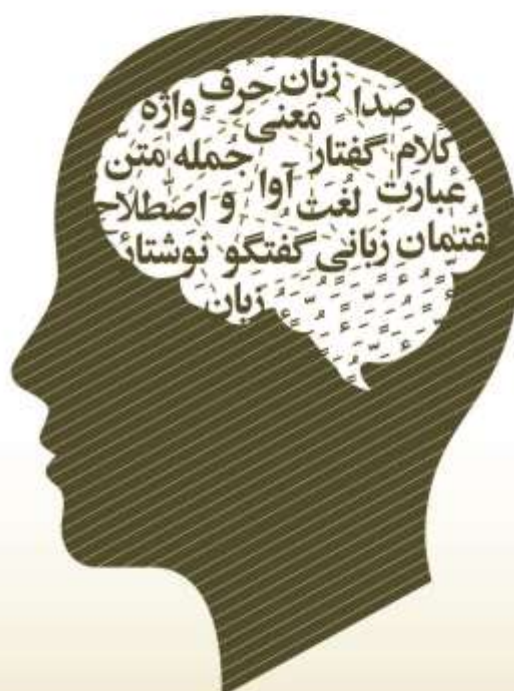




۱۶۴/۱/۱۹



- ۱-۲۱ نقش راهبردهای نحوی در بازنمایی اپیدولوژی مترجمان فارسی در متون ترجمه شده مکتوب سیاسی- اجتماعی با نگاه تحلیل گفتمان انتقادی
دکتر آبلین فیروزیان پوراصفهانی، دکتر فردوس آقا گل زاده، دکتر ارسلان گلشام، دکتر عالیله کردزعفرانی و کامبوزیا
- ۲۳-۴۶ بررسی ماضی بعید در دامنه آینده
اکرم خوشدونی فرامانی، دکتر علی درزی، دکتر راضیه مهدی برقدار، دکتر بقیس روشن
- ۴۷-۷۲ مقایسه سازوکارهای استعاری زبان علم فارسی در مقاله‌های علمی رشته‌های فیزیک، شیمی، زیانشناسی و علوم سیاسی در سه دهه اخیر
دکتر رضا مراد صحرانی، شهناز پگاهه
- ۷۳-۹۵ بررسی و تحلیل بازنمایی «ایران و ایرانی» در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان از منظر تحلیل گفتمان انتقادی
دکتر زهرا حامدی شیروان، فاطمه کاظمی مطلق
- ۹۷-۱۱۸ مطالعه متعارف فعلی در گویش زین‌آبادی
ایران عبیدی، دکتر مهرداد نغزگوی کهن
- ۱۱۹-۱۵۱ بررسی راهبردهای ارتباط کلامی در گفتمان استاد - دانشجو
دکتر حسن بشیرزاد
- ۱۵۳-۱۷۵ بومی‌سازی و اجرای مقدماتی آزمون نظارت بر درک متن نوشتاری بکر و اندرسون (۱۹۸۲): شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان
سارانا قوامی لاهیج، دکتر مریم دانای طوس، دکتر عبدالرضا تحریری، دکتر علی ربیع



سال دهم، شماره ۲
شماره پیاپی ۱۹، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

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

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
مدیر مسئول: دکتر سید حسین فاطمی
پشتیبانی: معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشکده ادبیات و علوم انسانی
سرمدیر: دکتر مهدی مشکوة الدینی

اعضای هیئت 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 مهدیرجی (استاد دانشگاه اصفهان)
دکتر جلال رحیمیان (استاد دانشگاه شیراز)	دکتر مهدی مشکوة الدینی (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 زهرا حامدی شیروان
ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی
کارشناس اجرایی مجله: مرضیه دهقان
حروفچین و صفحه‌آرا: الهه تجویدی
شمارگان: ۵۰ نسخه
نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، کد پستی ۹۱۷۹۴۸۸۳
تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۳۳
بها: داخل کشور: ۲۰۰۰ ریال (تک‌شماره)
نشانی اینترنتی: <http://jlkd.um.ac.ir/index.php/lj>
E-mail: lj@um.ac.ir

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 دهم، شماره ۲

شماره پیاپی ۱۹، پاییز و زمستان ۱۳۹۲

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 عباسعلی آهنگر (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه سیستان و بلوچستان)
۲. دکتر علی ایزانلو (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۳. دکتر اعظم استاجی (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۴. دکتر زهرا حامدی شیروان (دکتری زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۵. دکتر مسعود خوش سلیقه (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۶. دکتر مریم دانای‌طوس (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گیلان)
۷. دکتر والی رضایی (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان)
۸. دکتر محمد راسخ‌مهند (استاد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه بوعلی سینا همدان)
۹. دکتر شهلا شریفی (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۰. دکتر اسفندیار طاهری (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان)
۱۱. دکتر علی‌علیزاده (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۲. دکتر بتول علی‌نژاد (دانشیار گروه زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان)
۱۳. دکتر عطیه کامیابی گل (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۴. دکتر صدیقه‌سادات مقداری (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه پیام نور)

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 مسئول هستند.
۱۲- نویسندگان می‌توانند مقاله‌های حاوی نوآوری علمی - پژوهشی خود را به نشانی دفتر مجله یا پست الکترونیکی به نشانی lj@um.ac.ir ارسال کنند.
۱۳- پذیرش مقاله با شورای هیأت تحریریه مجله است.

فهرست مندرجات

- نقش راهبردهای نحوی در بازنمایی ایدئولوژی مترجمان فارسی درمتون ترجمه شده مکتوب سیاسی - ۱-۲۱
اجتماعی با نگاه تحلیل گفتمان انتقادی
دکتر آیلین فیروزیان پوراصفهانی، دکتر فردوس آقا گل زاده، دکتر ارسلان گلفام، دکتر عالیہ کردز عفرانلو کامبوزیا
- ۲۳-۴۶ بررسی ماضی بعید در دامنه آینده
اکرم خوشدونی فراهانی، دکتر علی درزی، دکتر راضیه مهدی بیرقدار، دکتر بلقیس روشن
- ۴۷-۷۲ مقایسه سازوکارهای استعاری زبان علم فارسی در مقاله‌های علمی رشته‌های فیزیک، شیمی، زبانشناسی و علوم سیاسی در سه دهه اخیر
دکتر رضا مراد صحرانی، شهناز یگانه
- ۷۳-۹۵ بررسی و تحلیل بازنمایی «ایران و ایرانی» در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان از منظر تحلیل گفتمان انتقادی
دکتر زهرا حامدی شیروان، فاطمه کاظمی مطلق
- ۹۷-۱۱۸ مطابقه متعارف فعلی در گویش زین آبادی
ایران عبدی، دکتر مهرداد نغزگوی کهن
- ۱۱۹-۱۵۱ ب بررسی راهبردهای ارتباط کلامی در گفتمان استاد - دانشجوی
دکتر حسن بشیرنژاد
- ۱۵۳-۱۷۵ بومی سازی و اجرای مقدماتی آزمون نظارت بر درک متن نوشتاری بیکر و اندرسون (۱۹۸۲): شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان
سارانا قوامی لاهیج، دکتر مریم دانای طوس، دکتر عبدالرضا تحریری، دکتر علی ربیع

نقش راهبردهای نحوی در بازنمایی ایدئولوژی مترجمان فارسی درمتون ترجمه‌شده مکتوب سیاسی- اجتماعی با نگاه تحلیل گفتمان انتقادی

دکتر آیلین فیروزیان پوراصفهان^۱ (استادیار زبان شناسی دانشگاه دامغان، دامغان، ایران، نویسنده مسئول)

دکتر فردوس آقاگل‌زاده^۲ (استاد زبان شناسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

دکتر ارسلان گل‌فام^۳ (دانشیار زبان شناسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

دکتر عالیہ کردزعفرانلو کامبوزیا^۴ (دانشیار زبان شناسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران)

چکیده

ارتباط میان زبان‌شناسی، ترجمه و ایدئولوژی در دهه‌های اخیر نظر بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است. محققان بر این باورند که هم زبان مبدأ و هم زبان مقصد دربرگیرنده ایدئولوژی پنهان می‌باشند و بنابراین به نحوی بر انتخاب‌های زبانی مترجمان تأثیر می‌گذارند. بنابراین، می‌توان اذعان داشت که مترجمان بالقوه با مجهز بودن به راهبردها، واژگان و ساختارهایی خاص به منظور انعکاس ایدئولوژی مد نظر خود و نیز مدیریت راهبردی بر اذهان مخاطبان خود، ممکن است آگاهانه یا ناآگاهانه تغییراتی را در صورت‌های زبانی اعمال کنند. در این راستا در پژوهش حاضر سعی شده است که با بهره گرفتن از دستاوردهای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی و الگوی نظری وندایک (۲۰۰۴) به کنکاش نقش راهبردها و ساختارهای نحوی، در چگونگی بازنمایی ایدئولوژی مترجمان فارسی پرداخته شود. بدین منظور این تحقیق در دو گام انجام شده است. در گام نخست، به بررسی گفتمان‌های انگلیسی سیاسی- اجتماعی مکتوب رسانه‌ای که در بازه زمانی سال-های ۲۰۱۵-۲۰۱۴ در ارتباط با ایران مطرح شده پرداخته و سپس جهت یافتن تغییرات نحوی ایدئولوژیک اعمال‌شده، در صدد مقایسه آنها با ترجمه فارسی مترجمان تلاش شده است. در گام نهایی، درصد راهبردهای نحوی ایدئولوژیک، محاسبه و نمونه‌های مستخرج

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۸/۲۳ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۴

1. a.firoozian@du.ac.ir

2. aghagolz@modares.ac.ir

پست الکترونیکی:

3. golfamar@modares.ac.ir

4. akord@modares.ac.ir

ترجمه‌های فارسی بر اساس مربع ایدئولوژیک وندایک مورد تحلیل قرار گرفته است. نتایج یافت‌شده به آشکارسازی نقش بسزای ساختارها و راهبردهای نحوی بکار بسته‌شده، به ویژه حذف و اضافه، در جهت بازنمایی ایدئولوژی مترجمان فارسی اشاره دارد.

کلید واژه‌ها: زبان‌شناسی و مطالعات ترجمه، تحلیل گفتمان انتقادی، ایدئولوژی، ساختارها و راهبردهای نحوی، متون سیاسی - اجتماعی

۱- مقدمه

مطالعه تاریخ ترجمه و به ویژه ترجمه متون سیاسی - اجتماعی گواه بر این مطلب می‌باشد که این فرآیند قرن‌ها به عنوان نقطه تداخل فرهنگ‌ها و تمدن‌های مختلف بوده و همواره به صورت پویا نقش بیدارسازی و روشن کردن اذهان ملت‌ها را بر عهده داشته است (شفنر و بسنت^۱، ۲۰۱۰). اغلب این باور وجود دارد که زبان حقیقت محض و بازتاب عینی واقعیت‌ها می‌باشد (کوک^۲، ۲۰۰۳)؛ و این در حالی است که این حقیقت را نیز نباید نادیده گرفت که زبان و بالاخص گفتمان‌های سیاسی - اجتماعی گاهی در جهت مخفی کردن واقعیت‌ها و جلوه دادن آنها به گونه‌ای دیگر بکار بسته می‌شود و بنابراین می‌توانند اذهان مخاطبان خود را تحت تأثیر قرار داده و آنها را به سمت پذیرش آنچه غیرواقعی است، سوق دهد (شفنر، ۲۰۰۷، ۲۰۰۹). مترجم نیز به عنوان کسی که وظیفه انتقال مطالب از زبان مبدأ به زبان مقصد را دارد، که هر یک خود، دارای شبکه‌ای از متغیرهای فرازبانی نظیر فرهنگ، تاریخ، سیاست، قدرت و به طور کلی ایدئولوژی‌های متفاوتی می‌باشند، گاهی از طریق دخل و تصرف و یا به بیان دیگر با تغییر دادن صورت‌های زبانی متن مبدأ احساسات، عقاید و افکار مخاطبان خود را تحت تأثیر ایدئولوژی خاص قرار می‌دهد (پنی‌کوک^۳، ۲۰۰۴؛ میسون^۴، ۲۰۱۰). در این راستا، می‌توان بیان داشت که در فرآیند ترجمه، مترجم مجهز به راهبردها، تکنیک‌ها و راهبردهای مختلفی می‌باشد که با بهره گرفتن از آنها چه آگاهانه و چه ناآگاهانه می‌تواند منظور و مقصود متن مبدأ را در متن مقصد به گونه‌ای که تمایل دارد، منعکس کند. در نتیجه، می‌توان اذعان کرد که هر

1. Schäffner & Bassnett

2. Cook

3. Penycook

4. Mason

گزینش زبانی مترجم که در متن نمود پیدا می‌کند، همراه با خود بار ایدئولوژیک خاصی را نیز حمل می‌کند.

با توجه به تأثیر بسزای نوع انتخاب صورت‌های زبانی مترجم متون سیاسی - اجتماعی بر اذهان مخاطبان و اینکه می‌توان نقش و اهمیت فزاینده آن را در چگونگی انتقال ایدئولوژی و به دنبال آن، مدیریت راهبردی بر اذهان مخاطبان نادیده گرفت و همچنین در نظر گرفتن این واقعیت که ارتباطات سیاسی ملت‌ها بر پایه ترجمه‌ها استوار است، پژوهش حاضر با هدف افزایش سطح دقت دانشجویان مترجمی و همچنین ارتقا سطح تفکر انتقادی اقشار مختلف جامعه در صدد آن است که با بهره گرفتن از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی^۱ و الگوی نظری وندایک^۲ (۲۰۰۴)، راهبردها و ساختارهای نحوی متون مکتوب سیاسی - اجتماعی را که مترجم فارسی جهت انعکاس ایدئولوژی مد نظر خود بکار بسته است، مورد کنکاش قرار داده و به تحلیل آنها بپردازد. آنچه که پژوهش حاضر را نسبت به پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه متمایز می‌کند، استفاده از متون سیاسی - اجتماعی مکتوب در دامنه و طیف گسترده جهت تحلیل است. به عبارت دیگر، این پژوهش از متون خبری، پایان‌نامه‌ها، مصاحبه‌ها، مجلات، قطع‌نامه‌ها، روزنامه‌ها و سایت‌ها در جمع‌آوری داده‌ها بهره جسته است.

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱ مطالعات انجام‌شده در زمینه تحلیل گفتمان انتقادی

رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی سیری تکوینی از تحلیل گفتمان در مطالعات زبان‌شناختی است که تحلیل گفتمان را به لحاظ نظری و روش‌شناختی از حد توصیف صرف داده‌های زبانی فراتر می‌برد و فرآیندهای ایدئولوژیک مؤثر بر شکل‌گیری گفتمان، مناسبات زبان با قدرت و روابط سلطه، پیش‌فرض‌های گفتمانی حامل بار ایدئولوژیک، نابرابری‌های گفتمانی و هویت‌های جمعی را در کانون توجه خود قرار می‌دهد و در واقع بر اساس این رویکرد عناصر زبانی و غیرزبانی را باید همراه با دانش زمینه‌ای فاعلان^۳، هدف و موضوع مورد مطالعه قرار داد (فرکلاف^۴، ۱۹۹۵ و ۲۰۰۱؛ وداک^۱، ۱۹۸۹؛ ون‌لیون^۲، ۱۹۹۳). وندایک در مقاله خود (۱۹۹۳) به

1. Critical Discourse Analysis

2. Van Dijk

3. Subjects

4. Fairclough

تفصیل به معرفی جنبه‌های مختلف رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی پرداخته است و بطور کلی، رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی را شاخه‌ای علمی میان‌رشته‌ای در زبان‌شناسی می‌داند که کارکرد زبان را در جامعه و سیاست بررسی کرده و به بررسی مشکلات اجتماعی می‌پردازد و بطور اخص، بر روی ارتباط میان گفتمان‌های مختلف و مسائل مطرح در اجتماع، سیاست و فرهنگ متمرکز می‌شود؛ به باور بلور^۳ و بلور (۲۰۰۷) تحلیل گفتمان انتقادی به تحلیل کنش‌های گفتمانی می‌پردازد که این کنش‌ها خود سازنده و انعکاس‌دهنده مسائل اجتماعی هستند و در این رویکرد به اهمیت نقش زبان در روابط اجتماعی و نیز نحوه خلق معنا در بافت تأکید می‌شود؛ به گونه‌ای که فرکلاف در جدیدترین اثر خود (۲۰۱۳) رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی را شاخه‌ای از تحلیل اجتماعی انتقادی^۴ می‌داند. به زعم ون‌دایک (۱۹۹۸، ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۲)، با بهره گرفتن از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی می‌توان به لایه‌های زیرین و آشکار کردن هر آنچه در نگاه اول از منظر مخاطب پنهان است، دست یافت. فاولر^۵ (۱۹۹۱) بر این باور است که با بهره‌گیری از این رویکرد، ساخت‌های زبانی چه در سطح واجی، نحوی، واژگانی، معنایی و کاربردشناختی و چه در سطح بافتی، می‌توانند با خود اهمیت، اعتبار و بار ایدئولوژیک به همراه داشته باشند. رساله دکتری آقاگل‌زاده (۱۳۸۱) در ایران از نخستین پژوهش‌های انجام گرفته در زمینه رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی است که در سال ۱۳۸۵ در قالب کتاب به چاپ رسیده و در آن به معرفی ابعاد این رویکرد، معرفی و مقایسه دیدگاه‌های صاحب‌نظران پرداخته است. لازم به ذکر است که معرفی رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی در ایران نیز مطالعات ترجمه را تا حد زیادی تحت تأثیر خود قرار داده و دریچه جدیدی را در دنیای ترجمه گشوده است.

۲-۲ مطالعات خارجی در زمینه ترجمه متون سیاسی - اجتماعی و تحلیل گفتمان انتقادی

شفنر (۲۰۰۷) بیان می‌کند که هر نوع گفتمان سیاسی خاص، با هدف و نقش ارتباطی ویژه - ای از جمله مجاب کردن، وادار کردن، تهدید کردن و یا وعده دادن مخاطبان صورت می‌گیرد. به باور این محقق (۲۰۰۹) ترجمه در شرایط فرهنگی - اجتماعی خاصی عمل می‌کند و بطور خلاصه می‌توان گفت فرایند ذهنی ترجمه یک عمل اجتماعی - سیاسی محسوب می‌شود. وی

1. Wodak
2. Van Leeuwen
3. Bloor
4. Critical Social Analysis
5. Fowler

همچنین بر این نکته تأکید می‌کند که این ساختار و شکل متون زبان مبدأ نمی‌باشد که ساختار و شکل زبان مقصد را تعیین می‌کند، بلکه این مترجم است که با در نظر گرفتن ساختار، هدف و شرایط فرهنگی و مخاطبان زبان مقصد، چگونگی ترجمه را مشخص می‌کند. این محقق، همچنین با همکاری بسنت (۲۰۱۰) در مقاله‌ای فرآیند ترجمه و تحلیل گفتمان‌های سیاسی در رسانه‌ها را مورد کنکاش قرار داده است؛ آنها به این مهم دست یافته‌اند که مترجمان جهت انعکاس مضامین اخبار خارجی، محدودیت‌های فرهنگی را نیز لحاظ کرده‌اند.

به باور پنی‌کوک (۲۰۰۴) رویکردهای انتقادی از قبیل تحلیل گفتمان انتقادی و زبان‌شناسی کاربردی انتقادی به سیاست‌های فرآیند ترجمه و روش‌هایی که از طریق آنها ترجمه و تفسیر، به طبقه اجتماعی، جنسیت، سیاست و به طور کلی تفاوت‌های ایدئولوژیک مربوط می‌شود، می‌پردازند. لی^۱ (۲۰۱۳) در رساله دکتری خود بر اساس رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی متون سیاسی زبان چینی و ترجمه آنها به زبان انگلیسی پرداخته است. در حقیقت، وی تغییرات راهبردی مترجم زبان مقصد را در مقایسه با نویسنده زبان مبدأ بررسی می‌کند و در نهایت در می‌یابد که عناصر فراگفتمانی ایدئولوژی و قدرت در چگونگی ترجمه این متون و هدایت اذهان مخاطبان تأثیرگذار بوده است. لند^۲ (۲۰۱۰) به بررسی فرآیند ذهنی ترجمه مصاحبه‌های سیاسی رادیویی بین خبرنگار بی بی سی (مصاحبه‌کننده) و یکی از مقامات سیاسی سوئیسی (مصاحبه‌شونده)، پرداخته است و نتیجه می‌گیرد که مصاحبه‌کننده و مصاحبه‌شونده در دو دنیای فکری متفاوت سیر می‌کنند و این مطلب با بررسی انتخاب واژه‌ها و ساخت‌های دستوری آنها مشهود است.

بر اساس رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی، کوآ و ناکامورا^۳ (۲۰۰۵) به تجزیه و تحلیل ترجمه مصاحبه‌های سیاسی تلاش ورزیده و به این دستاورد رسیده‌اند که تفاوت‌های ظاهر شده در ترجمه متون دلبخواهی نبوده‌اند، بلکه ناشی از نوع ایدئولوژی متفاوت روزنامه‌ها می‌باشد که در ساختار زبانی نمود پیدا کرده است.

1. Li

2. Lande

3. Kua & Nakamura

۲-۳ پژوهش‌های داخلی در زمینه ترجمه متون سیاسی با نگاه تحلیل گفتمان انتقادی

خسروی نیک و یارمحمدی (۱۳۷۹) با رویکردی انتقادی به تحلیل گفتمان به بررسی ایدئولوژی پرداخته و در صدد آن هستند تا سازه‌های زبانی خاصی که می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در تولید و بازتولید ایدئولوژی خاص در برخورد با مسائل سیاسی داشته باشند را نشان دهند. نکته مورد توجه این مقاله، ردیابی ایدئولوژی‌های سیاسی عمده ایران معاصر در روزنامه‌های کشور است و بدین وسیله، ایدئولوژی‌های سیاسی عمده در روزنامه‌های ایران، ردیابی شده است و در نهایت، آنها به این نتیجه دست یافته‌اند که سازه‌های زبانی می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در تولید و یا بازتولید ایدئولوژی‌های خاص در برخورد با مسائل سیاسی داشته باشند.

سلطانی (۱۳۸۳) به بررسی ۷۲ عنوان خبری از منظر تحلیل گفتمان انتقادی پرداخته و روابط قدرت را در مطبوعات بررسی کرده است. سلطانی به این نتیجه رسیده است که رسانه‌های خبری در گفتمان روزنامه‌ای از فرایندهای مختلفی برای برجسته‌سازی و به حاشیه‌رانی اطلاعات، به عنوان سازوکارهایی در جهت قدرت‌بخشی به خود و تضعیف دیگران استفاده می‌کنند.

عطاران (۱۳۸۶) در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی و الگوی وندایک (۱۹۹۸) به مطالعه ترجمه متون سیاسی وبگاه اصول‌گرای تابناک پرداخته است و به این نتیجه رسیده است که راهبرد حذف و دستکاری آیتم‌های واژگانی جزو پربسامدترین تغییرات ایدئولوژیک در بخش خبرهای خارجی این وبگاه است. وی در تحلیل خود به تغییرات ایجادشده مختلفی در عنوان‌های ترجمه‌شده نیز برخورد می‌کند که می‌توانند بیانگر تأثیر ایدئولوژی بر ترجمه باشند. عطایی (۱۳۸۶) از دیگر پژوهشگرانی است که به بررسی تأثیر ایدئولوژی بر ترجمه رمان‌ها در فضای سیاسی خاص پرداخته و در نهایت، به این نتیجه رسیده است که ایدئولوژی حاکم، سهم بسزایی در امر ترجمه رمان‌ها در فضای‌های سیاسی مختلف داشته است.

کشاوری و علی مددی (۲۰۱۱/۱۳۹۰) و همچنین شجاعی و لاحقی (۲۰۱۲/۱۳۹۱) نیز در مقالات خود، به تغییر ایدئولوژی در متون سیاسی ترجمه‌شده با بهره گرفتن از چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی پرداخته‌اند و به این مهم دست یافته‌اند که ایدئولوژی‌های سیاسی باعث

ایجاد محدودیت‌هایی در ترجمه و همچنین منجر به نوعی جهت‌گیری مترجم بر متن مورد ترجمه می‌شود.

خواجه و خان محمد (۲۰۰۹) در مقاله خود بر اساس چارچوب نظری وندایک (۱۹۹۹) به مقایسه تأثیرگذاری محدودیت‌های ایدئولوژیکی و اجتماعی - فرهنگی بر ترجمه فارسی کتاب سیاسی «کنترل رسانه‌ها»^۱ اثر چامسکی پرداخته که توسط دو مترجم متفاوت در قالب دو اثر مختلف بازتولید شده پرداخته‌اند. آنها به طور کلی چگونگی نمود و بازنمایی ساختارهای ایدئولوژیکی پنهان و زیرین در متون سیاسی زبان انگلیسی و زبان فارسی را مورد تحلیل قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش نشان داده است که از میان این دو مترجم، هر یک بسته به میزان موافقت و تأیید دیدگاه و ایدئولوژی نویسنده متن مبدأ، از راهبردهای تغییر ساختار و به ویژه گزینش واژگان متن مقصد فارسی، جهت انعکاس باور خود بهره گرفته‌اند.

مهدیان و همکاران (۲۰۱۳/۱۳۹۲) و اصلانی و سلمانی (۲۰۱۴/۱۳۹۴) از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی برای تحلیل متون با مضمون سیاسی بهره جستند و در نهایت این نتیجه حاصل شده که رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی زوایایی را برای تحلیل متون سیاسی پیش روی ما می‌گذارد تا بدین وسیله، علاوه بر مسائل درونی زبانی، به موارد برون زبانی از جمله قدرت، فرهنگ و تاریخ نیز توجه کنیم و اینکه که هیچ خبر سیاسی فاقد از بار ایدئولوژیک و تعصبی نمی‌تواند باشد. در مقاله‌ای دیگر، خان‌جان و همکاران (۲۰۱۳)، در چارچوب رویکرد شناختی - اجتماعی وندایک به بررسی مقابله‌ای ترجمه فارسی عنوان‌های خبری انگلیسی با در نظر گرفتن ایدئولوژی حاکم پرداخته‌اند و در نهایت تحلیل کیفی داده‌ها گویای این مطلب بوده است که قطب‌بندی کردن^۲ "ما" و "شما" برای مترجم و انعکاس آن، به طور کلی تحت تأثیر میزان پذیرش ایدئولوژی نویسنده مبدأ می‌باشد که منجر به حفظ، حذف یا تغییر عنوان‌ها می‌شود.

شایان ذکر است که پژوهشگرانی از قبیل فرحزاد (۱۳۸۲، ۱۳۸۳، ۱۳۸۷ و ۲۰۰۸)، یار محمدی (۱۳۸۳)، پیش‌قدم و همکاران (۱۳۹۰) نیز به طور کلی به بررسی فرآیند ترجمه با نگاه انتقادی پرداخته‌اند.

1. Control Media
2. Polarization

۳- چارچوب نظری تحقیق

چارچوب نظری پژوهش حاضر متشکل از دو سطح متغیرهای زبانی (سطح خرد)^۱ و متغیرهای فرازبانی (سطح کلان)^۲، بر پایه نظریه وندایک (۲۰۰۴) می‌باشد. به منظور بررسی سطح کلان در این تحقیق از مربع ایدئولوژیک^۳ وندایک بهره گرفته شده است. این مربع از چهار مؤلفه کلی بر پایه تأکید بر نکات مثبت "ما"^۴، تأکید بر نکات منفی "آنها"^۵، عدم تأکید بر نکات منفی "ما" و عدم تأکید بر نکات مثبت "آنها" تشکیل شده است. با در نظر گرفتن الگوی نظری وندایک (۲۰۰۴) در خصوص راهبردهای گفتمانی از میان شش محور کلی معنی، نحو، استدلال^۶، بلاغت^۷ و سبک^۸ و کنش‌گفتار^۹ می‌باشد، این پژوهش تمرکز خود را معطوف به محور نحو (تغییرات نحوی صورت گرفته توسط مترجم فارسی) کرده است. در این محور، هشت راهبرد و تغییر نحوی شامل حذف^{۱۰}، اضافه^{۱۱}، تغییر زمان^{۱۲}، ترتیب واژه^{۱۳}، مجهول-سازی^{۱۴}، مبتداسازی^{۱۵}، وجهیت^{۱۶} و اسم‌سازی^{۱۷} مورد بررسی قرار می‌گیرند که هر یک از آنها می‌توانند به منظور برجسته‌سازی اعمال خوب گروه خودی و اعمال بد گروه غیر خودی و همچنین کمرنگ‌سازی یا به حاشیه‌رانی اعمال بد گروه خودی و اعمال خوب گروه غیر خودی بکار بسته شوند.

-
1. Micro level
 2. Macro level
 3. Ideological Square
 4. Us
 5. Them
 6. argumentation
 7. rhetoric
 8. style
 9. Speech act
 10. Deletion
 11. Addition
 12. Time shift
 13. Word order
 14. Passivization
 15. Topicalization
 16. Modality
 17. Nominalization

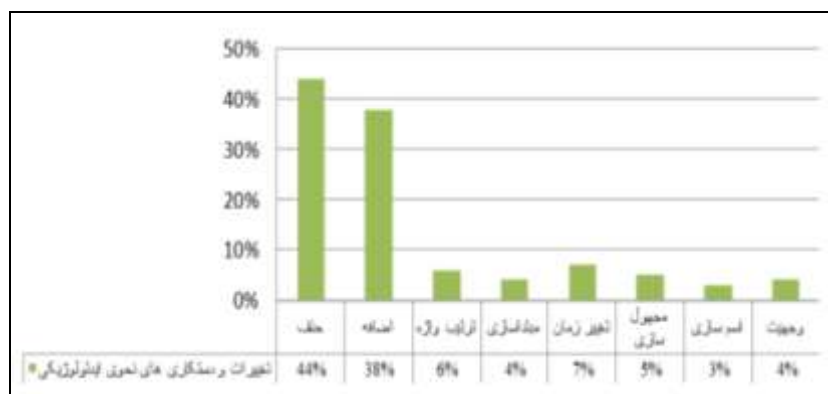
۴- روش گردآوری و تحلیل داده‌ها

از میان بیش از ۶۰۰ گفتمان و متن جمع‌آوری شده توسط محقق که موضوعاتشان محدود به مسائل مرتبط با ایران در سطح بین‌المللی، ملی و یا منطقه‌ای می‌باشد و از انواع متن‌های سیاسی - اجتماعی مکتوب انگلیسی که به زبان فارسی ترجمه شده، ۲۵۰ پاره‌گفتار به منظور تحلیل انتخاب شده است؛ زیرا از آنجایی که رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی ماهیت نظری دارد، نگارنده ترجیح داده است که با در نظر گرفتن موارد مشهودتر و ملموس‌تر از تغییرات نحوی، گزینش بهتری از میان داده‌ها داشته باشد. همچنین علاوه بر نگارنده، دو فرد متخصص که هم بر الگوی نظری وندایک و مسائل سیاسی اشراف داشته و هم بر زبان انگلیسی تسلط داشته‌اند، به منظور تأیید انتخاب داده‌ها همکاری نموده‌اند. این نمونه‌ها از متون مکتوب خبری، سایت‌ها، پایان‌نامه‌ها، روزنامه‌ها، مصاحبه‌ها، قطع‌نامه‌ها، مجلات و هر آنچه از این نوع می‌باشد، جمع‌آوری شده است.

این داده‌ها بر اساس دستاوردهای رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی و الگوی نظری وندایک (۲۰۰۴) جهت استخراج ساختارها و راهبردهای نحوی بکار گرفته شده توسط مترجمان فارسی برای القای ایدئولوژی‌شان مورد کنکاش قرار گرفته است. بدین منظور، کلیه راهبردهای معرفی شده در سطح نحو، به صورت منسجم و کامل‌تر در مقایسه با پژوهش‌های مشابه مورد تحلیل قرار گرفته است و با بهره گرفتن از آنها، چگونگی بازنمایی و نمود ایدئولوژی مترجم به چالش کشیده می‌شود. به بیان دیگر، در این پژوهش با بهره گرفتن از راهبردهای نحوی، به بررسی گفتمان‌های برگرفته شده زبان مبدأ انگلیسی با محتوای ذکر شده به شرط ترجمه شدن آن به زبان فارسی پرداخته شده است. سپس سعی بر مقایسه و مطابقت متون سیاسی - اجتماعی زبان مبدأ با زبان مقصد شده و از مربع ایدئولوژیک^۱ وندایک جهت تحلیل متون استفاده شده است و نگارنده توجه خود را معطوف بر این موضوع کرده که مترجمان از کدام راهبردها و راهبرد نحوی در جهت بازتولید همان متون در زبان مقصد فارسی بهره جسته‌اند. در نهایت بسامد راهبردهای نحوی بکار بسته شده، محاسبه و نتایج بدست آمده ارائه شده است.

۵- یافته‌ها و تحلیل‌ها

در این بخش از پژوهش حاضر با استناد به الگوی نظری وندایک (۲۰۰۴)، درصد هر یک از راهبردهای نحوی (حاوی بار ایدئولوژی) بکار بسته‌شده در متون ترجمه‌شده مکتوب سیاسی- اجتماعی توسط مترجمان فارسی که شامل ترتیب واژگان، مجهول‌سازی، مبتداسازی، اسم‌سازی، اضافه، حذف، تغییر زمان می‌باشند و به واقع برای جرح و تعدیل و یا ایجاد تغییر ساختارهای نحوی انگلیسی (زبان مبدأ) جهت القا و انعکاس ایدئولوژی مترجمان فارسی همراه با مثال‌ها و تحلیل‌های مربوطه ارائه می‌شود:



نمودار ۱. درصد راهبردهای نحوی بکار بسته‌شده توسط مترجمان فارسی

همانطور که در شکل فوق مشاهده می‌شود، از میان راهبردهای نحوی استفاده‌شده و به بیان دیگر، تغییرات نحوی اعمال‌شده از زبان مبدأ انگلیسی به زبان مقصد فارسی توسط مترجمان متون سیاسی- اجتماعی، راهبردهای حذف و اسم‌سازی به ترتیب بالاترین و پایین‌ترین درصد را به خود اختصاص داده‌اند. در ذیل جهت تبیین، تحلیل و بررسی راهبردهای نحوی ارائه‌شده، برای هر یک تنها به ذکر نمونه‌ای از پاره‌گفتار سیاسی- اجتماعی زبان مبدأ انگلیسی و ترجمه مترجمان فارسی بسنده شده و سپس با بهره گرفتن از مربع ایدئولوژیکی وندایک بر اساس چهار رکن اصلی (تأکید و برجسته کردن جنبه‌های خوب و مثبت خودی، تأکید و برجسته- سازی جنبه‌های بد و منفی غیرخودی، کمرنگ کردن اعمال بد و منفی خودی و کمرنگ کردن اعمال خوب و مثبت غیرخودی)، به تحلیل نمونه‌های مذکور پرداخته و نشان داده می‌شود که چگونه این تغییرات و دستکاری‌های نحوی در بازنمایی ایدئولوژی مترجم اثرگذار می‌باشد و

به عبارت دیگر، به چه نحوی این تغییرات ممکن است با پررنگ کردن و یا کم رنگ کردن مفاهیم، سبب بازنمایی بار ایدئولوژیکی متفاوتی شوند که توسط مترجم اعمال شده است.

راهبرد نحوی حذف

بررسی داده‌های بر گرفته از متون سیاسی - اجتماعی و بسامد حاصل از آن، نشان می‌دهد که راهبرد حذف با اختصاص دادن ۴۰٪ به خود، پرکاربردترین راهبرد نحوی است که مترجمین فارسی از آن استفاده کرده‌اند. با بکارگیری این راهبرد، مترجم واژه و یا عباراتی که به طور ضمنی و یا آشکارا اعمال مثبت گروه غیرخودی را توصیف نموده و یا کار بد گروه خودی را به تصویر کشیده‌اند را از متن حذف می‌نماید. مثال ذیل این مسأله را روشن می‌کند:

Dissent Magazine, 16 Apr 2015

S.T. Highlighting Iran's regional role, the report pointed to Islamic Republic's "intentions to dampen sectarianism, (1) build responsive partners, and deescalate tensions with (2) Saudi Arabia."

روزنامه کیهان، ۲۱ اردیبهشت ۱۳۹۴

T.T. در گزارش سازمان اطلاعات ملی آمریکا در توصیف نقش ایران در منطقه اشاره شده است که ایران تلاش کرده است تا فرقه گرایی و تنشهای منطقه ای را کاهش دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، در ترجمه فارسی عبارات (۱) responsive partners build و (۲) Saudi Arabia حذف شده‌اند. این طور به نظر می‌رسد که حذف عبارت (۱) توسط مترجم با هدف کمرنگ کردن کار خوب و مثبت گروه غیرخودی (آمریکا) در ارائه گزارشی منصفانه و تأکیدش بر تلاش چندجانبه ایران در مسیر ایجاد و گسترش روابط صورت گرفته است. از سوی دیگر، می‌توان اظهار داشت که حذف عبارت (۲) در جهت بزرگ‌نمایی و برجسته‌سازی نقش مؤثر ایران به عنوان گروه خودی صورت پذیرفته باشد. یعنی مترجم با اضافه کردن واژه "منطقه" و کم کردن کلمه "عربستان سعودی" تلاش نموده است تا به جای تأکید بر رویکرد صلح‌آمیز، تنش‌زدا و دوستانه ایران نسبت به عربستان سعودی، به تعمیم چنین رویکردی در کل منطقه اشاره نماید و از این طریق نقش مؤثر ایران را پررنگ - سازی کند.

راهبرد نحوی اضافه

بر اساس آمار بدست آمده در تحقیق حاضر، از میان راهبردهای نحوی، راهبرد اضافه با بسامد ۳۴ درصد، دومین راهبرد پر کاربرد نحوی محسوب می‌شود. با بکارگیری این راهبرد مترجم تلاش می‌کند تا با افزایش مقولات دستوری همانند صفت، قید و یا گروه اسمی به توصیف و تشریح دقیق‌تر کار بد گروه غیر خودی (آنها) پرداخته و یا کار خوب گروه خودی (ما) را پررنگ تر و برجسته نماید. در مثال زیر چگونگی پررنگ شدن کار بد گروه غیر خودی از طریق افزایش یک صفت و عبارت اسمی به متن به خوبی مشهود است:

Voice of America, 27 Sep 2015

S.T. She further said police brutality, widespread discrimination against African-American, a crackdown on religious minorities as well as Washington's unconditional support for Israel's crimes are among the numerous cases of human rights violations in the USA, which have drawn criticism from major international rights institutions.

خبرگزاری فارس، ۱۰ مهر ۱۳۹۴

T.T. وی تصریح کرد: "موارد متعدد نقض حقوق بشر در آمریکا از جمله رشد پدیده نژادپرستی، تبعیض گسترده علیه آمریکایی‌های آفریقایی تبار، افزایش گسترده اسلام‌ستیزی و مبارزه با اقلیت‌های مذهبی، تبعیض علیه مهاجرین، خشونت لجام گسیخته پلیس آمریکا علیه شهروندان آمریکایی، حمایت بی قید و شرط آمریکا از جنایت‌های رژیم صهیونیستی در منطقه، اعتراضات نهادهای مختلف بین‌المللی از جمله شورای حقوق بشر سازمان ملل متحد را بر انگیزته است.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، در ترجمه عبارات بالا مترجم با افزایش صفت "لجام گسیخته" بعد از واژه "خشونت" تلاش کرده است تا با توضیح بیشتر اسم مورد نظر، به برجسته‌سازی کار بد و منفی پلیس آمریکا (آنها) بپردازد. این بازنمایی با اضافه کردن عبارت "علیه شهروندان آمریکایی" پس از عبارت "خشونت لجام گسیخته پلیس آمریکا" قوت می‌گیرد. اینگونه به نظر می‌رسد که مترجم با افزایش این عبارت در صدد پررنگ کردن رفتار خشن گروه غیرخودی (آنها) داشته است. به عبارت دیگر، مترجم با القا پیش‌انگاشت آنها ذاتاً

بی رحمند و حتی به خودشان-- یعنی شهروندان آمریکایی-- رحم نمی‌کنند، احتمالاً سعی در عمق بخشیدن به کار بد و منفی گروه مقابل داشته است.

راهبرد نحوی تغییر زمان

تغییر زمان، راهبرد نحوی دیگری است که با بکارگیری آن مترجم می‌کوشد تا به نحوی زمان وقوع فعل را دستکاری نماید. این روش همواره با جایگزینی یک زمان به جای زمان دیگر نقطه شروع، طول زمان و نقطه پایانی اثرگذاری یک فعل را-- چه خوب و چه بد-- تحت تأثیر قرار می‌دهد. با در نظر گرفتن دو راهبرد اول که به طرز چشمگیری توسط مترجمین داده‌های پژوهش پیش رو مورد استفاده قرار گرفته‌اند، این روش با ۶ درصد در جایگاه سوم راهبردهای مؤثر در بازنمایی ایدئولوژی قرار می‌گیرد.

Herald Newspaper, 2 July 2015

S.T. On Friday, Iranian Foreign Ministry Spokeswoman Marziyeh Afkham slammed the State Department's claims as "repetitive" saying the report was drafted at a time when the US sees the highest number of human rights violations against people of color and widespread protests against such abuses, and while Washington's allies are busy committing heinous crimes against their own people.

یورونیوز، ۱۴ مرداد ۱۳۹۴

T.T. مرضیه افخم با تکراری خواندن ادعاهای مطرح‌شده، عنوان کرد این گزارش در حالی منتشر شده که رئیس‌جمهوری اسلامی ایران، که با مشارکت بیش از ۷۳ درصد مردم این کشور انتخاب شده است، در اجرای تعهدات انتخابی خود منشور حقوق شهروندی را برای حراست از حقوق مردم ایران در معرض نظر و گفتگوی ملی قرار داده و در مقابل آمریکا در سال تهیه این گزارش نه تنها شاهد بیشترین آمار اعتراض و موارد نقص حقوق رنگین‌پوستان در این کشور بوده است، بلکه متحدین منطقه واشینگتن وسیعترین جنایات خود علیه مردم را در همین سال ثبت کرده‌اند.

مترجم در مثال فوق با استفاده از تغییر زمان از حال استمراری (در حال ارتکاب به جنایتند)، به ماضی نقلی (جنایات خود را ثبت کرده‌اند)، سعی در پر رنگ کردن کار بد گروه غیرخودی یعنی متفقین واشنگتن را داشته است. به عبارت دیگر، استفاده از زمان ماضی نقلی

به جای حال استمراری می‌تواند تلویحاً به این معنا باشد که نقطه شروع اعمال جنایات‌آمیز آنها در گذشته بوده و تأثیر آن همواره ادامه دارد.

راهبرد نحوی ترتیب واژه

راهبرد مذکور روشی است که طی آن مترجم با جابه‌جایی واژگان در متن و گفتمان تلاش می‌کند تا با برجسته‌سازی و یا کمرنگ‌سازی برخی از واژگان و بار ایدئولوژیک آنها، ذهن مخاطبانش را تحت تأثیر قرار داده و مدیریت کند. در این بررسی، راهبرد ترتیب واژه و یا جابه‌جایی واژگانی سهمی ۵ در صدی را از آن خود کرده است. مثال ذیل مبین این مطلب است:

WWW.Spiegel online, 8 Oct 2013

S.T. Hezbollah leader Sayyid Hassan Nasrallah said recently that he is very well supplied and has no need (for weapons).

خبرگزاری جمهوری اسلامی (ایرنا)، ۱۶ مهر ۱۳۹۷

T.T. حسن نصرالله رهبر حزب الله نیز به تازگی گفت که این جنبش به بهترین صورت

تجهیز شده و هیچ نیازی ندارد.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، ترتیب واژگان مرتبط با نقش کنش‌گر (حسن نصرالله) و عنوانی که نشانگر موقعیت و مقام وی می‌باشد (رهبر حزب‌الله) در جمله تعبیر نموده است. دلیل این تعبیر و جابه‌جایی می‌تواند به این صورت تلقی شود که برای مترجم و در واقع چارچوب زبان و فرهنگ جامعه او، اهمیت نام کنش‌گر در مقایسه با موقعیت و مقام کنش‌گر دارای اهمیت بیشتری است.

راهبرد نحوی مجهول‌سازی

راهبرد مجهول‌سازی یکی دیگر از راهبردهای مترجمان می‌باشد که در تحقیق حاضر با بسامد ۴ درصدی مورد استفاده مترجمان فارسی قرار گرفته است. این راهبرد، روشی می‌باشد که طی آن مترجم با تبدیل جمله معلوم به مجهول معمولاً دو هدف را دنبال می‌کند. هدف اول پررنگ‌سازی نقش کنش‌پذیر (مفعول جمله معلوم) است که این کار با جابه‌جایی کنش‌پذیر به ابتدای جمله همراه است. از سوی دیگر، مترجم با جابه‌جایی کنش‌گر و یا فاعل از ابتدای

جمله به بخش‌های دیگر و یا حذف آن می‌کوشد تا با تبدیل جمله معلوم به مجهول به هر ترتیبی نقش کنش‌گر را کمرنگ نماید. مثال زیر این تغییرات را به خوبی نشان می‌دهند:

Dissent Magazine, 16 Apr 2015

S.T.Us Intel.scrap Iran, Hezbollah from terrorist threats list.

روزنامه کیهان، ۲۱ اردیبهشت ۱۳۹۴

T.T. براساس گزارش جامعه اطلاعاتی آمریکا نام ایران و حزب الله از فهرست تهدیدهای تروریستی حذف شده است.

همان‌طور که گفته شد، در مثال فوق مترجم با تغییر جایگاه کنش‌گر (فاعل) و استفاده از ساختار مجهول تلاش نموده است تا کارخوب و مثبت گروه مقابل یعنی آمریکا را کمرنگ جلوه دهد. به عبارت دیگر، تغییر ساختار معلوم به مجهول سبب شده است تا جامعه اطلاعاتی آمریکا به جای کنش‌گر کار مثبت حذف نام ایران و حزب الله از فهرست تهدیدهای تروریستی، تنها نقش منبع خبری را ایفا نماید.

راهبرد نحوی مبتداسازی

مبتداسازی راهبردی می‌باشد که طی آن مترجم با جابه‌جایی یک عبارت درون جمله‌ای به ابتدای جمله سعی می‌کند تا بر اتفاق مورد نظر تأکید کرده و آن را پررنگ‌تر نماید. چنین برجسته‌سازی ممکن است در جهت پررنگ‌سازی جنبه‌های خوب (مثبت) گروه خودی و یا جنبه‌های بد (منفی) گروه غیرخودی بکار گرفته شود. در تحقیق حاضر، این روش به میزان ۴ درصد توانسته است نظر مترجمان فارسی را به خود جلب کند. نمونه زیر گویای این مطلب است:

Salon Website, 2 March 2016

S.T. Iranian have staged a protest outside the Saudi the embassy in Tehran, denouncing the Kingdom's airstrikes on Yemen as well as the sexual abuse of two Iranian teenagers by Saudi officers at the Jeddah airport, Press TV reports.

پرس تی وی، ۴ فروردین ۱۳۹۵

T.T. به گزارش خبرگزاری مهر، در پی اوج گرفتن جنایات رژیم آل سعود در حمله نظامی به کشور یمن و کشتار مردم بی دفاع این کشور و در پی حادثه اخیر فرودگاه جدّه و هتک حرمت دو نوجوان عمره توسط مأموران آل سعود، عصر امروز جمعی از دانشجویان عضو

تشکلهای دانشجویی دانشگاه تهران در مقابل سفارت عربستان سعودی در خیابان پاسداران تهران تجمع و نسبت به جنایات این رژیم اعتراض کردند.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، در خبر فوق مترجم با جابه‌جایی عبارت "پی اوج گرفتن جنایات رژیم آل‌سعود..." به ابتدای جمله، نه تنها به تأکید و برجسته‌سازی کار بد رژیم آل سعود پرداخته است، بلکه با اضافه کردن عبارت "جنایات و کشتار مردم بی دفاع" سعی داشته است تا کار بد آنها را پررنگ‌تر جلوه دهد. این در حالی است که به‌کارگیری راهبرد مبتداسازی سبب جابه‌جایی عبارت معلول (تجمع دانشجویان...) و عبارت علت (پی اوج گرفتن جنایات رژیم آل سعود...) و در نتیجه برجسته‌سازی جنایات رژیم آل‌سعود (گروه غیرخودی)، کمرنگ‌سازی اثرگذاری عمل اعتراض گروه خودی و تبدیل آن به یک پیامد صرف شده است.

راهبرد نحوی وجهیت

راهبرد وجهیت روشی می‌باشد که طی آن مترجم با ایجاد تغییر در بکارگیری نوع خاصی از افعال وجهی همانند بایستن، توانستن و محتمل بودن و موارد مشابه و یا حتی حذف این نوع افعال از پیکره فعل می‌کوشد تا در معنا تصرف کند. به عبارت دیگر، هر گونه تغییر در این زمینه، سبب تغییر در معنا می‌شود. این تغییرات نیز به ترتیب در جهت برجسته‌سازی و یا کمرنگ‌سازی اعمال گروه‌های خودی و غیرخودی، استفاده می‌شوند.

Press TV, 16 Aug 2014

S.T: Two Iranian students plan to take the Norwegian government to court after Oslo blocked university access for many Iranian students under the pretext that they might be learning nuclear weapons-related technology, press TV reports.

خبرگزاری صدا و سیما، شهریور ۱۳۹۴

T.T. به دنبال اقدام دولت نروژ در ممانعت از تحصیل دانشجویان ایرانی در این کشور به بهانه دستیابی آنها به فناوری مرتبط با تسلیحات اتمی، دانشجویان ایرانی در نظر دارند دولت اسلو را به دادگاه بکشند.

در ترجمه فوق مترجم با استفاده از راهبرد وجهیت با حذف فعل وجهی "ممکن است" از عبارت

"they might be learning nuclear weapons-related technology" و

تبدیل آن به عبارت اسمی "به بهانه دستیابی آنها به فناوری مرتبط با تسلیحات اتمی" نه تنها با حذف اثری که فعل وجهی "ممکن است" در تلطیف ادعا و بهانه گروه غیرخودی دارد، سعی در نشان دادن و پررنگ کردن چهره‌ای نامنصف، بی‌منطق و مدعی از دولت نروژ داشته است، بلکه با جایگزینی واژه "دستیابی" به جای واژه "یادگیری" در این عبارت این عقیده را قوت بخشیده است و به بیان دیگر آنها را گروهی معرفی کرده است که در پی یک افترا و ادعا حق مسلم علم‌آموزی را از ما یا گروه خودی سلب کرده‌اند.

راهبرد نحوی اسم‌سازی

زمانی که مترجم از راهبرد اسم‌سازی بهره می‌گیرد، فعل جمله با تمام خصوصیات ملموسش به اسمی انتزاعی تبدیل می‌شود. به عبارت دیگر، مترجم با بهره‌گیری از راهبرد اسم‌سازی تلاش می‌کند تا تأثیری که در به تصویر کشیدن اعمال خوب گروه غیر خودی و اعمال بد گروه خودی، توسط به کارگیری یک فعل خاص انتقال می‌یابد را کمرنگ سازد. در پژوهش حاضر این راهبرد با سه درصد، کمترین میزان بسامد را به خود اختصاص داده است. مثال زیر نمونه‌ای از راهبرد اسم‌سازی است:

The Wall Street Journal, 13 Mar 2015

S.T. Iran security forces arrest AFP journalist –Agency

خبرگزاری مهر، اسفند ۱۳۹۴

T.T. بازداشت خبرنگار خبرگزاری فرانسه در ایران

همانطور که ملاحظه می‌شود، در مثال فوق مترجم با تغییر فعل "arrest" (بازداشت کردن) به اسم انتزاعی "بازداشت" از راهبرد اسم‌سازی در تغییر و ترجمه تیتیر خبری فوق بهره برده است. چنین تغییری به همراه حذف کنش گر (Iran security forces) سبب شده است تا مترجم بتواند توجه خواننده را از کنش گر (ایران) و کنش منفی "بازداشت کردن" که توسط گروه خودی صورت پذیرفته است، به کنش‌پذیر - خبرنگار فرانسه - و خبر بازداشت وی معطوف دارد. لازم به ذکر است که به کارگیری واژه "ایران" در یک عبارت قیدی "در ایران" (که به متن ترجمه شده اضافه شده است)، به جای کنش گر Iran security force در متن انگلیسی، در روند کمرنگ‌سازی کنش منفی گروه خودی تأثیرگذار بوده است.

بر اساس نمونه‌های مورد تحلیل قرار گرفته، مقایسه دقیق ساختارهای نحوی ۲۵۰ پاره‌گفتار سیاسی- اجتماعی زبان مبدأ انگلیسی و ترجمه مقصد فارسی با مد نظر قرار دادن راهبردهای نحوی و درصد تغییرات اعمال‌شده نحوی محاسبه و نتایج ذیل حاصل شد که در بخش بعدی بدان پرداخته می‌شود.

۶- نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از بررسی و تحلیل داده‌ها نشان می‌دهند که محور نحو و راهبردهای نحوی می‌توانند نقش بسزایی در بازنمایی و تجلی ایدئولوژی مترجمان فارسی متون مبدأ انگلیسی سیاسی- اجتماعی مستخرج از منابع متنوع و نه تنها منبعی خاص ایفا کنند. به عبارت دیگر، تأثیرگذاری محور نحو و تغییرات صورت گرفته بر ساختارهای نحوی و در واقع به کار بستن راهبردها، تکنیک‌ها و راهبردهای نحوی معرفی شده در مدل وندایک (۲۰۰۴)، به صورت قابل توجهی توانسته است منعکس‌کننده ایدئولوژی مترجمان فارسی در متون مختلف سیاسی- اجتماعی باشد. با این وجود، کنکاش در تحلیل‌ها به خوبی نشان دادند که راهبردهای کلان و یا راهبردهای پررنگ‌سازی و کمرنگ‌سازی کنش‌های مورد نظر در متون که وندایک (۲۰۰۴) در مربع ایدئولوژیک خود به وضوح به آنها پرداخته است، به نحو چشمگیری در هدایت تغییرات نحوی اعمال شده، مؤثر بوده است. از طرف دیگر، مقایسه بسامد راهبردهای نحوی و بررسی نتایج بدست آمده در زمینه پربسامدترین راهبرد یعنی حذف و اضافه، این نکته را مشهود می‌سازد که از میان تمامی راهبردهای نحوی، مترجمان فارسی مستقیم‌ترین و صریح‌ترین ابزار را برای انتقال ایدئولوژی خود برگزیده‌اند و تلاش کرده‌اند با اضافه و یا حذف کردن واژه و یا پاره‌گفتارها به گونه‌ای نامحسوس در معنا تصرف کرده و بار ایدئولوژیک متفاوتی را در مقایسه با متن مبدأ القا نمایند. همچنین نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر این مطلب است که زبان ابزاری مجهز برای انعکاس ایدئولوژی مترجم و بررسی تغییرات نحوی به عنوان یکی از محورهای اصلی تحلیل انتقادی گفتمان، روشی مناسب در بازنمایی ایدئولوژی‌های پنهان و نامرئی مترجمان می‌باشد. بنابراین این تحقیق می‌تواند گامی در راستای ترغیب پژوهشگران و مدرسین شاخه‌های مختلف علوم انسانی به ویژه رشته‌های مترجمی و علوم سیاسی، در ارتقاء دانش زبان‌شناختی انتقادی و داشتن نگاه منتقدانه در بررسی و مقابله متون ترجمه‌شده محسوب گردد. از آنجا که تحقیق حاضر از میان محورهای مختلف گفتمانی، تنها به بررسی

محور نحو مبادرت ورزیده است، کنکاش در زمینه سایر محورهای گفتمانی نظیر معنی، استدلال، بلاغت، سبک، کنش گفتار و راهبردهای مربوطه می‌تواند تصویری جامع‌تر از تغییراتی را ارائه کند که منعکس‌کننده تلاش مترجمین در به تصویر کشیدن باورها، اعتقادات و فرهنگ فردی و اجتماعی خود از طریق واژگان، ساختارها، آرایه‌ها و معانی ایدئولوژیک باشد.

کتابنامه

۱. آقاگل‌زاده، ف. (۱۳۸۱). مقایسه و نقد رویکردهای تحلیل کلام و تحلیل کلام انتقادی در تولید و درک متن (رساله دکتری)، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
۲. آقاگل‌زاده، ف. (۱۳۸۵). تحلیل گفتمان انتقادی. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. پیشقدم، ر.، هاشمی، م.، و حسامی، ش. (۱۳۹۰). تفکر انتقادی و ترجمه: بررسی ارتباط مهارت تفکر انتقادی و توانایی در ترجمه. فصلنامه مطالعات و ترجمه، ۴، ۳۳-۱۵.
۴. خسروی نیک، م. و یار محمدی، ل. (۱۳۷۹). ساختارهای گفتمانی و ایدئولوژیکی در گفتمان‌های خبری روزنامه‌های ایران. در ف. فرحزاد (گردآورنده)، مجموعه مقاله‌های پنجمین کنفرانس زبان-شناسی ایران (۴۵-۲۶). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۵. سلطانی، ع. (۱۳۸۳). قدرت، گفتمان و زبان: سازوکارهای جریان قدرت در مطبوعات (رساله دکتری)، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
۶. عطازان، ع. (۱۳۸۶). بررسی ترجمه متون خبری در وبگاه‌های ایرانی بر اساس دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی؛ مطالعه موردی وبگاه تابناک (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
۷. عطایی، ر. (۱۳۸۶). تحلیل گفتمان انتقادی واژگان دارای بار ایدئولوژیک در ترجمه رمان‌های قبل و بعد از انقلاب اسلامی ایران (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران.
۸. فرحزاد، ف. (۱۳۸۲). چارچوبی نظری برای نقد ترجمه. فصلنامه مطالعات ترجمه، ۱(۳)، ۳۸-۲۹.
۹. فرحزاد، ف. (۱۳۸۳). سیر تحول مطالعات ترجمه در پنجاه سال اخیر. در ف. فرحزاد (گردآورنده)، دو هم‌اندیشی ترجمه‌شناسی (۲۴-۹). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۰. فرحزاد، ف. (۱۳۸۷). نقد ترجمه از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی. فصلنامه مطالعات ترجمه، ۶، ۴۷-۳۹، (۲۴).

11. Aslani, M., & Salmani, B. (2015). Ideology and translation: A critical discourse analysis approach towards the representation of political news in translation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(3), 80- 88.

12. Bloor, M., & Bloor, T. (2007). *The practice of Critical Discourse Analysis*. London: Hodder Education.
13. Cook, G. (2003). *Applied Linguistics*. UK: Oxford University Press.
14. Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London: Longman.
15. Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 7 (2), 177-197.
16. Farahzad, F. (2008). Translation as an intertextual practice. *Perspectives: Studies in Translatology*, 16(3), 125- 131.
17. Fowler, R. *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. London: Routledge.
18. Keshavarz, M. H., & Alimadadi, L. (2011). Manipulation of ideology in translation of political texts: A critical discourse analysis perspective. *Journal of Language and Translation*, 2(1), 1-12.
19. Khajeh, Z., & Khanmohammad, H. (2012). Transmission of ideology through translation: A critical discourse analysis of Chomsky's "Media Control" and its Persian translations. *Applied Language Research*, 1, 24-42.
20. Khanjan, A., Amouzadeh, M., Eslami., & Tavangar, M. (2013). Ideological Aspects of Translating News: Headlines from English to Persian. *Translators' Journal*, 58 (1), 87-102.
21. Kua, S. H., & Nakamura, H. (2005). Translation or transformation? A case study of language and ideology in the Taiwanese press. *Discourse and Society*, 16(3), 393-417.
22. Lande, I. (2010). *The Role of Critical Discourse Analysis in the Translation of political Texts*(M.A. Dissertation), Aarhus University, Denmark.
23. Li, J. (2013). *Translating Chinese Political Discourse: A Functional Cognitive Approach to English Translations of Chinese Political Speeches* (PhD dissertation), University of Salford, Manchester.
24. Mahdiyan, M., Rahbar, M., & Hosseini Masoum, M. (2013). Applying critical discourse analysis in translation of political speeches and interviews. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(1), 35-47.
25. Mason, I. (2010). Discourse, Ideology and Translation. In M. Baker (Ed.), *Critical Readings in Translation Studies* (83-95). London and New York: Routledge.
26. Pennycook, A. (2004). Critical Applied Linguistics. In A. Davies, *The Handbook of Applied Linguistics* (784- 808). Oxford: Blackwell.
27. Schäffner, C. (2007). Politics and translation. In P. Kuhiwczak & K. Littau (Eds.), *A Companion to Translation Studies* (134-147). Toronto: Multilingual Matters LTD.
28. Schäffner, Ch. (2009). Political discourse and translation. In L. Wei & V. Cook (Eds.), *Contemporary Applied Linguistics* (142-164). London and New York: Continuum.
29. Schäffner, Ch., & Bassnett, S. (2010). *Political discourse media and translation*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
30. Shojaei, A. & Laheghi, F. (2012). A critical discourse analysis of political ideology and control factors in news translation. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (12), 2535-2540.

31. Van Dijk, T. A. (1993). *Discourse, Power and Access*. London: Routledge.
32. Van Dijk, T. A. (1998). Opinions and ideologies in the press. In A. Bell & P. Garrett (Eds.), *Approaches to Media Discourse* (21-63). Oxford: Blackwell.
33. Van Dijk, T. A. (2001). Critical Discourse Analysis, In D. Tannen, D. Schiffrin, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (583-588). Oxford: Blackwell.
34. Van Dijk, T. A. (2004). *Ideology and Discourse: A multidisciplinary introduction*. Barcelona: Pompeu Fabra University.
35. Van Dijk, T. A. (2006). *Discourse and Manipulation*. London: Sage.
36. Van Dijk, T. A. (2012). Ideology and Discourse. In M. Freedson, L. Tower Sargent, & M. Stears, *The Oxford Handbook of Political Ideologies*. (175-196). Oxford: Oxford University Press.
37. Van Leeuwen, T. (1993). Genre and Field in Critical Discourse Analysis: A Synopsis Analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 193-223.
38. Wodak, R. (1989). *Power and Ideology: Studies in Political Discourse*. Amsterdam: John Benjamins.

بررسی ماضی بعید در دامنه آینده

اکرم خوشدونی فراهانی^۱ (دانشجوی دکتری زبانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

دکتر علی درزی^۲ (استاد گروه زبانشناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران)

دکتر راضیه مهدی بیرقدار^۳ (استادیار گروه زبانشناسی و زبانهای خارجی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

دکتر بلقیس روشن^۴ (دانشیار گروه زبانشناسی و زبانهای خارجی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

چکیده

زبان‌شناسان خارجی تحت عنوان سنتی «تطابق زمان دستوری» به مطالعه ترتیب زمانی موقعیت‌ها در جملات نقل قول غیرمستقیم می‌پردازند. این ترتیب بیانگر رابطه زمانی است و تقدم، هم‌زمانی، یا تأخر موقعیت را نسبت به زمان جهت‌یابی نشان می‌دهد. مطالعه حاضر در زبان فارسی به بررسی تقدم زمان موقعیت جمله پیرو می‌پردازد آنگاه که موقعیت جمله پایه با زمان دستوری آینده بیان می‌شود. سؤال تحقیق این است که زمان دستوری ماضی بعید در جملات مرکب فارسی چگونه تبیین می‌شود. روش تحقیق توصیفی-تحلیلی است و داده‌ها جملاتی از زبان فارسی معیار هستند که با شم زبانی نویسندگان انتخاب و ارزیابی شده‌اند. با به کارگیری چارچوب نظری دکلرک (۱۹۹۱ الف)، و معنی‌شناسی و کاربردشناسی حاصل از قوانین محاوره گرایس (۱۹۷۵) فرضیه مناسبی برای پاسخ به سؤال تحقیق فراهم می‌شود. مطابق فرضیه تحقیق، به شرط دیرشی بودن، آغاز موقعیت جمله پایه با زمان دستوری آینده می‌تواند نسبت به بقیه آن، گذشته تعبیر شود. این زمان گذشته، زمان جهت‌یابی لازم برای ماضی بعید را فراهم می‌سازد. بنابراین، تقدم در دامنه آینده در حالت بی‌نشان با زمان‌های دستوری گذشته یا ماضی نقلی و در حالت نشاندار با زمان دستوری ماضی بعید بیان می‌شود.

کلیدواژه‌ها: زمان دستوری شبه مطلق، زمان دستوری نسبی، تقدم زمان دستوری، ماضی

نقلی، ماضی بعید

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۲۴

1. farahaniazin@yahoo.com

2. alidarzi@ut.ac.ir

پست الکترونیکی:

3. baraghdar@se.pnu.ac.ir

4. bl_rovshan@pnu.ac.ir

۱ - مقدمه

از آنجا که دربارهٔ زمان‌های دستوری و تطابق بین آنها در زبان فارسی مطالعه‌ای فراگیر صورت نگرفته است، در این بخش، تنها به نظرات و آراء زبان‌شناسان خارجی در زبان انگلیسی می‌پردازیم. در این خصوص، کامری^۱ (۱۹۸۶) این سؤال را مطرح می‌کند که چرا سخنگویان انگلیسی هنگامی که فعل جمله پایه گذشته است از زمان گذشته در جمله متمم نقل قول غیرمستقیم استفاده می‌کنند. پاسخ این سؤال به طور سنتی در قاعده تطابق زمان دستوری ریشه دارد که در نقل قول غیرمستقیم انگلیسی عمل می‌کند. دکلرک^۲ (۱۹۹۰ ب) معتقد است در ادبیات زبان‌شناسی سه فرضیه برای پاسخ به سؤالات این چنین مطرح شده است:

فرضیهٔ اول «فرضیه اشاری مطلق»^۳ است که به موجب آن جمله پیرو گذشته است چون به زمان گذشته اشاره می‌کند. سه زبان‌شناس این فرضیه را توسعه داده‌اند که عبارتند از: برخت^۴ (۱۹۷۴)، ریدل^۵ (۱۹۷۸)، هنی^۶ (۱۹۸۲). کامری (۱۹۸۶) این فرضیه را «فرضیه اشاری مطلق» می‌نامد چون در این فرضیه با گذشته به عنوان یک صورت زمان دستوری مطلق رفتار می‌شود، یعنی به عنوان یک صورت زمان دستوری که یک موقعیت^۷ را مستقیماً به لحظه گفتار مربوط می‌کند. هر موقعیت براساس تقسیم‌بندی چهارگانه لاینز^۸ (۱۹۷۷) می‌تواند رویداد، حالت، عمل، و یا فرایند باشد.

فرضیهٔ دوم «فرضیه زمان نسبی»^۹ است که به موجب آن علت استفاده از صورت زمان دستوری گذشته در جمله پیرو آن است که این صورت زمان دستوری موقعیت جمله پیرو را با موقعیت جمله پایه که آن نیز گذشته است هم‌زمان نشان می‌دهد. دکلرک (۱۹۹۰ ب) این فرضیه را که فرضیه‌ای نسبتاً فراگیر است «فرضیه زمان نسبی» می‌نامد.

