سعی کرده این دو واژه را در ترجمه خود بگنجانند. هر چند مترجم شفاهی فرانس ۲۴ فقط به اقدام متقابل ایران که قاطعانه و مصممانه خواهد بود، اشاره کرده است. این شبکه تلویزیونی خبری، اقدام متناسب ایران را که می‌تواند نشان‌دهنده اعتدال ایران در واکنش به نقض برجام باشد، در ترجمه خود در نظر نگرفته است. از این رو به نظر می‌رسد از شگرد «حذف» به شکل خودآگاه یا ناخودآگاه بهره گرفته شده است.

۱۱. دولت جدید آمریکا با پیمان شکنی و نقض تعهدات بین‌المللی، فقط اعتبار جهانی خود را می‌شکند و اعتماد دولت‌ها و ملت‌ها نسبت به هر گونه مذاکره و تعهدات آینده خود را از دست می‌دهد.



- a) France 24: By violating its international commitment, the new US administration only destroys its credibility and undermines international confidence in negotiating with it.
- b) Press TV: The new US administration has broken its international commitments. It is only breaking and shattering its own international prestige and trust of people and governments regarding any negotiations or commitments in the future, that is what the US will be losing.

این قسمت از سخنان روحانی که از جنبه گرامری نمایانگر حالت اسمی است، در ترجمه فرانس ۲۴ به همین شکل دستوری ترجمه شده است. این در حالی است که مترجم پرس تی وی سعی کرده آن را به جمله کامل همراه با فاعل و فعل ترجمه کند. مترجم بر آن بوده تا به شکلی آگاهانه و یا ناخودآگاه، با استفاده از این امکان، گرامری قوت بیشتری به درست بودن پیمان شکنی آمریکا ببخشد. در واقع، مترجم فرانس ۲۴ حالت «اسم سازی» را حفظ کرده است. هر چند مترجم پرس تی وی آن را از حالت اسمی به فعلی تبدیل کرده تا بر عمل پیمان شکنی آمریکا تأکید بیشتری داشته باشد.

۱۲. ادبیات جاهلانه، زشت، کینه توزانه و مشحون از اطلاعات غلط و اتهامات بی پایه ای که از زبان رئیس جمهور آمریکا علیه ملت ایران دیروز در این مجمع محترم شنیده شد، نه تنها در شأن سازمان ملل نبود بلکه در تقابل با خواسته امروز ملت ها از این اجلاس یعنی اتحاد دولت ها برای مقابله با جنگ و تروریسم قرار داشت.

- a) France 24: The ignorant absurd and hateful rhetoric filled with ridiculously baseless allegations that was uttered before this body yesterday was not only unfit to be heard at the United Nations which was established to promote peace and respect between nations but indeed contradicted the demands of our nations from this world body to bring governments together to combat war and terror.
- b) Press TV: The neglectful literature, obscene language and vengeful literature which is replete with unfounded claims and fabricated allegations by the US president as we heard yesterday at this respected forum, such comments are beneath the UN dignity and it is in confrontation with the demands of the entire people, that's not what they expect.

رئیس جمهور ایران در این بخش از سخنرانی خود به سخنان روز گذشته ترامپ، در مجمع عمومی سازمان ملل اشاره می کند و وی این سخنان را سرشار از «اطلاعات غلط و اتهامات بی پایه» می داند. مترجم پرس تی وی نیز همین پاره گفته را عیناً به انگلیسی بر می گرداند. هر چند مترجم فرانس ۲۴، فقط «اتهامات بی پایه» را ترجمه کرده و از ترجمه «اطلاعات غلط» پرهیز کرده است و دست به «حذف» این صفت های منفی آمریکا زده است.

۱۳. مردم شهرهای مختلف ما در جنگ تحمیلی هشت ساله قربانی موشک های دوربرد رژیم صدام بودند و ما هرگز اجازه تکرار چنین جاه طلبی های فاجعه بار را نخواهیم داد.

- a) France 24: We cannot forget that civilians in many of our cities became the targets of long-range missile attacks by Saddam Hussein during his eight-year war of aggression against us. We will never allow our people to become victims of such catastrophic delusions again.
- b) Press TV: The people of different cities of Iran during the eight-year imposed war fell victim to long-range missiles of the Saddam regime. We will never allow repeat of such adventurism and catastrophic ambitious designs.

در این قسمت از سخنرانی روحانی، به جنگ تحمیلی هشت ساله عراق علیه ایران اشاره شده و بر این نکته تأکید شده که ایران هرگز اجازه تکرار چنین جاه طلبی‌های فاجعه باری را نخواهد داد. در ترجمه مترجم فرانس ۲۴ صفت تحمیلی برای این جنگ «حذف» شده و برای جاه طلبی فاجعه بار عبارت اسمی «catastrophic delusions» استفاده شده است. این در حالی است که مترجم پرس تی وی از واژه «imposed» برای توصیف جنگ عراق علیه ایران استفاده کرده است. مترجم، جاه طلبی‌های فاجعه بار را نیز به واژه‌های بیشتری در زبان انگلیسی برگردانده است تا تأکید بیشتری بر این رفتار دشمنانه داشته باشد «adventurism and catastrophic ambitious designs». وی در واقع از «اضافه» کردن برای تأکید بر رفتار ناپسند دشمنان ایران استفاده کرده است.

۱۴. بحران‌های سوریه، یمن و بحرین راه حل نظامی ندارند و تنها از طریق توقف خشونت، و پذیرش رای و نظر مردم پایان پذیر است.

- a) France 24: The crises in Syria, Yemen and Bahrain do not have military solution and can only be resolved through cessation of hostilities and the acceptance of the will and wishes of the populists.
- b) Press TV: Crises in Syria, Yemen and Bahrain have no military solution. It is only through halt to violence and accepting the vote of the people that they will come to an end.

حسن روحانی به توقف خشونت به عنوان تنها راه حل بحران کشورهایمانند سوریه اشاره دارد. مترجم پرس تی وی هم با استفاده از پاره گفته «halt to violence» سعی کرده ترجمه وفادارانه و دقیقی از این بخش ارائه کند. هر چند مترجم شفاهی فرانس ۲۴ ترجیح داده، برای ترجمه واژه خشونت از واژه «hostilities» استفاده کند. این واژه به معنای دشمنی است و بار معنایی ضعیف و متفاوت تری نسبت به واژه اصلی متن مبداء دارد که مترجم دست به استفاده از تغییر «واژگان» زده است.

بررسی‌های انجام گرفته، نشان داد که استراتژی‌های مورد اشاره در دو ترجمه آشکار بوده است

و در جدول زیر نشان داده شده است:

**جدول ۱: استراتژی‌های ترجمه بر پایه مدل ون دایک (Dijk, 1999)**

فرانس ۲۴	پرس تی وی	
۵	۰	حذف
۱	۱	اضافه
۳	۰	واژگان
۰	۱	اسم سازی
۰	۰	معلوم/مجهول سازی
۰	۰	افعال کمکی

**۷. نتیجه گیری**

بررسی موشکافانه ترجمه شفاهی شبکه‌های خبری پرس تی وی و فرانس ۲۴ نشان داد که شبکه فرانس ۲۴، پنج بار ترجمه سخنان رئیس جمهور ایران را حذف کرده است. همچنین این شبکه، یک بار مطلبی را اضافه کرده و سه بار تغییر واژگانی انجام داده است. این در حالی است که شبکه پرس تی وی، یک بار به اضافه کردن و یک بار به اسم سازی پرداخته است. استراتژی‌های دیگری مانند معلوم و مجهول سازی و تغییر افعال کمکی در هیچ کدام از ترجمه ها مشاهده نشد. تفاوت ایدئولوژیکی مترجمان شفاهی بررسی شده در این پژوهش ممکن است ریشه در این واقعیت داشته باشد که مترجم فرانس ۲۴، گاهی به شکلی آگاهانه یا ناخودآگاه دست به اعمال نظرهایی در ترجمه زده است. این امر ممکن است ناشی از تقویت روزافزون ایران‌هراسی، به وسیله شبکه‌های خبری غربی و غرض ورزی آن‌ها نسبت به ایران باشد. این در حالی است که مترجم شفاهی کانال پرس تی وی سعی کرده تا اندازه ممکن به محتوا و متن سخنرانی رئیس جمهور کشورش در نشستی بین المللی وفادار بماند. همچنین با اعمال تغییراتی در متن سخنرانی رئیس جمهور ایران دیدگاه‌ها و عقاید وی را بیشتر مورد تأکید قرار دهد.

یافته‌های این پژوهش می‌تواند وجود تعارضات ایدئولوژیک میان ایران و کشورهای غربی مورد اشاره را تأیید کند. همچنین تفاوت‌های پیش آمده در این دو نوع ترجمه مورد اشاره ممکن است ناشی از پیشینه ایدئولوژیک این دو مترجم باشد. همان‌گونه که نورد (Nord, 2003) بیان کرده هرگونه تصمیم‌گیری در ترجمه خودآگاه یا ناخودآگاه تحت تأثیر معیارهای ایدئولوژیکی قرار دارد. در پایان، باید اشاره نمود که ترجمه فقط در پیوند با مسائل زبان‌شناختی نیست و قادر است فرهنگ ویژه‌ای را آماده پذیرش، رد یا سازگاری با جنبه‌هایی از فرهنگ دیگر سازد. انتخاب‌های مترجم اگرچه ظاهری زبان‌شناختی دارند، اما در واقع بر اساس معیارهایی هستند که از

سطح زبان فراتر رفته و در وجه فرهنگ و هویت و در نهایت ایدئولوژی قرار می‌گیرند. بنابراین، ترجمه را می‌توان ابزاری در خدمت و در راستای سیاست و فرهنگ و ایدئولوژی دانست.

### فهرست منابع

- Abrams, M. H. (2004). *A Glossary of literary terms*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press and Thomson Learning.
- Calzada-Perez, M. (2003). *Apropos of ideology*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Fairclough, N. (1991). *Language and Power*. New York: Longman
- Fawcett, P. (2001). *Ideology and translation*. London: Routledge.
- Ghaemiasl, Z., & Niazi, Sh. (2019). The study of discourse-semantic structures in Arabia Alhayat newspaper with emphasis on Van Dijk schema. *Scientific Journal of Language Research*, 11(32), 331-355.
- Hatim, B., & Mason, I. (2005). *The translator as a communicator*. London: Routledge.
- Simpson, J., & Weiner, E. (2005). *Oxford English dictionary* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lefevere, A. (1992). *Translation, rewriting and the manipulation of literary fame*. London & New York: Routledge.
- Nord, C. (2002). Function and loyalty in Bible translation. In M. Calzada-Perez (Ed.), *Apropos of Ideology* (pp. 89-112). Manchester: St. Jerome.
- Schaffner, C. (2003). Third ways and new centers: ideological unity or difference? In M. Clazada-Perez (ed.), *Apropos of Ideology* (pp. 23-41). Philadelphia: Multilingual Matters.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News as discourse*. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1999). Critical discourse analysis and conversation analysis. *Discourse and Society*, 10(4), 459-470.
- Van Dijk, T. A. (2000). Critical discourse analysis [HTML Document] Retrieved from <<http://www.discourse-in-society.org/OldArticles/the%20reality%20of%20racism.pdf>>
- Venuti, L. (2004). (Ed.). *The translation studies reader*. New York & London: Routledge.
- Yan Xiao, J. (2007). On the role of ideology in translation practice. *US-China Foreign Language*, 5(4), 63-65.

## **Ideological Investigation of Iranian President's Speech Interpretation in the UN: English Interpretation of Press TV Channel of Iran and France 24 of France**

**Omid Jafari<sup>1</sup>**

Received: 20/06/2018

Accepted: 28/11/2018

### **Abstract**

Life of people is so interrelated with language that it is not imaginable without it. The effect of language on social, political and cultural life seems to be undeniable as it is observed in many daily events. Besides, translators and interpreters are surrounded with thoughts, beliefs and ideologies and do their task of changing a source language to a target one under their influence, consciously or unconsciously. This is evident in the performance of translators and interpreters who work in various media and must obey dominant ideologies of their workplaces and this can affect the macro/micro-strategies utilized by them in their jobs.

Translation and interpretation as two processes that require rewriting have sufficient background for distancing themselves from reality and facts and guiding mindsets towards a specific direction. Indeed, translation is regarded as a mirror that does not reflect light, but produces it. This means that novel ideologies are produced in translation task.

The fact that dominant ideology belongs to dominant classes in majority of societies causes us to seek ways and approaches that help to consolidate and reinforce this ideology. Each translator and interpreter tries to impose their ideology through some realities and facts, consciously or unconsciously. The imposed ideology may not work systematically and consistently in conducting personal translation projects, but when such projects are administered in the media that belong to dominant ideologies it seems that translators' minds are consciously involved in stabilizing the prevailing hegemony.

Ideology is a subject that requires particular attention paid by researchers of translation studies. Lots of theoreticians have even claimed that translation is a conflict point for ideologies and each translation is ideological. Ideology itself is a combination of action-oriented beliefs and regarding the relation between ideology and translation, it can be indicated at each level of translation process that if linguistic considerations come to conflict with ideological ones, the latter win.

Translation or interpretation is not just transferring meaning from a language to another and can have a considerable share among rival ideologies. Translation and

---

<sup>1</sup> Faculty member of English Translation Department, Higher Education Complex of Bam; [omid.jafari@bam.ac.ir](mailto:omid.jafari@bam.ac.ir)

interpretation are ideological-wise since they can import a collection of values and beliefs (relating to historical eras and social positions) to a target culture. In line with serving domestic interests of target languages, translation or interpretation chooses an ideological solution for linguistic and cultural differences of a source text. Even some theorists have discussed the interaction between ideology and translation and believe that ideology has an important role in translation act and due to the fact that translation and interpretation serve political aims, they affect the choice of texts for translation, translation strategies and propagation of some translated texts. Translation is also considered as the most influential form of rewriting because it can be an indicator of a writer's image and their works in another culture and can move them beyond cultural borders. Therefore, translation can be utilized as a tool for expressing a translator's approval or disapproval of any ideology. Indeed, translation means creating new readership for a source text.

This article aimed to investigate the controversial and contentious relation between translation and ideology regarding simultaneous English interpretation of Iranian president Hassan Rouhani's speech in the UN in 2017 conducted in Press TV channel of Iran and France 24 channel of France in order to clarify whether ideology of these interpreters affected the interpretations or not.

This speech was aired in numerous international TV channels as it was considered as a response to American President, Donald Trump's speech against Iran in the UN the earlier day and many channels interpreted Iranian president's speech simultaneously due to its significance and sensitivity. To this end, their interpretations were compared to each other, utilizing Critical Discourse Analysis and Van Dijk's theoretical background. The results of this study indicated that both interpretations carried out by these news channels were intentionally or unintentionally under the influence of their respective ideologies.

Ideological differences of investigated interpretations prove the fact that France 24 interpreter has deleted or added some parts of Iranian president's speech and it might be caused by increasing reinforcement of Iranphobia by Western news channels, while the interpreter of Press TV channel has tried his best to remain loyal to contents of the speech and highlight ideas and comments of Rouhani with possible minor alterations. Consequently, the results of this study can confirm the existence of ideological conflicts between Iran and Western countries and these differences might be caused by ideological backgrounds of these two interpreters. As Nord (2003) believes, any decision making in translation is consciously or unconsciously affected by ideological criteria.

**Keywords:** ideology, translation, simultaneous interpretation, news networks





## تأثیر آموزش استراتژی محور بر عملکرد نگارش و یادگیری خودسامان در زبان دوم<sup>۱</sup>

جلیل فتحی<sup>۲</sup>

بهنام فیض الهی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۹

### چکیده

این پژوهش، تأثیرات آموزش استراتژی محور را در یک کلاس نگارش زبان دوم بر روی عملکرد نگارش و یادگیری خودسامان مورد بررسی قرار داد. به همین منظور، یک نمونه چهل و نه نفری از زبان آموزان ایرانی به کار گرفته شدند. شرکت کنندگان پژوهش، دانشجویان مقطع کارشناسی رشته ادبیات انگلیسی و در دو کلاس دست نخورده بودند. در راستای هدف‌های مقاله حاضر، یک دوره آموزش استراتژی های فراشناختی به مدت شانزده هفته در کلاس نگارش زبان انگلیسی گروه آزمایش (تعداد=۲۶) گنجانده شد. دانشجویان حاضر در گروه کنترل (تعداد=۲۳) مورد آموزش نگارش سنتی و همیشگی قرار گرفتند. داده‌های گردآوری شده با آزمون تی نمونه های وابسته و تحلیل کوواریانس تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که تغییرات چشمگیری در

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.21057.1563

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی دانشگاه کردستان، دانشکده ادبیات و زبان‌های

خارجی (نویسنده مسئول)؛ j.fathi@uok.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناسی ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی؛ behnam\_feizollahi@atu.ac.ir

پیوند با عملکرد نگارش و یادگیری خودسامان دانشجویان گروه آزمایش وجود دارد. به طور کلی، این مطالعه شواهد تجربی محکمی را در پیوند با آموزش استراتژی محور در افزایش توانایی نگارش زبان دوم و یادگیری خودسامان دانشجویان ارائه می‌دهد. یافته‌های مقاله حاضر، کاربردهای آموزشی و نظری برای نظریه پردازان و مدرسان به همراه دارد.

**واژه‌های کلیدی:** یادگیری خودسامان، عملکرد در نوشتن، آموزش استراتژی محور، انگلیسی به عنوان زبان دوم

## ۱. مقدمه

استراتژی یادگیری زبان، از دیرباز مفهومی آشنا بوده و بارها مورد استفاده قرار گرفته شده‌است. با این وجود، همان گونه که در پژوهش‌های پیشین قابل پیگیری است، این گستره هنوز از جذابیت و پویایی قابل توجهی برخوردار است (Cohen & Cohen, 2011; Griffiths & Oxford, 2014; Oxford, 2011; Macaro, 2007; Griffiths, 2013). پژوهشگران در طول سالیان به این حقیقت دست یافته‌اند که استفاده از استراتژی‌های یادگیری زبان، سهم چشمگیری در تغییرات یادگیری زبان و موفقیت در آن داشته‌است. مطالعات گوناگون نیز نشانگر یک همبستگی مثبت میان استفاده از استراتژی‌ها و یادگیری موفق در زبان هستند (Green & Oxford, 1995; Porte, 1988). در نتیجه، بسیاری از نظریه پردازان و فعالان حوزه آموزش زبان به بررسی رویکرد آموزش استراتژی محور پرداخته‌اند. رویکردی که بر آموزش یادگیری استراتژیک از طریق ترکیب آموزش استراتژی‌ها با برنامه عادی آموزش زبان تمرکز دارد (Oxford, 2011). هدف چنین برنامه آموزشی، بهبود استفاده از استراتژی‌های یادگیری زبان توسط زبان‌آموزان، کمک به فراگیران برای استفاده از استراتژی‌های بیشتر و به کارگیری آن‌ها به روشی مناسب‌تر است (Takalo et al., 2018; Griffiths, 2008). این در حالی است که بسیاری از پژوهشگران، تأثیر استراتژی‌های یادگیری زبان در بهبود مهارت‌ها و اجزای زبان دوم را مورد تأیید قرار داده‌اند. مستندات تجربی در تأیید نقش آموزش استراتژی محور در پیشرفت مهارت‌های ویژه در بافت‌های ویژه با استفاده از روش‌هایی ویژه به کار گرفته شده‌اند. این مستندات، به اندازه کافی علاقه پژوهشگران را در حیطه پژوهش در زبان دوم را به خود جذب نکرده‌است و پژوهش‌های کافی هم در این راستا به انجام نرسیده‌است. در میان متغیرهایی که اثربخشی استراتژی‌های یادگیری زبان را پیچیده و بحث برانگیز نموده‌است، نقش بافت<sup>۱</sup> به عنوان متغیری کلیدی و مؤثر بر نتایج نهایی مورد توجه قرار

<sup>1</sup> context

گرفته‌است (Green & Oxford, 1995). برخی پژوهشگران نقش کلیدی بافت در یادگیری زبان به صورت کلی (Kramsch, 1993; Lantolf, 2000) و در حوزه کاربرد استراتژی به صورت ویژه (Kyungsim & Leavell, 2006; LoCastro, 1994; Oxford, 1996) را تأیید نموده‌اند. در بافت‌های گوناگون، اثربخشی استفاده از استراتژی‌ها متفاوت خواهد بود (Oxford, 2011). از این دیدگاه، پژوهش در زمینه کاربرد آموزش استراتژی محور در بافت‌های گوناگون برای آموزش مهارت‌های مختلف ممکن است یافته‌های متفاوتی را در پی داشته باشد.

خودسامانی<sup>۱</sup> متغیر مهم دیگری است که برخی از محققان آن را به استفاده از استراتژی<sup>۲</sup> پیوند داده‌اند (Oxford et al., 2014; Tseng et al., 2006). در این راستا، معلمان بر شناسایی و آموزش استراتژی‌های یادگیری به منظور رسیدن به خودسامانی تأکید نموده‌اند. بر پایه دیدگاه‌های زیمرمن (Zimmerman, 2000; Zimmerman, 2008) خودسامانی به افکار، احساسات و فعالیت‌های خودمنشا<sup>۳</sup> برنامه‌ریزی شده اشاره دارد. خودسامانی به دستیابی اهداف با استفاده از بازخورد عملکرد پیشین که رویه را بازگشتی می‌نماید، منجر می‌شوند. به باور شونک و ارتمر (Schunk & Ertmer, 2000)، استراتژی‌های خودسامان مشتمل بر تعیین هدف<sup>۴</sup>؛ تمرکز توجه، سازماندهی، کدگذاری<sup>۵</sup> و بازخوانی اطلاعات؛ ایجاد موقعیت سازنده؛ استفاده مؤثر از منابع؛ مدیریت زمان؛ نظارت بر عملکرد؛ درخواست کمک؛ و مدیریت جنبه‌های عاطفی است. با در نظر گرفتن مقیاس و ماهیت این عناصر، وجود مطابقت بسیار مابین خودسامانی و استراتژی‌های یادگیری نباید شگفت‌انگیز باشد. همچنین، برخلاف استفاده شایع در علوم تربیتی و روان‌شناسی، یادگیری خودسامان به صورت گسترده توسط محققین حوزه زبان‌های خارجی مورد استفاده قرار نگرفته‌است. اغلب مفهوم یادگیری خودسامان با نام‌هایی مانند «خود-راهبری<sup>۶</sup>»، «خود-آموزی<sup>۷</sup>» و «یادگیری خود مختار<sup>۸</sup>» مورد اشاره قرار گرفته‌است (McDonough, 2001). به بیان دیگر، پژوهش در زمینه یادگیری خودسامان در یادگیری زبان دوم در مراحل نخستین خود است (Griffiths & Oxford, 2014). با اقتباس چارچوب نظری استفاده شده برای خودسامانی در روان‌شناسی آموزشی، بسیاری از محققان در حوزه یادگیری زبان دوم به دنبال کشف و بررسی نقش خودسامانی در یادگیری زبان بوده‌اند (Brown & White, 2010; Tseng et al., 2006).

<sup>1</sup> Self-regulation

<sup>2</sup> strategy use

<sup>3</sup> self-generated

<sup>4</sup> goal-setting

<sup>5</sup> coding

<sup>6</sup> self-direction

<sup>7</sup> self-instruction

<sup>8</sup> autonomous learning

استراتژی‌های یادگیری زبان و نقش میانجی‌گرانه بافت در اثرگذاری بر کارکرد آموزش استراتژی محور بسیار اهمیت دارد. با توجه به اهمیت بیش از پیش خودسامانی به عنوان یک مفهوم کاربردی در حوزه آموزش زبان انگلیسی، مطالعه حاضر بر آن است تا اثرات یک دوره آموزش استراتژی محور را در بهبود یادگیری خودسامان و عملکرد نوشتاری زبان آموزان ایرانی را مورد بررسی قرار دهد. یکی از دلایل دیگری که ضرورت انجام پژوهش حاضر را توجیه می‌نماید، تأثیر بالقوه عوامل فرهنگی بر نتایج آموزش استراتژی‌ها در زبان دوم است (Oxford, 1996; Oxford, 2011). در این راستا، باید اشاره نمود که مطالعات آزمایشی اندکی در زمینه آموزش استراتژی‌ها در زبان دوم به ویژه مهارت نوشتاری در بافت فرهنگی ایران انجام گردیده‌است. بنابراین مطالعه حاضر به دنبال پاسخ به دو پرسش است. نخست اینکه، آیا آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری عملکرد نگارش زبان آموزان را به صورت معناداری بهبود می‌بخشد؟ دوم آنکه، آیا آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری سطح خود تنظیمی در یادگیری زبان آموزان را به صورت معناداری افزایش می‌دهد؟

## ۲. پیشینه پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، پژوهش‌های گسترده‌ای، تأثیر استفاده از استراتژی‌های یادگیری زبان در بهبود مهارت زبان را تأیید کرده‌اند. در برخی مطالعات تجربی، تأثیر مثبت استراتژی‌های یادگیری زبان در پیشرفت هر چهار مهارت زبانی مورد بررسی قرار گرفته‌است. در پیوند با نگارش زبان دوم، مک مولن (McMullen, 2009) اثربخشی استراتژی‌های یادگیری زبان در بهبود مهارت نوشتاری زبان‌آموزان سعودی را مورد بررسی قرار داده‌است. نقش جنسیت و رشته دانشگاهی به عنوان متغیر میانجی نیز در نظر گرفته شد. پرسش‌نامه استراتژی‌های یادگیری زبان که توسط ربکا آکسفورد<sup>۱</sup> طراحی شده‌است به عنوان ابزار گردآوری داده به کار گرفته شد. یافته‌های این پژوهش، منجر به ایجاد یک دوره برای آموزش مستقیم استراتژی‌های یادگیری زبان گردید که با یک کلاس نگارش انگلیسی مورد آزمون قرار گرفت. یافته‌های این دوره آزمایشی برای بررسی استفاده از استراتژی‌ها مثبت بوده و نمایانگر آن بود که دوره نگارش استراتژی‌محور برای زبان‌آموزان سعودی مؤثر بود.

پژوهش در زمینه آموزش استراتژی مشتمل بر ارزیابی تأثیرات آموزش استراتژی‌های فردی نگارش است که عبارت‌اند از استفاده از فرهنگ لغت در هنگام نوشتن (Bishop, 2001)،

<sup>1</sup> Rebecca Oxford

آموزش استراتژی ویرایش (Sengupta, 2000)، بارش فکری (Rao, 2007)، نظارت بر خود<sup>۱</sup> (Conti, 2004)، برنامه‌ریزی کردن ساختار متن (Kirkpatrick & Klein, 2009)، آموزش دو یا چند استراتژی نگارش مانند برنامه‌ریزی و ویرایش (Sasaki, 2000; Sasaki, 2002)، برنامه‌ریزی، نوشتن و نظارت (Graham & Macaro, 2007) و مجموعه دیگری از استراتژی‌های نوشتن (Macaro, 2001). هماهنگی استفاده از استراتژی‌ها تمرکز اصلی بیشتر این پژوهش‌ها بوده است. تأثیر آموزش استراتژی‌های فراشناختی روی فراگیران زبان فرانسوی به عنوان زبان دوم به وسیله عزیز (Aziz, 1995; quoted from Macaro, 2003) بررسی گردید. وی دریافت که دانش‌آموزان تحت آموزش استراتژی‌های شناختی<sup>۲</sup> فقط در توافق دستوری پیشرفت داشتند، نه در کیفیت کلی نگارش. گروهی که هم آموزش استراتژی‌های شناختی و هم فراشناختی را تجربه کردند عملکردی به مراتب بهتر از گروهی داشت که فقط آموزش استراتژی شناختی را تجربه کرده بود. آن‌ها همچنین نوشته‌هایی<sup>۳</sup> با کیفیت کلی و توافق دستوری بهتری تولید نمودند. کونتی (Conti, 2004)، تأثیر آموزش استراتژی فراشناختی در نظارت بر خویش را روی نگارش ۱۰ دانشجوی زبان ایتالیایی، به عنوان زبان خارجی سنجیده شد. برتری‌های استراتژی‌های نظارت بر خود مانند هدف قرار دادن خطا<sup>۴</sup>، بررسی بازخورد، نظارت بر تولید و نظارت بر خطاهای آشنا و ویرایش آن‌ها مورد بررسی قرار گرفت.

در پژوهش دیگری رحیمی و نوروزی سیام (Rahimi & Norooziasiam, 2013)، تأثیر آموزش استراتژی‌های فرهنگی-اجتماعی<sup>۵</sup> نگارش بر پیشرفت کیفیت نگارش زبان آموزان ایرانی را بررسی کردند. این مطالعه در طول یک نیم‌سال دانشگاهی با دو کلاس نگارش انگلیسی انجام گردید که هر کدام به روش تصادفی به یکی از گروه‌های آزمایش و کنترل گماشته شده بودند. دانشجویان در هنگام تمرین نگارش با یک‌دیگر به صورت گروهی همکاری می‌کردند. این در صورتی است که فقط زبان‌آموزان گروه آزمایش آموزش دیدند تا نوشته‌های خود را با استراتژی‌های متفاوت و آموزه‌های بافتی در راستای نظریه فعالیت انگستروم (Engstrom, 1987) بهبود دهند. یافته‌های به دست آمده از طریق مقایسه نمرات نگارش دانش‌آموزان در آغاز و پایان دوره آموزشی ثابت نمود که گروه آزمایش در توانایی نگارش از گروه کنترل عملکرد بهتری داشتند. همچنین، بررسی تعاملات ثبت شده از دانش‌آموزان هر دو گروه نشان داد که گروه

<sup>1</sup> self-monitoring

<sup>2</sup> cognitive

<sup>3</sup> writings

<sup>4</sup> error targeting

<sup>5</sup> sociocultural



آزمایش تقریباً همه استراتژی‌های فرهنگی اجتماعی را در حال تمرین نگارش مورد استفاده قرار دادند، در حالی که گروه کنترل فقط برخی از این استراتژی‌ها را به کار گرفتند.

ساساکی (Sasaki, 2000) تأثیر آموزش استراتژی را بر نگارش فرایند - محور<sup>۱</sup> همچون برنامه‌ریزی و ویرایش در میان هشت نویسنده تازه کار بررسی نمود. او دریافت که شمار استراتژی‌های استفاده شده توسط نویسندگان تازه کار پس از شش ماه آموزش به نصف کاهش پیدا کرد. از دیدگاه ساساکی (همان) این کاهش در شمار استراتژی‌های استفاده شده می‌تواند تعبیرهای مختلفی داشته باشد: استفاده از روش‌های تجویزی که پیش‌تر برای مهارت نوشتاری آموخته‌اند، پیشرفت در زبان انگلیسی که آن‌ها را قادر ساخته تا کمتر ترجمه کنند، یا زبان آموزانی که هنگام نگارش کمتر فکر می‌کنند. ساساکی (همان) دریافت که برخی از زبان‌آموزان پس از دوره آموزشی از استراتژی‌های نویسندگان ماهر مانند خواندن مجدد<sup>۲</sup> و برنامه‌ریزی جامع<sup>۳</sup> استفاده نمودند.

ساساکی (Sasaki, 2002) با استفاده از پژوهش ساساکی (Sasaki, 2000) به عنوان مطالعه آزمایشی فرایندهای نگارش متن‌های توصیفی انگلیسی توسط زبان‌آموزان ژاپنی را به صورت بررسی طولی و مقطعی با استفاده از متون نگارش شده، ویدیوهای ضبط شده از رفتار آن‌ها حین نگارش و مصاحبه‌های انجام شده مورد بررسی قرار داد. نویسندگان تازه کار (تعداد=۲۲) به مدت دو نیمسال تحصیلی آموزش نگارش فرایند - محور را گذراندند که شامل آموزش استراتژی‌های نوشتن مانند برنامه‌ریزی و ویرایش بود. یافته‌ها نشانگر این بود که نویسندگان ماهر (تعداد=۱۲) از استراتژی‌های بیشتری استفاده کردند.

در پژوهشی که پیوند نزدیکی با مقاله حاضر دارد، نگوین و گو (Nguyen & Gu, 2013) تأثیرات دوره‌های آموزشی استراتژی محور را بر ارتقای استقلال زبان آموز و عملکرد نگارش مورد بررسی قرار دادند. در این مطالعه، استقلال<sup>۴</sup> زبان آموز به عنوان دو عنصر خودتنظیمی<sup>۵</sup> و خودآغازی<sup>۶</sup> تعریف شده بود. در این مطالعه تجربی، یک دوره آموزشی استراتژی‌های فراشناختی به دوره نگارش دانشگاهی گروه آزمایش اضافه گردید. یافته‌های این مطالعه بیانگر این بود که زبان‌آموزان گروه آزمایش از زبان‌آموزان گروه کنترل هم از نظر عملکرد در نگارش و هم استقلال یادگیری بهتر بودند. همچنین یافته‌ها ثابت کرد که توانایی دانش‌آموزان گروه آزمایش در

<sup>1</sup> process writing

<sup>2</sup> rereading

<sup>3</sup> global planning

<sup>4</sup> autonomy

<sup>5</sup> self-regulation

<sup>6</sup> self-initiation

برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی در مهارت نوشتاری از دانش آموزان دو گروه کنترل بهتر بود. به طور کلی، یافته‌های این پژوهش نمایانگر آن است که آموزش استراتژی‌محور در قالب تربیت فراگیران از نظر خودتنظیمی فراشناختی، استقلال زبان آموزان و توانایی نگارش آن‌ها را بهبود بخشید.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. آزمودنی‌ها

به منظور انجام پژوهش حاضر، یک نمونه ۴۹ نفری از زبان آموزان ایرانی انتخاب شدند. شرکت کنندگان دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات انگلیسی در یکی از واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی تهران بودند. این نمونه متشکل از زبان آموزان مرد و زن در رده سنی ۲۰ تا ۲۴ سال بود. دانشجویان در حال گذراندن درس «نگارش پیشرفته» بودند که یک درس اصلی دو واحدی در دوره کارشناسی است. این دوره نگارش به مدت یک نیمسال تحصیلی (۱۶ هفته) به طول انجامید. شرکت کنندگان این پژوهش دانشجویان دو کلاس دست‌نخورده بودند که به طور تصادفی به دو گروه آزمایش (تعداد=۲۶) و گروه کنترل (تعداد=۲۳) گمارده شدند. هر دو کلاس توسط یک استاد با تجربه در حوزه آموزش زبان مورد آموزش قرار گرفتند.

برای کسب اطمینان از همگن بودن دو گروه پیش از شروع دوره آموزشی آزمون تعیین سطح آکسفورد<sup>۱</sup> (او پی تی) (Allan, 2004) برای همه دانشجویان در دو گروه اجرا گردید. برای مقایسه میانگین‌های او پی تی یک آزمون تی مستقل<sup>۲</sup> برای مشاهده تفاوت‌های موجود بین دو گروه اجرا گردید. یافته‌های آزمون تی مستقل (جدول ۱) بیان‌گر این بود که گروه‌ها از نظر سطح زبانی با یکدیگر تفاوت معناداری نداشتند. بر پایه مقیاس تصحیح آلان (Allan, 2004)، نمره‌های مابین ۴۰ تا ۴۷ در محدوده بالاتر از متوسط<sup>۳</sup> (B2) قرار می‌گیرند. بنابراین با توجه به میانگین‌های نمرات دو گروه در جدول (۱) می‌توان اشاره نمود که سطح آزمودنی‌ها بالاتر از متوسط بود.

جدول ۱: یافته‌های آزمون او پی تی

گروه	میانگین	انحراف معیار	مقدار T	سطح معناداری
آزمایش	۴۳/۵۴	۱۱/۴۴	-۰/۵۷۷	۰/۵۴۱
کنترل	۴۴/۷۸	۱۱/۲۶		

<sup>۱</sup> Oxford placement test (OPT)

<sup>۲</sup> independent -samples t-test

<sup>۳</sup> upper-intermediate

### ۳.۲. ابزار پژوهش

#### ۳.۲.۱. معیار تصحیح نگارش

برای تصحیح نوشته های دانشجویان مقیاس<sup>۱</sup> سنجش نگارش یا کوبز و همکاران (Jacobs et al., 1981) به کار گرفته شد. بر پایه این مقیاس، یک متن نوشته شده یا مقاله باید ۵ شرط محتوایی شامل کیفیت ارتباطی، سازماندهی، پاراگراف بندی، انسجام<sup>۲</sup>، ارتباط و کافی بودن را داشته باشد. مقیاس سنجش یا کوبز و همکاران (Jacobs et al., 1981) شامل پنج زیرگروه به نام های معیارهای محتوایی، معیارهای سازماندهی، معیارهای واژگان، معیارهای زبان و معیارهای ساز و کار<sup>۳</sup> نگارش است. این مقیاس ۱۰۰ نمره ای است؛ ۳۰ نمره آن مختص به محتوای نگارش است؛ ۲۵ نمره به استفاده زبانی (به ویژه دستور) اختصاص دارد؛ ۲۰ نمره در پیوند با سازماندهی نوشته است؛ ۲۰ نمره به استفاده از واژه و ۵ نمره مربوط به ساز و کار جمله است. به طور کلی، ۵۰ درصد نمره به جنبه کلی نگارش (محتوا و سازماندهی) اختصاص داده شده و ۵۰ درصد دیگر آن به جنبه های صوری<sup>۴</sup> (واژگان، گرامر و ساز و کار) مربوط است. تمام مقالات نگارش شده توسط دو دانشجوی تحصیلات تکمیلی که با مقیاس سنجش آشنا بوده و آموزش دیده بودند، تصحیح گردید. برای کسب اطمینان از پایایی بین مصححین<sup>۵</sup> نمره های این مقالات، دو مصحح مستقل آموزش دیده، ۳۰ درصد از مقالات را تصحیح کردند. نمرات داده شده به مقاله ها توسط این دو تصحیح کننده و دانشجویان تحصیلات تکمیلی با استفاده از آزمون پایایی بین مصححین کوهن کاپا<sup>۶</sup> آزموده شدند. ضریب پایایی<sup>۷</sup> این آزمون، ۰/۸۵ گزارش گردید.

#### ۳.۲.۲. آزمون مهارت زبانی

آزمودنی های پژوهش حاضر، دانشجویان دو کلاس دست نخورده در یک دانشگاه بودند و همگی دانشجویان رشته زبان بودند. به منظور بررسی نقش مهارت زبانی به عنوان متغیر میانجی و تأثیرگذار بر متغیرهای پژوهش، آزمون تعیین سطح آکسفورد (او پی تی) برای دانشجویان در هر دو گروه برگزار گردید. او پی تی مشتمل بر ۲۰۰ سوال است که مهارت های شنیداری، دستور، واژگان و خواندن را می سنجد. آلان (Allan, 2004) طراح این آزمون اعتقاد دارد که او پی تی با

<sup>1</sup> scale

<sup>2</sup> cohesion

<sup>3</sup> mechanics

<sup>4</sup> formal

<sup>5</sup> inter-rater reliability

<sup>6</sup> Cohen Kappa

<sup>7</sup> reliability coefficient

هر تعداد زبان آموز می تواند برای درجه بندی و سطح بندی مؤثر، معتبر و دقیق زبان آموزان در گروه ها مختلف و در تمامی سطوح از مبتدی تا پیشرفته به کار رود. او پی تی برای همسو شدن با سطوح مهارتی بر پایه چارچوب مرجع مشترک اروپایی<sup>۱</sup>، آزمون های ایسول کمبریج<sup>۲</sup> و دیگر آزمون های اصلی بین المللی تنظیم شده است (همان). در مطالعه حاضر، ضریب پایایی این آزمون تعیین سطح، توسط کرانباخ الفا<sup>۳</sup> بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۶ گزارش گردید.

### ۳.۲.۳. مقاله زمان بندی شده<sup>۴</sup>

دو مقاله ای که باید در ۴۵ دقیقه نوشته می شدند به عنوان پیش آزمون و پس آزمون مطالعه حاضر در نظر گرفته شدند. این دو آزمون زمان بندی شده مشتمل بر دو موضوعی بودند که دانشجویان برای نوشتن در مورد آن ها نیازی به پیشینه اطلاعاتی ویژه ای نداشتند. موضوع های پیش آزمون و پس آزمون در زیر آمده است:

الف) موضوع پیش آزمون: بسیاری از معلمان هر روز به دانش آموزان تکلیف می دهند. آیا به نظر شما تکالیف روزانه برای دانش آموزان لازم است؟ دلایل و جزئیات لازم برای پاسخ خود را نام ببرید.

ب) موضوع پس آزمون: برخی افراد معتقدند که به تنهایی بهتر از به کمک معلم یاد می گیرند. برخی دیگر فکر می کنند که بهتر است که همیشه معلم داشت. با آوردن دلیل نظر خود را بنویسید.

### ۳.۲.۴. پرسش نامه یادگیری خودسامان

این پرسش نامه پنج گزینه ای مقیاس لیکرت به وسیله سکر (Seker, 2015) تهیه شده و روایی آن نیز مورد ارزیابی قرار گرفته است. این پرسش نامه برای سنجش میزان یادگیری خودسامان برای زبان آموزان طراحی شده و از مدل های پیشین یادگیری خودسامان اقتباس شده است. این پرسش نامه به طور کلی بر اساس مدل یادگیری خودسامان بوکارتس (Boekaerts, 1997) و پرسش نامه استراتژی در یادگیری زبان آکسفورد (Oxford, 1990) تهیه شده است. ۳۰ سوال در این پرسش نامه وجود داشت که پنج مورد از آن مربوط به انگیزه درونی، چهار مورد مربوط به انگیزه بیرونی، هفت مورد مربوط به استراتژی های شناختی، ده مورد مربوط به استراتژی های فراشناختی و چهار مورد مربوط به ارزیابی هستند. پرسش ها از جنبه جمله بندی و واژه های

<sup>1</sup> common European framework of reference (CEFR)

<sup>2</sup> Cambridge ESOL examinations

<sup>3</sup> Cronbach's alpha

<sup>4</sup> timed-writing essay

به کاررفته در آن‌ها برای زبان‌آموزان بسیار ساده بوده و نیازی به ترجمه آن‌ها نبود. فقط یک تغییر جزئی در پرسش هشت (وقتی که انگلیسی می‌خوانم، همه چیز را به ترکی ترجمه می‌کنم) انجام شد که در آن واژه «ترکی» به «فارسی» تغییر یافت. ضریب پایایی (کرانباخ الف) در نمونه مورد استفاده این مطالعه ۰/۷۹ در پیش‌آزمون و ۰/۸۵ در پس‌آزمون گزارش گردید.

### ۳.۳. روش گردآوری داده‌ها

ابتدا برای کسب اطمینان از همگن بودن شرکت‌کنندگان از نظر سطح مهارت زبانی، یک هفته پیش از شروع نیم‌سال تحصیلی و شروع آزمایش، آزمون او پی تی برای زبان‌آموزان هر دو گروه آزمایش و گروه کنترل برگزار گردید. علت برگزار نمودن آزمون مهارت این بود که مهارت زبانی زبان‌آموزان عاملی مهم و مؤثر در عملکرد مهارت نوشتاری زبان‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. پس از برگزاری او پی تی، میانگین نمرات گروه آزمایش با نمرات گروه کنترل مقایسه گردید. نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که گروه آزمایش و کنترل از نظر توانایی زبانی پیش از شروع آزمایش تفاوت قابل توجهی نداشتند. سپس در جلسه اول دوره، پیش‌آزمون مهارت نوشتاری (مقاله زمان‌بندی‌شده) به هر دو گروه از شرکت‌کنندگان داده شد که در آن زبان‌آموزان باید یک مقاله در مدت ۴۵ دقیقه در پیوند با موضوع الف می‌نوشتند. مقالات نوشته‌شده، از نظر کیفیت بر اساس مقیاس سنجش یاکوب و همکاران (Jacobs et al., 1981) تصحیح شدند. در همین زمان، پرسش‌نامه یادگیری خودسامان نیز پیش از آغاز دوره به دانشجویان هر دو کلاس داده شد.

سپس برای دستیابی به هدف مطالعه حاضر، یک دوره آموزشی تدریس استراتژی محور با تمرکز بر آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری در طول یک نیم‌سال تحصیلی به مدت ۱۶ هفته برگزار گردید. چارچوب دوره استراتژی‌محور به کاررفته در این پژوهش بر اساس چارچوب سی‌ای ال ال ای<sup>۱</sup> بود که به وسیله شاموت و همکاران (Chamot, 1999) تهیه شد. این چارچوب، مشتمل بر پنج مرحله اصلی شامل آماده‌سازی<sup>۲</sup>، ارائه<sup>۳</sup>، تمرین<sup>۴</sup>، ارزیابی<sup>۵</sup> و گسترش<sup>۶</sup> است. در مرحله آماده‌سازی تلاش بر این بود که پیشینه اطلاعاتی زبان‌آموز در پیوند با موضوع مقاله فعال گردد. همچنین آگاهی و تجربه زبان‌آموزان در ارتباط با استراتژی مورد نظر بررسی شود. در مرحله پسین، آموزگار، استراتژی مورد نظر را با استفاده از تکنیک‌های مختلف ارائه

<sup>۱</sup> CALLA

<sup>۲</sup> preparation

<sup>۳</sup> presentation

<sup>۴</sup> practice

<sup>۵</sup> evaluation

<sup>۶</sup> expansion

نموده و به زبان آموزان وقت کافی برای تمرین استراتژی‌های ارائه شده را با استفاده از فعالیت‌های ویژه و نمونه مقالات فراهم نمود. سپس دانشجویان به صورت گروهی ارزیابی و تفکر در مورد استفاده و تأثیر استراتژی‌های مورد نظر را مورد بحث و بررسی قرار دادند. آن‌ها همچنین دیدگاه خود را در مورد میزان یادگیری و کارآمدی دوره آموزشی استراتژی‌محور بیان نمودند. طی مرحله گسترش، از دانشجویان خواسته شد استراتژی‌های تازه آموخته را در فعالیت‌های مشابه با فعالیت‌های تمرین شده در دوره آموزشی استفاده نمایند.

به منظور آموزش مهارت‌های فراشناختی برنامه‌ریزی<sup>۱</sup>، نظارت<sup>۲</sup> و ارزیابی<sup>۳</sup> در نگارش مقاله برای گروه آزمایش در جلسه دوم، مجموعه‌ای از استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری در برنامه جلسه‌های عادی کلاس نگارش گنجانده شد. در هر جلسه نیم ساعت به آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری اختصاص داده شد. طی جلسه دوم مبانی اساسی پاراگراف‌نویسی مانند موضوع، جمله مقدماتی، سازماندهی، پاراگراف مقدماتی، جمله‌های حامی<sup>۴</sup>، انسجام، ارتباط معنایی، بدنه متن و پاراگراف نتیجه‌گیری برای زبان آموزان توضیح داده شد. در جلسه‌های پسین گروه آزمایش با دانش پایه‌ای و کلی در مورد برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی برای یادگیری زبان انگلیسی به طور کلی و برای نگارش مقالات به صورت ویژه آشنا شدند. همچنین، زبان آموزان در مواجهه با اطلاعات، تکنیک‌ها و استراتژی‌های چگونگی برنامه‌ریزی انجام فعالیت‌های نوشتاری قرار گرفتند. هدف از انجام این امر، آگاهی‌بخشی دانشجویان از اهمیت نگارش هدفمند بود. در همین راستا، دانش آموزان برای استفاده از استراتژی‌ها و هدف‌گذاری و ارزیابی یک فعالیت نوشتاری آموزش لازم را دریافت نمودند. باید اشاره نمود که استراتژی‌های برنامه‌ریزی فقط زبانی و ساختاری نبود، بلکه در طول دوره آموزشی نیز افراد گروه آزمایش برای برنامه‌ریزی محتوای مقاله‌هایی که باید می‌نوشتند آموزش دیدند. برای نمونه، آن‌ها با چگونگی انجام بارش فکری<sup>۵</sup>، فعال‌سازی دانش طرح‌واره‌ای<sup>۶</sup> مربوط به موضوع نگارش، راهنمایی فکر کردن در مورد موضوع و یافتن و سازماندهی ایده‌های مرتبط به موضوع نگارش آشنا گردیدند. برای نمونه، پس از معرفی موضوع، به منظور برنامه‌ریزی محتوایی ابتدا مدرس در حدود چند دقیقه از همه دانشجویان درخواست می‌نمود که هر اطلاعات پیشینی در مورد موضوع دارند، به صورت کلید واژه بر روی یک برگه بنویسند. همچنین از آن‌ها خواسته

<sup>1</sup> planning

<sup>2</sup> monitoring

<sup>3</sup> evaluating

<sup>4</sup> supporting sentences

<sup>5</sup> brain storming

<sup>6</sup> schematic knowledge

می‌شود تا بر اساس کلیدواژه‌ها چارچوب محتوایی مقاله خود را مشخص نمایند. سپس به روش تصادفی از چند دانشجو درخواست می‌شود که کلیدواژه‌ها و چارچوب محتوایی خود را برای همه اعضای کلاس بخوانند. در جلسه‌های پسین دانشجویان آموختند که چگونه یک برنامه‌ریزی سازماندهی شده برای انجام یک فعالیت نوشتاری انجام دهند. این امر مشتمل بر تصمیم برای انتخاب موضوع و نگارش آن، نگارش دیدگاه‌های خود در مورد موضوع و حمایت از دیدگاه‌های خود با ارائه اطلاعات در ادامه نگارش است. گروه آزمایش از راهبردهایی نیز برای چگونگی برنامه‌ریزی محتوای زبانی نوشته‌های خویش از طریق توجه به واژه‌های متناسب، جمله‌بندی، ساختار جمله، سازماندهی و ابزارهای مرتبط‌سازی جمله‌ها بهره‌مند گردیدند. در طول دوره آموزشی دانشجویان در معرض فعالیت‌های نگارشی گوناگون قرار گرفتند تا بتوانند مهارت‌های برنامه‌ریزی که شامل برنامه‌ریزی ساختاری<sup>۱</sup> و برنامه‌ریزی محتوایی<sup>۲</sup> بود را تمرین نمایند. در جلسه‌های باقیمانده زبان آموزان با نظارت و ارزیابی مهارت که برای اجرای یک فعالیت نوشتاری لازم بود، آشنا گردیدند. برای نمونه، به منظور نظارت بر نوشته‌های خود، مدرس هر سه جلسه یک‌بار از دانشجویان درخواست می‌نمود که تکلیف‌های نوشتاری مربوط به دو جلسه پیشین خود را به صورت گسترده ارزیابی نمایند. همچنین از آزمون‌دهندگان خواسته می‌شد تا نقاط ضعف خود را مشخص نموده و راهکارهایی برای از بین بردن آن‌ها ارائه نمایند. همچنین برای تمرین استراتژی ارزیابی، پس از هر دو جلسه از دانشجویان درخواست می‌شد که به صورت مکتوب گزارشی از بهبود مهارت نوشتاری خود ارائه داده و دیدگاه خود را در مورد استراتژی‌های تمرین شده در کلاس و فایده‌استفاده از آن‌ها بیان کنند.

با این وجود، در گروه کنترل که دانشجویان در مواجهه با فراگیری استراتژی‌های فراشناختی در مهارت نوشتاری قرار نگرفتند، مدرس کلاس نگارش خود را به صورت عادی با برنامه همیشگی خود اداره می‌نمود. به گونه‌ای که همان مبحث‌ها و کتاب درسی و موضوعات یکسان در کلاس آزمایش مورد بررسی قرار گرفت. زبان آموزان گروه کنترل باید هر جلسه در مورد موضوع تعیین شده توسط مدرس مقاله می‌نوشتند. مدرس هم با دادن بازخورد به آن‌ها ایرادها را از بین می‌برد اما هیچ‌گونه آموزش استراتژی در گروه کنترل انجام نشد. در نهایت، پس از پایان دوره، مقاله زمان‌بندی شده (موضوع «ب») و پرسش‌نامه یادگیری خودسامان به عنوان پس‌آزمون‌های مطالعه برگزار گردید.

<sup>1</sup> organizational planning

<sup>2</sup> content planning

#### ۴. یافته‌های تحلیل داده‌ها

**پرسش نخست:** آیا آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری عملکرد نگارش زبان آموزان را به صورت چشمگیر بهبود می‌بخشد؟

در بررسی نمرات میانگین، برای سنجش آثار تغییر در عملکرد نگارش زبان دوم در هر دو گروه، از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون از آزمون تی نمونه‌های وابسته<sup>۱</sup> استفاده شد. هدف از این بررسی، سنجیدن تأثیرات آموزش استراتژی‌های فراشناختی نگارش و تدریس سنتی نگارش بر عملکرد نگارش شرکت‌کنندگان بود. یافته‌های جدول (۲) نشان می‌دهد که تغییر در نمرات میانگین از پیش‌آزمون تا پس‌آزمون برای گروه آزمایش ( $t(25) = -13.01, p < 0.05$ ) و گروه کنترل ( $t(22) = -5.23, p < 0.05$ ) از جنبه آماری معنا دار بودند. در گروه آزمایش میانگین نگارش از ۱۱/۶۲ در پیش‌آزمون به ۱۵/۷۱ در پس‌آزمون افزایش یافت و در گروه کنترل میانگین نگارش از ۱۱/۸۱ در پیش‌آزمون به ۱۳/۴۲ در پس‌آزمون افزایش یافت.

جدول ۲: نتایج آزمون تی وابسته برای نمرات نگارش در هر گروه

گروه‌ها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		مقدار t	سطح معناداری
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
کنترل	۱۱/۸۱	۲/۲۶	۱۳/۴۲	۲/۲۱	-۵/۲۳	۰/۰۰
آزمایش	۱۱/۶۲	۲/۲۳	۱۵/۷۱	۲/۴۳	-۱۳/۰۱	۰/۰۰

همچنین، آزمون تحلیل کوواریانس (آنکووا)<sup>۲</sup> یک سویه بین‌گروهی، برای مقایسه تأثیرگذاری دو نوع آموزش نگارش به کار رفته در پژوهش حاضر استفاده شد. متغیر مستقل نوع آموزش بود (آموزش استراتژی محور یا آموزش سنتی)، و نمرات شرکت‌کنندگان در پس‌آزمون نگارش به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شد. در بررسی آنکووا، نمرات شرکت‌کنندگان در فعالیت نگارش پیش‌آزمون به عنوان کوواریانس<sup>۳</sup> در نظر گرفته شدند. سپس بررسی‌های اولیه برای کسب اطمینان از تخطی نکردن فرضیه نرمال بودن، خطی بودن<sup>۴</sup>، همگنی واریانس‌ها، و همگنی شیب‌های رگرسیون انجام گردید.

بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس:

الف) نرمال بودن توزیع نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون عملکرد نگارش

<sup>1</sup> paired samples t-test

<sup>2</sup> ANCOVA

<sup>3</sup> covariate

<sup>4</sup> linearity



### جدول ۳: یافته‌های آزمون کالموگروف - اسمیرنوف

نمرات پس آزمون	نمرات پیش آزمون	تعداد
۴۹	۴۹	آماره کالموگروف اسمیرنوف
۰/۶۳۴	-۰/۵۶۲	سطح معناداری
۰/۸۱۷	۰/۹۱۲	

در جدول (۳)، نتایج آزمون کالموگروف - اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات پیش آزمون و پس آزمون عملکرد نگارش آورده شده است. بر پایه یافته‌های موجود، سطح معناداری آماره محاسبه شده، بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین فرض نرمال بودن توزیع نمرات پیش آزمون و پس آزمون پذیرفته می‌شود.

ب) یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

### جدول ۴: نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی

سطح معناداری	مقدار F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع
۰/۰۰۰	۹۲/۶۵۲	۱۱۱/۳۱۱	۱	۱۱۱/۳۱۱	پیش آزمون
۰/۸۹۵	۰/۰۱۸	۰/۲۱۱	۱	۰/۲۱۱	گروه * پیش آزمون
		۱/۸۳۶	۴۵	۶۶/۲۱۵	خطا

در جدول ۴ نتایج تحلیل یکسان بودن شیب خط رگرسیونی به عنوان پیش فرض تحلیل کواریانس آورده شده است. بر پایه یافته‌های موجود، سطح معناداری سطر اثر متقابل ( $p=0.895$ ) بزرگتر از ۰/۰۵ به دست آمد. در نتیجه فرضیه همگنی رگرسیونی هم پذیرفتنی است.

ج) مفروضه همگنی واریانس: یکی دیگر از مفروضه‌های آزمون تحلیل کواریانس، بررسی همسانی یا همگنی واریانس‌ها است، به این منظور از آزمون لوین استفاده گردید که نتیجه آن در جدول زیر آمده است:

### جدول ۵: نتیجه آزمون لوین

سطح معناداری	df2	df1	مقدار F
۰/۱۷۸	۴۷	۱	۵/۱۱۶

در جدول (۵)، نتیجه آزمون لوین، برای بررسی همسانی واریانس‌ها آورده شده است. بر پایه یافته‌های جدول بالا مشاهده می‌شود که همگنی واریانس‌های دو گروه آزمایش و کنترل در

مهارت نوشتاری در سطح اطمینان ۹۵ درصد ( $\alpha = 0.05$ ) معنادار هستند. بنابراین این مفروضه برقرار است.

پس از بررسی مفروضه‌ها آزمون آنکوا اجرا گردید که یافته‌های آن در جدول (۶) آمده است. این جدول نشان می‌دهد که تفاوت آماری قابل توجهی در میانگین نمرات پس آزمون بین دو گروه وجود دارد ( $F(1, 46) = 9.316, p = 0.000$ ).

**جدول ۶: نتایج آزمون آنکوا برای نمرات عملکرد نگارش**

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
کوواریانس (پیش آزمون)	۱۲۳/۲۵۱	۱	۱۲۳/۲۵۱	۹۸/۷۹۵	۰/۰۰۰
بین نمونه‌ها	۱۴/۶۳۵	۱	۱۴/۶۳۵	۹/۳۱۶	۰/۰۰۰
درون نمونه‌ها	۶۶/۲۱۵	۴۶	۱/۶۲۱		

**پرسش دوم:** آیا آموزش استراتژی‌های فراشناختی مهارت نوشتاری سطح خود تنظیمی در یادگیری زبان آموزان را به صورت چشمگیر افزایش می‌دهد؟

در پیوند با خود تنظیمی در نگارش، آمار توصیفی در جدول (۷) نشان می‌دهد که تا اندازه‌ای افزایش در نمرات گروه آزمایش از پیش آزمون (میانگین: ۱۴/۵۵، انحراف معیار: ۳/۰۱) به پس آزمون (میانگین: ۱۹/۹۴، انحراف معیار: ۳/۳۲) مشاهده می‌شود. روند افزایشی مشابهی نیز در نمره‌های گروه کنترل از پیش آزمون (میانگین: ۱۴/۹۲، انحراف معیار: ۳/۱۱) به پس آزمون (میانگین: ۱۷/۱۳، انحراف معیار: ۳/۸۲) قابل مشاهده است. یافته‌های آزمون آنکوا نیز نشان داد که تفاوت در پس آزمون نمرات خودسامانی بین دو گروه در سطح معناداری ۹۹ درصد اطمینان معنادار است (جدول ۸). ( $F(1, 46) = 38.251, p = 0.000$ ). این یافته بیانگر آن است که زبان آموزان در گروه آزمایش از جنبه خودسامانی به طور قابل توجهی بیشتر از فراگیران گروه کنترل پیشرفت کردند. این موضوع نشان می‌دهد که آموزش استراتژی‌های فراشناختی در بهبود خودسامانی زبان آموزان مؤثر بوده است.

**جدول ۷: آمار توصیفی یادگیری خودسامان**

گروه‌ها	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۱۴/۵۵	۳/۰۱	۱۹/۹۴	۳/۳۲
آزمایش	۱۴/۹۲	۳/۱۱	۱۷/۱۳	۳/۸۲

**جدول ۸: نتایج آزمون آنکوا برای خودسامانی در نگارش**

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
کو واریانس (پیش آزمون)	۵۴۲/۴۲۳	۱	۵۴۲/۴۲۳	۱۹۲/۱۳۶	۰/۰۰
بین نمونه ها	۱۲۲/۳۱۶	۱	۱۲۲/۳۱۶	۳۸/۲۵۱	۰/۰۰
درون نمونه ها	۱۳۲/۰۲۶	۴۶	۳/۸۱۳		

**۵. بحث**

به طور کلی، یافته‌های پژوهش را می‌توان در بخش‌های پیشرفت در عملکرد نگارش و پیشرفت در خودسامانی خلاصه نمود که در ادامه، هر دو مورد مورد بحث قرار گرفته‌اند.

**۵.۱. پیشرفت در عملکرد نگارش**

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش استراتژی‌های فراشناختی منجر به بهبود عملکرد نگارش گروه آزمایش گردید. این یافته‌ها، نتایج چندین بررسی در مورد تأثیر آموزش استراتژی محور، را هم در دست‌یابی به یافته‌های بهتر در یادگیری به صورت کلی (Goh, 2008; Goh & Taib, 2006; Gunning & Oxford, 2014; Lam & Wong, 2000; Ma & Oxford, 2009; Wang et al., 2014) و هم در بهبود عملکرد نگارش در زبان دوم به صورت ویژه (Creswell, 2000; Nguyen, & Gu, 2013; Rahimi & Norooziasiam, 2013) تأیید می‌کند. این مطالعات کفایت و کارآمدی آموزش استراتژی محور را در پیشرفت یادگیری زبان در بین گروه‌های مختلف و در محیط‌های گوناگون را تأیید می‌کنند. در پیوند با کارآمدی آموزش استراتژی‌های فراشناختی، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراشناخت<sup>۱</sup> به عنوان یک عنصر جدانشدنی از یادگیری زبان در حوزه پژوهش در زبان دوم شناخته شده‌است (Anderson, 2002; Anderson, 2008; Wenden, 1998). پژوهشگران به این توافق رسیده‌اند هنگامی که دانش‌آموزان مهارت‌های فراشناختی را به کار می‌گیرند، یادگیری‌شان بهبود می‌یابد (Anderson, 2008; Anderson, 2008; Macaro, 2001; Oxford, 1990; Wenden, 1998). همچنین، آموزگاران می‌توانند با تلفیق آموزش آگاهی فراشناختی و خودنظارتی<sup>۲</sup> در درس‌هایشان مهارت‌های فراشناختی را بهبود بخشند (Wenden, 1998).

می‌توان این‌گونه استدلال نمود که شرکت‌کنندگان مطالعه حاضر بعد از تجربه آموزش استراتژی‌های فراشناختی مستقل‌تر و خودسامان‌تر شدند. یک دلیل محتمل برای عملکرد

<sup>1</sup> metacognition

<sup>2</sup> self-monitoring

بهبود یافته در نگارش زبان آموزان این مطالعه می‌تواند در پیوند با دخالت و تأثیر مثبت خودکارآمدی آکادمیک<sup>۱</sup> زبان آموزان باشد که در نظام ارزشی<sup>۲</sup> فراگیران خودسامان نهادینه شده است (Bandura & Locke, 2003). افرادی که خودکارآمدی دانشگاهی بالایی دارند، از اعتماد به نفس بالایی هم برخوردارند که این امر منجر به موفقیتشان می‌شود. بنابراین این حس موفقیت و پیش‌کاری<sup>۳</sup> انگیزه دانشگاهی آن‌ها را افزایش داده و نهایتاً بهبود عملکرد آکادمیک زبان آموزان را در پی دارد (Zimmerman & Schunk, 2008).

## ۵.۲. پیشرفت در خودسامانی

نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که اعضای گروه آزمایش که استراتژی‌های فراشناختی نگارش را آموخته بودند از اعضای گروه کنترل از نظر خودسامانی پیشی گرفتند. این یافته‌ها از جنبه نظری مورد تأیید هستند و تقریباً با بیشتر پژوهش‌های مشابهی که به نقش استراتژی‌های زبان دوم در افزایش خودسامانی تأکید می‌کنند، همسو هستند (Nakata, 2010, Ziegler, 2014, Nguyen, & Gu, 2013; Tseng et al., 2006). نخستین دلیل محتمل این است که آموزش استراتژی فراشناختی به پیشرفت خودسامانی کمک کرده، زیرا فراشناخت به عنوان عنصر اصلی نظریه خودسامانی معرفی شده است (Zimmerman, 1989). به بیان دیگر، هم پوشانی بسیاری مابین ماهیت موجود این دو مفهوم وجود دارد. به گونه‌ای که زیمرمن (همان، ۳۲۹) خودسامانی زبان آموزان را «به عنوان اینکه دانش آموزان از لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری چقدر شرکت کنندگان فعالی در فرایند یادگیری خودشان بوده‌اند تعریف می‌کند».

وندن (Wenden, 1998) در مطالعه خود در ارتباط با استقلال یادگیرنده، کمک به دانش آموزان برای بهبود بخش‌هایی از دانش فراشناختی برای خود ارزیابی و خودسامانی در یادگیری را بسیار مورد تأیید قرار داده است. به همین ترتیب، نگوین و گو (Nguyen, & Gu, 2013) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش استراتژی محور در قالب تربیت فراگیران برای خودسامانی فراشناختی در انجام یک فعالیت ویژه، استقلال فراگیران را هم در یادگیری و هم در عملکرد نگارش افزایش داده است. به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان دادند که با استفاده از دوره آموزش استراتژی محور، زبان آموزان قادر به افزایش سطح خودسامانی در انجام یک فعالیت نوشتاری خواهند بود. یافته‌های آموزش استراتژی‌های فراشناختی در مطالعه حاضر با یافته‌های کلری و زیمرمن (Cleary & Zimmerman, 2004) همسویی دارد که در آن میزان خودسامانی

<sup>1</sup> academic self-efficacy

<sup>2</sup> belief system

<sup>3</sup> agency

با یک دوره آموزش استراتژیک خودسامانی افزایش یافته بود. این دوره آموزشی در مطالعه کلری و زیمرمن (همان) فراگیران را وادار می کرد تا در استراتژی های هدف گذاری، خود نظارتی و خود ارزیابی درگیر شوند. یافته های مطالعه حاضر تا اندازه ای با نتایج پژوهش زیگلر ( Ziegler, 2014) همسویی دارد که بر اساس آن انجام برخی تکلیف های زبانی، منجر به افزایش یادگیری خودسامان گردید. این تکالیف مجموعه ای از فعالیت هایی بود که برای کمک به زبان آموزان برای برنامه ریزی، نظارت و تأمل بر یادگیری طراحی شده بود. وظیفه چنین فعالیت هایی درگیر کردن زبان آموزان در فرایندهای توانایی خودارزیابی<sup>۱</sup>، بهبود استراتژی های یادگیری مؤثر، هدف گذاری در یادگیری، فراهم سازی شواهد توانایی و تأمل بر فرآورده نهایی بود (همان).

## ۶. نتیجه گیری

به سبب دست یابی به دو یافته اصلی، مطالعه حاضر می تواند از اهمیت بسیار بالایی برخوردار باشد. نخست اینکه، مشخص گردید که دوره آموزش استراتژی محور که طی آن استراتژی های فراشناختی به صورت مستقیم آموزش داده می شود، عملکرد نگارش در گروه آزمایش را افزایش داد. سپس یافته های پژوهش حاضر نشان داد که مهارت های خودسامانی در دانشجویانی که تحت تعلیم استراتژی های فراشناختی بودند، بهبود یافت. این مطالعه به صورت ویژه نشان داد که با آموزش مستقیم استراتژی های فراشناختی، احتمال افزایش یادگیری خودسامانی در انجام فعالیت های نگارش برای زبان آموزان وجود دارد. آموزش مستقیم استراتژی های فراشناختی در دوره نگارش فایده های چشمگیری در بهبود خودسامانی ارائه دادند که به بهتر شدن نتایج یادگیری کمک نمود. در واقع، آموزش استراتژی محور به عنوان یک روش دانش آموز محور، روشی مؤثر در دست یابی به پیشرفت در خودسامانی و عملکرد بهتر در نگارش شناخته شد. مطالعات تجربی پسین در مورد کاربرد آموزش استراتژی محور می تواند در مورد کشف اثرات بلند یا کوتاه مدت آن بر روی عملکرد نگارش زبان آموزان مؤثر باشد.

با در نظر گرفتن ماهیت خودسامانی و تأثیر آن بر بهبود مهارت زبانی، می توان اشاره نمود که آموزش استراتژی باید به صورت گسترده تری در برنامه درسی یادگیری زبان انگلیسی گنجانده شود. شواهد تجربی به دست آمده از این مطالعه ممکن است انگیزه ای برای نظریه پردازان، آموزگاران و مربیان باشد تا به آموزش استراتژی محور بیشتر توجه کنند. همچنین آن ها با هدف بهبود خودسامانی زبان آموزان در آموزش مستقیم استراتژی های یادگیری زبان به ویژه استراتژی های فراشناختی، اقدامات لازم را انجام دهند.

<sup>1</sup> self-assessing

## فهرست منابع

تکلو، فاطمه، فریدون وحدانی، منوچهر جعفری گهر و امیررضا نعمت تبریزی (۱۳۹۶). «آموزش استراتژی‌های مورد نیاز آزمون سرنوشت ساز به دانش آموزان دبیرستانی». *زبان پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۵. صص ۷-۲۴.

## References

- Allan, D. (2004). *Oxford Placement Test 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Anderson, N. (2002). *The role of metacognition in second language teaching and learning, EDO-FL-01-10CAL digest*. Washington: Center for Applied Linguistics. Retrieved from <<http://www.cal.org/resources/digest/0110anderson.html>>
- Anderson, N. (2008). Metacognition and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 99-109). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Bandura, A., & Locke, E. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88, 87-99.
- Bishop, G. (2001). Using quality and accuracy ratings to quantify the value added of a dictionary skills training course. *Language Learning Journal*, 24, 62-69.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 11-186.
- Brown, J., and C.J. White. (2010). Affect in a self-regulatory framework for language learning. *System*, 38, 432-443.
- Chamot, A.U., Barnhardt, S., El-Dinary, P.B., & Robbins, J. (Eds.). (1999). *The learning strategies handbook*. New York: Longman.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: a school based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools*, 41, 537-550.
- Cohen, A. D. (2011). *Strategies in learning and using a second language* (2<sup>nd</sup> ed.). London: Longman.
- Cohen, A. D., & Macaro, E. (2007). *Language learner strategies: thirty years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Conti, G. (2004). *Metacognitive enhancement and error correction*. (Unpublished P.hD. dissertation), University of Reading, Reading, UK.
- Creswell, A. (2000). Self-monitoring in student writing: developing learner responsibility. *ELT Journal*, 54(3), 235-244. doi: 10.1177/1362168815578550.
- Dreyer, C., & Oxford, R. L. (1996). Learning strategies and other predictors of ESL proficiency among Afrikaans speakers in South Africa. In R. L. Oxford (Ed.), *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (pp. 61-74). Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Goh, C. (2008). Metacognitive instruction for second language listening development: theory, practice and research implications. *Regional Language Centre Journal*, 39, 188-213.
- Goh, C., & Taib, Y. (2006). Metacognitive instruction in listening for young learners. *ELT Journal*, 60, 222-232.
- Graham, S., & Macaro, E. (2007). Designing Year 12 strategy training in listening and writing: From theory to practice. *Language Learning Journal*, 35, 153-173.
- Green, J., & Oxford, R. (1995). A closer look at learning strategies, L2 proficiency, and sex. *TESOL Quarterly*, 29(2), 261-297.
- Griffiths, C. (2008). Strategies and good language learners. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 83-98). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Griffiths, C. (2013). *The strategy factor in successful language learning*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Griffiths, C., & Oxford, R. L. (2014). The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System*, 43, 1–10.
- Gu, Y. (2007). Strategy-based instruction. In T. Yashima & T. Nabei (Eds.), *Proceedings of the International Symposium on English Education in Japan: Exploring New Frontiers* (pp. 21–38). Osaka: Yubunsha.
- Gunning, P., & Oxford, R.L. (2014). Children's learning strategy use and the effects of strategy instruction on success in learning ESL in Canada. *System*, 43, 82–100.
- Jacobs, H. L., Zinkgraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kirkpatrick, L.C., & Klein, P.D. (2009). Planning text structure as a way to improve students' writing from sources in the compare – contrast genre. *Learning and Instruction*, 19, 309–321.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kyungsim, H., & Leavell, A. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34(3), 399-415.
- Lam, W. and Wong, J. (2000). The effects of strategy instruction on developing discussion skills in an ESL classroom. *ELT Journal*, 54(3), 245-255.
- Lantolf, J. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory in second language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Quarterly*, 28(2), 409–414.
- Ma, R., & Oxford, R.L. (2014). A diary study focusing on listening and speaking: the evolving interaction of learning styles and learning strategies in a motivated, advanced ESL learner. *System*, 43, 101–113.
- Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
- McDonough, S. K. (2001). Promoting self-regulation in foreign language learners. *The Clearing House*, 74 (6), 323.
- McMullen, M. G. (2009). Using language learning strategies to improve the writing skills of Saudi EFL students: will it really work? *System*, 37, 418-433.
- Nakata, Y. 2010. Towards a framework for self-regulated language learning. *TESL Canada Journal*, 27 (2), 1-10.
- Nguyen, T. C. L., & Gu, Y. (2013). Strategy-based instruction: a learner-focused approach to developing learner autonomy. *Language Teaching Research*, 17 (1), 9-30. doi:10.1177/1362168812457528
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and researching language learning strategies*. Harlow: Pearson Education.
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*. Manoa, HI: Second Language Teaching and Curriculum Center, University of Hawai'i.
- Oxford, R.L., Rubin, J., Chamot, A.U., Schramm, K., Lavine, R., Gunning, P., & Nel, C. (2014). The learning strategy prism: perspectives of learning strategy experts. *System*, 43, 30–49.
- Porte, G. (1988). Poor language learners and their strategies for dealing with new vocabulary. *ELT Journal*, 42(3), 167–171.
- Rahimi, M., & Norooziasim, E. (2013). The effect of strategies-based instruction on the improvement of EFL learners' writing quality: a sociocultural approach. *Sage Open*, 3, 1-8.
- Rao, Z. (2007). Training in brainstorming and developing writing skills. *ELT Journal*, 60, 100–106.

- Sasaki, M. (2000). Toward an empirical model of EFL writing processes: an exploratory study. *Journal of Second Language Writing*, 9, 259-291.
- Sasaki, M. (2002). Building an empirically-based model of EFL learners' writing processes. In S. Ransdell & M. Barbier (Eds.), *New Directions for Research in L2 Writing* (pp. 49-80). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631-649). San Diego, CA: Academic Press.
- Seker, M. (2015). The use of self-regulation strategies by foreign language learners and its role in language achievement. *Language Teaching Research*, 20(5), 600-618.
- Sengupta, S. (2000). An investigation into the effects of revision strategy instruction on L2 secondary school learners. *System*, 28, 97-113.
- Takalo, F., Vahdani, F., Jafari gohar, M., Nemat Tabrizi, A. (2018). Training Iranian High school Students to Use Test-taking Strategies in a High-Stakes Test. *Zabanpazhuhi*, 9(25), 7-24. doi: 10.22051/jlr.2018.2440. [In Persian]
- Tseng, W., Doˆrnyei, Z., & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27, 78-102.
- Wang, J., Spencer, K., & Xing, M. (2009). Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. *System*, 37, 46-56.
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive Knowledge and Language Learning. *Applied linguistics*, 19(4), 515-537. doi:10.1093/applin/19.4.515
- Ziegler, N. A. (2014). Fostering self-regulated learning through the European language portfolio: an embedded mixed methods study. *The Modern Language Journal*, 98(4), 921-936.
- Zimmerman, B. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research and practice* (pp. 1-25). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B.J. (2008). Goal setting: a key proactive source of academic self-regulation. In D.H. Shunk and B.J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 267-295). Mahwah: Erlbaum.
- Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2008). Motivation. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research and Application* (pp.1-30). New York: Lawrence Erlbaum.



## The Effect of Strategy-Based Instruction on EFL Writing Performance and Self-Regulated Learning

Jalil Fathi<sup>1</sup>  
Behnam Feizollahi<sup>2</sup>

Received: 14/07/2018  
Accepted: 01/10/2018

### Abstract

In spite of the fact that the language learning strategy concept has been around for a long time, it is still appealing and vibrant as evidenced by its accumulated body of literature within the field. Research over the years has revealed that the employment of language learning strategies (LLSs) has a significant share of variance in language achievement and success and a number of studies have shown a significant positive correlation between strategy use and successful language learning. Therefore, many theorizers and practitioners in language teaching have embarked on Strategy-based instruction (SBI) approach which focuses on the training of strategic learning by incorporating the strategy instruction into the regular language curriculum. The purpose of such SBI programs is to foster the use of LLSs by the second language learners and to help learners to employ more strategies and to apply them in a more appropriate way. Although many scholars have advocated the contribution of LLSs to developing second language skills and components, the empirical evidence supporting the role of SBI programs in enhancing particular skills in particular contexts through particular methodologies has not received adequate research interest in L2 research contexts.

Self-regulation is another important variable which has been considered to be relevant to strategy use by a number of scholars (Oxford et al., 2014; Tseng et al., 2006). Educators have stressed the identification and instruction of learning strategies for self-regulation. According to Zimmerman (2000, 2008), self-regulation refers to planned self-generated thoughts, feelings, and activities resulting in the achievement of goals with the use of feedback from prior performance making the process cyclical.

Because of the importance of the LLSs, and also given the significant moderating role of the context, as discussed above, in influencing the efficacy of SBI, and finally, considering the heightened significance of self-regulation as a viable construct in English Language Teaching (ELT), this study investigated the effects of strategy-based instruction (SBI) in an English as a Foreign Language (EFL) writing course on enhancing self-regulated learning and writing performance. In so doing, a

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of Applied Linguistics, University of Kurdistan, (Corresponding Author); [j.fathi@uok.ac.ir](mailto:j.fathi@uok.ac.ir)

<sup>2</sup> MA in TEFL, Imam Khomani International University; [feizollahi@yahoo.com](mailto:feizollahi@yahoo.com)

sample of 49 Iranian EFL students were recruited. The participants were the students of two intact classes doing their BA in the field of English Language Literature. They were randomly assigned to experimental group (n=26) and control group (n=23). To ensure the homogeneity of the two groups, the Oxford Placement Test (OPT) (Allan, 2004) was administered to all the students of the two groups prior to the initiation of the treatment. In order to compare the mean scores on OPT, an independent samples T-test was run to examine the existing difference between groups. The result of the independent samples T-test indicated that the groups were not significantly different in terms of language proficiency before the experiment.

For the purpose of the current study, a sixteen-week metacognition training program was integrated into the writing course of the experimental group. The SBI framework employed in the study was CALLA framework developed by Chamot et al. (1999) which constitutes five basic stages of preparation, presentation, practice, evaluation, and expansion. The students in the control group received the regular, traditional writing instruction. The data were collected through administration of Timed-writing Essays and Self-Regulated Language Learning Questionnaire (SRLLO). To analyze the data paired-samples *t*-tests and Analyses of Covariance (ANCOVA) were conducted. The findings indicated significant differences in favor of the experimental students in the writing performance and self-regulated learning. The participants of the current study became more autonomous and self-regulated after receiving instruction in metacognitive strategies. A likely justification for the improved writing performance of EFL learners in the present study might lie in the contribution of the learners' academic self-efficacy which is embedded in the belief system of self-regulated learners (Bandura & Locke, 2003). Those with high academic self-efficacy are confident that they will succeed; as a result, this sense of success and agency increases their academic motivation, thereby enhancing their academic performance (Zimmerman, & Schunk, 2008). The results of the current study also indicated that the experimental group students, who were taught the writing metacognitive strategies outperformed the students in the control group in self-regulation. The plausible justification is the fact that metacognitive strategy training has contributed to the development of self-regulation because metacognition has been considered as the chief element of self-regulation theory (Zimmerman, 1989). In other words, there is much overlap between the underlying nature of the two constructs in a sense that Zimmerman (1989) defines students' self-regulation as "the degree that students are metacognitively, motivationally, and behaviorally active participants in their own learning process" (p. 329).

Overall, this study provides strong empirical evidence in favor of SBI in enhancing learners' writing ability and their self-regulation. The findings offer theoretical and pedagogical implications for both theorizers and practitioners. Given the nature of self-regulation and its contribution to language achievement, it is argued that strategy training should be more extensively integrated into the ELT curriculum. The empirical evidence obtained by this study might be an incentive for theoreticians, practitioners and teacher educators to pay more attention to SBI and take actions in explicit training of LLSs especially metacognitive ones with the aim of fostering their learners' self-regulation.

**Keywords:** self-regulated learning, writing performance, strategy-based instruction, EFL



## تأثیر بازی‌های زبانی مبتنی بر گفتمان کلاسی بر دایره واژگان کودکان<sup>۱</sup>

فردوس آقاگل زاده<sup>۲</sup>

اردشیر ملکی مقدم<sup>۳</sup>

فاطمه مؤذنی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۷

### چکیده

پژوهش حاضر، به منظور تعیین میزان تأثیرگذاری بازی‌های آموزشی مبتنی بر گفتمان کلاسی، بر دایره واژگان کودکان کلاس دوم ابتدایی انجام شد. نخست، مفهوم گفتمان کلاسی به درون‌داد ارائه شده و یا تنظیم شده به وسیله معلم و تعامل و پیوند میان دانش آموزان از طریق بازی محدود شد. سپس، ۴۴ دانش آموز پایه دوم ابتدایی با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و به شیوه تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش گروه‌بندی شدند. طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با بهره‌گیری از یک آزمون دایره واژگان محقق ساخته که دربرگیرنده ۳۵ پرسش بود، به اجرا درآمد. در ابتدای فرایند پژوهش، پیش‌آزمون از هر دو گروه به اجرا

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17838.1443

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استاد گروه زبان‌شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه تربیت مدرس؛

aghagolz@modares.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، مربی گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس؛ maleki\_a@modares.ac.ir

<sup>۴</sup> کارشناس ارشد زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس (نویسنده مسئول)؛

f.moazzeni@modares.ac.ir

در آمد تا از میزان یکپارچگی و سطح آگاهی آن‌ها درباره واژگان اطمینان به دست آید. سپس، گروه آزمایش طی ۶ ماه به مدت ۳ ساعت در هفته، با روش مبتنی بر بازی‌های زبانی مبتنی بر گفت‌مان کلاسی آموزش داده شدند. گروه کنترل نیز بدون تمرکز بر بازی‌های زبانی و در همان مدت با معلم و کتاب آموزشی، مورد آموزش سنتی یکسان قرار گرفتند. در پایان دوره آموزشی، پس از آزمون پیشرفت زبانی از هر دو گروه به اجرا درآمد. یافته‌های تحلیل نمرات با بهره‌گیری از آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت معناداری در یافته‌های پس از آزمون بین گروه آزمایش که تحت آموزش با بازی‌های زبانی مبتنی بر گفت‌مان کلاسی قرار گرفته بود و گروه کنترل که تحت آموزش سنتی بود، وجود داشت. به این معنا که گروه آزمایش پیشرفت چشمگیری در افزایش دایره واژگان از خود نشان داد. یافته‌ها می‌تواند راهگشای معلمان، برنامه‌ریزان و نگارندگان کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش کشور باشد تا با توجه به رویکردهای گفت‌مانی روزمره و گنجاندن مفاهیم مرتبط با بازی، علاقه و تمایل دانش‌آموزان برای یادگیری را افزایش دهند.

**واژه‌های کلیدی:** بازی زبانی، دانش‌آموزان ابتدایی، دایره واژگان، گفت‌مان کلاسی

## ۱. مقدمه

بازی‌ها، فایده‌های گوناگونی در رشد همه‌جانبه کودکان دارند، تا اندازه‌ای که برخی مریبان استفاده از بازی‌های آموزشی را به عنوان عمده‌ترین ابزار آموزش کودک مورد تأکید قرار می‌دهند. بسیاری از مریبان آموزش کودک، به نقش بازی به عنوان یکی از مطلوب‌ترین ابزارهای آموزش و پرورش اشاره کرده‌اند. مونته سوری<sup>۱</sup>، فروبل<sup>۲</sup>، دکرولی<sup>۳</sup>، پیازه<sup>۴</sup> و گانیه<sup>۵</sup> از جمله افرادی هستند که استفاده از بازی‌های آموزشی را به عنوان عمده‌ترین وسیله آموزش کودک برای یادگیری موضوع‌های گوناگون مورد تأیید قرار داده‌اند (Akhest, 2009). بورنهاید (Burenheide, 2006) معتقد است که بازی‌های آموزشی، همگی، به عنوان یک راهبرد مؤثر دیده می‌شود و سبب افزایش یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان در کلاس می‌گردد. همچنین انگجی و عسگری (Engji & Asgari, 2006) بیان می‌کنند که بازی یک عملکرد هدفمند است که در آن کودک احساس

<sup>1</sup> M. Montessori

<sup>2</sup> F. Fröbel

<sup>3</sup> O. Decroly

<sup>4</sup> J. Piaget

<sup>5</sup> R. Gagne

رضایت می‌کند و حتی اگر این بازی نتیجه‌ای هم نداشته باشد کودک از بازی کردن لذت می‌برد. اهمیت ایجاد فضای مفرح - از جمله از طریق بازی - برای بهینه‌سازی فرایند یادگیری به وسیله پژوهشگران گوناگونی مانند الشامی (El-Shamy, 2001)، اسکریونر (Scrivener, 2005)، و هاینز و زکریان (Haynes & Zacarian, 2010) مورد تأکید قرار گرفته است. بازی‌ها شرایط اجتماعی - فرهنگی واقعی برای یادگیری زبان فراهم می‌کنند (Schwienhorst, 2002). از سوی دیگر، به کارگیری بازی‌ها می‌تواند انگیزش و فراگیری واژگان را در کودکان افزایش داده و اضطراب ناشی از فشار همتایان را بکاهد (Wang et al., 2011). بازی‌ها ابزارهایی کارآمد برای یادگیری هستند، زیرا محیطی فرضی در اختیار فراگیر قرار می‌دهند که با استفاده از آن، فراگیران می‌توانند بدون هراس از خطر شکست تصمیم‌های متفاوتی بگیرند. بازی‌ها به ما یاد می‌دهند چگونه راهبرد داشته باشیم، چگونه روش‌های جایگزین را مورد توجه قرار دهیم و چگونه با انعطاف بیندیشیم (Martinson & Chu, 2008).

استفاده از بازی‌های آموزشی در آموزش مفاهیم درسی با افزایش میزان انگیزه و اشتیاق دانش‌آموزان سبب پیشرفت میزان یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. همچنین استفاده از بازی‌های آموزشی به وسیله معلمان و مربیان آموزشی می‌تواند به افزایش نگرش استفاده از روش‌های گوناگون آموزش مفاهیم مختلف تحصیلی و شناسایی موانع نبود انگیزه و پیشرفت این دانش‌آموزان مفید باشد. بازی‌های آموزشی راهبردی معنادار و مؤثر برای آموزش و یادگیری هستند. بازی‌ها دارای تأثیر مثبتی روی دانش‌آموزان هستند از جمله پیشرفت یادگیری با یک رویکرد آموزشی ویژه، تشویق آنان متناسب با سبک‌های مختلف یادگیری فردی، اجتماعی شدن، پیشرفت یادگیری فعال و مهارت حل مسئله، شناسایی تفاوت‌های فرهنگی و دستیابی به بعد عاطفی (Akhsat, 2009). به همین سبب معلمان باید درک کنند که استفاده از بازی‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری بخشی از نقش خود آن‌ها در کلاس درس است (Tuan, 2012).

بازی‌های زبانی می‌توانند هم به طور صریح<sup>۱</sup> و هم ضمنی<sup>۲</sup>، فرایند آموزش واژگان را ساده نمایند. در این راستا، کارتر (Carter, 2012) بیان می‌کند که همه واژگانی که ما آموخته‌ایم، به صورت روشن و مستقیم فرا گرفته نشده‌اند، بلکه در فرایند یادگیری، فراگیر نیازمند هر دو شیوه است. مراد صحراایی و احمدی قادر (Morad Sahraee, S., Ahmadiye Ghader, 2016) نیز این ادعا را تأیید کرده و اشاره می‌کنند که به کارگیری میانه‌روی این دو رویکرد برای آموزش واژگان ضروری است.

<sup>1</sup> explicit

<sup>2</sup> implicit

از جنبه زبان‌شناختی، باید به این نکته اشاره کرد که پرمایگی و گسترش دایره واژگان دانش‌آموزان به عوامل گوناگونی بستگی دارد. در این میان، می‌توان به روش تدریس معلمان بر اساس متن‌های درسی، دستورالعمل‌های احتمالی موجود در آموزش و پرورش و یا روش تدریس معلم اشاره کرد. کاستی‌هایی در شیوه آموزش واژه‌ها بر اساس متن‌های درسی وجود دارد که می‌توان با به‌کارگیری روش ابتکاری و خلاقانه بازی‌های زبانی از بین روند. در این میان، بازی‌های زبانی جایگاه ویژه‌ای دارند. زیرا هدف اصلی آن‌ها تقویت ساختارهای زیربنایی و روبنایی زبان به طور غیرمستقیم و تسهیل فرایند یادگیری با لذت بخش کردن آن است.

کوک گوپرز و کایراتزیس (Cook-Gumperz & Kyratzis, 2003) می‌نویسند پژوهش‌های اروین تریپ و میشل کرنن (Trip & Kernen, 1977) و نیز شیفلین و اوکس (Schieffelin & Ochs, 1979)، از بُعد گفتمانی، حرکتی به سوی فعالیت‌هایی قابل توجه در حوزه مطالعات زبان کودک بودند. به باور آن‌ها، پس از پژوهش‌هایی مورد اشاره، گرایش بهسوی مطالعات درباره یادگیری بافت-بنیاد پژوهشگران از جنبه‌های صرفاً روان‌شناختی زبان افزایش یافت. به این معنا که گفتمان کودک در محیط‌ها، فعالیت‌های طبیعی و موقعیت‌های روزمره مورد توجه قرار گرفت. گفتمان کلاسی یکی از نمونه‌های چشمگیر در این زمینه است. ویژگی‌های گفتمان کلاسی توسط تعدادی از پژوهشگران از جمله اسپادا (Spada, 1994)، الیس (Ellis, 1994)، چودرون (Chaudron, 1988)، رایمز (Rymes, 2009)، کولن (Cullen, 1988)، والش (Walsh, 2006) و ون لیر (Van Lier, 1996) شناسایی و دسته‌بندی شدند. این طبقه‌بندی‌ها عموماً شامل الگوهای تعامل، فنون فراخوانی، راهبردهای بازخورد، و اصلاح درون‌داد<sup>۱</sup> است. فرض رایج تمامی آن‌ها این است که تحلیل ویژگی‌های گفتمان کلاسی برای فهم میزان تأثیرگذاری آن‌ها بر تسهیل یادگیری و تعامل ارتباطی امری ضروری است.

توانایی سازمان‌دهی گفتمانی جزء لازم دانش در حال رشد کودک است که در طول فراگیری زبان اول انجام می‌شود. پژوهشگرانی مانند هایمز (Hymes, 1972) میان توانش زبانی که توانایی تولید و درک جمله‌های معنادار است و توانش ارتباطی که توانایی به کار بردن درست آن جمله‌ها در تعامل‌های اجتماعی است، تمایز قائل می‌شوند. از سوی دیگر، هیکمن (Hickmann, 2007) معتقد است که دستیابی به این توانش ارتباطی کامل نیازمند آن است که کودک اصول کاربردشناختی حاکم بر چگونگی سازمان‌دهی اطلاعات در گفتمان خود را بیاموزد. اصولی که به کودک اجازه می‌دهد یک گفتمان منسجم را شکل دهد. در نتیجه، کودک قادر خواهد بود تا جایی که ممکن است هنگام صحبت کردن درباره پدیده‌ها و وقایعی که در موقعیت بلافضل گفتار

<sup>1</sup> input

او نیستند، به بافت زبانی تکیه کند. با توجه به مطالب بالا، مسئله اصلی پژوهش پاسخ‌گویی به این پرسش است که آیا بازی‌های زبانی مبتنی بر تعاملات گفتمان کلاسی بر دایره واژگان دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر معناداری دارند؟ ضرورت‌ها و اهداف این بررسی از این قرارند:

**الف.** در میان پژوهش‌ها - که در ادامه به بخشی از آن‌ها اشاره خواهیم کرد - تأثیر بازی‌های زبانی مبتنی بر رویکرد گفتمان کلاسی بر رشد دایره واژگان دانش‌آموزان مورد بررسی قرار نگرفته است. به همین سبب خلأ پژوهشی در این زمینه وجود دارد.

**ب.** تجربیات آموزشی پژوهشگر در دوره ابتدایی نشان می‌دهد گسترش دایره واژگان دانش‌آموزان بر اساس روش‌های شناخته‌شده در مدارس نتوانسته تأثیر معناداری در پیشرفت دایره واژگان این کودکان داشته باشد.

**پ.** تهیه و تدوین مطالب درسی مبتنی بر تعاملات گفتمان کلاسی و نیز فعال نمودن شرکت‌کنندگان این گفتمان در گفتگو با یکدیگر از طریق بازی و میزان تأثیر آن بر توانایی‌های ذهنی کودکان اهمیت ویژه‌ای دارند.

**ت.** توجه کردن برنامه‌ریزان آموزشی و مدیران به کم و کیف بازی‌های آموزشی - و به ویژه زبانی - با استفاده از روش‌های پویا و خلاق در جهت پیشرفت زبانی و سوق دادن آن‌ها به اهداف آموزشی با نگاه گفتمانی کلاسی. توجه به این موارد، می‌تواند کمک‌های بسیاری در آموزش درس‌ها از جمله دایره واژگان و بهره‌وری آموزشی داشته باشد.

## ۲. پیشینه پژوهش

### ۲.۱. پژوهش‌های ایرانی

بافنده (Bafandeh, 2013)، کارایی استفاده از بازی‌های رایانه‌ای را در آموزش واژگان انگلیسی به دانش‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار داد. به این منظور، ۶۰ شرکت‌کننده مرد با مهارت پیش‌متوسط<sup>۱</sup> در زبان انگلیسی از طریق آزمون تعیین سطح آکسفورد<sup>۲</sup> انتخاب شدند. از این شرکت‌کنندگان یک پیش‌آزمون گرفته شد و پس از آن در ۶ جلسه آموزشی شرکت داده شدند. در این جلسات، گروه کنترل توسط فهرستی از واژگان و به صورت سنتی آموزش دیدند. گروه آزمایش الف، واژگان را از طریق اسلایدهای نرم‌افزار پاورپوینت دریافت کردند و در گروه آزمایش ب، نیز یک بازی رایانه‌ای به نام وارکرفت<sup>۳</sup> برای آموزش واژگان مورد استفاده قرار گرفت. داده‌های این پژوهش از طریق یک پس‌آزمون فوری و یک پس‌آزمون با تأخیر

<sup>۱</sup> pre-intermediate

<sup>۲</sup> Oxford placement test

<sup>۳</sup> war craft



جمع‌آوری شد. تحلیل آماری نمرات شرکت‌کنندگان توسط آزمون آنووا<sup>۱</sup> و آزمون تعقیبی<sup>۲</sup> نشان داد که گروه آزمایش ب (بازی) در هر دو پس‌آزمون بهتر عمل کرده‌است.

وحدت و راستی بهیجانی (Vahdat, S., & Behbahani, 2013) تأثیر بازی‌های ویدئویی را بر یادگیری واژگان توسط زبان‌آموزان انگلیسی بررسی کردند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که این شیوه در یادگیری واژگان زبان انگلیسی تأثیرگذار بوده و زبان‌آموزان پسر تمایل بیشتری نسبت به زبان‌آموزان دختر برای یادگیری واژگان از این طریق نشان می‌دادند. قلی‌زاده (Gholizadeh, 2014) نیز تأثیر فعالیت‌های زبانی بازی-محور همراه با توجه برنامه‌ریزی شده<sup>۳</sup> به ساختار زبان را بر دانش دستوری زبان‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار داد. در این مطالعه، با به کارگیری روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون، فعالیت‌های زبانی تکلیف-محور معنادار با محوریت ساختارهای زبانی خاص در طول دوازده جلسه به شرکت‌کنندگان عرضه شد. این فعالیت‌های زبانی با انواع بازی‌های زبانی از جمله بازی معنایی زبان، خلق موقعیت‌های خیالی، داستان‌سرایی شفاهی، بازی با ساختارهای زبان، بازی کاربردشناسی زبان، بازی زبان‌شناسی و رقابت کلامی آمیخته شدند. طی جلسات آموزش، یادداشت برداری‌های میدانی به عمل آمد و نمونه‌هایی از آن‌ها ضبط شد. یافته‌های پژوهش، برتری فعالیت‌های زبانی بازی-محور بر فعالیت‌های زبانی غیربازی-محور را به روشنی نشان داد و یادآوری بهتر آن‌ها توسط زبان‌آموزان را آشکار ساخت.

افشار (Afshar, 2015)، تأثیر بازی بر روی میزان یادگیری واژگان انگلیسی دانش‌آموزان جوان مبتدی ایرانی را بررسی کرده‌است. برای انجام این پژوهش، ۹۰ دانش‌آموز دوره اول متوسطه انتخاب شدند. در این تحقیق، یک گروه کنترل و دو گروه آزمایش وجود داشت. در گروه کنترل آموزش واژه به روش سنتی انجام شد. در یکی از گروه‌های آزمایش آموزش واژه با استفاده از بازی به عنوان ابزار اصلی صورت گرفت و در گروه آزمایشی دیگر برای آموزش واژه از روش ترکیبی یعنی ترکیبی از روش‌های سنتی و بازی استفاده شد. به این معنا که بازی به عنوان فعالیت مکمل مورد استفاده قرار گرفت. پس از پایان دوره آموزش، برای ارزیابی عملکرد گروه‌ها از پس‌آزمون استفاده شد. بررسی آماری داده‌ها نشان داد که تفاوت زیادی بین گروهی که در آن از روش ترکیبی برای آموزش واژه استفاده شده بود و گروه کنترل از جنبه میزان یادگیری واژه وجود داشت. هر چند مابین گروهی که از روش بازی به عنوان ابزار اصلی آموزش واژه استفاده کرده بود و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود نداشت. یافته این پژوهش نشان داد که استفاده از بازی به عنوان روش ترکیبی و مکمل بیشترین تأثیر را در یادگیری واژه دارد.

<sup>1</sup> ANOVA

<sup>2</sup> Post hoc test

<sup>3</sup> planned focus

## ۲.۲. پژوهش‌های غیر ایرانی

زاپاریونیک (Zaparyniuk, 2006)، پژوهشی را با نام تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر مهارت‌های شناختی و حل مسئله دانش‌آموزان دبستانی انجام داد. وی بر توانایی‌های شناختی ۶۵ دانش‌آموز، که ۴۴ نفر از آن‌ها با رایانه بازی می‌کردند و ۳۱ نفر بازی نمی‌کردند، تمرکز کرد. یافته‌های این پژوهش نشان داد در مهارت شناختی و حل مسئله نمره‌های کودکانی که بازی‌های رایانه‌ای انجام داده‌اند، به طور معناداری بالاتر از نمرات دیگر کودکان بود که این بازی‌ها را انجام نمی‌دادند. وی به این نتیجه دست یافت که بازی‌های رایانه‌ای ابزاری سودمند برای رشد مهارت‌های شناختی و حل مسئله در کودکان هستند. کی و گرابوفسکی (Ke & Grabowsky, 2007) استفاده از بازی برای یادگیری ریاضیات را مورد پژوهش قرار دادند. آن‌ها به بررسی اثر بازی کردن بر عملکرد و نگرش‌های ریاضیات ۱۲۵ دانش‌آموز پایه پنجم از طریق بازی‌های مشارکتی، رقابت بین‌فردی و شرایط بدون بازی پرداختند. آن‌ها از آزمون ریاضی استاندارد و پرسش‌نامه نگرش نسبت به ریاضیات برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده کردند. تحلیل چندمتغیره آن‌ها نشان داد که بازی کردن نسبت به آموزش صرف در پیشرفت عملکرد ریاضی مؤثرتر و بازی مشارکتی بر افزایش نگرش‌های مثبت ریاضی بدون توجه به تفاوت‌های فردی مؤثرتر است.

دیهان و همکاران (DeHaan et al., 2010) تأثیر تعاملی بازی‌های ویدئویی موسیقیایی را بر به یاد آوردن واژگان زبان دوم بررسی نمودند. یافته‌های آن‌ها نشان داد اگرچه هم‌بازیکنان و هم‌تماشاگران این بازی‌ها، واژگان به کار رفته را به خاطر سپرده بودند، اما تعداد واژگان حفظ شده توسط تماشاچیان، بیشتر بود. کالایچیوگلو (Kalaycioglu, 2011) پژوهشی را به منظور بررسی تأثیر گذاری بازی‌های آموزشی به عنوان تکنیکی برای یادگیری واژگان انگلیسی در سطح پیش‌دبستانی انجام داد. طی ۴ هفته، ۲۴ واژه انگلیسی از طریق بازی کارت‌های تصویری به گروه آموزش ارائه شد، اما گروه کنترل به صورت سنتی و بدون بازی، تحت آموزش واژگان قرار گرفت. یافته‌های پس‌آزمون نمایانگر عملکرد بهتر گروه آزمایش بود. مصری و نجار (Masri & Najjar, 2014)، نیز تأثیر استفاده از بازی‌های زبانی را بر عملکرد دانش‌آموزان ابتدایی در یادگیری واژه سنجیدند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که بازی‌های زبانی بسیار مفید و کارآمد بوده و باید برای آموزش واژه به فراگیران کم سن و سال به کار گرفته شوند.

با بررسی پژوهش‌های بالا می‌توان دریافت که بیشتر پژوهشگران به نقش مثبت بازی‌ها در بالا رفتن دایره واژگان، مهارت‌های مکالمه و تعاملات اجتماعی پی برده‌اند. با این وجود، آنچه در ادبیات پژوهشی، مورد بررسی قرار نگرفته، نوع بازی زبانی است. به همین جهت در پژوهش

حاضر، بازی‌های کلاسی مبتنی بر گفت‌مان کلاسی به عنوان متغیر مستقل و نمره آزمودنی‌ها در پس‌آزمون به عنوان متغیر وابسته مورد سنجش قرار گرفتند.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش مشتمل بر تمامی دانش‌آموزان ابتدایی پایه دوم ابتدایی است که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در شهرستان قرچک ورامین مشغول به تحصیل بودند. از این میان و به دلیل ویژگی‌های خاص مطالعه، از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس، ۴۴ دانش‌آموز که در دو کلاس مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند. نمونه مورد مطالعه به دو گروه آزمایش (شامل ۲۲ دانش‌آموز) و کنترل (شامل ۲۲ دانش‌آموز) به روش تصادفی ساده دسته‌بندی شدند.

#### ۳.۲. ابزارهای پژوهش

به منظور بررسی میزان پیشرفت دایره واژگان دانش‌آموزان تحت تأثیر بازی‌های مبتنی بر گفت‌مان کلاسی، از یک آزمون محقق-ساخته که حاوی ۳۵ سؤال بود به عنوان پس‌آزمون و پیش‌آزمون استفاده شد. واژگان به کاررفته در این آزمون، پس از تحلیل گفت‌مان کلاسی طی ۱۰ جلسه آموزشی انتخاب شد. به این ترتیب که متن تمامی مکالمه‌های کلاسی ضبط شده و سپس روی کاغذ آورده شد. سپس واژگانی که نقش اسمی، قیدی و صفتی داشتند طبقه‌بندی شده و ۴۰ واژه به صورت تصادفی از بین این واژگان انتخاب شد. پس از این مرحله، چهار گزینه برای هر گویه در نظر گرفته شد. پس از مشورت و رایزنی با یک متخصص زبان‌شناسی و دو تن از معلمان مجرب مقطع ابتدایی و با استفاده از آزمون شاخص تجانس گویه-هدف<sup>۱</sup>، روایی پرسش‌نامه تأیید گردید. پس از حذف ۵ گویه، در نهایت ۳۵ گویه به عنوان آزمون نهایی انتخاب شدند (پیوست ۱). به منظور تعیین پایایی این آزمون، از ۲۰ دانش‌آموز پایه دوم ابتدایی استفاده شد. همچنین با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، میزان همسانی درونی گونه‌ها، ۰/۸۴ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی بالایی آزمون است.

همچنین فرایند مداخله در گروه آزمایش از طریق انجام ۱۴ بازی زبانی با محوریت گفت‌مان کلاسی صورت گرفت. این بازی‌ها با توجه به تجربه نویسنده در اجرای آن‌ها و نیز دارا بودن عناصر مرتبط با گفت‌مان کلاس انتخاب شدند. لازم به اشاره است که درون‌داد این بازی‌ها توسط

<sup>1</sup>item-objective congruence index

شخص معلم و یا تحت نظری و مطابق با نمونه‌های رایج گفتمان همان کلاس انتخاب شد. شرح مختصری از هدف و فرایند هر یک از بازی‌ها در پیوست (۲) آمده‌است.

#### ۴. فرآیند جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها

به منظور گردآوری داده‌ها، طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون انتخاب شد. در ابتدا پیش‌آزمونی از هر دو گروه گرفته شد تا از میزان یک‌پارچگی و سطح آگاهی آن‌ها درباره‌ی واژگان درس اطمینان کامل به دست آید. سپس گروه آزمایش به مدت ۶ ماه، یعنی از ماه آبان تا فروردین به مدت ۳ ساعت در هفته تحت آموزش با روش مبتنی بر بازی زبانی قرار گرفتند. گروه کنترل نیز در همان مدت با روش معمول با همان معلم و کتاب آموزشی مورد آموزش قرار گرفتند. در پایان دوره آموزشی، پس‌آزمون پیشرفت زبانی از هر دو گروه به عمل آمد و یافته‌ها برای تحلیل از طریق آزمون تی مستقل مقایسه شدند.

لازم به اشاره است زبان معلم، منبع اصلی درون‌داد در زبان کلاسی است ( Moser et al., 2012) و معلمان از طریق روش‌های زبانی بر آن چه در کلاس درس روی می‌دهد، کنترل دارند (Johnson, 1995, p. 9). در پژوهش حاضر، مفهوم گفتمان کلاسی به درون‌داد ارائه شده و یا تنظیم شده توسط معلم و تعامل و ارتباط بین دانش‌آموزان از طریق بازی محدود شد.

#### ۵. یافته‌ها

به منظور پاسخ به پرسش پژوهش، نخست داده‌های پیش‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش مقایسه شدند. جدول (۱) آمار توصیفی پیش‌آزمون، جدول (۲) نتایج آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها و جدول (۳) نتایج آزمون تی مستقل را نشان می‌دهد.

#### جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان در پیش‌آزمون

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۲۲	۱۷/۱۸	۴/۹۸
آزمایش	۲۲	۲۰/۰۴	۵/۳۴

همان‌گونه که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، گروه کنترل با میانگین ۱۷/۱۸ و انحراف معیار ۴/۹۸ و گروه آزمایش با میانگین ۲۰/۰۴ و ۵/۳۴ عملکرد متفاوتی در پیش‌آزمون با هم داشتند. به منظور بررسی اینکه آیا این تفاوت معنادار است، پس از اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها، از آزمون تی مستقل استفاده شد.

### جدول ۲: نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف جهت ارزیابی

#### نرمال بودن توزیع داده‌های پیش‌آزمون

آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۰۸۹	۴۴	۰/۲۰۰

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، سطح معناداری آزمون بالاتر از ۰/۰۵ به دست آمد. در نتیجه داده‌های پیش‌آزمون به طور نرمال توزیع شده‌اند و اجرای یک آزمون پارامتری برای مقایسه نمرات دو گروه مجاز است.

### جدول ۳: نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه نمرات دو گروه در پیش‌آزمون

مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین
-۱/۸۳۷	۴۲	۰/۰۷۳	-۲/۸۶

همان‌گونه که در جدول (۳) مشاهده می‌شود، از آزمون تی مستقل برای بررسی معناداری نمرات دو گروه در پیش‌آزمون استفاده شد. با توجه به مقدار  $t(-۱/۸۳۷)$  و درجه آزادی ۴۲، سطح معناداری (۰/۰۷) بزرگتر از ۰/۰۵ است، به این معنا که تفاوت بین دو گروه در پیش‌آزمون معنادار نبوده‌است. در نتیجه و با توجه به یکسان بودن سایر متغیرهای قابل کنترل، مداخله آموزشی به احتمال بالا تأثیری روی گروه آزمایش داشته‌است. برای سنجش این تأثیر در ادامه، آمار توصیفی پس‌آزمون (جدول ۴)، آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف (جدول ۵) و تی مستقل (جدول ۶) برای پس‌آزمون دوباره اجرا شدند.

### جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان در پس‌آزمون

گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
کنترل	۲۲	۲۰/۲۷	۴/۷۳
آزمایش	۲۲	۲۶/۵۰	۵/۸۷

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، گروه کنترل با میانگین ۲۰/۲۷ و انحراف معیار ۴/۷۳ و گروه آزمایش با میانگین ۲۶/۵۰ و ۵/۸۷ عملکرد متفاوتی در پس‌آزمون با هم داشتند. به منظور بررسی اینکه آیا این تفاوت معنادار است، پس از اطمینان از توزیع نرمال داده‌ها، از آزمون تی مستقل استفاده شد.

**جدول ۵: نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف برای ارزیابی  
نرمال بودن توزیع داده‌های پس آزمون**

آماره	درجه آزادی	سطح معناداری
۰/۰۹۳	۴۴	۰/۲۰۰

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، سطح معناداری آزمون بالاتر از ۰/۰۵ است، در نتیجه داده‌های پس آزمون به طور نرمال توزیع شده‌اند و اجرای یک آزمون پارامتری برای مقایسه نمرات دو گروه مجاز است.

**جدول ۶: نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه نمرات دو گروه در پس آزمون**

مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	تفاضل میانگین
-۳/۸۷۱	۴۲	۰/۰۰۰	۶/۲۲

همان‌طور که در جدول (۶) مشاهده می‌شود، از آزمون تی مستقل برای بررسی معناداری تفاضل میانگین دو گروه در پس آزمون استفاده شد. با توجه به مقدار  $t(-۳/۸۷۱)$  و درجه آزادی ۴۲، سطح معناداری (۰/۰۰۰) کوچکتر از ۰/۰۵ است، به این معنا که تفاوت بین دو گروه در پس آزمون معنادار بوده است. همچنین با توجه به تفاضل میانگین، دایره واژگان گروه آزمایش که از بازی‌های زبانی مبتنی بر گفتمان کلاسی بهره برده است، پیشرفت بسیار بیشتری داشته است. در نتیجه می‌توان بیان نمود که بازی‌های زبانی مبتنی بر تعاملات گفتمان کلاسی بر دایره واژگان دانش‌آموزان تأثیر معنادار و مثبتی دارند.

**۶. بحث و نتیجه‌گیری**

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بازی‌های مبتنی بر گفتمان کلاسی تأثیری معنادار و مثبت بر دایره واژگان دانش‌آموزان ابتدایی دارند. در پیوند با این تأثیرگذاری می‌توان دلیل‌های گوناگونی را ارائه کرد. نخست آنکه احتمالاً گفتمان کلاسی سبب شده تا سطح توجه فراگیران به درون‌داد (Schmidt, 1990) بالا رود. به بیان دیگر، گفتمان کلاسی از طریق برجسته‌سازی<sup>۱</sup> واژگان هدف و ایجاد شبکه معنایی<sup>۳</sup> (Sowa, 2014) با عناصر کلاس، ماندگاری آن‌ها در حافظه بلندمدت را افزایش داده است. دوم اینکه، ویژگی تعاملی بازی‌های زبانی، و نیز محیط بدون اضطرابی که این بازی‌ها برای فراگیران ایجاد می‌کنند، فیلترهای محرک (Krashen, 1982) را کاهش داده و بازدهی یادگیری را افزایش می‌دهد.

<sup>۱</sup> noticing

<sup>۲</sup> highlighting

<sup>۳</sup> semantic network

یافته‌های این مقاله با شواهد پژوهش‌های افرادی مانند بافنده (Bafandeh, 2013)، وحدت و راستی بهبهانی (Vahdat, S., & Behbahani, 2013)، قلی‌زاده (Gholizadeh, 2014)، افشار (Afshar, 2015)، زاپاریونیک (Zaparyniuk, 2006)، کی و گرابوفسکی (Ke & Grabowsky, 2007)، دیهان و همکاران (DeHaan et al., 2010)، کالایچیوگلو (Kalaycıoğlu, 2011) و مصری و نجار (Masri & Najar, 2014) همسویی دارد. این پژوهشگران نیز دریافتند بازی‌های زبانی می‌توانند تأثیر مثبتی بر افزایش دایره واژگان آزمودنی‌ها داشته باشند. به منظور تبیین این یافته باید اشاره کرد که بازی‌های زبانی که رویکرد گفتمان روزمره کلاسی را در درون خود دارند، با شبیه‌سازی موقعیت‌های جهان واقعی به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند تا با رویدادهای واقعی آشنا شوند (Tuan, 2012). همچنین دانش‌آموزان با استفاده از این گونه بازی‌های زبانی می‌توانند توانایی ذهنی خود را برای مواجهه با عوامل ناشناخته افزایش دهند (Dolati & Mikaili, 2001).

بازی‌های زبانی به بسیاری از فراگیران کمک می‌کنند تا علاقه و تلاش خود را حفظ کنند. همچنین، به معلمان کمک می‌کنند تا شرایطی سودمند و معنادار خلق کنند. بازی‌ها فرصت‌هایی ویژه به فراگیران می‌دهند تا زبان را تجربه کنند، نه اینکه فقط آن را مطالعه کنند (Wright et al., 2006, p. 2). در این میان، ساختمان کردن بازی دانش‌آموزان توسط معلم مسأله مهمی است. یعنی معلم باید الگویی برای بازی کردن به کودکان ارائه دهد. بهتر است این الگو برای آشنا کردن آن‌ها با مهارت‌ها و روش‌های ذهنی طراحی و به کار گرفته شوند. یافته‌ها و پیشنهادهای این پژوهش می‌تواند راهگشای معلمان، برنامه‌ریزان و نکارندگان کتاب‌های درسی در نظام آموزش و پرورش کشور باشد. این امر با آن‌ها کمک می‌کند تا با توجه به رویکردهای گفتمانی روزمره و گنجاندن مفاهیم مرتبط با بازی، علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان برای یادگیری را افزایش دهند.

### فهرست منابع

- اخواست، آسیه (۱۳۸۸). «بازی‌های آموزشی و تأثیر آن بر فرایند یاددهی-یادگیری». *تعلیم و تربیت استثنایی*. شماره ۹۱. صص ۴۸-۴۰.
- افشار، مهدی (۱۳۹۴). *تأثیر آموزش بازی‌محور بر یادگیری لغات انگلیسی توسط دانش‌آموزان جوان مبتدی ایرانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهرکرد.
- انگجی، لیلی و عزیزه عسگری (۱۳۸۵). *بازی و تأثیر آن بر رشد کودک*. ج ۱. تهران: طراحان ایماژ.
- بافنده، احسان (۱۳۹۲). *تأثیر استفاده از بازی‌های رایانه‌ای تمام‌نما بر فراگیری لغات زبان انگلیسی دانش‌آموزان ایرانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیخ بهایی.

صحرائی، رضا مراد و شهناز احمدی قادر (۱۳۹۴). «آموزش مستقیم واژه در متن: مقایسه تأثیر دو رویکرد یادگیری مستقیم و تصادفی در یادگیری واژه رضا مراد صحرائی شهناز احمدی قادر». *زبان پژوهی*. سال ۷. شماره ۱۷. صص ۷۷-۱۰۲.

قلی‌زاده، میترا. (۱۳۹۳). *تأثیر فعالیت‌های زبانی بازی-محور همراه با توجه برنامه‌ریزی‌شده به ساختار زبان را بر دانش دستوری زبان‌آموزان ایرانی در نوشتار کنترل‌شده آنان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ارومیه.

## References

- Afshar, M. (2015). *Effect of game-based teaching on English vocabulary learning by young beginner Iranian students* (Unpublished Master's thesis), Shahrekord University, Shahrekord, Iran [In Persian].
- Akhast, A. (2009). Educational games and their effects on the teaching-learning process. *Exceptional Education*, 91, 40-48 [In Persian].
- Bafandeh, E. (2013). *The effect of using full-featured video games on vocabulary retention of Iranian EFL students*. (Unpublished Master thesis), Sheikh Bahaei University, Esfahan, Iran [In Persian].
- Burenheide, B. J. (2006). *Instructional gaming in elementary schools*. (Ph.D. dissertation), Kansas State University, Kansas, United States.
- Carter, R. (2012). *Vocabulary: applied linguistic perspectives*. London: Routledge.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook-Gumperz, J. & Kyratzis, A. (2003). Child discourse. In D. Schiffrin, D. Tannen, & H. E. Hamilton (Eds.), *The handbook of discourse analysis* (pp. 590-611). Oxford, England: Blackwell Publishers Ltd.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT Journal*, 52, 179-187.
- DeHaan, J. W., Reed, W., & Kuwada, K. (2010). The effect of interactivity with a music video game on second language vocabulary recall. *Language Learning and Technology*, 14, 74-94.
- Dolati, R. I., & Mikaili, P. (2011). Effects of instructional games on facilitating of students' vocabulary learning. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 5(11), 1218-1224.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- El-Shamy, S. (2001). *Training games: everything you need to know about using games to reinforce learning*. New York: McGraw Hill Professional.
- Engji, L. & Asgari, A. (2006). *Games and their effect on child growth* (1<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Tarahane Imaj Publication [In Persian].
- Ervin-Tripp, S. & Mitchell-Kernan, C. (1977). *Child discourse*. New York: Academic Press.
- Gholizadeh, M. (2014). *The impact of language play-oriented tasks with planned focus on form on Iranian EFL learners' accuracy in controlled writings*. (Unpublished Master thesis), Urmia University, Urmia, Iran [In Persian].
- Haynes, J., & Zacarian, D. (2010). *Teaching English language learners across the content areas*. Virginia: Stylus Publishing.
- Hickmann, M. (2007). Static and dynamic location in French: Developmental and cross-linguistic perspectives. In M. Aurnague, M. Hickmann & Laure Vieu (Eds.), *The Categorization of Spatial Entities in Language and Cognition* (pp. 205-231). Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride and J. Holmes, (Eds.) *Sociolinguistics*. (pp. 269-93). Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education.
- Johnson, K. E. (1995). *Understanding communication in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.



- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: an experimental investigation* (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four year-old children's English vocabulary performance: an experimental investigation*. (Unpublished master thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Ke, F., & Grabowski, B. (2007). Gameplaying for maths learning: cooperative or not?. *British Journal of Educational Technology*, 38(2), 249-259.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Liles, B. Z. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: a critical review of the literature. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(5), 868-882.
- Martinson, B. E., & Chu, S. (2008). Impact of learning style on achievement when using course content delivered via a game-based learning object. In R. E. Ferdig (Ed.), *Handbook of research on effective electronic gaming in education* (pp. 478 – 488). Pennsylvania: IGI Global.
- Masri, A. A., & Najar, M. A. (2014). The effect of using word games on primary stage students achievement in English language vocabulary in Jordan. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9), 114-152.
- Moser, J., Harris, J., & Carle, J. (2012). Improving teacher talk through a task-based approach. *ELT Journal*, 66, 81-88.
- Paul, R., & Smith, R. L. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late-developing language. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 36(3), 592-598.
- Rymes, B. (2009). *Classroom discourse analysis: a tool for critical reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sahraee, R. M., & Ahmadiye Ghader, S. (2016). Direct teaching of vocabulary in context: the comparison of effect of direct and incidental teaching in learning vocabulary. *Zabanpajouhi*, 7(17), 77-102. doi: 10.22051/jlr.2016.2147 [In Persian].
- Schieffelin, B. B., & Ochs, E. (1979). *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of consciousness in second language learning 1. *Applied linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schwiehorst, K. (2002). Why virtual, why environments? implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming*, 33(2), 196-209.
- Scrivener, J., (2005). *Learning teaching*. Oxford: Macmillan Publishers.
- Sowa, J. F. (Ed.). (2014). *Principles of semantic networks: explorations in the representation of knowledge*. San Mateo, CA: Morgan Kaufmann Publishers.
- Spada, P. M. (1994). Classroom interaction analysis. *TESOL Quarterly*, 2, 685-688.
- Tuan, L. T. (2012). Vocabulary recollection through games. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(2), 257.
- Vahdat, S., & Behbahani, A. R. (2013). The effect of video games on Iranian EFL learners' vocabulary learning. *Reading*, 13(1), 61-71.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Walsh, S. (2006). *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.
- Wang, Y. J., Shang, H. F., & Briody, P. (2011). Investigating the impact of using games in teaching children English. *International Journal of Learning and Development*, 1(1), 127-141.
- Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3<sup>rd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zaparyniuk, N.E. (2006). *The exploration of video games as a tool for problem solving and cognitive skills development*. (Master thesis) University of Alberta, Alberta, Canada.

## The Effect of Classroom Discourse-based Language Games on Children's Vocabulary Size

Fredows Aghagolzadeh<sup>1</sup>  
Ardeshir Malekimoghaddam<sup>2</sup>  
Fatemeh Moazzeni<sup>3</sup>

Received: 22/04/2018

Accepted: 29/09/2018

### Abstract

#### Introduction

Games have a variety of benefits for the all-inclusive development of children, such that some educators emphasize the use of educational games as the primary means of teaching children to learn. Many of the instructors suggest educational games as one of the most desirable educational tools. From the linguistic point of view, it should be noted that the enrichment and expansion of the vocabulary of the students depends on a variety of factors. In particular, language games have a special place because their main goal is to indirectly strengthen the infrastructural and superstructural structures of the language and facilitate the process of learning through its enjoyment. From the discursive point of view, researchers shifted their orientation from focusing solely on the psychological considerations of the language towards studies on context-foundation learning, meaning that the child's discourse was perceived in natural environments, activities, and everyday situations. Classroom discourse is one of the most prominent examples in this regard. Given the above issues, the main problem of the research is to answer the question of whether language games based on classroom discourse interactions have a significant effect on the vocabulary size of elementary students.

**Methodology:** The sample consisted of 44 elementary students in grade 2 who were studying in Qarchak city of Varamin in the educational year of 2016-2017. They were selected through available sampling method. The sample was divided into an experimental group (including 22 students) and a control group (including 22 students) by simple random method. To test the progress of the vocabulary size of students by classroom discourse-based games, a researcher-made test containing 35 questions was used as the pre- and post-test. The vocabulary used in this test was selected after a class discourse analysis over 10 sessions, so that the text of all class conversations was recorded and then written on paper. Then, the words that have a

---

<sup>1</sup> PhD in Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University; [aghagolz@modares.ac.ir](mailto:aghagolz@modares.ac.ir)

<sup>2</sup> PhD in Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University; [maleki\\_a@modares.ac.ir](mailto:maleki_a@modares.ac.ir)

<sup>3</sup> MA In linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Humanities, Tarbiat Modares University, (Corresponding Author); [f.moazzeni@modares.ac.ir](mailto:f.moazzeni@modares.ac.ir)

nominal, adverbial or adjectival role were classified and 40 words were randomly selected from these words. After this step, four options for each item were developed. After consulting with a linguist specialist and two primary school teachers, and through the item-objective congruence index, the validity of the questionnaire was confirmed. After deleting 5 items, 35 items were selected as the final test. In order to determine the reliability of this test, 20 primary school students were used. Using Cronbach's alpha coefficient, the internal consistency of the items was calculated to be 0.84, indicating a high reliability. In order to collect data, the pre-test was taken from both groups at first. Then, the experimental group was trained with language games for 6 months and 3 hours a week. The control group was trained regularly in the same period. At the end of the training period, the post-test of linguistic progression was performed for both groups and the results were compared by independent t-test. Given the fact that the language of the teacher is the main source of input in the classroom and that teachers control the classroom through linguistic methods, in the present study, the concept of classroom discourse was limited to the input presented or set by the teacher and the interaction and communication between the students through games.

**Results:** The results showed that the difference between the two groups was significant in the post-test, and according to the mean difference, the vocabulary size of the experimental group, which used language games based on classroom discourse, had much more progress. As a result, it can be admitted that language games based on classroom discourse interactions have a significant and positive effect on vocabulary size of students.

**Conclusion:** Various reasons can be found for the effect of classroom discourse-based games on vocabulary size of elementary students. First, classroom discourse may have raised the level of learners' attention to input. In other words, class discourse can increase the durability of words in long-term memory by highlighting the target vocabulary and creating a semantic network with classroom elements. Secondly, the interactive feature of language games, as well as the environment without anxious that these games create for learners, reduce stimulus filters and increase learning efficiency. It is very important for the teacher to organize the game for students. That is, the teacher should provide a model for children to play. It is better to design and apply this modeling to familiarize them with skills and methods. The findings and suggestions of this research can help teachers, planners and authors of textbooks in the educational system in order to increase the interest and willingness of students to learn by attention to daily discourse approaches and inclusion of related concepts of language games.

**Keywords:** language game, elementary students, vocabulary size, classroom discourse

## تاریخ گذاری نسبی دگرگونی های آوایی در زبان های ایرانی<sup>۱</sup>

اسفندیار طاهری<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۹

### چکیده

تاریخ گذاری نسبی در زبان شناسی تاریخی، مشخص کردن ترتیب زمانی دگرگونی های آوایی گوناگونی است که در واژگان یک زبان انجام می گیرد. این موضوع، از آن جهت اهمیت دارد که ترتیب زمانی گوناگون دگرگونی های آوایی، بر چگونگی دگرگونی آوایی واژگان زبان و یافته های حاصل از آن ها تأثیر می گذارد. در این مقاله، نمونه هایی از دگرگونی چند واژه در زبان های ایرانی بررسی شده است. هدف از انجام این امر، فهم آن است که کارکرد تاریخ گذاری نسبی، چرا و چگونه می تواند به درک چگونگی انجام برخی دگرگونی های آوایی کمک کند. همچنین اینکه اگر واژه ای در گویش های یک زبان به شکل های گوناگونی دچار دگرگونی شده است، می تواند به دلیل ترتیب زمانی متفاوت دگرگونی های آوایی در آن گویش ها باشد. این مقاله، همچنین نشان می دهد چگونه انجام یک دگرگونی آوایی، بافت آوایی را برای

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19860.1528

<sup>۲</sup> دکترای تخصصی فرهنگ و زبان های باستانی، استادیار زبان های باستانی ایران، هیأت علمی گروه زبان شناسی دانشگاه اصفهان؛ e.taheri@fgn.ui.ac.ir

انجام گرفتن دگرگونی آوایی دیگری از بین می‌برد. یا اینکه یا چگونه انجام گرفتن یک دگرگونی آوایی شرایط یا بافت آوایی را برای انجام دگرگونی آوایی دیگری فراهم می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** تاریخ‌گذاری نسبی، زبان‌های ایرانی، دگرگونی آوایی،

زبان‌شناسی تاریخی

## ۱. مقدمه

تاریخ‌گذاری نسبی در زبان‌شناسی تاریخی، به این معناست که هر دگرگونی آوایی از نظر زمانی محدود به یک دوره خاص تحول یک زبان است. همان‌گونه که دگرگونی آوایی از نظر مکانی نیز می‌تواند محدود به گستره جغرافیایی خاصی از قلمروی یک زبان ویژه باشد. این مسئله اهمیت دارد که یک دگرگونی آوایی در چه دوره‌ای از تاریخ تحول یک زبان عمل کرده‌است. همچنین ترتیب زمانی دگرگونی‌های آوایی مختلفی که درگیر تحول یک زبان بوده‌اند، به چه شکل انجام گرفته‌است، در بررسی دگرگونی‌های آوایی اهمیت دارد. این موارد باید مورد توجه قرار گیرند. این امر از چند جنبه اهمیت دارد. نخست اینکه، به درک چگونگی رخ دادن برخی دگرگونی‌های آوایی کمک می‌کند، دوم آنکه، تقدم و تأخر این دگرگونی‌ها را مشخص کرده و بافت آوایی لازم برای هر دگرگونی را دقیق‌تر تعیین می‌کند. سوم اینکه چگونگی ترتیب زمانی دگرگونی‌های آوایی مختلف می‌تواند معیار مناسبی برای شناسایی گویش‌های یک زبان باشد. از این جهت یکی از موضوعات مهمی که در بررسی دگرگونی‌های آوایی زبان باید مورد توجه قرار گیرد، مشخص کردن ترتیب دگرگونی‌های آوایی مختلفی است که یک واژه یا مجموعه واژگان زبان دستخوش آن‌ها شده‌اند.

در روند تحول زبان‌های ایرانی نیز نمونه‌های فراوانی یافت می‌شود که تأثیر و اهمیت توجه به تاریخ‌گذاری نسبی را در بررسی دگرگونی‌های آوایی نشان می‌دهند. در پیوند با این موضوع می‌توان اشاره داد که چرا واژه‌ای خاص در گویش‌های یک زبان به گونه‌های مختلفی دیده می‌شود. برای نمونه، می‌توان شرح داد واژه‌ای که در لری به معنی «ادرار» است و صورت اصلی آن در بختیاری به شکل /meste/ دیده می‌شود، به چه سبب در بویراحمدی به دو گونه /mīsa/ و /mēsa/ تحول یافته‌است. یا اینکه می‌توان مشخص کرد آوای پیشین شده [y:] /ü/ در گویش‌های مرکزی چگونه و به چه سبب پدید آمده‌است. همچنان که می‌توان نشان داد ترتیب زمانی متفاوت تحولات آوایی در منطقه‌های مختلف قلمرو زبانی یک زبان ایرانی، چگونه سبب شکل‌گیری گونه‌های واژگانی ویژه شده‌است. این امر به این دلیل بوده‌است که در یک گونه زبانی یک

ترتیب زمانی و در گونه دیگر ترتیب زمانی متفاوتی از دگرگونی‌های آوایی انجام گرفته‌است. این موارد نمونه‌هایی هستند که با در نظر گرفتن تاریخ‌گذاری نسبی دگرگونی‌هایی که در واژگان زبان‌های ایرانی انجام گرفته‌است، می‌توانند توجیه شوند. از سوی دیگر، از همین بررسی‌ها می‌توان برای تعیین مرزهای همگویی گویش‌های مختلف زبان‌های ایرانی نیز استفاده کرد.

هدف این مقاله، آن است که با بررسی نمونه‌هایی از دگرگونی چند واژه، در چند گروه از زبان‌ها (گویش‌ها)ی ایرانی نشان داده شود توجه به کارکرد تاریخ‌گذاری نسبی چرا و چگونه می‌تواند به درک چگونگی انجام گرفتن این دگرگونی‌های آوایی کمک کند. همچنین چگونه می‌توان به نشانه‌هایی درباره تاریخ دگرگونی‌های آوایی هر یک از این زبان‌ها دست یافت. هر چند تأثیر این موضوع را نمی‌توان به چند نمونه مورد بررسی در این مقاله محدود کرد. بلکه این چند مورد نمونه‌هایی هستند که نگارنده در طی سال‌هایی که درگیر بررسی تاریخی زبان‌های ایرانی بوده‌است، با آن‌ها برخورد کرده و با کمک تاریخ‌گذاری نسبی توانسته است به شرح آن‌ها بپردازد.

در بیشتر کتاب‌هایی که با موضوع زبان‌شناسی تاریخی (و تطبیقی) نوشته شده‌اند، در پیوند با بحث دگرگونی آوایی به موضوع تاریخ‌گذاری نسبی هم اشاره کرده‌اند. از جمله می‌توان به اثر آرلاتو (Arlotto, 1994, p. 103-106) اشاره کرد. وی در کتاب خود و در بخش دگرگونی آوایی در پیوند با عنوان ترتیب قواعد [آوایی]، با بررسی نمونه‌ای از زبان سنسکریت، چگونگی کارکرد و چرایی مهم بودن ترتیب زمانی دگرگونی‌های آوایی را بررسی کرده‌است. بیکیس (Beekes, 2010, p. 103) نیز در بخش دگرگونی‌های آوایی در ارتباط با عنوان «مکان و زمان کارکرد قوانین آوایی (مرزهای همگویی و تاریخ‌گذاری نسبی)» با بررسی نمونه‌ای از زبان یونانی نشان داده‌است که دامنه کارکرد قوانین آوایی هم از نظر مکانی و هم زمانی محدود است. این موضوع در بررسی تاریخ تحولات زبان باید مورد توجه قرار گیرد. همچنین می‌توان از پژوهش کمپبل (Campbell, 1999, p. 43-44) نام برد که در بررسی دگرگونی آوایی، اشاره‌ای هم به تاریخ‌گذاری نسبی دارد. وی با بررسی دو نمونه از زبان سوئدی و فنلاندی بر توجه به این موضوع در بررسی دگرگونی‌های آوایی زبان تأکید کرده‌است. گوسنهنون و هایک (114-115) در بررسی دگرگونی‌های آوایی زبان در بحثی که درباره ترتیب قواعد آوایی و انواع برهم‌کنش‌هایی که دگرگونی‌هایی آوایی مختلف بر هم دارند، چهار امکان مختلف را درباره تأثیر دو قاعده آوایی بر هم مطرح می‌کنند. ترتیب افزاینده<sup>۱</sup>، هنگامی رخ می‌دهد که در ترتیب قواعد

<sup>1</sup> feeding order

$A \rightarrow B$ ، دگرگونی A سبب افزایش واژه‌هایی شود که در آن‌ها دگرگونی B انجام می‌گیرد. در همین شرایط، ترتیب  $B \rightarrow A$  یک ترتیب نافزاینده<sup>۱</sup> است. اگر قاعده A سبب کاهش تعداد واژه‌هایی شود که قاعده B در آن‌ها اعمال شده‌است، در این صورت ترتیب  $A \rightarrow B$  یک ترتیب بازدارنده<sup>۲</sup> است و در همین شرایط ترتیب  $B \rightarrow A$  یک ترتیب نابازدارنده<sup>۳</sup> است.

در این مقاله، پس از بیان مقدمه‌ای در تعریف و تبیین تاریخ‌گذاری نسبی، با بررسی چند نمونه به توضیح چرایی اهمیت و چگونگی بررسی این موضوع در مطالعات تاریخی زبان پرداخته می‌شود. سپس با بررسی چند نمونه از تأثیر ترتیب زمانی دگرگونی‌های آوایی در روند تحول برخی واژه‌ها در زبان‌های ایرانی، نشان داده می‌شود چگونه موضوع تاریخ‌گذاری نسبی می‌تواند به درک دگرگونی‌های انجام گرفته در این واژه‌ها کمک کند.

