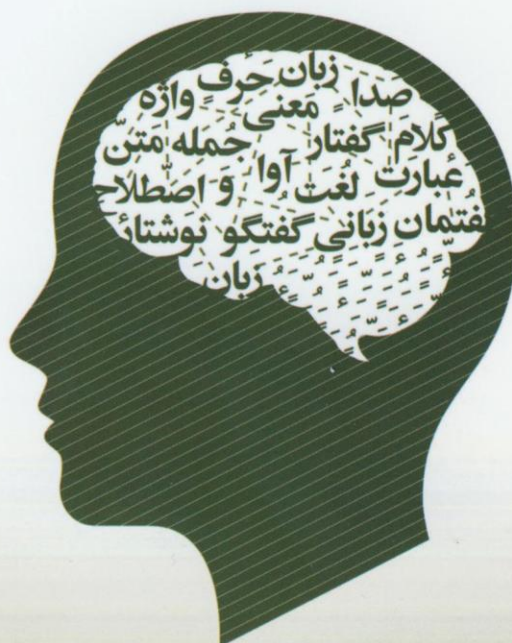


مجله زبانشناسی گویش‌های خراسان

علمی-پژوهشی / (زبان و ادبیات)

سال ششم / شماره ۱ / شماره پیاپی ۱۰، بهار و تابستان ۱۳۹۳

۱۶۴/۱/۱۰



۱-۲۳	روند رشد کاربرد ابزار انسجام دستوری در کودکان فارسی‌زبان ایران محرابی ساری، دکتر محمد دبیر مقدم
۲۵-۴۸	بررسی قانون مجاورت هجا در واژه‌های بسیط زبان فارسی دکتر عالیه کرد زعفرانلو کامپوزیا، دکتر فردوس آقاگل‌زاده، سکینه نویدی باغی
۴۹-۶۷	کاربرد مشخصه‌های صرفی، نحوی و بافتی در فرایند رشد مفهومی کودک دکتر شهلا رقیب دوست، الهه طاهری قلم‌نو
۶۹-۹۶	مقایسه‌ی دانش زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی استان خوزستان و دانش‌آموزان یک-زبانه‌ی استان فارس در مقطع چهارم متوسطه: رویکردی شناختی دکتر علی فیاضی، دکتر رحمان صحراگرد، دکتر بلقیس روشن، دکتر بهمن زندی
۹۷-۱۲۰	بررسی زبان‌شناختی گویش محمدی جبالبارز کرمان دکتر محمد مطلیبی، سارا کردستانی
۱۲۱-۱۴۲	بررسی تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] یا [o] در گویش فردوسی در چارچوب نظریهٔ بهینگی دکتر بشیرجم، مرضیه تیموری
۱۴۳-۱۶۴	بررسی و تحلیل جملات بیان‌کننده درد در زبان فارسی با استفاده از مدل هلیدی دکتر امیر محمدیان، دکتر اعظم استاجی، دکتر شهلا شریفی، دکتر محمدرضا پهلوان‌نژاد



سال ششم، شماره ۱
شماره پیاپی ۱۰، بهار و تابستان ۱۳۹۳

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان
دانشگاه فردوسی مشهد
(علمی - پژوهشی)

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسؤول: دکتر سید حسین فاطمی

پشتیبانی: معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشکده ادبیات و علوم انسانی

سر دبیر: دکتر مهدی مشکوه‌الدینی

اعضای هیأت تحریریه:

دکتر عباس علی آهنگر (دانشیار دانشگاه سیستان و بلوچستان)	دکتر مصطفی عاصی (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)
دکتر علی خزاعی فرید (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر محمد عموزاده مهدیرچی (دانشیار دانشگاه اصفهان)
دکتر جلال رحیمیان (استاد دانشگاه شیراز)	دکتر مهدی مشکوه‌الدینی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر رضا زمردیان (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)	دکتر افضل وثوقی (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)

مقالات نمودار آرای نویسندگان است و به ترتیب وصول و تصویب درج می‌شود.

مدیر اجرایی: دکتر شهلا شریفی

ویراستار علمی و ادبی: دکتر سید محمد حسینی معصوم

ویراستار انگلیسی: دکتر عطیه کامیابی گل

کارشناس اجرایی مجله: مرضیه دهقان

حروفچین و صفحه‌آرا: ویدا خنتان

شمارگان: ۵۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳

تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۲۳

بها: داخل کشور: ۲۰۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

E-mail: lj@um.ac.ir

نشانی اینترنتی: <http://jlkd.um.ac.ir/index.php/lj>

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان
دانشگاه فردوسی مشهد
(علمی - پژوهشی)

این مجله براساس مجوز شماره ۳۷۲/۶۰۱۱/۳ مورخ ۱۳۹۰/۴/۲۹
کمیسیون نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری منتشر
می‌شود.

سال ششم، شماره ۱
شماره پیاپی ۱۰، بهار و تابستان ۱۳۹۳
(تاریخ انتشار این شماره: پاییز ۱۳۹۳)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)

داوران این شماره به ترتیب حروف الفبا

۱. دکتر اعظم استاجی (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۲. دکتر محرم اسلامی (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه زنجان)
۳. دکتر محمود الیاسی (استادیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۴. دکتر علی ایزانلو (استادیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۵. دکتر سید محمد حسینی معصوم (استادیار زبانشناسی، دانشگاه پیام نور)
۶. دکتر مسعود خوش سلیقه (استادیار زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۷. دکتر شهلا شریفی (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۸. دکتر لیلا عرفانیان قونسولی (استادیار زبانشناسی، دانشگاه غیرانتفاعی بینالود)
۹. دکتر علی علیزاده (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۰. دکتر بتول علی نژاد (دانشیار زبانشناسی، دانشگاه اصفهان)
۱۱. دکتر جلیل الله فاروقی هندوالان (استادیار زبانشناسی، دانشگاه بیرجند)
۱۲. دکتر مهدی مشکوةالدینی (استاد زبانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد)

برگ درخواست اشتراک
مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان دانشگاه فردوسی مشهد

- ۱- برای اشتراک یک ساله مجله مبلغ ۴۰,۰۰۰ ریال به حساب ۴۲۵۲۹۶۳۸ عواید اختصاصی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد نزد بانک تجارت شعبه دانشگاه مشهد(کد: ۴۲۵۰) واریز کنید.
- ۲- برگ اشتراک را همراه با اصل فیش بانکی به نشانی: مشهد مقدس، میدان آزادی، پردیس دانشگاه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دفتر مجله، ارسال نمایید.
- ۳- در صورت تغییر آدرس، مراتب را به‌وسیله نامه یا ایمیل به اطلاع امور مشترکین مجله برسانید.
- ۴- در صورت تمایل به دریافت شماره های قبلی، با ما مکاتبه و یا با شماره تلفن: ۳۳-۸۷۹۶۸۲۹ تماس حاصل فرمایید.

نام:	نام خانوادگی	مؤسسه:
شغل:	میزان تحصیلات:	سن:
نشانی:		
کد پستی:	صندوق پستی:	
نمبر:	شماره تلفن:	
		Email:

راهنمای شرایط تدوین و پذیرش مقاله

- ۱- مقاله به ترتیب شامل چکیده (حداکثر ۵ تا ۸ سطر، بر اساس معیارهای صحیح چکیده نویسی)، کلید واژه‌ها (حداکثر ۵ واژه و یا عبارت)، مقدمه، پیشینه تحقیق، تجزیه و تحلیل و بررسی داده‌ها و نتیجه‌گیری، باشد. مجله از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۲۰ صفحه A4 تایپ شده ۲۳ سطر) معذور است.
- ۲- مشخصات نویسنده یا نویسندگان: نام و نام خانوادگی، مرتبه دانشگاهی عضو علمی متخصص زبانشناسی، نام و نام خانوادگی دانشجوی دکتری زبانشناسی، نام دانشگاه متبوع، نشانی، تلفن و دورنگار در صفحه جداگانه بیاید.
- ۳- ارسال مقاله به صورت تایپ شده با قلم لوتوس ۱۳ در برنامه word، مطابق با معیارهای مندرج در این راهنما از طریق پست الکترونیکی و یا پست معمولی ممکن است. cd مقاله الزامی است. مقاله‌های دریافتی بازگردانده نمی‌شود.
- ۴- ارسال چکیده انگلیسی (۵ تا ۸ سطر)، در صفحه جداگانه، که شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان و مؤسسه/ مؤسسات متبوع نیز باشد، الزامی است.
- ۵- منابع مورد استفاده در متن، در پایان مقاله و براساس ترتیب الفبایی نام خانوادگی نویسنده/ نویسندگان به شرح زیر آورده شود.

کتاب: نام خانوادگی، نام. (نویسنده/ نویسندگان). (تاریخ انتشار). نام کتاب. محل نشر: نام ناشر.

• کتاب ترجمه شده: نام خانوادگی، نام. (نویسنده/ نویسندگان). نام و نام خانوادگی. مترجم. (تاریخ انتشار). محل نشر: نام ناشر.

• مقاله: نام خانوادگی، نام. (نویسنده یا نویسندگان). «عنوان مقاله داخل دوگوشه». نام نشریه (ایتالیک). دوره/ سال. شماره. شماره صفحات مقاله.

• مجموعه‌ها: نام خانوادگی، نام. (نویسنده یا نویسندگان). تاریخ انتشار. «عنوان مقاله (داخل دوگوشه)». نام ویراستار یا گردآورنده. نام مجموعه مقالات (ایتالیک). محل نشر: نام ناشر، شماره صفحات مقاله.

• پایگاه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام نویسنده، آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در سایت اینترنتی، عنوان موضوع (داخل دوگوشه)، نام و نشانی پایگاه اینترنتی به صورت ایتالیک.
- ۶- ارجاعات در متن مقاله میان دو هلال (نام مؤلف، سال انتشار، شماره صفحه یا صفحات مورد نظر) نوشته شود. در مورد منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی عمل شود. نقل قولهای مستقیم بیش از ۴۰ واژه به صورت جدا از متن با تورفتگی (نیم سانتی‌متر) از دو طرف درج شود.
- ۷- برابری لاتین در پانویس درج شود.
- ۸- مقاله نباید در هیچ یک از مجله‌های داخل یا خارج از کشور و یا در مجموعه مقاله‌های همایش‌ها چاپ شده باشد. نویسنده/ نویسندگان موظفاند در صورتی که مقاله آنان در جای دیگری چاپ شده و یا پذیرش چاپ آن تأیید شده است، موضوع را به اطلاع دفتر مجله برسانند.
- ۹- مجله فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی (نحو، آواشناسی، واج‌شناسی، ساختار، معناشناسی، تحلیل گفتمان، زبان‌شناسی تاریخی، جامعه‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان، و گویش‌های خراسان) و حاصل پژوهش نویسنده یا نویسندگان عضو هیأت علمی زبانشناسی دانشگاه‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی عالی و دانشجویان دوره دکتری زبانشناسی در خصوص مقاله‌های مستخرج از پایان‌نامه دکتری، باشد. مقاله‌های مربوط به فرهنگ و زبانهای باستانی، ترجمه و آموزش زبان دوم، در حوزه موضوع‌های این مجله نمی‌باشد.
- ۱۰- مجله در ویراستاری مقاله آزاد است.
- ۱۱- نویسنده یا نویسندگان نسبت به آراء، نظریات و مطالب ارائه شده در مقاله خود مسؤول هستند.
- ۱۲- نویسندگان می‌توانند مقاله‌های حاوی نوآوری علمی - پژوهشی خود را به نشانی دفتر مجله یا پست الکترونیکی به نشانی um.ac.ir |j ارسال کنند.
- ۱۳- پذیرش مقاله با شورای هیأت تحریریه مجله است.

فهرست مندرجات

صفحه		
۱-۲۳	ایران محرابی ساری دکتر محمد دبیر مقدم	روند رشد کاربرد ابزار انسجام دستوری در کودکان فارسی زبان
۲۵-۴۹	دکتر عالیہ کرد زعفرانلو کامبوزیا دکتر فردوس آفاگل زاده سکینه نویدی باغی	بررسی قانون مجاورت هجا در واژه‌های بسیط زبان فارسی
۵۱-۶۷	دکتر شهلا رقیب دوست الهه طاهری قلعه‌نو	کاربرد مشخصه‌های صرفی، نحوی و بافتی در فرایند رشد مفهومی کودک
۶۹-۹۶	دکتر علی فیاضی دکتر رحمان صحراگرد دکتر بلقیس روشن دکتر بهمن زندی	مقایسه‌ی دانش زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی استان خوزستان و دانش‌آموزان یک‌زبانه‌ی استان فارس در مقطع چهارم متوسطه: رویکردی شناختی
۹۷-۱۲۰	دکتر محمد مطلبی سارا کردستانی	بررسی زبان‌شناختی گویش محمدی جبالبارز کرمان
۱۲۱-۱۴۲	دکتر بشیرجم مرضیه تیموری	بررسی تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] یا [o] در گویش فردوسی در چارچوب نظریهٔ بهینگی
۱۴۳-۱۶۴	دکتر امیر محمدیان دکتر اعظم استاجی دکتر شهلا شریفی دکتر محمدرضا پهلوان نژاد	بررسی و تحلیل جملات بیان‌کننده درد در زبان فارسی با استفاده از مدل هلیدی

ایران محرابی ساری (دانشجوی دکتری زبانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران، نویسندهٔ مسؤول)^۱
دکتر محمد دبیر مقدم (استاد زبانشناسی دانشگاه علامه طباطبائی تهران، ایران)^۲

روند رشد کاربرد ابزار انسجام دستوری در کودکان فارسی‌زبان

چکیده

پژوهش حاضر درچارچوب نظریه انسجام هلیدی و حسن^۱ (۱۹۷۶)، توانایی سازماندهی روایی کودکان فارسی‌زبان را با به‌کارگیری روش تجربی- میدانی مورد بررسی و مقایسه قرار داده است. به این منظور، پانزده کودک، هشت پسر و هفت دختر چهار تا هفت سال در یک مهدکودک در غرب تهران انتخاب و گزینش شدند. سپس به منظور بررسی عملکرد این کودکان در سازماندهی گفتمان از طریق بکارگیری ابزار انسجام دستوری، دو آزمون بازگویی و تولید داستان با استفاده از دو کتاب مصور کودک اجرا گردید و با در نظر گرفتن رشد انسجام دستوری، داستانهای آنها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. هدف اصلی این تحقیق آن بوده است که با ارزیابی توانایی سازماندهی گفتمان روایی در کودکان فارسی‌زبان به شناخت و ارزیابی بهتری از توانش گفتمانی آنها دست یابیم. بر پایه یافته‌های این تحقیق می‌توان گفت که اولاً کودکان در هر سه گروه سنی قادر به به‌کارگیری صحیح ابزارهای انسجام دستوری به‌منظور سازماندهی داستان-های خود هستند. نتیجه دیگر این که تمامی گروه‌های سنی از میان زیرمجموعه‌های انسجام دستوری (ارجاع، جانشینی، حذف) در هر دو آزمون بیشتر تمایل به کاربرد ارجاع دارند و در نهایت، عملکرد کودکان در آزمون بازگویی داستان در مقایسه با آزمون تولید داستان به لحاظ تعداد بندها و مؤلفه‌های انسجام دستوری متفاوت می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: انسجام دستوری، سازماندهی روایی، گفتمان روایی، سازماندهی گفتمان،

رشد کاربرد انسجام در کودکان

1 Halliday & Hasan

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۳/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۱۰

2- dabirmoghaddam@yahoo.com

1- iran_mehrabi@yahoo.com

۱. مقدمه

رشد زبانی فرایندی پیچیده است که خیلی زود در زندگی انسان رخ می‌دهد و زبانشناسان تنها توانسته‌اند تا حدی از ماهیت آن آگاه شوند. به طور کلی می‌توان گفت کودکان نظام زبانی خود را قدم به قدم به وجود می‌آورند. (هیکن،^۱ ۱۹۹۵: ۱۸). سن بنا به دلایل طبیعی، همواره یک عامل اصلی در مطالعات مربوط به فراگیری زبان اول بوده است. بیشتر مطالعات زبان‌آموزی کودک متمرکز بر سال‌های اولیه این فراگیری بوده‌اند که با توجه به این واقعیت که کودک اساس و هسته اصلی زبان اول خود را خیلی زود در زندگی فرامی‌گیرد، این رویکرد بسیار طبیعی به نظر می‌رسد. کودکان در روند رشد و طی گذر از دوره نوزادی، مهارت‌های اجتماعی و شناختی خود را گسترش می‌دهند و این امر باعث می‌شود تا رفته رفته به واحدهای معنادار زبانی دست یابند. آنها از حدود چهار الی هفت سالگی قادرند گفتمان منسجم را تولید کنند. این فراگیری در دوران مدرسه و پس از آن همچنان ادامه می‌یابد (لیون و پلانک^۲، ۲۰۰۶: ۳۷۶). در واقع، رشد زبان در بسیاری از جنبه‌های مهم زبانی در سرتاسر سال‌های مدرسه ادامه می‌یابد و حتی در بزرگسالی نیز به طور کامل پایان نمی‌یابد. در این رابطه، می‌توان به برخی جنبه‌های خاص ساختار و کاربرد زبان اشاره نمود که تا بعد از پنج سالگی نیز به رشد خود ادامه می‌دهند، به ویژه جنبه‌های گفتمانی که تا مدت‌های مدید به طور مداوم و دوباره سازمان‌دهی می‌شوند (هیکن، ۱۹۹۵: ۳۳). در واقع یکی از مشخصه‌های مهم رشد زبانی، مهارت فزاینده کودکان در حوزه گفتمان است که بر طبق نظر کارمیلوف-اسمیت^۳ (۱۹۹۲: ۵۰)، مهمترین حوزه فراگیری زبان در مراحل بعدی رشد می‌باشد. در چند سال اخیر، محققان در حوزه فراگیری زبان کودک به طور فزاینده‌ای علاقمند به بررسی جنبه‌های معنانشناسی و کاربردشناسی شده‌اند. این علاقه فزاینده همسو با این درک پیش رفته که اکثر پدیده‌ها که معرف رشد زبانی کودک هستند، می‌توانند تنها زمانی تبیین یابند که عواملی فراتر از

1 Hickman

2 Lieven & Plank

3 Karmiloff & Smith

سطح جمله یعنی در سطح متن در نظر گرفته شوند. این همان بررسی گفتمان است و مطالعه آن، در قلمرو کاربردشناسی زبان لحاظ می‌شود، چرا که دربرگیرنده کاربردهای متفاوت جملات، در فرایند تبادل اطلاعات افراد است. به‌طورکلی بخشی از علم کاربردشناسی نیز، دانستن اصولی است که حاکم بر چگونگی سازماندهی اطلاعات در قالب مجموعه‌ای از جملات مرتبط با هم و به منظور منسجم یا مرتبط‌کردن بخشهایی از یک متن مانند داستان است. به‌بیانی‌دیگر، در طول فراگیری زبان، بخش مهمی از دانش زبانی که کودکان نیازمند فراگیری آن هستند، توانایی سازماندهی یک گفتمان می‌باشد و این توانایی یکی از مؤلفه‌های ضروری دانش رشدی کودک است. می‌توان گفت سازماندهی گفتمانی یکی از مسائل کانونی تحلیل گفتمان می‌باشد و اشاره به مجموعه روابطی دارد که میان واحدهای متن و نیز بین هر واحد از متن و کل متن برقرار است.

حال پرسش این تحقیق آن است که اساساً بازنمایی مهارت‌های گفتمانی که انسجام دستوری از جمله آنها می‌باشد، در کودکان رده‌های سنی چهار تا ۷ هفت سال فارسی‌زبان چگونه است و این که عملکرد کودکان در این رده سنی به لحاظ سازماندهی گفتمانی، هنگام بازگویی داستان در مقایسه با تولید داستان که دربرگیرنده گفتمان فی‌البداهه کودک می‌باشد، چه تفاوتها یا شباهتهایی دارد؟ به منظور پاسخ به پرسش‌های بالا، دو آزمون بازگویی داستان و تولید داستان توسط پژوهشگر صورت پذیرفت و نقش متغیر سن در میزان عملکرد این کودکان مورد بررسی قرار گرفت.

۲. پیشینه پژوهش

کردبچه (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی تأثیر قصه‌گویی بر انسجام و پیوستگی دست‌نوشته‌های دانش‌آموزان دبستانی پرداخته و به این نتیجه رسیده است که گفتمان روایی دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی دارای انسجام و پیوستگی لازم بوده، چرا که انسجام و پیوستگی در سنین پایین‌تر در گفتمان آنها شکل گرفته و گذراندن یک دوره دو ماهه قصه‌گویی تأثیر محسوسی در انسجام و پیوستگی داستان‌های آنان نداشته‌است.

معصومی (۱۳۹۱) در مطالعه خود به تأثیر قصه‌گویی بر انسجام و پیوستگی گفتمان گفتاری کودکان دبستانی پرداخته و به این نتیجه رسیده است که گفتمان گفتاری کودکان

دارای انسجام و پیوستگی بوده و گذراندن یک دوره دوماهه قصه‌گویی تأثیر محسوسی در انسجام و پیوستگی گفتمان گفتاری آنان نداشته‌است.

هرست^۱ (۱۹۹۰) در مطالعه‌ای که با استفاده از تقسیم‌بندی هلیدی و حسن از ابزارهای انسجامی در سه گروه سنی شش، ده و دوازده سال انجام داد به این مسأله می‌پردازد که آیا تفاوتی در شیوه‌های کاربرد انسجام با توجه به عامل سن وجود دارد یا خیر. بنابر یافته‌های پژوهش وی، تفاوت چندانی در کاربرد این ابزارها میان این گروه‌های سنی وجود ندارد.

لیپر^۲، (۱۹۹۱) نیز در مقاله‌ای به بررسی گفتمان کودک با همسالانش با در نظر گرفتن متغیر سن و جنسیت آنها، به علل و عوامل رشدی، بافتی و نیز جنسیتی تأثیرگذار در گفتمان کودکان پرداخته و به این نتیجه رسیده‌است که عامل جنسیت در گفتمان‌های مدنظر او چندان تأثیر نداشته، در حالیکه عامل سن در آن گفتمانها به وضوح خود را نشان داده‌است.

جی^۳ (۱۹۹۷) به شباهت‌ها و تفاوت‌های مشاهده‌شده در رویکردهای فردی نسبت به سازماندهی داستان به لحاظ زبانشناختی در پنج گروه سنی چهار، شش، هشت و ده سال و نیز یک گروه سنی بزرگسال پرداخته‌است. تحلیل‌های او نشان می‌دهند که با توجه به عامل سن، عملکرد و توانایی افراد در سازماندهی داستان‌های آنها متفاوت بوده‌است.

هندریکسون و شاپیرو^۴، (۲۰۰۱) نیز به بررسی تفاوت‌های سنی و جنسیتی در تولیدات روایی کودکان پرداخته و به این نتیجه رسیده‌اند که تا قبل از پنج سالگی توانایی قصه‌گویی در کودکان متأثر از بافت استخراج قصه می‌باشد. براساس نتایج این پژوهش داستان‌های دختران غالباً منسجم‌تر از داستان‌های پسران بوده‌است. از سویی دیگر داستان‌های دختران نیز نسبت به داستان‌های پسران طولانی‌تر است.

وینگ^۵، (۲۰۰۲) در پژوهشی نشان داد سن و ابزار استخراج داستان تأثیر بسزایی در کاربرد حروف ربط به عنوان یکی از ابزارهای انسجامی دارد و یافته دیگر در این پژوهش این است که سن نسبت به ابزار، عامل مهمتری در کاربرد این حروف می‌باشد

1 Hurst

2 Leaper

3 Jey

4 Hendrickson & Shapiro

5 Wing

چنگ^۱ (۲۰۰۴) در پژوهشی به میزان و نوع رشد در داستان‌های کودکان چینی زبان در یک بازه‌ی ۹ ماهه پرداخته و به این نتیجه رسیده‌است که بر اثر گذر زمان و رشد سن، این کودکان مؤلفه‌های داستانی بیشتری از جمله اطلاعات و نقش‌نماهای زمانی را در داستان‌های شخصی خود گنجانده‌اند.

ریکارد و کلی^۲ (۲۰۰۵) نیز به کاربرد ابزارهای انسجام برای معرفی شخصیت‌های داستانی توسط کودکان با در نظر گرفتن عامل سن پرداخته و به این نتیجه رسیده‌است که نوع ابزار انسجام با رشد سن تغییر می‌یابد.

در همین راستا ما نیز در این مقاله تلاش می‌کنیم تا در قالب انگاره انسجامی معرفی شده از سوی هلیدی و حسن (۱۹۷۶)، گفتمان روایی کودکان طبیعی فارسی زبان را مورد بررسی قرار دهیم تا از رهگذر آن به میزان رشد توانش روایی و نیز توانایی سازماندهی گفتمان با استفاده از ابزار انسجام دستوری که شامل ارجاع، جانمایی و حذف می‌باشد، در کودکان ۴ تا ۷ سال دست یابیم. انتظار آن است که همزمان با رشد سن، کودکان در به‌کارگیری این ابزار برای ایجاد انسجام مهارت بیشتری پیداکنند. همچنین کودکان هنگام بازگویی داستان نسبت به زمانی که با استفاده از تصاویر، داستانی را خلق می‌کنند، داستان‌های طولانی‌تر با ابزارهای انسجامی بیشتر تولید نمایند.

۳. مبانی نظری

شاید بتوان گفت اولین طلایه‌های مطالعات پیرامون تحلیل گفتمان کودک از زمانی آغاز گردیده‌است که افرادی مانند تریپ و کرنن^۳ (۱۹۷۷) پژوهش‌هایی درباره گفتمان کودک انجام دادند. از آن زمان تا کنون، حوزه‌ی گفتمان کودک دچار تغییرات زیادی شده‌است. در واقع، محققان با گرایش به سوی یک رویکرد گفتمان-بنیاد، در مطالعات خود تغییر جهت زیادی به‌وجود آورده‌اند؛ به این معنا که فراگیری اصول کاربردشناختی از سوی کودک در

1 Chang

2 Rickard & Kelly

3 Tripp & Kernan

کانون توجه آنها قرار گرفته است. رویکرد اولیه گفتمان کودک به عنوان یک رویکرد جدید در برابر مطالعات سنتی فراگیری زبان قرار گرفته است و توجه آن معطوف به این موضوع است که چگونه کودک می‌تواند بر محدودیت‌های نظام دستوری ناقص و ناکافی خود فائق‌آید و متن تولید نماید. در واقع، می‌توان گفت پژوهش‌های تریپ و کرنن در سال ۱۹۷۷ و نیز شفلین و گیل‌مور^۱ در سال ۱۹۷۹ حرکتی به سوی فعالیت‌هایی شایان توجه در حوزه مطالعات زبان کودک بوده‌اند. بعد از این پژوهش‌ها، محققان از ملاحظات صرفاً روانشناختی زبان به سوی مطالعاتی درباره یادگیری بافت-بنیاد^۲ گرایش پیدا کردند؛ یعنی گفتمان کودک در محیط‌ها، فعالیت‌های طبیعی و موقعیتهای روزمره مورد توجه آنان قرار گرفت (گامپرز و کایراتسیز^۳، ۲۰۰۳).

مطالعه گفتمان، به‌طور کلی، در قلمرو کاربردشناسی زبان لحاظ می‌شود، چرا که دربرگیرنده کاربردهای متفاوت جملات در فرایند تبادل اطلاعات افراد است. بخشی از علم کاربردشناسی، دانستن اصولی است که حاکم بر چگونگی سازماندهی اطلاعات در قالب مجموعه‌ای از جملات مرتبط با هم و به منظور منسجم یا مرتبط کردن بخش‌هایی از یک متن مانند داستان است. توانایی سازمان‌دهی گفتمانی جزء لازم دانش در حال رشد کودک است که در طول فراگیری زبان اول تحقق می‌یابد. محققان میان توانش زبانی که توانایی تولید و درک جملات معنا دار می‌باشد و توانش ارتباطی که توانایی بکار بردن صحیح آن جملات در تعاملات اجتماعی است، تمایز قائل می‌شوند (هایمز^۴، ۱۹۷۲: ۱۰). دستیابی به 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 تاجایی که ممکن است هنگام صحبت کردن

1 Schieffelin & Gilmore

2 context-based

3 Gumperz & Kyratzis

4 Hymes

درباره ماهیت‌ها و وقایعی که در موقعیت بلافصل گفتار او نیستند، به بافت زبانی تکیه کند (هیگمن، ۲۰۰۷: ۷۸).

نوعی گفتمان که کودک از سه‌سالگی قادر به تولید آن است، داستان‌گویی است که خود منبعی غنی در انعکاس توانایی‌های زبانی، کاربردشناختی و شناختی کودکان به‌شمار می‌رود، از جمله این توانایی‌ها می‌توان به توانایی توالی‌دادن به رخدادها، انتقال عقاید و ایجاد متنی منسجم با به‌کارگیری نقش‌نماهای زبانی اشاره نمود (پول و اسمیت^۱، ۱۴: ۱۹۹۳) بررسی عملکرد کودک هنگام داستان‌گویی می‌تواند حوزه وسیعی از توانایی‌های زبانی فراتر از جمله مانند سازماندهی جملات درون یک متن و نیز کاربرد ابزارهای زبانی برای منسجم‌ساختن آن متن را دربرگیرد (لایلز، ۱۹۸۵؛ مریت و لایلز^۲، ۱۹۸۹) و نیز شاخص معتبری در ارزیابی مهارت‌های پیچیده زبانی، مانند مهارت‌های کاربردشناختی در درازمدت، حتی در میان کودکان کم‌سن می‌باشد (باتینگ^۳، ۲۰۰۲). هادسن و شاپیرو (۱۹۹۱) معتقدند که داستان‌گویی ابتدائی‌ترین و اولین شکل گفتمان پیوسته در کودکان است. به بیانی دیگر، داستان‌ها نمایانگر یک نوع گفتمان هستند که خیلی زود ظاهر می‌شوند؛ به این معنا که حتی یک کودک دوونیم-ساله هم قادر به تولید یک داستان ابتدائی می‌باشد و این توانایی براساس مطالعات زیادی تا بزرگسالی همچنان ادامه می‌یابد (اپل‌بی^۴، ۱۹۷۸). می‌توان گفت تولید یک داستان به‌لحاظ معناشناختی منطقی و معنادار و نیز به‌لحاظ زبانی منسجم، کار دشواری است که فراگیری آن به زمان زیادی نیاز دارد، چرا که نیازمند تلفیق و ادغام مهارت‌های زبانی و اجتماعی، و در نتیجه یکی از پیچیده‌ترین مهارت‌ها در توانایی‌های زبانی است (پول و اسمیت، ۱۹۹۳).

گفتمان روایی کودک از ابعاد متفاوتی قابل بررسی است که یکی از آنها چگونگی سازماندهی گفتمان و ایجاد انسجام از سوی کودک است. کودک پس از آنکه اصول کاربردشناختی‌ای را که حاکم بر چگونگی سازماندهی اطلاعات در جملات می‌باشد و نیز

1 Paul & Smith

2 Meritt & Liles

3 Botting

4 Applebee

ایجاد یک گفتمان منسجم را ممکن می‌سازد، فرامی‌گیرد، در واقع توانش ارتباطی را بدست آورده است. توانش ارتباطی همچون توانش نحوی، در مسیر رشدی شکل گرفته و تکوین می‌یابد. در واقع، یکی از سه مؤلفه توانش ارتباطی، توانش گفتمانی است و دو مؤلفه دیگر آن شامل مؤلفه‌های دستوری و جامعه‌شناختی زبان هستند که با موضوع این پژوهش ارتباطی ندارند. توانش گفتمانی عموماً اصطلاحی است که اشاره به توانایی فهم و نیز بیان فرد در یک زبان خاص دارد و یا به عبارتی، توانایی درک و خلق صورت‌های زبانی طولانی‌تر از جمله است. پیش فرض این است که سن عامل اساسی در رشد توانش گفتمانی کودکان بشمار می‌آید. یکی از عوامل مؤثر دیگر در ایجاد یک گفتمان منسجم، معنادار و قابل فهم، نیاز شناختی مورد نیاز تولید آن نوع گفتمان است. کودکان معمولاً در تکلیف‌هایی که بارشناختی کمتری دارند، بهتر عمل می‌کنند (برمن و اسلابین، ۱۹۹۴: ۱۰۵). به عنوان نمونه گفتن یک قصه از یک کتاب مصور به نظر نمی‌رسد که به لحاظ شناختی چندان دشوار و پرزحمت باشد، چرا که تصاویر، در ساختار بندی گفتمان، کودک را یاری می‌کنند. در مقایسه، بازگویی داستان، به دلیل نیاز حافظه برای یادآوری اطلاعات، می‌تواند بار شناختی را افزایش دهد (هدبرگ و وست‌بای^۱، ۱۹۹۳: ۲۳). عامل مؤثر دیگر در گفتمان، محتوای اطلاعات می‌باشد. کودکان هنگام انتقال اطلاعات جدید نسبت به زمانی که اطلاعات تکراری را منتقل می‌کنند، دارای انگیزه بیشتری برای ارتباط برقرار کردن می‌باشند.

۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر توانایی سازماندهی گفتمان پانزده کودک فارسی زبان را در دو آزمون بازگویی و تولید داستان مورد بررسی و مقایسه قرار داده است. این پژوهش به روش تجربی و میدانی انجام شده است و ارزیابی داده‌ها به طریق توصیفی-تحلیلی صورت گرفته است و آزمودنی‌های مورد نظر این تحقیق در یک مهدکودک در غرب تهران انتخاب شده‌اند. آزمونگر پس از بررسی پرونده ۴۰ کودک، ۲۵ کودک در سه گروه سنی ۴-۵، ۵-۶ و ۶-۷ سال را

1 Hedberg and Westbye

انتخاب کرده و به‌عنوان آزمودنی‌های نهایی این پژوهش در نظر گرفته است. پس از اجرای یک آزمون آزمایشی، ۲۰ آزمودنی انتخاب شد که البته با اجرای آزمون اصلی داستانهای ۱۵ کودک جهت بررسی متغیرهای مورد نظر این پژوهش انتخاب گردید.

۴. ۱. آزمودنی‌ها

با توجه به اهداف این بررسی، سه گروه سنی ۴-۵، ۵-۶ و ۶-۷ سال، در هر گروه ۵ نفر، آزمودنی‌های این پژوهش را تشکیل دادند. معیار پذیرش هر کودک سطح هوشی طبیعی و نیز توانائی شنیداری، کلامی و زبانی طبیعی بوده است. کودکان با کمک مدیر و مربیان یک کودکستان در غرب تهران انتخاب شدند. طبق گزارش مربی و مدیر مهد کودک، هیچ یک از این کودکان دارای نقص یا ناتوانی خاصی نبودند و از سطح اجتماعی متوسط برخوردار بودند. توصیف و شرح آزمودنی‌ها در جدول شماره ۱ به طور خلاصه آمده است:

جدول ۱- آزمودنی‌های این مطالعه بر پایه سن

گروه سنی	میانگین سن	تعداد	دختر	پسر
۴-۵ سال	۴/۶	۵	۱	۴
۵-۶ سال	۵/۵	۵	۴	۱
۶-۷ سال	۶/۵	۵	۲	۳

۴-۲- محرک‌ها

دو کتاب داستان از گروه سنی ب (رنگی) برای استخراج داستان از کودکان مورد استفاده قرار گرفت. کتاب اول با نام *مملی میخواد دکتر بشه* از انتشارات *ندای شریف* برای بازگوئی داستان استفاده شد و کتاب دوم برای تولید داستان با عنوان *تی پی گنجشک کوچولو* از انتشارات *ساویز به‌کاررفت* که هر دو این کتاب‌ها برای آزمودنی‌های پیش دبستانی مناسب به نظر می‌رسیدند. تعداد کل ابزارهای انسجامی در هر دو کتاب تقریباً یکسان بودند. همچنین هر دو کتاب دارای تعداد یکسان تصاویر رنگی، رخدادهای متوالی و زنجیره‌ای بودند، با این مبنا که تعداد ابزارهای انسجامی استخراج شده یکسان باشند. داستان‌های کودکان با استفاده از یک

دستگاه ضبط صوت خبرنگاری ضبط شد و سپس جهت تحلیل داده‌ها به صورت نوشتاری پیاده شد و به صورت بندهای مجزا تفکیک گردید. سپس در قالب ابزار انسجام دستوری هلیدی و حسن (۱۹۷۶) که شامل سه مؤلفه «ارجاع»، «جانشینی» و «حذف» می‌شود، تمامی ابزارهای انسجام دستوری در این داستان‌ها تفکیک، شمارش و مورد تحلیل آماری واقع شد.

۵. تحلیل داده‌ها

۵.۱. تحلیل داده‌های آزمون بازگویی داستان

با بررسی و محاسبه داده‌های به دست آمده از آزمون بازگویی داستان، میانگین، درصد، انحراف معیار و تراکم زیرمجموعه‌های انسجام دستوری که شامل «ارجاع»، «جانشینی» و «حذف» می‌شود، محاسبه و در جدول‌های (۲)، (۳) و (۴) ارائه گردیده است.

۵.۱.۲. کاربرد ارجاع

بر اساس جدول (۲)، میانگین کاربرد «ارجاع» در میان کودکان ۴-۵ سال ۱۱/۸ (۵۹ بار در ۸۹ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ سال ۱۷/۸ (۸۹ بار در ۹۳ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ سال ۲۱ (۱۰۵ بار در ۱۱۰ بند تولیدشده) است. این داده‌ها نشان‌دهنده آن است که تمامی گروه‌های سنی از ارجاع در داستان‌های خود بهره‌بردند. از سویی دیگر، می‌توان گفت میانگین کاربرد آن در گروه‌های سنی بزرگتر بیشتر بوده است که نشان از الگوی رشدی فزاینده در بین سه گروه سنی دارد.

نمونه کاربرد ارجاع: مامانش بهش گفتش بابابزرگتو اذیت نکن، اون اومده پیش ما تا ازش مراقبت کنیم. (آناهد، ۴/۴ساله)

جدول شماره (۲): کاربرد ارجاع در آزمون بازگویی داستان در سه گروه سنی

سن	تعداد آزمودنی‌ها	ارجاع	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۵۹	۱۱/۸	۰/۸۱	۵/۱۱	۰/۶۶	۸۹
۵-۶	۵	۸۹	۱۷/۸	۰/۸۹	۶/۹۶	۰/۹۵	۹۳
۶-۷	۵	۱۰۵	۲۱	۰/۹۲	۵/۳۶	۰/۹۵	۱۱۰

۵. ۱. ۳. کاربرد حذف

طبق داده‌های مندرج در جدول (۳)، میانگین کاربرد حذف در میان کودکان ۴-۵ سال (۱/۴ بار در ۸۹ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ سال (۱/۶ بار در ۹۳ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ سال (۵ بار در ۱۱۰ بند تولیدشده) می‌باشد. بررسی این داده‌ها نشان می‌دهند که کاربرد حذف در میان دو گروه سنی ۴-۵ سال و ۵-۶ سال تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارد و کودکان ۵-۶ سال تا حدی از میزان حذف بیشتری استفاده کرده‌اند. در مقابل با مقایسه عملکرد دو گروه سنی ۵-۶ و ۶-۷ سال درمی‌یابیم که در میزان کاربرد این ابزار در گروه سنی بزرگتر کاهش وجود دارد.

نمونه کاربرد حذف: آقای دکتر بهش گفت دیگه از این نخور. اون هم دیگه نخورد.

(محمدرضا، ۷/۵ ساله)

جدول شماره (۳): کاربرد حذف در آزمون بازگویی داستان در سه گروه سنی

سن	تعداد آزمودنی‌ها	حذف	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۷	۱/۴	۰/۰۹	۱/۰۱	۰/۰۷	۸۹
۵-۶	۵	۸	۱/۶	۰/۰۸	۱/۳۵	۰/۰۸	۹۳
۶-۷	۵	۵	۱	۰/۰۴	۰/۶۳	۰/۰۴	۱۱۰

۵. ۱. ۴. کاربرد جانشینی

مطابق داده‌های جدول (۴)، میانگین کاربرد جانشینی در میان کودکان ۴-۵ سال (۱/۲ بار در ۸۹ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ سال (۰/۴ بار در ۹۳ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ سال (۰/۶ بار در ۱۱۰ بند تولیدشده) می‌باشد. در واقع، این داده‌ها نشان می‌دهند میانگین کاربرد آن در میان آزمودنی‌های این پژوهش دارای سیر نزولی می‌باشد و هماهنگ با رشد سنی، کودکان بزرگتر از میزان جانشینی کمتری استفاده می‌کنند.

نمونه کاربرد جانشینی: می‌دونست اونا شکلات نیست خوردشون. (نازنین، ۸/۶ ساله)

جدول شماره (۴): کاربرد جانشینی در آزمون بازگویی داستان در سه گروه سنی

سن	تعداد آزمودنی‌ها	جانشینی	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۶	۱/۲	۰/۰۸	۱/۱۹	۰/۰۶	۸۹
۵-۶	۵	۲	۰/۴	۰/۰۲	۰/۴۸	۰/۰۲	۹۳
۶-۷	۵	۳	۰/۶	۰/۰۲	۱/۲	۰/۰۲	۱۱۰

۵. ۱. ۵. مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام دستوری (ارجاع، حذف و جانشینی)

مطابق تحلیل داده‌ها و با مقایسه کاربرد سه زیرمجموعه انسجام دستوری، یعنی ارجاع، حذف و جانشینی، این نتیجه به دست آمد که الگوی عملکردی مشابهی در میان هر سه گروه سنی وجود دارد. به بیانی دیگر، از میان تمام ابزارهای انسجام دستوری، ارجاع کاربرد بالاتری را نسبت به دیگر ابزارهای این دسته در میان هر سه گروه سنی داشته است و جانشینی کمترین کاربرد را در میان همه گروه‌های سنی به خود اختصاص داده است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین از جمله هیکمن و همکاران (۱۹۹۵) و جیزا (۲۰۰۰) مطابقت دارد. در این پژوهش‌ها نیز کودکان در میان تمامی ابزارهای انسجام دستوری بیشتر تمایل به کاربرد ارجاع داشته‌اند. این یافته در نمودار زیر به روشنی نمایان است.



نمودار شماره (۱): مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام دستوری در سه گروه سنی

۵. ۱. ۶. کاربرد کلی ابزارهای انسجام دستوری (ارجاع، حذف و جانشینی) بر پایه متغیر سن آنچه از مشاهده نمودار (۲) به دست می‌آید این است که در مجموع گروه سنی ۴-۵ سال ۷۲ بار (میانگین=۱۴/۴)، گروه سنی ۵-۶ سال ۹۹ بار (میانگین=۱۹/۸) و گروه سنی ۶-۷ سال ۱۱۳ بار (میانگین=۲۲/۶) از ابزارهای انسجام دستوری (ارجاع، حذف و جانشینی) بهره‌بردند. با مقایسه عملکرد سه گروه سنی این نتیجه مورد تأیید قرار می‌گیرد که با افزایش سن، میزان کاربرد کلی ابزار انسجام دستوری نیز در روند تصاعدی پیش می‌رود.



نمودار شماره (۲): کاربرد ابزارهای انسجام دستوری بر پایه متغیر سن

۲. ۵. تحلیل داده‌های آزمون تولید داستان

با بررسی و محاسبه داده‌های به دست آمده از آزمون تولید داستان، میانگین، درصد، انحراف معیار و تراکم، زیرمجموعه‌های انسجام دستوری محاسبه و در جدول‌های (۵)، (۶) و (۷) ارائه گردیده است.

۵. ۲. ۱. کاربرد ارجاع

بر اساس جدول (۵)، میانگین کاربرد ارجاع در میان کودکان ۴-۵ سال ۱۱/۶ (۵۸ بار در ۵۸ بند تولیدشده، به ازاء هر بند یکبار ارجاع به کاررفته است)، در میان کودکان ۵-۶ سال ۱۱/۲ (۵۶ بار در ۶۴ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ سال ۱۷/۸ (۸۲ بار در ۸۷ بند تولیدشده) می‌باشد. در واقع می‌توان گفت به موازات رشد سن، در کاربرد این ابزار در دو گروه سنی اول تا حدی شاهد رشد نسبتاً منفی بودیم، اما در میان کودکان دو گروه سنی دوم و سوم شاهد رشد مشخصی هستیم.

نمونه کاربرد ارجاع: گروه سنی ۴-۵ سال: آدم برفیه دماغش با برف درست شده بود. (آناهد، ۴/۴)

جدول شماره (۵): کاربرد ارجاع در آزمون تولید داستان در سه گروه سنی

سن	تعداد آزمودنی‌ها	ارجاع	میانگین	درصد	انحراف- معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۵۸	۱۱/۶	۰/۹۰	۳/۱۳	۱	۵۸
۵-۶	۵	۵۶	۱۱/۲	۰/۷۲	۵/۵۲	۰/۸۷	۶۴
۶-۷	۵	۸۹	۱۷/۸	۱	۱۱/۷۸	۱/۰۲	۸۷

۵.۲.۲. کاربرد حذف

براساس داده‌های مندرج در جدول (۶)، میانگین کاربرد حذف در میان کودکان ۴-۵ سال ۰/۴ (۲بار در ۵۸ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ سال ۲/۸ (۱۴ بار در ۸۷ بند تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ سال صفر می‌باشد. در واقع، همزمان با رشد سن در میان دو گروه سنی اول، شاهد رشد قابل ملاحظه‌ای در کاربرد آن بوده‌ایم، اما بررسی عملکرد گروه سنی ۶-۷ سال رشد کاملاً منفی را با توجه به کاربرد این ابزار نشان می‌دهد، به بیانی دیگر، کودکان این گروه سنی اصلاً تمایلی به کاربرد ابزار حذف نداشتند.

نمونه کاربرد حذف: جوجه بهش هویج داد. پر زد رفت. (آرمین، ۹/۵ ساله)

جدول شماره (۶): کاربرد حذف در آزمون تولید داستان در سه گروه سنی

گروه سنی	تعداد آزمودنی‌ها	حذف	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۴-۵	۵	۲	۰/۴	۰/۰۳	۰/۴۸۹	۰/۰۳	۵۸
۵-۶	۵	۱۴	۲/۸	۰/۱۸	۲/۳۱	۰/۲۱	۶۴
۶-۷	۵	۰	۰	۰	۰	۰	۸۷

۵.۲.۳. کاربرد جانشینی

طبق داده‌های مندرج در جدول (۷)، میانگین کاربرد جانشینی در میان کودکان ۴-۵ سال ۰/۸ (۴بار در ۵۸ بند تولیدشده)، در میان کودکان ۵-۶ سال ۱/۴ (۷بار در ۶۴ بند

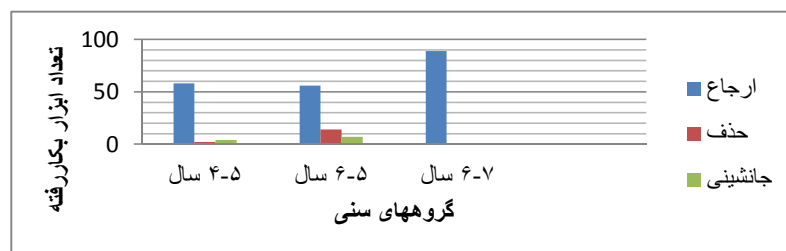
تولیدشده) و در میان کودکان ۶-۷ سال صفر می‌باشد. در واقع کاربرد آن در میان دو گروه سنی اول رشدی نسبی را نشان می‌دهد، ولی گروه سنی ۶-۷ سال از این ابزار استفاده نکردند. نمونه کاربرد جانشینی: سه تا گنجشک و یک آدم برفی بودند. این سه تا داشتند بازی می‌کردند. (آرمین، ۵/۹ ساله)

جدول شماره (۷): کاربرد جانشینی در آزمون تولید داستان در سه گروه سنی کودک

سن	تعداد آزمونی‌ها	جانشینی	میانگین	درصد	انحراف معیار	تراکم	تعداد کل بندها
۵-۴	۵	۴	۰/۸	۰/۰۶	۱/۶	۰/۰۶	۵۸
۶-۵	۵	۷	۱/۴	۰/۰۹	۰/۸	۰/۱۰	۶۴
۷-۶	۵	۰	۰	۰	۰	۰	۸۷

۵. ۲. ۴. مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام دستوری در آزمون تولید داستان

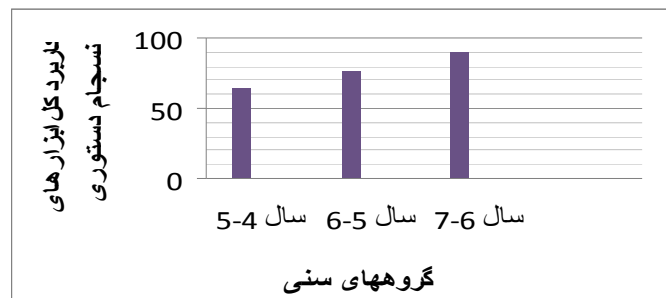
مطابق تحلیل داده‌ها و با مقایسه کاربرد سه زیرمجموعه انسجام دستوری، این نتیجه به دست آمد که از میان تمام ابزارهای انسجام دستوری، ارجاع کاربرد بالاتری را نسبت به دیگر ابزارهای این دسته در میان هر سه گروه سنی داشته‌است و جانشینی کمترین کاربرد را در میان همه گروه‌های سنی به خود اختصاص داده‌است. نکته دیگر، عدم به‌کارگیری حذف و جانشینی از سوی کودکان ۶-۷ ساله می‌باشد. این یافته در نمودار زیر به‌روشنی نمایان شده‌است.



نمودار شماره (۳): مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام دستوری در سه گروه سنی کودک

۵. ۲. ۵. کاربرد کلی ابزارهای انسجام دستوری بر پایه متغیر سن

آنچه از مشاهده نمودار (۴) به دست می‌آید این است که در مجموع گروه سنی ۴-۵ سال ۶۴ بار (میانگین=۱۲/۸)، گروه سنی ۵-۶ سال ۷۷ بار (میانگین=۱۵/۴) و گروه سنی ۶-۷ سال ۸۹ بار (میانگین=۱۷/۸) از ابزارهای انسجام دستوری بهره‌بردند. با مقایسه عملکرد سه گروه سنی این نتیجه مورد تأیید قرار می‌گیرد که با افزایش سن، میزان کاربرد کلی ابزارهای انسجام دستوری نیز در روند فزاینده رشدی پیش می‌رود.



نمودار شماره (۴): کاربرد ابزارهای انسجام دستوری بر پایه متغیر سن

آنچه از بررسی درون‌گروهی عملکرد این کودکان در همه سنین در هر دو آزمون به دست می‌آید دربرگیرنده سه نکته است: اول آنکه کاربرد این ابزارها در تمامی گروه‌های سنی رشد بارزی دارد. نکته دوم این است که کاربرد ارجاع نسبت به دیگر زیرمجموعه‌های انسجام دستوری، بیشترین سهم و کاربرد «جانشینی» کمترین سهم را به خود اختصاص می‌دهد. نکته بعد مربوط به تعداد بندهای تولیدشده هنگام بازگویی و تولید داستان است؛ به این معنا که علی‌رغم آنکه تعداد تصاویر و واژه‌های هر دو داستان یکسان بود و انتظار می‌رفت که کودکان داستان‌هایی با تعداد واژگان و بندهای تقریباً یکسانی تولید نمایند، اما طبق داده‌های زیر همه گروه‌های سنی هنگام بازگویی داستان، داستان‌های طولانی‌تر با تعداد بندهای بیشتر تولید نمودند و این همسو با مطالعات صورت گرفته توسط اشنایدر و دوبه^۱ (۱۹۹۹) است. آنان معتقدند کودکان پیش‌دبستانی یا ابتدایی، در آزمون بازگویی داستان بهتر عمل می‌کنند، زیرا داستان‌هایی طولانی‌تر با

اطلاعات داستانی و نیز ابزارهای انسجامی کافی تر، خطاهای کمتر و مؤلفه‌های دستوری غنی تر، هنگام بازگویی داستان بیشتر مشاهده می‌شوند تا زمانی که کودکان از روی تصاویر به خلق داستانی پرداخته‌اند. دوبه در سال ۲۰۰۶ نیز با انجام پژوهشی بیان کرد اگرچه روش استخراج داستان از طریق تولید یا خلق داستان توسط خود کودک به عنوان ابزاری قوی جهت ارزیابی تواناییهای روایی کودکان پیشنهاد می‌شود، چرا که بیشتر نمایانگر ارتباط به شکل فی‌البداهه و تواناییهای داستان‌گویی مستقل در آنها می‌باشد (لایلز، ۱۹۹۳)، اما این روش نیازمند آن است که کودک داستانی را بدون داشتن انگاره‌ای از پیش بیان کند و این کمی مشکل به نظر می‌رسد.

کودکان ۴-۵ سال	بازگویی داستان: ۹۳ بند
	تولید داستان: ۵۸ بند
کودکان ۵-۶ سال	بازگویی داستان: ۸۹ بند
	تولید داستان: ۶۴ بند
کودکان ۶-۷ سال	بازگویی داستان: ۱۱۰ بند
	تولید داستان: ۸۷ بند

تعداد مؤلفه‌های مربوط به انسجام دستوری نیز در آزمون بازگویی داستان بالاتر از آزمون تولید داستان بود:

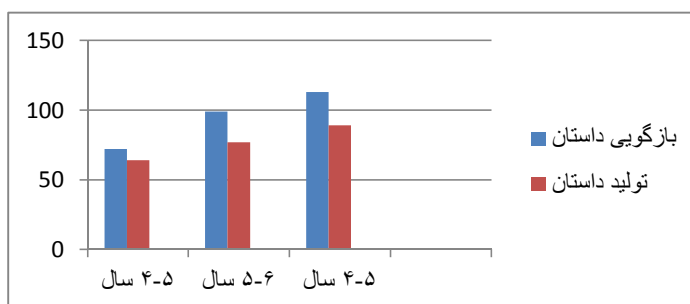
کودکان ۴-۵ سال	بازگویی داستان: ۷۲
	تولید داستان: ۶۴
کودکان ۵-۶ سال	بازگویی داستان: ۹۹
	تولید داستان: ۷۷

کودکان ۶-۷ سال

بازگویی داستان: ۱۱۳

تولید داستان: ۸۹

۵. ۲. ۶. تحلیل کاربرد ابزارهای انسجام دستوری در آزمون بازگویی داستان و تولید داستان با توجه به نمودار (۵) می‌توان به این نتیجه دست‌یافت که کاربرد ابزارهای انسجام دستوری در آزمون تولید داستان نسبت به آزمون بازگویی داستان کمتر بود. اما در هر دو آزمون ما شاهد رشد بارزی در کاربرد این ابزارها بودیم.



نمودار شماره (۵): نمودار مقایسه کاربرد ابزارهای انسجام دستوری در آزمون بازگویی و تولید داستان

۶. نتیجه‌گیری

در تحقیق حاضر به مطالعه رشد گفتمانی کودکان در قالب کاربرد ابزارهای انسجامی از منظر هلیدی و حسن (۱۹۷۶) پرداخته شده است. به عنوان اولین بررسی‌های ساختارگفتمان در یک بستر فراگیری زبان، مطالعه حاضر نشان می‌دهد که فهرست ساختارهای زبانی در متون داستانی کودکان در سه گروه سنی چهار تا پنج، پنج تا شش و شش تا هفت سال شباهتها و تفاوت‌هایی دارد. به طور کلی می‌توان گفت مجموعه یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده آن است که کودکان با قرارگرفتن در یک مسیر تکوینی، توانایی تولید گفتمان و سازماندهی آن را به دست می‌آورند. مقایسه میان‌گروهی آنها نشان‌دهنده تفاوت‌هایی است که به طور مفصل در بخش پیشین به آنها پرداخته شده است.