-
1. Comrie
 2. R. Declerck
 3. absolute deixis hypothesis
 4. D. Brecht
 5. E. Riddle
 6. F. Heny
 7. situation
 8. J. Lyons
 9. relative tense hypothesis

فرضیه سوم «فرضیه تطابق زمان دستوری صوری»^۱ نام دارد که بنا بر آن نقل قول غیرمستقیم در انگلیسی تابع یک قاعده تطابق زمان دستوری صوری است که صورت های زمان دستوری در نقل قول مستقیم را آنگاه که فعل گزارشی به زمان گذشته است به طور خودکار یک زمان به عقب می برد. این فرضیه ریشه در دستور زبان سنتی دارد. هدف کامری (۱۹۸۶) این است که ثابت کند تنها فرضیه اخیر با حقایق انگلیسی سازگار است. هدف دکلرک (۱۹۹۰) نیز این است که نشان دهد تلاش کامری با شکست مواجه می شود. او بحث می کند که فرضیه تطابق زمان دستوری صوری همیشه پیش بینی های درستی ندارد، و اینکه زمان دستوری یک جمله متمم در نقل قول غیرمستقیم یا زمان دستوری نسبی است یا زمان دستوری مطلق.

ماضی بعید یکی از زمان های دستوری است که تقدم بر زمان جهت یابی گذشته را نشان می دهد. این مقاله، در چارچوب نظری دکلرک (۱۹۹۱ الف) به بررسی ماضی بعید در دامنه آینده یعنی وقتی فعل جمله پایه آینده است می پردازد و بر این نظر دکلرک صحنه می گذارد که فرضیه تطابق زمان دستوری صوری همیشه پیش بینی های درستی ندارد. این تحقیق اساساً به روابط زمانی صورت های زمان دستوری توجه دارد و می تواند به محتوای کتاب های دستور و آموزش زبان فارسی اضافه شود. همچنین می تواند توسط زبان شناسان در حوزه های مختلف از جمله رده شناسی، زبان شناسی نظری، مقابله ای، رایانه ای و علاقمندان به ترجمه ماشینی مورد استفاده قرار گیرد. داده های تحقیق که جملاتی از زبان فارسی معاصر گونه معیار هستند با روش تحقیق توصیفی - تحلیلی و بر اساس ششم زبانی نویسندگان انتخاب شده اند. پس از مقدمه، در بخش (۲) خلاصه ای از نظریه انتخابی خود، یعنی نظریه دکلرک (۱۹۹۱ الف) و همچنین دلایل برتری فرضیه وی بر فرضیه کامری را بیان می کنیم. آنگاه، در بخش (۳) بعد از تعریف دامنه پس حال (آینده)، به اختصار روابط زمان دستوری حاصل از گسترش این دامنه را در جملات غیرنقل قولی مطرح می نماییم که عبارتند از: تقدم دستوری^۲، هم زمانی دستوری^۳، و تأخر دستوری^۴. سپس در بخش (۴)، بر اساس نظریه حاکم بر این مطالعه، به تجزیه و تحلیل داده ها پرداخته، فرضیه مناسبی برای پاسخ به سؤال تحقیق ارائه می دهیم و نشان می دهیم که در

1. formal sequence of tense hypothesis
2. tense priority
3. tense simultaneity
4. tense posteriority

زبان فارسی نیز وقتی زمان دستوری جمله پایه آینده است، در جمله پیرو گاهی ماضی بعید به جای گذشته و ماضی نقلی به کار می‌رود. بخش آخر مقاله به خلاصه و نتیجه‌گیری اختصاص دارد.

۲- یک نظریه زمان دستوری

رد یا قبول یکی از سه فرضیه پاسخگو به سؤال کامری بدون توسل به یک نظریه منسجم زمان دستوری امکان‌پذیر نیست. در اینجا تنها به ذکر نکات ضروری نظریه دکلرک (۱۹۹۱ الف) می‌پردازیم. مطالعه آثار او (دکلرک، ۱۹۹۱ ب؛ دکلرک، ۱۹۹۵؛ دکلرک و الس دپراتی یر^۱، ۱۹۹۵؛ دکلرک و تاناکا^۲، ۱۹۹۶؛ دکلرک، ۱۹۹۷؛ دکلرک، ۱۹۹۹؛ دکلرک، ۲۰۰۰؛ دکلرک و رید^۳، ۲۰۰۰؛ دکلرک و رید، ۲۰۰۱؛ دکلرک، ۲۰۰۳؛ دکلرک، ۲۰۰۶) گستره‌ای از اطلاعات مربوط به نظریه زمان دستوری وی را در اختیار خواننده قرار می‌دهد. البته، به نظر می‌رسد معرفی مختصر زیر برای ارزیابی فرضیه‌های فوق کافی باشد.

مطابق با نظریه دکلرک یک موقعیت را نسبت به لحظه گفتار می‌سنجیم و از این رو آن را گذشته یا غیرگذشته می‌دانیم. یعنی یک موقعیت را در محیط زمانی گذشته^۴ یا حال^۵ تعیین می‌کنیم. محیط گذشته کلاً قبل از لحظه گفتار قرار می‌گیرد. برای گاه‌نمایی و تعیین یک موقعیت در این محیط، گوینده از صورت فعلی گذشته استفاده می‌کند. محیط حال به وسیله لحظه گفتار به سه منطقه تقسیم می‌شود: آن منطقه‌ای از محیط حال که بر لحظه گفتار تقدم دارد «منطقه پیش‌حال»^۶ است؛ آن منطقه‌ای که در مرکز لحظه گفتار قرار می‌گیرد «منطقه حال» است؛ و آن که بعد از لحظه گفتار می‌آید «منطقه پس‌حال»^۷ است. زمان‌های دستوری که برای تعیین موقعیت‌ها در این سه منطقه به کار می‌روند به ترتیب عبارتند از: ماضی نقلی، حال و آینده.

1. D. Ilse Depratore
2. K. Tanaka
3. S. Reed
4. past time-sphere
5. Present time-sphere
6. pre-present
7. post-present

برای ارجاع آسان به این سه منطقه زمانی در محیط حال و تنها منطقه محیط گذشته از اصطلاح «منطقه‌های مطلق»^۱ استفاده می‌شود. دکلرک این زمان‌ها را مطلق می‌نامد چون در ارتباط مستقیم با لحظه گفتار تعریف می‌شوند. بنابراین چهار زمان دستوری که موقعیتی را در یکی از این چهار منطقه تعیین می‌کنند «زمان دستوری مطلق»^۲ نامیده می‌شوند.

وقتی دو موقعیت در یک محیط زمانی قرار دارند، دو احتمال وجود دارد: یا هر دوی آنها به عنوان مربوط به زمان گفتار نشان داده می‌شوند، یعنی هر دو مطلق هستند، یا یک موقعیت به زمان گفتار مربوط می‌شود درحالی که موقعیت دوم به اولی مربوط می‌شود، یعنی اولی مطلق و دومی نسبی است. برای درک این امکانات ایده «دامنه زمانی»^۳ معرفی می‌شود. دامنه (زمانی) بازه زمانی است که یک یا چند موقعیت را دربرمی‌گیرد که به وسیله صورت‌های زمان دستوری خاصی به هم مربوط می‌شوند. موقعیتی که دامنه را ایجاد می‌کند «موقعیت مرکزی»^۴ نامیده می‌شود. وقتی موقعیتی در یک دامنه قرار می‌گیرد، لازم نیست همیشه به موقعیت مرکزی مربوط شود. «موقعیت وابسته‌ساز»^۵ ممکن است موقعیت مرکزی نباشد، بلکه موقعیت دیگری باشد که خود به طور مستقیم یا غیرمستقیم به موقعیت مرکزی مربوط یا وابسته می‌شود. موقعیت وابسته‌ساز چه موقعیت مرکزی دامنه باشد چه نباشد، نظام واحدی از زمان‌های دستوری وجود دارد که روابط درون دامنه‌ای را در محیط گذشته نشان می‌دهد: همیشه از زمان دستوری گذشته برای بیان هم‌زمانی، از ماضی بعید برای بیان تقدم، و از «مضارع التزامی در گذشته» (مانند صورت فعلی «می‌خواست برود») به عنوان یک زمان دستوری برای بیان تأخر استفاده می‌شود. پس، واضح است که زمان دستوری گذشته را می‌توان به دو روش به کار برد: یا به عنوان زمان دستوری مطلق که یک دامنه گذشته ایجاد می‌کند یا به عنوان یک زمان دستوری نسبی که رابطه درون دامنه‌ای هم‌زمانی را بیان می‌کند. از سوی دیگر، ماضی بعید و «مضارع التزامی در گذشته» تنها می‌توانند به عنوان زمان‌های دستوری نسبی به کار روند.

-
1. absolute zones
 2. absolute tense
 3. temporal domain
 4. central situation
 5. binding situation

همان طور که قبلاً گفته شد، وقتی دو موقعیت در یک محیط گذشته قرار می‌گیرند، موقعیت دوم می‌تواند به دامنه ایجاد شده توسط موقعیت اول بپیوندد یا نپیوندد. اگر هیچ پیوندی وجود نداشته باشد، موقعیت دوم دامنه جدید ایجاد می‌کند. در آن صورت از «تغییر دامنه»^۱ سخن می‌گوییم و دو دامنه گذشته پیاپی داریم. باید توجه کرد که وقتی در محیط گذشته تغییر دامنه وجود دارد، هیچ رابطه زمانی بین این دو دامنه توسط زمان‌های دستوری بیان نمی‌شود. صورت‌های زمان دستوری گذشته مطلق موقعیت خود را به لحظه گفتار مربوط می‌کنند، نه به زمان موقعیتی دیگر. پس شنونده مجبور می‌شود ترتیب زمانی موقعیت‌ها را در صورت وجود قید زمان از قیود زمان، و یا از اطلاعات بافتی و نیز از ملاحظات کاربردشناختی استنباط کند. در جملاتی که هیچ قید زمان معین یا بافتی وجود ندارد، شنونده ترتیب موقعیت‌ها را از دانش کاربردشناختی‌اش استنباط می‌کند. او می‌داند که کسی تنها پس از آنکه جایی را ترک کرد می‌تواند به مکان اولیه خود بازگردد. اگر کاربردشناسی موقعیت هم به او کمک نکرد، شنونده می‌تواند هنوز به این حقیقت تکیه کند که ما ترجیح می‌دهیم موقعیت‌ها را به ترتیبی که اتفاق افتاده‌اند گزارش دهیم (دینسمور^۲، ۱۹۸۲: ۲۱۸). هرچند، این یک اصل مطلق نیست. فعلاً مهم آن است که روشن شود موقعیت‌هایی که دامنه‌های خود را ایجاد می‌کنند به لحاظ زمانی به وسیله نظام زمان دستوری به هم مربوط نمی‌شوند چون زمان‌های دستوری مطلق هستند.

افزون بر امکان تغییر دامنه از یک منطقه مطلق به منطقه دیگر، امکان «تغییر منظر زمانی»^۳ هم وجود دارد. تغییر منظر زمانی دامنه جدیدی به دست نمی‌دهد، بلکه با گسترش دامنه موجود یک رابطه درون دامنه‌ای را بیان می‌کند. در تغییر منظر زمانی با زمان موقعیت جمله پایه چنان رفتار می‌شود که گویی به زمان مطلق غیر از زمان مطلق واقعی خود تعلق دارد و زمان دستوری نسبی که برای مربوط کردن یک موقعیت دیگر (موقعیت پیرو) به آن (موقعیت پایه) به کار می‌رود زمان دستوری منطقه دیگری است. برای مثال وقتی جمله پایه یک دامنه پیش‌حال ایجاد کرده و جمله پیرو به لحاظ زمانی وابسته جمله پایه می‌شود، زمان‌های دستوری نسبی که در اینجا به کار می‌روند، همان‌هایی هستند که به طور متعارف در دامنه‌های گذشته استفاده

1. shift of domain

2. J. Dinsmore

3. shift of temporal perspective

می شوند. این بدین معناست که دامنه پیش حال چنان رفتار می کند که گویی یک دامنه گذشته است. به عبارت دیگر، هر بار که این دامنه ایجاد می شود تغییر منظر، از پیش حال به گذشته وجود دارد. البته تغییر منظر از پیش حال به گذشته تنها وقتی اتفاق می افتد که موقعیت مورد اشاره به وسیله ماضی نقلی در لحظه گفتار تمام شود. اگر موقعیتی تا حال ادامه یابد، موقعیت پیرو باید مستقیماً به لحظه گفتار مربوط شود، یعنی با یک صورت زمان دستوری مطلق دامنه خود را ایجاد کند.

تغییر منظر مشابهی در دامنه های پس حال وجود دارد. وقتی موقعیت های دیگر به موقعیت مرکزی یک دامنه پس حال مربوط می شوند این موقعیت چنان رفتار می کند که گویی یک موقعیت حال است، یعنی گویی با لحظه گفتار هم رخداد است. از این رو، «شبه زمان صفر»^۱ نامیده می شود. این بدان معناست که برای مربوط کردن موقعیت ها به زمان پس حال، از همان زمان های دستوری استفاده می کنیم که هنگام مربوط کردن موقعیت ها به لحظه گفتار استفاده می شود. مجموعه زمان های دستوری نسبی که در دامنه پس حال به کار می رود با چهار زمان دستوری مطلق نشان داده می شود. در حقیقت، موقعیت جمله پایه، «شبه زمان صفر» و موقعیت جمله پیرو، یک صورت زمان دستوری «شبه مطلق»^۲ است که صورت زمان دستوری مطلق و کاربرد زمان دستوری نسبی را دارد. زمان های دستوری که برای بیان روابط در دامنه پس حال به کار می روند عبارتند از: زمان دستوری گذشته یا ماضی نقلی، برای بیان تقدم؛ زمان دستوری حال، برای بیان هم زمانی؛ و زمان دستوری آینده، برای بیان تأخر.

آنچه بیان شد برای توصیف و توضیح استفاده از زمان های دستوری در نقل قول غیرمستقیم کافی است. دکلرک (۱۹۹۰ب) اصول حاکم بر استفاده از آنها را به صورت زیر خلاصه می کند: اصل ۱: در نقل قول غیرمستقیم جمله متمم می تواند یا از زمان دستوری مطلق یا از زمان دستوری نسبی استفاده کند. یعنی موقعیت جمله متمم یا دامنه را تغییر می دهد، یعنی دامنه جدید ایجاد می کند یا به دامنه جمله پایه می پیوندد، یعنی دامنه را گسترش می دهد.

اصل ۲: اگر هر دو جمله پایه و پیرو به محیط زمانی واحدی اشاره کنند، استفاده از زمان دستوری نسبی در جمله پیرو انتخاب بی نشان است. این بدان معناست که، در این قبیل

1. Pseudo-t0

2. Pseudo-absolute

جملات، زمان دستوری نسبی همیشه ممکن است، درحالی که قوانین محاوره گرایس^۱ (۱۹۷۵) اجازه استفاده از زمان‌های دستوری مطلق را تنها وقتی می‌دهد که ترتیب زمانی موقعیت‌ها که توسط صورت‌های زمان دستوری مطلق بیان نمی‌شود از قید زمان، بافت یا دانش کاربرد شناسی شنونده از جهان معلوم باشد. در حقیقت، استفاده از صورت نشاندار تابع محدودیت‌هایی است، یعنی این جملات تنها وقتی می‌توانند استفاده شوند که از نظر گوینده (گزارش کننده)، موقعیت‌های پیرو هنوز در لحظه گفتار معتبر باشند.

پیش از این، سه توضیح ممکن برای رفتار زمان‌های دستوری در نقل قول غیرمستقیم بیان شده است که عبارتند از: فرضیه اشاری مطلق، فرضیه نسبی، و فرضیه تطابق زمان دستوری صوری. مطابق با اصول دکلرک، زمان‌های دستوری در جملات متمم نقل قول غیرمستقیم معمولاً زمان‌های دستوری نسبی هستند، اما زمان‌های دستوری مطلق هم در شرایط خاص می‌توانند ظاهر شوند. این بدین معناست که آنچه دکلرک پیشنهاد می‌کند اساساً یک «فرضیه زمان نسبی» است که با عناصری از «فرضیه اشاری مطلق» تکمیل می‌شود. دکلرک این ادعای کامری (۱۹۸۶) را پذیرفته است که داده‌هایی وجود دارند که به وسیله فرضیه اشاری مطلق نمی‌توان آنها را توضیح داد. وی همچنین موافق است که فرضیه زمان نسبی که مطابق آن، زمان‌های دستوری در جملات متمم نقل قول غیرمستقیم همیشه باید زمان دستوری نسبی باشند غیرقابل دفاع است. لیکن، برخلاف کامری (۱۹۸۶)، نشان داده است که فرضیه تطابق زمان دستوری صوری هم کافی نیست. مباحث متعددی بر این اثر بیان شده‌اند که مهم‌ترین آنها در زیر آمده است:

الف) داده‌های زیادی وجود دارند که با ادعاهای فرضیه تطابق زمان دستوری صوری ناسازگارند، و با ادعاهای این فرضیه تنها به عنوان استثناء می‌توان رفتار کرد.

ب) فرضیه تطابق زمان دستوری صوری موارد عقب رفتن بعد از فعل گزارشی غیرگذشته را پوشش نمی‌دهد.

ج) فرضیه تطابق زمان دستوری صوری موارد فاقد عقب رفتن را پوشش نمی‌دهد علی‌رغم این حقیقت که زمان دستوری فعل گزارشی گذشته است. دکلرک در اینجا به این حقیقت اشاره

می کند که صورت های زمان دستوری بیانگر رابطه زمانی در دامنه گذشته در نقل قول غیرمستقیم عقب نمی روند.

د) دکلرک (۱۹۹۰ ب) ایرادهای فرضیه تطابق زمان دستوری صوری را ذکر کرده است که ماهیت نظری دارند. یکی از جدی ترین آنها این است که این فرضیه یک تعمیم مهم را از دست می دهد زیرا با زمان دستوری در جملات متمم نقل قول غیرمستقیم چنان رفتار می کند که گویی کلاً هیچ ارتباطی به زمان دستوری در محیط های دیگر ندارد. پیشنهاد دکلرک هیچ یک از آن ایرادها را ندارد و به طور طبیعی همه موارد ممکن را در نقل قول غیرمستقیم و در بافت های دیگر توضیح می دهد.

مطابق فرضیه کامری ماضی بعید نسخه عقب رفته دو زمان دستوری گذشته و ماضی نقلی است، اما چنان که گفته شد فرضیه کامری موارد عقب رفتن بعد از فعل گزارشی غیرگذشته مانند ماضی بعید در دامنه آینده را نمی تواند تبیین کند، درحالی که بر اساس فرضیه دکلرک امکان استفاده از ماضی بعید به عنوان یک زمان دستوری نسبی و بیانگر تقدم بر زمان دستوری گذشته و ماضی نقلی در دامنه آینده نیز تبیین می شود.

در چارچوب نظری دکلرک تمایزی مطرح شده که درک آن برای بررسی ماضی بعید در دامنه آینده لازم است: وقتی از فعل زماندار برای اشاره به یک موقعیت استفاده می شود، باید بین «تمام موقعیت»^۱ و «موقعیت محمولی»^۲ تمایز قائل شویم. تمام موقعیت هرچند طولانی باشد موقعیت بیان شده از سوی گوینده یا استنباط شده از سوی شنونده است که به صورت تمام و کمال تحقق یافته، در حال تحقق یافتن است یا تحقق خواهد یافت. موقعیت محمولی بخشی از تمام موقعیت است که واقعاً در جمله به آن اشاره می شود و بستر زمانی اش توسط صورت زمان دستوری تعیین می شود. موقعیت محمولی یا موقعیت به طور زبانی بیان شده و تمام موقعیت یا موقعیت استنباطی می توانند با هم هم رخداد، یعنی دقیقاً هم زمان باشند، یا موقعیت محمولی کوتاه تر از تمام موقعیت باشد. دیگر آنکه تمام موقعیت موقعیت کاملی است که در «جهان ممکن»^۳ مورد اشاره یعنی جهان واقعی یا جهان آینده که هنوز تحقق نیافته تحقق میابد

1. full situation

2. predicated situation

3. possible world

و موقعیت محمولی بخشی از تمام موقعیت و شاید همه آن است که جمله درباره آن خبری می‌دهد یا سؤالی می‌پرسد. همان طور که از جمله زیر مشخص است. این امکان که علی هنوز آنجا باشد رد نمی‌شود، صورت زمان دستوری در این جمله موقعیت محمولی و نه تمام موقعیت را در زمان تعیین می‌کند، یعنی جمله مذکور چیزی بیش از این بیان نمی‌کند که «علی ده دقیقه پیش در کتابخانه بود». در جهان واقعی، علی ممکن است برای مدت بیشتری آنجا بوده، یعنی تقریباً با اطمینان می‌توان گفت که تمام موقعیت خیلی بیشتر طول کشیده و در زمان ادای پاره گفتار هم ممکن است او هنوز در کتابخانه باشد، اما جمله فوق در این باره هیچ ادعایی ندارد. ادعای آن تنها درباره موقعیت محمولی است، یعنی آن بخشی از تمام موقعیت که با زمان تعیین شده توسط «ده دقیقه پیش» هم‌رخداد است.

۱- ده دقیقه پیش علی در کتابخانه بود.

بنابراین، وقتی توجه ما معطوف به کمکی است که صورت زمان دستوری به تعبیر جمله می‌کند، تمام موقعیت نقشی ندارد. آنچه صورت زمان دستوری تعیین می‌کند زمان موقعیت محمولی است. نکته آخر اینکه وقتی موقعیتی محدود^۱ باشد، برابری طول تمام موقعیت و موقعیت محمولی اجتناب ناپذیر است درحالی‌که وقتی موقعیتی همگن^۲ یا نامحدود باشد و با نمود استمراری که هر بخش آن نماینده کل است نشان داده شود، موقعیت محمولی می‌تواند کوتاه‌تر از تمام موقعیت باشد.

۳- دامنه آینده و گسترش آن

در این بخش براساس چارچوب نظری دکلرک، ابتدا دامنه آینده را تعریف کرده و سپس به بررسی چگونگی گسترش این دامنه در جملات غیرنقل‌قولی می‌پردازیم. فرضیه کامری در خصوص این جملات ناکارآمد است چرا که محدود به جملات نقل قول است. دامنه آینده دامنه زمانی است که زمان جهت‌یابی مرکزی^۳ آن در آینده قرار می‌گیرد. به عبارت ساده‌تر، موقعیت بیان شده در این دامنه پس از لحظه گفتار محقق می‌شود. منظور از زمان جهت‌یابی مرکزی زمانی است که دامنه را ایجاد می‌کند. این زمان می‌تواند زمان موقعیت،

1. bounded situation

2. homogeneous

3. central orientation time

قید زمان، و یا زمان تلویحاً بیان شده در حرف ربط باشد. دامنه آینده می تواند به طور مستقیم یا غیرمستقیم ایجاد شود، به طور مستقیم با استفاده از زمان دستوری آینده یا حال مایل به آینده و به طور غیرمستقیم توسط ساخت هایی که صورت زمان دستوری آینده یا حال مایل به آینده ندارند اما با وجود این ارجاع به زمان آینده دارند و تحقق آینده را تلویحاً بیان می کنند، مانند افعال امری یا افعالی که معنی آینده گرا دارند، مانند «انتظار داشتن»، یا حرف ربط زمانی مانند «تا» یا «تا وقتی که». این امکانات با مثال های زیر نشان داده می شود. توجه نمایید که صورت زمان دستوری نسبی که هم زمانی را در دامنه آینده بیان می کند صورت زمان دستوری حال است، مانند «فرار می کند» در مثال های (۲) تا (۴). در مثال (۴) «فرار می کند» هم زمانی با زمان جهت یابی را بیان می کند که تلویحاً در معنی حرف ربط «تا وقتی که» (تا آن زمانی که) می آید. این زمان تلویحی زمان آینده در نظر گرفته می شود زیرا مؤخر بر زمان صفر یا زمان پاره گفتار است.

۲- [به او بگو] وقتی که آن پسر از مدرسه فرار می کند او را تعقیب کند.

۳- [من انتظار دارم] وقتی که او از مدرسه فرار می کند تعقیب شود.

۴- تا وقتی که او فرار می کند من مراقب می مانم.

قبلاً گفتیم که هرگاه دامنه آینده گسترش یابد، تغییر منظر زمانی رخ می دهد. در این صورت با زمان جهت یابی آینده چنان رفتار می شود که گویی زمان صفر است. در این تغییر منظر از پس حال به حال امکان همه نوع رابطه زمانی فراهم است. گوینده برای اینکه زمان موقعیت دیگری را به پس حال «شبه زمان صفر» مربوط کند از یک صورت زمان دستوری «شبه مطلق» استفاده می کند و به جای تغییر دامنه، دامنه را گسترش می دهد. زمان های دستوری شبه مطلق همان هایی هستند که برای بیان تقدم، هم زمانی، و تأخر نسبت به زمان صفر واقعی استفاده می شوند که به ترتیب عبارتند از: زمان دستوری گذشته مطلق و یا ماضی نقلی، زمان دستوری حال، و زمان دستوری آینده یا صورت زمان دستوری حال مایل به آینده. زمان های دستوری شبه مطلق «زیر دامنه های شبه مطلق»^۱ را ایجاد می کنند. این «زیر دامنه های شبه مطلق» نیز می توانند بیشتر گسترش یابند، دقیقاً به همان روشی که دامنه های مطلق واقعی گسترش می یابند. تغییر منظری که زمان جهت یابی آینده را به شبه زمان صفر تبدیل می کند یا تغییر منظر از

1. pseudo_absolute subdomains

پس حال به حال بسیار به کار می‌رود. در حقیقت، این تغییر منظر برای هر زمان جهت‌یابی که هم‌زمان یا مؤخر بر زمان جهت‌یابی آینده یا شبه زمان صفر دیگری است به کار می‌رود؛ زیرا هم‌زمان با آینده و مؤخر بر آینده هر دو آینده هستند. لیکن، مقدم بر آینده در حالت بی‌نشان با گذشته شبه مطلق یا ماضی نقلی شبه مطلق نشان داده می‌شود. زمان دستوری گذشته شبه مطلق با زمان دستوری گذشته نسبی فرق می‌کند، هم از این نظر که تقدم را در دامنه آینده بیان می‌کند و نه هم‌زمانی را در دامنه گذشته، هم از این نظر که آن این رابطه را تنها با نوع خاصی از زمان جهت‌یابی، یعنی شبه زمان صفر بیان می‌کند. در حقیقت، مفهوم «شبه مطلق» با مفاهیم «مطلق» و «نسبی» برابر نیست. زمان‌های دستوری مطلق و نسبی هر دو وجود دارند، اما اگر بخواهیم دقیق صحبت کنیم هیچ زمان دستوری شبه مطلق وجود ندارد. وقتی از «شبه مطلق» سخن می‌گوییم چون از تغییر منظر حاصل می‌شود به استفاده خاصی از زمان دستوری اشاره می‌کنیم که اساساً به عنوان زمان دستوری مطلق استفاده می‌شود اما اکنون نقش زمان دستوری نسبی را انجام می‌دهد، یعنی یک رابطه زمان دستوری را در یک دامنه بیان می‌کند. در ادامه به بررسی روابط زمان دستوری در دامنه پس‌حال می‌پردازیم.

الف) بیان تقدم در دامنه آینده

زمان موقعیتی که مقدم بر زمان صفر است، در محیط زمانی گذشته یا در منطقه پیش‌حال تعیین می‌شود. به همین روش، زمان موقعیتی که بناست مقدم بر زمان آینده (شبه زمان صفر) تعبیر شود، در محیط زمانی شبه گذشته یا در منطقه شبه پیش‌حال تعیین می‌شود. بنابراین، ما برای بیان تقدم در دامنه آینده از زمان دستوری گذشته یا ماضی نقلی استفاده می‌کنیم که به ترتیب به آنها می‌پردازیم. در حالت نخست، اگر بخواهیم زمان موقعیت را در زمانی تعیین کنیم که نسبت به پس‌حال شبه زمان صفر، گذشته و از آن جدا باشد، از زمان دستوری گذشته استفاده می‌کنیم تا زمان موقعیت در یک زیردامنه شبه گذشته تعیین شود. این وضعیت در مثال (۵) دیده می‌شود.

۵- علی نمره خوبی نخواهد گرفت چون در مقایسه با دیگران به قدر کافی «تلاش نکرد».

البته، اینکه زمان موقعیت شبه گذشته مقدم، هم‌زمان، یا مؤخر بر زمان صفر است، مهم نیست. صورت زمان دستوری، رابطه بین زمان موقعیت و زمان صفر را در جهان واقعی بیان

نمی‌کند. زمان دستوری گذشته تنها رابطه زمان دستوری را بین زمان موقعیت و شبه زمان صفر نشان می‌دهد که از نوع تقدم است.

زمان موقعیت شبه گذشته خود می‌تواند برای زمان موقعیت‌های دیگری که در زیردامنه شبه گذشته رخ می‌دهند به عنوان زمان جهت‌یابی وابسته‌ساز به کار رود. پس نظام زمان دستوری که برای بیان روابط زمان دستوری در دامنه گذشته واقعی به کار می‌رود در اینجا نیز کاربرد دارد.

در حالت دوم، وقتی پایان یک موقعیت به آینده شبه زمان صفر منتهی می‌شود و احساس نمی‌شود که از آن جدا شده، با این موقعیت چنان رفتار می‌شود که گویی در منطقه پیش‌حال رخ داده است. در این حالت طبیعی است که از ماضی نقلی استفاده شود تا زمان موقعیت در چنین منطقه شبه پیش‌حالی تعیین شود. این وضعیت در مثال (۶) دیده می‌شود.

۶- وقتی والدینت از اینجا «رفته‌اند» چه کسی از تو مراقبت خواهد کرد؟

وقتی موقعیت جمله پایه در دامنه آینده تعیین می‌شود، ماضی نقلی به عنوان زمان دستوری شبه مطلق استفاده می‌شود. اگر موقعیت‌های دیگری نیز در این دامنه آینده رخ دهند زمان موقعیت بیان شده توسط ماضی نقلی ممکن است نقش زمان وابسته‌ساز را برای آنها ایفا کند. زمان موقعیت‌های وابسته از قواعد نظام زمان دستوری در منطقه پیش‌حال پیروی می‌کنند. برای مثال، با زمان موقعیت ماضی نقلی که در فاصله‌ای از زمان صفر تحقق یافته، چنان رفتار می‌شود که گویی زمان جهت‌یابی گذشته است. از این رو، قواعد حاکم بر دامنه گذشته در اینجا نیز حاکم خواهد بود. به عنوان مثال، از ماضی بعید برای بیان تقدم در این دامنه شبه پیش‌حال استفاده می‌شود. در مثال (۷)، «دیده‌اند» زیردامنه شبه پیش‌حال ایجاد می‌کند و چنان گسترش می‌یابد که گویی دامنه گذشته است، شاهد آن استفاده از ماضی بعید «دعوا کرده بودی» است که تقدم را در دامنه گذشته بیان می‌کند.

۷- پلیس حتماً از همسایه‌ها خواهد پرسید که آیا آنها دیده‌اند که تو با آن مرد دعوا کرده بودی.

لیکن، باید توجه داشت که همه زیردامنه‌های شبه پیش‌حال نمی‌توانند چنان گسترش یابند که گویی دامنه گذشته بوده‌اند. به عنوان مثال، می‌توان به تعبیر دیگری از ماضی نقلی اشاره کرد که گویی دامنه حال است. مطابق چارچوب نظری دکلرک هر زمان موقعیتی که دامنه حال را

ایجاد می‌کند، از طریق زمان دستوری گسترش نمی‌یابد و جمله بعدی دستخوش تغییر دامنه است. برای این تعبیر از ماضی نقلی نیز گوینده با استفاده از زمان دستوری حال تنها می‌تواند یک زیردامنه جدید ایجاد کند که در جهان هم‌زمان با ماضی نقلی تعبیر می‌شود. بنابراین در مثال (۸) نیز نمی‌توان برای بیان هم‌زمانی دستوری در دامنه شبه پیش‌حالی که با «نگفته است» ایجاد شده از «داشت ... کار می‌کرد» استفاده کرد چرا که زمان دستوری ماضی نقلی «نگفته است» زمان صفر را نیز دربرمی‌گیرد.

۸- [اگر او عید نوروز هم نیاید] از وقتی که به ما نگفته است که {دارد چه کار می‌کند} / * داشت چه کار می‌کرد { دقیقاً سه سال خواهد گذشت.

ب) بیان هم‌زمانی در دامنه آینده

چون زمان جهت‌یابی دامنه آینده به عنوان شبه زمان صفر عمل می‌کند، از زمان دستوری حال استفاده می‌شود تا زمان موقعیت دیگر هم‌زمان با آن نشان داده شود. در مثال (۹) «خواهد دزدید» دامنه آینده را ایجاد کرده و «جلب می‌کند» هم‌زمان با آن است.

۹- وقتی که همدستش توجه نگهبان را به خود جلب می‌کند او طلاها را خواهد دزدید.

ج) بیان تأخر در دامنه آینده

برای بیان یک زمان موقعیت به عنوان مؤخر بر زمان صفر از زمان دستوری آینده یا یک صورت مایل به آینده استفاده می‌شود. این بدین معناست که زمان موقعیت مد نظر اگر بخواهد گسترش یابد، به عنوان شبه زمان صفر عمل می‌کند و نقش زمان جهت‌یابی مرکزی یک زیردامنه شبه آینده را به عهده می‌گیرد. در نتیجه برای بیان زمان موقعیت مؤخر بر آن، از همان زمان دستوری آینده یا یکی از صورت‌های فعلی «مایل به آینده» استفاده می‌شود که برای بیان زمان موقعیت مؤخر بر زمان صفر (واقعی) به کار می‌رود. در مثال (۱۰) این وضعیت نشان داده می‌شود، «سوگند خواهد خورد» دامنه آینده را ایجاد می‌کند و آینده مطلق است. از سوی دیگر چون گسترش می‌یابد شبه زمان صفر محسوب می‌شود و «نخواهد گفت» مؤخر بر آن یعنی آینده شبه مطلق یا شبه آینده است.

۱۰- علی سوگند خواهد خورد که هرگز این حقیقت زشت را به زهرا نخواهد گفت.

۴- تجزیه و تحلیل داده‌ها

مطابق چارچوب نظری دکلرک از ماضی بعید می‌توان برای بیان تقدم دستوری یک موقعیت بر زمان جهت‌یابی شبه گذشته یا شبه پیش‌حالی که خود مقدم دستوری بر زمان جهت‌یابی مرکزی دامنه آینده است استفاده کرد. در مثال‌های زیر، جملات شرطی یا امری درون قلاب، بافت زبانی لازم برای دامنه آینده را فراهم می‌سازند. در مثال (۱۱ الف)، زمان موقعیت «نرفتی» زمان جهت‌یابی شبه گذشته است و صورت زمان دستوری «تمام کرده بودی» تقدم دستوری بر آن را بیان می‌کند. در مثال (۱۱ ب)، زمان موقعیت «متوجه شده‌اند» زمان جهت‌یابی شبه پیش‌حال است و «کتک خورده بود» تقدم دستوری بر آن را بیان می‌کند.

۱۱- الف) [اگر به موقع ساختمان را ترک نکنی] برای همه این سؤال پیش خواهد آمد که تو چرا وقتی که کارت را تمام کرده بودی از آنجا نرفتی.

ب) [اگر او با پلیس تماس بگیرد] پلیس از همسایه‌ها خواهد پرسید که آیا آنها اصلاً متوجه شده‌اند که او کتک خورده بود.

بخش مربوط به (۱۱ ب) با اغماض، به نقل قول غیرمستقیم شباهت دارد و نقل قول مستقیم آن را می‌توان چنین فرض کرد: «آنها گفتند: او کتک خورده است». شاید بتوان حضور ماضی بعید در این مثال را با فرضیه کامری توجیه کرد. لیکن فرضیه وی به انواع دیگر جملات تعمیم نمی‌یابد. بنابراین از این پس، ضمن تأیید فرضیه تلفیقی دکلرک، توان توضیحی نظریه زمان دستوری وی را با مثال‌های فارسی می‌سنجیم و دیگر از فرضیه کامری سخن نمی‌گوییم.

علاوه بر مثال‌های بالا مثال‌هایی را می‌توان یافت که بدون زمان جهت‌یابی وابسته‌ساز شبه گذشته از ماضی بعید در آنها استفاده می‌شود. به مثال‌های (۱۲ الف و ب) توجه کنید.

۱۲- الف) [اگر به طور مداوم در جلسات ما شرکت کنی،] اساتیدی را که قبلاً هرگز ندیده بودی به خوبی خواهی شناخت.

ب) [اگر علاقه به یادگیری وجود داشته باشد،] بچه‌هایی که هرگز در این بازی شرکت نکرده بودند در آن کاملاً موفق خواهند شد.

مشکل اینجاست که ماضی بعید در برخی جملات مشابه دیگر استفاده نمی‌شود. به مثال‌های (۱۳ الف و ب) توجه کنید.

۱۳- الف) [اگر از این سوراخ پرده نگاه کنی،] حضار را خواهی دید که به تماشای نمایشنامه {آمده‌اند / * آمده بودند}.

ب) [این لطیفه را برای کسی نگو.] من نخواهم پذیرفت تو امشب لطیفه‌ای را که چندین بار {گفته‌ای / * گفته بودی} بگویی.

اگر تبیین وجود زمان دستوری ماضی بعید در (۱۱ الف و ب) درست باشد، باید فرض کنیم که در (۱۲ الف و ب) زمان موقعیتی که با ماضی بعید توصیف شده مقدم دستوری بر زمان جهت‌یابی شبه گذشته‌ای است که تصریح نشده باقی می‌ماند. به عبارت دیگر، زمان جهت‌یابی نه زمان موقعیت است، نه زمان جهت‌یابی که با قید زمان مشخص شده و نه زمان جهت‌یابی که تلویحاً در معنی حرف ربط زمانی بیان می‌شود. ضمناً، مجبور خواهیم بود توضیح دهیم که چرا هیچ زمان جهت‌یابی شبه گذشته تصریح نشده‌ای در ساختار زمان دستوری (۱۳ الف و ب) وجود ندارد.

تحلیل در چارچوب نظری دکلرک ادعاهای زیر را دربرمی‌گیرد:

الف) صورت‌های ماضی بعید در (۱۱ الف و ب) بازه زمانی را نشان می‌دهند که به زمان جهت‌یابی شبه گذشته منتهی می‌شود اما آن را دربرنمی‌گیرد. زمان جهت‌یابی شبه گذشته مورد نظر تصریح شده است. در (۱۱ ب) با زمان جهت‌یابی شبه پیش حال چنان رفتار می‌شود که گویی زمان جهت‌یابی شبه گذشته است.

ب) صورت‌های ماضی بعید در (۱۲ الف و ب) نمونه‌هایی از نسخه گذشته ماضی نقلی هستند. «قبلاً» و «هرگز» با ماضی نقلی منفی به کار می‌رود. برای مثال، «قبلاً هرگز ندیده‌ای» تلویحاً یعنی «تا حالا ندیده‌ای»، در حالی که با ماضی بعید جمله‌ای این چنین خواهیم داشت: «قبلاً هرگز ندیده بودی» که تلویحاً یعنی «تا آن موقع (تا آن زمان در گذشته) ندیده بودی». بنا به تعریف، نباید هیچ مثالی یافت که در آن ماضی بعید خوانش تاکنون دریافت کند، لیکن جملاتی مانند این را گفته یا شنیده‌ایم: «تا حالا ندیده بودی». به نظر می‌رسد «حالا» در این جمله از نوع متفاوتی است: از نوع دیرشی ۱ که آغازش می‌تواند برای بقیه آن، گذشته باشد. در این جمله ماضی بعید بر آغاز «حالا» که گذشته است تقدم دارد. با وجود این تفاوت، استفاده از

«قبلاً» و «هرگز» در (۱۲ الف و ب) همچنان درست است؛ زیرا ماضی بعید تقدم بر یک موقعیت گذشته را نشان می‌دهد که می‌تواند مثبت باشد. بنابراین، درست است که بگوییم: «قبلاً هرگز ندیده بودی اما حالا دیدی». قید زمان «حالا» در این جمله نیز به آغاز بازه زمانی اشاره می‌کند که برای بقیه آن گذشته است و فعل گذشته «دیدی» با آن هم‌زمان است.

ج) وقتی یک موقعیت دیرشی هرگز در بازه زمانی که به زمان صفر منتهی می‌شود تحقق نیافته بلکه در زمان صفر در حال تحقق است، گوینده می‌تواند برای اشاره به آن بین ماضی نقلی و ماضی بعید یکی را انتخاب کند. «قبلاً» در «قبلاً هرگز ندیده‌ای» یعنی «قبل از زمان صفر»، در حالی که «قبلاً» در «قبلاً هرگز آنها را ندیده بودی» یعنی «قبل از اینکه شروع کردی به دیدن آنها همین چند وقت پیش» و کل جمله یعنی «اساتیدی را دیدی که قبلاً هرگز آنها را ندیده بودی».

اگر زمان جهت یابی گذشته مورد نیاز ماضی بعید صراحتاً بیان نشده باشد، برای حضور ماضی بعید در جمله پیرو باید توضیحی یافت. اگر تمام موقعیت جمله پایه دیرشی باشد و زمان موقعیتش در زمان صفر و از این رو به صورت لحظه‌ای^۱ نشان داده شود، تمام موقعیت باید واقعاً قبل از زمان صفر شروع شده باشد. این بدین معناست که نقطه آغاز تمام موقعیت مقدم بر زمان صفر بوده و می‌توان با این نقطه آغاز چنان رفتار کرد که گویی زمان جهت یابی گذشته است سپس زمان موقعیت دیگری را با استفاده از ماضی بعید مقدم بر آن نشان داد.

د) به همین روش، وقتی موقعیت دیرشی هرگز در بازه زمانی که به آینده منتهی می‌شود تحقق نیافته است بلکه در همان زمان آینده در حال تحقق است، گوینده می‌تواند برای اشاره به آن بین ماضی نقلی و ماضی بعید یکی را انتخاب کند. «قبلاً» با ماضی نقلی در دامنه آینده یعنی «قبل از آینده شبه زمان صفر یا قبل از به خوبی شناختن آنها». به عبارت دیگر، این موقعیت ماضی نقلی یک زمان شبه مطلق بوده که قبل، مقدم و چسبیده به موقعیت آینده است. اما «قبلاً» با ماضی بعید در دامنه آینده یعنی «قبل از شروع شبه زمان صفر یا قبل از شروع به خوبی شناختن آنها».

1. punctual

[اگر به طور مداوم در جلسات ما شرکت کنی،] اساتیدی را که قبلاً هرگز ندیده‌ای / ندیده بودی { به خوبی خواهی شناخت.

مثال (۱۲ الف) دستوری است زیرا تمام موقعیت دیرشی «به خوبی شناختن اساتید» که زمان موقعیتش در شبه زمان صفر و از این رو به صورت لحظه‌ای نشان داده می‌شود باید واقعاً قبل از همان شبه زمان صفر شروع شده باشد. این بدین معناست که نقطه آغاز تمام موقعیت «شناختن» مقدم بر شبه زمان صفر بوده و بنابراین می‌توان با این نقطه آغاز به عنوان زمان جهت‌یابی شبه گذشته رفتار کرد و زمان موقعیت دیگری را با استفاده از ماضی بعید مقدم بر آن نشان داد. از آنجا که تقدم بلافاصل ماضی بعید بر موقعیتی در زمان صفر یا شبه زمان صفر محدودیت و شرایط خاصی را بر آن موقعیت حاکم می‌سازد که عبارت است از: لزوم دیرشی بودن و در نتیجه تصور آغاز آن موقعیت به عنوان گذشته برای بقیه آن، استفاده از ماضی بعید همیشه ممکن نیست و صورت نشاندار محسوب می‌شود.

ه) چون ماضی بعید نیاز دارد که نقطه آغاز موقعیت آینده شبه زمان صفر نسبت به بقیه آن به عنوان زمان جهت‌یابی شبه گذشته عمل کند و در نتیجه جدا از آن باشد، اگر هیچ ارتباطی (غیر از ارتباط زمانی) بین موقعیت مقدم و زمان جهت‌یابی وابسته‌ساز شبه گذشته وجود نداشته باشد، تنها ماضی بعید ممکن است. اما اگر گوینده بین موقعیت مقدم و موقعیت دیرشی که زمان جهت‌یابی وابسته‌ساز است ارتباط نتیجه‌ای بیان کند، تنها از ماضی نقلی استفاده می‌شود. در حقیقت، در ارتباط نتیجه‌ای آغاز زمان جهت‌یابی وابسته‌ساز از بقیه آن جدا فرض نمی‌شود تا شبه گذشته باشد و کل موقعیت دیرشی در شبه زمان صفر، لحظه‌ای فرض می‌شود. تحلیل‌های (الف) تا (ه) ظاهراً مثال (۱۲) را توضیح می‌دهند. در (۱۲ الف)، موقعیت «قبلاً هرگز ندیدن اساتید» مقدم بر آغاز موقعیت «به خوبی شناختن آنها» است و هیچ ارتباط سببی یا نتیجه‌ای بین این دو موقعیت وجود ندارد. در (۱۲ ب)، موقعیت «هرگز شرکت نکردن در این بازی» مقدم بر آغاز موقعیت جدید یعنی موقعیت «کاملاً موفق شدن در آن» است و هیچ ارتباط و نسبتی با موقعیت اخیر ندارد. در عوض بین این دو موقعیت مفهوم تقابل وجود دارد. برای درک سریعتر مفهوم تقابل می‌توان طی آزمونی صورت واژگانی دو موقعیت را یکسان کرد: «بچه‌هایی که هرگز در این بازی شرکت نکرده بودند در آن شرکت خواهند کرد». در حقیقت، در هر یک از مثال‌های (۱۲ الف و ب) تقابلی بین موقعیت جمله پایه با زمان دستوری آینده و

موقعیت جمله پیرو با ماضی بعید وجود دارد. به عنوان مثال، در (۱۲ الف) موقعیت آینده «به خوبی شناختن اساتید» با موقعیت مقدم «قبلاً هرگز ندیدن آنها» در تقابل است.

لیکن، در (۱۳) شرایط متفاوت است. در (۱۳ الف)، بین موقعیت مقدم «به تماشای نمایشنامه آمدن» و «دیدن» در شبه زمان صفر ارتباط نتیجه‌ای وجود دارد. (۱۳ الف) چنین تعبیر می‌شود: «اگر از این سوراخ پرده نگاه کنی، دیدن حضار در نتیجه آمدن آنها امکان‌پذیر خواهد بود». این ارتباط نتیجه‌ای یعنی اینکه «آمدن» باید مقدم بر «دیدن» باشد و نه مقدم بر زمانی که نسبت به «دیدن» گذشته است. به عبارت دیگر، این شرایط برای استفاده از ماضی بعید مورد اشاره در (ه) رضایت‌بخش نیست. ماضی بعید «آمدن برای تماشا» را مقدم بر آغاز «دیدن» و آغاز «دیدن» را به عنوان گذشته نسبت به بقیه موقعیت «دیدن» نشان می‌دهد. اگر بین «آمدن» و «دیدن» ارتباط نتیجه‌ای وجود داشته باشد جدایی آغاز «دیدن» از بقیه آن ممکن نیست. در نتیجه، موقعیت آینده «دیدن حضار» با موقعیت «زودتر آمدن آنها» تقابل ندارد و اجبار استفاده از ماضی بعید را پدید نمی‌آورد. لازم است بدانیم، ارتباط نتیجه‌ای بین موقعیت مقدم و نتیجه تنها در صورتی برقرار است که موقعیت نتیجه در زمان صفر یا شبه زمان صفر تعیین شود، اگر موقعیت نتیجه بر زمان صفر تقدم داشته باشد، یعنی گذشته باشد، ارتباط نتیجه‌ای ملغی می‌شود، زیرا موقعیت نتیجه در زمان صفر تحقق نیافته و موقعیت پایه که در تقابل با این موقعیت نتیجه است در زمان صفر تحقق می‌یابد، در چنین شرایطی موقعیت مقدم با ماضی بعید نشان داده می‌شود. بنابراین، به شرطی می‌توان از ماضی بعید در (۱۳ الف) استفاده کرد که ارتباط نتیجه‌ای، یعنی «حضار آمده‌اند تا نمایشنامه را تماشا کنند» ملغی گردد:

[اگر از این سوراخ پرده نگاه کنی، حضار را خواهی دید که {آمده‌اند / آمده بودند}]

نمایشنامه را تماشا کنند اما با یکدیگر صحبت می‌کنند و به هنرپیشه‌ها توجه نمی‌کنند.

در این بافت، دیگر ارتباط نتیجه‌ای در زمان «خواهی دید» معتبر نیست یعنی نمی‌توان گفت که «حضار اینجا هستند تا نمایشنامه را تماشا کنند». واضح است که آنها نمایشنامه را تماشا نمی‌کنند و فراموش کرده‌اند که قصد اولیه آنها تماشای نمایشنامه بوده است. پس استفاده از «آمده بودند» تا نمایشنامه را تماشا کنند خوب است. «آمدن برای تماشای نمایشنامه» با مفهوم «کاملاً تمام شده»، بر موقعیت آینده «دیدن حضار در حال گفتگو با یکدیگر و بی توجه به هنرپیشه‌ها» تقدم دارد. بنابراین استفاده از ماضی نقلی «آمده‌اند تا نمایشنامه را تماشا کنند» با

این تضمن همراه آن، که «آنها اینجا هستند تا نمایشنامه را تماشا کنند» غیرممکن است چرا که بین حالت مقدم و آنچه در زمان «خواهی دید» اتفاق می‌افتد تقابل آشکاری وجود دارد.

مثال (۱۳ ب) را می‌توان به روش مشابهی توضیح داد. در این مثال نیز جمله موصولی با استفاده از ماضی نقلی «گفته‌ای» بین موقعیت مقدم «لطیفه گفتن تکراری» و «پذیرفتن لطیفه گفتن امشب» در شبه زمان صفر ارتباط نتیجه‌ای بیان می‌کند. مطابق چارچوب نظری دکلرک، ماضی بعید نمی‌تواند این معنی را بیان کند، زیرا ماضی بعید لطیفه گفتن را مقدم بر آغاز موقعیت آینده نشان می‌دهد و این آغاز نسبت به بقیه موقعیت آینده به عنوان گذشته رفتار می‌کند. بنابراین زمان جهت‌یابی گذشته مداخله‌گر، تعبیر نتیجه‌ای را رد می‌کند.

استفاده از ماضی بعید در (۱۲ الف و ب) در مقابل استفاده از ماضی نقلی در (۱۳ الف و ب) تفاوت‌های بیشتری را که بین این دو نوع جمله وجود دارد نشان می‌دهد. اولاً، در (۱۲ الف و ب) زمان دستوری جمله پایه آینده مثبت است درحالی‌که ماضی بعید در جمله موصولی منفی است. در نتیجه، بین تحقق موقعیت جمله پایه در آینده و عدم تحقق آن موقعیت در بازه زمانی که به آغاز آینده منتهی می‌شود تقابل وجود دارد. در (۱۳ الف و ب) هر دو جمله پایه و پیرو مثبت هستند و هیچ مفهوم تقابلی بین تحقق و عدم تحقق اولیه وجود ندارد.

ثانیاً، زمان‌های دستوری در (۱۲ الف و ب) و (۱۳ الف و ب) تفاوت در تمرکز زمانی را نشان می‌دهند. البته در هر دو گوینده با استفاده از زمان دستوری آینده پیش‌بینی می‌کند. در (۱۳ الف و ب) تمرکز گوینده بر موقعیت نتیجه در زمان آینده است. ماضی نقلی موقعیت مقدم است و تمرکز بر موقعیت نتیجه را در همان زمان پیش‌بینی یعنی آینده اعلام می‌کند. در مقابل، در (۱۲ الف و ب) ماضی بعید نشان می‌دهد که تمرکز زمانی بر زمان جهت‌یابی شبه گذشته‌ای است که ماضی بعید بر آن تقدم دارد. در نتیجه، گوینده جدا از بیان نقطه نظر خود درباره آینده که آن را از طریق پیش‌بینی بیان می‌کند (اگر ... شرکت کنی، ... خواهی شناخت)، نقطه ایست زمانی (زمان جهت‌یابی شبه گذشته) و نقطه نظر مخاطب خیالی که در جلسات شرکت کرده را نیز بیان می‌کند (قبلاً هرگز ... ندیده بودی).

بنا بر تحلیل بالا، برای بیان رابطه زمان موقعیت با زمان جهت‌یابی مرکزی دامنه آینده از همان زمان‌های دستوری بیانگر رابطه زمان موقعیت با زمان صفر استفاده می‌شود. بدین معنا که اگر در مثال‌های بالا در جمله پایه زمان دستوری حال به جای زمان دستوری آینده به کار رود،

بر کاربرد ماضی نقلی در مقابل ماضی بعید تأثیر نمی گذارد. با توجه به مثال های (۱۴) این پیش بینی درست به نظر می رسد، زیرا کاملاً شبیه مثال های قبلی هستند، جز اینکه جمله پایه به حال اشاره دارد نه به آینده. در (۱۴ ج)، ماضی بعید غیرقابل قبول است زیرا ارتباط نتیجه ای وجود دارد.

۱۴- الف) [با شرکت مداوم در جلسات ما،] الان اساتیدی را که قبلاً هرگز ندیده بودی / * ندیده ام { به خوبی می شناسی.

ب) [با وجود علاقه به یادگیری] بچه هایی که هرگز در این بازی { شرکت نکرده بودند / * شرکت نکرده اند} الان دارند کاملاً موفق می شوند.

ج) از این سوراخ پرده حضار را می توانی ببینی که برای تماشای نمایشنامه {آمده اند / * آمده بودند}.

د) او دوباره دارد آن لطیفه ای را که چندین بار {گفته است / * گفته بود} می گوید. تناظر کاملی بین جملات فوق و تعبیرهای آنها با مثال های (۱۲) و (۱۳) مشاهده می شود. مثال (۱۵) نیز تنها با این خوانش معنی دار است: «الان غذای مهمانی به سبک ایرانی دارد پخته می شود. آنها این کار را بعد از اینکه مدیر گروه برای آموزش سرآشپز به آشپزخانه هتل رفته بود شروع کردند». نکته دیگر آنکه برای بیان تقدم دستوری استفاده از صورت های فعلی بی نشان مانند گذشته یا ماضی نقلی از صورت های فعلی نشاندار مانند ماضی بعید طبیعی تر است و به تولید جملات بهتری منتهی می شود.

۱۵- بعد از رفتن مدیر گروه به آشپزخانه هتل برای آموزش سرآشپز، الان غذای مهمانی به سبک ایرانی دارد پخته می شود.

بدین ترتیب مشخص می شود که در جمله پایه ای با زمان موقعیت حال یا آینده استفاده از ماضی بعید در جمله پیرو به این امکان بستگی دارد که آغاز موقعیت حال یا آینده نسبت به بقیه آن به عنوان زمان گذشته رفتار می کند یا نه. مشاهده شد که اگر بین دو موقعیت فوق ارتباط نتیجه ای وجود داشته باشد این امکان رد می شود. لیکن، این بدین معنی نیست که وقتی هیچ ارتباطی وجود ندارد همیشه امکان استفاده از ماضی بعید در دسترس است. در حقیقت، حتی وقتی بین این دو موقعیت ارتباط نتیجه ای یا کلاً هیچ ارتباطی وجود ندارد اغلب مجبوریم از زمان دستوری گذشته یا ماضی نقلی برای اشاره به موقعیت مقدم استفاده کنیم زیرا «تقدم بر

زمان صفر یا شبه زمان صفر» نسبت به «تقدم بر زمان جهت یابی تصریح نشده که مقدم بر زمان صفر یا شبه زمان صفر بوده» بی‌نشان است. به عبارت دیگر، صورت‌های زمان دستوری گذشته و ماضی نقلی نسبت به ماضی بعید بی‌نشان هستند. ماضی بعید تنها به شرطی انتخاب می‌شود که دلیلی برای کاربرد آن وجود داشته باشد. به مثال‌های (۱۶ الف و ب) توجه کنید.

(۱۶- الف) او الان کتابی را دارد می‌خواند که من به او {دادم / داده‌ام / *داده بودم}.

(ب) او در حال خواندن کتابی خواهد بود که من به او {دادم / داده‌ام / *داده بودم}.

بهترین مثال‌های ماضی بعید آنهایی هستند که چون شرایط استفاده از صورت کامل تأمین شده از زمان دستوری گذشته استفاده نمی‌کنند و این صورت کامل نمی‌تواند ماضی نقلی باشد زیرا معنی آن با بافت ناسازگار است. جملات (۱۷ الف و ب) را با هم مقایسه کنید. در هر دو حالت یک صورت کامل لازم است زیرا «هرگز» چنین تعبیر می‌شود: «هرگز در بازه زمانی که به زمان جهت یابی منتهی می‌شود». معمولاً یکی از زمان‌های دستوری کامل یعنی ماضی نقلی یا ماضی بعید برای تعیین زمان موقعیت در چنین بازه زمانی استفاده می‌شود. اگر از ماضی نقلی استفاده کنیم، زمان موقعیت در بازه زمانی تعیین می‌شود که به زمان صفر منتهی می‌گردد، این وضعیت در جمله «آنها هرگز به کنسرت نرفته‌اند» وجود دارد. در (۱۷ الف) کاربرد زمان دستوری حال غیرقابل قبول است زیرا معنی «هرگز به کنسرت نرفته‌اند» با این خبر منافات دارد که مردم مورد نظر الان طی دوره‌ای کوتاه به طور منظم به کنسرت او می‌روند، و این خبر تلویحاً بیان می‌کند که آنها تاکنون به کنسرت رفته‌اند. از سوی دیگر، در (۱۷ ب) چون می‌توانیم «هرگز» را به صورت «هرگز تا زمان صفر» تعبیر کنیم، که با عادت آینده (به طور منظم به کنسرت او خواهند رفت) منافات ندارد ماضی نقلی ممکن است. لیکن، اگر «هرگز» به صورت «هرگز تا آن زمان در آینده» تعبیر شود ماضی نقلی ممکن نیست.

(۱۷- الف) محبوبیت او آن قدر زیاد است که بعضی از مردم که هرگز به کنسرت {نرفته بودند / *نرفته‌اند} الان به طور منظم به کنسرت او می‌روند.

(ب) محبوبیت او آن قدر زیاد است که من پیش‌بینی می‌کنم که بعضی از مردم که هرگز به

کنسرت {نرفته بودند / نرفته‌اند} به طور منظم به کنسرت او خواهند رفت.

در نتیجه این تعبیر که «وقتی موقعیت درون زمان جهت یابی مربوط شروع به تحقق کرد، تحقیقش ادامه می‌یابد و در زمان گذشته به پایان نمی‌رسد» مناسب ماضی بعید نیست.

جملات (۱۸ الف و ب) را با هم مقایسه کنید. در مثال (۱۸ الف)، «زندگی کرده اند» این تعبیر را دریافت می کند: «مردم مورد نظر هنگام حضور در این جلسات هنوز ساکن اهواز خواهند بود.» در مقابل، در مثال (۱۸ ب)، «زندگی کرده بودند» به عنوان ماضی بعید تعبیر دیگری دارد: «مردم مورد نظر هنگام حضور در این جلسات دیگر ساکن اهواز نخواهند بود.»

۱۸- الف) مردمی که برای سال های زیادی در اهواز زندگی کرده اند به طور منظم در این جلسات حاضر خواهند شد.

ب) مردمی که برای سال های زیادی در اهواز زندگی کرده بودند به طور منظم در این جلسات حاضر خواهند شد.

۵- خلاصه

مطابق چارچوب نظری دکلرک در حالت عادی زیردامنه های شبه مطلق که به وسیله زمان های دستوری شبه مطلق ایجاد شده اند، می توانند دقیقاً به همان روش دامنه های مطلق واقعی بیشتر گسترش یابند. چنان که تقدم دستوری بر گذشته شبه مطلق و ماضی نقلی شبه مطلق نیز با ماضی بعید نشان داده می شود. لیکن، در دامنه آینده یعنی آنگاه که جمله پایه زمان دستوری آینده دارد گاهی می توان در جمله پیرو بدون حضور گذشته یا ماضی نقلی تنها از ماضی بعید استفاده کرد. این حقیقت احتیاج به توضیح دارد که با تکیه بر آراء دکلرک برآورده می شود. ماضی بعید به عنوان دستورالعملی برای جستجوی یک زمان جهت یابی گذشته عمل می کند و مقدم بر آن تعبیر می شود. اگر جمله پایه به حال یا آینده اشاره کند و هیچ زمان جهت یابی گذشته ای در بافت وجود نداشته باشد، آغاز موقعیت جمله پایه به عنوان زمان جهت یابی گذشته یا شبه گذشته مورد نظر تعبیر می شود. مثال ها گواهی می دهند این تنها به شرطی ممکن است که موقعیت جمله پایه دیرش معینی داشته باشد، چنان که آغاز موقعیت را بتوان نسبت به بقیه آن به عنوان گذشته تعبیر کرد. نکته دیگر آنکه برای بیان تقدم دستوری در دامنه آینده استفاده از صورت های فعلی بی نشان مانند گذشته و ماضی نقلی از صورت های فعلی نشاندار مانند ماضی بعید طبیعی تر است.

کتابنامه

1. Brecht, R. D. (1974). Deixis Embedded Structures. *Foundations of Language*, 11(4), 489-518.
2. Comrie, B. (1986). Tense in indirect speech. *Folia Linguistica*, 20(3-4), 265-296.
3. Declerck, R. (1990a). Tense, Time and Temporal focus. *Journal of Literary Semantics*, 19(2), 80-94.
4. Declerck, R. (1990b). Sequence of Tenses in English. *Folia Linguistica*, 24(3-4), 513-544.
5. Declerck, R. (1991a). Tense in English: *Its Structure and Use in Discourse*. London: Routledge.
6. Declerck, R. (1991b). *A comprehensive Descriptive Grammar of English*. Tokyo: kaitakusha.
7. Declerck, R. (1995). Is there a relative past tense in English? *Lingua*, 97(1), 1-36.
8. Declerck, R. (1997). *When_ clause and Temporal Structure*. London: Routledge.
9. Declerck, R. (1999). Remarks on salkie and Reed's (1997) 'pragmatic hypothesis' of tense in reported speech. *English Language and Linguistics*, 3(1), 83-116.
10. Declerck, R. (2000). On how to interpret canonical conditionals in discourse. *Journal of Literary Semantics*, 29(3), 149-169.
11. Declerck, R. (2003). How to manipulate tenses to express a character's point of view. *Journal of Literary Semantics*, 32(2), 85-112.
12. Declerck, R. (2006). The Grammar of the English Verb Phrase. Volume 1: *The Grammar Of the English Tense System*. Berlin /New York: Mouton de Gruyter.
13. Declerck, R. and Ilse Depraetere, D. (1995). The double system of tense forms referring to future time in English. *Journal of Semantics*, 12(3), 269-310.
14. Declerck, R. and Reed, S. (2000). The Semantics and pragmatics of 'unless'. *English Language and Linguistics*, 4(2), 205-241.
15. Declerck, R. and Reed, S. (2001). *Conditionals: A Comprehensive Empirical Analysis*. Berlin /New York: Mouton de Gruyter.
16. Declerck, R. and Reed, S. (2006). Tense and Time in counterfactual conditionals. *Belgian Journal of Linguistics*, 20(1), 169-192.
17. Declerck, R. and Tanaka, K. (1996). Constraints on tense choice in reported speech. *Studia Linguistica*, 50(3), 283-301.
18. Dinsmore, J. (1982). The Semantics Nature of Reichenbach's Tense System. *Glossa*, 16(1), 216-239.
19. Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In: P. Cole & J.L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 41-58.
20. Heny, F. (1982). Tense, Aspect and Time Adverbials: Part 2. *Linguistics & Philosophy*, 5(1), 109-154.
21. Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
22. Riddle, E. (1978). *Sequence of Tenses in English* (PhD Dissertation). University of Illinois.

مقایسه سازوکارهای استعاری زبان علم فارسی در مقاله‌های علمی رشته‌های فیزیک، شیمی، زبانشناسی و علوم سیاسی در سه دهه اخیر

دکتر رضا مراد صحرایی^۱ (دانشیار زبانشناسی و آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)

شهناز یگانه^۲ (دانشجوی دکتری زبان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر مقایسه میزان کاربرد انواع استعاره دستوری در مقالات علمی فیزیک، شیمی، زبانشناسی و علوم سیاسی نوشته‌شده به زبان فارسی در چارچوب نظریه نقش‌گرای نظام مند هلیدی (۱۹۸۵) به صورت علمی و پیکره بنیاد است. برای این منظور، ۶۰ مقاله مربوط به رشته‌های مذکور مورد مطالعه قرار گرفتند. بررسی پیکره مورد پژوهش، نشان می‌دهد که در هر دو گروه از متون، فرایند اسم‌سازی بیشترین میزان از انواع فرایندها را به خود اختصاص داده است. علاوه بر این، نتایج نشان می‌دهد که در مقالات شیمی و فیزیک (علوم تجربی) به ترتیب بیشتر از علوم سیاسی و زبانشناسی (علوم انسانی) از انواع استعاره دستوری استفاده شده است. همچنین بر اساس نتایج این پژوهش، میانگین استفاده از انواع استعاره دستوری در سه دهه مورد مطالعه افزایش معناداری نداشته است. این نتیجه نشان می‌دهد که رشد نگارش مقالات علمی به زبان فارسی در سی سال اخیر کند بوده و برنامه‌ریزی و توجه بیشتری را می‌طلبد.

کلید واژه‌ها: استعاره دستوری، دستور نقش‌گرای نظام مند، فرانش اندیشگانی

۱- مقدمه

یکی از مهم‌ترین شاخص‌های توسعه و رشد علم در هر کشور، به‌ویژه در چند دهه اخیر که زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بین‌المللی مطرح شده است، تعداد مجلات علمی معتبر و همچنین تعداد مقالاتی است که در پایگاه‌های استنادی بین‌المللی معتبر نمایه می‌شوند. سهم زبان‌های غیر انگلیسی از کل تولید علم در عرصه بین‌الملل در مقایسه با زبان انگلیسی اندک است و سهم این زبان در طی سال‌های گذشته افزایش نیز یافته است. آنچه این زبان را با اقبال بین‌المللی مواجه کرده است، علاوه بر قدرت سیاسی، اقتصادی و فرهنگی کشورهای مربوط، احتمالاً ویژگی‌های خاص این زبان است؛ برای مثال، یکی از ویژگی‌های زبان انگلیسی این است که آن زبان می‌تواند مطلبی را که در زبان‌های دیگر، در قالب چندین بند ساده بیان می‌شود، با استفاده از عبارات اسمی به‌صورت مترکب و فشرده با تعداد کلمات کمتر و رساندن معنای دقیق‌تر در قالب یک بند مرکب بیان نماید. هلیدی^۱ از این ویژگی زبان انگلیسی به نام استعاره دستوری^۲ یاد می‌کند. بر اساس مطالعات صورت گرفته، استعاره دستوری اهمیت ویژه‌ای در تکامل نوشته‌های علمی دارد و یکی از ویژگی‌های شاخص زبان علم به‌کارگیری استعاره‌های دستوری است.

