

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان

تشریح علمی / (زبان و ادبیات)

سال یازدهم، شماره ۴، شماره پیاپی (۲۰۴) پاییز و زمستان ۱۳۹۸

۱۶۴/۱/۳۰



۱-۲۱	مقایسه سه نوع تکلیف در روش تکلیف‌محور و تأثیر آن در آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: آشنایی کوتاه با نویسنده متن و بررسی اختلاف تصاویر
۲۸-۳۱	نمونه جوان‌ها در زبان محاوره: بررسی زبانی و اجتماعی در محیط دانشگاه بررسی موردی آزمون پست‌نگاری فارسی در دانشگاه فردوسی مشهد
۳۵-۴۱	بررسی عملکرد حافظه شنوایی کلاس و یادگیری هر زبان و هر زبان فارسی‌زبان با استفاده از آزمون یادگیری شنوایی کلاس ری (RAVLT)
۴۵-۱۱۳	کتاب‌های ادبیات ایران، دیدگاه‌های نقدی، احسان قزوینی تعداد چاپ‌های هر گونه‌های زبان فارسی
۱۱۸-۱۵۱	فهرست حدادتی چندمعنایی ترکیبات "پیشم" در زبان فارسی: رویکرد صرف‌شناختی
۱۵۱-۱۶۱	آرا ابدالی، سمان رحیمی بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد
۱۶۱-۱۸۱	قیام امجدی، باقری، علی، علیرضا، کریم‌نور پیش‌نگاره و فرآیند و شیوه‌های آن در ترجمهٔ ادبی فیلم
۱۸۱-۲۰۱	زهرا سلاری، علی‌رضا فرید رویکردی شناختی اجتماعی به چندمعنایی واژگانی طلسمی سوری: تحلیل
۲۰۵-۲۳۱	درد سیم، سحر، فاطمه، پوریا، راک بررسی شیوه‌های کاربرد به‌گویی در تبلیغات رسانه‌ای فارسی‌زبان در ایران بر اساس رویکرد کرسپورتلندر (۲۰۰۹) (پژوهشی - مطالعه موردی)
۲۳۱-۲۵۱	ملاحت روشن‌نوری، هنگامه، وصال گستره‌ی باریکی و دانسته‌های مطالعه در گزاره‌های تک‌مفعولی کردی اردکانی (نظریهٔ قرا)
۲۵۱-۲۸۱	روزبه زحمان، احسان مدرس بررسی حرکات محرفه‌ی «و» در زبان فارسی
۲۸۱-۳۰۱	رضا کاشانی، سمنه، محمود بازتاب‌های شناختی رویداد حرکت در کردی کلهری
۳۰۱-۳۰۷	مسعود دهقان



سال یازدهم، شماره ۲
شماره پیاپی ۲۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

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
سر‌دبیر: 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 مهدیرچی (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)

مدیر اجرایی: دکتر شهلا شریفی

ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی

کارشناس اجرایی مجله: مرضیه دهقان

حروفچین و صفحه‌آرا: رحمان اسدی

شمارگان: ۵۰ نسخه

نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی، کد پستی ۹۱۷۷۹۴۸۸۳

تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۳۳

بها: داخل کشور: ۲۰۰۰۰ ریال (تک‌شماره)

E-mail: lj@.um.ac.ir

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

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان دانشگاه فردوسی مشهد

(علمی - پژوهشی)

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

سال یازدهم، شماره ۲

شماره پیاپی ۲۱، پاییز و زمستان ۱۳۹۸

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 زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۳. دکتر اعظم استاجی (دانشیار زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۴. دکتر پارسا بامشادی (دانشگاه شهید بهشتی)
۵. دکتر زهرا حامدی شیروان (دکتری زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۶. دکتر مریم دانای طوس (دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه گیلان)
۷. دکتر محرم رضایتی کیشه خاله (استاد زبان و ادبیات فارسی دانشگاه گیلان)
۸. دکتر شهلا رقیب دوست (دانشیار گروه زبان شناسی دانشگاه علامه طباطبائی)
۹. دکتر شهلا شریفی (دانشیار زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۰. دکتر علی علیزاده (دانشیار زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۱. دکتر بتول علی نژاد (دانشیار گروه زبان شناسی دانشگاه اصفهان)
۱۲. دکتر مریم سادات غیثیان (دانشیار زبان شناسی دانشگاه پیام نور)
۱۳. دکتر جلیل فاروقی هندوالان (دانشیار زبان شناسی دانشگاه بیرجند)
۱۴. دکتر عطیه کامیابی گل (استادیار زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۵. دکتر امیر کریمی پور (دکتری زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
۱۶. دکتر فرهاد معزی پور (استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه صنعتی شاهرود)
۱۷. دکتر محبوبه نورا (استادیار گروه زبان انگلیسی دانشگاه زابل)

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 یا تورفتگی (نیم ساتی متر) از دو طرف درج شود.
- ۷- برابرهایی لاتین در پانویس درج شود.
- ۸- مقاله نباید در هیچ یک از مجله‌های داخل یا خارج از کشور و یا در مجموعه مقاله‌های همایش‌ها چاپ شده باشد. نویسنده/ نویسندگان موظف‌اند در صورتی که مقاله آنان در جای دیگری چاپ شده و یا پذیرش چاپ آن تأیید شده است، موضوع را به اطلاع دفتر مجله برسانند.
- ۹- مجله فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی (نحو، آواشناسی، واج‌شناسی، ساختار، معناشناسی، تحلیل گفتمان، زبان‌شناسی تاریخی، جامعه‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان، و گویش‌های خراسان) و حاصل پژوهش نویسنده یا نویسندگان عضو هیأت علمی زبانشناسی دانشگاه‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی عالی و دانشجویان دوره دکتری زبانشناسی در خصوص مقاله‌های مستخرج از پایان‌نامه دکتری، باشد. مقاله‌های مربوط به فرهنگ و زبانهای باستانی، ترجمه، و آموزش زبان دوم، در حوزه موضوع‌های این مجله نمی‌باشد.
- ۱۰- مجله در ویراستاری مقاله آزاد است.
- ۱۱- نویسنده یا نویسندگان نسبت به آراء، نظریات و مطالب ارائه شده در مقاله خود مسؤول هستند.
- ۱۲- نویسندگان می‌توانند مقاله‌های حاوی نوآوری علمی - پژوهشی خود را به نشانی دفتر مجله یا پست الکترونیکی به نشانی Ij@um.ac.ir ارسال کنند.
- ۱۳- پذیرش مقاله با شورای هیأت تحریریه مجله است.

فهرست مندرجات

- ۱-۲۵ مقایسه‌ی سه نوع تکلیف در روش تکلیف‌محور و تأثیر آن در آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (انشای کوتاه، بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصاویر)
محمد جواد هادی‌زاده، محمدجواد مهدوی، رضا مراد صحرایی، علی علیزاده
- ۲۷-۵۶ سنجش مهارت گوش کردن در محیط دانشگاه: بررسی موردی آزمون بسندگی فارسی در دانشگاه فردوسی مشهد
محسن رودمعجنی، بهزاد قنسولی، احسان قبول
- ۵۷-۸۷ بررسی عملکرد حافظه‌ی شنوایی کلامی و یادگیری در زنان و مردان فارسی‌زبان با استفاده از آزمون یادگیری شنوایی کلامی ری (RAVLT)
الناز اقبالی، شهلا شریفی
- ۸۹-۱۱۷ انسداد چاکنایی در گونه‌های زبان فارسی
فهیمه خداوردی
- ۱۱۹-۱۴۵ چندمعنایی ترکیبات "چشم" در زبان فارسی: رویکرد صرف ساختی
آوا ایمانی، عادل رفیعی
- ۱۴۷-۱۶۶ بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد الهام اخلاقی باقوجری، علی علیزاده، ابوالقاسم قوام
- ۱۶۷-۱۸۶ پیش‌انگاره و فراز و نشیب‌های آن در ترجمه‌ی دوبله‌ی فیلم زهرا سالاری، علی خزاعی‌فرید
- ۱۸۷-۲۰۷ رویکردی شناختی اجتماعی به چندمعنایی واژگانی مطالعه‌ی موردی: «تپل»
سید محمود متشرعی، فاطمه یوسفی راد
- ۲۰۹-۲۳۶ بررسی شیوه‌های کاربرد به‌گویی در تبلیغات رسانه‌ای فارسی‌زبان در ایران بر اساس رویکرد کرسپورناندز (۲۰۰۵): (پژوهشی - مطالعه موردی)
ملاحح روشن ضمیر، هنگامه واعظی
- ۲۳۷-۲۶۰ گسترش‌پذیری واژه‌بست‌های مطابقه در گزاره‌های تک‌مفعولی کُردی اردلانی (نظریه‌ی فاز)
روزیتا رنجبر، بهرام مدرسی
- ۲۶۱-۲۸۶ بررسی عبارات معترضه‌ی «و» در زبان فارسی
رضا کاظمیان، محمد عموزاده
- ۲۸۷-۳۱۳ بازنمایی شناختی رویداد حرکت در کردی کلهری
مسعود دهقان

مقایسه سه نوع تکلیف در روش تکلیف‌محور و تأثیر آن در آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

(انشای کوتاه، بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصاویر)

محمد جواد هادی‌زاده^۱ (دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
محمد جواد مهدوی^۲ (استادیار گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران) (نویسنده مسئول)

رضا مراد صحرایی^۳ (دانشیار گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران)
علی علیزاده^۴ (دانشیار گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

صص: ۱-۲۵

چکیده

یکی از روش‌های موفق آموزش زبان ارتباطی، روش یادگیری تکلیف‌محور است که مزایای کار گروهی و تعامل کلاسی را هم‌زمان با مؤلفه‌های مثبت، توجه به صورت‌های دستوری در خود دارد. در زبان فارسی پژوهش‌های مستقل اندکی درباره روش تکلیف‌محور انجام شده است؛ اما در زبان انگلیسی پژوهش‌های پرشمار و گوناگونی درباره میزان تأثیرگذاری روش تکلیف‌محور صورت گرفته است. این مقاله، پس از بیان اهمیت روش تکلیف‌محور، با گزینش سه نوع تکلیف پرکاربرد در متون آزا (انشای کوتاه، بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصاویر) و ثبت تعامل‌های ۱۶ فارسی‌آموز بنیاد سعدی، از طریق مطالعه بخش‌های زبان‌مند و فراگفتار هر یک از آنان هنگام اجرای گروهی این تکلیف‌ها، می‌کوشد میزان تأثیر هر یک از این تکلیف‌ها را در جلب توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری بررسی کند و برآیندی از کاربردی عملی روش تکلیف‌محور در کلاس درس و مزایای آن به دست دهد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که انجام تکلیف به صورت گروهی در ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان، آشکارا، تأثیر مثبت دارد؛

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۱۶

پست الکترونیکی: 1. mjhadizadeh@mail.um.ac.ir 2. mahdavy@um.ac.ir 3. sahraei@atu.ac.ir
4. alalizadeh@um.ac.ir

بازخورد مثبت یا منفی‌ای که زبان‌آموزان در تعامل با یکدیگر ارائه می‌کنند، در بیشتر موارد سازنده است؛ منجر به تصمیم‌گیری صحیح می‌شود و زبان‌آموزان بر مقوله‌های دستوری‌ای که در قالب تکلیف فرامی‌گیرند، مسلط‌ترند. از میان انواع گوناگون تکلیف، بازنویسی متن به دلیل قابلیت بازطراحی برای توجّه به صورت‌های دستوری مختلف و بازتاب مشخص‌تر مقوله‌های دستوری هدف در آن، برای آموزش دستور از مناسب‌ترین گزینه‌هاست.

کلیدواژه‌ها: روش تکلیف‌محور، تکلیف گروهی، بخش‌های زبان‌مند، دستور زبان، آزفا.

مقدمه

امروزه تشکیل گروه‌های کوچک و کار دسته‌جمعی در کلاس درس هنگام اجرای روش تکلیف‌محور، یکی از برنامه‌های رایج آموزش زبان دوم به شمار می‌آید و از پشتیبانی آموزشی و نظری قدرتمندی برخوردار است. پژوهش‌های اخیر درباره آموزش دستور، مزیت بهره‌گیری از رویکردهای صورت‌محور^۱ در کنار آموزش زبان ارتباطی^۲ را به اثبات رسانده است، رویکردهایی که زبان‌آموزان را ترغیب می‌کنند تا برون‌داد زبانی را با مشارکت یکدیگر تولید کنند (گارسامایو، ۲۰۰۲؛ کوال و سوین، ۱۹۹۴). هرچند در ابتدای طرح نظریه آموزش زبان ارتباطی توجّه به صورت دستوری به صورت فزاینده‌ای برای مدتی کاملاً کنار نهاده شد (کرشن، ۱۹۸۲؛ لایت باون و اسپادا، ۱۹۹۰؛ فوتوس و الیس، ۱۹۹۱) اما درنهایت، یکی از نتایج تغییر گسترده نظام روش شناختی آموزش زبان دوم پس از پیدایش نظریه آموزش زبان ارتباطی این بود که جایگاه مرکزی به زبان‌آموز اختصاص یافت و آشکار شد مشارکت زبان‌آموزان با یکدیگر، یکی از مهم‌ترین منابع شناختی آنان است که بیش از عوامل دیگر منجر به ارتقای یادگیری می‌شود. هنگامی که زبان‌آموزان از هم‌کلاسی‌های خود نشانه‌هایی از بازخورد مثبت یا منفی دریافت می‌کنند، این نشانه‌ها را به‌عنوان پیش‌شرط تولیدات آتی زبانی خود لحاظ می‌کنند (پیکا، ۱۹۹۷: ۵۵) نیز مشخص شده است که زبان‌آموزان می‌توانند از هم‌کلاسی‌های خود هنگام انجام تکلیف‌های مشارکتی به صورت هدایت‌شده، پشتیبانی کنند (دوناتو، ۱۹۹۴: ۸۱؛ الجعفر و لتولف، ۱۹۹۴: ۴۶۹).

1. Form-Focused
2. Communicative Language Teaching

پژوهش‌هایی که در زمینه انجام روش تکلیف‌محور به صورت گروهی به‌ویژه در کلاس زبان دوم انجام گرفته است، نشان می‌دهد:

- ۱- زبان‌آموزان هنگام انجام تکلیف و کار کلاسی به صورت گروهی نسبت به کلاس‌های معلم‌محور، موقعیت‌های بیشتری برای به کار بردن زبان به دست می‌آورند؛
- ۲- زبان‌آموزان نه فقط به ساخت‌های مشخص شده در تکلیف، بلکه به مجموعه‌ای از صورت‌ها و ساخت‌های زبانی موجود در تکلیف توجه می‌کنند؛ از همین رو تکلیف در یادآوری و تثبیت آموخته‌های پیشین نیز مؤثر است؛
- ۳- زبان‌آموزان هنگام گفتگو و تعامل با یکدیگر، پیرایش‌ها و تغییرهایی در بیان خود ایجاد می‌کنند که درون‌داد^۱ را قابل فهم‌تر می‌کند؛
- ۴- زبان‌آموزان در برابر درخواست شفاف‌سازی^۲ یا دیگر عواملی که نشان از عدم فهم کامل داشته باشند، برون‌داد^۳ زبانی خود را از نظر معنایی و نحوی تغییر می‌دهند (داف، ۱۹۸۶؛ هارلی و همکاران، ۱۹۹۰؛ کوال و سوین، ۱۹۹۴؛ لاپیر، ۱۹۹۴؛ اولسن فلانیگان، ۱۹۹۱؛ پیکا، ۱۹۹۲).

به هدف جلب توجه زبان‌آموزان به صحت دستوری، کوال و سوین^۴ (۱۹۹۴) و سوین (۱۹۹۵) پیشنهاد استفاده از تکلیف‌های نگارشی گروهی را دادند. ویژگی مثبت این کار گروهی، امکان ارائه بازخورد نظارت شده است که می‌تواند توجه زبان‌آموزان را به شکاف موجود در دانش دستوری جلب کند یا دانش دستوری موجود را استحکام ببخشد (سوین و لپکین، ۱۹۹۸؛ اشمیت و فروتا، ۱۹۸۶)، از همین رو می‌توان این پژوهشگران را مبتکران تکلیف‌های گروهی جهت ارتقای آموزش زبان دوم دانست. به‌طور خلاصه می‌توان گفت تحقیق‌هایی که انجام تکلیف انفرادی را با کار گروهی -به‌ویژه در گروه‌های کوچک- مقایسه کرده‌اند هم در تکلیف‌های دستوری و هم در نگارش به این نتیجه رسیده‌اند که کار گروهی مزایای بیشتری دارد و تکلیف‌هایی که گروهی انجام شوند با دقت و صحت دستوری بالاتری نسبت به تکلیف‌های انفرادی همراه خواهند بود (پیکا و داتی، ۱۹۸۵؛ لانگ، ۱۹۹۲؛ سامودا و راوندز، ۱۹۹۳؛ استورچ، ۲۰۰۷). البته باید اشاره کرد که ریشه‌ی این یافته‌ها در پژوهش‌های

1. Input
2. Clarification
3. Output
4. Kowal & Swain

نظری ویگوتسکی^۱ و مفهوم منطقه رشد مجاور^۲ بوده است (ن.ک. ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ ۱۹۷۹؛ ۱۹۸۷؛ بروکز و دوناتو، ۱۹۹۴). منطقه رشد مجاور، در حقیقت فاصله بین مهارت حل مسأله به صورت مستقل و حل مسأله با راهنمایی و هدایت معلم یا هم‌کلاسی‌های توانمندتر است (ویگوتسکی، ۱۹۷۸: ۸۵-۸۶) بر اساس این نظریه ممکن است زبان‌آموزان به ظاهر هم‌سن باشند، اما سن ذهنی آنان یکسان نیست و با آموزش یکسان نتایج متفاوتی به دست می‌آورند که ناشی از مسائل اجتماعی-فرهنگی است (ن.ک. آدیرهاک و دوناتو، ۱۹۹۴).

بنا بر آنچه گفته آمد، پژوهش‌های مختلف، اهمّیت روش تکلیف‌محور و اجرای آن به صورت گروهی و اثر آن بر یادگیری زبان دوم را نشان داده‌اند. این فرضیه تقریباً به طور کامل پذیرفته شده است که هنگامی که زبان‌آموزان با یکدیگر در انجام تکلیف همکاری و مشارکت می‌کنند، توانش زبانی آنان از جنبه‌های مختلف واژگانی، صرفی، نحوی و حتی بلاغی بهبود پیدا می‌کند (گارسامایو، ۲۰۰۱: ۲۲۸). این مقاله با پذیرفتن این دو پیش‌فرض (تأثیرگذاری روش تکلیف‌محور و مفیدتر بودن انجام تکلیف به صورت گروهی)، به بررسی این نکته می‌پردازد که کدام‌یک از انواع تکلیف برای آموزش صورت‌های دستوری در زبان فارسی مناسب‌تر است و بیشتر می‌تواند توجه زبان‌آموزان را به صورت دستوری جلب کند. اشاره شد که جای چنین پژوهش‌هایی در زبان فارسی خالی است و مقاله حاضر اولین پژوهشی است که در زبان فارسی به مقایسه سه نوع تکلیف و میزان تأثیر هر یک بر آموزش دستور بر اساس تحلیل داده‌های زبانی می‌پردازد. بر این اساس، پرسش اصلی این تحقیق آن است که از میان انواع مختلف تکلیف، کدام‌یک در جلب توجه و ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان مؤثرتر است؟

فرضیه نویسندگان مقاله بر این است که هرچند روش تکلیف‌محور-به‌ویژه هنگامی که در گروه‌های کوچک اجرا شود- در آموزش زبان دوم مؤثر است، اما برخی از انواع تکلیف -به‌ویژه برای آموزش دستور- مناسب‌تر از انواع دیگر هستند و مؤلفان کتب آرفا و برنامه‌ریزان آموزشی باید به این نوع تکلیف‌ها توجه ویژه‌ای داشته باشند و طراحی متون آرفا را به این سمت هدایت کنند. روشی که برای دستیابی به پاسخ این پرسش در این مقاله انتخاب

1. Vygotsky
2. Zone of Proximal Development (ZPD)

شده، بررسی بخش‌های زبان‌مند^۱ تعامل‌های زبان‌آموزان در هنگام انجام سه نوع تکلیف مختلف است. بخش‌های زبان‌مند که خود از مباحث مرتبط با مفهوم فراگفتار است که هر یک از این اصطلاح‌ها در بخش مبانی نظری توضیح داده خواهند شد. هرچند در آموزش زبان دوم -به‌ویژه دستور زبان- متغیرهای مختلفی نقش ایفا می‌کنند، در این مقاله کوشیده‌ایم بر مقوله‌های دستوری به‌عنوان متغیر اصلی تمرکز کنیم. پیش از بحث و بررسی اصلی و تحلیل داده‌ها، مروری کوتاه بر پیشینه تحقیق، مبانی نظری آن و توضیح مفاهیم کلیدی از جمله مفهوم بخش‌های زبان‌مند خواهیم داشت و در ادامه‌ی آن، داده‌های پژوهش و نتایج آن را ارائه خواهیم کرد.

پیشینه تحقیق

در زبان فارسی پژوهش‌های زیادی درباره روش تکلیف‌محور صورت نگرفته است. اندک تحقیق‌های انجام‌شده نیز بیشتر به اهمیت و سودمندی این رویکرد به‌طورکلی اشاره دارند و کاربرد عملی آن را در زبان فارسی کمتر مورد توجه قرار داده‌اند. سعیدی و کلانتری (۱۳۸۸) در مقاله «تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور بر درک مطلب زبان‌آموزان» پس از اشاره به این نکته که روش تکلیف‌محور یک روش مؤثر در بهبود درک مطلب و دانش زبانی فراگیران است، مطالعه‌ای بر روی ۶۰ زبان‌آموز انگلیسی انجام داده‌اند تا مشخص شود که استفاده از روش تدریس تکلیف‌محور چه تأثیری در ارتقای درک مطلب انگلیسی‌آموزان دارد. بر اساس یافته‌های مقاله‌ی مزبور، زبان‌آموزانی که از روش تکلیف‌محور استفاده کرده‌اند، به‌صورت معناداری بهتر از گروه دیگر آزمون‌های مرتبط با درک مطلب را پشت سر گذاشته‌اند.

دبیرمقدم و صدیقی‌فر (۱۳۹۱) در مقاله «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور»، پس از طرح بحثی نظری درباره تعریف تکلیف بر اساس منابع مختلف انگلیسی و بیان مزایای روش تدریس تکلیف‌محور، با مطالعه بر روی ۳۰ نفر از عرب‌زبانان دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)^(۲) قزوین، ابراز می‌دارند که روش تدریس تکلیف‌محور در آموزش جمله‌های شرطی نسبت به

1. Language Related Episodes (LRE)

روش تدریس ساختاری از مزیت بیشتری برخوردار است و می‌تواند به‌عنوان روش تدریس برتر انتخاب شود. این مقاله از نظر روش‌شناسی و تحلیل آماری داده‌ها رویکرد روشنی دارد و استفاده از نتایج آن برای همه‌ی معلمان و پژوهشگران امکان‌پذیر است.

صحرائی و میدانی (۱۳۹۰) در پژوهش خود، پس از بیان تعریف تکلیف و اجزای آن، وجوه تمایز و نقاط قوت روش تکلیف‌محور، برنامه‌ی درسی تکلیف‌محور را گزینه‌ی مطلوب در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان معرفی می‌کنند و با ارائه‌ی جدول‌ها و نمودارهایی سعی می‌کنند مدلی از اجرای این روش در کلاس درس را پیشنهاد دهند.

تقی‌زاده (۱۳۹۲) در پایان‌نامه‌ی خود به بررسی تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر یادگیری واژگان با مقایسه‌ی تکلیف جیگسا (حل معما) و شکاف اطلاعاتی پرداخته و نشان داده است که تکلیف جیگسا برای آموزش واژگان، مناسب‌تر است. پذیرش (۱۳۸۹) در پایان‌نامه‌ی خود، پس از بیان اهمیت روش تکلیف‌محور - که در متن پژوهش، فعالیت‌محور نامیده می‌شود - درس‌هایی برای نیازهای اساسی گفتگوی فارسی‌آموزانی که در ایران زندگی می‌کنند، تهیه کرده است؛ و از همین رو این پایان‌نامه بیش از آنکه جنبه‌ی پژوهشی داشته باشد، جنبه‌ی کاربردی دارد. شکوهی (۱۳۹۱) نیز در پایان‌نامه‌ی رویکرد تکلیف‌مدار را به‌عنوان برنامه‌ای مناسب جهت آموزش بندهای موصولی معرفی می‌کند و با مطالعه‌ی این تکلیف در دانش‌آموزان مقطع سوم دبیرستان، موفقیت این روش را در آموزش بندهای موصولی مورد تأیید قرار می‌دهد.

پژوهشگران در زبان انگلیسی، تحقیق‌های گسترده‌ای پیرامون رابطه‌ی تکلیف و ارتقای توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری انجام داده‌اند؛ به‌عنوان مثال، موضوعاتی مانند انتخاب زمان فعل در مقاله‌های پیکا^۱، (۱۹۹۴ و ۱۹۹۷) و ویلیامز^۲، (۱۹۹۵) مورد بررسی قرار گرفته است. در پی این پژوهش‌ها، محققانی مانند سوین (۱۹۹۵؛ ۱۹۹۸) کوال و سوین (۱۹۹۴)، سوین و لپکین (۱۹۹۵) پیشنهاد داده‌اند که کاربرد تکلیف در کلاس درس به‌صورت گروهی و در گروه‌های کوچک دو یا سه نفره باشد تا زبان‌آموزان با کمک هم، نوشتاری تولید کنند که از لحاظ دستوری و معنایی صحیح باشد. سوین و لپکین بر این باورند که چنین تکلیف‌هایی برای آموزش دستور چندین مزیت دارند. تکلیف‌های نوشتاری، توجه زبان‌آموزان را به ساخت‌های دستوری فراتر از سطح جمله و در دل بافت جلب می‌کنند. همکاری گروهی نیز این زمینه را

1. Pica

2. Williams

ایجاد می‌کند که زبان‌آموزان هنگام تولید برون‌داد بازخورد دریافت کنند و این بازخوردها، زبان‌آموزان را از شکاف‌های موجود در دانش دستوری آگاه کند و دانش فعلی آنان را یکپارچه سازد.

کولینا و گارسیامایو^۱ (۲۰۰۹) با مطالعه زبان‌آموزانی که سطح مهارت پایینی داشته‌اند، هنگام انجام انواع مختلف تکلیف به این نتیجه دست‌یافته‌اند که این زبان‌آموزان برای انجام تکلیف به زبان اول خود وابسته‌اند و اگر در گروه‌هایی قرار بگیرند که زبان اول مشترک نداشته باشند، در انجام تکلیف توفیق چندانی نخواهند داشت؛ بنابراین نمی‌توان انتظار داشت که روش تکلیف‌محور برای زبان‌آموزان مبتدی و کم‌مهارت مناسب باشد و ارتقای توانش زبانی را به دنبال آورد؛ زیرا در این سطح، زبان‌آموزان بیش از آنکه در انجام تکلیف به یکدیگر کمک کنند، درگیر استفاده از زبان اول خود خواهند شد. از همین رو در مقاله حاضر نیز فارسی‌آموزانی با سطح متوسط انتخاب شدند.

کویکن و ودر (۲۰۰۲) در پژوهش دیگری دریافتند که انجام تکلیف‌های متمرکز بر دستور، تأثیر بهتری بر یادگیری زبان‌آموزان خواهد داشت و گروهی که تکلیف را بدون تعامل و کار مشارکتی انجام بدهند در مدت زمان نسبتاً کوتاهی آنچه را که هنگام انجام تکلیف آموخته‌اند، از یاد خواهند برد.

استورچ (۲۰۰۱) در مقاله خود مدل قابل توجهی از مقایسه تکلیف‌های مختلف و میزان موفقیت هر یک در جلب توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری ارائه داده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهند که تکلیف‌های نوشتاری به‌ویژه هنگامی که به صورت تعاملی انجام شوند، زمینه ارتقای توانش دستوری زبان‌آموزان را فراهم می‌آورند. استورچ (۲۰۰۷) نیز مزایای همین نتیجه‌گیری را در مطالعه‌ای دیگر بررسی کرده و نشان داده است.

نونان (۱۹۸۹)، اسکهان (۱۹۹۲)، نابوشی و الیس (۱۹۹۳)، استورچ و ویگلزورث (۲۰۰۳)، استورچ (۲۰۰۲)، و گارسیامایو (۲۰۰۲)، دیگر پژوهشگرانی هستند که فواید انجام تکلیف را به صورت مشارکتی و تعاملی در کلاس درس بررسی کرده‌اند و دستاورد پژوهش‌های دیگر را تأیید می‌کنند که انجام مشارکتی تکلیف‌ها از بهترین انتخاب‌ها برای افزایش دقت و صحت کاربرد دستور زبان‌آموزان است.

1. Collina & GarciaMayo

مبانی نظری

پیش از تحلیل داده‌ها و ارائه دستاوردها، ضرورت دارد درباره مفهوم فراگفتار و بخش‌های زبان‌مند به‌عنوان ابزار تحلیل پیشرفت دستوری - به‌عنوان مبانی نظری - که مختصراً به آن اشاره شد، توضیحاتی ارائه کنیم. فراگفتار یا سخن گفتن درباره گفتار، به معنای گفتگو درباره چگونگی برقراری ارتباط است. فراگفتار، دست یافتن به توصیفی از فرایند ارتباط و اصلاح یا تکمیل روند آن است که معلم، زبان‌آموز یا پژوهشگر آن را گزارش می‌کند (نیرنبرگ و کالرو، ۱۹۷۵: ۳۸). فراگفتار ابزاری است که می‌توان با آن فرایند آموزش زبان دوم را بررسی کرد و معلم یا پژوهشگر با توجه به آن می‌تواند فرایند آموزش زبان را بهبود ببخشد یا توصیف کند. فراگفتار از سوی معلم یا پژوهشگر یا زبان‌آموز ارائه می‌شود. هنگام انجام تکلیف در کلاس درس، گفتگوهایی که میان زبان‌آموزان درباره چگونگی و کیفیت انجام کار صورت می‌گیرد، نمونه‌ای عینی از فراگفتار است. زبان‌آموزان با هدایت و حمایت یکدیگر، راه را برای انجام تکلیف هموار می‌کنند و درک خود را به اشتراک می‌گذارند. این نمونه‌های فراگفتار که می‌تواند نشانه‌ای از بازخورد مثبت، راهنمایی یا خطا در فرایند آموزش زبان به شمار رود، بخش‌های زبان‌مند نامیده می‌شوند. بخش زبان‌مند قسمتی از گفتگوست که زبان‌آموزان راجع به برونداد زبانی خود صحبت می‌کنند؛ کاربرد زبانی خود را زیر سؤال می‌برند، یا برونداد زبانی خودشان یا زبان‌آموزان دیگر را تصحیح می‌کنند (سوین و لپکین، ۱۹۹۸: ۳۲۶).

بخش‌های زبان‌مند، قسمت‌هایی از گفتار یا نوشتار زبان‌آموزند که به‌عنوان شواهد تحلیل مورد استفاده قرار می‌گیرند تا مشخص شود که راهبردها، واژگان و مقوله‌های دستوری که برای کامل کردن تکلیف کلاسی به کار رفته، مناسب‌اند یا خیر. این سازه‌های توصیفی که در حقیقت نمونه‌هایی از تعامل زبان‌آموزان با یکدیگر و با موضوع یادگیری در کلاس است، به‌خوبی نشان می‌دهد که زبان‌آموزان مطالب تازه درس داده شده را تا چه حد یاد گرفته‌اند و کدام بخش‌های درس برای آنها دشوارتر بوده است. این شواهد برای پژوهشگران فرصتی فراهم می‌کنند که به ساماندهی و طبقه‌بندی این دشواری‌ها و موفقیت‌ها بپردازند (جکسون، ۲۰۰۱: ۲۹۸). تحقیق درباره بخش‌های زبان‌مند، زمینه را برای تحلیل‌های جزئی‌تر در زمینه‌هایی مانند املاء، دستور و انتقال معنا فراهم می‌کند، اما بیش از همه ابزاری است که کمک می‌کند در زمینه یادگیری تعاملی و مشارکتی و آموزش تکلیف‌محور مطالعه کنیم و نشان

می‌دهد که انجام تکلیف به صورت تعاملی تا چه اندازه می‌تواند موقعیت‌هایی برای یادگیری زبان بیافریند و بر آن تأثیر بگذارد.

بنابراین به طور خلاصه می‌توان گفت بخش‌های زبان‌مند واحدهایی از تحلیل زبانی‌اند که به عنوان مثال‌هایی از توجه به یادگیری زبان هنگام انجام تکلیف در کلاس درس استخراج می‌شوند و شواهدی ارزنده برای پژوهشگران و معلمان به شمار می‌روند. بخش‌های زبان‌مند از نظر ارتباط با مقوله‌های زبانی به سه دسته‌ی اصلی تقسیم می‌شوند: بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور^۱، واژگان‌محور^۲ و مکانیکی^۳ (استورچ، ۲۰۰۱: ۱۰۹).

بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور، شامل مواردی است که با سطح تکواژشناسی، نحو یا صحت دستوری جمله در پیوند است؛ به طور مشخص تر مقوله‌هایی مانند زمان یا ساختمان فعل، حروف اضافه، ترتیب واژگان، بندهای ارتباطی و انتخاب ساختمان دستوری جمله، ذیل این دسته طبقه‌بندی می‌شوند. به دیگر سخن، بخش زبان‌مند صورت‌محور، قسمت‌هایی از داده‌هاست که زبان‌آموزان از طریق آنها با سطح دستوری ساختمان در ارتباط هستند.

بخش‌های زبان‌مند واژگان‌محور، به مواردی اطلاق می‌شود که تمرکز و توجه زبان‌آموز، معطوف به انتخاب واژه یا ترکیب‌ها در بند یا جمله است تا معنای مورد نظر خود را برساند. بخش‌های زبان‌مند مکانیکی به بررسی علائم نگارشی، نقطه‌گذاری، هجی کردن و تلفظ می‌پردازد. در این مقاله این دو بخش اخیر به صورت تحلیلی و جزئی بررسی نمی‌شوند و تحقیق حاضر معطوف به بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور است. دو مثال زیر-که از نتایج همین تحقیق استخراج شده است- از نمونه‌های بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور است که در گفتگوی دو فارسی‌آموز رخ داده است:

مثال ۱:

- ماریا: دو ماه آینده پاییز می‌شود. در فصل پاییز باران زیادی بارید.
- رگینا: «بارید»... نه فکر کنم ببارد... نه نه «می‌بارد».
- ماریا: «بارید» گذشته است گذشته‌ی ساده.
- رگینا: گذشته‌ی ساده... آره، ولی باید زمان حال بگیریم.

1. Form-based LRE's
2. Lexis-based LRE's
3. Mechanic-based LRE's

- ماریا: «می‌بارد» زمان حال است..... نباید این جمله را به زمان گذشته بگیریم.
- رگینا: آره.

مثال ۲:

- جیمز: در فصل پاییز برگ‌ها «را» زرد است.
- ولادیمیر: برگ‌ها «را» نه نه برگ‌ها.
- جیمز: درسته! نباید اینجا «را» بگم.

نکته‌ی قابل تأمل دیگر درباره‌ی بخش‌های زبان‌مند، تعاملی^۱ یا غیر تعاملی^۲ بودن آنهاست (استورچ، ۲۰۰۱: ۱۱۱). بخش‌های زبان‌مندی که زبان‌آموزان در آن پیشنهادها سازنده به هم ارائه می‌دهند، تعاملی به شمار می‌آیند؛ مانند بخش‌های زبان‌مند مثال‌های ۱ و ۲. در این نمونه‌ها هر دو زبان‌آموز در فرایند تصمیم‌گیری سهیم هستند. افزون بر آن در مثال ۱ زبان‌آموزان تلاش می‌کنند تصمیم خود را از نظر دستوری توضیح دهند و به این ترتیب به سطح بالاتری از فراگفتار وارد می‌شوند. در حقیقت آنچه در مثال ۱ می‌بینیم صرفاً تلاشی برای انتقال معنا نیست، بلکه در سطح دستور زبان نیز کوششی برای دستیابی به دقت و صحت دستوری شکل می‌گیرد. بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی نمونه‌هایی را شامل می‌شوند که پیشنهاد و درخواست کمک در آنها رد می‌شود یا هم‌گروه‌ها از مشارکت و همکاری با یکدیگر سرباز می‌زنند یا مشارکت و همکاری منجر به تصمیم‌گیری درست نمی‌شود، بلکه گروه را از مسیر درست دور می‌کند. مثال‌های ثبت‌شده در این تحقیق اکثراً بخش‌های زبان‌مند تعاملی بودند و نمونه‌های اندک غیر تعاملی نیز بیشتر در بخش‌های زبان‌مند واژگان‌محور یا مکانیکی قرار می‌گرفتند. به نمونه‌ای از تعامل در بخش زبان‌مند واژگان‌محور که البته به نتیجه‌ی نادرستی منجر شده -برگرفته از داده‌های همین تحقیق- توجه کنید:

مثال ۳:

- میرندا: «ناپدید شدن» یعنی چی؟
- امینه: «ناپدید».... اوم..... یعنی ندیدن....
- میرندا: ندیدن...؟

1. Interactive LRE's
2. Non-Interactive LRE's

- امینه: آره ندیدن و فکر نکردن.

زبان‌آموزان ممکن است هنگام انجام تمرین به صورت گروهی، بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی تولید کنند. هرچند یافته‌های تحقیق ما نشان داد که تعداد بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی بسیار کمتر است و تحقیق‌های مشابه در زبان انگلیسی نیز همین مطلب را تأیید می‌کند (ن.ک: کوال و سوین، ۱۹۹۴؛ استورچ، ۲۰۰۱، ۲۰۰۷؛ گارسیامایو، ۲۰۰۲) به نظر می‌رسد برای روشن‌تر شدن نقش بخش‌های زبان‌مند غیر تعاملی، لازم است تحقیق‌های جداگانه‌ای صورت گیرد. شاید یکی از نگرانی‌های معلمانی که تمایل کمتری به انجام تکلیف به صورت گروهی دارند، همین خطاهایی باشد که نمونه آن را ذکر کردیم، اما می‌توان با اطمینان خاطر نسبی بر این نکته تأکید کرد که بر اساس این تحقیق و دیگر پژوهش‌های یادشده در بالا، بیشتر بخش‌های زبان‌مند ثبت‌شده از گفتار زبان‌آموزان از نوع تعاملی (سازنده و مثبت) بوده‌اند.

محققان و معلمان زبان هم‌عقیده‌اند که توجه به دقت و صحت دستوری در آموزش زبان دوم اهمیت فراوان دارد، به خصوص برای زبان‌آموزان سطح متوسط یا پیشرفته و همچنین زبان‌آموزان حاضر در محیط‌های دانشگاهی (سلسه‌مورسیا، ۱۹۹۱؛ دیکینز و وودز، ۱۹۸۸). شواهد متعددی به دست آمده است که تأیید می‌کند، گسترش و تحکیم دقت و صحت دستوری از مسیر تکلیف‌های کلاسی‌ای ممکن است که زبان‌آموزان را ترغیب کند بر صورت‌های دستوری در درون بافت ارتباطی معنامند تمرکز کنند (داتی و ویلیامز، ۱۹۹۸؛ لایت باون و اسپادا، ۱۹۹۰؛ سوین، ۱۹۹۳؛ ویلیامز، ۱۹۹۵). روش تکلیف‌محور، ظرفیتی است که این فرصت را فراهم می‌آورد. این روش زبان‌آموزان را به عنوان کاربران زبان می‌بیند، کسانی که بیش از یادگرفتن زبان در پی استفاده از آن و انجام کار با آن هستند (صحراپی و میدانی، ۱۳۹۰: ۱۶۳)، از همین رو فرصت تحقق آموزش‌های دستوری در کنار اصول آموزش زبان ارتباطی را توأمان فراهم می‌آورد.

هرچند زبان‌شناسی کاربردی روش تکلیف‌محور را از بهترین انتخاب‌ها در آموزش زبان دوم می‌داند، کمتر به این نکته می‌پردازد که چه تکلیف‌هایی در توجه دادن زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری موفق‌تر هستند و چگونه می‌توان میزان پیشرفت دستوری زبان‌آموزان را با استفاده از روش تکلیف‌محور سنجید. با در نظر گرفتن بخش‌های زبان‌مند و تحلیل آنها در انجام تکلیف‌های مختلف، می‌توان پیشرفت دستوری زبان‌آموزان را مورد ارزیابی قرار داد.

کوال و سوین (۱۹۹۴) در پژوهش خود اشاره می‌کنند که در مرحله‌ی کنونی باید به‌دقت، انتخاب نوع تکلیف را بررسی کرد و توجه داشت که زبان‌آموزان با استفاده از چه راهبردها و روش‌هایی، تکلیف خواسته‌شده را به انجام می‌رسانند. به‌عبارت‌دیگر، پرسش مهم پس از پذیرفتن اهمیت و توفیق روش آموزش تکلیف‌محور آن است که چه تکلیف‌هایی ارائه دهیم تا زبان‌آموزان هنگام تولید برونداد نوشتاری و گفتاری، افزون بر انتقال پیام، به صورت دستوری برونداد خود نیز توجه کنند. در زبان فارسی تاکنون چنین پژوهشی انجام نشده است؛ اما در زبان انگلیسی، سوین (۱۹۹۸) و کوال و سوین (۱۹۹۴) گزارشی از کاربرد تکلیف دیکتوگلاس^۱ (دیکته-دستور) و نتایج آن از نظر صحت دستوری ارائه دادند؛ سوین و لپکین (۱۹۹۸) نیز کاربرد داستان‌نویسی مشارکتی بر پایه‌ی عکس‌ها را بررسی کرده‌اند. ابزار نظری این پژوهش‌ها برای درک کیفیت و چگونگی رشد دستور زبان‌آموزان، این است که فراگفتار آنان را هنگام انجام تکلیف به‌صورت عمیق بررسی کنند. استورچ (۱۹۹۷، ۱۹۹۸) نشان داده است که تکلیف‌هایی مانند ویرایش متن^۲ و بازسازی، در جلب توجه زبان‌آموزان به موضوعات دستوری موفق هستند و زبان‌آموزان، هنگام انجام چنین تکلیف‌هایی-به‌ویژه در گروه‌های کوچک- از تعامل و همکاری با هم به‌عنوان منبعی مهم در اجرای تکلیف استفاده می‌کنند.

روش پژوهش (تکلیف‌ها و مشارکت‌کنندگان در پژوهش)

زبان‌آموزانی که در این پژوهش مشارکت داشتند، شانزده نفر -ده نفر زن و شش نفر مرد- از فارسی‌آموزان بنیاد سعدی بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان در پژوهش ۲۹ سال و مدت زمان انجام آزمایش یک هفته بود. این زبان‌آموزان همگی از سطح متوسط بالاتر بوده، دست‌کم ۱۴ و حداکثر ۲۱ ماه زبان فارسی آموخته بودند. برای انجام تکلیف‌ها، زبان‌آموزان به هشت گروه دوفره^۳ تقسیم شدند، این تقسیم‌بندی به‌صورت انتخابی و بر اساس تمایل خود زبان‌آموزان بود تا اشکال کمتری در همکاری و تعامل بین اعضای گروه پیش بیاید. از ده نفر از زبان‌آموزان آسیایی، چهار نفر اروپایی و یک نفر آمریکایی بودند. منبع اصلی تحلیل داده‌ها،

1. Dictogloss

2. Text editing

۳. همان‌گونه که اشاره شد بهترین نوع گروه‌بندی برای اجرای روش تکلیف‌محور، گروه‌های کوچک ۲ تا ۵ نفری است

(ن.ک. گارسیا مایو، ۲۰۰۲؛ استورچ، ۲۰۰۷).

ثبت گفتگوهای زبان‌آموزان در حین انجام تکلیف، پیاده‌سازی و در مرحله‌ی بعد استخراج بخش‌های زبان‌مند آن بود.

برای مقایسه میزان تأثیر انواع مختلف تکلیف در بهبود آموزش دستور، ابتدا کتاب‌های پرشمارگان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از جمله *فارسی بیاموزیم* (ذوالفقاری، غفاری و محمودی بختیاری، ۱۳۸۸)، *دستور کاربردی زبان فارسی* (جعفری، ۱۳۹۲)، *آموزش زبان و فرهنگ ایران به غیرفارسی‌زبانان* (صفارمقدم، ۱۳۹۱) و *سلام فارسی* (صفری، ۱۳۹۵) بررسی شدند و از میان تکلیف‌های داده شده در این کتاب‌ها سه تکلیف پرکاربردتر انتخاب شدند:

الف) تکلیف انشای کوتاه: در این تکلیف از هر گروه زبان‌آموزان خواسته

شد تا متنی کوتاه در توصیف فصل پاییز بنویسند و هر آنچه درباره این فصل و ویژگی‌های آن می‌دانند، به زبان فارسی بیان کنند. طول انشاهای دریافتی بین ۵۹ تا ۶۸ کلمه بود و با توجه به توصیفی بودن متن، نیاز به استفاده از افعال ربطی و حروف اضافه در آن فراوان بود.

ب) تکلیف ویرایش و بازنویسی متن: در این تکلیف از گروه زبان‌آموزان

خواسته شد تا متنی کوتاه (حدود ۱۵۰ کلمه‌ای) را که در اختیار آنها گذاشته شده است، با کمک هم ویرایش و بازنویسی کنند. این متن خطاهای دستوری در مورد زمان افعال و استفاده از نقش‌نمای مفعولی و حروف اضافه، داشت و در مجموع، زبان‌آموزان می‌بایست ۲۴ خطا را تشخیص داده، اصلاح کنند.

ج) تکلیف بررسی اختلاف تصاویر: در این تکلیف به هر گروه زبان‌آموزان

دو تصویر با اختلاف‌هایی نسبتاً واضح ارائه شد و زبان‌آموزان هر گروه سعی کردند تا با کمک هم اختلاف‌های دو تصویر را پیدا کنند. در این تکلیف، زبان‌آموزان باید کلیت تصویر را توصیف می‌کردند (مانند اینجا یک پارک بزرگ است) و در ادامه به بیان اختلاف‌های دو تصویر می‌پرداختند. با توجه به اختلاف‌های میان دو تصویر، استفاده‌ی صحیح از زمان افعال و افعال ربطی در این تکلیف مورد تأکید بود.

در یک نگاه کلی هر سه تکلیف افزون بر جنبه‌های واژگانی و محتوایی، نیاز به دقت دستوری داشتند و در طراحی هر یک از تکلیف‌ها، دست‌کم دو مقوله‌ی دستوری پرکاربرد مورد توجه قرار گرفته بود. مقوله‌های دستوری مورد توجه در مجموع این سه تکلیف عبارت بودند از: زمان دستوری افعال، حروف اضافه، نقش‌نمای مفعول و افعال کمکی. این مقوله‌های دستوری از آن جهت انتخاب شدند که بر اساس تجربه‌ی نگارندگان و تکلیف‌های پیشین زبان‌آموزان، خطاهای بسیاری در آنها مشاهده شده است. لازم به یادآوری است که تکلیف‌های یادشده دقیقاً به همین صورت در کتاب‌های درسی موجود نبود، اما مواردی که تا حدودی به آن شباهت داشته باشد، در کتاب‌ها یافت می‌شد. بنابراین می‌توان گفت این تکلیف‌ها با آموزش‌های پیشین زبان‌آموزان سازگاری داشت. افزون بر این، تکلیف‌هایی مانند «شکاف اطلاعاتی»^۱ که جزو تکلیف‌های پرکاربرد در پژوهش‌های آموزش زبان انگلیسی است، در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کار نرفته و به همین دلیل بررسی آن با وضعیت موجود در آموزش زبان فارسی سازگار نبود.

بحث و تحلیل داده‌ها

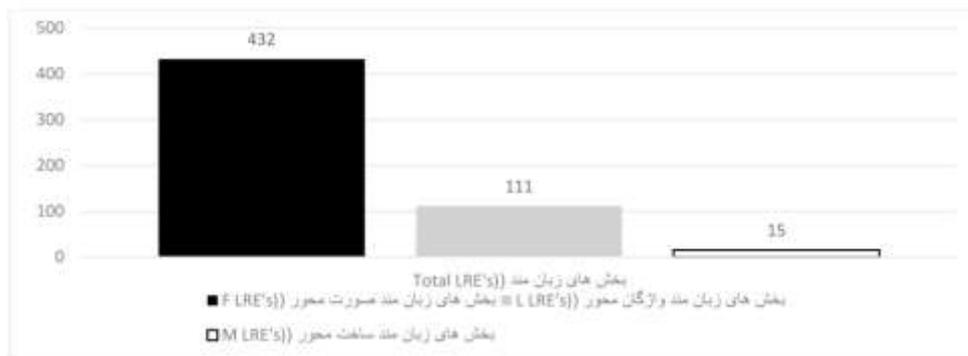
چنان‌که اشاره شد، داده‌های این پژوهش از گفتار و نوشتار زبان‌آموزان هنگام انجام سه تکلیف مختلف - که بر ساخت‌های دستوری مشخصی متمرکز بودند - استخراج شده است. پس از ثبت بخش‌های زبان‌مند مرتبط با انجام تکلیف، نخست دسته‌بندی بخش‌های زبان‌مند در اولویت قرار گرفت؛ به‌ویژه بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور که شواهد اصلی این مطالعه تلقی می‌شوند. از آنجاکه بیشینه‌ی بروندهای نهایی زبان‌آموزان از نظر دستوری صحیح بود (بیش از ۹۵٪)، اندک موارد غلط از بررسی و دسته‌بندی کنار گذاشته شد.

نمودار زیر فراوانی و درصد بخش‌های زبان‌مند در هر سه تکلیف را به‌صورت کلی نشان

می‌دهد:

نمودار فراوانی بخش‌های زبان‌مند در سه تکلیف (به‌صورت کلی)

1. Information Gap Tasks (تکلیف شکاف اطلاعاتی، یکی از انواع تکلیف است که در آن زبان‌آموزان به‌صورت گروهی تقسیم شده، در قالب یک بازی یا حل معما و مسئله، اطلاعاتی را که به‌صورت تکه‌تکه بین آنها تقسیم شده است با هم در میان می‌گذارند و از این طریق شکاف‌های موجود در تکلیف را پر می‌کنند و آن را انجام می‌دهند.)



در مجموع سه تکلیف، ۵۵۸ مورد بخش زبان مند و توجه به فراگفتار در برونداد زبان‌آموزان مشاهده شد. بخش‌های زبان مند صورت‌محور با فراوانی ۴۳۲ مورد، ۷۷٪ کل این بخش‌های زبان مند را به خود اختصاص داده‌اند. این نکته نشان می‌دهد روش تکلیف‌محور در جلب توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری به‌طور کلی موفق است. بخش‌های زبان مند واژگان محور، ۱۱۱ بار مورد توجه زبان‌آموزان قرار گرفته‌اند که حدود ۲۰٪ از کل بخش‌های زبان مند را به خود اختصاص می‌دهد. بخش‌های زبان مند مکانیکی نیز با ۱۵ مورد فقط حدود ۳٪ بخش‌های زبان مند را شامل می‌شود. به نظر می‌رسد، عدم توجه به بخش‌های زبان مند مکانیکی (نشانه‌های نگارشی و ...) - که تقریباً در کل داده‌ها قابل حذف است و تأثیر معناداری ندارد - بیش از هر چیز تابعی از عدم آموزش این ساخت‌ها در فرایند آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است و همین موارد اندکی که زبان‌آموزان به این بخش‌های زبان مند توجه کرده‌اند، به احتمال زیاد تحت تأثیر زبان اول آنها بوده؛ چون در کتاب‌های آرفا هیچ اشاره‌ای به این موارد نشده است.

در جدول (۱) بخش‌های زبان مند صورت‌محور، واژگان‌محور و مکانیکی، بر اساس میزان و درصد فراوانی و طول زمان انجام تکلیف به تفکیک دسته‌بندی شده‌اند.

چنان‌که آشکار است از نظر زمان انجام، برای دو تکلیف انشای کوتاه و بازنویسی متن حدوداً به یک اندازه، زمان سپری شده است (۱۶ دقیقه)، اما انجام تکلیف اختلاف تصاویر حدود ۱۹ دقیقه زمان برده است. به باور نویسندگان، این نکته می‌تواند به دلیل دو عامل اتفاق افتاده باشد: نخست آنکه فارسی‌آموزان با این تکلیف کمتر از دو نوع تکلیف دیگر آشنا بوده‌اند و دیگر آنکه در این تکلیف، زبان‌آموزان ابتدا باید اختلاف‌های موجود در تصاویر را استخراج

می‌کردند و در گام بعدی این اختلاف‌ها را توضیح می‌دادند که این خود فرایندی زمان‌بر به شمار می‌رود.

جدول (۱): فراوانی و درصد بخش‌های زبان‌مند در سه تکلیف (تفکیک‌شده)

فراوانی	انشای کوتاه	بازنویسی متن	اختلاف تصویر
میانگین زمان انجام برحسب دقیقه و ثانیه	۱۶/۲۷	۱۶/۴۵	۱۹/۱۱
تعداد بخش‌های زبان‌مند کلی در هر تکلیف	۱۰۵	۲۵۱	۲۰۲
بخش‌های زبان‌مند صورت محور	۵۸	۱۸۹	۱۸۵
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	۵۵/۵٪	۷۵/۳٪	۹۱/۵٪
بخش‌های زبان‌مند واژگان‌محور	۳۹	۵۷	۱۵
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	۳۷٪	۲۲/۷٪	۷/۵٪
بخش‌های زبان‌مند ساخت‌محور	۸	۵	۲
درصد نسبت به کل بخش‌های زبان‌مند	۷/۵٪	۲٪	۱٪

در تکلیف بازنویسی متن بخش‌های زبان‌مند بیشتری مشاهده شد (۲۵۱ مورد در مقابل ۲۰۲ و ۱۰۵). همچنین این تکلیف و تکلیف اختلاف تصاویر از نظر بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور یا به عبارت ساده‌تر همان توجه به ساخت‌های دستوری، بیشتر از تکلیف انشای کوتاه مؤثر بوده‌اند (به ترتیب ۷۵/۳٪ و ۹۱/۵٪). یکی از دلایل این امر آن است که بسیاری از گروه‌های آزمایش پس از تولید انشا، توجه یا علاقه‌ی کافی به دوباره خواندن و تصحیح خطاهای احتمالی آن از خود نشان ندادند و همین باعث شده بخش‌های زبان‌مند این تمرین و توجه به صورت در آن کمتر باشد. از سوی دیگر، توجه به واژگان در این تکلیف از موقعیت قابل توجهی برخوردار است و ۳۷٪ بخش‌های زبان‌مند را به خود اختصاص داده است که به صورت معناداری افزون‌تر از دو تکلیف دیگر است. بنابراین می‌توان گفت که تکلیف انشای کوتاه، در جلب توجه زبان‌آموزان به مبحث واژگان و گسترش دایره‌ی لغات، تکلیفی کارآمد و مؤثر است.

توجه به صورت‌های دستوری در دو تکلیف بازنویسی و اختلاف تصاویر، نشان از تمرکز بیشتر این تکلیف‌ها بر ساخت‌های دستوری دارد. جالب توجه است که تکلیف بازنویسی، در ظاهر، به صورت مستقیم و با تأکید بیشتری دانش دستوری فارسی‌آموزان را به چالش می‌کشد،

اما بر اساس یافته‌ها - و چنان‌که در جدول نیز مشهود است - در تکلیف اختلاف تصویر، فارسی‌آموزان بیشتر احساس نیاز کرده‌اند تا دریافت خود را با هم به اشتراک بگذارند و درباره ساخت دستوری صحیح با یکدیگر تعامل و مشارکت داشته باشند (حدوداً ۱۵ درصد بیشتر از تکلیف بازنویسی متن). تکلیف بازنویسی نیز در توجّه به واژگان به شکل معناداری مؤثرتر از تکلیف اختلاف تصاویر بوده است.

بررسی صورت‌های دستوری مورد توجّه در تکالیف (زمان فعل، حروف اضافه، نقش‌نمای مفعول و افعال کمکی) گام بعدی در زمینه درک میزان توجّه زبان‌آموزان به دستور بود. همچنان‌که مقوله‌های دیگری مانند شکل صحیح نوشتن و تلفظ واژه، توجّه زبان‌آموزان را به خود جلب می‌کرد، این صورت‌های دستوری هم جزء مواردی بودند که زبان‌آموزان به آن توجّه فراوانی داشتند. در هر سه تکلیف، بیشترین میزان بخش‌های زبان‌مند بر زمان فعل و انتخاب فعل کمکی مناسب متمرکز بود. به باور نویسندگان، این تمرکز توجّه، بیش از هر چیز بازتاب تمرین و آموزش کلاسی این مقوله‌هاست. به دیگر سخن، می‌توان استنتاج کرد که مقولاتی مانند زمان فعل و افعال کمکی در کلاس درس و آموزش رسمی مورد توجّه هستند و زبان‌آموزان نیز روی این مقوله‌ها حساس‌اند و درباره کاربرد صحیح آن با هم مذاکره و تعامل می‌کنند، اما مقوله‌هایی مانند حروف اضافه و نقش‌نمای مفعول که در برنامه آموزشی و کلاس درس بازتاب چندانی ندارند، در برونداد زبانی و فراگفتار زبان‌آموزان نیز، کمتر مورد توجّه قرار می‌گیرند. حتی موارد نسبتاً زیادی مشاهده شد که زبان‌آموزان حرف‌اضافه‌ای را در انشا یا بازنویسی اشتباه به کار بردند، اما هیچ مذاکره یا بازخوردی از طرف هم‌گروه خود دریافت نکردند. این نشان می‌دهد که این مقوله‌ها آن‌قدر در آموزش دستور زبان فارسی مغفول مانده‌اند که انجام تعاملی تکلیف نیز فرصتی برای ارائه بازخورد و تصحیح آن فراهم نمی‌کند. جالب است که در پژوهش‌های هم‌راستا در زبان انگلیسی نیز مقوله‌هایی که کاملاً جدید بوده و در برنامه‌های آموزشی جایی نداشته‌اند، از کمترین میزان توجّه و تمرکز برخوردار بوده‌اند (باردوی و بافمن، ۱۹۸۹).

جدول (۲) مقایسه بخش‌های زبان‌مند صورت‌محوری است که در هر تکلیف به صورت‌های زبانی مورد نظر در این پژوهش اختصاص یافته است.

جدول (۲): مقایسه بخش‌های زبان‌مند مرتبط با صورت‌های دستوری هدف در هر تکلیف

اختلاف تصویر	بازنویسی متن	انشای کوتاه	
$\frac{133}{185} = 72\%$	$\frac{121}{189} = 64\%$	$\frac{25}{58} = 43\%$	زمان فعل
$\frac{1}{185} = 0/5\%$	$\frac{8}{189} = 2/6\%$	$\frac{1}{58} = 1/7\%$	حرف اضافه
$\frac{7}{185} = 3/7\%$	$\frac{10}{189} = 5\%$	$\frac{2}{58} = 3/5\%$	نقش نمای مفعول
$\frac{13}{185} = 7\%$	$\frac{19}{189} = 10\%$	$\frac{9}{58} = 15/5\%$	افعال کمکی

چنان‌که مشاهده می‌شود در هر سه تکلیف، بخش‌های زبان‌مند صورت‌محور بیشتر به همان صورت‌های دستوری هدف که مورد نظر این پژوهش بوده، معطوف شده‌اند. اگر به برآیند هر ردیف جدول بنگریم، مشخص می‌شود که مجموع بخش‌های زبان‌مند مرتبط با مقوله‌های هدف (صورت کسرها) با تعداد کل بخش‌های زبان‌مند در هر تکلیف (منخرج کسرها) برابر نیست. مقدار اختلاف موجود در هر تکلیف مربوط به بخش‌های زبان‌مند صورت‌محوری است که جزء مقوله‌های هدف نبوده‌اند. در تکلیف انشای کوتاه، ۳۶ درصد بخش‌های زبان‌مند به صورت‌های دستوری غیر از موارد هدف (مانند ترتیب واژگان، صرف فعل و ...) پرداخته است و در تکلیف‌های بازنویسی متن و اختلاف تصویر به ترتیب حدود ۱۸ و ۱۷ درصد بخش‌های زبان‌مند خارج از صورت‌های دستوری هدف بوده است. این نشان می‌دهد که هر سه تکلیف، ظرفیت طراحی و هدایت کردن زبان‌آموزان به سوی ساختارها و صورت‌های دستوری مشخص را دارند، البته دو تکلیف بازنویسی متن و اختلاف تصاویر در دستیابی به این هدف موفق‌ترند. نباید فراموش کرد که برای جلب توجه به هر صورت دستوری، لازم است تکلیف برگزیده بازطراحی شود، اما از پژوهش حاضر می‌توان دریافت که ظرفیت دستیابی به چنین هدفی در این نوع تکلیف‌ها وجود دارد.

با مقایسه داده‌های دو جدول مشخص می‌شود که دو مقوله‌ی دستوری زمان فعل و افعال کمکی بیشترین توجه فارسی‌آموزان را به خود معطوف داشته است. در تکلیف انشا ۲۵ مورد از ۵۸ بخش زبان‌مند مرتبط با مقوله‌ی زمان فعل بوده است که معادل ۴۳ درصد بخش‌های زبان‌مند تولید شده است. در تکلیف‌های بازنویسی متن و اختلاف تصویر نیز به ترتیب ۶۴ و ۷۲ درصد داده‌های به دست آمده مربوط به مقوله‌ی زمان فعل بوده‌اند. افعال کمکی نیز به

ترتیب در سه تکلیف ۱۵/۵، ۱۰ و ۷ درصد توجه را به خود اختصاص داده‌اند. همچنان که مشاهده می‌شود دو مقوله‌ی نقش‌نمای مفعول و حروف اضافه در هر تکلیف بین ۵ تا ۵ درصد بخش‌های زبان‌مند را در اختیار دارند و این خود تأیید می‌کند که فارسی‌آموزان به این مقولات دستوری توجه نداشته و نسبت به آن آموزش ندیده‌اند. صحت دستوری جمله‌های فارسی‌آموزان در انجام این سه تکلیف در مقوله‌های هدف، به‌شکل مشخصی مثبت ارزیابی شد (بیش از ۷۵ درصد تعامل‌های زبان‌آموزان منجر به تصمیم‌گیری صحیح دستوری می‌شد)، اما کاستی فرایند آموزش در مقوله‌های مهم دستوری مانند نقش‌نمای مفعول و حروف اضافه از مواردی است که نمی‌توان آن را نادیده گرفت و از کنار آن به‌سادگی گذشت. به نظر می‌رسد طراحی آموزش مقوله‌های دستوری در کتب آرفا نیاز به بازنگری جدی دارد و باید برای مقوله‌های مهمی که هم‌اکنون جایی در برنامه آموزشی ندارند، تکلیف‌ها و تمرین‌های مشخصی طراحی کرد و به برنامه آموزشی افزود.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در یک نگاه کلی می‌توان دریافت که هر سه تکلیف، در جلب توجه فارسی‌آموزان به دستور موفق بودند. اگرچه تکلیف بازنویسی متن و اختلاف تصاویر نسبت به تکلیف انشای کوتاه، مزیت نسبی در دستیابی به این هدف داشته‌اند. فارسی‌آموزان، هنگام انجام تکلیف‌های بازنویسی و اختلاف تصویر، بیشتر به صورت و ساخت‌های دستوری توجه کرده‌اند و این نشان می‌دهد که این دو نوع تکلیف در ترغیب فارسی‌آموزان به استفاده از دانش دستوری و انتخاب‌های دقیق و صحیح دستوری مؤثر و کارآمد هستند. از سوی دیگر، در تکلیف انشا، زبان‌آموزان فراتر از دو تکلیف دیگر در واژگان متن تعمق کرده و کوشیده‌اند مناسب‌ترین واژه‌ها را برای رساندن معنای مورد نظر خود انتخاب کنند. این نکته نیز می‌تواند مورد توجه و استفاده‌ی معلمان قرار گیرد تا برای ارتقای دانش واژگانی فارسی‌آموزان، بر اشکال مختلف و خلاقانه‌ی این نوع تکلیف تمرکز کنند.

نباید از خاطر برد که جامعه آماری چنین تحقیق‌هایی در زبان فارسی معمولاً محدود و کوچک است و از همین رو تعمیم نتایج و یافته‌ها به کل جامعه فارسی‌آموزان باید با احتیاط صورت پذیرد. در نظر گرفتن متغیرهای دیگر (مانند جنسیت، ملیت، سن و راهبردهای آموزشی) و انجام پژوهش‌هایی با جامعه آماری گسترده‌تر و نظارت و پایش یافته‌های پژوهش

در طول مدت زمان بیشتر می‌تواند اطمینان خاطر از دستاوردهای چنین پژوهشی را دوچندان کند.

همان‌گونه که تحقیق‌های انجام‌شده در زبان انگلیسی (استون، ۱۹۸۶؛ کامینگ، ۱۹۹۰؛ ون لیر، ۱۹۹۴) نیز تأیید می‌کنند روش تکلیف‌محور اگر به صورت هدفمند و طراحی شده مورد استفاده قرار گیرد، باعث توجه زبان‌آموزان به صورت‌های دستوری و تمرکز بر گستره‌ای از مقوله‌های دستوری (افزون بر مقوله‌های هدف) می‌شود. یافته‌های آماری این پژوهش همچنین دستاورد آن دسته از تحقیق‌ها را تأیید می‌کند که زبان‌آموزان هنگام انجام تکلیف به صورت گروهی، تصمیم‌های دستوری بهتری می‌گیرند و بخش‌های زبان‌مند تولیدشده در حین انجام تکلیف، دست‌کم در مورد زبان‌آموزان متوسط و پیشرفته منجر به انتخاب‌های دستوری صحیح و دقیق می‌شود.

در میان انواع مختلف تکلیف که در متون آرفا رایج است، تکلیف‌های بازنویسی متن و بررسی اختلاف تصویر در جلب توجه فارسی‌آموزان به صورت‌های دستوری مؤثرترند؛ به‌ویژه تکلیف بازنویسی متن که می‌توان آن را برای ساختارها و صورت‌های دستوری متنوعی بازطراحی کرد و گستره‌ی مناسبی از آموزش و مرور ساخت‌های دستوری را در آن پوشش داد، از جمله مناسب‌ترین انتخاب‌هاست.

اگر تکلیف‌های نوشتاری مشارکتی مانند بازنویسی متن، به‌دقت و مناسب با سطح فارسی‌آموزان طراحی شوند و عواملی مانند سرگرم‌کنندگی، ایجاد فرصت برقراری ارتباط و تناسب با نیازها در آنها لحاظ شوند، می‌توان با اطمینان خاطر، از روش تکلیف‌محور به‌عنوان یکی از مناسب‌ترین گزینه‌ها در همراه ساختن آموزش زبان ارتباطی با آموزش صورت‌های دستوری نام برد.

کتاب‌نامه

- ۱- پذیرش، ج. (۱۳۸۹). تهیه و تدوین متون گفت‌وگو برای فارسی‌آموزان سطح متوسط به شیوه تکلیف‌مدار و با رویکرد آموزشی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

- ۲- تقی‌زاده، ف. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش تکلیف‌محور بر یادگیری واژگان: مطالعه مقایسه‌ای تأثیر تکلیف جیگسا و شکاف اطلاعات بر یادگیری واژگان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه دریانوردی و علوم دریایی چابهار، چابهار، ایران.
- ۳- جعفری، ف. (۱۳۹۰). *دستور کاربردی (ج ۱ و ۲)*. تهران: مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران، مؤسسه لغت‌نامه دهخدا.
- ۴- دبیرمقدم، م.، و صدیقی‌فر، زهره (۱۳۹۱). آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱(۲)، ۳۱-۵۹.
- ۵- ذوالفقاری، ح.، و غفاری، م.، و محمودی بختیاری، ب. (۱۳۸۰). *فارسی بیاموزیم (ج ۱)*. تهران: انتشارات مدرسه.
- ۶- شکوهی علی‌آبادی، م. (۱۳۹۱). توصیف و آموزش بندهای موصولی در چهارچوب برنامه‌های درسی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- ۷- صحرائی، ر. م.، و میدانی، ف. (۱۳۹۰). برنامه درسی تکلیف‌محور؛ رویکردی نوین برای تقویت فارسی آموزی. *فصلنامه زبان و ادب پارسی*، ۱۵(۴۷): ۱۶۱-۱۸۰.
- ۸- صفارمقدم، ا. (۱۳۸۶). *زبان فارسی (ج ۱)*. تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- ۹- صفری، ب. (۱۳۹۵). *سلام فارسی*. تهران: انتشارات بنیاد سعدی.
- ۱۰- کلانتری، ر.، و سعیدی، م. (۱۳۸۸). تأثیر روش تدریس تکلیف‌محور بر درک مطلب زبان‌آموزان. *علوم تربیتی*، ۲(۶): ۱۷۵-۱۸۷.

- 11- Adair-Hauck, B., & Donato, R. (1994). Foreign Language explanations within the zone of Proximal Development. *Canadian Modern Language Review*, 50(3), 532-57.
- 12- Aljaafreh, A., & Lantolf, J.P. (1994). Negative feedback and second language learning in the zone of proximal development. *Modern Language Journal*, 78(4), 465-83.
- 13- Aston, G. (1986) Trouble-shooting in interaction with learners: The more the merrier?. *Applied Linguistics*, 7(2), 128-43.
- 14- Bardovi-Harlig, K., & T. Bofman. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11. 17-34.
- 15- Brooks, F.B., & Donato, R. (1994) Vygotskian approaches to understanding foreignlanguage learner discourse during communicative tasks. *Hispania*, 77, 2-14.

- 16- Celce-Murcia, M. (1991). Grammar pedagogy in second and foreign language teaching. *TESOL Quarterly* 25(3), 459-480.
- 17- Crookes, G., & Gass, S.M. (1993). *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- 18- Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written Communication* 7. 482-511.
- 19- Dickins, P., & E. Woods. (1988). Some criteria for the development of communicative grammar tasks. *TESOL Quarterly*, 22(4), 623- 651.
- 20- Donato, R. (1994) Collective scaffolding in second language learning. In J.P. Lantolf and G. Appel *Vygotskian Perspectives to Second Language Research* (pp. 33-56). Ablex Publishing Corporation, Norwood NJ.
- 21- Donato, R., & Adair-Hauck, B. (1992) Discourse perspectives on formal instruction. *Language Awareness*, 1(2), 73-89.
- 22- Doughty, C., & Pica, T. (1986) Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305-26.
- 23- Duff, P. (1986). Another look at interlanguage talk: Taking task to task. In R.R. Day (ed.) *Talking to Learn* (pp. 147-81). Rowley, MA: Newbury House.
- 24- Doughty, C., & I. Williams. (1998). Pedagogical choices in focus on form. Focus on form in classroom second language acquisition. Edited by C. Doughty and I. Williams. Cambridge: Cambridge University Press.
- 25- Fotos, S., & Ellis, R. (1991) Communicating about grammar: A task-based approach. *TESOL Quarterly*, 25, 605-28.
- 26- Garcia Mayo, M. P. (2001). Focus on form tasks in EFL grammar pedagogy. In D. Lasagabaster, & J. Sierra (Eds.), *Language awareness in the foreign language classroom* (pp. 221–236). Bilbao: Universidad del Pais Vasco.
- 27- Garcia Mayo, M. P. (2002). The effectiveness of two form-focused tasks in advanced EFL pedagogy. *International Journal of Applied Linguistic*, 12(2), 156–175.
- 28- Harley, B., & Allen, P., & Cummins, J., & Swain, M. (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 29- Jackson, D. O. (2001). Language- Related Episodes. *ELT Journal*, 55(3), 298-299.
- 30- Kowal, M., & Swain, M. (1994). Using collaborative language production tasks to promote students. *Language Awareness*, 2(3), 73-93.
- 31- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- 32- Kuiken, F., & Vedder, I. (2002). The Effect of Interaction in Acquiring the Grammar of second Language. *International Journal of Educational Research*, (37), 343-358.
- 33- LaPierre, D. (1994). *Language output in a cooperative learning setting: Determining its effects on second language learning*. MA thesis, University of Toronto (OISE).
- 34- Lightbown, P., & Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 12(4), 429-48.

- 35- Long, M.H., & Crookes, G. (1992). Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1), 27-56.
- 36- Nobuyoshi, J., & Ellis, R. (1993). Focused communication tasks and second language acquisition. *ELT Journal*, 47(3), 203-10.
- 37- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 38- Olson Flanigan, B. (1991). Peer tutoring and second language acquisition in the elementary school. *Applied Linguistics*, 12(2), 141-58.
- 39- Pica, T. (1992). Second language acquisition, social interaction, and the classroom. *Applied Linguistics*, 8(1), 3-21.
- 40- Pica, T., & Doughty, C. (1985). The role of group work in classroom second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 7, 233-48.
- 41- Pica, T. (1985). The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. *Applied Linguistics*, 6(3), 214-221.
- 42- Pica, T. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes?. *Language Learning*, 44(3), 493-527.
- 43- Pica, T. (1997). Second language teaching and research relationships: A North American View. *Language Teaching Research*, 1(1), 48-72.
- 44- Samuda, V., & Rounds, P.L. (1993). Reference points for analyzing a task in action. In G. Crookes and S.M. Gass (eds) *Tasks in a Pedagogical Context: Integrating Theory and Practice* (pp. 125-138). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- 45- Schmidt, R.W., & Frota, S.N. (1986). Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese. In R.R. Day (ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition* (pp. 237-326). Rowley, MA: Newbury House.
- 46- Skehan, P. (1992). Second language acquisition strategies and task-based learning. In P. Skehan and C. Wallace (eds) *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching* (pp. 178-208).
- 47- Storch, N. (1997). The Editing talk of adult ESL learners. *Language Awareness*, 6(4), 221-232.
- 48- Storch, N. (1998). A classroom-based study: insights from a collaborative text reconstruction task. *ELT Journal*, 52(4), 291- 307.
- 49- Storch, N., & Gillian, W. (2003). Is there a role for the use of the L1 in an L2 setting?. *TESOL Quarterly*, 37(4), 760-770.
- 50- Storch, N. (2001). Comparing ESL Learners' Attention to Grammar on Three Different Classroom Tasks. *RELC journal*, 2(32), 104-124.
- 51- Storch, N. (2002). Role relationships in dyadic interactions and their effect on language uptake. Paper presented at Form-meaning connections in second language acquisition. February 21, Chicago.
- 52- Storch, N. (2007). Investigating the Merits of Pair Work on a Text Editing Task in ESL Classes. *Language Teaching Research*, 2(11), 143-159.
- 53- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *The Canadian Modern Language Review*, 50, 158- 164.

- 54- Swain, M. (1995). Collaborative dialogue: Its contribution to second language learning. Plenary Paper presented at the Annual AAAL Conference, Long Beach, California.
- 55- Swain, M. (1998). Focus on form through conscious reflection. Focus on form in classroom second language acquisition. Edited by C. Doughty and I. Williams. Cambridge: Cambridge University Press.
- 56- Swain, M. and S. Lapkin. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391.
- 57- Swain, M., & S. Lapkin. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- 58- Swain, M., & Lapkin, S. (1994). Problems in output and the cognitive processes they generate: A step towards second language learning. Paper presented at the annual conference of the American Association of Applied Linguistics, Baltimore.
- 59- van Lier, L. (1994). Contingency in classroom interaction. Paper presented at the Association for Language Awareness 2nd International Conference, Plymouth: England, April.
- 60- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind and Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- 61- Vygotsky, L.S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behaviour. *Soviet Psychology*, 17(4), 3-35.
- 62- Vygotsky, L.S. (1987). Thinking and speech. In R.W. Rieber and A.S. Carton (eds) *The Collected Works of L.S. Vygotsky, Vol. 1*. New York: Plenum.
- 63- Williams, A. (1995). Focus on form in communicative language teaching: Research findings and the classroom teacher. *TESOL Journal*, 14(4), 12-16.

سنجش مهارت گوش کردن در محیط دانشگاه: بررسی موردی آزمون بسندگی فارسی در دانشگاه فردوسی مشهد

محسن رودمعجنی^۱؛ (دانش‌آموخته دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
بهزاد قنسولی^۲؛ (استاد گروه آموزشی زبان انگلیسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
احسان قبول^۳؛ (استادیار گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

صص: ۵۶-۲۷

چکیده

اهمیت برخوردار از توانمندی گوش کردن در زندگی دانشگاهی دانشجویان قابل انکار نیست. افراد برای انجام بسیاری از فعالیت‌های دانشگاهی خود نیازمند برخوردار از این مهارت هستند. از همین رو، سنجش این توانمندی بخش مهمی از آزمون‌های بسندگی زبان فارسی را به خود اختصاص می‌دهد. از جمله آزمون زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد که به‌عنوان معیاری برای سنجش دانشجویان غیرفارسی‌زبان برای ورود به دانشگاه‌های ایران، در برخی شهرهای ایران و عراق برگزار می‌گردد. در این پژوهش با کمک مدل آماری «راش»^۱، به بررسی بخش گوش کردن این آزمون پرداختیم. نتایج نشان داد که پایایی آزمون ۰/۶۶ است که برای یک آزمون سرنوشت‌ساز میزان پایینی به حساب می‌آید. یکی از دلایل این ضعف را می‌توان تعداد کم سؤال و تکلیف‌های آزمون دانست. آنچه در آزمون زبان فارسی دانشگاه فردوسی مورد سنجش قرار می‌گیرد، تنها گوش کردن با هدف پیدا کردن اطلاعات است و اهداف دیگر فعالیت‌های گوش کردن در محیط دانشگاه مانند رسیدن به درک ابتدایی از متن، یادگیری و ادغام اطلاعات در بین چند متن، نادیده مانده‌اند. همچنین نقشه «آزمون‌دهنده-پرسش»^۲ بیانگر این نکته است که سؤالات آزمون

1. RASCH
2. Write Map

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۲۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۰/۱۶

پست الکترونیکی: 1. mroodmajani@gmail.com 2. ghonsooly@um.ac.ir 3. ehsan.ghabol@yahoo.com

عمدتاً در سطح زبان‌آموزان متوسط و یا ضعیف هستند. برای بهبود پایایی می‌توان در طراحی آزمون از انواع دیگر متون مانند مشاوریها و گفتگوها نیز استفاده کرد. از نظر نوع مطابقت، سؤالات آزمون عمدتاً از نوع «محل‌یابی» و یا «سلسله‌ای» هستند، قرار گرفتن تعداد بیشتری پرسش از نوع ترکیبی و تولیدی می‌تواند به سخت‌تر شدن سؤالات بیانجامد. به‌طورکلی آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی بیشتر به سنجش توانمندی تشخیص واژگان کلیدی و درک جزئیات متن می‌پردازد. درک کارکرد ارتباطی پاره‌گفتارها، نتیجه‌گیری کردن بر مبنای رابطه‌ی بین عناصر موجود در متن، پیوند دادن اطلاعات یک متن شنیداری و یک متن خواندن از جمله توانمندی‌های دیگر است که استفاده از آنها می‌تواند سطح دشواری آزمون را ارتقاء دهد.

کلمات کلیدی: مهارت گوش‌کردن، آزمون بسندگی زبان، مدل راش، سنجش ارتباطی، پایایی آزمون.

مقدمه

نمی‌توان اهمیت برخورداری از توانمندی گوش‌کردن^۱ در زندگی دانشگاهی دانشجویان را انکار کرد. بسیاری از فعالیت‌های دانشگاهی نیاز به تسلط به این مهارت دارد. درک سخنان استاد در کلاس درس، صحبت کردن با سایر هم‌کلاسی‌ها و دانشجویان، مشورت با استادان درباره‌ی موضوعات پژوهشی در خارج از کلاس، گفت‌وگو با کارمندان دانشگاه و حتی سفارش غذا در سالن غذاخوری دانشگاه از جمله فعالیت‌هایی هستند که انجام آنها در گرو بهره‌مندی از مهارت گوش‌کردن است.

داشتن این مهارت برای دانشجویان غیربومی زبان دانشگاه‌ها نیز از اهمیت بالایی برخوردار است و ناتوانی و ضعف در آن می‌تواند تأثیری جدی بر موفقیت تحصیلی این دانشجویان داشته باشد. از همین رو است که بخشی قابل توجهی از آزمون‌های بسندگی زبان دوم مانند «آیلتس»^۲ و «تافل»^۳، به سنجش آن اختصاص دارد. دانشجویان غیرفارسی‌زبان دانشگاه‌های ایران نیز شرایطی مشابه دارند و اندازه‌گیری توانایی گوش‌کردن آنها می‌تواند به‌عنوان معیاری

۱. در این مقاله گوش‌کردن در معنای درک مطلب شنیداری به‌کار می‌رود. از آنجایی که در گوش‌کردن میزانی از اراده و اختیار وجود دارد، عمل گوش‌کردن متفاوت از شنیدن است. شنیدن را می‌توان مقدمه‌ای بر گوش‌کردن دانست.

2. IELTS
3. TOEFL

برای پیش‌بینی موفقیت تحصیلی آنها به‌شمار آید. از جمله آزمون‌هایی که در زبان فارسی به سنجش این مهارت می‌پردازد، آزمون بسندگی در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد است که سالانه در دو نوبت در برخی شهرهای مختلف ایران و عراق مانند مشهد، اهواز، نجف و کوفت برگزار می‌شود.^۱

در این پژوهش، تلاش شده است تا به بررسی بخش گوش کردن این آزمون پرداخته و به دو سؤال درباره آن پاسخ داده شود. نخست اینکه این بخش از آزمون زبان فارسی فردوسی از چه میزان پایایی برخوردار است؟ دوم اینکه چه رابطه‌ای بین سطح سختی سؤالات این آزمون و سطح توانایی آزمون‌دهندگان وجود دارد؟ در حقیقت هدف پی بردن به این مسأله است که آیا آزمون از ثبات اندازه‌گیری برخوردار است و در دفعات مختلف سازه‌های یکسانی را می‌سنجد؟ و دیگر اینکه آیا سؤالات آزمون متناسب با سطوح زبانی مختلف آزمون‌دهندگان طراحی شده‌اند و آزمون، توانایی تمییز داوطلبان ضعیف، متوسط و قوی را دارد؟

به همین منظور نتایج به‌دست‌آمده از یکی از آزمون‌های برگزار شده در مرکز بین‌المللی زبان فارسی فردوسی را توسط مدل آماری «راش» مورد بررسی قرار دادیم. این مدل آماری که ساختاری پیچیده‌تر از مدل‌های کلاسیک دارد، از یک مزیت اساسی برخوردار است و آن وابسته نبودن به نمونه آماری پژوهش است (موسوی، ۲۰۱۲؛ بکمن، ۱۳۹: ۲۰۰۴). مدل‌های آماری کلاسیک مانند «کودر ریچاردسون»^۲، «روش دونیمه»^۳، «آلفا کرونباخ»^۴ و «آزمون بازآزمون»^۵ بر این فرض اساسی استوار هستند که نمره به‌دست‌آمده از یک آزمون، حاصل جمع نمره حقیقی فرد و میزانی از خطا در محاسبه است. مبنی قرار دادن چنین فرضی باعث شده است که این مدل‌ها دارای دو ضعف اساسی باشند؛ نخست اینکه توانایی تمییز خطاهای نظام‌مند از خطاهای تصادفی را نداشته باشند (بکمن، ۱۹۹۰: ۱۸۶)، دوم اینکه با تغییر نمونه پژوهش، نتایج به‌دست‌آمده نیز تغییر می‌کند.

۱. هرچند طراحان این آزمون به طور رسمی مطلبی درباره آزمون خود چاپ نکرده‌اند، با این حال در تارنمای مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی فردوسی نمونه سؤالات دوره‌های قبل این آزمون و نیز بخش‌های مختلف آن معرفی شده است. این آزمون سالانه برای سنجش توانایی زبانی حدود ۴۰۰ زبان آموز مورد استفاده قرار می‌گیرد و نتیجه آن مورد پذیرش وزارت علوم می‌باشد.

2. Kuder-Richardson
3. Split half Experiment
4. Cronbach's Alpha
5. Test-Retest experiment

به دلیل محدودیت‌های موجود در مدل‌های آماری کلاسیک، روان‌سنجان، مدل‌های آماری پیچیده‌تری را با عنوان «آی‌آرتی»^۱ طراحی کردند. مدل‌های «آی‌آرتی» این قابلیت را دارند که عملکرد آزمون‌دهندگان در آزمون را با توجه به توانمندی زبانی آنها مورد بررسی قرار دهند؛ همین امر باعث می‌شود که دیگر به نمونه آماری پژوهش وابسته نباشند. مدل آماری «راش» نیز یک نمونه از مدل‌های «آی‌آرتی» به حساب می‌آید.