شباهت‌ها و تفاوت‌هایی نیز میان این مطالعه و مطالعات پیشین وجود داشته است که می‌توان دلایل زیر را در تبیین آنها ارائه کرد:

سن کودکان تحت بررسی در این مطالعه پیش‌مدرسه‌ای بوده است در حالیکه دیگر مطالعات عمدتاً بر عملکرد کودکان مدرسه‌ای تمرکز داشته‌اند (مانند چن^۱، ۲۰۰۰) و یا عملکرد کودکان پیش‌مدرسه‌ای را با عملکرد کودکان مدرسه‌ای مقایسه نموده‌اند (مانند مریت و لایلز، ۱۹۸۹). تفاوت دیگر روش‌شناسی بکار رفته در این پژوهش بوده است. داستانهای به‌کاررفته در این پژوهش (چه برای بازگویی و چه برای تولید داستان) دارای تعدادی یکسان تصویر، رخدادهای متوالی و ابزارهای انسجامی یکسان بوده‌اند، اما پژوهشهای دیگر دارای سطوح دشواری متفاوتی برای تولید و بازگویی داستان بوده‌اند (ریپیچ و گریفیت^۲، ۱۹۸۸) و یا دارای توالی رخدادی متفاوتی بوده‌اند (مریت و لایلز، ۱۹۸۹). بر اساس برخی مطالعات نیز تأثیر ابزار استخراج داستان بر نتایج مربوط به بازگویی داستان در مقایسه با تولید داستان زیاد است؛ به این معنا که این ابزار باعث تفاوت فاحشی میان نتایج بازگویی داستان و تولید داستان شده است (لایلز، ۱۹۸۵)، اما در مطالعه پیش‌رو اگرچه تأثیر ابزار استخراج داستان مشاهده شده است، به این گونه که داستانهای کودکان در تمامی گروههای سنی هنگام بازگویی داستان طولانی‌تر و منسجم‌تر از زمانی بود که بر طبق تصاویر، داستانی را خودشان خلق می‌کردند، اما هر دو روش استخراج داستان گرایش رشدی مشابهی را نشان دادند، به این معنا که ابتدا کودکان تمایل به کاربرد ارجاع و سپس حذف دارند؛ بنابراین می‌توان این گونه نتیجه گرفت که ابزار استخراج داستان می‌تواند تا حدی بر چگونگی عملکرد کودک در سازماندهی گفتمان تأثیرگذار باشد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش شاپیرو و هادسن، (۱۹۹۱، ۱۹۹۷) نیز همخوانی دارد. طبق نظر آنها نیز برخی عوامل، عملکرد کودک را هنگام داستان‌گویی بهتر و راحت‌تر کرده و باعث می‌شوند تا ابزارهای انسجامی نیز ماهرانه‌تر بکار روند، چرا که در چنین شرایطی کودکان قابلیت بهتری در پردازش و ایجاد عوامل انسجام دارند.

1Chan

2 Ripich & Griffith

به‌طور کلی اطلاعات به‌دست آمده در این مطالعه همانند مطالعات سایر محققین (بلوم و همکاران^۱، ۱۹۸۰) و نیز پیترسن و دادزورث^۲، (۱۹۹۱) مؤید آن است که تفاوت معناداری در توانایی سازماندهی گفتمان بین این سه گروه سنی وجود دارد. در واقع بررسی گفتمان روایی این کودکان نشان‌دهنده آن بود که همزمان با رشد سن، چگونگی سازماندهی روایی که از مؤلفه‌های آن بکارگیری ابزارهای انسجام دستوری نیز می‌باشد، رشد می‌یابد.

این مطالعه همچنین نشان داد که کودکان در تمامی سنین هنگام بازگویی داستان بهتر عمل کردند، به این معنا که داستانهای آنان طولانی‌تر و منسجم‌تر از زمانی بود که بر طبق تصاویر، داستانی را خودشان خلق می‌کردند. بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که ابزار استخراج داستان می‌تواند تأثیر زیادی بر چگونگی عملکرد کودک در سازماندهی گفتمان بگذارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش شاپیرو و هادسن، (۱۹۹۷، ۱۹۹۱) همخوانی دارد. طبق نظر او، برخی عوامل، عملکرد کودک را هنگام داستان‌گویی بهتر و راحت‌تر کرده و باعث می‌شوند تا ابزارهای انسجامی نیز ماهرانه‌تر بکار روند، چرا که در چنین شرایطی کودکان قابلیت پردازش بهتری برای ایجاد انسجام دارند.

تنها شباهت در عملکرد کودکان در همه گروه‌های سنی مربوط به کاربرد ارجاع و جانشینی بود؛ به این معنا که تمام کودکان در هر دو آزمون ابتدا تمایل به کاربرد ارجاع و سپس حذف و در نهایت جانشینی داشتند، بنابراین ارجاع دارای بالاترین و حذف دارای کمترین کاربرد در هر دو آزمون بود. در نهایت می‌توان گفت لحاظ کردن عامل سن و ابزار استخراج گفتمان، دو عامل اصلی در بررسی‌های گفتمانی کودک می‌باشد، زیرا نادیده گرفتن هریک می‌تواند ما را در بررسی‌های مرتبط با فراگیری گفتمان دچار خطا سازد.

کتابنامه

کردبچه چگینی، مریم. (۱۳۹۱). تأثیر قصه‌گویی بر انسجام و پیوستگی دست‌نوشته‌های کودکان، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پژوهشگاه مطالعات علوم انسانی*

1 Bloom et al

2 Peterson & Dodsworth

معصومی، علی. (۱۳۹۱). قصه‌گویی و تحلیل گفتمان گفتاری کودکان دبستانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، پژوهشگاه مطالعات علوم انسانی

- Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago, IL: University of Chicago press.
- Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
- Botting, N. (2002). *Child Language Teaching and Therapy*. Oxford: Blackwell
- Chan, K. (2000). *Effect of media input on cohesion of narrative production in Cantonese speaking children*. Bachelor of Sciences (Speech and Hearing Sciences). Hong Kong: The University of Hong Kong.
- Chang-Ju, C. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Journal of Applied psycholinguistics*, 25, 83-104.
- Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument an narration at three grade level. *Research in the Teaching of English*, 21(2), 101-112.
- Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Kernan, C. (1977). Introduction. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse*, 17, 1-26. New York: Academic.
- Gumperz, J., & Kyratzis, S. (2005) Making space for bilingual communicative practice. *Intercultural Pragmatics* 2(1), 1-24
- Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hedberg, N., & Westby, C. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson: Communication Skill Builders.
- Hendrickson V. and Shapiro, L. (2001). Cohesive reference devices in children's personal narratives. *Journal of Psychological Inquiry*, 6(1), 17-22.
- Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In Fletcher, P. & MacWhinney, The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell.
- Hickmann, M., & Hendriks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 26, 419-52.

- Hickmann, M. (2007). *Motion and location in French: A developmental and cross-linguistic perspective*. In Fletcher, P. & MacWhinney (eds.), *the categorization of spatial entities in language and cognition* (205-231). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 66-79.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. J. B. Pride and J. Holmes, (eds.) *Journal of Sociolinguistics*, 19, 269-93.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: Bradford Book, MIT Press.
- Kail, M., & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *Journal of First Language*, 12, 73-81.
- Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Journal of Child Development*, 62, 792-811.
- Lieven, E. & Plank, M. (2006). Language development. *An Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier.
- Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of speech and hearing research*, 36, 868-882.
- Liles, B. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-33.
- Merritt, D. D. & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54, 438-47.
- Paul, R., & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592-198.
- Peterson, C. & Dodsworth, P. (1991). A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Journal of Child Language*, 18, 397-415.
- Ripich, D. & Griffith, P. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173.
- Schiefflin, B. & Gilmore P. (1986). *The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives* Norwood, NJ: Ablex

- Schneider, P. & Dubé, R. (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's stories. *Child Language Teaching and Therapy, 13*, 170-190.
- Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology, 27*, 960-974.
- Wigglesworth, G. (1997). Children's individual approaches of narrative. *Journal of Child Language, 24*, 279-309.
- Wing, C. (2002). Age and medium effects on the production of conjunctions in narratives by Cantonese-speaking children. *Journal of Speech and Hearing Sciences, 17*, 66-80.

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۰- بهار و تابستان ۱۳۹۳

دکتر عالیہ کرد زعفرانلو کامبوزیا (دانشیار زبانشناسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)^۱

دکتر فردوس آقاگل‌زاده (دانشیار زبانشناسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)^۲

سکینه نویدی باغی (دانشجوی دکتری زبانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسؤول)^۳

بررسی قانون مجاورت هجا در واژه‌های بسیط زبان فارسی

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، بررسی میزان رعایت قانون مجاورت هجا (SCL)، در واژه‌های بسیط چندهجایی زبان فارسی است. برای انجام این پژوهش، ۹۵۵۳ واژه بسیط چندهجایی از فرهنگ لغت یک جلدی مشیری استخراج شد که در آنها ۴۶۹۴ توالی همخوانی در مرز هجاها مشاهده و شیب رسایی در آنها بررسی شد. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در ۴۵٪ از توالی‌ها افت رسایی مشاهده می‌شود و در ۵۵٪ از موارد شاهد نقض SCL هستیم. همچنین، در ۶۸٪ از مجاورت‌های موجود در واژه‌های بسیط فارسی سره، شاهد افت رسایی در توالی‌های همخوانی هستیم. در نتیجه، با وجود اینکه SCL در اکثر توالی‌های همخوانی فارسی سره رعایت می‌شود، به طور کلی مجاورت همخوان‌ها در مرز هجاها واژه‌های بسیط بررسی شده محدود به قانون مجاورت هجا نیست.

کلیدواژه‌ها: واج‌آرایی، واژه بسیط^۱، قانون مجاورت هجا^۲، شیب رسایی^۳.

۱- مقدمه

بررسی زبان‌های مختلف نشان می‌دهد که هر زبانی برای باهم‌آیی واحدهای واجی موجود نظام خاصی دارد که به آن «محدودیت‌های واج‌آرایی»^۴ گفته می‌شود. در زبان فارسی نیز، مانند

-
- 1 simple word
 - 2 Syllable Contact Law
 - 3 sonority slope
 - 4 phonotactic constraints

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۴/۱۹ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۳/۲۰

1- akord@modares.ac.ir

2- aghagolz@modares.ac.ir

3- s_navidib@yahoo.com

هر زبان دیگری، برای ترکیب واحدهای واجی و زنجیری، قواعدی وجود دارد که همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. یکی از عوامل مؤثر در محدودیت‌های واج‌آرایی، میزان رسایی واحدهای واجی است. تحقیقات صورت گرفته بر روی برخی از زبان‌ها از جمله انگلیسی، نشان داده است که چینش واحدهای واجی در ساخت هجایی به گونه‌ای است که رساترین عضو هجا در مرکز یا قله هجا قرار می‌گیرد و عناصر کم‌رساتر در اطراف این قله و در حاشیه هجا قرار می‌گیرند. عامل رسایی نه تنها در باهم‌آیی واحدهای واجی در سطح هجا ایجاد محدودیت می‌کند، بلکه در حوزه واژه و در تعیین نوع توالی‌های موجود در مرز هجاها نیز تأثیرگذار است؛ به طوری که در یک توالی همخوانی در مرز دو هجا، هرچه همخوان پایانی هجای اول از همخوان آغازی هجای پس از خود رساتر باشد، آن توالی به ساخت بهینه نزدیک‌تر بوده و تابع قانون مجاورت هجا است. این قانون در خصوص وضوح گفتار و سهولت درک از سوی شنونده سرنخ‌هایی آوایی ارائه می‌دهد.

در این پژوهش، میزان تأثیر عامل رسایی در توالی‌های همخوانی در مرز هجاهای واژه‌های بسیط زبان فارسی مورد بررسی قرار می‌گیرد. مسئله مورد بررسی در این پژوهش آن است که توالی همخوان‌ها در مرز هجاها تا چه حد از قانون مجاورت هجا پیروی می‌کند. آیا اصل مجاورت هجا در واژه‌های بسیط زبان فارسی رعایت شده است و در مرز هجاها محدودیتی به لحاظ شیب رسایی وجود دارد؟ به منظور پاسخ به این پرسش، ۹۵۵۳ واژه بسیط چندهجایی موجود در زبان فارسی از فرهنگ لغت یک جلدی ۴۰،۰۰۰ واژه‌ای مشیری استخراج و توالی‌های همخوانی موجود در مرز هجاها بررسی شدند. پس از انتخاب واژه‌ها، اطلاعات واج‌شناختی مربوط به هر واژه با استفاده از فرهنگ‌های «دهخدا»، «معین»، «مشیری»، «سخن» و «معاصر» تعیین و در نرم افزار excel ثبت و بررسی شد. از آنجا که در زبان فارسی واژه‌های دخیل فراوانی از زبان‌های مختلف وارد شده است، در این پژوهش، قانون مجاورت هجا در کل واژه‌ها و واژه‌های فارسی سره به طور جداگانه بررسی شده است.

۲- پیشینه پژوهش

در خصوص محدودیت‌های واج‌آرایی حاکم بر توالی همخوان‌ها در مرز هجاهای واژه‌های زبان فارسی تحقیقات اندکی صورت گرفته است. ویندفور (۲۰۰۹) معتقد است که در توالی

همخوان‌ها در مرز هجاهای زبان فارسی، تمایل به خنثی شدن سختی^۱ واج وجود دارد. ثمره (۱۹۷۷) در فصل دوم کتاب خود رفتار توزیعی واج‌های فارسی را بررسی نموده است. وی خوشه‌های دوهمخوانی و سه‌همخوانی ممکن را در نقطه اتصال هجاها و نقطه اتصال تکواژها مورد توصیف قرار داده است. ثمره (۱۳۷۸) در بحث پیرامون محدودیت‌های حاکم بر خوشه‌های همخوانی عنوان می‌کند که شمار بالقوه خوشه‌های دو همخوانی با توجه به این که زبان فارسی دارای ۲۳ همخوان است عبارت است از: $23 \times 23 = 529$. این تعداد فقط ممکن است در مرز بین دو واژه وجود داشته باشد، زیرا توالی دو همخوان در این محل تابع هیچ قاعده ساختی نیست و صرفاً بر مبنای تصادف صورت می‌گیرد و در نتیجه محدودیت همنشینی به صفر می‌رسد. وی در ادامه اضافه می‌کند که از مجموع ۵۲۹ خوشه بالقوه فقط ۳۳۱ خوشه می‌تواند در موضع اتصال دو هجا واقع شود و باز از این تعداد فقط ۲۰۵ خوشه می‌تواند در درون هجا قرار گیرد. (محدودیت مجاورت همخوان‌ها در مرز دو هجا یا درون یک هجا می‌تواند به ترتیب ناشی از قانون مجاورت هجا و اصل مرز اجباری^۲ (OCP) باشد). ثمره نتیجه می‌گیرد که بیشترین محدودیت تولیدی در مورد خوشه‌های درون‌هجایی اعمال می‌شود. اما در مرز دو هجا محدودیت تولیدی به مراتب کمتر است. وی در این اثر تنها خوشه‌های همخوانی درون‌هجایی را بررسی نموده و بحث درباره خوشه‌های درون‌واژه‌ای را به زمان تحلیل ساختمان واژه موکول کرده است.

ماهوتیان (۱۹۹۷) ضمن بررسی واج‌شناسی زبان فارسی، واج‌آرایی زبان فارسی را در سطح هجا و واژه مورد مطالعه قرار داده است. وی در خصوص محدودیت باهم‌آیی عناصر پایان و آغاز هجا اذعان می‌کند که محدودیتی در همنشینی عناصر پایانی و عناصر آغازی هجای پس از آن وجود ندارد؛ فقط اگر در داخل واژه، هجایی به /□/ ختم شده باشد، هجای بعدی نمی‌تواند با /□/ آغاز شود. در این کتاب با وجود اشاره به محدودیت مجاورت همخوان‌ها در مرز هجاها، اشاره‌ای به اصل توالی رسایی^۳ و قانون مجاورت هجا نشده و عناصر واجی مجاور در

1 tenseness

2 Obligatory Contour Principle (OCP)

3 Sonority Sequencing Principle (SSP)

مرز هجاها از این دیدگاه بررسی نشده‌اند. اسلامی (۱۳۸۸) اصل مجاورت هجا رادر زبان فارسی باستان بررسی نموده و نشان می‌دهد که زبان فارسی باستان با ساختار هجایی (c)(c)v(c)(c)، مطابقت بسیار بالایی با اصل مجاورت هجا دارد.

احمدخانی (۲۰۱۰) ضمن بررسی فرایند واجی قلب^۱ در زبان فارسی، در مطالعه همزمانی داده‌ها به این نتیجه دست یافته است که در واژه‌های یک‌هجایی، علت وقوع پدیده قلب، رعایت اصل توالی رسایی است و در واژه‌های دوهجایی برای بهبود صف‌آرایی واجی و گرایش به رعایت قانون مجاورت هجا فرایند قلب رخ می‌دهد. احمدخانی در سلسله مراتب رسایی^۲ مورد استفاده در تحقیق خود، برای واکداری و بیواکی همخوان‌های سایشی^۳، انسایشی^۴ و انسدادی^۵ و همچنین برای همخوان‌های غلت^۶ طبقه جداگانه‌ای در نظر نگرفته است. اسلامی و همکاران (۱۳۹۰) تغییرات رسایی را در مرز هجاهای زبان فارسی مورد بررسی قرار داده‌اند. نتایج به دست آمده از این تحقیق نشان می‌دهد که تعداد نمونه‌های افت رسایی^۷ در مرز هجاهای واژه‌های زبان فارسی بیشتر رخ می‌دهد و همین گرایش به افت رسایی در پیکره زبان فارسی نیز دیده می‌شود.

۳- چارچوب نظری

تعدادی از اصول واج‌شناسی محدودیت‌های باهم‌آیی و ساختار واجی واژه را مشخص می‌کنند. گرینبرگ^۸ (۱۹۷۸) اصولی را به عنوان مهمترین خصوصیات بین‌زبانی خوشه‌های همخوانی بیان می‌کند. این اصول عبارتند از: ۱- اصل مرز اجباری (OCP)، ۲- اصل توالی رسایی (SSP)، ۳- قانون مجاورت هجا (SCL) (اسلامی، ۱۳۸۸: ۵۱).

1 metathesis

2 sonority hierarchy

3 fricative

4 affricate

5 stop

6 glides

7 sonority drop

8 Greenberg, J. H.

اصل مرز اجباری یکی از اصول مطرح در واج‌شناسی خودواحد^۱ است. براساس این اصل در یک لایه خودواحد، مجاورت دو خودواحد یکسان مجاز نیست. اساساً اگر توالی واحدهای مستقل یکسان در یک اشتقاق وجود داشته باشد، اصل مرز اجباری مانند صافی عمل کرده، آن دو را یکی می‌کند (کامبوزیا، ۱۳۸۵: ۵۳).

در این بخش، پیش از بررسی اصل توالی رسایی و قانون مجاورت هجا به عنوان دو اصل دیگر واج‌آرایی، لازم است ابتدا به دو موضوع رسایی^۲ و سلسله مراتب رسایی پرداخته شود.

۳-۱- رسایی

به مقدار صدای آزاد شده در حین تولید یک واحد واجی رسایی گفته می‌شود (روکا^۳، ۱۹۹۴: ۱۵۲). آواهای گفتار می‌توانند برحسب «رسایی» نسبی درجه‌بندی شوند. لده‌فوغد^۴ (۱۹۷۵) رسایی یک واحد واجی را به منزله «بلندی صدا نسبت به دیگر صداها با کشش^۵، تکیه^۶ و زیروبمی^۷ یکسان» تعریف می‌کند (به نقل از لور^۸، ۱۹۹۴: ۵۰۳). گفته می‌شود که آواها دارای نوعی «رسایی ذاتی»^۹ هستند. در واج‌شناسی، رسایی اصطلاحی است که برای تعریف ساختار هجا مورد استفاده قرار می‌گیرد. مرکز هجا به عنوان جایگاهی که دارای بیشترین رسایی است تحت عنوان قله رسایی تعریف می‌شود (کریستال، ۲۰۰۸: ۴۴۲).

پارکر^{۱۰} (۲۰۰۲) میزان رسایی را از ابعاد آکوستیکی، گفتاری و آیرودینامیک اندازه‌گیری کرده و به این نتیجه رسیده است که بین سلسله مراتب رسایی سنتی (مانند درجه‌بندی رسایی یسپرسن^{۱۱}) و میزان شدت صوت (همبستگی مثبت)، حداکثر فشار هوای داخل

1 autosegmental phonology

2 sonority

3 Roca, Iggy

4 Ladefoged, Peter

5 length

6 stress

7 pitch

8 Laver, John

9 inherent sonority

10 Parker, Steve

11 Jespersen, Otto

دهان^۱ (همبستگی منفی)، بسامد سازه اول (F_1)، حداکثر جریان هوا، کل دیرش واحد واجی (که به ترتیب میزان تاثیرگذاری در مدل خطی فهرست شده‌اند)، همبستگی ۰/۹۷ وجود دارد (مک‌گوان^۲، ۲۰۰۸: ۲).

۳-۲- سلسله مراتب رسایی

واحدهای واجی را می‌توان براساس افزایش میزان مشخصه رسایی در آنها درجه‌بندی کرد. روکا و جانسون^۳ (۱۹۹۹: ۵۹) عنوان می‌کنند که وجه اشتراک واج‌های «گرفته» وجود یک مانع در جریان هوا در دهان است؛ به همین دلیل به آنها همخوان‌های گرفته گفته می‌شود. واج‌های غیرگرفته به این دلیل رسا نامیده می‌شوند که بازتر بودن کانال خروج هوا باعث می‌شود که نسبت به واج‌های گرفته صدای بیشتری تولید کنند. میزان گستردگی و درجه باز بودن بست تولیدی در آواهای گفتاری به سمت رساها به تدریج افزایش می‌یابد:

بازنمایی (۱): درجه بندی آواهای گفتاری براساس میزان رسایی

انسدادی‌ها > انسایشی‌ها > سایشی‌ها > رساها.

درباره جزئیات فرمول‌بندی درجه رسایی اختلاف نظرهایی وجود دارد. اکثر تحقیقات بر این فرمول اتفاق نظر دارند^۴: «واکه‌ها < غلت‌ها < روان‌ها < خیشومی‌ها < گرفته‌ها»؛ اما درباره رسایی نسبی کناری‌ها/ آواهای /r/، انسدادی‌های واکندار/ بی‌واک، انسدادی‌ها/ سایشی‌ها/ انسایشی‌ها و جایگاه انسداد چاکنایی در سلسله مراتب رسایی اتفاق نظر وجود ندارد (گوسکوا^۵، ۲۰۰۴: ۲۰۷).

گوسکوا (همان) با اقتباس شاخص‌های رسایی همخوان‌ها از طبقه‌بندی رسایی یسپرسن (۱۹۰۴) رتبه‌بندی زیر را پیشنهاد نموده است.

1 peak intraoral air pressure

2 McGowan, Kevin B.

3 Johnson, Wyn

4 obstruent

۵. بل و هوپر ۱۹۸۷، هریس ۱۹۸۳، ون در هالست ۱۹۸۴، کلمنتس ۱۹۹۰، اسمولنسکی ۱۹۹۵، هالت ۱۹۹۷

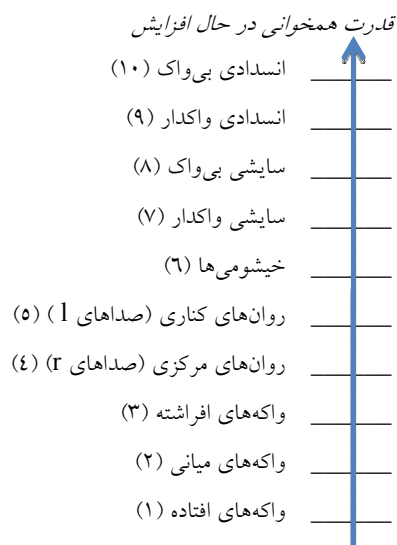
6 Gouskova, Maria

جدول (۱): سلسله مراتب رسایی گوسکوا (۲۰۰۴)

طبقه آوایی	شاخص رسایی	طبقه آوایی	شاخص رسایی
انسدادی‌های بی‌واک	۰	خیشومی‌ها	۴
سایشی‌های بی‌واک	۱	کناری‌ها	۵
انسدادی‌های واگذار	۲	تکریری‌ها	۶
سایشی‌های واگذار	۳	غلت‌ها	۷

«قدرت همخوانی»^۱ مفهومی است که فولی^۲ (۱۹۷۷)، ونمان^۳ (۱۹۸۸) و برخی دیگر استفاده کرده‌اند (هالت^۴، ۲۰۰۴: ۴۷). هرچه میزان رسایی یک واج کمتر باشد، قدرت همخوانی‌اش بیشتر است. در واقع، قدرت همخوانی در تقابل با رسایی قرار دارد. ونمان (۱۹۸۸: ۸-۹) ترتیب آواهای گفتار را بر اساس قدرت همخوانی به صورت زیر رتبه‌بندی کرده است (اعداد داخل پرانتز ارزش عددی قدرت همخوانی هستند):

بازنمایی (۲): رتبه‌بندی قدرت همخوانی آواهای گفتار



1 consonantal strength (CS)

2 Foley, James

3 Vennemann, Theo

4 Holt, D. Eric

پارکر (۲۰۰۸: ۶۰) واحدهای واجی را به طور جهانی، از کم‌رسانترین تا رسانترین، در ۱۷ بخش به صورتی که در جدول (۲) آمده است، درجه‌بندی کرده است:
 جدول (۲): سلسله مراتب رسایی پارکر

طبقه طبیعی ^۱	شاخص رسایی	طبقه طبیعی	شاخص رسایی
واکه افتاده	۱۷	تکریری‌ها ^۲	۸
واکه میانی حاشیه‌ای ^۳ (به استثنای [ə])	۱۶	خیشومی‌ها	۷
واکه افراشته حاشیه‌ای (به استثنای [ɔ])	۱۵	سایشی‌های واکدار	۶
واکه میانی مرکزی ^۴ ([ə])	۱۴	انسایشی‌های واکدار	۵
واکه افراشته مرکزی ^۵ ([ɔ])	۱۳	انسدادی‌های واکدار	۴
غلت‌ها	۱۲	سایشی‌های بی‌واک (از جمله [h])	۳
ناسوده رارنگی ^۶ ([ɔ])	۱۱	انسایشی‌های بی‌واک	۲
زنشی‌ها ^۷	۱۰	انسدادی‌های بی‌واک (از جمله [ɔ])	۱
کناری‌ها ^۷	۹		

در بیشتر طبقه‌بندی‌های مطرح شده بر اساس میزان رسایی، به همخوان‌های انسایشی اشاره نشده و ظاهراً رسایی آنها برابر با رسایی همخوان‌های انسدادی یا سایشی در نظر گرفته شده است. پارکر (۲۰۰۲: ۷۱ و ۲۴۰) عنوان می‌کند که در دسته‌بندی‌های مذکور، همخوان‌های

1 natural class

2 trills

3 peripheral

4 interior

5 rhotic approximants

6 flaps

7 laterals

انسایشی به لحاظ میزان رسایی با همخوان‌های انسدادی هم‌طبقه فرض شده‌اند. در این میان، روکا و جانسون (۱۹۹۹: ۵۹) و گلداسمیت (۱۹۹۰) همخوان‌های انسایشی را در گروهی جداگانه و بین همخوان‌های انسدادی و سایشی قرار داده‌اند (لور به نقل از گلداسمیت، ۱۹۹۴: ۵۰۴) و پارکر (۲۰۰۲ و ۲۰۰۸) نیز علاوه بر آن، میان میزان رسایی انسایشی‌های واکدار و بی-واک تمایز ایجاد کرده است (ملیک^۱، ۲۰۱۲: ۲).

نمره (۱۳۷۸: ۶۴) در توصیف همخوان‌های انسایشی می‌نویسد:

«از آنجا که مرحله اول تولید همخوان‌های /□/ و /□/ انفجاری (انسدادی) و مرحله دوم آن سایشی است، آواهای مذکور انفجاری-سایشی [انسایشی] نامیده می‌شوند. ولی باید در نظر داشت که اولاً این انفجار و سایش از نظر قدرت و شدت با انفجار /t,d/ و نیز از نظر طول با سایش /□/ و /□/ برابر نیست، زیرا نه تمام انرژی صرف انفجار می‌شود و نه تمام آن به مصرف تولید سایش می‌رسد، ثانیاً جایگاه این انفجار و سایش، به علت تأثیرپذیری از یکدیگر، با جایگاه انفجار /t,d/ و جایگاه سایش /□/ و /□/ یکسان نیست، زیرا انفجار در ناحیه لثه و سایش در ابتدای سخت‌کام صورت می‌پذیرد.»

علاوه بر این، گشودگی مجرای گفتار جزء همبسته‌های مثبت میزان رسایی است و برعکس، درجه گیرش یا تنگی، همبسته منفی برای رسایی محسوب می‌شود (احمدی، ۱۳۷۹: ۴۲-۴۴). بنابراین، لازم است از نظر میزان رسایی، تفاوتی میان همخوان‌های سایشی و انسایشی قائل شویم. چراکه درجه گیرش و تنگی در همخوان‌های انسایشی نسبت به همخوان‌های سایشی بیشتر است. از این رو، نگارنده در طبقه‌بندی همخوان‌ها بر اساس میزان رسایی، همخوان‌های انسدادی-سایشی /□/ و /□/ را در دو طبقه مجزا قرار داده است. بنابراین، جدول (۳) برای تعیین میزان رسایی همخوان‌های زبان فارسی پیشنهاد می‌شود:

جدول (۳): رده‌بندی میزان رسایی در همخوان‌های زبان فارسی

طبقه آوایی	شاخص رسایی	طبقه آوایی	شاخص رسایی
انسدادی‌های بی‌واک (از جمله $[□]$)	۰	سایشی‌های واکدار	۵
انسایشی‌های بی‌واک	۱	خیشومی‌ها	۶
سایشی‌های بی‌واک (از جمله $[h]$)	۲	کناری‌ها	۷
انسدادی‌های واکدار	۳	آواهای r	۸
انسایشی‌های واکدار	۴	غلت‌ها	۹

۳-۳- قانون مجاورت هجا

دو هجای مجاور را در میان یک واژه یا بیرون از مرز واژه‌ها فرض می‌کنیم. مجاورت^۱ این دو هجا را می‌توان به عنوان توالی آواهای گفتاری که متشکل از پایانه هجای اول و آغاز هجای دوم است، تعریف کرد. بنابراین اگر هجای اول دارای میانه $/ar/$ بوده و هجای دوم با توالی $/ma/$ آغاز شده باشد، مجاورت هجای آنها $/rm/$ خواهد بود (ونمان ۱۹۸۸: ۳).
قانون مجاورت هجا ابتدا توسط هوپر^۲ (۱۹۷۶) مطرح شد و سپس توسط ماری^۳ و ونمان (۱۹۸۳) اصلاح گردید:

شرط ساخت هجایی (SSC) هوپر: همخوان آغاز هجا باید از همخوان پایانه هجای مجاور، که درست پیش از آن قرار دارد، قوی‌تر باشد.

قانون مجاورت هجای (SCL) ماری و ونمان: در ساختار هجایی A^sB ، اگر A و B واحدهای واجی حاشیه هجا باشند و مقدار عددی قدرت همخوانی A و B به ترتیب a و b در نظر گرفته شود، هر چه حاصل تفریق $(b-a)$ بیشتر باشد، آن ساخت هجایی از اولویت بیشتری برخوردار خواهد بود (ماری و ونمان، ۱۹۸۳: ۲۵۰).

1 contact

2 Hooper, Joan B.

3 Murray, Robert W.

4 Syllable Structure Condition

همان‌طور که اشاره شد، میزان قدرت همخوانی با میزان رسایی نسبت عکس دارد. به عبارت دیگر، هر چه قدرت همخوانی یک واحد واجی بیشتر باشد، میزان رسایی آن کمتر است. بنابراین، می‌توان قانون هجا را به صورت زیر نیز تعریف کرد:

قانون مجاورت هجا: رسایی همخوان پایانی یک هجا باید از رسایی همخوان آغازی هجای بعدی بیشتر باشد (بوشخریکیزه، ۲۰۰۲: ۶۴).

گوسکوا (همان: ۲۰۷) میزان مطلوب بودن آغاز و پایانه در مرز هجاها را به صورت زیر درجه‌بندی کرده است:

بازنمایی (۳): درجه‌بندی میزان مطلوبیت آغاز و پایانه در مرز هجاها

آغاز:

$t > s > d > z > n > l > r > w$

پایانه:

$t > s > d > z > n > l > r > w$

گوسکوا (همان: ۲۱۰) بر طبق این رتبه‌بندی، مجاورت‌های مختلف را در جدول زیر درجه‌بندی کرده است:

جدول (۴): درجه‌بندی مجاورت هجا

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
w.t	w.s	w.d	w.z	w.n	w.l	w.r	w.w	r.w	l.w	n.w	z.w	d.w	s.w	t.w
	r.t	r.s	r.d	r.z	r.n	r.l	r.r	l.r	n.r	z.r	d.r	s.r	t.r	
		l.t	l.s	l.d	l.z	l.n	l.l	n.l	z.l	d.l	s.l	t.l		
			n.t	n.s	n.d	n.z	n.n	z.n	d.n	s.n	t.n			
				z.t	z.s	z.d	z.z	d.z	s.z	t.z				
					d.t	d.s	d.d	s.d	t.d					
						s.t	s.s	t.s						
							t.t							
-7	-6	-5	-4	-3	-2	-1	0	1	2	3	4	5	6	7

اعداد سطر اول جدول رتبه‌بندی توالی همخوان‌های پایانه-آغاز در مرز هجا را بر اساس قانون مجاورت هجا نشان می‌دهند. بنابراین، حالت بهینه این است که پایانه هجای اول رساترین و آغاز هجای بعدی کم‌رساترین واحد واجی باشد. به عبارت دقیق‌تر، در حالتی که پایانه هجای اول /w/ و

مطابق درجه‌بندی‌های موجود در بازنمایی (۴) و با کمک الگوی پیشنهادی گوسکوا (جدول ۴)، مجاورت‌های مختلف همخوان‌ها در مرز هجاهای زبان فارسی به صورتی که در جدول (۵) آمده درجه‌بندی شدند. همان‌طور که مشاهده می‌شود مجاورت همخوان‌ها در مرز هجاها به صورت $C_1.C_2$ نشان داده شده است و ردیف آخر جدول نشان‌دهنده «شیب رسایی» است که حاصل تفاضل شاخص رسایی آغاز هجای دوم و پایانه هجای اول است.

قانون مجاورت هجاممکن است در یک زبان ایجاب کند که رسایی در مرز هجا کاهش یابد و در زبانی دیگر به طور ناگهانی (با شیب تند) افت داشته باشد. اگر دو توالی پایانه-آغاز هجا یا افزایش رسایی یکسان داشته باشند، قانون مجاورت هجا آنها را هم‌ارز تلقی می‌کند. زبان‌ها حداقل شیب رسایی را در توالی‌های پایانه-آغاز تعیین می‌کنند؛ اگر کاهش رسایی به میزان خاصی ضروری باشد، تمام توالی‌های با افت رسایی بیشتر قابل قبول هستند، اما توالی‌های با افت رسایی کمتر قابل قبول نیستند (گوسکوا، ۲۰۰۴: ۲۰۳).

گوسکوا (همان: ۲۰۱) حداقل افت رسایی را در مرز هجاهای زبان‌های ایسلندی فارویی^۱، قزاقی^۲، سیدامو^۳ و قرقیزبیمشخص نموده است. وی با بیان این مطلب که حداقل افت رسایی در مرز هجاها در زبان‌های مختلف متفاوت است، عنوان می‌کند که در زبان قزاقی افت رسایی لازم است، در حالیکه در زبان سیدامو افت رسایی باید به میزان خاصی واقع شود و در زبان قرقیزی حداقل افت رسایی باید از زبان سیدامو هم بیشتر باشد. در ایسلندی و فارویی نیاز به افت رسایی نیست بلکه افزایش رسایی نباید از میزان خاصی تجاوز کند.

در پایان این بخش لازم به ذکر است که، هنکه^۴ و دیگران (۲۰۱۲) ضمن اشاره به نظرات متنوعی که درباره سلسله مراتب رسایی بیان شده (پارکر ۲۰۰۲ و ۲۰۰۸)، معتقدند که به جای پذیرش اصل توالی رسایی و قانون مجاورت به عنوان اصول اساسی واج‌آرایی، این

1 Faroese

2 Kazakh

3 Sidamo

4 Henke, Eric

اصول به عنوان تعمیم‌های رده‌شناختی^۱ تلقی شده‌اند که از تاثیرات متقابل سرنخ‌های ادراکی^۲ ناشی می‌شوند. آنها با آوردن شواهدی از برخی زبان‌ها، از جمله زبان کره‌ای، که در آنها برخی واحدهای واجی با وجود ایده‌آل بودن به لحاظ ادراکی، دستخوش تغییرات واج-شناختی شده‌اند، تأکید کرده‌اند که رویکرد مبتنی بر ادراک^۳ نمی‌تواند توجیه‌کننده بسیاری از تغییرات واج‌شناختی باشد، بلکه جریانات واج‌شناختی دیگری در هر زبان وجود دارد که موجب تضعیف یا تقویت این اصول در آنها می‌شود.

۴- تجزیه و تحلیل و بررسی داده‌ها

در این بخش، بر طبق جدول پیشنهادی گوسکوا (جدول ۴) مجاورت همخوان‌ها را در مرز هجاها، بر اساس قانون مجاورت هجا درجه‌بندی نموده و سپس به میزان تحقق این قانون در واژه‌های بسیط زبان فارسی می‌پردازیم. در این پژوهش، با توجه به تفاوت زبان فارسی با زبان‌های مورد بررسی توسط گوسکوا، برای تطبیق آن با واج‌های زبان فارسی، تغییراتی در جدول پیشنهادی وی اعمال شده است که در جدول (۵) نشان داده شده است.

در میان ۹۵۵۳ واژه بسیط جمع‌آوری شده، ۴۶۹۴ توالی همخوانی در مجاورت هجاها مشاهده شد و این مجاورت‌ها با توجه به مطالب مطرح شده در بخش (۳-۳) مورد بررسی قرار گرفت و تفاوت رسایی در هر یک از آنها مشخص شد.

طبق تعریف قانون مجاورت هجا، هر چه تفاوت رسایی آغازه یک هجا و پایانه هجای پیش از آن بیشتر باشد (به عدد ۹- منفی ۹) نزدیک‌تر باشد، آن مجاورت از اولویت بیشتری برخوردار خواهد بود. بنابراین، هر چه تعداد مجاورت‌هایی که تفاوت رسایی آنها به (۹-) نزدیک است بیشتر باشد، میزان تحقق قانون مجاورت هجا در داده‌های مورد بررسی نیز بیشتر

1 typological generalizations

2 perceptual cues

3 perception-based approach

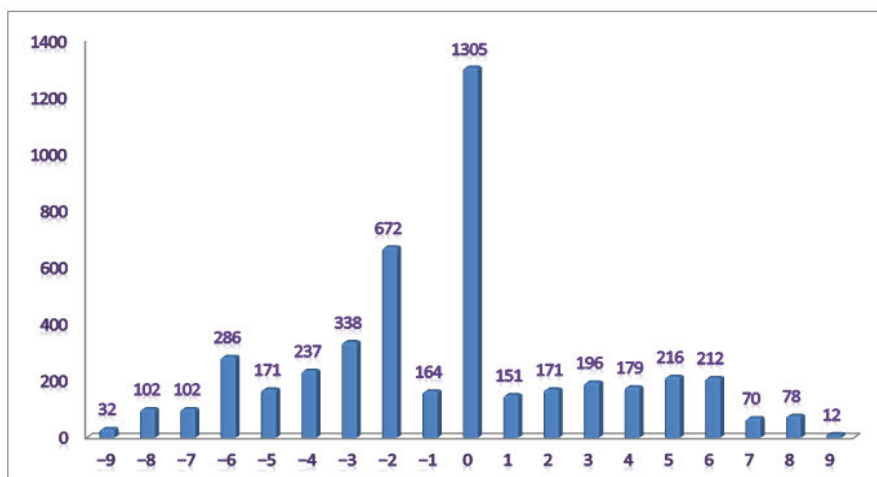
خواهد بود. بسامد انواع تفاوت رسایی در مرز هجاهای واژه‌های بسیط زبان فارسی در جدول (۶) نشان داده شده است.

جدول (۶): بسامد انواع تفاوت رسایی در مرز هجاهای واژه‌های بسیط

بسامد	تفاوت رسایی در مرز هجاهای کل واژه‌های بسیط زبان فارسی
۳۲	-۹
۱۰۲	-۸
۱۰۲	-۷
۲۸۶	-۶
۱۷۲	-۵
۲۳۷	-۴
۳۳۸	-۳
۶۷۲	-۲
۱۶۴	-۱
۱۳۰۵	۰
۱۵۱	۱
۱۷۱	۲
۱۹۶	۳
۱۷۹	۴
۲۱۶	۵
۲۱۲	۶
۷۰	۷
۷۸	۸
۱۲	۹

نمودار فراوانی تفاوت رسایی در مرز هجاهای واژه‌های بسیط به صورت نمودار (۱) است:

نمودار (۱): بسامد انواع تفاوت رسایی در مرز هجاهای واژه‌های بسیط

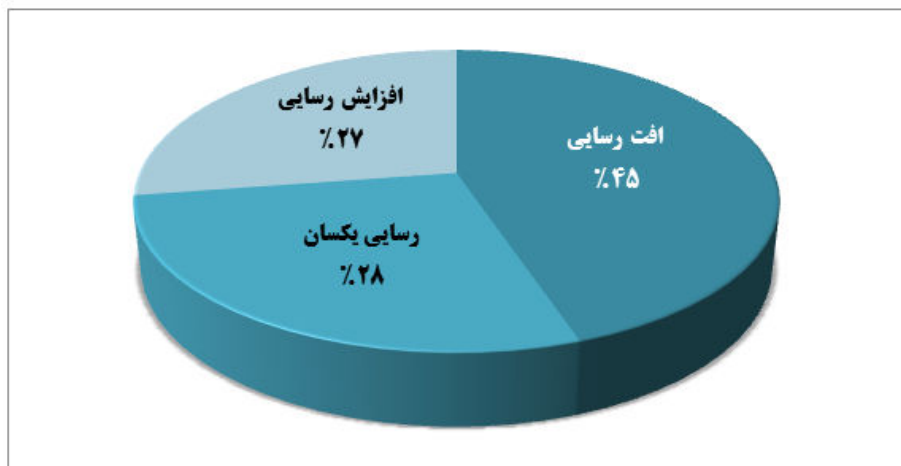


اگر در یک زبان قانون مجاورت هجا رعایت شده باشد، باید میزان مجاورت‌هایی که در آنها تفاوت رسایی کمتر است به طور قابل توجهی بیشتر باشد و هر چه به سمت چپ نمودار پیش می‌رویم میزان بسامد مجاورت‌هایی که تفاوت رسایی آن‌ها کمتر است، بیشتر باشد. اما نمودار (۱) نشان می‌دهد که چنین چیزی در مجاورت هجاهای واژه‌های بسیط زبان فارسی رخ نداده است. به دلیل فراوان بودن همخوان‌های مشدد در واژه‌های زبان فارسی، تفاوت رسایی صفر بیشتر از سایر تفاوت‌های رسایی است. در نمودار (۲) بسامد انواع نسبت‌های رسایی، یعنی افت رسایی، رسایی یکسان و افزایش رسایی، با یکدیگر مقایسه شده‌اند.

نمودار (۲): بسامد انواع تفاوت‌های رسایی همخوان‌ها در مرز هجاهای واژه‌های بسیط



نمودار (۳): درصد انواع تفاوت های رسایی همخوان ها در مرز هجاهای واژه‌های بسیط زبان فارسی



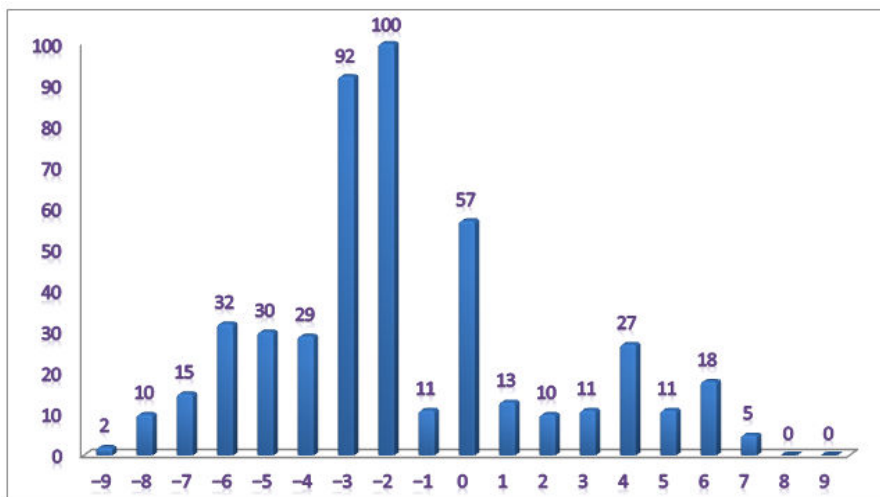
همان‌طور که در نمودار (۳) مشاهده می‌شود، برخلاف برخی زبان‌ها (نک. بخش ۳-۳) که در آن‌ها افزایش رسایی یا رسایی یکسان در مرز هجاها مجاز نیست، در زبان فارسی هر سه نوع تفاوت رسایی، یعنی افت رسایی با میزان ۴۵٪، رسایی یکسان با ۲۸٪ و افزایش رسایی با ۲۷٪ مشاهده می‌شود. مجاورت همخوان‌ها در مرز هجاهای واژه‌های بسیط زبان فارسی محدود به قانون مجاورت هجا نیست. با وجود اینکه میزان مجاورت‌هایی که در آن‌ها افت رسایی رخ داده است بیش از سایر مجاورت‌هاست، اما در مجاورت همخوان‌ها در زبان فارسی محدودیتی مشاهده نمی‌شود و تفاوت رسایی از ۹- تا ۹ در مجاورت‌ها به چشم می‌خورد. شاید دلیل نقض قانون مجاورت هجا ساختار ساده CV(C)(C) هجای زبان فارسی باشد که در آن تلاقی بیش از سه همخوان در مرز هجاها رخ نمی‌دهد و بنابراین محدودیت رسایی همخوان‌های موجود در مرز هجاها کمتر از زبان‌هایی است که خوشه‌های همخوانی طولانی-تری در مرز هجای آن‌ها واقع می‌شود.

در مرز هجاهای واژه‌های فارسی سره نیز ۶۸ توالی همخوانی رخ داده است. بسامد انواع تفاوت رسایی در مرز هجاهای واژه‌های بسیط فارسی سره در جدول (۷) نشان داده شده است:

جدول (۷): بسامد انواع تفاوت رسایی در مرز هجاهای واژه‌های بسیط فارسی سره

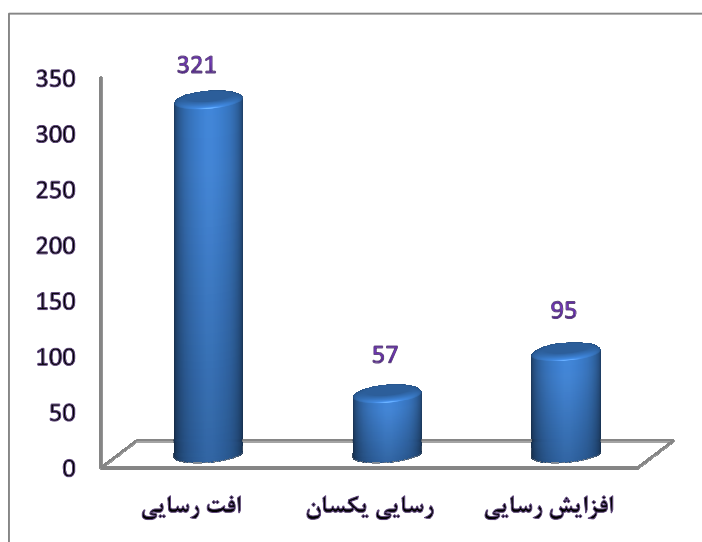
بسامد	تفاوت رسایی همخوانها در مرز هجاهای واژه‌های فارسی سره
۲	-۹
۱۰	-۸
۱۵	-۷
۳۲	-۶
۳۰	-۵
۲۹	-۴
۹۲	-۳
۱۰۰	-۲
۱۱	-۱
۵۷	۰
۱۳	۱
۱۰	۲
۱۱	۳
۲۷	۴
۱۱	۵
۱۸	۶
۵	۷
۰	۸
۰	۹

نمودار (۴): بسامد انواع تفاوت رسایی همخوان‌ها در مرز هجاهای واژه‌های بسیط فارسی سره



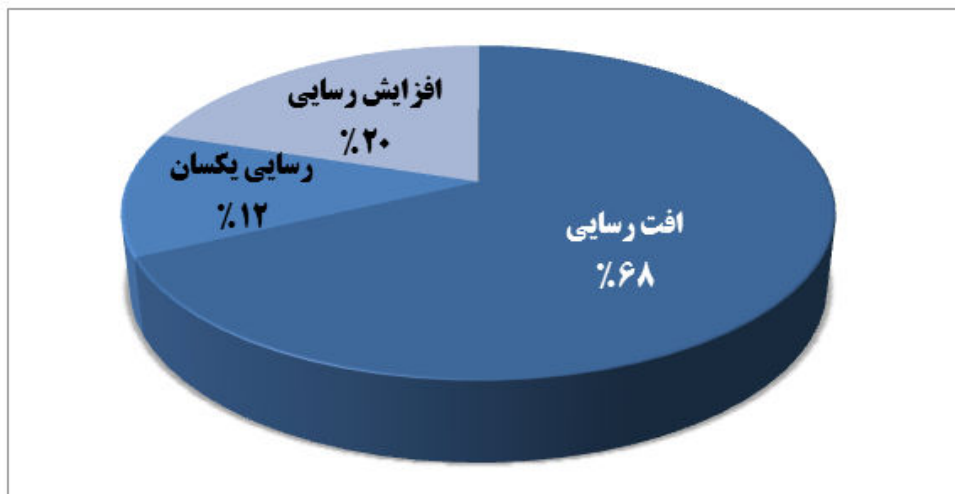
همان‌طور که در نمودار (۴) مشاهده می‌شود، در واژه‌های فارسی سره نیز محدودیتی به لحاظ شیب رسایی دیده نمی‌شود و هر سه نوع تفاوت رسایی، افت رسایی، رسایی یکسان و افزایش رسایی در آن‌ها مشاهده می‌شود. لازم به ذکر است که افزایش رسایی از عدد ۷ تجاوز نکرده و تفاوت رسایی ۸ و ۹ در واژه‌های مورد بررسی رخ نداده است.

نمودار (۵): بسامد انواع تفاوت رسایی در مرز هجاهای واژه‌های فارسی سره



درصد انواع تفاوت رسایی در مرز هجاهای واژه‌های بسیط فارسی سره نیز در نمودار (۶) نشان داده شده است:

نمودار (۶): بسامد انواع تفاوت رسایی در مرز هجاهای بسیط فارسی سره



همان‌طور که در نمودار (۶) مشهود است، محدودیتی در تفاوت رسایی دیده نمی‌شود و هر سه نوع تفاوت رسایی اعم از افت رسایی، رسایی یکسان و افزایش رسایی در توالی همخوان-های مرز هجاهای واژه‌های فارسی سره مشاهده می‌شود. درصد افت رسایی در مرز هجای واژه‌های بسیط فارسی سره ۶۸٪ است و رسایی یکسان و افزایش رسایی به ترتیب به میزان ۱۲٪ و ۲۰٪ می‌باشند. نمودار (۶) نشان می‌دهد که اگر چه تفاوت رسایی دامنه‌ای بین ۹- و ۷- را در برمی‌گیرد، اما بسامد رسایی در حوزه اعداد منفی حدود سه برابر بسامد آن در حوزه اعداد مثبت یا صفر است. بسامد تفاوت رسایی ۲- و ۳- نیز به طور قابل توجهی از سایر بسامدها بیشتر است.

شاید بتوان گفت، دلیل نقض قانون مجاورت هجا، ساختار ساده CV(C)(C) هجای زبان فارسی است، که در آن تلاقی بیش از سه همخوان در مرز هجاها ممکن نیست و بنابراین محدودیت رسایی همخوان‌های موجود در مرز هجاها کمتر از زبان‌هایی است که خوشه‌های

همخوانی طولانی‌تری در مرز هجای آن‌ها رخ می‌دهد (برای مثال، هجای انگلیسی،
 ((c)(c)(c)v(c)(c)(c)(c)).

۵- نتیجه گیری

در این تحقیق، میزان رعایت قانون مجاورت هجا در واژه‌های بسیط زبان فارسی مورد بررسی قرار گرفت. طبق نتایج بدست آمده، برخلاف برخی زبان‌ها که در آن‌ها افزایش رسایی یا رسایی یکسان در مرز هجاها مجاز نیست، در داده‌های مورد بررسی، هر سه نوع تفاوت رسایی، یعنی افت رسایی با میزان ۴۵٪، رسایی یکسان با ۲۸٪ و افزایش رسایی با ۲۷٪ مشاهده می‌شود. همچنین، میزان وقوع افت رسایی در مرز هجاها بیشتر از رسایی یکسان و افزایش رسایی است؛ اما مجاورت همخوان‌ها در مرز هجاهای واژه‌های بسیط مورد بررسی، محدود به قانون مجاورت هجا نیست. به علاوه، به دلیل کثرت واژه‌های دارای تشدید در زبان فارسی که غالباً از عربی وام گرفته شده‌اند، تفاوت رسایی صفر از بیشترین بسامد برخوردار است و پس از آن، تفاوت رسایی ۲- و ۳- به ترتیب در رتبه دوم و سوم قرار دارند.

در واژه‌های فارسی سره نیز، به لحاظ شیب رسایی، محدودیتی در مرز هجاها دیده نمی‌شود و هر سه نوع تفاوت رسایی، یعنی افت رسایی، رسایی یکسان و افزایش رسایی در مرز هجاها مشاهده می‌شود (به ترتیب ۶۸٪، ۱۲٪ و ۲۰٪). لازم به ذکر است که، در راستای رعایت قانون مجاورت هجا، افزایش رسایی در داده‌های فارسی سره از عدد ۷ تجاوز نکرده و تفاوت رسایی ۸ و ۹ در ورز هجاها رخ نداده است. نتایج نشان می‌دهد که در واژه‌های فارسی سره، اگرچه محدودیت خاصی به لحاظ شیب رسایی مشاهده نمی‌شود، اما قانون مجاورت هجا در اکثر توالی‌ها رعایت می‌شود. موضوع قابل توجه دیگر این که، برتری نه با افت رسایی بیشتر (مایل به ۹-)، بلکه با افت رسایی ۲- و ۳- است و میزان بسامد این دو، حدود ۴۰٪ بسامد کل تفاوت‌های رسایی در داده‌های فارسی سره است. این امر نشان می‌دهد که این دو نوع تفاوت رسایی در داده‌های فارسی سره از مطلوبیت بیشتری برخوردارند که دلیل آن از طریق قانون مجاورت هجا به طور کامل قابل تبیین نمی‌باشد (زیرا در قانون مجاورت هجا افت رسایی بیشتر، اولویت دارد).

بنابراین زبان فارسی نیز از جمله زبان‌هایی است که جریانات واج‌شناختی خاصی در آن موجب تضعیف اصول واج‌آرایی می‌شوند و برای تبیین صف‌آرایی واجی در این زبان نمی‌توان به رویکردهای مبتنی بر ادراک بسنده کرد (ن. ک. به انتهای بخش ۳ همین مقاله، هنکه و دیگران (۲۰۱۲)). به عقیده نگارنده یکی از این عوامل می‌تواند ساختار ساده هجای زبان فارسی باشد که همجواری بیش از سه همخوان در مرز هجای آن ممکن نیست. به هر حال، جا دارد این فرضیه و به طور کلی ماهیت این جریانات واج‌شناختی در پژوهش‌های آتی مورد بررسی قرار بگیرند.

کتابنامه

- احمدی، م. (۱۳۷۹). *تحلیل منحنی‌های زیرویمی هجاهای CV زبان فارسی با توجه به طبقه رسانی هجا*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد گروه زبان‌شناسی دانشگاه تهران.
- اسلامی، ف. (۱۳۸۸). *بررسی واج‌آرایی زبان فارسی باستان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس.
- اسلامی، م. ا. رحیمی و ب. وزیرنژاد. (۱۳۹۰). توزیع رسایی در خوشه‌های دوهمخوانی مرز هجا در زبان فارسی. در پ. خسروی‌زاده. *مجموعه مقالات دومین هم‌اندیشی زبان‌شناسی رایانشی*. انجمن زبان‌شناسی ایران، تهران.
- انوری، ح. (۱۳۸۲). *فرهنگ فشرده سخن*. تهران: انتشارات علمی.
- ثمره، ی. (۱۳۷۸). *آواشناسی زبان فارسی: آواها و ساخت آوایی هجاها (ویرایش دوم)*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- دهخدا، ع. (۱۳۲۵). *لغت‌نامه*. تهران: دانشگاه تهران، مؤسسه لغت‌نامه دهخدا.
- صدری‌افشار، غ. و ن. حکمی. (۱۳۸۱). *فرهنگ معاصر فارسی یک جلدی*. تهران: فرهنگ معاصر.
- کامبوزیا، ع. ک. ز. (۱۳۸۵). *واج‌شناسی: رویکردهای قاعده بنیاد*. تهران: سمت.
- مشیری، م. (۱۳۶۹). *فرهنگ زبان فارسی*. تهران: انتشارات سروش.
- معین، م. (۱۳۸۶). *فرهنگ فارسی معین یک جلدی*. تهران: انتشارات فرهنگ نما.