یکی از هشت هدف کلان کشور ما نیز که در نقشه جامع علمی برای نظام علم و فناوری کشور برشمرد شده است، ارتقای جایگاه زبان فارسی در بین زبان‌های بین‌المللی علمی است. در این نقشه اقدامات مختلفی برای رسیدن به این هدف آمده است که شامل نگارش مقالات علمی — تخصصی به زبان فارسی و توسعه و ابداع روش‌های آسان و سریع فارسی‌آموزی می‌شوند؛ اما آیا زبان فارسی به‌عنوان یک زبان علمی در طی چند دهه اخیر توانسته است توانایی خود را در بیان مطالب علمی با به‌کارگیری شاخص‌های زبان علم، که یکی از آنها کاربرد استعاره‌های دستوری است، ارتقاء دهد؟ هدف از پژوهش حاضر، بررسی مقاله‌های علمی — پژوهشی زبان فارسی در چارچوب نظریه نقش‌گرای نظام‌مند به‌صورت علمی و پیکره بنیاد است و تلاش خواهد شد به این پرسش اساسی پاسخ داده که مقاله‌های علمی در رشته‌های فیزیک، شیمی، زیان‌شناسی، علوم سیاسی به چه میزان از انواع فرایندهای استعاره‌ای استفاده کرده‌اند؛ به بیان دقیق‌تر، هدف اول این پژوهش، توصیف سازوکارهای استعاره‌ای با بررسی

1. Halliday

2. grammatical metaphor

مقاله‌های علمی در رشته‌های فیزیک، شیمی، زبانشناسی، علوم سیاسی در زبان علم فارسی در سه دهه (دهه‌های ۶۰، ۷۰، ۸۰) است. هدف دوم پژوهش، مقایسه نتایج مجموع رشته‌ها در دهه‌های مختلف است تا روند رشد این سازوکارها در گفتمان علمی زبان فارسی در دوره‌های مختلف مشخص شود.

نتایج این پژوهش می‌تواند از یک طرف، با مشخص کردن میزان استعاره‌های دستوری و تعیین پربسامدترین آن‌ها نقاط قوت یا ضعف نویسندگان این مقاله‌ها را در چهار رشته مذکور در نحوه استفاده از استعاره دستوری نشان دهد و نویسندگان را در بالا بردن کیفیت نگارش مقاله‌های علمی زبان فارسی یاری کند. از طرف دیگر، از طریق مقایسه بسامد وقوع انواع استعاره در دهه‌های مختلف سرعت حرکت زبان فارسی را از حیث تبدیل این زبان به زبان علم مشخص نماید.

۲- پیشینه و مبانی نظری

بررسی گفتمان علمی یکی از موضوعات مورد توجه پژوهش‌گران در همه دنیا است. از آنجاکه استعاره دستوری اهمیت ویژه‌ای در تکامل نوشته‌های علمی دارد و در پژوهش حاضر، برای مطالعه استعاره دستوری از ابزار تحلیل گونه زبانی هلیدی استفاده می‌شود، در ادامه، این رویکرد به فراخور میزان و توجیه استفاده از آن به طور مختصر معرفی می‌شود.

در رویکرد دستور نقش‌گرای نظام‌مند^۱، پایه‌های نقشی پدیده‌های دستوری از طریق سه فرانش توصیف می‌شوند که عبارت‌اند از: (الف) فرانش اندیشگانی^۲ که خود متشکل از دو فرانش تجربی^۳ و منطقی^۴ است، (ب) فرانش بینافردی و (ج) فرانش متنی^۵. این سه فرانش را به مثابه سه جهت‌گیری در درک پدیده‌های زبانی پنداشته‌اند. هر یک از این فرانش‌ها دارای نظام‌هایی است که درواقع، منابع آن محسوب می‌شوند و گوینده یا نویسنده یک متن با استفاده از آن‌ها جنبه‌ای از معنی متن را به دست می‌دهد. منابع اندیشگانی «موضوع مطرح‌شده»، منابع بینافردی «ارتباط بین شرکت‌کنندگان» و منابع متنی «متن به کاررفته» را سازمان‌بندی می‌کنند.

1. Systemic Functional Linguistics (SFL)

2. ideational

3. experiential

4. logical

5. textual

از نظر هلیدی و متیسن^۱ (۲۰۰۴: ۳۱۰) فرانقش تجربی به بند مربوط می‌شود و از طریق آن اندیشه در سه قالب مشارک‌ها^۲ (افراد یا هر چیزی که در قالب اسم بیان می‌شود)، فرایندها^۳ (فعالیت‌هایی که در قالب فعل بیان می‌شود)، و عناصر پیرامونی^۴ (شرایط وقوع فعل که در قالب قید بیان می‌شود) نمود می‌یابد؛ اما بخش منطقی فراتر از بند است و با بند مرکب^۵ مرتبط است. استعاری دستوری می‌تواند در تمام فرانقش‌ها دستور نقش‌گرای نظام‌مند تجلی یابد.

هلیدی (۱۹۹۳: ۸۵) استعاره دستوری را مهم‌ترین ویژگی در توصیف زبان علم می‌داند و تأکید می‌کند بسیاری از ویژگی‌های زبان علم نتیجه استعاره دستوری است. برای توضیح مفهوم این اصطلاح در اینجا به عملکرد استعاره واژگانی اشاره می‌شود که در آن یک واژه که به‌طور طبیعی مفهوم خاص خود را دارد، برای رساندن مفهوم دیگری به کار می‌رود. برای مثال، «دست روزگار» دارای استعاره واژگانی است زیرا «دست» که مختص انسان است در معنای معمول خود به کار نرفته، بلکه برای دادن شخصیت انسانی به «روزگار» به کار رفته است. درحالی‌که در استعاره دستوری، تغییری در معنای واژه ایجاد نمی‌شود بلکه تغییر در نقش آن ایجاد می‌شود؛ یعنی، یک طبقه دستوری نقش طبقه دستوری دیگری را ایفا می‌کند. برای مثال، «مشاهده کردیم» به صورت «مشاهدات ما» بیان می‌شود یا جمله ساده «تیم ملی والیبال کشورمان در مسابقات دیروز به راحتی شکست خورد» که در فارسی علمی برای رساندن معنای دقیق‌تر با کلمات کمتر، می‌تواند به عنوان بخشی از یک جمله طولانی تبدیل به عبارت اسمی «شکست راحت تیم ملی والیبال کشورمان در مسابقات دیروز» شود. این عبارت اسمی نه تنها یک استعاره دستوری اسمی شده است، بلکه در داخل آن استعاره دستوری صفت شده (راحت) هم هست. هلیدی با بررسی متونی از گفتمان فنی، انواع استعاره دستوری اندیشگانی را به شکل جدول شماره ۱ خلاصه نموده است:

-
1. Matthiessen
 2. participants
 3. processes
 4. circumstances
 5. clause complex

جدول ۱. انواع استعاره دستوری اندیشگانی^۱ (برگرفته از هلیدی، ۲۰۰۴: ۴۲)

شماره استعاره	نوع معنایی		تغییر طبقه	مثال
	غیراستعاری	استعاری		
۱	صفت	کیفیت / چیز/شیء	صفت به اسم	تغییر «بی‌ثبات» به «بی‌ثباتی»
۲	فعل	فرایند / چیز/شیء	فعل به اسم	تغییر «تلاش کردن» به «تلاش»
۳	حرف اضافه	مؤلفه / چیز/شیء	حرف اضافه به اسم	تغییر «با/همراه» به «همراهی»
۴	حرف ربط	پیوند ساز / چیز/شیء	حرف ربط به اسم	تغییر «بنابراین» به «شاهد/علت»
۵	فعل	فرایند / کیفیت	فعل به صفت	تغییر «دارد» به «دارای»، «افزایش می‌یابد» به «افزایش»
۶	گروه / حرف اضافه‌ای / قید	مؤلفه / چیز/شیء / کیفیت	گروه / حرف اضافه‌ای / قید به صفت	تغییر «{باعجله} تصمیم گرفت» به «تصمیم {عجولانه}» «{درظاهر} ترک خورد» به «ترک‌های {ظاهری} سطحی»
۷	حرف ربط	پیوند ساز / کیفیت	حرف ربط به صفت	تغییر «بنابراین» به «منجر» «سپس» به «بعدی/ متعاقب»
۸	گروه / حرف اضافه‌ای	مؤلفه / چیز/شیء / فرایند	گروه / حرف اضافه‌ای / به فعل	تغییر «درباره» به «مربوط بودن» به جای به «جایگزین شدن»
۹	حرف ربط	پیوند ساز / فرایند	حرف ربط به فعل	تغییر «بنابراین» به «باعث شدن» «سپس» به «بعد از آمدن»

۱. نکته ای که در اینجا باید به آن توجه شود این است که همواره راه‌های دیگری برای بازنویسی بیانات استعاری وجود دارد. بیان سازگار به هر صورتی که باز نویسی شود، چنانچه بخواهد مجدداً به صورت استعاری در آید، باید الگوهای بندی را به الگوهای اسمی تبدیل کنیم هلیدی و متیسن (۲۰۰۴: ۶۵۶).

ادامه جدول ۱

شماره استعاره	نوع معنایی		تغییر طبقه	مثال
	غیراستعاری	استعاری		
۱۰	حرف ربط	پیوند ساز	حرف ربط به گروه حرف‌افزای	تغییر «اگر» به «تحت شرایطی، وقتی‌که، در زمان‌های»
۱۱	∅	صفر	چیز/شیء	تغییر ∅ «به پدیده»
۱۲	∅	صفر	فرایند	تغییر ∅ «ناشی شدن از» ∅ «باعث شدن»
۱۳	اسم	انواع بسط	چیز/شیء	تغییر «تصمیم‌گیری» به «تصمیم»

بر اساس جدول بالا، می‌توان استعاره‌های دستوری را در قالب بند مورد تجزیه و تحلیل قرارداد.

پژوهش‌های زبانی در زمینه بررسی گفتمان علمی گستره وسیعی از نوشته‌های علمی (برای مثال، بنکس^۱، ۲۰۰۸؛ هلیدی و مارتین، ۱۹۹۳؛ ونتولا^۲، ۱۹۹۶ و ونیان^۳، ۲۰۱۲) را در برمی‌گیرد. در زمینه دستور نقش‌گرا، استعاره دستوری و اسم‌سازی نیز پژوهش‌های زیادی در زبان‌های مختلف صورت گرفته است که برخی از این مطالعات بیانگر افزایش میزان اسم‌سازی در متون علمی به لحاظ تاریخی است (بایبر و کلارک^۴، ۲۰۰۲؛ تاورنیز، ۲۰۰۳؛ بنکس، ۲۰۰۸؛ بایبر، ۲۰۰۹؛ هولتز^۵، ۲۰۰۹؛ ساسینسکینه^۶، ۲۰۰۹؛ باراتا^۷، ۲۰۱۰، دیان^۸، ۲۰۱۱ و بایبر و گری^۹، ۲۰۱۰ و ۲۰۱۱).

1. Banks
2. Ventola
3. Wenyan
4. Biber and Clark
5. Holtz
6. Susinskiene
7. Baratta
8. Dian
9. Biber and Gray

هولتز (۲۰۰۹) کاربرد استعاره دستوری از نظر کمی را در پیکره‌ای از مقاله‌های علمی بررسی نموده است. در این پژوهش، ۴۹ مقاله انگلیسی در چهار حوزه علمی (علوم کامپیوتر، زبان‌شناسی، زیست‌شناسی و مهندسی مکانیک) از منابع مختلف انتخاب شده است که متشکل از ۴۲۰۰۰ هزار واژه است. وی به بررسی تفاوت بین مقاله‌های علمی و چکیده‌ها می‌پردازد و مهم‌ترین تفاوت بین مقاله‌های و چکیده‌ها را در تراکم اطلاعات می‌داند. او اسم‌سازی را به عنوان منبعی قدرتمند برای تشخیص استعاره دستوری و عامل پیچیدگی در متون علمی می‌داند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که اسم‌ها پربسامدترین واژه‌ها در چکیده‌ها و همچنین متن مقاله‌ها می‌باشند که این امر، بیانگر کاربرد فراوان اسم‌سازی در زبان علم است. با مقایسه میزان کاربرد اسم‌سازی در حوزه‌های مختلف، مشخص شد از لحاظ آماری تفاوت بارزی بین این حوزه‌ها وجود دارد. بدین ترتیب که در حوزه‌های زیست‌شناسی و مهندسی مکانیک نسبت به علوم کامپیوتر و زبان‌شناسی از شیوه اسم‌سازی بیشتری استفاده می‌شود. تاکنون، مطالعات متعددی در متون علمی زبان فارسی نیز صورت گرفته است. مطالعات مکرم (۱۳۸۳)، صناعتی (۱۳۸۶) پورداد (۱۳۷۸)، شریعت‌زاده (۱۳۸۸)، حدیدی و فراهانی (۲۰۰۸)، چاوشی (۱۳۹۰)، رضاپور (۱۳۹۴)، صیفوری و همکاران (۱۳۹۵)، حدیدی و رقمی (۲۰۱۲)، کاظمیان (۲۰۱۳) و محبوبی و محبوبی (۲۰۱۴) حاکی از آن است که اسم‌سازی در زبان فارسی نیز پربسامدترین نوع فرایند استعاره دستوری است. این نتایج، اهمیت این فرایند در خلق گفتمان علمی را نشان می‌دهد؛ اما در هیچ‌یک از این پژوهش‌ها، فرایند اسم‌سازی و سایر فرایندهای استعاری در مقاله‌های علمی زبان فارسی به صورت بین‌رشته‌ای و به لحاظ تاریخی مورد مطالعه قرار نگرفته است. با توجه به مطالب بالا، در پژوهش حاضر، تلاش خواهد شد مقالات علمی — پژوهشی فارسی در چارچوب نظریه نقش‌گرای نظام‌مند به صورت علمی و پیکره بنیاد مورد بررسی قرار گیرد و به این پرسش اساسی پاسخ داده که مقاله‌های علمی در رشته‌های فیزیک، شیمی، زبان‌شناسی، علوم سیاسی به چه میزان از انواع فرایندهای استعاری استفاده کرده‌اند.

۳- روش‌شناسی

پژوهش حاضر، یک مطالعه توصیفی - مقایسه‌ای است که پیکره پژوهش از چهار مجموعه مقاله پژوهشی مربوط به رشته‌های فیزیک، شیمی، زبان‌شناسی و علوم سیاسی تشکیل شده است و شامل مقاله‌های ذیل می‌شود:

۶۰ مقاله علمی چاپ‌شده به زبان فارسی در نشریات معتبر علمی و پژوهشی^۱ داخل کشور در فیزیک، شیمی، زبان‌شناسی و علوم سیاسی که ۱۵ مقاله آن مربوط به رشته فیزیک، ۱۵ مقاله آن مربوط به رشته شیمی، ۱۵ مقاله آن مربوط به رشته زبان‌شناسی و ۱۵ مقاله دیگر مربوط به رشته علوم سیاسی است. هرکدام از گروه‌های ۱۵ مقاله‌ای نیز به سه گروه ۵ مقاله‌ای مربوط به سه دهه ۶۰، ۷۰ و ۸۰ است. این پیکره زبانی از پایگاه دادگان زبان فارسی (که از طریق آدرس اینترنتی pldb.ihcs.ac.ir در دسترس است)، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (که از طریق آدرس اینترنتی www.SID.ir در دسترس است) و منابع معتبر دیگر استخراج‌شده است. برخی از این مقاله‌ها هم به‌خصوص مقاله‌هایی که مربوط به دهه ۶۰ و ۷۰ می‌شود، به دلیل اینکه متن نوشتاری آن‌ها در پایگاه‌های مذکور یافت نشد، با مراجعه حضوری یکی از نگارندگان به کتابخانه ملی و استخراج از مجلات مربوط فراهم‌شده‌اند. در انتخاب مقاله‌ها سعی شده است که با متخصصان آن رشته‌ها مشورت کرده و از بین مجلات علمی و پژوهشی برگزیده شوند؛ زیرا انتظار می‌رود در این نوع از مجلات غنای محتوا، نوع زبان به‌کاررفته و نحوه ارائه اطلاعات به زبان علم نزدیک‌تر باشد. از طرف دیگر، تنوع موجود در مجلات باعث ایجاد تنوع در نگارش به‌کاررفته در مقاله‌های انتخابی شده است که در بالا بردن پایایی پژوهش بسیار مؤثر است. انتخاب ۵ مقاله برای هر دوره تعداد مقاله‌ها در هر رشته را به ۱۵ می‌رساند و از آنجاکه برای هر گروه علمی دو رشته انتخاب‌شده است، تعداد مقاله‌های در هر گروه به ۳۰ مقاله می‌رسد. این تعداد، برای تعمیم نتایج کافی خواهد بود. لازم به توضیح است که در پژوهش‌های مربوط به زبان‌شناسی کاربردی معمولاً حجم نمونه را با فرمول‌های آماری تعیین نمی‌کنند، زیرا فرایند تحلیل متون غالباً بسیار پیچیده و زمان‌بر است. بسیاری از مطالعاتی که تاکنون انجام‌شده‌اند، معمولاً تلاش کرده‌اند حداقل ۳۰ متن را تحلیل کنند که از لحاظ آماری قابل قبول است. حال اینکه در این پژوهش ۶۰ مقاله موردبررسی قرارگرفته است. این حجم نمونه قدرت تعمیم‌پذیری این پژوهش را بسیار بالا می‌برد. لازم به ذکر است که به دلیل تعداد زیاد مقالات بررسی‌شده در این پژوهش، لیست مجلات در این بخش ارائه خواهد شد و به دلیل ملاحظات اخلاقی، از ذکر نام نویسنده خودداری می‌شود.

۱. برخی از این مجلات همان‌طور که در ادامه ذکر می‌شود، در دهه ۶۰ و گاهی ۷۰ از درجه علمی و پژوهشی برخوردار نبوده‌اند و بعداً به این رتبه نائل شده‌اند.

مجلاتاتی که مقالات مورد مطالعه از آن استخراج شده است، در جدول شماره (۲) آمده است:

جدول ۲. لیست مجلات مورد استفاده در پژوهش به تفکیک رشته

رشته	عنوان نشریات
شیمی	۱- نشریه شیمی و مهندسی شیمی ایران
	۲- مجله علوم و تکنولوژی پلیمر
	۳- مجله علوم و تکنولوژی پلیمر
فیزیک	۱- مجله فیزیک
	۲- مجله پژوهش فیزیک ایران
زبان‌شناسی	۱- مجله نشر دانش
	۲- مجله زبان‌شناسی
	۳- مجله زبان و زبان‌شناسی
	۴- مجله فرهنگ
	۵- نامه فرهنگستان
	۶- دستور
	۷- سازمان مطالعه و تدوین (سمت). عیار
	۸- پژوهش‌های زبانی
علوم سیاسی	۱- مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی
	۲- مجله دانشکده حقوق و علوم سیاسی دانشگاه تهران
	۳- فصلنامه مجلس و راهبرد
	۴- دو فصلنامه پژوهش سیاست نظری

دلایل انتخاب مجلات مذکور به شرح زیر است:

الف) مجلات مذکور از بین مجلات علمی و پژوهشی^۱ برگزیده شد، زیرا انتظار می‌رود در این نوع از مجلات غنای محتوا، نوع زبان به‌کاررفته و نحوه ارائه اطلاعات به زبان علم نزدیک‌تر باشد.

ب) تنوع موجود در مجلات باعث ایجاد تنوع در نگارش به‌کاررفته در مقالات انتخابی شده است، که در بالا بردن پایایی پژوهش بسیار مؤثر است.

۱. زیرا انتظار می‌رود در مقالات این مجلات به دلیل غنای محتوا، نحوه ارائه اطلاعات و نوع زبان علمی به کار رفته نسبت به مجلات چاپ شده به زبان علم نزدیکتر باشد.

ج) دسترسی الکترونیکی راحت نیز یکی از ملاک‌های انتخاب مجلات بوده است.
 د) به‌منظور اینکه بتوان سیر تغییر و تحول زبان علم فارسی را در سه دهه موردنظر به‌خوبی نمایش داد، نگارنده تلاش نموده است از ۵ مقاله مربوط به هر دهه، دو مقاله قبل از نیمه آن دهه، یک مقاله در نیمه و دو مقاله پس از نیمه آن دهه برای بررسی انتخاب نماید به‌جز مقالات مربوط به دهه ۶۰ که به دلیل محدود بودن مجلات گاهی به‌ناچار از این روند عدول شده است و دو مقاله از یک سال و یا دو مقاله از دو سال متوالی انتخاب شده است اما نویسندگان مقالات در هر صورت متفاوت بوده‌اند.

یکی دیگر از نکات حائز اهمیت در این پژوهش به نحوه انتخاب محتوای مقاله‌ها مربوط می‌شود. از آنجاکه یکی از ویژگی‌های تحلیل استعاری، همگن بودن این متون است، معمولاً در مقاله‌های خارجی بخش بحث، موردبررسی قرار می‌گیرد؛ زیرا این بخش با خلاقیت و نوآوری نویسندگان سروکار دارد و بهتر می‌تواند ویژگی‌ها و سبک نگارش نویسندگان را نشان دهد. در پژوهش حاضر، به دلیل اینکه معمولاً منابع مورد استناد در اکثر مقاله‌های نوشته‌شده به زبان فارسی از منابع خارجی است و نویسندگان ایرانی مبادرت به ترجمه این متون می‌کنند، سبک ترجمه، نگارش و واژه‌یابی‌های آن‌ها در کل مقاله متبلور است؛ بنابراین، کل مقاله‌ها موردبررسی قرار گرفت.

روش تحلیل مقاله‌های به این صورت بوده که ابتدا تک‌تک جملات بررسی شده و انواع استعاره دستوری در آن‌ها مشخص شده است و برای هریک از صورت‌های استعاری صورت سازگار معادل آن ارائه شده است. پس از تحلیل استعاره‌های دستوری مقاله‌های انتخابی به روش فوق، تعداد هر یک از انواع استعاره‌های دستوری به تعداد کل واژه‌های متن محاسبه شده^۱ و بسامد وقوع هر یک از انواع استعاره به دست آمد و بر این اساس، میانگین درصد استفاده از هر استعاره در هریک از چهار گروه تعیین شد^۲. نتایج محاسبات هر نوع استعاره برای هر دسته از دو دسته مقاله‌های فیزیک، شیمی، زبان‌شناسی و علوم سیاسی با استفاده از نرم‌افزار

۱. روش تحلیل استعاره‌های دستوری فوق در اکثر مطالعات خارجی و داخلی مربوط به تحلیل متون با رویکرد زبان‌شناسی نقش‌گرای نظامند ازجمله پژوهش‌های افرادی چون پروفیسور جی آر مارتین، نسرین صیفوری و همکاران، مهسا چاوشی، بهرام کاظمیان و به کار رفته است.

۲. شیوه شمارش واژه‌ها به صورت دستی بوده است و تمام واژه‌های موجود در متن شمارش شده اند زیرا استعاره دستوری در تمام اقلام واژگانی متبلور است.

SPSS از طریق آزمون تی مستقل^۱ با یکدیگر مقایسه شدند. در این پژوهش سطح معناداری کمتر از ۰/۰۵ در نظر گرفته شده است.

به منظور روشن نمودن روش تحلیل استعاره‌ها در متون انتخابی بر اساس جدول شماره ۱، ابتدا نمونه تحلیل شده یکی از مقاله‌های مورد بررسی که در مجله پژوهش فیزیک / ایران چاپ شده است، ارائه می‌شود. سپس، نحوه تحلیل و تشخیص استعاره‌های دستوری شرح داده خواهد شد و در ادامه، بخش‌های تحلیل شده‌ای از دیگر متون ارائه خواهد شد. در جملات زیر که برگرفته از مقاله مذکور است، استعاره‌ها به صورت پررنگ نوشته و نوع استعاره بر طبق جدول شماره مقابل آن‌ها نوشته شده است.

فیزیک^۲: برهمکنش^۲ نوکلئون- نوکلئون شامل فرایندهای میانی نیز می‌باشد که در محاسبات باعث تغییرات^۲ قابل ملاحظه‌ای^۲ در نتایج به دست آمده برای خصوصیات ماده هسته‌ای می‌گردد. در تمام محاسبات بالا نتایج به دست آمده از روش LOCV با نتایج روش‌های وردشی دیگر که در آن‌ها/حتیاج به محاسبه^۲ جملات مراتب بالای بسط خوشه‌ای انرژی وجود دارد، دارای توافق خوبی می‌باشند. : از مقایسه^۲ نتایج به دست آمده برای پتانسیل‌های v28 و av14 دیده می‌شود که ایزوبار Δ باعث^{۱۲} تغییرات^۲ قابل ملاحظه‌ای^۲ در خصوصیات ماده هسته‌ای می‌شود. همین‌طور ایزوبار Δ باعث^{۱۲} سخت‌تر شدن^۲ معادله حالت ماده هسته‌ای می‌شود. ... در آن اندیس Δ نشان دهنده^۲ پاد متقارن بودن^۲ توابع موج دو ذره‌ای است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در این متن پنج نوع از استعاره‌های اندیشگانی (مطرح شده در جدول شماره ۱)، یعنی استعاره‌های نوع ۲، ۵، ۶، ۹ و ۱۲ استفاده شده است. چگونگی تشخیص این استعاره‌ها در زیر توضیح داده می‌شود. برای این کار، ابتدا صورت سازگار و سپس صورت استعاری ارائه می‌شود:

—متقابلاً کنش دارند (فعل) ← برهمکنش (اسم) استعاره دستوری نوع ۲

1. t-test

۲. این متنبه صورت تصادفی از مقاله‌ای با عنوان «محاسبه خصوصیات اشباع ماده هسته‌ای متقارن با در نظر گرفتن ایزوبار Δ ». مجله پژوهش فیزیک / ایران، ۱۳۸۰، جلد ۳، شماره ۱ اخذ شده است.

بنابراین^۱ (حرف ربط/ پیوندی: پیوند ساز) ← باعث شدن (فعل) استعاره دستوری نوع ۹-

- به‌طور قابل ملاحظه‌ای (عنصر پیرامونی/قید) ← قابل ملاحظه‌ای (صفت) استعاره دستوری نوع ۶

- به‌دست آمده است (فعل) ← به‌دست آمده (صفت مفعولی) استعاره دستوری نوع ۵

- تغییر می‌کنند (فعل) ← تغییرات (اسم) استعاره دستوری نوع ۲
- به‌دست آمده‌اند (فعل) ← به‌دست آمده (صفت مفعولی) استعاره دستوری نوع ۵
- /احتیاج دارند (فعل) ← /احتیاج (اسم) استعاره دستوری نوع ۲
- محاسبه شود (فعل) ← محاسبه (اسم) استعاره دستوری نوع ۲
- دارا می‌باشند (فعل) ← دارای (صفت فاعلی) استعاره دستوری نوع ۵
- مقایسه کردیم (فعل) ← مقایسه (اسم) استعاره دستوری نوع ۲
- به دست آمد (فعل) ← به‌دست آمده (صفت مفعولی) استعاره دستوری نوع ۵
- {صفر} ← باعث شدن (فعل) استعاره دستوری نوع ۱۲
- تغییر می‌دهد (فعل) ← تغییرات (اسم) استعاره دستوری نوع ۲
- {صفر} ← باعث شدن (فعل) استعاره دستوری نوع ۱۲
- سخت‌تر می‌کند (فعل) ← سخت‌تر شدن (اسم) استعاره دستوری نوع ۲

شیمی: با مقایسه ۲ نتیجه‌های به‌دست آمده از میزان متوسط راندمان فسفر حذف شده در مجموعه آزمایشگاهی USBF، در طی ۶ مرحله، کاهش زمان ماند هیدرولیکی که در جدول ۳ نیز زیاد است، نتیجه می‌شود که راندمان حذف فسفر با کاهش ۱ زمان ماند هیدرولیکی تا ۱۰ ساعت افزایش و پس از آن با کاهش ۱ ماند، راندمان حذف کاهش می‌یابد. برای تعیین ۲ زمان ماند هیدرولیکی بهینه در مجموعه آزمایشگاهی USBF مورد استفاده ۲، با توجه ۲ به نتیجه‌های به‌دست آمده، میانگین درصد حذف فسفر در پساب خروجی مجموعه در هر زمان

۱. روابط منطقی بین بندها را در بیان سازگار می‌توان با استفاده از عناصر پیوندی/ حروف ربط بیان نمود. راه دیگر بیان این روابط، استفاده از اسم سازی و فرایندهاست که از ویژگی‌های زبان رسمی است. روابط منطقی‌ای که از طریق فرایندها بیان می‌شوند، عمدتاً از نوع علی و معلولی‌اند که البته روابط شرطی را نیز در بر می‌گیرند تامپسون (۲۰۰۴: ۲۲۷).

ماند هیدرولیکی، پس از رسیدن^۲ به شرایط پایدار تعیین شد. برای^۱ تعیین^۲ زمان ماند بهینه با بالاترین درصد حذف فسفر در سامانه، چندین نوع معادله به نقطه‌های دیده‌شده^۲ برازش داده شد.^۱

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در این متن چهار نوع از استعاره‌های دستوری اندیشگانی (مطرح‌شده در جدول شماره ۱)، یعنی استعاره‌های نوع ۱، ۲، ۵ و ۱۰ استفاده‌شده است که به ترتیبی که در بالا شرح داده شد، شناسایی شدند.

زبان‌شناسی: پیش‌ازاین اشاره شد که از میان سازه‌های فاعل و مفعول که دارای^۲ مشخصه تعبیرپذیر تعریف هستند عنصر نخست با^۱ حرکت^۲ به شاخص گروه زمان، مشخصه هسته این گروه را بازبینی و حذف می‌کند. با^۱ توجه^۲ به اینکه در تحلیل حاضر چنین استدلال شده است که فاعل و مفعول در زبان فارسی در یک حوزه کمینه قرار دارند این پرسش مطرح می‌شود که چه عاملی مانع از ارتقا^۲ مفعول به شاخص گروه زمان می‌شود. در پاسخ^۲ به این سؤال باید یادآور شد که در صورت حرکت مفعول برای^۱ برآوردن^۲ مشخصه تعریف، نخست این عنصر باید برای بازبینی^۲ حالت مفعولی خود به شاخص گروه فعلی کوچک جابجا شود و سپس به شاخص گروه زمان ارتقا یابد. پس‌ازآن سازه فاعل برای^۱ بازبینی^۲ حالت فاعلی خود به گروه زمان حرکت می‌کند.

در این متن سه نوع از استعاره‌های دستوری اندیشگانی (مطرح‌شده در جدول شماره ۱)، یعنی استعاره‌های نوع ۲، ۵ و ۱۰ استفاده‌شده است.

علوم سیاسی: در این دوران با^۱ افزایش یافتن^۲ استقلال و قدرت دولت، اقدامات فرهنگ به‌منظور^۱ ایجاد تحول^۲ در ارزش‌های جامعه به‌شدت افزایش یافت و دولت سعی کرد با^۱ ترویج^۲ ارزش‌هایی همچون روابط جنسی آزادتر تحت عنوان آزادی زنان، ترویج پوشاک به سبک غربی و ارجحیت دادن^۲ به موسیقی و هنر غربگرایانه، تغییر^۲ در الگوی مصرف و رفع نیاز جدید طبقه متوسط نوین و ترویج^۲ مظاهری که از دیدگاه جامعه سنتی فساد نامیده می‌شد، به گسترش^۲ ارزش‌های غربی در جامعه و تضعیف^۲ ارزش‌های سنتی، بومی و مذهبی جامعه

۱. این متن به صورت تصادفی از مقاله‌ای با عنوان «تعیین زمان ماند هیدرولیکی بهینه برای زدایش بیولوژیکی فسفر در راکتور USB»، نشریه شیمی و مهندسی شیمی ایران، ۱۳۸۹، دوره ۲۹، شماره ۴ اخذ شده است.

پردازد... این اقدامات به تدریج شکاف فزاینده فرهنگی^۶ میان ارزش‌ها و عادت‌های اجتماعی بخش نوین و بخش سنتی جامعه را به وجود آورد و باعث پیگانگی^۱ و تضاد^۱ بین دنیروی اجتماعی در جامعه شد.^۱

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در این متن چهار نوع از استعاره‌های دستوری اندیشگانی (مطرح شده در جدول شماره ۱)، یعنی استعاره‌های نوع ۱، ۲، ۹ و ۱۰ استفاده شده است.

۴- یافته‌های پژوهش

برای دستیابی به هدف اول پژوهش، یعنی تعیین میزان استفاده از انواع فرایند استعاری در مقاله‌های علمی فیزیک، شیمی، زیان‌شناسی و علوم سیاسی و مقایسه آن‌ها، ابتدا درصد استفاده از تک‌تک فرایندهای استعاری برای هر متن برحسب تعداد واژه‌ها محاسبه شد. در ادامه، میانگین و اختلاف معیار تعداد استفاده شده از هر یک از استعاره‌ها^۲ همچنین میانگین کل آن‌ها در چهار گروه از متون به‌طور جداگانه مشخص شد. نتایج این تجزیه و تحلیل آماری در جدول شماره (۲) آمده است:

۱. این متن به‌صورت تصادفی از مقاله‌ای با عنوان «عوامل ساختاری مؤثر بر رخداد انقلاب اسلامی ایران». مجله پژوهش علوم سیاسی، ۱۳۸۵، شماره دوم اخذ شده است.

۲. از آنجاکه استعاره نوع ۱۳ در محیط استعاره‌های نوع ۱ و ۲ رخ می‌دهد، از شمارش آن به‌عنوان یک نوع مجزا خودداری کرده و آن را ذیل نوع ۱ یا ۲ دسته‌بندی کرده‌ایم زیرا استعاره نوع ۱۳ انواع ۱ و ۲ را هم شامل می‌شود. برای روشن شدن موضوع، مثالی از مقاله‌ای که در پانویس شماره ۳۰ ذکر آن رفت، آورده شده است:

-نتایج محاسبات ما برای انرژی ماده هسته‌ای با در نظر گرفتن اثر ایزوبار^Δ و با استفاده از پتانسیل دو نوکلئونی ۷۲۸ به‌صورت تابعی از چگالی در شکل ۲ آمده است.

۱) اگر به‌صورت تغییر از استفاده کرده‌ایم (فعل) به استفاده (اسم) تحلیل کنیم، می‌شود استعاره نوع ۱ اما اگر به‌صورت تغییر از استفاده کرده‌ایم (فعل) به با استفاده از پتانسیل دو نوکلئونی (گروه اسمی بسط یافته) تحلیل کنیم، می‌شود استعاره نوع ۲

جدول ۲. نتایج بررسی انواع استعاره‌های دستوری اندیشگانی در مقاله‌های شیمی، فیزیک، زیان‌شناسی و

علوم سیاسی

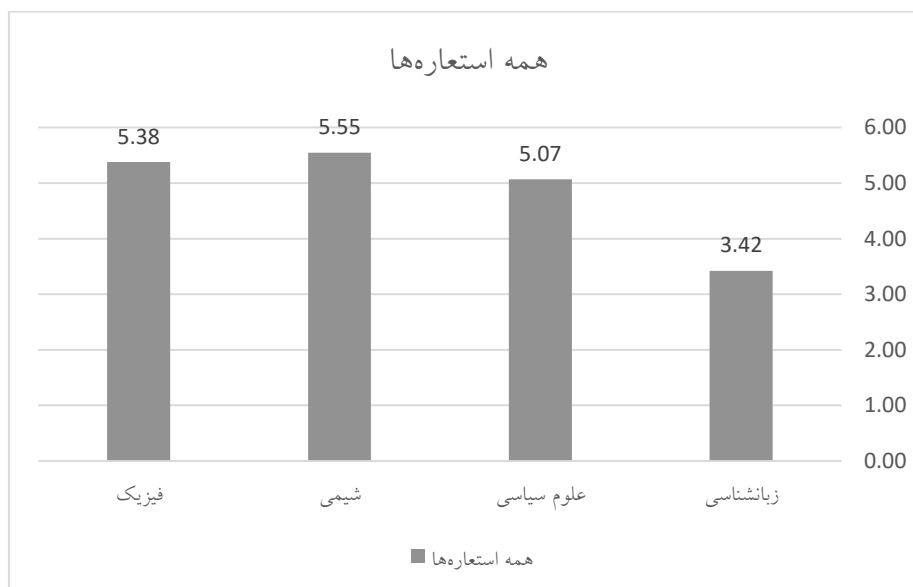
نوع استعاره رشته	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	کل استعا ره‌ها
فیزیکی	میانگین	۰/۳۲	۲/۶۷	۲/۰	۳/۰	۷/۹	۶/۰	۲/۰	۷/۰	۳/۹	۰/۰	۲/۰	۵/۵۵
	انحراف معیار	۰/۲۵	۵/۹۹	۳/۰	۶/۰	۶/۰	۷/۰	۰/۰	۷/۰	۶/۰	۱/۰	۸/۰	۱/۶۱
فیزیک	میانگین	۰/۴۰	۲/۶۳	۳/۰	۱/۰	۵/۵	۰/۰	۰/۰	۷/۰	۳/۷	۲/۰	۷/۰	۵/۰۹
	انحراف معیار	۰/۴۹	۱/۷	۶/۰	۳/۰	۵/۳	۰/۰	۰/۰	۱/۰	۳/۳	۸/۰	۵/۰	۱/۹۶
زبان‌شناسی	میانگین	۰/۲۲	۲/۱۴	۶/۰	۷/۰	۵/۰	۰/۰	۶/۰	۳/۰	۸/۳	۲/۰	۱/۰	۳/۴۲
	انحراف معیار	۰/۱۵	۱/۰۲	۸/۰	۱/۰	۰/۳۳	۶/۰	۷/۰	۷/۰	۷/۰	۶/۰	۰/۳	۱/۹۴
علوم سیاسی	میانگین	۰/۲۶	۳/۳۷	۳/۰	۲/۰	۰/۳۳	۳/۰	۰/۰	۶/۰	۷/۰	۰/۰	۰/۳	۵/۰۷
	انحراف معیار	۰/۱۵	۰/۹۷	۳/۰	۲/۰	۰/۱۷	۲/۰	۷/۰	۷/۰	۳/۳	۰/۰	۰/۶	۱/۵۶

جدول فوق نشان می‌دهد که ترتیب استفاده از میانگین کل فرایندهای استعاری در بین

رشته‌های مورد بررسی به صورت زیر است:

شیمی < فیزیک < علوم سیاسی < زبان‌شناسی

به عبارت دیگر، رشته شیمی با بیشترین میزان فرایندهای استعاری (۵/۵۵) و زبان‌شناسی با کمترین میزان (۳/۴۲) به ترتیب دارای رتبه نخست و چهارم در بین این رشته‌ها هستند. برای سهولت درک مطالب فوق اطلاعات جدول شماره ۲ به صورت نمودار شماره ۲ ارائه شده است:



نمودار ۱. ترتیب رشته‌ها در میزان استفاده از انواع فرایندهای استعاری

مطابق اطلاعات مندرج در جدول شماره ۲ استعاره‌های نوع (۲، ۱۰، ۵ و ۶) به ترتیب بیشترین میزان را در بین انواع فرایندهای استعاری به خود اختصاص داده‌اند و استعاره‌های نوع (۷، ۱۱، ۴ و ۱۲) به ترتیب کمترین میزان را در بین انواع فرایندهای استعاری به خود اختصاص داده‌اند. ترتیب وقوع انواع استعاره دستوری نیز به تفکیک رشته در جدول شماره ۳ ارائه شده است:

جدول ۳. ترتیب وقوع انواع استعاره دستوری در مقاله‌های فیزیک، شیمی، زبان‌شناسی و علوم سیاسی

شیمی	۲	۱۰	۵	۶	۱	۹	۸	۳	۱۲	۴	۱۱	۷
فیزیک	۲	۱۰	۵	۶	۱	۹	۸	۳	۱۲	۴	۱۱	۷
علوم سیاسی	۲	۱۰	۵	۶	۱	۹	۸	۳	۱۲	۴	۱۱	۷
زبان‌شناسی	۲	۱۰	۵	۱	۶	۹	۳	۸	۴	۱۱	۱۲	۷

بر اساس اطلاعات جدول فوق، رشته‌های شیمی، فیزیک و علوم سیاسی وقوع یکسانی از انواع استعاره دستوری را دارا هستند که می‌توان آن را به‌صورت زیر نمایش داد:

$$۷ < ۱۱ < ۴ < ۱۲ < ۳ < ۸ < ۹ < ۱ < ۶ < ۵ < ۱۰ < ۲$$

ترتیب وقوع این استعاره‌ها در رشته زبانشناسی را هم می‌توان به‌صورت زیر نمایش داد:

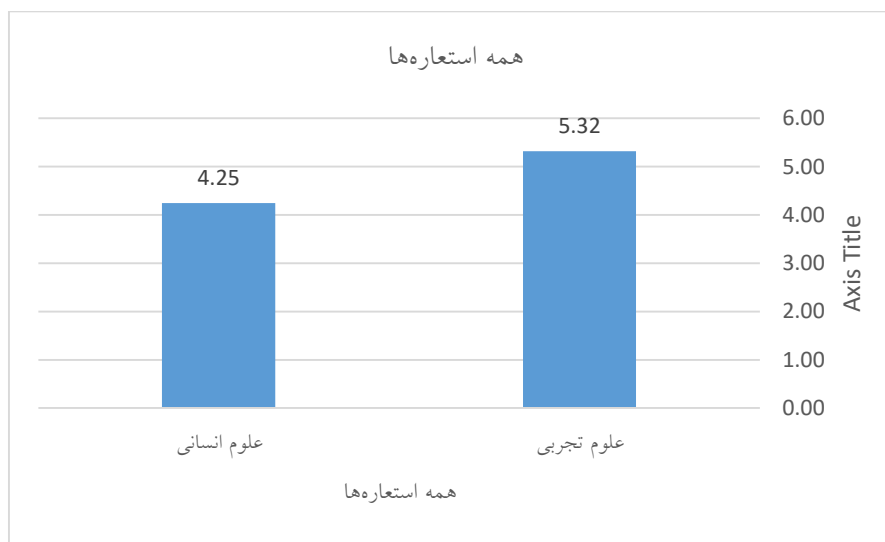
$$۷ < ۱۱ < ۹ < ۸ < ۱۲ < ۳ < ۴ < ۶ < ۱ < ۵ < ۱۰ < ۲$$

پس از مقایسه میانگین استعاره‌های موجود در متون علوم تجربی (شیمی و فیزیک) و علوم انسانی (علوم سیاسی و زبانشناسی) نتایج زیر به دست آمد:

جدول ۴. نتایج بررسی انواع استعاره‌های دستوری اندیشگانی در مقاله‌های شیمی، فیزیک، زبانشناسی و علوم سیاسی

عدد معناداری	آماره آزمون	علوم انسانی		علوم تجربی		همه استعاره‌ها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۳*	۲/۱۸	۱/۹۲	۴/۲۵	۱/۸۹	۵/۳۲	

برای سهولت درک مطالب فوق اطلاعات جدول شماره ۴ به‌صورت نمودار شماره ۳ ارائه شده است:



نمودار ۲. ترتیب رشته‌ها در میزان استفاده از انواع فرایندهای استعاری

برای دستیابی به هدف دوم پژوهش، یعنی مقایسه میزان استفاده از فرایندهای استعاری در دهه‌های مختلف، آزمون تی مستقل بر روی داده‌ها اجرا شد و میزان معنی‌داری هریک از آزمون‌ها در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ محاسبه شد. جدول (۴) نتایج این بررسی را نشان می‌دهد:

جدول ۵. نتایج بررسی انواع استعاره‌های دستوری اندیشگانی در مقاله‌های شیمی، فیزیک، زبان‌شناسی و

علوم سیاسی

معناداری				دهه‌های ۶۰، ۷۰ و ۸۰						نوع استعاره (اندیشگانی)
دهه‌های ۷۰ و ۸۰		دهه‌های ۶۰ و ۷۰		۸۰		۷۰		۶۰		
معناداری	آماره آزمون	معناداری	آماره آزمون	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۴۸	-۰/۷۲	۰/۳۳	-۰/۹۹	۰/۱۴	۰/۳۸	۰/۴۵	۰/۳۱	۰/۱۹	۰/۲۰	۱
۰/۰۶	-۱/۹۵	*۰/۰۲	-۲/۴۶	۰/۹۸	۳/۲۸	۰/۹۲	۲/۶۹	۰/۷۳	۲/۰۵	۲
۰/۲۲	-۱/۲۵	۰/۸۶	-۰/۱۸	۰/۰۵	۰/۰۶	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۰۶	۰/۰۳	۳
۰/۰۸	-۱/۷۷	۰/۱۷	-۱/۴۲	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۱	۴
۰/۲۶	-۱/۱۴	*۰/۰۱	-۲/۶۵	۰/۴۰	۰/۸۰	۰/۵۰	۰/۶۴	۰/۲۳	۰/۳۱	۵
۰/۵۸	-۰/۵۶	۰/۴۶	-۰/۷۵	۰/۱۹	۰/۲۸	۰/۱۹	۰/۲۵	۰/۲۵	۰/۰	۶
۰/۳۲	۱/۰۰	۰/۳۲	-۱/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۰۰	۰/۰۰	۷
*۰/۰۱	-۲/۷۴	۰/۴۲	-۰/۸۲	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۰۱	۸
۰/۷۲	-۰/۳۶	۰/۵۲	-۰/۶۵	۰/۰۶	۰/۰۷	۰/۱۲	۰/۰۸	۰/۰۸	۰/۰۶	۹
۰/۹۳	-۰/۰۸	۰/۱۳	-۱/۵۵	۰/۳۷	۰/۸۲	۰/۵۷	۰/۸۱	۰/۳۷	۰/۵۸	۱۰
۰/۲۸	-۱/۱۰	۰/۴۲	۰/۸۳	۰/۰۶	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۰۰	۰/۰۶	۰/۰۱	۱۱
۰/۸۳	۰/۲۱	۰/۳۰	-۱/۰۶	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۱۷	۰/۰۵	۰/۰۴	۰/۰۱	۱۲
۰/۱۱	-۱/۶۴	*۰/۰۵	-۲/۰۷	۱/۴۴	۵/۸۷	۲/۳۴	۴/۸۶	۱/۳۳	۳/۶۱	کل استعاره‌ها

نتایج آزمون‌ها در جدول (۴) نشان می‌دهد که بین نسبت استفاده از تک‌تک استعاره‌های دستوری اندیشگانی در مقاله‌های چهار رشته مورد مطالعه در دهه‌های (۶۰-۷۰) تنها در دو مورد استعاره نوع ۲ و ۵ تفاوت معنادار وجود دارد و در دهه ۷۰-۸۰ نیز فقط در استفاده از استعاره نوع ۸ تفاوت معنادار وجود دارد که آن‌هم به دلیل میانگین پایین استفاده در دهه‌های مختلف قابل ملاحظه نیست. به عبارت دیگر در دهه‌های ۷۰-۸۰ بین نسبت استفاده از تک‌تک استعاره دستوری اندیشگانی در مقاله‌های چهار رشته مورد مطالعه تفاوت معنادار وجود ندارد. علاوه بر این، نسبت میزان استفاده از کل فرایندهای استعاری در هیچ‌یک از دهه‌ها معنادار نیست، یعنی هرچند از لحاظ میانگین استفاده از استعاره‌های دستوری در دهه‌های مختلف شاهد رشد هستیم، اما این تفاوت بین دهه‌های مختلف معنادار نیست.

۵- بحث

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول شماره (۲)، پربسامدترین نوع استعاره‌های دستوری و کم‌بسامدترین آن‌ها مشخص شد. بدین ترتیب که استعاره‌های نوع (۲، ۵ و ۱۰) به ترتیب، پربسامدترین و استعاره‌های نوع (۷ و ۱۱) به ترتیب، کم‌بسامدترین فرایندهای استعاری را در مقالات علمی مورد مطالعه به خود اختصاص می‌دهند. در تمام مقالات، فرایند استعاری نوع ۲ یعنی اسم‌سازی بیشترین میزان از انواع فرایندها را به خود اختصاص داده است. این نتیجه نشان می‌دهد که استفاده از فرایند اسم‌سازی به عنوان یکی از سازوکارهای زبان، یکی از ویژگی‌های زبان علم در مقالات رشته‌های مختلف علمی زبان فارسی است و اینکه فرایند اسم‌سازی در زبان فارسی نیز مانند سایر زبان‌ها پربسامدترین نوع استعاره دستوری است. نتایج مطالعات دیگر درباره زبان فارسی، مانند مکرم (۸۳۱۳)، صنعتی (۱۳۸۶)، پورداد (۱۳۸۷)، شریعت زاده (۱۳۸۸) و چاوشی (۱۳۹۰) نیز مؤید این ادعا است. با توجه به نتایج مشابه پژوهش‌ها در زبان‌های دیگر (بنکس ۲۰۰۸) زبان انگلیسی، و نیان (۲۰۱۲) انگلیسی‌زبان و چینی‌زبان، کلومبی^۱ زبان اسپانیایی، می‌توان این ویژگی را یک گرایش کلی در تمام زبان‌های بشری دانست؛ بنابراین، این ابزار زبانی به نویسندگان کمک می‌کند تا تعداد بندها را در نوشته‌هایشان کاهش داده و اطلاعات بیشتری را در قالب گروه‌های اسمی به صورت فشرده بیان

1. Colombi

کنند (گری و بایبر، ۲۰۱۱). این مشخصه زبان علم با اصل اقتصاد زبانی همخوانی دارد. زو^۱ (۲۰۱۲) اصل اقتصاد زبانی را به عنوان یکی از سازوکارهای متداول، باعث صرفه‌جویی در زمان و انرژی در بیان اطلاعات تعریف می‌کند. از این رو، اسم‌سازی با فشردگی اطلاعات یکی از مؤثرترین سازوکارهای بیان مطالب علمی است. همان‌طور که بریونز^۲ (۲۰۰۳) نیز معتقد است، یکی از دلایل اینکه اسم‌سازی با اصل نگارش متون علمی و تخصصی همخوانی دارد، این است که به فرایندها عینیت می‌بخشد. بسامد بالای استفاده از این سازوکار در واقع نیاز به غیر شخصی‌سازی در بیان مفاهیم علمی را برآورده می‌سازد زیرا متخصصان علوم بیشتر تمایل دارند روی عوامل و نتایج یک پدیده تمرکز کنند تا اینکه چه کسی از آن‌ها صحبت می‌کند. به همین دلیل است که در پژوهش‌های علمی معمولاً عامل ذکر نمی‌شود؛ بنابراین، ارائه مطلب علمی به گونه‌ای که گویا عامل انسانی در آن مشارکت ندارد، نظریه‌پردازی و عینیت‌بخشی را به دنبال خواهد داشت. یکی دیگر از انگیزه‌های اسم‌سازی این است که به خواننده کمک می‌کند فرایندها و اتفاقات را راحت‌تر درک کند. برای مثال، برای گوینده درک عبارت «برهمکنش نوکلئون- نوکلئون» از عبارت «نوکلئون- نوکلئون متقابلاً کنش دارند»، بسیار راحت‌تر است.

تبدیل عنصر پیوندی به پیرامونی، یعنی استعاره نوع (۱۰)، دومین نوع پربسامد از انواع استعاره‌های دستوری در مقاله‌های مورد مطالعه است. استفاده فراوان از فرایند مذکور در مقاله‌های علمی می‌تواند به دلیل هم‌نشینی این عناصر با گروه‌های اسمی استعاری باشد که به نویسندگان کمک می‌کند تا اطلاعات بیشتری را در قالب گروه‌های اسمی به صورت فشرده بیان کنند.

تبدیل افعال به صفات، یعنی استعاره نوع (۵)، سومین نوع پربسامد از انواع استعاره‌های دستوری در مقاله‌های مورد مطالعه است. این ابزار زبانی نیز همچون استعاره نوع دهم به نویسندگان کمک می‌کند تا با تبدیل فرایندها به صفات تعداد بندها را در نوشته‌هایشان کاهش داده و اطلاعات بیشتری را در قالب گروه‌های وصفی به صورت فشرده بیان کنند. به عبارت دیگر، با استفاده از این نوع استعاره تلاش می‌شود بیشترین اطلاعات در بندهای کمتری بیان شود. این مشخصه زبان علم نیز با اصل اقتصاد زبانی همخوانی دارد.

1. Zhou

2. Briones

استعاره نوع (۶) که در آن معمولاً قیدها به صفات تبدیل شده و به عنوان توصیف‌گرهای اسم به کار می‌روند، می‌تواند ناشی از موضوعی باشد که هلیدی تحت عنوان سندروم‌های استعاره دستوری از آن یاد می‌کند. بدین معنا که هر تغییر و جابجایی در مرتبه و جایگاه مقوله، شماری از تغییرات دیگر را به دنبال دارد؛ بنابراین، در استعاره پربسامد نوع (۱) که در آن فرایندها تبدیل به اسم می‌شوند، مؤلفه‌های دیگر نیز تغییر می‌کنند. این تغییرات می‌تواند در عناصر پیرامونی (۶) و یا مشارک‌ها رخ دهد. عناصر پیرامونی به صورت صفت نمود پیدا کرده و نقش توصیف‌گر را برای اسم‌های استعاری ایفا می‌کنند (هلیدی، ۲۰۰۴: ۷۹-۸۳).

همان‌طور که پیش‌تر بیان شد، استعاره‌های نوع (۷، ۱۱، ۴ و ۱۲) به خصوص نوع ۷ و ۱۱ کمترین میزان از انواع استعاره‌های اندیشگانی را به خود اختصاص داده‌اند. دو فرایند مذکور، در پیکره مورد پژوهش چاوشی (۱۳۹۰) نیز کم‌بسامدترین نوع استعاره‌ها بوده‌اند که می‌تواند بیانگر آن باشد که این فرایندهای استعاری در زبان فارسی از زایایی اندکی برخوردارند.

اطلاعات مندرج در جدول شماره (۲) همچنین، تفاوت در میزان استفاده از فرایندهای استعاری در مقالات مورد مطالعه را نشان می‌دهد که می‌تواند بیانگر این مطلب باشد که علوم مختلف روش‌های متفاوتی را برای بیان مفاهیم علمی به کار می‌گیرند. بر این اساس، رشته شیمی بیشترین استفاده از سازوکارهای استعاری را دارا است و فیزیک، علوم سیاسی و زبان‌شناسی در رتبه‌های بعدی قرار می‌گیرند. علاوه بر این، این نتایج نشان می‌دهد که نسبت استفاده کلی از انواع استعاره‌های دستوری موجود در متون علوم تجربی (شیمی و فیزیک) به طور معناداری بیشتر از علوم انسانی (علوم سیاسی و زبان‌شناسی) است. این نتیجه با یافته‌های هولتز (۲۰۰۹) مبنی بر اینکه علوم تجربی دارای متون پیچیده‌تری نسبت به متون علوم انسانی هستند، همخوانی دارد، اما با بررسی دقیق‌تر، بر اساس اطلاعات مندرج در جدول شماره ۲ می‌توان مشاهده کرد که متون علوم سیاسی با میانگین استعاره دستوری ۵/۰۷ (علوم انسانی) تفاوت چندانی با متون فیزیک ۵/۰۹ (علوم تجربی) ندارد. علاوه بر این، از لحاظ ترتیب بسامد وقوع انواع استعاره نیز مانند رشته‌های فیزیک و شیمی است ($10 < 5 < 6 < 1 < 9 < 8 < 3$ $12 < 4 < 11 < 7$). در تبیین این موضوع می‌توان به اهداف نویسندگان متون سیاسی در نگارش متون خود اشاره کرد. از جمله این اهداف برجسته‌سازی ایدئولوژی خودی و تحمیل پیام به مخاطب است. بدین منظور، آن‌ها با به کارگیری بیشتر استعاره‌های دستوری باعث تغییر

توزیع آغازگر / پایان‌بخش می‌شوند. گاهی این تغییر توزیع، باعث حذف کنشگر یا عامل در سطح بند است که منجر به پنهان‌سازی و پوشیدگی پیام و همچنین تراکم اطلاعات و به تبع آن پیچیدگی پیام می‌گردد (رضاپور، ۱۳۹۴: ۶۱). این یافته بر این نکته تأکید می‌کند که باید در دسته‌بندی رشته‌های مختلف علمی تحت عنوان تجربی و علوم انسانی و اینکه بر اساس آن نتیجه‌گیری شود که به عنوان مثال متون علوم تجربی پیچیده‌تر یا علمی‌تر از متون علوم انسانی هستند و الخ، اندکی تأمل کرد و ادعای هولتز (۲۰۰۹) مبنی بر اینکه علوم تجربی دارای متون پیچیده‌تری نسبت به متون علوم انسانی هستند را مورد تردید قرارداد. نگارندگان این مقاله نیز پیشنهاد می‌کنند که در تعیین زبان علم فقط به تعداد استعاره‌های دستوری بسنده نشود. شاید عوامل دیگری از جمله هدف نویسندگان از نوشتن متون خود، موضوع مورد بحث، میزان آگاهی و تسلط نویسندگان مقالات از انواع فرایندهای واژه‌سازی زبان علمی و چگونگی کاربرد آن‌ها دخیل باشند؛ بنابراین، بر اساس نتایج مذکور، «ظاهراً» ارتباط مستقیم میان علمی بودن یک رشته و کاربرد استعاره وجود ندارد.

نتایج آزمون‌های مربوط به جدول شماره ۴ نیز که به مقایسه میزان استفاده از فرایندهای استعاری در دهه‌های مختلف می‌پردازد، از یک طرف، افزایش در میانگین استفاده از این فرایندها را نشان می‌دهد، از طرف دیگر، نشان می‌دهد که این افزایش بین دهه‌های مختلف معنادار نیست. افزایش در میانگین استفاده از فرایندهای استعاری در متون علمی زبان فارسی در دهه‌های مختلف به خصوص استعاره‌های نوع (۲) و ۵ که در آن‌ها فعل تبدیل به اسم یا صفت می‌شود، می‌تواند بیانگر رشد کمی مقاله‌ها در علوم مختلف زبان فارسی در ۳۰ سال اخیر باشد و همچنین اینکه زبان فارسی نیز این قابلیت را دارد که همراه با پیشرفت و فناوری قابلیت‌های زبانی خود را گسترش دهد و بیانگر مفاهیم پیچیده علمی باشد. این موضوع که در زبان‌های دیگر نیز مشاهده شده است (بنکس، ۲۰۰۸ و ساسیسکینه، ۲۰۰۹)، بیانگر قابلیت زبان فارسی در بیان مفاهیم پیچیده علمی است؛ زیرا همان‌طور که قبلاً ذکر شد از مشخصه‌های بارز زبان علم استفاده فراوان از عبارات اسمی است و نویسندگان متون فارسی نیز این نیاز را به خوبی درک کرده و با توجه به قابلیت‌های زبان فارسی این زبان را به سمت تبدیل شدن به زبان علم پیش می‌برند. به‌طور کلی نتایج مذکور، بیانگر این مطلب هستند که نویسندگان این چهار نوع مقاله برای کوتاه‌تر کردن و دقیق‌تر کردن مطالب علمی به خوبی می‌توانند افعال را به

اسامی تبدیل کنند. نکته تأمل برانگیز در نتایج این پژوهش (بر اساس جدول شماره ۴) مربوط می‌شود به اینکه در دهه‌های مختلف شاهد تفاوت معناداری در زمینه رشد فرایندهای استعاری در مقاله‌های مورد مطالعه نیستیم. شاید این موضوع هم با عدم وجود ارتباط میان علمی بودن این رشته‌ها و کاربرد استعاره دستوری مرتبط باشد و اینکه نویسندگان متون علمی زبان فارسی طی ۳۰ سال گذشته تغییر چشمگیری در کاربرد استعاره‌های دستوری در متون خود نداده‌اند.

۶- نتیجه‌گیری

در این پژوهش، یک تحلیل توصیفی از میزان سازوکارهای استعاری زبان علمی فارسی در مقاله‌های فیزیک، شیمی، زبانشناسی و علوم سیاسی ارائه شد. بدین منظور، مقاله‌هایی از مجلات معتبر داخلی در سه دهه ۶۰، ۷۰ و ۸۰ برای هر چهار رشته مورد بررسی قرار گرفت. هدف پژوهش، این بود که مشخص شود مقاله‌های فیزیک، شیمی، زبانشناسی و علوم سیاسی هر یک به چه میزان از انواع فرایندهای استعاری استفاده کرده‌اند؛ هدف دیگر پژوهش نیز، مقایسه نتایج مجموع این رشته‌ها در دهه‌های مختلف است تا روند رشد این فرایندها در گفتمان علمی زبان فارسی در دوره‌های مختلف مشخص شود.

برای رسیدن به این هدف، مطالعه در سه بخش صورت گرفت: اولاً، بر روی شناسایی استعاره اندیشگانی در هر چهار نوع مقاله تمرکز شد؛ دوماً، بر روی پربسامدترین استعاره‌ها تمرکز شد و سرانجام نسبت استفاده از استعاره‌ها در دهه‌های مختلف به دست آمد، با این تلاش که نشان داده شود وضعیت زبان فارسی در این سه دهه برای بیان مطالب علمی چگونه بوده است.

با بررسی پیکره مورد پژوهش، پربسامدترین نوع استعاره‌های دستوری و کم‌بسامدترین آن‌ها نیز مشخص شد. بدین ترتیب که استعاره‌های نوع (۲، ۱۰، ۵ و ۶) به ترتیب، پربسامدترین و استعاره‌های نوع (۷، ۱۱، ۴ و ۱۲) به ترتیب، کم‌بسامدترین فرایندهای استعاری را در مقاله‌های علمی مورد مطالعه به خود اختصاص می‌دهند. در این چهار نوع مقاله، فرایند استعاری نوع ۲، یعنی اسم‌سازی بیشترین میزان از انواع فرایندها را به خود اختصاص داده است. این نتیجه نشان می‌دهد که استفاده از فرایند اسم‌سازی به عنوان یکی از سازوکارهای زبان، یکی از ویژگی‌های زبان علم در مقاله‌های رشته‌های مختلف علمی زبان فارسی است و اینکه فرایند اسم‌سازی در زبان فارسی نیز مانند سایر زبان‌ها پربسامدترین نوع استعاره دستوری است.

بررسی پیکره مورد پژوهش، نشان می‌دهد که ترتیب استفاده از میانگین کل فرایندهای استعاری در بین رشته‌های مورد بررسی به صورت زیر است: شیمی < فیزیک < علوم سیاسی < زبان‌شناسی. یافته‌های پژوهش تفاوت معنادار و ارتباط مستقیمی میان علمی بودن این رشته‌ها و کاربرد استعاره دستوری نشان نمی‌دهد. همچنین از لحاظ زمانی نیز تفاوت معناداری در میزان استفاده از انواع استعاره دستوری مشاهده نمی‌شود.

از یافته‌های این پژوهش می‌توان در تعیین میزان تحقق ارتقای جایگاه زبان فارسی در بین زبان‌های علمی بین‌المللی که یکی از هشت هدف کلان در نقشه جامع علمی کشور است، استفاده کرد. چشم‌انداز تبدیل زبان فارسی به زبان علمی جهان در پنجاه سال آینده بداهتاً در سال ۱۳۸۵ توسط مقام معظم رهبری مطرح شد و در اسناد بالادستی همچون سند تحول راهبردی علم و فناوری و نقشه جامع علمی کشور نیز مورد اشاره قرار گرفته است. علاوه بر این، از یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان در امور مختلف شامل برنامه‌ریزی، آموزش و نگارش متون علمی باهدف آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهره برد.

کتاب‌نامه

۱. پورداد، افروز (۱۳۸۷). «استعاره دستوری در زبان علم فیزیک از دیدگاه نقش‌گرایی هلیدی: مطالعه موردی زبان کتاب‌های فیزیک ایران از ۱۳۵۶ تا ۱۳۸۶». پایان‌نامه کارشناسی ارشد گروه زبان‌شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد تهران مرکز.
۲. چاوشی، مهسا، ۱۳۹۰. «کارکرد استعاره دستور در زبان علم»، رساله کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۳. دهقانی، محمدجواد (۱۳۹۵). خبرگزاری ایسنا. شناسه خبر: ۹۵۱۱۱۲۰۸۰۴۲- سه‌شنبه ۱۲ بهمن ۱۳۹۴. رضایور، ابراهیم. (۱۳۹۴). «تحلیل انتقادی استعاره در گفتمان سیاسی روزنامه‌های داخلی». نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی، سال ۷، شماره ۱، شماره ترتیبی ۱۲، صص ۴۹-۶۴.
۴. رفیعی، عادل و صحرایی، رضا مراد، ۱۳۹۲. زبان فارسی زبان علم. چاپ اول، تهران: مرکز تحقیقات علمی کشور.
۵. شریعت زاده، مولود (۱۳۸۸). «بررسی نحوگونه‌های گفتاری و نوشتاری زبان علم فارسی بر مبنای فراتقش‌اندیشگانی هلیدی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد گروه زبان‌شناسی. دانشگاه الزهرا س.
۶. صناعتی، مرضیه (۱۳۸۶). «مفهوم‌شناسی در واژه‌سازی زبان فارسی». رساله دکتری گروه زبان‌شناسی. دانشگاه علامه طباطبائی.

۸. صیفوری، نسرین، رضایی، عباسعلی، حسینی، آقا فاطمه (۱۳۹۵). «استعاره دستوری در مقالات پژوهشی پزشکی: بررسی مقایسه‌ای مجلات ایرانی به زبان انگلیسی و مجلات انگلیسی / ایرانی». فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه الزهراء، سال هشتم، شماره ۱۹.
۹. عاصی، مصطفی، ۱۳۸۴. *دادگان زبان فارسی*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۰. مکرم، مرجان (۱۳۸۳). «تجزیه و تحلیل تعبیرات استعاره دستوری در چارچوب نظریه نقش‌گرایی هلیدی». پایان نامه کارشناسی ارشد گروه زبان‌شناسی. دانشگاه شیراز.
۱۱. مهرداد، جعفر (۱۳۹۱). خبرگزاری مهر. شناسه خبر: ۱۶۶۲۲۳۱ - سه‌شنبه ۱۰ مرداد

12. Banks, David. 2008. *The development of scientific writing: linguistic features and historical context*. London: Equinox.
13. Baratta, A. M. (2010). "Nominalization development across an undergraduate academic degree program". *Journal of Pragmatics*, 42, 1017-1036.
14. Biber, D., & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes* (9), 2-20.
15. Biber, Douglas and Bethany Gray. 2011. "Grammatical change in the noun phrase: The influence of written language use". *English Language & Linguistics*, 15(2), 223-259.
16. Biber, Douglas and Victoria Clark. 2002. Historical shifts in modification patterns with complex noun phrase structures: How long can you go without a verb? In Teresa Fanego, María José López-Couso and Javier Pérez-Guerra (eds.), *English historical syntax and morphology*, 43-66. Amsterdam: John Benjamins.
17. Biber, Douglas. 2009. Are there linguistic consequences of literacy? Comparing the potentials of language use in speech and writing. In David Olson and Nancy Torrance (eds.), *Cambridge handbook of literacy*, 75-91. Cambridge: Cambridge University Press.
18. Dian, Y. (2011). "Enhancing Texts Written Language Characteristics through Grammatical Metaphor in Research Articles". *E-proceeding of International Online Language Conference*. Vol. 2. P. 258.
19. Farahani, A. A. & Hadidi, Y. (2008). "Semogenesis under scrutiny: Grammatical metaphor in science and modern prose fiction". *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 51-82.
20. Hadidi, Y. & Raghmi, A. (2012). "A Comparative Study of Ideational Grammatical Metaphor in Business and Political Texts". *International Journal of Linguistics*, Vol. 4, No. 2
21. Halliday, M. A. K. & Martin, J. R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London, Washington D.C.: The Falmer Press.
22. Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2006). *Construing Experience Through Meaning. A Language-based Approach to Cognition*. London, New York: Continuum

23. Halliday, M. A. K., Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd eds.), London: Arnold.
24. Halliday, M.A.K. 2004. *The language of science*. London: Continuum.
25. Holtz, M. 2009, "Nominalization in scientific discourse: A corpus-based of abstracts and research articles", [Accessed 21st May 2015] Available at ucrel.lancs.ac.uk/publications/cl2009/341
26. Kazemian, B. (2013). "Ideational grammatical metaphor in scientific texts": A Hallidayan perspective. *International Journal of Linguistics*, 5(4), 146-168.
27. Mahbudi, A. Mahbudi, E. & Amalsaleh, A. (2014). A Comparison between the Use of Nominalization in Medical Papers by English and Iranian Writers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature* .Vol. 3 No. 6.
28. Martin, J. R. & D. Rose (2007). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London: Continuum.
29. Susinskiene, S. (2009). "Textual functions of nominalizations in English scientific discourse". *Žmogus ir žodis*, 11(3), 58-64.
30. Taverniers, M. (2006). Grammatical metaphor and lexical metaphor: Different perspectives on semantic variation. [Online] Available: [http:// users.ugent.be/~mtaverni/publications.html](http://users.ugent.be/~mtaverni/publications.html) (June 25, 2012).
31. Ventola, E. (1996). "Packing and unpacking of information in academic texts". In E. Ventola & A. Mauranen (Eds.) *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues, Pragmatics & Beyond: New Series (P&B): 41*, (pp. 153 - 194). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
32. Wenyan, G. (2012). "Nominalization in medical papers: A comparative study". *Studies in Literature and Language*, 4(1), 86-93. writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*.