در این پژوهش سعی شده است تا سازه‌های تشکیل‌دهنده مهارت گوش کردن و نیز ارتباط بین آنها مشخص شود. تعریف سازه‌های این مهارت، راه را برای سنجش دقیق و معتبر^۲ توانایی گوش کردن هموار می‌کند. از سویی دیگر، چارچوب مشخصات تکلیف به‌عنوان روشی نوین و نظام‌مند از بررسی تکلیف‌های حقیقی زبانی^۳ و شبیه‌سازی آنها در آزمون، برای اولین بار در زبان فارسی معرفی می‌شود. در پایان بر اساس مبانی نظری مطرح‌شده و نیز داده‌های به‌دست آمده از مدل آماری «راش»، تلاش شده است تا نقاط ضعف و قوت آزمون زبان فارسی دانشگاه فردوسی بررسی شود.

پیشینه پژوهش

شاید بتوان گفت که اولین شیوه علمی سنجش مهارت گوش کردن به اوایل دهه ۶۰ قرن بیستم برمی‌گردد. در این دوره آزمون‌سازی زبان تحت تأثیر دو جریان ساخت‌گرایی در زبان‌شناسی و رفتارگرایی در روان‌شناسی قرار داشت و باور بر این بود که می‌توان زبان را به عناصر کوچک‌تر سازنده آن یعنی واج، تکیه، آهنگ، ساخت‌های نحوی و واژگانی تقسیم کرد و آنها را به‌صورت جداگانه در قالب سؤالات صحیح و غلط، سؤالات چندگزینه‌ای و تصاویر، سنجید (باک، ۲۰۰۱: ۶۲). امروزه از این رویکرد با نام «سنجش نکات مجزا»^۴ یاد می‌کنند. این رویکرد، محصول عصر ساخت‌گرایی روان‌سنجی زبان بود و مبنایی فراهم آورد برای نیاز زبانی دوره خود یعنی آزمون‌سازی صنعتی (اسپولسکی، ۲۰۰۸: ۴۴۹). در این دوره، شرکت‌ها و مؤسسات مختلف نیازمند برگزاری آزمون‌های زبانی در تعداد انبوه بودند؛ بنابراین باید امکان

-
1. IRT
 2. Valid
 3. Real World Language Tasks
 4. Discrete point assessment

تصحیح آزمون با سرعت زیاد و تا حد امکان بدون دخالت نیروی انسانی فراهم می‌بود و سؤالات چهارگزینه‌ای بهترین نوع سؤال برای طراحان به شمار می‌آمد.

برای رویکرد «سنجش نکات مجزا» می‌توان یک مزیت اساسی قائل بود و آن، قرار دادن اطلاعات قابل شمارش در اختیار آزمون‌گران است (مورو، ۱۹۸۱: ۱۱). با این حال، اگر به فلسفهٔ زبانی این رویکرد ایرادی وارد گردد کل بنای آن در هم خواهد ریخت، اتفاقی که در دههٔ هفتاد رخ داد. در اوایل این دهه، پژوهشگرانی مانند اولر^۱ رویکرد دیگری را معرفی کردند که به «آزمون‌های یکپارچه»^۲ موسوم بودند. درحالی‌که نکات مجزا در پی سنجش دانش زبان به صورت اجزای منفصل و جداگانه بود، آزمون‌های یکپارچه توانایی کاربرد چندین عنصر سازندهٔ زبان را به صورت هم‌زمان مورد سنجش قرار می‌دادند. اولر معتقد بود که تنها داشتن آگاهی از اجزای زبان کافی نیست، بلکه بین عناصر سازندهٔ زبان ارتباطاتی برقرار است که فرد باید از آنها نیز آگاه باشد؛ بنابراین اندازه‌گیری دانش فرد از اجزای مختلف زبان و جمع بستن آنها برابر با دانش زبانی او نیست، بلکه باید توانایی فرد در استفاده از چندین عنصر زبانی را به صورت هم‌زمان اندازه‌گیری کرد. از جمله تکنیک‌های سنجش یکپارچه می‌توان به آزمون «تکمیل متن»، «دیکته» و «ترجمه» اشاره کرد (باک، ۲۰۰۱: ۶۲).

تقریباً هم‌زمان با اولر، شخص دیگری با نام کرول^۳ به نکته‌ای اشاره کرد که هرچند در زمان خود او چندان مورد توجه قرار نگرفت، اما با قدرت گرفتن جریان آموزش زبان ارتباطی، به رویکرد غالب در آزمون‌سازی زبان بدل گشت. کرول معتقد بود که آنچه اهمیت دارد، درک مطلوب پیام است؛ یعنی شنونده نه تنها باید اطلاعات زبانی پیام را بفهمد، بلکه باید بتواند اطلاعات درک‌شده را با بافت ارتباطی کلام پیوند دهد.

هدف اصلی زبان، برقراری ارتباط در یک موقعیت خاص و با یک محیط خاص است. آنچه اهمیت دارد، دانش زبانی افراد و یا صحت دستوری جملات آنها نیست، بلکه توانایی آنها در استفاده از زبان به منظور برقراری ارتباط در محیط زبانی مقصد است (باک، ۲۰۰۱: ۸۳).

1. Oller
2. Integrated Tests
3. Carroll

بنابراین مفهومی که در رویکردهای «سنجش نکات مجزا» و «سنجش یکپارچه» بدان توجه شده است، کاربرد زبان^۱ است. این دو رویکرد، طیف گسترده‌ای از اجزاء و ساختارهای زبانی را می‌سنجند، اما توجهی به توانایی به‌کارگیری زبان ندارند. تعامل محور بودن زبان، غیر قابل پیش‌بینی بودن آن و تأثیر بافت و هدف در کاربرد زبان، از جمله ویژگی‌هایی هستند که در رویکردهای پیشین نادیده بوده‌اند. (مورو، ۱۹۸۱: ۱۶). این مسأله بدان می‌ماند که شما برای سنجش مهارت رانندگی یک فرد، سؤالاتی درباره کلاچ، دنده، سیستم برق ماشین و نیز علائم رانندگی از او بپرسید بدون آنکه از او بخواهید یک ماشین را براند.

با وجود انتقادات تندی که طرفداران رویکرد سنجش ارتباطی بر سنجش نکات مجزا داشتند، آنها نیز به‌طور دقیق نمی‌توانستند مشخص کنند که چه چیزی را باید جایگزین شیوه‌های قدیمی کرد. در حقیقت، سنجش ارتباطی در دوره‌های نخستین با دو مشکل اساسی روبه‌رو بود؛ نخست اینکه موقعیت‌هایی که افراد در آنها قرار می‌گیرند، معمولاً بسیار متنوع است و نمی‌توان تمام آن‌ها را در آزمون قرار داد و همچنین مشخص نیست که درک مطلوب پیام که کرول از آن صحبت می‌کند، دقیقاً چیست؟ متون محل تفسیرند و می‌توانند معانی ضمنی مختلفی داشته باشند. چگونه می‌توان مناسب بودن یک پاسخ را مشخص کرد؟ (باک، ۲۰۰۱: ۶۲).

در سال ۱۹۹۰ بکمن با معرفی یک مفهوم تازه، مسیر جدیدی در جریان سنجش ارتباطی ایجاد کرد. این مفهوم، «اصالت تعامل»^۲ نام داشت. اصالت تعامل در حقیقت ارتباطی است که بین آزمون‌دهنده و تکلیف امتحانی برقرار می‌شود. بکمن معتقد است که هدف از سنجش ارتباطی، تنها شبیه‌سازی فعالیت‌های زبانی حقیقی در آزمون نیست بلکه آزمون‌گران باید بتوانند با شناسایی عوامل تأثیرگذار در عملکرد آزمون‌دهندگان، بخش‌های مناسبی از کاربرد حقیقی زبان را شبیه‌سازی کنند (بکمن، ۱۹۹۰: ۳۱۷)؛ بنابراین بر خلاف باورهای نخستین سنجش‌گران ارتباطی، آزمونی که سؤالات آن شبیه به فعالیت‌های زبانی حقیقی است، لزوماً آزمون معتبری نیست؛ بلکه آزمون باید ویژگی‌هایی از کاربرد حقیقی زبان را دربرداشته باشد که با تفاسیر برآمده از نمرات آزمون و همچنین کاربرد آن نمرات، متناسب باشد. به‌منظور بررسی نظام‌مند

1. Language Use

2. Interactional Authenticity

تکلیف‌های^۱ زبانی، بکمن چارچوبی نظری ارائه می‌دهد که در بخش مبانی نظری این پژوهش به تفصیل به بررسی نمونه‌ای مشابه آن با عنوان «چارچوب مشخصات تکلیف»^۲ پرداخته خواهد شد. تردیدی نیست که امروزه سنجش ارتباطی به رویکرد مسلط در عالم آزمون‌سازی بدل شده است (هاردینگ، ۲۰۱۴: ۱۸۸). مجموعه آزمون‌های دانشگاه کمبریج، آزمون «آیلتس» و آزمون نوین «تافل» از نمونه آزمون‌هایی هستند که بر مبنای اصول ارتباطی طراحی شده‌اند. همچنین طراحان مجموعه‌های تأثیرگذاری مانند «چارچوب مرجع اروپا» که مبنای طراحی کتاب‌های آموزشی بسیار قرار گرفته است، باورهای ارتباطی دارند.

لازم به یادآوری است که در زبان فارسی نیز تلاش‌هایی برای طراحی آزمون بسندگی صورت گرفته است (موسوی، ۱۳۷۹؛ قنسولی، ۱۳۸۹؛ جلیلی، ۱۳۹۰؛ گلپور، ۱۳۹۴) و هر یک از این پژوهش‌ها بخشی از آزمون خود را به مهارت گوش کردن اختصاص داده‌اند. مشخصات این آزمون‌ها در جدول شماره (۱) آمده است. همان‌طور که دیده می‌شود هیچ‌یک از این پژوهش‌ها، تعریف دقیقی از سازه‌ها و فرآیندهای مهارت گوش کردن و نیز مشخصات تکالیف زبانی ارائه نداده‌اند. همچنین در تمام این پژوهش‌ها، مدل‌های آماری کلاسیک به کار رفته است. همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، این مدل‌های آماری به نمونه آزمون، وابسته بوده و با تغییر نمونه، نتایج آنها نیز دچار تغییر می‌شود.

مبانی نظری

رسیدن به یک سنجش دقیق از مهارت گوش کردن در محیط دانشگاه، نیازمند پاسخ‌گویی به دو پرسش اساسی است؛ نخست اینکه سازه‌های تشکیل‌دهنده مهارت گوش کردن چیست؟ و این سازه‌ها چه ارتباطی با یکدیگر دارند؟ دوم اینکه دانشجویان در محیط دانشگاهی با چه تکلیف‌هایی روبه‌رو می‌شوند؟ و این تکلیف‌ها از چه ویژگی‌هایی برخوردارند؟ برای رسیدن به پاسخ پرسش نخست، در ابتدا به بررسی سازه‌های تشکیل‌دهنده مهارت گوش کردن و نیز ارتباط این سازه‌ها با یکدیگر پرداخته شد. برای پرسش دوم نیز همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، چارچوب مشخصات تکلیف آزمون «تافل» معرفی خواهند شد.

۱. تکلیف زبانی به هر نوع فعالیتی گفته می‌شود که موقعیتی مشخص داشته و شخص برای رسیدن به اهدافی از پیش تعیین شده به آن می‌پردازد (کرول، ۱۹۹۲: ۸).

جدول (۱): آزمون‌های طراحی شده در زبان فارسی برای سنجش مهارت گوش کردن

ویژگی‌های فعالیت‌ها یا تکلیف‌های زبانی	سازه‌ها و فرآیندهای مهارت گوش کردن	روش آماری بررسی پایایی پژوهش	هدف از انجام پژوهش	تاریخ	نویسنده
نامشخص است	تعریفی ارائه نشده است	روش‌های آماري کلاسیک	طراحی آزمون بسندگی زبان فارسی برای سنجش دانش زبانی غیرفارسی‌زبانان	۱۳۷۹	موسوی
نامشخص است	تعریفی ارائه نشده است	آلفا کرونباخ	طراحی آزمون بسندگی زبان فارسی	۱۳۸۹	قنسولی
نامشخص است	تعریفی ارائه نشده است	بدون تحلیل آماري	طراحی آزمون بسندگی زبان فارسی برای سنجش دانش زبانی غیرفارسی‌زبانان	۱۳۹۰	جلیلی
نامشخص است	تعریفی ارائه نشده است	روش‌های آماري کلاسیک	طراحی آزمون بسندگی زبان فارسی	۱۳۹۴	گلپور

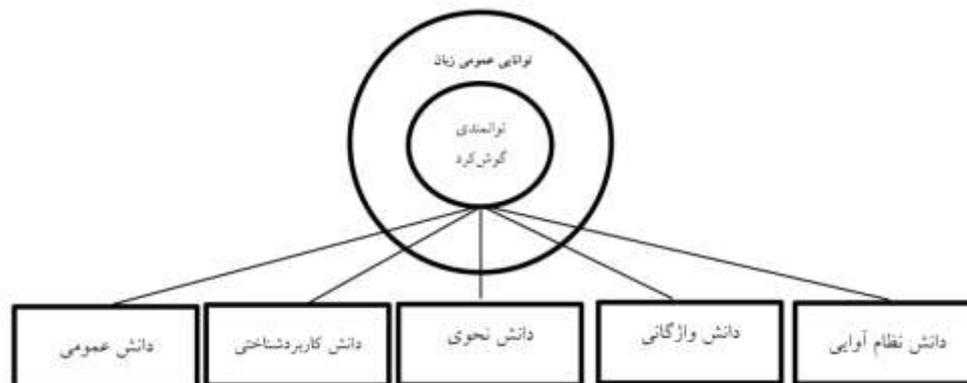
سازه‌های تشکیل‌دهنده مهارت گوش کردن

آگاهی از سازه‌های تشکیل‌دهنده مهارت گوش کردن برای رسیدن به یک سنجش دقیق از این مهارت، الزامی است. مایکل راست^۱ معتقد است که توانایی گوش کردن بخشی از توانایی عمومی زبانی فرد است و می‌توان آن را به پنج جزء کوچک‌تر تقسیم کرد که عبارت‌اند از: ۱-

1. Michael Rost

دانش نظام آوایی^۱ - دانش واژگانی^۲ - دانش نحوی^۳ - دانش کاربردشناختی و^۴ - دانش عمومی^۵ (راست، ۲۰۱۶: ۱۹۷). در ادامه این سازه‌ها از دیدگاه راست معرفی خواهند شد.

شکل شماره (۱): توانایی عمومی زبان و توانمندی شنیدن (همان).



برجسته‌ترین ویژگی گوش کردن که آن را از سایر مهارت‌ها متمایز می‌کند، نیاز به آگاهی از نظام آوایی زبان است. توانایی تشخیص واج‌ها و گروه‌های واجی، توانایی تشخیص تغییرات واج‌گونه‌ها در گفتار سریع - به‌عنوان مثال، می‌خورن به‌جای می‌خورند - آگاهی از واحدهای زیرزنجیری گفتار مانند تکیه، آهنگ کلام و تشخیص صورت گفتاری واژگان از جمله دانش‌های نظام آوایی زبان هستند که آگاهی از آن‌ها برای درک زبان گفتار ضروری است.

باین حال یکی از اساسی‌ترین واحدهای زبانی که در درک زبان گفتار اهمیت بسیاری دارد، واژگان است. تشخیص خودکار واژگان در گفتار سریع و روان از جنبه‌های بسیار حیاتی فراگیری زبان اول و دوم به‌شمار می‌آید. هنگامی که شنوندگان با مشکلاتی در درک اصوات روبه‌رو می‌شوند و صداها برایشان واضح نیست - مخصوصاً اگر ساختارهای دستوری نیز نامفهوم باشند - عموماً بر اطلاعات واژگانی خود تکیه می‌کنند. اما تشخیص واژگان، خود، از چهار توانمندی تشکیل شده است: ۱- تشخیص ساخت‌های واژگانی پایه؛ به‌عنوان مثال برای پی‌بردن به معنای واژه ورزش‌کار، شنونده باید ساخت پایه این ترکیب، یعنی ورزش را بداند

1. Phonological Knowledge
2. Lexical Knowledge
3. Syntactic knowledge
4. Pragmatic knowledge
5. General knowledge

۲- آگاهی از معنای واژه ۳- دانستن این نکته که واژه معمولاً در کنار چه واژگان دیگری به کار می‌رود؟ و ۴- آگاهی صورت‌های مجاز واژگانی (ورزشکار).

تا هنگامی که اطلاعات به دست آمده از واژگان درون یک مدل دستوری سازمان‌دهی نشوند، با مجموعه‌ای درهم‌ریخته از اطلاعات روبه‌رو هستیم. دانش موجود در ذهن یک فرد این امکان را برای او فراهم می‌آورد که بتواند زبان را در سطوحی فراتر از واژگان، یعنی جمله و گفتمان، تحلیل کند. دانش نحوی، خود، شامل توانایی تجزیه نحوی در سطح جمله، توانایی تجزیه نحوی در سطح گفتمان، تشخیص هماینها و تشخیص نشانه‌های انسجامی در گفتمان است.

همان‌طور که مشاهده کردیم، اطلاعات شنونده درباره نظام‌های آوایی زبان و ساختارهای واژگانی و نحوی در درک زبان گفتار از اهمیت بسیار بالایی برخوردار هستند. با این حال این اطلاعات زمانی سودمند خواهند بود که ما بتوانیم آنها را با بافت و موقعیتی که زبان در آن اتفاق می‌افتد، پیوند دهیم. این بدان معناست که ما علاوه بر اطلاعات بالا، به دانش کاربردشناختی زبان نیز نیازمندیم. بررسی کاربرد شناختی زبان، یعنی توصیف یک پدیده زبانی از منظر شخصی گوینده و شنونده در امر بینا فردی که در یک تعامل دوسویه ایجاد می‌شود. این حضور شنونده در تعامل زبانی، نیازمند مشارکت و تعامل است و این مشارکت باید متناسب با نقش شنونده باشد. به عنوان مثال، با توجه به اینکه اطلاعات تازه در متن معمولاً آهنگ افتان دارند و اطلاعات از پیش داده شده آهنگ خیزان، شنونده باید بتواند جریان اطلاعات را دنبال کند. او همچنین باید بتواند به کمک دانش خود، به کنش‌های گفتاری زبان منظور و نیز قصد گوینده پی ببرد. همچنین فرد باید بتواند از تجربیات خود در مواجهه با متون و موقعیت‌های مشابه استفاده کند و به کمک آنها به تفسیر موقعیت حاضر پردازد.

توانمندی گوش کردن از مجموعه‌ای از دانش‌های دیگر نیز تشکیل شده که مایکل راست از آنها با نام دانش عمومی یاد می‌کند. درک یک متن شنیداری زمانی میسر خواهد شد که فرد از ارتباطات بین افراد و نیز موضوعات عمومی اطلاعاتی داشته باشد. همچنین آگاهی از علوم مختلف، مانند تاریخ، جغرافیا، علوم تجربی و ریاضی و نیز آشنایی با راهکارهای استفاده از دانش از جمله توانمندی‌هایی است که در بخش دانش عمومی قرار می‌گیرد.

مدلی برای مهارت گوش کردن

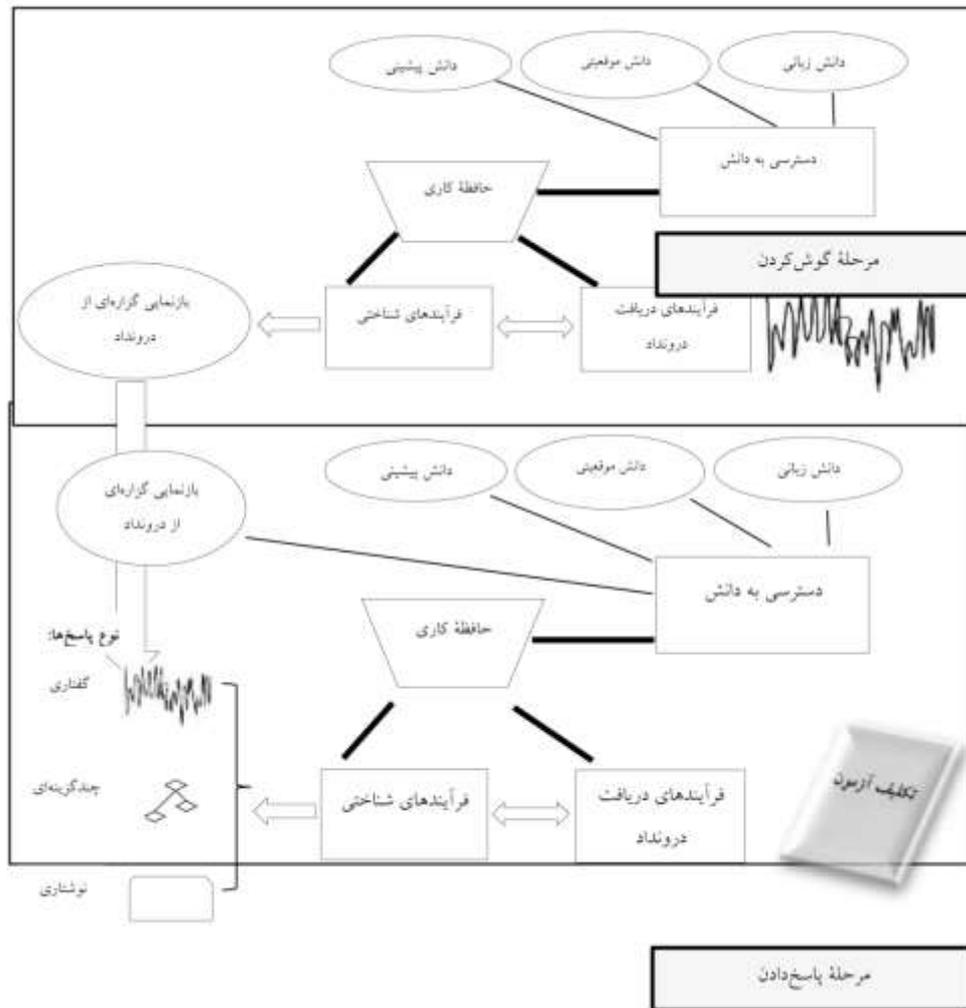
پس از مشخص کردن سازه‌های مهارت گوش کردن، پرسش دیگری مطرح می‌شود و آن چگونگی ارتباط این سازه‌ها با یکدیگر است. بچار و همکاران تصویری از فرآیندهای تشکیل‌دهنده مهارت گوش کردن ارائه داده‌اند که در شکل شماره دو آمده است (۲۰۰۰: ۳). در وهله‌ی نخست، درونداد صوتی توسط سیستم شنیداری دریافت شده و تبدیل به پیام‌هایی قابل درک برای مغز انسان می‌شود. سپس فرآیندهای شناختی با به‌کارگیری دانش‌های زبانی، موقعیتی و نیز دانش عمومی به پردازش پیام‌های دریافت شده می‌پردازند. محصول پایانی این بخش، درک مطلب شنیداری از درونداد نام دارد. از آنجایی که دانش‌های زبانی، موقعیتی و عمومی افراد با یکدیگر تفاوت دارد، بنابراین درک شنیداری آنها از یک درونداد صوتی یکسان، متفاوت است.

منظور از دانش زبانی، اطلاعات فرد از آوای زبان، واژگان، ساختارهای نحوی، گفتمان و دانش کاربردشناختی است. دانش موقعیتی نیز به نقش بافت^۱ در فعالیت گوش کردن اشاره دارد که شامل اطلاعاتی می‌شود که فرد از شرکت‌کنندگان در فعالیت زبانی دارد و یا سرنخ‌های بصری که به او در درک پیام کمک می‌کنند. دانش پیشینی نیز محصول تجربیات پیشین او در مواجهه با فعالیت‌های مشابه است. فرآیندهای شناختی شامل راهبردهای حل مسأله، بازیافت اطلاعات پیشین و تفکر می‌شود.

باید این نکته را در نظر داشت که سنجش مهارت گوش کردن به‌طور مستقل ممکن نیست و برای اندازه‌گیری آن باید فرد به سؤال و یا مجموعه‌ای از سؤالات پاسخ دهد؛ بنابراین سنجش این مهارت از دو بخش تشکیل می‌شود. همان‌طور که توضیح داده شد، بخش اول «درک شنیداری» نام دارد و بخش دوم «پاسخ‌دهی»^۲. در بخش پاسخ‌دهی فرد به کمک مطالب درک‌شده از بخش شنیداری و با به‌کارگیری دانش‌های زبانی، عمومی و موقعیتی به سؤالات آزمون پاسخ می‌دهد. محصول پایانی این بخش می‌تواند به‌صورت گفتاری چندگزینه‌ای و یا نوشتاری باشد.

1. Context
2. Responce

شکل (۲): فرآیندهای گوش کردن و پاسخ‌دهی (بجار و همکاران، ۲۰۰۰: ۳)



دانش‌هایی که در مدل بجار و همکاران (۲۰۰۰) به‌عنوان بخشی از فرآیند درک مطلب شنیداری دیده می‌شود، شباهت بسیاری با دانش‌های معرفی‌شده توسط مایکل راست دارد. منظور از دانش زبانی در مدل بجار و همکاران، همان دانش‌های آوایی، واژگانی، نحوی و کاربردشناختیِ راست است. دانش موقعیتی و پیشینی نیز در تصویر بالا، می‌تواند همان دانش عمومی در مدل راست باشد. با این حال، مدل بجار و همکاران این امکان را به ما می‌دهد که علاوه بر اطلاع از سازه‌های تشکیل‌دهنده مهارت گوش کردن، از نحوه ارتباط آنها با یکدیگر

نیز آگاه باشیم. در حقیقت این مدل، تلاشی است برای شناخت مراحل که امواج صوتی را به پاسخ‌های داوطلبان در جلسه آزمون تبدیل می‌کند.

چارچوب مشخصات تکلیف

همان‌طور که پیش‌تر گفته شد، شیوه دیگر طراحی آزمون بررسی تکلیف‌های زبانی است که افراد در محیط موردنظر با آنها روبه‌رو می‌شوند. به این منظور، جمیسون^۱ و همکاران (۲۰۰۰) چارچوبی برای بررسی تکلیف‌های زبانی با نام «چارچوب مشخصات تکلیف» طراحی کرده‌اند. چارچوب مشخصات تکلیف شیوه‌ای کارآمد برای بررسی مشخصات فعالیت‌های زبانی در محیط مقصد ارائه می‌دهد. استفاده از این چارچوب می‌تواند به اصالت آزمون کمک کند و محصول آن، در واقع، ارائه تصویری واقعی‌تر از توانمندی آزمون‌دهندگان است. این چارچوب از سه بخش اساسی تشکیل شده است: ۱- موقعیت ۲- محتوای متن ۳- مشخصات آزمون (۲۰۰۰: ۱۳).

موقعیت

موقعیت دربرگیرنده عناصری فرا زبان‌شناسی است که به فعالیت‌های زبانی مربوط می‌شوند. برای مشخص کردن موقعیت تکلیف باید به چهار پرسش پاسخ داد؟ ۱- چه کسانی در انجام تکلیف شرکت دارند؟ ۲- محتوای تکلیف چیست؟ ۳- محیطی که تکلیف در آن اتفاق می‌افتد کجاست؟ ۴- هدف از انجام تکلیف چه است؟ (۲۰۰۰: ۱۴).

شرکت‌کنندگان

برخی از نکات مربوط به شرکت‌کنندگان مانند سن، نژاد و جایگاه طرف‌های صحبت از نظر قدرت، باعث تغییر در سختی تکلیف می‌شود؛ بنابراین باید این نکات را در طراحی آزمون در نظر داشته باشیم. پاورز (۱۹۸۶) بر اساس پژوهشی که در ۳۴ مؤسسه در شش رشته (مهندسی، روان‌شناسی، انگلیسی، شیمی، علوم کامپیوتر و تجارت) انجام داد، به این نتیجه رسید که طرف‌های صحبت با دانشجویان بین‌المللی هفت دسته هستند (۱۹۸۶: ۳۰-۳۱):

جدول (۲): چارچوب مشخصات تکلیف (جمیسون و همکاران، ۲۰۰۸: ۶۴)

مشخصات تکلیف	متغیرهای تکلیف	تعریف متغیرها
موقعیت	شرکت‌کنندگان	افرادی که در فعالیت زبانی شرکت دارند (مانند دانشجویان و استادان). می‌توان آنها را از نظر جنسیت، نژاد، سن و همچنین نقش اجتماعی دسته‌بندی کرد.
	محتوا	محتوا همان موضوع تکلیف‌های زبانی است. - تخصصی - دانشگاهی که می‌بایست در حوزه‌های علوم اجتماعی و طبیعی باشند؛ زیرا گسترده هستند و موضوعات عمومی‌تری را دربر می‌گیرند؛ - کلاس درس: مربوط به فعالیت‌ها و تمرین‌های کلاسی؛ - غیردانشگاهی: موضوعات پرکاربرد که لزوماً به فضای کلاسی مربوط نمی‌شوند (بیماری، آب‌وهوا و...).
	محیط	فضایی که تکلیف در آن اتفاق می‌افتد: - آموزشی، مانند کلاس درس آزمایشگاه و... - دانشگاهی - غیر آموزشی، مانند سالن مطالعه، خوابگاه و... - اداری، مانند درمانگاه، سالن غذاخوری و...
	هدف	هدف، شرکت در فعالیت زبانی یا همان کاربرد تکلیف - به‌عنوان مثال آموزشی - بیان احساسات فردی، برقراری تعامل
گونه ^۱		میزان رسمی بودن متن که شامل سه سطح است: - رسمی مانند سخنرانی، ارائه کلاسی، مقاله - نیمه‌رسمی: گفت‌وگو در اتاق استاد، گفت‌وگوی تلفنی با یک فرد ناشناس - غیررسمی
محتوای متن	ویژگی‌های دستوری	ساختارهای نحوی و واژگانی متون که می‌توان آنها را با استفاده از فرمول‌های خوانایی، بررسی بسامد واژگان، نوع افعال و بندهای وابسته بررسی کرد.

<p>از آنجایی که عمده متون دانشگاهی تشریحی هستند، کاربرد اصلی این متون انتقال و یا کاویدن اطلاعات است. کارکردهای دیگر می‌توانند دفاع کردن از یک ایده و یا ارائه یک تحلیل (بحث، جدل) باشند. تعداد محدودی از متون تشریحی هدف اقناعی و یا تعاملی دارند.</p>	<p>ویژگی‌های کاربردی^۱</p>	
<p>هدف نویسنده و یا گوینده که می‌تواند معنی کردن، توصیف کردن، بیان علت و معلول، بیان مسأله و راه‌حل آن، آوردن مثال و نمونه، مقایسه کردن، ارائه یک شرح ساده مانند فهرست اقلام و یا بیان قوانین و مقررات باشد.</p>	<p>ویژگی‌های گفتمان</p>	
<p>نوع اطلاعات خواسته‌شده: هرچه اطلاعات خواسته‌شده انتزاعی‌تر باشد، سؤال سخت‌تر خواهد بود (به پیوست ۱ مراجعه کنید).</p>	<p>مشخصات آزمون</p> <p>سوالات</p>	
<p>نوع مطابقت: برای پاسخ‌گویی به سؤال، باید با چه روشی متن را بررسی کرد (به پیوست ۲ مراجعه کنید).</p>		
<p>- محل‌یابی: پیدا کرده محل جواب در متن؛ - سلسله‌ای: پیدا کرده چند محل جواب در متن؛ - ترکیبی: از دو مرحله تشکیل می‌شوند: نخست چند محل جواب در متن شناسایی شود، سپس رابطه‌ی بین آنها مشخص گردد؛ - تولیدی: سؤالاتی که در آن داوطلبان باید برای پیدا کرده محل پاسخ به تفسیر بپردازند.</p>		
<p>حضور گزینه‌های انحرافی: ساده‌ترین سؤالات سؤالاتی هستند که گزینه انحرافی ندارند. هرچه تعداد گزینه‌های انحرافی بیشتر باشد و گزینه‌های انحرافی اشتراکات بیشتری با پاسخ داشته باشند، سؤال سخت‌تر می‌شود.</p>	<p>نوع پاسخ‌دهی</p>	
<p>سؤالات چندگزینه‌ای، سؤالات تشریحی، کامل کردن یک نمودار.</p>	<p>قواعد نمره-دهی</p>	
<p>مراحل نمره‌دهی به پاسخ‌های آزمون‌دهندگان.</p>		

۱- استاد در کلاس درس؛

1. Pragmatic Features

- ۲- کتابدار (برای مثال، در حال دادن اطلاعات درباره سیستم جدید کتابخانه)؛
- ۳- مسئول ثبت‌نام و یا منشی گروه که توضیحاتی درباره مراحل ثبت‌نام می‌دهد؛
- ۴- راهنمای دانشجویان بین‌الملل؛
- ۵- مسئول آزمایشگاه و یا دستیار استاد که به دانشجویان درباره انجام یک آزمایش و یا تکالیف توضیح می‌دهد؛
- ۶- پرستار و یا دکتر در مرکز درمانی دانشگاه؛
- ۷- هم‌کلاسی که درباره یک امتحان پیشنهادهایی می‌دهد.

هرچند این دسته‌بندی بر مبنای پژوهش صورت گرفته در دانشگاه‌های آمریکای شمالی است، اما به دلیل نبود پژوهش مشابه در زبان فارسی، از آن برای مشخص کردن شرکت‌کنندگان در تکالیف مهارت گوش کردن استفاده کردیم.

محیط

یک گفت‌وگوی علمی را در نظر بگیرید که بین تعدادی از دانشجویان در داخل سالن غذاخوری دانشگاه در جریان است و حالا تصور کنید همان گفت‌وگوی علمی در یک جلسه رسمی صورت بگیرد. نحوه مواجهه ی افراد با این دو متفاوت خواهد بود و این تفاوت نه در متن گفت‌وگو، بلکه تحت تأثیر محیط است؛ بنابراین باید محیط‌های مختلفی را که فعالیت‌های مهارت گوش کردن در آن‌ها اتفاق می‌افتد، شناسایی کنیم. بچار (۲۰۰۰) محیط را در فعالیت‌های زبانی دانشگاهی این‌گونه تعریف می‌کند: ۱- محیط آموزشی (سالن سخنرانی، کلاس درس، آزمایشگاه، سالن سمینار) ۲- محیط مطالعه (سالن مطالعه ی خوابگاه، کتابخانه، اتاق استاد و مرکز کامپیوتر) ۳- محیط اداری (مرکز درمانی، کتاب‌فروشی، اتاق ثبت‌نام، اتاق مسئول دانشجویان بین‌المللی، امور مالی) (۲۰۰۰: ۷).

محتوا و هدف

محتوای آزمون همان موضوع فعالیت زبانی است که می‌بایست به اندازه کافی عمومی باشد تا اطلاعات آزمون‌دهندگان در یک حوزه خاص باعث عملکرد بهتر آنها نشود. طراحان «تافل» موضوعات بخش گوش کردن را به سه دسته تقسیم می‌کنند: موضوعات دانشگاهی (علوم تجربی، علوم اجتماعی، علوم و هنر، علوم فیزیک)، موضوعات مربوط به کلاس (تکالیف،

زمان انجام تکالیف، کتاب‌های مربوط به کلاس) و موضوعات مربوط به فضای پردیس دانشگاه (ثبت نام، درمان، کتابخانه، راهنمای امور دانشگاه).

طراحان «تافل» همچنین چهار هدف برای گوش کردن قائل هستند: ۱- گوش کردن به منظور پیدا کردن اطلاعات ۲- گوش کردن برای رسیدن به درک ابتدایی از متن ۳- گوش کردن با هدف یادگیری ۴- گوش کردن برای ادغام اطلاعات در بین چند متن مختلف. این اهداف دارای سطوح سختی متفاوتی هستند که در شکل شماره ۳ نشان داده شده‌اند.

شکل (۳): مقیاس مفهومی فرضی برای اهداف خواندن (جمیسون و همکاران، ۲۰۰۸: ۵۵).



متن تکلیف

در بخش محتوای متن، ویژگی‌های متنی^۱ تکلیف‌ها بررسی می‌شود. این بخش شامل یک پرسش است؛ متن تکلیف‌های زبانی در محیط مقصد دارای چه ویژگی‌های نحوی، واژگانی و آواشناسی هستند؟

برای بررسی پیچیدگی ساختار نحوی زبان گفتار در زبان انگلیسی می‌توان به پژوهش بایبر^۲ (۱۹۹۵) رجوع کرد، اما در زبان فارسی تحقیقی درباره سطح سختی ساختارهای دستوری صورت نگرفته است. تنها پژوهشی که به این حوزه مربوط می‌شود، «تعیین بسامد زمان‌ها در زبان گفتار» است که توسط وکیلی فرد و همکاران (۱۳۹۲) انجام شده است.

واژگان کم‌بسامد نیز از جمله عوامل سخت‌کننده زبان گفتار به شمار می‌آیند (بجار و همکاران، ۲۰۰: ۱۵). برای مشخص کردن بسامد واژگان می‌توان از فرهنگ بسامدی زبان فارسی راتلج کمک گرفت. در این فرهنگ، ۵۰۰۰ واژه پربسامد زبان فارسی بر اساس یک پیکره ۱۵۰ میلیون واژه‌ای مشخص شده است (میلر و همکاران، ۲۰۱۸).

1. Textual
2. Biber

بخش دیگری از چهارچوب مشخصات تکلیف به ویژگی‌های آواشناسی متن می‌پردازد، مانند «سرعت گفتار»، «پدیده ی سندی»^۱ و «مکث». میانگین سرعت گفتار در زبان فارسی ۳/۹۳ هجا در ثانیه است (مخلصین، ۱۳۹۶: ۳۳۰)؛ بنابراین هرچه سرعت گفتار از این میزان بیشتر باشد، تکلیف سخت‌تر از میزان معمول می‌شود. همچنین باور بر این است که مکث‌ها باعث ساده‌تر شدن گفتار برای شنونده می‌شوند. متداول‌ترین نوع مکث‌ها در زبان فارسی، واژه‌های مکث‌پرکن «خب»، «چی میگن» و حروف کشیده‌ی «بععد» و «حالا» هستند. شروع‌های اشتباهی ردیابی شده و نیز تکرار واجی «مم من» نیز از بسامد بالایی برخوردار هستند (عرفانیان قونسولی و همکاران، ۱۳۹۳: ۱۱۰).

علاوه بر این‌ها، زبان گفتار دارای ویژگی‌هایی است که در زبان‌شناسی به «پدیده ی سندی» معروف‌اند، مانند «همسانگردی» و «حذف». نبودن این مشخصات طبیعتاً باعث ساده‌تر شدن زبان می‌شود، اما میزان تأثیرگذاری آنها در سختی متن مشخص نیست. با این حال توصیه می‌شود به‌عنوان مشخصه ی برجسته ی زبان گفتار، در طراحی تکالیف امتحانی در نظر گرفته شوند.

مشخصات آزمون

تاکنون به بررسی ویژگی‌های فعالیت‌های زبانی در محیط دانشگاه پرداختیم که می‌توانند در سنجش مهارت گوش کردن تأثیرگذار باشند. اما اگر بخواهیم این تکلیف‌ها را به سؤالات امتحانی تبدیل کنیم، می‌بایست چند نکته را روشن نماییم که بخش پایانی چارچوب انرایت با نام مشخصات آزمون را تشکیل می‌دهند؛ مباحثی از قبیل پرسش‌های آزمون دارای چه مشخصاتی هستند؟ نوع سؤالات آزمون چیست؟

پرسش‌ها تأثیر بسیار مهمی در سختی آزمون دارند و ما می‌بایست میزان سختی آنها را به دقت محاسبه نماییم. به همین منظور، جمیسون و همکاران (۲۰۰۰) به بررسی ویژگی‌های پرسش‌ها و تأثیر آنها در سختی آزمون پرداخته‌اند که آگاهی از این نکات می‌تواند در طراحی آزمون بسیار تأثیرگذار باشد. پرسش‌ها را می‌توان از دو منظر نوع اطلاعات خواسته‌شده و نوع رابطه سؤال و پاسخ بررسی کرد. هرچه اطلاعات خواسته‌شده انتزاعی‌تر باشند، سؤال نیز از

میزان سختی بیشتری برخوردار خواهند بود. رابطه بین نوع اطلاعات و سختی سؤال در جدول (۳) به طور کامل آمده است.

مطلب دیگری که در طراحی سؤال باید بررسی شود، رابطه بین سؤال و پاسخ است. آیا داوطلب تنها باید محل یک پاسخ را در متن پیدا کند (محل‌یابی) و یا پاسخ در چند نقطه از متن قرار گرفته است و داوطلب می‌بایست محل‌های مختلفی را شناسایی کند (سلسله‌ای). در برخی از سؤالات، داوطلب علاوه بر پیدا کردن چند محل پاسخ در متن، باید رابطه آنها را نیز با یکدیگر بررسی کند (ترکیبی) و یا در مواردی برای یافتن پاسخ به تفسیر بپردازد (تولیدی). میزان سختی هرکدام از این نوع سؤالات در جدول (۴) آمده است.

جدول (۳): نوع اطلاعات خواسته شده (جمیسون و همکاران، ۲۰۰۰: ۶۵-۶۳)

سطح سختی	نوع اطلاعات خواسته شده
۱	تشخیص یک شخص، گروه، مکان یا شیء.
۲	پرسش‌هایی درباره زمان، مقدار، صفت، نوع، فعالیت، محل، موقعیت، گروه و یا مراحل انجام یک کار.
۳	پرسش‌هایی درباره حالت، برنامه یک شخص، هدف و یا کارکرد، گزینه انتخابی (مثال: نویسنده چه گزینه‌هایی برای کاهش آلودگی ارائه می‌دهد؟)؛ اقدام (او برای رئیس‌جمهور شدن چه کارهایی انجام داد؟)؛ وضعیت، مراحل، ارجاع ضمیر، تأیید (آیا درست است که مارکوپولو دو بار به چین سفر کرد؟)؛ بیان یک مسأله؛ بیان راه‌حل.
۴	سؤالاتی که برای پاسخ دادن به آنها می‌بایست رابطه علت و معلولی و شباهت چند چیز را بررسی کرد و یا سؤالاتی درباره نظر و عقیده، بیان الگو و یا تبیین یک موضوع.
۵	سؤالاتی مربوط به موضوع یک متن یا بند، بررسی تفاوت‌ها و یا معادل‌یابی برای واژگان کم‌بسامد.

مدلی برای سنجش مهارت گوش کردن در محیط دانشگاه

بر اساس مطالبی که درباره سازه‌های آزمون و تکلیف‌های زبانی در محیط دانشگاه گفته شد، می‌توان مدلی نهایی برای سنجش مهارت گوش کردن ارائه داد. این مدل در جدول (۵) معرفی شده و مبنای طراحی آزمون جدید «تافل» است. برای سنجش مهارت گوش کردن در

محیط دانشگاه هفت توانمندی باید در نظر گرفته شوند. سه توانایی نخستین، توانایی درک جزئیات متن، درک ایده‌ها، موضوع‌ها و اهداف اصلی و نیز درک واژگان کلیدی متن را شامل می‌شود که می‌توان آنها را به صورت پرسش‌های مربوط به چه کسی، چه چیزی، چه زمانی، چه مکانی، تشخیص و یا توضیح ایده‌های اصلی متن و تشخیص و درک واژگان کلیدی سنجید. این نوع سؤالات در حقیقت مربوط به سازه‌های آوایی، واژگانی و نحوی درک شنیداری می‌شوند و با اهداف گوش کردن برای پیدا کردن اطلاعات و گوش کردن برای یادگیری مطابقت دارند.

جدول (۴): نوع مطابقت (همان: ۶۶)

سطح سختی	نوع مطابقت
۱	محل‌یابی: باید محل جواب را در متن پیدا کرد.
۲	سلسله‌ای: باید چندین عمل محل‌یابی صورت گیرد.
۳	ترکیبی: اول باید چند محل جواب در متن پیدا شود، سپس ارتباط آن‌ها باهم شناخته شود.
۴	تولیدی: سؤالاتی که داوطلب برای پاسخ دادن به آن‌ها به تفسیر متن نیاز دارد.

توانمندی چهارم، پنجم و ششم موجود در چارچوب گوش کردن «تافل»، مربوط به دانش کاربردشناختی، دانش عمومی و نیز دانش نحوی در سطح گفتمان می‌شود. این نوع سؤالات عمدتاً از سطح سختی بالاتری برخوردار هستند زیرا علاوه بر سازه‌های کاربردشناختی و عمومی، دانش واژگانی، نحوی و آوایی افراد را نیز به صورت هم‌زمان می‌سنجند و مربوط به اهداف گوش کردن برای رسیدن به درک ابتدایی از متن و نیز گوش کردن برای یادگیری می‌شوند. پیوند اطلاعات یک متن خواندن و یک متن گوش کردن نیز نام هفتمین توانمندی‌ای است که طراحان «تافل» برای سنجش مهارت گوش کردن در نظر گرفته‌اند. این نوع سؤالات توانمندی زبانی فراتر از سطح مهارت گوش کردن را می‌سنجند. علت استفاده از چنین پرسش‌هایی ماهیت ترکیبی تکالیف حقیقی زبانی است. مهارت‌های زبانی معمولاً به صورت مجزا اتفاق نمی‌افتند به عنوان مثال، مهارت گوش کردن عمدتاً با صحبت کردن، خواندن و یا

نوشتن همراه است. قرار دادن این نوع سؤالات در آزمون به هدف گوش کردن برای ادغام اطلاعات در بین چند متن مرتبط است.

چارچوب مشخصات تکلیف مهارت گوش کردن نیز نکات بسیار مهمی درباره سنجش مهارت گوش کردن در محیط دانشگاه در اختیار ما می‌گذارد. تکلیف‌های زبانی که در امتحان ساخته می‌شوند، باید، بازگوکننده‌ی محیط دانشگاهی باشند. بنا بر آنچه در بخش موقعیت چارچوب مشخصات تکلیف گفته شد این تکالیف می‌توانند شامل سخنرانی‌ها (در کلاس درس، در سالن کنفرانس)، مشاوره‌ها (گفتگوی استاد و دانشجو در اتاق استاد) و گفتگوها (گفت‌وگوی دو یا چند دانشجو، گفتگوی دانشجو و کارمندان بخش اداری دانشگاه) باشند. همچنین متن سؤالات بخش گوش کردن باید دارای ویژگی‌های متون شنیداری دانشگاهی باشند:

- ۱- سرعت گفتار به‌طور میانگین ۳/۹۳ باشد؛
- ۲- ویژگی‌های زبان گفتار مانند مکث‌ها، پدیده‌ی سندی رعایت شوند؛
- ۳- عناصر انسجامی در متن بکارگرفته شود.

روش تحقیق

داده‌ها در این پژوهش از طریق برگزاری آزمون بسندگی زبان فارسی در مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد گردآوری گردیده است. این آزمون برای متقاضیان غیرفارسی‌زبان ورود به دانشگاه‌های ایران طراحی شده است و داوطلبان باید نمره حده نصاب (۶۰) را در آن کسب کنند. آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، شامل چهار مهارت خواندن، شنیدن، شفاهی و نگارش و همچنین دستور و واژه می‌شود. در ادامه تنها به بررسی داده‌های به‌دست‌آمده از بخش گوش کردن یک نمونه از این آزمون که در تاریخ ۲۵ مرداد ۱۳۹۶ در مرکز بین‌المللی زبان فارسی برگزار گردید، پرداخته خواهد شد. این بخش از آزمون از دو متن تشکیل شده و شامل ۱۱ پرسش است. ویژگی سؤالات این بخش به تفصیل در جدول (۶) آمده است.

جدول (۵): مشخصات چارچوب گوش کردن (همان: ۷۰)

مدلی برای سنجش مهارت گوش کردن در محیط دانشگاه		
توانایی‌های گوش کردن	نوع تکلیف	نوع متن
۱- درک جزئیات اصلی	تشخیص جواب پرسش‌های مربوط به چه کسی، چه چیزی، چه زمانی، چه مکانی	سخنرانی‌ها، مشاوره‌ها، گفت‌وگوها
۲- درک ایده‌ها، موضوع‌ها و اهداف اصلی متن	تشخیص و یا توضیح ایده‌های اصلی متن	
۳- درک واژگان کلیدی	تشخیص و درک واژگان کلیدی	
۴- درک کارکرد ارتباطی پاره‌گفتارها	درک کارکرد و یا هدف یک پاره‌گفتار	
۵- نتیجه‌گیری کردن بر مبنای رابطه‌ی بین عناصر موجود در متن	تشخیص و توضیح رابطه‌ی بین ایده‌ها در متن	
۶- پیوند دادن اطلاعات با دانش شخصی	ربط دادن اطلاعات متن با دانش شخصی	
۷- پیوند دادن اطلاعات یک متن شنیداری و یک متن خواندن	تحلیل و ترکیب اطلاعات در بین چند متن	

شرکت‌کنندگان

تعداد ۹۰ نفر در این آزمون شرکت کردند که ۳۳ نفر آنها زن و ۵۷ نفر مرد بودند. عراق با ۶۳ نفر بیشترین میزان شرکت‌کننده در این آزمون را داشته است و سایر شرکت‌کنندگان از کشورهای اندونزی، لبنان، سوریه، استرالیا، کره‌ی جنوبی، پاکستان و یمن بوده‌اند. از نظر رشته تحصیلی، گروه مهندسی با ۳۸ نفر، پرمخاطب‌ترین حوزه دانشگاهی را تشکیل می‌دهد. علوم انسانی با ۱۷ نفر، علوم پایه ۱۳ نفر و پزشکی ۷ نفر در رتبه‌های بعدی از نظر تعداد شرکت‌کننده بوده‌اند. ۱۵ نفر از شرکت‌کنندگان نیز رشته تحصیلی‌شان نامشخص بوده است.

سطح تحصیلی برخی از شرکت کنندگان، کارشناسی و برخی کارشناسی ارشد و دکتری بوده است.

جدول (۶): سؤالات بخش گوش کردن آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد

شماره متن	نوع متن	سرعت گفتار	شرکت کنندگان	محیط	محتوا	شماره سؤال	نوع اطلاعات خواسته شده	نوع مطابقت
۱	گفت و گوی تلفنی	۳/۹۲ هجا در ثانیه	مشتری - فروشنده	مکان عمومی	۱	تأیید	محل یابی	
					۲	شیء	سلسله ای	
					۳	صفت	محل یابی	
					۴	محل	سلسله ای	
					۵	مقدار	محل یابی	
					۶	زمان	سلسله ای	
۲	سخنرانی	۳/۲ هجا در ثانیه	استاد	محیط آموزشی	۷	وضعیت	سلسله ای	
					۸	صفت	سلسله ای	
					۹	صفت	محل یابی	
					۱۰	عمل	محل یابی	
					۱۱	شیء	محل یابی	

جمع آوری داده ها

آزمون بسندگی زبان فارسی دانشگاه فردوسی مشهد در ساعت هشت روز ۲۵ مرداد ۱۳۹۶ در مرکز بین المللی زبان فارسی این دانشگاه در مدت سه ساعت و نیم برگزار گردید. پاسخ گویی به سؤالات بخش گوش کردن در ساعت ۱۵:۰۸ آغاز شد و داوطلبان در مدت زمان حدود ۲۰ دقیقه به ۱۱ سؤال آزمون پاسخ دادند. داوطلبان در ده کلاس مختلف بودند و در هر کلاس، حدود ۹ آزمون دهنده و یک مراقب حضور داشت. پس از آزمون، مدرسان مجرب مرکز به کمک کلید آزمون که پیش تر طراحی شده بود، برگه ها را تصحیح کردند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

نرم افزار «وینستپس»^۱ (لیناگر، ۲۰۰۹)، ۱۱ پرسش بخش گوش کردن را توسط مدل آماری «راش» تحلیل کرد. باید این نکته را در نظر داشت که استفاده از «مدل راش» برای تحلیل داده-ها سه پیش شرط دارد: (همبلتون و همکاران، ۱۹۹۱: ۱۲-۷) نخست اینکه داده‌های به دست آمده باید با مدل راش هم‌خوان باشد؛ به عبارتی، داده‌ها باید از میزان برازش قابل قبولی برخوردار باشند. ستون‌های «درون‌برازش»^۲ و «برون‌برازش»^۳، برازش پرسش‌ها به مدل راش را نشان می‌دهند. مقادیر MNSQ باید بین ۰/۷۰ تا ۱/۳۰ باشند (باند و فاکس، ۲۰۰۸). برازش پرسش بدین معناست که پرسش با دیگر سؤال‌های آزمون هم‌ردیف است و به تعریف یک مقیاس برای سنجش سازه موردنظر که در اینجا توانایی گوش کردن است، کمک می‌کند. از سوی دیگر آزمون باید تک‌بعدی باشد؛ یعنی تمامی پرسش‌ها توانایی واحدی را بسنجند (در اینجا مهارت گوش کردن). باید این نکته را در نظر داشت که در مهارت گوش کردن آزمون نمی‌تواند به‌طور کامل تک‌بعدی باشد زیرا مهارت شنیدن با سنجش سایر مهارت‌ها همراه است. به‌عنوان مثال، آزمون‌دهنده باید مطلبی را بنویسد (نوشتن) و یا باید مطلبی را بخواند و پاسخ دهد (مهارت خواندن). با این حال، باید تنها یک مهارت برجسته و غالب در تمامی سؤالات مورد سنجش قرار گرفته باشد. جدول (۱) نشان می‌دهد که همه پرسش‌ها، آمارهای درون‌برازش و برون‌برازش مناسبی دارند؛ بنابراین آزمون به میزان قابل قبولی تک‌بعدی است. شرط سوم به‌کارگیری مدل آماری «راش» این است که هر سؤال آزمون از دیگر سؤالات مستقل باشد؛ یعنی پاسخ‌گویی به یک پرسش تحت تأثیر پاسخ‌گویی به پرسش‌های دیگر نباشد. این نکته نیز در مورد سؤالات بخش گوش کردن آزمون زبان فردوسی صدق می‌کند. نتیجه بررسی نشان داد که پایایی آزمون بر اساس «راش» ۰/۶۶ و بر مبنای مدل «آلفای کرونباخ» ۰/۷۳ است. این در حالی است که برای سنجش مهارت گوش کردن، پایایی آزمون بهتر است بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۹ باشد (لادو، ۱۹۶۱ نقل در هیوز، ۱۹۸۱: ۳۲).

1. WINSTEPS
2. Infit
3. Outfit

جدول (۷): اندازه دشواری پرسش‌ها و برازش آن‌ها به «مدل راش».

ENTRY	TOTAL	TOTAL	MODEL	INFIT	OUTFIT	PT-MEASURE	EXACT MATCH							
NUMBER	SCORE	COUNT	MEASURE	S.E.	IMNSQ	ZSTD	IMNSQ	ZSTD	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%	ITEM	G
1	68	90	.11	.28	.96	-.31	1.01	.1	.46	.44	76.7	78.3	L1	D
2	156	90	-.27	.22	.95	-.1	.55	-.8	.57	.53	82.6	81.2	L2	0
3	166	90	-.64	.26	1.43	1.2	2.47	1.2	.36	.49	89.5	90.9	L3	0
4	176	90	-2.16	.48	.75	-.3	1.05	.5	.31	.31	96.5	96.3	L4	0
5	93	90	1.49	.14	1.02	.2	.92	-.1	.64	.64	60.5	56.5	L5	0
6	126	90	.27	.20	.97	-.2	.99	.0	.57	.56	58.1	61.8	L6	0
7	166	90	-.60	.32	.87	-.1	1.17	.6	.39	.40	87.2	85.7	L7	0
8	85	90	1.69	.16	1.03	.3	.96	-.2	.60	.61	48.8	52.5	L8	0
9	139	90	.39	.17	.88	-.6	.63	-.8	.63	.59	67.4	68.2	L9	0
10	103	90	1.26	.15	.99	.0	.90	-.3	.63	.63	52.3	52.6	L10	0

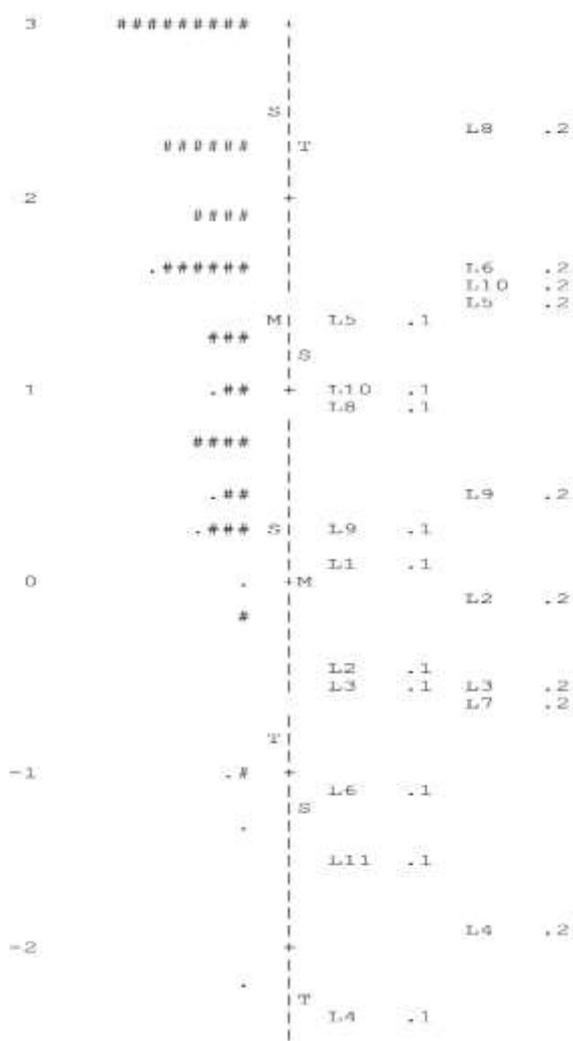
نقشه آزمون‌دهنده - پرسش

شکل (۱) «نقشه رایت»^۱ یا نقشه آزمون‌دهنده - پرسش است. در این نقشه، سطح توانایی زبانی آزمون‌دهندگان و سطح دشواری سؤالات به‌طور هم‌زمان نمایش داده شده است و در نتیجه مستقیماً قابل مقایسه هستند و همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد این امکان مقایسه هم‌زمان، از جمله مزیت‌های مدل «راش» است که در مدل‌های کلاسیک وجود ندارد. در سمت راست نقشه، سطح سختی پرسش‌ها و در سمت چپ سطح توانایی آزمون‌دهندگان قرار دارند. انتظار می‌رود که سؤالات آزمون متناسب با سطوح زبانی مختلف آزمون‌دهندگان طراحی شده باشند تا توانایی تمیز داوطلبان ضعیف، متوسط و قوی را داشته باشند. به عبارتی، توده‌ی سؤالات در سمت راست باید مقابل توده‌ی آزمون‌دهندگان در سمت چپ قرار بگیرند. اگر در نقشه‌ای در مقابل پرسش و مجموعه‌ای از پرسش‌ها، هیچ داوطلبی قرار نگیرد و یا تعداد کمی داوطلب دیده شود؛ این نکته نشان می‌دهد که آن پرسش یا آن مجموعه‌ی پرسش‌ها کارکرد چندانی در تمیز توانایی داوطلبان از یکدیگر ندارند و باید مورد بازبینی قرار بگیرند.

همان‌طور که دیده می‌شود، ۱۹ آزمودنی در بالای مقیاس قرار دارند که در سطح بالای توانایی هستند، اما تنها یک پرسش در آن سطح وجود دارد؛ بنابراین آزمون برای تشخیص آزمون‌دهندگان قوی ناکارآمد است. نقشه همچنین نشان می‌دهد که پرسش‌های آسان بسیاری

در انتهای مقیاس قرار دارند که در آن سطح تعداد آزمودنی کمی قرار دارد؛ بنابراین به دلیل سادگی بسیار زیاد، این پرسش‌ها برای تمییز آزمون‌دهندگان ضعیف از متوسط، چندان کارآمد نیستند.

شکل (۱): نقشه آزمون‌دهنده-پرسش
سطح سؤالات آزمون سطح آزمون‌دهندگان



بحث و نتیجه‌گیری

مدل آماری «راش» نشان داد که پایایی بخش گوش کردن آزمون زبان فارسی فردوسی ۰/۶۶ است که برای یک آزمون سرنوشت‌ساز میزان مناسبی به‌شمار نمی‌آید. لازم به یادآوری است که پایایی بخش گوش کردن آزمون تافل ۰/۸۷ است (اجوکیشنال تستینگ سیستم، ۲۰۱۸: ۷). علت پایین بودن پایایی آزمون زبان فردوسی را می‌توان در تعداد کم سؤالات و تکلیف‌های آزمون دانست. این آزمون تنها از دو تکلیف و یازده پرسش تشکیل شده است که در مقایسه با آزمون بسندگی «تافل» که تعداد تکلیف‌های زبانی آن حدود ۶ عدد و تعداد سؤالات آن بیش از ۴۰ مورد است (اجوکیشنال تستینگ سیستم، ۲۰۰۹: ۶) رقم بسیار پایینی به حساب می‌آید. از منظر سازه‌ها می‌توان گفت که هیچ‌کدام از پرسش‌های آزمون زبان فارسی فردوسی به سنجش دانش نحوی در سطح گفت‌وگو و یا دانش کاربردشناختی آزمون‌دهندگان نمی‌پردازند. تمرکز این آزمون بیشتر بر سنجش سازه‌های آوایی و واژگانی است. از همین رو آزمون زبان فارسی فردوسی تصویر ناقصی از توانمندی گوش کردن داوطلبان ارائه می‌دهد.

از سوی دیگر مطابقت آزمون با چارچوب مشخصات تکلیف نکات مهم دیگری را روشن می‌سازد. تکلیف شماره یک آزمون زبان فارسی فردوسی گفت‌وگویی تلفنی بین یک پلیس و یک مراجعه‌کننده است و تکلیف شماره دو نیز شامل یک سخنرانی علمی می‌شود. این در حالی است که چارچوب مشخصات تکلیف در بخش موقعیت تکلیف‌های مهارت گوش کردن، شرکت‌کنندگان در تکالیف زبانی را استاد، کتابدار، مسئول ثبت‌نام، منشی گروه، راهنمای دانشجویان بین‌الملل، مسئول آزمایشگاه، دستیار استاد، پرستار و یا دکتر در مرکز درمانی دانشگاه معرفی می‌کند؛ بنابراین گفتگوی بین پلیس و مراجعه‌کننده نمی‌تواند نمونه مناسبی از فعالیت‌های زبانی مربوط به مهارت گوش کردن در محیط دانشگاه باشد.

همچنین در چارچوب مشخصات تکلیف چهار هدف برای فعالیت‌های گوش کردن در محیط دانشگاه مشخص شد: ۱- پیدا کردن اطلاعات ۲- رسیدن به درک ابتدایی از متن ۳- یادگیری ۴- ادغام اطلاعات در بین چند متن مختلف؛ اما آنچه در آزمون زبان فارسی فردوسی مورد سنجش قرار می‌گیرد تنها گوش کردن با هدف پیدا کردن اطلاعات است؛ بنابراین سایر اهداف مهارت گوش کردن در این آزمون سنجیده نمی‌شوند که خود ضعفی جدی به شمار می‌آید.

با این حال از جمله ویژگی‌های زبانی مثبت تکلیف‌های آزمون زبان فارسی فردوسی، می‌توان به سرعت گفتار در آنها اشاره کرد. سرعت گفتار متن نخست تقریباً برابر با میانگین سرعت واقعی گفتار در زبان فارسی یعنی ۳/۹۳ است اما متن دوم از سرعت پایینی برخوردار است و این امر ساده شدن این بخش از آزمون را به همراه داشته است. هر چند طراحان آزمون تلاش کرده‌اند تا ویژگی‌های زبان گفتاری مانند تکیه، آهنگ کلام، سرعت گفتار و پدیده‌ی سندی را در فایل صوتی آزمون رعایت کنند اما تقریباً در هیچ بخشی از آزمون مکث‌های طبیعی گفتار مانند واژه‌های مکث‌پُرکن، حروف کشیده، شروع‌های اشتباهی ردیابی شده و نیز تکرار واجی دیده نمی‌شود.

از سوی دیگر نمودار آزمون‌دهنده - پرسش نشان‌داد که آزمون بیشتر در سطح آزمون‌دهندگان بسیار ضعیف، ضعیف و متوسط است. این آزمون توانایی تمییز داوطلبان قوی از متوسط را ندارد و حتی برخی از پرسش‌های آن به اندازه‌ای ساده طراحی شده‌اند که از سطح تمامی آزمون‌دهندگان پایین‌ترند. علت این امر را می‌توان در نوع سؤالات آزمون یافت. از نظر نوع اطلاعات خواسته شده، پرسش‌های آزمون عمدتاً شامل تشخیص محل، مکان، شیء، زمان، مقدار و یا صفت می‌شود که عمدتاً در سطوح سختی پایینی هستند. در مقابل در آزمون‌هایی مانند تافل، سؤالات بسیاری مربوط به تشخیص تفاوت‌ها، معادل‌یابی‌ها برای واژگان کم‌پسامد، روابط علت و معلولی و شباهت‌ها می‌شود که دارای سطح سختی بالاتری هستند. طبیعتاً آزمون به سؤالات بیشتری از این نوع نیازمند است. از نظر نوع مطابقت نیز، تمامی سؤالات، محل‌یابی و سلسله‌ای هستند. طراحان می‌توانند با به‌کارگیری سؤالاتی از نوع مطابقت‌های ترکیبی و تولیدی که سطح سختی بالاتری دارند دشواری آزمون را افزایش دهند تا آزمون بتواند توانایی زبانی آزمون‌دهندگان با سطوح پیشرفته‌ی زبانی را نیز بسنجد.

کتاب‌نامه

- ۱- جلیلی، س.ا. (۱۳۹۰). آزمون مهارتی فارسی (آمفا) بر پایه چهار مهارت اصلی زبانی. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

- ۲- عرفانیان قونسولی، ل.، و شریفی، ش.، و تقی پور، م. (۱۳۹۳). بررسی الگوهای مکث در زبان فارسی. *مجموعه‌ی مقاله‌های سومین همایش تحلیل گفتمان و کاربردشناسی*. تهران: نشر نویسه‌پارسی.
- ۳- قنسولی، ب. (۱۳۸۹). *طراحی و روایی سنجی آزمون بسندگی زبان فارسی*. پژوهش زبان‌های خارجی، ۵۷، ۱۱۵-۱۲۹.
- ۴- گلپور، ل. (۱۳۹۴). *طراحی و اعتباربخشی آزمون بسندگی زبان فارسی بر پایه چهار مهارت زبانی*. رساله دکتری. دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه پیام‌نور مرکز، تهران، ایران.
- ۵- مخلصین، م.، و احمدی‌زاده، ز.، و کسبی، ف.، و احدی، ح. (۱۳۹۶). تأثیر سن، جنسیت و تکلیف بر سرعت گفتار فارسی‌زبانان. *فصلنامه‌ی کومش*، ۱۹(۲)، ۳۲۷-۳۳۲.
- ۶- موسوی، ث. (۱۳۷۹). *طراحی و اعتباربخشی آزمون استاندارد زبان فارسی بر پایه چهار مهارت زبانی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.
- ۷- وکیلی‌فرد، ا.ر.، و کولی‌وندی، ا.، و فاطمی‌منش، ع. (۱۳۹۲). بسامد تکرار زمان‌های دستوری در گفتار و نوشتار فارسی: در جست‌وجوی اولویت‌های آموزشی دستور برای فارسی‌آموزان. *پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان*، ۲(۳)، ۹۹-۱۱۵.
- 8- Bachman, L. (2004). *Statistical Analysis for Language Assessment*. New York: Cambridge University Press.
- 9- Bachman, L., & Palmer, A. (2010). *Language Assessment in practice*. New York: Oxford University Press.
- 10- Bejar, I., & Douglas, D., & Jamieson, J., & Nissan, S., & Turner, J. (2000). *TOEFL 2000 Listening Framework: A working paper* (TOEFL Monograph No. 19) Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- 11- Biber, D. (1988). *Dimensions of register variation*. New York: Cambridge University Press.
- 12- Bond, T. G., & Fox, C. M. (2007). *Applying the Rasch model: Fundamental measurement in the human sciences*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- 13- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 14- Carrol, J. B. (1992). *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 15- Chapelle, C. A., & Enright M. K., & Jamieson, J. M. *Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language*. New York: Routledge.
- 16- Educational Testing System, (2009). *The official Guide to the new TOEFL*. New York: McGraw-Hill.
- 17- Educational Testing System, (2018). Reliability and Comparability of TOEFL iBT Score. https://www.ets.org/s/toefl/pdf/toefl_ibt_research_s1v3.pdf.

- 18- Jamieson, J., & Jones, S., & Kirsch, I., & Mosenthal, P., & Taylor, C. (2000). *TOEFL 2000 Framework: A Working Paper* (TOEFL monograph No. 16). Princeton, NJ: Educational Testing system.
- 19- Jamieson, J. M., & Eigner, D., & Grabe W., & Kunnan, A. J. (2008). "Frameworks for a new TOEFL". In Building a Validity Argument for the Test of English as a Foreign Language Edited by Chapelle, C. A., Enright M. K., Jamieson, J. M. New York: Routledge. pp. 1-25.
- 20- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H., & Rogers, J. (1991). *Fundamentals of Item Response Theory*. Newbury Park: Sage Publication.
- 21- Hughes, A. (1989). *Testing for Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.
- 22- Lado, R. (1961). *Language Testing*. London: Longman.
- 23- Linacre, J. M. (2009). *WINSTEPS Rasch Measurement* [Computer program]. Chicago, IL: Winsteps.
- 24- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and Consequences in the Validation of Performance Assessment. *Educational Researcher*, 23(2), 13-23.
- 25- Miller, c., & Aghajanian-Stewart, K. (2018). *A Frequency Dictionary of Persian*. New York: Routledge.
- 26- Mousavi, S. A. (2012). Item Response Theory. In *An Encyclopedic Dictionary of Language Testing*. 5th ed. Tehran. Rahnama.
- 27- Rost, M. (2016). *Teaching and Researching Listening*. New York: Routledge.
- 28- Powers, D. (1986). Academic demands related to listening skills. *Language Testing*, 3, 1-38.
- 29- Spolsky, B. (2008). Language Assessment in Historical and future Perspective. In Hornberger, Nancy (Ed.). *Encyclopedia of Language and Education*. 2nd ed. Vol 7. New York: Springer.

بررسی عملکرد حافظه شنوایی کلامی و یادگیری در زنان و مردان فارسی‌زبان با استفاده از آزمون یادگیری شنوایی کلامی ری (RAVLT)

الناز اقبالی^۱؛ دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
شهلا شریفی^۲؛ دانشیار گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)

صص: ۸۷-۵۷

چکیده:

حافظه شنوایی، اساس رشد مهارت‌های زبانی است. هدف از پژوهش حاضر بررسی عملکرد حافظه شنوایی کلامی در زنان و مردان ۲۵ تا ۳۰ سال و دارای تحصیلات با استفاده از نسخه فارسی آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری» است. مطالعه توصیفی و مقطعی حاضر بر روی ۶۰ فرد سالم (۳۰ مرد و ۳۰ زن) در محدوده سنی ۲۵ تا ۳۰ سال انجام شد و جنبه‌های مختلف حافظه از جمله یادآوری فوری، یادآوری تأخیری، توانایی بازشناسی، سرعت یادگیری، سرعت فراموشی، تأثیر تداخل پیش‌گستر و تداخل پس‌گستر و اثر تقلّم و اثر تأخر بررسی شد. با بررسی داده‌های حاصل از آزمون، معین گردید که گروه زنان در مراحل اول، سوم، چهارم و ششم (مرحله مداخله‌گر) آزمون «ری» و همچنین شاخص میانگین کل امتیاز یادآوری عملکرد بهتری نشان دادند. در مراحل دیگر آزمون «ری» و نیز دیگر شاخص‌های ترکیبی تأثیر جنسیت مشاهده نشد. همچنین بر اساس یافته‌ها، عملکرد حافظه شنوایی کلامی و یادگیری در دو گروه مورد مطالعه با جمعیت مشابه در سایر کشورها مطابقت دارد.

کلیدواژه‌ها: آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری»، تداخل، حافظه، حافظه شنوایی کلامی، یادگیری.

مقدمه

حافظه نیرویی است که اساس یادگیری انسان را تشکیل می‌دهد و می‌توان گفت بدون داشتن حافظه، یادگیری معنا نخواهد داشت. حافظه را می‌توان همچون بازنمایی پایدار مغز که در افکار، تجارب یا رفتارهای ما انعکاس می‌یابد، تعریف کرد و یادگیری، فرایند اکتساب چنین بازنمودهایی است (بارس^۱ و گیج^۲، ۱۳۹۳: ۳۸۴). به عبارت دیگر، یادگیری تغییر نسبتاً دائمی در رفتار یا دانش است که بر پایه‌ی تجربه است (ردریگز^۳، ۲۰۰۹: ۱۴۴). به اعتقاد لفرانسوا^۴ توجه، حافظه و یادگیری، به‌طور جدایی‌ناپذیری باهم ارتباط دارند. یادگیری، تغییر در رفتار است که از تجربه حاصل می‌شود؛ حافظه تأثیر تجربه است و توجه، هم حافظه و هم یادگیری را تسهیل می‌کند (۲۰۱۲: ۲۵۸). امروزه مسأله مهمی که در مورد حافظه مطرح می‌شود این است که عوامل بسیاری نظیر سن، میزان تحصیلات، جنسیت، هوش و ... بر میزان یادگیری و یادآوری اطلاعات نقش دارند. مطالعات بسیاری به‌منظور سنجش میزان تأثیر این عوامل بر حافظه و یادگیری صورت گرفته است که گاهی نتایج گزارش شده در این تحقیقات متناقض به نظر می‌رسد. یکی از این موارد، گزارش تأثیر جنسیت افراد بر میزان یادگیری است. تحقیقات بسیاری، تأثیر جنسیت بر حافظه کلامی^۵ را گزارش کرده‌اند که در بسیاری از آنان، عملکرد بهتر زنان نسبت به مردان گزارش شده است (کریمر^۶، یاف^۷، لِنجِنفلدر^۸ و دلیس^۹، ۲۰۰۳: ۹۷)؛ اما درعین حال مطالعاتی هم بر عدم تأثیر این عامل تأکید نموده‌اند.

آزمون‌های متفاوتی طراحی شده‌اند تا بتوانند میزان یادگیری و یادآوری افراد را بررسی و عوامل تأثیرگذار بر حافظه را مشخص نمایند. حدود ۱۱ نوع آزمون معروف برای ارزیابی حافظه وجود دارد (پری^{۱۰}، هال^{۱۱} و هو^{۱۲}، ۲۰۱۳: ۹۵-۹۴) که یکی از آن‌ها، آزمون یادگیری

-
1. Bernard J. Baars
 2. Nicole M. Gage
 3. Tessie J. Rodriguez
 4. Guy R. Lefrancois
 5. Verbal Memory
 6. Joel H. Kramer
 7. Kristine Yaffe
 8. Jeanne Lengenfelder
 9. Dean C. Delis
 10. Basant Puri
 11. Annie Hall
 12. Roger Ho

شنوایی کلامی «ری»^۱ است. آزمون «ری»، یک آزمون یادگیری کلامی و دارای چندین مرحله است که به جهت اجرا در زمانی محدود و سنجش توانایی افراد در یادگیری فهرستی از واژگان، نسبت به آزمون‌های دیگر ترجیح داده می‌شود (مسینیس^۲ و دیگران، ۲۰۱۶: ۲۴). در واقع، آزمون «ری» اطلاعات مهمی راجع به یادگیری و حفظ اطلاعات کلامی فراهم می‌کند (واینر^۳ و کرگهید^۴، ۲۰۱۰: ۱۴۶۴). این آزمون جنبه‌های مختلف حافظه از جمله «روند یادگیری»، «یادآوری فوری»،^۵ «یادآوری تأخیری»،^۶ «توانایی بازشناسی»،^۷ «سرعت یادگیری»،^۸ «سرعت فراموشی»،^۹ «تأثیر تداخل پیش‌گستر»^{۱۰} و «تداخل پس‌گستر»^{۱۱} و «اثر تقدم»^{۱۲} و «تأخر»^{۱۳} را می‌سنجد (شارنی^{۱۴} و نتر^{۱۵}، ۲۰۱۴: ۵۴).

عملکرد افراد در آزمون «ری» در فرهنگ‌های مختلف با توجه به تفاوت طول واژگان، بسامد کلمات در زبان و نظام زبانی، ممکن است یکسان نباشد که این امر تأثیر قابل توجهی بر فرایندهای یادگیری و حافظه دارد (بزدیکک^{۱۶} و دیگران، ۲۰۱۴: ۶۹۴).

مطالعات بسیاری در مورد یادگیری شنوایی کلامی و نیز الگوهای یادگیری افراد با استفاده از آزمون «ری» صورت گرفته است. پنج عامل سن، جنسیت، تحصیلات، هوش و نژاد آزمون‌دهندگان، مهم‌ترین عوامل جمعیت‌شناختی هستند که بر نمرات کسب‌شده از آزمون «ری» تأثیر می‌گذارند (استراس^{۱۷}، شرمن^{۱۸} و اسپرین^{۱۹}، ۲۰۰۶: ۷۸۳-۷۸۲)؛ اما میزان تأثیرگذاری این عوامل با یکدیگر متفاوت است. تحقیقات بسیاری نشان می‌دهد که متغیرهایی

1. Rey Auditory Verbal Learning Test (RAVLT)
2. Lambros Messinis
3. Irving B. Weiner
4. W. Edward Craighead
5. Immediate recall
6. Delayed recall
7. Recognition
8. Learning rate
9. Forgetting rate
10. Proactive interference
11. Retroactive interference
12. Primacy effect
13. Recency effect
14. Varda Sharoni
15. Nazeh Natur
16. Ondrej Bezdicek
17. Esther Strauss
18. Elisabeth M. S. Sherman
19. Otfried Spreen

نظیر سن و میزان تحصیلات رسمی به‌طور قابل ملاحظه‌ای و سطح هوشی و جنسیت به میزان کمتری بر عملکرد افراد در این آزمون اثر می‌گذارند (مسینیس و دیگران، ۲۰۱۶: ۲۵). اکثر مطالعات، تأثیر سن بر عملکرد افراد در آزمون «ری» را گزارش کرده‌اند و سن به‌عنوان تأثیرگذارترین عامل جمعیت‌شناختی پذیرفته شده است (مسینیس، تساکونا^۱، مالفاکی^۲ و پاپاتاناسپولوس^۳، ۲۰۰۷: ۷۴۱)؛ اما نکته‌ی حائز اهمیت آن است که از میان این ۵ عامل تأثیرگذار، محققان در مورد تأثیر جنسیت بر حافظه اتفاق نظر ندارند؛ چراکه در اکثر تحقیقات، سن، هوش کلامی و تحصیلات به‌عنوان عوامل تأثیرگذار معرفی شده‌اند، اما بررسی مطالعات در این حوزه، نشان‌دهنده تناقض نتایج در مورد متغیر جنسیت است.

با آن‌که تاکنون مطالعات بسیاری با استفاده از آزمون «ری» به زبان‌های مختلف انجام شده است، اما تحقیقات مشابه در ایران اندک است؛ به‌گونه‌ای که تنها مطالعات موجود به ساخت و هنجاریابی نسخه فارسی آزمون «ری» و بررسی مشخصات روان‌سنجی آن در جمعیت سالمندان، زنان جوان و کودکان محدود است. آنچه به‌عنوان مسأله در این پژوهش برای محقق مطرح بوده این است که عملکرد فارسی‌زبانان به تفکیک جنسیت در این آزمون چگونه است؟ هدف از پژوهش حاضر، بررسی عملکرد حافظه شنوایی کلامی در زنان و مردان ۲۵ تا ۳۰ سال دارای تحصیلات، با استفاده از نسخه فارسی آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری» است.

مبانی نظری

حافظه کلامی مفهومی کلی است که به حافظه‌ای برای اطلاعات کلامی اشاره دارد. روش‌های بسیاری برای سنجش ظرفیت حافظه کلامی وجود دارند که شامل یادگیری فهرستی از واژگان، یادآوری داستان و یادگیری توالی جفت‌واژه‌ها است (تاتسومی^۴ و واتانابی^۵، ۲۰۰۹: ۴۱۷۶). حافظه شنوایی^۶ نیز به توانایی دریافت تحریکات کلامی، پردازش و ذخیره آنها و درنهایت، یادآوری موضوعات گفته می‌شود (آقاملاپی و همکاران، ۱۳۹۱: ۳۳).

1. Ioanna Tsakona
2. Sonia Malefaki
3. Panagiotis Papathanasopoulos
4. Itaru F. Tatsumi
5. Masumi Watanabe
6. Auditory memory

در مورد مفهوم حافظه و یادگیری، نظریه‌ها و مدل‌های بسیاری مطرح گردیده است، اما در این پژوهش با استفاده از مدل حافظه «کاری»^۱ بدلی^۲ (۲۰۱۲) که حلقه واج‌شناختی^۳ را مسئول نگهداری اطلاعات کلامی در حافظه کاری می‌داند، به بررسی مراحل آزمون «ری» می‌پردازیم.

مدل ترکیبی حافظه^۴

مدل ترکیبی حافظه که توسط بدلی (۲۰۱۲) مطرح شده است، مدل حافظه کاری را با چارچوب سطوح پردازشی^۵ تلفیق می‌کند و مدل ترکیبی حافظه را ارائه می‌دهد. در این مدل، چارچوب سطوح پردازشی در امتداد با مدل حافظه کاری است (استرنبرگ^۶ و استرنبرگ^۷، ۲۰۱۶: ۱۷۷). در مدل بدلی، حافظه کاری حداقل ۴ بخش دارد: «طرح بینایی فضایی»^۸، «حلقه واج‌شناختی»^۹، «مکانیزم اجرای مرکزی»^۹ و «حافظه ضمنی»^{۱۰}.

طرح بینایی فضایی، اطلاعات دیداری را در خود ذخیره می‌کند، مانند هنگامی که شما بر روی یک پازل کار می‌کنید. این قسمت در رمزگشایی اطلاعات بینایی و فضایی نقش دارد، اما برخی از شواهد حاکی از آن است که در واقع دو بخش جدا در این قسمت از حافظه کاری وجود دارد که با هر دو نوع اطلاعات در تعامل است (استرنبرگ و استرنبرگ، ۲۰۱۶: ۱۷۷).

ترویا^{۱۱}، ارتیس^{۱۲} و مینت^{۱۳} بیان می‌دارند که حلقه واج‌شناختی، مسئول پردازش و نگهداری موقت دانش کلامی است (۲۰۰۹: ۲۲۴). حلقه واج‌شناختی اطلاعات کلامی عمده را ذخیره می‌کند. این حلقه دو بخش اصلی دارد: بخش اول «ذخیره واجی»^{۱۴} است که اطلاعات کلامی را در حافظه نگه می‌دارد. به دلیل این که فرایند پاک شدن اطلاعات در حافظه کاری سریع رخ می‌دهد، ما می‌توانیم تنها در حدود دو ثانیه اطلاعات گفتاری را نگه داریم. بخش دیگر حلقه

-
1. Working memory
 2. Alen Baddeley
 3. Phonological loop
 4. Integrative model
 5. Levels-Of-Processing (LOP)
 6. Robert J. Sternberg
 7. Karin Sternberg
 8. Visuospatial sketchpad
 9. Central executive
 10. Episodic buffer
 11. Leila Cardoso Teruya
 12. Karin Zazo Ortiz
 13. Thaís Soares Cianciarullo Minett
 14. Phonological storage

واج‌شناختی، «مرور ذهنی صداها»^۱ است. اطلاعات در این بخش مرور می‌شوند تا از پاک شدن آنها در قسمت ذخیره واجی جلوگیری گردد (استرنبرگ و استرنبرگ، ۲۰۱۶: ۱۷۸). به اعتقاد بدلی حلقه واج‌شناختی مقدار کمی از اطلاعات شنیداری را از طریق تکرار مداوم نگه می‌دارد (اورمراد^۲، ۱۳۹۲: ۲۴۰).

پردازش کلماتی که به صورت شنیداری ارائه می‌شوند با پردازش کلماتی که به شکل دیداری ارائه می‌شوند، تفاوت دارد. ارائه شنیداری واژگان، به ذخیره واجی دسترسی مستقیم دارد و در مقابل، ارائه دیداری واژگان، به صورت غیر مستقیم به ذخیره واجی دسترسی دارد (آیزنک^۳ و کین^۴، ۲۰۰۵: ۱۹۸).