- Ahmadkhani, M. (2010). Phonological Metathesis in Persian: Synchronic, Diachronic, and Optimality Theory. *Pazhuheshe Zabanha-ye Khareji*. 56, 5-24.
- Bell, A. & Hooper J. B. (1978). Issues and evidence in syllabic phonology. In A. Bell & J. Hooper (Eds.), *Syllables and segments*. Amsterdam: North Holland Publishing Company, 3-24.
- Butskhrikidze, M. (2002). *The Consonant Phonotactics of Georgian*. The Netherlands: LOT.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics (6th ed.)*. Malden, Oxford & Carlton: Blackwell.
- Clements, G. N. (1990). The role of the sonority cycle in core syllabification. In J. Kingston & M. Beckman (Eds.), *Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar and Physics of Speech*. New York: Cambridge University Press, 283-333.
- Foley, J. (1977). *Foundations of theoretical phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gouskova, M. (2004). Relational hierarchies in optimality theory: the case of syllable contact. *Phonology*, 21, 201-250.
- Greenberg, J. H. (1978). Some generalizations concerning initial and final consonant clusters. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of human languages, vol. 2: Phonology*. Stanford: Stanford University Press, 243-279.
- Harris, J. (1983). *Syllable structure and stress in Spanish: a nonlinear analysis*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Henke, E., E. M. Kaisse & R. Wright. (2012). Is the Sonority Sequencing Principle an epiphenomenon? In S. Parker, *The sonority controversy*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, 65-100.
- Holt, D. E. (1997). *The Role of the Listener in the Historical Phonology of Spanish and Portuguese: An Optimality-Theoretic Account*. Georgetown University: Ph.D. Dissertation. ROA-278.
- Holt, D. E. (2004). *Optimization of Syllable Contact in Old Spanish via the Sporadic Sound Change Metathesis*. *Probus* Vol.16: 43-6.
- Hooper, J. B. (1976). *An introduction to generative phonology*. New York: Academic Press.

- Jespersen, O. (1904). *Lehrbuch der Phonetik*. Leipzig and Berlin: B. G. Teubner.
- Ladefoged, P. (1975). *A Course in Phonetics*. New York, Chicago: Harcourt Brace Jovanovich.
- Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahootian, Sh. (1997). *Persian*. USA & Canada: Routledge.
- Murray, R. W., & Vennemann T. (1983). Sound change and syllable structure in Germanic phonology. *Language*, 59, 514-528.
- Parker, S. (2002). Quantifying the sonority hierarchy. PhD dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
- Parker, S. (2008). Sound level protrusions as physical correlates of sonority. *Journal of Phonetic*, 36, 55-90.
- Roca, I. (1994). *Generative Phonology*. London & New York: Routledge.
- Roca, I., & Johnson W. (1999). *A course in phonology*. Malden, Oxford: Blackwell.
- Samareh, Y. (1977). *The arrangement of segmental phonemes in Farsi*. Tehran: Tehran University Publications.
- Smolensky, P. (1995). On the internal structure of the constraint component Con of UG, Handout of a talk given at UCLA on 4/7/95. ROA-86.
- van der Hulst, H. (1984). *Syllable Structure and Stress in Dutch*. Dordrecht: Foris.
- Vennemann, T. (1988). Preference laws for syllable structure and the explanation of sound change. *Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter*.
- Windfuhr, G. L. (2009). *The Iranian Languages*. London & NY: Routledge.
- McGowan, K. B. (2008). Gradient Lexical Reflexes of the Syllable Contact Law. Retrieved from <http://kmc.gowan.rice.edu/publications/mcgowan-cls45.pdf>
- Melick, C. (2012). The Syllable Contact Law in Mbelime. Retrieved from http://www.gial.edu/images/gialens/vol6-1/Melick_Mbelime.pdf
- Pennington, R. (2012). Review of 'Is the Sonority Sequencing Principle an epiphenomenon?' by Henke, Kaisse & Wright. Retrieved from

https://www.academia.edu/4783056/Review_of_Is_the_Sonority_Sequencing_Principle_an_epiphenomenon_by_Henke_Kaisse_and_Wright
Rahimi, A., M. Eslami & B. Vazirnezhad (2011). Syllable Contact Law in Persian. Retrieved from *<http://sharif.ir/~bahram/papers/scl.pdf>*

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۰- بهار و تابستان ۱۳۹۳

دکتر شهلا رقیب دوست (استادیار زبانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران، ایران)^۱

الهه طاهری قلعه‌نو (دانشجوی دکتری زبانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی تهران، ایران، نویسنده مسؤول)^۲

کاربرد مشخصه‌های صرفی، نحوی و بافتی در فرایند رشد مفهومی کودک

چکیده

مطالعات مربوط به زبان‌آموزی کودک نشان می‌دهد که طی فرایند رشد واژگانی، مهارت استنباط مفهوم «جنس» از اهمیت بسیاری برخوردار است، زیرا نقش اساسی در شکل‌گیری توانایی‌هایی مانند تعمیم و مقوله‌سازی مفاهیم ایفای می‌کند. هدف این پژوهش، بررسی میزان درک و تولید اسم جنس و نیز ارزیابی و مقایسه الگوی رشدی آن در دو گروه سنی کودکان فارسی‌زبان ۴-۵ و ۵-۶ ساله است. به این منظور، توانایی ۱۶ کودک فارسی‌زبان تهرانی در پردازش اسم جنس از طریق یک آزمون صرفی-بافتی (برگرفته از پژوهش کیمپین و مارکمن، ۲۰۰۸)، که در سه بافت زبانی (با مفهوم جنس، غیرجنس و خشتی) ارائه شده بود و نیز از طریق یک آزمون نحوی (برگرفته از کیمپین، ملترز و مارکمن، ۲۰۱۱) مورد مطالعه قرار گرفت. با تحلیل داده‌های این پژوهش مشخص شد که کودکان از سن ۴ سالگی قادر هستند با استفاده از مشخصه‌های صرفی-نحوی و بافتی، مفهوم «نوع» را در قالب اسم جنس درک و تولید کنند و میان جملات حاوی اسم جنس و غیرجنس تمایز قائل شوند. مقایسه عملکرد کودکان در دو گروه سنی نیز نشان داد که، مهارت پردازش اسم جنس در دو گروه سنی تفاوت معنی‌داری نشان نمی‌دهد. پژوهش حاضر مؤید آن است که آزمودنی‌ها برای تمایز قائل شدن میان اسم جنس و اسم غیرجنس علاوه بر بهره‌مندی از مشخصه‌های صرفی و نحوی از بافت زبانی نیز سود بردند.

کلیدواژه‌ها: رشد مفهومی، اسم جنس، مشخصه‌های صرفی و نحوی، بافت زبانی

۱. مقدمه

کودک از زمانی که نخستین واژه‌ها را از طریق برقراری انطباق میان واحدهای زبانی و مفهومی می‌آموزد، شروع به تعمیم^۱ مفاهیم می‌کند. با افزایش تعداد واژه‌های فراگرفته شده و

1Extension

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۰/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۷/۲۱

پست الکترونیکی: 2- neishabour@hotmail.com 1- elahetaheri96@yahoo.com

ذخیره آنها در مخزن ذهنی واژگان کودک، مهارت مقوله‌بندی مفاهیم و اطلاعات واژگانی در روندی رو به رشد نضج و قوام می‌یابد و امکان دسترسی نظام‌مند به عناصر واژگانی را فراهم می‌آورد. رشد شگفت‌انگیز واژگانی کودک نشان می‌دهد که او پس از چندین بار برخورد با یک واژه جدید و درک ارتباط مشخص آن با یک پدیده خاص، قادر به درک معنای آن واژه می‌گردد. او با توجه به نشانه‌هایی که در گفتار بزرگسالان یافت می‌شود، محیط اجتماعی، تعامل با دیگران و نیز با تکیه بر مهارت‌های عمومی شناختی خود (مانند ادراک، توجه و به‌یادسپاری) می‌تواند به سرعت کلمات جدید را بیاموزد (کلارک^۱، ۲۰۰۹: ۲۸) و نه تنها در یافتن معنای واژه‌ها، بلکه در یافتن واژه برای معانی جدید، توانایی خارق‌العاده‌ای را از خود به‌نمایش بگذارد. به‌نظر می‌رسد که این توانایی حتی پیش از این که کودک شروع به سخن گفتن کند، در او وجود دارد، زیرا واژه‌ها و معنای آنها احتمالاً به کودک کمک می‌کنند که جهان حیرت‌انگیز پیرامون خود را سازماندهی و مقوله‌بندی کند (اگر دی^۲، ۲۰۰۵: ۴۰).

پیازه^۳ (۱۹۵۹)، به‌عنوان بنیان‌گذار نظریه مرحله‌ای رشد^۴، معتقد است که بین درک کودکان از مقوله‌بندی پدیده‌ها و روابط بین آنها ارتباط وجود دارد. کودکان ابتدا درباره طبقات اشیاء و روابط بین این طبقات به‌عنوان ایده‌های جداگانه فکر می‌کنند، ولی در نهایت، آنها را در قالبی یکپارچه درک می‌کنند و رابطه طبقات مختلف با یکدیگر را کشف می‌نمایند. طبق نظر پیازه، کودکان برای مقوله‌بندی تجربیات خود باید درک درستی از ساختارهای سلسله‌مراتبی^۵ و روابط طبقه-شمول^۶ داشته باشند؛ به این معنی که آنها باید درک کنند که هر زیرطبقه باید همواره کوچک‌تر از هر طبقه‌ی شاملی باشد که آن زیرطبقه را دربر گرفته است و این توانایی در اواخر

1 Clark, E. V.

2 O'Grady, W.

3 Piaget, J.

4 Developmental Stage Theory

5 Hierarchical structures

6 Class-inclusion relations

مرحله عملیات عینی^۱، یعنی حدود سن یازده سالگی، بروزمی‌نماید^۲ (زیگلر و آلیبالی^۳، ۲۰۰۵؛ ترجمه خرازی، ۱۳۸۷: ۲۵).

از ویژگی‌هایی که در مقوله‌بندی و تعمیم افراطی^۴ معنای واژه‌های کودک نقش زیادی دارند، شکل، اندازه، صدا، مزه، بافت^۵ و کارکرد^۶ اشیاء و پدیده‌ها می‌باشد؛ برای مثال، کودک ممکن است همه حیوانات چهارپا، از جمله گربه و گوسفند را «سگ» بنامد، اما به محض آن‌که واژه «گربه» را بیاموزد، دیگر برای اشاره به آن حیوان از واژه «سگ» استفاده نمی‌کند (اگریدی، ۲۰۰۵: ۸۳). بدیهی است که مقوله‌بندی پدیده‌های جهان پیرامون با توجه و استناد به مفهوم «نوع»^۷ در ذهن کودک شکل می‌گیرد و در واقع، شناخت و تحلیل مفهوم نوع است که شالوده تفکیک و سازمان‌دهی دانش جهانی کودک و پی‌ریزی دقیق دسته‌بندی اطلاعات مربوط به واژگان ذهنی او شمرده می‌شود.

مفهوم «جنس»^۸ که در شکل‌گیری دانش عام^۹ و در نتیجه، در ارتقای توانایی‌های استدلالی و استقرایی کودک نقش مهمی ایفا می‌کند (گلمن^{۱۰}، ۲۰۰۴: ۴۵۶)، ریشه در شناخت کودک از مفهوم نوع دارد و نیز ابزاری کارآمد برای انتقال دانش است (کیمپین و مارکمن^{۱۱}، ۲۰۰۸: ۱۹). اسم‌جنس به تمامی موارد یا اعضای یک طبقه یا گروه خاص دلالت می‌کند و کل یک مجموعه را شامل می‌شود، به طوری که در آن از تفاوت‌های اعضای صرف نظر شده و تمامی اعضا به‌مثابه

1 Concrete operational stage

۲. یازده تا چهارده سالگی: مرحله حسی-حرکتی: از تولد تا دو سالگی. ۳. مرحله

پیش‌عملیاتی: دو تا هفت سالگی. ۴. مرحله عملیات عینی: هفت تا یازده سالگی. ۵. مرحله عملیات صوری: یازده تا شانزده سالگی.

3 Siegler, R. S. & Alibali, M. W.

4 Overextension

5 Texture

6 Function

7 Kind

8 Generic

9 Generic knowledge

10 Gelman, S. A.

11 Cimpian, A. and Markman, E.

عضوی واحد پنداشته می‌شوند (ر.ک. منشی‌زاده، ۱۳۷۶: ۱۱۵؛ پراسادا^۱، ۲۰۰۰: ۶۶؛ گل‌من، ۲۰۰۴: ۴۵۶).

زبان‌های مختلف برای اشاره به اسم‌جنس از انواع امکانات صرفی، نحوی و بافتی استفاده می‌کنند (کیمپین و مارکمن، ۲۰۰۸: ۱۹). زبان فارسی از هشت امکان بهره می‌گیرد: ۱. واژه به صورت منفرد و بدون نشانه ظاهری به کار برده شود که در این حالت، چنین اسمی «نوع»، «جنس» یا «معرفه» است (گرچه حیوان است)؛ ۲. گاهی برای بیان مفهوم جنس، اسم، جمع بسته می‌شود (بچه‌ها بازی را دوست دارند)؛ ۳. پیش از اسم جنس، کمیت‌نمای «هر» و پس از آن «ی» نکره آورده شود (هرگلی پژمرده می‌گردد)؛ ۴. هرگاه فعل جمله منفی باشد یا جمله به صورت استفهام انکاری به کار رود، پیش از اسم، کمیت‌نمای «هیچ» و بعد از اسم «ی» نکره آورده می‌شود (هیچ راهی نیست که پایان نداشته باشد) (منشی‌زاده، ۱۳۷۶: ۱۱۵)؛ ۵. استفاده از اسم معنی (سفیدی برف چشم را می‌زند) خانلری (۱۳۸۴: ۵۰). سه امکان دیگری که به نظر نگارندگان این پژوهش در زبان فارسی برای ارجاع به اسم جنس می‌تواند کاربرد داشته باشد، عبارتند از: ۶. استفاده از اسم غیرقابل شمارش (شکر شیرین است)؛ ۷. کاربرد زمان حال و نمود ساده در جمله (حیوانات در جنگل زندگی می‌کنند)؛ ۸. استفاده از ضمیر مفرد «آن/این» (آن یوزپلنگ وحشی است) و ضمیر جمع «آنها/اینها» به جای اسم (آنها گیاهان) به آب نیاز دارند) در بافت زبانی مشخص. علاوه بر امکانات فوق، بافت زبانی و دانش جهانی نیز در تفسیر اسم جنس دخالت دارند.

مطالعات متعدد، این یافته را مورد تأیید قرار می‌دهند که مفهوم «جنس» در فرایند رشد ادراکی کودکان به دلایل مختلف حائز اهمیت است. ۱. هیچ ابزار غیرزبانی‌ای (مانند اشاره کردن^۲) نمی‌تواند به طور شفاف یک مشخصه را به یک مقوله به‌عنوان کل نسبت دهد (گل‌من، ۲۰۰۴: ۴۵۶-۴۵۷). ۲. جملات حاوی اسم جنس در مقایسه با دیگر ابزارهای زبانی بر ماهیتی همیشگی و ثابت دلالت دارد؛ برای مثال، برخلاف جمله «همه سگ‌ها باوفا هستند»،

1Prasada,S.

2 Pointing

جملات حاوی اسم جنس (سگ باوفا/ است) در مورد مثال‌های نقض یا موارد استثنا نیز صادق هستند (پراسادا، ۲۰۰۰: ۶۶؛ کیمپین و مارکمن، ۲۰۰۸: ۲۰)؛ یعنی حتی اگر سگی بی‌وفا هم باشد، جمله حاوی اسم جنس (سگ باوفا/ است) صادق خواهد بود. ۳: جملات حاوی اسم جنس استنباط‌های استقرایی کودکان را نشان می‌دهد (کیمپین و مارکمن، ۲۰۰۸: ۲۰)؛ به‌عنوان مثال، استنباط‌های ممکنه که کودک پس از دیدن یک سگ باوفا خواهد کرد، می‌تواند از این قرار باشد: الف) فقط این سگ باوفا است؟ ب) یا به‌طور کلی همه سگ‌ها باوفا هستند؟ ج) و یا شاید دیگر حیوانات خانگی مودار هم باوفا هستند؟ کاربرد اسم جنس در تقابل با اسم غیر جنس در یک جمله این امکان را به کودک می‌دهد که درباره تعمیم‌پذیری خصوصیت مورد نظر تصمیم‌گیری کند. ۴: جملات حاوی اسم جنس به‌طور مکرر در گفتار بزرگسالان با کودک به‌کار می‌روند (گلمن، ۲۰۰۴: ۶۷).

برای انجام این پژوهش، که با تمرکز بر کمیت و کیفیت مهارت کودکان فارسی‌زبان در پردازش اسم جنس در دو آزمون صرفی-بافتی و نحوی صورت گرفته‌است، پرسش‌های زیر مورد توجه قرار گرفته‌اند:

۱. میزان توانایی درک و تولید اسم جنس در کودکان فارسی‌زبان در دو گروه سنی (۴-۵ و ۵-۶ سال) در آزمون صرفی-بافتی به‌لحاظ رشدی چه تفاوتی با یکدیگر دارد؟
 ۲. میزان توانایی درک و تولید اسم جنس در کودکان فارسی‌زبان در دو گروه سنی (۴-۵ و ۵-۶ سال) در آزمون نحوی به‌لحاظ رشدی چه تفاوتی با یکدیگر دارد؟
 ۳. کودکان فارسی‌زبان در دو گروه سنی (۴-۵ و ۵-۶ ساله) چگونه از مشخصه‌های صرفی (شمار: مفرد و جمع) و بافت زبانی در درک و تولید اسم جنس و غیر جنس استفاده می‌کنند؟
 ۴. آزمودنی‌های کودک در دو گروه سنی (۴-۵ و ۵-۶ ساله) چگونه از مشخصه‌های نحوی (زمان و نمود فعل) در درک و تولید اسم جنس و غیر جنس استفاده می‌کنند؟
- با توجه به پرسش‌های بالا، فرضیه‌های زیر مطرح شده‌اند:

۱. توانایی درک و تولید اسم جنس در آزمون صرفی-بافتی از چهارسالگی (پایین‌ترین گروه سنی کودکان مورد آزمون) آغاز می‌شود و با افزایش مهارت زبانی و کسب دانش جهانی در هر دو گروه سنی (۴-۵ و ۵-۶ ساله) روند فزاینده رشدی نشان می‌دهد.
۲. توانایی درک و تولید اسم جنس در آزمون نحوی از چهارسالگی (پایین‌ترین گروه سنی کودکان مورد آزمون) آغاز می‌شود و با افزایش مهارت زبانی و کسب دانش جهانی در هر دو گروه سنی (۴-۵ و ۵-۶ ساله) روند فزاینده رشدی نشان می‌دهد.
۳. کودکان فارسی‌زبان در گروه سنی بالاتر نسبت به گروه سنی پایین‌تر از مشخصه‌های صرفی (مفرد و جمع) و بافت زبانی در درک و تولید اسم جنس بیشتر و دقیق‌تر استفاده می‌کنند.
۴. کودکان فارسی‌زبان در گروه سنی بالاتر نسبت به گروه سنی پایین‌تر از مشخصه‌های نحوی (زمان و نمود فعل) در درک و تولید اسم جنس بیشتر و دقیق‌تر استفاده می‌کنند.

۲. پیشنهاد

تحقیقات متعددی درباره پردازش اسم جنس روی آزمودنی‌های کودک و بزرگسال انگلیسی‌زبان انجام شده است که در این بخش به برخی از آنها اشاره خواهد شد. پاپاس و گلمن^۱ (۱۹۹۸) در مقاله خود کاربرد اسم جنس را توسط کودکان پیش‌دبستانی و مادران آنها مورد بررسی قرار دادند. آنها به هر یک از آزمودنی‌ها کتابی ۱۶ صفحه‌ای را ارائه کردند که در هر صفحه از آن تصویری از یک یا چند حیوان از گونه‌های مختلف ارائه نمودند و از آنها خواستند که با دیدن هر تصویر جمله‌ای را بیان کنند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که تفاوت فاحشی در کاربرد اسم جنس و غیرجنس در گفتار هر دو گروه والدین و کودکان وجود داشت. درحالی‌که عبارات حاوی اسم غیرجنس رابطه نزدیکی با تصویر داشتند (یعنی با دیدن تصویر یک حیوان، صورت مفرد اسم و با دیدن تصویر چند حیوان، صورت جمع اسم بیشتر به کار می‌رفت)، تولید عبارات حاوی اسم جنس چندان ارتباطی با تصویر مورد نظر نداشتند (به‌عنوان مثال، چه با

1 Pappas, A., & Gelman, S. A.

مشاهده تصویر یک حیوان و چه چند حیوان، بیشتر پاسخ‌هایی حاوی صورت جمع اسم به‌کار می‌رفت). تحلیل داده‌های این محققان نشان داد که عبارت‌های حاوی اسم جنس هم در دروندادی که کودک دریافت می‌کند و هم در گفتار خود کودک، به‌لحاظ سازمان‌دهی مفهومی با عبارت‌های حاوی اسم غیرجنس متفاوتند و کاربرد اسم جنس می‌تواند به‌عنوان پایه‌ای برای رشد مفهوم «نوع» در کودکان شمرده شود.

هلندر، گلמן و استار^۱ (۲۰۰۲) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که کودکان چهارساله، مانند بزرگسالان، صورت‌های اسم جنس را تشخیص می‌دهند و میان صورت‌های عام و غیرعام تمایز قائل می‌شوند. گلמן، استار و فلاکس^۲ (۲۰۰۲) نیز نقش زبان، به‌ویژه گستره^۳ عبارات اسمی را، که در اطلاعات حاوی مشخصه جدید یک مقوله به‌کار می‌رود، مورد بررسی قرار دادند. استنتاج آنها در این پژوهش آن بود که کودکان چهارساله، همچون بزرگسالان، تفاوت صورت‌های عام را از صورت‌هایی که با عبارات «all» و «some» به‌کار می‌روند، تشخیص می‌دهند، و تفاوت‌های سنی در تفسیر اسم‌های جنس وجود دارد. در پژوهشی دیگر، گلמן و رامن^۴ (۲۰۰۳) با استفاده از پنج آزمون، تأثیر مشخصه‌های صوری زبانی و بافت کاربردی (با توجه به ضمیر «آنها») را در تفسیر صحیح اسم جنس بررسی کردند. یافته‌های پژوهش ایشان نشان داد کودکان دوساله از مشخصه‌های صوری زبانی و کودکان سه‌ساله علاوه بر آن از مشخصه‌های کاربردشناختی در تفسیر اسم جنس استفاده می‌کنند. بنابراین، چنین نتیجه‌گیری شد که کودکان از سنین پایین بین اسم جنس و غیرجنس تمایز قائل می‌شوند و در تشخیص اسم جنس از آمیزه‌ای از مشخصه‌های صوری و کاربردی بهره‌می‌گیرند.

کیمپین و مارکمن (۲۰۰۸) بهره‌گیری کودکان پیش‌دبستانی از مشخصه‌های زبانی را برای درک معنای اسم جنس مورد بررسی قرار دادند. داده‌ها نشان داد که کودکان چهارساله توانستند از تمام اطلاعات صرفی-نحوی، بافتی و کاربردی موجود بهره‌گیرند، اما کودکان سه‌ساله فقط به

1 Hollander, M. A., Gelman, S. A., & Star, J. R.

2 Gelman, S. A., Star, J. R., & Flukes, J. E.

3 Scope

4 Gelman, S. A., & Raman, L.

مشخصه‌های صرفی-نحوی و بافتی حساس بودند. در آزمون دیگر این پژوهش، برتری نسبی مشخصه‌های بافتزبانی و دانش پیشین مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد کودکان از سنین پایین قادر به بهره‌گیری از اطلاعات صوری، معنایی و کاربردی برای درک اسم‌جنس هستند و از دانش مقوله‌ای مربوط به این اسم‌ها در استنتاجات خود استفاده می‌کنند. کیمپین، ملتزر و مارکمن^۱ (۲۰۱۱) به بررسی مشخصه‌های صرفی-نحوی، از جمله نوع گروه اسمی، زمان و نمود فعل جمله در تشخیص اسم‌های جنس یا غیرجنس پرداختند. یافته‌ها نشان داد کودکان به ترکیبی از این مشخصه‌ها حساس هستند. بنابراین، امکان تشخیص و تفسیر درست اسم‌جنس فراتر از مهارت‌های درکی کودکان در سنین پایین نیست. گراهام، نایر و گلن^۲ (۲۰۱۱) عملکرد کودکان دو و دو و نیم‌ساله را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این تحقیق نشان داد که تنها کودکان دو و نیم‌ساله از تمایز بین صورت‌های جنس و غیرجنس برای نتیجه‌گیری در مورد انواع جدید مفاهیم استفاده می‌کنند.

تردیف و همکاران^۳ (۲۰۱۲) با انجام سه آزمون روی ۱۹۲ کودک ۳ تا ۷ ساله و ۱۶۳ بزرگسال چینی مندرین^۴، تفسیر عبارات‌های حاوی اسم جنس را مورد بررسی قرار دادند. آنها به این نتیجه رسیدند که برخلاف اعتقاد بلوم^۵ (۱۹۸۱)، بزرگسالان چینی زبان میان عبارات‌های حاوی اسم جنس (که با عبارات اسمی ساده بیان می‌شوند) و سایر عبارات حاوی کمیت‌نما^۶ تمایز روشنی قائل می‌شوند. به علاوه، آنها دریافتند که کودکان مندرین‌زبان نیز از سن ۵ سالگی قادر هستند میان عبارات حاوی اسم جنس با عبارات حاوی «همه» و «بعضی» تمایز قائل شوند. با این همه، از نظر این پژوهشگران مسیر رشد ذهنی برای چینی‌زبان‌ها طولانی‌تر از انگلیسی‌زبان‌ها است و آنها مشکل بیشتری را در پردازش «همه» و «بعضی» در مقایسه با اسم جنس نشان می‌دهند. نتایج همچنین بیانگر آن است که آزمودنی‌ها ابتدا دانش اسم جنس را

1 Cimpian, A., Meltzer, T. J. & Markman, E.

2 Graham, S. A., Nayer, S. L. & Gelman, S. A.

3 Tardif, T. Z., Gelman, S. A., Xiaolan, F., & Zhu, L.

4 Mandarin Chinese

5 Bloom, A.

6 Quantifier

فرامی‌گیرند و سپس، توانایی تشخیص میان عبارت‌های حاوی اسم غیرجنس از عبارت‌های حاوی اسم جنس را کسب می‌کنند.

گلمن و دیویدسن^۱ (۲۰۱۳) بر این باورند که یکی از نقش‌های مقوله‌ها آن است که از طریق آنها می‌توانیم استنتاجات استقرایی^۲ داشته باشیم. به نظر آنها، نتایج تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که کودکان با استفاده از نام‌گذاری مقوله‌ها توانایی استنتاج استقرایی خود را تقویت می‌کنند. آنها با هفت آزمونی که بر روی کودکان ۴ تا ۵ ساله و بزرگسالان (تعداد کل ۳۴۴ آزمودنی) انجام دادند، نشان دادند که برای مقوله‌های انواع غیرطبیعی^۳ که ارتباط مفهومی اندکی میان اعضاء آنها وجود دارد، کودکان بر اساس شباهت ادراکی دست به استنتاج می‌زنند، در حالی که استنتاج بزرگسالان بر اساس عضویت مقوله‌ای صورت می‌گیرد. در مقابل، برای مقوله‌های سطح پایه و هستی‌شناختی^۴ که پایه مفهومی اصولی دارند، کودکان و بزرگسالان هر دو به یک اندازه از عضویت مقوله‌ای بیش از شباهت‌های ادراکی به‌عنوان پایه استنتاجات خود استفاده کردند. یافته‌های آنها نشان داد که اطلاعات ادراکی در استنتاجات کودکان پیش‌دبستانی نقش دارد و همچنین مقوله‌های نام‌گذاری شده به‌لحاظ ظرفیت استنتاجی^۵ متفاوتند.

جستجوی نگارنده در پژوهش‌های انجام شده در زبان فارسی نشان داده‌است که در رابطه با موضوع این پژوهش، تاکنون مطالعه‌ای درباره کودکان فارسی‌زبان در ایران صورت نگرفته‌است.

۳. روش پژوهش

در پژوهش تجربی - میدانی حاضر، میزان و ماهیت مهارت درک و تولید اسم‌جنس در دو گروه سنی از کودکان فارسی‌زبان با توجه به بهره‌گیری آنان از انواع نشانه‌های صرفی و نحوی

1 Davidson , N. S.

2 Inductive inferences

3 Non-natural kind

4 Basic and ontological-level category

5 Inductive potential

و بافتی مورد مطالعه قرار گرفته است تا ضمن ارزیابی درون‌گروهی این مهارت، الگوی رشدی این مقوله دستوری نیز از طریق بررسی داده‌های بین‌گروهی مشخص و ارائه گردد.

۱-۳ متغیرهای پژوهش

گروه سنی (۴-۵ و ۵-۶ ساله)، تک‌زبان بودن (فارسی‌زبان) و برخورداری از سلامت جسمی و روانی (که از طریق بررسی پرونده سلامت کودکان، پرس‌وجو از مربیان و مدیر مهدکودک محرز شد) به‌عنوان متغیرهای مستقل پژوهش در نظر گرفته شدند. نحوه عملکرد کودکان بر پایه نمرات آنان در دو آزمون زیر مبنای سنجش متغیر وابسته به‌شمار می‌آید:

نمره آزمون درک و تولید اسم جنس با استفاده از اطلاعات صرفی - بافتی: این متغیر نمره‌ای است که آزمودنی با توجه به میزان استفاده از مشخصه‌های صرفی و اطلاعات بافتی و نوع پاسخ درست (حاوی اسم جنس) و نادرست (حاوی اسم غیرجنس) کسب می‌کند.

نمره آزمون درک و تولید اسم جنس با استفاده از زمان و نمود فعل: این متغیر نمره‌ای است که آزمودنی با توجه به میزان استفاده از مشخصه‌های نحوی زمان و نمود فعل و نوع پاسخ درست (حاوی اسم جنس) و نادرست (حاوی اسم غیرجنس) کسب می‌کند.

۲-۳ آزمودنی‌ها

تحقیق حاضر روی دو گروه سنی، ۸ کودک ۴-۵ ساله (۶ دختر و ۲ پسر) و ۸ کودک ۵-۶ ساله (۳ دختر و ۵ پسر) انجام شده است. همگی کودکان سالم و تک‌زبان فارسی‌زبان بودند و از یک مهدکودک در منطقه پنج شهر تهران انتخاب شدند. این پژوهش در دو مرحله و به‌صورت متوالی در اسفند ماه سال ۱۳۹۱ انجام شد. روش نمونه‌گیری به‌صورت انتخابی و هدفمند و با توجه به معیارهای مشخصی بوده است. در مرحله نخست، پس از انتخاب آزمودنی‌های مناسب، جلسه معارفه‌ای در محل مهدکودک تشکیل گردید و به منظور آشنایی هرچه بیشتر، گفتگوی خودمانی و صمیمانه‌ای با یک‌دیگر آنان به‌صورت انفرادی انجام شد. در مرحله دوم تحقیق، دو آزمون مورد نظر پژوهش روی کودکان به‌طور انفرادی در یکی از کلاس‌های مهدکودک اجرا

گردید و پاسخ‌های آنان به وسیله ضبط صوت رایانه‌ای ذخیره گردید و همزمان برای کسب اطمینان بیشتر، در جدول‌هایی که از قبل طراحی و تنظیم شده بودند، ثبت شد.

آزمون ۱: درک و تولید اسم جنس با استفاده از اطلاعات صرفی-بافتی

برای اجرای این آزمون که براساس پژوهش کیمپین و مارکمن (۲۰۰۸) تدوین شده است، ۶ تصویر رنگی از ۶ حیوان انتخاب شدند. برای هر یک از این تصاویر، جمله‌ای در یکی از سه حالت زیر به کودکان ارائه گردید: حالت ۱- جمله حاوی بافت زبانی اسم جنس، مثال: *بگذارید راجع به گربه‌ها یک چیزی به شما بگویم. آنها دوست دارند با ماشین اسباب بازی، بازی کنند.* حالت ۲- جمله حاوی بافت زبانی اسم غیرجنس، مثال: *بگذارید راجع به این دو ماهی یک چیزی به شما بگویم. آنها دوست دارند پشت صخره‌ها قایم بشوند.* حالت ۳- جمله حاوی بافت زبانی خنثی که فاقد اسم جنس یا غیرجنس است، مثال: *بگذارید یک چیزی به شما بگویم. آنها دوست دارند به پهلو بخوابند (منظور از ضمیر «آنها» در اینجا «خرگوش‌ها» هستند).* حالت خنثی به این منظور در نظر گرفته شد که دریابیم کودکان چگونه جمله هدف را در غیاب مشخصه‌های صرفی-بافتی تفسیر می‌کنند.

برای انجام این آزمون، آزمونگران سناریویی را طراحی کردند و در آغاز روش کار را برای آنها این گونه توضیح دادند: "سارا جون (برای مثال)! قبل از اینکه شروع کنیم، بگذارید کمی درباره این بازی برایتان توضیح بدهم. می‌خواهم چند تا عکس به شما نشان بدهم و بعد با آقا اردکه (عروسکی که آزمونگر با خود به همراه دارد) بازی کنیم. عزیزم! خوب، آماده‌ای عکس‌ها را به شما نشان بدهم؟". آزمونگر نخستین تصویر را که شامل یک جفت حیوان است (در وضعیتی که عروسک (اردک) را زیر میز پنهان کرده است) به کودک نشان می‌دهد و پس از اشاره به آن در یکی از سه بافت زبانی زیر می‌گوید: "بگذارید چیزی راجع به پرنده‌ها (حالت اسم جنس) / این دو پرنده (حالت غیرجنس) / حالت خنثی به شما بگویم. آنها از موش‌ها می‌ترسند". این روش کار در مورد هر ۶ تصویر انجام می‌شود. سپس، آزمونگر تصویر را کنار می‌گذارد و عروسک (آقا اردکه) را روی میز قرار می‌دهد و از کودک می‌پرسد: "خوب حالا می‌توانی به آقا اردکه بگویی چه چیزی یاد گرفته‌ای؟". اگر کودک در بازگویی رخداد تصویر و

پاسخ به آزمونگر از گروه اسمی حاوی اسم جنس برای اشاره به تصاویر استفاده کند، نشانگر آن است که از اطلاعات صرفی-بافتی جمله ارائه شده در درک و بیان اسم جنس به درستی استفاده کرده است.

آزمون ۲: درک و تولید اسم جنس با استفاده از زمان و نمود فعل

این آزمون نیز بر اساس آزمونی که در پژوهش کیپمن، ملتزر و مارکمن (۲۰۱۱) مورد استفاده قرار گرفته، تدوین شده است. هدف از اجرای آن، بررسی میزان توانمندی کودکان فارسی زبان در تشخیص اسم جنس/غیرجنس در جمله‌هایی با فعل زمان حال و نمود ساده، زمان گذشته و نمود ساده و زمان حال و نمود استمراری است. جمله‌های حاوی اسم جنس عموماً با فعل‌هایی در زمان حال و نمود ساده به کار می‌روند.

۶ محرک تصویری برای این آزمون انتخاب شد. کودکان به صورت تصادفی به سه گروه تقسیم شدند. یک سوم کودکان جمله دارای فعل زمان حال و نمود ساده، یک سوم جمله دارای فعل زمان گذشته و نمود ساده و یک سوم نیز جمله دارای فعل زمان حال و نمود استمراری را شنیدند. به غیر از نوع زمان و نمود فعل، جمله‌ها، که دارای فاعل حیوان بودند، در دیگر اجزا کاملاً یکسان بودند. ویژگی‌های حیوانات در این تصاویر طوری انتخاب شده‌اند که برای کودکان ناآشنا باشند تا از هرگونه تفسیر سوگیرانه‌ای در جهت تفسیر جنس و غیرجنس جلوگیری شود. آزمون در دو بخش برگزار شد. بخش اول شامل پرسش «فقط یک عضو» در برابر «همه گروه» است. این بخش شامل ۶ جمله (یک جمله برای هر تصویر) است. آزمونگر جمله‌ای (مانند: یک خفاش سروته می‌خوابد) را در زمان و نمود مورد نظر با توجه به گروهی که کودک در آن قرار گرفته است، یک بار بیان کرده و از کودک می‌پرسد: "آیا ما داریم درباره «فقط یک خفاش» صحبت می‌کنیم و یا درباره «کل گروه خفاش‌ها»؟ سپس، آزمونگر از او می‌خواهد چند دقیقه نقاشی بکشد. در بخش دوم، آزمون حافظه صورت می‌گیرد. در این بخش از کودک خواسته می‌شود که در مورد آنچه پیش از نقاشی گفته شده است، به عروسکی (آقاخرسه) توضیح دهد. اگر کودک جمله‌ای مانند «یک خفاش سروته می‌خوابد» را به صورت «خفاش‌ها سروته می‌خوابند» بازگو کند، نشان می‌دهد که جمله اول را به صورت جمله حاوی اسم جنس

تفسیر کرده‌است، اما اگر جمله «یک خفاش سروته می‌خوابد» را به صورت «آن خفاش سروته می‌خوابد» بازگو کند، حاکی از آن است که جمله اول به صورت جمله حاوی اسم غیرجنس تفسیر شده است.

۴. تحلیل داده‌ها

آزمون صرفی-بافتی در سه بافت زبانی انجام شد. پاسخ‌های کودکان در هر یک از سه بافت، در دو گروه تنظیم گردید. پاسخ‌های حاوی اسم جنس (پرنده/پرنده‌ها از موش می‌ترسند) به‌عنوان پاسخ درست در نظر گرفته شد و نمره «۱» به آن اختصاص یافت و در مقابل، پاسخ حاوی اسم غیرجنس (آن/آنها از موش می‌ترسند) پاسخ نادرست تلقی شد و نمره «۲» به آن تعلق گرفت.

در بخش اول آزمون نحوی، به تفکیک نوع جمله‌های دارای فعل‌های حال ساده، گذشته ساده و حال استمراری، پاسخ کودکان مورد ارزیابی قرار گرفت. در صورتی که کودک پاسخ «فقط یک عضو» را انتخاب می‌کرد، پاسخ او اسم غیرجنس (نادرست) تلقی می‌شد و نمره «۰» برای آن منظور می‌گردید، و اگر پاسخ «همه» را انتخاب می‌کرد، پاسخ او اسم جنس (درست) تلقی می‌شد و نمره «۱» به آن تعلق می‌گرفت. در بخش دوم این آزمون، نوع گروه اسمی مربوط به جمله‌ای که توسط کودک در خطاب به عروسک تولید شده بود، بررسی گردید. در این بخش نیز به تفکیک نوع جمله‌های دارای فعل‌های حال ساده، گذشته ساده و حال استمراری، هنگامی که کودکان از وابسته‌های پیشین (این، آن، این‌ها و آنها) همراه با اسم مفرد یا جمع برای اشاره به یک حیوان استفاده می‌کردند، نشانگر تفسیر اسم غیرجنس (پاسخ نادرست) بود و نمره آن «۰» در نظر گرفته می‌شد و در مقابل، تولید صورت جمع/مفرد اسم برای اشاره به کل گروه، نشان‌دهنده تفسیر اسم جنس (پاسخ درست) و نمره منظور شده برای آن «۱» بود. تحلیل داده‌های به دست آمده از هر دو آزمون صرفی-بافتی و نحوی با استفاده از نرم‌افزار SPSS صورت گرفت و سپس یافته‌ها با توجه به پرسش‌های پژوهش بررسی شد.

۴-۱ تحلیل داده‌های آزمون صرفی-بافتی

در این آزمون، دو نوع پاسخ آزمودنی، پاسخ حاوی اسم مفرد یا جمع به‌عنوان اسم جنس «مانند، پرنده/پرنده‌ها از موش می‌ترسند» و پاسخ حاوی ضمیر به‌عنوان اسم غیرجنس «مانند، آن

(پرنده) آنها از موش می‌ترسند» به صورت مجزا بر اساس نوع پرسش حاوی بافت زبانی اسم جنس (بگذارید چیزی راجع به پرنده‌ها به شما بگویم)، حاوی بافت زبانی اسم غیرجنس (بگذارید چیزی راجع به این دو پرنده به شما بگویم) و خنثی (بگذارید یک چیزی به شما بگویم) محاسبه و به تفکیک گروه سنی ثبت گردید. با توجه به آزمون تیمستقل^۱، میانگین^۲، انحراف معیار^۳، درجه آزادی^۴ و سطح معنی‌داری^۵ بدست‌آمده از پاسخ‌های حاوی اسم جنس و غیرجنس هر دو گروه سنی در آزمون صرفی-بافتی، نمرات آزمودنی‌ها در دو گروه سنی ۴-۵ سال و ۵-۶ سال در سه حالت آزمون صرفی-بافتی تفاوت معنی‌دار ندارد (Sig=۰/۳۳، t=۱/۰۰ و t=۰/۰، Sig=۰/۳۳ و t=۰/۰، Sig=۰/۶۴ و t=۰/۴۷).

جدول ۱: مقایسه پاسخ‌های حاوی اسم جنس و اسم غیرجنس کودکان ۴-۵ و ۵-۶ ساله در سه

حالت آزمون صرفی-بافتی

Sig	df	t	انحراف معیار	میانگین	گروه سنی	پاسخ‌ها	جملات ارائه شده
۰/۳۳	۱۴	۱/۰۰	(۰/۳۵)	۱/۸۷	۵-۴	اسم جنس	حاوی اسم جنس
			(۰/۰)	۲	۶-۵		
۰/۳۳	۱۴	۱/۰۰	(۰/۳۵)	۰/۱۲	۵-۴	اسم غیرجنس	
			(۰/۰)	۰	۶-۵		
۱/۰۰	۱۴	۰/۰	(۰/۵۱)	۱/۶۲	۵-۴	اسم جنس	حاوی اسم غیرجنس
			(۰/۵۱)	۱/۶۲	۶-۵		
۰/۳۳	۱۴	۰/۰	(۰/۵۱)	۰/۳۷	۵-۴	اسم غیرجنس	
			(۰/۵۱)	۰/۳۷	۶-۵		
۰/۶۴	۱۴	۰/۴۷	(۰/۵۳)	۱/۵	۵-۴	اسم جنس	خنثی (فاقد اسم جنس یا غیرجنس)
			(۰/۵۱)	۱/۶۲	۶-۵		
۰/۶۴	۱۴	۰/۴۷	(۰/۵۳)	۰/۵	۵-۴	اسم غیرجنس	
			(۰/۵۱)	۰/۳۷	۶-۵		

1 Independent t.test

2 Mean

3 Standard deviation

4 Degree of freedom

5 Significance (p-value)

۲-۴ تحلیل داده‌های آزمون نحوی

در بخش اول آزمون نحوی کودکان دو نوع پاسخ تولید کردند: پاسخ «فقط یک عضو» حاوی اسم غیرجنس (پاسخ نادرست) بود و پاسخ «همه» حاوی اسم جنس (پاسخ درست) بود. آزمون تیمستقل، میانگین، انحراف معیار، درجه آزادی و سطح معنی‌داری پاسخ‌های درست حاوی اسم جنس (پاسخ‌هایی که به کل گروه اشاره می‌کنند) و پاسخ‌های نادرست حاوی اسم غیرجنس (پاسخ‌هایی که فقط به یک عضو اشاره می‌کنند) هر دو گروه سنی در بخش اول آزمون نحوی به تفکیک نوع جمله‌های دارای فعل‌های حال ساده، گذشته ساده و حال استمراری در جدول ۲ آورده شده است. نمرات آزمودنی‌ها در دو گروه سنی ۴-۵ و ۵-۶ سال در بخش اول آزمون نحوی تفاوت معنی‌دار ندارد ($t=0/6$, $Sig=0/55$ و $t=0/50$, $Sig=0/50$ و $t=0/00$, $Sig=1/00$).

جدول ۲: مقایسه پاسخ‌های حاوی اسم جنس و اسم غیرجنس کودکان ۴-۵ و ۵-۶ ساله در بخش

اول آزمون نحوی

Sig	df	t	انحراف معیار	میانگین	گروه سنی	پاسخ‌ها	جملات ارائه شده
0/55	14	0/60	(0/46)	1/75	5-4	اسم جنس	حال ساده
			(0/35)	1/87	6-5		
0/55	14	0/60	(0/46)	0/25	5-4	اسم غیرجنس	
			(0/35)	0/12	6-5		
0/55	14	0/60	(0/46)	1/75	5-4	اسم جنس	گذشته ساده
			(0/35)	1/87	6-5		
0/55	14	0/60	(0/46)	0/25	5-4	اسم غیرجنس	
			(0/35)	0/12	6-5		
0/61	14	0/50	(0/51)	1/62	5-4	اسم جنس	حال استمراری
			(0/46)	1/75	6-5		
1/00	14	0/00	(0/46)	0/25	5-4	اسم غیرجنس	
			(0/46)	0/25	6-5		

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، در بخش دوم آزمون نحوی از کودک خواسته‌شد که بر اساس جمله‌هایی که در بخش اول آزمون نحوی شنیده است، جملاتی را تولید کند. جدول ۳ آزمون تی مستقل، میانگین، انحراف معیار، درجه آزادی و سطح معنی‌داری مربوط به این بخش را نشان می‌دهد و حاکی از آن است که پاسخ‌های حاوی اسم جنس و اسم‌غیرجنس کودکان ۴-۵ و ۵-۶ ساله در سه ساختار بخش دوم آزمون نحوی در هیچ‌کدام از موارد در دو گروه سنی تفاوت معنی‌دار ندارد ($\text{Sig} = 0/33$, $t = 1/00$ و $\text{Sig} = 0/55$, $t = 0/60$ و $\text{Sig} = 1/00$, $t = 0/00$).

جدول ۳: مقایسه پاسخ‌های حاوی اسم جنس و غیرجنس کودکان ۴-۵ و ۵-۶ ساله در بخش دوم آزمون نحوی

Sig	df	t	انحراف معیار	میانگین	گروه سنی	پاسخ‌ها	جملات ارائه شده
0/33	14	1/00	(0/35)	1/87	5-4	اسم جنس	حال ساده
			(0/00)	2	6-5		
0/33	14	1/00	(0/35)	0/12	5-4	اسم غیرجنس	
			(0/00)	0/0	6-5		
0/55	14	0/60	(0/46)	1/75	5-4	اسم جنس	گذشته ساده
			(0/35)	1/87	6-5		
0/55	14	0/60	(0/46)	0/25	5-4	اسم غیرجنس	
			(0/35)	0/12	6-5		
1/00	14	0/00	(0/46)	1/75	5-4	اسم جنس	حال استمراری
			(0/46)	1/75	6-5		
1/00	14	0/00	(0/46)	0/25	5-4	اسم غیرجنس	
			(0/46)	0/25	6-5		

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یکی از اهداف تحقیق پیش رو آن بود که دریابیم توانایی کودکان آزمودنی در هر دو گروه سنی (۴-۵ و ۵-۶ ساله) در پردازش اسم جنس چه تفاوتی با یکدیگر دارد. با تحلیل داده‌های

هر دو آزمون این پژوهش آشکار شد که توانمندی‌های هر دو گروه آزمودنی در استفاده از مشخصه‌های صرفی-بافتی و نحوی بسیار خوب بوده است و تفاوت نمرات آنها به لحاظ آماری معنی دار نبود. به این ترتیب، فرضیه ۱ و ۲ پژوهش مورد تأیید قرار نمی‌گیرد. عملکرد بسیار خوب کودکان در هر دو گروه سنی همچنین نشان داد که آزمودنی‌ها در هر دو گروه سنی قادرند از مشخصه‌های صرفی-بافتی و نحوی برای پردازش اسم جنس استفاده کنند. تحلیل داده‌ها نشان داد که تفاوت نمرات میان دو گروه کودکان در این مورد نیز به لحاظ آماری معنی دار نبود. در نتیجه، فرضیه ۳ و ۴ پژوهش نیز مورد تأیید قرار نمی‌گیرد.

در تحلیل کلی داده‌های این پژوهش دریافتیم که کودکان حداقل از سن ۴ سالگی قادر هستند که مفهوم «نوع» را در قالب «اسم جنس» درک و تولید کنند و میان جملات حاوی اسم جنس و غیرجنس تمایز قائل شوند. این نتیجه دلالت بر آن دارد که کودک با توجه به مشاهدات و تجربیات خود، روابط موجود میان اشیاء و پدیده‌ها را بر اساس شباهت‌های آنها درک کرده و مفاهیم را مقوله‌بندی می‌کند. بنابراین، هم‌سو با نتایج تحقیقاتی مانند هلندر و همکاران (۲۰۰۲)، گلمن و بلوم (۲۰۰۷) و کیمپین و مارکمن (۲۰۰۸)، می‌توان ادعا کرد که کودکان فارسی‌زبان قادرند از تمام امکانات دستوری و بافتی موجود در جمله برای تشخیص مفهوم جنس از غیرجنس بهره‌برند. یافته‌های این پژوهش و پژوهش‌های مشابه این نتیجه را مورد تأیید قرار می‌دهد که کودکان از دانش مقوله‌ای مربوط به عبارات اسمی حاوی اسم جنس در دریافت‌ها و استنتاجات خود استفاده می‌کنند و از این طریق می‌توانند ویژگی یک عضو از یک مجموعه را به تمامی اعضای آن مجموعه تعمیم دهند. این قابلیت شناختی به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی، زمینه‌لازم را برای رشد مفهومی کودک فراهم می‌سازد و نظام زبانی و جهان‌شناختی او را سامان داده و تکوین می‌بخشد.

کتابنامه

- زیگلر، ر. و م. و. آلیالی، (۱۳۸۷)، *تفکر کودکان: روان‌شناسی رشد شناختی*، ترجمه و تلخیص سید کمال خرازی، چاپ دوم، تهران: سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- خانلری، پرویز، (۱۳۸۴)؛ *دستور زبان فارسی (چاپ بیستم)*، تهران: توس.

منشی‌زاده، م، «مشکل "یا"ی نکره و عدد "یک" در فارسی امروز (بجستی مقابله‌ای در زبان فارسی و انگلیسی)»، پژوهشنامه علوم انسانی، ش ۱۲، ۱۳۷۶، ۱۱۴-۱۱۸.

- Bloom, A. (1981). *The linguistic shaping of thought: A study in the impact of language on thinking in China and the West*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cimpian, A., & Markman, E. M. (2008). Preschool children's use of cues to generic meaning. *Cognition*, 107, 19-53.
- Cimpian, A., Meltzer, T. J., & Markman, E. M. (2011). Preschooler's use of morphosyntactic cues to identify generic sentences: Indefinite singular noun phrases, tense and aspect. *Child Development*, 82(5), 1561- 1578.
- Clark, E. V. (2009). *First language acquisition* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gelman, S. A. (2004). Learning words for kinds: Generic noun phrases in acquisition. In D. G. Hall & S. R. Waxman (Eds.), *Weaving a lexicon*, Cambridge MA: MIT Press, 455-484.
- Gelman, S. A., & Davidson, N. S. (2013). Conceptual influence on category-based induction. *Cognitive Psychology*, 66, 327-353.
- Gelman, S. A., & Raman, L. (2003). Preschool children use linguistic form class and pragmatic cues to interpret generics. *Child Development*, 74(1), 308- 325.
- Gelman, S. A., Star, J. R., & Flukes, J. E. (2002). Children's use of generics in inductive inferences. *Journal of Cognition and Development*, 3(2), 179-199.
- Graham, S. A., Nayer, S. L., & Gelman, S. A. (2011). Two-year-olds use the generic/nongeneric distinction to guide their inferences about novel kinds. *Child Development*, 82(2), 493-507.
- Hollander, M. A., Gelman, S. A., & Star, J. (2002). Children's interpretation of generic noun phrases. *Developmental Psychology*, 38(6), 883-894.
- O'Grady, W. (2005). *How children learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pappas, A., & Gelman, S. A. (1998). Generic noun phrases in mother-child conversations. *Child Language*, 25, 19-33.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Prasada, S. (2000). Acquiring generic knowledge. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 66-72.

15. Tardif, T. Z., Gelman, S. A., Xiaolan, F., & Zhu, L. (2012). Acquisition of generic noun phrases in Chinese: Learning about lions without an 's'. *Child Language*, 39, 130-161

ضمایم

فهرست محرک‌های آزمون ۱

تصویر	جمله
دو پرنده	آنها از موش‌ها می‌ترسند.
دو گربه	آنها دوست دارند با ماشین اسباب‌بازی بازی کنند.
دو سگ	آنها از راکن‌ها می‌ترسند.
دو ماهی	آنها دوست دارند پشت صخره‌ها پنهان بشوند.
دو خرگوش	آنها دوست دارند به پهلوی بخوابند.
دو مار	آنها دوست دارند غذایشان را نجویده قورت بدهند.

فهرست محرک‌های آزمون ۲

حال ساده	گذشته ساده	حال استمراری
یک خفاش سروته می‌خوابد	یک خفاش سروته خوابید	یک خفاش دارد سروته می‌خوابد
یک زنبور تمام روز کار می‌کند	یک زنبور تمام روز کرد	یک زنبور دارد تمام روز کار می‌کند
یک شیر خرگوش می‌خورد	یک شیر خرگوش خورد	یک شیر دارد خرگوش می‌خورد
یک میمون گوشت می‌خورد	یک میمون گوشت خورد	یک میمون دارد گوشت می‌خورد
یک مار غذایش را غورت می‌دهد	یک مار غذایش را غورت داد	یک مار دارد
غذایش را غورت می‌دهد	یک عنکبوت برای خانه‌اش تار بافت	یک عنکبوت دارد برای خانه‌اش تار می‌بافد

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۰- بهار و تابستان ۱۳۹۳

دکتر علی فیاضی (استادیار گروه زبان های خارجی و زبانشناسی ، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت ، ایران، نویسنده مسؤل)^۱
دکتر رحمان صحراگرد (دانشیار زبانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران)^۲
دکتر بلقیس روشن (دانشیار زبانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)^۳
دکتر بهمن زندی (دانشیار زبانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)^۴

مقایسه‌ی دانش زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی استان خوزستان و دانش‌آموزان یک-

زبان‌های استان فارس در مقطع چهارم متوسطه: رویکردی شناختی

چکیده

پژوهش حاضر قصد دارد ضمن ارائه‌ی شرح مختصری از پدیده‌ی دوزبانگی و رابطه‌ی آن با رشد شناختی و یادگیری زبان سوم، با روشی مقایسه‌ای به بررسی میزان دانش زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی استان خوزستان و دانش‌آموزان یک‌زبان‌های استان فارس در مقطع چهارم متوسطه بپردازد. در مجموع، از میان کل جمعیت ۶۷۰۳۱ دانش‌آموز مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۲-۹۱، ۲۴۳ دانش‌آموز یک‌زبان در استان فارس و ۲۰۵ دانش‌آموز دوزبانه در استان خوزستان انتخاب شده و در این تحقیق شرکت کردند. به منظور ارزیابی دانش زبان انگلیسی آزمودنی‌ها، آزمون بسندگی طراحی شده در بین آن‌ها توزیع شد. پس از تجزیه و تحلیل آماری داده‌های جمع‌آوری شده، نتایج به دست آمده، نشان می‌دهد که در تقابل با پژوهش‌های دیگری که در این زمینه انجام شده است، بین دوزبانگی و دانش واژگانی و دستوری زبان انگلیسی دانش‌آموزان رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، در این تحقیق، دانش‌آموزان یک‌زبان در مقایسه با هم‌تایان دوزبانه‌شان، در میزان دانش دستوری و واژگانی زبان انگلیسی، از وضعیت بهتری برخوردارند. بر اساس یافته‌های این تحقیق، پیشنهاد می‌گردد به منظور تبیین علل و عوامل پنهان دخیل در رشد ضعیف دوزبانه‌ها، در یادگیری زبان انگلیسی در این جوامع دوزبانه مطالعاتی انجام شود.