## ۲. تاریخ‌گذاری نسبی

دگرگونی‌های آوایی در هر زبانی عموماً قاعده‌مند هستند و بر پایهٔ پاره‌ای قوانین آوایی انجام می‌گیرند. این دگرگونی‌ها می‌توانند نامشروط باشند، یعنی انجام گرفتن آن‌ها نیاز به محیط آوایی خاصی نداشته باشد و در هر شرایطی انجام بگیرند. یا اینکه مشروط باشند، یعنی فقط در بافت آوایی ویژه‌ای انجام بگیرند. در هر دو مورد قوانین آوایی خاصی بر آن دگرگونی آوایی حاکم است که دامنهٔ کارکرد آن را مشخص می‌کند. از سوی دیگر دامنهٔ کارکرد هر قانون آوایی می‌تواند محدود به قلمرو زبانی خاصی باشد. اگر این گسترهٔ جغرافیایی فقط محدود به بخشی از قلمروی زبانی باشد، نشان می‌دهد که گویش‌های یک زبان چگونه شکل گرفته و دگرگون می‌شوند. محدودهٔ جغرافیایی که یک قانون آوایی را محدود می‌کند، یک مرز فرضی است که نشان می‌دهد یک قانون آوایی خاص بیشتر از این گسترش نیافته‌است و با نام مرز همگویی شناخته می‌شود (Beekes, 2010, p. 103).

یک قانون آوایی از نظر زمانی نیز می‌تواند محدود به یک دورهٔ زمانی خاص از تحول یک زبان باشد. این به آن معناست که برخی دگرگونی‌های آوایی در مرحله‌های آغازین تر زبان انجام می‌گیرند و پس از آن دیگر عمل نمی‌کنند، و برخی دیگر را در مراحل متأخرتر تحول آن زبان می‌بینیم. در نتیجه، انجام گرفتن یک دگرگونی آوایی ممکن است محیط آوایی را برای انجام گرفتن دگرگونی آوایی دیگری از میان ببرد. یا برعکس، یک دگرگونی آوایی ویژه هنگامی

<sup>1</sup> counter feeding order

<sup>2</sup> bleeding order

<sup>3</sup> counter bleeding order

انجام می‌گیرد که محیط آوایی لازم برای آن، از پیش به وسیله یک دگرگونی آوایی دیگر فراهم شده باشد. در این جا است که تقدم و تأخر دگرگونی‌های آوایی اهمیت می‌یابد (Arlotto, 1994, p. 103). یعنی هنگامی که دگرگونی‌های آوایی متفاوتی در یک زبان عمل می‌کنند، در دوره‌های زمانی متفاوتی انجام می‌گیرند. هر یک از آنها، شواهدی از خود بر جای می‌گذارند که سرخ‌هایی هستند برای تعیین ترتیب زمانی. این دگرگونی‌ها در زبان‌شناسی تاریخی تاریخگذاری نسبی<sup>۱</sup> نامیده می‌شود. هدف این سرخ‌ها، مشخص کردن ترتیب زمانی دگرگونی‌های آوایی مختلفی است که در روند تحول یک زبان انجام می‌گیرد. بنابراین بخشی از امری که در بررسی تاریخ تحولات آوایی یک زبان باید انجام داد و به آن توجه کرد، مشخص کردن تاریخ‌گذاری نسبی دگرگونی‌هایی است که بر روی آواهای یک زبان انجام می‌گیرد (Campbell, 1999, p. 43). در ادامه با بررسی چند نمونه، نشان داده می‌شود به چه سبب توجه به این موضوع اهمیت دارد. سپس در بخش بعد به بررسی نمونه‌هایی از زبان‌های ایرانی می‌پردازیم.

برای نمونه، دگرگونی دو واژه زیر را از دوره پیش‌سنسکریت به سنسکریت بررسی می‌کنیم (Arlotto, 1373, p. 104):

1. a) \*kot-i > kat-i «چقدر»

b) \*ke > ča «و (حرف ربط)»

در فرایند تحول این دو واژه این دگرگونی‌ها انجام گرفته‌اند:

2. a) /e/ , /o/ → /a/

b) /k/ → /č/ / — /e/

برای انجام گرفتن دگرگونی دوم، لازم است که محیط آوایی واژه /e/ وجود داشته باشد تا دگرگونی انجام بگیرد. پس می‌توان گفت ابتدا دگرگونی /k/ به /č/ و سپس دگرگونی /o/ , /e/ به /a/ انجام گرفته‌است. از این رو، قواعد آوایی بالا باید به گونه‌ای تنظیم شوند که این تقدم و تأخر نسبی را نشان دهند. در نتیجه مراحل دگرگونی‌های بالا باید این گونه باشد:

3. A. ke → če → ča

B. koti → koti → kati

روشن است که در مورد واژه اول، اگر ابتدا قاعده آوایی A اعمال شود (/e/ < /a/) دیگر قاعده دوم انجام‌شدنی نیست. زیرا محیط آوایی برای انجام گرفتن آن از میان رفته است. این نشان می‌دهد در زبان سنسکریت نخست دگرگونی B و سپس دگرگونی A انجام گرفته‌است. در این جا ترتیب B → A یک ترتیب بازدارنده است. به این معنا که دگرگونی A تعداد واژه‌هایی که

<sup>1</sup> relative chronology



دگرگونی B در آن‌ها می‌تواند انجام بگیرد، را کاهش می‌دهد. این در حالی است که ترتیب B → A نابازدارنده است و شرایط را برای انجام گرفتن این دگرگونی فراهم کرده‌است. نمونه دوم از زبان فنلاندی انتخاب شده‌است (Campbell, 1999, p. 43). در فنلاندی در تحول از فنلاندی-اوگری<sup>۱</sup> آغازی به فنلاندی دو دگرگونی آوایی زیر انجام گرفته‌است:

4. A. /e/ → /i/ / — #  
B. /t/ → /s/ / — /i/

در مورد تحول واژه فنلاندی-اوگری آغازی /*\*vete*/ به فنلاندی /*vesi*/، روشن است که نخست قاعده A عمل کرده‌است و /e/ پایانی را به /i/ تبدیل کرده‌است. سپس دگرگونی B انجام گرفته و /t/ قبل از /i/ به /s/ تبدیل شده‌است.

5. a) *\*vete* → A → *veti*  
b) *veti* → B → *vesi*

طبیعی است دگرگونی B وقتی انجام می‌گیرد که /t/ قبل از /i/ وجود داشته باشد و تا دگرگونی A انجام نگیرد، چنین بافت آوایی ایجاد نمی‌شود. در این مورد، ترتیب A → B یک ترتیب افزایشی است که دگرگونی A تعداد واژه‌هایی را که قاعده B در آن‌ها می‌تواند انجام بگیرد، افزایش داده‌است. مشخص کردن ترتیب زمانی این دو دگرگونی نشان خواهد داد در واژه فنلاندی /*vete-nä*/ که پایانه صرفی /*-nä*/ گرفته‌است، به چه سبب /t/ به /s/ تبدیل نشده‌است و ستاک *vete-* باقی مانده‌است. زیرا در این واژه /i/ پایانی ایجاد نشده‌است، به این دلیل که با گرفتن پایانه صرفی /e/ دیگر در جایگاه پایانی قرار ندارد که بخواهد به /i/ تبدیل شود و با ایجاد نشدن /i/ تحول /t/ به /s/ انجام نگرفته‌است. زیرا در /*vetenä*/ دیگر /i/ پایانی وجود ندارد. دو نمونه بالا نشان می‌دهند توجه به تاریخ‌گذاری نسبی دگرگونی‌های آوایی چگونه می‌تواند چگونگی و چرایی برخی دگرگونی‌های آوایی را روشن کند. در ادامه، با آوردن نمونه‌هایی از زبان‌های ایرانی جنبه‌هایی دیگری از کاربرد تاریخ‌گذاری نسبی در دگرگونی‌های آوایی نشان داده خواهد شد.

### ۳. تاریخ‌گذاری نسبی در زبان‌های ایرانی

#### ۳.۱. گونه بختیاری

نمونه‌ای از تأثیر ترتیب زمانی دگرگونی‌های آوایی را در گونه بختیاری مشاهده می‌کنیم. در جایی که ترتیب متفاوت دو دگرگونی آوایی، سبب تمایز دو گونه از بختیاری شده‌است. ماده

<sup>1</sup> Finno-Ugric

ماضی فعل «آمدن» که صورت فارسی میانه آن /-āmad/ است، در گونه بختیاری کوهرننگ /aweδ-/ (Taheri, 2010, p. 274)، در گونه ایذه /ovay-/ (Khosravi Rad, 1390, p. 260) و در بختیاری فلارد<sup>۱</sup> /omey-/<sup>۲</sup> شده است. صورت /aweδ-/ در گونه کوهرننگ به سبب دگرگونی عمومی متأخرتر /āv/ به /aw/ (Taheri, 2010, p. 105) در این گونه در اصل /āved-/ بوده است. برای بررسی آسان تر این موضوع، صورت اصلی برای گونه کوهرننگ را که با گونه های دیگر همخوانی دارد، /-āved/ در نظر می گیریم. پس دگرگونی این واژه از صورت فارسی میانه در سه گونه از بختیاری به شکل زیر است:

6. a) āmad- فارسی میانه → āved- گونه کوهرننگ (seps aweδ-)  
 b) āmad- فارسی میانه → ovay- گونه ایذه  
 c) āmad- فارسی میانه → omey- گونه فلارد

دگرگونی های آوایی مرتبط با تحول این واژه در بختیاری مشتمل بر دو دگرگونی است. نخست، دگرگونی /ā/ به /o/ است که نمونه های دیگر آن را در واژه هایی مانند nom «نام»، jom «جام، کاسه» (Taheri, 2010, p. 104) می بینیم. دوم، دگرگونی /m/ میان واکه ای به /v/ که آن هم نمونه های دیگری در بختیاری دارد، مانند /nevek/ «نمک»، /hive «همیه، هیزم»، /dovâ/ «داماد»، /havîr/ «خمیر» (همان، ۹۳). بر این مبنا، قانون آوایی مربوط با این دو دگرگونی را این گونه می توان نشان داد (نرم شدگی /-d/ پایانی پس واکه ای به /-δ/ یا /-y/ موضوع این بررسی نیست):

7. A. ā → o / —m  
 B. m → v / V — V

اکنون می توان بررسی کرد ترتیب متفاوت انجام گرفتن این دو قانون آوایی، چگونه سبب دگرگونی متفاوت /-āmad/ در چند گونه از بختیاری شده است. اگر نخست قانون آوایی A و سپس قانون آوایی B عمل کند، حاصل دگرگونی همانی خواهد بود که در بختیاری ایذه مشاهده می شود:

8. A → B: \*āmad- —A→ omad- —B→ ovad- (seps ovay-)

هر چند اگر نخست قانون آوایی B عمل کند، محیط آوایی برای عمل کردن قانون آوایی A از میان می رود، با دگرگونی /m/ میان واکه ای به /v/ دیگر /m/ وجود ندارد که /ā/ قبل از آن به

<sup>۱</sup> بختیاری فلارد از گونه های بینابین بختیاری و بویراحمدی است.

<sup>۲</sup> داده به وسیله نگارنده گردآوری شده است. همچنین نگاه کنید به (Taheri, 2010, p. 9)

/o/ تبدیل شود. همان‌گونه که نشان داده شده‌است با عمل کردن قانون آوایی A به تنهایی صورت /āvad-/ ایجاد شده‌است. این روندی است که در بختیاری کوهرنگ انجام گرفته‌است. به این معنا که در گونهٔ کوهرنگ در مورد این واژه فقط قانون آوایی B عمل کرده‌است:

$$9. B \rightarrow A : *āmad- \rightarrow \bar{a}vad- \rightarrow A \rightarrow \times (\text{awe}\delta\text{- سپس})$$

در مورد /omey-/ که در بختیاری فلارد مشاهده می‌شود، روشن است که فقط دگرگونی A عمل کرده‌است. هر چند محیط آوایی برای انجام گرفتن دگرگونی B فراهم بوده‌است، اما موضوع این است که گسترهٔ مکانی قانون B منطقهٔ فلارد را شامل نشده‌است:

$$10. *āmad- \rightarrow A \rightarrow \text{omad} (\text{omey- سپس})$$

اکنون روشن می‌شود که علت دگرگونی متفاوت واژه‌ای مانند /āmad-/ در دو گونه از بختیاری به ترتیب زمانی این دگرگونی‌های آوایی برمی‌گردد. بر پایهٔ این دگرگونی، در یک گونه ترتیب  $A \rightarrow B$  به تحول صورت /ovay-/ و در گونهٔ دیگر که ترتیب  $B \rightarrow A$  انجام گرفته‌است، به تحول صورت /aweδ-/ انجامیده‌است. به جز گسترهٔ زمانی یک دگرگونی آوایی، گسترهٔ مکانی آن نیز اهمیت دارد. در مورد گونهٔ بختیاری فلارد مشاهده می‌شود که با وجود فراهم بودن بافت آوایی، دگرگونی /m/ میان‌واکه‌ای به /v/ انجام نگرفته‌است و روند دگرگونی در همان مرحلهٔ A باقی مانده‌است. این امر نشان می‌دهد دامنهٔ کارکرد دگرگونی B بخش‌های ویژه‌ای از قلمرو زبانی بختیاری بوده‌است و شامل منطقهٔ فلارد نشده‌است.

نمونهٔ دیگری از تأثیر این پدیده را در تحول واژهٔ فارسی میانهٔ /brūg/ «برو» (MacKenzie, 1971, p. 20) به فارسی /abrū/ «برو» (یا فارسی کهن /borū/) مشاهده می‌شود. این در حالی است که همین واژه در بختیاری و بویراحمدی به /borg/ «برو» (Madadi, 1996, p. 39; Taheri, 2016, p. 213) تبدیل شده‌است. اینکه چرا در فارسی /-g/ پایانی حذف شده‌است اما در بختیاری باقی مانده، به این سبب است که در تحول از فارسی میانه به فارسی و گویش‌های لری /g/ پایانی در جایگاه پس‌واکه‌ای حذف می‌شود. در بختیاری و بویراحمدی پیش از انجام این دگرگونی آوایی با جابه‌جایی همخوان /t/ محیط آوایی برای حذف /-g/ پایانی از میان رفته‌است. در بختیاری و بویراحمدی نه فقط این جابه‌جایی انجام گرفته‌است که آن را در فارسی نمی‌بینیم، بلکه از نظر ترتیب زمانی نیز این جابه‌جایی پیش از حذف /-g/ پایانی پس‌واکه‌ای رخ داده‌است. پس دو قانون آوایی مرتبط با تحول این واژه از این قرارند:

$$11. A. /g/ \rightarrow \emptyset \text{ — } V\# \\ B. /ru/ \rightarrow /ur/$$

در فارسی، فقط دگرگونی A انجام گرفته‌است. این در حالی است که در بختیاری و بویراحمدی، نخست دگرگونی آوایی B انجام گرفته‌است. این امر سبب شده است محیط آوایی برای انجام شدن دگرگونی A از بین برود و این دگرگونی در این واژه انجام نگیرد.

جابه‌جایی /r/ در بسیاری از زبان‌های ایرانی بافت آوایی را برای انجام گرفتن برخی دگرگونی‌های آوایی تغییر داده است و سبب شده تا روند دگرگونی در برخی زبان‌های ایرانی در مسیر متفاوتی انجام گیرد. برای نمونه، خوشه همخوانی /fr/ ایرانی باستان در برخی زبان‌های ایرانی با حذف /f/ (احتمالاً از طریق تبدیل آن به /h/ و سپس حذف آن، با یا بدون کشش جبرانی واکه قبل) به /r/ تبدیل شده‌است. برای نمونه، ایرانی باستان /-wafra-/\* «برف» در سمنانی (Homayun, 1371, p. 99) و تاتی خلخال (Sabzalipur, 1391, p. 349) var «برف» شده‌است. این در حالی است که در فارسی و گویش‌های جنوب غربی /barf/ یا در برخی گویش‌های مرکزی مانند میمه‌ای و جوشقانی /varf/ شده‌است (Fathi, 1392, 233; Borjian, 2010) که با جابجایی /r/ خوشه همخوانی ایرانی باستان /fr/ به صورت /rf/ باقی مانده‌است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود حذف /f/ در بافت آوایی پیش از /r/ انجام گرفته‌است، در حالی که در فارسی، میمه‌ای و جوشقانی جابجایی /r/ با /f/ بافت آوایی لازم را برای حذف /f/ از میان برده‌است. همین روند دگرگونی در مورد واژه ایرانی باستان /-tafra-/\* «ترش» (بسنجید با پارتی /tafr/، خوارزمی /trf/، فارسی /tarf/ همه به معنی «ترش») نیز انجام گرفته‌است. بر این مبنای، از یک سو خوشه همخوانی /fr/ با جابجایی /r/ در فارسی و خوارزمی به صورت /rf/ باقی مانده‌است. این در حالی است که در جوشقانی با حذف /f/ و کشش جبرانی واکه قبل به /târ/ «ترش» (Borjian, 2010) تبدیل شده‌است. دگرگونی‌های انجام گرفته در مورد این دو واژه را به شکل زیر می‌توان نشان داد:

12. A. /f/ → ø / — /r/  
 B. /fr/ → /rf/

در گونه‌هایی که /f/ حذف شده‌است، دگرگونی A انجام گرفته است. در گونه‌هایی که /f/ باقی مانده است، با انجام گرفتن دگرگونی B شرایط برای انجام گرفتن دگرگونی A از میان رفته‌است.

### ۲.۳. گونه بویراحمدی

در گونه‌های مختلف بویراحمدی، واژه‌ای که به معنی «ادرار» است به دو صورت /mīsa/ و /mēsa/ (Taheri, 2016, p. 256) مشاهده می‌شود. هنگامی که آن را با برابری در بختیاری کوه‌رننگ /meste/ «ادرار»، (Taheri, 2010, p. 319) و فارسی میانه /mistan/ «ادرار کردن»

(MacKenzie, 1971, p. 56) مقایسه می‌کنیم، ساخت آغازی proto-form واژه را در بویراحمدی به صورت /*\*mista*/ «ادرار» می‌توان بازسازی کرد. پرسش این است که چرا این واژه به دو صورت مختلف در بویراحمدی تحول یافته‌است و در هر مورد چه روند دگرگونی انجام گرفته‌است. برای بررسی این موضوع، نخست باید دگرگونی‌های آوایی دخیل در تحول این واژه و قوانین آوایی مربوط به آن‌ها را مشخص کرد. با مقایسه صورت بویراحمدی آغازی /*\*mista*/ و برابر فارسی میانه با بختیاری /*meste*/ روشن می‌شود که در روند دگرگونی این واژه، واکه /i/ به /e/ تبدیل شده‌است. این دگرگونی نامشروطی است که از فارسی میانه به فارسی معاصر نیز انجام گرفته‌است و در بختیاری و بویراحمدی نیز کمابیش یک دگرگونی عمومی است (Taheri, 2010, p. 106). از سوی دیگر با مقایسه بختیاری /*meste*/ با دو صورت بویراحمدی /*mīsa*/ و /*mesa*/ روشن است که در هر دو مورد همخوان /t/ از خوشه همخوانی /st/ حذف شده و واکه پیش از خوشه همخوانی کشیده شده‌است (کشش جبرانی). همچنین آن را با بویراحمدی /*pēsūn*/ «پستان»، /*eškāsa*/ «شکسته»، /*angōs*/ «انگشت» نیز بسنجید (Taheri, 2016, p. 63). بر این مبناء، قوانین آوایی مرتبط با تحول این واژه را در بویراحمدی به صورت زیر می‌توان نشان داد:

13. A. /i/ → /e/  
B. Vst →  $\bar{V}$ s

اکنون ترتیب زمانی این دو قانون آوایی را بررسی می‌کنیم، تا مشخص شود در هر مورد نتیجه دگرگونی چه خواهد بود. اگر نخست قانون آوایی A و سپس B انجام بگیرد، صورت /*mēsa*/ تحول یافته‌است. همچنین مشاهده می‌شود که صورت بختیاری با انجام گرفتن قانون آوایی A به تنهایی ایجاد شده‌است، و قانون آوایی B عمل نکرده‌است:

14. *\*mista* —A→ *mesta* —B→ *mēsa*

هر چند اگر ترتیب زمانی دو قانون آوایی را جابه‌جا کنیم و نخست قانون آوایی B انجام بگیرد، صورت /*mīsa*/ به دست می‌آید و محیط آوایی برای عمل کردن قانون آوایی A از میان می‌رود. به این معنا که در گونه‌های بویراحمدی که /*mīsa*/ دارند، قانون آوایی A در این واژه عمل نکرده‌است.

15. *\*mista* —B→ *mīsa* —A→ ×

بر این مبناء، می‌توان نتیجه گرفت که در بویراحمدی افتادگی واکه /i/ به /e/ پیشینه چندانی ندارد و پس از حذف /t/ از خوشه همخوانی /st/ و کشش جبرانی واکه قبل از آن انجام گرفته‌است.

### ۳.۳. گویش‌های مرکزی

نمونه دیگری از تأثیر تاریخ‌گذاری نسبی در دگرگونی‌های آوایی را در چگونگی تحول واژه «پسر» در گویش‌های مرکزی مشاهده می‌کنیم. در بیشتر گویش‌های مرکزی این واژه با /u/ کشیده و پیشین‌شده مشاهده می‌شود. مانند: میمه‌ای [pü:r [py:r] «پسر» (Fathi, 1392, p. 223)، جوشقانی [pü:r/ [py:r] (Borjian, 2010)، ایبانه‌ای [pü:ra/ [py:ræ] «پسر» (Yarshater, 1983). در چند گویش مرکزی با واکه کوتاه /o/ وجود دارد، مانند جرقویه‌ای [pore/ [pore] «پسر» (Borjian, 2008). روند تحول این واژه در گویش‌های مرکزی هم از جهت چرایی تحول دوگانه آن در گونه‌های مختلف گویش‌های مرکزی، و هم از جهت چگونگی شکل‌گیری واکه پیشین‌شده /ü/ و ارزش واجی آن در گویش‌های مرکزی اهمیت دارد. پیش از بررسی روند تحول، نخست باید ساخت آغازی این واژه بازسازی شود. با توجه به اینکه این واژه بازمانده از ایرانی باستان /-puθra-/\* «پسر» است، و در پارتی هم به صورت /puhr/ باقی مانده‌است (سپس به صورت وامواژه «پور» از پارتی وارد زبان فارسی شده‌است)، صورت آغازی واژه را برای گویش‌های مرکزی به شکل /-puhr-/\* می‌توان بازسازی کرد. به این معنا که دو گونه /pür(a)/ و /pore/ از صورت /-puhr-/\* تحول یافته‌اند. تحول این واژه را در گویش‌های مرکزی به شکل زیر می‌توان نشان داد:

pü:r(a) / pore → گویش‌های مرکزی → \*puhr → مرکزی آغازی → -puθra- ایرانی باستان 16.

دگرگونی‌های آوایی مرتبط با تحول این واژه از صورت مرکزی آغازی چنین‌اند: (۱). واکه /u/ افتاده شده و به /o/ تبدیل شده‌است که در مورد /pore/ این دگرگونی انجام گرفته‌است، اما در مورد /pü:r(a)/ چنین نشده‌است. (۲). در مورد /pü:r(a)/ شاهد حذف همخوان /h/ و کشش جبرانی واکه پیش از آن هستیم. این در حالی است که در مورد pore حذف همخوان /h/ بدون کشش واکه قبلی انجام گرفته‌است. (۳). واکه /u/ با پیشین‌شدگی به /ü/ تبدیل شده‌است. برای مشخص کردن اینکه این پیشین‌شدگی در چه شرایطی انجام گرفته‌است، باید دیگر واژه‌هایی که این واکه پیشین‌شده را دارند، در گویش‌های مرکزی ببینیم. فتحی (Fathi Borojeni, 2013, p. 36) فهرستی از این واژه‌ها را در میمه‌ای ارائه کرده‌است. وی نشان داده‌است که این واکه در میمه‌ای دو خاستگاه دارد، همگی بازمانده از ایرانی باستان /-ü/ است که در دوره میانه یعنی در فارسی میانه و پارتی هم به همین شکل باقی مانده‌است، مانند: «دور» /dü:r/ از ایرانی باستان /-dūra-/\*، /-mü:š/ «موش» از ایرانی باستان، /-müš-/\* و /dü:d/ «دود» از ایرانی باستان /-dūta-/\*، همچنین این واکه ممکن است نتیجه کشش جبرانی /u/ قبل از خوشه همخوانی /hr/ باشد و برای

این مورد علاوه بر /pü:r/، واژهٔ /sü:r/ «سرخ» را مثال زده‌است (از صورت کهن تر /\*suhr/ از ایرانی باستان /\*suxra-/ «سرخ»). بنابراین، قوانین آوایی مرتبط با تحول این دو واژه را به این شکل می‌توان نشان داد:

17. A. /u/ → /o/  
 B. Vhr → V̄r  
 C. Vhr → Vr  
 D. /ū/ → /ü:/

اکنون می‌توان بررسی کرد کدامیک از این قوانین آوایی و طبر پایهٔ کدام ترتیب زمانی عمل کرده‌اند که منجر به ایجاد دو گونهٔ /pü:r/(a) و /pore/ از صورت آغازی /puhr/ در گویش‌های مرکزی شده‌است. با عملکرد قانون آوایی A نخست صورت \*pohr ایجاد می‌شود. اکنون فقط یکی از دو قانون آوایی B و C روی این واژه می‌توانند عمل کنند. با انجام گرفتن قانون آوایی B صورت /pōr/ و با قانون آوایی C صورت /por/ ایجاد می‌شود. بنابراین، گونهٔ /pore/ در گونهٔ جرقویه‌ای با عملکرد قانون آوایی A و سپس C ایجاد شده‌است. مشاهده می‌شود که عملکرد قانون آوایی A و C محیط آوایی را برای قانون آوایی B و D از میان برده‌است و روند پیشین شدن واژه را در این گونه نمی‌بینیم:

18. \*puhr —A→ pohr —C→ por

در گونه‌هایی از گویش‌های مرکزی که این واژه به صورت /pür/ تحول یافته‌است، قانون آوایی B و D عمل کرده‌اند. با انجام گرفتن قانون آوایی B، نخست با حذف /h/ واکهٔ /u/ کشش جبرانی یافته و به /u:/ تبدیل شده‌است. سپس در مرحلهٔ پسین، همگام با تحول عمومی /u:/ به /ü:/ در این واژه نیز /u:/ به /ü:/ تبدیل شده‌است:

19. \*puhr —B→ pu:r —D→ pü:r

روشن است که در این گونه‌ها به سبب آنکه قانون آوایی B زودتر از A عمل کرده‌است، محیط آوایی متفاوتی ایجاد شده‌است که قانون آوایی دیگری یعنی D توانسته انجام بگیرد و منجر به تحول متفاوتی در این واژه شود.

### ۳.۴. گویش‌های لری

در همهٔ گونه‌های اصلی لری مانند بختیاری، بویراحمدی و لرستانی واژه‌های «نعنا» و «نعل» به ترتیب به شکل /nânâ/ [na:na:] و nâl [na:l] وجود دارند و هر دو واژه‌هایی عربی هستند که از طریق فارسی به لری راه یافته‌اند. صورت آغازی این واژه‌ها را می‌توان به صورت [næʔnæ:] و

[næʔ] بازسازی کرد. روشن است که در مورد هر دو واژه با حذف همزه از خوشه همخوانی، واکه قبل از آن کشیده شده است و این فرآیندی آوایی است که هم در فارسی و هم در گویش های ایرانی به فراوانی رخ می دهد. پرسش این است که چرا به جای کشش [æ] و ایجاد گونه هایی مانند [næ:na:] و [næ:l]، این واژه ها را با [a] کشیده می بینیم. چون هر دو واژه به یک شکل تحول یافته اند، بررسی این پدیده را در مورد [na:l] انجام می دهیم. در روند تحول این واژه، دو دگرگونی آوایی رخ داده است: نخست، حذف همزه از خوشه همخوانی آغاز شده با همزه و کشش جبرانی واکه قبل از آن. دوم، دگرگونی واکه [æ] به [a] که دگرگونی است که در تحول از فارسی میانه به فارسی معاصر انجام شده است. هر چند این تحول در فارسی قدیم انجام نگرفته بود. همچنان که در فارسی افغانی هم هنوز انجام نگرفته است، اما در گویش های لری که با فارسی خاستگاه مشترک دارند نیز وجود دارد (Windfuhr et al., 2009, p. 425). بنابراین، قوانین آوایی مربوط به این دو دگرگونی را می توان این گونه نشان داد:

20. A. [æʔn] → [æ:n]  
 B. [æ:] → [a:]

روشن است که از بین این دو قانون آوایی، فقط ترتیب زمانی ممکن ترتیب A → B است، زیرا برای انجام دگرگونی B یک محیط آوایی لازم است که انجام گرفتن دگرگونی A آن را فراهم می کند. بنابراین، نخست دگرگونی A و سپس دگرگونی B انجام گرفته است:

21. [næʔl] —B→ [næ:l] —D→ [na:l]

یکی از مواردی که از چگونگی تحول این واژه در مورد تاریخ دگرگونی های آوایی زبان لری می توان دریافت این است که وقتی این دو واژه وارد زبان لری شده اند، هنوز دگرگونی [æ] به [a] در لری انجام نگرفته بود. این امر شاهد مهمی است برای تاریخ گذاری این دگرگونی آوایی یا برای بررسی اینکه تماس زبانی بین لری و فارسی دری و ورود واژه های عربی از چه زمانی آغاز شده است. از سوی دیگر می توان دریافت پیشینه فرایند یا دگرگونی آوایی حذف همزه و کشش جبرانی واکه قبل از آن بسیار کهن تر از آن است که بتوان آن را فقط یک فرآیند آوایی همزمانی در نظر گرفت که از ژرف ساخت به روساخت انجام می گیرد.

واژه فارسی «طعم» در سه گونه اصلی لری به این شکل دیده می شود: بختیاری و لرستانی /tom/ «طعم» (Madadi, 1375, p. 79; Izadpanah, 1996, p. 66)، بویراحمدی [tu:m] /tūm/ «طعم». اینکه این دو گونه چگونه از صورت آغازی [tæʔm] شکل گرفته اند، به روند تحولات آوایی مختلف در لری و چگونگی ترتیب زمانی آنها باز می گردد. با انجام دگرگونی A که در



بالا گفته شد، نخست با حذف همزه، واکهٔ پیش از آن کشش جبرانی یافته کشیده می‌شود، سپس با انجام گرفتن دگرگونی B واکهٔ کشیدهٔ ایجاد شده دست‌خوش یک دگرگونی دیگر شده به [a:] تبدیل می‌شود. اکنون محیط آوایی جدیدی ایجاد شده‌است که یک دگرگونی آوایی سومی که همان افزایش واکه‌های کشیده باشد در این واژه نیز اعمال شود. در بافت آوایی پیش از همخوان /n/ در بختیاری و لرستانی به /o/ و در بویراحمدی به /ī/ تبدیل شده‌است. قانون آوایی دگرگونی سوم که در فارسی گفتاری نیز انجام گرفته‌است، به شکل زیر است:

22. C. [a:] → [u:] , [o] / — [m]

مشاهده می‌شود که انجام گرفتن دگرگونی C مستلزم شکل‌گیری واکهٔ [a:] از طریق دگرگونی B است و دگرگونی B هنگامی انجام می‌شود که واکهٔ کشیدهٔ [æ:] با رخ دادن دگرگونی A ایجاد شده باشد. بنابراین، روند تحول واژهٔ یاد شده در بختیاری، لرستانی و بویراحمدی این گونه است:

23. [tæʔm] —A→ [tæ:m] —B→ [ta:m] —C→ [tu:m] / [tom]

نمونهٔ مشابهی از این نوع دگرگونی را در تاریخ زبان فارسی نیز مشاهده می‌کنیم. همین ترتیب زمانی سبب شکل‌گیری گونه‌هایی مانند «اطمینان» یا «ایمان» در زبان فارسی شده‌است که به ترتیب از صورت آغازی عربی /itmiʔnān/ و /iʔmān/ شکل گرفته‌اند. در مورد واژه‌هایی از این نوع نیز همزه حذف شده و واکهٔ /i/ کشش جبرانی یافته‌است. این دگرگونی هنگامی انجام گرفته‌است که هنوز واکهٔ فارسی آغازی /i/ در دوره‌های پسین به /e/ تبدیل نشده بود. این امر از جنبهٔ تعیین زمان افتادگی واکه‌های کوتاه در تاریخ زبان فارسی می‌تواند اهمیت داشته باشد. در مورد فارسی نیز می‌توان دو قانون آوایی زیر را در مورد تحول واژه‌های یاد شده نشان داد:

24. A. /i/ → /e/  
B. VʔC → VC

روشن است که در واژه‌هایی مانند «اطمینان» و «ایمان» دگرگونی B قبل از دگرگونی A انجام گرفته‌است. برای نمونه، در مورد «اطمینان» روند دگرگونی به شکل زیر انجام گرفته‌است:

25. itmiʔnān —B→ itmīnān

این در حالی است که اگر این دگرگونی پس از افتادگی واکه‌های کوتاه انجام می‌گرفت و نخست قانون آوایی A عمل می‌کرد، حاصل دگرگونی، صورتی متفاوت بود:

26. itmiʔnān —A→ \*etmeʔnān —B→ \*etmēnān

مشابه همین روند دگرگونی در مورد واژه‌های بویراحمدی [mu:ta:dʒ] /mūtāj/ «محتاج» (Taheri, 2016, p. 258) و گونه بختیاری خان‌میرزا [mu:sen] /mūsen/ «محسن (نام خاص)» (داده از نگارنده) انجام گرفته‌است. در مقایسه با برابر فارسی هر دو واژه که به ترتیب /mohtāj/ و /mohsen/ است، روشن می‌شود که در هر دو واژه [h] حذف شده و واکه قبل از آن کشش جبرانی یافته‌است. این مسئله که به چه سبب واکه کشیده شده نه [o:] بلکه [u:] است، به این برمی‌گردد که این واژه‌ها هنگامی از فارسی به لری راه یافته‌اند که هنوز واکه کوتاه [u] در فارسی وجود داشت و به [o] تبدیل نشده بود. صورت آغازی این واژه‌ها به ترتیب [muhtæ:dʒ] و [muhsin] بوده‌است و فقط دگرگونی انجام گرفته در مورد واکه [u] کشش جبرانی آن است که با انجام گرفتن آن، دگرگونی بعدی یعنی افتادگی واکه‌های کوتاه انجام نگرفته‌است. زیرا با کشش جبرانی و کشیده شدن واکه [u] دیگر واکه کوتاهی وجود نداشته‌است که افتاده شود. اهمیت این تحول از آن جهت است که نشان می‌دهد، هنگام ورود این واژه‌ها به گویش‌های لری هنوز افتادگی واکه‌های کوتاه در لری انجام نگرفته بود.

#### ۴. نتیجه‌گیری

بررسی نمونه‌هایی از برخی دگرگونی‌های آوایی انجام گرفته در زبان‌های ایرانی نشان می‌دهد که توجه به تاریخ‌گذاری نسبی در روند دگرگونی‌های آوایی به چه سبب اهمیت دارد، چگونه می‌تواند به درک این دگرگونی‌ها کمک کند. همچنین تاریخ‌گذاری نسبی می‌تواند چه کاربردهایی در بررسی تحولات تاریخی زبان‌های ایرانی و گویش‌شناسی زبان‌های ایرانی داشته باشد. در گونه‌های مختلف بختیاری، ترتیب زمانی متفاوت دگرگونی‌های آوایی بر روی یک واژه سبب شده‌است. برای نمونه واژه‌ای مانند فارسی میانه /-āmad/ در گونه کوه‌رنگ از بختیاری به صورت /-aweδ/ و در گونه ایزه به صورت /-ovay/ تحول یافته‌است. همین ترتیب متفاوت سبب شده‌است که در گونه کوه‌رنگ، رخ دادن یک دگرگونی آوایی محیط آوایی را برای انجام گرفتن دگرگونی‌ای که در بختیاری ایزه انجام شده‌است، از میان ببرد.

به همین صورت، ترتیب زمانی متفاوت دگرگونی‌های آوایی در بویراحمدی سبب شده‌است واژه‌ای مانند /-mista\*/ در دو گونه از بویراحمدی به دو صورت /mīsa/ و /mesa/ تحول یابد. گاهی انجام گرفتن یک دگرگونی آوایی پیش از دیگری، محیط آوایی را برای وقوع یک دگرگونی آوایی خاص از بین می‌برد. همان‌گونه که فارسی میانه /brūg/ «برو» با حذف /g/ پس‌واکه‌ای پایانی در فارسی به /abrū/ یا /borū/ تبدیل شده‌است. این در حالی است که در گونه بختیاری و بویراحمدی به سبب جابه‌جایی همخوان /r/ محیط آوایی برای حذف این /g/ از میان

رفته‌است. مشابه همین روند، در مورد تحول ایرانی باستان */\*wafra-* «برف» در زبان‌های ایرانی انجام گرفته‌است، که در تاتی و سمنانی */var/* شده‌است و */f/* در جایگاه پیش از *r* حذف شده‌است. هر چند جابه‌جایی */f/* با */r/* در برخی گونه‌ها مانند فارسی، لری و میمه‌ای محیط آوایی را برای انجام گرفتن این دگرگونی از میان برده‌است.

دقت در ترتیب زمانی دگرگونی‌های آوایی همچنین می‌تواند دلیل شکل‌گیری آوایی خاص یا برخی دگرگونی‌های آوایی خاص را روشن سازد. به ویژه از این جهت که انجام گرفتن یک دگرگونی آوایی شرایط را برای وقوع دگرگونی دیگری فراهم می‌کند. برای نمونه، ایجاد واژه پیشین شده */ũ/* در گویش‌های مرکزی در واژه‌هایی مانند */pür/* «پسر» و */sür/* «سرخ» به این دلیل بوده‌است که انجام گرفتن یک دگرگونی ویژه (حذف */h/* و کشش جبرانی واژه قبل) یک بافت آوایی‌ای ایجاد کرده‌است که همگام با تحول عمومی پیشین‌شدگی */ũ/* ایرانی باستان در گویش‌های مرکزی، این */u/* کشیده ایجاد شده، نیز به */ũ/* تبدیل شود. این در حالی است که در گونه‌های دیگری مانند جرقویه‌ای که این کشش جبرانی انجام نگرفته‌است، این واژه پیشین شده را در این واژه‌ها مشاهده نمی‌کنیم. روند مشابهی سبب شکل‌گیری گونه‌هایی *[na:l]* «نعل» و *[na:na:]* «نعنا» در لری شده‌است. در این زمینه، حذف همزه از صورت آغازی *[na?l]* و کشش واژه پیش از آن محیط آوایی‌ای ایجاد کرده بود که واژه */æ/* کشیده ایجاد شده، بتواند با تحول عمومی *[æ:]* به *[a:]* همگام شود. به همین صورت، تکواژ گونه‌هایی مانند «اطمینان»، «ایمان» و مانند آن در فارسی از صورت عربی *[itmi?na:n]* و *[i?ma:n]* شکل گرفته‌اند. در پایان، باید اشاره نمود که تاریخ‌گذاری نسبی می‌تواند زمان تقریبی یا نسبی برخی دگرگونی‌های آوایی را مشخص کند. برای نمونه، وجود تکواژ گونه‌هایی مانند */mūsen/* «محسن» و */mūtâj/* «محتاج» در گونه‌هایی از لری که با حذف */h/* و کشش جبرانی */u/* ایجاد شده‌اند، نشان می‌دهند که در لری حذف */h/* و کشش جبرانی واژه پیش از آن، قبل از افتادگی */u/* به */o/* انجام گرفته‌است.

### فهرست منابع

- ایزدپناه، حمید (۱۳۸۱). *فرهنگ لری*. تهران: اساطیر.
- آرلاتو، آنتونی (۱۳۷۳). *درآمدی بر زبان‌شناسی تاریخی*. ترجمه یحیی مدرس‌سی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- بیکس، رابرت (۱۳۸۹). *درآمدی بر زبان‌شناسی تطبیقی زبان‌های هندواروپایی*. ترجمه اسفندیار طاهری. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- خسروی راد، سمیه (۱۳۹۰). *گوش بختیاری / اینه*. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه ایرانشهر.
- سبزعلی پور، جهان دوست (۱۳۹۱). *فرهنگ تاتی*. رشت: فرهنگ ایلیا.
- طاهری، اسفندیار (۱۳۸۹). *گوش بختیاری کوهرننگ*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- طاهری، اسفندیار (۱۳۹۵). *گوش لری بویراحمدی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فتحی بروجنی، شهلا (۱۳۹۲). *گوش میمه ای*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- مددی، ظهراب (۱۳۷۵). *واژه نامه زبان بختیاری*. اهواز: نشر آیات.
- همایون، همدخت (۱۳۷۱). *گوش افتری*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

## References

- Arlotto, A. (1994). *An introduction to historical linguistics*. (Y. Modarresi, Trans.). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Beekes, R. (2010). *Comparative Indo-European linguistics, an introduction*. (E. Taheri, Trans.). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Borjian, H. (2008). Jarquya, I. The Dialect. *Encyclopedia Iranica*, XIV(6), pp. 584-588.
- Borjian, H. (2010). The dialect of Jowshaqan, part one: phonology, morphology and syntax. *Iran and the Caucasus*, 14, 83-116.
- Campbell, L. (1999). *Historical Linguistics: an introduction*. Cambridge: The MIT Press.
- Fathi Borojeni, Sh. (2013). *Meymey Dialect*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Gussenhoven, C. & Haike J. (2011). *Understanding phonology* (3<sup>rd</sup> ed.). London: Hodder Education.
- Homayoun, H. (1992). *Aftari Dialect*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Izadpanāh, H. (2004). *Lori Dictionary*. Tehran: Asatir [In Persian].
- Khosravi Rad, S. (2011). *Bakhtiari Dialect of Iza*. (Master's Thesis). Iranshahr: Iranshahr University [In Persian].
- MacKenzie, D. N. (1971). *A concise Pahlavi dictionary*. London: Oxford University Press.
- Madadi, Z. (1996). *Dictionary of Bakhtiari language*. Ahvaz: Ayat [In Persian].
- Sabzalipur, J. (2012). *Tati Dictionary*. Rasht: Farhang Ilia [In Persian].
- Taheri, E. (2010). *Bakhtiari dialect of Kuhrang*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Taheri, E. (2016). *Lori Dialect of Boirahmad*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Windfuhr, G., & Perry, J. (2009). Persian and Tajik. In G. Windfuhr (Ed.), *The Iranian languages* (pp. 416-444). London: Routledge.
- Yarshater, E. (1983). Abyāna'i. *Encyclopedia Iranica*, I(4), 404-405 [In Persian].

## Relative Chronology of Sound Changes in Iranian Languages

Esfandiar Taheri<sup>1</sup>

Received: 01/07/2018

Accepted: 01/10/2018

### Abstract

Relative chronology in historical linguistics refers to temporal order of sound changes affecting a language. Because a sound change is restricted to a particular period of time in the history of the language in which it takes place, this enables us to solve apparent problems with which we sometimes are confronted. This means that some sound changes may take place in the language at some earlier stage, whereas others may take place at some later stage in the history of that language. Often in the case of different changes from different times, evidence is left behind which provides us with the clues with which we determine their relative chronology, that is, the temporal order in which they took place. Therefore, part of working out the phonological history of a language is determining the relative chronology of the sound changes which have affected the language.

In Iranian languages also, there are some cases where the different temporal order of sound changes has an important role in the process of sound changes. In cases where we find morphophonemic variation in development of words, the order may be affected by difference in temporal order of sound changes. In this paper, after an introduction to relative chronology and its special use in historical linguistics, by examining the chronological order of sound change in development of some words in Iranian languages, it will be shown that how and why relative chronology can solve some problems with which we sometimes are confronted in working out the sound changes of a language.

In the history of Baxtiari, we find the change of Middle Persian *āmad-* “to go” to *āved-* (then *awed-*) in Kuhrang variety and *ovay-* in Iza variety. In this case, Baxtiari underwent two changes: A.  $\bar{a} \rightarrow o / \text{---} m$ , and B.  $m \rightarrow v / V \text{---} V$ . In Iza variety, the change took place in the order A→B, but in Kuhrang variety first the B change has been applied, and the use of B change has eliminated the phonetic environment for sound law A, since B had taken place first, then, there would have been no remaining *m* to condition change A. Another example of affecting relative chronology is seen in Middle Persian *\*mista* to *mīsa* and *mēsa* “urine” in some varieties of Boirahmadi, where among the two change A:  $Vst \rightarrow \bar{V}s$ , and B:  $i \rightarrow e$ , the order B →A has resulted to *mēsa*, while *mīsa* is developed by only B, because change A has eliminated the condition for change B. The same thing has occurred for Middle Per-

---

<sup>1</sup> Assistant professor of Ancient Iranian Languages, University of Isfahan; [e.taheri@fgn.ui.ac.ir](mailto:e.taheri@fgn.ui.ac.ir)

sian *brūg* “eyebrow” to Persian *abrū/borū*, where final postvocalic *-g* is deleted, while in Lori *borg* “eyebrow” by metathesis of *r* the word retained its *g* because it was not word-final. One more example is development of Old Iranian *\*wafra-* to *var* “snow” in Tati and Semnani, where the *f* is deleted before *r*, but the metathesis of *r* with *f* in some Iranian languages such as Persian, Lori and Meymai have changed the condition for deletion of *f*, and we find this word as *barf* and *warf* in these varieties where the *f* is retained.

Most Central dialects have *pūr* “son” and *sūr* “red” developed from Old Iranian *\*puθra-* and *\*suxra-*, respectively. The compensatory lengthening of *u* has resulted in *\*pūr* and *\*sūr*, then, through general change of Old Iranian *ū* to Central dialects *ū*, the forms *pūr* and *sūr* are developed. Here the compensatory lengthening of *u*, provides the necessary condition for fronting of *ū* to *ü*. The same change has occurred for development of *næʔl* “horseshoe” to *na:l* in Lori which deletion of *ʔ* and compensatory lengthening of *æ* has resulted in the development of form *næ:l*, then, by general rising of *æ*: to *a*:, the form *na:l* is formed. Again, compensatory lengthening has provided the necessary condition for rising of the long vowel in this word. The words such as *etmi:na:n* “confidence” and *i:ma:n* “faith” in Persian have been developed in the same way from their proto-forms *itmiʔna:n* and *iʔma:n*.

All the examples show that determining the relative chronology of the sound changes has an important effect in process of words development, and considering it can solve some problems with which we sometimes are confronted. We see that applying a sound change can eliminate the condition for another sound change and prevent its occurrence. While some other changes may provide a condition for a secondary change that affected the word. Different chronological order of sound can also be a reason for developing different dialects of a language, where a particular sound change order may distinguish a variety from other dialects which underwent another order of sound changes.

**Keywords:** relative chronology, Iranian languages, sound change, historical linguistics



## تحلیل روایی نمایشنامه «ایرانیان» اثر آیسخیلوس بر مبنای دیدگاه ساختاری رولان بارت<sup>۱</sup>

محمد رضا پشایی<sup>۲</sup>  
حجت کجانی حصاری<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۱۶

### چکیده

روایت‌شناسی، دانشی است که به بررسی فنون و ساختارهای روایی یک روایت، به عنوان گزارشی از واقعیت‌های مرتبط که در قالبی هنری ارائه شده‌اند، می‌پردازد. بررسی روایت‌شناسانه متن‌هایی همانند نمایشنامه «ایرانیان» نوشته آیسخیلوس که جنبه‌های گوناگون تاریخی، اسطوره‌ای و مذهبی را در بر دارند، افق دید تازه‌ای ایجاد می‌کند. بر این مبنای هدف مقاله حاضر، بهره‌گیری از نظریه‌های رولان بارت برای واکاوی ساختار روایی این نمایش‌نامه در سه سطح کارکردها، کنش‌ها و روایت است. در این پژوهش، ضمن بررسی کارکردهای روایی، دلالت‌ها و معانی پنهان روایت نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد. روش پژوهش، توصیفی-تحلیلی و با رویکردی روایت‌شناختی است. به طور کلی،

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19426.1513

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

نویسنده مسئول، Pashaei.reza@cfu.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات فارسی، مدرس گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فرهنگیان تهران؛

H.kajani@te.cfu.ac.ir



یافته‌های پژوهش از این قرار است؛ نخست، نظریه بارت با متن‌ها و نمایشنامه‌های پیش از میلاد مسیح نیز همسویی دارد. دوم، نویسنده در سطح کنش‌ها، با ساخت تقابل‌های فراوان توانسته است با ایجاد پیوندهایی میان انسان‌ها با یکدیگر و با ارواح درگذشتگان، مفاهیم دینی خود را به خوانندگان القا کند. سوم، در سطح روایت، خواب، فال و اخبار پیک‌ها، نشان‌دهنده کوچک‌شمردن تدبیر انسانی در مقابل تقدیر خدایان است. چهارم، پیروی از الگوی تحلیل روایت‌شناسانه بارت، هم پرده از برخی زیبایی‌های نهفته در داستان بر می‌دارد و هم سبب درک بهتر مفهوم، چرایی نوشته‌شدن و پیام نهانی متن می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** روایت‌شناسی، ساختارگرایی، کارکرد، کنش، آیسخیلوس،

رولان بارت

## ۱. مقدمه

تا زمانی که انسان به ارتباط با دیگران نیازمند است، روایت نیز در زندگی او حضور دارد؛ روایت‌ها همه جنبه‌های زندگی انسان را از تجربه‌های زندگی روزمره تا فراگیری علم و فرهنگ در بر می‌گیرند (Mohammadi & Esmalipour, 2014, p. 172). روایت، راهی است برای ترکیب کردن واحدهای زبانی در ساختارهای بزرگ‌تر و تقریباً همه کاربردهای زبان را داراست. روایت، شرط گریزناپذیر و ضروری زبان، معنا و دانش است. روایت، متشکل از مجموعه‌های متنوعی از ژانرها، از اسطوره و تاریخ گرفته تا نمایشنامه و حتی عنوان‌های خبری و مکالمه‌هاست و در هر زمان، مکان و جامعه‌ای حضور دارد.

روایت، عمل زبانی است که باعث انتقال معنا می‌شود و روایت‌شناسی، بررسی این انتقال است. فرهنگ آکسفورد (2016) روایت‌شناسی را علمی می‌داند که به بررسی فنون و ساختارهای روایی در یک روایت می‌پردازد که به مثابه گزارشی از وقایع واقعی یا خیالی مرتبط به هم هستند و به وسیله قالبی هنری ارائه شده‌است. پرنس (Prince, 2015, p. 3) هدف آن را، توصیف نظام قواعد ویژه حاکم بر تولید و پردازش روایت می‌داند. ترکمانی و همکاران (Torkamani, 2017, p. 92) معتقدند روایت باید از سه عنصر توالی از پیش انگاشته‌شده رخدادها، پیروی توالی از قوانین علت و معلولی و داشتن یک ساختار زمانمند تشکیل شده باشد.

ژنت (Genette, 1980; quoted from Ahmadi, 2010)، هر گزاره‌ی روایی را روایتی از رخدادی راستین یا خیالی می‌داند. این گزاره روایی از یک سو با موضوع روایت یعنی با داستان بیان شده یا بافت قصه رابطه دارد و از سوی دیگر با بیان روایی یا منطق روایت که ژنت آن را کنش ارتباطی روایی می‌خواند. ژرار ژنت می‌نویسد: «هر گزارش یا داستان به عنوان روایت، با

سرگذشت یا قصه‌ای که روایت می‌کند وابسته است و به عنوان سخن، با شکل بیان روایی که خود برگزیده است.» (Genette, 1980; quoted from Ahmadi, 2010, p. 315). آسابرگر (Asaberger, 2001, p. 18) روایت را هم یک شیوه استدلال و هم یک شیوه بازنمایی می‌داند و معتقد است که روایت، داستانی است که سلسله‌ای از رویدادها را طی یک دوره زمانی کوتاه یا بلند در بر می‌گیرد.

بارت (Barthes, 1999) حوادث داستان را که از نظر منطقی و زمانی پشت سر هم می‌آیند، «داستان» و سخن یا متنی را که آن داستان در قالب آن شکل گرفته است، «متن» یا «سوژه» می‌نامد؛ در حقیقت، روایت از دو قسمت داستان و متن شکل می‌گیرد و می‌تواند در ژانرهای مختلف ارائه گردد. شکل هر روایت مبتنی بر گزارش داستانی است و شناخت ساختار روایی داستان، نکته مهمی در پژوهش ادبی است. هر داستان از بیان حادثه‌ای آغاز می‌شود و هر راوی ادراک خود را از داستان بیان می‌کند و طرح روایت را به گونه‌ای می‌سازد که مخاطب بتواند آن را درک کند. ساختارگرایان به آن، همدلی میان مخاطب و راوی می‌گویند.

طلوعی و خالقی‌پناه (Tolooee & Khaleq Panah, 2008, p. 46) بر آن اند که تحلیل روایت به کاوش در محیط‌های شناختی، اجتماعی - تعاملی و نشانه‌ای می‌پردازد و به این دلیل که ساختارهای ایجاد معنا هستند، مورد مطالعه و بررسی قرار می‌گیرند.

## ۲. مسئله پژوهش

تحلیل ساختارگرایی جدید از روایت با اثر کلود لوی استروس<sup>۱</sup> درباره اسطوره و با این دیدگاه که در شالوده تنوع بی‌شمار اساطیر، ساختارهای جهانی ثابت و معینی وجود دارد، آغاز شد. او ذهن بشر را دارای ساختاری می‌داند که به گفته ایگلتون (Eagleton, 2009, p. 143) مجموعه روابطی را در زیر ظاهر روایت که معنی حقیقی اسطوره‌ها را شکل می‌داد، به وجود می‌آورد. میشل اریوه<sup>۲</sup> شمای اصلی نظریه نقد ساختاری را این گونه ترسیم می‌کند: نخست، متن ادبی چیزی جز موضوعی زبان‌شناسانه نیست. دوم، متن ادبی، متنی بسته و محدود به زمان و مکانش است و هیچ ارتباطی به مواد خارج از خود ندارد. سوم، متن ادبی فقط به دنیای زبانی خویش دلالت می‌کند، نه به چیزی دیگر. چهارم، وابستگی متن ادبی به ساختارهای زبانی، دو سویه دارد: از یک سو از زبان سود می‌جوید و از سوی دیگر به یاری آن زبانی تازه می‌آفریند. به این اعتبار، ادبیات زبان اشارت است؛ اشارت به زبان و نه به جهان (همان).

<sup>1</sup> C. Levi-Strauss

<sup>2</sup> M. Erivet

گریماس<sup>۱</sup> از مفهوم پی‌رفت<sup>۲</sup> به جای کارکرد استفاده می‌کرد. پس از او، برمون<sup>۳</sup> پی‌رفت را عنصر اصلی ساختار روایی خواند و آن را بر سه پایه استوار دانست: ۱- وضعیتی که امکان دگرگونی را در خود دارد؛ ۲- حادثه یا دگرگونی رخ می‌دهد؛ ۳- وضعیتی که محصول تحقق یا عدم تحقق آن امکان است پدید می‌آید (Eagleton, 2009, p. 166). به هر ترتیب از دیدگاه ساختارگرایی، در جریان توصیف ظاهری، هر اثر ادبی نگاهی غیرمستقیم هم به ساختار و ساختمان خود دارد و هم بازنمایشی زبان خود را انجام می‌دهد.

### ۳. تحلیل روایت از دیدگاه بارت

رولان بارت (۱۹۸۰-۱۹۱۵) نویسنده، منتقد و نظریه‌پرداز فرانسوی است. بیشتر کارهای او بر مبنای نشانه‌شناسی، ساختارگرایی و پساساختارگرایی شکل گرفته و او را با عنوان *لذت متن* می‌شناسند. او با آثاری چون *s/z*، *رخدادها*، *رولان بارت*، *درجه صفر نوشتار*، *نقد و حقیقت* و مقاله‌های گوناگون در زمینه نقد آثار ادبی معروف فرانسه به روش نشانه‌شناسیک و ساختارگرایانه خود را به شهرت رساند.

آلن (Allen, 2007, p. 94-95) معتقد است که بارت بر خلاف استروس<sup>۴</sup>، فوکو<sup>۵</sup> و لاکان<sup>۶</sup>، مبانی ساختارگرایی مدرن را در سخن ادبی بنا نهاد و معتقد به ایجاد یک الگوی زیرنهادی در تحلیل ساختاری روایت بود. به باور بارت «ساختارگرایی را به بهترین وجه می‌توان نشانه‌بهران اجتماعی و زبانی پیش‌گفته و واکنشی در مقابل آن توصیف کرد. ساختارگرایی گریزان از تاریخ در دامن زبان پناه می‌گیرد» (Eagleton, 2009, p. 194). بارت در نقد داستان *سارازین* اثر بالزاک توانست از دو سویه معناسناسیک و هم‌نشینی ساختار داستانی به ساختارهای فکری نویسنده از طریق شش رمزگان دست یابد که عبارت اند از: ۱- رمزگان کنش‌های روایی<sup>۷</sup> ۲- رمزگان معناسناسانه<sup>۸</sup> ۳- رمزگان فرهنگی یا ارجاعی<sup>۹</sup> ۴- رمزگان هرمنوتیک<sup>۱۰</sup> ۵- رمزگان نمادین<sup>۱۱</sup> ۶- رمزگان اعتباری<sup>۱۲</sup> (Ahmadi, 2010, p. 240-241).

<sup>1</sup> A. Greimas

<sup>2</sup> Sequence

<sup>3</sup> C. Bermond

<sup>4</sup> C. L. Strauss

<sup>5</sup> M. Foucault

<sup>6</sup> J. Lacan

<sup>7</sup> le code des action narrative

<sup>8</sup> proprement semantic

<sup>9</sup> cultural ou referential

<sup>10</sup> hermeneutique

<sup>11</sup> symbolic

<sup>12</sup> accreditation

از دیدگاه وی نقد، فرآیندی از ساختاری کردن<sup>۱</sup> متن بود. او در تحلیل ساختاری خود، روایت را حاصل ترکیب کارکردها و درونمایه‌ها می‌داند. «به نظر بارت، تحلیل روایت باید نخست الگویی فرضی برای توصیف برگزیند و سپس از این الگو آغاز کند و به تدریج به گونه‌های متفاوتی از روایت برسد» (Safae, 2010, p. 153). بارت روایت را در سه سطح توصیف می‌کند: ۱- کارکردها ۲- کنش‌ها و ۳- روایت.

بارت بر این باور است که «خواندن روایت‌ها به روال ساختاری، برای نشان دادن این نکته است که چگونه معنای روایت با اتکا به یک روند الحاق می‌شود. کارکردها به کنش‌ها ملحق می‌شوند و کنش‌ها هم سرانجام به سطح خود روایت‌ها می‌پیوندند» (Safae, 2010, p. 153-154).

### ۳.۱. سطح کارکردها<sup>۲</sup>

از دیدگاه بارت، کارکرد باعث انسجام کلی روایت است و آن را به پیش می‌راند. هر یک از روایت‌شناسان با توجه به زمینه کاری‌شان (استروس در اسطوره، فوکو در سخن فلسفی، لاکان در روان‌کاوی) کارکردهای مختلفی را ارائه کرده‌اند. هر چند بارت (Barthes, 2015, p. 31-33) در حوزه روایت‌شناسی ساختگرایی آثار ادبی، کارکردها را به دو دسته تقسیم کرد:

۳.۱.۱. کارکردهای ویژه که معمولاً در پی یک کارکرد آمده و به یک کنش مکمل و نتیجه‌دار برمی‌گردند.

۳.۱.۲. علامت‌ها/نمایه‌ها<sup>۳</sup> که به مفهومی کمابیش نامعین اشاره دارند. علامت‌ها اشاره‌های مستقیم در داستان را شامل می‌شوند و به جای ارجاع، به عمل مکمل و دارای پیامد، به مفهوم کمابیش گسترده‌ای دلالت می‌کنند که به هر حال برای معنی داستان ضروری است، مانند نشانه‌های روان‌شناختی درباره شخصیت‌ها، داده‌های مربوط به هویت آنان، نشانه‌گذاری‌های فضای روایت و عناصری از این دست» (Torkamani, 2017, p. 96).

بارت (Barthes, 2015, p. 33-37) کارکردهای ویژه را نیز به دو دسته تقسیم کرد:

۳.۱.۱.۱. کارکردهای اصلی (هسته‌ای) که نقطه‌های واقعی هر روایت به شمار می‌آیند، لحظات خطرند و نتیجه دارند؛

۳.۱.۱.۲. کارکردهای واسطه (تسهیل‌کننده) که در میان دو کارکرد اصلی قرار می‌گیرند و نقشی کوتاه را بر عهده دارد و گفتمان را تند، کند، خلاصه یا پیش‌بینی می‌کنند یا به بیراهه می‌کشانند.

<sup>1</sup> structuration

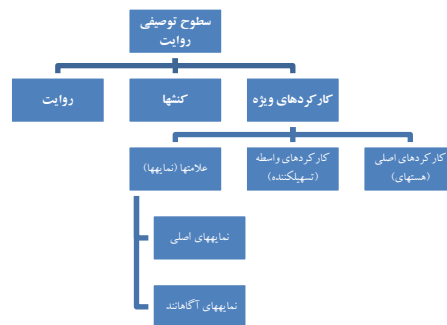
<sup>2</sup> Functions

<sup>3</sup> indices

بارت علامت‌ها را نیز به دو دسته تقسیم می‌کند:

۱. ۲. ۱. ۳. **علامت‌های ویژه (اصلی)** که به شخصیت عاملی در روایت، یا احساسی، یا فضایی یا نحوه تفکری باز می‌گردند و مدلول آن‌ها همیشه تلویحی و پوشیده است و نیاز به کشف و رمزبازی دارد.

۱. ۲. ۲. ۳. **علامت‌های اطلاع‌رسان (آگاهاننده)** که داده‌های با دلالت بی‌واسطه و اطلاعاتی آماده مصرف هستند.



شکل ۱: سطوح توصیفی روایت

#### ۴. نمایش‌نامه ایرانیان

آیسخیلوس یا آشیل (۴۵۶ ق.م) نمایش‌نامه‌نویس یونانی است که در نبرد ماراتن (۴۹۰ ق.م) و جنگ سالامیس (۴۸۰ ق.م) در مقابل سپاه ایران قرار گرفت. وی هشت سال بعد یعنی در سال ۴۷۲ ق.م «تراژدی ایرانیان» را نوشته، به نمایش گذاشته و جایزه دریافت کرده است.

اسلامی ندوشن (Eslami Nadoushan, 1999, p. 93-135) این نمایشنامه را در *ایران و یونان در بستر باستان* آورده است. ماجرا از این قرار است که لشکر ایران به همراه دولت‌های آسیایی هم‌عهد خود و بزرگ‌ترین جنگجویان و قهرمانانشان به سرپرستی خشایارشا با سپاهی بی‌کران روی به یونان آورده شده است. کشور به معتمدان و بزرگان قوم سپرده شده است و آنان از نیامدن پیک‌های خبرگذار در اضطراب به سر می‌برند.

آتوسا همسر داریوش و مادر خشایارشا به جمع بزرگان می‌پیوندد و آنان را از خوابی که دیده است باخبر می‌کند. او در خواب می‌بیند دو زن که گویی دو خواهرند، یکی با جامه فاخر ایرانی و دیگری با لباس گران‌قیمت یونانی به نزد او می‌آیند و نزاعی میانشان درمی‌گیرد. در این میان، خشایارشا بر آن می‌شود تا آنان را به سازش آورد. پس هر دو را به گردونه خود بسته و لگام بر گردنشان می‌افکند؛ اما یکی از آن دو اطاعت می‌کند و دیگری با سرکشی لگامش را گسسته و

یوغ را می‌شکند و خشایارشا را از ارابه به زمین می‌زند. آن‌گاه، داریوش به حال پسرش تأسف می‌خورد و پسر نیز جامه بر تن می‌درد.

آتوسا تعریف می‌کند که پس از بیدار شدن از خواب و تطهیر در چشمه‌ای زلال، در مسیر نیایشگاه، دو پرنده شکاری را می‌بیند که بر جان یک‌دیگر افتاده‌اند و از این تعجب می‌کند که قوشی، شهبازی را افکنده و پر و بالش را می‌کند.

مهران قوم پس از شنیدن خواب و این رویداد، او را دل‌داری داده و از او می‌خواهند به درگاه ایزدان دعا کند. همچنین با جرعه‌فشانی بر ارواح مردگان، از روح داریوش بخواهد که تفأل‌های روشن و خجسته برای او و پسرش از قعر زمین و از سرزمین مردگان بفرستد.

آن‌گاه آتوسا از مهران درباره یونان، یونانیان و سپاه و روش جنگی‌شان می‌پرسد و آنان آتن را سرزمین دور با سپاهی پر قدرت و بی‌کران که نیزه‌گذارند توصیف کرده و می‌گویند که پادشاهی ندارند و به جای شاه، قانون در آن سرزمین حکم می‌راند. در این حال، پیکی از راه می‌رسد و خبر شکست ایرانیان را به همراه می‌آورد. آتوسا پس از شنیدن کشته شدن سپاهیان، درباره خشایارشا می‌پرسد و از زنده بودن او شاد می‌شود. او از یک‌یک سپاهیان معروف و شرح کشته‌شدنش می‌پرسد و بر هر یک تأسف خورده و می‌موید. او از آغازگر جنگ می‌پرسد و پاسخ می‌شود که اهریمنی (فردی خائن و منافق) خشایارشا را به تعقیب گریزندگان آتنی از جنگ و محاصره آن‌ها به هنگام فرار برمی‌انگیزد و او غافل از تدبیر خدایان وارد جنگ شده و اسیر نیرنگ آنان می‌گردد. زیرا آن‌ها فکر فرار در سر نداشتند و حمله را آغاز کردند و سپاه ایران در انبوهی خود گرفتار می‌شود. خشایارشا با دیدن این مناظر به نوحه و زاری می‌افتد و جامه بر تن دریده و با پیادگان پا به گریز می‌نهد. در این هنگام، عده‌ای از سپاهیان او نیز در زمستانی که یکی از ایزدان پدید می‌آورد گرفتار می‌شوند.

با شنیدن این خبر، آتوسا تعبیر خوابش را درمی‌یابد و به سفارش مهران پیشکش‌هایی به درگاه ایزد زمین و ارواح مردگان نثار می‌کند و روح داریوش را فرامی‌خواند. روح داریوش وارد می‌شود اما از بهت او مهران جرأت رویاروی سخن گفتن با او را ندارند، به همین دلیل داریوش که نگران احضار پادشاه سرزمین مردگان<sup>۱</sup> است، با آتوسا، همسر خود، صحبت می‌کند و از ناراحتی او حدس می‌زند که یا قحطی در ایران افتاده و یا جنگی داخلی روی داده‌است. آتوسا او را از نابودی سپاهیان در آتن خبر می‌دهد و داریوش از ریز اتفاقات می‌پرسد. وی به این نتیجه می‌رسد که غیب‌گویان درست می‌گفتند که نمی‌توان بر قدرت و خواست خدایان چیره شد. زیرا خشایارشا دو

<sup>1</sup> Hades

طرف تنگه سفر که آبی آزاد است را به زنجیر کشیده و آن را برای گذر سپاهش با تخته‌هایی به هم متصل کرده‌است. از این رو ایزدان، به ویژه ایزد دریا، پوزیدون، او را به ناکامی کشانده‌است و هیچ کس تا این زمان در دوره هخامنشیان چنین شکستی نخورده‌است. او راه رسیدن به نیک‌روزی دوباره را برای ایرانیان این می‌داند که دیگر هرگز به فکر جنگ با یونانیان نیفتند و به سهم خود در ملک و حکومت بسنده کنند. روح داریوش با نصایحی چند به آتوسا و مهتران قوم می‌رود و خشایارشا فرا می‌رسد و با دریغ و حسرتی که مهتران با او در آن شریک‌اند خود را سرزنش می‌کند.

### ۵. روش پژوهش

این مقاله با الگو قرار دادن نظریه تحلیل ساختارگرایی روایت رولان بارت، سعی دارد با تحلیل داده‌های موجود در نمایشنامه باستانی «ایرانیان»، به ساختارهای ذهنی نویسنده آن، آیسخیلوس، دست یابد. برای انجام این تحلیل ساختاری لازم است ابتدا، سطح‌های گوناگون را متمایز کنیم و آن‌ها را در چشم‌اندازی سلسله‌مراتبی جای دهیم؛ زیرا

روایت، سلسله‌مراتبی از لحظه‌هاست. درک کردن روایت صرفاً پی‌گیری آشکارسازی داستان‌ها نیست، بلکه بازشناختن ساخت‌بندی آن در داستان‌ها، نشان دادن سلسله‌بندی‌های افقی رشته روایی روی محوری تلویحاً عمودی نیز هست. خواندن هر روایت... حرکت از یک سطح به سطح بعدی نیز هست (Mikoelian, 2009, 1388).

برای رسیدن به این خواسته، متن مورد نظر در سه سطح کارکردها، کنش‌ها و روایت مورد بحث قرار گرفت.

### ۶. پیشینه پژوهش

کتاب «تحلیل ساختاری روایت‌ها» نوشته رولان بارت (Barthes, 1999)، ترجمه محمد راغب کتابی است که مبنای تمام پژوهش‌های ساختارگرایی با این الگو قرار گرفته و اساس پژوهش حاضر شده‌است. کتاب «تحلیل ساختار روایت در قرآن» نوشته علی معموری (Ma'mouri, 2013) نیز قرآن را مورد تحلیل روایت‌شناسانه قرار می‌دهد. در ایران، مقاله‌های گوناگونی با پیروی از الگوی سه مرحله‌ای بارت انجام شده‌است که به برخی از مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود. کامبیز صفی (Safiei, 2009) مقاله «تحلیل روایی نمایشنامه بانوی سالخورده اثر فردریش دورنمات با تکیه بر دیدگاه رولان بارت» را به نگارش درآورده‌است. شیبانی اقدم و حاج ابو کهکی (Sheybani & Abu KahKahi, 2014)، اثر «بررسی ساختار روایی در مرزبان‌نامه» را ارائه کرده‌اند. مقاله «تحلیل ساختار روایی چند داستان کوتاه از نادر ابراهیمی» به وسیله حسن اکبری

بیرق و مریم اسدیان (Akbari Beiraq & Asadian, 2013) به نگارش درآمده است. همچنین باقری خلیلی و ذبیح پور (Bagheri Khalili & Zabih Pour, 2015) «تحلیل ساختاری تقابل نشانه‌ای در غزلیات حافظ شیرازی با تکیه بر نظریه رولان بارت» را ارائه کرده‌اند. مقاله «تحلیل روایت‌شناختی سوره نوح (ع) بر مبنای دیدگاه رولان بارت و ژرار ژنت» به وسیله حسین علی ترکمانی، مجتبی شکوری و مازیار مهمنی (Torkamani et al., 2017) به نگارش درآمده است. پژوهش حاضر نیز نمایشنامه «ایرانیان» اثر ایسخیلوس را بر مبنای نظریه سطوح توصیفی رولان بارت مورد بررسی قرار می‌دهد.

## ۷. تحلیل روایی نمایشنامه ایرانیان

صورت‌گراها، روایت را با دو عنصر طرح اولیه<sup>۱</sup> که معادل داستان<sup>۲</sup> است و طرح ثانویه<sup>۳</sup> که معادل گفتمان است، بررسی می‌کنند. تولان (Toolan, 2004) مراد از داستان را، شرح ساده رخ داده‌های اصلی با همان ترتیب طبیعی زمان رخ داد آن‌ها می‌داند که با فهرست کافی نقش‌های شخصیت‌های آن متن همراه است. ترکمانی و همکاران (Torkamani, 2017, p. 95) معتقدند سطح داستان شامل حوادثی است که راوی سعی دارد وقوع آن‌ها را به خواننده بیاوراند و سطح گفتمان شامل روش نقل حوادث، ترتیب زمانی بیان آن‌ها، زاویه دید و موارد مشابه است.

بر این اساس، ساختار روایی این نمایشنامه در سه سطح انجام خواهد شد. ابتدا به تجزیه و تحلیل پی‌رفت‌ها (کارکردهای توزیعی) روایت بر اساس نظریه تحلیل ساختاری رولان بارت پرداخته خواهد شد. پس از شناسایی پی‌رفت‌ها، کارکردهای گوناگون آن از یک‌دیگر جدا خواهند شد. در سطح دوم، کنش‌های موجود و در سطح سوم روایتگری نمایشنامه ایرانیان مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### ۷.۱. کارکردهای توزیعی (پی‌رفت‌ها)

بارت، در کنار کارکردهای اصلی و واسطه، از دو کارکرد دیگر یعنی کارکردهای توزیعی و ترکیبی نیز سخن گفته است. او از کارکردهای توزیعی نام می‌برد که معادل پی‌رفت در آثار پراب و گریماس است. اسکولز (Schooles, 2004, p. 138-141) و (Torkamani, 2017, p. 96) می‌نویسند پراب پی‌رفت را زنجیره‌ای از چند کنش یا کارکرد دانست و بر مبنای آن را ناشی از حرکت موقعیت تعادل به سمت عدم تعادل و سپس بازگشت مجدد به سمت تعادل دانست. او

<sup>1</sup> fabula

<sup>2</sup> story

<sup>3</sup> subject



معتقد بود پی‌رفت کوچک‌ترین واحد روایت است. او توالی منطقی کارکردهایی که با رابطه همبستگی به یکدیگر بسته شده‌اند را پی‌رفت خواند.

کارکردهای توزیعی (پی‌رفت‌های) نمایشنامه تک‌پرده‌ای «ایرانیان» به ترتیب عبارتند از: خروج، انتظار، دلهره، شکست، تحقیر و تسلیم.

دقت در توالی کارکردهای توزیعی (پی‌رفت‌ها)، خواننده را از این قضیه آگاه می‌کند که پی‌رفت‌های نخستین، مقدمه‌ای برای رسیدن به پی‌رفت نهایی و این نصیحت نویسنده است. زیرا سرانجام سرکشی در برابر خدایان ناگوار است و غرور به قدرت نظامی انسان‌ها نباید آن‌ها را به سرکشی در برابر قدرت الهی وادارد. این فرایند از خروج از کشور برای جنگ آغاز می‌شود و پس از خالی ماندن تخت شاهی و نگرانی از بازنگشتن شاه و سپاهیان، با ورود پیک به دل‌شوره فراوان و خبر شکست بزرگ‌ترین سپاه دنیا از سپاهی کوچک منجر می‌شود و با قدرت‌نمایی خدایان در مجازات طغیانگران به پایان می‌رسد.

## ۷.۱.۱. کارکردهای ویژه

### ۷.۱.۱.۱. کارکردهای اصلی (هسته‌ای)

این کارکردها که نقاط عطف واقعی هر روایت به شمار می‌آیند؛ لحظات خطرناک و نتیجه‌دارند؛ معمولاً کارکردهای اصلی به‌طور پی‌درپی و همراه با واسطه‌ها در پی یکدیگر آمده، جایگزین هم‌دیگر می‌شوند و داستان را گسترش می‌دهند. هسته‌ها نقاط برجسته روایت‌اند؛ جایی که لحظه‌های سرنوشت‌ساز پیشرفت یا تلفیق وجود دارند و تردیدی را معرفی می‌کنند یا نتیجه می‌گیرند. در این نمایشنامه کارکردهای اصلی فراوانی در روند روایت قابل تشخیص است که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از: اعزام سپاه ایران به جنگ یونان، انتظار ورود پیک خبررسان در جلوی کاخ شوش که از نگرانی درباریان بکاهد، تعریف خواب نگران‌کننده، تعریف ماجرای فال زدن به نبرد دو پرنده (قوش و شهباز)، دل‌داری دادن به آتوسا بخاطر خواب و فال بد، دل‌داری دادن به آتوسا، کسب آگاهی درباره یونان و یونانیان، ورود پیک و خبر از شکست و کشته شدن ایرانیان به سبب تحریک خشایارشا توسط فردی اهریمنی، غلبه تقدیر خدایان بر تدبیر شاه، یاری خواستن از ایزدان و ارواح و نتایج قدرت‌نمایی شاه در برابر خدایان و بی‌توجهی به خواست آن‌ها. کارکردهای اصلی، زمان‌مند، دارای ترتیب و علیت‌اند؛ همان‌گونه که نمونه‌های بالا همگی به ترتیب زمانی رخ داده‌است. این نمونه‌ها روایت را به سوی هدف آن یعنی شکست دولتی بزرگ با فرمانروایی مقتدر در برابر دولتی کوچک و بدون فرمانروا و پرهیز از مقابله با خواست خدایان می‌کشاند.

### ۲.۱.۱. کارکردهای واسطه‌ای (تسهیل‌کننده‌ها)

افزودنی‌هایی بر کارکردهای اصلی‌اند و معمولاً میان دو کارکرد هسته‌ای قرار می‌گیرند و سبب ایجاد فضای ذهنی کامل‌تری برای مخاطب می‌شوند. بارت (Barthes, 2008, p. 45) معتقد است برخلاف کارکردهای اصلی که علاوه بر توالی زمانی، علیتی را نیز در خود داشتند، کاتالیزورها فقط دارای توالی‌اند و هدفشان فقط پر کردن فضای میان کارکردهاست که در اطراف هسته جمع شده‌اند. در واقع کارکردهای تسهیل‌کننده، توضیحاتی هستند که کارکردهای اصلی را تکمیل می‌کنند و تقویت‌کننده داستان‌اند؛ مانند رفتن شخص شاه به جنگ و واگذار کردن کشور به معتمدان در پیرفت نخست، تأخیر فراوان پیک‌ها، شکست در رام کردن زن یونانی در خواب آتوسا در پیرفت دوم؛ دعا کردن به درگاه ایزدان، درخواست از ارواح درگذشتگان برای فرستان فال‌گیری‌ها و خیرهای خوب، تعجب از حکومت بدون شاه در یونان، نگرانی از جنگاوری یونانیان و رسیدن خبر شکست در پی‌رفت سوم؛ تعقیب و محاصره آتنی‌ها، گرفتار شدن خشایارشا در انبوهی سپاهیان خود، غفلت از تقدیر خدایان، ایجاد زمستان توسط خدایان، احضار روح داریوش کبیر در پی‌رفت چهارم؛ بی‌احترامی شاه به ایزد دریا و نصیحت به ایرانیان که به حکومت بر سرزمین خود قناعت کنند و دیگر به فکر حمله به یونان نباشند در پی‌رفت پنجم، از کارکردهای واسطه‌ای این نمایشنامه‌اند.

واسطه‌ها در برخی موارد مانند هم‌راهی بیش از حد هم‌نوایان در این نمایش، با تکرار زیاد کم‌کم حالت خنثی‌شدگی به خود می‌گیرد، به ویژه هنگامی که خشایارشا وارد می‌شود و پس از هر جمله او، هم‌نوایان با هم حرف او را تکرار یا تأیید می‌کنند و با او در غم بزرگش شریک می‌شوند. واسطه‌ها همچنین می‌توانند نقش نوعی پیش‌زمینه یا نقشی دست دوم را بازی کنند مانند خواب و تفاعل آتوسا در این متن.

### ۲.۱.۲. کارکردهای ترکیبی (نمایه‌ها/ علامت‌ها)

این کارکردها به مفهومی کم‌وبیش پراکنده بر می‌گردند و برای معنای داستان ضرورت دارند. کارکردهای ترکیبی نشانه‌هایی هستند که به وسیله آن‌ها می‌توان به مدلولی پی‌برد و با حرکت از سطح کارکرد به سطح روایت معنا می‌یابند. در این نمایش، انتظار هم‌نوایان و آتوسا، بر نگرانی ناشی از شکست در جنگ قبل دلالت دارد؛ خواب دیدن آتوسا دلالت بر نگرانی و وقوع اتفاقی ناخوشایند دارد؛ پرسش از وصف سپاه یونانیان دلالت بر بی‌لیاقتی فرمانده سپاه ایران دارد که با لشکری چندین برابر نتوانسته بر سپاهی کوچک غلبه کند؛ پاسخ نگفتن هم‌نوایان به داریوش حاکی از ترس درباریان از شهنشاه است؛ سفارش به ترک ابدی جنگ با یونانیان دلالت بر قدرت

بی نظیر آنان و شکست‌ناپذیری‌شان دارد؛ مویه و زاری و جامه‌دری خشایارشا نشان از احساس عجز، گناه و تأسف بر اعمال او دارد، همراهی و هم‌نوایی مهتران نشان از چاپلوسی فراوان یا علاقه آنان به شاه و وطن است؛ اینکه خدایان سبب شکست ایران شده‌اند، نیز نشان از قدرت بی‌نظیر ایرانیان در لشکرکشی و جنگاوری و این اعتقاد است که بر تقدیر نمی‌توان برآمد. نمایه‌های این نمایشنامه بیشتر ویژه‌اند زیرا نیاز به کشف و تأویل دارند و درصد نمایه‌های آگاهاننده بسیار کم است. در جدول زیر، نمایی کلی از کارکردهای توزیعی (پی‌رفت‌ها)، کارکردهای اصلی، کارکردهای واسطه و نمایه‌ها ارائه شده‌است:

**جدول ۱: انواع کارکردها در نمایشنامه ایرانیان**

کارکردهای توزیعی (پی‌رفت‌ها)	کارکردهای اصلی	کارکردهای واسطه (تسهیل‌کننده‌ها)	کارکردهای ترکیبی (نمایه‌ها)
۱. انتظار	اعزام بزرگ‌ترین سپاه دنیا به جنگ یونان	رفتن شاه به جنگ و سپرده شدن امور کشور به بزرگان دربار	نگرانی ناشی از شکست قبلی در مقابل یونانیان، انتظار اخبار جنگ
انتظار	انتظار آمدن پیک	نیامدن پیک‌های خبررسان	ایستادن در مقابل کاخ
	خواب دیدن آتوسا	شکست در رام کردن زن یونانی	لگام گسستن زن یونانی و شاه را از اربابه زمین انداختن، جامه دریدن شاه
	تأویل به نبرد قوش و شهباز	شکست پرنده قوی‌تر	بر زمین افکندن شهباز و پر و بال کردن او
دعوت اوضاع (دلوره)	دلداری دادن به آتوسا	دعا کردن به درگاه ایزدان درخواست از ارواح برای فرستادن تفأل‌های خوب	توسل به خدایان جرعه‌فشانی بر ارواح مردگان
	پرسش‌های آتوسا درباره یونان	حکومت بدون شاه یونان و حکمرانی قانون در آن کشور، کمی تعداد ارتش نیزه‌گذاری سربازان یونانی	بی‌لیاقتی شاه
	فرارسیدن پیک و آوردن اخبار	خبر شکست و مرگ سپاهیان ایران، زنده بودن شاه	مویه بر تک‌تک کشتگان
شکست	تحریک خشایارشا توسط اهریمن	تعقیب گریزندگان آتنی و محاصره آنها	صفت اهریمنی
	غلبه تقدیر بر تدبیر	ایجاد زمستان توسط خدایان	گریه خشایارشا - جامه بر تن دریدن او و فرار از میدان نبرد
			اسارت ایرانیان در سرما و مرگ
	یاری از ایزد زمین و ارواح	احضار روح داریوش، پدر خشایارشا	نذر و پیشکش به درگاه ایزد زمین و ارواح
قدرت‌نمایی خشایارشا در مقابل خدایان	بی‌احترامی به ایزد دریا	وصل کردن دو طرف تنگه بسفر با پل‌های چوبی	
	سرزنش بابت جنگ با یونان و قناعت به ملک خویش		

سطح‌های مختلف توصیف در این نمایش‌نامه از این قرارند؛ کارکرد توزیعی (پی‌رفت) نخست، خروج نام‌گذاری شده که هم به معنی خروج سپاه از کشور برای جنگ با یونان و هم به معنای خروج از دین است. کارکرد اصلی در این پی‌رفت، خروج ارتش ایران برای جنگ با یونانیان است. کارکرد واسطه و تسهیل‌کننده، رفتن شخص شاه به جنگ و سپرده شدن امور حکومتی به بزرگان دربار است. مهم‌ترین نمایه‌های این پی‌رفت، نگرانی درباریان که ناشی از شکست قبلی ایرانی از یونان است، انتظار رسیدن خبری از شاه و نتایج جنگ هستند.

پی‌رفت دوم، انتظار است که در قالب چشم به راه بودن برای آمدن پیک و آوردن اخبار جنگی شکل می‌گیرد. سه کارکرد اصلی در این پی‌رفت وجود دارد: کارکرد اول، انتظار آمدن پیک است. کارکرد دوم خواب دیدن آتوسا و کارکرد سوم، تأویل کردن و فال زدن به نبرد دو پرنده (قوش و شهباز) است. کارکردهای واسطه در این پی‌رفت مواردی را در بر می‌گیرند؛ نخست، تأخیر پیک‌های خبررسان که باعث نگرانی شدید درباریان می‌شود. دوم، شکست خشایارشا در رام کردن زن یونانی در خواب آتوساست و سوم، شکست پرنده قوی‌تر در فالی که او به درگیری دو پرنده شکاری می‌زند. چند نمایه آگاه‌کننده نیز در این پی‌رفت وجود دارد. نخستین نمایه، تأخیر فراوان پیک است که سبب افزایش اضطراب درباریان می‌شود؛ دومین نمایه، یوغ شکستن و لگام گسستن زن یونانی و به زمین افکندن شاه از روی ارابه و جامه دیدن داریوش است که خواننده را از وقوع اتفاقی ناخوشایند آگاه می‌کند؛ سوم شکست شهباز که نمادی از خشایارشا و قدرت برتر جنگی است که با کنده شدن بال و پر آن، فال‌زننده را از اتفاقی تلخ آگاه می‌کند.

پی‌رفت سوم، دلهره است. کارکرد اصلی نخست، دل‌داری دادن به آتوساست که با کارکردهای تسهیل‌کننده‌ای چون دعا به درگاه ایزدان، درخواست از ارواح مردگان برای فرستادن خبر نیک و انجام تفریبات خجسته به پیش می‌رود. نمایه‌های ویژه این کارکرد، توسل به خدایان و جرعه فشانی بر خاک برای ارواح و استمداد از آنهاست. این نمایه‌ها از سرسختی اوضاع و بی‌اعتمادی به موفقیت ارتش ایران خبر می‌دهند و جزء نمایه‌های ویژه‌اند. دومین کارکرد اصلی، پرسش‌هایی است که آتوسا درباره یونان می‌پرسد. این کارکرد سبب شدت یافتن پی‌رفت دلهره می‌شود و اطلاعاتی که به عنوان کارکردهای واسطه درباره یونان به دست می‌آید، مانند حکومت قانون، جنگاوری یونانیان و کمی تعداد سپاهیان آنها، نگرانی بیشتری را ایجاد می‌کند و نشان از بی‌لیاقتی فرماندهان ایران در این جنگ دارد. سومین کارکرد اصلی، فرارسیدن پیک و آوردن اخبار جنگ است که کارکرد واسطه، یعنی اخباری مبنی بر شکست آن را کامل کند. نمایه آگاه‌کننده این کارکرد، مویه درباریان بر تک‌تک کشته‌شدگان است که بر وخامت اوضاع می‌افزاید.

پی‌رفت چهارم، شکستی ناشی از نیروهای ماوراءالطبیعه است. سه کارکرد اصلی در تکمیل این پی‌رفت نقش دارند. نخست، تحریک خشایارشا توسط فردی اهریمنی است. این اتفاق با کارکرد واسطه‌تعییب فراریان آتنی و محاصره آنها تکمیل می‌شود. نمایه ویژه این کارکرد، صفت اهریمنی است که نشان می‌دهد شاه ایران کار عاقلانه انجام نمی‌دهد و به سبب آنکه این حرکت، اهریمنی است، با کارکرد اصلی بعدی، یعنی غلبه تقدیر خدایان بر تدبیر پادشاه ایران ادامه می‌یابد. کارکردهای واسطه‌ای در این بخش از این قرارند؛ گرفتار شدن شاه در انبوهی سپاهیان خود و فراموش کردن این نکته که قدرت‌هایی و رای قدرت‌های انسانی وجود دارد. نمایه‌های این کارکرد، واکنش یونانیان به شکل دفاع و غلبه بر ایرانیان است با نمایه ویژه خشایارشا و جامه بر تن دیدن او می‌شود و او را وادار به گریز از میدان نبرد می‌کند. واسطه دوم این کارکرد، پدید آوردن زمستانی سرد است که با نمایه آگاهاننده گرفتار شدن ایرانیان در سرما و مرگ لشکریان به پیش می‌رود. سومین کارکرد اصلی، یاری طلیدن آتوسا و درباریان از ایزد زمین و ارواح درگذشتگان است که با واسطه احضار روح داریوش کبیر تسهیل می‌شود و با نمایه نذر و پیشکش به درگاه ایزد زمین و ارواح مردگان تکمیل می‌گردد. این نمایه ویژه نشان از سرسختی اوضاع، ناامیدی از نیروهای ارتش و بی‌اعتمادی به قدرت ایران دارد که دیگر کاری از نیروهای انسانی بر نمی‌آید و باید از نیروهای آسمانی و ماوراءالطبیعه بهره گرفت.

پی‌رفت نهایی این نمایشنامه که به نوعی جمع‌بندی و نتیجه‌گیری از داستان است، کوچک شمردن انسان در مقابل خواست خدایان است. کارکرد اصلی این پی‌رفت، قدرت‌نمایی خشایارشا در مقابل خدایان است و دو کارکرد واسطه داستان را به سمت فرود داستان به پیش می‌راند و پیامد آموزشی ملی و مذهبی خود را به خوانندگان بازگو می‌کند. واسطه نخست، بی‌احترامی شاه به ایزد دریاست. این واسطه، با نمایه ویژه اتصال دو طرف تنگه بسفر با پلی که خشایارشا برای عبور بر آن می‌زند، سبب قهر خدای دریا، پوزویدون، می‌شود. سرانجام حقارت خشایارشا را در مقابل این ایزد نمایان می‌سازد. واسطه نهایی این نمایشنامه، نصیحت کردن ایرانیان است که به فکر جنگ با یونان نباشند و به ملک و حکومت خود قناعت کنند. این نصیحت‌ها خود نمایه ویژه‌ای هستند مبنی بر اعتقادات مذهبی-اسطوره‌ای که ملتی تک‌خدایی، هرچند ارتش بسیار قوی و مجهز داشته باشد، نمی‌تواند بر ملتی چندخدایی چون یونان پیروز شود و سرانجام خدایان آنها بر خدای یکتای ایرانیان پیروز می‌شوند.

## ۲.۷. سطح کنش‌گرها<sup>۱</sup>

در این سطح از تحلیل روایت، طبقه‌بندی شخصیت‌های روایت را نه براساس آنچه هستند، بلکه بر

<sup>۱</sup> actions

اساس آن چه انجام می‌دهند، تعیین می‌کنند. به این ترتیب، آن‌ها در سه محور عمده معنایی قرار می‌گیرند.

از آن‌جا که این مشارکت در صفت‌های سازمان‌یافته جهان‌لایتناهی شخصیت‌ها نیز به وسیله ساختار جانشینی که در سراسر روایت طرح افکنده شده محدود می‌شود، از هنگامی که کنش‌گری، طبقه‌ای را تعریف می‌کند، آن طبقه می‌تواند به وسیله کنش‌گران مختلفی پر شود و بر اساس قواعد تکثیر، جانشینی یا جایگزینی تجهیز شود ( Safae, 2010, p. 160).

طالبیان (Talebian et al., 2007, p. 101) معتقد است کنش‌ها معمولاً با تقابل‌ها و تضادها شکل می‌گیرند همان‌گونه که در تاریخ باستان مقابله خیر و شر یا اهورا و اهریمن کنش اصلی اساطیر و روایات ملی - مذهبی است. این پیوندهای دوگانه، ساختار یا الگوی کنشی است که تجزیه و تحلیل داستان را امکان‌پذیر می‌سازد.

از تقابل‌های دوگانه نمایشنامه ایرانیان، پیروزی در مقابل شکست، عظمت سپاه ایران در برابر سپاه کوچک آتن، تقدیر خدایان در برابر تدبیر پادشاه ایران، اعتماد شاه در مقابل خیانت برنامه‌ریزان جنگی، زندگی در برابر مرگ و قدرت در برابر ضعف است. در این روایت تصور عظمت سپاه، فتح یونان، گرفتن انتقام جنگ ماراتن، سرافرازی خشایارشا و شادی ایرانیان در مقابل حقیقت شکست و ناکامی در سالامیس، خواری شاه و مصیبت‌زدگی ایران قرار گرفت و امید به نومیدی بدل شد. در این نمایشنامه، قهرمان (خشایارشا) هدفی را دنبال می‌کند که عبارت است از گرفتن انتقام از کسانی (کشوری) که ده سال پیش پدرش داریوش و لشکریان او را شکست داده‌اند. او در ارتباطی با کشورهای تابعه، سرداران و سپاهیان را برای حمله به یونان گرد هم می‌آورد و کارش را آغاز می‌کند. از سوی دیگر، یونانیان نیز با خدایان در شکست دشمن متجاوز که از حکم تقدیر سرپیچی کرده متحد می‌شوند و در کاری مشترک با یکدیگر در ارتباطی ناخودآگاه قرار می‌گیرند. آن‌گاه در ضمن پیکاری که آزمون قدرت انسانی در مقابل قدرت فوق بشری است، سرانجام کار روشن می‌شود.

همچنین، می‌توان قهرمان این داستان را آتوسا خواند که همواره در صحنه حضور دارد. هدف او یافتن خبری است از پسرش که دلش را آرام گرداند و از نگرانی‌اش بکاهد. در این‌جا، سه نوع ارتباط اتفاق می‌افتد؛ یکی با هم‌نویان و بزرگان قوم که اگرچه از پیامد کار نگران‌اند اما او را دل‌داری می‌دهند؛ دیگر با پیک که خبر شکست سپاه ایران را می‌آورد و در پایان، با روح داریوش. آن‌گاه ملکه اول ایران (آتوسا) که صاحب شکوه و افتخار دولت سابق است، در

ناکامی ای عظیم، به جای آنکه خود را برای استقبال سپاهییانی پیروز و فاتح آماده کند، فقط به انتظار فرزند شکست خورده اش که آن همه عظمت و شکوه را از دست داده و جوانان و پهلوانان و طنش را با تدبیری جاهلانه به خاک و خون کشانده، به زاری و خواری می نشیند. از این دید فرستندگان پیام متفاوت اند؛ خواب، تفلأ به پرندگان، پیک و روح داریوش، در حالی که گیرنده تمام پیام ها اتوساست و پیام، او را به صبر در برابر ناملایمات دعوت می کند. در واقع، دو پیام نخست در اصطلاح ادبی براعت استهلال اند بر آغاز ماجرای نه به کام.

### ۳.۷. سطح روایت<sup>۱</sup>

بارت آخرین سطح را در تحلیل ساختاری خود، روایت می داند و معتقد است که این سطح از سطح های پیشین کامل تر و بسیار فراتر از آن هاست و کارکردها و کنش ها در این سطح یک پارچگی خود را پیدا می کنند. او در «درآمدی بر تحلیل ساختاری روایت ها» می نویسد: «سطح روایتی مشرف به جهانی است که روایت در آن گشوده شده است؛ در حالی که در همان زمان، سطح پیشین را می پوشاند و روایت را می بندد» (Barthes, 2008, p. 73).

بر این اساس، می توان گفت که تراژدی ایرانیان، ماجرای شکست انسان در مقابل غرور خود و در مقابل سرنوشتی از پیش رقم خورده است و تدبیر انسان در آن راه به جایی ندارد. این نمایشنامه روایت دیگری از تقابل های هستی چون پیروزی و شکست، تدبیر و تقدیر و غرور و ناکامی است. پادشاه پر شوکت و با ابهت ایران، خشایارشا، بزرگ ترین امپراتور در طول تاریخ و صاحب پرجمعیت ترین و مجهزترین ارتش دنیا بود. وی به بهانه فتح سرزمین کوچکی که در روزگار نوجوانی اش در جنگ مارتن بر لشکر پیروزمند و بی شمار پدرش غلبه کرده اند، با تکیه بر غرور و نیروی جوانی و لشکر بی همالش به آن سو لشکر کشی می کند. او ایران را به منتظران بازگشت یعنی زنان و سال خوردگان می سپارد.

در این میان، اتوسا که همسر داریوش و مادر خشایارشا است، به همراه پیران قوم در ایران به انتظار خبر فتح نشسته اند اما گویی از غرور بی اندازه شاه جوان و بی کفایتی او آگاه اند. زیرا همگی در اضطراب و نگرانی به سر می برند. همچنین آن ها با تجربه خود پی برده اند که فقط نیروی نظامی برای جنگ کافی نیست. در این هنگام خواب - که از جانب خدایان و الهامات ایزدان است - بر اتوسا نمایان شده و او را نگران می کند. علاوه بر این، مرغوایی (فالی نحس) به کار دو پرنده می زند که او را آشفته تر می سازد. ناگهان یکی از راه می رسد و آن ها را از حقیقت ماجرا آگاه

<sup>1</sup> narration

می‌کند. در سخنان پیک اشاراتی به در کار بودن دست خدایان هست. سپس آتوسا به مشاوره پیران قوم به احضار روح داریوش از سرزمین مردگان می‌پردازد و او را در جریان این امر قرار می‌دهد. داریوش نیز از تحقیق کلام غیب‌گویان می‌گوید که با اقدام پسرش، خدایان نیز آن را تسریع کرده‌اند و آن کار، اتصال دو طرف تنگه بَسْفَر به یک‌دیگر است که برخلاف خواست آن‌ها انجام شده‌است. زیرا خدایان خواسته‌اند آسیا از اروپا جدا باشد و به همین دلیل بانی آن باید مجازات سختی را پس دهد.

این نمایش، با دیدگاه ملی‌گرایی یونانی تنظیم شده‌است. با این وجود، هدف اصلی آن، نمایش شکست ارتش پر رنگ و آب ایران در برابر گروه کوچک یونانیان و افتخار به یونانی بودن و برتری آنان بر آسیایی‌ها و همچنین الهی بودن آن سرزمین است. همچنین این نمایش می‌تواند مشتمل بر مواردی باشد که از این قرارند؛ در حقیقت، شخصیت اصلی این نمایش، هر حاکمی است که به ملک خود قانع نبوده و به طمع گسترش آن، چشم طمع به کشورها و سرزمین‌های اطراف می‌دوزد و به بهانه‌های مختلف وارد جنگ با آنان می‌شود. به این ترتیب، خشایارشا نماینده تمام انسان‌هاست؛ انسان‌هایی که در برابر سرنوشت سرکشی کرده‌اند و باید در برابر خواست خدایان سر فرو آورده و شکسته و خوار شوند. او نماینده تمامی افراد متکبری است که با اتکاء بر غرور خود، خویشتن را به ناکامی و خواری می‌کشاند و برخی دیگر نیز باید به تاوان گناه او، خوار و سرافکننده یا نابود شوند.

## ۸. نتیجه‌گیری

مطالعه روایت‌شناسانه نمایشنامه ایرانیان روشن می‌سازد که نظریه ساختارگرایی رولان بارت می‌تواند در پیوند با متن‌های باستانی نیز به کار گرفته شود. این کار، سبب درک بهتر مفهوم نهفته و زیبایی‌های نهان در متن‌های کهن می‌شود. در این نمایشنامه، هم جنبه‌های کارکردگرایانه و اشاره به رخداد‌های داستانی فراوان است و هم توصیفات رفتاری و روان‌شناسانه. همچنین کارکردهای هسته‌ای در کنار کارکردهای واسطه و نمایه‌ها، متن کاملی را پدید آورده‌اند که تمام جنبه‌های روایت‌شناسانه بارت را پوشش می‌دهد. دیگر آنکه، اگرچه داستان در یک مکان ثابت رخ می‌دهد اما بازگشت به گذشته در بیان خواب، فال و سرگذشت جنگ آن را از خسته‌کنندگی دور می‌کند. همچنین احضار روح داریوش از عالمی دیگر در آن مکان، بر جذابیت متن می‌افزاید. فراوانی نگرانی و فضاها و رخداد‌های دلهره‌آور در این نمایش بالاتر از سایر موارد عاطفی است و هرچه به پایان نمایش نزدیک‌تر می‌شویم، بر این اضطراب افزوده می‌شود. در پیوند با راوی نیز باید اشاره نمود به جز آشیل، آتوسا و پیک هم راویان اصلی داستان‌اند و با بیان خواب‌ها و اخبار



جنگی، این نمایش را به سمت نتیجه مطلوب راوی اصلی پیش می‌برند. راوی اصلی تمهیداتی در پیش می‌گیرد تا داستان را با نتیجه تعلیمی و مذهبی به پایان برساند و آن راضی بودن به رضای خدایان و نمایش حقارت انسان در برابر آنان است.

### فهرست منابع

- آسابرگر، آرتور (۱۳۸۰). *روایت در فرهنگ عامه، رسانه و زندگی روزمره*. ترجمه محمدرضا لیراوی. تهران: نشر سروش.
- آلن، گراهام (۱۳۸۵). *رولان بارت*. ترجمه پیام یزدانجو. تهران: نشر مرکز.
- احمدی، بابک (۱۳۸۹). *ساختار و تأویل متن*. ج ۱۲. تهران: مرکز.
- اسکولز، رابرت (۱۳۸۳). *درآمدی بر ساختارگرایی در ادبیات*. ترجمه فرزانه طاهری. تهران: آگاه.
- اسلامی ندوشن، محمدعلی (۱۳۷۸). *ایران و یونان در بستر باستان*. ج ۱. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- اکبری بیرق، حسن و مریم اسدیان (۱۳۹۲). «تحلیل ساختار روایی چند داستان کوتاه از نادر ابراهیمی». صص ۱-۵۳. بازبایی شده در <<http://www.drakbari.com/file/ebrahimi.pdf>>
- ایگلتن، تری (۱۳۸۸). *پیش درآمدی بر نظریه ادبی*. ترجمه عباس مخبر. ج ۵. تهران: نشر مرکز.
- بارت، رولان (۱۳۸۷). «پیشینه دانش روایت‌شناسی». *درآمدی بر تحلیل ساختاری روایت‌ها*. ترجمه محمد راغب. تهران: فرهنگ صبا.
- بارت، رولان (۱۳۷۷). *درآمدی بر تحلیل ساختاری روایت‌ها*. ترجمه محمد راغب. تهران: فرهنگ صبا.
- بارت، رولان (۱۳۹۴). *درآمدی بر تحلیل ساختاری روایت‌ها*. مجموعه مقالات: *درآمدی به روایت‌شناسی*، ترجمه هوشنگ رهنما. تهران: هرمس.
- باقری خلیلی، علی اکبر و سیده فاطمه ذبیح پور (۱۳۹۳). «تحلیل ساختاری تقابل نشانه‌ای در غزلیات حافظ شیرازی با تکیه بر نظریه «رولان بارت»». *پژوهش زبان و ادبیات فارسی*. شماره ۳۵. صص ۲۵-۵۳.
- پرینس، جرالده (۱۳۹۴). *روایت‌شناسی، مجموعه مقالات: درآمدی به روایت‌شناسی*. ترجمه هوشنگ رهنما. تهران: هرمس.
- ترکمانی، حسین علی، مجتبی شکوری، و مازیار مهمی (۱۳۹۶). «تحلیل روایت‌شناختی سوره نوح (ع) بر مبنای دیدگاه رولان بارت و ژرار ژنت». *پژوهش‌های ادبی-قرآنی*. سال ۵. شماره ۳. صص ۹۱-۱۱۶.
- تولان، مایکل (۱۳۸۳). *درآمدی بر روایت*. ترجمه ابوالفضل حری. تهران: انتشارات فارابی.
- شیبانی، اشرف و زینب ابوکهکی (۱۳۹۳). «بررسی ساختار روایی در مرزبان نامه». *مطالعات نقد ادبی*. دوره ۹. شماره ۳۴. صص ۸۱-۱۰۲.
- صفیعی، کامبیز (۱۳۸۸). «کاربرد تحلیل ساختاری روایت: تحلیل روایی نمایشنامه ملاقات بانوی سالخورده اثر فردریش دورنمات، با تکیه بر دیدگاه رولان بارت». *ادبیات تطبیقی*. دوره ۳. شماره ۱۱. صص ۱۶۵-۱۴۵.

طالبیان، یحیی، محمدرضا صرفی، محمدصادق بصیری و اسداله جعفری (۱۳۸۶). «جدال خیر و شر؛ درون‌مایه شاهنامه فردوسی و کهن‌الگوی روایت». *مجله دانشکده ادبیات دانشگاه ادبیات و علوم انسانی مشهد*. شماره ۱۵۸. صص ۱۰۱-۱۱۶.

طلوعی، وحید و کمال خالقی‌پناه (۱۳۸۷). «روایت‌شناسی و تحلیل روایت». *مجله خوانش*، شماره ۹. صص ۴۵-۵۱.

کهنمویی پور، ژاله، نسرین خطاط و علی افخمی (۱۳۸۱). *فرهنگ توصیفی نقد ادبی (فرانسه-فارسی)*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

محمدی، اسمعیلی پور و مریم علی (۱۳۹۳). «بررسی روایت و عناصر داستانی در مجموعه کلاغ سه شنبه اثر مهدی مرادی». *زبان پژوهی*. سال ۶. شماره ۱۰. صص ۱۶۹-۲۰۲.

معموری، علی (۱۳۹۲). *تحلیل ساختار روایت در قرآن (بررسی منطقی روایی پی‌رفت‌ها)*. تهران: نگاه معاصر.  
مکوئیلان، مارتین (۱۳۸۸). *گزیده مقالات روایت*. ترجمه فتح محمدی. تهران: مینوی خرد.

## References

- Abrams, M. H (2002). *A Glossary of literary terms*, Tehran: Shamim [In Persian].
- Abrams, M. H (2002). *A Glossary of literary terms*. Tehran: Shamim [In Persian].
- Ahmadi, B. (2010). *The text-structure and textural interpretation* (12<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Markaz [In Persian].
- Akbari Beiraq, H., & Asadian, M. (2013). Analyzing the structural narrative of some short story from Nader Ebrahimi. 1-53. Retrieved from <<http://www.drakbari.com/file/ebrahimi.pdf>> [In Persian].
- Allen, G. (2007). *Roland Barthes*. (P. Yazdanju. Trans.). Tehran: Markaz [In Persian].
- Asaberger, A. (2001). *Narratives in popular culture, media, and everyday life*. (M. R. Liravi, Trans.). Tehran: Soroush [In Persian].
- Bagheri Khalili, A. A., & Zabih Pour, S. F. (2015). Structural analysis of symbolic contrasts in Hafiz Shirazi Ghazaliyat; by focusing on Ronald Barthes theory. *Research in Persian Language & Literature*. 35, 25-53 [In Persian].
- Barthes, R. (1999). *The structural analysis of the narrative*. (M. Raqeb, Trans.). Tehran: Farhang Saba [In Persian].
- Barthes, R. (2008). *The history of narrative knowledge* (M. Raqeb, Trans.), *The Structural Analysis of the Narrative*. Tehran: Farhang-e- Saba [In Persian].
- Barthes, R. (2015). *The structural analysis of the narrative*. *Narratology*. (H. Rahnama, Trans.). Tehran: Hermes [In Persian].
- Eagelton, T. (2009) *Litarary theory* (5<sup>nd</sup> edition). (A. Mokhber, Trans.). Tehran: Nashr-e-Markaz [In Persian].
- Eslami Nadoushan, M. A. (1999). *Iran and Greece in anciant period* (1<sup>nd</sup> ed). Tehran: Sherkat Sahami Enteshar [In Persian].
- Graham, A. (2006). *Roland Barthes*. (P. Yazdanjoo, Trans.). Tehran: Nashr-e-Markaz [In Persian].
- Kahnamooyipoor, J., Khatat, N., & Afkhami, A. (2002). *Descriptive culture of literary criticism (French-Persian)*. Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Ma'mouri, A. (2013) *Analyzing the structural narrative in the Quran (the study of sequence's logical narration)*. Tehran: Negah-e-Moa'ser [In Persian].
- Mikoelian, M. (2009). *Selection of narrative articles*. (Translated by Fattah Mohammadi). Tehran: Minooye Kherad [In Persian].
- Mohammadi, A., & Esmalipour, M. (2014) *The study of narrative and story elements in Kalagh Seshanbeh*. *Zabanpazhuhi*, 6 (10), 169-202 [In Persian].

- Oxford English dictionary (2016), Retrieved from <<http://www.OED.com>>
- Prince, J. (2015). *Narratology*. (H. Rahnama, Trans.). Tehran: Hermes [In Persian].
- Safiei, K. (2009) Application of the structural analysis of narration: narrative analysis of the play “The Visit of the old lady” by Friedrich Durrenmatt according to Roland Barthes point of view. *Comparative Literature Studies*, 3 (11), 145-165 [In Persian].
- Schooles, R. (2004). Structuralism in literature. (Translate by Farzane Taheri). Tehran: Agah [In Persian].
- Sheybani, A., & Abu KahKahi, Z. (2014). The Study of narrative structure in the Marzbanameh. *Literary Criticism Studies*. 9 (34), 81-102 [In Persian].
- Talebian, Y., Sarfi, M. R., Basiri, M. S., & Safari, A (2007). Good and evil struggle; the theme of Shahnameh Ferdowsi and the story of the narrative. *Faculty of Literature, University of Literature and Humanities of Mashhad*. 158, 101-116 [In Persian].
- Tolooee, V., & Khaleq Panah, K. (2008). Narrative and narrative Analysis. *Journal of Reading*, 9, 51-45 [In Persian].
- Toolan, M. (2004). *Narrative: a critical linguistic introduction*. (Translated by Abolfazl Horri). Tehran: Farabi [In Persian].
- Torkamani, H., Shakoori, M., & Mohaimeni, M. (2017). The narrative analysis of Surah Noah based on the views of Roland Barthes and Gerard Genette, *Literary- Quranic Research Journal*, 5 (3), 91- 116 [In Persian].

## The Narrative Analysis of the “Persians” by Aeschylus based on Roland Barthes’ Structural Viewpoint

Mohammadreza Pashaei<sup>1</sup>  
Hojjat Kajani Hesari<sup>2</sup>

Received: 07/03/2018  
Accepted: 07/07/2018

### Abstract

A scientific narrative examines the narrative techniques and structures of a narrative, as a report of related events presented in artistic forms. Narration is a way to combine linguistic units into larger structures in the same way as to cover secondhand meanings. Thus, narration is a way of reasoning and one way of its representation and its purpose is to describe the system of rules governing the production and processing of narratives. The narrative of texts such as the “Persians” by Aeschylus, which has different historical, mythical, and religious aspects, creates a new horizons. As long as a person needs communication with others, the narrative is also present in their life; narrative is a way to combine language units into larger structures and almost all language uses. Narration is an inescapable and necessary condition of language, meaning and knowledge, and consists of a variety of genres, from myth and history to plays, and even news titles and conversations, and at any time there is a place and a community.

Narrative is a linguistic action that translates meaning, and narration is the review of this transition. Barthes refers to the events of the story, which are logical and time-consuming, the “story” and the word or the text in which that story was formed, “text” or “subject”. Each story begins with an expression of an incident, and each narrator expresses his perception of the story in such a way that the audience can understand it. Narrative analysis explores cognitive, socio-interactive and symbolic environments, and the structures are meaningful. For Barthes, critique was a process of structuring a text, and in his analysis, narration was the product of the combination of functions and themes. He believes reading narratives in a structured way is to illustrate how the meaning of narration is relying on a complete process. Functions are joined to actions, and actions ultimately join narratives themselves. Based on this, in a charting of Barthes’ speech, there are three levels of functions, actions, and narration of the main elements. He divides functions into two sets of “special functions” that follow and give rise to complementary actions, and “profiles” that divide the broad and indistinct concepts which are necessary for the

---

<sup>1</sup> Assistant Professor of Farsi Language and Literature, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author); [M.pashaei@te.cfu.ac.ir](mailto:M.pashaei@te.cfu.ac.ir)

<sup>2</sup> Lecturer, Farsi Language and Literature Department, Farhangian University, Tehran, Iran; [H.kajani@te.cfu.ac.ir](mailto:H.kajani@te.cfu.ac.ir)

meaning of the story. In Barthes' theory, a function called "distribution function" is also named, which Propp and Grimes termed "prophet". Purification means the logical sequence of functions that are interconnected with the correlation and brings the reader to the final text commonly found in classical stories, the result of the story and the writer's purpose of expressing it. At the level of actors, characters are narrated based on what they do, and they are usually formed with contrasts and contradictions. These dichotomies or bindings are an action structure that enables story analysis. At the level of narration, functions and actions find their integrity and discover the hidden meaning of the story. The narrative and structural analysis of various texts create a new horizon and decode the new meanings of the new window into the perception of the reader; therefore, the "Persians" by Aeschylus, embraces various historical, mythical, and religious aspects. The main focus of the research was to make the reader understand the apparent meaning –a demonstration of the victory of the Greeks on the mighty Iranian army– which means that the authority of the Greek gods in the face of the Iranian God and the rule of law and democracy is attaining dictatorship and the kingdom. Therefore, **the purpose** of this article is to use the ideas of Roland Barthes to analyze the narrative structure of this play at three levels of functions, actions and narration, and also examine the functions of narrative, implications and hidden meanings of the narrative. The method of this study is descriptive-analytic with narrative cognitive approach.

**The research findings show:** A) Barthes' theory is also compatible with the texts and plays of the BC. B) The author at the level of the actions has been able to construct opposites of many human beings with each other and with the spirits of the dead, induce his religious concepts to readers, C) at the level of narration, dreams, horoscope, and peak news, suggests the humiliation of humankind against the virtues of the gods; D) following the narrative model of Barthes' analysis reveals some of the hidden beauty of the story, a better understanding of the concept, the reason for writing, and the secret message of the text. The narrative narration of the Iranian play makes it clear that the structuralist theory of Roland Barthes can also be found in ancient texts. This will help to better understand the hidden concept and hidden creatures in ancient texts. In this play, there are many aspects of functionalism and narrative of story telling, as well as behavioral and psychological descriptions.

**Keywords:** Narrative, Structuralism, function, action, Aeschylus, Roland Barthes

## تحلیل ساختار و گفتمان بخش تقدیر پایان‌نامه‌های فارسی در دو مقطع کارشناسی ارشد و دکتری<sup>۱</sup>

علی‌رضا قلی فامیان<sup>۲</sup>  
یعقوب نائبی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۱۵

### چکیده

صفحه‌قدردانی و سیاس، معمولاً بخشی کوتاه از یک پایان‌نامه یا رساله دانشگاهی است که در آن، دانشجو از افرادی مانند استادها، اعضای خانواده، دوستان و همکاران و نهادهایی مانند کتابخانه، دانشکده، گروه و یا شرکت‌ها و نهادهای غیردانشگاهی قدردانی و سیاس‌گذاری می‌کند. بر پایه انگاره نظری هایلند (Hyland, 2004) سه مرحله تأمل، سیاس و اطلاع در متن‌های قدردانی پایان‌نامه‌های دانشگاهی به کار می‌رود. در پژوهش حاضر، ۲۴۰ متن قدردانی و سیاس از ۱۲۰ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و ۱۲۰ رساله دکتری از شش رشته علوم سخت (کامپیوتر، مهندسی برق، زیست‌شناسی) و علوم نرم (مدیریت، حسابداری، زبان‌شناسی) استخراج و بررسی شده‌است. یافته‌های پژوهش نشان

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.17482.1427

<sup>۲</sup> دکتری تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، هیأت علمی دانشگاه پیام‌نور (نویسنده

مسئول)؛ famianali@pnu.ac.ir

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر؛ yn1356@chmail.ir

می‌دهد که گسترده‌ترین متن‌های تقدیر در رشته زبان‌شناسی همگانی (با ۶۳۴۰ واژه)، و کوتاه‌ترین متن‌های تقدیر در رشته حسابداری (با ۳۸۰۴ واژه) نگارش شده‌اند. یافته‌های پژوهش، به طور کلی نشان‌دهنده آن است که در متن‌های قدردانی پایان‌نامه‌ها و رساله‌های ایرانی نیز مرحله‌ها و گام‌های الگوی هایلند دنبال می‌شود، با این تفاوت عمده که در ۵۰ درصد از متن‌های فارسی، دانشجویان از خداوند نیز سپاس‌گزاری کرده‌اند. این در حالی است که هایلند چنین مرحله یا گامی را در انگاره ۲۰۱۸ خود در نظر نگرفته است. با بررسی صفحه قدردانی در رشته‌های گوناگون، مشاهده شد که دانشجویان رشته‌های علوم انسانی در مقایسه با رشته‌های علوم پایه و مهندسی، متون تقدیر طولانی‌تری نوشته‌اند. همچنین فراوانی سپاس از نهادهای غیردانشگاهی مانند آزمایشگاه‌ها، مراکز تولیدی و تجاری در رشته‌های علوم پایه و مهندسی بیشتر است. با توجه به متغیر مقطع تحصیلی نیز دریافتیم که دانشجویان دوره دکتری نسبت به دانشجویان کارشناسی ارشد، متن‌های قدردانی گسترده‌تری نوشته‌اند.

**واژه‌های کلیدی:** ژانر تقدیر، پایان‌نامه، تحلیل گفتمان، الگوی هایلند

## ۱. مقدمه

پایان‌نامه کارشناسی ارشد یا رساله دکتری، گزارشی مکتوب از یک پژوهش سازمان‌یافته است که معمولاً دانشجو در آخرین مرحله تحصیلات تکمیلی به نگارش آن می‌پردازد. با وجود برخی تفاوت‌های جزئی در ساختار متن‌های پایان‌نامه یا رساله، برخی بخش‌های این ژانر دانشگاهی ثابت است. به گونه‌ای که، تقریباً تمام دانشجویان از الگوهای رایج در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پیروی می‌کنند. یکی از بخش‌های ثابت در پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی در سراسر جهان، بخشی است که در آن دانشجو از استادها، اعضای خانواده، افراد حقیقی و حقوقی سپاس و قدردانی می‌کند. سپاسگزاری و قدردانی از افراد انسانی، امری رایج در فعالیت‌های اجتماعی است و افراد در موقعیت‌ها و بافت‌های گوناگون اجتماعی و حتی فردی از یک‌دیگر و یا از خداوند سپاسگزاری می‌کنند. قدردانی و سپاس از دیدگاه الهی نیز مورد بررسی قرار گرفته است. به باور فیلسوف آمریکایی استنلی کاول<sup>۱</sup>، قدردانی در چارچوب آموزه‌ها و مفاهیم حوزه الهیات بسیار اهمیت دارد. از دیدگاه او، قدردانی تفسیر خاصی از دانش است که در آن بر پاسخ‌گویی و مسئولیت‌پذیری انسان نسبت به سایر انسان‌ها و همچنین جهان تأکید می‌شود. به باور وی قدردانی

<sup>1</sup> Stanelly Cavell

حتی با ایمان همپوشانی دارد (Dahl, 2010, p. 931). لازم به اشاره است که بخش قدردانی در پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی اجباری نیست و معمولاً شیوه‌نامه خاصی به وسیله دانشگاه‌ها در پیوند با چگونگی نگارش این بخش ارائه نمی‌شود. این به آن معناست که دانشجویان معمولاً بر اساس سلیقه و با خواندن متن‌های دیگر مانند کتاب‌ها، پایان‌نامه‌ها و رساله‌های پیشین به کلیاتی در پیوند با چگونگی نگارش بخش قدردانی دست می‌یابند. بخش قدردانی پایان‌نامه، ماهیتی دوگانه دارد. زیرا با اینکه در یک متن علمی و رسمی جای می‌گیرد، از جنبه ساختار و متن از مؤلفه‌های متن‌های علمی و رسمی پیروی نمی‌کند. گواه این ادعا آن است که گروهی از دانشجویان در این بخش به شعر، آیه‌هایی از کتاب‌های مقدس و جمله‌هایی کاملاً احساسی، روی می‌آورند و از الگوهای رایج در متن‌های علمی و رسمی دوری می‌کنند.

همان‌گونه که روشن است رشته‌های دانشگاهی معمولاً به دو گروه علوم سخت و علوم نرم گروه‌بندی می‌شوند. یکی از دغدغه‌های پژوهشگران حوزه‌های فلسفه علم، جامعه‌شناسی علم و همچنین تحلیل گفتمان، تفاوت‌ها و شباهت‌های میان این دو گروه از دانش بشری است. برخی زبان‌شناسان علاقه‌مند به مبحث‌های گفتمانی، به بررسی گونه‌های مختلف ساخت‌های زبانی به کاررفته در متن‌های مقالات و کتاب‌های علوم سخت و علوم نرم پرداخته‌اند. بررسی تفاوت‌ها در گفتمان این دو حوزه-علوم سخت و علوم نرم- از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از این رو، در پژوهش حاضر برآنیم تا بخش قدردانی پایان‌نامه‌ها و رساله‌های تدوین شده در چارچوب دو گروه از علوم-علوم سخت و علوم نرم- را با یک‌دیگر مقایسه کنیم. در این راستا، نگارندگان بر آن اند تا به سه پرسش پاسخ دهند. نخست، اینکه «آیا الگوی تقدیر در پایان‌نامه‌های تحصیلی کارشناسی‌ارشد و دکتری ایران با یافته‌های پژوهش هایلند (Hyland, 2004) مطابقت دارد؟». دوم آنکه «آیا الگوی تقدیر در پایان‌نامه‌های تحصیلی ایران در مقطع دکتری تفاوت دارد؟» و سوم اینکه «آیا الگوی تقدیر در پایان‌نامه‌های تحصیلی ایران در رشته‌های علوم سخت و علوم نرم تفاوت دارد؟».

پیش از پاسخ به پرسش‌های بالا، اشاره به این نکته ضروری است که ژانر دانشگاهی فارسی و تمرکز بر ساخت‌های خرد و کلان این ژانر در چارچوب مطالعات زبان‌شناسی نظری و کاربردی مورد بررسی قرار گرفته‌است. برای نمونه، زارع و همکاران (Zare et al., 2017) ساختارهای واژگانی و دستوری موثر در پررنگ کردن نکته‌های مهم در ارائه‌های فارسی را بررسی کرده‌اند. کیوان‌لوشهرستانی و زارع (Zare & Kivanlo shahrestanak, 2018) نیز به چگونگی جداسازی مطالب بااهمیت از کم‌اهمیت در ارائه‌های علمی انگلیسی و فارسی پرداخته‌اند. در پژوهش حاضر، ابتدا باید مشخص شود که متن قدردانی چه جایگاهی در ژانر دانشگاهی دارد. سوالز (Swales,



۱۹۹۶) ژانر دانشگاهی را بر پایه مخاطب به سه گروه تقسیم کرده‌است. نخست، ژانرهای اولیه یا تحقیق-فرایند که برای همکاران دانشگاهی نوشته می‌شود. دوم، ژانرهای ثانویه یا آموزشی و سوم، ژانرهای خصوصی یا مسدود<sup>۱</sup> که به انتقال اطلاعات میان اعضای جامعه دانشگاهی اختصاص دارد. به نظر می‌رسد تعیین جایگاه ژانر تقدیر در این رده‌بندی دشوار است، زیرا این ژانر هم ماهیت دانشگاهی دارد و هم ماهیت و کارکرد خصوصی و غیردانشگاهی. بنابراین، می‌توان با تکیه بر تعریف و دسته‌بندی سولز، قدردانی و سپاسگزاری را ژانری خصوصی و تا اندازه‌ای دانشگاهی به شمار آورد. چان (Chan, 2015) با رویکردی پیکره-بنیاد به بررسی واژه‌ها و پاره‌گفته‌های تردیدنمای به کاررفته در بخش‌های تقدیر رساله‌های پرداخته‌است. همچنین، در پژوهشی دیگر، ادب کلامی در بخش تقدیر پایان‌نامه‌های فارسی و انگلیسی بررسی شده‌است (Mohammadi & Hekmatshoar Tabari, 2013). با چشم‌پوشی از این گونه بررسی‌ها، بیشتر پژوهش‌های موجود در پیوند با ساختار کلان و ماهیت زبانی ژانر قدردانی است. سامان‌یافته‌ترین انگاره نظری در حوزه ژانر قدردانی در پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی به وسیله هایلند (Hyland, 2004) ارائه شده‌است. چارچوب نظری او شامل سه مرحله و چند گام فرعی است. جدول زیر نمایی کلی از این الگوی سه مرحله‌ای نشان می‌دهد:

#### جدول ۱: الگوی نظری ژانر تقدیر پایان‌نامه‌های دانشگاهی (Hyland, 2004)

۱. مرحله تأمل <sup>۲</sup>	۲-۱ معرفی اجمالی یاریگران
۲. مرحله سپاس <sup>۳</sup>	۲-۲ سپاس به سبب مساعدت فکری ۲-۳ سپاس به سبب مساعدت مالی و پشتیبانی ۲-۴ سپاس به سبب حمایت عاطفی
۳. مرحله اطلاع <sup>۴</sup>	۳-۱ پذیرش مسئولیت پایان‌نامه ۳-۲ تقدیم <sup>۵</sup> پایان‌نامه

نمونه‌هایی از جمله‌ها و ساختارهای زبانی به کاررفته در مرحله‌های اصلی و فرعی الگوی بالا به شرح زیرند (Hyland, 2004, p. 309):

<sup>۱</sup> occluded

<sup>۲</sup> reflecting

<sup>۳</sup> thanking

<sup>۴</sup> announcing

<sup>۵</sup> dedicating

مرحله تأمل (۱): نگارش پایان‌نامه کار ساده‌ای نیست.

مرحله ۲-۱ در هنگام نگارش این پایان‌نامه افرادی بسیاری به نگارنده کمک کرده‌اند.

مرحله ۲-۲ به طور ویژه از استاد راهنمای خود که وقت باارزش خود را در اختیار من قرار داده‌اند، تشکر می‌کنم.

مرحله ۲-۳ از دانشکده علوم انسانی که چنین تحقیقی را امکان‌پذیر کردند، سپاسگزارم.

مرحله ۲-۴ سرانجام از خانواده خود که الهام‌بخش و مشوق من بوده‌اند قدردانی می‌کنم.

مرحله ۳-۱ در هر حال، نگارنده مسئولیت خطاها و کاستی‌های پایان‌نامه را می‌پذیرد.

مرحله ۳-۲ این پژوهش را به استاد.... تقدیم می‌کنم.

در ادامه، به معرفی برخی پژوهش‌های انجام شده در حوزه ژانر تقدیر پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها می‌پردازیم. باید اشاره نمود که در بیشتر این بررسی‌ها، الگوی نظری هایلند (Hyland, 2004) مورد توجه قرار گرفته و یافته‌های به دست آمده با یافته‌های هایلند مقایسه شده‌است.

به باور جیانونی (Giannoni, 2002) قدردانی و سپاسگزاری در کتاب از جنبه تاریخی از پیشینه دیرینه‌ای برخوردار بوده‌است. وی، به دورنمایی تاریخی از رشد و تحول در ژانر قدردانی ارائه کرده و به صورت ویژه، بخش سپاسگزاری در مقاله‌های پژوهشی زبان انگلیسی و ایتالیایی را بررسی کرده‌است. او صد مقاله از ۵۰ نشریه آمریکایی-بریتانیایی و ۱۹ نشریه علمی ایتالیایی منتشر شده مابین سال‌های ۱۹۹۴ تا ۱۹۹۹ را به عنوان پیکره پژوهش خود انتخاب کرده‌است. رشته‌های علمی، مقالات در حوزه علوم انسانی شامل اقتصاد، جامعه‌شناسی، زبان‌شناسی هستند و مقاله‌های دیگر از سه رشته ریاضیات، زیست‌شناسی و پزشکی انتخاب شده‌اند. جیانونی در سطح کلان پیکره، دو لایه (لایه مقدماتی و لایه اصلی) را شناسایی کرده و در هر لایه، گام‌های فرعی دیگری را نیز در نظر گرفته‌است. در پیکره علوم پایه (به جز یک استثناء) لایه اول مشاهده نشد. در مقاله‌های جامعه‌شناسی گام سپاسگزاری از افراد وجود نداشت و در مقاله‌های مربوط به ریاضیات نیز گام پذیرش مسئولیت گزارش نشد. در مقایسه با مقاله‌های انگلیسی، مقاله‌های ایتالیایی در لایه مقدماتی گسترده‌تر بودند. یافته‌های جیانونی نشان داد که در دو پیکره مقاله‌های انگلیسی و ایتالیایی و همچنین میان رشته‌های دانشگاهی، تفاوت‌های عمده‌ای از جنبه شیوه قدردانی وجود دارد. جیانونی (Giannoni, 2002)، به طور کلی بیان کرده‌است که در پیکره مقاله‌های مربوط به رشته‌های علوم انسانی انواع پیچیده‌تری از سپاسگزاری به کار رفته‌است. همچنین مشخص شد که نویسندگان مقاله‌های علوم پایه به دلیل‌هایی مانند رقابت، تلاش برای حفظ حقوق مادی و معنوی و موارد مشابه، علاقه چندانی به سپاس از پژوهشگران پیشین ندارند. گام مربوط به تأکید بر اشتراکات گروهی، فقط در مقاله‌های ایتالیایی مشاهده شد. جیانونی (Giannoni, 2002) در تحلیل

این امر، بیان می‌کند که علائق و گرایش‌های گروهی در جوامع دانشگاهی محدودتر (برخلاف زبان انگلیسی که دایره وسیع‌تری از دانشمندان سرتاسر جهان را در بر می‌گیرد) مهم‌تر است و اجتناب از آن گاه منجر به سوء تفاهم و رنجش خاطر دیگران می‌شود.

العلی (Al-Ali, 2004) به بررسی بخش تقدیر صد رساله دکتری دانشجویان عرب‌زبان چند کشور از جمله اردن، عراق، سوریه، لبنان، سودان، عربستان سعودی و مصر پرداخت. رساله‌ها همگی به زبان انگلیسی نگارش شده و زبان اول نویسندگان آن‌ها عربی بود. نیمی از رساله‌ها در دانشگاه‌های کشور آمریکا، یک سوم در دانشگاه‌های بریتانیا، و بقیه در کشورهای کانادا و استرالیا ارائه شده‌اند. بازه زمانی دفاع از رساله‌ها نیز مابین سال‌های ۱۹۶۲ تا ۲۰۰۴ بود. رشته‌های دانشجویان نیز مشتمل بر زبان‌شناسی، ترجمه، ادبیات، آموزش، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، علوم سیاسی، جغرافیا، مردم‌شناسی، مدیریت، علوم بازاریابی و اقتصاد بودند. العلی (Al-Ali, 2004) با تأکید بر سازگاری نسبی یافته‌های خود با الگوی نظری هایلند (Hyland, 2004)، بیان کرد که میان پیکره پژوهش او با رساله‌های مورد بررسی هایلند دو تفاوت چشمگیر وجود دارد. نخست اینکه در رساله‌های دانشجویان عرب‌زبان (که تقریباً همگی مسلمان هستند)، از خداوند سپاسگزاری شده‌است. دوم آنکه، نویسندگان عرب‌زبان در اشاره به اعضای خانواده و دوستان خود از لحن صمیمانه‌تری استفاده می‌کنند.

از دیدگاه اسکرینور (Scrivener, 2009) دریافت درجه دانشگاهی دکتری، موفقیتی بزرگ در زندگی تحصیلی یک فرد به شمار می‌آید. برای نمونه، دانشجوی رشته تاریخ نتیجه ماه‌ها و بلکه سال‌ها پژوهش و مطالعه خود را در رساله دکتری خود بازگو می‌کند. به باور وی، دانشجویان هر رشته، علاوه بر فراگیری مفاهیم و روش‌ها و اصول علمی رشته خود، با گفتمان غالب در رشته خود نیز آشنا می‌شوند. در چارچوب همین گفتمان است که کنش‌گران یک رشته علمی به شیوه خاصی دیدگاه‌های همکاران خود را تأیید یا رد کرده یا در مواردی از یک‌دیگر سپاسگزاری می‌کنند. به این ترتیب، رساله دکتری، علاوه بر ارائه یافته‌های علمی، برخی الگوهای گفتمانی رایج در یک رشته را نیز بازگو می‌کند. اسکرینور (Scrivener, 2009) به منظور شناخت دقیق همین الگوهای گفتمانی به بررسی صفحه‌های قدردانی و سپاسگزاری ۲۱۹ رساله دکتری ارائه شده در گروه تاریخ دانشگاه اوکلاهما بین سال‌های ۱۹۳۰ تا ۲۰۰۵ پرداخت. وی با ارائه یافته‌های گوناگون در پیوند با کمیت و کیفیت قدردانی در رساله‌های دکتری، نشان داد که چگونه تحولات اجتماعی - برای نمونه جنبش زنان در دهه ۱۹۷۰ میلادی - بر کیفیت سپاسگزاری از زن‌ها در صفحه قدردانی رساله‌های دانشجویان مرد تأثیر گذاشته‌است.

در پژوهشی دیگر، ۱۲۰ متن قدردانی دانشجویان تایوانی که در دانشگاه‌های کشور ایالات متحده آمریکا به زبان انگلیسی رساله دکتری نوشته‌اند، مورد بررسی قرار گرفت (Yang, 2012). به طور کلی، کمیت موارد سپاسگزاری در پیکره یانگ بیش از پیکره مربوط به مطالعه هایلند (Hyland, 2004)، در دانشگاه‌های تایوان است. استدلال یانگ این‌گونه استدلال می‌کند که تحصیل در کشوری خارجی سبب شده‌است دانشجویان تایوانی به حمایت روحی و عاطفی دوستان، همکاران و اعضای خانواده خود وابستگی بیشتری داشته باشند. بنابراین، پس از پایان دوران تحصیل و به هنگام دفاع از رساله خود، آن را به افرادی که حمایت‌شان کرده‌اند، تقدیم کنند. شاید به همین دلیل، تنوع و فراوانی مرحله‌ها و گام‌های متن‌های قدردانی در میان دانشجویان تایوانی شاغل به تحصیل در کشور آمریکا بیش از دانشجویان هنگ کنگ کنگی مشغول به تحصیل در هنگ کنگ است. یانگ در بخش قدردانی رشته‌های گوناگون نیز متوجه تفاوت‌هایی آشکاری شد. برای نمونه، در علوم نرم، از اعضای خانواده به شیوه چشمگیری سپاسگزاری می‌شود. هر چند در علوم سخت، سایر استادان دانشگاهی به گونه‌ای بارز مورد ستایش قرار می‌گیرند. ارزیابی یانگ (Yang, 2012) این است که در علوم سخت گرایش به کار گروهی و مشترک بیشتر است و همکاری سایر استادها بیشتر مورد توجه دانشجویان است. برعکس، در علوم انسانی و اجتماعی بر خود دانشجوی، خانواده و دوستان او تأکید شده‌است. تفاوت عمده دیگر، فراوانی بالاتر قدردانی از سازمان‌های پشتیبان در علوم سخت است، زیرا دانشجویان رشته‌های سخت فرصت‌های بیشتری برای دریافت بورس تحصیلی داشته‌اند.