استرنبرگ مدیریت کردن فعالیت‌های مربوط به توجه در درون حافظه کاری را وظیفه مکانیزم اجرای مرکزی می‌داند. این قسمت، تصمیم می‌گیرد که چگونه میزان توجه میان دو یا چند کار که قرار است در آن واحد انجام شود، تقسیم گردد. وجود این بخش برای حافظه کاری بسیار حیاتی است، زیرا تعیین می‌کند چه اطلاعاتی بیشتر پردازش شود و چگونه این اطلاعات پردازش گردد (استرنبرگ، ۲۰۱۶: ۱۷۸). این مکانیزم، فرایندهای کنترلی را نیز مدیریت کرده و تعامل میان حلقه واج‌شناختی و طرح بینایی فضایی را مدیریت می‌کند. از فعالیت‌های این بخش، می‌توان به حفظ و به‌روز کردن اهداف، تصحیح خطاها، برنامه‌ریزی و نظارت بر پاسخ‌ها، بازپس‌گیری اطلاعات از حافظه بلندمدت و جلوگیری از ذخیره اطلاعات نامربوط اشاره کرد (هیتکت^۵، ۲۰۱۶: ۱۰۰).

به اعتقاد بدلی حافظه ضمنی، نه تنها اطلاعات بخش‌های مختلف حافظه کاری را برای ارتباط با یکدیگر تلفیق می‌کند، بلکه میان حافظه کاری و حافظه بلندمدت پیوند برقرار می‌کند و شامل بازنمایی چند حسی اطلاعات است (۲۰۱۲: ۱۵).

سه فرایند کنترل با نام‌های «سازمان‌دهی»^۶، «بازیابی»^۷ و «مرور نگهداری»^۸ بر عملکرد حافظه کاری تأثیر دارند. گاهی افراد با سازمان دادن اطلاعات به شیوه‌ای خاص و یا کنار هم

1. Subvocal rehearsal
2. Jeanne Ellis Ormrod
3. Michael W. Eysenck
4. Mark T. Keane
5. David Heathcote
6. Organization
7. Retrieval
8. Maintenance rehearsal

قرار دادن دو قطعه اطلاعات یا بیشتر در واحدی یکپارچه، آنچه را که می‌توانند در حافظه کاری نگه دارند افزایش می‌دهند. بازیابی اطلاعات از حافظه کاری اغلب راحت و خودکار است. باین وجود، اینکه تا چه اندازه‌ای چیزی به سرعت و به راحتی بازیابی گردد، به میزان اطلاعات ذخیره شده بستگی دارد. تکرار کردن اطلاعات برای زنده نگه داشتن آن در حافظه کاری، فرایندی است که مرور نگهداری نامیده می‌شود که اغلب شکل گفتار ناملفوظ به خود می‌گیرد. در صورتی که چنین مروری ذهنی نباشد، اطلاعات موجود در حافظه کاری به سرعت ناپدید می‌شوند. مرور نگهداری همچنین روشی برای انداختن اطلاعات در حافظه بلندمدت است (اورمراد، ۱۳۹۲: ۲۴۳-۲۴۱).

فراموشی

درباره پدیده فراموشی نظریه‌های بسیاری وجود دارد. به اعتقاد تالونگ^۱ (۱۹۷۴) دو دلیل عمده برای فراموشی وجود دارد. نخست، یک فراموشی وابسته به «رد»^۲ وجود دارد که اطلاعات در حافظه ذخیره نمی‌شود. دوم، یک فراموشی وابسته به «نشانه»^۳ دیده می‌شود که اطلاعات در حافظه قرار دارد، ولی به دست نمی‌آید. گفته می‌شود چنین اطلاعاتی موجود است، ولی در دسترس قرار نمی‌گیرد (آیزنک و کین، ۱۳۸۹: ۲۵۶). به اعتقاد مانگال^۴ (۲۰۱۳) سه دلیل عمده فراموشی، «زوال»^۵، «تداخل»^۶ و «سرکوبی»^۷ است. در اکثر سال‌های قرن بیستم، نظریه «تداخل» رویکرد غالبی بود که نسبت به فراموشی ابراز می‌شد. نظریه پردازان یادگیری کلامی، معتقد بودند که «بازداری» علت اصلی فراموشی اطلاعات کلامی است. شماری از نظریه پردازان حافظه امروزی با این موضوع موافق‌اند، ولی اغلب، به جای «بازداری» از «تداخل» استفاده می‌کنند (اورمراد، ۱۳۹۲: ۳۸۰). در تداخل پس‌گستر، یادگیری مواد جدید به بازیابی مواد یادگیری شده‌ی قبلی آسیب می‌زند و در تداخل پیش‌گستر، اطلاعات و تجربیات قدیم موجود در حافظه، در یادگیری مواد جدید اختلال ایجاد می‌کند (مانگال، ۲۰۱۳: ۲۱۶). در

1. Tulving
2. Trace-dependent forgetting
3. Cue-dependent forgetting
4. S. K. Mangal
5. The trace decay
6. Interference
7. Repression

پژوهش حاضر قصد داریم با استفاده از آزمون «ری»، به بررسی نقش هر بخش از حافظه در پردازش اطلاعات کلامی و نیز میزان تأثیر تداخل بر یادگیری زنان و مردان بپردازیم.

پیشینه تحقیق

مروری بر پژوهش‌های مرتبط در خارج کشور

در مورد تأثیر متغیر جنسیت بر نمرات کسب‌شده از آزمون «ری» اختلاف نظر وجود دارد؛ البته باید اذعان نمود که در هر پژوهش، ویژگی آزمودندگان به لحاظ جمعیت‌شناختی با یکدیگر متفاوت بوده است. در برخی از پژوهش‌ها نظیر بیشاپ^۱، نایتس^۲ و استودارت^۳ (۱۹۹۰)، فورستر^۴ و گفن^۵ (۱۹۹۱)، سوچ^۶ و گوویر^۷ (۱۹۹۲)، وندن‌برگ^۸ و کینگما^۹ (۱۹۹۹) و نیز تروویا و دیگران (۲۰۰۹) با بررسی نتایج به‌دست‌آمده می‌توان دریافت که تفاوت محسوسی میان عملکرد زنان و مردان در این آزمون وجود ندارد؛ اما تحقیقات بسیاری که به‌منظور سنجش یادگیری شنوایی کلامی صورت گرفته است، نشان می‌دهد که جنسیت افراد می‌تواند یکی از عوامل تأثیرگذار بر نمرات کسب‌شده از این آزمون باشد. تحقیقاتی نظیر بولا-ویلسن^{۱۰} و بلیکر^{۱۱} (۱۹۸۶)، بلیکر، بولا-ویلسن، اگنیو^{۱۲} و مایرز^{۱۳} (۱۹۸۸) و گفن، مور^{۱۴}، اهانلون^{۱۵}، کلارک^{۱۶} و گفن^{۱۷} (۱۹۹۰) از این دسته‌اند.

1. Julie Bishop
2. Robert M. Knights
3. Clare Stoddart
4. Glenys Forrester
5. Gina Geffen
6. Robert M. Savage
7. Wm. Drew Gouvier
8. Willem van den Burg
9. Annette Kingma
10. Karen Bolla-Wilson
11. Margit L. Bleecker
12. Jacqueline Agnew
13. Deborah A. Meyers
14. K.J. Moar
15. A.P. O'Hanlon
16. C.R. Clark
17. L.B. Geffen

وکیل^۱ و بلچستین^۲ دو تن از محققانی هستند که پژوهش‌های بسیاری را با استفاده از آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری» انجام داده‌اند. آنان ابتدا در سال ۱۹۹۳ نسخه عبری این آزمون را بر اساس دستورالعمل لزاک^۳ (۱۹۸۳) منتشر نمودند. سپس در سال ۱۹۹۷ در تحقیقی جامع عملکرد حافظه شنوایی کلامی ۵۲۸ مرد و زن ۲۱ تا ۹۱ ساله را با استفاده از نسخه عبری آزمون «ری» بررسی کردند. آنان دریافتند که شیب تغییرات الگوی حافظه کلامی در افراد ۲۰ تا ۵۹ سال نسبت به افراد بالای ۶۰ سال ملایم‌تر است. به عبارت دیگر، در جمعیت بزرگسالان می‌توان دو گروه سنی (۲۰-۵۹) و (۶۰-۹۰) در نظر گرفت؛ چراکه نمرات افراد در گروه اول، تمایز زیادی با یکدیگر ندارند، اما در گروه دوم، افراد در سنین مختلف عملکرد متفاوت‌تری نشان می‌دهند. همچنین عملکرد زنان در تمامی گروه‌های سنی، نسبت به مردان برتری داشت. سپس این دو محقق به همراه شینمن^۴ در سال ۱۹۹۸ پژوهشی مشابه را این بار با آزمون‌دهندگان متفاوت به انجام رساندند. آنان ۹۴۳ کودک (۴۸۷ پسر و ۴۵۶ دختر) با بازه‌ی سنی ۸ تا ۱۷ سال را در ۱۰ گروه بررسی کردند. اهداف این تحقیق مقایسه‌ی عملکرد کودکان با یکدیگر و نیز تهیه‌ی هنجارهای نسخه عبری آزمون «ری» برای کودکان بود. این پژوهش بسیار جامع و دقیق بود، چراکه آزمون‌دهندگان از لحاظ میزان درآمد و تحصیلات والدین، تعداد اعضای خانواده و شهر محل زندگی کنترل شده بودند. تمام کودکان بر اساس سن تولد طبقه‌بندی شدند و زبان مادری همه‌ی آنها عبری بود. نتایج نشان داد که عملکرد دختران بر پسران در تمامی مراحل برتری داشت و اختلاف نمرات در سه گروه سنی ۸، ۹ و ۱۰ سال بیشتر از گروه‌های سنی ۱۱ تا ۱۷ سال بود. وکیل و دیگران (۱۹۹۸) دلیل اختلاف نتایج میان پژوهش خود و مطالعه فورستر و گفن (۱۹۹۱) را حجم کم آزمون‌دهندگان تحقیق این دو محقق عنوان کردند.

در سال ۲۰۱۰ این دو محقق به همراه گرین‌اشتین^۵ در مقاله‌ای با بررسی نمرات آزمون‌دهندگان دو پژوهش قبلی خود، نمرات ترکیبی^۶ را از آزمون «ری» گزارش کردند که این نمرات نمایانگر پردازش‌های گوناگون حافظه کلامی بود. این نمرات ترکیبی، شامل یادگیری

1. Eli Vakil
2. Haya Blachstein
3. Muriel Deutsch Lezak
4. Masha Sheinman
5. Yoram Greenstein
6. Composite scores

کلی، سرعت یادگیری، تداخل پیش‌گستر و تداخل پس‌گستر، سرعت فراموشی و شاخص بازیابی بود. نتایج به‌دست‌آمده از ارزیابی‌ها همانند یافته‌های پیشین وکیل و بلجستین، حاکی از بیشتر بودن نمرات ترکیبی زنان نسبت به مردان بود.

کریم و دیگران (۲۰۰۳) نیز در مقاله‌ای به بررسی رابطه‌ی میان سن و جنسیت بر عملکرد حافظه کلامی پرداختند. در این پژوهش، بیان می‌گردد که مطالعات اندکی در مورد امکان رابطه‌ی میان سن و جنسیت بر عملکرد حافظه کلامی صورت گرفته است، اما حداقل دو دلیل بر وجود این رابطه، دارای اهمیت است. اول آنکه قسمت چپ مغز انسان نقش مهمی در حافظه کلامی دارد. نتایج مطالعاتی که با استفاده از «ام‌آرای»^۱ بر روی مغز انسان صورت گرفته، نشان می‌دهد که تغییرات در قسمت خاکستری مغز انسان که ناشی از سن است، با افزایش سن در مردان زودتر از زنان ظاهر می‌شوند (به نقل از کوفی^۲ و همکاران، ۱۹۹۸). دوم، شواهد بسیاری حاکی از آن است که استروژن نقش مثبتی در ارتباط با حافظه کلامی دارد. کریم و دیگران (۲۰۰۳) ۱۱۸۷ زن و مرد را به دو گروه سنی تقسیم نمودند. افراد جوان، ۱۶ تا ۴۷ سال و افراد مسن، ۵۵ تا ۸۹ سال سن داشتند. یافته‌ها بیانگر آن بود که در گروه مردان جوان با افزایش سن، حافظه کلامی تحلیل می‌رود، درحالی‌که این مسأله در گروه زنان جوان مشاهده نگردید؛ اما در گروه سنی دیگر (افراد ۵۵ تا ۸۹ سال)، هم زنان و هم مردان با افزایش سن، دچار ضعف عملکرد حافظه کلامی می‌گردند.

ون‌درالست^۳، ون‌باکستل^۴، ون‌بروکلن^۵ و جولز^۶ در سال ۲۰۰۵ به بررسی تأثیر سن، جنسیت و تحصیلات با استفاده از نسخه هلندی آزمون «ری» پرداختند. ۱۸۵۵ زن و مرد ۲۴ تا ۸۱ ساله در ۴ گروه سنی در این پژوهش حضور داشتند که همگی بومی‌زبان هلندی بودند. روش مورد استفاده در این تحقیق به صورت ۵ بار ارائه فهرست ۱۵ واژه‌ای و بعد از ۲۰ دقیقه یادآوری تأخیری و درنهایت مرحله بازشناسی بود. در این پژوهش، موارد قابل توجهی به چشم می‌خورد؛ نکته اول آن است که واژگان هم به صورت تصویری و هم به صورت صوتی ارائه گردید، زیرا تحقیقات قبلی با دیگر آزمون‌های یادگیری نشان دادند که نحوه‌ی ارائه واژگان بر

1. MRI
2. Coffey
3. Wim Van Der Elst
4. Martin P. J. Van Boxtel
5. Gerard J. P. Van Breukelen
6. Jelle Jolles

عملکرد حافظه کاری تأثیرگذار است. دیگر آنکه سطح تحصیلات افراد به‌عنوان ابزار پیش‌بینی‌کننده‌ی توانایی به‌جای سنجش هوش کلامی در نظر گرفته شد. این مطالعه به‌وضوح تأثیرات قابل ملاحظه‌ی جنسیت بر تمام اندازه‌گیری‌های آزمون «ری» را نشان می‌دهد. زنان به‌طور پیوسته عملکرد بهتری نسبت به مردان داشتند. این یافته‌ها در راستای مطالعاتی است که به برتری توانایی کلامی در زنان اشاره می‌کنند. نتایج نشان داد که توانایی یادگیری زنان و افراد دارای تحصیلات بالاتر، نسبت به مردان و افراد با سطح تحصیلات پایین‌تر در تمام گروه‌های سنی این پژوهش تفاوت محسوسی به چشم می‌خورد.

یکی از مقالاتی که تنها به بررسی متغیر جنسیت بر عملکرد افراد بزرگ‌سال پرداخته، در سال ۲۰۰۷ بوده است. گیل^۱، بکستر^۲، کانر^۳، هرینگ^۴ و کومر^۵ به بررسی ۱۱۳ زن و ۵۹ مرد سالم و فاقد مشکلات شنوایی بر اساس دستورالعمل لزاک (۱۹۹۵) پرداختند. آزمون‌دهندگان با بازه‌ی سنی ۶۰ تا ۸۹ سال در ۳ گروه سنی گروه‌بندی شدند. با وجود اینکه ۹ مرحله آزمون «ری» به‌طور کامل اجرا گردید، اما نمرات یادگیری کلی، یادآوری تأخیری و مرحله بازشناسی، تنها مواردی بودند که در این پژوهش بررسی شدند. تحلیل داده‌های این سه مرحله، حاکی از آن بود که در هر ۳ گروه سنی، زنان به‌خصوص در مراحل یادگیری کلی و یادآوری تأخیری-عملکرد بهتری داشتند. زنان تقریباً ۱۶٪ واژگان بیشتری را در طی مراحل ۱ تا ۵ نسبت به مردان یاد گرفتند و ۳۵٪ کلمات بیشتری را در مرحله یادآوری تأخیری به ثبت رساندند. گیل و دیگران بر این باورند که زنان از استراتژی‌های سازمان‌یافته‌تری برای دسته‌بندی اطلاعات در ذهن بهره می‌گیرند و نمود این سازمان‌یافتگی در نمرات بهتر آنان در مراحل یادگیری کلی و یادآوری تأخیری قابل مشاهده است.

مسینیس و دیگران (۲۰۰۷) به بررسی عملکرد ۱۰۳ مرد و ۱۰۲ زن یونانی‌زبان با استفاده از آزمون «ری» پرداختند. دامنه‌ی سنی آزمون‌دهندگان ۱۹ تا ۷۸ سال بود که در ۳ گروه سنی قرار گرفتند و در هر گروه بر اساس میزان تحصیلات به ۳ دسته طبقه‌بندی شدند. در مجموع، این تحقیق با توجه به عوامل سن، تحصیلات و جنسیت دارای ۱۸ گروه بود که از این منظر

1. Shawn D. Gale
2. Leslie Baxter
3. Donald J. Connor
4. Anne Herring
5. James Comer

تحقیقی جامع محسوب می‌گردد؛ اما دو نکته در این مطالعه حائز اهمیت است. اول آنکه حجم نمونه‌ی این پژوهش کم است و دیگر آنکه به جهت نبود آزمونی مناسب برای سنجش هوش کلامی، از بررسی این عامل صرف‌نظر می‌گردد. نتایج نشان داد که جنسیت بر عملکرد افراد در مراحل ۱ تا ۵ یادآوری، مرحله‌ی مداخله‌گر، یادآوری تأخیری و نیز میانگین کل یادآوری تأثیرگذار بود، اما در قسمت بازشناسی نمرات کسب‌شده‌ی دو گروه زنان و مردان بسیار به یکدیگر نزدیک بود. در مجموع سن، تحصیلات و جنسیت بر کسب نتایج در آزمون «ری» تأثیرگذار بود و بهترین عملکرد را زنان جوان تحصیل‌کرده داشتند. آنان همچنین امتیازهای افراد سالم را با دو گروه بزرگسالان با سابقه‌ی مصرف حشیش و افراد دچار ایدز مقایسه نمودند و عملکرد هر دو گروه بیمار را ضعیف‌تر از افراد سالم گزارش کردند. در این تحقیق پیشنهاد گردید که در مورد محدوده‌ی سنی بازه‌ی کمتری قائل شویم، چراکه سن مهم‌ترین عامل مؤثر بر عملکرد افراد در آزمون «ری» است.

در سال ۲۰۱۴ بزدی‌کک و دیگران در مقاله‌ای با هنجارسازی نسخه‌ی آزمون «ری» به زبان چکی، به بررسی تأثیر سن، تحصیلات و جنسیت بر عملکرد افراد بزرگسال سالم در این آزمون پرداختند. شرکت‌کنندگان ۱۸۲ زن و ۱۲۴ مرد در محدوده‌ی سنی ۲۰ تا ۸۵ سال و دارای تحصیلات ۸ تا ۲۶ سال بودند. آزمون مورد استفاده ۸ مرحله‌ای و فاقد مرحله‌ی بازشناسی بود. این مطالعه با محدودیت‌هایی نظیر عدم استفاده از نمونه‌ی تصادفی، نداشتن مرحله‌ی بازشناسی، عدم محاسبه‌ی رابطه‌ی میان هوش کلامی و عملکرد افراد و نیز عدم کنترل سطح انگیزه و تلاش آزمون‌دهندگان روبه‌رو بود. با بررسی نمرات پایه و نمرات ترکیبی شرکت‌کنندگان، مشخص گردید که میزان تحصیلات رسمی، پس از سن، دومین عامل مؤثر بر کسب نمرات در آزمون «ری» است و زنان در تمامی مراحل این آزمون به‌جز مرحله‌ی مداخله‌گر، در کسب نمرات موفق‌تر عمل نمودند.

در همان سال شارنی و نتر^۳ هنجارسازی نسخه‌ی عربی آزمون «ری» برای افراد سنین ۶ تا ۱۷ سال پرداختند. آزمون‌دهندگان ۳۰۹ دختر و ۳۳۱ پسر سالم بودند که در ۱۲ گروه سنی طبقه‌بندی شدند. این دو محقق علاوه بر بررسی ۹ مرحله‌ی آزمون «ری»، میزان نمرات ترکیبی را نیز محاسبه نمودند. بررسی تمامی داده‌ها حاکی از آن بود که نمرات دختران در مراحل

یادآوری فوری، یادآوری تأخیری، بازشناسی، میانگین کل امتیاز یادآوری و منحنی یادگیری بالاتر از پسران است.

اسپیر^۱ و دیگران (۲۰۱۴) به بررسی تأثیر دو عامل سن و جنسیت بر نحوه‌ی عملکرد مردان و زنان سالم ۵۰ تا ۷۰ ساله پرداختند. با بررسی نمرات مراحل ۹ گانه‌ی نسخه‌ی آلمانی آزمون «ری»، عملکرد بهتر زنان نسبت به مردان گزارش گردید. در این پژوهش دلایل تفاوت حافظه‌ی کلامی میان مردان و زنان به نقل از تحقیقات دیگر مطرح شده است. نظریه‌های تکاملی، نقش راهبردهای رمزگردانی^۲ و تأثیر هورمون‌های جنسی زنان از این مواردند (۲۰۱۴: ۳۸).

در مقاله‌ی کاواکو^۳ و دیگران (۲۰۱۵) آزمون «ری» در جمعیت پرتغالی‌زبانان بررسی شد. تعداد ۷۳۶ زن و ۳۳۲ مرد در بازه‌ی سنی ۱۸ تا ۹۳ سال در این مطالعه حضور داشتند. نتایج این تحقیق نیز نشان داد که جنسیت، سن و تحصیلات بر عملکرد افراد در آزمون تأثیرگذار است و زنان در مرحله‌ی یادآوری تأخیری و بازشناسی تأخیری بهتر از گروه مردان عمل نمودند.

مروری بر پژوهش‌های مرتبط در داخل کشور

جعفری، اشتفان‌موریتس^۴، زندی، اکبری‌کامرانی و ملایری (۱۳۸۹ الف) در پژوهشی، نسخه‌ی فارسی آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری» را تهیه و هنجار آن را در جمعیت سالمندان با سنجش تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی سن، جنسیت و سطح تحصیلات، تعیین نمودند. این مطالعه‌ی توصیفی-تحلیلی بر روی ۲۵۰ سالمند بدون سابقه‌ی مشکلات پزشکی یا هرگونه بیماری تأثیرگذار بر سلامت شناختی، در محدوده‌ی سنی ۶۰ تا ۸۰ سال از هر دو جنس و سه سطح تحصیلات مقدماتی، متوسطه و دانشگاهی در شهر تهران انجام شد. در مطالعه‌ی یادشده، جنسیت بر کلیه‌ی مراحل آزمون «ری» به‌جز مراحل ۱ و ۲ از فهرست الف و مرحله‌ی مداخله‌گر، به‌صورت کسب نتایج بهتر در زنان تأثیر داشت. سن نیز به‌جز مراحل ۴ و ۵ و بخش یادآوری فوری، بر تمامی مراحل این آزمون مؤثر بود و در دهه‌ی سنی ۶۰ تا ۶۹ سال نسبت به ۷۰ تا ۸۰ سال امتیازات بالاتری مشاهده شد. همچنین تأثیر سطح تحصیلات بر کلیه‌ی مراحل آزمون

1. Paula Speer

2. Encoding

3. Sara Cavaco

4. Philip Steffen Moritz

به صورت کسب امتیازات بهتر در مقاطع تحصیلی بالاتر نسبت به سطوح تحصیلی پایین‌تر مشاهده گردید.

این محققان در همان سال و در پژوهشی دیگر، ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری» در ۲۵۰ سالمند سالم و ۱۰۰ سالمند مبتلابه دمانس آلزایمر را در دامنه‌ی سنی ۶۰ تا ۸۰ سال بررسی کردند. بررسی حاضر نشان داد که نسخه فارسی آزمون «ری» از روایی و پایایی خوبی برخوردار است و می‌تواند برای ارزیابی و اظهارنظر نسبت به وضعیت حافظه کاری و عملکرد یادگیری در سالمندان و شناسایی افراد مبتلابه آلزایمر به کار گرفته شود.

در سال ۱۳۹۱ آقاملایی و دیگران به بررسی حافظه و یادگیری شنوایی کلامی در زنان فارسی‌زبان پرداختند. این مطالعه توصیفی و مقطعی، بر روی ۷۰ زن هنجار ۱۸ تا ۳۰ سال با میانگین سنی ۲۳/۲ و انحراف معیار ۲/۴ انجام شد و جنبه‌های مختلف حافظه از جمله یادآوری فوری، یادآوری تأخیری، توانایی بازشناسی، سرعت فراموشی، تأثیر تداخل و بازیابی با استفاده از نسخه فارسی آزمون «ری» بررسی شد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، عملکرد حافظه و یادگیری شنوایی کلامی در زنان جوان فارسی‌زبان با جمعیت مشابه در سایر کشورها مطابقت دارد که این امر نشان‌دهنده روایی نسخه فارسی این آزمون در این گروه است.

صادقی، گشانی، جعفری و جلایی در سال ۱۳۹۳ به بررسی یادگیری و حافظه شنوایی کلامی در کودکان فارسی‌زبان و تعیین مقادیر هنجار در جمعیت مورد مطالعه پرداختند. این پژوهش مقطعی، بر روی ۴۰ دختر و ۴۶ پسر هنجار در محدوده سنی ۹ تا ۱۱ سال انجام گرفت و جنبه‌های مختلف حافظه از جمله یادآوری فوری، یادآوری تأخیری، توانایی بازشناسی، سرعت فراموشی، تأثیر تداخل و بازیابی با استفاده از نسخه فارسی آزمون «ری» بررسی شد. در این بررسی بین امتیازات مراحل ۱ تا ۵ آزمون «ری» و بین یادآوری تأخیری با امتیاز بازشناسی دو گروه آزمون‌دهندگان تفاوت معنادار بود، اما میان مرحله یادآوری فوری و یادآوری تأخیری تفاوت معناداری مشاهده نشد. بین پاسخ‌های صحیح کودکان در دو جنسیت تفاوت چشمگیری دیده شد و میزان پاسخ صحیح در دخترها نسبت به پسرها بیشتر بود. این یافته‌ها بدین معناست که در جمعیت مشابه، دخترها نسبت به پسرها از عملکرد بهتری در یادآوری کلمات برخوردارند و از این منظر، مشابه تحقیق ون‌دن‌برگ و کینگما (۱۹۹۹) بود.

همچنین این محققان اذعان کردند که در دسترس بودن نسخه فارسی هنجاریابی شده و امکان انجام آن در مدارس و نیز هزینه‌ی پایین و سهولت اجرا، می‌تواند در بررسی عملکرد حافظه در کودکان کاربرد گسترده‌ای داشته باشد؛ البته تردیدی نیست که استفاده از یک مجموعه آزمون معتبر ضروری است.

روش پژوهش

با توجه به موضوع و سؤالات، تحقیق حاضر از نوع نیمه‌تجربی (آزمایشگاهی) است و از حیث روش تحلیل، علی-مقایسه‌ای^۱ است. در پژوهش حاضر، عملکرد حافظه و یادگیری شنوایی کلامی، معلول (متغیر وابسته) و جنسیت، علت احتمالی (متغیر مستقل) است. آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری» شامل نه مرحله و نیز مرحله یادآوری تأخیری آن با فاصله‌ی زمانی ۳۰ دقیقه‌ای برگزار می‌شود که این امر سبب زمان‌بر بودن آزمون می‌گردد. با توجه به این مسأله، برگزاری آزمون دیگری به‌منظور سنجش هوش کلامی آزمون‌دهندگان امکان‌پذیر نبود. به همین جهت محقق از سطح تحصیلات، به‌عنوان ابزار پیش‌بینی‌کننده‌ی توانایی هوش کلامی افراد استفاده کرده است. سن و تحصیلات نیز از متغیرهای کنترل می‌باشند.

در تحقیق حاضر با توجه به قلمرو زمانی و مکانی انجام تحقیق، جامعه‌ی آماری شامل دانشجویان مرد و زن دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد است که همه‌ی این افراد در مقطع کارشناسی ارشد در این دانشگاه مشغول به تحصیل هستند. کلیه‌ی شرکت‌کنندگان بین ۲۵ تا ۳۰ سال سن داشتند. به جهت محدود بودن جامعه آماری و نیمه‌تجربی بودن تحقیق، تعداد ۶۰ نفر (۳۰ مرد و ۳۰ زن) به‌عنوان نمونه‌ی آماری انتخاب شدند. عوامل بسیاری بر عملکرد حافظه شنوایی کلامی تأثیرگذارند؛ به همین دلیل قبل از انجام مصاحبه، اطلاعاتی از آزمون‌دهندگان گرفته شد. این اطلاعات شامل موارد زیر است:

۱- نداشتن سابقه مشکلات پزشکی یا هرگونه بیماری تأثیرگذار بر سلامت شناختی از جمله: بیماری‌های عصبی مزمن، مشکلات عروقی مغز، تومور مغزی، سکته مغزی، ضربه به سر، التهاب مغزی، آلزایمر، صرع، پارکینسون، اسکیزوفرنی، بیماری ایدز، مننژیت، ناتوانی ذهنی،

مشکلات یا آسیب‌های روحی و روانی، سابقه مصرف یا وابستگی به مواد مخدر و الکل، استفاده از داروهای روان‌پزشکی، اختلال در خواب و مشکلات کم‌شنوایی یا اختلال در گفتار؛
۲- تک‌زبانگی، تسلط بر زبان فارسی به‌عنوان زبان مادری.
شایان یادآوری است، برتری دست راست در نوشتن از ویژگی‌های آزمون‌دهندگان بود.

ابزار پژوهش

نسخه فارسی آزمون یادگیری شنوایی کلامی استفاده‌شده در پژوهش حاضر، از مطالعه جعفری و دیگران (۱۳۸۹ الف) گرفته شده است. این آزمون شامل نه مرحله است:

- ۱- مراحل ۱ تا ۵ (مراحل یادآوری): ۵ مرحله یادآوری فهرست الف؛
 - ۲- مرحله ۶ (مرحله مداخله‌گر): ارائه فهرست ب؛
 - ۳- مرحله ۷ (مرحله پس‌مداخله‌گر یا یادآوری فوری): یادآوری فهرست الف؛
 - ۴- مرحله ۸ (مرحله یادآوری تأخیری): یادآوری فهرست الف پس از ۳۰ دقیقه؛
 - ۵- مرحله ۹ (مرحله بازشناسی): شناسایی واژگان فهرست الف از میان ۵۰ واژه.
- در حال حاضر، نه نسخه متفاوت از آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری» در دسترس است که در اکثر آنها برای ساخت آزمون، معیار اولیه‌ی لزاک، هویسن^۱ و لورینگ^۲ (۲۰۰۴) مدنظر بوده است. نسخه فارسی آزمون حاضر، همانند نسخه اصلی، از سه فهرست زیر تشکیل شده است:

- ۱- فهرست ۱۵ تایی از واژه‌های فارسی (فهرست الف)؛
 - ۲- فهرست ۱۵ تایی دیگری به نام فهرست «مداخله‌کننده» (فهرست ب) که واژه‌های آن بسیار مشابه فهرست الف، اما متفاوت‌اند؛
 - ۳- فهرست بازشناسی واژه‌ها شامل ۵۰ واژه متشکل از واژه‌های دو فهرست «الف» و «ب» به‌اضافه‌ی ۲۰ واژه جدید دیگر (جعفری و دیگران، ۱۳۸۹ الف: ۳۰۸).
- مرحله اول آزمون به ارزیابی حافظه کاری اختصاص دارد و تعداد کلمات یادآوری شده در این مرحله، نشان‌دهنده ظرفیت حافظه کاری است. به‌خاطر سپاری کلمات ارائه‌شده در مرحله اول آزمون، از طریق حلقه واج‌شناختی در حافظه کاری صورت می‌گیرد که عملکرد آن، حفظ

1. Diane B. Howieson
2. David W. Loring

اطلاعات کلامی در حافظه است که با استفاده از مرور ذهنی کلمات صورت می‌پذیرد (ترویا و دیگران، ۲۰۰۹: ۲۲۶). مراحل ۳، ۴ و ۵ این آزمون، همراه پردازش حافظه کوتاه‌مدت و حافظه بلندمدت است (ون‌درالست و دیگران، ۲۰۰۵: ۲۹۷).

یادآوری تأخیری به عملکرد دو جز از اجزای حافظه کاری با عنوان «حافظه ضمنی» و «حلقه واج‌شناختی» نیازمند است. وظیفه حافظه ضمنی تلفیق اطلاعات حلقه واج‌شناختی و طرح بینایی فضایی با اطلاعات حافظه بلندمدت است و حلقه واج‌شناختی مسئول ذخیره اطلاعات شنوایی و فعال نگه‌داشتن آنها است (ترویا و دیگران، ۲۰۰۹: ۲۲۷).

بازشناسی نیز همانند یادآوری تأخیری به عملکرد توأم حافظه ضمنی و حلقه واج‌شناختی نیازمند است. با توجه به امکان استفاده از حافظه دیداری-نوشتاری، می‌توان انتظار داشت که در افراد هنجار، نسبت به مرحله یادآوری تأخیری امتیاز بالاتری به دست آید. از آنجاکه در این مرحله، توانایی فرد در تمایز واژه‌های فهرست «الف» از سایر واژه‌ها مطرح است، افرادی که قدرت تمایز واجی خوبی نداشته باشند، امتیاز خوبی متناسب با سن کسب نمی‌کنند (صادقی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۹).

مطالعه جعفری و دیگران (۱۳۸۹ الف) نشان می‌دهد که نسخه فارسی آزمون یادگیری شنوایی کلامی «ری» از اعتبار خوبی برخوردار است. همچنین بررسی مشخصات روان‌سنجی این آزمون، پایایی ۷۰ درصد و روایی هم‌گرای ۶۲ درصد و روایی تفکیکی زیادی را نشان می‌دهد (سلطان‌پرست و جعفری، ۱۳۹۲: ۶۷).

روش اجرا

در این پژوهش از شیوه‌ی مصاحبه برای گردآوری داده‌ها استفاده شده است. آزمون به صورت انفرادی و در اتاق ایزوله‌ی آزمایشگاه آواشناسی دانشکده‌ی ادبیات دانشگاه فردوسی به انجام رسیده است. مصاحبه‌ی افراد توسط دستگاه ضبط صوت ضبط گردیده و در فرصتی مناسب به صورت کامل و دقیق بررسی شده است. پیش از انجام آزمون، اطلاعاتی در مورد وضعیت جسمانی و روانی آزمون‌دهندگان در قالب پرسش‌نامه گردآوری شد. پس از بررسی داده‌های به دست آمده از پرسش‌نامه، از افراد واجد شرایط آزمون مصاحبه به عمل آمد.

مراحل انجام مصاحبه

نحوه‌ی انجام مصاحبه و اجرای آزمون از مطالعه‌ی جعفری و همکاران (۱۳۸۹ الف) گرفته شده است. ابتدا دستورالعمل زیر جهت اجرای مرحله‌ی اول آزمون «ری» برای آزمون‌دهنده خوانده شد:

«من فهرستی از کلمات را برایتان پخش می‌کنم. لطفاً به‌دقت گوش دهید. زمانی که تمام شد، کلماتی را که به خاطر می‌آورید، بازگو کنید. رعایت ترتیب واژه‌ها، اهمیتی ندارد. ممکن است در اولین مرحله‌ی آزمون نتوانید کلمات زیادی را به یاد بیاورید. تنها مواردی را که به یادتان مانده، بازگو کنید».

سپس واژه‌های فهرست «الف» با ارائه‌ی یک واژه در ثانیه توسط دستگاه برای آزمون‌دهنده پخش می‌گردید. زمانی که فرد اعلام می‌کرد دیگر واژه‌ای را به یاد نمی‌آورد، همان فهرست با شرایط مشابه دوباره پخش می‌شد. برای بررسی تأثیر تکرار محرک و توان یادگیری فرد، فهرست اول، طی پنج مرتبه به صورت پی‌درپی ارائه می‌شد و پاسخ‌های فرد ضبط می‌گردید. سپس واژه‌های فهرست مداخله‌کننده، (فهرست ب)، طی یک مرتبه با شرایط و دستورالعمل مشابه مرحله‌ی اول ارائه گردید. بلافاصله پس از ارائه‌ی فهرست مداخله‌کننده و بدون ارائه‌ی فهرست اول، از آزمون‌دهنده خواسته می‌شد که واژه‌های فهرست «الف» را یادآوری و تکرار نماید. پس از ۳۰ دقیقه و بدون اطلاع قبلی، از افراد خواسته می‌شد هر تعداد واژه از فهرست «الف» را که به یاد می‌آورند، بیان نمایند. در مرحله‌ی آخر و بلافاصله پس از مرحله‌ی یادآوری تأخیری، برگه‌ای در اختیار آزمون‌دهنده قرار می‌گرفت و از فرد درخواست می‌شد تا تنها واژه‌های فهرست «الف» را از میان ۵۰ واژه شناسایی کند.

شرایط زیر در اجرای آزمون لحاظ گردید:

- ۱- واژه‌ها به ترتیبی که آزمون‌دهندگان بازگو کردند، یادداشت گردید تا از این طریق امکان بررسی الگوی به‌خاطر سپاری واژه‌ها وجود داشته باشد؛
- ۲- پاسخ‌های تکراری هم یادداشت شد؛
- ۳- در صورتی که فرد سؤال کرد آیا قبلاً واژه‌ای را گفته است، به او پاسخ داده شد؛ در غیر این صورت به تکراری بودن پاسخ اشاره‌ای نشد، زیرا این کار می‌تواند حواس وی را پرت کرده و در عملکرد او مداخله نماید.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

امتیازات آزمون «ری» را می‌توان به دو گونه‌ی «نمرات اصلی» و «نمرات ترکیبی»، در نظر گرفت. نمرات اصلی همان امتیازات به‌دست‌آمده از عملکرد آزمون‌دهندگان در نُه مرحله‌ی آزمون «ری» است. نمرات ترکیبی در واقع شاخص‌های مختلفی هستند که با بررسی مراحل مختلف این آزمون حاصل می‌شود. این نمرات عبارت‌اند از:

- ۱- میانگین کل امتیاز یادآوری: با تعیین میانگین امتیازهای پنج مرحله‌ی نخست محاسبه می‌شود (آقاملایی و دیگران، ۱۳۹۱: ۳۵)؛
- ۲- تداخل پیش‌گستر اثر یادگیری قبلی بر مطالب یادگرفته‌شده بعدی. تداخل پیش‌گستر با بررسی تفاوت میان میانگین امتیاز یادآوری کلمات فهرست «الف» در مرحله‌ی اول، با میانگین امتیاز یادآوری کلمات فهرست «ب» در مرحله‌ی ششم حاصل می‌شود (صادقی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۶)؛
- ۳- تداخل پس‌گستر: تأثیرپذیری مطالب یادگرفته‌شده‌ی اخیر از مطالب فراگرفته‌شده قبلی. تداخل پس‌گستر با بررسی تفاوت میان میانگین امتیاز یادآوری کلمات فهرست «الف» در مرحله‌ی پنجم، با میانگین امتیاز یادآوری کلمات فهرست «الف» در مرحله‌ی هفتم (یادآوری فوری) به دست می‌آید (صادقی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۶)؛
- ۴- سرعت یادگیری: با مقایسه‌ی تعداد واژگان یادآوری شده در مرحله‌ی پنجم، با تعداد واژگان یادآوری شده در مرحله‌ی اول آزمون محاسبه می‌شود (استراس و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۷۸؛ شارنی و نتر، ۲۰۱۴: ۵۷)؛
- ۵- سرعت فراموشی: سرعت فراموشی به معنای تأثیر تأخیر زمانی بر توانایی یادآوری مطالب در شرایط یکسان آزمون است (صادقی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۶) و با مقایسه‌ی میانگین امتیاز آزمون‌دهندگان در مرحله‌ی پنجم، با میانگین امتیاز آنان در مرحله‌ی هشتم (یادآوری تأخیری) حاصل می‌گردد (شارنی و نتر، ۲۰۱۴: ۵۷؛ استراس و دیگران، ۲۰۰۶: ۷۷۸).

تحلیل داده‌ها

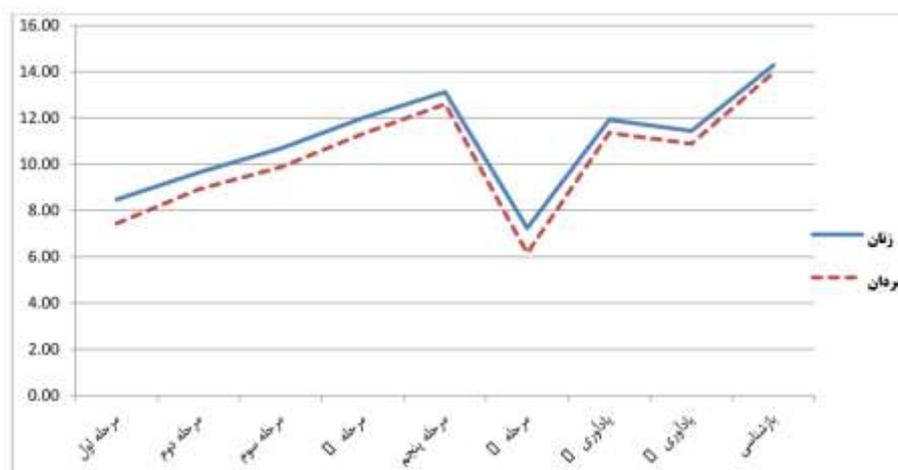
پیش از بررسی نمرات اصلی و نمرات ترکیبی آزمون «ری»، با استفاده از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف^۱ از نرمال بودن متغیرها اطمینان حاصل می‌کنیم. نسخه (۲۰) نرم‌افزار

1. Kolmogorov-Smirnov test

«اس‌پی‌اس‌اس»^۱ جهت تحلیل داده‌ها و طراحی نمودارها به کار گرفته شده و «آزمون لون»^۲ و «آزمون تی مستقل»^۳ برای مقایسه‌ی میان داده‌های دو گروه مردان و زنان استفاده گردیده است. میانگین سن مردان در نمونه‌ی مورد بررسی ۲۷/۲۸ سال با انحراف معیار ۱/۲۲ سال، کمترین سن ۲۵ سال و بیشترین سن ۲۹ سال بوده است. میانگین سن زنان نیز در نمونه‌ی مورد بررسی ۲۷/۰۴ سال با انحراف معیار ۱/۵۵ سال، کمترین سن ۲۵ سال و بیشترین سن ۲۹/۵ سال بوده است.

نمرات اصلی

جهت بررسی نمرات اصلی آزمون «ری»، باید هرکدام از مراحل این آزمون جداگانه بررسی گردند. برای مقایسه‌ی روند حافظه و یادگیری شنوایی کلامی در مراحل نه‌گانه آزمون «ری» در خانم‌ها و آقایان و با توجه به نرمال بودن متغیر مورد بررسی در هر ۲ گروه، با استفاده از آزمون تی مستقل، اقدام به مقایسه کردیم.



نمودار (۱): میانگین نمرات اصلی آزمون «ری» در دو گروه مورد مطالعه.

تحلیل داده‌ها با استفاده از این آزمون نشان داد که در اولین، سومین و چهارمین مرحله ارائه فهرست «الف» آزمون «ری» و نیز مرحله مداخله‌گر تفاوت معناداری وجود دارد؛ اما در دومین و پنجمین ارائه از فهرست «الف» آزمون «ری» و نیز مرحله یادآوری فوری، یادآوری تأخیری و بازشناسی آزمون «ری» تفاوت معناداری مشاهده نمی‌گردد.

1. SPSS
2. levene test
3. Independent sample T- test

جدول (۱): آزمون لون و مقایسه تی مستقل در مراحل ۹ گانه آزمون «ری» در مردان و زنان

شماره مرحله	مراحل آزمون «ری»	گروه	میانگین ن	انحراف معیار	آزمون لون		آزمون t		
					ارزش f	معنادار ی	ارزش t	درجه آزادی	معناداری
۱	اولین ارائه فهرست «الف»	مردان	۷/۴۴	۱/۴۴	۰/۵۵۲	۰/۴۶۱	-۲/۷۱	۴۸	۰/۰۰۹
		زنان	۸/۴۸	۱/۲۶					
۲	دومین ارائه فهرست «الف»	مردان	۸/۹۲	۱/۵۲	۰/۸۷۷	۰/۳۵۴	۱/۷۸۵	۴۸	۰/۰۸۱
		زنان	۹/۶۴	۱/۳۲					
۳	سومین ارائه فهرست «الف»	مردان	۹/۸۸	۱/۲	۱/۰۰۱	۰/۳۲۲	۲/۱۱۲	۴۸	۰/۰۴
		زنان	۱۰/۶۸	۱/۴۶					
۴	چهارمین ارائه فهرست «الف»	مردان	۱۱/۳۲	۰/۹	۰/۰۴۹	۰/۸۲۶	۲/۴۷۱	۴۸	۰/۰۱۷
		زنان	۱۲	۱/۰۴					
۵	پنجمین ارائه فهرست «الف»	مردان	۱۲/۶	۰/۸۲	۰/۵۴۲	۰/۴۶۵	۱/۹۵۱	۴۸	۰/۰۵۷
		زنان	۱۳/۱۲	۱/۰۵					
۶	مرحله مداخله گر	مردان	۶/۱۶	۰/۹۸	۰/۱۷۷	۰/۶۷۶	۳/۷۴۴	۴۸	۰/۰۰۰۱
		زنان	۷/۲۴	۱/۰۵					
۷	یادآوری فوری	مردان	۱۱/۳۶	۰/۹۹	۰/۲۱۴	۰/۶۴۶	۱/۹۸۸	۴۸	۰/۰۵۳
		زنان	۱۱/۹۲	۰/۹۹					
۸	یادآوری تأخیری	مردان	۱۰/۸۸	۱/۱۲	۰/۵۳۵	۰/۴۶۸	۱/۸۸۸	۴۸	۰/۰۶۵
		زنان	۱۱/۴۴	۰/۹۶					
۹	بازشناسی	مردان	۱۳/۹۶	۰/۸۴	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	۱/۳۸۶	۴۸	۰/۱۷۲
		زنان	۱۴/۲۸	۰/۷۹					

نمرات ترکیبی

پس از بررسی نمرات اصلی، به تحلیل نمرات ترکیبی می پردازیم. با بررسی نمرات ترکیبی بین دو گروه مورد مطالعه، تنها در شاخص «میانگین کل امتیاز یادآوری» آزمون «ری» بود که تفاوت معنادار مشاهده گردید و در دیگر شاخصها (سرعت فراموشی، سرعت یادگیری، تداخل پیش گستر و تداخل پس گستر) معناداری یافت نشد.

جدول (۲): آزمون لون و مقایسه تی مستقل، شاخص نمرات ترکیبی در مردان و زنان

شاخص	گروه	میانگین	انحراف معیار	آزمون لون		آزمون t		
				ارزش f	معناداری	ارزش t	درجه آزادی	معناداری
میانگین کل امتیاز یادآوری	مردان	۱۰/۰۸	۰/۸۹	۰/۵۹۳	۰/۴۴۵	-۲/۶۳۱	۴۸	۰/۰۱۱
	زنان	۱۰/۷۸	۰/۹۷					
سرعت فراموشی	مردان	۱/۷۲	۰/۸۴	۲/۹۱۲	۰/۰۹۴	۰/۱۳۵	۴۸	۰/۸۹۳
	زنان	۱/۶۸	۱/۲۱					
سرعت یادگیری	مردان	۵/۱۶	۱/۵۱	۱/۱۸۳	۰/۲۸۲	۱/۳۴۹	۴۸	۰/۱۸۴
	زنان	۴/۶۴	۱/۱۸					
تداخل پیش‌گستر	مردان	۱/۲۸	۱/۲۱	۵/۴۷۲	۰/۰۲۴	۰/۱۳۹	۴۱/۰۰۸	۰/۸۹
	زنان	۱/۲۴	۰/۷۷					
تداخل پس‌گستر	مردان	۱/۲۴	۰/۸۷	۰/۹۱۴	۰/۳۴۴	۰/۱۴۴	۴۸	۰/۸۸۶
	زنان	۱/۲	۱/۰۸					

نتایج

بررسی داده‌های به‌دست‌آمده از آزمون «ری» نشان داد که از میان پنج مرحله اول یادآوری فهرست «الف»، گروه زنان در مراحل اول، سوم و چهارم عملکرد بهتری در یادآوری واژگان نسبت به گروه مردان داشتند. مرحله اول آزمون به ارزیابی حافظه کاری اختصاص دارد. به‌خاطر سپاری واژگان ارائه‌شده در مرحله اول، توسط حلقه واج‌شناختی در حافظه کاری صورت می‌گیرد که وظیفه آن حفظ اطلاعات کلامی در حافظه است که با استفاده از مرور ذهنی کلمات صورت می‌پذیرد (ترویا و دیگران، ۲۰۰۹: ۲۲۶). با وجود آنکه در تحقیقاتی نظیر بولا-ویلسن و بلیکر (۱۹۸۶)، گفن و دیگران (۱۹۹۰)، وکیل و بلچستین (۱۹۹۷)، ون‌درالست و دیگران (۲۰۰۵) و بزدی‌کک و دیگران (۲۰۱۴)، محدوده سنی شرکت‌کنندگان و میزان تحصیلات آنان با پژوهش حاضر متفاوت است، اما نتایج این مطالعات نیز نشان داد که زنان در مرحله اول آزمون «ری» نمرات بهتری نسبت به هم‌تایان مرد خود کسب نمودند. در مطالعه مسینیس و دیگران (۲۰۰۷) میانگین امتیاز گروه مردان دارای تحصیلات، در مرحله اول آزمون

«ری»، برابر ۷/۴ و انحراف معیار نیز ۱/۳ بود که با داده‌های این پژوهش مطابقت بسیار دارد. همچنین در مطالعه آقاملایی و دیگران (۱۳۹۱) میانگین امتیاز زنان در مرحله اول معادل ۸/۹۴ و انحراف معیار ۱/۹۱ است که این داده‌ها نیز به گروه زنان پژوهش حاضر نزدیک است.

از میان مراحل دوم تا پنجم آزمون «ری»، در مراحل ۲ و ۵ عملکرد مشابهی میان دو گروه زنان و مردان مشاهده گردید. بنا بر نظر ون‌درالست و دیگران (۲۰۰۵: ۲۹۷) مراحل ۳، ۴ و ۵ همراه پردازش حافظه کوتاه‌مدت و حافظه بلندمدت است. با توجه به داده‌های به‌دست‌آمده نمی‌توان به‌یقین ادعا کرد که پردازش این اطلاعات در زنان بهتر از مردان صورت می‌گیرد.

در مرحله مداخله‌گر که با ارائه فهرستی متفاوت اجرا می‌گردد، بررسی داده‌ها حاکی از تفاوت معنادار میان دو گروه زنان و مردان بود و گروه زنان عملکرد بهتری در این مرحله از خود نشان دادند. نتایج به‌دست‌آمده در این مرحله با نتایج پژوهش‌هایی که دارای مرحله مداخله‌گر بودند، نظیر گفن و دیگران (۱۹۹۰)، وکیل و بلچستین (۱۹۹۷) و مسینیس و دیگران (۲۰۰۷)، هم‌راستا است. میانگین نمرات هر دو گروه در پژوهش حاضر، با داده‌های مطالعه مسینیس و دیگران (۲۰۰۷) مطابقت دارد و میانگین نمرات گروه زنان در این مرحله، مشابه نمرات آزمون‌دهندگان در مطالعه آقاملایی و دیگران (۱۳۹۱) است.

اما در مرحله یادآوری فوری و یادآوری تأخیری، رابطه معناداری میان دو گروه مورد مطالعه یافت نشد. یادآوری تأخیری به عملکرد دو جز از اجزای حافظه کاری با عنوان حافظه ضمنی و حلقه واج‌شناختی نیازمند است. وظیفه حافظه ضمنی تلفیق اطلاعات حلقه واج‌شناختی و طرح بینایی فضایی با اطلاعات حافظه بلندمدت است. حلقه واج‌شناختی نیز مسئول ذخیره اطلاعات شنوایی و فعال نگه‌داشتن آنها است (ترویا و دیگران، ۲۰۰۹: ۲۲۷). با وجود آنکه در تحقیقات بسیاری عملکرد بهتر گروه زنان در مقایسه با مردان در این مرحله گزارش شده است، اما مطالعاتی نظیر فورستر و گفن (۱۹۹۱)، سوچ^۳ گوویر (۱۹۹۲) و ون‌دن‌برگ و کینگما (۱۹۹۹) حاکی از عدم تأثیر جنسیت بر این دو مرحله از آزمون «ری» بوده است.

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از مرحله بازشناسی، دو گروه زنان و مردان عملکرد تقریباً مشابهی در تشخیص واژگان فهرست «الف» از میان ۵۰ واژه این مرحله داشتند. در تحقیقاتی نظیر بلیکر و دیگران (۱۹۸۸)، گیل و دیگران (۲۰۰۷) و مسینیس و دیگران (۲۰۰۷) با وجود

آنکه برتری عملکرد زنان نسبت به مردان در آزمون «ری» منعکس می‌گردد، اما در همین پژوهش‌ها اذعان شد که در مرحله‌ی بازشناسی، جنسیت نقشی در کسب نمرات بالاتر ندارد. در مطالعات فورستر و گفن (۱۹۹۱)، سوچ و گوویر (۱۹۹۲) و ترویا و دیگران (۲۰۰۹) نیز به عدم تأثیر جنسیت بر مرحله‌ی بازشناسی اشاره شده است. در مطالعه‌ی مسینیس و دیگران (۲۰۰۷) میانگین امتیاز مرحله‌ی بازشناسی زنان و مردان ۱۹ تا ۳۹ ساله با سطح تحصیلات بالا، ۱۴ و با انحراف معیار ۰/۸ به دست آمد که با پژوهش حاضر مطابقت بسیار دارد. همچنین میانگین و انحراف معیار به دست آمده از گروه زنان در این مرحله به نمره آزمون‌دهندگان تحقیق آقاملایی و دیگران (۱۳۹۱) نیز نزدیک است؛ اما مسأله‌ای که در پژوهش حاضر مشاهده گردید، این است که گروه مردان تعداد خطاهای بیشتری نسبت به گروه زنان داشتند. به عبارت دیگر، آنان واژگان اشتباه بیشتری را در مرحله‌ی بازشناسی علامت‌گذاری کردند. زنان با شمارش واژگان فهرست «الف»، به تعداد واژگان آگاهی داشتند و همین امر سبب گردید تا دقت بیشتری در انتخاب واژگان خود داشته باشند، اما گروه مردان کلماتی را که از لحاظ آوایی با واژگان فهرست «الف» مطابقت داشتند نیز انتخاب می‌کردند. به عنوان مثال، بسیاری از آزمون‌دهندگان مرد در مرحله‌ی بازشناسی واژه «پوست» را به جای واژه «دوست» که در فهرست «الف» موجود است، علامت‌گذاری کردند. بازشناسی نیز همانند یادآوری تأخیری به عملکرد توأم حافظه‌ی ضمنی و حلقه‌ی واج‌شناختی نیازمند است. با توجه به امکان استفاده از حافظه‌ی دیداری-نوشتاری، می‌توان انتظار داشت که در افراد هنجار نسبت به مرحله‌ی یادآوری تأخیری، امتیاز بالاتری به دست آید. از آنجاکه در این مرحله، توانایی فرد در تمایز واژه‌های فهرست «الف» از سایر واژه‌ها مطرح است، افرادی که از قدرت تمایز واجی خوبی برخوردار نباشند، امتیاز خوبی متناسب با سن کسب نمی‌کنند (صادقی و دیگران، ۱۳۹۳: ۵۹).

میانگین کل امتیاز یادآوری که مجموع واژگان یادآوری شده در طی ۵ مرحله‌ی اول آزمون «ری» را انعکاس می‌دهد، شاخصی است که به ارزیابی میزان یادگیری افراد می‌پردازد. این شاخص نشان داد که گروه زنان در ذخیره‌سازی و بازیابی اطلاعات عملکرد بهتری نسبت به هم‌تایان مرد خود داشتند. به گفته‌ی گیل و دیگران (۲۰۰۷) زنان از استراتژی‌های سازمان‌یافته‌تری برای دسته‌بندی اطلاعات در ذهن بهره می‌گیرند. با وجود آنکه شرایط آزمون‌دهندگان در تحقیقات با یکدیگر متفاوت است، اما از این منظر این نتایج، مشابه

مطالعاتی نظیر مسینیس و دیگران (۲۰۰۷)، گیل و دیگران (۲۰۰۷)، و کیل و دیگران (۲۰۱۰) و شارنی و نتر (۲۰۱۴) بود. شاخص میانگین کل امتیاز یادآوری در مردان ۱۹ تا ۳۹ ساله با سطح تحصیلات بالا در مطالعه مسینیس و دیگران (۲۰۰۷) برابر ۱۰/۷ است که با نمرات گروه مردان پژوهش حاضر مطابقت بسیار دارد. میانگین امتیازهای تکرار فهرست «الف» در زنان ۱۸ تا ۳۰ سال مطالعه آقاملابی و دیگران (۱۳۹۱)، برابر ۱۲/۱۹ و انحراف معیار ۱/۰۸ است. تفاوت بین نتایج پژوهش حاضر با مطالعه آقاملابی و دیگران در این شاخص، از تفاوت در محدوده سنی آزمون‌دهندگان ناشی می‌شود؛ به این صورت که تأثیر آزمون‌دهندگانی با سنین ۱۵ تا ۲۵ سال سبب بالا رفتن این شاخص می‌گردد.

بررسی داده‌های مرحله پنجم با مرحله هشتم (یادآوری تأخیری) از آزمون «ری» جهت سنجش شاخص سرعت فراموشی، حاکی از آن است که عملکرد زنان و مردان مشابه یکدیگر بوده است. به عبارت دیگر با گذشت ۳۰ دقیقه، زنان و مردان امتیازات تقریباً مشابهی در این مرحله کسب نمودند. همچنین کاهش تعداد واژگان یادآوری شده در مرحله هشتم نسبت به مرحله پنجم آزمون «ری»، بیانگر آن است که تأخیر زمانی تا حدودی سبب از دست رفتن اطلاعات می‌گردد.

بررسی شاخص سرعت یادگیری در هر دو گروه زنان و مردان نشان داد که میان عملکرد آنان تفاوت معناداری وجود ندارد. بررسی امتیازات مرحله اول با مرحله پنجم در گروه زنان نمایانگر آن بود که افراد با تکرار و مرور ذهنی، در بازیابی اطلاعات موفق‌تر عمل می‌کنند. این نتایج در گروه مردان نیز صادق است. بنا بر نظر بدلی (۲۰۱۲) حلقه واج‌شناختی وظیفه نگهداری اطلاعات را در حافظه کاری دارد (ص. ۶). همچنین مقایسه‌ی امتیازات این دو مرحله، پدیده اثر یادگیری را نشان می‌دهد. لزاک و دیگران (۲۰۰۴: ۱۲۶) بیان می‌کنند که با تکرار یک فهرست آزمون، امتیاز فرد به دلیل یادگیری و به یاد سپردن مواد آزمون، افزایش می‌یابد که از این پدیده اثر یادگیری^۱ یاد می‌شود. چنین پدیده‌ای در مطالعه کیل و دیگران (۲۰۱۰) که به بررسی شاخص سرعت یادگیری پرداخته‌اند، نیز مشاهده می‌گردد.

مقایسه‌ی تداخل پیش‌گستر در بین دو گروه مورد مطالعه، حاکی از آن است که این شاخص در زنان و مردان با یکدیگر تفاوتی ندارد. با وجود آنکه زنان در مرحله اول و مرحله

ششم آزمون «ری» عملکرد بهتری نسبت به هم‌تایان مرد خود داشتند، اما مقایسه‌ی این دو مرحله، جهت سنجش تداخل پیش‌گستر نمایانگر آن بود که تکرار و مرور فهرست «الف» به میزان مشابهی بر عملکرد هر دو گروه در یادآوری فهرست «ب» نقش داشته است. به عبارت دیگر یادگیری فهرست قبلی بر توانایی افراد در یادگیری فهرستی جدید مداخله کرده است. وقوع تداخل پیش‌گستر با استفاده از آزمون «ری» در مطالعات آقاملابی و دیگران (۱۳۹۱) و وکیل و دیگران (۲۰۱۰) نیز نشان داده شده است.

شاخص تداخل پس‌گستر نیز نشان داد که میان دو گروه زنان و مردان تفاوتی ملاحظه نمی‌گردد. در واقع ارائه فهرست «ب» تقریباً به یک‌میزان بر عملکرد هر دو گروه در یادآوری مجدد فهرست «الف» در مرحله هفتم آزمون «ری» تأثیر دارد، اما نکته قابل توجه این است که ارائه فهرست مداخله‌گر بر یادآوری مجدد واژگان فهرست «الف» مؤثر است؛ چراکه نمرات هر دو گروه در مرحله یادآوری فوری، نسبت به مرحله پنجم کاهش یافته است. به عبارت دیگر یادگیری مطالب جدید بر یادآوری مطالب فهرست قبلی تأثیرگذار است. وقوع تداخل پس‌گستر با استفاده از آزمون «ری»، در مطالعات آقاملابی و دیگران (۱۳۹۱) و وکیل و دیگران (۲۰۱۰) نیز نشان داده شده است.

علاوه بر بررسی نمرات اصلی و نمرات ترکیبی آزمون‌دهندگان و مقایسه عملکرد دو گروه مورد مطالعه در پژوهش حاضر، موارد دیگری نیز قابل ذکر است. از آنجاکه روش یادآوری واژگان از نوع یادآوری آزاد است، آزمون‌دهندگان کلمات را به هر ترتیبی که تمایل دارند، یادآوری می‌کنند. با بررسی دقیق تمامی پرسش‌نامه‌ها، وجود دو پدیده «اثر تقدم» و «اثر تأخر» مشاهده گردید. دو واژه اول و دو واژه آخر فهرست «الف» در میان حداقل چهار مرحله از پنج مرحله یادآوری واژگان فهرست «الف» مشاهده شد.

اندازه‌گیری زمان یادآوری واژگان حاکی از آن بود که گروه زنان از همان مرحله اول آزمون «ری»، زمان کمتری را جهت یادآوری آنان صرف می‌کنند. محقق پس از اتمام مصاحبه، پرسش‌هایی را مبنی بر نحوه یادگیری واژگان از آزمون‌دهندگان مطرح نمود. بررسی پاسخ‌ها حاکی از آن بود که زنان از همان مرحله اول با طبقه‌بندی واژگان و دسته‌بندی معنایی آنان، نیاز به زمان کمتری برای یادآوری کلمات دارند. این نتایج در راستای یافته‌های مطالعه گیل و دیگران (۲۰۰۷) است. بررسی الگوهای یادآوری واژگان نشان داد که زنان از شیوه‌های

سازمان یافته‌تری برای یادگیری کلمات استفاده می‌کنند. در گذشته محققان به بررسی نمرات اصلی آزمون «ری» می‌پرداختند. با منتشر شدن کتاب‌های استراس و دیگران (۲۰۰۶) و لزاک و دیگران (۲۰۰۴) که نحوه محاسبه نمرات ترکیبی را بیان کردند، پژوهش‌ها به سمت روشی جدید جهت محاسبه و تحلیل داده‌ها کشیده شد، اما تعداد مطالعاتی که به بررسی نمرات ترکیبی از آزمون «ری» پرداخته‌اند، کم است و تنها در جمعیت‌های محدودی اعمال شده است. با توجه به نتایج پژوهش حاضر توصیه می‌شود که در آزمون «ری»، هم نمرات اصلی و هم نمرات ترکیبی محاسبه گردند.

در تحقیق مسینیس و دیگران (۲۰۰۷) پیشنهاد گردید که به‌منظور کاهش تأثیر عامل سن و همچنین سنجش دقیق‌تر عواملی نظیر جنسیت و میزان تحصیلات بر عملکرد افراد در آزمون «ری»، محدوده سنی آزمون‌دهندگان کم باشد. پژوهش حاضر نیز در راستای تحقق این امر، مبادرت به کاهش بازه‌ی سنی آزمون‌دهندگان نمود. با کنترل نسبتاً دقیق عواملی نظیر سن و میزان تحصیلات، به نظر می‌رسد که نقش جنسیت بر عملکرد حافظه شنوایی کلامی کم‌رنگ باشد. البته در تعمیم نتایج پژوهش حاضر باید با احتیاط عمل نمود، چراکه یافته‌های مطالعه حاضر، با توجه به ابزار مورد استفاده، قابل استناد است.

به‌طورکلی، با مقایسه و بررسی داده‌های تمامی مراحل در دو گروه زنان و مردان تأثیر جنسیت بر عملکرد افراد با استفاده از آزمون «ری» ملاحظه نمی‌شود. همچنین بر اساس نتایج به‌دست آمده می‌توان گفت، عملکرد حافظه شنوایی کلامی در زنان و مردان جوان فارسی‌زبان با جمعیت مشابه در سایر کشورها مطابقت دارد؛ به‌گونه‌ای که میانگین امتیازهای هر دو گروه مورد مطالعه در جنبه‌های مختلف حافظه مانند یادآوری فوری، یادآوری تأخیری، توانایی بازشناسی، سرعت یادگیری، سرعت فراموشی، اثر تداخل (پیش‌گستر و پس‌گستر) تا حد زیادی به امتیاز زنان و مردان در کشورهای دیگر نزدیک است و این مسأله نشان‌دهنده روایی نسخه فارسی آزمون «ری» در دو گروه است.

کتاب‌نامه

- ۱- آقاملائی، م.، و جعفری، ز.، و توفان، ر.، اسماعیلی، م.، و رحیم‌زاده، ش. (۱۳۹۱). بررسی حافظه و یادگیری شنوایی-کلامی در زنان فارسی‌زبان ۱۸ تا ۳۰ سال. *مجله شنوایی‌شناسی*، ۲۱(۳)، ۳۹-

- ۲- آیزنک، م.، و کین، م. (۱۳۸۹). *روان‌شناسی شناختی*، ترجمه اکبر رهنما و محمدرضا فریدی، تهران: انتشارات آبیژ.
- ۳- ایس اورمراد، ج. (۱۳۹۲). *یادگیری انسان (نظریه‌ها و کاربردها)*، ترجمه یحیی سیدمحمدی، تهران: انتشارات ارسباران.
- ۴- بارس، ب.، و گیج، ن. (۱۳۹۳). *مبانی علوم اعصاب شناختی*، ترجمه کمال خرازی، تهران: سمت.
- ۵- جعفری، ز.، و اشتفان‌موریتس، ف.، و زندی، ط.، و اکبری‌کامرانی، ا.ع.، و ملایری، س. (۱۳۸۹). الف). *هنجاریابی نسخه فارسی آزمون یادگیری شنوایی-کلامی ری. فصلنامه پایش*، ۹(۳)، ۳۱۶-۳۰۷.
- ۶- جعفری، ز.، و اشتفان‌موریتس، ف.، و زندی، ط.، و اکبری‌کامرانی، ا.ع.، و ملایری، س. (۱۳۸۹). ب). *ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی آزمون یادگیری شنوایی کلامی ری در سالمندان. مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۶(۱)، ۶۴-۵۶.
- ۷- سلطان‌پرست، س.، و جعفری، ز. (۱۳۹۲). *بررسی روایی و پایایی آزمون یادگیری شنوایی کلامی ری در کودکان دچار اختلال بیش‌فعالی و نقص توجهی، مجله توان‌بخشی نوین*، ۴(۳)، ۷۲-۶۴.
- ۸- صادقی، ف.، و گشانی، ا.، و جعفری، ز.، و جلایی، ش. (۱۳۹۳). *بررسی یادگیری و حافظه شنوایی کلامی در کودکان ۹-۱۱ ساله فارسی‌زبان و تعیین مقادیر هنجار در جمعیت مورد مطالعه. مجله توان‌بخشی نوین*، ۸(۳)، ۶۱-۵۴.
- 9- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- 10- Bezdicek, O., Stepankova, H., & Moták, L., & Axelrod, B. N., & Woodard, J. L., & Preiss, M., & et al. (2014). Czech version of Rey Auditory Verbal Learning test: Normative data. *Aging, Neuropsychology, and Cognition*, 21(6), 693-721.
- 11- Bishop, J., & Knights, R. M., & Stoddart, C. (1990). Rey Auditory-Verbal Learning Test: Performance of English and French children aged 5 to 16. *The Clinical Neuropsychologist*, 4(2), 133-140.
- 12- Bleecker, M. L., & Bolla-Wilson, K., & Agnew, J., & Meyers, D. A. (1988). Age-related sex differences in verbal memory. *Journal of Clinical Psychology*, 44(3), 403-411.
- 13- Bolla-Wilson, K., & Bleecker, M. L. (1986). Influence of verbal intelligence, sex, age, and education on the Rey Auditory Verbal Learning Test. *Developmental Neuropsychology*, 2(3), 203-211.
- 14- Cavaco, S., & Gonçalves, A., & Pinto, C., & Almeida, E., & Gomes, F., & Moreira, I., & et al. (2015). Auditory Verbal Learning Test in a large nonclinical Portuguese population. *Applied Neuropsychology: Adult*, 22(5), 321-331.

- 15- Eysenck, M. W., & Keane, M. T. (2005). *Cognitive psychology: a student's handbook*. New York: Psychology Press Ltd.
- 16- Forrester, G., & Geffen, G. (1991). Performance measures of 7–to 15-year-old children on the auditory verbal learning test. *The Clinical Neuropsychologist*, 5(4), 345-359.
- 17- Gale, S. D., & Baxter, L., & Connor, D. J., & Herring, A., & Comer, J. (2007). Sex differences on the Rey Auditory Verbal Learning Test and the Brief Visuospatial Memory Test–Revised in the elderly: Normative data in 172 participants. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 29(5), 561-567.
- 18- Geffen, G., & Moar, K. J., & O'hanlon, A. P., & Clark, C. R., & Geffen, L. B. (1990). Performance measures of 16–to 86-year-old males and females on the auditory verbal learning test. *The Clinical Neuropsychologist*, 4(1), 45-63.
- 19- Heathcote, D. (2016). Working memory and performance limitations 5. In D. Groome & M. W. Eysenck, *An introduction to applied cognitive psychology*, (pp.99-123). New York: Psychology Press.
- 20- Kramer, J. H., & Yaffe, K., & Lengenfelder, J., & Delis, D. C. (2003). "Age and gender interactions on verbal memory performance", *Journal of the International Neuropsychological Society*, 9(01), 97-102.
- 21- Lefrançois, G. R. (2012). *Theories of human learning: What the professor said*. Australia: Cengage Learning.
- 22- Lezak, M. D., & Howieson, D. B., & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). New York, NY: Oxford University Press.
- 23- Mangal, S. K. (2013). *General psychology*. India: Sterling Publishers Pvt. Ltd
- 24- Messinis, L., & Tsakona, I., & Malefaki, S., & Papathanasopoulos, P. (2007). Normative data and discriminant validity of Rey's Verbal Learning Test for the Greek adult population. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 22(6), 739-752.
- 25- Messinis, L., & Nasios, G., & Mougias, A., & Politis, A., & Zampakis, P., & Tsiamaki, E., & et al. (2016). Age and education adjusted normative data and discriminative validity for Rey's Auditory Verbal Learning Test in the elderly Greek population. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 38(1), 23-39.
- 26- Puri, B., & Hall, A., & Ho, R. (2013). *Revision notes in psychiatry*. Boca Raton: CRC Press.
- 27- Rodriguez, T. J. (2009). *Understanding human behavior*. Manila, Philippines: Rex Book Store.
- 28- Savage, R. M., & Gouvier, W. D. (1992). Rey Auditory-Verbal Learning Test: The effects of age and gender, and norms for delayed recall and story recognition trials. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 7(5), 407-414.
- 29- Sharoni, V., & Natur, N. (2014). The Auditory Verbal Learning Test (Rey AVLT): An Arabic version. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(1), 54-63.

- 30- Speer, P., & Wersching, H., & Bruchmann, S., & Bracht, D., & Stehling, C., & Thielsch, M., & et al. (2014). Age-and gender-adjusted normative data for the German version of Rey's Auditory Verbal Learning Test from healthy subjects aged between 50 and 70 years. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 36(1), 32-42.
- 31- Sternberg, R. J., & Sternberg, K. (2016). *Cognitive psychology*. Australia: Cengage Learning.
- 32- Strauss, E., & Sherman, E. M., & Spreen, O. (2006). *A compendium of neuropsychological tests: Administration, norms, and commentary*. Oxford: Oxford University Press.
- 33- Tatsumi, I. F., & Watanabe, M. (2009). Verbal Memory. In M. D. Binder, N. Hirokawa & U. Windhorst (Eds.), *Encyclopedia of Neuroscience* (pp. 4176-4178). Berlin: Springer.
- 34- Teruya, L. C., & Ortiz, K. Z., & Minett, T. S. C. (2009). Performance of normal adults on Rey Auditory Learning Test: A pilot study. *Arquivos de Neuro-psiquiatria*, 67 (2A), 224-228.
- 35- Vakil, E., & Blachstein, H. (1997). Rey AVLT: Developmental norms for adults and the sensitivity of different memory measures to age. *The Clinical Neuropsychologist*, 11(4), 356-369.
- 36- Vakil, E., Blachstein, H., & Sheinman, M. (1998). Rey AVLT: Developmental norms for children and the sensitivity of different memory measures to age. *Child Neuropsychology*, 4(3), 161-177.
- 37- Vakil, E., Greenstein, Y., & Blachstein, H. (2010). Normative data for composite scores for children and adults derived from the Rey Auditory Verbal Learning Test. *The Clinical Neuropsychologist*, 24(4), 662-677.
- 38- Van Den Burg, W., & Kingma, A. (1999). Performance of 225 Dutch school children on Rey's Auditory Verbal Learning Test (AVLT): Parallel test-retest reliabilities with an interval of 3 months and normative data. *Archives of Clinical Neuropsychology*, 14(6), 545-559.
- 39- Van Der Elst, W., & Van Boxtel, M. P. J., & Van Breukelen, G. J. P., & Jolles, J. (2005). Rey's verbal learning test: normative data for 1855 healthy participants aged 24–81 years and the influence of age, sex, education, and mode of presentation. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 11(03), 290-302.
- 40- Weiner, I. B., & Craighead, W. E. (2010). *The Corsini encyclopedia of psychology* (Vol. 4). New Jersey: John Wiley & Sons.

انسداد چاکنایی در گونه‌های زبان فارسی^۱

فهیمة خداوردی دانشجوی دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

صص: ۸۹-۱۱۷

چکیده

در مقاله حاضر، بافت‌های وقوع «همخوان انسدادی چاکنایی» در ۴۶ واژه ساده و مرکب، با بسامد تکرار ۲-۳ بار در گفتار پنج گویشور مرد زبان فارسی تهرانی، یزدی، اصفهانی، کرمانی و خراسانی (سبزوار)، بررسی شده‌اند و مقادیر آماری رخداد گونه‌های آوایی آن، بنا بر شواهد صوت‌شناختی، به دست آمده است. یافته‌های آزمایشگاهی نشان می‌دهند که در مجموع گونه‌های زبانی، شایع‌ترین بافت ظهور این همخوان با جلوه آوایی بست کامل چاکنای یا واک بازداشته، جایگاه آغاز واژه، پس از مکث است و عدم تلفظ آن در سایر جایگاه‌ها، ممکن است به کشش جبرانی واکه ماقبل، توالی واکه‌ای یا بازه‌جانبندی در واژه‌ها بیانجامد. این تنوع آوایی متناظر با درجات واک‌سازی در حنجره و منطبق بر محدودیت‌های واج‌شناختی زبان فارسی است که ترتیب زبان‌ویژه آنها در قالب نظریه «بهینگی»، ضرورت تلفظ/عدم تلفظ همخوان انسدادی چاکنایی را به‌عنوان واحد آوایی زبان فارسی، توجیه می‌کند.

کلیدواژه‌ها: همخوان انسدادی چاکنایی، واج‌شناسی آزمایشگاهی، واک‌سازی، نظریه بهینگی، گونه‌های گفتاری زبان فارسی.

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نگارنده با عنوان «همخوان انسدادی چاکنایی در گونه‌های گفتاری زبان فارسی» به راهنمایی سرکار خانم دکتر گلناز مدرسی قوامی است.

مقدمه

به اعتقاد بسیاری از دستورنویسان و واج‌شناسان زبان فارسی، از جمله لازار^۱ (۱۹۵۷)، ثمره (۱۹۷۷)، مشکوة‌الدینی (۱۳۶۴ [۱۳۷۴])، حق‌شناس (۱۳۷۰)، درزی (۱۳۷۲)، نجفی (۱۳۷۳)، ویندفور^۲ (۱۹۹۷)، پرمون (۱۳۸۰) و کرد زعفرانلو کامبوزیا (۱۳۸۳)، «همخوان انسدادی چاکنایی»^۳ در واژه‌های زبان فارسی دارای توزیع کامل^۴ است، به این معنا که در تمام جایگاه‌ها، صرف‌نظر از اصیل یا وام‌واژه بودن واژه و فارغ از نقش تقابلی^۵ یا مرزنامی^۶ همخوان، امکان حضور دارد، مانند رخداد آن در جایگاه آغازی، پیش از واکه در واژه «آرام» [ʔa.ram]، میان واژه، در بافت بین‌واکه‌ای در کلمه‌ی «ساعت» [sa.ʔat] و یا در بافت همخوانی دیگر در واژه‌های «معمار» [meʔ.mar] یا «مسعود» [mas.ʔud] و نیز، در پایان واژه در کلمه‌های «نفع» [nafʔ]، «سعی» [saʔj] و «سوء» [suʔ]. حال باید پرسید که آیا آنچه به لحاظ واجی رخ می‌دهد، به لحاظ آوایی نیز، در بافت ظاهر می‌شود؟ اگر پاسخ مثبت است، ویژگی‌های آن چیست؟ و اگر پاسخ منفی است، کدام محدودیت‌های^۷ زبان فارسی مانع از حضور آن در بافت‌های خاص می‌شوند؟ برای پاسخ به دو پرسش اول، ناگزیر از ارجاع به ویژگی‌های صوت‌شناختی^۸ همخوان انسدادی چاکنایی هستیم تا بتوانیم آنها را به‌عنوان معیاری برای تشخیص حضور یا عدم حضور آن به کار ببندیم و برای دست‌یابی به جواب سؤال سوم، ملزم به اتخاذ نظریه‌ای محدودیت‌بنیاد هستیم تا در چارچوب آن، محدودیت‌های زبان فارسی و نحوه‌ی عملکرد آنها را صورت‌بندی کنیم؛ بنابراین، هدف از انجام این پژوهش، پی‌بردن به بود/نبود همخوان انسدادی چاکنایی در بافت‌های مختلف واژه‌های زبان فارسی به شیوه‌ای آزمایشگاهی و سپس تحلیل ویژگی‌های آن در قالب نظریه «بهینگی»^۹ است. بدین منظور، در

1. G. Lazard
2. G. Windfuhr
3. glottal stop
4. complete distribution
5. distinctive
6. delimitative/boundary marker
7. constraint
8. acoustic
9. Optimality Theory

بخش دوم، به ملاحظات صوت‌شناختی مربوط به گونه‌های همخوان انسدادی چاکنایی می‌پردازیم و در بخش سوم، نظریهٔ بهینگی را به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش معرفی خواهیم کرد. در بخش چهارم، روش پژوهش و گردآوری داده‌ها را توضیح خواهیم داد و در بخش پنجم، نتایج حاصل از مشاهدات صوت‌شناختی آنها را ارائه خواهیم کرد. بخش ششم را نیز به تحلیل یافته‌های آزمایشگاهی در چارچوب نظریهٔ بهینگی اختصاص می‌دهیم و در نهایت، مقاله را با نتیجه‌گیری در بخش هفتم، به پایان می‌رسانیم.

ملاحظات صوت‌شناختی

آزمایش‌های ادراکی و صوت‌شناختی روی زبان‌های مختلف از جمله زبان فارسی، نشان داده‌اند که «بست کامل چاکنای»^۱، «واک بازداشته»^۲ و «کشش واکهٔ ماقبل به جبران حذف یا تضعیف آن»^۳، سه همبسته‌ی^۴ آوایی همخوان انسدادی چاکنایی در بافت‌های مختلف هستند. تولید بست کامل چاکنای با تماس کامل پرده‌های صوتی^۵، افزایش فشار هوای فروچاکنایی^۶ و رهش ناگهانی بدنه‌ی هوای متراکم‌شده همراه است. همبسته‌های صوت‌شناختی این مراحل تولیدی وقفه‌ی سکوت^۷، فقدان نوسان‌های موجی، افت شدید بسامد پایه^۸ و شدت^۹ در مرحله‌ی بست و افزایش ناگهانی دامنه‌ی نوسان^{۱۰} در مرحله‌ی رهش، هم‌زمان با شروع واک‌سازی^{۱۱} واکهٔ بعد، هستند (لدی‌فوگد و مدیسن^{۱۲}، ۱۹۹۶: ۷۳-۷۶). صادقی (۱۳۸۹) و بی‌جن‌خان (۱۳۹۲: ۲۷۷) این ویژگی‌ها را به‌عنوان تظاهر گونهٔ اصلی یا سخت همخوان مذکور، پیش از واکه‌های آغازین یا میانی واژه‌های زبان فارسی معیار مشاهده کرده‌اند.

1. true glottal closure
2. creaky voice
3. Compensatory lengthening
4. correlate
5. vocal cords
6. sub-glottal pressure
7. stop gap
8. fundamental frequency
9. intensity
10. amplitude
11. phonation
12. P. Ladefoged & I. Maddieson

در تولید واک بازداشته، فاصله پرده‌های صوتی کمتر از فاصله آنها در زمان تولید واک اصلی^۱ و فشار هوای فروچاکنایی کمتر از فشار هوا در زمان بست کامل است. در این نوع واک‌سازی، پرده‌های صوتی در ناحیه‌ی پیشین آزادتر از بخش پسین هستند و عبور جریان هوا از میان آنها، باعث ارتعاش برخی از قسمت‌های آنها و تولید واک با بسامد بسیار پایین می‌شود (کت‌فورد^۲، ۲۰۰۱: ۵۱). فاصله زمانی نامنظم در ارتعاش پرده‌های صوتی، کاهش دامنه‌ی نوسان و شدت با الگوی نسبتاً نامنظم شکل موجی^۳، به‌ویژه در بافت میان‌واکه‌ای، پدیدار می‌شود (لدی‌فورد، ۲۰۰۳: ۱۷۲-۱۷۴). صادقی (۱۳۸۹: ۵۲-۵۳)، استاجی و همکاران (۱۳۸۹)، یازرلو (۱۳۹۱) و بی‌جن‌خان (۱۳۹۲: ۲۷۹-۲۸۱) شواهد مشابهی از واک بازداشته در نتیجه کاهش فعالیت بست چاکنای در بافت بیناواکه‌ای و نیز در پایان واژه‌های زبان فارسی ارائه کرده‌اند. بی‌جن‌خان (۱۳۹۲: ۲۷۹-۲۸۱) همچنین، از دو سرنخ «دامنه‌پیشی»^۴ و «فرکانس‌پیشی»^۵ در توجیه بی‌نظمی‌های دامنه‌ی نوسان و مدت زمان تناوب این گونه نام برده است که کاهش شدید و ناگهانی بسامد پایه در منحنی زیروبمی^۶، از ویژگی‌های آن است.

کشش جبرانی واکه نیز، متناظر با «دیرش»^۷ صوت‌شناختی آن است که نشان می‌دهد، اندام‌های تولید مدت زمان بیشتری در وضعیت تولید قرار گرفته‌اند (مدرسی‌قوامی، ۱۳۹۰:

۱۱۱). بی‌جن‌خان (۲۰۰۰) میانگین دیرش واکه [a] را در بافت CVC، ۱۲۰ هزارم ثانیه و در

بافت‌های CV?C و CVC? پس از حذف یا تضعیف همخوان چاکنایی، ۱۷۵ هزارم ثانیه به دست داده است؛ بنابراین می‌توان دیرش ۱۲۰ هزارم ثانیه‌ای را به‌عنوان مرجع حداقلی کشش

جبرانی واکه [a] در نظر گرفت. شادمان (۲۰۰۵) معتقد است امکان حذف همخوان انسدادی

چاکنایی در واژه‌های دوهجایی مانند واژه «دعوا» [da?va]، بیشتر است و در مواردی، با

کشش واکه قبل همراه است. طبق محاسبه‌های وی، میانگین دیرش واکه در چنین واژه‌هایی،

1. modal voice

2. J. C. Catford

3. wave form

4. Shimmer

5. jitter

6. pitch contour

7. duration

در صورت تلفظ همخوان انسدادی چاکنایی، معادل ۱۳۱/۲ هزارم ثانیه و در صورت رخداد کشش جبرانی، برابر با ۱۸۴/۶ هزارم ثانیه است. بدین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که در واژه‌های دوهجایی، دیرش واکه بیش از ۱۳۰ هزارم ثانیه نشان‌دهنده کشش جبرانی است. صادقی (۱۳۹۰) نیز، میزان کمینه و بیشینه کشش واکه [a] را به ترتیب، ۸۰ و ۱۶۰ هزارم ثانیه در واژه‌های دارای همخوان چاکنایی [ʔ] و فاقد آن گزارش کرده است. وی مانند بی‌جن‌خان (۲۰۰۰)، تغییرات بسامد پایه را عامل ثانویه دخیل در درک این کشش می‌داند، به این معنا که بسامد پایه در آغاز^۱ و پایانه^۲ واکه هسته، در ساخت‌هایی که کشش جبرانی را تجربه می‌کنند، نسبت به ساخت‌های فاقد همخوان انسدادی چاکنایی پایین‌تر است. بدین ترتیب، انتظار می‌رود در صورت رخداد همخوان انسدادی چاکنایی در واژه‌های زبان فارسی، سرخ‌های مربوط به هر یک از سه گونه آوایی آن در «طیف‌نگاشت»^۳ و شکل موجی ثبت‌شده صورت گفتاری، قابل مشاهده باشد. بدیهی است فقدان این شواهد، نشان از عدم تلفظ همخوان دارد، مانند آنچه استاجی و همکاران (۱۳۸۹) و یازرلو (۱۳۹۱)، به صورت تلاقی واکه‌ها (گذر سازه‌ای^۴) در بافت میان‌واکه‌ای مشاهده کرده‌اند.