بررسی و تحلیل بازنمایی «ایران و ایرانی» در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان از منظر تحلیل گفتمان انتقادی

دکتر زهرا حامدی شیروان^۱ (دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)
فاطمه کاظمی مطلق^۲ (کارشناس ارشد آذفا دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

چکیده

بدیهی است که یکی از مهم‌ترین راه‌هایی که افراد و نهادها می‌توانند برای بیان و انتقال دیدگاه‌ها، ایدئولوژی‌ها و طرز فکر خود به کارگیرند گفتمان است؛ تحلیل گفتمان انتقادی که یک حوزه مطالعاتی بینارشته‌ای است، به بیان و آشکارسازی ناگفته‌ها، معانی پنهان و ایدئولوژی‌های نهفته در متون می‌پردازد. در جستار حاضر به بررسی موردی چهار مجموعه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از منظر تحلیل گفتمان انتقادی پرداخته شده است. بدین منظور از رویکرد فرکلاف (۱۹۹۲) در تحلیل گفتمان انتقادی بهره گرفته شده است. در تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش پنج مؤلفه زبانی یعنی واژگان و اصطلاحات، صفات و گزاره‌پردازی، وجهیت، تعدی و موضوعات یا کلان‌ساختارهای معنایی در این متون آموزشی بررسی و تحلیل شدند که نتایج آنها به تفکیک بیان شده است. به طور خلاصه نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که گفتمان هر چهار منبع بررسی‌شده، گفتمانی ایدئولوژیک است و تفاوت در آنها، نشان دهنده تفاوت در زیربنای فکری، ایدئولوژی‌ها و همچنین اهداف پدیدآورندگان متون می‌باشد. در مجموع، تولیدکنندگان دو مجموعه «آموزش نوین زبان فارسی» و «فارسی بیاموزیم» در مقایسه با دو مجموعه دیگر سعی در ساختن و ارائه دیدگاهی مثبت‌تر از ایران و ایرانی در ذهن مخاطب غیرفارسی‌زبان داشته‌اند و در گفتمان تولیدی خود، بر نکات مثبت و افتخارآمیز ایران و ایرانیان بیشتر تأکید کرده و آنها را برجسته‌سازی کرده‌اند.

واژه‌های کلیدی: تحلیل گفتمان انتقادی، ایدئولوژی، منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ایران، ایرانی.

۱- مقدمه

بدیهی است که یکی از مهم‌ترین راه‌هایی که در شکل‌گیری دیدگاه‌ها، ایدئولوژی‌ها و طرز فکر افراد مؤثر است، گفتمان می‌باشد و می‌توان گفت هر نویسنده‌ای با کاربرد گفتمان یا گفتمان‌های خاصی، علاوه بر اینکه دیدگاه‌ها و نظریات خود را ارائه می‌دهد، در شکل‌دهی ایدئولوژی‌ها و طرز فکر مخاطبان خود نیز نقش بسزایی دارد.

بدون شک، کتاب‌های آموزش زبان نیز، علاوه بر آموزش مهارت‌های زبانی، نقش مؤثر و چشم‌گیری در جهت‌دهی به بینش، دیدگاه و اندیشه مخاطبان خود یعنی زبان‌آموزان و انتقال فرهنگ و مفاهیم فرهنگی به آنها دارند؛ کتاب‌ها و منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌-زبانان نیز از این امر مستثنی نیستند و بنابراین، گفتمان و شیوه بیان مطالب توسط این منابع اهمیت ویژه‌ای دارد. این منابع معمولاً در سطح بین‌المللی عرضه می‌شوند و به نوعی، رابطی برای انتقال فرهنگ، مفاهیم فرهنگی، آداب و رسوم، ارزش‌ها و باورها، شیوه‌ی زندگی رزومره و بسیاری از ناگفته‌های دیگر از کشور و مردم ایران هستند. به همین دلیل، چگونگی بازنمایی این مفاهیم در گفتمان این کتاب‌ها و توسط نویسنده‌های مختلف، از اهمیت خاصی برخوردار است و باید مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

در تحلیل گفتمان معمولاً سعی می‌شود به تحلیل ناگفته‌های یک متن پرداخته شود. این ناگفته‌ها از طرق مختلفی مانند بررسی واژگان یک متن و معانی آنها، دلالت‌های ضمنی واژگان و عبارات، از پیش‌انگاری‌های موجود در متون و ساختار جملات و مؤلفه‌های نحوی مختلف می‌توانند آشکار شوند. می‌توان گفت متون به خودی خود دارای معنا نیستند، بلکه این فرآیندهای ذهنی اهل زبان (تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان / مخاطبان) است که به آنها معنا می‌دهد.

همانطور که از عنوان پژوهش پیداست، در این پژوهش سعی می‌شود در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی و با بهره‌گیری از مفاهیم مطرح شده در رویکرد فرکلایف و ون دایک، چند کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی و تحلیل شود. در زمینه تحلیل گفتمان متون آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، به جز بررسی موردی یک کتاب، تا کنون پژوهش دیگری انجام نشده است و بنابراین انجام چنین تحقیق‌هایی ضروری می‌نماید.

مسئله اصلی مورد نظر در این پژوهش این است که یک موضوع واحد - ایران، فرهنگ ایران و ایرانیان - از سوی نویسندگان مختلف، در کتاب‌های آموزشی مختلف، چطور بازنمایی می‌شود؛ از لحاظ واژگان و ساختارهای زبانی چه تفاوت‌هایی بین این بازنمایی‌ها وجود دارد؛ این تفاوت‌ها با چه اهداف و نگرش‌هایی همراه می‌باشند و چه پیام‌هایی را منتقل می‌کنند. بنابراین، سؤال‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱ - انتخاب واژگان و اصطلاحات، صفات و گزاره‌پردازی و معانی آنها درباره‌ی ایران و ایرانی در کتاب‌های مورد بررسی چگونه است و نشان‌دهنده چیست ؟

۲ - مفاهیم، عقاید، نگرش‌ها و ایدئولوژی‌های مربوط به ایران و ایرانی در کتاب‌های مورد بررسی کدامند؟

۳ - این ایدئولوژی‌ها و مفاهیم از طریق چه ساختارهای زبانی در کتاب‌های مورد بررسی بیان شده و به مخاطبان منتقل می‌شوند؟

هدف از این پژوهش این است که نشان داده شود آیا گفتمان متون آموزشی، گفتمان بی‌طرفی است یا خیر؛ و آیا نویسندگان و ناشران، براساس گرایش‌های ایدئولوژیک خود، با رویکردی خاص به توصیف و ارائه مطالب، رویدادها و اشخاص می‌پردازند یا دیدگاهی بی‌طرفانه و خنثی را برمی‌گزینند.

۲- پیشینه پژوهش

در زمینه تحلیل گفتمان و تحلیل گفتمان متون مختلف از ادبی تا مطبوعاتی، سیاسی و غیره در داخل و خارج از ایران پژوهش‌های زیادی انجام شده است؛ ولی توجه زیادی به بررسی متون آموزشی از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی، نشده است. در این بخش به معرفی و تحلیل مختصر پژوهش‌های مرتبط در این زمینه از جدیدترین پژوهش تا پژوهش‌های قدیمی‌تر، پرداخته می‌شود.

یاسمی و آقاگل‌زاده (۱۳۹۵) در مقاله‌ای به بررسی کتاب «امریکن انگلیش فایل» بر اساس رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی تئون ون‌دایک (۱۹۹۸) و کرس و ون‌لیوون (۱۹۹۶) پرداخته‌اند. آنها نتیجه گرفته‌اند که کتاب مذکور، مملو از عوامل گفتمانی، مؤلفه‌های اجتماعی و شناختی از جمله نظام‌های ارزشی اجتماعی - فرهنگی است. همچنین اینکه نویسندگان، گفتمان این کتاب را طوری طراحی نموده‌اند که اهداف و ایدئولوژی مورد نظر آنان از جمله

عرضه دانش اجتماعی - فرهنگی جوامع غربی همچون سبک پوشش، تغذیه و مراودات اجتماعی، معرفی شخصیت‌های معروف و اماکن توریستی و نیز نگرش نژادپرستانه را در بر می‌گیرد. به طور کلی معرفی ابعاد مختلف جوامع غربی و هجوم نرم فرهنگ غرب در قالب این کتاب به منزله یک پل ارتباطی مشهود است.

کریمی و دیگران (۱۳۹۵) در پژوهش خود کتاب فارسی ششم دبستان را از منظر تحلیل گفتمان انتقادی و بر اساس الگوی ون لیوون، مورد بررسی قرار داده‌اند. از جمله نتایج این پژوهش این است که مؤلفه اظهار آشکار بیش از مؤلفه‌های حذف و اظهار پنهان، تصویرسازی شده است؛ بر این اساس نتیجه‌گیری کرده‌اند که با توجه به ماهیت کتاب‌های فارسی که جیگاه نقل اشعار، حکایات و داستان‌های آموزنده است، نویسندگان این کتاب با توجه به همین مسأله بیشتر به دنبال نقل این داستان‌ها و تاثیر آنها بر کودکان بوده‌اند؛ بنابراین از زبان شعر و داستان جهت تاثیر بیشتر استفاده کرده‌اند. البته نتیجه‌گیری فوق کمی سطحی به نظر می‌رسد و از داده‌های مورد بررسی، به دست نمی‌آید.

پورحسن مقدم (۲۰۱۵) در پژوهش خود به بررسی دو مجموعه آموزش زبان انگلیسی یعنی تاج‌استون^۱ و کانکت^۲ بر اساس چارچوب فرکلاف (۱۹۸۹) پرداخته است. بر اساس این چارچوب سه جنبه معنی در این کتاب‌ها، یعنی محتوی، روابط و جایگاه فاعل مورد بررسی قرار گرفته است. او پس از بیان نتایج آماری مربوط به هر جنبه، نتیجه‌گیری کرده است که این کتاب‌ها بر اساس رویکردی نولیبرالیسم نوشته شده‌اند.

تنها پژوهش انجام‌شده در زمینه تحلیل متون آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، پژوهش رشیدی و سعیدی (۱۳۹۳) است. در این مقاله جلد دوم کتاب «فارسی امروز برای دانشجویان خارجی» تألیف سال ۱۳۷۱ مورد بررسی قرار گرفته است. رویکرد مورد استفاده چارچوب ون لیوون (۱۹۹۶) و ون‌دایک (۲۰۰۳) است. نکته جالب توجه در این پژوهش این است که دو سؤال اول این پژوهش به ترتیب عبارتند از: آیا کتاب حاضر توانسته است پاسخ‌گوی نیاز یادگیرندگان باشد؟ و از چه مهارت‌هایی در این کتاب بیشتر استفاده شده است؟ ضمن اینکه این دو سؤال بسیار غیر مرتبط به حوزه تحلیل گفتمان می‌باشند، در مورد سؤال اول روش تحقیق و روش رسیدن به پاسخ مناسب نیازمند انجام نیازسنجی و نظرسنجی از

1. Touchstone

2. Connect

فراگیران و مدرسانی است که با این کتاب آموزش دیده و آموزش داده‌اند و تحلیل گفتمان از پس پاسخ چنین سؤالی برنمی‌آید. ضمن اینکه سؤال دوم نیز در حوزه‌ی تحلیل محتوای متون آموزشی قرار دارد و آن نیز روش‌ها و رویکردها و نظریه‌های خاص خود را دارد. در نهایت نویسندگان نتیجه‌گیری کرده‌اند که کتاب حاضر با ساختارهایش توانسته است هدف نویسنده را مبنی بر آشنایی مخاطبان‌ش با فرهنگ و جامعه ایرانی تا حد زیادی برآورده سازد!

مرادی (۱۳۸۹) نیز در چارچوب رویکرد وندایک به بررسی متون کتاب درسی انگلیسی ۳ دوره‌ی دبیرستان در ایران پرداخته است. از جمله نتایج این پژوهش این است که ۹۱ ایدئولوژی‌ها مثبت و ۹ درصد آنها منفی هستند. همچنین، گرایش تمام تصاویر و متون کتاب مرد - محور است که نشان‌دهنده تبعیض جنسیتی می‌باشد. مسائل فرهنگی مطرح شده در این کتاب، منافاتی با فرهنگ ایرانی ندارد.

۳- مبانی نظری پژوهش

در این بخش به صورت خلاصه به معرفی مفاهیم گفتمان، تحلیل گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی پرداخته می‌شود و سپس رویکرد فرکلاف به اختصار معرفی می‌شود. در میان تعاریف فراوان و مختلف و گاه متضادی که در مورد گفتمان توسط صاحب نظران حوزه‌های مختلف بیان شده، باربارا جانستون^۱ یک تقسیم‌بندی دوگانه در مورد معنای واژه گفتمان، ارائه داده است که با مفهوم گفتمان مورد نظر در این پژوهش نیز سازگاری دارد. او می‌گوید می‌توان گفتمان را یک اسم غیر قابل‌شمارش^۲ و یا یک اسم قابل‌شمارش^۳ در نظر گرفت. در این صورت گفتمان به عنوان یک اسم غیر قابل‌شمارش یعنی «نمودهای عینی و واقعی کنش ارتباطی با به کارگیری ابزار زبان^۴؛ اگر گفتمان به عنوان یک اسم قابل‌شمارش به کار برود، که در این صورت می‌توان آن را به صورت جمع هم به کار برد، گفتمان یعنی «روش‌های خاص سخن گفتن که منعکس‌کننده طرز فکرهای خاص هستند و همچنین خود نیز آن طرز فکرها را شکل می‌دهند»؛ این روش‌های به هم پیوسته طرز تفکر و سخن گفتن، ایدئولوژی‌ها را می‌سازند و کارشان این است که قدرت را در جامعه به جریان درآورند. برخی

1. Barbara Johnstone

2. A mass noun

3. A countable noun

4. In the medium of language

از تحلیل‌گران این دو معنای گفتمان را در نوشتار به صورتی مجزا از هم نشان می‌دهند؛ بدین صورت که گفتمان در کاربرد اول را (غیر قابل شمارش) با حرف بزرگ آغاز می‌کنند و گفتمان در کاربرد دوم را (قابل شمارش) با حرف کوچک^۲ (جانستون، ۲۰۰۸: ۲).

فرکلاف معتقد است که گفتمان مفهومی است که هم توسط نظریه‌پردازان و تحلیل‌گران اجتماعی و هم توسط زبان‌شناسان به کار می‌رود. از نظر او گفتمان به معنای «کاربرد زبان به صورت گفتاری یا نوشتاری می‌باشد و همچنین دیگر فعالیت‌های نشانه‌ای مثل تصاویر دیداری (عکس، فیلم و ...) و ارتباطات غیر کلامی (مثل ژست‌ها) را نیز در بر می‌گیرد» (فرکلاف، ۱۹۹۲: ۶۲).

در تحلیل گفتمان انتقادی نیز، صاحب‌نظران و نویسندگان مختلفی مانند ون‌دایک، ون‌لیوون، فرکلاف، ووداک رویکردها و نظریه‌های خود را ارائه داده‌اند؛ در این بخش با توجه به مجال مقاله و انتخاب دو رویکرد فرکلاف و ون‌دایک برای تحلیل داده‌های پژوهش، به معرفی مختصر این دو رویکرد پرداخته می‌شود.

تحلیل انتقادی گفتمان برای فرکلاف عبارتست از «تحلیل رابطه میان کاربرد عینی زبان و ساختارهای گسترده‌تر فرهنگی اجتماعی». او برای هر رویداد گفتمانی سه جنبه در نظر می‌گیرد که عبارتند از: ۱- متن: متون ممکن است شنیداری^۳ یا نوشتاری باشند و متون شنیداری می‌توانند فقط سمعی باشند (مانند رادیو)، یا سمعی بصری باشند (مانند تلویزیون)، ۲- سازو کارهای گفتمانی^۴ و ۳- ساز و کارهای اجتماعی^۵ که در این بخش به معرفی این سه جنبه پرداخته می‌شود.

۱- تحلیل متنی: تحلیل متنی عبارتست از شیوه سازمان‌دهی گزاره‌ها و اینکه چگونه این گزاره‌ها به یکدیگر مربوط شده و به طور متوالی در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. در اینجا فرض بر این است که هر جنبه از محتوای متن حاصل یک گزینش است، گزینش یک روش توصیفی بر روشی دیگر، گزینش شخصی بر شخص دیگر، گزینش یک کنش بر دیگری، گزینش یک نوع ساختار جمله بر ساختاری دیگر، گزینش پوشش دادن یک حقیقت، دیدگاه

1. Discourse

2. discourse

3. oral

4. Discursive practices

5. Social practices

یا بحث خاص در مقابل حقایق، دیدگاه‌ها یا مباحث دیگر. در واقع تحلیل متن نه تنها شامل صورت‌های سنتی تحلیل زبانی، یعنی تحلیل واژگانی، معنایی و دستوری جملات و واحدهای کوچک‌تر از آن و تحلیل نظام آوایی و نوشتاری می‌شود، بلکه، شامل تحلیل نظام متنی فراتر از سطح جمله نیز می‌شود که دربرگیرنده روش‌هایی می‌شود که از آن طریق جملات به هم مربوط می‌شوند. تحلیل متن هم شامل صورت متن می‌شود و هم محتوای معنایی آن. جداسازی این دو جنبه متون از هم مشکل است. معانی ضرورتاً در صورت‌ها تحقق می‌یابند و تفاوت در معنا، تفاوت صوری را ضروری می‌سازد (فرکلاف، ۱۹۹۵: ۵۸).

فرکلاف در مورد تحلیل‌های زبانی معتقد است که عناصر واژگانی، ساختارهای دستوری، معناشناسی متن و غیره به خودی خود از اهمیت مستقیم و زیادی برخوردار نیستند؛ بلکه، آنچه مهم است نقشی است که این عناصر در هنگام کاربرد دارند. بنابراین، ما باید روش‌های سنتی تحلیل زبانی را در رابطه با مشارکت مستقیم یا غیر مستقیم آنها در بازتولید یا حفظ نظام‌های قدرت و ایدئولوژی بررسی کنیم.

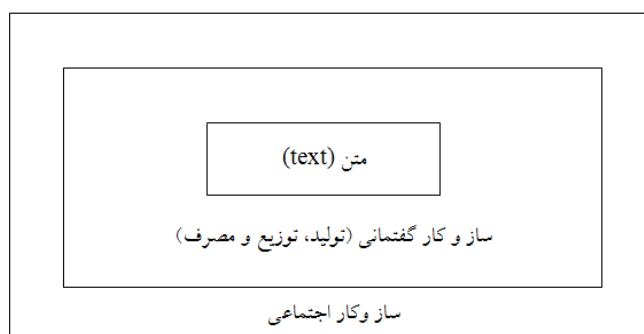
۲- ساز و کارهای گفتمانی^۱: این جنبه از یک رویداد ارتباطی شامل فرآیندهای مختلف تولید و مصرف متن می‌شود؛ در این مرحله است که تحلیل ما یک تحلیل گفتمانی می‌شود، نه صرفاً تحلیل متنی. تحلیل گفتمان یعنی تحلیل متون هنگامی که آنها در شرایط اجتماعی تولید و مصرف قرار گرفته و به آن مربوط می‌شوند.

در هر مرحله از وساطت گفتمانی میان تولیدکننده، متن و مصرف‌کننده سازوکارهای گفتمانی همانند یک جاده دو طرفه‌اند. آشکار است که تولیدکننده متن و شیوه تولید آن، معنا را به متن تبدیل می‌کند (انتخاب یک داستان در مقابل دیگری، برجسته کردن یک دیدگاه در مقابل دیگری، انتخاب یک کلمه در مقابل کلمه‌ای دیگر و ...)، ولی در عین حال متن هم بر روی تولیدکننده هم تاثیر می‌گذارد و روش جمع‌آوری اطلاعات و عرضه آنها را با توجه به قراردادهای ژانری متن شکل می‌دهد. به همین ترتیب، در فرآیند مصرف نیز، سازوکارهای گفتمانی همانند جاده‌ای دوطرفه‌اند. اولاً اینکه پیام‌های متن (چه ایدئولوژیک باشند و چه نباشند) سعی در شکل‌دهی و جهت‌دهی به برداشت‌های خوانندگان دارند. ولی مطالعه متون فعالیتی است که در آن خوانندگان فقط پیام‌ها را دریافت نمی‌کنند، بلکه آنها را کدگشایی می‌کنند.

هنگامی که متنی مصرف می‌شود (خوانده می‌شود)، این کار توسط خوانندگانی انجام می‌شود که خود دیدگاه‌ها، دانش قبلی و برنامه‌هایی دارند که ممکن است محتوای گزارش را تکذیب کرده، با آن مخالفت کنند یا از آن برداشت نادرستی بکنند. به همین صورت، در هنگام تولید متون نیز همیشه مصرف‌کننده‌هایی (خواننده‌هایی) احتمالی در نظر گرفته می‌شوند و نوع متونی که آنها تمایل دارند بخوانند (ریچاردسون، ۲۰۰۸: ۴۱).

۳- سازو کارهای اجتماعی^۱: فرکلاف همچنین می‌گوید یک تحلیل انتقادی گفتمان تمام عیار باید تحلیل ساز و کار فرهنگی اجتماعی متن یا جریان‌ات فرهنگی و اجتماعی که رویداد اجتماعی بخشی از آن است را نیز در بر بگیرد. این سطح از تحلیل از نظر میزان و درجه انتزاع می‌تواند به درجات مختلفی از خود رویداد ارتباطی متفاوت باشد. از نظر بافت می‌تواند فقط شامل بافت موقعیتی بلافاصله آن رویداد باشد یا بافت وسیع‌تر ساز و کارهای سازمانی که رخداد در آن قرار گرفته است را نیز شامل شود یا حتی بافت بسیار گسترده‌تر کل جامعه و فرهنگ را شامل شود. برای مثال می‌توان پرسید این متن در مورد جامعه‌ای که در آن تولید شده است و جامعه‌ای که برای آن تولید شده است چه می‌گوید؟ این متن می‌تواند چه اثراتی بر روابط اجتماعی داشته باشد؟ در اینجا است که تحلیل گفتمان، انتقادی می‌شود. در واقع تحلیل گفتمان انتقادی یعنی تحلیل اینکه چگونه گفتمان (زبان در کاربرد) در تولید و باز تولید روابط اجتماعی نمایان شده و به آن مربوط می‌شود (همان: ۴۲).

فرکلاف (۱۹۹۲: ۷۳)، در مورد مفهوم سه بعدی گفتمان نموداری ارائه داده است که در اینجا مشاهده می‌شود:



نمودار ۱. مفهوم سه بعدی از گفتمان

در پژوهش حاضر دو بعد اول تحلیل فرکلاف مورد نظر هستند و اشاره‌ای هم به بعد سوم یعنی ساز و کارهای اجتماعی می‌شود.

در ادامه مؤلفه‌هایی که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفته‌اند، معرفی می‌شوند. لازم به یادآوری است که مؤلفه شماره ۵ از رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی وندایک، وام گرفته شده است.

۱- انتخاب واژگان و معانی آنها: تحلیل واژگان خاصی که در یک متن به کار رفته‌اند، تقریباً همیشه اولین مرحله هر تحلیل گفتمانی یا متنی می‌باشد. واژگان نشان‌دهنده تأثیر جامعه و قضاوت‌های شخصی می‌باشند؛ یعنی علاوه بر معانی صریح تحت اللفظی، معانی ضمنی را نیز منتقل می‌کنند. تمام انواع واژگان و بخصوص اسامی، فعل‌ها، صفت‌ها و قیده‌ها علاوه بر معانی صریح خود، شامل معنی ضمنی نیز می‌باشند.

۲- گزاره پردازی^۱: از دیگر موارد مربوط به تحلیل متن، انتخاب کلماتی است که برای باز نمود مستقیم تر ارزشها و خصوصیات کارگزاران اجتماعی به کار می‌روند؛ این توصیفات، راهبردهای گزاره پردازی متن^۲ نامیده می‌شوند؛ یعنی فرآیند نسبت دادن صفات و ویژگی‌هایی به اشخاص، حیوانات، اشیا، رویدادها، اعمال و پدیده‌های اجتماعی از نظر زبانی. از طریق راهبردهای گزاره پردازی است که اشخاص و غیره بر اساس کمیت، کیفیت، مکان، زمان و غیره، مشخص شده و توصیف می‌شوند؛ راهبردهای گزاره پردازی اصولاً توسط صورت‌های خاصی از ارجاع، اسنادی‌ها^۳ (شامل صفات، بدل‌ها^۴، گروه‌های حرف اضافه‌ای، گروه‌های ربطی، گروه‌های صفتی، وابسته‌ها، گروه‌های حرف ربط، ...)، مسند‌ها یا اسامی، صفات و ضمائر اسنادی، با هم آیی‌ها^۵، قیاس‌ها، تشبیهات، استعاره‌ها و دیگر صنایع بدیعی^۶، همچنین اشارات^۷، تجسم‌ها^۸، پیش فرض‌ها و معانی ضمنی محقق می‌شوند. از گزاره پردازی یا اسناد همچنین می‌توان برای انتقاد، بدنام کردن و متزلزل ساختن شخصیت برخی کارگزاران اجتماعی هم استفاده کرد.

1. Predication
2. Text's predication strategies
3. Attributes
4. Appositions
5. Collocations
6. Rhetorical figures
7. allusion
8. Evocations

۳- تعدی: تعدی یا گذرا یا ناگذر بودن فعل، روابط بین شرکت‌کنندگان و نقش‌هایی که آنها در فرآیندهای گزارش شده ایفا می‌کنند، را توصیف می‌کند. میلز (۱۹۹۵: ۱۴۴ - ۱۴۳، به نقل از ریچاردسون، ۲۰۰۷: ۵۴) می‌گوید که مطالعه تعدی فعل، مربوط به این است که اعمال چگونه نمایش داده می‌شوند، چه اعمالی در یک متن ظاهر می‌شوند، چه کسی آنها را انجام می‌دهد و در مورد چه کسی انجام شده‌اند. در مطالعه تعدی فعل، نکته اساسی این است که مجموعه‌ای از انتخاب‌ها موجودند و هر متنی که تولید شده است، امکان این را داشته که به صورت دیگری تولید شود. یعنی انتخاب بین اینکه چگونگی نمایش شرکت‌کنندگان یک رویداد و بازنمود خود آن رویداد، در فعل اصلی گروه، منعکس می‌شود. در هر عملی سه مؤلفه قابل تغییر وجود دارد:

۱- شرکت‌کنندگان در آن عمل که نقش‌های آنها معمولاً توسط گروه‌های اسمی مشخص می‌شود.

۲- خود عمل که توسط گروه فعلی نمایان می‌شود.

۳- موقعیت‌های مربوط به آن عمل که معمولاً توسط گروه‌های قیدی و حرف‌افزای، نشان داده می‌شوند (ریچاردسون، ۲۰۰۷: ۵۵).

۴- وجهیت^۱: وجه به قضاوت‌ها، نظرات و نگرش‌ها در متن و گفت و گو و به‌ویژه میزانی که یک گوینده یا نویسنده به ادعایی که می‌کند، پایبند است، اشاره دارد. همانطور که سیمپسون (۱۹۹۳: ۴)، به نقل از ریچاردسون، (۲۰۰۷: ۵۹) می‌گوید "وجه عبارتست از نگرش یا نظر یک گوینده در مورد صحت گزاره‌ای که توسط یک جمله بیان می‌شود. وجه همچنین به دیدگاه و نگرش آنها در مورد موقعیت یا رویدادی که توسط یک جمله بیان می‌شود، نیز گسترش می‌یابد." وجه، یک مرحله بیشتر را در تحلیل فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که نه تنها بین صورت و محتوا، ارتباطی برقرار است، بلکه بین محتوا و نقش هم رابطه وجود دارد. وجه اغلب توسط کاربرد افعال وجهی، صورت منفی این افعال و همچنین استفاده از قیدها، مشخص می‌شود. ریچاردسون (۲۰۰۷: ۶۰) مقوله وجهیت را در زبان به دو دسته عمده وجه اخباری^۲ و وجه التزامی^۳، تقسیم کرده است و برای هر دو آنها پیوستاری در نظر

1. modality

2. Truth modality

3. Obligation (duty) modality

می‌گیرد. او می‌گوید وجه اخباری می‌تواند از قطعیت کامل تا درجات مختلفی از احتیاط و در نهایت قطعیت کمتر تغییر کند. در مورد وجه التزامی او معتقد است این صورت به حوادث آینده اشاره دارد و اینکه گوینده یا نویسنده به چه میزان یا درجه‌ای به اینکه یک عمل خاص باید روی دهد یا تصمیم خاصی گرفته شود، اطمینان دارد. وجه التزامی نیز درجاتی دارد: از قطعیت کامل تا عبارات احتیاط‌آمیزتر. همچنین او می‌گوید ادعاهای قطعی دارای وجه اخباری (دارای واژه‌هایی چون باید، حتماً، ضرورتاً) نسبت به ادعاهای احتیاط‌آمیز، آمرانه‌تر بوده و بنابراین بیشتر در متون مطبوعاتی جنجال‌آمیز به کار می‌روند.

۵- موضوعات یا کلان‌ساختارهای معنایی: ون‌دایک معتقد است «موضوعات»^۱ نقشی اساسی در تعاملات و برقراری ارتباط دارند؛ او که از آنها تحت عنوان کلان‌ساختارهای معنایی^۲ یاد می‌کند، می‌گوید مهم‌ترین اطلاعات یک گفتمان در موضوعات نهفته است و همین موضوعات هستند که بهتر در خاطر مخاطب باقی می‌مانند. (ون‌دایک: ۲۰۰۱: ۱۰۱ - ۱۰۲).

۴- روش تحقیق

این تحقیق به صورت کتابخانه‌ای و با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌باشد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نمونه‌گیری هدف‌مند و در دسترس است. مجموعه‌های مورد بررسی در تحقیق حاضر عبارتند از: چهار مجموعه کتاب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، یعنی به ترتیب مجموعه‌های «آموزش نوین زبان فارسی، فارسی بیاموزیم، فارسی شیرین است و فارسی ایران امروز» است. از این چهار مجموعه، دو مجموعه اول در ایران چاپ شده‌اند؛ در حالی که دو مجموعه دیگر در خارج از ایران منتشر شده‌اند. با توجه به اینکه دو کتاب «فارسی شیرین است و فارسی ایران امروز» فقط تا سطح مقدماتی منتشر شده‌اند و سطح میانی و پیشرفته ندارند، بنابراین، نمونه مورد بررسی کتاب‌های سطح آغازین (مقدماتی) این مجموعه‌ها است. علاوه بر این، شایان یادآوری است که این مجموعه کتاب‌ها در مراکز معتبر آموزش زبان فارسی در داخل و خارج از کشور تدریس شده و به کار گرفته می‌شوند؛ همچنین، در هر چهار مجموعه، بر مهارت‌های مهارت خواندن، نوشتن، شنیدن و گفت و گو و همچنین

1. Topics

2. Semantic Macrostructures

آموزش دستور و واژگان و فرهنگ تاکید شده است. در بررسی و تحلیل کتاب‌ها، تمام مطالب و محتوای کتاب‌ها، شامل متن‌های خواندن، گفت و گو، شنیدن، انواع تمرین‌ها و حتی درس-های مرور به دقت مطالعه شدند. سپس، از میان آنها متن‌های خواندن، گفت و گوها، شنیدن و تمرین‌هایی برای تحلیل انتخاب شدند که به نوعی مربوط به ایران، ایرانی، فرهنگ ایرانی و هر مسئله مرتبط با ایران و ایرانی بودند.

۵- تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، به بررسی داده‌های پژوهش پرداخته می‌شود. در هر بخش و در مورد هر مؤلفه با توجه به مجال مقاله به آوردن چند مثال، اکتفا می‌شود و از آوردن مثال‌های بیشتر و تکراری خودداری می‌شود.

۵-۱- مضامین مطرح شده در کتاب‌ها

در این بخش موضوعات اصلی و فرعی مطرح شده در چهار مجموعه بررسی شده، آورده می‌شوند. مضامین اصلی مطرح شده در این کتاب‌ها را می‌توان به طور خلاصه در عناوین زیر خلاصه کرد:

مکان‌های ایران، شخصیت‌های ایرانی، ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری ایرانیان، فرهنگ و آداب و رسوم ایرانیان، جشن‌ها و مراسم ایرانی، روش زندگی ایرانیان. در جدول (۱) تمام این مضامین به صورت جزئی‌تری آورده شده اند.

جدول ۱- موضوعات اصلی و فرعی در کتاب‌های مورد بررسی درباره‌ی ایران و ایرانی

فارسی شیرین است و فارسی ایران امروز	آموزش نوین زبان فارسی و فارسی بیاموزیم
- زندگی مجردی دختران	- معرفی شهر رامسر
- رفتینگ (قایق‌رانی در آبهای خروشان)	- معرفی تهران و ییلاق‌های اطراف تهران
- آشنایی و دوستی یک دختر و یک پسر ایرانی به سبک غیرایرانی و بدون اطلاع خانواده	- خانواده ایرانی و جمع شدن اقوام دور هم
- معرفی یک هتل در اصفهان	- خانه‌ی ایرانی
معرفی هوشنگ مرادی کرمانی (تاکید بر کسب جوایز ملی و بین‌المللی)	- معرفی شب یلدا و جشن گرفتن این شب توسط ایرانیان
فقر و بی‌پولی (در داستان چکمه)	- معرفی نوروز

ادامه جدول ۱

آموزش نوین زبان فارسی و فارسی پیام‌وریم	فارسی شیرین است و فارسی ایران امروز
خانواده‌ی ایرانی (تاکید بر زندگی بچه‌ها با پدر و مادرها)	- نگهداری حیوان خانگی در داخل خانه و زندگی حیوان با افراد خانواده‌ها
- معرفی چالوس	- مادر بزرگ و خانواده‌ی ایرانی
- تاکید بر روابط خانوادگی و رفت و آمد بین خانواده‌ها در ایران	- مهاجرت ایرانیان و به خصوص جوانان ایرانی به خارج از کشور زندگی
- تاکید بر با هم بودن و وقت گذرانی اعضای خانواده با یکدیگر	- بی‌کاری و سختی پیدا کردن شغل در ایران
- مهمان‌نوازی ایرانیان	- سانسور تصاویر کتاب‌های آموزش انگلیسی در ایران
- تنوع آب و هوای ایران	فرار کردن رئیس شرکت با پول‌های دیگران
- بزرگی و زیبایی ایران	- معرفی سیبویه
- ابن سینا و مهارت او در درمان انواع بیماری‌ها	- نمایشگاه کتاب تهران
- قدرت و شجاعت آرش کمان‌گیر	- قدمت کم‌رمان‌نویسی در ایران
- دانایی ملانصرالدین	- ازدواج به سبک سنتی در ایران
اهمیت اقتصادی، فرهنگی، ادبی، جغرافیایی، تاریخی و سیاسی ایران	- خسیس بودن مرد ایرانی
	- معرفی مراکز گردش‌گری ایران
	- مردسالاری در ایران
	- عدم اشتغال زنان ایرانی
	- سال نو و نوروز و چهارشنبه‌سوری
	- معرفی استان گیلان
	- معرفی فردوسی و شاهنامه
	- زندگی یک جوان ایرانی و خواهر و برادرش در کانادا و جدا از پدر و مادرشان در ایران
	- اجباری بودن قوانین اسلامی در ایران برای همه مردم (چه مسلمان و چه غیر مسلمان)
	- اجباری بودن قانون حجاب در ایران حتی برای توریست‌های خارجی
	- معرفی سهراب سپهری، خیام و مولوی، سعدی و احمد شاملو

با نگاهی به موضوعات دو کتاب « فارسی شیرین است و فارسی ایران امروز » مشخص می‌شود که در این کتاب‌ها موضوعات چالش‌برانگیز و بحث‌برانگیز بیشتر مطرح شده است. برای مثال موضوعی مانند زندگی مجردی دختران ، هنوز هم در فرهنگ ایرانی و برای بسیاری از خانواده‌ها حل نشده است . همچنین، قایقرانی در آب‌های خروشان بیشتر برگرفته از فرهنگ غربی است و ربطی به فرهنگ ، تاریخ و تمدن ایران ندارد. یکی از اصول تحلیل گفتمان انتقادی این است که هر انتخابی ، ایدئولوژیک و آگاهانه است. بنابراین، می‌توان گفت برای مثال انتخاب داستان «چکمه» و فقر و بی‌پولی که در این داستان به تصویر کشیده شده است ، یا متن انتخاب شغل و سانسور تصاویر کتاب‌ها، نیز مسلماً انتخابی عامدانه است. بسیاری از این موضوعات می‌تواند نوعی دیدگاه منفی و غیرواقعی از ایران و ایران و ایرانی در ذهن مخاطب ایجاد کند؛ برای مثال فقر و بی‌پولی ، مهاجرت ایرانیان و به خصوص جوانان ایرانی به خارج از کشور برای زندگی، بی‌کاری و سختی پیدا کردن شغل در ایران ، سانسور تصاویر کتاب‌های آموزش انگلیسی در ایران، فرار کردن رئیس شرکت با پول‌های دیگران، مردسالاری در ایران، اجباری بودن قوانین اسلامی در ایران برای همه مردم. همچنین، موارد مطرح شده ، قابل تعمیم به تمام جامعه‌ی ایرانی نیستند و شاید نشان‌دهنده‌ی نوع زندگی اقلیت خاصی از مردم باشند. آوردن چنین مضامینی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی که به صورت بین‌المللی در بسیاری از کشورها تدریس و توزیع می‌شوند و در حال انتقال نرم فرهنگ به مخاطبان خود می‌باشند، ذهنیت و دیدگاهی غیر واقعی و منفی از ایران به مخاطبان منتقل می‌کند. برعکس در کتاب‌های چاپ ایران، موضوعات عام‌تر و مثبت‌تری مانند معرفی شب یلدا و جشن گرفتن این شب توسط ایرانیان، بر زندگی بچه‌ها با پدر و مادرها در خانواده-ی ایرانی، تاکید بر روابط خانوادگی و رفت و آمد بین خانواده‌ها در ایران، مهمان‌نوازی ایرانیان و همچنین شخصیت‌های مشهور و تاثیرگذار و افتخارآفرین ایرانی مطرح شده است. در ادامه چند نمونه از متن کتاب‌ها درباره‌ی خانواده‌ی ایرانی و ایرانی‌ها آورده می‌شود.

من ساسان هستم . من و خانواده‌ام در خانه‌ی پدر بزرگ هستیم. عمه‌عمویم هم اینجا هستند. من و رامین داریم نقاشی می‌کنیم. پسر عمه و دختر عمویم دارند در حیاط بازی می‌کنند. پدر و عمویم دارند تلویزیون تماشا می‌کنند. مادر و عمه‌ام دارند غذا می‌پزند. پدر بزرگ دارد شعر حافظ می‌خواند. مادر بزرگم دارد به گل‌های باغچه آب می‌دهد. (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۰ : ۱۳۸)

همانطور که در متن مشخص است موضوعاتی مانند بازی کردن بچه‌های فامیل، غذاپختن و همکاری مادر و عمه، باغچه در خانه‌ی ایرانی و حافظ‌خوانی پدربزرگ در همین متن کوتاه به تصویر کشیده شده‌اند.

بهزاد لطفی ایرانی است و در ایتالیا زندگی می‌کند. پدرش سفیر ایران در ایتالیا است. بهزاد چهارده سال دارد و فارسی را خیلی خوب حرف می‌زند. او هفت سال است که به کلاس فارسی می‌رود و همیشه فارسی تمرین می‌کند. غذاهای ایرانی را خیلی دوست دارد و به تاریخ ایران علاقه‌مند است. بهزاد دوست دارد پس از پایان مأموریت پدرش به ایران برگردد. (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۰: ۸۰).

در این متن کوتاه، علاقه پسر بچه ایرانی که در خارج از کشور زندگی می‌کند، به زبان، تاریخ، غذاهای ایرانی و فرهنگ ایران نشان داده شده است و اینکه او دوست دارد به ایران برگردد. این امر نشان‌دهنده علاقه و تعلق خاطر ایرانیان به کشور خود است و اینکه ایران، کشور خوبی برای زندگی است و بسیاری از ایرانیانی که با هر دلیلی در کشوری دیگر زندگی می‌کنند، قصد دارند به ایران برگردند. این یعنی بسیاری از ایرانی‌ها نیز برای فرار از ایران و شرایط سخت و طاقت‌فرسای زندگی در ایران به خارج از کشور پناه برده‌اند و بسیاری از آنها قصد برگشت به ایران را دارند و نمی‌خواهند برای همیشه در خارج از ایران زندگی کنند.

بهرنگ ۳۰ سال دارد. او در دانشگاه تگزاس در آستین درس می‌خواند. دانشجوی کارشناسی ارشد رشته‌ی تاریخ است. تنها زندگی می‌کند. سه سال پیش برای درس خواندن به آستین آمد. مادر و پدر بهرنگ در سانفرانسیسکو زندگی می‌کنند. (شهسواری و آتوود، ۲۰۱۵: ۴۷).

ناهارمان آنجا خوردیم و بعد یک فیلم فرانسوی دیدیمو درباره‌ی آن حرف زدیم. این فیلم دوست داشتم، چون درباره‌ی مهاجرت بود. در فیلم پسر و دختری ایرانی که به فرانسه می‌روند، همدیگر در خانه‌ی یک ایرانی می‌بینند. (شهسواری و آتوود، ۲۰۱۵: ۱۴۴).

در این دو متن موضوع مهاجرت ایرانیان به کشور و جدا شدن جوانان از خانواده و تنها زندگی کردن آنها به تصویر کشیده شده و برجسته شده است. آوردن و انتخاب این موضوع در بین تنوعی از موضوعات، می‌تواند مبین این مطلب باشد که ایرانیان خود از کشور خود می‌روند و آن را ترک می‌کنند؛ بنابراین ایران جای مناسبی برای تحصیل و فراگیری فارسی نیست و می‌تواند تصویری منفی در ذهن فارسی‌آموزان ایجاد کند؛ تصویری مشابه

تصویر منفی غیرواقعی، اغراق آمیز و کاملاً عامدانه که بسیاری از رسانه های خارجی از ایران و ایرانی ارائه می دهند.

۵-۲- مؤلفه های واژگانی (واژگان و اصطلاحات و گزاره پردازی)

در این بخش با آوردن تعدادی از نمونه های تحلیل شده ، به بررسی واژگان و اصطلاحات و گزاره پردازی در منابع مورد بررسی، پرداخته می شود.

سیستم صوتی و ماهواره مرکزی، کافی شاپ ، کافی نت ۲۴ ساعته، سالن بلیارد، دکوراسیون زیبا با به کارگیری سیستم های پیشرفته؛ هفت سوئیت که همگی مجهز به سیستم صوتی و ماهواره مرکزی می باشد (شهرسواری و آتوود، ۲۰۱۵: ۲۴۶).

در این جملات ، نویسنده به معرفی یک هتل در اصفهان پرداخته است. همه اینها چیزهایی است که گردشگران خارجی و فارسی آموزان در کشورهای خودشان به وفور از آنها بهره مند هستند و چیزهایی نیست که برای آنها جذاب باشند. اغلب آنها برای دیدن مکان های تاریخی و قدیمی ، فرهنگ اصیل ایرانی به ایران می آیند.

ابن سینا فیلسوف و پزشک دانا و مشهور ایرانی است؛ او بیماری های خیلی سخت را معالجه می کرد (قبول، ۱۳۹۳: ۵۷).

در این جمله صفات و عبارات مثبت برای ابن سینا استفاده شده است. چنین مواردی در ساختن تصویری مثبت از ایرانیان در قدیم و امروزه و نقش آنها در علم و دانش بسیار مؤثر هستند. معرفی مردن افراد تاثیرگذار در علم و دانش و دیگر حوزه ها ، بار ایدئولوژیک بسیار مثبت دارد. ابوعلی سینا فقط در ایران شهرت و محبوبیت ندارد و کتاب های او در حوزه ی پزشکی و دیگر حوزه های دانش در تمام جهان مشهور است و استفاده می شود و بنابراین آوردن نام او و داستانی از او در کتاب آموزش فارسی ، در ساختن تصویری مثبت از ایران و ایرانی بسیار مؤثر است.

پیدا کردن کار در ایران مثل پیدا کردن گنج، بدون نقشه است (شهرسواری و آتوود، ۲۰۱۵: ۲۴۷). دو واژه گنج و بدون نقشه ، به صورت ضمنی و تمثیلی ، به مشکل بی کاری در ایران اشاره می کند؛ مقایسه ی کار با گنج و پیدا کردن کار با پیدا کردن گنج بدون نقشه ، انتخابی کاملاً زیرکانه و ایدئولوژیک است.

دو سال از کارم می‌گذشت که رئیس شرکت به همراه پول‌هایی که از کارمندان بلند پایه گرفته بود تا آن‌ها را در سهام شرکت سهام کند، به انگلستان گریخت و من دوباره بی‌کار شدم (شهسواری و آتوود، ۲۰۱۵: ۲۴۸).

واژه‌ی «گریخت» بیان‌گر بار معنایی منفی بسیار زیادی است و نشان‌دهنده بی‌اعتمادی و خیانت است. همچنین گریختن به «انگلستان»، این معنی ضمنی را منتقل می‌کند که ایرانی‌ها به فکر فرار به کشوری دیگر هستند!

خیلی‌ها اعتقاد دارند که دوران نامزدی بهترین دوران زندگی یک زوج است. (شعبانی و بروکشا، ۲۰۱۰: ۱۵۷).

معنی ضمنی که از این جمله، می‌توان فهمید این است که در ایران، پس از ازدواج، زندگی رو به افول دارد.

در ایران خیلی از خانواده‌ها به شکل سنتی زندگی می‌کنند. یعنی مرد سرکار می‌رود و زن در خانه می‌ماند و خانه‌داری و بچه‌داری می‌کند. ... با این وجود تفکر اکثر مردم هنوز سنتی است و مردسالاری را امری طبیعی می‌دانند. (شعبانی و بروکشا، ۲۰۱۰: ۱۲۱).

در این جمله واژه‌های سنتی و مردسالاری بارمعنایی منفی دارند و مضمون منتقل شده از این جمله درباره‌ی ایرانیان و طرز تفکر آنها کاملاً منفی است. همچنین، واژه‌ی «خیلی» که این نوع زندگی و طرز تفکر را به اکثریت مردم، تعمیم می‌دهد، ادعای بسیار بزرگی است که باید با آمار و ارقام و نه ادعای شخصی تایید شود.

خانم انصاری: سلام حاج آقا. از اون روغن زیتونی که هفته پیش بردم دارین؟

بقال: سلام خانم مهندس. اتفاقاً تموم شده ولی یکی از اون بهتر برامون از ترکیه رسیده.

در این جملات کاربرد صفت برتر، تاکید بر بهتر بودن اجناس خارجی دارد.

چند پرچم در قبرستان شهدا در شهر کاشمر، این شهدا کسانی هستند که در جنگ ایران و عراق کشته شدند (جدیدی و بروکشا، ۲۰۱۰: ۲۷).

در این جمله، فعل کشته‌شدن به جای «شهید شدن» استفاده شده است. همچنین واژه‌ی «قبرستان» به کار رفته است؛ درحالی که واژه‌ای با بارمعنایی مثبت‌تر، مانند «مزار» یا «آرامگاه» می‌توانست استفاده شود.

ابن سینا فیلسوف و پزشک دانا و مشهور ایرانی است؛ او بیماری‌های خیلی سخت را معالجه می‌کرد (قبول، ۱۳۹۳: ۵۷).

محمد: ندا تو تا به حال به ایران رفتی؟

ندا: آره! من پارسال به ایران رفتم.

محمد: ایران چطور کشوری؟

ندا: ایران کشور خیلی بزرگ و زیباییه.

محمد: مردم ایران چطور مردمی هستند؟

ندا: مردم ایران خیلی مهربان و مهمان‌دوست هستند. (قبول، ۱۳۹۲: ۱۲۲).

امین: من ایرانی هستم و در تهران زندگی می‌کنم. تهران پایتخت کشور من، ایران، است. تهران

خیلی بزرگ و زیباست. من ایران را دوست دارم (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۰: ۱۱۶).

رامسر، شهر زیبایی در ایران و در کنار دریای خزر است (ذوالفقاری و دیگران، ۱۳۸۰: ۱۵۷).

کاربرد واژه‌ها و صفات دارای بارمعنایی مثبت برای توصیف ایران و ایرانیان در مثال‌های

بالا به خوبی مشهود است.

۵-۳- مؤلفه‌های نحوی

در این بخش با آوردن نمونه‌هایی از هر کتاب، مؤلفه‌های نحوی بررسی و تحلیل خواهد شد و چگونگی کاربرد دو مؤلفه‌ی نحوی تعدی و وجهیت در بازنمایی ایران و ایرانی نشان داده می‌شود.

ابن‌سینا فیلسوف و پزشک دانا و مشهور ایرانی است؛ او بیماری‌های خیلی سخت را معالجه می‌کرد (قبول، ۱۳۹۳:)

آرش برای حفظ وطنش، جسم و جان‌ش را در آن تیر گذاشت و آن را انداخت. (قبول، ۱۳۹۳:)
همانطور که در مثال‌ها پیداست، نویسنده هنگامی که قصد بیان مطالب مثبت درباره‌ی شخصیت‌های ایرانی دارد، از وجه معلوم استفاده کرده است و بر نهاد یا عامل جمله تاکید کرده است.

در بیان مطالب مثبت درباره‌ی ایران نیز، از وجه اخباری در معنی قطعیت استفاده شده است. مانند نمونه‌های زیر:

ایران دومین کشور صاحب گاز و چهارمین کشور صاحب نفت در جهان (قبول، ۱۳۹۳: ۱۰۷).

چند پرچم در قبرستان شهدا در شهر کاشمر، این شهدا کسانی هستند که در جنگ ایران و عراق کشته شدند (جدیدی و بروکشا، ۲۰۱۰: ۲۷).

در این جمله ، فعل مجهول به کار رفته است و عامل کشته شدن ، پنهان شده است.
 الفبای فارسی، همان الفبای عربی است (شعبانی و بروکشا، ۲۰۱۰: ۱) : کاربرد وجه اخباری در
 معنای قطعیت درباره‌ی اینکه الفبای فارسی برگرفته از عربی است.
 رمان‌نویسی نسبت به شعر در ایران قدمت چندانی ندارد . نویسندگان در دوره‌ی قاجار شروع به
 رمان‌نویسی کردند.(شعبانی و بروکشا، ۲۰۱۰: ۱۶۳)

کاربرد وجه اخباری در معنای قطعیت درباره‌ی قدمت کم رمان‌نویسی در ایران؛ ادبیات
 ایران از قدیمی‌ترین و غنی‌ترین ادبیات دنیا در ژانرهای مختلف می‌باشد و نویسندگان می-
 توانستند به جای پرداختن به «رمان» در ایران به جنبه‌های دیگر این ادبیات بپردازند.
 اگر هر دو خانواده موافق باشند، دختر و پسر با هم نامزد می‌شوند (شعبانی و بروکشا، ۲۰۱۰:
 ۱۵۷).

در این جمله عامل موافقت برای ازدواج خانواده‌ها قرار گرفته‌اند و نقش دختر و پسر در
 تصمیم‌گیری برای ازدواج به شدت کم‌رنگ شده است؛ معنی ضمنی که از این جمله برمی‌آید،
 این است که عروس و داماد در تصمیم‌گیری برای آینده خود، تقریباً نقشی ندارند.
 قبل از تأسیس دارالفنون در سال ۱۸۵۱ میلادی، هیچ دانشگاهی در ایران وجود نداشت. (شعبانی و
 بروکشا، ۲۰۱۰: ۱۴۵).

این جمله به صورت مثبت‌تری می‌توانست به صورت زیر بیان شود: امیرکبیر، در سال ۱۸۵۱
 ، دارالفنون ، اولین دانشگاه ایران را تأسیس کرد؛ تا ضمن بیان و معرفی عامل تأسیس دانشگاه،
 از بار منفی آن کم شود.

در ایران خیلی از خانواده‌ها به شکل سنتی زندگی می‌کنند. یعنی مرد سرکار می‌رود و زن در خانه
 می‌ماند و خانه‌داری و بچه‌داری می‌کند. ... با این وجود تفکر اکثر مردم هنوز سنتی است و مردسالاری
 را امری طبیعی می‌دانند.(شعبانی و بروکشا، ۲۰۱۰: ۱۲۱).

در این جمله‌ها وجه اخباری در معنای قطعیت برای انتقال یک نکته‌ی منفی درباره‌ی
 ایرانیان به کار رفته است. همچنین کاربرد قید «خیلی» بر این قطعیت افزوده است. در جمله‌ی
 آخر نیز مردم که عامل جمله هستند، زیر بار این تفکر غلط و سنتی رفته‌اند و آن را امری
 طبیعی می‌دانند.

به دلیل وجود دولت اسلامی، قوانین مدنی کشور قوانین اسلامی هستند و همه‌ی مردم چه مسلمان
 و چه غیر مسلمان باید از این قوانین پیروی کنند. یکی از این قوانین که به زنان مربوط می‌شود،

رعایت حجاب اسلامی است. حتی جهان‌گردان خارجی نیز باید از این قانون پیروی کنند. بعضی از این جهان‌گردان این قانون را دوست ندارند. (شعبانی و بروکشا، ۲۰۱۰: ۱۰۹).

در این جملات وجه التزامی که در معنای اجبار برای قوانین به کار رفته است، منتقل‌کننده بار معنایی منفی (عدم وجود آزادی و حق تصمیم‌گیری) درباره‌ی ایران می‌باشد. همچنین رعایت حجاب نیز در این جملات برجسته‌سازی شده و باز هم اجبار و الزام با وجه التزامی نشان داده شده است. در هر کشوری رعایت قوانین آن کشور، برای همه‌ی شهروندان و گردش‌گران الزامی می‌باشد و این امر فقط مخصوص ایران نیست.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش کتاب‌های سطح آغازین چهار مجموعه آموزش زبان فارسی، از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی و بر اساس رویکرد فرکلاف مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت. بررسی کتاب‌های آموزشی و تعیین ساختارهای گفتمان‌مدار در آنها، می‌تواند ایدئولوژی‌های نهفته و جنبه‌های پنهان معنا را در آنها آشکار سازد. محتوی و مطالب مطرح‌شده در این مواد آموزشی در ساختن دیدگاه و نگرشی منطقی و واقعی یا غیرواقعی و نادرست نقش اساسی دارند؛ بنابراین، وظیفه و بار بزرگی بر دوش تولیدکنندگان محتوا از این حیث وجود دارد. ساختارهای گفتمان‌مدار در متون مورد بررسی شامل واژگان و اصطلاحات، صفات و گزاره-پردازی، وجهیت، تعدی و موضوعات یا کلان‌ساختارهای معنایی بودند.

در بخش اول تحلیل داده‌ها، مضامین اصلی و فرعی مربوط به ایران و ایرانیان مورد بحث و تحلیل قرار گرفت که در اینجا خلاصه‌ای از آن مضامین برشمرده می‌شود: مکان‌های ایران، شخصیت‌های ایرانی، ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری ایرانیان، فرهنگ و آداب و رسوم ایرانیان، جشن‌ها و مراسم ایرانی، روش زندگی ایرانیان. بیشتر ایرانی‌هایی که در کتاب‌های چاپ خارج، به تصویر کشیده شده‌اند، از ایران مهاجرت کرده‌اند و زندگی آنها به سبک زندگی غربی نزدیک‌تر است، آنها از پدر و مادر و خانواده خود جدا شده‌اند و به سبک زندگی غربی علاقه‌مند هستند. برعکس ایرانی‌های کتاب‌های چاپ داخل، داخل ایران زندگی می‌کنند و سبک زندگی ایرانی دارند؛ آنها حتی در صورت مهاجرت نیز، سبک زندگی ایرانی را حفظ کرده‌اند و به زبان فارسی و فرهنگ ایرانی و آموختن آن به فرزندان خود اهمیت زیادی می‌دهند. همانطور که در جدول (۱) نیز نشان داده شد، در کتاب‌های چاپ داخل کشور، هیچ

موضوع دارای بار معنایی منفی یا چالش برانگیز درباره‌ی ایران و ایرانی در این کتاب‌ها یافت نشد؛ درحالی‌که، در کتاب‌های چاپ خارج از ایران، موضوعات چالش برانگیز و حتی دارای بار معنایی منفی و منتقل‌کننده‌ی احساسات منفی درباره‌ی کشور و مردم ایران متعدد بود.

پس از مؤلفه‌ی مضامین، به بررسی واژگان و گزاره‌پردازی در این منابع پرداخته شد. همانطور که در آن بخش با تعدادی مثال مشخص شد، واژگان، اصطلاحات و صفات به کار رفته در توصیف ایران و ایرانی در کتاب‌های چاپ داخل، به طور کلی دارای بار معنایی مثبت بود و دیدگاهی مثبت و خوش‌بینانه را به مخاطبان ارائه می‌داد؛ واژگان و اصطلاحات و صفات دارای بار معنایی منفی در این کتاب‌ها مشاهده نشد؛ در حالی که در کتاب‌های چاپ خارج از کشور، واژگان و اصطلاحات و صفات دارای بار معنایی منفی به وفور مشاهده می‌شد که دیدگاهی منفی و بدبینانه از ایران و ایرانی را منتقل می‌کرد.

در ادامه نیز به بررسی و تحلیل مؤلفه‌های نحوی پرداخته شد. از آنجا که نمونه مورد بررسی، کتاب‌های سطح مقدماتی بود، بدیهی است که در این سطح، گفتمان کتاب‌ها از تنوع ساختاری و نحوی کمتری برخوردار است. بنابراین، تنها دو مؤلفه‌ی نحوی در این منابع، مورد تحلیل قرار گرفت. از نظر دو مؤلفه‌ی نحوی وجهیت و تعدی، بین دو گروه کتاب‌ها تفاوت وجود دارد. در کتاب‌های چاپ خارج، وجه اخباری در معنی قطعیت، بیشتر برای بیان نکات منفی درباره‌ی ایران و ایرانی استفاده شده است؛ درحالی‌که، در کتاب‌های چاپ داخل، همین ساختار برای بیان مطالب و نکات مثبت استفاده شده است. همچنین در کتاب‌های چاپ خارج، وجه التزامی در معنای اجبار برای بیان مطالب و نکات منفی در ایران به کار رفته است که می‌تواند به نوعی بیان‌کننده عدم وجود آزادی باشد. البته شایان یادآوری است که در این زمینه کار کمی و آماری انجام نشده است و برای قطعیت بیشتر و ادعای ذقیق‌تر لازم است در پژوهش‌های آتی، کارهای آماری و کمی انجام شود.

مصرف‌کنندگان این منابع آموزشی فارسی‌آموزانی هستند که در ایران یا در کشور خود از طریق همین منابع و کتاب‌ها و دیگر مواد آموزشی و مدرسان و دوستان خود زبان فارسی را فرا می‌گیرند و با فرهنگ ایرانی آشنا می‌شوند؛ شاید هر کدام از آنها به عنوان سفیرانی باشند که در کشورهای خود ایران و ایرانی را به دوستان و اطرافیان و جامعه خرد و کلان اطراف خود شناسانند. بنابراین، نوع اطلاعات و بازنمایی که آنها از ایران و ایرانی ارائه خواهند داد، تا حد

زیادی تحت تأثیر همین منابع آموزشی و کتاب‌ها و محتوای آنهاست. بی‌شک دقت نظر در انتخاب محتوا و موضوعات - همان کلان‌ساختارهای معنایی - منابع آموزشی فارسی به غیر فارسی‌زبانان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و وظیفه تولیدکنندگان محتوا را سنگین‌تر و سخت‌تر می‌کند.

در نهایت می‌توان گفت نتایج تحلیل داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که گفتمان هر چهار منبع بررسی شده، گفتمانی ایدئولوژیک است و تفاوت در آنها، نشان دهنده تفاوت در زیربنای فکری، ایدئولوژی‌ها و همچنین اهداف پدید آورندگان متون می‌باشد. در مجموع، تولیدکنندگان دو مجموعه‌ی «آموزش نوین زبان فارسی» و «فارسی بیاموزیم» در مقایسه با دو مجموعه دیگر سعی در ساختن و ارائه دیدگاهی مثبت‌تر از ایران و ایرانی در ذهن مخاطب غیرفارسی‌زبان داشته‌اند و در گفتمان تولیدی خود، بر نکات مثبت و افتخارآمیز ایران و ایرانیان بیشتر تأکید کرده و آنها را برجسته‌سازی کرده‌اند.

در پایان پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های کمی و آماری نیز در زمینه میزان استفاده از مؤلفه‌های گفتمان‌مدار در کتاب‌های آموزشی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان انجام شود. همچنین، خوب است مجموعه‌ها و منابع آموزش فارسی در سطح‌های میانی و پیشرفته نیز با توجه به تنوع بیشتر واژگان و ساختارهای دستوری و گفتمانی از منظر تحلیل گفتمان بررسی و تحلیل شوند.

کتابنامه

۱. ذوالفقاری، حسن و مهبد غفاری و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۸۰ الف). فارسی بیاموزیم؛ آموزش زبان فارسی (جلد اول). تهران: انتشارات مدرسه.
۲. ذوالفقاری، حسن و مهبد غفاری و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۸۰ ب). فارسی بیاموزیم؛ آموزش زبان فارسی (جلد اول، کتاب کار). تهران: انتشارات مدرسه.
۳. رشیدی، ناصر و اصمغان سعیدی. (۱۳۹۳) «تحلیل گفتمان انتقادی کتاب فارسی امروز برای دانشجویان خارجی بر اساس چارچوب تحلیلی ون دایک و ون لیوون»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۲: ۱۰۰ - ۱۲۶.
۴. شعبانی جدیدی، پونه و دومینیک پرویز بروکشا (۲۰۱۰). فارسی شیرین است. نیویورک: انتشارات راتلج.

۵. شهسواری، آنوشا و بلیک آتوود (۲۰۱۵). *فارسی ایران/امروز*. (جلد اول و دوم). کالیفرنیا: انتشارات دانشگاه تگزاس.
۶. قبول، احسان (۱۳۹۲). *آموزش نوین زبان فارسی*. (جلد اول و دوم). مشهد: چاپ و نشر یاسین
۷. کریمی، محمدحسن، و دیگران. (۱۳۹۵). «تبیین و تحلیل کتاب فارسی ششم در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال سیزدهم، دوره دوم، شماره ۲۲: ۲۳ - ۳۵.
۸. مرادی، لیلا (۱۳۸۹). *تحلیل انتقادی کتاب درسی زبان انگلیسی ۳ دوره‌ی دبیرستان*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه کرمانشاه.
۹. یاسمی، کلثوم و فردوس آقاگل‌زاده. (۱۳۹۵). «تحلیل گفتمان انتقادی کتاب «امریکن انگلیش فایل» با استفاده از مدل ون‌دایک»، *مطالعات فرهنگ - ارتباطات*، سال هفدهم، شماره ۳۴: ۱۸۵ - ۲۰۵.
10. Fairclough, N. (1995), *Media Discourse*, London: Hodder Arnold Publishing.
11. Fairclough, N. (1992), *Discourse and Social change*. London: Polity.
12. Johnstone, B. (2008), *Discourse Analysis*. , Britain: Blackwell publishing
13. Pourhassan Moghaddam, M. (2015). "A Critical Analysis of International ELT Textbooks Based on CDA Methodology". *Journal of Novel Applied Sciences*. 4 (9): 1019-1024.
14. Richardson, John E (2007), *Analyzing Newspapers: An Approach from Critical Discourse Analysis*, New York: Palgrave Publishing.
15. Stubbs, M. (1983), *Discourse Analysis*, Britain: Basil Blackwell Ltd.
16. Van Dijk, T. A. (2001), "Critical Discourse Analysis" in Tannen, D. and others, "*Handbook of Discourse Analysis*", Blackwell Publishing: Oxford: 325 - 371

مطابقه متعارف فعلی در گویش زین‌آبادی

ایران عبدی^۱ (دانشجوی دکترای زبان‌شناسی همگانی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران، نویسنده مسئول)

دکتر مهرداد نغزگوی کهن^۲ (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران)

چکیده

یکی از مهم‌ترین مقولات صرفی - نحوی در حوزه زبان‌شناسی مطابقه است که به هماهنگی نظام‌مند بین ویژگی‌های صوری و معنایی یک عنصر و ویژگی‌های صوری عنصر دیگر اشاره دارد. در مطابقه مفاهیمی چون کنترل‌کننده، هدف، حوزه مطابقه، مشخصه، ارزش و شرط مطرح است. عوامل زبانی و فرازبانی مختلفی می‌توانند بر این عناصر تأثیر بگذارند و باعث گوناگونی‌های مطابقه شوند. میزان این گوناگونی‌ها بسته به عوامل خاصی، از زبانی به زبان دیگر متفاوت است که با توجه به بافت مطابقه می‌تواند اجباری، اختیاری و یا اجتنابی باشد. با توجه به اهمیت شناسایی و مطالعه این عوامل، هدف ما در این پژوهش، بررسی پیکره‌بنیاد دستگاه مطابقه فعلی در گویش زین‌آبادی است که بر اساس آرای کُربت (۲۰۰۱) انجام می‌گیرد. در این راستا به عوامل زبانی و فرازبانی اشاره می‌کنیم که در چگونگی مطابقه نقش دارند. داده‌های این تحقیق نشان می‌دهد در ۳۴/۰۵ درصد بندهای فعلی، هدف با کنترل‌کننده دارای تطابق نحوی و معنایی است و در بقیه موارد، هدف با کنترل‌کننده تطابق نحوی یا معنایی ندارد. بنابراین مطابقه در زین‌آبادی به سمت نامتعارف آن میل دارد. در بین بندهای فعلی دارای مطابقه نامتعارف، عامل ضمیراندازی و پس از آن به ترتیب عامل جاننداری و شرط ادب باعث تشکیل صورت‌های نامتعارف مطابقه در این گویش هستند.