محمدی (Mohammadi, 2013) الگوی قدردانی در رساله‌های دانشجویان فارسی‌زبان و انگلیسی‌زبان را بررسی و مقایسه کرده‌است. در پژوهش وی، ۸۰ رساله دکتری نوشته‌شده توسط انگلیسی‌زبانان و ۸۰ رساله به قلم دانشجویان ایرانی فارسی‌زبان به عنوان پیکره مطالعه انتخاب شده‌است. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که به طور کلی دانشجویان فارسی و انگلیسی‌زبان از الگوی قدردانی هایلند پیروی کرده‌اند و تفاوت‌ها در دو پیکره چندان چشمگیر نیست. محمدی (Mohammadi, 2013) در شرح این شباهت بیان می‌کند که بیشتر دانشجویان به هنگام نگارش متن قدردانی از رساله‌های فارغ‌التحصیلان پیشین استفاده می‌کنند و به تعبیری از نمونه‌های موجود این ژانر تقلید می‌کنند. با وجود شباهت‌های فراوان، برخی تفاوت‌های معنادار نیز میان پیکره فارسی و انگلیسی از جنبه استفاده از مرحله تأمل و گام پذیرش مسئولیت پایان‌نامه مشاهده می‌شود. برای نمونه، در رساله‌های دکتری در ابتدای متن قدردانی، تمام نویسندگان از خداوند یاد می‌کنند. همچنین مشاهده شد که دانشجویان فارسی‌زبان اغلب از مرحله تأمل صرف نظر می‌کنند، شاید به این دلیل که نگارش پایان‌نامه را وظیفه خود می‌دانند.

عالمی و رضانژاد (Alemi & Rezanejad, 2016) بر اساس چارچوبی متفاوت با آنچه هایلند (Hyland, 2004)، ارائه کرده‌است، به بررسی ساختار بخش تقدیر ۵۰۳ پایان‌نامه فارسی ارائه شد در دانشگاه تهران و دانشگاه صنعتی شریف پرداخته‌اند. یافته‌های بررسی آن‌ها نشان داد دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری در ایران بخش قدردانی پایان‌نامه‌های خود را در سه لایه تنظیم می‌کنند که مشتمل بر (۱) مرحله چارچوب‌بندی، (۲) مرحله سپاس، و (۳) مرحله خاتمه هستند. هر مرحله شامل چندین زیربخش فرعی است و در تمام پیکره، فقط سه نویسنده تمام مرحله‌ها و زیربخش‌ها را گنجانده‌اند. مرحله چارچوب‌بندی (۱) شامل زیربخش‌هایی است که شامل ۱-۱ به نام خدا؛ ۱-۲ عنوان؛ ۱-۳ تقدیم؛ ۱-۴ قطعه‌ای ادبی یا آیه‌ای از قرآن کریم؛ ۱-۵ تأمل؛ ۱-۶ معرفی یاریگران هستند. مرحله دوم که سپاس نامیده شده‌است، خود به دو بخش کوچک‌تر عوامل و خدمات تقسیم می‌شود. عوامل (۱-۲) شامل این زیربخش‌هاست: ۱-۲-۱ سپاس از خداوند؛ ۱-۲-۲ تیم سرپرستی پایان‌نامه؛ ۱-۲-۳ خانواده؛ ۱-۲-۴ سازمان‌ها؛ ۱-۲-۵ دوستان، هم‌کلاسی‌ها و هم‌اتاقی‌ها. خدمات (۲-۲) نیز شامل این موارد است: ۱-۲-۲ حمایت دانشگاهی؛ ۱-۲-۲-۲ حمایت عاطفی؛ ۱-۲-۲-۳ حمایت فنی؛ و ۱-۲-۲-۴ حمایت مالی. مرحله خاتمه (۳) دربرگیرنده این موارد است: ۱-۳-۱ آرزوی توفیق؛ ۱-۳-۲ عذرخواهی؛ ۱-۳-۳ پذیرش مسئولیت؛ ۱-۳-۴ امضاء.

داده‌های پژوهش نشان داد بخش‌های قدردانی پایان‌نامه‌ها مشتمل بر ویژگی‌های ساختاری و واژگانی فرهنگ‌محوری هستند. برخی مرحله‌ها و زیربخش‌ها مانند پاره گفته «به نام خدا» (البته در قالب‌های هنری گوناگون)، «عنوان» (مانند تقدیر و تشکر)، «تقدیم» (تقدیم به پدر و مادر) کاملاً رایج هستند. برعکس، نبود یا فراوانی ناچیز برخی مرحله‌ها یا زیربخش‌ها (مانند مرحله پذیرش مسئولیت) قابل توجه است. در نمونه‌ای دیگر، مشاهده شد شمار دانشجویانی که از یک سازمان یا دانشگاه به سبب فراهم کردن امکانات یا حمایت مالی تشکر کرده‌اند، بسیار اندک است (۰/۲۳ درصد). به طور طبیعی، علت اصلی نبود چنین مرحله‌ای در بخش قدردانی، نبود چنین سرمایه‌گذاری‌هایی در سطح دانشگاه‌هاست. عالمی و رضانژاد (Alemi & Rezanejad, 2016) با شمارش مرحله‌ها و بخش‌های پیکره تحقیق خود دریافتند که پایان‌نامه‌ها و رساله‌های علوم نرم نسبت به علوم سخت، متون تقدیر پیچیده‌تر و مفصل‌تری دارند.

## ۲. روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده‌است. ابتدا تعداد مشخصی پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد و رساله دکتری در رشته‌هایی معین انتخاب شدند. سپس صفحه‌های قدردانی و سپاس آن‌ها در برگه‌های جداگانه بازنویسی شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمام پایان‌نامه‌های

کارشناسی ارشد و رساله‌های دکتری دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری کشور است که به زبان فارسی و در دانشگاه‌های داخل کشور و در رشته‌های مختلف نگارش شده‌اند. در برخی دانشگاه‌ها و رشته‌های تحصیلی در مقطع کارشناسی نیز دانشجویان وظیفه دارند تا متن‌های پژوهش با نام پروژه یا پایان‌نامه را ارائه دهند. این موارد در چارچوب پژوهش حاضر قرار نمی‌گیرند. نمونه آماری پژوهش شامل ۲۴۰ پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رساله دکتری است که به منظور خنثی کردن تأثیر احتمالی متغیر جنسیت، پنجاه درصد (۱۲۰ پایان‌نامه و رساله) از دانشجویان زن و پنجاه درصد دیگر از دانشجویان مرد انتخاب شده‌است. برای بررسی شباهت‌ها یا تفاوت‌های احتمالی بر پایه رشته‌های علوم سخت و نرم نیز تعداد یکسانی از هر رشته انتخاب شده‌است. به گونه‌ای که از هر یک از رشته‌های علوم سخت (کامپیوتر، برق، زیست‌شناسی) و علوم نرم (مدیریت، حسابداری، زبان‌شناسی) ۴۰ پایان‌نامه انتخاب شد. به منظور امکان مقایسه میان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری نیز از ۴۰ پایان‌نامه استخراج شده در هر رشته تحصیلی، ۲۰ مورد مربوط به مقطع کارشناسی ارشد و ۲۰ مورد نیز مربوط به مقطع دکتری است. پایان‌نامه‌ها از میان گستره گسترده‌ای از دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی استان‌ها و شهرهای گوناگون انتخاب شدند. در انتخاب پایان‌نامه‌ها تلاش شد تا آثار مربوط به دانشجویان با اساتید راهنمای مختلف گردآوری شود. زیرا امکان دارد یک استاد راهنمای معین، شیوه خاصی از تقدیر را به دانشجویان خود پیشنهاد نماید. روشن است با گنجاندن چنین نمونه‌هایی در پیکره پژوهش، تصویر جامعی از کل جامعه آماری بررسی نخواهد شد. در انتخاب پایان‌نامه‌های رشته‌های گوناگون، نگارندگان به مواردی مانند حجم پایان‌نامه، نمره یا رتبه مورد اشاره در صورت جلسه، موضوع پایان‌نامه در هر رشته، تعداد استاد‌های راهنما یا مشاور و مانند آن توجهی نکرده‌اند.

به دلیل پراکندگی جغرافیایی دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و پژوهشی مجری رشته‌های مورد مطالعه، فقط استفاده از نمونه‌گیری تصادفی امکان‌پذیر نبوده‌است. با وجود این، نگارندگان کوشیده‌اند با در نظر گرفتن دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری رشته‌های مورد بررسی، مجموعه متنوعی از دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی را مورد توجه قرار دهند. به طور کلی، پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها از ۱۶ دانشگاه دولتی و آزاد اسلامی استخراج شد که در این میان فراوانی آثار مورد استفاده در دانشگاه تبریز (با ۴۸ پایان‌نامه و رساله)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر (۴۷)، دانشگاه تهران (۴۰)، دانشگاه فردوسی مشهد (۱۶)، دانشگاه تربیت مدرس (۱۳)، دانشگاه شهید بهشتی (۱۳)، دانشگاه اصفهان (۱۲)، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز (۱۲) بیش از سایر دانشگاه‌ها بوده‌است.

### ۳. یافته‌های پژوهش

در این بخش، ابتدا حجم پیکره پژوهش با جداسازی رشته‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرد. پس از مرور مواردی از صفحه‌های قدردانی، یافته‌های آماری پژوهش ارائه می‌شوند.

#### ۳.۱. حجم پیکره

در نخستین مرحله، شمار واژه‌های به کاررفته در صفحه‌های قدردانی و سپاسگزاری پایان‌نامه‌های کارشناسی‌ارشد و رساله‌های دکتری پیکره محاسبه شد. تمامی پیکره مورد مطالعه شامل ۲۹۴۳۱ واژه بود. شکل زیر، شمار واژه‌ها را به ترتیب رشته‌های مورد بررسی نشان می‌دهد. بر پایه داده‌های ارائه‌شده در شکل زیر، دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری رشته زبان‌شناسی گسترده‌ترین صفحه‌های قدردانی و سپاسگزاری را نوشته‌اند و کم‌حجم‌ترین پیکره به دانشجویان رشته حسابداری اختصاص دارد.



شکل ۱: فراوانی واژه‌ها در بخش قدردانی رشته‌های دانشگاهی

تعداد واژه‌های به کاررفته در صفحه‌های قدردانی و سپاسگزاری را می‌توان به تفکیک متغیرهای دیگر نیز ارزیابی و مقایسه کرد. بر پایه اعداد جدول بالا، دانشجویان رشته‌های نرم (علوم انسانی) در مقایسه با دانشجویان رشته‌های سخت (علوم پایه و فنی و مهندسی) متون طولانی‌تری را برای بخش سپاس آماده کرده‌اند. متغیر مقطع تحصیلی نیز در این میان مؤثر است. زیرا دانشجویان مقطع دکتری ۲۹۱۳ واژه بیشتر از دانشجویان مقطع کارشناسی‌ارشد به کار برده‌اند. دقت در پیوند با شمار واژه‌ها بر پایه متغیر جنسیت نشان می‌دهد که از نظر تعداد واژه‌ها، تفاوت بسیاری میان

دانشجویان زن و مرد وجود ندارد و نویسندگان زن صرفاً ۲۰۵ واژه بیشتر به کار برده‌اند. طولانی‌ترین قدردانی شامل ۳۱۲ واژه است که به وسیله یک دانشجوی زن در مقطع دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی نوشته شده‌است (Sedigh Ziabari, 2009) و کوتاه‌ترین قدردانی نیز شامل ۱۳ واژه است که در آن نامی از افراد برده نشده‌است. قدردانی کوتاه مورد نظر که توسط یک دانشجوی مرد در مقطع دکتری رشته زیست‌شناسی نوشته شده‌است، از این قرار است:

۱. «با تشکر از تمامی عزیزانی که در طول دوران تحصیلی‌ام مرا یاری نمودند» (Sobhanian, 2010).

### ۲.۳. نمونه‌هایی از متن‌های قدردانی

در این بخش، به معرفی و شرح نمونه‌هایی از پیکره به تفکیک مرحله‌های انگاره نظری هایلند (Hyland, 2004) می‌پردازیم.

#### ۲.۳.۱. مرحله نخست: مرحله تأمل

حدود نیمی از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های پیکره مطالعه حاضر دارای مرحله تأمل هستند و در تقریباً تمام آن‌ها از خداوند قدردانی شده‌است. روشن است این رویکرد با پیکره هایلند (Hyland, 2004) و تقریباً تمام پژوهشگران دیگر که پیکره‌شان از دانشگاه‌های کشورهای غیراسلامی استخراج شده‌است، تفاوت دارد. در ادامه، یک نمونه از مرحله تأمل پیکره را مرور می‌کنیم:

۲. اینک که به خواست پروردگار، انجام این پایان‌نامه و تدوین آن به پایان رسیده است از استاد گرانقدر جناب آقای دکتر ..... (Heydarian, 2010).

#### ۲.۳.۲. گام ۱-۲: معرفی اجمالی یاریگران

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، در این گام، نویسنده به طور اجمالی به افرادی که می‌خواهد از آنان تشکر کند، اشاره می‌کند. یک نمونه از گام (۱-۲) به شرح زیر است:

۳. ... در این دوره از همکاری و همراهی خانواده‌ام و دوستانم بهره بردم. لذا از خداوند متعال موفقیت و سعادت‌مندی را برای ایشان خواستارم (Farzanyar, 2012).

در نمونه بالا، نویسنده دانشجوی دوره دکتری رشته کامپیوتر دانشگاه علم و صنعت ایران است و در ادامه به طور مستقیم و آشکار از خانواده و دوستان خود سپاسگزاری می‌کند. هر چند همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در آغاز متن قدردانی خود به صورت مختصر به آنان اشاره می‌کند.



### ۳.۲.۳. گام ۲-۲: سپاس به سبب مساعدت فکری

در الگوی هایلند، منظور از مساعدت فکری، راهنمایی استاد‌های راهنما و مشاور است. لازم به اشاره است که این گام مهم‌ترین بخش صفحه‌قدردانی و سپاسگزاری است. بر پایه بیشتر بررسی‌های انجام‌شده، تقریباً تمام دانشجویان در متن‌های قدردانی خود از استاد راهنما و مشاور - به ویژه استاد راهنما - سپاسگزاری می‌کنند. در مواردی مشاهده شد که دانشجو از استاد داور پایان‌نامه خود و یا حتی مدیر گروه نیز سپاسگزاری کرده است. از آن‌جایی که همکاری استاد‌های داور یا مدیران گروه‌های آموزشی نیز از جمله مساعدت فکری است، محقق سپاس از آنان را در گام (۲-۲) طبقه‌بندی نموده است. در پیکره مطالعه حاضر، تقریباً ۹۸ درصد از دانشجویان از استاد راهنما یا مشاور خود قدردانی کرده‌اند. انتخاب واژه‌ها و ساختارهای زبانی نیز به گونه‌ای است که بیشترین احترام و ادای دین به استاد راهنما و مشاور می‌شود. در ادامه نمونه‌ای از این گام را مرور می‌کنیم:

۴. ... و سپاس فراوان از استاد فرزانه و ارجمندم جناب آقای دکتر .... که قبول زحمت فرمودند و راهنمایی پایان‌نامه این‌جانب را به عهده گرفته‌اند و در طول مدت آموزش و انجام این تحقیق همواره از راهنمایی بی‌دریغ ایشان بهره گرفته‌ام و به وجودشان افتخار می‌کنم.

از استاد مشاور گرانقدرم جناب آقای دکتر .... که در این دو سال از راهنمایی‌های ارزشمندشان استفاده نمودم سپاسگزارم.

از استاد فرزانه و ارجمند جناب آقای دکتر .... استاد داور که با حضور خود در جلسه دفاع به این‌جانب افتخار دادند کمال تشکر و سپاس را دارم (Toutounchi, 2012).

در نمونه بالا، مشاهده می‌شود که ساختار و شیوه سپاس از استاد راهنما با استاد‌های دیگر اندکی متفاوت است. نخست اینکه جایگاه استاد راهنما - تقریباً همیشه - اول است و سپس نوبت به استاد مشاور و استاد‌های دیگر می‌رسد. شمار واژه‌های اختصاص‌یافته به استاد راهنما (با فراوانی ۶۶۷۶ واژه) نیز بیشتر از استاد مشاور (با فراوانی ۳۵۸۹ واژه) است. این گرایش کم و بیش در تمام متن‌های پیکره مطالعه حاضر مشاهده می‌شود.

### ۳.۲.۴. گام ۲-۳: سپاس به سبب مساعدت مالی و پشتیبانی

در برخی متن‌های قدردانی، دانشجویان از کارکنان و مسئولان آزمایشگاه‌ها، کتابخانه‌ها، شرکت‌ها، بانک‌ها، کارخانه‌ها سپاسگزاری کرده‌اند. آن‌ها اغلب به این نکته اشاره کرده‌اند که بدون همکاری افراد یا نهادهای مورد اشاره، امکان انجام پژوهش و نگارش پایان‌نامه فراهم نبوده است. لازم به اشاره است که فراوانی موارد این گام در رشته زیست‌شناسی به گونه‌ای قابل توجه بیش از سایر رشته‌ها بوده است. در ادامه دو نمونه از این گام را مرور می‌کنیم.

۵. .... از پرسنل محترم آسایشگاه خیریه حضرت ابوالفضل (ع) و همچنین انستیتو پاستور ایران، بخش هیاتیت و ایدز، به خصوص سرکار خانم ..... که قدم به قدم در تمامی مراحل مربوط به آنالیز آماری این پژوهش مرا همراهی کردند و الگویی بی‌نظیر از یک استاد فداکار را در ذهن من حک نمودند، کمال تشکر را دارم (Hosseini, 2013).

### ۳. ۲. ۵. گام ۲-۴: سپاس به سبب حمایت عاطفی

در این گام، دانشجو از پدر، مادر، همسر، برادر، خواهر، فرزند، دوست و سایر وابستگان خود سپاسگزاری می‌کند. معمولاً لحن نویسنده در این گام با سایر مراحل و گام‌ها متفاوت است. زیرا نویسنده خود را مجاز می‌داند در انتخاب واژه‌ها از ژانر متن‌های علمی و رسمی فاصله بگیرد و از الگوهای ژانرهای غیررسمی و صمیمانه استفاده کند. دو نمونه از این گام را مرور می‌کنیم.

۶. نمی‌دانم از مادر مهربان و پدر بزرگووارم و از همسر، مشوق و همراه فداکارم، چگونه سپاسگزاری کنم، که هر چه دارم از آن‌هاست و زبان از قدردانی قاصر است ( Sedigh Ziabari, 2009, p. 228, no 228).

### ۳. ۲. ۶. گام ۳-۱: پذیرش مسئولیت پایان‌نامه

بررسی پیکره نشان داد هیچ یک از دانشجویانی که پایان‌نامه کارشناسی ارشد یا رساله دکتری خود را نگارش کرده‌اند، به صورت آشکار، مسئولیت خطاها و ایرادهای احتمالی پژوهش خود را نپذیرفته‌اند. البته این به آن معنا نیست که در واقع چنین مسئولیتی از جانب این افراد احساس نمی‌شود، بلکه فقط می‌توان ادعا کرد که اشاره به این مطلب در متن‌های تقدیر پایان‌نامه‌های دانشگاه‌های ایران - البته به استناد پیکره موجود - رایج نیست.

### ۳. ۲. ۷. گام ۳-۲: تقدیم پایان‌نامه

در بسیاری از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های مورد بررسی، دانشجویان اثر خود را به فرد یا افرادی ویژه تقدیم کرده‌اند، اما متن تقدیم آن‌ها در صفحه‌ای جداگانه - معمولاً قبل از صفحه قدردانی - آورده شده‌اند. لازم به اشاره است که در این پژوهش فقط مواردی از تقدیم مورد توجه قرار گرفته‌اند که در بخش قدردانی مشاهده شده‌اند. بر اساس یافته‌ها، فقط ۵ نفر (۲ درصد) از نویسندگان متن‌های قدردانی، اثر پژوهشی خود را به فردی ویژه مانند همسر، دختر یا پدر و مادرشان تقدیم کرده‌اند. در یک مورد، دانشجو، اثر خود را به تمام مادران و پدران تقدیم کرده‌است.

۷. همه‌اش یک‌جا تقدیم به یک نگاه مهربانانه مادران‌مان و یک لبخند شیرین پدرانمان (Alizadeh, 2013).

### ۳.۳. یافته‌های آماری

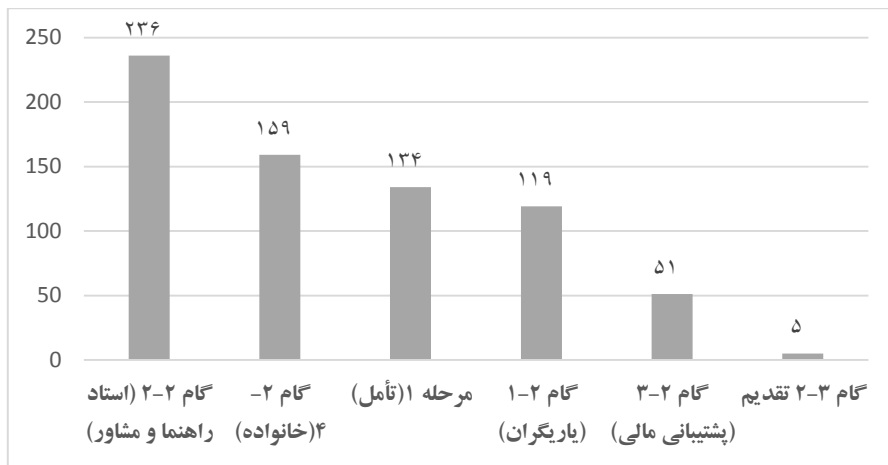
جدول زیر درصد و مجموع فراوانی مرحله‌ها و گام‌های مختلف الگوی هایلند را در پیکره پژوهش حاضر نشان می‌دهد. برای نمونه، در ستون علوم سخت و رشته کامپیوتر، در ردیف مرحله (۱) میزان ۵۵ درصد، نمایانگر آن است که در متن‌های قدردانی رشته کامپیوتر (شامل ۲۰ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد و ۲۰ رساله دکتری) ۲۲ نفر از دانشجویان مطالبی را در قالب مرحله ۱ (مرحله تأمل) نوشته‌اند. بنابراین، میزان درصد آن به ۵۵ درصد رسیده‌است.

جدول ۲: فراوانی و درصد مراحل و گام‌های ژانر قدردانی در پیکره پژوهش

مجموع فراوانی	میانگین نرم	علوم نرم			میانگین سخت	علوم سخت			
		زبان‌شناسی	حسابداری	مدیریت		زیست	ترب	کامپیوتر	
۱۳۴	۵۵	۵۵	۴۰	۷۰	۵۶/۶	۶۲/۵	۵۲/۵	۵۵	مرحله ۱
۱۱۹	۵۵	۵۲/۵	۴۵	۶۷/۵	۴۴/۱	۷۵	۱۲/۵	۴۵	گام ۱-۲
۲۳۶	۹۷/۵	۱۰۰	۹۲/۵	۱۰۰	۹۹/۱	۹۷/۵	۱۰۰	۱۰۰	گام ۲-۲
۵۱	۱۱/۶	۱۲/۵	۷/۵	۱۵	۳۰/۸	۵۰	۱۷/۵	۲۵	گام ۳-۲
۱۵۹	۶۹/۱	۷۰	۵۵	۸۲/۵	۶۳/۳	۷۵	۶۲/۵	۵۲/۵	گام ۴-۲
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	گام ۱-۳
۵	۱/۶	۲/۵	۰	۲/۵	۳/۵	۲/۵	۵	۰	گام ۲-۳

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود فراوانی مرحله‌های سه‌گانه و گام‌های گوناگون در پیکره متفاوت است. عدد ۲۳۶ در ردیف مربوط به گام (۲-۲) نمایانگر آن است که از میان ۲۴۰ دانشجویی که پایان‌نامه‌ها و رساله‌هایشان به عنوان پیکره مطالعه انتخاب شده‌است، فقط چهار دانشجو از استادان راهنما یا مشاور خود سپاسگزاری نکرده‌اند. به بیان دیگر، مهم‌ترین کارکرد متن‌های قدردانی از استادان راهنما و مشاور است. لازم به اشاره است که چهار نفر مورد اشاره اساساً از فرد ویژه‌ای نام نبرده و سپاسگزاری نکرده‌اند.

در شکل زیر، فراوانی مرحله‌ها و گام‌ها در پیکره آورده شده‌است. بر پایه این شکل، مهم‌ترین بخش قدردانی در پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاهی ایران بخش مربوط به سپاس از استاد راهنما و استاد مشاور است. اعضای خانواده در رتبه دوم جای می‌گیرند و گام‌های مربوط به تأمل و یاریگران در جایگاه‌های سوم و چهارم قرار دارند. جایگاه پنجم گام (۲-۳) (پشتیبانی مالی) نشان می‌دهد درصد کمی از پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها از حمایت سازمان‌ها و نهادهای غیر دانشگاهی بهره‌مند شده‌اند.



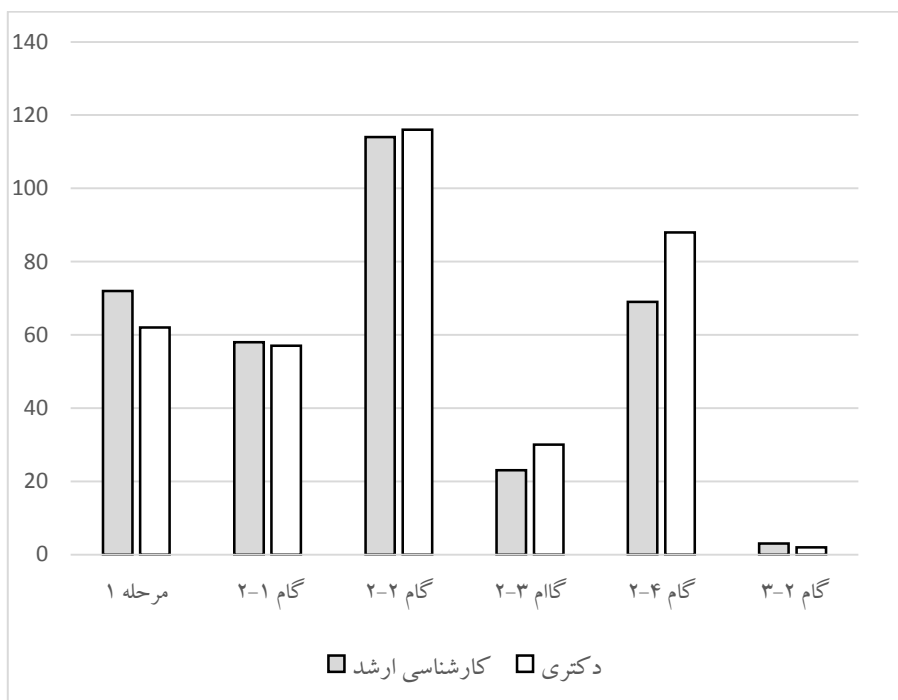
شکل ۲: فراوانی مرحله‌ها و گام‌ها در پیکره

به منظور پاسخ به پرسش دوم پژوهش، آمار مربوط به فراوانی مرحله‌ها و گام‌ها به تفکیک مقطع تحصیلی در جدول (۳) ارائه شده‌است.

جدول ۳: فراوانی مراحل و گام‌های ژانر قدردانی به تفکیک مقطع تحصیلی

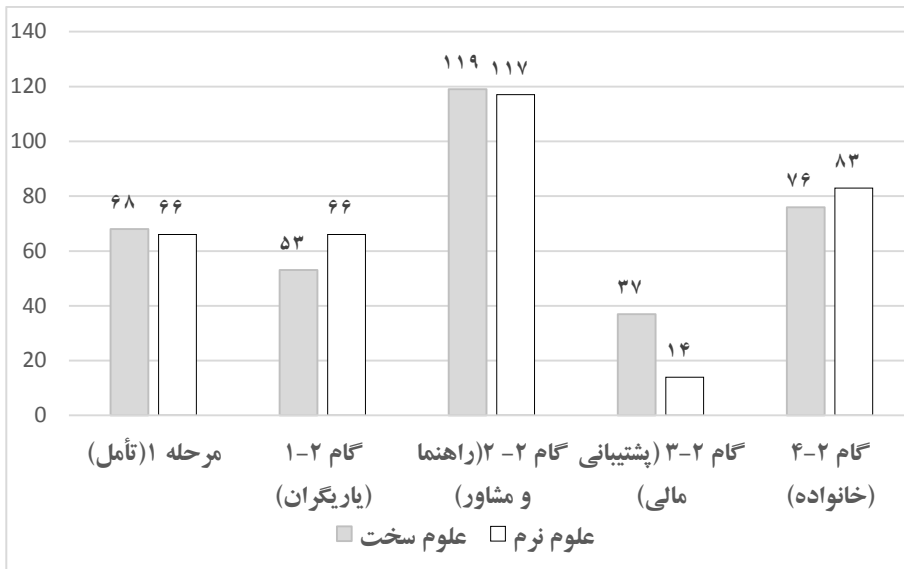
مجموعه	دکتری	کارشناسی ارشد	
مرحله ۱	۶۲	۷۲	۱۳۴
گام ۱-۲	۵۹	۶۰	۱۱۹
گام ۲-۲	۱۱۹	۱۱۷	۲۳۶
گام ۳-۲	۲۹	۲۲	۵۱
گام ۴-۲	۹۰	۶۹	۱۵۹
گام ۱-۳	-	-	-
گام ۲-۳	۲	۳	۵

همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در مرحله (۱)، و گام (۳-۴) تفاوت نسبتاً محسوسی میان پیکره کارشناسی ارشد و دکتری وجود دارد، اما در سایر گام‌ها تفاوت‌ها بسیار ناچیز است. شکل زیر تصویری از این تشابه نسبی ارائه می‌دهد.



شکل ۳: فراوانی مرحله‌ها و گام‌ها در پیکره به تفکیک مقطع تحصیلی

در ادامه، فراوانی مرحله‌ها و گام‌های پیکره به تفکیک علوم سخت و علوم نرم ارزیابی می‌شوند. بر پایه شکل زیر، در مرحله ۱ (تأمل) و گام (۲-۲) (سپاس از استادها و مشاوران به سبب همیاری فکری) تفاوت چندانی میان دو حوزه علوم سخت (میله‌های سیاه) و نرم (میله‌های سفید) وجود ندارد. در گام‌های (۱-۲) (سپاس اجمالی از یاریگران) و (۴-۲) (سپاس از اعضای خانواده) فراوانی داده‌ها در زیرپیکره علوم انسانی به گونه‌ای نسبتاً معنی‌دار از داده‌های مربوط به زیرپیکره علوم سخت بیشتر است. در گام (۳-۲) وضعیت متفاوتی را شاهد هستیم. فراوانی ۳۷ (مربوط به علوم سخت) در برابر فراوانی ۱۴ (مربوط به علوم نرم) نشان می‌دهد که در علوم پایه و مهندسی دانشجویان با آزمایشگاه‌ها، کارخانجات، مراکز مالی و تولیدی ارتباط بیشتری دارند. همچنین دانشجویان در تنظیم متن‌های قدردانی، خود را موظف به سپاس از آنان می‌دانند.



شکل ۴: فراوانی مرحله‌ها و گام‌ها به تفکیک علوم سخت و علوم نرم

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، کوشیدیم بر پایه توصیف و تحلیل صفحه‌قدردانی و سیاست‌گذاری، ۲۴۰ پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد و رساله دکتری در شش رشته دانشگاهی، تصویری از ژانر قدردانی در این دسته از متن‌های علمی ارائه دهیم. در پیوند با پرسش نخست پژوهش، معلوم شد که الگوی قدردانی در پایان‌نامه‌ها و رساله‌های فارسی ارائه‌شده در دانشگاه‌های ایران - به جز چند نکته فرعی - به طور کلی با انگاره نظری هایلند (Hyland, 2004) سازگار است. بنابراین می‌توان ادعا کرد که الگوی سه مرحله‌ای هایلند شامل (۱) تأمل، (۲) سپاس و (۳) اطلاع، چارچوبی همگانی و فراگیر به شمار می‌آید. در پیکره پژوهش حاضر، مرحله دوم (مشمتمل بر سپاس از استاد‌های راهنما و مشاور) مرحله اصلی و محوری است. این امر، علاوه بر همگام بودن با الگوی هایلند، با یافته‌های گزارش‌شده‌العلی (Al-Ali, 2004) و یانگ (Yang, 2012) نیز همسویی دارد.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، می‌توان ادعا کرد که متغیر مقطع تحصیلی (کارشناسی‌ارشد یا دکتری) در کمیت و کیفیت متن‌های قدردانی تأثیرگذار است. هر چند میزان این تأثیرگذاری چندان چشمگیر نیست. از نظر حجم مطالب ارائه‌شده در متن‌های قدردانی، دانشجویان مقطع دکتری ۲۹۱۳ واژه بیش از دانشجویان مقطع کارشناسی‌ارشد به کار برده‌اند و در اصطلاح متن‌های قدردانی گسترده‌تری آماده کرده‌اند. در گام‌های (۱-۲)، (۲-۲)، و (۲-۳) فراوانی داده‌ها در دو مقطع کارشناسی‌ارشد و دکتری بسیار نزدیک به هم است. در مرحله ۱ (تأمل)، فراوانی داده‌ها در

پیکره مربوط به دوره کارشناسی‌ارشد بیشتر است و در گام‌های (۲-۳) و (۲-۴) فراوانی داده‌ها در پیکره مربوط به دوره دکتری بیشتر است. هر چند دوباره تأکید می‌شود که تفاوت‌ها در دو مقطع کارشناسی‌ارشد و دکتری چندان قابل توجه نیست و نمی‌توان به تعمیم در این زمینه پرداخت. البته از این شباهت نسبی می‌توان یک نتیجه خنثی و یک نتیجه منفی را دریافت کرد. بر پایه نتیجه‌گیری خنثی، شاید بتوان این ادعا را مطرح کرد که پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد و رساله دکتری از جنبه ماهیت، ساختار و کارکرد دانشگاهی و اجتماعی، متن‌هایی کم و بیش مشابه‌اند. به همین سبب، خرده‌ژانرهای مربوط به این دو-مانند خرده ژانر تقدیر- نیز کم و بیش یکسان است. نتیجه منفی می‌تواند نمایانگر این واقعیت باشد که با وجود اینکه دانشجویان دوره دکتری از سن و تجربه بیشتری برخوردارند و سال‌های بیشتری را در محیط‌های علمی گذرانده‌اند، از جنبه توانایی در آماده‌سازی متون حاشیه‌ای مربوط به پایان‌نامه‌نویسی، چندان تفاوتی با دانشجویان کارشناسی‌ارشد ندارند.

در پیوند با پرسش سوم، باید به تفاوت‌ها و شباهت‌ها میان متن‌های قدردانی رشته‌های علوم سخت و نرم اشاره کرد. در بیشتر پژوهش‌های انجام شده تاکنون، تمایز میان رشته‌های سخت (علوم پایه، فنی-مهندسی و پزشکی) با رشته‌های نرم (علوم انسانی، اجتماعی و هنر) همواره یکی از دغدغه‌های محققان بوده است. بر پایه یافته‌های پژوهش حاضر در مرحله (۱) (تأمل) و گام (۲-۲) (سپاس از استادهاى راهنما و مشاور به سبب همیاری فکری) تفاوت چندانى میان دو حوزه علوم سخت و نرم وجود ندارد. در گام‌های (۲-۱) (سپاس اجمالی از یاریگران) و (۲-۴) (سپاس از اعضای خانواده) فراوانی داده‌ها در زیرپیکره علوم انسانی به گونه‌ای نسبتاً معنی‌دار از داده‌های مربوط به زیرپیکره علوم سخت بیشتر است. این فزونی به این معناست که دانشجویان رشته‌های علوم نرم جایگاه ویژه‌ای را برای سپاسگزاری و قدردانی از اعضای خانواده خود قائلند. برعکس، در گام (۲-۳)، وضعیتى وارونه را شاهدیم. به گونه‌ای که در ۳۷ متن قدردانی از علوم سخت از آزمایشگاه‌ها، کارخانه‌ها و مراکز تولیدی و مالی قدردانی شده است، در حالی که عدد مورد اشاره در علوم نرم ۱۴ است. این نتیجه کم و بیش قابل انتظار تأییدکننده این واقعیت است که دانشجویان رشته‌های علوم پایه و فنی-مهندسی ارتباط نزدیک‌تری با بخش صنعت و خدمات خارج از دانشگاه دارند. حتى در مواردی، بدون مساعدت بخش‌های غیردانشگاهی، انجام پژوهش دانشگاهی غیرممکن است.

مرور داده‌ها و مقایسه آن‌ها با انگاره نظری هایلند نکته‌های جالبی را آشکار می‌سازد. واقعیت این است که متن‌های قدردانی در پایان‌نامه‌های کارشناسی‌ارشد و دکتری دانشگاه‌های ایران به زبان فارسی نیز از مجموعه‌ای از الگوهای منظم پیروی می‌کنند. بنابراین، می‌توان از یک ژانر

دانشگاهی مشخص سخن گفت. این ژانر در رشته‌های مختلف با اندکی تفاوت همراه است، هر چند میزان این تفاوت‌ها چندان آشکار نیست. «سپاس از خداوند» در نیمی از پایان‌نامه‌ها و رساله‌ها نشان می‌دهد که این گام در کشورهای مسلمان امری رایج است. هر چند با قاطعیت نمی‌توان گفت نیم دیگر متن‌های قدردانی فاقد چنین گفتمانی هستند. زیرا تمام پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشگاه‌های ایران با پاره گفته «بسم الله الرحمن الرحيم» آغاز می‌شوند. صرف‌نظر از موضوع «سپاس از خداوند» که در پایان‌نامه‌های کشورهای غربی و شرق آسیا مشاهده نمی‌شود، سایر مراحل و گام‌های پیکره پژوهش حاضر تقریباً مشابه نمونه‌های غربی است و این امر نشان می‌دهد گفتمان متون علمی واجد برخی سازوکارهای تثبیت شده است. در تبیین این سازوکارهای مشابه شاید بتوان ادعا کرد که ژانر پایان‌نامه، ژانری وارداتی است و احتمالاً استادان و دانشجویان ایرانی در ساختار کلی و پاره‌ای جزئیات مربوط به ژانر تقدیر از نمونه‌های غربی استفاده می‌کنند.

در بخش «سپاس از اعضای خانواده»، مشاهده شد که فراوانی داده‌ها در متون مربوط به علوم انسانی بیشتر از علوم سخت است. تحلیلی که می‌توان در این زمینه ارائه داد این است که شاید دانشجویان رشته‌های علوم انسانی با کتاب‌های حوزه‌های علوم انسانی (به ویژه ادبیات داستانی و شعر) آشنا هستند و از آن‌جا که در این گونه متون، نویسندگان و شاعران از اعضای خانواده خود تشکر می‌کنند، چنین عملکردی برای آنان نیز طبیعی جلوه می‌کند. از سوی دیگر، شاید بتوان چنین توجیه کرد که برای اغلب دانشجویان علوم مهندسی و پزشکی، پایان‌نامه یا رساله، اصولاً متنی فنی، صنفی و شغلی است و از این رو، درج نام والدین، همسر یا برادران و خواهران در بخش تقدیر چندان مناسب نیست. این موضوع یکی از تفاوت‌های معنی‌دار میان رشته‌های علوم سخت و نرم به شمار می‌آید.

حجم متون تقدیر به تفکیک مقطع تحصیلی نشان داد که دانشجویان دکتری از واژه‌های بیشتری برای قدردانی و سپاس استفاده کرده‌اند. این امر از یک سو نشان می‌دهد که دانشجویان این مقطع با افراد و نهادهای بیشتری سروکار داشته‌اند و همچنین با مناسبات و ملاحظات دانشگاه‌ها آشنایی بیشتری دارند. برعکس، دانشجویان کارشناسی ارشد، گاه با روابط حاکم بر گروه‌های دانشگاهی آشنا نیستند و به دلایلی همچون شتاب‌زدگی یا آشنا نبودن با ملاحظات کاری و حرفه‌ای، فرد یا افراد کلیدی دخیل در پایان‌نامه‌شان را در صفحه تقدیر فراموش می‌کنند. دانشجویان مقطع دکتری در زمان نگارش پایان‌نامه اغلب یا عضو هیئت علمی دانشگاه هستند یا درصدد ورود به فضای حرفه‌ای دانشگاه هستند و با سپاس از افراد و نهادها و موسسات دست‌اندرکار پژوهش می‌کوشند فرایند ورود خود به این فضا را بیش از پیش تضمین کنند. چنین حساسیتی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد کمتر دیده می‌شود.



با وجود اینکه مطالعه حاضر رویکردی اساساً توصیفی دارد، می‌توان با تکیه بر یافته‌های آن دستورالعملی برای شیوه نگارش متن‌های قدردانی پایان‌نامه‌ها و البته کتاب‌ها و مقالات تهیه کرد. به منظور جلوگیری از سردرگمی دانشجویان در نحوه تنظیم بخش تقدیر، نگارندگان پیشنهاد می‌کنند ویژگی‌های این ژانر در کنار سایر بخش‌های پایان‌نامه (مانند چکیده، فصل‌ها و ضمیمه) به دانشجویان آموزش داده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهشی دیگر، متن‌های قدردانی و سپاس منتشرشده در کتاب‌های علمی و غیرعلمی نیز ارزیابی شود و نتایج آن با یافته‌های گزارش شده در مطالعه حاضر مقایسه شود.

### فهرست منابع

- توتونچی، مجتبی (۱۳۹۲). اثرات یکپارچه‌سازی زنجیره تأمین و جهت‌گیری بازار بر عملکرد شرکت، شواهدی از شرکت‌های تولیدی شهرک صنعتی شهید سلیمی تبریز. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه تبریز.
- حسینی، آسیه (۱۳۹۳). ارتباط موتاسیون AS2 و پلی مورفیسم s8858T/C با پاسخ به درمان اینترفرونی در بیماران مبتلا به عفونت هپاتیت CT. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر.
- حیدریان، بهنام (۱۳۸۹). بررسی تأثیر ساختار صنعت بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی شرکت: شواهدی از شرکت‌های پذیرفته‌شده در سازمان بورس اوراق بهادار تهران. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه تبریز.
- زارع، جواد و زهرا کیوانلو شهرستانکی (۱۳۹۷). «ارائه‌های علمی انگلیسی و فارسی: بررسی چگونگی تفکیک مطالب مهم از کم‌اهمیت در پیکره‌های سخن و بیس». *زبان‌پژوهی*. دوره ۱۰. شماره ۲۶. صص ۲۵-۴۴.
- زارع، جواد، عباس اسلامی راسخ و عزیزالله دباغی (۱۳۹۶). «این نکته‌ای که من می‌خوام اینجا دقت کنید»: برجسته کردن نکات مهم در ارائه‌های علمی فارسی». *زبان‌پژوهی*. دوره ۹. شماره ۲۳. صص ۷۹-۱۰۳.
- سبحانیان، حمید (۱۳۸۹). بررسی پاسخ‌های فیزیولوژیکی، پروتئومیکی و متابولیکی گیاه هالوفیت *Poaceae Aeluropus lagopoides* القا شده با تنش شوری. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
- صدیق ضیابری، رویا (۱۳۸۸). تجزیه و تحلیل نفی در زبان فارسی معاصر: رویکردی نحوی و کلامی. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- علیزاده، علیرضا (۱۳۹۲). بهبود عملکرد شبکه‌های تطبیقی افزایشی بکارگیری روش ضریب گام متغیر با زمان. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهر.
- فرزان‌یار، زهرا (۱۳۹۱). توسعه الگوریتم‌های کشف مجموعه اقلام مکرر به محیط‌های هم‌تا به هم‌تا بزرگ مقیاس با نگرش جریان‌ی‌بودن داده. رساله دکتری. دانشگاه علم و صنعت ایران.

## References

- Al-Ali, M. N. (2004). Conveying academic and social identity in graduate dissertaton acknowledgements. Paper presented at *The Fifth International Conference of the European Association of Language for Specific Purposes*, Zaragoza, Spain.
- Alemi, M. & Rezanejad, A. (2016). The generic structure of acknowledgements in Persian dissertations. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)*, 7 (4), 1-28.
- Alizadeh, A. (2013). *Improvement of performance of adaptive networks using the method of variable rate coefficient with time*. (Master thesis), Islamic Azad University, Ahar Branch, Ahar, Iran [In Persian].
- Chan, T.H.T. (2015). A corpus-based study of the expression of stance in dissertation acknowledgements. *Journal of English for Academic Purposes*, 20, 176-191.
- Dahl, E. (2010). On Acknowledgement and Cavell's unacknowledged theological voice. *The Heythrop Journal*, L1, 931-945.
- Farzanyar, Z. (2012). *Developing algorithms for discovering repeated sets of collections into peer-to-peer environments to scale-up counterparts with data streaming attitudes*. (Ph.D. Dissertation), Iran University of Science and Technology, Tehran, Iran [In Persian].
- Giannoni, D.S. (2002). Worlds of gratitude: A contrastive study of acknowledgement texts in English and Italian research articles. *Applied Linguistics*, 23(1), 1-31.
- Heydarian, B. (2010). *Investigating the impact of industry structure on corporate social responsibility: Evidence from accepted companies in Tehran Stock Exchange*. (Master Thesis). Tabriz University, Tabriz, Iran [In Persian].
- Hosseini, A. (2013). *Association of AS2 mutation and s8858T / C polymorphism with response to interferon treatment in patients with hepatitis CT infection*. (Master Thesis). Islamic Azad University, Ahar Branch, Ahar, Iran [In Persian].
- Hyland, K. (2004). Graduates' gratitude: the generic structure of dissertation acknowledgements. *English for Specific Purposes*, 23, 303-324.
- Mohammadi, M. J., & Hekmatshoar Tabari, B. (2013). Politeness in Persian and English dissertation acknowledgements. *Theory and Practice in Language Studies*, 3 (8), 1473-1478.
- Mohammadi, M.J. (2013). Do Persian and English dissertations acknowledgements accommodate Hyland's model: a cross-linguistic study. *International Journal of Academic Research in Business and social sciences*, 3(5), 534-547.
- Scrivener, L. (2009). An explanatory analysis of history students' dissertation acknowledgements. *Journal of Academic Librarianship*, 35, 241-251.
- Sedigh Ziabari, R. (2009). *The analysis of negation in contemporary Persian language: a syntactic and discourse approach*. (Ph.D. Dissertation), Tarbiat Modares University, Tehran, Iran [In Persian].
- Sobhanian, H. (2010). *Investigation of physiological, proteomic and metabolic responses of Auluropus lagopoides holofite (Poaceae) plant induced by salt stress*. (Ph. D Dissertation), Tehran University, Tehran, Iran [In Persian].
- Swales, J. (1996). Occluded genres in the academy: the case of submission letter'. In. E. Ventola & A. Mauranen (Eds.) *Academic writing: intercultural and textual issues* (pp. 45-58). Amsterdam: John Benjamins.
- Toutouchi, M. (2012) *Impacts of supply chain integration and market orientation on firm performance: evidence from manufacturing companies in the industrial city of Shahid Salimi*. (Master Thesis). Tabriz University, Tabriz, Iran [In Persian].
- Yang, W. (2012). A genre analysis of PhD dissertation acknowledgements across disciplinary variations. *LSP*, 3(2), 51-70.
- Zare, J., & Kivanlo shahrestanak, Z. (2018). English and Persian academic lectures: A corpus-driven investigation of distinguishing between important and unimportant information in SOKHAN and BASE corpora, *Zabanpazhuhi*, 10 (26), 25-44 [In Persian].
- Zare, J., Eslami-Rasekh, A., & Dabaghi, A (2017). 'The point I want you to note is': Marking importance in Persian academic lectures. *Zabanpazhuhi*, 9 (23), 79-103 [in Persian].

## The Structure and Discourse Analysis of Acknowledgments in Persian M.A. and Ph.D. Dissertations

Ali Reza Gholi Famian<sup>1</sup>  
Yaghoub Naebi<sup>2</sup>

Received: 29/10/2017  
Accepted: 20/08/2019

### Abstract

An M.A. M.S. or Ph.D. thesis is a written report of an organized research conducted by a post-graduate university student to receive an academic degree. In spite of the variation in structure and tone of theses, some sections of these reports are well-established and somehow fixed. One initial section of theses is the acknowledgement page, a usually short section where the student thanks his or her supervisor(s), advisor(s), family, friends, colleagues as well as institutions such as libraries, faculties, departments, and/or companies and non-academic centers. This section enjoys a double opposite nature. While it is included in an academic and thereby formal text, it usually violates the essential patterns of such texts as writers tend to be personal and emotional in rendering their gratitude.

Academic disciplines are usually divided into hard and soft sciences. The differences between these two scientific endeavors are discussed by scholars of philosophy, sociology as well as linguistics. Discourse analysts have paid attention to these two paradigms through similarities and differences of texts written in hard and soft sciences. The acknowledgement section of theses in both hard and soft sciences has been investigated by scholars and Hyland's (2004) model is regarded as the most cited theoretical framework. Following Hyland's model, the present study addresses the following questions;

- (1) Do acknowledgement patterns in Iranian M.A., M.S. and Ph.D. theses support those reported in Hyland (2004)?
- (2) Are acknowledgement patterns in Iranian M.A. and M.S. theses different from those in Ph.D. theses?
- (3) Are acknowledgement patterns in Iranian post-graduate theses different in hard and soft sciences?

To answer these questions, 240 acknowledgements have been collected from 120 M.A. dissertations and 120 Ph.D. theses from six hard sciences (computer science,

---

<sup>1</sup> Associate Professor, Department of Linguistics and Foreign Languages, Payam-e Noor University, (Corresponding Author); [famianali@pnu.ac.ir](mailto:famianali@pnu.ac.ir)

<sup>2</sup> M.A. in General Linguistics, Islamic Azad University, Ahar Branch; [yn1356@chmail.ir](mailto:yn1356@chmail.ir)

electrical engineering, and biology) and soft sciences (management, accounting, and linguistics). The collected data were limited to postgraduate students and therefore reports prepared by undergraduate students in some universities were not included in the corpus of study. It should be mentioned that in selecting the thesis, features such as the number of pages, the grade of thesis, the level of advisor or reader were not taken into account. The acknowledgement sections have been extracted from theses presented in 16 universities from which Tabriz University (48 cases), Islamic Azad University of Ahar (47), Tehran University (40), Ferdowsi University in Mashad (16), Tarbiat Modares University (13), Shahid Beheshti University (13), Esfahan University (12), Islamic Azad University of Tabriz (12) have had larger shares.

The whole corpus contained 29431 words and while the general linguistics acknowledgements topped with 6340 words, the lowest number of words was counted in accounting as 3804. The number of words could be evaluated with regard to other variables, too. For example, it was revealed that the acknowledgement section in soft sciences is longer than that of hard sciences. It was also noticed that the level of students was significant as compared with M.A. or M.S. students, Ph.D. candidates had written longer texts (2913 more words) in rendering their gratitude. The gender variable played no significant role here as female students used just 205 words more than their male peers. The longest acknowledgement (with 312 words) was written by a female Ph.D. candidate in general linguistics, and the shortest one was prepared by a male Ph.D. candidate in biology (with 13 words).

Considering Hyland's (2004) model which includes three moves, i.e. (1) reflecting, (2) thanking and (3) announcing, it was shown that the structure of Iranian students' acknowledgments is quite compatible with the Hyland model, with the significant difference that in 50 percent of the Persian acknowledgements, students have thanked God while no such move or step is considered in Hyland's framework.

From the disciplinary perspective, it was shown that there are no significant differences in hard and soft sciences as far as Move 1 (reflecting) and Step 2-2 (thanking advisors and readers) are concerned. The main difference was witnessed in Step 2-1 (presenting participants) and Step 2-4 (thanking for moral support) as in sub-corpus of humanities (soft sciences), writers have paid more attention to their family and friends. On the contrary, in Step 2-3 (thanking for resource) the situation is the opposite as hard science students have referred to and thanked factories, laboratories as well as manufacturing and financial institutions. The trend seems reasonable since most studies in hard sciences are typically conducted through close collaboration with non-academic centers.

Although this study has been a descriptive one, the findings could provide a framework for preparing a manual for writing dissertation acknowledgements. It is recommended that the specific guidelines of this genre are exposed to students.

**Keywords:** acknowledgement, hard sciences, soft sciences, thesis, Hyland's Model



## تحلیلی ساخت محور از ترکیبات نام اندام «سر» در زبان فارسی<sup>۱</sup>

آوا ایمانی<sup>۲</sup>  
عادل رفیعی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۶/۱۴

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی ساخت ترکیب‌های نام اندام «سر»، به عنوان یکی از فعال‌ترین نام اندام‌های زبان فارسی است - تا در چارچوب صرف ساختی (Booij, 2010) به تحلیل الگوی واژه‌سازی [سر-X] پرداخته شود. همچنین این مقاله می‌کوشد تنوع‌های معنایی، عمومی‌ترین طرح‌واره ساختی ناظر بر عملکرد این الگوی واژه‌سازی، انشعابات حاصل و نیز ساختار سلسله‌مراتبی آن را در واژگان گویشوران زبان فارسی بر اساس داده‌های همزمانی و در زمانی مورد بررسی قرار دهد. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی است و داده‌ها شامل ۱۷۸ واژه مرکب است که از جستجو در فرهنگ سخن (Anvari, 2002)، فرهنگ زانسو (Keshani, 1993)، پیکره بیجن خان و جستجوگر گوگل استخراج شده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده آن است که دو طرح‌واره ساختی عمومی و چندین

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19239.1506

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه اصفهان؛ a.imani@fgn.ui.ac.ir

<sup>۳</sup> دکتری تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)؛ a.rafieei@fgn.ui.ac.ir

زیرطرح‌واره فرعی تشکیل‌دهنده نظام سلسله‌مراتبی این ساخت هستند. همچنین مفاهیم «هستار مرتبط با معنای سر و X» و «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای سر و X»، انتزاعی‌ترین همبستگی‌های صورت و معنای ناظر بر عملکرد این ساخت هستند. این مطلب بیان‌گر آن است که الگوی [سر-X] از اساس ساختی با قابلیت کارکرد چندگانه است. به سخن دیگر، چندمعنایی که در این جا با آن روبه‌رو هستیم نه در سطح واژه‌های عینی، بلکه در سطح ساخت‌ها و طرح‌واره‌های انتزاعی قابل‌تبیین است. همچنین، مشخص شد که علاوه بر معنای حاصل از ساخت، عامل‌های دیگری مانند معنای هر یک از اجزای شرکت‌کننده در ساخت و رابطه آن‌ها، دانش دایره‌المعارفی، بافت و همچنین ساز و کارهای مفهومی استعاره و مجاز نقش مهمی در تعیین معنای واژه‌های مرکب حاصل از این ساخت دارند.

**واژه‌های کلیدی:** صرف ساختی، طرح‌واره ساختی، چندمعنایی ساختی،

ترکیب، نام‌اندام

## ۱. مقدمه

پدیده ترکیب به عنوان یکی از فرآیندهای زایا، توجه بسیاری از زبان‌شناسان خارجی از جمله (Ralli, 2013; Booij, 2012; Bauer, 2008; Bisetto and Scalise, 2005) را به سوی خود کشانده است. در زبان فارسی نیز می‌توان به پژوهش‌های گوناگونی در پیوند با فرآیند ترکیب اشاره کرد، از جمله (Tabatabaee, 2003; 2007; 2014) سلسله مقالات نامه فرهنگستان با نام ترکیب در زبان فارسی (۱) تا (۷). با این وجود، هنوز ابعاد ناشناخته‌ای در تحلیل این فرآیند و تنوعات معنایی حاصل از آن در زبان‌های مختلف از جمله فارسی وجود دارد که همگی جای تأمل دارند. در این میان، رویکرد صرف ساختی<sup>۱</sup> یکی از جدیدترین رویکردهای حوزه صرف است. این رویکرد سعی دارد با به کارگیری مفاهیم و ابزارهای جدید مانند ایده سلسله‌مراتبی بودن<sup>۲</sup> طرح‌واره‌های ساختی<sup>۳</sup>، پیش‌فرض بودن ماهیت وراثت<sup>۴</sup> و امکان ساختی بودن بخشی از ویژگی‌های صورت و معنای ساخت‌های زبانی، توصیف و تحلیلی نو از فرآیندهای مختلف ساخت‌واژی از جمله فرآیند ترکیب ارائه دهد. از جمله مسائلی که رویکردهای صرفی پیشین مانند رویکردهای تکواژبنیاد<sup>۵</sup> در توجیه آن‌ها با مشکل روبه‌رو هستند، مواردی است که نتوان در ساختار واژه شاهد

<sup>1</sup> construction Morphology

<sup>2</sup> hierarchical

<sup>3</sup> constructional schema

<sup>4</sup> default Inheritance

<sup>5</sup> morpheme-based approach

تناظر یک‌به‌یک واژ-تکواژ شد. هر چند رویکرد صرف ساختی با در بر گرفتن رویکردی واژه‌بنیاد به ساخت‌واژه، کلیت واژه را نه پیامد عملکرد قواعدی بر روی ریشه، بلکه حاصل حضور برخی ساخت‌های خاص صرفی می‌داند (Rafei, 2012). برای نمونه، یکی از موضوع‌های بحث‌برانگیز در این رویکرد، ظهور برخی عناصر واژگانی مستقل مانند «سر» است. این عناصر در بسیاری از ترکیب‌های زبان فارسی به عنوان عضو ثابت (سازه اول) ظاهر می‌شود و با ابهامات و پیچیدگی‌های گوناگونی همراه هستند. بنابراین، در چارچوب صرف ساختی قابل بررسی است. پژوهش حاضر، با تمرکز بر صرف ساختی (Booij, 2010) که خود برگرفته از دستور ساختی گلدبرگ (Goldberg, 1995) است، سعی دارد به دو پرسش پاسخ دهد. نخست اینکه، طرح‌واره‌های ساختی عمومی ناظر بر ساخت واژه‌های مرکب حاصل از نام‌انداز «سر» در فارسی کدامند؟ دوم آنکه، تنوعات معنایی قابل برداشت از فرآورده‌های طرح‌واره‌های ساختی عمومی چگونه شکل گرفته‌اند و تأثیر آن‌ها در تشکیل سلسله‌مراتب و زیرطرح‌واره‌های فرعی چیست؟

به منظور انجام این پژوهش، ترکیب‌های نام‌انداز «سر» از فرهنگ بزرگ سخن، فرهنگ فارسی زانسو، پیکره بیجن‌خان و جستجوگر گوگل گردآوری شدند. همچنین داده‌های در زمانی از پیکره فرهنگ‌یار فرهنگستان زبان و ادب فارسی که گستره وسیعی از منابع فارسی از قرن چهارم ه. ق. تاکنون را تشکیل می‌دهد، استخراج شدند. سپس به منظور محدود کردن پژوهش، از میان همگی ترکیب‌های به‌دست‌آمده (۲۰۲ واژه مرکب) فقط آن دسته از واژه‌هایی که «سر» در جایگاه اول ظاهر می‌شود (۱۷۸ واژه) انتخاب شدند. سپس این گونه واژه‌ها در دو بعد همزمانی و در زمانی مورد تحلیل قرار گرفتند. در این میان، بررسی ترکیب‌هایی که «سر» به عنوان سازه دوم ظاهر می‌شود، به پژوهش‌های آینده واگذار گردید. مقاله حاضر متشکل از پنج بخش است. بخش مقدمه به بیان مسأله و طرح کلی پژوهش می‌پردازد. بخش دوم به پیشینه پژوهش اختصاص دارد. در بخش سوم، مبانی نظری پژوهش از قبیل رویکرد صرف ساختی و مفاهیم کلیدی آن معرفی می‌شود. بخش چهارم، به تحلیل داده‌ها و بحث اختصاص یافته است. در این بخش، مقوله‌بندی واژه‌ها، بررسی تنوعات معنایی و نحوه شکل‌گیری آن‌ها از طرح‌واره اصلی ارائه می‌شود. در بخش پایانی، یافته‌های پژوهش بیان می‌گردد.

## ۲. پیشینه پژوهش

ترکیب، پربسامدترین روش واژه‌سازی در زبان فارسی است. طباطبایی (Tabatabaee, 2014) می‌نویسد در بیش از هفتاد درصد از واژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی نیز از فرآیندهای ترکیبی استفاده شده است. فراوانی فرآیندهای ترکیبی در واژه‌سازی غیرعالمانه نیز



بیشتر است. در این بخش، ابتدا به شرح مختصری آراء و دیدگاه‌های دستورنویسان و زبان‌شناسان سنتی در پیوند با فرآیند ترکیب می‌پردازیم. سپس، در ادامه به برخی از پژوهش‌های جدید در این زمینه نیز اشاره می‌شود.

ناتل خانلری (Khanlari, 1972, p. 160-162) می‌نویسد: «مراد از ترکیب به هم پیوستن دو یا چند کلمه مستقل است که هر یک معنای خاصی دارد و از پیوند آن‌ها کلمه تازه‌ای حاصل می‌شود که اگر چه متضمن معنای اجزاء نیز هست، مفهوم مستقل و تازه‌ای را بیان می‌کند». کلباسی (Kalbasi, 1992, p. 35) معتقد است «کلمات مرکب کلماتی هستند که از دو یا چند واژگ آزاد ساخته شده‌اند». قریب و همکاران (Gharib et al., 1994)، ناتل خانلری (Natel, 1972) و کلباسی (Kalbasi, 1992) به بررسی و تحلیل واژه‌های مرکب ساخته شده با ستاک فعل به عنوان یکی زایاترین ابزار ترکیب در زبان فارسی می‌پردازند. آن‌ها معتقدند که بخش فعلی ترکیب در این الگو در حقیقت یک صفت فاعلی است که پسوند «-آنده» آن افتاده است و به همین سبب، کل ترکیب، صفت فاعلی مرکب مرخم نامیده می‌شود. هر چند صادقی (Sadeghi, 2004) در این زمینه استدلال می‌کند که همه این ترکیب‌ها، هسته‌دار بوده و از جنبه مقوله واژگانی «اسم-صفت» هستند، اما هسته آن‌ها ستاک حال فعل است. از آن جایی که در ترکیب‌های هسته‌دار، کل ترکیب، دارای همان مقوله واژگانی هسته است، به نظر می‌رسد که در واقع هسته، یک پسوند صفر «اسم-صفت‌ساز» است که مقوله واژگانی خود را به کل ترکیب گسترش می‌دهد. صادقی (همان) نتیجه می‌گیرد که این نکته استنباط دستورنویسان سنتی را باید پذیرفت، البته بی‌آنکه ترخیمی در کار باشد. زیرا هیچ‌گاه در طول تاریخ زبان فارسی ترخیمی روی نداده است. طباطبایی (Tabatabaee, 2003) نیز معتقد است که سازه دوم در این ترکیب‌ها صفت فاعلی مرخم است و نباید به اشتباه، آن را فعل (بن مضارع) به شمار آورد. در مقابل این دو دیدگاه، افرادی مانند انوری و احمدی گیوی (Anvari & Ahmadi Givi, 1999)، لازار (Lazard, 2005)، وحیدیان کامیار و عمرانی (Vahidian Kamyar & Emrani 2006) و خرمایی (Khorma'i, 2008) دیدگاه سومی را ارائه کردند. آن‌ها جزء دوم را ستاک حال به شمار می‌آورند.

همان‌گونه که در تعریف‌ها و دیدگاه‌های اشاره‌شده مشاهده شد، در دستور سنتی، ترکیب اغلب به صورت جمع دو تکواژ قاموسی آزاد در یک واژه در نظر گرفته شده است، مانند واژه «سبزی‌پلو». هر چند چنین تعریفی در مورد همه ترکیب‌های زبان فارسی صادق نیست. زیرا در این زبان تکواژهای وابسته و تکواژهای دستوری نیز در ساخت واژه مرکب شرکت می‌کنند. برای نمونه، واژه «پلوپز» از یک تکواژ قاموسی آزاد و یک تکواژ قاموسی وابسته، واژه «افت‌وخیز» از دو تکواژ وابسته قاموسی و یک تکواژ آزاد دستوری، و واژه «بر روی» از دو تکواژ آزاد دستوری

تشکیل شده است. شقاقی (Shaghghi, 2007, p. 91) با استفاده از اصطلاح «واژه» توصیف جامع تری از واژه‌های مرکب زبان فارسی به دست می‌دهد. وی می‌نویسد واژه‌ای مرکب به شمار می‌آید که از دو یا چند واژه، از جمله بسیط، غیربسیط، واژگانی، دستوری، آزاد یا وابسته تشکیل شده است. واژه مرکب، حاصل عملکرد فرآیند واژه‌سازی ترکیب است و به گونه‌ای صورت‌بندی می‌شود که از عهده توصیف انواع واژه‌های موجود (بالفعل) و محتمل (بالقوه) زبان نیز بر می‌آید. طباطبایی (Tabatabaee, 2003) به جنبه‌های نظری در پیوند با اسم‌ها و صفت‌های مرکب فارسی می‌پردازد. وی بر آن بوده تا واژه‌های مرکب فارسی در چارچوب «نظریه نحوی ایکس تیره» و با بهره‌گیری از مفاهیمی مانند تراوش و هسته‌داری تحلیل شوند. مهم‌ترین نتیجه پژوهش وی این است که زیباترین فرآیندهای واژه‌سازی آن‌هایی هستند که از قواعد ناظر بر ساخته شدن گروه‌های نحوی پیروی می‌کنند. سبزواری (Sabzevari, 2009; 2018) به ترتیب، در رساله دکتری‌اش به بررسی و تحلیل معناشناسی اسامی مرکب زبان فارسی پرداخته است. وی اصل ترکیب‌پذیری معنایی را که در حوزه دستور مطرح است به مطالعات اسامی مرکب تعمیم داده تا از این رهگذر به تفاوت ماهیت معنایی انواع اسم‌های مرکب بپردازد. وی در پژوهش دوم و از زاویه‌ای دیگر به بررسی معناسازی، برداشت و الگوهای مفهومی اسامی مرکب درون‌مرکز فارسی می‌پردازد. لازم به اشاره است که در پژوهش حاضر نگارندگان با به‌کارگیری رویکردی واژه-بنیاد به صرف (صرف ساختی) به تحلیل ترکیب‌های دارای ساخت [سر-X] می‌پردازند و همسو با دیدگاه سوم، به ویژه آرای آرونوف (Aronoff, 1994)، اینکلاس و زول (Inkelas and Zoll, 2005) و خرمایی (Khorma'i, 2008) هستند. با توجه به اینکه مقاله حاضر بر مبنای چارچوب نظری صرف ساختی انجام می‌پذیرد، در ادامه، مهمترین پژوهش‌های انجام شده در چارچوب صرف ساختی زیر ارائه می‌گردد.

هانینگ و بوی (Hüning & Booij, 2014) در مقاله‌ای به تحلیل فرآیند اشتقاق-ترکیب و ظهور وندهای اشتقاقی بر اساس رویکرد صرف ساختی می‌پردازند. آن‌ها به آراء و دیدگاه‌های افراد گوناگون در پیوند با نحوه برخورد و مواجهه آن‌ها با پدیده ظهور وندهای اشتقاقی جدید، اشاره می‌کنند. سپس آن‌ها به این مسأله می‌پردازند که این پدیده را مصداق و نوعی از دستوری‌شدگی به شمار می‌آورند، یا نوعی واژگانی‌شدگی و یا هیچ‌کدام. آرکودیا (Arcodia, 2012) با اشاره به تمایز و دسته‌بندی سنتی واژه‌های مرکب به درون‌مرکز و برون‌مرکز بر اساس وجود یا عدم وجود سازه هسته، به مرور برخی مسئله‌های کلیدی در پیوند با مفهوم ساخت‌واژی هسته می‌پردازد. وی موارد مشکل‌ساز را شرح داده و سپس مسأله هسته‌داری<sup>1</sup> در اشتقاق و ترکیب

<sup>1</sup> headedness

را از منظر صرف ساختی می‌کاود. او در ادامه می‌نویسد که قائل شدن به واژگان سلسله‌مراتبی با زیرطرح‌واره‌هایی که بیان‌گر تعمیم‌های میانی<sup>۱</sup> هستند، یک ابزار نظری بسیار قوی را برای تبیین پدیده‌گونه‌گونی<sup>۲</sup> در هسته‌داری فراهم می‌کند. آدرینگ و بوی (Audring & Booij, 2007) با مطرح کردن ایجاد اصطلاحات ساختی<sup>۳</sup> و درجه‌های مختلف انتزاع در تحلیل واژه‌های غیربسیط و گروه‌ها دو مورد جواز ساختی<sup>۴</sup> معرفی می‌کنند. آن‌ها معتقدند واژه‌هایی که دارای یک معنای خاص هستند مجوز خود را یا از پیکربندی‌های<sup>۵</sup> ساخت‌واژی و یا از پیکربندی‌های نحوی ویژه می‌گیرند.

در میان پژوهشگران ایرانی نیز رفیعی و ترابی (Rafiei & Torabi, 2014) به بررسی وراثت و انگیزتگی رابطه صورت و معنی در واژگان و نمونه‌هایی از واژه‌سازی زبان فارسی بر مبنای رویکرد صرف ساختی پرداخته‌اند. آن‌ها با تمرکز بر شیوه تعبیر مفهوم وراثت در این رویکرد با نام انگیزتگی، در پی شرح نقش الگوهای واژه‌سازی در تولید و درک واژه‌های غیربسیط هستند. این واژه‌های غیربسیط لزوماً و در تمامی ویژگی‌های صوری و معنایی با الگوی مربوط به خود همسویی ندارند. در پایان، ترابی (Torabi, 2014) به بررسی عملکرد وندهای اشتقاقی اسم عامل‌ساز زبان فارسی در چارچوب صرف ساختی پرداخته‌است. وی سه پسوند اشتقاقی اسم عامل‌ساز «-گر»، «-چی» و «-بان» را مورد بررسی قرار داده‌است.

### ۳. مبانی نظری

صرف ساختی، یکی از جدیدترین نظریه‌های صرفی با رویکرد واژه-بنیاد است که برای توصیف و بررسی رابطه نظام‌مند میان صورت و معنی در واژه‌سازی، از مفهوم ساخت بهره می‌گیرد. ایده استفاده از مفهوم ساخت در تحلیل‌های نحوی نخستین بار به وسیله گلدبرگ (Goldberg, 1995) معرفی شد و نام دستور ساختی را به خود گرفت. سپس بوی (Booij, 2010) با الهام از دستور ساختی مفهوم ساخت را در تحلیل‌های صرفی به کار گرفت و عنوان صرف ساختی را بر آن نهاد. در این رویکرد هر واژه یک نشانه زبانی و حاصل جفت‌شدگی صورت و معنا است. صورت یک واژه خود شامل دو بعد واجی و واژه-نحوی است و معنای آن می‌تواند شامل ابعاد معناشناختی و کاربردشناختی باشد. بنابراین هر واژه یک قطعه پیچیده اطلاعاتی است که از جفت‌شدگی دست کم سه نوع اطلاعات به وجود آمده‌است و در رویکرد مورد اشاره به صورت «PHON: بعد

<sup>1</sup> intermediate generalization

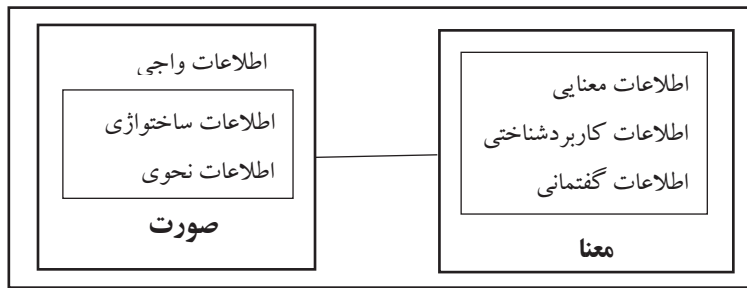
<sup>2</sup> variation

<sup>3</sup> constructional idioms

<sup>4</sup> constructional licensing

<sup>5</sup> configuration

واجی»، «SYN: بعد واژ-نحوی» و «SEM: بعد معنایی» نشان داده می‌شوند. تمام این اطلاعات و ویژگی‌های یک نشانه زبانی که یک ساخت صرفی به شمار می‌رود را می‌توان در نموداری به صورت زیر نشان داد:



شکل ۱: ساخت در رویکرد صرف ساختی

در این رویکرد، با اعتقاد به وجود اصطلاح ساختی و طرح‌واره‌هایی که ناظر بر ساخت مجموعه واژه‌ها هستند، واژه‌های مدخل شده در واژگان به صورت نظام‌مند در قالب زیرمجموعه‌هایی از طرح‌واره‌ها سازماندهی می‌شوند (Booij, 2010, pp. 3-5). برای نمونه، اسم‌هایی مانند «baker»، «driver» و یا «sender» که از فعل ساخته شده‌اند را می‌توان با در نظر گرفتن طرح‌واره زیر توجیه کرد:

$$1. < [[x]_{vi} \text{ er}]_{Nj} \leftrightarrow [\text{agent/instrument of SEM}_i]_j >$$

در این طرح‌واره، پیکان دو سر نشان‌دهنده همبستگی دوسویه صورت و معناست. هم‌نمایه‌سازی برای نمایش رابطه نظام‌مند میان صورت و معنا به کار می‌رود. SEM<sub>i</sub> اشاره به معنای فعل V<sub>i</sub> دارد. نمایه‌زیبانگر آن است که معنای ساخت با صورت کلی آن در پیوند است. متغیر X نیز نشانگر یک شکاف تهی<sup>۱</sup> است که می‌تواند با عناصری از مقوله فعل پر شود. هنگامی که این شکاف با یک فعل پر می‌شود، واژه جدیدی به دست می‌آید. این واژه یک نمون‌یافتگی<sup>۲</sup> از طرح‌واره مورد نظر است. این نمون‌یافتگی‌های عینی و بالفعل را برساخت<sup>۳</sup> می‌نامند. در واقع، نمون‌یافتگی به این معناست که هر واژه مرکب، نمون‌یافته یک طرح‌واره واژه‌سازی است که خود آن طرح‌واره می‌تواند وابسته به طرح‌واره کلی‌تری باشد. از این رو، میان طرح‌واره‌ها روابط گوناگونی برقرار است. در واقع، هر واژه مشتق یا مرکب، نمون‌یافته زنجیره‌ای از زیرطرح‌واره‌ها خواهد بود که به صورت سلسله‌مراتبی به یکدیگر وابسته‌اند. به بیانی، طرح‌واره‌های ساختی

<sup>1</sup> slot

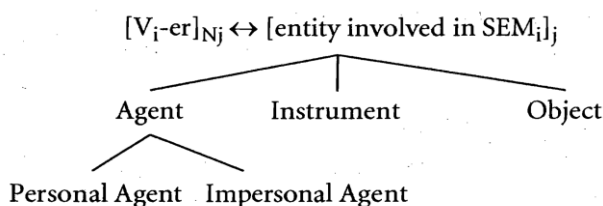
<sup>2</sup> instantiation

<sup>3</sup> construct

ویژگی‌های پیش‌بینی‌پذیر طبقات عناصر واژگانی را مشخص می‌کنند. همچنین این طرح‌واره‌ها تعیین می‌کنند که واژه‌های جدید مشابه چگونه می‌توانند تولید شوند. علاوه بر این، طرح‌واره‌های ساختی می‌توانند بر مجموعه‌ای از زیرطرح‌واره‌ها تسلط داشته باشند که مشخصات ویژه‌تر و اضافی برخی از زیرطبقات عناصر واژگانی را تعیین می‌کنند. این زیرطرح‌واره‌ها برخی تعمیم‌های خاص در پیوند با معنی‌شناسی و یا زایایی یک الگو را نشان می‌دهند. همچنین موارد استثناء و متفاوت را می‌توان با قائل شدن به مفهوم وراثت پیش‌فرض تبیین کرد. به این صورت که در الگوی‌های واژه‌سازی و در ساختار سلسله‌مراتبی یک ساخت، مشخصات مربوط به هر ویژگی از گره<sup>۱</sup> بالاتر به گره پایین‌تر به ارث می‌رسد. مگر اینکه گره پائین‌تر خود دارای مشخصات دیگری برای آن ویژگی باشد. در سطح واژه‌ها وراثت پیش‌فرض به آن معنا است که ویژگی‌های یک عنصر واژگانی، به طور پیش‌فرض از گره‌های مسلط به ارث می‌رسد، مگر آنکه مدخل واژگانی یک واژه منفرد خود دارای مشخصات دیگری برای آن ویژگی باشد (Booij, 2010, p. 27). برای نمونه، بوی (Booij, ibid, p. 80) طرح‌واره نهایی پیشنهادی برای ساخت اسامی مشتق دارای الگوی  $[V-er]_N$  را در قالب ساختاری سلسله‌مراتبی مشکل از چند زیرطرح‌واره نمایش می‌دهد. هر یک از این زیرطرح‌واره‌ها ویژگی‌های معنایی خاص گروهی از این واژه‌های مشتق را تعیین می‌کنند. انتزاعی‌ترین و عمومی‌ترین طرح‌واره ساختی عمومی ناظر بر ساخت این اسامی عبارت است از:

2. [V-er] ↔ [کسی یا چیزی که عمل V را انجام می‌دهد]

این طرح‌واره عمومی خود دارای چندین زیرطرح‌واره فرعی است. هر یک از این زیرطرح‌واره‌ها به نوبه خود ویژگی‌های خاص و تمایزات معنایی انواع واژه‌های مشتق دارای ساخت [V-er] را نمایش داده و تعیین می‌کنند. برای نمونه، یک زیرطرح‌واره، ناظر بر ساخت «اسم ابزار» است، زیرطرح‌واره دیگر ناظر بر ساخت «عامل انسانی/جان‌دار» و دیگر زیرطرح‌واره‌ها نیز ناظر بر ساخت «عامل غیرجان‌دار» و یا «شیء» هستند.



<sup>1</sup> node

#### ۴. تحلیل داده‌ها و بحث

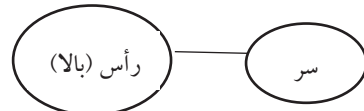
پس از استخراج واژه‌های مرکب متشکل از نام‌اندام «سر»، مشخص شد که از میان کل این ترکیب‌ها (۲۰۲ واژه) در ۱۷۸ مورد نام‌اندام «سر» به عنوان سازه اول ظاهر می‌شود. این امر نمایانگر گرایش بیشتر این نام‌اندام به عنوان سازه اول ترکیب است. با توجه به شواهد تاریخی موجود در اثر رضائی باغبیدی (Rezaei Bagh-bidi, 2011, p. 67) واژه «سر» از زمان فارسی باستان تاکنون تقریباً با همین تلفظ و همین معنا (البته با اندکی تفاوت‌های آوایی/واجی - یعنی sarah/sāra به جای sar، در ساخت به کار می‌رفته‌است. در فرهنگ سخن (Anvari, 2002)، حدود بیست و پنج معنای گوناگون در پیوند با مدخل «سر» آمده‌است که مهمترین آن‌ها عبارتند از: ۱- بخش فوقانی بدن انسان شامل جمجمه و مغز، ۲- (مجاز) گردن، ۳- (مجاز) ذهن؛ فکر، ۴- در یا دهانه چیزی که معمولاً رو به بالا باز و بسته می‌شود؛ ۵- هر یک از دو بخش انتهایی چیزی، ۶- بخش آغازین چیزی یا نخستین فرد از گروهی، ۷- ابتدای هر مکان، ۸- (مجاز) رئیس، ۹- (مجاز) برتر؛ بهتر، و ۱۰- طرف؛ جهت؛ سو. این فراوانی معنایی نشان می‌دهد که نام‌اندام «سر» در فارسی امروز تحت ساز و کارهای مفهومی مجاز و استعاره، معانی گوناگونی به خود گرفته‌است. این امر نمایانگر گرایش بسیار بالای این نام‌اندام برای حضور در ترکیب با معانی مجازی و استعاری است. این مطلب هم‌راستا با پیوستار انتزاع استعاری هاینه و همکاران (Heine et al., 1991) در پیوند با وقوع بسط‌های استعاری است. به باور آن‌ها، می‌توان از مفهوم عینی شخص (اعضای بدن) برای بیان مفاهیم انتزاعی کیفیت، مکان، زمان و غیره استفاده کرد. سلسله مراتب این پیوستار به شرح زیر هستند:

۳. شخص < شیء < فرآیند و عمل < مکان < زمان < کیفیت

در واقع، «سر» با معنای ارجاعی بر عضوی از بدن دلالت دارد، اما در ترکیب‌های «سرنیزه»، «سرفصله» و موارد مشابه می‌تواند با معنای استعاری «بالا (رأس)» در حوزه مفهومی «مکان»، و با معنای استعاری «مهم (اصلی)» در برخی ترکیب‌ها مانند «سرعنوان»، «سرمنشأ» و موارد مشابه در حوزه مفهومی «کیفیت» شرکت کند:



حوزه مفهومی شخص (بدن) < حوزه مفهومی کیفیت



حوزه مفهومی شخص (بدن) < حوزه مفهومی مکان

شکل ۲: بسط استعاری «سر» در بین حوزه‌های مفهومی مختلف

#### ۴.۱. مقوله‌بندی ترکیبات «سر-X»

در این بخش، نخست واژه‌های مرکب متشکل از نام‌اندام «سر» را از جنبه معنا و نوع ارجاعشان به دو مقوله معنایی اصلی ۱- ویژگی (صفت) و ۲- اسم، طبقه‌بندی می‌کنیم. هر یک از این دو مقوله، خود به دو زیرطبقه دیگر به شرح زیر تقسیم می‌شوند: ۱- ویژگی شامل الف) صفت عاملی (و در مواردی صفت مفعولی) و ب) صفت ساده<sup>۱</sup>، ۲- اسم شامل الف) اسم شغل و ب) اسم غیرشغل (مانند اسم ابزار، اسم اشیاء و مواردی از این قبیل).

##### ۴.۱.۱. ویژگی

الف) صفت عاملی (و در مواردی صفت مفعولی): واژه‌های مرکبی که در این مقوله می‌گنجد بر ویژگی عاملی (انسانی/غیرانسانی) دلالت دارند. این واژه‌ها دارای الگوی  $[Sar-V]_A$  (سر-بن مضارع) هستند، مانند «سرباز»<sup>۲</sup>، «سرشمار»، «سرنشین»، «سرزن»، «سرخور»، «سرکش»، «سربند»، «سرپوش»، «سرشو(ی)» و موارد مشابه. هر چند، در میان فرآورده‌های این الگو ترکیب‌هایی وجود دارد که با وجود یکسان بودن الگو، مفهوم مفعولی دارند و بر صفت مفعولی دلالت دارند، مانند «سرشناس». ب) صفت ساده: بخش بسیاری از داده‌های گردآوری شده در این طبقه جای می‌گیرند. واژه‌های این مقوله بر مفهوم «ویژگی شخص/شیء» دلالت دارند و دارای الگوی  $[Sar-A/N]_A$  هستند، مانند «سربلند»، «سرخوش»، «سر مست»، «سرزنده»، «سرافکنده»، «سرشکسته»، «سرخورده»، «سرسبد»، «سرگل» و موارد مشابه. در بخش‌های پسین به تحلیل این تنوعات و نحوه شکل‌گیری آن‌ها می‌پردازیم.

##### ۴.۱.۲. اسم

الف) اسم شغل (بالاترین جایگاه در یک شغل/گروه): بسیاری از واژه‌های مرکب متشکل از «سر» در این مقوله قرار می‌گیرند و بر مفهوم شغل (بالاترین جایگاه در یک شغل/گروه) دلالت دارند. این واژه‌های مرکب، دارای الگوی  $[sar-N]_N$  هستند، مانند «سرآشپز»، «سرپرستار»، «سرمری»، «سردبیر»، «سرکارگر»، «سردفتر»، «سرکاروان»، «سرگروه» و موارد مشابه.

<sup>۱</sup> منظور از صفت ساده در این پژوهش، صفت‌های مرکبی است که از جنبه معنایی بر ویژگی عاملی و یا مفعولی دلالت ندارند و فقط یک پدیده را توصیف می‌کنند. در این پژوهش، منظور از صفت ساده، به هیچ وجه منظور واژه‌هایی که ساختار درونی ندارند، نیست. زیرا اساساً این مقاله به تحلیل واژه‌های مرکب می‌پردازد و نه واژه‌های بسیط.

<sup>۲</sup> لازم به اشاره است که «سرباز» در پیکره مورد بررسی در این پژوهش به عنوان صفت به کار رفته‌است که نمونه آن در این جا آورده می‌شود:

**مثال:** زین بنده طوق‌دار سرباز/ سر، نعل‌بها قبول کن باز ( Khaghani, 1120-1190, p. 178; quoted from )  
(Anvari, 2002, vol. 27, p. 379)

ب) اسم غیرشغل (مانند اسم ابزار، اسم اشیاء و موارد مشابه): واژه‌های مرکب این مقوله اغلب بر اسم برخی ابزار، اسم اشیاء و مواردی از این قبیل دلالت دارند. این واژه‌ها معمولاً به قسمت بالای چیزی (ابزار، شیء و غیره) اشاره دارند، مانند «سرسیلندر»، «سرنیزه»، «سرپستانک»، «سردر»، «سرشیلنگ»، «سرسوپاپ»، «سرزیپ»، «سرقلیان»، «سرسیشه»، «سرسرنگ» و موارد مشابه. هر چند، در میان فرآورده‌های این گروه از واژه‌ها تنوع معنایی دیگری نیز به چشم می‌خورد که بر مفهوم «قسمت بالای چیزی» دلالت ندارند و ابزار و یا اشیاء نیستند. بلکه این گروه از واژه‌ها اسامی پدیده‌های مختلف (هستار) هستند که بیشتر بر مفهوم «ابتدای چیزی» دلالت دارند، مانند «سرلوحه»، «سرآغاز»، «سرچشمه»، «سرفصل» و مواردی از این قبیل که در بخش‌های پسین به تحلیل این تنوع معنایی پرداخته می‌شود.

پس از مقوله‌بندی معنایی واژه‌ها این پرسش مطرح می‌شود که چگونه می‌توان این تنوع معنایی نظام‌مند را توجیه کرد؟ رینر (Rainer, 2005) معتقد است تغییر معنایی در الگوهای واژه‌سازی و چندمعنایی‌شدگی علاوه بر عوامل و ساز و کارهای معنایی (شناختی-مفهومی) از قبیل استعاره، مجاز، تقریب، و بازتحلیل، می‌تواند به دلیل ساز و کارها و عوامل غیرمعنایی مانند حذف، هم‌نامی‌شدگی، قرض‌گیری، و ترجمه قرضی نیز به دست آید. زیرا این عوامل نیز می‌توانند همچون عوامل معنایی نقش مهمی در ایجاد پدیده چندمعنایی در یک ساخت داشته باشند. در ادامه، به توصیف تنوع معنایی ترکیب‌های «سر-X» و نحوه شکل‌گیری آن‌ها در چارچوب صرف ساختی با تکیه بر داده‌های همزمانی و در زمانی استخراج شده می‌پردازیم.

#### ۲.۴. توصیف الگوی واژه‌سازی «سر-X» و تنوع معنایی آن در صرف ساختی

مقوله‌بندی معنایی واژه‌های مرکب متشکل از نام‌اندام «سر» دو مسئله را روشن می‌سازد. نخستین مسأله، وجود تنوع معنایی گوناگون و نظام‌مند در الگوی واژه‌سازی «سر-X» و فرآورده‌های آن است. همان‌گونه که در بخش پیشین اشاره شد، فرآورده‌های این الگوی واژه‌سازی را می‌توان دست کم در چهار مقوله معنایی «صفت عاملی/مفعولی»، «صفت ساده»، «اسم شغل» و «اسم غیر شغل» قرار داد. در درون برخی از این مقوله‌های معنایی شاهد تنوع معنایی دیگری نیز هستیم. دومین مسأله، گوناگونی مقوله نحوی و معنایی سازه دوم در الگوی «سر-X» است. زیرا سازه‌های دوم این الگو محدود به یک مقوله نحوی یا معنایی خاص نیست و سه مقوله ستاک فعلی، اسم، و صفت می‌توانند به عنوان سازه دوم در ترکیب شرکت کنند. هر چند فراوانی مقوله اسم در جایگاه

<sup>1</sup> approximation

<sup>2</sup> reanalysis



سازهٔ دوم بیشتر از فراوانی مقوله‌های ستاک فعلی و صفت است. هر چند پرسشی که با مشاهده این نکته مطرح می‌شود این است که این تنوعات معنایی از کجا نشأت می‌گیرد؟ آیا این تنوعات معنایی وابسته به مقولهٔ نحوی و معنایی سازهٔ دوم است؟ و یا از ساخت نشأت می‌گیرد؟ برای نمونه، واژه‌های «سرباز»، «سرزن»، «سرکش»، «سرنشین»، «سرخور»، «سربند»، «سرپوش»، «سردوز» که دارای الگوی مشابه [سر-بن مضارع] هستند بر مفهوم ویژگی عاملی (انسانی/غیرانسانی) دلالت دارند (عامل انجام عمل X در رابطه با سر). در حالی که، هیچ یک از اعضای شرکت‌کننده در ساخت یعنی نه «سر» و نه «بن مضارع» به تنهایی بر مفهوم عاملی دلالت ندارند. بنابراین، با توجه به مثال‌های اشاره شده از دستهٔ اول که دارای مفهوم «ویژگی عاملی» هستند، به خوبی روشن می‌شود که مفهوم عاملی (کنندگی) برگرفته از هیچ کدام از اجزای ساخت نیست بلکه برگرفته از خود ساخت است. زیرا در رویکرد صرف ساختی باور بر این است که ساخت می‌تواند دارای مفاهیم و ویژگی‌هایی باشد که برگرفته از هیچ کدام از اجزاء شرکت‌کننده در ساخت نیست. همان‌گونه که در بخش پیشین اشاره شد در میان واژه‌های مقولهٔ اول مواردی وجود دارد که دارای الگوی مشابه [سر-بن مضارع] بوده و در ظاهر دارای مفهوم عاملی هستند. این در حالی است که با کمی دقت روشن می‌شود که در واقع این ترکیبات دارای معنای مفعولی هستند، مانند «سرناس».

نکته در خور توجه دیگر این است که با نگاهی اجمالی به واژه‌های مرکب متشکل از سایر نام‌اندام‌های بدن که دارای الگوی [X-بن مضارع] هستند نیز گویی همین وضعیت دوگانگی معنایی (معنای عامل-محور/مفعول-محور) وجود دارد. مانند جفت‌واژه‌های «دست‌بوس/دست‌دوز»، «دل‌خراش/دل‌پذیر»، «پابند/پاسوز» و موارد مشابه که واژه‌های اول دارای معنای عاملی و واژه‌های دوم دارای معنای مفعولی هستند. بوی (Booij, 2012, p. 325) در این زمینه معتقد است که در تعیین معنای واژه‌های مرکب، روابط معنایی متنوعی میان اجزای ساخت مدنظر حاکم است. ماهیت و معنای این روابط معنایی علاوه بر اینکه ریشه در ساخت دارد، متأثر از معنای اجزای ساخت، دانش دایره‌المعارفی و بافت نیز هست.

با توجه به مطالب بالا، مشخص می‌شود که تمام واژه‌های دارای الگوی [سر-بن مضارع] که در مقولهٔ اول جای دارند، در واقع بر مفهوم «ویژگی» دلالت دارند و صفت عاملی (و در مواردی صفت مفعولی) هستند. همچنین مشخص شد که این الگوی واژه‌سازی، در اصل ویژگی‌سازی است و معنای کلی آن بر «ویژگی متمایزکننده کسی/چیزی» دلالت دارد. از طرفی، معنای دقیق برخی از فرآورده‌های این الگو در واقع به صورت دولایه‌ای رمزگذاری می‌شود. به این صورت که در وهلهٔ نخست نوع رابطهٔ بین سر و X تعیین می‌گردد. در مرحلهٔ بعد، معنای الگوی [سر-بن مضارع] (ویژگی متمایزکننده شخص/شیء) که همانا معنای کلی ساخت است به این فرآورده‌ها اعطاء

می‌گردد. به گونه‌ای که در برخی از این ترکیبات، سر مفعول عمل X («سرباز»)، متمم عمل X («سوزن») و یا فاعل عمل X («سرنشین») است. هر چند در هر حال معنای کلی ساخت [سر-بن مضارع] همواره بیانگر یک ویژگی متمایزکننده برای کسی/چیزی اعم از انسان/غیرانسان است. در این جا، بهتر است برای تعیین معنای دقیق ساخت به جای مفاهیم سنتی مثل فاعل، مفعول، متمم و عامل از تعریف‌های معنایی دقیق‌تری استفاده کنیم. به گونه‌ای که این تعریف‌ها بتواند تمام معانی قابل برداشت از فرآورده‌های این الگو را در برگیرد. با توجه به مطالب اشاره شده، عمومی‌ترین و انتزاعی‌ترین معنایی که از همگی فرآورده‌های الگوی [سر-بن مضارع] برداشت می‌شود عبارت است از: «ویژگی متمایزکننده کسی یا چیزی در رابطه با معنای سر و عمل X». به این ترتیب، می‌توان زیرطرح‌واره ساختی زیر را برای فرآورده‌های این مقوله پیشنهاد داد:

4. [ویژگی متمایزکننده کسی/چیزی در رابطه با معنای سر و عمل X]  $\leftrightarrow$  [Sar [X]<sub>v</sub>]<sub>A</sub>

پس از بررسی و توصیف تنوعات معنایی واژه‌های مقوله اول، به توصیف تنوعات معنایی واژه‌های مقوله دوم می‌پردازیم. واژه‌های این مقوله نیز گرچه بر مفهوم «ویژگی» (صفات ساده) دلالت دارند، اما تنوعات معنایی و ساختی متعددی در میان آن‌ها به چشم می‌خورد. برخی از این واژه‌ها که دارای الگوی [sar-N]<sub>A</sub> هستند، مانند «سرسید»، «سرگل»، «سرغزل»، «سرآمد» و موارد مشابه به معنای «بهترین X (بهترین در X)» هستند. برخی دیگر مانند واژه‌های «سرخوش»، «سرگرم»، «سرمست»، «سرتاس»، «سرشکسته»، «سرخورده» و مواردی از این قبیل که دارای الگوی [Sar-A]<sub>A</sub> هستند، بر معنای «ویژگی متمایزکننده کسی/چیزی در داشتن یک خصیصه مرتبط با معنای سر و X» دلالت دارند. با توجه به معنای مشترکی که از واژه‌های این مقوله برداشت می‌شود، روشن است که دو نوع جفت‌شدگی بین صورت و معنای فرآورده‌های این مقوله رخ داده است. در این زمینه، دو زیرساخت مستقل شکل گرفته است که می‌توان دو زیرطرح‌واره ساختی به صورت زیر را برای این فرآورده‌ها پیشنهاد داد:

5. [بهترین X (بهترین در X)]  $\leftrightarrow$  [Sar[X]<sub>N</sub>]<sub>A</sub>

6. [ویژگی متمایزکننده کسی/چیزی که سرش X (شده) است]  $\leftrightarrow$  [Sar[X]<sub>A</sub>]<sub>A</sub>

لازم به اشاره است که واژه‌های «سرشار» و «سرشاخ» اگر چه به لحاظ مقوله نحوی سازه دوم متفاوت هستند اما در گروه زیرطرح‌واره (۳) جای می‌گیرند. می‌توان با قائل بودن به مفهوم وراثت پیش فرض این تفاوت را توجیه کرد. به این صورت که در واژه‌های «سرشار»<sup>۱</sup> و «سرشاخ» مقوله

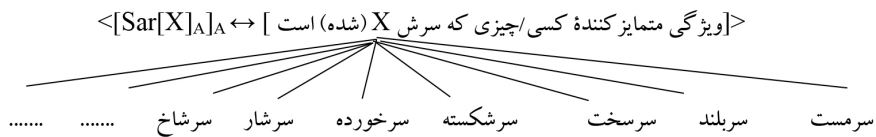
<sup>۱</sup> ویژگی چیزی که از سر بریزد و این کنایه از چیز بسیار است. در لغت‌نامه دهخدا (Dehkhoda, 1972) «شار» در «سرشار»، اسم (اسم مصدر) است و به معنای ریختن آب و جریان آب معنا شده است.

نحوی سازه دوم بر خلاف سایر فرآورده‌های این ساخت، اسم است و نه صفت. مقوله نحوی واژه مرکب حاصل در هر حال صفت است. هنگامی که مقوله یک ساخت تغییر نکند می‌توان با قائل بودن به مفهوم وراثت پیش‌فرض و همچنین ساز و کار تقریب، این گونه فرآورده‌هایی که دارای معنایی مشترک هستند را در همین زیرطرح‌واره در نظر گرفت.

این گونه واژه‌ها به طور کامل از ویژگی‌های یک طرح‌واره پیروی نمی‌کنند و با آن مطابقت کامل ندارند. نکته قابل اشاره در پیوند با این واژه‌ها این است که با اعتقاد به پیش‌فرض بودن ماهیت وراثت می‌توان بدون از دست دادن تعمیم کلی و با در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص و متفاوت با ویژگی‌های پیش‌فرض طرح‌واره عمومی، وجود چنین واژه‌هایی را توجیه کرد. در واقع نادیده انگاشتن ویژگی‌های عمومی‌تر توسط ویژگی‌های خاص‌تر با اصل پانینی<sup>۱</sup> نیز هم‌راستا است. بر اساس آن، هنگامی که بین دو قانون رقابت وجود دارد، آن قانونی انتخاب می‌شود که دارای تخصیص<sup>۲</sup> بیشتری است (Booij, 2010, p. 41). رینر (Rainer, 2005, 430-431) نیز چنین پدیده‌ای را حاصل فرآیند تقریب می‌داند که بر پایه آن واژه‌های ابداع شده بر اساس یک الگوی واژه‌سازی، لزوماً با آن الگو تناظر یک‌به‌یک ندارند. در صورتی که در مبادلات کلامی، شنونده قادر باشد فاصله الگو و واژه را پر کند و واژه جدید را به درستی درک کند، پیروی دقیق از الگو الزام‌آور نیست و مطابقت تقریبی برای دست‌یابی به درک متقابل بسنده می‌کند. به بیانی، این عدم تطابق واژه‌های «شار» و «شاخ» با مقوله نحوی پیش‌فرض طرح‌واره [Sar[X]<sub>A</sub>]<sub>A</sub> برای عنصری که به عنوان سازه دوم در ساخت شرکت می‌کند را می‌توان این گونه توجیه کرد؛ از زمان آغاز فعالیت ساخت مورد اشاره، در ابتدا فقط عناصری با مقوله صفت (صفت مفعولی) به عنوان سازه دوم در این ساخت شرکت می‌کرده‌اند. هر چند، به تدریج و با گسترش فعالیت این ساخت، مقوله اسم نیز در این ساخت وارد شده‌است. همچنین مقوله نحوی پیش‌فرض طرح‌واره برای برخی عناصری که به عنوان سازه دوم در ساخت شرکت می‌کنند، نادیده گرفته می‌شود. با قائل شدن به پیش‌فرض بودن ماهیت وراثت، تشکیل واژه‌هایی مانند «سرشار» و «سرشاخ» با وجود داشتن ویژگی‌های متفاوت از مقوله نحوی پیش‌فرض طرح‌واره، تحت نظارت همین زیرطرح‌واره رخ می‌دهد. این واژه‌ها نیز در کنار دیگر واژه‌های مجموعه صفات دارای ساخت [سر-صفت/صفت مفعولی]، در واژگان ذهنی گویشوران فارسی مستقیماً در زیر همین زیرطرح‌واره جای می‌گیرند.

<sup>1</sup> Panini

<sup>2</sup> specificity



شکل ۳: طرح‌واره ساختی الگوی ترکیب [سر - صفت/صفت مفعولی]

از سوی دیگر، علاوه بر واژه‌هایی که در این دو مقوله دسته‌بندی شدند چهار واژه «سرحال»، «سردماغ»، «سرخانه» و «سرخر» صفت هستند و بر «ویژگی متمایز کننده کسی/چیزی» دلالت دارند. با این وجود این واژه‌ها از جنبه ساخت و معنا رفتاری متفاوت دارند و در هیچ یک از این دو مقوله معنایی نمی‌گنجند. به نظر می‌رسد که از فرآورده‌های هیچ یک از دو زیرطرح‌واره ساختی مورد اشاره به شمار نمی‌آیند. فقط مواردی از نمون‌یافتگی‌های انتزاعی‌ترین طرح‌واره ناظر بر ساخت تمام واژه‌های مرکب دارای الگوی [N-N] در زبان فارسی هستند. این موارد به دلیل نداشتن زیایی و فراوانی کافی، منجر به شکل‌گیری یک زیرطرح‌واره مستقل نمی‌شوند. برای نمونه، به نظر می‌رسد واژه «سرخر» ترجمه قرضی واژه «رأس الحمار»<sup>۱</sup> از زبان عربی به فارسی است. همان‌گونه که در بخش (۴-۱) اشاره شد، بر پایه دیدگاه رینر (Rainer, 2005) علاوه بر ساز و کارهای معنایی، برخی ساز و کارهای غیرمعنایی مانند ترجمه قرضی نیز می‌توانند سبب گسترش و بسط معنایی در یک الگوی واژه‌سازی و تولید فرآورده‌هایی از این قبیل باشند. تا این مقطع از زمان، تمامی واژه‌های مرکبی که دارای الگوی «سر-X» هستند و در مقوله‌های اول و دوم جای می‌گیرند بر مفهوم «ویژگی متمایز کننده کسی/چیزی» دلالت دارند. بنابراین انتزاعی‌ترین معنایی که می‌توان از همه فرآورده‌های این دو مقوله برداشت کرد عبارت است از «ویژگی متمایز کننده هستار»<sup>۲</sup> مرتبط با معنای سر و X. بر این اساس می‌توان عمومی‌ترین طرح‌واره ساختی ناظر بر ساخت این فرآورده‌ها را به شرح زیر پیشنهاد داد:

### 7. ویژگی متمایز کننده هستار مرتبط با معنای سر و X و [Sar[X]<sub>A</sub>]<sub>NN</sub>

در ادامه، به بررسی واژه‌های مرکب مقوله معنایی «اسم» (اسم شغل و اسم غیرشغل) می‌پردازیم. واژه‌های مرکبی که در این مقوله‌ها می‌گنجند نیز دارای تنوعات ساختی و معنایی

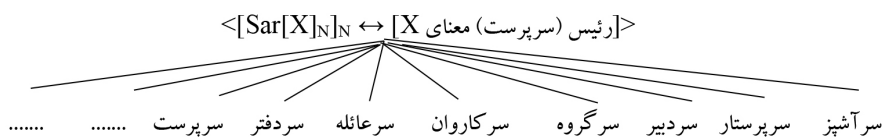
<sup>۱</sup> «رأس الحمار» به معنای سر الاغ، و همچنین چوبی که سر خر بدان برداشته بر کناره جالیز گذارند. این واژه در اصل یک گروه نحوی (ترکیب اضافی) بوده است اما تحت فرآیند واژگانی شدگی قرار گرفته و تبدیل به اسم مرکب شده است و امروزه با معانی مختلفی از جمله «مخل»، «مزاحم»، «مصدع» و «مترسک» به کار می‌رود. در لغت‌نامه دهخدا (Dehkhoda, 1972) نیز به این نکته اشاره شده است.

<sup>۲</sup> entity

گوناگونی هستند. ابتدا، به بررسی تنوعات معنایی واژه‌های مقوله «اسم شغل» می‌پردازیم. واژه‌های این مقوله دارای الگوی  $[Sar-N]_N$  هستند و بر مفهوم «شغل/ بالاترین جایگاه فرد در یک شغل یا گروه» اشاره دارند، مانند «سرآشپز»، «سرپرستار»، «سرعائله»، «سردفتر»، «سرگروه»، «سرکاروان»، «سرقبیل» و مواردی از این قبیل. از تمام واژه‌های این مقوله می‌توان مفهوم «رئیس/سرپرست معنای X» را برداشت کرد. بر این مبنا، می‌توان زیرطرح‌واره ساختی زیر را برای این فرآورده‌های پیشنهاد داد:

8.  $[Sar[X]_N]_N \leftrightarrow X$  رئیس/سرپرست معنای X

لازم به اشاره است که در واژه «سرپرست»<sup>۱</sup> متفاوت بودن مقوله نحوی سازه دوم را می‌توان همچون موارد پیشین با قائل بودن به مفهوم وراثت پیش فرض توجیه کرد. در واقع می‌توان این گونه استدلال کرد که این واژه نیز با وجود نادیده گرفتن ویژگی‌های پیش فرض طرح‌واره برای مقوله نحوی سازه دوم، در کنار دیگر واژه‌های مجموعه اسامی که بر مفهوم «رئیس» دلالت دارند، در واژگان ذهنی گویشوران زبان فارسی مستقیماً در زیر همین طرح‌واره جای می‌گیرد.



شکل ۴: طرح‌واره ساختی الگوی ترکیب  $[Sar-N]_N$  با معنای «رئیس»

در این جا، به بررسی واژه‌هایی که در مقوله «اسم غیر شغل» جای می‌گیرند، می‌پردازیم. اولین زیرمجموعه از این مقوله بر معنای «قسمت بالای X» دلالت دارند و دارای الگوی  $[Sar-N]_N$  هستند. واژه حاصل غالباً (نه لزوماً) یک شیء/ابزار است (قسمت بالا/بخش فوقانی یک شیء، ابزار یا موارد مشابه که معمولاً یک ابزار مستقل نیست و به تنهایی به کار نمی‌رود بلکه بخشی از یک شیء/ابزار بزرگتر است). مانند «سرسرنگ»، «سرسیلندر»، «سرنیزه»، «سرپستانک» و مواردی از این قبیل. بنابراین برای واژه‌های این مقوله می‌توان زیرطرح‌واره ساختی زیر را پیشنهاد داد:

9.  $[Sar[X]_N]_N \leftrightarrow X$  قسمت بالای X

در ادامه، به بررسی سایر فرآورده‌هایی که به مقوله «اسم غیر شغل» تعلق دارند، می‌پردازیم. این فرآورده‌ها دارای الگوی  $[Sar-N]_N$  هستند و از جنبه معنایی با سایر واژه‌های این مقوله تفاوت

<sup>۱</sup> بر اساس فرهنگ سخن (Anvari, 2002) این واژه در قدیم به معنای پرستار بوده است. مانند: به دستوری سرپرستان سه روز/مر او را به خوردن منم دل‌فروز

دارند و مشتمل بر تنوعات معنایی گوناگونی هستند. برای نمونه، برخی از واژه‌های این مقوله به معنای «آغاز (ابتدا)/پایان (انتهای) X» هستند، مانند «سرنخ»، «سرشناسه»، «سرچشمه»، «سرشماره»، «سرسرا»، «سررشته»، «سرآغاز»، «سرنامه»، «سرانجام» و مواردی از این قبیل. این گروه از واژه‌ها دارای معنایی مشترک هستند و می‌توان زیرطرح‌واره ساختی زیر را برای آن‌ها پیشنهاد داد:

10.  $[Sar[X]_N]_N \leftrightarrow X$  آغاز (ابتدا)/پایان (انتهای) X

معانی دوگانه «ابتدا (آغاز)/انتهای (پایان)» در این فرآورده‌ها ریشه در این نکته دارد که «سر» در زبان فارسی برای رمزگذاری و مفهوم‌سازی هر دو معنای «ابتدا» و «انتهای» (ی) چیزی (اعم از زمان، مکان یا هر پدیده دیگر) به کار می‌رود. بخش دیگر از واژه‌های مرکبی که در مقوله «اسم غیرشغل» جای می‌گیرند بر مفهوم «X اصلی/مهم» دلالت دارند، مانند «سرعنوان»، «سرمنشأ»، «سرفصل»، «سرجمله» و موارد مشابه. در واقع، معنای «مهم/اصلی» برای «سر» در این ترکیبات ریشه در برخی انگیزه‌های شناختی و عملکرد سازوکار مفهومی استعاره دارد (استعاره نگاشت «سر»، کیفیت است). به بیانی، از آن جایی که «سر» بالاترین و مهم‌ترین عضو بدن انسان است، بر اساس تجربه و به لحاظ شناختی اگر کسی سرش برود (سرش را از دست بدهد)، جانش را از دست می‌دهد. به این ترتیب انتقال استعاری معنای «سر» از حوزه بدن (شخص) به حوزه کیفیت (مهم/اصلی)، در واقع تبیین شناختی دارد. همان‌گونه که در سلسله مراتب بسط استعاری هاینه و همکاران (Heine et al., 1991) نیز به انتقال استعاری برخی مفاهیم از حوزه شخص (بدن انسان) به حوزه کیفیت اشاره شده‌است. بنابراین برای این گروه از واژه‌ها نیز می‌توان زیرطرح‌واره ساختی زیر را پیشنهاد داد:

11.  $[Sar[X]_N]_N \leftrightarrow X$  اصلی (مهم)

و آخرین زیرمجموعه از واژه‌هایی که به مقوله «اسم غیرشغل» تعلق دارند، عبارت‌اند از واژه‌های «سربار»، «سرشیر»، «سرگیس»، «سرجهاز»، «سرمايه»، «سرموزه»، «سرجمع» و مواردی از این قبیل که بر مفهوم کلی «روی چیزی» دلالت دارند (چیزی که بر روی چیز دیگری قرار می‌گیرد و به آن اضافه می‌شود و به نوعی بر مفهوم «اضافه بر چیزی بودن» اشاره دارد). به این ترتیب، با توجه به معنای مشترکی که از این فرآورده‌ها برداشت می‌شود، می‌توان برای این گروه از واژه‌ها زیرطرح‌واره ساختی زیر را پیشنهاد داد:

12.  $[Sar[X]_N]_N \leftrightarrow X$  هستاری از جنس X (مانند X) که بر روی X قرار می‌گیرد و به آن اضافه می‌شود

همان‌گونه که مشاهده می‌شود واژه‌های به‌دست آمده از الگوی واژه‌سازی  $[Sar-N]_N$  که خود یک اصطلاح ساختی برای طرح‌واره انتزاعی  $[N-N]_N$  به شمار می‌آید، همگی اسم هستند. در

این مقطع از زمان، انتزاعی‌ترین معنای مشترکی که از تمام فرآورده‌های این ساخت برداشت می‌شود عبارت است از «هستار مرتبط با معنای سر و X». به این ترتیب می‌توان یک طرح‌واره ساختی عمومی دیگر که ناظر بر تولید و ساخت همه این واژه‌هاست (اسامی گوناگون متشکل از «سر») را به شرح زیر پیشنهاد داد:

### 13. هستار مرتبط با معنای سر و $X \leftrightarrow [Sar[X]_N]_N$

در ادامه، می‌کشیم به تحلیل مسأله تنوعات معنایی ساخت [سر-X] و چگونگی شکل‌گیری آن‌ها در قالب رویکرد صرف ساختی پردازیم. همچنین برآنیم تا سلسله مراتب طرح‌واره‌های ساختی عمومی و فرعی ناظر بر فرآورده‌های این ساخت را شناسایی و ترسیم کنیم.

#### ۳.۴. تحلیل الگوی واژه‌سازی و نحوه شکل‌گیری تنوعات معنایی ساخت [سر-X]

در صرف ساختی بوی (Booij, 2010, p. 76) برای تحلیل الگوهای صرفی که در فرآورده‌های آن‌ها تنوع معنایی قابل مشاهده است، دو رویکرد عمده تک‌معنایی<sup>۱</sup> و چندمعنایی<sup>۲</sup> وجود دارد. در رویکرد تک‌معنایی (چندمعنایی ساختی<sup>۳</sup>) بر اساس روابط میان اجزای یک ساخت صرفی، معنایی بسیار کلی و مبهم به آن نسبت داده می‌شود و ساخت از اساس دارای چند کاربرد در نظر گرفته می‌شود. بر اساس این رویکرد، ماهیت چندمنظوره ساخت است که سبب می‌شود واژه‌های حاصل از آن در چند زیرمجموعه معنایی قرار بگیرند. هر چند در رویکرد چندمعنایی که چندمعنایی‌شدگی منطقی<sup>۴</sup> نیز نامیده می‌شود، یکی از معانی چندگانه ساخت صرفی معنای سرنمونی آن در نظر گرفته می‌شود و سایر معانی از آن برگرفته می‌شوند. بر اساس این رویکرد همین معنا نقطه آغازی بوده است برای انشعاب زیرطرح‌واره‌های گوناگون از طریق ایجاد بسط‌های مفهومی (Booij, 2010, pp. 78-79).

وجود تنوع معنایی در فرآورده‌های ساخت [سر-X] به طور همزمانی امکان تصور و طبقه‌بندی این فرآورده‌ها را به صورت زیرساخت‌های گوناگون  $[Sar-N]_N$ ،  $[Sar-V]_A$ ،  $[Sar-]$ ،  $[A]_A$  با معانی متعدد فراهم می‌کند. این امر سبب مطرح شدن این مسئله می‌شود که آیا باید در ساخت [سر-X] یکی از این مفاهیم را معنای سرنمونی در نظر گرفت. همچنین آیا باید برای سایر معانی اشاره‌شده زیرطرح‌واره‌هایی جداگانه در نظر گرفت که به تدریج از معنای سرنمونی منشعب شده‌اند (چندمعنایی‌شدگی منطقی). همچنین ممکن است که این الگو از ابتدا

<sup>1</sup> monosemy

<sup>2</sup> polysemy

<sup>3</sup> constructional polysemy

<sup>4</sup> logical polysemy

الگویی با قابلیت کاربرد چندگانه بوده است. به همین دلیل این الگو واژه‌هایی را تولید می‌کند که به طور بالقوه می‌توانند برای اشاره به بیش از یک مفهوم به کار بروند (چندمعنایی ساختی). نخست، تحلیل داده‌ها را بر مبنای فرض چندمعناشدگی منطقی پی می‌گیریم. برای بررسی عملکرد الگوی واژه‌سازی [سر-X] از مسیر چندمعنایی شدگی منطقی باید سعی کنیم مفهومی را در این ساخت پیدا کنیم که بتوان آن را نقطه آغاز فعالیت ساخت در نظر گرفت. به این ترتیب می‌توانیم مقوله سرنمونی ساخت را مشخص کنیم.

در صورتی که بخواهیم بر اساس ملاک فراوانی مقوله سرنمونی ساخت را مشخص سازیم، با نگاهی اجمالی می‌توان متوجه شد که نسبت فراوانی واژه‌های حاصل از نظر مقوله نحوی تقریباً برابر است (اسم = ۹۸ و صفت = ۸۰). ضمن اینکه ملاک فراوانی به تنهایی نمی‌تواند تعیین‌کننده باشد. همچنین، برخی واژه‌ها مانند «سرنبد»، «سرشوی»، «سرپوش» و «سردوز» علاوه بر کاربرد صفتی کاربرد اسمی نیز دارند. کاربرد اسمی این واژه‌ها را می‌توان یا حاصل حذف دانست و یا بر اساس ساز و کار مفهومی مجاز توجیه کرد. به این صورت که به واسطه وجود ساز و کار مجاز گویشوران یک زبان می‌توانند برای اشاره به یک موجود از یک ویژگی برجسته و تعیین‌کننده در آن کمک بگیرند و دسترسی ذهنی به کلیت وجودی آن موجود را فراهم کنند. به بیانی، مجاز مفهومی زیر ناظر بر کاربرد اسمی برخی از فرآورده‌های این ساخت است «ویژگی یک پدیده به جای آن پدیده».

هر چند نکته‌ای که فرضیه تبدیل صفت عامل به اسم عامل را به چالش می‌کشد این است که در پیشینه پژوهش‌های مرتبط با فرآیند تبدیل، آراء و دیدگاه‌های مختلف و گاه متناقضی در پیوند با تعیین جهت فرآیند تبدیل وجود دارد. از جمله (Lieber, 1981, p. 125) رویکرد بدون جهتی<sup>۱</sup> را برای این نوع از فرآیند تبدیل در نظر می‌گیرد. طباطبایی (Tabatabaee, 2003) معتقد است که در زبان فارسی فرآیند تبدیل صفت به اسم رایج‌تر و پربسامدتر از رخداد تبدیل اسم به صفت است. این در حالی است که آمبریت (Umbreit, 2010) جهتی دوسویه را برای فرآیند تبدیل پیشنهاد می‌دهد.

تأیید یا رد هر یک از سه فرضیه بالا در زمینه تعیین جهت فرآیند تبدیل با قاطعیت امکان‌پذیر نیست و نیازمند بررسی‌های در زمانی و پیکره‌ای گسترده است که از حوصله پژوهش حاضر خارج است. هر چند در پژوهش حاضر بی‌درنگ و با توجه به ملاک فراوانی و کاربرد تقریباً برابر فرآورده‌های این ساخت در دو مقوله صفت و اسم، در این مقطع از زمان مقوله سرنمونی ساخت را

<sup>1</sup> DEFINING PROPERTY FOR CATEGORY

<sup>2</sup> non-directional



هم می‌توان صفت در نظر گرفت و هم اسم. به بیانی، در این جا، با دو طرح‌واره ساختی عمومی مواجه هستیم که یکی از آن‌ها ناظر بر ساخت صفات متشکل از «سر» و دیگری ناظر بر ساخت اسامی متشکل از «سر» است. همچنین، وجود واژه‌های «sar-xwēč» به معنای «سردرد» و «sar-snām» به معنای «سرشویی/حمام» در مقوله اسم (Gharib, 1995, p. 361) و واژه «sar-āmādag» به معنای «برجسته و متمایز» (Mackenzie, 1971) در مقوله صفت، در فارسی میانه نشان می‌دهد که این دو مقوله (اسم و صفت) از زمان فارسی میانه تا کنون در کنار یکدیگر از این الگو [Sar-X] به دست می‌آمده‌اند. همچنین موازی بودن این دو کاربرد از زمان فارسی میانه قابل پیگیری است.

نکته درخور توجه دیگر این است که بر پایه دیدگاه بوی (Booij, 2012, p. 325) برای مشخص نمودن معنای دقیق واژه‌های مرکب، علاوه بر نقش و تأثیر ساخت، باید به معنای دقیق هر یک از سازه‌های ترکیب، رابطه میان آن‌ها و بافت نیز توجه کرد. با توجه به این مطلب، می‌توان به نقش «سر» و سهم معنایی این نام‌اندام به عنوان جزء اول ساخت اشاره کرد. این واژه تا اندازه‌ای متأثر از دانش دایره‌المعارفی و بافت فرهنگی گویشوران فارسی‌زبان است. همچنین واژه «سر»، در بسیاری از مفهوم‌سازی‌های مربوط به حوزه‌های مختلف زبانی از جمله «عواطف و احساسات»، «مکان (بالا بودن)»، «کیفیت (مهم بودن)»، «زمان (نقطه شروع و پایان (ابتدا/انتها/آغاز/پایان چیزی))» و موارد مشابه به کار می‌رود. همچنین، نام‌اندام «سر» در برخی مفهوم‌سازی‌های مربوط به ویژگی‌های شخصیتی نیز شرکت می‌کند، مانند واژه‌های «سرسخت»، «سرخوش»، «سرزنده» و «سریشو». به این ترتیب، بخش چشمگیری از مفهوم‌سازی‌های مربوط به برخی ویژگی‌های شخصیتی در زبان فارسی، از رهگذر تغییرات معنایی «سر» و به واسطه عملکرد سازوکارهای مفهومی مجاز و استعاره شکل می‌گیرد.

بر همین اساس، می‌توان در پیوند با بخش اعظم واژه‌های مرکب ساخت [سر-X] که در بردارنده مفهوم «ویژگی متمایزکننده کسی/چیزی» هستند، این گونه استدلال کرد که در بیشتر این ترکیب‌ها به جز واژه‌های «سربند»، «سرزن»، «سرطاس» و «سرکوچک»، نام‌اندام «سر» با معنای تحت‌اللفظی و واقعی خود (بالاترین عضو بدن انسان) در ساخت حاضر نمی‌شود. این ترکیب‌ها، تحت عملکرد ساز و کارهای مفهومی مختلفی مانند مجازهای مفهومی «سر به مثابه شخص»، «سر به مثابه جان»، «سر به مثابه فکر/ذهن»، «سر به مثابه جهت/مسیر»، «سر به مثابه نقطه شروع/پایان» و همچنین استعاره‌نگاشت‌های «سر ظرف توانایی ذهنی و خیرد است»، «سر ظرف عواطف و احساسات است»، «سر مکان است»، «سر کیفیت است»، «سر حجم است»، «سر اندازه است»، و «سر، شیء است»، معانی مجازی و استعاری پیدا می‌کند. «سر» با این معانی مجازی/استعاری به عنوان

سازه اول در ترکیب ظاهر می‌شود و نه با معنای واقعی خود (بالاترین عضو بدن). در نتیجه تعامل این معنای با معنای جزء دوم ترکیب و تعامل این دو با ساخت، این بار معنایی جدید «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با سر و X» شکل می‌گیرد که حاصل ساخت [سر-X] است. بر پایه مطالب اشاره شده در این بخش، روشن می‌شود که دو مفهوم کلی «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای سر و X» و «هستار مرتبط با معنای سر و X»، انتزاعی ترین معنای هستند که از فرآورده‌های این ساخت برداشت می‌شوند. بر این مبنا، می‌توان قائل به وجود دو طرح‌واره ساختی عمومی بود. این دو معنا، معنای آغازین ساخت [سر-X] به شمار می‌آیند. همچنین احتمال دارد که سایر معنایی قابل برداشت از این ساخت به واسطه بسط روابط مفهومی (استعاره یا مجاز) و یا عوامل غیرمعنایی مانند حذف، هم‌نامی شدگی، قرض‌گیری و یا ترجمه قرضی از آن نشأت گرفته‌اند. هر چند، برای اثبات و تأیید هر کدام از این دو فرض ابتدا باید به تقدم و تأخر زمانی پیدایش زیرساخت‌های  $[Sar-V]_A$ ،  $[Sar-A]_A$ ،  $[Sar-N]_A$  و  $[Sar-N]_N$  و نحوه شکل‌گیری آن‌ها بپردازیم.

به این منظور تمام فرآورده‌های ساخت [سر-X] را در متنه‌های کهن زبان فارسی از قرن چهارم تاکنون که نگارندگان به آن‌ها دسترسی داشته‌اند، مورد جستجو و بررسی قرار داده‌ایم. سپس با استفاده از اطلاعات و منابع تاریخی موجود نمونه‌هایی از هر زیرساخت و زمان احتمالی حضور این واژه‌ها در زبان فارسی ارائه می‌شوند. حضور واژه‌هایی مانند «سرباز» و «سرکش» با معنای عاملی (صفت عاملی) در نمونه‌های زیر همگی شواهدی بر اثبات وجود و فعالیت ساخت  $[Sar-V]_A$  از قرن چهارم تاکنون در زبان فارسی است:

۱۴. سر **سرکشان** اندر آمد به خواب / ز تاسیدن بادپایان برآب  
(Ferdowsi, 940-1020, p. 74; quoted from Dekhoda, 1972, vol. 27, p. 420)

۱۵. زین بنده طوق‌دار **سرباز** / سر، نعل بها قبول کن باز  
(Khaghani, 1120-1190, p. 178; quoted from Anvari, 2002)

در مورد فرآورده‌های زیرساخت [سر-صفت/صفت مفعولی] مانند واژه‌های «سرخوش»، «سرتیز»، «سرافراز»، «سروشکسته» و «سرافکنده» نیز با استناد به اطلاعات تاریخی موجود از متن‌های کهن فارسی، شواهد زیر قابل ارائه هستند:

۱۶. چو کاسموی و چو سوزن خلنده **سرتیز** / که دیده خار بدین صورت و بدین کردار  
(Farrukhi, 980-1037, p. 74; quoted from Dekhoda, 1972, vol. 27, p. 429)

۱۷. برادرزاده تو... اکنون بیمار و **سروشکسته** به خانه خدیجه افتاده است.  
(Tabari, 839-923, p. 1007; quoted from Dekhoda, 1972, vol. 27, p. 478)

در ادامه، به بررسی فرآورده‌های ساخت  $[Sar-N]_A$ ، مانند «سرسبد»، «سرغزل»، «سرآخور»، «سرجمع»، «سرجمله» و موارد مشابه می‌پردازیم. شواهد تاریخی زیر نمایانگر حضور و فعالیت این ساخت از قرن ششم تاکنون در زبان فارسی است:

۱۸. سرجمله حدیثانِ خادم، آن است که او را فراغت و کنج‌نشینی می‌باید  
(Khaghani, 1120-1190, p. 236; quoted from Anvari, 2002, 4120).

۱۹. پادشاه، مرکب خاص، که سرآخور تازیان اصطبل بود، به او داد و او را سوار کرد  
(Moulavi, 1207-1273, p. 209; quoted from Dehkhoda, 1972, vol. 27, p. 401)

زیرساخت  $[Sar-N]_N$  که خود شامل چندین زیرساخت است، ناظر بر تولید فرآورده‌های مختلف با معناهای گوناگون است. نخستین زیرمجموعه از این زیرساخت، الگوی  $[Sar-N]_N$  با معنای «رئیس/سرپرست معنای X» است. با جستجوی برخی از فرآورده‌های این الگو مانند «سرخیل»، «سرهنگ»، «سروشبان» و موارد مشابه در متون کهن فارسی از قرن چهارم تاکنون مشخص شد که این زیرساخت از قرن چهارم تاکنون در زبان فارسی حضور داشته است. شواهد زیر در این خصوص قابل ارائه هستند:

۲۰. بدو سروشبان گفت کای نامدار/ ز گیتی من آیم بدین مرغزار  
(Ferdowsi, 940-1020, p. 74; quoted from Dehkhoda, 1972, vol. 27, p. 458)

۲۱. نه مرد نیزه و تیغم، نه مرد حمله و جنگم/ نه سالارم نه معلوم نه سرخیلم نه سرهنگم  
(Lamaei, 1033-1184, p. 95; quoted from Dehkhoda, 1972, vol. 27, p. 443)

دومین زیرمجموعه از الگوی  $[Sar-N]_N$  دارای معنای «قسمت بالای X» است. بیشتر فرآورده‌های آن اسم ابزار، اسم اشیاء و موارد مشابه هستند که به «قسمت فوقانی چیزی» دلالت دارند، مانند «سرنیزه»، «سرسرنگ»، «سرسیلندر»، «سرسوپاپ» و مواردی از این قبیل. شواهد تاریخی موجود در این زمینه نمایانگر حضور و فعالیت این زیرساخت از قرن ششم تاکنون در زبان فارسی است:

۲۲. کرده سر نیزه زین طرف راست/ سرنیزه فتح از آن طرف خواست  
(Nezami, 1141-1209, p. 439; quoted from Dehkhoda, 1972, vol. 27, p. 498).

۲۳. به سرپنجه مشو چون شیر سرمست/ که ما را پنجه شیرافکنی هست  
(Nezami, 1141-1209; quoted from Dehkhoda, 1972, vol. 27, p. 425)

نکته درخور توجه در پیوند با فرآورده‌های این الگو این است که برخی از این ابزارها/اشیاء چون با پیشرفت و ظهور تکنولوژی به وجود آمده‌اند هیچ گونه شاهی در متون کهن فارسی برای آن‌ها یافت نشد (به جز «سرنیزه»). سومین زیرمجموعه از زیرساخت  $[sar-N]_N$  مربوط به معنای

«آغاز(ابتدا)/پایان(انتهای) X» است که برخی فرآورده‌های آن عبارت اند از «سرنامه»، «سررشته»، «سرنخ»، «سرچشمه»، «سرشماره»، «سرآغاز»، «سرسرا»، «سرانجام» و موارد مشابه.

۲۴. سخن را از حلاوت کرد چون قند/ سرآغاز سخن را داد پیوند  
(Nezami, 1141-1209, p. 439; quoted from Dekhoda, 1972, vol. 27, p. 452)

۲۵. ندانم سرانجام و فرجام چیست/ بدین رفتن اکنون باید گریست  
(Ferdowsi, 940-1020, p. 74; quoted from Dekhoda, 1972, vol. 27, p. 414)

۲۶. تا در نگریم و راز جوئیم/ سررشته کار باز جوئیم  
(Nezami, 1141-1209; quoted from Dekhoda, 1972, vol. 27, p. 452)

چهارمین زیرمجموعه از ساخت [Sar-N]<sub>N</sub> مربوط به فرآورده‌هایی است که دارای معنای «X اصلی/مهم» هستند. شواهد تاریخی موجود نمایانگر حضور و فعالیت این ساخت از قرن ششم تاکنون در زبان فارسی است:

۲۷. رسول علیه‌السلام خبر داد از معاش و معاد خلق به لفظی موجز دلالت کننده بر معانی بسیار،  
سر جمله آن این است که.....

(Jamal Aldin Abourouh, 1210-n.d, p. 83; quoted from Anvari, 2002, 4120)

۲۸. سرفصل زندگی سیاسی او دوره نخست‌وزیری‌اش بود  
(Jamal Zadeh, 1982-1997, p. 229; quoted from Anvari, 2002, p. 4147)

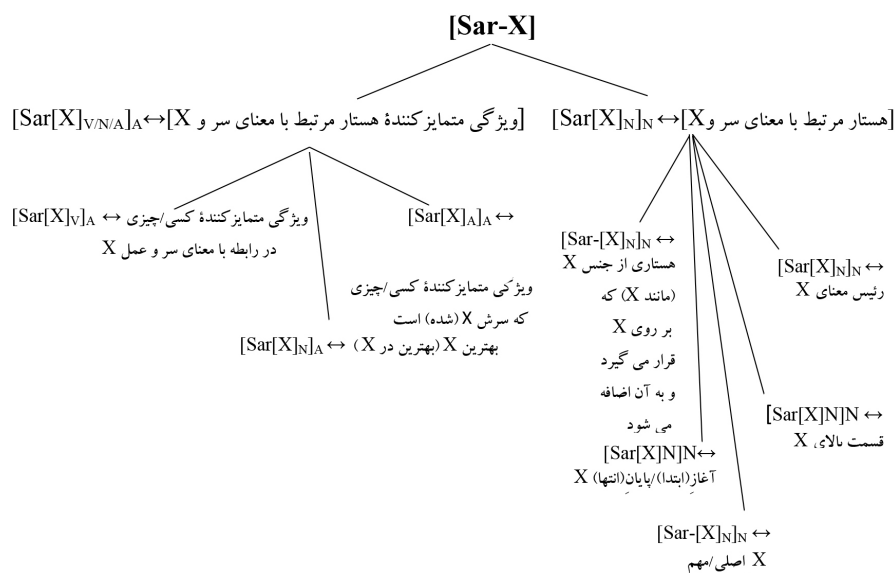
و آخرین زیرمجموعه از زیرساخت [Sar-N]<sub>N</sub> مربوط به فرآورده‌هایی است که دارای معنای «هستاری از جنس X (مانند X) که بر روی X قرار می‌گیرد و به آن اضافه می‌شود»، مانند «سرمایه»، «سربار»، «سرشیر»، «سرجهاز» و موارد مشابه هستند. شواهد تاریخی موجود در این زمینه نمایانگر حضور و فعالیت این ساخت از قرن چهارم تاکنون در زبان فارسی است:

۲۹. اگر تو نبندی بدین در میان/ همه سود و سرمایه باشد زیان  
(Ferdowsi, 940-1020; quoted from Dekhoda, 1972, vol. 27, p. 481)

۳۰. اندر میانه طعام چیزهای تیز خورند تا قی کنند و چون قی کرده باشند و استفراغ نیک افتاده  
باشد به سرشیر خوردن باز آیند (Gorgani, 1041-1136, p. 596; quoted from Dekhoda, 1972, vol. 27, p. 473).

بر اساس شواهد تاریخی موجود مشخص می‌شود که دو زیرساخت [Sar-N]<sub>N</sub> و [Sar- و V/A/N]<sub>A</sub> هیچ گونه تقدم و یا تأخر زمانی نسبت به یکدیگر ندارند. در واقع، از قرن چهارم تاکنون هر دو زیرساخت به صورت همزمان وجود داشته‌اند. همچنین، هیچ گونه شواهد تاریخی دال بر انشعاب یکی از این دو طرح‌واره ساختی عمومی از دیگری و یا دلایلی که نمایانگر بسط

استعاری در بین فرآورده‌های این دو زیرساخت باشد، مشاهده نمی‌شود. هر چند، در میان برخی از زیر طرح‌واره‌های این دو ساخت تقدم و تأخر زمانی وجود دارد. برای نمونه، زیر طرح‌واره‌هایی که ناظر بر ساخت فرآورده‌هایی با معنای «قسمت بالای X» و «X اصلی/مهم» هستند از قرن ششم وجود داشته‌اند. این زیر طرح‌واره‌ها در مقایسه دیگر زیر طرح‌واره‌های ساخت  $[Sar-N]_N$  که از قرن چهارم وجود داشته‌اند، متأخرتر هستند. در ساخت  $[Sar-V/A/N]_A$  نیز زیر طرح‌واره‌ای که به معنای «بهترین X (بهترین در X)» است، از قرن ششم فعالیت خود را آغاز کرده‌است و بنابراین نسبت به سایر زیر طرح‌واره‌های این ساخت که از قرن چهارم وجود داشته‌اند، متأخرتر است. هر چند، تمام این زیر طرح‌واره‌ها به صورت مستقل و مستقیم از طرح‌واره‌های ساختی عمومی ناظر بر آن‌ها منشعب شده‌اند و نه از زیر طرح‌واره‌های دیگر. تنها مورد استثناء که در یکی از زیر طرح‌واره‌ها بسط استعاری رخ می‌دهد، مربوط به واژه‌های «سربند»، «سرشو(ی)»، «سریوش» و «سردوز» است. در واقع، این مورد پیامد بسط استعاری عامل انسانی به عامل غیر انسانی هستند. بنابراین فرض چندمعنایی شدگی منطقی رد می‌شود و مسئله تنوعات معنایی و نحوه شکل‌گیری فرآورده‌های الگوی واژه‌سازی «سر-X» را می‌توان حاصل رویکرد چندمعناشدگی ساختی انگاشت. در ادامه، می‌کوشیم ساختار سلسله‌مراتبی ساخت  $[Sar-X]$  و پیوند میان زیر طرح‌واره‌ها را در طرح‌واره نهایی پیشنهادی برای ساخت  $[Sar-X]$  به صورت شکل (۵) نشان دهیم:



شکل ۵: طرح‌واره نهایی ساخت مرکب [سر-X]

همان گونه که در شکل (۵) مشاهده می‌گردد، بر پایه رویکرد صرف ساختی بوی ( Booij, 2010) می‌توان در واژگان سلسله‌مراتبی، زیرطرح‌واره‌هایی برای تعبیرهای گوناگون این ساخت در نظر گرفت. هر یک از این مفاهیم در واقع به مثابه زیرطرح‌واره‌هایی از طرح‌واره‌های کلی‌تر > ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای سر و X < و > هستار مرتبط با معنای سر و X < به شمار می‌آیند. به نظر می‌رسد که دلیل اصلی به وجود آمدن الگوی مرکب [سر-X] تولید هستار جدید و همچنین به کارگیری آن در توصیف هستاری از روی ویژگی متمایز آن است. به بیان دیگر، کارکرد اصلی ساخت [سر-X] این است که علاوه بر تولید هستار جدید، در هر کاربرد X را به ویژگی برجسته هستاری تبدیل نماید که واژه مرکب حاصل از ساخت [سر-X] به هدف متمایز کردن هستار مدنظر از هستاری دیگر ساخته شده‌است. در پایان، می‌توان این گونه استدلال کرد که ساخت [سر-X] از اساس ساختی با قابلیت کارکرد چندگانه (صفت‌ساز و اسم‌ساز) است. ماهیت چندمنظوره این ساخت سبب می‌شود فرآورده‌های حاصل از آن نیز در چند زیرمجموعه معنایی مستقل قرار بگیرند و به صورت بالقوه دارای بیش از یک کارکرد یا معنا باشند. به بیان دیگر، چندمعنایی که در این جا با آن روبه‌رو هستیم نه در سطح واژه‌های عینی، بلکه در سطح طرح‌واره‌های انتزاعی قابل تبیین است. از این رو آن را چندمعنایی ساختی می‌نامند.

## ۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تنوعات معنایی الگوی واژه‌سازی [سر-X] و تعیین طرح‌واره‌های ساختی عمومی و زیرطرح‌واره‌های ناظر بر این ساخت در چارچوب صرف ساختی بوی ( Booij, 2010) در دو بعد درزمانی و همزمانی انجام شد. ابتدا واژه‌های حاصل از این ساخت در چهار مقوله معنایی «صفت‌عاملی (و در مواردی صفت مفعولی)»، «صفت ساده»، «اسم شغل» و «اسم غیرشغل» طبقه‌بندی شدند. مسأله‌ای که پس از مقوله‌بندی معنایی واژه‌های حاصل از این ساخت مشاهده شد وجود تنوعات معنایی نظام‌مند در این ساخت بود. تحلیل داده‌ها نشان داد که «سر» در بیشتر واژه‌ها با معنای تحت‌اللفظی و واقعی خود (بالاترین عضو بدن) در ساخت حاضر نمی‌شود. بلکه واژه «سر» تحت عملکرد سازوکارهای مفهومی مجاز و استعاره که پیش‌تر در بخش تحلیل داده‌ها به آن‌ها اشاره شد، معنای مجازی و استعاری پیدا می‌کند. واژه «سر» با همین معانی در ترکیب ظاهر شده و در نتیجه تعامل این معانی با معنای سازه X و تعامل آن‌ها با ساخت این بار معنایی جدید شکل می‌گیرد که حاصل ساخت [سر-X] است.

همچنین، مشخص شد که رویکرد چندمعنایی‌شدگی منطقی در این ساخت مطرح نیست. هر چند برخی زیرطرح‌واره‌های این ساخت نسبت به یک‌دیگر تقدم یا تأخر زمانی دارند. هر چند همه

این زیرطرح‌واره‌ها به صورت مستقل و مستقیماً از طرح‌واره‌های ساختی عمومی منشعب می‌شوند و نه از زیرطرح‌واره‌های دیگر. بنابراین مسئله تنوعات معنایی فرآورده‌های این ساخت را حاصل چندمعناشدگی ساختی انگاشتیم. در واقع، این گونه استدلال کردیم که این چندمعنایی نه در سطح واژه‌های عینی، بلکه در سطح طرح‌واره‌های انتزاعی قابل تبیین است. همچنین، مشخص شد که دو طرح‌واره ساختی عمومی و هشت زیرطرح‌واره فرعی که در بخش پیشین به شرح آن‌ها پرداخته شد، ناظر بر ساخت [سر-X] هستند. همچنین دو مفهوم اصلی «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای سر و X» و «هستار مرتبط با معنای سر و X»، عمومی‌ترین معانی قابل برداشت از فرآورده‌های این ساخت هستند. این مفاهیم به عنوان انتزاعی‌ترین همبستگی‌های صورت و معنای ناظر بر این ساخت عمل می‌کنند. در پایان، یافته‌ها نشان داد که کارکرد اصلی این ساخت، علاوه بر تولید هستار جدید، متمایز کردن هستار مربوط از هستاری دیگر مرتبط با معنای سر و X بوده و کاربرد دوگانه برخی از فرآورده‌های این ساخت در دو مقوله اسم و صفت نیز در واقع به واسطه فرآیند تبدیل فراهم شده است. رخ داد چنین تبدیلی را نیز می‌توان در نتیجه فعال‌شدن سازوکار مفهومی مجاز در سطح واژگان دانست.

### فهرست منابع

- انوری، حسن (۱۳۸۱). فرهنگ بزرگ سخن (۸ جلد). تهران: سخن.
- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۷۸). دستور زبان فارسی ۲. تهران: فاطمی.
- ترابی، سارا (۱۳۹۳). بررسی عملکرد وندهای اشتقاقی اسم عامل ساز زبان فارسی در چارچوب صرف ساخت‌محور. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- خرمایی، علیرضا (۱۳۸۷). «صفت فاعلی مرکب مرخم: آری یا خیر؟». *زبان و زبان‌شناسی*. دوره ۴. شماره ۷. صص ۶۴-۸۰.
- دهخدا، علی‌اکبر (۱۳۵۱). لغت‌نامه. تهران: نشر دانشگاه تهران.
- رضائی باغبیدی، حسن (۱۳۹۰). *واژه‌نامه موضوعی زبان‌های باستانی ایران*. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- رفیعی، عادل (۱۳۹۱). «صرف ساخت-محور: شواهدی از فرآیندهای واژه‌سازی در زبان فارسی». مجموعه مقالات هشتمین کنفرانس زبان‌شناسی ایران. به کوشش محمد دبیرمقدم. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۳۲۷-۳۳۶.
- رفیعی، عادل و سارا ترابی (۱۳۹۳). «وراثت و انگیزختگی رابطه صورت و معنی در واژگان: نمونه‌هایی از واژه‌سازی زبان فارسی». *علم زبان*. سال ۲. شماره ۳. صص ۴۹-۶۴.

- سیزواری، مهدی (۱۳۸۸). ترکیب‌پذیری معنایی در اسامی مرکب فارسی امروز. رساله دکتری. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سیزواری، مهدی (۱۳۹۷). «بررسی معنی‌سازی و استنباط و الگوهای مفهومی اسامی مرکب درون‌مرکز فارسی». زبان پژوهی. دوره ۲۷. شماره ۱۰. ۴۹-۶۸.
- شقایق، ویدا (۱۳۸۶). مبانی صرف. تهران: سمت.
- صادقی، علی اشرف (۱۳۸۳). «کلمات مرکب ساخته شده با ستاک فعل». نامه فرهنگستان (ویژه نامه دستور). جلد ۱. شماره ۱. صص ۵-۱۲.
- طباطبایی، علاء‌الدین (۱۳۸۲). اسم و صفت مرکب در زبان فارسی. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- طباطبایی، علاء‌الدین (۱۳۸۶). «ترکیب در زبان فارسی (۱)». نامه فرهنگستان، دوره ۹. شماره ۳/۳۵. صص ۱۸۶-۱۹۶.
- طباطبایی، علاء‌الدین (۱۳۹۳). ترکیب در زبان فارسی. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- قریب، بدرالزمان (۱۳۷۴). فرهنگ سغدی: سغدی-فارسی-انگلیسی. تهران: فرهنگان.
- قریب، عبدالعظیم، جلال همایی، رشید یاسمی، محمد تقی بهار و بدیع الزمان فروزانفر (۱۳۷۳). دستور زبان فارسی (پنج استاد). تهران: جهان دانش.
- کشانی، خسرو (۱۳۷۲). فرهنگ فارسی زانسو. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کلباسی، ایران (۱۳۷۱). ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز. تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی (پژوهشگاه).
- لازار، ژیلبر (۱۳۸۴). دستور زبان فارسی امروز. ترجمه مهستی بحرینی. تهران: هرمس.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۵۱). دستور زبان فارسی. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- وحیدیان کامیار، تقی و غلام‌رضا عمرانی (۱۳۸۵). دستور زبان فارسی (۱). تهران: سمت.

## References

- Anvari, H. & Ahmadi Givi, H. (1999). *The grammar of Persian (2)*. Tehran: Fatemi [In Persian].
- Anvari, H. (2002). *Sokhan comprehensive dictionary*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Arcodia, C. F. (2012). Construction and headedness in derivation and compounding. *Morphology*. 22, 365-397.
- Aronoff, M. (1994). *Morphology by itself: stems and inflectional classes*. Linguistic Inquiry Monograph 22). Cambridge: MIT Press.
- Audring, J. & G. Booij (2007). Constructional licensing in morphology and syntax. In G. Booij & J. van Marle (Eds.). *On-line Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meetings (MMM5)*, (pp. 15-18). Bologna: University of Bologna.
- Bauer, L. (2008). Exocentric compounds. *Morphology*. 18, 51-74.
- Bisetto, A., & Scalise, S. (2005). Classification of compounds. *Lingue e Linguaggio*. 4(2), 319-332.
- Booij, G. (2010). *Construction morphology*. Oxford: Oxford University Press.



- Booij, G. (2012). Compounding and construction morphology. In R. Lieber & P. Štekauer (eds.), *The Oxford Handbook of Compounding* (pp. 322-347). Oxford: Oxford University Press.
- Dehkhoda, A. (1972). *Loqatname Dehkhoda* (Dehkhoda Dictionary). Tehran: University of Tehran [In Persian].
- Gharib, A., Homa'ei, J., Yasemi, R., Bahar, M., & Forouzanfar, B. (1994). *Dastur-e zaban-e Farsi/Panj Ostad* (The grammar of Persian language/ five professors). Tehran, Iran: Jahan e Danesh [In Persian].
- Gharib, B. (1995). *Sogdian Dictionary: Sogdian-Persian-English*. Tehran: Farhangian [In Persian].
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: Chicago University Press.
- Heine, B., Claudi, U., & Hunnemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: Chicago University Press.
- Hüning, M., & Booij, G. (2014). From compounding to derivation. the emergence of derivational affixes through constructionalization. *Folia Linguistica*, 42 (2), 579-604.
- Inkelas, Sh., & Cheryl, Z. (2005). Reduplication: doubling in morphology. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kalbasi, I. (1992). *Sakht-e vazhe-ye eshteghaghi dar Farsi-e no* (Derivative word formation in New Persian). Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies [In Persian].
- Kashani, Kh. (1993). *Zansou Persian dictionary*. Tehran: Markaze-e Nashr-e-Daneshgahi [In Persian].
- Khorma'i, A. (2008). Truncated compound agentive adjective: yes or no?. *Language and Linguistics*, 4(7), 64-80 [In Persian].
- Lazard, G. (2005). *Dastur-e Farsi-e moaser* (The grammar of contemporary Persian). Tehran: Hermes [In Persian].
- Lieber, R. (1981). *On the organization of the lexicon*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- Mackenzie, D.N. (1971). *A concise Pahlavi dictionary*. London: Oxford University Press.
- Natel Khanlari, P. (1972). *Persian Grammar*. Tehran: Iranian Culture Foundation [In Persian].
- Rafiei, A. & Torabi, S. (2014). Inheritance and motivation of form and meaning in lexicon: instantiations of Persian word formation patterns. *Language Science*, 2(3), 49-64 [In Persian].
- Rafiei, A. (2012). Construction Morphology: Instantiations of Word Formation in Persian. In Dabir Moghaddam, M. (ed.), *Proceedings of the 8th Iranian Conference on Linguistics*, (327-336). Allameh Tabataba'i University, Tehran [In Persian].
- Rainer, F. (2005). Typology, diachrony, and universals of semantic change in word formation: a Romanist's look at the polysemy of agent nouns. In G. Booij, et al. (eds.). *Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting*. Catania: University of Catania, Faculty of Letters.
- Ralli, A. (2013). Compounding in modern Greek. *Studies in Morphology*, 2, 181-199.
- Rezaei Bagh-bidi, H. (2011). A thematic lexicon of ancient Iranian languages. Tehran: Academy of Persian Language and Literature [In Persian].
- Sabzevari, M. (2009). Semantic compositionality in modern Persian compound nouns (PhD dissertation). Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran [In Persian].
- Sabzevari, M. (2018). A Study of meaning formation and inference and conceptual patterns of the endocentric compound nouns of Farsi. *Zabanpazhuhi*, 10(27), 5-5. doi: 10.22051/JLR.2016.2446. [In Persian]
- Sadeghi, A. (2004). Compound words made of verb stem. *Nama-i farhangistan*. 1(1), 5-12 [In Persian].
- Shaghaghi, V. (2007). *An Introduction to morphology*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Tabatabaee, A. (2003). *Compound adjectives and nouns in Persian*. Tehran: University Publication center [In Persian].

- Tabatabaee, A. (2007). Compounding in Persian (1). *Nama-i farhangistan*, 9(3)/35, 186-196 [In Persian].
- Tabatabaee, A. (2014). *Compounding in Persian*. Tehran: Academy of Persian Language and Literature [In Persian].
- Torabi, S. (2014). *A construction morphology account of agentive derived nouns in Persian* (Master thesis). University of Isfahan, Isfahan, Iran [In Persian].
- Umbreit, B. (2010). Does love come from to love or to love from love? why lexical motivation has to be regarded as bidirectional. In A. Onysko & S. Michel (eds.). *Cognitive Perspectives on Word-Formation* (pp. 301-333). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Vahidian Kamyar, T. & Emrani, G.R. (2006). *Persian Grammar* (1). Tehran: SAMT [In Persian].

وب گاه ها:

<https://www.google.com>

<https://www.peykaregan.ir/>

## A Constructional Study of the Compounds of Body Part “Sar” (head) in Persian

Ava Imani<sup>1</sup>  
Adel Rafiei<sup>\*2</sup>

Received: 12/05/2018

Accepted: 04/09/2018

### Abstract

This paper aims to examine the construction of the word-formation pattern [sar-X] (compounds of the body part “head”) in Persian and investigate its semantic variations, the most general schema and subschemas both synchronically and diachronically employing the Construction Morphology approach (Booij, 2010). To this end, firstly, a collection of 178 compound words consisting of “sar” as the first constituent were collected from *Bijankhan Corpus*, *Comprehensive Sokhan Dictionary*, *Dehkhoda* and *Zansoo Dictionaries* and also from a Google search. Secondly, the historical data were collected from a comprehensive search of *Farhang-yar Corpus* consisting of the historical information about the words, their origins, meanings and changes in time from the 4<sup>th</sup> century onwards in the library of Academy of Persian Language and Literature. Then, all collected words were assigned to different categories based on their semantic variations and the specified categories were closely studied as follows: 1-Feature consisting of a) agentive adjectives and in some cases, object-oriented adjectives; b) Simple (descriptive) adjectives, 2-Entity consisting of a) job names; and b) other names such as instruments and objects. It is worth mentioning that in addition to Booij’s Construction Morphology (2010) as the main theoretical framework of this research, we benefited from Rainer’s views (2005) on semantic changes in word-formation patterns so that we can capture all the semantic extensions and developments of the word-formation pattern [sar-X], and in line with Rainer (2005) we divided all semantic change mechanisms involved in the construction [sar-X] into two main categories namely 1-Semantic/conceptual mechanisms (cognitive factors) such as metaphor, metonymy, approximation, reanalysis, and analogy, and 2-Non-semantic factors such as (historical) ellipsis, homonymisation, borrowing and loan-translation.

The results reveal that two general constructional schemas and several subschemas have command of this construction and the central meanings “an entity related to SEM sar and X” and “distinctive feature of an entity related to SEM sar and X”

---

<sup>1</sup> PhD Candidate of General Linguistics, Linguistics Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan, Isfahan, Iran; [a.imani@fgn.ui.ac.ir](mailto:a.imani@fgn.ui.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant Professor of General Linguistics, Linguistics Department, Faculty of Foreign Languages, University of Isfahan (Corresponding Author); [a.raffei@fgn.ui.ac.ir](mailto:a.raffei@fgn.ui.ac.ir)

are the most abstract pairings of form-meaning inferred from the products of this word-formation pattern and some of these subschemas refer to the meanings such as “the above part of SEM X”, “head SEM X”, “main SEM X”, “the best in SEM X”, “the start point or the end of X” and “distinctive feature of sth/sb whose head is X (has got X). This implies that the [sar-X] pattern is basically a construction with multiple functionality. Furthermore, it was revealed that the polysemy we deal with here is not at the word level but it is at the construction level (a type of constructional polysemy with multi-levels of abstraction for the constructional idiom [sar-x]) and the meaning contribution of the mentioned compounds lies within the construction [sar-X] on the one hand, the meaning of the constituents, the operation of conceptual metaphor (metonymy) and the encyclopedic knowledge on the other. This implies that the constructional idiom [sar-X] is basically both an adjective-making and simultaneously a noun-making construction and the dual usage of some of its compounds is through conversion activated by metonymy at the lexicon level. That is why the conceptual metonymy and metaphor play a significant role in determining the meaning of the mentioned words. Also, it was revealed that there is no need to be a complete and one-to-one correspondence between a word and the word-formation pattern from which the word is derived, as Rainer (2005; pp. 430-431) points out, it is assumed that human communication, in order to be effective, does not require a 100% match between model and copy, pattern and neologism (Gloning 1996; p. 152). In other words, an approximation, in many cases, will suffice if the hearer is able to bridge by inference the distance between model and copy. This is especially the case if model and copy are linked by metaphor or metonymy. That is why, approximation will thus be defined as a process of word formation where the relation between a pattern of word formation and a neologism formed according to it is not one to one, but mediated by metaphor or metonymy. Among the products of this construction also there are few words that have some exceptional properties, although they are regular in most respects, and for these cases, we benefited from the crucial notion of default inheritance which means “the specification of a word for a particular property is inherited from the dominating node, unless the actual lexical entry has another specification for that property” and thus, these few cases were considered as some objective instantiations derived from the higher hierarchical and more general constructional schemas, such as [N-X]<sub>A</sub>, [N-N]<sub>N</sub>, or [N-V]<sub>A</sub> to generate different kinds of compound words which take their constructional licenses from these abstract schemas rather than from the word-formation pattern [sar-X].

Finally, postulating a paradigmatic nature of word-formation and positing the concept of construction as a basis for argument, Construction Morphology can account for our data and necessitate reevaluation of the demarcation between derivation and compounding at least in compounds of the body part “head” in Persian.

**Keywords:** Construction Morphology, Constructional Schema, Constructional Polysemy, compounding, body part



## ترجمه زبان مخفی در رمان‌های خاطرات یک بچه چلمن و دنیای معركة تام گیتس<sup>۱</sup>

فاطمه زند<sup>۲</sup>

فاطمه زهرا نظری رباطی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۳/۰۷

### چکیده

زبان مخفی، زبانی غیررسمی است که در بین گروه‌های مختلف اجتماعی رواج یافته و به حوزه ادبیات نیز وارد شده است. با توجه به محدودیت‌های زبانی و فرهنگی مترجم در ترجمه زبان مخفی، پژوهش حاضر به بررسی ترجمه این گونه زبانی در دو رمان کودک و نوجوان خاطرات یک بچه چلمن و دنیای معركة تام گیتس می‌پردازد. همچنین این مقاله بر آن است تا علاوه بر بیان انواع زبان مخفی و راهکارهای ترجمه آن، میزان موفقیت مترجم‌ها را بررسی کند. داده‌های پژوهش کیفی-توصیفی حاضر با استفاده از نظریه پارتریج (Partridge, 1971) درباره انواع زبان مخفی و نظریه بیکر درباره راهکارهای ترجمه این گونه زبانی گردآوری شدند. پس از بررسی مشخص شد که در رمان اول سه گونه زبان

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.18609.1482

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، مربی گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه حضرت نرجس (س)

نویسنده مسئول؛ f.zand@narjesrafsanjan.ir

<sup>۳</sup> کارشناس ارشد مترجمی زبان انگلیسی، مربی گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه حضرت نرجس (س)؛

fz.nazari@narjesrafsanjan.ir

مخفی مدرسه‌ای و دانشگاهی، اجتماعی و کارگری و در رمان دوم گونه‌های زبان مخفی اجتماعی، مدرسه‌ای و دانشگاهی و هنری وجود دارد. به منظور ترجمه آن‌ها در رمان اول از هشت راهکار و در رمان دوم از شش راهکار استفاده شده‌است. در رمان اول ترجمه به واژه‌های عام‌تر و در رمان دوم جایگزینی فرهنگی و استفاده از واژه‌های نامرتبب‌ترین کاربرد را داشتند. مترجم رمان اول با کاربرد بیشتر راهکار ترجمه به واژه‌های عام‌تر به دلیل بیان روشن معنا با واژه‌های معمول، مانع از انتقال معنای واژه‌های مخفی و ایجاد تأثیر یکسان در زبان مقصد شده‌است. این امر میزان موفقیت مترجم را در انتقال زبان مخفی کاهش داده‌است. این در حالی است که مترجم رمان دوم با کاربرد فراوان راهکار جایگزینی فرهنگی و یافتن معادل مناسب برای واژه‌های مخفی در فرهنگ زبان مقصد موفق به ایجاد تأثیر مشابه در زبان مقصد شده‌است.

**واژه‌های کلیدی:** زبان مخفی، پارتیج، راهکارهای ترجمه بیکر، خاطرات یک بچه چلمن، دنیای معرکه تام گیتس

## ۱. مقدمه

زبان، مهم‌ترین وسیله ارتباط بشری است که نشان‌دهنده هویت و نگرش‌های هر ملت بوده و در بستر فرهنگ شکل می‌گیرد. از سوی دیگر، فرهنگ یک جامعه نیز در آئینه زبان بازنمایانده می‌گردد (Niyazi & Nasiri, 2009) به باور اندرسون و ترادگیل (Anderson & Trudgill, 1991, p. 13) زبان پدیده‌ای پویا و انعطاف‌پذیر است و در دوره‌های گوناگون، شگردهای متفاوتی را برای بیان معنا به کار می‌برد. پویایی زبان، سبب می‌شود معنای واژه‌ها پیوسته تغییر کند و همراه با رشد و پیشرفت بشر، زبان نیز دگرگون شود. یکی از پیامدهای این تغییرات در زبان و شیوه زندگی بشر، پیدایش زبان مخفی است. ریشه واژه زبان مخفی<sup>۱</sup>، از واژه نوروژی «slenja-ord» گرفته شده‌است که بر پایه تعریف هاتن (Hotten, 1864, p. 50) به معنای زبان موقتی و غیررسمی است که گروه‌های ویژه اجتماعی برای گفت‌وگوهای میان اعضای خود از آن استفاده می‌کنند. این زبان، برای افرادی غیر از اعضای این گروه‌ها ناشناخته است. وی، زبان مخفی را گونه‌ای از گفتار می‌داند که طبقه‌های گوناگون اجتماعی از آن برای برقراری ارتباط در میان اعضای خود استفاده می‌کنند. به باور گروهی از استادها و ادیب‌ها، زبان مخفی زبانی عامیانه و فرومایه است. هر چند در حقیقت بخش گسترده‌ای از جامعه، از این زبان برای برقراری ارتباط و انتقال معانی استفاده می‌کنند. زیرا نمی‌خواهند از زبان رایج و متداول در گروه اجتماعی خویش

<sup>1</sup> slang

عقب بمانند (Allen, 1998; Elb, 1996). استن استروم و همکاران (Stenström et al., 2002). جوانان و نوجوانان یکی از گروه‌های اصلی جامعه هستند که به دلیل ویژگی‌های خاص این دوره، علاقه زیادی به کاربرد زبان مخفی دارند. در این سنین، فرد تلاش می‌کند تا هویت خود را باز یابد، در نتیجه تمایل دارد از هنجارهای معمول جامعه بگریزد. زبان یکی از هنجارهایی است که فرد تمایل به شکستن آن دارد. به باور ویلز (Willis, 1964, p. 195) جوانان و نوجوانان به زبان مخفی علاقه‌مندند. زیرا این زبان، خلاق، پر نشاط و سرشار از ایده‌های جدید و نوآوری است و با ترکیب چند واژه و یا تغییر معنای معمول واژه‌ها در شرایط ویژه‌ای ساخته می‌شود. نویسندگان داستان‌های نوجوان نیز، در آثار خود از زبان مخفی بهره می‌گیرند تا جذابیت بیشتری برای مخاطبان‌شان داشته باشد. *رمان خاطرات یک بچه چلمن* از محبوب‌ترین رمان‌های تصویردار جهان بوده و عنوان پر فروش‌ترین رمان کودک و نوجوان نیویورک‌تایمز را در سال ۲۰۰۷ به دست آورده‌است. همچنین، این رمان، جایزه‌های ملی و بین‌المللی فراوانی را کسب کرده‌است. از آن جمله می‌توان به جایزه «کتاب برگزیده کودکان» و جایزه «نیکلدون»<sup>۱</sup> اشاره کرد (Mataloro, 2012). این رمان به صورت دفترچه خاطراتی است که خاطرات پسر نوجوان و بدشانسی به نام گرگ<sup>۲</sup> را با زبانی طنزآمیز نقل می‌کند. در هر صفحه، تصویرهایی وجود دارد که به جنبه طنز داستان افزوده و گاه نیز به توضیح زبان مخفی در داستان کمک می‌کنند. این رمان، به زبان‌های گوناگون از جمله زبان فارسی ترجمه شده‌است. رمان تصویردار دوم، در پیکره این پژوهش *دنیای معرکه تام گیتس* نام دارد. این رمان نیز از محبوب‌ترین رمان‌های کودک و نوجوان در سال ۲۰۱۱ و برنده جایزه بهترین کتاب طنز «رولد دال»<sup>۳</sup>، و کتاب برگزیده کودک و نوجوان «واتراستون»<sup>۴</sup> است. این رمان تا کنون به سی و سه زبان در سرتاسر دنیا ترجمه شده‌است (Pichon, 2011). کاربرد زبان مخفی در ترجمه متن‌های ادبی، اغلب بسیار مسئله‌ساز است و مترجم را در زبان مبدأ و مقصد با محدودیت‌هایی روبه‌رو می‌کند. «زیرا واژه‌های زبان مخفی از لحاظ فرهنگی منحصر به فرد و متعلق به فرهنگ خاص هر زبان هستند که تفاوت میان زبان‌های مختلف را نشان می‌دهند» (Legaudaite, 2010). از این رو، مترجم باید با فرهنگ، آداب و رسوم مذهبی و اعتقادی و پیشینه تاریخی زبان مبدأ و مقصد آشنایی داشته باشد تا بتواند با درک موقعیت کلام، موفق به انتقال معنا و ترجمه زبان مخفی شود. با توجه به بی‌شماری معنای واژه‌ها و تغییر گسترده زبان مخفی، در این پژوهش ابتدا انواع زبان مخفی را در نسخه انگلیسی دو رمان «*The Diaries of a Wimpy Kid*» اثر جف کنی<sup>۵</sup> Gates

<sup>۱</sup> Nickeldone

<sup>۲</sup> Greg

<sup>۳</sup> Roald Dahl

<sup>۴</sup> Water Stone

<sup>۵</sup> J. Kinney



معادل آن‌ها در ترجمهٔ فارسی این دو اثر با نام *خاطرات یک بچه چلمن* ترجمهٔ سارا اسفندیارپور و *دنیای معرکهٔ تام گیتس* ترجمهٔ بهرننگ رجبی می‌پردازیم تا به پرسش‌هایی پاسخ دهیم. نخست اینکه چه گونه‌هایی از زبان مخفی در این دو رمان تصویردار استفاده شده‌است. دوم آنکه، مترجم از چه راهکارهایی برای ترجمهٔ زبان مخفی از انگلیسی به فارسی بهره گرفته‌است.

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

در پیوند با زبان مخفی پژوهش‌هایی انجام شده‌است که در ادامه به مواردی از آن‌ها اشاره می‌شود. الب (Eble, 1996, p. 193) در کتابی با نام «زبان مخفی و قدرت اجتماعی» کاربرد زبان مخفی در بین نوجوانان آمریکایی را از دیدگاه جامعه‌شناختی، بررسی کرده‌است. او با کمک دانشجویانش ده هزار نمونه از کاربردهای زبان مخفی را گردآوری نموده‌است. وی نشان داده‌است که زبان مخفی زبانی زنده و پویاست. واژه‌های زبان مخفی همچون واژه‌های زبان رسمی در هر جامعه‌ای بنا به نیاز ساخته شده و تغییر می‌کنند و برای رساندن معنا از کاربری به کاربر دیگر منتقل می‌شوند. او در کتاب خود بیان می‌کند که جوانان آمریکایی از زبان مخفی برای رسیدن به حس وابستگی به یک گروه ویژهٔ اجتماعی، دستیابی به هویت مستقل و اعتراض و نقد صاحبان قدرت در جامعه استفاده می‌کنند.

استن استروم و همکاران (Stenström et al., 2002)، در کتاب خود با نام «شیوه‌های گفتگوی نوجوانان» به گردآوری نمونه‌های کاربرد زبان مخفی در میان نوجوانان لندن پرداخته‌است. آن‌ها با توجه به طبقهٔ اجتماعی و پیشینهٔ فرهنگی این نوجوانان، زبان مخفی آن‌ها را بررسی کرده‌اند. براساس پژوهش آن‌ها، نمونه‌های استفاده از زبان مخفی در بین جوانان و نوجوانان طبقه‌های گوناگون در کاربرد نقل قول‌ها، ساختارهای ویژهٔ دستوری، استفادهٔ بسیار از قیده‌های تشبیه و پرسش‌های تأکیدی قابل تشخیص است.

ماتی یلو (Mattiolo, 2007)، در پژوهش خود با نام «حفظ پیچیدگی‌های معنایی در ترجمهٔ زبان مخفی»، چگونگی ترجمهٔ زبان مخفی را در چند فیلم از زبان انگلیسی به زبان ایتالیایی تحلیل کرده‌است. وی معتقد است که واژه‌های زبان مخفی معمولاً چندمعنا هستند و اغلب میان معنای معمول واژه‌ها و معنای آن‌ها در زبان مخفی ارتباط مشخصی وجود ندارد. این موضوع مترجم را در ترجمهٔ زبان مخفی با مشکل روبه‌رو می‌کند. همچنین نشان می‌دهد که زبان مخفی میل به واژه‌سازی و نوآوری دارد و معنای واژه‌ها در آن به سرعت تغییر می‌کند. ماتی یلو (Mattiolo, )

<sup>1</sup> L. Pichon

2007) انواع زبان مخفی را براساس کاربران آن تقسیم‌بندی می‌کند. به باور وی، نوجوانان از این زبان برای ایجاد حس وابستگی و سرسپردگی به یک گروه ویژه اجتماعی بهره می‌گیرند. مجرم‌ها نیز برای انجام مکالمه‌های مخفی در میان اعضای خود و مابین عموم مردم برای ایجاد احساس صمیمیت در گفتگوهای روزمره، زبان مخفی را به کار می‌برند.

اریکسن (Eriksen, 2010, p. 85)، در رسالهٔ دکتری خود با نام «ترجمهٔ کاربرد زبان مخفی» چگونگی انتقال زبان مخفی در ترجمهٔ زیرنویس فیلم آمریکایی «I love You, Man» را بررسی کرده‌است. وی با استفاده از راهکارهای ترجمهٔ زیرنویس فیلم‌ها، نشان می‌دهد که چگونه می‌توان با دگرگویی و بازآفرینی نقش زبان مخفی، معنای آن را به زبان مقصد منتقل کرد. همچنین، وی به این نتیجه رسید که زبان مخفی نقش مهمی در سبک گفتمان دارد و کاربران آن، متعلق به یک گروه اجتماعی خاص هستند. در واقع، هر گروه اجتماعی برای نشان‌دادن اعتراض خود نسبت به هنجارهای اجتماعی و زبانی در جامعه از این راهکار استفاده می‌کنند. گلووه (Glewe, 2012) در پژوهشی با نام «ترجمهٔ زبان مخفی فرانسوی» راهکارهای ترجمهٔ زبان مخفی را از فرانسه به انگلیسی بررسی می‌کند. وی از نظریهٔ تعادل معنایی<sup>۱</sup> نایدا (Nida, 1964) دربارهٔ برقراری تعادل صوری<sup>۲</sup> یا تعادل پویا<sup>۳</sup> در امر ترجمه استفاده می‌کند و نشان می‌دهد که کاربردهای زبان مخفی در انگلیسی کمتر از زبان فرانسه است.

پژوهش اعتضادی و علمدار (Etezadi & Alamdar, 2008) با نام «تحلیل جامعه‌شناختی زبان مخفی در بین دختران» دیگری در این زمینه است که در ایران انجام شده‌است. نویسندگان در این پژوهش به چگونگی گسترش زبان مخفی در میان دختران و تأثیر جنسیت بر آن پرداخته‌اند. آن‌ها معتقدند دختران به دلیل پنهان‌نگه‌داشتن افکار و عقاید خود به دلیل زشتی استفادهٔ روشن از برخی واژه‌ها، به زبان مخفی روی می‌آورند. باید توجه داشت که تاکنون پژوهشی بر روی ترجمه زبان مخفی از زبان انگلیسی به فارسی در رمان‌های تصویردار کودک و نوجوان صورت نگرفته‌است. همچنین ترجمه زبان مخفی در انتقال فرهنگ یک زبان به زبان دیگر و چالش‌های موجود برای ترجمه این گونهٔ زبانی اهمیت بسیاری دارد. بر این مبنا، پژوهش حاضر به بررسی راهکارهای ترجمه زبان مخفی در دو رمان طنز مصور *خاطرات یک بچه چلمن و دنیای معرکه تام گیست* می‌پردازد. با توجه به اینکه در رمان‌های طنز به ویژه رمان‌های کودک و نوجوان، نمونه‌های گوناگونی از کاربرد زبان مخفی وجود دارد، این متن‌ها به پیکره‌ای مناسب برای بررسی زبان

<sup>1</sup> semantic equivalent

<sup>2</sup> formal equivalent

<sup>3</sup> communicative equivalent

مخفی تبدیل شده‌اند. به باور ایشنر (Eisner, 2006)، رمان طنز تصویردار، متنی خلاق و هنرمندانه است که از تصویر به همراه گفتار برای بیان معنا و ارائهٔ ایده‌ها بهره می‌برد. بررسی نقش تصاویر در انتقال معنای زبان مخفی نکتهٔ دیگری است که پژوهش حاضر را از پژوهش‌های پیشین در این زمینه متمایز می‌کند.

روش پژوهش کیفی-توصیفی است و داده‌ها در آن از پیکرهٔ دو متن انگلیسی و ترجمهٔ فارسی آن‌ها گردآوری و مورد بررسی قرار گرفته‌است. لازم به اشاره است که هر دوی این رمان‌ها، از رمان‌های مشهور و محبوب کودک و نوجوان در سال‌های اخیر هستند که تاکنون به زبان‌های مختلف ترجمه شده‌اند. در این پژوهش، ابتدا تمامی واژه‌ها و پاره‌گفته‌های مربوط به زبان مخفی در متن انگلیسی رمان نوجوان *خاطرات یک بچه چلمن* و رمان *دنیای معرکهٔ تام‌گیتس*، گردآوری شدند و نوع آن‌ها بر اساس تقسیم‌بندی پارتریج (Partridge, 1971) تعیین شده‌است. سپس داده‌های گردآوری شده به زبان انگلیسی، براساس راهکارهای «بیکر» برای ترجمهٔ زبان مخفی با معادل فارسی آن‌ها مقایسه شدند. راهکارهای مورد کاربرد مترجم برای ترجمهٔ این واژه‌ها و عبارات، همراه با نمونه‌هایی ارائه شدند. در پایان، علاوه بر توصیف این راهکارها تأثیر آن‌ها بر امر ترجمه مورد بررسی قرار گرفته‌است.

## ۲. مبانی نظری

### ۲.۱. زبان مخفی

زبان مخفی مجموعهٔ پاره‌گفتارهایی است که گروه ویژه‌ای آن را به کار می‌برند و فهم آن برای سایر افراد مشکل است. به باور استولت (Stolt, 2010, p. 8) زبان مخفی شیوه‌ای از سخن گفتن است که واژه‌های آن به سرعت ساخته می‌شوند و معنا و کاربرد آن‌ها نیز به همان سرعت تغییر می‌کنند. جوانان، گروه‌های ویژهٔ اجتماعی و دارندگان شغل‌های گوناگون از این زبان برای برقراری ارتباط میان اعضای خود استفاده می‌کنند. این در حالی است که این زبان برای دیگر اعضای جامعه ناآشنا است. زبان مخفی را می‌توان گونه‌ای از زبان غیررسمی و غیر متعارف دانست که از زیرشاخه‌های فرهنگی هر جامعه سرچشمه می‌گیرد و بخشی از هویت یک گروه ویژهٔ اجتماعی را تشکیل می‌دهد. زبان مخفی، دربردارندهٔ گرایش‌ها، ارزش‌ها و عقاید هر گروه اجتماعی است که در میان اعضای آن به رسمیت شناخته می‌شود. این زبان فاقد هرگونه مرز و محدودیت است و از زبان و فرهنگی به زبان و فرهنگ دیگر منتقل می‌شود. سمائی (Samaie, 2003)، نگارندهٔ کتاب «فرهنگ لغات زبانی مخفی» و ابداع کنندهٔ اصطلاح «زبان مخفی»، می‌نویسد «زبان مخفی در اصل یک زبان مستقل نیست؛ بلکه یکی از شکل‌ها و گونه‌های هر زبان

معیار است. زبان مخفی بیشتر در حوزه واژه‌ها و تا حدی اصطلاحات و عبارات‌های فعلی، ابداع می‌شود و در کنار زبان رسمی به کار برده می‌شود. بخشی از این واژه‌ها به سبب مصرف زیاد به زبان مردم کوچه و بازار راه پیدا می‌کند و جزئی از زبان معیار می‌شود» (Samaie, 2003, p. 20). در واقع، زبان مخفی، گونه‌زبانی ویژه هر گروه اجتماعی است که اعضای آن مایلند محتوای گفتگوهای خود را پنهان کنند. برای نمونه، می‌توان به زبان‌های رمزنی تفرنی کودکان، رمزها و علامت‌های رازآمیز حکومت‌ها و صنایع اشاره کرد که از انواع زبان مخفی هستند. این زبان‌ها برای نامفهوم کردن ارتباطات درون‌گروهی برای غیرخودی‌ها به کار می‌روند. برخی حتی گونه‌ای فراملیتی به خود می‌گیرند. از این رو، می‌توان اشاره کرد هدف از کاربرد این اصطلاحات می‌تواند پوشیده سخن گفتن، تشدید تأثیر سخن، نوعی هویت جمعی، مثلاً برای جوانان و نیز نوعی ادعای معلومات داشتن، قدرت سخنوری و موارد مشابه باشد. این واژه‌ها معمولاً با هدف ایجاد حس نزدیکی در بین عموم مردم و به صورت اعتراض به زبان رسمی و زبان خودی استفاده می‌شود. پاره‌گفته‌هایی مانند دم‌ت‌جیز، شل‌تف، خفن، دودره و موارد مشابه اصطلاح‌هایی هستند که امروزه شاهد ورود آن به گفتمان‌های رایج در جامعه هستیم.

## ۲.۲. گونه‌های مختلف زبان مخفی

پارتریج (Partridge, 1971, p. 31-38) در کتاب خود با نام *زبان مخفی*، از دیروز تا به امروز، گونه‌های مختلف زبان مخفی را گردآوری کرده‌است. وی این گونه‌ها را بر اساس نوع کاربردشان، به ده گروه مختلف دسته‌بندی می‌کند: ۱- زبان مخفی اهالی لندن: که به دو گونه‌زبان مخفی قشر تحصیل کرده و زبان مخفی افراد بی‌سواد یا کم‌سواد تقسیم می‌شود. ۲- زبان مخفی مهمان‌خانه‌ها: برای کوتاه کردن واژه‌ها و پاره‌گفته‌ها استفاده می‌شود و از شدت زشتی و خشونت کلام در گفتمان می‌خانه‌ها می‌کاهد. ۳- زبان مخفی کارگری: از واژه‌ها و اسم‌های ساختگی برای اشاره به اشیاء، افراد و مفاهیم استفاده می‌کند. معنای این اسم‌ها در میان کاربران این زبان شناخته شده‌است و اغلب برای سخن درباره‌ی مسئله‌های مالی یا خانوادگی استفاده می‌شود. ۴- زبان مخفی کسبه: این گونه از زبان در بین کسبه و کارکنان شغل‌های گوناگون استفاده می‌شود. ۵- زبان مخفی تاجران، که بین تجار در معاملات و گفتگوهای بین تجار و مشتریان استفاده می‌شود. ۶- زبان مخفی مدارس و دانشگاهیان، که به دو گونه‌ی مفهوم و نامفهوم تقسیم می‌شود. منظور از واژه‌های زبان مخفی مفهوم همان واژه‌های زبان معیار هستند که در حوزه‌ی معنایی جدیدی استفاده می‌شوند. این در حالی است که واژه‌های زبان مخفی نامفهوم، کاملاً ساختگی و فاقد پیشینه‌ی معنایی هستند. ۷- زبان مخفی اجتماعی: مربوط به گروه‌ها و طبقات مختلف اجتماعی است. این نوع زبان مخفی

به پدیده‌ها و شیوه‌های زندگی اجتماعی اشاره دارد و اغلب برای ایجاد روحیهٔ طنز و نشاطبخشیدن به روند زندگی به کار می‌رود. قشرها و طبقه‌های گوناگون اجتماعی به شیوه‌های مختلف از این زبان استفاده می‌کنند و زبان حرفه‌ای در هر یک از مشاغل زیرمجموعهٔ این گونه زبان به شمار می‌آید. ۸- زبان مخفی هنری: این گونه از زبان زیرمجموعهٔ زبان مخفی اجتماعی است. واژه‌ها و پاره‌گفته‌های این نوع زبان به سرعت رواج پیدا می‌کنند، اما بیشتر اقشار جامعه نسبت به این زبان آگاهی ندارند. در واقع، زبان مخفی هنری از لحاظ درک معنایی پیچیده‌ترین گونه از انواع زبان مخفی است که اغلب قشر هنرمند جامعه نسبت به آن آگاهی دارند. ۹- زبان مخفی در تئاتر: که بخشی از زبان مخفی هنری است، از قرن نوزدهم به طور رسمی وارد تئاتر شد و واژه‌های آن اندک اندک به گفتمان معمول مردم نیز راه پیدا کرد. ۱۰- زبان مخفی کلیسایی: این نوع از زبان ابتدا در بین راهبان، شاگردان و خدمت‌گزاران کلیسا پدید آمد و پس از آن کشیشان حتی در خطابه‌های خود نیز از آن استفاده می‌کردند.

### ۳.۲. زبان مخفی در میان نوجوانان و جوانان

در زندگی امروز، زبان مخفی به بخشی از زندگی و گفتمان روزمره تبدیل شده‌است. استفاده از زبان مخفی در بین جوانان و نوجوانان ابتدا در دههٔ چهل و پنجاه میلادی به وجود آمد. این گونهٔ زبانی با تغییر در سبک پوشش، آرایش و شیوهٔ سخن همراه بود. در انگلستان زبان مخفی به عنوان جنبش و انقلاب جوانان و نوجوانان بریتانیایی شناخته شد و سپس به آمریکا و از آنجا به دیگر کشورها راه یافت (Asher, 1994, p. 65). جوانان در کشورها و فرهنگ‌های مختلف در سراسر دنیا به دنبال کسب هویت، فرهنگ، حقوق و قوانین ویژهٔ خود، این گونهٔ زبانی را خلق و از آن استفاده می‌کنند. آن‌ها گاهی برای نشان دادن اعتراض خود نسبت به وضعیت سیاسی و اجتماعی موجود در جامعه از آن نیز بهره می‌برند (Hudson, 1980, p. 45). از این رو، زبان مخفی در بین جوانان بسیار دوست‌داشتنی است و تأثیر و نمود آن در ادبیات کودک و نوجوان تفکر برانگیز و قابل بررسی است. در ادبیات، نویسندگان بیشتر برای نشان‌دادن زمان و مکان روایت و طبقهٔ اجتماعی شخصیت‌ها از زبان مخفی استفاده می‌کنند. برخی از واژه‌های مخفی به کاررفته در ادبیات واژه‌های فرهنگی هستند که با گذشت زمان از بین می‌روند یا معنای آن‌ها تغییر می‌کند. از این رو، تشخیص زبان مخفی و انتقال معنای آن از زبانی به زبان دیگر کاری دشوار است که دانش عمیق فرهنگی و زبانی مترجم را می‌طلبد.

## ۲.۴. زبان مخفی و ترجمه

در ترجمه زبان مخفی مهم‌ترین مسئله، تشخیص زبان مخفی و درک معنای آن در زبان مبدأ و سپس انتقال همان معنا با توجه به زبان مخفی و فرهنگ مرسوم در زبان مقصد است. برای نمونه، در ترجمه از زبان انگلیسی به فارسی ابتدا باید زبان مخفی را در انگلیسی تشخیص داد و سپس همان معنا را به زبان فارسی منتقل کرد. مشکل ترجمه زبان مخفی چند معنابودن واژه‌های این زبان و متفاوت بودن معنای ارجاعی واژه‌ها با معنای تجربی آن‌ها است (Stolt, 2010, p. 8). به باور ماتی‌یلو (Mattiolo, 2007, p. 5) مشکل عمده، در ترجمه زبان مخفی تفاوت‌های زبانی و فرهنگی بین دو زبان مبدأ و مقصد است. زیرا پیشینه فرهنگی و اجتماعی متفاوت دو زبان مبدأ و مقصد مانع درک و انتقال زبان مخفی بین آن‌ها می‌شود. اریکسون (Eriksen, 2010, p. 33) معتقد است که مشکل ترجمه زبان مخفی در واژه‌های غیرمعمول آن است. مترجم باید برای حل مسئله چگونگی ترجمه زبان مخفی، نسبت به ویژگی‌های فرهنگی و زبانی دو زبان مبدأ و مقصد آگاهی و دانش کافی داشته باشد تا بتواند از عهده ترجمه زبان مخفی برآید. دروزده و گیول (Drozde & Vogule, 2008, p. 10) نیز در تأیید نظر دیگر پژوهشگران بر این باورند که ترجمه زبان مخفی و همین‌طور دشواری‌های اجتماعی برای مترجم بسیار مسئله‌ساز است. زیرا مترجم علاوه بر مسائل زبانی با مسائل اخلاقی و حریم‌های فرهنگی-اجتماعی نیز روبه‌رو است. از این رو، شیوه مناسب برای ترجمه زبان مخفی از دید این دو پژوهشگر، وفاداری به نویسنده و حدس معنای واژه‌های زبان مخفی در متن و بازآفرینی نقش آن‌ها با واژه‌های مناسب در زبان مقصد است. استادها و صاحب‌نظران مختلف روش‌های گوناگونی را برای ترجمه و انتقال زبان مخفی معرفی کرده‌اند. از جمله این روش‌ها، ترجمه به شیوه جبران<sup>۱</sup>، ترجمه لفظ به لفظ<sup>۲</sup> و یا تلطیف سبکی<sup>۳</sup> است (Newmark, 1998)، ماتی‌یلو (Mattiolo, 2007)، دروزده و گیول (Drozde & Vogule, 2008). منظور از جبران راهکار در ترجمه است که در آن نبود تأثیر معنایی واژه‌های زبان مبدأ به نحوی در زبان مقصد جبران می‌شود تا خواننده زبان مقصد نیز همان تأثیر را از متن دریافت کند (Baker, 2001, p. 40). به باور حتیم و ماندی (Hatim & Munday, 2004, p. 31) مهم‌ترین کاربرد شگرد جبران، به حداقل رساندن بی‌معنایی در ترجمه و تا حد ممکن انتقال کامل معنا به متن زبان مقصد است.

<sup>1</sup>compensation

<sup>2</sup>literal translation

<sup>3</sup>stylistic softening

حتیم و ماندی (Hatim & Munday, 2004, p. 31) چهار شیوه مختلف را برای جبران برمی‌شمارند که شیوه اول جبران نوع کلام<sup>۱</sup> است. به این ترتیب که خواننده زبان مقصد نمی‌تواند همچون خواننده زبان مبدأ از متن تأثیری یکسان بپذیرد. از این رو، مترجم ناگزیز است به روش دیگر این فقدان را جبران کند و از معنای تجربی واژه‌ها به جای معنای ارجاعی آن‌ها استفاده کند. برای نمونه، در متن از واژه جغد برای اشاره به فردی استفاده شود. «جغد» در زبان انگلیسی نماد دانایی و در زبان فارسی نماد شوم بودن است. در این میان، از معنای تجربی «جغد» یعنی، دانایی، استفاده شده‌است و جمله «He is an owl» به صورت، «او فرد دانایی است» ترجمه می‌شود (Lotfipoor, 1992, p. 28) تا خواننده دچار سوء تعبیر نشود. شیوه دوم جبران با تغییر مکان<sup>۲</sup> است. به این صورت که معنایی که در جمله یا بخشی از آن قابل انتقال نبوده‌است، در بخش دیگری از متن آورده می‌شود. برای نمونه، معنای واژه‌هایی که در بخشی از متن به صورت ضمنی آمده و برای خواننده زبان مقصد مشخص نیست. بر این مبنای مترجم در بخش دیگری از متن آن معنا را به صورت صریح بیان می‌کند (Mollanazar, 1997, p. 28). برای نمونه، در زبان انگلیسی گاهی ضمیرها پیش از بیان مرجع آن‌ها در متن استفاده می‌شوند و یافتن مرجع آن‌ها برای خواننده فارسی زبان دشوار است. از این رو، مترجم در متن جابه‌جایی انجام می‌دهد و مرجع ضمیر را پیش از کاربرد آن در ترجمه وارد می‌کند. شیوه سوم جبران ترکیب معنایی<sup>۳</sup> است. به این معنا که تک تک معنای واژه‌های مختلف زبان مخفی در متن مبدأ شناسایی شده و واژه‌های معادل آن‌ها در زبان مقصد، انتخاب و ساخته می‌شود. از آنجائی که معنای هر واژه آمیزه‌ای از مؤلفه‌های معنایی گوناگون است (Larson, 1998)، مترجم باید با تشخیص این مؤلفه به امر ترجمه مبادرت ورزد. گاهی در فرآیند ترجمه، مؤلفه‌های متفاوت معنا را از واژه‌های گوناگون ترکیب کرده و آن‌ها را در قالب واژه‌های محدودتر در اختیار خواننده زبان مقصد قرار می‌دهد. برای نمونه، پاره گفته انگلیسی «waking life» به واژه فارسی رستاخیز ترجمه می‌شود (Mollanazar, 1997, p. 13). شیوه چهارم جبران با شکاف معنایی<sup>۴</sup> است. در این راهکار، معنای واژه‌های زبان مبدأ تحلیل و با جزئیات بیشتر توصیف می‌شود تا از درک خواننده نسبت به معنای واژه‌ها اطمینان به دست آید. در این راهکار، بر خلاف راهکار ترکیب معنایی، عمل می‌شود (Hatim & Munday, 2004, p. 64). برای نمونه، واژه «Baskin» با شکاف معنایی به «تن به نور و گرمای آفتاب سپردن» (Mollanazar, 1997, p. 28) در زبان فارسی ترجمه می‌شود.

<sup>1</sup> compensation in kind

<sup>2</sup> compensation in place

<sup>3</sup> merging

<sup>4</sup> splitting

ترجمه لفظ به لفظ راهکار دیگری برای ترجمه زبان مخفی است. به باور وینی (Vinay, 1995, p. 5) و حتمیم (Hatim, 2001, p. 74) ترجمه لفظ به لفظ با هدف وفاداری به صورت و معنای زبان مبدأ انجام می‌شود. زابراگا (Zauberger, 1994, p. 10) از شیوه تملیف سبکی برای ترجمه زبان مخفی استفاده می‌کند. به این ترتیب که در این راهکار از بار معنای منفی و ناخوشایند واژه‌های زبان مخفی و یا دشواژه‌ها کاسته می‌شود. بیکر (Baker, 2001, p. 48) هشت راهکار را برای ترجمه اصطلاحات و همچنین «ترجمه زبان مخفی به عنوان نوعی اصطلاح» ارائه می‌دهد. وی به عنوان یکی از نظریه پردازان زبان مخفی، در نظریه خود راهکارهای متنوعی را برای انتقال معنا به کمک تصویر ارائه کرده است. با توجه به اینکه پیکره این پژوهش، شامل رمان‌های تصویردار کودک و نوجوان است، این نظریه به عنوان چهارچوب نظری این پژوهش انتخاب شد:

۱- ترجمه به واژه‌های عام‌تر: این راهکار یکی از رایج‌ترین راهکارها در ترجمه اصطلاح‌ها و زبان مخفی است. در صورت نبود معادل برای یک اصطلاح در زبان دیگر، از این راهکار استفاده می‌شود. در واقع، مترجم، واژه‌های زبان مبدأ را با واژه‌های عام‌تر و معمول‌تر در زبان مقصد جایگزین می‌کند. ۲- استفاده از واژه‌های خنثی و فاقد بار معنایی مثبت یا منفی: واژه‌هایی در زبان‌ها و فرهنگ‌های گوناگون دارای معنای تجربی متفاوت و بارمعنایی مثبت یا منفی هستند. از این رو، مترجم برای اجتناب از تفهیم نادرست معنا به خواننده از این روش استفاده می‌کند تا پیش فرض‌های زبانی و فرهنگی خواننده مانع از انتقال معنا نشود. ایراد این راهکار آن است که معنای تجربی واژه‌ها به ترجمه منتقل نمی‌شود. ۳- جایگزینی فرهنگی: در این راهکار مترجم برای واژه‌های فرهنگی در زبان مبدأ معادلی فرهنگی در زبان مقصد می‌یابد که از جنبه کاربردی معادل آن واژه در زبان مبدأ است ۴- ترجمه فرضی و توضیح آن: راهکاری است که در صورت عدم وجود معادل واژه زبان مبدأ، در زبان مقصد از آن استفاده می‌شود. ۵- دگرگویی با استفاده از واژه‌های مرتبط: یکی از راهکارهای رایج در ترجمه اصطلاح‌ها، ضرب‌المثل‌ها، ترجمه واژه‌های فرهنگی و ترجمه زبان مخفی است. به این صورت که مترجم واژه‌ها و پاره‌گفته‌های زبان مبدأ را با واژه‌ها و پاره‌گفته‌های مشابه در زبان مقصد ترجمه می‌کند. ۶- دگرگویی با استفاده از واژه‌های نامرتبط: مترجم برای انتقال معنا از واژه‌ها و پاره‌گفته‌های متفاوت با واژه‌ها و پاره‌گفته‌های زبان مبدأ استفاده می‌کند و به مفهوم مورد نظر نویسنده وفادار می‌ماند. ۷- حذف:

<sup>1</sup> translation by more general words

<sup>2</sup> translation by more neutral /less expressive words

<sup>3</sup> cultural substitution

<sup>4</sup> translation using loan words and explanations

<sup>5</sup> paraphrase using related words

<sup>6</sup> paraphrasing using unrelated words

<sup>7</sup> omission



مترجم فقط زمانی مجاز به کاربرد این راهکار است که حذف اصطلاح یا واژه آسیبی به معنای مورد نظر نویسنده نرساند. همچنین توضیح معنای آن خارج از حوصله خواننده نباشد و در پیش‌برد معنای متن بی‌تأثیر باشد. ۸- ترجمه به کمک تصویر<sup>۱</sup>: در کتاب‌های تصویردار، بیشتر واژه‌ها به همراه تصاویر می‌آیند تا دید روشن‌تری نسبت به یک وضعیت یا موقعیت خاص به خواننده بدهند. در صورت نبود معادل مناسب برای واژه‌های موجود در تصاویر، مترجم می‌تواند از تصویرهای موجود در متن برای رساندن معنا کمک گیرد (همان، ۲۶-۵۰).

### ۳. بحث و تحلیل داده‌ها

داده‌های پژوهش، بر پایه تعریف پارتریج (Partridge, 1971) از زبان مخفی و انواع آن، گردآوری و مشخص شد. به طور کلی ۱۷۲ مورد از واژه‌های زبان مخفی در دو رمان مورد مطالعه، وجود دارد. از این میان، ۱۲۲ مورد متعلق به رمان *خاطرات یک بچه چلمن است* که به ترتیب فراوانی، مربوط به زبان مخفی اجتماعی، مدرسه‌ای، دانشگاهی و کارگری هستند. همچنین ۵۰ مورد نیز متعلق به رمان *دنیای معرکه تام‌گیتس* بوده و به ترتیب فراوانی، مربوط به زبان مخفی اجتماعی، مدرسه‌ای، دانشگاهی و هنری هستند. در ادامه، به بررسی نمونه‌هایی از کاربرد زبان مخفی و راهکارهای مترجمان برای ترجمه آن‌ها می‌پردازیم.

#### ۳.۱. ترجمه به واژه‌های عام‌تر

پاره گفته «Five bucks a pop» در رمان *خاطرات یک بچه چلمن* به «هر نفر پنج دلار» (Kinney, 2011, p. 59) ترجمه شده است. مترجم واژه مخفی انگلیسی «buck» را به «دلار» و واژه «pop» را به «نفر» ترجمه کرده است. هر چند این واژه‌ها، در زبان فارسی بسیار رایج و معمول هستند، اما واژه‌های انگلیسی جزء زبان مخفی کارگری به شمار می‌آیند. در رمان *دنیای معرکه تام‌گیتس* پاره گفته «The whole band high five me»، به کل «کف دست‌هایشان را می‌زنند به من» (Pichon, 2011, p. 214) ترجمه شده است. مترجم عبارت مخفی انگلیسی «high five» را به «کف دست زدن» ترجمه کرده که پاره گفته‌ای رایج در فارسی است. این در حالی است که این پاره گفته در انگلیسی مربوط به زبان مخفی اجتماعی است و تأیید و خشنودی فرد نسبت به موضوعی را نشان می‌دهد. همان گونه که از نمونه‌ها بر می‌آید، استفاده از این راهکار سبب می‌شود که معنای واژه‌های زبان مخفی در قالب واژه‌های معمول بیان شود. از این رو در ترجمه، واژه‌ها دیگر نشان از

<sup>1</sup> translation by illustrations

تعلق به گروه اجتماعی خاصی نخواهند داشت. هر چند بر پایه آنچه پیش از این گفته شد، وابستگی به یک گروه ویژه اجتماعی، یکی از وجوه تمایز زبان مخفی از کاربرد معمول زبان در جامعه است.

### ۳.۲. استفاده از واژه‌های خنثی و بدون بار معنای مثبت و منفی

در این راهکار از واژه‌ها و عباراتی برای ترجمه زبان مخفی استفاده می‌شود که از جنبه بار معنایی و معنای تجربی با واژه‌های زبان مخفی انگلیسی تفاوت دارند. برای نمونه، در رمان اول، قهرمان داستان که پسر نوجوان و فاقد اعتماد به نفس است، عقیده خود را درباره دختران، به زبان مخفی و در قالب «I don't think girls are stinky poos» (Kinney, 2011, p. 7) بیان می‌کند. پاره گفته انگلیسی «stinky poos» دارای بار معنایی بسیار منفی است، در حالی که مترجم به دلیل ملاحظات فرهنگی این پاره گفته را به «نی نی کوچولو» ترجمه کرده است که فاقد بار معنایی منفی بوده و دارای معنای تجربی متفاوتی برای خواننده فارسی زبان است. همان گونه که پیش از این گفته شد، زبان مخفی بخشی از فرهنگ هر جامعه است. از آن جایی که ویژگی‌های فرهنگی در جامعه‌های گوناگون متفاوت است، انتقال واژه‌های مخفی و ناهم‌سویی آن‌ها با ارزش‌های فرهنگی جامعه زبان مقصد، گاه می‌تواند بسیار مسئله‌ساز باشد. به ویژه، هنگامی که مخاطب مترجم کودک و نوجوان و تأثیرپذیری وی از متن بیشتر است. از این رو، مترجم با استفاده از راهکار مورد بحث معنای واژه‌های زبان مخفی را با توجه به ارزش‌های فرهنگی و معنای تجربی مقبول در جامعه زبان مقصد تغییر می‌دهد. در ترجمه دنیای معرکه تام گیتس نمونه‌ای از کاربرد ترجمه به واژه‌های خنثی و فاقد بار معنایی مثبت و منفی یافت نشد.

### ۳.۳. جایگزینی فرهنگی

در راهکار جایگزینی فرهنگی، واژه‌های زبان مخفی با استفاده از معادلی در فرهنگ زبان مقصد ترجمه می‌شوند. این معادل فرهنگی ممکن است از جنبه معنای ارجاعی هم‌سو با واژه‌های زبان مبدأ نباشد، اما معنای تجربی یکسان و تأثیری مشابه در خواننده زبان مقصد دارد. در *خاطرات یک بچه چلمن* برای کاربرد این راهکار، واژه «sissy» در زبان مخفی انگلیسی به واژه «سوسول» (Kinney, 2011, p. 60) در فارسی ترجمه شده است. در رمان *دنیای معرکه تام گیتس* پاره گفته «I am calling granny and granddad: the fossils» به «آفتاب‌های لب بوم» (Pichon, 2011, p. 63) ترجمه شده که هر دو واژه‌های مخفی در فرهنگ فارسی بوده و تداعی‌کننده همان معنای تجربی برای خواننده فارسی زبان هستند.

### ۳.۴. ترجمه قرضی

ترجمه لفظ به لفظ واژه‌های زبان مخفی و ترجمه قرضی واژه‌ها در صورتی که معانی آنها برای خواننده زبان مقصد شناخته شده باشند، یکی از راهکارهای رایج در ترجمه زبان مخفی هستند. در رمان *خاطرات یک بچه چلمن*، پاره گفته «Break the ice with him» (Kinney, 2011, p. 189) «شکستن یخ» را برابر با ترجمه‌ای تحت‌لفظی از پاره گفته «break the ice» قرار داده‌است که به گرم شدن روابط و حس نزدیکی بین قهرمانان داستان دلالت دارد. در رمان *دنیای معركة تام گیتس* (Pichon, 2011, p. 231) مترجم در جمله «He gives me a thumb-up as we leave school» واژه «thumb-up» را به صورت تحت‌لفظی به پاره گفته «بالا بردن شست» ترجمه کرده‌است. هر چند از آن‌جا که این واژه در فرهنگ‌های مختلف به صورت متفاوت تعبیر می‌شود، برای درک بهتر خواننده و جلوگیری از سوءتعبیر، دست به دامان افزودن توضیحاتی در ترجمه می‌شود. با توجه به تعریف این راهکار و نمونه‌های بالا می‌توان گفت که ترجمه قرضی سبب ورود واژه‌های مخفی زبان مبدأ به زبان مقصد می‌شود.

### ۳.۵. دگرگویی با استفاده از واژه‌های مرتبط

در این راهکار، واژه‌های زبان مبدأ با واژه‌هایی مشابه از نظر بار معنایی در زبان مقصد جایگزین می‌شوند. این واژه‌ها در زبان مبدأ و مقصد دارای معنای ارجاعی و نقش یکسان هستند. در *خاطرات یک بچه چلمن* «If he ever gets too big» به «اگر بخواد یک روز قبی بیاید» (Kinney, 2011, p. 217) ترجمه شده‌است. در *دنیای معركة تام گیتس* «Delia is a weirdo» به «دلیا مشنگه» (Pichon, 2011, p. 191) برگردانده شده‌است. در رمان اول پاره گفته «get too big» به «قبی آمدن» و در رمان دوم واژه «weirdo» به «مشنگ» ترجمه شده‌است. هر دوی این واژه و پاره گفته، کاربرد و معنایی مشابه با معادل انگلیسی خود دارند و متعلق به زبان مخفی جامعه مقصد هستند.

### ۳.۶. دگرگویی با استفاده از واژه‌های نامرتب

در این راهکار، واژه‌های مخفی در زبان مبدأ با واژه‌هایی مخفی در زبان مقصد جایگزین می‌شوند که از نظر معنای ارجاعی متفاوت هستند؛ اما نقش و پیام یکسانی دارند. در *خاطرات یک بچه چلمن*، «Make a killing here» (Kinney, 2011, p. 56) «به راه انداختن کشتار» ترجمه تحت‌لفظی پاره گفتار «make a killing» است؛ در حالی که این اصطلاح در انگلیسی به معنای «پولدار شدن» است. مترجم، این پاره گفته را به «پول حسابی به جیب زدن» ترجمه کرده‌است. در این رمان، «Parents evening sucks, he whispers» معنای تحت‌لفظی واژه «Suck» مورد نظر

نویسنده کودک و نوجوان نیست. مترجم نیز با درک این موضوع، معادل جلسه اولیاء و مربیان گنده (Pichon, 2011, p. 177) را برای این واژه برگزیده است. هر چند این پاره گفته در مقایسه با معادل انگلیسی خود، معنای ارجاعی متفاوتی دارد، اما پیام یکسانی را به خواننده کودک و نوجوان زبان مقصد می‌رساند و نفرت نوجوان داستان از جلسه اولیاء و مربیان را نشان می‌دهد.

### ۳.۷. حذف

مترجم در ترجمه رمان *خاطرات یک بچه چلمن* (Kinney, 2011, p. 60) «A bunch of hot girls» و «Cute butt» (Kinney, 2011, p. 67) واژه‌های زبان مخفی را که به جنسیت و روابط جنسی اشاره داشته‌اند، حذف کرده و از ترجمه آن‌ها پرهیز کرده‌است. برای مثال، در دو نمونه بالا واژه‌های زبان مخفی «hot girls» و «cute butt» به سبب اشاره به امیال جنسی و ناسازگاری با معیارهای فرهنگی و آموزشی برای کودک و نوجوان ایرانی در زبان فارسی ترجمه نشده‌اند. در ترجمه رمان *دنیای معرکه تام گیتس* هیچ یک از واژه‌های زبان مخفی حذف نشده بودند.

### ۳.۸. ترجمه به کمک تصویر

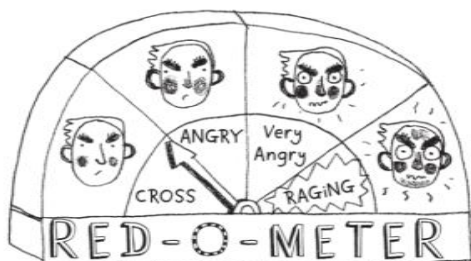
در تصویر *خاطرات یک بچه چلمن* موقعیت گرگ در کلاس نشان داده می‌شود که مجبور است در کلاس بین دو نوجوانی بنشیند که دچار بلوغ زودرس شده‌اند و از لحاظ ظاهری و جسمی، همچون بزرگسالان به نظر می‌رسند. این در حالی است که از نظر فکری و روحی تغییری نکرده‌اند. نویسنده برای توصیف این نوجوانان از واژه مخفی «morons» در انگلیسی استفاده می‌کند. مترجم واژه «خننگ» را در ترجمه فارسی معادل آن قرار داده‌است که به تنهایی گویای معنای این واژه نیست. هر چند در این جا تصویر چنان گویاست که برای انتقال موقعیت کلام و رساندن معنا به خواننده، به کمک مترجم می‌آید.



شکل ۱: ترجمه واژه مخفی «morons» به «خننگ»

در رمان *دنیای معرکه تام گیتس*، قهرمان داستان، تام، مدیر مدرسه‌اش را مردی سرخ‌رو معرفی می‌کند که بسته به میزان عصبانیتش سرخی صورت او تغییر می‌کند و بیشتر می‌شود. «Red-o-

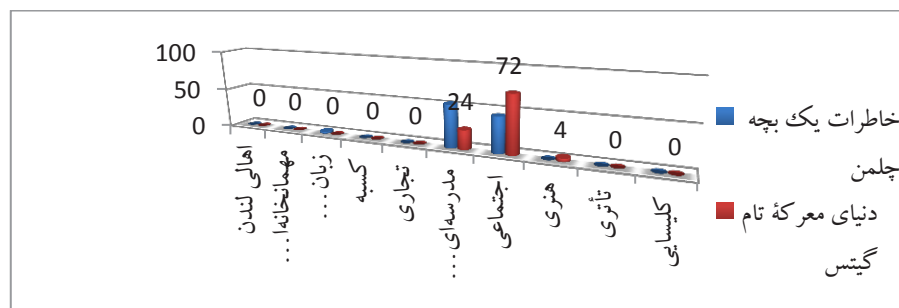
«meter» یک واژهٔ مخفی مدرسه‌ای است که برای سنجش عصبانیت مدیر در بین نوجوانان مدرسه در داستان به کار می‌رود. مترجم این واژه را به «سرخ-سنج»، ترجمه کرده‌است که به تنهایی معنای این واژه را نمی‌رساند، اما تصویر به وضوح کاربرد این واژه را نشان می‌دهد.



شکل ۲: تصویر ترجمهٔ واژهٔ مخفی «Red-o-meter» به «سرخ‌روی»

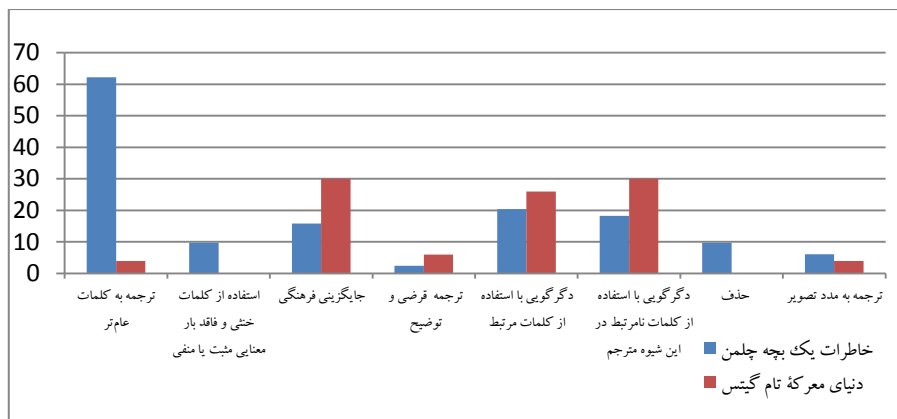
در راهکار ترجمه به کمک تصویر، از تصویرهای موجود در متن برای رساندن معنا استفاده می‌شود. در ترجمهٔ کتاب‌های تصویردار در صورتی که مترجم به سبب تفاوت‌های زبانی و فرهنگی نتواند معادل مناسبی برای ترجمهٔ واژه‌های زبان مبدأ بیابد، آن‌گاه می‌تواند برای رساندن معنا از تصاویر موجود در متن کمک بگیرد. در رمان تصویردار اول، پنج تصویر و در رمان دوم دو تصویر وجود دارد که نویسنده برای مشخص کردن موقعیت کلام و در توضیح معنای واژه‌های زبان مخفی از آن‌ها استفاده کرده‌است.

در این بخش، انواع زبان مخفی در دو رمان و راهکارهای مورد استفاده در ترجمهٔ آن‌ها در قالب دو نمودار ارائه و مقایسه می‌شود:



شکل ۳: مقایسه فراوانی انواع زبان مخفی در دو رمان «خاطرات یک بچه چلمن» و «دنیای معرکهٔ تام گیتس»

همان طور که در شکل (۳) نشان داده شده است، در رمان *خاطرات یک بچه چلمن* سه نوع زبان مخفی وجود دارد که به ترتیب فراوانی مربوط به زبان مخفی اجتماعی، مدرسه‌ای و دانشگاهی و کارگری هستند. در رمان *دنیای معرکه تام گیتس* نیز سه نوع زبان مخفی وجود دارد که به ترتیب فراوانی مربوط به زبان مخفی اجتماعی، مدرسه‌ای و هنری هستند. از مقایسه داده‌های دو رمان می‌توان چنین نتیجه گرفت که زبان مخفی اجتماعی بیشترین کاربرد را در دو رمان مورد مطالعه در بر داشته است.



شکل ۴: مقایسه راهکارهای به کار رفته برای ترجمه زبان مخفی در دو رمان «*خاطرات یک بچه چلمن*» و «*دنیای معرکه تام گیتس*»

با مقایسه فراوانی کاربرد راهکارهای گوناگون در ترجمه زبان مخفی دو رمان می‌توان بیان کرد که در ترجمه رمان *خاطرات یک بچه چلمن*، راهکار ترجمه به واژه‌های عام‌تر بیشترین و ترجمه قرضی کم‌ترین کاربرد را داشته است. همچنین همگی موارد استفاده از زبان مخفی به جز دو مورد، در ترجمه منتقل شده است. در رمان *دنیای معرکه تام گیتس* راهکار دگرگویی با استفاده از واژه‌های نامرتبط بیشترین و حذف، کمترین کاربرد را داشته است. همچنین با توجه به شکل بالا می‌توان گفت در رمان *دنیای معرکه تام گیتس*، میزان استفاده از راهکار ترجمه به واژه‌های عام‌تر، بسیار کم‌تر از کاربرد این راهکار در ترجمه رمان *خاطرات یک بچه چلمن* است.

#### ۴. نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف تعیین انواع زبان مخفی و راهکارهای به کار رفته در ترجمه فارسی آن‌ها بر روی دو رمان *پرفروش و محبوب کودک و نوجوان*، «*Diaries of a wimpy kid*» و «*The*

«brilliant world of Tom Gates» و ترجمهٔ فارسی آن‌ها؛ *خاطرات یک بچه چلمن و دنیای معرکهٔ تام گیتس*، انجام شد. پس از جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها مشخص شد که بر اساس تقسیم‌بندی پارتریج (Partridge, 1971) از انواع زبان مخفی، در رمان اول به ترتیب فراوانی، سه‌گونهٔ زبان مخفی مدرسه‌ای و دانشگاهی، اجتماعی و کارگری وجود دارد. در رمان دوم نیز سه مورد از کاربرد زبان مخفی یافت شد که به ترتیب فراوانی مربوط به زبان مخفی اجتماعی، مدرسه‌ای و دانشگاهی و هنری بودند. همچنین در چهارچوب نظریهٔ بیکر (Baker, 2001) دربارهٔ راهکارهای ترجمهٔ زبان مخفی، متن انگلیسی رمان‌ها با ترجمهٔ فارسی آن‌ها مقایسه شد. در این راستا، مشخص شد که مترجم در رمان *خاطرات یک بچه چلمن* از هشت راهکار برای ترجمهٔ زبان مخفی به زبان فارسی استفاده کرده است. این راهکارها به ترتیب فراوانی عبارت بودند از استفاده از واژه‌های عام‌تر، دگرگویی با استفاده از واژه‌های مرتبط، دگرگویی با استفاده از واژه‌های نامرتب، جایگزینی فرهنگی، ترجمه به واژه‌های خنثی و فاقد بار معنایی مثبت یا منفی، حذف، ترجمه به کمک تصویر و ترجمهٔ قرضی. در این میان، ترجمه به واژه‌های عام‌تر، بیش‌ترین کاربرد و ترجمه با استفاده از ترجمهٔ قرضی، کم‌ترین کاربرد را در انتقال معنای زبان مخفی داشتند. در این رمان فقط هشت مورد از نمونه‌های کاربرد زبان مخفی در ترجمهٔ فارسی حذف شده بود. این نمونه‌ها به مسائل و روابط جنسی اشاره داشتند و مترجم به علت ناهمسویی این واژه‌ها با ارزش‌ها و معیارهای فرهنگی حاکم بر جامعه و ترجمه برای کودکان و نوجوانان ناگزیر از حذف آن‌ها بود. در ترجمهٔ رمان «دنیای معرکهٔ تام گیتس»، به ترتیب فراوانی از راهکارهای دگرگویی با استفاده از واژه‌های نامرتب و جایگزینی فرهنگی به یک میزان، دگرگویی با استفاده از واژه‌های مرتبط، ترجمهٔ قرضی و توضیح واژه‌ها، ترجمه به واژه‌های عام‌تر و ترجمه به کمک تصویر به یک میزان استفاده شده بود. این در حالی است که راهکارهای حذف و استفاده از واژه‌های خنثی و فاقد بار معنایی مثبت یا منفی در ترجمه این رمان نقشی نداشتند.

با تحلیل داده‌ها و مقایسه راهکارهای به‌کاررفته در ترجمهٔ رمان‌های مورد پژوهش، مشخص شد که راهکار ترجمه به واژه‌های عام‌تر در رمان اول بیش از رمان دوم به‌کار رفته است. همان‌گونه که پیش از این گفته شد، با استفاده از این راهکار واژه‌های زبان مخفی به واژه‌های معمول ترجمه می‌شوند و دیگر به گروه اجتماعی خاصی تعلق ندارند. از این رو، می‌توان ادعا کرد که استفادهٔ فراوان از این راهکار، در ترجمهٔ رمان اول سبب می‌شود که خواننده قادر به تشخیص زبان مخفی نشود و تأثیرپذیری او از متن با تأثیرپذیری خواننده در زبان مبدأ متفاوت باشد. در نتیجه، استفادهٔ فراوان از این راهکار مانع از موفقیت مترجم در انتقال معنای واژه‌های مخفی و ایجاد تأثیر یکسان در خواننده می‌شود. از سوی دیگر، در رمان دوم استفادهٔ فراوان از راهکار جایگزینی

فرهنگی نسبت به سایر راهکارها سبب می‌شود خواننده زبان مقصد از متن معنا و تأثیری مشابه با خواننده در زبان مبدأ دریافت کند. می‌توان این راهکار را روشی مؤثر در ترجمه زبان مخفی دانست که موجب موفقیت مترجم در این راستا می‌شود. در رمان اول دو راهکار ترجمه با واژه‌های مرتبط و ترجمه با واژه‌های نامرتب پس از راهکار ترجمه به واژه‌های عام‌تر بیشترین کاربرد را داشتند و در رمان دوم پس از راهکار جایگزینی فرهنگی، بیشترین کاربرد مربوط به این دو راهکار بود. از آنجا که ایجاد تأثیر معنایی یکسان و انتقال معنای تجربی آشنا برای خواننده از مزیت‌های این راهکار در ترجمه زبان مخفی است، می‌توان ادعا نمود که هر دو مترجم با استفاده از این راهکار توانسته‌اند نقش واژه‌های زبان مخفی را در زبان مقصد برای خواننده بازآفرینی کنند. یافته دیگر پژوهش از این قرار است که در این دو رمان تصویردار، مترجم‌ها از تصاویر برای انتقال معنای واژه‌های زبان مخفی به خواننده کودک و نوجوان خود بهره برده‌اند. بر پایه یافته‌های پژوهش، تصاویر می‌توانند مترجم را در انتقال معنا یاری نمایند و نقش مهمی در انتقال معنای زبان مخفی به ویژه در ترجمه آثار کودک و نوجوان داشته باشند.

### فهرست منابع

- اعتضادی، شیدا، و علمدار، فاطمه‌السادات (۱۳۸۷). «تحلیل جامعه‌شناختی زبان مخفی در بین دختران». *مجله مطالعات راهبردی زنان*. دوره ۱۱. شماره ۴۱. صص ۹۶-۶۵.
- پیشون، لیز (۱۳۹۲). *دنیای معركة تام گیتس*. ترجمه بهرننگ رجیبی. تهران: انتشارات هوپا.
- سمائی، سید مهدی (۱۳۸۲). *فرهنگ لغات زبان مخفی*. تهران: نشر مرکز.
- کنی، جف (۱۳۹۲). *خاطرات یک بچه چلمن*. ترجمه سارا اسفندیارپور. تهران: انتشارات حوض نقره.
- لطفی‌پور ساعدی، کاظم (۱۳۷۱). *درآمدی بر اصول و روش ترجمه*. تهران: نشر دانشگاهی.
- ملائنظر، حسین (۱۳۷۶). *اصول و روش ترجمه*. تهران: انتشارات سمت.
- نیازی، شهریار و نصیری، حافظ (۱۳۸۸). «ارزش فرهنگی ترجمه ضرب‌المثل‌ها و کنایات». *زبان‌پژوهی*. شماره ۱. صص ۱۶۷-۱۸۴.

### References

- Allen, I. L. (1998). Slang: sociology. In J. L. Mey & R. E. Asher (Eds.), *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (pp. 878-883). Amsterdam: Elsevier.
- Anderson, L. G. & Trudgill, P. (1990). *Bad language*. Oxford: Blackwell.
- Asher, R. E. (1994). *The encyclopedia of language and linguistics*. Oxford: Pergamum.
- Baker, M. (2001). *Routledge encyclopedia of translation studies*. London: Routledge.
- Drozde, L. & Vogule, G. (2008). *Censorship in translation of taboo words*. Leiden: Koninklijke Brill.
- Eble, C. (1996). *Slang and sociability: in-group language among college students*. (Ph.D. Dissertation), The University of North Carolina, Chapel Hill, London.



- Eisner, W. (2006). *Comics and sequential art*. United States: Poor House press.
- Eriksen, M. H. (2010). Translating the use of slang. *Engelsk: Tolk & Translator*, 67(4), 32-34
- Etezadi, Sh. & Alamdar, F. (2008). Social analysis of slangs among girls. *Women Applied Studies of*, 11(4), 65-96 [In Persian].
- Glewe, E. (2012). *Translating French slangs*. (Ph.D. Dissertation). Swarthmore College, Pennsylvania, United States.
- Hatim, B. & Munday, J. (2004). *Translation: an advanced resource book*. New York: Routledge.
- Hotten, J. (1864). *Slang dictionary*. London: John Camden Hotten Piccadilly.
- Hudson, K. (1980). *The language of teenage revolution*. London: Macmillan.
- Hunsinger, E. (2017). Slang the other English language. *Contemporary Translation Theories. Clevedon: Multilingual Matters*, 15(6), 88-114.
- Jackson, H. (2003). *Lexicography: an introduction*. London: Routledge.
- Kinney, L. (2011). *Diaries of a Wimpy Kid*. New York: Amulet Books. (S. Eskandari, Trans.), Tehran: Hozenoghreh [In Persian].
- Larson, M. (1998). *Meaning-based translation: a guide to cross equivalents*. Lanham: University Press of America.
- Leech, G. & Svartvik, J. (1981). *A communicative grammar of English*. London: Longman Group Limited.
- Legaudaite, J. (2010). Understanding slang in translation. *Vyotauto Didziojo University: Filologija*, 15(6), 92-93.
- Lotfipoor Saed, K. (1992). *An introduction to principles and methodologies of translation*. Tehran: University Publications [In Persian].
- Mattiolo, E. (2007). *Keeping lexical complexity in slang translation*. Pisa: Edizioni Plus.
- Mollanazar, H. (1997). *Principles and methodologies of translation*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Newmark, P. (1998). *A text book of translation*. New York: Prentice Hall.
- Nida, E. (1964). Principles of correspondence. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 126-140). London: Routledge.
- Niyazi, Sh. & Nasiri, H. (2009). The cultural value of translating proverbs and metaphorical expressions. *Zabanpajouhi*, 1(1), 167-184 [In Persian].
- Partridge, E. (1971). *Slang to-day and yesterday*. London: Routledge & Kegan Paul LTD.
- Pichon, L. (2011). *The brilliant world of Tom Gates*. Massachusetts: Candewick Press. Translated by Rajabi, B. Tehran: Hoopa [In Persian]. Retrieved from <<http://www.buzzle.com/articles/slang-the-other-englishlanguage.html>>.
- Samaie, S. (2003). *An encyclopedia of slangs*. Tehran: Markaz Publications [In Persian].
- Stenström, A. B., Andersen, G. & Hasund, I. K. (2002). *Trends in teenage talk. corpus compilation, analysis and findings*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.
- Stolt, R. (2010). *The translation of slang within the bounds of possibility?* Norderstedt: GRIN Verlag.
- Trudgill, P. (1980). *Sociolinguistic: an introduction*. New Zealand: Penguin Book.
- Vinay, J. P. (1995). *Comparative stylistics of French and English*. Philadelphia: John Benjamin's Press.
- Willis, H. (1964). *Structure style usage: a guide to expository writing*. USA: Holt, Rinehart, and Winston.
- Zauberga, I. (1994). *Pragmatic aspects of the translation of slang and four letter words*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.

## Translation of Slang in *Diaries of a Wimpy Kid* and *The Brilliant World of Tom Gates* Novels

Fatemeh Zand<sup>1</sup>  
Fatemeh Zahra Nazari Robati<sup>2</sup>

Received: 24/12/2017

Accepted: 28/05/2018

### Abstract

Slang language is an informal language which has been used among different social groups and entered literature, too. Considering the linguistic and cultural limits in the process of slang translation, this study was done to examine the translation of slang language in two children and adult picture novels, *The Diaries of a Wimpy Kid*, and *The Brilliant World of Tom Gates*. The first novel written by Kinney exploded in popularity and was considered New York Times bestseller in 2007. It has won many national and international prizes including “Nickeldone” and “The children praised book”. The second novel, *The Brilliant World of Tom Gates*, was written by Pishon. It has won several prestigious awards, including Roald Dahl funny Prize and the Water Stones children’s Book Prize. It has also been translated into over 33 languages worldwide. This study was done to elaborate different types of slangs and translation strategies applied in the translation of slangs to show how much the translators were successful in translating slang words and how the introduced translation strategies were beneficial in translation of slang expressions. The data of this qualitative-descriptive study were collected by applying Partridge’s theory about types of slangs and Baker’s strategies for translation of slangs.

Partridge distinguishes ten different kinds of slangs: a. Cockney: It is divided into two types used by educated and uneducated people; b. Public house: It refers to group words and phrases made up for the smallness of the recorded vocabulary by nature. It is the main, genial, cheery, materialistic, but not gross nor cynical one; c. Workmen’s: Linking up with the public house is workmen’s slang which is very closed to tradesman slang used to refer to family and financial matters in workmen’s lives; d. Tradesmen: They are used between tradesmen; e. Commerce: it refers to slangs used in trade between tradesmen and customers; f. Public schools and universities: in these type students become the main source, because they are fresh, full of spirit to move forward for their future; g. Society: it is concerned with the spirit of universe, the world life; h. Art: The words and phrases of art are quickly adopted by the society; however, only few words of them are known; i. Theatre: It came to existence in the nineteenth century and is related to slangs in art; and j. Church: Slangs not only appear from people in the street or in their daily conversation, but also can be found from a holy place such as church.

---

<sup>1</sup> MA in English Language Translation, Faculty member, Hazrat-e Nardjes University, (Corresponding Author); [f.zand@narjesrafsanjan.ir](mailto:f.zand@narjesrafsanjan.ir)

<sup>2</sup> MA in English Language Translation, Faculty member, Hazrat-e Nardjes University; [fz.nazari@narjesrafsanjan.ir](mailto:fz.nazari@narjesrafsanjan.ir)

Baker provides 8 strategies for translation of slangs:

1. Translation by a more general word: The translator uses a common word in the target language which expresses the same referential meaning and the same expressive meaning as those of the slangs in the source text; 2. Translation by a more neutral/less expressive word: It consists of data that are translated using common words or phrases of dissimilar meaning, both referential and expressive; 3. Translation by cultural substitution: This strategy involves replacing a culture-specific item with a target language item, which does not have some propositional meaning but is likely to have similar impact on the target reader; 4. Translation by loan or loan word plus explanation; 5. Translation by paraphrase using a related word: This strategy consists of data that are translated using words or phrases of similar referential meaning but dissimilar expressive meaning; 6. Translation by paraphrasing using an unrelated word: Means translation using words or phrases of similar expressive meaning but dissimilar referential meaning; 7. Translation by omission: The translator can omit one word or more to make the translation suitable to the target language structure, seems natural, and suitable for the target language's culture, 8. Translation by illustration: This strategy enjoys illustrations or pictures to convey the idea from the source text to the target text. Pictures can be helpful to the translator for translating slangs appropriately.

According to Partridge's classification of slang types, there were three types of slangs of school and university (53.27%), social (44.26%) and workmen (24.45%) in the first novel. In the second novel, there were also three types of slangs, namely, social (72%), school and university (24%), and artistic slangs (4%). For translation of these slangs in the first novel, eight strategies of translation introduced by Baker were used. They were translation by more general words (62.22%), translation by more neutral/less expressive words (9.76%), cultural substitution (15.86%), translation using loan words and explanations (2.44%), paraphrasing using related words (20.44%), paraphrasing using unrelated words (18.3%), omission (9.76%) and translation by illustrations (6.1%). In the second novel, six strategies were applied. They were namely, translation by more general words (4%), translation by more neutral/less expressive words (0%), cultural substitution (30%), translation using loan words and explanations (6%), paraphrasing using related words (26%), paraphrasing using unrelated words (30%), omission (0%) and translation by illustrations (4%) were applied. In the first novel, translating by more general words was the most applied strategy and in the second novel, cultural substitution and translation by unrelated words were the most used ones. By applying translation by more general words strategy, the translator of the first novel made the meaning of slang words change and transferred them to common words, so he did not transfer the exact meaning of slangs and did not produce the same effect on the target language. On the other hand, the second translator applied the cultural substitution strategy to find proper equivalences for slangs in the target culture and in this way succeeded in transferring the exact meaning of slangs, and producing the same effect on the target language. Another finding of this study was that pictures are influential in transferring meaning of slang language to children and adult reader. According to results of this study, pictures can help the translator in conveying the meaning of slang words in children and young adult literature.

**Keywords:** slang, partridge, Baker's translation strategies, *Diaries of a Wimpy Kid*, *The Brilliant World of Tom Gates*

## تحلیل گفتمان غالب در داستان‌های کوتاه ذنون ایوب (مطالعه موردی مجموعه «الضحایا»)<sup>۱</sup>

جهانگیر امیری<sup>۲</sup>

شیوا صادقی<sup>۳</sup>

نورالدین پروین<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۰۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۸/۱۹

### چکیده

تحلیل گفتمان، از اندیشه‌های زبان‌شناسان، نشانه‌شناسان و پژوهشگران دانش هرمنوتیک سرچشمه می‌گیرد. این شیوه تحلیل، با بررسی بافت متن و بافت موقعیتی، گفتمان حاکم بر جامعه و تفکر چیره بر آن را تبیین می‌کند. مجموعه داستان کوتاه «الضحایا»، نوشته ذنون ایوب - نویسنده عراقی - بازنمودی از واقعیت‌ها و گرفتاری‌های جامعه سنتی عراق است. این داستان تصویری جهت‌مند از فرایندهای ایدئولوژیکی حاکم بر جامعه را ارائه می‌دهد. اهمیت این

شناسه دیجیتال<sup>۱</sup> (DOI): 10.22051/jlr.2018.18762.1488

دکترای تخصصی زبان و ادبیات عرب، دانشیار گروه زبان و ادبیات عرب، هیأت علمی دانشگاه رازی

(نویسنده مسئول)؛ g.amiri@razi.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات عرب، گروه زبان و ادبیات عرب، هیأت علمی دانشگاه پیام نور؛

sh.sadeghi11@gmail.com

دکترای تخصصی زبان و ادبیات عرب، استادیار زبان و ادبیات عرب، مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی؛

Norudin.parvin@smc.ac.ir

تصاویرِ بازنمایی شده از آن جهت است که فقر فرهنگی را در جامعه ترسیم می‌کنند. همچنین، شخصیت‌هایی در این داستان‌ها به نمایش در می‌آیند که بازنمودی از شخصیت‌های حقیقی جامعه‌اند و رفتاری همسو با کلیشه‌های نادرست موجود در جامعه خویش را به نمایش می‌گذارند. مقاله حاضر، با روش توصیفی-تحلیلی و در قالب تحلیل گفتمان، بر آن است به این پرسش پاسخ دهد که چگونه نظام یا نظام‌های گفتمانی حاکم بر جامعه، بستری برای تقویت و بازتولید فقر فرهنگی، در جامعه سنتی عراق شده‌اند؟

**واژه‌های کلیدی:** تحلیل گفتمان، بافت متن، بافت موقعیتی، داستان کوتاه، ذنون ایوب.

### ۱. پیش‌گفتار

مطالعات فرهنگی، با بخش گسترده‌ای از اجتماع پیوند می‌یابد. در این زمینه، بررسی ادبیات داستانی به عنوان یک رسانه و بر پایه مطالعات انتقادی و شناخت فرهنگ حاکم بر یک جامعه از اهمیت قابل توجهی برخوردار است. به همین سبب، به تحلیل گفتمان مجموعه داستان الضحایا پرداختیم که با بستر فرهنگی جامعه سنتی عراق در ارتباط است. درون‌مایه مجموعه داستان الضحایا، فرصتی مناسب برای ورود به لایه‌های درونی‌تر مشکلات فرهنگی زنان و مردان در جامعه سنتی عراق را فراهم می‌آورد. نویسنده با تصویرسازی از روزمره‌ترین مناسبات اجتماعی، زبان ساده و گیرایی برای مسائل پیچیده در روابط انسانی برگزیده‌است. وی می‌خواهد از رهگذر تحلیل زندگی شخصیت‌های این داستان‌ها، به نوعی دیدگاه انتقادی و اجتماعی نگر برد. در تحلیل این داستان‌ها خواهیم دید که فقر فرهنگی، معضلی فراگیر در گفتمان‌های زنانه و مردانه موجود در داستان است و فقط ویژه طبقه فرودست جامعه نیست. در این مجموعه داستان، زندگی‌هایی فرو می‌پاشد، شخصیت‌هایی خودکشی را بر زنده ماندن ترجیح می‌دهند، شخصیتی به گمان خویش برای حفظ آبرو دیگرکُشی در پیش می‌گیرد و دیگری به ناچار به گرداب کج‌روی و انحراف فرو می‌رود. هر چند نقطه مشترک همه این داستان‌ها، سرنوشت تلخ و سیاهی است که نتیجه باورهای نادرست و اشتباه فرهنگی نهادینه‌شده در ذهن جامعه مردسالار است.

### ۱.۱. پیشینه پژوهش

ذنون ایوب، از جمله نویسندگان نوگرای داستان کوتاه در عراق است. درباره او، فقط چند اثر پژوهشی وجود دارد که به بررسی شگرد داستان‌نویسی در عراق پرداخته‌اند. از جمله رساله

کارشناسی ارشد عبدالقاهر حسن امین (Hasan Amin, 1955) با نام «القصص فی الادب العراقی الحدیث» و رساله دکترای نوری محمد ظاهر علی الجمیلی (Ali-al-Jamili Nouri, 2003) با نام «فن القصة و الروایة فی الموصل مابین عامی ۱۹۶۸م - ۱۹۸۸م» و کتاب «الادب القصصی فی العراق منذ الحرب العالمیة الثانیة» نوشته عبدالاله احمد (Ahmad, 2001). این در حالی است که در ایران - تا جایی که نگارندگان بررسی کرده‌اند - پژوهشی در پیوند با ذنون ایوب و ادبیات داستانی وی انجام نشده است. بنابراین، آنچه ضرورت پژوهش حاضر را مسلم می‌کند، از یک سو، ناشناخته ماندن ذنون ایوب و آثار او در ایران و از سوی دیگر، اهمیت بررسی مصداق‌های فقر فرهنگی در ادبیات داستانی است. زیرا داستان به عنوان رسانه‌ای جمعی که مخاطبان خاص خویش را دارد، به باز نمود واقعیت‌ها و معضله‌های موجود در جامعه سنتی عراق می‌پردازد که همزمان درد مشترک تمامی جامعه‌های سنتی نیز هست.

## ۱.۲. تحلیل گفتمان

پژوهش‌های علمی قرن نوزدهم، در پیوند با زبان شناسی، چهارچوب‌هایی را برای تحلیل زبان شناختی متن‌ها فراهم کرده بودند. هر چند هیچ یک از این چهارچوب‌ها، قابلیت لازم برای جداسازی نثر و نظم یا تشخیص جایگاه گوینده و مخاطب را نداشت (Yaqatin, 1997, p. 13-15). در ادامه این پژوهش‌ها، اصطلاح «discourse analysis» مطرح شد. این اصطلاح، منشأ یونانی دارد و مرکب از «dis» به معنی زوایای گوناگون و «course» به معنی حرکت است. واژه «analysis» نیز هم‌معنای واژه تحلیل است. بنابراین می‌توان ادعا کرد که تحلیل گفتمان رویکردی زبان‌شناسی به معنای کشف و بررسی چگونگی جریان فکر گوینده یا مخاطب بر اساس متن موجود است (Tajik, 2000, p. 15-17). تحلیل گفتمان یکی از مباحث‌های زبان‌شناسی جدید در حوزه نقد ادبی معاصر است که در زبان فارسی به سخن کاوی و تحلیل کلام نیز ترجمه شده است. در تحلیل گفتمان، فقط با سازه‌های واژگانی جمله به عنوان عمده‌ترین مبنای وصف معنا یعنی زمینه متن سروکار نداریم، بلکه فراتر از آن با عوامل بیرون از متن، یعنی بافت موقعیتی، فرهنگی، اجتماعی و موارد مشابه روبه‌رو هستیم (Fairclough, 2000, p. 8). به بیان دیگر، پیروان این مکتب، چگونگی بازنمایی و شکل‌گیری معنا و پیام واحدهای زبانی را در ارتباط با عوامل درون‌زبانی (متن، عناصر نحوی و زبانی و موارد مشابه) و عوامل بیرون‌زبانی (زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و مواردی از این قبیل) بررسی می‌کنند (Lotfi Poursaadi, 1993, p. 10). بیشتر نظریه‌پردازان، به متن و گفتمان در یک مفهوم می‌نگرند. برخی گفتمان را کلام و گفتار و متن را

نوشتار در نظر می‌گیرند. در هر دو مورد، بافت به عنوان تابعی جداگانه مورد توجه است. فرکلاف (Fairclough, 1995; quoted from Amirshojaee & Ghorishi, 2016) معتقدند گفتمان عملکردی اجتماعی است (Amirshojaee & Ghorishi, 2016, p. 14-15). پیشینه تحلیل گفتمان<sup>۱</sup> را که امروزه به گرایشی بین رشته‌ای<sup>۲</sup> در علوم اجتماعی تبدیل شده است، باید در جنبش انتقادی ادبیات، زبان‌شناسی (نشانه‌شناسی) تأویل‌گرایی، هرمنوتیک گادامر و تبارشناسی و دیرینه‌شناسی میشل فوکو پی گرفت. بدیهی است که بنیان‌های فکری تحلیل گفتمان، فراتر از تحلیل متن یا نوشتار<sup>۳</sup> و یا تحلیل گفتار است (Ilie, n.d, p. 58). تحلیل گفتمان یا گفتمان‌کاوی، ایجاد ساز و کار مناسب و اعمال آن در کشف و تبیین ارتباط گفته یا متن با کارکردهای فکری-اجتماعی آن است (Yarmohammadi, 2004, p. 143). در تحلیل گفتمان، دیگر فقط با سازه‌های واژگانی سازنده جمله به عنوان عمده‌ترین منبای تشریح معنا یعنی زمینه متن سروکار نداریم، بلکه فراتر از آن به عوامل بیرون از متن، یعنی بافت موقعیتی، فرهنگی و موارد مشابه توجه داریم (Bahrapour, 1999, p. 21-64). به بیان دیگر، پیروان این مکتب چگونگی بازنمایی و شکل‌گیری معنا و پیام واحدهای زبانی را در ارتباط با عوامل درون‌زبانی (متن، عناصر نحوی و زبانی و موارد مشابه) و عوامل برون‌زبانی (زمینه‌های فرهنگی، سیاسی و مواردی از این قبیل) بررسی می‌کنند (Fairclough, 2000, p. 8).

مفهوم گفتمان در سه بعد اصلی مطرح است: کاربرد زبان، برقراری ارتباط میان باورها (شناخت)، تعامل در موقعیت‌های فرهنگی (Van Dijk, 2003, p. 17). پیروان این رویکرد، ادبیات را سرشار از بیانات فرا واقع می‌دانند که حقیقت در پشت آن‌ها نهفته است. همچنین این اثر ادبی است که با بازتاب نظام‌های رفتاری و فرهنگی، سند تاریخی به شمار می‌آید و می‌توان آن را تاریخ فعال به شمار آورد (Meqdadi, 1999, p. 131-133). هالیدی در رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرا، معتقد است که ویژگی و محتوای بنیادی در زبان، همان ویژگی‌های نقشی آن است. وی زبان را نظامی معنایی در نظر می‌گیرد که به تعدادی مؤلفه‌های جداگانه، یعنی به انواع گوناگون توان معنایی، تقسیم می‌شود. این توان معنایی زبان، در فراکارکردهای اندیشگانی، بینافردی و متنی سامان‌دهی می‌شود که می‌توان آن‌ها را نقش‌های اجتماعی عمده زبان در نظر گرفت (Horry, 2010, p. 105). «مفهوم گفتمان، گفتمان اقتضای کردار انسانی است که به انگیزه تحرک و تغییر اجتماعی انجام می‌گیرد. گفتمان در نهایت به دنبال تغییر است تغییری اجتماعی و فرهنگی؛ لذا گفتمان‌کاوی،

<sup>1</sup> discourse analysis

<sup>2</sup> interdisciplinary

<sup>3</sup> text analysis

جزئی از ادراک شعور انتقادی انسان و آئینه درگیری اجتماعی او به شمار می‌رود. انسانی که به دنبال تغییر و تکامل است» (Mirzaei & Nasihat, 2006, p. 54). معنای تک تک واژه‌های یک جمله (معناشناسی واژگانی) و ساختار دستوری واژه‌ها عامل ایجاد گفتمان سازنده هستند (Nasri, 2004, p. 43). «در واقع گفتمان روشی نقدی است که آثار ادبی و هنری را به منظور بیان زیبایی‌ها، تصویرگری‌ها و روش‌های آن و تاثیر بر خواننده و برانگیختن احساس وی و میزان ابداع و نوآوری آن‌ها از جانب ادیب و هنرمند تحلیل می‌کند. گفتمانی است که بین ذات ادیب و هنرمند و واقعیتی که تصویرش می‌کند، ارتباط برقرار می‌کند» (Hanafi, 1998, p. 24). با توجه به تعریف‌ها و بررسی که در مورد تحلیل گفتمان در حوزه‌های مختلف سیاسی و اجتماعی و ادبیات و موارد مشابه انجام شده است، آن‌چه در گفتمان و صورت‌های مختلف آن نقش اساسی دارد ارتباط بافت متن و بافت موقعیتی است. این امر در داستان «الضحایا» این امر کاملاً روشن است.

### ۳.۱. ذنون ایوب

ذنون ایوب (۱۹۰۸-۱۹۸۸) از پرچم‌داران داستان کوتاه در عراق است که حدود چهارده مجموعه داستان کوتاه از خویش به جا گذاشته است (Hasan Amin, 1955, p. 67-70). اندیشه و درون‌مایه غالبی که بر آثار او سایه افکنده، روح سرکش و نگرشی واقع‌گرایانه است که از واقع‌گرایان فرانسوی و روس تأثیر پذیرفته است. نگرشی که آثار او را جهت‌مند و به ساختار جدیدی با محوریت آزادی انسان و به ویژه آزادی زن و دفاع از حقوق او وارد ساخته است (Ali-al-Jamili, 2003, p. 26). به باور وی بزرگترین وظیفه‌ای که هر ادیب به ویژه داستان‌نویس باید به آن پایبند باشد، افشای حقیقت و انتقاد از واقعیت‌های سیاسی و اجتماعی نادرستی است که در جامعه می‌بینند، بی‌آنکه از پیامدهای آن بترسند یا امید پاداشی داشته باشند (Ahmad, 2001, p. 161).

### ۳.۱.۱. خوانش مجموعه داستان «الضحایا» و بررسی نمود فقر فرهنگی در ارتباط

**با بافت الف جامعه:** «الضحایا» نام یکی از مجموعه داستان‌های کوتاه ذنون است، مجموعه‌ای که موضوع داستان‌هایش انتقاد از جامعه سنتی و پرداختن به شخصیت‌هایی است که با سنت‌گرایی و باورهای نادرست خویش زمینه ظلم و ستم بر خود و اطرافیان‌شان را فراهم آورده‌اند. به تعبیری بهتر، در این داستان‌ها با شخصیت‌هایی مواجهیم که هر یک به گونه‌ای قربانی فقر فرهنگی و سنت‌های نادرست هستند. این مجموعه شامل شش داستان کوتاه، با نام‌های «الساقطة»، «من وراء الحجاب»، «الطریق الخلاص»، «الشرف»، «جنون» و «الجریمة والعقاب» است. داستان‌هایی که



همگی در شاخصه سنت‌گرایی مشترک اند و گواه نگاهی یکسانند. نگاهی که از نگرش‌های نویسنده‌ای روشنفکر با دغدغه‌هایی به شدت انسانی خبر می‌دهد. پیش از اینکه به تحلیل گفتمانی این مجموعه داستان پردازیم، خلاصه‌ای از داستان‌های این مجموعه ارائه می‌شود تا خواننده هنگام مطالعه این پژوهش سردرگم نشود.

**(ب) طریق الخلاص:** داستان دختری جوان و تحصیل کرده در خانواده‌ای سنتی است که او را ملزم به ازدواج با مردی میانسال و ثروتمند و لا ابالی کرده‌اند. دختر که عاشق تحصیل است و ازدواج به سبک سنتی را نمی‌پذیرد، پس از شکست در متقاعد کردن خانواده، در نهایت اقدام به خودکشی می‌کند.

**(پ) من وراء الحجاب:** داستان دختری است در خانواده‌ای سنتی که اعتقادی به حجاب ندارد، اما با آگاهی از دید جامعه نسبت به دختران بی حجاب و محجبه، نفاق و دورویی در پیش می‌گیرد. وی با انتخاب پوشش مورد پسند جامعه، خود را از نگاه‌های بد جامعه و خانواده حفظ می‌کند، اما پنهان از چشم همه حجاب را تمسخر و رفتارهایی نابهنجار در پیش می‌گیرد.

**(ت) الساقطة:** داستان زنی روسپی است که در دوران نوجوانی، فریفته پسری جوان می‌شود. وی در صدد جبران برمی‌آید و مسئله را با پدر و مادر خود مطرح و درخواست کمک می‌کند. پدر و مادر پس از آگاهی از این ماجرا دختر خود را هرزه می‌نامند. آن‌ها از ترس انگ بی‌آبرویی، اقدام به قتل او می‌کنند اما دختر زنده می‌ماند. این گونه، اهالی محل پی به راز دختر می‌برند و مورد سرزنش قرار می‌دهند. واکنش نادرست خانواده، دختر نوجوان را در وضعیتی بحرانی قرار می‌دهد و عامل اصلی واکنش‌های غیر منطقی و ستیزه‌جوی دختر می‌شود. همچنان که فقر فرهنگی جامعه در برخورد با این گونه مسائل نیز خود بر عمق فاجعه و ایجاد شکاف میان دختر و دیگر افراد جامعه می‌افزاید. با بی‌آبرو شدن دختر نوجوان، سرنوشت او تغییر می‌کند و بر آن می‌شود با سنت شکنی کج‌روی جنسی، رفتار دوگانه مردان عرب نسبت به زن را به چالش بکشد.

**(ث) الشرف:** در این داستان نیز با وجهی مشابه فقر فرهنگی، در داستان پیشین مواجهیم. حمد برادر زینب، پس از مشاجره با یک دوست قدیمی که به خواهرش تهمت بی‌آبرویی می‌زند، نگران حرف مردم و لکه‌دار شدن آبروی خود می‌شود. وی با رفتن به منزل، بی‌آنکه از درستی این تهمت مطمئن شود، زینب را به قتل می‌رساند. دادگاه برای رسیدگی به این پرونده تشکیل می‌شود. با وجود گزارش پزشک قانونی مبنی بر پاکی دختر، حمد از محاکمه‌رهایی می‌یابد. چرا که در قانون، ماده‌ای مصوب به نام *قانون عشایر* وجود دارد که در آن اقدام به قتل از ترس لکه‌دار شدن آبرو توجیه شده‌است.

**ج) جنون:** در داستان جنون با نمونه‌ای دیگر از فقر فرهنگی مواجهیم. زن در این داستان از منحرف شدن همسرش و ازدواج مدوباره‌ی وی که مردی ثروتمند و خوش‌سیماست در هراس است. بنابراین با راهنمایی‌های مادر پیش‌جادوگر و فالگیر می‌رود. وی داروهایی برای جلب محبت سلیم تهیه می‌کند که در نهایت منجر به جنون وی می‌شود.

**چ) الجريمة والعقاب:** داستان پسری ثروتمند و خوشگذران است که دل‌بسته‌ی متانت و سنگینی دختری از طبقه‌ی فرودست جامعه می‌شود. هر چند، پس از گذر چندماه تصمیم می‌گیرد، او را ترک کند. زیرا بر اساس دیدگاه‌های اطرافیان ازدواج با دختری که انتخاب خانواده نبوده و هم‌تراز آنان نیست، نوعی بی‌آبرویی به شمار می‌رود. دختر خودکشی می‌کند. پسر با خواست خانواده با دختری ثروتمند و سنتی ازدواج می‌کند که عصبی و بدسرشت است. مرد این سرنوشت را سزای شکستن دل دختر مورد علاقه‌اش می‌داند.

## ۲. نمودهای گفتمانی در مجموعه «الضحایا»

مقصود از گفتمان در این مرحله، شناخت گفتمان‌های غالب در جامعه است که در قالب این داستان بیشترین فراوانی را دارند. نمودهای متفاوت در داستان‌های الضحایا، گفتمان غالب در جامعه شاعر را بازتاب می‌دهد. بر این مبنای، در این بخش، مهم‌ترین نمودهای گفتمانی حاکم بر جامعه را با تکیه بر کلام ادیب بررسی می‌کنیم.

### ۲.۱. نمود فرهنگی «خرافه‌پرستی» و بازتاب آن در الضحایا

مراجعه به جادوگر و فال‌بین، نوعی کلیشه‌ی ناتوانی و ضعف در رویارویی با مسائلی است که شخص گمان می‌کند قدرت شکست آن را ندارد. این کلیشه، در بیشتر موارد در مورد زن صدق می‌کند و ناتوانی، کلیشه‌ای زنانه در مقابل قدرت و اقتدار که مردانه است، به شمار می‌آید. زنی که در داستان «جنون» به جادوگر مراجعه می‌کند، همواره طرح‌واره‌ی ترس و نگرانی را با خود دارد. وی خواستار نگه داشتن عشقی است که به تنهایی توانایی حفظ کردن آن را ندارد. از طرفی نیز به دلیل چیرگی طرح‌واره‌های اجتماعی، توان جدایی و ترک این رابطه را ندارد. بنابراین، وی از مادرش کمک می‌خواهد و مادر که زنی معتقد به سحر و جادو از نسل‌های پیشین به او منتقل شده، همراه با دختر خود به رمال پناه می‌برند. ذنون ایوب در این داستان با پیش‌کشیدن گفتمان «سحر و جادو» و پناه بردن همسر سلیم و مادرش به یک رمال، برای بازگرداندن عشقی که میان وی و سلیم بوده، ضعف ادراکی و ایمانی مردم را نشان می‌دهد. وی بر نقش قدرتمند خرافه در بین جامعه سنتی اشاره می‌کند:

ان زوجك فتي جميل و لابد أن يكون بعض النساء قد علقن به فأثرن عليه بسحرهن، وما لنا الا الاستعانة بساحر ماهر لرد كيدهن الي نحوهن (Ayub, 1977, p. 154).

«همسر تو جوانی زیباست و احتمال دارد برخی از زنان شیفته او شوند و با سحر او را فریب دهند، ما برای اینکه مکرشان را به خودشان بازگردانیم، چاره‌ای نداریم جز اینکه از جادوگری ماهر کمک بگیریم.»

خرافه‌پرستی به عنوان تفکر عصر ذنون ایوب، مانند سایه‌ای بر متن قصه «جنون» حاکم شده و به نوعی بر افراد حاکمیت و برتری دارد. ذنون، به عنوان نویسنده‌ای روشنفکر و فرهیخته که نماینده مردم جامعه است از سنت‌گرایی جامعه و فرهنگ مردم آگاه است. از همین رو، وی در آثار خود دردهای آنان را به تصویر می‌کشد. وی در جست‌وجوی گفتمانی است تا بر این رنج‌ها چیره شود. او از خرافه‌پرستی و روی آوردن به جادو جنبل در بین آن‌ها هراسناک است. او این نوع گفتمان را زنگ خطری برای بیداری و هوشیاری مردم می‌داند:

و بعد ان سمع الساحر تفاصيل الخبر، ابتز منها الأموال واستشار الجان والشيطان، اعطاها زجاجة مملوءة بسائل و طلب منها أن تعطي الزوج شيئاً منه ونصحها أن تمزجه بطعامه أو شرابه حتى لا تثير روح الشك في نفسه... (Ayub, 1977, p. 155).

«جادوگر پس از اینکه جزئیات خبر را شنید، پولی از آنان گرفت و با جن و شیطان مشورت کرد، شیشه‌ای پر از یک مایع به زن داد و از او خواست آن را به خورد همسرش بدهد و نصیحت کرد که آن مایع را با غذا یا نوشیدنی مخلوط کند تا مرد به شک نیفتد...»

معجونی که جادوگر به زن می‌دهد، به‌جای جلب محبت مرد، کاملاً در جهت مخالف عمل می‌کند، به گونه‌ای که ذهن سالم را پریشان کرده و او را نسبت به همسرش بدبین می‌کند:

تذكرت الزوجة دواء الساحرة فأسرعت اليه بكأس من الماء مزجته بمقدار كبير من المخدر، و ما كاد يجرع حتى هدأ قليلاً وكانت تلك اللحظة خاتمة عقله السليم. ومن يزور مستشفى المجانين يرى سليماً غارقاً في حزنه و كآبته يروي لكل الزائرين اخبار خيانة زوجته، ويندب الفضيلة و العفاف و الشرف الذي لم يعد لها وجود، ويروي اخباراً معظمها مضحكا من تلك اللهجة الجدية التي يروي اخباره بها (Ayub, 1977, p. 158).

«زن داروی جادوگر را به یاد آورد، سریع با لیوانی آب که با مقدار زیادی از آن داروی مخدر مخلوط شده بود، به سمت مرد شتافت و آن لحظه، پایان عقل سالم او بود. و هر کس که از بیمارستان دیدن می‌کند، سلیم را محزون در کناری می‌بیند، در حالی که خبر خیانت همسرش را برای همه تعریف می‌کند و بر پاکدامنی، عفاف و آبرویی که دیگر وجود ندارد، ناله می‌کند و با لحنی جدی اخباری روایت می‌کند که اغلب خنده‌دار هستند.»

خرافه‌پرستی در این داستان کوتاه، گفتمان غالبی بود که بر ذهن و ادراک منفعل زنان در عصر ذنون ایوب سایه انداخته بود، شاید همین دلیل، سبب شده‌است ذنون این گفتمان را در غالب یک قصه کوتاه برجسته کند و به آن پردازد. گفتمانی که ممکن است گروهی را به قدرت، گروه دیگری را مغلوب و یک انسان را به جنون بکشد. در این جا است که می‌توان ادعا کرد گفتمان، ابزار قدرت و سرکوب است.

## ۲.۲. نمود فرهنگی « اجبار در امر ازدواج » و بازتاب آن در الضحایا:

ازدواج اجباری دختر و گردن نهادن محض و پیروی بی‌چون و چرا به تصمیم‌گیری‌های خانواده که پدر (مرد) در رأس آن قرار دارد، نمودی دیگر از فقر فرهنگی است. این فقر فرهنگی، استقلال نداشتن زنان در جامعه مردسالار را تأیید می‌کند. این امر در جوامع مردسالار از آن‌جا ریشه می‌گیرد که زن را به سبب هویت جنسیتی‌اش، احساساتی و غیر خردگرا و منفعل می‌داند و در هیچ کاری به او اجازه انتخاب و تصمیم‌گیری نمی‌دهد. در عوض، مرد با صفت‌هایی مانند فعال بودن، جنس غالب، دلیر و عاقل تعریف می‌شود. سیمون دوبوار معتقد است که این کلیشه‌ها همگی ساخته تمدن مردسالار است. چرا که هیچ‌کس زن متولد نمی‌شود، بلکه این تمدن و جامعه است که این موجود (زن) را با این کلیشه‌های زنانه می‌سازد (Selden & Widdon, 2005, p. 260-261).

در داستان «طریق الخلاص»، «سمیره» نماد زنی روشنفکر در خانواده‌ای مردسالار و پایبند به سنت‌های نادرست است که خواستار ازدواج او با مردی میانسال و لاابالی و ثروتمند هستند:

«لقد تقدموا لخطبتك و معهم النيشان ألم أقل لك؟ ستصبحين عروسا. لقد فاتحوا اباك هو جالس مع الرجال في غرفة الاستقبال. اسرعى بالنزول فالنساء بانتظارك. مبارك يا بنتي. مبارك. ستكونن حديث الموسم.» (Ayub, 1977, p. 123).

«برای خواستگاری آمده‌اند و با خود انگشتر نشان دارند، به تو نگفته بودم؟ به زودی عروس خواهی شد. بحث را با پدرت شروع کرده‌اند، او کنار مردها در اتاق پذیرایی نشسته است. هرچه سریعتر پیش زن‌ها برو، آنها منتظر تو هستند. مبارك باشد دخترم. مبارك باشد. به زودی سخن هر مجلسی می‌شوی.»

سمیره از این ازدواج ناراضی است. بنابراین، سعی می‌کند خانواده را از این تصمیم پشیمان کند، اما پدر وی شخصی خشن، غیرمنطقی، متعصب و نماد قدرت، پایبندی به سنت و در واقع نماینده گفتمان مردسالار است:

فلهت الفتاة واجابت ضارعة- وهل لابد من تزويجي يا بابا؟ اني سعيدة ببقائي معكم قانعة بحمايتك... فأجاب الاب متجهما يجب أن تعلمي اننا قوم شرفاء وان عائلتنا من العائلات التي يجب عليها المحافظة على التقاليد و خير لك ان تتركی هذه الكتب المفسدة التي يكتبها الكفرة (Ayub, 1977, p. 119).

«دختر با ناتوانی لب به سخن گشود و پاسخ داد: آیا حتماً باید ازدواج کنم پدر؟ من در کنار شما خوشبختم و به حمایت شما قانعم... پدر با خشم جواب داد: لازم است بدانی که ما خاندان شریفی هستیم و خانواده ما از جمله خانواده‌هایی است که باید پایبند سنت‌ها باشد و تو بهتر است این کتاب‌های فاسدی که کافران آن را نوشته‌اند کنار بگذاری»

راوی به هر یک از شخصیت‌های داستان فرصت می‌دهد که مستقیماً با خواننده فرضی ارتباط برقرار کنند و از باورها و تصورات اجتماعی و فرهنگی خود پرده بردارند. سمیره شیفته خوشبختی است و ازدواج به شیوه سنتی را که اخلاق در آن جای ندارد، نمی‌پسندد. پدر با شنیدن این جمله‌ها، خشمگین می‌شود و مدرسه را مسبب فساد فکر دختران جوان می‌داند:

واضافت الام ضاحكة - سأجعلك فخر بنات جنسك، سيكون مهرک أكبر المهور، وسأجهز دارك بانفس الرياش واثمنها وافخرها، سيتمزق قلب اترابك غيرة وحسد... «ولكن ليس لي يا ماما رغبة في اثاره الحسد في نفوس الغير ولا اريد تمزيق قلوب الاخرين. اني أنشد السعادة، و الزواج عندكم معاملة شراء وبيع لا اكثر ولا اقل... «فقاطعها والدها محتدا:» الان علمت مقدار غلطي بادخالك المدرسة. لقد فسد عقلك و صرت تضربين على نعمة المستهترات من الفتيات المتعلمات.» (Ayub, 1977, p. 119).

«مادر با خنده افزود: تو را مایه فخر دختران هم‌سنخت خواهم کرد و مهریه تو بیشترین مهریه خواهد بود و خانه‌ات را با نفیس‌ترین و گران‌بهاترین فرش‌ها زینت خواهم بخشید، قلب دختران هم‌سنت از حسادت پاره می‌شود... «ولی مادر، من تمایلی به برانگیختن حسادت در دل دیگران ندارم و پاره شدن قلب دیگران را نمی‌خواهم. من خوشبختی را می‌ستایم و ازدواج نزد شما تنها یک معامله خرید و فروش است نه بیشتر و نه کمتر...» پدر باخشم حرفش را قطع کرد و گفت: «الان به اشتباهم درباره به مدرسه فرستادنت پی‌بردم. عقلت فاسد شده و آهنگ دختران بی‌پروای تحصیل کرده را می‌زنی.»

در گفتمان سنت‌گرای مادر، تجمل‌گرایی حرف اول را می‌زند و برای پدر و برادر سمیره نیز پول ملاک اصلی ازدواج است:

و تمت التدابير بسرعة، فقد كان الاب يبخشي ان يفلت من يده هذا الرجل الثري ذو المركز العظيم والثروة الطائلة، فان مثل هذه الخطبة تعد صفقة رابحة في نظره... سارت المراسيم في

طریقها، واستسلم الاهل الثمن ۵۰۰ دینار متقدما و ۱۰۰۰ متأخرا (دینا) وقامت الاستعدادات للتجهيز على قدم وساق، ونال كاظم نصيبا من دعوات الانس والسرور على حساب زوج اخته العتيد (Ayub, 1977, p. 124).

«کارها به سرعت انجام شد. پدر می ترسید این مرد ثروتمند که موقعیت و ثروت فراوانی داشت، از دستش ببرد، چرا که این خواستگاری از نظر او معامله پرسودی بود... مراسمها طبق اصولش پیش رفت، و خانواده، مبلغ ۵۰۰ دینار را نقدی گرفتند و ۱۰۰۰ دینار به صورت قرض نزد خانواده داماد ماند، کارها برای تدارک دیدن جهیزیه به سرعت بیشتری پیش می رفت و کاظم به حساب شوهر خواهر تنومندش، بهره بسیاری از جشن سرور و مهمانی برد»

عقب ماندگی فرهنگی، سلطه مرد و تحقیر زن، ذهن آرمان گرای قهرمان قصه را به خود مشغول کرده است. هر چند مقاومت وی در برابر هنجارهای نادرست، نوعی سنت شکنی و سرکشی است که به نتیجه ای نمی رسد. بنابراین خودکشی را تنها راه بیان اعتراض و ایستادن در برابر ایدئولوژی قدرت می بیند و ذنون ایوب از آن به «طریق الخلاص» یاد می کند. کامو (Camus, 1996) می نویسد، هر سنت شکنی، به گونه نهفته، یک ارزش را باخود به همراه دارد (Camus, 1996, p. 24)، زیرا در درون سنت شکنی خودخواهی وجود ندارد:

انهارت كبرياء الأب أمام ذلك الوجه القاسي الذي لا يدل على غير الاصرار والعزيمة الهائلة و ما كان ينتظر القبط ان يرى مثل هذه القوة من امرأة. (Ayub, 1977, p. 127).

«جبروت پدر مقابل آن چهره سرسخت که بر چیزی غیر از سماجت و اراده سخت دلالت نمی کرد، فروریخت و هرگز انتظار دیدن اینگونه قدرتی را از یک زن نداشت.»

آنچه در داستان کوتاه طریق الخلاص برجسته تر می نماید، حساسیت و اعتراض نویسنده نسبت به وضع زنان در جامعه مردسالار و جبهه گیری آشکار در برابر آن است. از این رو، بیان احساسات و تجربیات سمیره، چهره پردازی خشن و مستبد از حامد بیگ، ستمدیدی زنان در جامعه مردسالار و نگرش منفی جامعه به زن را به نمایش گذاشته است. ذنون در این داستان، سمیره را دختری بی پناه و درمانده و در عین حال، دارای صفاتی خوب تصویر می کند که قربانی سلطه گیری جامعه مردسالار شده که زن را مجبوس در زندان خانه می خواهد. در چنین جامعه ای آدمها نمی توانند میان خود رابطه ای مبتنی بر عشق ایجاد کنند و سعادت و خوشبختی ای که سمیره از آن دم می زند عملاً امری ناممکن است. زیرا در این جوامع ارتباط میان زن و مرد تنها از روی نیاز مادی و جنسی است. رفتار زن در داستان کوتاه «الجريمة والعقاب» نیز تجلی دیگری از این فقر فرهنگی است:

لقد أتت العروس و استلمت منزلها كما يستلم الموظف عمله الكريه، ان الفتيات يعددن أنفسهن للزواج كعمل يعشن من ورائه...  
«سرانجام عروس آمد و خانه‌اش را تحویل گرفت همانطور که کارمند شغل ناخوشایند و اجباری‌اش را تحویل می‌پذیرد، دختران جوان به ازدواج به چشم شغلی می‌نگرند که در پس آن زندگی خویش را می‌گذرانند.»

این سخن مصداق بارز درونی شدن این کلیشه است که زندگی مشترک برای زن تنها به مثابه یک پشتوانه مالی برای گذران زندگیست که به خاطر آن باید هر گونه تحقیری را از جانب مرد متحمل شود.

### ۲.۳. نمود فرهنگی «تبعیض جنسیتی و ممانعت از تحصیل زن» و بازتاب آن در الضحایا

گفتمان مردسالاری، با مشخص کردن نقش‌های جنسیتی زنانه و مردانه، زنان را در موقعیت فرودست و مردان را در موقعیت فرادست می‌نشانند. این گفتمان مردسالار، قدرت را به نفع مرد، باز تولید و تثبیت می‌کند و بر اساس این نقش‌ها، زنان و مردان را از هم متمایز می‌کند:

ليت الله خلق سميرة فتى وجعل هذا فتاة. ان ولدي الوحيد الذي اعتمد عليه ليخلفني في مركزي و ثروتي يبقی عاطلا و تقبل هذه الفتاة الذي سنضطرالى اعطائها لرجل آخر بعد مدة و حيرة، على ارتشاف مناهل العلم بكل شغف (Ayub, 1977, p. 118).

«کاش خدا، سمیره را پسر خلق می‌کرد و این را دختر. تنها پسر من که بر او تکیه می‌کنم تا بتواند جانشین من در موقعیت و ثروتم باشد، بیکار مانده و این دختر که باید به زودی او را به مرد دیگری بدهیم، با شور و شوق به علم‌آموزی روی آورده است.»

در جامعه سنت‌گرا، روی آوردن به علم کلیشه‌ای مردانه است و زن نباید به آن تمایلی نشان دهد. زیرا ممکن است موقعیت مرد را در آینده به خطر بیندازد. بنابراین، باید او را ملزم به خانه‌داری و خدمت به مرد کرد. مردانه بر شمردن تحصیل و محروم کردن زن از آن، نمودی از فقر فرهنگی و تبعیض در داستان‌های کوتاه ذنون آیوب است:

«لم تخلق الفتاة يا ابنتي للعلم و ليس لها أن تقوم بما تقوم به الرجال، المرأة فراش الرجل... لا ادري لماذا تفتح المدارس للبنات؟ ان البنت يجب ان تتعلم شوون المنزل و ادارته و القيام بتربية الاطفال» (Ayub, 1977, p. 119).

«دخترم، دختر برای تحصیل خلق نشده است و نباید به امری بپردازد که مردان به آن مشغولند. زن بستر مرد است... نمی دانم چرا مدارس دخترانه تأسیس شد؟ دختر باید خانه-داری و شیوه تربیت کودکان را بیاموزد.»

دامنه این نابرابری و تبعیض زمانی گسترده تر می شود که طرح واره های زنانگی از سوی زن سنت گرا نیز پذیرفته می شود و زن خود نیز در راستای تثبیت مردسالاری گام بر می دارد. مادر سمیره در این داستان، نماد این زنانگی است:

«الرجل رجل والمرأة مرأة یا بنیتی و لیس لك حق فی لوم أخیک مهما فعل لأنه رجل أما نحن النساء فمخلوقات دون الرجل بکثیر ولولم نکن كذلك لما حرم علينا کشف وجوهنا و مقابلة الرجل. نحن عورة، شیء یجب ان یستر.» (Ayub, 1977, p. 120).

«دخترم مرد، مرد است و زن، زن. و برادرت هر کاری انجام دهد، تو حق نداری او را سرزنش کنی، چرا که او یک مرد است. اما ما زنان، مخلوقاتی خیلی پایین تر از مرد هستیم و اگر این گونه نبودیم، آشکار کردن چهره مان و رویارویی با مردان بر ما حرام نمی شد. ما عورت هستیم، که باید پوشانده شویم.»

این جمله ها از زبان مادر سمیره به عنوان یک زن مطرح شده است، اما این زن نه تنها هیچ اعتراضی به وضع موجود ندارد، بلکه برتری مرد را پذیرفته است و به آن باور دارد. زن خود را نیازمند او می داند و با پاره گفته هایی تعمیم دهنده، پایبندی اش را به این موضع تأیید می کند. «کلیشه های زنانگی را به عنوان ایدئولوژی ای می دانند که زنان را در انقیاد خود دارد و آنان را تحت تأثیر خود قرار داده است. یک زن دگرجنس خواه، زنی تلقی می شود که سرسپردگی به مردان را به نمایش می گذارد.» (Mills, 2003, p. 110-111) و مادر سمیره در این داستان، سرسپردگی را از آغاز تا پایان داستان به همراه دارد و تنها دغدغه او برگزاری مراسمی پر زرق و برق برای دخترش، تجمل گرایی و چشم و هم چشمی های زنانه و جلب توجه دیگران است. این امر مورد پسند پدر و پسر خانواده نیز هست:

أحسنت یا ماما یجب أن تنصحي هذه الفيلسوفة دائماً و تخرجي من رأسها هذه الخیالات و السفسطات انها تظن أن قراءتها لأكداس الکتب تجعل منها انسانا یشابه الرجل ( Ayub, 1977, p. 120).

«آفرین مادر! تو باید این فیلسوف را همیشه نصیحت کنی و این خیال ها و سفسطه بافی ها را از سرش بیرون کنی. او گمان می کند، خواندن خرمی از کتاب او را شبیه مرد می کند.»



به باور پسر خانواده، تلاش سمیره برای کسب علم بی‌نتیجه خواهد بود. چرا که او هرگز نخواهد توانست انسانی شبیه «مرد» شود. زن، تنها می‌تواند زنانگی کند و به امور منزل و تربیت فرزند پردازد، نه بیشتر.

#### ۲.۴. نمود فرهنگی «خشونت علیه زن و داغ ننگ» و بازتاب آن در الضحایا:

خشونت علیه زنان، فرآورده فقر فرهنگی و ارزش‌های نادرست مردسالاری و توزیع نابرابرانه قدرت در خانواده است. این خشونت هنگامی به کار گرفته می‌شود که مرد تهدیدی علیه اقتدار مردانه خود و ارزش‌های مردسالار احساس کند. در جوامع سنتی، ارزش‌های مردسالار، ارزش‌هایی مشروع و غیرقابل انکارند و هرگونه مقاومت در برابر آنان به معنای سرپیچی از هنجارها و عرف اجتماعی به شمار آمده، واکنش شدید اجتماعی و عرفی را بر می‌انگیزد. در چنین ساختاری اعمال خشونت علیه زنان نه تنها از سوی مردان، بلکه از سوی زنان نیز به عنوان بخشی از واقعیت‌های زندگی اجتماعی مشروعیت می‌یابد (Yazd-khasti & Shiri, 2008, p. 57). این خشونت معمولاً به شکل خصوصی یعنی در حریم خانگی رخ می‌دهد و زن معمولاً از مقاومت چشم‌پوشی می‌کند. در داستان کوتاه «الشرف» خشونت، عمده گفتمان «حمد» و وسیله‌ای برای حفظ قدرت است که در برابر خواهرش، که به گمان وی شرف و آبرویش را خدشه‌دار، یا به نوعی قدرت حمد را در بین هم‌نوعانش تهدید کرده است. حمد برای احیای آبرویی که آن را از دست رفته می‌بیند، گفتمان قدرت را سرمنشا حرکت خود قرار می‌دهد. او نیازی به تحقیق در نوع رفتار خواهرش که بی‌گناه است و به او تهمتی ناروا زده‌اند، نمی‌بیند. وی فقط بر اساس شنیده‌ها حکم می‌دهند که خواهرش لکه ننگ است. بنابراین حمد خود نیز مجری عدالت می‌شوند و حشیانه زینب را به قتل می‌رساند:

«يا لحمد من بطل، لقد غسل العار بسرعة. لقد كنت حاضرا عندما تشاجر مع اسماعيل في المقهى، وقد عبره الاخير بقوله: «اذهب الى بيتك وتمع أنظارك برؤية اختك تغازل جدوعا الحلوا». وعندما سمع حمد هذه الالهانة ورأى الحاضرين يضحكون، ركض الى المنزل كالمجنون، وتبعه بعض الحاضرين و كنت أحدهم؛ ورأينا زينب أخت حمد تنشر الغسيل على السطح، وكان جدوع في سطح منزله أيضا، وأنت تعلم أن الجدار بين المنزلين يمكن تخطيه، و كانت زينب بجانب جدوع لا يفصلهما الا جدار وما ان رأى هذا المنظر الا و جن جنونه، فاختطف سكين اللحم من يد أمه و ركض صاعدا الدرج، ولم يمهلها لحظة واحدا بل سحبها من جدائلها وطعنها الطعنة الاولى في العنق، ثم سحبها على السلم وهي تصرخ صراخا مرعبا، ثم طعنها في صدرها، فقفزت قفزة هائلة و ركضت الى الباب تاركة قسما من شعرها بيده، فأدركها في الطريق وقضى عليها هناك» (Ayub, 1977, p. 133).

«حمد عجب قهرمانیست، لکه ننگ را به سرعت شست. من آنجا بودم وقتی که با اسماعیل در قهوه‌خانه بحثش شد و اسماعیل او را سرزنش کرد با این سخن که به خانه برو و با چشم خود خواهرت را ببین که با جدوع سخن عاشقانه می‌گویند. حمد وقتی این اهانت را شنید و حاضرین را دید که همه می‌خندند مثل دیوانه‌ها به سمت خانه دوید، برخی از حاضرین هم به دنبال او راه افتادند، من هم یکی از آنها بودم، زینب خواهر حمد را دیدیم که روی پشت‌بام لباس‌های شسته را پهن می‌کرد. جدوع هم روی پشت‌بام خانه‌اش بود و تو می‌دانی که می‌شود از دیوار بین دوخانه عبور کرد، زینب کنار جدوع بود و فقط یک دیوار فاصله بین آنها بود. حمد به محض اینکه این صحنه را دید، دیوانه شد، چاقوی گوشت را از مادرش گرفت دوید، از پله‌ها بالارفت و حتی لحظه‌ای به زینب فرصت نداد و با موهایش او را بر روی زمین می‌کشید و اولین ضربه را به گردنش زد، سپس او را از پله پایین کشید؛ زینب وحشت‌زده فریاد می‌زد، پرش بلندی کرد و به سمت در دوید در حالی که نصف موهایش در دست او جامانده بود، حمد در راه به او رسید و به زندگی‌اش پایان داد.»

زن در داستان‌های ذنون ایوب شخصیتی مظلوم و رنج‌کشیده است که همزمان از سوی جامعه و حتی در خانواده خود نیز تحت فشار است. دامنه فقر فرهنگی و خشونت علیه زن به اندازه‌ای است که باید گفت بیشتر مردان جامعه سنتی، خصلت مردسالاری را از سن کم در بین کودکان خود رواج می‌دهند و آن را مایه مباهات می‌دانند. در صورتی که در این داستان، پدر با خشم در چهره دختری، که از دست برادرش فرار می‌کند، فریاد می‌زند. هر چند وی با روی خندان، از پسرش استقبال می‌کند که کارد به دست دارد و می‌خواهد خواهرش را بکشد. زیرا با چشم خود دیده، وقتی حمد خواهرش را به قتل رساند، همه او را تحسین کردند:

و بعد لحظة برزت من منعطف الطريق طفلة لا تتجاوز الثامنة من عمرها، تركض مرتاعة وهي تصرخ بابا. بابا ووقف دليلى صائحا بها «ولج اشبيج؟»، وكان وراءها طفل يصغرها بسنتين وبیده مبراة صغيرة عتيقة مشهرة، فقبض عليه ثالثنا ورفع بين ذراعيه وهو يضحك، ثم سأله عن سبب ركضه وراء أخته فأجاب «أريد أن أقتل صفة مثلما قتل حمد أخته» وضح الرجلان بالضحك واختطف الرفيق السكين من يده الصغير ثم قبله من عينه وهو يقول ضاحكا «غفية ابني صير سبوع مثل أبوك». ورأيت دليلى يبتسم زهوا، ثم تناول أطراف شاربه الغليظ وأخذ يفلته وهو منتفخ الأوداج مرتفع الرأس (Ayub, 1977, p. 134).