چارچوب نظری

نظریه بهینگی پرینس و اسمولنسکی^۵ (۲۰۰۴ [۱۹۹۳]) روشی برای دستیابی به تعمیم‌های واجی، پیش‌رو نهاده است که بنیان آن بر اساس تعامل میان محدودیت‌های جهانی قابل نقض و ترتیب زبان‌ویژه آنها استوار است. برخلاف رویکردهای «قاعده‌بنیاد»^۶ که در آنها، روساخت^۷ مجاز پس از اعمال قواعدی خاص، مستقیم از زیرساخت^۸ مشتق می‌شود، در نظریه بهینگی، روساخت مجاز یکی از چندگزینه‌ای^۹ است که کمترین تخلف را از محدودیت‌های رتبه‌پایین

1. onset
2. offset
3. spectrogram
4. formant transition
5. A.Prince & P.Smolensky
6. rule-based
7. surface structure
8. underlying structure
9. candidate

دارد. دو گروه اصلی محدودیت‌ها که در هر دستور زبانی، با یکدیگر در تعارض‌اند، محدودیت‌های «نشان‌داری»^۱ و «وفاداری»^۲ هستند. محدودیت‌های نشان‌داری تنها به «برون‌دادها»^۳ ارجاع می‌دهند و به تشخیص صورت‌های بی‌نشان از نشان‌دار می‌انجامند و در مقابل، محدودیت‌های وفاداری ضامن حفظ تقابل‌های واژگانی^۴ هستند و لازمه‌ی آنها این است که برون‌دادها، ویژگی صورت‌های «درون‌دادی» را حفظ کنند.

سازوکار دستور بهینگی شامل دو بخش اصلی است: «مولد»^۵ که درون‌داد (بازنمایی) واژگانی تکواژها را به مجموعه‌ای نامتناهی از صورت‌های برون‌دادی (گزینه‌ها) می‌نگارد و «ارزیاب»^۶ که وظیفه‌ی آن ارزیابی هماهنگی^۷ این گزینه‌ها بر اساس مجموعه‌ای از محدودیت‌های رتبه‌بندی شده و انتخاب صورت بهینه^۸ از میان آنهاست. مولد از آزادی تحلیل^۹ برخوردار است و با در اختیار داشتن یک صورت درون‌دادی، مجموعه‌ای از گزینه‌ها را تولید می‌کند که همگی تحلیل‌های ممکن همان درون‌داد هستند، درون‌دادی که ساخت آن بنا بر اصل «غنا‌ی پایه»^{۱۰}، فارغ از هرگونه محدودیتی شکل می‌گیرد. بدین ترتیب، نظریه محدودیت‌بنیاد بهینگی، بیش از آنکه زیرساخت‌محور باشد، روساخت‌محور است و برای گزینش برون‌داد بهینه، تنها بر نفی روساخت‌های غیرمجاز تأکید دارد.

روش پژوهش و گردآوری داده‌ها

همان‌طور که در بخش دوم بیان شد، ردپای همخوان انسدادی چاکنایی را باید در سرنخ‌های صوت‌شناختی آن در بافت‌های مختلف جستجو کرد. تعیین ماهیت آوایی چنین سرنخ‌هایی و ارتباط آنها با مقوله‌های واجی، توصیف رخداد‌های زبانی در خلال وقایع دنیای فیزیکی و در ارتباط با ساختار اندام‌های گفتار (مانند موقعیت حنجره^{۱۱})، همگی در دستور کار

1. markedness
2. faithfulness
3. outputs
4. lexical contrasts
5. generator
6. evaluator
7. harmony
8. optimal form
9. Freedom of Analysis
10. richness of base
11. larynx

واج‌شناسی آزمایشگاهی^۱ قرار دارد (پیرهامبرت و همکاران^۲، ۱۹۹۶: ۱-۸). انگیزه‌ی این رویکرد کاستن فاصله میان آواشناسی و واج‌شناسی و پیوند دادن شیوه‌های نظری مطالعه گفتار به روش‌های تجربی است؛ اینکه واحدهای بازنمایی واجی چگونه در قالب فرایندهای تولید و درک گفتار، به شکل بازنمایی‌های آوایی سامان می‌یابند (بک‌من و کینگ‌استون^۳، ۱۹۹۰: ۱). هدف از انجام پژوهش حاضر نیز، بررسی حضور یا عدم حضور همخوان انسدادی چاکنایی در واژه‌های فارسی معیار و مقایسه آن با برخی از گونه‌های در دسترس زبان فارسی بر پایه واج‌شناسی آزمایشگاهی است تا با اتکا بر ماهیت تجربی و محک‌پذیر بودن گونه‌های گفتاری زبان، ویژگی‌های فیزیکی و صوت‌شناختی این همخوان را در بافت‌های مختلف بسنجیم. برای این منظور، گروهی از وام‌واژه‌ها و واژه‌های اصیل زبان فارسی انتخاب شدند که در آنها، همخوان انسدادی چاکنایی در جایگاه آغازی (V-#)، در واژه‌ای مانند «آدم»، در میان واژه در بافت‌های V-V، C-V و V-C، به ترتیب در واژه‌هایی مانند «سؤال»، «قرآن» و «تعریف»، در بافت‌های CVC-#، CV-C# و V-#، در پایان کلمه‌هایی نظیر «شروع»، «رعد» و «جمع» و نیز در مرز تکواژ در بافت‌های VC+C، VC+V و V+V در واژه‌هایی مثل «شمعدونی»، «بداخلاق» و «بی‌اراده»، قرار دارد. لازم به یادآوری است که همخوان انسدادی چاکنایی در وام‌واژه‌های زبان فارسی توزیع کامل دارد، اما امکان تلفظ آن تنها در آغاز تکواژهای اصیل زبان فارسی فراهم است (صادقی، ۱۳۵۷: ۱۲۸)؛ بنابراین، جایگاه آغازی در دو گروه وام‌واژه‌ها و واژه‌های اصیل بررسی شدند. همچنین، منظور از تحلیل جداگانه بافت‌های این همخوان در مرز تکواژ، این بود که رفتار همخوان مزبور را در ترکیب‌های شامل تکواژهای قرضی نیز، مورد توجه قرار دهیم، زیرا به اعتقاد برخی مانند حق‌شناس (۱۳۷۰)، کرد زعفرانلو کامبوزیا (۱۳۸۳) و بی‌جن‌خان (۱۳۸۸: ۱۵۶-۱۸۲)، رفتار این همخوان در مرز تکواژهای قرضی و اصیل زبان فارسی معیار متفاوت است و این تفاوت بر نحوه‌ی هجابندی این ترکیب‌ها، مؤثر است. اگر تکواژ دوم از صورت‌های اصیل زبان فارسی باشد، با حذف همخوان انسدادی

1. Laboratory phonology
2. J. Pierrhumbert et al.

چاکنایی در گفتار، آن ترکیب مورد «بازهباندی»^۱ قرار می‌گیرد تا جایگاه آغازۀ هجا^۲ با همخوان هجای ماقبل اشغال شود، اما اگر تکواژ دوم از وام‌واژه‌ها باشد، همخوان مذکور حذف نمی‌شود. واژه‌های هدف با بسامد تکرار ۲-۳ بار، در قالب سه داستان کوتاه به زبان فارسی محاوره‌ای، گنجانده شدند. پنج گونه گفتاری زبان فارسی شامل تهرانی، کرمانی، خراسانی (سبزوار)، اصفهانی و یزدی، انتخاب شدند و از پنج گویشور مرد، هریک (از هرگونه، یک گویشور) که همگی در مقطع سنی ۲۵-۴۹ سال قرار داشتند، ساکن منطقه زبانی خود بودند و دارای تحصیلات دانشگاهی هستند، خواسته شد داستان‌ها را به گونه زبانی خود، خوانده و بازگو کنند. شایان یادآوری است، به دلیل عدم امکان بررسی تمام گونه‌های زبان فارسی، تنها ملاک‌گزینش آنها در دسترس بودن گویشور آنها بوده است. گویشوران در تکرار بازگویی‌ها آزاد بودند، اما در نهایت، تنها یکی از تکرارها مورد تحلیل واقع شد. برای اطمینان از بازگوشدن تمام واژه‌های هدف، سؤال‌هایی از گویشوران پرسیده شد که پاسخ آنها به‌طور یقین، واژه مورد نظر را شامل می‌شد. تمامی مراحل بازگویی داستان‌ها، پرسش‌ها و پاسخ‌ها مستقیماً روی نرم‌افزار «پرت»^۳ ضبط گردید و مورد بررسی و مقایسه با شواهد صوت‌شناختی ارائه‌شده در پژوهش‌های پیشین، قرار گرفت.

در ادامه، مشاهدات را به تفکیک رخداد گونه‌های آوایی در بافت‌های مختلف، بیان می‌کنیم و مقادیر آماری مربوط به بسامد رخداد آنها را در مجموع پیکره‌ی داده‌ها ارائه می‌دهیم.

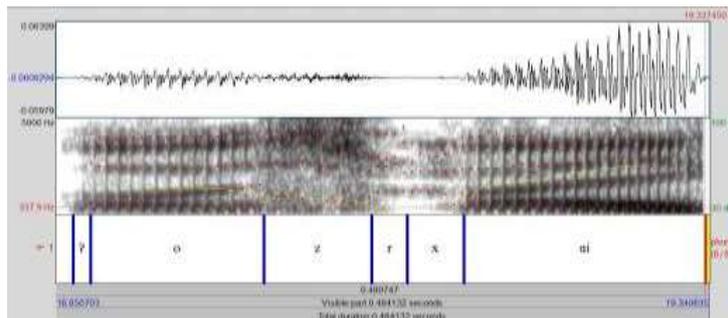
تحلیل صوت‌شناختی داده‌ها

بست کامل چاکنای

بررسی‌ها نشان داد که جایگاه ابتدای واژه قبل از واکه، به‌ویژه در مواردی که واژه پس از مکث، در آغاز پاره‌گفتار و یا خارج از بافت -به‌صورت واژه مجزا در پاسخ به سؤال- قرار دارد، تنها جایگاه رخداد بست کامل چاکنای است. بسامد رخداد این گونه آوایی از بیشترین تا کمترین آن به ترتیب، مربوط به گونه‌های خراسانی (سبزوار) (۷۵٪)، اصفهانی (۶۷/۴٪)، یزدی (۳۰/۸۸٪)، تهرانی (۲۵/۳۸٪) و کرمانی (۹/۱٪) و برابر با ۳۸/۶٪ از کل واژه‌ها

1. resyllabification
2. syllable onset
3. praat

در مجموع پنج گونه زبانی بود. تظاهر این گونه آوایی در شکل (۱) نشان داده شده است. بسامد پایه در طیف‌نگاشت با خط آبی و منحنی شدت با خط زرد مشخص می‌شود. خطوط نقطه چین قرمز نیز، نشان‌دهنده سازه‌ها هستند.



شکل (۱): بست چاکنایی در ابتدای واژه «عذرخواهی» [Pozrxai]. پس از مکث، در گونه خراسانی

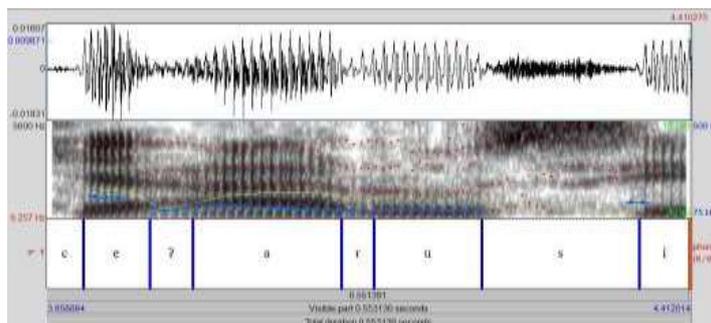
واک بازداشته

بیشترین میزان رخداد واک بازداشته پس از واکه واژه قبل یا مکث نیز، مربوط به جایگاه آغاز واژه بود که در ۴۹/۰۱٪ از مجموع واژه‌های واکه‌آغازین مشاهده شد. این آوا در میان واژه‌ها، در بافت $V-C$ ، تنها در تکرارهای یک مورد از گونه تهرانی و در بافت $C-V$ در ۸۷/۸۷٪ از مجموع واژه‌ها در تمام گونه‌ها، ظاهر شده بود. در مرز تکواژ نیز، حضور آن در بافت $C+-V$ ، ۱۴/۵۴٪ و در بافت $V+V$ ، ۹/۶۱٪ از کل تکرارها را به خود اختصاص می‌داد. به‌طورکلی، حضور واک بازداشته در آغاز واژه و هجا، از بیشترین تا کمترین مقدار، در گونه‌های تهرانی (۶۵/۰۲٪)، اصفهانی (۳۴/۹٪)، یزدی (۳۱/۰۸٪)، کرمانی (۲۱٪) و خراسانی (۱۴/۸٪) دیده شد. رخداد واک بازداشته در شکل (۲) قابل مشاهده است.

کشش جبرانی

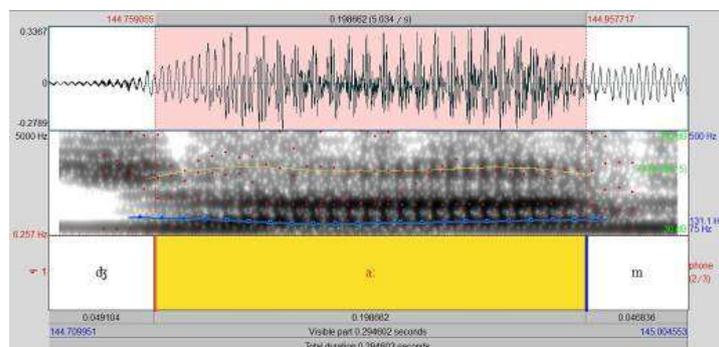
کشش جبرانی گونه سوم همخوان انسدادی چاکنایی بود که در تحلیل‌های آوایی مورد توجه قرار گرفت. برای این منظور، دیرش بیش از ۱۲۰ و ۱۳۰ هزارم ثانیه به ترتیب، برای بافت‌های $CVC\#$ و $CV-C\#$ (ن.ک: بی‌جن‌خان، ۲۰۰۰ و شادمان، ۲۰۰۵)، به‌عنوان معیار

دیرش واکه در تمام گونه‌های زبانی مورد بررسی، در نظر گرفته شد. متوسط دیرش واکه در جایگاه پایانی واژه در بافت‌های $CVC\#$ و $CV\text{-}C\#$ ، به ترتیب، $۱۴۰/۸۵$ و $۸۶/۵۱$ هزارم ثانیه به دست آمد. به طور کلی، کشش جبرانی در $۴۷/۶۱\%$ از موارد رخداد بافت $CV\text{-}C\#$ و $۶۱/۹\%$ از واژه‌های دارای بافت $CVC\#$ ، تنها گونه آوایی این همخوان در جایگاه پایانی در مجموع پنج گونه زبانی بود و در سایر موارد، عدم تلفظ آن دیرش واکه ماقبل را به دنبال نداشت. در جایگاه میانی نیز، در بافت $V\text{-}C$ ، در $۴۶/۶\%$ از کل موارد، کشش جبرانی واکه رخ داده بود و میزان متوسط دیرش واکه‌های این بافت $۱۳۲/۲۶$ هزارم ثانیه محاسبه شد. در مرز تکواژ، دیرش بیشتر واکه در بافت $VC\text{-}C$ ، در $۷۳/۳۳\%$ از موارد رخ داده بود، اما در گونه یزدی و در یک مورد از گونه خراسانی، عدم وقوع همخوان انسدادی چاکنایی در این بافت، دیرش بیشتر واکه را به همراه نداشت. میزان متوسط دیرش واکه‌های این بافت $۱۳۴/۰۶$ هزارم ثانیه به دست آمد. در نهایت، میانگین دیرش واکه در مجموع جایگاه‌های مستعد کشش جبرانی (پایان هجا و واژه، میان واژه و مرز تکواژ) در گونه‌های اصفهانی، $۱۶۳/۷۶$ ؛ خراسانی، $۱۳۸/۲۲$ ؛ تهرانی، $۱۳۳/۷۶$ ؛ کرمانی، $۱۳۰/۲۳$ و یزدی $۸۱/۹۲$ هزارم ثانیه تعیین گردید. کشش جبرانی واکه $[a]$ در شکل (۳) مشخص شده است.



شکل (۲): واک بازداشته در آغاز واژه «عروسی» $[?arusi]$ ، در مجاورت کلمه‌ی ربط «که» $[ke]$ ، در

گونه تهرانی



شکل (۳): دیرش واکه [a] در واژه «جمع» [dʒa:m] در گونه اصفهانی

عدم تلفظ

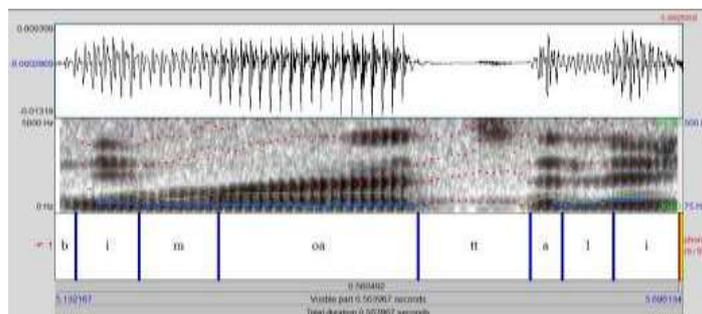
فقدان تظاهر آوایی گونه‌های مذکور به معنای عدم تلفظ [ʔ] است، مانند آنچه در بخشی از داده‌ها رخ داده بود. در چنین شرایطی، در صورت مجاورت با واکه یا همخوان ماقبل، به ترتیب، امکان توالی واکه‌ای و یا بازه‌بندی همخوان ماقبل وجود داشت. در غیر این صورت، همخوان انسدادی چاکنایی بدون آنکه ردپایی از خود بر جای بگذارد (در قالب کشش جبرانی)، کاملاً حذف شده بود. جزئیات این مشاهدات در ادامه آمده است.

توالی واکه‌ای

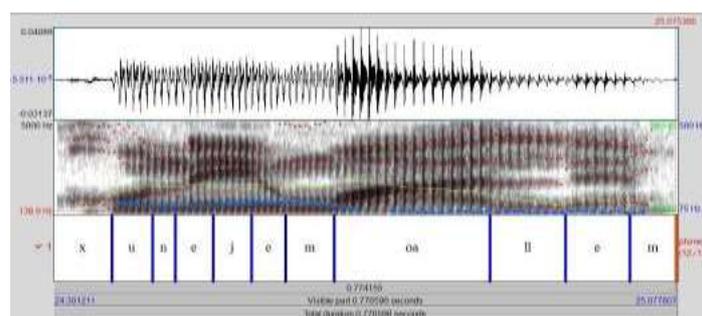
توالی واکه‌ها به صورت گذر سازه‌ای با انتقال سازه‌ی دوم (نمایانگر جایگاه زبان در تولید واکه) واکه اول به واکه دوم مشخص می‌شود. بدیهی است هراندازه که اختلاف کیفی واکه‌های متوالی (به لحاظ جایگاه و ارتفاع) از یکدیگر بیشتر باشد، گذر سازه‌ها بر روی طیف‌نگاشت، نمایان‌تر است. در غیر این صورت، سازه‌های دو واکه در امتداد یکدیگر قرار می‌گیرند. این وضعیت در بافت بیناواکه‌ای (میان واکه آغاز واژه و واکه پایانی واژه قبل)، در ۳۱/۵۲٪ از وام‌واژه‌ها و ۵۷/۸۹٪ از واژه‌های اصیل در مجموع پنج گونه زبانی، در جایگاه میان واژه در تمامی رخدادها در کل گونه‌های زبانی و در مرز تکواژ، در ۶۷/۳٪ از مجموع رخدادهای این بافت مشاهده شد. اگرچه در این جایگاه آخر، توالی واکه‌ای بیشترین سهم را داشت، اما در دو گونه تهرانی و خراسانی، در مواردی از ترکیب‌های اضافی، «غلت»^۱ [ʒ] در میان واکه‌ها ظاهر

1. glide (semivowel)

شده بود که ۵/۷۶٪ از کل ترکیب‌ها را شامل می‌شد. لازم به یادآوری است که به‌جز در مورد واژه «بی‌اراده» $[bi.ʔe.ra.ɒe]$ ، در سایر ترکیب‌های دارای بافت $\nu+\nu$ ، عضو دوم از تکواژهای اصیل زبان فارسی بود (مانند ترکیب «بآب‌وتاب» $[b\alpha ʔab-o-tab]$)، اما حتی واژه «بی‌اراده» نیز، در یزدی و کرمانی، با توالی واکه‌ها ظاهر شد. میزان رخداد توالی واکه‌ای در کرمانی، ۹۵/۰۶٪؛ تهرانی، ۸۹/۰۵٪؛ اصفهانی، ۸۸/۰۴٪؛ خراسانی، ۸۰/۰۸٪ و یزدی، ۷۷/۰۷٪ مشخص شد. توالی واکه‌ها و ظهور آوای غلت به ترتیب در شکل‌های (۴) و (۵) نشان داده شده‌اند.



شکل (۴): توالی واکه‌های [o] و [a] در واژه «بی‌معطلی» $[bi.mo.at.ta.fi]$ ، در گونه کرمانی



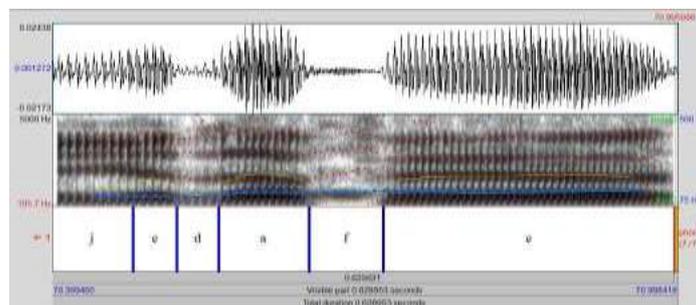
شکل (۵): غلت [j] میان دو واکه [e] در زنجیره‌ی «خونه‌ی معلم» $[xune-je-moʔallem]$ در گونه

تهرانی

بازهبانندی

بازهبانندی شاهد دیگر عدم تلفظ گونه‌های همخوان مورد مطالعه است. در طیف‌نگاشت و شکل موجی، مجاورت بلافاصل همخوان و واکه به دنبال حذف همخوان چاکنایی، به‌عنوان

بازهجابندی در نظر گرفته شد. این ویژگی در مجاورت واکه آغازین واژه با همخوان واژه قبل در ۹/۷۸٪ از وام‌واژه‌ها و ۱۳/۱۵٪ از واژه‌های اصیل، در ۸۷/۸۷٪ از موارد رخداد بافت C-V در میان واژه و در ۸۵/۴۵٪ از موارد وقوع این بافت در مرز تکواژها، رخ داده بود. بازهجابندی در بافت مرز تکواژ، نه تنها در ترکیب «هوس‌انگیز» [ha.vas.ʔan.jíz] که شامل دو تکواژ اصیل زبان فارسی است، بلکه در ترکیب‌هایی که تکواژ دوم آنها وام‌واژه است نیز، به چشم می‌خورد. همچنین، در تمام گونه‌ها، به جز گونه تهرانی، به مواردی از ادای ترکیب‌های اضافی (۱۷/۳۵٪)، برخورداریم که در آنها واکه [e] در اتصال دو تکواژ تلفظ نمی‌شد (حذف واکه به جای درج غلت) و این منجر به مجاورت واکه تکواژ اول و همخوان تکواژ دوم می‌شد، مانند «بنده‌ی خدا» [ba.n.de-je-xoda]. بازهجابندی در گونه‌های یزدی (۸۰/۰۳٪)، کرمانی (۶۵/۶٪)، خراسانی (۶۴/۳٪)، اصفهانی (۵۴/۴٪) و تهرانی (۳۵/۵٪)، بیشترین تا کمترین بسامد را داشت. شکل‌های (۶) و (۷)، مجاورت همخوان و واکه را در دو وضعیت یادشده نشان می‌دهند.

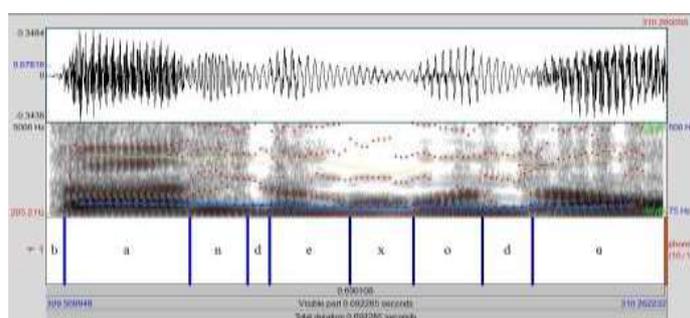


شکل (۶): مجاورت همخوان [f] و واکه [e] در واژه «دفعه» [dā.fe]. در گونه یزدی

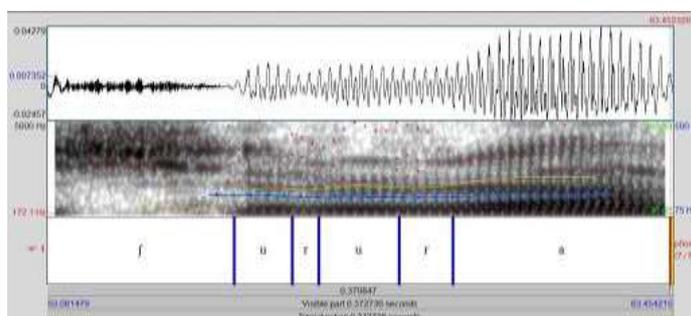
حذف کامل

در جایگاه پایانی واژه پس از واکه، همخوان [ʔ] در تمام گونه‌های زبانی بدون دیرش بیشتر واکه قبل، حذف شده بود. در مورد واکه بلند [u] در واژه «شروع» [so.ruʔ]، می‌توان گفت که امکان کشش جبرانی آن وجود ندارد (کردزعفرانلوکامبوزیا، ۱۳۸۵: ۲۳۲)، اما واکه

کوتاه [o] در همین جایگاه، در واژه «توقع» [ta.vag.goʔ] نیز، دیرش بیشتری نداشت؛ یعنی حذف کامل همخوان [ʔ] از پایان هجا. این وضعیت همچنین، در ۵۰٪ از تمام جایگاه‌های میانی در مجموع گونه‌های زبانی، مشاهده گردید. شکل (۸) فاقد جلوه‌های آوایی این همخوان است.



شکل (۷): عدم تلفظ واکه [e] در ترکیب اضافی «بندهی خدا» [bandexoda]. در گونه اصفهانی



شکل (۸): حذف [ʔ] در پایان واژه «شروع» [furu] از زنجیره‌ی «شروع رفت...» [furuʔraft] در

گونه خراسانی

نتایج آماری مربوط به گونه‌های همخوان [ʔ] در مجموع گونه‌های گفتاری، در جدول ۱ خلاصه شده است. موارد مربوط به عدم کاربرد نشانه‌ی اضافه‌ی [e] و ظهور [j] (با نشانه‌ی *) نیز جزء موارد حذف کامل، منظور شده‌اند.

جدول (۱): مقادیر درصدی گونه‌های همخوان انسدادی چاکنایی در مجموع گونه‌های زبانی

مرز تکواژ			پایان واژه			میان واژه			آغاز واژه		جایگاه گونه آوایی
٧+٧	٧+٧	٧+٧	٧٧#	٧٧#	#٧	٧٧	٧٧	٧٧	واژه اصیل	وام‌واژه	
									۱۵/۷۸	۲۲/۸۲	بست چاکنایی
۹/۶۱	۱۴/۵۴					۱۲/۱۲	۳/۳۳		۱۳/۱۵	۳۵/۸۶	واک بازداشته
		۷۳/۳	۶۱/۹	۴۷/۶۱			۴۶/۶		--	--	کشش جبرانی
۶۷/۳								۱۰۰	۵۷/۸۹	۳۱/۵۲	توالی واکه‌ای
	۸۵/۴۵					۸۷/۸۷			۱۳/۱۵	۹/۷۸	بازهباندی
۱۷/۳۵°		۲۶/۶۶	۳۸/۱	۵۲/۳۸	۱۰۰		۵۰				حذف کامل

مطابق جدول (۱)، انسداد کامل چاکنای و واک بازداشته هر دو در آغاز وام‌واژه‌های زبان فارسی، درصد رخداد بیشتری داشته‌اند. وقوع بست کامل در این جایگاه، به رخداد مکث و حضور واحد آوایی دیگر در جایگاه بلافصل قبل، حساس است. احتمال مشاهده این گونه پس از مکث، نسبت به زمانی که واژه‌ای مختوم به واکه یا همخوان در گفتار پیوسته و محاوره‌ای، بلافاصله پیش از واژه‌واکه‌آغازین وجود دارد، بیشتر است. این واقعیت را گرلک^۱ (۲۰۱۲) تحت عنوان «نمایه‌ی شکست»^۲، بیان می‌کند که معرف میزان فاصله آغاز واژه‌های یک پاره‌گفتار با پایان واژه بلافصل قبل از آنهاست. هرچه میزان این شکست بالاتر باشد، پیوستگی آوایی دو واژه کمتر است و ویژگی‌های منحصربه‌فرد آنها بیش‌تر بروز می‌کنند. نیز اگر آغاز عبارت به لحاظ نوایی^۳ (تکیه زیروبمی^۴، نواخت^۵ و ...)، برجسته باشد، احتمال وقوع بست کامل به حداکثر میزان می‌رسد تا بیشترین تقابل را به لحاظ ادراکی، با واکه پس از خود ایجاد کند. در میان داده‌های این پژوهش، علاوه بر جایگاه میانی جمله پس از مکث، مواردی از

1. M. Garellek
2. break index
3. Prosodic
4. pitch accent
5. tone

رخداد بست کامل زمانی بود که واژه در ابتدای جمله یا عبارت واقع شده بود و یا بار اطلاعاتی (اطلاع نو^۱) گفتمان را به دوش می‌کشید، به‌عنوان مثال در پرسش و پاسخ زیر:

الف): لئو به کی تنه زد؟ ب): به یه عابر

بیشترین میزان وقوع واک بازداشته نیز، در جایگاه آغاز واژه بوده است. باین وجود، وقوع موردی آن در آغاز هجای میان واژه، در واژه‌ای مانند «سرعت» [sor.ʔat] یا در ترکیب‌های «بدعهد» [bad+ʔahd] و «کم‌عقل» [cam+ʔaql] نشان می‌دهد که رخداد این گونه آوایی تنها محدود به بافت میان‌واکه‌ای یا آغاز واژه نیست. کشش جبرانی واکه نیز، در سه جایگاه دیگر، به‌جز در بافت #V-، رخ داده است. میانگین دیرش واکه در گونه اصفهانی، نسبت به سایر گونه‌ها، به مقادیر بیشینه ۱۷۵ و ۱۶۰ هزارم‌ثانیه‌ای (بی‌جن‌خان، ۲۰۰۰ و صادقی، ۱۳۹۰) و در گونه یزدی، به مقدار کمینه‌ی آن (۸۰ هزارم‌ثانیه) نزدیک‌تر است. در سایر گونه‌ها، میانگین دیرش واکه در حدفاصل این مقادیر قرار داشته است.

در مورد بازه‌جانبندی نیز، چند نکته قابل تأمل است. نخست آنکه مجاورت همخوان و واکه در جایگاه میانی، نشان می‌دهد که این همخوان برخلاف نظر صادقی (۱۳۸۹)، همیشه در میان واژه پس از همخوانی دیگر، به‌صورت سخت تلفظ نمی‌شود. همچنین، در صد بالای بازه‌جانبندی ترکیب‌های شامل تکواژهای قرضی (در مرز تکواژ) نیز، مؤید این است که این رخداد آوایی برخلاف نظر حق‌شناس (۱۳۷۰)، کرد زعفرانلو کامبوزیا (۱۳۸۳) و بی‌جن‌خان (۱۳۸۸)، منحصر به ترکیب‌های دارای تکواژ اصیل زبان فارسی نیست. نکته دیگر، نحوه‌ی

بازه‌جانبندی واژه «بدعهد» [bad+ʔahd] در گونه خراسانی است. تلفظ‌هایی از این واژه در

این گونه زبانی وجود داشت که در آنها، همخوان [h] پس از درج واکه [e]، در آغاز هجای

بعد قرار گرفته‌بود و به‌صورت [ba.da.hed] تلفظ می‌شد. در مورد واژه «کم‌عقل» نیز در

مواردی، حذف [ʔ] و به دنبال آن، مجاورت [m] و [a] و قرارگیری [g] در آغاز هجای بعد،

1. new/focus information

پس از درج واکه، باعث بازه‌جانبندی آن به صورت [ce.ma.gel] می‌گشت. درج واکه در گونه خراسانی ظاهراً به دلیل محدودیت خوشه‌ی دوهمخوانی پایانی صورت می‌گیرد.

تحلیل یافته‌ها در چارچوب نظریه‌ی بهینگی

با بررسی ویژگی‌های صوت‌شناختی همخوان انسدادی چاکنایی در جایگاه‌های مختلف واژه در مجموع گونه‌های گفتاری مورد مطالعه دریافتیم که این همخوان در جایگاه‌ها و بافت‌های مختلف، بازنمایی‌های آوایی متفاوتی دارد. در دستور بهینگی، این بازنمایی‌ها در واقع، برون‌دادهای بهینه‌ای هستند که از میان انواع گزینه‌های تولیدشده توسط مولد، انتخاب می‌شوند. در بخش حاضر، از هریک مشاهدات آوایی که الگوی غالب بافت خاصی بوده‌اند، نمونه‌ای انتخاب شده است و مورد تحلیل بهینگی قرار گرفته است.

انسداد چاکنایی در آغاز واژه

الگوی هجایی زبان فارسی در هر دو بازنمایی واجی و آوایی، CV(C)(C) است که صرف‌نظر از وام‌واژه یا اصیل بودن، حضور آغاز در آن اجباری است، اما حضور همخوان پایانه، اختیاری است. نکته قابل توجه این است که نقش همخوان انسدادی چاکنایی در تعیین ساخت هجا دخیل نیست، زیرا اگر همخوان انسدادی چاکنایی یک واحد واجی باشد، در بازنمایی واجی هجا، جایگاه C مربوط به خود را اشغال می‌کند و اگر واج نباشد، در بازنمایی آوایی با جایگاه تهی^۱ C پیوند برقرار می‌کند. آغاز تهی به معنای وجود یک جایگاه C در لایه‌ی مبنای است که از هرگونه محتوای آوایی، تهی است (مدرسی قوامی، ۱۳۹۴). در داده‌های مورد بررسی این پژوهش، در آغاز بیشتر وام‌واژه‌ها و مواردی از واژه‌های اصیل، همخوان انسدادی چاکنایی تلفظ شده بود (ر.ک. جدول ۱). این بدین معناست که وام‌واژه‌ها با همخوان انسدادی چاکنایی [ʔ] یا همخوان سایشی حلقی^۳ [ʕ] در جایگاه آغازین، هنگامی که از صافی

1. empty slot
2. skeletal tier
3. pharyngeal fricative

نظام آوایی زبان فارسی عبور می‌کنند، همخوان آغازین خود را حفظ می‌کنند. این امر مبتنی بر یکی از محدودیت‌های حاشیه‌ی هجا یعنی محدودیت آغاز اجباری ONSET (کاگر، ۱۹۹۹: ۶۷-۶۸) است. از سوی دیگر، در زبان فارسی واج‌های /ʔ/ و /ɣ/ با یکدیگر ادغام شده و به صورت یک آوای انسدادی چاکنایی به تلفظ درمی‌آیند (جهانی، ۲۰۰۵)؛ بنابراین، باید به محدودیت‌های دیگری نیز قائل شویم: محدودیت‌های نشان‌داری *ɣ و *ʔ که به ترتیب، به معنی مجاز نبودن آوای سایشی حلقی و انسدادی چاکنایی هستند و نقض آنها، ظهور این همخوان‌ها را به دنبال دارد (لامبردی، ۲۰۰۳) و محدودیت وفاداری IDEN-IO که مطابق آن، ارزش مشخصه‌ها در درون‌داد با ارزش آنها در برون‌داد برابر است و نقض آن به معنای تغییر در مشخصه‌هاست (کاگر، ۱۹۹۹: ۲۵۰). با این توصیف، ظهور همخوان انسدادی چاکنایی در صورت آوایی وام‌واژه‌ها را می‌توان حاصل تعامل محدودیت‌های نشان‌داری و وفاداری زیر در مرتبه‌بندی (۱) دانست:

>> *ʔ, IDEN-IO *ɣ, ONSET (۱)

تابلوی (۱)

Input: /ʕa.miɣ/	*ɣ	ONSET	*ʔ	IDEN-IO
ʕa.miɣ			*	*
ʕa.miɣ	*!			
a.miɣ		*!		

مطابق تابلوی (۱)، برتری محدودیت ONSET باعث می‌شود همخوان آغازین واژه حفظ شود، اما به دلیل نبود آوای سایشی حلقی در زبان فارسی، به شکل آوای انسدادی چاکنایی ظاهر شود. این تغییر به دلیل نقض محدودیت‌های *ʔ و IDEN-IO در پایین‌ترین رتبه است. مرتبه‌بندی (۱) در مورد وام‌واژه‌هایی را که در زبان وام‌دهنده با همخوان انسدادی چاکنایی آغاز می‌شوند (تابلوی ۲) نیز درست است.

1. R. Kager
2. L. Lombardi

تابلوی (۲)

Input: /ʔa.ga/	*ʕ	ONSET	*ʔ	IDEN-IO
ʔa.ga			*	
ʕa.ga	*!			*
a.ga		*!		

در واژه‌های اصیل زبان فارسی نیز، اگر جایگاه آغاز واژه در درون‌داد تهی باشد (در صورت فقدان همخوان هجای ماقبل)، ارضای محدودیت نشان‌داری ONSET، با درج همخوان [ʔ] در روساخت صورت می‌گیرد که این خود، به بهای نقض محدودیت وفاداری DEP-IO (کاگر، ۱۹۹۹: ۹۳) است که نشان می‌دهد هر عنصر در برون‌داد، باید معادلی در درون‌داد داشته باشد، در نتیجه، درج در روساخت، مجاز نیست. بدین ترتیب، رتبه‌بندی این دو محدودیت به شکل زیر است:

ONSET >> DEP-IO (۲)

تابلوی (۳)

Input /of.tad/	ONSET	DEP-IO
ʔof.tad		*
of.tad	*!	

مطابق تابلوی (۳)، برتری محدودیت ONSET در توجیه وضعیت آغاز واژه‌های اصیل زبان فارسی نیز برقرار است. از آنجاکه محدودیت DEP-IO در مرتبه‌ی پایین نقض شده است، صورت بهینه با آوای [ʔ] ظاهر می‌شود.

کشش جبرانی

برای رخداد کشش جبرانی، همخوان انسدادی چاکنایی نباید در پایانه هجا حضور داشته باشد. این گزاره تعریف محدودیت *CODAglottal^۱ (مک‌کارتی، ۱۹۹۹) که به‌طور خاص،

۱. *CODAglottal نام اختصاری محدودیتی است که مک‌کارتی (۱۹۹۹) به عنوان نمونه‌ای از محدودیت CODA CONDITION (شرط پایانه) در نظر گرفته است و آن را anti [ʔ] CODA CONDITION (محدودیت ضد انسداد چاکنایی در پایانه) تعریف کرده است.

حضور همخوان انسدادی چاکنایی را در پایانه هجا، نشان‌دار می‌داند. ارضای این محدودیت، خود نیازمند نقض محدودیت وفاداری MAX-IO است. مطابق این محدودیت، هر عنصری در درون‌داد باید معادلی در برون‌داد داشته باشد، یعنی حذف در برون‌داد ممنوع است (کاگر، ۱۹۹۹: ۹۳). تخطی از این محدودیت و حذف همخوان چاکنایی زمینه‌ساز تغییر در دیرش واکه درون‌داد و نقض محدودیت نشان‌داری *V: (مک‌کارتی، ۲۰۰۸: ۲۲۹) می‌شود که به دیرش واکه در درون‌داد وفادار است. عامل محدودیت‌ها در رخداد کشش جبرانی در بافت #CVC، به شکل زیر است:

$$*V: \gg *CODA\ glottal \gg MAX-IO \quad (۳)$$

از این پس درون‌داد تابلوها با ارضای محدودیت IDENT-IO (بخش ۶-۱)، با آوای [ʔ] در نظر گرفته شده است تا تنها تغییر مورد نظر در آنها آن بررسی شود.

تابلوی (۴)

Input: /dʒamʔ/	*CODAglottal	MAX-IO	*V:
dʒamʔ	*!		
 dʒaam			*
dʒam		*	

صورت بهینه‌ی تابلوی ۴ محدودیت MAX-IO را نقض نکرده است، زیرا معادل روساختی همخوان چاکنایی در آن، دیرش بیشتر واکه است که برای شفافیت بیشتر، با تکرار واکه آوانویسی شده است، اما دو گزینه‌ی دیگر، هر یک با نقض محدودیت‌های رتبه‌بالا تر، از دور رقابت حذف شده‌اند.

توالی واکه‌ای

بر اساس جدول ۱، توالی واکه‌ای الگوی غالب در بافت \mathcal{V} - \mathcal{V} در جایگاه میانی بوده است. به نظر می‌رسد در زبان فارسی، محدودیتی بر حضور همخوان انسدادی چاکنایی در آغاز هجای میان واژه وجود دارد که بر محدودیت آغاز اجباری در ابتدای واژه، مسلط است و لازمی ارضای آن تخطی از محدودیت MAX-IO است. این محدودیت به شکل (onset/ σ) * \mathcal{P} صورت‌بندی می‌شود (فلک، ۲۰۰۹) و تعامل آن با دو نوع دیگر به قرار زیر است:

>> ONSET >> MAX-IO * \mathcal{P} (onset/ σ) (۴)

تابلوی (۵)

Input: /so.ʔaʃ/	* \mathcal{P} (onset/ σ)	ONSET	MAX-IO
soʔaʃ	*!		
so.aʃ		*	*

در تابلوی (۵)، گزینه‌ی اوّل به دلیل نقض محدودیت نشان‌داری (onset/ σ) * \mathcal{P} در بالاترین مرتبه، گزینه‌ی مطلوبی نیست، اما گزینه‌ی دوم با وجود تخطی از محدودیت ONSET، به‌عنوان گزینه‌ی بهینه انتخاب شده است، زیرا همخوان انسدادی چاکنایی در بافت بین‌واکه‌ای میان واژه، امکان حضور ندارد. گفتنی است که با وجود برتری (onset/ σ) * \mathcal{P} بر ONSET، حضور این همخوان در آغاز واژه، همچنان الزامی است، زیرا محدودیت اوّل نسبت به نوع دوم، تخصصی‌تر است؛ یعنی آغاز هجا باید با یک همخوان پر شود، اما اگر آن هجا، هجایی میانی است، این همخوان نباید انسدادی چاکنایی باشد. در نتیجه، هریک از آن دو محدودیت، واقعیت زبانی متفاوتی را توجیه می‌کند.

بازهجابندی

در داده‌های پژوهش، بازهجابندی به دلیل فقدان همخوان انسدادی چاکنایی در آغاز (هجای) تکواژ دوم صورت گرفته بود تا همخوان پایانه هجای تکواژ ماقبل، در آغاز هجای بعد قرار گیرد و محدودیت ONSET ارضا شود. حذف همخوان چاکنایی در آغاز هجای میانی، مانند آنچه در مورد توالی واکه‌ای گفته شد، بازهم به نشان‌داری حضور آن در این جایگاه اشاره دارد، اما این نشان‌داری این بار به بافت دیگری اختصاص دارد و به شکل *C.؟ صورت‌بندی می‌شود. این محدودیت نشان می‌دهد که مجاورت همخوانی دیگر با همخوان انسدادی چاکنایی در مرز هجا مجاز نیست (بی‌جن‌خان، ۱۳۸۸: ۱۷۶). برای ارضای این محدودیت، همخوان چاکنایی حذف می‌شود، اما به عنصر دیگری تغییر نمی‌کند، یعنی ارضای محدودیت IDEN-IO بر ارضای MAX-IO برتری دارد. از سوی دیگر، با حذف همخوان چاکنایی، تنها همخوان پایانه هجای ماقبل به جای آن در آغاز هجا می‌نشیند و این موجب ارضای محدودیت NO-CODA می‌گردد که منطبق بر بی‌نشان‌بودن هجای فاقد پایانه به لحاظ جهانی است (کاگر، ۱۹۹۹: ۹۴-۹۵). رتبه‌بندی (۵) رخداد بازهجابندی را در بافت C-∇ در میان واژه نشان می‌دهد:

>> MAX-IO, NO-CODA IDEN-IO >> *C.?, ONSET (۵)

تابلوی (۶)

Input: /sor.ʔat/	*C.?	ONSET	IDEN-IO	MAX-IO	NO-CODA
sor.ʔat	*!				**
so.rat				*	*
sor.at		*!		*	**
sor.hat			*		**

در تابلوی (۶)، هریک از گزینه‌های مردود، یکی از محدودیت‌های رتبه‌بالا را نقض کرده است، اما گزینه‌ی بهینه با ارضای آنها، به روساخت آوایی راه یافته است.

پدیده‌ی بازه‌جانبندی در همین بافت در مرز تکواژ (C+V) نیز، پررخداد بوده است و مرتبه‌بندی (۵) آن را نیز پوشش می‌دهد، با این تفاوت که در این مورد، انتقال همخوان پایانه به جایگاه آغازۀ هجای بعد باعث می‌شود انطباق لبه‌ی راست هجا با لبه‌ی راست تکواژ از بین برود. این انطباق بر مبنای یک محدودیت جهانی از خانواده محدودیت‌های هم‌لبگی^۱ استوار است که در بافت موردنظر ما به شکل ALIGN (Stem, R, Syllable, R) (به‌اختصار، ALIGN-R) (مک‌کارتی، ۲۰۰۸: ۱۰۶) صورت‌بندی می‌شود و جایگاه آن در مرتبه‌بندی (۶) آمده است:

>> ALIGN-R, MAX-IO, NO-CODA IDEN-IO >> *C.ʔ, ONSET ۶)

تابلوی (۷)

(a) /ha.vas+ʔan.F iz/	(b) bad+ʔahd	*C.ʔ	ONSET	IDEN-IO	ALIGN-R	MAX-IO	NO-CODA
ha.vas.ʔan.Fiz	bad.ʔahd	*! / *!					*** /**
ha.va.san.Fiz	ba.daht				* / *	* / *	** / *
ha.vas.an.Fiz	bad.aht		*! / *!			* / *	*** /**
ha.vas. han.Fiz	bad.hahd			* / *			*** /**

در تابلوی (۷)، تحلیل بهینگی دو ترکیب که تکواژ دوم آنها واژه‌ اصیل (a) و وام‌واژه (b) است، هم‌زمان نشان داده‌شده است تا امکان بازه‌جانبندی در هر دو نوع (مطابق تحلیل‌های صوت‌شناختی) مقایسه شود. انتخاب گزینه‌های بهینه در این تابلو، به دلیل تخطی از محدودیت ALIGN-R به نفع دو محدودیت رتبه‌بالا تر *C.ʔ و ONSET است و نقض یا ارضای سایر محدودیت‌ها در رتبه‌ی پایین، تأثیری بر این انتخاب ندارد.

حذف کامل

آخرین تابلوی بهینگی مربوط به مشاهده‌ی حذف همخوان انسدادی چاکنایی در پایان واژه در بافت $V\#$ است. این رخداد را می‌توان به تسلط محدودیت *CODA glottal* بر MAX-IO نسبت داد، اما به این دلیل که حذف در این جایگاه، بدون کشش جبرانی واکهٔ ماقبل رخ می‌دهد، باید به محدودیت سومی قائل شویم که دیرش بیشتر واکه را در پایان واژه مجاز نمی‌داند. این محدودیت به شکل $*V:]w$ (یانگ‌بلاد^۱، ۲۰۰۷: ۱۳) در مرتبه‌بندی (۷) قرار می‌گیرد:

$$*CODA\ glottal \gg *V:]w \gg MAX-IO \quad (۷)$$

تابلوی (۸)

Input: /tavaggo?/	*CODAglottal	*V:]w	MAX-IO
tavaggo?	*!		
tavaggo			*
tavaggo		*	

همان‌طور که در تابلوی (۸) نشان داده‌شده است، راهکار گزینه‌ی بهینه برای رفع محدودیت *CODAglottal*، حذف همخوان چاکنایی است و نه دیرش بیشتر واکه. نقض پایین‌ترین محدودیت نقشی در سرنوشت این گزینه ندارد.

به‌عنوان نکتهٔ پایانی این بخش باید گفت که صورت‌های غالب ظاهرشده در بافت‌های مختلف، مطابق جدول (۱)، «صورت‌های اختیاری»^۲ یا به بیان بهتر، «گونه‌های آزاد»^۳ در تلفظ همخوان انسدادی چاکنایی در بیشتر بافت‌ها هستند. به‌عنوان مثال، واک بازداشته، کشش جبرانی و حذف کامل همخوان بدون دیرش بیشتر واکه، سه گونهٔ آزاد در میان واژه، در بافت $V-C$ هستند. گونه‌های آزاد این همخوان در بافت‌های خاص، مورد توجه لازار (۱۹۵۷)، ثمره (۱۹۷۷) و صادقی (۲۰۱۴) نیز قرار گرفته‌اند. کاگر (۱۹۹۹: ۴۰۶-۴۰۷) پیشنهاد کرده است که گوناگونی آزاد در نظریه‌ی بهینگی با تغییر در مرتبه‌بندی محدودیت‌ها بازنمایی شود. بر این

1. J. Youngblood
2. optional
3. Free variatins

اساس، برای مثال، اگر مرتبه‌ی محدودیت‌ها در مرتبه‌بندی (۳)، به شکل (۸) تغییر کند، برون‌داد بهینه‌گزینه‌ای خواهد بود که در آن، [ʔ] در پایانه‌ی هجا وجود دارد:

۸) *CODA glottal MAX-IO >> *ʋ: *

نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که واژه «انسداد» در لفظ «انسدادی چاکنایی» همیشه به معنای بست تمام‌عیار نیست، بلکه توصیفی است برای درجات باز بودن فضای چاکنای که هریک، متناظر با یکی از وضعیت‌های واک‌سازی و آواسازی در حنجره، در پیوستار گرفتگی چاکنای است. بست کامل پرده‌های صوتی، مانع از عبور جریان هوا و تولید واک است که خود، منطبق بر تولید آوای انسدادی چاکنایی بی‌واک [ʔ] است. به محض فاصله گرفتن پرده‌های صوتی از یکدیگر و ارتعاش آنها در نتیجه عبور جریان هوا، فرایند واک‌سازی به جریان می‌افتد (واک بازداشته) و هرچه این فاصله بیش‌تر می‌شود، جلوه‌های واک اصلی (تولید واکه در قالب کشش جبرانی یا توالی واکه‌ای) نمایان‌تر می‌شوند تا آنجا که باز بودن فضای چاکنای به اندازه‌ای می‌رسد که عبور جریان هوا، دیگر باعث ارتعاش پرده‌های صوتی نمی‌شود. در آن صورت، گونه‌های آوای [h] امکان ظهور دارند (ر.ک. خداوردی، ۱۳۹۴ ب). تجلّی پیوستاری این گونه‌های آوایی را در بافت‌های مختلف مشاهده کردیم و دریافتیم بست کامل یا واک بازداشته غالباً در آغاز واژه، به‌ویژه پس از مکث، رخ می‌دهد و در سایر جایگاه‌ها، حذف آن با کشش جبرانی، توالی واکه‌ای یا بازه‌بندی در واژه همراه است. این تنوع‌های آوایی را می‌توان در رابطه‌ای دوسویه با محدودیت‌های واج‌شناختی زبان فارسی قرار داد که مانند صافی عمل می‌کنند. ترتیب زبان‌ویژه محدودیت‌ها نشان می‌دهد که همخوان انسدادی چاکنایی از هر زبانی که وام گرفته شده باشد، حضور آن در آغاز هجا (به‌ویژه در ابتدای واژه) ضروری است، زیرا به لحاظ واجی، درج آن راهکاری برای پر کردن جایگاه تهی آغاز در صورت فقدان همخوان پایانه‌ی هجای قبل است و از منظر آوایی، این جایگاه، شرایط لازم را برای تولید آن داراست. از سوی دیگر، حذف یا تبدیل آن در سایر بافت‌ها، مجاز است، زیرا این پدیده‌ها،

غالباً در جایگاه‌هایی رخ می‌دهند که به لحاظ آوایی چندان برجسته نیستند و یا اختیار گویشور در تلفظ این همخوان دخالت بیشتری دارد. به بیان دیگر، همخوان انسدادی چاکنایی یک واحد آوایی زبان فارسی است که حضور آن تنها زمانی که به اجبار زبان است، ضروری است نه آنجا که به اختیار اهل زبان است. در این راستا، نقش محدودیت‌های کلامی (ساخت اطلاع)، سبکی (گفتار پیوسته و سریع یا آهسته و دقیق، گفتار ادبی و موزون یا محاوره‌ای) و کاربردشناختی را نیز نباید نادیده گرفت. هریک از این عوامل، موضوع پژوهش جداگانه‌ای است.

کتاب‌نامه

- ۱- استاجی، ا.، و نامورفرکی، م.، و کرامتی‌یزدی، س. (۱۳۸۹). تحلیل آکوستیکی همخوان انسدادی چاکنایی و بررسی امکان وجود دو واکه پیاپی در دو هجای متوالی در گفتار سریع و پیوسته در زبان فارسی. *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*، ۱(۴)، ۲۷-۵۰.
- ۲- بی‌جن‌خان، م. (۱۳۸۸). *واج‌شناسی نظریه بهینگی*. تهران: سمت.
- ۳- بی‌جن‌خان، م. (۱۳۹۲). *نظام آوایی زبان فارسی*. تهران: سمت.
- ۴- پرمون، ی.ا. (۱۳۸۰). نظام آوایی فارسی محاوره‌ای امروز: رویکردی زایشی، وزنی (عروضی) و واژگانی. *رساله دکتری*، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.
- ۵- ثمره، ی.ا. (۱۳۶۴). *آواشناسی زبان فارسی: آواها و ساخت آوایی هجا*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ۶- حق‌شناس، م.ع. (۱۳۷۰). نقش‌های دوگانه همزه در ساخت آوایی زبان فارسی. *مقالات ادبی زبان‌شناختی*، تهران: نشر نیلوفر، ۲۵۷-۲۸۴.
- ۷- خداوردی، ف. (۱۳۹۴ الف). همخوان انسدادی چاکنایی در گونه‌های گفتاری زبان فارسی. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- ۸- خداوردی، ف. (۱۳۹۴ ب). همخوان انسدادی چاکنایی در پیوستار وضعیت چاکنای. *دوفصلنامه‌ی علم زبان*، ۳(۴)، ۳۵-۵۵.
- ۹- درزی، ع. (۱۳۷۲). کشش جبرانی مصوت‌ها در فارسی محاوره امروز. *مجله‌ی زبان‌شناسی*، ۱۰(۲)، ۷۵-۵۸.
- ۱۰- صادقی، ع.ا. (۱۳۵۷). *تکوین زبان فارسی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.

- ۱۱- صادقی، ع.ا. (۱۳۶۵). التقای مصوت‌ها و مسأله صامت‌های میانجی در زبان فارسی. *مجله‌ی زبان‌شناسی*، ۳(۲)، ۲۲-۳.
- ۱۲- صادقی، و. (۱۳۸۹). آواشناسی و واج‌شناسی همخوان‌های چاکنایی. *مجله پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۲(۱)، ۶۲-۴۹.
- ۱۳- صادقی، و. (۱۳۹۰). کشش جبرانی در زبان فارسی: یک آزمایش ادراکی. *مجله پژوهش‌های زبانی*، ۲(۳)، ۹۴-۷۷.
- ۱۴- کردزعفرانلو کامبوزیا، ع. (۱۳۸۳). درج یا حذف انسداد چاکنایی در زبان فارسی. *مجله زبان و زبان‌شناسی*، ۲، ۹۳-۷۳.
- ۱۵- کردزعفرانلو کامبوزیا، ع. (۱۳۸۵). *واج‌شناسی: رویکردهای قاعده‌بنیاد*. تهران: سمت.
- ۱۶- لازار، ژ. (۱۹۵۷ [۱۳۸۴]). *دستور زبان فارسی معاصر*. ترجمه مهستی بحرینی (به توضیح هرمز میلانیان)، تهران: انتشارات هرمس.
- ۱۷- مدرسی قوامی، گ. (۱۳۹۰). *آواشناسی: بررسی علمی گفتار*. تهران: سمت.
- ۱۸- مدرسی قوامی، گ. (۱۳۹۴). *آغاز هجا در فارسی معیار*. جشن‌نامه دکتر کوروش صفوی. به کوشش مهرداد نغزگوی کهن و محمد راسخ‌مهند. تهران: انتشارات سیاه‌رود. ۳۲۷-۳۴۳.
- ۱۹- مشکوة‌الدینی، م. (۱۳۶۴ [۱۳۷۴]). *ساخت آوایی زبان*. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- ۲۰- نجفی، ا.ح. (۱۳۷۳). *مبانی زبان‌شناسی و کاربرد آن در زبان فارسی*. تهران: انتشارات نیلوفر.
- ۲۱- یازرلو، س. (۱۳۹۱). همخوان انسدادی چاکنایی در تلاقی واکه‌ها: تحلیل آکوستیکی. *مجموعه مقالات نخستین هم‌اندیشی آواشناسی فیزیکی* (به کوشش گلناز مدرسی قوامی)، تهران: پژوهشکده علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۷۸-۵۵.
- 22- Beckman, M. E., & Kingston, J. (1990). *Introduction Papers in Laboratory Phonology I: Between the Grammar & Physics of Speech*, Cambridge: Cambridge University Press.
- 23- Bijankhan, M. (2000). Farsi Vowel Compensatory Lengthening: An Experimental Approach. *The 5th International Conference on spoken language proceedings (ICSLP)*. Beijing: China, 2, 507-510.
- 24- Catford, J. C. (2001). *A practical introduction to phonetics* (2nd edition), Oxford: Oxford University Press.

- 25- Garellek, M. (2012). Glottal stops before word-initial vowels in American English: distribution and acoustic characteristics. *Working Papers in Phonetics*, UCLA, Los Angeles, 1-24.
- 26- Jahani, C. (2005). The glottal plosive : A phoneme in spoken modern Persian or not?. In *Linguistic Convergence & Areal Diffusion: Case studies from Iranian, Semitic & Turkic*. Casató, É. Á., Isakson, B. & Jahani, C. London & New York: Routledge, 79-96.
- 27- Kager, R. (1999). *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 28- Ladefoged, P. (2003). *Phonetic data analysis: An introduction to fieldwork and instrumental techniques*, Blackwell Publishing.
- 29- Ladefoged, P., & Maddieson, I. (1996). *The sounds of the world languages*, Blackwell Publishing.
- 30- Lombardi, L. (2003). Coronal epenthesis and Markedness. *Phonology*, 19: 219-251.
- 31- McCarthy, J. (1999). sympathy and phonological opacity. *Phonology*, 16, 3: 331-399.
- 32- McCarthy, J. (2008). *Doing Optimality Theory: Applying Theory to data*. Oxford: Blackwell.
- 33- Pierrhumbert, J., & Beckmen, M. E., & Ladd, D. R. (1996). Conceptual Foundations of Phonology as a Laboratory science. In N. Burton-Roberts, P. Carr & G. Docherty (eds.), *Phonological Knowledge: Its Nature & Status*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 34- Prince, A., & Smolensky, P. (2004 [1993]). *Optimality Theory: Constraints Interaction in Generative Grammar*. Oxford: Blackwell.
- 35- Sadeghi, V. (2014). Optionality and Gradience in Persian Phonology: An Optimality Treatment. *Iranian Journal of Applied Language Studies*. Vol 6, No 1. 157-182.
- 36- Samareh, J. (1977). *The arrangement of segmental phonemes in Farsi*, Tehran: University Press.
- 37- Shademan, Sh. (2005). Glottal-Deletion & Compensatory Lengthening. *UCLA Working Papers in Phonetics*, 104, 61-86.
- 38- Windfuhr, G. (1997). Persian Phonology. In A. S. Kaye (ed.), *Phonologies of Asia and Africa 2*, Winona Lake: Eisenbrauns, 675-689.
- 39- Flack, K. (2009). Constraints on onsets and codas of words and phrases. *Phonology*, 26 (2), 269-302.
- 40- Jahani, C. (2005). The glottal plosive : A phoneme in spoken modern Persian or not?. In *Linguistic Convergence & Areal Diffusion: Case studies from Iranian, Semitic & Turkic*. Casató, É. Á., Isakson, B. & Jahani, C. London & New York: Routledge, 79-96.

- 41- Youngblood, J. L. (2007). *Vowel length in standard Italian and Northern Italian dialects*. A partially fulfillment of M.A dissertation: university of Texax at Austin.

چندمعنایی ترکیبات "چشم" در زبان فارسی: رویکرد صرف ساختی

آوا ایمانی^۱ (استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان، همدان، ایران)

عادل رفیعی^۲ (استادیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

صص: ۱۴۵-۱۱۹

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی ساخت ترکیبات نام‌اندام «چشم» به‌عنوان یکی از نام‌اندام‌های فعال فارسی است که در چارچوب صرف ساختی بوی (۲۰۱۰) به تحلیل الگوهای واژه‌سازی [چشم-X] و [X-چشم] می‌پردازد و تنوعات معنایی، عمومی‌ترین طرح‌واره ساختی ناظر بر عملکرد این دو الگوی واژه‌سازی و نیز ساختار سلسله‌مراتبی آنها را در واژگان گویشوران فارسی مورد بررسی قرار می‌دهد. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی و داده‌ها شامل ۶۶ واژه مرکب است که از جستجو در فرهنگ سخن، فرهنگ زانسو، پیکره بیجن‌خان و جستجوگر گوگل استخراج شده‌اند. فرضیه تحقیق این بود که یک طرح‌واره ساختی عمومی و چندین زیرطرح‌واره فرعی، ناظر بر ساخت ترکیبات «چشم» هستند و مفهوم «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای چشم و X» انتزاعی‌ترین همبستگی صورت و معنای قابل برداشت از این دو الگو است. نتایج نشان داد معنای اجزای ساخت رابطه آنها، دانش دایره‌المعارفی، بافت و همچنین استعاره و مجاز مفهومی، نقش بسزایی در تعیین معنای واژه‌های مرکب حاصل دارند و در پایان فرضیه پژوهش مبنی بر وجود زیرطرح‌واره‌های مستقل و ساختار سلسله‌مراتبی در الگوهای یادشده رد شد؛ چون واژه‌های مرکب حاصل، صرفاً مواردی از نمون‌یافتگی‌های عینی برگرفته از انتزاعی‌ترین طرح‌واره‌های ساختی ترکیب، یعنی $[N-X]_A$ $[X-N]_A$ و $[N-N]_N$ هستند و نه برگرفته از زیرطرح‌واره‌های واژه‌سازی متشکل از «چشم».

کلیدواژه‌ها: صرف ساختی، طرح‌واره ساختی، چندمعنایی ساختی، ترکیب، نام‌اندام.

مقدمه

پدیده ترکیب به‌عنوان یکی از فرآیندهای زایا توجه محققین داخلی و خارجی بسیاری را به خود معطوف داشته است. به‌عنوان مثال می‌توان به بیستو و اسکالیس^۱ (۲۰۰۵)، بوئر^۲ (۲۰۰۸)، بوی^۳ (۲۰۱۲)، رالی^۴ (۲۰۱۳)، طباطبائی (۱۳۸۲؛ ۱۳۹۳)، سبزواری (۱۳۸۸) و امیرارجمندی و عاصی (۱۳۹۲) اشاره کرد. با این وجود، هنوز ابعاد ناشناخته‌ای در تحلیل چگونگی این فرآیند و تنوع معانی حاصل از آن در زبان‌های مختلف از جمله فارسی وجود دارد که همگی محل تأمل‌اند. در این میان، رویکرد «صرف ساختی»^۵ به‌عنوان یکی از جدیدترین رویکردها و الگوهای حوزه‌ی صرف سعی دارد با به‌کارگیری مفاهیم و ابزارهای جدید مانند ایده «سلسله‌مراتبی بودن طرح‌واره‌های ساختی»^۶، «وراثت پیش‌فرض»^۷ و «امکان ساختی بودن بخشی از ویژگی‌های صورت و معنای ساخت‌های زبانی»، توصیف و تحلیل دقیق‌تری از فرآیندهای مختلف ساخت‌واژی از جمله ترکیب ارائه دهد و با نگاهی نو، برخی از مسائل و ابهامات فرآیند ترکیب را تبیین کند.

از جمله مسائلی که رویکردهای صرفی پیشین مانند رویکردهای «تکواژبنیاد»^۹ در توجیه آنها با مشکل روبرو هستند، مواردی است که نتوان در ساختار واژه شاهد تناظر یک‌به‌یک واژ-تکواژ شد؛ اما رویکرد صرف ساختی با اتخاذ رویکردی واژه‌بنیاد به صرف، کلیت واژه را نه حاصل عملکرد قواعدی بر روی ریشه بلکه حاصل حضور برخی ساخت‌های خاص صرفی می‌داند (رفیعی، ۱۳۹۱). از طرفی، ظهور برخی عناصر واژگانی مستقل -مانند «چشم»- به‌عنوان عضو ثابت (سازه اول یا دوم) در تعداد زیادی از ترکیبات زبان فارسی، مسأله‌ای درخور توجه است که در چارچوب رویکردهای اخیر ساخت‌واژی از جمله صرف ساختی قابل بررسی است.

-
1. Bisetto, A & Scalise, S.
 2. Bauer, L.
 3. Booij, G.
 4. Ralli, A.
 5. Construction Morphology
 6. hierarchycal
 7. constructional schema
 8. default inheritance
 9. morpheme-based approach

پژوهش حاضر با تمرکز بر صرف ساختی (بوی، ۲۰۱۰)، سعی دارد به دو پرسش زیر پاسخ دهد:

- ۱- طرح‌واره‌های ساختی عمومی ناظر بر ساخت واژه‌های مرکب حاصل از نام‌اندام «چشم» در فارسی کدام‌اند؟
 - ۲- تنوعات معنایی قابل برداشت از محصولات طرح‌واره‌های ساختی عمومی چگونه شکل گرفته‌اند و تأثیر آنها در تشکیل سلسله‌مراتب و زیرطرح‌واره‌های فرعی چیست؟
- به‌منظور انجام این پژوهش، تمام ترکیبات متشکل از نام‌اندام «چشم» از فرهنگ بزرگ سخن، فرهنگ فارسی زانسو (۱۳۷۲)، پیکره بیجن‌خان و جستجوگر گوگل گردآوری شدند. همچنین داده‌های در زمانی از پیکره فرهنگ‌یار فرهنگستان زبان و ادب فارسی که گستره وسیعی از منابع فارسی از قرن چهارم تاکنون را تشکیل می‌دهد، استخراج شدند. از میان کل ترکیبات به‌دست‌آمده شامل ۶۶ واژه مرکب، در ۴۷ واژه، «چشم» به‌عنوان سازه اول و در ۱۹ واژه به‌عنوان سازه دوم در ترکیب ظاهر می‌شود. در ادامه، واژه‌های استخراج‌شده بر اساس نوع ارجاعشان به مقوله‌های معنایی مختلف مقوله‌بندی شدند و سپس تنوعات معنایی موجود در محصولات این دو الگو و نحوه شکل‌گیری آنها با استناد به منابع و متون تاریخی در دو بُعد «هم‌زمانی» و «در زمانی» مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. این مقاله شامل پنج بخش است. بخش مقدمه به بیان مسأله و طرح کلی پژوهش می‌پردازد. بخش دوم به پیشینه پژوهش اختصاص می‌یابد. در بخش سوم مبانی نظری شامل معرفی رویکرد صرف ساختی و مفاهیم کلیدی آن ارائه می‌شود. در بخش چهارم، مقوله‌بندی واژه‌ها، تحلیل تنوعات معنایی و نحوه شکل‌گیری آنها به دست داده می‌شود و در بخش پایانی نتایج حاصل از پژوهش بیان می‌گردد.

پیشینه پژوهش

ناتل خانلری (۱۳۵۱: ۱۶۰-۱۶۲) در باب فرآیند ترکیب می‌نویسد: «مراد از ترکیب به هم پیوستن دو یا چند کلمه مستقل است که هر یک معنای خاصی دارد و از پیوند آنها کلمه تازه‌ای حاصل می‌شود که اگرچه متضمن معنای اجزاء نیز هست، مفهوم مستقل و تازه‌ای را بیان می‌کند»؛ اما در شرح کلی چگونگی فرآیند ترکیب بهتر است به تعریف آدامز^۱ (۱۹۷۳: ۳۰)

1. Adams, V.

اشاره کرد که معتقد است کلمه مرکب، معمولاً، نتیجه ترکیب دو صورت آزاد یا دو واژه‌ای است که قبل از ترکیب شدن به صورت مستقل وجود دارند. این صورت‌ها اگرچه از دو عنصر تشکیل می‌شوند، ولی مشخصات ممیزه‌ی یک کلمه را دارند، به طوری که اجزای آنها را با صورت‌های دیگر نمی‌توان جدا ساخت و ترتیبشان نیز ثابت است. در ادامه برخی از مهم‌ترین پژوهش‌های انجام‌شده در چارچوب صرف ساختی به شرح زیر بیان می‌شود:

هانینگ و بوی^۱ (۲۰۱۴) به بررسی و تحلیل فرآیند اشتقاق و ترکیب و ظهور وندهای اشتقاقی بر اساس رویکرد صرف ساختی می‌پردازند و ضمن اشاره به آراء و دیدگاه‌های افراد مختلف در خصوص نحوه برخورد و مواجهه آنها با پدیده ظهور وندهای اشتقاقی جدید، به این مسأله می‌پردازند که این پدیده را مصداق و نوعی از «دستوری شدگی» تلقی کنند و یا نوعی «واژگانی شدگی» و یا هیچ‌کدام.

آرکودیا^۲ (۲۰۱۲) با اشاره به تمایز و دسته‌بندی سنتی کلمات مرکب به «درون مرکز» و «برون مرکز» بر اساس وجود یا عدم وجود سازه هسته، به مروری به برخی مسائل کلیدی در مفهوم ساختواژی هسته می‌پردازد و موارد مشکل‌ساز را شرح داده و سپس مسأله هسته‌داری^۳ در اشتقاق و ترکیب را از منظر رویکرد صرف ساختی می‌کاود.

ایمانی و رفیعی (۱۳۹۸) و ایمانی و همکاران (۱۳۹۷) بر اساس رویکرد صرف ساختی به ترتیب به بررسی ترکیبات نام‌اندام‌های «سر» و «دل» و تحلیل تنوعات معنایی و نحوه شکل‌گیری این ترکیبات، تعیین طرح‌واره‌ها و زیرطرح‌واره‌های ساختی ناظر بر محصولات این دو نام‌اندام می‌پردازند و در پایان چنین نتیجه می‌گیرند که در این ترکیبات با نوعی از «چندمعنایی ساختی»^۴ در سطح ساخت‌ها و زیرساخت‌های انتزاعی زبان مواجه هستیم و ساخت‌های این دو نام‌اندام متشکل از یک یا دو طرح‌واره ساختی عمومی و چندین زیرطرح‌واره فرعی و دارای ساختاری سلسله‌مراتبی در واژگان ذهنی گویشوران فارسی می‌باشند.

رفیعی و ترابی (۱۳۹۴) به بررسی وراثت و انگیزتگی رابطه صورت و معنی در واژگان و نمونه‌هایی از واژه‌سازی زبان فارسی بر مبنای رویکرد صرف ساختی می‌پردازند و با تمرکز بر

1. Huning, M. & Booij, G.
2. Arcodia, G.F.
3. headedness
4. constructional polysemy

شیوه‌ی تعبیر مفهوم وراثت در این رویکرد تحت عنوان انگینختگی، درصدد تشریح نقش الگوهای واژه‌سازی در تولید و درک واژه‌های غیر بسیط برمی‌آیند که لزوماً و در تمام ویژگی‌های صوری و معنایی با الگوی مربوط به خود مطابقت ندارند.

علاوه براین در حوزه اشتقاق نیز پژوهش‌های معدودی در چارچوب صرف ساختی در زبان فارسی انجام شده است که از جمله مهم‌ترین آنها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

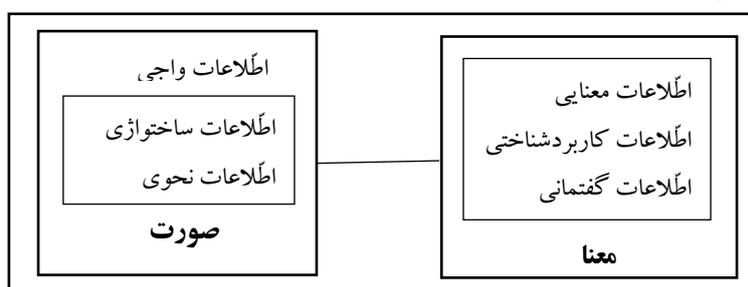
ترابی (۱۳۹۳) به بررسی عملکرد وندهای اشتقاقی «اسم عامل ساز» زبان فارسی در چارچوب صرف ساختی پرداخته و سه پسوند اشتقاقی اسم عامل ساز «-گر»، «-چی» و «-بان» را مورد بررسی قرار می‌دهد و در ادامه منشأ مفهوم عامل را در واژه‌های مشتق از این سه پسوند می‌کاود.

بامشادی و قطره (۱۳۹۶) به تحلیل چندمعنایی پسوند «-ی» در زبان فارسی بر مبنای رویکرد ساختواژه ساختی می‌پردازند و سی و هشت معنا/کارکرد گوناگون را برای این پسوند معرفی می‌کنند و در پژوهشی دیگر بامشادی و داوری اردکانی (۱۳۹۷) بر مبنای تلفیقی از رویکردهای ساختی-شناختی به تحلیل عملکرد پسوند «-گار» در حوزه اشتقاق می‌پردازند و کارکردهای مختلف و نحوه شکل‌گیری شبکه معنایی این پسوند را مورد واکاوی قرار می‌دهند. همان‌گونه که ملاحظه شد به‌جز چند پژوهش اندک -آن‌هم اغلب در حوزه اشتقاق- رویکرد صرف ساختی و تحلیل فرآیند ترکیب در زبان فارسی تاکنون چندان مورد توجه قرار نگرفته است. لذا این پژوهش و به کارگیری این رویکرد به‌عنوان یکی از جدیدترین رویکردهای حوزه صرف در تحلیل فرآیند ترکیب می‌تواند خلأهای موجود در این حوزه را پُر کند و راهگشا باشد.

صرف ساختی

صرف ساختی یکی از جدیدترین نظریه‌های صرفی با رویکرد واژه‌بنیاد است که برای توصیف و بررسی رابطه نظام‌مند بین صورت و معنی در واژه‌سازی از مفهوم ساخت بهره می‌گیرد. ایده استفاده از مفهوم ساخت در تحلیل‌های نحوی، اولین بار توسط گلدبرگ (۱۹۹۵) معرفی شد و نام دستور ساختی را به خود گرفت، سپس بوی (۲۰۱۰) با الهام از دستور ساختی، مفهوم ساخت را در تحلیل‌های صرفی به کار گرفت و عنوان صرف ساختی را بر آن نهاد. در این رویکرد هر واژه، یک نشانه‌ی زبانی و حاصل جفت‌شدگی صورت و معنا است. صورت یک

واژه، خود شامل دو بُعد «واجبی» و «واژ-نحوی» است و معنای آن می‌تواند شامل ابعاد معناشناختی و کاربردشناختی باشد؛ بنابراین هر واژه یک قطعه پیچیده‌ی اطلاعاتی است که از جفت‌شدگی دست‌کم سه نوع اطلاعات به وجود آمده است و در رویکرد مذکور به‌صورت « PHON: بعد واجبی»، «SYN: بعد واژ-نحوی» و «SEM: بعد معنایی» نشان داده می‌شوند. تمام این اطلاعات و ویژگی‌های یک نشانه‌ی زبانی که یک ساخت صرفی محسوب می‌شود را می‌توان در شکل (۱) نشان داد:



شکل (۱): ساخت در رویکرد صرف ساختی.

در این رویکرد با قائل شدن به وجود اصطلاح ساختی و طرح‌واره‌هایی که ناظر بر ساخت مجموعه‌ی واژه‌ها هستند، واژه‌های مدخل‌شده در واژگان به‌صورت نظام‌مند در قالب زیرمجموعه‌هایی از طرح‌واره‌ها سازماندهی می‌شوند (بوی، ۲۰۱۰: ۳-۵)، به‌عنوان مثال اسم‌هایی مانند «baker»، «driver» یا «sender» که از فعل ساخته شده‌اند را می‌توان با متصور شدن طرح‌واره‌ی زیر توجیه کرد:

$$\langle [x]_{vi} \text{ er} \rangle_{Nj} \leftrightarrow [\text{agent/instrument of SEM}_i]_j \rangle$$

در این طرح‌واره، پیکان دو سر نشان‌دهنده‌ی همبستگی دوسویه‌ی صورت و معناست. هم‌نمایه‌سازی برای نمایش رابطه‌ی نظام‌مند میان صورت و معنا به کار می‌رود؛ «SEM_i» اشاره به معنای فعل «V_i» دارد؛ نمایه‌ی «j» بیانگر آن است که معنای ساخت با صورت کلی آن، دارای پیوند است و متغیر «X» نشانگر یک شکاف تهی^۱ است که می‌تواند با عناصری از مقوله‌ی فعل پُر شود. هنگامی که این شکاف با یک فعل پُر می‌شود واژه جدیدی به دست می‌آید و می‌گوییم این واژه یک «نمون‌یافتگی»^۲ از طرح‌واره‌ی مورد نظر است و این نمون‌یافتگی‌های عینی و بالفعل را «برساخت»^۳ می‌نامند. درواقع، نمون‌یافتگی به این معناست که هر واژه مرکب، نمون‌یافته‌ی یک

1. Slot
2. Instantiation
3. Construct

طرح‌واره واژه‌سازی است که خود آن طرح‌واره می‌تواند وابسته به طرح‌واره کلی‌تری باشد. از این رو، میان طرح‌واره‌ها روابط مختلفی برقرار است و هر واژه مشتق یا مرکب، نمون‌یافته‌ی زنجیره‌ای از زیرطرح‌واره‌ها خواهد بود که به صورت سلسله‌مراتبی به یکدیگر وابسته‌اند. به عبارتی، طرح‌واره‌های ساختی، ویژگی‌های پیش‌بینی‌پذیر طبقات عناصر واژگانی را مشخص می‌کنند و همچنین تعیین می‌کنند که واژه‌های جدید مشابه چگونه می‌توانند تولید شوند.

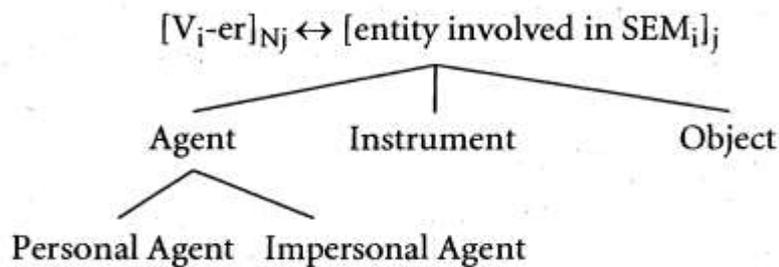
علاوه بر این، طرح‌واره‌های ساختی می‌توانند بر یک سری زیرطرح‌واره‌ها تسلط داشته باشند که مشخصات خاص تر و اضافی برخی از زیرطبقات عناصر واژگانی را تعیین می‌کنند. این زیرطرح‌واره‌ها برخی تعمیم‌های خاص در خصوص معنی‌شناسی و یا زایایی یک الگو را نشان می‌دهند و موارد استثناء و متفاوت را می‌توان با قائل شدن به مفهوم وراثت پیش‌فرض تبیین کرد. به این صورت در الگوهای واژه‌سازی و در ساختار سلسله‌مراتبی یک ساخت، مشخصات مربوط به هر ویژگی از گره^۱ بالاتر به گره پایین‌تر به ارث می‌رسد، مگر اینکه گره پایین‌تر، خود، دارای مشخصات دیگری برای آن ویژگی باشد و در سطح واژه‌ها وراثت پیش‌فرض بدان معنی است که ویژگی‌های یک عنصر واژگانی به‌طور پیش‌فرض از گره‌های مسلط به ارث می‌رسد مگر آنکه مدخل واژگانی یک واژه منفرد، خود، دارای مشخصات دیگری برای آن ویژگی باشد (بوی، ۲۰۱۰: ۲۷). به عنوان مثال بوی (۲۰۱۰: ۸۰) طرح‌واره نهایی پیشنهادی برای ساخت اسامی مشتق دارای الگوی $[V-er]_N$ را در قالب ساختاری سلسله‌مراتبی متشکل از چند زیرطرح‌واره نمایش می‌دهد که هر یک از این زیرطرح‌واره‌ها ویژگی‌های معنایی خاص گروهی از این واژه‌های مشتق را تعیین می‌کنند و انتزاعی‌ترین و عمومی‌ترین طرح‌واره ساختی عمومی ناظر بر ساخت این اسامی عبارت است از:

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

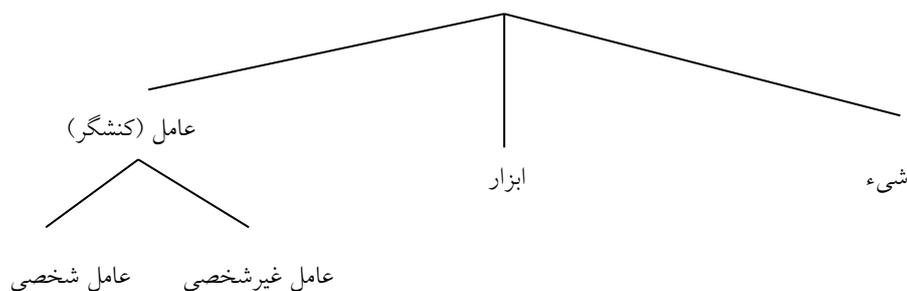
این طرح‌واره عمومی، خود، دارای چندین زیرطرح‌واره فرعی است که هر یک از این زیرطرح‌واره‌ها به نوبه خود ویژگی‌های خاص و تمایزات معنایی انواع واژه‌های مشتق دارای ساخت [V-er] را نمایش داده و تعیین می‌کنند. به عنوان مثال، یک زیرطرح‌واره، ناظر بر ساخت «اسم ابزار» است، زیرطرح‌واره دیگر ناظر بر ساخت «عامل انسانی/جاندار»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

1. node

زیر طرح‌واره‌ها نیز ناظر بر ساخت «عامل غیر جاندار» و یا «شیء» می‌باشند. در شکل (۲) نظام سلسله‌مراتبی طرح‌واره [V-er] در زبان انگلیسی نمایش داده شده است:



z [کسی یا چیزی که عمل V را انجام می‌دهد و یا در آن عمل دخیل است] ↔ [V_i-er]N_j



شکل (۲): طرح‌واره ساختی اسامی مشتق [v-er] در زبان انگلیسی (بوی، ۲۰۱۰: ۸۰)

تحلیل داده‌ها و بحث

پس از استخراج تمام واژه‌های مرکبی که نام‌اندام «چشم» به‌عنوان سازه اول و یا دوم در آنها ظاهر می‌شود، در این بخش به توصیف و تحلیل تنوعات معنایی این ترکیبات، نحوه شکل‌گیری آنها و مشخص نمودن طرح‌واره‌ها و زیر طرح‌واره‌ها می‌پردازیم.