کلیدواژه‌ها: دوزبانگی، یک‌زبانگی، رشد شناختی، فراگیری زبان سوم، دانش دستوری، دانش واژگانی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۳/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۷

2- rsahragard@rose.shirazu.ac.ir

1- shadi2141@yahoo.com

4- zandi_12@yahoo.com

3- sh.melikana@yahoo.com

۱-مقدمه

برآورد شده است که در سرتاسر جهان حدود ۶۰۰۰ هزار زبان وجود دارد که در ۱۹۳ کشور استفاده می‌شود. این بدان معنی است که تعداد زبان‌های دنیا ۳۰ برابر کشورهای جهان است (لوئیس،^۱ ۲۰۰۹؛ به نقل از بوی‌سان^۲، ۲۰۱۰). بر اساس این آمار، تعجب آور نیست که نزدیک به دوسوم جمعیت کشورها در محیط‌های دوزبانه و یا حتی چندزبانه رشد می‌کنند (کریستال^۳ و همکاران، ۲۰۰۴).

مطالعات دوزبانگی و فراگیری زبان دوم، تاریخ پیچیده و پرفراز و نشیبی را سپری کرده است و حوزه‌های مختلفی مانند زبان‌شناسی، روان‌شناسی، انسان‌شناسی و جامعه‌شناسی در ارتباط با این رویکرد علمی نقش داشته‌اند (هاکیوتا^۴ و بری مک لالین^۵، ۱۹۹۶). فراگیری زبان دوم که منجر به دوزبانگی می‌شود، فرایند پیچیده‌ای است که ابعاد و جنبه‌های روان‌شناسی، اجتماعی-فرهنگی، زبان‌شناسی و رفتاری را در برمی‌گیرد. در همین راستا، گیچ‌نانو^۶ (۲۰۱۰) نیز استدلال می‌کند که برای مدت نسبتاً طولانی است که مباحث دوزبانگی، افراد دوزبانه و فراگیری دو زبان، در کانون توجه روان‌شناسان اجتماعی، زبان‌شناسان، جامعه‌شناسان و روان‌شناسان شناختی بوده است.

۲- مبانی نظری و پیشینه‌ی تحقیق

۲-۱- دوزبانگی و یک‌زبانگی

دوزبانگی پدیده‌ای چندبعدی و پویا و یکی از موضوعاتی است که نظر روان‌شناسان اجتماعی، زبان‌شناسان، جامعه‌شناسان و روان‌شناسان شناختی را به خود جلب نموده است. در راستای تعریف دوزبانگی، هر فردی از دیدگاه خود، به تعریف این اصطلاح پرداخته است و هر کدام از آن تعاریف تنها یک یا چند بعد از آن پدیده را در شرح دوزبانگی لحاظ می‌کند.

1 Lewis

2 Buyson

3 Crystal

4 Hakuta, K. .

5 McLaughlin, .

6 Guagnano

با نگاهی گذرا به منابع موجود، مشاهده می‌شود که پژوهش‌گرانی که در قلمرو دوزبانگی و چندزبانگی مشغول به تحقیق بوده‌اند، در چهارچوبی دو مقوله‌ای و با استفاده از اصطلاحات تبیینی گوناگونی مانند «دوزبانگی افزایشی^۱» یا «دوزبانگی کاهشی^۲» (هامرز، ۲۰۰۴)، «دوزبانگی تولیدی^۳» در مقابل «دوزبانگی دریافتی^۴» (هاکیوتا، ۲۰۰۱)، «دوزبانگی زودهنگام^۵» در مقابل «دوزبانگی دیرهنگام^۶» (گلیسن^۷، ۲۰۰۵) تلاش کرده‌اند تا پدیده‌ی دوزبانگی را تعریف کنند. اما به جرأت می‌توان گفت که هیچ‌کدام از این تعاریف جامع و مانع نیست و همان‌گونه که منیری^۸ (۲۰۰۶: ۲) می‌گوید؛ «اگرچه گستره و دامنه‌ی این تعاریف از توانش و تسلط بومی‌وار دو زبان، تا توانش حداقلی در زبان دوم و از تعریف وسیع تا تعریف محدود دوزبانگی نوسان دارد، هیچ‌کدام از این تعاریف نمی‌تواند افرادی را که به اصطلاح دوزبانانه قلمداد می‌شوند، بدرستی مشخص کند.» به همین دلیل وی اضافه می‌کند «هنوز اجماع کلی بر روی تعریفی واحد وجود ندارد.»

نکته‌ی قابل توجه دیگر این است که موضوع یا ماهیت یک‌زبانگی بطور مستقل و براساس یک چهارچوب تحقیقاتی روشن بندرت مورد مطالعه و بررسی قرار گرفته است. به عبارت روشن‌تر، همان‌گونه که رومائین^۹ (۱۹۹۵) مدعی است یافتن کتابی تحت عنوان «یک‌زبانگی» بسیار سخت و تقریباً غیر ممکن است. برای بیان چرایی این مسئله پاولنکو^{۱۰} (۲۰۰۰)؛ به نقل از ایس^{۱۱} (۲۰۰۶) استدلال می‌کند که به طور سنتی نظریه‌های زبان‌شناسی، یک‌زبانگی را هنجار می‌پندارد. با این نگاه، در میدان بررسی‌ها و تحقیقات زبان‌شناسی، ماهیت یک‌زبانگی به شکل

-
- 1 Additive bilingualism
 - 2 Subtractive bilingualism
 - 3 Productive bilingualism
 - 4 Receptive bilingualism
 - 5 Early bilingualism
 - 6 Late bilingualism
 - 7 Gleason
 - 8 Moniri, S. F.
 - 9 Romaine
 - 10 Pavlenko, A.
 - 11 Ellis, E.

پدیده‌ای نامرئی یا بدیهی قلمداد می‌شود و گرایش یا تمایلی برای توصیف یا موشکافی آن وجود ندارد. با این همه، مفیدترین تعریف کاربردی که در این جا می‌توان به عنوان مبنایی نظری برای متمایز کردن اشخاص یک‌زبانه از دوزبانه استفاده کرد، مربوط به هامرز و بلان (۲۰۰۰: ۶) می‌باشد. آنها می‌گویند: «دوزبانگی حالت روان‌شناختی فردی است که به بیش از یک کد زبانی بعنوان وسیله‌ی ارتباط اجتماعی دسترسی دارد.» بر پایه‌ی این تعریف، الیس (۲۰۰۶) یک‌زبانه را فردی می‌پندارد که به بیش از یک کد زبانی بعنوان وسیله‌ی ارتباط اجتماعی دسترسی ندارد.

۲-۲- دوزبانگی و رشد شناختی

در طول زمان، دوزبانگی به خاطر اثراتی که بر رشد شناختی^۱ دارد، مانند موضوعات دیگر زبان‌شناسی و نیز علوم شناختی، نظر بسیاری از پژوهش‌گران را به خود جلب نموده است. تاریخچه‌ی مطالعات مربوط به دوزبانگی و رشد شناختی به دو برهه‌ی اساسی و متمایز طبقه‌بندی شده است: مطالعات قبل از دهه‌ی ۱۹۶۰ و مطالعات بعد از دهه‌ی ۱۹۶۰.

۲-۲-۱- مطالعات قبل از دهه‌ی ۱۹۶۰

به طور خلاصه، نتایج اکثر تحقیقات انجام شده تا پایان دهه‌ی ۱۹۵۰ در مورد اثرات شناختی دوزبانگی نشان می‌دهد که دوزبانها نسبت به یک‌زبانها در آزمون‌های هوش عملکرد ضعیف‌تری داشته‌اند. به نظر کامینز^۲ (۱۹۸۴)، در واقع یافته‌های اغلب این مطالعات بیان می‌کند که دوزبانگی موجب نارسایی شناختی^۳ در کودکان، نمرات هوش‌بهر پایین‌تر و حتی عقب‌ماندگی ذهنی می‌شود. بیشتر این پژوهش‌ها کاستی‌هایی مانند آشفتگی ذهنی^۴ و ناتوانی (معلولیت) زبانی^۵ را به کودکان دوزبانه منتسب نموده‌اند. بنابراین چنین استدلال می‌شد که این عوامل به نوبه‌ی خود بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز تأثیر منفی می‌گذارد.

1 Cognitive Development

2 Cummins, J.

3 cognitive deficiency

4 mental confusion

5 language handicap

هم‌سو و در دفاع از این دیدگاه، تعداد قابل‌توجهی از تحقیقات به مقایسه‌ی دوزبانه‌ها و یک‌زبانه‌ها پرداخته و نشان داده‌اند که آزمودنی‌های دوزبانه نسبت به هم‌تایان یک‌زبانه‌هاشان رتبه‌های پایین‌تری را در آزمون‌های هوش (داریسی^۱، ۱۹۴۶؛ جونز و استوارت^۲، ۱۹۵۱؛ به نقل از گراسجین^۳، ۱۹۸۲) و نمرات ضعیف‌تری را در آزمون‌های قابلیت‌های واژگانی (اسمیت، ۱۹۴۸؛ به نقل از رومائین، ۱۹۸۹)؛ کسب کرده‌اند. دوزبانه‌ها در نگارش دارای استاندارد پایین‌تری بوده؛ در دستور زبان اشتباهات بیشتری داشته (هاریس^۴، ۱۹۴۸؛ سائر^۵، ۱۹۲۴؛ به نقل از هاکیوتا و همکاران، ۱۹۸۵) و بطور قابل ملاحظه‌ای دارای واژگان محدودتری بوده‌اند (گرابو^۶، ۱۹۳۱؛ بارک و ویلیام^۷، ۱۹۳۸؛ سائر، ۱۹۲۴؛ به نقل از هاکیوتا و همکاران، ۱۹۸۵).

۲-۲-۲- مطالعات بعد از دهه‌ی ۱۹۶۰

کاوش و پژوهش برجسته‌ی پیل و لامبرت^۸ در سال ۱۹۶۲ انقلابی را در زمینه‌ی بررسی‌های مرتبط با اثرات دوزبانگی بر رشد شناختی پدید آورده و نقطه عطف و آغازی برای دوره‌ی دوم مطالعات دوزبانگی محسوب می‌شود. برخلاف تحقیقات پیشین، پیل و لامبرت در تحقیق خود نشان دادند که دوزبانه‌ها در مقایسه با یک‌زبانه‌ها هم در قابلیت‌های کلامی و هم غیرکلامی عملکرد بهتری دارند (هاکیوتا و دیاز، ۱۹۸۵: ۳۲۲).

واقعیت این است که پیل و لامبرت با رویکردی جدید، به رابطه‌ی میان دوزبانگی و رشد شناختی پرداخته (سنوز، ۲۰۰۳؛ هاکیوتا، ۱۹۸۶)؛ تحقیقات قبلی را در این زمینه به دقت مرور کرده و نتایج منفی حاصل از چنین تحقیقاتی را بیشتر ناشی از عیب، کاستی و محدودیت‌های روش‌شناختی در انجام این مطالعات دانسته‌اند. آنها استدلال کردند که وجود یک رشته متغیرهای مخمل که پژوهشگران قادر به کنترل آن نبوده‌اند بر نتایج این مطالعات اثر داشته است.

1 Darcy

2 Jones and Stewart

3 Grosjean

4 Harris

5 Saer

6 Grabo

7 Barke & Williams

8 Peal and Lambert

بر این اساس، زبان‌پژوهان بسیاری بر این باورند که نتایج بررسی‌های دوزبانگی در مراحل مقدماتی معتبر و پایا نیست (کامینز، ۱۹۷۶).

۲-۳- دو زبانی و یادگیری زبان سوم

یکی از مباحثی که اخیراً در حوزه‌ی یادگیری زبان مورد توجه قرار گرفته و پژوهش‌های گوناگونی پیرامون آن انجام شده است، فراگیری زبان سوم است. اما قبل از پرداختن به پیشینه و مبانی نظری این موضوع، بهتر است بصورت کوتاه مفهوم «فراگیری زبان سوم» شرح داده شود. به نظر سنوز (۲۰۰۳: ۷۱) «فراگیری زبان سوم دلالت دارد بر فراگیری زبان غیربومی توسط افرادی که قبلاً دو زبان دیگر را فرا گرفته یا در حال فراگیری آن هستند. فراگیری دو زبان اول می‌تواند همزمان^۱ (مانند دوزبانگی کودکی) یا متوالی^۲ باشد.» جوردا^۳ (۲۰۰۵: ۱۲) نیز خاطر نشان می‌سازد که فراگیری زبان سوم به معنای گسترش نظام زبانی فرد به صورت کمی و کیفی است. اگرچه فراگیری زبان سوم و فراگیری زبان دوم ویژگی‌های مشترکی دارند، فراگیری زبان سوم متمایزتر و پیچیده‌تر از فراگیری زبان دوم است و خصیصه‌های منحصر به فرد خود را دارد.

در چند دهه‌ی گذشته شمار پژوهش‌هایی که پیرامون چندزبانگی و فراگیری زبان سوم انجام شده، سیر صعودی داشته است (سنوز و همکاران^۴، ۲۰۰۱). یافته‌های مطالعاتی که به منظور کاوش در موضوع تأثیر دوزبانگی بر فراگیری زبان سوم انجام شده، روی هم رفته بر این حقیقت دلالت دارد که هم زبان اول و هم زبان دوم اثر مثبتی بر فراگیری زبان سوم داشته و اینکه زبان‌آموزان دوزبانه در مقایسه با یک‌زبانه‌ها در فرایند فراگیری زبان جدید از برتری و مزایای قابل توجهی برخوردارند (رینگ‌بام^۵، ۲۰۰۱؛ هماربرگ^۶، ۲۰۰۱؛ سنوز، ۲۰۰۳). سانز (۲۰۰۰) نیز معتقد است که فواید و امتیازات شناختی دوزبانگی - مانند تجربه‌های قبلی زبانی،

1 simultaneous

2 consecutive

3 Jorda

4 Jessner, U.

5 Ringbom

6 Hammarberg

انعطاف‌پذیری شناختی^۱، راهبردهای پرمایه‌ی یادگیری و آگاهی‌های فرازبانی^۲ (سنوز، ۲۰۰۳) - فراگیری زبان سوم را تسهیل می‌کند.

گذشته از این، کامینز (۱۹۷۹) بر این باور است که چنانچه دوزبانه‌ها به سطح معینی از توانش در هردو زبان دست یابند، آثار مثبت شناختی در آنها آشکار می‌شود. از اینرو، وی برای شرح مفصل این بحث، فرضیه‌ی آستانه^۳ خود را ابداع می‌کند. این فرضیه بطور کلی، بر این نکته دلالت دارد که رشد شناختی فقط زمانی پدیدار می‌شود که کودک دوزبانه به سطح توانشی خاصی در زبان اول و دوم دست یابد.

۲-۴- پیشینه‌ی تحقیقات

به منظور کاوش در موضوع تأثیر مثبت دوزبانگی بر رشد شناختی، پیل و لامبرت در مطالعه‌ی خود به مقایسه‌ی دو گروه کودک (دوزبانه‌ی فرانسه-انگلیسی و یک‌زبانه‌ی فرانسه) ده‌ساله در مدارس مونترال کانادا پرداختند. این دو گروه دانش‌آموز از نظر طبقه‌ی اجتماعی، فرصت‌های تحصیلی، سن و درجه‌ی دوزبانگی با دقت کنترل شده و به گونه‌ای همسان‌گزینش شدند. پیل و لامبرت دریافتند که آزمودنی‌های دوزبانه در آزمون‌های هوش کلامی و غیرکلامی نسبت به یک‌زبانه‌ها نمرات بهتری کسب کرده و در خرده‌آزمون‌هایی که نیاز به بکارگیری قابلیت‌های ذهنی و سازماندهی مجدد الگوهای دیداری دارد، نیز بهتر ظاهر می‌شوند (بیکر، ۱۹۸۸).

بعد از پیل و لامبرت (۱۹۶۲)، پژوهش‌گران دیگری نیز به کاوش پیرامون رابطه‌ی بین دوزبانگی و قابلیت‌های شناختی پرداخته و برتری دوزبانه‌ها را در حوزه‌هایی چون مفهوم-سازی^۴ (لیتکه و نلسن^۵، ۱۹۶۸)، دانش فرازبانی (کامینس، ۱۹۷۸)، انعطاف‌پذیری^۶

-
- 1 Cognitive Flexibility
 - 2 Metalinguistic Awareness
 - 3 Threshold Hypothesis
 - 4 Concept Formation
 - 5 Liedtke, & Nelson
 - 6 Flexibility

(بالکان،^۱ ۱۹۷۰)، خلاقیت (تارنس^۲، ۱۹۷۰)، استفاده از زبان برای نظارت بر عملکردهای شناختی (بین و یو^۳، ۱۹۸۰) و قابلیت‌های متفاوت کلامی (آندریو و کاراپتساس^۴، ۲۰۰۴) تأیید کردند.

ری‌سیاردلی^۵ (۱۹۹۲) با انتخاب ۵۷ نفر آزمودنی دوزبانه (ایتالیایی-انگلیسی) و ۵۵ نفر یک-زبانه (انگلیسی زبان)، به مطالعه و بررسی تأثیر دوزبانگی بر قابلیت‌های شناختی، توانش زبانی، خلاقیت در بخش‌های کلامی و غیرکلامی، ذهن خلاق و دانش فرازبانی پرداخت. نتیجه‌ی پژوهش وی، ضمن دفاع از فرضیه‌ی آستانه‌ی کامینز، نشان داد که دوزبانه‌هایی که در هر دو زبان چیرگی دارند، نسبت به یک‌زبان‌ها و دوزبانه‌هایی که در انگلیسی مهارت داشته و در زبان ایتالیایی چیرگی کمتری دارند، عملکرد قابل توجه و بهتری از خود نشان می‌دهند. از سوی دیگر، به منظور کنکاش در موضوع تأثیر دوزبانگی بر یادگیری زبان سوم، تحقیقات متعددی انجام شده و توانش برتر دوزبانه‌ها را در زبان سوم تأیید نموده است. در ادامه به چند نمونه از این تحقیقات اشاره می‌شود.

توماس^۶ (۱۹۸۸) در ایالات متحده، بیلد و سوین^۷ (۱۹۸۹) در کانادا و براهی^۸ (۲۰۰۱) در سوئیس مطالعاتی را در مورد فراگیری زبان فرانسه در مهاجران دوزبانه و یک‌زبان‌هایی که به زبان ملی خود سخن می‌گفتند، دنبال کردند. نتایج این بررسی‌ها بر این واقعیت دلالت دارد که زبان‌آموزان دوزبانه از نظر توانش کلی در فرانسه برتر بودند.

سانز^۹ (۲۰۰۰) هم در پژوهشی، به ارزیابی توانش کلی دوزبانه‌ها در زبان سوم پرداخت. تحقیق وی نشان داده است که دوزبانگی اثر مثبتی بر فراگیری زبان سوم دارد. سنوز (۲۰۰۳)؛ به

1 Balkan

2 Torrance

3 Bain, & Yu,

4 Andreou, & Karapetsas

5 Ricciardelli

6 Thomas

7 Bild, E., & Swain, M.

8 Brohy

9 Sanz C.

نقل از کرتسیب^۱، ۲۰۱۱) نیز، ضمن مطالعاتی در باب فرضیه‌ی دوره‌ی بحرانی^۲ و اثرات انتقال زبان^۳ اول در مقابل زبان دوم، فرض می‌کند که دوزبانگی، فراگیری زبان سوم را تسهیل کرده و هیچ‌گونه تأثیر منفی بر فراگیری زبان سوم ندارد. وی استدلال می‌کند که امتیازات شناختی دوزبانها در برابر یک‌زبانها ناشی از این حقیقت است که دوزبانها از خزانه‌ی زبانی وسیع-تری برخوردارند که می‌تواند به عنوان پایه و اساسی برای یادگیری زبان سوم بکار رود.

کشاورز و آستانه (۲۰۰۴) در تحقیقی به مقایسه‌ی دو گروه از دوزبانها (۳۰ دانش‌آموز دوزبانهای ترکی-فارسی و ۳۰ دانش‌آموز ارمنی-فارسی) و یک گروه از یک‌زبانها (۳۰ دانش‌آموز آموزش فارسی‌زبان) پرداخته تا تأثیر دوزبانگی را بر فراگیری واژگان زبان انگلیسی بررسی کنند. نتایج این بررسی نشان داد که آزمودنی‌های دوزبانها (در هر دو گروه) در آزمون واژه‌های انگلیسی نسبت به یک‌زبانهای فارسی‌زبان عملکرد بهتری داشتند.

سنوز و والن‌شیا^۴ (۱۹۹۴) در پژوهشی نشان دادند که دوزبانهای متوازن^۵ در فراگیری زبان بعدی یا جدید و کسب توانش در آن، در مقایسه با یک‌زبانها از برتری چشمگیری برخوردارند. آنها در بررسی خود ۱۶۶ دانش‌آموز دوزبانها را (که همه دوسواده^۶ هم بودند) در مدارس باسک^۷ - که در آن برنامه آموزش دوزبانگی غوطه‌وری^۸ اجرا می‌شد- با ۱۵۴ دانش‌آموز یک‌زبانها (اسپانیایی زبان و باسواد) مقایسه کرده و دریافتند که دوزبانها در مقایسه با یک‌زبانها در آزمونهای توانش مهارت‌های زبانی در انگلیسی بهتر عمل می‌کنند.

همان‌گونه که اشاره شد، بخش قابل توجهی از جمعیت جهان در جوامع دو یا حتی چندزبانها زندگی می‌کنند. اگرچه در غرب تحقیقات گسترده‌ای پیرامون جنبه‌های مختلف دوزبانگی انجام شده، اما در ایران پژوهش‌های معتبر و کافی در مورد جنبه‌های شناختی، آموزشی و

1 Kurtcebe

2 Critical Period

3 Language Transfer

4 Valencia

5 Balanced Bilinguals

6 Biliterate

7 Basque

8 Bilingual Immersion Program

روان‌شناختی این پدیده بندرت دنبال شده است. بنابراین لازم است تحقیقات بیشتری در ارتباط با مسائل دوزبانگی در این کشور که دارای جوامع دوزبانه است، انجام شود. با این توصیف، هدف اساسی این پژوهش مقایسه‌ی دانش دستوری و واژگانی زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی استان خوزستان و دانش‌آموزان یک‌زبانه‌ی استان فارس در مقطع چهارم متوسطه می‌باشد. با توجه به این هدف، سؤال مهمی که مطرح می‌شود و نگارنده به دنبال پاسخ آن می‌باشد این است که آیا در میزان دانش دستوری و واژگانی زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه و دانش‌آموزان یک‌زبانه‌ی مورد مطالعه تفاوت وجود دارد یا نه. بالاخره هدف تحقیق، سؤال مرتبط با آن و مبانی نظری موجود در پیشینه و سوابق تحقیقات موجب شده تا این فرضیه مطرح شود که سطح یا مرتبه‌ی دانش دستوری و واژگانی زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی خوزستان در مقایسه با دانش‌آموزان یک‌زبانه‌ی فارس در مقطع چهارم متوسطه بالاتر است.

۳- روش تحقیق

در ابتدا باید اشاره کرد که جامعه‌ی آماری این تحقیق، شامل کلیه‌ی ۶۷۰۳۱ نفر دانش‌آموز ایرانی مقطع چهارم دبیرستان در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ در استان‌های فارس و خوزستان بوده که به تفکیک جنس در جدول زیر ارائه شده است.

جدول شماره‌ی ۱: جامعه‌ی آماری

کل	جنسیت		استان
	پسر	دختر	
۳۸۶۳۰	۱۶۴۰۸	۲۲۲۲۲	فارس
۲۸۴۰۱	۱۰۹۹۰	۱۷۴۱۱	خوزستان
۶۷۰۳۱	۲۷۳۹۸	۳۹۶۳۳	کل

از میان جامعه‌ی آماری بالا، ۴۴۸ نفر (با دامنه‌ی سنی ۱۷ تا ۱۹ سال) از طریق فرایند نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای گزینش شده‌اند (جدول شماره‌ی ۲). آزمودنی‌های یک‌زبانه‌ی انتخاب شده در استان فارس، تنها شامل دانش‌آموزانی می‌شود که زبان فارسی را به

عنوان زبان مادری خود بکار می‌برند. از طرف دیگر، آزمودنی‌های دوزبانه شامل دانش‌آموزانی می‌شود که در استان خوزستان گزینش شده و زبان عربی را به عنوان زبان مادری خود و زبان فارسی را به عنوان زبان دوم بکار می‌برند.

جدول شماره‌ی ۲: نمونه آماری

کل	جنسیت		استان	فارس
	پسر	دختر		
۲۴۳	۱۱۲	۱۳۱	خوزستان	
۲۰۵	۸۵	۱۲۰		
۴۴۸	۱۹۷	۲۵۱	کل	

به منظور متمایز ساختن دانش‌آموزانی که در کلاس‌های تکمیلی یا فوق برنامه مانند کلاس خصوصی، آموزش‌های والدین یا خانگی و موسسات آموزش زبان شرکت می‌کردند، پرسش-نامه‌ای به نمونه‌ی آماری داده شد. بدیهی است که این فعالیت‌های تکمیلی و آموزشی تأثیر قابل توجهی بر پیشرفت زبان انگلیسی دانش‌آموزان دارد و در نتیجه موجب سوگیری و انحراف در نتایج می‌گردد. برای به حداقل رساندن این چالش و کسب نتایج قابل اطمینان و معتبرتر، آن دسته از دانش‌آموزانی که از این فرصت‌ها بهره‌مند بودند اجازه‌ی شرکت در آزمون نداشتند.

برای سنجش توان زبان انگلیسی داوطلبان در حوزه‌ی دانش دستوری و واژگانی از آزمونی چهل ماده‌ای بهره‌برداری شده است. از آنجایی که کلیه‌ی دانش‌آموزان از رئوس مطالب و کتب درسی یکسانی برخوردار هستند، محتوای آزمون شامل مطالب و نکات کتاب‌های سال اول، دوم، سوم و یک تا پنج سال چهارم متوسطه (پیش‌دانشگاهی) می‌باشد. این آزمون توسط محقق و همکاری چند تن از اساتید با رعایت دقیق اصول آزمون‌سازی در طراحی و ساخت آزمون، ساخته شده و روایی ظاهری و محتوایی آن توسط چند تن از اساتید دیگر زبان انگلیسی تأیید گردیده است.

به منظور اطمینان از درجه‌ی پایایی، ارزیابی قابلیت فهم آزمون، واضح بودن دستورالعمل‌ها و تخصیص زمان، آزمون نهایی با بکارگیری ۶۰ آزمودنی دوزبانه و یک‌زبانه بصورت آزمایشی

اجرا شد. پس از بکارگیری فنون بازآزمایی^۱ و استفاده از روش دونیمه^۲، پایایی آن به ترتیب به میزان ۰/۸۶ و ۰/۹۱. به دست آمد که شاخص‌های بسیار قابل قبولی هستند. ضمناً پس از اجرای واقعی آزمون در دو جامعه‌ی زبانی و مقایسه‌ی نتایج آن با نمرات نهایی زبان انگلیسی دانش-آموزان در سال سوم (با رویکرد استفاده از فرایند ضریب همبستگی ملاک) میزان پایایی ۰/۹۱. به دست آمد و مشاهده شد که آزمون از پایایی بالایی برخوردار است.

قبل از برگزاری واقعی آزمون، در اولین جلسه‌ی بازدید از مدارس، به منظور کسب اطمینان از یک‌زبانانه و دوزبانانه بودن نمونه‌های مورد بررسی، فرم اطلاعات مربوط به دوزبانگی/چندزبانگی به دانش‌آموزان منتخب داده شد تا آن را کامل کنند. سرانجام، در جلسه‌ی آزمون پرسشنامه‌ی بسندگی زبان انگلیسی در بین آزمودنی‌ها توزیع شده و اطلاعات و داده‌های لازم جمع‌آوری گردید. این تحقیق در بهمن ماه سال ۱۳۹۱ برگزار شد.

در فرایند تجزیه و تحلیل آماری، داده‌ها و اطلاعات گردآوری شده کدگذاری گردیده و با استفاده از نرم‌افزار بسته‌ی آماری برای علوم انسانی SPSS واکاوی آماری شدند. به منظور دستیابی به اهداف تحقیق و نتیجه‌گیری، از محاسبات آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و فنون آمار استنباطی (آزمون تی مستقل) بهره برداری شده است.

۴- یافته‌های تحقیق

یافته‌های این مطالعه براساس دو بخش سوال تحقیق که در بالا ذکر شد به ترتیب زیر ارائه می‌شود:

اولین بخش از سوال تحقیق این است که آیا در میزان دانش دستوری زبان انگلیسی دانش-آموزان دوزبانانه و یک‌زبانانه مورد مطالعه تفاوت وجود دارد یا نه. به منظور یافتن پاسخ به این پرسش و بررسی فرضیه‌ی تحقیق، آزمون تی تست نمونه‌ای مستقل اجرا شده تا میانگین نمرات

1 Testretest
2 Split half

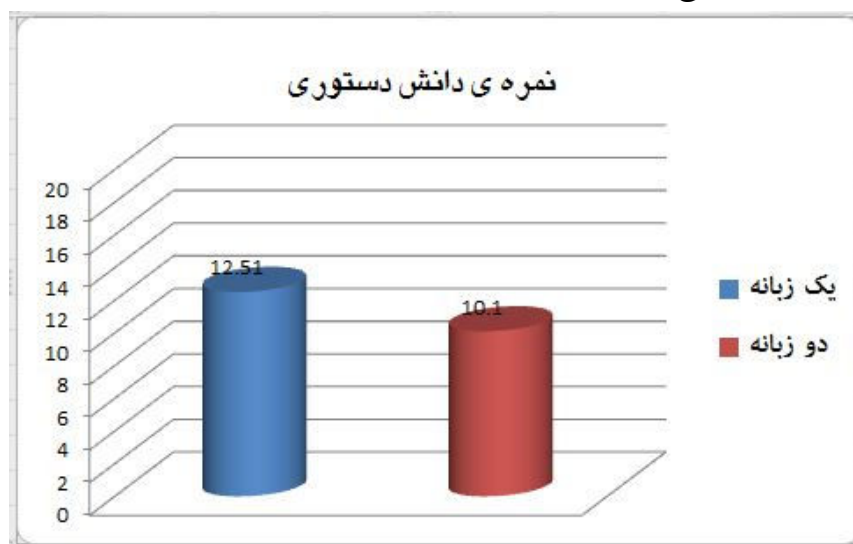
دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در دانش دستوری با هم مقایسه شود. نتایج در جدول زیر آمده است:

جدول شماره‌ی ۳: آمار توصیفی و آزمون تی نمونه‌ای مستقل مربوط به نمره‌ی دانش دستوری

دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	مقدار آماره‌ی آزمون تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	دانش‌آموزان	
۰/۰۵ >	۴۴۶	۶/۶۵۷	۳/۸۰۷	۱۲/۵۱	۲۴۳	یک‌زبانه	دستور
			۳/۸۵۴	۱۰/۱۰	۲۰۵	دوزبانه	

نمودار ۱ توزیع میانگین نمره‌ی دانش دستوری دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه



با توجه به مقدار آماره‌ی آزمون و اینکه سطح معناداری آزمون کمتر از سطح آزمون ($\alpha = 0.05$) است، بنابراین روشن است که سطح دانش دستوری دانش‌آموزان یک‌زبانه بالاتر از دانش‌آموزان دوزبانه است.

دومین بخش از سوال تحقیق این است که آیا در میزان دانش واژگانی زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه‌ی مورد مطالعه تفاوت وجود دارد یا نه. به منظور یافتن پاسخ به این

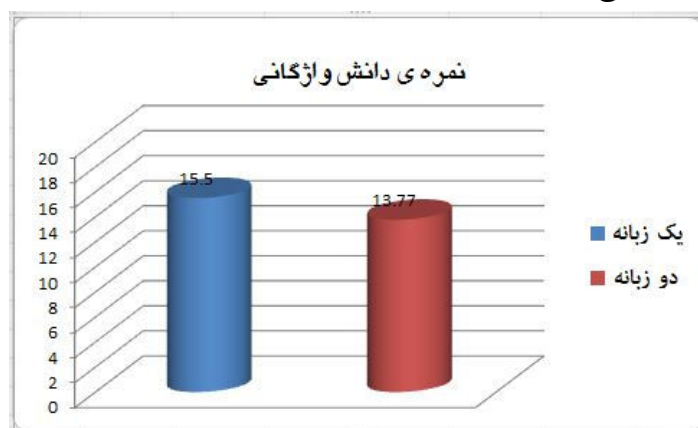
پرسش و بررسی فرضیه‌ی تحقیق، آزمون تی تست نمونه‌ای مستقل اجرا شده تا میانگین نمرات دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در دانش واژگانی با هم مقایسه شود. نتایج در جدول شماره ۴ آمده است:

جدول شماره ۴: آمار توصیفی و آزمون تی نمونه‌ای مستقل مربوط به نمره‌ی دانش واژگانی

دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه

سطح معناداری	درجه‌ی آزادی	مقدار آماره‌ی آزمون تی	انحراف معیار	میانگین	تعداد	دانش‌آموزان	واژگان
۰/۰۵ >	۴۴۶	۴/۹۳۵	۳/۶۸۸	۱۵/۵۰	۲۴۳	یک‌زبانه	واژگان
			۳/۷۱۴	۱۳/۷۷	۲۰۵	دوزبانه	

نمودار ۱ توزیع میانگین نمره‌ی دانش واژگانی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه



با توجه به مقدار آماره‌ی آزمون و اینکه سطح معناداری آزمون کمتر از سطح آزمون ($\alpha = 0.05$) است، بنابراین روشن است که سطح دانش واژگانی دانش‌آموزان یک‌زبانه بالاتر از دانش‌آموزان دوزبانه است.

۵- بحث

همان‌گونه که نتایج ارائه شده در جدول‌های شماره ۳ و ۴ نشان می‌دهد، تفاوت معناداری در عملکرد آزمودنی‌های یک‌زبانه و دوزبانه در زمینه‌ی نمراتی که در آزمون انگلیسی کسب

کرده‌اند، وجود دارد. یعنی با مقایسه‌ی میانگین نمره‌ی دانش آموزان دوزبانه و یک‌زبانه در این آزمون، می‌بینیم که دانش آموزان یک‌زبانه در مقایسه با همتایان دوزبانه‌شان، نمره‌ی بالاتری کسب کرده‌اند. بنابراین، می‌توان گفت که آزمودنی‌های یک‌زبانه‌ی این تحقیق، در میزان دانش دستوری و واژگانی، نسبت به آزمودنی‌های دوزبانه از وضعیت بهتری برخوردارند. بنابراین، فرضیه‌ی تحقیق تأیید نشده و رد می‌گردد.

قبلاً نیز اشاره شد که، عمده‌ی مطالعات اولیه (بویژه تحقیقات انجام شده قبل از دهه‌ی ۱۹۶۰) که به بررسی رابطه‌ی بین دوزبانگی و قابلیت‌های زبانی پرداخته‌اند، عموماً شواهدی حاکی از اثرات منفی دوزبانگی بر روند فراگیری زبان ارائه می‌کنند تا اثرات مثبت. یافته‌های این تحقیقات نشان می‌دهد که دوزبانه‌ها در مقایسه با یک‌زبانه‌ها از لحاظ زبان‌شناختی ناکارآمدتر هستند.

به منظور مصداقی کردن این بحث و ذکر تعدادی از این تحقیقات، باید اشاره کرد که شماری از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دوزبانه‌ها در شیوه‌ی گفتار ناقص‌تر (کارو^۱، ۱۹۵۷)؛ در نگارش ضعیف‌تر و دارای خطاهای دستوری بیشتر (سایر، ۱۹۲۴؛ هاریس، ۱۹۴۸) و در فقر واژگانی چشمگیرتر (گرابو، ۱۹۳۱؛ بارک و ویلیامز، ۱۹۳۸؛ سائر، ۱۹۲۴) هستند. این بررسی‌ها همچنین گزارش داده‌اند که کودکان دوزبانه به نوعی عقب ماندگی تحصیلی یا آموزشی مبتلا هستند (آناس تازی^۲ و کوردووا^۳، ۱۹۵۳؛ داریسی، ۱۹۵۳؛ پرینتر^۴ و کلر^۵، ۱۹۲۲؛ سایر، ۱۹۲۴) در نتیجه، نتایج به دست آمده در این مقاله با چنین مطالعاتی سنخیت و همسویی دارد.

از سوی دیگر باید اشاره کرد که بسیاری از مطالعات مقایسه‌ای انجام شده در زمینه‌ی تأثیر دوزبانگی بر فراگیری زبان سوم این نظر را تأیید می‌کند که دوزبانگی دستاورد یا پیامدهای مثبتی دارد و اینکه در حین آموختن زبانی دیگر، فراگیران دوزبانه در مقایسه با همتایان تک‌زبانه‌شان از امتیاز برخوردارند (سنوز، ۲۰۰۳). تحقیقات انجام شده توسط سنوز و والن‌شیا (۱۹۹۴)، توماس (۱۹۸۸)،

1 Carrow, S. M. A.

2 Anastasi

3 Cordora

4 Printer

5 Keller

سانز (۲۰۰۰)، بروهی (۲۰۰۱)، سنوز (۲۰۰۳؛ به نقل از کرتسیب، ۲۰۱۱) و کشاورز و آستانه (۲۰۰۴) کسائیان و اسماعیلی (۲۰۱۱) در زمره‌ی کاوش‌هایی هستند که اثر مثبت دوزبانگی را بر یادگیری و پیشرفت زبان سوم بررسی نموده و تایید کرده‌اند که در هنگام یادگیری زبان جدید، دوزبان‌ها در مقایسه با یک‌زبان‌ها از مزیت و برتری نسبی برخوردارند. با این وجود، نتیجه و حاصل این پژوهش با این تحقیقات هم‌نواپی و سازگاری نداشته و در تباین یا تقابل با آنهاست.

نکته‌ی شایان توجه آن است که با استناد به نتیجه‌ی جدال‌انگیز این جستار، سوالی که ممکن است در ذهن فرد مطرح شود آن است که چرا چنین نتایج متفاوت و متباینی در اینجا بدست آمده است. در حقیقت ذکر این نکته ضروری است که علت‌های واقعی نتایج مثبت، منفی یا حتی خنثی در مطالعات دوزبانگی ممکن است ناشی از متغیرهای بیرونی متعددی باشد (فیستر^۱، ۲۰۰۹) که می‌تواند در فرایند فراگیری زبان بعدی یا سوم دخیل و تأثیرگذار باشد. متغیرهایی مانند محیط اجتماعی-زبانی که زبان‌ها در آن فراگرفته می‌شود و پایگاه اجتماعی و فرهنگی زبان‌ها (سنوز، ۲۰۰۰)، قرابت خانوادگی یا گونه‌شناسی^۲ زبان‌ها (سوین و همکاران، ۱۹۹۰؛ دی‌آنجلیس^۳ و سلینکر^۴؛ ۲۰۰۱؛ سنوز، ۲۰۰۱)؛ سطح توانش زبانی (هردینا^۵ و جسندر، ۲۰۰۲؛ سنوز، ۲۰۰۳)، تجربه‌ی زبانی (تامسون^۶، ۲۰۰۸)، تأخر^۷ و شأن زبان دوم^۸ (هماربرگ، ۲۰۰۱) از جمله عوامل بنیادی هستند که می‌باید در واکاوی فرایند فراگیری زبان جدید و تفسیر نتایج مطالعات دوزبانگی به طور جدی مد نظر قرار گیرد.

به عنوان نمونه، توانش یا سطح دوزبانگی متغیری است که بر میزان و سطح توانش در زبان هدف^۹ تأثیرگذار است (سنوز و جنسی^{۱۰}، ۱۹۹۸). مطابق با این دیدگاه، کامینز (۱۹۷۹) نیز در

1 Pfister, J. M.

2 Typological distance

3 De Angelis

4 Selinker

5 Herdina

6 Tremblay

7 Recency

8 L2 status

9 Target Language

10 Cenoz, & Genesee

فرضیه‌ی آستانه‌ی خود استدلال می‌کند که زبان‌آموزان دوزبانه در بالاترین سطح، دارای توانش زبانی متناسب با سن خود در هر دو زبان بوده و در هر دو چیره دست می‌باشند. این کودکان دوزبانه از نظر قابلیت‌های شناختی، اثرات مثبتی را به نمایش می‌گذارند (جینش، ۲۰۰۷). درحقیقت یکی از این قابلیت‌های ویژه، آسانی یا سهولت یادگیری زبان سوم است.

عامل برجسته‌ی دیگری که بر نتایج این تحقیقات تأثیرگذار است، محیط اجتماعی-زبانی است که در شرایط گوناگون به دوزبانگی افزایشی یا کاهشی منجر می‌شود. همان‌گونه که سانز (۲۰۰۰) بیان می‌کند؛ «به نظر لامبرت (۱۹۸۱: ۲۵) زمانی که اعضای گروه زبان اکثریت، زبان دومی را به منظور دوزبانه شدن بیاموزند، دوزبانگی پیامدهای افزایشی زبانی را به بار می‌آورد. اما هنگامی که اعضای گروه زبان اقلیت، زبان دومی بیاموزند که ممکن است جایگزین زبان مادری آنها گردد، دوزبانگی پیامدهای کاهشی زبانی را به دنبال دارد.» آشکارا، در محیط اجتماعی-زبانی که در آن دوزبانگی افزایشی ترویج می‌شود، شرایط اجتماعی و بستر لازم برای بروز مزیت‌های شناختی فراهم می‌گردد. بدیهی است که یکی از این مزیت‌ها، شیوه و روند روان و کارآمد یادگیری زبان سوم است (سنوز، ۱۹۹۱؛ به نقل از سانز، ۲۰۰۰).

به منظور کاوش در جنبه‌های مختلف فراگیری زبان اول (توسط فرد دوزبانه) و تأثیر این جنبه‌ها بر فراگیری زبان سوم، تحقیقات متعدد دیگری نیز در محیط‌های دوزبانه انجام شده است. نتایج پژوهش کشاورز و آستانه (۲۰۰۴: ۳۰۰) نشان می‌دهد که دوزبان‌هایی که زبان مادری و دوم خود را هم به صورت غیررسمی^۱ (محیط طبیعی) و هم به صورت رسمی^۲ (محیط آموزشی) آموخته‌اند، در یادگیری زبان سوم موفق‌تر از دوزبان‌هایی هستند که زبان مادری خود را فقط در خانه به صورت غیررسمی فرا گرفته‌اند. سوین و همکاران (۱۹۹۰) نیز از این نظر حمایت می‌کنند که متکلمین دوزبان‌های که هم در زبان خانگی و هم در زبان ملی خود باسوادند، در مقایسه با دوزبان‌هایی که فقط در زبان بومی خود باسواد هستند، در زبان سوم ماهرتر می‌باشند.

1 informally
2 formally

سنوز و والن‌شیا^۱ (۱۹۹۴) و سانز (۲۰۰۰) نیز نشان داده‌اند که دوزبانه‌های متوازن، در توانش زبان سوم کارآمدتر هستند. سانز معتقد است که متغیر سواد در هر دو زبان از عواملی است که در رشد قابلیت‌های شناختی تعیین‌کننده بوده؛ بنابراین، فراگیری زبان بعدی را تسهیل می‌کند (سانز، ۲۰۰۰).

۶- نتیجه‌گیری

همان‌گونه که اشاره شد، سوال مطرح شده در تحقیق این است که آیا در میزان دانش دستوری و واژگانی زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی استان خوزستان و دانش‌آموزان یک-زبانه‌ی استان فارس در مقطع چهارم متوسطه تفاوت وجود دارد یا نه. برخلاف پیش‌بینی و انتظار ما و علی‌رغم تعداد بی‌شماری از مطالعات و بررسی‌های اخیر که اثرات و امتیازات مثبت دوزبانگی را تایید می‌کند، یافته‌های این جستار بر این واقعیت دلالت دارد که آزمودنی‌های دوزبانه در آزمون زبان انگلیسی در مقایسه با آزمودنی‌های یک‌زبانه نمره‌ی پایین‌تری کسب کرده‌اند.

آنچه مسلم است اینکه که حاصل چنین بررسی‌هایی می‌تواند افق‌های جدید را برای کنکاش در جنبه‌ها و ابعاد گوناگون دوزبانگی گشوده و اطلاعات با ارزشی را در مورد مبانی نظری دوزبانگی، رشد شناختی، یادگیری و رشد و پیشرفت زبان سوم، و اصول آموزش زبان ارائه کند. از سوی دیگر، چنین مطالعاتی به مربیان و دست‌اندرکاران آموزشی کمک می‌کند تا از چالش‌ها و مشکلاتی که دانش‌آموزان دوزبانه با آن مواجه هستند، آگاه شده و آنگاه بستر مناسب را برای تغییر و اصلاحات لازم در سیاست‌های آموزشی و برنامه‌ریزی درسی فراهم سازند، تا از این طریق گامی در جهت اجرای عدالت آموزشی با اهمیت دادن به برنامه‌های آموزشی دوزبانه در جوامع دوزبانه برداشته شود.

ذکر این نکته در اینجا ضروری است که اگرچه این پژوهش با دقت و توجه ویژه‌ای دنبال شده و پژوهش‌گران تلاش کرده‌اند تا نتایج آن از پایایی بالا و قابل قبولی برخوردار باشد، اما در بحث روش‌شناسی و آزمودنی‌ها با محدودیت‌هایی مواجه است. مسلماً، یکی از

1 Valencia, J. F.

محدودیت‌های آشکار این مطالعه ناشی از ابزاری است که برای جمع‌آوری داده‌ها بهره‌برداری شده است. همان‌گونه که اشاره شد، این آزمون دربردارنده‌ی ماده‌هایی است که تنها دو سطح توانش زبانی (دستور و واژگان) را ارزیابی می‌کند. در نتیجه، در تعمیم دادن نتایج به دیگر سطوح و ابعاد توانش زبان انگلیسی آزمودنی‌ها محدودیت دارد. بنابراین تحقیقات آینده می‌تواند از آزمون‌های مختلفی استفاده کند تا تصویر جامع‌تری از توانش زبانی را ارائه نماید.

بدون تردید، قابل توجه‌ترین محدودیت این پژوهش به این حقیقت ارتباط دارد که نتایج حاصل از آن ممکن است قابل تعمیم به جمعیت ساکن در دیگر بخش‌های کشور نباشد. یعنی، نمونه‌ی آزمودنی‌هایی که در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفتند در واقع نمی‌تواند نماینده‌ی^۱ کل جمعیت دانش‌آموزی با فرهنگ‌های متفاوت در دیگر نقاط کشور باشد. بنابراین توصیه می‌شود در هنگام تفسیر یافته‌ها، نتایج به دست آمده به صورت محلی و منطقه‌ای^۲ در نظر گرفته شود و از تعمیم دادن آن به شکل همگانی^۳ و جامع پرهیز شود. به منظور رفع این چالش، پیشنهاد می‌شود تحقیقات بیش‌تری در مناطق یک‌زبانه و دوزبانه در کشور پهناور ایران انجام شود تا نتایج معتبرتر و تصویر کامل‌تری از موضوع مورد مطالعه در اختیارمان قرار دهد.

سخن آخر اینکه در این بررسی نتایج تجزیه و تحلیل آماری بر آزمون زبان انگلیسی به طور کلی نشان می‌دهد که در تقابل با پژوهش‌های بی‌شمار دیگری که در این زمینه انجام شده است، در اینجا دوزبانگی تأثیر مثبتی بر دانش واژگانی و دستوری زبان انگلیسی دانش‌آموزان ندارد. به عبارت دیگر، در این تحقیق، دانش‌آموزان یک‌زبانه در مقایسه با هم‌تایان دوزبانه‌شان، در میزان دانش دستوری و واژگانی زبان انگلیسی، از وضعیت بهتری برخوردارند. بنابراین، توصیه و پیشنهاد می‌گردد که قبل از هر گونه پیش‌داوری در باره‌ی اثرات دوزبانگی بر رشد شناختی دوزبانه‌های مورد بررسی و فراگیری زبان سوم توسط آنها، تدابیری اندیشیده شود؛ عزمی جدی از سوی پژوهش‌گران متخصص زبانی صورت گیرد و مطالعاتی علمی و دقیق به

1Representative

2Locally

3Universally

منظور بررسی، مطالعه و کشف یا تبیین علل و عوامل پنهان دخیل در پیشرفت کند و رشد ضعیف دوزبانه‌ها، در یادگیری زبان انگلیسی در این جوامع زبانی انجام یا تکرار گردد.

کتابنامه

- براهنی، محمدتقی (۱۳۷۱). پیامدهای شناختی دوزبانگی. *مقاله‌ی ارزیابی شده در سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی*، تهران، تیرماه ۱۳۷۱.
- دیناروند، جعفر (۱۳۷۳). بررسی و مقایسه‌ی پیشرفت دانش‌آموزان دوزبانه و عادی شوش، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- نیلی پور، رضا، (۱۳۵۸)، *توانایی‌های دوزبانه شدن کودکان و بزرگسالان*، اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز.
- نیلی پور، رضا، (۱۳۷۱)، ماهیت و مفاهیم دوزبانگی، *مقاله‌ی ارزیابی‌شده در سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی*، تهران، تیرماه ۱۳۷۱.

- Anastasi, A., & Cordova, F. (1953). Some effects of bilingualism upon the intelligence test performance of Puerto Rican children in New York City. *Journal of Educational Psychology* 44, 1-19.
- Andreou, G., & Karapetsas, A. (2004). Verbal abilities in low and highly proficient bilinguals. *Journal of Psychological Research*, 33, (5). 357-364.
- Bain, B., & Yu, A. (1980). Cognitive consequences of raising children bilingually: On parent, one language. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 304-313.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Balkan, L. (1970). Les effets du bilinguisme francais-anglais sur les aptitudes intellectuelles. Bruxelles: Aimav.
- Barke, E. M., & Williams, D. E. P. (1938). A further study of the comparative intelligence of children in certain bilingual and monoglot schools in South Wales. *British Journal of Educational Psychology*, 8, 63-77.
- Bild, E., & Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, (3), 255-274.
- Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school

- of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 38-49.
- Buyson, D. (2010). *Bilingual clinical psychologist's experiences of conceptualizing emotional distress: An interpretative phenomenological analysis*. Doctoral dissertation, University of Hertfordshire.
- Carrow, S. M. A. (1957). Linguistic functioning of bilingual and monolingual children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 22, 371-380
- Cenoz, J., & Genesee, F. (Ed.). (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2003). The successive effect of bilingualism on third language acquisition. A review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 71-87.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bilingual Education and Bilingualism 31. Multilingual Matters Ltd.
- Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.
- Crystal, D., Bhatia, T., & Ritchie, W.C. eds. (2004). *The Handbook of Bilingualism* Boston: Blackwell Publishing.
- Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-44.
- Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual educational programs: data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. In M. Paradis (Ed.). *The fourth lacus forum* (29-40). Columbia, S.C.: Hornbeam Press.
- Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129
- Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, (2), 222-259
- Cummins, J. (1984a). Bilingualism and Cognitive Functioning. In S. Shapson & V. D'Oyley (Eds.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian perspectives* (55-70). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1984b). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. In P. A. Richard-Amato (Ed.), *Making it happen* (429-442). White Plains, NY: Longman.

- Darcy, N. J. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
- Ellis, E. (2006). Monolingualism: The unmarked case. *Estudios de Sociolingüística*, 7 (2), 173-196.
- Gleason, J. (2005). *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon.
- Grabo, R. P. (1931). *A study of comparative vocabularies of junior high school pupils from English and Italian speaking homes*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. London: Harvard University Press.
- Guagnano, D. (2010). *Bilingualism and cognitive development: A study on the acquisition of number skills*. Doctoral dissertation, University of Toronto.
- Hakuta, K. (2001). *A critical period for second language acquisition? Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Hakuta, K., & Diaz, R. M. (1985). The relationship between bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Eds.), *Children's language* (319-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language*. New York: Basic Books.
- Hakuta, K. & McLaughlin, B. (1996). Bilingualism and Second Language Learning: Seven Tensions That Define the Research. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (603-621). New York: Macmillan Publishing Co.
- Hamers, J. F., & Blanc, H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23, (1), 70-98.
- Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, (21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
- Harris, C. W. (1948). An exploration of language skill patterns. *Journal of Educational Psychology*, 32, 351-364.

- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Jaensch, C. (2007). Effects of L2 proficiency on the acquisition of new morpho-syntactic features in an L3. *Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics*, 9, 18-38.
- Jorda, M.P.S. (2005). *Third language learners: Pragmatic function and awareness*. Second Language Acquisition 12, Multilingual Matters Ltd.
- Kassaian, Z. & Esmae'li, S. (2011). The Effect of Bilinguality on L3 Breadth of Vocabulary Knowledge and Word Reading Skill. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, (8), 966-974.
- Keshavarz, M., & Astaneh, H. (2004). The impact of bilinguality on the learning of English vocabulary as a foreign language (L3). *Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (4), 295-302.
- Kurtcebe, S. (2011). The bilingual extended critical period hypothesis: L1 vs L2 transfer effects in English L3 acquisition by Turkish-Dutch bilinguals. *MA Thesis*. Utrecht Universiteit.
- Lambert, W.E. (1981). Bilingualism and Language Acquisition. In J. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition (9-27)*. New York: The New York Academy of Sciences.
- Liedtke, W.W., & Nelson, L.D. (1968). Concept formation and bilingualism. *Alberta Journal of Educational Research*, 14, 225-232.
- Moniri, S. F. (2006). *Bilingual memory: A lifespan approach*. Doctoral dissertation, Stockholm University.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
- Pfister, J. M. (2009). *A contrast of bilingual and monolingual children in regards to semantic and syntactic language acquisition*. Undergraduate Honors Thesis Collection. Butler University.
- Printer, R., & Keller, R. (1922). Intelligence tests for foreign children. *Journal of Educational Psychology*, 13, 1-23.
- Ricciardelli, L. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to Threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
- Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives (59-68)*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
- Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2nd Ed.). Oxford: Blackwell.

- Saer, D. J. (1924). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
- Sanz C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23– 44.
- Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65–81.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, (3), 235-246.
- Thompson, A. S. (2008). Prominent Factors in the Acquisition of Portuguese: Language Aptitude versus Previous Language Experience. In *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Joyce Bruhn de Garavito & Elena Valenzuela, (134-145). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Torrance, E.P., Wu, J.J., Gowan, J.C., & Allioti, N. (1970). Creating functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 61, 72-75.

پیوستها

پیوست ۱: آزمون دانش دستوری

وقت: ۵۰ دقیقه

جواب صحیح را روی پاسخنامه علامت بزنید.

Choose the best answer in the following items and mark in your answer sheet.

A) Grammar

- The students can speak English this year, but they..... speak English a year ago.
a) can't b) couldn't c) mustn't d) shouldn't
- Ali is boy in our school. He is 189 centimeters tall. Other students are below 185.
a) tall b) as tall as c) taller than d) the tallest
- Reza wrote a letter to his friend yesterday, he?
a) wrote b) didn't c) does d) doesn't
- A new school in this town last year.

- a) is built b) built c) has been built d) was built
5. My brother.....ping pong for 2 hours. He is very tired now and does not like to play it again.
a) has played b) will play c) is playing d) playing
6. "Why did you go home by taxi?"
"I had to take a taxi because there were buses in the street."
a) some b) any c) no d) many
7. "Which man did you visit last week?"
"I visited the man is standing next to Mr. Amini."
a) whom b) which c) whose d) who
8. "Why did John and Mary go to the bookstore?"
"They went there to buy a book for....."
a) himself b) herself c) themselves d) oneself
9. "Do you still live in that small house?"
"Yes, but if I..... enough money, I would buy a large house."
a) had b) have c) had had d) would have
10. "Would you mind..... the window?" "It is very warm inside the room."
"Yes, I do."
a) open b) opened c) to open d) opening
11. "Where does John live?"
"I don't know"
a) where John lives c) where does John live
b) where lives John d) John lives where
12. When I have free time, I enjoy..... TV. at home. It is very amusing.
a) to watch b) watching c) watch d) being watched
13. "Did you turn off the lights before going out?"
"Yes, I"
a) turned off them c) turned off it
b) the lights turned off d) turned them off
14. Ali's father told Mary in the deep part of the river.
a) don't swim b) to not swim c) not to swim d) not swim
15. Do you know when usually snows in this area?