واژه‌های کلیدی: مطابقه متعارف، گویش زین‌آبادی ضمیراندازی، ادب

۱ مقدمه

مطابق به عنوان یکی از پدیده‌های زبانی، نه تنها از جنبه‌ی نحوی، معنایی و صرفی قابل تأمل است، بلکه کاربردهای روانشناختی و محاسباتی نیز دارد. مطابق هماهنگی یک عنصر زبانی با عنصری دیگر از حیث برخی مشخصه‌ها مانند شخص و شمار است. هماهنگی بین مشخصه‌ها به صورت نشانه‌های صرفی نمود می‌یابد. البته این نشانه‌ها بر اثر عوامل نحوی و عوامل مختلف معنایی، اجتماعی و فرهنگی گوناگونی‌هایی را از خود نشان می‌دهند. در واقع تأثیر این عوامل موجب حالت‌های نامتعارف در مطابقت می‌شود. در این مقاله، قصد داریم به «چگونگی تأثیر این عوامل در ایجاد صورت‌های نامتعارف مطابق فعلی در گویش زین‌آبادی» بپردازیم. به این منظور، داده‌هایی مشتمل بر ۹۸۸۱ بند را بر اساس معیارهای کربت (۲۰۰۱) مورد بررسی قرار می‌دهیم تا بندهایی را شناسایی کنیم که در آن‌ها مطابقت هدف با کنترل‌کننده به صورت متعارف صورت نگرفته است. سپس دلیل این عدم مطابقت را مشخص می‌کنیم.

این مقاله شامل چهار بخش است: بعد از بیان مقدمه و معرفی گویش زین‌آبادی در بخش اول، پیشینه پژوهش، در بخش دوم مطرح می‌شود. در بخش سوم، مطابق و مشخصه‌های توضیح داده می‌شود و از این رهگذر مدل مطابق کربت (۲۰۰۱) معرفی می‌شود. بخش چهارم به تحلیل داده‌های زین‌آبادی اختصاص داده شده است و در بخش پایانی نتیجه پژوهش بیان می‌شود.

۱-۲ گویش زین‌آبادی

زین‌آبادی از انواع گویش‌های بهدینی و از جمله زبان‌های نو جنوب شرقی از شاخه‌ی مرکزی و منشعب از زبان‌های ایرانی شمال غربی می‌باشد (ارانسکی، ۱۳۸۶: ۱۴۵). «گویش بهدینی» به‌ویژه در یزد و کرمان و روستاهای اطراف جمعاً حدود ۲۸ هزارتن گویشور دارد. این گویش دارای انواع متعدد و فراوانی می‌باشد که دو نوع اصلی و کاملاً متفاوت آن یکی گویش بهدینان یزد و دیگری گویش بهدینان کرمان است. گویش بهدینان یزد خود دارای گونه‌های متعددی است. هر یک از این گونه‌ها با انتساب به نام آبادی و محل سکونت گویندگان آن خوانده می‌شود. گویش‌هایی که به آبادی‌های واقع در حومه شهر یزد متعلق است و آن دهات اکنون در درون شهر قرار گرفته‌اند، عبارتند از کوچه‌بیوکی، مریم آبادی، نرسی-آبادی، قاسم‌آبادی و رحمت آبادی، و همچنین نصرت‌آبادی مربوط به روستای نصرت‌آباد

است که امروزه به شهر اتصال یافته و فاصله‌ای با آن ندارد؛ و گویش‌های متعلق به آبادی‌های شهر تفت که مبارکه‌ای، چشمه‌ای یا چمی، خلیل آبادی، حسینی و زین آبادی هستند (مزدپور، ۱۳۷۴: ۱۰-۹).

زین آبادی که گونه‌ای از زبان زرتشتیان یزد است، ۱۹۰ گویشور دارد و مردم زین آباد به آن تکلم می‌کنند.^۲ زین آباد، روستای کوچکی با قدمت ۴۰۰ سال است و سرراه اصلی یزد و در ۱۰ کیلومتری جنوب باختری یزد به تفت، در ارتفاع ۱۴۰۰ متری قرار گرفته است. روستای زین آباد در یک منطقه میان کوهی واقع شده و آب و هوای معتدل خشک دارد. موقعیت جغرافیایی این روستا در تصویر ۱-۱ قابل مشاهده است.



تصویر ۱. نقشه هوایی از روستای زین آباد^۲

داده‌های پژوهش را که مشتمل بر ۹۸۸۱ بند است، از «واژه‌نامه‌ی گویش بهدینان شهر یزد» تألیف کتایون مزدپور (۱۳۷۴) و داستان «جشن سده‌ی به یاد ماندنی» آوانویسی و ترجمه بهنام مبارکه استخراج نمودیم.^۴

۱. همه‌ی گویشوران زین آبادی ساکن روستا نیستند زیرا در دهه‌ی اخیر به علت کمبود آب و خشکسالی و همچنین یافتن شغل بیشتر اهالی روستا به شهرهای مجاور مخصوصاً تفت مهاجرت کرده‌اند.

۲. تلفظ محلی آن [Zenubud] است.

۳. این نقشه از Google Earth استخراج شده است.

۴. در اینجا لازم می‌دانم از زحمات بی‌شائبه بزرگواران: جناب آقای بهنام مبارکه مدیر مسئول انتشارات فروهر و سرکار خانم دکتر کتایون مزدپور که در جمع آوری پیکره یاریم نمودند و همچنین جناب آقای رستم شهرت، حسابدار تعاونی روستای زین آباد که در مصاحبه تلفنی به سوالاتم پاسخ دادند، تشکر نمایم.

۲- پیشینه پژوهش

قریب و دیگران (۱۳۳۰) در تعریف سستی از مطابقه آورده‌اند: «اگر نهاد جمع و جاندار باشد، با فعل جمع می‌آید؛ اما اگر نهاد جمع و جاندار نباشد، فعل می‌تواند مفرد بیاید یا جمع. اگر به اسم بی‌جان شخصیت انسانی داده شود، در حکم جاندار قرار می‌گیرد. باطنی (۱۳۷۴) این قاعده را به توصیف بالا می‌افزاید که نهاد دوم شخص در حالت احترام یا اسناد جمع می‌شود. موراوچیک^۱ (۱۹۷۸) در مقاله‌ای تحت‌عنوان «مطابقه» برای اولین بار مشخصه‌های همگانی مطابقه را مطرح نمود. وی به طور کلی بیشتر مشخصه‌های مطابقه را در تمام زبان‌ها ضمیرگونه دانسته‌است. بدین معنی که مشخصه در نظام ضمیری تمام زبان‌های دارای نظام مطابقه ظهور می‌کند. او در بررسی ۷۵ زبان زنده دنیا به چهار مشخصه‌ای که از طریق نشانه مطابقه ظهور می‌یابند، اشاره نموده‌است. از این چهار مشخصه، سه مورد جنس، شمار و شخص با عنوان مشخصه اصلی و حالت را مشخصه فرعی معرفی نموده‌است. لمان^۲ (۱۹۸۲) در «جنبه‌های رده‌شناسی و همگانی مطابقه»^۳ در تعریف مطابقه می‌گوید: «سازه B با سازه A در مقوله C تطابق دارد اگر شرایط زیر تحقق یابد: ۱) ارتباط نحوی و یا معنایی بین A و B وجود داشته‌باشد. ۲) وجود مقوله دستوری C و زیرمجموعه‌های آن به شکل صیغگان است. ۳) A متعلق به زیرمقوله C از مقوله C و وابستگی A به C مستقل از حضو و یا عدم حضو B باشد. ۴) C بر اساس B مطرح می‌شود و با آن تشکیل یک سازه را می‌دهد. نغزگوی‌کهن (۱۳۹۲) در مقاله‌ای تحت عنوان «عوامل مؤثر در تعیین صورت نشانه مطابقه فعلی در فارسی نو» به بررسی چگونگی تأثیر عوامل نحوی، معنایی و اجتماعی-زبانی مؤثر در بروز عدم مطابقه و گوناگونی‌های آن پرداخته‌است. از عوامل مطرح شده، عوامل معنایی و اجتماعی-زبانی تنها عواملی هستند که در زبان فارسی موجب عدم هماهنگی شناسه با کنترل‌کننده و ایجاد رفتارهای متفاوت شناسه‌ها می‌شوند، و از بین این دو عامل، عامل اجتماعی-زبانی نقش مهم‌تری در ایجاد گوناگونی در نشانه مطابقه دارد. راسخ‌مهند (۱۳۹۲) در مقاله‌ای تحت عنوان «مطابقه با مبتدا» حسایت مطابقه در زبان فارسی را مورد بررسی قرار داده و به تأثیر سلسله مراتب جاندار و معرفگی بر مطابقه فاعلی در فارسی تأثیر اشاره می‌کند؛ و مطابقه مفعولی و

1. Moravcsik

2. Lehmann

3. Universal and Typological aspects of agreement

رابطه آن را با سلسله مراتب معرفگی بررسی نموده و می‌گوید: (۱) مطابقه فاعلی در زبان فارسی اجباری اما مطابقه مفعولی اختیاری است. (۲) پیوستار جاننداری بر مطابقه فاعلی در زبان فارسی تأثیر مستقیم دارد. (۳) پیوستار معرفگی، به عنوان یکی از زیر مجموعه‌های پیوستار مبتدأبودگی، بر مطابقه فاعلی تأثیر غیرمستقیم دارد. (۴) پیوستار معرفگی بر مطابقه مفعولی تأثیر مستقیم دارد. داوری و ضیایی (۱۳۹۴) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی تأثیر سبک متن در نظام مطابقه زبان فارسی، رویکرد مطابقه متعارف» بر اساس آرای کُربت (۲۰۰۱) به بازنمایی مطابقه متعارف و عوامل تخطی از متعارف‌بودگی در زبان فارسی پرداخته و در این راستا بیان می‌کند که رابطه نحوی مطابقه در زبان فارسی، رابطه‌ای متعارف در نظر گرفته می‌شود که با تمایل بیشتر به برقراری مطابقه متعارف در متون رسمی نسبت به متون غیررسمی است.

۳- مطابقه

مطابقه رابطه‌ای دستوری است که ناظر بر هماهنگی خصوصیات معنایی و صوری/نحوی یک عنصر با خصوصیات صوری/نحوی عنصر دیگر است (استیله^۱، ۱۹۷۸: ۶۱۰).

کربت (۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۰) شش مفهوم اساسی را درباره‌ی مطابقه شرح می‌دهد. این مفاهیم شامل کنترل‌کننده^۲، هدف^۳، حوزه^۴، مشخصه^۵، ارزش^۶ و شرایط^۷ هستند. کنترل‌کننده عنصری است که صورت و معنای آن بر صورت هدف تأثیر می‌گذارد. معمولاً کنترل‌کننده‌ها گروه‌های اسمی هستند، هرچند گاهی می‌توانند غایب باشند، مانند زبان‌های ضمیرانداز. هدف در تطابق با کنترل‌کننده قرار می‌گیرد و ویژگی‌های صوری و معنایی آن توسط کنترل‌کننده تعیین می‌گردد، معمولاً در مطابقه هدف تنوع بیشتری دارد، و می‌تواند شامل صفت، کلمات اشاره، کلمات ربط، اعداد و افعال باشد. در بسیاری از زبان‌ها افعال با فاعل مطابقه دارند، اما در برخی از زبان‌ها مطابقه می‌تواند با مفعول مستقیم یا غیرمستقیم نیز انجام گیرد. حوزه همان محیط نحوی است که مطابقه در آن صورت می‌گیرد. از مهمترین آن‌ها، مطابقه درون گروه‌های

1. Steele
2. Controller
3. Target
4. Domain
5. Feature
6. Value
7. Conditions

اسمی و مطابقه در بندهای فعلی است. معمولاً در مطابقه گروه‌های اسمی، اسم هسته گروه نحوی و کنترل‌کننده است و وابسته‌های آن، چه پیشین و چه پسین از نظر شخص، شمار و جنس با آن مطابقه دارند. مطابقه درون بندهای فعلی، نوع دیگری از مطابقه است که فعل در آن هدفی است که با فاعل یا مفعول که کنترل‌کننده این محیط نحوی هستند، به لحاظ مشخصه شخص، شمار و جنس دارای مطابقه است. مفهوم بعدی که در انگاره کربت مطرح شده است مشخصه است؛ مشخصه‌ها یا مقولات مطابقه، تعیین‌کننده نوع مطابقه هستند و می‌توانند شمار، شخص، جنس دستوری، معرفگی و حالت را در برگیرند. هر مشخصه از ارزش‌هایی تشکیل شده است، مثلاً مشخصه شمار در زبان فارسی دارای ارزش‌های جمع و مفرد است، ولی در عربی سه ارزش جمع، مثنی و مفرد دارد. شرایط ناظر بر عوامل بیرونی است و مؤلفه‌هایی را در برمی‌گیرد که بر محیط مطابقه تأثیر می‌گذارند. مفاهیم اساسی مطابقه فعلی را برای نمونه در جمله زیر بررسی می‌کنیم:

(۱) تو علی را به مدرسه بردی.

در جمله (۱) «علی» دارای نقش کنترل‌کننده است که بر مشخصه هدف «بردی» تأثیر می‌گذارد و هدف به تبعیت از آن در مشخصه شمار دارای ارزش مفرد و در مشخصه شخص، دارای ارزش دوم شخص می‌گردد. حوزه مطابقه، بند فعلی است که کنترل‌کننده و هدف در آن قرار دارند و شرط جانداري کنترل‌کننده باعث شده است که کنترل‌کننده و هدف دارای شخص و شمار یکسانی باشند.

۳-۱ مطابقه نحوی و معنایی

از نظر کربت (۲۰۰۳: ۱۱۴) در دستگاه مطابقه مشخصه‌های صوری هدف همیشه تحت تأثیر صورت و معنای کنترل‌کننده انتخاب نمی‌شوند، چرا که برخی کنترل‌کننده‌ها صورت و معنای یکسان ندارند. در واقع این شرایط به دلیل موقعیت خاص کنترل‌کننده ایجاد می‌شود، زیرا گاهی کنترل‌کننده ارزشی متفاوت با معنای آن دارد و یا عوامل فرازبانی بر آن تأثیر می‌گذارند.

نشانه مطابقه فعلی می‌تواند وند تصریفی، واژه‌بست و یا حتی کلمه آزاد باشد. این تنوع ناظر بر میزان دستوری‌شدگی نشانه مطابقه است. می‌دانیم از رهگذر دستوری‌شدگی اجزای دستوری به وجود می‌آیند. در اولین مرحله، کلمات پا به عرصه وجود می‌گذارند، سپس این

کلمات با کسب خصوصیات دستوری بیشتر تبدیل به واژه‌بست و وند تصریفی می‌شوند (هاپر^۱، تراگوت^۲، ۲۰۰۷: ۷؛ نغزگوی‌کهن، ۱۳۹۵).

کلمه واژگانی < کلمه نقشی < واژه‌بست < وند تصریفی

نمودار فوق ترتیب دستوری شدگی واژگان آزاد را در چهار مرحله نشان می‌دهد. در واقع، تنوع نشانه مطابقه با سیر تحول فوق رابطه دارد. اگر نشانه مطابقه کاملاً دستوری شده‌باشد، به صورت وند تصریفی خواهد بود. در غیر این‌صورت این نشانه واژه‌بست یا کلمه نقشی آزاد است. به همین دلیل کربت (۲۰۰۱) نمودار زیر را برای میزان متعارف بودن نشانه‌های مطابقه به دست داده‌است:

وند تصریفی < واژه‌بست < کلمه آزاد

در نمودار فوق، علامت < ناظر بر کاهش متعارف بودن نشانه مطابقه است. براساس نظر کربت وند تصریفی متعارف‌ترین نشانه مطابقه است. به عبارت دیگر و مطابق با رویکرد دستوری‌شدگی، دستوری‌ترین نشانه زبانی (یعنی وند تصریفی) متعارف‌ترین نشانه مطابقه است.

۲-۳ معیارهای مطابقه متعارف

مطابقه فعلی در زبان‌های مختلف دارای گوناگونی‌هایی است، به‌طوری که یک گونه از آن نسبت به بقیه استعمال عام‌تر و بی‌نشان‌تری دارد. به عبارت دیگر صورت متعارف، همان است که کاربرد آن در نظر کاربران زبانی بی‌نشان‌تر از سایر موارد است. کربت (۲۰۰۱) با معرفی مطابقه متعارف بسیاری از اختلافات و مشکلات موجود به خاطر گوناگونی‌های موجود در مطابقه فعلی را حل نمود. او می‌گوید که بیشتر گوناگونی‌های مطابقه به دلیل اختلاف در کاربرد پنج عنصر کنترل‌کننده، هدف، حوزه، مشخصه و شرط است. او در حیطه این پنج عنصر، نوزده معیار را برای تبیین مطابقه متعارف معرفی می‌کند. این معیارها در نشانه‌گذاری عناصر مطابقه و ایجاد گوناگونی‌های آن مؤثر هستند، و تخطی از هر یک موجب مطابقه نامتعارف می‌شود. این معیارها را در جدول (۱) می‌توانیم مشاهده کنیم:

جدول ۱. معیارهای مطابقه متعارف

کنترل کننده	معیار ۱: حضور کنترل کننده < عدم حضور کنترل کننده
	معیار ۲: کنترل کننده‌ای که مشخصه‌های آشکار دارد < و کنترل کننده‌ای که مشخصه آشکار ندارد
	معیار ۳: کنترل کننده‌ی منسجم < کنترل کننده‌ی پیوندی
	معیار ۴: اجزای کلامی نامرتب به کنترل کننده < اجزای کلامی مرتبط به کنترل کننده
هدف	معیار ۵: تکواژ مقید < تکواژ آزاد
	معیار ۶: اجباری < اختیاری
	معیار ۷: قاعده مند (معین) < توزیع تکمیلی
	معیار ۸: تجانس آوایی آغازین واژه‌ها < واژه تیره
	معیار ۹: زایا < انفرادی
	معیار ۱۰: حضور دوتایی (کنترل کننده و هدف) < حضور مستقل
	معیار ۱۱: مطابقه هدف با یک کنترل کننده < مطابقه هدف با بیش از یک کنترل کننده
	معیار ۱۲: بی‌ارتباطی هدف با اجزای کلام < مرتبط بودن
حوزه	معیار ۱۳: عدم تقارن < تقارن
	معیار ۱۴: محلی < غیر محلی
	معیار ۱۵: حوزه به‌عنوان یکی از اعضای مجموعه < حوزه منفرد
مشخصه	معیار ۱۶: مشخصه واژگانی < مشخصه غیرواژگانی
	معیار ۱۷: مشخصه‌های دارای ارزش تطبیقی < مشخصه‌های فاقد ارزش تطبیقی
	معیار ۱۸: ارزش مشخصه غیرانتخابی < ارزش مشخصه انتخابی
شرایط	معیار ۱۹: عدم وجود شرط < وجود شرط

در این پژوهش برای جلوگیری از اطاله کلام، ما سه معیار از این مدل نظری را که بیش از همه در نامتعارف شدن مطابقه در این گویش تأثیرگذار بوده‌اند، ملاک تحلیل داده‌هایمان قرار داده‌ایم. این سه معیار عبارتند از:

۱. حضور یا عدم حضور کنترل کننده

۲. تطابق مشخصه‌های کنترل کننده و هدف

۳. شرط یا عدم وجود شرط در مطابقه

در ادامه همین بخش به تفکیک هر یک معیارهای فوق را بیان می‌کنیم:

۳-۲-۱ حضور یا عدم حضور کنترل کننده

یکی از معیارهای مطرح در این مدل، حضور یا عدم حضور کنترل کننده است. طبق نمودار زیر حضور کنترل کننده باعث مطابقه فعلی متعارف تری می گردد.

حضور کنترل کننده < عدم حضور کنترل کننده^۱

علامت «<» ناظر بر کاهش متعارف بودن مطابقه است. بر این اساس مطابقه متعارف با حضور کنترل کننده انجام می گیرد. و در صورت عدم حضور کنترل کننده، مطابقه از حالت متعارف خارج می شود. به عنوان مثال دو جمله زیر را در نظر می گیریم:

(۲) خویشان و مردم وی خاموش نمانند (بیهقی، ۱۳۴۵: ۱۴۷).

(۳) Ø با خویشان گفتم (بیهقی، ۱۳۴۵: ۱۳).

مطابقه در جمله (۲) دارای صورت متعارف است زیرا کنترل کننده (خویشان و مردم وی) در آن حضور آشکاری دارد. اما جمله (۳) که فاقد کنترل کننده آشکار است، صورت نامتعارف پیدا کرده است.

۳-۲-۲ تطابق مشخصه های کنترل کننده و هدف

یکی دیگر از معیارهای مطرح توسط کربت (۲۰۰۱)، تطابق مشخصه های کنترل کننده و هدف است. طبق نمودار زیر مواردی که ارزش مشخصه های هدف و کنترل کننده یکسان است، مطابقه دارای صورت متعارف است. اما اگر مشخصه های این دو عنصر هماهنگی نداشته باشند، مطابقه نامتعارف است.

مشخصه های دارای ارزش یکسان < مشخصه های فاقد ارزش یکسان^۲

مطابقه با هماهنگی و تطبیق صوری ارزش های دو عنصر هدف و کنترل کننده معنا می یابد. در برخی موارد مطابقه هدف و کنترل کننده نمود صوری ندارند و مطابقه معنایی بر آنها حاکم است.

(۴) دانش آموزان با اشتیاق سال تحصیلی را آغاز کردند.

(۵) مردم وی خاموش نمانند (بیهقی، ۱۳۴۵: ۱۴۷).

1. Controller present > Controller absent

2. Features have matching values > Non- matching values

مطابقه فعلی در جمله (۴) به دلیل حضور مشخصه‌های صوری و معنایی یکسان در کنترل-کننده و هدف یعنی نشانه جمع در دانش‌آموزان و آغازکردن، از نوع متعارف است. اما در جمله (۵) کنترل‌کننده (مردم) فاقد مشخصه صوری هماهنگ با هدف (نمانند) است و فقط هماهنگی معنایی بین آن‌ها حاکم است بنابراین از درجه متعارف بودن آن کاسته می‌شود.

۳-۲-۳ شرط یا عدم وجود شرط

در صورت‌هایی از مطابقه که در آن، شرطی بر حوزه مطابقه اعمال می‌شود، مطابقه دارای صورت نامتعارف می‌گردد.

عدم وجود شرط < وجود شرط^۱

طبق نمودار فوق که ناظر بر اعمال شرط در حوزه مطابقه است، بندهای فعلی که در آن‌ها هیچ شرطی حاکم نیست در مقایسه با مواردی که شرطی بر آن‌ها حاکم است، دارای صورت-های متعارف‌تری از مطابقه هستند.

(۶) ستاره‌ها در آسمان می‌درخشند (نغزگوی کهن، ۱۳۹۵: ۱۱۸).

در مثال (۶) علی‌رغم این که کنترل‌کننده دارای نشانه صوری جمع است، هدف فاقد نشانه جمع می‌باشد. عدم مطابقت کنترل‌کننده و هدف به دلیل اعمال شرط جاننداری است. طبق این شرط، لزوماً کنترل‌کننده‌های غیرجاندار در مشخصه شمار و هدف هماهنگی صوری ندارند، و مشخصه شمار در هدف می‌تواند مفرد باشد (برای مثال‌های بیشتر در مورد شرایط دیگر مثل عوامل اجتماعی و ادب در زبان فارسی رک. نغزگوی کهن ۱۳۹۵).

۴- مطابقه در زین‌آبادی

زبان‌های مختلف مطابقه را با استفاده از ابزارهای متفاوتی مانند وندهای تصریفی، واژه-بست‌ها و کلمات آزاد نشان می‌دهند. هر کدام از این نشانه‌ها با قرار گرفتن در کنار هدف، صورت آن را با کنترل‌کننده هم‌سو می‌کنند. در گویش‌زین‌آبادی، وندهای تصریفی یا همان شناسه‌های فعلی نقش بازنمایی ویژگی‌های کنترل‌کننده را دارند. شناسه‌های فعلی زین‌آبادی که در جدول (۲) قابل مشاهده است، بر روی فعل قرار می‌گیرند و به لحاظ ارزش شخص و شمار با فاعل مطابقت دارند.

1. No condition > Condition

جدول ۲. شناسه‌های فاعلی فعل‌های لازم و متعدی در زمان حال و گذشته

شخص	مفرد	جمع
1 st	ε	im
2 nd	I	id
3 rd	a/ut/Ø	en

تمامی شناسه‌های فعلی در گویش زین‌آبادی، در زمان حال و گذشته در شکل لازم و متعدی دارای یک صورت هستند به جز شکل سوم شخص مفرد که در صورت لازم بودن یکی از پسوندهای -ut و -a را می‌گیرد اما اگر فعل متعدی باشد، فقط پسوند -a می‌تواند به‌عنوان شناسه فعلی به آن افزوده شود. در زمان گذشته نیز شناسه‌های فعلی برای تمام شخص‌ها یکسان هستند و فقط در سوم شخص مفرد، در هر دو صورت لازم و متعدی از شناسه‌های فعلی -a یا Ø استفاده می‌شود.

در این بخش می‌توانیم اعضای صیغگان "xoftan" 'خوابیدن' را مشاهده کنیم:

xofte	می‌خوابم	xoftim	می‌خوابیم
xufti	می‌خوابی	xoftid	می‌خوابید
xofta/xoftut	می‌خوابد	xoften	می‌خوابند

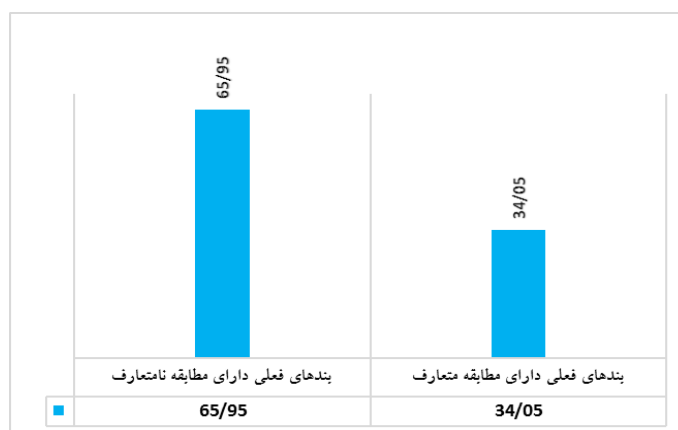
در ادامه به بررسی تأثیر عوامل مؤثر در ایجاد صورت‌های مطابقه نامتعارف فعلی، یعنی ناهماهنگی بین فاعل در مقام کنترل‌کننده و شناسه‌های فعلی می‌پردازیم:

۴-۱ گوناگونی‌های مطابقه فعلی در گویش زین‌آبادی

نظام مطابقه در زین‌آبادی، همچون بسیاری از زبان‌ها و گویش‌های دیگر از عوامل گوناگونی همچون عوامل نحوی، معنایی و عوامل فرازبانی تأثیر می‌پذیرد و باعث ایجاد صورت‌هایی از مطابقه نامتعارف می‌گردد. ضمیراندازی، جاننداری و تأثیر ادب اجتماعی به-ترتیب از جمله موارد نحوی، معنایی و فرازبانی هستند که موجب مطابقه نامتعارف فعلی می-شوند.

در تعیین چگونگی مطابقه در زین‌آبادی و مشخص کردن عوامل مؤثر در ایجاد صورت‌های مطابقه نامتعارف، ۹۸۸۱ بند فعلی موجود در پیکره را با توجه به سه عامل فوق مورد بررسی قرار دادیم. که از مجموع بندهای فعلی مورد مطالعه، در ۳۳۶۴ بند فعلی، هدف با کنترل‌کننده

دارای تطابق نحوی و معنایی بود و در ۶۵۱۷ بند فعلی هدف و کنترل‌کننده تطابق نحوی و یا معنایی نداشتند.



نمودار ۱. مقایسه بندهای دارای تطابق معناری و بندهای دارای تطابق نامتعارف

همانطور که در نمودار بالا مشاهده می‌کنیم، بندهای فعلی دارای تطابق معناری با ۳۴ / ۰۵ درصد، کمترین میزان و بندهای فعلی دارای تطابق نامتعارف با ۶۵ / ۹۵ درصد فراوانی، بیشترین میزان از پیکره پژوهش را به‌خود اختصاص داده‌اند. بنابراین می‌توانیم بگوییم، تقریباً دو سوم پیکره مورد مطالعه دارای تطابق فعلی نامتعارف و یک‌سوم دارای تطابق فعلی معناری است. در ادامه هر یک از عوامل مؤثر در ایجاد تطابق نامتعارف فعلی را به‌تفکیک بررسی می‌کنیم:

۴-۱- ضمیراندازی

یکی از موارد حائز اهمیت در ایجاد گوناگونی‌های تطابق در زبان‌های مختلف، ضمیراندازی یا قابلیت حذف ضمیر فاعلی یا مفعولی جمله بدون ایجاد صورت نادرستی است. در زبان‌های غیرضمیرانداز، حضور آوایی و صوری فاعل لازم و ضروری است، مانند زبان‌های انگلیسی و فرانسه؛ لیکن در رابطه با زبان‌های ضمیرانداز بندهای فعلی می‌توانند بدون حضور فاعل و مستقل از آن به کار روند، مانند زبان‌های ایتالیایی، فارسی. زین‌آبادی نیز از جمله موارد ضمیرانداز محسوب می‌شود و در آن مشخصه‌ها از طریق شناسه‌های فعل مشخص می‌گردد.

با توجه به معیارهای شماره ۱_ کُربت (۲۰۰۱) (حضور کنترل کننده < عدم حضور کنترل کننده) و معیار شماره ۲_ (کنترل کننده ای که مشخصه های آشکار دارد < و کنترل کننده ای که مشخصه ای آشکار ندارد) و معیار شماره ۱۰_ (حضور دوتایی و همزمان کنترل کننده و هدف < حضور مستقل هدف)، میزان متعارف بودن مطابقه در بندهای فعلی دارای کنترل کننده آشکار در مقایسه با بندهای فاقد کنترل کننده متفاوت است.

بدین ترتیب در زبان های ضمیرانداز که امکان بیان بندهای فعلی به دو صورت دارای فاعل یا فاقد فاعل ممکن است، عدم حضور فاعل باعث نامتعارف شدن مطابقه فعلی می شود. در ادامه به مقایسه بندهای فعلی دارای کنترل کننده و بندهای فاقد کنترل کننده می پردازیم و چگونگی مطابقه را در آنها مشخص می کنیم:

7) Atour xâd râ xâše ârâsta kra. o Ø jule sviz- oš
vare karta (مبارکه، ۱۳۹۴).

SBJ.3rd SG himself get ready.PRS.3rd SG and SBJ.3rd clothes white
put on.PRS.3rd SG

'آتور هم خودش را آراسته می کند و لباس های سفیدش را می پوشد'

8) Ø dar -e sabatog mo va ka (مزداپور، ۱۳۷۴: ۴۹۰).

SBJ.1st PL OBJ-Gen cart 1st Pl open.PST. 3SG

'در سبد را باز کردیم'

9) Ø xaš e-mdi (مبارکه، ۱۳۹۴).

SBJ.2nd SG welcome.in.PRS.2nd SG

'خوش آمدی'

10) Ø masterin gapi ge šo košta (مزداپور، ۱۳۷۴: ۲۷۶).

SBJ 3rd PL best word which 3rd Pl say.PST.TR. 3rdSG

'بزرگترین حرفی که زده اند'

11) vad e ton e-tat

SBJ blow PRS.INTR. 3rd SG

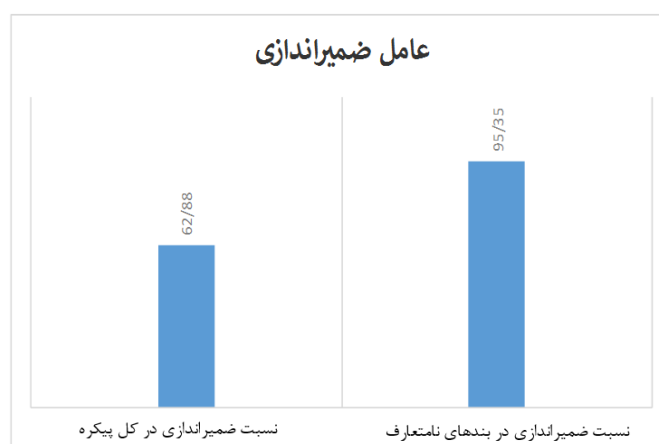
o Ø par o piš-e draxte tu xda paxš o pla ka (مبارکه: ۴)

conj leaves GEN tree in house spread PRS. TR.3rd SG

'باد تندی می آید و برگهای خشک درخت را در خانه پخش و پلا می کند'

در مثال‌های (۷) و (۱۱) کنترل‌کننده (فاعل) حضور دارد و شناسه‌های فعلی همسو با آن‌ها به فعل اضافه شده‌اند؛ درحالی‌که در جملات (۸) و (۹) و (۱۰) به ترتیب فاعل‌های «ما»، «تو» و «آن‌ها» حذف شده‌اند و شناسه‌های فعلی بدون حضور کنترل‌کننده به فعل (هدف) اضافه شده‌اند. براساس معیار شماره ۱ کربت (حضور کنترل‌کننده < عدم حضور کنترل‌کننده)، مطابقه در جملات (۷) و (۱۱) به جهت حضور کنترل‌کننده از نوع متعارف و در جملات (۸) و (۹) و (۱۰) به جهت عدم حضور کنترل‌کننده از نوع نامتعارف هستند.

با بررسی بندهای فعلی موجود در پیکره زین‌آبادی، مشاهده نمودیم که ضمیراندازی تأثیرگذارترین عامل در ایجاد مطابقه نامتعارف فعلی در این گویش است. به‌طوری‌که از ۶۵۱۷ بند فعلی دارای مطابقه نامتعارف ۶۲۱۴ مورد متعلق به معیار ضمیراندازی است.



نمودار ۲. مقایسه نسبت ضمیراندازی در کل بندهای پیکره و در بین صورت‌های نامتعارف مطابقه فعلی

بر اساس نمودار بالا ضمیراندازی ۹۵/۳۵ درصد از کل صورت‌های مطابقه نامتعارف و ۶۲/۸۸ درصد از کل بندهای فعلی موجود در پژوهش را به‌خود اختصاص داده‌است.

۴-۱-۲ تأثیر شرایط معنایی

در برخی از موارد تفاوت‌های صوری کنترل‌کننده و هدف دارای دلیل معنایی است. در این موارد تنها با ارجاع به صورت کنترل‌کننده نمی‌توان ارزش صوری هدف را تعیین کرد، زیرا امکانات صوری رنگ می‌بازد. عامل جاننداری یکی از عوامل معنایی تأثیرگذار در شکل‌گیری صورت‌های مطابقه نامتعارف است.

در بیشتر زبان‌ها، جانداري کنترل‌کننده در تعیین مشخصه هدف مؤثر است. کُربت (۱۹۸۶) در این زمینه اظهار می‌دارد: «کنترل‌کننده‌هایی که جاندار هستند، گزینش نوع مطابقه‌شان بیشتر دلیل معنایی دارد تا کنترل‌کننده‌هایی که بی‌جان هستند». به عبارت دیگر وقتی کنترل‌کننده بی‌جان باشد، شرطی بر حوزه مطابقه اعمال می‌شود که بر اثر آن معنای کنترل‌کننده رنگ می‌بازد. در مورد اسامی و کنترل‌کننده‌های جاندار مطابقه صورتی کنترل‌کننده و هدف قطعی است و صورت هدف دقیقاً مطابق صورت و معنای کنترل‌کننده تعیین می‌گردد و مطابقه نحوی ایجاد می‌شود. لذا در جملاتی که فاعل غیرجاندار است، معیار ۱۹ کربت (عدم وجود شرط < وجود شرط) نیز نقض می‌گردد. در ادامه با بیان مثال به تبیین تأثیر جانداري در گوناگونی‌های مطابقه فعلی می‌پردازیم:

12) masa taš dahe dastirhâ Avesâ xinen (۱۳۹۴، مبارکه).

SBJ.PL fire in hands Avesta read.PRS.3rd PL

'موبدان آتش به دست اوستا زمزمه می‌کنند'

13) vačogun hizma rijen tu taš (۱۳۹۴، مبارکه).

SBJ.PL wood.OBJ put.PRS.3rd PL in fire

'کودکان هیزم‌ها را داخل آتش قرار می‌دهند'

در جملات (۱۲) و (۱۳) که کنترل‌کننده جاندار است، هدف به تبعیت از کنترل‌کننده دارای شناسه جمع شده‌است بنابراین بین هدف و کنترل‌کننده هماهنگی صوری و معنای مشاهده می‌شود؛ اما در جملات (۱۴)، (۱۵) و (۱۶) اثر کنترل‌کننده بی‌جان در انتخاب مشخصه هدف کاهش می‌یابد به طوری که مشخصه هدف از کنترل‌کننده تأثیر نمی‌پذیرد و علی‌رغم این‌که کنترل‌کننده جمع است، هدف دارای شناسه فعلی مفرد شده‌است:

14) darâ e hem xra (۱۳۹۴، مبارکه).

SBJ.PL collide.PRS.3rd SG

'درها به هم می‌خورد'

15) goldunâ ri taqâ tepkaft Ø (۱۳۹۴، مبارکه).

SBJ.PL from shelf fall.PST.3rd SG

'گلدان‌ها از طاقچه افتاد'

16) čmošâ - e nuš tu komod on Ø (۱۳۹۴، مبارکه)

SBJ.PL -GEN new in drawer be.PRS.3rd SG

گفتش‌های نویش در کمد است'

در جملات (۱۴)، (۱۵) و (۱۶) به دلیل اعمال شرط جاننداری بر حوزه مطابقه، از میزان مطابقه متعارف فعلی کاسته شده است.

نکته‌ی جالبی که در بررسی جملات پیکره مشاهده نمودیم، استفاده از فعل جمع در رابطه با کنترل‌کننده واژه «باران» است. کاربرد فعل جمع با «باران» به جهت اهمیت باران و آب در منطقه یزد و روستاهای اطراف است. در ذیل به نمونه‌ای از این مورد اشاره می‌کنیم:

17) čenta duna varun e hem –rah bdeŋ, o omdəŋ (۲۹۸: ۱۳۷۴: مزداپور).

Some drop rain.SBJ.3rd SG companion become.PST.3rd PL, and come.PST.3rd PL

'چند قطره‌ی باران همراه شدند و آمدند'

این موضوع در گویش «جافی» نیز مشاهده شده است. در این گویش حیوانات و حشرات با صورت‌های دارای ارزش مشخصه مفرد و جمع با فعل مفرد به کار می‌روند. ولیکن اگر کنترل‌کننده، واژه «احشام» باشد، با فعل جمع به کار می‌رود. در ذیل با بیان چند مثال در این گویش می‌پردازیم (میرزایی، ۱۳۹۵).

18) hang-ak-a:n-i gist=i topi-Ø
bee-DEF-PL-POSS.3SG all- 3SG die-PST.PASS-3SG.NOM

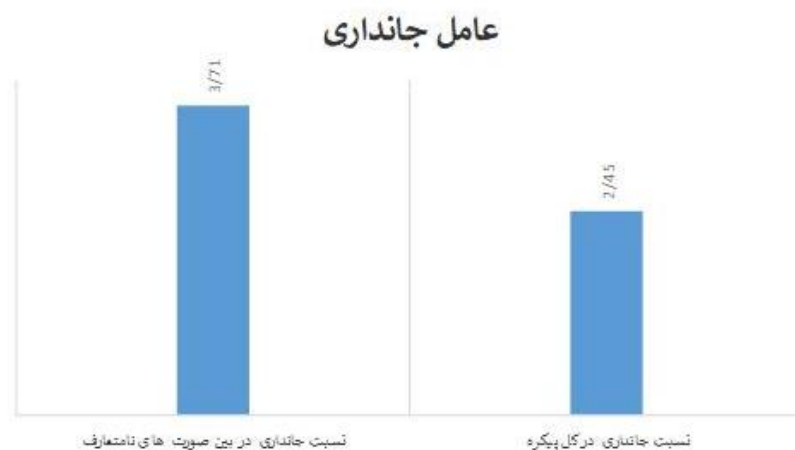
'زنبورهایش مرد'

19) paz-ak-a:n awa:-t bô Garda bi-lawar-ên
livestock-DEF-PL bring.PRS-3SG.NOM to Garda ASP-graze-3PL.NOM

'احشام را می‌برد کرده، که بچرند'

از جمله عوامل موثر در بروز نشانه مطابقه جمع در جمله (۱۹) می‌توان به اهمیت احشام در فرهنگ بومی این سرزمین اشاره کرد. احشام در زندگی مردم این منطقه نقش بسزایی دارد و می‌توان گفت به این دلیل است که در مثال‌های فوق، فعل مفرد برای اسم جمع (زنبورها) و فعل جمع برای اسم (احشام) به کار می‌رود (میرزایی، ۱۳۹۵).

از کل بندهای فعلی موجود در پیکره پژوهش، ۲۴۲ بند فعلی دارای صورت مطابقه نامتعارف به جهت جاننداری است. این تعداد در مقایسه با عامل ضمیراندازی سهم کمتری را دارا می‌باشد.



نمودار ۳. نسبت جاننداری در کل بندهای پیکره و در بین صورت های نامتعارف مطابقه فعلی

با توجه به نمودار بالا، مطابقه نامتعارف فعلی در اثر عامل جاننداری ۳/۷۱ درصد از کل صورت های نامتعارف معنایی و ۲/۴۵ درصد از کل پیکره را به خود اختصاص داده است.

۴-۱-۳ عامل اجتماعی-زبانی ادب

از جمله عوامل تأثیرگذار در گوناگونی های مطابقه، موارد مربوط به مسائل فرهنگی و اجتماعی است. یکی از این موارد رعایت ادب و حفظ وجهه یکدیگر در روابط اجتماعی بین افراد می باشد. مفهوم وجهه، اولین بار توسط گافمان (۱۹۵۵) مطرح شد که با آن هر شخص مرز خود را در روابط و موقعیت های اجتماعی تعیین می کند.

در نظریه براون و لوینسون (۱۹۸۷) که بر اساس مفهوم اجتماعی-روانشناختی وجهه است، مهم ترین و پذیرفته شده ترین دلایل ادب آمده است. وجهه همان تصویری است که فرد از خود در بین عامه مردم دارد. از نظر براون و لوینسون، عبارات زبانی مربوط به ادب به این دلیل به وجود می آیند تا این وجهه حفظ شود و مورد تهدید واقع نشود. در بسیاری از فرهنگ ها صورت دوم شخص مفرد بیش از همه صورت ها وجهه را تهدید می کند و همین امر موجب به وجود آمدن عبارات ارجاعی خاصی می شود، در آن ها صورت های جمع یا سوم شخص برای اشاره به یک مخاطب منفرد به کار می رود تا اشاره ای زبانی مستقیم به مخاطب نشود (نیز رک. نفزگوی کهن ۱۳۹۲).

در ادامه مثال هایی ارائه می شود که در آنها علی رغم فاعل مفرد، فعل به صورت جمع به کار رفته است.

20) perdosi vâten (مبارکه، ۱۳۹۴).

SBJ.SG say.PRS.3rd PL

'فردوسی می‌فرمایند'

در جمله (۲۱) کنترل‌کننده (فردوسی) مفرد است ولیکن جهت احترام و رعایت ادب اجتماعی، هدف دارای شناسه فعلی جمع (vât-en) شده‌است.

21) dastir-e mas be namuyanda vâten
great priest.SBJ.SG representative of the city say.PRS.3rd PL

'موبد بزرگ به نماینده شهر می‌گویند'

Ø omezvounod be kzaemâ sarafrâ ze
karten.

(namuyanda) SBJ.2nd SG coming to.PRE home pride.2nd PL.

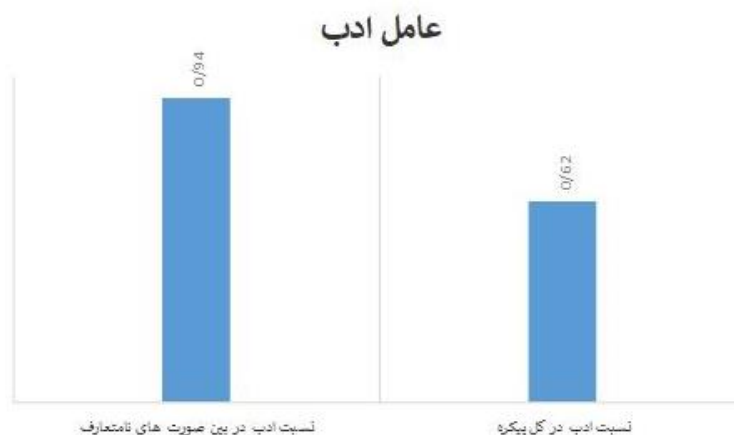
'با تشریف‌فرمایی به منزل سرافرازمان فرمایید'

Ø tu ayen (مبارکه، ۱۳۹۴).

(namuyanda) SBJ.SG in come.PRS.2nd PL

'بفرمایید داخل'

جملات دوم و سوم در مثال (۲۱) که بخشی از یک گفتگو است، علی‌رغم داشتن فاعل مفرد (نماینده شهر) فعل‌ها (ayen) و (karten) دارای شناسه جمع هستند. استفاده از فعل جمع در این جملات صرفاً جهت رعایت وجهه مخاطب و حفظ احترام طرف مقابل است. بنابر شواهد بالا، شرط ادب در گویش زین‌آبادی باعث ایجاد مطابقه نامتعارف می‌شود که میزان آن را در نمودار (۴) مشاهده می‌کنیم:



نمودار ۴. نسبت ادب در کل بندهای پیکره و در بین صورت‌های نامتعارف مطابقه فعلی

عامل اجتماعی-زبانی ادب در ۶۱ بند فعلی که براساس نمودار بالا برابر ۰/۹۴ درصد از کل صورت‌های نامتعارف و ۰/۶۲ از کل پیکره است، باعث مطابقه نامتعارف فعلی شده‌است.

۵ نتیجه‌گیری

بر اساس مطالعات انجام گرفته در این پژوهش مشاهده شد که سه عامل نحوی، معنایی و اجتماعی-زبانی ادب از عوامل مؤثر در مطابقه متعارف فعلی در زین‌آبادی هستند. ضمیراندازی به عنوان عاملی نحوی دارای بیشترین تأثیر در ایجاد مطابقه نامتعارف در زین‌آبادی است. جاننداری دومین عامل در ایجاد صورت‌های نامتعارف در زین‌آبادی است که در آن، اثر کنترل-کننده بی‌جان رنگ می‌بازد به طوری که هدف از آن تأثیر نمی‌پذیرد. عامل تأثیرگذار بعدی مربوط به مسائل فرهنگی-اجتماعی و حفظ وجهه می‌باشد که باعث شکل‌گیری صورت‌های نامتعارفی از مطابقه می‌شوند. نتیجه کلی مطالعه نظام مطابقه در گویش زین‌آبادی نشان می‌دهد که گوناگونی‌های موجود در صورت‌های زبانی را تنها با تکیه بر عوامل زبانی صرف نمی‌توان توجیه کرد و باید به عوامل فرهنگی، فرازبانی و گفتمانی نیز توجه بیشتری مبذول داشت.

کتابنامه

۱. آرانسکی، یوسف م. (۱۳۸۶)، *زبان‌های ایرانی*. ترجمه دکتر علی اشرف صادقی. تهران: انتشارات سخن.
۲. باطنی، محمدرضا (۱۳۴۸)، *توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی*. تهران: انتشارات امیرکبیر.
۳. بیهقی، علی بن زید (۱۳۶۱)، *تاریخ بیهقی*. چاپ احمد بهمنیار. تهران: چاپ افست تهران.
۴. داوری، شادی و ضیایی، «بررسی تأثیر سبک متن در نظام مطابقه زبان فارسی، رویکرد مطابقه متعارف». سومین همایش ملی زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی، مشهد. ۱۳۹۴.
۵. راسخ‌مهند، محمد، «مطابقه با مبتدا، مجموعه مقالات نخستین هم‌اندیشی زبان‌های ایرانی به کوشش مهرداد نغزگوی‌کهن»، انجمن زبان‌شناسی ایران نشر نویسه پارسی. ۱۳۹۲: ۹۳-۱۰۸.
۶. راسخ‌مهند، محمد، «واژه بست‌های فارسی در کنار فعل»، *مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۱۳۸۹، (۲): ۷۵-۸۵.
۷. فیروزبخش، فرانک (۱۳۷۷)، *بررسی ساختمان دستوری گویش بهدینان شهر یزد*. تهران: انتشارات فروهر.
۸. قریب، عبدالعظیم و دیگران (۱۳۳۰)، *دستور زبان فارسی*. تهران: آوا.

۹. مبارکه، بهنام (۱۳۹۴)، جشن سده به یاد ماندنی. ترجمه چاپ نشده.
۱۰. مزدپور، کتیون (۱۳۷۴)، *واژه‌نامه گویش بهدینان شهر یزد*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۱۱. میرزایی، پروین (۱۳۹۵) بررسی مطابقه در گویش جافی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بوعلی‌سینا، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
۱۲. نغزگوی کهن، مهرداد. (۱۳۹۵). *زبان فارسی در گذر زمان*. عوامل مؤثر در تعیین صورت نشانه مطابقه فعلی در فارسی نو: ۱۱۷. تهران: کتاب بهار.
۱۳. نغزگوی کهن، مهرداد، «بررسی فرایند دستوری‌شدگی در فارسی جدید»، *دستور، ویژه‌نامه نامه فرهنگستان*، ۱۳۸۷، (۴): ۲۴-۳.
۱۴. نغزگوی کهن، مهرداد، «عوامل مؤثر در تعیین صورت نشانه مطابقه فعلی در فارسی نو». مجموعه مقالات نخستین هم‌اندیشی زبان‌های ایرانی. تهران: نشر نویسه پارس. ۱۳۹۲: ۱۹۲-۱۷۳.
۱۵. نغزگوی کهن، مهرداد، «نقش پس اضافه‌ها در اعطای نشانه حالت»، *فصلنامه‌نامه فرهنگستان*، ۱۳۹۲، سال سیزدهم، (۳).

16. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge university press.
17. Corbett, G. G. (1979). The agreement hierarchy. *Journal of linguistics*, 15(2), 203-224.
18. Corbett, G. G. (2003). Agreement: Canonical instances and the extent of the phenomenon. In *Morphology: Selected papers from the Third Mediterranean Morphology Meeting. September 20-22, 2001* (pp. 109-128).
19. Corbett, G. G. (2003). Agreement: terms and boundaries. In *The Role of Agreement in Natural Language. Proceedings of the 2001 Texas Linguistic Society Conference, Austin, Texas*. (pp. 109-122).
20. Corbett, G. G. (2006). Agreement (Vol. 109). *Cambridge University Press*. Coulson, S., King, JW, & Kutas, M. (1998). *Expect the unexpected: Event-related brain response to morphosyntactic violations. Language and Cognitive Processes*, 13(1), 2158.
21. Corbett, G. G. (2010). Agreement in Slavic. *Glossos*, (10), 1-61.
22. Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231.
23. Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge University Press.
24. Lehmann, C. (1982). Universal and typological aspects of agreement. *Apprehension: das sprachliche Erfassen von Gegenständen*, 2, 201-267.
25. Moravcsik, E. A. (1978). Agreement. *Universals of human language*, 4, 331-374.
26. Steele, S. (1978). Word order variation: A typological study. *Universals of human language*, 4, 585-623.

پیوست ۱- نشانه‌های به‌کاررفته در واج‌نویسی‌ها

واج	آوا
a	اَ
â	آ
b	ب
č	چ
d	د
e	اِ کشیده
ε	اِ
f	ف
g	گ
h	ه-ح
i	ای
j	ج
k	ک
l	ل
m	م
n	د
o	اُ
Ø	تهی
p	پ
q	ق
r	ر
s	س
š	ش
t	ت

واج	آوا
u	او
v	و
x	خ
y	ی
z	ز

پیوست ۲- نشانه‌های به کار رفته در ریزنگاشت‌ها^۱

نماد	توضیح
1st	اول شخص
2nd	دوم شخص
3rd	سوم شخص
Gen	اضافی
OBJ	مفعولی
PL	جمع
PRS	حال
PST	گذشته
SBJ	فاعل
SG	مفرد
TR	متعدی

بررسی راهبردهای ارتباط کلامی در گفتمان استاد - دانشجو

دکتر حسن بشیرنژاد^۱ (استادیار زبان شناسی دانشگاه فرهنگیان تهران، ایران)

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی راهبردهای گفتمانی مورد استفاده در ارتباط کلامی میان اساتید و دانشجویان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت الله امینی می‌پردازد. نوع راهبردهای کلامی مورد استفاده شرکت‌کنندگان در این بررسی، مانند عبارات احترام‌آمیز، عبارات حاشیه‌ای، سوالات ضمیمه‌ای، تصدیق‌گرها، قطع کلام، سکوت، پاسخ با سوال، عبارات تحکمی یا امری، عبارات غیر رسمی، و عبارات رسمی بر اساس متغیر جنسیت و مرتبه اجتماعی مورد بررسی واقع شده‌اند. داده‌های پژوهش که حاصل پرسشنامه، مشاهده، ضبط و بازنویسی گفتگوها بوده است مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و نتیجه این تحلیل‌ها نشان داد که اساتید در تعامل با دانشجویان عمدتاً از راهبردهای تحکمی مانند قطع گفتار و سکوت استفاده می‌کنند. از سوی دیگر دانشجویان در تعامل با اساتید بیشتر از راهبردهای حمایتی مثل عبارات احترام‌آمیز، عبارات تصدیق‌گر و سوال کوتاه استفاده می‌کنند، مقوله جنسیت در نوع بکارگیری راهبردهای کلامی در میان اساتید زن و مرد مؤثر نیست، در حالی که میان دانشجویان دختر و پسر از لحاظ آماری در بکارگیری راهبردهای کلامی تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

کلید واژه‌ها: گفتمان استاد - دانشجو، راهبردهای ارتباط کلامی، راهبردهای تهاجمی، راهبردهای حمایتی

۱- مقدمه

ارتباط یک فعالیت اجتماعی است که نیازمند تلاش و مشارکت دو یا تعداد بیشتری از افراد است. برای برقراری ارتباط و ایجاد تعامل سازنده، ما نیازمند اطلاعاتی هستیم که فراتر از اطلاعات زبانشناختی و دستوری است. ما حتی الزاماً باید بدانیم که در تعاملی که شرکت می‌کنیم چه هدفی داریم و چه انتظاری از ما خواهند داشت. چیزی که مسلم است این است که هر دو طرف شنونده و گوینده باید یا از طریق کلام و یا سیگنال‌های غیرکلامی در مکالمه مشارکت فعال داشته باشند.

ما در زندگی روزمره به روش‌های مختلف با دیگران ارتباط برقرار می‌کنیم و به تبادل افکار، احساسات و تمایلات خود می‌پردازیم. در واقع، ارتباط در اشکال مختلف کلامی و غیر کلامی، محور اصلی زندگی ما را تشکیل می‌دهد و از اهمیت بسیاری برخوردار است. ما در طول روز با افراد زیادی در ارتباط هستیم و در تمام این ارتباطات اطلاعات و معلوماتی رد و بدل می‌شوند که به این طریق می‌توانیم نیازهای خود را برطرف کنیم، بسیاری از ارتباطات، نیازهای مهم‌تر دیگری مانند نیازهای عاطفی و روانی و کسب تجارب را هم دربر دارند.

به عقیده ریچموند، (۱۳۸۷: ۸۱) «ارتباط فرایندی است که ما آن را آن‌گونه که هستیم، می‌سازیم. این مقوله منحصر به فردترین و فردگرایانه‌ترین ویژگی‌ای است که هر یک از ما داریم. هیچ دو نفری دقیقاً شبیه به هم ارتباط برقرار نمی‌کنند.» او معتقد است «ارتباط انسانی، فرایندی است که یک شخص با استفاده از پیام‌های کلامی یا غیر کلامی، مفهومی را به ذهن شخص دیگری منتقل می‌کند.» (همان)

میلر (۱۳۶۸: ۷) در اهمیت ارتباط کلامی می‌گوید «ارتباط کلامی به این دلیل مهم است که یکی از ابزارهای کار ساز بشر برای کنترل و درک محیط خویش و تاثیر گذاری بر آن است. حداقل برای اکثر افراد، مهارت در استفاده از کلام یکی از بهترین ابزارهای کسب بیشترین پاداش در محیط زندگی و به حداقل رساندن تنبیه است. ارتباط کلامی اهمیت بسیاری دارد، زیرا یکی از ابزارهای اولیه‌ای است که انسان برای تاثیر بر محیط و کنترل و درک آن به کار می‌برد.»

درجات و مراتب رسمیت میان سخن‌گویان و رعایت آداب کلامی به عوامل گوناگونی مانند جایگاه اجتماعی، سن، میزان تحصیلات و نوع فرهنگ افراد بستگی دارد. چنان‌که باطنی (۱۳۵۵: ۲۰۵) در مورد رابطه زبان با فرهنگ و اجتماع عقیده دارد، آنچه که ما رفتار اجتماعی مناسب می‌نامیم، در اکثر موارد صرفاً رفتار زبانی مناسب است، رفتار زبانی مناسب یعنی تشخیص اینکه در هر موقعیت چه چیزهایی را می‌شود و باید گفت و چه چیزهایی را نمی‌شود و نباید گفت و از این مهم‌تر این‌که آنچه را که می‌شود گفت چگونه باید گفت.

بنابراین مشاهده می‌شود که انسان‌ها در فرآیند برقراری ارتباط بر حسب موقعیت و مهارت‌هایشان از مجموعه‌ای از راهبردهای ارتباطی^۱ استفاده می‌کنند. راهبردهای ارتباطی در زبان‌شناسی آن دسته از ویژگی‌های زبانی هستند که افراد برای بیان خود و درک دیگران استفاده می‌کنند. گوینده می‌تواند قدرت واقعی و یا نمادین خود را در هنگام برقراری ارتباط با دیگران با استفاده از راهبردهای زبانی خاص مانند انتخاب ضمائر، تغییر موضوع و چرب زبانی نشان دهد. به گفته‌ی لیکاف (۱۹۷۵: ۴۹) زنان در برابر مردان از ویژگی‌های زبانی خاصی استفاده می‌کنند که نشان دهنده ناتوانی آنها در برابر مردان است؛ از جمله عبارات تردید آمیز (مثل شاید، احتمالاً، ممکن است و...)، سوال‌های کوتاه، رعایت ادب متعارف، که بدین‌وسیله موقعیت اجتماعی پایین خود را تداوم می‌بخشند. از سوی دیگر مردان از قطع‌گفتار، سکوت، تاخیر در پاسخ‌گویی و اتخاذ سبک‌های تحکم‌آمیز و تهاجمی در نشان دادن قدرت خود بهره می‌گیرند.

برخی از این راهبردهای ارتباطی خاص احتمالاً در تعامل استاد و دانشجو نیز توسط طرفین به کار می‌روند. ویژگی‌های فردی، علمی و حرفه‌ای استاد از عوامل مهم در به کارگیری این راهبردهاست. البته باید این نکته را نیز مد نظر قرار داد که شخصیت و ویژگی‌های اخلاقی و رفتاری دانشجویان نیز در این امر بسیار تاثیر گذار خواهد بود. بدون شک از بین عوامل مختلف رفتار فردی، اخلاقی و حرفه‌ای، رفتار کلامی یکی از موثرترین راهبردها در برقراری ارتباط کارآمد بین استاد و دانشجو می‌باشد و برای بهبود فرآیند یادگیری و آموزش، لازم است اساتید و دانشجویان در این زمینه توانمند باشند. با توجه به اهمیت موضوع، محقق در این پژوهش در صدد آن است تا دریابد که چه نوع راهبردهای کلامی در محیط دانشگاه معمولاً

توسط استادان استفاده می‌شوند و در مقابل دانشجویان چه نوع راهبردهای کلامی را در محیط دانشگاه به کار می‌گیرند و اینکه آیا جنسیت در به کارگیری این راهبردها نقش دارد یا خیر.

۲- مباحث نظری

همان گونه که پیش تر اشاره شد، راهبردهای ارتباطی در واقع شیوه‌هایی هستند که افراد از آنها برای بیان خود و درک دیگران استفاده می‌کنند که در آن عوامل کلامی و غیرکلامی دخالت دارند. قطعاً مهم‌ترین راه برای بیان مقاصد و منظور افراد، عامل کلامی محسوب می‌شود و در این فرآیند ممکن است افراد بر حسب نیت یا مقاصد خود یا بنا به جایگاه، موقعیت یا ویژگی‌های فردی خود از یک مجموعه ترفندها و راهکارهایی برای یک ارتباط موثرتر استفاده نمایند که به آنها راهبردهای ارتباط کلامی می‌گویند.

در یک تقسیم‌بندی کلی می‌توان این راهبردها را به دو گروه راهبردهای حمایتی^۱ و راهبردهای تهاجمی^۲ تقسیم نمود. عبارات احترام‌آمیز^۳ که شامل عبارات، جملات و کلمات مؤدبانه مانند "سرکار خانم"، "جناب آقای"، "لطفاً"، "خواهشاً" و غیره می‌باشد از جمله راهبردهای حمایتی هستند.

عبارات تعدیل گر / حاشیه ای^۴، یعنی عباراتی مثل "فکر می‌کنم"، "گمان می‌کنم"، "شاید"، "به نظرم"، و ... که نشان دهنده عدم اطمینان و تردید گویش‌ور است، نوع دیگری از راهبردهای حمایتی می‌باشند. همچنین سوال‌های کوتاه/ ضمیمه ای^۵ مثل، "اینطور نیست؟"، "درسته؟"، که نشان دهنده عدم اطمینان گویش‌ور نسبت به موضوع بوده و نیازمند تایید دیگران است به نوعی نشان از احترام و حمایت در ارتباط کلامی دارد. تصدیق‌گرها^۶، یعنی عباراتی مانند، "آها"، "بله"، "خب" و غیره، که کاربرد آن نشان دهنده‌ی علاقه و تمایل مخاطب برای ادامه‌ی بحث می‌باشد، نیز گروه دیگری از عبارات حمایت‌گر در گفتمان می‌باشند.

1. Supportive strategy
2. aggressive strategy
3. honorifics
4. hedging
5. tag questions
6. back channels

راهبردهای تهاجمی راهبردهایی مانند قطع گفتار، تاخیر، و یا همپوشانی در گفتار می باشند که از ویژگی های زبانی مردان محسوب می شوند و گویشور با کاربرد آنها در پی تثبیت سلطه ی خویش بوده و سعی دارد با استفاده از آنها رشته کلام را به دست بگیرد (فیشمن^۱ ۱۹۷۲: ۹۳). در مقابل، استفاده از راهبردهای حمایتی مانند عبارات احترام آمیز، عبارات حاشیه ای، سوال های کوتاه، از ویژگی های زبانی زنان محسوب می شود و نشان دهنده ی ناتوانی آنها در برابر مردان است و هدف از استفاده آنها، تکرار و تصدیق گوینده می باشد (لیکاف : ۱۹۷۵ : ۵۱).

سکوت^۲ نیز یکی دیگر از حربه هایی است که افراد در یک گفتگو ممکن است به کار گیرند، اما تعیین حمایتی یا تهاجمی بودن آن چندان کار ساده ای نیست و به موقعیت گفتار و بافت گفتگو بستگی دارد؛ اما عمدتاً هنگامی که شخصی در تعامل با مخاطب برای خودداری از پاسخ، سکوت اختیار می کند، می توان آن را جزء راهبردهای تهاجمی محسوب نمود. چنانکه فرهنگی (۱۳۸۷: ۱۴) بیان می کند در یک ارتباط دو جانبه، نقش فرستنده و گیرنده-ی پیام به طور پیوسته جابه جا می شوند و هرگز یک نفر به عنوان فرستنده ی علی الدوام و نفر دیگر به عنوان شنونده و یا دریافت کننده ی پیام باقی نمی ماند. در برخی موارد، این جابه جایی فرستنده و گیرنده پیام بدون برنامه ریزی و بر اساس شرایط حاکم بر فرایند ارتباطی انجام می گیرد.

ارتباط میان فردی به انواع گوناگون تقسیم می شود و یکی از انواع ارتباطات میان فردی، ارتباط من و تو است. این نوع ارتباط نوعی رابطه خودمانی و صمیمی است که در آن طرفین رابطه، یکدیگر را موجوداتی ارجمند و بی همتا می بینند. به عبارت دیگر، وقتی در سطح "من و تو" با یکدیگر ارتباط برقرار می کنیم به تمامیت و فردیت دیگران توجه می کنیم و بها می دهیم و دیگر با افراد متناسب با نقش های اجتماعی آنها برخورد نمی کنیم. در ضمن ارتباطات من و تو، خود را نمی پوشانیم و بر چهره خود نقاب نمی زنیم بلکه تمامی مکنونات قلبی خود را فاش می کنیم و مزیت ها و عیب ها، امیدها و ترس ها و نقاط قوت و ضعف خویش را با آنها در میان می گذاریم (وود^۳، ۱۳۷۹: ۴۹).

1. J. Fishman

2. Silence

3. J. Wood

«ویلیام بی‌من»^۱ (۱۳۸۶: ۹۷-۹۹) اظهار می‌دارد که دسترسی زنان و مردان به منابع قدرت متفاوت است. در واقع، کسب و حفظ قدرت، حق طبیعی مردان انگاشته می‌شود؛ اما بروز چنین امری در نزد زنان، عجیب و مردانه و خطرناک به حساب می‌آید. این باور ریشه در فرهنگ ملل مختلف دارد. داستان‌های قومی عمدتاً موفقیت مرد را با کار بیرون از خانه وی گوشزد می‌کنند؛ در حالی که سکوت و اطاعت زن را شرط توفیق زن می‌شمارند. از این رو، انتظار ما از سخن‌گویی زنان و مردان هم متفاوت است؛ چنان‌که صراحت لهجه مردان و بیان تلویحی و ملاحظه‌آمیز زنان را می‌پسندیم و در غیر این صورت، زن رک‌گو را سلطه طلب و گستاخ قلمداد می‌نماییم. در حالی که تصور می‌رود زنان در مورد هرچیز روده درازی می‌کنند؛ اما این مردانند که در محاوره چهره به چهره با زنان، کنترل کلام و تغییر موضوع بحث را در دست دارند. اگرچه مردان بیش از زنان سخن می‌گویند؛ اما آنان همچون کودکان در بارگاه قدرتمندان، سکوت و دم فرو بستن اختیار می‌کنند و همین واکنش را نسبت به مواضع نابرابر قدرت خویش از زنان انتظار دارند. در حالی که زنان بر خلاف مردان قادر به استفاده همزمان از توان شنیداری و گفتاری خویش‌اند و می‌توانند موضوعات متفاوتی را در گفت و شنود پی بگیرند؛ اما این مردانند که سر رشته کلام گروهی را در دست می‌گیرند و سخن‌گویی زنان در این عرصه از سوی مردان و زنان، نشنیده گرفته می‌شود.