مقوله‌بندی واژه‌های دارای الگوی «چشم-X»

در این بخش ابتدا ترکیبات این الگو را از نظر معنا و نوع ارجاعشان طبقه‌بندی می‌کنیم. با نگاهی اجمالی به تمام محصولات این الگو (۴۷ واژه) مشخص می‌شود که به‌جز واژه‌های «چشم‌زخم»، «چشم‌درد»، «چشم‌زهره» و «چشم‌پزشک» که به مقوله «اسم» تعلق دارند، سایر محصولات این ساخت «صفت» هستند و بر مفهوم کلی «ویژگی» دلالت دارند. نکته درخور توجه در خصوص این دسته از محصولات که بر مفهوم «ویژگی» دلالت دارند، وجود تنوعات

معنایی متعدّد در آنهاست. به عبارتی، برخی از محصولات این نام‌اند، دارای ساختار [چشم-بن مضارع] هستند که خود دارای تنوعات معنایی دوگانه/چندگانه هستند؛ به این صورت که برخی از آنها دارای معنای «عامل-محور» (صفت عاملی) هستند، مانند «چشم‌گیر»، «چشم‌نواز»، «چشم‌چران»، «چشم‌بند»، «چشم‌افروز»، «چشم‌شو(ی)» و غیره... و برخی دیگر بر مفهوم «کنش‌پذیری» دلالت دارند و دارای معنای کنش‌پذیر-محور هستند، مانند «چشم‌انداز»، «چشم‌آویز»، «چشم‌رس» و «چشم‌افکن». علاوه بر این، برخی دیگر از ترکیبات متشکل از این نام‌اند، دارای ساختار [چشم-صفت/صفت مفعولی^۱] هستند و به مقوله «صفت ساده»^۲ تعلق دارند، مانند «چشم‌گرسنه»، «چشم‌پاک»، «چشم‌آبی»، «چشم‌سیاه»، «چشم‌شور»، «چشم‌تنگ»، «چشم‌دریده» و ... محاسبه‌ی درصد انواع معنا در این ترکیبات نشان می‌دهد که توزیع فراوانی انواع محصولات [چشم-X] به این شرح است: صفت ساده (۶۲٪)، صفت عاملی (۱۵٪)، اسم (۱۳٪) و مفهوم کنش‌پذیر-محور (۸٪).

پس از مقوله‌بندی معنایی واژه‌های مرکب متشکل از این نام‌اند و محاسبه درصد فراوانی هر یک از این مقوله‌ها، این پرسش اساسی مطرح می‌شود که چگونه می‌توان این تنوعات معنایی متعدّد را توجیه کرد؟ در ادامه به توصیف تنوعات معنایی ترکیبات «چشم-X» و نحوه شکل‌گیری آنها در چارچوب صرف ساختی با تکیه بر اطلاعات هم‌زمانی و درزمانی می‌پردازیم.

توصیف الگوی واژه‌سازی «چشم-X» و تنوعات معنایی آن

پس از مقوله‌بندی ترکیبات «چشم» دو مسأله روشن می‌شود. اولین مسأله وجود تنوع معنایی در الگوی واژه‌سازی «چشم-X» و محصولات آن است. همان‌گونه که در بخش قبلی بیان شد، محصولات این الگوی واژه‌سازی را می‌توان در سه مقوله معنایی «صفت عامل-محور»، «صفت کنش‌پذیر-محور» و «صفت ساده» قرار داد. دومین مسأله، گوناگونی مقوله نحوی و معنایی سازه دوم در الگوی «چشم-X» است. سازه‌های دوم این الگو، محدود

۱. منظور از صفت مفعولی در اینجا همان past participle است، مانند شکسته، بسته، سوخته و غیره....

۲. منظور از صفت ساده در اینجا، صفتی است که بر مفهوم «عامل (کنشگر)» و یا بر مفهوم «کنش‌پذیر» دلالت نداشته باشد، بلکه صرفاً به صورت یک صفت مطلق ساده، ویژگی‌های یک پدیده را توصیف کند، مانند «چشم‌پاک»، «چشم‌آبی» و غیره.

به یک مقوله نحوی یا معنایی خاص نیست؛ بلکه سه مقوله «ستاک فعلی»، «صفت» و «اسم» می‌توانند به‌عنوان سازه دوم در ترکیب شرکت کنند. گرچه فراوانی مقوله‌های صفت و فعل به‌عنوان سازه دوم بیشتر از مقوله اسم است؛ اما سؤالی که با مشاهده‌ی این نکته مطرح می‌شود این است که چرا در مواقعی که مقوله جزء دوم یکسان است، بازهم شاهد بروز تنوعات معنایی هستیم؟ این تنوعات معنایی از کجا نشأت می‌گیرد؟ آیا این تنوعات معنایی منوط به مقوله نحوی و معنایی سازه دوم است و یا از ساخت نشأت می‌گیرد؟ به‌عنوان مثال، واژه‌های «چشم‌گیر»، «چشم‌نواز»، «چشم‌چران» و «چشم‌بند» که دارای ساختار مشابه [چشم-بن مضارع] هستند بر مفهوم ویژگی عاملی (انسانی/غیرانسانی) دلالت دارند (عامل انجام عمل X بر روی چشم)؛ درحالی‌که هیچ‌یک از اعضای شرکت‌کننده در ساخت، یعنی نه «چشم» و نه «بن مضارع»، به‌تنهایی بر مفهوم عاملی دلالت ندارند. لذا، با توجه به مثال‌های یادشده از دسته اول که دارای مفهوم «ویژگی عاملی» هستند، به نظر می‌رسد که مفهوم «ویژگی عاملی»، برگرفته از هیچ‌کدام از اجزای ساخت نیست بلکه برگرفته از خود ساخت است.

از طرفی، در میان واژه‌هایی که دارای ساختار مشابه [چشم - بن مضارع] بوده و در ظاهر دارای مفهوم «ویژگی عاملی» هستند محصولاتی به چشم می‌خورد که علیرغم شباهت ظاهری در ساخت، اسم هستند و نه صفت و بر مفهوم «کنش-پذیری» دلالت دارند و دارای معنای کنش‌پذیر-محور (هستاری تحت تاثیر عمل X در رابطه با معنای چشم) هستند، مانند «چشم‌آویز»، «چشم‌انداز»، «چشم‌افکن» و «چشم‌رس». به عبارت دیگر، بعد از بررسی معنای محصولات این الگو، تنوعات معنایی نمایان می‌گردد که بخشی از این تنوعات معنایی و معنای دقیق برخی از این ترکیبات فقط بر اساس نوع رابطه بین چشم و سازه X مشخص می‌شود.

نکته درخور توجه دیگر این است که با نگاهی اجمالی به سایر نام‌اندام‌ها و واژه‌های مرکب متشکل از آن‌ها که دارای الگوی [X - بن مضارع] هستند به نظر می‌رسد که همین وضعیت دوگانگی معنایی (معنای کنشگر-محور/معنای کنش‌پذیر-محور) وجود دارد، مانند جفت‌واژه‌های «دست‌بوس/دست‌دوز»، «دل‌خراش/دل‌پذیر»، «پابند/پاسوز» و ... که واژه‌های اول دارای معنای عاملی (کنشگری) و واژه‌های دوم دارای معنای کنش-پذیری هستند. برای جزئیات بیشتر و مباحث مفصل‌تر پیرامون چندگانگی معنایی در الگوی ساختی مذکور و

چندمعنایی نام‌اندام‌ها در الگوهای واژه‌سازی و سایر الگوهای ترکیب در زبان فارسی از منظر صرف ساختی نگاه کنید به ایمانی (۱۳۹۷).

با توجه به مطالب بالا، می‌توان گفت الگوی [چشم- بن مضارع] الگویی «ویژگی‌ساز» است و به نظر می‌رسد معنای برخی از محصولات این الگو، طی دو مرحله (در دولایه) رمزگذاری می‌شود. به این صورت که ابتدا بر اساس نوع رابطه بین چشم و X، نقش هر یک از سازه‌ها و ارتباط معنایی دقیق بین آن‌ها نمایان می‌شود و سپس معنای کلی الگوی ترکیب [چشم- بن مضارع] که معنای کلی ساخت-ویژگی عاملی (کنندگی) یا کنش‌پذیری (شوندگی) است به این محصولات اعطاء می‌گردد. شایان یادآوری است که در برخی از این ترکیبات، «چشم» مفعول عمل X است، مانند «چشم‌نواز» و «چشم‌گیر» و در برخی دیگر، «چشم» متمم عمل X است، مانند «چشم‌انداز» و «چشم‌آویز»؛ اما الگوی ساختی [چشم- بن مضارع] همواره بیانگر یک ویژگی برای کسی/چیزی اعم از عامل (انسان یا غیر انسان)، مفعول (انسان یا غیر انسان)، متمم (غیر انسان) است. به همین دلیل بهتر است در اینجا برای تعیین معنای دقیق ساخت به جای مفاهیم سنتی مثل فاعل، مفعول، متمم و عامل از مفاهیم و تعاریف معنایی دقیق‌تری استفاده کنیم که بتواند تمام معانی قابل برداشت از محصولات این الگوی واژه‌سازی را در برگیرد. نکته درخور توجه این است که «چشم» در اکثر واژه‌های این مقوله، با معنای واقعی و تحت‌اللفظی خود یعنی «عضو بینایی» در ترکیب ظاهر می‌شود و نه با معنایی خاص و مقید به ساخت. لذا گرچه معنای مشترک «ویژگی تمایزدهنده کسی/چیزی در ارتباط با معنای چشم و عمل X» از تمام محصولات این الگو برداشت می‌شود؛ اما به نظر می‌رسد که به دلیل عدم زایایی این الگو در تولید نوواژه‌ها و علی‌رغم اینکه یک جفت‌شدگی بین صورت و معنای محصولات این الگوی واژه‌سازی رخ داده است، نمی‌توان گفت که یک زیرطرح‌واره یا زیرساخت مستقل برای این محصولات شکل گرفته است.

در ادامه به توصیف تنوع معنایی واژه‌هایی که دارای الگوی [چشم- صفت/صفت مفعولی] هستند، می‌پردازیم. واژه‌های این مقوله بر مفهوم کلی «ویژگی تمایزکننده انسان در داشتن یک خصیصه مرتبط با معنای چشم و X» دلالت دارند، مانند واژه‌های «چشم‌سیاه»، «چشم‌درشت»، «چشم‌آبی»، «چشم‌چپ»، «چشم‌خمار»، «چشم‌شور»، «چشم‌دریده» و ... لازم به توضیح است که «چشم» در اغلب واژه‌های این مقوله نیز همچون مقوله قبلی با معنایی

خاص و مقید که مختص این الگوی واژه‌سازی باشد (معنای مجازی/استعاری) در تمام ترکیبات حاضر نمی‌شود، بلکه در اغلب ترکیبات، با معنای واقعی و تحت‌اللفظی خود به کار می‌رود و در برخی با معنایی استعاری/مجازی (نگاه، توقع، میزان طمع و غیره) ظاهر می‌شود، مانند واژه‌های «چشم‌پاک»، «چشم‌گرسنه» و «چشم‌تنگ». به عبارتی گرچه «چشم» در برخی ترکیبات، تحت سازوکارهای مفهومی استعاره و مجاز از جمله نگاشت‌های «چشم به‌مثابه جایگاه حسادت»، «چشم به‌مثابه جایگاه طمع»، «چشم ظرف است»، «چشم موجود زنده است» و «چشم حجم است» به کار می‌رود و معنای «ویژگی متمایزکننده انسان» می‌سازد، اما با الگوی منظم و ثابتی به لحاظ معنا در تمام محصولات این الگوی واژه‌سازی شرکت نمی‌کند و علی‌رغم معنای مشترکی که از تمام واژه‌های این الگو برداشت می‌شود - «ویژگی متمایزکننده کسی که چشمش X است»- و همچنین با وجود آنکه یک جفت‌شدگی محدود بین صورت و معنای محصولات این الگوی واژه‌سازی رخ داده است، اما چون این الگو فراوانی و زایایی کافی ندارد و همچنین چون صفت بودن مقوله نحوی حاصل، برگرفته از سازه دوم است و نه از کل ساخت، بنابراین نمی‌توان زیرطرح‌واره مستقل و زیرساخت ویژه‌ای را برای محصولات این الگو قائل شد.

از طرفی دیگر، علاوه بر واژه‌های بیان‌شده چهار واژه «چشم‌درد»، «چشم‌پزشک»، «چشم‌زخم» و «چشم‌زهره» که در بخش (۴-۱) ذکر شدند هم به لحاظ ساخت و هم به لحاظ معنا رفتاری متفاوت دارند و در هیچ‌یک از این مقوله‌های معنایی نمی‌گنجند. به عبارتی، این واژه‌ها از محصولات هیچ‌یک از دو الگوی واژه‌سازی بالا محسوب نمی‌شوند، بلکه مجوز ساختشان را از طرح‌واره‌های ساختی دیگری می‌گیرند که در بخش‌های بعدی شرح داده می‌شوند. در ادامه می‌کوشیم به تحلیل مسأله تنوع معنایی الگوی [چشم-X] و نحوه شکل‌گیری آنها در قالب رویکرد صرف ساختی بپردازیم.

تحلیل الگوی واژه‌سازی و نحوه شکل‌گیری تنوع معنایی [چشم-X]

در صرف ساختی بوی (۲۰۱۰: ۷۶) برای تحلیل الگوهای صرفی که در محصولات آنها تنوع معنایی قابل مشاهده است دو رویکرد عمده‌ی «تک‌معنایی» و «چندمعنایی» وجود دارد و حال باید دید در مورد محصولات الگوی واژه‌سازی [چشم-X] کدام رویکرد صادق است و

تنوع معنایی موجود در این الگو از کدام نوع است؟ از نوع «چندمعنایی ساختی»؟ و یا «چندمعنایی منطقی»^۱؟

وجود تنوع معنایی در محصولات الگوی [چشم-X] که به طور هم‌زمانی امکان تصور و طبقه‌بندی این محصولات را به صورت زیرساخت‌های [چشم- بن مضارع] و [چشم- صفت/صفت مفعولی] با معانی چندگانه فراهم می‌کند، ممکن است باعث مطرح شدن این سؤال شود که آیا می‌بایست در الگوی [چشم-X] یکی از این مفاهیم را معنای «سرنمونی» در نظر گرفت و برای سایر معانی ذکر شده، زیرطرح‌واره‌هایی مجزا قائل شد که به تدریج از معنای سرنمونی منشعب شده‌اند (چندمعنایی شدگی منطقی)، یا اینکه این الگو از ابتدا الگویی با قابلیت کاربرد چندگانه بوده است و به همین دلیل واژه‌هایی را تولید می‌کند که به طور بالقوه می‌توانند برای اشاره به بیش از یک مفهوم به کار بروند (چندمعنایی ساختی). ابتدا تحلیل داده‌ها را بر مبنای فرض چندمعناشدگی منطقی پی می‌گیریم. برای بررسی عملکرد الگوی واژه‌سازی [چشم-X] از مسیر چندمعنایی شدگی منطقی باید سعی کنیم مفهومی را در این ساخت پیدا کنیم که بتوان آن را نقطه‌ی آغاز فعالیت این الگو و به عبارت دیگر هدف اصلی تشکیل آن در نظر گرفت و بدین ترتیب معنای آغازین و مقوله سرنمونی این الگوی واژه‌سازی را مشخص سازیم.

با نگاهی اجمالی به محصولات این الگو می‌توان متوجه شد که اکثر واژه‌های دارای الگوی [چشم-X] صفت هستند. اما با کمی دقت می‌توان متوجه شد که در میان محصولات این الگو، واژه‌هایی نیز وجود دارد که صرفاً کاربرد اسمی دارند و نه صفت، مانند «چشم‌انداز»، «چشم‌افکن» و «چشم‌بند» و از طرفی دیگر، تنوع معنایی موجود در محصولات این الگو به همین جا ختم نمی‌شود؛ چرا که در میان محصولات این الگو، واژه‌هایی نیز وجود دارد که دارای هر دو کاربرد اسمی و صفتی می‌باشند، مانند واژه «چشم‌شوی»^۲ که بسته به بافت، می‌تواند علاوه بر کاربرد اسمی، به صورت صفتی نیز به کار گرفته شود، مانند واژه‌هایی که در مثال‌های زیر مشخص شده‌اند. مثال (۱) کارکرد اسمی و مثال (۲) کارکرد صفتی از واژه «چشم‌شوی» را نشان می‌دهد:

1. Logical polesemy

مثال (۱): نحوه طراحی دوش و چشم شوی اضطراری یا چشم شور اضطراری باید به صورتی باشد که شستشوی هر دو چشم همزمان انجام شود و مقدار مایعی که آزاد می شود نباید کمتر از ۱/۵ لیتر در هر دقیقه به مدت ۱۵ دقیقه باشد (گوگل، <http://tajhizyar.com/lab-equipment/eye-emergency-passion>، دوشنبه، ۹۶/۱۰/۱۱).

مثال (۲): اسپری های چشم شوی با استفاده از ترکیبی از مواد پلاستیکی همراه با یک بدنه برنج، با پوشش اپوکسی ضد خوردگی ساخته شده اند (گوگل، <http://parsytech.ir/product/emergency-eye-shower/>، دوشنبه ۹۸/۱۱/۲۲).

علاوه بر مثال (۲) در برخی عبارات همچون "شامپو چشم شوی کودک" و "دستگاه چشم شوی رومیزی و ایستاده در تجهیزات پزشکی" که از موتور جستجوگر گوگل به دست آمده اند، واژه مذکور با کارکرد صفتی، استفاده شده است.

درواقع، کاربرد اسمی این واژه ها را می توان یا حاصل حذف دانست و یا بر اساس سازوکار مفهومی مجاز توجیه کرد، بدین صورت که به واسطه وجود سازوکار مجاز، گویشوران یک زبان می توانند برای اشاره به یک موجود از یک ویژگی برجسته و تعیین کننده در آن کمک بگیرند و دسترسی ذهنی به کلیت وجودی آن موجود را فراهم کنند. به عبارتی، مجاز مفهومی زیر ناظر بر کاربرد اسمی برخی از محصولات این ساخت است: «ویژگی یک پدیده به جای آن پدیده»^۱.

نکته ای که فرضیه تبدیل صفت عامل به اسم عامل را به چالش می کشد این است که در پیشینه پژوهش های مرتبط با فرآیند تبدیل، آراء و نظرات مختلف و گاه متناقضی در خصوص تعیین جهت فرآیند تبدیل وجود دارد و تأیید یا رد هر یک از فرضیه های موجود در خصوص تعیین جهت فرآیند تبدیل با قاطعیت امکان پذیر نیست و نیازمند بررسی های در زمانی و پیکره ای گسترده است که از حوصله پژوهش حاضر خارج است. در این میان، گرچه همسو با آمبریت (۲۰۱۰) به نظر می رسد میان جفت تبدیلی اسم و صفت در برخی واژه های مرکب ساخت [چشم-X] در زبان فارسی شاید جهتی دوسویه وجود داشته باشد، اما در پژوهش

حاضر با توجه به ملاک فراوانی و کاربرد اکثریت محصولات این ساخت در مقوله صفت نسبت به مقوله اسم، عجالتاً، مقوله سرنمونی الگوی [چشم-X] را صفت در نظر می‌گیریم. علاوه بر این، مطابق با بوی (۲۰۱۲: ۳۲۵) برای مشخص نمودن معنای دقیق واژه‌های مرکب، علاوه بر نقش و تأثیر ساخت باید به معنای دقیق هر یک از سازه‌های ترکیب، رابطه بین آنها و بافت نیز توجه کرد. با توجه به این مطلب می‌توان به نقش «چشم» و سهم معنایی این نام‌اندام به‌عنوان جزء اول یا دوم ساخت اشاره کرد که تا حدود زیادی متأثر از دانش دایره‌المعارفی و بافت فرهنگی گویشوران فارسی‌زبان است. به‌عنوان مثال «چشم» در فرهنگ فارسی‌زبانان به‌مثابه جایگاه حسادت و طمع به کار می‌رود و همچنین این نام‌اندام در برخی مفهوم‌سازی‌های مربوط به ویژگی‌های شخصیتی نیز شرکت می‌کند، مانند واژه‌های «چشم‌تنگ»، «چشم‌شور»، «بدچشم»، «چشم‌گرسنه» و «چشم‌سیر» که به مفاهیم «حسادت» و «طمع» اشاره دارند و واژه‌های «چشم‌دریده»، «چشم‌سفید»، «چشم‌بسته»، «هرزه‌چشم»، «هیزچشم»، «چشم‌چران» و «چشم‌پاک» نیز به برخی ویژگی‌های شخصیتی مانند متانت، ادب، تجربه و ... دلالت دارند. بدین ترتیب بخش قابل ملاحظه‌ای از مفهوم‌سازی‌های مربوط به برخی ویژگی‌های شخصیتی در زبان فارسی از رهگذر تغییرات معنایی «چشم» و به واسطه عملکرد سازوکارهای مفهومی مجاز و استعاره شکل می‌گیرد (شریفیان، ۲۰۱۱: ۱۸۴-۱۸۶).

بر همین اساس می‌توان در خصوص بخش اعظم واژه‌های مرکب الگوی [چشم-X] که در مقوله معنایی صفت ساده جای می‌گیرند و دربردارنده مفهوم «ویژگی متمایزکننده شخص» هستند، این‌گونه استدلال کرد که در برخی از این ترکیبات، «چشم» با معنای تحت‌اللفظی و واقعی خود -عضو حسی و بینایی- در ساخت حاضر نمی‌شود، بلکه تحت عملکرد سازوکارهای مفهومی مختلفی که در بخش پیشین گفته شد، معانی مجازی و استعاری پیدا می‌کند و با این معانی مجازی/استعاری به‌عنوان سازه اول در ترکیب ظاهر می‌شود و در نتیجه تعامل این معانی با معنای جزء دوم ترکیب، معنای «ویژگی متمایزکننده X» شکل می‌گیرد.

با مطالب ذکر شده در این بخش، روشن می‌شود که مفهوم «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای چشم و X» انتزاعی‌ترین معنایی است که از تمام محصولات این الگو برداشت می‌شود و تا به اینجا می‌توان آن را معنای سرنمونی الگوی [چشم-X] در نظر گرفت و احتمالاً سایر معانی قابل برداشت از این ساخت، به واسطه بسط روابط مفهومی (سازوکارهای استعاره

یا مجاز) و یا عوامل غیر معنایی مانند «حذف»، «هم‌نامی شدگی»، «قرض‌گیری» و یا «ترجمه‌ی قرضی از آن» نشأت گرفته‌اند؛ اما برای اثبات و تأیید هر کدام از این دو فرض، ابتدا باید به تقدّم و تأخّر زمانی پیدایش زیرالگوهای واژه‌سازی [چشم-بن مضارع] و [چشم-صفت/صفت مفعولی] و نحوه شکل‌گیری آنها بپردازیم.

بدین منظور تمام محصولات این دو زیرالگو را در متون کهن زبان فارسی از قرن چهارم تاکنون که نگارنده به آنها دسترسی داشته است، مورد جستجو قرار می‌دهیم و با استفاده از اطلاعات و منابع تاریخی موجود به ذکر نمونه‌هایی از هر دو زیرالگو و زمان احتمالی حضور این واژه‌ها در زبان فارسی می‌پردازیم. حضور واژه‌های «چشم‌افروز»، «چشم‌افسا» و «چشم‌بند» با معنای عاملی در نمونه‌های زیر همگی شاهدی بر اثبات وجود و فعالیت‌الگوی [چشم-بن مضارع] از قرن ششم تاکنون در زبان فارسی است:

شاهد (۱):

مرا چشمی و چشمم را چراغی چراغ چشم و چشم‌افروز باغی
(نظامی، نقل از دهخدا: ۱۹۵/۱۵)

شاهد (۲):

چو داد اندیشه‌ی جادو دماغم ز چشم‌افسای آن لعبت فراغم
(نظامی، نقل از دهخدا: ۱۹۵/۱۵)

شاهد (۳):

شبی در چادر قیصری نهفته چو زیر چشم‌بندی چشم خفته
(عطار، نقل از دهخدا: ۱۹۵/۱۵)

اما در خصوص سایر محصولات این الگو که دارای معنای کنش‌پذیری هستند، از جمله واژه‌های «چشم‌افکن»، «چشم‌انداز» و «چشم‌آویز»، پس از جستجو در متون کهن زبان فارسی از قرن چهارم تاکنون تنها یک شاهد برای واژه «چشم‌آویز» یافت شد و برای واژه‌های «چشم‌انداز» و «چشم‌افکن» فقط در میان متون اخیر فارسی شواهدی موجود است که در قسمت زیر ارائه می‌شوند:

شاهد (۴):

سحر چشمان تو باطل نکند چشم‌آویز مست چندانکه بکوشند نباشد مستور
(سعدی، نقل از دهخدا: ۱۹۵/۱۵)

شاهد (۵):

«در چشم افکن ملال انگیز خاطر م طوفانی در گرفته» (نقل از فرهنگ سخن:

۲۳۵۰/۶).

شاهد (۶):

«پس از موفقیت در کنکور، چشم انداز تازه‌ای پیش رویم گسترده شد» (نقل

از فرهنگ سخن: ۲۳۵۰/۶).

با توجه به شواهد بالا، به نظر می‌رسد که الگوی [چشم- بن مضارع] در ابتدا فقط محصولات با معنای عاملی تولید می‌کرده است؛ اما به مرور زمان و پس از مدتی این الگوی واژه‌سازی، بسط و گسترش معنایی یافته است و محصولات با معنای کنش‌پذیری را نیز تولید می‌کند که البته چون فراوانی پایین‌تری نسبت به محصولات عامل-محور دارند، انشعابی در این الگو ایجاد نمی‌گردد و این محصولات همچنان ذیل همین الگوی واژه‌سازی قرار می‌گیرند؛ اما این امکان وجود دارد که در صورت برخورداری این واژه‌ها از بسامد و زیایی کافی، گویشوران برای این دسته از واژه‌ها، انشعابی زیر طرح‌واره‌ای در واژگان خود تشکیل دهند که در آن، معنای این محصولات (معنای کنش‌پذیر-محور) جایگزین ویژگی‌های معنایی پیش‌فرض آن الگوی واژه‌سازی اصلی شود.

حال به شرح شواهد و زمان احتمالی پیدایش برخی از محصولات [چشم - صفت/صفت مفعولی] مانند «چشم‌تنگ»، «چشم‌دریده»، «چشم‌ترس» و ... در زبان فارسی می‌پردازیم. با استناد به شواهد تاریخی موجود از متون کهن فارسی که حاکی از حضور و فعالیت این الگو در تولید محصولات با معنای «ویژگی متمایزکننده کسی که چشمش X است»، مشخص می‌گردد که این الگو از قرن ششم تا به حال وجود داشته است و برای اثبات حضور آن می‌توان به شواهد زیر اشاره کرد:

شاهد (۷):

گفت کای چشم‌تنگ تاتاری مست چندانکه بکوشند نباشد مستور

(نظامی، نقل از دهخدا: ۱۹۸/۱۵)

شاهد (۸):

شوخی نرگس نگر که پیش تو بشکفت چشم‌دریده ادب نگاه ندارد

(حافظ، نقل از دهخدا: ۱۹۹/۱۵)

شاهد (۹):

حال پس از چند افزایش قیمت مسکن در دهه‌ی گذشته مردم چشم‌ترس شده‌اند و به نظر می‌رسد از افزایش قیمت مسکن هراس دارند و سعی می‌کنند هر طور که شده، حتی، یک واحد مسکونی کوچک بخرند و صاحب‌خانه شوند (<http://www.eghtesadnews.com>، جمعه، ۹۶/۱۰/۰۸).

نکته‌ای که در شواهد مورد بررسی در خصوص واژه‌های «چشم‌انتظار» و «چشم‌ترس» به چشم می‌خورد این است که این واژه‌ها نسبت به سایر واژه‌های هم‌گروه خود در الگوی [cheshm [X]_{A/PP}]_A متأخرتر هستند و در متون کهن فارسی، شاهدهی برای آنها موجود نیست. علاوه‌براین، این دو واژه به لحاظ صورت و معنا نیز اندکی متفاوت از سایر واژه‌های این الگو هستند. از این لحاظ که سازه‌ی دوم ترکیب در این دو واژه بر خلاف سایر محصولات این الگو، اسم است و نه صفت؛ اما اگرچه مقوله‌ی نحوی سازه‌ی دوم در این دو واژه، اسم است اما مقوله‌ی نحوی واژه‌ی مرکب حاصل همچون سایر محصولات این الگو، صفت است و مادامی که مقوله‌ی یک واژه‌ی مرکب تغییر نکند، می‌توان با قائل بودن به مفهوم وراثت پیش‌فرض و همچنین سازوکار تقریب این‌گونه محصولات را ذیل همین الگو انگاشت.

نکته قابل ذکر در خصوص متفاوت بودن دو واژه «چشم‌ترس» و «چشم‌انتظار» به‌عنوان محصولات الگوی واژه‌سازی [cheshm [X]_{A/PP}]_A این است که در برخی موارد ممکن است با واژه‌هایی مواجه شویم که به‌عنوان محصولات یک الگو یا زیرالگو تلقی شوند، اما به‌طور کامل از ویژگی‌های آن الگوی واژه‌سازی تبعیت نکرده و با آن مطابقت کامل نداشته باشند. در رویکرد صرف ساختی با قائل بودن به پیش‌فرض بودن ماهیت وراثت می‌توان بدون از دست دادن تعمیم کلی مربوط به اکثریت واژه‌هایی که کاملاً منطبق با یک طرح‌واره صرفی هستند و همچنین با در نظر گرفتن ویژگی‌های خاص و متفاوت با ویژگی‌های پیش‌فرض طرح‌واره عمومی، وجود چنین واژه‌هایی را توجیه کرد. لنگکر (۱۹۸۷ الف: ۶۹) نیز چنین سازوکاری را تحت عنوان «مجوز ناقص» مطرح کرده است و چنین استدلال می‌کند که نیازی نیست موارد منفرد به یک طرح‌واره برای دریافت مجوز تولید از طرف آن طرح‌واره و پذیرش از سوی جامعه‌ی زبانی به‌طور کامل از ویژگی‌های آن طرح‌واره تبعیت کنند. رینر (۲۰۰۵: ۴۳۰-۴۳۱)

نیز چنین پدیده‌ای را حاصل فرآیند «تقریب» می‌داند که طبق آن، واژه‌های ابداع‌شده بر اساس یک الگوی واژه‌سازی لزوماً با آن الگو تناظر یک‌به‌یک ندارند.

به عبارتی، این عدم تطابق واژه‌های «انتظار» و «ترس» با مقوله نحوی پیش‌فرض الگوی واژه‌سازی $[cheshm [X]_{A/PP}]_A$ برای عنصری که به‌عنوان سازه دوم در این الگو شرکت می‌کند را می‌توان این‌گونه توجیه کرد که از زمان آغاز فعالیت الگوی یادشده، در ابتدا فقط عناصری با مقوله واژگانی صفت به‌عنوان سازه دوم در این الگوی واژه‌سازی شرکت می‌کرده‌اند اما به تدریج و با گسترش فعالیت آن، اسامی انتزاعی مانند «ترس» و «انتظار» نیز در این الگو وارد شده‌اند و مقوله نحوی پیش‌فرض این الگو برای عناصری که به‌عنوان سازه دوم شرکت می‌کنند، نادیده گرفته می‌شود؛ بنابراین با قائل شدن به پیش‌فرض بودن ماهیت وراثت تشکیل واژه‌هایی مانند «چشم‌انتظار» و «چشم‌ترس» علی‌رغم داشتن ویژگی‌های صوری خاص که متفاوت از مقوله نحوی پیش‌فرض این الگو برای عنصری است که به‌عنوان سازه دوم در ترکیب شرکت می‌کند، تحت نظارت همین الگوی واژه‌سازی رخ می‌دهد و این واژه‌ها نیز در کنار دیگر واژه‌های مجموعه صفات متشکل از [چشم - صفت/صفت مفعولی] در واژگان ذهنی گویشوران زبان فارسی و مستقیماً در زیر همین الگو جای می‌گیرند.

<[ویژگی متمایزکننده کسی که چشمش X است] ↔ $[cheshm [X]_{A/PP}]_A$ >



شکل (۳): نمودار طرح‌واره ساختی الگوی ترکیب [چشم - صفت/صفت مفعولی].

در تحلیل دقیق‌تر طرح‌واره شکل (۳)، می‌توان چنین استدلال کرد که در واقع، بوی (۲۰۱۰) با مطرح کردن مفاهیم «وراثت پیش‌فرض»، «انگیختگی مدرج» و «مجوز ناقص»، امکان تولید نمونه‌های ظاهراً استثناء و مرتبط با برخی الگوهای واژه‌سازی را توجیه می‌کند و معتقد است که تطابق نظام‌مند قابل مشاهده در محصولات یک الگوی واژه‌سازی با ویژگی‌های آن الگو به این معنی نیست که آن الگو به صورت قانونی از پیش تعیین شده و غیرقابل انعطاف عمل می‌کند و مشاهده محصولات آن الگو با الگوی مربوط به خود در مطابقت کامل نیستند نیز نشانه نقض عملکرد آن الگو نیست، بلکه با در نظر گرفتن پیش‌فرض بودن مفهوم وراثت و

قابلیت جابه‌جایی ویژگی‌های پیش‌فرض با ویژگی‌های جدید به دلایل مفهومی و همچنین قائل شدن به نقش انگیزشی برای طرحواره‌های ساخت‌واژه و مدرج بودن این مفهوم، روشن می‌شود که الگوهای واژه‌سازی از ماهیتی پویا و قابل‌تحول برخوردارند و مرزهای مقوله‌های حاصل از آنها قابل جابه‌جایی است. با این اوصاف، واژه‌های «چشم‌انتظار» و «چشم‌ترس» که دارای صورت ساختی $[N-N]_A$ هستند را می‌توان با قائل شدن به مفهوم وراثت پیش‌فرض، در ذیل زیرطرحواره ساختی $[cheshm [X]_{A/pp}]_A$ جای داد.

بر اساس شواهد تاریخی موجود دال بر حضور و فعالیت هر یک از دو الگوی مذکور ([چشم- بن مضارع] و [چشم- صفت/صفت مفعولی])، می‌توان دریافت که این دو الگوی واژه‌سازی تقدّم و یا تأخّر زمانی نسبت به یکدیگر ندارند و از قرن ششم تاکنون هر دو الگو وجود داشته‌اند؛ بنابراین، هیچ‌کدام از دو الگوی ناظر بر محصولات [چشم-X] را نمی‌توان برگرفته از دیگری دانست چون هرکدام از این دو الگو، به صورت مستقل و مستقیماً از خود الگوی اصلی منشعب شده‌اند. علاوه‌براین، هیچ‌گونه شواهد تاریخی و در زمانی دال بر انشعاب یکی از این دو مفهوم از دیگری و یا دلایلی که حاکی از وجود بسط استعاری و یا هرگونه بسط روابط مفهومی در بین محصولات این الگو و یا زیرالگوهای موجود باشد، مشاهده نمی‌شود؛ و تنها موردی که در این الگوی واژه‌سازی بسط استعاری رخ می‌دهد مربوط به دو واژه «چشم‌بند» و «چشم‌شوی» است که در واقع حاصل بسط استعاری عامل انسانی به عامل غیرانسانی هستند.

بنابراین فرض چندمعنایی‌شدگی منطقی رد می‌شود و به نظر می‌رسد که مسأله‌ی تنوعات معنایی و نحوه شکل‌گیری محصولات الگوی واژه‌سازی [چشم-X] را شاید بتوان حاصل رویکرد چندمعناشدگی ساختی انگاشت؛ اما گرچه در نگاه اول به نظر می‌رسد دلیل اصلی به وجود آمدن الگوی مرکب [چشم-X] به کارگیری آن در توصیف هستاری از روی ویژگی متمایز آن است و این الگوی واژه‌سازی از اساس الگویی صفت‌ساز (ویژگی‌ساز)، مستقل و چندمنظوره است، این تنوعات معنایی و چندمعناشدگی در میان محصولات این الگو را نه می‌توان از نوع چندمعناشدگی منطقی تلقی کرد و نه از نوع چند معناشدگی ساختی، چون هیچ‌گونه زیرطرح‌واره مستقل و یا زیرساخت ویژه‌ای برای محصولات نام‌اندام «چشم» شکل نگرفته است. به عبارتی، تنوعات معنایی متعدّد و محصولات مختلف الگوی واژه‌سازی

[چشم-X] را می‌توان صرفاً مواردی از نمون‌یافتگی‌های عینی برگرفته از برخی طرح‌واره‌های عمومی‌تر و انتزاعی‌تر همچون طرح‌واره‌های $[X-N]_A$ و $[N-X]_A$ ، $[X-V]_A$ ، $[N-N]_N$ تلقی کرد که ناظر بر ساخت بخش قابل ملاحظه‌ای از انواع واژه‌های مرکب در زبان فارسی هستند و در واقع، محصولات مختلف الگوی واژه‌سازی [چشم-X] مجوز ساختشان را از این الگو نمی‌گیرند، بلکه مجوز ساختشان را از طرح‌واره‌های عمومی‌تر و انتزاعی‌تری می‌گیرند که هر یک از این طرح‌واره‌های عمومی و انتزاعی به‌نوبه خود زیر طرح‌واره‌ای مستقل از انتزاعی‌ترین و عمومی‌ترین طرح‌واره ممکن برای تولید تمام واژه‌های مرکب در زبان فارسی (طرح‌واره $[z][Y]i [X]$) محسوب می‌شود. به‌عنوان مثال، واژه‌های «چشم‌زخم»، «چشم‌پزشک»، «چشم‌درد»، «چشم‌زهره» و «چشم‌غره» به دلیل نداشتن فراوانی کافی و همچنین چون دارای نظم و الگوی معنایی ثابتی نیستند در نتیجه، منجر به شکل‌گیری زیرساخت جدید و یا زیر طرح‌واره‌ای مستقل نمی‌شوند و تولید این محصولات دلایل دیگری دارد. به‌عنوان مثال واژه «چشم‌زخم»، ترجمه‌ی قرضی واژه «العین‌اللامه» از زبان عربی به فارسی است.

مقوله‌بندی واژه‌های دارای الگوی «X-چشم»

واژه‌های مرکب دارای الگوی [X-چشم] (جمعاً ۱۹ واژه)، بر خلاف محصولات الگوی [چشم-X] فراوانی بسیار پایین‌تری دارند و تمام این محصولات دارای الگوی [اسم/صفت-چشم] هستند. علاوه‌براین، از نظر مقوله معنایی و نوع ارجاعشان، محصولات این الگو نیز همچون محصولات الگوی [چشم-X] بر مفهوم «ویژگی» -معمولاً ویژگی‌های ظاهری یا ویژگی‌های شخصیتی مربوط به برخی حوزه‌های مفهومی مانند «حسادت»، «متانت» و «طمع»- دلالت دارند، مانند «بدچشم»، «پیرچشم»، «تنگ‌چشم»، «تیزچشم»، «زاغ‌چشم»، «گاوچشم»، «گره‌چشم» و ... با توجه به الگوی ثابت و رابطه یکسانی که بین صورت و معنای این گروه‌واژه‌ها وجود دارد، در نگاه اول، این گونه به نظر می‌رسد که کلیه‌ی عوامل و شرایط لازم برای شکل‌گیری یک زیرساخت مستقل که در بخش‌های پیشین از آن یاد شد در این الگو موجود است. شایان یادآوری است که از جمله‌ی مهم‌ترین شرایط و عناصر لازم برای تشکیل یک زیرساخت مستقل عبارت‌اند از: ۱- فراوانی کافی و زیبایی در تولید نوواژه‌های موجود یا ممکن، ۲- داشتن معنای کلی (ساختی)^۱ و ۳- رابطه نظام‌مند بین صورت و معنا یا به

1 holistic meaning

عبارتی جفت‌شدگی صورت-معنا که قابلیت تعمیم و گسترش به سایر محصولات که دارای الگوی ساختی یکسانی می‌باشند را داشته باشد (بوی، ۲۰۱۰). در الگوی واژه‌سازی [X-چشم] مقوله نحوی تمام محصولات حاصل از آن، بدون در نظر گرفتن مقوله معنایی و مقوله نحوی سازه اول، به‌طور ثابت متعلق به مقوله صفت است و به لحاظ معنایی بر مفهوم مشترک «ویژگی متمایزکننده کسی/چیزی» دلالت دارند. بر همین اساس در ابتدا ممکن است این‌گونه به نظر برسد که می‌توان از تمام محصولات این الگوی واژه‌سازی یک زیرطرح‌واره ساختی مستقل را انتزاع کرد، اما در ادامه مشخص می‌گردد که این فرض نادرست است و از محصولات این الگو، هیچ‌گونه زیرطرح‌واره و یا زیرساخت ویژه‌ای انتزاع نمی‌گردد.

توصیف الگوی واژه‌سازی [X-چشم] در صرف ساختی

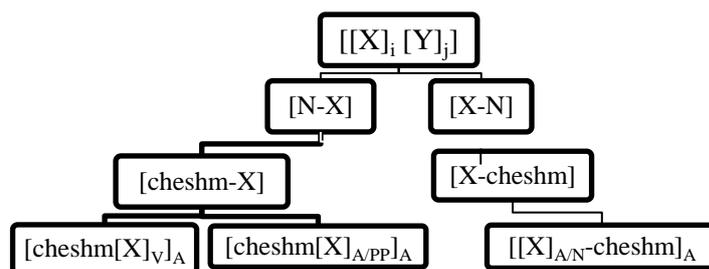
با توجه به توضیحات گفته شده در بخش (۴-۴)، همان‌گونه که ملاحظه می‌شود محصولات الگوی [X-چشم] همگی از الگوی منظم و ثابتی تبعیت می‌کنند و برخلاف الگوی [چشم-X]، تنوعات معنایی متعددی در میان محصولات این الگو مشاهده نمی‌شود. علاوه بر این، تمام واژه‌های این الگو، صفت هستند. به عبارتی، هیچ‌گونه انشعابی در این الگو ایجاد نمی‌گردد و می‌توان معنای کلی «ویژگی متمایزکننده کسی/چیزی که چشمش X (مانند X) است» را از تمام محصولات این الگو برداشت کرد؛ اما همان‌گونه که در بخش پیشین بیان شد، نمی‌توان برای محصولات این الگو، قائل به وجود یک زیرطرح‌واره مستقل بود. به عبارتی، گرچه کلی‌ترین معنایی که می‌توان از تمام ترکیبات نام‌اندام «چشم» برداشت کرد عبارت است از: «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای X و چشم»، اما به دلیل فراوانی پایین و عدم زیابایی این الگو در تولید نواژه‌ها و همچنین، چون صفت بودن مقوله نحوی حاصل، در واقع برگرفته از صفت بودن سازه اول است و نه از ساخت، بنابراین نمی‌توان هیچ‌گونه زیرطرح‌واره مستقل و زیرساخت ویژه‌ای را برای محصولات این الگو قائل شد. در ادامه به چگونگی و منشأ شکل‌گیری محصولات این الگو پرداخته می‌شود.

تحلیل الگوی واژه‌سازی و نحوه شکل‌گیری محصولات [X-چشم]

با توجه به توضیحات ذکر شده در بخش‌های (۴-۵) و (۴-۶)، اگرچه محصولات الگوی [X-چشم] همگی از الگوی منظم و ثابتی تبعیت می‌کنند و برخلاف الگوی [چشم-X]، تنوعات معنایی در میان محصولات این الگو مشاهده نمی‌شود؛ اما در واقع هیچ‌گونه

جفت‌شدگی صورت-معنای نظام‌مند در محصولات این الگو مشاهده نمی‌شود و محصولات این الگو، نه دارای چندمعناشدگی منطقی هستند و نه چندمعناشدگی ساختی، چون هیچ‌گونه زیرطرح‌واره مستقل و یا زیرساخت ویژه‌ای شکل نمی‌گیرد. به عبارتی، محصولات الگوی واژه‌سازی [X-چشم] را می‌توان صرفاً مواردی از نمون‌یافتگی‌های عینی برگرفته از طرح‌واره عمومی‌تر و انتزاعی‌تر $[X-N]_A$ تلقی کرد که ناظر بر ساخت بخش قابل‌ملاحظه‌ای از انواع واژه‌های مرکب در زبان فارسی است و این‌گونه محصولات در واقع مجوز ساختشان را از این طرح‌واره فوقانی‌تر و انتزاعی‌تر می‌گیرند و نه از الگوی واژه‌سازی [X-چشم]. نکته درخور توجهی که از این تحلیل‌ها به دست می‌آید این است که در نظام ساختی الگوهای مختلف واژه‌سازی متشکل از نام‌اندام‌ها از جمله «چشم»، همواره چنین نیست که با زیرطرح‌واره‌ها و زیرساخت‌های مستقل و سلسله‌مراتبی روبرو باشیم. در پایان، گرچه انتزاعی‌ترین معنایی که می‌توان از ترکیبات نام‌اندام «چشم» (الگوهای [چشم-X] و [X-چشم]) برداشت کرد عبارت است از: «ویژگی متمایزکننده هستار مرتبط با معنای X و چشم» و در این مقطع از زمان می‌توان ساختار سلسله‌مراتبی ذیل را برای واژه‌های مرکب متشکل از این نام‌اندام در زبان فارسی به شرح زیر پیشنهاد داد:

همان‌گونه که در تحلیل‌های ارائه‌شده در قسمت تحلیل داده‌ها گفته شد، در واقع هیچ‌گونه زیرطرح‌واره ساختی مستقلی برای ترکیبات «چشم» شکل نمی‌گیرد.



شکل (۴): نمودار ساختار سلسله‌مراتبی ترکیبات نام‌اندام «چشم» در زبان فارسی.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تنوع معنایی ترکیبات نام‌اندام «چشم» و همچنین تعیین طرح‌واره ساختی عمومی و زیرطرح‌واره‌های ناظر بر دو زیرساخت [چشم-X] و [X-چشم]

در چارچوب صرف ساختی بوی (۲۰۱۰) انجام شد. مسأله‌ای که پس از مقوله‌بندی معنایی واژه‌های حاصل از این دو زیرساخت مشاهده شد، وجود تنوعات معنایی متعدّد و غیر نظام‌مند بود. در ادامه، پس از بررسی دقیق‌تر تنوعات معنایی محصولات این دو زیرساخت، مشخص شد که رویکرد چندمعنایی‌شدگی منطقی در ترکیبات «چشم» مطرح نیست و بر اساس اطلاعات و شواهد تاریخی موجود در متون کهن زبان فارسی از قرن چهارم تاکنون، این دو زیرساخت و محصولات آنها هیچ‌گونه تقدّم و یا تأخّر زمانی نسبت به یکدیگر ندارند و به دلیل عدم وجود رابطه معنایی ثابت در میان ترکیبات این نام‌اندام، هیچ‌گونه جفت‌شدگی صورت-معنای نظام‌مندی شکل نمی‌گیرد، چون دو الگوی مزبور، زایایی کافی برای تولید نوواژه‌های جدید با معنای ثابت و نظام‌مند را ندارند. علاوه‌براین، محصولات این نام‌اندام، معنایی متفاوت از معنای محصولات برگرفته از ساخت‌های فوقانی انتزاعی‌تر و کلی‌تری همچون ساخت‌های $[N-N]_N$ و یا $[N-V]_A$ ندارند و «چشم» در اغلب این ترکیبات دارای معنایی مختص و مقید به ساخت (معنای مجازی و استعاری) نیست؛ بلکه اغلب با معنای واقعی و تحت‌اللفظی خود در ترکیب ظاهر می‌شود و به همین دلیل هیچ‌گونه طرح‌واره ساختی عمومی و یا زیرطرح‌واره مستقلی از ترکیبات آن انتزاع نمی‌شود و لذا محصولات متشکل از این نام‌اندام را می‌توان، صرفاً، مواردی از نمون‌یافتگی‌های عینی برگرفته از طرح‌واره‌های ساختی عمومی و یا زیرطرح‌واره‌های انتزاعی فوقانی‌تری همچون $[N-]$ ، $[N-X]_N$ ، $[X-V]_A$ و $[N-N]_N$ تلقی کرد که مجوز ساختشان را از آنها می‌گیرند و نه از الگوهای واژه‌سازی متشکل از این نام‌اندام ($[X-]$ چشم و $[X-]$ چشم).

بنابراین، فرضیه پژوهش مبنی بر وجود نوعی چندمعنایی ساختی رد می‌شود. همچنین، مشخص شد محصولات الگوی [چشم-بن مضارع] که اغلب دارای دوگانگی معنایی (ویژگی عامل-محور / کنش‌پذیر-محور) هستند؛ در واقع منشعب از زیرطرح‌واره مستقل و انتزاعی $[X-]$ بن مضارع می‌باشند که الگویی زایا و فعال برای واژه‌سازی در زبان فارسی است و کارکرد اصلی آن، تولید محصولات با معنای دوگانه در سطح ساخت‌ها و زیرساخت‌های انتزاعی است. در پایان، همسو با رینر (۲۰۰۵) مشخص شد که تغییر معنایی در الگوهای واژه‌سازی و چندمعنایی‌شدگی، علاوه بر عوامل و سازوکارهای معنایی از قبیل استعاره، مجاز، تقریب و بازتحلیل، می‌تواند به دلیل عوامل غیر معنایی نظیر حذف، هم‌نامی‌شدگی، قرض‌گیری

و ترجمه‌ی قرصی نیز حاصل شود، به‌عنوان مثال بر اساس توضیحاتی که ذیل مدخل‌واژه‌های «چشم‌زخم» و «چشم‌آویز» در لغت‌نامه‌ی دهخدا ارائه شده است، «چشم‌زخم» ترجمه‌ی قرصی «العین‌اللامه» از زبان عربی به فارسی و «چشم‌آویز» حاصل فرآیند بازتحلیل است.

کتاب‌نامه

- ۱- امیرارجمندی، س. ن. و عاصی، م. (۱۳۹۲). زیابیی فرآیند ترکیب در زبان فارسی. *زبان‌شناخت*، ۱(۱)، ۱-۱۴.
- ۲- انوری، ح. (۱۳۸۱). فرهنگ بزرگ سخن. تهران: سخن.
- ۳- ایمانی، آ.، رفیعی، ع.، و عموزاده، م. (۱۳۹۷). تحلیلی ساخت‌محور از ترکیبات نام‌اندام «دل» در زبان فارسی. *پژوهش‌های زبانی*، ۹(۲)، ۲۳-۴۳.
- ۴- ایمانی، آ.، و رفیعی، ع. (۱۳۹۸). تحلیلی ساخت‌محور از ترکیبات نام‌اندام «سر» در زبان فارسی. *زبان‌پژوهی*، ۱۱(۳۳)، ۱۲۹-۱۵۹.
- ۵- ایمانی، آ. (۱۳۹۷). تحلیلی ساخت‌محور از ترکیبات غیرفعلی نام‌اندام‌ها در زبان فارسی. *رساله دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی*، دانشگاه اصفهان.
- ۶- بامشادی، پ. و قطره، ف. (۱۳۹۶). چندمعنایی پسوند «-ی» فارسی: کندوکاوی در چارچوب ساختواژه ساختی. *جستارهای زبانی*، شماره ۴۲، ۲۸۹-۲۶۵.
- ۷- بامشادی، پ. و داوری اردکانی، ن. (۱۳۹۷). رویکردی ساختی-شناختی به پسوند «-گار» در زبان فارسی. *پژوهش‌های زبانی*، ۹(۲)، ۶۶-۴۵.
- ۸- ترابی، س. (۱۳۹۳). بررسی عملکرد وندهای اشتقاقی اسم عامل ساز زبان فارسی در چارچوب صرف ساخت‌محور. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی*. دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
- ۹- دهخدا، ع. ا. (۱۳۵۱). *لغت‌نامه*. تهران: نشر دانشگاه تهران.
- ۱۰- رفیعی، ع.، و ترابی، س. (۱۳۹۴). وراثت و انگیختگی رابطه صورت و معنی در واژگان: نمونه‌هایی از واژه‌سازی زبان فارسی. *نشریه علم زبان*، ۲(۳)، ۴۹-۶۴.
- ۱۱- رفیعی، ع. (۱۳۹۱). صرف ساخت-محور: شواهدی از فرآیندهای واژه‌سازی در زبان فارسی. *مجموعه مقالات هشتمین کنفرانس زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی*، تهران، دانشگاه علامه طباطبائی. ۳۲۷-۳۳۶.

- ۱۲- سبزواری، م. (۱۳۸۸). ترکیب‌پذیری معنایی در اسامی مرکب فارسی امروز. رساله دکتری زبان‌شناسی همگانی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.
- ۱۳- طباطبایی، ع. (۱۳۸۲). *اسم و صفت مرکب در زبان فارسی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ۱۴- طباطبایی، ع. (۱۳۹۳). *ترکیب در زبان فارسی*. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- ۱۵- کشانی، خ. (۱۳۷۲). *فرهنگ زانسو*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- ۱۶- ناتل خانلری، پ. (۱۳۵۱). *دستور زبان فارسی*. تهران: بنیاد فرهنگ ایران.
- 17- Adams, V. (1973). *An introduction to modern English wordformation*. London: Longman.
- 18- Arcodia, C. F. (2012). Construction and headedness in derivation and Compounding. *Morphology*, 22, 365-397.
- 19- Bauer, L. (2008). Exocentric Compounds. *Morphology*, 18, 51-74.
- 20- Bisetto, A., & Scalise, S. (2005). Classification of compounds. *Lingue e Linguaggio*, 4(2), 319-332.
- 21- Booij, G. (2010). *Construction Morphology*. Oxford: Oxford University Press.
- 22- Booij, G. (2012). Compounding and Construction Morphology. In R. Lieber & P. Štekauer (eds.). *The Oxford Handbook of Compounding*. 322-347. Oxford: Oxford University Press.
- 23- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: Chicago University Press.
- 24- Hüning, M., & Booij, G. (2014). From compounding to derivation. The emergence of derivational affixes through constructionalization. *Folia Linguistica*, 42(2), 579-604.
- 25- Langacker, R. (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, Calif: Stanford University Press.
- 26- Rainer, F. (2005). Typology, diachrony, and universals of semantic change in word formation: a Romanist's look at the polysemy of agent nouns. In *Proceedings of the Fifth Mediterranean Morphology Meeting*, eds. Geert Booij, Angela Ralli, Sergio Scalise, and Salvator Sgroi. Catania: University of Catania, Faculty of Letters.
- 27- Ralli, A. (2013). Compounding in Modern Greek. *Studies in Morphology*, 2, 181-199.
- 28- Sharifian, F. (2011). *Cultural Conceptualisations and language*. John Bnjamin Publishing Company.
- 29- Umbreit, B. (2010). Does love come from to love or to love from love? Why lexical motivation has to be regarded as bidirectional. In A. Onysko & S. Michel (eds.). *Cognitive Perspectives on Word-Formation*. 301-333. Berlin: Mouton de Gruyter.

بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

الهام اخلاقی باقوجری^۱، دانش‌آموخته دکتری زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)
علی علیزاده^۲، دانشیار گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
ابوالقاسم قوام^۳، دانشیار گروه آموزشی زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

صص: ۱۶۶-۱۴۷

چکیده

تربیت نیروی انسانی متخصص، اشتغال‌زایی و استفاده از تخصص آنها از جمله دغدغه‌های اصلی نظام آموزش عالی است؛ اما گاهی تعادلی بین تعداد دانش‌آموختگان و شغل متناسب با تخصص آنها مشاهده نمی‌شود، یا دانش‌آموختگان چنان‌که شایسته است برای آن شغل متخصص نشده‌اند. لذا از وظایف دانشگاه‌ها و بالطبع گروه‌های آموزشی مربوطه، پیگیری و بررسی میزان کفایت و کیفیت آموزشی دانش‌آموختگان است. در این راستا، پژوهش حاضر به بررسی وضعیت دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی (در دو گرایش همگانی و آزفا) دانشگاه فردوسی مشهد در یک دوره ده‌ساله (۱۳۹۵-۱۳۸۵) پرداخته است. در بررسی اولیه‌ی تمام دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی در بازه مورد بررسی، افراد شاغل و غیر شاغل مشخص شدند. سپس با استفاده از دو روش نمونه‌گیری تصادفی و در دسترس، از میان شاغلین به کار، ۳۰ نفر برای شرکت در مصاحبه تلفنی ساختار یافته، انتخاب شدند. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، میانگین ۸۳ درصد از دانش‌آموختگان این رشته جذب بازار کار شده‌اند که از این نظر در جایگاه نسبتاً خوبی قرار دارد. اکثر افراد رشته خود را آگاهانه انتخاب کرده‌اند و تفاوت معناداری در رابطه با میزان اشتغال به کار با جنسیت و همین‌طور مقطع تحصیلی افراد دیده نمی‌شود. در ۸۰ درصد از افراد، ارتباط شغلی با رشته تحصیلی وجود دارد، اما تنها ۳۳ درصد پایان‌نامه‌ها برای اشتغال به کار نویسندگانشان مفید و مرتبط تشخیص داده شده‌اند. همچنین در مورد ارتباط سرفصل و محتوای دروسی که دانش‌آموختگان گذرانده‌اند و کاری که به آن مشغول هستند، تنها ۵۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۴/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۰۸

پست الکترونیکی: 1. elhamakhlghi80@gmail.com 2. alializadeh@um.ac.ir 3. ghavam@ferdowsi.um.ac.ir

درصد پاسخ مثبت داده‌اند. در ضمن این‌که باید پایان‌نامه‌های دانشجویان را به سوی مواردی کاربردی‌تر هدایت نمود، باید تغییراتی در ساختار جذب دانشجو نیز ایجاد کرد.

کلیدواژه‌ها: وضعیت اشتغال، دانش‌آموخته، رشته زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه

یکی از رسالت‌های مهم دانشگاه‌ها، تربیت نیروهای متخصص موردنیاز جامعه است (سانیال^۱، ۱۹۸۳) و توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هر کشور با توجه به تربیت نیروهای متخصص ممکن می‌شود (پورکاظمی، ۱۳۸۸). به همین منظور، گسترش دانشگاه‌ها در سال‌های اخیر موجب افزایش تعداد دانش‌آموختگان در بیشتر رشته‌ها شده است. در این زمینه، دانشگاه‌ها باید برای نیروی انسانی شرایط شغلی و مهارت‌های لازم مورد تقاضا را شناسایی کنند (مؤمنی، کاظم‌پور و تفرشی، ۱۳۹۰) تا بتوانند بر اساس آن نیروهای متخصص تربیت کنند و در ایجاد اشتغال مثبت مؤثر باشند. برای جذب دانش‌آموختگان به بازار کار، دانشگاه دو وظیفه‌ی مهم دارد: یکی اینکه ویژگی‌های بازار کار را شناسایی کند و بر اساس آن برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی خود را با آن هماهنگ کند و از سوی دیگر مهارت‌های لازم و تخصص مورد نیاز و توانمندی‌های لازم شغلی و کارآفرینی و سبک اندیشه‌ی مناسب را در افراد پرورش دهد (سیف، ۱۳۸۵). بدیهی است که اشتغال و از جمله اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاهی، مستلزم مؤلفه‌های متعددی از جمله متناسب بودن مهارت‌های آنها با نیازهای بازار کار است. اشتغال، مجموعه فعالیت‌هایی است که در یک دوره معین در مقابل آن مزدی پرداخت می‌شود، به‌بیان‌دیگر، اشتغال عبارت است از به‌کارگیری منطقی نیروهای متخصص کارآمد در مشاغل تخصصی و تطبیق آنها با موقعیت‌های تخصصی مورد لزوم سازمانی، به‌نحوی که اشتغال صحیح آنها، نیل به هدف‌های سازمانی را ممکن سازد (دهقان، ۱۳۸۰).

امروزه در کلیه سازمان‌ها و مؤسسات جهت شناسایی این مهارت‌ها از الگوی «شایستگی» استفاده می‌شود و بر اساس آن به شناسایی دانش، مهارت، نگرش و ویژگی‌های شخصیتی مورد نیاز برای احراز هر شغل پرداخته می‌شود. ضرورت ایجاد می‌کند که در خصوص اشتغال منابع انسانی متخصص، مطالعات علمی و اساسی انجام گیرد. اینکه فقط متخصص

تربیت کنیم، بدون اینکه به امکان جذب آنها در مراکز کاری و ارائه خدمات تخصصی آنها به دیگران بیندیشیم، درعین حال که سرمایه‌های ملی به هدر خواهد رفت، نوعی سرخوردگی برای این دانش‌آموختگان و جوانان ایجاد خواهد کرد (صابریان و حاجی آقاجانی، ۱۳۸۲). عدم اشتغال از یک سو منجر به پیامدهای نامطلوب روانی مانند افسردگی، ناامیدی می‌شود و از سوی دیگر، باعث بروز رفتاری مانند استعمال دخانیات و مواد مخدر می‌گردد؛ به‌علاوه انحرافات جنسی و مشکلات اجتماعی مانند خشونت، آشوب نیز می‌تواند از نتایج بیکاری باشد (وینکلمن و وینکلمن^۱، ۱۹۹۸؛ کورپی^۲، ۱۹۹۷؛ کلارک^۳ و همکاران، ۲۰۰۱؛ گالی^۴ و همکاران، ۲۰۰۱؛ فریدل^۵ و همکاران، ۲۰۰۷). همچنین بیکاری منجر آن خواهد شد که آموخته‌ها و مهارت‌های آنها روزآمدی و کارآمدی خود را از دست بدهند (کینگدان و نایت^۶، ۲۰۰۷). به نظر نگارندگان وضعیت نامطلوب این عامل، می‌تواند دلیلی برای ادامه‌ی تحصیل دانش‌آموختگان، برای یافتن شغلی مناسب باشد که پیامد این وضعیت، افزایش مدرک‌گرایی است. به اعتقاد کورپی (۱۹۹۷) این امکان وجود دارد فرد، حاضر به اشتغال در مشاغلی که به آنها علاقه ندارد و یا متناسب با سطح تحصیلات و یا مطابق جایگاه و منزلت نیست، نباشد. بنابراین پژوهش، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری جدی در خصوص اشتغال افراد تحصیل‌کرده از ضرورت‌های نظام آموزش عالی و اشتغال کشور است.

هدف پژوهش حاضر بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان گروه آموزشی زبان‌شناسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد در یک دوره ده‌ساله است تا بتوان بر اساس آن، شایستگی‌های مورد نیاز اشتغال دانشجویان را شناسایی و در نتیجه به اشتغال دانشجویان و دانش‌آموختگان کمک کرد. البته این پژوهش محدودیت‌هایی نیز دارد؛ تعریف دهقان (۱۳۸۰) از اشتغال و تعاریف بسیار دیگری که هم‌راستا با این تعریف هستند، از جهات بسیاری قابل قبول می‌باشند، اما حساسیت موضوع انواع شغل تمام‌وقت، نیمه و پاره‌وقت را و البته زمان اشتغال را برجسته نمی‌کنند. این در حالی است که این موضوع جزء محدودیت‌های بزرگ این پژوهش به شمار می‌آید و اگر قابل کنترل می‌بود آمار را کاملاً تحت تأثیر قرار

1. Winkleman Winkleman
2. Korpi
3. Clark
4. Gali
5. Freidl
6. Kingdom & Knight

می‌داد. همچنین سؤال‌هایی که در مصاحبه تلفنی از شرکت‌کنندگان پرسیده شده است، از نوع «بلی» و «خیر» بوده‌اند، در نتیجه پاسخ‌ها کاملاً شخصی بوده است و ابزاری برای تعیین روایی آنها در اختیار نیست که این هم محدودیت دیگری در این پژوهش است.

سؤال‌هایی که این پژوهش در پی پاسخ به آنها است، به شرح زیر است:

آیا بین جنسیت دانش‌آموختگان و وضعیت اشتغال آنها تفاوت معناداری وجود دارد؟

آیا بین رشته تحصیلی فارغ‌التحصیلان و شغلشان ارتباط وجود دارد؟

آیا پایان‌نامه‌های دانشجویان این رشته، متناسب با بازار کار تدوین شده‌اند؟

آیا بین شغل دانش‌آموختگان و رشته تحصیلی‌شان تناسب وجود داشته است؟

آیا محتوای دروس متناسب با کار و شغل دانش‌آموختگان بوده است؟

آیا انتخاب رشته تحصیلی دانشجویان آگاهانه بوده است؟

پیشینه‌ی پژوهش

مسأله‌ی بررسی و ارزیابی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها از اهمیت بسیاری در رویکردهای اتخاذی دانشگاه‌ها برای سیاست‌گذاری‌های آتی آموزشی برخوردار است، به طوری که دانش‌آموختگان دانشگاه‌های برتر با عملکردهای بهتر، علاوه بر این که بیشتر جذب بازار کار می‌شوند، در مشاغل بهتری هم استخدام می‌شوند؛ لذا تاکنون دانشگاه‌های مختلف دست به بررسی خروجی عملکرد خود زده‌اند. در ادامه به برخی از مهم‌ترین پژوهش‌هایی که در این زمینه انجام شده است، اشاره می‌شود. به‌عنوان نمونه طبق تحقیق هورن^۱ و ضامن^۲ (۲۰۰۱) در دانشگاه خود، همه‌ی دانش‌آموختگان رشته‌های مهندسی و علوم کامپیوتر کار تمام‌وقت داشتند و حدود ۹۰ درصد از آنان به کار رسمی مشغول بوده‌اند. این در حالی است که در رشته‌های علوم انسانی و هنر درصد کمتری مشغول به کار بودند و مقدار آن حدود ۷۹ درصد اعلام شده است. در مطالعه‌ی دیگر که در کشور انگلستان انجام گرفته است، میزان اشتغال دانش‌آموختگان دختر بیشتر از پسران گزارش شده است و علت آن ناشی از جنبه‌های تبلیغاتی شغلی و مسئولیت‌پذیری بیشتر زنان در محیط‌های شغلی در نظر گرفته شده است

1. Horn

2. Zahn

(برینین^۱، ۲۰۰۲). در پژوهشی دیگر در ایالات کارولینای شمالی در دانشگاه داک نشان داده شد که ۷۰ درصد از دانش‌آموختگان شغل ثابت، ۱۰/۳ درصد آنان شغل‌های پاره‌وقت داشته و ۱۰/۷ درصد از آنها تا آن زمان (یک سال بعد از فارغ‌التحصیلی) بیکار بوده‌اند. از کل دانش‌آموختگان شاغل، ۷۱/۲ درصد از شغل خود راضی و ۲۹/۸ درصد از آنان نسبت به شغل خود بی‌تفاوت بودند و اعلام کردند که شغل خود را برخلاف میل باطنی انتخاب کرده‌اند. از بین شاغلان ۵۷/۸ درصد آموخته‌های دوران تحصیل را برای شغل کنونی خود کاملاً مفید دانسته‌اند (کارت^۲، ۲۰۰۰).

بدیهی است که برای حل مشکل اشتغال قبل از هرگونه اقدامی باید نیازسنجی انجام گیرد (صابریان و حاجی آقاجانی، ۱۳۸۲). به عبارت دیگر، پذیرش دانشجو و محتوای آموزشی آن باید متناسب با نیازهای جامعه باشد. در این راستا، آراسته (۱۳۸۳) در مقاله خود هشدار می‌دهد که برنامه‌ها و تشکیلات دانشگاه، حتماً باید با مقتضیات هر جامعه در زمینه‌ی توسعه و ترقی همراه باشد. از دید وی انطباق فعالیت‌های آموزشی دانشگاه با اهداف و نیازهای مختلف جامعه، گسترش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی، گرایش به علوم عملی و تحقیقاتی به‌ویژه تحقیقات کاربردی و جامعه‌گرا را می‌توان از عوامل اصلی و مهم پیشرفت ممالک توسعه‌یافته برشمرد. در کشور ما با درک این مهم اقداماتی در زمینه‌ی ایجاد ارتباط بیشتر بین صنعت، جامعه و دانشگاه صورت گرفته است. عده‌ای از محققان همچون شجاعی (۱۳۸۲) و انتظاری (۱۳۷۴) نیز بر ضرورت تعامل دانشگاه و صنعت تأکید کرده‌اند. آنها دریافتند که بخش آموزش عالی که عرضه‌کننده‌ی نیروی انسانی متخصص است و بنگاه‌های اقتصادی و صنعتی که متقاضی نیروی متخصص هستند، از طریق بازار کار که محل تلاقی عرضه‌کنندگان (دانش‌آموختگان متخصص) و تقاضاکنندگان (کارفرمایان بخش‌های عمومی و خصوصی) است، دارای ارتباط ظریف، اما عینی و تنگاتنگی هستند که وظیفه‌ی خطیری در زمینه‌ی افزایش ثمربخش فعالیت‌های آموزش عالی یعنی تربیت نیروی انسانی متخصص مناسب با نیازمندی‌های تخصصی جامعه دارند.

علاوه‌براین، افراد مختلفی به ارزیابی شغلی رشته‌های دانشگاهی پرداخته‌اند تا بتوانند جایگاه رشته تحصیلی مورد نظر را از نظر اشتغال مشخص کنند. افشاری و حسینی (۱۳۹۴) در

1. Brynin
2. Carter

پژوهشی به شناسایی و تحلیل موانع اشتغال در رشته علوم تربیتی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد پرداختند و به این نتیجه رسیدند که فقدان یا کمبود حمایت دولتی از مشاغل علوم تربیتی مهم‌ترین مانع برای اشتغال فارغ‌التحصیلان این بخش است. در پژوهشی دیگر، مهارت‌های حرفه‌ای و وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی مهندسی فناوری اطلاعات توسط راهداری و همکاران (۱۳۹۴) مورد ارزیابی قرار گرفته است. احمدی، بختیاری و حسین‌نژاد (۱۳۹۴) وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی و عوامل مؤثر بر آن را در دانشگاه یاسوج مورد ارزیابی قرار داده‌اند و نصیری و همکاران (۱۳۹۳) وضعیت شغلی، آموزشی و پژوهشی دانش‌آموختگان رشته پرستاری در دانشکده پرستاری فاطمه‌الزهرا (س) رامسر را بررسی نموده‌اند. کرامتی (۱۳۹۳) در پژوهشی بر روی دانش‌آموختگان روانشناسی در ایران و کانادا، نشان داد دوره بیکاری در دانش‌آموختگان ایرانی بیشتر است. برومند، فضلی-درزی و عظیمی دلرستاقی (۱۳۹۲) آینده‌ی شغلی دانش‌آموختگان رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی را مورد مطالعه قرار داده‌اند. فراهانی و قربانی قهفرخی (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی عوامل اجتماعی مؤثر بر اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی در رشته تربیت‌بدنی دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی پرداخته‌اند. بیگدلی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی رابطه رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران را مورد بررسی قرار داده‌اند. سعیدی رضوانی، محمدحسین‌زاده و باغگلی (۱۳۸۲) در پژوهش خود سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان رشته مهندسی دانشگاه فردوسی مشهد را مورد تحلیل قرار داده و متوجه شدند که درصد بالایی از دانش‌آموختگان در عین حال که شاغل هستند، اما رضایت شغلی چندانی از حرفه‌ی خود ندارند. آنها در پژوهش بعدی خود درصد بیکاران در میان دانش‌آموختگان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه مشهد را اعلام کرده‌اند که حدود ۳۶ درصد بوده است (سعیدی رضوانی، محمدحسین‌زاده و باغگلی، ۱۳۸۹).

همچنین فیض‌پور و همکاران (۱۳۸۸) در پژوهشی با عنوان «مقایسه‌ی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان جویای کار رشته‌های علوم انسانی با سایر رشته‌ها در استان یزد» دریافتند که نسبت دستیابی به شغل در بیکاران جویای کار با تحصیلات دانشگاهی در گروه علوم انسانی تفاوت معنی‌داری با این نسبت در دانش‌آموختگان سایر گروه‌ها نشان نمی‌دهد. نتایج ملکوتیان

و پرورش (۱۳۸۲) نشان داد که درصد عمده‌ای از دانش‌آموختگان مقطع کاردانی و کارشناسی رشته بهداشت محیط، در سراسر کشور بیکار بوده‌اند.

فتحی و اجارگاه و شفیعی (۱۳۸۶) در پژوهشی تحت عنوان «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی» به این نتیجه دست یافتند که از دید دانش‌آموختگان، برنامه‌ی درسی از لحاظ نگرش و مهارت به‌خوبی تجهیز شده، اما آنان در عرصه‌ی دانش و آگاهی تخصصی، با مشکلاتی روبرو هستند. نیک‌خواه و همکاران (۱۳۸۶) نشان دادند که میزان اشتغال دانش‌آموختگان آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای شهرکرد در حدود ۲۵ درصد بوده است، ۲۴ درصد دانش‌آموختگان در حال ادامه تحصیل و ۵۱ درصد بیکار، خانه‌دار یا سرباز بوده‌اند و از میان شاغلان، میزان اشتغال مرتبط ۴۷ درصد بوده است. صالحی عمران (۱۳۸۵) مسأله‌ی اشتغال دانش‌آموختگان را طی سال‌های اخیر در ایران به‌عنوان یکی از چالش‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و در زمره مهم‌ترین تهدیدهای امنیت و توسعه‌ی ملی مطرح کرده است. همچنین بر اساس یافته‌های محمدزاده و همکاران (۱۳۸۵) ۴۰ درصد دانش‌آموختگان رشته‌های کشاورزی دانشگاه‌های علمی کاربردی بیکار بوده‌اند.

در این قسمت به آثاری که تاکنون در زمینه‌ی موضوع تحقیق این مقاله نوشته شده است، اشاره شد. با بررسی موارد بالا، موضوعات مورد اهمیت در ارزیابی اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها به چشم می‌خورد، همچنین نتیجه‌گیری آنها می‌تواند مبنایی برای قضاوت در مورد نتایج این پژوهش باشند. در ادامه روش کار و نحوه‌ی انجام این پژوهش ذکر می‌شود.

روش تحقیق

طرح این پژوهش از نوع توصیفی، تحلیلی و کاربردی است که با هدف سنجش درون‌گرومی و با شرکت دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد انجام گرفته است. کاربرد این نوع تحقیق در دانشگاه‌ها می‌تواند نشان دهد دانش‌آموختگان این رشته به لحاظ تناسب آموزش‌های فراگرفته با مهارت‌های موردنیاز، کیفیت آموزش، وضعیت اشتغال و ... در چه وضعیتی قرار دارند.

جامعه‌ی آماری اولیه‌ی این تحقیق، کلیه‌ی دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد در یک بازه ده‌ساله (۱۳۹۵-۱۳۸۵) بوده‌اند. به‌این ترتیب که در تماس اولیه، افراد شاغل و غیر شاغل مشخص شدند و سپس با توجه به وسعت جامعه‌ی مورد تحقیق، از

میان دانش‌آموختگان در دسترس شاغل به کار، به صورت تصادفی نمونه‌گیری شد و حدود یک‌سوم جمعیت دانش‌آموختگان دارای شغل، یعنی ۳۰ نفر از مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری مورد بررسی قرار گرفتند که به نظر می‌رسد بتوان نتایج را به کل دانش‌آموختگان تعمیم داد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، مصاحبه تلفنی ساختاریافته است که سؤال‌های آن به شرح جدول (۱) است؛ در این جدول کد هر شرکت‌کننده در مصاحبه توسط مصاحبه‌گیرنده پُر شده است.

جدول (۱): فرم مصاحبه تلفنی هر شرکت‌کننده

مقطع:	کد:
جنسیت:	رشته و گرایش:
۱- آیا شاغل هستید؟	
۲- آیا شغل‌تان مرتبط با رشته تحصیلی‌تان است؟	
۳- آیا شما رشته‌تان را با آگاهی انتخاب کردید؟	
۴- آیا پایان‌نامه‌تان با شغل‌تان مرتبط است؟	
۵- آیا محتوای دروس دوره مرتبط با کار شما بوده است؟	

قبل از انجام مصاحبه تلفنی، تمام موارد لازم از جمله محرمانه بودن اطلاعات و میزان اهمیت پاسخ آنها در جهت گسترش و بهبود راهکارهای آموزشی دانشگاه به مصاحبه‌شوندگان توضیح داده شد و هر مصاحبه‌با قدردانی از وقت و حوصله‌ی مصاحبه‌شوندگان خاتمه یافت. همچنین تجزیه و تحلیل در دو بخش توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در بخش نخست داده‌های خام به صورت فراوانی و درصد ارائه شده است و در بخش استنباطی، جهت مقایسه و یافتن معنی‌داری از آزمون‌های ناپارامتریک در نرم‌افزار SPSS استفاده شده است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش تحلیل حاصل از پژوهش که بر مبنای آمار استنباطی و توصیفی به منظور پاسخ به سؤالات تحقیق صورت گرفته است، ارائه می‌شود. در ابتدا اطلاعات جمعیت‌شناختی دانش‌آموختگان و شرکت‌کنندگان تحقیق از گروه زبان‌شناسی بیان می‌شود.

جدول (۲): جمعیت دانش‌آموختگان دارای اطلاعات رشته زبان‌شناسی

مقطع	تعداد کل دانشجویان	تعداد دانشجویان بدون اطلاعات ^۱ *	درصد	تعداد دانشجویان دارای اطلاعات	درصد
کارشناسی ارشد همگانی	۷۲	۱۹	٪۲۶/۴	۵۳	٪۷۳/۶
کارشناسی ارشد آزفا	۶۱	۱۵	٪۲۴/۵	۴۶	٪۷۵/۵
دکتری	۲۶	۶	٪۲۳/۱	۲۰	٪۷۶/۹
کل	۱۵۹	۴۰	٪۲۵/۲	۱۱۹	٪۷۴/۸

هرچند برقراری تماس با حدود ۱۶۰ نفر کار بسیار زمان‌بری بود، اما خوشبختانه سه‌چهارم دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی در این بازه ده‌ساله، در دسترس بودند و در این مصاحبه شرکت نمودند. از تمام دانش‌آموختگان در دسترس، در مورد شاغل یا غیر شاغل بودنشان پرسیده شد. میزان اشتغال به کار آنها را به تفکیک مقطع تحصیلی و جنسیت در جدول (۳) مشاهده می‌کنید.

جدول (۳): وضعیت اشتغال به کار دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی

مقطع	شاغل	بیکار	کل (نفر)
کارشناسی ارشد (۹۹ نفر)	زن	۶۵	۸۰
	مرد	۲۲	۲۵
دکتری (۲۶ نفر)	زن	۹	۱۱
	مرد	۴	۴
کل	۱۰۰	۲۰	۱۲۰
آزمون کی دو	آماره کی دو		۱,۱۰۰
	درجه‌ی آزادی		۱
	p-value		۰,۲۹۴

*افرادى كه امکان تماس با آنها نبود و اطلاعاتى مبنی بر شاغل بودن یا نبودنشان به دست نیامد.

یکی از سؤال‌های مطرح در این پژوهش، بررسی رابطه جنسیت با میزان شاغل بودن دانش‌آموختگان است. فراوانی جنسیت دانش‌آموختگان در جدول بالا نشان داده شده است. برای بررسی معنی‌دار بودن جنسیت دانش‌آموختگان و وضعیت اشتغال، آزمون «ناپارامتریک (کی دو)» استفاده شد. همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، پی‌مقدار آزمون کی دو بیشتر از ۰,۰۵ است که نشان می‌دهد فرضیه صفر آزمون مبنی بر استقلال جنسیت و وضعیت اشتغال رد نمی‌شود. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، از میان ۹۱ دانش‌آموخته‌ی زن، ۷۴ نفر شاغل بوده‌اند (حدود ۸۱ درصد)؛ و از میان ۲۹ دانش‌آموخته‌ی مرد، ۲۶ نفر شاغل بوده‌اند (حدود ۸۹ درصد). بر این اساس، تفاوت آن‌قدر نیست که در آمار معنادار شود و می‌توان گفت به‌طور کل، جنسیت و وضعیت اشتغال در دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی، وابسته به یکدیگر نیستند. در نهایت باید گفت با توجه به اینکه رشته زبان‌شناسی تنها در مقطع کارشناسی ارشد و دکتری پذیرش دانشجوی دارد، شاغل بودن درصد بالایی از این دانش‌آموختگان، نسبت به دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی سایر رشته‌ها، قابل پیش‌بینی است و همان‌گونه که از جدول بالا مشخص است، حدود چهارپنجم این جمعیت دارای شغل هستند.

بعد از آنکه افراد دارای شغل مشخص شدند، مرحله دوم مصاحبه انجام گرفت. در این مرحله، مصاحبه تلفنی ساختاریافته‌ای از ۳۰ نفر دانش‌آموختگان شاغل به کار، صورت گرفت. در این بخش، آنچه از مصاحبه‌های تلفنی با دانش‌آموختگان به دست آمده است، بیان می‌شود و در ادامه به ارائه نتایج استنباطی حاصل از پژوهش پرداخته می‌شود.

جدول (۴): مصاحبه تلفنی مربوط به دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی

جنسیت	گزینه	ارتباط شغل با رشته تحصیلی	انتخاب آگاهانه رشته تحصیلی	ارتباط پایان‌نامه و شغل	ارتباط محتوای دروس با کار
مرد	بله	۸	۵	۸	۸
	خیر	۳	۶	۳	۳
زن	بله	۱۶	۵	۱۷	۱۶
	خیر	۳	۱۴	۲	۳

اولین موضوع مورد بررسی، وجود رابطه رشته تحصیلی و شرایط شغلی است که اطلاعات آن را در جدول زیر مشاهده می‌کنید.

جدول (۵): رابطه رشته تحصیلی و شرایط شغلی رشته زبان‌شناسی

درصد	فراوانی	تناسب رشته تحصیلی و شغل
۸۰	۲۴	بلی
۲۰	۴	خیر
100.0	۳۰	کل
۱۰,۸۰۰		آماره کی دو
۱		درجه‌ی آزادی
۰,۰۰۱		p-value

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، پی‌مقدار آزمون کی دو کمتر از ۰,۰۵ است که نشان می‌دهد فرضیه‌ی صفر آزمون مبنی بر برابری نسبت انتخاب گزینه‌ی «بله» و «خیر» رد می‌شود، یعنی نسبت افرادی که شغل و رشته تحصیلی آنان باهم ارتباط دارد و افرادی که این ارتباط برایشان وجود ندارد، یکسان نیست، به‌طوری‌که ۸۰ درصد از دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی بین رشته تحصیلی و شغل خود ارتباط می‌بینند و تنها ۲۰ درصد چنین ارتباطی را اعلام نکرده‌اند.

در این قسمت به بررسی تناسب موضوع پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری با بازار کار در رشته زبان‌شناسی پرداخته شده است. جدول زیر اطلاعات مورد نیاز در این خصوص را ارائه می‌دهد.

جدول (۶): ارتباط موضوع پایان‌نامه و شغل دانش‌آموختگان در رشته زبان‌شناسی

درصد	فراوانی	ارتباط پایان‌نامه و شغل
۳۳,۳	۱۰	بلی
۶۶,۷	۲۰	خیر
۱۰۰,۰	۳۰	کل
۱,۱۴۸		آماره کی دو
۱		درجه‌ی آزادی
۰,۲۸۴		p-value

به گونه‌ای که در جدول بالا مشهود است، پی‌مقدار آزمون کی دو بیشتر از ۰,۰۵ است که نشان می‌دهد فرضیه‌ی صفر آزمون مبنی بر استقلال موضوع پایان‌نامه و ارتباط داشتن یا نداشتن آن با شغل فعلی دانش‌آموختگان رد نمی‌شود، یعنی شغل و موضوع پایان‌نامه، مستقل از یکدیگر هستند و ارتباط معناداری بین موضوع پایان‌نامه و شغلی که دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی به آن مشغول هستند، وجود ندارد. حال سؤال به وجود می‌آید که آیا نوع جنسیت در این نابرابری تأثیرگذار بوده است یا خیر؟ نتیجه‌ی بررسی این موضوع در جدول (۷) نشان داده است.

جدول (۷): بررسی رابطه جنسیت با موضوع پایان‌نامه و اشتغال به کار رشته زبان‌شناسی

جنسیت	بلی		خیر		کل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
زن	۵	۲۶,۳	۱۴	۷۳,۷	۱۹	۱۰۰,۰%
مرد	۵	۴۵,۵	۶	۵۴,۵	۱۱	۱۰۰,۰%
کل	۱۰	۳۳,۳	۲۰	۶۶,۶	۳۰	۱۰۰,۰%
آزمون کی دو	آماره کی دو		۱,۱۴۸			
	درجه‌ی آزادی		۱			
	p-value		۰,۲۸۴			

همان‌طور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود پی‌مقدار آزمون کی دو بیشتر از ۰,۰۵ است که نشان می‌دهد فرضیه‌ی صفر آزمون مبنی بر استقلال جنسیت و ارتباط داشتن یا نداشتن شغل و موضوع پایان‌نامه، رد نمی‌شود؛ یعنی جنسیت و ارتباط بین شغل و موضوع پایان‌نامه مستقل از یکدیگر است. انتخاب آگاهانه یا ناآگاهانه رشته تحصیلی نیز از سؤالاتی بود که در مصاحبه‌ها پرسیده شد. نتیجه آن در جدول زیر مشاهده می‌شود.