- a) this b) that c) there d) it
16. The teacher made all the students..... a lecture during the term.
a) to give b) give c) giving d) gave
17. "Did you watch the football match on TV last night?"
"No, I am not interested ----- football."
a) in b) by c) with d) of
18. "Can you carry this box.?"
"No, it is..... for me to carry."
a) so heavy b) very heavy c) such heavy d) too heavy
19. "Reza had a terrible accident yesterday."
"He have been more careful."
a) must b) may c) should d) would
20. "How is the weather in Tehran and Ahwaz?"
"Tehran has a cold weather, Ahwas is very warm."
a) moreover b) therefore c) whereas d) even

B) Vocabulary

21. "What did you do last Friday?"
"I wanted to stay at home but my brother ----- to go to the cinema."
a) preferred b) predicted c) orbited d) compared
22. "How was the joke you heard this morning?"
"The joke was so interesting that I could not stop"
a) repairing b) laughing c) crying d) solving
23. The water in the pan will if you put it in the fire.
a) boil b) drop c) push d) return
24. "Is it OK for children to watch TV for a long time ?"
"No, watching TV for a long time has a bad -----on their eyesight."
a) vacation b) case c) effect d) duty
25. "Have you heard about John's accident ?"
"Yes, and I know all the -----too."
a) actions b) details c) choices d) researches
26. "Where is the book you bought last week?"
"I can't find it. We haveit everywhere."
a) picked up b) looked after c) kept on d) looked for

27. "Why did the boys come to class so late yesterday?"
"I don't know. They didn't tell us the ----- why they were so late."
a) layer b) order c) reason d) product
28. Our teacher has a voice. You can hear him in the next room.
a) fast b) loud c) deep d) short
29. My brother works in a large company and..... a lot of money.
a) earns b) educates c) loses d) allows
30. "How is the..... in Esfahan?"
"It usually rains in the winter."
a) air b) space c) weather d) sky
31. "What is your new house like?"
"It is big and comfortable. I think it is..... for our family."
a) harmful b) physical c) probable d) suitable
32. He'll give back the money tomorrow. "Give back" means
a) return b) repeat c) receive d) report
33. Athletes from countries all around the world will..... in the Olympic Games.
a) take out b) take place c) take part d) take off
34. "Why is Reza in the hospital now?"
"Hedown the stairs and broke his leg yesterday."
a) left b) pulled c) followed d) fell
35. Old factories cause by sending a lot of carbon dioxide into the air.
a) design b) pollution c) measure d) emotion
36. There was a strong earthquake and the whole village was.....
a) switched b) processed c) handled d) destroyed
37. All the students in my class..... John for his good behavior.
a) release b) admire c) hurt d) provide
38. "Will you please lend me some money?"
"I can't....., but I'll do my best."
a) promise b) behave c) expect d) affect
39. "Why didn't you open the door last night?"

“I was in sleep and didn't hear the door bell.”

- a) calm b) actual c) deep d) rapid

40. Some scientists think that the world is getting warmer, but others

- a) contrast b) prevent c) disagree d) predict

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۰- بهار و تابستان ۱۳۹۳

دکتر محمد مطلبی (استادیار فرهنگ و زبان‌های باستانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران، نویسنده مسؤل)^۱
سارا کردستانی (دانشجوی دکتری فرهنگ و زبان‌های باستانی دانشگاه آزاد اسلامی، علوم و تحقیقات، تهران، ایران)^۲

بررسی زبان‌شناختی گویش محمدی جبالبارز کرمان

چکیده

جبالبارز جنوبی، از توابع شهرستان عنبرآباد کرمان، علی‌رغم وسعت و جمعیت کم، از تنوع گویشی فوق‌العاده‌ای برخوردار است. یکی از گویش‌های رایج در این منطقه، گویش «محمدی» است که گویش طایفه‌ای به همین نام است. بین محمدی و گویش رودباری که گویش عمده شهرستان‌های جنوبی کرمان است شباهت‌های بسیاری وجود دارد معه‌ذا تفاوت‌های چشمگیری هم به‌ویژه تفاوت‌های صرفی و نحوی بین آنها دیده می‌شود که درک متقابل بین گویشوران رامشکل می‌سازد. موضوع این مقاله، بررسی زبان-شناختی این گویش و هدف از آن، شناخت ویژگی‌های آوایی، صرفی و نحوی و واژگانی آن است. نگارندگان کوشیده‌اند با بیان ویژگی‌های مهم این گویش، توصیفی کوتاه، اما دقیق از ساختار آن ارائه داده و تا حدودی وجوه اشتراک و افتراق آن را با فارسی معیار باز نمایند. بنابر یافته‌های این تحقیق، مهم‌ترین ویژگی‌های این گویش از جنبه آوایی، وجود واکه‌های مرکب /ie/ و /ue/ و همخوان‌های لپی شده /x^w/ و /g^w/ است و از نظر صرفی و نحوی، مشخصه بارز آن، تمایز بین افعال لازم و متعدی در صرف ماضی، و کاربرد ساخت ارگتیو در ماضی‌های متعدی است.

کلیدواژه‌ها: گویش محمدی، عنبرآباد، گویش رودباری، گویش‌های کرمان، بررسی زبان-

شناختی

۱- مقدمه

«رودبارزمین» منطقه‌ای است در جنوب استان کرمان، هم‌مرز با استان‌های هرمزگان و سیستان و بلوچستان که شامل ۷ شهرستان گرمسیری: جیرفت، عنبرآباد، رودبار جنوب، کهنوج،

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۲/۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۷

پست الکترونیکی: 1- motallebi51@yahoo.com 2-s62_kd39@yahoo.com

فاریاب و منوجان و قلعه‌گنج با جمعیتی بیش از ۷۰۰ هزار نفر است. این منطقه وسیع از جنبه‌های گوناگون، از جمله اقلیم، آب و هوا، گویش و فرهنگ عامه با سایر نقاط استان تفاوت‌های اساسی دارد. یکی از بارزترین ویژگی‌های این منطقه، عدم نفوذ گسترده فارسی، و رواج گویش‌های محلی با گونه‌های متعدّد است؛ زبان فارسی تنها در شهرستان جیرفت و بخشهایی از فاریاب که با مناطق فارسی زبان کرمان همجواری دارد.

گویش عمده و اصلی این منطقه، گویش رودباری است که از مهمترین گونه‌های آن می‌توان گونه‌های رودبار جنوب، کهنوجی، منوجانی و قلعه‌گنجی را نام برد. در هر یک از این مناطق نیز گونه‌های متعدد جغرافیایی و طایفه‌ای وجود دارد. در شهرستان عنبرآباد گویش‌هایی مربوط به طوایفی کوچک، دیده می‌شود که هرچند شباهت‌های زیادی با رودباری دارند، تفاوت‌های ساختاری و واژگانی زیادی هم با آن دارند به طوری که درک متقابل بین آنها به آسانی انجام نمی‌پذیرد.

۱-۱- عنبرآباد و جبالبارز جنوبی

شهرستان عنبرآباد که در سال‌های اخیر از شهرستان جیرفت منفک شده است دارای یک شهر، سه بخش (مرکزی، جبالبارز جنوبی و اسماعیلی) و ده دهستان (امجز، جهادآباد، علی‌آباد، محمدآباد، اسماعیلی، حسین‌آباد، گنج‌آباد، مردهک، گرمسار و نرگسان) و هشتصد و شصت روستا و آبادی است (گلاب زاده، ۱۳۸۶).

جبالبارز جنوبی یکی از بخش‌های شهرستان عنبرآباد است و شامل دهستان‌های مردهک (mardehk)، گرمسار و نرگسان می‌شود. مردهک در ۵۱ کیلومتری جنوب شرقی عنبرآباد قرار گرفته است (سازمان جغرافیایی نیروهای مسلح، ۱۳۸۲).

علی‌رغم وسعت و جمعیت کم، جبالبارز جنوبی از تنوع گویشی فوق‌العاده‌ای برخوردار است.

۲-۱ گویش محمدی

از گویش‌های رایج در منطقه جبالبارز جنوبی می‌توان به گویش «محمّدی»، رایج در روستای کوشک‌مُور، گویش «آسُوئری»، رایج در میان طایفه «آسوربر»، ساکن در روستای سِگین، گویش

«میری» رایج در روستای استارم، گویش «استادکی» رایج در میان طایفه استادان (کولی‌ها) منطقه و نهایتاً فارسی جبالبارزی اشاره کرد.

گویش محمدی متعلق به طایفه محمدی است که در روستای کوشک‌مور دهستان مردهک در ۶۱ کیلومتری جنوب شرق عنبرآباد ساکن هستند. طایفه محمدی که در گویش محلی «محمدی (mohmedi)» نامیده می‌شود مشتمل بر فامیل‌های داداللهی، تابش، بینا و راهنا است. بنا بر گفته مطلعین طایفه محمدی‌ها اصالتاً لرهایی هستند که در زمان لطفعلی‌خان زند به کرمان آمده و پس از شکست از آغامحمدخان قاجار به سمت جبالبارز گریخته و در آن سکنی گزیده‌اند. گویش محمدی‌ها، حداقل آنگونه که امروزه شنیده می‌شود شباهتی به زبان لری ندارد و لر بودن آنها را تأیید نمی‌کند.

مقاله حاضر به بررسی و معرفی اجمالی این گویش اختصاص دارد. در این پژوهش سعی بر آن بوده است تا با ذکر ویژگی‌های زبانی مهم و خاص این گویش به‌ویژه در مقایسه با فارسی معیار، و در مواردی با گونه رودباری جنوب، توصیفی مجمل و کوتاه از آن ارائه شود. روش اصلی در انجام این تحقیق، روش میدانی است؛ داده‌های تحقیق با استفاده از تکنیک مصاحبه با گویشوران گردآوری شده است. ده گویشور از بین اعضای دو خانواده از طایفه داداللهی برگزیده شدند. انتخاب گویشوران به نحوی انجام شد که هر دو گروه مرد و زن، و همه سنین، افراد کهنسال، میانسال، جوان و نوجوان، و هم افراد باسواد و بی‌سواد را در بر گیرد. همچنین در مواردی، از روش تکمیلی کتابخانه‌ای هم استفاده شده است.

۱-۳- پیشینه تحقیق

نخستین بار در تحقیقات علمی، نام گویش رودباری در آثار ایلیا گرشویچ (Gershevitch, Ilya) آمده است. بنا بر نقل پرازد اکتور شروو (Skjærvø, P.O)، گرشویچ رودباری را یکی از گویش‌های بشکردی (بشاگردی) می‌داند. بنا بر تقسیم‌بندی وی، گویش‌های بشکردی به سه زیرگروه تقسیم‌بندی می‌شوند: ۱ - گویش‌های بشکردی بیرون از منطقه

بشکرد ۲ - بشکردی شمالی ۳ - بشکردی جنوبی. در این تقسیم‌بندی، رودباری، در کنار بندرعباسی، جزیره هرمزی، مینابی و رودانی، در گروه اول قرار می‌گیرد (نقل از Skjærvø 1988 : 846). شروو خود در بررسی زبان‌های جنوب شرق ایران، به ویژگی‌های عمده گویش‌های بشکردی مختصراً اشاراتی کرده است (Skjærvø 1989).

مُطَلَبی، در رساله دکتری خود، گویش رودباری را بررسی زبان‌شناختی کرده‌است. اساس کار در این تحقیق، گونه رایج در شهرستان رودبار جنوب بوده است (مُطَلَبی (۱)، ۱۳۸۵). وی همچنین در مقاله‌ای، به بررسی صرف فعل در این گونه پرداخته است (مُطَلَبی (۲)، ۱۳۸۵) و در مقاله‌ای دیگر سیر تحول چند واج ایرانی باستان و میانه را در این گویش مورد بررسی قرار داده است (مُطَلَبی، ۱۳۹۲).

رضایتی کیشه خاله و بتلاب اکبرآبادی (۱۳۹۱) وندهای گونه کهنوجی اعم از تصریفی و اشتقاقی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. همچنین نیک نفس دهقانی (۱۳۷۷) گونه کهنوجی را همراه با برخی از گویش‌های جیرفت از جمله فارسی جیرفتی، علی‌رغم تفاوت اساسی آنها، به صورت توأمان بررسی کرده‌است.

۲- بحث

۲-۱- نظام آوایی

۲-۱-۱- واکه‌ها

گویش محمدی علاوه بر واکه‌های فارسی معیار، دو واکه مرکب /ie/ و /ue/ دارد. برای تولید /ie/ اندام‌های گفتار طی یک حرکت پیوسته از موقعیت واکه /i/ به سوی واکه /e/ حرکت می‌کنند و برای تولید /ue/ از موقعیت واکه /u/ به سوی واکه /e/ این دو واکه از لحاظ واجی نیز مرکب محسوب می‌شوند.^۱

/ie/ بازمانده ē (یای مجهول) و در موارد معدودی جانشین ǒ (واو مجهول) ایرانی میانه‌است:

فارسی	ایرانی میانه ^۲	گویش محمدی	فارسی	ایرانی میانه	گویش محمدی
روغن	/rōγn/	/rieγan/	درد، اندوه	/bēš/	/bieš/

/ue/ بازمانده ǒ (واو مجهول) و در مواردی جانشین ā (واو معروف) ایرانی میانه‌است:

فارسی	ایرانی میانه	گویش	فارسی	ایرانی میانه	گویش
محمدی		محمدی			
/bued/	√baud>bōy	بو(ی)	/âhue/	/âhūg/	آهو
در مواردی /ue/ جانشین \bar{u} و \bar{a} در وامواژه‌های عربی و اروپائی است:					
/hoxuex/	حقوق	/ârues/	عروس	/lâsuek	پلاستیک

۲-۱-۲- همخوان‌ها

تفاوت‌های همخوان‌های گویش محمدی با فارسی معیار به شرح زیر است:

۱- گویش محمدی همخوان /q «ق» ندارد؛ این همخوان در واژه‌های دخیل به k ، x یا γ تبدیل می‌شود:

فارسی	گویش محمدی	فارسی	گویش محمدی
سقف saqf	saxm	قوچ quč	γ ueč
قایم qâyam	xâhom	چارق čâroq	čâruék

۲- در گویش محمدی همخوان / γ / یک واج مستقل محسوب می‌شود که در فارسی معیار وجود ندارد. کیفیت واجی آن، با جفت‌های کمینه زیر اثبات می‌گردد:

/govr/ «گیر»، / γ ovr/ «فریاد»؛ /xor/ «خاشاک»، / γ or/ «غُر / قُر»

۳- گویش محمدی دو همخوان لبی شده (labialized) دارد که فارسی معیار فاقد آنهاست: / x^w / و / g^w /

/ x^w / همان x^w فارسی میانه و فارسی دری است^۳ که قبل از a باقی مانده و در غیر این صورت x شده است:

فارسی میانه	گویش محمدی	فارسی میانه	گویش محمدی
x^w ah	x^w wâh	x^w âb	xow
	خواهر		خواب

/ g^w / مبدل w آغازی ایرانی میانه است که در فارسی «ب-» یا «گ-» می‌شود. w آغازی قبل از a ، به g^w و در غیر این صورت به g تبدیل می‌شود. در مواردی w به «ب» بدل می‌شود. این کلمات از فارسی معیار وارد شده‌اند:

گویش محمدی	فارسی میانه	گویش محمدی	فارسی میانه
gozerg	wuzurg	g ^w ak	wak
beh[te]	weh	beče	waččag

ساختمان هجا و جایگاه تکیه در این گویش مانند فارسی است.

۲-۲- صرف و نحو

در گویش محمدی مانند فارسی معیار، اسم، صفت و ضمیر صرف نمی‌شوند؛ حالت‌های صرفی باستان، جنس‌های دستوری و شمار مثنی در این گویش دیده نمی‌شود. تنها مقوله دستوری که صرف می‌پذیرد فعل است.

۲-۲-۱- اسم

۱- شمار: تنها نشانه جمع، -on (فارسی معیار -ان) است.

فارسی	گویش محمدی	فارسی	گویش محمدی
بچه‌ها	beča-h-on	دیوها	diev-on

۲- نشانه اضافه: کسره اضافه، بین مضاف و مضاف‌الیه، و موصوف و صفت شنیده نمی‌شود اما گاهی اثر آن را در تبدیل شدن a ماقبل آخر مضاف به e، یا در افزوده شدن همخوان y میانجی می‌توان مشاهده کرد:

عروسی برادرم	âruesi berâdom	وقت خواب	vax xow
زمان خشکسالی	vâda → vâdey xoškonsâli	موقع عصر	dam → dem pesin

۳- معرفه و نکره: نشانه نکره -ie (فارسی میانه (w)-ē) است که به آخر اسم افزوده می‌شود:

حصیری، زیلویی	zilue-y-ie	روسری‌ای	šemet-ie
---------------	------------	----------	----------

۴- نشانه ندا: منادا نشانه‌ای ندارد. تکیه در منادا مانند فارسی روی هجای اول است.

منیره! برو	'Mo.ni.ra bera	منیره رفت.	Mo.ni.'ra row.
------------	----------------	------------	----------------

۲-۲-۲- صفت

۱- صفت قاموسی: صفت قاموسی بعد از موصوف خود می‌آید. (رک ۲-۲-۱ اسم)

انواع صفت قاموسی: صفت قاموسی بر ۵ گونه است: ساده، فاعلی، مفعولی، نسبی، لیاقت. مثال:

landar	ولگرد	šahlid-a	فرسوده	jemâl	اهل جبالبارز
gerâ	گیرا	xona var baj	خانه به‌دوش	bârez-i ešnaften-i	شنیدنی

درجات صفت قاموسی: صفت تفضیلی با افزودن پسوند **-te(r)** (فارسی میانه **-tar**، فارسی-تر) ساخته می‌شود.

xwaš-te	خوشگل تر	zuer-ter ey me	نیرومندتر از من
---------	----------	----------------	-----------------

معنای صفت عالی با ساخت نحوی بیان می‌شود؛ صفت تفضیلی با متمم مبهم یا جمع، معنی صفت عالی دارد:

bexter ey hema (بهتر از همه (بهترین))

۲- صفت اشاره: صفات اشاره قبل از موصوف قرار می‌گیرند. مهم‌ترین صفات اشاره بدین قرارند:

hemi/ hem, (ōy) «این» (فارسی میانه ēd یا ēn), (v)ue «آن» (فارسی میانه (ōy) hemi/ hem, «همین»، hom «همان»

ie kander gohort	این گودال بزرگ	ue čâr šow	آن چهار شب
hemi čizon	همین چیزها	hom behuelâ	همان هیولا

۳- صفت پرسشی: صفات پرسشی همان صفات پرسشی فارسی معیارند که با تلفظی متفاوت به کار می‌روند. رایج‌ترین آنها بدین شرح‌اند: **če** «چه»، **čan** «چند»، **čandom** «چندم»، **čandomi** «چندمین»، **godon** «کدام». محل قرار گرفتن صفات پرسشی مانند فارسی است.

۴- صفت مبهم: صفات مبهم همان صفات مبهم فارسی معیارند که با تلفظی متفاوت به کار می‌روند. رایج‌ترین آنها بدین شرح‌اند: **har** «هر»، **hema** «همه»، **heč** «هیچ»، **dega/ deya** «دیگر»، **čan** «چند»، **kol** «تمام، همه».

محل قرار گرفتن صفت‌های مبهم مانند فارسی است، جز اینکه *čan* بعد از موصوف نیز قرار می‌گیرد. مانند:

چندتا پسربچه بودند که از ما بزرگتر *čueroy čan usen, ey mâ gozergter usen*

بودند

۲-۳ ضمیر

۱- ضمیر شخصی: ضمایر شخصی منفصل و متصل در جدول زیر آمده‌اند:

متصل		منفصل		
جمع	مفرد	جمع	مفرد	
-mon	-m	mâ	me(n)	اول شخص
-ton	-t	tomâ	to / tue	اول شخص
-enon/ -eron	-e / -r	uenon	ue / vue	سوم شخص

اول شخص مفرد: *n* وقتی ظاهر می‌شود که به ضمیر، جزئی افزوده شود که با واکه آغاز می‌شود:

من می‌گذارم *men ahelom* من رفتم *me rafsom*

دوم شخص: *tue* شکل دیگر *to* است هنگامی که به آن، ضمیر شخصی متصل افزوده شود، می‌آید. مانند:

تو را دیدم *tue-m di* تو گفتی *tue-t go*

سوم شخص: *ue/ vue* و جمع آن، *uenon*، ضمیر اشاره نیز هستند. ضمیر متصل *-r* وقتی می‌آید که کلمه قبل آن مختوم به واکه باشد و ضمیر متصل *-e* وقتی می‌آید که کلمه قبل از آن، مختوم به همخوان باشد:

فشار خونش *fešâr xuen-e* بچه بزرگش *bečey gozergi-r*

-enon و *-eron* به ترتیب صورت جمع ضمایر متصل *-e* و *-r* هستند.

۲- ضمیر اشاره: ضمیرهای اشاره عبارتند از: *ie/ i* «این»، *inon* «اینها»، *ue* «آن»، *uenon* «آنها»، *hem/ hemi* «همین»، *heminon* «همین‌ها»، *hom* «همان»، *homonon* «همان‌ها».

ie/ i/ ue و صورت جمع آنها، inon و uenon. به عنوان ضمیر شخصی نیز به کار می‌روند.
(نک: ضمیر شخصی)

۳- ضمیر پرسشی: پرکاربردترین ضمیرهای پرسشی عبارتند از: «چه، چی»، čevon «چی‌ها»، ke «که، کی»، kiyon «کی‌ها، کیان»، godom «کدام»، godon yakie «کدام‌یک»، -godon-tâ «کدام یک».

evonč و kiyon شکل جمع eč و ke هستند.

۴- ضمیر مبهم: پرکاربردترین ضمیرهای مبهم عبارتند از: hema «همه»، kesie «کسی»، čiezie «چیزی»، folom ka «فلان کس»، yakie «یکی»، heš godon «هیچ‌کدام»، heški «هیچ‌کس»، degeron «دیگران»، harče «هرچیز»، dâr «فلان، غیره»، baziyon «بعضی‌ها»، heščie «هیچ».

۵- ضمیر مشترک: ضمیر مشترک xwad است که با ضمائر شخصی متصل به کار می‌رود.

xwad-om/ xwad-et/ xwad-e

خودم / خودت / خودش

xwad-mon/ xwad-ton/ xwad-eron

خودمان / خودتان / خودشان

۲-۲-۴-عدد

برای اعداد بزرگتر از یک، معدود در شمار مفرد باقی می‌ماند. اعداد بر سه نوع‌اند:

۱- عدد اصلی: اعداد اصلی همان اعداد اصلی فارسی معیارند که با تغییر تلفظ به کار می‌روند:

ya(k)	یک	siezde	سیزده	penjâ	پنجاه
do	دو	bis yak	بیست و یک	hazâr yak	هزار و یک

۲- عدد ترتیبی: پسوند عدد ترتیبی -om است. برای عدد «یک» عدد ترتیبی به صورت eval هم می‌آید:

yak-om	یکم	so-w-om	سوم	čel-om	چهل
do-w-om	دوم	šaš-om	ششم	sad yak-om	صد و یکم

۳- عدد کسری: در اعداد کسری، ابتدا صورت و سپس مخرج (هر دو به صورت عدد اصلی) می‌آید:

سه چهارم so çâr دو پنجم do panj یک سوم yak so
 برای عدد یک دوم، niem «نیم» به کار می‌رود.
 ۲-۲-۵- قید

در این بخش تنها به ذکر نمونه‌هایی از قیده‌های گویش اکتفا می‌شود

۱- قید زمان: hanue/hani/ heni «هنوز»، hameyša/ hamieš «همیشه»، dueš «دیروز»، paste peridiemašow «شب قبل از پریشب»، sebâh «فردا»، bayom «سحر»، yavâr «عصر»، gue var zohr «زمانی بین صبح و ظهر».

۲- قید مکان: ijâ «اینجا»، ujjâ/uejjâ «آنجا»، ijâhon «اینجاها»، hemjâ «همانجا»، lard «بیرون»، pieš «جلو، پیش»، zier «زیر».

۳- قید پرسش: key «کی»، kojâ «کجا»، bey çe «برای چه، چرا»، çaxa «چقدر»، çan «چند»، mey/ maga «مگر».

۴- قید حالت: lim lim «آهسته»، vâstâdakâ «ایستاده»، dozeki «دزدکی»، doxam «دوآ دوآ»، bie xâl mexâl «بی گفتگو»، vâ xâh «تنها».

۵- قید مقدار: kemie «کمی»، xeylie «خیلی»، giešte «بیشتر»، heč «هیچ»، besyâr «بسیار».

۶- قید نفی: ne «نه»، aslâ «اصلاً»، ebedâ «ابدأ»، ey zât «اصلاً»، nexey «نخیر».

۷- قید تأکید: bele «بله»، alba «البته»، hatmi/ hatman «حتمأً»، bât «باید»، newâdâ «مبادا».

۸- قید شک و تردید: ta:guey «گویا»، mesie ke «مثل اینکه»، balka «شاید»، badelom «شاید».

۹- قید تمنا: kâškie «کاشکی»، xodâ beka «خدا کند»، xodâ bogue «خدا کند».

۱۰- قید تدریج: torük torük «زره زره»، hem ey hem «دم‌به‌دم».

۲-۲-۶- حروف

۱- حروف اضافه: حروف اضافه عبارتند از: ey «از، به»، a/ e «بر، به»، ba/ bo «به»، bey «به»، برای «بی، بدون»، x(w)ey/ hey «با، همراه»، tue «توی، در»، kel «همراه»، vâ «به»، tâ «تا»، var «به»، â/ re/ râ «را».

در صورتی که ضمایر متصل شخصی به حروف *ey*، *x(w)* یا *vâ* افزوده شود بین آنها همخوان *š* می‌آید.

<i>ey kušk mowr tâ</i> <i>ruebâr</i>	از کوشک‌مور تا رودبار	<i>me xeyšet bogum</i>	من به تو بگویم
<i>ey mone go</i>	به من گفت	<i>vâšet begom</i>	به تو بگویم
<i>čet a serme âvor</i>	چه بر سرم آوردی	<i>penâ var amâm</i> <i>hoseyn</i>	پناه بر امام حسین
<i>ba nezerom</i>	به نظرم	<i>kel bâyim</i>	همراه پدربزرگم
<i>bey menet nedâ</i>	به من ندادی	<i>hey dâjom gofsom</i>	به مادرم گفتم
<i>širin ter ey hema</i>	شیرین‌تر از همه برایم	<i>mâ-ı nexonten</i>	ما را دعوت نکردند

برخی از حروف اضافه، در اصل اسم یا قید، یا ترکیب اسم و حرف اضافه یا قید و حرف اضافه‌اند:

<i>gelây moy</i>	بالای نخل	<i>rue zemi</i>	روی زمین
<i>mes ostâdon</i>	مثل استادان (کولی‌ها)	<i>low mahra</i>	روی دیوار
<i>a xâter eyše</i>	به خاطر عروسی‌اش	<i>var red bečehon</i>	پی بچه‌ها

۲- حروف ربط: *o-* «و (حرف عطف)»، *yâ* «یا»، *ne...ne* «نه... نه»، *vali* «ولی»، *čon* «چون»، *tâ* «تا»، *ke* «که»، *ey* «اگر»، *pa* «پس»، *če... če* «چه... چه»، *ham... ham* «هم... هم».

<i>men o bâyim</i>	من و پدربزرگم
<i>ya šetie kantud o tâ berâde di šâpondere</i>	یک ترکه‌ای کنده بود و تا برادرش را دید زدش
<i>šeyn bâlileyi yâ kowš lâsueki?</i>	پیراهن بادبلیه‌ای یا کفش پلاستیکی‌ی؟
<i>bivit bexterin yâ heni fešâr xuen dârie?</i>	مادربزرگت بهتر است یا هنوز فشار خون دارد؟
<i>me niy ašnâsomet ne kârie vâ berâdet dârom</i>	من نه می‌شناسمت نه کاری با برادرت دارم
<i>ey bebinome, muedone kut akarom</i>	اگر ببینمش موهایش را از بیخ می‌کنم
<i>bejak tâ kel ham berreyñ</i>	بپر تا همراه هم برویم
<i>čon ienon mâr nexonten, mâm niyarreyñ</i>	چون اینها ما را دعوت نکردند، ما هم نمی‌رویم

če tot biyay čet ne, mâ arreyñ var
xoneron
biečâra ham ašuerie, ham non akarie

چه تو بیایی چه نه [بیایی] ما به خانه‌شان می‌روی م

بیچاره هم می‌شوید، هم نان می‌پزد

۲-۲-۷-اصوات

نمونه‌هایی از اصوات: han «هان»، e:y «ای»، hey «های، آی»، bah «به»، bah bah «به-به»،
oh oh «اه اه»، âxey «آخی»، ahn «اینها».

۲-۲-۸-فعل

۲-۲-۸-۱- ماده: در این گویش، فعل بر پایه دو ماده ساخته می‌شود: مضارع و ماضی. ماده مضارع در ساخت زمان مضارع (اخباری و التزامی) و امر به کار می‌رود. ماده ماضی در ساخت زمان ماضی (ساده و استمراری)، ماضی نقلی و ماضی بعید به کار می‌رود. از صفت مفعولی گذشته که ماده نقلی هم محسوب می‌شود در ساخت فعل مجهول استفاده می‌شود.

۱- ماده های مضارع و ماضی چند فعل ساده اصلی:

ماده ماضی	ماده مضارع	ماده ماضی	ماده مضارع	
lemošt-	lemaš-	bu-/ vu-	bah-	بودن
omes-	y-	did-	gin-	دیدن
pedoft-	pedov-	eškaxt-	eškan-	شکستن
pont-	pon-	gass-	gard-	گشتن
rafs-	r-	geryeft-	geryav-	گریستن
riext-	riej-	hešt-	hel-	گذاشتن
torost-	tors-	kaft-	kah-	افتادن
xâst-	veyt-	kerd-	kar-	کردن

۲- ماده ماضی جعلی: ماده ماضی جعلی با افزوده شدن وندهای -t / -is/ -id/ ، -âd و -ost به ماده مضارع ساخته می‌شود. ماده‌هایی که با -id/ is (فارسی میانه: -īd) ساخته می‌شوند بیشترین بسامد را دارند:

derowš-id-	لرزیدن	xow-is-	خوابیدن
------------	--------	---------	---------

t-شکل دیگر -id است و تنها بعد از -on، وند سببی، می‌آید. (رک: ماده سببی).

rest-âd- (ایرانی میانه: -âd) تنها در سه فعل به کار می‌رود: kot-âd- «کتک زدن»، rest-âd- «فرستادن»، vast-âd- «ایستادن».

ton-ost- (فارسی میانه: -ist) تنها در دو فعل به کار می‌رود: don-ost- «دانستن»، و ton-ost- «توانستن».

برخی از فعلهای اصلی، به صورت جعلی نیز به کار می‌روند:

رشتن rest- / ries-id- آسیاب کردن dorošt- / doroš-id-

۳- ماده سببی: ماده سببی با افزوده شدن وند on- به ماده مضارع ساخته می‌شود. ماده ماضی

برای ماده‌های سببی، جعلی است و با افزودن t- به ماده مضارع سببی ساخته می‌شود:

ماده ماضی سببی	ماده مضارع سببی	ماده مضارع غیر سببی	
rem-on-t-	rem-on-	rem-	پیچانیدن
gel-on-t-	gel-on-	gel-	خوابانیدن (شتر)

۲-۲-۸-۲- مصدر، صفت مفعولی و صفت فاعلی

پسوند مصدر ساز -en است که به ماده ماضی افزوده می‌شود. مثال:

خوابیدن	xowis-en	ورم کردن	pedoft-en
---------	----------	----------	-----------

صفت مفعولی و صفت فاعلی از ماده ماضی و پسوند a- ساخته می‌شود. مثال:

آسیاب کرده	dorošt-a	فروریخته	čelid-a
------------	----------	----------	---------

۲-۲-۸-۳- وندهای تصریفی فعل

۱- وند وجه التزامی و امری: be- وند وجه التزامی و امری است که به گونه‌های bo- و bi- نیز می‌آید.

بیارید	bi-y-âr-ie	بخور	bo-xwar	بریزیم	be-riej-in
--------	------------	------	---------	--------	------------

۲- وند استمرار: a- وند استمرار است و در مضارع اخباری و ماضی استمراری به کار می‌رود:

می‌آورم	a-y-âr-om	→	a- + âr-om
کهنه می‌شود	kohna:-bue	→	kohna + a-bue

۳- وند نفی: وند نفی na- است به گونه ni- و n- نیز ظاهر می‌شود. وند امر منفی ma- است.

ننشینی	na-nine	→	be-nine
--------	---------	---	---------

aginom	→	ni-y-aginom	نمی‌بینم
owmesom	→	n-owmesom	نمی‌آدم
be-ka	→	ma-ka	مکن

۴- وندهای شخصی (شناسه‌های فعلی): شناسه‌های فعلی در جدول زیر آمده‌اند:

	مفرد	جمع
اول شخص	-m	-in
دوم شخص	-e	-ie
سوم شخص	-ue / -ie / -t	-en

۲-۲-۸-۴- انواع فعل از نظر زمان، وجه و باب

در این بخش پس از بیان نحوه ساخت، صرف فعل‌های **nešten/ nin-** «نشستن» یا **xočârten/ xočâr-** «چلانیدن» که یکی لازم و دیگری متعدی است آورده می‌شود.

۱- مضارع اخباری: از **a-**، ماده مضارع و شناسه‌ها ساخته می‌شود:

a-nin-om/ a-nin-e/ a-nin-t	می‌نشینم / می‌نشینی / می‌نشیند
a-nin-in/ a-nin-ie/ a-nin-en	می‌نشینیم / می‌نشینید / می‌نشینند

مضارع اخباری **hasten** «هستیدن، بودن» دو صورت متصل و منفصل دارد. صورت‌های متصل، بازمانده‌های مضارع اخباری «بودن» از ماده مضارع **h-** فارسی میانه‌اند:

-om/ -e / -in/ -in/ -en/ -ân	م- / ی- / است- / یم- / ید- / ند
------------------------------	---------------------------------

صورت‌های منفصل، با افزوده شدن صورت‌های متصل به **hast-** ساخته می‌شود:

hast-om/ hast-e/ han/ hast-in/ hast-ien/	هستم / هستی / هست / هستیم / هستید /
hast-en	هستند

مضارع اخباری **vuden** «بودن، شدن»:

a-b-om/ a-b-e/ a-b-ue	می‌شوم / می‌شوی / می‌شود
a-b-in/ a-b-ien/ a-b-en	می‌شویم / می‌شوید / می‌شوند

مضارع اخباری **dâšten** «داشتن» بدون **a-** صرف می‌شود:

dâr-om/ dâr-e/ dâr-ie/ dâr-in/ dâr-ie/ dâr-en	دارم / داری / دارد / داریم / دارید / دارند
---	--

مضارع اخباری «خواستن» مانند ماضی‌های متعدی به شیوهٔ ارگاتیو ساخته می‌شود.^۷ (رک):
ماضی سادهٔ متعدی)

۲- مضارع التزامی: از **be-**، مادهٔ مضارع و شناسه‌ها ساخته می‌شود:

bo-xočâr-om/ bo-xočâr-e / bo-xočâr-ie بچلانم / بچلانی / بچلانند
bo-xočâr-in/ bo-xočâr-ie/ bo-xočâr-en بچلانیم / بچلانید / بچلانند

۳- فعل امر: از **be-**، مادهٔ مضارع و شناسه‌ها ساخته می‌شود. امر دوّم شخص مفرد، شناسه ندارد:

be-nin/ be-nin-ie/ bo-xočâr/ bo-xočâr-ie بنشین / بنشینید / بچلان / بچلانید

امر فعل **vuden** (بودن)، **bâ** (باش) است.

۴- مضارع در جریان: از مضارع اخباری فعل **dâšten** «داشتن» و مضارع اخباری فعل اصلی ساخته می‌شود:^۸

dârom aninom/ dâre anine/ dârie anint دارم می‌نشیم / داری می‌نشینی / دارد می‌نشیند
dârin aninin/ dârieanianie/dâren aninen داریم می‌نشیم / دارید می‌نشینید / دارند می‌نشینند

۵- ماضی ساده: در فعلهای ماضی، اعم از ساده، استمراری، نقلی، بعید و درجریان، صرف متعدی و لازم با هم فرق دارد؛ صرف فعلهای متعدی بازماندهٔ ساخت ارگاتیو زبان‌های ایرانی میانه است.

الف) ماضی ساده لازم: از مادهٔ ماضی و شناسه‌ها ساخته می‌شود. سوم شخص مفرد شناسه نمی‌گیرد:

nešt-om/ nešt-e/ nešt(t) نشستم / نشست / نشست
nešt-in/ nešt-ie/ nešt-en نشستیم / نشستید / نشستند.

ماضی سادهٔ **buden** «بودن، شدن»:

vud-om / vud-e/ vu(d)/ vud-in/ vud-ie/ بودم (شدم) / بودی / بود / بودیم / بودید / بودند
vud-en

ماضی سادهٔ **buden** «بودن، شدن» در گفتار بعضی از گویشوران محمدی، به این صورت است:

us-om / us-e/ u/ us-in/ us-ie/ us-en بودم (شدم) / بودی / بود / بودیم / بودید / بودند

ب) ماضی ساده متعدی: به شیوه ارگاتیو است و از ماده ماضی و ضمائر شخصی متصل (عامل) ساخته می‌شود:

xočârt-om/ xočârt-et/ xočârt-e	چلاندم / چلانندی / چلانند
xočârt-e-mon/ xočârt-e-ton/ xočârt-e-ron	چلاندم / چلانید / چلانند

ممکن است ضمائر متصل، قبل از ماده ماضی قرار گرفته، به یکی از کلمات پیش از فعل بپیوندند:

men-om	من چلاندم	šowlâl-om xočârt	شلوار را چلاندم
xočârt			
ni-y-om	نچلاندم	ver-om dâš	برداشتم
xočârt			
melli-m a-xočârt	همیشه می چلاندم	šoru-om ke	شروع کردم

فعل لازم «گریستن» نیز استثنائاً مانند افعال متعدی صرف می‌شود:

geryeft-om/ geryeft-e-t/ geryeft-e ... گریستم / گریستی / گریست ...

افعال مرکب لازم با همکرد متعدی، و بعضی از افعال پیشوندی لازم نیز ساخت ارگاتیو دارند:

lepa-m ze	قدم زدم	tekon-om no-xwa	تکان نخوردم
ver-om kant	فرار کردم	ver-et jeki	از جا پریدی

مضارع اخباری-xâsten/ veyt- «خواستن» استثنائاً مانند ماضی‌های متعدی صرف می‌شود:

a-veyt-om/ a-veyt-et/ a-veyt	می خواهم / می خواهی / می خواهد
a-veyt-o-mon/ a-veyt-o-ton/ a-veyt-e-ron	می خواهیم / می خواهید / می خواهند

مانند ماضی‌های متعدی، گاهی ماضی‌های لازم و حتی افعال مضارع نیز با ضمیر متصل به کار می‌روند:

če to-t bi-y-ay če-t ne, mâ a-rre-yn	چه تو بیایی چه نه [بیایی] ما به خانه‌شان
var xone-ron	می‌روی

۶- ماضی استمراری: از a- و ماضی ساده ساخته می‌شود، لذا صرف لازم و متعدی آن فرق دارد.

a-nešt-ie	می نشستید	uen-om a-xočârt	آن را می چلاندم
-----------	-----------	-----------------	-----------------

a-nešt-en	می نشستند	ne-ton a-xočârt	نمی چلانید
گاهی به آخر ماضی استمراری متعدی، صیغه‌ای از فعل پی‌بستی hasten «بودن، هستیدن» متناسب با مفعول افزوده می‌شود ^۹ :			
hey hemin-om a-zed-in	با همین می‌زدمش	giešter ey šiš-om abord-in	بیشتر از شش می‌بردم
۷- ماضی نقلی			
الف) ماضی نقلی لازم: از مادهٔ ماضی و مضارع اخباری متصل فعل hasten «بودن» ساخته می‌شود			

nešt-o'm/ nešt-e'/ nest-'in
nešt-i'n/ nešt-ie'/ nešt-a'n

نشسته‌ام/ نشسته‌ای/ نشسته است
نشسته‌ایم/ نشسته‌اید/ نشسته‌اند

مانند گونهٔ محاوره‌ای فارسی جز صیغهٔ سوم شخص، بقیهٔ صیغه‌ها با ماضی ساده یکسان است. در ماضی نقلی، تکیه روی فعل کمکی است ولی در ماضی ساده تکیه روی هجای اول ماده ماضی است.

ب) ماضی نقلی متعدی: از مادهٔ ماضی، ضمائر، متصل و -in (سوم شخص مفرد مضارع متصل «بودن») ساخته می‌شود:

-om xočârt-in/ -et xočârt-in/ -e xočârt-in
-mon xočârt-in/ -eton xočârt-in/ -eron
xočârt-in

چلانده‌ام/ چلانده‌ای/ چلانده است
چلانده‌ایم/ چلانده‌اید/ چلانده‌اند

۸- ماضی بعید

الف) ماضی بعید لازم: از مادهٔ ماضی و صرف ماضی ساده vuden «بودن» ساخته می‌شود:

nešt-udom/nešt-ude/ nešt-udie
nešt-udin/ nešt-udie/ nešt-uden

نشسته بودم/ نشسته بودی/ نشسته بود
نشسته بودیم/ نشسته بودید/ نشسته بودند

ب) ماضی بعید متعدی: از مادهٔ ماضی، ضمائر متصل و -u (ماضی سوم شخص مفرد vuden «بودن») ساخته می‌شود:

-om xočârt-u/ -t xočârt-u/ -e xočârt-u
-mon xočârt-u/ -eton xočârt-u/ -eron

چلانده بودم/ چلانده بودی/ چلانده بود

xočârt-u

چلانده بودیم/ چلانده بودید/ چلانده بودند

۹- ماضی در جریان: از ماضی ساده فعل «داشتن» و ماضی استمراری فعل اصلی ساخته می‌شود^۱:
الف) ماضی در جریان لازم:

dâštom aneštom/ dâšte anešte ...

داشتم می‌نشستم/ داشتی می‌نشستی...

ب) ماضی در جریان متعدی:

dâštin gep-mon a-za

داشتم گپ می‌زدیم

dâya dâš sabzi-r a-keš

مادر داشت سبزی می‌کاشت

dâštom nex siegâr-m a-keši

داشتم نخ سیگاری می‌کشیدم

۱۰- فعل مجهول: از صفت مفعولی و فعل کمکی ساخته می‌شود؛ در زمانهای مضارع از vuden «بودن، شدن» و در زمانهای ماضی از gassen «گشتن (شدن)» استفاده می‌شود. مجهول سوم شخص مفرد فعل xočârten «چلاندن»:

xočârt a: bue

چلانده می‌شود

xočârta gass

چلانده شد

xočârta bobue

چلانده بشود

xočârta: gass

چلانده می‌شد

darie xočârta: bue

دارد چلانده می‌شود

xočârta gassin

چلانده شده است

xočârta gass u

چلانده شده بود

۲-۲-۸-۵- انواع فعل از نظر ساختمان

فعل از نظر ساختمان بر ۴ نوع است: ساده، پیشوندی، مرکب و عبارت

۱- فعل ساده: برای نمونه‌های فعلهای ساده نک: ۲-۲-۸-۱

۲- فعل پیشوندی: پیشوندهای فعلی عبارتند از: dar, var, yier, horue, pieš. مثال:

dar kaften

پایین رفتن

yier kanten

فرار کردن

var pelestiden

غلت زدن

horue dâden

قورت دادن، فرو بردن

var estâden

برخاستن

pieš kaften

پیشی گرفتن

۳- فعل مرکب: رایج‌ترین همکرده‌های عبارتند از: *kerden* «کردن»، *dâden* «دادن»، *zaden* «زدن»، *buden* «بودن، شدن»، *rafsen* «رفستن»، *gassen* «گشتن، شدن»، *xwarden* «خوردن»، *hešten* «گذاشتن»، *kanten* «کندن».

<i>eškan kerdan</i>	سقط کردن	<i>čiruekgassen</i>	چیره شدن
<i>bue dâden</i>	گرده افشانی کردن	<i>hoduek xwarden</i>	شوکه شدن
<i>krahkah zeden</i>	قهقهه زدن	<i>bar hešten</i>	بارگذاشتن (غذا)
<i>rav buden</i>	راه افتادن (عروسی...)	<i>kum-port kanten</i>	جفتک انداختن
<i>perâr rafsen</i>	فرار کردن		

۴- عبارت فعلی مثال:

pâ va dow zeden از نفس افتادن *ey hel horm oftiden* دويدن، فرار کردن

۲-۲-۹ واژه‌سازی

واژه‌های محمدی مانند فارسی از نظر ساخت اشتقاقی بر ۴ نوع هستند: بسیط، مشتق، مرکب و عبارت. مهم‌ترین ویژگی این گویش از نظر واژه‌سازی، وجود وندهای اشتقاقی خاص است.

bâ-: این پیشوند تنها در دو واژه در محمدی به کار می‌رود:

bâ-mard خانم، زن، زنکه *bâ-zan* آقا، مرد، مردیکه

-ak: این پسوند برای ساختن اسم و صفت از اسم، صفت و ماده مضارع به کار می‌رود، مثال:

espied-ak شانه قالی بافی *dast-ak* برف

čem-ak رقص

-akâ: قید کیفیت و اسم بازی‌ها و اسم مصدر می‌سازد. مثال:

nešt-ekâ قایم موشک *pat-pet-ekâ* به حالت نشسته

del moš-akâ شتر دزدی *eštel-dez-ekâ* سینه خیز

-eki: برای ساختن صفت و قید از اسم به کار می‌رود، مثال:

ov-eki به آهستگی *lim-eki* آبکی

-â: برای ساختن اسم بازی‌ها از اسم به کار می‌رود. مثال:

kel-â نوعی بازی محلی با چوب و گودال

kotal-â نوعی بازی با سنگ ریزه، یک قل دوقل

ešt-(فارسی میانه: -išt): برای ساختن اسم مصدر از ماده مضارع به کار می‌رود. مثال:

bâr-ešt(t) باران âsây-ešt(t) آسایش

oni-(فارسی میانه: -ānīg): از اسم، اسم خاص یا صفت می‌سازد، مثال:

šâh-oni جنی jend-oni نوعی خرما

p/bon-(فارسی میانه > -bān < pāna): از اسم صفت می‌سازد، مثال:

gow-pon باغبان bâγ-bon گاوبان

uek/ue/u-(فارسی -و): برای ساختن صفت از اسم و ماده مضارع، و اسم مصغّر به کار می‌رود:

xand-uek خنده‌رو bued-ue بدبو

čamp-ue الک کوچک kem-ue دماغو

kârang-: اسم صوت می‌سازد.

keteleng kârang صدای ضربه به جسم آهنی yiž kârang صدای حرکت سریع ماشین

۲-۳- واژگان

برخی واژه‌های فارسی میانه و ایرانی باستان که در فارسی معیار دیده نمی‌شوند یا با تغییرات آوایی زیاد رسیده‌اند در محمدی باقی مانده‌اند مانند:

محمدی	معنی	میانه / باستان	محمدی	معنی	میانه / باستان
âvos	آبستن	âbus	kaften	افتادن	kaftan
pos	پسر	pus	daspelmâs	دست مالیدن	pahrmâh
rim	قی چشم	rēm	bayom	بامداد	bām
zem	زمین	zam	yevâr	عصر	ēwâr
homin	فصل خرما چینی	hāmīn	jemal	دوقلو	jam

تعدادی از واژه‌های محمدی، و امواژه‌های عربی، فرنگی، ترکی و بلوچی هستند که با تغییراتی در تلفظ به کار می‌روند:

محمدی	معنی	زبان مبدأ	محمدی	معنی	زبان مبدأ
heryon	عریان	عربی: عریان	selâmeleyk	نام یک گیاه	عربی: سلام علیک
mošâta	آرایشگر	عربی: مشاطه	râdie	رادیو	فرانسسه: radio
sohl	آشتی	عربی: صلح	jogula	قرتی	فرانسوی: gigolo
eyš	عروسی	عربی: عیش	konevâ	کاموا	انگلیسی: canvas
hadus	حسود	عربی: حسود	veyt-	خواه-	بلوچی: veyt-
lâda	جداگانه	عربی: علیحده	riej-	ریز-	بلوچی: riej-
ort	محل بنا کردن خانه	ترکی: یورت	meyrâz	قیچی	عربی: مقراض

سایر واژه‌ها، یا مشتق از این قبیل واژه‌های ذکر شده هستند و یا خاص این گویش‌اند. البته بسیاری از واژه‌های خاص این گویش در سایر گویش‌های منطقه و حتی در فارسی کرمانی هم کاربرد دارند.

belaxš	درخشش	تیغ ، خار	âduer
čuk	بچه حیوان	نوک	čeng
golom	قطره	بزرگ	gohort
kalam puek	قارچ	بستر خشک رودخانه	gwast
kâl	لانه پرند	مارمولک	kalpak
mâj	سگ ماده	باد گرم	levâr
pačal	کثیف	جوان	nue xâsta
piš	برگ نخل	گوساله نوزاد	pârok
sis	الیاف خرما	آفتابگردان	ruez gardon
tovâr	فریاد	مردمک چشم	titak
xasyon	استفراغ	لته	xâri

۳- نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه گذشت، موارد زیر را می‌توان به عنوان خلاصه تحقیق ذکر کرد که در واقع مشتمل بر مهم‌ترین ویژگی‌های گویش، بویژه از نظر وجوه افتراق با فارسی معیار و رودباری جنوب است:

- ۱- گویش محمدی واج‌های γ و x^w , g^w و ie دارد که فارسی فاقد آنهاست.
- ۲- تنها نشانه جمع، مانند *-on* است. نشانه جمع فارسی، «-ها» در این گویش نیز کاربرد ندارد.
- ۳- صفت مبهم *čand* «چند» برخلاف فارسی معیار بعد از موصوف خود می‌آید.
- ۴- وند استمرار «می-» فارسی، در گویش محمدی کاربرد ندارد لذا از گویش‌های *a* دار محسوب می‌شود.
- ۷- «بو-»، ماده مضارع «بودن» که در فارسی معیار منسوخ شده، در این گویش به صورت *bah-* باقی مانده است.
- ۹- برخلاف فارسی، گویش محمدی در ماضی‌های متعدی، شیوه ارگاتیو فارسی میانه را استعمال می‌کند.
- ۱۰- فعل مجهول گویش محمدی با فعل کمکی *gassen* «گشتن، گردیدن» ساخته می‌شود.
- ۱۱- یکی از مهمترین و قابل توجه ترین ویژگی های نحوی گویش محمدی، جایگاه ضمائر شخصی در نقش عامل است؛ این ضمائر، مانند شناسه‌ها بعد از ماده ماضی می‌آیند. علاوه بر این، تقریباً به هر یک از اجزای جمله، قبل از فعل، می‌توانند وصل شوند.
- ۱۲- از وندهای اشتقاقی گویش محمدی، برخی در فارسی دیده نمی‌شوند، برخی زایا نیستند و بعضی کاربرد متفاوتی دارند.
- ۱۳- تعدادی از کلمات ایرانی باستان و میانه که در فارسی فراموش شده‌اند در این گویش باقی مانده‌اند.

۴- یادداشت‌ها

- ۱- برای اثبات مرکب بودن این دو واژه از نظر واجی، نک: مُطَلَبی (۱)، ۱۳۸۵: ۴۱-۴۰.
- ۲- معادل ایرانی میانه و ایرانی باستان، از فرهنگ‌های این زبان‌ها اقتباس شده است. نک: فهرست منابع
- ۳- این واج تا چند قرن پیش، در فارسی دری رایج بوده است: مانند «خواب، خواستن، خویش».
- ۴- بازمانده فارسی باستان *hadā* «با، به‌وسیله» است که به فارسی میانه و دری نرسیده است لیکن در گویش‌های کرمان، فارس و خراسان به‌کار می‌رود.

- ۵- فارسی میانه: *hē .hēm .ast .hē .hēm .hēd .hēd .hēm*. این فعل‌ها در فارسی دری افعال پی‌بستی *-م*، *-ی*، *-است*، *-یم*، *-ید* و *-ند* شده‌اند.
- ۶- مصدر بودن هم معنای «شدن» دارد هم معنای «بودن». اما در مضارع فقط معنای شدن دارد. در بسیاری از گویشهای ایرانی اینگونه است و در فارسی میانه و فارسی قدیم هم همین گونه بوده است.
- ۷- تا آنجا که نگارندگان بررسی کرده‌اند فعل «خواستن» در گویش‌های بلوچی، بشکردی، گویش‌های فارس و اصفهان و گویش کردی نیز در زمان مضارع، صرف ارگاتیو دارد.
- ۸- ساخت مضارع در جریان در این گویش از فارسی معیار اقتباس شده است. در فارسی معیار نیز این ساخت سابقه چندانی ندارد (نک: ابوالقاسمی ۱۳۸۵: ۲۴۳) در رودباری جنوب برای این فعل یک ساخت اصیل وجود دارد. نک: مُطَلَبی (۱)، ۱۳۸۵: ۱۱۲
- ۹- در ساخت ارگاتیو ایرانی میانه نیز، گاهی صیغه‌ای از فعل «بودن» مطابق با مفعول، به ماده ماضی افزوده می‌شود. در واقع این مفعول منطقاً مفعول است لیکن از نظر نحوی فاعل است. نک: آموزگار و تفضلی: ۷۷
- ۱۰- نک: یادداشت ۸.

کتابنامه

- آموزگار، ژاله و تفضلی، احمد (۱۳۸۷). *زبان پهلوی ادبیات و دستور آن*، تهران: معین.
- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۸۵). *دستور تاریخی زبان فارسی*، تهران: سمت.
- بویس، مری (۱۳۸۶). *فهرست واژگان ادبیات مانوی*، ترجمه امید بهبهانی و ابوالحسن تهامی، تهران: انتشارات بندهش.
- پور حسینی، ابوالقاسم (۱۳۷۰). *فرهنگ لغات و اصطلاحات مردم کرمان*، کرمان: مرکز کرمان شناسی.
- دهخدا، علی اکبر (۱۳۷۷). *بلغت نامه*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- رضایتی، کیشه‌خاله و بتلاب اکبرآبادی، محسن (۱۳۹۱). «بررسی وندها در گویش کهنوجی»، *فصلنامه ادب‌پژوهی*، سال ششم، شماره ۲۲: ۱۹۵-۱۷۳
- سازمان جغرافیایی نیروهای مسلح (۱۳۸۲). *فرهنگ جغرافیایی آبدی‌های استان کرمان (شهرستان جیرفت)*، تهران: وزارت دفاع.
- سروشیان، جمشید (۱۳۸۳). *فرهنگ بهدینان*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صرافی، محمود (۱۳۷۵). *فرهنگ گویش کرمانی*، تهران: سروش.

- گلاب‌زاده، محمدعلی (۱۳۸۶). *عنبرآباد، عبیرستان کرمان: مرکز کرمان‌شناسی*.
 مُطَلَبی، محمد (۱) (۱۳۸۵). *بررسی گویش رودباری (کرمان)*، رساله دکتری، رشته فرهنگ و زبان‌های
 باستانی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- (۲) (۱۳۸۵). «فعل در گویش رودباری (کرمان)»، *مجله مطالعات ایرانی*، سال پنجم،
 شماره ۹: ۲۱۱-۱۹۱
- مُطَلَبی، محمد و شیبانی فرد، فاطمه (۱۳۹۲). «بررسی مواردی از واج‌شناسی تاریخی در گویش
 رودباری»، *نشریه ادب و زبان*، سال ۱۶، شماره ۳۴: ۳۱۱-۳۲۹.
- مکنزی، دیوید نیل (۱۳۷۹). *فرهنگ کوچک زبان پهلوی*، ترجمه مهشید میرفخرایی، تهران: پژوهشگاه
 علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نیک نفس دهقانی، اسلام (۱۳۷۷). *بررسی گویش جیرفت و کهنوج، کرمان: مرکز کرمان‌شناسی*.
- Kent, R. G. (1953). *Old Persian*. New Haven Connecticut.
- Skjærvø, P.O. (1988). Baškardi. In *encyclopedia Iranica*, 3. Costa Mesa, California: Mazda publishers, 846- 850.
- Skjærvø, P.O. (1989). Languages of Southeast Iran. In R. Schmitt (ed.), *Compendium Linguarum pIranicarum*, Wiesbaden: L. Riechert Verlag, 363-369.