جانسون^۲ (۱۹۹۵: ۳۴) اعتقاد دارد که مکتب طرفداری از برابری جنسیتی بر اساس انتقاد از اقتدار مردانه بنا شده است و یکی از اهداف این مکتب فکری نیز آشکار کردن ساختارهای متنوعی است که نمایانگر مظلومیت زنان در جامعه است. البته در میان طرفداران برابری جنسیتی هم اختلاف نظرهای متعددی وجود دارد و همین امر منجر به بروز دیدگاه‌های نظری متفاوتی شده است. در این میان دو دیدگاه کلی از اهمیت بسیار زیادی برخوردار هستند. اولین دیدگاه بر مبنای نظریه تسلط و دومین دیدگاه بر مبنای نظریه تفاوت شکل گرفته است.

لیکاف (۱۹۷۵: ۵۲)، از طرفداران نظریه تسلط، می‌گوید که تفاوت بودن نحوه گفتار زنان با مردان، مرئوس بودن طبقه اجتماعی آنها را منعکس می‌کند. بنابراین زبان زنان، زبانی فاقد قدرت است که با استفاده از تعدیل‌کننده‌ها و صفات غیرضروری بیان می‌شود و زنان را از

1. W. Beeman

2. S. Johnson

موقعیت قدرت و اقتدار باز می‌دارد. او می‌گوید که زبان زنان ناقص است و فاقد اقتدار و جسارت است و این باعث شده که زنان با دوگانگی مواجه شوند؛ یعنی در جایی که مانند یک خانم صحبت نمی‌کنند، مورد انتقاد قرار می‌گیرند و در زمانی که مانند یک خانم صحبت می‌کنند، از دسترسی به قدرت باز می‌مانند و اینطور به نظر می‌رسد که توانایی اداره کردن بحث را با استفاده از رفتار زبانی خویش ندارند. لیستی که لیکاف (همان) در ارتباط با ویژگیهای زبان زنان ارائه داده است، این گونه است:

استفاده از ناسزا کمتر در گفتار زنان اتفاق می‌افتد.

زبان زنان مودبانه‌تر از زبان مردان است.

موضوعات سطحی و بی‌اهمیت در حوزه گفتار زنان کمتر اتفاق می‌افتد.

زنان از صفات تهی استفاده می‌کنند.

زنان از سوالات کوتاه بیشتر استفاده می‌کنند.

زنان با استفاده از آهنگ سوالی در جمله، به نوعی عدم اطمینان‌شان را از موضوع بیان می‌کنند.

زنان بیشتر از تشدیدکننده‌ها استفاده می‌کنند.

زنان لطیفه نمی‌گویند.

وست^۱ (۱۹۷۵) نیز قطع کلام و سکوت را به این لیست اضافه می‌کند. او می‌گوید که قطع کلام برای سکوت طرف مخاطب استفاده می‌شود و مردها تمایل بیشتری به قطع کلام زنان دارند.

لیکاف (۱۹۷۵: ۳۷) می‌گوید که گفتار زنان از عبارات تعدیل‌گر / تردیدنا بیشتری نسبت به مردان تشکیل می‌شود و دلیلش این است که زنان بدین صورت جامعه‌پذیر شده‌اند که بیان قطعی خود را کاری درست و خانمانه نمی‌دانند. اما جنت هلمز^۲ (۱۹۸۴: ۱۱۶) که به مطالعه‌ی عبارات تعدیل‌گر پرداخته است می‌گوید که عبارات تعدیل‌گر چند نقشی هستند؛ یعنی گاهی اطمینان طرف را در گفتار نشان می‌دهند و گاهی عکس آن صادق است. لیکاف (همان) همچنین اعتقاد دارد که زنان، فاقد حس حیاتی و ضروری مزاح برای ساخت روابط اجتماعی خوب می‌باشند؛ از طرف دیگر، پرسش‌های آنها در حین گفتگو بیشتر نشان دهنده عدم امنیت

1. C. West

2. Janet Holmes

و دودلی آنها در مکالمه است. به نظر او استفاده از گونه‌ی قدرتمندانه زبان در میان مردان، نه تنها نشان‌دهنده‌ی خلاقیت زبانی می باشد بلکه نشانه‌ی قدرت‌مندی آنها نیز هست.

با توجه به گفته‌های بالا، نگرش سلطه با محدودیت‌هایی روبه رو است و بر اساس گفته‌ی فریمن و مک‌الینی^۱ (۱۹۹۶) مشکل اساسی در نگرش تفاوت این است که این نظریه بر اساس موقعیت غالب مرد در جامعه است، به‌طوری‌که زنان افرادی ضعیف و قربانیان مردسالاری هستند و مجبورند تا ضعیف، منفعل، غیر منطقی و بی‌اثر عمل کنند. به گفته‌ی فریمن و مک‌الینی (همان) نظریه و نگرش تسلط باعث بوجود آمدن ارزیابی منفی از گفتار زنان شده است که گفته می شود پیامد تبعیت سیاسی و فرهنگی از مردان است. بنابراین بی‌کفایتی زبانی زنان به دلیل عدم توازن اجتماعی بین زنان و مردان است طوری که تسلط کلامی مردان، تسلط فرهنگی و سیاسی عمیق‌تر آنان را بر زنان نشان می‌دهد.

نظریه تفاوت، پاسخی انتقادی به نظریه‌ی تسلط لیکاف می باشد. محققانی که این تئوری را قبول دارند، می‌گویند که دلیل تفاوت فرم‌های زبانی که توسط مردان و زنان استفاده می‌شود به دلیل زودتر اجتماعی شدن زنان است. در این دیدگاه، مهم‌ترین علت تفاوت زبانی، تفاوت فرهنگی، تفاوت در روان‌شناسی زبان و تفاوت‌های اجتماعی در قدرت اجتماعی است. بر اساس این نظریه، تفاوت‌های بیولوژیکی بین زنان و مردان، منجر به ایجاد سرعت گفتار متفاوت بین مردان و زنان شده است. به عنوان مثال زنان ارزش بیشتری برای ایجاد ارتباط قائل هستند و مردان به دنبال استقلال‌طلبی و تمرکز بر روابط سلسله‌مراتبی هستند. دلیل دیگر تفاوت در رفتار زبانی زنان و مردان، عدم برخورداری زنان از قدرت اجتماعی برابر با مردان است. بر طبق این نظریه، میزان قدرت اجتماعی بیشتر مردان منجر به تسلط بر تعاملات زبانی شده است (وست و زیمرمن^۲، ۱۹۸۷).

اساساً این تئوری اعتقاد دارد که تفاوت‌هایی که در کودکی بین پسران و دختران ظاهر می‌شوند، موجب می شوند که هر کدام تمایل به بازی در گروه‌هایی داشته باشند که تفکیک جنسیتی شده اند و دارای قوانین متفاوتی می‌باشند. دختران در گروه‌های کوچکتر و همدلانه‌تر

1. Freeman & Mcelhinny

2. West & Zimmerman

بازی می کنند. پسران در گروه هایی که به طور سلسله مراتبی سازمان دهی شده اند بازی می کنند (فریمن و مک الینی، ۱۹۹۶: ۲۴۰).

تانن^۱ (۱۹۸۴: ۵۱) معتقد است که مردان و زنان به دلیل تفاوت هایی که طی جریان اجتماعی شدن، برای آنها بوجود آمده است، متفاوت از یکدیگر صحبت می کنند. این محقق به جای اینکه به زبان زنان، به عنوان آنچه ساختارهای مردسالارانه جامعه به آنها تحمیل گردیده است، نگاه کند، از آن استقبال کرده است. وی در کتابش [قدرت و زبان] می گوید که قدرت و زبان بر اساس تفاوت های میان فرهنگی، متفاوت است. به عنوان مثال در بررسی رابطه معلم و شاگرد در کشور آمریکا، شاگرد حق ارزیابی و اظهار نظر را در کلاس دارد، اما در فرهنگی دیگر شاگرد حق صحبت در کلاس را ندارد و فقط باید به معلم گوش دهد و این نشان دهنده احترام به معلم است که در جایگاه قدرت قرار گرفته است، اما همین امر در فرهنگ آمریکایی چنین معنایی ندارد و معلم این نوع برخورد را، عدم همکاری و گستاخی دانش آموز قلمداد می کند (همان).

کوتس^۲ (۱۹۹۵) که به مقایسه راهبردهای ارتباطی زنان و مردان در محیط های درمانی، آموزشی پرداخت، او به این نتیجه رسید که زنان در این نوع مشاغل روش همدلی را به کار می برند و بدین ترتیب مشکلات موجود در محیط را به دلیل تعاملات نامتقارن بین افراد متخصص و افراد غیرمتخصص کاهش می دهند.

وداک^۳ (۱۹۹۷) تحقیقاتی در مورد چگونگی تعامل زنان و مردان در محیط کار و میزان مشارکت و تاثیرپذیری آنها انجام داده است. تحقیقات وی نشان داده است که مردان نسبت به زنان تمایل بیشتری به نگه داشتن رشته کلام و کنترل موضوع دارند، بیشتر و طولانی تر صحبت می کنند، وقفه ایجاد می کنند و از راهبردهای زبانی خاصی برای به چالش کشاندن موضوع استفاده می کنند که به حفظ و تثبیت موقعیت خود پردازند و این بیشتر موجب تمایز اجتماعی بین آنها و مخاطب می شود؛ اما زنان کمتر سعی می کنند رشته کلام را به دست گیرند، کمتر موجب قطع کلام می شوند و از آن دسته راهبردهای زبانی استفاده می کنند که نقش حمایتی دارد تا به کاهش فاصله طبقاتی منجر شود.

1. Tannen

2. L. Caots

3. R. Wodak

یکی از این راهبردهای ارتباطی، قطع کلام است که بیشتر مطالعات نشان داده که قطع کلام یک ضعف به شمار می‌آید. او می‌گوید عوامل زبانی به کار برده شده توسط مدیران زن مدارس، طوری است که قدرت و اقتدار خویش را پنهان می‌کنند. به این دلیل که قصد دارند به صورت آشکار تمایزات اجتماعی را کاهش دهند. در نتیجه زنان بر خلاف مردان، موقعیت اجتماعی خویش را حتی با وجود اقتدار، کم اهمیت جلوه می‌دهند.

حتی این مسئله، میان خرده فرهنگ‌ها نیز مشهود است. مثلاً در قومیت‌های مختلف مذهبی در آمریکا، نقش قدرت در کلام متفاوت است. قطع کلام یک وسیله‌ی زبانی در نشان دادن قدرت است. وست^۱ (۱۹۷۵) نیز به این نتیجه رسیده است که مردان مکرراً کلام زنان را قطع می‌کنند و این نشان‌دهنده تسلط مردان بر زنان است و اما اگر قطع کلام در خانواده بین مرد و همسرش اتفاق بیفتد؛ یعنی هرکدام که کلام دیگری را قطع کنند، این قطع کلام نشان‌دهنده‌ی عدم قدرت او است. بنابراین در اینجا قطع کلام، نقشی متفاوت می‌یابد و دیگر نشان‌دهنده‌ی قدرت نیست.

۳- پیشینه‌ی پژوهش

لیدیا و تاناکا^۲ (۲۰۰۹) تحقیقی در زمینه‌ی راهبردهای مورد استفاده در مصاحبه‌های تلوزیونی (به عنوان یک بافت رسمی) در کشور ژاپن انجام داده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که در کشور ژاپن، تمایز عمده‌ای بین راهبردهای مورد استفاده زنان و مردان وجود ندارد و شیوه استفاده از راهبردهای همدلی و یا رقابتی بستگی به رابطه‌ی بین مخاطب و سخنگو دارد. همچنین در این تحقیق به این نتیجه رسیدند که حتی در بافت‌های رسمی، استقلال‌طلبی زنان بیشتر از مردان است. یعنی زنان ممکن است از راهبردهایی استفاده کنند که در مقایسه با مردان در همان رده طبقاتی، نشان‌دهنده‌ی برتری آنها نسبت به مردان باشد.

«ویلیام بی‌من»^۳، زبان‌شناس و مردم‌شناسی که سالیانی را در ایران سپری کرده و رفتار میان فردی ایرانیان را مورد مطالعه قرار داده است، معتقد است که رفتار میان فردی ایرانیان دارای بُعد زیبایی‌شناختی است و آن را با هنر مقایسه می‌کند:

1. C. West

2. Lidia & Tanaka

3. W. Beeman

«رفتار میان فردی ایرانیان دارای بُعد زیباشناختی غیر قابل انکاری است. مهارت فردی در برقراری ارتباط و تعامل با دیگران در تعیین ارزش‌ها و جایگاه او در جامعه نقش اساسی دارد. معنی و مفهوم این بُعد زیباشناختی به نحو اجتناب‌ناپذیر به استعاره می‌انجامد. اگر روابط میان فردی در ایران با هنر مقایسه شود نامعقول نیست. زیرا عبور از پیچ و خم روابط شخصی روزمره و موقعیت‌های تعاملی حتی برای کسانی که در درون این نظام نشو و نما یافته‌اند، نیازمند مهارتی تمام‌عیار و همه‌جانبه است. در نتیجه فرد ماهر و چیره‌دست پاداش می‌برد و فرد بی‌دست و پا زیان می‌بیند. نظر به اینکه پیشبرد بسیاری از امور در گرو مهارت و زبردستی افراد در برقراری ارتباط است از این رو مهارت‌های کلامی و چگونگی کاربرد زبان در زندگی روزمره از اهمیت بسزایی برخوردار است.» (بی‌من، ۱۳۸۶: ۲۲).

پژوهش‌های محققان ایرانی در این زمینه نیز نتایج جالبی به دنبال داشته‌اند. غفارثمر و علی بخشی (۲۰۰۷) در پژوهشی به تحقیق در باره ارتباط کلامی رو در رو بین زنان و مردان فارسی زبان پرداختند تا به راهبردهای کلامی که بین آن دو استفاده می‌شود، پی ببرند. آنها به این نتیجه رسیدند که بین جنسیت و تجربه، آموزش و قدرت طرفین در استفاده از راهبردهای کلامی، ارتباط وجود دارد. تفاوت‌های معناداری در استفاده از راهبردهای کلامی بین زنان تحصیل‌کرده و زنان تحصیل‌نکرده در محیطی که فقط خودشان حضور دارند وجود دارد. زنان تحصیل‌کرده نوبت دهی را بیشتر از زنان تحصیل‌نکرده رعایت می‌کردند. در محیط‌های مختلط، زنان و مردانی که دارای تحصیلات بودند نوبت دهی را بیشتر رعایت می‌کردند. بنابراین، تمایز چندانی بین زنان و مردان با یک سطح سواد در استفاده از استراتژی‌های کلامی وجود نداشت و اما طول کلام نیز در هر دو یکسان بود.

یعقوبی (۱۳۸۷) به مطالعه تاثیرعامل جنسیت بر شیوه بیان تقاضا در زبان فارسی در میان دانشجویان دانشگاه پرداخت تا از این طریق تفاوت‌های کلامی و نحوه بیان تقاضا در زنان و مردان مشخص شود. با معرفی انواع روش‌های بیان تقاضا از جمله تقاضاهای مستقیم، غیرمستقیم متعارف، اشارات، آگاه‌کننده‌ها، تقاضای پشتیبان و متغیرهای درونی، به طور کلی، در مقام مقایسه بین زنان و مردان، استفاده بیشتر از راهکارهای تقاضای مستقیم، تقاضای غیرمستقیم متعارف و اشارات با مردان و در مقابل، استفاده بیشتر از راهکارهای تقاضای آگاه‌کننده، تقاضای پشتیبان و متغیرهای درونی با زنان بوده است. زنان در صحبت کردن مودبانه‌تر

از مردان رفتار می‌کنند و نیز در ارتباطات‌شان محافظه کارانه‌تر عمل می‌کنند. از طرف دیگر، زنان یاد گرفته‌اند از شکل‌های مودبانه‌تر، ضعیف‌تر، متواضعانه‌تر و نیز محجوب‌تر استفاده کنند. کاربرد جملاتی مثل "ببخشید مصدع اوقات شدم" نشان از ادب، نزاکت و ملاطفت آن دارد. جملاتی چون "من می‌خواهم با این دستگاه کار کنم ولی متأسفانه بلد نیستم" نشان می‌دهد که زنان گاهی در مقام پایین‌تر و ضعیف‌تر سخن می‌گویند تا بتوانند راحت‌تر به آنچه می‌خواهند، دست یابند. آنان بارها کلمه‌ی "ببخشید" را به کار می‌برند و این نوع رفتارهای زبانی را از خود نشان می‌دهند تا تواضع خود را به این شکل آشکار سازند. به عبارت دیگر، می‌توان گفت آنان با پرده‌پوشی سخن می‌گویند تا به شخصیت اجتماعی‌شان لطمه‌ای وارد نشود.

در هر حال گفتمان جنسیتی حاکم بر فرهنگ جامعه با زبان زنان و مردان عضو سازمان‌ها تعامل دارد و مقوله‌ی اجتماعی جنسیت، راهنمای رفتار افراد در محیط کار واقع می‌شود. بر همین مبنا هر قدر مواضع جنسیتی در عرصه‌ی مشاغل به تخصص بگراید؛ زبان جنسیتی نیز همچون عرصه‌ی سایر مراودات اجتماعی به برابری و رهایی از افکار قالبی نابرابر سالار نزدیک می‌شود.

به گفته‌ی محمدی اصل (۱۳۸۹: ۲۲۵) زبان جنسیتی رایج در محیط‌های کار از چند الگوی عمده برخوردار است. اولاً در مذاکرات رؤسا و زیردستان در جلسات سازمانی، این عمدتاً زیردستانند که با هر جنسیتی، سکوت پیشه می‌کنند و شنونده باقی می‌مانند. بنابراین، هر قدر سلسله مراتب سازمانی وجه افقی‌تر به خود گیرد و تخصص شرکت‌کنندگان در این جلسات عمده‌تر شود؛ میزان مشارکت کلامی آنها نیز منهای جنسیت‌شان به برابری می‌گراید. به گفته‌ی او حتی در جلسات کاملاً زنانه سازمانی نیز در صورت نبود تخصص، رؤسای زن به تنها سخنران جلسه تبدیل می‌شوند و بقیه زنان از آنان حرف شنوی می‌کنند و این درست همان اتفاقی است که در جلسات کاملاً مردانه سازمانی نیز رخ می‌دهد. این بدان معنا است که نقش و پایگاه سازمانی بیش از جنسیت بر وضعیت سخنگویی اعضای سازمان‌ها مؤثر است و لذا در جلسات برگزار شده با مدیریت زنان رییس، مردان زیردست مبدل به شنوندگانی کاملاً مطیع می‌شوند. دوماً بر خلاف افکار قالبی رایج، هر قدر آنان به لحاظ کمبود تخصص، زبان‌شان نیز به جاذبه‌های دیگر نظیر شوخی و تعریف لطیفه و طنازی می‌گراید بازهم شایان توجه است که مردان بی‌تخصص عضو سازمان نیز از زبان به همین نحو استفاده می‌کنند؛ زیرا نبود تخصص به

ترمیم نقش و پایگاه سازمانی از طریق کاربرد چنین زبانی اشارت دارد. به همین جهت در جلسات کاملاً زنانه یا مردانه سازمانی، زنان و مردان فرودست در صحبت با یکدیگر و خصوصاً فرادستان خویش به تمایزگذاری میان زبان معمولی و جذاب اهتمام دارند و این به معنای کاربرد زبان چرب و نرم در فراسوی جنسیت برای جلب حمایت اداری در نبود مواضع برابرسالار سازمانی است. سوماً در جلسات سازمانی، زنان بیشتر به صحبت در گوشی تمایل نشان می‌دهند؛ ولی مردان راحت‌تر سخن گفته و به محض برخورد با مسئله، آن را بلند بلند و مستقیماً با دیگران و خصوصاً مدیران جلسات مطرح می‌سازند. این در حالی است که زنان کارگر کارخانه‌ها همانند مردان کارگر همکارشان به بیان بلند بلند و فریادگونه حرفشان می‌پردازند و زنان فروشنده نیز از همین بیان، به شکلی جذاب برای جذب مشتری سود می‌جویند که شبیه زبان فروشندگان مرد می‌نماید. همچنین، افزایش تخصص زنان سبب می‌شود مستقیم‌تر به ارایه مطالب بپردازند و باکی از مدیریت مردانه یا زنانه جلسات به خود راه ندهند و این درست همان الگویی است که مردان متخصص هم از خود بروز می‌دهند.

مهرامی (۱۳۹۰) در پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد خود تحقیقی در زمینه فرایم انجام داد که هدف از تحقیق بررسی کارکرد هم‌پوشانی و وقفه در گفتار دوجانبه بود. او به این نتیجه رسید که هم‌پوشانی و وقفه همیشه نشان دهند عدم احترام نیست. بلکه با توجه به بافت تحقیق که مکالمه‌های روزمره را مورد بررسی قرار داده است، هم‌پوشانی و وقفه گاهی نشانه احترام مخاطب و علاقه او به بحث نیز می‌باشد.

کیانی‌ثابت (۱۳۹۰) در پایان‌نامه‌اش به بررسی مقایسه‌ای سبک گفتار کارمندان با مراجعان در دو واحد پردیس سینمایی بر اساس متغیرهای جنسیت، میزان تحصیلات و سابقه کاری پرداخت. بر اساس نتایج حاصله، مشخص شد که مردان با تحصیلات فوق دیپلم و لیسانس و سابقه کاری دو سال در پردیس سینمایی ملت بیشتر از سبک گفتار رسمی استفاده می‌کنند و زنان با تحصیلات فوق دیپلم و فوق لیسانس و با سابقه کاری یک سال و کمتر در پردیس سینمایی ملت بیشتر از سبک گفتاری محترمانه استفاده می‌کنند.

رضاپور (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی راهبردهای ارتباط کلامی مورد استفاده فروشندگان در تعامل با مشتریان در شهر ساری و همچنین تاثیر متغیر جنسیت در استفاده از این راهبردها پرداخته است. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که فروشندگان در تعامل با

مشتری عمدتاً از راهبردهای کلامی حمایتی نظیر عبارات متقاعدکننده، عبارات احترام آمیز و تشدیدکننده‌ها استفاده می‌کند. همچنین مشخص شد که در بین فروشندگان زن عبارات متقاعدکننده، عبارات احترام آمیز و تصدیق‌کننده بالاترین رتبه را در بین راهبردهای کلامی دارا هستند. در میان فروشندگان مرد نیز عبارات متقاعدکننده، عبارات حاشیه‌ای و تشدیدکننده بالاترین رتبه را در بین راهبردهای کلامی دارا هستند. همچنین مشخص شد که بین فروشندگان مرد و زن در استفاده از راهبردهای کلامی حمایتی تفاوت معناداری وجود ندارد اما فروشندگان مرد بیشتر از فروشندگان زن از راهبردهای کلامی تهاجمی استفاده می‌کنند.

۴- روش شناسی

این پژوهش به بررسی راهبردهای ارتباط کلامی مورد استفاده اساتید و دانشجویان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت ا...آملی اعم از راهبردهای تهاجمی مانند (قطع کلام، سکوت، عبارات تحکمی یا امری) و راهبردهای حمایتی مانند (عبارات احترام آمیز، عبارات حاشیه‌ای، تصدیق گر، سوالات کوتاه) بر اساس متغیر جنسیت و مرتبه اجتماعی پرداخته است. این پژوهش در صدد پاسخگویی به سه پرسش اساسی است: اول اینکه اساتید در تعامل با دانشجویان عمدتاً از چه نوع راهبردهای ارتباطی بهره می‌گیرند؟ ثانیاً دانشجویان در این تعاملات غالباً از چه راهبردهایی سود می‌جویند؟ و در نهایت اینکه جنسیت افراد شرکت کننده در گفتگو چه تاثیری در به کارگیری این راهبردهای کلامی دارد؟

جامعه پژوهش را کلیه اساتید و دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت ا...آملی در شهر آمل تشکیل می‌دهند. در این پژوهش از روش تلفیقی^۱ بهره گرفته شده و داده‌های مورد نیاز نیز با دو شیوه پرسشنامه‌ای و ضبط صدای اساتید و دانشجویان در هنگام تعامل با یکدیگر به دست آمده است. این داده‌ها در یک بازه‌ی زمانی تقریباً شش ماهه گردآوری گردیدند. در واقع، پاسخ پرسش‌شوندگان به سوالات پرسشنامه تنها بازگوکننده دیدگاه و تصور افراد از رفتار کلامی‌شان در برقراری ارتباط با دیگران است و مشخص نیست که در عمل تا چه اندازه این نوع رفتار کلامی را بروز دهند. مشاهده رفتار کلامی افراد در موقعیت‌های ارتباطی گوناگون در دانشگاه و ضبط و پیاده‌سازی داده‌های حاصل از آن می‌تواند

1. mixed method

رفتار واقعی افراد را در این موقعیت ها نشان دهد و علت اصلی به کارگیری روش دوم گردآوری داده ها به عنوان یک شوهی تکمیلی از سوی محقق نیز همین بوده است.

در شیوه اول پرسشنامه ای شامل ۱۰ پرسش ۵ گزینه ای بر مبنای مقیاس لیکرت^۱ در زمینه راهبردهای کلامی مورد استفاده بین دانشجویان و اساتید بین ۵۰ نفر از اساتید آقا و خانم و ۵۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر رشته های مختلف دانشکده های دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت الله امینی اجرا شد. سوالات این پرسشنامه براساس فهرست راهبردهای ارتباطی گوناگون در لیکاف (۱۹۷۵) تدوین گردید و روایی آن با استفاده از آزمون آلفا کرونباخ^۲ سنجیده شد. همچنین قبل از اجرای اصلی پرسشنامه، با اجرای آزمایشی^۳ آن، نقاط ابهام سوالات رفع گردید. در طراحی پرسش ها از کاربرد اصطلاحات فنی و تخصصی اجتناب شد و سعی شد در صورت سوال با استفاده از مثال برای پرسش شوندگان شفاف سازی شود. برای نمونه از دانشجویان پرسیده شد، " در گفتگو با استادان دانشگاه تا چه اندازه از عبارات احترام آمیز مثل لطفا، خواهش می کنم و ... استفاده می کنید؟ " نمونه ها با روش طبقه ای و تصادفی از بین دانشکده ها و رشته های تحصیلی مختلف انتخاب شده اند و داده های حاصله با بهره گیری از تکنیک های آماری و نرم افزار SPSS 19 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای بررسی پرسش اول و دوم از آزمون خی ۲ و برای دست یافتن به پاسخ پرسش سوم از آزمون T^۴ از نوع آزمون تی با دو نمونه مستقل^۵ استفاده شده است. جهت بررسی نرمال بودن اطلاعات ابتدا آزمون کولموگروف - اسمیرنوف^۶ اجرا و پس از اینکه مشخص شد توزیع داده ها نرمال است، جهت بررسی تاثیر جنسیت از آزمون تی با دو نمونه مستقل استفاده شده است.

در شیوه دوم، چهل موقعیت ارتباطی در سالن ها، راهروها و کلاس های درس دانشگاه مشاهده، ثبت و ضبط شده اند. برای ثبت رفتار کلامی افراد در یک موقعیت کاملاً طبیعی، تلاش شد قبل از ضبط صدا، افراد از موضوع اطلاع نداشته باشند اما پس از ضبط صدا، تنها آن گروه از مکالماتی که افراد حاضر در آن اجازه پیاده سازی و بررسی شان را دادند، در پژوهش گنجانده شدند و بقیه مکالمات حذف گردیدند. با بازنویسی و طبقه بندی مکالمات ضبط شده

1. Likert scale

2. Alpha Cronbach

3. pilot

4. T.test

5. Independent samples T

6. testkolmogorov-smirnov test

در این چهل موقعیت ارتباطی، راهبردهای ارتباطی مورد استفاده افراد به تفکیک مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

۵- توصیف و تحلیل داده‌ها

۵-۱- تحلیل داده‌های حاصل از پرسش‌نامه

در این بخش به توصیف و تحلیل داده‌های گردآوری شده از طریق پرسش‌نامه در محدوده پرسش‌های پژوهش پرداخته شده است. برای دست‌یابی به پاسخ پرسش‌های اول و دوم از آزمون χ^2 و برای پرسش سوم از آزمون تی با دو نمونه مستقل^۲ استفاده شده است. پرسش سوم، داده‌های موجود سه متغیر از راهبردهای حمایتی که شامل عبارات احترام‌آمیز، عبارات تعدیل‌گر و تصدیق‌گرها) و سه متغیر از راهبردهای تهاجمی را که شامل عوامل کلامی مانند قطع کلام، سکوت، و عبارات تحکمی یا امری است را بر اساس متغیر جنسیت می‌سنجند.

پرسش اول: برای بررسی این موضوع که اساتید دانشگاه عمدتاً از چه نوع راهبردهایی در تعامل با دانشجویان استفاده می‌کنند، آزمون χ^2 (2x) در زمینه کاربرد راهبردهای کلامی در میان اساتید به اجرا گذاشته شده است. جدول ۱ آمار توصیفی راهبردهای بکار برده شده و جدول ۲ آزمون χ^2 را نشان می‌دهد.

جدول ۱. آمار توصیفی کاربرد راهبردهای ارتباطی توسط اساتید

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
q1 احترام‌آمیز	50	3.9600	.69869	3.00	5.00
q2 حاشیه‌ای	50	2.6000	.67006	1.00	4.00
q3 سوالات کوتاه	50	3.0600	.89008	1.00	5.00
q4 تصدیق‌گر	50	3.5200	.78870	2.00	5.00
q5 قطع کلام مخاطب	50	1.9600	.96806	1.00	5.00
q6 مکث یا سکوت	50	3.0600	.95640	1.00	5.00
q7 پاسخ سوال با طرح سوال	50	2.2000	.75593	1.00	5.00

1. Chi- square

2. Independent samples T

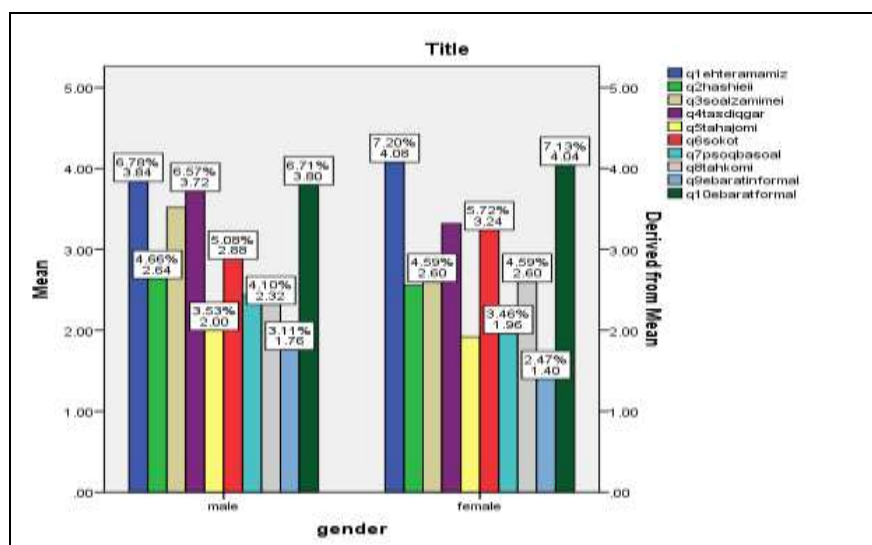
ادامه جدول ۱

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum
q8 تحکمی و امری	50	2.4600	.90824	1.00	5.00
q9 عبارات غیر رسمی	50	1.5800	.81039	1.00	4.00
q10 عبارات رسمی	50	3.9200	.75160	2.00	5.00

جدول ۲. آمار آزمون

	q1 احترام آمیز	q2 حاشیه ای	q3 سوالات کوتاه	q4 تصدیق گر	q5 قطع کلام مخاطب	q6 سکوت	q7 پاسخ سوال با طرح سوال	q8 تحکمی ، امری	q9 عبارات غیر رسمی	q10 عبارات رسمی
Chi-Square	7.960a	34.000b	28.200c	25.680b	39.800c	28.800c	62.000c	35.600c	37.520b	29.040b
df	2	3	4	3	4	4	4	4	3	3
Asymp. . Sig.	.019	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار آزمون خی ۲ (χ^2) کوچکتر از $\text{sig} < .05$ می‌باشد. این بدان معنی است که بین راهبردهای کلامی در میان اساتید زن و مرد رابطه معنی‌داری وجود دارد. جهت مشخص شدن نوع راهبردهای کلامی بکار برده شده در محیط دانشگاه توسط اساتید مرد و زن، میزان فراوانی و نوع راهبردهای کلامی بکار رفته شده در نمودار بعدی مشخص شده است.



نمودار ۱. فراوانی کاربرد راهبردهای کلامی بین اساتید مرد و زن

همان‌طوری که در نمودار ۱ نشان داده شده است، در میان اساتید مرد به‌کارگیری عبارات احترام‌آمیز (۶/۷۸٪)، عبارات رسمی (۶/۷۱٪)، سوالات ضمیمه‌ای یا کوتاه (۶/۲۱٪) و مکث یا سکوت (۵/۰۸٪) به ترتیب بیشترین کاربرد را داشته و به‌کارگیری عبارات غیررسمی (۳/۱۱٪) راهبردهای تهاجمی مثل قطع کلام (۳/۵۳٪) و عبارات تحکمی و امری (۴/۱۰٪) و عبارات حاشیه‌ای یا تردیدآمیز (۴/۶۶٪) به ترتیب کمترین کاربرد را داشته‌اند. در حالی که در میان اساتید زن، به‌کارگیری جملات احترام‌آمیز (۷/۲۰٪)، عبارات رسمی (۷/۱۳٪)، عبارات تصدیق‌گر (۵/۸۶٪) و مکث یا سکوت (۵/۷۲٪) بیشترین کاربرد را به ترتیب داشته است. و به‌کارگیری عبارات غیررسمی (۲/۴۷٪) به‌کارگیری راهبردهای تهاجمی، مثل قطع کلام (۳/۳۹٪) پاسخ یک سوال با طرح سوال دیگر (۳/۴۶٪) کمترین کاربرد را داشته است.

بنابراین نمودار (۱) این حقیقت را بیان می‌کند که در به‌کارگیری راهبردهای تهاجمی مثل قطع کلام و سکوت در میان اساتید زن و مرد دانشگاه تفاوت وجود دارد. به بیان دقیق‌تر، مشخص شد که اساتید مرد دانشگاه بیشتر از اساتید زن از راهبردهای تهاجمی مثل قطع کلام استفاده می‌کنند. ولی اساتید زن از راهبردهای کلامی مکث یا سکوت با میانگین (۳/۲۴، ۵/۷۲٪) بیشتر از اساتید مرد با میانگین (۲/۸۸، ۵/۰۸٪) استفاده کرده‌اند.

پرسش دوم: برای بررسی پرسش دوم، که دانشجویان عمدتاً از چه نوع راهبردهایی استفاده می‌کنند آزمون χ^2 جهت بررسی کاربرد راهبردهای کلامی در میان دانشجویان پسر و دختر استفاده شده است. جدول ۳ آمار توصیفی دانشجویان دختر و پسر و جدول ۴ آزمون χ^2 را نشان می‌دهد.

جدول ۳. آمار توصیفی کاربرد راهبردهای ارتباطی توسط دانشجویان

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
احترام‌آمیز q1	50	3.6800	1.01900	1.00	5.00	3.0000	4.0000	4.0000
حاشیه‌ای q2	50	2.8400	.79179	1.00	4.00	2.0000	3.0000	3.0000
سوالات کوتاه q3	50	2.9400	.95640	1.00	5.00	2.0000	3.0000	4.0000
تصدیق‌گر q4	50	3.5800	.83520	2.00	5.00	3.0000	4.0000	4.0000
قطع کلام مخاطب q5	50	2.1000	1.03510	1.00	5.00	1.0000	2.0000	2.2500

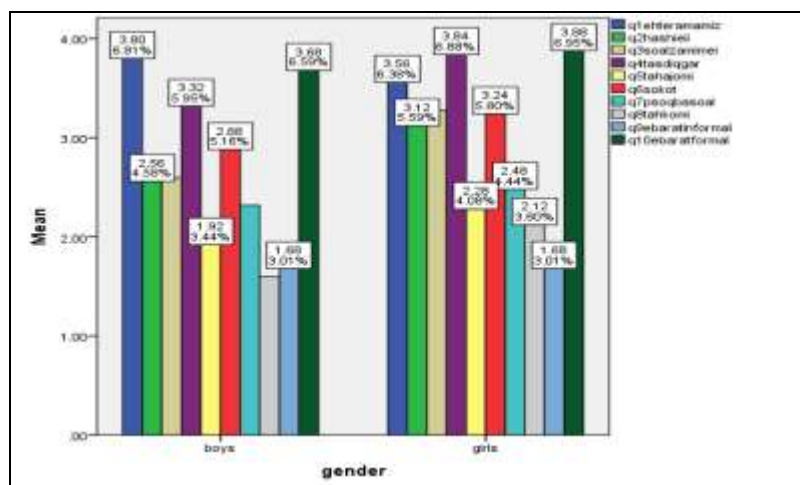
ادامه جدول ۳

	N	Mean	Std. Deviation	Minimum	Maximum	Percentiles		
						25th	50th (Median)	75th
مکت یا سکوت q6	50	3.0600	.95640	1.00	5.00	2.0000	3.0000	4.0000
پاسخ سوال با طرح سوال q7	50	2.4000	.98974	1.00	5.00	2.0000	2.0000	3.0000
تحکمی و امری q8	50	1.8600	.96911	1.00	5.00	1.0000	2.0000	2.0000
عبارات غیر رسمی q9	50	1.6800	.93547	1.00	4.00	1.0000	1.0000	2.0000
عبارات رسمی q10	50	3.7800	.97499	1.00	5.00	3.0000	4.0000	4.2500

جدول ۴: آمار آزمون

	q1 احترام آمیز	q2 حاشیه ای	q3 سوالات کوتاه	q4 تصدیق گر	q5 قطع کلام مخاطب	q6 سکوت	q7 پاسخ سوال با طرح سوال	q8 تحکمی امر،	q9 عبارات غیر رسمی	q10 عبارات رسمی
Chi-Square	24.800a	20.080b	23.800a	20.560b	31.600a	28.800a	20.400a	19.600b	30.960b	24.600a
df	4	3	4	3	4	4	4	3	3	4
Asymp. Sig.	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000

همانطوری که در جدول ۴ نشان داده شده است مقدار آزمون χ^2 کوچکتر از p value ($\text{sig} < .05$) می‌باشد. این بدین معنی است که نوع راهبردهای به‌کار رفته در میان دانشجویان پسر و دختر تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای مشخص شدن نوع راهبردهای کلامی به‌کار رفته در میان این دانشجویان در صد فراوانی و میانگین راهبردهای به‌کار رفته در نمودار ۲ نمایش داده شده است.



نمودار ۲. فراوانی کاربرد راهبردهای کلامی توسط دانشجویان مرد و زن

چنان‌که که در نمودار ۲ ملاحظه می‌شود در میان دانشجویان پسر، به‌کارگیری عبارات احترام‌آمیز (۳/۸۰٪)، عبارات رسمی (۳/۶۸٪)، عبارات تصدیق‌گر (۳/۳۲٪) و مکث یا سکوت (۲/۸۸٪) بیشترین کاربرد را نشان می‌دهد و عبارات تحکمی (۱/۶۰٪)، عبارات غیر رسمی (۱/۶۸٪) عبارات تهاجمی (۱/۹۲٪) و عبارات حاشیه‌ای نشان‌دهنده‌ی تردید (۲/۵۶٪) به ترتیب کمترین کاربرد را دارا می‌باشند. ولی در میان دانشجویان دختر، به‌کارگیری عبارات رسمی (۳/۸۸٪)، عبارات تصدیق‌گر (۳/۸۴٪)، عبارات احترام‌آمیز (۳/۵۶٪) و سکوت (۳/۲۴٪) بیشترین کاربرد و عبارات غیر رسمی (۱/۶۸٪)، عبارات تحکمی یا امری (۲/۱۲٪) و عبارات تهاجمی مثل قطع کلام (۲/۲۸٪) به ترتیب کمترین کاربرد را داشته است.

همان‌طوری که آمار نشان می‌دهد به‌کارگیری عبارات تعدیل‌گر که نشان‌دهنده‌ی تردید می‌باشد در میان دانشجویان دختر با میانگین ($x = 3/12$ ، $x - 5/59$) بیشتر از دانشجویان پسر با میانگین ($x = 2/56$ ، $x - 4/58$) بوده است.

پرسش سوم: جهت بررسی پرسش سوم تحقیق حاضر که بیانگر تاثیر متغیر جنسیت در کاربرد راهبردهای کلامی است از آزمون تی با دو نمونه مستقل ۱ استفاده می‌شود. جهت بررسی نرمال بودن اطلاعات ابتدا آزمون کولموگروف اسمیرنوف ۲ استفاده شده است. جدول ۵ اطلاعات مربوط به این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۵. آزمون کولموگروف اسمیرنوف

		کاربرد استراتژی کلامی در استادان آقا	کاربرد استراتژی کلامی در استادان خانم
N		25	25
Normal Parameters ^{a,b}	Mean	28.8400	28.6000
	Std. Deviation	3.92301	3.39116
Most Extreme Differences	Absolute	.171	.173
	Positive	.171	.173
	Negative	-.135	-.104
Kolmogorov-Smirnov Z		.855	.865
Asymp. Sig. (2-tailed)		.458	.442

همان‌طوری که در جدول ۵ نشان داده شده است توزیع اطلاعات با میانگین sig. Value=.85, 28 نرمال می‌باشد. پس جهت بررسی تاثیر جنسیت از آزمون تی با دو نمونه

1. Independent samples T
2. testkolmogorov-smirnov test

مستقل استفاده شده است و جدول شماره ۶ آمار توصیفی راهبردهای به کار برده شده توسط اساتید مرد و اساتید زن را نشان می دهد.

جدول ۶. آمار توصیفی راهبردهای بکار برده شده توسط اساتید مرد و اساتید زن

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	کاربرد استراتژی کلامی در استادان آقا	28.8400	25	3.92301	.78460
	کاربرد استراتژی کلامی در استادان خانم	28.6000	25	3.39116	.67823

جدول ۷. میزان همبستگی در بکارگیری راهبردهای کلامی توسط اساتید مرد و زن

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	کاربرد استراتژی کلامی در استادان آقا و	25	.092	.662
	کاربرد استراتژی کلامی در استادان خانم			

همان طوری که در جدول ۶ نشان داده شده است اساتید مرد با میانگین ۲۸/۸۴ و پراکندگی نمرات ۳/۹۲ و اساتید زن با میانگین ۲۸/۶۰ و پراکندگی نمرات ۳/۳۹ از لحاظ به کارگیری راهبردها تفاوت چندانی ندارند. برای مشخص شدن اینکه آیا این تفاوت ناچیز معنی دار می باشد یا خیر از آزمون تی با دو نمونه مستقل استفاده شده است. جدول ۸ اطلاعات مربوط به این آزمون را نشان می دهد.

جدول ۸. آزمون میانگین کاربرد راهبردهای کلامی در میان اساتید مرد و زن

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	کاربرد استراتژی کلامی در استادان آقا کاربرد استراتژی کلامی در استادان خانم	.24000	4.94368	.98874	-1.80065	2.28065	.243	24	.810

در جدول ۸ نیز نشان داده شده است که میزان $\text{sig} \geq .05$ می باشد به عبارت دیگر در میان اساتید زن و مرد در نوع به کارگیری راهبردهای کلامی تفاوت معنی داری وجود ندارد. این بدان معنی است که هم اساتید مرد و هم اساتید زن در نوع به کارگیری راهبردهای کلامی علی رغم تفاوت ناچیز از لحاظ آماری برابر می باشند.

برای بررسی کاربرد این راهبردها در میان دانشجویان پسر و دختر به همین ترتیب از آزمون تی با دو نمونه مستقل استفاده شده است. آمار توصیفی این گروه در جدول ۹ به تفصیل توضیح داده شده است.

جدول ۹. آمار توصیفی راهبردهای به کار برده شده توسط دانشجویان پسر و دختر

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	کاربرد استراتژی کلامی در دانشجویان پسر	26.3600	25	2.94222	.58844
	کاربرد استراتژی کلامی در دانشجویان دختر	29.4800	25	4.60181	.92036

جدول ۱۰. میزان همبستگی در به کارگیری راهبردهای کلامی توسط دانشجویان دختر و پسر

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	کاربرد راهبردهای کلامی در بین دانشجویان دختر و پسر	25	-.124	.555

اطلاعات جدول ۹ گویای این واقعیت است که بین میانگین کاربرد راهبردهای کلامی در میان دانشجویان پسر و دختر تفاوت وجود دارد. به عبارت دقیق‌تر میانگین راهبردهای بکار رفته در میان دانشجویان پسر $X = 26/36$ و در میان دانشجویان دختر برابر $X = 29/48$ می‌باشد. برای اینکه مشخص شود که آیا این تفاوت از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشد یا خیر از آزمون تی با دو نمونه مستقل استفاده شده است. جدول ۱۱ این آزمون را نشان می‌دهد.

جدول ۱۱. میزان کاربرد راهبردهای کلامی در میان دانشجویان دختر و پسر

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	strategybyboys - strategybygirls	-3.12000	5.76137	1.15227	-5.49817	-.74183	-2.708	24	.012

همانطور که در جدول ۱۱ آمده است میزان sig value کمتر از 0.05 می‌باشد که این آمار بیانگر اینست که میان دانشجویان دختر و دانشجویان پسر از لحاظ آماری در بکارگیری

استراتژی کلامی تفاوت معنی داری وجود دارد. یعنی اینکه جنسیت در نوع بکارگیری استراتژی کلامی در میان دانشجویان دختر و پسر نقش تعیین کننده‌ای دارد.

۵-۲- تحلیل داده‌های حاصل از مشاهده

همانطور که در بخش روش‌شناسی بیان شد، بخش قابل توجهی از داده‌های پژوهش از راه مشاهده و ضبط و پیاده کردن صدا گردآوری شده است. محقق با به‌کارگیری این روش تکمیلی، در صدد آن بود تا اظهارات پرسش‌شوندگان در مورد کاربرد راهبردهای ارتباط کلامی‌شان را در سایه رفتار کلامی واقعی آنها در موقعیت‌های ارتباطی گوناگون محک بزند. در این شیوه، ۴۰ موقعیت ارتباطی که در آن مجموعاً ۸۰ نفر در ارتباط دخیل بوده‌اند در نظر گرفته شده، که از این تعداد ۴۰ نفر مرد و ۴۰ نفر زن بودند. در مجموع ۴۰ مکالمه بین اساتید و دانشجویان هم‌جنس و غیر هم‌جنس مشاهده، ضبط و بازنویسی شده است. در هر مکالمه دو شرکت‌کننده حضور داشتند، ۱۰ مکالمه بین استاد آقا و دانشجوی خانم، ۱۰ مکالمه بین استاد آقا و دانشجوی آقا، ۱۰ مکالمه بین استاد خانم و دانشجوی خانم، و ۱۰ مکالمه بین استاد خانم و دانشجوی آقا صورت گرفته است (برای نمونه متن برخی مکالمات در بخش پیوست قرار داده شده است).

کلیه مکالمات به صورت کاملاً طبیعی و در حین گفتگو میان دانشجویان و اساتید ضبط و بازنویسی شده است و در برخی مواقع، متغیرها در حین مکالمه یادداشت شده‌اند و نوع راهبردهای ارتباطی مورد استفاده در میان اساتید و دانشجویان هم‌جنس و غیر هم‌جنس مورد تحلیل واقع شدند. بخشی از اطلاعات مورد تحلیل کیفی قرار گرفت و بخش دیگر آن مورد توصیف واقع شده است. در مجموع، پس از بررسی و تحلیل مکالمات اساتید و دانشجویان مشخص شد که در بین اساتید خانم، کاربرد راهبردهای کلامی اعم از عبارات تحکمی، احترام‌آمیز، رسمی و عبارات تصدیق‌گر بیشترین کاربرد را دارا است، این در حالی است که عبارات نشانه‌تردید و عبارات غیر رسمی و سوالات کوتاه به ترتیب کمترین کاربرد را دارا می‌باشند. همچنین در بررسی مکالمات اساتید آقا مشخص شد که به‌کارگیری عبارات تحکمی یا امری، عبارات تصدیق‌گر و استراتژی‌های تهاجمی مثل قطع‌کلام به ترتیب بیشترین کاربرد را دارا می‌باشد، این در حالی است که به‌کارگیری عبارات رسمی، احترام‌آمیز و عبارات حاشیه‌ای کمترین کاربرد را دارا می‌باشند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که داده‌های حاصل از خوداظهاری

اساتید مرد در پرسشنامه با رفتار کلامی واقعی آنها در عمل چندان همراستا نیست، حال آنکه رفتار کلامی اساتید خانم با آنچه در پرسشنامه گزارش نموده‌اند تقریباً همسو است. از سوی دیگر بررسی مکالمات دانشجویان دختر نشان داد که میزان بکارگیری عبارات احترام‌آمیز، عبارات حاشیه‌ای

نشانه تردید و سوال کوتاه بیشترین کاربرد را داراست و بکارگیری راهبردهای کلامی مکث و عبارات تحکمی یا امری کمترین میزان را نشان می‌دهد. همچنین در بررسی مکالمات دانشجویان پسر مشخص شد که عبارات احترام‌آمیز، سوالات کوتاه و عبارات حاشیه‌ای نشانه تردید بیشترین کاربرد را داراست این در حالی است که بکارگیری راهبردهای مکث، پاسخ سوال با سوال، و عبارات تحکمی کمترین کاربرد را دارا می‌باشد. به بیان دیگر، در مورد دانشجویان، اعم از دختر یا پسر، داده‌های حاصل از پرسشنامه و مشاهده رفتار کلامی‌شان در عمل تقریباً همراستا است.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از بررسی راهبردهای ارتباط کلامی مورد استفاده بین اساتید و دانشجویان در دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت الله املی و نوع راهبردهای کلامی مورد استفاده شرکت‌کنندگان در تحقیق و میزان فراوانی این راهبردها مانند قطع کلام، سکوت، عبارت تعدیل‌گر، عبارت احترام‌آمیز، عبارات تحکمی یا امری، عبارات رسمی، عبارات غیررسمی و تصدیق‌گرها بر اساس متغیر جنسیت و مرتبه اجتماعی مشارکان گویای حقایقی است که در این بخش با نگاهی تحلیلی و در سایه دستاوردهای پژوهش‌های پیشین در این زمینه آن را به بحث می‌نشینیم. نتیجه‌ی پژوهش اخیر نشان داد که اساتید عمدتاً از راهبردهای تحکمی یا امری استفاده می‌کنند؛ از سوی دیگر اگرچه در بکارگیری راهبردهای تحکمی مثل قطع کلام و سکوت در میان اساتید زن و مرد دانشگاه تفاوت وجود دارد و اساتید مرد دانشگاه از راهبرد تهاجمی مثل قطع کلام نسبت به اساتید زن، بیشتر استفاده کرده‌اند؛ و در مقابل اساتید زن در بکارگیری راهبرد کلامی مکث یا سکوت با میانگین (۳/۲۴، ۵/۷۲٪) نسبت به اساتید مرد با میانگین (۲/۸۸، ۵/۰۸٪) بیشتر استفاده کرده‌اند، اما در میان اساتید زن و مرد در نوع به-کارگیری راهبردهای کلامی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این بدان معنی است که هم اساتید

مرد و هم اساتید زن در نوع به‌کارگیری راهبردهای کلامی، علی‌رغم تفاوت ناچیز از لحاظ آماری، برابر می‌باشند. به بیان دیگر، در این مورد عامل قدرت و منزلت اجتماعی، عامل جنسیت را تحت‌الشعاع خود قرار داده است و این در تناقض با ادعای لیکاف (۱۹۷۵) می‌باشد که عموماً تفاوت‌های زبانی را جنسیتی می‌بیند.

همچنین دانشجویان عمدتاً از عبارات احترام‌آمیز و راهبردهای حمایتی مانند عبارات حاشیه‌ای که نشانه ابراز تردید است و سوال کوتاه استفاده می‌کنند، که در این بین، به‌کارگیری عبارات تعدیل‌گر که نشان‌دهنده تردید می‌باشد در میان دانشجویان دختر با میانگین $\bar{x} = 2/56$ (، $4/58$ ٪) بوده است. این تحقیق بیان‌گر این است که میان دانشجویان دختر و دانشجویان پسر از لحاظ آماری در کاربرد راهبردهای کلامی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. یعنی اینکه جنسیت در نوع به‌کارگیری راهبردهای کلامی در میان دانشجویان دختر و پسر نقش تعیین‌کننده‌ای دارد، حال آنکه همین عامل جنسیت در کاربرد راهبردهای ارتباطی توسط اساتید دانشگاه چندان تعیین‌کننده نیست.

بنابراین نتایج حاصل از مشاهده و مکالمات اساتید و دانشجویان هم جنس و غیر هم جنس مشخص شد که میزان و نوع به‌کارگیری راهبردهای کلامی به ویژه در اساتید خانم و آقا تفاوت قابل توجهی وجود ندارد، بنابراین با استناد به نتایج آماری و نتایج حاصل از مشاهده و ضبط مکالمات چنین به نظر می‌رسد که جنسیت به تنهایی نوع رفتار کلامی افراد را تعیین نمی‌کند، بلکه میزان تحصیلات، تخصص افراد و جایگاه اجتماعی آنان در بکارگیری رفتار کلامی در تعاملات می‌تواند متغیر جنسیت را تحت‌الشعاع خود قرار دهد. از این رو، نتایج پژوهش حاضر با پژوهش لیدیا و تاناکا (۲۰۰۹) همسویی دارد. لیدیا و تاناکا تحقیقی در زمینه تفاوت‌های جنسیتی در مصاحبه‌های تلویزیونی (به عنوان یک بافت رسمی) در کشور ژاپن انجام داده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که تمایز عمده‌ای بین راهبردهای مورد استفاده زنان و مردان در این موقعیت وجود ندارد.

یافته‌های حاصل از این مطالعه، همچنین مؤید دستاوردهای پژوهش محمدی اصل (۱۳۸۹) می‌باشد که در موقعیت‌های رسمی و در پست‌های مدیریتی، اقتدار زبانی چندان تحت تأثیر عامل جنسیت قرار نمی‌گیرد و زبان زنانه به میزان زبان مردانه اقتدار گراست و به نوعی برابر-سالاری زبانی حاکم است. به بیان دیگر، تخصص، تحصیلات و پایگاه اجتماعی افراد، باعث

همسانی ویژگی‌های زبانی، صرفنظر از جنسیت آنها می‌شود و همه اینها مؤید این حقیقت هستند که نظریه "تفاوت زبانی" توجیه منطقی‌تری برای این نوع رفتار زبانی فراهم می‌کند تا دیدگاه "سلطه".

همچنین نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط دبورا تانن (۱۹۸۴) همسویی دارد. طبق نظریه تانن تفاوت‌های زبانی بین مرد و زن به دلیل عدم تعادل در قدرت نیست، بلکه به دلیل معیارهای متفاوتی است که در تعاملات کلامی وجود دارد و هر جنسیت نقاط ضعف و قدرت خویش را دارد.

این در حالی است که نتایج بدست آمده در تحقیق حاضر با نظریه لیکاف همسو نیست. طبق نظریه لیکاف (۱۹۷۳) زنان در برابر مردان از ویژگی‌های زبانی خاصی استفاده می‌کنند که نشان‌دهنده ناتوانی آنها در برابر مردان است، از جمله عبارات تردیدآمیز (مثل شاید، احتمالاً، ممکن است و...)، سوال‌های کوتاه، رعایت ادب متعارف، که بدین وسیله موقعیت اجتماعی پایین خود را تداوم می‌بخشند. از سوی دیگر مردان از قطع گفتار، سکوت، تاخیر در پاسخگویی و اتخاذ سبک‌های تحکم‌آمیز و تهاجمی در نشان دادن قدرت خود استفاده می‌کنند. لیکاف (۱۹۷۵) می‌گوید نحوه گفتار زنان که با مردان متفاوت است، مؤسوس بودن طبقه اجتماعی آنها را منعکس می‌کند. بنابراین زبان زنان، زبان عدم قدرت است که با استفاده از تعدیل‌کننده‌ها و صفات غیرضروری بیان می‌شود و زنان را از موقعیت قدرت و اقتدار بازمی‌دارد. به نظر می‌رسد پذیرش این نظریات منوط به در نظر گرفتن شرایط و عوامل جانبی بسیاری است و بدون لحاظ کردن متغیرهای تاثیرگذار دیگری چون تحصیلات، جایگاه اجتماعی، موقعیت شغلی و تخصص افراد، نمی‌توان حکم کلی درباره رابطه زبان و جنسیت صادر نمود.

کتابنامه

۱. باطنی، محمد رضا. (۱۳۵۵). *مسائل زبان‌شناسی نوین* (چاپ اول)، تهران: نشر آگاه.
۲. بی‌من، ویلیام. (۱۳۸۶). *زبان، منزلت و قدرت در ایران*، ترجمه رضا مقدم کیا. (چاپ دوم)، تهران: نشر نی.

۳. دیرین، معصومه، ۱۳۸۰. *بررسی برخی از جنبه های تفاوت در گفتار مردم فارسی زبان*. رساله دکتری. دانشگاه تهران.
۴. ریچموند، ویرجینیا، پی. (۱۳۸۷). *رفتار غیر کلامی در روابط میان فردی*، ترجمه فاطمه موسوی (چاپ اول)، تهران: دانژه
۵. فرقانی، محمدمهدی. (۱۳۸۲). *درآمدی بر ارتباطات انسانی در ایران*، تهران: مرکز مطالعات و تحقیقات رسانه ها.
۶. فرهنگی، علی اکبر (۱۳۸۷) *مبانی ارتباطات انسانی* (جلد اول)، چاپ چهاردهم، تهران: مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
۷. کیانی ثابت، مهسا. (۱۳۹۰). *بررسی مقایسه ای سبک گفتار کارمندان با مراجعان در دو واحد پرديس سینمایی بر اساس متغیرهای جنسیت، میزان تحصیلات و سابقه کاری*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز.
۸. محمدی اصل، عباس. (۱۳۸۹)، *جنسیت و زبان شناسی اجتماعی*، تهران: گل آذین.
۹. مهرامی، آرشد، (۱۳۹۰)، *کارکرد همپوشانی و وقفه در فرایام*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
۱۰. میلر، جرالده (۱۳۸۵) *ارتباط کلامی*، (چاپ سوم). ترجمه ی علی ذکاوتی قراگزلو، تهران: سروش.
۱۱. وود، جولیا. (۱۳۷۹). *ارتباطات میان فردی و روان شناسی تعامل اجتماعی*، مهرداد فیروز بخت، تهران، انتشارات مهتاب.
۱۲. یعقوبی، هما، (۱۳۸۷). *تاثیر جنسیت بر شیوه بیان تقاضا در زبان فارسی*، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی تهران .

13. Cameron, S., (2006). **Gender and the English Language**. In: Aarts, B., McMahon, A. (Eds.), the Handbook of English Linguistics. Oxford: Blackwell Publishing.
14. Coates, J. (1994). "The language of professions; discourse and career" in J. Evetts (ed). **Woman and Career: Themes and Issues in Advanced Industrial Societies**. London: Longman.
15. Coates, L. (1996). **Women Talk**, Oxford: Blackwell Publishing.,.
16. Coates, L. (1995). Language, Gender and Career, in Sara Mills (ed), **language and Gender: interdisciplinary Perspectives**. London : Longman , 13-30
17. Fishman, j. (1972). **An Introduction to Language and Society**. Rutledge
18. Freeman & Mcelhinny , (1996). **Language Variation and Gender**. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 1 edited by Eli Hinkel

19. Ghafar Samar, Reza & Goodarz Alibakhshi. (2007). **The Gender Linked Differences in the Use of Linguistic Strategies in Face-to-face Communication** *Tarbiat Modares University, Iran*. Linguistics Journal Volume 3 Issue 3.
20. Holmes, J, (1980). Function of "you know" in women's and men's speech. **Language in society**. Volume 15, pp. 290-305.
21. Holmes, J., (1993). New Zealand women are good to talk to: an analysis of politeness strategies in interaction. **Journal of Pragmatics**, Volume 20, pp. 91–116.
22. Holmes, J., (1995). **Women, Men and Politeness**, London and New York: Longman.
23. Holmes, Janet, (2003) . **Leadership and communication: the crucial role of context**. Paper presented at Leadership Communication and Culture Forum, Wellington Turnbull House, March 2003.
24. Holmes, Janet, (2006) . **Gendered Talk at Work. Constructing Gender Identity Through work place discourse**. Blackwell .
25. Johnson, S, A, (1995). **Gender group identity and variation in the Berlin Urban Vernacular**. Zurich: Peter Lang.
26. Johnstone, Barbara (1995). **Sociolinguistics Resources, Individual Identities and Public Speech Styles of Texas Women**. Journal of Linguistic Anthropology, December 1995, Volume 5, Issue 2, Pages 183-202.
27. Lakoff, Robin. (1990). **Talking power. The Politics of Language**. New York: Basics Books..
28. Lakoff. Robin, (1975). **Language and Woman's Place, Language in Society** 2, 45-80. Reprinted in 1975 by Harper Colephen: New York.
29. Lidia Tanaka, (2009). **Communicative stances in Japanese interviews: Gender differences in formal interactions**. www.elsevier.com/locate/langcom.
30. Tannen Deborah, 2000. **Indirectness at work**. Language in action: new studies of language in society.
31. Tannen, D. (1994). **Talking from 9 to 5; how women's and men's conversational styles affect who gets heard, who gets credit, and who gets done at work**. New York NY: William Morrow and Company, Inc.
32. Tannen, D. (1995). **Gender and Discourse**. New York NY: Oxford University Press.
33. Tannen, Deborah (1994) 'The sex class linked framing of talk at work, Gender and Discourse. New York and Oxford Press.
34. Tannen, Deborah, 1984. **Language and Power**. Georgetown Graduate Review.
35. Wodak, R .(ed) (1997). **Gender and Discourse**. London: Sage.
36. Zimmerman, D., West, C., 198۴. Sex roles, interruptions and silences in conversation. In: Thorne, B., Kramarae, C., Henley, N. (Eds.),

پیوست

نمونه‌ای از مکالمات استادان خانم با دانشجویان پسر

۱- استاد خانم: فایل سرمایه‌گذاری؟ این بحث که امروز ارائه شد. (عبارات رسمی)
 دانشجوی پسر: فایل سرمایه‌گذاری رو می‌خوام چون خیلی سنگینه. (عبارات غیر رسمی)
 استاد خانم: بله... بله... باشه. (تصدیق‌گر)
 استاد خانم: متأسفانه فلش همراه نیست ان شا... برای جلسه بعدی ارائه میشه.... فلش میارم
 و...

(عبارات مودبانه، مکث، رسمی)
 دانشجوی پسر: دستتون درد نکنه. (احترام‌آمیز)
 استاد خانم: خواهش می‌کنم. (احترام‌آمیز)
 ۲- استاد خانم: شما سوال داشتید؟ بفرمایید؟ (رسمی)
 دانشجوی پسر: استاد ما یه موضوع انتخاب کردیم. واستون هم میل کردیم. (غیررسمی)
 استاد خانم: بله... من جوابتون رو هم دادم. (رسمی، تحکمی)
 دانشجوی پسر: بله نمی‌دونم موضوعش این میشه یا نه... ولی چیزی که ما مد نظر نمونه در
 خصوص سرمایه‌گذاری و تامین مالی پروژه مثلاً... (حاشیه‌ای- بیان تردید)
 استاد خانم: بحث تامین مالی پروژه فصل پنجه که بچه‌ها می‌خوان ارائه بدن. (قطع گفتار
 دانشجو توسط استاد)
 دانشجوی پسر: اینا داخل کتاب فک نکنم که باشه. (بیان تردید)
 استاد خانم: نه داخل کتابتون نیست. مگه این که دوستانتون بیان از مباحث خارج از کتاب هم
 استفاده کنن. (بیان تردید)

نمونه از مکالمات استادان خانم با دانشجویان دختر

۱- دانشجوی دختر: لیستو تو سایت نداشتین. (غیر رسمی)
 استاد خانم: بله... بخاطر اینکه آقای لشکری پاورپوینت رو اعلام نکردن. (تصدیق‌گر -
 رسمی)
 (قطع کلام استاد توسط دانشجو)

دانشجوی دختر: آخه بعضی‌ها غیبت داشتن.....

استاد خانم: بعنوان نماینده کلاستون قرار شد که اعلام کنن. من هم این جلسه دو گروهی رو که معرفی کردم. باز ایشون خوب به شما ابلاغ نکردن. (تحکمی)
دانشجوی دختر: الان اسم من اینجاست با خانم فتاحی.....خوب من ایشون رو نمی شناسم. (بیان تردید)

استاد خانم: بله... حالا اعلام می کنیم... می شناسینش. (تصدیق‌گر- تحکمی)

دانشجوی دختر: پس فصل ۹ صد در صد برای ماست؟ (بیان تردید)

استاد خانم: بزارین حالا اعلام می کنم. تا آخر هفته اعلام می کنم به آقای لشکری. (تحکمی)

دانشجوی دختر: از آقای لشکری پرسیم؟ سوال کوتاه

استاد خانم: بله... بله.

دانشجوی خانم: خیلی متشکرم. (احترام‌آمیز)

دانشجوی دختر: سلام خسته نباشید. (احترام‌آمیز، غیررسمی)

استاد خانم: سلام مرسی. (احترام‌آمیز، رسمی)

۲- دانشجوی دختر: خواستم بدونم پروژه‌ام رو تا کی وقت دارم بهتون تحویل بدم.

(احترام‌آمیز)

استاد خانم: تا آخر تابستون فرصت دارید تا ۶/۳۱ تحویل بدید، اگر تحویل دادی که من نمرتون رو رد می کنم اما اگر تحویل ندادید که برای ترم بعد باید دوباره درس پروژه رو اخذ کنید. قبلی بصورت ناتمام رد میشه. (تحکمی)

دانشجوی دختر: تو رو خدا یه کاری بکنید دیگه، چون من تا اون موقع فک نمی‌کنم اصلاً بتونم پروژه‌مو تحویل بدم. چون خیلی سخته پروژه. (غیررسمی، استراتژی‌های حمایتی)

(قطع کلام دانشجو توسط استاد)

استاد خانم: اگه شما تحویل ندی.... آخه از لحاظ آموزش نمیشه..... شما باید تا ۶/۳۱ پروژه

رو تحویل بدید. (قطع کلام، تحکمی)

(قطع کلام استاد توسط دانشجو)

دانشجوی دختر: اگه نتونم یعنی باید دوباره بگیرم. (بیان تردید، قطع کلام)

استاد: بله

دانشجوی دختر: هیچ کاری نمیشه کرد؟

استاد: نه (تحکمی)

نمونه از مکالمات استادان آقا با دانشجویان دختر

۱- استاد آقا: فردا صبح کلاس تشکیل نمیشه. (تحکمی)

دانشجوی دختر: بعداظهر چطور؟ (سوال کوتاه)

استاد آقا: بعداظهر زنگ می‌زنم. (تحکمی)

دانشجوی دختر: استاد داریم می‌ریم.