بر اساس جدول بالا، پی‌مقدار آزمون کی دو کمتر از ۰,۰۵ است که نشان می‌دهد فرضیه‌ی صفر آزمون مبنی بر انتخاب آگاهانه‌ی رشته مورد تحصیل رد می‌شود، به عبارت دیگر اکثر افراد به صورت آگاهانه رشته تحصیلی خود را انتخاب کرده‌اند.

جدول (۸): انتخاب آگاهانه‌ی رشته‌ی تحصیلی در دانشگاه در رشته‌ی زبان‌شناسی

انتخاب آگاهانه‌ی رشته‌ی تحصیلی در دانشگاه	فراوانی	درصد
بلی	۲۶	۸۶,۷
خیر	۴	۱۳,۳
کل	۳۰	۱۰۰
آماره کی دو	۱۶,۱۳	
درجه آزادی	۱	
p-value	۰,۰۰۰	

به‌عنوان آخرین قسمت مصاحبه، از مصاحبه‌شوندگان درخواست گردید نظر خود را نسبت به سرفصل دروس بیان کنند که آیا از نظر آنان، محتوای دروسی که در دانشگاه مطالعه کرده‌اند، به کیفیت شغلشان در محل کار کمک کرده است یا خیر؟ تنها ۵۳,۳ درصد از مصاحبه‌شوندگان اعلام کردند که بین دروس ارائه‌شده در دانشگاه و شغل فعلی آنها ارتباط وجود دارد. در ادامه، جدول این نتیجه ارائه شده است.

جدول (۹): ارتباط محتوای دروس در دانشگاه با کار در رشته‌ی زبان‌شناسی

ارتباط محتوای دروس با شغل	فراوانی	درصد
بلی	۱۶	۵۳,۳
خیر	۱۴	۴۶,۷
کل	۳۰	۱۰۰
آماره کی دو	۰,۱۳۳	
درجه آزادی	۱	
p-value	۰,۷۱۵	

بر اساس آنچه در جدول بالا مشاهده می‌شود، پی‌مقدار آزمون کی دو بیشتر از ۰,۰۵ است و در نتیجه، فرضیه‌ی صفر مبنی بر استقلال محتوای دروس و رشته‌ی تحصیلی رد نمی‌شود، یعنی نسبت افرادی که اعلام کرده‌اند محتوای دروس با شغل آنان مرتبط بوده است با نسبت افرادی که اعلام کرده‌اند این ارتباط وجود ندارد، تقریباً یکسان بوده است؛ در حالی که در حدود ۴۷

درصد بین محتوای دروس و شغل دانش‌آموختگان ارتباطی وجود ندارد، در ۵۳ درصد موارد این ارتباط مشاهده می‌شود. همان‌گونه که بیان شد، ارتباط محتوای دروس ارائه‌شده در دانشگاه و شغل افراد، آخرین سؤال مصاحبه انجام گرفته بود و در بخش بعد به تحلیل نتایج پرداخته می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از رسالت‌های مهم دانشگاه‌ها تربیت نیروهای متخصص موردنیاز جامعه است. دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌بایست از سرنوشت دانش‌آموختگان خود و توانمندی‌های ایجادشده در آنان اطلاع داشته باشند. آنها باید بدانند که دانش‌آموختگان بعد از فراغت از تحصیل با چه سرنوشتی مواجه‌اند و از تخصص خود چگونه بهره می‌گیرند. همچنین تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی باید به این نکته توجه داشته باشند که این برنامه باید به گونه‌ای تدوین شود که شایستگی‌های لازم را به‌منظور موفقیت دانش‌آموختگان در موقعیت‌های شغلی و مسائل زندگی در آنها ایجاد و تقویت کند (انتظاری، ۲۰۰۶).

در این پژوهش به بررسی وضعیت گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد از منظر اشتغال به کار دانش‌آموختگان آن در یک بازه ده‌ساله پرداخته شده است. برای رسیدن به هدف این پژوهش و پاسخ به سؤال‌های تحقیق، در ابتدا با تمام دانش‌آموختگانی که در سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۵ درس خود را به اتمام رسانده بودند تماس گرفته شد. از میان آنها افرادی که مشغول به کار بودند مشخص شدند. در مرحله بعد، از میان افراد در دسترس ۳۰ نفر به‌طور تصادفی انتخاب شدند و در مصاحبه تلفنی ساختاریافته‌ای شرکت کردند. در ادامه موضوعاتی که این تحقیق به دنبال پاسخگویی به آنها بوده است، به تفکیک آورده می‌شود.

در خصوص میزان اشتغال و بیکاری در بُعد اقتصادی، از میان دانش‌آموختگان شرکت‌کننده در تحقیق از رشته زبان‌شناسی حدود ۸۰ درصد شاغل هستند که نسبت به نتایج برخی پژوهش‌ها مانند سعیدی رضوانی، محمدحسین‌زاده و باغلی (۱۳۸۹) و احمدی، بختیاری و حسین‌نژاد (۱۳۹۴) وضعیت بهتری را نشان می‌دهند. در پژوهش احمدی، بختیاری و حسین‌نژاد (۱۳۹۴) دانش‌آموختگان رشته‌های جامعه‌شناسی، ادبیات فارسی، زبان انگلیسی و علوم سیاسی طی سال‌های ۱۳۸۹-۱۳۹۲ مورد بررسی قرار گرفته‌اند و درصد اشتغال آنها حدود ۴۰ درصد بیان شده است. یافته‌های سعیدی رضوانی، محمدحسین‌زاده و باغلی (۱۳۸۹) نیز

درصد شاغلین دانش‌آموختگان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد را حدود ۶۰ درصد بیان کرده‌اند که بازهم کمتر از نتایج این پژوهش است. جعفری و همکاران (۱۳۸۹) در پژوهشی با عنوان «وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی زنجان» نشان دادند، ۲۷/۵٪ دانش‌آموختگان مامایی فاقد شغل می‌باشند. تنها نتایج پورحقیقی و خادمی (۱۳۸۳) حاکی از این است که بیش از ۹۵ درصد دانش‌آموختگان رشته مدیریت آموزشی جذب بازار کار شده‌اند و آمار ایده‌آلی برای دانش‌آموختگان هر رشته ارائه شده است. در مجموع می‌توان گفت وضعیت اشتغال به کار رشته زبان‌شناسی این گروه آموزشی نسبتاً خوب است.

پس از بیان نتیجه‌ی کلی در مورد میزان اشتغال دانش‌آموختگان رشته زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، به تفکیک به بررسی پرسش‌های تحقیق پرداخته می‌شود.

۱- بین جنسیت دانش‌آموختگان و وضعیت اشتغال آن‌ها تفاوت معناداری وجود دارد؟

تعداد زنان در این رشته به‌طور معناداری بالاتر از مردان است، اما تعداد شاغلان زن نسبت به شاغلان مرد درصد پایین‌تری هستند، هرچند این نسبت معنادار نیست. این یافته تحقیق با نتایج سعیدی رضوانی و همکاران (۱۳۸۹)، نصیری (۱۳۸۲) و نامجویان شیراز (۱۳۸۴) که نشان دادند میزان اشتغال مردان بیش از زنان است، منطبق است.

۲- آیا انتخاب رشته تحصیلی دانشجویان آگاهانه بوده است؟

نتایج مطالعه نشان داد که ۸۶،۷ درصد از افراد مورد مطالعه، رشته مورد تحصیل خود را آگاهانه انتخاب کرده‌اند. شاید بتوان یکی از دلایل موفقیت نسبتاً خوب شغلی دانش‌آموختگان این رشته را همین انتخاب آگاهانه‌ی رشته تحصیلی دانست. گرچه تحقیق منسجمی در مورد ارزیابی این زمینه انجام نشده است، اما انتشار کتاب *انتخاب آگاهانه رشته تحصیلی و شغل* (عابدی‌تجریشی، ۱۳۹۰)، نشان‌دهنده‌ی اهمیت این مقوله و لزوم ارزیابی آن در موفقیت دانش‌آموختگان رشته‌های متفاوت است. همچنین باید خاطر نشان کرد که انتخاب آگاهانه حاکی از وجود علاقه به رشته مزبور است و بر اساس تحقیق کلیفمی^۱ (۱۹۷۲)، علاقه به رشته انتخابی می‌تواند موجب پیشرفت و ارتقای علمی دانشجویان و عدم علاقه نیز منجر به دلزدگی و ناامیدی و خستگی از ادامه‌ی تحصیل گردد (کلیفمی، ۱۹۷۲).

1. Cliffmay

۳- آیا محتوای دروس متناسب با کار دانش‌آموختگان بوده است؟

از مصاحبه‌شوندگان خواسته شد که بیان کنند از نظر آنان، محتوای دروسی که در دانشگاه مطالعه کرده‌اند تا چه میزان به انجام کار باکیفیت در محل کار ایشان کمک می‌کند. شصت درصد از افراد اعلام کردند که بین دروس ارائه‌شده در دانشگاه و شغل فعلی آنان ارتباط وجود دارد. این مقدار خیلی راضی‌کننده نیست و به نظر می‌رسد باید محتوای دروس تدریس‌شده بیشتر با نیازهای شغلی جامعه مطابقت داشته باشد.

در خصوص ارتباط شغل با رشته تحصیلی ۸۹ درصد از دانش‌آموختگان دارای مشاغل مرتبط و ۱۱ درصد نیز دارای مشاغل غیر مرتبط با رشته تحصیلی خود بودند؛ که وضعیت نسبتاً مطلوبی را نشان می‌دهد. تناسب شغل با رشته تحصیلی یکی از ارکان مهم «نظریه‌ی انطباق شغلی» است که توجه ویژه‌ای را به خود جلب نموده است (صفری، ربیعی، مصباح، ۱۳۹۵) و دلیل آن این است که عدم تناسب میان شغل و رشته، تبعات زیان‌باری ایجاد می‌کند. این عدم تناسب در سطوح فردی منجر به بروز احساس عدم کارآمدی، افسردگی، دریافت حقوق و دستمزد کمتر (نسبت به کسانی که بین شغل و رشته آنها تناسبی وجود دارد) می‌شود و نزول منزلت و رضایت شغلی در سطح اجتماعی منجر به نزول منزلت اجتماعی افراد، تشدید نابرابری اجتماعی، بروز حس بی‌اعتمادی به نظام آموزشی، اخلال در تحقق راهبردهای کلان اشتغال می‌شود. همچنین در سطح اقتصادی، موجب اتلاف منافع و سرمایه‌های مادی و سازمانی می‌گردد.

۴- آیا پایان‌نامه‌های مقاطع ارشد و دکتری این رشته‌ها متناسب با بازار کار تدوین شده‌اند؟

در این سؤال به بررسی تناسب موضوع پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری با بازار کار پرداخته شده است. در رشته زبان‌شناسی پی‌مقدار آزمون کی دو بیشتر از ۰,۰۵ است که نشان می‌دهد فرضیه‌ی صفر آزمون مبنی بر استقلال موضوع پایان‌نامه و ارتباط داشتن یا نداشتن آن با شغل فعلی دانش‌آموختگان رد نمی‌شود، یعنی در این رشته، شغل و موضوع پایان‌نامه مستقل از یکدیگر هستند. همچنین نتایج آزمون همبستگی در متغیرهای کیفی نشان داد که بین جنسیت و وجود ارتباط موضوع پایان‌نامه و کار محول شده در محل کار افراد، تفاوت معناداری وجود ندارد.

ارزشیابی کیفیت بروندهای دانشگاه‌ها و به‌تبع آن مشخص نمودن وضعیت کیفیت موجود، گامی اساسی و منطقی برای آگاهی از شرایط موجود، اتخاذ تصمیم و اعمال اصلاحات لازم است. باید دانست که ارزشیابی نقطه‌ی پایان نیست؛ به‌بیان‌دیگر، ارزشیابی به‌عنوان یک سازوکار بااهمیت در کیفیت‌بخشی به امور (درانی و صالحی، ۱۳۸۵) همواره باید در دستور کار قرار گیرد و برنامه‌ریزی‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و ایجاد اصلاحات آتی با توجه ویژه به نتایج پژوهش و ارزشیابی‌های انجام‌شده، صورت پذیرد. تحقق این اصل مهم (برنامه‌ریزی مبتنی بر نتایج ارزشیابی و پژوهش) می‌تواند ضمن سوق‌دهی نظام آموزش عالی به تدوین نظام جامع ارزشیابی و بهبود مستمر کیفیت در این نظام نیز باشد. این در حالی است که هر نوع تغییر در دستیابی به اهداف کلی و ارائه راهکارهای مناسب در ابعاد فردی، اقتصادی، اجتماعی و علمی از سوی دانشگاه‌ها می‌تواند شرایط و وضعیت دانش‌آموختگان را بهبود بخشد.

بر این اساس با استناد به هدف اول پژوهش مبنی بر تعیین وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های زبان‌شناسی، حدود یک‌ششم آنها بیکار بودند و از مجموع کل شاغلان، بخشی در مشاغل خصوصی، پاره‌وقت و غیر مرتبط کار می‌کنند و ضرورت دارد شرایط فعلی اشتغال بهتر شود، هرچند نسبت به دیگر رشته‌ها، شرایط شغلی این رشته نسبتاً مثبت ارزیابی می‌شود.

کتاب‌نامه

- ۱- آراسته، ح.ر. (۱۳۸۳). ارتباط صنعت و دانشگاه. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۳، ۵۷-۹۸.
- ۲- احمدی، س.، و بختیاری، م.، و حسین‌نژاد، ق. (۱۳۹۴). ارزیابی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی و عوامل مؤثر بر آن (مورد مطالعه: دانشگاه یاسوج). فصلنامه‌ی انجمن آموزش عالی ایران، ۷(۴)، ۱-۲۰.
- ۳- انتظاری، ی. (۱۳۷۴). نظام ملی نوآوری تکنولوژیک پیوند دانشگاه و صنعت. پژوهش، (۱۱-۱۲)، ۱۸۲-۱۴۹.
- ۴- برومند، م.ر.، و فضلی‌درزی، ا.، و عظیمی‌دلارستانی، ع. (۱۳۹۲). مطالعه‌ی دیدگاه دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته تربیت‌بدنی و علوم ورزشی نسبت به آینده‌ی شغلی. پژوهش در ورزش دانشگاهی، ۵، ۴۸-۳۱.

- ۵- بیگدلی، م.، و کرامتی، م.ر.، و بازرگان، ع. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین رشته تحصیلی با وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۶۵، ۱۱۱-۱۱۳.
- ۶- پورکاظمی، م.ح. (۱۳۸۸). وضعیت راه‌یابی فارغ‌التحصیلان رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه‌های دولتی به بازار کار (ورودی سال‌های ۱۳۷۴-۱۳۷۵). فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۲، ۱۲۷-۱۵۰.
- ۷- جعفری، ا.، و کمالی، ص.، و کریمیان، ن.، و فتحی، ا. (۱۳۸۹). وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی زنجان. مجله‌ی توسعه‌ی آموزش در علوم پزشکی، ۳(۵)، ۲۵-۳۰.
- ۸- دهقان، ف.ا. (۱۳۸۰). نقش اشتغال در کاهش مهاجرت‌های روستایی (مطالعه‌ی موردی دهستان مشایخ شهرستان ممسنی)، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
- ۹- درانی، ک.، و صالحی، ک. (۱۳۸۵). ارزشیابی هنرستان‌های کاردانش با استفاده از الگوی سیپ CIPP به منظور پیشنهاد برای الگویی برای بهبود کیفیت هنرستان‌های کاردانش. مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۳۶(۱-۲)، ۱۴۳-۱۶۶.
- ۱۰- راهداری، م.، و نصر، ا.ر.، و نیلی، م.ر.، و ترک‌لادانی، ب. (۱۳۹۴). ارزیابی مهارت‌های حرفه‌ای و وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان کارشناسی مهندسی فناوری اطلاعات. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷۴، ۱۰۴-۸۱.
- ۱۱- سیف، ع.ا. (۱۳۸۵). روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.
- ۱۲- سعیدی رضوانی، م.، و محمدحسین‌زاده، م.، و باغگلی، ح. (۱۳۸۹). سرنوشت فارغ‌التحصیلان دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد. مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۲(۱۱)، ۵۷-۸۶.
- ۱۳- شجاعی، م.ر. (۱۳۸۲). تعامل دانشگاه و صنعت و نقش آن در توسعه‌ی اقتصادی. مجلس و پژوهش، ۱۰(۴۱)، ۲۴۴-۲۰۷.
- ۱۴- صابریان، م.، و حاجی آقاجانی، س. (۱۳۸۲). سرنوشت شغلی دانش‌آموختگان دانشکده‌ی پرستاری سمنان. آموزش در علوم پزشکی، ۹، ۵۲-۵۷.
- ۱۵- صالحی عمران، ا. (۱۳۸۵). وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان زن: مطالعه‌ی موردی. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۲(۲)، ۶۰-۴۰.

- ۱۶- صفری، م.، و ربیعی، م.، و مصباح، ن. (۱۳۹۵). بررسی میزان و عوامل مؤثر بر انطباق‌پذیری شغلی دانشجویان ورودی جدید دانشگاه تهران در سال ۱۳۹۳. *نوآوری‌های مدیریت آموزشی*، ۱۱(۳)، ۸۳-۹۴.
- ۱۷- فتحی واجارگاه، ک.، و شفیعی، ن. (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت برنامه‌ی درسی دانشگاهی (مورد برنامه‌ی درسی آموزش بزرگ‌سالان). *انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران*، ۲(۵)، ۲۶-۱.
- ۱۸- فراهانی، ا.، و قربانی قهفرخی، ل. (۱۳۹۲). تحلیل تاثیر عوامل اجتماعی بر اشتغال فارغ‌التحصیلان کارشناسی ارشد رشته تربیت‌بدنی دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی. *پژوهش در ورزش‌های دانشگاهی*، ۳، ۱۵۶-۱۲۷.
- ۱۹- فیض‌پور، م.ع.، و پوشدوزباشی، ه.، و دهقان‌پور، م.ر. (۱۳۸۸). مقایسه‌ی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان جویای کار رشته‌های علوم انسانی با سایر رشته‌ها در استان یزد. *نامه‌ی آموزش عالی*، ۷، ۱۴۰-۱۲۳.
- ۲۰- فیض‌پور، م.ع. (۱۳۸۹). دوره بیکاری و عوامل مؤثر بر آن شواهدی از بیکاران جویای کار استان یزد طی برنامه‌ی سوم توسعه. *رفاه اجتماعی*، ۳۹، ۳۵۶-۳۲۷.
- ۲۱- کرامتی، م.ر. (۱۳۹۳). وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته روانشناسی در ایران و کانادا: مورد مطالعه دانشگاه تهران و آلبرتا. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۳(۵)، ۷۰-۵۵.
- ۲۲- محمدزاده‌نصرآبادی، م.، و پزشکی‌راد، غ.ر.، و چیذری، م. (۱۳۸۵). وضعیت اشتغال، توانمندی شغلی و موفقیت شغلی دانش‌آموختگان آموزش‌های علمی-کاربردی در بخش کشاورزی. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۲(۱)، ۹۸-۷۹.
- ۲۳- ملکوتیان، م.، و پرورش، ع.ک. (۱۳۸۲). بررسی وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان رشته بهداشت محیط سراسر کشور طی سال‌های ۸۲-۷۵. *مجله‌ی علمی دانشگاه علوم پزشکی سمنان*، ۵، ۴۰-۲۳.
- ۲۴- مؤمنی مهمویی، ح.، و کاظم‌پور، ا. و تفرشی، م. (۱۳۹۰). برنامه‌ریزی درسی مبتنی بر شایستگی؛ راهبردی مطلوب برای توسعه شایستگی‌های اساسی. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۴(۳)، ۱۴۹-۱۴۳.
- ۲۵- نصیری، م.، و شیرین‌کام، ف.، و رحیمیان، ب.، و حلاجیان، ک.، و جهانشاهی، م.، و میراحمدی، م. (۱۳۹۳). بررسی وضعیت شغلی، آموزشی و پژوهشی دانش‌آموختگان رشته پرستاری در دانشکده پرستاری فاطمه الزهرا (س) رامسر. *دوفصلنامه‌ی آموزش پزشکی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی بابل*، ۲(۲)، ۴۹-۵۴.

- 26- Brynin, M. (2002). Graduate Density, Gender and Employment. *British Journal of Sociology*, 53(3), 87-363.
- 27- Carter, r. (2000). Monitoring Employment Trends: It's a Programs Responsibility. *Perspective on Physician Assistant Education*, 11(2), 95-96.
- 28- Clark, A., Georgellis, Y., & P, Sanfey. (2001). Scarring: The Psychological Impact of Past Unemployment, *Economical*, 68, 221-41.
- 29- Gallie, D., & Kostova, P., & Kuchar, p. (2001). Social Consequences of unemployment: An East-West Comparison, *Journal of European Social Policy*, 11(1) 39-54.
- 30- Kingdon, G., & Knight, J. (2007). Unemployment in south Africa, 1995-2003, causes, Problems and policies. *Journal of African Economies*, 16(5), 813-848.
- 31- Korpi. T. (1997). Is utility related to Employment status employment, unemployment, labor markets: policies and subjective well-being among Swedish youth, *Labor Economics*, 4, 125- 147.
- 32- Sanyal BC, Notodihadjo H. (1983). *Higher education and labor market in the Java Region Indonesia*. Paris: UNESCO.
- 33- Winkleman, L., & Winkleman, R. (1998) Why are the unemployed so unhappy: evidence from panel data, *Economical*, 65(25), 1-15.

پیش‌انگاره^۱ و فراز و نشیب‌های آن در ترجمهٔ دوبلهٔ فیلم

زهرا سالاری^۱، (دانشجوی دکتری مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)
علی خزاعی‌فرید^۲، (دانشیار مطالعات ترجمه، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران) (نویسنده مسئول)

صص: ۱۸۶-۱۶۷

چکیده

ترجمه فرآیندی است که نیازمند سطح بالایی از دانش در زبان مبدأ و مقصد است. محدود کردن این دانش به سطح واژگان و ساخت دستوری متن، گاه منجر به تولید ترجمه‌های مغایر با متن مبدأ و حتی در برخی موارد، نامفهوم می‌گردد. ترجمهٔ فیلم نیز از این مساله مستثنی نیست. در واقع برای آنکه فیلمی برای مخاطبان قابل‌درک باشد و بتوانند لذت کافی را از تماشای آن ببرند لازم است تا مترجم سطح مورد رضایتی از دانش داشته باشد و بتواند از آن بهره کافی را ببرد. یکی از چالش‌هایی که دانش و تسلط مترجمان را در بوتۀ آزمایش می‌گذارد بُعد کاربردشناختی^۲ متن است. این بُعد لایه‌های زیادی را دربرمی‌گیرد که یکی از این لایه‌ها، پیش‌انگاره است. پژوهش حاضر سعی دارد تا با بررسی تمامی موارد پیش‌انگاره و در نظر گرفتن شیوهٔ ترجمهٔ آنها در چهار فیلم انگلیسی‌زبان (ناتینگ هیل^۳، فهرست آرزوها^۴، هدیه‌ی نهایی^۵ و من هنوز آلیس هستم^۶) که به فارسی دوبله شده‌اند، موارد اختلاف میان نسخهٔ اصلی و دوبلهٔ فیلم‌ها را از لحاظ پیش‌انگاره و همچنین چگونگی عملکرد برخی از مترجمان هنگام مواجه شدن با این بُعد کاربردشناختی را مورد بررسی قرار دهد. تحلیل‌های صورت گرفته نشان می‌دهد که از نظر پیش‌انگاره در نسخه

1. presupposition
2. pragmatic
3. Notting Hill
4. The Bucket list
5. The ultimate gift
6. Still Alice

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۶/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۱/۳۰

1. zahra.salari@mail.um.ac.ir

2. khzaeefarid@um.ac.ir

پست الکترونیکی:

اصلی و دوبله این فیلم‌ها در مواردی اختلاف وجود دارد و مترجمان جهت ترجمه پیش-انگاره به راهکارهایی متوسل می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: کاربردشناسی، پیش‌انگاره، ترجمه، دوبله، شیوه ترجمه.

مقدمه

انتظار می‌رود که کسی که در جایگاه مترجم دست به ترجمه متن می‌زند دانشی کافی در تمامی لایه‌های آشکار و پنهان متن داشته باشد و بتواند از این دانش در جهت تولید ترجمه‌ای رسا، قابل فهم و درعین حال وفادار استفاده کند. مترجم برای اینکه متنی را درست ترجمه کند لازم است با پیش‌انگاره‌های فرهنگ مبدأ و مقصد به صورت کامل آشنایی داشته باشد (فاوست^۱، ۱۹۹۷: ۱۲۶). به عبارت دیگر، پیش‌انگاره نقشی اساسی در فرآیند تصمیم‌گیری مترجم و اینکه چه اطلاعاتی را و چگونه انتقال دهد، دارد. (کوئی و ژا^۲، ۲۰۱۴: ۳۹). پیش‌انگاره مانع بزرگی در ترجمه محسوب می‌شود زیرا انتقال مسائل فرهنگی در ترجمه با پیش‌انگاره همراه است (ال گمال^۳، ۲۰۰۱: ۳۷).

جیوان^۴ (۱۳۶: ۱۹۸۹-۱۳۵) معتقد است که سرچشمه اطلاعات پیش‌انگاره بافت موقعیتی^۵، بافت کلی^۶ و بافت گفتمانی^۷ مشترک است. زمانی که مترجم نتواند مفهوم را به درستی انتقال دهد منجر به از بین رفتن معنای محتوایی^۸ متن مبدأ و یا اضافه کردن پیش‌انگاره‌ای جدید - که در متن مبدأ نیست - به متن مقصد می‌شود. با این اوصاف، پژوهش حاضر به دو پرسش می‌پردازد: ۱- بسامد اختلاف میان نسخه اصلی و دوبله این فیلم‌ها از لحاظ پیش‌انگاره چقدر است؟ ۲- مترجمان در مواجهه با این موارد اختلاف، چه راهکارهای ترجمه‌ای را به کار گرفته‌اند و بسامد هر کدام از این راهکارها چقدر است؟

1. Fawcett
2. Cui & Zhao
3. El Gamal
4. Givón
5. situational context
6. generic context
7. discourse context
8. thematic meaning

پیشینهٔ تحقیق و چارچوب نظری

مسألهٔ ترجمهٔ پیش‌انگاره تاکنون موضوع برخی از پژوهش‌ها بوده است. حسن (۲۰۱۱) در کتاب *ترجمه ادبی: جنبه‌های معنای کاربردشناختی*^۱ ترجمهٔ سه‌گانه نجیب محفوظ را با نسخه اصلی از لحاظ کاربردشناختی مورد بررسی قرار می‌دهد. وی در این اثر به جنبه‌هایی همچون کنش گفتار، پیش‌انگاره، معنای تلویحی، ادب و اشاره می‌پردازد. با مقایسه‌ی نسخهٔ اصلی و ترجمه به این نتیجه می‌رسد که در ترجمه ناهماهنگی‌های زیادی از لحاظ کاربردشناختی با نسخهٔ اصلی وجود دارد. در خیلی از موارد کنش گفتار، معنای تلویحی و پیش‌انگارهٔ نسخهٔ مبدأ در مقصد به صورت صحیح انتقال پیدا نکرده است.

برخی دیگر از محققان نیز به‌طور کلی به بررسی مسألهٔ کاربردشناسی در ترجمه پرداخته‌اند. برای مثال تریکی^۲ (۲۰۱۳) پژوهشی بر روی دانشجویان سال چهارم ترجمه انجام می‌دهد و خطاهای کاربردشناختی آنها را در ترجمهٔ یک متن بررسی می‌کند و در آخر به این نتیجه می‌رسد که دانشجویان در اکثر موارد به جنبه‌های کاربردشناختی متن توجه نمی‌کنند. آنها این ابعاد را بدون توجه به بافت و به صورت تحت‌اللفظی ترجمه می‌کنند که منجر به خطا می‌شود. از این رو، دانشجویان در دانشگاه باید مسائل مربوط به کاربردشناسی را بیاموزند و آنها را در ترجمهٔ خود به‌کارگیرند.

کوئی و ژا (۲۰۱۴) نیز مسألهٔ پیش‌انگاره را در مطالعات ترجمه مورد بررسی قرار می‌دهند. آنها پیش‌انگاره را در ارتباط با بافت بررسی می‌کنند. ایشان با مطالعهٔ موردی یک متن تبلیغاتی ژاپنی و بررسی متن اصلی و ترجمهٔ آن، اهمیت پیش‌انگاره را نشان می‌دهند. آنها معتقدند اگرچه پیش‌انگاره گاهی به صورت ناخودآگاه است، اما مترجمان می‌توانند به صورت آگاهانه از این مسأله برای تولید ترجمه‌ای اقدام کنند که نیازها و انتظارات مخاطبان مقصد را فراهم می‌کند.

صمیمی و عباسی (۲۰۱۴) نیز در تحقیقی، ترجمهٔ پیش‌انگاره‌های فرهنگی را در ترجمهٔ فارسی به انگلیسی دو داستان «بوف کور» و «مدیر مدرسه» مورد بررسی قرار می‌دهند. ایشان به بررسی راهکارهایی که در این ترجمه‌ها استفاده شده است می‌پردازند و بهترین آنها را که می‌تواند تأثیری شبیه به متن مبدأ در خواننده ایجاد کند مشخص می‌کنند. ایشان متوجه

1. Literary Translation: Aspects of Pragmatic Meaning

2. Triki

می‌شوند که در بسیاری از موارد پیش‌انگاره‌های فرهنگی به صورت لفظ‌گرا^۱ ترجمه شدند. جایگزینی^۲ بهترین شیوه‌ای بود که در این ترجمه‌ها استفاده شده بود. این شیوه بیش‌تر در مورد فرهنگ‌هایی مناسب است که شباهت زیادی با یکدیگر دارند. بعداز آن افزایش^۳ و توضیح^۴ و درنهایت حذف^۵، وام‌گیری^۶ و ساخت‌واژه^۷ راهکارهایی بودند که به کارگرفته شدند.

رفعیان (۲۰۱۶) همچنین در پژوهشی رابطه میان درک جنبه‌های کاربردشناختی و کیفیت ترجمه عناصر فرهنگی را بررسی می‌کند. وی بدین منظور ۶۰ دانشجوی سال آخر کارشناسی رشته‌ی مترجمی زبان انگلیسی یکی از دانشگاه‌های ایران را انتخاب کرد. ابزار تحقیق شامل یک تست درک کاربردشناختی (شامل ۴۰ تست از فایل صوتی که مکالمه‌ی بین یک خانم و آقا بود که دانشجویان باید با گوش دادن به آن به سؤالات چهارگزینه‌ای پاسخ می‌دادند) و یک متن فرهنگی (اخباری از صدای آمریکا) بود. نتایج نشان داد که درک کاربردشناختی متن و کیفیت ترجمه به یکدیگر مرتبط است و دانشجویانی که ابعاد کاربردشناختی متن را بهتر درک کرده‌اند، کیفیت ترجمه بالاتری دارند؛ بنابراین مدرسان ترجمه باید جنبه‌های کاربردشناختی متن مبدأ و مقصد و تمایز بین این جوانب در دو زبان را به دانشجویان ترجمه آموزش دهند. یول^۸ در کتابی که با عنوان کاربردشناسی^۹ منتشر کرده است کاربردشناسی را مطالعه و بررسی معنا آن‌گونه که کاربران از آن استفاده و آن را تفسیر می‌کنند تعریف می‌کند (یول، ۱۹۹۶: ۳). نکات کلیدی آن نیز شامل این موارد است: اشاره^{۱۰}، ارجاع^{۱۱}، کنش‌های گفتار^{۱۲}، استلزام^{۱۳}، پیش‌انگاره^{۱۴} و معنای تلویحی^{۱۵} (بابلتزر و نوریک، ۲۰۱۱).

1. literal
2. substitution
3. addition
4. definition
5. omission
6. borrowing
7. lexical creation
8. Yule
9. pragmatics
10. deixis
11. reference
12. speech acts
13. entailment
14. presupposition
15. implicature
16. Bublitz & Norrick

پیش‌انگاره شامل اطلاعاتی است که گوینده آنها را در بافت کلام به صورت مفروض در نظر می‌گیرد (پاتس^۱، ۲۰۱۵: ۳). کوئی و ژا (۲۰۱۴: ۳۵) مسألهٔ پیش‌انگاره در ترجمه را با ارجاع به موضوع بافت و موقعیت تعریف می‌کنند؛ زیرا ترجمه فعالیتی است که در بافت ارتباطی روی می‌دهد؛ بنابراین از دیدگاه ایشان، پیش‌انگاره همان تصوّراتی است که مترجمان از بافت مقصد، خواننده و انتظارات و نیازهای آنها دارند (کوئی و ژا، ۲۰۱۴: ۳۴).

درواقع فهم گفتمان متن چیزی فراتر از درک معنایی است که صراحتاً بیان شده است. فهم عمیق تر متن که با اطلاعات بافتی متن در ارتباط است نیازمند درک پیش‌انگاره‌های آن متن است (اسیسا^۲، ۱۹۹۹: ۳۲۴). پیش‌انگاره مسألهٔ مهمی در ترجمه است، زیرا اطلاعات بافتی و فرازبانی را به ساختار زبانی پیوند می‌دهد (ارمان^۳، ۱۹۹۳: ۱۵۰).

در فرآیند ترجمه ممکن است مترجم آن دانشی را که نویسنده‌ی متن مبدأ برای خوانندگان به صورت پیش‌انگاره در نظر گرفته است درک نکند. درواقع، مترجم باید میزان دانشی را که خوانندگان به صورت پیش‌انگاره دارند تخمین بزند که البته کاری دشوار است. در این حالت، مترجم می‌تواند خوانندگان را افرادی کاملاً بی‌اطلاع از دانش پیش‌انگارهٔ متن در نظر گیرد و اطلاعات را به صورت کامل در اختیار ایشان قرار دهد و یا هیچ‌گونه اطلاعاتی فراهم نکند و ایشان را در ابهام نگه دارد (فاوست، ۱۹۹۷: ۱۲۵). پس مترجم برای اینکه متنی را درست ترجمه کند، لازم است با پیش‌انگاره‌های فرهنگ مبدأ و مقصد به صورت کامل آشنایی داشته باشد (فاوست، ۱۹۹۷: ۱۲۶).

به عقیده‌ی استالناکر (۱۹۷۳: ۴۴۷) مسألهٔ پیش‌انگاره نباید صرفاً با توجه به معنی و محتوای جملات بررسی گردد بلکه باید جملات در ارتباط با اعتقادات، انتظارات و اهداف افرادی که آن جملات را به زبان می‌آورند در نظر گرفته شوند که این دیدگاهی کاربردشناختی است.

اگر مترجم پیش‌انگارهٔ متن مبدأ را در متن مقصد به صورت صریح ترجمه کند باعث می‌شود معنای متن مبدأ مختل شود و متنی با ساختار محتوایی متفاوت تولید شود. درواقع، ترجمهٔ خوب ترجمه‌ای است که صرفاً محتوای معنایی متن مبدأ را انتقال ندهد؛ بلکه محتوای

1. Potts
2. Sbisà
3. Ehrman

کاربردشناختی را نیز دربربگیرد (ال‌گمال، ۲۰۰۱، ص ۳۷). ال‌گمال (۲۰۰۱) انواع پیش‌انگاره را به این صورت تقسیم‌بندی می‌کند:

۱. پیش‌انگاره‌های وجودی که شامل: گزاره‌های معرفه^۱، اسامی خاص و ضمائر می‌شود. برای مثال در جمله زیر، گوینده با این پیش‌انگاره که یک یخچال و ماهی وجود دارد این جمله را به شنونده می‌گوید (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۱):

The fish is in the fridge.

۲. پیش‌انگاره‌های حقیقی که شامل مواردی هستند که با افعالی از این قبیل می‌آیند: تأسف خوردن، آگاه‌بودن، درک کردن، خوشحال‌بودن، بی‌تفاوت‌بودن و ... (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۲):

Kathy regretted that her husband was careless (**Presupposition:** Kathy's husband was careless).

۳. پیش‌انگاره‌هایی که تغییر حالتی^۲ را نشان می‌دهند؛ به این معنا که حالتی قبلاً وجود داشته است اما دیگر وجود ندارد. افعالی مانند شروع کردن، متوقف کردن، ادامه‌دادن، ترک کردن، رفتن، رسیدن (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۲):

He stopped smoking (**Presupposition:** He used to smoke).

۴. پیش‌انگاره‌هایی که ناشی از گزاره‌های تکرارشونده^۳ هستند. این گزاره‌ها شامل مواردی هستند مانند دوباره، یک‌بار دیگر، به حالت اول بازگرداندن، تکرار کردن و ... (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۲):

The police arrested him again. (**Presupposition:** The police arrested him before).

۵. گزاره‌هایی که نشان‌دهنده این است که گوینده معتقد است مخاطب اشتباهی را مرتکب شده است. افعالی مانند نقد کردن، سرزنش کردن و متهم کردن این حالت را نشان می‌دهند (فیلمور، ۱۹۶۹ به نقل از ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۲):

The president was accused of lying to the people. (**Presupposition:** Lying to the people is "bad" from the speaker's point of view).

۶. پیش‌انگاره‌های ساختاری^۴ نوعی دیگر از پیش‌انگاره‌ها هستند که انواعی دارند. یک دسته آنها عبارات قیدی شامل علائم زمانی همچون: قبل از، از زمانی که، درحالی که و ... می‌شود.

-
1. definite expressions
 2. change-of-state
 3. iterative
 4. structural

دستهٔ دیگر شامل ساختارهای گسسته و شبه‌گسسته^۱ است. این ساختارها بر توزیع اطلاعات قدیم و جدید تأثیر می‌گذارند و پیش‌انگاره را انتقال می‌دهند. در ساختارهای گسسته، اطلاعات جدید در پایان عبارات اصلی می‌آیند و تمرکز اطلاعات را نشان می‌دهند. جملهٔ گسسته جمله‌ای است که معمولاً با حرف‌افزای (it) شروع می‌شود و بعد از آن فعل (to be) و سپس عبارتی با (who) یا (that) می‌آید. پیش‌انگارهٔ این‌گونه ساختارها، معمولاً، بعد از قسمت (wh-) می‌آید (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۴):

It was his wife who reported him to the police. (**Presupposition:** Somebody reported him).

ساختارهای شبه‌گسسته، معمولاً با (what) آغاز می‌شوند و با یک عبارت اسمی تمام می‌شوند. در این ساختارها، تأکید و تمرکز بر عبارت اسمی است (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۴):

What made him mad was that his wife reported him to the police. (**Presupposition:** Something made him mad).

۷. برخی از پیش‌انگاره‌ها ناشی از قیاس و مقابله هستند. کلماتی از جمله: دوباره و همچنین نشان‌دهندهٔ این پیش‌انگاره‌اند (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۴):

I called him back.

۸. برخی دیگر ناشی از بندهای موصولی تحدیدی^۲ هستند. در این بندها، معنا محدود به معنای عبارت اسمی نیست. پیش‌انگارهٔ این جملات از این جهت است که اگر فعل اصلی را که خارج از بند موصولی است منفی کنیم، تأثیری روی آن بند نمی‌گذارد (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۴):

President Sadat, who signed a peace treaty with Israel, was assassinated in 1981.

۹. دسته‌ای از پیش‌انگاره‌ها ناشی از شرطی خلاف واقع^۳ هستند. در این حالت آن چیزی که پیش‌انگاشته می‌شود خلاف واقعیت است. این دسته از پیش‌انگاره‌ها گاهی با افعالی مانند «wish» و «pretend» هم می‌آیند (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۵):

If Mary had come ten minutes earlier, she would have seen James. (**Presupposition:** Mary had not come ten minutes earlier).

1. cleft and pseudo-cleft constructions
2. nonrestrictive relative clauses
3. counterfactual conditionals

۱۰. برخی از پیش‌انگاره‌ها ناشی از فرم سؤالی هستند. مثلاً در نمونه‌ی زیر این پیش‌انگاره وجود دارد که اتّفاقی روی داده است. این نوع پیش‌انگاره تنها نوعی است که با منفی کردن از بین می‌رود (ال‌گمال، ۲۰۰۱: ۵۵):

What happened to the coalition?

محققان تاکنون دسته‌بندی‌های زیادی را برای راهکارهای ترجمه ارائه کرده‌اند. در پژوهش حاضر از دسته‌بندی چسترمن^۱ (۲۰۱۶) استفاده می‌شود. چسترمن (۲۰۱۶: ۱۰۴) راهکارهای ترجمه را به سه دسته دستوری^۲، واژگانی^۳ و کاربردشناختی^۴ تقسیم می‌کند. رویکرد دستوری شامل شیوه‌هایی از ترجمه است که فرم مبدأ را تغییر می‌دهند. رویکرد واژگانی شامل آن دسته از شیوه‌ها است که تغییر معنا را دربرمی‌گیرند. راهکارهای کاربردشناختی نیز دربرگیرنده آن دسته از شیوه‌ها هستند که پیغام را تغییر می‌دهند و به گونه‌ای، شیوه‌های واژگانی و دستوری را نیز شامل می‌شوند. وی دسته‌بندی ده‌گانه‌ای از شیوه‌های کاربردشناختی ترجمه ارائه می‌دهد:

۱- فیلتر فرهنگی^۵: این رویکرد شامل طبیعی‌سازی^۶، بومی‌سازی^۷ و اقتباس^۸ است که در آن، آیتم‌های فرهنگی مبدأ به معادل کارکردی^۹ یا فرهنگی مقصد تبدیل می‌شوند (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۴):

۲- تغییر صراحت^{۱۰}: در این شیوه مترجم یا اطلاعاتی را به متن مبدأ اضافه و به این صورت آنچه را که در مبدأ به صورت تلویحی بیان شده است صراحتاً بیان می‌کند (تصریح‌سازی) و یا حالت عکس آن، یعنی اطلاعاتی را که در مبدأ صراحتاً بیان شده به صورت تلویحی بیان می‌کند (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۵):

۳- تغییر اطلاعات^{۱۱}: در این شیوه مترجم یا اطلاعاتی را به متن مبدأ اضافه و یا اطلاعاتی را از آن حذف می‌کند (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۶):

1. Chesterman
2. syntactic strategies
3. semantic strategies
4. pragmatic strategies
5. cultural filtering
6. naturalization
7. domestication
8. adaptation
9. functional equivalence
10. explicitness change
11. information change

- ۴- تغییر بینافردي^۱: این راهکار شامل تغییراتی همچون تغییر در سطح رسمی بودن و یا واژگان فنی متن مبدأ است (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۶)؛
- ۵- تغییر کنش غیر بیانی^۲: شامل تغییر کنش گفتار می‌شود. برای مثال تغییر فعل از حالت خبری به امری (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۷)؛
- ۶- تغییر پیوستگی^۳: شامل تغییر در ترتیب منطقی متن در سطح موضوعی^۴ می‌شود (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۷)؛
- ۷- ترجمهٔ جزئی^۵: شامل ترجمه‌های جزئی مانند خلاصه^۶ می‌شود (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۸)؛
- ۸- تغییر قابلیت رؤیت^۷: در اینجا حضور مترجم در ترجمه قابل ملاحظه است. استفاده از پانویس و یا سایر توضیحات مترجم، منجر می‌شود که حضور مترجم بیش‌تر حس شود (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۸)؛
- ۹- ویرایش^۸: ویرایش متن اصلی که بد نوشته شده است (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۸)؛
- ۱۰- سایر تغییرات کاربردشناختی^۹: شامل تغییراتی همچون طرح متن و یا گویش است (چسترمن، ۲۰۱۶: ۱۰۹).

روش پژوهش

در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی پیش‌انگاره و عملکرد مترجمان هنگام ترجمهٔ آن در دوبلهٔ فیلم، چهار فیلم «ناتینگ هیل»، «فهرست آرزوها»، «هدیهٔ نهایی» و «من هنوز آلیس هستم» انتخاب شد. زبان اصلی همگی این فیلم‌ها انگلیسی است و به فارسی دوبله شده‌اند. دلیل انتخاب این فیلم‌ها این است که دوبلهٔ آنها توسط شرکت‌های معتبر انجام شده و بارها از شبکه‌های مختلف صداوسیما ایران پخش شده‌اند. ابتدا نسخه اصلی و دوبلهٔ همگی این فیلم‌ها به‌صورت کامل نوشته و با تمام جزئیات تحلیل شدند. روش تحلیل داده‌ها، تحلیل

1. interpersonal change
2. illocutionary change
3. coherence change
4. ideational level
5. partial translation
6. summary
7. visibility change
8. transediting
9. other pragmatic changes

محتوا^۱ است. این شیوه شامل دو روش کمی و کیفی است که اولی جهت شمارش کلمات و اصطلاحات آشکار متن و دومی به منظور واکاوی مفاهیم، اصطلاحات و ارتباط بین آنها مورد استفاده قرار می‌گیرد (مومنی‌راد و دیگران، ۲۰۱۳: ۱۸۷). در واقع، مراد از محتوا در این روش هرگونه سند روابط انسانی اعم از کتب، مقالات، سایت، موسیقی، فیلم و ... است (مومنی‌راد، ۲۰۱۳: ۱۹۰)؛ بنابراین پژوهش حاضر هر دو نوع کمی و کیفی را دربرمی‌گیرد. در مشخص کردن نوع پیش‌انگاره و ترجمه آنها از نوع کیفی و در تعیین بسامد و گدگذاری کل پیش‌انگاره‌های موجود در نسخه اصلی فیلم‌ها و تعداد موارد اختلاف نسخه‌های مبدأ و مقصد از لحاظ پیش‌انگاره و همچنین بسامد راهکارهای ترجمه‌ای آنها از نوع کمی استفاده شده است. دسته‌بندی ال‌گمال (۲۰۰۱) از انواع پیش‌انگاره نیز به‌عنوان چارچوب نظری پژوهش به‌منظور مشخص کردن نوع پیش‌انگاره‌ها در نظر گرفته شده است. جهت تعیین راهکار ترجمه‌ای نیز از دسته‌بندی کاربردشناختی چسترمن استفاده شده است.

ارائه و تحلیل داده‌ها

در ادامه با ذکر نمونه‌هایی از این فیلم‌ها، موارد اختلاف از لحاظ پیش‌انگاره مبدأ و مقصد و چگونگی عملکرد مترجمان هنگام مواجه شدن با این مقوله‌ی کاربردشناختی نشان داده می‌شود. لازم به یادآوری است که نمونه‌ها هرکدام حامل پیش‌انگاره‌های زیادی هستند که همگی آنها در آمار ارائه شده، در نظر گرفته شده‌اند؛ اما در این قسمت به‌منظور اجتناب از آمیختگی موارد، سعی شده است فقط موردی توضیح داده شود که در آن بین نسخه مبدأ و مقصد اختلاف وجود دارد.

در این مورد، جمله «آخرین فیلم خانم اسکات یه بار دیگه در صدر پرفروش‌ترین فیلم‌ها قرار داره» حامل پیش‌انگاره وجودی و تکرار است که در نسخه اصلی نیست و به ترجمه افزوده شده است. در واقع، «آخرین فیلم» حامل این پیش‌انگاره وجودی است که وی فیلم‌های دیگری نیز بازی کرده است. «خانم اسکات» نیز اسم خاص و حامل پیش‌انگاره وجودی است. عبارت «یه بار دیگه» حامل پیش‌انگاره تکرار است به این معنا که قبلاً هم فیلم وی در صدر قرار داشته است. عبارت «در صدر پرفروش‌ترین فیلم‌ها» نیز معرفه و حامل پیش‌انگاره وجودی

است. همچنین «گوشهٔ خلوتی از حومهٔ لندن» نیز حامل پیش‌انگارهٔ وجودی است که آن نیز در نسخهٔ مبدأ نیست و به ترجمه اضافه شده است. پس با توجه به دسته‌بندی چسترمن در اینجا راهکار افزایش دیده می‌شود.

فیلم ناتینگ هیل: دقیقه‌ی ۳، (عبور ویلیام را از خیابان برای رفتن به خانه نشان می‌دهد، این جملات از زبان وی به‌عنوان راوی نقل می‌شود).	
ST	TT
William: Of course, I've seen her films and always thought she was, well, fabulous -- but, you know, million miles from the world I live in. Which is here - - Notting Hill—not a bad place to be...	[آخرین فیلم خانم اسکات یه بار دیگه در صدر پرفروش‌ترین فیلم‌ها قرار داره]، البته که من فیلم‌های ایشونو دیدم و همیشه هم فکر کردم که فوق‌العاده است؛ اما میدونین من میلیون‌ها مایل دورتر از ایشون یعنی در ناتینگ هیل در گوشهٔ خلوتی از حومهٔ لندن زندگی می‌کنم.

فیلم ناتینگ هیل: دقیقه‌ی ۲۰ (ویلیام و اسپایک در آشپزخانه درباره‌ی لباس اسپایک صحبت می‌کنند و اسپایک می‌گوید که هیچ لباس تمیزی ندارد).	
ST	TT
William: There never will be, you know, <u>unless</u> you actually clean your clothes.	ویلیام: نباید داشته باشی چون هیچ‌وقت لباسای چرکتو نمی‌شوری.

در این جدول، «unless» باعث شده تا جملهٔ بعدازآن حامل پیش‌انگارهٔ ساختاری شود که در ترجمه، این پیش‌انگاره از بین رفته و آن را به‌صورت صریح ترجمه کرده است؛ بنابراین از راهکار تغییر صراحت (تصریح‌سازی) استفاده شده است.

فیلم ناتینگ هیل: دقیقه‌ی ۴، (تصویر درب خانه‌ی ویلیام نمایش داده می‌شود درحالی‌که وی این جملات را به زبان می‌آورد).	
ST	TT
William: So this is where I spend my days and years - - in this small village in the middle of a city -- in a house with a blue door that my wife and I bought together... before she left me <u>for a man who looked like Harrison Ford, only even handsomer...</u>	و بالاخره اینجا جاییه که من روزها و سال‌های عمرمو دارم سپری می‌کنم، توی خونه‌ای با در آبی‌رنگ که منو همسرم اونو خریدیم، البته قبل از اینکه منو ترک کنه...

در این مورد، قسمت « for a man who looked like Harrison Ford, only even handsomer » حامل پیش‌انگاره وجودی، ساختاری و قیاسی است که در ترجمه کلاً حذف شده است. در واقع، «Harrison Ford» اسم خاص و حامل پیش‌انگاره وجودی، «handsomer» حامل پیش‌انگاره قیاسی و «looked like Harrison Ford» حامل پیش‌انگاره ساختاری است؛ بنابراین در این قسمت از راهکار حذف استفاده شده است.

فیلم ناتینگ هیل: دقیقه‌ی ۱۲، (ویلیام و آنا در پیاده‌رو ناگهان با یکدیگر برخورد می‌کنند و قهوه ویلیام روی لباس آنا می‌ریزد).	
ST	TT
William: Here, let me help.	ویلیام: چه شانسی، واقعاً متأسفم. باید منو ببخشید. اجازه بدید.
ANNA: What are you doing?!	آنا: لطفاً به من دست نزن.

در این مورد، در نسخه ترجمه، قسمت‌هایی را اضافه کرده که حامل پیش‌انگاره وجودی است که در نسخه مبدأ نیست؛ بنابراین از راهکار افزایش استفاده شده است. همچنین، در جمله‌ای که آنا بیان می‌کند این پیش‌انگاره سؤالی وجود دارد که ویلیام در حال انجام کاری است که در نسخه دوبله تصریح‌سازی صورت گرفته و این پیش‌انگاره از بین رفته است. راهکار دیگری که در اینجا دیده می‌شود تغییر کنش غیر بیانی است، زیرا جمله سؤالی به خبری تبدیل شده است.

فیلم ناتینگ هیل: دقیقه‌ی ۲۶ (ویلیام با خبرنگار یکی از روزنامه‌ها که برای مصاحبه با آنا آمده است. در حال صحبت هستند که وی درباره‌ی نام بیمارستانی که مادر بزرگ ویلیام در آن بستری است می‌پرسد).	
ST	TT
William: Do you mind me not saying -- it's a rather distressing disease and the name of the hospital rather gives it away.	ویلیام: بهتره اسمشو بهتون نگم. چون یاد بیماری خطرناکش می‌گتمو احساس بدی بهم دست می‌ده.

در این مورد، ویلیام اظهار می‌دارد که مادر بزرگش بیماری ناراحت‌کننده‌ای دارد و با گفتن نام بیمارستان نام بیماری وی نیز آشکار و باعث ناراحتی می‌شود. ترجمه دوبله کاملاً متفاوت و پیش‌انگاره‌های مبدأ که وجودی هستند تغییر کرده است؛ بنابراین این مورد تحت عنوان «تغییر کلی»^۱ قرار می‌گیرد.

۱. لازم به ذکر است که آن دسته از ترجمه‌هایی که با نسخه‌ی مبدأ از لحاظ معنایی و پیش‌انگاره، کاملاً متفاوتند و در دسته-بندی ده‌گانه‌ی چسترمن قرار نمی‌گیرند تحت عنوان «تغییر کلی» قرار داده شده‌اند.

فیلم فهرست آرزوها: دقیقه‌ی ۱ (کارتر این جملات را در آغاز فیلم به صورت راوی بر زبان می‌آورد).	
ST	TT
Carter: Me... I believe that you measure yourself... by the people who measure themselves by you.	کارتر: من می‌گم ارزش آدم بیشتر مربوط به اعمالش نه اینکه بگم منم شنیدم.

در اینجا، قسمت «the people who measure themselves by you» حامل پیش‌انگاره است ولی در ترجمه، کل این قسمت حذف شده است. «the people» عبارت معرفه و حامل پیش‌انگارهٔ وجودی است و عبارت «who measure themselves by you» نیز حامل پیش-انگارهٔ ساختاری گسسته است؛ بنابراین در این قسمت از راهکار تغییر اطلاعات (حذف) استفاده شده است.

فیلم فهرست آرزوها: دقیقه‌ی ۵۹ (کارتر در مصر خطاب به ادوارد این جمله را بیان می‌کند).	
ST	TT
Carter: <u>You know the ancient Egyptians had a beautiful believe about that.</u>	میدونی مصریایه باستان چه عقیده‌ای داشتن؟

در این مورد، در نسخهٔ دوبله، جملهٔ مبدأ که فرم خبری دارد به صورت سؤالی ترجمه شده است و همین باعث شده تا حامل پیش‌انگارهٔ ناشی از فرم سؤالی شود، در حالی که در نسخهٔ اصلی این پیش‌انگاره وجود ندارد بلکه پیش‌انگارهٔ حقیقی ناشی از فعل «know» دیده می‌شود؛ بنابراین در این قسمت از راهکار تغییر کنش غیر بیانی چسترمن استفاده شده است.

فیلم فهرست آرزوها: دقیقه‌ی ۱۱ (ویرجینیا برای ملاقات کارتر به بیمارستان آمده است).	
ST	TT
Virginia: You know, I could stay a while if you want me to.	ویرجینیا: خب اگه بخوای می‌تونم بیشتر بپشت بمونم.

در این قسمت، کلمه‌ی «بیش‌تر» به ترجمه اضافه شده است که حامل پیش‌انگارهٔ قیاسی است و در نسخهٔ انگلیسی نیست؛ بنابراین در این مورد از راهکار افزایش استفاده شده است.

فیلم فهرست آرزوها: دقیقه‌ی ۵۷ (کارتر در حمام در حال پاسخ دادن به سؤالات یک مسابقه تلویزیونی است که ادوارد وارد می‌شود و درباره‌ی مشکلاتی با وی حرف می‌زند).	
ST	TT
Edward: Who is Charlie McCarthy?	ادوارد: نمی‌خوای بازی رو ادامه بدی؟

در این مورد، در نسخهٔ اصلی این جمله حامل پیش‌انگارهٔ سؤالی و «Charlie McCarthy» اسم خاص و حامل پیش‌انگارهٔ وجودی است اما در ترجمه، آن را به سؤالی

کاملاً متفاوت با معنایی متفاوت ترجمه کرده است؛ بنابراین این مورد تحت عنوان «تغییر کلی» قرار می‌گیرد.

فیلم من هنوز آلیس هستم: دقیقه‌ی ۳ (فردریک جانسون اجرای یک جلسه را به عهده دارد که قرار است آلیس در آن سخنرانی کند. جانسون خطاب به حضار این جملات را به زبان می‌آورد).	
ST	TT
Frederick Johnson: Now in my dissertation I spent about a chapter and a half fairly vituperatively citing today's guest and saying <u>why I thought she was wrong...</u>	من یک فصل از پایان‌نامه‌ی دانشگاهیمو به عذرخواهی از مهمانمون اختصاص دادم، بعدازاینکه غفلتاً به خاطر یه اختلاف نظر به ایشون گفتم در اشتباهین...

در اینجا، عبارت «why I thought she was wrong» حامل پیش‌انگاره ساختاری و وجودی است که در ترجمه به «بعدازاینکه غفلتاً به خاطر یه اختلاف نظر به ایشون گفتم در اشتباهین» برگردانده شده که هم معنا را کامل تغییر داده و هم پیش‌انگاره‌های آن تغییر کرده است؛ بنابراین در این قسمت، تغییر کلی صورت گرفته است.

فیلم من هنوز آلیس هستم: دقیقه‌ی ۱۱ (آلیس و جان باهم در آشپزخانه درباره‌ی وقایع روزانه خود صحبت می‌کنند).	
ST	TT
JOHN: I'm sure they were. And how was Lydia? ALICE: Good, y'know... JOHN: You guys argue?	جان: خوشحالم. لیدیا چطور بود؟ آلیس: خوب بود. میدونی... جان: باز بگو مگو کردین؟

در این مورد، کلمه «باز» در ترجمه حامل پیش‌انگاره تکرار است که در مبدأ نیست؛ بنابراین در این قسمت از راهکار تغییر اطلاعات (افزایش) استفاده شده است.

فیلم من هنوز آلیس هستم: دقیقه‌ی ۵۵ (همه خانواده سر میز غذا هستند که ناگهان آنا و لیدیا با یکدیگر جروب‌بحث می‌کنند).	
ST	TT
LYDIA: Well, if you just let her do it she won't worry. What's the problem? Don't talk about her as if she isn't sitting right here.	بذار کارشو بکنه اینطوری نگران نمیشه. مشکل تو چیه؟ چرا جوری راجع بهش حرف میزنی انگار اینجا نیس؟

در این مورد، در نسخه ترجمه جمله امری «Don't talk about her as if she isn't sitting right here» را به صورت سؤالی برگردانده و به همین شکل حامل پیش‌انگاره سؤالی

شده است که در نسخهٔ مبدأ این‌گونه نیست؛ بنابراین راهکاری که در این مورد استفاده شده تغییر کنش غیر بیانی است.

فیلم من هنوز آلیس هستم: دقیقه‌ی ۶ (آلیس به خانه‌ی لیدیا می‌رود تا او را ببیند، خانه‌ی لیدیا کمی نامرتب است).	
ST	TT
LYDIA: The boys are total slobs. The kitchen is the main battleground, but I've got them in training. So we'll see how that goes.	لیدیا: بچه‌ها خیلی شلخته و تنبلن. آشپزخونه میدون جنگ اصلیه ولی دارم تعلیمشون میدم یاد بگیرن.

در این مورد، جمله «So we'll see how that goes» حامل دو پیش‌انگارهٔ وجودی «we» و «that» و یک پیش‌انگارهٔ ساختاری است که در ترجمه کلاً حذف شده، بنابراین در این مورد از راهکار حذف استفاده شده است.

فیلم هدیه‌ی نهایی: دقیقه‌ی ۳۴ (امیلی در پارک در حال صحبت با جیسون است که مادرش به سمت آنها می‌آید).	
ST	TT
Emily: I was just having a pleasant conversation with this gentleman. <u>Leave us alone, please.</u> Mom: Dear, don't be ridiculous.	امیلی: من داشتم از مصاحبت با این آقای محترم لذت می‌بردم. اجازه بده به صحبتامون ادامه بدیم مامان. مادر: مسخره‌بازی درنیار.

در این مورد، در نسخهٔ مبدأ «leave us alone» حامل پیش‌انگارهٔ ناشی از تغییر وضعیت و وجودی است؛ اما در ترجمه این مساله حذف شده و تصریح‌سازی صورت گرفته است. به این ترتیب می‌توان گفت که در این قسمت از راهکار تغییر صراحت استفاده شده است.

فیلم هدیه‌ی نهایی: دقیقه‌ی ۵۱ (جیسون از مادر امیلی دعوت می‌کند تا به مراسم آنها بیاید).	
ST	TT
Jason: I was wondering if you'd like to join me for <u>Thanksgiving</u>	می‌تونم برای مراسم شام خانوادگیمون دعوتتون کنم؟

در این مورد، «Thanksgiving» اسم خاص و حامل پیش‌انگارهٔ وجودی است که به روز شکرگزاری اشاره دارد، اما در نسخهٔ دوبله به دلیل مسائل فرهنگی به «مراسم شام خانوادگی» برگردانده شده است. در واقع در این مورد راهکار فیلتر فرهنگی چسترمن مشاهده می‌شود.

فیلم هدیه‌ی نهایی: دقیقه‌ی ۹ (فیلمی از رد در حضور همیلتون و جیسون پخش می‌شود که رد قبل از مرگش آن را ضبط کرده است).	
ST	TT
Red: How was my funeral? Well attended?	رد: امیدوارم مراسم به‌خوبی برگزار شده باشه.

در این مورد، جمله‌ی مبدأ سؤالی و حامل پیش‌انگاره‌ی سؤالی است؛ اما در ترجمه به‌صورت خبری ترجمه شده و تنها پیش‌انگاره‌ی وجودی «مراسم» را انتقال می‌دهد؛ بنابراین راهکاری که در اینجا اتخاذ شده، تغییر کنش غیر بیانی است.

فیلم هدیه‌ی نهایی: دقیقه‌ی ۱۱ (همیلتون و جیسون در دفتر کار همیلتون باهم در حال صحبت هستند).	
ST	TT
Hamilton: There's a flight to Houston tomorrow at 7:00 a.m. Jason: As in morning, 7:00 a. M?	همیلتون: فردا ۷ صبح به پرواز به هوستون هست. جیسون: فردا صبح؟ ساعت ۷؟ درست شنیدم؟

در اینجا، سؤال «درست شنیدم؟» به ترجمه اضافه شده است که حامل پیش‌انگاره‌ی ناشی از فرم سؤالی است؛ درحالی‌که در مبدأ نیست. پس در این مورد از راهکار افزایش استفاده شده است.

فیلم هدیه‌ی نهایی: دقیقه‌ی ۶۶ (جیسون نامه‌ای را که در کودکی برای پدر بزرگش نوشته است می‌خواند).	
ST	TT
Jason: I just want to see you and Dad again soon. Write back, please. Love, Jason.	جیسون: فقط می‌خوام شما و پدرو زودتر ببینم. خواهش می‌کنم. دوستون دارم. جیسون.

در این مورد، کلمه‌ی «again» حامل پیش‌انگاره‌ی تکرار است که در ترجمه حذف شده است. همچنین «write back» که حامل پیش‌انگاره‌ی قیاسی است در ترجمه به «خواهش می‌کنم» تغییر یافته است؛ بنابراین در این مورد در قسمت اول راهکار حذف و در قسمت دوم نیز تغییر کلی صورت گرفته است.

بسامد کل پیش‌انگاره‌های موجود در نسخه‌ی اصلی فیلم‌ها و تعداد موارد اختلاف آن با نسخه‌ی دوبله در جدول شماره‌ی (۱) ارائه شده است. همچنین در جدول شماره‌ی (۲) بسامد راهکارهای ترجمه‌ای به‌کارگرفته‌شده در این موارد اختلاف که مترجمان در نسخه‌ی دوبله اتخاذ کرده‌اند مشاهده می‌شود.

جدول (۱): بسامد پیش‌انگاره و تعداد موارد اختلاف در آن میان نسخهٔ اصلی و دوبلهٔ فیلم‌ها

نام فیلم	بسامد پیش‌انگاره‌های مبدأ	موارد اختلاف
ناتینگ هیل	۱۹۰۷	۲۲۸
فهرست آرزوها	۱۴۱۱	۱۴۳
هدیه‌ی نهایی	۱۷۰۱	۱۸۹
من هنوز آلیس هستم	۱۹۸۹	۱۳۴

جدول (۲): بسامد راهکارهای ترجمه‌ای استفاده‌شده در موارد اختلاف پیش‌انگاره‌های نسخهٔ اصلی و دوبلهٔ

فیلم‌ها

نام فیلم	راهکار حذف	راهکار افزایش	راهکار تغییر صراحت	راهکار تغییر کنش غیر بیانی	راهکار فیلتر فرهنگی	تغییر کلی
ناتینگ هیل	۸۶	۵۵	۲۲	۲	۸	۵۵
فهرست آرزوها	۱۰۲	۲۷	—	۴	—	۱۰
هدیه‌ی نهایی	۹۵	۳۸	۹	۲	۶	۳۹
من هنوز آلیس هستم	۷۴	۳۴	—	۲	—	۲۴

با تحلیل صورت گرفته از چهار فیلم یادشده، مشاهده می‌شود که طبق جدول شماره‌ی (۱)، در مواردی میان پیش‌انگارهٔ نسخهٔ اصلی و دوبلهٔ فیلم‌ها تفاوت وجود دارد. با نگاه به آمار ارائه‌شده به راحتی می‌توان دید که این موارد اختلاف کم نیست و بخش قابل توجهی از آمار را به خود اختصاص داده است. نحوهٔ عملکرد مترجمان در این موارد و راهکار ترجمه‌ای مورد استفاده آنها نیز خود می‌تواند حقایقی را آشکار کند. طبق جدول شماره‌ی (۲) در واقع بیش‌ترین راهکاری که مورد استفاده واقع شده راهکار تغییر اطلاعات است. همان‌گونه که پیش‌تر نیز اشاره شد این راهکار شامل حذف و افزایش اطلاعات مبدأ است. از میان این دو راهکار نیز بیش‌ترین فراوانی مربوط به راهکار حذف است. راهکارهای دیگر همچون تغییر صراحت، فیلتر فرهنگی، تغییر کنش غیر بیانی نیز فراوانی کم‌تری دارند و در درجات بعدی قرار می‌گیرند. در برخی موارد نیز ترجمهٔ قسمتی از نسخهٔ اصلی فیلم کاملاً تغییر کرده است که این

تغییر منجر به تغییر در معنا و همچنین در برخی موارد تغییر در پیش‌انگاره مبدأ شده است. از آنجایی که این تغییرات، زیرشاخه‌ی هیچ‌یک از رویکردهای ترجمه‌ای چسترمن قرار نمی‌گیرد این قسمت تحت عنوان «تغییر کلی» در نظر گرفته شد که البته تعداد این نوع تغییرات هم کم نیست و بعد از حذف و افزایش پربسامدترین حالت است.

مسئله‌ای که لازم است در این پژوهش و سایر پژوهش‌های مربوط به حوزه‌ی دوبله در نظر داشت این است که دوبله و ترجمه آن با محدودیت‌هایی همراه است. یکی از محدودیت‌هایی که در دوبله وجود دارد این است که باید میان صدا و حرکت لب بازیگران هماهنگی وجود داشته باشد^۱، بنابراین گاهی جملات باید کوتاه و یا بلند شوند تا این هماهنگی ایجاد شود. البته کشورهای مختلف در این زمینه متفاوت عمل می‌کنند. برخی کشورها بیش‌تر به این اهمیت می‌دهند که ترجمه وفادار باشد؛ درحالی‌که در برخی دیگر هماهنگی لب و صدا در اولویت است (کولسترا، پیترس و اسپینف^۲، ۲۰۰۲، ص ۳۳۷). مورد دیگری که اهمیت دارد این است که در دوبله، تنها با یک شخص در جایگاه مترجم سروکار نداریم و ترجمه‌ای که در نهایت تولید می‌شود باید مورد تأیید مدیر دوبلاژ واقع شود. این‌ها محدودیت‌هایی است که کار ترجمه دوبله را سخت و محدود می‌کند.

نتیجه‌گیری

از تحلیل پیش‌انگاره‌های نسخه اصلی و دوبله چهار فیلم یادشده، مشخص شد موارد اختلافی میان آنها وجود دارد. در برخی موارد پیش‌انگاره مبدأ حذف، در برخی موارد تغییر و در برخی نیز پیش‌انگاره‌ای جدید به نسخه اصلی فیلم اضافه شده است. در واقع به‌منظور بررسی نحوه برخورد مترجمان با این بُعد کاربردشناختی راهکارهای ترجمه‌ای استفاده‌شده توسط آنها نیز تعیین گردید. در نسخه دوبله، در اکثر موارد هنگام مواجهه با پیش‌انگاره، از راهکار حذف استفاده شده است. در موارد زیادی نیز کل قسمت مبدأ به‌صورت کاملاً متفاوتی ترجمه شده که معنا و پیش‌انگاره متفاوتی دارد. در مواردی نیز آنچه را که شخصیت فیلم به‌صورت غیرمستقیم در کلام خود بیان می‌کند به‌صورت صریح و واضح انتقال داده است. همه این حذف و تغییرات منجر به از بین رفتن و یا تغییر قسمتی از نسخه اصلی فیلم شده است که

1. lip synchronicity

2. Koolstra, Peeters & Spinhof

بر درک مخاطب از فیلم تأثیر می‌گذارد. جدای از در نظر گرفتن محدودیت‌هایی که در قسمت قبل برای دوبله و ترجمهٔ آن ذکر شد، این مساله که بسامد موارد اختلاف میان پیش‌انگاره‌های نسخهٔ اصلی فیلم و ترجمهٔ دوبله زیاد است می‌تواند حاکی از این موضوع باشد که مترجمان توانش لازم برای درک و انتقال پیش‌انگاره را ندارند و به همین علت به شیوه‌هایی همچون حذف و تغییر کلی مبدأ متوسل می‌شوند. این راهکارها در خیلی از موارد منجر به از بین رفتن معنای مبدأ و همچنین رعایت نکردن مسألهٔ وفاداری در ترجمه می‌شود؛ بنابراین لازم است مترجمان دانش خود را در زمینه‌ی ابعاد کاربردشناختی متن و به‌ویژه پیش‌انگاره افزایش دهند و در این زمینه توانش لازم را به دست آورند. لازم به یادآوری است که داده‌های این پژوهش محدود به همین چهار فیلم است و قابل تعمیم به همهٔ موارد نیست.

کتاب‌نامه

- ۱- مومنی‌راد، ا.، و علی‌آبادی، خ.، و فردانش، ه.، و مزینی، ن. (۲۰۱۳). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. *فصلنامهٔ اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۴)، ۱۸۷-۲۲۲.
- 2- Bublitz, W., & Norrick, N. R. (Eds.). (2011). *Foundations of pragmatics* (Vol. 1). Walter de Gruyter.
- 3- Chesterman, A. (2016). *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory* (Vol. 123). John Benjamins Publishing Company.
- 4- Cui, Y., & Zhao, Y. (2014). A contextual perspective on presupposition, with reference to translation studies. *Stellenbosch Papers in Linguistics Plus*, 43, 31-42.
- 5- Ehrman, J. F. (1993). Pragmatics and translation: the problem of presupposition. *TTR*, 6(1), 149-170.
- 6- El-Gamal, A. (2001). Presupposition, perceptual relativity and translation theory. *Revista alicantina de estudios ingleses*, 14, 37-62.
- 7- Fawcett, P. 1997. *Translation and language: Linguistic theories explained*. Manchester: St. Jerome.
- 8- Givón, T. (1989). *Mind, Code and Context: Essays in Pragmatics*. Chicago: Chicago University Press
- 9- Hassan, A. Bahaa-eddin (2011). *Literary Translation: Aspects of Pragmatic Meaning*. Cambridge Scholars Publishing.
- 10- Hatim, B., & Mason, I. (1997). *The Translator as Communicator*. London: Routledge.
- 11- Koolstra, C. M., & Peeters, A. L., & Spinhof, H. (2002). The pros and cons of dubbing and subtitling. *European Journal of Communication*, 17(3), 325-354.

- 12- Potts, C. (2015). Presupposition and implicature. *The handbook of contemporary semantic theory*, 2, 168-202.
- 13- Rafieyan, V. (2016). Relationship between Pragmatic Comprehension and Translation of Culture-Bound Texts. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(3), 257-267.
- 14- Samimi, M. R., & Abbasi, P. (2014). Cultural Presuppositions in Translation from Persian into English: A Case Study of Two Persian Novels: The Blind Owl and The School Principal. *The Criterion An International Journal in English*. 5, 467-480.
- 15- Sbisà, M. (1999). Presupposition, implicature and context in text understanding. In *International and Interdisciplinary Conference on Modeling and Using Context* (pp. 324-338). Springer, Berlin, Heidelberg.
- 16- Stalnaker, R. (1973). Presuppositions. *Journal of philosophical logic*, 2(4), 447-457.
- 17- Triki, M. (2013). A Pragmatic Approach to the Study of English/Arabic Translation Errors. *Journal Academica*, 3(1), 39-51.
- 18- Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

رویکردی شناختی اجتماعی به چندمعنایی واژگانی مطالعه موردی: «تپل»

سید محمود متشرعی^۱، (مدرس دانشگاه پیام نور و آزاد اسلامی)

فاطمه یوسفی راد^۲، (استادیار دانشگاه پیام نور قزوین، قزوین، ایران) (نویسنده مسئول)

صص: ۲۰۷-۱۸۷

چکیده

این مقاله به مطالعه چندمعنایی واژه «تپل» در زبان فارسی در چارچوب زبان‌شناسی شناختی اجتماعی می‌پردازد. این پژوهش به دنبال آن است که نشان دهد رویکرد زبان‌شناسی شناختی اجتماعی بهتر از رویکرد زبان‌شناسی شناختی استاندارد می‌تواند از عهده تبیین انعطاف در معانی مختلف واژه‌های چندمعنا برآید. در واقع، این مقاله به پیروی از مدل رایبسون^۱ (۲۰۱۰، ۲۰۱۲ الف، ۲۰۱۲ ب، و ۲۰۱۴) نشان می‌دهد که چندمعنایی واژگانی را نمی‌توان به یک مفهوم ایستا که نزد تمام گویشوران زبان ثابت است تقلیل داد و اینکه متغیرهای اجتماعی مانند سن، جنسیت، طبقه اجتماعی، سطح سواد و ... در آن مؤثرند. در این مقاله به‌طور خاص تأثیر دو متغیر اجتماعی «سن» و «جنسیت» بر تعداد و برجستگی هریک از معانی واژه چندمعنای «تپل» نزد گویشوران مورد مطالعه قرار می‌گیرد. اطلاعات به روش کتابخانه‌ای شامل مطالعه واژه‌نامه‌ها- مصاحبه و پرسش‌نامه جمع‌آوری شده‌اند. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی و میدانی و روش تحلیل داده‌ها نیز تلفیقی (کمی و کیفی) است. داده‌ها از ۲۰۰ آزمودنی، شامل ۱۰۰ نفر مرد و ۱۰۰ نفر زن فارسی‌زبان در چهار طبقه سنی برای هر دو گروه گردآوری شده‌اند. نتایج نشان داد که زبان‌شناسی شناختی اجتماعی می‌تواند تبیین‌های دقیق‌تری در خصوص تنوع معنایی واژه‌های چندمعنا و تأثیر متغیرهای اجتماعی جنسیت و سن بر تعداد و برجستگی هریک از معانی به دست دهد. به عبارت دیگر، نتایج نشان داد که معانی مختلف واژه چندمعنای یادشده در میان

1. J. Robinson

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۷/۲۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۰۸

1. m.motesharrei@gmail.com

2. f_yousefirad@pnu.ac.ir

پست الکترونیکی:

گویشوران زن و مرد متعلق به گروه‌های سنی متفاوت، توزیع یکسانی نداشته و تصادفی نیست، بلکه به میزان چشمگیری تحت تأثیر سن و جنسیت است.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی شناختی اجتماعی، معنا، چندمعنایی، سن، جنسیت، متغیرهای اجتماعی.

مقدمه

در این مقاله سعی داریم به معرفی رویکرد زبان‌شناسی شناختی اجتماعی^۱ و مطالعه چند معنایی^۲ واژگانی در این چارچوب پردازیم. نگارندگان در این مقاله به دنبال این امر هستند که رویکرد زبان‌شناسی شناختی اجتماعی چگونه می‌تواند به‌ویژه در بافت ارتباط تغییرات معنا با متغیرهای سن و جنسیت- از عهده تبیین انعطاف در شبکه‌های معنایی واژه‌های چندمعنا برآید. در واقع، نویسندگان تلاش دارند تا در این مقاله درستی این فرض که چندمعنایی اقلام واژگانی چندمعنا را نمی‌توان به یک مفهوم ایستا که نزد تمام گویشوران یک زبان ثابت است تقلیل داد، بلکه متغیرهای اجتماعی چون سن و جنسیت در نگرش فرد به معانی مختلف واژه چندمعنا و میزان برجستگی هریک از معناها، مقوله‌ای تأثیرگذار بوده را محک زده و همچنین دریابند زبان‌شناسی شناختی اجتماعی چگونه می‌تواند تبیین‌های دقیق‌تری در خصوص چندمعنایی به دست داده و در پرتو افکندن به انعطاف چندمعنایی واژگانی در زبان فارسی سودمند باشد.

روش پژوهش

اطلاعات این پژوهش از روش کتابخانه‌ای، مصاحبه و پرسش‌نامه‌ای جمع‌آوری شده‌اند. روش پژوهش نیز به صورت توصیفی-تحلیلی و کتابخانه‌ای و میدانی بوده است. بدین ترتیب که نخست از طریق مطالعه کتابخانه‌ای و پرسش‌نامه، معانی واژه مورد نظر را استخراج کرده و در مرحله‌ی بعد از طریق مطالعه آماری داده‌ها به بررسی این امر می‌پردازیم که آیا متغیرهای اجتماعی سن و جنسیت تأثیری در چندمعنایی واژه مزبور دارد یا خیر. لازم به یادآوری است

1. Cognitive sociolinguistics
2. polysemy

نگارندگان این مقاله مطابق چارچوب نظری و فرضیه‌های پژوهش حاضر به دنبال بررسی تأثیر متغیرهای سن و جنسیت در بررسی کاربردهای واژه مورد مطالعه می‌باشند.

در این مقاله به منظور گردآوری اطلاعات از دو منبع فرهنگ بزرگ سخن و فرهنگنامه‌ی فارسی معاصر و همچنین از فنون پرسش‌گری و پرسش‌نامه (روش پیمایشی) به منظور کشف معانی معاصر و رایج صفت «تپل» استفاده شده است. آزمودنی‌ها همگی گویشوران زبان فارسی اعم از زن و مرد در طبقات سنی مختلف در استان تهران، شهر تهران، منطقه‌ی نارمک می‌باشند. شیوه‌ی نمونه‌گیری به صورت تصادفی در موقعیت جغرافیایی مذکور و با کنترل دو مؤلفه‌ی سن و جنسیت بوده و زمان انجام این پژوهش تابستان ۱۳۹۷ بوده است.

در مقاله پیش رو، در ابتدا معانی واژه «تپل» مستخرج از فرهنگ‌نامه‌های مورد نظر و نیز معانی حاصل از پرسشنامه‌ی بازتوصیفی (ر.ک. ضمیمه ۱) معرفی می‌شوند. پرسشنامه مورد استفاده در این بخش، محقق ساخته است و روایی پرسش‌نامه، مورد تأیید اهل فن و مطابق با کارهای انجام شده‌ی پیشین در این زمینه قرار گرفت (ر.ک. رابینسون، ۲۰۱۰، ۲۰۱۲ الف، ۲۰۱۲ ب، و ۲۰۱۴). این پرسش‌نامه در اختیار تعداد زیادی زن و مرد (۳۸۰ نفر) فارسی‌زبان در انواع گروه‌های سنی در منطقه‌ی جغرافیایی مذکور قرار گرفت. در مرحله‌ی بعد با استفاده از سرجمع، معانی به دست آمده و با استفاده از اطلاعات پرسشنامه دیگری (ر.ک. ضمیمه ۲) که به منظور کار آماری تدوین شده است، به مطالعه دقیق هر یک از معانی پرداخته شد که نتایج آن به صورت جدول، نمودار، درصد و توصیفات آماری نمایش داده شده است. مطابق ملاحظات آماری، اندازه‌ی نمونه را برابر با ۲۰۰ نفر در نظر گرفته و آنها را به چهار گروه ۵۰ نفری به ترتیب؛ گروه‌های سنی «کمتر از ۱۸»، «۱۹ تا ۳۰ سال»، «۳۱ تا ۶۰ سال» و «بیش از ۶۰ سال» که در هر گروه سنی، آنها را به تعداد مساوی ۲۵ نفر زن و ۲۵ نفر مرد تقسیم کردیم. لازم به یادآوری است، در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار «SPSS» نسخه‌ی ۲۲ و جدول توافقی^۱ استفاده شده است.

1. Cross Tabulation

مبانی نظری

در این بخش پس از معرفی مختصری درباره‌ی زبان‌شناسی شناختی، به معرفی زبان‌شناسی شناختی اجتماعی می‌پردازیم. سپس به تشریح آثار اخیر رابینسون در زمینه‌ی چندمعنایی واژگانی - که قالب کلی و چارچوب اصلی مقاله حاضر را تشکیل می‌دهند - می‌پردازیم. از نظر دبیرمقدم (۱۳۸۳: ۶۶) در زبان‌شناسی شناختی:

زبان به‌عنوان نظامی ذهنی و شناختی در نظر گرفته می‌شود و بنابراین مسأله‌ی استقلال زبان از دیگر قوای شناختی مطرح نیست و درک جامع نظام زبان بدون درک و شناخت کامل نظام شناختی میسر نیست. همچنین استقلال حوزه‌های زبان نیز مردود است و منظور از معناشناسی نیز معنای تحت‌اللفظی یا زبان‌شناختی که اصطلاحاً به معنای فرهنگ‌وار معروف است و نیز قائل بودن به مشخصه‌های معنایی نیست بلکه معنای تحت‌اللفظی و غیر تحت‌اللفظی، مجازی، استعاری و متکی بر بافت که اصطلاحاً معنای دایره‌ی المعارف‌وار نامیده می‌شود مورد نظر است. به عبارتی دیگر، در اینجا تفکیک و تمایزی بین معناشناسی و کاربردشناسی زبان مطرح نیست.

زبان‌شناسی شناختی اجتماعی

زبان‌شناسی شناختی اجتماعی حوزه‌ای نوظهور و در حال شکوفایی در حوزه‌ی تحقیقات زبان‌شناسی است که به دنبال انجام تحقیقاتی در ابعاد شناختی-اجتماعی زبان در سطحی کاربرد بنیاد^۱ است (گیررتس،^۲ کریستینسن^۳ و پیرسمن،^۴ ۲۰۱۰: ۱). این نام اولین بار در مجموعه‌ی تنوعات زبانی، الگوهای فرهنگی و نظام‌های اجتماعی^۵ (کریستینسن و دیرون،^۶ ۲۰۰۸) مطرح شد.

این مجموعه برای اولین بار با ارائه مثال‌های متنوع و متعدد به حوزه‌ای پرداخت که به‌زعم آن، فصل اشتراک زبان‌شناسی شناختی و زبان‌شناسی اجتماعی بود و نیز از این طریق چشم -

1. corpus-based

2. D. Geeraerts

3. G. Kristiansen

4. Y. Peirsman

5. Cognitive Sociolinguistics: Language Variation, Cultural Models, Social Systems

6. R. Dirven

انداز نسبتاً وسیعی را به روی حوزه‌ای جدید در زبان‌شناسی شناختی گشود؛ حوزه‌ای که در آن زبان‌شناسی اجتماعی و زبان‌شناسی شناختی با یکدیگر تلاقی پیدا می‌کنند. زبان‌شناسی شناختی اجتماعی را می‌توان تلاشی برای دستیابی به هم‌گرایی زبان‌شناسی شناختی و رویکرد اجتماعی به زبان دانست (گیررتس، کریستینسن و پیرسمن، ۲۰۱۰: ۲). در واقع، در این چارچوب تلاش می‌شود با استفاده از نمونه‌هایی که به طریقه‌ی طبیعی از پیکره‌های مأخوذ از افراد جامعه به دست می‌آید به مطالعه مفاهیم زبان‌شناسی شناختی - که برگرفته از شناخت انسان از محیط پیرامون خود است - پرداخته شود. نگارندگان یادآوری این نکته را لازم می‌دانند که حتی پیش از آنکه این رویکرد، رسماً، پا به عرصه‌ی مطالعات زبانی بگذارد، پژوهشگران متعددی از لزوم تلفیق آموزه‌های دو رویکرد زبان‌شناسی شناختی و زبان‌شناسی اجتماعی سخن گفته‌اند. مثلاً کریستینسن و دیرون (۲۰۰۸: ۱) می‌گویند:

لانگاکر^۱ (۱۹۹۹: ۳۷۶) تأکید می‌کند که لازم است زبان‌شناسی شناختی به حوزه‌های گفتمان و تعامل اجتماعی هم بپردازد: تأکید بر ماهیت پویای ساختارهای مفهومی و دستوری، ما را به پویایی گفتمان و تعامل اجتماعی رهنمون می‌شود. اگرچه این دو حوزه از ابتدا بخشی از دستور شناختی محسوب می‌شده‌اند، اما قطعاً اهمیت‌ی را که شایسته‌ی آن بوده‌اند دریافت نکرده‌اند.