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۰- بهار و تابستان ۱۳۹۳

دکتر بشیرجم (استادیار زبان شناسی گروه مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه شهرکرد، نویسنده مسوول)^۱
مرضیه تیموری (کارشناس ارشد زبان شناسی، دانشگاه شهرکرد)^۲

بررسی تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] یا [o] در گویش فردوسی

در چارچوب نظریه بهینگی

چکیده

بررسی دقیق انواع داده‌ها در لهجه شهر فردوس نشان داد که واکه پسین /a/ در هجای اول واژه‌های دوهجایی و هجای دوم واژه‌های سه‌هجایی طی فرایند «پیشین‌شدگی» به واکه [-پسین] و کشیده [a:] تبدیل می‌شود. ولی این فرایند در هجای آخر واژه‌ها رخ نمی‌دهد. عامل این تبدیل محدودیت نشان‌داری [a]* و علت عدم رخداد آن در هجای آخر واژه‌ها تسلط محدودیت پایایی ضد این تبدیل بر محدودیت نشان‌داری [a]* است. همچنین، مشخص شد که واکه /a/ در بافت پیش از همخوان خیشومی /m/ به واکه [o] تبدیل می‌شود. از سویی دیگر، واکه /a/ در بافت پیش از همخوان خیشومی /n/ در هجای ماقبل آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [a:] و در واژه‌های تک‌هجایی و هجای آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [o] تبدیل می‌شود. افزون بر این، همخوان /n/ در واژه‌های تک‌هجایی و هجای آخر واژه‌های چندهجایی حذف می‌شود. محدودیت نشان‌داری [a]N* عامل تبدیل واکه /a/ به واکه [o] در بافت پیش از همخوان‌های /m/ و /n/ است. این محدودیت توالی واکه [a] و همخوان خیشومی را مجاز نمی‌شمارد. هدف این مقاله تحلیل و تبیین دلایل رخداد و دلایل عدم رخداد تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] یا [o] در بافت‌های گوناگون در گویش فردوسی در چارچوب نظریه بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۲/۲۰۰۴) از طریق دست‌یابی به رتبه‌بندی‌های دربرگیرنده از محدودیت‌های مختلف است.

کلیدواژه‌ها: گردی‌زدایی، افراستگی، پیشین‌شدگی، گویش فردوسی، نظریه بهینگی.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۱۱/۵ پذیرفته: ۱۳۹۳/۴/۳

پست الکترونیکی: 1- b_jam47@yahoo.com 2- amir_hosain85@yahoo.com

۱- مقدمه

این پژوهش در چارچوب نظریه بهینگی (پرینس^۱ و اسمولنسکی^۲ ۲۰۰۴/ ۱۹۹۳) انجام پذیرفته است. در مقدمه پس از آشنایی کوتاهی با شهر فردوس، به معرفی نظریه بهینگی^۳ پرداخته می‌شود. در بخش دوم پس از تعریف فرایندهای پیشین‌شدگی، گردش‌دگی و افراستگی، برخی از پژوهش‌های انجام شده پیرامون این فرایندها ارایه می‌شوند. در بخش سوم روش پژوهش توضیح داده شده است. بخش چهارم از سه قسمت تشکیل شده است؛ ابتدا به ملاک‌های تعیین بازنمایی زیر ساختی پرداخته می‌شود. سپس، رخداد و عدم رخداد پیشین‌شدگی واکه /a/ و تبدیل آن به واکه [a:] در بافت‌های گوناگون گویش فردوسی تحلیل می‌شود. سرانجام، تبدیل واکه /a/ به واکه [o] یا [a:] در بافت پیش از همخوان‌های خیشومی در این لهجه مورد تحلیل قرار می‌گیرد.

شهرستان فردوس در شمال غربی استان خراسان جنوبی، در فاصله ۳۴۵ کیلومتری جنوب مشهد و ۱۹۵ کیلومتری شمال غربی بیرجند واقع شده است. این شهرستان از شمال به شهرستان بردسکن از شرق به شهرستان گناباد، از جنوب به شهرستان سرایان و از غرب به شهرستان های طبرس و بشرویه محدود می‌شود. هردوت، مردمان این ناحیه را طایفه‌ای از پارسی‌ها می‌داند و می‌گوید که به زبان پارسی سخن می‌گفتند. این شهر تا سال ۱۳۰۸ خورشیدی، «تون» نام داشته است. در بسیاری از دوره‌های زمانی، تون در کنار قائن، یکی از دو شهر مهم و بزرگ ولایت قهستان بوده و نامش را همراه قائن و گاه در ترکیب با آن، به صورت «تونوکین» (تون و قاین) به جای قهستان به کار می‌برده‌اند. مارکوپولو از قهستان با نام تونوکین یاد کرده که اشاره به تون و قاین دو شهر بزرگ این بلاد داشته است. بنابر یک قول دیگر، نام فردوس در زمان ایران باستان، «تابان» بوده که پس از ورود اسلام به ایران در زبان عربی تغییر

1 Alan Prince

2 Paul Smolensky

3 Optimality Theory (OT)

شکل یافته و به صورت تون درآمده است. بر طبق این گفته، تابان و تابش که امروزه به نام فردوس و طبس شناخته می‌شوند، هر دو از شهرهای کهن ایران به شمار می‌روند.^۱

۱-۱- نظریه بهینگی

معرفی نظریه بهینگی و بیان اصول آن به طور کامل در بخشی از یک مقاله امکان پذیر نیست. از این رو، در این بخش به معرفی کوتاه آن بسنده می‌شود. این نظریه نخستین بار توسط پرینس و اسمولنسکی در سال ۱۹۹۱ مطرح گردید و جزییات آن در سال ۱۹۹۳ در کتابی با عنوان «تعامل محدودیت‌ها در دستور زایشی»^۲ منتشر شد. نظریه بهینگی یکی از برجسته‌ترین دستاوردها در دستور زایشی است. هدف آن تبیین زبان‌ها تنها از طریق یک مجموعه محدودیت‌های جهانی^۳ است؛ بنابراین، هیچ گونه قاعده‌ای در تحلیل‌های آن به کار نمی‌رود. افزون بر این، در این نظریه هیچ گونه تعاملی میان قاعده‌ها و محدودیت‌ها وجود ندارد. به بیانی دیگر، نظریه بهینگی یک نظریه مختلط از قاعده‌ها و محدودیت‌ها نیست (مک کارتی^۴ ۲۰۰۲: ۲۴۳).

از نظر کگر^۵ (۱۹۹۹: ۴۱۳) در نظریه بهینگی اصول صورت‌گرایی محض اس پی ای^۶ (چامسکی^۷ و هله^۸ ۱۹۶۸) با عنوان قاعده‌ها و لایه‌های اشتقاقی میان بازنمایی زیرساختی^۹ و بازنمایی آوایی^{۱۰} مطرح نیست. در نظریه بهینگی بازنمایی زیرساختی و بازنمایی آوایی به ترتیب با عنوان درون‌داد^{۱۱} و برون‌داد^{۱۲} خوانده می‌شوند. مک کارتی (۲۰۰۲: ۴۰-۳۹) اظهار می‌دارد که در تحلیل‌های نظریه بهینگی هیچ قاعده‌ای مفروض نیست. زیرا قاعده‌ها

۱- مأخذ معرفی شهرستان فردوس وبگاه دانشگاه آزاد اسلامی واحد فردوس است.

2 Constraint Interaction in Generative Grammar

3 universal constraints

4 John McCarthy

5 Rene Kager

6 SPE

7 Noam Chomsky

8 Morris Halle

9 underlying representation

10 phonetic representation

11 input

12 output

پدیده‌های یک زبان خاص را به شکل کلی توضیح می‌دهند. این در حالیست که محدودیت‌ها در نظریه بهینگی راه حل‌های گذرایی برای حل مسائل خاص زبانی نیستند؛ بلکه آنها به دنبال تبیین پدیده‌های زبانی به شکل جهانی هستند. محدودیت‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند؛ محدودیت‌های پایایی^۱ و محدودیت‌های نشان‌داری^۲؛ محدودیت‌های پایایی هر گزینه برون‌داد را با صورت متناظر آن در بازنمایی زیرساختی (درون‌داد) مقایسه می‌کنند و هر گونه تغییر را با ستاره‌دار کردن جریمه می‌کنند؛ قرار گرفتن یک ستاره در خانه‌ای که در جلوی یک گزینه و زیر یک محدودیت قرار دارد به این معنی است که آن گزینه شرایط قید شده در آن محدودیت را یک بار نقض کرده است. برای نشان‌دادن حذف یک گزینه از صحنه رقابت، فقط آن نقضی که منجر به حذف آن شود با علامت تعجب "!" مشخص می‌شود، بدین صورت که در کناره ستاره‌ای که نشانگر آن نقض است یک علامت تعجب "!" درج شده و «تخطی مهلک»^۳ نامیده می‌شود. لازم به ذکر است که در مورد یک گزینه حذف شده فقط یک بار از علامت "!" استفاده می‌شود. همچنین، در خانه‌های هاشور خورده که دیگر نقشی در تعیین گزینه بهینه ندارند هرگز علامت تعجب قرار داده نمی‌شود.

محدودیت‌های نشان‌داری به درون‌داد دسترسی ندارند. به بیانی روشن‌تر، محدودیت‌های نشان‌داری قادر به مقایسه درون‌داد با برون‌داد نیستند. بلکه اگر یک گزینه برون‌داد شرایطشان را رعایت نکرده باشد، آن را جریمه می‌کنند. سرانجام از میان چند گزینه رقیب، آن گزینه‌ای که بیشترین هماهنگی را با محدودیت (های) بالاترتر داشته باشد به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده می‌شود.

۲- پیشینه تحقیق

در این بخش پس از تعریف فرایندهای واجی پیشین‌شدگی^۴، گردش‌دگی^۵ و افراشتگی^۶ به برخی از پژوهش‌هایی که در مورد این فرایندها انجام شده است اشاره می‌شود.

1 faithfulness constraints

2 markedness constraints

3 fatal violation

4 fronting

5 rounding

6 raising

جلو آمدن یک واکه غیر پیشین و تبدیل آن به یک واکه پیشین یا پیشین تر « پیشین شدگی » نامیده می شود. این فرایند شامل یکی از موارد زیر است:

[+ پسین]	←	[میانی]
[+ پسین]	←	[+ پیشین]
[میانی]	←	[+ پیشین]

البته رخداد این فرایند ممکن است با تغییر یک مشخصه دیگر نیز همراه باشد.

« گردشگی » تبدیل یک واکه [-گرد] به یک واکه [+گرد] در یک بافت ویژه در اثر همگونی با یک واکه گرد یا یک همخوان لبی است. « افراشتهگی » نیز فرایندی است که طی آن ارتفاع یک واکه افزایش یافته و به یک واکه افراشته یا افراشته تر تبدیل می شود. این فرایند می تواند شامل یکی از موارد زیر باشد:

[+ افتاده] ^۱	←	[نیم افتاده] ^۲
[+ افتاده]	←	[نیم افراشته] ^۳
[+ افتاده]	←	[+ افراشته] ^۴
[نیم افتاده]	←	[نیم افراشته]
[نیم افتاده]	←	[+ افراشته]
[نیم افراشته]	←	[+ افراشته]

به گفته گُستون^۵ و ویس^۶ (۱۹۹۶: ۱۵۹-۱۴۳) در گویش «هشن»^۷ زبان آلمانی واکه های

پسین در صورت جمع واژه ها به واکه های پیشین تبدیل می شوند:

1 open

2 open- mid

3 close- mid

4 close

5 Chris Colston

6 Richard Wiese

7 Hessian

(۱)

<u>مفرد</u>	<u>جمع</u>	
ba:m	be:m	«درخت»
grond	grin	«زمین»

پجت^۱ (۲۰۰۳: ۸۷-۳۹) نیز بیان می‌دارد که در زبان روسی واکه مرکزی /i/ در بافت پس از همخوان‌های کامی به طور درزمانی به واکه پیشین [i] تبدیل شده است:

(۲)

kijev	}	kijev	(کی یف) (پایتخت اوکراین)
ruki	}	ruki	(دست‌ها)

هله و دیگران (۲۰۰۰: ۴۴۴-۳۸۷) پیشین‌شدگی واکه‌های پسین /o/ و /u/ و تبدیل آنها به ترتیب به واکه‌های پیشین [ø] و [y] را در گویش «اگن» زبان ارمنی مورد بررسی قرار داده‌اند:

(۳)

<u>ارمنی کلاسیک</u>	<u>گویش اگن</u>	
/soχ/	[søχ]	«پیاز»
/dzur/	[dʒ ^h yr]	«آب»

جم و زلقی (۱۳۹۲: ۴۰-۲۱) دلایل رخداد و عدم رخداد تبدیل واکه /u/ به واکه [i] در بافت‌های گوناگون در گویش لری سیلاخوری که شامل دو فرایند پیشین‌شدگی و گردی‌زدایی است را در چارچوب نظریه بهینگی مورد تحلیل قرار داده‌اند:

(۴)

/χun/	→	[χin]	«خون»
/tut/	→	[tit]	«توت»
/lus/	→	*[lis]	«بوس»

1 Jaye Padgett

2 Agn

/χub/ → *[χib] «خوب»

بر اساس استدلال ایشان علت رخداد این تبدیل تسلط محدودیت نشان‌داری *[u] بر محدودیت پایایی IDENT [back, round] است؛ محدودیت *[u] عامل تبدیل واکه پسین و گرد [u] به واکه [-پسین] و گسترده [i] است. ولی محدودیت IDENT [back, round] مخالف این تبدیل می‌باشد. همچنین، ایشان استدلال می‌کنند که عدم رخداد تبدیل واکه /u/ به واکه [i] در هر بافت خاص به دلیل تسلط یک محدودیت پایایی خاص دیگر بر محدودیت نشان‌داری *[u] است.

واکر^۱ (۲۰۰۴: ۸۰۰-۷۸۷) بیان می‌دارد که در برخی گونه‌های شمالی زبان اسپانیایی واکه‌های نیم افراشته به واکه‌های افراشته، و واکه‌های افتاده غیرگرد به واکه‌های نیم افراشته گرد تبدیل می‌شوند:

(۵)

- | | | | |
|-----------|---|---------|-------------------------------|
| a. górdos | → | gúrdu | «چاق» (مذکر مفرد/ مذکر جمع) |
| kordéros | → | kordíru | «بره» (مذکر مفرد/ مذکر جمع) |
| b. gato | → | gótu | «گره» (مذکر مفرد) |
| blanco | → | blonku | «سفید» (مذکر مفرد شمارش پذیر) |
| c. mátola | → | mɔtolu | «می‌گشمش» |
| páɟaros | → | pɔɟaru | «پرنده» (مذکر مفرد/ مذکر جمع) |

۳- روش پژوهش

داده‌های مورد بررسی در این مقاله توسط یکی از پژوهشگران آن که گویشور بومی لهجه فردوس است از طریق ضبط چندین ساعت گفتار ۱۰ گویشور مرد و زن و همچنین بر اساس شم زبانی وی نسبت به شیوه تلفظ واژه‌ها گردآوری شد. سپس به منظور شناسایی فرایندهای واجی، داده‌ها در گروه‌های مجزا به لحاظ نوع بافت واجی مورد بررسی قرار گرفتند. در مرحله بعد بافت‌هایی که هر

یک از این فرایندها در آنها رخ می‌دهد یا نمی‌دهد بررسی شد تا مشخص شود چه محدودیت یا محدودیت‌هایی و با چه رتبه‌ای عامل رخداد یا عدم رخداد این فرایندها هستند. بر این اساس، برای هر گروه از داده‌ها تحلیلی متناسب با آنها بر اساس نظریه بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) ارایه شده است. این پژوهش به شیوه توصیفی-تحلیلی و میدانی انجام گرفته است.

۴- تجزیه و تحلیل و بررسی داده‌ها

۴-۱- تعیین بازنمایی زیر ساختی

هنگامی می‌توان از رخداد یک فرایند واجی سخن گفت که مشخص باشد کدام بازنمایی زیرساختی است. بر این اساس، از حاصل جمع چهار دلیل زیر مشخص می‌شود که /a/ واکه زیر ساختی داده‌های این پژوهش است:

الف- بررسی ریشه تمام داده‌های این پژوهش در فرهنگ معین مشخص کرد که همگی دارای واکه پسین /a/ در پارسی میانه به عنوان مادر لهجه فردوس بوده‌اند.

ب- واکه /a/ بدون هیچ گونه پیشین‌شدگی در تعداد زیادی از لهجه‌ها و گویش‌های پارسی به کار می‌رود.

ج- در هجای آخر واژه‌ها در لهجه فردوس همان واکه پسین /a/ به کار می‌رود و به واکه پیشین [a:] تبدیل نمی‌شود. این حاکی از زیرساختی بودن واکه /a/ در این لهجه است. در این پژوهش به دلیل عدم رخداد فرایند تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] نیز پرداخته شده است.

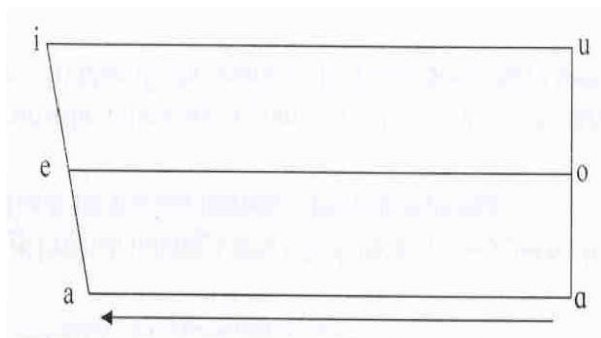
د- تبدیل واکه /a/ به واکه [u] در بافت پیش از همخوان‌های خیشومی در زبان پارسی معیار و اکثر لهجه‌ها و گویش‌های زبان پارسی حاکی از این است که در لهجه فردوس نیز در بافت پیش از همخوان‌های خیشومی، /a/ واکه زیرساختی است.

۴-۲- تبدیل واکه /a/ به واکه [a:]

بررسی انواع داده‌های لهجه فردوس در روند انجام پژوهش حاضر این حقیقت را آشکار ساخت که واکه پسین و کشیده /a/ در هجای اول واژه‌های دو هجایی و هجای دوم واژه‌های

سه هجایی به واکه [- پسین] و کشیده [a:] تبدیل می‌گردد. ولی در هجای آخر واژه‌ها این فرایند رخ نمی‌دهد. این فرایند پیشین‌شدگی در ذوزنقه واکه‌ها در (۶) نشان داده شده است:

(۶) ذوزنقه واکه‌های زبان پارسی



رخداد فرایند پیشین‌شدگی واکه پسین /a/ و تبدیل آن به واکه [- پسین] و کشیده [a:] در لهجه فردوس در هجای اول واژه‌های دوهجایی و هجای دوم واژه‌های سه‌هجایی در سه گروه (۷- الف)، (۷- ب) و (۷- ج) و عدم رخداد آن در هجای آخر واژه‌ها در گروه (۷- د) دسته‌بندی شده است:

(۷- الف) واژه‌هایی که هسته هجای آخرشان واکه [- پسین] و گسترده ¹/a/ است:

/sa.ja/	→	[sa:.ja]	«سایه»	/ham.sa.ja/	→	[ham.sa:.ja]	«همسایه»
/χa.na/	→	[χa:.na]	«خانه»	/di.va.na/	→	[di.va:.na]	«دیوانه»
/na.la/	→	[na:.la]	«ناله»	/dar.va.za/	→	[dar.va:.za]	«دروازه»
/ma.la/	→	[ma:.la]	«ماله»	/bi.tʃa.ra/	→	[bi.tʃa:.ra]	«بیچاره»
/ʃa.na/	→	[ʃa:.na]	«شانه»	/boz.ga.la/	→	[boz.ga:.la]	«برغاله»

(۷- ب) واژه‌هایی که هسته هجای آخرشان یکی از واکه‌های [- پسین] و گسترده /i/ یا /e/ است. این واژه‌ها در یک گروه دوهجایی، و یک گروه سه‌هجایی که دارای همخوان خیشومی /n/ در جایگاه آغاز هجای آخر است، به ترتیب در سمت چپ و راست ارایه شده‌اند:

۱- هسته هجای آخر این واژه‌ها به هر دو صورت /e/ و /a/ در فرهنگ معین درج شده است.

/ma.hi/	→	[ma:.hi]	«ماهی»	/dʒa.va.ni/	→	[dʒa.va:.ni]	«جوانی»
/ba.ric/	→	[ba:.ric]	«باریک»	/ar.za.ni/	→	[ʔar.za:.ni]	«ارزانی»
/ba.lef/	→	[ba:.lef]	«بالش»	/ne.ʃa.ni/	→	[ne.ʃa:.ni]	«نشانی»
/Ga.ter/	→	[Ga:.ter]	«قاطر»	/di.va.na/	→	[di.va:.na]	«دیوانه»
/ba.zi/	→	[ba:.zi]	«بازی»	/ra.va.ni/	→	[ra.va:.ni]	«روانی»

(۷-ج) واژه‌هایی که هستهٔ هجای آخرشان یکی از واکه‌های پسین و گرد /u/ یا /o/ است:

/tʃa.gu/	→	[tʃa:.gu]	«چاقو»	/ta.ra.zu/	→	[tara:.zu]	«ترازو»
/a.hu/	→	[ʔa:.hu]	«آهو»	/zar.da.lu/	→	[zar.da:.lu]	«زردالو»
/za.nu/	→	[za:.nu]	«زانو»	/sa.bun/	→	[sa:.bu]	«صابون»
/ba.zu/	→	[ba:.zu]	«بازو»	/dʒa.ru/	→	[dʒa:.ru]	«جارو»
/a.χor/	→	[ʔa:.χor]	«آخور»	/Ga.ʃoG/	→	[Ga:.ʃoG]	«قاشق»

(۷-د) عدم رخداد فرایند تبدیل واکهٔ پسین /a/ به واکهٔ [- پسین] و کشیدهٔ [a:] در هجای

آخر واژه‌ها:

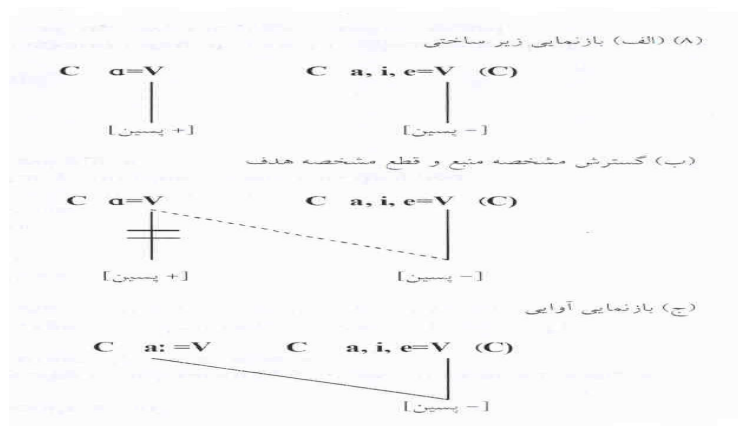
/χo.da/	→	*[χo.da:]	«خدا»	/o.dʒaG/	→	*[ʔo.dʒa:G]	«اجاق»
/χa.ta/	→	*[χa.ta:]	«خطا»	/dor.vaχ/	→	*[dor.va:χ]	«درواخ» ^۱
/la.vaʃ/	→	*[la.va:ʃ]	«لواش»	/ros.va/	→	*[ros.va:]	«رسوا»
/ʃe.caf/	→	*[ʃe.ca:f]	«شکاف»	/tʃa.har/	→	*[tʃa.har:]	«چهار»
/ʃe.da/	→	*[ʃe.da:]	«گدا»	/tʃan.ʃal/	→	*[tʃan.ʃa:l]	«چنگال»

اکنون باید دید چه عاملی در داده‌های سه گروه (۷-الف)، (۷-ب) و (۷-ج) موجب شده که هستهٔ هجای اول در واژه‌های دوهجایی و هستهٔ هجای دوم در واژه‌های سه‌هجایی، یعنی واکهٔ پسین و کشیدهٔ /a/ به واکهٔ [- پسین] و کشیدهٔ [a:] تبدیل بشود. نخستین احتمالی که مطرح می‌شود این است که در این داده‌ها فرایند «هماهنگی واکه‌ای»^۲ رخ داده است. «هماهنگی واکه‌ای» فرایندی است که طی آن واکه‌های موجود در یک واژه در بعضی مشخصه‌های واجی با یکدیگر همگون می‌شوند. بر اساس بی جن خان (۱۳۸۴) و

۱. به معنی «تندرست»

کامبوزیا (۱۳۸۵) این فرایند در زبان پارسی به صورت پسر و بین دو هجا صورت می‌پذیرد، به گونه‌ای که مشخصه یا مشخصه‌هایی از هسته هجای سمت راست (هجای منبع) به هسته هجای سمت چپ (هجای هدف) که بلافاصله ماقبل آن قرار دارد و از نوع باز (CV) است گسترش می‌یابد. از این رو، می‌توان این گونه فرض کرد که در داده‌های (۷-الف) مشخصه [-پسین] از واکه [-پسین] و افتاده /a/ که در سمت راست قرار دارد به واکه پسین، افتاده و کشیده /a/ که بلافاصله در سمت چپ قرار گرفته گسترش یافته و این واکه با حفظ کشش به واکه [-پسین] و کشیده [a:] تبدیل شده است. در داده‌های گروه (۷-ب) نیز می‌توان فرض کرد که هماهنگی واکه‌ای رخ داده است. اگر چه در این داده‌ها هسته هجای آخر، واکه /a/ نیست، بلکه یکی از واکه‌های /i/ یا /e/ است که به لحاظ ارتفاع به ترتیب واکه‌هایی افزاشته و میانی هستند و از این نظر با واکه‌های افتاده /a/ و /a/ تفاوت دارند. تنها وجه مشترک واکه‌های /i/، /e/ و /a/ داشتن مشخصه [-پسین] است. بنابراین، در مورد داده‌های گروه (۷-ب) نیز می‌توان با قدری تسامح فرض کرد که فقط مشخصه [-پسین] از یکی از واکه‌های /i/ یا /e/ که در سمت راست قرار دارد به واکه پسین و کشیده /a/ که بلافاصله در سمت چپ قرار گرفته گسترش یافته و این واکه به واکه [-پسین] و کشیده [a:] تبدیل شده است. مراحل رخداد این فرایند از بازنمایی زیرساختی تا بازنمایی آوایی با اقتباس از کامبوزیا (۱۳۸۵) به صورت غیرخطی در (۸) نشان داده شده است:

(۸) (الف) بازنمایی زیرساختی



در واژه‌های گروه (۷-ج) نیز هسته هجای اول در واژه‌های دوهجایی و هسته هجای دوم در واژه‌های سه‌هجایی، یعنی واکهٔ پسین، افتاده و کشیدهٔ /a/ به واکهٔ [-پسین]، افتاده و کشیدهٔ [a:] تبدیل شده است. هسته هجای آخر این واژه‌ها یکی از واکه‌های /u/ یا /o/ است. واکهٔ /u/ دارای مشخصه‌های پسین، گرد و افراشته و واکهٔ /o/ دارای مشخصه‌های پسین، گرد و میانی است. این در حالی است که واکهٔ برون‌دادی [a:] دارای مشخصه‌های [-پسین]، گسترده و افتاده است. همان گونه که آشکار است، این واکه هیچ وجه مشترکی با دو واکهٔ /u/ و /o/ ندارد. در نتیجه، تبدیل واکهٔ /a/ به واکهٔ [a:] نمی‌تواند حاصل گسترش مشخصه یا مشخصه‌هایی از یکی از دو واکهٔ /u/ یا /o/ به واکهٔ /a/ باشد. پس در واژه‌های گروه (۷-ج) هماهنگی واکه‌ای رخ نداده است. همچنین، بررسی میدانی انواع واژه‌ها با انواع بافت‌ها در لهجهٔ فردوس در روند انجام پژوهش حاضر این حقیقت را آشکار ساخت که کلاً کاربرد واکهٔ /a/ در هجای اول واژه‌های دوهجایی و هجاهای اول و دوم واژه‌های چندهجایی در این لهجه بسیار نادر است و غالباً واکهٔ [a:] به جای آن به کار می‌رود. این به معنای نامحتمل بودن رخداد فرایند هماهنگی واکه‌ای در این داده‌ها است. در نتیجه، مشخص می‌شود که در لهجهٔ فردوس یک محدودیت نشان‌داری وجود دارد که کاربرد واکهٔ [a] را در این داده‌ها مجاز نمی‌شمارد. این محدودیت به شکل زیر صورت‌بندی و تعریف می‌شود:

رخداد واکهٔ [a] مجاز نیست. *[a] (9)

محدودیت پایایی IDENT[back] که هرگونه تبدیل واکه‌های پسینِ درون‌دادی را به واکه‌های [-پسین] در برون‌داد جریمه می‌کند، و همچنین، نوع جایگاهی آن (IDENT σ [back]) که همان تبدیل را فقط در جایگاه هجای آخرِ واژه جریمه می‌کند، در برابر این محدودیت نشان‌داری قرار دارند. محدودیت‌های پایایی جایگاهی به طور جهانی هم بر محدودیت‌های نشان‌داری عامل وقوع فرایندهای واجی و هم بر گونهٔ کلی خود تسلط دارند. این تسلط موجب مصون ماندن هر عضوی در یک جایگاه برجسته در برابر تأثیرات فرایندهای واجی است (ر.ک. بکمن^۱ ۱۹۹۸: ۵۶-۵۷؛ کگر ۱۹۹۹: ۴۰۷-۴۱۳، جم ۱۳۸۸: ۷۷). از این

1 Jill N. Beckman

رو، تسلط این محدودیت بر محدودیت نشان‌داری [a]* هم رخداد تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] در هجای اول واژه‌های دوهجایی و هجای دوم واژه‌های سه‌هجایی و هم عدم رخداد آن در هجای آخر واژه‌های گروه (۷-د) را تبیین می‌کند.

همچنین، همان گونه که در گروه سمت چپ واژه‌های (۷-ب) آشکار است، توالی /a.ni/ به توالی [a:.ni] تبدیل شده است. در واقع واکه /a/ در بافت پیش از همخوان خیشومی /n/ در هجای ماقبل آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [a:] تبدیل می‌گردد. از سویی دیگر، در بخش (۳-۳) که به تبدیل واکه /a/ به واکه [o] یا [a:] اختصاص دارد، بیان خواهد شد که توالی /an/ به [o] تبدیل می‌شود. در واقع واکه /a/ در بافت پیش از همخوان خیشومی /n/ در واژه‌های تک‌هجایی و هجای آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [o] تبدیل می‌شود. افزون بر این، همخوان /n/ نیز حذف می‌شود. پس، /an/ در بافت /a.ni/ به [a:.ni] تبدیل می‌شود. ولی در بافت واژه‌های تک‌هجایی یا هجای آخر واژه‌های چندهجایی که واکه /a/ در هجای آخر قرار دارد، /an/ به [o] تبدیل می‌شود. وجه مشترک این دو بافت این است که توالی /an/ به [on] تبدیل نمی‌گردد. این وجه مشترک را می‌توان در قالب محدودیت نشان‌داری [on]* که توالی واکه [o] و همخوان خیشومی [n] را مجاز نمی‌شمارد صورت‌بندی کرد.

نکته مهم دیگری که باید مورد توجه قرار بگیرد، حفظ کشش واکه درون‌دادی /a/ در صورت متناظر آن در برون‌داد، یعنی واکه [a:] است. همان گونه که در داده‌های سه گروه (۷-الف)، (۷-ب) و (۷-ج) آشکار است، واکه کشیده /a/ به واکه کشیده [a:] تبدیل شده است، نه به واکه کوتاه [a]. بر اساس جم (۱۳۸۸) تبیین فرایند کشش در نظریه بهینگی با استفاده از نظریه مورایی^۱ صورت می‌پذیرد. نظریه مورایی را اولین بار هایمن^۲ (۱۹۸۵) مطرح کرد. سپس هیز^۳ (۱۹۸۹) و مک کارتی و پرینس (۱۹۸۶) و بسیاری دیگر از واج‌شناسان در تحقیقات خود، این نظریه را مطرح کردند و تغییر و تعدیل‌هایی نیز در آن به وجود آوردند. مورا (μ) به عنوان واحد وزن هجا، یک سازه است که

1 Moraic theory

2 Larry M. Hyman

3 Bruce Hayes

واسط بین لایه هجا و لایه واجی می‌باشد. واحدهایی می‌توانند در لایه واجی به موراهای متصل شوند که حامل وزن واجی باشند. واکه‌های کوتاه یک مورا و واکه‌های کشیده دو مورا دارند. محدودیت پایایی MAX- μ (مک کارتی و پرینس، ۱۹۹۵؛ کاویتسکایا، ۲۰۰۲: ۱۸۱؛ توییتزی، ۲۰۰۷) عامل حفظ کشش است؛ این محدودیت ناظر بر حفظ مورای درون‌داد در برون‌داد است. به طوری که برون‌داد را با درون‌داد مقایسه می‌کند تا اگر مورای درون‌داد در یک گزینه حذف شده باشد، آن را از طریق ستاره‌دار کردن جریمه کند.

رتبه بندی (۱۰) رخداد فرایند تبدیل واکه کشیده /a/ به واکه کشیده [a:] در هجای اول واژه‌های

دوهجایی و هجای دوم واژه‌های سه‌هجایی و عدم رخداد آن در هجای آخر واژه را تبیین می‌کند:

فرایند تبدیل واکه کشیده /a/ به واکه کشیده [a:] در واژه‌های «خانه»، «نشانی» و «زانو»

به ترتیب به نمایندگی از واژه‌های گروه (۷-الف)، (۷-ب) و (۷-ج)، در تابلوهای (۱)، (۲)

و (۳) مورد تحلیل قرار گرفته است:

تابلوی (۱): تبدیل واکه /a/ به [a:] در واژه‌هایی که هسته هجای آخرشان واکه [-پسین] و گسترده /a/ است.

Input: σ	σ	IDENT ([back], σ)	*[a]	*[on]	MAX- μ	IDENT [back]
a.			*!			
b.						*
c.					*!	*
d.				*!		*

تابلوی (۲): تبدیل واکه /a/ به [a:] در واژه‌هایی که هسته هجای آخرشان واکه [- پسین] و گسترده /i/ است.

Input: σ σ σ	IDENT ([back], σ)	*[a]	*[on]	MAX- μ	IDENT [back]
a.		*!			
b.					*
c.				*!	*
d.			*!	*	

تابلوی (۳): تبدیل واکه /a/ به [a:] در واژه‌هایی که هسته هجای آخرشان یکی از واکه‌های گرد است.

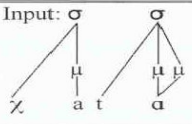
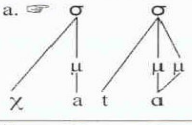
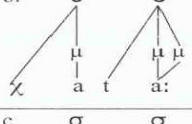

Input: σ σ	IDENT ([back], σ)	*[a]	*[on]	MAX- μ	IDENT [back]
a.		*!			
b.					*
c.				*!	*
d.			*!	*	

همان گونه که در هر سه تابلوی (۱)، (۲) و (۳) آشکار است، هیچ یک از گزینه‌ها محدودیت نشان‌داری IDENT ([back], σ) را نقض نکرده‌اند. در مرحله بعد، فقط گزینه

پایای ^۱ (a) به دلیل داشتن واکه [a] از محدودیت *[a] تخطی کرده و از رقابت کنار رفته است. بنابر این، رقابت میان گزینه‌های ناپایای ^۲ (b)، (c) و (d) که این محدودیت را رعایت کرده‌اند، به محدودیت *[on] کشیده می‌شود. گزینه (d) که دارای توالی [on] است این محدودیت را نقض کرده و از رقابت کنار می‌رود. سپس، رقابت میان گزینه‌های (b) و (c) که این محدودیت را نقض نکرده‌اند، به محدودیت MAX-μ می‌رسد. گزینه (c) که دارای واکه کوتاه [a] است و یکی از دو مورای درون‌داد را در برون‌داد از دست داده، این محدودیت را نقض کرده است. از این رو، گزینه (b) به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده می‌شود.

سر انجام در تابلوی (۴) عدم رخداد تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] در هجای آخر واژه «خطا» به نمایندگی از واژه‌های گروه (۷-د) مورد تحلیل قرار گرفته است:

تابلوی (۴): عدم رخداد تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] در هجای آخر واژه.

Input: 	IDENT ([back], σ)	*[a]	*[on]	MAX-μ	IDENT [back]
a. 		*			
b. 	*!				*
c. 	*!			*	*

همان گونه که در تابلوی (۴) آشکار است، محدودیت مسلط IDENT ([back], σ) تکلیف برون‌داد بهینه را در همان آغاز کار روشن کرده است؛ هر دو گزینه ناپایای (b) و (c) به دلیل تبدیل واکه /a/ به واکه [a] در هجای آخر این محدودیت نشان‌داری را نقض کرده‌اند.

1 faithful
2 unfaithful

ولی گزینه پایای (a) که این محدودیت را رعایت کرده است، به عنوان برون داد بهینه برگزیده می شود.

۴-۳- تبدیل واکه /a/ به واکه [o] یا [a:]

در زبان پارسی معیار واکه پسین، افتاده و گسترده /a/ در بسیاری از واژه‌ها در بافت پیش از همخوان‌های خیشومی /n/ و /m/ به واکه پسین، افراشته و گرد [u] تبدیل می شود. مانند تلفظ واژه‌های «نان» و «بام» به ترتیب به صورت [nun] و [bum]. ولی در لهجه فردوس فرایندهای متفاوتی در این دو بافت رخ می دهد:

الف- بافت پیش از همخوان خیشومی /m/:

در لهجه فردوس واکه افتاده و گسترده /a/ در بافت پیش از همخوان خیشومی /m/ به واکه پسین، میانی و گرد [o] تبدیل می گردد.

(11)

/bam/	→	[bom]	«بام»	/calam/	→	[calom]	«کلام»
/nam/	→	[nom]	«نام»	/doʃnam/	→	[doʃnom]	«دشنام»
/aram/	→	[ʔarom]	«آرام»	/golam/	→	[golom]	«غلام»
/haram/	→	[harom]	«حرام»	/tamam/	→	[tamom]	«تمام»
/ʃam/	→	[ʃom]	«شام»	/maram/	→	[marom]	«مرام»

محدودیت نشان‌داری *[a]N عامل تغییر واکه /a/ در بافت پیش از همخوان‌های خیشومی است. این محدودیت توالی واکه [a] و همخوان خیشومی را مجاز نمی شمارد. همچنین، از آنجا که شرایط محدودیت *[a]N نسبت به محدودیت *[a] خاص تر است، این محدودیت بر محدودیت *[a] تسلط دارد. محدودیت پایایی IDENT [low] که هرگونه تبدیل واکه‌های افتاده درون‌دادی را به واکه‌های افراشته یا افراشته‌تر در برون‌داد جریمه می کند، در برابر این دو محدودیت نشان‌داری قرار دارد. رتبه‌بندی (۱۲) تبیین کننده تبدیل واکه افتاده و گسترده /a/ به واکه نیم افتاده و گرد [o] در بافت پیش از همخوان خیشومی /m/ در لهجه فردوس است:

(12) *[a]N >>*[a] >> IDENT [low]

رخداد فرایند تبدیل واکه افتاده و گسترده /a/ به واکه نیم افتاده و گرد [o] در بافت پیش از همخوان خیشومی /m/ در واژه « بام» به نمایندگی از داده‌های (۱۱) در تابلوی (۵) مورد تحلیل قرار گرفته است:

تابلوی (۵): تبدیل واکه /a/ به [o] در بافت پیش از همخوان خیشومی /m/.

Input: /bam/	*[a]N	*[a]	IDENT [low]
a. [bam]	*!	*	
b. [bom]			*

همان گونه که در تابلوی (۵) آشکار است، گزینه پایای (a) به دلیل داشتن توالی [am] محدودیت نشان‌داری *[a]N را نقض کرده است. ولی گزینه ناپایای (b) که فاقد این توالی است، این محدودیت را رعایت کرده و در نتیجه به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده شده است.

ب- بافت پیش از همخوان خیشومی /n/:

بافت پیش از همخوان خیشومی /n/ به دو دسته تقسیم می‌شود، زیرا در هر کدام فرایندهای متفاوتی رخ می‌دهد؛ دسته اول شامل بافتی است که در آن واکه پسین /a/ در هجای ماقبل آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [- پسین]، افتاده و کشیده [a:] تبدیل می‌گردد. در واقع این دسته مشمول شرایط واژه‌های بخش پیشین‌شدگی می‌شود که بیشتر نیز در گروه (۷-ب) ارایه و به وسیله رتبه‌بندی (۱۰) تحلیل شده بودند: (واژه «نشانی» در تابلوی (۲) مورد تحلیل قرار گرفت)

(13)

/dʒa.va.ni/	→	[dʒa.va:ni]	«جوانی»
/ar.za.ni/	→	[ʔar.za:ni]	«ارزانی»
/ne.ʃa.ni/	→	[ne.ʃa:ni]	«نشانی»
/di.va.na/	→	[di.va:na]	«دیوانه»
/ra.va.ni/	→	[ra.va:ni]	«روانی»

در واژه‌های (۱۳) هیچ واجی حذف نمی‌شود. ولی در واژه‌های دسته دوم که در ادامه در (۱۴) ارایه شده‌اند، همخوان خیشومی /n/ حذف می‌شود. دلیل حذف نشدن همخوان /n/ در

واژه‌های (۱۳) جلوگیری از بروز التقای واکه‌ها^۱ است که در زبان پارسی مجاز نیست. التقای واکه‌ها وضعیتی است که هیچ همخوانی مابین واکه‌ها یا به بیانی فنی‌تر، هسته‌های دو هجای مجاور وجود نداشته باشد. این وضعیت هنگامی روی می‌دهد که در دو هجای مجاور، هجای سمت چپ فاقد پایانه و هجای سمت راست فاقد آغاز باشد؛ مانند ساخت هجایی CV.VC. برای نمونه، در صورت حذف همخوان /n/ در واژه «ارزانی» صورت نادرست [?ar.za:i] ایجاد و محدودیت ضد التقای واکه‌ها "NO HIATUS" نقض می‌شود.

در دسته دوم واکه /a/ در واژه‌های تک‌هجایی و هجای آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [o] تبدیل می‌شود و همان گونه که پیشتر بیان شد، همخوان خیشومی /n/ در این دسته حذف می‌شود:

(14)

/nan/	→	[no]	«نان»	/ran/	→	[ro]	«ران»
/dʒa.van/	→	[dʒa.vo]	«جوان»	/ar.zan/	→	[?ar.zo]	«ارزان»
/ra.van/	→	[ra.vo]	«روان»	/ne.ʃan/	→	[ne.ʃo]	«نشان»
/mo.sal.man/	→	[mo.sal.mo]	«مسلمان»				

بر این اساس، با تبدیل واکه /a/ به واکه [o] و حذف همخوان /n/، به عنوان نمونه واژه «نان» به [non] تبدیل نمی‌گردد، بلکه به صورت [no] تلفظ می‌شود. همان گونه که پیشتر در بخش پیشین شدگی استدلال شد، محدودیت نشان‌داری [on]* عامل رخداد این فرایند است. محدودیت پایایی ضد حذف MAX (مک کارتی و پرینس، ۱۹۹۵) در برابر آن قرار دارد و حذف همخوان /n/ را در برون‌داد جریمه می‌کند.

همچنین، از آنجا که واکه /a/ فقط در هجای ماقبل آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [a:] تبدیل می‌شود، محدودیت نشان‌داری [a:n]* نیز باید به رتبه‌بندی افزوده شود تا مانع تبدیل توالی /an/ به توالی [a:n] در واژه‌های تک‌هجایی و هجای آخر واژه‌های چندهجایی بشود. رتبه‌بندی (۱۵) تبیین‌کننده رخداد فرایند تبدیل واکه افتاده و گسترده /a/ به واکه میانی و گرد [o] در بافت پیش از همخوان خیشومی /n/ و حذف همخوان /n/ است. همچنین، این

رتبه‌بندی تبدیل واکه /a/ به واکه [o] در بافت پیش از همخوان خیشومی /m/ را نیز تبیین می‌کند:

$$(15) *[a]N \gg *[a], *[on], *a:n \gg \text{MAX} \gg \text{IDENT} [\text{low}]$$

واژه « نشان » در تابلوی (۶) مورد تحلیل قرار گرفته‌است:

تابلوی (۶): تبدیل واکه /a/ به [o] پیش از همخوان خیشومی /n/ و حذف /n/.

Input: /ne.ʃan/	*[a]N	*[a]	*[on]	*a:n	MAX	IDENT [low]
a. [ne.ʃo]					*	*
b. [ne.ʃon]			*!			*
c. [ne.ʃa:n]				*!		
d. [ne.ʃan]	*!	*				

همان گونه که در تابلوی (۶) آشکار است، گزینه پایایی (d) به دلیل داشتن توالی واکه [a] و همخوان خیشومی [n] محدودیت نشان‌داری *[a]N را نقض کرده و در همان آغاز از رقابت کنار رفته است. سپس، رقابت گزینه‌های ناپایایی (a)، (b) و (c) به محدودیت‌های هم‌رتبه *[a]، *[on] و *a:n کشیده شده است. هیچ یک از این سه گزینه محدودیت *[a] را نقض نکرده‌اند. سپس، گزینه (b) به دلیل داشتن توالی *[on] و گزینه (c) به علت داشتن توالی [a:n] به ترتیب محدودیت‌های *[on] و *a:n را نقض کرده‌اند. در نتیجه، گزینه (a) که این دو محدودیت را رعایت کرده است به عنوان برون‌داد بهینه برگزیده می‌شود.

۵- نتیجه‌گیری

با بررسی دقیق انواع داده‌ها در لهجه فردوس آشکار شد که واکه /a/ در هجای اول واژه‌های دوهجایی و هجای دوم واژه‌های سه‌هجایی طی فرایند « پیشین‌شدگی » به واکه [a:] و کشیده [a:] تبدیل می‌شود. استدلال شد که در این واژه‌ها هماهنگی واکه‌ای رخ نداده، بلکه عامل این تبدیل محدودیت نشان‌داری *[a] است که کاربرد واکه /a/ را در این بافت‌ها مجاز نمی‌شمارد. همچنین، استدلال شد که تسلط محدودیت پایایی IDENT ([back], σ)

بر محدودیت نشان‌داری [a] * عامل عدم رخداد این فرایند در هجای آخر واژه‌ها است. پیرامون بافت پیش از همخوان‌های خیشومی نیز استدلال شد که محدودیت نشان‌داری [a]N * عامل تبدیل واکه /a/ به واکه [o] در بافت پیش از همخوان‌های /m/ و /n/ است. این محدودیت توالی واکه [a] و همخوان خیشومی را مجاز نمی‌شمارد. از سویی دیگر، در این پژوهش مشخص شد که واکه /a/ در بافت پیش از همخوان خیشومی /n/ در هجای ماقبل آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [a:] و در واژه‌های تک‌هجایی و هجای آخر واژه‌های چندهجایی به واکه [o] تبدیل می‌شود. افزون بر این، همخوان خیشومی /n/ در واژه‌های تک‌هجایی و هجای آخر واژه‌های چندهجایی حذف می‌شود. استدلال شد که محدودیت‌های نشان‌داری [on] * و [an] * به ترتیب عامل حذف همخوان /n/ و عدم تبدیل واکه /a/ به واکه [a:] در واژه‌های تک‌هجایی و هجای آخر واژه‌های چندهجایی است.

کتابنامه

- بی‌جن‌خان، م (۱۳۸۴). *واج‌شناسی نظریه بهینگی*. تهران: سمت
- جم، ب (۱۳۸۸). *نظریه بهینگی و کاربرد آن در تبیین فرایندهای واجی زبان فارسی*. رساله دکتری زبان‌شناسی. دانشگاه تربیت مدرس.
- جم، ب و ذلقی، ا (۱۳۹۲). «بررسی تبدیل واکه /u/ به [i] در گویش لری سیلاخوری در چارچوب نظریه بهینگی». *پژوهش‌های زبانی*، سال ۴، شماره ۲، ص ۲۱-۴۰.
- کامبوزیا، ع. ک. ز. (۱۳۸۵). *واج‌شناسی: رویکردهای قاعده بنیاد*. تهران: سمت.
- Beckman, J. (1998). *Positional faithfulness*. Doctoral dissertation, university of Massachusetts, Amherst.
- Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
- Colston, C. & Wiese, R. (1996). Zero morphology and constraint interaction: subtraction and epenthesis in German dialect. In: Geert Booij & Jaap van Marie (eds.) *Yearbook of Morphology 1995*. Dordrecht: Kluwer, 143-159.
- Halle, M., Vaux, B., and Wolfe, A. (2000). On feature spreading and the representation of place of articulation. *Linguistic Inquiry*, 31, 387-444.
- Hayes, B. (1989). Compensatory Lengthening in moraic phonology. *Linguistic Inquiry*: 20, 253-306.

- Hyman, L. (1985). *A theory of phonological weight*. Dordrecht: Foris.
- Kager, R. (1999). *Optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kavitskaya, D. (2002). *Compensatory Lengthening. Phonetics, Phonology, Diachrony*. New York and London: Routledge.
- McCarthy, J. (2002). *A thematic guide to optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, J. & Prince, A. (1986). Prosodic Morphology 1986. Report no. Rucc-TR-32. New Brunswick, NJ: Rutgers University Center for Cognitive Science.
- McCarthy, J., & Prince, A. (1995). Faithfulness and reduplicative identity In J. Beckman; L. Walsh Dickey & S. Urbanczyk, (eds.). *University of Massachusetts occasional papers in linguistics 18: Optimality theory* (249–384). Amherst: GLSA.
- Padgett, J. (2003). Contrast and Post-Velar Fronting in Russian. *Natural Language and Linguistic Theory*, 21, 39- 87.
- Prince, A., & Smolensky, P. (1991). Connectionism and harmony theory in linguistics. Report no. Cu-CS- 533-91: Department of computer science. University of Colorado. Boulder.
- Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2004). *Optimality theory: Constraint interaction is generative grammar*. Malden, MA, & Oxford: Blackwell.
- Topintzy, N. (2006). *A (not so) paradoxical instance of compensatory lengthening: Samothraki Greek and theoretical implications*. *Journal of Greek Linguistics* 7: 71–119.
- Walker, R. (2004). Vowel Feature Licensing at a Distance: Evidence from Northern Spanish Language Varieties. In B. Schmeiser, V. Chand, A. Kelleher & A. Rodriguez (eds.). *WCCFL 23 Proceedings*. 787-800. Somerville, MA: Cascadilla Press.

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی- پژوهشی، شماره پیاپی ۱۰- بهار و تابستان ۱۳۹۳

دکتر امیر محمدیان (استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه دریانوردی و علوم دریایی چابهار، چابهار، ایران، نویسنده مسؤل)^۱

دکتر اعظم استاجی (دانشیار زبانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)^۲

دکتر شهلا شریفی (دانشیار زبانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)^۳

دکتر محمدرضا پهلوان نژاد (دانشیار زبانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)^۴

بررسی و تحلیل جملات بیان‌کننده درد در زبان فارسی با استفاده از مدل هلیدی

چکیده

درد پدیده‌ای است که انسان‌ها در طول زندگی خود آن را تجربه می‌کنند. با توجه به این که معمولاً زبان به عنوان مهم‌ترین ابزار ارتباطی از سوی شخص مبتلا به درد برای آگاه‌سازی و انتقال آن به پزشک به کار می‌رود، اهمیت سخنان بیمار و بررسی زبانی جملات بیان‌کننده درد آشکار است. در مقاله حاضر، پس از معرفی مختصر موضوع و پیشینه تلاش‌های انجام‌شده مرتبط، الگوی هلیدی در تحلیل زبان درد به عنوان بنیان نظری تحلیل تشریح می‌شود که در آن بیان و توصیف درد در یکی از سه قالب فرایندی، اسمی یا صفتی جای گرفته‌است. سپس داده‌هایی از زبان فارسی که از مکالمه‌های انجام‌شده بین ۸۰ بیمار با یکی از پزشکان در شهر مشهد جمع‌آوری شده است بر اساس شیوه ذکر شده بررسی و تحلیل می‌شود. آمار به دست آمده از تحلیل نشان می‌دهد که برخی از فرایندهای معرفی شده برای بیان درد از سوی بیماران فارسی‌زبان استفاده نمی‌شوند و دیگر این که در داده‌های زبان فارسی ساختار چهارم یعنی استفاده از گروه قیدی برای بیان و توصیف درد مشاهده می‌شود.

کلیدواژه‌ها: درد؛ بیان درد؛ فرایند؛ گروه اسمی؛ گروه صفتی.

مقدمه

درد تجربه‌ای شخصی است که عوامل بسیاری مانند مسایل فرهنگی، تجربه‌های فردی و شناختی، تربیتی و روانی بر درک آن تأثیرگذارند. ظهور و پیدایش درد نه تنها وابسته به تحریک

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۳/۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۹/۷

پست الکترونیکی: 1- amir.mohamadian@cmu.ac.ir 2- estagi@ferdowsi.um.ac.ir

3- sh-sharifi@ferdowsi.um.ac.ir 4- pahlavan@ferdowsi.um.ac.ir

پایانه‌های عصبی ناشی از یک بیماری یا آسیب است، بلکه عوامل روانی، ذهنی و حتی فرهنگی نیز می‌توانند در بروز و نوع بیان آن مؤثر باشند (ابراهیمی‌نژاد و دیگران، ۱۳۸۳: ۱۲۰). برای مثال در مقایسه‌ای فرهنگی میان مردم دو کشور ایرلند و ایتالیا مشخص شده است که ایتالیایی‌ها به دلیل نوع ارتباط و تعامل خود، درد را با آب‌وتاب بیشتری توصیف می‌کنند و این در حالی است که ایرلندی‌ها در بیان درد خود محافظه‌کارتر بوده‌اند (رفیعی، ۱۳۸۸). در تحقیق دیگری مشخص شد که هرچه توجه و نگرانی همسر در هنگام بیماری بیشتر باشد، رفتار درد نیز افزایش می‌یابد (همان).

تاکنون تعریف‌های زیادی از درد ارائه شده‌اند. برای مثال فروید^۱ (۱۹۲۶: ۳۳۱) درد را به صورت درونی شدن یک محرک خارجی به گونه‌ای که منبع جدیدی برای تحریک دایمی و افزایش شدت آن به وجود بیاید، تعریف کرده است. ملتزاک و تورگرسن^۲ (۱۹۷۱: ۵۸) معتقدند: "واژه درد بیان‌گر مقوله‌ای از تجربه‌هاست که نشان‌دهنده طیفی از رخدادهای گوناگون و منحصر به فرداند که علت‌های مختلفی دارند. این رخدادها به وسیله ویژگی‌های متفاوتی که ابعاد مختلف حسی یا احساسی دارند توصیف می‌شوند." داماسیو^۳ (۱۹۹۹: ۷۱) درد را پیامد یک محرک خاص مانند یک آسیب بافتی می‌داند که باعث احساس درد و نیز پاسخ تنظیم‌کننده‌ای مثل رفلکس یا واکنش غیرارادی می‌شود و ممکن است واکنش‌های احساسی خاصی را نیز در بر داشته باشد.

علاوه بر نمونه‌های بالا، موارد بسیار دیگری را نیز در ارتباط با تعریف درد می‌توان یافت. اما شاید تعریفی که انجمن بین‌المللی مطالعه درد^۴ ارائه کرده است یکی از پذیرفته‌شده‌ترین تعریف‌ها در این زمینه باشد: «درد تجربه‌ای حسی یا احساسی ناخوشایند است که یا با آسیب بافتی واقعی یا بالقوه همراه است و یا بر اساس چنین آسیبی توصیف می‌شود».

1 Freud

2 Melzack & Torgerson

3 Damasio

4 International Association of Study of Pain (IASP)

با این حال، تعریف درد هرچه که باشد، انتقال و تشخیص درد کار آسانی نیست. چرا که درد را نمی‌توان دید و معاینه و آزمایش‌های پزشکی در تشخیص آن سهم کوچکی دارند. درد تجربه‌ای کاملاً ذهنی است و در نتیجه انتقال دادن آن به دیگران پیچیده و مشکل خواهد بود. چنین به نظر می‌رسد که آگاه کردن دیگران از درد خود و توصیف آن، تنها از راه نشانه‌های ارتباطی و به‌ویژه کلامی ممکن باشد. از این رو، زبان به عنوان ابزار مورد استفاده و مؤثر در توصیف، بیان و تفهیم درد به دیگران، مثلاً از بیمار به پزشک، از اهمیت چشمگیری برخوردار است. با در نظر گرفتن این توضیحات، روشن است که سخنان و ارتباط کلامی موجود میان بیماران و پزشکان با هدف آگاه کردن پزشک از درد بیمار و به دنبال آن تشخیص درد از سوی پزشک نقش تعیین‌کننده‌ای در این فرایند دارند و بررسی و تحلیل این سخنان، می‌تواند نتایج و دستاوردهای جالبی به دنبال داشته باشد و به رسیدن به شیوه‌هایی برای تسهیل تشخیص درد از سوی پزشکان کمک کند.