«لحظه‌ای بعد دختری از پیچ و خم راه دیده شد که هشت سال بیشتر نداشت. وحشت‌زده می‌دوید و فریاد می‌زد بابا. بابا. راهنمای من ایستاد و فریاد زد: «هی چت شده؟» و پشت

سر او پسری بود که دو سالی از دختر کوچک‌تر بود و چاقوی کوچک کهنه‌ای در دستش داشت، سومین نفر ما او را گرفته و مقابل خودش بالا آورد و در حالی که می‌خندید، علت دویدن او پشت سر خواهرش را جویا شد، پسر پاسخ داد: «می‌خواهم صفیه را بکشم، همان‌طور که حمد خواهرش را کشت»، دو مرد شروع به خندیدن کردند. دوست آن مرد، چاقو را از دستان کوچک بچه گرفت، سپس چشمان کودک را بوسید و با خنده گفت: «احسنت، پسر مثل پدرش شجاع شده.» و راهنمایم را دیدم که با غرور لبخند می‌زد، سپس گوشه‌های سیل کلفتش را کشید و پیچاند درحالی که باتکبر سرش را بالا گرفته بود و به خودش افتخار می‌کرد.»

صدای این داستان، صدای جامعه مردسالارست، صدای اجتماع و فرهنگی که راوی یعنی من دوم نویسنده به آن‌ها دل بسته نیست. در حقیقت، «واقعیت‌های اجتماعی از خلال گفت‌وگوی مردم به روشنی بر خواننده باریک بین آشکار می‌شود و سپس خواننده خود نظریه نهفته روابط انسانی اجتماعی را کشف می‌کند» (Leventhal, 2007, p. 63)، راوی یا من ناظر در این داستان، نماینده طبقه روشنفکر جامعه است، که از طریق بازنمود گفتگوی شخصیت‌ها، به انتقاد از ایدئولوژی و باورهای نادرست جامعه می‌پردازد. باور نادرستی که در بین تمام مردم، از حمد برادر زینب گرفته تا اهالی قهوه‌خانه، قصاب، پسر بچه‌های این محله، و کیل مدافع و حتی در قانون مصوب جامعه، تحت عنوان دفاع از شرف، نهادینه شده است.

نمونه دیگری از این خشونت را می‌توان در داستان «الساقطة» مشاهده کرد. ذنون آیوب در بیان واقعیات تلخ جامعه، بدون دفاع از روسپی‌ها و پدیده روسپی‌گری، نقش جامعه و عقب‌ماندگی افراد کوتاه‌فکر و دهن‌بین را در تباهی شخصیت اصلی این داستان نادیده نمی‌گیرد. وی جامعه‌ای را به تصویر می‌کشد که مجال زندگی و فرصت دوباره برای خوب بودن و بازگشت از مسیر نادرست را از یک دختر نوجوان که به اشتباه خویش پی برده، دریغ می‌کنند. شخصیت اصلی این داستان پس از اینکه فریفته جوانی می‌شود و تمام تصوراتی که او از عشق و انسانیت داشته است، به بن‌بست می‌رسد، اشتباه خویش را برای پدر و مادر بازگو می‌کند. او ایمان دارد که می‌تواند زندگی جدیدی را از سر گیرد، اما خانواده او را هرزه و بی‌آبرو می‌نامند:

دفعنتی جرأتی الی اطلاع أبوی علی سري، فکان بؤسهما و حزنهما عظیما، واعتبرانی ساقطة  
عدیمة الشرف... (Ayub, 1977, p. 102).

«جراتم مرا بر این واداشت که پدر و مادرم را بر این رازم مطلع کنم، اندوه و بیچارگی آن دو بزرگ بود و مرا هرزه و بی‌آبرو پنداشتند.»

پاره گفته‌های «هرزه» و «بی آبرو» نمادهای داغ ننگ هستند که اطلاعات اجتماعی را در اختیار مخاطب قرار می‌دهند. نشانه‌هایی که به طور ویژه در جلب توجه به تفاوتی که هویت دختر را تخریب کرده، موثر هستند. پدر و مادر به جای پشتیبانی از دختر نوجوان که در بحرانی‌ترین سن دچار اشتباه شده، وی را لکه‌عاری برای آبرویشان خطاب می‌کنند و گناهش را گناهی نابخشودنی می‌دانند که جز با مرگ دختر پاک نخواهد شد. بنابراین، تصمیم به قتل وی می‌گیرند، دختر از مرگ نجات می‌یابد اما پدر و مادر که تاب این ننگ را ندارند می‌میرند و از آن پس دختر بی‌پناه طعمه مردان محله گشته و تباهی جامعه او را رها نمی‌کند. بنابراین دختر با ناامیدی از پذیرفته شدن در جامعه و برهم خوردن تعادل روحی و احساس بی‌هویتی، نزد همگان پرده از رازش برمی‌دارد. وی این گونه از چشم همه می‌افتد و در نهایت به خواسته مردان هوسران محله تن می‌دهد:

حدث أن قضی والدای حزنا بعد ان فشلا من محاولة قتلي بالسم، ووجدت نفسي وحيدة لا معين لي ولا ناصر، ولم ينفعني ثقافتی ولا توسعي في العلم مثقال ذرة، بل بالعكس زادت في الطين بلة... فسقطت مرة واحدة من أعين الجميع (Ayub, 1977, p. 102).

«پدر و مادرم پس از اینکه تلاششان برای قتل من به وسیله سم، ناکام ماند از شدت غصه از دنیا رفتند و من خود را تنها و بی‌پناه یافتم، نه فرهنگم و نه پیشرفتم در علم ذره‌ای به من نفع نرساند بلکه تنها مسئله را بغرنج‌تر و پیچیده‌تر کرد... و یک‌باره از چشم همه افتادم.»

به باور اروینگ گافمن «آگاه شدن از موقعیت پست‌تر فرد را در حالتی قرار می‌دهد که او دیگر نمی‌تواند در مقابل شکل‌گیری احساسات آزاردهنده مقاومت کند. این احساسات ناشی از بدترین نوع احساس ناامنی است و این یعنی که او از چیزی مهلک‌تر آسیب می‌بیند.» (Gaffman, 2007, p. 45). در این داستان زن با پذیرش نقش جنسیتی روسپی‌گری، از ارزش‌ها و سنت‌های جامعه سنتی سرپیچی می‌کند. «زن سنت‌شکن به مثابه انسانی است که واقعیت‌های جامعه را می‌نگرد و به ساختگی بودن روابط بین انسان‌ها پی می‌برد در نتیجه بی‌برنامه و بی‌هدف به جنگ با واقعیت می‌پردازد.» (Feisal, 1994, p. 107).

## ۲.۵. نمود فرهنگی «دورویی و تظاهر به پایبندی بر سنت» و بازتاب آن در

### الضحایا

یکی دیگر از نمودهای فقر فرهنگی که در داستان‌های ذنون نمود یافته دورویی، نفاق و تظاهر به پایبندی بر باورها و سنت‌های جامعه است. در داستان «من وراء الحجاب» با شخصیت سهام، دختری خودباخته و غرب‌زده مواجهیم که تحت تأثیر مدرنیته، باورهای جامعه سنتی و حتی دین و پوشش

اسلامی را به تمسخر می‌گیرد، اما از ترس پدر و نگاه مردم جرأت اظهار عقاید به‌ظاهر روشنفکرانه خویش را ندارد. بنابراین، نقاب پابندی به سنت به چهره می‌بندد. وی، در عین حال دور از چشم اطرافیان به عشقی ممنوعه روی می‌آورد تا به گمان خویش بر جامعه‌ای که شرایط سختی را بر وی تحمیل کرده است، ضربه بزند:

وما دام المحيط قاسیا الی هذا الحد وقد ضرب علينا هذا الحجاب، وفرض علينا هذه الوحدة القاسية، فنعرف كيف نرد كیده الی نحره، ونستخدم شدته وسخافته فی سبیل تحطیم قیوده و هو البادي بالظلم (Ayub, 1977, p. 111).

«تا وقتی که محیط تا این حد سخت گیر است و این حجاب را بر ما واجب و این تنهایی سخت را بر ما تحمیل کرده است، ما هم می‌دانیم چگونه مکرش را به خودش بازگردانیم و سخت‌گیری و پوچی آن را در راه شکستن قید و بندهایش به کار بریم که او ستم را اول آغاز کرد.»

گفتن این جمله‌ها از زبان سهام، به روشنی بر این قضیه را تأیید می‌کند که هم‌رنگی وی با تقلیدها و سنت‌ها نه از روی پابندی به هنجارها و کلیشه‌های جنسیتی زنانه، بلکه از روی ترس و اجبار و عادت است. او با خود خشمی پنهان شده دارد که منتظر فرصتی برای انتقام است، نفرتی پنهان نسبت به اجتماع و قوانینی که مجبور است برای حفظ موقعیت خویش آن را مراعات نماید:

أیها الكفن الأسود لقد عرفت كيف اسخر منك واستخدمك لما وضعت للحيلولة بيننا وبينه. اني لا أبالي بك ولا اهتم. اني اتحداك. ان هؤلاء المساكين يلتجأون اليك لصون عذاري و حفظ الشرف و تحسين الاخلاق، ولو أرادوا الانصاف لقالوا انهم يحبونك لانك تستر معائبهم و فضائئهم. اني أحبك لأنك تساعدني على الاستمتاع بحياتي (Ayub, 1977, p. 113).

«ای کفن سیاه تو می‌دانی چگونه تو را به تمسخر گرفته‌ام ... من برای تو اهمیتی قائل نیستم؛ من با تو به دشمنی بر می‌خیزم. آن بیچاره‌ها برای حفظ شرف و آبروی خود و نکو برشمردن اخلاقشان به تو پناه می‌آورند و اگر انصاف را رعایت کنند حتماً خواهند گفت که تو را دوست دارند چون عیب‌ها و رسوائی‌هایشان را می‌پوشانی. من تو را دوست دارم چون به من کمک می‌کنی از زندگی‌ام لذت ببرم.»

رفتار متناقض قهرمان داستان را می‌توان بر اساس رویکرد جامعه‌شناسی نمایش‌نامه‌ای چنین توصیف کرد که افراد جامعه تمایل دارند، تصویر آرمانی از خود را در جلوی صحنه به نمایش بگذارند. به همین سبب، هنگام اجرای نقش، واقعیت‌های بسیاری را از دید دیگران پنهان می‌سازند و خودی غیر واقعی را در کنش متقابل با آنان به اجرا می‌گذارند. در این داستان نیز چیرگی کامل

سهام در ایفای نقش یک دختر محجبه، شادی عجیبی در صورت وی می‌نشانند که او را از دغدغه احتمال بی‌اعتباری می‌رهاند. وی سادگی دختران بی‌حجابی را که به سبب این نا‌بهنجاری، داغ خورده و انگشت‌نما گشته‌اند، به تمسخر می‌گیرد. چرا که نتوانسته‌اند با استفاده از حجاب هم به اعتقادات خود جامه عمل بپوشانند و هم خود را از بدنامی دور بدارند. نویسنده با ارائه این داستان و مطرح کردن قضیه حجاب، انگشت اشاره به سوی عقائد دینی مردم گرفته‌است. وی معتقد است، حجاب به عنوان دال بر تر که در گفتمان سنتی و مذهبی عراق مفصل‌بندی شده‌است، باید «لباس عقیده» باشد و با جامعه‌پذیری درست و به شکلی درست از ابتدا در وجود زنان جامعه نهادینه شود. به گونه‌ای که آگاهانه آن را برگزینند، نه با جبر و ترس. آن‌چنان‌که در این داستان، لباس پوشیده شده از روی عادت در جایگاه لباس عقیده قرار گرفته‌است.

## ۲.۶. نمود فرهنگی «فقر و وابستگی اقتصادی زن» و بازتاب آن در الضحایا:

«فقر و نابرابری‌های اقتصادی از زمره مهم‌ترین معضلات جامعه بشری است که از جایگاه ویژه‌ای در بین سایر مسائل اجتماعی برخوردار است. فقر از بنیادی‌ترین مشکلات و ناهنجارترین دردهای زندگی انسان است که با وجود پیشرفت گسترده در زندگی بشری، میزان آن نه تنها کاسته نشده بلکه بر طبق آمارهای موجود در حال افزایش است. مشکلات فقر صرفاً منحصر به پیامدهای خود فقر نمی‌باشد، بلکه مشکلات این مساله اجتماعی زمانی شدت پیدا می‌کند که آن بستر ساز انحرافات می‌گردد.» (Esfandiari, 2004, p. 48). آسیب‌پذیری زنان در حوزه فقر به مراتب بیشتر از مردان است. بنابراین افزایش فقر در بین زنان با پیامدهای منفی بسیاری همراه است که از جمله آن‌ها بروز انحرافات و آسیب‌های اجتماعی ناشی از فقر است. پدیده‌ای که بستر گذر از معیارهای اجتماعی را فراهم می‌کند و به تعبیر دورکیم افراد را به سمت رفتارهای کجروانه از جمله خودکشی می‌کشاند (Mirzaei & Yousefi, 2013, p. 13):

سألتنی بذلة وانكساران اخصص لها النزر اليسير لتعيش به ، او اجد لها عملا واذا قضى الامر فانها لا تتردد عن القيام بالخدمة في منزلي فتخدمني وتخدم زوجتي... ولم أنس تلك الساعة التي وجدتها متمددة على سريرها وقد أعمدت سكينها حادا حتى النصف في قلبها... (Ayub, 1977, p. 146-147).

«با ذلت و شرمندگی از من درخواست کرد، مبلغ کم و ناچیزی به او اختصاص دهم تا با آن زندگی کند یا کاری برای او پیدا کنم و اگر این‌گونه شود از کار کردن در خانه من تردید نخواهد کرد و به من و همسر خدمت می‌کند... آن ساعت را فراموش نمی‌کنم که بر تخت خوابش دراز کشیده بود در حالی که چاقویی را تا نیمه در قلب خود فرو برده

بود.»

زن در داستان «الجریمة والعقاب» با از دست دادن پشتیبان خود و ناامید گشتن از بازگرداندن شغل پیشین، خودکشی را تنها راه پیش روی خود می‌بیند. در داستان دیگر این مجموعه یعنی در داستان «الساقطة» به فحشا و کج‌روی‌های جنسی روی می‌آورد:

وکل عزائي الوحید بأني لست الوحيدة التي أتحمّل في سبيل العیش هذه التعاسة والشقاء، ولماذا لا أقول أن كثيرين منكم، أنتم الرجال، يقومون بأعمال يكرهونها ولكنهم مضطرون في سبيل العیش، اذن فما الفرق بيننا وبينكم؟ وكم من زوجة تتحمل من زوجها أمرا وتقدم نفسها لزوجها متعة متى أراد بنفس مسمّنة؟ الا تراها تتبع نفسها أيضا في سبيل العیش؟ اذن فلماذا كنا الوحيدات اللواتي يهرب الشرف منهن؟! (Ayub, 1977, p. 103).

«تنها چیزی که به من آرامش می‌دهد این است که من تنها زنی نیستم که در راه گذران زندگی این مصیبت و بدبختی را متحمل می‌شوم، و چرا نگویم که بسیاری از شما مردان کارهایی انجام می‌دهید که از آن بیزارید اما به خاطر نان مجبورید انجام دهید. پس فرق بین ما و شما چیست؟ و چه تعداد زنی وجود دارد که از سوی همسرش متحمل امری می‌شود و هر وقت که او بخواهد خودش را به عنوان یک لذت در اختیارش قرار می‌دهد درحالی که از این امر بیزار است؟ آیا فکر نمی‌کنی که او هم برای نان خودفروشی می‌کند؟ پس چرا تنها ما زنان هستیم که آبرو و شرف از ما رخت برسته.»

زن روسپی غم نان و فراهم آوردن مخارج زندگی را دلیل روی آوردن به فحشا معرفی می‌کند. وی برای توجیه پیشه خویش، از مردانی می‌گوید که برای گذران زندگی مجبور به انجام کاری هستند که خوشایندشان نیست و یا زنان خانه‌داری که به علت وابستگی مالی به همسر، مجبورند به زندگی مشترک ادامه دهند.

## ۲.۷. نمود فرهنگی «سرکوب عشق و احساسات عاطفی از ترس قضاوت نادرست جامعه» و بازتاب آن در الضحایا

از دیگر موضوع‌های مطرح در جامعه سنتی و مردسالار، نوع نگاه آن به روابط عاشقانه است. همان‌گونه که در چنین جامعه‌ای فقط ثمره دوست داشتن، ترس و پریشانی از آشکار شدن مسائل عاطفی، به سبب برخورد نادرست و نگاه بدبینانه جامعه است. همه این‌ها به سبب حاکمیت تفکر سنتی بر جامعه‌ای است که به ارتباط‌های عاطفی زن و مرد با دیده انکار می‌نگرد. حتی اگر این انتخاب، درست و منطقی باشد از سوی خانواده و جامعه قابل پذیرش نیست. در داستان «الجریمة و العقاب» شخصیت اصلی مرد، دل‌بسته دختری پاکدامن و نجیب از طبقه پایین جامعه می‌شود:

الفتها بسرعة، اعجبت بها وفتعلقت بي تعلقا شديدا، واصبحت تخدمني بأمانة و اخلاص و تحنو علي حنوا الأم على وحيدها. ووجدت من امانتها و اخلاصها ما حيرني، و كانت تثير الاحترام في نفوس اصدقائي و معارفي برزانتها و كياستها و حسن أدبها ( Ayub, 1977, p. 144).

«خیلی زود به او خو گرفتم، او نیز به شدت به من دلپست، با درستی و خلوص به من کمک می کرد و به من عشق می ورزید، همچون مادری که به تنها پسرش مهر می ورزد. درستی، صمیمیت و خلوصی نزد او یافتم که مرا شگفت زده کرد. با متانت، سنگینی و حسن معاشرت و اخلاق نیکش تحسین دوستان و آشنایانم را برانگیخت»

قهرمان داستان، جسارت پافشاری بر خواسته خویش را ندارد و قادر نیست خانواده و اطرافیان را با خود همراه سازد، زیرا چنین ازدواجی بر اساس تصورات قالب بندی شده و فرهنگ پذیرفته شده در نگاه مردم، برابر با مصیبتی ابدی است:

اخبرتها بأن زوجي بها مستحيل لان الناس ينظرون الي احط الجرائم و اسفلها، وان مثل هذا الزواج يكون نكبة ابدية... (Ayub, 1977, p. 146).

«به او خبر دادم که ازدواجم با او غیر ممکن است، زیرا مردم به آن به چشم بدترین پست ترین گناه می نگرند، و این ازدواج مصیبتی ابدی می شود.»

مرد جوان پس از ترک دختر، به خواست خانواده با دختری ثروتمند و هم تراز خویش ازدواج می کند. هر چند زندگی با زنی بداخلاق و تجمل گرا که پیش از ازدواج هیچ شناختی از او نداشته است و هیچ یک از خوبی های دختر مورد علاقه اش را ندارد، به جهنمی تبدیل شده که آن را مکافات عمل خویش می داند:

خمس سنين يا صديقي و طيف تلك المسكينة يلاحقني وانا أفا سي هذا العذاب الاليم ( Ayub, 1977, p. 148).

«دوست من، پنج سال است که رؤیای آن دختر بینوا همراه من است و من از این عذاب دردناک زجر می کشم.»

### ۳. نتیجه گیری

با وجود اینکه هیچ یک از قهرمانان داستان های کوتاه ذنون ایوب سرانجام خوبی نداشتند، اما با بیدار کردن نیروهای درونی و آگاهی بخشی غیر مستقیم، مخاطب را به تفکر، ژرف اندیشی و جستجو درباره فرهنگ عامه پسند، کاستی ها و ارزش های نادرست قالب بندی شده در زندگی



روزمره وامی دارد. این قهرمانان تا ثابت کند داستان تنها رسانه‌ای برای سرگرمی یا ارضای حس کنجکاو و تخیل نیست، بلکه نویسنده دغدغه‌ای کاملاً اجتماعی دارد. مهم‌ترین نمودهای فرهنگی که معنای فقر فرهنگی را در مجموعه «الضحایا» در خویش جای داده‌اند مشتمل بر خرافه-پرستی و اعتقاد به سحر و جادو، تبعیض و خوارداشت زن و اعتقاد به برتری مرد بر زن، مردانه بودن علم، نگاه مادی به زن، فقر و وابستگی مالی زن، ازدواج اجباری، خشونت و در نهایت داغ ننگ هستند. همگی این موارد، ره‌آورد جامعه سنتی و مردسالاری است که کلیشه‌های نادرست جنسیتی را از آغاز در ذهن هر یک از مرد و زن قالب‌بندی کرده‌است. به بیان دیگر، این گفتمان‌ها نشان‌دهنده فراوانی روابط قدرت در متن داستان و پیرو آن در جامعه عصر ذنون ایوب است. به سبب نوع تربیت، سطح پایین فرهنگی، ارتباطات بسته اجتماعی و نظایر آن، چنین گفتمان‌هایی، گریزناپذیر و حتی در مواردی بسیار گسترده بر جامعه غالب شده‌است. گفتمان غالب بر هر یک از داستان‌های این مجموعه فقر فرهنگ اجتماعی و آداب و رسوم نادرستی است که همه چیز بر مبنای حرف و نگاه مردم روی می‌دهد نه با بهره‌جستن از عقل. بررسی داستان‌های ذنون در این مجموعه نشان‌دهنده این واقعیت است که نگاه او در داستان‌هایش نه مردسالارانه است و نه فمینیستی. بنابراین، نه تنها هیچ تلاشی برای تثبیت کلیشه‌ها نداشته، بلکه سعی دارد با آگاه‌سازی مخاطب به روش روایت پردازی، به مقابله با فقر فرهنگی و باورها و سنت‌های نادرستی بپردازد. بر این مبنای، از آغاز زنان را به حاشیه رانده و آنان را در سایه نگه داشته‌است. در موارد بسیاری آنان را از حقوق اجتماعی محروم ساخته‌است. از سوی دیگر پیامد منفی برخی از کلیشه‌هایی که به صورت متقابل، زندگی مرد را نیز به چالش کشیده، یادآور شود.

## فهرست منابع

- احمد، عبدالاله (۲۰۰۱). *الأدب القصصي في العراق منذ الحرب العالمية الثانية*. دمشق: اتحاد كتاب العرب.
- اسفندیاری، اسماعیل (۱۳۸۲). «فقر و انحرافات اجتماعی؛ زمینه یا انگیزه». *مطالعات راهبردی زنان*. سال ۶، شماره ۲۱. صص ۴۷-۷۵.
- امیرشجاعی، آناهیتا، حسین قریشی (۱۳۹۵). «بررسی نشانه‌ای- فرهنگی و تغییر ایدئولوژی در ترجمه (بر اساس تحلیل گفتمان انتقادی) مطالعه موردی: پیرمرد و دریا، اثر ارنست همینگوی». *زبان پژوهی*. سال ۸، شماره ۱۹. صص ۸-۳۲.
- ایله‌ای، احمد یحیایی (بی‌تا). «تحلیل گفتمان چیست؟». *نخستین نشریه بین‌المللی روابط عمومی/علمی/آموزشی: تحقیقات روابط عمومی*. صص ۵۸-۶۴.
- ایوب، ذنون (۱۹۷۷). *الآثار الكاملة لأدب ذي النون ایوب*. ج ۱. ط ۴. عراق: وزارة الاعلام.

- تاجیک، محمدرضا (۱۳۷۹). گفتمان و تحلیل گفتمان، مجموعه مقاله‌ها. تهران: منشورات فرهنگ گفتمان. حری، ابوالفضل (۱۳۸۸). «کارکرد تصریف در دو سوره‌ی قرآنی ناظر به داستان آفرینش در پرتو فراکارکرد متنی هلیدی». پژوهش زبان‌های خارجی. شماره ۵۵. صص ۱۰۱-۱۱۶.
- حسن امین، عبدالقاهر (۱۹۵۵). القصص فی الادب العراقي الحديث. رسالة ماجستير. الجامعة الاميركية بيروت. حنفی، حسن (۱۹۹۸). تحلیل الخطاب العربي، المؤتمر العلمي الثالث. عمان: جامعة فيلادلفيا.
- سلدن، امان و ویدسون، پیتر (۱۳۸۴). راهنمای نظریه ادبی معاصر. ترجمه عباس مخبر. تهران: طرح نو. بهرام‌پور، شعبان‌علی (۱۳۷۹). «درآمدی بر تحلیل گفتمان». مجموعه مقالات گفتمان و تحلیل گفتمانی. به کوشش محمدرضا تاجیک. تهران: فرهنگ گفتمان. صص ۲۱-۶۴.
- فاولر، راجر (۱۳۸۱). زبان‌شناسی و نقد ادبی. ترجمه حسین پاینده و مریم خوزان. تهران: نی.
- فرکلاف، نورمن (۱۳۷۹). تحلیل انتقادی گفتمان. ترجمه فاطمه شایسته پیران، شعبان‌علی بهرام‌پور، رضا ذوقدار مقدم، رامین کریمیان، پیروز ایزدی، محمود نیستانی و محمد جواد غلام‌رضا کاشی. تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.
- فیصل، عاطفه (۱۹۹۴). التمرد والثورة فی لدى الشخصیات النسائية فی الروایة العربية السورية. اطروحة الدكتوراه. جامعة دمشق.
- کامو، آلبر (۱۹۹۶). الانسان المتمرد. ترجمه نهاد رضا. بیروت: منشورات عویدات.
- گافمن، اروینگ (۱۳۸۶). داغ‌ننگ؛ چاره‌اندیشی برای هویت ضایع شده. ترجمه مسعود کیان‌پور. تهران: نشر مرکز.
- لطفی پورساعدی، کاظم (۱۳۷۲). «درآمدی بر سخن کاوی». زبان‌شناسی. شماره ۱۷. صص ۱۰۹-۱۲۲.
- لوونتال، لئو (۱۳۸۶). رویکردی انتقادی در جامعه‌شناسی ادبیات. ترجمه محمدرضا شادرو. تهران: نشر نی.
- علی‌الجمیلی نوری، محمد ظاهر (۲۰۰۳). فن القصة والروایة فی الموصل مابین عامی ۱۳۶۸م - ۱۹۸۸م. اطروحة الدكتوراه. جامعة تکریت.
- مقدادی، بهرام (۱۳۷۸). فرهنگ اصطلاحات ادبی از افلاطون تا عصر حاضر. تهران: فکر روز.
- میرزایی، حسین و جواد یوسفی (۱۳۹۲). «مقوله فقر و انحرافات اجتماعی در جامعه». اصلاح و تربیت. سال ۱۱. شماره ۱۳۱. صص ۱۱-۲۴.
- میرزایی، فرامرز و ناهید نصیحت (۱۳۸۴). «روش گفتمان کاوی در شعر». الجمعية العلمية الايرانية للغة العربية وآدابها. شماره ۴. صص ۴۳-۶۷.
- میلز، سارا (۱۳۸۲). گفتمان. ترجمه فتاح محمدی. تهران: نشر هزاره سوم.
- نصری، عبدالله (۱۳۸۱). راز متن. تهران: آفتاب توسعه.
- ون دایک، تتو (۱۳۸۲). مطالعاتی در تحلیل گفتمان از دستور متن تا گفتمان کاوی. ترجمه پیروز ایزدی، شعبان‌علی بهرام‌پور، علیرضا خرمایی، محمدجواد غلام‌رضا کاشی و تژا میرفخرایی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه‌ها.

- یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۸۳). *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*. ج ۱. تهران: هرمس.
- یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۸۳). *گفتمان‌شناسی رایج و انتقادی*. تهران: هرمس.
- یزدخواستی، بهجت و حامد شیری (۱۳۸۷). «ارزش‌های پدرسالاری و خشونت علیه زنان». *مطالعات اجتماعی-روان‌شناختی زنان (مطالعات زنان)*. سال ۶. شماره ۳. صص ۵۵-۷۹.
- یقطین، سعید (۱۹۹۷). *الفکر الأدبی العربی البنیات والأناساق*. بیروت: منشورات ضفاف.

## References

- Ahmad, Abdullah (2001). *An in-depth study of the world-class alphabet*. Damascus: Al Arab Book Association [In Arabic].
- Ali-al-Jamili Nouri, M. Z. (2003). *The art of story and narration in Mosul, between 1368–1988* (PhD thesis). University of Tikrit, Tikrit, Iraq [In Arabic].
- Amirshojaee, A., & Ghorishi, M. H. (2016). The semiotic-cultural analysis and the ideological changes in translation. *Zabanpazhuhi*, 8(19), 7-32 [In Persian].
- Ayub, Z. (1977). *Complete works of Xenon's literature (4<sup>th</sup> ed)*. Iraq: Wazarah al-A'lam [In Arabic].
- Bahram Pour, Sh. A. (1999). An introduction to discourse analysis. In M. R. Tajik (Ed.), *Symposium of Discourse and Discourse Analysis* (pp. 21-64). Tehran: Farhang-e-Tajik [In Persian].
- Camus, A. (1996). *Alanzan Almatmard* (N. Reza. Trans.). Beirut: Manshurat-Avayadat [In Arabic].
- Esfandiari, E. (2004). Poverty and social deviations: Background or Motivation? *Women's Strategic Studies*, 6(21), 47-75 [In Persian].
- Fairclough, N. (2000). *Critical discourse analysis* (F. Piran, Sh. Shayesteh, A. Bahrampour, R. Zoghdar Moghadam, R. Karimian, P. Izadi, M. Neistani, & M. J. Gholamreza Kashi, Trans.). Tehran: Center for Studies and Research in the media [In Persian].
- Feisal, A. (1994). *Insurgency and revolution in the female characters in the Syrian Arab novel* (PhD thesis). Damascus university, Dameshgh, Suria [In Arabic].
- Fowler, R. (2002). *Linguistics and literary criticism* (H. Payandeh & M. Khouzan, Trans.). Tehran: Ney [In Persian].
- Gaffman, I. (2007). *Hot stigma; discretion for lost identity* (M. Kianpour. Trans.) Tehran: Center publishing [In Persian].
- Hanafi, H. (1998). *Analyzing Arabic discourse. Academic conference*. Oman: University of Philadelphia [In Arabic].
- Hasan Amin, A. (1955). *Stories in modern Iraqi literature* (Master's thesis). American University of Beirut, Beirut, Lebanon [In Arabic].
- Horry, A. (2010). The functions of Tasrif in two Qur'anic stories of creation in the light of textual metafunction. *Research in Contemporary World Literature*, 55, 201-11 [In Persian].
- Ilie, A. Y. (n.d). What is discourse analysis? *The first Public Relations / Scientific / Educational Public Relations Public Relations Research*, 58-64 [In Arabic].
- Leventhal, Leo (2007). *A critical approach in the sociology of literature* (R. M. Shadro Trans.). Tehran: Ney [In Persian].
- Lotfi Poursaadi, K. (1993). An introduction to speech. *Linguistics*, 17, 109-122 [In Persian].
- Meqdadi, B. (1999). *Dictionary of literary terms from Plato to the present*. Tehran: Fekr-e-ruz [In Persian].
- Mills, S. (2003). *Conversation* (F. Mohammadi, Trans.) Tehran: Hezare-e-Sevom [In Persian].
- Mirzaei, F & Nahid, N. (2006). Methodology of discourse. *Arabic Language and Literature*, 4, 43-67 [In Persian].

- Mirzaei, H., & Yousefi, J. (2013). The category of poverty and social deviations in society. *Correction and Rehabilitation*, 11(131), 11-24 [In Persian].
- Nasri, A. (2004). *Secret of text*. Tehran: Aftabe Tosee Research Center Publication [In Persian].
- Selden, R., & Widdon, P. (2005). *Contemporary literary theory guide* (A. Mokhtber Trans.). Tehran: New Design [In Persian].
- Sha'ban, A. B. (1999). An introduction to discourse analysis. In M. R. Tajik (Ed.), *Symposium of discourse and discourse analysis* (pp. 21-64). Tehran: Farhang-e-Tajik [In Persian].
- Tajik, M. R. (2000). *Discourse analysis, collected papers*. Tehran: Discourse Culture Lectures [In Persian].
- Van Dijk, T. A. (2003). *Studies in discourse analysis from text grammar to discourse analysis* (P. Izadi, Sh. A. Bahrapour, A. R. Khormae, M. J. Gholamreza Kashi & T. Mir Fakhraee Trans.). Tehran: The Ministry of Culture and Islamic Guidance, Bureau of Media Studies and Planning [In Persian].
- Yaqatin, S. (1997). *Al-Fakr al-'Adbi al-Arabi Al-Baniat and Al-Ansan*. Beirut: Leaflets [In Arabic].
- Yarmohammadi, L. (2004). *Critical discourse* (1<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Hermes [In Persian].
- Yarmohammadi, L. (2004). *A common and critical discourse*. Tehran: Hermes [In Persian].
- Yazd-khasti, B., & Shiri, H. (2008). Patriarchy values and violence against women. *Quarterly Journal of Women's Studies Sociological and Psychological (JWSSP)*, 6(3), 55-79 [In Persian].

## The Mainstream Discourse Analysis in Short Stories of Xenon Ayub (Case Study: Al-Changiya)

Jahangir Amiri<sup>1</sup>  
Shiva Sadeghi<sup>2</sup>  
Nouroddin Parvin<sup>3</sup>

Received: 27/02/2018  
Accepted: 10/11/2018

### Abstract

Discourse analysis originates from the ideas of linguists, hermeneutics analysts and researchers. This method explains the analysis by examining the textual context and situational context, the dominant discourse on society, and the dominant thought on it. The short story of Al-Changiya, written by Iraqi writer Xenon Ayub, is a representation of the realities and problems of the traditional Iraqi society, which provides a directional image of the ideological processes governing society; the significance of these illustrated images is that of cultural poverty in the society, and the characters depicted in these stories represent a the true personalities of the society and display behavior consistent with the false stereotypes in their society. The present paper uses a descriptive-analytic method in the form of discourse analysis to answer the question of how the discourse-based system or systems governing the community have become a bedrock for the promotion and reproduction of cultural poverty in traditional Iraqi society.

Zenon Ayoub (1908-1988) is a posthumous of short story in Iraq, with about fourteen short story collections. The dominant thought and theme behind his work is a reflection of a rebellious spirit and a realistic attitude influenced by French and Russian realists, a vision that directs his work to a new structure with a focus on human freedom, especially women's freedom and defended of their rights. In his view, the greatest task that any literary writer, especially the storyteller, must fulfill is to expose the truth and criticize inaccurate political and social realities they see in society, without fear of its consequences or the hope of reward.

"Zahaya" is the title of a series of short stories by Zenon, the subject of which is to criticize traditional society and to deal with characters who, with their traditionalism and false beliefs, are the ground of oppression and their surroundings, in a better sense, we come across characters who are each a victim of cultural poverty and false traditions. The collection consists of six short stories, titled: "Al-Saqetah", "Man Vera al-Hijab", "Al-Aatraq al-Khalas", "Al-Sharif", "Jonun" and "Al-Jarima and Al-Aqaba", all of which are in the tradition index. Commonism and witness are the

---

<sup>1</sup> Associate Professor of Arabic Language and Literature, Razi University, (Corresponding Author); [gaamiri686@gmail.com](mailto:gaamiri686@gmail.com)

<sup>2</sup> Faculty Member of Arabic Language and Literature Department, Payam-e Noor University, [sh.sadeghi11@gmail.com](mailto:sh.sadeghi11@gmail.com)

<sup>3</sup> Assistant Professor of Shahid Mahallati faculty, [Norudin.parvin@yahoo.com](mailto:Norudin.parvin@yahoo.com)

same, stories that all share the same traditionalism and bear witness to the same look, which gives insight into the attitudes of intellectual writers with deep human concerns.

Discourse analysis came up with a term called discourse analysis. The term is originally a Greek word for dis which means different aspects and course means movement. A linguistic approach is to discover and analyze the way the speaker or audience thinks based on the existing text. Discourse analysis is one of the topics of modern linguistics in the field of contemporary literary criticism which has also been translated into spoken and word analysis in Persian. In discourse analysis, we do not merely deal with the lexical elements that constitute the sentence as the main basis of the description of meaning, that is, the context of the text, but beyond that we consider factors outside the context, namely situational, cultural, social, and so on. In other words, the followers of this school describe how the units of linguistics crystallize and form meaning and message in relation to intrinsic factors (text, syntactic and linguistic elements, etc.) and extrinsic factors (social, cultural, political, etc.).

The theme of the Al-Changiya story series provides an opportunity to enter the inner layers of the cultural problems of women and men in the traditional Iraqi society, and the author, by illustrating the routine social relations, a simple language and a thriller for complex issues in relationships of human; by analyzing the lives of the characters of these stories, will have some kind of critical and social perspective. In analyzing these stories, we will see that cultural poverty is a pervasive problem in the feminine and masculine discourses in the story, and it is not just for the lower classes of society. In this collection of stories, life is suppressed, suicidal characters prefer to survive, the personality is on his own suspicion to preserve dignity, and the other inevitably leads to a tidal vortex, but the common point of all these stories is a bitter and fatal fate, which is the result of incorrect and false cultural beliefs embodied in the minds of the patriarchal society. The most important cultural expressions that have meant the meaning of cultural poverty in the “Al-Changiya” collection are: superstition and the belief in magic, discrimination and adultery, and belief in the superiority of men over women, the masculinity of science, maternal look to woman, poverty and financial dependency of woman, forced marriage, violence and ultimately hot shame, all of which are traversed by traditional and patriarchal society, which incorporate gender stereotypes from the beginning in the minds of each man and woman. In other words, these discourses show the plurality of power relations in the context of the story and, consequently, in the society of the Xenon Age, which is inevitable due to the kind of education, low cultural level, social connection, etc. and even dominated by society in many cases. The dominant discourse on each of the stories of this set of poverty is social culture and false customs, which all take place on the basis of people’s words and sentiments, not through the use of reason. The review of Xenon’s stories in this collection illustrates the fact that his stance in his stories is neither patriarchal nor feminist, therefore, he did not have any effort to stabilize the stereotypes. Rather, it tries to inform the audience through narrative, to counteract cultural poverty and incorrect beliefs and traditions that have left women in the dark and kept them in shadow, and in many cases denied their social rights, and the negative consequences of some of the stereotypes that have mutually challenged man’s life.

**Keywords:** discourse analysis, context, situational context, short story, Xenon Ayub



## روند اکتساب واژه‌های متضاد در کودکان فارسی زبان<sup>\*۱</sup>

احسان سعیدزاده<sup>۲</sup>

رحیمه روح‌پور<sup>۳</sup>

ناهید فخرشفايي<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۴

### چکیده

در چند دهه اخیر، چگونگی و ترتیب فراگیری رابطه معنایی تضاد، در فرایند زبان‌آموزی کودکان از جنبه‌های گوناگون بررسی شده است. همچنین، پژوهشگران با به کارگیری روش‌های گوناگون در پی تبیین این پدیده بوده‌اند. در این میان، چگونگی فراگیری رابطه معنایی تضاد در زبان فارسی آن‌چنان که باید بررسی نشده است. پژوهش حاضر، بر آن است تا مشخص کند کودکان فارسی‌زبان در چه سنی و با چه ترتیبی، گونه‌های مختلف واژه‌های متضاد (مدرج، مکمل، دوسویه و معکوس) را تولید می‌کنند. همچنین، این مقاله در پی

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19454.1515

\* نگارندگان بر خود لازم می‌دانند از دکتر زرگر - هیأت علمی بخش آمار دانشگاه ولی عصر رفسنجان - و والدین محترم کودکان که با بردباری، نهایت همکاری را از خود نشان دادند، سپاسگزاری کنند.

<sup>۲</sup> کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه شهید باهنر کرمان. [ehsan.saeedzade@ens.uk.ac.ir](mailto:ehsan.saeedzade@ens.uk.ac.ir)

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبانشناسی، استادیار گروه زبانهای خارجی، هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان (نویسنده مسئول)؛

[roohparvar@uk.ac.ir](mailto:roohparvar@uk.ac.ir)

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی زبان و ادبیات انگلیسی، استادیار گروه ادبیات انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه شهید باهنر کرمان؛

[n.shafaie@uk.ac.ir](mailto:n.shafaie@uk.ac.ir)



پاسخ‌گویی به این پرسش است که آیا جنسیت در فراگیری این دست تضادهای نقش معناداری دارد یا خیر. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی و مقطعی است که از چهارچوب نظری مورفی (Murphy, 2003) و رویکرد فرازبانی وی، بهره گرفته است. در این راستا، نخست پنج جفت واژه متضاد در پیوند با هر یک از چهار نوع تضاد مدرج، مکمل، دوسویه و معکوس انتخاب شدند. سپس، از میان ۶۴ کودک، چگونگی و ترتیب فراگیری رابطه معنایی تضاد در کودکان ۵ تا ۸ ساله فارسی‌زبان در دو گروه پسر و دختر و در چهار زیرگروه سنی ۴/۵ تا ۵/۵، ۵/۵ تا ۶/۵، ۶/۵ تا ۷/۵ و ۷/۵ تا ۸/۵ ساله مورد بررسی قرار گرفت. آزمون‌شوندگان پژوهش، از سه مه‌کودک و یک مؤسسه آموزش زبان انگلیسی انتخاب شدند. آزمون‌شوندگان، سه آزمون همگن‌سازی از مجموعه آزمون‌های بین‌المللی رشد زبان تولد-۳ در حوزه‌های گوناگون واجی، نحوی و معنایی و با به کارگیری روش بازی با واژه‌ها، انجام دادند. به دنبال آن، جفت‌های متضاد تولیدشده توسط کودکان استخراج گردید. سپس داده‌ها به وسیله نرم‌افزار اس.پی.اس.اس بررسی شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که در پیوند با جفت‌های متضاد دوسویه، رشد معنایی کودکان در تولید جفت‌های متضاد با بالا رفتن سن افزایش می‌یابد. همچنین یافته‌ها، نشان‌دهنده بهترین کاربرد در مورد جفت‌های متضاد مدرج و کمترین میزان کاربرد در واژه‌های متضاد دوسویه بود.

**واژه‌های کلیدی:** فراگیری زبان اول، کودکان فارسی زبان، تضاد دوسویه، معکوس، مکمل و مدرج

## ۱. مقدمه

در صد سال اخیر تا به امروز، پژوهش در پیوند با فراگیری زبان اول، بسیار گسترش یافته و دگرگون شده است. به باور شتز (Shatz, 2007) این دسته از پژوهش‌ها را می‌توان به سه دوره مختلف گروه‌بندی کرد. نخست، باید به مطالعات نیمه نخست قرن بیستم اشاره کرد. پژوهش‌های مک‌کارتی (McCarthy, 1930)، اغلب با ویژگی‌هایی توصیفی و فقط با ثبت داده‌ها و سنجش آن‌ها شناخته می‌شوند. در حالی که بررسی‌های انجام گرفته در نیمه دوم قرن بیستم، بیشتر جنبه نظری داشته و تحت تأثیر نظریه‌های چامسکی (Chomsky, 1965; Chomsky, 1975; Chomsky, 1981) در پی اثبات و یا رد بنیان‌های ذاتی زبان در انسان قرار داشتند. مرحله سوم با شروع هزاره سوم شاهد تغییرات نظری جدیدی، چه در چهارچوب‌ها و چه در چگونگی توصیف

و تعبیر داده‌های تجربی به دست آمده از فعالیت‌های زبانی کودکان و چگونگی رشد یا شکل‌گیری زبان اول در آن‌ها بود. امروزه مطالعات مرحله سوم از دیدگاه شاتز (Shatz, 2007) هر چه بیشتر تحت تأثیر علوم شناختی<sup>۱</sup>، مقایسه‌های بین‌زبانی و بین‌فرهنگی<sup>۲</sup>، مهارت‌های پردازشی<sup>۳</sup> و چند زبانی<sup>۴</sup> قرار دارند. پژوهشگران نیمه دوم قرن بیستم بدون توجه به جنبه‌های ادراکی و یا تولیدی در میراث و چارچوب نگاه ساختاری<sup>۵</sup> به زبان، تلاش کرده‌اند. این پژوهشگران بر آن بوده‌اند با روش‌های گوناگون آزمایشی و سنجشی، رشد واجی، صرفی، نحوی و معنایی کودکان را ثبت و ضبط کنند. هدف آن‌ها، تعبیر و تفسیر داده‌های مورد اشاره در قالب چهارچوب‌های نظری گوناگون بوده‌است. پرداختن به نحوه فراگیری معنا، معانی واژگانی و روابط مفهومی<sup>۶</sup> در این گونه مطالعات از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده‌است (Clark, 2009; Tomasello, 2009).

در علم معناشناسی زبانی، و به ویژه در سنت معنی‌شناسی واژگانی<sup>۷</sup> به بررسی روابط موجود بین واژگان هر زبان و چگونگی ارتباط آن مفاهیم با یک‌دیگر، بررسی روابط مفهومی (معنایی) گفته می‌شود (Safavi, 2009). رابطه معنایی تضاد یکی از انواع روابط مفهومی است. زبان‌شناسان برای این رابطه معنایی، گونه‌های مختلفی را ارائه کرده‌اند که می‌توان از میان آن‌ها به روابطی مانند تضادهای مدرج<sup>۸</sup>، تضادهای مکمل<sup>۹</sup>، دوسویه<sup>۱۰</sup> و تضاد معکوس<sup>۱۱</sup> اشاره کرد (Safavi, 2009). تضادهای مدرج به جفت واژه‌های متضادی گفته می‌شود که به توصیف یک ویژگی، حالت و یا حرکتی می‌پردازند که بتوان در رابطه با آن‌ها از کمیت‌های بیشتر و یا کمتر، در یک بُعد قابل درجه‌بندی استفاده کرد (Murphy, 2003). برای نمونه، جفت متضاد «خوب / بد» از این دسته واژه‌های متضادند. تضاد مکمل به واژه‌های متضادی گفته می‌شود که یک جفت مکمل یک دامنه معنایی را کاملاً به دو بخش برابر دسته‌بندی کند (Safavi, 2009). از این نوع تضادها می‌توان برای نمونه به جفت متضاد «زنده / مرده» اشاره کرد. جفت‌های متضادی که معمولاً بیان‌گر نوعی رابطه‌اند، به گونه‌ای که این رابطه بیان‌گر دو نوع چشم‌انداز<sup>۱۲</sup> به یک واقعه ثابت (رخداد) است، تضاد دوسویه گفته می‌شود (Murphy, 2003). جفت متضاد «خرید / فروش» را می‌توان به عنوان

<sup>1</sup> cognitive science

<sup>2</sup> cross-linguistic and cultural comparisons

<sup>3</sup> computational skills

<sup>4</sup> bilingualism

<sup>5</sup> structural linguistics

<sup>6</sup> sense relations

<sup>7</sup> lexical semantics

<sup>8</sup> gradable

<sup>9</sup> complementary

<sup>10</sup> converse

<sup>11</sup> reverse

<sup>12</sup> perspective

نمونه‌ای از این نوع تضادها به شمار آورد. تضادهای معکوس هم به واژه‌هایی گفته می‌شوند که حالت معکوس یک حالت یا یک فعالیت‌اند (همان). از این نوع تضاد برای نمونه می‌توان به جفت متضاد «رفتن / آمدن» اشاره کرد. هر چند آن‌چه در میان این دسته از مطالعات به اندازه کافی به آن توجه نشده است، رابطه بین انواع تضادها با موضوع فراگیری زبان اول است. بنابراین در پژوهش پیش‌رو تلاش خواهد شد تا به دو پرسش پاسخ دهیم. نخست اینکه کودکان فارسی‌زبان در چه سنی و با چه ترتیبی انواع مختلف واژه‌های متضاد (مدرج، مکمل، دوسویه و معکوس) را تولید می‌کنند. دوم اینکه، آیا جنسیت در فراگیری این دست تضادها نقش معنی‌داری بر عهده دارد یا خیر.

## ۲. پیشینه پژوهش

فهم (Fahim, 1999) در مطالعه‌ای طولی<sup>۱</sup> از دیدگاه زبان‌شناسی جدید به مشاهده و ثبت فرایند فراگیری زبان اول در کودک خود پرداخته است. وی مراحل رشد زبانی ۲۷ ماهه کودک خود را به پنج قسمت جداگانه دسته‌بندی کرده است. این پنج قسمت مشتمل بر هفت تا دوازده ماهگی، دوازده تا هجده ماهگی، هجده تا بیست و چهار ماهگی، بیست و چهار تا سی ماهگی و در نهایت از سی تا سی و چهار ماهگی بودند. سپس، وی به ثبت و ضبط دقیق آواها، تک‌واژه‌ها و مرحله‌های مختلف چندواژه‌ای پرداخته است. تعداد واژه‌ها و ترکیب‌های تولیدشده فرزند وی در این مدت ۲۷ ماهه، حدود ۱۳۲۵ مورد ثبت و ضبط شده است. در پژوهشی دیگر، رقیب دوست و طاهری قلعه‌نو (Raghibdost & Qaleno, 2015) به بررسی کاربرد مشخصه‌های صرفی و نحوی و بافتی در فرآیند رشد مفهومی کودک پرداختند. هدف مطالعه آن‌ها بررسی فرایند رشد واژگانی در پیوند با مفهوم «جنس» در فرایند زبان‌آموزی بود. آن‌ها بر این عقیده بودند که مفهوم «جنس» نقشی اساسی در شکل‌گیری توانایی‌هایی مانند تعمیم و مقوله‌سازی مفاهیم بر عهده دارد. آن‌ها با استفاده از دو گروه سنی چهار تا پنج ساله و همچنین پنج تا شش ساله به این نتیجه رسیدند که کودکان از سن چهار سالگی قادرند با استفاده از مشخصه‌های صرفی-نحوی و بافتی، مفهوم «نوع» را در قالب اسم جنس درک و تولید کنند. یوسفی و ابراهیمی شهرآباد (Yousefi & Ebrahimi, 2013) نیز در پژوهشی دیگر رابطه معنایی تضاد را در زبان فارسی مطالعه کرده و به معرفی آن پرداختند. بررسی میدانی آن‌ها بر روی حدود شصت کتاب دستور انجام گرفت. آن‌ها دریافتند که از مجموع بیش از ۲۰ هزار صفحه از حجم آن کتاب‌ها، کمتر از هفت صفحه مطلب به رابطه معنایی تضاد اختصاص یافته بود. لازم به اشاره است که بررسی آن‌ها بیشتر از اینکه در

<sup>1</sup> longitudina

قالب معیارهای زبان‌شناسی نوین صورت گرفته باشد، در چهارچوب دستوری آن هم از نوع نگاه-های سنتی است. رضا قلی فامیان (Rezagholi Famiyan, 2015) به بررسی انواع تضادها در زبان فارسی بر اساس مدل پیشنهادی جونز (Jones, 2002) پرداخته و آن‌ها را در مقایسه با زبان انگلیسی گروه‌بندی کرده‌است. جونز در بررسی خود هفت طبقه اصلی از واژه‌های متضاد با نام‌های تضاد-های کمکی<sup>۱</sup>، همپایه<sup>۲</sup>، ممیز<sup>۳</sup>، انتقالی<sup>۴</sup>، منفی<sup>۵</sup>، تفضیلی<sup>۶</sup> و اصطلاحی<sup>۷</sup> را نام می‌برد. وی در مدل پیشنهادی خود برای رابطه معنایی تضاد این هفت نقش کارکردی-گفتمانی را برمی‌شمارد (همان). فامیان پس از بررسی پیکره‌بنیاد خود به این نتیجه رسیده‌است که در زبان فارسی از میان چهار مقوله واژگانی صفت، اسم، فعل، و قید، مقوله صفت فراوانی بیشتری در تشکیل جفت‌واژه‌های متضاد دارد. به باور وی در مقایسه با دو زبان انگلیسی و ژاپنی، که کارکرد گفتمانی تضاد کمکی در آن‌ها پر بسامدترین کارکرد است، این جایگاه در زبان فارسی متعلق به کارکرد همپایه در بین واژه‌های متضاد است. سید جلالی و عباسی (Seyyed Jalali & Abbasi, 2019) با به کارگیری چهارچوب نظری کاساگراند و هیل (Casagrande & Hale, 1967) به بررسی روابط معنایی در تعریف‌نگاری در فرهنگ‌های یک زبانه با استفاده از فرهنگ بزرگ سخن پرداخته‌اند. هدف پژوهش آن‌ها، بررسی این مسأله بود که آیا به کارگیری روابط معنایی به کارآمدی بیشتر در فرهنگ‌نگاری می‌انجامد. همچنین آن‌ها بر آن بوده‌اند تا دریابند آیا به کارگیری این روابط نیازمند کاربرد شیوه‌های متفاوتی در فرهنگ‌نگاری است. آن‌ها با بررسی طبقه‌بندی سیزده‌گانه روابط معنایی به این نتیجه دست یافتند که الگوی نظری مورد اشاره قابلیت آن را دارد که در فرهنگ‌های موضوعی با محوریت عناصر فرهنگ‌محور زبان به کار گرفته شود.

مورفی و جونز (Murphy & Jones, 2008) بر این عقیده‌اند که پژوهش‌های مرتبط با چگونگی فراگیری واژه‌های متضاد را می‌توان در سه رویکرد گوناگون دسته‌بندی کرد. این پژوهش‌ها، به ترتیب پژوهش‌های فراگیری نسبی معانی<sup>۸</sup>، بررسی‌های مهارت‌های فرازبانی<sup>۹</sup> مرتبط با روابط واژگانی<sup>۱۰</sup> و در نهایت پژوهش‌های مرتبط با تولید واژه‌های متضاد<sup>۱۱</sup> نام دارند. رویکرد

<sup>1</sup> ancillary

<sup>2</sup> coordinated

<sup>3</sup> distinguished

<sup>4</sup> transitional

<sup>5</sup> negated

<sup>6</sup> comparative

<sup>7</sup> idiom

<sup>8</sup> relative meaning acquisition

<sup>9</sup> metalinguistic

<sup>10</sup> metalinguistic skills related to lexical relations

<sup>11</sup> studies of expression of contrast

نخست، بیشترین میزان پژوهش‌های انجام‌شده را در بر گرفته‌است. هدف این رویکرد عمده، تخمین توانایی کودک در تشخیص واژه‌های متضاد با روش مقایسه‌ای است. برای نمونه، در این گونه بررسی‌ها، میزان توانایی کودکان در درک واژه‌هایی مانند بزرگ‌تر و یا کوچک‌تر از یک چیز دیگر به سنجش گذاشته می‌شود، تا معلوم گردد کودکان در چه سنی می‌توانند بین این مفاهیم فرق بگذارند (Murphy & Jones, 2008). برای ارائه نمونه‌هایی از این قبیل می‌توان به پژوهش کری (Carey, 1978) و هریس، موریس و تروات (Harris et al., 1985) اشاره کرد. آن‌ها دریافتند که کودکان رابطه قطبیت<sup>۱</sup> بین دو واژه متضاد را (بزرگ / کوچک) بسیار سریع فرا می‌گیرند. پژوهش‌های دیگری مانند بررسی لندو و گلیتمان (Landau, & Gleitman, 1985) نیز نشان داده‌است که کودکان در فراگیری صفت‌های مرتبط با یک‌دیگر مانند جفت‌های روشن / خاموش و یا کوتاه / بلند بسیار بهتر از واژه‌های متضاد مرتبط با یک مجموعه مانند تباین<sup>۲</sup> بین رنگ‌ها عمل می‌کنند. رویکرد دوم، در پیوند با سنجش توانایی‌های فرازبانی کودکان در ارتباط با رابطه معنایی تضاد است (Murphy & Jones, 2008). این گونه بررسی‌ها به جای ثبت آن‌چه کودکان در گفتار روزمره تولید می‌کنند، به سنجش و آگاهی کودکان از خود مفهوم تضاد می‌پردازند. به این معنا که کودکان در چه زمانی می‌توانند به معنای «تضاد» آگاهانه تسلط یابند و جفت‌های متضاد را در گفتار روزمره خود به کار گیرند (Murphy, 2003). به همین سبب، بهترین راه سنجش دانش فرازبانی کودکان از تضادها، آزمون‌های تداعی و یا استخراج واژگانی<sup>۳</sup> است. نخستین بررسی در پیوند با درک کودکان از مفهوم تضاد به وسیله کریزر و دالنب (Kreezer, & Dallenbach, 1929) انجام شد. کودکان آزمون‌شونده در این بررسی باید می‌توانستند متضاد واژه‌های مورد آزمون را تولید کنند. برای نمونه، اگر آزمون‌گر می‌پرسید «گند» آزمون‌شونده باید متضاد آن را به زبان می‌آورد. آن‌ها دریافتند که پنجاه درصد کودکان آزمون‌شونده ابتدا باید خود مفهوم «تضاد» را درک کنند و فقط کودکان بین هشت تا نه ساله‌اند که می‌توانند بدون آموزش مفهوم «تضاد» را تولید کنند و به کار گیرند. در تحقیقی مشابه کلارک (Clark, 1972) دریافت که کودکان چهارساله نیز می‌توانند به پرسش‌های دارای واژه‌های متضاد، پاسخ درست بدهند. در همان بررسی کودکان پنج ساله توانایی بسیار بهتری در تولید واژه‌های متضاد از خود نشان دادند. بخش دیگر سنجش دانش فرازبانی کودکان از مفهوم تضاد مربوط به آزمون‌های تداعی‌کننده واژه‌ها است (Phillips, & Pexman, 2015). یافته‌های این گونه پژوهش‌ها نشان داد که کودکان

<sup>1</sup> polarity

<sup>2</sup> contrast

<sup>3</sup> word association and elicitation tests

پیش دبستانی در پاسخ به واژه‌های همچون «تاریکی» واژه «شب» را به کار می‌برند (انتخاب از محور همشینی<sup>۱</sup>). این در حالی است که کودکان بزرگ‌تر (دبستانی) در پاسخ به پرسش‌هایی از این گونه، واژه مورد نظر را از محور جانشینی<sup>۲</sup> انتخاب می‌کنند و برای نمونه «روشن» را به زبان می‌آورند. این پدیده که در پژوهش‌های مرتبط با فرایند اکتساب واژه‌های متضاد، تغییر جانشینی<sup>۳</sup> نام گرفته است، نمایانگر آن است که کودکان در سنین بین پنج تا نه سالگی می‌توانند بر انتخاب‌های خود از محور جانشینی چیره شوند (Entwisle et al., 1964). تغییر جانشینی به آن معناست که کودک به جای انتخاب واژه متضاد از محور جانشینی، از محور هم‌نشینی دست به انتخاب واژه می‌زند. برای نمونه، کودک به جای تولید واژه «شب» به عنوان متضاد «روز»، واژه «خوب» در پاره‌گفتار «روز خوب» را بر می‌گزیند.

دسته سوم پژوهش‌های فراگیری رابطه معنایی تضاد مورد نظر مورفی و جونز (Murphy & Jones, 2008) توانایی کودکان در به کارگیری تضادها در خلق معنا است. در این گونه بررسی‌ها، پژوهش‌ها در پی تبیین توانایی‌های کودکان در به کارگیری رابطه معنایی تضاد در کارکردهای گوناگون بافتی و گفتمانی آن برای دست‌یابی به معنایی ویژه و یا پدید آوردن آن هستند (Jones, 2002). در یکی از پژوهش‌های مرتبط با چگونگی به کارگیری تضادها، آکی‌یاما (Akiyama, 1985) دریافت که کودکان چهارساله برای به دست دادن متضاد جمله‌ای مثل «کشتی بزرگ است» اغلب از تضاد واژگانی «کشتی کوچک است» به جای کاربرد تکواژ منفی‌ساز «کشتی بزرگ نیست» استفاده می‌کنند. این در حالی است که کودکان چهار ساله ژاپنی فقط در بیست و پنج درصد مواقع از تضاد واژگانی بهره می‌بردند. پژوهش‌های پیکره‌ای بیشتر (Jones & Murphy, 2013; Tribushinina et al, 2008) نشان داده‌است که کودکان در سنین گوناگون، توانایی به-کارگیری تضادها را در نقش‌های گوناگون کارکردی خود همانند افراد بالغ دارند. در مطالعه‌ای دیگر، مورفی و جونز (Jones & Murphy, 2008) به مقایسه تولید تضادها در گفتار کودکان و مقایسه آن با گفتار کودک مخاطب<sup>۴</sup> پرداختند. آن‌ها دریافتند که فراوانی تولید تضادها در گفتار کودکان نسبت به گفتار کودک مخاطب بیشتر است که با بالا رفتن سن نیز افزایش پیدا می‌کند. به این معنا که میزان رشد تولید تضادها در گفتار کودکان با میزان تولید واژه‌های متضاد در گفتار والدین برابر نیست. این نبود هم‌خوانی می‌تواند نشان‌دهنده تولید خلاقانه تضادها به وسیله کودکان باشد، به این معنا که به کارگیری تضادها فقط فرآورده تقلید از سوی کودکان نیستند.

<sup>1</sup> syntagmatic

<sup>2</sup> paradigmatic

<sup>3</sup> paradigmatic- shift

<sup>4</sup> child-directed speech

### ۳. مبانی نظری پژوهش

در بخش پیشین، رویکردهای گوناگون در پیوند با ماهیت رابطه معنایی تضاد و نیز فرایند فراگیری این رابطه در زبان‌آموزی کودک معرفی شدند. در این زمینه، در پژوهش حاضر از چهارچوب نظری مورفی (Murphy, 2003, p. 44) در پیوند با فراگیری تضادها با نام پژوهش‌های فرازبانی استفاده شده‌است. مورفی (همان، ۴۲) بر این باور است که روابط معنایی و به ویژه رابطه معنایی تضاد، بخشی از دانش زبانی دانش‌نامه‌ای<sup>۱</sup> گویشوران یک زبان است. از این رو، در جفت‌واژه‌های متضاد، مسئله کانونی‌شدگی<sup>۲</sup> برخی از تضادها نسبت به برخی دیگر از تضادها وجود دارد. مورفی (Murphy, 2003) کانونی‌شدگی را همراه شدن جفت‌واژه‌های متضاد با یک‌دیگر معرفی کرده‌است. به این معنا که اگر از کسی متضاد واژه «گرم» را بپرسیم، بدون وقفه واژه «سرد» را به زبان می‌آورد و کمتر کسی متضاد واژه «گرم» را «خنک» معرفی می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت در زبان فارسی جفت‌واژه‌های «گرم/سرد»، در مقایسه با «گرم/خنک»، جفت‌واژه‌های متضاد جافتاده و یا کانونی‌اند. پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه روان‌شناسی زبان با استفاده از آزمون‌های تداعی و یا استخراج واژگانی نشان داده‌اند که برخی از جفت‌واژه‌های متضاد دارای میزان بیشتری از همانندی و متعارف‌شدگی‌اند. در این گونه پژوهش‌ها، با به کارگیری روش‌های استخراج واژگانی و با این منطقی که واژه‌های متضاد جفت‌های مرتبط با خود را تداعی می‌کنند، نسبت به جمع‌آوری تضادها اقدام می‌شود.

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. نوع پژوهش و آزمون‌شوندگان

پژوهش پیش‌رو، از گونه توصیفی-تحلیلی و مقطعی است (Aghagolzadeh, 2017). با توجه به موضوع مقاله حاضر، مبنی بر چگونگی فراگیری واژه‌های متضاد در فرآیند یادگیری زبان اول، انواع واژه‌های متضاد تضادهای مدرج، مکمل، دوسویه و معکوس، از جمله متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. از سوی دیگر جنسیت و گروه سنی آزمون‌شوندگان متغیرهای مستقل تحقیق هستند. آزمون‌شوندگان پژوهش از سه مهد کودک و یک مؤسسه آموزش زبان انگلیسی در شهر رفسنجان انتخاب شدند. در ابتدا ۱۱۰ کودک انتخاب شدند که پس از اجرای آزمون‌های سه‌گانه همگن‌سازی، این تعداد به ۶۴ کودک کاهش یافتند. این کودکان که شامل ۳۲ پسر و ۳۲ دختر بودند در چهار گروه سنی ۴/۵ تا ۵/۵، ۵/۵ تا ۶/۵، ۶/۵ تا ۷/۵ و ۷/۵ تا ۸/۵ قرار گرفتند.

<sup>1</sup> encyclopedic

<sup>2</sup> canonicity

### ۲.۳. انتخاب تضادها

برای گردآوری واژه‌های متضاد پژوهش، از مطالعه جونز و مورفی (Jones & Murphy, 2005) استفاده شد. جونز و مورفی (همان) در پژوهش پیکره‌ای خود و بر پایه پیکره چایلد<sup>۱</sup>، مجموع ۲۸ جفت تضادی که بیشترین فراوانی باهم آبی را در آن پیکره داشتند، انتخاب کردند. در این مقاله، با انجام یک پیش‌آزمون، ۲۸ جفت واژه‌های متضاد مورد اشاره در قالب آزمون استخراجی در اختیار ۲۰ مدرس زبان انگلیسی قرار گرفتند. همچنین از آن‌ها خواسته شد تا معادل‌هایی را که در نخستین برخورد با جفت واژه‌های اشاره شده بر ذهنشان می‌گذرد، در برابر واژه‌های انگلیسی آن قرار دهند. به این ترتیب، فهرستی از پرکاربردترین واژه‌های متضاد به زبان فارسی به دست آمد. سپس واژه‌های مورد اشاره به چهار مقوله از میان چهار نوع تضاد شامل تضادهای مدرج (کشیف، خوب، خوشحال، سرد، گرم)، مکمل (روز، روشن، درست، سفید، دختر)، دوسویه (باختن، پدر، مهمان، خریدن، معلم)، و جهتی (رفتن، گرفتن، بستن، قرض دادن، دیدن) دسته‌بندی شدند.

### ۳.۳. آزمون‌های همگن‌سازی

برای دستیابی به همگنی میان مهارت‌های زبانی آزمون‌شوندگان و با توجه به روش به کارگرفته شده در این پژوهش با نام بازی با واژه‌ها<sup>۲</sup>، از مجموع ۱۱۰ کودک انتخاب شده اولیه، سه خرده آزمون در حوزه‌های معنایی، نحوی و واجی انجام شد. سه خرده آزمون مورد نظر از مجموعه آزمون‌های بین‌المللی تولد-۳<sup>۳</sup> (Hammill, & Newcomer, 1934) ترجمه سعید حسن زاده و علی اصغر مینایی انتخاب گردیدند. برای سنجش توان معنایی کودکان، ابتدا به آن‌ها تصویرهایی نشان داده شد. سپس شخص آزمونگر با نگاه به پاسخ‌نامه از کودکان خواست بر روی واژه‌ای که وی تولید کرده است، انگشت بگذارند. به این ترتیب، این رویه را برای ۳۰ واژه ادامه داده و پاسخ‌های درست و همچنین اشتباه کودکان را در برگ پاسخ‌نامه ثبت کرد. آزمون‌گر برای همگن‌سازی توان نحوی، از روی پاسخ‌نامه خود تعداد ۲۵ جمله را خواند. همچنین آزمون‌گر از کودکان خواست که بر روی عکس درست انگشت بگذارند. به این ترتیب، پاسخ‌های درست و اشتباه کودکان در حوزه نحو نیز ثبت گردید. آزمون واج‌شناختی نیز دارای ۲۰ گویه بود و توانایی کودک را در تولید آواهای گفتاری مهم زبان فارسی اندازه‌گیری می‌کرد. در این خرده آزمون نیز

<sup>۱</sup> Child Language Data Exchange System (CHILDES) / <http://childes.talkbank.org>

<sup>۲</sup> word game

بر پایه روش بازی با واژه‌ها کودک به وسیله آزمون‌گر در مواجهه با پرسش‌هایی قرار می‌گیرد و باید واژه متضاد مورد نظر را تولید نماید.

<sup>۳</sup> TOLD-3



از تصویرها و جمله‌های محرک استفاده می‌شود تا تولید خودانگیخته واژه‌های گوناگون که دارای آوای گفتاری اصلی هستند، سنجش و ارزیابی شود. برای نمونه، آزمون‌گر با نشان دادن تصویر دوچرخه به کودک می‌گوید «بچه‌ها سوار آن می‌شوند» و کودک می‌گوید «دوچرخه» هدف از آزمون‌های سه‌گانه همگن‌سازی، انتخاب آزمون‌شوندگانی بوده‌است که در ادراک معنای واژه‌ها، ساختار نحوی جمله‌ها و نیز توانایی درک صداهای زبانی هم‌تا باشند. در نهایت، از مجموع ۱۱۰ کودک تعداد ۶۴ کودک برای آزمون اصلی انتخاب شدند.

### ۳.۴. آزمون اصلی (بازی با واژگان)

پس از خرده‌آزمون‌های سه‌گانه، در راستای همگن‌سازی آزمون‌شوندگان در سه حوزه معنایی، دستوری و واجی آزمون اصلی انجام شد. آزمون بازی با واژگان یکی از روش‌های تداعی‌واژگانی برای گردآوری واژه‌های متضاد است که به وسیله کلارک (Clark, 1972) معرفی گردیده‌است. پس از نام و نام‌خانوادگی کودک، سن دقیق (ماه و سال)، شماره پاسخ‌نامه و محل برگزاری آزمون، پاسخ‌نامه شامل بخش دومی با نام آشناسازی کودک با فرایند آزمون بود. در این بخش، اگر پاسخ کودک نادرست بود، آزمون‌گیرنده پاسخ درست را در اختیار کودک قرار می‌داد تا کودک به خوبی در جریان فرایند آزمون قرار گرفته و آن را فرا بگیرد. در این بخش و پیش از آزمون اصلی تعداد چهار گویه (من می‌گویم نزدیک، تو می‌گویی .....، من می‌گویم داخل، تو می‌گویی .....، من می‌گویم بالا، تو می‌گویی .....، من می‌گویم پیر، تو می‌گویی .....) قرار داشت که در قالب آزمون بازی با واژگان از کودک پرسیده می‌شد. این بخش بلافاصله پیش از آزمون اصلی انجام می‌شد و هدف آن آشناسازی کودکان با روال آزمون اصلی بود. در بخش سوم از پاسخ‌نامه که آزمون اصلی بود آزمون‌گیرنده از کودک، متضاد ۲۰ واژه را (بخش ۴-۲) در قالب پنج واژه برای چهار گونه مختلف از واژه‌های متضاد پرسید. نوع اول که خود از پنج واژه تشکیل شده بود، تضاد مدرج نام داشت. در این بخش کودک می‌بایست در قالب بازی «من می‌گویم...، تو می‌گویی...» متضاد واژه‌های بیان‌شده به وسیله آزمون‌گر را به زبان می‌آورد. شخص آزمون‌گیرنده پاسخ‌های کودکان را عیناً بر روی برگه پاسخ‌نامه ثبت می‌کرد. همین روال در مورد سه نوع دیگر واژه‌های متضاد نیز تکرار شد و پاسخ‌های کودکان عیناً در پاسخ‌نامه ثبت گردید. قبل از انجام بررسی اصلی یک مطالعه آزمایشی انجام شد. سنجش روایی و پایایی پرسش‌نامه نشان داد که پرسش‌نامه قابل اعتماد و معتبر است. ضریب آلفا کرونباخ<sup>۱</sup> پرسش‌نامه تحقیق پیش‌روی برای پایایی و روایی به ترتیب برابر با ۰.۷۰۶ و ۰.۸۷ بود که نشان‌دهنده پایایی و روایی قابل قبول آزمون بود.

<sup>۱</sup> Cronbach's alpha

#### ۴. یافته‌های پژوهش

در جدول (۱)، گونه‌های مختلف تضاد، میانگین و نیز انحراف از معیار آن‌ها به نمایش درآمده است. جدول (۱) نشان می‌دهد که مجموع آزمون‌شوندگان (در هر چهار گروه سنی) از میان چهار نوع تضاد مورد بررسی، بالاترین میزان پاسخ درست را به تضاد مدرج داده‌اند. همچنین جدول بالا نمایانگر آن است که کم‌ترین میزان موفقیت آزمون‌شوندگان در تولید تضادهای دوسویه بوده است. میانگین اشاره شده در مقابل هر یک از تضادها، به معنای میانگین پاسخ‌های درست مجموع آزمون‌شوندگان از مجموع پنج پاسخ درست است.

**جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای بررسی شده در آزمون‌شوندگان (۶۴ نفر)**

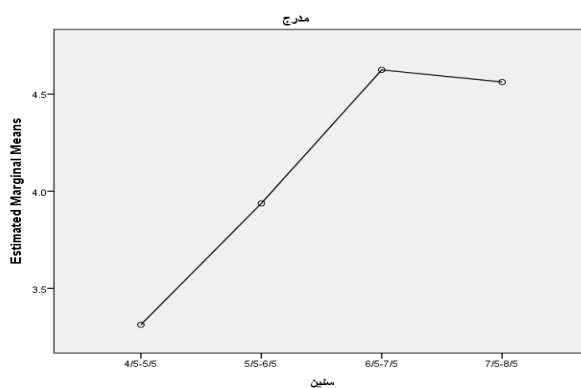
متغیرها	میانگین	انحراف از معیار	تعداد
تضاد مدرج	۴/۱۰۹۴	۱/۰۸۵۵۱	۶۴
تضاد مکمل	۳/۲۸۱۲	۱/۱۷۴۷۲	۶۴
تضاد دوسویه	۱/۷۶۵۶	۰/۷۷۱۳۶	۶۴
تضاد معکوس	۳/۳۴۳۸	۱/۶۲۵۳۸	۶۴
سن آزمون‌شوندگان	۶/۲۱۵۵	۱/۱۲۷۸۹	۶۴

#### ۴.۱. رویه پاسخ‌گویی به تضاد مدرج در گروه‌های سنی چهارگانه کودکان مورد آزمون

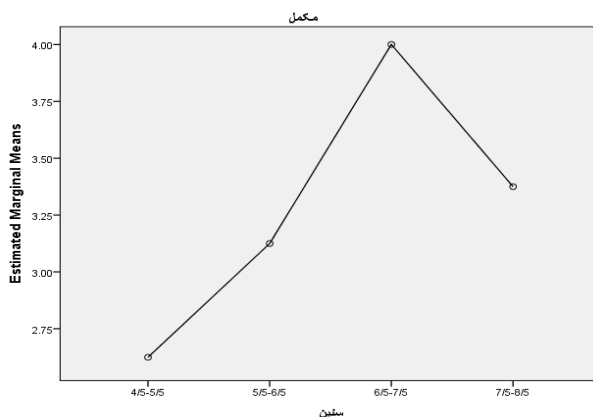
همان‌گونه که شکل (۱) نشان می‌دهد، کودکان مورد آزمون با افزایش سن، در پاسخ‌گویی به تضادهای مدرج، رشد چشمگیری داشته‌اند. شکل (۱) در گروه سنی ۷/۵ تا ۸/۵ سال، اندکی افت را نشان می‌دهد. شکل (۱) در مقایسه با شکل‌های (۲)، (۳) و (۴) نشان می‌دهد که کودکان مورد آزمون در سن ۶/۵ تا ۷/۵ سال در تولید واژه‌های متضاد مدرج، به گونه‌ای از ثبات رسیده‌اند. آن‌ها در این سن می‌توانند در بافت‌های گوناگون، واژه‌های متضاد را به کار ببرند.

#### ۴.۲. رویه پاسخ‌گویی به تضاد مکمل در گروه‌های سنی چهارگانه کودکان مورد آزمون

بر پایه شکل (۲)، تولید تضادهای مکمل در سنین مختلف، به جز گروه سنی ۷/۵ تا ۸/۵ سال، با بالا رفتن سن افزایش می‌یابد. آنچه شکل (۲) را از شکل (۲) متمایز می‌سازد، افت تولید تضادهای مکمل کودکان مورد آزمون در بازه سنی ۷/۵ تا ۸/۵ سال است. شکل (۲)، افزایش رشد میانگین پاسخ‌های درست کودکان مورد آزمون از عدد ۲/۷۵ برای گروه سنی ۴/۵ تا ۵/۵ سال تا عدد ۴ در گروه سنی ۶/۵ تا ۷/۵ سال را مابین پنج تضاد مکمل نشان می‌دهند.



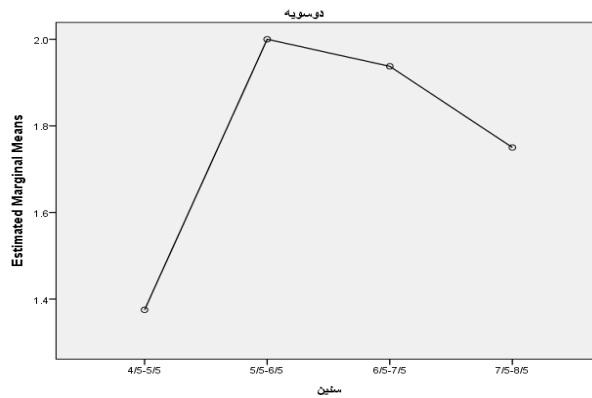
شکل ۱: پاسخ‌گویی به تضاد مدرج در گروه‌های سنی چهارگانه کودکان موردآزمون



شکل ۲: پاسخ‌گویی به تضاد مکمل در گروه‌های سنی چهارگانه کودکان موردآزمون

### ۳.۴. رویهٔ پاسخ‌گویی به تضاد دوسویه در گروه‌های سنی چهارگانه کودکان موردآزمون

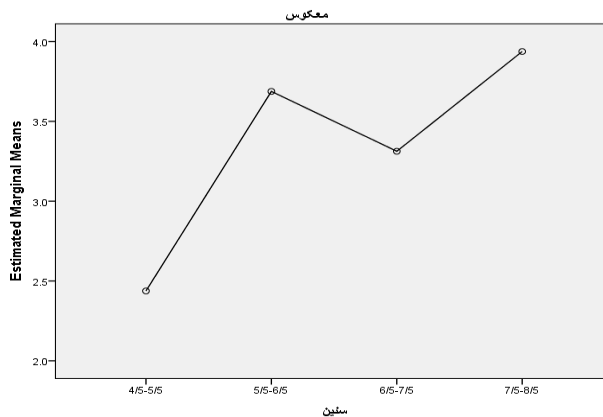
شکل (۳)، چگونگی تولید تضاد دوسویه را در کودکان مورد آزمون، با افزایش سن نشان می‌دهد. بر خلاف شکل (۲) که بیشترین پاسخ‌های درست را عدد چهار (از پنج تضاد) در گروه سنی ۶/۵ تا ۷/۵ سال نشان می‌داد، شکل (۳) در افتی شدید، حداکثر دو پاسخ درست (از پنج تضاد) را به نمایش گذاشته‌است. کودکان مورد آزمون در پاسخ‌دهی به این نوع تضاد، بیش از دیگر انواع تضادها با مشکل مواجه بودند. اگرچه با افزایش سن توانایی کودکان در پاسخ‌دهی به این نوع از تضاد اندکی بهبود یافت، اما مقایسه شکل (۳) با شکل‌های (۱)، (۲) و (۵) نشان‌دهنده کارایی پائین کودکان در تولید این گونه تضادها هستند.



شکل ۳: پاسخ گویی به تضاد دوسویه در گروه‌های سنی چهارگانه کودکان موردآزمون

#### ۴.۴. رویه پاسخ گویی به تضاد معکوس در گروه‌های سنی چهارگانه کودکان موردآزمون

شکل (۴)، نشان دهنده چگونگی تولید تضادهای معکوس به وسیله کودکان است. کودکان آزمون شونده عدم یک‌دستی بیشتری را در این گونه تضاد در مقایسه با شکل‌های (۱)، (۲) و (۳) نشان دادند. با این وجود، کودکان مورد آزمون با رشد سن، توانایی بیشتری را در تولید واژه‌های معکوس داشته‌اند. بر پایه شکل (۴) توانایی کودکان در گروه سنی ۶/۵ تا ۷/۵ سال در تولید تضاد معکوس کاهش یافته‌است. شکل (۴) نشان می‌دهد که با بالا رفتن سن کودکان مورد آزمون، تولید تضادهای معکوس نیز افزایش یافته‌است.



شکل ۴: پاسخ گویی به تضاد معکوس در گروه‌های سنی چهارگانه کودکان موردآزمون

#### ۴.۵. بررسی تأثیر سن بر تولید انواع واژه‌های متضاد زبان فارسی

جدول (۲)، تأثیر افزایش سن آزمون‌شوندگان را در پیوند با هر یک از تضادهای مورد آزمون در گروه‌های سنی ۴/۵ تا ۸/۵ سال به نمایش می‌گذارد. جدول (۲)، در پیوند با تضادهای مدرج، مکمل و معکوس نشان می‌دهد که  $P < 0.05$  است. بر این مبنای مابین سن آزمون‌شوندگان پژوهش و تولید این گونه تضادها تفاوت معنی‌داری وجود دارد. در بخش (۵-۶) نیز با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته، به بحث و بررسی این مسئله پرداخته خواهد شد. فقط در پیوند با تضاد دوسویه بین سن آزمون‌شوندگان و میزان تولید این گونه تضادها رابطه معناداری وجود نداشت و افزایش سن در افزایش تولید تضادهای دوسویه نقش معناداری نداشت.

جدول ۲: مقایسه میانگین پاسخ‌های درست چهار رده سنی در هر یک از تضادها

Sig.	F	Mean Square	Df	Sum of Squares		
۰/۰۰۱	۶/۴۸۳	۶/۰۵۷	۳	۱۸/۱۷۲	بین گروهی	تضاد مدرج
		۰/۹۳۴	۶۰	۵۶/۰۶۲	در گروهی	
			۶۳	۷۴/۲۳۴	مجموع	
۰/۰۰۷	۴/۴۰۴	۵/۲۲۹	۳	۱۵/۶۸۸	بین گروهی	تضاد مکمل
		۱/۱۸۸	۶۰	۷۱/۲۵۰	در گروهی	
			۶۳	۸۶/۹۳۸	مجموع	
۰/۰۹۱	۲/۲۵۴	۱/۲۶۶	۳	۳/۷۹۷	بین گروهی	تضاد دوسویه
		۰/۵۶۱	۶۰	۳۳/۶۸۸	در گروهی	
			۶۳	۳۷/۴۸۴	مجموع	
۰/۰۴۵	۲/۸۳۹	۶/۸۹۶	۳	۲۰/۶۸۸	بین گروهی	تضاد معکوس
		۲/۴۲۹	۶۰	۱۴۵/۷۵۰	در گروهی	
			۶۳	۱۶۶/۴۳۸	مجموع	

#### ۴.۶. تأثیر جنسیت کودکان فارسی‌زبان ۴/۵ تا ۸/۵ ساله بر تولید واژه‌های متضاد

##### مدرج، مکمل، دوسویه و معکوس

در این قسمت، پیش از پرداختن به آزمون برابری میانگین پاسخ‌های درست آزمون‌دهندگان مرد و زن به گونه‌های مختلف واژه‌های متضاد مورد آزمون، آزمون برابری واریانس انجام شد. پس از اجرای آزمون برابری واریانس مشخص گردید که برای هر چهار نوع تضاد به دلیل آنکه  $P > 0.05$  بود، واریانس تعداد پاسخ‌های درست برای آزمون‌دهندگان مرد و زن یکسان بود. با استفاده از آزمون تی، برابری میانگین‌ها<sup>۱</sup> در مورد هر چهار نوع تضاد مورد مطالعه در این تحقیق

<sup>۱</sup> T-test for Equality of Means

محاسبه گردید. از آنجائی که برای هر یک از تضادهای مورد آزمون  $P > 0.05$  بود، این نتیجه به دست آمد که کهک میانگین تعداد پاسخهای درست برای آزمون دهندگان مرد و زن یکسان بود. این وضعیت به این معناست که تفاوتی میان آزمون دهندگان مرد و زن در چگونگی پاسخ دهی به پرسشها وجود نداشت. به بیان دیگر، جنسیت در چگونگی پاسخ دهی به تضادهای مورد مطالعه این آزمون نقش تعیین کننده و معناداری نداشت.

**جدول ۳: میانگین تعداد پاسخهای درست دخترها و پسرها برای هر یک از تضادها**

95% Confidence Interval of the Difference	Std. Error Difference	Mean Difference	Sig.	Df	T	i-test for Equality of Means		Levene's Test for Equality of Variances	
						Sig.	F		
Upper	Lower								
۰/۵۷۸	-۰/۵۱۶	۰/۲۷۴	۰/۰۳۱	۰/۹۰۹	۶۲	۰/۱۱۴	۰/۶۰۰	۰/۲۷۷	تضاد مدرج Equal variances assumed
۰/۵۷۸	-۰/۵۱۶	۰/۲۷۴	۰/۰۳۱	۰/۹۰۹	۶/۱۴۲E۱	۰/۱۱۴			تضاد مدرج Equal variances not assumed
۰/۲۰۹	-۰/۹۵۹	۰/۲۹۲	-۰/۳۷۵	۰/۲۰۴	۶۲	-۱/۲۸۳E۰	۰/۶۵۰	۰/۲۰۸	تضاد مکمل Equal variances assumed
۰/۲۰۹	-۰/۹۵۹	۰/۲۹۲	-۰/۳۷۵	۰/۲۰۴	۶/۲۰۰E۱	-۱/۲۸۳E۰			تضاد مکمل Equal variances not assumed
۰/۴۲۰	-۰/۳۷۵	۰/۸۹۴	۰/۰۳۱	۰/۸۷۳	۶۲	۰/۱۶۱	۰/۵۲۶	۰/۴۰۷	تضاد دوسویه Equal variances assumed
۰/۴۲۰	-۰/۳۷۵	۰/۸۹۴	۰/۰۳۱	۰/۸۷۳	۶/۱۷۷E۱	۰/۱۶۱			تضاد دوسویه Equal variances not assumed
۱/۰۶۶	-۰/۵۶۶	۰/۴۰۸	۰/۲۵۰	۰/۵۴۳	۶۲	۰/۶۱۲	۰/۹۰۹	۰/۰۱۳	تضاد معکوس Equal variances assumed
۱/۰۶۶	-۰/۵۶۶	۰/۴۰۸	۰/۲۵۰	۰/۵۴۳	۶/۱۹۳E۱	۰/۶۱۲			تضاد معکوس Equal variances not assumed

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

پس از ارائه داده‌ها و نیز بر پایه جدول (۲) و نیز به کارگیری مقدار معناداری مشخص شد که کودکان فارسی‌زبان ۴/۵ تا ۵/۵، ۵/۵ تا ۶/۵، ۶/۵ تا ۷/۵ و ۷/۵ تا ۸/۵ ساله در پاسخ‌گویی به تضادهای مدرج به صورت معناداری متفاوت از هم عمل کرده‌اند. از میان چهار نوع تضاد مورد توجه پژوهش حاضر، کودکان چهار رده سنی توانستند بیش از هر نوع دیگری به تضاد مدرج پاسخ درست بدهند. داده‌های پژوهش با داده‌های استخراج‌شده از پیکره چایلد و مورد استفاده جونز و مورفی (Jones & Murphy, 2005) از جنبه فراوانی بالای تولید تضادهای مدرج هم‌خوانی داشت. زیرا در آن پژوهش از میان ۳۲ جفت واژه متضاد پرکاربرد آن پیکره، بیش از نیمی از آن‌ها را تضادهای مدرج شکل می‌دهند. نکته مهم دیگر در مورد تضادهای مدرج، کانونی‌شدگی آن‌هاست. به این معنا که تضادهای مدرج به دلیل فراوانی بالا بسیار زودتر و حتی آسان‌تر از تضادی چون دوسویه، کانونی شده و فراگرفته می‌شوند (Murphy, 2003; Paradis, 2011). برای نمونه، هنگامی که واژه‌های متضاد سرد/گرم با تضاد دوسویه‌ای مانند خرید/فروش مقایسه شود، می‌توان پدیده کانونی‌شدگی و ارتباط آن با فرهنگ و ساده بودن فراگیری آن را مشاهده کرد. توجه به موضوع کانونی‌شدگی و ارتباط مستقیم آن با فرایند فراگیری روابط معنایی در فرایند رشد زبان اول به تفصیل توسط مورفی (Murphy, 2003) و نیز پارادیس و همکاران (Paradis et al., 2009) بحث شده‌است. داده‌های پژوهش حاضر، در پیوند با ارتباط کانونی‌شدگی و تسهیل فراگیری، در زمینه تضادهای مدرج صادق است. این یافته‌ها با نتایج آن پژوهشگران نیز هم‌خوانی دارد. در مورد تضادهای مکمل باید اشاره نمود که بیشتر کودکان در هنگام مواجهه با یک محرک در تولید واژه متضاد آن، به جای انتخاب متضاد مکمل آن، دست به انتخاب واژه متضاد مدرج آن واژه می‌زنند. برای نمونه، در مورد واژه «روشن» بیشتر کودکان و به ویژه کودکان دو رده سنی اول (۴/۵ تا ۵/۵ و ۵/۵ تا ۶/۵) به جای تولید واژه «خاموش» به عنوان جفت مکمل، واژه «تاریک» را به زبان می‌آوردند. اگرچه این رویه با افزایش سن رو به بهبودی بود، اما می‌تواند تا اندازه بسیاری نمایانگر مسأله کانونی‌شدگی و نیز نقش تأثیرگذار سن بر رشد روابط معنایی کودکان باشد (Murphy, 2003; Paradis, 2011). نکته قابل اشاره دیگر در بررسی پاسخ‌های اشتباه کودکان، توجه به مسأله انتخاب از محور جانشینی است. برای نمونه، کودکان رده سنی ۴/۵ به جای انتخاب واژه «روز» در برابر «شب»، گاهی واژه «خوب» را به زبان می‌آوردند. یعنی گزینش در میان چنین کودکانی هنوز از محور هم‌نشینی و در قالب پاره‌گفته‌هایی مانند «روز خوب» بود. در پژوهش‌های مرتبط با رابطه معنایی تضاد، به توانایی انتخاب از محور جانشینی به جای محور

هم‌نشینی «تغییر پارادایمی - نحوی»<sup>۱</sup> می‌گویند. به باور فیلیپس و پکسمن (Phillips & Pexman, 2015) این تغییر در سنین ۵/۵ تا ۹/۵ سالگی در کودکان قابل مشاهده است. داده‌های این پژوهش از کودکان فارسی زبان نشان می‌دهد که کودکان فارسی زبان از سنین بین ۶/۵ تا ۷/۵ سالگی می‌توانند در انتخاب‌های خود از حوزه‌های معنایی دست به انتخاب از محور جانیشینی بزنند. رشد سن کودکان با نظریه روان‌شناسانه - کاربردی مورفی (Murphy, 2003) هم‌راستا است. بر پایه این نظریه، مدخل‌های واژگانی ذهنی و دانش واژگانی مرتبط با زبان را نه دانشی اندوخته در مدخل‌های واژگانی، بلکه دانش دانش‌نامه‌ای تعیین می‌کند. عامل سن در میزان تولید تضادهای دوسویه تأثیر معنی‌داری نداشت. در پی یافتن چرایی این مسأله شاید نخستین گام، بررسی خود تضاد دوسویه و ماهیت ارتباط دوسویه‌گی آن باشد. منظور از ماهیت ارتباطی آن است که این نوع تضاد اساساً معرف نوعی ناسازگاری میان دو هستار<sup>۲</sup> جداگانه نیست (Cruse, 1986). به این معنا که اگرچه دو واژه متضاد «خوب» و «بد» به دو پدیده اشاره دارند، جفت‌های متضاد دوسویه‌ای مانند «خرید» و «فروش» به یک هستار و یا یک رویداد از دو دیدگاه متفاوت می‌نگرند (Jones & Murphy, 2005). ادراک یک حوزه معنایی (خرید و فروش) از دو چشم‌انداز مختلف و درک این رابطه از سویی نیازمند افزایش توانایی‌های شناختی کودک و از سوی دیگر نیازمند رشد شناختی - اجتماعی<sup>۳</sup> وی است (Murphy, 2003, p. 44). کودکان ۵/۵ تا ۶/۵ ساله در بهترین حالت فقط به دو محرک پاسخ درست داده‌اند و میزان پاسخ‌های درست کودکان پس از آن نیز با کاهش همراه است (شکل (۳)). پرسش‌نامه مربوط به تضادهای دوسویه از یک محرک بسیار کانونی (پدر) و نیمه کانونی (باختن) و بسیار ناکانونی (معلم) تشکیل شده بود. بر این مبنا، در تأیید بحث کانونی‌شدگی و در مورد تضادهای دوسویه می‌توان به این نتیجه دست یافت که هم راستا با نظر مورفی (Murphy, 2003, p. 209) آنچه دانش روابط معنایی ما را شکل می‌دهد دانشی، دانش‌نامه‌ای از واژگان است. این دانش از سویی با امر کانونی‌شدگی و از سوی دیگر با رشد شناختی و فرهنگی در ارتباط است و فقط مشتمل بر اطلاعات موجود در مدخل‌های واژگانی نیست. شکل (۴)، پاسخ‌های کودکان به تضادهای معکوس را نشان می‌دهد. این شکل، نشان‌دهنده بالا بودن تعداد پاسخ‌های صفر از سویی و نیز بالا بودن میانگین پنج پاسخ درست به محرک‌های معکوس است. باید توجه داشت که در تعریف تضاد معکوس حالت برگشت و یا وارونه همان حالت و یا عمل ابتدایی مورد توجه است، که بیشتر با پیشوندهای منفی ساز شکل می‌گیرند

<sup>1</sup> syntactic-paradigmatic shift

<sup>2</sup> entity

<sup>3</sup> social-cognitive development



(Cruse, 1986). در این زمینه، مطالعه این نوع تضاد میزان زایایی پیشوندهای منفی‌ساز در زبان فارسی را نشان داد. برای نمونه، کودکان مورد آزمون در تولید متضاد واژه «رفتن» اغلب، واژه «نرفتن» را به جای «آمدن» به کار می‌بردند. همچنین کودکان رده‌های سنی اشاره‌شده فقط از پیشوندهای «نه»، «نا»، «بی» و «بدون» در منفی کردن تضادهای معکوس فعلی استفاده کردند. از آنجا که تحلیل پیشوندهای منفی‌ساز زبان فارسی در بحث مقاله حاضر نمی‌گنجد، فقط به ارائه این موضوع بسنده می‌شود که در تولید واژه‌های متضاد معکوس، بیش از سه نوع دیگر تضادهای مورد آزمون، منفی‌سازی واژه‌ها با کمک پیشوندهای منفی‌ساز مشاهده گردید. برای نمونه، می‌توان به تولید بالای واژه‌های «نرفتن»، «نگرفتن» و «نستن» به عنوان جفت‌های متضاد واژه‌های «رفتن»، «گرفتن» و «ستن» اشاره کرد. هر چند می‌توان واژه‌های «آمدن»، «دادن» و «باز کردن» را نیز در شمار تضادهای این واژه‌ها به شمار آورد. یکی دیگر از یافته‌های مورد توجه در پیوند با تضادهای معکوس، انتخاب بیش از اندازه کودکان از محور هم‌نشینی در رده‌های سنی اول و دوم بود. به عنوان شاهدی بر این مدعا، وقتی آزمونگر از کودکان دو رده سنی اول می‌خواست که متضاد واژه «روز» (به عنوان تضاد مکمل «شب») را به زبان آورند، کودکان به جای انتخاب از محور جانیشینی، با تولید واژه‌هایی مانند «خوب»، «روشن» و یا «تعطیل» دست به انتخاب از محور جانیشینی می‌زدند. جدول (۳) نشان‌دهنده میانگین تعداد پاسخ‌های درست دختران و پسران برای هر یک از تضادها بود. به این معنا که تأثیر جنسیت آزمون‌شوندگان را بر میزان تولید انواع تضادها نشان می‌داد. بر پایه جدول (۳) در مورد تضادهای مدرج، مکمل، دو سویه و معکوس مشخص می‌شود که جنسیت آزمون‌شوندگان در تولید تضادها در گروه‌های سنی چهارگانه پژوهش تفاوت معناداری ایجاد نمی‌کرد. داده‌های پژوهش نشان داد که کودکان فارسی‌زبان در تولید تضادهای مدرج موفق‌تر از سایر تضادها عمل می‌کنند. همچنین، مشخص شد که پائین‌ترین میزان تولید به تضادهای دو سویه تعلق دارد.

پرداختن به ترتیب و نحوه فراگیری رابطه معنایی تضاد، از سویی می‌تواند سبب ارائه مدلی از رشد طبیعی زبانی کودکان در فراگیری این گونه واژه‌ها باشد. این امر خود می‌تواند به مثابه مدلی از رشد واژگانی-معنایی کودکان سالم در مقایسه با کودکانی در نظر گرفته شود که در این فرآیند به گونه‌ای با مشکل روبه‌رو هستند و یا از انواع زبان‌پریشی رنج می‌برند. از سوی دیگر، به دست دادن تصویری روشن و منسجم از رویه رشد معنایی و واژگانی زبان در کودکان علاوه بر غنا بخشیدن به نوشتار مرتبط با فراگیری زبان اول در کودکان فارسی‌زبان، می‌تواند بر چگونگی شکل‌گیری دانش به صورت عام و نیز در عرصه‌هایی چون هوش مصنوعی و روان‌شناسی رشد نیز با اهمیت به شمار آید.

## فهرست منابع

- آفاگل زاده، فردوس (۱۳۹۵). روش تحقیق در زبان و زبانشناسی (نظری و عملی). تهران: روش شناسان و جامعه شناسان.
- جلالی، بدری السادات و آریتا عباسی (۱۳۹۸). «روابط معنایی در تعریف نگاری در فرهنگ های یک زبان».
- زبان پژوهی. دوره ۱۱. شماره ۳۱. صص ۲۰۰-۱۷۷.
- رضاقلی فامیان، علی. (۱۳۹۳). «کارکرد کلامی تقابل واژگانی در زبان فارسی». *زبان و زبان شناسی*. دوره ۱۰. شماره ۱۹. صص ۷۴-۵۵.
- رقیب دوست، شهلا و طاهری قلعه نو، الهه. (۱۳۹۳). «کاربرد مشخصه های صرفی، نحوی و بافتی در فرآیند رشد مفهومی کودک». *زبان شناسی و گویش های خراسان*. شماره ۱۰. صص ۶۸-۴۹.
- صفوی، کورش. (۱۳۸۷). *درآمدی بر معنی شناسی*. تهران: سوره مهر.
- فهمیم، منصور. (۱۳۷۷). اکتساب زبان مادری در کودک. *متن پژوهی ادبی*. دوره ۱، شماره ۳، بهار ۱۳۷۷، ۱۱۳، ۱۳۱.
- هامیل، دونالد و نیو کامر، فیلیس. (۱۳۸۹). *آزمون رشد زبان: انطباق و هنجاریابی به زبان فارسی*، ترجمه سعید حسن زاده و علی اصغر مینایی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- یوسفی، محمدرضا و ابراهیمی شهرآباد، رقیه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه معنایی تضاد. *فنون ادبی*. ۲، ۱۵۴-۱۲۹.

## References

- Aghagolzadeh, F. (2017). *Research in language and Linguistics (theoretical and practical)*. Tehran: methodologists and sociologists [In Persian].
- Akiyama, M. M. (1985). Denials in young children from a cross-linguistic perspective. *Child Development*, 56, 95-102.
- Carey, S. (1978). The child as word learner. In M. Halle, J. Bresnan & G. A. Miller (Eds), *Linguistic theory and psychological reality* (pp. 264-29). Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflections on language*. New York: Pantheon Books.
- Chomsky, N. (1980). *Rules and representations*. London: Basil Blackwell.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Dordrecht, the Netherlands: Foris.
- Clark, E. (1972). On the child's acquisition of antonyms in two semantic fields. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 750-758.
- Clark, E. (2009). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cruse, A. (1986). *Lexical semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Entwisle, D., Forsyth, D. & Muuss, R. (1964). The syntactic-paradigmatic shift in children's word associations. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 3, 19-29.
- Fahim, M. (1999) Native language acquisition in children (First Language Acquisition). *Journal of Literature Research*, 3, 113,131 [In Persian].
- Hammill, Donald & Newcommer, Phillips. (1934) *Language Development Test: Adaptation and Standardization in Persian*, Translation Saeed Hassanzadeh and Aliasghar Minaei, Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Harris, P., Morris, J. & Terwogt, M. (1985). The early acquisition of spatial adjectives. *Journal of Child Language*, 13, 335-352.
- Jones, S. (2002). *Antonymy: A corpus-based approach*. London: Routledge.

- Jones, S., & Murphy, L. (2005). Using corpora to investigate antonym acquisition. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10, 401-422.
- Kreezer, G. & Dallenbach, K. M. (1929). Learning the relation of opposition. *The American Journal of Psychology*, 41, 432-441.
- Landau, B. & Gleitman, L. (1985). *Language and experience*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- McCarthy, D. (1930). *The language development of the preschool child*. Institute of Child Welfare Monograph (Serial No. 4). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Murphy, L. & Jones, S. (2008). Antonyms in children's and child-directed speech. *First Language*, 28, 403-430.
- Murphy, L. (2003). *Semantic relations and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paradis, C. (2011). Antonyms. *Review of cognitive linguistics*. John Benjamin's publishing company, 367-391.
- Paradis, C., Willners, C. & Jones, S. (2009). Good and bad antonyms: using textual and experimental methods to measure canonicity. *The Mental Lexicon* 4.3: 380-429.
- Phillips, C., & Pexman, P. (2015). When Do Children Understand "Opposite"? *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 58, 1233-1244.
- Raghibdost, Sh & Qaleno, E. (2015) Application of spatial, syntactic and contextual features in the process of children conceptual development. *Journal of Linguistics and Dialects of Khorasan*. 10, 51-67 [In Persian].
- Rezagholi Famiyan, A. (2015) Discourse Function of Lexical Antonymy in Persian Language. *Language and linguistics*. 10 (19), 55-74 [In Persian].
- Safavi, K. (2008) *an Introduction to Semantics*. Tehran: Surehmehr [In Persian].
- Shatz, M. (2007). On the Development of the Field of Language Development. In E. Hoff. & M, Shatz (Eds.), *Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 1-16). Oxford: Blackwell Press.
- Tomasello, M. (2009). *Constructing A Language: A usage-based theory of language acquisition*. USA: Harvard university press.
- Tribushinina, E., et al (2013). The role of explicit contrast in adjective acquisition: A cross-linguistic longitudinal study of adjective production in spontaneous child speech and parental input. *First Language*, 33, 594-616.
- Yousefi, M & Ebrahimi ShahrAbad, R. (2013) Different Types of Contrast in Persian Language. *Literature techniques*, 2, 129-154 [In Persian].
- Jalali1, B. S. & Abbasi, A. (2019). Semantic relations in definitions in monolingual dictionaries. *Zabanpazuhich*, 11 (31), 177-200 [In Persian].

## The Process of Acquiring Antonym Words in Persian Speaking Children

Ehsan Saeidzadeh<sup>1</sup>  
Rahimeh Rouhparvar<sup>2</sup>  
Nahid Fakhshafaei<sup>3</sup>

Received: 21/04/2018  
Accepted: 26/09/2018

### Abstract

The acquisition of first language is one of the most interesting and also most mysterious phenomena studied by linguists. This phenomenon is considered unique, because it involves various factors and variables in its formation process. In relation to the problem of language acquisition, several theories have been presented from a variety of perspectives that range from naturalism to theories with an emphasis on social aspects of language development as well as theories that address human cognitive abilities. According to one view, young children have unique tacit characteristic which prepares them for acquisition of the first language. The amazing ability to understand the principles and rules of language and the knowledge of the hierarchical nature of syntax is one of the most important of these features. The acquisition of lexical meanings of a language also forms an integral part of the process of acquisition of the first language. Clark (2009) recorded the very first words produced by her own child. By recording the first fifty words produced by her child. She pointed out that these words refer to various categories such as man, food, body, clothing, animals, vehicles, toys, objects in the home, daily activities, and states. A review of these categories shows that at least the initial words produced by children are more semantically reflected from the environment around them. Acquisition of the meaning of words, on the other hand, requires the establishment of a kind of conceptual relationship among the acquired terms. In the sense that children must learn knowledge of lexical relations among acquired terms like synonymy and antonymy and so on. The semantic relation of antonymy is one of the most interesting of these relationships. Whether children attain the ability to understand and produce the relation of antonymy or how to apply it in the development of their linguistic abilities, has given rise to multiple questions, and different research programs. In linguistic and especially in the lexical semantic tradition, the study of the conceptual relationships between the vocabulary of each language and the way in which, those

---

<sup>1</sup> MA. of Public Linguistics, Kerman Shahid Bahonar University; [ehsan.saeedzade@ens.uk.ac.ir](mailto:ehsan.saeedzade@ens.uk.ac.ir)

<sup>2</sup> Assistant Professor, Foreign Language Department, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran (Corresponding Author); [roohparvar@uk.ac.ir](mailto:roohparvar@uk.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor, English literature Department, Shahid Bahonar University of Kerman, Kermn, Iran; [n.shafaie@uk.ac.ir](mailto:n.shafaie@uk.ac.ir)

concepts are related to each other is called the semantic relations. The study of the semantic relations of antonymy in the process of acquisition of the first language can be considered in two general directions. First, studying the crucial role of this group of relationships in the formation of interlanguage meanings, and second, seeking to understand the role of this group of relationships in the process of developing the cognitive knowledge of the child from himself and his environment and its reflection in his language. On the other hand, due to the lack or even absence of a study in this language, the study is one of the first research activities which adds to the necessity of two more studies. The semantic relation of antonymy is one of the semantic relations which has been studied by many linguists. This group of linguists have mentioned various types of antonymy relations, such as gradable antonyms, complementary antonyms, and converse, directional and lexical antonyms. The order and process of acquiring antonym words in first language acquisition have been investigated in different fields of research during last decades and researchers have sought to explain this phenomenon using various techniques and methods. But the process of acquiring the antonym words in Persian language has not been given full consideration. The present research seeks to determine in what age and what order Persian speaking children produce different types of antonym words (graded, complementary, reciprocal and inverse), and whether the gender in learning such antonyms plays a meaningful role. Working towards this goal, in the present study which is a descriptive-analytical and cross-sectional type within the theoretical framework introduced by Murphy (2003) and her metalinguistic approach, 64 children and five pairs of antonym words for each four antonym types called complementary, reciprocal, gradable and reverses were selected. Children, both male and female in equal number, were between 5 to 8 years old and in four subgroups of ages, from 4.5 to 5.5, 5.5 to 6.5, 6.5 to 7.5, and 7.5 to 8.5. The participants of this study were selected from three kindergartens and one English language institute. After completing three homogenization tests from the International Test of Language Development (TOLD-3) in various phonological, syntactic and semantic fields, using the method of word game, the antonym pairs produced by children were extracted. Then, the data were analyzed by SPSS software. The findings indicated that, apart from gradable antonyms, the semantic growth of children in the production of antonym pairs would increase with increasing age. The results showed that the best use was made from gradable antonyms and the least use belonged to reciprocal antonyms.

**Keywords:** first language acquisition, Persian speaking children, convers, reverse, complementary, gradable antonyms

## رویکرد نظریه بهیئگی به «دوگان سازی ناقص پیشوندی» در زبان فارسی<sup>۱</sup>

لیلا رحمتی نژاد<sup>۲</sup>

فائزه ارکان<sup>۳</sup>

تهمینه حیدرپور بیدگلی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۲۸

### چکیده

«دوگان سازی» یکی از فرایندهای زایا در حوزه صرف است که در زبان فارسی مشتمل بر دوگونه کامل و ناقص است. در گونه ناقص آن، که به دو دسته پیشوندی و پسوندی قابل دسته بندی است، بخش «وند» نه تنها هویت مستقل آوایی ندارد، بلکه فاقد معناست. همچنین وند مفاهیمی مانند شدت، تأکید و یا مقوله سازی را به معنای پایه می افزاید. از آن جایی که این وند، تکرار بخشی از پایه است، آن را «وند مکرر» می نامند. هدف مقاله حاضر، نیز بررسی «دوگان سازی ناقص پیشوندی» در چارچوب گونه معیار نظریه بهیئگی مشهور به «نظریه

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.18688.1499

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری زبان شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم (نویسنده مسئول)؛

l\_rahmatinejad\_stu@qom-iau.ac.ir

<sup>۳</sup> دکتری تخصصی زبان شناسی، استادیار زبان شناسی، هیأت علمی دانشگاه حضرت معصومه (س) قم؛

farkan@hmu.ac.ir

<sup>۴</sup> دکتری تخصصی زبان شناسی، استاد مدعو دانشگاه خاتم؛ heidarpour@khatam.ac.ir

تناظر» است. پرسش اصلی پژوهش آن است که آیا می‌توان در چارچوب نظریهٔ مورد اشاره دوگان‌های ناقص پیشوندی در زبان فارسی را تبیین کرد یا خیر؟ برای پاسخ‌گویی، ابتدا با بهره‌گیری از روش کتابخانه‌ای و استفاده از منابع‌هایی مانند فرهنگ فشرده سخن (Anvari, 2003) و پژوهش‌های مرتبط، ۷۱ نمونه از دوگان‌های اشاره‌شده گردآوری گردید. سپس، با توجه به تعریف‌ها و بررسی‌های انجام‌گرفته در این حوزه، داده‌ها به سه گروه تقسیم شدند. در ادامه، با معرفی چارچوب نظری، به وسیلهٔ ارائهٔ تابلوهای بهینگی در مورد نمونه‌هایی از هر گروه صورت تحلیل شدند. در پایان، یافته‌ها نشان‌دهندهٔ آن بود که هر یک از نمونه‌ها در قالب اولویت‌بندی مشخصی از محدودیت‌ها قابل توصیف است.

**واژه‌های کلیدی:** دوگان سازی ناقص پیشوندی، نظریهٔ بهینگی، نظریهٔ تناظر،

محدودیت، تابلو

## ۱. مقدمه

هر زبانی برای ساختِ واژه، از امکانات و روش‌های متفاوتی بهره می‌گیرد. یکی از این روش‌ها، استفاده از فرایند «دوگان‌سازی»<sup>۱</sup> در حوزه ساخت‌واژه است که در زبان فارسی با نام‌هایی مانند اتباع، واژه مکرر، تکریر، تکرار، مضاعف‌سازی و دوگان‌سازی معرفی شده‌اند. در فرایند دوگان‌سازی، ممکن است تمام یا قسمتی از واژه یا «پایه»<sup>۲</sup> تکرار شود و واژه‌ای جدید با معنایی متفاوت از معنای پایه ایجاد گردد (Shaghghi, 2013, p. 99). در این شیوه، عنصری به پایه اضافه می‌شود که پایه در تعیین شکل آن نقش اساسی دارد و تمام یا بخشی از پایه در سمت چپ یا راست و یا گاهی در میانهٔ پایه تکرار می‌شود. بنابراین، در زبان‌های گوناگون فرایند «دوگان‌سازی کامل»<sup>۳</sup> یا «ناقص پیشوندی، پسوندی و میانی» وجود دارد که در آن وند افزوده‌شده، یعنی «وند مکرر»<sup>۴</sup> شکل ثابتی ندارد و متأثر از شکل پایه است (Spencer, Trask, 1997, p.184). با این مقدمه، پژوهش حاضر بر آن است تا بر اساس گونهٔ معیار «نظریه بهینگی»<sup>۵</sup>، به بررسی فرایند «دوگان سازی ناقص پیشوندی»<sup>۶</sup> در زبان فارسی پردازد. نظریه بهینگی یا نظریهٔ «نظریه تناظر»<sup>۷</sup> یکی از انشعاب‌های اخیر دستور زایشی است و توسط مکاریتی و پرینس

<sup>1</sup> reduplication

<sup>2</sup> base

<sup>3</sup> full/total/complete reduplication

<sup>4</sup> reduplicant

<sup>5</sup> optimality theory

<sup>6</sup> partial prefix reduplication

<sup>7</sup> correspondence theory

(McCarthy & Prince, 1986) و پرینس و اسمولنسکی (Prince & Smolensky, 1993) ارائه شده است. علت انتخاب این نظریه، نیز توجه ویژه آن به ابعاد واجی، نوایی و صرفی فرایند دوگان‌سازی به‌طور هم‌زمان و عدم کارایی «نظریه زایشی-گشتاری» و رویکردهای زایشی دیگر در تحلیل این فرایند است. در این راستا، نگارندگان به مرور پیشینه پژوهش می‌پردازند. سپس اصول و مفاهیم نظریه تناظر بهینگی و محدودیت‌های آن معرفی می‌شود. به دنبال آن، با استفاده از روش پژوهش مناسب به گردآوری داده‌ها پرداخته می‌شود. سپس، دوگان‌های به‌دست آمده با توجه به تعریف‌های موجود به سه گروه تقسیم می‌شوند و نمونه‌هایی از هر گروه انتخاب و در قالب «تابلو»<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد. همچنین، هر نمونه به همراه گزینه‌های رقیب برای تعیین صورت بهینه به رقابت گذاشته می‌شود. در پایان، برای پاسخ‌گویی به پرسش پژوهش، مبنی بر اینکه آیا می‌توان دوگان‌سازی ناقص پیشوندی در زبان فارسی را در چارچوب نظریه معیار بهینگی (نظریه تناظر) تبیین کرد یا خیر، به جمع‌بندی مطالب پرداخته می‌شود.

## ۲. پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های غیر ایرانی و ایرانی فراوانی پیرامون فرایند دوگان‌سازی در حوزه‌های گوناگون انجام شده‌است. برای نمونه، موراوچیک (Moravcsik, 1978)، از جنبه صوری و معنایی به بررسی رده‌شناختی دوگان‌سازی پرداخته و بیان می‌کند که این فرایند در زبان‌های مختلف معانی شبیه به هم دارد. او بر این باور است که معنای ساخت غیر تکراری همیشه زیرمجموعه‌ای از معنای ساخت تکراری است. همچنین، ساخت‌های تکراری معانی به دست می‌دهند که گاهی در تقابل با یک‌دیگرند. مکاریتی و پرینس (McCarthy & Prince, 1995) نیز بر این باورند که در ساخت واژه، واحدهای آوایی ثابتی دخالت دارند و این واحدهای ثابت بر اساس دو جنبه واج‌شناسی و واژه‌شناسی در واژه انتخاب می‌شوند. از سوی دیگر، رژیه (Regier, 1998) به بررسی ویژگی‌های معنایی دوگان‌سازی پرداخته‌است. او بر این باور است که هر چند رابطه میان واژه و معنا در زبان قراردادی است، اما این قاعده استثنائاتی هم دارد که یکی از آن‌ها در ساخت دوگان‌سازی است. به باور وی، معانی دوگان‌ها در زبان‌های گوناگون به هم نزدیک است و شامل مفاهیمی مانند کوچکی، عدم کنترل، جمع، شدت، تداوم، بچه‌گانه بودن<sup>۲</sup>، محبت و تکمیل است. همچنین، این مفاهیم نامحدود نیستند و در یک حوزه معنایی قرار

<sup>۱</sup> tableau

<sup>۲</sup> در این پژوهش نیز گروهی از دوگان‌های ناقص پیشوندی نوع دوم تأیید‌کننده نظریه رژیه (Regier, 1998) هستند.



می‌گیرند. کاجیتانی (Kajitani, 2005) نیز با بهره‌گیری از دیدگاه موراوچیک (Moravcsik, 1978) بیان می‌کند که در معانی تکرار، افزایش کمیت و شدت بر کاهش کمیت و شدت غلبه دارد و دلیل این امر «اصل تصویر گونگی» است. کیرچنر (Kirchner, 2010, p. 1-10) هم تکرار را در قالب «کمینگی» بررسی کرده و «تکرار کمینه»<sup>۱</sup> را معرفی می‌کند. به باور وی، «تکرار صرفی»<sup>۲</sup> بخشی از «تکرار واجی»<sup>۳</sup> است و تکرار واجی به شکل یک فرایند ترمیمی عمل می‌کند. همچنین، این ساختارهای تکرار از جنبهٔ اندازهٔ واجی کمینه‌اند و به صورت طبیعی با صرف در تعامل‌اند. اینکلاس و زول (Inkeles & Zoll, 2005) نیز «نظریهٔ دوگان‌سازی صرفی»<sup>۴</sup> ارائه کرده‌اند. این نظریه به عنوان نمونهٔ جایگزینی از نظریه‌هایی معرفی شده که پدیدهٔ تکرار را بر مبنای رونوشت‌های آوایی در نظر گرفته‌است.<sup>۵</sup> زیرا در نظریهٔ دوگان‌سازی صرفی، فرایند دوگان‌سازی مبنای یکسانی معنایی است تا یکسانی آوایی.

دوگان‌سازی در زبان فارسی نیز مورد توجه دستورنویسان و زبان‌شناسان ایرانی قرار گرفته‌است و در سال‌های اخیر مطالعات<sup>۶</sup> جامعی در چارچوب رویکردهای گوناگون در پیوند با آن انجام شده است. برای نمونه، مشیری (Moshiri, 2000) نخستین بار با به‌کارگیری روش‌های علمی آوایی، دستوری و معنایی، اتباع‌سازی را از نظر ساختاری تجزیه و تحلیل کرده‌است. غنی‌آبادی و همکاران (Ghaniabadi et al., 2006) نیز بر اساس الگوی دوگان‌سازی صرفی، سه طرح را برای

<sup>۱</sup> minimal reduplication

<sup>۲</sup> morphological reduplication

<sup>۳</sup> phonological reduplication

<sup>۴</sup> morphological doubling theory (MDT)

<sup>۵</sup> بر مبنای این نظریه‌ها، رونوشت‌های آوایی بخش تکرار شونده (وند کرر)، وندی است که مشخصه و آواهای خود را از پایه نسخه‌برداری می‌کند.

<sup>۶</sup> در این راستا، می‌توان به آثاری چون کلباسی (Kalbassi, 1992)، شقاقی (Shaghghi, 2000; Shaghghi, 2013)، مشیری (Moshiri, 2000)، فرشید ورد (Farshidvard, 2001)، واحدی لنگرودی و یوسفی راد (Vahedi, 2004)، سادات تهرانی (Sadat -Tehrani, 2003)، راسخ‌مهند (Rasekh Mahand, 2009)، غنی‌آبادی (Ghaniabadi, 2005)، غنی‌آبادی و همکاران (Ghaniabadi et al., 2006)، خان‌جان و علی‌زاد (Khanjan & Alinezhad, 2010)، حیدرپور بیدگلی (Heidarpour Bidgoli, 2011)، شقاقی و حیدرپور بیدگلی (Shaghghi & Heidarpour Bidgoli, 2011)، عباسیان (Abbasian, 2011)، گلغام و قمش‌های (Golfam & Qomshei, 2012)، محمودی بختیاری و تاج‌آبادی (Mahmoudi Bakhtiari & Tajabadi, 2012)، سلندری و همکاران (Salandari et al., 2016)، محمودی بختیاری و ذوالفقار کندی (Mahmoudi, 2014)، و دبیرمقدم و ملکی (Bakhtiari & Zolfaghar Kondori, 2014) (Dabir-Moghaddam & Maleki, 2018) اشاره کرد. امینی (Amini, 2013) نیز این فرایند را در زبان ترکی بررسی کرده‌است.

تکرارهای فارسی معرفی کرده‌اند که از این قرارند: نخست، تکرارهای انعکاسی/پژواکی<sup>۱</sup> مانند کتاب‌متاب، دوم، تکرار شدتی/تأکیدی<sup>۲</sup> مانند سفید سفید (تکرارهایی که با حرف اضافه به هم پیوند زده می‌شوند) و سوم، تکرار بی تفاوتی<sup>۳</sup> مانند رفتن که رفتن (این حالت با اضافه شدن «که» برای بیان بی تفاوتی به مفهومی که در گزاره بیان شده‌است با تکرار فعل به دست می‌آید). واحدی لنگرودی و یوسفی راد (Vahedi Langeroudi & Usefi Rad, 2004) هم بر اساس ساخت‌واژه نوایی (صرف قالبی) و الگوی مارانتز (Marantz, 1982) انواع دوگان‌سازی ناقص را بررسی کرده‌اند. آن‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که مدل مورد اشاره، کفایت لازم برای تبیین داده‌های زبان فارسی را دارد، اما نه به طور کامل و همچنان پرسش‌هایی را بی‌جواب گذاشته‌اند. از سوی دیگر، راسخ‌مهند (Rasekh Mahand, 2009, p. 67-68) ویژگی‌های معنایی تکرار را بر اساس دیدگاه‌های موراجیک (Moravcsik, 1978)، رژی (Regier, 1998) و کاجیتانی (Kajitani, 2005) بررسی نموده‌اند، اما تکرار ناقص را از تکرار کامل تفکیک نکرده‌است. خان‌جان و علی‌نژاد (Khanjan & Alinezhad, 2010) نیز با بررسی تکرار کامل بر پایه نظریه دوگان‌سازی صرفی اینکلاس و زول (Inkeles & Zoll, 2005) به این نتیجه رسیده‌اند که ماهیت تکرارها کاملاً صرفی است و حالت کپی شدن واجی ندارد. آن‌ها افزوده‌اند که ساختار تکرار در زبان فارسی دقیقاً در چارچوب نظریه مورد اشاره می‌گنجد. بررسی فرایند دوگان‌سازی، با رویکرد بهینگی نیز در پژوهشی به وسیله حیدر پور بیدگلی (Heidarpour Bidgoli, 2011) انجام گرفته‌است. نتایج پژوهش وی نشان داد که با مرتبه‌بندی محدودیت‌های جهانی نظریه بهینگی می‌توان ساخت انواع فرایند تکرار را با توجه به الگوی ویژه آن‌ها و معنایی که از آن‌ها برداشت می‌شود، تبیین کرد. عباسیان (Abbasian, 2011) نیز در پژوهش دیگری به بررسی کفایت نظریه بهینگی در مورد نمونه‌هایی از انواع دوگان‌ها پرداخته‌است. از سوی دیگر، در پژوهشی پیکره‌بنیاد، محمودی بختیاری و ذوالفقار کندری (Mahmoudi Bakhtiari & Zolfaghar Kondori, 2014) دوگان‌های کامل را برای دست‌یابی به ویژگی‌های معنایی و ساختارهای غالب حاصل از آن‌ها بررسی کرده‌اند. آن‌ها دریافته‌اند که به جز اصوات، ساخت غالب در دوگان‌سازی «قید» است و از جنبه معنایی، معنای غالب در آن‌ها اندک است. همچنین، دبیر مقدم و ملکی (Dabir-Moghaddam & Maleki, 2018) با استخراج ۱۱۰۰ واژه مکرر از فرهنگ‌ها و بررسی ساخت‌واژی، دستوری و معنایی آن‌ها بیان کرده‌اند که الگوهای تکرار ناقص در زبان عامیانه رایج‌تر است. در پایان، نگاه اجمالی بر

<sup>1</sup> echo reduplication

<sup>2</sup> intensive reduplication

<sup>3</sup> indifference reduplication

پژوهش‌های انجام‌شده، بیان‌گر اهمیت بررسی فرایند تکرار یا دوگان‌سازی در چارچوب نظریه‌های جدید زبان‌شناسی است. همچنین، پژوهش‌های محدودی که فرایند دوگان‌سازی را در چارچوب نظریه بهینگی مورد بررسی قرار داده‌اند، نگاهی کلی به این فرایند در زبان فارسی داشته‌اند. بنابراین، بررسی دقیق‌تر هر یک از انواع این فرایند در چارچوب نظریه‌های جدید و ویژه‌ای مانند نظریه تناظر و شناسایی و تحلیل نمونه‌های بیشتری از آن با استناد به منابع معتبری مانند فرهنگ فشرده سخن (Anvari, 2003) بسیار مفید به نظر می‌رسد.

### ۳. مبانی نظری

«نظریه بهینگی» مبتنی بر این بینش است که پژوهش‌ها در همه حوزه‌های زبان «محدودیت-مبنا» هستند. این محدودیت‌ها همگانی‌اند و ریشه در ساختار زیستی و ژنتیکی انسان دارند. وجود این محدودیت‌ها، تبیین‌کننده اشتراک بین زبان‌هاست و مرتبه‌بندی متفاوت بین آن‌ها در زبان‌های گوناگون از یک سو و تخطی پذیری‌شان از سوی دیگر توجیه‌کننده تفاوت و تنوع بین زبان‌هاست. بنابراین، هر زبانی می‌تواند از محدودیتی تخطی کند، اما مرتبه‌بندی محدودیت (ها) در هر زبان مشخص می‌کند کدام محدودیت در آن زبان تخطی‌ناپذیر و کدام محدودیت (ها) تخطی‌پذیر است. در واقع، محدودیت‌های تخطی‌ناپذیر دارای مرتبه‌ی بالاتری در چینش هستند. هرگاه، در زبانی از محدودیتی که در آن زبان، تخطی‌ناپذیر است تخطی شود، زنجیره حاصل نادرست خواهد بود و آن را «تخطی مهلک»<sup>۱</sup> می‌نامند (Dabir -Moghadam, 2012, p. 649-656). همچنین، در این نظریه رابط بین درون‌داد و برون‌داد توسط دو ساز و کار صوری و ریاضی‌گونه به نام‌های «مولد یا زاینده»<sup>۲</sup> و «ارزیاب»<sup>۳</sup> برقرار می‌گردد. زاینده، گزینه‌های رقیب را برای برون‌داد تولید می‌کند که تعدادشان می‌تواند بی‌نهایت باشد و هر کدام تحلیل محتمل برای درون‌داد است. سپس ارزیاب با توجه به سلسله‌مراتب محدودیت‌های آن زبان از میان گزینه‌های تولیدشده توسط مولد، گزینه (های) بهینه را انتخاب می‌کند؛ بنابراین برون‌داد که نتیجه تعامل و رقابت بین محدودیت‌هاست، بهترین گزینه ممکن است. همچنین، محدودیت‌ها در این نظریه بر دو نوع «محدودیت وفاداری یا پایایی»<sup>۴</sup> و «محدودیت نشان‌داری»<sup>۱</sup> است. در واقع، رقابت بین این دو

<sup>۱</sup> fatal violation

<sup>۲</sup> generator

<sup>۳</sup> evaluator

<sup>۴</sup> محدودیت وفاداری یا پایایی (Faithfulness Constraint) یک ساز و کار مقایسه‌ای است که بر همانندی بین درون‌داد و برون‌داد نظارت دارد. این محدودیت دوسطحی بوده و هر نوع تفاوت بین گزینه‌های برون‌داد و درون‌داد

محدودیت است که گزینه بهینه را تعیین می کند، زیرا این دو نوع محدودیت ذاتاً باهم در تضادند. محدودیت های نشان داری سبب نوعی تغییر در ساخت ها می شوند، در حالی که محدودیت های وفاداری به صورت طبیعی، مانع از بسیاری تغییرات مانند حذف، درج، یا تغییر مشخصه های عناصر می شوند (Dabir-Moghadam, 2012, p. 647-648).

آنچه تاکنون بیان شد، تعریفی کلی از نظریه بهینگی بود. این درحالی است که بخش مرتبط با دوگان سازی در حوزه صرف، گونه معیار این رویکرد با نام «نظریه تناظر» است که در آن «محدودیت های وفاداری» با عنوان «تناظر» مطرح می شوند (Kager, 1999, p. 194). شاید بتوان گفت نظریه های بهینگی و تناظر در مطالعات ویلبر (Wilbur, 1973) و با مطرح شدن «کاربرد افراطی یا بیش کاربرد»<sup>۲</sup> از سوی وی پایه ریزی شد. هر چند، پس از انتشار مقاله های پرینس و اسمولنسکی (Prince & Smolensky, 1993/2004) و نیز مکاریتی و پرینس (McCarthy & Prince, 1993) بود که این نظریه مورد توجه پژوهشگران قرار گرفت. مکاریتی و پرینس (McCarthy & Prince, [1993a]2001) در مقاله خود صرف نوایی را در چارچوب نظریه بهینگی مورد بررسی قرار دادند و نکته های مهمی در پیوند با صرف و نوا و به ویژه فرایند تکرار ارائه کردند. در واقع، «نظریه تناظر» که نخستین بار توسط مکاریتی و پرینس (McCarthy & Prince, 1995, p. 25) معرفی گردید، دارای دو انگاره ی «مبنا» و «کامل» است که در این پژوهش انگاره مبنا ی آن برای بررسی دوگان های ناقص پیشوندی در زبان فارسی انتخاب شده است<sup>۳</sup> (McCarthy & Prince, 1995, p. 14):

---

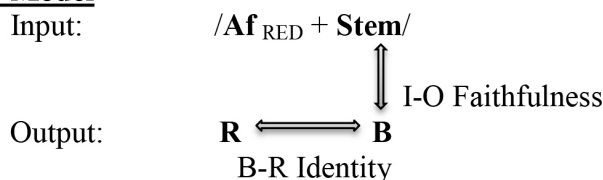
را جریمه می کند. این ویژگی اصلی محدودیت وفاداری، «نظریه تناظر» نامیده می شود (McCarthy & Prince, 1995; Kager, 1999). همچنین، محدودیت وفاداری ضامن نوعی همانندی بین درون داد و برون داد است و به این ترتیب از ایجاد فاصله ساختاری بسیار میان آن دو جلوگیری می کند (Dabir-Moghadam, 2012, p. 649).

<sup>۱</sup> markedness constraint

<sup>۲</sup> منظور مکاریتی و پرینس (McCarthy & Prince, 1995) از کاربرد افراطی یا بیش کاربرد (overapplication) فرایندی واجی است که در بافتی اعمال شود که به طور معمول در چنین بافتی رخ نمی دهد.

<sup>۳</sup> تفاوت اصلی «انگاره مبنا» و «انگاره کامل» در محدودیت های وفاداری «وند مکرر - درون داد» است که در انگاره کامل نظریه تناظر وجود دارد اما در انگاره مبنا ی این نظریه در نظر گرفته نشده است. مکاریتی و پرینس (McCarthy & Prince, 1995, p. 110) فقط هنگامی وجود این نوع محدودیت ها را در مرتبه بندی محدودیت های زبان لازم می دانند که در فرایند تکرار، وند مکرر مشخصه ای که در پایه از دست رفته را حفظ کرده باشد. به بیانی، ممکن است فرایندی واجی سبب حذف و یا تغییر عنصری در پایه شود، در حالی که این مشخصه همچنان در وند مکرر دیده می شود. به این ترتیب وند مکرر بیشتر از پایه به درون داد وفادار است. هر چند با توجه به داده های گردآوری شده از واژه های مکرر فارسی به نظر نمی رسد الگویی از تکرار در این زبان وجود داشته باشد که در آن وند مکرر بیشتر از

### **Basic Model**



شکل ۱: انگارهٔ مبنای نظریهٔ معیار بهینگی (نظریهٔ تناظر)

در این انگاره، دو سطح درون‌داد و برون‌داد وجود دارد. درون‌داد فرایند دوگان‌سازی متشکل از «وند مکرر» ( $Af_{RED}$  یا RED) است که از جنبهٔ واجی تهی است، همچنین ستاکی (Stem) که وند به آن پیوسته می‌شود. «محدودیت‌های وفاداری درون‌داد-برون‌داد» (I-O Faithfulness) ملزم می‌کنند که مشخصه‌های درون‌داد (ستاکی) در برون‌داد (پایه) حفظ شوند. «محدودیت‌های همانندی پایه-وند مکرر» (B-R Identity) نیز ملزم می‌کنند که دو بخش برون‌داد (پایه-وند مکرر) همانند هم باشند. در این میان، ادعای «نظریهٔ تناظر» یا «نظریهٔ معیار بهینگی» چیست؟ بر پایهٔ این نظریه الگوهای تکرار از تعامل سه نوع محدودیت پدید می‌آیند: الف) محدودیت‌های نشان‌داری یا خوش‌ساختی که محدودیت‌های نشان‌داری را رمزگذاری می‌کنند؛ ب) محدودیت‌های پایایی یا وفاداری که پشتیبان همانندی صورت‌های زیرساختی و صورت‌های روساختی‌اند؛ ج) محدودیت‌های همسانی یا همانندی (وند مکرر-پایه) که ضامن شباهت وند مکرر و پایه‌اند. با مرتبه‌بندی متفاوت این سه نوع محدودیت، نظریهٔ تناظر سعی دارد تفاوت‌ها و شباهت‌های رده‌شناختی گسترده‌ای را که در الگوهای تکرار زبان‌های مختلف وجود دارد و همچنین الگوهای خاص در زبان‌ها را به صورت جداگانه توضیح دهد (Kager, 1999, p. 200). برای شرح دقیق‌تر محدودیت‌های نظریهٔ تناظر و بهره‌گیری از آن‌ها در تحلیل دوگان‌های ناقص پیشوندی در زبان فارسی، بهتر است از مفاهیمی مانند «پایه»، «وند مکرر»، «تناظر» و «متناظر»، بیشتر آگاهی یافت (McCarthy & Prince, 1994a, p. 2; Kager, 1999, p. 202; McCarthy & Prince, 1995, p. 14).

پایه به درون‌داد شباهت داشته باشد. به طوری که نیاز به تحلیل آن الگو در چارچوب انگاره‌ی کامل نظریهٔ تناظر وجود داشته باشد. به این معنا که اگر نیاز باشد در تحلیل این الگوی تکرار «محدودیت وفاداری وند مکرر-برون‌داد» در مرتبه بالاتری از «محدودیت پایه-برون‌داد» در سلسله‌مراتب محدودیت‌های زبان فارسی قرار گیرد. بنابراین، به نظر می‌رسد «انگارهٔ مبنای نظریهٔ تناظر» برای تحلیل الگوهای تکرار کامل و ناقص زبان فارسی مناسب‌تر است (Heidarpour Bidgoli, 2011, p. 123).

**الف) «وند مکرر»:** زنجیره‌ای از عناصر است که تجلی آوایی (واجی) تکواژی مکرر (RED) است که از جنبه آوایی تهی است و نیاز به رابطه تناظر با یک «پایه» دارد.

**ب) «پایه»:** برون‌داد زنجیره‌ای از عناصر است که وند مکرر به آن پیوسته می‌شود، به شکل دقیق‌تر:

وند مکرر پیشوندی: «پایه» زنجیره‌ای است که پس از وند مکرر می‌آید.

وند مکرر پسوندی: «پایه» زنجیره‌ای است که پیش از وند مکرر می‌آید.

**پ) «تناظر»:** با فرض دو زنجیره  $S_1$  و  $S_2$ ، تناظر رابطه  $\mathcal{R}$  است بین عناصر زنجیره  $S_1$  و عناصر زنجیره  $S_2$ .