دانشجوی دختر: استاد استاد ما دیگه داریم می‌ریم چالوس. همه داریم می‌ریم. (غیر رسمی)

استاد آقا: غیبتو می‌خورین. اشکال نداره. شما ۳ جلسه می‌تونین غیبت داشته باشین، واین

جزو اون ۳ جلسه حساب بشه. (غیر رسمی)

دانشجوی دختر: باشه. خداحافظ _____

۲- استاد آقا: بفرمایید خانم. (احترام آمیز)

دانشجوی دختر: سلام خسته نباشید استاد من این درسو تو انتخاب واحد برداشتم. خانم وفا

خواه تو حذف و اضافه برام آزمایشگاه نگرفتن یعنی آزمایشگاه برام ثبت نشده. (احترام آمیز،

رسمی)

استاد آقا: خوب (تصدیق‌گر، مکث)

دانشجوی دختر: من با آقای عبدا...پور صحبت کردم.

استاد آقا: خوب. (تصدیق‌گر)

دانشجوی دختر: ایشون گفتن چون اینجا سه واحد برات زده اشکال نداره.

استاد: آزمایشگاه باید بری؟ ... شما کلاس رو میری اصلا؟... (تحکمی)

دانشجوی دختر: من کلاسو می‌رم اما تو پرینتم نیست چی؟ (غیر رسمی)

استاد: به آقای عبدا...پور بگو ببین چی میگه. (تحکمی)

نمونه از مکالمات استادان آقا با دانشجویان پسر

۱- استاد آقا: خوب... سوال تون چیه؟ (تصدیق‌گر، رسمی)

دانشجوی پسر: فقط نزدیک باشه به سبک سوال‌هایی که شما میدین استاد؟ (احترام آمیز،

سوال کوتاه)

استاد آقا: کنترل رو از رو کامپیوتر درس میدیم. یه خورده همه مثالهاشو ما می‌گیم. خوب..... ولی خود کنترل دکتر نیک منظر مثالهای بیشتری داره. به خانم سمیعی هم گفتم. ۱ داری یا ۲... (رسمی، تحکمی)

دانشجوی پسر: نمی‌دونم. هم ۱ دارم هم ۲. (عبارات حاشیه‌ای، بیان تردید)
استاد آقا: ۱ روتا اینجا که درس دادم. فصلاشو مشخص کردم چیا رو نخونین. چیا رو بخونین. از خانم سمیعی باید بگیرین. گرفتید؟ (تحکمی، و سوال کوتاه)
دانشجوی پسر: نه نگرفتیم استاد.
استاد آقا: اگه بگیرید تو کتابش هست.

دانشجوی پسر: چشم. چشم. دستتون درد نکنه. (احترام‌آمیز)
استاد آقا: خوب..... این از این..... حالا اگر باز کتاب رو بیارید که من ادامشو هم بتونم بهتون بگم. که کجاهاشو میتونین بخونین. اونجا مثال متنوع تر... (مکث، عبارات حاشیه‌ای)
دانشجوی پسر: فرآیند ۱ یه مقدار آسونتره ولی فرآیند ۲ یه مقدار گنگه. واسه همین گفتیم امروز کمک بگیریم از شما... (غیر رسمی)
استاد آقا: بخونید سوالهاتون رو بگید من هستم در خدمتون. تا وقتی که هستم..... (تحکمی، احترام‌آمیز)

دانشجوی پسر: واقعا هستید... دستتون درد نکنه. مرسی. خدا حافظ. (احترام‌آمیز)
استاد آقا: موفق باشید. در ضمن اون فیلمی که ضبط کردید. حتما مرور کنید. (تحکمی)
دانشجوی پسر: چشم. چشم. (تصدیق‌گر، احترام‌آمیز)
۲- دانشجوی پسر: استاد برگه معرفی به استادم گم شده. داده بودم به آقای براری الان هم که خانم وفا خواه دوباره برام پرینت گرفته.
استاد آقا: میدونم کنسرو بود..... کنسرو رو با خانم باقری باید بری امتحان بدی. (تحکمی)
دانشجوی پسر: من با شما داشتم استاد. (غیر رسمی)
استاد: کی بود.

دانشجوی پسر: ۲۰ روز قبل از عید بود. اصلا نمره داده بودین ۱۸ بود. دست آقای براری بود آقای براری الان از اینجا رفت، گم شد اصلا.
استاد: با خانم وفا خواه صحبت کنم؟

دانشجوی پسر : شما استاد پیش خودتون کپیشوندارین؟ (احترام آمیز و سوال کوتاه)
استاد : نه دیگه من اینوتحویل آموزش می دم دیگه. من پیش خودم ندارم. معرفی به استاد فقط کنسرو داری؟ (تحکمی و طرح سوال با سوال)
دانشجوی پسر: آره فقط کنسرو دارم.
استاد: برو با خانم باقری امتحان بده . (تحکمی)
دانشجوی پسر: آخه ۲۰ روز قبل من باشما ۱۸گرفتم.
استاد : اصلا ببینیم به اسم من چیزی ثبت شده؟ برو از خانم وفا خواه سوال بکن. (تحکمی)
از سوی دیگر بررسی مکالمات دانشجویان دختر نشان داد که میزان بکارگیری عبارات احترام آمیز، عبارات حاشیه ای نشانه تردید و سوال کوتاه بیشترین کاربرد را داراست. و بکارگیری استراتژی کلامی مکث و عبارات تحکمی یا امری کمترین میزان را نشان می دهد .
همچنین در بررسی مکالمات دانشجویان پسر مشخص شد که عبارات احترام آمیز، سوالات کوتاه و عبارات حاشیه ای نشانه تردید بیشترین کاربرد را داراست این در حالی است که بکارگیری استراتژی مکث ، پاسخ سوال با سوال و عبارات تحکمی کمترین کاربرد را دارا می باشد.

بومی‌سازی و اجرای مقدماتی آزمون نظارت بر درک متن نوشتاری^۱ بیکر^۲ و اندرسون^۳ (۱۹۸۲): شواهدی از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان

سارانا قوامی لاهیج^۱ (دانشجوی دکتری زبان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، ایران)
دکتر مریم دانای طوس^۲ (دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران، نویسنده مسئول)
دکتر عبدالرضا تحریری^۳ (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گیلان، رشت، ایران)
دکتر علی ربیع^۴ (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران جنوب، ایران)

چکیده

نظارت بر درک، یکی از راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری است که برای بررسی وضعیت فهم اطلاعات متن به کار می‌رود، اما هنوز ابزاری برای سنجش آن در داخل کشور وجود ندارد. هدف این پژوهش پاسخگویی به سه سؤال درباره ویژگی‌های ابزارهای سنجش نظارت بر درک، کاربست آنها در انتخاب ابزار مناسب سنجش نظارت بر درک و بررسی روایی و پایایی ابزار انجام شد. نتایج مطالعه نشان داد که ابزار سنجش نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) ابزاری جامع در این زمینه است و بومی‌سازی آن به صورت نرم‌افزاری انجام شد. بعد از تأیید روایی محتوایی، جهت اطمینان از پایایی، این ابزار روی نمونه‌ای ۳۰ نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد اجرا شد. محاسبه آلفای کرونباخ نشان داد پایایی ابزار در تکالیف پاسخ به سؤالات (۰/۷۲)، تشخیص اشتباه (۰/۷) و درجه‌بندی اطمینان از پاسخ‌ها (۰/۶۸) در حد مناسبی است. این ابزار در گام بعدی باید روی نمونه گسترده‌تری اجرا شود تا مراحل روایی سازه و هنجاریابی آن انجام شود و بتوان از آن به عنوان ابزار سنجش نظارت بر درک بزرگسالان در سطوح مختلف استفاده کرد.

کلید واژه‌ها: راهبرد فراشناختی، نظارت بر درک متن نوشتاری، بومی‌سازی، آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

1. reading comprehension monitoring
2. Baker
3. Anderson

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۲/۰۸ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۳

1. sghl257@yahoo.com
3. atahriri@guilan.ac.ir

2. maryam.dana@guilan.ac.ir
4. ali.rabi22@gmail.com

۱- مقدمه

یادگیری خواندن فرآیندی طولانی مدت است و در انتهای مراحل یادگیری خواندن است که خواننده بزرگسال به راحتی می‌تواند متون مختلف را بخواند و معنای مورد نظر را از آن برداشت کند. طی فرآیند خواندن فرد نماد زبان گفتاری را که در قالب نوشتاری درآمده است، رمزگشایی^۱ می‌کند (پرفتی^۲، لاندی^۳ و اوک‌هیل^۴، ۲۰۰۵: ۲۲۹). هدف غایی خواندن، درک پیام نویسنده است. درک، اصلی‌ترین جزء توانایی خواندن افراد محسوب می‌شود که نه تنها در یادگیری بلکه در طول زندگی از اهمیت به‌سزایی برخوردار است و عدم توانایی در درک متن نوشتاری قطعاً منجر به مشکلات گسترده‌ای خواهد شد. گاف^۵ و تانمر^۶ (۱۹۸۶) معتقدند درک متن نوشتاری محصول مشترک دو راهبرد رمزگشایی و درک زبانی است به‌طوری‌که هر دو این راهبردها با هم شرط لازم برای خواندن است و وجود یکی بدون دیگری منجر به خواندن مطلوب نمی‌شود.

یکی از بزرگترین مشکلاتی که در دوره‌های تحصیلی مختلف گریبانگیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود عدم اتخاذ راهبردهای مناسب به‌هنگام خواندن است (بیکر و اندرسون، ۱۹۸۲: ۲). راهبردهای خواندن هر آن‌چیزی هستند که خواننده قبل، همزمان و بعد از خواندن به آنها متوسل می‌شود تا متن را به‌طور کامل درک کند و بتواند هر گونه مشکلی را به‌هنگام خواندن حل کند. آنچه در هنگام خواندن ضروری است اتخاذ مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی و فراشناختی است که توسط خواننده به‌کار گرفته می‌شود تا به درک درستی از معنای متن برسد. راهبردهای شناختی می‌تواند دربرگیرنده رمزگشایی و بازیابی معنا از واژه‌ها و ترکیبات نحوی و معنایی (پردازش معنایی، واژگانی و واجی) باشد. اما برای دستیابی به سطوح عمیق‌تر معنا، نقش دانش پیشین و توانایی انجام فرآیندهای ذهنی پیچیده مثل استنتاج‌سازی و به‌کارگیری راهبردهای فراشناختی را نمی‌توان نادیده گرفت (سیلیج^۷ و همکاران، ۲۰۱۴: ۴۰۷).

1. decoding
2. Perfetti
3. Landi
4. Oakhill
5. Gough
6. Tunmer
7. Silage

راهبردهای فراشناختی که در خواندن دخیل هستند، شامل برنامه‌ریزی، ارزیابی و نظارت بر درک است. به‌طورکلی راهبردهای برنامه‌ریزی شامل تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری مفید است. در فرآیند خواندن راهبرد برنامه‌ریزی شامل راهبردهایی است که خواننده پیش از خواندن اتخاذ می‌کند تا به مفهوم درست متن دست یابد. این راهبردها عبارتند از: نگاه اجمالی^۱، پیش‌بینی^۲ و فعال کردن دانش پیشین. یکی از اجزاء مهم فرآیند خواندن، توانایی در ارزیابی درک خود توسط خواننده است. بهره‌گیری از راهبردهایی همچون بازخوانی و خود کنترلی در هنگام خواندن از مهم‌ترین ابزارها در راهبردهای خودارزیابی محسوب می‌شوند.

در بین راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری، راهبرد نظارت بر درک یکی از مهم‌ترین آن‌هاست که خواننده را از عدم درک آگاه می‌کند و او را قادر می‌سازد تا درستی یا نادرستی درک خود را در هنگام خواندن مشخص کند. وقتی خواننده ماهر از عدم فهم مطلب آگاهی می‌یابد از راهبردهای اصلاحی برای حل این مشکل بهره می‌گیرد. این راهبردهای اصلاحی شامل دوباره‌خوانی، استفاده از منابع و متون مرتبط، استنتاج‌های منطقی بر اساس متن و یا بهره‌گیری از دانش پیشین است (بیکر، ۱۹۸۹: ۵).

یادگیری خواندن فرآیندی طولانی مدت است و در انتهای مراحل یادگیری خواندن است که خواننده بزرگسال به راحتی می‌تواند متون مختلف را بخواند و معنای مورد نظر را از آن برداشت کند. تحقیقات نشان می‌دهند که خوانندگان ماهر و ضعیف از لحاظ کاربرد راهبردهای زیربنایی درک متن نوشتاری تفاوت زیادی با یکدیگر دارند (کین^۳، اوکھیل و برایانت^۴، ۲۰۰۴: ۳۳). این تفاوت به‌ویژه در بخش راهبردهای فراشناختی، که در پردازش‌های سطح بالای درک مورد استفاده قرار می‌گیرند، نمایان‌تر است (باتانگ^۵، ۲۰۱۵: ۶۲). مطالعه روی فراشناخت و راهبردهای مرتبط با آن یکی از بهترین عواملی است که عملکرد افراد را به هنگام تحصیل در

-
1. previewing
 2. predicting
 3. Cain
 4. Bryant
 5. Batang

دانشگاه پیش‌بینی می‌کند (کوروتائوا^۱، ۲۰۱۴: ۳۹). پاریس^۲ و وینوگراد^۳ (۱۹۹۰) معتقدند دانش فراشناختی می‌تواند یادگیری و انگیزش تحصیلی را بهبود ببخشد. این یادگیری از طریق تفکر در هنگام خواندن و درک صورت می‌گیرد. یک گام مؤثر در بررسی راهبردهای فراشناختی سنجش میزان استفاده از آنها به‌هنگام خواندن است. از آنجا که بزرگسالان و به‌ویژه دانشجویان با متون و محتوای متنی گسترده‌تری سر و کار دارند و کاربرد راهبردهای فراشناختی هم در انتهای مراحل یادگیری خواندن و بیشتر در خوانندگان ماهر اتفاق می‌افتد، سنجش راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری و به‌طور خاص راهبرد نظارت بر درک در بزرگسالان می‌تواند هم به این افراد برای آگاهی از راهبردهای فراشناختی خود کمک کند و هم برای پژوهشگران و برنامه‌ریزان آموزشی در ارائه راهکارهایی برای اصلاح و تقویت این راهبردها حائز اهمیت باشد. همچنین تاکنون در پژوهش‌هایی که در داخل کشور با موضوع بررسی راهبردهای فراشناختی خواندن انجام شده آزمونی برای سنجش نظارت بر درک متن نوشتاری معرفی نشده و تنها از ابزار پرسش‌نامه به این منظور استفاده شده است. بنابراین برای پر کردن این خلأ، پژوهش حاضر سه هدف مشخص را دنبال می‌کند:

- بررسی ابزارهای مناسب برای سنجش نظارت بر درک بزرگسالان
 - بومی‌سازی ابزار بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)
 - تعیین روایی و پایایی ابزار بومی‌سازی شده
- و بر این اساس سؤال‌های زیر مطرح می‌شود:
- ابزارهای سنجش نظارت بر درک چه ویژگی‌هایی دارند؟
 - کاربست یافته‌های به دست آمده در پاسخ به پرسش نخست منجر به ساخت یا بومی‌سازی چه ابزاری برای سنجش نظارت بر درک بزرگسالان می‌شود؟
 - آیا ابزار بومی‌سازی شده روایی و پایایی لازم را دارد؟

۲- پیشینه پژوهش

این بخش در دو قسمت ارائه می‌شود. در بخش اول مروری نظری بر مفاهیم زیربنایی نظارت بر درک و روش‌های مناسب برای سنجش این راهبرد انجام خواهد شد و در بخش دوم پیشینه‌ای از مطالعات انجام‌شده در خارج و داخل کشور در زمینه راهبرد نظارت بر درک متن نوشتاری ارائه می‌شود.

۲-۱- مفاهیم زیربنایی راهبرد نظارت بر درک

خواندن موفق نیازمند تعامل ساختارهای خرد^۱ و کلان^۲ متن با دانش پیشین خواننده است که منجر به ایجاد مدلی ذهنی از متن می‌شود. در سطح کلان خواننده روی خلاصه‌برداری و شیوه بیان مطالب توسط نویسنده تکیه می‌کند تا به بازنمونی منسجم از متن دست یابد و در سطح خرد، با تکیه بر جمله تلاش می‌کند تا معنای واحدهای مفهومی را درک کند به این ترتیب ابتدا واژه‌ها را به صورت عبارت‌های معنادار تفسیر و سپس معنای عبارت‌ها را با یکدیگر ترکیب می‌کند تا به معنای کل متن دست یابد. در هر دو سطح خرد و کلان، خواننده باید اطلاعات موجود در متن را با دانش پیشین خود ترکیب کند و در این راه با انجام استنتاج و تفسیر به معنای متن دست یابد (کینش^۳ و وندایک^۴، ۱۹۷۸: ۳۶۵-۳۷۰).

فراشناخت، شناخت درباره شناخت است. یعنی توانایی فهم و تنظیم یادگیری و تفکر خود. از نظر یاکوبس^۵ و پاریس (۱۹۸۷) فراشناخت، آگاهی هشیارانه و قابل بیان از جنبه‌های شناختی تفکر است. فراشناخت در خواندن، توانایی فرد در فهم، تنظیم و هدایت خود در هنگام خواندن یک متن است. دو بُعد فراشناخت در هنگام خواندن به طور کلی عبارتند از دانش فراشناختی و کنترل فراشناختی (بیکر و براون^۶، ۱۹۸۴: ۳۵۴). دانش فراشناختی در حافظه بلند مدت وجود دارد. به بیان دیگر، می‌توان آن را به صورت دانش فرد درباره پردازش شناختی خود تعریف کرد. به نظر یاکوبس و پاریس (۱۹۷۸) این دانش، دانش اظهار^۷، رویه‌ای^۸ و

1. micro-structure

2. macro-structure

3. Kintsch

4. van Dijk

5. Jacobs

6. Brown

7. declarative

8. procedural

مشروط^۱ برای راهبرد مورد استفاده در خواندن است. دانش اظهاری، آگاهی از «چیستی» راهبرد مورد استفاده، دانش رویه‌ای آگاهی از «چگونگی» استفاده از راهبردهای خواندن و دانش مشروط آگاهی از شرایط «چرایی، زمان و مکان» استفاده از راهبردهای خواندن است. دومین بُعد فراشناخت در خواندن، کنترل فراشناختی است. کنترل فراشناختی، که در حافظه فعال وجود دارد، توانایی فرد در استفاده از دانش فراشناختی برای رسیدن به اهداف خاص از طریق راهبردهای مختلف است مثل برنامه‌ریزی، نظارت بر درک و ارزیابی (بیکرو براون، ۱۹۸۴: ۳۵۷). داشتن دانش فراشناختی ضامن بهره‌گیری از کنترل فراشناختی در حین خواندن نیست. برای مثال، ممکن است خواننده بداند که اگر تمرکزش را از دست بدهد، باید برگردد و متن را مجدداً بخواند (یعنی دانش نظارت بر درک). اما در هنگام خواندن، بسیاری از خوانندگان به‌طور مداوم وضعیت درک خود را بررسی نمی‌کنند و در نظارت بر درک شکست می‌خورند. اوترو^۲ (۱۹۹۸) خود راهبرد نظارت بر درک را به سه مرحله تقسیم‌بندی می‌کند: ارزیابی، برنامه‌ریزی و تنظیم^۳. در مرحله ارزیابی، خواننده فهم همزمان خود را از آنچه مطالعه می‌کند، ارزیابی می‌کند. این کار به او کمک می‌کند که تصمیم بگیرد آیا به تلاش بیشتری نیاز دارد یا خیر. اگر شکافی در درک برای خواننده ایجاد شود، در مرحله برنامه‌ریزی تلاش می‌کند تا راهبردهای مناسبی را انتخاب کند. در مرحله تنظیم، خواننده راهبردهای منتخب در مرحله قبل را برای حل مشکلات درک به کار می‌گیرد. این راهبردها می‌تواند شامل توجه مجدد، کاهش سرعت خواندن، تفسیر مجدد بخش‌های خاصی از متن، ارزیابی بازنمون ذهنی ساخته شده و بازگشت به عقب و حل ابهامات باشد (هان^۴، ۲۰۱۷: ۲۴۲). هکر^۵ (۱۹۹۸) به‌طور کلی، نظارت بر درک را خودتنظیمی^۶ می‌نامد زیرا خواننده هم درک خود را ارزیابی می‌کند و هم خواندن را به‌گونه‌ای تنظیم می‌کند که مشکلات خود را برطرف سازد.

1. conditional

2. Otero

3. regulation

4. Han

5. Haker

6. self-regulatory

به‌طور کلی برای بررسی عملکرد نظارت بر درک، سه رویکرد وجود دارد: رویکرد درون‌نگر^۱، رویکرد درجه‌بندی^۲ و رویکرد تشخیص اشتباه^۳ (هان، ۲۰۱۷: ۲۴۲). رویکرد درون‌نگر، بر مبنای گزارش خوانندگان از فعالیت‌های ذهنی‌شان حین خواندن قرار دارد (تفکر با صدای بلند^۴). این روش معمولاً برای بررسی پردازش همزمان خواننده مورد استفاده قرار می‌گیرد. خواننده‌ها معمولاً در هنگام خواندن از راهبردهای شناختی مختلفی مثل خلاصه‌کردن و بازگویی و راهبردهای فراشناختی مثل بیان عدم درک مطلب استفاده می‌کنند. یکی از ضعف‌های این رویکرد این است که ممکن است خواننده قادر به بیان همه آنچه در فکرش است، نباشد. همچنین حرف‌زدن حین خواندن می‌تواند با پردازش طبیعی تداخل کند و باری بر ذهن خواننده باشد.

رویکرد دوم برای اندازه‌گیری نظارت بر درک، درخواست از خواننده برای پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری و سپس درجه‌بندی میزان اطمینان از پاسخ‌هاست. خواننده‌ای که به سؤالی پاسخ اشتباه می‌دهد، اما از پاسخ خود اطمینان دارد، درجه‌بندی ضعیفی از درک خود دارد و می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که نظارت بر درک او ضعیف است. یکی از مشکلات این رویکرد در بررسی نظارت بر درک، مبالغه یا دست کم گرفتن میزان درک خود توسط خواننده است (هان، ۲۰۱۷: ۲۴۲).

رویکرد سوم در بررسی نظارت بر درک بر مبنای روش تشخیص اشتباه است که شایع‌ترین روش برای بررسی نظارت بر درک در پژوهش‌هاست (بیکر و اندرسون، ۱۹۸۲؛ هکر، ۱۹۹۸؛ هان، ۲۰۱۷). در این رویکرد، اطلاعات ناهماهنگی، درون متن وارد می‌شود. این ناهماهنگی می‌تواند به‌صورت جمله‌های نادرست یا متناقض با متن نمود یابد. چگونگی سنجش نظارت بر درک در این دیدگاه از طریق قراردادن خطاهای مفهومی در متن است به نحوی که با دانش پیشین آزمودنی تناقض داشته باشد. میزان تشخیص این تناقض‌ها، نشان دهنده میزان نظارت بر درک آزمودنی است. خلاصه رویکردهای بررسی نظارت بر درک را کروملی^۵ (۲۰۰۵: ۱۹۱) در قالب پنج روش برای اندازه‌گیری این راهبرد به‌هنگام خواندن ارائه می‌کند:

1. introspective
2. calibration
3. error detection
4. think-aloud
5. Cromley

درخواست از خواننده متن برای تفکر با صدای بلند: اولین روش برای اندازه‌گیری نظارت بر درک، درخواست از خواننده متن برای بیان مشکلات و احساسات خود در هنگام خواندن و بیان مفاهیمی است که درک می‌کند. به این ترتیب، راهبردهای شناختی (مثل بازگویی و خلاصه‌کردن) و فراشناختی (مثل اعتراف خواننده به این که چیزی از آن چه می‌خواند متوجه نمی‌شود) مورد استفاده خواننده در هنگام خواندن مشخص می‌شود.

درخواست از افراد برای پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری و سپس درجه‌بندی میزان اطمینان خود از پاسخ به سؤالات: دومین شیوه برای سنجش نظارت بر درک، پاسخ‌دادن آزمودنی‌ها به سؤالات درک متن نوشتاری و سپس امتیازدادن به پاسخ‌های خود براساس میزان اطمینان به پاسخ‌شان است. خواننده‌ای که پاسخ نادرستی می‌دهد اما به یقین معتقد است که پاسخش درست است از نظارت بر درک ضعیفی برخوردار است.

تشخیص تناقض: سومین شیوه اندازه‌گیری نظارت بر درک، وارد کردن جملات متناقض در متن و درخواست از خوانندگان برای پیدا کردن آن‌هاست. مطالعات نشان داده است که دانش‌آموزان با درک بالاتر بهتر می‌توانند تناقضات و ناهماهنگی‌های متن را پیدا کنند.

اندازه‌گیری میزان زمان سپری شده برای خواندن جملات دارای تناقض و جملات بدون تناقض: چهارمین شیوه اندازه‌گیری نظارت بر درک، قراردادن تناقض مفهومی در متن و محاسبه زمان خواندن و یا دوباره‌خوانی است. در این روش که اغلب به‌وسیله سیستم‌های رایانه‌ای انجام می‌شود، متن به صورت جمله‌های مستقل نمایش داده می‌شود تا زمان سپری شده برای مطالعه و دفعات مطالعه مجدد جملات دارای تناقض محاسبه شود. لین^۱، زابروکی^۲ و مور^۳ (۲۰۰۲) مجموعه مطالعاتی با این روش روی خوانندگان با سنین متفاوت انجام دادند طبق یافته‌های آن‌ها همه آزمودنی‌ها روی جملات دارای تناقض تمرکز بیشتری انجام می‌دادند.

پرسشنامه: روش دیگر برای اندازه‌گیری نظارت بر درک، استفاده از پرسشنامه یا مصاحبه درباره راهبردهای مورد استفاده در هنگام خواندن است. میرز^۴ و پاریس (۱۹۸۱) از این طریق دریافتند که خواننده‌های سنین پایین‌تر در مقایسه با دانش‌آموزان پایه ششم از راهبردهایی مثل خلاصه‌کردن، حفظ‌کردن، دوباره‌خوانی، مرور و شناسایی ساختار متن هیچ اطلاعی ندارند.

1. Lin
2. Zabucky
3. Moore
4. Myers

۲-۱-۱- معیارهای انتخاب متن برای طراحی آزمون سنجش راهبرد نظارت بر درک

به‌طور کلی پژوهش روی ضعف خواننده در کاربرد راهبردهای خواندن، باید دیدگاهی پویا به خود بگیرد، چرا که خواننده، متن و موقعیت به شیوه‌ای پویا و تعاملی باهم در ارتباط هستند. تعامل درست این سه عامل در کنار هم می‌تواند منجر به درک درستی از محتوای مورد مطالعه شود. بر این اساس انتخاب متن متناسب با سطح گروه هدف، عامل مهمی در درک محتوا است. جملات باید طوری کنار هم قرار بگیرند که بین آنها همپوشانی معنایی حاصل شود و خواننده بازنمون منسجمی از محتوای متن داشته باشد. از نظر کروسلی^۱، آلن^۲ و مک‌نامارا^۳ (۲۰۱۱) وقتی تهیه‌کنندگان مواد آموزشی می‌خواهند متون قابل درک طراحی کنند معمولاً دو دیدگاه کلی را در نظر می‌گیرند: دیدگاه ساختاری و دیدگاه شمی.

دیدگاه ساختاری برای تهیه متن مبتنی بر استفاده از ساختار و لیست واژگان است که متن‌ها را بر اساس سطح سواد خوانندگان و دایره واژگانی آنها طراحی می‌کنند، مثل فرمول‌های خوانش‌پذیری^۴ سنتی که در آنها دو معیار ساده تعداد واژه و طول جمله برای پیچیدگی متن ارزیابی می‌شوند. ضمن اینکه این دو معیار بسیار سطحی و ساده به‌نظر می‌رسند، در این فرمول‌ها بسیاری از اجزاء گفتمانی مثل انسجام^۵ و پیوستگی^۶ نادیده گرفته می‌شوند (کروسلی، آلن و مک‌نامارا، ۲۰۱۱: ۸۵). زبان‌شناسی متن برای «متن» هفت ویژگی معرفی می‌کند: ۱- انسجام ۲- پیوستگی ۳- قابلیت پذیرش^۷ ۴- هدفمندی^۸ ۵- پیام‌رسانی^۹ ۶- موقعیت‌مداری^{۱۰} ۷- بینامتنیت^{۱۱} (بوگراند^{۱۲} و درس‌لر^{۱۳}، ۱۹۸۱). دو ویژگی «انسجام» و «پیوستگی»، ویژگی‌های متن‌محور هستند؛ یعنی مربوط به خود متن می‌شوند و متأثر از آراء

-
1. Cossley
 2. Allen
 3. McNamara
 4. readability
 5. cohesion
 6. coherence
 7. Acceptability
 8. Intention
 9. Informativity
 10. Situationality
 11. Intertextuality
 12. Beaugrande
 13. Dressler

هلیدی^۱ و حسن (۱۹۷۶) می‌باشند. منظور از پیوستگی، تفسیرپذیری متن و منظور از انسجام، استفاده درست از ابزارهای زبانی مثل عناصر ارجاعی (ضمایر، عناصر اسمی، عناصر اشاره و عناصر ملکی)، تکرار، حذف، جایگزینی، روابط گزاره‌ها و نشانگرهای موضوعی است. وجود عناصر انسجام‌دهنده برای پیوستگی متن ضروری نیست. مثلاً دو جمله «اینجا بهار است. پرندوها آواز می‌خوانند» پیوسته است، اما هیچ رابطی جمله اول را به جمله دوم متصل نکرده است (ارلیچ^۲، ۱۹۹۱: ۱۶۹).

با استفاده از روش‌هایی که در بالا شرح آن گذشت، در پژوهش‌های مختلف از شیوه‌های ترکیبی مختلفی برای سنجش راهبرد نظارت بر درک استفاده شده است از جمله آزمون‌های نظارت بر درک میرز و پاریس (۱۹۸۱)، بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) و کین و اوکھیل (۲۰۰۵) که در ادامه مروری بر این آزمون‌ها خواهیم داشت.

الف) آزمون نظارت بر درک میرز و پاریس (۱۹۸۱)

این آزمون برای کودکان پایه سوم و پنجم طراحی شد. به این منظور دو متن مناسب برای پایه سوم و دو متن برای پایه پنجم و ۸ سؤال درک متن نوشتاری برای آنها انتخاب شد. بنابراین، کودکان هر گروه سنی دو داستان متناسب با سطح خود را می‌خواندند. در هر داستان دو اسم با معادل بی‌معنی ولی به لحاظ واجی مشابه جایگزین شد (مثلاً Klids به جای kales) و دوباره واژه‌ها مرتب شد تا یک عبارت بی‌معنی ساخته شود. چهار واژه و عبارت بی‌معنی در سراسر داستان قرار داده شد به طوری که هیچ‌یک روی جواب‌های درست هشت سؤال مربوطه تأثیری نداشت. متن‌ها به صورت تک تک به کودکان در اتاقی آرام در مدرسه ارائه شد و هر جلسه ۲۵ دقیقه به طول انجامید. تکالیف توسط آزمونگر برای آزمودنی‌ها توضیح داده شد. هر آزمودنی یکی از داستان‌های پایه سوم یا پنجم را با صدای بلند می‌خواند، اول به صورت نظارت مداوم با ثبت مکث‌ها و دوباره خوانی‌ها، سپس داستان بعدی با خط کشیدن زیر ناهماهنگی‌ها. به آنها گفته شد که این خط کشیدن‌ها در پاسخگویی به سؤالات مربوطه کمک خواهد کرد. بعد از پایان خواندن متن‌ها و سؤالات از آنها خواسته شد تا جایی که می‌توانند داستان‌ها را به خاطر آورند و بازگویی کنند (میرز و پاریس، ۱۹۸۱).

1. Halliday
2. Ehrlich

ب) آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

این آزمون برای دانشجویان یا افرادی که در شرف ورود به دانشگاه هستند طراحی شده و شامل سه نوع تکلیف پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری، تشخیص اشتباه و درجه‌بندی میزان اطمینان از پاسخ‌ها است. آزمون متشکل از چهار متن سه پاراگرافی است. متن‌ها از کتاب‌های درسی دانشجویان انتخاب شد و یکی از چهار متن به عنوان متن تمرینی ارائه شد. پاراگراف میانی همه متن‌ها دارای تناقض و ناهماهنگی بود. دو نوع تناقض در این پاراگراف‌ها به کار رفت: تناقض در ایده اصلی و تناقض در جزئیات متن. طول همه متن‌ها مشابه و هر پاراگراف حاوی پنج جمله بود. از آنجا که پاراگراف میانی آزمون اهمیت زیادی داشت، ساختار آن به دقت کنترل می‌شد. جمله اول و چهارم این پاراگراف به ترتیب حاوی ایده اصلی و جزئیات ناهماهنگ بود. هر دو این جملات دارای ۱۰ واژه و ۱۹ تا ۲۱ هجا بودند. کلمات ناهماهنگی که در پاراگراف‌ها درج می‌شدند به لحاظ تعداد حروف و هجا با همتای بدون تناقض‌شان مشابه بودند. بعلاوه ساختار پاراگراف میانی در طول متن مشابه بقیه پاراگراف‌ها بود. یعنی جمله ابتدایی معرف ایده اصلی پاراگراف و چهار جمله بعد همه در جهت همان ایده اصلی قرار داشتند (پیوست ۱).

شش سؤال پنج‌گزینه‌ای برای هر متن ساخته شد، به‌طوری‌که برای هر پاراگراف دو سؤال مطرح شد. سؤالات پاراگراف‌های یک و سه به گونه‌ای بود که آزمودنی نیازی به توجه به پاراگراف میانی نداشته باشد. هر سؤال ۵ گزینه داشت، گزینه «بر اساس متن نمی‌توان پاسخ گفت» هم برای آزمودنی‌هایی که متوجه ناهماهنگی شده بودند به عنوان گزینه پنجم در همه سؤالات قرار داده شد.

کل آزمون توسط سیستم رایانه‌ای انجام شد. هر پاراگراف به صورت جمله به جمله با فشار دکمه «بعدی» روی نمایشگر رایانه ظاهر می‌شد. اگر آزمودنی می‌خواست جمله قبلی را دوباره بخواند با فشار دکمه «قبلی» این جمله برای او ظاهر می‌شد. به محض اینکه جمله بعدی ظاهر می‌شد جمله قبلی پاک می‌شد و زمان سپری‌شده روی جمله‌ها در سیستم ذخیره می‌شد. با آغاز آزمون، آزمودنی می‌توانست یک پاراگراف را هر چند بار که می‌خواست بخواند اما با انتخاب کلید «بعدی» برای رفتن به پاراگراف بعد دیگر امکان بازگشت به پاراگراف قبلی وجود نداشت. بعد از خواندن هر متن ۶ سؤال مطرح می‌شد و نرم افزار، پاسخ و زمان پاسخگویی به هر سؤال

را محاسبه و ثبت می‌کرد. بعد از انجام آزمون به همه آزمودنی‌ها اطلاع داده شد که پاراگراف میانی هر متن حاوی تناقضی است. این بار جملات از ۱ تا ۵ شماره‌گذاری شد و از آنها خواسته شد که شماره جمله ناهماهنگ را بنویسند و اگر فکر می‌کنند هیچ یک از جملات ناهماهنگ نیست عدد ۶ را ثبت کنند. اگر آزمودنی‌ها تأیید می‌کردند که ابهامی وجود دارد به طور خودکار دو سؤال در صفحه نمایش ظاهر می‌شد: (۱) آیا ابهام در ایده اصلی متن است یا در جزئیات؟ و (۲) آیا در اولین مرتبه خواندن به ناهماهنگی پی برده‌اید یا خیر؟ (بیکر و اندرسون، ۱۹۸۲).

ج) آزمون بررسی نظارت بر درک کین و اوکھیل (۲۰۰۵)

چهار متن با طول مشابه (با میانگین ۱۷۷ واژه) انتخاب شد. این متن‌ها برای بررسی سطح نظارت بر درک متن نوشتاری روی دانش‌آموزان ۹ ساله بررسی شدند. واژه‌های مشکل‌ناپذیر محدودی تعدیل و اشکالات سطح واژه و جمله بر مبنای هم‌ماهنگ شدند. دو عبارت ناهماهنگ از طریق تغییر ترتیب واژه‌ها به منظور ایجاد عباراتی بی‌معنا ساخته شد و دو واژه با دو ناواژه بی‌معنی ولی قابل تلفظ جایگزین شد. ۸ سؤال درک متن نوشتاری هم برای هر متن مطرح شد. وظیفه آزمودنی‌ها پیدا کردن ناهماهنگی و اشکالات درون متن از طریق پاسخگویی به سؤالات مربوطه بود (کین و اوکھیل، ۲۰۰۵).

۲-۲- پیشینه پژوهش‌های خارجی درباره بررسی نظارت بر درک

آنچه از پیشینه پژوهش‌های انجام شده در زمینه راهبردهای فراشناختی و به‌ویژه نظارت بر درک می‌توان دریافت این است که بسیاری از دانشجویان از راهبردهای فراشناختی اطلاعی ندارند یا حین خواندن کمتر از آنها بهره می‌گیرند، بیشتر انواع متون را تنها به یک شیوه می‌خوانند (مختاری و ریچارد، ۲۰۰۲) و میزان کاربرد آن‌ها از راهبردهای نظارتی و ارزیابی بسیار محدود است (کین، اوکھیل و برایانت، ۲۰۰۴).

مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) در پژوهشی، پرسشنامه‌ای با عنوان «راهبردهای فراشناختی خواندن» طراحی کردند که مؤلفه‌های فراشناختی درک متن نوشتاری و خواندن را بررسی می‌کند. برای طراحی این پرسشنامه، ابتدا مطالعه گسترده‌ای روی فراشناخت و درک مطلب انجام شد و راهبردهای فراشناختی در زمینه خواندن استخراج گردید. سپس پرسشنامه‌ای با ۳۰ گویه بر مبنای طیف نگرش‌سنج لیکرت طراحی شد. این راهبردها در سه دسته راهبردهای

کلی^۱، حمایتی^۲ و حل مسئله تنظیم شدند. حاصل جمع نمره‌های هر فرد در مجموع ۳۰ گویه، نشان دهنده راهبردهای فراشناختی خواندن فرد است. شاخص‌های روایی و پایایی این پرسشنامه در حد مقبول گزارش شده است.

موریسون^۳ (۲۰۰۴) در پژوهشی بین‌زبانی^۴ با هدف بررسی ارتباط بین کاربرد راهبرد نظارت بر درک در زبان اول و دوم در دانشجویانی که زبان اول آنها انگلیسی و زبان دوم آنها فرانسوی بود با ارائه آزمون درک متن نوشتاری به هر دو زبان ابتدا ارتباط بین درک در زبان اول و دوم آزمودنی‌ها را بررسی کرد. سپس با ارائه تکلیف تشخیص اشتباه میزان نظارت بر درک آزمودنی‌ها در هر دو زبان بررسی شد. دو نوع ناهماهنگی در متن‌ها گنجانده شد ناهماهنگی در سطح خرد و ناهماهنگی در سطح کلان. همچنین آزمودنی‌ها به تکلیف درجه‌بندی با چهارسطح در مورد میزان اطمینان از وجود ناهماهنگی نیز پاسخ دادند. بر اساس نتایج روی نمونه اولیه آزمون‌های درک متن نوشتاری به هر دو زبان از پایایی مناسب ۰/۸۲ برخوردار بودند و تکالیف نظارت بر درک نیز دارای پایایی ۰/۷۶ بود. نتایج بررسی‌های او نشان داد عملکرد آزمودنی‌ها در راهبرد نظارت بر درک در هر دو زبان ضعیف است که این ضعف در زبان دوم مشهودتر است. همچنین در تشخیص اشتباه عملکرد آزمودنی‌ها در زبان اول در سطح کلان بهتر از سطح خرد بود. در زمینه ارزیابی نظارت بر درک در قالب تکلیف درجه‌بندی اطمینان از پاسخ‌ها نیز تفاوت قابل ملاحظه‌ای بین دو گروه مشاهده نشد. هان و استیونسون^۵ (۲۰۰۸) پژوهشی مشابه روی دانشجویان چینی زبان در حال یادگیری زبان انگلیسی بودند انجام داد نتایج آنها نشان داد در تکلیف تشخیص اشتباه عملکرد آزمودنی‌ها در زبان اول بهتر از زبان خارجی است.

تحقیقات سه دهه گذشته توسط بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)، کروملی (۲۰۰۵)، سن (۲۰۰۹)، کوروتائوا (۲۰۱۴)، باتانگ (۲۰۱۵)، در زمینه راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری در بزرگسالان نشان می‌دهد که نظارت بر درک متن نوشتاری نقش حیاتی در موفقیت افراد برای رسیدن به درکی درست از آنچه می‌خوانند دارد.

1. Global reading strategies
2. support reading strategies
3. Morrison
4. cross lingual
5. Stevenson

۲-۳- پیشینه پژوهش‌های داخلی درباره بررسی نظارت بر درک

کارشکی (۱۳۸۱)، ملکی (۱۳۸۴) و دائمی (۱۳۹۱) در پژوهش‌های خود تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی را بر افزایش یادگیری و درک مطلب متون مختلف از طریق ابزار پرسشنامه مورد بررسی قرار داده‌اند. نمرات حاصل از پژوهش‌های آن‌ها نشان دهنده مؤثر بودن آموزش‌های فراشناختی در بهبود عملکرد درک مطلب دانش‌آموزان است.

حسین‌چاری، سماوی و کردستانی (۱۳۸۷)، در پژوهشی با عنوان انطباق و بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه، روایی و پایایی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی مختاری و ریچارد (۲۰۰۲) را بررسی کردند. نتایج حاصل نشان‌دهنده مناسب بودن این پرسشنامه برای سنجش راهبردهای فراشناختی در هنگام خواندن بود.

توکلی و کوشا (۲۰۱۶)، در پژوهشی روی دانشجویان رشته زبان انگلیسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک متن نوشتاری و خودکارآمدی را با استفاده از پنج ابزار بررسی راهبردهای خواندن^۱، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۲، مصاحبه، پرسشنامه اطلاعات پیش‌زمینه‌ای و یک آزمون درک متن نوشتاری بررسی کردند. بر اساس یافته‌های آن‌ها آموزش استفاده از راهبردهای فراشناختی می‌تواند تأثیر مثبتی بر بهبود درک متن نوشتاری و خودکارآمدی دانشجویان داشته باشد.

۳- روش پژوهش

مطالعه حاضر، پژوهشی کمی از نوع نیمه تجربی است. برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش در زمینه آزمون و روش مناسب جهت سنجش نظارت بر درک با استفاده از روش‌های توصیفی و مروری، آزمون و روش‌های مناسب استخراج شد. برای پاسخ به سؤال دوم، آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) بومی‌سازی شد. دلیل انتخاب این آزمون برای بومی‌سازی در بخش یافته‌ها مطرح می‌شود. برای پاسخگویی به سؤال سوم پژوهش، ابتدا روایی محتوایی آزمون طراحی شده توسط ۵ کارشناس شامل دو استاد زبان‌شناسی، دو استاد آموزش زبان فارسی و یک استاد آموزش زبان انگلیسی بررسی شد و برای اطمینان از پایایی آن

1. Survey of Reading Strategies (SORS)

2. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)

روی نمونه آزمایشی اجرا و مقدار پایایی با استفاده از فرمول آلفای کرونباخ محاسبه شد. نمونه آماری این پژوهش ۳۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه گیلان بودند؛ این تعداد متشکل از ۱۲ دانشجوی مذکر و ۱۸ دانشجوی مونث بودند که به شیوه نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند (به جدول ۱ نگاه کنید). همه این دانشجویان سالم و طبیعی بودند و هیچ نوع اختلال بینایی و شنوایی نداشتند. این آزمودنی‌ها در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ در مقطع کارشناسی ارشد رشته‌های زبان‌شناسی و آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه گیلان مشغول به تحصیل بودند که پس از اخذ مجوزهای لازم در این پژوهش همکاری نمودند.

جدول ۱. توزیع فراوانی گروه نمونه بر اساس جنسیت و سن

شاخص‌های آماری جنسیت	فراوانی	درصد	میانگین سن
مرد	۱۲	۴۰٪	۲۳
زن	۱۸	۶۰٪	۲۶
مجموع	۱۰۰	۱۰۰٪	

۴- یافته‌ها

در این بخش تلاش می‌شود که به سؤالات پژوهش بر مبنای یافته‌های به‌دست آمده پاسخ داده شود. به این منظور یافته‌ها در سه بخش انتخاب آزمون مناسب جهت سنجش نظارت بر درک، طراحی و بومی‌سازی آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) و تعیین روایی و پایایی ابزار ارائه می‌شود.

۴-۱- انتخاب آزمون مناسب جهت بررسی نظارت بر درک بزرگسالان

به‌منظور پاسخ به سؤال اول پژوهش، بر اساس آنچه در پژوهش‌های پیشین انجام شده بود که شرح آن در مبانی نظری و پیشینه‌گذشت، انواع رویکردهای تفکر با صدای بلند، درجه‌بندی و تشخیص خطا می‌توانند در قالب تکالیف سنجش نظارت بر درک به‌کار روند. بر این اساس طبق یافته‌های حاصل از مطالعات نظری، آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) که برای بزرگسالان طراحی شده، از جامعیت لازم به این منظور برخوردار است چراکه تمامی تکالیف سنجش نظارت بر درک اعم از تشخیص خطا، درجه‌بندی، زمان مکث بر جملات و سؤالات دارای تناقض را پوشش می‌دهد.

۴-۲- طراحی و بومی‌سازی آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

در این بخش، آزمون نظارت بر درک بر مبنای چارچوب مفهومی آزمون بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) طراحی و بومی‌سازی شد. به این منظور ابتدا پیشینه مربوط به معیارهای انتخاب متون برای طراحی این آزمون مطالعه شد. در انتخاب متن‌های آزمون حاضر به ویژگی تناسب متن‌ها با سطح دانش و آگاهی آزمودنی‌های بزرگسال (دیپلم به بالا) توجه شد. در تعیین سطح دشواری متن‌ها گرچه از فرمول‌های رایج تعیین سطح خوانش‌پذیری استفاده نشد، اما تلاش شد تا با توجه به معیارهای مناسب در زمینه پیچیدگی متن که مهم‌ترین آن‌ها انسجام و پیوستگی است، متونی مناسب انتخاب شوند.

این آزمون از ۲ متن سه پاراگرافی تشکیل می‌شود که هر پاراگراف دارای ۵ جمله مستقل است. تعداد متن‌های این آزمون نسبت به آزمون اصلی که با چهار متن طراحی شده بود متفاوت است. دلیل این مسئله طولانی شدن فرآیند آزمون و احتمال خارج از حوصله بودن آن برای آزمودنی‌هاست؛ ضمن اینکه با همین دو متن هدف موردنظر تأمین می‌شود. جمله اول و چهارم پاراگراف دوم هر یک از متن‌ها دارای تناقض مفهومی نسبت به کل پاراگراف است. بعد از انتخاب متن‌ها و اعمال تناقض‌های مفهومی در متن‌ها برای هر متن ۵ سؤال طراحی شد که دو سؤال مربوط به تناقض‌های داخل متن بود (پیوست ۲).

به منظور طراحی آزمون، نرم‌افزاری با استفاده از زبان برنامه‌نویسی ++C طراحی شد. این نرم‌افزار قابلیت اجرا در محیط ویندوز را داراست و به گونه‌ای طراحی شده که قادر است پاسخ‌ها و زمان مطالعه هر جمله و پاراگراف و بازگشت به جملات ماقبل را برای هر کاربر در فایل جداگانه‌ای ثبت کند.

شیوه انجام آزمون به این ترتیب است که آزمودنی در یک جلسه ۲۵ دقیقه‌ای متن‌ها را به صورت جمله به جمله با استفاده از کلید «ادامه» روی نرم‌افزار مطالعه می‌کند. امکان بازگشت به جمله قبل با استفاده از کلید «بازگشت» وجود دارد ولی زمان مکث و تعداد دفعات بازگشت و دوباره‌خوانی‌ها ثبت می‌شود.

بعد از پایان خواندن هر متن، ۵ سؤال چهارگزینه‌ای برای هر متن مطرح می‌شود، گزینه چهارم همه سؤالات «بر اساس متن نمی‌توان پاسخ گفت» در نظر گرفته شد تا افرادی که متوجه وجود تناقض در متن شده‌اند بتوانند به آن سؤال پاسخ دهند. در کنار هر سؤال هم میزان

اطمینان از پاسخ به سؤال به صورت درجه‌بندی با سه گزینه (از پاسخ مطمئنم، تا حدودی مطمئنم، مطمئن نیستم) قرار دارد. بعد از پاسخگویی به سؤالات به همه آزمودنی‌ها با استفاده از اعلانی روی صفحه نمایش اطلاع داده می‌شود که در پاراگراف دوم متن‌ها تناقضی وجود دارد و این بار جملات این پاراگراف از ۱ تا ۵ شماره‌گذاری می‌شود و بعد از آن دو سؤال مطرح می‌شود: - آیا ابهام در ایده اصلی است یا در جزئیات؟ و کدام جمله نسبت به دیگر جملات دارای تناقض است؟. بنابراین این آزمون تکالیف درک متن نوشتاری، تشخیص اشتباهات متن و میزان اطمینان از پاسخ‌ها و مؤلفه‌های تعداد دفعات مطالعه مجدد جملات دارای تناقض، زمان مکث روی جملات دارای تناقض را بررسی خواهد کرد.

نمره‌گذاری آزمون به این ترتیب است که به هر پاسخ درست یک نمره تعلق می‌گیرد که مجموع نمرات پاسخ به سؤالات ۱۰ و نمره تشخیص اشتباه ۴ خواهد بود (هر متن پنج سؤال چهارگزینه‌ای و دو سؤال راجع به تشخیص اشتباه دارد). میانگین تعداد دفعات مطالعه مجدد جملات دارای تناقض و زمان مکث روی جملات دارای تناقض هم به عنوان شاخصی از نظارت بر درک محسوب می‌شود. همچنین میانگین درصد اطمینان از پاسخ به سؤالات هم به عنوان شاخص سنجش درجه‌بندی نظارت بر درک مد نظر قرار می‌گیرد.

شیوه طراحی نرم افزار به گونه‌ای است که هر آزمودنی نام خود را در کادر مربوط در صفحه اول ثبت می‌کند و متن‌ها را به ترتیب خوانده و به سؤالات و تکالیف آن پاسخ می‌دهد و پس از انتهای آزمون با کلیک روی گزینه اتمام آزمون پاسخ‌ها و زمان مطالعه و بازگشت‌های او در فایل متنی با نام خودش برای بررسی توسط آزمونگر ثبت می‌گردد. این نرم افزار قابلیت اجرا روی انواع سیستم‌های رایانه‌ای را داراست و نتایج آن نیز به راحتی قابل دستیابی است.

۴-۳- بررسی مقدماتی روایی محتوایی و پایایی آزمون

زمانی که یک ابزار خصیصه‌ای که برای اندازه‌گیری آن تدوین شده است به درستی اندازه بگیرد دارای روایی است. اگر ابزار پژوهش از روایی مناسب برخوردار نباشد همه جنبه‌ها و نتایج پژوهش می‌توانند تحت تأثیر قرار گیرند (لیتوسلیتی^۱، ۲۰۱۰: ۵۵). یکی از انواع روایی، روایی محتوایی^۲ است. منظور از روایی محتوایی، بررسی اجزای تشکیل دهنده یک ابزار و

1. Litosseliti

2. content validity

تعیین اعتبار آن است که بر اساس قضاوت متخصصان صورت می‌گیرد. به منظور سنجش روایی محتوایی این آزمون، ابزار طراحی شده اولیه در اختیار دو استاد زبان‌شناس، یک استاد آموزش زبان انگلیسی و دو مدرس آموزش زبان فارسی قرار داده شد و روایی محتوایی آن به تأیید اساتید رسید و بر اساس نظرات دریافت شده اصلاحاتی در جمله‌بندی متون و ۶ مورد از سؤالات آزمون انجام شد.

پایایی یک ابزار اندازه‌گیری، به تکرارپذیری یافته‌های آن در پژوهش‌های بعدی اشاره می‌کند. یک آزمون در صورتی پایا است که اگر آن را به فاصله‌های زمانی کوتاه چندین بار به گروه واحدی از افراد بدهیم نتایج حاصل نزدیک به هم باشد. شیوه رایج برای بررسی پایایی آزمون‌ها روش بازآزمایی است. این روش تنها زمانی مورد قبول است که ویژگی مورد اندازه‌گیری در طول زمان تغییر نکند (مانند هوش). اما حفظ شرایط یکسان برای مواردی که عملکرد انسان دخیل است، بسیار مشکل است؛ چراکه انسان‌ها از طریق تجربه موارد بسیاری را فرا می‌گیرند و در صورت تکرار آزمون مشابه با گروهی مشابه به دلیل کسب تجربه تا حدود زیادی نتایج تحت تأثیر قرار خواهد گرفت (لیتوسلیتی، ۲۰۱۰: ۵۵). اما متداول‌ترین روش بررسی پایایی استفاده از فرمول ضریب آلفای کرونباخ^۱ است. تعیین ضریب آلفای کرونباخ، یک روش اعتباریابی پایایی آزمون است که همسانی درونی آزمون موردنظر را ارزشیابی می‌کند و نشان می‌دهد که سؤالات آزمون تا چه اندازه توانایی سنجش خصیصه واحدی را دارند.

برای بررسی پایایی ابزار طراحی شده در این پژوهش، از روش تعیین ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. میزان ضریب آلفای آزمون در گروه نمونه ۳۰ نفره از دانشجویان کارشناسی ارشد که در یک جلسه ۲۵ دقیقه‌ای روی ۳۰ سیستم رایانه‌ای در یکی از کلاس‌های دانشگاه به سؤالات پاسخ دادند، در تکلیف پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری ۰/۷۲ (به جدول ۲ نگاه کنید) و در تکلیف تشخیص اشتباه ۰/۷۰ (به جدول ۳ نگاه کنید) محاسبه شد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ تکلیف درجه‌بندی پاسخ به سؤالات نیز ۰/۶۸ (به جدول ۴ نگاه کنید) محاسبه شد که نشان دهنده ضریب پایایی مناسب ابزار است.

1. Cornbach's alpha

جدول ۲. آمارهای پایایی تکلیف پاسخ به سؤالات درک متن نوشتاری

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۱۰	۰/۷۱۹۰	۰/۷۲
انحراف معیار	واریانس	میانگین
۲/۳۵۹۶۲	۵/۵۶۸	۴/۸۶۶۷

جدول ۳. آمارهای پایایی تکلیف تشخیص اشتباه

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۴	۰/۷۰۰	۰/۷۰
انحراف معیار	واریانس	میانگین
۱/۴۲۸۷۷	۲/۰۴۱	۱/۶۰۰۰

جدول ۴. آمارهای پایایی تکلیف درجه‌بندی میزان اطمینان از پاسخ‌ها

تعداد آیتم‌ها	آلفای کرونباخ بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	آلفای کرونباخ
۱۰	۰/۶۸۱۰	۰/۶۸۲
انحراف معیار	واریانس	میانگین
۲/۲۸۴۶۳	۵/۲۲۰	۴/۷۶۶۷

۵- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با سه هدف کلی انجام شد. این اهداف عبارت بودند از انتخاب ابزار و روش مناسب برای سنجش نظارت بر درک بزرگسالان، طراحی و بومی‌سازی ابزار نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) و تعیین روایی و پایایی آزمون بومی‌سازی شده. طبق مطالعات انجام شده سه رویکرد کلی در سنجش نظارت بر درک شامل درون‌نگری یا تفکر با صدای بلند، درجه‌بندی و تشخیص اشتباه است. جامع‌ترین آزمون طراحی شده بنا بر اصول این سه

رویکرد آزمون نظارت بر درک بیکر و اندرسون (۱۹۸۲) است که مشتمل بر تکالیف تشخیص اشتباه، درجه‌بندی و میزان اطمینان از پاسخ‌هاست، بعلاوه زمان و دفعات دوباره‌خوانی‌ها را نیز محاسبه می‌کند. در بومی‌سازی ابزار نظارت بر درک متن نوشتاری برای بزرگسالان، تلاش شد تا آزمونی بر مبنای چهارچوب آزمون بیکر و اندرسون با پوشش تمامی تکالیف نظارت بر درک به صورت نرم افزاری طراحی شود. نتیجه بررسی‌های اولیه روی ابزار بومی‌سازی شده نشان داد روایی و پایایی ابزار در حد مطلوبی قرار دارد؛ به طوری که در هر سه تکلیف این آزمون پایایی حدود ۰/۷۰ محاسبه شد و روایی محتوایی آن نیز به تأیید اساتید رسید. این آزمون با توجه به سهولت در اجرا و شیوه استاندارد نمره‌گذاری می‌تواند ابزاری مطلوب برای تعیین میزان نظارت بر درک متن نوشتاری بزرگسالان ایرانی باشد.

با توجه به روش پژوهش حاضر و ابزار آن و نبود ابزار مشابه به‌ویژه در داخل کشور مقایسه نتایج این پژوهش با پژوهش‌های دیگر تا حدود زیادی باید با احتیاط صورت گیرد و ذکر این مقایسه‌ها در این بخش به منظور تأکید بر اهمیت ابزارهای سنجش راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری در پژوهش‌های آتی است. نتایج این پژوهش با پژوهش مختاری و ریچارد از جنبه پایایی مناسب ابزار سنجش راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری همخوانی دارد. همچنین این نتایج با نتایج پژوهش موریسون (۲۰۰۴) در تأیید پایایی مناسب تکالیف مختلف نظارت بر درک همسو است. این نتایج را می‌توان با نتایج حسین‌چاری، سماوی و کردستانی (۱۳۸۷) که پایایی ابزار سنجش راهبرد فراشناختی درک متن نوشتاری را بررسی کرده بودند نیز همخوانی دارد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به فقدان پیشینه‌ای مشخص در داخل کشور برای سنجش تجربی راهبردهای فراشناختی درک متن نوشتاری و به‌ویژه نظارت بر درک متن نوشتاری اشاره کرد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، تفاوت میان دانشجویان قوی و ضعیف در درک متن نوشتاری از لحاظ راهبردهای فراشناختی به‌ویژه راهبرد نظارت بر درک بررسی شود. این آزمون در گام بعدی باید روی نمونه گسترده‌تری از دانش‌آموزان دبیرستانی، دانشجویان و نیز بزرگسالان باسواد به تفکیک اجرا شود تا مراحل روایی سازه و هنجاریابی آن انجام شود و بتوان به‌عنوان ابزار سنجش میزان نظارت بر درک متن نوشتاری بزرگسالان فارسی زبان در سطوح متفاوت از آن استفاده کرد.

کتابنامه

۱. حسین چاری، مسعود؛ سماوی، عبدالوهاب و کردستانی، داوود (۱۳۸۹). «انطباق و بررسی روان‌سنجی پرسشنامه راهبردهای فراشناختی خواندن در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه».
- فصل‌نامه مطالعات روان‌شناختی**، دوره ۶، شماره ۱: ۱۶۳-۱۸۳.
۲. دائمی، حمیدرضا (۱۳۹۱). «اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود خواندن، درک مطلب و سرعت خواندن دانش‌آموزان». **فصل‌نامه روانشناسی تربیتی**، سال ۸، شماره ۲۴: ۲۵-۱.
۳. کارشکی، حسین (۱۳۸۱). «تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش‌آموزان». **مجله روان‌شناسی**، سال ششم، شماره ۱: ۶۵-۸۴.
۴. ملکی، بهرام (۱۳۸۴). «تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف». **تازه‌های علوم شناختی**، سال ۷: ۴۲-۵۰.
5. Atkinson, L. (2014). *A longitudinal investigation of the social, cognitive and social cognitive predictors of reading comprehension*. PhD dissertation, Roehampton University. London, UK.
6. Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*. 1, pp. 3-38.
7. Baker, L. and Anderson, R.I. (1982). Effects of inconsistent information on text processing: Evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*. 17. Pp.281-294.
8. Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson, R. Barr, M. L. Kamil and P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of Reading Research* (pp. 353-394). New York: Longman.
9. Batang, B.L. (2015). Metacognitive strategy awareness and reading comprehension of prospective pre-service secondary teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*. 3(4). Pp.62-67.
10. Cain, K., Oakhill, J. and Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*. 96(1). Pp.31-42.
11. Cromley, J.G. (2005). Metacognition, cognitive strategy instruction, and reading in adult literacy. *Review of adult learning and literacy*. 5(7). Pp.187-220.
12. Crossley, S. A., Allen, D. B., & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*. 23(1). Pp. 84-101.
13. Ehrlich, M. F. (1991). Metacognition and reading comprehension: Theoretical and methodological problems. *Learning and instruction: European research in an international context*. 3. Pp. 351-363.
14. Hacker, D.J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. in D. J. Hacker, J. Dunlosky, A. C. Graesse (Eds). *Metacognition in educational theory and practice* (Pp.165-191). Routledge.

15. Han, F. (2017). Comprehension monitoring in Chinese reading among Chinese adolescent readers. *Theory and Practice in Language Studies*. 7(4). Pp.241-247.
16. Han, F., & Stevenson, M. A. R. I. E. (2008). Comprehension monitoring in first and foreign language reading. *University of Sydney Papers in TESOL*, 3, 73-110.
17. Jacobs, J.E. and Paris, S.G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational psychologist*. 22(3-4). Pp.255-278.
18. Kintsch, W. and Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological review*. 85(5). Pp.363-394.
19. Korotaeva, I.V. (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension of majors in education and psychology. *Psychology in Russia*. 7(2). Pp.39-47.
20. Lin, L.M., Zabrocky, K.M. and Moore, D. (2002). Effects of text difficulty and adults' age on relative calibration of comprehension. *American Journal of Psychology*. 115(2). Pp.187-198.
21. Litosseliti, L. (2010). *Research methods in linguistics*. Bloomsbury Publishing.
22. Mokhtari, K. and Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*. 94(2). Pp.249-259.
23. Morrison, L. (2004). Comprehension monitoring in first and second language reading. *Canadian modern language review*. 61(1). Pp.77-107.
24. Paris, S.G. and Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of reading behavior*. 13(1). Pp.5-22.
25. Paris, S.G. and Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. 1. Pp.15-51.
26. Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (Pp. 227-247). Malden: Blackwell Publishing.
27. Silagi, M. L., Romero, V. U., Mansur, L. L., & Radanovic, M. (2014). Inference comprehension during reading: influence of age and education in normal adults. *Codas*. 26(5), Pp. 407-414.
28. Tavakoli, H. and Koosha, M. (2016). The effect of explicit metacognitive strategy instruction on reading comprehension and self-efficacy beliefs: the case of Iranian University EFL students. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*. 25. Pp.119-133.

پیوست‌ها

پیوست ۱- نمونه پاراگراف آزمون بیکر و اندرسون (۱۹۸۲)

Sample Paragraph and Questions

The early Moslem society is best characterized by great affluence (poverty^a). The Moslems controlled the trade routes and had extensive trade throughout the known world. They also had many highly successful industries, all of which were privately owned and operated. The textile industry was especially wealthy due to independent (government^b) ownership. Agriculture flourished, with a great variety of commodities produced by serfs and poor peasants.

Main Point Question

- Early Moslem economy was
1. very poor.
 2. highly successful.
 3. stricken with bad management.
 4. at the mercy of the sea winds.
 5. cannot be answered on the basis of the paragraph.

Detail Question

- The textile industry was owned by
1. the public sector.
 2. the private sector.
 3. the church.
 4. the caliph.
 5. Cannot be answered on the basis of the paragraph.

^aMain point inconsistency^bDetail inconsistency

پیوست ۲- نمونه‌ای از دو پاراگراف یکی از متن‌های آزمون بومی‌سازی شده

نوع حکومت ایران در هنگام طلوع اسلام، سلطنتی و استبدادی بود. پادشاهان ساسانی خود را موجوداتی برتر از بشر، فرزندان خدا و دارای شخصیت ربّانی می‌دانستند. حکومت امیری موروثی بود و دیگران هوای آن را در سر نمی‌پروراندند، ولی اعضای همان خاندان در تصاحب این مقام به جان یکدیگر می‌افتادند. گاه پدری پسرش را نابینا می‌ساخت و می‌کشت و زمانی پسر را شکم پدرش را می‌درید و گاه کودکانها و آشوب‌های پیاپی مملکت را به هرج و مرج می‌کشاند، به‌طوری که در فاصله چهارسال ده پادشاه زن و مرد به سلطنت می‌رسیدند.

حقوق اجتماعی و روابط انسانی بر اساس تقسیمات طبقاتی به‌گونه‌ای طراحی شده بود که هر فرد همانند افراد طبقات دیگر از مواهب طبیعت بهره‌مند بود (که هر فرد در حدّ طبقه خودش از مواهب طبیعت بهره‌مند بود^۱). از این‌رو بعضی دارای فره ایزدی و در خور پادشاهی بودند و گروهی شایسته دبیری و ارتشی و بیشتر مردم سزاوار منصب و مقام حکومتی شمرده نمی‌شدند. وظیفه مردم کار و پرداخت مالیات برای تأمین نیاز شاه و دیگر مخارج بود. در قانونی مقرر شد برای ایجاد رقابت بین اشراف و مردم عوام کسی حق درس خواندن ندارد (در قانونی مقرر شد که غیر از اشراف کسی حق درس خواندن ندارد تا بدین وسیله برای همیشه مردم و اشراف به رقابت نپردازند^۲). داستان مرد کفش‌گر، که حکیم فردوسی در شاهنامه آورده است و نقضای درس خواندن برای فرزندش و موافقت نکردن نوشیروان، گویای همین واقعیت تلخ است.

شرایط تحصیل در ایران دوره ساسانی چگونه بود؟

الف) کسی حق تحصیل نداشت

ب) مانع رقابت بین اشراف و عوام می‌شد.

ج) افراد دارای فره ایزدی اجازه تحصیل داشتند

د) بر اساس اطلاعات متن نمی‌توان به درستی به این سؤال پاسخ گفت.

چقدر از پاسخ به این سؤال اطمینان دارید؟

☐ کاملاً مطمئنم☐ تا حدودی مطمئنم☐ مطمئن نیستم

1- تناقض در ایده اصلی

2- تناقض در جزئیات

- 16.Litosseliti, L. (2010). *Research methods in linguistics*. London, England: Bloomsbury Publishing.
- 17.Mokhtari, K., & Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- 18.Morrison, L. (2004). Comprehension monitoring in first and second language reading. *Canadian Modern Language Review*, 61(1), 77-107.
- 19.Paris, S. G., & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13(1), 5-22.
- 20.Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). How metacognition can promote academic learning and instruction. *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. 1, 15-51.
- 21.Perfetti, C. A., Landi, N., & Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell Publishing.
- 22.Silagi, M. L., Romero, V. U., Mansur, L. L., & Radanovic, M. (2014). Inference comprehension during reading: influence of age and education in normal adults. *Codas*, 26(5), 407-414.
- 23.Tavakoli, H., & Koosha, M. (2016). The effect of explicit metacognitive strategy instruction on reading comprehension and self-efficacy beliefs: the case of Iranian University EFL students. *Porta Linguarum: Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 25, 119-133.