تاریخچه

هرچند پیشینه نخستین مکالمه‌های انجام‌شده بین بیمار و پزشک به قدمت علم پزشکی است، اما اولاً به جز در پاره‌ای از موارد خاص، این گفتگوها ثبت و ضبط نشده و نمی‌شوند و دوم این که تحلیل زبانی این مکالمه‌ها سابقه چندانی ندارد. اگرچه در طول دو دهه گذشته مطالعاتی در یکی از زمینه‌های نزدیک با موضوع بیان درد، یعنی رابطه زبان با احساسات انجام شده است اما همان‌گونه که در تعریف درد مشاهده شد، درد همانند احساسات صرفاً ذهنی و روانی نظیر خشم، ترس، عشق یا نفرت نیست چرا که درد جنبه ذهنی و جسمی را با هم دارد. به‌علاوه به نظر می‌رسد بررسی انحصاری رابطه زبان و درد آن گونه که باید تا به حال مورد توجه قرار نگرفته است.

به نظر می‌رسد یکی از معتبرترین تحلیل‌های بیان درد، در مقاله درباره دستور زبان درد^۱ نوشته هلیدی^۲ (۱۹۹۸) باشد که در آن تحلیل‌ها بر اساس چهارچوبی مشخص و بر پایه یک

1 On the grammar of pain

2 Halliday

نظریه خاص انجام شده است. در این مقاله حالت‌های بیان درد در سه دسته فرایند^۱، پدیده^۲ یا کیفیت^۳ جای می‌گیرند. از آن جا که قرار است تحلیل داده‌ها در این مقاله با توجه به طرح هلیدی انجام شود، توضیح و تشریح کامل آن در بخش بعد می‌آید. علاوه بر تحلیل هلیدی، کارهای دیگری در زمینه تحلیل زبان درد انجام شده‌اند که در ادامه اشاره مختصری به آن‌ها می‌شود.

برای مثال برودریک^۴ و دیگران (۲۰۰۶) با تحلیل مصاحبه‌های ۱۰۶ بیمار بخش روماتولوژی و پرسش از میزان درد آن‌ها در طول هفته گذشته، به ارزیابی پرسش‌نامه‌های کنونی برای اندازه‌گیری درد بیماران پرداخته‌اند. نتاج حاصل از این تحقیق نشان می‌دهد که بهبود بخشیدن به بسته‌های آموزشی، تعیین دقیق‌تر ابعاد درد مورد نظر، پرهیز از استفاده از یک وسیله به تنهایی برای اندازه‌گیری درد، توصیف بهتر گروه مرجع مورد نظر، تعیین مدت زمانی که بیماران قادر به یادآوری درد خود هستند و نیز محدود کردن بازه‌های زمانی یادآوری از روش‌هایی هستند که می‌توانند به سنجش بهتر درد کمک کنند.

نمونه‌ای دیگر از مواردی که در این زمینه یافت می‌شود، کتاب زبان درد^۵ نوشته لاسکاراتو^۶ (۲۰۰۷) است. نویسنده در این کتاب، زبان مورد استفاده در بیان درد را با توجه به مدل نقش-گرای هلیدی و با استفاده از داده‌های خود، در زبان یونانی تحلیل کرده است. او درباره علت انتخاب این مدل برای تحلیل داده‌ها چنین بیان می‌کند: "بر اساس اطلاعات من، تنها تحلیل نظام‌مند از بیان درد از طریق زبان، در (مدل) هلیدی (۱۹۹۸) یافت می‌شود که در آن مجموعه-ای از عبارت‌های مربوط به درد در زبان انگلیسی از نظر گذرایی^۷ پیشنهاد شده‌اند" (لاسکاراتو، ۲۰۰۷: ۱۴).

1 Process

2 Thing

3 Quality

4 Broderick

5 The Language of Pain

6 Lascaratou

7 Transitivity

ساسکس^۱ (۲۰۰۷) نیز در پژوهشی ضمن معرفی درد و واژه‌های مرتبط با آن در زبان انگلیسی، بیان درد را از نظر فرهنگی مورد بررسی قرار می‌دهد و بر روی نقاط ضعف پرسش-نامه‌های تشخیص درد و نیز عوامل فرهنگی که باعث بروز کنش‌های زبانی گوناگون در بیماران می‌شوند تمرکز دارد.

استرانگ^۲ و دیگران (۲۰۰۹) با تحلیل داده‌های حاصل از پاسخ‌های ۲۳۲ دانشجوی استرالیایی، به بررسی تأثیر جنسیت در شیوه توصیف یک درد در گذشته پرداخته‌اند. در این تحقیق از دانشجویان خواسته شده است تا تجربه یک درد قبلی را با توجه به پرسش‌نامه نوشته و آن را توصیف کنند. سپس این توصیف‌ها بر اساس تحلیل محتوایی مورد بررسی قرار گرفتند و در نهایت چنین نتیجه‌گیری شد که جنسیت در انتخاب واژه‌ها و الگوهای زبانی مورد استفاده، شکل توصیف درد و نیز پاسخ‌های احساسی به آن تأثیرگذار است.

علاوه بر تحقیق‌های ذکر شده در بالا، در ایران نیز دو نمونه از کارهای انجام شده در این زمینه قابل ذکر است. ابراهیمی‌نژاد و دیگران (۱۳۸۳) با بررسی ۴۶ بیمار بستری در بخش جراحی مغز و اعصاب بیمارستان شهید باهنر کرمان، یکی از پرسش‌نامه‌های موجود را در سنجش درد بیماران مورد ارزیابی قرار داده‌اند. در نتیجه‌گیری این مقاله، میزان ادراک حسی درد در بیماران ایرانی در مقایسه با دیگر کشورها کمی بالاتر گزارش شده است. با این حال به نظر می‌رسد این تحقیق تنها به کارآیی پرسش‌نامه مک‌گیل توجه دارد و زبان و شیوه بیان درد بیماران را مورد توجه قرار نداده است.

استاجی (۱۳۸۸) نیز در مقاله خود به بررسی تفاوت‌های جنسیتی در بیان و توصیف درد پرداخته است. در این پژوهش، از ۴۴ دانشجوی کارشناسی ارشد خواسته شده است تا تجربه مربوط به یکی از بدترین دردهایی که به خاطر دارند را بر اساس پرسش‌های موجود در پرسش‌نامه‌ای که در اختیارشان گذاشته شده بود تعریف کنند. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها در این مقاله نشان می‌دهد که زنان در توصیف درد خود از شدت بیشتری استفاده کرده‌اند،

احساسات خود را بیشتر به زبان آورده‌اند و درد را در مقایسه با مردان مشخص‌تر بیان کرده‌اند. با این وجود، اگرچه مقاله استاجی در مقایسه با دیگر مقاله ایرانی و نیز بیشتر موارد خارجی ذکر شده قبلی، به موضوع پژوهش حاضر نزدیک‌تر است و در آن ویژگی‌های زبانی در بیان درد بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند، اما به نظر می‌رسد در این مقاله نیز از رویکرد نظری مشخصی در تحلیل داده‌ها استفاده نشده و تنها با استفاده از ابزار تحلیل گفتمان به تحلیل عناصر موجود در متن و نتیجه‌گیری آماری پرداخته شده است.

با در نظر گرفتن آنچه تا این‌جا ذکر شد، به نظر می‌رسد در زبان فارسی نمونه‌ای که بر اساس نظریه‌ای خاص و در چهارچوبی معین، به تحلیل زبان درد و چگونگی توصیف آن پردازد وجود ندارد. از طرف دیگر، همان‌گونه که پیش از این نیز بیان شد، تحلیل زبانی مکالمات و صورت‌های زبانی استفاده شده توسط بیماران به هنگام بیان و توصیف درد، می‌تواند نتایج جالبی را به دنبال داشته باشد. از این رو، در ادامه سعی خواهد شد تا بر اساس الگوی تحلیل دستور زبان درد هلیدی، داده‌های جمع‌آوری شده از زبان فارسی در چهارچوبی مشخص تحلیل شوند. به همین دلیل در ادامه این مدل، که در واقع روش تحلیل در مقاله حاضر است، با جزئیات بیشتری توضیح داده می‌شود.

تشریح الگوی هلیدی به عنوان مبنای نظری تحلیل

همان‌گونه که در بخش قبلی مشاهده شد، تحلیل زبانی مکالمات بیماران و جمله‌های توصیف‌کننده درد آن‌ها بر اساس چهارچوبی مشخص، کمتر مورد توجه قرار گرفته است و بیشتر فعالیت‌های انجام‌شده در زمینه تحلیل بیان درد، به تفاوت‌های جنسیتی و یا ارزیابی پرسش‌نامه‌های تشخیص درد پرداخته‌اند. از طرف دیگر، بر اساس آنچه که ذکر شد، تنها موردی که به شکلی نظام‌مند و بر پایه نظریه‌ای خاص به تحلیل جمله‌های بیان درد پرداخته و در سال‌های اخیر به عنوان الگویی برای تحلیل‌های مشابه در زبان‌های دیگر به کار گرفته شده است، شیوه تحلیلی هلیدی (۱۹۹۸) بوده است. با در نظر گرفتن این نکته‌ها و با توجه به این که این شیوه تحلیل، به عنوان اساس کار در تحلیل داده‌های این مقاله مورد استفاده قرار می‌-

گیرد، اندکی توضیح برای آشنایی با روش تحلیل و روال کار لازم به نظر می‌رسد. از این رو، در ادامه خلاصه‌ای کوتاه از مدل هلیدی (۱۹۹۸) به منظور معرفی چهارچوب نظری تحقیق می‌آید.

هلیدی (۱۹۹۸: ۲-۳) درد را به عنوان واقعیتهای مهم در حوزه تجربیات انسانی که همه ما در زندگی هر روز با آن روبه‌رو هستیم، بررسی می‌کند. او صورت نهایی واژگی- نحوی^۱ هر زبان طبیعی را حاصل تجربه انسان و به عنوان وسیله‌ای که از طریق آن تجربه به معنا تبدیل می‌شود، می‌داند. در این بین، بنا بر نظر هلیدی یکی از چالش‌برانگیزترین حوزه‌های تجربه‌های انسانی، درد است که با بررسی و تحلیل دستور زبان درد در زبان انگلیسی، بیان آن را می‌توان در یکی از سه حالت فرایندی، پدیده‌ای یا کیفی دسته‌بندی کرد.

هلیدی (همان: ۳-۵) بحث اصلی خود را با این فرض شروع می‌کند که در صورت ابتلا به دردی مانند سردرد، چگونه دیگران را از این مطلب آگاه می‌کنیم. برای مثال، صورت زبانی من سردرد دارم^۲ را در نظر بگیریم. دستور زبان این صورت زبانی، بر پایه یک پدیده یا چیزی به نام درد شکل گرفته است. سپس بخشی از بدن یعنی سر، برای نسبت دادن درد به آن، به کاررفته و پدیده‌ای ترکیبی یعنی سردرد به وجود آمده است. روشن است که سردرد پدیده‌ای مرکب است که در شبکه معنایی درد و انواع آن جای می‌گیرد که شکم‌درد، کمردرد، دندان‌درد و گردن‌درد بعضی از آنها هستند. اما پرسشی که در این جا مطرح می‌شود این است که چرا گاهی دستور زبان، صورت زبانی من سردرد دارم را نسبت به دیگر صورت‌ها مثلاً سرم درد می‌کند^۳ در اولویت قرار می‌دهد. بر اساس نظر هلیدی، در صورت زبانی دوم یعنی سرم درد می‌کند بر-خلاف صورت زبانی نخست، درد از طریق یک فرایند و نه یک پدیده بیان شده و عنصر درگیر در فرایند نیز این بار سرم و نه من بوده است. علاوه بر این مثال‌ها، به هنگام بیان هر درد ممکن است صورت‌های زبانی مختلفی در پیش‌روی بیمار برای توصیف درد قرار گیرند. اما بیمار یکی از آنها را به کار می‌برد. هلیدی معتقد است که علت و چگونگی انجام این را باید با

1 Lexicogrammar

2 I have a headache

3 My head aches/ My head is aching

توجه به مؤلفه متنی دستور زبان^۱ توجیه کرد (همان: ۴). او در این راستا دستور زبان درد را مورد تحلیل قرار داده و پس از بررسی جملات بیان‌کننده درد در زبان انگلیسی سه حالت مختلف برای بیان درد در زبان انگلیسی را نتیجه‌گیری می‌کند. بدین ترتیب که درد می‌تواند به شکل یک فرایند و با یک فعل، یک پدیده با گروه اسمی و یا از نظر کیفیت و با استفاده از یگ گروه صفتی بیان شود (همان: ۱۴-۱۱). در ادامه هر یک از این حالت‌ها به طور کامل توضیح داده خواهد شد.

منظور از بیان درد در قالب یک فرایند این است که بیمار دردمندی خود را با فعل جمله مشخص کند. مانند *زانویم/از هفته پیش درد می‌کند* که در آن فعل *درد کردن* فرایند موجود در این جمله به شمار می‌رود. فرایندها یا همان فعل‌های جمله از نظر معنا و نقش کاربردی به انواع مختلفی تقسیم می‌شوند که عبارتند از: فرایندهای مادی^۲، ذهنی^۳، رابطه‌ای^۴، بیانی^۵، رفتاری^۶ و وجودی^۷.

فرایندهای مادی به کنش‌ها یا رخداد‌های قابل انجام دادن و فیزیکی مانند *دویدن*، *پرتاب کردن*، *نشستن*، *ساختن*، *شستن*، *پختن*، *بازی کردن*، *اره کردن*، *بریدن* و ... اشاره دارند. برخلاف فرایندهای مادی که به کنش‌های مادی و فیزیکی جهان خارج مربوط‌اند، فرایندهای ذهنی با ذهن و فعالیت‌های آن ارتباط دارند و به وسیله فعل‌هایی مانند *احساس کردن*، *فکر کردن*، *تصور کردن*، *خیال کردن*، *دوست داشتن*، *تفرد داشتن*، *خواستن*، *درک کردن*، *فهمیدن*، *ناراحت شدن*، *دیدن*، *شنیدن* و ... بیان می‌شوند.

در فرایندهای رابطه‌ای یک رابطه میان دو مفهوم به وسیله یک فعل پیوندی (ربطی)^۸ به وجود می‌آید مانند *بودن* و *شدن*. فرایندهای رابطه‌ای به انواع ریزتر تأکیدی، موقعیتی و ملکی قابل تقسیم‌اند.

-
- 1 Textual component of the grammar
 - 2 Material processes
 - 3 Mental processes
 - 4 Relational processes
 - 5 Verbal processes
 - 6 Behavioral processes
 - 7 Existential processes
 - 8 Linking verb

فرایندهای رابطه‌ای تأکیدی، فرایندهایی هستند که در آنها یک فعل پیوندی رابطه‌ای میان دو عنصر شرکت‌کننده برقرار می‌کند که این رابطه از نوع قیدی یا مالکیت نیست. به عبارت دیگر، هر فرایند رابطه‌ای که موقعیتی یا ملکی نباشد، تأکیدی است مانند: *درخت سودمند است* یا *سکوت نشانه رضا است*.

در فرایندهای موقعیتی، موقعیت و جایگاه شرکت‌کننده از نظر زمان، مکان، حالت و ... بیان می‌شود مانند: *اتاق رییس در طبقه آخر است* و *وقت ملاقات فردا است*.

فرایندهای ملکی نیز دسته دیگری از فرایندهای رابطه‌ای به شمار می‌روند که در آنها ارتباطی بین مالک و مملوک برقرار می‌شود مانند: *خانه بزرگی دارد*.

فرایندهای بیانی به اعمالی از نوع گفتن اشاره دارند. در واقع می‌توان گفت که این دسته از فرایندها در جایی بین فرایندهای مادی از یک سو و فرایندهای ذهنی از سوی دیگر قرار دارند چرا که اعمالی چون گفتن علاوه بر این که مانند فرایندهای مادی فیزیکی و ملموس‌اند، همچون فرایندهای ذهنی به نوعی بازتابنده آنچه که در ذهن رخ می‌دهد نیز هستند. اعمالی مانند گفتن، قول‌دادن و سرزنش‌کردن نمونه‌هایی از فرایندهای بیانی به شمار می‌روند.

فرایندهای رفتاری نیز مانند فرایندهای بیانی، بین فرایندهای مادی و ذهنی جای دارند. فرایندهای رفتاری به واکنش‌ها و رفتارهای عینی که سرچشمه‌ای ذهنی و درونی دارند مانند *خندیدن*، *خیره شدن*، *نگاه‌کردن*، *گوش‌کردن* و غیره مربوط می‌شوند. حتی نمودهای فیزیکی ناشی از عوامل درونی و فیزیولوژیک مثل *سرفه‌کردن*، *نفس‌کشیدن* و *خواب‌دیدن* نیز فرایند رفتاری به شمار می‌روند. در واقع می‌توان گفت که این فرایندها بین فرایندهای کاملاً ذهنی و درونی با رفتارهای فیزیکی و خروجی آنها تمایز می‌گذارند و از این رو برای مثال *دیدن ذهنی* و *نگاه‌کردن رفتاری* به شمار می‌رود.

فرایندهای وجودی فرایندهایی هستند که وجود یا عدم وجود چیزی را بیان می‌کنند و در نتیجه با فعل‌هایی مانند *وجودداشتن*، *بودن* (در معنای وجودداشتن) و غیره بیان می‌شوند (برای توضیح فرایندها، ر.ک. تامپسون^۱ (۲۰۰۴: ۱۴۰-۸۶) و هلیدی و متیسن^۲ (۲۰۰۴: ۲۸۰-۱۶۸)).

1 Thompson

2 Matthiessen

هلیدی (۱۹۹۸: ۲۱-۱۴) معتقد است یکی از قالب‌های موجود در زبان انگلیسی برای بیان درد، قرار دادن بخش اطلاع‌رسان درباره درد در یک فرایند است. نمونه‌هایی از جمله‌های هلیدی به زبان انگلیسی در این باره عبارتند از:

I've hurt my knee.

My knee's hurting me.

My knee hurts/ aches.

I hurt/ ache (here).

The pain suggests (that you have) an infection.

It hurts/ aches (here).

هلیدی با توجه به موارد بالا نشان می‌دهد که به جز فرایندهای بیانی، از سایر فرایندها می‌توان برای بیان مستقیم دردمندی و قرار دادن بخش اطلاع‌رسان درد در آن استفاده کرد. قالب دیگری که هلیدی برای بیان و توصیف درد در زبان انگلیسی تشخیص داده است، قراردادن و بیان درد به عنوان یک پدیده، یعنی از طریق یک گروه اسمی است (همان: ۲۳-۲۲) برای مثال در جمله از هفته پیش درد عجیبی دارم گروه اسمی موجود درد عجیبی و هسته آن درد است. لازم به ذکر است که هسته گروه اسمی می‌تواند یا از اسمی ساده مانند درد و یا از اسمی مرکب مثل سردرد تشکیل شود. نمونه‌هایی از مثال‌های هلیدی در این باره عبارتند از:

I've got a headache.

My pain is bad (today).

و اما حالت سوم برای بیان و توصیف درد در زبان انگلیسی طبق نظر هلیدی، استفاده از یک گروه صفتی برای قراردادن بخش اطلاع‌رسان درباره دردمندی در آن است (همان: ۲۲-۲۱). بدین ترتیب که مثلاً در بندهای دردناک است یا افسرده، عبارات دردناک و افسرده گروه‌های صفتی هستند که درد یا مشکل بیمار را بیان می‌کنند. لازم به ذکر است که گروه صفتی می‌تواند از یک صفت به تنهایی و یا از ترکیب یک صفت به عنوان هسته گروه و یک یا چند وابسته تشکیل شود. منظور از وابسته‌ها تمامی عناصر موجود در یک گروه به جز هسته آن است. وابسته‌های گروه خود به دو نوع تقسیم می‌شوند: وابسته‌های متمم^۱ یا اجباری برای

هسته و وابسته‌های افزوده^۱ یا اختیاری. برای نمونه در گروه صفتی خیلی آرام در بند او خیلی آرام است، خیلی عنصر افزوده و اختیاری برای صفت آرام است که به عنوان قید مقدار و برای بیان مقدار و کمیت هسته گروه صفتی آمده است. اما در حرف‌های سرشار از امید هستند، گروه صفتی موجود در بند، یعنی سرشار از امید از هسته سرشار و متمم آن که گروه حرف-افزای از امید است تشکیل شده است و همان‌گونه که مشاهده می‌شود رابطه متمم با هسته گروه نزدیک‌تر از رابطه افزوده با آن است. برخی از مثال‌های هلیدی در این قالب عبارتند از:

My throat feels sore.

The wound is painful.

آنچه که تا این قسمت ذکر شد، حالت‌ها و ساختارهای مختلفی هستند که طبق نظر هلیدی، می‌توان درد را در قالب آن‌ها بیان و توصیف کرد. جدول شماره ۱ این سه حالت را همراه با مثال‌های فارسی نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱: مثال‌های فارسی برای حالت‌های مختلف بیان درد هلیدی

چگونگی بیان درد در ساختار بند		
در قالب یک گروه صفتی مثال: چشمم <u>دردناک</u> است.	در قالب یک گروه اسمی مثال: چشمم <u>درد</u> دارم.	در قالب یک فعل (فرایند) مثال: چشمم <u>درد</u> می‌کند.

در ادامه سعی می‌شود تا جملات بیان‌کننده درد در زبان فارسی نیز با توجه به سه قالب بالا دسته‌بندی شوند.

تحلیل داده‌ها بر اساس قالب‌های هلیدی

در این قسمت قالب‌های معرفی شده از سوی هلیدی برای بیان درد، در زبان فارسی مورد بررسی و آزمایش قرار خواهند گرفت. بدین منظور مکالمه‌های صورت‌گرفته مربوط به ۸۰ بیمار به هنگام توصیف و بیان درد خود با یکی از پزشکان در یکی از مراکز درمانی شهر مشهد

ضبط و سپس برای تحلیل بر روی کاغذ نوشته شده‌اند. لازم به ذکر است که از ۸۰ بیمار ذکر- شده، ۵۶ بیمار مرد و ۲۴ بیمار زن بوده‌اند. از این رو ۷۰٪ نمونه‌ها را مردان و ۳۰٪ آن‌ها را زنان تشکیل می‌دهند. از ۸۰ مکالمه ذکر شده پس از حذف گفتمان‌های جانبی و بی‌ارتباط با بیان درد مانند گفتمان‌های مربوط به سلام و تعارف‌های آغازین و خداحافظی و غیره، در مجموع ۴۶۰ جمله‌ای که بیماران از طریق آن‌ها درد خود را برای پزشک بیان و توصیف کرده‌اند استخراج شده‌اند که در انتهای مقاله و در زیر عنوان پیوست آمده‌اند. مشکلی که به هنگام انتخاب این جملات در پیش‌رو قرار می‌گیرد، گفتمان‌ها و جملات ناقصی است که به دلایل مختلفی مانند قطع شدن سخنان بیمار به وسیله پزشک و یا حذف و ناتمام گذاشتن بخشی از جمله به قرینه لفظی یا معنوی از سوی بیمار قابل مشاهده است. بر اساس بررسی اولیه داده‌ها در این زمینه چنین به نظر می‌رسد که جملات ناقص مربوط به توصیف درد بیماران را می‌توان در دو دسته جای داد. دسته‌ای از جملات ناقص هستند که بخش حذف شده از آن‌ها را به هیچ وجه نمی‌توان حدس زد چرا که برای مثال یا بیمار به دلایلی جمله خود را ناتمام رها کرده و یا فقط پاسخی مثبت یا منفی با استفاده از واژه‌هایی مانند *بله* یا *نه* به پزشک داده است مانند:

بیمار: ... دیروز باز تب و لرز شدید ... (ادامه جمله به دلیل قطع آن از سوی پزشک غیرقابل حدس- زدن است)

پزشک: ... بگو آآ ... چند سالت؟ ...

یا

(پزشک: در حال معاینه) بیمار: فقط همین جا ... (ادامه جمله غیرقابل حدس زدن است)

و یا:

پزشک: چه کارت شده؟

بیمار: سرم درد می‌کنه. گلوم ... (ادامه جمله به دلیل قطع آن از سوی پزشک غیرقابل حدس زدن

است)

پزشک: ... چند روزه؟ ...

اما در مواردی دیگر، شواهدی وجود دارند که می‌توانند به فهمیدن بخش حذف‌شده کمک کنند. برای مثال در پرسش و پاسخ زیر:

پزشک: سرفه داری؟

بیمار: نه ندارم.

با توجه به این مطلب که فعل *ندارم* به مفعول نیاز دارد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که مفعول این جمله یعنی *سرفه* به قرینه لفظی با جمله پرسشی پزشک، حذف شده و به بیان دیگر، بیان درد در این جمله با استفاده از یک گروه اسمی (*سرفه*) انجام شده است. نمونه‌ای دیگر از موارد قابل حدس‌زدن عبارت است از:

پزشک: سردرد؟

بیمار: [سردرد] می‌گیره باز [سردرد] ول می‌کنه.

در مقاله حاضر چنانچه با استفاده از شواهد موجود بتوان بخش یا بخش‌های حذف‌شده از گفته‌های بیمار را حدس زد، آن جمله مورد تحلیل قرار خواهد گرفت. در پیوست، این بخش-ها در داخل علامت [] مشخص شده‌اند. اما جمله‌هایی که بخش یا بخش‌های حذف‌شده از آنان غیرقابل حدس‌زدن بوده‌اند از داده‌های تحلیل کنار گذاشته شده‌اند. چرا که برای مثال هنگامی که بیمار در پاسخ به پرسش پزشک درباره وجود درد یا ناراحتی فقط به پاسخ مثبت یا منفی با استفاده از واژه‌هایی چون *بله* یا *نه* استفاده می‌کند، به هیچ وجه نمی‌توان ساختار مورد-نظر موجود در ذهن بیمار را حدس زد. برای مثال در گفتمان نمونه زیر:

پزشک: سرت درد داره؟

بیمار: نه.

تشخیص این که کدام‌یک از ساختارهای ممکن مانند *نه درنداره*، *نه دردمی‌کنه*، *نه درد-* نمی‌گیره، *نه سردرد ندارم* و ... مورد نظر بیمار بوده است شدنی نیست و به همین دلیل این گونه جملات مورد تحلیل قرار نخواهند گرفت.

نکته قابل ذکر دیگر پیش از شروع تحلیل داده‌ها این است که فرایندهای مختلفی که در جملات بیان‌کننده درد بیماران فارسی‌زبان قابل مشاهده بوده‌اند در پژوهش حاضر به ترتیب زیر دسته‌بندی و تحلیل خواهند شد:

فرایندهای مادی مانند: آمدن، رسیدن، خوردن، خوابیدن، دادن، زمین خوردن، پیچ خوردن، باد-کردن، راه رفتن، در آمدن (صدا)، قورت دادن، فین کردن، صدادادن، سرماخوردن، عفونت کردن، تب کردن، بیرون آمدن، آفت زدن، آتش گرفتن، عمل کردن، گرفتن (نفس)، سرما زدن، نفس (بند)-آمدن (در اثر درد زیاد)، گیر کردن، بلند شدن، قولنج کردن، بالا آمدن.

فرایندهای رفتاری مانند: استراحت کردن، نفس کشیدن، سرفه کردن، گریه کردن، استفراغ کردن، اسهال کردن، آروغ زدن، (حال) به هم خوردن، بالا آوردن.

فرایندهای ذهنی مانند: درد کردن، درد گرفتن، فکر کردن، احساس کردن، دیدن، سوختن، ترکیدن، چرخیدن، گیج رفتن، سنگینی کردن، گیج خوردن، سیاه تاریک کردن، تیر زدن، سوت-کشیدن، سوزن زدن، خاریدن، خارش گرفتن، گرفتن و ول دادن یا ول کردن (درد)، خواستن. فرایندهای رابطه‌ای مانند: بودن (است/بود/...)، شدن، داشتن.

فرایندهای بیانی مانند: گفتن، عرض کردن.

و فرایندهای وجودی مانند: بودن/نبودن (وجود داشتن/نداشتن).

بیان این نکته ضروری است که در دسته‌بندی این فرایندها، نوع هر فرایند با توجه به منظور گوینده و جمله‌ای که فرایند در آن حضور دارد مشخص شده‌است و برای مثال فرایندهای سوختن یا ترکیدن به دلیل این که در جمله‌های گلوم می‌سوزد یا سرم می‌ترکه به احساسی درونی و ذهنی اشاره داشته‌اند و معنای واقعی و مادی این اعمال یعنی سوختن یا ترکیدن فیزیکی مورد نظر بیمار نبوده‌است، به عنوان فرایندی ذهنی در نظر گرفته شده‌اند. از طرف دیگر، در جمله‌ای مانند *انگاری که [بدنم] آتیش-گرفته* به خاطر استفاده از یکی از ادات تشبیه، چنین به نظر می‌رسد که تشبیه احساس کنونی بیمار با مفهوم فیزیکی فرایند موجود، مورد نظر بیمار بوده است و به همین دلیل در این مورد فرایند از نوع مادی در نظر گرفته شده‌است. در مجموع نباید فراموش کرد که به خاطر نبودن تحقیقی مشابه در زبان فارسی و قطعی نبودن دسته‌بندی‌های انجام شده بالا و نیز به دلیل فازی بودن و همپوشی‌های فراوان

میان برخی از فرایندها و نبودن مرزی قطعی و مشخص برای آن‌ها، هیچ دو تحلیلی در این زمینه سازگاری و توافق کامل و بدون تفاوت‌های جزئی نخواهند داشت. با این حال به نظر می‌رسد تغییرات و اختلاف‌نظرهای موردی در این باره تأثیر چندانی در نتایج نهایی نخواهند داشت چرا که هدف از این تحلیل بررسی الگوهای مورد استفاده بیماران فارسی زبان در بیان و توصیف درد است. نکته دیگر این که درد و بیان درد در این پژوهش تنها به معنای مصطلح آن محدود نمی‌شود بلکه هر گونه ناراحتی و مشکلی که به خاطر آن بیمار به پزشک مراجعه کرده‌است نیز در این مقوله جای می‌گیرند و از این رو مواردی مانند سرماخوردن، ناتوانی در غذا خوردن، احساس خستگی کردن و یا حتی احساس نیاز به استراحت در این پژوهش به‌عنوان درد به‌شمار می‌رود. با در نظر گرفتن ملاحظات بالا، تحلیل جملات بیان‌کننده درد بیماران فارسی زبان به شرح زیر است:

از میان ۴۶۰ جمله بیان‌کننده درد، در ۲۳۹ جمله از یک فرایند برای قراردادن اطلاعات مربوط به دردمندی بیمار در آن استفاده شده است. در ادامه آمار ریز مربوط به هر نوع فرایند همراه با ذکر نمونه‌هایی برای هر یک آمده است.

فرایندهای مادی: در مجموع در ۸۲ جمله از فرایندهای مادی استفاده شده‌است که سهم مردان ۵۰ و زنان ۳۲ جمله است. نمونه‌هایی از این جملات عبارتند از:

سرماخوردم.

زانوم پیچ خورده.

غذا نمی‌خوره.

خوردم زمین پام پیچ خورد.

به‌علاوه در بسیاری از موارد مربوط به بیان درد با استفاده از یک فرایند مادی مشاهده می‌شود که بیمار در صورت استفاده از یکی از این فرایندها به‌طور مستقیم مشکل خود را در قالب فرایند مادی نمی‌گوید بلکه یا درد خود را به وسیله تشبیه آن با پی‌آمد یک عمل فیزیکی بیان می‌کند مانند *دماغمو انگار یکی مشت می‌زنه* و یا به‌وسیله نتیجه‌ای که درد بر اعمال فیزیکی بیمار داشته است توضیح می‌دهد مثل *نمی‌تونم راه برم*.

فرایندهای ذهنی: از مجموع ۱۳۲ جمله‌ای که بیمار با استفاده از یک فرایند ذهنی به بیان درد خود پرداخته‌است ۸۷ جمله متعلق به مردان و ۴۵ جمله از آن زنان است. با توجه به داده‌ها می‌توان گفت که معمولاً هنگامی که بیمار می‌خواهد به‌طور مستقیم درمندی خود را اعلام کند از فرایندهای ذهنی کمک می‌گیرد مانند:

گلویم هم یک مقداری صبح زود درد می‌کنه یا اول شب مثلاً.
چند وقته این بغلم درد گرفته.
آقای دکتر سرم می‌ترکه.
سرم گیج می‌ره.

فرایندهای رفتاری: در داده‌های تحقیق، در مجموع ۲۵ مورد استفاده از این فرایندها برای بیان درمندی مشاهده می‌شوند که ۲۱ مورد مربوط به مردان و ۴ مورد مربوط به زنان است مانند:

باید بیشتر استراحت کنیم.

همین جور نمی‌تونم نفس بکشم.

دیشب تا صبح سرفه کرد.

همش هم آروغ می‌زنم.

بر اساس داده‌ها، می‌توان گفت که معمولاً استفاده از فرایندهای رفتاری برای بیان و توصیف درد از سوی بیمار در مواردی انجام می‌شود که بیمار بخواهد پی‌آمدها و عوارض ناشی از بیماری خود را بگوید.

فرایندهای رابطه‌ای و انواع ریز آن: در جملات تحلیل‌شده، فرایندهای رابطه‌ای و انواع مختلف آن در موارد بسیاری در جمله‌های بیان درد به کار رفته‌اند اما در هیچ مورد جمله‌ای که اطلاعات اصلی درد در یک فرایند رابطه‌ای قرارداد شده باشد مشاهده نمی‌شود. نمونه‌هایی از جمله‌های در بردارنده فرایند رابطه‌ای عبارتند از:

آقا ما گلودرد شدیم.

آبریزش بینی هم داشتیم.

سرم یک کم گیجه (گیج است).

اسهال می‌شم.

فرایندهای بیانی: با این که تعداد این فرایندها در زبان فارسی کم نیست، در داده‌ها تنها شش مورد استفاده از فرایندهای بیانی مشاهده می‌شوند که پنج مورد از آن‌ها مربوط به نقل قول و تنها مورد اول از مثال‌ها در جمله توصیف درد آمده است. هر چند به نظر می‌رسد این مورد نیز به نوعی به عنوان یک شروع‌کننده گفتمان استفاده شده است و به هیچ‌وجه در بردارنده اطلاعات درد نیست. موارد استفاده از فرایندهای بیانی در داده‌ها عبارتند از:

عرض شود که گلودردم.

گفت: تقریباً [قندم] نزدیکه.

دکتر گفته: اسید اوریک بده.

گفتند: بواسیر داری.

گفتند: که مشکلی نیست (۲ بار).

به نظر می‌رسد فرایند بیانی برای بیان درد در زبان فارسی مورد استفاده‌ای ندارد و همان‌طور که از نمونه‌های بالا برمی‌آید، این فرایندها در صورت استفاده به عنوان فعل بند اصلی می‌آیند، حال آن که در واقع این بند درونه است که به توصیف درد می‌پردازد.

فرایندهای وجودی: در داده‌های تحلیل تنها پنج مورد استفاده از این فرایندها مشاهده می‌شود. جالب این که چهار مورد از این پنج مورد به شکل منفی به کار رفته‌اند. با این وجود، در جمله‌های دارای فرایند وجودی به نظر می‌رسد که بخش اطلاع‌رسان بیماری در قسمت دیگری از جمله و نه در فرایند قرار داده شده است:

یک مقداری [تنگی نفس] هست.

مشکلی نیست؟ (۲ مورد)

سنگ نیست این طرف؟

هیچی هم نیست.

تعداد جملات در بردارنده گروه اسمی برای بیان درد در داده‌ها ۱۶۱ مورد بوده است که ۱۱۲ مورد به وسیله مردان و ۴۹ مورد توسط زنان تولید شده‌اند. نمونه‌هایی از این جملات عبارتند از:

آقا ما گلودرد شدیم.

کمی گیجی بوده.

از پریشب بدن درد گرفتم.

سرگیجه داره.

گروه صفتی نیز در بعضی موارد برای بیان درد کاربرد داشته است مانند:

سرم یک کم گیجه.

[بینی ام] خشکه.

زانو هام بی حسه.

سینه ام خیلی تنگه.

از میان ۵۵ مورد کاربرد گروه صفتی برای قراردادن اطلاعات اصلی بیان درد در آن، مردان

۳۵ و زنان ۲۰ مورد دارند.

جدول شماره ۲ آمار به دست آمده از تحلیل‌ها را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۲: آمار مربوط به تحلیل جملات فارسی بیان درد بر اساس قالب‌های پیشنهادی هلیدی

مجموع	تعداد جمله‌های زنان	تعداد جمله‌های مردان	قالب بیان درد
۲۴۰	۸۱	۱۵۹	استفاده از فرایند (کلی)
۸۲	۳۲	۵۰	فرایند مادی
۱۳۲	۴۵	۸۷	فرایند ذهنی
۲۵	۴	۲۱	فرایند رفتاری
۰	۰	۰	فرایند رابطه‌ای
۰	۰	۰	فرایند بیانی
۰	۰	۰	فرایند وجودی
۱۶۱	۴۹	۱۱۲	استفاده از گروه اسمی
۵۵	۲۰	۳۵	استفاده از گروه صفتی

آنچه که از بررسی دقیق‌تر داده‌ها برمی‌آید این است که علاوه بر قالب‌های ارایه‌شده به- وسیله هلیدی برای بیان و توصیف درد، قالب چهارم دیگری را نیز می‌توان در این باره معرفی کرد و آن استفاده از گروه قیدی برای قراردادن بخش اطلاع‌رسان درباره مشکل و درد در آن است مانند: چشم‌ام تار می‌بیند که در آن قید تار که فعل می‌بیند را بیشتر توضیح می‌دهد، بیان‌گر مشکل بیمار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

در مقاله حاضر که با هدف بررسی و تحلیل جملات بیان‌کننده درد در زبان فارسی با استفاده از مدل هلیدی (۱۹۹۸) نوشته شده‌است، پس از معرفی مختصر موضوع و بررسی پیشینه تلاش‌ها و تحقیق‌های مرتبط، یکی از کارهای مطرح در این زمینه که جملات بیان‌کننده درد در زبان انگلیسی را در چهارچوبی مشخص تحلیل کرده‌است تشریح شد. در این روش که به‌وسیله هلیدی ارایه شده‌است، حالت‌های مختلف بیان درد در زبان انگلیسی در یکی از سه قالب استفاده از فرایند، گروه اسمی و گروه صفتی برای قراردادن بخش اطلاع‌رسان درباره درد در آن جای می‌گیرند. بررسی داده‌های زبان فارسی که از ضبط و جمع‌آوری مکالمه‌های انجام- شده بین ۸۰ بیمار و یکی از پزشکان واقع در یکی از مراکز درمانی مرکز شهر مشهد تشکیل شده‌است نشان می‌دهد که در زبان فارسی نیز سه قالب پیشنهادی هلیدی برای بیان و توصیف درد کاربرد دارد. به‌طوری که از مجموع ۴۶۰ جمله‌ای که توسط نمونه‌ها برای بیان درد تولید شده‌است، در ۲۳۹ جمله از یک فرایند، در ۱۶۱ جمله از یک گروه اسمی و در ۵۵ جمله از یک گروه صفتی برای قراردادن اطلاعات اصلی درد در آن استفاده شده‌است. آمار دقیق بیان درد نمونه‌های فارسی‌زبان بر اساس الگوی هلیدی در جدول شماره ۲ آمده‌است که با توجه به آن می‌توان گفت همان‌گونه که هلیدی نیز در تحقیق خود نشان داده‌است، فرایندهای بیانی به- طور مستقیم نقشی در بیان درد ندارند و این مطلب در زبان فارسی نیز مشاهده می‌شود و داده- های مربوط نشان‌دهنده این مطلب هستند که از این فرایندها بیشتر برای نقل‌قول و بازگویی گفتار دیگران استفاده می‌شود. به‌علاوه، برخلاف بیماران انگلیسی‌زبان که گاهی درد را به عنوان

گوینده یا فاعل عمل بیان کردن در جمله قرار می‌دهند، در زبان فارسی هیچ مورد مشابهی مشاهده نشد مانند:

The pain suggests (that you have) an infection.

دردم می‌گه که ... (مشاهده نشده)

اما نکته جدید این است که اگرچه فرایندهای رابطه‌ای در جملات بیان و توصیف درد استفاده می‌شوند اما معمولاً این گروه اسمی یا صفتی پیش از فرایند رابطه‌ای است که بیان‌گر اطلاعات اصلی مربوط به مشکل بیمار است و فرایند رابطه‌ای در زبان فارسی اطلاعات اصلی درد را در بر ندارد. این مطلب در مورد فرایندهای وجودی نیز درست است. نکته جدید دیگر این که علاوه بر قالب‌های ذکر شده هلیدی یعنی بیان درد با استفاده از فعل یا فرایند، گروه اسمی و گروه صفتی، در مواردی مشاهده می‌شود که بیمار مشکل خود را در قالب یک گروه قیدی نیز بیان می‌کند. هر چند این حالت از نظر آماری بسامد چندانی در داده‌های تحلیل نداشته است اما به نظر می‌رسد که این ساختار نیز می‌تواند به عنوان یکی دیگر از قالب‌های ممکن برای بیان درد مورد نظر قرارگیرد و به همین دلیل علاوه بر الگوهای پیشنهادی هلیدی، بیان درد از طریق گروه قیدی نیز به عنوان حالتی دیگر در این تحلیل مورد توجه قرار گرفته است. حالتی که هلیدی آن را معرفی نکرده است.

در مجموع نتیجه به دست آمده از این تحقیق را به این صورت می‌توان جمع‌بندی کرد که بر اساس داده‌ها، بیان درد در زبان فارسی با یکی از قالب‌های فرایندی مادی، رفتاری و ذهنی، با گروه اسمی و یا با گروه صفتی و قیدی امکان‌پذیر است. آمار بالای فرایندهای ذهنی نسبت به دیگر فرایندها نشان‌دهنده این مطلب است که بیماران فارسی زبان ترجیح می‌دهند که بیان و توصیف درد خود را بر اساس تجربه‌های ذهنی خود انجام دهند که این مطلب تأییدکننده ذهنی و شخصی بودن درد است. نکته جالب این که هنگامی که بیمار احساس می‌کند نمی‌تواند ماهیت درد خود را با استفاده از فرایند ذهنی به پزشک منتقل کند از تشبیه یا بیان پی‌آمدهای ملموس و فیزیکی درد در قالب یک فرایند مادی یا رفتاری کمک می‌گیرد. در این بین، استفاده از گروه اسمی برای بیان و توصیف درد یکی از مناسب‌ترین روش‌ها به نظر می‌-

رسد چرا که گروه اسمی از یک سو بازتاب‌دهنده درد و تجربه ذهنی بیمار است و از سویی دیگر مشکل بیمار را به شکلی قابل فهم برای پزشک و در قالب یکی از شرکت‌کننده‌های موجود در جمله و به‌عنوان یک پدیده بیان می‌کند و همان‌گونه که در عمل نیز مشاهده می‌شود استفاده از یک گروه اسمی برای اشاره به درد آمار بالایی را داشته است.

پرسشی که در این جا به ذهن می‌رسد این است که آیا چگونگی بیان درد وابسته به زمان احساس آن خواهد بود. از آن جا که داده‌های این مقاله از بیمارانی که در مراجعه به پزشک و به هنگام احساس درد و بیان آن تهیه شده‌است، دادن پاسخی مناسب به این پرسش با توجه به این داده‌ها امکان‌پذیر نیست. به همین دلیل پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های بعدی این جنبه از بیان درد یعنی رابطه چگونگی بیان و توصیف درد با زمان احساس آن بررسی شود. بدین معنا که آیا هنگامی که افراد درد مربوط به زمان گذشته را توصیف می‌کنند تغییری در نتایج به دست آمده در مقاله حاضر ایجاد خواهد شد. در این باره، بهتر است تا ابتدا مکالمه‌های نمونه‌ها در هنگام دردمندی ضبط شوند و سپس از همان افراد پس از بهبودی خواسته شود تا دردی را که بهبود یافته‌است توصیف کنند و بر این اساس رابطه نوع بیان درد با زمان احساس آن و تفاوت‌های احتمالی در نتایج مشخص شود.

روشن است که هدف آرمانی از این تحقیق و نیز سایر تحقیق‌های مرتبط، دستیابی به جنبه‌ای کاربردی برای گره‌گشایی از یکی از مهم‌ترین مشکلات بشری یعنی درد است. به همین خاطر پیشنهاد می‌شود تا پزشکان با همکاری زبان‌شناسان، با در نظر گرفتن این‌گونه از جنبه‌های زبانی و تلفیق آن با تجربیات خود در طراحی و ارائه شیوه‌ای عملی برای تشخیص یا کسب اطلاعات بیشتر درباره درد بیان‌شده تلاش کنند.

کتابنامه

ابراهیمی‌نژاد، غلامرضا و دیگران (۱۳۸۳) «استفاده از پرسش‌نامه درد مک‌گیل در ارزیابی بیماران قبل و بعد از جراحی مغز و اعصاب (ضایعات غیرضربه‌مغزی) در بیمارستان شهید باهنر کرمان»، مجله دانشگاه علوم پزشکی کرمان، دوره یازدهم، شماره ۲: ۱۱۹-۱۲۵.

استاجی، اعظم (۱۳۸۸) «بررسی تفاوت‌های جنسیتی در توصیف و بیان درد»، مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش زبان فارسی و زبان‌شناسی، به کوشش محمدرضا پهلوان‌نژاد، ص: ۱۴، مشهد: دانشگاه فردوسی.

- Broderick, J. E., Stone A. A., Calvanese P., Schwartz J. E. & Turk D. C. (2006). Recalled Pain Ratings: A Complex and Poorly Defined Task. *The Journal of Pain*, 7 (2), 142-149.
- Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens*. New York: Harcourt Brace and Company.
- Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In *On psychopathology: Inhibitions, Symptoms and Anxiety and Other Works, 1979, Volume 10, 237-333*. Harmondsworth: Penguin Freud Library.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar, 2nd ed.* New York: Edward Arnold.
- Halliday, M.A.K. (1998). On the grammar of pain, *Functions of Language*, 5 (1), 1-32, Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Halliday, M.A.K., & Matthiessen Christian M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: ARNOLD a member of the Hodder Headline Group.
- Lascaratou, C. (2007). *The Language of Pain (Expression or description?)*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Melzack, R., & Warren S. T. (1971). On the language of pain. *Anaesthesiology*. 34, 50-59.
- Strong, J., Mathews T., Sussex R., New F., Hoey S. & Mitchell G. (2009). Language and gender differences when describing a past pain event. *PAIN*. 145, 86-95.
- Sussex, R. (2007). *Notes for a lecture on the vocabulary of pain in intercultural communication*. School of Languages & Comparative Cultural Studies. Queensland: The University of Queensland.
- Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: ARNOLD a member of the Hodder Headline Group.

Developmental process of the use of grammatical cohesive devices in the Persian-speaking children

Iran Mehrabi Sari^{1*}, Mohammad Dabir-Moghaddam²

1-Ph.D Student of Linguistics, AllamehTabatabaee University, Tehran, Iran

2- Professor of Linguistics, AllamehTabatabaee University, Tehran, Iran

Received 12 June 2014

Accepted 1 December 2014

1- INTRODUCTION

Children's increasing discourse mastery as one of the most important features of language acquisition appears to be of high significance in their later language development. The ability of discourse organization is the essential part of children's developmental knowledge which is fulfilled during child's first language acquisition. A kind of discourse which is acquired from the age of three is narrative discourse which is a rich source of information about children's linguistic, pragmatic and cognitive knowledge (Liles, 1993). Investigating children's performance while narrating can include a wide range of linguistic abilities beyond sentence like organization of sentences in a text and also applying linguistic devices to provide cohesion in that text; furthermore it is a valuable tool to evaluate complicated linguistic skills like long-term pragmatic skills even in young children. The main objective of this study is to investigate children's discourse competence through evaluating their ability to organize their narrative discourse. We have also attempted to introduce a possible developmental pattern regarding the use of grammatical cohesive devices (reference, substitution and ellipsis).The other objective of the present study is to compare and contrast the findings of the children's performance in this study with the children's performance in other languages in order to analyze the differences and similarities between them. To do so, 15 children, 8 boys and 7 girls have been selected from a kindergarten and in order to investigate their performance in discourse organization, two tests , story-retell and story production, using two pictorial books have been conducted and the performance of the subjects have been analyzed regarding the development in the use of grammatical cohesive devices.

* Corresponding Author: Email : iran_mehrabi@yahoo.com

2- THEORETICAL FRAMEWORK

Narrative discourse organization can be analyzed from two perspectives: coherence and cohesion. In fact, two separate analytical but interdependent levels in narrative researches are coherence and cohesion. Coherence discusses the macrostructure of the text which regards organization different parts of the story and cohesion is related to the micro structure of the linguistic devices which provides a tie among all story components; that is where this content is formed and organized. Narrative analysis is often about finding a relation between structural coherence and linguistic cohesion and also text processing mastery. Children's narrative discourse can be studied from different perspectives, one of which is how to organize the story and provide cohesion by children. Narrative discourse is an example of high-level linguistic and cognitive abilities like understanding cause and effect relationship and also the ability to organize and give sequence to the events so that it could be understandable to the listener. In order to make a story understandable, the storyteller should be able to tie a series of sentences; cohesive devices among which grammatical devices, are to accomplish this aim.

3- METHODOLOGY

The data in this study are forthcoming from already collected transcripts of narratives of typically developing children in the age of 4-7. Fifteen native Persian monolingual children participated in this study. Eight of the participants were boys and seven of them girls. The children were selected with the help of a kindergarten in Tehran. Children's parents were asked to fill in a questionnaire to give consent regarding the participation of their child and to give case history information. To collect the data two tests, story-retell and story-production, were performed using two different pictorial books appropriate for their age. The tests were performed subsequently with the children separately and the researcher. All their narratives were recorded, transcribed and analyzed. The results were shown in tables and graphs.

4- DISCUSSION

The findings of this study like previous studies showed that children acquire the ability to organize a story through a developmental line. In fact, all age groups were able to apply all kinds of grammatical cohesive devices. It is worth mentioning that the age factor was just effective in the number of

devices and not the kind of devices used. In other words, all age groups tended generally to use a special subcategory of grammatical devices, that is "reference" and they did not show any tendency to use other subcategories of grammatical devices like substitution or ellipsis as much. The other finding was related to the children better performance in the story-retell test comparing with story-production test regarding the number of utterances and the number of grammatical devices, this was due to having a model in advance.

5- CONCLUSION

This study examines and discusses the use of grammatical cohesive devices in the narratives of monolingual Persian-speaking children with typical development. Relatively, little research has been done on children's acquisition of cohesive devices, although they clearly play an important role in their developing understanding and use of the language. The statistical analysis of applying grammatical cohesive devices in this study demonstrated that participating age groups could use all types of grammatical cohesive devices, especially "reference" that all participants used significantly. But contrary to what previous studies have suggested (Bloomet al, 1980, Shapiro and Hudson, 1997: Bennet and Kastor, 1986) there was no developmental line concerning the use of these devices; in other words, no specific difference was noted on the kind of devices being used regarding the age of the participants. Additionally, children tended to provide more event details when they were asked to retell a story comparing to the time when they were asked to produce a story on their own. It means they included more words, more cohesive devices and they made fewer mistakes in their story-retell task. There are a number of possible explanations for this finding , one of which we tend to favor, is that children function better when they are asked to retell a story rather than producing a story, as they have a pre-model in their mind based on which they can organize their words and narrate their story (Merit and Liles, 1989). The findings also suggest a link between the genre of narrative (narrating personal experiences, story-telling and retelling) and the children's performance, in other words when the children are asked to narrate their personal experience, they probably perform differently as compared to the time when they are asked to produce a story (Merrit and Liles, 1989; Ripich and Griffith, 1988). The findings in this study provided only preliminary data in the field of oral narrative research in Persian. It is worth studying the use

of various type of cohesive device at the same time. This may show children's shift in using different types of devices at various age stages. Further research may also include the use of other stories or other narrative genres to investigate the interaction between the macrostructure and the use of cohesive devices.

Key words: narrative discourse, coherence, cohesion, story-retell, story-production

References (in Persian)

1. Hatami, L. (2000). *Mamali mikhad doctor beshe* [Mamali wants to be a doctor], Tehran: Saviz Publication.
2. Resalat, M. (2003). *Tibiti joojeye koochak* [Tipiti, the little chick]. Tehran: Afra Publications.
3. KordBache, M. (2012). Ta' sire-e ghesse-gooyi bar ensejam va peyvastegiye dastneveshtehaaye koodakaan [The effect of narration on children's writing coherence and cohesion], An Unpublished M.A thesis, Humanities and Cultural Studies Center.
4. Massumi, A.(2012). Ghesse-gooyi va tahlil-e goftemaan-e goftaari-ye koodakaane dabestaani [Narration and the analysis of oral discourse of elementary students], An Unpublished M.A thesis, Humanities and Cultural Studies Center.

References (in English)

1. Applebee, A. (1978). *The child's concept of story*. Chicago, IL: University of Chicago press.
2. Bamberg, M. (1987). *The acquisition of narratives: Learning to use language*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
3. Berman, R. A., & Slobin, D. I. (1994). *Relating events in narrative: A cross-linguistic developmental study*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
4. Bloom, L., & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: Wiley.
5. Botting, N.(2002). *Child Language Teaching and Therapy*. Oxford: Blackwell
6. Chan, K. (2000). *Effect of media input on cohesion of narrative production in Cantonese speaking children*. Bachelor of Sciences (Speech and Hearing Sciences). Hong Kong: The University of Hong Kong.

7. Chang-Ju, C. (2004). Telling stories of experiences: Narrative development of young Chinese children. *Journal of Applied psycholinguistics*, 25, 83-104.
8. Crowhurst, M. (1987). Cohesion in argument an narration at three grade level. *Research in the Teaching of English*, 21(2), 101-112.
9. Ervin-Tripp, S., & Mitchell-Kernan, C. (1977). Introduction. In S. Ervin-Tripp & C. Mitchell-Kernan (Eds.), *Child Discourse*, 17, 1-26. New York: Academic.
10. Gumperz, J., & Kyratzis, S. (2005) Making space for bilingual communicative practice. *Intercultural Pragmatics* 2(1), 1-24
11. Halliday, M., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
12. Hedberg, N., & Westby, C. (1993). *Analyzing storytelling skills: Theory to practice*. Tucson: Communication Skill Builders.
13. Hendrickson V. and Shapiro, L. (2001). Cohesive reference devices in children's personal narratives. *Journal of Psychological Inquiry*, 6(1), 17-22.
14. Hickmann, M. (1995). Discourse organization and the development of reference to person, space and time. In Fletcher, P. & MacWhinney, The Handbook of Child Language. Oxford: Blackwell.
15. Hickmann, M., & Hendriks, H. (1999). Cohesion and anaphora in children's narratives: A comparison of English, French, German, and Mandarin Chinese. *Journal of Child Language*, 26, 419-52.
16. Hickmann, M. (2007). *Motion and location in French: A developmental and cross-linguistic perspective*. In Fletcher, P. & MacWhinney (eds.), *the categorization of spatial entities in language and cognition* (205-231). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
17. Hudson, J. A., & Shapiro, L. R. (1991). From knowing to telling: The development of children's scripts, stories and personal narratives. *Developmental Psychology*, 27(6), 66-79.
18. Hymes, D. (1972). On communicative competence. J. B. Pride and J. Holmes, (eds.) *Journal of Sociolinguistics*, 19, 269-93.
19. Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. Cambridge: Bradford Book, MIT Press.
20. Kail, M., & Hickmann, M. (1992). French children's ability to introduce referents in narratives as a function of mutual knowledge. *Journal of First Language*, 12, 73-81.
21. Leaper, C. (1991). Influence and involvement in children's discourse: Age, gender, and partner effects. *Journal of Child Development*, 62, 792-811.