**ت) «متناظر»:** عنصر  $\alpha$  عضوی از  $S_1$  ( $\alpha \in S_1$ ) و عنصر  $\beta$  عضوی از  $S_2$  ( $\beta \in S_2$ ) متناظر یک‌دیگرند اگر بین  $\alpha$  و  $\beta$  (اعضای  $S_1$  و  $S_2$ ) رابطه‌ی تناظر  $\mathcal{R}$  وجود داشته باشد ( $\alpha \mathcal{R} \beta$ ).

با توجه به تعریف‌های بالا، عناصری که در رابطه تناظر قرار می‌گیرند می‌توانند شکل‌های گوناگونی داشته باشند. این رابطه ممکن است بین موراه‌ها، هجاها و یا حتی مشخصه‌های ممیزه عناصر نیز برقرار باشد (Kager, 1999, p. 204). از سوی دیگر، رابطه تناظر نه فقط میان پایه و وند مکرر (B-R)<sup>۱</sup>، بلکه بین درون‌داد و برون‌داد (I-O)<sup>۲</sup> (که با عنوان وفاداری به کار می‌روند) هم برقرار است (McCarthy & Prince, 1993a). در این جا فرض بر این است که روابط تناظر را بخش «مولد» تولید می‌کند و این روابط در بخش «ارزیاب» با استفاده از مرتبه‌بندی محدودیت‌ها مورد سنجش قرار می‌گیرند. از سوی دیگر، در این نظریه که محدودیت‌ها به صورت یک خانواده مطرح می‌شوند نه به شکل منفرد، در مورد فرایند دوگان‌سازی ما با سه محدودیت اصلی تناظر روبه‌رو هستیم (McCarthy & Prince, 1995, p. 16; Kager, 1999, p. 205):

**الف) بیشینگی/ضد حذف (MAX):**<sup>۳</sup> هر عنصر  $S_1$  متناظری در  $S_2$  دارد. در رابطه تناظر درون‌داد- برون‌داد، این محدودیت (MAX I-O)<sup>۴</sup> به معنای آن است که هیچ عنصری از درون‌داد (ستاک) نباید در برون‌داد (پایه) حذف شود و در رابطه تناظر پایه- وند مکرر، محدودیت بیشینگی (MAX B-R)<sup>۵</sup> به معنای مجاز نبودن تکرار ناقص است. اگر این محدودیت تحت تسلط محدودیت دیگری قرار نگیرد، تکرار کامل خواهد شد.

<sup>۱</sup> base-reduplicant

<sup>۲</sup> input-output

<sup>۳</sup> maximality

<sup>۴</sup> maximality input-output

<sup>۵</sup> maximality base -reduplicant

**(ب) وابستگی / ضد درج (DEP)**<sup>۱</sup>: هر عنصر  $S_2$  متناظری در  $S_1$  دارد. در رابطهٔ تناظر درون‌داد-برون‌داد، محدودیت وابستگی (DEP I-O)<sup>۲</sup> به این معناست که هیچ عنصری نباید در برون‌داد (پایه) درج شود که در درون‌داد (ستاک) وجود ندارد. در رابطهٔ تناظر پایه-وند مکرر، این محدودیت (DEP B-R)<sup>۳</sup> به این معناست که در وند مکرر نباید هیچ عنصری وارد شود که در پایه وجود ندارد.

**(پ) همانندی / ضد تغییر (IDENT)**<sup>۴</sup>: فرض کنید  $\alpha$  عنصری از  $S_1$  متناظر  $\beta$  عنصری از  $S_2$  باشد. اگر  $\alpha$  دارای مشخصهٔ  $[F\gamma]$  باشد، آن‌گاه  $\beta$  نیز دارای مشخصهٔ  $[F\gamma]$  است. در محدودیت (IDENT I-O)<sup>۵</sup> هر بخشی در درون‌داد و برون‌داد باید در ارزش مشخصه یکسان باشد. این نوع محدودیت ناظر بر عدم تغییر ساختاری یا پایایی و همانی ارزش هر مشخصه در درون‌داد و برون‌داد است. محدودیت (IDENT B-R)<sup>۶</sup> نیز به تعامل بین پایه و تکرار شونده می‌پردازد و مانع تغییر عنصر آوایی در تکرار شونده می‌شود.

علاوه بر سه محدودیت اصلی بالا که ساخت‌واژه‌های مکرر را در زبان‌های گوناگون تعیین می‌کنند، سه خانواده دیگر از محدودیت‌های تناظر وجود دارند که نقش اساسی در ترتیب عناصر و جایگاه وند مکرر بر عهده دارند:

**الف) چینش خطی<sup>۷</sup> / ضد قلب:** عناصر متناظر در هر دو بازنمون (درون‌داد-برون‌داد و پایه-وند مکرر) باید ترتیب خطی یکسانی داشته باشند. این محدودیت اجازه قلب عناصر را در صورت‌های متناظر نمی‌دهد.

**ب) پیوستگی<sup>۸</sup>:** این محدودیت ایجاب می‌کند که اگر دو عنصر در یکی از دو صورت متناظر (درون‌داد یا پایه) مجاور یک‌دیگرند، این عناصر در صورت متناظر آن‌ها (برون‌داد یا وند مکرر) نیز باید مجاور یک‌دیگر باشند و برعکس. در ساخت دوگان‌ها این محدودیت اجازهٔ هیچ فاصله یا عنصر نفوذی را بین عناصر وند مکرر و پایه نمی‌دهد.

<sup>1</sup> dependence

<sup>2</sup> dependence input-output

<sup>3</sup> dependence base-reduplicant

<sup>4</sup> identity

<sup>5</sup> identity input-output

<sup>6</sup> identity base-reduplicant

<sup>7</sup> linearity/ metathesis

<sup>8</sup> contiguity

**پ) اتصال<sup>۱</sup>:** محدودیت اتصال عناصر را در انطباقشان حفظ می کند، به این معنا که عنصر حاشیه سمت چپ (راست) در یکی از متناظرها (درون داد یا پایه) باید با عنصر حاشیه چپ (راست) در متناظر دیگر (برون داد یا وند مکرر) متناظر باشد.

همچنین، شش محدودیت تناظر، برخی از محدودیت های نشان داری هم در ساخت دوگانها نقش دارند که در انگاره مبنای نظریه تناظر نشان داده نشده اند:

**ت) محدودیت های نشان داری یا خوش ساختی<sup>۲</sup>:** بی نشان بودن<sup>۳</sup> وند مکرر را بیان می کند. از آن جایی که محدودیت های نشان داری گزینه های برون داد را مستلزم پیروی از ساخت خاصی می کنند، به آنها «خوش ساختی» نیز گفته می شود (Kager, 1999, p. 9). برخی از محدودیت های نشان داری از این قرارند:

- **NO-CODA:** (محدودیت هجای باز یا بی پایانه) در این محدودیت هجاها نباید پایانه داشته باشند (Bijankhan, 2015, p. 133).
- **RED =  $\sigma_{\text{HLL}}$ :** (محدودیت هجای سنگین<sup>۴</sup> یا وند مکرر دومورایی<sup>۵</sup>) که تمایل به ساختارهای نوایی گوناگون و متفاوت با پایه خود دارند (Kager, 1999, p. 217).
- **\* $\sigma$ :** (محدودیت هجا\*) این محدودیت مخالف با تعداد زیاد هجا است و مانع از تشکیل هجاهای زیاد در واژه ها می شود (Russell, 1997, p. 119).
- **[-high]:** (محدودیت [-افراستگی]) که مربوط به حوزه مشخصه های آوایی است و در آن افراشته نبودن واکه ها یک خاصیت بی نشان است و سبب بی نشان بودن وند مکرر می شود (Bijankhan, 2015, p. 86-87).
- **[-back]:** (محدودیت [-پسین بودن]) که مربوط به حوزه مشخصه های آوایی است و پسین نبودن واکه ها را در وند مکرر یک خاصیت بی نشان می داند.

پس از تعیین محدودیت های موجود در ساخت دوگانها (تناظر و نشان داری)، نیاز است برای بررسی و تحلیل داده ها با مرتبه بندی محدودیت ها نیز آشنا شویم. مکاریتی و پرینس (McCarthy 80-81 & Prince, 1995, p. 3-6) و کارگر (Kager, 1999, p. 239-240) شمایی کلی از مرتبه بندی محدودیت های تناظر و نشان داری در بافت های گوناگون ارائه داده اند. این مرتبه بندی

<sup>1</sup> anchoring

<sup>2</sup> well-formedness

<sup>3</sup> unmarked

<sup>4</sup> heavy syllable constraint

<sup>5</sup> bimoraic



نه فقط در تحلیل الگوهای تکرار زبان‌های مختلف، بلکه در تحلیل الگوهای مختلف یک زبان خاص در بافت‌های گوناگون نیز کاربرد دارد. در این شمای کلی، تعامل محدودیت‌های تناظر «I-O Faithfulness» و «B-R Identity» با محدودیتی واجی که خوش ساختی یا بی‌نشانی<sup>۱</sup> ساخت دوگان‌ها را پدید می‌آورد، مورد توجه است. این مرتبه‌بندی نشان می‌دهد که در فرایند دوگان‌سازی، پایه اولویت‌ترتیبی بر وند مکرر ندارد و تکرار نیز در واقع رونوشت پایه‌ای از پیش تعیین شده نیست. هم پایه و هم وند مکرر ممکن است برای آنکه به بهترین شکل ممکن محدودیت‌های زبان مود اشاره را برآورده کنند، در بافت‌های گوناگون بخشی از مشخصه‌های خود را از دست بدهند (McCarthy & Prince, 1995, p. 6). این شمای کلی در بررسی دوگان‌های ناقص پیشوندی در زبان فارسی نیز مورد توجه قرار می‌گیرد تا میزان تبعیت داده‌ها از الگوهای مورد اشاره را تعیین نماید. جدول (۱) نشان‌دهنده این الگوهاست.

**جدول ۱: مرتبه‌بندی محدودیت‌های تناظر و نشان‌داری در بافت‌های گوناگون**

ردیف	بافت	مرتبه‌بندی	توضیحات
۱	«ظهور یا پدیداری بی‌نشان» (TETU) <sup>۲</sup>	I-O Faithfulness >> Well-formedness >> B-R Identity	م. وفاداری درون‌داد-برون‌داد << م. خوش ساختی (نشان‌داری / واجی) << م. همانندی پایه-وند مکرر
۲	«کاربرد معمول» <sup>۳</sup> (محدودیت نشان‌داری / واجی)	Well-formedness >> I-O Faithfulness >> B-R Identity	م. خوش ساختی (نشان‌داری / واجی) << م. وفاداری درون‌داد-برون‌داد << م. همانندی پایه-وند مکرر
۳	«کاربرد افراطی یا بیش کاربرد» (محدودیت نشان‌داری / واجی)	B-R Identity, Well-formedness >> I-O Faithfulness	م. همانندی پایه-وند مکرر، م. خوش ساختی (نشان‌داری) << م. وفاداری درون‌داد-برون‌داد <sup>۴</sup>
۴	«کم کاربرد» <sup>۵</sup> (محدودیت نشان‌داری / واجی)	B-R Identity, Block-constraint(C) >> Trigger-constraint >> I-O Faithfulness	م. همانندی پایه-وند مکرر، م. مانع << م. نشان‌داری عامل << م. وفاداری درون‌داد-برون‌داد
۵	«عدم کاربرد» <sup>۶</sup> (محدودیت نشان‌داری / واجی)	IO-Faithfulness, B-R Identity >> Well-formedness	م. وفاداری درون‌داد-برون‌داد، م. همانندی پایه-وند مکرر << م. خوش ساختی (نشان‌داری)

<sup>۱</sup> well-formedness

<sup>۱</sup> the emergence of the unmarked (TETU)

<sup>۲</sup> normal application

<sup>۳</sup> این مرتبه‌بندی نشان می‌دهد که در بافت‌هایی که شاهد اعمال افراطی فرایندی واجی هستیم، «محدودیت واجی (نشان‌داری)» و «محدودیت همانندی پایه-وند مکرر» در آن بافت هم مرتبه هستند و از اولویت یکسانی برخوردارند.

<sup>۴</sup> منظور مکارتی و پرنس (McCarthy & Prince, 1995) از کم کاربرد (underapplication) آن است که فرایندی واجی در بافتی که به طور معمول انتظار می‌رود در آن به وقوع بپیوندد، اعمال نشود.

<sup>۵</sup> non-application

در نهایت، با در نظر گرفتن اصول نظریه تناظر بهینگی و مرتبه‌بندی محدودیت‌های آن، در بخش چهارم به تحلیل داده‌های گردآوری شده در قالب تابلوهای بهینگی خواهیم پرداخت. منظور از «تابلو» جدولی است که از تعدادی سطر و ستون تشکیل شده و هر سطر آن شامل یک گزینه ساخت‌واژی و هر ستون دارای یک محدودیت جهانی است. صورت ساخت‌واژی درون‌داد در اولین ستون بالای جدول در سمت چپ و گزینه‌های رقیب در زیر آن قرار دارند. ترتیب قرار گرفتن این گزینه‌ها تصادفی است. محدودیت‌ها نیز از چپ به راست از بالاترین تا پایین‌ترین رتبه در ردیف اول هر خانه قرار می‌گیرند. دلیل این قرارگیری آن است که هر محدودیت بر محدودیت سمت راست خود تسلط دارد. در خانه‌های روبه‌روی هر گزینه ساخت‌واژی نیز علائمی وجود دارد. برای نمونه، گزینه دارنده محدودیت تخطی پذیر با نشانه (\*) و تجمع نشانه ستاره و تعجب (!\*) به معنای «تخطی مهلک» و بیشترین میزان بد ساختی است. نقض محدودیت ممکن است (n) بار صورت بگیرد. تعداد ستاره‌ها نمایانگر تعداد تخطی از یک محدودیت است. در صورتی که در سلول موردنظر علامتی وجود نداشته باشد، یعنی این صورت در حالت خنثی قرار دارد. همچنین، نشانه انگشت اشاره (☞) گزینه بهینه را مشخص می‌نماید. زدن هاشور در تابلوها نیز نشان‌دهنده آن است که محدودیت مربوط به آن خانه در تعیین برون داد بهینه اهمیت ندارد. همچنین، تسلط محدودیت  $C_1$  بر محدودیت  $C_2$  با نماد  $C_1 \gg C_2$  و هم‌رتبه بودن این محدودیت‌ها با یک‌دیگر با نماد  $C_1, C_2$  (ویرگول بین دو محدودیت) نشان داده می‌شود (Bijankhan, 2015, p. 41-44). پس از معرفی چارچوب نظری، لازم است با فرایند دوگان‌سازی ناقص پیشوندی در زبان فارسی به عنوان موضوع موردبحث در این مقاله بیشتر آشنا شویم.

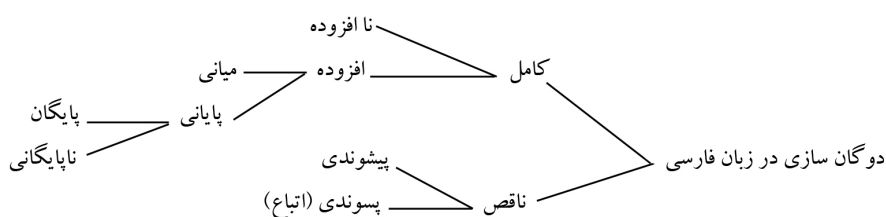
### ۳.۱. دوگان‌سازی ناقص پیشوندی

در پژوهش‌های غیر ایرانی، اغلب از نوعی فرایند صرفی به نام «دوگان‌سازی» یاد شده که در زبان‌های گوناگون برای برآوردن هدف‌های متفاوتی مورد استفاده قرار می‌گیرد. برخی پژوهشگران مانند اندرسون (Anderson, 1991) دوگان‌سازی را «فرایند» و برخی دیگر مانند مارانتز (Marantz, 1982) آن را «وندافزایی» دانسته‌اند. آرنوف (Aronoff, 1976) معتقد است که این فرایند یکی از قواعد صرفی است نه واجی، زیرا هیچ کدام از انواع آن مقید به بافت آوایی ویژه‌ای نیستند. او همچنین وندهای دوگانی را دارای صورت آوایی ثابت نمی‌داند. به گفته استولز (Stolz, 2008) نیز در واقع یک صورت صرفی برای بیان معنایی متفاوت از ریشه و اندکی متفاوت از ریشه تکرار می‌شود. از سوی دیگر، تقریباً تمام دستورنویسان ایرانی به این فرایند در

مبحث‌های مربوط به ترکیب و در بررسی اسم، صفت، قید، صوت و اسم مرکب اشاره کرده‌اند.<sup>۱</sup> در این میان، نگارندگان به تعریف تکرار از دیدگاه شقاقی بسنده می‌کنیم:

فرایند تکرار در زبان فارسی برای ساختن واژه‌های جدید به کار می‌رود و مفاهیمی چون شدت، تأکید، افزایش، تداوم، انبوهی، بی‌شماری، جنس یا قسم را به پایه می‌افزاید و گاه علاوه بر تعمیم معنی پایه، مقوله را نیز تغییر می‌دهد. هرگاه پایه به طور کامل تکرار شود آن را «تکرار کامل» می‌نامند و در صورتی که تنها بخشی از پایه تکرار شود آن را «تکرار ناقص» می‌گویند. در تکرار ناقص به جای آنکه تمام کلمه پایه تکرار گردد، فقط قسمتی از آن تکرار می‌شود. بخش مکرر به سبب آنکه به خودی خود هویتی مستقل ندارد هیچ‌گاه به تنهایی به کار نمی‌رود و همیشه نیاز به پایه دارد (Shaghaghi, 2013, p. 100).

شکل (۲) انواع فرایند دوگان‌سازی در زبان فارسی را نشان می‌دهد:



شکل ۲: انواع فرایند دوگان‌سازی در زبان فارسی

همان‌گونه که در شکل بالا نشان داده شده‌است، «دوگان سازی ناقص» یکی از انواع دوگان‌سازی در زبان فارسی است. بر پایهٔ دوگان‌سازی بخش «وند» نه تنها هویت آوایی ندارد، بلکه فاقد معناست و فقط مفاهیمی مانند شدت، تأکید و مقوله سازی را به معنای پایه می‌افزاید که آن را «وند مکرر» می‌نامند. تفاوتی که وند مکرر با وندهای اشتقاقی و تصریفی دارد، در این است که ساختار آن غیر قابل پیش‌بینی است. در واقع، معلوم نیست که کدام بخش واژه پایه تکرار می‌گردد و چه عناصری به آن افزوده می‌شود. گاهی به طور کامل به ساختار آوایی پایه بستگی دارد و هم‌شکل با آن است. در دستورهای سنتی، این نوع ساخت را «اتباعی» نامیده‌اند و بخش مکرر را به سبب آنکه معنایی ندارد، «لفظ مهمل» خوانده‌اند. به بیان دیگر، در این الگوی تکرار،

<sup>۱</sup> از آن جمله می‌توان به مشکور (Mashkour, 1970)، صادقی (Sadeghi, 1979, 1991-1993)، شریعت (Shariat, 1987)، قریب و همکاران (Gharib et al., 1986)، کشانی (Keshani, 1992)، مقربی (Mogharrabi, 1993)، نوبهار (Nobahar, 1993) و احمدی گیوی و انوری (Ahmadi Givi & Anvari, 2007) اشاره کرد.

بخشی از واژه پایه در فرایند تکرار یا رونوشت پایه حذف می‌شود. با در نظر گرفتن اینکه چه بخشی از واژه پایه حذف می‌شود و اینکه صورت تغییر یافته قبل یا بعد از واژه پایه قرار می‌گیرد، تکرار ناقص به دو نوع «پیشوندی» و «پسوندی» قابل دسته‌بندی است. هریک از این گونه‌های تکرار ناقص، بر پایه نوع تغییر صورت گرفته، گونه‌های مختلفی دارند ( Heidarpour Bidgoli, 2011, p. 149). از دیدگاه شقاقی (Shaghghi, 2013, p. 101) واژه مکرر ناقص پیشوندی که موضوع بحث حاضر است، به سه روش ساخته می‌شود:

الف) واج پایانی واژه پایه کاسته شده، پیش از واژه پایه قرار می‌گیرد، مانند «الک الکی، مززه، ناناژ».

ب) فقط همخوان‌هایی مانند «ک / k/ یا همخوان و واکه آغازین مانند «پ - pa/» و «چ - tʃa/» از واژه پایه تکرار می‌شود و به صورت بخشی هم وزن یا غیر وزن پیش از واژه پایه می‌آید، مانند «کت و کلفت، پت و پهن و چک و چرند».

پ) فقط همخوان آغازی تغییر می‌کند، مانند همزه /ʔ/، چ /tʃ/ و ش /ʃ/ و وند مکرر پیش از پایه قرار می‌گیرد. همچنین، مانند «چرت و پرت و شرور». کاربرد پی‌بست «-و، -o/» در این ساخت‌ها اختیاری است. این نوع تکرار در زبان فارسی بسیار زیاست و «تکرار پژوهی» خوانده می‌شود<sup>۱</sup>.

#### ۴. تحلیل و بحث

روش مقاله حاضر، کتابخانه‌ای است و داده‌ها به شکل توصیفی - تحلیلی مورد بررسی قرار می‌گیرند. همچنین، برای گردآوری نمونه‌های مناسب و شناخت دقیق آن‌ها به جز منابع زبانی و آثار و پایان‌نامه‌های مرتبط، به یک فرهنگ جامع و معتبر همچون فرهنگ فشرده سخن (Anvari, 2003) استناد شده است. با این توضیح، در ادامه بحث ابتدا به‌طور ویژه دوگان‌های ناقص پیشوندی در زبان فارسی به سه گروه دوگان‌های «نوع اول»، «نوع دوم» و «نوع سوم» طبقه‌بندی می‌شوند (با توجه به تعریف‌های مطرح در بخش (۳) و بررسی داده‌های گردآوری شده). سپس، نمونه‌هایی از هر گروه انتخاب و در چارچوب نظریه تناظر بهینگی مورد تحلیل قرار می‌گیرند.

<sup>۱</sup> البته در چارچوب نظریه تناظر بهینگی، مکاریتی و پرنس (McCarthy & Prince, 1995) «تکرار پژوهی» را نمونه‌ای از تکرار کامل می‌دانند و معتقدند چیزی از پایه حذف نشده است، بلکه حتی وزن پایه هم حفظ شده است و فقط همخوان آغازی پایه و یا واکه (ها) ی پایه تغییر می‌کنند. در آن چارچوب دسته‌بندی متفاوت است. در این پژوهش نیز ۹۰ نمونه تکرار پژوهی از فرهنگ سخن گردآوری گردید که در نهایت با استناد به دیدگاه مکاریتی و پرنس (McCarthy & Prince, 1995) در جمع دوگان‌های ناقص پیشوندی قرار نگرفت مانند آیه‌مايه، باغ‌ماغ، اجق و جق و مواردی از این قبیل.

### یکم- تکرار همراه با حذف واج پایانی پایه (نوع اول)

در این گروه، واژهٔ پایه پس از حذف واج پایانی اش که ممکن است یک همخوان یا یک واکه باشد تکرار می‌شود و این صورت تغییر یافته قبل از واژهٔ پایه قرار می‌گیرد. در ساخت برخی از این واژه‌ها نوعی گرایش به ساده‌سازی به سمت زبان «مادرانه»<sup>۱</sup>، یعنی زبانی که بزرگ‌ترها برای برقراری ارتباط با کودکان به کار می‌برند، دیده می‌شود (مانند دَکَر، بیعی، تی تیش، ناناز و موارد مشابه) (Heidarpour Bidgoli, 2011, p. 217). همچنین، در وند مکرر این دوگان‌ها «ظهور ساخت بی‌نشان» دیده می‌شود که این بی‌نشانی به صورت بی‌پایانه بودن وند مکرر نمایانده می‌شود. برخی دیگر از واژه‌های پایه‌ای که در این گروه از واژه‌های مکرر شرکت دارند در «تکرار کامل نا افزوده»<sup>۲</sup> نیز دیده می‌شوند (مانند مَرَمَرَه / مَرَمَرَه، ناناز / نازناز، گُل گُلّی / گُلّی گُلّی، آلک آلکی / آلکی آلکی و ...). البته تفاوت معنایی این واژه‌ها به شکلی است که واژه‌های مکرر ناقص از سادگی بیشتری برخوردارند، در حالی که واژه‌های مکرر کامل بیشتر «تداوم» و «تأکید» را می‌رسانند. در نهایت، شاید بتوان گفت این نوع از دوگان‌های ناقص پیشوندی معنای ساده‌سازی (به شکل محاوره یا به تقلید از زبان کودکان) را در بردارند. جدول (۲) نشان‌دهنده ۱۹ نمونه از دوگان‌های ناقص پیشوندی نوع اول است.<sup>۳</sup>

### جدول ۲: دوگان‌های ناقص پیشوندی گردآوری شده (گونهٔ نخست)

تکرار همراه با حذف واج پایانی پایه
آلک آلکی - بازبازی - بیعی (بیبی) - بی بیب - مَرَمَرَه - پیل پیلی - تَتَق - تی تیش - دَکَر - دَکَه - دادار - راس راسی (راستی) - بابای - ناناز - نانای - کُر کُرّی - گاه گاهی - گُل گُلّی - یل یلی.

<sup>۱</sup> motherese

<sup>۲</sup> واژه‌های «مکرر نوافزوده» فقط با تکرار کامل پایه ساخته می‌شوند. هم پایه و هم واژه‌ی مکرر می‌توانند به مقوله‌های متفاوتی تعلق داشته باشند. همچنین، مقولهٔ واژهٔ مکرر نیز ممکن است با واژهٔ پایه یکی یا متفاوت از آن باشد. واژهٔ پایه نیز می‌تواند بسیط یا غیر بسیط باشد. به طور کلی، تکرار کامل نوافزوده در زبان فارسی مفاهیم شدت، انبوهی، کثرت (تعدد)، تداوم پایه و تأکید بر پایه را می‌رساند (Heidarpour Bidgoli, 2011, p. 139).

<sup>۳</sup> در این پژوهش ۱۷۲ نمونه «تکرار افزوده پایانی» نیز در «فرهنگ سخن» شناسایی گردید که شباهت بسیاری با نوع اول از دوگان‌های ناقص پیشوندی داشتند. در این نوع تکرار پس یا همزمان با تکرار پایه، پسوندی به واژه مکررافزوده می‌شود مانند: خال خالی، فشفشه، لرلرزان و موارد مشابه.

## دوم- همخوان آغازی پایه به همراه یک نیم هجای ثابت که قبل از پایه تکرار می‌شود (نوع دوم)

نیم هجای ثابتی که از یکی از واکه‌های افتاده پیشین /æ/، افتاده پسین /â/ و یا میانی پیشین /e/ تشکیل شده است. این نیم هجا مشتمل بر یکی از همخوان‌های انسدادی دندان /t/ یا نرم کامی /k/، یکی از همخوان‌های روان /r/ و /l/ و یا همخوان لبی خیشومی /m/ است که در پایانه هجا قرار می‌گیرد. البته این احتمال وجود دارد که واکه هجای اول پایه با واکه نیم هجای ثابتی که در (پیش) وند مکرر به همخوان آغازی پایه افزوده می‌شود، یکی باشد. در واقع، در این موارد آغاز هجای اول پایه تکرار می‌شوند. همچنین، می‌توان گفت این نوع دوگان‌ها معنا و مفهوم «و شبیه این» و «و مرتبط با این» را در بردارند. در جدول (۳)، ۴۹ نمونه از این نوع دوگان‌های ناقص پیشوندی در قالب ۱۱ گروه مختلف ارائه شده‌اند.

جدول ۳: دوگان‌های ناقص پیشوندی گردآوری شده (گونه دوم)

ردیف	نوع	همخوان آغازی پایه به همراه یک نیم هجای ثابت		
۱	ک - /-æk/	چک و چزند	چک و چونه (چانه)	فک و فامیل سک و سوته
		پک و پهلو	چک و چاک	دک و دُز
		چک و چوله	چک و چیل	جک و جونور (جانور)
		سک و ساده	سک و سینه	
۲	ک - /-ek/	نک و نال (ناله)		
۳	ت - /-æt/	پت و پهن	کت و کلفت	گت و گنده
		فت و فراوون (فراوان)	کت و کول	کت و گنده
۴	آت - /-âk/	آت و آشغال		
۵	ل - /-æl/	پل و پخت		
۶	آل - /-âl/	آل و آشغال	آل و آجیل	آل و عطاری
		آل و آدوم	آل و آشوب	آل و ابزار
۷	ل - /-el/	بل و باریک		
۸	ر - /-ær/	برو بیچ (بچه)	برو بساط	پرو پا
		پرو پاکیزه	در (ب) و داغون	پرو پاچه
۹	ار - /-âr/	دار و دسه (دسته)		
		دار و دُمبک		
۱۰	م - /-æm/	دم و دستگاه		
۱۱	ز - /-æz/	خز و خیز		
		خز و خیل		

### سوم- همخوان آغازی پایه به همراه بخشی ثابت تکرار می‌شود که قابل پیش‌بینی و قاعده‌مند نیست (نوع سوم)

ساخت این واژه‌ها بسیار شبیه دوگان‌های ناقص پیشوندی نوع دوم است، با این تفاوت که در این واژه‌ها پیشوند یا وند مکرر دوهجایی است. این نوع دوگان‌ها بسیار محدودند و مفهوم آن‌ها نمایانگر نوعی «بی‌نظمی»، «شلوغی» و «هرج و مرج» است (Heidarpour Bidgoli, 2011, p. 226). در واقع، شاید بتوان گفت این صورت‌ها در زبان فارسی واژگانی شده‌اند و امروزه واژهٔ جدیدی به شیوهٔ آن‌ها ساخته نمی‌شود. نکتهٔ دیگر، همخوان آغازی آن‌هاست که فقط واج مشترک بین پایه و وند مکرر است. ۳ نمونه از این نوع دوگان‌ها در جدول (۴) آمده‌است.

جدول ۴: دوگان‌های ناقص پیشوندی گردآوری شده (گونهٔ سوم)

تکرار همخوان آغازی پایه		
شلم‌شوربا (شوربا)	ولنگ و واز (باز)	زلم‌زیمو

#### ۱.۴. تحلیل داده‌ها

با توجه به طبقه‌بندی صورت گرفته در بخش پیشین، در این قسمت به تحلیل نمونه‌هایی از هر گروه در چارچوب نظریه تناظر بهینگی (محدودیت‌های نظریه تناظر و محدودیت‌های نشان‌داری) می‌پردازیم. در ابتدا لازم است یک الگوی مرتبه‌بندی مناسب برای محدودیت‌ها انتخاب نماییم. آن گونه که از بررسی داده‌های گردآوری شده بر می‌آید، «ظهور ساخت بی‌نشان» در پیشوند مکرر وجود دارد. به گونه‌ای که در دوگان‌های نوع اول، این بی‌نشانی به صورت ساخت هجایی بی‌نشان مانند «بی پایانه بودن» تجلی می‌یابد. همچنین، در نوع دوم، بی‌نشانی وند مکرر به صورت «وند مکرر دوتایی» است، یعنی وند مکرر باید دوهجایی یا دومورایی باشد. از سوی دیگر، در انواع دوگان‌سازی ناقص پیشوندی (به جز گونهٔ نخست) نوعی ثابت افزایشی صرفی در وند مکرر رخ می‌دهد. هر چند این عنصر ثابتی که افزوده می‌شود، عنصری بی‌نشان است و حضور آن در وند مکرر موجب بی‌نشان تر شدن ساخت هجایی، نوایی / آوایی وند مکرر به نسبت واژهٔ پایه می‌شود. در نتیجه، الگوی «ظهور یا پدیداری ساخت بی‌نشان» از میان الگوهای جدول (۱) که در بخش سوم ارائه گردید، به عنوان مرتبه‌بندی مناسب در تحلیل دوگان‌های این مقاله انتخاب می‌شود که به صورت زیر است:

I-O Faithfulness >> Well-formedness >> B-R Identity

محدودیت وفاداری درون‌داد-برون‌داد << محدودیت خوش ساختی (نشان‌داری / واجی) >>

محدودیت همانندی پایه-وند مکرر

#### ۴. ۱. ۱. نوع اول: تکرار همراه با حذف واج پایانی پایه مانند «دادار» و «مزمزه»

##### ۱. دادار: داردار و دادا:

همان گونه که در قسمت (الف) بخش (۴) بیان شد، در ساخت برخی از این دوگان‌ها مانند «دادار» نوعی گرایش ساده‌سازی به سمت زبان مادرانه وجود دارد. از سوی دیگر، در وند مکرر این واژه «ظهور ساخت بی‌نشان» دیده می‌شود که این بی‌نشانی به صورت بی‌پایانه بودن وند مکرر بازنمایی می‌شود. بنابراین، در تولید این نوع از دوگان‌ها مرتبه‌بندی محدودیت‌های تناظر و نشان‌داری به صورت الگوی «ظهور بی‌نشان» است. همچنین، آن گونه که مکاریتی و پرینس (McCarthy & Prince, [1994a]2004, p. 483-484) در مورد مرتبه‌بندی ظهور ساخت بی‌نشان پیش‌بینی کرده‌اند، محدودیت خوش‌ساختی بین دو محدودیت تناظر قرار می‌گیرد (Kager, 1999, p. 206): I-O Faithfulness >> Well-formedness >> B-R Identity (TETU)

بنابراین، با توجه به الگوی بالا، دو محدودیت تناظر (بیشینگی درون‌داد - برون‌داد و بیشینگی پایه-وند مکرر) و یک محدودیت نشان‌داری (بی‌پایانه) به شکل زیر انتخاب می‌شوند:

MAX I-O >> NO-CODA >> MAX B-R

برای تحلیل نیز دو گزینه «دادار» و «دادا» به عنوان گزینه‌های رقیب در کنار «دادار» در جدول

(۵) قرار می‌گیرند.

جدول ۵: تابلوی مرتبه‌بندی محدودیت‌ها در ساخت واژه «دادار»

Input: /RED + dâr/	MAX I-O	NO-CODA	MAX B-R
a. [dâ-dâr]		*	*
b. [dâr-dâr]		*!*	
c. [dâ-dâ]	*!		

آن گونه که در تابلوی بالا دیده می‌شود، گزینه (a) با حذف [r] از وند مکرر روبه‌رو است، در صورتی که در پایه آن حذفی صورت نگرفته است؛ بنابراین یک تخطی از محدودیت (MAX B-R) اتفاق افتاده است. همچنین، این گزینه دارای یک هجای بسته است که سبب نقض محدودیت نشان‌داری بی‌پایانه (NO-CODA) می‌شود. در گزینه (b) هم داشتن دو هجای بسته، سبب نقض محدودیت (NO-CODA) شده است. از سوی دیگر، در گزینه (c) حذف [r] هم در وند مکرر و هم در پایه اتفاق افتاده است. بنابراین، حذف عنصر آوایی پایه باید با محدودیت دیگری مانند محدودیت ضد حذف (MAX I-O) سنجیده شود که بر پایه الگوی «ظهور بی‌نشان» نسبت به محدودیت نشان‌داری (NO-CODA) ارجحیت دارد. بنابراین، به دلیل حذفی که در پایه و وند



مکرر اتفاق افتاده، یک تخطی مهلک از محدودیت (MAX I-O) صورت گرفته است. زدن هاشور نیز نشان دهندهٔ آن است که محدودیت (MAX B-R) در تعیین برون داد بهینه تأثیری ندارد، زیرا در تابلو محدودیت‌هایی با مرتبه بالاتر از آن وجود دارند که گزینهٔ بهینه را مشخص می‌نمایند. در نهایت، گزینه (a) فقط با داشتن یک تخطی و نداشتن تخطی مهلک نسبت به موارد دیگر به عنوان گزینهٔ بهینه انتخاب می‌شود.

## ۲. مَزْمَرَه: مَزَه مَزَه، مَزَه مَز و مَزْمَر.

مثال دیگر، از دوگان‌های ناقص پیشوندی نوع اول «مَزْمَرَه» است. همان گونه که در بخش (۴) بیان شد، واژه‌های پایه‌ای که در این گروه از دوگان‌ها شرکت دارند در «تکرار کامل نا افزوده» نیز دیده می‌شوند. البته تفاوت معنایی آن‌ها به شکلی است که دوگان‌های ناقص پیشوندی معنای ساده‌سازی به شکل محاوره یا به تقلید از زبان کودکان را در بردارند. در این نمونه، نیز الگوی «ظهور بی‌نشان» با مرتبه‌بندی دو محدودیت تناظر (بیشینگی درون‌داد- برون‌داد و بیشینگی پایه-وند مکرر) و دو محدودیت نشان‌داری (وند مکرر هجای سنگین و بی پایانه) برای انتخاب گزینه بهینه در تابلوی زیر قرار می‌گیرند.

I-O Faithfulness >> Well-formedness >> B-R Identity (TETU)  
MAX I-O >> RED =  $\sigma_{\mu\mu}$  >> NO-CODA >> MAX B-R

جدول ۶: تابلوی مرتبه‌بندی محدودیت‌ها در ساخت واژهٔ «مَزْمَرَه»

Input: /RED + mæ.ze/	MAX I-O	RED = $\sigma_{\mu\mu}$	NO-CODA	MAX B-R
a. [mæz-mæ.ze]			*	*
b. [mæ.ze-mæ.ze]		*!		
c. [mæ.ze-mæz]	*!	*	*	
d. [mæz -mæz]	*!		**	

همان گونه که در تابلوی بالا مشاهده می‌شود، گزینهٔ (a) محدودیت ضد حذف (MAX I-O) و محدودیت هجای سنگین یا دو مورایی (RED =  $\sigma_{\mu\mu}$ ) را برآورده کرده است. هر چند، یک بار از محدودیت بی‌پایانه (NO-CODA) و یک بار از محدودیت (MAX B-R) که در پائین‌ترین مرتبه قرار دارد، تخطی کرده است. گزینهٔ (b) هم به دلیل داشتن هجای سنگین، یک بار از محدودیت (RED =  $\sigma_{\mu\mu}$ ) تخطی نموده است. اگر این محدودیت نشان‌داری در مرتبهٔ پایین‌تری از محدودیت (MAX B-R) قرار می‌گرفت، نتیجهٔ تعامل این محدودیت‌ها تکرار کامل بود. بنابراین، همان گونه که گفته شد تفاوت معنایی واژه‌های مکرر کامل و ناقص سبب مرتبه‌بندی محدودیت‌ها و ظهور ساخت بی‌نشان در وند مکرر دوگان‌های ناقص پیشوندی شده است. این تحلیل در مورد

واژه‌های دیگر این گروه که ساخت هجایی مشابهی دارند (گل گلی، بازبازی، یل یلی و پیل پیلی) نیز صدق می‌کند. گزینه (c) نیز افزون بر تخطی از محدودیت‌های نشان‌داری (NO-CODA) و ( $RED = \sigma_{\mu\mu}$ ) به دلیل بدساختی، یک تخطی مهلک از محدودیت بیشینگی (MAX I-O) که در بالاترین مرتبه قرار دارد، داشته‌است. از طرفی، گزینه (d) مانند گزینه (c) به دلیل حذفی که در پایه و نند مکرر آن اتفاق افتاده و سبب بدساختی واژه شده است یک تخطی مهلک از محدودیت (MAX I-O) کرده‌است. این گزینه، به دلیل داشتن دو هجای بسته، دو بار هم از محدودیت نشان‌داری (NO-CODA) تخطی کرده‌است. در نهایت، گزینه (a) با ارضای محدودیت (MAX I-O) که در بالاترین مرتبه قرار دارد و نیز نداشتن تخطی مهلک در بخش ارزیاب به‌عنوان گزینه بهینه انتخاب می‌شود.

#### ۴.۱.۲. نوع دوم: تکرار همخوان آغازی پایه به‌علاوه یک نیم هجای ثابت مانند

##### «آل و آجیل و پت و پهن»

##### ۳. آل و آجیل: آج و آجیل، آجیل و آجیل و آل و آل.

آن‌گونه که در قسمت (ب) بخش (۴) آمده، این نوع از دوگان‌ها معنا و مفهوم «و شبیه این» و «و مرتبط با این» را در بردارند. «آل و آجیل» نخستین نمونه از این نوع دوگان‌های ناقص پیشوندی است که همراه با واژه‌های «آج و آجیل»، «آجیل و آجیل» و «آل و آل» در تابلوی بهینگی قرار می‌گیرد. همچنین، در بخش (۴-۱) بیان شد که در نوع دوم دوگان‌ها، بی‌نشانی و نند مکرر به‌صورت «وند مکرر دوتایی» تجلی می‌یابد، یعنی وند مکرر باید دوهجایی یا دومورایی باشد. بنابراین برای تحلیل این واژه نیز از الگوی «ظهور بی‌نشان» به همراه محدودیت‌های تناظر (بیشینگی درون‌داد- برون‌داد و بیشینگی پایه- وند مکرر) و محدودیت نشان‌داری (هجای سنگین) استفاده می‌شود.

I-O Faithfulness >> Well-formedness >> B-R Identity (TETU)

MAX I-O >>  $RED = \sigma_{\mu\mu}$  >> MAX B-R

#### جدول ۷: تابلوی مرتبه‌بندی محدودیت‌ها در ساخت واژه «آل و آجیل»

Input: /RED - [l/ + o + ʔâdʒil/	MAX I-O	RED = $\sigma_{\mu\mu}$	MAX B-R
a. [ʔâl-o-ʔâ.dʒil]			**
b. [ʔâdʒ-o-ʔâ.dʒil]	*!		***
c. [ʔâ.dʒil-o-ʔâ.dʒil]		*!	
d. [ʔâl-o-ʔâl]	*!*		

در تابلوی بالا، گزینه (c) به دلیل داشتن هجای سنگین یک تخطی مهلک از محدودیت (MAX I-O) داشته‌است. گزینه‌های (b) و (d) نیز به دلیل بدساختی از محدودیت (MAX I-O)

به ترتیب یک و دو بار تخطی مهلک کرده‌اند. این تخطی‌ها در گزینه (b) به دلیل نادیده گرفتن واج /l/ که در درون‌داد حضور دارد، اما در بخش مکرر و برون‌داد حذف شده‌است و در گزینه (d) به علت حذف دو واج /dʒ/ و /i/ از پایه یا درون‌داد اتفاق افتاده‌است. همچنین، گزینه (b) سه بار از محدودیت بیشینگی (MAX B-R) تخطی کرده‌است. در نتیجه، از آن جایی که دو محدودیت ( $RED = \sigma_{\mu\mu}$ ) و محدودیت (MAX I-O) در تابلوی بالا از مرتبه بالاتری برخوردارند، گزینه (a) تنها با دو تخطی از محدودیت (MAX B-R) به‌عنوان گزینه بهینه در بخش ارزیاب پذیرفته می‌شود.

#### ۴. پت و پهن: پت و پهن، په و پهن و پهن پهن.

در این نمونه، گزینه‌های «پت و پهن»، «په و پهن» و «پهن پهن» با یک‌دیگر قیاس می‌شوند. در تابلوی بهینگی آن نیز با توجه به الگوی «ظهور بی‌نشان»، محدودیت‌های تناظر (بیشینگی درون‌داد- برون‌داد و بیشینگی پایه-وند مکرر و محدودیت ضد درج پایه-وند مکرر) و محدودیت‌های نشان‌داری (هجای سنگین و افراستگی) برای انتخاب گزینه بهینه قرار می‌گیرند.

I-O Faithfulness >> Well-formedness >> B-R Identity (TETU)

MAX I-O >>  $RED = \sigma_{\mu\mu}$  >> [-High] >> MAX B-R, DEP B-R

اینکه چرا محدودیت افراستگی برای این نمونه انتخاب شده‌است؟ در پاسخ باید گفت، از آن جایی که در اغلب واژه‌های این گروه (مانند پک و پهلو، پک و پوز، پت و پهن، فک و فامیل و موارد مشابه) واکه وند مکرر، واکه‌ای غیر افراشته‌است؛ بنابراین به نظر می‌رسد در تشکیل دوگان‌های ناقص این گروه، لازم‌است علاوه بر محدودیت‌های بالا، محدودیت نشان‌داری [-High] نیز در نظر گرفته شود. در واقع، بر اساس این محدودیت افراشته بودن واکه‌ها یک خاصیت بی‌نشان به شمار می‌رود. از سوی دیگر، محدودیت تناظر دیگری با عنوان (ضد درج) پایه-وند مکرر (DEP B-R) در مرتبه‌بندی این نمونه وجود دارد که در آن نباید هیچ عنصری وارد وند مکرر شود که در پایه وجود ندارد. این محدودیت از درج عناصر ثابت در وند مکرر جلوگیری می‌کند.

#### جدول ۷: تابلوی مرتبه‌بندی محدودیت‌ها در ساخت واژه «پت و پهن»

Input: /RED - /t/ + - o- + pæhn/	MAX I-O	$RED = \sigma_{\mu\mu}$	[-High]	MAX B-R	DEP B-R
a. [pæt-o-pæhn]			*	**	*
b. [pæh-o-pæhn]	*!		*	*	
c. [pæhn-o-pæhn]		*!	*		

همان‌گونه که از تابلوی بالا بر می‌آید، گزینه (b) با نادیده گرفتن عنصر ثابت /t/ که به‌عنوان عنصر بی‌نشان در درون‌داد وجود دارد و باید در پایانه وند مکرر درج شود، از محدودیت (MAX

(I-O) تخطی مهلك و از دو محدودیت [-High] و (MAX B-R) با مرتبه پائین تر نیز یک تخطی داشته است. گزینه (c) (تکرار کامل) نیز به دلیل سه مورایی بودن وند مکرر در این واژه یک تخطی مهلك از محدودیت (RED =  $\sigma_{\mu\mu}$ ) کرده است. در نهایت، گزینه های (b) و (c) شانس بهینه بودن را از دست می دهند و گزینه (a) یعنی «پت و پهن» با ارضای محدودیت هایی با مرتبه بالاتر و نداشتن تخطی مهلك به عنوان گزینه بهینه از تابلو خارج می شود.

#### ۴.۱.۳. نوع سوم: تکرار همخوان آغازی پایه به همراه بخشی ثابت که قابل پیش بینی و قاعده مند نیست مانند «شلم شوربا و زلم زیمبو»

##### ۵. شلم شوربا: شلم شوربا و شوربا شوربا.

در بخش (۴) دیدیم که این نوع از دوگان های ناقص بسیار محدودند و در زبان فارسی واژگانی شده اند. مفهوم آن ها نیز نمایانگر نوعی «بی نظمی»، «شلوغی» و «هرج و مرج» است. همچنین، در این واژه ها وند مکرر دوهجایی است و همخوان آغازی آن ها فقط واج مشترک بین پایه و وند مکرر است. از میان سه نمونه موجود از این گروه واژه «شلم شوربا» با گزینه «شوربا شوربا» در تابلوی (۵) قرار می گیرد. در این واژه، پیشوند مکرر دوهجایی است که هجای اول آن کوتاه (CV) و هجای دوم (CVC) است. همخوان آغازی پایه که در وند مکرر تکرار می شود نیز یکی از همخوان های سایشی /z/، /ʃ/ یا /v/ است. همچنین، در بخش (۴-۱) گفته شد که به غیر از دوگان های نوع اول در بقیه دوگان ها نوعی ثابت افزایی صرفی در وند مکرر رخ می دهد. البته عنصر ثابتی که افزوده می شود، عنصری بی نشان است و حضور آن در وند مکرر موجب بی نشان تر شدن ساخت هجایی، نوایی / آوایی وند مکرر به نسبت کلمه پایه می شود؛ بنابراین باز هم الگوی «ظهور بی نشان» برای این دسته از دوگان ها انتخاب می شود. در تابلوی بهینگی نیز سه محدودیت تناظر (بیشینگی درون داد-برون داد و بیشینگی پایه-وند مکرر و محدودیت وابستگی پایه-وند مکرر) با محدودیت های نشان داری (افراستگی و پسین بودن) در تعامل قرار می گیرند.

I-O Faithfulness >> Well-formedness >> B-R Identity (TETU)

MAX I-O >> [-High] >> [-Back] >> MAX B-R, DEP B-R

#### جدول ۸: تابلوی مرتبه بندی محدودیت ها در ساخت واژه «شلم شوربا»

Input: / RED-{ C + /æ/, /l/, /m/}+ [ur.ba/	MAX I-O	[-High]	[-Back]	MAX B-R	DEP B-R
a. [ʃæ.læm-ʃur.ba]		*	**	****	***
b. [ʃur.ba-ʃur.ba]	*!***	**	****		

آن گونه که در تابلوی بالا مشاهده می‌شود، گزینه (b) به ترتیب با سه تخطی مهلک از محدودیت (MAX I-O) که در بالاترین رده قرار دارد و دوتخطی از محدودیت افزایشی [-High] و چهار تخطی از محدودیت [-Back] در مجموع گزینه بدساخت‌تر است. گزینه (a) نیز تمامی محدودیت‌های مرتبهٔ پائین‌تر را نقض کرده‌است؛ اما از هیچ‌یک از محدودیت‌های تناظر یا نشان‌داری تخطی مهلک نداشته، پس گزینهٔ بهینه است.

### ۶. زلم‌زیمبو: زلم‌زیمبو و زیمبو‌زیمبو.

در واژهٔ «زلم‌زیمبو» نیز مانند نمونه قبل وند مکرر دوهجایی است که هجای اول آن کوتاه (CV) و هجای دوم نیز (CVC) است. همچنین، گزینهٔ رقیب آن در تابلوی (۶) «زیمبو‌زیمبو» است. در این نمونه، هم محدودیت‌های نشان‌داری (افراستگی و پسین بودن) با محدودیت‌های تناظر (بیشینگی درون‌داد - برون‌داد، بیشینگی پایه - وند مکرر و وابستگی پایه - وند مکرر) به رقابت گذاشته می‌شوند. در نتیجه، رابطه و تابلو زیر اولویت‌بندی این محدودیت‌ها را بر طبق الگوی «ظهور بی‌نشان» نمایش می‌دهد.

I-O Faithfulness >> Well-formedness >> B-R Identity (TETU)

MAX I-O >> [-High] >> [-Back] >> MAX B-R, DEP B-R

### جدول ۹: تابلوی مرتبه‌بندی محدودیت‌ها در ساخت واژهٔ «زلم‌زیمبو»

Input: / RED- { C + /æ/, /l/, /m/ } + zim.bo/	MAX I-O	[-High]	[-Back]	MAX B-R	DEP B-R
a. [zæ.læm- zim.bo]		*	**	****	***
b. [zim.bo - zim.bo]	*! **	**	****		

در تابلوی بالا، قیاس میان گزینه‌های (a) و (b) بیان‌گر آن است که گزینه (b) به غیر از تخطی از محدودیت‌های [-High] و [-Back]، با انجام تخطی مهلک از محدودیت (MAX I-O) بدساختی خود را نشان داده‌است. از سوی دیگر، گزینه (a) با وجود داشتن یک تخطی از محدودیت [-High]، دو تخطی از محدودیت [-Back]، چهار تخطی از محدودیت (MAX B-R) و سه تخطی از محدودیت (DEP B-R)، به سبب نداشتن تخطی مهلک و تنها تخطی از محدودیت‌هایی با مرتبه‌ی پائین‌تر نسبت به گزینه (b) به عنوان نمونهٔ بهینه از ارزیاب خارج می‌شود. در این میان، نکته پایانی در مورد دو مثال «سلم‌شوربا» و «زلم‌زیمبو» آن است که سه عنصر /æ/, /l/, /m/ که در درون‌داد به‌عنوان عناصر ثابت آمده‌اند باید در وند مکرر درج شوند؛

اما در گزینه تکرار کامل (شلم شلم و زیمبو زیمبو) این اتفاق نیفتاده است. البته، چون این عناصر درج شده در پایه وجود ندارند، درج آنها باعث تخطی از محدودیت (DEP B-R) می شود.

## ۵. نتیجه گیری

پژوهش حاضر ۷۱ نمونه از دوگان‌های ناقص پیشوندی در زبان فارسی (۱۹ نمونه دوگان‌های نوع اول، ۴۹ نمونه نوع دوم و ۳ نمونه نوع سوم) با استفاده از فرهنگ فشرده سخن و منابع مرتبط، را گردآوری کرده است. سپس به بررسی داده‌ها در چارچوب نظریه تناظر بهینگی پرداخته است. در واقع، این مقاله بر آن بود تا با تحلیل این نوع از دوگان‌های ناقص گامی در جهت پیوند زبان فارسی با این نظریه جدید در دستور زایشی بردارد. پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به این پرسش بود که «آیا می توان دوگان‌سازی ناقص پیشوندی در زبان فارسی را در چارچوب نظریه تناظر بهینگی تبیین کرد؟». در این زمینه باید اشاره کرد که در دوگان‌سازی ناقص که یکی از دو نوع کلی فرایند دوگان‌سازی (کامل و ناقص) در زبان فارسی است، بخش «وند» نه تنها هویت آوایی ندارد، بلکه فاقد معنا است. وند فقط مفاهیمی از قبیل شدت، تأکید و مقوله سازی را به معنای پایه می افزاید که آن را «وند مکرر» می نامند. دوگان‌سازی ناقص پیشوندی نیز زیرمجموعه‌ای از دوگان‌سازی ناقص است که در زبان فارسی به سه شکل بازنمایی می شود (بررسی داده‌های این سه گروه بیان گر معنا و مفهوم متفاوت هر دسته از این دوگان‌هاست):

الف) در نوع اول واج پایانی حذف می شود و صورت تغییر یافته قبل از پایه قرار می گیرد. مانند دَدَر، گُل گُلی، نانا ز و مَرَمَره.

ب) در نوع دوم همخوان آغازی پایه به همراه نیم هجایی ثابت قبل از پایه تکرار می شود. مانند آل و آجیل و پَت و پاره و کت و کلفت.

پ) در نوع سوم همخوان آغازی پایه به همراه جزئی ثابت تکرار می شود (به همراه بخشی که همواره ثابت است) مانند شَلَم شوروا (شوربا) و ولنگ و واز (باز).

بر پایه این تقسیم بندی، نگارندگان نمونه‌هایی از داده‌های گردآوری شده را انتخاب و با توجه به مرتبه بندی محدودیت‌ها (تناظر و نشان داری) در قالب تابلوهای بهینگی مورد بررسی قرار دادند. در نهایت، با تکیه بر تحلیل‌های انجام شده، مرتبه بندی ویژه‌ای برای هر نوع از دوگان‌های ناقص پیشوندی به دست آمد. بنابراین، می توان گفت که نظریه تناظر بهینگی در توجیه یکی از متنوع ترین انواع فرایندهای واژه سازی، یعنی دوگان‌سازی ناقص پیشوندی در زبان فارسی، کارآمد بوده و بار دیگر همگانی بودن این نظریه و محدودیت‌های حاکم بر آن تأیید می شود. نتیجه بررسی‌های مورد اشاره در جدول (۵) نشان داده شده است:

جدول ۱۰: مرتبه بندی به دست آمده از محدودیت‌ها در انواع دوگان‌های ناقص پیشوندی در زبان فارسی (مستخرج از مقاله حاضر)

مرتب‌بندی محدودیت‌ها (با توجه به الگوی (TETU))	نمونه	معنا و مفهوم		شماره	دوگان‌سازی ناقص پیشوندی	ردیف
MAX I-O >> NO-CODA >> MAX B-R	دادار	تقلید کودکانه	نمونه‌سازی	۱۹	نوع اول: تکرار با حذف واج پایانی	۱
MAX I-O >> RED = $\sigma_{\text{H}}$ >> NO-CODA >> MAX B-R	مزمزه	محاوره				
MAX I-O >> RED = $\sigma_{\text{H}}$ >> [-High] >> MAX B-R, DEP B-R	آل و آجیل و پت و پهن	و مرتبط با این		۴۹	نوع دوم: تکرار همخوان آغازی پایه به علاوه نیم هجای ثابت	۲
MAX I-O >> [-High] >> [- Back] >> MAX B-R, DEP B-R	شلم شور با و زلم زیمبو	هرج و مرج و شلوغی		۳	نوع سوم: تکرار همخوان آغازی پایه	۳

در پایان، می‌توان گفت این پژوهش به‌طور ویژه، به بررسی یکی از انواع فرایند دوگان‌سازی در زبان فارسی پرداخته‌است. بنابراین، بررسی‌های دقیق‌تر انواع دیگر این فرایند در چارچوب دیدگاه‌های مختلف (بر اساس بررسی‌های ساخت‌واژی، آوایی، معنایی و مواردی از این قبیل) می‌تواند یافته‌های این نوع پژوهش‌ها را کامل‌تر نماید. همچنین، فرایندهای گوناگونی را می‌توان در چارچوب نظریه بهینگی مورد بررسی قرار داد که خود به هرچه روشن‌تر شدن ساختار واجی، صرفی و نوایی در زبان فارسی کمک می‌نماید.

### فهرست منابع

- احمدی گیوی، حسن و حسن انوری (۱۳۸۶). دستور زبان فارسی. ج ۳. تهران: انتشارات فاطمی.
- امینی، رضا (۱۳۹۲). «دوگان سازی در زبان ترکی». جستارهای زبانی. دوره ۵. شماره ۳. صص ۲۷-۵۴.
- انوری، حسن (۱۳۸۲). فرهنگ فشرده سخن (۱) و (۲). تهران: انتشارات سخن.
- بی‌جن‌خان، محمود (۱۳۹۴). واج‌شناسی نظریه بهینگی. تهران: انتشارات سمت.
- حیدرپور بیگدلی، تهمنه (۱۳۹۰). فرآیند تکرار در زبان فارسی از دیدگاه نظریه بهینگی. رسالهٔ دکتری. دانشگاه علامه طباطبائی.
- خان‌جان، علیرضا و بتول علی‌نژاد (۱۳۸۹). «تحلیلی بر مضاعف سازی کامل در زبان فارسی بر مبنای نظریه دوگان‌سازی ساخت‌واژی». فصلنامه زبان و زبان‌شناسی. دوره ۶. شماره ۱۱. صص ۱۱۳-۱۳۸.

- دبیر مقدم، محمد (۱۳۹۱). زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی. تهران: انتشارات سمت.
- دبیر مقدم، محمد و سیما ملکی (۱۳۹۷). «بررسی ویژگی‌های سبکی تکرار کامل در رمان سوشون و بوف کور». زبان پژوهی. دوره ۱۰. شماره ۲۶. صص ۸۵-۱۰۵.
- راسخ مهند، محمد (۱۳۸۸). «بررسی معنایی تکرار در زبان فارسی». زبان‌شناسی. شماره ۴۴. صص ۶۵-۷۴.
- سلندری رابری، مرادعلی و همکاران (۱۳۹۵). «تکرار به‌مثابه دوگان‌سازی صرفی: شواهدی از زبان فارسی». جستارهای زبانی. دوره ۷. شماره ۵. صص ۹۱-۱۱۸.
- شریعت، محمدجواد (۱۳۶۶). دستور زبان فارسی. تهران: انتشارات اساطیر.
- شقایق، ویدا (۱۳۷۹). «فرآیند تکرار در زبان فارسی». مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. ج ۱. به کوشش سید علی میرعمادی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۵۱۹-۵۳۴.
- شقایق، ویدا (۱۳۹۲). مبانی صرف. تهران: انتشارات سمت.
- شقایق، ویدا و تهمنه حیدر پور بیگدلی (۱۳۹۰). «رویکرد نظریه‌ی بهینگی به فرایند تکرار با نگاهی بر واژه‌های مکرر فارسی». پژوهش‌های زبان‌شناسی. دوره ۳. شماره ۴. صص ۶۶-۴۵.
- صادقی، علی‌اشرف (۱۳۵۸). دستور برای سال چهارم فرهنگ و ادب. تهران: انتشارات سازمان کتاب‌های درسی ایران.
- صادقی، علی‌اشرف (۱۳۷۲ - ۱۳۷۰). شیوه‌ها و امکانات واژه‌سازی در زبان فارسی. تهران: انتشارات نشر دانش.
- عباسیان، سارا (۱۳۹۰). بررسی فرآیند تکرار در زبان فارسی در چارچوب نظریه‌ی بهینگی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تاکستان.
- فرشید ورد، خسرو (۱۳۸۰). گفتارهایی درباره‌ی دستور زبان. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- قریب، عبدالعظیم، جلال همایی، رشید یاسمی، محمد تقی بهار و بدیع الزمان فروزانفر (۱۳۶۵). دستور زبان فارسی. تهران: انتشارات اشرفی.
- کشانی، خسرو (۱۳۷۱). اشتقاق پسوندی در زبان فارسی امروز. تهران: انتشارات مرکز نشر دانشگاهی.
- کلباسی، ایران (۱۳۷۱). ساخت اشتقاقی واژه در فارسی امروز. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- گلفام، ارسلان و غلامرضا محیی‌الدین قمشه‌ای (۱۳۹۱). «تصویر‌گونگی دو ساخت‌ها در زبان فارسی: طبقه‌بندی معنایی». مجله‌ی جستارهای زبانی. دوره ۳. شماره ۱. صص ۱۷۲-۱۵۳.
- محمودی بختیاری، بهروز و زهره ذوالفقاری کندی (۱۳۹۳). «دوگان‌سازی کامل در زبان فارسی: یک بررسی پیکره بنیاد». پژوهشگاه علوم فناوری اطلاعات ایران. جلد ۳۱. شماره ۱. صص ۱۶۱-۱۴۷.
- محمودی بختیاری، بهروز و فرزانه تاج‌آبادی (۱۳۹۱). «مقوله‌ی اتباع در لغت‌نامه‌ی دهخدا-یک بررسی مجدد». پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی. دوره ۳. شماره ۳. صص ۱۹۲-۱۷۵.



- مشکور، محمدجواد (۱۳۴۹). دستورنامه در صرف و نحو زبان پارسی. تهران: انتشارات شرق.
- مشیری، مهشید (۱۳۷۹). فرهنگ اتباع. تهران: آگاهان ایده.
- مقربی، مصطفی (۱۳۷۲). ترکیب در زبان فارسی. مشهد: انتشارات توس.
- نوبهار، مهرانگیز (۱۳۷۲). دستور کاربردی زبان فارسی. تهران: انتشارات رهنما.
- واحدی لنگرودی، محمدمهدی و فاطمه یوسفی راد (۱۳۸۳). «بررسی فرآیند تکرار ناقص در زبان فارسی بر اساس ساخت واژه نوایی». مجموعه مقالات ششمین کنفرانس زبان شناسی. به کوشش ابراهیم کاظمی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. صص ۴۰۳-۴۲۰.

## References

- Abbasian, S. (2011). *The study of the Reduplication process in Persian based on Optimality Theory* (Master's thesis). Islamic Azad University, Takestan Branch. Qazvin, Iran [In Persian].
- Ahmadi Givi, H., Anvari, H. (2007). *Persian Grammar (3<sup>rd</sup> ed.)*. Tehran: Fatemi publications [In Persian].
- Amini, R. (2013). Reduplication in Turkish language. *Journal of Language Related Research*, 5(3), 27-54 [In Persian].
- Anderson, S. R. (1991). *A morphous morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anvari, H. (2003). *Sokhan comprehensive dictionary* (vols. 1 & 2). Tehran. Sokhan [In Persian].
- Aronoff, M. (1976). *Linguistics: word formation in generative grammar*. Cambridge: The MIT Press.
- Bijankhan, M. (2015). *Phonology: optimality theory*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Dabir-Moghadam, M. (2012). *Theoretical linguistics. emergence and development of generative grammar*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Dabir-Moghaddam M. & Maleki, S. (2018). Stylistic characteristics of total reduplication in Suvašun and buf-e kur. *Zabanpazhuhi*, 10(26), 85-105 [In Persian].
- Farshidvard, Kh. (2001). *About grammar*. Tehran: Amirkabir [In Persian].
- Ghaniabadi, S. (2005). M & P-echo reduplication in colloquial Persian: an OT analysis. Presented at *The Proceedings of the First International Conference on Aspects of Iranian Linguistic*. June. 17-19, 2005, Leipzig, Germany.
- Ghaniabadi, S., Ghomeshi, J., & Sadat-Tehrani, N. (2006). Reduplication in Persian: a morphological doubling approach. In C. Gurski & M. Radisic (Eds.), *The Proceedings of the 2006 annual conference of the Canadian Linguistic Association* (pp. 1-15). Toronto: University of Toronto.
- Gharib, A., Homa'ei, J., Yasemi, R., Bahar, M., & Forouzanfar, B. (1986). *Persian Grammar*. Tehran: Ashrafi Publications [In Persian].
- Golfam, A., & Mohyodin Qomshei, Gh. (2012). The iconicity of reduplicative constructions in Persian: semantic types. *Journal of Language Related Research*, 3(1), 153-172 [In Persian].
- Heidarpour Bidgoli, T. (2011). *Reduplication in Persian: an optimality theoretic approach* (PhD Dissertation). Allameh Tabataba'i University. Tehran, Iran [In Persian].
- Inkeles, S., & Zoll, C. (2005). *Reduplication: doubling in morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kager, R. (1999). *Optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kajitani, M. (2005). Semantic properties of reduplication among the world's languages. *LSO working papers in linguistics: proceedings of WIGL*, 93-106.
- Kalbassi, I. (1992). *The derivational structure of word in modern Persian*. Tehran: Institute for humanities and Cultural Studies publications [In Persian].

- Keshani, Kh. (1992). *Suffix derivation in today's Persian language*. Tehran: Tehran University Publications [In Persian].
- Khanjan, A., & Alinezhad, B. (2010). A morphological doubling approach to full reduplication in Persian. *Journal of language and linguistics*, 6(11), 113-138 [In Persian].
- Kirchner, J. S. (2010). *Minimal Reduplication* (PhD Dissertation). University of California, California, USA.
- Mahmoudi Bakhtiari, B. & Zolfaghar kondori, Z. (2014). Full reduplication in Persian: a corpus-based study. *Iranian Journal of Information Processing and management*, 31(1), 147-161 [In Persian].
- Mahmoudi Bakhtiari, B., & Tajabadi, F. (2012). Echo reduplication in Dehkhoda dictionary: a new study. *Journal of Language Related Research*, 3(3), 175-192 [In Persian].
- Marantz, A. (1982). *Re Reduplication*. United States: Linguistic Inquiry.
- Mashkour, M. J. (1970). *Morphology and syntax in Persian*. Tehran: Shargh Publications [In Persian].
- McCarthy, J. (1995). Faithfulness and reduplication identity. In J. Beckman, L. W. Dickey and S. Urbanczyk (Eds.), *Papers in Optimality theory* (pp. 249-384). University of Massachusetts Occasional papers.
- McCarthy, J. (2001[1993a]). Prosodic morphology I: constraint interaction and satisfaction. Retrieved from <<http://roa.rutgers.edu/files/482-1201>>
- McCarthy, J. (2004[1994a]). The emergence of the unmarked: optimality theory in prosodic morphology. In J. McCarthy (Ed.), *Optimality Theory in Phonology* (pp. 483-494). Oxford: Blackwell. Retrieved from <<http://roa.rutgers.edu/files/130-549>>
- McCarthy, J., & Prince, A. (1986). Prosodic morphology. Retrieved from <<http://ruccs.rutgers.edu/pub/papers/pm86all.pdf>>
- Mogharrabi, M. (1993). *Compounding in Persian*. Mashhad: Tous [In Persian].
- Moravcsik, E. A. (1978). *Reduplicative constructions*. In J. H. Greenberg, (Ed.), *Universals of Human Language: Word Structure* (Vol. 3., pp. 297-334). California: Stanford University Press.
- Moshiri, M. (2000). *Dictionary of reduplication*. Tehran: Agahan Publications [In Persian].
- Nobahar, M. (1993). *Grammar in Persian*. Tehran: Rahnama Publications [In Persian].
- Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2004). *Optimality theory: constraint interaction in generative grammar*. Oxford: Blackwell.
- Rasekh Mahand, M. (2009). The semantic analysis of reduplication in Persian. *Journal of Linguistics*, 44, 65-74.
- Regier, T. (1998). Reduplication and the arbitrariness of the sign. In M. Gernsbacher and S. Derry (Eds.). *The 20<sup>th</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 887-892). Lawrence Erlbaum Associates. Marhway. NJ.
- Russell, K. (1997). Optimality theory and morphology. In D. Archangeli & D. T. Langerdoen (Eds.), *Optimality Theory: An Overview* (pp. 102-133). Oxford: Blackwell.
- Sadat-Tehrani, N. (2003). The 'Indifference-ke construction' in modern conversational Persian. *Linguistica Atlantica*, 24, 43-70 [In Persian].
- Sadeghi, A. (1991-1993). *Methods and Facilities for Word formation in Persian*. Tehran. Nashr-e Danesh [In Persian].
- Sadeghi, A. (1979). *Grammar for the fourth year of culture and literature*. Tehran. SAMT [In Persian].
- Salandari Rabori, M. A., Rafiei, A., & Alinezhad, B. (2016). Reduplication as morphological doubling: Persian evidence. *Journal of Language Related Research*, 7(5), 91-118 [In Persian].
- Shaghaghi, V. (2000). Reduplication process in Persian. In A. Mir Emadi (Ed.), *The 3<sup>rd</sup> conference of theoretical and applied linguistics* (vol. 1., pp. 519-534). Tehran, Allameh Tabataba'i University [In Persian].
- Shaghaghi, V. (2013). *An introduction to morphology*. Tehran. SAMT [In Persian].
- Shaghaghi, V., & Heidarpour Bidgoli, T. (2011). The approach of optimality theory to reduplication in Persian. *Journal of Researches in linguistics*, 3(4), 45-66 [In Persian].

- Shariat, M. J. (1987). *Persian grammar*. Tehran. Asatir publications [In Persian].
- Spencer, A. (1991). *Morphological theory: an introduction to word structure in generative grammar*. Oxford: Blackwell.
- Stolz, T. (2008). Total Reduplication and Grammaticalisation. University of Leuven, 16-19 July 2008, Retrieved from <<http://www.ling.arts.kuleuven.be/nrg4/>>
- Trask, R. L. (1997). *A Student's dictionary of language and linguistics*. London: Arnold, a member of the Hodder Headline Group.
- Vahedi Langeroudi, M. M., & Yousefi Rad, F. (2004). The analysis of partial reduplication process in Persian based on prosodic morphology. In I. Kazemi (Ed.), *The 6<sup>th</sup> Conference of Linguistics* (pp. 403-420). Tehran: Allameh Tabataba'i University [In Persian].
- Wilbur, R. (1973). *The phonology of reduplication*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.

## The Optimality Theory Approach to “Partial Prefixed Reduplication” in Persian

Leila Rahmati Nejad<sup>1</sup>  
Faezeh Arkan<sup>2</sup>  
Tahmineh Heidarpour Bidgoli<sup>3</sup>

Received: 07/02/2018

Accepted: 20/10/2018

### Abstract

Each language uses different ways to create a new word. One of the ways is “Reduplication process”. It is a productive process in morphology. In this process, it is possible to repeat the whole or partial word (or base) and produce a new word with a different meaning. According to this method, the new part is added to the base which has the main role to determine its form and to repeat the whole or partial base in the left, right, and sometimes middle positions of the base. Also, this process can be divided into “Full/Total” and “Partial” reduplication in Persian. In partial reduplication, a part of the base not only does not possess phonological identity, but it also carries no meaning. It only adds concepts such as intensity, emphasis and categorization to the base meaning which is called “Reduplicant”. The partial reduplication per se is divided into “Prefixed and Suffixed reduplication”. With respect to the new definitions and studies in this field, “partial prefixed reduplication” is classified into three groups in Persian:

1. In the first type, the last phoneme of the base is deleted and the modified form precedes the base, like: (nâ nâz) ناناژ, (gol goli) گل گلی, (dæ dær) ددر
2. In the second type, the base first consonant is reduplicated with the fixed half-syllable before the base, such as: (cæt-o coloft) کت وکفت, (pæt-o pæhn) ، پت و پهن, (ʔâl-o ʔâdʒil) آل و آجیل
3. In the third type, the base first consonant is reduplicated with a fixed part (together with a section which is constantly fixed, for example: (veleng-o vâz/bâz) ولم واز/باز, (ʒælæm ʃurvâ/ʃurbâ) زلم شوروا/شوربا, (zælæm zimbo) زلم و زیمبو

After introducing different kinds of reduplication process in Persian, this article studied the partial prefixed reduplication based on the standard version of “Optimality Theory” that is called “Correspondence Theory”. In fact, it aims at investigating this process towards incorporating Persian to the new theory in “Generative Grammar”. So, the main question targeted by the study is:

- Can we describe the “Partial prefixed reduplication process” in Persian based on “Correspondence Theory” (the standard version of Optimality Theory)?

To answer this question, first, we should be familiar with Optimality and Correspondence Theories. Optimality Theory which was first established through intro-

<sup>1</sup> PhD Student of General Linguistics, Islamic Azad University of Qom (Corresponding Author); rahmatinejad\_stu@qom-iau.ac.ir

<sup>2</sup> Assistant Professor, Hazrat-e Masoumeh University; farkan@hmu.ac.ir

<sup>3</sup> Visiting Professor, Allameh Tabataba'i University; t.heidarpour@khatam.ac.ir

ducing “over application” by Wilbur (1973) in his studies, was later noticed by researchers through publishing Prince and Smolensky’s (1993, 2004) and McCarthy and Prince’s (1993) articles. McCarthy and Prince (1993a, 2001) investigated prosodic morphology within the framework of Optimality Theory and offered significant issues on morphology, tone, and especially reduplication process. In this theory, all of the fields (including phonology, syntax and morphology) are considered “constraint-based”. These constraints are universal and are common among languages, and various ranking among these constraints in diverse languages on the one hand and their violation on the other hand justify the difference and diversity among those languages. Therefore, each language can violate each constraint; but the ranking of constraints in each language determines which constraints in that language are non-violable and which are violable (Dabir-Moghadam, 2012, pp. 649-656). Also, we have two kinds of constraints in this theory: “Faithfulness constraints” and “Markedness constraints”. In fact, the competition between these two constraints determines the “optimal option”. Markedness constraints cause a kind of change in structures, whereas faithfulness constraints basically prevent numerous changes, such as deletion, insertion or changes in the features of segments. However, the part related to reduplication in morphology is the standard version of this theory termed “Correspondence theory” wherein faithfulness constraints are introduced as correspondence (Kager, 1999, p. 194). In this type of Optimality Theory which was first introduced by McCarthy and Prince (1995, p. 25), the “default” and “total” models are presented. This study has selected the default model to investigate partial prefixed reduplication in Persian. Correspondence Theory claims that the reduplication patterns are formed through the interaction of three constraints:

- a. “Markedness constraints or well-formedness” that code markedness constraints;
- b. “Faithfulness constraints” that guarantee the identity of deep structure and surface structure;
- c. “Identity constraints” (B-R) that guarantee the similarities of the reduplicant and the base.

In fact, this theory, with a different ranking of these three types of constraints, tries to explain the differences and similarities between typology present in the reduplication pattern of the world languages and also tries to explain specific patterns in languages (Kager, 1999, p. 200).

Then, for analyzing the data, we gathered several samples of partial prefixed reduplication in Persian through making use of library method and the use of “Sokhan Dictionary” as well as related sources and divided them into three groups. Based on this classification, the authors derived some samples of the aforementioned reduplications and investigated the words in the form of “optimality tableau” with respect to the ranking of constraints (correspondence and markedness).

Finally, based on the analyses obtained, a specific ranking was gained for each type of partial prefixed reduplication. Therefore, it can be said that the Optimality Theory is useful in justifying one of the diverse types of lexicalization processes, namely partial prefixed reduplication in Persian and universality of this theory. Also, the constraints governing this theory are approved once again.

**Keywords:** Partial prefixed reduplication, Optimality Theory, Correspondence Theory, Constraint; tableau

## طراحی و اجرای مقدماتی آزمون تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان: شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان<sup>۱</sup>

سارانا قوامی لاهیج<sup>۲</sup>  
مریم دانای طوس<sup>۳</sup>  
عبدالرضا تحریری<sup>۴</sup>  
علی ربیع<sup>۵</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۲۵

### چکیده

درک خوانداری، حاصل فرآیند تعامل خواننده با زبان نوشتار و در نهایت دریافت معنای متن است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین خوانندگان بزرگسال ماهر و ضعیف، از جنبه کاربرد راهبردهای زیربنایی درک خوانداری از جمله راهبردهای شناختی و فراشناختی تفاوت‌های بسیاری وجود دارد. باید توجه

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19634.1522

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران جنوب؛ st\_s\_ghavamilahij@azad.ac.ir

<sup>۳</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه گیلان (نویسنده مسئول)؛

maryam.dana@guilan.ac.ir

<sup>۴</sup> دکترای تخصصی آموزش زبان انگلیسی، استادیار گروه زبان انگلیسی، هیأت علمی دانشگاه گیلان؛

atahriri@guilan.ac.ir

<sup>۵</sup> دکترای تخصصی زبان‌شناسی، استادیار گروه زبان‌شناسی، هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی، تهران جنوب؛

a\_rabi@azad.ac.ir

داشت، ابزاری مناسب برای سنجش سطح درک خوانداری بزرگسالان در داخل کشور و معیارهای مناسب درانتخاب متن‌های مورد نیاز چنین ابزاری وجود ندارد. بر این مبنای هدف پژوهش حاضر، ساخت ابزار سنجش سطح درک خوانداری بزرگسالان فارسی زبان بود. این مطالعه، پژوهشی ترکیبی بود که با هدف پاسخگویی به سه پرسش اصلی در زمینه معیارهای انتخاب متن برای آزمون‌های درک خوانداری، کاربری معیارهای منتخب در ساخت آزمون مناسب برای سنجش درک خوانداری بزرگسالان و بررسی روایی و پایایی آزمون ساخته شده انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد متن‌های منتخب باید متناسب با الگوهای آزمون‌های بین‌المللی و اصول زبان‌شناسی متن باشد. برای بررسی روایی، ابزار ساخته شده در اختیار اساتدهای متخصص قرار گرفت و پس از انجام اصلاحات، روایی محتوایی آن تأیید شد. برای بررسی پایایی و تحلیل گویه‌ها، این ابزار در دو مرحله روی نمونه‌ای ۶۰ نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد اجرا شد. یافته‌های به دست آمده، نشان‌دهنده سطح مطلوب پایایی آزمون (۰/۸۲) و (۰/۸۴) بود. پس از هنجاریابی، می‌توان از این ابزار در سنجش سطح درک خوانداری بزرگسالان و در برنامه‌ریزی‌های آموزشی برای انتخاب محتوای آموزشی بهره گرفت.

**واژه‌های کلیدی:** درک خوانداری، ساخت آزمون، بزرگسالان، دانشجویان کارشناسی ارشد

## ۱. مقدمه

خواندن به معنای جامع و علمی، ابزاری است که می‌توان با آن به گنجینه بی‌انتهای تجربه بشری دست یافت. بر این اساس، خواندن با فهم مطلب و پیامی پیوند می‌خورد که نویسنده با نشانه‌ها و رمزهای کلامی نوشته‌است. همچنین خواندن دربرگیرنده مجموعه پیچیده‌ای از مهارت‌ها شامل بازشناسی واژه‌ها و پاره‌گفته‌ها و هماهنگ‌سازی معنا با کل متن است. گریب و استولر (Grabe & Stoller, 2011, p. 13)، این مهارت‌ها را به گونه‌های مهارت‌های سطح بالا و مهارت‌های سطح پائین دسته‌بندی می‌کنند. مهارت‌های سطح پائین، معمولاً به پردازش‌های زبانی شامل بازشناسی واژه، تجزیه نحوی و رمزگشایی معنایی گفته می‌شود که مهارت‌محور هستند. این در حالی است که مهارت‌های سطح بالا، دربرگیرنده درک و راهبردهای آن است که در کنار هم مراحل خواندن را تکمیل می‌کنند. درک خوانداری، فرایندی چندمنظوره است. به گونه‌ای که در صورت شکل‌گیری ارتباط درست میان خواننده و متن و در پی آن فهم پیام مورد نظر، تحقق می‌یابد. هر

متن، مشتمل بر معنایی است که خواننده باید به کمک دانش و تجربه‌های پیشین خود به آن پی ببرد. هنگامی که متنی خوانده می‌شود، تجربیات خواننده بر درک یا برداشت متن تأثیر می‌گذارد و معنا استخراج می‌شود. طی فرآیند درک، از یک سوی مجموعه‌ای از اطلاعات انتقال می‌یابد و واژه‌هایی نیز به دایره واژگان خواننده افزوده می‌شود. از سوی دیگر، خواننده با یادگیری واژه‌های جدید، دانش نو و ساختارهای مختلف زبانی، می‌تواند دیگر مهارت‌های زبانی را در خود تقویت کند. بر مبنای همین وجوه چندگانه، پژوهشگرانی مانند آلن و هانکوک (Allen & Hancock, 2008, p. 125)، خواندن را مشتمل بر روابط پیچیده‌ای می‌دانند. این روابط درک و واژه، رابطه میان واژه‌ها و مفاهیم، دریافت ایده اصلی متن، تشخیص هدف نویسنده، ارزیابی متن و قضاوت درباره آن را شامل می‌شود. به باور آن‌ها، به دلیل همین پیچیدگی‌هاست که مهارت خواندن و درک خوانداری، توجه علاقه‌مندان بسیاری را به پژوهش در حوزه‌های گوناگون آن کشانیده‌است.

ضعف در پیش‌نیازهای درک متن و در نظر نگرفتن راهبردهای مناسب آن، به هنگام خواندن انواع متفاوت متن از جمله مشکلات دانش آموزان و دانشجویان در دوره‌های تحصیلی مختلف است (Atkinson, 2014, p. 3). یادگیری خواندن فرآیندی طولانی مدت است و در انتهای مراحل یادگیری خواندن است که خواننده بزرگسال به راحتی می‌تواند متن‌های گوناگون را بخواند و معنای مورد نظر را از آن برداشت کند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که بین خوانندگان ماهر و ضعیف از جنبه کاربرد راهبردهای زیربنایی درک خوانداری تفاوت بسیاری وجود دارد (Cain et al., 2000, p. 33). پژوهش‌های گوناگونی در پیوند با مشکلات خواندن و درک متن در سطح بین‌المللی انجام شده‌است. برای نمونه، می‌توان به برگزاری آزمون‌های پرلز<sup>۱</sup> و پیزا<sup>۲</sup> اشاره کرد. در سال‌های اخیر در کشور ما نیز تعداد این پژوهش‌ها رو به افزایش است. دلیل این مسئله را شاید بتوان در گزارش چند دوره آزمون استاندارد پرلز در ایران یافت که نشان از ضعف دانش آموزان ایرانی در بسیاری از زمینه‌های درک خوانداری دارد (Mullis et al., 2012). با وجود کسب چنین یافته‌های ضعیفی در آزمون‌های بین‌المللی و با وجود انجام پژوهش‌های مرتبط در داخل کشور (Jabbari & Khademi, 2013; Daneshgar, 2017)، هنوز ابزار مناسبی برای تعیین سطح درک خوانداری افراد به ویژه در گروه بزرگسال وجود ندارد. زندگی در جامعه امروزی نیازمند یادگیری و خواندن متن‌های گوناگون است. با وجود اهمیت این مسئله و برخلاف پیشرفت کمی تعداد دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی در کشور، هنوز معیار مشخصی برای تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان باسواد وجود ندارد. توسعه آموزش عالی در سال‌های اخیر، تحولی علمی

<sup>1</sup> PIRLS: progress in international reading literacy study

<sup>2</sup> PISA: program for international student assessment



است که با وجود آثار مثبت آن، کاستی‌هایی نیز دارد. یکی از مهم‌ترین این کاستی‌ها، نبود ابزاری مناسب برای سنجش سطح درک خوانداری دانشجویان و تهیه مواد آموزشی مناسب با این سطح است. این پژوهش، سه هدف مشخص را دنبال می‌کند. نخست، این مقاله در پی تعیین معیار(های) انتخاب متن و پرسش‌های مورد نظر برای آزمون تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان است. دوم، پژوهش پیش‌رو به دنبال طراحی و ساخت این آزمون بوده و سوم، این مقاله بر آن است تا روایی و پایایی آزمون ساخته‌شده را مشخص نماید. بر این مبنا، پرسش‌هایی پژوهش از این قرارند؛ نخست اینکه، «معیار(های) انتخاب متن و پرسش‌های مورد نظر برای آزمون تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان چه مواردی هستند؟». دوم آنکه، «کاربست معیارهای به‌دست‌آمده در پاسخ به این پرسش منجر به طراحی چه آزمونی برای تعیین سطح درک متن بزرگسالان می‌شود؟». در پایان، «آیا آزمون طراحی‌شده بر اساس این معیارها روایی و پایایی لازم را دارد؟»

## ۲. مبانی نظری

در این بخش، مفاهیم زیربنایی درک خوانداری و عوامل زیربنایی در طراحی آزمون‌های درک خوانداری مرور خواهند شد.

### ۲.۱. مفاهیم زیربنای درک خوانداری

همان‌گونه که در بخش مقدمه اشاره شد، خواندن به طور کلی، فرآیندی پیچیده و چندوجهی است. خواندن از طریق دو فرآیند پایه انجام می‌شود: نخست، رمزگشایی نمادها و بازشناسی واژه‌ها و دوم، یکپارچه‌سازی معانی واژه‌ها در بافت متن (Gough & Tunmer, 1986, p. 7). نظریه ساده خواندن<sup>۱</sup> گاف و تانمر (Gough & Tunmer, 1986) نیز دقیقاً بر همین مبنا ارائه شده‌است. اصول این نظریه تا سال‌ها در سیستم‌های آموزشی، راهنمای تدریس درک خوانداری به شمار می‌آمد. بر مبنای این نظریه، خواندن فرآورده مشترک رمزگشایی و درک خوانداری است. در واقع، خواندن موفق، نیاز به هر دوی این اجزاء دارد که هیچ‌یک به تنهایی نمی‌تواند این مهم را انجام دهد. هر چند که اهمیت هر یک از این دو جزء به مرور زمان تغییر می‌کند. در مراحل اولیه یادگیری خواندن، مهارت رمزگشایی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم این مهارت زبانی به شمار می‌آید. هر چند به مرور زمان و در بزرگسالی، درک خوانداری اهمیت بیشتری می‌یابد (Adlof et al., 2010, p. 333). در سال‌های پی‌درپی، بیشتر پژوهش‌ها در این زمینه فقط روی مهارت‌های بازشناسی واژه

<sup>1</sup> simple view of reading (SVR)

و رمز‌گشایی در کودکان و در سال‌های ابتدایی یادگیری سواد متمرکز شده بود. این در حالی است که در سال‌های اخیر این مطالعات بیشتر روی سنین بالاتر یعنی سنین بعد از چیرگی بر مهارت‌های رمز‌گشایی انجام می‌شود (Catts et al., 2006, p. 285; Cain et al., 2004, p. 51).

درک خوانداری از جنبهٔ اکتساب و رشد وابسته به درک زبان گفتاری است و ارتباط بین این دو، دوسویه است. همچنین، همزمان با رشد، افراد در مواجهه با متن‌های چالشی‌تر قرار می‌گیرند. این مسئله، سبب افزایش دایرهٔ واژگان و غنی‌تر شدن دانش دایره‌المعارفی و تجربه می‌شود (Nation, 2005, p. 44). تفاوت‌های فردی در دانش واژگانی از سن پیش از مدرسه آغاز می‌شود. همچنین تأثیر وضعیت اجتماعی - اقتصادی بر توانایی کلامی به اثبات رسیده‌است. به ویژه، دانش واژگانی به گونه‌ای که پس از شروع مدرسه دایرهٔ واژگان کودکان به شیوهٔ چشم‌گیری افزایش می‌یابد (Atkinson, 2014, p. 14).

فرا تر از رشد مهارت‌های بازشناسی واژه، برای رسیدن به سطح مطلوب درک خوانداری مشارکت دیگر فرآیندها هم ضروری است. معنای تحت‌اللفظی به ندرت همهٔ مفهوم یک نوشته را بیان می‌کند. بر پایهٔ دیدگاه پرفتی و همکاران (Perfetti et al. 2005, p. 229)، بازنمون ذهنی<sup>۱</sup> ساخته شده از خواندن یک متن (همان مدل موقعیتی<sup>۲</sup> راوسون و کینش (Rawson & Kintsch, 2005) باید به اندازه‌ای غنی شود که فهم عمیق‌تری از معنای ظاهری متن ایجاد کند. مدل‌های موقعیتی، با تلفیق ساختارهای خرد<sup>۳</sup> و کلان<sup>۴</sup> متن با دانش دایره‌المعارفی در ذهن خواننده ساخته می‌شوند که از عوامل دیگری از جمله ظرفیت حافظهٔ فعال و استنتاج‌سازی<sup>۵</sup> اثر می‌پذیرند (Atkinson, 2014, p. 10). پرفتی و همکاران (Perfetti et al., 2005, p. 234) ادعا می‌کنند که به‌روزرسانی بازنمون ذهنی متن، به وسیلهٔ کاربرد سه راهبرد در هنگام درک امکان‌پذیر است. این راهبردها مشتمل بر استنتاج‌سازی، نظارت بر درک<sup>۶</sup> و حساسیت به ساختار داستان هستند.

الف) استنتاج‌سازی، توانایی استفاده از دو یا چند بخش از اطلاعات متن برای رسیدن به بخش سوم اطلاعاتی است که به صورت ضمنی در متن مطرح شده‌است. استنتاج‌سازی می‌تواند تا اندازهٔ تشخیص مرجع یک ضمیر ساده باشد. یا به اندازه‌ای پیچیده باشد که نیازمند رسیدن به معنای تلویحی نهفته در متن بوده که از طریق انتخاب یک واژهٔ خاص توسط نویسنده شکل می‌گیرد و درک آن نیاز به دانش پیشین خواننده دارد. در واقع، می‌توان گفت در هنگام درک، خواننده با

<sup>1</sup> mental representation

<sup>2</sup> situation model

<sup>3</sup> micro-structure

<sup>4</sup> macro-structure

<sup>5</sup> inference-making

<sup>6</sup> comprehension monitoring

انجام استنتاج‌های گوناگون، جمله‌هایی با معنای پنهان و در ظاهر ناپیوسته را به مطلبی پیوسته تبدیل می‌کند. این توانایی خواننده، به نویسنده امکان می‌دهد که در هنگام نوشتن متن به اندازه لازم بنویسد. چرا که در بسیاری موارد نیاز به توضیح همه جزئیات در متن نیست، بلکه فقط زمینه و طرح کلی ارائه می‌گردد و خواننده با استنتاج‌هایش متن را گسترش خواهد داد. بسیاری از پژوهشگران ادعا می‌کنند که راهبرد استنتاج‌سازی، بخش اصلی و مرکزی درک خوانداری است (Tarchi, 2015, p. 81; Silagi et al., 2014, p. 407).

ب) نظارت بر درک، یکی از راهبردهای فراشناختی درک خوانداری است. به وسیله این راهبرد، شخص وضعیت فهم خود از اطلاعات را مورد بررسی قرار می‌دهد. این راهبرد، برای درست‌خوانی ضروری است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خوانندگان ضعیف اغلب نمی‌توانند بر درک اطلاعات نظارت داشته باشند (Baker & Anderson, 1982, p. 282). هدف از نظارت بر درک، یافتن نقاط ضعف متن در هنگام خواندن است. وقتی خواننده ماهر از عدم فهم مطلب آگاهی می‌یابد، از راهبردهای اصلاحی برای حل این مشکل بهره می‌گیرد. این راهبردهای اصلاحی شامل دوباره‌خوانی، کمک گرفتن از دیگران، استفاده از منابع و متن‌های مرتبط، استنتاج‌های منطقی بر اساس متن و یا بهره‌گیری از دانش پیشین است.

پ) ساختار متن، نوع خاصی از دانش پیشین است که خوانندگان ماهر آن را دارند. خوانندگان ماهر اطلاعات مفید را تشخیص می‌دهند و می‌دانند که چگونه این اطلاعات با دیگر گزاره‌های متن در ارتباط اند. گذشته از این، آن‌ها می‌توانند این ارتباط را در متن‌هایی که به درستی سازمان‌دهی نشده‌اند، نیز برقرار کنند. این خوانندگان، نخست از طریق تجربه خود در زبان شفاهی و سپس به وسیله خواندن، الگوهای شناختی- ساختارهای بلاغی- که پیش‌تر کسب کرده‌اند، را برای درک به کار می‌برند. این الگوها آن‌ها را هدایت می‌کند تا مثلاً تشخیص دهند که یک متن ویژه دو چیز را مقایسه می‌کند، یا مشکلی را مطرح می‌کند و به آن پاسخ می‌دهد. خوانندگانی که می‌توانند ساختار متن را تشخیص دهند بهتر می‌توانند اطلاعاتی که برای درک موفق نیاز دارند را در متن بیابند. انواع متن‌ها روی توجه خواننده بر جنبه‌های گوناگون موقعیت ارتباطی متمرکز داشته و با فعالیت‌های ذهنی گوناگونی مرتبط است. هاتیم و میسون (Hatim & Mason, 1997, p. 33) معتقدند متن‌های تفسیری، مشتمل بر تحلیل و ترکیب مفاهیم است. متن‌های مباحثه‌ای، بر ارتباط مفاهیم یعنی تأیید یک نظریه و ارتباط آن با نظریه مخالف متمرکز است. این نوع متن‌ها با فرآیندهای ذهنی قضاوت سر و کار دارند. متن‌های روایی، زنجیره‌ای از رخ‌دادها را تشکیل می‌دهند که بین آن‌ها رابطه علت و معلولی برقرار است و به صورت زنجیروار پشت سر هم بیان می‌شوند.

## ۲.۲. عوامل مهم در طراحی آزمون‌های سنجش درک خوانداری

در بخش‌های پیشین، نظریه‌هایی که پیش‌زمینه‌های کسب مهارت در درک خوانداری بعد از فراگیری مراحل ابتدایی خواندن را نشان می‌دهد، شرح داده شد. در این زمینه، شیوه سنجش سطح مهارت خواندن را می‌توان از پیش‌نیازهای یک نظام آموزشی دانست. در دهه‌های اخیر، یکی از بخش‌های مهم زبان‌آموزی، آزمون‌سازی است. در واقع، آزمون‌سازی رابطه میان یک نظریه و بررسی‌های میدانی است. یافته‌های کیفی و کمی به دست آمده از چنین رویکرد عمل‌مداری در حوزه مطالعات زبان‌شناسی کاربردی، در راستای از بین بردن مشکلات و بازسازی ایرادهای آموزشی به کار برده می‌شود (Davis, 2001, p. 134). کیفیت هر گونه ارزیابی آموزشی، به کیفیت ابزار مورد استفاده بستگی دارد. اگر این ابزارها به خوبی طراحی شده باشند، می‌توانند از هدررفت وقت و هزینه جلوگیری نمایند. اما باید دید معیار طراحی آزمون متناسب با هدف این پژوهش چیست؟

کورتیه و همکاران (Corte et al., 2001, p. 535) سه عامل را در درک خوانداری دخیل می‌داند: مهارت خواننده، هدف خواندن و متن. تعامل درست این سه عامل در کنار هم، می‌تواند منجر به درک درستی از محتوای مورد بررسی شود. جمله‌ها باید به گونه‌ای در کنار هم قرار بگیرند که همپوشانی معنا مابین آن‌ها پدید آید و خواننده بازنمون منسجمی از محتوای متن داشته باشد. به باور کروسلی و همکاران (Crossley et al., 2011, p. 84) هنگامی که تهیه‌کنندگان مواد آموزشی می‌خواهند متن‌های قابل درک طراحی کنند، معمولاً دو دیدگاه کلی ساختاری و شمی<sup>۱</sup> را در نظر می‌گیرند.

دیدگاه ساختاری، برای تهیه متن مبتنی بر استفاده از ساختار و فهرست واژگان است که بر اساس سطح سواد خوانندگان و دایره واژگانی آن‌ها متن‌ها را طراحی می‌کند. دیدگاه دیگری که زیرمجموعه دیدگاه ساختاری به شمار می‌آید، استفاده از فرمول‌های خوانش‌پذیری<sup>۲</sup> استی مانند فرمول سهولت خوانش فلش (Flesch, 1948)، فرمول دیل-چال (Dale-Chall, 1948)، فرمول فوگ (Gunning, 1952)، فرمول فرای (Fry, 1968) و موارد مشابه است. این فرمول‌های خوانش‌پذیری، آماری از متن به دست می‌دهند که بر اساس تعداد واژه‌ها و اندازه جمله‌ای متن است. بر خلاف دیدگاه ساختاری، دیدگاه شمی موضوعی تر است و فقط روی حس طبیعی نویسنده از درک‌پذیری متن و پردازش گفتمان پایه‌ریزی می‌شود (Crossley et al., 2011, p. 85).

<sup>1</sup> intuitive

<sup>2</sup> readability

با وجود اینکه فرمول‌های خوانش‌پذیری، به طور گسترده‌ای در بررسی‌های تحلیل متن‌های مناسب آموزشی به کار گرفته شده‌اند، اما دو معیار ساده تعداد واژه و اندازه جمله معیارهایی سطحی و بسیار ساده به شمار آیند. این فرمول‌ها بسیاری از اجزای زبانی و گفتمانی مانند انسجام<sup>۱</sup> و پیوستگی<sup>۲</sup> را نادیده می‌گیرند که از جنبه نظری بر روی دشواری درک متن تأثیرگذار هستند (Crossley et al., 2011, p. 88). بی‌تردید، هنگامی که متنی مشتمل بر واژه‌ها و جمله‌های طولانی‌تر باشد، خواندن آن به تلاش بیشتری نیاز دارد. زیرا واژه‌های طولانی در زبان چندان رایج نیستند و فراوانی کمتری دارند. جمله‌های طولانی‌تر هم، نیاز به چالش بیشتر حافظه فعال دارد و شاید سخت‌تر به نظر برسند. بنابراین نمی‌توان انکار کرد که پارامترهای تعداد واژه و اندازه جمله مهم هستند. هر چند فقط با در نظر گرفتن این دو عامل نمی‌توان سطح خوانش‌پذیری متن را نشان داد.

جنبه‌های زبان‌شناختی متن از دیدگاه‌های مختلفی بررسی شده‌است. از جمله می‌توان به دستور متن (Van Dijk, 1972)، زبان‌شناسی متن (De Beaugrande & Dressler, 1981) و تحلیل گفتمان (Brown & Yule, 1983) اشاره کرد. هدف دستور متن ون‌دایک (Van Dijk, 1972)، طراحی مدلی برای ساختارهای دستوری متن‌ها است (همانند دیدگاه گشتاری چامسکی). تحلیل گفتمان، تحلیل گفتار و متن را با توجه به بیناکنش‌ها و کارکردهای اجتماعی مورد بررسی قرار می‌دهد. زبان‌شناسی متن به چگونگی ایجاد متن و ویژگی‌های بافتی آن می‌پردازد. بوگراند و درسلر (De Beaugrande & Dressler, 1981) به عنوان پایه‌گذاران زبان‌شناسی متن، هفت ویژگی را برای «متن» برمی‌شمرند که از این قرارند: ۱- انسجام<sup>۲</sup> - پیوستگی<sup>۳</sup> - قابلیت پذیرش<sup>۴</sup> - هدفمندی<sup>۵</sup> - پیام‌رسانی<sup>۶</sup> - موقعیت‌مداری<sup>۷</sup> - بینامتنیت<sup>۸</sup> (Alborzi, 2013, p. 182).

از میان ویژگی‌های بالا، دو ویژگی «انسجام» و «پیوستگی»، ویژگی‌های متن‌محور هستند. به این معنا که مربوط به خود متن می‌شوند و از آراء هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) تأثیر پذیرفته‌اند. پنج ویژگی دیگر، رویکردی کاربردی نسبت به متن دارند و درباره نحوه ارتباط و تعامل متن و خواننده با یکدیگر است (Amiri Khorasani & Alinejad, 2015). منظور از پیوستگی، تفسیرپذیری متن و منظور از انسجام، استفاده درست از ابزارهای

<sup>1</sup> cohesion

<sup>2</sup> coherence

<sup>3</sup> acceptability

<sup>4</sup> intention

<sup>5</sup> informativity

<sup>6</sup> situationality

<sup>7</sup> intertextuality

زبانی مثل عناصر ارجاعی (ضمایر، عناصر اسمی، عناصر اشاره و عناصر ملکی)، تکرار، حذف، جایگزینی، روابط گزاره‌ها و نشانگرهای موضوعی است. پیوستگی بیشتر با عناصر گفتمانی در ارتباط است. برای نمونه، دو جمله «اینجا بهار است. پرنده‌ها آواز می‌خوانند» پیوسته است اما هیچ رابطی جمله اول را به جمله دوم پیوند نروده است (Ehrlich, 1991, p. 169).

پیوستگی و انسجام در مدل درک خوانداری کینش و وندایک (Kintsch & van Dijk, 1978) به صورت درک معنا در نموداری پیوسته از گزاره‌ها تعبیر می‌شود. گزاره یک واحد منطقی-معنایی<sup>۱</sup> است که از یک محمول<sup>۲</sup> و یک یا چند موضوع<sup>۳</sup> تشکیل شده است. دو گزاره در صورتی پیوسته به شمار می‌آیند که موضوع مشترکی داشته باشند. این قانون همپوشانی موضوع‌ها سبب ایجاد پیوستگی محلی ساختارهای خرد متن می‌شود. در سطح کلی‌تر، گزاره‌ها در ساختارهای کلان سازمان‌دهی می‌شوند. به دلیل ظرفیت محدود حافظه فعال، پردازش‌ها در چرخه‌های متوالی انجام می‌شوند. هنگامی که بخشی پردازش می‌شود، برخی گزاره‌ها انتخاب می‌شوند و در محفظه موقت نگهداری می‌شوند که بخشی از حافظه فعال است. در صورتی که موضوع مشترکی مابین یکی از گزاره‌ها در چرخه فعلی و یکی از گزاره‌ها در محفظه موقت باشد، این گزاره‌ها برای ایجاد انسجام به شیوه مستقیم و خودکار عمل می‌کنند. در این میان، اگر موضوع مشترکی وجود نداشته باشد، به دنبال گزاره‌هایی می‌گردد که پیش‌تر پردازش شده و در حافظه بلند مدت ذخیره شده‌است و آن را دوباره در حافظه فعال بارگزاری و پردازش می‌کند. در صورتی که جستجو موفق نباشد، برای فهم معنا از استنتاج‌سازی بر مبنای دانش دایره‌المعارفی استفاده می‌شود. به نظر می‌رسد از دیدگاه کینش و وندایک (Kintsch & van Dijk, 1978) بارگزاری دوباره یک گزاره در حافظه فعال و ایجاد استنتاج نیاز به زمان و منابع شناختی بیشتری دارد. در نتیجه به باور آن‌ها، پردازش متنی‌هایی که نیاز به استنتاج‌سازی‌های مکرر دارند، مشکل‌تر است. آنچه از مرور این نظریه‌ها می‌توان دریافت این است که انسجام و پیوستگی در تعیین ساختار متن، وجه مشترک همه نظریه‌هاست.

جدا از انسجام و پیوستگی، در تحلیل یک متن، سه ساختار کلی مورد توجه قرار می‌گیرد: ساختار خرد متن، ساختار کلان متن و آبرساختار<sup>۴</sup>. ساختار خرد، سازمان‌دهی درست بین جمله‌ها، بندها و پاره‌گفته‌ها است. تشخیص ساختارهایی مانند ارجاع، ساخت محذوف<sup>۵</sup> و عناصر پیوندی را تحلیل ساختار خرد متن می‌نامند. ساختار کلان، توصیفی از مفهوم کلی متن است که در قالب

<sup>۱</sup> logicosemantic

<sup>۲</sup> predicate

<sup>۳</sup> argument

<sup>۴</sup> superstructure

<sup>۵</sup> elliptical form

روابط بین پاراگراف‌ها از جنبه مفهومی نمود می‌یابد. آبرساختار، قالب نگارشی خاص هر متن است. برای نمونه، قالب نگارش متن یک مقاله علمی با داستان و یا نامه‌ای دوستانه متفاوت است و حتی قالب نگارش یک نامه رسمی با نامه دوستانه فرق دارد (Demirgünes, 2017, p. 582).

عناصر انسجام متن بر اساس آراء هلیدی و حسن (Halliday & Hasan, 1976) پنج نوع هستند که عبارتند از ارجاع، جایگزینی، حذف، ربط دهنده‌ها و انسجام واژگانی. این عناصر در قالب سه مقوله انسجام واژگانی، دستوری و پیوندی دسته‌بندی می‌شوند. انسجام واژگانی به صورت مترادف‌ها، مشابهت معنایی و شمول معنایی نمود می‌یابد. انسجام دستوری در قالب ارجاع، حذف و جایگزینی در متن شکل می‌گیرند. انسجام پیوندی در قالب ربط دهنده‌ها به چهار دسته افزایشی<sup>۱</sup> (و، همچنین، به علاوه، به همین ترتیب و موارد مشابه)، تبیینی<sup>۲</sup> (ولی، علی‌رغم، بلکه، برعکس و مواردی از این قبیل)، علی (زیرا، به دلیل اینکه و موارد مشابه) و زمانی<sup>۳</sup> (آنگاه، آن وقت، پس از آن و مواردی از این قبیل) دسته‌بندی می‌شوند.

با وجود مطالب اشاره شده، باید مشاهده کرد در آزمون‌های استاندارد خواندن در سطح بین‌المللی چه معیارهایی برای انتخاب متن‌ها و پرسش‌ها در نظر گرفته می‌شود. این آزمون‌های استاندارد خواندن در سطح بین‌المللی مانند آزمون پرلز و پیزا برای سنجش سطح درک خوانداری افراد در زبان اول آن‌ها اجرا می‌شوند و بخش درک متن آزمون تافل که برای سنجش سطح درک خوانداری در زبان انگلیسی (به عنوان زبان خارجی) اجرا می‌شوند. در ادامه، روند انتخاب متن و پرسش این آزمون‌ها به صورت مختصر ارائه می‌شود:

## ۲.۱. روند انتخاب متن و سؤال در آزمون پرلز

آزمون پرلز، برای سنجش خواندن و درک خوانداری دانش‌آموزان ۹ تا ۱۰ ساله، به وسیله مرکز بین‌المللی پیشرفت تحصیلی<sup>۴</sup> و در سطح کشورهای جهان از سال ۲۰۰۱ ارائه شده‌است. این آزمون هر پنج سال یک‌بار برگزار می‌گردد. همچنین، این آزمون درک خوانداری دانش‌آموزان را در کاربرد چهار راهبرد «بازیابی اطلاعاتی که به صورت روشن بیان شده (معنای تحت‌اللفظی)»، «استنتاج‌سازی‌های مستقیم»، «تفسیر و یکپارچه‌سازی مفاهیم» و «ارزیابی محتوای متن از منظر انتقادی» مورد بررسی قرار می‌دهد.

<sup>1</sup> additive

<sup>2</sup> adversative

<sup>3</sup> temporal

<sup>4</sup> IEA: international association for the evaluation of educational achievement

موفقیت در انجام تکالیف این آزمون، نیاز به راهبردهای شناختی و فراشناختی دارد تا علاوه بر تشخیص معانی و مفاهیم، خواننده بتواند فهم خود از معنا را مورد ارزیابی قرار دهد. همچنین، دانش و تجربه‌های پیشین که خوانندگان به متن وارد می‌کنند، آن‌ها را برای فهم زبان و متن مجهز می‌سازد (Kintsch, 2005, p. 52).

تهیه متن در آزمون‌هایی که به صورت بین‌المللی اجرا می‌شوند، امر بسیار پیچیده‌ای است. در واقع، به سبب تفاوت در دوره‌های تحصیلی و فرهنگ کشورهای شرکت‌کننده انتخاب متن‌ها با محدودیت‌هایی روبه‌رو است. برای نمونه، ترجمه شعر امری بسیار دشوار است و نمایش‌نامه‌ها نیز برای سن‌های پائین مناسب نیستند. سبک اصلی متن‌های مورد استفاده در آزمون پرلز، بیشتر از گونه اطلاعاتی و با موضوع‌های علمی، تاریخی، جغرافیایی یا اجتماعی تهیه می‌شوند. این متن‌ها، در نحوه سازمان‌دهی محتوا متنوع و متفاوت هستند. برای نمونه، حقایق تاریخی بر اساس زمان، دستورالعمل‌ها به صورت مرحله‌به‌مرحله و مبحث‌ها به صورت منطقی ارائه می‌شوند. این متن‌ها به‌طور ویژه، برای این آزمون به وسیله نویسندگان نوشته می‌شوند که از شیوه نگارش برای مخاطب با سن پایین آگاهی دارند و در فراخوانی بین‌المللی، توسط کشورهای شرکت‌کننده تهیه می‌شوند (Mullis et al., 2016). برای انتخاب متن‌های آزمون پرلز به‌طور کلی چهار ویژگی ارائه شده است: نخست، وضوح، رعایت ساختارهای انسجام و پیوستگی متن. دوم، محتوای متناسب با فرهنگ کشورهای مختلف. سوم، محتوای جالب و سرگرم‌کننده برای گستره وسیعی از دانش‌آموزان و چهارم، پایه مناسب برای ارزیابی طیف کامل مراحل درک متن.

به سبب محدودیت‌های زمانی و شرایط آزمون، برخی محدودیت‌ها در تعداد واژه‌های متن‌ها اعمال می‌شود تا دانش‌آموزان در مدت آزمون، زمان کافی برای خواندن کل متن‌ها و پاسخ به پرسش‌های درک متن داشته باشند. متن‌های پرلز به صورت الکترونیکی (ای پرلز<sup>۱</sup>) و یا چاپی، مشتمل بر ۴۰۰ تا ۸۰۰ واژه هستند. هر چند می‌تواند با توجه به ویژگی‌های متن تاحدودی متغیر باشد. همچنین، به سبب شرایط سنی، آزمودنی‌ها بیشتر متن‌ها با واژگان عینی نگارش می‌شوند و از ساختارهای پیچیده دستوری پرهیز می‌شود.

## ۲.۲.۲ روند انتخاب متن و سؤال در آزمون پیزا

نخستین بار آزمون پیزا، به وسیله سازمان همکاری و توسعه اقتصادی<sup>۲</sup> در سال ۲۰۰۰ به اجرا درآمد و هر سه سال یک‌بار برای دانش‌آموزان ۱۵ ساله برگزار می‌شود. سواد خواندن در این آزمون، به

<sup>۱</sup> E-PIRLS

<sup>۲</sup> OECD: organization for economic co-operation and development



معنای فهم، کاربرد و بازنمایی متن به منظور رسیدن به هدف‌ها، پیشرفت دانش و توانایی و مشارکت در اجتماع است. در پیوند با طراحی متون برای این آزمون اعتقاد بر این است که هر متن باید مشتمل بر اطلاعات کافی برای خواننده‌ها باشد تا در درک معنا دچار مشکل نشوند. هر نوع ارزیابی درک، نیاز به متن‌های ویژه‌ای دارد و هرگز طبقه‌بندی مشترکی برای انتخاب متن‌ها وجود ندارد. متن‌های برگزیده این آزمون گونه‌های مختلف متون‌های توصیفی روایی، توضیحی، استدلالی و دستورالعمل را شامل می‌شود که برای طراحی تکالیف درک خوانداری به کار برده می‌شود. آن چه در انتخاب متون این آزمون نیز گزارش شده است رعایت ویژگی‌های انسجام و پیوستگی در متن است که از طریق شاخص‌های زبان‌شناسی متن مشخص می‌شود (Adams & Cresswell, 2016, p. 32). اولویت‌های طراحی پرسش‌های این آزمون مشتمل بر «تکالیف سهولت و کارآیی خواندن»، «تکالیف مهارت سریع خواندن و پیدا کردن نکات کلیدی»، «استنتاج‌سازی» و «ارزیابی و انعکاس (سنجش فراشناخت)» است.

## ۲.۲.۳. روند انتخاب متن و پرسش در بخش درک مطلب آزمون نافل آی‌بی‌تی (TOFEL IBT, 2010)

بخش درک مطلب آزمون نافل، توانایی آزمودنی‌ها برای فهم متن‌ها در سطح دانشگاهی به زبان انگلیسی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. آزمودنی‌ها ۳ تا ۵ متن با اندازه تقریبی ۷۰۰ واژه را می‌خوانند و به پرسش‌های مربوط پاسخ می‌دهند. اگرچه نوع گویه‌ها و مهارت‌های فرعی در بیشتر آزمون‌های خواندن مشابه است، اما تعداد و نوع آن‌ها متغیر است و بسته به قضاوت نویسنده و طراح می‌تواند متغیر باشد. به طور متوسط هر متن ۱۰۰ واژه‌ای نیاز به سه پرسش دارد. متن‌ها مشتمل بر همه اطلاعاتی است که خواننده برای پاسخ‌گویی به پرسش‌ها به آن‌ها نیاز دارد. پرسش‌ها اغلب برای ارزیابی توانایی خواننده در درک اطلاعات واقعی، معنای واژه‌ها درون بافت و هدف نویسنده است. پرسش‌های این بخش در قالب ارزیابی‌های زیر مطرح می‌شود:

- پرسش‌های مربوط به ایده اصلی: تشخیص عنوان، تشخیص موضوع، تشخیص ایده اصلی
- تشخیص ساختار مفاهیم: ارتباط پاراگراف‌ها با یکدیگر
- تشخیص جزئیات متن
- تشخیص مرجع ضمیر
- استنتاج‌سازی که نیاز به دانش دایره‌المعارفی خواننده دارد
- واژگان
- تشخیص لحن و هدف نویسنده

دی و پارک (Day & Park, 2005)، در پژوهشی با موضوع طراحی پرسش‌های درک خوانداری با بررسی همه نظریه‌ها و انواع پرسش‌های درک خوانداری الگویی برای سنجش انواع سطوح راهبردهای درک خوانداری طراحی کردند (جدول ۱).

### جدول ۱: طراحی پرسش‌ها و سطح‌های سنجش راهبردهای درک خوانداری دی و پارک (Day&Park, 2005)

انواع سطوح راهبردهای درک خوانداری						نوع پرسش‌ها
پاسخ‌های شخصی <sup>۴</sup>	ارزیابی	پیش‌بینی <sup>۳</sup>	استنتاج‌سازی	سازمان‌دهی مجدد <sup>۲</sup>	تحت‌لفظی <sup>۱</sup>	
						بله/خیر
						دو شقی <sup>۵</sup>
						درست/نادرست
						پرسش‌های تشریحی
						چندگزینه‌ای

- بر این اساس انواع سطوح سنجش راهبردهای درک خوانداری عبارت‌اند از:
- درک تحت‌لفظی: درک تحت‌لفظی به معنای فهمیدن مستقیم معنای متن است. مانند درک حقایق موجود در متن، تشخیص معنای واژگان، پیدا کردن تاریخ‌ها و مکان‌ها. این پرسش‌ها در بیشتر مواقع به راحتی و به روشنی قابل پاسخ‌گویی هستند.
  - سازمان‌دهی دوباره: این پرسش‌ها به گونه‌ای طراحی می‌شوند که برای پاسخ‌گویی نیاز به درآمیختن اطلاعات از نقطه‌های گوناگون متن دارد. این گونه پرسش‌ها در مقایسه با پرسش‌های تحت‌لفظی چالشی‌تر به شمار می‌آیند.
  - استنتاج‌سازی: این پرسش‌ها، فراتر از دریافت معنای تحت‌لفظی متن هستند. بنابراین، معمولاً نیاز به زمان بیشتری برای پاسخ‌گویی دارند. زیرا اطلاعات مورد نیاز برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها مستقیماً در متن بیان نشده‌است. استنتاج، نیازمند درآمیختن معنای تحت‌لفظی با دانش پیشین و شمّ زبانی خواننده است.
  - پیش‌بینی: چهارمین گونه از پرسش‌های درک خوانداری، پیش‌بینی است. پیش‌بینی مشتمل بر استفاده از اطلاعات متن و دانش پیشین آزمودنی به شیوه‌ای اصولی است برای تشخیص آنچه پیش یا پس از متن اتفاق می‌افتد.

<sup>1</sup> literal

<sup>2</sup> reorganization

<sup>3</sup> prediction

<sup>4</sup> personal response

<sup>5</sup> alternative

- ارزیابی: در این گونه پرسش‌ها، خواننده قضاوتی کلی و جامع در مورد جنبه‌های گوناگون متن از جمله لحن و ساخت متن انجام می‌دهد. برای پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها، آزمودنی باید از معنای تحت‌اللفظی متن و دانش پیشین در مورد موضوع و موضوع‌های مرتبط با متن استفاده کند تا بتواند ارزیابی عادلانه‌ای از متن ارائه دهد.
- پاسخ شخصی: در این گونه پرسش‌ها، از خواننده درخواست می‌شود تا احساس خود را نسبت به متن و موضوع ارائه کند. پاسخ‌های این بخش متغیر است و هیچ پاسخی نادرست نیست، اما باید در چهارچوب متن مورد نظر باشد.

### ۳. پیشینه تجربی پژوهش

در این بخش پیشینه‌ای از پژوهش‌های تجربی انجام شده در خارج و داخل کشور در زمینه درک خوانداری ارائه می‌شود.

### ۳.۱. پیشینه پژوهش‌های خارجی در پیوند با آزمون‌های تعیین سطح درک خوانداری

- دی و پارک (Day & Park, 2005) گونه‌های مختلف پرسش‌هایی را که می‌توان برای سطح‌های شش‌گانه ارزیابی درک خوانداری - که در بالا به آن‌ها اشاره شد - به کار برد، را به پنج دسته طبقه‌بندی کرده‌اند. این پرسش‌ها مشتمل بر پرسش‌های بله/خیر، پرسش‌های دو شقی، پرسش‌های درست/نادرست، پرسش‌های تشریحی و پرسش‌های چندگزینه‌ای هستند. در ادامه، هر یک از این گونه پرسش‌ها با جزئیات بیشتری شرح داده می‌شوند.
- پرسش‌های بله/خیر، پرسش‌هایی ساده و رایج در میان پرسش‌های درک خوانداری به ویژه برای سنجش آزمودنی‌های با سنین پائین‌تر هستند. برای هر پاسخ، ۵۰ درصد احتمال درست بودن وجود دارد. هر شش سطح ارزیابی درک خوانداری را می‌توان با سؤالات بله/خیر ارائه کرد. این گونه پرسش‌ها، ساده‌ترین نوع طراحی پرسش‌های درک هستند.
  - پرسش‌های دو شقی دو یا چند پرسش بله/خیر است که با یک «یا» به هم پیوند می‌خورند: برای نمونه، آیا این مقاله در مورد طراحی پرسش‌های درک خوانداری است یا در مورد راهبردهای درک خوانداری؟ پرسش‌های دو شقی را می‌توان برای سطح‌های تحت‌اللفظی، سازمان‌دهی دوباره، استنتاج‌سازی و پیش‌بینی به کار برد. هر چند برای پرسش‌های بخش ارزیابی و پرسش‌های شخصی کاربرد چندانی ندارد.
  - پرسش‌های درست/نادرست، استفاده فراوانی در کتاب‌های خواندن دارند. نقطه ضعف این گونه پرسش‌ها ۵۰ درصد احتمال پاسخ‌گویی است که برای آزمون‌های مهمی مانند تعیین

- سطح مناسب نیستند. همچنین طراحی جمله‌های نادرست باید با دقت ویژه‌ای دنبال شود تا بتواند نادرست فهمیدن متن توسط آزمودنی را به خوبی نشان دهد.
- پرسش‌های تشریحی برای بررسی معنای تحت‌اللفظی متن بسیار مناسب هستند. همچنین، برای پاسخ به پرسش‌های ارزیابی و پرسش‌های شخصی نیز کاربرد بسیاری دارند. هر چند به طور کلی، پاسخ‌گویی به این نوع پرسش‌ها، چه برای دانش‌آموزان با سن کم و چه برای بزرگسالان بسیار خسته‌کننده‌اند. همچنین برای تصحیح‌کننده نیز تا حدودی مشکل‌آفرین است.
  - پرسش‌های چندگزینه‌ای در مقایسه با چهار نوع دیگر، بهترین گونه پرسش‌ها برای ارزیابی درک خوانداری به شمار می‌آیند. این نوع پرسش‌ها، در بیشتر موارد فقط یک پاسخ درست دارند. همه انواع سطح‌هایی که در بالا شرح داده شد، را می‌توان در قالب این گونه پرسش‌ها مطرح کرد. طراحی پرسش‌های چندگزینه‌ای نیاز به دقت بسیار بالایی دارد. در واقع، تمام گزینه‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که تا اندازه‌ای بتوانند توجه خواننده را جلب کرده و تفکر او را نسبت به متن برانگیزند.

### ۲.۳. پیشینه پژوهش‌های ایرانی درباره آزمون‌های تعیین سطح درک خوانداری

در سال‌های اخیر در کشور ما تعداد پژوهش‌ها در زمینه درک خوانداری رو به افزایش است. دلیل آن را شاید بتوان در گزارش چند دوره آزمون پرلز در ایران یافت. بر پایه یافته‌های این آزمون‌ها، وضعیت دانش‌آموزان ایرانی در بخش درک خوانداری و در پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی که جنبه استنباطی و استنتاجی داشته، بسیار سطح پائین بوده است. ایران در آزمون پرلز در سواد خواندن در سال ۲۰۰۱ رتبه ۳۲ از ۳۵، در سال ۲۰۰۶ رتبه ۴۰ از ۴۵ و در سال ۲۰۱۱ رتبه ۳۸ از ۴۹ را داشته است. عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در پرلز ۲۰۰۱ از ۴۱۴ به ۴۵۷ در سال ۲۰۱۱ رسیده است که با وجود پیشرفت هنوز به میانگین مقیاس پرلز (۵۰۰) نرسیده است (Mullis et al., 2012).

عزیزیان و عابدی (Azizian & Abedi, 2006)، آزمونی تشخیصی برای سنجش سطح خواندن دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی شهر اصفهان طراحی کردند. این آزمون شامل ۸ خرده آزمون در سه زمینه درک خواندن، درک مطلب و آگاهی واج‌شناختی بود. با وجود جامعیت این آزمون معیارهای انتخاب متن‌ها مشخص نیست. رقیب‌دوست و اصغرپور (Raghibdoust & Asgharpour, 2009)، در پژوهشی، رابطه بین دانش پیشین و انگیزش خواندن را با درک خواندن فارسی‌آموزان مورد بررسی قرار دادند. به این منظور، آزمونی با چهار متن و برای هر متن پنج پرسش ساخته شد. همچنین دو پرسش‌نامه انگیزش خواندن و دانش پیشین نیز توسط پژوهشگران طراحی شد. پایایی آزمون درک خواندن ۰/۸۰ در مرحله مقدماتی محاسبه شد. در این آزمون،

معیار انتخاب متن‌ها، تناسب سطح دشواری واژگانی و اطلاعاتی متن‌ها با کتاب درسی آزمودنی‌های پژوهش در نظر گرفته شد که همگی از غیرفارسی‌زبانان بودند. یافته‌های تحلیل داده‌های آن‌ها نشان داد که هر دو متغیر انگیزش خواندن و دانش پیشین رابطه معناداری با درک خواندن داشتند که نقش دانش پیشین در این زمینه قوی‌تر بود.

فنسولی (Ghonsooly, 2010)، آزمونی برای بررسی بسندگی زبان فارسی برای فارسی‌آموزان خارجی طراحی کرد. این آزمون همانند آزمون تافل برای زبان انگلیسی طراحی شده بود که شامل آزمون‌های شنیدن، خواندن و دستور بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که فارسی‌آموزان خارجی در بخش دستور، بیشتر از سایر بخش‌ها مشکل دارند. شکبیا و اسدزاده (Shakiba & Asadzade, 2013)، در پژوهش خود، تأثیر استفاده از انسجام متن در سطح خرد و کلان را بر بهبود درک مطلب دانش‌آموزان دوره متوسطه مورد بررسی قرار دادند. بر اساس یافته‌های آن‌ها متن‌های دارای انسجام خرد و کلان بالا، بیشترین تأثیر را بر درک مطلب دانش‌آموزان داشتند. جباری و خادمی (Jabbari & Khademi, 2013)، در پژوهشی، آزمونی تشخیصی برای سنجش خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان ابتدایی طراحی کردند. این آزمون مشتمل بر ۱۱ خرده آزمون سنجش عوامل زیربنایی خواندن و درک بود. اگر چه این خرده آزمون‌ها را می‌توان یک گام مناسب برای سنجش مهارت‌های زیربنایی خواندن دانست، اما در این پژوهش نیز ملاک‌های انتخاب متون به درستی معرفی نشده بود.

آقاگل‌زاده و میرزایی حصاریان (Aghagolzade & Mirzaie Hesarian, 2013) در پژوهش خود با ارائه انگاره‌ای در چارچوب دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی به معرفی مدلی برای سطح‌بندی متون آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداختند. پژوهش آن‌ها بر روی چند متن که از کتاب آموزش خواندن و درک مطلب فارسی به غیرفارسی‌زبانان انتخاب شده بود، انجام شد. یافته‌ها نشان دادند افزایش تراکم واژگانی سبب پیچیده‌تر شدن و افزایش پیچیدگی دستوری منجر به ساده‌تر شدن متن می‌شود که این یافته‌ها نیازمند اندیشیدن هستند. بر اساس دستور نظام‌مند نقش‌گرای هلیدی، در متون با سطح پیچیدگی پایین‌تر، بندهای مستقل و بندهای همپایه بیشتر از بندهای وابسته و ناهم‌پایه دیده می‌شود. همچنین بر اساس این نظریه جمله‌های معلوم از جمله‌های مجهول خوانایی بیشتری دارند.

در زمینه ملاک‌های سطح‌بندی متون منتخب آموزشی، میرزایی حصاریان و همکاران (Mirzaei Hesarian et al., 2016)، در پژوهشی با نام «سطح‌بندی متون پزشکی فارسی برای غیرفارسی‌زبانان: انگاره‌ای برپایه دستور نظام‌مند- نقش‌گرای هلیدی»، تلاش کردند تا مدلی برای انتخاب متون مناسب سطح زبانی فارسی آموزان خارجی ارائه کنند. بر اساس یافته‌های آن‌ها

استعاره دستوری، اسم‌سازی از فعل و صفت، صفت‌سازی (فاعلی و مفعولی) از فعل، موجز‌گویی، واژه‌های تخصصی، مرتبگی (همپایه و ناهمپایه) و واژگون‌مرتبگی در سطح گروه، بند و بند مرکب، از عوامل مؤثر در دشواری متون پزشکی فارسی بودند.

در طرح ملی «بررسی مهارت‌های چهارگانه نوشتن، خواندن، شنیدن و سخن‌گفتن دانش‌آموختگان دوره متوسطه» که توسط دانشگر (Daneshgar, 2017) انجام شد، آزمونی برای سنجش و ارزیابی سطح مهارت‌های زبانی و ادبی دانش‌آموختگان دوره متوسطه (امزا) طراحی شد. ساختار این آزمون بر اساس چهارچوب اروپایی و مرجع مشترک زبان‌ها<sup>۱</sup> طراحی شده بود، اما معیار مشخصی برای انتخاب متون ارائه نشده بود. نتیجه این پژوهش نشان داد فارغ‌التحصیلان دوره متوسطه در تمام مهارت‌های زبانی به‌ویژه خواندن و درک، ضعیف و پائین‌تر از سطح معیار (زبان‌آموز مسلط بر مبنای طبقه‌بندی چهارچوب مشترک اروپا) هستند. همچنین بهترین یافته‌ها در پیوند با مهارت سخن‌گفتن به دست آمد. این نتیجه نیز با توجه به عدم تدریس رسمی مهارت‌های گفتاری در مدارس تا اندازه‌ای قابل بحث است.

بر پایه بررسی پیشینه مطالعات انجام شده در زبان فارسی می‌توان دریافت تاکنون الگوی مشخص و ثابتی در زبان فارسی برای شاخص‌های خوانش‌پذیری متن ارائه نشده است. شاید بتوان رساله دکتری میرزایی حصاریان (Mirzaie Hesarian, 2016) را نخستین تلاش، برای معرفی چنین الگویی دانست. با وجود تلاش بسیار در معرفی این الگو، همچنان حلقه گمشده این الگو در گزینش متن‌ها پابرجا است.

بررسی‌های گوناگون آزمون‌های ویژه سنجش درک خوانداری بزرگسالان، یافته‌هایی را نشان می‌دهد. در این زمینه می‌توان به بخش درک مطلب آزمون استعداد تحصیلی ورود به دوره دکترا اشاره کرد که از متون تخصصی هر رشته برگرفته شده است و میزان درک متن را می‌سنجد. این در حالی است که در داخل کشور هنوز آزمون استاندارد ویژه سنجش سطح درک خوانداری در گروه بزرگسال طراحی نشده است. آنچه در آزمون پیشرفت تحصیلی وودکاک-جانسون<sup>۲</sup>، با نام خرده آزمون درک مطلب برای بزرگسال مشاهده شد، متشکل بر ۱۶ جمله به صورت جای خالی بود. آزمودنی باید با توجه به بافت، واژه مناسب را برای پر کردن جای خالی، جاگذاری کند (سنجش توانایی استنتاج‌سازی). این آزمون هنوز جنبه‌های هنجاریابی و بررسی روایی و پایایی را در داخل کشور پشت سر نگذاشته است.

<sup>1</sup> Common European Framework of Reference for Languages

<sup>2</sup> Woodcock-Johnson III

مرور کلی پیشینه پژوهش، نبود ابزاری مناسب برای سنجش سطح درک خوانداری بزرگسالان و نیز نداشتن معیارهای مناسب برای برگزیدن متن‌های موردنیاز برای چنین ابزاری را آشکارتر کرد. بنابراین، پژوهش حاضر تلاش کرده‌است این خلاء را در پیشینه مربوط پر کند. همچنین، این مقاله بر آن است به صورت خاص، با تعیین معیار(های) انتخاب متن و پرسش‌های مورد نظر برای آزمون تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان، چنین آزمونی را ساخته و سپس روایی و پایایی آن را تعیین کند. در ادامه مقاله، روش پژوهش برای دست‌یابی به این هدف‌ها مطرح می‌شود.

#### ۴. روش پژوهش

مطالعه حاضر، پژوهشی ترکیبی بوده‌است. بخش کیفی پژوهش، مشتمل بر بررسی معیارهای انتخاب متن و پرسش‌های مورد نظر برای ساخت آزمون تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان، و نیز مرحله‌های ساخت آن بود. بخش کمی پژوهش، شامل اجرای آزمایشی آزمون ساخته‌شده برای تعیین روایی و پایایی آن بود. برای پاسخ‌گویی به پرسش نخست پژوهش در زمینه معیارهای انتخاب متن‌ها و پرسش‌های آزمون با استفاده از روش‌های توصیفی و مروری، ملاک‌های طراحی متن استخراج شد. برای پاسخ به پرسش دوم، آزمونی بر اساس ملاک‌های به‌دست‌آمده از مرحله پیش طراحی شد. برای پاسخ‌گویی به پرسش سوم پژوهش، ابتدا روایی محتوایی آزمون طراحی‌شده توسط ۵ کارشناس موضوعی بررسی شد. برای اطمینان از پایایی آن روی نمونه آزمایشی اجرا و مقدار پایایی با استفاده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. در جریان محاسبه پایایی، گویه‌ها از نظر سهولت، شاخص تمیز و چگونگی توزیع گزینه‌های انحرافی تحلیل شدند. نمونه آماری این پژوهش ۶۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان بودند. این تعداد مشتمل بر ۱۹ دانشجوی مرد و ۴۱ دانشجوی زن بودند که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس<sup>۱</sup> انتخاب شدند. این آزمودنی‌ها در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ در مقطع کارشناسی ارشد رشته‌های زبان‌شناسی، آموزش زبان انگلیسی، تربیت بدنی و شهرسازی در دانشگاه گیلان مشغول به تحصیل بودند.

#### ۵. یافته‌های پژوهش

در این بخش، تلاش می‌شود که به پرسش‌های پژوهش بر مبنای یافته‌های به‌دست‌آمده پاسخ داده شود. به این منظور، یافته‌ها در سه بخش تعیین ملاک و معیار انتخاب متن‌ها و طراحی پرسش‌ها، طراحی و ساخت آزمون و تعیین روایی و پایایی آزمون ارائه می‌شود.

<sup>۱</sup> convenience sampling

## ۵. ۱. ملاک و معیار انتخاب متن‌ها و طراحی پرسش‌ها

در انتخاب متن‌های آزمون حاضر، به ویژگی تناسب متن‌ها با سطح دانش و آگاهی آزمودنی‌های بزرگسال (دیپلم به بالا) توجه شد. بررسی آزمون‌های خواندن در سطح بین‌المللی مشخص کرد که موضوع متن‌ها باید از بین موضوعات ادبی، اجتماعی، تاریخی و علمی انتخاب شود. در تعیین سطح دشواری متن‌ها گرچه از فرمول‌های رایج تعیین سطح خوانش‌پذیری استفاده نشد، اما تلاش شد تا با توجه به معیارهای مناسب در زمینه پیچیدگی متن که مهم‌ترین آن‌ها انسجام و پیوستگی است، متن‌های مناسب انتخاب شوند.

بر این اساس، برای انتخاب متن‌ها، تلفیقی از معیارهای معرفی شده توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت سواد خواندن برای آزمون دوره پیشرفته پرلز (PIRLS, 2016) و معیارهای مؤسسه آزمون‌سازی تحصیلی<sup>۱</sup> (Educational Testing Service, 2010) مورد توجه قرار گرفت. این معیارها عبارتند از:

- تعداد واژه‌های ۳۰۰ تا ۶۰۰ واژه
- متناسب بودن متن با معیارهای فرهنگی
- داشتن وضوح کافی (نداشتن ابهام واژگانی، معنایی و نحوی)
- استفاده از ابزارهای انسجام واژگانی، انسجام دستوری و انسجام پیوندی مانند کاربرد درست حروف ربط و ضمائر ارجاعی مناسب، استفاده از جایگزینی‌ها و حذف‌های مناسب
- عدم استفاده از ساختارهای پیچیده نحوی مثل عدم استفاده مکرر از جملات لانه‌گیری شده<sup>۲</sup>
- عدم نیاز به دانش تخصصی زیاد برای درک متن‌ها

برای طراحی پرسش‌های آزمون، همه راهبردهای زیربنایی درک متن که شرح آن در پیشینه پژوهش گذشت (استنتاج‌سازی، نظارت بر درک، ساختار متن و موارد مشابه) در نظر گرفته شد. در این زمینه، ۶ سطح برای طراحی سؤالات استفاده شد که این سطح‌ها بر مبنای تلفیقی از مدل دی و پارک (Day & Park, 2005) و طراحی سؤالات تافل برای آزمون‌های تعیین سطح خوانداری تهیه شد. همان‌گونه که دی و پارک (Day & Park, 2005) بیان کردند و پیش از این در بخش پیشینه به آن اشاره شد، پرسش‌های چندگزینه‌ای بهترین نوع سؤالات برای ارزیابی درک خوانداری به شمار می‌آیند. بر این مبنای انواع سطح‌های راهبردهای درک خوانداری را می‌توان در

<sup>۱</sup> مؤسسه آزمون‌سازی تحصیلی (ETS)، مجری برگزاری آزمون‌های تافل در سراسر جهان است.