References (In English)

1. Atkinson, L. (2014). *A longitudinal investigation of the social, cognitive and social cognitive predictors of reading comprehension*. (Unpublished doctoral dissertation), Roehampton University, London, England.
2. Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, 3-38.
3. Baker, L., & Anderson, R. I. (1982). Effects of inconsistent information on text processing: Evidence for comprehension monitoring. *Reading Research Quarterly*, 17, 281-294.
4. Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. *Handbook of Reading Research*, 1, 353-394.
5. Batang, B. L. (2015). Metacognitive strategy awareness and reading comprehension of prospective pre-service secondary teachers. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(4), 62-67.
6. Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 31-42.
7. Cromley, J. G. (2005). Metacognition, cognitive strategy instruction, and reading in adult literacy. *Review of Adult Learning and Literacy*, 5(7), 187-220.
8. Crossley, S. A., Allen, D. B., & McNamara, D. S. (2011). Text readability and intuitive simplification: A comparison of readability formulas. *Reading in a Foreign Language*, 23(1), 84-101.
9. Ehrlich, M. F. (1991). Metacognition and reading comprehension: Theoretical and methodological problems. *Learning and Instruction: European Research in an International Context*, 3, 351-363.
10. Hacker, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesse (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 165-191). London, England: Routledge.
11. Han, F. (2017). Comprehension monitoring in Chinese reading among Chinese adolescent readers. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(4), 241-247.
12. Jacobs, J. E., & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22(3-4), 255-278.
13. Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.
14. Korotaeva, I. V. (2014). Metacognitive strategies in reading comprehension of majors in education and psychology. *Psychology in Russia*, 7(2), 39-47.
15. Lin, L.M., Zabucky, K.M., & Moore, D. (2002). Effects of text difficulty and adults' age on the relative calibration of comprehension. *American Journal of Psychology*, 115(2), 187-198.

In response to the second research question, it was identified that the most comprehensive tool which covers all these three approaches is Baker & Anderson's (1982) comprehension monitoring test. The nativized version of this tool was developed in the form of software which could record various comprehension monitoring components simultaneously, including the time of the study of inconsistent sentences, the number of re-readings, and the responses of the subjects. To answer the third research question, the test was sent to 5 experts and after revising the questions and contradictory sentences based on their comments, its content validity was verified. To ensure the test reliability, it was distributed among a sample of 30 MA students of the University of Guilan. The amount of Cronbach's alpha was 0.72 for answering the questions, 0.70 for error detection and 0.68 for calibration, showing the appropriate reliability.

5. Conclusion and Suggestions

This test can be a desirable tool for assessing reading comprehension monitoring level of Iranian adults in terms of ease of implementation and scoring. In the next study, the test should be distributed among a larger sample of high school students, university students and literate adults in order to examine its construct validity and compute the norms for each group, respectively. Then, it also can be used as a comprehension monitoring tool at different educational levels.

Keywords: Metacognitive strategy, Comprehension monitoring, Nativization, Baker and Anderson's (1982) comprehension monitoring test

References (In Persian)

1. Da'emi, H. R. (2012). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر بهبود خواندن، درک مطلب و سرعت [Evaluating the effectiveness of metacognitive strategies training in improving reading, comprehension and reading speed of students]. *Journal of Educational Psychology*, 8(24), 2-28.
2. Hosseincabri, M., Samawi, A., & Kurdestani, D. (2010). انطباق و بررسی روان‌سنجی [Adaption and investigating psychometric properties of metacognitive awareness of reading strategies inventory for use in Iranian high school student]. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 6(1), 163-184.
3. Karsheki, H. (2002). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر درک مطلب دانش‌آموزان [The effects of metacognitive strategies on reading comprehension]. *Journal of Psychology*, 6(1), 65-84.
4. Maleki, B. (2005). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر یادگیری و یادداری متون درسی مختلف [The effects of teaching cognitive and metacognitive strategies on learning and memorizing different texts]. *Journal of Advance in cognitive science*, 7(3), 42-50.

constructed or nativized by applying the obtained results of the first question? Does the nativized tool have validity and reliability?

2. Theoretical Framework

Metacognition is the conscious and declarative awareness of the cognitive aspects of thinking. Metacognition in reading is the one's ability to understand, adjust and regulate oneself during the reading process. The two dimensions of metacognition in reading generally include metacognitive knowledge and metacognitive control. Metacognitive knowledge is defined as one's knowledge of cognitive processing, but it cannot guarantee metacognitive control during reading. For example, the reader may know that if he loses his concentration, he has to go back and read the text again, but during reading, he will constantly lose his concentration and fails in the comprehension process.

Otero (1998) divides the comprehension monitoring strategy into three phases: evaluating, planning, and regulation. In the evaluation phase, the reader simultaneously evaluates his own understanding of what he is reading. In the planning phase, if there is a gap in understanding, the reader tries to select the appropriate strategies. And in the regulation phase, the selected strategies are used to solve the comprehension problems. These strategies include reconsideration, slow reading, and the reinterpretation of the particular parts of the text, evaluating mental representations and resolving the ambiguities.

3. Methodology

It was a mixed methods study. The aim was to answer three questions about methods for evaluating comprehension monitoring, using them for developing comprehension monitoring test and studying the validity and reliability of the designed test. The qualitative part of the study included finding an appropriate test for assessing comprehension monitoring of adult and its nativization, and also sending it to 5 experts in order to check its content validity. The quantitative part of the study included the pilot study of the nativized test to determine its reliability using Cronbach Alpha coefficient. The sample included 30 MA students of the University of Guilan, who were selected using the convenience sampling method.

4. Results and Discussion

In accordance with the three research questions, the findings are presented in three parts. In order to answer the first question, the results showed that there are three approaches to comprehension monitoring: introspective, calibration, and error detection. The introspective approach requires readers to report their mental activity during reading (think-aloud). In the second approach, the reader is asked to answer the comprehension questions and calibrating them according to his degree of assurance towards his answers. The third approach meaning the error rhgtory sentences, in the way that contradicts the subject's prior knowledge. The extent to which these contradictions are detected shows the reader's level of comprehension monitoring.

**Nativization and Pilot Study of Baker and Anderson's (1982)
Comprehension Monitoring Test: Evidence from MA Students of
University of Guilan**

Sārānā Ghavāmi Lāhij

*PhD Candidate of linguistics, Islāmic Āzād University, South Tehrān Branch, Tehran,
Iran*

Dr.Maryam Dānāye Tous ¹

Associate Professor of linguistics, University of Guilan, Rasht, Iran

Dr.Abdorrezā Tahriri

*Assistant Professor of Teaching English as a Foreign Language, University of Guilan,
Rasht, Iran*

Dr. Ali Rabi'

*Assistant Professor of linguistics, Islāmic Āzād University, South Tehran Branch,
Tehran, Iran*

Received: 27 February 2018

Accepted: 14 August 2018

Extended Abstract

1. Introduction

Reading is a complex skill and its complexity is revealed by observing people who have trouble with it. During the reading process, the spoken language symbols displayed in the form of written language is decoded. The ultimate goal of reading is to comprehend the author's message. Before, during and after reading, the reader may use a series of cognitive and metacognitive strategies to fully comprehend the text. Skilled and poor readers are very different in terms of applying the strategies of reading comprehension. This difference is more prominent in the use of metacognitive strategies. Among the metacognitive strategies of reading comprehension, the comprehension monitoring strategy is one of the most important ones that enables the reader to determine the correctness or incorrectness of his comprehension. When the skilled reader is aware of his lack of comprehension, he uses corrective strategies to solve the problem. These corrective strategies include re-reading, the use of related texts and resources, rational inferences according to the text, or the use of prior knowledge. Despite the importance of metacognitive strategy in reading comprehension, few studies have been done in Iran on this issue. Unfortunately, none of them proposed the comprehension monitoring methods and no tool has been developed for assessing this strategy in Iranian literate adults. To fill this gap in the relevant literature, a research with three questions has been designed. The questions included: what are the characteristics of comprehension monitoring tasks? What comprehension monitoring assessment tool can be

¹ Corresponding Author: maryam.dana@gmail.com

20. Tannen, D. (1984). Language and Power. Forum (Georgetown Graduate Review) 1:1. 20-22.
21. Tannen, D. (1995). Gender and Discourse. New York: Oxford University Press.
22. Wodak, R. (1997). Gender and Discourse. London: Sage.
23. Zimmerman, D. H., & West, C. (1983). Sex roles, interruptions and silences in conversation. In B. Thorne & N. Henley (Eds.), *Language and sex: Difference and dominance* (pp. 105-129). Rowley, MA: Newbury House.

References (In English)

1. Cameron, S., (2006). Gender and the English Language. In: Aarts, B., McMahon, A. (Eds.), the Handbook of English Linguistics. Oxford: Blackwell Publishing.
2. Coates, J. (1994). "The language of Professions; Discourse and Career" in J. Evetts (ed). Woman and Career: Themes and Issues in Advanced Industrial Societies. London: Longman.
3. Coates, L. (1996). Women Talk, Oxford: Blackwell Publishing.
4. Coates, L. (1995). Language, Gender and Career. In Sara Mills (Ed.), language and Gender: Interdisciplinary Perspectives. London : Longman .
5. Fishman, J. (1972). An Introduction to Language and Society. UK: Rutledge
6. Freeman & Mcelhinny , (1996). Language Variation and Gender. Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Volume 1 edited by Eli Hinkel
7. Ghafar Samar, R & G. Alibakhshi. (2007). The Gender Linked Differences in the Use of Linguistic Strategies in Face-to-face Communication Tarbiat Modares University, Iran. Linguistics Journal, Volume 3, Issue 3.
8. Holmes, J, (1980). Function of "you know" in women's and men's speech. Language in Society. Volume 15, pp. 290-305.
9. Holmes, J. (2003) . Leadership and Communication: The Crucial Role of Context. Paper presented at Leadership Communication and Culture Forum, Wellington: Turnbull House.
10. Holmes, J. (2006) . Gendered Talk at Work: Constructing Gender Identity through Work Place Discourse. Oxford: Blackwell Publishing.
11. Holmes, J., (1993). New Zealand Women Are Good to Talk to: An Analysis of Politeness Strategies in Interaction. Journal of Pragmatics, Volume 20, pp. 91–116.
12. Holmes, J., (1995). Women, Men and Politeness, London and New York: Longman.
13. Johnson, S, A, (1995). Gender group identity and variation in the Berlin Urban Vernacular. Zurich: Peter Lang.
14. Johnstone, B. (1995). Sociolinguistics Resources, Individual Identities and Public Speech Styles of Texas Women. Journal of Linguistic Anthropology, December 1995, Volume5, Issue2, Pages 183-202.
15. Lakoff, R. (1990). Talking power. The Politics of Language. New York: Basics Books..
16. Lakoff, R , (1975). Language and Woman's Place, Language in Society, New York: Harper Colephen.
17. Lidia T. (2009). Communicative Stances in Japanese Interviews: Gender Differences in Formal Interactions. www.elsevier.com/locate/langcom.
18. Tannen D. 2000. "Indirectness at Work." *Language in Action: New Studies of Language in Society, Festschrift for Roger Shuy*, ed. by Joy Peyton, Peg Griffin, Walt Wolfram and Ralph Fasold, 189-212. Cresskill, NJ: Hampton Press
19. Tannen, D. (1994). The sex class linked framing of talk at work, Gender and Discourse. New York: Oxford University Press.

and without considering other influential variables such as education, social status, occupation, and specialization of individuals; one cannot arrive at generalizations about the relation between language and gender.

Keywords: Professor-student Interaction, Verbal Communication Strategies, Aggressive Strategies, Supportive Strategies

References (In Persian)

1. Bateni, M. R. (1976). مسائل زبان شناسی نوین [Issues in modern linguistics] (1st ed.). Tehran, Iran: Agah.
2. Beeman, W. (2007). زبان، منزلت و قدرت در ایران [Language, power, and status in Iran] (R. Moghaddam Kia, Trans.). Tehran, Iran: Nay Publications.
3. Dirin, M. (2001). بررسی برخی از جنبه های تفاوت در گفتار مردم فارسی زبان [A study of some aspects of difference in Persian speaking people] (Unpublished doctoral dissertation). University of Tehran, Tehran, Iran.
4. Farhangi, A. A. (2008). رفتار غیر کلامی در روابط میان فردی [The foundations of human relations] (4th ed., Vol. 1) Tehran, Iran: Rasa Cultural Institute.
5. Forghani, M. M. (2003). درآمدی بر ارتباطات انسانی در ایران [An introduction to human communication in Iran. Tehran], Iran: Center for Media Studies and Research.
6. Kiani Sabet, M. (2011). بررسی مقایسه ای سبک گفتار کارمندان با مراجعان در دو واحد پردیس [Comparative study of staff speech style and clients in two units of cinema campus based on gender variables, level of education and work experience] (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran.
7. Mahrami, A. (2011). کارکرد همپوشانی و وقفه در فرایم [The function of overlapping and interruption in multimedia] (Unpublished master's thesis). Tarbiat Modarres University, Tehran, Iran.
8. Miller, G. (2006). ارتباط کلامی [Verbal communication] (3rd ed., A. Zakavot Gharagezlou, Trans.). Tehran, Iran: Soroush.
9. Mohammadi Asl, A. (2010). جنسیت و زبان شناسی اجتماعی [Gender and social linguistics]. Tehran, Iran: Golazin.
10. Richmond, V. P. (2008). رفتار غیر کلامی در روابط میان فردی [Nonverbal behavior in interpersonal relationships] (F. Mousavi, Trans.). Tehran, Iran: Danjeh.
11. Wood, J. (2000). ارتباطات میان فردی و روان شناسی تعامل اجتماعی [Interpersonal communication and psychology of social interaction] (M. Firuz Bakht, Trans.). Tehran, Iran: Mahtab Publication.
12. Yaghoobi, H. (2009). تاثیر جنسیت بر شیوه بیان تقاضا در زبان فارسی [The impact of gender on demands in Persian] (Unpublished master's thesis). Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

3. Methodology

The research community is composed of all instructors and students working at the Islamic Azad University of Ayatollah Amoli in Amol. In this research, a mixed method is used and the required data are obtained by two methods of questioning and recording the voice of instructors and students when interacting with one another. These data were collected over a period of approximately six months. A questionnaire consisting of a ten Likert scale questions on the verbal strategies was distributed among 50 male and female instructors and 50 male and female students at different faculties of Islamic Azad University, Ayatollah Amoli Branch. Also, forty communication situations have been recorded in the hallways, corridors, and classrooms of the university. By transcribing and categorizing the conversations recorded in these forty conversation situations, the communication strategies used by individuals were identified and analyzed.

4. Results and Discussion

The findings of the research showed that professors mainly use aggressive strategies. On the other hand, there are differences in the kind of aggressive strategies male and female professors use. While male instructors use interruptions in speech more than their female colleagues, female instructors have outstripped male teachers in using the verbal strategy of pause or silence. Generally, there is no significant difference in the use of verbal strategies among male and female teachers. This means that both male and female teachers are the same in terms of the use of verbal strategies, despite a negligible statistical difference. In other words, in this case, the factor of social power and social status has overturned the factor of gender. Students mainly show their respect and support by using supportive strategies such as hedges that are symptomatic of doubt and short/tag questions, among which hedges that indicate doubt are found among female students more than male ones. This research suggests that there is a significant difference between male and female students in terms of verbal strategies. That is, gender plays a decisive role in the use of verbal strategies among male and female students, while the same gender factor in the application of communication strategies by university professors is not very determinative.

5. Conclusion and Suggestions

The results of this study confirm the research achievements of Mohammadi Asl (2010) that claims in formal and in managerial positions, the linguistic authority is not much influenced by the gender factor, and the feminine language is as dominant as the masculine language. Also, the results of this study are consistent with the findings of Deborah Tannen (1984). According to Tannen's theory, language differences between men and women are not due to an imbalance in power, but because of different criteria that exist in the given verbal interactions, and each gender has its weaknesses and powers. However, the results obtained in this study are not consistent with the Lakoff's theory. According to Lakoff (1973), women use linguistically specific features that indicate their disability against men. It seems that acceptance of this theory depends on considerations of many factors,

The Study of Verbal Communication Strategies in University Teacher-Student Discourse

Dr.Hassan Bashirnezhad ¹

Assistant Professor in Linguistics, Farhangian University, Tehran, Iran

Received:15 January 2018

Accepted:19 July 2018

Extended Abstract

1. Introduction

Communication in different verbal and nonverbal modes forms the core of our life. In the communication process, humans use a set of communication strategies based on their position and skills that depend on a variety of factors, such as the social status, age, level of education, and the type of culture of people. Among these specific linguistic strategies, one can mention the choice of pronouns, subject changes, hedges (such as perhaps), short questions, interruption, silences, and late responses. Some of these specific communication strategies are likely to be used by in the interaction between the teacher and the student at university. This research seeks to find out what kinds of verbal strategies in the university environment are commonly used by professors and what types of verbal strategies are used by students in the university environment and whether gender is involved in the implementation of these strategies.

2. Theoretical Framework

Lakoff (1975), in a general division, divided the verbal strategies into two groups of supportive strategies and aggressive strategies. Honorific terms that include polite phrases, sentences and words such as "Lady", "Sir.", "gentleman" "Please," and so on, are supportive strategies. Hedges such as "I think", "I believe", "maybe", "I guess", and so on which indicate the uncertainty and doubt of the speaker are another kind of supportive strategy. Also, some short / tag questions like "Do not you?", "it's true?" which indicate that the respondent is relatively uncertain about the subject and requires confirmation by others, is in some way an indication of respect and support in verbal communication. Acknowledgments, such as "yes", "ok", "well," and so on, whose use reflects the interest and willingness of the audience to continue the discussion, is another group of supporting phrases in the discourse. In contrast, aggressive strategies are strategies such as speech interruption, delay in response, or overlap in speech through which the speaker has sought to stabilize their domination. Silence is also one of the things individuals may use in a conversation, and when one uses silence in interaction with others, it can be considered as an aggressive strategy.

¹ Corresponding Author: h.bashirnezhad@cfu.ac.ir

3. Corbett, G. G. (2003). Agreement: Canonical instances and the extent of the phenomenon. In *Morphology: Selected papers from the Third Mediterranean Morphology Meeting*. University of Surrey, Guildford, Surrey, UK. September 20-22, 2001 (pp. 109-128).
4. Corbett, G. G. (2003). Agreement: terms and boundaries. In *The Role of Agreement in Natural Language. Proceedings of the 2001 Texas Linguistic Society Conference, Austin, Texas*. (pp. 109-122).
5. Corbett, G. G. (2006). Agreement (Vol. 109). *Cambridge University Press*.
Coulson, S., King, JW, & Kutas, M. (1998). *Expect the unexpected: Event-related brain response to morphosyntactic violations. Language and Cognitive Processes*, 13(1), 2158.
6. Corbett, G. G. (2010). Agreement in Slavic. *Glossos*, 10, 1-61.
7. Goffman, E. (1955). On face-work: An analysis of ritual elements in social interaction. *Psychiatry*, 18(3), 213-231.
8. Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
9. Lehmann, C. (1982). Universal and typological aspects of agreement. *Apprehension: das sprachliche Erfassen von Gegenständen*, 2, 201-267.
10. Moravcsik, E. A. (1978). Agreement. *Universals of Human Language*, 4, 331-374.
11. Steele, S. (1978). Word order variation: A typological study. *Universals of Human Language*, 4, 585-623.

4. Conclusion

The three syntactic, semantic, and socio-linguistic factors (politeness) are among the most influential factors in Zein -Abadi dialect. Analysis of the investigation presents, in 3364 verbal clauses form 9881 verbal clauses equaling "34/05" percent of the corpus, there are also syntactic and semantic agreement between controllers and targets, and in 6517 verbal clauses, equaling 65/95 percent of the corpus, there are no syntactical and semantic agreement between controllers and targets. In non-canonical cases, Pro-drop clauses with 95/35 percent are most effective, then comes the animacy with 3/71 percent, and social politeness with 0/94 percent makes structures with non-canonical forms of verbal agreement.

Keywords: canonical agreement, Zein-Abadi, pro-drop, politeness

References (In Persian)

1. Firozbakhsh, F. (1998). [*Investigating the structure of Behdinan dialect in Yazd*]. Tehran, Iran: Forouhar Publication.
2. Mazdapur, K. (1995). [*Dictionary of Behdinan dialect in Yazd city*]. Tehran, Iran: Institute of Humanities and Cultural Studies.
3. Mirzaii, P. (2016). [*Agreement in Jaffa dialect*] (Unpublished master's thesis). Bu-Ali-Sina University, Hamedan, Iran.
4. Mobarakeh, B. (2015). [*Celebration of a memorable century*]. Unpublished translation.
5. Naghzguy, k. M. (2008). [*The Study of the grammaticalization process in new Persian*]. *Journal of Grammar*, 4, 3- 24.
6. Naghzguy, K. M. (2013). [*Roles of postpositions in case assignment: A case study in Talyshi*]. *The Quarterly Journal of the Academy of Persian Language and Literature*, 13(3: 24).
7. Naghzguy, K. M. (2016). [*Persian language over time*]. Tehran, Iran: Bahar.
8. Oranski M. I. (2007). [*Iranian languages*]. (A. Ashraf Sadeghi, Trans.). Tehran, Iran: Sokhan Publications.
9. Rasekh M. M. (2010). [*Persian clitics beside Verbs*]. *Journal of Researchers in Linguistics*, 2, 85-75.

References (In English)

1. Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge, England: Cambridge University Press.
2. Corbett, G. G. (1979). The agreement hierarchy. *Journal of Linguistics*, 15(2), 203-224.

3. Methodology

In this corpus-based study, we tried to investigate the agreement system in "Zein-Abadi" dialect. Therefore, we gathered a written corpus consisting of "9881" verbal clauses and analyzed our research data according to canonical agreement theory of Corbett (2001). Within his criteria, we consider our database on three criteria which involve:

1. The presence or absence of a controller:

Several criteria are related to the controller. An important one is that canonical controller is present. Compare these two examples:

a) xišan va mardom-e vey xâmuš namânand (Beyhaghi, 1345, p. 147).

SBJ.3rd Pl V. PRS.3rd Pl

'His relatives and his people will not be silent'

b) Ø open the window
Ø V. PRS.2nd Obj

In the first example (from Persian), the controller is present, while in the second one (from English), it is absent, so we see canonical type (a).

2. The match between the controller and the target characteristic:

Based on these criteria, in canonical agreement, the values of controller and target match together. To clarify, we have to address examples like this one:

c) The committee have decided

d) The committee has decided

We cannot simply say that committee in example (c) is plural since we do not know these committees. From the feature value point of view, we can say that example (c) is less canonical than example (d).

3. The condition or absence of a condition in the match:

The construction which has a condition is less canonical than the construction with no condition. In Persian, if the subject consists of inanimate singulars, the verb will be singular.

e) yek setare dar âsemân mideraxšad

star. SBJ.3rd Sg in sky shine. V. PRS.3rd Sg

'One star shines in the sky'

However, if the subject consists of inanimate plurals, the verb will be singular or plural.

f) setaregan dar âsemân mideraxšand/ mideraxšad

Stars.SBJ.3rd Pl in sky shine. V. PRS.3rd Pl/ PRS.3rd Sg

'The stars shine in the sky'

Canonical Verbal Agreement in Zein-Abadi Dialect

Iran Abdi ¹

Ph D Candidate of linguistics, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Dr. Mehrdad Naghzhguy Kohan

Associate Professor of linguistics, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

Received: 20 December 2017

Accepted: 29 November 2018

Extended Abstract

1. Introduction

Agreement is one of the most important morpho-syntactic categories in linguistics. It commonly refers to systematic covariance between the semantic and formal property of one element and the formal property of another element. Agreement system of any languages contains six important elements: 1) controller, 2) target, 3) domain, 4) feature, 4) value, and 6) condition. The agreement system is distinct in different languages, and the extent to which agreement is used differs from one language to another language. It depends on language-specific factors in which contexts agreement is obligatory, optional, or even excluded. Due to the importance of identifying these factors, in this corpus-based study, we tried to investigate the verbal agreement system in "Zein-Abadi" dialect. "Zein-Abadi" dialect is spoken by the Behdinan "the people of the Good Religion," in other words, Zoroastrianism, who live in, Zein- Abad. Zein Abad is a village that is located in Yazd province.

2. Theoretical Framework

Corbett (2001) discussed six elements that are important in the canonical agreement. The element which determines the agreement is the controller. The element whose form is determined by agreement is the target. The domain of agreement is the syntactic environment in which agreement occurs (the clause for instance). Features are agreement categories such as number, person, and gender. Value is the classification of feature. For example, numbers in Persian have the values of singular and plural, but Arabic has singular, dual, and plural value. Conditions are the external factor which affect the domain of agreement. Agreement based on the grammatical number can occur between the verb and the subject. In a simple example like "she runs", the form "runs" is singular, agreeing in number with "she". This is information about the number of runners (just one), and it matches that expressed in its source "she". Patterns of agreement vary dramatically cross-linguistically, with great diversity in expression and types of variation found. Agreement is influenced by the conflicting effects of sentence structure and meaning and also metalinguistic (e.g., syntactic, semantic, and social) factors.

¹ Corresponding Author: iranabdi17@gmail.com

- Persian book of sixth grade based on CDA approach]. *Research in Curriculum Development*, 2(22), 23- 35.
3. Moradi, L. (2011). *تحلیل انتقادی کتاب درسی زبان انگلیسی ۳ دوره‌ی دبیرستان*. [Critical analysis of the English book 3 for high School] (Unpublished master's thesis). Kermanshah University, Kermanshah, Iran.
 4. Rashidi, N., & Sassedi, A. (2015). *تحلیل گفتمان انتقادی کتاب فارسی امروز برای دانشجویان*. [Critical discourse analysis of the book *Today's Persian for Foreign Students* based on Van Dijk and Vanleeuwen's framework]. *Researching & Writing Academic Books*, 32, 100- 126.
 5. Shabani Jadidi, P., & Brookshaw, D. P. (2010). *فارسی شیرین است*. [The Routledge introductory Persian course: Farsi Shirin Ast]. (Vol. 1). New York, NY: Routledge.
 6. Shabani Jadidi, P., & Brookshaw, D. P. (2012). *فارسی شیرین است*. [The Routledge Introductory Persian Course: Farsi Shirin Ast]. (Vol. 2). New York, NY: Routledge.
 7. Shahsavari, A., & A. Blake (2013). *فارسی ایران امروز*. [Persian of Iran Today, an Introductory Course]. (Vol 1 & 2). Austin, TX: UT Austin Center for Middle Eastern Studies.
 8. Yasami, K., & Aghagolzadeh, F. (2016). *تحلیل گفتمان انتقادی کتاب «امریکن انگلیش فایل»*. [The critical discourse analysis of American English file book based on van Dijk's model]. *Journal of Culture – Communication Studies*, 17(34), 186-205.
 9. Zolfaghari, H., Mahmoudi Bakhtiari, B., & Ghaffari, M. (2005). *فارسی بیاموزیم*. [Let's learn Persian]. Tehran, Iran: Mardeseh Publications.

References (In English)

1. Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social change*. London, England: Polity.
2. Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London, England: Hodder Arnold..
3. Johnstone, B. (2008). *Discourse Analysis*. London, England: Blackwell.
4. Pourhassan Moghaddam, M. (2015). A critical analysis of international ELT textbooks based on CDA methodology. *Journal of Novel Applied Sciences*, 4(9), 1019-1024.
5. Richardson, J. E. (2007). *Analyzing newspapers: An approach from critical discourse analysis*. New York, NY: Palgrave.
6. Stubbs, M. (1983). *Discourse Analysis*. Oxford, England: Basil Blackwell Ltd.
7. Van Dijk, T. A. (2001). *Critical discourse analysis*. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. E. Hamilton,

After the component of the topics, the chosen vocabulary and their meanings and also their predicted formats were discussed and analyzed in these materials. As the given examples show, the vocabulary, terms, and the attributions used to describe Iran and Iranians in group 2 books generally contain a positive connotational meaning and provided a positive, optimistic point of view to the audience. No negative words, terminologies, and traits with a negative connotation were observed in these books; while in group 1 books, some words, terminologies, and traits with negative meanings and connotations were observed, which conveys a negative and pessimistic view from Iran and Iranian to the audience. In the following, the syntactic components were analyzed and discussed. Since the sample was the elementary level books, it is obvious that at this level, the discourse of the books has less structural and syntactic variation. Therefore, only two syntactic components were analyzed in these sources. Regarding these two components, namely, modality and transitivity, there is a difference between the two groups of books. In the group 1 books, the indicative mood in the sense of certainty has been used mostly to express the negative points about Iran and Iranians; while in the group 2 books, the same structure has been used to express positive points about Iran and Iranians. Also, in group 1 books, the subjunctive mode in the sense of compulsion has been used to express negative points in Iran, which can be a kind of expressing the absence of freedom.

5. Conclusion and Suggestions

The results of the data analysis in this study indicate that the discourse of all four sources is an ideological one, and the differences represented, is due to intellectual infrastructure, ideologies, and the goals of the materials developers and writers. In general, the producers of the two series of *Modern Persian Teaching* and *Let's Learn Persian*, compare with the other two series, have tried to construct and present a more positive and optimistic view of Iran and Iranian in the minds of the non-Persian audience; and in their produced discourses, they have emphasized on the positive and honorable points of Iran and Iranians. In the end, it is suggested that quantitative and statistical researches be carried out on the use of discursive components in Persian language teaching textbooks for non-Persian speakers. It is also recommended that Persian teaching materials and resources for the intermediate and advanced levels, be analyzed and discussed from discourse analysis perspective; because of the much more diversity of vocabulary and grammatical and discursive structures at that levels.

Keywords: Critical discourse analysis, Ideology, Persian language learning materials for the speakers of other languages, Iran, Iranian.

References (In Persian)

1. Ghabool, E. (2014). *آموزش نوین زبان فارسی*. [Modern Persian teaching]. Mashhad, Iran: Yasin.
2. Karimi, M. H., Shahsani, Sh., Keshavarzi, F. & R. Naseri Jahromi (2017). تبیین و تحلیل کتاب فارسی ششم در چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی [Explaining and analyzing the

can only be audio (such as radio) or audiovisual (such as television), 2. Discursive practices and 3. Social practices the components (elements) studied in this study are: 1. Choice of vocabulary and their meanings 2. Predication 3. Transitivity 4. Modality 5. Topics or semantic macro-structures.

3. Methodology

This study was conducted as descriptive-analytical research. The population in the study is Persian teaching materials (books) for the speakers of other languages. The sampling method in this study has been accessible and purposeful sampling. The studied series in the present study are four sets of Persian language teaching books for non-Persian speakers, respectively, *Modern Persian Teaching*, *Let's Learn Persian*, *Farsi Shirin Ast* and *Persian of Iran Today*. Of these four series, the first two have been published in Iran, while the other two series have been published outside of Iran. Given that the two books *Farsi Shirin Ast* and *Persian of Iran Today* are only published for the elementary level and do not have intermediate and advanced levels, only the elementary level of all the series are analyzed in this study. In reviewing and analyzing the books, all the content of books, including the reading part, dialogues, listening, and all types of the exercises and even the review lessons were carefully studied. Then, among them, the reading texts, dialogues, listening and exercises which were related to Iran, Iranian or the Iranian culture were selected for analysis.

4. Results and Discussion

In this research, the elementary level books of four Persian language teaching series was analyzed based on CDA using Fairclough's approach. Reviewing the educational textbooks and determining their discursive structures can reveal the hidden ideologies and their hidden aspects of meaning. The content and subjects presented in these materials play an essential role in creating a logical and real or an unrealistic and wrong viewpoint about the destination language and culture. Thus, there is a great responsibility and burden on material developers and writers in this regard. In the first part of the data analysis, the main and secondary themes related to Iran and Iranians were discussed and analyzed and a summary of the themes were: important places of Iran, Iranian prominent characters, personality traits and attitudes of Iranians, Iranian's culture and customs, Iranian's celebrations, and Iranian's way of life. Most Iranians depicted in the books which are published outside Iran (Group 1), have emigrated from Iran, and their life is closer to the Western lifestyle, they are separated from their parents and their families, and they are interested in the Western lifestyle. On the contrary, the Iranians in the books which are published inside Iran (Group 2), live in Iran and have an Iranian lifestyle; they even maintain an Iranian lifestyle, even if they have migrated; and they care about Persian language and Iranian culture and even teaching it to their children, too. In summary, in Group 2 books, no subject containing negative connotation about Iran and Iranian was found, while in Group 1, books, challenging issues, and even subjects containing negative connotation about Iran and Iranians were numerous.

Analyzing the Representation of Iran and Iranians in Persian Teaching books to the Speakers of other languages based on Critical Discourse Analysis

Dr.Zahra Hamed Shirvan ¹

PhD in Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Fatemeh Kazemi Motlagh

M.A in Teaching Persian to the Speakers of other Languages, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received: 10 October 2017

Accepted: 10 June 2018

Extended Abstract

1. Introduction

In this research, it has been tried to study and analyze a few books in teaching the Persian language based on critical discourse analysis (CDA) using the concepts discussed in the Fairclough and Van Dijk's approaches. About analyzing the discourse of teaching Persian to the speakers of other languages' texts, no research has not been done before, except a case study and therefore, conducting such studies seems necessary. The main issue in this study is how one single issue – that is Iran, Iranian and Iranian culture – is represented by different authors in various educational books. What are the differences in terms of vocabulary and linguistic structures used in the books? What are the goals and attitudes that underlie these differences, and what messages are conveyed by these differences?

Therefore, the main research questions are:

1. How is the choice of vocabulary, terminology, attributes, predicates and their meanings about Iran and Iranian in the books in question and what does it indicate?
2. What are the concepts, beliefs, attitudes, and ideologies about Iran and Iranian in the reviewed books?
3. Through which linguistic structures are these ideologies and concepts expressed and conveyed to the audience?

2. Theoretical Framework

Fairclough believes that discourse is a concept used by sociological theorists and analysts as well as by linguists. In his view, discourse means "spoken or written language use; it also includes other semiotic activities such as visual images (photos, videos, etc.) and non-verbal communication (like gestures), (Fairclough, 1992, p. 62). Fairclough believes that CDA is the "Analysis of the relationship between the objective use of language and wider social-cultural structures". He considers three aspects for each discourse event: 1. Text: texts may be oral or written, and oral texts

¹ Corresponding Author: hamedishirvan@gmail.com

- Linguistic and Literary Studies, English Linguistics, Technische Universität Darmstadt. Available at holtz@linglit.tu-darmstadt.de.
15. Kazemian, B. (2013). Ideational grammatical metaphor in scientific texts: A Hallidayan perspective. *International Journal of Linguistics*, 5(4), 146-168.
 16. Mahbudi, A., Mahbudi, E., & Amalsaleh, A. (2014). A Comparison between the Use of Nominalization in medical papers by English and Iranian writers. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 3 No. 6, 1. 6.
 17. Martin, J. R., & Rose, D. (2007). *Working with Discourse: Meaning beyond the Clause*. London, England: Continuum.
 18. Susinskiene, S. (2009). Textual functions of nominalizations in English scientific discourse. *Žmogus ir žodis*, 11(3), 58-64.
 19. Taverniers, M. (2006). Grammatical metaphor and lexical metaphor: Different perspectives on semantic variation. Retrieved from [http:// users. ugent. be/ ~mtaverni/ publications.html](http://users.ugent.be/~mtaverni/publications.html)
 20. Ventola, E. (1996). Packing and unpacking of information in academic texts. In E. Ventola & A. Mauranen (Eds.), *Academic Writing. Intercultural and Textual Issues, Pragmatics & Beyond* (pp. 153-194). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
 21. Wenyan, G. (2012). "Nominalization in medical papers: A comparative study". *Studies in Literature and Language*, 4(1), 86-93. writing: Complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes*.

12. Shariatzadeh, M. (2009). بررسی نحوه گونه های گفتاری و نوشتاری زبان علم فارسی بر مبنای [The study of spoken and written syntaxes of the language of Persian science based on Halliday's ideational metafunction] (Unpublished master's thesis). Al-Zahra University, Tehran, Iran.

References (In English)

1. Banks, D. (2008). *The development of scientific writing: Linguistic features and historical context*. London, England: Equinox.
2. Baratta, A. M. (2010). Nominalization development across an undergraduate academic degree program. *Journal of Pragmatics*, 42, 1017-1036.
3. Biber, D., & Victoria, C. (2002). Historical shifts in modification patterns with complex noun phrase structures: How long can you go without a verb? In T. Fanego, M. J. López-Couso, & J. Pérez-Guerra (Eds.), *English historical syntax and morphology* (pp. 43-66). Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.
4. Biber, D. & Gray, B. (2010). Challenging stereotypes about academic writing: complexity, elaboration, explicitness. *Journal of English for Academic Purposes* (9), 2-20.
5. Biber, D. (2009). Are there linguistic consequences of literacy? Comparing the potentials of language use in speech and writing. In D. Olson, & N. Torrance (Eds.), *Cambridge handbook of literacy* (pp. 75-91). Cambridge, England: Cambridge University Press.
6. Biber, D., & Bethany, G. (2011). Grammatical change in the noun phrase: The influence of written language use. *English Language & Linguistics*, 15(2), 223-259.
7. Dian, Y. (2011). Enhancing texts written language characteristics through grammatical metaphor in research articles. *E proceeding of International Online Language Conference*. Vol. 2. P. 258- 265.
8. Farahani, A. A., & Hadidi, Y. (2008). Semogenesis under scrutiny: Grammatical metaphor in science and modern prose fiction. *Iranian Journal of Applied Linguistics*, 11(2), 51-82.
9. Hadidi, Y. & Raghmi, A. (2012). A comparative study of ideational grammatical metaphor in business and political texts. *International Journal of Linguistics*, 4(2), 348- 365.
10. Halliday, M. A. K., & Martin, J. R. (1993). *Writing science: Literacy and discursive power*. London, England: The Falmer Press.
11. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd Ed.). London, England: Arnold.
12. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2006). *Construing Experience through Meaning*. A Language-based Approach to Cognition. London, New York: Continuum
13. Halliday, M.A.K. (2004). *The language of science*. London, England: Continuum.
14. Holtz, M. (2009). Nominalisation in scientific discourse: A corpus- based study of abstracts and research articles. Lancaster University Centre, Department of

planning, teaching and writing scientific texts to teach the Persian language to non-Persian speakers.

Keywords: Grammatical metaphor, Systemic linguistics, Ideational metaphor

References (In Persian)

1. Assi, M. (2005). *دادگان زبان فارسی [Persian language data]*. Tehran, Iran: Research Institute for Humanities and Cultural Studies.
2. Chavoshi, M. (2011). *کارکرد استعاره دستور در زبان علم [The function of the grammatical metaphor in the language of science]*. (Unpublished master's thesis). Tehran, Iran: Allameh University Tabataba'i.
3. Dehghani, M. J. (2016). *خبرگزاری ایسنا [ISNA]*. News ID: 95111208042- Tuesday 12 Bahman.
4. Imani, R. (2019). *زبان‌شناسی مدرن [Modern linguistics]*. Tehran, Iran: Afra.
5. Mehrad, J. (2012). *خبرگزاری مهر [Mehr news agency]*. News ID: 1662231 - Tuesday, August 10
6. Mokaram, M. (2004). *تجزیه و تحلیل تعبیرات استعاره دستوری در چارچوب نظریه نقش گرایی [Analysis of grammatical metaphor interpretations within the framework of Halliday's Functionalism Theory]* (Unpublished master's thesis). Shiraz University, Shiraz. Iran.
7. Pourdad, A. (2008). *استعاره دستوری در زبان علم فیزیک از دیدگاه نقش گرایی هلیدی: مطالعه موردی زبان کتاب های فیزیک ایران از ۱۳۵۶ تا ۱۳۸۶ [A grammatical metaphor in the language of physics from Halliday's functionalism perspective: A case study of the language of the books Physics of Iran from 1356 to 1386]*. (Unpublished master's thesis). Islamic Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran.
8. Rafiee, A, & Sahraee, R. M. (2013). *زبان فارسی زبان علم [Persian as the language of science]*. Tehran, Iran: National Research Center.
9. Rezapur, E. (2015). *تحلیل انتقادی استعاره در گفتمان سیاسی روزنامه های داخلی [A critical analysis of metaphor in the political discourse of domestic newspapers]*. *Journal of Linguistics Research*, 7(1), 12, 49-64.
10. Sana'ati, M. (2007). *مفهوم شناسی در واژه سازی زبان فارسی [Conceptualization in Persian's word formation]* (Unpublished doctoral dissertation). Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran.
11. Sayfour, N., Rezaei, A. A., & Hosseini, F. (2015). *استعاره دستوری در مقالات پژوهشی پزشکی: بررسی مقایسه ای مجلات ایرانی به زبان انگلیسی و مجلات انگلیسی / ایرانی [Grammatical metaphor in medical research articles: A comparison of Iranian journals in English and English/Persian journals]*. *Journal of Alzahra University*, 8(19), 103-122.

3. Methodology

The present study is a descriptive-comparative study whose structure consists of four sets of research papers related to the fields of physics, chemistry, linguistics, and political sciences.

60 Persian academic articles from reputable journals were chosen for analysis. Each field is divided into the groups of 15 articles and each group is divided into three groups of 5 articles devoted to 1981-2011 in three decades.

First, the number of the occurrence of metaphorical grammatical expressions in each text was determined, and congruent equivalent for each was presented. After analyzing the grammatical metaphors of selected articles in this way, the frequency of occurrence of each type of metaphors was obtained through the division of grammatical metaphors by the total words in the whole text and, accordingly, the average percentage of the use of metaphorical grammatical expressions in each text were assessed. The results of the calculations were compared using independent t-test using SPSS software. In this research, the significance level is less than 0.05.

4. Results and Discussion

Based on these findings, metaphors type (2, 10, 5, and 6) were the most frequent metaphors respectively, and type (7, 11, 4, and 12) were the least frequent ones respectively. Chemistry has the most use of metaphorical mechanisms, and physics, political science, and linguistics are ranked next. In addition, the results, on the one hand, show that the ratio of the general use of the type of grammatical metaphors contained in the experimental texts (chemistry and physics) is significantly more than the human sciences (political science and linguistics). On the other hand, the political science text (human sciences) with the average of 5/07 grammatical metaphors are not much different from the average of 5/09 physics texts (experimental science). In addition, the order of frequency occurrence of different metaphors in this field is the same as physics and chemistry. According to the results, "apparently" there is no direct connection between the scientific nature of a field and the application of metaphor.

5. Conclusion and Suggestions

The finding of present study showed the order of the occurrence of grammatical metaphors in each text was as follow: 2 > 10 > 5 > 6 > 1 > 9 > 8 > 3 > 12 > 4 > 11 > 7. In addition, it showed that the order of fields in using the most number of metaphorical processes is as follows: chemistry > physics > political science > linguistics. Findings of the research do not show a direct relation between the scientific nature of these disciplines and the application of grammatical metaphor. In addition there is also no significant difference in the number of grammatical metaphors diachronically.

The findings of this research can be used in determining the promotion extent of the status of Persian language among the international scientific languages, which is one of the eight major objectives in the comprehensive scientific map of the country. In addition, the findings of this research can be used in various fields including

A Comparison of Grammatical Mechanisms of Persian Scientific Language in Physics, Chemistry, Linguistics, and Politics Articles during the Past Three Decades

Dr.Reza Morad Sahraee¹

Associate Professor in Linguistics and Teaching Persian to Non-native Persian Learners, Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran

Shahnaz Yegane

Ph D Candidate in General Linguistics, Allame Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received: 1 August 2017

Accepted: 15 August 2017

Extended Abstract

1. Introduction

According to the studies, the grammatical metaphor has a special significance in the development of scientific writings, and it is one of the most important characteristics of the scientific language. The purpose of this study is to investigate the Persian language based on the systemic functional linguistics framework and it will attempt to answer the fundamental question that how many types of metaphorical processes have been used in the scientific articles in various disciplines including physics, chemistry, linguistics, and political sciences within three decades. The second goal is to compare the results of all four disciplines in different decades, in order to determine the development of these mechanisms in the scientific discourse of the Persian language at different decades.

2. Theoretical Framework

The basic roles of grammatical phenomena according to systemic functional linguistics are described through three meta-functions: ideational (consisting of empirical and logical cases), interpersonal, and textual. The whole model of systemic functional linguistics is based on the relationship and interaction between these three meta-functions. The ideational meta-function has to do with how we construe our human experience in and of reality through language. The interpersonal meta-function views language as interaction. The textual meta-function is concerned with the textual organization of the language. The ideational meta-function relates to the clause through which experience is seen as being encoded in language as processes, participants in these processes and circumstances. Each of these meta-functional representations of language can be expressed through metaphorical expressions. Halliday (2004) considers grammatical metaphor as the most important feature in describing the language of science and emphasizes that many features of the language of science are the result of grammatical metaphor.

¹ Corresponding Author: rezasahraee@yahoo.com

22. Riddle, E. (1978). *Sequence of Tenses in English* (PhD Dissertation). University of Illinois.

accepted tense system here, although it does not include all the details. Therefore, studying more about the tense forms assumes necessary.

Keywords: pseudo_absolute tense, relative tense, priority, present perfect, past perfect.

References (In English)

1. Brecht, R. D. (1974). Deixis Embedded Structures. *Foundations of Language*, 11(4), 489-518.
2. Comrie, B. (1986). Tense in indirect speech. *Folia Linguistica*, 20(3-4), 265-296.
3. Declerck, R. (1990a). Tense, Time and Temporal focus. *Journal of Literary Semantics*, 19(2), 80-94.
4. Declerck, R. (1990b). Sequence of Tenses in English. *Folia Linguistica*, 24(3-4), 513-544.
5. Declerck, R. (1991a). Tense in English: *Its Structure and Use in Discourse*. London: Routledge.
6. Declerck, R. (1991b). *A comprehensive Descriptive Grammar of English*. Tokyo: kaitakusha.
7. Declerck, R. (1995). Is there a relative past tense in English? *Lingua*, 97(1), 1-36.
8. Declerck, R. (1997). *When_ clause and Temporal Structure*. London: Routledge.
9. Declerck, R. (1999). Remarks on salkie and Reed's (1997) 'pragmatic hypothesis' of tense in reported speech. *English Language and Linguistics*, 3(1), 83-116.
10. Declerck, R. (2000). On how to interpret canonical conditionals in discourse. *Journal of Literary Semantics*, 29(3), 149-169.
11. Declerck, R. (2003). How to manipulate tenses to express a character's point of view. *Journal of Literary Semantics*, 32(2), 85-112.
12. Declerck, R. (2006). The Grammar of the English Verb Phrase. Volume 1: *The Grammar Of the English Tense System*. Berlin /New York: Mouton de Gruyter.
13. Declerck, R. and Ilse Depraetere, D. (1995). The double system of tense forms referring to future time in English. *Journal of Semantics*, 12(3), 269-310.
14. Declerck, R. and Reed, S. (2000). The Semantics and pragmatics of 'unless'. *English Language and Linguistics*, 4(2), 205-241.
15. Declerck, R. and Reed, S. (2001). *Conditionals: A Comprehensive Empirical Analysis*. Berlin /New York: Mouton de Gruyter.
16. Declerck, R. and Reed, S. (2006). Tense and Time in counterfactual conditionals. *Belgian Journal of Linguistics*, 20(1), 169-192.
17. Declerck, R. and Tanaka, K. (1996). Constraints on tense choice in reported speech. *Studia Linguistica*, 50(3), 283-301.
18. Dinsmore, J. (1982). The Semantics Nature of Reichenbach's Tense System. *Glossa*, 16(1), 216-239.
19. Grice, P. (1975). Logic and Conversation. In: P. Cole & J.L. Morgan (Eds.) *Syntax and Semantics*, 3: Speech Acts. New York: Academic Press, 41-58.
20. Heny, F. (1982). Tense, Aspect and Time Adverbials: Part 2. *Linguistics & Philosophy*, 5(1), 109-154.
21. Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.

subclause situation is simultaneous with the head clause situation, which lies in the past. Comrie's formal SoT hypothesis says if in direct speech the introductory verb is in past tense, in indirect speech a formal SoT rule automatically backshifts the tense forms from direct speech. Declerck (1990b) rejects Comrie's hypothesis and expresses that the tense of a complement clause in indirect speech may be either a relative tense or an absolute tense. While choosing Declerck's tense theory (1991a) we see his hypothesis suitable for explaining Persian data. In his theory establishing and extending temporal domains, and the shift of temporal perspective are basic concepts that together with particular Semantics and pragmatics coming from Grice's Conversation Maxims (1975) help us to find out some aspects of time such as SoT in Persian complex sentences.

3. Methodology

The study method is descriptive_analytic. In the study we have selected some complex sentences in Persian not needing to be indirect speech so that we can test implicitly the possibility of generation of Declerck's theory to the other sentences. The head clause situation is in present or future tense and the subclause prior situation is in present perfect or past perfect tense. The article writers provide a natural explanation for these Persian examples.

4. Discussion

Tense relations consist of priority, simultaneity, and posteriority. This study is an attempt to realize the temporal priority of situations in future domain called post_present domain in Declerck's theory. The priority in future domain in unmarked case is shown by two pseudo_absolute tenses: pseudo_past and pseudo_present perfect, while in marked case it is indicated by a relative tense: past perfect. It is possible for the subclause situation referred by present perfect to be prior to the head clause situation in the present or future tense; however, using past perfect in this conditions needs to be explained because the past perfect functions as an instruction to look for a past orientation time, to which the situation time can be interpreted as being anterior. If head clause refers to the present or post_present and there is no contextually given past orientation time, it is the beginning of the head clause situation that is interpreted as being the past or pseudo_past orientation time in question. Self-evidently this is only possible if the head clause has a certain duration, so that its beginning can be seen as past with respect to the rest of the situation. Tense priority in the future domain is expressed by past tense or present perfect tense in unmarked case and by past perfect tense in marked case.

5. Conclusion

The similarity between Persian and English examples, and limitations governed on them are very amazing, while studying tense and SoT. The connotation of the similarity is that Persian and English languages follow the same principles which are the representative of the competence universality in spite of their external differences. Furthermore, Persian traditional grammar defines present perfect and past perfect so that it may not have any contrast with the core meaning of them in

The Investigation of Past Perfect in Future Domain

Akram Khoshdoni Farahani ¹

Ph. D Student of Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran

Dr.Ali Darzi

Professor, Department of Linguistics, Tehran University, Tehran, Iran

Dr.Razieh Mehdi Beyraghdar

Assistant Professor, Department of linguistics and Foreign languages, payame Noor University, Tehran, Iran

Dr.Belghis Rovshan

Associate Professor, Department of Linguistics and Foreign languages, Payame Noor University, Tehran, Iran

Received: 27 March 2017 Accepted: 13April 2018

Extended Abstract

1. Introduction

The foreign linguists have answered the question of why English speakers use the preterite in complement clauses while using the preterite in head clauses by three hypotheses. It is not possible to argue for or against one of the three hypotheses without incorporating them into a coherent theory of tense. Within Declerck's theory (1991a), comrie's hypothesis (1986) is rejected but instead it is accepted that the tense of a complement clause in indirect speech according to the other hypotheses may be either a relative tense or an absolute tense. The study method is descriptive_analytic. The similarity between Persian and English examples, and the limitations governed on them are very amazing. Past perfect is one of the tenses which shows the priority on the past orientation time. The article investigates the past perfect in future domain, that is, when the head clause situation is in future. The data show using past perfect versus present perfect but our selected framework offers a natural explanation for them.

2. Theoretical Framework

Lack of acquaintance in persian makes us just state foreign linguists' views about tense order and relations, traditionally called Sequence of Tenses (SoT). They offer three different hypotheses to answer the introduction questions. These hypotheses consist of 'absolute tense hypothesis', 'relative tense hypothesis', and 'formal SoT'. Absolut hypothesis says that the subclause situation is in the past tense because it refers to past time. Past tense as an absolute tense form relates a situation (i.e. event, state, etc.) directly to the moment of speaking. Relative hypothesis expresses that the

¹ Corresponding Author: farahaniazin@yahoo.com

- 17.Schäffner, C. (2007). Politics and translation. In P. Kuhiwczak, & K. Littau (Eds.), *A Companion to translation studies* (pp. 134-147). Toronto, ON: Multilingual Matters LTD.
- 18.Schäffner, Ch. (2009). Political discourse and translation. In L. Wei, & V. Cook (Eds.), *Contemporary applied linguistics* (pp. 142-164). London, England: Continuum.
- 19.Schäffner, Ch., & Bassnett, S. (2010). *Political discourse media and translation*. Newcastle, England: Cambridge Scholars Publishing.
- 20.Shojaei, A., & Laheghi, F. (2012). A critical discourse analysis of political ideology and control factors in news translation. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2535-2540.
- 21.Van Dijk, T. A. (1993). *Discourse, power and access*. London, England: Routledge.
- 22.Van Dijk, T. A. (1998). Opinions and ideologies in the press. In A. Bell, & P. Garrett (Eds.), *Approaches to media discourse* (pp. 21-63). Oxford, England: Blackwell.
- 23.Van Dijk, T. A. (2001). Critical discourse analysis. In D. Tannan, D. Schiffrein, & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of discourse analysis* (pp. 583-588). Oxford, England: Blackwell.
- 24.Van Dijk, T. A. (2004). *Ideology and discourse: A multidisciplinary introduction*. Barcelona, Spain: Pompeu Fabra University Press.
- 25.Van Dijk, T. A. (2006). *Discourse and manipulation*. London, England: Sage.
- 26.Van Dijk, T. A. (2012). Ideology and discourse. In M. Freeden, Tower Sargent, T., & Stears, M. (Eds.), *The Oxford handbook of political ideologies* (175-196). Oxford, England: Oxford University Press.
- 27.Van Leeuwen, T. (1993). Genre and field in critical discourse analysis: A synopsis analysis. *Discourse and Society*, 4(2), 193-223.
- 28.Wodak, R. (1989). *Power and ideology: Studies in political discourse*. Amsterdam, Netherlands: John Benjamins.

7. Frahzad, F. (2008). نقد ترجمه از دیدگاه تحلیل گفتمان انتقادی [Translation criticism based on critical discourse analysis]. *Translation Studies*, 6 (24), 39-47.
8. Pishghadam, R., Hashemi, M., & Hesami, Sh. (2011). Critical thinking and translation. *Language and Translation Studies*, 4, 15-33.
9. Soltani, A. (2004). قدرت، گفتمان و زبان [Power, discourse and language] (Doctoral dissertation). Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

References (In English)

1. Aslani, M., & Salmani, B. (2015). Ideology and translation: A critical discourse analysis approach towards the representation of political news in translation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 4(3), 80- 88.
2. Bloor, M., & Bloor, T. (2007). *The practice of critical discourse analysis*. London, England: Hodder Education.
3. Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford, England: Oxford University Press.
4. Fairclough, N. (2001). *Language and Power*. London, England: Longman.
5. Fairclough, N. (2013). Critical discourse analysis and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 7 (2), 177-197.
6. Farahzad, F. (2008). Translation as an intertextual practice. *Perspectives: Studies in Translatology*, 16(3), 125- 131.
7. Fowler, R. (1991). *Language in the news: Discourse and ideology in the press*. London, England: Routledge.
8. Keshavarz, M. H., & Alimadadi, L. (2011). Manipulation of ideology in translation of political texts: A critical discourse analysis perspective. *Journal of Language and Translation*, 2(1), 1-12.
9. Khajeh, Z., & Khanmohammad, H. (2012). Transmission of ideology through translation: A critical discourse analysis of Chomsky's *media control* and its Persian translations. *Applied Language Research*, 1, 24-42.
10. Khanjan, A., Amouzadeh, M., Eslami., & Tavangar, M. (2013). Ideological aspects of translating news: Headlines from English to Persian. *META Journal*, 58(1), 87-102.
11. Kua, S. H., & Nakamura, H. (2005). Translation or transformation? A case study of language and ideology in the Taiwanese press. *Discourse and Society*, 16(3), 393-417.
12. Lande, I. (2010). *The role of critical discourse analysis in the translation of political text* (Unpublished master's thesis). Aarhus University, Denmark.
13. Li, J. (2013). *Translating Chinese political discourse: A functional cognitive approach to English translations of chinese political speeches* (Unpublished doctoral dissertation). University of Salford, Manchester, England.
14. Mahdiyan, M., Rahbar, M., & Hosseini Masoum, M. (2013). Applying critical discourse analysis in translation of political speeches and interviews. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(1), 35-47.
15. Mason, I. (2010). Discourse, ideology and translation. In M. Baker (Ed.), *Critical readings in translation studies* (pp. 83-95). London, England: Routledge.
16. Pencycook, A. (2004). Critical applied linguistics. In A. Davies, *The handbook of applied linguistics* (784- 808). Oxford, England: Blackwell.

English discourses. Hence, studying these analyses clearly demonstrates that the major strategies or strategies used for emphasizing and mitigating actions in the content that Van Dijk explained in his ideological square has been significantly effective in justifying syntactic changes and the manipulations done by Persian translators. Also, comparing syntactic frequencies showed that the findings of the mostly applied strategies such as deletion and addition represent that among all such strategies, Persian translators pick the clearest and most direct way to express intended ideologies and hitherto, they have been trying to affect the meaning and the ideology of the target language indirectly. As far as the current research chose to study syntax among different discourse terms, studying other terms can show a more comprehensible picture of changes that represent the efforts translators have made to demonstrate beliefs, principles, personal and social culture through words, structures, and ideological meanings.

Keywords: Linguistics and translation studies, Critical discourse analysis, Ideology, Syntactic Structures and strategies, Socio-political texts

References (In Persian)

1. 8. Khosravi Nik, M., & Yarmohammadi, L. (2000) ساختارهای گفتمانی و خبری [Ideological and discourse structures in newspapers of Iran]. *Majmue Maghalate Panjomin Conference* (26-45). Tehran: Allameh Tabatabai University.
1. Aghagolzadeh, F. (2002). مقایسه و نقد رویکردهای تحلیل کلام و تحلیل کلام انتقادی در تولید و [Comparing and criticism of discourse analysis Approaches and critical discourse analysis in production and understanding] (Doctoral dissertation). Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
2. Aghagolzadeh, F. (2004). تحلیل گفتمان انتقادی [Critical discourse analysis]. Tehran, Iran: Entesharate Elmi va Farhangi.
3. Attai, R. (2007). تحلیل گفتمان انتقادی واژگان دارای بار ایدئولوژیک در ترجمه رمان‌های قبل و بعد از انقلاب اسلامی ایران [Critical discourse analysis of ideological words within translation of novels before and after Revolution] (Master's thesis), Islamic Azad University {Central Tehran Branch}, Tehran, Iran.
4. Attaran, A. (2007). بررسی ترجمه متون خبری در وبگاه‌های ایرانی بر اساس دیدگاه تحلیل گفتمان [Investigating the translation of news in Tabnak Web: Critical discourse analysis] (Master's thesis). Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.
5. Farahzad, F. (2003). چارچوبی نظری برای نقد ترجمه. [Theoretical framework for translation criticism]. *Translation Studies*, 1 (3), 29- 38.
6. Farahzad, F. (2004). سیر تحول مطالعات ترجمه در پنجاه سال اخیر. [Changes in translation studies trend in last fifty years]. In F. Farahzad (Ed.), *Do Hamandishi Tarjome Shenasi* (pp. 9-24). Tehran, Iran: Alame Tabatabai University Press.

2. Theoretical Framework

The framework of this paper is based on critical discourse analysis and socio-cognitive Van Dijk's approach (2004). His analytical method, suggest two levels of analysis: macro level and micro level. Macro-level is related to the analysis of meta-linguistic elements such as ideology. For investigating this level in this study, "ideological square" defined by Van Dijk (2004) will be used. The concept of this square based on polarization, designate the following dimensions:

1. Emphasizing *our* positive actions or properties
2. Mitigating *their* positive properties and actions
3. Emphasizing *their* negative properties and actions
4. Mitigating *our* negative properties and actions

Microstructure as another level is related to the analysis of the text in terms of linguistic forms. This research focuses on all syntactic strategies which might be applied by translators' in order to represent their ideologies.

3. Methodology

Among approximately 600 texts collected from different written English socio-political content that were translated to Persian language and were limited to national, international or regional issues related to subjects about Iran, 250 utterances were selected for analyzing. These excerpts had the most obvious syntactic manipulation done by Persian translators. They were taken from written news, interviews, resolutions and the like from different sources such as websites, press, and magazines. Searching all syntactic strategies and manipulations, the Persian translators' ideology were then challenged within CDA framework and Van Dijk's theoretical pattern (2004). After that, Van Dijk's ideological square was used to analyze how *Our* and *Their* actions and properties were polarized and how they were reflected in translation were examined. In the end, the frequency of the applied syntactic strategies was calculated.

4. Results and Discussion

In this part of the research according to Van Dijk's theoretical pattern (2004), the frequency and percentage of each syntactic manipulations including eight strategies (word order, passivization, topicalization, nominalization, addition, deletion, modality and tense shift) which were used to manipulate the syntactic structures of English (ST) in order to convey Persian translator's dominant or intended ideology, are excluded and analyzed.

5. Conclusion and Suggestions

The conclusions show that the syntactic strategies and manipulations do have a salient role in representing Persian translators' ideologies in English written translated socio-political texts through the polarization of *us* and *them*. In other words, the effectiveness of syntax, manipulations, and changes made on syntactic structures and the Van Dijk's theoretical pattern (2004) syntactic strategies could considerably echo the Persian translators' ideologies in translated socio-political

The Role of Syntactic Strategies in the Representation of Persian Translators' Ideologies in Written Translated Social-Political Texts: A CDA Approach

Dr. Ailin Firoozian Pooresfahani ¹

Assistant Professor of Linguistics, Damghan University, Damghan, Iran

Dr. Ferdows Aghagolzadeh

Professor of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Dr. Arsalan Golfam

Associate Professor of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Dr. Aliyeh Kord-e Zafaranlu Kambuziya

Associate Professor of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran

Received: 14 November 2017 Accepted: 15 March 2018

Extended Abstract

1. Introduction

Although it is believed that language is the sheer truth (Cook, 2003), this fact should not be ignored that language specifically the socio-political discourse is sometimes used to conceal the truth and conveys the purport the way that affects people and persuade them to accept the untruth. The translator who is responsible for transferring the content that in turn, includes meta-language elements such as culture, history, politics, authority, and different ideologies from the source language (SL) to the target language (TL) and by manipulating and altering the linguistic forms of source language, he affects the readers' schools of thoughts and feelings and finally lead them to a certain ideology (Mason, 2010; Penycook, 2004). therefore, it can be said that in a translation process, the translator can convey the source of language's content to the target language the way he likes by applying diverse strategies and techniques, consciously or unconsciously (Schäffner, 2007, 2009).

As far as the way a socio-political translator's choice of any of the linguistic forms considerably influences the reader's mind, the research aims to augment the precision of translations done by students of English translation from different social classes, to improve people's critical thinking, to find and analyze manipulative syntactic structures of socio-political texts, and to express translators' ideology or the dominant ideology of their society.

¹ Corresponding Author: a.firoozian@du.ac.ir

In the Name of God

Table of Contents	Pages
The Role of Syntactic Strategies in the Representation of Persian Translators' Ideologies in Written Translated Social-Political Texts: A CDA Approach Dr. Ailin Firoozian Pooresfahani, Dr. Ferdows Aghagolzadeh, Dr. Arsalan Golfam, Dr. Aliyeh Kord-e Zafaranlu Kambuziya	1-5
The Investigation of Past Perfect in Future Domain Akram Khoshdoni Farahani, Dr. Ali Darzi, Dr. Razieh Mehdi Beyraghdar, Dr. Belghis Rovshan	7-10
A Comparison of Grammatical Mechanisms of Persian Scientific Language in Physics, Chemistry, Linguistics, and Politics Articles during the Past Three Decades Dr. Reza Morad Sahraee, Shahnaz Yegane	11-15
Analyzing the Representation of Iran and Iranians in Persian Teaching books to the Speakers of other languages based on Critical Discourse Analysis Dr. Zahra Hamedei Shirvan, Fatemeh Kazemi Motlagh	17-20
Canonical Verbal Agreement in Zein-Abadi Dialect Iran Abdi, Dr. Mehrdad Naghzguy Kohan	21-24
The Study of Verbal Communication Strategies in University Teacher-Student Discourse Dr. Hassan Bashirnezhad	25-29
Nativization and Pilot Study of Baker and Anderson's (1982) Comprehension Monitoring Test: Evidence from MA Students of University of Guilan Sārānā Ghavāmi Lāhij, Dr. Maryam Dānāye Tous, Dr. Abdorrezā Tahriri, Dr. Ali Rabi	31-35

EXTENDED ABSTRACTS

In the Name of Allah



**Volume 10, No. 2,
Serial Number 19
Fall & Winter 2018-2019**

Concessionaire:

Ferdowsi University of Mashhad

Managing Director:

Dr. Seyed Hossein Fatemi

Editor-in-Chief:

Dr. Mahdi Meshkat-o Dini

Editorial Board:

- Abbas Ali Ahangar;
Associate Professor University of
Sistan and Baluchestan
- Mohammad Amuzadeh Mahdirajy;
Associate Professor University of
Isfahan
- Mostafa Assi;
Associate Professor Institute of
Humanities and Cultural Studies
- Ali Khazaei Farid;
Associate Professor Ferdowsi
University of Mashhad
- Mahdi Meshkat-o Dini;
Professor Ferdowsi University of
Mashhad
- Jalal Rahimiyan;
Associate Professor Shiraz University
- Afzal Vosughi;
Professor Ferdowsi University of
Mashhad
- Reza Zomorrodian;
Professor Ferdowsi University of
Mashhad

Executive Manager:

Dr. Shahla Sharifi

Associate Editor:

Dr. Zahra Hamed Shirvan

Administrator:

M. Dehghan

Typesetter:

E. Tajvidi

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>.



Journal of Linguistics & Khorasan Dialects

(Language & Literature)

Volume 10, No. 2, Serial Number 19, Fall & Winter 2018-2019

164.1.19



The Role of Syntactic Strategies in the Representation of Persian Translators' Ideologies in Written Translated Social-Political Texts: A CDA Approach	1-5
Dr. Ailin Firoozian Pooresfahani, Dr. Ferdows Aghagolzadeh, Dr. Arsalan Golfam, Dr. Aliyeh Kord-e Zafaranlu Kambuziya	
The Investigation of Past Perfect in Future Domain	7-10
Akram Khoshdoni Farahani, Dr. Ali Darzi, Dr. Razieh Mehdi Beyraghdar, Dr. Belghis Rovshan	
A Comparison of Grammatical Mechanisms of Persian Scientific Language in Physics, Chemistry, Linguistics, and Politics Articles during the Past Three Decades	11-15
Dr. Reza Morad Sahraee, Shahnaz Yegane	
Analyzing the Representation of Iran and Iranians in Persian Teaching books to the Speakers of other languages based on Critical Discourse Analysis	17-20
Dr. Zahra Hamedei Shirvan, Fatemeh Kazemi Motlagh	
Canonical Verbal Agreement in Zein-Abadi Dialect	21-24
Iran Abdi, Dr. Mehrdad Naghzguy Kohan	
The Study of Verbal Communication Strategies in University Teacher-Student Discourse	25-29
Dr. Hassan Bashimezhad	
Nativization and Pilot Study of Baker and Anderson's (1982) Comprehension Monitoring Test: Evidence from MA Students of University of Guilan	31-35
Sārānā Ghavāmi Lāhij, Dr. Maryam Dānāye Tous, Dr. Abdorreza Tahriri, Dr. Ali Rabi	