22. Lieven, E. & Plank, M. (2006). Language development. *An Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier.
23. Liles, B. (1993). Narrative discourse in children with language disorders and children with normal language: A critical review of the literature. *Journal of speech and hearing research*, 36, 868-882.
24. Liles, B. (1985). Cohesion in the narratives of normal and language-disordered children. *Journal of Speech and Hearing Research*, 28, 123-33.
25. Merritt, D. D. & Liles, B. Z. (1989). Narrative analysis: Clinical applications of story generation and story retelling. *Journal of Speech and Hearing Disorders* 54, 438–47.
26. Paul, R., & Smith, R. (1993). Narrative skills in 4-year-olds with normal, impaired, and late developing language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 592 -198.
27. Peterson, C. & Dodsworth, P. (1991). A longitudinal analysis of young children's cohesion and noun specification in narratives. *Journal of Child Language*, 18, 397-415
28. Ripich, D. & Griffith, P. (1988). Narrative abilities of children with learning disabilities and non-disabled children: story structure, cohesion and propositions. *Journal of Learning Disabilities*, 21(3), 165-173.
29. Schiefflin, B. & Gilmore P. (1986). The acquisition of literacy: Ethnographic perspectives Norwood, NJ: Ablex
30. Schneider, P. & Dubé, R. (1997). Effect of pictorial versus oral story presentation on children's stories. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 170-190.
31. Shapiro, L. R., & Hudson, J. A. (1997). Coherence and cohesion in children's picture-elicited narratives. *Developmental Psychology*, 27, 960-974.
32. Wigglesworth, G. (1997). Children's individual approaches of narrative. *Journal of Child Language*, 24, 279-309.
33. Wing, C. (2002). Age and medium effects on the production of conjunctions in narratives by Cantonese-speaking children, *Journal of Speech and Hearing Sciences*, 17, 66-80.

How to cite this article:

(2014). Syllable Contact Law in Persian simple words. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, xx(xx), xx-xx.

Syllable Contact Law in Persian Simple Words

Aliyeh K. Z. Kambuziya¹, Ferdows Aghagolzadeh², Sakineh Navidi^{3*}

1- Associate professor of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

2- Associate professor of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

3- Ph.D. Student of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received 10 July 2013

Accepted 10 June 2014

1- INTRODUCTION

One of the effective factors in phonotactic constraints is the level of sonority of phonological units. This factor is effective at the level of syllable, and also determines the type of phonological sequence in the syllable boundaries at the word level (Syllable Contact Law). In this research, the rate of SCL observance is investigated in Persian simple words.

2- THEORETICAL FRAMEWORK

Sonority refers to the amount of sound let out as a segment is pronounced. Ladefoged (1975) defines the sonority of a segment as its loudness relative to that of other sounds with the same length, stress, and pitch.

Speech sounds can be ranked on grounds of sonority level. Parker (2002, 2008) argues that universally, segments can be divided into the following 17-part scale, listed from the most sonorous to the least sonorous segments: Considering the sonority scales proposed by Jespersen (1904) and Parker (2002, 2008), the sonority of Persian phonological segments can be scaled as follows:

Voiceless stops (0) > Voiceless affricates (1) > Voiceless fricatives (2) > Voiced stops (3) > Voiced affricates (4) > Voiced fricatives (5) > Nasals (6) > Laterals (7) > rhotics (8) > Glides (9)

Syllable Contact Law (SCL): Based on Murray and Vennemann (1983), the preference for a syllabic structure A^sB , where A and B are marginal segments and a and b are the consonantal strength values of A and B respectively, increases with the value of b minus a .

* Corresponding Author: Email : s_navidib@yahoo.com

Therefore, the preferences in sonority of initial and final segments in syllable boundaries can be scaled as follows:

Initial segment:

t > tʃ > s > d > dʒ > z > n > l > r > j

Final segment:

j > r > l > n > z > dʒ > s > d > tʃ > t

It is worth noting that, as a weakness of perception-based approach, Henke, Kaisse & Wright (2012) claim that just because certain segments are perceptually ideal, does not mean that they are never targeted for changes in phonology.

3- METHODOLOGY

In this descriptive-analytical research, 9553 words were collected from a one-volume Persian dictionary containing 40,000 words. Almost all relevant data, including the sonority slope of consonants in syllable boundaries, were listed in a statistical analysis program (Microsoft Excel) and the observance of SCL was analyzed in syllable contacts of Persian words and also pure Persian words separately.

4- DISCUSSION

4694 consonant sequences were observed in syllable contacts of 9553 words. The results show that, the frequencies of different sonority slopes in consonant sequences of Persian simple words are as follows: sonority drop (2104 cases), equal sonority (1305 cases), and sonority rise (1285 cases). All kinds of sonority slopes in the range of -9 to 9 were observed in these syllable contacts; however, the sonority slopes of 0 and -2 were more significant than the others (1305 and 672, respectively). Also, 468 consonant sequences were observed in syllable contacts of pure Persian words. The frequency of sonority drop, equal sonority, and sonority rise was 321, 57, and 95 respectively. It should be noted that, sonority slopes of 8 and 9 were not observed in pure Persian words. But, the number of sonority drops in syllable contacts was about three times the sonority rise and equal sonority, and the frequencies of sonority slopes of (-2) and (-3) were more significant than others (100 and 92, respectively). This may be due to the simple cv(c)c syllable structure of Persian words, in which the adjacency of more than three consonants is impossible in syllable contacts, and thus, the

sonority constraints of consonants in syllable boundaries are less than languages that have a more complicated syllable structure (e.g. English syllable, (c)(c)(c)v(c)(c)(c)(c), and Old Persian syllable, (c)(c)(c)v(c)(c)).

5- CONCLUSIONS

According to the results of this research, all three types of sonority slopes happen in the syllable boundaries of Persian words (sonority drop 45%, equal sonority 28%, and sonority rise 27%) and also in pure Persian words (68%, 12%, and 20% respectively). Therefore, the Syllable Contact Law is to a large extent observed in Persian polysyllabic simple words, but despite the significant amount of sonority drop, consonant sequences in syllable contacts of Persian words are not limited to Syllable Contact Law. Therefore, perception cannot be the only factor for answering phonotactic phenomena and there are still phonological currents in every language that influence its phonotactic constraints.

Key words: Persian simple words, phonotactics, Syllable Contact Law, sonority, sonority slope.

References (in Persian)

1. Moshiri, M. (1990). *Farhang-e zabaan-e Faarsi (alefbaai-ghiasi)* [Persian dictionary: alphabetical-analogical]. Tehran, Iran: Soroush Press. (*In Persian*)
2. Samareh, Y. (1999). *Aavaashenaasi-ye zabaan-e Faarsi: Aavaahaa va saaxt-e aavaa'i-ye hejaa* [Phonetics of Persian language: Phones and phonetic structure of syllable (2nd ed.)]. Tehran, Iran: Markaz-e Nashr-e Daaneshgaahi. (*In Persian*)

References (in English)

1. Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics (6th ed.)*. Malden, Oxford & Carlton: Blackwell.
2. Gouskova, M. (2004). Relational hierarchies in optimality theory: the case of syllable contact. *Phonology*, 21, 201-250.
3. Hooper, J. B. (1976). *An introduction to generative phonology*. New York: Academic Press.
4. Henke, E., Kaisse, E. M., & Wright, R. (2012). Is the Sonority Sequencing Principle an epiphenomenon? In S. Parker, *The sonority controversy (65-100)*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

5. Jespersen, O. (1904). *Lehrbuch der Phonetik*. Leipzig and Berlin: B. G. Teubner.
6. Ladefoged, P. (1975). *A Course in Phonetics*. New York, Chicago: Harcourt Brace Jovanovich.
7. Laver, J. (1994). *Principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Murray, R. W., & Vennemann T. (1983). Sound change and syllable structure in Germanic phonology. *Language*, 59, 514-528.
9. Parker, S. (2002). Quantifying the sonority hierarchy. PhD dissertation, University of Massachusetts, Amherst.
10. Parker, S. (2008). Sound level protrusions as physical correlates of sonority. *Journal of Phonetic*, 36, 55-90.
11. Roca, I., & Johnson W. (1999). *A course in phonology*. Malden, Oxford: Blackwell.
12. Samareh, Y. (1977). *The arrangement of segmental phonemes in Farsi*. Tehran: Tehran University Publications.
13. Vennemann, T. (1988). *Preference laws for syllable structure and the explanation of sound change*. Berlin, New York, Amsterdam: Mouton de Gruyter.

Usage of the morphosyntactic and contextual cues in child conceptual development

Shahla Raghibdust¹, Elahe Taheri Ghaleno^{2*}

1- Assistant professor of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

2- Ph.D. Student of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received 13 January 2014

Accepted 13 October 2014

1- INTRODUCTION

Studies on child language acquisition show that the generic concepts have a significant function in the lexical development process, as they play a determining role in the formation of skills such as extension and categorization of concepts. The present research aimed to investigate the production and comprehension of generic nouns, as well as their developmental patterns in two age groups (4-5 and 5-6 years) of 16 monolingual Persian-speaking children. To achieve this goal, we used two experiments, a morphological experiment taken from Cimpian and Markman (2008) involving different linguistic contexts (with generic, nongeneric and neutral concepts), and a syntactic experiment taken from Cimpian, Meltzer and Markman (2011).

2- THEORETICAL FRAMEWORK

Generic nouns play a fundamental role in the formation of generic knowledge, inductive inferences and category-based reasoning of child language. A Generic noun phrase conveys generalizations about an entire category, and represents properties that apply to all members of a category (Cimpian and Markman, 2008: 19). In Persian, generic noun phrases are expressed via multiple grammatical devices, including (1) singular noun phrases (e.g., [*gorbe hejvan ʔæst*] “A cat is an animal”), (2) plural noun phrases (e.g., [*bæʔʔeħa bazi ra dust darænd*] “Children like playing”), (3) [*ħær/hitf*] “any” + indefinite noun phrases (e.g., [*ħær goli pæzmorde migærdæd*] “Every flower withers”, [*hitf rahi nist ke pajan nædæste bæʔæd*] “There is no way that has no ending”) (Monshizade, 1376: 115), (4) using

* Corresponding Author: Email: elahetaheri96@yahoo.com

abstract noun phrases (e.g., [*sefidije bærɸ tʃeɸm ra mizænæd*] “Whiteness of snow makes eyes go blind”) (Khanlari, 1384: 50), (5) uncountable noun phrases (e.g., [*ʃekær ʃirin ʔæst*] “Sugar is sweet”), (6) using present tense and simple aspect (e.g., [*hejvanat dær dʒængæɸ zendegi mikonænd*] “Animals live in forest”), and (7) using singular or plural demonstrative pronouns in specific linguistic contexts (e.g., [*ʔinʔan pælæng væhʃi ʔæst*] “This/that leopard is wild”, or [*ʔanhaʔinha (gijahan) be ʔab nijaz darænd*] “Those (plants) need water”). The goal of this research was to examine and compare the developmental patterns of generic noun processing (NP) in three age groups of Persian-speaking children. To this goal, we have evaluated their level of sensitivity to different morphosyntactic and contextual cues in the production and comprehension of generic NPs across two morphological and syntactic experiments.

3- METHODOLOGY

Pappas and Gelman (1998) examined generic noun phrases used by English-speaking preschool children and their mothers. Their study provides strong evidence that generic noun phrases differ in their semantics and conceptual organization from nongeneric noun phrases. Thus, generic nouns may provide input to children's early developing notion of kinds. Hollander, Gelman and Star (2002) confirmed that 4-year-old children, like adults, treated generics as distinct from nongeneric nouns. Gelman, Star and Flukes (2002) examined the role of language, specifically the scope of noun phrases used in conveying novel property information. Their Results indicated that both 4-year-old children and adults distinguish generics from sentences containing quantifiers such as “all” and “some”, and age differences exist in the interpretation of generic noun phrases. Gelman and Raman (2003) examined the influence of linguistic forms and pragmatic contexts in the interpretation of generic nouns in five tests. Their findings showed that 2-year-old children use linguistic forms, whereas 3-year-olds use both linguistic forms and pragmatic contexts to understand the distinction between generic and nongeneric noun phrases. Cimpian and Markman (2008) studied the preschool children's utilization of linguistic features in comprehending generic nouns. 4-year-olds were able to make use of morphosyntactic and contextual cues, but the 3-year-olds were only sensitive to morphosyntactic cues.

4- DISCUSSION

The data analysis of the two experiments was performed using the SPSS software (version 19). In the morphological experiment which involved three linguistic contexts, we considered the type of noun phrases children produced to code their answers into two categories of generic and nongeneric. Singular or plural NPs [*Pærænde/ Pærændeha æz muf mitærsæd /mitærsænd*] were coded as generic and received a score of “1”, whereas NPs that contained a demonstrative pronoun were coded as nongeneric and received a score of “2”. An intergroup data analysis of the three linguistic contexts of this experiment showed that there was no significant difference in the pattern of the performance of the two groups ($t=0.47$, $sig=0.64$ and $t=0.0$, $sig=0.33$ and $t=0.0$, $sig=1.00$ and $t=1.00$, $sig=0.33$).

In the first part of the syntactic experiment, children’s answers were evaluated according to the tense and aspect of the sentences. If the child answered the question with [*fægæt jek ozv*] “just one member”, his/her answer was considered as “nongeneric” and scored “0”. If he/she answered the question with [*hæme*] “all”, the answer was considered as “generic” and received a score of “1”. The performance of the two groups in the first part of the syntactic experiment showed no significant difference ($t=0.6$, $sig=0.55$ and $t=0.00$, $sig=1.00$ and $t=0.50$, $sig=0.61$). In the second part of this experiment, the type of NPs that the children produced was analyzed. Based on the tense and aspect features of the sentences, answers with singular or plural NPs were coded as generic and scored “1”, while the answers with demonstrative pronouns were coded as nongeneric and received a score of “0”. The scores of the two groups in the second part of the syntactic experiment had no significant difference ($t=1.00$, $sig=0.33$ and $t=0.60$, $sig=0.55$ and $t=0.00$, $sig=1.00$).

5. CONCLUSION

This study provided strong evidence that the children, as young as 4, were able to interpret singular and plural NPs as referring to a kind or a generic concept, and can differentiate between sentences involving generic and nongeneric nouns. An intergroup data analysis in both experiments revealed that there was no significant difference in the pattern of the performance of the two groups. The findings also confirmed that our Persian-speaking

participants were able to use morphosyntactic and contextual cues of the language to recognize generic and nongeneric NPs.

Key words: Conceptual development, generic noun, morphosyntactic cues, linguistic contexts

References (in Persian)

1. Siegler, R. S., & Alibali, M. W. (1987). *Tafakor-e kodakaan: Ravanshenaasi-ye roshd-e shenaakhti* [*Children's thinking: Methodology of cognitive development*], S. K. Kharrazi (Trans.), 2nd ed. Tehran, Iran: Sazeman-e Entesharat-e Jahad-e Daneshgahi. (In Persian)
2. Khanlari, P. (1384). *Dastur-e zabaan-e Farsi* [*Persian grammar*], 20th ed.. Tehran, Iran: Tus. (In Persian)
3. Monshizade, M. (1376). The problem of indefinite articles “-i or yek” in modern Persian: A contrastive analysis of Persian and English [Moshkel-e ya-ye nakare va adad-e yek dar Farsi-ye emruz (Bahsi moghaabele-yi dar zabaan-e Farsi va Ingilisi)]. *Pazhuheshnaame-ye Oloom-e Ensaani*, 12, 114-118. (In Persian)

References (in English)

1. Bloom, A. (1981). *The linguistic shaping of thought: A study in the impact of language on thinking in China and the West*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Cimpian, A., & Markman, E. M. (2008). Preschool children's use of cues to generic meaning. *Cognition*, 107, 19-53.
3. Cimpian, A., Meltzer, T. J., & Markman, E. M. (2011). Preschooler's use of morphosyntactic cues to identify generic sentences: Indefinite singular noun phrases, tense and aspect. *Child Development*, 82(5), 1561-1578.
4. Clark, E. V. (2009). *First language acquisition* (2nd Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
5. Gelman, S. A. (2004). Learning words for kinds: Generic noun phrases in acquisition. In D. G. Hall & S. R. Waxman (Eds.), *Weaving a lexicon*, Cambridge MA: MIT Press, 455-484.
6. Gelman, S. A., & Davidson, N. S. (2013). Conceptual influence on category-based induction. *Cognitive Psychology*, 66, 327-353.

7. Gelman, S. A., & Raman, L. (2003). Preschool children use linguistic form class and pragmatic cues to interpret generics. *Child Development*, 74(1), 308- 325.
8. Gelman, S. A., Star, J. R., & Flukes, J. E. (2002). Children's use of generics in inductive inferences. *Journal of Cognition and Development*, 3(2), 179–199.
9. Graham, S. A., Nayer, S. L., & Gelman, S. A. (2011). Two-year-olds use the generic/nongeneric distinction to guide their inferences about novel kinds. *Child Development*, 82(2), 493-507.
10. Hollander, M. A., Gelman, S. A., & Star, J. (2002). Children's interpretation of generic noun phrases. *Developmental Psychology*, 38(6), 883-894.
11. O'Grady, W. (2005). *How children learn Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
12. Pappas, A., & Gelman, S. A. (1998). Generic noun phrases in mother-child conversations. *Child Language*, 25, 19-33.
13. Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
14. Prasada, S. (2000). Acquiring generic knowledge. *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 66-72.
15. Tardif, T. Z., Gelman, S. A., Xiaolan, F., & Zhu, L. (2012). Acquisition of generic noun phrases in Chinese: Learning about lions without an '-s'. *Child Language*, 39, 130-161.

A Comparative Study on Bilingual and Monolingual Iranian EFL students' Knowledge of English (fourth graders) in Fars and Khuzestan provinces: A Cognitive Approach

Ali Fayyazi^{1*}, Rahman Sahragard², Belgheis Roshan³, Bahman Zandi⁴

1- Assistant professor of Islamic Azad University of Fars Science & Research Branch

2- Associate professor of Shiraz University

3- Associate professor of Payam Noor University

4- Associate professor of Payam Noor University

Received 21 June 2014 Accepted 28 November 2014

1- INTRODUCTION

Recent surveys show that there are approximately six thousand languages being used in 193 countries all over the world i.e. the number of languages are thirty times more than the number of nations. Given these figures, it is therefore not surprising that about two-thirds of the world's population grow up in bilingual or even multilingual settings.

Consequently, in the history of linguistics, the nature of bilingualism, bilinguals and the acquisition of two languages have been studied and the issues have been highly debated for a long time. The roots of the studies in this field can be traced to activities in multiple disciplines; the most significant disciplines involved being linguistics, psychology, anthropology and sociology.

2-THEORETICAL FRAMEWORK

Over time, bilingualism has attracted the interest of many scholars for its influence on cognitive growth. A careful look at the literature on the relationship between bilingualism and cognition presents the curious reader with the fact that the literature prior to the 1960s mostly demonstrated that bilingualism was a negative phenomenon and thus had negative consequences on cognitive abilities. However, research conducted after the 1960s, particularly over the past thirty years, was contrary to the findings of previous research and they have mainly indicated the cognitive advantages of bilingualism.

* Corresponding Author: Email: shadi2141@Yahoo.com

During the past decades a growing body of studies have also been conducted in the area of multilingualism and third language (L3) acquisition with the aim of exploring the effect of bilingualism on third language acquisition, most recent studies tend to indicate that both, first and second languages have positive effects on the acquisition of a new or an additional language and to particularly confirm that bilingual learners enjoy some advantages over monolinguals in the process of acquiring a new language. The findings from some studies generally confirm that bilinguals' prior language experience, cognitive flexibility, enhanced learning strategies and metalinguistic awareness facilitate L3 acquisition and that level of bilingualism is closely related to level of proficiency in the new language. The present research primarily aims to compare the knowledge of English vocabulary and grammar in a sample of monolingual and bilingual high school students (fourth graders) in Fars and Khuzestan provinces in Iran.

3- METHODOLOGY

To achieve the objectives of the study, all public high school¹ students (fourth graders) of Fars and Khuzestan provinces in Iran in the 2012-2013 academic year that amounted to 67031 students were identified as the target population of this study. The selected sample comprised of 243 monolingual and 205 bilingual students.

In this study, the data was collected using a 40-item test developed for measuring the respondents' knowledge of English grammar and vocabulary. The English test was directly pilot-tested with a goal of studying its reliability. The test-retest method was used for obtaining evidence for the reliability of this test. The correlation coefficient was calculated and the reliability was found to be 0.86.

The data so obtained, was finally analyzed statistically. With the aim of testing the hypotheses and drawing conclusions, descriptive and inferential statistics were employed using central tendency measures (mean and standard deviation) and independent t-tests.

4- DISCUSSION

In brief, the first and second hypotheses of the present investigation were concerned with the bilingual students' better performances on English

1- by public high schools we mean the state schools -financed and organized by the government- rather than private or non-profit schools.

grammar and vocabulary when compared to monolingual counterparts. However, the results indicated that monolingual students were superior in English grammar and vocabulary as compared to their bilingual peers in terms of test scores. Thus, the two hypotheses were rejected.

Hence, the results of the present investigation are in line with early studies such as Saer (1924); Grabo (1931); Barke & Williams (1938) and Carrow (1957) which showed a difference in favor of monolinguals and found that bilinguals were linguistically deficient in comparison to their monolingual counterparts.

Nevertheless, the findings related to the research questions in this study are contrary to the outcomes of studies such as Cenoz and Valencia (1994), Thomas (1988), Sanz (2000), Brohy (2001), Cenoz (2003), Keshavarz and Astaneh (2004) and Kassaian and Esmae'li (2011). This body of research is notably among those exploring the positive effects of bilingualism on third language acquisition and confirming the idea that bilingual learners present advantages when learning an additional language in comparison to monolingual learners.

In fact, there are multiple variables that may be the true causes for any positive, negative or even neutral results in bilingualism studies. These influential factors can be associated with the process of third or additional language acquisitions. To mention a few, thus, one might propose factors such as contextual setting where these languages are learned in and socio-cultural status of the languages, typological distance, the learner's level of proficiency, language experience, recency and L2 status. These factors should be taken into account for the analysis of the process of third or additional language acquisition and the interpretation of results as well.

5- CONCLUSION

As previously mentioned, contrary to our expectations and in spite of an increasing number of recent studies and researches supporting the positive effects of bilingualism, the findings of this study reveal that the bilingual participants scored lower than monolingual students on the English test.

It is interesting to note that the outcomes of such studies can be helpful and open a number of avenues to investigate various aspects of bilingualism, L3 development and to explore what role the linguistic knowledge from previously acquired languages plays in the process of third or additional language acquisition.

Additionally, the results of such studies may be utilized as a theoretical component of the project leading to adjustment in educational policy and

program development and thus creating educational equality by particularly emphasizing on dual language or bilingual programs throughout the country.

Based on these findings, it is suggested that further research be conducted and/or replicated in these bilingual communities to explore the hidden factors associated with lower or weaker performance of bilinguals in learning the English language.

Key words: Bilingualism, bilingual, monolingual, Cognitive development, 3rd language learning

References (in Persian)

1. Beraheni, M. (1371). *payamadhaye shenakhti-ye dozabanagi [The cognitive consequences of bilingualism]*. Paper presented at Conference on Dimensions of Bilingualism. Tehran.
2. Dinarvand, J. (1373). *barasi va moqayese-ye pishrafte danesh amoozane dozabane va adi-ye shoosh [A comparative study of bilingual and normal students in Shoosh]*. M. A. Thesis. Tarbiyat Modarres Universty.
3. Nilipoor, R. (1358). *tavanaei-haye dozabane shodane koodakan va bozorgsalan [The children's and adults' ability to become bilingual]*. Ahwaz: Chamran University Press.
4. Nilipoor, R. (1371). *mahiyat va mafahim-e dozabanagi [The nature of bilingualism and its meanings]*. Paper presented at Conference on Dimensions of Bilingualism. Tehran.

References (in English)

1. Anastasi, A., & Cordova, F. (1953). Some effects of bilingualism upon the intelligence test performance of Puerto Rican children in New York City. *Journal of Educational Psychology* 44, 1–19.
2. Andreou, G., & Karapetsas, A. (2004). Verbal abilities in low and highly proficient bilinguals. *Journal of Psychological Research*, 33, (5). 357-364.
3. Bain, B., & Yu, A. (1980). Cognitive consequences of raising children bilingually: On parent, one language. *Canadian Journal of Psychology*, 34, 304-313.
4. Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters.
5. Balkan, L. (1970). Les effets du bilinguisme francais-anglais sur les aptitudes intellectuelles. Bruxelles: Aimav.

6. Barke, E. M., & Williams, D. E. P. (1938). A further study of the comparative intelligence of children in certain bilingual and monoglot schools in South Wales. *British Journal of Educational Psychology*, 8, 63-77.
7. Bild, E., & Swain, M. (1989). Minority language students in a French immersion programme: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 10, (3), 255-274.
8. Brohy, C. (2001). Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 38-49.
9. Buyson, D. (2010). *Bilingual clinical psychologist's experiences of conceptualizing emotional distress: An interpretative phenomenological analysis*. Doctoral dissertation, University of Hertfordshire.
10. Carrow, S. M. A. (1957). Linguistic functioning of bilingual and monolingual children. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 22, 371-380
11. Cenoz, J., & Genesee, F. (Ed.). (1998). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
12. Cenoz, J. (2003). The successive effect of bilingualism on third language acquisition. A review. *International Journal of Bilingualism*, 7, 71-87.
13. Cenoz, J., Hufeisen, B., & Jessner, U. (2001) *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Bilingual Education and Bilingualism 31. Multilingual Matters Ltd.
14. Cenoz, J., & Valencia, J. F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics*, 15, 195-207.
15. Crystal, D., Bhatia, T., & Ritchie, W.C. eds. (2004). *The Handbook of Bilingualism* Boston: Blackwell Publishing.
16. Cummins, J. (1976). The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis. *Working Papers on Bilingualism*, 9, 1-44.
17. Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual educational programs: data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. In M. Paradis (Ed.). *The fourth locus forum* (29-40). Columbia, S.C.: Hornbeam Press.
18. Cummins, J. (1979a). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129

19. Cummins, J. (1979b). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, (2), 222-259
20. Cummins, J. (1984a). Bilingualism and Cognitive Functioning. In S. Shapson & V. D'Oyley (Eds.), *Bilingual and Multicultural Education: Canadian perspectives* (55-70). Clevedon: Multilingual Matters.
21. Cummins, J. (1984b). Language Proficiency, Bilingualism, and Academic Achievement. In P. A. Richard-Amato (Ed.), *Making it happen* (429-442). White Plains, NY: Longman.
22. Darcy, N. J. (1953). A review of the literature on the effects of bilingualism upon the measurement of intelligence. *The Journal of Genetic Psychology*, 82, 21-57.
23. De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (42-58). Clevedon: Multilingual Matters.
24. Ellis, E. (2006). Monolingualism: The unmarked case. *Estudios de Sociolingüística*, 7 (2), 173-196.
25. Gleason, J. (2005). *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon.
26. Grabo, R. P. (1931). *A study of comparative vocabularies of junior high school pupils from English and Italian speaking homes*. Washington, D.C.: U.S. Office of Education.
27. Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. London: Harvard University Press.
28. Guagnano, D. (2010). *Bilingualism and cognitive development: A study on the acquisition of number skills*. Doctoral dissertation, University of Toronto.
29. Hakuta, K. (2001). *A critical period for second language acquisition? Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
30. Hakuta, K., & Diaz, R. M. (1985). The relationship between bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Eds.), *Children's language* (319-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
31. Hakuta, K. (1986). *Mirror of Language*. New York: Basic Books.
32. Hakuta, K. & McLaughlin, B. (1996). Bilingualism and Second Language Learning: Seven Tensions That Define the Research. In D. Berliner & R. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (603-621). New York: Macmillan Publishing Co.

33. Hamers, J. F., & Blanc, H. A. (2000). *Bilinguality and bilingualism* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
34. Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23, (1), 70-98.
35. Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* , (21-41). Clevedon: Multilingual Matters.
36. Harris, C. W. (1948). An exploration of language skill patterns. *Journal of Educational Psychology*, 32, 351-364.
37. Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
38. Jaensch, C. (2007). Effects of L2 proficiency on the acquisition of new morpho-syntactic features in an L3. *Essex Graduate Student Papers in Language & Linguistics*, 9, 18-38.
39. Jorda, M.P.S. (2005). *Third language learners: Pragmatic function and awareness*. Second Language Acquisition 12, Multilingual Matters Ltd.
40. Kassaian, Z. & Esmae'li, S. (2011). The Effect of Bilinguality on L3 Breadth of Vocabulary Knowledge and Word Reading Skill. *Theory and Practice in Language Studies*, 1, (8), 966-974.
41. Keshavarz , M., & Astaneh, H.(2004). The impact of bilinguality on the learning of English vocabulary as a foreign language (L3). *Bilingual Education and Bilingualism*, 7 (4), 295-302.
42. Kurtcebe, S. (2011). The bilingual extended critical period hypothesis: L1 vs L2 transfer effects in English L3 acquisition by Turkish-Dutch bilinguals. *MA Thesis*. Utrecht Universiteit.
43. Lambert, W.E. (1981). Bilingualism and Language Acquisition. In J. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition* (9-27). New York: The New York Academy of Sciences.
44. Liedtke, W.W., & Nelson, L.D. (1968). Concept formation and bilingualism. *Alberta Journal of Educational Research*, 14, 225-232.
45. Moniri, S. F. (2006). *Bilingual memory: A lifespan approach*. Doctoral dissertation, Stockholm University.
46. Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76, 1-23.
47. Pfister, J. M. (2009). *A contrast of bilingual and monolingual children in regards to semantic and syntactic language acquisition*. Undergraduate Honors Thesis Collection. Butler University.

48. Printer, R., & Keller, R. (1922). Intelligence tests for foreign children. *Journal of Educational Psychology*, 13, 1–23.
49. Ricciardelli, L. (1992). Bilingualism and cognitive development in relation to Threshold theory. *Journal of Psycholinguistic Research*, 21, 301-316.
50. Ringbom, H. (2001). Lexical Transfer in L3 Production. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (59-68). Clevedon: Multilingual Matters.
51. Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.
52. Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. (2nd Ed.). Oxford: Blackwell.
53. Saer, D. J. (1924). The effects of bilingualism on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14, 25-38.
54. Sanz C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, 21, 23– 44.
55. Swain, M., Lapkin, S., Rowen, N., & Hart, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, Culture and Curriculum*, 3(1), 65–81.
56. Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9, (3), 235-246.
57. Thompson, A. S. (2008). Prominent Factors in the Acquisition of Portuguese: Language Aptitude versus Previous Language Experience. In *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium*, ed. Joyce Bruhn de Garavito & Elena Valenzuela, (134-145). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
58. Torrance, E.P., Wu, J.J., Gowan, J.C., & Alliotti, N. (1970). Creating functioning of monolingual and bilingual children in Singapore. *Journal of Educational Psychology*, 61, 72-75.

A Linguistic Study of Mohammadi Dialect of Jabālbārez in Kerman

Mohammad Motallebi^{1*}, Sara Kordestani²

1- Assistant Professor of Ancient Culture and languages, Shahid Bahonar University, Kerman, Iran

2- Ph.D. Student of Ancient Culture and languages, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Received 22 April 2014

Accepted 28 November 2014

1- INTRODUCTION

Southern Jabālbārez, located in Anbarābād of Kerman, has various dialects. One of them is “Mohammadi” dialect, belonging to the Mohammadi tribe. There are morphological and syntactic differences between Mohammadi and Rūdbāri which is the main dialect of southern cities of Kerman. This makes the mutual intelligibility difficult for their speakers. This article is concerned with the linguistic study of this dialect.

2- THEORETICAL FRAMEWORK

According to Skjærvø (1988), Gershevitch distinguishes 3 subdivisions of Baškardi and related dialects: 1. Dialects outside the Baškard; 2. North Baškardi; 3. South Baškardi. He puts Rūdbāri in the first group. Skjærvø (1989), in his study of southeastern dialects, refers briefly to the main characteristics of Baškardi dialects.

3- METHODOLOGY

This research is mainly a field study. The data has been collected by interviewing speakers of various genders, age groups and educational backgrounds.

4- DISCUSSION

Phonology: Middle Iranian \bar{e} and \bar{o} has changed to the diphthongs ie and ue : $zier$ “under”, M. P. $az\bar{e}r$; $bued$ “smell”, M.P. $b\bar{o}y$; Middle Persian x^w has remained before a , but it is changed to x in other cases: $x^w\hat{a}h$ “sister”, M.P.: $x^w\hat{a}h$; $xie\check{s}$ “relative”, M.P.: $x^w\bar{e}\check{s}$. The initial w of Middle Persian changes to

* Corresponding Author: Email: motallebi51@yahoo.com

g^w or g while in Persian it changes to “b-” or “g-”: g^wak “frog”, M.P.: wak; gozerg “big”, M.P.: wuzurg.

Morphology and Syntax: Nouns, adjectives and pronouns are not inflected. Verb is the only grammatical category that is inflected/ conjugated.

Noun: The only plural suffix is *-on*: šu-w-on “husbands”.

Adjective: The comparative adjective is made by adding the affix *-te*: gieš-te “more”. The superlative adjective is expressed by syntactic structure: bexter ey hema “better than all (best of all)”.

Pronoun: The personal enclitics and pronouns are: me(n), to/ tue, ue/vue, mâ, tomâ, uenon; and -m, -t, -e/ -r, -mon, -ton, -enon/ -eron.

Preposition: The prepositions ey “from, to”, x^(w)ey / hey “with, by” and vâ “to” are not seen in Persian: ey mone go “he/she said to me”, xeyšet bogum “I say to you”, vâšet begom “I say to you”.

Verb

Stem: The verb is made by two kinds of stems: present and past. The affixes *-âd* and *-is* are used to make denominative stem: kot-âd- “to beat”, xow-is- “to sleep”. The causative stem is made by adding the affix *-on*: gel-on- “to cause (the camel) to kneel”.

Infinitive, past and present participle: Infinitives are formed by adding *-en*; past and present participles are made by adding the affix *-a* to the past stem: pedoft-en “to swell”, dorošt-a “milled, ground”, šahlid-a “beaten”.

Progression, negation and emphasis: The progression affix is *-a*. The Persian prefix “mi-” is not used in this dialect: a-y-âr-om “I bring”. The negation affix is *na-* and the prefix *ma-* is used for negative imperative forms: ni-y-aginom “I don’t see”, ma-ka “Don’t do it!”.

Endings: Endings are as follows: -m, -e, -ue/ -ie/ -t, -in, -ie, -en.

Conjugation: Conjugation of present verbs does not differ from Persian. In past forms, the conjugation of transitive and intransitive verbs is different; the inflection of transitive past verbs is the remainder of ergative structure in Middle Iranian languages. Personal endings are not used; personal enclitics (*agent* in Middle Iranian) are used instead: xočârt-om/ xočârt-et/ xočârt-e: I wrung/ You (sing.) wrung/ He (she) wrung.

Enclitics may precede the past stem and attach to one of the words before the verb: men-om xočârt “I wrung (it)”, ni-y-om xočârt “I didn’t wring (it)”.

Word Formation: In word formation, the most important difference between this dialect from Persian is the existence of special derivational affixes: the prefix *bâ-* is used in two words: bâ-zan “woman”, bâ-mard “man”. The suffix *-akâ* makes adverbs of manner, names of games and

gerunds: nešt-ekâ “in a seated position”, pat-pet-ekâ “hide-and-peek”, eštel-dez-ekâ “camel stealing/robbing”. The suffix –â makes names for games: kotal-â “a type of play with pebble (called *yek-qol do-qol* in Persian)”. The suffix –uek/ ue/ u is used to make adjectives and diminutive nouns: xand-uek “jolly, cheerful”, kem-ue “a small sieve”. The suffix – kârang makes onomatopoeic nouns: γižkârang “the sound of rapid movement of a car”.

Vocabulary: Some words of Old and Middle Persian which are not used in standard Persian or which are used in Persian with great phonological changes have remained in Mohammadi, such as:

pos: M.P. pus “boy, son”; zem: O.P. zam “the earth”; homin “season of collecting dates from palms”: M.P. hāmīn “summer”; jemat “twin”: M.P. jam from Avestan yima- “Jam(shid)”; kaftan: M.P. kaftan “to fall”; yevâr: M.P. ēvâr “afternoon”.

5- CONCLUSION

The most important characteristics of this dialect, especially in comparison with Persian, are as follow:

- Mohammadi dialect possesses the phonemes x^w , g^w , *ie* and *ue* which does not appear in Persian.
- The plural morpheme –*hâ* and the progressive affix *mi-* are not used in this dialect.
- The inflection of past transitive verbs is the remainder of ergative forms in Middle Persian.
- Some of derivational affixes used in Mohammadi are not seen in Persian.
- Some Old and Middle Iranian words which are forgotten in Persian, has been remained in this dialect.

Key words: Mohammadi dialect, Anbarābād, Rūdbāri dialect, dialects of Kerman, linguistic study

References (in Persian)

1. Kordestani, S. (2010). *The linguistic study of Mohammadi (Mohmedi) Dialect of southern Jabālbārez*. M.A. thesis of Ancient culture and languages, Kerman: Shahid Bahonar University.
2. Motallebi, M. (2006). *The study of Rūdbāri dialect of Kerman*. PhD. thesis of Ancient culture and languages, Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.

3. Motallebi, M., & Sheibani Fard, F. (2014). A Historical phonology of Rūdbāri dialect. *Zaban-o-Adab*, 16 (34), 311-329.

References (in English)

1. Kent, R. G. (1953). *Old Persian*. New Haven Connecticut.
2. Skjærvø, P.O. (1988). Baškardi. In *encyclopedia Iranica*, 3. Costa Mesa, California: Mazda publishers, 846- 850.
3. Skjærvø, P.O. (1989). Languages of Southeast Iran. In R. Schmitt (ed.), *Compendium Linguarum Iranicarum*, Wiesbaden: L. Riechert Verlag, 363-369.

An Optimality–Theoretic Account of Changing /a/ to [a:] or [o] in Ferdos Persian Accent

Bashir Jam1*, Marziyeh Teymouri2

1-Assistant professor of linguistics, Shahrekord University

2-M.A. in linguistics

Received 25 January 2014

Accepted 24 Juen 2014

1- INTRODUCTION

Ferdos also written as Ferdous, and Ferdows; named Toon or Tūn until 1929 is a city located in the northwest of South Khorasan Province in Iran. It is about 345 kilometres south of Mashhad and 195 kilometres northwest of Birjand. An accent of Persian called “Ferdos Persian” is spoken in this city.

This paper provides an account of Changing /a/ to [a:] or [o] in Ferdos Persian accent within Optimality Theory (Prince and Smolensky, 1993/2004). It aims at coming up with inclusive rankings of constraints to explain occurrences and non-occurrences of these vowel changes in various phonological environments in Ferdos Persian accent. This work starts by introducing Optimality Theory (OT) and some of its basic concepts. Then it investigates the phonological processes of fronting, raising and rounding in this framework.

2- THEORETICAL FRAMEWORK

OT is one of the most significant developments in generative grammar. The first detailed exposition of the theory appeared in Prince and Smolensky (1993), entitled ‘Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar.’ Its goal was to explain the phonology of languages only by using a set of universal constraints. No phonological rule is being applied to its analyses, because they generally appear as language-specific phenomena. In contrast, constraints in OT are not merely solutions to language-specific problems; they are in fact claims about Universal Grammar (UG), seeking to explain phonological phenomena universally. Furthermore, there is no interaction between rules and a constraint, i.e., OT is not a mixed theory.

* Corresponding Author: Email: : b_jam47@yahoo.com

The principles of SPE¹ namely rules and serial derivations between underlying representation (UR) and phonetic representation (PR) have been abandoned by OT; however, UR and PR which are renamed as input and output respectively, are being assumed in the classical sense.

3- METHODOLOGY

This paper is a descriptive and analytical research. The data in this paper were initially collected through audio recordings collected by one of the researchers who is a native speaker of Ferdos Persian accent. Her linguistic intuition assisted this research as well. The audio recordings included several hours of conversations by ten male and female native speakers. In order to identify the phonological processes, the data were carefully analyzed in separate groups which were formed according to various phonological environments. Then, these environments were analyzed to determine the constraints involved in these vowel changes.

4- DISCUSSION

Careful analysis of Ferdos Persian accent showed that the back vowel /ɑ/ changes to the front vowel [a:] in the first syllable of bisyllabic and the second syllable of trisyllabic words. However, this does not occur in the last syllable. It was also found that different processes occur before nasals; /ɑ/ changes to [o] before /m/. But before /n/, it changes to [a:] in the penult of words having two or more syllables, and to [o] in monosyllabic words as well as the last syllable of words having two or more syllables. Moreover, /n/ is deleted in monosyllabic words and the last syllable of words having two or more syllables. All the constraints which were involved in occurrences and non-occurrences of these vowel changes were introduced and their ranks were justified.

5- CONCLUSION

The significance of this research is that it discusses both occurrences and non-occurrences of these vowel changes. It is equally important to determine why a phonological process does not take place in a certain context. Moreover, this paper contributes to introducing Ferdos Persian accent through its phonological processes and since the same or somehow

1- The Sound Pattern of English

similar phonological processes may take place in some other languages, dialects and accents, the findings of this research can be used by other researchers interested in phonology or dialectology.

Future research suggestions may include: (1) analyzing the phonological processes discussed in this paper within other phonological frameworks such as Autosegmental approach; (2) investigating other phonological processes that take place in Ferdos Persian accent.

Key words: Fronting, raising, rounding, Ferdos accent, optimality theory.

References (in Persian)

1. Bijankhan, M. (2005). *Vaajshenaasi: Nazariyye-ye behinegi* [Phonology: Optimality Theory]. Tehran, Iran: Samt Press. (In Persian)
2. Jam, B. (2009). *Nazariyye-ye behinegi va kaarbord-e aan dar tabyin-e faraayandhaa-ye vaaji-ye zabaan faarsi* [Optimality Theory and its application in explaining phonological processes of Persian]. Unpublished doctoral dissertation, Tarbiyat Modarres University, Tehran, Iran. (In Persian)
3. Jam, B., & Zalaghi, A. (2014). *Barrasi-ye tabdil-e vaake-ye /u/ be [i] dar gouyesh-e lori-ye silaakhoori dar chaarchoub-e nazariyye-ye behinegi* [An Optimality –Theoretic Account of changing /u/ to [i] in Silakhoori Lori Dialect]. *Pajooreshhaa-ye zabani*, 2, 21-40. (In Persian)
4. Kambuzia, A. K. Z. (2006). *Vaajshenaasi: Rowykardhaa-ye ghaa'deh bonyad* [Phonology: Rule- Based Approaches]. Tehran, Iran: Samt Press. (In Persian)

References (in English)

1. Beckman, J. (1998). *Positional faithfulness*. Doctoral dissertation, university of Massachusetts, Amherst.
2. Chomsky, N., & Halle, M. (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper & Row.
3. Colston, C. & Wiese, R. (1996). Zero morphology and constraint interaction: subtraction and epenthesis in German dialect .In: Geert Booij & Jaap van Marie (eds.) *Yearbook of Morphology1995*. Dordrecht: Kluwer, 143-159.
4. Halle, M., Vaux, B., and Wolfe, A. (2000). On feature spreading and the representation of place of articulation. *Linguistic Inquiry*, 31, 387-444.

5. Hayes, B. (1989). Compensatory Lengthening in moraic phonology. *Linguistic Inquiry*: 20, 253-306.
6. Hyman, L. (1985). *A theory of phonological weight*. Dordrecht: Foris.
7. Kager, R. (1999). *Optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Kavitskaya, D. (2002). *Compensatory Lengthening. Phonetics, Phonology, Diachrony*. New York and London: Routledge.
9. McCarthy, J. (2002). *A thematic guide to optimality theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
10. McCarthy, J. & Prince, A. (1986). Prosodic Morphology 1986. Report no. Rucc-TR-32. New Brunswick, NJ: Rutgers University Center for Cognitive Science.
11. McCarthy, J., & Prince, A. (1995). Faithfulness and reduplicative identity In J. Beckman; L. Walsh Dickey & S. Urbanczyk, (eds.). *University of Massachusetts occasional papers in linguistics*18: *Optimality theory* (249–384). Amherst: GLSA.
12. Padgett, J. (2003). Contrast and Post-Velar Fronting in Russian. *Natural Language and Linguistic Theory*, 21, 39- 87.
13. Prince, A., & Smolensky, P. (1991). Connectionism and harmony theory in linguistics. Report no. Cu-CS- 533-91: Department of computer science. University of Colorado. Boulder.
14. Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2004). *Optimality theory: Constraint interaction is generative grammar*. Malden, MA, & Oxford: Blackwell.
15. Topintzy, N. (2006). *A (not so) paradoxical instance of compensatory lengthening: Samothraki Greek and theoretical implications*. *Journal of Greek Linguistics* 7: 71–119.
16. Walker, R. (2004). Vowel Feature Licensing at a Distance: Evidence from Northern Spanish Language Varieties. In B. Schmeiser, V. Chand, A. Kelleher & A. Rodriguez (eds.). *WCCFL 23 Proceedings*. 787-800. Somerville, MA: Cascadilla Press.

Studying and Analyzing Sentences Describing Pain in Persian According to Halliday's Model

**Amir Mohammadian^{1*}, Azam Estaji², Shahla Sharifi³, Mohammadreza
Pahlavan-nejad⁴**

1-Assistant professor of English Language and Linguistics, Chabahar Maritime University

2-Associate professor of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad

3-Associate professor of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad

4-Associate professor of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad

Received 29 September 2014 Accepted 28 November 2014

1- INTRODUCTION

Pain is not only dependent on the activation of nociceptors, but also psychological, mental and even cultural factors may be involved in its emergence or the way it is expressed. For instance, in a cultural comparison between Irish and Italian people, it was reported that Italians are more extravert than Irish people when describing their pains. It seems that using language especially verbal communication is among the most effective ways to describe pain. Hence, analyzing patients' account of pain to physicians can provide better insight into the matter.

2- THEORETICAL FRAMEWORK

According to Halliday (1998), when a sufferer is going to describe pain, s/he can choose from various linguistic forms. Halliday introduces these different patterns as a process using a verb, a phenomenon using a noun phrase or a quality using an adjective phrase to express the main information about the pain.

Describing pain through a process means that the sufferer uses a verb as the most pain revealing part of the sentence like: *My knee hurts/ aches.*

Processes are divided into material, mental, relational, verbal, behavioral and existential ones.

The next pattern introduced is using a noun phrase as the most informative part of the sentence about the pain. For example: *I've got a headache.*

* Corresponding Author: Email: amir.mohamadian@cmu.ac.ir

The third way to describe the pain is using an adjective phrase to convey the information of pain by like: *My throat feels sore*.

3- METHODOLOGY

In this paper, the utterances of 80 Persian patients were tape recorded while describing pain to a physician at a health clinic in Mashhad and the descriptions were then transcribed and analyzed. 56 of the patients were male and 24 were female and so, 70% of the participants include men and 30% women. Leaving out the unrelated sentences including greetings, farewells and compliments, 460 sentences were extracted out of the recorded material which were directly involved in pain description. These sentences were analyzed based on the model presented by Halliday (1998).

4- - DISCUSSION

Analyzing the data shows that the patterns proposed by Halliday (1998) namely pain description via processes, noun phrases and adjective phrases can be applied in Persian. In addition, a fourth pattern is observed in the data in which an adverb phrase is used to bear the most informative part about the pain like:

/čemam	tar	mibine/
My eyes	unclearly	Sees

in which the Persian adverb "tar" meaning "unclearly" describes the kind of suffering. Although the frequency of this pattern is very low in the data, it seems this can be introduced as another way to describe pain in Persian.

5- CONCLUSION

According to the data analyzed in this research, pain in Persian can be described through a material, mental or behavioral process, a noun phrase, an adjective phrase or an adverb phrase. A new question which arises here is whether pain description is a function of such variables as gender or synchronous or asynchronous suffering and describing the pain. Since the ultimate goal of this paper and other related studies is to find a practical way to help physicians understand and recognize their patients' pain more accurately, it is suggested linguists find more reliable and dependable methods based on linguistic aspects of utterances made by patients while

talking about their pains so that they can be applied in medical diagnosis in medicine.

Key words: pain; pain description; process; noun phrase; adjective phrase.

References (in Persian)

1. Ebrahimi-nejad, G., Ebrahimi-nejad Ali, Kohan Simin & Bahrapour Abas (2004). Estefaade az porseshnaame-ye dard-e MacGile dar arzyaabi-ye bimaaraan ghabl va ba'd az jarrahi-ye maghz va a'saab (zaaye'aate gheyr-e zarbe-ye maghzi) dar bimaarestaane Shahid Bahonar Kerman [The Evaluation of Pain in Neurosurgical Patients before and after Operation in Kerman Shahid Bahonar Hospital according to the McGill Pain Questionnaire]. *Journal of Kerman University of Medical Sciences*. 11 (2), 119-125 (in Persian)
2. Estaji, A. (2010). Barresi-ye tafaavothaaye jensiyyati dar towsif va bayaan-e dard [A study of gender differences in expressing pain]. In M. Pahlavan-nejad (ed), *Articles of the 1st national conference on teaching Persian language and linguistics*, Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad (in Persian)
3. Pahlavan-nejad, M. (2004). *Towsif va tahlil-e sakhteman-e band dar zabaane Farsi bar paye-ye Nazariye-ye Naghshgeraa-ye Nezaam-mand-e Halliday [Describing and analyzing the construction of clause in Persian language based on Halliday's systematic functional theor]*. Ph.D. thesis in Linguistics, Ferdowsi University Mashhad (in Persian)

References (in English)

4. Broderick, J. E., Stone A. A., Calvanese P., Schwartz J. E. & Turk D. C. (2006). Recalled Pain Ratings: A Complex and Poorly Defined Task. *The Journal of Pain*, 7 (2), 142-149.
5. Damasio, A. R. (1999). *The Feeling of What Happens*. New York: Harcourt Brace and Company.
6. Freud, S. (1926). Inhibitions, symptoms and anxiety. In *On psychopathology: Inhibitions, Symptoms and Anxiety and Other Works, 1979, Volume 10, 237-333*. Harmondsworth: Penguin Freud Library.
7. Halliday, M. A. K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar, 2nd ed*. New York: Edward Arnold.
8. Halliday, M.A.K. (1998). On the grammar of pain, *Functions of Language*, 5 (1), 1-32, Amsterdam: John Benjamins B.V.

9. Halliday, M.A.K., & Matthiessen Christian M. I. M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: ARNOLD a member of the Hodder Headline Group.
10. Lascaratou, C. (2007). *The Language of Pain (Expression or description?)*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
11. Melzack, R., & Warren S. T. (1971). On the language of pain. *Anaesthesiology*. 34, 50-59.
12. Strong, J., Mathews T., Sussex R., New F., Hoey S. & Mitchell G. (2009). Language and gender differences when describing a past pain event. *PAIN*. 145, 86–95.
13. Sussex, R. (2007). *Notes for a lecture on the vocabulary of pain in intercultural communication*. School of Languages & Comparative Cultural Studies. Queensland: The University of Queensland.
14. Thompson, G. (2004). *Introducing Functional Grammar*. London: ARNOLD a member of the Hodder Headline Group.

Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Biannual

**Volume 6, No. 1, Serial Number 10
Spring & Summer, 2014**

- | | |
|---|---|
| Developmental process of the use of grammatical cohesive devices in the Persian-speaking children | Iran Mehrabi Sari
Mohammad Dabir-Moghaddam |
| Syllable Contact Law in Persian Simple Words | Aliyeh K. Z. Kambuziya
Ferdows Aghagolzadeh
Sakineh Navidi |
| Usage of the morphosyntactic and contextual cues in child conceptual development | Shahla Raghidust
Elahe Taheri Ghaleno |
| A Comparative Study on Bilingual and Monolingual Iranian EFL students' Knowledge of English (fourth graders) in Fars and Khuzestan provinces: A Cognitive Approach | Ali Fayyazi
Rahman Sahragard
Belgheis Roshan
Bahman Zandi |
| A Linguistic Study of Mohammadi Dialect of Jabālbārez in Kerman | Mohammad Motallebi
Sara Kordestani |
| An Optimality–Theoretic Account of Changing /ɑ/ to [a:] or [o] in Ferdos Persian Accent | Bashir Jam
Marziyeh Teymouri |
| Studying and Analyzing Sentences Describing Pain in Persian According to Halliday's Model | Amir Mohammadian,
Azam Estaji
Shahla Sharifi
Mohammadreza Pahlavan-nejad |



Volume 6, No.1, Serial Number 10
Spring & Summer, 2014

Concessionaire:

Ferdowsi University of Mashhad

Managing Director:

Dr. Seyed Hossein Fatemi

Editor-in-Chief:

Dr. Mahdi Meshkat-o Dini

Editorial Board:

- Associate Professor Abbas Ali Ahangar;
University of Sistan and Baluchestan
- Associate Professor Mohammad Amuzadeh Mahdirajy;
University of Isfahan
- Associate Professor Mostafa Assi;
Institute of Humanities and Cultural Studies
- Associate Professor Ali Khazaei Farid;
Ferdowsi University of Mashhad
- Professor Mahdi Meshkat-o Dini;
Ferdowsi University of Mashhad
 - Associate Professor Jalal Rahimiyan;
Shiraz University
 - Professor Afzal Vosughi;
Ferdowsi University of Mashhad
- Professor Reza Zomorrodian;
Ferdowsi University of Mashhad

Executive Manager:

Dr. Shahla Sharifi

Associate Editors:

Dr. S. M. Hosseini-Maasoum

Dr. M. Elyasi

Proofreader:

J. Mizban

Abstract Translation:

A. Kamyabi Gol

Administrator:

M. Dehghan

Typesetter:

V. Khantan

Printing & Binding:

Ferdowsi University Press

Circulation: 50

Price: 2000 Rials (Iran)

Subscription: 25 USD (outside Iran)

Address:

Faculty of Letters & Humanities,
Ferdowsi University of Mashhad,
Azadi Sq. Mashhad-Iran

Postal code:

9177948883

Tel: (+98 - 51) 38806723

E-mail: lj@um.ac.ir

Homepage: <http://lj.um.ac.ir/index>.

Scientific advisers of this issue:

Azam Estaji, PhD; Moharam Eslami, PhD; Mahmoud Elyasi, PhD; Ali Izanloo, PhD; Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum, PhD; Masoud Khoshaligheh, PhD; Shahla Sharifi, PhD; Leyla Erfanian Ghonsuli, PhD; Ali Alizadeh, PhD; Atiyeh Kamyabi Gol, PhD; Batool Alinezhad, PhD; Jalil Allah Faroughi Hendvalan, PhD; Mahdi Meshkat-o-Dini, PhD.

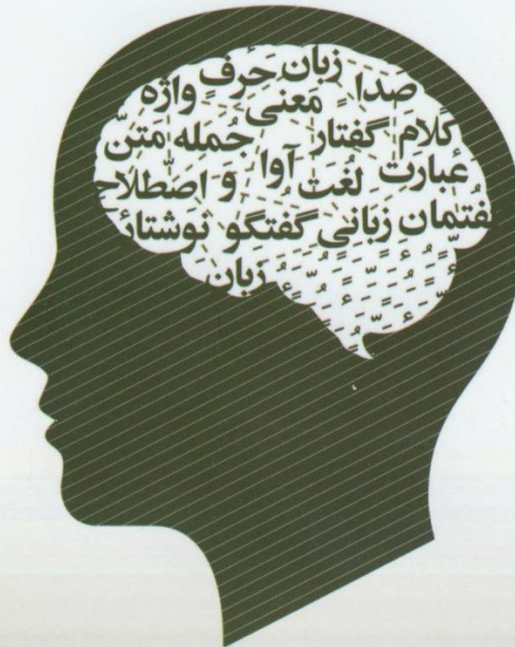


Journal of Linguistics & Khorasan Dialects

(Language & Literature)

Volume 6/ No. 1/ Serial Number 10/ Spring & Summer, 2014

164.1.10



Developmental process of the use of grammatical cohesive devices in the Persian-speaking children Iran Mehrabi Sari, Dr. Mohammad Dabir-Moghaddam	1- 6
Syllable Contact Law in Persian Simple Words Dr. Aliyeh K. Z. Kambuziya, Dr. Ferdows Aghagolzadeh, Sakineh Navidi	7- 10
Usage of the morphosyntactic and contextual cues in child conceptual development Dr. Shahla Raghbdust, Elahe Taheri Ghaleno	11- 15
A Comparative Study on Bilingual and Monolingual Iranian EFL students' Knowledge of English (fourth graders) in Fars and Khuzestan provinces: A Cognitive Approach Dr. Ali Fayyazi, Dr. Rahman Sahragard, Dr. Belgheis Roshan, Dr. Bahman Zandi	17- 24
A Linguistic Study of Mohammadi Dialect of Jabālbārez in Kerman Dr. Mohammad Motallebi, Sara Kordestani	25- 28
An Optimality-Theoretic Account of Changing / / to [a] or [o] in Ferdos Persian Accent Dr. Bashir Jam, Marziyeh Teymouri	29- 32
Studying and Analyzing Sentences Describing Pain in Persian According to Halliday's Model Dr. Amir Mohammadian, Dr. Azam Estaji, Dr. Shahla Sharifi, Dr. Mohammadreza Pahlavan-nejad	33- 36