<sup>۲</sup> embeddedness structures



قالب این نوع پرسش‌ها مطرح کرد. بنابراین پرسش‌های این آزمون نیز به صورت چهارگزینه‌ای طراحی شده‌اند. خلاصه طراحی سؤالات آزمون در جدول (۲) قابل مشاهده است.

**جدول ۲: پراکندگی پرسش‌های آزمون تعیین سطح درک خوانداری**

انواع سطوح راهبردهای درک خوانداری						نوع پرسش‌ها
ارزیابی (تشخیص لحظی متن و احساس نویسنده)	پیش‌بینی (تشخیص موضوع پاراگراف‌های پیش و پس از متن)	استنتاج‌سازی	سازمان‌دهی مجدد	نحت‌لفظی	پرسش‌ها ایده اصلی	
۲ سؤال	۲ سؤال	۸ سؤال	۱۰ سؤال	۵ سؤال	۳ سؤال	چهارگزینه‌ای

## ۵.۲. طراحی و ساخت آزمون سنجش درک خوانداری بر اساس معیارهای

### پیش‌گفته

به این منظور، ابتدا هشت متن توضیحی با موضوع‌های مختلف و مناسب با معیارهایی که در بخش پیشین بیان شد از کتاب‌های خواندن و درک مطلب برای فارسی‌آموزان سطح پیشرفته انتخاب شد. این متن‌ها به وسیله محمدباقر میرزایی حصاریان (Mirzaei Hesarian, 2011)، نوشته شده و ترجمه‌ای از متون آزمون‌های تافل ان‌تی‌سی<sup>۱</sup> و تولیمو<sup>۲</sup> است. این متن‌ها بر مبنای معیارهای انسجام از جمله عناصر انسجام و ازگانی مشتمل بر رعایت استفاده از هم‌معناها و عدم استفاده پیوسته از واژگان مشابه، انسجام پیوندی شامل رعایت استفاده مناسب از پیوندهای افزایی، تباینی، علی و زمانی و انسجام دستوری شامل استفاده از عناصر ارجاعی مناسب و رابط‌های پیوندهای پاره‌گفته‌ها مناسب‌سازی شد. سپس این متون، به همراه پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته شامل شش پرسش نگرش‌سنجی به صورت بسته-پاسخ در زمینه میزان علاقه‌مندی به متون، تناسب متن‌ها با سطح تحصیلی، طول متن‌ها، ساختار دستوری جمله‌ها و پاره‌گفته‌ها، استفاده از واژه‌های غیرتخصصی و استفاده درست از علامت‌های نگارشی در اختیار چند متخصص آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی و ۱۰ دانشجوی کارشناسی ارشد قرار داده شد. بر پایه دیدگاه‌های دریافت شده، تعداد چهار متن با میانگین ۳۰۰ واژه در هر متن، از بین این متون انتخاب شدند و پس از

<sup>۱</sup> NTC

<sup>۲</sup> TOLIMO

مناسب‌سازی محتوای متن‌ها طبق نظرات دریافت شده، پرسش‌های درک‌خوانداری متناسب با آن‌ها طراحی شد.

تعداد متن‌ها و پرسش‌های مطرح شده برای هر متن، همانند بخش درک متن آزمون استاندارد تافل آی‌بی‌تی است. برای طراحی پرسش‌ها از مدل تلفیقی آزمون‌های استاندارد و الگوی دی و پارک (Day & Park, 2005) استفاده شد. این مدل، به سنجش تشخیص ایده اصلی متن و پاراگراف‌ها، واژگان، انواع توانایی‌های استنتاجی از جمله ارجاع ضمائر و استنتاج‌های تفصیلی، تحلیل درست متن، تشخیص جمله‌های پیشین و پسین می‌پردازد. آزمون محقق‌ساخته از ۳۰ سؤال چهارگزینه‌ای تشکیل شده است که آزمودنی در مدت ۳۵ دقیقه به سؤالات آن پاسخ می‌دهد.

ملاک نمره‌گذاری این آزمون، همانند بخش درک متن آزمون تافل آی‌بی‌تی است که ۳۰ نمره‌ای بوده و به هر پاسخ درست یک نمره اختصاص می‌یابد. این آزمون برای تعیین سطح درک خوانداری سه سطح قوی، متوسط و ضعیف در نظر می‌گیرد. در چارچوب این ملاک نمره-گذاری، افراد با نمره ۲۱ به بالا در گروه ادراک‌کننده قوی، افراد با نمرات ۱۵ تا ۲۰ در گروه ادراک‌کنندگان سطح متوسط و افراد با نمره ۱۴ و پایین‌تر در گروه ادراک‌کنندگان ضعیف قرار می‌گیرند.

### ۳.۵. اجرای مقدماتی آزمون

به منظور بررسی مقدماتی آزمون از جنبه پایایی و تحلیل گویه‌ها، این آزمون در مرحله نخست، روی گروه نمونه ۳۰ نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان انجام شد. این آزمون، در یک جلسه ۳۵ دقیقه‌ای در یکی از کلاس‌های دانشگاه به صورت چاپی و با مداد و بر روی کاغذ اجرا شد.

### ۴.۵. بررسی مقدماتی روایی محتوایی و پایایی آزمون

هنگامی که یک ابزار، بتواند آن‌چه را که برای اندازه‌گیری‌اش در نظر گرفته شود را به‌طور شایسته‌ای اندازه بگیرد، روایی دارد. در صورتی که ابزار پژوهش از روایی مناسب برخوردار نباشد، همه جنبه‌ها و یافته‌های پژوهش می‌توانند تحت تأثیر قرار گیرند (Litosseliti, 2010, p. 55). یکی از انواع روایی، روایی محتوایی<sup>۱</sup> است. منظور از روایی محتوایی، تحلیل منطقی محتوای یک آزمون است و تعیین آن بر اساس قضاوت کارشناسان انجام می‌گیرد. به منظور سنجش روایی

<sup>1</sup> content validity

محتوایی، آزمون طراحی شده در اختیار دو استاد زبان شناس، یک استاد آموزش زبان انگلیسی و دو مدرس آموزش زبان فارسی قرار داده شد. سپس روایی محتوایی آن به تأیید اساتید رسید. همچنین، بر اساس دیدگاه‌های دریافت شده، اصلاحاتی در جمله‌بندی متون و ۱۲ مورد از پرسش‌ها انجام شد.

پایایی یک ابزار اندازه‌گیری، به دقت آن اشاره می‌کند. یک آزمون در صورتی پایا است که اگر آن را به فاصله‌های زمانی کوتاه و چندین بار بر روی یک گروه انجام دهیم، یافته‌های به‌دست آمده نزدیک به هم باشد. در واقع پایایی، تکرارپذیری یافته‌های یک آزمون در فاصله‌های زمانی مشابه است. شیوه رایج برای بررسی پایایی آزمون‌ها روش بازآزمایی است. این روش فقط هنگامی پذیرفتنی است که ویژگی مورد اندازه‌گیری در اندازه‌ی زمان تغییر نکند (مانند هوش). این در حالی است که نگهداشتن شرایط یکسان برای مواردی که کنش انسان در آن‌ها دخالت دارد، بسیار مشکل است. زیرا انسان‌ها با استفاده از تجربه موارد بسیاری را فرا می‌گیرند و در صورت تکرار آزمون مشابه با گروهی مشابه و به دلیل کسب تجربه تا اندازه بسیاری یافته‌ها تحت تأثیر قرار خواهد گرفت (Litosseliti, 2010, p. 55). در این میان، رایج‌ترین روش بررسی پایایی، استفاده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> است. ضریب آلفای کرونباخ، یک روش اعتباریابی پایایی آزمون است که همسانی درونی آزمون موردنظر را ارزشیابی می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ، نشان می‌دهد که پرسش‌های آزمون تا چه اندازه توانایی سنجش ویژگی یکسانی را دارند.

برای بررسی پایایی آزمون طراحی شده در این پژوهش، از روش ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان ضریب آلفای آزمون در گروه نمونه ۳۰ نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد که در یک جلسه ۳۵ دقیقه‌ای به سؤالات پاسخ دادند، ۰/۸۲ محاسبه شد. این میزان نشان می‌دهد آزمون از پایایی مناسبی برخوردار است (به جدول (۳) نگاه کنید).

جدول ۳: آمارهای پایایی آزمون تعیین سطح درک خوانداری

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۳۰	۰/۸۲۱	۰/۸۲۰
انحراف معیار	واریانس	میانگین
۵/۹۵۲۳۰	۳۵/۴۳۰	۱۷/۸۶۶۷

<sup>1</sup> Cornbach's alpha

**الف) سهولت گویه‌ها<sup>۱</sup>:** سهولت گویه‌ها، نشان دهنده میزان آسان بودن پرسش‌های آزمون است. گویه‌ها نباید خیلی ساده و یا خیلی سخت باشند. برای اندازه‌گیری سهولت آزمون برای هر گویه فرمول زیر به کار برده می‌شود:

$$I.F. = \frac{\sum c}{N} \quad c = \text{تعداد پاسخ‌های درست} \quad N = \text{تعداد شرکت‌کننده}$$

سهولت گویه‌ها از صفر تا یک متغیر است. گویه‌ای با سهولت صفر بسیار سخت و گویه‌ای با سهولت یک بسیار ساده است. گویه‌ ایده‌آل، گویه‌ای با سهولت ۰/۵ است. محدوده سهولت گویه‌ها بین ۰/۳۷ تا ۰/۶۳ است. به این معنا که گویه‌ای با سهولت کمتر از ۰/۳۷ بسیار سخت و گویه‌ای با سهولت بالای ۰/۶۳ بسیار ساده است (Farhadi, Jafarpour & Birjandi, 2004, p.100).

بر پایه اطلاعات به دست آمده از انجام آزمون ۳۰ گویه‌ای روی نمونه مطالعه، ۵ گویه دارای سهولت بالاتر از ۰/۶۳ بودند. این پرسش‌ها حذف و های جدیدی جایگزین شدند (به جدول (۴) نگاه کنید).

**ب) شاخص تمیز<sup>۲</sup>:** به طور کلی، یکی از اهداف آزمون‌های تشخیصی، فراهم کردن اطلاعات لازم در مورد عملکرد بهتر آزمودنی‌های قوی نسبت به آزمودنی‌های با عملکرد ضعیف است. یعنی آزمون بتواند بین آزمودنی‌های قوی و ضعیف تمایز قائل شود. قدرت تمیز یک آزمون وابسته به قدرت تمیز گویه‌های آن است. شاخص تمیز، یک نشانه و عامل تمایزدهنده بین آزمودنی‌های قوی و ضعیف به شمار می‌رود. این شاخص، مشخص می‌کند که هر گویه تا چه اندازه می‌تواند بین آزمودنی‌ها تمایز برقرار کند. برای نمونه، اگر همه آزمودنی‌ها به پرسشی درست پاسخ دهند، نشان می‌دهد که پرسش نه تنها بسیار ساده است، بلکه قابلیت تمایز بین افراد را ندارد. بنابراین بین سهولت گویه و شاخص تمیز رابطه وجود دارد. گویه‌ای که دارای سهولت بسیار زیاد یا بسیار کم است، نمی‌تواند قدرت تمیز مناسبی داشته باشد. بنابراین شاخص تمیز، شاخصی است که از مقایسه عملکرد آزمودنی‌های قوی و ضعیف در هر یک از گویه‌های آزمون به دست می‌آید. شاخص تمیز بین -۱ تا +۱ متغیر است که هر چه این عدد به صفر نزدیک‌تر باشد، توانایی تمیز آن کمتر است. به طور کلی گویه‌های با شاخص ۰/۴ و بالاتر از قدرت تمیز بهتری برخوردارند. هر چه شاخص تمیز یک گویه بزرگتر باشد، توانایی آن در تمایز گذاشتن بین

<sup>1</sup> item facility

<sup>2</sup> discrimination index

آزمودنی‌های قوی و ضعیف بیشتر است (Farhadi, Jafarpour & Birjandi, 2004, p. 102).

فرمول محاسبه شاخص تمیز به صورت زیر است:

$$ID = \frac{CH-CL}{\frac{1}{2}N}$$

CH= تعداد پاسخ‌های درست گروه قوی

CL= تعداد کل آزمودنی‌ها N= تعداد پاسخ‌های درست گروه ضعیف

اطلاعات به دست آمده از نمونه اولیه آزمودنی‌ها بر اساس نمرات کسب شده به دو گروه قوی و ضعیف تقسیم‌بندی شدند. بر پایه این اطلاعات، شاخص تمیز در ۱۴ گویه اندکی کمتر از سطح معیار بود که بازسازی محتوای گویه‌ها و گزینه‌های آن‌ها انجام پذیرفت (به جدول (۴) نگاه کنید).

جدول ۴: تحلیل پیش آزمون درک خوانداری از لحاظ سهولت آزمون و شاخص تمیز

شماره سوال	سهولت گویه	شاخص تمیز
۱	۰/۶	۰/۲۶
۲	۰/۶۶	۰/۶۶
۳	۰/۶	۰/۱۳
۴	۰/۶۶	۰/۴
۵	۰/۶۳	۰/۳۳
۶	۰/۵۶	۰/۶
۷	۰/۵۳	۰/۴
۸	۰/۶۳	۰/۴۶
۹	۰/۵۶	۰/۳۳
۱۰	۰/۶۶	۰/۴
۱۱	۰/۶	۰/۴
۱۲	۰/۶	۰/۴
۱۳	۰/۶۳	۰/۶
۱۴	۰/۵۶	۰/۲
۱۵	۰/۵	۰/۲
۱۶	۰/۶۳	۰/۳۳
۱۷	۰/۶۳	۰/۴۶
۱۸	۰/۵	۰/۲
۱۹	۰/۵۳	۰/۶۶
۲۰	۰/۵۶	۰/۲
۲۱	۰/۶۶	۰/۲۶
۲۲	۰/۴۶	۰/۱۳
۲۳	۰/۷۳	۰/۲۶
۲۴	۰/۵۶	۰/۳۳
۲۵	۰/۶	۰/۲۶
۲۶	۰/۵۳	۰/۴
۲۷	۰/۶۶	۰/۴
۲۸	۰/۵	۰/۳۳
۲۹	۰/۶	۰/۱۳
۳۰	۰/۶۳	۰/۳۳

**ج) توزیع گزینه‌ها<sup>۱</sup>:** سهولت گویه و شاخص تمیز دو پارامتر برای تناسب و قابلیت پذیرش پرسش‌های آزمون هستند. بر اساس این مشخصه‌ها می‌توان درباره‌ی درستی آزمون پیش‌داوری کرد. هر چند نکته‌ای که به وسیله‌ی این دو شاخص مشخص نمی‌شود، کفایت گزینه‌های انحرافی<sup>۲</sup> است. معیار دیگری که در تحلیل گویه‌های آزمون مورد توجه قرار می‌گیرد، توزیع گزینه‌های انحرافی است. به این معنا که فراوانی انتخاب هر گزینه توسط آزمودنی‌ها، که از طریق این اطلاعات آزمون‌گر به کفایت گزینه‌های انحرافی پی می‌برد. گاهی گویه‌ای علاوه بر داشتن شاخص تمیز و سهولت مناسب دارای گزینه‌های انحرافی نامناسب است. در این صورت، گزینه‌هایی که توجه هیچ‌یک از آزمودنی‌ها را به خود جلب نکرده‌اند، باید حذف یا تعدیل شوند. هدف از قراردادن گزینه‌ی انحرافی در پرسش‌ها منحرف کردن آزمودنی‌هایی است که پاسخ درست پرسش را نمی‌دانند. بنابراین، در صورتی یک پرسش به خوبی عمل می‌کند که افراد ضعیف بیشتر از افراد قوی، گزینه‌های انحرافی آن پرسش را انتخاب نمایند (Farhadi, Jafarpour & Birjandi, 2004, p. 105). با توجه به اطلاعات به‌دست‌آمده از نمونه‌ی اولیه‌ی آزمودنی‌ها، گزینه‌های انحرافی در ۱۳ گویه، کمتر توجه آزمودنی‌ها را به خود جلب کرده بود که با تغییر جمله‌بندی گزینه‌های انحرافی بازسازی و تعدیل شدند.

## ۵.۵. بررسی دوباره‌ی پایایی و تحلیل گویه‌ها بعد از انجام تغییرات به‌دست‌آمده از تحلیل گویه‌ها

پس از انجام مراحل تحلیل گویه‌های آزمون، آزمون تصحیح‌شده پس از فاصله‌ی زمانی دو ماه از اجرای آزمون اول در گروهی ۳۰ نفره جدید از دانشجویان کارشناسی ارشد در یک جلسه‌ی ۳۵ دقیقه‌ای اجرا شد. ضریب آلفای کرونباخ دوباره محاسبه شد. این بار نیز ضریب آلفا ۰/۸۴ به دست آمد که نشان‌دهنده‌ی پایایی مناسب آزمون برای سنجش سطح درک خوانداری افراد بود (به جدول (۵) نگاه کنید). همچنین مراحل تحلیل گویه‌ها دوباره روی آزمون انجام شد که در هر سه معیار سهولت گویه‌ها، شاخص تمیز و توزیع گزینه‌هایی انحرافی مناسب تشخیص داده شد.

<sup>1</sup> choice distribution

<sup>2</sup> distracters

### جدول شماره ۵: آمارهای پایایی آزمون تعیین سطح درک خوانداری در مرحله دوم

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۳۰	۰/۸۲۸	۰/۸۲۶
انحراف معیار	واریانس	میانگین
۵/۹۱۷۴۴	۳۵/۰۱۶	۱۷/۴۶۶۷

### ۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با سه هدف کلی انجام شد. این اهداف مشتمل بر تعیین معیارهای انتخاب متن‌ها و پرسش‌ها در آزمون‌های درک خوانداری، طراحی آزمون تعیین سطح درک خوانداری و تعیین روایی و پایایی آزمون محقق‌ساخته بودند. بر پایه پژوهش‌های انجام شده، مهم‌ترین ملاک در تعیین متن برای چنین ابزاری رعایت معیارهای انسجامی متن مشتمل بر انسجام واژگانی، دستوری و پیوندی و عدم استفاده از ساختارهای نحوی پیچیده در جمله‌ها است. در طراحی آزمون تعیین سطح درک خوانداری برای بزرگسالان تلاش شد تا آزمونی با پوشش تمامی مؤلفه‌های درک خوانداری اعم از سنجش انواع توانایی‌های استنتاجی، تحلیل درست متن، تشخیص پیام اصلی نویسنده و درک ساختار منطقی متن بر پایه الگویی تلفیقی از آزمون‌های بین‌المللی و مدل سطح‌بندی سنجش راهبردهای درک خوانداری دی و پارک (Day & Park, 2005) طراحی شود. نتیجه بررسی‌های اولیه روی آزمون طراحی شده نشان داد روایی و پایایی آن در اندازه مطلوبی قرار دارد. همچنین، پس از انجام مراحل تحلیل گویه‌ها اصلاح‌های لازم روی آزمون ساخته‌شده صورت گرفته‌است. تاکنون ابزار مناسبی برای تعیین سطح درک متن افراد بزرگسال ایرانی وجود نداشته‌است. بر این مبنای، این آزمون با توجه به سهولت در اجرا و شیوه نمره‌گذاری، می‌تواند ابزاری مطلوب برای تعیین سطح درک خوانداری بزرگسالان باسواد ایرانی باشد. این آزمون در گام پسین باید روی نمونه گسترده‌تری از جامعه هدف اجرا شود تا مراحل روایی سازه و هنجاریابی آن انجام شود و بتوان با اطمینان بیشتری به یافته‌های آن استناد کرد. همچنین، تعیین سطح درک خوانداری افراد بزرگسال می‌تواند نقش مهمی در تدوین برنامه‌های کمک آموزشی برای کاهش مشکلات ناشی از این ضعف مهارتی، بازی می‌کند.

## فهرست منابع

- آقاگل‌زاده، فردوس و میرزایی حصاریان، محمدباقر (۱۳۹۲). «در جستجوی انگاره‌ای آموزشی بر پایه پیچیدگی‌های واژگانی و دستوری در دستور نظام مند نقش‌گرای هلیدی: بررسی موردی کتاب خواندن و درک فارسی آموزان غیرایرانی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ۲. شماره ۲. صص ۸۷-۱۱۸.
- البرزی، پرویز (۱۳۹۲). *مبانی زبان‌شناسی متن*. تهران: امیرکبیر.
- امیری خراسانی، احمد و علی‌نژاد، حلیمه (۱۳۹۴). «بررسی عناصر انسجام متن در نفثه‌المصدر بر اساس نظریه هلیدی و حسن». *متن پژوهی/ادبی*. سال ۱۹. شماره ۶۳. صص ۷-۳۱.
- جباری، سوسن و خادمی، محسن (۱۳۹۲). «ساخت آزمون تشخیصی خواندن و درک مطلب جهت دانش‌آموزان دوره ابتدایی». *پژوهش‌های برنامه‌درسی*. سال ۳. شماره ۲. صص ۳۱-۵۱.
- دانشگر، مریم (۱۳۹۶). «مهارت‌های دانش‌آموختگان نظام متوسطه با محوریت درس زبان و ادبیات فارسی». *جستارهای زبانی*. سال ۸. شماره ۱. صص ۲۳۱-۲۵۶.
- رقیب‌دوست، شهلا و اصغری‌پور ماسوله، مهرداد (۱۳۸۸). «رابطه انگیزش خواندن و دانش پیشین با درک خواندن زبان آموزان غیرفارسی زبان». *زبان‌پژوهی*. سال ۱. دوره ۱. صص ۵۱-۷۲.
- شکیبا، ابوالقاسم و اسدزاده، حسن (۱۳۹۲). «بررسی انسجام متن در سطح خرد و کلان بر بهبود درک مطلب». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. سال ۱۷. شماره ۳۰. صص ۵۰-۶۶.
- عزیزیان، مرضیه و عابدی، محمدرضا (۱۳۸۴). «ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای دانش‌آموزان پایه سوم دبستان». *روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. سال ۱۱. شماره ۴. صص ۳۷۹-۳۸۷.
- قنسولی، بهزاد (۱۳۸۹). «طراحی و روایی سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی». *پژوهش ادبیات معاصر جهان*. سال ۱۵. شماره ۵۷. صص ۱۱۵-۱۲۹.
- میرزایی حصاریان، محمدباقر (۱۳۹۰). *خواندن و درک مطلب متون فارسی (برای فارسی‌آموزان سطح پیشرفته)*. قزوین: انتشارات دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- میرزایی حصاریان، محمدباقر (۱۳۹۵). *طراحی انگاره سطح‌بندی متون پزشکی فارسی برای خارجی‌ها: چارچوب دستور نظام‌مند-نقش‌گرای هلیدی*. رساله دکتری. دانشگاه تربیت مدرس.
- میرزایی حصاریان، محمدباقر، فردوس آقاگل‌زاده، عالیه کرد زعفرانلو و ارسلان گلفام (۱۳۹۵). «سطح‌بندی متون پزشکی فارسی برای غیر فارسی‌زبانان: انگاره‌ای برپایه دستور نظام‌مند-نقش‌گرای هلیدی». *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. سال ۵، شماره ۱۲. صص ۴۷-۷۴.



## References

- Adams, R., & Cresswell, J. (2016). PISA for development technical strand: an enhancement of PISA cognitive instruments. *OECD Education Working Papers* (No. 126,). Paris: OECD Publishing.
- Adlof, S. M., Catts, H. W., & Lee, J. (2010). Kindergarten predictors of second versus eighth grade reading comprehension impairments. *Journal of Learning Disabilities*, 43(4), 332-345.
- Aghagolzadeh, F. & Mirzaei Hesarian, M. (2013). In search of a Model based on lexical and grammatical complexities in Haliday's systemic functional grammar: the case study of Persian language reading for non-Persian learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 87-118 [In Persian].
- Alborzi, P. (2013). *ABC of Text linguistics*. Tehran: Amirkabir publication [In Persian].
- Allen, K. D., & Hancock, T. E. (2008). Reading comprehension improvement with individualized cognitive profiles and metacognition. *Literacy Research and Instruction*, 47(2), 124-139.
- Azizian M., Abedi, M. (2006). Construction and standardization of reading level diagnostic test for third Grade primary school children, *IJPCP*. 11(4), 379-387 [In Persian].
- Amiri khorasani, A. & Alinejad, H. (2015). The Analysis of Text cohesion elements in Nafthath al-Masdoor based on Halliday and Hasan's theory. *Literary Text Research*, 19 (63), 7-31 [In Persian].
- Atkinson, L. (2014). *A longitudinal investigation of the social, cognitive and social cognitive predictors of reading comprehension*. (Unpublished PhD. dissertation, University of Roehampton, Roehampton, London.
- Retrieved from <http://hdl.handle.net/10142/608675>.
- Baker, L. & Anderson, R. I. (1982). Effects of inconsistent information on text processing: evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 17, 281-293.
- Brown, G. & Yule, G. (1983). *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge university press.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. & Bryant, P. E. (2000). Phonological skills and comprehension failure: A test of phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing*, 13 (1-2), 31-56.
- Cain, K., Oakhill, J.V., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: the influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96, 671-681.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 49 (2), 278--293.
- Corte, E., Verschaffel, L., & Ven, A. (2001). Improving text comprehension strategies in upper primary school children: a design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71(4), 531-559.
- Crossley, S. A., Allen, D. B., & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: a comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 86.
- Dale, E. & Chall, J. (1948). A formula for predicting readability. *Educational Research Bulletin*, 22, 11-20.
- Daneshgar, M. (2017). Literary and lingual skills evaluation (case study: Tehran secondary school students). *Language Related Research*, 8 (1), 231-256 [In Persian].
- Davis, A. (2001). The logic of testing languages for specific purposes. *Language Testing*, 18(2), 133-147.
- Day, R., & Park J.S. (2005). Developing reading comprehension questions. *Reading in a foreign language*, 17(1), 60-67.
- De Beaugrande, R., & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to text linguistics*. United Kingdom: Routledge.

- Demirgünes, S. (2017). Microstructural (cohesion and coherence) text generation problems of Syrian refugee students learning Turkish. *Universal Journal of Educational Research*, 5(4), 581-590.
- Ehrlich, M. F. (1991). Metacognition and reading comprehension: theoretical and methodological problems. *Learning and instruction: european research in an international context*, 3, 351-363.
- Farhadi, H., Jafarpour, A. & Birjandi, P. (2004). *Testing language skills form theory to practice*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of applied psychology*, 32(3), 221-233.
- Fry, E. (1968). A readability formula that saves time. *Journal of Reading*, 11 (7), 265-271.
- Ghonsooly, B. (2010). Development and validation of a Persian proficiency test. *Research in Contemporary World literature*, 15 (57), 115-129 [In Persian].
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2011). *Teaching and researching reading (2<sup>nd</sup> ed.)*. New York: Routledge.
- Gunning, R. (1952). *The technique of clear writing*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Halliday, M. A., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. England: Longman.
- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The translator as communicator*. New York and London: Routledge.
- Jabbari, S. & Khademi. (2013). Developing a diagnostic test for the elementary students. *Journal of Curriculum research*, 3(2), 33-51. [In Persian].
- Kintsch, E. (2005). Comprehension theory as a guide for the design of thoughtful questions. *Topics in Language Disorders*, 25(1), 51-64.
- Kintsch, W. & Van Dijke, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363-394.
- Litosseliti, L. (2010). *Research methods in linguistics*. UK: Bloomsbury Publishing.
- Mirzaei Hesarian, M. (2011). *Persian reading comprehension for advanced learners*. Qazvin: Imam Khomeini International University Publication [In Persian].
- Mirzaei Hesarian, M. (2016). *Planning a Model of Leveling Persian Medical Texts for foreigners: Systemic-functional Grammar framework of Halliday*. Unpublished Doctoral dissertation, University of Tarbiat Modarres, Tehran [In Persian].
- Mirzaei Hesarian, M.; Aghagolzadeh, F.; kord zafaranlu, A. & Golfam, A. (2016). Persian medical texts leveling for Non-Persian language speakers: a model based on Halliday's systemic-functional grammar. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 5 (12), 47-74.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Mullis, I. V., Martin, M. O., & Sainsbury, M. (2016). PIRLS 2016 reading framework. *PIRLS*, 11-29.
- Nation, K. (2005). *Children's reading comprehension difficulties*. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-266). Malden: Blackwell Publishing.
- Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). *The acquisition of reading comprehension skill*. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-247). Malden: Blackwell Publishing.
- Raghibdoust, Sh. & Asgharpour, M. (2009). The relation between motivation and prior knowledge with reading comprehension to non-Persian language learners. *Zabanpa-zhuhi*, 1 (1), 51-72. [In Persian].
- Rawson, K. A., & Kintsch, W. (2005). Rereading effects depend on time of test. *Journal of educational psychology*, 97(1), 70-80.

- Shakiba, A. & Asadzahe, H. (2013). The impact of local and global coherent in the interpretation of student's comprehension at high school level. *Journal of University Textbooks: Research and Writing*, 17 (30), 50-66. [In Persian].
- Silagi, M. L., Romero, V. U., Mansur, L. L., & Radanovic, M. (2014). Inference comprehension during reading: influence of age and education in normal adults. *Codas*, 26 (5), 407-414.
- Tarchi, C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72, 80-88.
- Van Dijk, T. A. (1972). Foundations for typologies of texts. *Semiotica*, 6(4), 297-323.
- Woodcock, R. W., Mather, N., McGrew, K. S., Schrank, F. A., Johnson, M. B., & Wendling, B. J. (2001). *Woodcock-Johnson III normative update: tests of cognitive abilities*. United States: Riverside Publishing.

## Development and Preliminary Implementation of Adults Reading Comprehension Placement Test: Evidence from MA Students of University of Guilan

Sārānā Ghavāmi Lāhij<sup>1</sup>  
Maryam Dānāye Tous\*<sup>2</sup>  
Abdorrezā Tahriri<sup>3</sup>  
Ali Rabi<sup>4</sup>

Received: 13/03/2018

Accepted: 16/07/2018

### Abstract

Reading comprehension is the process of reader's interaction with a written language and making meaning from the text. Studies show that there is a great difference between skilled and poor readers in terms of using the fundamental strategies of reading comprehension, i.e., cognitive and metacognitive strategies. Due to the lack of appropriate tool for measuring adults' reading comprehension level in Iran and the lack of appropriate criteria for selecting the texts for such a tool, the aim of this study was to make a placement tool for evaluating adult Persian speakers' reading comprehension level. It was a mixed methods study and the aim was to answer three main questions about finding a text selection criterion for reading comprehension tests, using the selected criteria for making reading comprehension placement test and studying the validity and reliability of the devised test. Findings showed that text selection criteria should be fitted with patterns of international tests and the linguistic principles of text. The content validity of the text was approved by experts, after implementing their comments on the texts and questions. To ensure the test reliability and to do item analysis, the test was distributed among a sample of 60 MA students of University of Guilan at two stages. The reliability of the test was computed and Cronbach's alpha were 0.84 and 0.82 respectively, showing the appropriate reliability of the tool. After normalization, this tool can be used to evaluate adult reading comprehension and in educational planning, it can be used for selecting the educational content.

---

<sup>1</sup> PhD Candidate of Linguistics, Faculty of Literature and Foreign Languages, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Iran; [st\\_s\\_ghavamilahij@azad.ac.ir](mailto:st_s_ghavamilahij@azad.ac.ir)

<sup>2</sup> Associate Professor of Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran (Corresponding Author); [maryam.dana@guilan.ac.ir](mailto:maryam.dana@guilan.ac.ir)

<sup>3</sup> Assistant Professor of Teaching English as a Foreign Language, Department of English Language and Literature, Faculty of Literature and Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran; [atahriri@guilan.ac.ir](mailto:atahriri@guilan.ac.ir)

<sup>4</sup> Assistant Professor of Linguistics, Faculty of Literature and Foreign Languages, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Iran; [a\\_rabi@azad.ac.ir](mailto:a_rabi@azad.ac.ir)

**Introduction:** Reading comprehension is the process of reader's interaction with a written language and drawing meaning from the text. Generally, reading comprehension is a complex and multidimensional process which is done through two core processes. The first is decoding the symbols and recognizing the words, and the second is integrating the meaning of words in the context of the text (Gough & Tunmer, 1986; in: Atkinson, 2014). Learning reading comprehension is a long-term process; so it is at the end of the learning process that the adult reader can easily read different texts and draw the meaning from them. Studies show that there is a great difference between skilled and poor readers in terms of using the fundamental strategies of reading comprehension, i.e., cognitive and metacognitive strategies (Cain, Oakhill & Bryant, 2000). Weakness in the prerequisites of reading comprehension and failure in selecting the appropriate comprehension strategies are some of the important problems of students at different educational levels when reading different types of texts. Some international studies have been done on the reading comprehension such as PIRLS<sup>1</sup> and PISA<sup>2</sup> tests. During the recent years, the number of such studies has increased in Iran. Perhaps it could be due to the Iranian students' low performance in the PIRLS test at different time intervals which shows their weakness in reading comprehension. Despite such weak results in international tests, and doing some related research in Iran, still there is no appropriate tool for determining the reading comprehension of Iranian people, especially adults. Living in the modern society needs learning and reading various texts. Despite the importance of this issue and the quantitative progress in the number of graduate students, there is no specific criterion to determine the educated adults' level of reading comprehension. The development of higher education is a great scientific evolution that despite its positive effects has some shortcomings as well. One of the most important shortcomings is the lack of an appropriate placement tool for evaluating students' reading comprehension in order to prepare suitable educational material. The aim of this study was to develop a placement tool for evaluating adult Persian speakers' reading comprehension. The study followed three main objectives, i.e. finding text selection criteria and the related questions for reading comprehension tests, using the selected criteria for developing reading comprehension placement test and finally determining the validity and reliability of the designed test.

**Questions:** There were three main questions in this study: 1. What are the text and question selection criteria for developing a reading comprehension placement test? 2. Which reading comprehension placement test could be designed for adults, implementing the above-mentioned criteria? 3. Does the designed test have validity and reliability?

**Method:** It was a mixed methods study. The qualitative part included finding the text and question selection criteria for developing the adult Persian speakers' reading comprehension placement test and the steps of its development. Also, the quantitative part of the study included the pilot study of the mentioned test to determine its validity and reliability. The content validity of the test was checked by 5 experts. To examine its reliability, the test was distributed among two groups of MA students of

---

<sup>1</sup> The Progress in International Reading Literacy Study

<sup>2</sup> The Program for International Student Assessment

the University of Guilan, who were selected using convenience sampling method (each group 30 students) with two months interval and the level of reliability was computed using Cronbach's alpha. Along with calculation of the reliability of the test, the test items were analyzed in terms of item facility, item discrimination, and the distractors' distribution.

**Findings:** To select the texts, a combination of criteria introduced by the International Institute for the study of Reading Literacy for PIRLS test and Educational Testing Service (ETS) has been used. It was tried to match the selected texts in accordance with patterns of international tests and linguistic characteristics of the texts. These criteria included lexical and grammatical cohesion and also coherence of the texts. Taking into account all of the strategies underlying reading comprehension (i.e., inference-making, comprehension monitoring, text structure, etc.) the test questions were designed at 6 levels. These levels were selected based on the integration of Day and Park (2005) model and the design of TOFEL tests for reading comprehension placement tests. The content validity of the test was approved by 5 linguists, English language teaching, and Persian language teaching experts, after implementing their comments on the texts and questions. To ensure the test reliability, Cronbach's alpha coefficient was used. First, the test was distributed among a sample of 30 MA students of University of Guilan and the level of Cronbach's alpha was 0.82. Also, different levels of item analysis were conducted, including item facility, item discrimination, and the distractors' distribution. To make sure of the reliability of the test, after revising the items, and with two months interval, the test was distributed among a new sample of 30 MA students of the University of Guilan. Again, the reliability of the test was computed and Cronbach's alpha was 0.84, showing the appropriate reliability of the tool.

**Conclusion:** This test could be used to assess adult Persian speakers' level of reading comprehension and also its results could be used to select appropriate educational material. In the next step of this research, this tool should be distributed among a larger sample to determine its construct validity and also to compute its norms so that its results could be cited with more confidence.

**Keywords:** reading comprehension, placement test, test development, adults, MA students



## مطالعه میزان مهارت خواندن دانش آموزان اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و تک‌زبانه<sup>\*۱</sup>

رضا کلانتری<sup>۲</sup>

احمد رمضانی<sup>۳</sup>

اسداله خدیوی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۹

### چکیده

در استان‌های دوزبانه کشور، میانگین دانش آموزانِ مردودی و ترک تحصیل در دوره ابتدایی به ویژه در سال‌های نخست بیشتر بوده است. به همین سبب، می‌توان ادعا کرد که دوزبانگی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار است. یکی از مؤلفه‌هایی که می‌تواند تأثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد، میزان مهارت خواندن است. مهارت خواندن مشتمل بر پنج مؤلفه درک

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19930.1530

<sup>\*</sup> این پژوهش با استفاده از اعتبارات مالی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش انجام شده است.

<sup>۲</sup> دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (نویسنده مسئول)؛ [kalantari@rie.ir](mailto:kalantari@rie.ir)

<sup>۳</sup> استادیار زبان‌شناسی، هیات علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده کودکان استثنایی؛ [ramezani@rie.ir](mailto:ramezani@rie.ir)

<sup>۴</sup> استادیار مدیریت آموزشی، هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه الزهراء تبریز؛ [khadivi@cfu.ac.ir](mailto:khadivi@cfu.ac.ir)



مطلب، درستی خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی و میزان خزانۀ واژگان فارسی است. در این پژوهش، میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان اول ابتدایی در منطقه‌های دوزبانه و یک‌زبانه بر پایه مؤلفه‌های مورد اشاره و پیوند میان این مؤلفه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. روش پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی بوده و نمونه مورد مطالعه از شهرهای تبریز و تهران گردآوری شده‌اند. در هر شهر به صورت جداگانه، ۱۰ کلاس و در هر کلاس، ۱۵ دانش‌آموز مشتمل بر ۱۵۰ دانش‌آموز پسر و دختر مورد توجه قرار گرفتند که به طور کلی مشتمل بر ۲۰ کلاس و ۳۰۰ نفر دانش‌آموز بودند. برای نمونه‌گیری از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای و در درون خوشه‌ها، از روش نمونه‌گیری تصادفی منظم استفاده شده است. ابزار پژوهش، برای سنجش سه مؤلفه درک مطلب، سرعت خواندن و صحت خواندن، آزمون سیاهه خواندن شفيعی و همکاران (Shafiei et al., ۲۰۱۷) بود. برای سنجش میزان آگاهی واج‌شناختی، از خرده‌آزمون آگاهی واجی سلیمانی و دستجردی (Soleimani & Dastjerdi, 2010) با پایایی ۰/۹۰ بهره گرفته شد. برای تعیین میزان واژگان، از آزمون محقق ساخته بر اساس مطالعه نعمت‌زاده و همکاران (Nematzadeh et al., 2011) با پایایی ۰/۸۴ با روش آزمون-باز آزمون استفاده شد. آزمون‌های مورد اشاره در نیمه دوم اردیبهشت ماه ۱۳۹۵ به اجرا درآمدند. یافته‌های تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل مستقل نشان داد که میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در دو مؤلفه درستی و سرعت خواندن تفاوت معناداری دارند. هر چند در سه مؤلفه درک مطلب و میزان آگاهی واجی و شمار واژگان تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد. همچنین برای بررسی پیوند میان مؤلفه‌های خواندن، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که یافته‌ها نشان داد پنج مؤلفه خواندن ارتباط معناداری با یکدیگر دارند.

**واژه‌های کلیدی:** تک‌زبانه فارسی و دوزبانه فارسی-ترکی آذری، درک مطلب، درستی خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی، میزان واژگان

## ۱. مقدمه

ایران، کشوری با تنوع گویشی فراوان است. در نواحی غیر فارسی‌زبان و حتی مهاجرپذیر ایران، با کودکان بسیاری مواجه هستیم که پیش از ورود به نظام آموزشی، به زبان مادری خود و نه زبان رسمی مورد آموزش سخن می‌گویند. این کودکان ناگزیرند هنگام ورود به نظام آموزشی، آموزش را به زبان فارسی آغاز نمایند. به این ترتیب کودکی که توانایی‌های دستوری، آوایی،

معنایی و واژگانی زبان دیگری را در سطح‌های گفتاری و شنیداری فرا گرفته‌است، باید در ابتدا، فراگیری مهارت‌های شفاهی را به زبان دیگر شروع کند. این کودک باید همزمان دو مهارت شناختی زبانی شامل خواندن و نوشتن را نیز بیاموزد. در این مرحله است که موضوع دوزبانگی در آموزش و پرورش ایران هم مطرح می‌شود. بیشتر کشورهای جهان از الگوها و مدل‌های گوناگون آموزش و پرورش دوزبانه‌ها استفاده می‌کنند. مهم‌ترین مدل‌هایی که برای آموزش و پرورش دوزبانه از سوی طراحان آموزش دوزبانگی و بر اساس چارچوب‌های نظری-کاهشی<sup>۱</sup>، افزایشی<sup>۲</sup>، بازگشتی<sup>۳</sup> و پویا<sup>۴</sup>-ارائه شده‌است، مشتمل بر برنامه دوزبانه انتقالی<sup>۵</sup>، برنامه دوزبانه غوطه‌ورسازی<sup>۶</sup> برنامه دوزبانه دوسویه<sup>۷</sup> (Khadivi et al., 2010; Kalantari, 2009) هستند. در ایران، برنامه درسی جامعی در پیوند با آموزش و پرورش افراد دوزبانه وجود ندارد. هر چند برخی آموزگاران منطقه‌های دوزبانه، در آموزش‌های خود از دو زبان استفاده می‌کنند. از دیدگاه زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی می‌توان مدل‌های دوزبانگی در منطقه‌های گوناگون ایران را از جنبه‌های گوناگونی بررسی کرد و بر حسب‌های متفاوتی برای وضعیت دوزبانگی در ایران برگزید (Kalantari, 2017). گونه‌های مختلف روش‌های دوزبانه شدن شامل دوزبانگی طبیعی، مدرسه‌ای و فرهنگی است. دوزبانه‌ها مشتمل بر گونه‌های کاملاً دوزبانه<sup>۸</sup>، تقریباً دوزبانه<sup>۹</sup>، شبه دوزبانه همزاد<sup>۱۰</sup>، دوزبانگی تولیدی<sup>۱۱</sup>، دوزبانگی دریافتی<sup>۱۲</sup> هستند. این روش‌های دوزبانگی و انواع دوزبانگی نقش‌های متفاوتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر عهده دارند. از دیدگاه نرسیسیانس، Nercissians (2003) برخی زبان‌شناسان، دوزبانگی را برپایه توانش و سطح مهارت زبانی تعریف می‌کنند. آن‌ها فردی را دوزبانه کامل می‌دانند که هر دو زبان را در تمام سطح‌های زبانی به شایستگی بداند؛ به یک اندازه به هر دو زبان تسلط داشته‌باشد؛ بتواند بر هر دو زبان به طور کامل کنترل داشته باشد و قادر به بیان پاره‌گفته‌های معنی‌دار به هر دو زبان باشد. همچنین بر ساخت دستوری هر دو زبان شناخت و آگاهی داشته باشد. هر چند تعریف و تقسیم‌بندی‌های دیگری نیز در پیوند با دوزبانگی و دوزبانه‌ها

<sup>1</sup> subtractive

<sup>2</sup> additive

<sup>3</sup> recursive

<sup>4</sup> dynamic

<sup>5</sup> transitional

<sup>6</sup> emersion

<sup>7</sup> two-way

<sup>8</sup> completely bilingual

<sup>9</sup> nearly bilingual

<sup>10</sup> doubly semilingual

<sup>11</sup> productive bilingualism

<sup>12</sup> receptive bilingualism

وجود دارد. بیکر (Baker, 2008) فردی را دوزبانه می‌داند که بتواند از دو زبان در موقعیت‌های گوناگون ارتباط با افراد گوناگون و در پیوند با هدف‌های ویژه بهره برد. از دیدگاه هامرز و بلانس (Homers & Blonce, 2006, qouted from Fayyazi et al., 2017) دوزبانگی حالت روانشناختی فردی است که به بیش از یک کد زبانی به عنوان وسیله ارتباط اجتماعی دسترسی دارد. در برداشتی مشابه، عشایری (Ashayeri, 2014) معتقد است اگر فردی برای برقراری ارتباط اجتماعی به بیش از یک کد زبان شناختی دسترسی داشته باشد، می‌توان وی را دوزبانه دانست.

در دو دهه اخیر، بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های زبان بر پایه نظریه سیستم‌های پویا<sup>۱</sup> مورد توجه کارشناسان زبان قرار گرفته است. این موضوع که برگرفته از نظریه آشوب<sup>۲</sup> است، نخستین بار توسط لارسن فریمن<sup>۳</sup>، در سال ۱۹۹۷ ارائه شد. این مفهوم سپس به وسیله ورسپور، دی بات و لووی (Verspoor et al., 2011) و لارسن فریمن (Larsen-Freeman, 2014) با نام نظریه سیستم‌های پویا در آموزش زبان مطرح شد. زیربنای این نظریه بر این مفهوم استوار است که زبان نظامی است مانند سایر نظام‌ها که عناصر آن به هم دیگر وابسته هستند. یادگیری زبان غیر خطی، نامنظم بوده و عناصر درون آن ممکن است با هم ارتباط پیش شرط، حمایتی یا رقابتی داشته باشند. جوهره وجود این ارتباط بر پایه این موضوع شکل گرفته است که فراگیران زبان، منابع شناختی محدودی<sup>۴</sup> دارند و به طور همزمان نمی‌توانند بر چندین مؤلفه زبان کنترل داشته باشند. برای نمونه، وقتی زبان آموز غیر ماهر بر دقت خود می‌افزاید، به همان اندازه ممکن است از روان‌خوانی او کاسته شود. همچنین زمانی که زبان آموز با سرعت دو برابر روان‌خوانی می‌کند، ممکن است خطاهای بیشتری انجام دهد. این دیدگاه همچنین با دیدگاه‌های پیشین در پیوند با آموزش زبان نیز همخوانی دارد. برای نمونه، ون پتن (Vanpatten, 1996) و الیس (Ellis, 2008) موضوع توجه غیر همزمانی فراگیر زبان بر شکل و معنا را ارائه کرده‌اند. بر اساس آن، هنگامی که فراگیر زبان بر ساختار زبان توجه بیشتری می‌کند، از درک مفهوم و معنا فاصله می‌گیرد. در تفسیر این یافته می‌توان این گونه استدلال کرد که مؤلفه‌های سازه خواندن مستقل از هم نیستند، بلکه دارای ارتباط مثبت یا منفی با هم دیگر هستند. برای نمونه، مهارت آگاهی واج‌شناختی، عاملی مؤثر بر یادگیری خواندن، نوشتن و میزان آگاهی واج‌شناختی در کودکان است که سبب کنترل و چیرگی آن‌ها بر دیگر مؤلفه‌های خواندن می‌شود.

<sup>1</sup> dynamic systems theory

<sup>2</sup> chaos

<sup>3</sup> larsen freeman

<sup>4</sup> limited cognitive resources

خواندن، یکی از مهمترین نیازهای یادگیری دانش آموزان بوده و یکی از راهکارهای اساسی برای پیشرفت زبان فارسی در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور است. مهارت خواندن مشتمل بر بازشناسی دیداری واژه، شناسایی و استخراج معنا در سطح پاره گفته یا جمله و انسجام میان گزاره های متن است (Najafi Pazooki et al., 2013). در پژوهش های مرتبط با مهارت خواندن، سه گستره مرحله های خواندن، مهارت های پیش نیاز خواندن و آموزش خواندن که به صورت پیوسته و درهم تنیده با هم همپوشانی دارند، مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار گرفته اند. مرحله های خواندن از این قرارند؛ مرحله نخست آمادگی برای خواندن است که در آن مهارت های کلامی و زبانی، آگاهی هایی فرازبانی و رسم الخطی مطرح هستند. مرحله دوم، خواندن صوری بوده که توانایی خواندن ظاهری و کمتر معنایی واژه ها را می طلبد. در نهایت، در مرحله خواندن برای یادگیری، مشتمل بر درک مطلب و استفاده از نوشتار است. از دیدگاه دستجردی (Dastjerdi, 2010) در همه مرحله های سه گانه خواندن آگاهی های جهان شناختی، آگاهی های زبانی و فرازبانی و مهارت های شناختی و فراشناختی لازم است. مهارت خواندن همچنین شامل مؤلفه هایی است که برای تکمیل فرایند رشد و تکامل مهارت های خوانداری ضروری است. این مؤلفه ها، مشتمل بر درک مطلب، درستی و سرعت خواندن، آگاهی واج شناختی و میزان خزانه واژگانی هستند. به باور شان هان (Shanahan, 2006)، درک مطلب یا فهم درست از متن مشتمل بر فهم و درک هدف متن و توانایی ساخت معنا است. درستی خواندن یا درست خوانی عبارت است از قدرت و توانایی دانش آموز در تشخیص درست واژه های متن در نخستین کوشش. سرعت خواندن یا روان خوانی نیز میزان واژه هایی را شامل می شود که یک دانش آموز در هر دقیقه به صورت درست می خواند. به باور نیشن (Nation, 2004) خزانه واژگانی عبارت است از میزان و شمار واژه های فعال و غیر فعال زبانی. در نهایت، آگاهی واج شناختی عبارت است از توانایی تشخیص و دست کاری ساختمان و سازه های یک گفته بدون تکیه بر معنای آن (Soleimani & Dastjerdi, 2010). به نظر می رسد شناخت هر چه بیشتر توانایی های خواندن دانش آموزان دوزبانه، نخستین گام برای از بین بردن مشکل افت تحصیلی آن ها باشد. آگاهی از میزان مهارت خواندن دانش آموزان در سال های آغازین دوره ابتدایی به ویژه در دوره پیش دبستانی می تواند یکی از علت های احتمالی این افت را تبیین کرده و راه هایی را برای اصلاح نارسایی ها و جلوگیری از افت تحصیلی پیشنهاد دهد. در این مرحله ها، می توان پیش نیازهای شناختی مهارت خواندن را به ویژه در میان دوزبانه ها بررسی کرد. همچنین می توان با انجام تمرین ها و تکلیف های مربوط پیش نیازهای یادگیری، مهارت خواندن را در کودکان تقویت کرد تا با آمادگی ذهنی بیشتر، خواندن و نوشتن را بیاموزند. از سوی دیگر، با توجه به اینکه اطلاعات دقیق و معتبری از میزان مهارت خواندن

دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در سال اول ابتدایی در دسترس نیست، آگاهی از میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان می‌تواند در بهبود فراگیری درس‌های دیگر بسیار کمک کند. همچنین با استفاده از یافته‌های این پژوهش معلم‌ها می‌توانند در کلاس‌های درس، موفقیت بیشتری به دست آورند. بنابراین هدف پژوهش حاضر، مطالعه میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان اول ابتدایی در منطقه‌های دوزبانه (ترک‌زبان) و یک‌زبانه (فارس‌زبان) است. این مطالعه بر پایه پنج مولفه درک مطلب، درست خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی و میزان خزانه واژگان فارسی و تعیین چگونگی ارتباط این مؤلفه‌ها با هم قابل انجام است. بر پایه مفاهیم نظری و مرور پیشینه پژوهش، پرسش‌هایی مطرح می‌شود. نخست اینکه آیا بین میزان مهارت خواندن (درک مطلب، درستی خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی و میزان واژگان) دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و یک‌زبانه تفاوت وجود دارد؟ دوم آنکه، ارتباط بین مولفه‌های مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و یک‌زبانه (درک مطلب، درستی خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی و میزان واژگان) چگونه است؟

## ۲. پیشینه پژوهش

در برخی از منطقه‌های کشور، هنگامی که کودک به سنی می‌رسد که باید تحت آموزش رسمی قرار گیرد، با زبانی غیر از زبان مادری خود که به عنوان زبان رسمی کشور شناخته شده، آموزش می‌بیند. همان‌گونه که یافته‌های پژوهش‌ها در استان‌های دوزبانه مانند آذربایجان شرقی و غربی، اردبیل، زنجان، کردستان، لرستان، خوزستان، سیستان و بلوچستان (Research council of Ministry of education, 1992) و (Khadivi et al., 2011) نشان می‌دهند در این استان‌ها میانگین دانش‌آموزان مردودی و ترک تحصیلی در دوره ابتدایی به ویژه در سال‌های اولیه بیشتر است. فضلی (Fazli, 2017) معتقد است بیشترین افت تحصیلی در پایه اول دبستان است و افت تحصیلی در منطقه‌های دوزبانه بیشتر از منطقه‌های دیگر است. البته این موضوع با توجه به رده‌شناسی زبان‌ها، یافته‌های متفاوتی در منطقه‌های دوزبانه به دنبال دارد. برای نمونه، با توجه به اینکه زبان ترکی آذری از خانواده زبان‌های اورال-آلتایی بوده و از جنبه رده‌شناسی از زبان فارسی دور است (Heydari et al., 2015)، افت تحصیلی بیشتری در این مناطق شاهد هستیم. با در نظر گرفتن اینکه در نظام آموزشی ایران، زبان فارسی وسیله انتقال مفاهیم سایر موضوع‌های درسی است، این احتمال وجود دارد که یکی از علت‌های افت تحصیلی دانش‌آموزان و تکرار پایه، مشکل در آموزش زبان فارسی و به دنبال آن نارسایی در یادگیری دانش‌آموزان باشد. معمولاً دانش‌آموزان دوزبانه در گفتار توصیفی، نمره کمتری از تک‌زبان‌ها کسب می‌کنند (Baghisheni

(et al., 2017). میزان تسلط دانش آموزان به زبان فارسی می تواند عاملی برای موفقیت در درس های دیگر باشد. به باور عباسی (Abbasi, 1998) میان توانایی دانش آموزان در پیشرفت تحصیلی زبان فارسی و پیشرفت تحصیلی آن ها در علوم و ریاضی ارتباط وجود دارد. غلامی و نیکوکار (Gholami & Nikokar, 2016) بیان می کنند، خواندن یکی از مهم ترین مهارت های زبانی و ارتباطی است و ابزاری مهم برای موفقیت در مدرسه. کودکی که در هر یک از مهارت های زبان فارسی مانند خواندن یا درک کردن مشکل داشته باشد، ممکن است در موضوع های درسی دیگر دچار مشکل یادگیری شود. کاکیا (Kakia, 2010) معتقد است کودکان دوزبانه در مقایسه با کودکان تک زبانه مشکل هایی در پیوند با رشد مهارت های زبانی و شناختی دارند. افت تحصیلی و عملکرد دانش آموزان در مهارت های زبانی از جنبه ای با دوزبانگی آن ها ارتباط دارد.

نخستین هدف برنامه های آموزش ابتدایی در سراسر دنیا، زبان آموزی و فعالیت های مربوط به آن است. خواندن شامل رمزگشایی صورت های نوشتاری به صورت های زبانی است که به شکل واحدهای واجی، صرفی و واژگانی نمایانده می شوند (Ghaemi et al., 2011). از دیدگاه ریید (Reid, 2016) خواندن، متغیر بسیار پیچیده ای بوده و ابعاد گوناگونی دارد. مهارت خواندن می تواند تسهیل گر فراگیری مهارت های زبانی-اجتماعی و مهارت های حیاتی اندیشیدن، اندیشه و آگاهی فرهنگی-اجتماعی باشد. عوامل زبانی مهارت خواندن مانند دارا بودن واژگان، بازنمایی آوایی حافظه کوتاه مدت برای عناصر صوتی، آگاهی از تناظر نویسه واج، رمزگردانی، برجسب گذاری بینایی کلامی، شناسایی ماهیت جهت دار نمادهای نوشتاری، هم آبی ترکیب نمادها، شناسایی و ترکیب و اجرا، آگاهی بر قوانین حاکم بر نوشتن هستند که در فرآیند خواندن نقش دارند (Thomson, 1995; quoted from Dastjerdi & Soleimani, 2006). از سوی دیگر، عوامل بیرونی از جمله پدیده دوزبانگی، گذراندن پیش دبستانی، میزان تحصیلات والدین، آماده نمودن شرایط لازم و کافی برای فراگیری مهارت خواندن مانند تهیه کتب داستان و در معرض آموزش قرار دادن کودکان، نحوه آموزش زبان فارسی، مهارت های پیش نیاز و حتی وضعیت اقتصادی-فرهنگی خانواده ها در میزان مهارت خواندن کودکان مؤثر هستند. برای انجام پژوهش در این حوزه ها، زبان شناسان مهارت خواندن را به ریز مؤلفه های گوناگونی دسته بندی کرده اند. دستجردی (Dastjerdi, 2010) مؤلفه های خواندن را به پنج بخش آگاهی واج شناختی، خواندن آوایی، روان خوانی، خزانه واژگانی، و درک مطلب تقسیم بندی کرده است. پژوهش های ایرانی که در زمینه خواندن و دوزبانگی انجام شده است، دوزبانگی و میزان مهارت های زبانی دانش آموزان را به صورت جامع مورد ارزیابی قرار نداده اند. برای نمونه، عزیزیان و عابدی (Azizian & Abedi, 2004) در سه زمینه درست خواندن، درک مطلب و آگاهی واج شناختی به

پژوهش پرداخته‌اند. سلیمانی و همکاران (Soleimani et al., 2009) آگاهی واجی و سرعت نامیدن خودکار را مورد بررسی قرار داده‌اند. قائمی و همکاران (Ghaemi et al., 2011) در زمینه سرعت، درستی و درک مطلب و کاکیا (Kakia, 2010) در زمینه سرعت و درک مطلب خواندن به تحقیق پرداخته‌اند.

دانش‌آموزان مردودی و ترک تحصیلی، افت تحصیلی شدید، مشکلات شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن به ویژه در دوره ابتدایی، از جمله مشکلاتی هستند که دانش‌آموزان دوزبانه با آن روبه‌رو هستند (Assareh, 2008). بر پایه پژوهش مهرجو و هادیان (Mehrjoo & Hadian, 1992) برتری آزمودنی‌های یک‌زبانه در آزمون پیشرفت تحصیلی نسبت به دوزبانه‌ها، نشان‌دهنده این واقعیت است که دانش‌آموزان با مشکلاتی مواجه هستند. این مشکلات ناشی از درک نکردن مطالب ارائه‌شده توسط معلم است. کریمی و کبیری (Karimi & Kabiri, 2011) در پژوهشی، به مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه ابتدایی پرداخته‌اند. آن‌ها نشان داده‌اند که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یک‌زبانه در گستره دانش مفهومی، درس‌های ریاضی و علوم به طور معناداری بالاتر از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه است.

بررسی پژوهش‌های پیشین در پیوند با پیشرفت مؤلفه‌های خواندن، یافته‌های کاملاً همسویی را در پیوند با افراد تک‌زبانه و دوزبانه نشان نمی‌دهد. به نظر می‌رسد بیشتر پژوهش‌های ایرانی، پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تر دانش‌آموزان دوزبانه را تبیین می‌کنند، در حالی که در پژوهش‌های غیر ایرانی گمانه‌زنی‌ها، نمایانگر برتری دانش‌آموزان دوزبانه در مؤلفه‌های زبان‌شناختی است. برای نمونه، کریمی و کبیری (Karimi & Kabiri, 2011) با استناد به مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز<sup>۱</sup> (PIRLS-2006) نشان دادند عملکرد دانش‌آموزان یک‌زبانه در خواندن درک مطلب متن‌های ارائه شده در تمامی موارد بالاتر از دانش‌آموزان دوزبانه بوده است. سرعت خواندن یکی از مجموعه مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که برای ارزیابی کنش زبانی در نظر گرفته می‌شود. یافته‌های پژوهش ایسکوبار و همکاران (Escobar, et al., 2018) نشان داد دوزبانه‌ها در آزمون فعالیت‌های روانی کلامی نسبت به تک‌زبان‌ها برتری داشتند. یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با میزان واژگان در دو زبان، نشان می‌دهد که میزان واژگان دو زبانه‌ها بیشتر از تک‌زبانه‌ها است (Ben Zeeve, 1997). آلمن (Allman, 2003) با ارزیابی کودکان پیش‌دبستانی تک‌زبانه و دوزبانه دریافت که میزان ذخیره واژگانی در تک‌زبانه‌ها کمتر از دوزبانه‌ها است. در پژوهشی مشابه، هاف و کریستال (Hoff & Krystal, 2017) نشان دادند میزان رشد واژگان در دوزبانه‌ها بیشتر از تک‌زبانه‌ها بوده و میزان ذخیره واژگان بر اساس میزان قرار گرفتن در محیط انگلیسی متغیر است.

<sup>1</sup> PIRLS (progress in international reading literacy study)

برای بررسی آگاهی واج شناختی از روش‌های مانند تشخیص قافیه، ترکیب، تقطیع، دست‌کاری هجاها، خوشه‌ها و واج‌ها استفاده می‌شود (Soleimani & Dastjerdi, 2010). رشد آگاهی واج‌شناختی از سه سطح سلسله‌مراتبی پیروی می‌کند. به این معنا که کودکان در ابتدا آگاهی از هجا، سپس آگاهی از آغاز و قافیه و در نهایت، آگاهی از واج را به دست می‌آورند (بلکمن، 2013, Blachman). همچنین همبستگی معناداری میان خرده مؤلفه‌های آگاهی واجی نشان داده شده‌است (احدی و همکاران، 2006, Ahadi et al.). بسیاری از پژوهش‌ها در زمینه مهارت‌های اولیه و لازم در فراگیری خواندن، روی مسئله آگاهی واج‌شناختی تمرکز دارند. برخی از تکلیف‌ها و مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی، در مقایسه با دیگر موارد از قدرت پیش‌بینی بهتر و بالاتری برخوردارند. برای نمونه، مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی که زودتر پدیدار می‌شوند، مانند تقطیع هجایی، از قدرت پیش‌بینی کمتری برخوردارند. همچنین، آن دسته از مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی که دیرتر به دست می‌آیند، مانند تقطیع واجی و دست‌کاری واجی، از قدرت پیش‌بینی بالاتری برخوردارند (Soleimani & Dastjerdi, 2010).

### ۳. روش پژوهش

مقاله حاضر، پژوهشی مقطعی بوده که با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده‌است. برای گردآوری داده‌ها، آزمون‌گران با استفاده از ابزارهای آزمون کتبی و شفاهی به صورت حضوری و فردی از دانش‌آموزان آزمون گرفتند. جامعه آماری این پژوهش عبارت است از تمامی کلاس‌های اول ابتدایی پسر و دختر که در سال ۱۳۹۵ در کلاس اول ابتدایی در شهر تهران و تبریز تشکیل شده بود. از میان استان‌های دوزبانه فارسی-ترکی آذری، استان آذربایجان شرقی و از بین استان‌های فارسی زبان، استان تهران به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، ابتدا از منطقه‌های نوزده‌گانه تهران، به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای از میان پنج بخش شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی، مناطق ۱۸-۱۲-۷-۵-۳ انتخاب شدند. از مناطق تبریز هر پنج ناحیه (منطقه) انتخاب شدند. سپس با وجه تشابه و هم سطح بودن آزمون‌دهندگان از جنبه اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و فرهنگی و میزان سواد والدین از هر منطقه، به دقت مورد بررسی قرار گرفت. سپس، بر اساس آن دو مدرسه ابتدایی به جز مدارس ویژه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) انتخاب گردیده و از هر مدرسه یک کلاس گزینش شد. به منظور انتخاب مدرسه‌های همگن از دیدگاه‌های رابطان پژوهش منطقه‌ها و نواحی استفاده گردید و پس از مشورت با آن‌ها، مدارس نمونه آماری انتخاب شدند. با در نظر گرفتن اینکه، از هر منطقه حداقل یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه



انتخاب شود، به طور کلی ده کلاس اول ابتدایی از تهران و ده کلاس از تبریز به صورت تصادفی انتخاب گردید. با انتخاب روش تصادفی منظم از هر کلاس ۱۵ نفر انتخاب شد (در تهران فقط تک‌زبانه و در تبریز فقط دوزبانه). در نتیجه، نمونه آماری مشتمل بر ۱۵۰ نفر دانش‌آموز دوزبانه و ۱۵۰ نفر دانش‌آموز تک‌زبانه بود. نوع دوزبانی دانش‌آموزان دوزبانه فارسی-ترکی آذری متوالی و از نظر سطح دوزبانی از نوع غیرهمسان بوده است. دوزبانه متوالی کسی است که زبان دومش پس از تکمیل مراحل اولیه زبان مادری آغاز می‌شود. هر چند دوزبانه همزمان کسی است که هر دو زبان را در روزهای نخستین کودکی شروع به سخن گفتن کند. در دوزبانی همسان، فرد در هر وضعیت قادر است هر دو زبان را چون گویش‌ور آن زبان سخن گوید و نمی‌توان بین او و گویش‌ور زبان تفاوتی در نظر گرفت. این در حالی است که در دوزبانی غیر همسان، فرد در یک زبان که احتمالاً زبان مادری باشد، تسلط بیشتری دارد (Mazlum, 2010). برای اطمینان از معیار تک‌زبانی یا دوزبانی، نوع و سطوح آن‌ها در دانش‌آموزان از دو روش تکمیل پرسش‌نامه اطلاعات مربوط به تک‌زبانه بودن دانش‌آموز توسط معلم و پرسش شفاهی از دانش‌آموز استفاده شد. با توجه به اینکه آزمون‌ها در اردیبهشت ماه انجام شدند، معلمان آگاهی کافی از همسان/غیر همسان بودن و یا متوالی/همزمان بودن وضعیت چندزبانی دانش‌آموزان داشتند. همچنین، به سبب آنکه آزمون‌ها به صورت فردی انجام می‌شدند، پیش از آغاز آزمون از دانش‌آموز خواسته می‌شد که میزان سخن گفتن خود به فارسی در خانه و زمان شروع به سخن گفتن به فارسی را در پرسش‌نامه مشخص نماید.

ابزار پژوهش برای سنجش سه مؤلفه درک مطلب، سرعت خواندن و درستی خواندن، آزمون سیاهه خواندن شفاهی و همکاران (Shafiei et al., 2010) با پایایی ۰/۷۷ بود. میزان آگاهی واج‌شناختی با خرده آزمون آگاهی واجی سلیمانی و دستجردی (Soleimani & Dastjerdi, 2010) با پایایی ۰/۹۰ سنجیده شد. برای تعیین میزان واژگان، آزمون محقق ساخته نعمت‌زاده و همکاران (Nematzadeh et al., 2011) با پایایی ۰/۸۴ به کار گرفته شد که با استفاده از روش آزمون-باز آزمون انجام شده بود. برای گردآوری داده‌ها، چهار زن که تحصیلات دانشگاهی مرتبط از جمله روانشناسی و سنجش داشتند، به عنوان آزمونگر انتخاب شدند. سپس، یک هفته پیش از آزمون، چگونگی گردآوری داده‌ها در چند جلسه به آن‌ها شرح داده شد.

در تهیه متن‌های آزمون‌های موجود (آزمون درک مطلب) و محقق ساخته (آزمون واژگان) کوشش شد نوع قلم کامپیوتری و اندازه آن به صورت نوشتاری کتاب نزدیک باشد. در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، همان‌گونه که در مقدمه کتاب راهنمای معلم اشاره شده است، سه نوع

خط نسخ، خط نوشتاری یا تحریری و خط شبه نستعلیق در نظر گرفته شده که در قسمت‌های گوناگون کتاب به کار گرفته می‌شود. نخستین فعالیت مربوط به آزمون درک مطلب، سرعت و درستی خواندن بود. سرعت خواندن در این پژوهش بر پایه تعریف (Shanahan, 2006)، میزان واژه‌هایی را شامل می‌شود که یک دانش‌آموز در هر دقیقه به درستی می‌خواند. درستی خواندن بر پایه طبقه‌بندی خطاهای خواندن کرک و چالفنت (Cork & Chalfant, 1988; quoted from Azizian & Abedi, 2009) سنجش شد. این موارد شامل اضافه‌خوانی، کم‌خوانی، هم‌معناخوانی، بسیار من کردن و برعکس خوانی هستند. بر پایه اضافه‌خوانی، کودک واژه‌ای را لابه‌لای متن قرار می‌دهد. بر مبنای کم‌خوانی یا حذف، کودک در هنگام خواندن، برخی واژه‌ها یا بخش‌هایی از جمله را حذف می‌کند. در هم‌معناخوانی، کودک واژه‌ای را جانشین واژه دیگری می‌کند. بر پایه من کردن بسیار، کودک در هنگام خواندن بارها درنگ می‌کند. بر اساس فرایند برعکس خوانی، کودک در موقع خواندن واژه‌ها را وارونه می‌خواند، برای نمونه «باد» را «داب» می‌خواند. آزمون‌گر بلافاصله پس از خواندن، میزان سرعت خواندن دانش‌آموز را بر مبنای دقیقه و ثانیه روی فرم ویژه این فعالیت ثبت می‌کرد. در ادامه، برای درک میزان درک مطلب دانش‌آموز، آزمون‌گر چهار پرسش درک مطلب از همان متن را از دانش‌آموز می‌پرسید و نمره به دست آمده بر مبنای صد در فرم ویژه این فعالیت ثبت می‌شد. دومین آزمون، مربوط به میزان آگاهی واجی بود که داده‌ها به صورت حضوری و مصاحبه‌ای گردآوری شدند. در سومین آزمون، آزمون‌گر از دانش‌آموز می‌خواست تا ۲۰ واژه مربوط به آزمون میزان واژگان را تشخیص داده و با صدای بلند بخواند. سپس تعداد واژه‌هایی که به درستی تشخیص داده بود، را در فرم ویژه این فعالیت ثبت می‌کرد. تقریباً ده دقیقه زمان لازم بود تا هر دانش‌آموز همه فرایند این آزمون‌ها، را انجام دهد. سعی می‌شد زمان آزمون طولانی نشود تا دانش‌آموز خسته نشده و از اشتیاقش در انجام آزمون کاسته نشود. برای تعیین تفاوت خواندن بین دو گروه تک‌زبان و دوزبان داده‌های استخراج شده با آزمون  $t$  مستقل تحلیل شدند. همچنین برای تعیین رابطه بین مؤلفه‌های خواندن، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

#### ۴. تجزیه و تحلیل یافته‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، ابتدا از آزمون توصیفی استفاده شد که جدول (۱) شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های مهارت خواندن دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.

**جدول ۱: شاخص‌های توصیفی میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه**

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
درک مطلب	تک‌زبانه	۱۵۰	۷۹/۸۳	۱۷/۵۴۶	۱/۴۳۳
	دوزبانه	۱۵۰	۷۷	۲۰/۳۸۲	۱/۶۶۴
صحت خواندن	تک‌زبانه	۱۵۰	۹۸/۵۰	۲/۱۱۲	۰/۱۷۳
	دوزبانه	۱۵۰	۹۷/۱۰	۴/۱۹۸	۰/۳۴۳
سرعت خواندن	تک‌زبانه	۱۵۰	۲/۱۲	۰/۹۷۵	۰/۰۷۹۶
	دوزبانه	۱۵۰	۲/۴۱	۱/۱۰۴	۰/۰۹۰۱
میزان واژگان	تک‌زبانه	۱۵۰	۱۹/۶۳	۱/۰۰۷	۰/۰۸۲
	دوزبانه	۱۵۰	۱۹/۴۹	۱/۰۲۱	۰/۰۸۳
آگاهی واجی	تک‌زبانه	۱۵۰	۷/۸۳	۶/۷۳۶	۰/۵۵۰
	دوزبانه	۱۵۰	۷/۳۶	۱/۵۸۱	۰/۱۲۹

در بخش تحلیل با آمار استنباطی، برای بررسی تفاوت میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه از آزمون t گروه‌های مستقل، استفاده شد. جدول (۲) شاخص‌های آمار استنباطی در هر یک از مولفه‌های مهارت خواندن را نشان می‌دهد.

**جدول ۲: آزمون t مستقل برای تعیین تفاوت میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه**

متغیر	T	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪
						حد پایین    حد بالا
درک مطلب	۱/۲۹۰	۲۹۸	۰/۱۹۸	-۲/۸۳۳	۲/۱۹۶	-۷/۱۵۵    ۱/۴۸۸
صحت خواندن	۳/۶۴۸	۲۹۸	۰/۰۰۰	-۱/۴۰۰	۰/۳۸۴	-۲/۱۵۵    -۰/۶۴۵
سرعت خواندن	۳/۶۴۸	۲۹۸	۰/۰۱۶	-۱/۴۰۰	۰/۳۸۴	-۲/۱۵۵    -۰/۶۴۵
میزان واژگان	۳/۶۴۸	۲۹۸	۰/۴۰۳	-۰/۴۷۳	۰/۵۶۵	-۱/۵۸۵    ۰/۶۳۸
آگاهی واجی	۱/۱۹۵	۲۹۸	۰/۲۳۳	-۰/۱۴۰	۰/۱۱۷	-۳۷۰    ۰/۰۹۰

همان‌گونه که در جدول (۲) نشان داده شده‌است، یافته‌های آزمون t مستقل نمایانگر آن است سطح معناداری برای مقایسه میانگین دو گروه در آزمون درک مطلب ( $Sig=0/198$ )، میزان واژگان ( $Sig=0/403$ ) و آگاهی واجی ( $Sig=0/233$ ) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. بر این مبنای می‌توان نتیجه گرفت تفاوتی بین دو گروه در آزمون‌های درک مطلب، میزان واژگان و آگاهی واجی وجود ندارد. هر چند سطح معناداری برای مقایسه میانگین دو گروه در آزمون‌های درستی خواندن ( $Sig=0/000$ ) و سرعت خواندن ( $Sig=0/016$ ) کمتر از ۰/۰۵ به دست آمد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت تفاوتی بین دو گروه در دو مؤلفه درستی خواندن و سرعت خواندن معنادار است. برای تعیین و اطمینان از معنادار بودن میزان ارتباط بین مؤلفه‌های مهارت خواندن دانش‌آموزان دوزبانه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج آن در جدول (۳) نشان داده شده‌است.

**جدول ۳: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای تعیین رابطه بین مؤلفه‌های خواندن دانش‌آموزان دوزبانه**

متغیرها	درک مطلب	صحت خواندن	سرعت خواندن	میزان واژگان	آگاهی واجی
ضریب همبستگی	۱	۰/۳۳۵**	-۰/۲۹۰**	۰/۳۶۴* <sup>۱</sup>	۰/۲۱۲** <sup>۲</sup>
درک مطلب		۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۹	۰/۰۰۹
صحت خواندن	۰/۳۳۵**	۱	-۰/۳۷۸**	۰/۱۸۹*	۰/۱۵۲
سرعت خواندن	-۰/۲۹۰**	-۰/۳۷۸**	۱	-۰/۲۲۶**	-۰/۱۹۶*
میزان واژگان	۰/۳۶۴**	۰/۱۸۹**	-۰/۲۲۶**	۱	۰/۲۱۹**
آگاهی واجی	۰/۲۱۲**	۰/۱۵۲	-۰/۱۹۶*	۰/۲۱۹**	۱

\*<sup>۱</sup> در سطح ۰/۰۵ معنادار است،  $p < 0.05$

\*\*<sup>۲</sup> در سطح ۰/۰۱ معنادار است،  $p < 0.01$

همان‌گونه که در جدول بالا نشان داده شده‌است، بیشتر مؤلفه‌های خواندن دانش‌آموزان دوزبانه رابطه مثبتی با هم دارند. هر چند در برخی موارد، ارتباط منفی بین مؤلفه‌ها مشاهده می‌شود. مؤلفه درک مطلب با سه مؤلفه درستی خواندن ( $r=0/335$ ؛  $p=0/000$ )، میزان واژگان ( $r=0/364$ ؛  $p=0/000$ ) و آگاهی واجی ( $r=0/212$ ؛  $p=0/009$ ) رابطه مثبت معنادار داشته و با سرعت خواندن ( $r=-0/290$ ؛  $p=0/000$ ) رابطه منفی معنادار دارد. مؤلفه درستی خواندن با میزان واژگان رابطه مثبت معنادار ( $r=0/189$ ؛  $p=0/021$ )؛ با سرعت خواندن ( $r=-0/378$ ؛  $p=0/000$ ) رابطه منفی معنادار و با آگاهی واجی ( $r=0/152$ ؛  $p=0/063$ ) رابطه معناداری ندارد. سرعت خواندن با میزان واژگان ( $r=-0/226$ ؛  $p=0/005$ ) و با آگاهی واجی ( $r=-0/196$ ؛  $p=0/016$ ) رابطه معنادار منفی دارد. در نهایت، آگاهی واج‌شناختی با میزان واژگان ( $r=0/219$ ؛  $p=0/007$ ) رابطه مثبت معنادار دارد. همچنین، به منظور اطمینان از معنادار بودن ارتباط مؤلفه‌های مهارت خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج آن در جدول زیر نشان داده شده‌است.

جدول ۴: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای تعیین رابطه بین مؤلفه‌های خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه

متغیرها	درک مطلب	صحت خواندن	سرعت خواندن	میزان واژگان	آگاهی واجی
درک مطلب	۱	۰/۳۰۱** <sup>۱</sup>	۰/۱۵۲	۰/۲۲۶** <sup>۲</sup>	۰/۱۴۶
صحت خواندن	۰/۳۰۱**	۱	-۰/۶۸۵**	۰/۵۴۹**	۰/۱۰۶
سرعت خواندن	۰/۱۵۲	-۰/۶۸۵**	۱	-۰/۱۴۸	-۰/۱۲۰
میزان واژگان	۰/۲۲۶**	۰/۵۴۹**	-۰/۱۴۸	۱	۰/۰۷۳
آگاهی واجی	۰/۱۴۶	۰/۱۰۶	-۰/۱۲۰	۰/۰۷۳	۱

\*\*<sup>۱</sup> در سطح ۰/۰۱ معنادار است،  $p < 0.01$

\*<sup>۲</sup> در سطح ۰/۰۵ معنادار است،  $p < 0.05$

یافته‌های جدول بالا نشان می‌دهد مؤلفه درک مطلب با دو مؤلفه درستی خواندن ( $r=0/301$ )؛  $p=0/000$  و میزان واژگان ( $r=0/226$ ؛  $p=0/000$ ) رابطه مثبت معنادار دارد، اما با سرعت خواندن ( $r=0/152$ ؛  $p=0/063$ ) و آگاهی واجی ( $r=0/146$ ؛  $p=0/075$ ) رابطه معنادار ندارد. مؤلفه درستی خواندن با میزان واژگان رابطه مثبت معنادار ( $r=0/549$ ؛  $p=0/000$ )؛ با سرعت خواندن ( $r=0/685$ ؛  $p=0/000$ ) و با آگاهی واجی ( $r=0/106$ ؛  $p=0/197$ ) رابطه معناداری ندارد. سرعت خواندن با میزان واژگان ( $r=0/329$ ؛  $p=0/000$ ) و با آگاهی واجی ( $r=0/120$ ؛  $p=0/142$ ) رابطه معناداری ندارد. در نهایت، آگاهی واج‌شناختی با میزان واژگان ( $r=0/089$ ؛  $p=0/126$ ) رابطه‌ای ندارد.

## ۵. بحث و نتیجه گیری

بررسی تحلیل داده‌ها نشان‌دهنده این است که بین مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی دوزبانه و تک‌زبانه در مؤلفه‌های درستی و سرعت خواندن تفاوت وجود دارد. هر چند در مؤلفه‌های دیگر مهارت خواندن از قبیل درک مطلب، میزان آگاهی واجی و میزان واژگان فارسی تفاوتی مشاهده نگردید. مروری بر پژوهش‌ها در این زمینه نشان داد پژوهشی که کاملاً منطبق بر این پژوهش باشد و پنج مؤلفه خواندن در دوزبانه‌ها و تک‌زبانه‌ها را مورد بررسی قرار داده باشد، وجود نداشت. یافته‌های این پژوهش‌ها با برخی پژوهش‌ها که میزان مهارت خواندن را از جنبه‌های گوناگون مورد بررسی قرار داده‌اند، همسویی داشته و یا در مواردی نداشته‌است. به طور کلی، یافته‌های این مقاله، با پژوهش‌های محمودی و محمودی (Mahmoodi & Mahmoodi, 2010)، کریمی و کبیری (Karimi & Kabiri, 2011)، ادیب و همکاران (Adib et al., 2009)، و حسناتی و همکاران (Hasanati et al., 2016) همخوانی دارد. آن‌ها نشان دادند بین میانگین نمره توانایی خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه تفاوت معناداری وجود داشته‌است. برای نمونه، محمودی و محمودی (Mahmoodi & Mahmoodi, 2010)، نشان دادند توانایی خواندن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی فارسی‌زبان بیشتر از دانش‌آموزان ترک‌زبان بوده‌است. یامی (Yami, 2003) میزان تفاوت درک مطلب خواندن فارسی در میان فارغ‌التحصیلان پایه اول ابتدایی را در یکی از منطقه‌های آذربایجان با میزان درک مطلب خواندن فارسی در گروه مشابه در تهران بررسی و مقایسه نمود. وی به این نتیجه رسیده بود که میزان درک مطلب خواندن فارسی در دو گروه اختلاف زیادی دارد و نمره‌های گروه اول نسبت به گروه دوم به صورت معناداری کمتر است. پژوهش‌های دادستان و مجدآبادی (Dadestan & Majdabadi, 1996) در مورد توانایی‌های کودکان غیرفارسی‌زبان در زبان فارسی در آغاز ورود به نظام آموزشی نشان دادند که سطح زبان

بیانی و دریافتی دوزبانه‌ها نسبت به تک‌زبانه‌ها به صورت معناداری پائین‌تر است. یافته‌های پژوهش خاچاطوریان (Khachatorian, 1998) نمایانگر کم‌بودن متوسط اندازه جمله و میانگین تعداد واژه‌ها در گفتار دانش‌آموزان دوزبانه نسبت به تک‌زبانه‌ها بوده‌است. همچنین ساخت نحوی دوزبانه‌ها در زبان فارسی ساده‌تر و جمله‌های مرکب کمتری در متن آن‌ها به کار رفته‌است. احدی و همکاران (Ahadi et al., 2006) نشان دادند که سرعت خواندن از ۹۴/۹ واژه در دقیقه در دوم ابتدایی به ۱۱۹ واژه در دقیقه، در پنجم ابتدایی افزایش می‌یابد. در مقاله حاضر، سرعت خواندن متن ۱۰۰ واژه‌ای برای دانش‌آموزان اول ابتدایی تک‌زبانه ۲/۱۲ ثانیه و دانش‌آموزان دوزبانه ۲/۴۱ ثانیه بوده‌است. یافته‌های بررسی حسناتی و همکاران (Hasanati et al., 2016) بر کودکان اول ابتدایی دوزبانه لک فارسی نشان می‌دهد که این کودکان بعد از دوره یک ماه آموزش در همه مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی مورد بررسی در دو بار انجام آزمون تفاوت معناداری نشان دادند. در میان پژوهش‌های غیر ایرانی، یافته‌های مقاله حاضر با نتایج تحقیق ریید (Reid, 2016)، لوپز و همکاران (Lopez, 2006) هم‌خوانی دارد. هر چند با نتایج یافته‌های تحقیق ایسکوبار و همکاران (Escobar et al., 2018)، (Ben Zeeve, 1997)، آلمن (Allman, 2003) و (Hoff & Krystal, 2017) همخوانی ندارد.

یکی از دلایل ناهمخوانی یافته‌های پژوهش حاضر با برخی پژوهش‌های غیر ایرانی مورد اشاره، روش‌های دوزبانه شدن در ایران است. با توجه به اینکه دوزبانه‌های ایرانی در سیستم آموزشی برنامه‌ای برای آموزش زبان اول ندارند، بنابراین فقط به مهارت‌های شفاهی زبان اول دست یافته و از تسلط مهارت‌های شناختی و تحصیلی زبان اول باز می‌مانند. در بیشتر پژوهش‌های غیر ایرانی که به مقایسه میان مهارت خواندن دانش‌آموزان پزداخته‌اند، دانش‌آموزان دوزبانه به هر دو زبان آموزش می‌بینند. این موضوع، سبب آگاهی‌های بهتر دوزبانه‌ها از ساختار دوزبان می‌شود. فرد دوزبانه با هر دو زبان آموزش دیده و در نتیجه دو ابزار ذهنی در اختیار دارد و دوزبانگی سبب افزایش توانایی‌های بالقوه وی می‌شود. بنابراین تأثیر مثبت دوزبانگی هنگامی بیشتر نشان داده می‌شود که هر زبان به طور روزمره و به یک میزان مورد استفاده قرار گیرند. میزان و نحوه استفاده از زبان اول نقش مهمی در ایجاد آثار مثبت و منفی دوزبانگی بر عهده دارد. به گونه‌ای که در برخی موارد نمایانگر برتری دوزبانه‌ها در میزان آگاهی واجی و میزان خزانه واژگان است (برای نمونه رجوع شود به نتایج یافته‌های ایسکوبار و همکاران (Escobar et al., 2018) و هاف و کریستال (Hoff & Krystal, 2017). دلیل دیگر در پیوند با برابری میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در مؤلفه‌های بالا، می‌تواند مربوط به بهبود کیفیت آموزش و عوامل مرتبط با خواندن در مناطق برخوردار مانند شهر تبریز باشد. شهر تبریز از شهرهای برخوردار ایران بوده و امکانات

آموزشی مناسبی دارد. بیشتر کودکان پیش از مدرسه در معرض آموزش قرار دارند و یا با گذارندن دوره یک یا دو ساله پیش دبستانی مهارت‌های پیش‌نیاز خواندن را کسب می‌کنند. در پیوند با متفاوت بودن سرعت و دقت دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه، می‌توان تفسیرهای گوناگونی ارائه کرد. یافته‌های این بخش، بیشترین تأثیر را از دوزبانگی گرفته‌است، که از دیدگاه‌های مختلف از جمله زبان‌شناسی و روان‌شناسی قابل بررسی و تفسیر است. با توجه به رده‌شناسی زبان‌ها، زبان ترکی آذری از خانواده زبان‌های اورال-آلتایی بوده و از جنبه رده‌شناسی از زبان فارسی دور است (Heydari et al., 2015)، بنابراین با توجه به تفاوت‌های بیشتر و تداخل زبانی، میزان درستی و سرعت پائین دانش‌آموزان مناطق ترک‌زبان در مهارت خواندن قابل تبیین است.

بررسی ارتباط میان مؤلفه‌های زبانی از دیدگاه نظریه سیستم‌های پویا<sup>۱</sup> نیز قابل بررسی است. یافته‌هایی که در این بخش به دست آمد، بسیار جالب بود و از جنبه نظری می‌تواند به تعریف درست و دقیق مهارت خواندن کمک نماید. تحلیل ارتباط بین مؤلفه‌های خواندن نشان داد که میان بیشتر مؤلفه‌های خواندن رابطه مثبت وجود دارد. هر چند مابین برخی مؤلفه‌ها رابطه منفی مشاهده گردید. همچنین، در پیوند با ارتباط این مؤلفه‌ها در میان دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه تفاوت زیادی نداشت و تنها تفاوت مربوط به ارتباط درک مطلب با سرعت خواندن و آگاهی واجی بود که در تک‌زبان‌ها این ارتباط مشاهده نشد. همچنین ارتباط مؤلفه سرعت خواندن با میزان واژگان و آگاهی واجی در دانش‌آموزان دوزبانه منفی معنادار بود که این ارتباط نیز در دانش‌آموزان تک‌زبان مشاهده نگردید. موضوع قابل توجه در پیوند با یافته‌های این پرسش آن بود که بین درک مطلب و دو مؤلفه درستی و میزان واژگان در هر دو گروه رابطه مثبت معنادار وجود دارد. به این مفهوم که هر چه میزان واژگان و درستی خواندن دانش‌آموزان افزایش می‌یافت، عملکرد درک مطلب آن‌ها نیز افزایش پیدا می‌کرد. یافته دیگر این پژوهش این بود که مؤلفه سرعت با درستی خواندن در هر دو گروه دانش‌آموزان اول ابتدایی رابطه منفی معنادار داشت. به این معنا که هرچه سرعت آن‌ها در خواندن افزایش می‌یافت، دقت و درستی خواندن آن‌ها کاهش پیدا می‌کرد و تعداد خطاهای بیشتری مرتکب می‌شدند. همچنین، یافته‌های رابطه بین میزان واژگان و درستی خواندن نشان داد، هر چه میزان واژگان دانش‌آموزان افزایش می‌یافت، میزان خطاهای کمتری مرتکب می‌شدند. همچنین مؤلفه سرعت با میزان واژگان و آگاهی واجی در گروه دوزبانه رابطه منفی معنادار و در دانش‌آموزان تک‌زبان تفاوت معناداری نداشت. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد با توجه به نظریه سیستم‌های پویا دانش‌آموزان دوزبانه به طور همزمان قدرت کنترل و تسلط همه مؤلفه‌های مهارت خواندن را نداشتند. در نهایت، اینکه در

<sup>1</sup> dynamic systems theory



برخی از موارد هیچ ارتباطی بین مؤلفه‌های خواندن مشاهده نگردید. برای نمونه، میزان واژگان و آگاهی واجی هیچ ارتباط معناداری نشان ندادند. مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در این زمینه پژوهش‌های جامعی انجام نشده‌است. پژوهش‌های اندک موجود، فقط در پیوند با ارتباط آگاهی واج‌شناختی با سایر مؤلفه‌های خواندن هستند و نه تمام ارتباط این مؤلفه‌ها با یک‌دیگر. برای نمونه، قائمی و همکاران (Ghaemi et al., 2011) رابطه بین آگاهی صرفی و مؤلفه‌های خواندن را بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند به طور کلی، ضریب همبستگی بین آگاهی صرفی و درستی خواندن ۰/۹۱-، بین آگاهی صرفی و درستی خواندن ۰/۹۵، و بین آگاهی صرفی و درک مطلب ۰/۹۲ بود. احدی و مخلصین (Ahadi & Mokhlesin, 2016) با بررسی ارتباط حافظه واجی، آگاهی واج‌شناختی و مهارت زبانی در کودکان پیش دبستانی نشان دادند، بین آگاهی واج‌شناختی و رشد زبانی همبستگی وجود دارد. دستجردی و سلیمانی (Dastjerdi & Soleimani, 2006) نشان دادند در میان انواع تکالیف و مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی برخی نسبت به بقیه از قدرت پیش‌بینی بهتر و بالاتری برخوردارند. برای نمونه، مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی که زودتر به وجود می‌آیند، مانند تقطیع هجایی، از قدرت پیش‌بینی کمتری برخوردارند. همچنین آن مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی که دیرتر به وجود می‌آیند، مانند تقطیع واجی و دستکاری واجی، از قدرت پیش‌بینی بالاتری برخوردارند.

پژوهش حاضر، تحت تأثیر محدودیت‌هایی قرار داشته‌است که شاید هر یک از آن‌ها می‌توانند یافته‌های آن را به ویژه از جنبه تعمیم یافته‌ها متأثر سازند. با این وجود تلاش شد تا اندازه‌ی ممکن متغیرهای مهم تأثیرگذار در روند پژوهش کنترل شود و اثرات آن‌ها به حداقل کاهش یابد. نخستین محدودیت این پژوهش، مربوط به تعمیم‌پذیری است. یافته‌های این پژوهش قابل تعمیم به کل جامعه‌های دوزبانه و یک‌زبانه نیست. زیرا پژوهش حاضر فقط در شهرهای تهران و تبریز که جزء شهرهای برخوردار هستند، محدود شده بود. همچنین این مقایسه فقط بین دانش‌آموزان تک‌زبانه فارس و دوزبانه ترک انجام گرفت. علاوه بر این، پژوهش مورد اشاره، فقط به اول ابتدایی محدود بوده و تعمیم آن به کلاس‌ها و دروس دیگر با محدودیت روبه‌رو است. در نهایت، پژوهش حاضر فقط محدود به بررسی پنج جنبه مهارت خواندن بوده‌است و جنبه‌های دیگر مورد مطالعه قرار نگرفته‌است. این پژوهش می‌تواند پیشنهاد‌های کاربردی برای مسئولین آموزش و پرورش ارائه دهد. به دلیل معنادار بودن تفاوت میانگین سرعت و درستی خواندن در دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه پیشنهاد می‌شود مسئولین آموزشی از برنامه‌های مداخله‌ای ویژه مناطق دوزبانه به صورت جدی حمایت کنند. همچنین با توجه به یافته‌های این پژوهش، مبنی بر وجود ارتباط مؤلفه‌های گوناگون مهارت خواندن پیشنهاد می‌شود با آموزش معلمان مقطع اول ابتدایی و

گنجاندن این مؤلفه‌ها در برنامه درسی آنان به آموزش مولفه‌های خواندن پرداخته شود. امید است در پژوهش‌های پسین، جنبه‌های دیگری از مهارت خواندن مورد بررسی قرار گیرد. از جمله اینکه مهارت خواندن در بین دانش‌آموزان سایر گروه‌های زبانی مورد مقایسه قرار گرفته و با روش کیفی و از گونه قوم‌نگاری به وسیله پژوهشگران دیگر انجام شود. همچنین از آنجایی که پژوهش حاضر فقط در پایه اول ابتدایی به انجام رسیده است، انجام پژوهشی از این گونه در سایر پایه‌های تحصیلی می‌تواند مؤثر واقع شود. همچنین انجام پژوهش‌ها در سایر استان‌ها و در سطح وسیع‌تر می‌تواند مبنای مناسبی را برای مقایسه این شیوه فراهم آورد. در نهایت، اینکه زبان یک سازه پیچیده و مؤلفه‌های گوناگونی دارد، پیشنهاد می‌شود رابطه بین سایر مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های دیگر مهارت خواندن نیز بررسی گردد.

### فهرست منابع

- احدی، حوریه، محمد رحیم شاهبداغی، سقراط فقیه زاده و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۸۵). سرعت گفتار و خواندن در دانش‌آموزان دختر پایه دوم و پنجم ابتدایی شهر تهران. «شنوایی شناسی-دانشکده توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی تهران». دوره ۱۵. شماره ۲. صص ۳۷-۳۰.
- احدی، حوریه و مریم مخلصین (۱۳۹۵). «بررسی ارتباط حافظه واجی، آگاهی واج شناختی و مهارت زبانی در کودکان پیش دبستانی». کومش. جلد ۱۷. شماره ۳ (پیاپی، ۵۹). صص ۶۲-۷۰.
- ادیب، یوسف، اسکندر فتحی آذر و نظیره محمودی (۱۳۸۸). «مقایسه قدرت خوانایی دانش‌آموزان یک زبانه و دوزبانه در درس فارسی پنجم ابتدایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه تبریز.
- باغیشنی، حسین، ریحانه محمدی، سعدی مصطفی پور، مهدی رستمی، احمد پیرخضریان و سعید حسینی (۱۳۹۶). «مقایسه سرعت گفتار و خواندن در دانش‌آموزان تک و دو زبانه فارسی-کردی سوم دبستان». علوم پیراپزشکی و توانبخشی. سال ۶. شماره ۱. صص ۷۵-۸۲.
- حسنتی، فاطمه، محمدرضا رستمی و عباس علی پور (۱۳۹۴). «بررسی تأثیر آموزش مدرسه‌ای بر مهارت آگاهی واج شناختی کودکان دوزبانه لک فارس زبان ۶ ساله». طب توانبخشی. دوره ۴. شماره ۴. صص ۲۸-۳۳.
- حیدری، عبدالحسین، مهدی سمائی، لطیف عطاری و افسر روحی (۱۳۹۴). «رمزگردانی دوزبانه‌های ترکی آذری-فارسی در پرتو مدل زبان ماتریس و نظریه صفر». زبان پژوهی. دوره ۷. شماره ۱۶. صص ۳۳-۵۷.
- خاچاطوریان، آرمینه (۱۳۷۷). بررسی و مقایسه ویژگیهای نحوی گفتار دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم پزشکی ایران.

- خدیوی، اسداله، رضا کلاتتری و رجب ربوی (۱۳۹۰). مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- دادستان، پریخ و زهره مجدآبادی (۱۳۷۵). بررسی توانایی‌های کودکان غیرفارسی‌زبان در زبان فارسی در بدو ورود به نظام آموزشی. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۱). مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- دستجردی کاظمی، مهدی (۱۳۸۹). برخی پژوهش‌های ضروری درباره یادگیری خواندن. پژوهش‌نامه آموزشی. شماره ۱۲۰-۷۶-۷۸.
- دستجردی کاظمی، مهدی و زهرا سلیمانی (۱۳۸۵). آگاهی واج شناختی چیست؟ پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. سال ۶. شماره ۴. صص ۹۳۱-۹۵۴.
- سلیمانی، زهرا و مهدی دستجردی کاظمی (۱۳۸۹). آزمون آگاهی واج شناختی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن. ج ۲. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- سلیمانی، زهرا، محسن سعید منش، مهدی دستجردی، آذر مهری و یونس جهانی (۱۳۸۸). «بررسی ارتباط بین آگاهی واجی و سرعت نامیدن خودکار با نمره خواندن در پایه اول ابتدایی تهران». شنوایی شناسی. دوره ۱۸. شماره ۲-۱. صص ۱۸-۲۵.
- شفیعی، بیژن، سمیرا توکل، لایلا علی‌نیا، محمدرضا مراثی، لایلا صداقتی و رقیه فروغی (۱۳۸۷). طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه‌های اول تا پنجم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان. شنوایی‌سنجی. دوره ۱۷. شماره ۲. صص ۵۳-۶۰.
- عباسی، خسرو (۱۳۷۷). بررسی توانایی دانش‌آموزان در خواندن و نوشتن زبان فارسی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در علوم و ریاضی (طرح پژوهشی چاپ نشده). تهران: اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران.
- عزیزیان، مرضیه و محمدرضا عابدی (۱۳۸۳). ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای دانش‌آموزان پایه سوم دبستان. اصفهان: شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- عزیزیان، مرضیه و محمدرضا عابدی (۱۳۸۶). بررسی تغییر الگوی خطاهای خواندن دانش‌آموزان در پایه‌های دوم تا پنجم ابتدایی شهر اصفهان. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره. شماره ۲۹. صص ۱۰۱-۱۱۴.
- عشایری، حسن. (۱۳۹۳). عصب‌شناسی دوزبانگی. تهران: خانه اندیشمندان علوم انسانی (مجموعه سخنرانی‌های شبانه‌های روان‌شناسی).
- عصاره، فریده (۱۳۸۷). بررسی مشکلات زبان آموزی کودکان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه. مطالعات برنامه درسی. سال ۳. شماره ۹. صص ۴۲-۶۰.
- غلامی، مرتضی و نرجس نیکوکار (۱۳۹۵). تأملی بر خواندن، مشکلات خواندن و روش‌های آموزش خواندن سال دهم. نواندیش سبز. شماره‌های ۳۸-۳۷. صص ۳۷-۴۳.

- فضلی، رخساره (۱۳۹۵). پروپوزال انجام پژوهش از پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش در رابطه با برنامه زبان آموزی در مناطق دوزبانه. شماره نامه ۱۶۱۲۵۲ (مورخه ۱۳۹۵/۹/۱۵)
- فیاضی، علی، رضا صحراگرد، بلقیس روشن و بهمن زندی (۱۳۹۶). بررسی تاثیر دوزبانگی و جنسیت بر هوش زبانی و هوش ریاضی - منطقی با مقایسه دانش آموزان دوزبانه و تک‌زبانه. *جستارهای زبانی*. سال ۸، شماره ۲ (پیاپی ۳۷)، صص ۲۲۵-۲۴۸.
- قائمی، حمیده، زهرا سلیمانی و هوشنگ دادگر (۱۳۸۹). بررسی مقایسه‌ای نقش آگاهی صرفی در سرعت، صحت و درک خواندن کودکان نارساخوان و عادی پایه دوم دبستان. *توانبخشی نوین*. دوره ۴، شماره ۳ و ۴، صص ۲۳-۲۹.
- کاکیا، لیدا (۱۳۸۹). تأثیر آموزش پیش از دبستان بر درک مطلب و سرعت خواندن در پایه ی اول ابتدایی. *مجله رشد آموزش پیش دبستانی*. شماره ۷، دوره ۳، صص ۳۷-۳۹.
- کلاتری، رضا (۱۳۸۸). بررسی انواع مدل‌های دو زبانه در دنیا و ارائه راهکار برای آموزش دو زبانه در ایران. *پژوهش نامه آموزشی، ماهنامه پژوهشی، آموزش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش*. شماره ۱۱۹، صص ۲۷-۳۱.
- کلاتری، رضا (۱۳۹۰). بررسی های روش های مناسب تدریس دوزبانه. گزارش طرح پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. تهران.
- کلاتری، رضا (۱۳۹۵). مقایسه مهارت خواندن دانش آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دو زبانه (ترک زبان) و یک زبانه (فارس زبان) (گزارش طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کیبیری مسعود و عبدالعظیم کریمی (۱۳۹۰). مقایسه دانش آموزان دوزبانه و یک‌زبانه در وضعیت سواد خواندن بر اساس مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (PIRLS-2006). *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها*. به کوشش اسداله خدیوی، رضا کلاتری و رجب ربوی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. صص ۷۹-۹۲.
- محمودی، امان‌الله و محمدتقی محمودی (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه سواد خواندن در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی دوزبانه لر زبان و یک زبانه استان چهارمحال و بختیاری بر اساس مطالعات (PLRIS 2006). *پژوهش‌نامه تربیتی*. دوره ۶، شماره ۲۸، صص ۱۹۱-۲۰۵.
- مظلوم، فرهاد (۱۳۹۰). لزوم تدریس زبان مادری دوزبانه‌های ایران: رویکرهای علمی، اخلاقی و سیاسی. *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها*. به کوشش اسداله خدیوی، رضا کلاتری و رجب ربوی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. صص ۹۲-۱۲۱.
- مهرجو، علی و هادیان، مجید (۱۳۷۱). مقایسه پیشرفت تحصیلی دوزبانه و یک‌زبانه. تبریز: مرکز تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش خوزستان.

نجفی پازوکی، معصومه، علی درزی، مهدی دستجردی، ابوطالب سعادت‌تی شامیر و مریم دانای طوسی (۱۳۹۲). درک نحوی، حافظه فعال و درک متن. *نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۴۵. صص ۶۱-

۸۴

نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۸۲). *مباحثی در دوزبانی از دیدگاه علوم اجتماعی*. تهران، سازمان میراث فرهنگی کشور، پژوهشکده مردم‌شناسی، نشر بقعه.

نعمت زاده، شهین، محمد دادرس، مهدی دستجردی و محرم منصوری زاده (۱۳۹۰). واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی، تهران، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. انتشارات مدرسه.

یامی، احمد (۱۳۸۲). بررسی میزان درک مطلب خواندن در فارغ التحصیلان پایه اول ابتدایی در مناطق آذری زبان و مقایسه آن با گروه مشابه در تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، چاپ نشده. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

## References

- Abbasi, Kh. (1998). *A study on students' abilities in Persian reading and writing and their achievement in science and mathematics (Unpublished research project)*. Tehran: Ministry of education [In Persian].
- Adib, Y., Fathiazar, E., & Mahmoodi, N. (2009). *A comparison in reading ability and achievement between mono-lingual and bilingual fifth graders* (Unpublished master's thesis). Tabriz University, Tabriz, Iran [In Persian]
- Ahadi, H., Shahbodaghi, M. R., Faghihzadeh, S., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2006). Rate of speech and reading in second and fifth grade primary students in Tehran. *Audiology*, 15(20), 30-37 [In Persian].
- Ahadi, H. & Mokhlesin, M. (2016). Correlation between phonological working memory, phonological awareness and language proficiency in Tehran preschoolers. *Koomesh*, 17(3), 62-70 [In Persian].
- Allman, B. (2003). *Vocabulary size and accuracy of monolingual and bilingual preschool children*. Paper presented at the 4th International Symposium on Bilingualism, April 30- May 3 2003, Tempe, Arizona.
- Ashayeri, H. (2014). *Neurology in psychology*. Tehran: Intelligent human science house. Proceedings of psychology lectures [In Persian].
- Assareh, F. (2008). Examining the difficulties of learning Persian in bilingual children at elementary level. *The journal of Curriculum studies*, 3(9), 42-60 [In Persian].
- Azizian, M., Abedi, M. R. (2004). Construction and standardization of reading level diagnostic test for third grade primary school children. *Esfahan Educational Research Council*, 11(4), 379-87 [In Persian].
- Azizian, M., & Abedi, M. R. (2009). Analysis of changing reading error pattern in second and fifth grades elementary students in Esfahan. *Research in Clinical Psychology and Counselings*, 29, 101-114 [In Persian].
- Baghisheni, H., Mohammadi, R., Mostafapour, S., Rostami, M., PirKhazranian, A., & Hosseini, S. (2017). Comparison of the speech and reading rate in mono and Farsi-Kurdish bilingual of third grade elementary students. *The journal of paramedical sciences and rehabilitation*, 6(1), 75-82 [In Persian].
- Baker, C. (2008). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon Hall: Multilingual Matters.

- Ben Zeeve, S. (1997). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Blachman, B. A. (2013). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*: Routledge.
- Dadestan, P. & Majadabadi, Z. (1996). *The study of primary students' non-Persian abilities in Persian*. Research project. Tehran: Ministry of education. Research Institute for Education [In Persian].
- Dastjerdi, M., & Soleimani, Z. (2006). What is Phonological Awareness. *Quarterly Journal of Research Institute of Exceptional Children*, 6(4), 931-954 [In Persian].
- Dastjerdi, M. (2010). Some essential research about learning reading. *Educational research*, 120, 76-78 [In Persian].
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Escobar, G. P., & Kalashnikova, M., & Escudero, P. (2018). Vocabulary matters! The relationship between verbal fluency and measures of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 170, 177-189
- Fayyazi, R., Sahra-Gard, R., Rovshan, B., & Zandi, B. (2017). Comparative study of the impact of bilingualism and gender on bilingual and monolingual learners in linguistic and logical-mathematical intelligences. *Language Related Research*, 8(20), 225-248 [In Persian].
- Fazli, R. (2017). *Learning Persian language in Iran bilingual regions*. Unpublished research proposal. Research institute for education, Tehran, Iran [In Persian].
- Ghaemi, H., Soleymani, Z., & Dadgar, H. (2011). Comparative study of the role of morphological awareness in accuracy, speed and comprehension of reading in dyslexic and normal children in second grade of primary school. Tehran University of Medical Sciences, *Modern Rehabilitation*, 4(3,4), 23-29 [In Persian].
- Gholami, M., & Nikokar, N. (2016). Thinking about reading, reading problems and teaching reading methods. *Nov-andish-e-sabz*, 10(37-38), 37-43 [In Persian].
- Hasanati, F., Rostami, M. R., & Alipour, A. (2016). The effect of school training on skills of phonological awareness in bilingual Lak-Farsi speaking 6-year-old children. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 4(40), 28-33 [In Persian].
- Heydari, A., Samaee, M., Atari, L., & Rohi, A. (2015). Azari-Turkish/Persian bilinguals' code-switching based on Matrix Language Frame Model (MLF) and Null theory. *Journal of Language Research Zabanpazhuhi*, 7(16), 7-175 [In Persian].
- Hoff, E., & Krystal, M. R. (2017). Language growth in English monolingual and Spanish-English Bilingual children from 205 to 5 years. *The journal of Pediatrics*, 1, 241-245.
- Kakia, L. (2010). The effect of preschool in reading comprehension and fluency of first grade students. *Roshd*, 1(4), 37-40 [In Persian].
- Kalantari, R. (2009). *The analysis of bilingual models in the world and presenting a solution for Iran bilingual education*. Tehran: Pajooheshnameh amozeshi. No. 119 [In Persian]
- Kalantari, R. (2011). *Evaluation of appropriate methods of bilingual teaching (Research Project Report)*. Tehran: Institute for Education Studies [In Persian].
- Kalantari, R. (2017). *Comparing reading proficiency of first grade students at Turkish-Persian bilingual and Persian monolingual regions (unpublished research project)*. Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Karimi, A., & Kabiri, M. (2011). Comparing monolingual and bilingual students' literacy based on PIRLS-2006. In A. Kadivi, R. Kalantari, & R. Rabavi (Eds.). *Proceedings of bilingualism and education conference*. Tehran: Research Institute for education [In Persian].
- Khachatorian, A. (1998). *Comparing speech syntactic features of mono-lingual and bilingual elementary students* (Unpublished master's thesis). Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran [In Persian].
- Khadivi, A., Kalantari, R., & Rabavi, R. (2010). *Proceedings of bilingualism and education conference*. Tehran: Research Institute for Education [In Persian].

- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2014). *Saying what we mean: Making the case for second language acquisition to become second language development*. *Language Teaching/FirstView*, April 2014, 1-15.
- Lopez, L. E. (2006). *Cultural diversity, multilingualism and indigenous education*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Mahmoodi, A., & Mahmoodi, M. T. (2010). An investigation of reading literacy in monolingual and bilingual elementary students in Chaharmahal Bakhtyari province. *Scientific Journal of Education Research*, 6(28), 191-205 [In Persian].
- Mazlum, F. (2010). The need for teaching Iranian mother languages. In A. Kadivi, R. Kalantari, & R. Rabavi (Eds.). *Proceedings of bilingualism and education conference* (pp. 92-121). Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Mehrjoo, A., Hadian, M. (1992). *Comparing academic achievement of monolingual and bilingual students*. Tabriz: Khoozestan Research Council [In Persian].
- Najafi Pazooki, M., Darzi, A., Dastjerdi, M., Saadati Shamir, A., & Danaye Toosi, M. (2013). Syntactic awareness, working memory and Comprehension. *Journal of Educational Innovations*, 45(12), 61-84 [In Persian].
- Nation, P. (2004). *Evaluating your vocabulary programme*. In Y. Leung & Y. Chen (Eds.), *The Selected Papers of the Thirty International Symposium on English Teaching* (PP. 91-97). Taipei: Crane.
- Nematzadeh, Sh., Dadras, M., Dastjerdi, M., & Mansoozadeh, M. (2011). *Persian core vocabulary based on Iranian children*. Tehran: Madrese Publication [In Persian].
- Nercissians, E. (2003). *Topics in bilingualism from the perspective of social sciences*. Tehran: Boghe publication [In Persian]
- Reid, I. (2016). *Dyslexia: a practitioner's handbook*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Secretariat of the Ministry of Education Research Council (1992). *Proceedings of Bilingual Dimensions' Seminar*. Tehran: Ministry of education [In Persian]
- Shafiei, B., Tavakol, S., Alinia, L., Maracy, M. R., Sedaghati, L., & Foroughi, R. (2010). Developing a screening inventory reading test (IRT) for the Isfahani students of the first to fifth grade. *Audiol*, 17(2), 53-60 [In Persian].
- Shanahan, T. (2006). *The national reading panel reports a practical advice for teachers*. Chicago: University of Illinios in Chicago.
- Soleimani, Z., & Dastjerdi, M. (2010). *Phonological Awareness test and its psychometric features*. Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Soleymani, Z., Saeed Manesh, M., Dastjerdi, M., Mehri, A., & Jahani, Y. (2009). Relationship between phonological awareness, rapid automatized naming and reading in first grade students in Tehran, Iran. *Bimonthly Audiology-Tehran University of Medical Sciences*, 18(1), 18-25 [In Persian].
- Vanpatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Nerwood, N. J.: Alex.
- Verspoor, M., de Bot, K., & Lowie, W. (2011). *A Dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Yami, A. (2003). *Analysis of reading comprehension of Azari first grade students and comparing it with Azari speaking students in Tehran* (Unpublished master's thesis). Al-lameh Tabataba'i University, Tehran, Iran [In Persian].

## A Study on Reading Proficiency of First Grade Students at Turkish-Persian Bilingual and Persian Monolingual Regions

Reza Kalantari<sup>1</sup>  
Ahmad Ramezani<sup>2</sup>  
Asadollah Khadivi<sup>3</sup>

Received: 26/05/2018

Accepted: 20/08/2018

### Abstract

This study was conducted to assess reading proficiency of first grade students at Turkish-Persian bilingual and Persian monolingual regions. The research design was survey-descriptive and the sample was selected through cluster sampling which encompassed 20 classes including 300 first grade students. Shafiei et al.'s (1387) Inventory Reading Test (IRT), was employed to assess participants' comprehension, accuracy and fluency; Soleimani and Dastjerdy's (1389) phonological awareness test was employed to measure phonological awareness differences; and a research made questionnaire based on Nematzade et al.'s (1390) study was used to achieve participants' vocabulary repertoire. The results through independent *t* test indicated significant differences in accuracy and fluency between bilingual and monolingual students. However, there were not significant differences among reading comprehension, phonological awareness, vocabulary repertoire of bilingual and monolingual students. To indicate the reading subcomponents relationships, Pearson correlation was done and the results showed significant relationships among reading five-subcomponents. Due to the effectiveness of bilingualism and the interconnection among reading sub-components, educational authorities should seriously support special intervening reading programs for bilingual students.

It has been estimated that approximately two-third of the world's population is either bilingual or multilingual; that is, more than half the people in the world routinely use two or more languages in their daily communication in different ways. Multilingualism and multiculturalism are social facts of this new century, which can be seen in most classrooms and playgrounds. Iran, a multicultural society, is home to a number of language communities speaking Azeri-Turkish, Kurdish, Baluch, and Arabic languages among others. In non-Persian regions children attending the first grade classes are not competent in Persian listening and speaking skills. These chil-

---

<sup>1</sup> Researcher at Organization for Educational Research and Planning (OERP), (Corresponding Author); E-mail: [kalantari@rie.ir](mailto:kalantari@rie.ir)

<sup>2</sup> Faculty Member of Organization for Educational Research and Planning (OERP); [ramezani@rie.ir](mailto:ramezani@rie.ir)

<sup>3</sup> Faculty Member of Farhangian University; [khadivi@cfu.ac.ir](mailto:khadivi@cfu.ac.ir)



dren should study all school curriculums in Persian along with Persian native-speaker students. It seems that bilingualism in Iran is a kind of subtractive bilingualism. Unlike additive bilingualism that both languages enrich each other, in subtractive bilingualism the second language is added at the expense of the first language. Consequently, bilingualism in Iran seems to have contributed to the high rate of retention and grade repetition. For instance, in both TIMSS and PIRLS international studies, Iranian students ranked almost last. As a case in the international reading comprehension study of 1970, Iran ranked 14<sup>th</sup> among fifteen participating countries, and in PIRLS 2001, 32<sup>nd</sup> among the 35 participating countries. Part of this result is due to bilingualism issue in Iran. The related literature indicates that Iranian bilingual students got lower scores than monolingual in reading comprehension test. Curriculum planners always search for ways to remedy this problem. For example, they have designed a one-month preparatory course for the non-Persian speaking students or have employed some other extra courses. But none of these solutions are effective for improving the non-Persian students' drop-out rate.

In recent years, dynamic systems theory has attracted a great deal of attention which has had a great impact on recent research on language studies. The central idea in dynamic systems theory is that language development is a dynamic, interrelated and complex cognitive demand. In the case of reading skill, it is a complex construct composed of a set of interrelated components such as accuracy, fluency, phonological awareness, reading comprehension, and vocabulary repertoire. An overview on literature shows that the majority of reading comprehension studies have predominantly focused on one shot approach on reading development studying only one of reading sub-components. However, to analyze reading development, we should consider all five-subcomponents in developmental process and concentrate on the interaction components too. In sum, to our best knowledge, most of the studies in this realm of inquiry have employed a limited number of subcomponents to account for reading comprehension research. Therefore, the impetus that prompted us to undertake this study was to analyze first grade monolingual and bilingual students' reading comprehension because identifying the amount of reading comprehension of bilingual students and comparing it with monolingual students is the first step in eliminating the problem of the high rate of retention and grade repetition in bilingual areas. Therefore, the present inquiry set to investigate (a) to compare monolingual and bilingual students' reading skill (b) and to find whether there are any significant relationships between the sub-components (accuracy, fluency, phonological awareness, reading comprehension, and vocabulary repertoire) of students' reading skill.

In this study, 20 classes including 300 first grade students selected from monolingual and bilingual regions chosen through cluster sampling and three reliable and valid questionnaires including Shafiei et al.'s (1387) Inventory Reading Test (IRT), Soleimani and Dastjerdy's (1389) phonological awareness test, and a research made questionnaire based on Nematzade et al.'s (1390) study were employed to evaluate participants' reading skill. Meanwhile, four examiners were selected to measure the students' reading comprehension skill. Independent *t* test and Pearson correlation were considered to signify the findings.

The results indicated significant differences in accuracy and fluency between bilingual and monolingual students. However, there were not significant differences among reading comprehension, phonological awareness, vocabulary repertoire of bilingual and monolingual students. Pearson correlation indicated that five-

subcomponents of reading construct are highly interrelated. These results were generally in harmony with previous studies. However, these findings were inconsistent with a number of related researches. The possible explanation for significance and non-significance differences in reading sub-components of bilingual and monolingual could be discussed considering contrastive analysis and the method of bilingual education in Iran. Another point of our interpretation concerns interrelatedness of sub-components of reading skill. Under appropriate condition, development in one dimension of a skill may facilitate the emergence of other aspects of language output. Based on this issue, the possible justification for reading sub-components correlation may be the co-adaptation of reading sub-components to each other in a parallel form. Thus, these sub-components could have cross-fertilized one another.

**Keywords:** monolingual and bilingual, accuracy, fluency, phonological awareness, reading comprehension, vocabulary repertoire



## مقایسه تأثیر بازخورد بر خط معلم و همتایان بر بهبود کیفیت نگارش فراگیران ایرانی زبان انگلیسی<sup>۱</sup>

محمد حامد هومان فرد<sup>۲</sup>  
محمد رحیمی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۱/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۴/۲۵

### چکیده

پژوهش حاضر، به بررسی جوانب گوناگون بازخورد برخط ارائه شده توسط معلم و گروه همتایان می پردازد. تأثیر انواع بازخورد بر توانایی نگارش فراگیران، نوع بازخورد زبان آموزان و دقت بازخورد زبان آموزان مورد بررسی قرار گرفتند. دانشجویان سه کلاس که در رشته های زبان و ادبیات انگلیسی و آموزش زبان انگلیسی تحصیل می کردند، در این مطالعه شرکت نمودند. به فراگیران یکی از کلاس ها، بازخورد برخط توسط معلم داده شد. در دو کلاس دیگر بازخورد توسط گروه همتایان ارائه شد که در یک کلاس به صورت سنتی و در کلاس دیگر به صورت برخط بود. با بررسی اطلاعات گردآوری شده معلوم شد که زبان آموزانی که بازخورد برخط (همتایان و یا معلم) دریافت کردند، در

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19992.1536

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور تهران؛ hoomanfarid@student.pnu.ac.ir

<sup>۳</sup> دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، دانشیار گروه زبان های خارجی و زبان شناسی، عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)؛ rahimim@shirazu.ac.ir

امتحان پایانی عملکرد بهتری در نگارش نسبت به گروهی که بازخورد سنتی دریافت کردند، داشتند. یافته‌های پژوهش همچنین نشان دادند که فراگیرانی که در گروه بازخورد برخط هم‌تایان بودند، در مقایسه با گروه بازخورد سنتی، شمار بیشتری بازخورد مرتبط با محتوا ارائه دادند. علاوه بر این، زبان‌آموزانی که در گروه بازخورد برخط بودند در ارائه بازخورد درست، موفق‌تر از گروه بازخورد سنتی بودند. در نهایت، فراگیران ضعیف‌تر در گروه‌های برخط بیش از دانشجویان گروه سنتی در نگارش پیشرفت داشتند.

**واژه‌های کلیدی:** نگارش، زبان دوم، بازخورد، برخط، دقت بازخورد، یادگیری مجازی

## ۱. مقدمه

با آغاز دهه ۷۰ میلادی و با شکوفایی روزافزون نگرش فرآیندگرا نسبت به نگارش، بازخورد معلم و هم‌تایان در کلاس‌های نگارش زبان اول و دوم جایگاه خود را یافتند. اگرچه بازخورد معلم مورد انتقادهایی قرار گرفت (Krashen, 1984; Truscott, 1996)، بسیاری از پژوهش‌ها نمایانگر تأثیرات مثبت بازخورد معلم بر سطح توانایی نگارش فراگیران بوده‌اند (برای نمونه، Ferris, 1997; Ferris, 2003; Roberts, 2001; Chandler, 2003). بازخورد هم‌تایان نیز شرایط مشابهی دارد. برخی پژوهشگران کارآیی و دقت بازخورد هم‌تایان را مورد انتقاد قرار دادند (Topping, 1998)، برخی دیگر توجه بیش از اندازه به خطاهای مربوط به صورت زبانی و نادیده گرفتن خطاهای محتوایی را مورد انتقاد قرار داده‌اند (Nelson & Carson, 1998). با این وجود، پیروان به کارگیری بازخورد هم‌تایان برتری‌های آن را در گیرشدن فراگیران در فرآیند نگارش، بناکردن مهارت‌های اندیشیدن انتقادی، تمرین اندیشیدن، دریافت کردن بازخورد واقعی، و گسترش دانش فرا-زبانی<sup>۱</sup> اشاره کرده‌اند (Hoomanfar, Jafarigohar, Jalilifar, & Hosseini Masum, 2018; Huisman, 2002; Saab, Van Driel, & van den Broek, 2018; Leki, 1990; Liu & Hansen, 2002).

بازخورد هم‌تایان از پشتوانه نظری نیز برخوردار است (Kaivanpanah Maralani & Sharifi, 2016; Yu & Lee, 2012). یادگیری گروهی، فرضیه برون‌داد<sup>۲</sup>، فرضیه تعامل<sup>۳</sup>، و نظریه اجتماعی-فرهنگی<sup>۴</sup> از جمله نظریه‌های هستند که اجرای بازخورد هم‌تایان در کلاس‌های زبان را پشتیبانی می‌کنند. بروفی (Bruffee, 1984, p. 644) اشاره می‌کند که در فعالیت‌های گروهی، فراگیران با

<sup>1</sup> meta-linguistic

<sup>2</sup> output hypothesis

<sup>3</sup> interaction hypothesis

<sup>4</sup> socio-cultural theory

هم افزایی دانسته‌های خود، توانایی انجام فعالیت‌هایی را کسب می‌کنند که به تنهایی قادر به انجام آن‌ها نبوده‌اند. جیکوبز و مک کفرتی (Jacobs, & McCafferty, 2006)، همچنین، بیان می‌کنند که ارتباطات موجود در فعالیت‌های گروهی که در فضایی بدون اضطراب صورت می‌گیرند و بر اساس توانایی‌های زبانی فراگیران تنظیم می‌شوند، در یادگیری زبان آن‌ها تأثیر مثبتی دارند.

نظریه اجتماعی - فرهنگی نیز بهره‌گیری از بازخورد همتایان را توجیه می‌کند. ویگاتسکی (Vygotsky, 1978) بیان می‌کند که رشد ذهنی نتیجه روابط اجتماعی فراگیر با یک فرد با تجربه تر است که وی را در رسیدن به مراحل بالاتر یاری می‌رساند. این رشد دانش در محدوده‌ای به نام محدوده تقریبی رشد رخ می‌دهد. حمایتی که از سوی فرد باتجربه‌تر ارائه می‌شود، «چارچوب‌سازی» نامیده می‌شود (Liu & Hansen, 2002). در فعالیت‌های بازخورد همتایان، فراگیران با فراهم کردن چارچوب‌سازی روابط اجتماعی با یک‌دیگر در هنگام مبادله بازخوردها به سطح بالاتری از توانایی نگارش می‌رسند (Rahimi, 2013; Villamil & de Guerrero, 2006). بازخوردهایی که در کلاس‌های نگارش ارائه و دریافت می‌شوند، در واقع میانجی‌هایی هستند که به انتقال بهتر اطلاعات بین افراد کمک می‌کنند. این میانجی‌ها سبب می‌شوند که فراگیران از دگر-تنظیمی به سوی خود-تنظیمی که هدف نهایی آموزش است، برسند. علاوه بر بازخورد، در کلاس‌های نگارش، رسانه‌های دیگری از جمله رایانه‌ها، اینترنت و برنامه‌های آموزشی وجود دارند که انتقال اطلاعات بین افراد را ساده‌تر می‌کنند (Englert, et al., 2005; Warschauer, 2005). حضور میانجی‌های<sup>1</sup> رایانه‌ای در دهه اخیر به استفاده از بازخورد معلم و همتایان در کلاس‌های نگارش جان تازه‌ای بخشیده‌است. همان‌گونه که وو (Wu, 2006) بیان کرده‌است، ظهور ارتباطات با میانجی‌گری کامپیوتر برای فراگیران شرایطی را به وجود می‌آورد که نسخه‌های متفاوت متن را در مدت زمان کوتاه و بدون زحمت بارگذاری کنند. توزی (Tuzi, 2004) و هو و سوین (Ho & Savignon, 2007) برتری‌های بازخورد همتایان غیرهمزمان را مستقل بودن از زمان و مکان و نبود فشار برای پاسخ آنی بر می‌شمارد. پژوهشگران دیگر (van Popta, Kral, 2017; Camp, Martens, & Simons, 2017) دریافته‌اند که بازخورد برخط می‌تواند نقش با اهمیتی در رشد شناختی و آموزشی فراهم‌کننده بازخورد برخط داشته باشد. کاهش قدرت معلم در فضای نگارش برخط نیز می‌تواند به قدرت دادن به فراگیران و در نتیجه خلاق و خودکار شدن آن‌ها منجر شود (Cooper & Selfe, 1990; Spitzer, 1990; Yang, et al., 2006). لیو و هانسن (Liu & Hasen, 2002) بازخورد برخط همتایان را از دید فرهنگی مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها به این

<sup>1</sup> mediators

نتیجه رسیدند که در کشورهای آسیایی که فراگیران تمایل چندانی برای شرکت در ارتباطات گروهی ندارند، این نوع بازخورد می‌تواند جایگزین مناسبی برای روش‌های سنتی باشد.

پژوهش بر بازخورد برخط از انتهای دهه ۹۰ میلادی آغاز شده است. از آن زمان، پژوهشگران به بررسی بازخورد معلم و بازخورد برخط همتایان پرداخته‌اند که در این بخش، گزارشی کوتاه از این تلاش‌ها ارائه می‌گردد. اگر چه بازخورد برخط معلم در کلاس‌های نگارش بسیار مورد استفاده قرار گرفته است، تعداد پژوهش‌های انجام شده در این موضوع اندک است. در ابتدای قرن، آگاتا، و همکاران (Ogata, et al., 2000) کارآیی بازخورد برخط ارائه شده توسط معلم را مورد بررسی قرار دادند. یافته‌ها کاهش چشمگیر خطاهای فراگیران را نشان داد. سیستم مورد استفاده همچنین با فراهم کردن گزارش کمی عملکرد هر فراگیر، به معلم برای پیگیری رشد و نیازسنجی یاری رساند. در پژوهشی مشابه، برستن (Burston, 2001) با استفاده از ایمیل، بازخورد را برای زبان‌آموزان ارسال می‌کرد. نتیجه پژوهش وی نشان داد که فراگیران در گروه برخط، رشد بیشتری نسبت به گروه سنتی داشتند. پژوهش دیگری که برتری بازخورد برخط معلم را نشان داد توسط یه و لو (Yeh & Lo, 2009) انجام پذیرفت. نتایج پژوهش آن‌ها همچنین نشان داد که فراگیران گروه برخط در یافتن و اصلاح خطاهای خود نسبت به گروه سنتی موفق‌تر بودند.

برخلاف بازخورد معلم، بازخورد برخط ارائه شده توسط گروه همتایان گستره مورد علاقه پژوهشگران، معلمان و کارشناسان رایانه بوده است. شانگ (Shang, 2007) تأثیر بازخورد برخط همتایان را بر سطح توانایی نگارش فراگیران بررسی کرد. یافته‌های پژوهش وی، بهبود در پیچیدگی دستوری و دقت قواعدی نوشته‌های فراگیران را نشان داد. اگر چه، تراکم واژگانی متون رشد چشمگیری نداشت. هیان (Huynh, 2008) تأثیر بازخورد برخط غیرهمزمان و بازخورد سنتی همتایان را بر سطح نگارش فراگیران مقایسه کرد. نتیجه پژوهش وی نشان‌دهنده برتری گروه برخط در توانایی نگارش بود. همچنین پژوهش آن‌ها نشان‌دهنده نظر مثبت فراگیران نسبت به بازخورد برخط همتایان بود. در پژوهشی مشابه، وانگ (Wang, 2009) به این نتیجه رسید که بازخورد برخط می‌تواند محتوا، چارچوب و نشانه‌گذاری را بهبود ببخشد. سانگ و اساه (Song & Osaha, 2009) نیز در مقایسه گروه‌های برخط و سنتی، بازخورد برخط همتایان را در تقویت سطح نگارش فراگیران برتر یافتند. همچنین، نوکویچ (Novakovich, 2016) در مقایسه روش سنتی بازخورد همتایان با روش برخط، به این نتیجه رسید که فراگیران گروه برخط پیشرفت معنی‌دار بیشتری نسبت به گروه سنتی در کیفیت نگارش خود داشتند. همچنین این گروه بازخوردهای انتقادی بیشتری از گروه سنتی ارائه دادند. در پژوهشی دیگر، ژو و وو (Xu & Yu, 2018) به بررسی نقش آموزشی بازخورد برخط ارائه شده توسط گروه همتایان از طریق وبلاگ

پرداختند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که این روش نه فقط یک فعالیت تأثیرگذار آموزشی است، بلکه سبب افزایش زمانی می‌شود که زبان‌آموزان بر روی بازخورد داده شده می‌گذارند.

برخی پژوهش‌ها نیز به بررسی بازخوردهای ارائه شده و چگونگی به کارگیری آن‌ها در نسخه‌های اصلاح شده پرداختند. سانگ و اساه (Song & Osaha, 2009) بازخوردهای هم‌تایان گروه‌های برخط و سنتی را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که فراگیران در گروه برخط بازخورد های مربوط به محتوای بیشتری ارائه کرده بودند. همچنین، بر پایه یافته‌های آن‌ها، گروه برخط تعداد بیشتری بازخورد هم‌تایان را در نسخه‌های اصلاح شده خود به کار برده بودند. پژوهش وانگ (Wang, 2009) یافته‌های سانگ و اساه (Song & Osaha, 2009) را تأیید کرد. نتیجه پژوهش وی نشان‌دهنده ارائه دو برابری بازخورد مربوط به محتوا توسط گروه برخط نسبت به گروه سنتی بود. الیس (Ellis, 2011) نیز در پژوهش خود دریافت که فراگیرانی که از ویلاگ برای تبادل بازخورد استفاده کردند بازخوردهای بیشتری را در مورد خطاهای مربوط به محتوا و چارچوب نگارش ارائه کردند. این در حالی است که فراگیران گروه سنتی که از کاغذ برای انتقال بازخورد ها استفاده می‌کردند، بازخوردها بیشتر مربوط به مسائل سطحی از جمله قواعد نحوی و واژگان بودند. یانگ (Yang, 2016) نیز محیط برخط را در هدایت فراگیران به ارائه بازخوردهای مرتبط با محتوا و چارچوب موفق تر یافت. در مقابل این بررسی‌ها، برخی پژوهشگران به یافته‌های دیگری دست یافتند. لیو و سدلر (Liu & Sadler, 2003)، برای نمونه، دریافتند که فراگیران گروه سنتی بازخوردهای مربوط به محتوا و چارچوب بیشتری را نسبت به گروه برخط ارائه کردند.

اگرچه این پژوهش‌ها در فهم بهتر مسائل مربوط به بازخورد برخط روشنگر بوده‌اند، ولی آن‌ها معایب روش‌شناسی داشتند. در برخی پژوهش‌ها (Shang, 2007; Wang, 2009) تعداد اندکی از جلسات یک ترم مورد پژوهش قرار گرفت و میزان تمرین فراگیران در شرایط جدید (برخط) محدود بود. فراگیران در حالت عادی به بازخورد سنتی و روی کاغذ عادت دارند، در نتیجه آشنایی آن‌ها با محیط برخط مستلزم گذر زمان و انجام تمرینات گوناگون است تا با سیستم تبادل بازخورد برخط آشنا شوند. برخی پژوهش‌های دیگر (Shang, 2007; Ogata, et al., 2000) از گروه شاهد بهره نبردند. این امر نمی‌تواند به طور قطعی پژوهشگر را به این نتیجه برساند که استفاده از امکانات برخط سبب رشد سطح نگارش شده و دیگر متغیرها نقشی نداشته‌اند.

در کنار این کاستی‌های پژوهش‌های پیشین، خلأهای پژوهشی گوناگونی در پیشینه پژوهش یافت شد. تعداد پژوهش‌هایی که تأثیرات بازخورد برخط را در کوتاه مدت و بلندمدت مورد بررسی قرار داده‌اند، بهره‌بردن فراگیران ضعیف‌تر (افراد) که در یک کلاس در سطح پایین تر از میانگین هستند، تأثیر بازخورد برخط بر نوع و دقت بازخوردهای فراهم شده توسط فراگیران و



همچنین چگونگی به کار بستن این بازخورد‌ها در نسخه‌های تصحیح‌شده بسیار ناچیز است. علاوه بر این، یو و لی (Yu & Lee, 2016) در پژوهش جامع خود به بررسی پیشینه پژوهش بازخورد هم‌تایان پرداختند. آن‌ها انجام پژوهش در گستره بازخورد برخط هم‌تایان برای درک هر چه بیشتر تأثیرات بر یادگیری فراگیران را امری حیاتی دانسته‌اند. برای درک بهتر موضوعات اشاره‌شده، پژوهش حاضر تلاش می‌کند تا این خلأها را با پاسخ دادن به پرسش‌هایی پر کند. نخست، آیا تفاوت معناداری بین میزان تأثیر بازخورد برخط معلم، بازخورد برخط هم‌تایان، و بازخورد سنتی هم‌تایان بر رشد توانایی نگارش فراگیران در کوتاه‌مدت و بلندمدت وجود دارد؟ دوم، آیا فراگیران ضعیف‌تر در گروه‌های بازخورد برخط معلم، بازخورد برخط هم‌تایان، و بازخورد سنتی هم‌تایان به یک میزان رشد سطح نگارش دارند؟ سوم، چه نوع بازخورد (محتوا/ صورت زبانی) توسط فراگیران دو گروه بازخورد برخط هم‌تایان و بازخورد سنتی هم‌تایان بیشتر ارائه می‌شود؟ و چهارم، استفاده از بازخورد برخط چه تاثیری بر دقت بازخورد فراهم شده توسط فراگیران دارد؟

## ۲. روش پژوهش

### ۲.۱. شرکت‌کننده‌های پژوهش

شرکت‌کننده‌های پژوهش حاضر، ۶۰ دانشجوی سال دوم رشته‌های زبان و ادبیات انگلیسی (مرد= ۱۸ و زن= ۴۲) بودند. آزمودنی‌ها بر اساس دسترسی پژوهشگران به آن‌ها انتخاب شدند، اما روش ارائه در گروه‌های شرکت‌کننده به صورت تصادفی بود. در یکی از کلاس‌ها رد و بدل بازخوردها مابین گروه هم‌تایان به وسیله یک تارنما انجام شد. در گروه دوم از تارنما برای ارائه بازخوردها توسط معلم و بحث درباره آن‌ها استفاده شد. در گروه سوم، فراگیران بازخوردها را بر روی کاغذ به یک‌دیگر منتقل می‌کردند. زبان مادری همه فراگیران فارسی بود. نتیجه آزمون بسندگی زبان انگلیسی فراگیران نشان داد که هر سه گروه از نظر سطح زبانی برابر بودند (میانگین گروه شاهد= ۳۴/۱۳، میانگین گروه بازخورد برخط هم‌تایان= ۳۴/۶۱ و میانگین گروه بازخورد برخط معلم= ۳۶/۰۵، اف= ۰/۵۶۴، پی > ۰/۰۵).