در هر دو حیطه‌ی زبان‌شناسی شناختی و زبان‌شناسی اجتماعی، اهمیت زیادی به کاربرد واقعی نظام زبان و دانش‌گوینده از این کاربرد مبذول می‌شود. زبان‌شناسان شناختی همواره اتخاذ رویکرد کاربردمحور به زبان را تبلیغ و تشویق کرده‌اند، آن‌گونه که این امر یکی از اصول اساسی زبان‌شناسی شناختی است. این زبان‌شناسی کاربردمحور، ریشه در این فرض دارد که زبان نه تنها مخزنی از واحدهای صورت-معنا است که در کاربرد روزمره مورد استفاده قرار می‌گیرد، بلکه خود نظام زبان محصول این کاربرد روزمره است و ریشه در تجربه‌ی کاربران زبان دارد (بای‌بی: ۲۰۰۷، ۲۰۱۰ و لانگاکر: ۱۹۸۷، ۲۰۰۰). به این ترتیب، زبان‌شناسی کاربردمحور ادعا می‌کند که تمام معنا، دارای طبیعتی تجربی است (بای‌بی: ۲۰۰۶) و اینکه تنوعات در معنا (از جمله تغییرات معنایی) از استنباط‌هایی برمی‌خیزد که ریشه در رخداد‌های کاربرد دارند

1. R. Langacker

2. J. Bybee

(تراگوت^۱: ۱۹۸۹، تراگوت و داشر^۲: ۲۰۰۲). طبیعتاً گردآوری داده‌های کاربردی واقعی مستلزم روش‌های تجربی مورد استفاده در زبان‌شناسی پیکره‌ای است. در همین راستا، گروندلرز^۳، گیررتس و اسپیلمن^۴ (۲۰۰۷)، گرایس^۵ و استفانوویچ^۶ (۲۰۰۶) و جز آن) از جمله پژوهشگرانی هستند که نماینده‌ی گروه فزاینده‌ای از زبان‌شناسان شناختی هستند که جهت‌گیری روش‌شناختی‌شان از شیوه‌های نسبتاً کیفی - و گاه حتی صرفاً شمی - فاصله می‌گیرند و به سمت کارهای کمی پیش می‌روند. همان‌گونه که ویراستاران جلد متأخری از نشریه‌ی شیوه‌های زبان‌شناسی شناختی^۷ می‌گویند: «امروزه این آگاهی فزاینده وجود دارد که نظریه‌ی زبانی باید ریشه در مشاهده‌ی کاربرد زبانی داشته باشد، یعنی در آزمون‌های تجربی اعتبار آنها و در دانش عمومی از نقش شناختی آن» (گوانزالز-مارکز^۸، میتل برگ^۹، کارلسون^{۱۰} و اسپوی^{۱۱}: ۲۰۰۷: xxii).

حال زبان‌شناسی شناختی اجتماعی، پس از گذشت چندین دهه از شکل‌گیری، رشد و بلوغ زبان‌شناسی شناختی به‌عنوان الگوی شناختی برای بررسی و شناخت زبان، به‌عنوان رویکردی که توجه خود را معطوف به کاربرد زبان در لایه‌های متفاوت جامعه می‌کند، زاده شده است. این الگوی نو با بررسی عوامل متنوع اجتماعی همچون سن، جنسیت، میزان تحصیلات و... - که در تعبیری کلی، هویت یک جامعه زبانی را تشکیل می‌دهند - به دنبال این است که با توجه به ابزارهایی که از زبان‌شناسی اجتماعی متغیرگرا و نیز زبان‌شناسی شناختی در اختیار دارد و نیز مطالعه آماری پیشرفته آنها، تلاش کند تا به بررسی و درک هرچه بیشتر پدیده چندمعنایی نایل آید.

-
1. E. C. Traugott
 2. R. B. Dasher
 3. S. Grondelares
 4. D. Speelman
 5. S. Gries
 6. A. Stephanowitch
 7. Methods in Cognitive Linguistics
 8. M. Gonzalez- Marquez
 9. I. Mittelberg
 10. S. Coulson
 11. M. Spivey

مطالعه چندمعنایی در چارچوب زبان‌شناسی شناختی اجتماعی

در زبان‌شناسی شناختی، چندمعنایی، نه صرفاً ویژگی برخی واژه‌ها، بلکه نوعی مقوله‌بندی محسوب می‌شود؛ بنابراین بخش زیادی از پژوهش‌ها در مورد چندمعنایی بر روی الگوهای مقوله‌بندی متمرکز شده‌اند. مطالعات نشان می‌دهد که دانش معنایی را می‌توان بر اساس الگوهای شباهت خانوادگی که در آن معانی حاشیه‌ای حول یک معنای اصلی و نوع نخست خوشه‌بندی می‌شوند، مقوله‌بندی کرد (رابینسون، ۲۰۱۴: ۸۸).

با این وجود، در مورد تفاوت الگوهای چندمعنایی نزد گویشوران مختلف یک زبان پژوهش و تحقیق چندانی انجام نشده است. مثلاً آیا می‌توان فرض کرد که معنای نوع نخست و مرکزی واژه‌های چندمعنا برای همه گویشوران یک جامعه گفتاری یکسان است؟ بخش وسیعی از پژوهش‌های زبان‌شناسی اجتماعی به این نکته اشاره می‌کنند که کاربردهای زبانی گویشوران مختلف در درون یک جامعه گفتاری متفاوت است. به لحاظ نظری، زبان‌شناسی شناختی مبانی اجتماعی، تنوعات زبانی را می‌پذیرد چراکه ماهیت معنا را تجربی^۱ و منطقی^۲ می‌داند. با این وجود، پژوهش‌های کمی در این حوزه انجام شده که ارتباط الگوهای کاربرد زبانی مقولات برون‌زبانی را به‌طور مستقیم نشان دهند و مبانی اجتماعی-فرهنگی مقوله‌بندی را تبیین کنند. استثنای مهم در این زمینه، آثار گیرتس و همکاران (۱۹۹۴ و ۲۰۱۰)، کریستینسن و دیرون (۲۰۰۸)، پوتز^۳ و همکاران (۲۰۱۲)، ریف و همکاران (۲۰۱۳) و رابینسون (۲۰۱۲) هستند.

از موارد مهمی که ذهن زبان‌شناسان شناختی اجتماعی را به خود مشغول کرده است، بررسی چندمعنایی در این چارچوب جدید است. در این میان، رساله دکتری رابینسون در دانشگاه ساسکس و مقالات مستخرج از آن به بحث بالا اختصاص یافته است. مطالعات وی روی واژه‌های «awesome» (۲۰۱۰)، «skinny» (۲۰۱۲ الف)، «gay» (۲۰۱۲ ب) و «gay, awesome, wicked» (۲۰۱۴) انجام شده است.

در این بخش به‌منظور آشنایی هرچه بیشتر با شیوه‌ی تحقیق پژوهش‌های مذکور - که قالب اصلی مقاله حاضر در تنظیم پرسش‌نامه‌ها و نیز تحلیل‌های آماری می‌باشند - به معرفی تحلیل رابینسون از واژه «skinny» (۲۰۱۲ الف) می‌پردازیم. تأکید این پژوهش‌ها بر استفاده از تحلیل -

1. Experiential
2. Perspectival
3. M. Pütz

های آماری پیشرفته - که تنها چند سالی است وارد مطالعات زبان‌شناسی شناختی شده است - مبین این مطلب است که پژوهش‌های اخیر بر روی مطالعه چندمعنایی، از سمت کیفی به سوی کمی پیکره‌بنیاد سوق یافته‌اند. رابینسون در این پژوهش‌ها به دنبال آن است که مزایای اتخاذ رویکرد زبان‌شناسی شناختی اجتماعی در بررسی چندمعنایی واژگانی را نشان دهد.

در این مقاله رابینسون می‌گوید می‌خواهد گام‌های آغازین به سوی یک بررسی زبان‌شناسی اجتماعی از تغییرات معنایی را با تأکید بر تغییرات نمادشناختی در حال وقوع بردارد. نخست، نشان می‌دهد که آیا تنوع معنایی^۱، ساختاری اجتماعی-دموگرافیکی دارد یا خیر؟ وی تنوع معنایی را این‌گونه تعریف می‌کند: تغییرات بین گویشوران مختلف در بسامد کاربرد معانی برجسته (گونه معنایی)^۲ از واژه چندمعنا (متغیر معنایی)^۳. وی همچنین به دنبال این امر است که آیا ساختار اجتماعی همان‌طور که در کاربرد آوایی یا صرفی-نحوی گویشوران منعکس می‌شود، در کاربرد معنایی‌شان نیز منعکس می‌شود یا خیر و تلاش می‌کند تا ببیند آیا می‌توان تغییرات معنایی در حال وقوع را کشف کرد یا خیر؟ رابینسون می‌گوید علاوه بر شیوه سنتی لباوی در مطالعه تغییرات زبانی، از دیگر منابع مانند شواهد پیکره‌ای و لغت‌نامه‌ای هم استفاده کرده است (همان: ۲۰۱). در انجام این پژوهش ۷۲ گویشور از «یورکشایر^۴ جنوبی» داوطلب شدند که بین ۱۱ تا ۹۴ سال سن داشتند. از این بین، نیمی زن و نیمی مرد و متعلق به طبقات مختلف اجتماعی-اقتصادی بودند. شرکت‌کنندگان در یک مصاحبه رودررو شرکت کردند که در آن پژوهشگر از آنان تعدادی سؤال می‌پرسید که در پی آن بود که برجسته‌ترین کاربردهای صفت‌های مورد نظر را استخراج کند. سؤال‌ها این‌گونه بود که از گویشور در مورد مصداق^۵ آن صفت سؤال می‌شد و سپس از او پرسیده می‌شد که به چه دلیلی از آن صفت برای آن مدلول استفاده کرده است. به‌عنوان نمونه برای صفت «skinny» از آزمودنی‌ها سؤالات زیر پرسیده می‌شود و جواب‌های زیر داده می‌شد:

- سؤال: به کی یا چی می‌گن استخونی؟

- جواب: سگ من.

1. semantic variation
2. semantic variant
3. semantic variable
4. Yorkshire
5. referent

- سؤال: سگ شما چرا استخونیه؟

- جواب: چون خیلی لاغره.

رابینسون در دفاع از روش خود می‌گوید: این روش بهتر از روشی است که مستقیماً از آزمودنی در مورد معنای صفت پرسیده شود چراکه روش اول پاسخ‌های طبیعی‌تر و واقعی‌تر واژه را به دست می‌دهد. همچنین به پیروی از مطالعات معناشناسی شناختی متعدد (ن. ک. گیرتس و کویکنز^۱: ۲۰۰۷) کاربردهای برجسته‌تر یک واژه برای یک گویشور مفروض، به احتمال زیاد زودتر از کاربردهای حاشیه‌ای‌تر آن به یاد می‌آیند؛ بنابراین، اگرچه ممکن است در این روش همه کاربردهای یک صفت برای گویشور مفروض استخراج نشود، اما آن کاربردهایی که استخراج می‌شود، کاربردهایی هستند که برای گویشور مهم‌تر بوده‌اند. همچنین، به همه شرکت‌کنندگان آموزش داده شده بود که پاسخ‌هایی را بدهند که زودتر به ذهنشان آمده و به آنها اطمینان داده شده بود که باید آنچه را دوست داشتند بگویند چراکه پاسخ غلط/بدی وجود ندارد.

بررسی چندمعنایی واژه «تپل»

در ابتدا به معرفی معانی فرهنگ‌نامه‌ای و همچنین معانی حاصل از پرسش‌نامه و ذکر یک مثال برای هر یک می‌پردازیم. نگارندگان با بررسی دو فرهنگ‌نامه‌ی فرهنگ بزرگ سخن و فرهنگ‌نامه فارسی معاصر به معنای زیر از واژه «تپل» دست یافتند:

- چاق و فربه: «مینا بچه تپلی دارد (به‌گویی بجای چاق)».

پس از مطالعه پرسشنامه به‌عمل‌آمده نیز دیده شد گویشوران معاصر زبان فارسی این واژه را در معانی دیگری نیز مطابق ذیل به کار می‌برند:

- بانمک و دوست‌داشتنی: «بااین وجود که دختر خواهرم تپل (چاق) نیست به‌منظور بامزگی

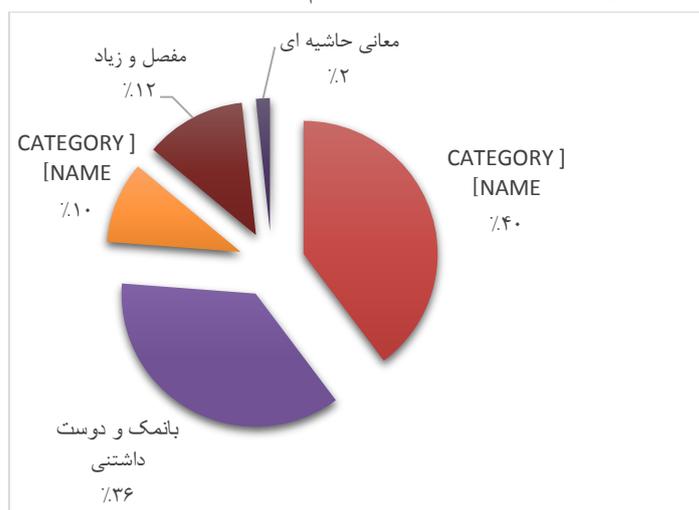
او را تپل خطاب می‌کنم»؛

- پرسود: «معامله تپلی بود»؛

- مفصل و زیاد: «چلوکباب تپلی خوردیم»؛

- معانی حاشیه‌ای: «گرد»، «خوشمزه»، «کم‌عقل».

شایان یادآوری است در بررسی نتایج حاصل از پرسش‌نامه، تفاوت بسیار بارزی میان کاربرد این واژه در مفهوم «پرسود» و «مفصل و خیلی زیاد» بود، لذا این معانی دو کاربرد و معنای متفاوت واژه «تپل» در نظر گرفته شد و مورد مطالعه قرار گرفت. اکثر آزمودنی‌ها، در مثال‌های خود برای دو همچنین تعداد بسیار کمی از آزمودنی‌ها، واژه «تپل» را به میزان بسیار کم در چند معنای دیگر از قبیل «گرد»، «خوشمزه»، «کم‌عقل» و حتی «تپل مدرسه‌موش‌ها» نیز به کار می‌بردند. پرواضح است که این قبیل معانی، اغلب، کاربرد گونه فردی^۱ از واژه «تپل» بوده و با سایر معانی پربسامدتر این واژه تناسب نداشتند، لذا این معانی در بخش «معانی حاشیه‌ای» لحاظ شدند. به این ترتیب، نگارندگان به چهار معنا از واژه «تپل» دست یافتند که در اینجا به تفصیل به بررسی و تفسیر آماری آنها خواهیم پرداخت.



نمودار (۱): میزان فراوانی هر یک از معانی واژه «تپل» در کل جامعه آماری (۲۰۰ نفر).

با توجه به نمودار یادشده، بیشترین کاربرد معنایی واژه «تپل» در معانی «چاق و فربه»، «بانمک و دوست‌داشتنی» و «مفصل و زیاد» به ترتیب با ۴۰، ۳۶ و ۱۲ درصد است. همچنین میزان بسیار پایین سایر تنوعات معنایی، خود، مبین کم‌اهمیت و حاشیه‌ای بودن این موارد بود که باعث شد در تحلیل‌ها کنار گذاشته شوند.



نمودار (۲): میزان فراوانی هر یک از معنای واژه «تپل» در میان مردان.

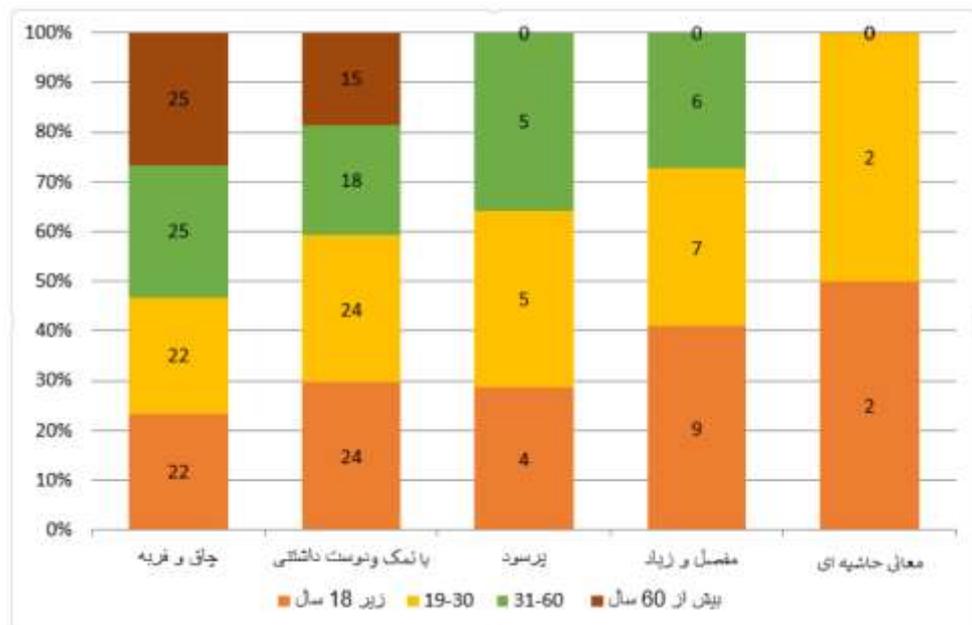
(اعداد روی نمودارها معرف تعداد افرادی است که واژه را در معنای مذکور به کار برده‌اند).

بیشترین معنای که در گروه مردان استفاده می‌شود، معنای «چاق و فربه» در بین مردان ۳۱ تا ۶۰ سال و نیز گروه سنی بیش از ۶۰ سال، معنای «بانمک و دوست‌داشتنی» در گروه مردان ۱۹ تا ۳۰ سال است؛ اما معنای «پرسود» و «مفصل و زیاد» اصلاً در گروه مردان بیش از ۶۰ سال استفاده نمی‌شود.

بیشترین معنای که در گروه زنان استفاده می‌شود، معنای «چاق و فربه» در بین زنان ۳۱ تا ۶۰ سال و بیش از ۶۰ سال، «بانمک و دوست‌داشتنی» در گروه زنان کمتر از ۱۸ سال و ۱۹ تا ۳۰ سال است؛ اما معنای «پرسود» و «مفصل و زیاد» اصلاً در گروه زنان بیش از ۶۰ سال استفاده نمی‌شود.

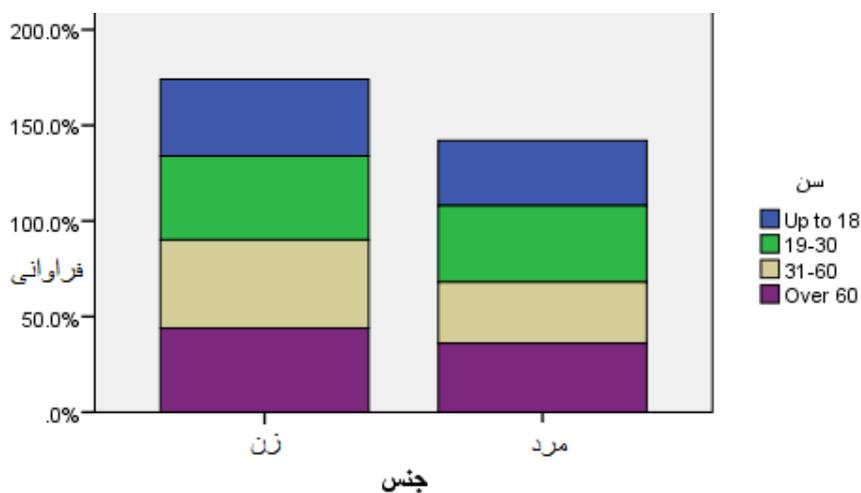
واژه «تپل» به معنای «فربه و چاق»

به منظور بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و سن بر معنای واژه «تپل» به معنای «فربه و چاق» در ابتدا نمودارهای ستونی انباشته‌ی کاربرد معنای یادشده را بررسی می‌کنیم:



نمودار (۳): میزان فراوانی هر یک از معانی واژه «تپل» در میان زنان.

(اعداد روی نمودارها معرف تعداد افرادی است که واژه را در معنای مذکور به کار برده‌اند).



نمودار (۴): بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و سن بر معنای «چاق و فربه» از واژه «تپل».

با توجه به نمودار بالا، مشاهده می‌شود این معنا در همه گروه‌های سنی و هر دو گروه جنسی استفاده می‌شود. کاربرد این معنا در گروه مردان بیش از زنان است. همچنین با توجه به جدول توافقی نتایج زیر نیز قابل حصول است:

جدول (۱): جدول توافقی کاربرد واژه «تپل» در معنای «چاق و فربه»

سن			جنس		کل	
			زن	مرد		
	زیر ۱۸ سال	Count	22	22	44	
		% of Total	11.6%	11.6%	23.3%	
		۱۹-۳۰	Count	22	23	45
			% of Total	11.6%	12.2%	23.8%
		۳۱-۶۰	Count	25	25	50
			% of Total	13.2%	13.2%	26.5%
	بیش از ۶۰ سال	Count	25	25	50	
		% of Total	13.2%	13.2%	26.5%	
	کل		Count	94	95	189
			% of Total	49.7%	50.3%	100.0%

بیشترین کاربرد این معنا در گروه مردان و زنان ۳۱ تا ۶۰ و بیش از ۶۰ سال با ۱۳/۲ درصد است؛ البته در تمام گروه بیش از ۳۰ سال، این معنا استفاده می‌شود. کمترین کاربرد این معنا در گروه مردان کمتر از ۱۸ سال با ۱۱/۶ درصد است.

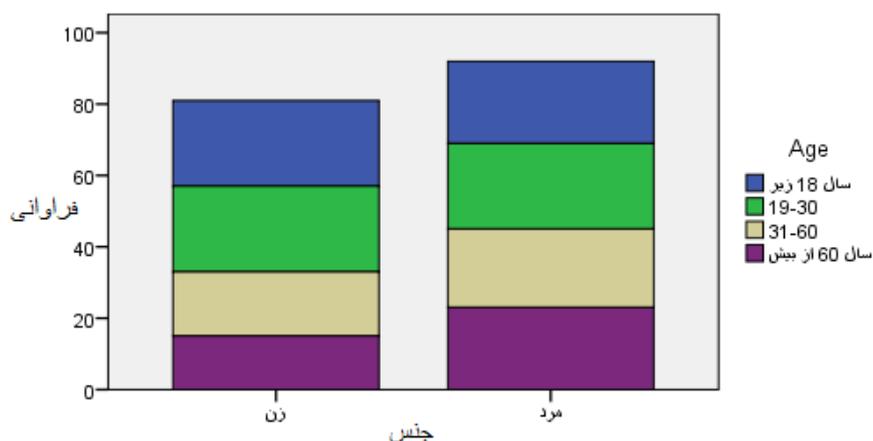
واژه «تپل» به معنای «بانمک و دوست‌داشتنی»

به منظور بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و سن بر معنای واژه «تپل» به معنای «بانمک و دوست‌داشتنی»، ابتدا نمودارهای ستونی انباشته‌ی معنای مذکور را بررسی می‌کنیم:

با توجه به نمودار بالا، مشاهده می‌شود این معنا در همه گروه‌های سنی و هر دو جنس استفاده می‌شود. کاربرد این معنا در گروه مردان بیش از زنان است. همچنین با توجه به جدول توافقی نتایج زیر نیز قابل حصول است:

بیشترین کاربرد این معنا در گروه زنان و مردان ۱۹ تا ۳۰ سال و زنان زیر ۱۸ سال با ۱۳/۹ درصد است و پس‌از آن در گروه مردان زیر ۱۸ سال و بالای ۶۰ سال با ۱۳/۳ درصد و مردان ۳۱ تا ۶۰ سال با ۱۲/۷ درصد است. کمترین کاربرد این معنا در گروه زنان بیش از ۶۰ سال با

۸/۷ درصد است. بر اساس جدول توافقی یادشده به این نتیجه می‌رسیم که در بیشتر گروه‌های سنی، مردان بیش از زنان از این واژه در معنای مزبور استفاده می‌کنند.



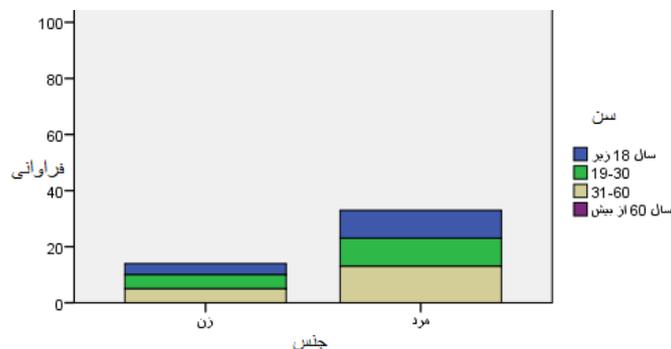
نمودار (۵): بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و سن بر معنای واژه «تیل» در معنای «دوست‌داشتنی و بانمک».

جدول (۲): جدول توافقی کاربرد واژه «تیل» در معنای «بانمک و دوست‌داشتنی»

سن			جنس		کل
			زن	مرد	
	زیر ۱۸ سال	Count	24	23	47
		% of Total	13.9%	13.3%	27.2%
	۱۹-۳۰	Count	24	24	48
		% of Total	13.9%	13.9%	27.7%
	۳۱-۶۰	Count	18	22	40
		% of Total	10.4%	12.7%	23.1%
	بیش از ۶۰ سال	Count	15	23	38
		% of Total	8.7%	13.3%	22.0%
کل		Count	81	92	173
		% of Total	46.8%	53.2%	100.0%

واژه «تیل» به معنای «پرسود»

به‌منظور بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و سن بر معنای «پرسود» از واژه «تیل»، ابتدا نمودارهای ستونی انباشته‌ی معنای یادشده را بررسی می‌کنیم:



نمودار (۶): بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و سن بر کاربرد واژه «تپل» در معنای «پرسود».

با توجه به نمودار بالا، مشاهده می‌شود که این معنا در گروه سنی زنان و مردان بیش از ۶۰ سال اصلاً کاربرد ندارد. این معنا در گروه‌های سنی زنان و مردان کمتر از ۱۸ سال پرکاربردتر است. همچنین با توجه به جدول توافقی، نتایج زیر نیز قابل حصول است:

جدول (۳): جدول توافقی کاربرد واژه «تپل» در معنای «پرسود»

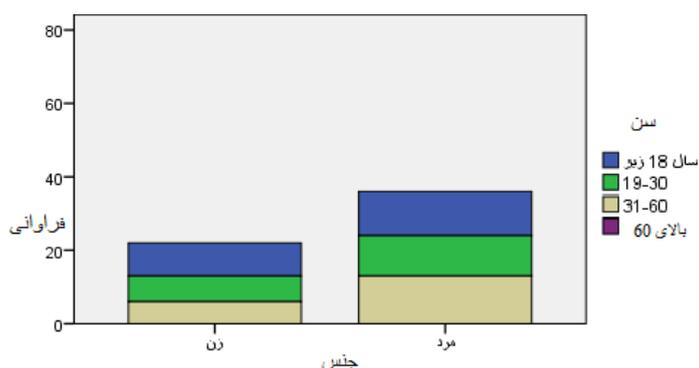
سن			جنس		کل
			زن	مرد	
	زیر ۱۸ سال	Count	4	10	14
		% of Total	8.5%	21.3%	29.8%
	۱۹-۳۰	Count	5	10	15
		% of Total	10.6%	21.3%	31.9%
	۳۱-۶۰	Count	5	13	18
		% of Total	10.6%	27.7%	38.3%
کل		Count	14	33	47
		% of Total	29.8%	70.2%	100.0%

بیشترین کاربرد این معنا در گروه مردان ۳۱ تا ۶۰ سال با ۲۷/۷ درصد است. پس از آن به نسبت مساوی در گروه مردان ۱۹ تا ۳۰ سال و زیر ۱۸ سال با ۲۱/۳ درصد است. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، این معنا در گروه زنان و مردان بیش از ۶۰ سال استفاده نمی‌شود؛ اما در بین گروه‌هایی که از این معنا استفاده می‌کنند، گروه زنان کمتر از ۱۸ سال با ۸/۵ درصد کمترین استفاده را از این معنا دارند.

به طور کلی، می‌توان گفت این معنای واژه، نوظهور بوده و می‌توان انتظار داشت که در آینده به گروه‌های سنی بالاتر نیز تسری داده شود. همچنین می‌توان نتیجه گرفت که واژه «تپل» به معنای «پرسود» واژه‌ای مردانه است. نگارندگان پیش‌بینی می‌کنند که تأثیر متغیر طبقه اجتماعی-اقتصادی - که موضوع مطالعه مقاله حاضر نبوده است - در برجستگی این معنای واژه «تپل» چشمگیر است؛ به این معنا که انتظار می‌رود شاید کسبه و بازاری‌ها، واژه مذکور را در معنای «پرسود» بیشتر از سایر گروه‌های اجتماعی به کار ببرند. بررسی صحت و سقم این پیش‌بینی، پژوهش جداگانه‌ای را می‌طلبد.

واژه «تپل» به معنای «مفصل و زیاد»

به منظور بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و سن بر معنای واژه «تپل» به معنای «مفصل و زیاد»، ابتدا نمودارهای ستونی انباشته‌ی معنای یادشده را بررسی می‌کنیم:



نمودار (۷): بررسی تأثیر متغیرهای جنسیت و سن بر کاربرد واژه «تپل» در معنای «مفصل و زیاد».

با توجه به نمودار بالا، مشاهده می‌شود که این معنا در گروه سنی زنان و مردان بیش از ۶۰ سال اصلاً کاربرد ندارد. این معنا در گروه‌های سنی زنان و مردان کمتر از ۱۸ سال پرکاربردتر است. همچنین این معنا در بین مردان نسبت به زنان کاربرد بیشتری دارد. با توجه به جدول توافقی، نتایج زیر قابل حصول است:

بیشترین کاربرد این معنا در گروه مردان ۳۱ تا ۶۰ سال با ۲۲/۴ درصد است و پس‌از آن، مردان کمتر از ۱۸ سال با ۲۰/۷ درصد و مردان ۱۹ تا ۳۰ سال با ۱۹/۰ درصد قرار دارند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، این معنا در گروه زنان و مردان بیش از ۶۰ سال استفاده نمی‌شود؛

اما در بین گروه‌هایی که از این معنا استفاده می‌کنند، گروه زنان ۳۱ تا ۶۰ سال با ۱۰/۳ درصد کمترین استفاده از این معنا را دارند. به‌طورکلی، می‌توان گفت این معنای واژه، نوظهور بوده و می‌توان انتظار داشت که در آینده به گروه‌های سنی بالاتر نیز تسری داده شود.

جدول (۴): جدول توافقی کاربرد واژه «تپل» در معنای «مفصل و زیاد»

سن			جنس		کل
			زن	مرد	
	زیر ۱۸ سال	Count	9	12	21
		% of Total	15.5%	20.7%	36.2%
	۱۹-۳۰	Count	7	11	18
		% of Total	12.1%	19.0%	31.0%
	۳۱-۶۰	Count	6	13	19
		% of Total	10.3%	22.4%	32.8%
کل		Count	22	36	58
		% of Total	37.9%	62.1%	100.0%

نتیجه‌گیری و دستاوردها

در این مقاله به معرفی زبان‌شناسی شناختی اجتماعی و مطالعه تأثیر سن و جنسیت بر روی کاربرد معنای واژه چندمعنای «تپل» در این چارچوب پرداختیم و نشان دادیم که رویکرد زبان-شناسی شناختی اجتماعی، به‌مراتب بهتر از رویکرد استاندارد زبان‌شناسی شناختی، می‌تواند از تبیین انعطاف معنایی در مطالعه واژه‌های چندمعنا، به‌ویژه در خصوص تنوع معنایی واژه‌های چندمعنا، برآید. در واقع نشان دادیم که چندمعنایی واژه‌ها را نمی‌توان به یک مفهوم ایستا که نزد تمامی گویشوران زبان ثابت است تقلیل داد، بلکه متغیرهای اجتماعی چون جنسیت و سن در نگرش افراد به معنای مختلف واژه چندمعنا و میزان برجستگی هریک از معانی تأثیرگذار است. همچنین نشان دادیم که رویکرد زبان‌شناسی شناختی استاندارد به چندمعنایی، کفایت لازم را برای تبیین این پدیده ندارد و رویکرد بهینه برای این منظور، زبان‌شناسی شناختی اجتماعی است که بر تکنیک‌های آماری و رویکرد پیکره‌بنیاد استوار است.

از مطالعات زبان‌شناسی اجتماعی، برای مثال لباو (۱۹۶۶)، این نتیجه به‌دست آمده بود که گویشوران جوان‌تر و مسن‌تر به ترتیب مسئول کاربردهای جدیدتر و محافظه‌کارتر هستند.

همچنین مشخص شده بود که تغییر معنایی (تغییرات معنا روی محور زمان) و تنوع معنایی (تفاوت‌های معنایی که به‌طور هم‌زمان در میان گویشوران مختلف یک زبان در بسامد کاربرد معنایی واژه چندمعنا وجود دارد) از طریق جایگاه اجتماعی و اقتصادی گویشوران توضیح داده می‌شود. در این مقاله، به پیروی از رایینسون، شیوه‌ی لباوی با منابع دیگر داده‌ای مانند شواهد حاصل از پرسش‌نامه و شواهد پرسش‌نامه‌ای ترکیب شد. همچنین از روش‌شناسی مطالعات کمی و شیوه‌های آماری نیز استفاده شد تا بتوان متغیر سن و جنسیت را هم‌زمان مورد مطالعه قرار داد.

نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که معنایی مختلف در میان گویشوران زن و مرد متعلق به گروه‌های سنی متفاوت، توزیع یکسانی ندارد و کاربرد معنایی مختلف واژه در گروه‌های سنی متفاوت، به‌هیچ‌وجه تصادفی نیست. اولاً برخی معنایی ممکن است در حال ظاهر شدن باشند که در این صورت، تنها، در میان گویشوران جوان‌تر کاربرد دارند. برعکس، برخی معنایی ممکن است در حال از میان رفتن باشند و تنها موارد کاربردشان در میان گروه‌های سنی بزرگ‌تر و مسن‌تر یافت شود؛ بنابراین، مشاهده شد در خصوص برخی واژه‌های چندمعنایی مورد مطالعه، گویشوران مختلف از لحاظ تعداد معنایی‌ای که آن واژه برای آنها دارد، با یکدیگر فرق می‌کنند؛ اما مهم‌تر از آن، گویشوران در میزان برجستگی هریک از معنایی واژه چندمعنا هم ممکن است با یکدیگر متفاوت باشند. نتایج همچنین نشان داد که کاربرد معنایی مختلف واژه‌های چندمعنایی مورد مطالعه، اصلاً، تصادفی نبوده و تابعی از سن و جنسیت است.

نکته‌ی دیگر اینکه در این مقاله نشان دادیم که کاربرد واژه چندمعنا در یک معنای خاص، می‌تواند به‌عنوان نشانگر اجتماعی عمل کند؛ بدان معنا که تعلق فرد به یک گروه اجتماعی خاص را نشان دهد. در این مقاله گروه‌های مختلف سنی و جنسی مد نظر بود، ولی می‌توان این امر را به گروه‌های دیگر مانند طبقه اجتماعی، سطح تحصیلات و ... نیز بسط داد. برای مثال، دیدیم که کاربرد واژه «تپل» در معنای «زیاد» مانند «یک پول تپل»، را می‌توان در گفتار مردان گروه سنی جوان‌تر انتظار داشت. این نکته از آن جهت حائز اهمیت است که در کتاب‌های پایه زبان‌شناسی و نیز زبان‌شناسی اجتماعی، نشانگرهای اجتماعی معمولاً از نوع آوایی، صرفی و نحوی هستند -مانند تلفظ یا عدم تلفظ «f» در انگلیسی، استفاده از دو علامت منفی‌ساز در

یک جمله^۱ و ... در این میان، افزودن متغیرهای معنایی به نشان‌گرهای اجتماعی، یک دستاورد مهم این مقاله محسوب می‌شود.

شاید بتوان گفت، مهم‌ترین نقدی که بر مطالعات زبان‌شناسی اجتماعی وارد است، این است که این دست از مطالعات، عمدتاً، متمرکز بر معنای تنوع بوده‌اند و مطالعه تنوع معنا را به کناری نهاده‌اند. علت این امر، البته، دشوار بودن مطالعات نظام‌مند معنا و نیز طبیعت فازی معناست. مقاله حاضر همچنین نشان داد که این تنوعات معنایی را می‌توان به صورت نظام‌مند مورد مطالعه قرار داد. درواقع، یک پیام مهم رویکرد کاربردمحور این پژوهش به زبان، این است که زبان‌شناسی شناختی باید مطالعات بر روی تنوعات اجتماعی زبان را هم مد نظر قرار دهد.

کتاب‌نامه

- ۱- انوری، ح. (۱۳۸۱). فرهنگ بزرگ سخن. تهران: انتشارات سخن.
- ۲- دبیرمقدم، م. (۱۳۸۳). زبان‌شناسی نظری، پیدایش و تکوین دستور زایشی (ویراست دوم). تهران: سمت.
- ۳- دبیرمقدم، م.، و یوسفی راد، ف.، و شقاقی و.، و متشرعی، س. م. (۱۳۹۷). زبان‌شناسی شناختی اجتماعی: رویکردی نوین به معنا و تنوعات زبانی. فصلنامه‌ی زبان‌شناسی اجتماعی، ۲(۲)، ۲۰-۲۹.
- ۴- صدری افشار، غ.، و حکمی، ن.، و حکمی، ن. (۱۳۸۸). فرهنگ‌نامه‌ی فارسی. تهران: فرهنگ معاصر.
- 5- Bybee, J. (2006). From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language*, 82, 711-733.
- 6- Bybee, J. (2007). *Frequency of Use and the Organization of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- 7- Bybee, J. (2010). *Language, Usage, and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 8- Geeraerts, D. (2005). Lectal Variation and Empirical Data in Cognitive Linguistics. In: F. J. Ruiz de Mendoza Ibanez & M. S. P. Cervel (Eds.) *Cognitive Linguistics: Internal Dynamics and Interdisciplinary interaction*, (pp.163-189). Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- 9- Geeraerts, D., & Cuyckens, H. (Eds.) (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

1 double negation

- 10- Geeraerts, D., & Kristiansen, G., & Peirsman, Y. (Eds.) (2010). *Advances in Cognitive Sociolinguistics*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- 11- Gries, S. Th., & Stefanowitch, A. (Eds.). (2006). *Corpora in Cognitive Linguistics. Corpus –based approaches to syntax and lexis*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- 12- Grondelares, S., & D. Geeraerts., & Speelman, D. (2007). A Case for a Cognitive Corpus Linguistics. In: M. Gonzalez-Marquez, I. Mittelberg, S. Coulson & M. J. Spivey (Eds.), *Methods in Cognitive Linguistics*, (pp. 149-169). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- 13- Gonzales-Marquez, M., & Mittelberg, I., (Eds.) (2007). *Foreword: Talmy, Leonard, Methods in Cognitive Linguistics*. John Benjamin Publishing Company.
- 14- Kristiansen, G., & Dirven, R. (2008). *Introduction: Cognitive Linguistics: Rationale, methods & Scope*, Cognitive Sociolinguistics: Language Variation, Cultural Models, Social Systems, Edited by: Gitte Kristiansen & Rene Dirven, Mouton de Gruyter.
- 15- Labov, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. (1966). Cambridge: Cambridge University Press.
- 16- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- 17- Langacker, R. W. (1999). *Grammar and Conceptualization*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- 18- Langacker, R. W. (2000). A Dynamic Usage-based Model. In: M. Barlow & S. Kemmer (Eds.), *Usage-based Models of Language*, (pp. 1-64). Stanford, CA: CSLI Publications.
- 19- Robinson, J. A. (2010). Awesome Insights into Semantics Variation. In: D. Geeraerts, G. Kristiansen & Piersman, Y. (Eds.), *Advances in Cognitive Sociolinguistics*, (pp. 85-109). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- 20- Robinson, J. A. (2012a). A Sociolinguistic Perspective on Semantic Change. In: K. Allen & J. A. Robinson (Eds.), *Current Methods in Historical Linguistics*, (pp. 191-231). Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- 21- Robinson, J. A. (2012b). A Gay Paper: Why Should Sociolinguistics Bother with Semantics? *English Today*, 28(4), pp. 38-54.
- 22- Robinson, J. (2014). Quantifying Polysemy in Cognitive Sociolinguistics, *Corpus Methods for Semantics*, John Benjamins Publishing Co. pp. 87-115.
- 23- Traugott, E. C. (1989). On the Rise of Epistemic Meaning in English: An Example of Subjectification in Semantivc Change. *Language*, 65, 33-65.
- 24- Traugott, E. C., & Dasher R. B. (2002). *Regularity in Semantic Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

ضمیمه (۱): پرسش نامه مصاحبه توصیفی مورد کاربرد در این رساله

لطفاً به پرسش زیر با دقت پاسخ دهید: جنس سن
 لطفاً واژه «تپل» را در نظر بگیرید.

فکر کنید این واژه را به چه چیز و یا چه شخصی می‌گویید؟ همچنین هرگونه معنا یا جمله‌ای را که با این واژه به خاطر می‌آوردید و یا شنیده‌اید یادداشت نمایید. (لطفاً در پاسخ‌های خود به مواردی همچون رعایت ادب، محاوره‌ای بودن و ... پایبند نباشید و هرآنچه در ذهن در دارید را عیناً یادداشت نمایید.)

-
-
-

با سپاس از همکاری شما

ضمیمه (۲): پرسش نامه آماری مورد استفاده در این رساله

ذکر نام و مشخصات فردی ضروری نیست.

پیشاپیش از همکاری شما سپاسگزاریم.

سن: زیر ۱۸ سال بین ۱۹ تا ۳۰ سال

بین ۳۱ تا ۶۰ سال بالای ۶۰ سال

جنسیت: مرد زن

خواهشمندیم موافقت و مخالفت خود را نسبت به معانی واژگان مندرج را با درج تیک

تعیین نمایید.

واژه	معانی	بلی	خیر
تپل	چاق و فربه		
	بانمک و دوست‌داشتنی		
	مفصل و زیاد		
	مایه‌دار و پرسود		
	در معنای دیگری نیز بکار می‌برم		

بررسی شیوه‌های کاربرد به‌گویی در تبلیغات رسانه‌ای فارسی‌زبان در ایران بر اساس رویکرد کرسپو فرناندز (۲۰۰۵): (پژوهشی - مطالعهٔ موردی)

ملاحظه روشن ضمیر^۱، (کارشناس ارشد زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان انگلیسی، واحد رشت، دانشگاه آزاداسلامی، رشت، ایران)
هنگامه واعظی^۲، (استادیار زبان‌شناسی همگانی، گروه زبان انگلیسی، واحد رشت، دانشگاه آزاداسلامی، رشت، ایران).
(نویسنده مسئول)

صص: ۱۴۵-۱۱۹

چکیده

تبلیغات، از مهم‌ترین ابزار ارتباطی بشر یعنی زبان، بیشترین بهره را برده و برای استفادهٔ درست و کارآمد از آن، شیوهٔ گفتمانی ویژه‌ای را به نام به‌گویی به کار می‌گیرد. هدف این پژوهش، ارزیابی راهبردهای گفتمانی به‌گویانه و معرفی جدیدترین شیوه‌های به‌گویی مطرح نشده در تبلیغات بر مبنای رویکرد گفتمانی کرسپو فرناندز^۱ (۲۰۰۵) است. داده‌ها از آگهی‌های تبلیغات تلویزیونی، رادیویی، اینترنتی و تابلوها جمع‌آوری و به روش توصیفی-تحلیلی مورد بحث قرار گرفته‌اند. بررسی ۷۱ داده از مجموع ۱۲۵ دادهٔ گردآوری‌شده، نشان می‌دهد که ۱۲ شیوهٔ کلی برای به‌گویی در تبلیغات وجود دارد که برخی از آنها جزء شیوه‌های نوین و از دستاوردهای این پژوهش هستند و برخی دیگر جزء شیوه‌های عام می‌باشند که در سایر بافت‌های زبانی مشترکاً مورد استفاده قرار می‌گیرند که پیش‌تر نیز معرفی شده بودند؛ این شیوه‌ها عبارت‌اند از: استفاده از تضمین مکالمه‌ای، استفاده از قیدها و عبارات کاهنده (قید کمیّت، قید کیفیت، قید تمنا و جملات و عبارات کاهنده)، استفاده از شگردهای تلطیفی، استفاده از شیوهٔ غیرشخصی‌سازی، استفاده از ساختار منفی، استفاده از جملات پرسشی، استفاده از جملات خبری، استفاده از افعال وجهی تعدیلگر و استفاده از شیوهٔ جایگزین‌سازی واژگانی. علاوه بر شیوه‌های عام، ۳ شیوهٔ

1. Crespo Frenandez

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۰۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۰۷

پست الکترونیکی: 2. Vaezi@iaurasht.ac.ir

پیشنهادی مستخرج از پژوهش حاضر عبارت‌اند از: استفاده از صیغه اول‌شخص جمع در انواع جملات به تفکیک خبری، پرسشی و امری و همچنین استفاده از جملات مرکب و امری تلطیف شده که پیش‌ازاین به آنها اشاره‌ای نشده است که از یافته‌های این تحقیق است. به‌طورکلی، روش‌های به‌گویی در داده‌های تبلیغاتی بررسی شده را می‌توان در پنج گروه، جایگزین‌سازی، اضافه کردن عوامل کاهنده، تغییر ساختار، اشاره‌ی ضمنی و تغییر صیغگان، طبقه‌بندی کرد. نکته‌ی قابل‌توجه در داده‌های تبلیغاتی ذکرشده، عدم امکان تعیین مرز دقیق میان شیوه‌های به‌گویی و مشاهده‌ی تلفیقی از روش‌های مختلف است که نوعی همپوشانی در آنها دیده می‌شود.

کلیدواژه‌ها: به‌گویی، تبلیغات، رسانه، زبان‌شناسی، کرسپورفناندز.

مقدمه

زبان‌شناسان و جامعه‌شناسان، زبان را قوی‌ترین ابزار ارتباطی می‌دانند که نقش‌های متفاوتی را بر عهده دارد؛ یکی از این نقش‌ها، نقش ترغیب‌کنندگی است. حوزه‌ای که بیشترین بهره را از این نقش برده و آن را در راستای اهداف خود به کار می‌گیرد، حوزه تبلیغات است. هدف اصلی در تبلیغات بازرگانی امر به مخاطب و یا درخواست از او جهت خرید کالا یا خدمات موردنظر است، اما این مسأله باید تا حدّ امکان به‌صورتی خوشایند مطرح شود تا مقصود نهایی، یعنی فروش محصول یا خدمت، حاصل آید. حتی زمانی که فردی به کالا یا خدمتی نیازمند است، در صورتی که فروشنده یا آگهی‌فروش، بیانی نامطلوب داشته باشد، خریدار بدون توجه به مزایای محصول یا خدمت تبلیغ شده، از خرید صرف‌نظر کرده و به دنبال محصولی مشابه، حتی با کیفیت پایین‌تر خواهد رفت تا نیاز خود را به طریقی دیگر برآورده سازد؛ بنابراین، به‌وضوح می‌توان مشاهده کرد که جدا از عوامل غیرزبانی که فرد را راغب به خرید می‌نمایند، عوامل زبانی و کلامی نیز نقش مهمی در تصمیم فرد برای خرید ایفا می‌کنند. از این‌رو، توجه به بار کلامی حاکم بر فضای یک آگهی تبلیغاتی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار بوده و موضوعی سرنوشت‌ساز برای آگهی‌دهندگان است. اینجاست که مهارت بیان غیرمستقیم و استفاده از به‌گویی، با هدف حفظ وجهه‌ی دو طرف، کاهش بار منفی گفتمان و ایجاد رضایت کلامی بیشتر، نقش مهم خود را در بافت‌هایی تبلیغاتی نشان می‌دهد. از این منظر، زبان

به‌عنوان کارآمدترین و پرکاربردترین وسیله‌ی ارتباطی بشر باید به‌گونه‌ای مورد استفاده قرار گیرد که از طریق آن، انتقال افکار، نظرها، درک و تعامل دوجانبه و پایداری ارتباط به وجود آمده به بهترین شکل خود صورت گیرد. در صورتی که این ابزار ارتباطی موجبات رنجش خاطر افراد را فراهم آورد، می‌تواند روابط بین فردی را خدشه‌دار کرده و یا از میان ببرد و این موضوعی است که بشر از دیرباز در زبان‌های مختلف با آن مواجه بوده است؛ از این‌رو، سعی کرده با استفاده از شیوه‌های گوناگون بیانی که مهم‌ترین آنها به‌گویی نام دارد این ناموزونی‌های کلامی را به حداقل برساند.

اصطلاح به‌گویی یا حُسن تعبیر که تعاریف مختلفی از آن در طی قرون اخیر ارائه شده است، به‌زعم آلن و بریج^۱ این‌گونه تعریف می‌شود: «به‌گویی برای جلوگیری از تهدید وجهه‌ی اجتماعی و درواقع، از دست دادن وجهه اجتماعی گوینده، مخاطب و شخص ثالث، به‌عنوان جایگزین برای یک عبارت ناخوشایند به کار می‌رود» (۱۹۹۱: ۱۶). یکی دیگر از تعاریف به‌گویی که پایه‌ای فرا‌زبان‌شناختی دارد، توسط زبان‌شناسی به نام مونتینو^۲ ارائه گشت، وی به‌گویی را صنعتی برای پنهان کردن ایده‌های ناخوشایند، تنفرانگیز و ناراحت‌کننده معرفی نمود (۱۹۵۳). وارداف^۳ نیز این پدیده را نتیجه‌ی پاک‌سازی حوزه‌های خاصی از زندگی دانست تا بتوان آن‌ها را خوشایند کرد (۱۹۸۶: ۲۳۷). به اعتقاد فان^۴ به‌گویی‌ها عبارات غیرمستقیم، مبهم و خوشایندی هستند که جایگزین واژه‌ها و عبارات صریح و ناخوشایند می‌شوند (۲۰۰۶).

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، هرگونه ناخوشایندی کلامی برای مخاطب غیرقابل تحمل بوده و او را از خرید منصرف می‌نماید و در نتیجه، تبلیغ مورد نظر را از رسیدن به اهداف خود باز داشته و با شکست مواجه خواهد نمود. لذا، تنها شیوه رفع این مشکلات استفاده از ترندهای به‌گویانه است که در آگهی‌های تبلیغاتی بسیار پرکاربردند که علاوه بر روش‌های معمول، به صورت‌های ویژه‌ای نیز در تبلیغات مورد استفاده قرار می‌گیرند. از این‌رو، قصد داریم با توجه به داده‌های جمع‌آوری شده، شیوه‌های به‌گویی و کاربرد آن را در متن‌های تبلیغاتی کندوکاو نماییم، شاید از رهگذر این پژوهش بتوان شیوه‌های نوینی نیز به دست‌بندی‌های پیشین افزود.

1. Allan & Burridge
2. Munteano
3. Wardaugh
4. Fan

پیشینه پژوهش

مقوله‌های ادب و وجهه از مباحث مرتبط با به‌گویی و کاربردشناسی زبان هستند که اغلب نظریه‌های به‌گویی بر پایه آنها استوار است. از مهم‌ترین زبان‌شناسان فعال در حوزه ادب و وجهه می‌توان به گرایس^۱، لیکاف^۲، لیچ^۳، براون و لوینسون^۴ و گافمن^۵ اشاره کرد. در کنار مباحث ادب و هم‌سو با آن، پرکاربردترین ابزار زبانی که رعایت ادب و احترام را به‌عنوان اصلی‌ترین هدف، در ارتباطات اجتماعی دنبال می‌کند، به‌گویی است که قدمتی دیرینه در اغلب زبان‌های بشری دارد و به‌منظور جلوگیری از خدشه‌دار شدن احساسات مخاطب استفاده می‌شود؛ بدین معنا که یکی از مهم‌ترین اهداف این شیوه زبانی، حفظ وجهه و رعایت احترام متقابل در تعاملات کلامی است. در سال ۱۹۸۱ زبان‌شناسی انگلیسی به نام راوسن^۶ فرهنگ‌نامه‌ای در خصوص به‌گویی و دو پهلوگویی‌ها در زبان انگلیسی گردآوری کرد که در آن به‌گویی را در قالب مفاهیم مثبت و منفی و آگاهانه و ناآگاهانه تعریف نمود و آن را از لحاظ معنایی، صرفی و حتی ارتباطش با دیگر اصطلاحات، مورد بررسی قرار داد. در ۱۹۸۳ نامان و سیلور^۷ در فرهنگ جامعی در خصوص به‌گویی، جزئیات بیشتری را به تعاریف قبلی اضافه کرده و به‌گویی را از لحاظ تاریخی، انگیزه‌ها و نحوه‌ی شکل‌گیری مورد تحلیل قرار دادند. دیگر فردی که به‌طور ویژه به موضوع به‌گویی پرداخت این‌رایت^۸ بود؛ وی در مقاله‌ای که در سال ۱۹۸۵ منتشر کرد، به بحث به‌گویی در بافت پرداخت که این مبحث بعدها و در سال ۱۹۹۳ توسط آیتو^۹ پیگیری شد. لاتز^{۱۰} نیز طی مقاله‌ای در ۱۹۸۷ با نگاهی انتقادی، مبحث به-گویی را مورد بررسی قرار داد. آلن و بریج در سال ۱۹۹۱ کتابی در خصوص به‌گویی و سوءتعبیر تألیف نمودند که به مقوله‌ی به‌گویی از دیدگاه کاربردشناسی آن در زبان می‌پرداخت. علاوه بر راوسن (۱۹۸۱) و آلن و بریج (۱۹۹۱)، وارن^{۱۱} (۱۹۹۲) نیز از مهم‌ترین زبان‌شناسانی

1. Grice
2. Lakoff
3. Leech
4. Brown & Levinson
5. Goffman
6. Rawson
7. Neaman & Silver
8. Enright
9. Ayto
10. Lutz
11. Warren

بود که در قرن بیستم به مبحث به‌گویی پرداخت. با ورود به قرن بیست‌ویکم و جدی‌تر شدن مباحث مربوط به زبان‌شناسی نوین، دانشمندان بیشتری به نقد و بررسی مقوله‌ی به‌گویی در زبان پرداختند که از جمله‌ی آنها می‌توان به مک‌گلون و بچلر^۱ (۲۰۰۳)، لینفوت‌هام^۲ (۲۰۰۵)، دومینگوز^۳ (۲۰۰۵)، میهاس^۴ (۲۰۰۵)، کرسپوفراناندز (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸)، کانسو-یتکینر^۵ (۲۰۰۶)، ردن و کوچش^۶ (۲۰۰۷)، حماد^۷ (۲۰۰۷)، ژاو^۸ (۲۰۱۰)، گرادچاک-اردلیچ و میلیچ^۹ (۲۰۱۱) اشاره کرد. افرادی مانند جاچکوا^{۱۰} (۲۰۱۰)، میرابلا^{۱۱} (۲۰۱۰)، دودا^{۱۲} (۲۰۱۱)، بریچ^{۱۳} (۲۰۱۲)، ریابوآ^{۱۴} (۲۰۱۳)، پان^{۱۵} (۲۰۱۳)، ریتنبرگ^{۱۶} و دیگران (۲۰۱۵)، جی^{۱۷} (۲۰۱۶) و لانگدون^{۱۸} (۲۰۱۷) نیز از زبان‌شناسانی هستند که در سال‌های اخیر تحقیقاتی درباره‌ی به‌گویی انجام داده‌اند.

در زبان فارسی نیز بحث به‌گویی توسط زبان‌شناسانی چون میرزا سوزنی (۱۳۸۵)، مریدی (۱۳۸۵)، بیاتی (۱۳۸۹)، عابد (۲۰۱۱)، نورآبادی (۱۳۹۰)، بختیار (۲۰۱۲)، حجتی (۲۰۱۲)، بدخشان و موسوی (۱۳۹۳)، زندی و پالیزبان (۱۳۹۳)، پیروز و محرابی‌کالی (۱۳۹۴)، عرب یوسف‌آبادی و افضلی (۱۳۹۷) مورد مطالعه قرار گرفته است. موسوی و بدخشان (۱۳۹۵) سازوکارهای به‌گویانه در زبان فارسی را از رویکرد جایگزینی واژگانی و همچنین از جنبه‌ی راهبردهای گفتمانی به‌طور مبسوط و جامع مورد بررسی قرار دادند.

-
1. McGlone & Batchelor
 2. Linfoot-Ham
 3. Dominguez
 4. Mihas
 5. Kansu-Yetkiner
 6. Radden & Kovecses
 7. Hammad
 8. Zhao
 9. Gradecak- Erdeljcic & Milic
 10. Jačková
 11. Mirabela
 12. Duda
 13. Burridge
 14. Ryabova
 15. Pan
 16. Rittenburg
 17. Ji
 18. Longdon

مرور مطالعات پیشین نشان می‌دهد که پژوهشگران، بیشتر به بررسی ابزارهای به‌گویی در زبان فارسی و همچنین شیوه‌های آن در فارسی، گُردی و گویش لاری پرداخته‌اند و یا این پدیده را در حوزه‌های کوچک‌تری مانند مقوله‌ی مرگ، آموزش زبان، ترجمه و مواردی دیگر مورد مطالعه قرار داده‌اند؛ این در حالی است که به‌گویی در حوزه تبلیغات تاکنون بررسی نشده است. با توجه به اهمیت ویژه‌ی مخاطبان در تبلیغات به‌عنوان مشتریان بالقوه و خریداران آینده، نیاز است که گفتمان‌های تبلیغاتی سمت‌وسویی خوشایندتر و محترمانه‌تر داشته باشند و انتقادات، کنش‌های دستوری و ناموزونی‌های کلامی کمتری در آنها دیده شود تا این صنعت را به‌سوی هدف نهایی خود یعنی رضایت و جذب مشتری رهنمون سازند؛ ازاین‌رو، لازم است که مطالعات بیشتری در خصوص شیوه‌های به‌گویی در حوزه تبلیغات صورت پذیرد.^۱

چارچوب نظری

بیشتر زبان‌شناسانی که به پدیده‌ی به‌گویی در زبان پرداخته‌اند، آن را ابزاری واژگانی توصیف نمودند که در تسهیل مکالمات و برخورد‌های کلامی نقش مؤثری را ایفاء می‌نماید. یکی از محققین در این حوزه کرسپوفرناندز است که با رویکردی گفتمانی به بررسی مفاهیم پدیده‌ی به‌گویی پرداخته است. وی آراء خود را بر اساس نظریه‌ی وجهه -که توسط گافمن (۱۹۶۷) مطرح و بعدها در چهارچوب نظریه‌ی ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) بسط و گسترش پیدا کرد- ارائه نمود. او معتقد است که کاربرد به‌گویی رابطه‌ی تنگاتنگی با ادب دارد و لزوم رعایت ادب در ارتباطات کلامی زمینه‌ی شکل‌گیری پدیده‌ی به‌گویی در زبان است (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵). کرسپوفرناندز به‌گویی و ادب را پدیده‌هایی وابسته به یکدیگر می‌داند که نیاز به وجود یکی مستلزم حضور دیگری است؛ بدین معنا که برای رعایت ادب کلامی که امری ضروری در گفتمان‌های اجتماعی است، ناگزیر به استفاده از شیوه‌های به‌گویانه هستیم (۲۰۰۵). درواقع، پیچیدگی‌های زبانی که در شیوه‌های کلامی به‌گویانه به کار می‌روند از دو بُعد تضمین‌کننده ادب کلامی هستند: «یکی جنبه‌ی مثبت است که با وجهه‌ی عمومی و اعتبار اجتماعی شرکت‌کنندگان سروکار دارد و دیگری جنبه‌ی منفی است که با آزادی عمل

۱. تعداد کثیری از مقاله‌ها و پایان‌نامه‌ها مطالعه شده‌اند که در نسخه پایان‌نامه به آن‌ها اشاره شده است، اما به دلیل محدودیت حجمی، کلیدی‌ترین‌ها که مستقیماً به موضوع ارتباط دارند در اینجا آمده است.

مخاطب و آزادی در برابر مورد تهدید قرار گرفتن در مواجهات اجتماعی، در ارتباط است» (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۸۰).

اما تفاوت دیدگاه کرسپوفرناندز با دیگران در این نکته نهفته است که او کاربرد به‌گویی را روندی صرفاً واژگانی، برای کاهش بار منفی مفاهیم نامناسب در اجتماع، نمی‌پندارد، از دیدگاه او محدود کردن به‌گویی به یک جایگزینی واژگانی یک‌به‌یک، باعث از دست رفتن قدرت مانورهای به‌گویانه‌ی کلام در گفتمان‌های روزانه می‌گردد (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۷۸). از نظر کرسپوفرناندز به‌گوئی رفتاری کلامی است؛ او این شیوه را ابزاری قدرتمند برای افزایش ادب اجتماعی و حفظ وجهه‌ی عمومی شرکت‌کنندگان در مبادلات کلامی می‌داند که از آن به‌عنوان هماهنگ‌کننده‌ی روابط بین فردی استفاده می‌شود. برای مثال، از زمان‌های قدیم مرسوم بود که به‌جای واژگان تابو و نامناسب در اجتماع، جایگزین‌های به‌گویانه استفاده می‌شد، اما گستره‌ی کاربرد به‌گویی محدود به این موارد اندک نمی‌شود بلکه، هر واحد زبانی یا هر شیوه‌ی کلامی که سعی در پرهیز از ناخشنودی در ارتباطات بین فردی داشته باشد را می‌توان به‌گویی نام نهاد (همان).

جایگزینی‌های واژگانی

بیشتر تحقیقات صورت گرفته در خصوص ممنوعیت‌های زبانی همواره به‌گویی را پدیده‌ی ای واژگانی معرفی نموده‌اند. کرسپوفرناندز نیز شیوه‌ی جایگزینی را یکی از مؤثرترین روش‌ها برای کاهش بار تحقیرآمیز و شدیدالحن برخی واژه‌های رُک و توهین‌آمیز در بافت‌های گفتمانی می‌داند. او جایگزینی‌های به‌گویانه را پاسخ خوبی به اجتناب افراد از کاربرد تابوها می‌شمارد، تابوهایمانند واژه‌هایی که برای اشاره به اندام‌های جنسی یا بازی‌های جنسی به کار می‌روند؛ همچنین مفاهیم مربوط به نجاسات، مدفوعات یا تبعیض نژادی از جمله مواردی هستند که وی به آنها اشاره می‌کند (۲۰۰۵). کرسپوفرناندز واژه‌هایی مانند «fuck»، «shit»، «nigger for copulate»، «defecate»، «coloured» را جزء واژگان تابو نام‌برده و جایگزینی واژگانی را شیوه‌ای مناسب برای احترام و حرمت نهادن به موضوع در حال بحث و خود مخاطب معرفی می‌نماید (۲۰۰۵: ۸۱).

همچنین شیوه‌های بیان غیرمستقیمی وجود دارند که با در اختیار قرار دادن انواع راهبردهای کلامی تلطیف‌کننده، امکان کاهش خشونت بالقوه‌ی کنش‌های گفتاری و حفظ روابط بین فردی را فراهم می‌آورند. کرسپوفرناندز در ادامه‌ی بحث خود به این شیوه‌ها اشاره می‌نماید.

عبارات عذرخواهی کاهنده^۱

نمونه‌هایی همچون «If you forgive my asking» (می‌بخشید که می‌پرسم)، «I'm afraid» (متأسفم)، «I'm sorry to say so» (ببخشید که این را می‌گویم) (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۸۱)، جزء عبارات عذرخواهی کاهنده می‌باشند. همچنین، در مواردی که می‌خواهیم کمی لفظ‌قلم صحبت کنیم می‌توانیم عبارتی مانند عبارت «I wouldn't like to appear too inquisitive, but» (دوست ندارم فضولی کنم، اما) (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۸۱) را به کار ببریم.

این عبارات پوزشی ابتدائی یا انتهای در جملات، برای کاهش منظوره‌های خشونت‌بار و در نتیجه به‌عنوان ابزاری جهت کاهش شدت ناخوشایندی کنش‌های کلامی در رویارویی‌های چهره‌به‌چهره با مخاطب به کار می‌روند (براون و لوینسون، ۱۹۸۷: ۱۶۳-۱۶۲).

عبارات شبه امری^۲

این موارد شامل عباراتی می‌شوند که تحمیل نهفته در برخی کنش‌های کلامی مستقیم را کمتر می‌کنند. سفارش‌ها، دستورات یا درخواست‌های مستقیم و به‌طورکلی آن دسته از رفتارهای کلامی که اساساً در گفتمان‌های اجتماعی بی‌ادبانه تلقی می‌شوند، جزء کنش‌های کلامی مستقیم هستند. کرسپوفرناندز شیوه‌های به‌گویانه‌ی به کار رفته برای کاهش تندی کنش‌های مستقیم را در پنج بخش زیر بیان می‌دارد:

الف) پرسش‌های ضمیمه‌ای: سؤال‌هایی که کنش‌های کلامی مستقیم را همراهی می‌کنند به پرسش‌های ضمیمه‌ای^۳ معروف‌اند، مانند جمله‌ی «shut the door, will you?» (در را ببند، ممکن است؟)، (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۸۱) که پرسشی ضمیمه‌ای آن را همراهی می‌کند.

1. Mitigating Apologh-Expressions
2. Impretive Expressions
3. Tag Questions

ب) افعال وجهی تعدیلگر^۱: تعدادی از افعال کمکی مانند «should»، «would»، «could»، «may» را می‌توان به‌عنوان افعال وجهی تعدیلگر نام برد. این افعال قادرند در برخی از موارد بار دستوری جمله را ملایم‌تر نمایند. برای درک بهتر، به مثال‌های زیر توجه کنید:

- a) May I ask you to put out your cigarett. (ممکن است از شما بخواهم

سیگارتان را خاموش کنید)

b) Put out your cigarett. (سیگارتان را خاموش کنید)

- a) I would do it again.

b) Do it again.

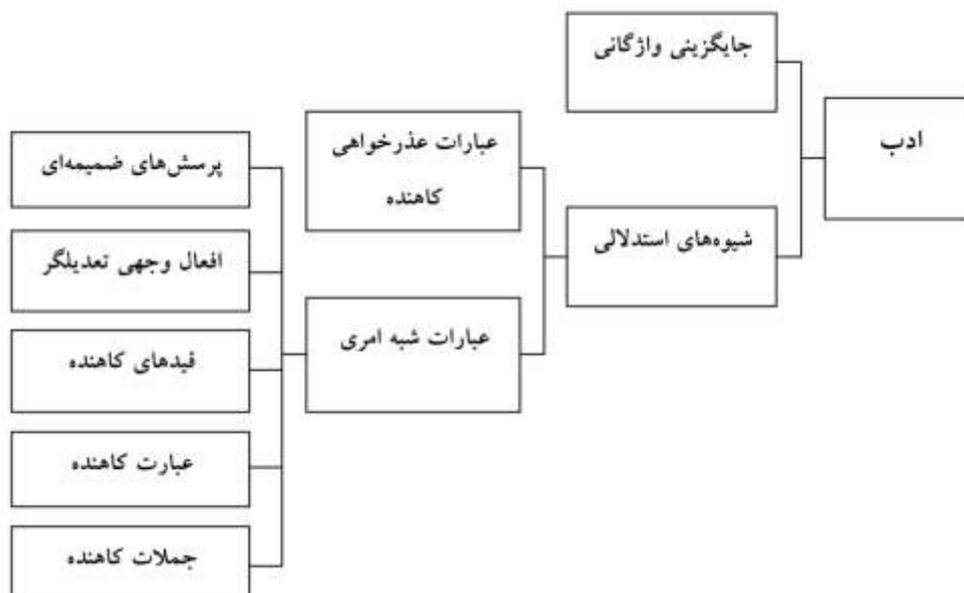
(کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۸۱)

پ) قیدهای کاهنده^۲: قیدهایی همچون «perhaps»، «possibly» (محتمل، شاید) و مانند این‌ها، به ما این اجازه را می‌دهند که خشونت و زُکی برخی اظهارات کلامی یا درخواست‌ها را تا حدی کاهش دهیم مانند جمله‌ی «Could you possibly help me?» (ممکن است به من کمک کنید؟)، (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۸۲) که قیدی کاهنده در آن به کار رفته است.

ت) عبارات کاهنده^۳: همانند مورد قبلی، نقش عبارات کاهنده، کاهش دادن بار منفی جملات است. در زبان انگلیسی عباراتی چون «by chance»، «to some extent»، «in a way» (به‌طوری تا حدی، اتفاقی) و مانند این‌ها برای این منظور استفاده می‌شوند.

ث) جملات شرطی: «جملات شرطی که با اهداف به‌گویانه برای کاهش شدت لحن یک کنش گفتاری مستقیم به کار می‌روند تأثیرات خود را مدیون اختیار عملی هستند که عبارات شرطی امکان‌پذیر می‌نمایند» (براون و لوینسون، ۱۹۸۷: ۱۶۳-۱۶۲)، مانند عبارت «If I were you, I would take that dog to the vet» (اگر من جای شما بودم، آن سگ را پیش دامپزشک می‌بردم)، (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۸۱) که نمونه‌ای از جملات شرطی به‌گویانه است. نمودار زیر مدل به‌گویانه اشاره‌شده در بالا است که کرسپوفرناندز آن را برای کاهش بار منفی موقعیت‌های خالی از ادب و احترام معرفی نموده است:

1. Holding Modal Verbs
2. Downtoning Adverbs
3. Downtoning Phrases



نمودار (۱): راهکارهای به‌گویی (برانگیخته‌شده) در جهت حفظ ادب (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵: ۸۲)

تحلیل داده‌ها

ممکن است حوزه‌های استفاده از به‌گویی در فرهنگ‌ها و جوامع مختلف کمی متفاوت از یکدیگر باشد، اما به‌طور عام، دلایل و انگیزه‌های به‌کارگیری این ترفند کلامی در بیشتر زبان‌ها مشابه است. در زبان فارسی نیز طبق تحقیقاتی که بدخشان و موسوی انجام دادند، بیشترین حوزه‌های کاربرد به‌گویی در خصوص مسائل مربوط به مرگ، مسائل جنسی، مواد زائد بدن، ناتوانی‌های جسمی، اعضای بدن، بیماری‌های روانی، مواد مخدر، ناسزاهای، تبلیغات و تجارت بوده است (بدخشان و موسوی، ۱۳۹۳: ۱). از آنجایی که تبلیغات از حوزه‌های مهم به‌کارگیری به‌گویی است در این پژوهش بر آن هستیم به تحقیق و تفحص در خصوص این پدیده در آگهی‌های تبلیغاتی بپردازیم. بر این اساس، داده‌های مربوط به تبلیغات تلویزیونی و رادیویی را از سایت «مدیا آرشیو» و داده‌های مربوط به تابلوهای تبلیغاتی و تراکت‌ها را از «اینترنت» به روش تصادفی جمع‌آوری نموده‌ایم که در ادامه به بررسی شیوه‌های مختلف به‌کارگیری به‌گویی در این داده‌ها، به روش توصیفی و تحلیلی خواهیم پرداخت.

استفاده از تضمین مکالمه‌ای^۱

از دیدگاه کرسپوفرناندز، برخی از کنش‌های کلامی مستقیم، بی‌ادبانه تلقی شده و برای اجتناب از آنها باید از شیوه‌های به‌گویانه استفاده کرد. وی آنها را در قالب عبارات شبه‌امری معرفی می‌کند (کرسپوفرناندز، ۲۰۰۵). تضمین مکالمه‌ای از جمله‌ی این شیوه‌هاست که نخستین بار توسط گرایس در ۱۹۷۵ مطرح شد. طبق نظر این پژوهشگر، هر یک از طرفین یک مکالمه‌ی عادی باید اصلی متشکل از چهار بند کمیت^۲، کیفیت^۳، ارتباط^۴ و حالت^۵ را رعایت کنند تا گفتگویی مطلوب صورت پذیرد، این قانون در زبانشناسی اصل همیاری (مشارکت) گرایس نامیده می‌شود که بر اساس آن باید اول، اصل کمیت رعایت شود؛ یعنی به‌اندازه‌ی مور نیاز اطلاعات در اختیار قرار گیرد؛ دوم، باید اصل کیفیت مدنظر باشد؛ یعنی آنچه صحیح نیست بازگو نگردد؛ سوم، اصل ارتباط وجود داشته باشد؛ یعنی مرتبط با موضوع صحبت شود و چهارم، اصل منش موردتوجه قرار گیرد؛ یعنی واضح و به‌دوراز ابهام سخن رانده شود (گرایس، ۱۹۶۹ و ۱۹۷۵). البته گرایس به این واقعیت آگاه بود که در پاره‌ای از موارد از اصول چهارگانه‌ی همیاری او پیروی نمی‌شود و نقض آنها به شیوه‌های مختلف صورت می‌پذیرد. یکی از پنج شیوه تخطی از اصول همیاری گرایس، «نقض راهکار» نام دارد که در آن گوینده به‌طور آشکارا و بدون هدف فریب دادن و گمراه کردن شنونده، از اصول پیروی نمی‌کند (گرایس، ۱۹۷۵)، او در واقع این کار را به‌طور عامدانه انجام می‌دهد زیرا قصد دارد توجه شنونده را به معنایی متفاوت یا افزون بر آنچه گفته می‌شود جلب نماید. این نوع از تخطی با ایجاد امکان پاسخ مستقیم و واضح ندادن در یک مکالمه، در قالب شگردی به‌گویانه، به کمک طرفین یک گفتگو شتافته و به‌عنوان راهکاری برای کاهش حس نامطلوب مواجهه با پاسخ منفی، مورد استفاده قرار می‌گیرد. به نمونه‌های زیر که در تبلیغات مشاهده شد توجه کنید:

۱- الف: بوعلی سینا را ندیدی؟

ب: ساعتی پیش اینجا بود (آگهی تلویزیونی فروردین ۹۷، محصولات بهداشتی و آرایشی).

۲- مرد: خانم من رفتم.

1. Connotation
2. Maxim of quantity
3. Maxim of quality
4. Maxim of relation
5. Maxim of manner

زن: پول رو گذاشتی؟

مرد: آخ! یادم رفت. این پول شارژ، این پول توجیبی بچه، اینم قسط آقای فرش (آگهی تلویزیونی خرداد ۹۷، مبلمان فرش و کالای خواب).

در هر دو مثال (۱) و (۲) پاسخ به سؤال مطرح شده، پاسخی مرتبط و صریح نیست و با اصول همیاری گرایس مطابقت ندارد. علت نقض عامدانه اصول گرایس در این مثال‌ها، اجتناب از بیان پاسخ منفی ناخوشایند است. از این رو، طرف دوم گفتگو با تکیه بر پیش‌فرض‌های ذهنی طرف اول، پاسخی تلویحی داده و با اشاره‌ای ضمنی، مقصود خود را که پاسخی منفی به پرسش است، بیان می‌نماید. استفاده از شیوه تضمین مکالمه‌ای راهکاری به‌گویانه برای بیان غیرمستقیم مطالب ناخوشایند است.

استفاده از قیدها و عبارات کاهنده

یکی دیگر از شیوه‌های کاهش تنش موجود در یک گفتمان که از سوی کرسپوفرناندز مطرح شد، استفاده از قیدها، عبارات و جملات کاهنده بود. قید کلمه یا گروهی از کلمات است که به فعل، مفاهیمی مانند حالت، زمان و مکان را علاوه بر مفهوم خود اضافه می‌نماید (ناتل خانلری، ۱۳۹۲). از انواع قیدها می‌توان به قید کمیت (مقدار)، قید کیفیت (چگونگی)، قید مکان، قید زمان، قید تعداد، قید تمنا و ... اشاره کرد. قیدهای کاهنده که گروه قیدهای کمیت، کیفیت و قیدهای تمنا و مانند این‌ها را در خود جای می‌دهند، کلمات یا عباراتی هستند که فشار و ناخوشایندی موجود در جملات را کاهش می‌دهند و به صورت ساده، مرگب و یا عبارت قیدی ظاهر می‌شوند. نمونه‌های قیدی که در تبلیغات مشاهده شدند در زیر معرفی می‌شوند:

استفاده از قید کمیت یا مقدار

قیدهای مقدار همان‌طور که از نامشان پیداست، قادرند با ایجاد فرآیند کاهشی یا افزایشی، میزان شدت یا ضعف هر مقوله‌ی عینی یا انتزاعی را بیان نمایند. در به‌گویی‌ها، از خصوصیت کاهشی قیدهای مقدار برای کاستن تندی‌های کلامی و تقلیل دادن و متعادل‌سازی جملات یا عبارات استفاده می‌شود. به نمونه‌هایی که در تبلیغات مشاهده شد توجه کنید:

۳- اختلالات بیش‌فعالی و کمبود توجه (آگهی تبلیغاتی مشاوره روانشناسی)؛

۴- تحرک کم موجب افزایش وزن و چربی خون می‌شود (تابلوی تبلیغاتی سلامت در تهران).

در مثال (۳) به جای واژه‌ی منفی «بی‌توجهی»، از قید کمیّت «کمبود» در مجاورت اسم (توجه) و در مثال (۴) به جای واژه‌ی منفی «تنبلی» از ترکیب اسم + قید کمیّت «تحرک+کم» استفاده شده است. در هردوی این مثال‌ها برای کاهش بار عاطفی ناخوشایند و حس نامطلوب به شنونده، از قیدهای کمیّت در کنار واژه‌ای مثبت استفاده شده است تا درجه‌ی به‌گویی جمله افزایش داده شود و حس منفی کمتری انتقال پیدا کند.

استفاده از قید کیفیت یا چگونگی

قیدهای چگونگی از دیگر قیدهایی هستند که با داشتن مفاهیم کاهنده در درون خود، شدت لحن عبارات نامطلوب یا دستوری را تقلیل می‌دهند. به نمونه‌هایی از آنها که در تبلیغات مشاهده شد توجه کنید:

۵- یه نیم کیلو حلیم بی‌زحمت به ما می‌دید؟ (آگهی تلویزیونی اردیبهشت ۹۸، بانک‌ها و مؤسسات مالی)؛

۶- عزیزم شارژ موبایلم تموم شد، الان از خونه دارم باهات حرف می‌زنم؛ بی‌زحمت حساب منو شارژ می‌کنی؟ (آگهی رادیویی مردادماه سال ۹۸).

در مثال‌های (۵) و (۶) واژه‌ی «بی‌زحمت» که یک قید مرکب بوده و از ترکیب «بی+زحمت» تشکیل شده است، معنایی مضاعف را به چگونگی وقوع فعل افزوده و با بار معنایی کاهنده‌ای که دارد به لطافت جمله و خوشایندتر شدن آن در چشم مخاطب کمک کرده است؛ بنابراین می‌توان این‌گونه استنباط کرد که قید مرکب «بی‌زحمت» واژه‌ای به‌گویانه در مثال‌های بالا است.

استفاده از قید تمنا

قید تمنا نیز جزء قیدهایی است که با افزودن بار خواهشی به جمله، صراحت و جسارت موجود در یک گفتمان را کاهش می‌دهد. نمونه‌هایی از این قیدها که در تبلیغات مشاهده شدند در زیر می‌بینید:

۷- یه لیوان تمیز لطفاً (آگهی تلویزیونی شهریور ۹۷، محصولات شوینده و پاک‌کننده)؛

۸- این دعوت‌نامه مال شماست، لطفاً اینجا رو امضاء کنید (آگهی رادیویی مرداد سال ۹۸).
در مثال‌های (۷) و (۸)، اگرچه با جمله‌های امری مواجه هستیم اما با اضافه کردن قید تمنایی «لطفاً» بار دستوری جمله و حس فرمان دادن به مخاطب به‌طور چشمگیری کاهش یافته

است. در واقع، قید «لطفاً» صورت محترمانه‌تر و به‌گویانه‌تری به جمله بخشیده و با حفظ حرمت مخاطب به رعایت بهتر الگوی ادب انجامیده است.

استفاده از عبارات کاهنده

علاوه بر قیده‌ها، عبارات و جملاتی وجود دارند که به‌منظور کاهش درجه‌ی تنیدی کلام، افزایش ادب و احترام حاکم بر گفتمان و متعادل‌سازی بار عاطفی جملات مورد استفاده قرار می‌گیرند. به نمونه‌هایی از این عبارات که در تبلیغات مشاهده شدند توجه کنید:

۹- ببخشید، شما آقای؟ (آگهی تلویزیونی خرداد ۹۷، مبلمان، فرش و کالای خواب)؛

۱۰- ببخشید، شما فرش تون رو چه جوری خریدین؟ (آگهی تلویزیونی خرداد ۹۷، مبلمان

و فرش و کالای خواب).

در مثال‌های (۹) و (۱۰) واژه‌ی «ببخشید» که مختصر شده‌ی عبارت «من را ببخشید» است، یک عبارت پوزشی کاهنده است که به‌منظور کاهش صراحت موجود در کنش پرسشی مستقیم بعد خود به کار رفته است تا بار عاطفی منفی حاکم بر کل جمله را تنظیم و متعادل‌تر نماید. عبارت «ببخشید» در زبان فارسی در مقام عذرخواهی نیز به کار می‌رود. تفاوت آن با نوع به-گویانه در این است که در جایگاه عذرخواهی، گوینده پشیمان از کاری است که انجام داده؛ اما در حالت به‌گویانه، با کاربرد آن در ابتدای جمله؛ امر، تقاضا و یا پرسش صریح را به نوع غیرصریح، غیرمستقیم و مؤدبانه‌تر تبدیل می‌کند.

استفاده از شگردهای تلطفی

بر اساس بافت فرهنگی فارسی‌زبانان، در موقعیت‌هایی که مخاطب به‌طور مستقیم مورد تحسین یا مقایسه قرار بگیرد، فضای گفتمانی سنگین و معذب‌کننده‌ای ایجاد شده و نیاز به کاهش بار عاطفی منفی در جمله احساس می‌شود که این مهم از طریق اضافه کردن عبارات تلطفی مختلفی مانند «ماشاءالله...»، «هزار الله اکبر» یا «چشم بد به دور» و مانند این‌ها امکان‌پذیر است (موسوی و بدخشان، ۱۳۹۵). به نمونه‌هایی از این نوع عبارات که در تبلیغات مشاهده شد توجه کنید:

۱۱- ما شاءالله عجب قد و بالایی! (آگهی تلویزیونی فروردین ۹۲، مواد غذایی)؛

۱۲- باریکلا، پسرش پزشکی قبول شده (آگهی تلویزیونی اردیبهشت ۹۸، انتشارات و مراکز

آموزشی).

استفاده از شیوه غیرشخصی سازی^۱

با استفاده از فرآیند غیر شخصی سازی می‌توان جملات به‌گویانه‌تری خلق کرد. صورت-هایی چون مجهول کردن جملات و یا بیان منظور جمله در قالب شعر، ضرب‌المثل و یا جملات قصار نمونه‌هایی از کاربرد شیوه غیر شخصی سازی به‌منظور خطاب غیرمستقیم شنونده، کاهش تهدید و جبهه و به‌گویانه کردن جملات می‌باشند. به نمونه‌هایی از این شیوه که در تبلیغات مشاهده شدند توجه نمایید:

۱۳- به طبیعت سلامی دوباره باید کرد (آگهی تلویزیونی اردیبهشت ۹۸، محصولات آرایشی و بهداشتی)؛

۱۴- به کجا چنین شتابان؟ (تابلوی تبلیغاتی در تهران، راهنمایی و رانندگی نیروی انتظامی).

استفاده از ساختار منفی

یکی از ترفندهای اجتناب از کاربرد واژگان صریح و ناخوشایند، استفاده از متضاد مثبت آنها در قالب جمله‌ای منفی است که نهایتاً معنای موردنظر را به‌خوبی انتقال می‌دهد؛ در واقع با منفی کردن فعل جمله می‌توان از زیر فشار استفاده از واژه‌های زننده و آزاردهنده شانه خالی کرد. این شیوه به‌گویانه، بیان جمله‌های انتقادآمیز و پُر تنش را نه‌تنها برای خود گوینده آسان‌تر می‌کند بلکه با کاهش تنیدی کلام، پذیرش آن را برای مخاطب راحت‌تر می‌نماید. به نمونه‌هایی از این شیوه استدلالی به‌گویانه کردن جملات در تبلیغات توجه فرمایید:

۱۵- از دست دادن موهای طبیعی برای هیچ‌کس خوشایند نیست (آگهی تلویزیونی اردیبهشت ۹۸، محصولات آرایشی و بهداشتی)؛

۱۶- از قدیم هیچ فروشنده‌ای نمی‌گفته "جنس من خوب نیست" (آگهی تلویزیونی اردیبهشت ۹۸، مبلمان، فرش و کالای خواب).