### ۲.۲. ابزار پژوهش

#### ۲.۲.۱. مصاحبه

برای آشنایی با دیدگاه‌های فراگیران درباره بازخورد برخط، تعدادی از فراگیران مورد مصاحبه قرار گرفتند. این مصاحبه‌ها به مدت ۱۰ تا ۱۵ دقیقه به طول انجامید. از زبان مادری فراگیران (فارسی) در طول مصاحبه استفاده شد تا فراگیران مشکلی در بیان دیدگاه‌های خود نداشته باشند. مصاحبه‌ها در پایان نیم‌سال تحصیلی و در جلسه پایانی به صورت انفرادی انجام پذیرفت. از ۳۷ نفر

شرکت کننده در این پژوهش، ۱۲ نفر در چارچوب نمونه گیری هدفمند انتخاب شدند. این مصاحبه ها برای بررسی دقیق تر ضبط و مکتوب گردید. در طول مصاحبه، پژوهشگران سعی کردند با ارائه راهنمایی، مصاحبه شوندگان را تشویق کنند تا درباره نکته های مثبت و منفی استفاده از بازخورد برخط در کلاس صحبت کنند.

### ۲.۲.۲. راهنمای نمره دهی متون

برای تعیین نمرات نگارش فراگیران و بررسی پیشرفت سطح نگارش فراگیران، پژوهشگران از راهنمای تصحیح نگارش جیکوبز و همکاران (Jacobs, et al., 1981) استفاده کردند. در این راهنما، ۳۰ نمره برای محتوا، ۲۰ نمره برای چارچوب، ۲۰ نمره برای واژگان، ۲۵ نمره برای استفاده از زبان و ۵ نمره برای علامت گذاری در نظر گرفته شده بود. در پژوهش حاضر، نمره ها از ۲۵ نمره گزارش شد. ۳۰ درصد از اوراق که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند توسط یک پژوهشگر دیگر مورد ارزیابی قرار گرفتند که نتیجه پایایی بین فردی ۰/۸۴ شد که میزان قابل قبولی است.

### ۳.۲. چگونه فرآیند تبادل بازخورد در کلاس ها و گردآوری اطلاعات

سه کلاس در پژوهش حاضر شرکت کردند. در هر سه کلاس آموزش نگارش به شرح زیر بود. در سه جلسه اول، مواردی مانند تولید ایده، نوشتن جمله اصلی پاراگراف و محدود کردن بند به موضوعی ویژه اختصاص یافت و از جلسه چهارم تولید انواع بندها و متون (برای نمونه، توصیف، مقایسه، و علت و معلول) مورد آموزش قرار گرفت.

پژوهشگران تلاش کردند تا شرایط یکسانی را در هر سه کلاس فراهم کنند تا بتوان هرگونه تفاوت را در نوع بازخورد جستجو کرد. برای دستیابی به این مهم، پژوهشگران به صورت پی در پی هر سه کلاس را زیر نظر داشتند و با آموزگاران پیوسته در تماس بودند. در جلسه های اول هر سه کلاس، توضیحاتی درباره رعایت اصول اخلاقی و حرفه ای در تبادل بازخورد ارائه شد. در کلاس های برخط، توضیحاتی درباره ثبت نام و استفاده از تارنما داده شد. فراگیران در هر سه کلاس باید ابتدا نوع خطای متن را مشخص می کردند و سپس توضیحاتی پیرامون آن به نویسنده می دادند. به جز سه جلسه ابتدای دوره که برای تمرین مسائل اولیه بود، هفت تمرین نگارش به فراگیران داده شد. این تمرین ها در هر سه کلاس یکسان بود. فراگیران در هر نوبت یک متن می نوشتند که باید کمتر از ۲۰۰ واژه می بود.

در کلاس بازخورد سنتی، تمامی اتفاقات به صورت سنتی و بر روی کاغذ انجام شد. در لحظه های پایانی کلاس، موضوعات به صورت شفاهی به فراگیران داده و فراگیران به گروه های

دو نفره دسته‌بندی می‌شدند. هر فراگیر باید یک بند می‌نوشت و آن را به هم گروهی خود می‌داد تا از وی بازخوردها را دریافت کند. فراگیران این گروه یک هفته فرصت داشتند تا متن خود را بنویسند و سپس آن را در جلسه بعد به هم گروهی خود تحویل دهند. برای به کارگیری بازخوردها، فراگیران یک هفته فرصت داشتند و در هفته سوم باید نسخه اصلاح شده را ارائه می‌کردند. به بیان دیگر، فرآیند نگارش سه جلسه طول می‌کشید.

در کلاس برخط همتایان، فراگیران باید متن خود را در ۷۲ ساعت می‌نوشتند و در تارنما بارگذاری می‌کردند. هم گروهی آن‌ها ۴۸ ساعت فرصت داشت تا آن را بخواند و بر روی آن نظراتش را ارائه کند. در هنگام تبادل بازخوردها، فراگیران می‌توانستند درباره بازخوردها بحث کنند. در کلاس بازخورد برخط معلم، مدرس بازخوردها را فراهم می‌کرد و فراگیران بازخوردهای وی را به چالش می‌کشیدند. در هر دو کلاس فراگیران ۴۸ ساعت وقت داشتند تا متن اصلاح شده را بارگذاری کنند. با وجود اینکه منشأ بازخورد برخط در یک کلاس معلم و در کلاس دیگر هم گروهی بود، این دو کلاس فقط از این جنبه تفاوت داشتند که در کلاس بازخورد معلم، نیازی به گروه‌بندی فراگیران نبود.

### ۳. توصیف و بررسی یافته‌های پژوهش

پرسش نخست: آیا تفاوت معناداری بین میزان تأثیر بازخورد برخط معلم، بازخورد برخط همتایان، و بازخورد سنتی همتایان بر رشد توانایی نگارش فراگیران در کوتاه و بلندمدت وجود دارد؟ برای پاسخگویی به این پرسش، نمره‌های نگارش فراگیران در چهار نوبت ثبت گردید. میانگین و انحراف معیار این نمرات در جدول (۱) نمایش داده شده‌است.

جدول ۱: نمرات نگارش فراگیران در طول پژوهش

بازخورد سنتی همتایان		بازخورد برخط همتایان		بازخورد برخط معلم	
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱۵/۵	۱/۸	۱۵/۷	۱/۹۸	۱۶/۱۰	۱/۹۹
۱۶/۴	۱/۹	۱۶/۴	۲/۱۹	۱۶/۹۴	۲/۱۹
۱۶/۵	۱/۳	۱۸/۲	۱/۸۴	۱۹/۰۰	۲/۲۸
۱۶/۴	۱/۵	۱۸/۹	۱/۳۹	۱۸/۷۸	۱/۴۳

همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، در هر سه گروه نمره نگارش فراگیران پیشرفت کرده است. هر چند به نظر می‌رسد که این پیشرفت در گروه‌های بازخورد برخط همتایان و معلم بیشتر

است. برای اینکه ببینیم آیا این تفاوت‌ها معنادار هستند یا نه، یک آزمون تحلیلی کوواریانس<sup>۱</sup> انجام گردید. در این تحلیل، سطح توانایی زبانی به عنوان یک متغیر میانجی یا کوواریانس در نظر گرفته شد. یافته‌های این آزمون نشان دادند که متغیر زمان ( $F=57,34$ , پی  $> 0,001$ ) و متغیر روش بازخورد ( $F=45,93$ , پی  $> 0,001$ ) در تفاوت بین میانگین‌ها تاثیرگذار بوده‌اند. آزمون تعقیبی تحلیل واریانس یک‌سویه نشان داد که تفاوت معناداری در سطح نگارش فراگیران در ابتدای پژوهش وجود نداشت (اف =  $471$  و پی  $> 0,05$ ). مقایسه یافته‌های آزمون میان‌ترم نیز نشان‌دهنده نبود تفاوت معنادار بین گروه‌های مختلف بود (اف =  $407$  و پی  $> 0,05$ )؛ اما نقطه تمایز گروه‌ها در پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر دیده شد. به این صورت که در پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر میانگین گروه‌ها تفاوت معناداری با هم داشتند (اف =  $892/9$  برای پس‌آزمون و اف =  $986/19$  برای پس‌آزمون با تأخیر، پی  $> 0,05$ ). برای مشخص کردن اینکه کدام دو گروه با هم تفاوت معناداری داشتند، آزمون تعقیبی شفه به کار گرفته شد که نتایج آن در جدول (۲) و (۳) نشان داده شده‌است.

### جدول ۲: یافته‌های آزمون تعقیبی شفه برای پس‌آزمون

گروه‌ها	میانگین	برخط معلم	برخط همتایان	ستنی همتایان
برخط معلم	۱۹/۰۰		۰/۴۹۲	۰/۰۰۰
برخط همتایان	۱۸/۲۷	۰/۴۹۲		۰/۰۱۷
ستنی همتایان	۱۶/۵۶	۰/۰۰۰	۰/۰۱۷	

همان‌طور که در جدول (۲) قابل مشاهده است، تفاوت معناداری بین میانگین گروه‌های برخط معلم و برخط همتایان دیده نمی‌شود. هر چند مقایسه میانگین گروه ستنی همتایان و برخط معلم نشان می‌دهد که میانگین نمرات فراگیران در کلاس برخط معلم به مراتب بالاتر از میانگین نمرات فراگیران در کلاس ستنی همتایان بوده‌است. به طور مشابه، مقایسه میانگین نمرات دو گروه ستنی همتایان و برخط همتایان، برتری آماری گروه برخط را نشان می‌دهد.

### جدول ۳: نتایج آزمون تعقیبی شفه برای پس‌آزمون با تأخیر

گروه‌ها	میانگین	برخط معلم	برخط همتایان	ستنی همتایان
برخط معلم	۱۸/۷۸		۰/۹۴۹	۰/۰۰۰
برخط همتایان	۱۸/۹۴	۰/۹۴۹		۰/۰۰۰
ستنی همتایان	۱۶/۴۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	

<sup>۱</sup> ANCOVA

جدول (۳) نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میانگین دو گروه معلم و برخط هم‌تایان وجود نداشت. هر چند مقایسه میانگین گروه‌های برخط معلم و سنتی هم‌تایان نشان از برتری میانگین نمرات فراگیران در گروه برخط معلم داشت. مقایسه دو گروه هم‌تایان نیز نشان داد که میانگین نمره‌های فراگیران در گروه برخط به طور چشمگیری بالاتر از نمره‌های فراگیران در گروه سنتی هم‌تایان بوده‌است.

نتایج به‌دست آمده در راستای یافته‌های پژوهشگران پیشین (AbuSeileek & Abualsha, 2014; Burston, 2001; Huynh, 2008; Yeh & Lo, 2009) است که برتری بازخورد برخط را بر انواع بازخورد سنتی در کلاس‌های فراگیری نگارش به زبان دوم مشاهده کرده بودند. دلایل متفاوتی را می‌توان برای برتری نمرات در گروه‌های برخط بیان کرد که به صورت خلاصه در این قسمت مورد بحث قرار می‌گیرند. مواردی که در ادامه اشاره می‌شوند از مشاهدات پژوهشگران و همچنین مصاحبه‌های پایان پژوهش گرفته شده‌اند. یکی از دلایل برتری میانگین نمره‌های گروه‌های برخط می‌تواند انگیزه فراگیران در این کلاس‌ها باشد. هیون (Huynh, 2008)، هومان‌فرد (Hoomanfarad, 2017) لین و همکاران (Lin, et al., 2001)، و چنگ (Cheng, 2009) دریافته‌اند که فراگیران در کلاس‌هایی که از فناوری برخط استفاده می‌کنند، از انگیزه بالاتری برای فعالیت‌های آموزشی برخوردار هستند. به گونه‌ای که فراگیران به میزان قابل توجهی درگیر فعالیت نگارش، ارائه بازخورد و اعمال آن‌ها می‌شوند. فراگیران مواردی را در مورد انگیزه بالای خود در کلاس‌های برخط اشاره کرده‌اند. برای نمونه، گروهی از مصاحبه‌شوندگان استفاده از جدیدترین فناوری‌ها را مشوق مناسبی می‌دیدند تا وقت و انرژی بیشتری را صرف مسائل مربوط به یادگیری کنند. گروهی دیگر قابلیت دیده شدن متن توسط همه هم‌کلاسی‌ها را دلیلی برای تلاش دو چندان برای جلوگیری از خجالت کشیدن به سبب اشتباهات می‌دانستند. گروهی دیگر، قدرت‌دهی برنامه‌های برخط در پرسش از معلم و به چالش کشیدن بازخوردها و دیدگاه‌های وی را که در گفت‌وگوهای رو در رو غیرممکن بود، را دلیلی برای تلاش بیشتر خود در یادگیری آورده‌اند. افزایش گفت‌وگو بین معلم و فراگیر یکی از فوائد بازخورد برخط است که با کاهش اضطراب فراگیران و قدرت معلم اتفاق می‌افتد (Cooper & Selfe, 1990).

دلیل دیگری را که می‌توان بیان کرد تارنمایی است که مورد بهره‌برداری قرار گرفته بود. این تارنما با چارچوب‌گذاری از طریق فراهم کردن سیاهه و ارسی<sup>۱</sup> (ایده/محتوا، چارچوب، روانی جمله، انتخاب واژگان و قوائد) از یک نگارش خوشایند قابل استفاده بود. این تارنما به فراگیران کمک می‌کرد تا قبل از ارسال متن خود و یا هنگام مطالعه بازخوردهای فراهم شده توسط دیگران،

<sup>1</sup> check list

موارد اشاره شده را بازخوانی کنند و متن خود را با موارد اشاره شده تطبیق دهند. مصاحبه‌ها نشان داد که استفاده گسترده‌ای از این سیاهه واریسی، پیش از، در هنگام و پس از نگارش انجام شده است. بیکر و همکاران (Baker, et al., 2002) بیان می‌کنند که این کمک‌ها به صورت چارچوب، تسهیل‌کننده روندی<sup>۱</sup> مورد استفاده قرار می‌گیرند. انگلرت و همکاران (Englert, et al., 2005) آن را به عنوان یک بستر ساز و کار پلتفرم ذهنی مطرح می‌کنند که فرآیند نگارش را در نبود معلم ساده می‌کنند. این نوع چارچوب‌سازی می‌تواند به خود-تنظیمی فراگیران منجر شود (Englert, et al., 2004) که از اهداف یک نظام آموزشی موفق است. دلیلی دیگر برای برتری تبادل بازخورد برخط که در مصاحبه‌ها چندین بار تکرار شد، استفاده فراگیران ضعیف‌تر از نوشته‌هایی بود که زودتر بارگذاری شده بودند. این امر در پژوهش یانگ (Yang, 2010) نیز مشاهده شده بود.

اندیشیدن به بازخوردها و فرآیند نگارش و مقایسه نوشته‌ها در هفته‌های متفاوت نیز توسط فراگیران هر دو گروه برخط اشاره گردید. ساختار تارنمای به‌کاررفته و فرآیند نگهداری پرونده عملکرد<sup>۲</sup> شباهت زیادی داشت. زیرا نوشته‌های فراگیران در هر هفته و نسخه‌های متفاوت هر نوشته به همراه بازخوردهای ارائه شده توسط فراگیران و یا معلم در تارنما ذخیره می‌شد و در مراجعه‌های پسین قابل دستیابی بود. فراگیران می‌توانستند رشد خود را در طول نیم‌سال تحصیلی مشاهده کنند و عملکرد خود را با دیدی موشکافانه و تشخیصی<sup>۳</sup> بررسی نموده و عملکرد خود را بهبود ببخشند. بخش عمده‌ای از فرآیند خود-تنظیم شدن با فراگیری مهارت‌های فراشناختی<sup>۴</sup>، که دربرگیرنده نظارت، برنامه‌ریزی، و تنظیم کردن گام‌های پسین است (Abrami, et al., 2008)، به دست می‌آید. در پژوهش حاضر، فراگیران بر روند رشد خود نظارت و تفکر می‌کردند، برای بهبود روند رشد برنامه‌ریزی می‌کردند و از منبع‌های گوناگون برای حل ایرادهای نگارشی خود بهره می‌بردند. این رفتارهای آموزشی نشان‌دهنده نزدیک شدن فراگیران به خود-تنظیمی است.

پیش از پاسخگویی به پرسش دوم این پژوهش، برای درک بهتر چگونگی پیشرفت فراگیران در طول ترم، میزان پیشرفت آن‌ها در دو بازه زمانی شروع دوره آموزشی تا میان ترم و میان ترم تا پایان دوره آموزشی با هم مقایسه می‌گردد. برای این مقایسه، از آزمون تی زوجی بهره برده شد که نتایج آن در جدول (۴) آورده شده است.

<sup>1</sup> scaffolding procedural facilitators

<sup>2</sup> portfolio

<sup>3</sup> diagnostic

<sup>4</sup> metacognitive

**جدول ۴: مقایسه میانگین پیشرفت فراگیران در دو بازه شروع ترم تا میان ترم و میان ترم تا پایان ترم**

sig	df	T	انحراف میانگین	اختلاف میانگین	شروع-میان ترم	میان-پایان ترم	
۰/۰۸	۲۲	۱/۸۳	۲/۰۴	۰/۷۸۲	۰/۹۱	۰/۱۳	سنٹی همتایان
۰/۰۰۴	۱۷	-۳/۲۸	۱/۵	۱/۱۶۶	۰/۶۶	۱/۸۳	برخط همتایان
۰/۰۱	۱۸	-۲/۸۶	۱/۸۴	۱/۲۱	۰/۸۴	۲/۰۵	برخط معلم

همان گونه که در جدول (۴) قابل مشاهده است، میزان بهبود مهارت نگارش در گروه‌های برخط در نیمه دوم نیم‌سال تحصیلی به طور معناداری بیش از نیمه اول نیم‌سال تحصیلی است (تی = ۳/۲۸۹- برای گروه برخط همتایان و تی = ۲/۸۶۳- برای گروه برخط معلم، پی > ۰/۰۵). این تفاوت معنادار بیانگر این است که به نظر می‌رسد در کوتاه مدت بازخورد برخط برتری بر بازخورد سنٹی ندارد و باید در دراز مدت (یک نیم‌سال تحصیلی) منتظر تأثیرات مثبت بازخورد برخط بود. دلیلی که ممکن است باعث این روند شده باشد ناآشنایی فراگیران با نرم‌افزار و تطبیق با شرایط اجتماعی جدید در فضای برخط است (White, 2003). در نتیجه، آموزگاران و دیگر مسئولان امور آموزشی نباید به خاطر مشاهده عدم بهبود در سطح نگارش فراگیران ناامید شده و بازخورد برخط را کنار بگذارند. مگر آنکه معلم مشکلی بزرگ در تبادل و یا درک بازخورد، را دریابد.

آخرین نکته‌ای که باید اشاره گردد مربوط به تغییرات نمره‌های فراگیران در بازه زمانی پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر است. مقایسه یافته‌ها نشان داد که تفاوت معناداری بین میانگین نمره‌های فراگیران وجود دارد (اف = ۴/۳۵، پی > ۰/۰۵). یافته‌های آزمون تعقیبی شفه در جدول (۵) آمده است.

**جدول ۵: نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه میانگین نمرات پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر**

گروه‌ها	تغییر میانگین	برخط معلم	برخط همتایان	سنٹی همتایان
برخط معلم	-۰/۱۶		۰/۰۳۷	۰/۹۶۸
برخط همتایان	۰/۶۶۶	۰/۰۳۷		۰/۰۵
سنٹی همتایان	-۰/۱۳	۰/۹۶۸	۰/۰۵	

آن گونه که جدول (۵) نشان می‌دهد، فقط گروه برخط همتایان در بازه بین پس‌آزمون و پس‌آزمون با تأخیر، رشد میانگین را تجربه کرد (۰/۶۶۶) که نشانگر افزایش توانایی نگارش

فراگیران پس از دوره آموزش است. همچنین میانگین دو گروه دیگر به میزان اندکی کاهش پیدا کرد (برخط معلم = ۰/۱۶- و سنتی همتایان = ۰/۱۳-). از آن جایی که پژوهشگران تلاش کرده بودند تا متغیرهای بیرونی کنترل شوند، این تغییرات در توانایی نگارش فراگیران را می توان به نوع بازخورد دریافتی آن ها مرتبط دانست. خودگردانی یکی از نتایج استفاده از بازخورد همتایان (Majari, 2010) و دوره های برخط (White, 2003) بیان شده است. در پژوهش حاضر نیز گروه بازخورد برخط همتایان بیشترین میزان رشد را پس از دوره آموزش تجربه کرد. به نظر می رسد که فراگیران این گروه با درونی سازی معیارهای نگارش یک متن خوب و رعایت آن ها هنگام نوشتن متن های جدید، زمینه رشد ادامه دار را به دست آورده بودند. استفاده از تارنماهای گوناگون و همکاری فراگیران در فضایی خالی از فشارهای عاطفی (Ho & Savignon, 2007) می تواند به تسهیل روند رشد فراگیران منجر شده باشد.

پرسش دوم: آیا فراگیران ضعیف تر در گروه های بازخورد برخط معلم، بازخورد برخط همتایان، و بازخورد سنتی همتایان به یک میزان رشد سطح نگارش دارند؟

ترپمن و همکاران (Trapman, et al., 2017) و ونگ و همکاران (Wang, et al., 2016) بر اهمیت انجام پژوهش روی فراگیران با دانش زبانی پائین تر تأکید کرده و نادیده گرفتن آن ها را کاستی در پژوهش های آموزشی می دانند. پرسش حاضر به این منظور بیان شده است تا میزان رشد فراگیران ضعیف تر در گروه های گوناگون با هم مقایسه شود. فراگیران با توجه به نمره پیش آزمون و با توجه به میانگین کلاس به دو دسته تقسیم شدند که گروه با میانگین کمتر در پژوهش حاضر ضعیف تر نامیده شده است. برای یک معلم، رشد زبانی فراگیران ضعیف تر و بهره بردن از روش های آموزشی همواره دغدغه ای مهم بوده است. این امر هنگامی اهمیت بیشتری پیدا می کند که نوآوری نیز در روش های آموزشی دخالت داشته باشد.

برای پاسخ گویی به پرسش حاضر، از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه استفاده شد. یافته های آزمون نشان داد که میانگین رشد گروه های گوناگون با هم تفاوت معناداری داشته اند (ف = ۸/۱۳۳، پی > ۰/۰۱). جدول (۶) نتیجه آزمون تعقیبی شفه را نشان می دهد.

#### جدول ۶: یافته های آزمون تعقیبی شفه برای پس آزمون برای فراگیران ضعیف تر

گروه ها	تغییر میانگین	برخط معلم	برخط همتایان	سنتی همتایان
برخط معلم	۳/۱۶		۰/۸۴	۰/۰۰۸
برخط همتایان	۲/۹	۰/۸۴		۰/۰۱۱
سنتی همتایان	۱/۶۳	۰/۰۰۸	۰/۰۱۱	



جدول (۶) نشان می‌دهد که بیشترین میزان رشد از آن گروه بازخورد برخط معلم بوده است (۳/۱۶)؛ میزان رشد گروه برخط همتایان و سنتی همتایان به ترتیب ۲/۹ و ۱/۶۳ بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میانگین رشد گروه‌های برخط وجود ندارد. هر چند این تفاوت بین گروه‌های برخط و سنتی معنادار و به نفع گروه‌های برخط بوده است. دلایلی را می‌توان برای برتری گروه‌های برخط بر شمرده که یکی از آن‌ها استفاده فراگیران از متن‌های بارگذاری شده فراگیران دیگر به عنوان الگو و بهره بردن از تارنماهای کمک آموزشی است. بسیاری از فراگیران بیان کردند که برخط بودن آن‌ها هنگام انجام تکالیف، این فرصت را فراهم می‌کرد تا از منابع برخطی استفاده کنند که یا خود با موتورهای جستجوگر یافته‌اند و یا به وسیله معلم و یا همتایان در قالب بازخورد فراهم شده است. این یافته در پژوهش رودریگوئز (Rodriguez, 2003) نیز مشاهده شده است. دلیل دیگری که ممکن است منجر به رشد قابل توجه فراگیران ضعیف‌تر شده باشد، کاهش اضطراب فراگیران برای پرسش سؤالات از معلم و یا همتایان است. به سبب نبود وابستگی زمانی و مکانی در دوره‌های برخط (Tuzi, 2004) می‌تواند دسترسی آن‌ها را با بیناکنش بیشتر کند. زیرا از دیدگاه نظریه اجتماعی-فرهنگی، یادگیری در بیناکنش (و نه حتی به عنوان معلولی از آن) رخ می‌دهد، در پژوهش حاضر، فراگیران با بهره بردن از بیناکنش‌های غیرهم‌زمان می‌توانستند در محیطی با استرس و فشار کم‌تر به بحث درباره مسائل نگارشی پردازند. پژوهشگران (برای نمونه، Leslie, 2010; Wang, et al., 2016) بر این باورند هنگامی که فراگیران با سرعت خود به بحث می‌پردازند و بر اثر فشار زمان برای پاسخ‌گویی نیستند، بهتر و بیشتر رابطه برقرار می‌کنند که این امر می‌تواند یادگیری را بهبود ببخشد.

پرسش سوم: چه نوع بازخورد (محتوا/ صورت زبانی) توسط فراگیران دو گروه بازخورد برخط همتایان و بازخورد سنتی همتایان ارائه می‌شود؟

یکی از مهم‌ترین ایرادهایی که بر بازخورد گروه همتایان وارد می‌شود، تمرکز فراگیران بر صورت زبانی است. پژوهش حاضر تأثیر استفاده از بازخورد برخط را بر این موضوع سنجیده است. برای پاسخ‌گویی به این پرسش، بازخوردهای ارائه‌شده توسط فراگیران دو گروه برخط و سنتی در جلسه اول و هفتم به دو دسته محتوا و صورت زبانی دسته‌بندی شده و با یک‌دیگر مقایسه شدند. ابتدا برای هر یک از دو مورد (صورت زبانی و محتوا) از یک آزمون تحلیل واریانس دوطرفه استفاده گردید. در پیوند با صورت زبانی، نتیجه تحلیل واریانس نشان داد که هیچ‌یک از دو متغیر زمان (برسی نوع بازخورد در هفته اول و هفتم) و روش بازخورد (برخط و سنتی) تأثیری بر میانگین تعداد بازخوردهای صورت زبانی هیچ‌یک از دو گروه نگذاشته است ( $F=۶۹.۰$  و

$p < 0,05$ ). این به این معنا است که تفاوت معناداری بین دو گروه در ابتدا و انتهای پژوهش وجود نداشته و هیچ‌یک از دو گروه پیشرفت معناداری در تعداد بازخوردهای دستوری خویش نداشته‌اند. در پیوند با بازخوردهای محتوایی نیز آزمونی انجام گردید. نتیجه آزمون تحلیل واریانس دو طرفه نشان داد که هم‌زمان ( $F=60,67$  و  $p < 0,001$ ) و هم روش بازخورد ( $F=13,40$  و  $p < 0,001$ ) به منظور اینکه ببینیم تفاوت در چه موارد وجود داشته، به آزمون آنالیز تعقیبی بونفرانی مراجعه گردید (جدول ۷).

### جدول ۷: مقایسه میانگین بازخوردهای صورت زبانی و محتوا در گروه‌های برخط و سنتی

گروه بازخورد برخط			
Sig	هفته هفتم	هفته اول	روش بازخورد
۰/۰۰۰	۳/۳۳	۱/۷۲	بازخورد محتوایی
گروه بازخورد سنتی			
۰/۲۰۱	۱/۷۳	۱/۳۹	بازخورد محتوایی

جدول (۷) نشان می‌دهد که میزان بازخورد محتوایی فراگیران در گروه برخط در هفته اول و هفته هفتم تفاوت معناداری داشتند ( $p > 0,05$ ). به این صورت که فراگیران در پایان دوره، تعداد بیشتری بازخورد محتوایی را برای همتایان خود فراهم کردند (۱/۷۲ در ابتدای ترم و ۳/۳۳ در پایان نیم‌سال تحصیلی). این در حالی است که، در گروه بازخورد سنتی، میزان بازخوردهای محتوا تغییر چشم‌گیری در ابتدا و پایان نیم‌سال تحصیلی نداشتند ( $p > 0,05$ ). این یافته‌ها نشان می‌دهد که توجه فراگیران گروه بازخورد برخط به مسائل محتوایی متن معطوف شده‌است. هر چند میزان اندکی رشد در تعداد بازخورد محتوایی گروه سنتی دیده شد، اما این میزان چشمگیر نبود. یافته‌های آزمون تعقیبی بونفرانی<sup>۱</sup> همچنان تفاوت بین دو گروه برخط و سنتی را نشان دادند. جدول (۸) یافته‌ها را نشان می‌دهد.

### جدول ۸: مقایسه میانگین بازخوردهای دقیق مربوط به محتوا

#### و صورت زبانی در هفته‌های اول و هفتم

هفته اول			هفته هفتم		
Sig	سنتی	برخط	Sig	سنتی	برخط
۰/۲۷	۱/۳۹	۳/۳۳	۰/۰۰	۱/۷۳	محتوا

<sup>1</sup> Bonferroni

بر اساس جدول (۸)، تفاوت معناداری بین دو گروه با توجه به بازخورد محتوایی وجود ندارد (پی > ۰/۰۵). هر چند میزان بازخورد ارائه شده توسط فراگیران دو گروه در پایان دوره تفاوت معناداری دارد (پی > ۰/۰۵). در پایان نیم‌سال تحصیلی، میانگین میزان بازخورد دقیق مربوط به محتوا در گروه بازخورد برخط ۳/۳۳ بود که این میزان در گروه سنتی ۱/۷۳ بود.

این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین ( Jones, et al., 2006; Song & Usaha, 2009; Wang, 2009) که استفاده از برنامه‌های برخط را منجر به افزایش ارائه بازخورد مربوط به محتوا یافته بودند، هم‌راستا بود. این در حالی است که پژوهش‌هایی مانند ژو (Zhu, 2007) و لیو و سدلر (Liu & Sadler, 2003) بازخورد سنتی را مناسب‌تر از بازخورد برخط برای بازخورد مربوط به محتوا می‌دانند. یکی از معایب بازخورد هم‌تایان همواره توجه صرف به ابعاد صورت زبانی متن‌های نوشته شده بیان شده است (Hyland, 2003; Keh, 1990). اگرچه به نظر می‌رسد با استفاده از ابزار برخط مناسب برای تبادل بازخوردها، می‌توان این کاستی را از بین برد. یافته‌های پژوهش‌های پیشین که بازخورد سنتی را بهتر یافته بودند را می‌توان به ابزار استفاده شده ارتباط داد. همان‌گونه که در پژوهش لیو و سدلر (Liu & Sadler, 2003) بیان شده است، فراگیران از استفاده از برنامه مایکروسافت ورد راضی نبودند. در پژوهش لیو و سدلر، فراگیران استفاده از این ابزار را وقت‌گیر و خسته‌کننده می‌دانستند که این می‌تواند عامل اصلی کاهش انگیزه آن‌ها در شرکت کردن در فعالیت‌های بازخورد برخط شود.

چند دلیل را می‌توان برای توجه بیشتر فراگیران پژوهش حاضر به محتوای متن‌ها برشمرد. یکی از دلایل می‌تواند آشنایی فراگیران با همه ابعاد یک متن (برای نمونه، محتوا، چارچوب و قواعد) باشد. در طول مصاحبه‌ها، بیش از نیمی از فراگیران به حضور دائمی این معیارهای نگارش در حاشیه تصویر اشاره کردند. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان ابراز کردند که حضور این معیارها توجه به همه ابعاد نگارش را به آن‌ها گوشزد می‌کرد. برخی فراگیران معتقد بودند که استفاده از مایکروسافت ورد برای نگارش اولیه متن سبب می‌شد که ایرادهای مربوط به صورت زبانی پیدا و اصلاح شود. آن‌ها در هنگام نگارش و تبادل بازخورد توجه بیشتری به بازخورد مربوط به محتوا می‌کردند و نیازی نبود به دنبال ایرادهای دستوری و یا نوشتاری بگردند. با توجه به قابلیت پردازش اطلاعات محدود انسان (Ellis, 2005)، به نظر می‌رسد با رهایی ذهن فراگیران از مسائل نحوی و املائی، آن‌ها می‌توانند به مسائل محتوایی پردازند و بازخورد با کیفیت بالاتری را ارائه دهند.

پرسش چهارم: استفاده از بازخورد برخط چه تاثیری بر دقت بازخورد فراهم شده توسط فراگیران دارد؟

یکی از دلایلی که استفاده از بازخورد همتایان را تا اندازه زیادی در کلاس‌های فراگیری زبان دوم محدود کرده است ادعای پائین بودن دقت این بازخوردها بود. در همین راستا، پژوهش‌های زیادی (Tsui & Ng, 2000; Villamil, & de Guerrero, 1998; Zhang, 1995) دقت بازخوردهای ارائه شده توسط همتایان را مورد بررسی قرار دادند. در همین راستا، در پژوهش حاضر، پژوهشگران میزان میانگین بازخوردهای دقیق و نادرست در متن‌های هفته اول و هفتم را محاسبه کردند. برای قرار دادن بازخوردها در دو دسته بازخورد درست و نادرست علاوه بر پژوهشگران که به صورت جداگانه بازخوردها را مورد بررسی قرار دادند. یک دانشجوی دکترای رشته آموزش زبان نیز بازخوردها را مورد بررسی قرار داد و دسته‌بندی کرد. در جلسه‌ای دیدگاه‌ها بیان شد و پس از گفت‌وگو، میزان پایایی اسپیرمن به ۰/۹۶ رسید.

برای پاسخ‌گویی به پرسش حاضر، ابتدا یک آزمون تحلیلی واریانس دو طرفه انجام گردید. یافته‌ها نشان دادند که هم متغیر زمان (هفته اول و هفته آخر تحقیق) ( $F=62,03$ , پی  $> 0,00$ ) و هم روش بازخورد (بر خط و سنتی) ( $F=115,85$ , پی  $> 0,00$ ) تاثیر معناداری در میانگین بازخوردهای درست فراگیران داشتند. نتایج آزمون تعقیبی بونفرانی در جدول ۹ آمده است.

**جدول ۹: مقایسه میانگین بازخوردهای درست و نادرست در هفته‌های اول و هفتم (مقایسه درون گروهی)**

بازخورد سنتی همتایان			بازخورد برخط همتایان		
Sig	هفته هفتم	هفته اول	Sig	هفته هفتم	هفته اول
۰/۴۰۸	۲/۷۸	۲/۵۲	۰/۰۰۰	۴/۹۴	۳/۱۱
					بازخورد درست
۰/۰۸۶	۱/۳۴	۰/۹۱	۰/۰۳۰	۰/۷۷۷	۱/۳۸
					بازخورد نادرست

همان‌گونه که جدول (۹) نشان می‌دهد، میزان بازخورد درست گروه برخط به طور چشمگیری در طول نیم‌سال تحصیلی افزایش یافته است (پی  $> 0,05$ ). هر چند در گروه بازخورد سنتی میزان بازخورد درست در طول ترم افزایش معناداری نداشته است (پی  $> 0,05$ ). یافته‌های آزمون بونفرانی تعقیبی همچنین میزان دقت بازخوردهای فراگیران در دو گروه بازخورد برخط و سنتی را نیز با یکدیگر مقایسه کرده است که یافته‌های آن در جدول (۱۰) آمده است.

### جدول ۱۰: مقایسه میانگین بازخوردهای درست و نادرست دو گروه برخط و سنتی (مقایسه بین گروهی)

هفته اول			هفته هفتم		
برخط	سنتی	Sig	برخط	سنتی	Sig
۳/۱۱	۲/۵۲	۰/۰۹	۴/۹۴	۲/۷۸	۰/۰۰
بازخورد درست					
۱/۳۸	۰/۹۱۳	۰/۹	۰/۷۷۷	۱/۳۴	۰/۰۴
بازخورد نادرست					

جدول (۱۰)، نشان می‌دهد که در ابتدای نیم‌سال تحصیلی فراگیران دو گروه برخط میزان مشابهی بازخورد درست ارائه کردند (پی < ۰/۰۵). هر چند مقایسه بازخوردهای فراگیران دو گروه در پایان دوره نشان می‌دهد که میزان بازخورد درست در گروه برخط به مراتب بیش از میزان بازخورد مشابه در گروه سنتی بوده است (پی > ۰/۰۵).

برای مقایسه بازخوردهای نادرست دو گروه نیز یک آزمون تحلیل واریانس دو طرفه انجام گردید. یافته‌های این تحلیل نشان دادند که تفاوت معناداری با توجه به متغیر زمان (ابتدا و انتهای پژوهش برای هر گروه و بین دو گروه) ( $F=۰,۹۷$ , پی < ۰/۰۵) و متغیر روش بازخورد (برخط و سنتی) ( $F=۰,۱۲$ , پی < ۰/۰۵) وجود ندارد.

با چندین دلیل می‌توان این نتایج را توجیه کرد؛ دلیل نخست که در مصاحبه‌ها نیز به وسیله فراگیران بیان شده، نظارت پیوسته آموزگار بر بازخوردها است. میانجی‌گری معلم فقط محدود به اعلام حضور و یادآوری‌های بسیار جزئی می‌شد اما به نظر می‌رسد همین حضور بر کیفیت بازخوردها تأثیر مثبتی داشته است. یکی از فراگیران بیان کرد که برای حفظ آبروی خود تلاش می‌کرده که بازخوردی درست و پذیرفتنی ارائه دهد. زیرا اطلاع داشته که دیگر هم‌کلاسی‌ها و معلم می‌توانستند عملکرد وی را دنبال کنند. فریس (Ferris, 2003) بیان می‌کند که نبود معلم در هنگام فعالیت‌های بازخورد هم‌تایان می‌تواند کارآیی این بازخوردها را تا اندازه زیادی کاهش دهد. نبود معلم می‌تواند منجر به صحبت‌های غیر درسی و یا بازخوردهای نادرست شود.

الگوبرداری از بازخوردهای ارائه شده توسط فراگیران با سوادتر نیز توسط مصاحبه‌شوندگان بیان شد. یکی از فراگیران بیان کرد، «در ابتدای ترم مشکلات زیادی برای ارائه نظر قابل قبول داشتم و معمولاً مورد انتقاد نویسنده قرار می‌گرفتم، برای اینکه آبرویم حفظ شود، تلاش کردم تا با خواندن نظرهایی که شاگرد زرنک‌های کلاس داده بودند متوجه شوم که چگونه باید نظر بدهم تا مورد پذیرش قرار بگیرد. این کار کاملاً موفقیت‌آمیز بود». دیدگاه‌هایی شبیه به این، که توسط مصاحبه‌شوندگان گفته شدند، نشان می‌دهد که فراگیران با چارچوب‌سازی خود با خواندن

بازخوردهای فراگیران قویتر توانایی ارائه بازخورد درست را تا اندازه‌ای به دست آوردند. این شواهد همچنین نشان‌دهنده استفاده فراگیران از راهبردهای فراشناختی است. هنگامی که فراگیر مشکلی در روند آموزشی خود داشته‌است که منبع مناسب برای کسب دانش لازم را یافته و با استفاده مناسب از آن پیشرفت می‌کند، از راهبردی فراشناختی بهره برده‌است. جمله پایانی نیز نشان می‌دهد که فراگیر در مورد چاره‌اندیشی‌های جدیدش ارزیابی کرده‌است که این نشانه دیگری از به کارگیری راهبردهای فراشناختی است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شده، راهبردهای فراشناختی هسته اصلی خود-تنظیمی است (Abrami, et al., 2008) که اهمیت آن بر کسی پوشیده نیست.

نکته‌ای که در جدول (۱۰) قابل مشاهده بود، افزایش میزان بازخوردهای نادرست در گروه بازخورد سنتی بود (از ۰/۹۱ به ۱/۳۴). برای کشف دلیل‌های احتمالی، پژوهشگران با معلم این کلاس صحبت کردند. یافته‌های این مصاحبه نشان داد که با گذشت زمان در طول ترم، انگیزه فراگیران برای شرکت پیگیرانه در فعالیت بازخورد همتایان کاهش یافت. در پایان نیم‌سال تحصیلی، فراگیران همواره درباره تبادل متن‌ها و دست‌خط نویسنده‌ها شکایت داشتند، این شواهد با مشاهدات لیو و سدلر (Liu & Sadler, 2003) مطابقت دارند. این کاهش در میزان انگیزه فراگیران منجر به افزایش، ناچیز، بازخوردهای نادرست شد.

## ۵. نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در پایان دوره، سطح نگارش فراگیران در گروه برخط معلم و همتایان نسبت به سطح فراگیران در گروه بازخورد سنتی همتایان به طور چشمگیری بیشتر بود. همچنین، معیارهای دیگر همچون دقت بازخوردها و توجه به محتوای متن نشان‌دهنده برتری چشمگیر بازخورد برخط همتایان بود. همان‌گونه که مرور پیشینه پژوهش‌ها نشان داد، با وجود برتری‌های گوناگون بازخورد همتایان اشاره شده توسط پژوهشگران برجسته (Liu & Hansen, 2002; Yu & Lee, 2016; Storch, 2018)، برخی از پژوهشگران نگران نادرست بودن بازخوردهای همتایان (Topping, 1998)، و عده‌ای دیگر معتقد به محدود بودن بازخوردها به صورت زبانی متن (Hyland, 2003; Keh, 1990) بودند. هر چند، پژوهش حاضر نشان داد که این کاستی‌ها بازخورد همتایان را می‌توان با به کارگیری فن‌آوری‌های نوین تا اندازه قابل توجهی کاهش داد.

علاوه بر این، پژوهش‌های اخیر (Trapman, et al., 2017; Wang, et al., 2016) بررسی پیشرفت آموزشی فراگیران ضعیف‌تر را امری حیاتی می‌داند. پژوهش حاضر نیز به بررسی تاثیر بازخورد برخط بر پیشرفت این دسته از فراگیران پرداخت. یافته‌های پژوهش نشان داد که پیشرفت گروه ضعیف‌تر در محیط برخط به طور چشمگیری بیشتر از پیشرفت آن‌ها در محیط سنتی بود.

فراهم کردن محیط مناسب برای این گروه از فراگیران از آن رو اهمیت دارد که این افراد بیشتر از افراد قوی‌تر در معرض دادن انگیزه و حس خودکارآمدی هستند. نتایج پژوهش‌هایی که به بررسی رشد آموزشی افراد ضعیف‌تر می‌پردازند، می‌توانند به ایجاد محیط‌ها و روش‌های آموزشی منجر شوند که پیشرفت دانش‌زبانی آن‌ها را تسهیل ببخشد.

بازخورد برخط معلم و همتایان را می‌توان در دانشگاه‌ها و مؤسسه‌های خصوصی که کلاس‌هایی با تعداد فراگیر بالایی دارند، به کار برد تا همزمان از بازخورد استفاده شده و فشار کاری معلمان کاهش یابد. از آنجایی که معلم دسترسی راحتی به متن‌های فراگیران در طول نیم‌سال تحصیلی دارد، وی می‌تواند به ارزیابی دقیقی نسبت به سطح نگارش فراگیر و نقاط ضعف وی دست یابد. به این وسیله معلم می‌تواند نمره پایان ترم را براساس چندین نمونه کار ثبت کند که پایایی و تعمیم‌پذیری بیشتری دارد. اینترنت همچنین به معلم این اجازه را می‌دهد که به آسانی با فراگیران به صورت انفرادی و یا جمعی در ارتباط باشد و نقاط ضعف آن‌ها را به صورت عمومی و خصوصی گوشزد کند. همچنین، نبود معلم به فراگیران این قدرت را می‌دهد تا به گفت‌وگو با معلم بپردازند و با اضطراب کمتری از نظرات خود دفاع کنند. هر چند این امر در کشوری مانند ایران که به چالش کشیدن نظریات معلم نادرست شمرده می‌شود، اما می‌تواند فایده بسیاری داشته باشد.

بر خلاف تأکید پژوهشگران دهه اخیر بر استفاده از محیط‌های برخط در آموزش زبان دوم، محمودی‌کیا، هومان‌فرد، و ایزدپناه (Mahmoudikia, Hoomanfar, & Izadpanah, 2014) به یافته‌های دیگری دست یافته‌اند. به باور آن‌ها موانعی مانند مؤلفه‌های روان‌شناختی (همانند نگرش مدرسان، اضطراب استفاده از رایانه توسط مدرسان و فراگیران، انگیزه، و مسائل فرهنگی)، توانایی مدرسان در بهره بردن از سخت‌افزارها و نرم‌افزارهای نوین رایانه‌ای، مؤلفه‌های زیستی (همانند سن و جنسیت)، و امکانات و نگرش مؤسسات آموزشی وجود دارند. این موانع می‌توانند در به‌کارگیری محیط‌های برخط خلل ایجاد کنند. حل این مسائل مستلزم توجه سیاست‌گذاران عرصه آموزش و مدرسان به پدیده محیط‌های برخط است. سیاست‌گذاران بایستی با واگذاری بودجه مناسب به تجهیزسازی مراکز علمی کشور به ابزار یادگیری نوین کمک کنند. همچنین آن‌ها می‌توانند با طریق نگارش کتاب‌های درسی که دربرگیرنده استفاده از ابزارهای برخط باشد، مدرسین را به استفاده از این محیط تشویق کنند. همچنین، آن‌ها می‌توانند از طریق دوره‌های پیش از خدمت و ضمن خدمت دانش‌مدرسین نسبت به برتری‌های محیط‌های برخط و توانایی آن‌ها در استفاده از این ابزار را ارتقا ببخشند.

در راستای بهبود سطح نگارش فراگیران ایرانی، دیگر پژوهشگران می‌توانند با بررسی متغیرهای شناختی (راهبردهای شناختی) و روانشناختی (انگیزه، دورنگرایی/برون‌گرایی، تمایل به

ارتباط، هوش هیجانی) به عنوان متغیرهای میانجی به بررسی تأثیر انواع بازخورد برخط و سنتی پردازند. همان گونه که پژوهش‌های اخیر (Jafarigohar, 2012; Ellis, 2010; Bitchener & Ferris, 2012; Hoomanfarid, & Jalilifar, 2018; Rahimi, 2015; Storch, 2018) نشان داده‌اند، بررسی متغیرهای شناختی و روانشناختی می‌تواند جعبه سیاه عملکرد متفاوت افراد را در محیط‌های آموزشی یکسان را بگشایند و شرایط را برای یادگیری بهتر زبان آموزان فراهم کنند. همچنین، دیگر پژوهشگران می‌توانند به بررسی اثر ابزارهای ارتباطی هم‌زمان و غیرهم‌زمان بر کیفیت و کمیت بازخوردها پردازند.

### فهرست منابع

کیوان پناه، شوا و اسدالله شریفی (۱۳۹۰). «بررسی تأثیر بازخورد شفاهی بر مهارت نگارش زبان آموزان و نگرش زبان آموزان نسبت به آن». *زبان پژوهی*. دوره ۳. شماره ۶. صص ۱۱۱-۱۳۳.

### References

- Abrami, P. C., Wade, C. A., Pillay, V., Aslan, O., Bures, E. M. & Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3), 93-117.
- AbuSeileek, A., & Abualsha'r, A. (2014). Using peer computer-mediated corrective feedback to support EFL learners' writing. *Language Learning & Technology*, 18(1), 76-95.
- Baker, S., Gersten, R., & Scanlon, D. (2002). Procedural facilitators and cognitive strategies: tool for unraveling the mysteries of comprehension and the writing process, and for providing meaningful access to the general curriculum. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17, 65-77.
- Bitchener, J., & Ferris, D. R. (2012). *Written corrective feedback in second language acquisition and writing*. New York, NY: Routledge.
- Bruffee, K. (1984). Collaborative learning and the conversation of mankind. *College English*, 46(7), 635-652.
- Burston, J. (2001). Computer-mediated feedback in composition correction. *CALICO Journal*, 19(1), 37-50.
- Chandler, J. (2003). The efficacy of various kinds for improvement in the accuracy and fluency of L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 267-296.
- Cheng, P. C. (2009). *Integrating online peer reviews into a college writing class in Taiwan*. (Ph.D. dissertation), Indiana University Bloomington, Bloomington, Indiana.
- Cooper, M. M., & Selfe, C. L. (1990). Computer conferences and learning: authority, resistance, and internally persuasive discourse. *College English*, 52, 847-869.
- Ellis, M.J. (2011). Peer feedback on writing: is on-line actually better than on-paper? *Journal of Academic Language and Learning*, 5(1), 88-99.
- Ellis, R. (2005). Planning in language testing. In R. Ellis (Ed.), *Planning and task performance in a second language* (pp. 217-218). Amsterdam: John Benjamins.
- Ellis, R. (2010). A framework for investigating oral and written corrective feedback. *Studies in Second Language Acquisition*, 32, 335-349.
- Englert, C. S., Manalo, M., & Zhao, Y. (2004). I can do it better on the computer: the effects of technology-enabled scaffolding on young writers' composition. *Journal of Special Education Technology*, 19(1), 1-15.
- Englert, C. S., Wu, X., & Zhao, Y. (2005). Cognitive tools for writing: scaffolding the performance of students through technology. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(3), 184-198.



- Ferris, D. (2003). *Response to student writing: Implications for second language students*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. *TESOL Quarterly*, 31, 315-339.
- Ferris, D. R., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: how explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161-184.
- Ho, M. & Savignon, S. (2007). Face-to-face and computer-mediated peer review in EFL writing. *CALICO*, 24 (2), 269-290.
- Hoomanfar, M. H. (2017). EFL learners' attitudes and perceptions of online and conventional peer written feedback: a tertiary level experience. *Malaysian Journal of Languages and Linguistics*, 6(1), 49-62.
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J., & van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968.
- Huynh, M. H. (2008). *The impact of online peer feedback on EFL learners' motivation in writing and writing performance: a case study at Can Tho University*. (Unpublished Master thesis) Can Tho University, Can Tho, Vietnam.
- Hyland, F. (2000). ESL writers and feedback: giving more autonomy to students. *Language Teaching Research*, 4(1), 33-54.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University.
- Jacobs, G. M., & McCafferty, S. G. (2006). Connections between cooperative learning and second language teaching and learning. In S. G. McCafferty, G. M. Jacobs & A. C. Iddings (Eds.), *Cooperative Learning and Second Language Teaching*. (pp. 18-29). New York: Cambridge University Press.
- Jacobs, H.L., Zinkgraf, S.A., Wormuth, D.R., Hartfiel, V.F., & Hughey, J.B. (1981). *Testing ESL composition: a practical approach*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Jafarigohar, M., Hoomanfar, M. H., & Jalilifar, A. (2018). A typology of supervisor written feedback on L2 students' Theses/Dissertations. *IJAL*, 21(2), 43-87.
- Jones, R. H., Garralda, A., Li, D., & Lock, G. (2006). Interactional dynamics in on-line and faceto- face peer-tutoring sessions for second language writers. *Journal of Second Language Writing*, 15(1), 1-23.
- Kaivanpanah Maralani, S., Sharifi, A. (2012). An investigation of the effect of oral feedback on the writing skill of L2 learners and their views about it. *Zabanpazhuhi*, 3(6), 111-133. doi: 10.22051/jlr.2013.1034 [In Persian].
- Keh, C. (1990). Feedback in the writing process. *ELT Journal*, 44(4), 294-304.
- Krashen, S. (1984). *Writing. research, theory and applications*. New York: Prentice-Hall.
- Leki, I. (1990). Coaching from the margins: issues in written response. In B. Kroll (Ed.), *Second language writing: Research insights for the classroom* (pp. 57-68). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leslie, C. (2010). Technology in language learning: wikis and webquests. *E-TEALS*, 1, 52-64.
- Lin, S. S. J., Liu, E. Z. F., & Yuan, S. M. (2001). Web-based peer assessment: attitude and achievement. Retrieved from <http://www.ewh.ieee.org/soc/es/May2001/05/Begin.htm>
- Liu, J., & Sadler, R. (2003). The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 2(3), 193-227.
- Mahmoudikia, M., Hoomanfar, M. H., & Izadpanah, M. A. (2014). Factors affecting ICT use in Iranian classes: a literature review. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(1), 203-214.
- Majari, B. (2010). *Feedback: all that effort, but what is the effect? teacher and peer feedback*. (Unpublished Master's Thesis). Lebanese American University, Beirut, Lebanon.
- Nelson, G. L., & Carson, J. G. (1998). ESL students' perceptions of effectiveness in peer response groups. *Journal of Second Language Writing*, 7, 113-132.
- Novakovich, J. (2016). Fostering critical thinking and reflection through blog-mediated peer feedback. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(1), 16-30.

- Ogata, H., Feng, C., Hada, Y., & Yano, Y. (2000). Online markup based language learning environment. *Computers and Education: An International Journal*, 34(1), 51-66.
- Rahimi, M. (2013). Is training peer reviewers worth its while? The effect of training peer reviewers on the quality of their feedback and writing. *Language Teaching Research*, 17(1), 67-89.
- Rahimi, M. (2015). The Role of individual differences in L2 learners' retention of written corrective feedback. *Journal of Response to Writing*, 1(1), 19-48.
- Rodriguez, R. (2003). *Computer-mediated peer response and its impact on revision in the college Spanish classroom: a case study*. (Unpublished Ph.D. dissertation), University of South Florida, Florida, USA.
- Shang, H. F. (2007). An exploratory study of e-mail application on FL writing performance. *Computer Assisted Language Learning*, 20(1), 79-96.
- Song, W. & Usaha, S. (2009). How EFL university students use electronic peer response into revisions. *Suranaree Journal of Science and Technology*, 16(3), 263-275.
- Spitzer, M. (1990). Local and global networking: implications for the future. In D. Holdstein & C. Selfe (Eds.), *Computers and writing: theory, research, practice* (pp. 186- 207). New York, NY: MLA.
- Storch, N. (2018). Written corrective feedback from sociocultural theoretical perspectives: a research agenda. *Language Teaching*, 51(2), 262-277.
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in college and universities. *Review of Educational Research*, 68, 249-276.
- Trapman, M., van Gelderen, A., van Schooten, E., & Hulstijn, J. (2017). Reading comprehension level and development in native and language minority adolescent low achievers: roles of linguistic and metacognitive knowledge and fluency. *Reading & Writing Quarterly*, 33(3), 239-257.
- Truscott, J. (1996). The case against grammar correction in L2 writing classes. *Language Learning*, 46, 327-369.
- Tsui, A. B. M., & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? *Journal of Second Language Writing*, 9(2), 147-170.
- Tuzi, F. (2004). The impact of e-feedback on the revisions of L2 writers in an academic writing course. *Computers and Composition*, 21, 217-235.
- Van Popta, E. V., Kral, M., Camp, G., Martens, R. L., & Simons, P. R. (2017). Exploring the value of peer feedback in online learning for the provider. *Educational Research Review*, 20, 24-34.
- Villamil, O., & de Guerrero, M. (1998). Assessing the impact of peer revision on L2 writing. *Applied Linguistics*, 19(4), 491-514.
- Villamil, O., & De Guerrero, M. (2006). Sociocultural theory: a framework for understanding the social-cognitive dimensions of peer feedback. In K. Hyland & F. Hyland (Eds.), *Feedback in second language writing: contexts and issues* (pp. 23-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wang, J. H., Chen, S. Y., & Chan, T. W. (2016). An investigation of a joyful peer response system: high ability vs. low ability. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 6, 431-444.
- Wang, S. (2009). *Effects of electronic peer response in comparison with face-to-face peer response on Chinese EFL university students' writing revision*. (Unpublished Master thesis). Suranaree University of technology, Nakhon Ratchasima Province, Thailand.
- Warschauer, M. (2005). Sociocultural perspectives on CALL. In J. Egbert and G. M. Petrie (Eds.) *CALL Research Perspectives* (pp. 41-51). Mahwah, NJ: Lawrence.
- White, C. (2003). *Language learning in distance education*. New York: Cambridge University Press.
- Wu, W. (2006). The effect of blog peer review and teacher feedback on the revisions of ESL writers. *Journal of Education and Foreign Languages and Literature*, 3, 125-139.

- Xu, Q. & Yu, S. (2018). An action research on computer-mediated communication (CMC) peer feedback in EFL writing context. *Asia-Pacific Educational Research*. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0379-0>.
- Yang, M., R. Badger & Z. Yu (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 15, 179-200.
- Yang, Y. F. (2010). Students' reflection on online self-correction and peer review to improve writing. *Computers & Education*, 55, 1202-1210.
- Yang, Y. F. (2016). Transforming and constructing academic knowledge through online peer feedback in summary writing. *Computer Assisted Language Learning*, 29, 683-702.
- Yeh, S. W., & Lo, J. J. (2009). Using online annotations to support error correction and corrective feedback. *Computers & Education*, 52(4), 882-892.
- Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005-2014). *Language teaching*, 49(4), 461-493.
- Zhang, S. (1995). Reexamining the affective advantage of peer feedback in the ESL writing class. *Journal of Second Language Writing*, 4, 209-222.

## **A Comparative Study of the Efficacy of Teacher and Peer Online Written Corrective Feedback on Second Language Learners' Writing Improvement**

**Mohammad Hamed Hoomanfar<sup>1</sup>**  
**Mohammad Rahimi<sup>2</sup>**

Received: 19/05/2018  
Accepted: 11/07/2018

### **Abstract**

The present study compared online teacher and peer feedback with respect to feedback type and the effect they have on EFL learners' writing ability. As regards the feedback type, the study explored the focus of teacher and peer feedback (content/form), the accuracy of the comments they provided, as well as the patterns of incorporating comments by the students. The participants of the present study were 60 students participating in three intact classes, majoring in English language Literature and TEFL. The students in one of the groups received online teacher feedback, while the other groups received peer feedback; in one of the peer response classes, the feedback was exchanged through the conventional paper- and-pencil format, while in the other class, the students swapped comments through a website. The required data was collected through the students' essays, written during an academic semester, and a semi-structured interview. In the present study, seven queries were raised and attempted to be answered. At first, the study checked the effect of different online and conventional feedback methods on the students' writing ability in the short and long run. The results indicated that the students in the experimental groups outperformed those in the conventional peer feedback group in the long run (in immediate and delayed post-tests), while no difference was observed between the two groups on their immediate posttests (in the short run).

The findings of the study also indicated the superiority of the online courses in helping the students with lower levels of English proficiency to improve their writing ability. The results showed that the students in the online groups (both teacher and peer) used internet to increase their on-task interactions; they also took advantage of online resources, like dictionaries. The students in the online groups were found to use the resource texts found on the internet as models. They also reflected on their writings, and could check their progress more easily. They stated that they were less anxious while challenging the comments of their peer or the instructor.

The third research question dealt with the type of feedback that students in online and conventional peer feedback groups provided. The results revealed that the online

---

<sup>1</sup> PhD Student of Tehran Payam-e Noor University of Tehran, [hamedhooman@gmail.com](mailto:hamedhooman@gmail.com)

<sup>2</sup> Associate Professor of Shiraz University, (Corresponding Author); [rahimim@shirazu.ac.ir](mailto:rahimim@shirazu.ac.ir)

medium could affect the students' patterns of giving feedback and directed the focus of the students from merely local aspects to global and suprasentential aspects. Although the students in both groups managed to give comments on both global and local aspects, the online group students gave significantly more global comments.

The fourth research question tapped the accuracy of the students' comments in the online and conventional groups. The findings showed that the online medium was successful in reducing the number of miscorrections. The students in the online peer feedback group gave significantly more sound comments, and significantly fewer inaccurate comments than their counterparts in the conventional group did.

The present study also investigated the effect of online feedback medium on the students' pattern of incorporating the peer comments. Although at the beginning of the experiment, the students incorporated just around thirty percent of the comments, this level increased two times in the conventional group, and more than three times in the online peer feedback group at the end of the semester. The results also revealed that the online group students became more successful in distinguishing the corrections and miscorrections and deciding upon the incorporation of them in the second drafts.

The sixth research question investigated the students' attitudes toward and perceptions about peer feedback. The students in both online and conventional peer feedback groups were interviewed. The findings showed that the students in both groups had positive attitude towards and perceptions of peer feedback. The students in the online group had significantly more positive attitude towards and perceptions of peer feedback. The students also enumerated time-independency, place-independency, use of online resources, and negotiation over the comments as the major advantages of the online peer feedback. The only disadvantage of this type of feedback, stated by the students, was the internet disconnections. With regard to their preference, none of the students disliked online peer feedback; the preferences were of two types: the first group favored just the online medium, and the other group preferred a combination of online and face-to-face peer feedback.

In sum, the results of the study revealed that the students in online teacher and peer feedback groups significantly improved more than those in the conventional peer feedback group. Other factors like the accuracy of the comments, the focus of the comments, and the revision patterns, also, indicated the superiority of the online feedback. The higher levels of students' attitudes towards and perceptions of peer feedback of the students in the online group showed the superiority of online peer feedback.

**Keywords:** writing, second language, feedback, accuracy, online learning

## واژه‌های پایه زبان فارسی مبتنی بر متون مطبوعاتی<sup>۱\*</sup>

رضامراد صحرائی<sup>۲</sup>  
امیرحسین مجیری فروشانی<sup>۳</sup>  
مروارید طالبی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۳

### چکیده

آموزش واژه‌های زبان، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های آموزش زبان خارجی است که می‌تواند هر چهار مهارت اصلی زبان (شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن) را تحت تأثیر قرار دهد. بر پایه پژوهش‌هایی که در حوزه آموزش واژه انجام شده‌است، واژه‌های پربسامد و پایه زبان، به دلیل فراگیری آسان و کاربرد فراوان

---

<sup>۱</sup> شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2019.19564.1520

<sup>۲</sup> به این وسیله از آقایان سعید کلاهی، امین نویدی، سهیل محمدیان و منوچهر نادری و خانم‌ها شیمای حسینی، نسیمه مؤذنی و سمیه اسمعلی‌زاده به سبب شرکت در این پژوهش، گردآوری متن‌های مطبوعاتی و انجام برخی کارهای پژوهشی بسیار سپاسگزاریم. همچنین از آقای محمدمهدی مجیری به دلیل طراحی و پشتیبانی نرم‌افزار استخراج واژه‌های پایه، صمیمانه تشکر می‌کنیم.

<sup>۳</sup> دکترای زبان‌شناسی، دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی و مدیر هسته گروه پژوهش‌های بنیادی توسعه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول)؛ [sahraei@atu.ac.ir](mailto:sahraei@atu.ac.ir)

<sup>۴</sup> کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، پژوهشگر بنیاد سعدی؛ [amojiry@saadifoundation.ir](mailto:amojiry@saadifoundation.ir)

به غیر فارسی‌زبان‌ها، دانشگاه علامه طباطبائی؛ [morvarid\\_talebi@atu.ac.ir](mailto:morvarid_talebi@atu.ac.ir)

در زبان روزمره، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار هستند. فهرست واژه‌های پرسامد یا پایه، مجموعه‌ای از واژه‌هاست که در پیکره‌ای زبانی، فراوانی (تکرار) بیشتری داشته‌اند. برای دست‌یابی به پیکره‌ای مناسب، از متن‌های مطبوعاتی در هفت حوزه‌ی گوناگون (مشمتمل بر فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، ورزشی، ادبیات داستانی، اقتصادی و علمی) استفاده شد. سپس به مدت ۱۰۰ روز کاری، پیکره‌ای ۲۴۰۰ متنی، مشتمل بر یک میلیون و دویست هزار واژه استخراج گردید. سپس، با استفاده از نرم‌افزاری که برای انجام این پژوهش طراحی شده بود، واژه‌ها براساس گونه برچسب‌گذاری شدند. در پایان، از میان واژه‌های برچسب‌گذاری‌شده، ۲۰۰۰ واژه‌ای که بیش از ۵۰ بار تکرار شده‌اند، به عنوان واژه‌های پایه‌ی زبان فارسی مبتنی بر متون مطبوعاتی معرفی شدند.

**واژه‌های کلیدی:** پژوهش پیکره بنیاد، پیکره متون مطبوعاتی، آموزش واژه، واژه‌های پایه، واژه‌های پرسامد فارسی

## ۱. مقدمه

از مهم‌ترین مؤلفه‌های آموزش زبان خارجی، آموزش واژه‌های زبان است. بدون آشنایی با واژه‌های زبان، هیچ‌گونه اطلاعاتی را نمی‌توان انتقال داد (Wilkins, 1976) و یا ارتباط معناداری با گویشوران زبان مورد نظر برقرار کرد (McCarthy, 1990). آموزش واژه می‌تواند هر چهار مهارت اصلی زبان (گوش دادن، خواندن، صحبت کردن و نوشتن) را تحت تأثیر قرار دهد. بسیاری از مشکلات زبان‌آموزان در تولید و دریافت زبان، ناشی از دانش واژگانی اندک است (Meara, 1980) و مهم‌ترین بخش زبان برای زبان‌آموز، واژگان است (Laufer, 1997). در این مؤلفه، زبان‌آموز علاوه بر آموختن واژه، باید کارکرد واژه را نیز بیاموزد. نخستین گام در آموزش واژه، دسترسی به فهرست واژه‌های پایه‌ی زبان است. فهرست واژه‌های پرسامد یا فرهنگ بسامدی، مجموعه‌ای از واژه‌هاست که در مجموعه‌ای از داده‌های زبانی (پیکره زبانی)، فراوانی (تکرار) بیشتری داشته‌اند.

پژوهش در زمینه واژه‌های پایه‌ی زبان و استخراج این واژه‌ها و به‌کار بستن آن‌ها در آموزش زبان، بسیار مورد توجه قرار گرفته‌است. زیرا در آموزش هر زبانی (خواه زبان اول فرد باشد و خواه زبان دوم)، علاوه بر دسته‌بندی و تشخیص محتوای مناسب دستوری بر پایه سطح دانش زبان‌آموزان، باید از واژه‌های ضروری و مناسب همان سطح زبانی هم استفاده شود. از سال ۱۸۹۷ به طور جدی، فهرست‌های فراوانی از واژه‌های پایه در زبان‌های گوناگون ارائه شده‌است. در این میان، پژوهش‌های زبان انگلیسی بیش از سایر پژوهش‌ها است. به همین سبب، سال‌هاست که در

سطح‌بندی متن‌های آموزشی زبان انگلیسی از فهرست واژه‌های پربسامد این زبان استفاده می‌شود. از سال ۱۳۵۰، در زبان فارسی هم پژوهش‌هایی برای استخراج واژه‌های پربسامد انجام شده‌است. برای تهیه متن‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، فهرست قابل قبولی از واژه‌های پایه زبان فارسی مورد نیاز است. در واقع، چنین فهرستی از اولویت‌های آموزشی زبان فارسی است. اصلی‌ترین هدف این پژوهش، استخراج فهرست واژه‌های پربسامد در زبان فارسی است. به این منظور، سعی شده‌است تا اندازه‌ممکن، از متن‌های نوشتاری معیار که موضوع‌های متنوعی دارند، استفاده شود. این انتخاب سبب شکل‌گیری پیکره‌ای گسترده و فراگیر از واژه‌های گوناگون شده‌است. از یافته‌های پژوهش در زمینه‌های گوناگونی مانند تحلیل گفتمان انتقادی، استخراج اصطلاح‌های علمی و معادل‌سازی آن‌ها و بسیاری موارد دیگر، می‌توان بسیار بهره‌مند شد. این پژوهش، همچنین کاربردهای گوناگونی در زمینه آموزشی دارد. از جمله این موارد می‌توان کمک به تولید منابع آموزشی، آزمون‌سازی، طراحی سیر آموزش و طرح درس‌نامه‌ها و کمک به زبان‌آموزان برای خواندن متون مطبوعاتی فارسی را نام برد. همچنین، واژه‌های پایه همگی از پژوهش‌های پیکره‌بنیاد استخراج می‌شوند و خروجی هر پیکره زبانی می‌تواند یک فهرست واژه‌های پایه (با توجه به زبان پیکره و نوع متون آن) باشد. با این وجود، نگارندگان در این بخش به مرور پژوهش‌هایی در ایران و خارج از ایران می‌پردازند که هدف اصلی آن‌ها تهیه فهرست واژه‌های پایه بوده‌است.

نخستین فرهنگ بسامدی را کدینگ<sup>۱</sup> در سال ۱۸۹۷ در زبان آلمانی با پیکره‌ای ۱۱ میلیون واژه‌ای تولید کرد. پس از آن افراد بسیاری دست به تولید فرهنگ‌های بسامدی برای زبان‌های گوناگون زدند که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره خواهیم کرد. ثورندایک (Thorndike, 1992)، در «کتاب واژه معلم» (۱۱ هزار واژه پربسامد انگلیسی) ۳۰ هزار واژه پایه انگلیسی را ارائه داد که به شکل دستی از پیکره‌ای با ۱۸ میلیون واژه استخراج شده بود. در سال ۱۹۲۳، آگدن<sup>۲</sup> و ریچاردز<sup>۳</sup> «فهرست پایه انگلیسی» را به شکل دستی مدون کردند که شامل ۸۵۰ واژه پربسامد زبان انگلیسی است. دلچ (Dolch, 1936)، فهرستی ۲۲۰ واژه‌ای از واژه‌های پایه زبان انگلیسی در کتاب خود ارائه داد. پیکره مورد استفاده دلچ مشتمل بر حدود ۴۵۰۰ واژه و دربرگیرنده متن‌های گروه سنی کودک هم بود و استخراج واژه‌ها به شکل دستی انجام شد. وست (West, 1953)، فهرستی از ۲۰۰۰ واژه پایه در زبان انگلیسی ارائه داد. این فهرست به صورت دستی از پیکره‌ای نوشتاری شامل

<sup>1</sup> F. W. Käding

<sup>2</sup> C. K. Ogden

<sup>3</sup> I. A. Richards



۵ میلیون واژه استخراج شد. کارول و همکاران (Carroll et al., 1971) در «کتاب بسامد واژه<sup>۱</sup>» از پیکره‌ای ۵ میلیون واژه‌ای، شامل متون آموزشی مدارس آمریکا، واژه‌های پایه را استخراج کردند. در این کتاب متناسب با هر موضوع و سطح زبانی، یک فهرست واژه ارائه شده است. کاکس هد (Coxhead, 2000)، در «فهرست واژگانی علمی جدید»، واژه‌های پایه را در چهار زمینه هنر، بازرگانی، حقوق و علوم استخراج کرده است. در این پژوهش، کاکس هد ۵۷۰ خانواده واژگانی را در بین هر چهار حوزه مشترک یافت. در ۲۰۰۱، ورلیند<sup>۲</sup> و سلوا<sup>۳</sup> فهرستی از واژه‌های پرسامد در زبان فرانسه ارائه دادند. پیکره مورد استفاده در این پژوهش، دو روزنامه فرانسوی و بلژیکی و تعداد واژه‌های موجود در پیکره در کل ۵۰ میلیون واژه بود. ۱۰۰ و ۱۰۰۰ واژه پایه‌ی زبان انگلیسی به کوشش فرای و همکاران (Fry et al., 2000)، از پیکره‌ای حاوی پنج میلیون واژه استخراج شد. «فرهنگ بسامدی آلمانی» اثر جونز و شیرنر (Jones & Tschirner, 2006)، از دیگر فرهنگ‌های بسامدی است که به واژه‌های پرسامد در زبان آلمانی اختصاص دارد. این فرهنگ دارای ۴۰۳۷ مدخل، و پیکره مورد استفاده در این پژوهش حاوی ۴ میلیون واژه بود. دیویس و گاردنر (Davies & Gardner, 2010)، از پیکره‌ای حاوی بیش از ۴۰۰ میلیون واژه به استخراج ۱۰۰۰-۵۰۰۰ واژه پایه در زبان انگلیسی پرداختند. علاوه بر این، می‌توان به فهرست بسامدی ۱۰۰ واژه پایه به کوشش لغت‌نامه انگلیسی آکسفورد<sup>۴</sup> و ۳۰۰۰ واژه پایه توسط لغت‌نامه لانگ من<sup>۵</sup> و بسیاری موارد دیگر نیز اشاره کرد.

نخستین پژوهش در زمینه واژه‌های پرسامد در زبان فارسی متعلق به فریدون بدره‌ای (Badreer, 1971) است. پس از او نیز پژوهش‌های دیگری در این زمینه انجام شد. براهنی (Baraheni, 1978) اثر «بررسی میزان فراوانی واژه‌ها و تأثیر آن بر خواندن» و ایمن (Imen, 1978) مقاله «فهرست پرسامدترین واژه‌های خردسالان ۹ تا ۱۲ سال» را ارائه کردند. صفارپور (Safarpour, 1991)، اثر «واژگان پایه کلاس‌های اول تا پنجم دبستان» و تحریریان (Tahririyani, 1994) مقاله «نگاهی به فراوانی واژه‌ها و واژگان پایه در فارسی» نگارش کرده‌اند. بی‌جن خان (Bijan Khan, 2011). «پیکره متنی زبان فارسی» را ارائه کرد که از پیکره‌ای با حدود ۱۰ میلیون قطعه نوشتار استخراج شده است. این فهرست شامل ۱۸۶۸ واژه با فراوانی ۵۰۰ بار یا بیش تر است. حسنی (Hasani, 2005). اثر «واژه‌های پرکاربرد فارسی امروز» را ارائه کرده است که از میان یک میلیون

<sup>1</sup> word frequency book

<sup>2</sup> S. Verlinde

<sup>3</sup> T. Selva

<sup>4</sup> Oxford English dictionary

<sup>5</sup> Longman communication 3000

واژه از پیکره‌ای شامل کتاب، مجله و روزنامه استخراج شده‌است. این فهرست شامل ۸۴۳۸ واژه با فراوانی ده بار یا بیش‌تر است. غروی قوچانی (Gourori Gouchani, 2006). مقاله «تعیین واژگان پایه فارسی معیار گفتاری در بزرگسالان و تجزیه و تحلیل تواتر آن‌ها بر اساس قانون زیف» را نگارش کرده‌اند. درودی و همکاران (Doroodi et al., 2009). اثر «محک استاندارد برای تحقیقات بازیابی اطلاعات وب فارسی» را ارائه کرده‌اند که از پیکره‌ای شامل حدود ۴ میلیون صفحه اینترنتی استخراج شده‌است. آل‌احمد و همکاران (AleAhmad et al., 2009)، پیکره همشهری را ارائه کرده‌اند که از پیکره‌ای شامل ۳۱۸ هزار سند از ۱۲ سال چاپ روزنامه همشهری برگرفته شده‌است. نعمت‌زاده و همکاران (Nematzadeh, 2011)، اثر «واژه‌های پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی» را نگارش کرده‌اند که از آزمون‌های ادراکی، تولیدی (برای دانش آموزان) و آزمون‌های مخصوص معلمان از ۲۰ هزار دانش آموز و ۷۵۰ معلم ابتدایی در ۱۷۵ مدرسه سراسر کشور استخراج شده‌است. این فهرست شامل ۴۹۷ واژه در ۲۴ موضوع گوناگون است.

پژوهش‌ها در زمینه واژه‌های پایه اغلب به صورت دستی انجام می‌شده‌است. با ظهور سیستم‌های رایانه‌ای انجام این گونه پژوهش‌ها بسیار ساده‌تر و دقیق‌تر شده‌است. نخستین گام به منظور پژوهش در زمینه واژه‌های پایه، به صورت دستی و رایانه‌ای، ارائه تعریفی برای واژه پایه است. سه رویکرد عمده برای تعریف واژه‌های پایه وجود دارد (Barentt, 1986): نخست، تعداد مشخصی از فهرست واژه‌های پربسامد (رویکرد آماری). دوم، واژه‌های مشترک بین همه گویشوران زبان (رویکرد آماری) و سوم، واژه‌های کافی برای توصیف سایر واژه‌های زبان (رویکرد معنایی).

فهرست واژه‌های پربسامد مجموعه‌ای از واژه‌هاست که در مجموعه‌ای از داده‌های زبانی (پیکره زبانی)، فراوانی بیش‌تری داشته‌اند. پژوهشگران معتقدند واژه‌های پایه، فراوانی وقوع بیش‌تری نسبت به واژه‌های غیر پایه دارند (Dixon, 1971). برای نمونه، ویلکینز (Wilkins, 1972) یکی از مهم‌ترین معیارهای انتخاب واژه‌های پایه را فراوانی می‌داند. فرض بر این است که فراوانی بیش‌تر واژه، به معنی اهمیت بیش‌تر آن است و در نتیجه واژه‌های پربسامد باید در اولویت یادگیری قرار گیرند (Bijnkhan, 2011). زیرا کودک در ابتدا واژه‌های اصلی و پایه زبان را فرا می‌گیرد (Rosch, 1973) و روند یادگیری واژه‌های زبان دوم/ خارجی نیز به همین ترتیب است (Cook, 1991).

دایره واژگانی انگلیسی‌زبانان در ۲۰ سالگی، حدود ۲۰ هزار خانواده واژگانی است، اما انگلیسی‌زبانان می‌توانند با دانستن ۸ تا ۹ هزار خانواده واژگانی، بیشتر متن‌های انگلیسی را بخوانند و درک کنند. همچنین آن‌ها با دانستن ۱۰۰۰ واژه پایه زبان مقصد، ۳۰۸۲ متن‌های داستانی، ۶۰۷۵

متن‌های روزنامه‌ای و ۵.۷۳ متن‌های علمی را درک می‌کنند. اگر فرایند یادگیری واژه در زبان خارجی/دوم هم‌چون فرایند یادگیری در زبان اول باشد، می‌توان مدت زمان یادگیری زبان خارجی/دوم را کاهش داد. این عمل از طریق آموزش واژه‌های ضروری و پرکاربرد صورت می‌گیرد (Nation, 2001; Nation, 2006).

برخی پژوهشگران اشاره کرده‌اند که بسامدگیری و شمارش واژه‌ها به تنهایی معیار مناسبی برای تعیین واژه‌های پایه‌ی زبان نیست. وست (West, 1953)، علاوه بر مؤلفه‌ی فراوانی واژه، موارد دیگری مانند سادگی، ضرورت، پوشش معنایی و ویژگی سبکی و سطح عاطفی واژه را در انتخاب واژه‌های پایه‌ی زبان مؤثر می‌داند. همچنین، گروهی دیگر از پژوهشگران مانند شین و نیشن (Shin & Nation, 2008) استفاده از پیکره‌های گفتاری و در نظر گرفتن باهم‌آیی‌ها و جمله‌های قالبی را در استخراج واژه‌های پایه‌ی زبان، ضروری دانسته و استفاده‌ی صرف از پیکره‌های نوشتاری را ناکارآمد می‌دانند. علاوه بر این، برخی معیارهای رایج در تشخیص واژه‌های پایه از این قرارند (Carter, 2002):

الف) جایگزینی نحوی (ساختاری): واژه‌های پایه معمولاً می‌توانند به جای واژه‌های مشابه دیگر قرار گیرند (مانند «دادن» به جای «بخشیدن»، «اعطا کردن»، «هدیه دادن» و موارد مشابه)  
 ب) متضاد: معمولاً یافتن متضاد واژه‌های پایه راحت‌تر از واژه‌های غیرپایه است.  
 پ) باهم‌آیی هم‌نشینی: واژه‌های پایه، معمولاً در محور هم‌نشینی، بیش‌تر کاربرد دارند (مانند «روشن» در «اتاق روشن»، «آینده روشن»، «آبی روشن» و موارد مشابه)  
 ت) گستردگی: واژه‌های پایه معمولاً بیش‌تر در مدخل‌های فرهنگ‌های لغت تکرار می‌شوند.  
 ث) شمول معنایی: واژه‌های پایه ویژگی‌های عام‌تری از واژه‌های غیرپایه دارند و معمولاً واژه‌های دیگر، زیرمجموعه‌ی آن‌ها قرار می‌گیرند (مانند «گل» به جای «لاله»، «رز» و موارد مشابه)  
 ج) عاری بودن از مظاهر فرهنگی: واژه‌های پایه معمولاً کم‌تر به کاربردهای فرهنگی وابسته‌اند.  
 چ) خلاصه‌سازی: اگر از گویشوران زبان خواسته شود یک متن را خلاصه کنند، معمولاً از واژه‌های پایه استفاده می‌کنند.

ه) باهم‌آیی متداعی: واژه‌های پایه معمولاً راحت‌تر به ذهن سپرده می‌شوند.  
 خ) خنثایی زمینه‌گفتامانی: زمینه‌گفتامانی واژه‌های پایه معمولاً ویژه و مربوط به یک بافت خاص نیست (مانند «آشپزخانه»، «چپ» و «راست» در مقابل «بندر»، «لنگر» و مواردی از این قبیل).  
 د) خنثایی ارتباط گفتمان: واژه‌های پایه معمولاً از دید گویشوران زبان، واژه‌های خنثی به حساب می‌آیند (مانند «چاق» در مقابل «گوشالو»، «تپلو»، «فربه»، «تنومند» و موارد مشابه).

واژه‌های پایه، بسته به بافت کاربردشان به چهار دسته نوشتاری (فرد در نوشتن به کار می‌برد)، خواننداری (فرد در خواندن متن به سادگی می‌فهمد)، گفتاری (در کلام فرد یافت می‌شود) و شنیداری (فرد وقتی می‌شنود، می‌فهمد) دسته‌بندی می‌شوند. همچنین واژه‌های پایه، از جنبه محتوا به دو دسته عمومی (برای ارتباط متعارف) و تخصصی (زبان علم و حوزه‌ای تخصصی) گروه‌بندی می‌شوند (Nematzadeh et al., 2011).

## ۲. روش پژوهش

مراحل کار در این پژوهش به ترتیب زیر بوده است:

### ۲.۱. استخراج متون و ثبت در پایگاه داده‌ها

۸ نفر در ۱۰۰ روز کاری (روزهایی که روزنامه‌های کشور منتشر می‌شوند)، هر روز ۳ متن با میانگین ۵۰۰ واژه از سه روزنامه (از میان روزنامه‌های ایران، همشهری، جام‌جم، اطلاعات، آفرینش و تهران امروز) در یکی از ۷ زمینه موضوعی مشخص شده (اجتماعی، سیاسی، ورزشی، علمی، اقتصادی، ادبیات داستانی و فرهنگی) استخراج کرده و در پایگاه داده‌ها ثبت می‌کردند. برخی قانون‌های وارد کردن متن در این مرحله از این قرارند:

الف) متن‌های انتخابی باید به‌روز و گزارشی می‌بودند.

ب) گروه پژوهشی فعل‌های مرکب را بین دو علامت «#» و اسامی خاص را بین دو علامت «\*» قرار می‌دادند تا نرم‌افزار این واژه‌ها را خود برچسب‌گذاری کند.

پ) معیار نرم‌افزار برای تفکیک واژه‌ها، «فاصله<sup>۱</sup>» بود. بنابراین گروه پژوهشی باید توجه می‌کرد که بین هر واژه، فاصله باشد و بین بخش‌های مختلف یک واژه، فاصله‌ای نباشد.

برای ثبت اطلاعات در پایگاه داده و شمارش واژه‌های مستخرج از متن‌های روزنامه‌ای از نرم‌افزاری استفاده شد که مخصوص همین پژوهش و با استفاده از زبان برنامه‌نویسی پی‌اچ‌پی<sup>۲</sup> و تحت وب نوشته شده است. مهم‌ترین ویژگی این نرم‌افزار که آن را از دیگر نرم‌افزارهای مدیریت پیکره مانند ورداسمیت<sup>۳</sup> متمایز می‌کند، برخط بودن و امکان استفاده همزمان چند کاربر از آن است. از دیگر قابلیت‌های این نرم‌افزار امکان تشخیص پیشوندها و پسوندهای واژه و جمع‌های بی‌قاعده است. همچنین، با اضافه شدن متن‌ها و ویرایش کاربرها، هوشمندی نرم‌افزار افزایش پیدا

<sup>1</sup> space

<sup>2</sup> PHP

<sup>3</sup> Wordsmith

کرده و قابلیت تشخیص و ندها، جمع‌های مکسر و فعل‌های مرکب در آن بهبود می‌یابد و به صورت خودکار عمل می‌کند. خروجی نرم‌افزار فهرست‌های بسامدی بر اساس نوع متون و یا نوع واژه‌ها است.

انواع واژه‌ها در نرم‌افزار عبارت‌اند از «اسم»، «فعل» (و به طور ویژه «فعل مرکب»)، «حرف»، «اسم خاص»، «صفت» و «قید». همچنین برای تشخیص جمع‌های بی‌قاعده، فهرستی از این جمع‌ها تهیه شد. برای نمونه «آثار: اثر»، «اواخر: آخر»، «ادبا: ادیب»، «اساطیر: اسطوره» و «اسامی: اسم». همچنین فهرستی از وندهای تصریفی (پیشوندها و پسوندها) و قوانین حاکم بر آن‌ها تهیه شد. در این فهرست، مشخص است که هر نوع از واژه چه پسوند یا پیشوندی می‌تواند بگیرد. برای نمونه، فعل می‌تواند با پیشوند تصریفی «می» شروع شود. اسم می‌تواند به پسوند تصریفی «ها» ختم شود. پسوند تصریفی «ات»، می‌تواند به واژه «آیه» اضافه شود اما پیش از آن باید حرف «ه» از آخر این واژه حذف شود. پسوند تصریفی «ان»، می‌تواند به واژه آینده اضافه شود اما پیش از آن باید حرف «ه» از آخر این واژه حذف شده و حرف «گ» اضافه شود.

همچنین در این پیکره، هر متن دارای فراداده‌های «نوع متن» (فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و موارد مشابه)، نام روزنامه، تاریخ چاپ، تاریخ تاپ متن، تاریخ بسامدگیری و نام پژوهشگر بررسی‌کننده متن است. هر واژه نیز در نرم‌افزار دارای ویژگی‌های پسوند، پیشوند، ریشهٔ واژه، مقولهٔ واژه، شمارهٔ متن (متن‌ها فقط به منظور تشخیص اینکه واژه مربوط به کدام متن است، شماره‌گذاری شده‌اند)، فراوانی واژه و اصل واژه (واژه به کاررفته در متن) است. در پایان پژوهش، به طور کلی، ۲۴۰۱ متن با یک میلیون و ۲۰۳ هزار و ۵۹۸ واژه منحصر به فرد در پایگاه داده‌ها ثبت شد.

## ۲.۲. برچسب‌گذاری واژه‌ها

هر فرد واژه‌های متن‌های خود را به ترتیبی که نرم‌افزار مشخص کرده‌بود، برچسب‌گذاری و اصلاح کرده تا به صورت نهایی در پایگاه داده‌ها ثبت شود. برچسب‌گذاری شامل مشخص کردن مقولهٔ واژه (اسم، صفت، فعل یا حرف) و ریشهٔ واژه بود. برخی قانون‌های برچسب‌گذاری واژه‌ها عبارت بودند از:

الف) واژه‌ها به همراه وندهای اشتقاقی و با حذف وندهای تصریفی و حذف واژه‌بست‌ها ثبت می‌شدند (برای نمونه، «کارهایش» و «کاری» (در «کاری را که باید انجام می‌داد...») با نام «کار» ثبت می‌شدند اما «کاردان» و «کارمند» جداگانه ثبت می‌شدند).

ب) فعل‌ها به شکل مصدر ثبت می‌شدند.

پ) فعل‌های مرکب به شکل مصدر ثبت می‌شدند و بخش‌های فعلی و غیرفعلی آن‌ها جدا نمی‌شدند. (معیار تشخیص فعل مرکب بر اساس مقاله دیرمقدم (Dabirmoghaddam, 1997) انجام شده‌است).

### ۳. یافته‌ها

#### ۳.۱. به‌دست آمدن واژه‌ها و ویرایش آن‌ها

پس از پایان مرحله پیشین، واژه‌های متن‌ها (شامل ۱۲۰۳۵۹۸ واژه) به همراه ریشه هر واژه به دست آمد. سپس اقدام‌هایی انجام شد؛ نخست، این واژه‌ها در جدولی به نام «بسامد ریشه واژه‌ها به همراه اصل واژه» قرار داده شدند. این جدول شامل ۴۹۵۸۲ ردیف بود و در هر ردیف اصل واژه (مانند «خودشان»)، ریشه واژه (مانند «خود») و فراوانی واژه (مانند «۵۸۳») وجود داشت. دوم، برجسب‌های هر واژه، بازنگری و در صورت لزوم اصلاح شد (برای نمونه، اگر «تا» در «از تهران تا اصفهان» برجسب «اسم» خورده بود، اصلاح شده و به «حرف» تغییر یافت). سوم، ریشه هر واژه، بازنگری و در صورت لزوم اصلاح شد (اشتباه در جداسازی وندهای اشتقاقی و ثبت «کارمند» در زیرمجموعه «کار»، اشتباه در به دست آوردن مصدر فعل وموارد مشابه). چهارم، با توجه به اصلاحات انجام‌شده، جدول «فراوانی واژه‌ها» شامل واژه‌های پربسامد (واژه‌هایی با فراوانی بالاتر از ۵۰) به دست آمد. پنجم، اصلاح‌های نهایی از سوی مدیر گروه، بر روی این جدول اعمال شد (شامل اصلاح واژه‌ها، برجسب‌ها و توضیح لازم برای ابهام‌زدایی از برخی واژه‌ها) و جدول نهایی «واژه‌های پایه» (شامل ۲۱۵۰ واژه با فراوانی ۵۰ و بالاتر) در حوزه‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، ادبی، علمی، فرهنگی و ورزشی به دست آمد. این فهرست براساس فراوانی وقوع واژه‌ها در متن، به ترتیب از پربسامدترین واژه تا کم‌بسامدترین آن، مرتب شده و نوع هر واژه از لحاظ ساخت در مقابل آن آورده شده‌است. دویست ردیف نخست این فهرست، در جدول (۷) آمده‌است.

جدول ۱: دویست واژه نخست فهرست واژه‌های پایه فارسی

ردیف	واژه	فراوانی
۱	و	۶۱۰۸۱
۲	در	۴۸۷۹۵
۳	به	۳۸۳۱۲
۴	از	۳۳۴۲۳
۵	که	۲۹۴۳۰
۶	این	۲۹۳۸۰

ردیف	واژه	فراوانی
۷	بودن	۲۶۰۴۶
۸	را	۲۱۴۳۸
۹	با	۱۹۹۰۹
۱۰	آن	۱۰۴۵۴
۱۱	برای	۱۰۳۳۰
۱۲	یک	۷۹۱۳
۱۳	گفتن	۶۷۳۲
۱۴	سال	۶۴۲۴
۱۵	داشتن	۶۳۱۷
۱۶	خود	۵۹۱۹
۱۷	هم	۵۵۸۰
۱۸	کشور	۵۵۲۵
۱۹	تا	۵۴۶۰
۲۰	بر	۵۲۴۰
۲۱	شدن	۴۹۴۳
۲۲	توانستن	۴۸۰۴
۲۳	اما	۴۴۵۴
۲۴	باید	۳۹۲۷
۲۵	نیز	۳۸۳۴
۲۶	دیگری	۳۸۰۱
۲۷	ما	۳۶۳۹
۲۸	دو	۳۵۲۰
۲۹	تیم	۳۳۷۶
۳۰	هر	۳۲۵۳
۳۱	او	۳۰۴۰
۳۲	روز	۲۸۸۱
۳۳	کار	۲۸۰۱
۳۴	وی	۲۷۸۹
۳۵	یا	۲۷۴۱
۳۶	دولت	۲۷۱۲
۳۷	بیش	۲۶۸۵
۳۸	فیلم	۲۵۹۹
۳۹	فرهنگ	۲۱۶۷
۴۰	کتاب	۲۱۴۰
۴۱	بخش	۲۱۲۳
۴۲	اثر	۲۱۲۰
۴۳	درصد	۲۰۸۷
۴۴	مردم	۲۰۷۹
۴۵	اگر	۲۰۵۷

ردیف	واژه	فراوانی
۴۶	بسیار	۲۰۵۳
۴۷	حال	۲۰۱۳
۴۸	من	۱۹۸۰
۴۹	همه	۱۹۴۸
۵۰	گذشته	۱۹۳۶
۵۱	وجود داشتن	۱۹۰۰
۵۲	سینما	۱۸۶۹
۵۳	روی	۱۸۳۸
۵۴	گزارش	۱۸۱۵
۵۵	سازمان	۱۸۱۳
۵۶	درباره	۱۸۰۹
۵۷	ملی	۱۷۹۸
۵۸	رسیدن	۱۷۶۷
۵۹	زمان	۱۷۶۶
۶۰	عنوان	۱۷۶۲
۶۱	پس	۱۷۶۱
۶۲	فرد	۱۷۴۰
۶۳	مورد	۱۷۴۰
۶۴	برنامه	۱۷۲۷
۶۵	برخی	۱۶۷۷
۶۶	بازی	۱۶۶۱
۶۷	اعلام کردن	۱۶۵۷
۶۸	قیمت	۱۶۴۸
۶۹	ماه	۱۶۴۸
۷۰	انجام دادن/شدن	۱۶۱۵
۷۱	همین	۱۵۹۰
۷۲	حضور	۱۵۴۸
۷۳	چند	۱۵۳۷
۷۴	افزودن	۱۵۰۷
۷۵	بعد	۱۵۰۴
۷۶	خواستن	۱۴۹۶
۷۷	افزایش	۱۴۹۵
۷۸	موضوع	۱۴۷۱
۷۹	گروه	۱۴۶۶
۸۰	جدید	۱۴۶۴
۸۱	پیش	۱۴۵۳
۸۲	اول	۱۴۴۷
۸۳	دوره	۱۴۴۲
۸۴	استفاده کردن	۱۴۲۲



ردیف	واژه	فراوانی
۸۵	بزرگ	۱۴۰۲
۸۶	همچنین	۱۳۹۳
۸۷	جا	۱۳۷۸
۸۸	دلیل	۱۳۷۸
۸۹	توجه‌داشتن / کردن	۱۳۷۶
۹۰	دانستن	۱۳۶۸
۹۱	مشکل	۱۳۶۲
۹۲	شهر	۱۳۳۳
۹۳	بین	۱۳۰۶
۹۴	چه	۱۳۰۵
۹۵	شرط	۱۳۰۵
۹۶	مهم	۱۲۹۶
۹۷	رئیس‌جمهوری	۱۲۹۴
۹۸	بانک	۱۲۷۵
۹۹	مرکز	۱۲۶۹
۱۰۰	برگزار کردن	۱۲۴۲
۱۰۱	تولید	۱۲۳۹
۱۰۲	بازار	۱۲۳۱
۱۰۳	البته	۱۲۱۲
۱۰۴	اجرا	۱۲۱۱
۱۰۵	سوی	۱۲۰۰
۱۰۶	شرکت	۱۱۹۷
۱۰۷	طرح	۱۱۹۵
۱۰۸	خوب	۱۱۹۳
۱۰۹	هیچ	۱۱۶۶
۱۱۰	کم	۱۱۵۴
۱۱۱	مختلف	۱۱۴۷
۱۱۲	تأکید کردن / داشتن	۱۱۴۴
۱۱۳	وقت	۱۱۲۰
۱۱۴	صورت	۱۱۱۶
۱۱۵	فوتبال	۱۱۱۲
۱۱۶	قانون	۱۱۱۲
۱۱۷	بار	۱۱۱۰
۱۱۸	میلیون	۱۱۰۸
۱۱۹	ایرانی	۱۰۹۶
۱۲۰	جهان	۱۰۹۳
۱۲۱	رئیس	۱۰۸۶
۱۲۲	جشنواره	۱۰۷۸
۱۲۳	زیاد	۱۰۷۴

ردیف	واژه	فراوانی
۱۲۴	ده	۱۰۷۰
۱۲۵	نخست	۱۰۶۸
۱۲۶	تنها	۱۰۶۷
۱۲۷	تمام	۱۰۶۶
۱۲۸	نظر	۱۰۶۳
۱۲۹	حتی	۱۰۳۸
۱۳۰	جامعه	۱۰۲۸
۱۳۱	مسئله	۱۰۲۷
۱۳۲	هفته	۱۰۲۱
۱۳۳	زندگی	۱۰۰۸
۱۳۴	مدیر	۱۰۰۸
۱۳۵	شعر	۱۰۰۴
۱۳۶	خودرو	۹۸۸
۱۳۷	گرفتن	۹۸۴
۱۳۸	سه	۹۸۲
۱۳۹	دست	۹۸۱
۱۴۰	تومان	۹۷۹
۱۴۱	مسئول	۹۷۳
۱۴۲	حوزه	۹۶۶
۱۴۳	منطقه	۹۶۰
۱۴۴	نوع	۹۵۹
۱۴۵	اقتصادی	۹۵۷
۱۴۶	وزیر	۹۵۷
۱۴۷	بازیکن	۹۵۲
۱۴۸	نسبت	۹۵۲
۱۴۹	خبر	۹۴۸
۱۵۰	رفتن	۹۴۸
۱۵۱	نقش	۹۴۵
۱۵۲	مسابقه	۹۳۷
۱۵۳	نام	۹۳۷
۱۵۴	دیدار	۹۳۴
۱۵۵	قرار گرفتن	۹۳۴
۱۵۶	آینده	۹۳۳
۱۵۷	امروز	۹۲۸
۱۵۸	وارد کردن	۹۲۶
۱۵۹	پایان	۹۲۰
۱۶۰	جهانی	۹۱۷
۱۶۱	زمینه	۹۱۴
۱۶۲	میان	۹۱۳

ردیف	واژه	فراوانی
۱۶۳	گفت‌وگو	۹۰۸
۱۶۴	انتخاب	۹۰۱
۱۶۵	نرخ	۸۹۹
۱۶۶	نشان‌دادن	۸۹۷
۱۶۷	مرحله	۸۹۵
۱۶۸	دیدن	۸۸۵
۱۶۹	راه	۸۸۴
۱۷۰	نوشتن	۸۸۲
۱۷۱	نه	۸۷۶
۱۷۲	جوان	۸۷۵
۱۷۳	اشاره	۸۷۴
۱۷۴	آمدن	۸۷۴
۱۷۵	دنیا	۸۷۲
۱۷۶	داستان	۸۶۳
۱۷۷	ویژه	۸۵۸
۱۷۸	هر کس/هر کسی	۸۵۶
۱۷۹	هر طور/هر طوری	۸۵۵
۱۸۰	خانه	۸۵۴
۱۸۱	نفر	۸۵۲
۱۸۲	نمایشگاه	۸۴۸
۱۸۳	مجموع	۸۳۹
۱۸۴	کاهش	۸۳۸
۱۸۵	بیان	۸۳۱
۱۸۶	اساس	۸۳۰
۱۸۷	حدود	۸۱۸
۱۸۸	کودک	۸۱۷
۱۸۹	حق	۸۱۵
۱۹۰	عضو	۸۱۵
۱۹۱	چون (برای بیان علت)	۸۱۲
۱۹۲	مذاکره	۸۱۰
۱۹۳	نتیجه	۸۰۹
۱۹۴	وزارت	۸۰۴
۱۹۵	شما	۸۰۳
۱۹۶	درخصوص	۸۰۰
۱۹۷	معاون	۷۹۹
۱۹۸	اصلی	۷۹۶
۱۹۹	بالا	۷۸۸
۲۰۰	هدف	۷۸۵

همچنین ۵۰ اسم، ۵۰ حرف، ۵۰ صفت و ۲۰ قید پایه زبان فارسی به ترتیب در جدول‌های ۲ تا ۶ ارائه شده‌است. روشن است که در این جا منظور، مقوله واژه است و نه نقش آن در جمله. در مواردی که واژه‌ای در نقش و مقوله یکسان ظاهر شده (مانند «این» و «آن» که گاهی صفت اشاره و گاهی ضمیر است) در بیان نوع مقوله، هر دو مقوله آمده‌است. نکته دیگر اینکه ضمائر در این جدول‌ها جزء اسم‌ها به شمار آمده‌اند و گونه‌های مختلف هر یک از مقوله‌ها، نیز در یک مقوله کلان گروه‌بندی شده‌اند. برای نمونه، انواع صفت در مقوله صفت آورده شده‌اند.

### جدول ۲: پنجاه اسم پایه فارسی

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۱	این	صفت/اسم	۲۹۳۸۰
۲	آن	صفت/اسم	۱۰۴۵۴
۳	یک	اسم	۷۹۱۳
۴	سال	اسم	۶۴۲۴
۵	خود	اسم	۵۹۱۹
۶	کشور	اسم	۵۵۲۵
۷	ما	اسم	۳۶۳۹
۸	تیم	اسم	۳۳۷۶
۹	او	اسم	۳۰۴۰
۱۰	روز	اسم	۲۸۸۱
۱۱	کار	اسم	۲۸۰۱
۱۲	وی	اسم	۲۷۸۹
۱۳	دولت	اسم	۲۷۱۲
۱۴	بیش	اسم	۲۶۸۵
۱۵	فیلم	اسم	۲۵۹۹
۱۶	فرهنگ	اسم	۲۱۶۷
۱۷	کتاب	اسم	۲۱۴۰
۱۸	بخش	اسم	۲۱۲۳
۱۹	اثر	اسم	۲۱۲۰
۲۰	درصد	اسم	۲۰۸۷
۲۱	مردم	اسم	۲۰۷۹
۲۲	حال	اسم	۲۰۱۳
۲۳	من	اسم	۱۹۸۰
۲۴	همه	اسم	۱۹۴۸
۲۵	سینما	اسم	۱۸۶۹
۲۶	گزارش	اسم	۱۸۱۵
۲۷	سازمان	اسم	۱۸۱۳
۲۸	زمان	اسم	۱۷۶۶

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۲۹	عنوان	اسم	۱۷۶۲
۳۰	فرد	اسم	۱۷۴۰
۳۱	مورد	اسم	۱۷۴۰
۳۲	برنامه	اسم	۱۷۲۷
۳۳	بازی	اسم	۱۶۶۱
۳۴	قیمت	اسم	۱۶۴۸
۳۵	ماه	اسم	۱۶۴۸
۳۶	همین	صفت/اسم	۱۵۹۰
۳۷	حضور	اسم	۱۵۴۸
۳۸	افزایش	اسم	۱۴۹۵
۳۹	موضوع	اسم	۱۴۷۱
۴۰	گروه	اسم	۱۴۶۶
۴۱	دوره	اسم	۱۴۴۲
۴۲	جا	اسم	۱۳۷۸
۴۳	دلیل	اسم	۱۳۷۸
۴۴	مشکل	اسم	۱۳۶۲
۴۵	شهر	اسم	۱۳۳۳
۴۶	شرط	اسم	۱۳۰۵
۴۷	رئیس‌جمهوری	اسم	۱۲۹۴
۴۸	بانک	اسم	۱۲۷۵
۴۹	مرکز	اسم	۱۲۶۹
۵۰	تولید	اسم	۱۲۳۹

### جدول ۳: پنجاه حرف پایه‌ی فارسی

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۱	و	حرف	۶۱۰۸۱
۲	در	حرف	۴۸۷۹۵
۳	به	حرف	۳۸۳۱۲
۴	از	حرف	۳۳۴۲۳
۵	که	حرف	۲۹۴۳۰
۶	را	حرف	۲۱۴۳۸
۷	با	حرف	۱۹۹۰۹
۸	برای	حرف	۱۰۳۳۰
۹	هم	حرف	۵۵۸۰
۱۰	تا	حرف	۵۴۶۰
۱۱	بر	حرف	۵۲۴۰
۱۲	اما	حرف	۴۴۵۴
۱۳	نیز	حرف	۳۸۳۴

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۱۴	هر	حرف	۳۲۵۳
۱۵	یا	حرف	۲۷۴۱
۱۶	اگر	حرف	۲۰۵۷
۱۷	روی	حرف	۱۸۳۸
۱۸	دوباره	حرف	۱۸۰۹
۱۹	پس	حرف	۱۷۶۱
۲۰	بعد	حرف	۱۵۰۴
۲۱	همچنین	حرف	۱۳۹۳
۲۲	بین	حرف	۱۳۰۶
۲۳	البته	حرف	۱۲۱۲
۲۴	سوی	حرف	۱۲۰۰
۲۵	حتی	حرف	۱۰۳۸
۲۶	چون (برای بیان علت)	حرف	۸۱۲
۲۷	چرا	حرف/ادات پرسش	۷۷۱
۲۸	فقط	حرف	۷۶۸
۲۹	مانند	حرف	۷۴۷
۳۰	در واقع	حرف/قید	۷۳۲
۳۱	ولی	حرف	۷۲۳
۳۲	در مقابل	حرف	۶۸۶
۳۳	بدون	حرف	۶۷۶
۳۴	توسط	حرف	۶۷۰
۳۵	بنابراین	حرف	۵۷۹
۳۶	طی	حرف	۵۳۲
۳۷	اکنون	حرف/قید	۴۹۰
۳۸	بلکه	حرف	۴۹۰
۳۹	از طریق	حرف	۴۸۱
۴۰	گاهی	حرف/قید	۴۵۳
۴۱	تاکنون	حرف/قید	۴۴۹
۴۲	آیا	حرف	۴۰۸
۴۳	خارج از	حرف	۳۸۲
۴۴	زیرا	حرف	۳۷۹
۴۵	در ضمن	حرف/قید	۳۷۳
۴۶	مثل	حرف	۳۶۹
۴۷	علاوه بر این	حرف	۳۶۱
۴۸	حالا	حرف/قید	۳۵۴
۴۹	همچنان	حرف	۳۴۵
۵۰	آخر	صفت/حرف	۳۲۸

**جدول ۴: پنجاه صفت پایه‌ی فارسی**

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۱	این	صفت/اسم	۲۹۳۸۰
۲	آن	صفت/اسم	۱۰۴۵۴
۳	دیگری	صفت	۳۸۰۱
۴	دو	صفت	۳۵۲۰
۵	بسیار	صفت	۲۰۵۳
۶	گذشته	صفت	۱۹۳۶
۷	ملی	صفت	۱۷۹۸
۸	برخی	صفت	۱۶۷۷
۹	همین	صفت/اسم	۱۵۹۰
۱۰	چند	صفت	۱۵۳۷
۱۱	جدید	صفت	۱۴۶۴
۱۲	پیش	صفت	۱۴۵۳
۱۳	اول	صفت	۱۴۴۷
۱۴	بزرگ	صفت	۱۴۰۲
۱۵	چه	صفت	۱۳۰۵
۱۶	مهم	صفت	۱۲۹۶
۱۷	خوب	صفت	۱۱۹۳
۱۸	هیچ	صفت	۱۱۶۶
۱۹	کم	صفت	۱۱۵۴
۲۰	مختلف	صفت	۱۱۴۷
۲۱	ایرانی	صفت	۱۰۹۶
۲۲	زیاد	صفت	۱۰۷۴
۲۳	ده	صفت	۱۰۷۰
۲۴	نخست	صفت	۱۰۶۸
۲۵	تنها	صفت	۱۰۶۷
۲۶	تمام	صفت	۱۰۶۶
۲۷	سه	صفت	۹۸۲
۲۸	اقتصادی	صفت	۹۵۷
۲۹	جهانی	صفت	۹۱۷
۳۰	نه	صفت	۸۷۶
۳۱	جوان	صفت	۸۷۵
۳۲	ویژه	صفت	۸۵۸
۳۳	اصلی	صفت	۷۹۶
۳۴	بالا	صفت	۷۸۸
۳۵	قبل	صفت	۷۸۱
۳۶	چنین	اسم/صفت	۷۷۰
۳۷	بین‌المللی	صفت	۷۶۲

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۳۸	اسلامی	صفت	۷۵۴
۳۹	اجتماعی	صفت	۷۲۸
۴۰	اخیر	صفت	۷۲۱
۴۱	همان	صفت/اسم	۷۱۹
۴۲	هنوز	صفت/قید	۷۱۷
۴۳	برابر	صفت	۶۹۵
۴۴	خیلی	صفت	۶۶۹
۴۵	کارشناس	صفت	۶۱۴
۴۶	مناسب	صفت	۵۹۳
۴۷	خارجی	صفت	۵۵۹
۴۸	سیاسی	صفت	۵۵۴
۴۹	شاعر	اسم/صفت	۵۴۳
۵۰	خاص	صفت	۵۳۴

### جدول ۵: پنجاه فعل پایه فارسی

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۱	بودن	فعل	۲۶۰۴۶
۲	گفتن	فعل	۶۷۳۲
۳	داشتن	فعل	۶۳۱۷
۴	شدن	فعل	۴۹۴۳
۵	توانستن	فعل	۴۸۰۴
۶	وجود داشتن	فعل	۱۹۰۰
۷	رسیدن	فعل	۱۷۶۷
۸	اعلام کردن	فعل	۱۶۵۷
۹	انجام دادن/شدن	فعل	۱۶۱۵
۱۰	افزودن	فعل	۱۵۰۷
۱۱	خواستن	فعل	۱۴۹۶
۱۲	استفاده کردن	فعل	۱۴۲۲
۱۳	توجه داشتن / کردن	فعل	۱۳۷۶
۱۴	دانستن	فعل	۱۳۶۸
۱۵	بر گزار کردن	فعل	۱۲۴۲
۱۶	تأکید کردن / داشتن	فعل	۱۱۴۴
۱۷	گرفتن	فعل	۹۸۴
۱۸	رفتن	فعل	۹۴۸
۱۹	قرار گرفتن	فعل	۹۳۴
۲۰	وارد کردن	فعل	۹۲۶
۲۱	نشان دادن	فعل	۸۹۷
۲۲	دیدن	فعل	۸۸۵



ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۲۳	نوشتن	فعل	۸۸۲
۲۴	آمدن	فعل	۸۷۴
۲۵	اضافه کردن	فعل	۷۷۶
۲۶	بررسی کردن	فعل	۷۷۵
۲۷	تغییر دادن	فعل	۷۳۲
۲۸	فروختن	فعل	۶۶۸
۲۹	آغاز کردن	فعل	۶۱۸
۳۰	دادن	فعل	۶۰۸
۳۱	ادامه دادن	فعل	۶۰۷
۳۲	اتفاق افتادن	فعل	۵۶۷
۳۳	خواندن	فعل	۵۵۲
۳۴	قراردادن	فعل	۵۵۱
۳۵	خبر دادن	فعل	۵۳۶
۳۶	منتشر کردن	فعل	۵۱۷
۳۷	گذشتن	فعل	۵۰۴
۳۸	دنبال کردن	فعل	۴۹۸
۳۹	حرکت کردن	فعل	۴۷۹
۴۰	گذاشتن	فعل	۴۵۳
۴۱	صورت گرفتن	فعل	۴۵۲
۴۲	پرداختن	فعل	۴۵۰
۴۳	زدن	فعل	۴۴۳
۴۴	صحبت کردن	فعل	۴۴۰
۴۵	معتقد بودن	فعل	۴۳۴
۴۶	ایجاد کردن	فعل	۴۲۶
۴۷	مطرح کردن	فعل	۴۲۳
۴۸	حضور داشتن	فعل	۴۱۷
۴۹	قرار بودن	فعل	۴۱۰
۵۰	تشکیل دادن/شدن	فعل	۴۰۶

### جدول ۶: پنجاه قید پایه‌ی فارسی

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۱	باید	قید	۳۹۲۷
۲	درواقع	حرف/قید	۷۳۲
۳	هنوز	صفت/قید	۷۱۷
۴	شاید	قید	۵۷۴
۵	اکنون	حرف/قید	۴۹۰
۶	گاهی	حرف/قید	۴۵۳
۷	تاکنون	حرف/قید	۴۴۹

ردیف	واژه	نوع واژه	فراوانی
۸	همیشه	صفت/قید	۴۲۰
۹	درضمن	حرف/قید	۳۷۳
۱۰	حالا	حرف/قید	۳۵۴
۱۱	همزمان	قید/صفت	۳۱۰
۱۲	دوباره	صفت/قید	۲۶۹
۱۳	معمولاً	صفت/قید	۲۶۹
۱۴	درنهایت/نهایتاً	صفت/قید	۲۴۱
۱۵	همواره	صفت/قید	۲۱۶
۱۶	اغلب	صفت/قید	۱۸۸
۱۷	مثلاً	صفت/قید	۱۸۷
۱۸	سالانه	صفت/قید	۱۸۶
۱۹	تقریباً	قید/صفت	۱۷۸
۲۰	هم‌اکنون	صفت/قید	۱۵۷

سپس واژه‌ها بر اساس نوع متن، جداسازی شده و جدول‌های «فراوانی واژه‌ها بر اساس نوع متن» به دست آمد. در پایان واژه‌های مشترک بین همه گونه‌های متن به دست آمده و از جدول‌های «فراوانی واژه‌ها بر اساس نوع متن» حذف شد تا جدول‌های «واژه‌های پایه اختصاصی هر موضوع» (شامل ۵۰۰ واژه اختصاصی هر موضوع با فراوانی ۱۲ یا بالاتر) به دست آید.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، ۲۱۵۰ واژه پایه زبان فارسی از متن‌های مطبوعاتی (از روزنامه‌های پرشمارگان ایران) به دست آمد. همچنین علاوه بر به دست آمدن فهرست واژه‌های پایه زبان فارسی به شکل عمومی و تخصصی، پیکره‌ای با یک میلیون و ۲۰۳ هزار و ۵۹۸ واژه (۲۴۰۱ متن) نیز در دسترس قرار گرفت. از این دو یافته، می‌توان در پژوهش‌های گوناگونی بهره برد. به منظور بهره‌وری هرچه بیشتر در زمینه فهرست واژه‌های پایه زبان فارسی، پیشنهادها زیر در این زمینه ارائه می‌شود:

الف) ساخت سامانه‌ای که در آن بتوان با جستجوی یک واژه از درجه آن در فهرست‌های مختلف بسامدی و مقدار فراوانی آن واژه آگاه شد، می‌تواند برای انواع پژوهش‌های زبانی، به ویژه در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بسیار مفید باشد. جستجوی واژه‌ها و یافتن ریشه واژه‌ها (مانند جستجوی یک فعل و یافتن مصدر آن) نیز می‌تواند این سامانه را قوی‌تر کند.

ب) ساخت سامانه‌ای که در آن بتوان با وارد کردن یک متن فارسی از میزان پایه بودن واژه‌های آن آگاه شد، می‌تواند برای اهداف آموزشی مفید باشد.

پ) متن‌های سطح‌بندی‌شده موجود را که با نام گروه‌های سنی الف، ب، ج و د در بازار کتاب موجود است، می‌توان بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، مورد نقد و بررسی قرار داد. ارزیابی‌های

اولیه نشان می‌دهد، بسیاری از این متون، پشتوانه‌ی پیکره‌ای ندارند. روشن است که سطح‌بندی بدون چنین پشتوانه‌ای از اعتبار قابل دفاعی برخوردار نیست.

## فهرست منابع

ایمن، لیلی (۱۳۵۷). *فهرست پربسامدترین واژه‌های خردسالان ۶ تا ۱۲ سال*. تهران: کمیته ملی پیکار جهانی با بی‌سوادی.

بدره‌ای، فریدن (۱۳۵۰). *واژگان نوشتاری کودکان دبستانی ایران*. تهران: فرهنگستان زبان ایران.  
براهنی، محمد تقی (۱۳۵۴). *بررسی میزان فراوانی واژه‌ها و تأثیر آن بر خواندن*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

بی‌جن‌خان، محمود (۱۳۹۰). *فرهنگ بسامدی بر اساس پیکره متنی زبان فارسی امروز*. تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.

تحریریان، محمد حسن (۱۳۷۳). «نگاهی به فراوانی واژه‌ها و واژگان پایه در فارسی». *مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی*. به کوشش سید علی میرعمادی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی. شماره ۸۰. صص ۴۷-۷۰.

حسینی، حمید (۱۳۸۴). *واژه‌های پرکاربرد فارسی امروز بر مبنای پیکره یک میلیون لغتی شامل بیش از ۸۰۰۰ لغت قاموسی و غیر قاموسی*. تهران: کانون زبان ایران.

دبیرمقدم، محمد (۱۳۷۶). «فعل مرکب در زبان فارسی». *زبان‌شناسی*. سال ۱. شماره ۱. صص ۲-۴۶.  
درودی احسان، هما برادران‌هاشمی، ابوالفضل آل‌احمد، امیر حسین حبیبیان، محمد علی زارع، فرزاد مهدی‌خانی، آزاده شاکری و مسعود رهگذر (۱۳۸۷). *محک استاندارد برای تحقیقات بازیابی اطلاعات وب فارسی*. تهران: گزارش فنی گروه تحقیقاتی پایگاه داده‌ها دانشگاه تهران، شماره: DBRG-TR-138702.

صحرايي، رضا مراد و شهناز احمدی‌قادر (۱۳۹۴). «آموزش مستقیم واژه در متن: مقایسه تأثیر دو رویکرد یادگیری مستقیم و تصادفی در یادگیری واژه». *زبان‌پژوهی*. دوره ۷. شماره ۱۷. صص ۹۷-۱۰۰.  
صحرايي، رضا مراد (۱۳۹۱). «انگاره‌ی زایشی فراگیری زبان». *زبان‌پژوهی*. دوره ۴. شماره ۷. صص ۱۶۶-۱۶۹.

صفارپور، عبدالرحمن (۱۳۷۰). *واژگان پایه کلاس‌های اول تا پنجم دبستان*. تهران: انتشارات کمک آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

غروی قوچانی، مهدی (۱۳۸۵). *تعیین واژگان پایه فارسی معیارگفتاری در بزرگسالان و تجزیه و تحلیل تواتر آن‌ها بر اساس قانون زیف* (پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ‌نشده). دانشگاه پیام نور تهران.  
نعمت‌زاده، شهین، محمد دادرس، مهدی دستجردی کاظمی و محرم منصوری‌زاده (۱۳۹۰). *واژه‌های پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی*. تهران: مؤسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).

## References

- AleAhmad, A., Amiri, H., Darrudi, E., Rahgozar, M., & Oroumchian, F. (2009). Hamshahri: A Standard Persian Text Collection. *Knowledge-Based Systems*, 22(5), 382-387 [In Persian].
- Badree, F. (1971). *Writing vocabulary of Iranian elementary school children*. Tehran: Academy of Iranian Language [In Persian].
- Barnett, B., Lehmann, H., & Zoeppritz, M. (1986). A word database for natural language processing. *Proceedings of the 11th International Conference on Computational Linguistics COLING86* (pp. 435-440). Bonn, West Germany, August 1986.
- Bijan Khan, M. (1994). A look at the abundance of basic words and vocabulary in Farsi. In S. A. Miremadi (Ed.), *Proceedings of Allameh Tabataba'i University* (vol. 80. pp. 47-70). Tehran: Allameh Tabataba'i University [In Persian].
- Bijnkhan, M. (2011). *Frequency dictionary based on the textual corpus of Contemporary Persian language*. Tehran: Tehran University Press [In Persian].
- Carroll, J. B., Davies, P., & Richman, B. (1971). *The American heritage word frequency book*. Boston: Houghton Mifflin.
- Carter, R. (2002). Vocabulary. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages* (pp. 42-47). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V. (1991). *Second language learning and language teaching*. London: Edward Arnold.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- Dabirmoghaddam, M. (1997). Compound verb in Persian language. *Journal of Linguistics*, 12(1), pp. 2-46 [In Persian].
- Davies, M. & Gardner, D. (2010). *A frequency dictionary of contemporary American English: word sketches, collocates and thematic lists*. London: Routledge.
- Dixon, R. M. W. (1971). A method of semantic description. In D. D. Steinberg & L. A. Jakobovits. *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics and Psychology* (pp. 436-471). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dolch, E. W. (1936). A Basic sight vocabulary. *Elementary School Journal*, 36, 456-460.
- Doroodi, A., BaradaranHashemi, H., AleAhmad, A., ZareBidaki, A., Habibian, A., Mehdikhani, F., Shakeri A. & Rahgozar M. (2009). *dorIR collection for Persian web retrieval*. Tehran: Technical Report of the Databases Research Group, University of Tehran, No. DBRG-TR-138702[ In Persian].
- Fry, E. B., Kress, J. E., & Fountoukidis, D. L. (2000). *The reading teachers book of lists* (4<sup>th</sup> ed). London: Pearson PTR.
- Gourori Gouchani, M. (2006). *Determination of basic Persian words speech standard in adults and analysis of their continuity based on Ziff law* (Unpublished Master's thesis), Payam-e Nour University, Tehran, Iran [In Persian].
- Hasani, H. (2005). *The most widely used words in contemporary Persian based on a one-million-word corpus of more than 8,000 lexical and non-lexical words*. Tehran: Iran Language Institute [In Persian].
- Imen, L. (1978). *The most frequent words list for 6 to 12 children years old*. Tehran: National Committee of the World Campaign on Illiteracy [In Persian].
- Jones, R. L., & Tschirner, E. (2006). *A frequency dictionary of German*. London: Routledge.
- Käding, F.W. (1897). *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache*. Steglitz: No publ.
- Laufer, B. (1997). The Lexical plight in second language reading: words you do not know, words you think you know, and words you cannot guess. In J. Coady & T. Huckin (Eds.). *Second language vocabulary acquisition* (pp 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. (1990). *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: a neglected aspect of language learning. *Language Teaching. Language Teaching*, 13(3-4), 221-246.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63(1), 59–82.
- Nematzadeh, S., Dadras, M., DastjerdiKazemi, M., & Mansourizadeh, M. (2011). *Basic Persian words from Iranian childre*. Tehran: Borhan School of Cultural Education (Madrese Publishing) [In Persian].
- Osgood, C. E. (1976). *Focus on meaning: explorations in semantic space*. New York: Mouton.
- Oxford (2008). *My Oxford Wordlist*. Oxford University Press.
- Safarpour, A. (1991). *Basic words of first to fifth grade*. Tehran: Educational assistance Publications, Ministry of Education [In Persian].
- Sahraee, R. (2012). The generative model for language acquisition rethinking the nature of core grammar and its representation in child language. *Zabanpazhuhi*, 4(7), 145-176 [In Persian].
- Sahraee, R. M., & Ahmadiye Ghader, Sh. (2016). Direct teaching of vocabulary in context: the comparison of effect of direct and incidental teaching in learning vocabulary. *Zabanpazhuhi*, 7(17), 97-100 [In Persian].
- Shin, D. & Nation, P. (2008). Beyond single words: the most frequent collocations in spoken English. *ELT Journal*, 62(4), 339-348 .
- Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. New York: Columbia University Press.
- Verlinde, S., Selva, T. (2001). Nomenclature de dictionnaire et analyse de corpus. *Cahiers de Lexicologie*, 79(2), 113-139.
- West, M. (1953). *A general service list of English words*. London: Longman.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

## Persian Basic Words based on Newspaper Texts

Reza Morad Sahraei<sup>1</sup>  
Amirhossein Mojiri Froushani<sup>2</sup>  
Morvarid Talebi<sup>3</sup>

Received: 11/06/2018

Accepted: 01/01/2019

### Abstract

No information can be transmitted without familiarity with language words. Teaching vocabulary is one of the most important components of foreign language teaching that can affect all the four main language skills (listening, speaking, reading and writing). The first step in teaching vocabulary is to access the list of basic words. According to the studies conducted in the related area, high-frequency words as well as the basic vocabularies are significant in language teaching since they are easy to learn and frequently used in everyday conversations. Frequently-used words list or frequency dictionary is a set of words that have more repetition in a collection of texts (corpus). Basic words are generally extracted from the architecture of the corpus-based researches, and the output of each linguistic corpus can be a basic words list (depending on the language and type of the corpus texts).

From 1897 there are many lists of basic words in different languages of the world. English language researches is more than any other researches in this field. Since the year 1971, researches have also been conducted in Persian to extract frequent words.

Thorndike (1921) presented 30,000 basic English words. In 1923, Ogden and Richards listed 850 basic words of English. Dolch (1936) listed 220 and West (1953) presented 2,000 basic English words. Coxhead (2000) has derived basic words in four areas of art, commerce, law and science. In 2001, Verlinde and Selva provided a list of frequent words in French. Also, 100 and 1000 English basic words were extracted by Fry et al. (2000). Jones and Tschirner (2006) extracted 4,307 frequent German words. Davies and Gardner (2010) extracted 1,000 to 5,000 basic English words. The list of 100 frequent words of Oxford English dictionary and the 3,000 basic words of Langman's dictionary are other instances.

In Iran, Barahani (1975), Imen (1978), Safarpour (1991), Tahriryani (1994), Hasani (2005), Gharavi Qouchani (2006), Doroodi et al. (2008), Alahmad et al.

---

<sup>1</sup> PhD in Linguistics, Associate Professor at Department of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, (Corresponding Author); [sahraei@atu.ac.ir](mailto:sahraei@atu.ac.ir)

<sup>2</sup> MA in Teaching Persian to Foreign Language Learners, Researcher at Sa'di Foundation; [amojiri@saadifoundation.ir](mailto:amojiri@saadifoundation.ir)

<sup>3</sup> MA in Teaching Persian to Foreign Language Learners, Allameh Tabataba'i University; [morvarid\\_talebi@atu.ac.ir](mailto:morvarid_talebi@atu.ac.ir)

(2009), Bijankhan (2011), Nematzadeh et al. (2011) were among the scholars of studying basic words.

This research has two main stages: a) extracting texts and registering in database: 8 persons within 100 working days, each day extracted 3 passages with an average of 500 words from three newspapers in one of the seven different areas (including culture, society, politics, sports, fiction, economics and science), resulting in a corpus with 1,203,589 words (2401 texts).

The software used for this project was written specifically for this research using the PHP programming language and is a web-based software. Types of words in the software are "name", "verb" (and in particular "compound verb"), "preposition", "proper noun", "adjective" and "adverb". Also, in this corpus, each text has metadata of "type of text" (cultural, social, political, etc.), the name of the newspaper, the date of printing, the date of the text typing, the date of frequency extraction and the name of the researcher. A list of the collections was also made to identify broken plurals. For example, "اثر: اثر". Also, a list of inflectional affix (prefixes and suffixes) and rules governing them was provided. This list specifies what suffixes or prefixes any type of word can take. For example, verb can start with the "می" prefix, the "نت" suffix can be added to the word "آیه" but before that, the letter "ه" should be deleted from the end of the word.

Each word in the software also has attributes like prefix, suffix, word root, word category, text numbers, word frequency, and main word (the word used in the text).

b) Labeling Words: Labeling involves specifying the word category (noun, adjective, verb or preposition), and the lemma. Words with derivational affixes and without inflectional affixes and clitics were recorded. The verbs were recorded as infinitive. Compound verbs were recorded in an infinitive form, and their nominal and verbal parts were not separated.

After the end of the previous stage, the words of the texts (including 1,203,598 words) were obtained along lemma of each word. After corrections such as label correction and lemma correction, the "Basic words" table (including 2,150 words with a frequency of 50 and above) was obtained. In addition, the list of 50 most frequent names, prepositions, adjectives and 20 most frequent adverbs in Persian were also obtained. Then, the specific base words of each topic (including 500 specific words of each topic with a frequency of 12 and above) were obtained.

**Keywords:** corpus-based research, newspaper texts corpus, teaching vocabulary, basic words, high-frequency Persian words

- 208 **The Mainstream Discourse Analysis in Short Stories of Xenon Ayub (Case Study: Al-Changiya)**  
*Jahangir Amiri, Shiva Sadeghi, Nouroddin Parvin*
- 231 **The Process of Acquiring Antonym Words in Persian Speaking Children**  
*Ehsan Saeidzadeh, Rahimeh Rouhparvar, Nahid Fakhrshafaei*
- 263 **The Optimality Theory Approach to “Partial Prefixed Reduplication” in Persian**  
*Leila Rahmati Nejad, Faezeh Arkan, Tahmineh Heidarpour Bidgoli*
- 295 **Development and Preliminary Implementation of Adults Reading Comprehension Placement Test: Evidence from MA Students of University of Guilan**  
*Sārānā Ghavāmi Lāhij, Maryam Dānāye Tous, Abdorrezā Tahriri, Ali Rabi*
- 323 **A Study on Reading Proficiency of First Grade Students at Turkish-Persian Bilingual and Persian Monolingual Regions**  
*Reza Kalantari, Ahmad Ramezani, Asadollah Khadivi*
- 351 **A Comparative Study of the Efficacy of Teacher and Peer Online Written Corrective Feedback on Second Language Learners’ Writing Improvement**  
*Mohammad Hamed Hoomanfard, Mohammad Rahimi*
- 377 **Persian Basic Words based on Newspaper Texts**  
*Reza Morad Sahraei, Amirhossein Mojiri Foroushani, Morvarid Talebi*



# Contents

- 2 **Ideological Investigation of Iranian President’s Speech Interpretation in the UN: English Interpretation of Press TV Channel of Iran and France 24 of France**  
*Omid Jafari*
- 44 **The Effect of Strategy-Based Instruction on EFL Writing Performance and Self-Regulated Learning**  
*Jalil Fathi, Behnam Feizollahi*
- 61 **The Effect of Classroom Discourse-based Language Games on Children’s Vocabulary Size**  
*Fredows Aghagolzadeh, Ardeshir Malekimoghaddam, Fatemeh Moazzeni*
- 80 **Relative Chronology of Sound Changes in Iranian Languages**  
*Esfandiar Taheri*
- 103 **The Narrative Analysis of the “Persians” by Aeschylus based on Roland Barthes’ Structural Viewpoint**  
*Mohammadreza Pashaei, Hojjat Kajani Hesari*
- 126 **The Structure and Discourse Analysis of Acknowledgments in Persian M.A. and Ph.D. Dissertations**  
*Ali Reza Gholi Famian, Yaghoub Naebi*
- 158 **A Constructional Study of the Compounds of Body Part “Sar” (head) in Persian**  
*Ava Imani, Adel Rafiei*
- 181 **Translation of Slang in *Diaries of a Wimpy Kid* and *The Brilliant World of Tom Gates* Novels**  
*Fatemeh Zand, Fatemeh Zahra Nazari Robati*



In the Name of God

*Scientific Journal of*  
**Language Research (Zabanpazhuhi)**  
**Vol. 11, No. 33, Winter 2019 - 2020**

Chief Executive: **S. Ghahremani-Ghajar**

Editor-in- Chief: **F. Haghbin**

Deputy Editor: **A. Abbasi**

Editor (Persian): **N. Monfared**

Editor (English): **S. Pakzadian**

Managing Director: **N. Jafari**

**Editorial Board**

M. Bijankhan: *Professor of Linguistics, University of Tehran*

F. Haghbin: *Professor of Linguistics, Alzahra University*

E. Khazali: *Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

F. Sasani: *Associate Professor of Linguistics, Alzahra University*

E. Sotoudehnama: *Professor of English Language Teaching, Alzahra University*

M. Assi: *Professor of Institute of Human Sciences*

E. Faghih: *Emeritus Professor of English Language Teaching, Alzahra University*

Y. Modarressi: *Professor of Linguistics, Institute of Humanities and Cultural Studies*

B. Meshkinfam: *Associate Professor of Arabic Language and Literature, Alzahra University*

**International Board**

M. Chaouch: *professor of Arabic Linguistics, Manouba University, Tunisia*

M. Dokhtourichvili: *professor of French Language, Ilia University, Tbilisi, Georgia*

E. Polishchuk: *Associate Professor of Russian Language, Lomonosov Moscow State University, Russia*

M. Ghaffari: *Associate Professor of Teaching Persian Language, Cambridge University, U.K*

M. seyfeddinipour: *Member of World Languages Institute, SOAS University, U.K*



**Alzahra University Publications**

Address: Alzahra University, Vanak, Tehran, Iran

Postal Code: 1993891176

Email: Zabanpazhuhi@Alzahra.ac.ir

ISSN: 2008-8833

E-ISSN: 2538-1989



- **Ideological Investigation of Iranian President's Speech Interpretation in the UN: English Interpretation of Press TV Channel of Iran and France 24 of France**  
Omid Jafari / 20
- **The Effect of Strategy-Based Instruction on EFL Writing Performance and Self-Regulated Learning**  
Jalil Fathi, Behnam Feizollahi / 44
- **The Effect of Classroom Discourse-based Language Games on Children's Vocabulary Size**  
Fredows Aghagolzadeh, Ardeshir Malekimoghaddam, Fatemeh Moazzeni / 61
- **Relative Chronology of Sound Changes in Iranian Languages**  
Esfandiar Taheri / 80
- **The Narrative Analysis of the "Persians" by Aeschylus based on Roland Barthes' Structural Viewpoint**  
Mohammadreza Pashaei, Hojjat Kajani Hesari / 103
- **The Structure and Discourse Analysis of Acknowledgments in Persian M.A. and Ph.D. Dissertations**  
Ali Reza Gholi Famian, Yaghoob Naebi / 126
- **A Constructional Study of the Compounds of Body Part "Sar" (head) in Persian**  
Ava Imani, Adel Rafiei / 158
- **Translation of Slang in Diaries of a Wimpy Kid and The Brilliant World of Tom Gates Novels**  
Fatemeh Zand, Fatemeh Zahra Nazari Robati / 181
- **The Mainstream Discourse Analysis in Short Stories of Xenon Ayub (Case Study: Al-Changiya)**  
Jahangir Amiri, Shiva Sadeghi, Nouroddin Parvin / 208
- **The Process of Acquiring Antonym Words in Persian Speaking Children**  
Ehsan Saeidzadeh, Rahimeh Rouhparvar, Nahid Fakhreshafaei / 231
- **The Optimality Theory Approach to "Partial Prefixed Reduplication" in Persian**  
Leila Rahmati Nejad, Faezeh Arkan, Tahmineh Heidarpour Bidgoli / 263
- **Development and Preliminary Implementation of Adults Reading Comprehension Placement Test: Evidence from MA Students of University of Guilan**  
Sārānā Ghavāmi Lāhij, Maryam Dānāye Tous, Abdorrezā Tahri, Ali Rabi / 295
- **A Study on Reading Proficiency of First Grade Students at Turkish-Persian Bilingual and Persian Monolingual Regions**  
Reza Kalantari, Ahmad Ramezani, Asadollah Khadivi / 323
- **A Comparative Study of the Efficacy of Teacher and Peer Online Written Corrective Feedback on Second Language Learners' Writing Improvement**  
Mohammad Hamed Hoomanfar, Mohammad Rahimi / 351
- **Persian Basic Words based on Newspaper Texts**  
Reza Morad Sahraei, Amirhossein Mojiri Foroushani, Morvarid Talebi / 377