استفاده از جملات پرسشی

برخی از انواع جملات پرسشی امکان کاهش تنیدی لحن کنش‌های گفتاری را فراهم می‌آورند. بسیاری از تقاضاها، دستورات و یا انتقادات را می‌توان در قالب جمله‌ای پرسشی مطرح نمود. به یاری چنین شیوه‌ای، صراحت بیان جملات کاهش یافته و آزرده‌گی چندانی برای

1. Impersonalization

مخاطب به همراه نخواهند داشت. همچنین، گاهی برای ایجاد ابهام بیشتر - که این نیز شیوه‌ای به‌گویانه است - به‌جای جملات خبری یا امری، از قالب پرسشی استفاده می‌شود تا مقصود اصلی به‌طور غیر مستقیم و نه‌چندان واضح بیان شده و شدت لحن جمله کاهش یابد. چنین راهکاری در تبلیغات نیز استفاده می‌شوند. به نمونه‌هایی از جملات پرسشی که در تبلیغات مشاهده شدند توجه کنید:

۱۷- چرا تاکنون مجرد مانده‌اید؟ (آگهی تبلیغاتی روانشناسی)؛

۱۸- آیا مهارت‌های قبل از ازدواج را آموزش دیده‌اید؟ (آگهی تبلیغاتی روانشناسی).

در مثال‌های (۱۷) و (۱۸) هدف از پرسش مطرح‌شده، گرفتن پاسخ نیست، بلکه مقصود اصلی، کاهش بار نکوشی و تهدیدی جمله و کاستن صراحت و زنده‌گی کنش کلامی مستقیم، با استفاده از عبارتی پرسشی است. این شیوه به‌گویانه کمک می‌کند تا حرمت مخاطب بیشتر حفظ شده و آرامش بیشتری را احساس نماید.

علاوه بر نمونه‌های بالا، جملات پرسشی گاهی به‌صورت پرسش‌های ضمیمه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرند. هدف از پرسش ضمیمه‌ای رعایت حق استقلال مخاطب در جهت احترام به او است تا با دادن اختیار عمل به او برای موافقت یا مخالفت با موضوع مطرح‌شده، حسی از مورد تحمیل واقع شدن، نداشته باشد. به نمونه‌ای از پرسش‌های ضمیمه‌ای که در تبلیغات مشاهده شد توجه کنید:

۱۹- هیجان انگیزه، این‌طور نیست؟ (آگهی تلویزیونی فروردین ۹۸، کیک، چیپس و دیگر

تنقلات).

در مثال (۱۹) دلیل استفاده از پرسش ضمیمه‌ای «این‌طور نیست؟» به کار بردن شیوه‌ای به‌گویانه است که با هدف کاهش بار تحمیلی جمله‌ی ماقبل و دادن امکان موافقت یا مخالفت به مخاطب، مورد استفاده قرار گرفته است و فضای حسی مساعدتری را بر جمله حاکم کرده است.

استفاده از جملات خبری

در بسیاری از مواقع، مقاصد و غرض‌های اصلی گوینده در معنی و مفهوم ظاهری جمله دیده نمی‌شوند. پاره‌ای از عبارات خبری در تعاملات روزمره، درواقع، جملاتی امری یا پرسشی هستند که به دلایل به‌گویانه در وجه خبری بیان می‌شوند. به نمونه‌هایی از این دست که در تبلیغات مشاهده شده‌اند توجه فرمایید:

۲۰- مصرف نمک در ایران بیش از دو برابر حدّ مجاز است (تابلوی تبلیغاتی در تهران، شهروند سالم)؛

۲۱- با رعایت نظم کسی دیرتر نمی‌رسد (آگهی تلویزیونی آبان ۹۷، امور فرهنگی و آموزشی).

در مثال‌های (۲۰) و (۲۱) گوینده از کاربرد صورت امری جمله پرهیز کرده و قالب خبری را برگزیده است تا با استفاده از یک کنش کلامی غیر مستقیم، شکل ملایم‌تر و مؤدبانه‌تری به جمله بدهد و حس ناخوشایند تهدید و جبهه که در صورت امری جمله وجود داشت را کاهش دهد.

استفاده از افعال وجهی تعدیلگر

گاهی جسارت و صراحت موجود در برخی عبارات مستقیم، زمینه‌ی رنجش خاطر و احساس تجاوز به حریم خصوصی را در مخاطب ایجاد می‌کند؛ برای کاهش بار منفی چنین جملاتی می‌توان از افعال کمکی وجهی یاری گرفت. افعال وجهی، افعال فرعی یا ناقصی هستند که پیش از فعل اصلی و برای انتقال بهتر مفهوم فعل در جمله، به کار می‌روند. نمونه‌هایی مانند «بایستن»، «توانستن»، «شدن»، «یارستن» و «شایستن» از پرکاربردترین افعال وجهی در زبان فارسی می‌باشند، کرسپوفرناندز آنها را «افعال وجهی تعدیلگر» نامیده است (۲۰۰۵: ۸۱). به نمونه‌هایی از کاربرد این افعال وجهی در تبلیغات توجه کنید:

۲۲- می‌تونم بپرسم شما چند سالتونه؟ (آگهی مشاوره روانشناسی)؛

۲۳- میشه یه نوشیدنی گرم برام بیاری؟ (آگهی تلویزیونی مرداد ۹۷، نوشیدنی‌ها، چای و قهوه).

در مثال‌های (۲۲) و (۲۳) با اضافه کردن فعل وجهی در جمله تا حدّی از صراحت کلام کاسته شده است. درواقع با اضافه کردن فعل کمکی وجهی به جمله، دو گزینه برای پاسخ دادن پیش روی مخاطب قرار می‌گیرد. یک گزینه پاسخ مثبت اوست؛ یعنی این امکان را دارد که بگوید: «بله» و از طرف دیگر امکان پاسخ منفی خیر، نیز به او داده می‌شود. در شرایطی که مخاطب خود را در اجبار برای پاسخ مثبت به سؤال یا درخواستی جسورانه نبیند و امکان انتخاب برای او فراهم باشد، تنش کمتری احساس خواهد نمود. درنتیجه، استفاده از فعل

و جهی در این مثال‌ها، احساس اجبار و تهدید و وجهه را کاهش داده و جمله را به‌گویانه کرده است.

استفاده از صیغه اول‌شخص جمع در انواع جملات

یکی از شیوه‌های به‌گویانه کردن در تبلیغات فارسی‌زبان استفاده از صیغه اول‌شخص جمع با هدف کاهش بار منفی جمله است که نمونه‌هایی از آن در قالب انواع جملات در تبلیغات مشاهده شده است. در زبان فارسی گاهی گوینده، خود را به همراه مخاطب خود مورد خطاب قرار می‌دهد و با استفاده از صیغه اول‌شخص جمع در جمله، سعی در کاهش احساس تهدید و وجهه از سوی مخاطب و کم کردن لحن نکوهشی و نامطلوب جمله را دارد. در واقع گوینده با تقسیم بار منفی جمله بین خود و طرف مقابل، شدت تندی کلام را کاهش می‌دهد تا کمتر موجب ناخشنودی مخاطب گردد. به لطف این راهکار، مخاطب احساس خواهد کرد که دستور صادرشده، قصور صورت گرفته و یا پرسش مطرح‌شده، نه تنها خود او بلکه گوینده را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ به همین جهت، کمتر احساس تهدید نموده و پذیرش موضوع برای او راحت‌تر خواهد بود.

استفاده از صیغه اول‌شخص جمع در جملات خبری

به نمونه‌های زیر که در تبلیغات مشاهده شد توجه فرمایید:

۲۴- همه‌ی ما ممکن است در معرض خطر ابتلا به ایدز باشیم (تابلوی تبلیغاتی در تهران)؛

۲۵- ما باید مراقب این استعدادها باشیم (آگهی تلویزیونی آبان ۹۷، شرکت‌های بیمه).

در مثال‌های بالا به‌جای خطاب قرار دادن مخاطب و استفاده از صیغه دوم‌شخص جمع، از صیغه اول‌شخص جمع استفاده شد تا گوینده خود را همپای مخاطب، موظف به رعایت موضوعی و یا درگیر مطالبی نماید. در چنین مواقعی که بار دستوری نهفته در جمله بین دو طرف به‌طور یکسان تقسیم می‌شود، هدف، ایجاد حس برابری میان طرفین گفتگو در جهت پذیرش راحت‌تر موضوع ناخوشایند از سوی مخاطب است که شگردی به‌گویانه محسوب می‌شود.

استفاده از صیغه اول‌شخص جمع در جملات پرسشی

در جملات پرسشی نیز از صیغه اول‌شخص جمع برای به‌گویانه کردن عبارات استفاده می‌-

شود. به نمونه‌های زیر که در تبلیغات مشاهده شد توجه فرمایید:

۲۶- وقتش نیست که قدمی واسه‌ی جبران آسیب‌هایی که به طبیعت می‌زنیم برداریم؟
(آگهی تلویزیونی مهر ۹۷، شرکت‌های بیمه)؛

۲۷- چرا نمی‌توانیم از این‌همه قدرت مغز استفاده کنیم؟ (آگهی تلویزیونی اردیبهشت ۹۸، انتشارات و مراکز آموزشی).

در مثال‌های بالا با استفاده از صیغه‌ی اول‌شخص جمع، گوینده و شنونده به یک اندازه بابت مسائل مطرح‌شده مسئول شناخته‌شده و مورد بازخواست قرار می‌گیرند. در واقع، راهکار به-گویانه استفاده از صیغه‌ی اول‌شخص جمع باعث می‌شود که شنونده سنگینی احساس مسئولیت در قبال مسائل را تنها به دوش خود حس نکرده و گوینده را هم شریک خود فرض کند. بدین طریق، ناخوشایندی آن عبارت، کمتر او را آزرده و برایش قابل‌پذیرش‌تر خواهد بود.

استفاده از صیغه اول‌شخص جمع در جملات امری

امکان تلطیف بار دستوری جملات امری در زبان انگلیسی با استفاده از صیغه‌ی اول‌شخص جمع وجود ندارد زیرا جملات امری در انگلیسی تنها دو صیغه‌ی دوم‌شخص مفرد و جمع دارند، یعنی در انگلیسی دو صیغه برای وجه امری وجود دارد، اما در زبان فارسی فعل امر شش صیغه دارد مانند نمونه زیر:

نوع صیغه	مثال	نوع صیغه	مثال
اول‌شخص مفرد	بزنم	اول‌شخص جمع	بزنیم
دوم‌شخص مفرد	بزن	دوم‌شخص جمع	بزنید
سوم‌شخص مفرد	بزند	سوم‌شخص جمع	بزنند

از این‌رو، در فارسی امکان استفاده از صیغه‌ی اول‌شخص جمع به‌عنوان راهکاری برای کاهش بار تحکمی و دستوری جملات امری وجود دارد و می‌توان شیوه‌ی به‌گویانه کردن جملات با بهره‌گیری از صیغه‌ی اول‌شخص جمع را، برای جملات امری نیز مورد استفاده قرار داد. در زیر نمونه‌هایی از جملات امری که در تبلیغات مشاهده شدند از نظر می‌گذرانیم:

۲۸- دست در دست هم دهیم به کار (تابلوی تبلیغاتی در تهران، شهروند کوشا)؛

۲۹- در هنگام انتظار برای استفاده از دستگاه خودپرداز، به حریم خصوصی دیگران

احترام بگذاریم (آگهی تلویزیونی آبان ۹۷، امور فرهنگی و آموزشی).

در مثال‌های (۲۸) و (۲۹) گوینده به‌جای امر به‌طرف مقابل و استفاده از صیغه‌ی دوم‌شخص، از صیغه‌ی اول‌شخص جمع استفاده می‌کند تا با مورد خطاب قرار دادن خود و مخاطب به‌موازات

هم، لحن دستوری جمله و تهدید وجهه طرف مقابل را کاهش دهد. در واقع، گوینده قصد دارد با تقسیم عامدانه بار دستوری جمله بین خود و طرف مقابل، از شدت تندی کلام کاسته و کمتر موجب ناخشنودی مخاطب گردد که شگردی به‌گویانه است.

استفاده از جملات مرکب

جمله‌ی مرکب جمله‌ای است که بیش از یک فعل دارد؛ معمولاً از یک جمله‌ی هسته و یک یا چند جمله‌ی وابسته تشکیل می‌شود. به جملات هسته «بند پایه» و به جملات وابسته «بند پیرو» نیز گفته می‌شود (ناتل خانلری، ۱۳۹۲). یکی از روش‌های به‌گویانه کردن جملات امری در تبلیغات، گنجاندن آنها در ساختارهای مرکب است؛ این امر با هدف کاهش وجه تحمیلی جمله‌ی امری، مورد استفاده قرار می‌گیرد. در واقع، با استفاده از جمله‌های مرکب می‌توان اختیار عمل بیشتری برای مخاطب به وجود آورده و حس نامطلوب دستوری بودن کنش کلامی را تقلیل داد (موسوی و بدخشان، ۱۳۹۵). به نمونه‌هایی که در تبلیغات مشاهده شد توجه کنید:

۳۰- اگه می‌خوای از شر صداهای اضافی راحت بشی، پنجره‌ات رو ویتانوا کن (آگهی رادیویی اسفند ۹۷)؛

۳۱- وقتی حرکت سخت و دشوار می‌شه، جز اوج گرفتن به چیز دیگه‌ای فکر نکن (آگهی رادیویی فروردین ۹۸).

در مثال‌های (۳۰) و (۳۱) قرار دادن جمله‌ی امری در بخش پیرو، اختیار عمل و قدرت انتخاب بیشتری را برای مخاطب ایجاد نموده و به او آزادی عمل داده است. با این روش، جمله شدت بار تحمیلی و دستوری خود را از دست داده و شکل خوشایندتری به خود گرفته و در نهایت صورت به‌گویانه‌تری پیدا کرده است.

استفاده از جملات امری تلطیف‌شده

فرمان دادن و دستور دادن که شالوده‌ی اصلی جملات امری است، مهم‌ترین ویژگی‌ای است که بار منفی این جملات را افزایش داده و فرآیند گفتمانی را از فضای دوستانه خارج می‌کند. از این رو، همیشه سعی می‌شود که با تغییر ساختار جملات از صورت امری به صورت-های خبری یا پرسشی و یا گنجاندن آنها در ساختارهای مرکب، سنگینی کلام، به‌گونه‌ای کاهش داده شود؛ اما به دلیل ماهیت برانگیزانندگی و ترغیب‌کنندگی جملات امری، همچنان از آنها در تبلیغات بهره برده می‌شود. نکته‌ی حائز اهمیت و شیوه‌ای که برای استفاده از این

جملات در تبلیغات به کار می‌رود، مثبت‌تر کردن و به‌نوعی به‌گویانه‌تر بیان کردن آنها هست. در نمونه‌های زیر شکل تلطیف‌شده و به‌گویانه‌شده‌ی جملات امری به‌کاررفته در تبلیغات را مشاهده خواهید نمود:

۳۲- ماهیگیر خوبی باش (تابلوی تبلیغاتی در تهران، تن ماهی)؛

۳۳- برنده باش (آگهی رادیویی، بیمه آسیا).

در مثال‌های بالا با استفاده از واژه‌های مثبت و انگیزه‌بخش و همچنین بهره‌گیری از افعال مثبت، جملات امری ملایم‌تر و مؤدبانه‌تری ساخته شده است تا شدت بار دستوری و تحکمی حاکم بر جمله‌ی امری تا حدی تلطیف شود؛ در این شیوه به‌گویانه، با وجود اینکه ساختار امری جمله حفظ می‌شود، اما درعین حال، مخاطب کمتر احساس تحمیل و آزرده‌گی می‌کند.

استفاده از شیوه جایگزین‌سازی واژگانی

رایج‌ترین، ساده‌ترین و سنتی‌ترین شیوه به‌گویانه کردن جملات، در کلیه‌ی زبان‌های دنیا، شیوه جایگزینی واژگانی است. در این روش بدون انجام هیچ‌گونه تغییری در جمله‌ی اصلی، تنها با جایگزین کردن واژه‌ی نامناسب با معادل به‌گویانه آن که متشکل از یک واژه یا یک عبارت است، می‌توان بار معنایی ناخوشایند جمله را کاهش داد. نمونه‌هایی از جایگزینی واژگانی در تبلیغات را در زیر مشاهده می‌نمایید:

۳۴- رنگ موی ۱۲۵ میل پیس کالر، رنگ موی اختصاصی بانوان (آگهی تلویزیونی مهر ۹۷،

محصولات بهداشتی و آرایشی)؛

۳۵- بیمه‌ی عمر می‌تواند پشتوانه‌ی مالی در دوران پیری و بازنشستگی باشد (آگهی

تبلیغاتی بیمه پاسارگاد).

در مثال‌های (۳۴) و (۳۵) از معادل‌های به‌گویانه‌ی «بانوان» به‌جای «زنان» و «بازنشستگی» به‌جای «ازکارافتادگی» استفاده شده است تا بار منفی و حس نامطلوب کمتری به مخاطب وارد می‌نماید؛ ازاین جهت، جایگزینی به‌گویانه محسوب می‌گردد.

با توجه به بررسی‌ها و تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده، نحوه‌ی طبقه‌بندی شیوه‌های کاربرد به‌گویی در تبلیغات رسانه‌های فارسی‌زبان بر اساس رویکرد کرسپوفراندز (۲۰۰۵) به‌صورت نمودار زیر است:



نمودار (۲): طبقه‌بندی شیوه‌های کاربرد به‌گویی در تبلیغات رسانه‌های فارسی‌زبان

نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شد تا شیوه‌های به‌گویی در تبلیغات با تمرکز بر روش‌های جدیدی که تاکنون مطرح نشده‌اند کشف و مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرند. از تعداد ۱۲ شیوه کلی که برای به‌گویی در تبلیغات نام‌برده شد، ۹ شیوه، پیش‌تر در پژوهشی که توسط موسوی و بدخشان (۱۳۹۵) صورت گرفت، معرفی شده بودند. ۳ شیوه استفاده از صیغه اول شخص جمع در انواع جملات (خبری، پرسشی و امری) و همچنین استفاده از جملات مرکب و استفاده از جملات امری تطفیف‌شده، از دستاوردهای این پژوهش‌اند.

طبق نتایج به‌دست‌آمده، استفاده از صیغهٔ اول‌شخص جمع در انواع جملات تبلیغاتی از مواردی است که باعث کاهش بار دستوری و منفی نهفته در جمله می‌شود، به‌طوری‌که تقسیم حس تحمیلی و تهدیدی جمله بر روی دو طرف گفتمان، موجب می‌گردد مخاطب، گوینده را نیز به‌اندازه خود شریک بداند و ناخوشایندی مطلب مطرح‌شده را راحت‌تر بپذیرد. موضوع دیگر استفاده از جملات امری در تبلیغات است. طبق نظر کرسپوfernandez (۲۰۰۵)، پرهیز از کنش‌های کلامی تهدیدکننده و جبهه، خصوصاً صورت‌های دستوری، امری و درخواست‌های مستقیم که ذاتاً زنده و خصمانه هستند، امری ضروری بود، زیرا وی معتقد بود که اجبار و تحمیل موجود در جملات امری، تهدیدکنندهٔ وجهه مخاطب بوده و آزادی عمل او را سلب می‌نماید؛ از این رو، جمله امری، دارای ساختاری ناخوشایند فرض شده و استفاده از آن جزء موارد ممنوعه در ساخت‌های به‌گویانه محسوب می‌شد؛ اما طی بررسی‌هایی که در این تحقیق صورت پذیرفت، مشخص گردید که مهارت‌های بیان غیرمستقیم، از طریق به‌کارگیری کنش‌های کلامی به‌گویانه در تبلیغات، خود را مقید به رعایت ممنوعیت‌های مرسوم در مبحث به‌گویی نمی‌کنند؛ برای مثال از صورت‌های امری که در به‌گویی از به‌کار گرفتن آنها پرهیز می‌شده، در آشکال به‌گویانه‌تر استفاده می‌نمایند؛ به‌طوری‌که در کنار دعوت غیرمستقیم مشتری جهت خرید کالا، از کاربرد شیوه‌های درخواست مستقیم برای امر به خرید، خودداری نمی‌شود تا از خاصیت ترغیب‌کنندگی جملات امری بی‌بهره نمانند. از این رو، از جملات امری به‌عنوان امری متقاعدکننده و برای جلب توجه مخاطب در تبلیغات، در قالبی به‌گویانه استفاده می‌کنند، زیرا در هنگام خطاب شدن به‌طور مستقیم و امری، مخاطب احساس می‌کند که آگهی‌دهنده چنان اطمینان‌خاطری از کیفیت محصول یا خدمت خود دارد که بدون واگهی، دستور خرید آن را برای او صادر می‌نماید که این امر در جلب اعتماد او نقش مؤثری دارد؛ از سوی دیگر، خطاب مستقیم، حس مورد توجه قرار گرفتن و منحصربه‌فرد بودن را القاء می‌کند و شیوه‌ای ترغیب‌کننده محسوب می‌شود. در همین راستا و با توجه به توضیحات صورت گرفته، ۳ شیوه استفاده از صیغهٔ اول‌شخص جمع در انواع جملات به تفکیک خبری، پرسشی و امری و همچنین استفاده از جملات مرکب و استفاده از جملات امری تلطیف‌شده، جزء شیوه‌های به‌گویی در تبلیغات‌اند که تا پیش‌ازین به آنها اشاره‌ای نشده بود و از یافته‌های این تحقیق هستند.

همچنین بروز شیوه‌های به‌گویی در تبلیغات را می‌توان در پنج حوزه زبانی طبقه‌بندی کرد که این حوزه‌ها عبارت‌اند از: جایگزین‌سازی، اضافه کردن عوامل کاهنده، تغییر ساختار، اشاره‌ی ضمنی و تغییر صیغگان. طبق جدول زیر تنوع بروز شیوه‌های کاربرد به‌گویی در هر یک از این حوزه‌ها مشخص شده است.

جدول (۱): میزان تنوع بروز انواع شیوه‌های به‌گویی و فراوانی تعداد داده‌ها در حوزه‌های زبانی

فرآوانی تعداد داده- ها در هر حوزه زبانی	تنوع بروز انواع شیوه‌های به‌گویی در هر حوزه زبانی	شیوه‌های کاربرد به‌گویی در تبلیغات	حوزه‌های زبانی بروز شیوه- های به‌گویی در تبلیغات
۴	۲	جایگزین‌سازی واژگانی	جایگزین‌سازی
		استفاده از جملات امری تلطیف‌شده	
۱۲	۳	استفاده از قیدها و عبارات کاهنده	اضافه کردن عوامل کاهنده
		استفاده از شگردهای تلطیفی	
		استفاده از افعال وجهی تعدیلگر	
۹	۵	استفاده از شیوه غیر شخصی‌سازی	تغییر ساختار
		استفاده از ساختار منفی	
		استفاده از جملات پرسشی	
		استفاده از جملات خبری استفاده از جملات مرکب	
۴	۲	استفاده از تضمین مکالمه‌ای	اشاره ضمنی
		استفاده از شیوه غیر شخصی‌سازی	
۶	۱	استفاده از صیغه اول شخص جمع در انواع جملات	تغییر صیغگان

همان‌طور که در جدول بالا مشخص است شیوه «غیر شخصی‌سازی» در دو حوزه زبانی جای گرفته و قابل اجرا است؛ اما نکته مهم در این دسته‌بندی اینجاست، اگرچه از نظر فراوانی تعداد داده‌ها، حوزه «اضافه کردن عوامل کاهنده» در رتبه‌ی اول قرار گرفته است، اما این حوزه متنوع‌ترین حوزه زبانی از نظر بروز شیوه‌های به‌گویی نیست؛ در حقیقت، بیشترین آمار تنوع شیوه‌های به‌گویی را حوزه «تغییر ساختار» با دربرداشتن پنج شیوه مختلف به‌گویی به خود اختصاص می‌دهد که موضوع قابل تأمل در این تحقیق است. از سوی دیگر، کمترین آمار، مربوط به حوزه «تغییر صیغگان» است، به طوری که تنها یکی از شیوه‌های به‌گویی در تبلیغات در این حوزه اتفاق می‌افتد. این موضوع بدین معناست که برای به‌گویانه بیان کردن گفتمان‌های تبلیغاتی از شیوه «تغییر ساختار» بیش از دیگر قابلیت‌های زبانی در حوزه به‌گویی استفاده می‌شود. در این حوزه، گاهی جملات، مجهول‌سازی یا منفی‌سازی می‌شوند و گاهی ساخت‌های خبری و پرسشی جایگزین یکدیگر و یا جایگزین ساخت‌های امری می‌گردند؛ همچنین، بسیاری از جملات امری در ساختارهای مرکب بیان می‌شوند تا با کاهش شدت لحن کنش‌های کلامی، فضای گفتمانی قابل قبول‌تری را ایجاد کنند.

در مجموع می‌توان به این جمع‌بندی رسید اگرچه در گفتمان‌های تبلیغاتی، شیوه‌های مختلف در حوزه‌های زبانی مشخص، برای به‌گویانه کردن کنش‌های کلامی تحمیلی یا ناخوشایند، مورد استفاده قرار می‌گیرند، اما در عین حال، صنعت تبلیغات به یاری ترفندهای به‌گویانه، ساختارهای ممنوعه‌ای مانند ساخت‌های امری را، در راستای فروش بهتر محصولات یا خدمات خود به خدمت می‌گیرد.

کتاب‌نامه

- ۱- بدخشان، ا.، و موسوی، س. (۱۳۹۳). بررسی شناختی به‌گویی در زبان فارسی. فصلنامه جستارهای زبانی، ۱(۱۷)، ۱-۲۶.
- ۲- بیاتی، ل. (۱۳۸۹). بررسی ساختارهای حسن تعبیر در زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز.
- ۳- پیروز، غ.، و محرابی کالی، م. (۱۳۹۴). بررسی معنی شناختی حسن تعبیرات مرتبط با مرگ در غزلیات حافظ. فصلنامه ادب پژوهی، ۹(۳۳)، ۸۱-۱۰۴.

- ۴- زندی، ب. و پالیزبان، ک. ا. (۱۳۹۳). بررسی شناختی به‌گویی در گویش کردی ایلام. فصلنامه‌ی مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران، ۲(۶)، ۶۹-۸۹.
- ۵- عرب یوسف‌آبادی، ع.، و افضل‌ی، ف. (۱۳۹۷). بررسی سازوکارهای حُسن تعبیر در ترجمه‌ی تابوهای رمان الهوی از هیفا بیطار. دو فصلنامه‌ی پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، ۸(۵۷)، ۱۹-۸۰.
- ۶- مدیا آرشیو. قابل دسترسی در: <http://www.mediaarshiv.com/fa/>
- ۷- مریدی، ب. (۱۳۸۵). بررسی تحولات واژگان ممنوعه در گویش لارستانی. مجله‌ی انسان‌شناسی (نامه انسان‌شناسی)، ۵(۹)، ۱۶۹-۱۷۷.
- ۸- موسوی، س.، و بدخشان، ا. (۱۳۹۵). بررسی حُسن تعبیر در زبان فارسی: رویکردی گفتمانی. نشریه‌ی پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی، ۶(۱۲)، ۵۵-۶۷.
- ۹- میرزا سوزنی، ص. (۱۳۸۵). کاربرد حُسن تعبیر در ترجمه. فصلنامه‌ی مطالعات ترجمه، ۴(۱۴)، ۲۳-۳۴.
- ۱۰- نورآبادی، ق. (۱۳۹۰). تحلیل زبان‌شناختی فرآیند حُسن تعبیر در زبان فارسی و جایگاه آن در موارد آموزش زبان فارسی برای غیرفارسی‌زبانان سطح پیشرفته، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی. تهران، ایران.
- ۱۱- ناتل خانلری، پ. (۱۳۹۲). دستور زبان فارسی. تهران: توس.
- 12- Allan, K. & Burridge, K. (1991). *Euphemism and Dysphemism: language used as shield and weapon*. New York. Oxford University press.
- 13- Aubed, M. (2011). A Study of English Death Euphemism with Reference to their Translation into Arabic. *Tikrit University Journal for Humanities*, 18(2), 575-587.
- 14- Ayto, J. (1993). *Dictionary of Euphemisms*. London: Bloomsbury Publish Limited.
- 15- Burridge, K. (2012). Euphemism and Language Change: The Sixth and Seventh Ages. *Journal in English Lexicology*, 7, 65-92.
- 16- Bakhtiar, M. (2012). Communicative Function of Euphemism in Persian. *The Journal of International Social Research*, 5(20), 7-12.
- 17- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 18- Crespo Fernández, E. (2005). Euphemistic Strategies in Politeness and Face Concerns. *Pragmalingüística*, 13, 77-86.
- 19- Crespo Frenandez, E. (2008). Sex-Related Euphemism and Dysphemism: an Analysis in Terms of Conceptual Metaphor Theory. *Journal of the Spanish /Association of Anglo-American Studies*, 30(2), 95-110.
- 20- Dominguez, P.J. (2005). Some These on Euphemisms and Dysphemism. *Studia Anglica Resoviensia*. 25, 9- 16.

- 21- Duda, B. (2011). Euphemisms and Dysphemisms: in Search of Boundary Line. University of Rzeszow. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 3-19.
- 22- Enright, D. (1985). *Fair of Speech: the Uses of Euphemism*. London: Oxford University Press.
- 23- Fan, Z. (2006). The Mechanism of Euphemism: A Cognitive Linguistic Interpretation. *US- China Foreign Language*, 4, 7-34.
- 24- Grice, H. P. (1969). *Utterer's meaning and intention*. Philosophical Review.
- 25- Grice, H. P. (1975). Logic and Conversation in P. Cole & J.L. Morgan (Eds.). *Syntax and semantics: Speech Art 3*. New York: Academic press. 41-58.
- 26- Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. Anchor Books, Nueva York.
- 27- Gradecak- Erdeljic, T. & Milic, G. (2011). Metonymyat the Crossroads: A Case of Euphemisms and Dysphemisms. In: *Beczes, Reka, Antonio Barcelona and Francisco Ruize de Mendez (eds). Defining Metonymy in Cognitive Linguistics: Towards a Consensus View*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins. 147- 66 .
- 28- Hammad, O. (2007). Euphemism: Sweet Talking or Deception? M.A. Thesis, School of language and Media Studies, Dalarna University.
- 29- Hojati, A. (2012). A Study of Euphemisms in the Context of English-Speaking Media. *International Journal of Linguistics*, 4(4), 552- 562.
- 30- Jačková, M. (2010). Euphemism in todays English. *Tomas Bata University in Zlin Faculty of Humanities*, 10-48.
- 31- Ji, Y. (2016). The Application of Euphemism in Commercial Correspondence from the Perspective of Politeness Principle. *International Journal of Arts and Commerce*, 96-100.
- 32- Kansu-Yetkiner, N. (2006). *Blood, Shame and Fear Self-Presentation Strategies in Turkish Women's Talk about their Health and Sexuality*. Turkey: Printed by Punto Press.
- 33- Linfoot-Ham, K. (2005). The Linguistics of Euphemism: A Diachronic Study of Euphemism Formation. *Journal of Language and Linguistics*. 4(2). 227-263.
- 34- Longdon, A. K. (2017). Lower Income, Poor Outcome: a Study on Euphemisms. *Texas State University*, 1-17.
- 35- Lutz, W. (1987). *Doublespeak: From "Revenue Enhancement" to "Terminal Living": How Government, Business, Advertisers, and Others Use Language to Deceive You*. New York: Harper & Row.
- 36- McGlone, M. & Batchelor, J. A. (2003). Looking out for number one: Euphemism and face. *Journal of Communication*, 53, 251-264.
- 37- Mihas, E. (2005). "Non-Literal Language in Political Discourse". LSO Working Papers in Linguistics 5: Proceedings of WIGL. Pp. 124-139.
- 38- Mirabela, P. A. (2010). *Doublespeak and Euphemism in Business English*. University of Oradea.
- 39- Munteano, M. B. (1953). Les implications esthe'tiques de l'euphe'misme en France auXVIIIesie`cle. *Cahiers de l'AssociationInternationale.des E'tudesFranc_aises*, 3(5), 153-166.

- 40- Pan, Q. (2013). A Tentative Study on the Functions and Applications of English Euphemism, Theory and Practice in Language Studies. *English Department, Zhenjiang Watercraft College*, 3(11), 2107-2111.
- 41- Radden, G. & Kovecses, Z. (2007). "Towards a Theory of Metonymy". In: Vyvyan Evans, Benjamin K. Bergen and Jorg Zinken, eds. *The Cognitive Linguistics Reader*. London: Equinox. 335-359.
- 42- Rawson, H. (1981). *A Dictionary of Euphemism and Other Double Talk*. New York: Crown Publishers.
- 43- Rittenburg, T. L., Gladney, A. G., & Stephenson, T. (2015). The Effects of Euphemism Usage in Business Contexts. *Journal of Business Ethics*, 137(2), 315-320.
- 44- Ryabova, M. (2013). Euphemism and Media Framing. *European Scientific Journal*, 9(32), 33-44.
- 45- Wardaugh, R. (1986). *An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell.
- 46- Warren, B. (1992). What Euphemisms Tell Us about the Interpretation of Words. *StudiaLinguistica*, 46(2), 128-172.
- 47- Zhao, X. (2010). Study on the Features of English Political Euphemism and its Functions. *English Language Teaching*, 3(1), 118-121.

مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، سال یازدهم، شماره ۲، پاییز و زمستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۲۱

گسترش‌پذیری واژه‌بست‌های مطابقه در گزاره‌های تک‌مفعولی کُردی اردلانی (نظریه فاز)

روزیتا رنجبر^۱، دانش‌آموخته دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

بهرام مدرسی^۲، (استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران مرکز، تهران، ایران)

صص: ۲۶۰-۲۳۷

چکیده

نظریه فاز به‌عنوان آخرین دستاورد برنامه کمینه‌گرا در جهت بهینه‌سازی ساختن محاسبات و اقتصاد اشتقاق زبانی مطرح شده است. در این نظریه، اشتقاق نحوی ساخت‌های زبانی به‌صورت مرحله‌به‌مرحله انجام می‌شود و پس از کامل شدن هر فاز، متمم فاز به دو سطح «صورت آوایی» و «صورت منطقی» جهت خوانش آوایی و معنایی منتقل می‌شود و در نهایت، بر اساس شرط نفوذناپذیری چامسکی (۲۰۰۰)، تنها هسته فاز و مشخص‌گرهای آن برای ادامه محاسبات باقی می‌مانند. در این مقاله به بررسی گسترش‌پذیری واژه‌بست‌ها در گزاره‌های تک‌مفعولی کُردی اردلانی بر اساس «نظریه فاز» پرداخته شده است. سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که نظریه فاز تا چه اندازه در گسترش‌پذیری واژه‌بست‌ها در گزاره‌های تک‌مفعولی این زبان دخالت دارد و محدودیت واژه‌بست‌های مطابقه در انتخاب میزبان چگونه است؟ برای گردآوری داده‌ها از شیوه‌های میدانی، کتابخانه‌ای و شَم زبانی استفاده شده است. در پژوهش حاضر به بررسی گزاره‌های تک‌مفعولی کُردی اردلانی و تحلیل نظری آنها با توجه به تحلیل نظری سیتکو (۲۰۱۴) پرداخته می‌شود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نظریه فاز از کفایت لازم جهت تبیین گسترش‌پذیری واژه‌بست‌ها در کُردی اردلانی برخوردار است. همچنین واژه‌بست‌ها در انتخاب قیدها دارای محدودیت جایگاه هستند و قیدهای با دامنه گسترده را انتخاب نمی‌کنند.

کلیدواژه‌ها: گسترش‌پذیری واژه‌بست، گزاره‌های تک‌مفعولی، نظریه فاز، مطابقه.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶

1. ranjbar.roz@gmail.com

2. ba.modarresi@yahoo.com

پست الکترونیکی:

مقدمه

نظریه فاز

از جدیدترین مفاهیم نظری در برنامه‌ی کمینه‌گرا، «نظریه فاز»^۱ چامسکی^۲ (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) است که آن را جهت کاهش میزان پیچیدگی فرآیندهای محاسباتی در نظام زبان پیشنهاد می‌دهد. به اعتقاد وی، ساختارهای نحوی هم‌زمان و در یک فاز رخ می‌دهند. چامسکی مفهوم فاز را جهت تبیین چرخه‌ای بودن حرکت پرسش‌واژه مطرح کرد. بر اساس این نظریه، ساختارهای پرسشی نتیجه عملیات فازها هستند. در مسیر اشتقاق نحوی، پس از تکمیل هرکدام از فازهای مفروض، محدوده مورد نظر جهت خوانش معنایی و آوایی به بخش‌های منطقی و آوایی انتقال می‌یابد. در نتیجه، این محدوده در مراحل دیگر اشتقاق نحوی، غیرقابل دسترس خواهد بود که چامسکی (۲۰۰۰) از آن به‌عنوان شرط «نفوذناپذیری فاز»^۳ یاد می‌کند. با تمرکز بر این پرسش که آیا شرط نفوذناپذیری فاز بر روی تمام فرآیندهای نحوی تأثیرگذار است یا اینکه تنها زیرمجموعه‌هایی مانند «حرکت/ ادغام» یا «حرکت و تطابق» را در برمی‌گیرد، دو پیش‌بینی تجربی مختلف مطرح می‌شود. به عقیده سیتکو^۴ (۲۰۱۴: ۳۲) آن چیزی که محدوده نحوی را فاز می‌نامد به فرمول خاص شرط نفوذناپذیری بستگی دارد؛ بنابراین، وی نسخه‌های متفاوتی از شرط نفوذناپذیری را با توجه به مدت زمان در دسترس بودن قلمرو درون فاز، ارائه می‌دهد.

پژوهش حاضر با استفاده از «نظریه فاز» و دیدگاه تحلیلی سیتکو (۲۰۱۴) به توصیف، بررسی و تحلیل نظری میزبان‌گزینی واژه‌بست‌های مطابقه در زبان «کردی اردلانی» می‌پردازد. در بخش دوم به معرفی پژوهش‌های ایرانی و غیر ایرانی در زمینه دیدگاه فاز، واژه‌بست و مطابقه می‌پردازیم. در بخش سوم مقاله، مبانی نظری و چهارچوب منتخب در مقاله، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در بخش چهارم گزاره‌های تک‌مفعولی زبان کردی^۵ اردلانی با استفاده از

1. Phase Theory
2. Chomsky
3. Phase impenetrability condition
4. Citko

۵. زبان کردی از رده زبان‌های ایرانی شمال غربی می‌باشد که خود شاخه‌ای از زبان‌های هند و ایرانی متعلق به خانواده زبان‌های هند و اروپایی است و به لحاظ جغرافیایی یکی از زبان‌های موجود در خاورمیانه است که عمدتاً در قسمت‌هایی از ایران، سوریه، عراق و ترکیه به آن تکلم می‌شود (دانش پژوه، ۱۳۸۷).

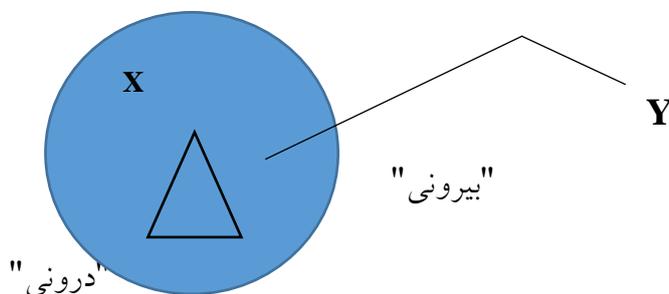
شمّ زبانی و کتب دستور زبان کردی مورد مطالعه قرار می‌گیرد، همچنین سعی بر آن است تا با تعمیم رویکرد نظری سیتکو (۲۰۱۴) در تحلیل داده‌های این زبان به نتایج قابل توجهی در راستای شیوه‌ی میزبان‌گزینی واژه‌بست‌ها در گردی اردلانی دست یابیم. در بخش پنجم، نتایج و دستاوردهای تحقیق ارائه می‌گردد.

پیشینه تحقیق

از مطالعات صورت‌گرفته در زمینه اشتقاق فاز می‌توان به پژوهش کریمی (۱۳۹۳)، حیدری‌زادی و دیگران (۱۳۹۵)، گرومن^۱ (۲۰۰۹)، سیتکو (۲۰۱۴)، سید^۲ و سیمسون^۳ (۲۰۱۷) اشاره کرد. رویکرد سیتکو (۲۰۱۴) مبنی بر دوگانگی شرط نفوذناپذیری فاز از جمله نقاط اشتراک این پژوهش با مقاله حاضر است. در این مقاله با تعمیم دادن رویکرد سیتکو، داده‌های گردی اردلانی مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد.

در پژوهش حیدری‌زادی، حسینی معصوم، نجفیان، روشن (۱۳۹۵)، تحت عنوان «تحلیل یک نوع فعل مرکب فارسی بر اساس نظریه اشتقاق فاز»، محققان نشان می‌دهند که فعل‌های مرکب ساخته‌شده با فعل «کرد» در زبان فارسی دارای ساخت اشتقاقی فازگونه هستند. به اعتقاد ایشان، ریشه فعل غیر فعلی در دامنه یک فاز ساختوازی ادغام می‌شود. سپس آن ریشه‌ها برای رفع نیازهای اشتقاقی یا محاسباتی به پوسته‌ی آن فاز ساختوازی حرکت می‌کنند که در آن جایگاه تحت تأثیر عملیات نحوی می‌توانند به جایگاه‌های نحوی حرکت کنند و گسترش یابند. پژوهشگران در این پژوهش فرض را بر این مبنا قرار می‌دهند که فعل‌های مرکب، عملکرد دوگانه‌ی صرفی-نحوی دارند. ایشان از دیدگاه «ساختوازه درونی» و «ساختوازه بیرونی» مارانتز^۴ (۲۰۰۷) بهره می‌گیرند که بر اساس آن، ساختوازه درونی بخشی از اشتقاق است که در آن ریشه‌های واژگانی باهم ترکیب می‌شوند و مجموعه‌ای را می‌سازند که پایین‌تر از گروه ساختوازی قرار می‌گیرد. درنهایت، نمودار (۱) را ارائه می‌دهند که در آن گره «X» یک هسته فاز است که پس از ادغام ریشه‌های واژگانی وارد اشتقاق می‌شود و آنچه فراتر از این دامنه قرار می‌گیرد به اعتقاد مارانتز ساختوازه بیرونی است که در آنجا تغییر مقوله رخ می‌دهد.

1. Grohmann
2. Syed
3. Simpson
4. Marantz



نمودار (۱): اشتقاق فاز در واژگان. حیدری‌زادی و دیگران (۱۳۹۵).

کارلو‌گراسی^۱ (۲۰۰۹) در مقاله‌ی خود تحت عنوان «نظریه فاز، خطی‌سازی و حرکت زیگزاگی»^۲ به بررسی این موضوع می‌پردازد که سازه‌های موجود در نمودار درختی زبان، چگونه از حاشیه «گروه فعلی پوسته‌ای» به حاشیه «گروه متمم‌نما» حرکت می‌کنند. وی برای تبیین این موضوع، «حرکت زیگزاگی» را معرفی می‌کند. گراسی ضمن معرفی نظریه فاز چامسکی (۲۰۰۰) و نظریه‌ی خطی‌سازی چرخه‌ای فاکس^۳ و پتسکی^۴ (۲۰۰۵) دو نوع محدودیت بر روی حرکت آشکار را در اشتقاق نحوی نام می‌برد: اول، ممنوعیت حرکت از جایگاه متمم یک هسته به جایگاه مشخص‌گر همان گروه (ابلز،^۵ ۲۰۰۳)، دوم، ممنوعیت حرکت از جایگاه مشخص‌گر یک گروه به جایگاه مشخص‌گر همان گروه (کو،^۶ ۲۰۰۵). وی در نهایت ایده‌ای را تحت عنوان حرکت زیگزاگی مطرح می‌کند که بر اساس آن حرکت از حاشیه یک فاز به حاشیه فاز دیگر به صورت زیگزاگی صورت می‌گیرد. محقق برای تبیین این موضوع سه نوع فرآیند نحوی را مورد بررسی قرار می‌دهد. فرآیند تطابق، حرکت کل سازه^۷ و مشخصه اصل فرافکنی گسترده^۸.

از مطالعات صورت گرفته در زمینه‌ی واژه‌بست، وند و مطابقه، می‌توان به مقاله‌ی ویدا شقاقی (۱۳۷۴)، محمدابراهیمی و دانش‌پژوه (۱۳۸۷)، حسینی (۱۳۹۵)، دانش‌پژوه (۱۳۸۵)،

1. Carlo Geraci
2. Phase Theory, Linearization and Zig-zag movement
3. Fox
4. Pesetsky
5. Abels
6. Ko
7. Pied piping
8. Extended Projection Principle / EPP

کریمی (۱۳۸۸، ۲۰۱۳)، دبیرمقدم (۱۳۹۲، ۲۰۱۲)، بدخشان، ابراهیم و دیگران (۱۳۹۳)، رنجبر (۱۳۹۴، ۱۳۹۷)، کاظمی و رنجبر (۲۰۱۹) اشاره کرد. در پژوهش‌های یادشده، مقوله «واژه-بست» و «الگوی مطابقه» به‌طور عام و بررسی «واژه‌بست‌ها» در زبان‌های مختلف به‌طور خاص مورد مطالعه قرار گرفته است. برای مثال، دانش‌پژوه (۱۳۸۵) در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود حالت و مطابقه را در گویش «بادینی»، «سورانی» و «هورامی» مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد. وی با توجه به نظریه «حاکمیت» و مرجع‌گزینی^۱، از ساخت کنایی در زبان کُردی، تحلیلی را ارائه می‌دهد و بر اساس داده‌های کُردی مهابادی، به این نتیجه می‌رسد که واژه‌بست‌ها جزء لاینفک ساختار جملات در زمان گذشته هستند و با اشاره به تحلیل رابتر^۱ (۲۰۰۰: ۷۸) بر روی زبان پشتو^۲ جایگاه ویژه‌ای را برای واژه‌بست‌ها در نمودار درختی پیشنهاد می‌دهد.

محمدابراهیمی و دانش‌پژوه (۱۳۸۷) در مقاله‌ای با عنوان «واژه‌بست و روابط دستوری معنایی آن با فعل در زبان کُردی (گویش سورانی)» به بررسی مقوله واژه‌بست‌ها در زبان کُردی، گویش سورانی (گونه‌ی مهابادی) پرداخته‌اند و روابط دستوری و معنایی را در این گویش بر اساس نظریه «حاکمیت و مرجع‌گزینی» مورد مطالعه قرار داده‌اند. به باور آنها در زبان کُردی، واژه‌بست‌ها به لحاظ نحوی آزاد و به لحاظ آوایی وابسته هستند و از آنجایی که واژه‌بست‌ها از ویژگی موضوع‌های فعل برخوردارند، می‌توانند یک گره نحوی جداگانه را در نمودار درختی به خود اختصاص دهند.

کاظمی و رنجبر (۲۰۱۹) به بررسی فرآیند «وندافزایی» در زبان کُردی با استفاده از رویکرد «صرف توزیعی» پرداخته‌اند. به اعتقاد ایشان با توجه به اینکه در صرف توزیعی مبحثی تحت عنوان تمایز میان «وند اشتقاقی» و «وند تصریفی» وجود ندارد، در نتیجه تمام وندها (واژگانی و نقشی) طی فرآیند ادغام، واژه‌ای جدید به دست می‌دهند. در فرآیند وندافزایی پس از رقابت تکواژها باهم، در نهایت تکواژی که از مشخصه‌های منطبق‌تری با ریشه برخوردار است برگزیده می‌شود و با ریشه در فرآیند اشتقاق شرکت می‌کند و در گره‌های پایانی، در مرحله‌ی درج لغت^۳ تجلی آوایی می‌یابد. در صرف توزیعی ساخت نهایی واژه، حاصل عملکرد

1. Taylor Roberts

۲- زبان پشتو یکی از زبان‌های ایرانی شرقی است که واژه‌بست‌ها نقش مهمی را در ساختار دستوری جملات در این زبان ایفا می‌کنند.

3. Vocabulary insertion

فرایندهای نحوی ادغام و حرکت است. پژوهشگران یادشده، چهار نشانه‌ی جمع‌ساز «-gāi»، «-ân»، «-hâ» و «-ât» را در کُردی اردلانی معرفی می‌کنند که به انتهای اسم می‌پیوندند و واژه‌های جمع ایجاد می‌کنند. به اعتقاد ایشان، از میان این وابسته‌های پسین، پسوند «-gāi»، «-ân» دارای کاربرد بیشتری هستند و به‌طور عام در این زبان بکار می‌روند، درحالی‌که پسوندهای «-hâ» و «-ât» کاربردی عام و گسترده ندارند و دارای محدودیت در کاربرد هستند. از پژوهش‌گران غیر ایرانی در زمینه‌ی واژه‌بست و مطابقه، می‌توان زویکی^۱ (۱۹۷۷، ۱۹۸۳، ۱۹۸۵)، ماهاجان^۲ (۱۹۹۰)، هیگ^۳ (۱۹۹۸)، رابرتز (۲۰۰۰)، هولمبرگ^۴ و اُودن^۵ (۲۰۰۴)، ماریوس ماوروگئورگوس^۶ (۲۰۱۰)، یان رابرتز^۷ (۲۰۱۰) بیکر^۸ (۲۰۱۵) را نام برد. مطالعات انجام‌گرفته در زمینه‌ی مطابقه و واژه‌بست در زبان کُردی در پژوهش‌های ایرانی و غیر ایرانی بیشتر جنبه توصیفی دارد. وجه اشتراک آثار مذکور با پژوهش حاضر، بررسی مقوله‌ی واژه‌بست و مطابقه است. در برخی آثار که با رویکرد تحلیلی و نظری همراه است، تحلیل‌ها اغلب بر مبنای نظریه‌ی حاکمیت و مرجع‌گزینی و برنامه‌ی کمینه‌گرا صورت گرفته است. بررسی این مقوله‌ها با توجه به نظریه‌ی فاز، کمتر مورد توجه بوده است. در آثار غیر ایرانی که نظریه‌ی فاز مورد توجه بوده است، زبان‌هایی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند که حوزه‌ی میزبان‌گزینی آنها در فاز دوم، یعنی گروه متمم‌نما، بوده است و در آثار ایرانی که از رویکرد فاز استفاده شده است، زبان کُردی اردلانی به‌طور خاص مورد مطالعه قرار نگرفته است. از طرفی موضوعات مورد پژوهش از جمله گسترش‌پذیری واژه‌بست‌ها، تعیین الگوی مطابقه در زبان کُردی و واژه‌بست‌های جایگاه دوم در بین پژوهشگران همچنان از مباحث چالش‌برانگیز است، لذا پژوهش حاضر می‌تواند دارای اهداف نوآورانه و مطالب درخور توجه در راستای چالش‌های موجود باشد و برای تحقیقات بیشتر در این زمینه مورد استفاده قرار گیرد.

-
1. Zwicky
 2. Mahajan
 3. Haig
 4. Holmberg
 3. Odden
 6. Marios Mavrogiorgos
 7. Ian Roberts
 8. Baker

مبانی نظری

نظریه فاز در برنامه کمینه‌گرا در جهت بهینه‌ساختن محاسبات و اقتصاد اشتقاق زبانی توسط چامسکی (۲۰۰۰، ۲۰۰۱) مطرح گردید. در این نظریه، اشتقاق نحوی ساخت‌های زبانی به صورت مرحله‌به‌مرحله انجام می‌شود. در هر گام یا فاز، پس از انجام عملیات نحوی، اشتقاق به‌دست‌آمده برای بازنمون نحوی به دو سطح صورت آوایی و صورت منطقی سپرده می‌شود که هدف کاهش بار حافظه و افزایش کارایی محاسباتی است (دبیرمقدم، ۱۳۹۲). در گام نحوی اول که گروه فعلی پوسته‌ای شکل می‌گیرد، در واقع محتوای گزاره‌ای جمله تعیین می‌شود و در گام نحوی دوم که هنگام تشکیل گروه متمم‌نما است، معنای کلامی جمله تعیین می‌شود (کریمی، ۱۳۹۳). اشتقاق‌های نحوی پس از کامل شدن در هر فاز، به دو سطح صورت آوایی و صورت منطقی جهت خوانش آوایی و معنایی منتقل می‌شوند و در نهایت تنها هسته فاز و مشخص‌گرهای آن برای ادامه محاسبات، فعال باقی می‌ماند که طبق اصل نفوذناپذیری فاز چامسکی (۲۰۰۵)، محدوده‌ای که تحت تسلط سازه‌ای هسته فاز قرار دارد، نسبت به سازه‌ی جستجوگر بیرون از آن فاز، نفوذناپذیر و تنها حاشیه^۱ فاز که شامل هسته فاز و جایگاه مشخص‌گر آن است، برای فاز بالاتر قابل رؤیت و دسترسی است.

سیتکو (۲۰۱۴: ۳۲) با تمرکز بر این پرسش که آیا شرط نفوذناپذیری فاز بر تمام فرآیندهای نحوی تأثیرگذار است یا اینکه تنها زیرمجموعه‌هایی مانند «حرکت / ادغام» یا «حرکت و مطابقه» را در برمی‌گیرد، دو پیش‌بینی تجربی مختلف را مطرح می‌کند. به عقیده وی، آن چیزی که یک محدوده را به فاز مبدل می‌کند به فرمول خاص شرط نفوذناپذیری بستگی دارد؛ بنابراین وی نسخه‌های متفاوتی از شرط نفوذناپذیری فاز را با توجه به مدت زمان در دسترس بودن محدوده درون فاز، ارائه می‌دهد. به نظر وی، دو نسخه مهم از شرط نفوذناپذیری فاز وجود دارد؛ نسخه اول در چامسکی (۲۰۰۰) «جستارهای کمینه‌گرایی»^۲ و نسخه دوم در چامسکی (۲۰۰۱) «اشتقاق مبتنی بر فاز». سیتکو (۲۰۱۴: ۳۳) این دو نسخه را به ترتیب تحت عنوان شرط نفوذناپذیری «قوی»^۳ و «ضعیف»^۴ معرفی می‌کند و فرمول (a) را از

1. Edge
2. Minimalist Inquiries
3. Strong Phase Impenetrability Condition / PIC1
4. Weak Phase Impenetrability Condition / PIC2

چامسکی ارائه می‌دهد که بر اساس آن Z و H هسته‌های فاز هستند و X هسته‌ای غیر فاز است که بین آنها قرار گرفته است. وی همچنین فرمول (b) ۱ را ارائه می‌دهد و معتقد است که این فرمول با فرمول (a) ۱ در اینکه c و v هسته فاز هستند و T هسته فاز نیست، یکسان است.

$$1.a: [{}_{ZP} Z \dots [{}_{XP} X [{}_{HP} \alpha [H YP]]]]$$

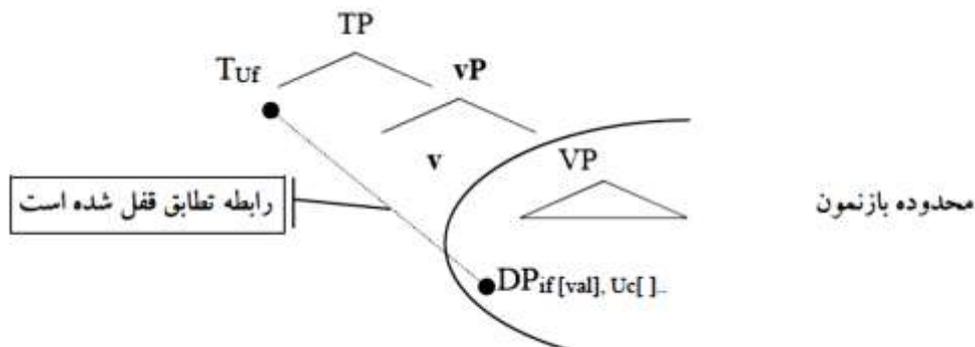
$$1.b: [{}_{CP} c \dots [{}_{TP} T [{}_{VP} DP [v VP]]]]$$

با توجه به فرمول (۱)، در نسخه اصلی شرط نفوذناپذیری فاز، در فاز α با هسته H محدودۀ H برای فرآیندهای نحوی خارج از α غیرقابل دسترس است و تنها H و حاشیۀ آن برای اشتقاق نحوی در دسترس قرار دارند. بر اساس این فرمول، به محض اینکه HP تکمیل گردد، متمم H بازنمایی می‌شود و برای فرآیندهای بعدی غیرقابل دسترس خواهد بود. با توجه به توضیحات فوق می‌توان دو نسخه شرط نفوذناپذیری فاز را بر اساس چامسکی (۲۰۰۱: ۱۳-۱۴) این‌گونه بیان کرد که:

شرط نفوذناپذیری قوی: محدودۀ H برای فرآیندهای خارج از HP غیرقابل دسترس است و تنها H و حاشیۀ آن برای چنین فرآیندهایی قابل دسترس هستند.

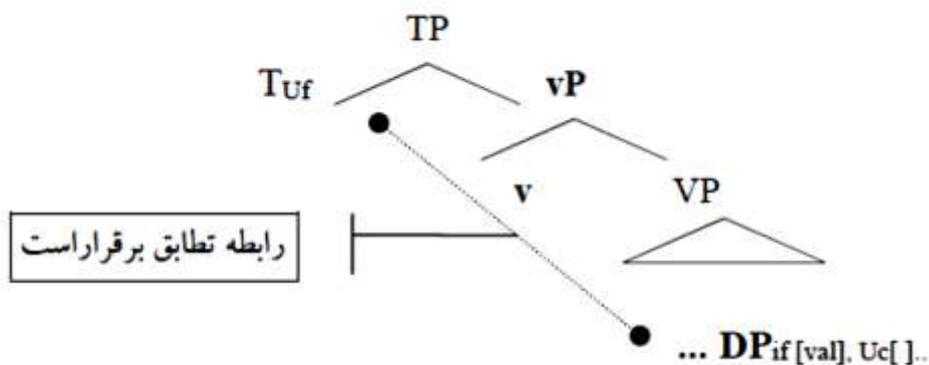
شرط نفوذناپذیری ضعیف: محدودۀ H تنها برای فرآیندهای ZP/CP غیرقابل دسترس است و می‌تواند در فرآیندهای پایین‌تر مانند XP/TP شرکت کند.

همان‌گونه که مشهود است با توجه به اینکه محدودۀ هسته فاز، غیرقابل دسترس باشد تعاریف متفاوتی وجود دارد؛ به محض اینکه HP کامل شود در مقابل، هسته فاز بعدی (C/Z) کامل می‌شود؛ بنابراین هر دو نسخه شرط نفوذناپذیری فاز، محدودیت‌های متفاوتی را بر مدت زمانی که سازه هدف درون محدودۀ متمم در طول فرآیندهای نحوی مورد جستجو قرار گرفته می‌شود، اعمال می‌کنند. اگر فاز HP به طور مستقیم تحت تسلط سازه‌ای Z/C (هسته فاز بالاتر) باشد، دو نسخه شرط نفوذناپذیری فاز، به طور تجربی باهم برابرند. بدین صورت که هر دو در سطح CP/ZP قرار می‌گیرند و تنها حاشیۀ H که شامل خود H، مشخص‌گر آن و افزوده‌های آن است، برای Z/C قابل دسترس است. این دو نسخه در پیامدهای تجربی پیکره‌بندی‌شان از هم متفاوت هستند. در واقع بین هسته زمان X/T و مفعول مستقیم رابطه‌ای واقعی وجود دارد. بر اساس شرط نفوذناپذیری قوی، همان‌گونه که در نمودار (۲) مشهود است T نمی‌تواند با DP مطابقت کند.



نمودار (۲): عدم تطابق هسته زمان و مفعول، برگرفته از سیتکو (۲۰۱۴: ۳۴).

بر اساس شرط نفوذناپذیری ضعیف، هسته‌ی زمان T می‌تواند در رابطه‌ی تطابق شرکت کند (نمودار ۲)، زیرا متعمم v تنها برای فاز بالاتر یعنی فاز CP غیرقابل دسترس است.



نمودار (۳): تطابق هسته زمان و مفعول، برگرفته از سیتکو (۲۰۱۴: ۳۵).

یکی از دلایل وجود این نوع از مطابقه وجود زبان‌هایی مانند ایسلندی و لهستانی است که در آنها مفعول، حالت فاعلی دارد؛ بنابراین VP نمی‌تواند قبل از فرآیند تطابق بازنمایی شود. در واقع این استدلال در جهت اولویت شرط نفوذناپذیری ضعیف بر شرط نفوذناپذیری قوی است (سیتکو، ۲۰۱۴: ۳۶). با توجه به توصیف مبانی نظری، در ادامه به تحلیل نظری داده‌های کردی اردلانی می‌پردازیم و بررسی می‌کنیم که نظریه‌ی فاز تا چه اندازه می‌تواند گسترش‌پذیری واژه‌بست‌ها را در این زبان تبیین و توجیه کند.

تحلیل نظری داده‌ها

در این بخش با مبنا قرار دادن تحلیل نظری سیتکو (۲۰۱۴)، به تحلیل گزاره‌های تک‌مفعولی در زبان کُردی اردلانی می‌پردازیم و نشان می‌دهیم که گسترش‌پذیری واژه-بست‌های مطابقه در آن چگونه است.

جایگاه واژه‌بست در کُردی اردلانی

واژه‌بست‌ها تکواژهای وابسته‌ای هستند که ماهیت بیناحوزه‌ای دارند. در سطح آوایی، از آن جهت که به‌تنهایی خوانش آوایی ندارند، نیازمند میزبان برای تجلی آوایی هستند. واژه‌بست‌ها باعث تغییر آوایی در میزبان نمی‌شوند، بلکه تنها برای تجلی آوایی به میزبان الحاق می‌شوند؛ بنابراین در سطح آوایی همانند وندها وابسته هستند؛ اما در سطح نحو، به‌عنوان یک سازه مستقل در نظر گرفته می‌شوند و جایگاه نحوی آزاد دارند (زویکی، ۱۹۷۷). واژه‌بست‌های شخصی (ضمیرهای شخصی متصل) در کُردی اردلانی در زمان گذشته و در جملات متعدی تجلی می‌یابند. درواقع، فاعل بند متعدی در زمان گذشته از حالت‌نمایی دستوری خاصی برخوردار نیست و توسط یک واژه‌بست غیر فاعلی بر روی نخستین سازه غیر فاعلی (مفعول) مضاعف‌سازی می‌شود. برای بررسی الگوی به کار رفته در ساخت‌های متعدی گذشته، باید آنها را در تقابل با رفتار فاعل بند لازم مورد مطالعه قرار داد.

2. a. emæ ču-in.

ما^۱ اش ج- رفتن

«ما رفتیم»

b. emæ sef-æk-an=man xward-Ø

«ما سیب را خوردیم»

خوردن اش ج= اش معرفه-سیب ما

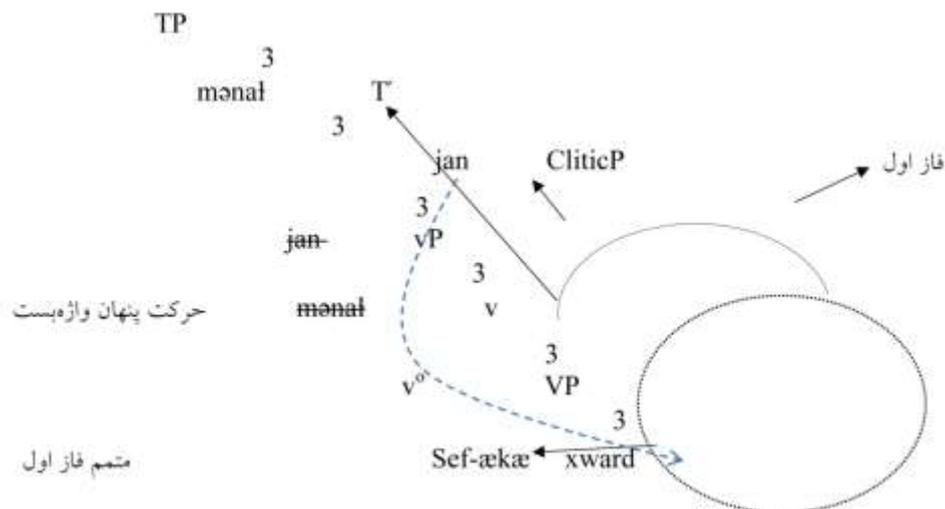
۱. با توجه به اینکه مقاله مذکور به زبان فارسی است و خواننده‌ی مقاله نیز فارسی زبان است، لذا در شیوه‌گلاس‌نویسی از دبیرمقدم (۱۳۹۲) پیروی شده است.

در مثال «2a» که جمله‌ی لازم در زمان گذشته است، فعل در ارجاع متقابل با فاعل است و مطابقه از طریق وند تصریفی فاعلی بر روی فعل نمایان می‌شود. در مثال «2b» که جمله‌ی متعدی در زمان گذشته است، گروه‌های اسمی فاعل و مفعول فاقد هرگونه تکواژ حالت‌نما هستند؛ لذا برای تعیین رفتار گروه‌های اسمی از رابطه‌ی ارجاع متقابل استفاده می‌کنیم. همان‌گونه که از مثال‌های «2a» و «2b» مشهود است، فاعل در جمله‌ی لازم، فاعل در جمله‌ی متعدی و مفعول در جمله‌ی متعدی هرکدام رفتار متفاوتی را از خود نشان می‌دهند. به این الگوی رفتاری، «الگوی سه‌بخشی» اطلاق می‌شود که در زبان کُردی اردلانی وجود دارد (دبیرمقدم، ۱۳۹۲).

با توجه به توضیحات بالا، می‌توان گفت که در کُردی اردلانی، در جملات متعدی در زمان گذشته به یک واژه‌بست نیاز است؛ بنابراین زمان، مجوز حضور واژه‌بست‌های شخصی در این زبان است. این واژه‌بست‌ها نوعی شناسه‌ی نقشی^۱ هستند و از طرفی به‌عنوان هسته با فاعل جمله و حتی با مفعول فعل متعدی مطابقه می‌کنند و مشخصه‌های فای (شخص، شمار و جنس) آنها را نشان می‌دهند؛ بنابراین می‌توانند در جایگاه زمان مستقر شوند. در بررسی داده‌های کُردی اردلانی مشاهده می‌شود که در ساخت‌های متعدی تک‌مفعولی در زمان گذشته، واژه‌بست مطابقه در صورت حضور مفعول، آن را به‌عنوان میزبان برمی‌گزیند.

3. mənaf-ækæ-n sef-ækæ=jan xward-Ø.

«بچه‌ها سیب را خوردند» خوردن^۳ = شج^۳ = شج^۳ معرفه-سیب^۳ شج^۳ معرفه-بچه
در نمودار (۴) همان‌گونه که مشهود است فاعل و مفعول در فاز اول قرار دارند و از آنجایی که واژه‌بست به‌عنوان عنصر مطابقه‌نمای فاعل و مفعول معرفی شد؛ بنابراین باید در محدوده‌ی فاز اول قرار گیرد و همراه با متمم فاز اول به بخش آوایی منتقل شود. همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، متمم فاز اول، شامل گروه فعلی هسته‌ای است که به سطح صورت آوایی و منطقی برای خوانش آوایی سپرده می‌شود. از طرفی واژه‌بست مطابقه، تنها متمم فاز اول را جهت میزبان‌گزینی خود در اختیار دارد؛ بنابراین به‌طور طبیعی و خودکار میزبان خود را از متمم فاز برمی‌گزیند. از آنجایی که که واژه‌بست‌های زبان کُردی اردلانی از نوع واژه‌بست‌های ویژه هستند، بنابراین جایگاه نحوی و جایگاه تجلی آوایی آنها متفاوت است (کریمی، ۱۳۹۳).



نمودار (۴): اشتقاق فاز گزاره تک‌مفعولی.

این واژه‌بست‌ها با توجه به دیدگاه رابرتز (۲۰۰۰) در نمودار درختی جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص می‌دهند. به اعتقاد وی، واژه‌بست‌ها به دلیل آنکه در بعضی از زبان‌ها از ویژگی موضوع فعل‌ها و در بعضی از زبان‌ها از ویژگی مطابقت بهره‌مند هستند، می‌توان رویکرد واحدی را برای آنها ارائه داد؛ بنابراین وی در نمودار درختی، گره نحوی جداگانه‌ای را برای واژه‌بست‌ها پیشنهاد داده است. به طوری که گروه واژه‌بست پایین‌تر از گروه زمان و بالاتر از گروه فعلی قرار می‌گیرد. با توجه به اینکه واژه‌بست‌ها توانایی مطابقت با فاعل و مفعول را دارند، بنابراین می‌توانند به جایگاه هسته زمان منتقل شوند (کریمی، ۱۳۹۳) و مشخصه‌های خود را با مشخصه‌های هسته زمان مبادله کنند؛ بدین معنا که مشخصه‌های تعبیرناپذیر (شخص و شمار) هسته زمان را ارزش‌گذاری می‌کنند و هسته زمان نیز مشخصه حالت خود را به واژه‌بست اعطا می‌کند. از طرفی واژه‌بست‌ها به عنوان شناسه نقشی می‌توانند طی حرکتی پنهان^۱ (ردفورد،^۲ ۲۰۰۹) از جایگاه هسته زمان به جایگاه مفعول در گروه فعلی هسته‌ای منتقل شوند و به میزبان خود در محدوده متمم گروه فعلی الحاق شوند. در نهایت خوانش آوایی آنها همراه با میزبان صورت می‌گیرد.

1. Covert Movement
2. Radford

در خصوص فرآیند تطابق، می‌توان گفت که بر اساس شرط نفوذناپذیری ضعیف^۱ (سیتکو، ۲۰۱۴)، هسته‌ی زمان T می‌تواند در رابطه‌ی تطابق شرکت کند؛ زیرا متمم v تنها برای فاز بالاتر یعنی فاز CP غیرقابل دسترس است؛ بنابراین تطابق بین T و فاعل جمله امکان‌پذیر است. در واقع، می‌توان گفت که واژه‌بست «jan» در مثال (۲) به‌عنوان هسته با فاعل جمله مطابقه می‌کند و مشخصه‌های فای (شخص، شمار) فاعل را بازبینی می‌کند. از طرفی، فاعل برای اقسام مشخصه‌ی EPP^۲ به جایگاه مشخص‌گر گروه زمان حرکت می‌کند. در نتیجه، تنها گزینه‌ی قابل دسترس برای میزبانی واژه‌بست، مفعول جمله است که در متمم فاز اول قرار دارد؛ بنابراین واژه‌بست میزبان خود را در محدوده‌ی گروه فعلی هسته‌ای انتخاب می‌کند و طی حرکتی پنهان (ردفورد، ۲۰۰۹) از جایگاه هسته‌ی زمان به جایگاه مفعول در گروه فعلی هسته‌ای الحاق می‌شود و همراه با متمم فاز اول، به بخش آوایی جهت خوانش آوایی فرستاده می‌شود؛ بنابراین جایگاه اتصال واژه‌بست به میزبان توسط فاز تعیین می‌شود و واژه‌بست به محض انتقال اولین فاز به بخش آوایی، به آن ملحق می‌شود. در ساخت‌هایی متعددی با فعل مرکب در زمان گذشته، اگر مفعول جمله بی‌کلام^۳ باشد، واژه‌بست، جزء غیر فعلی فعل مرکب را به‌عنوان میزبان برمی‌گزیند.

4. mənæt-ækæ-n söt=jan kird-Ø.

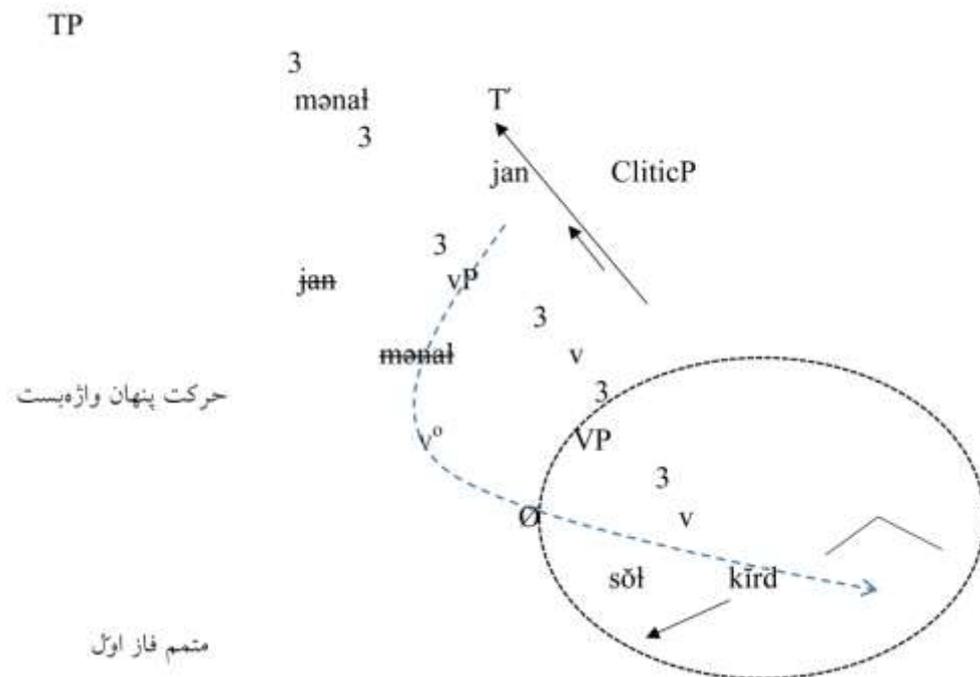
"بچه‌ها (غذا را) شور کردند" کردن آشج=شور آشج-معرفه-بچه همان‌گونه در نمودار (۵) مشهود است، فعل مرکب در محدوده‌ی متمم فاز اول قرار دارد و از آنجایی که در این ساخت، مفعول به‌صورت بی‌کلام تظاهر یافته است، بنابراین می‌توان گفت که جزء غیر فعلی فعل مرکب، اولین سازه در این محدوده است که به بخش آوایی جهت خوانش آوایی فرستاده می‌شود؛ بنابراین اولین گزینه‌ی قابل دسترس برای واژه‌بست مطابقه در صورت نبود مفعول، جزء غیر فعلی فعل مرکب است که واژه‌بست مطابقه به‌طور طبیعی و خودکار آن را به‌عنوان میزبان خود انتخاب می‌کند. همان‌طور که مشهود است، واژه‌بست مطابقه همچنان میزبان‌های خود را از محدوده‌ی متمم فاز اول انتخاب می‌کند و با توجه به اینکه اولین

1. Weak Phase Impenetrability Condition

۲. اصل فراقنی گسترده در نظریه‌ی حاکمیت و مرجع‌گزینی که در برنامه‌ی کمینه‌گرا به‌عنوان یک مشخصه برای هسته گروه زمان تعریف شده است.

3. Null Spell out

عناصر منتقل شده به حوزه آوایی از فاز اول هستند، در نتیجه، هر عنصری که در این محدوده قرار گیرد، می‌تواند گزینه مناسبی برای میزبانی واژه‌بست باشد.



نمودار (۵): اشتقاق فاز ساخت متعدی گذشته با فعل مرکب در کردی اردلانی.

در خصوص رابطه تطابق نیز می‌توان گفت که بر اساس شرط نفوذناپذیری فاز ضعیف (سیتکو، ۲۰۱۴)، متمم گروه فعلی پوسته‌ای، تنها برای فاز بالاتر یعنی فاز CP غیرقابل دسترس است. از این رو، تطابق بین T و فاعل جمله امکان‌پذیر است؛ بنابراین می‌توان گفت که واژه‌بست «jan» در مثال (۴) به‌عنوان هسته با فاعل جمله مطابقت می‌کند و مشخصه‌های فاعلی (شخص، شمار) فاعل را بازبینی می‌کند. از طرفی فاعل برای اقناع مشخصه EPP به جایگاه مشخص‌گر گروه زمان حرکت می‌کند. در نتیجه تنها گزینه قابل دسترس برای میزبانی واژه‌بست، در صورت نبود مفعول، جزء غیر فعلی فعل مرکب است که در متمم فاز اول قرار دارد؛ بنابراین واژه‌بست، میزبان خود را در محدوده گروه فعلی هسته‌ای انتخاب می‌کند و طی حرکتی پنهان به آن الحاق می‌شود و همراه با متمم فاز اول به بخش آوایی جهت خوانش آوایی فرستاده می‌شود؛ بنابراین جایگاه اتصال واژه‌بست به میزبان، توسط فاز تعیین می‌شود و واژه‌بست به محض انتقال اولین

فاز به بخش آوایی، به آن ملحق می‌شود. در این راستا می‌توان گزینه‌های دیگری از جمله صفت و قید را در کُردی اردلانی مورد بررسی قرار داد و محدودیت‌های آنها را در جهت میزبانی واژه‌بست‌ها مورد مطالعه قرار داد. در ادامه به بررسی چگونگی انتخاب صفت به‌عنوان میزبان توسط واژه‌بست در کُردی اردلانی می‌پردازیم و تبیین آن را از دیدگاه نظریهٔ فاز مورد مطالعه قرار می‌دهیم. در کُردی اردلانی موصوف قبل از صفت واقع می‌شود و فاقد هسته‌نما است. مثال (۵) میزبان‌گزینی واژه‌بست‌ها را بر روی صفت در کُردی اردلانی نشان می‌دهد.

5. a. Rōžæ mæsi sūr=i sænd-Ø.

خریدن ۳ش‌م=قرمز ماهی روژا

«روژا ماهی قرمز خرید»

b. dæwa-e tał=man xward-Ø.

خوردن اش‌ج=تلخ نکره-دارو

«یک داروی تلخ خوردیم»

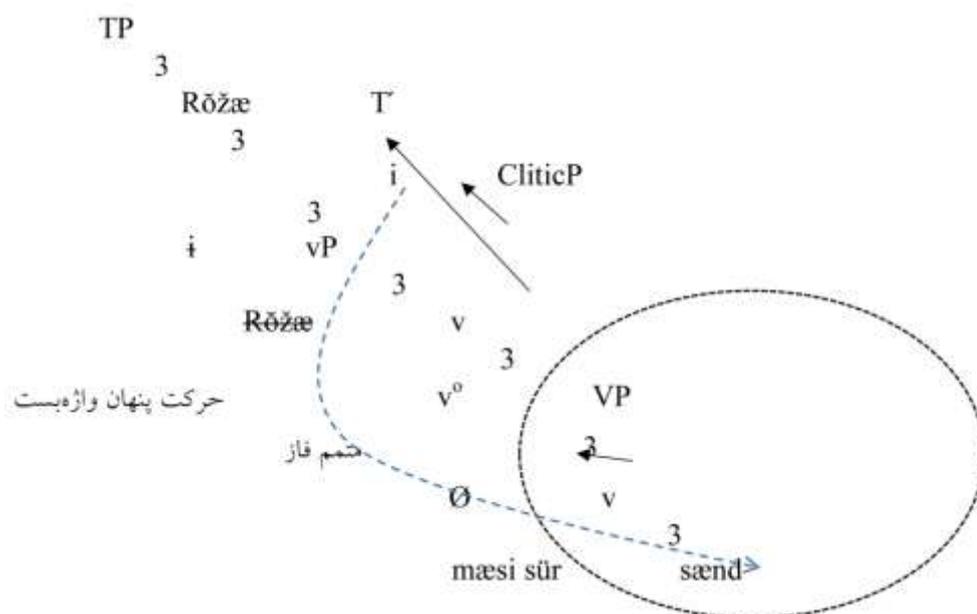
در مثال‌های (۵) همان‌گونه که مشهود است واژه‌بست مطابقه در هر دو جمله، صفت را به-عنوان میزبان انتخاب می‌کند. با بررسی اشتقاق نحوی مثال‌های بالا از منظر دیدگاه فاز، تبیین نظری دیدگاه مذکور را در انتخاب صفت به‌عنوان میزبان توسط واژه‌بست مطابقه مورد مطالعه قرار می‌دهیم. نمودار (۶) اشتقاق فاز ساخت متعدی همراه با صفت را نشان می‌دهد.

6. Rōžæ mæsi sūr=i sænd-Ø.

خریدن ۳ش‌م=قرمز ماهی روژا

‘روژا ماهی قرمز خرید’

در نمودار (۶) همان‌طور که مشهود است صفت «sūr» به معنی «قرمز» در متمم فاز اول قرار دارد که مفعول جمله با آن، یک گروه نحوی را تشکیل می‌دهد و پس از ادغام با فعل جمله به بخش آوایی جهت خوانش آوایی فرستاده می‌شود؛ بنابراین واژه‌بست، گروه مفعولی را که شامل مفعول و صفت است به‌عنوان میزبان انتخاب می‌کند. در واقع واژه‌بست، کل گروه اسمی را به‌عنوان سازهٔ اول گروه فعلی هسته‌ای در نظرمی‌گیرد و به‌طور سامان‌مند آن را به‌عنوان میزبان برمی‌گزیند؛ بنابراین در کُردی اردلانی، صفت با موصوف، یک گروه اسمی را تشکیل می‌دهد که در محدودهٔ متمم فاز قرار می‌گیرد و جزء اولین عناصری است که به بخش آوایی فرستاده می‌شود. از این رو، میزبان مناسبی برای واژه‌بست مطابقه است و به نظر می‌رسد که محدودیت خاصی در این رابطه ندارد.



نمودار (۶): اشتقاق فاز ساخت متعدی همراه با صفت.

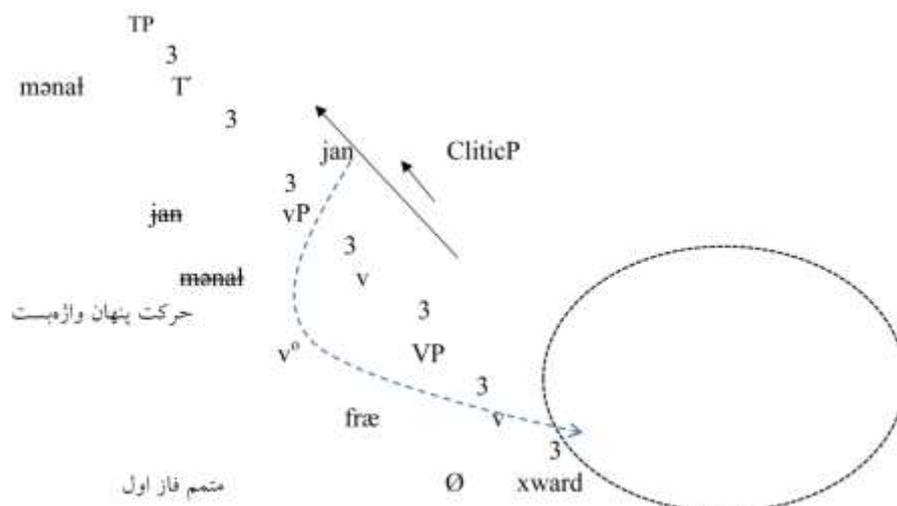
در خصوص رابطه تطابق نیز می‌توان گفت که بر اساس شرط نفوذناپذیری فاز ضعیف سیتکو (۲۰۱۴)، متمم گروه فعلی پوسته‌ای، تنها برای فاز بالاتر یعنی فاز CP غیرقابل دسترس است از این رو، تطابق بین هسته زمان (واژه‌بست) و فاعل جمله امکان‌پذیر است؛ بنابراین می‌توان گفت که واژه‌بست «i» در مثال (۶) به‌عنوان هسته با فاعل جمله مطابقت می‌کند و مشخصه‌های فای (شخص، شمار) فاعل را بازبینی می‌کند. از طرفی فاعل برای اقسام مشخصه اصل فرافکنی گسترده به جایگاه مشخص‌گر گروه زمان حرکت می‌کند. در نتیجه، تنها گزینه قابل دسترس برای میزبانی واژه‌بست، گروه اسمی (صفت و موصوف) است که در متمم فاز اول قرار دارد و واژه‌بست به‌عنوان شناسه نقشی آن را برای میزبانی انتخاب می‌کند و در یک حرکت پنهان، به صفت موجود در گروه اسمی الحاق می‌شود و همراه با متمم فاز اول به بخش آوایی جهت خوانش آوایی فرستاده می‌شود. با بررسی داده‌های گردی اردلانی مشاهده شد که در انتخاب صفت‌ها به‌عنوان میزبان واژه‌بست‌های مطابقت، محدودیتی وجود ندارد و از آنجایی که صفت در محدوده گروه فعلی قرار دارد، می‌تواند گزینه مناسبی برای واژه‌بست باشد. در ادامه به مطالعه قیدها به‌عنوان میزبان واژه‌بست‌های مطابقت در گردی اردلانی می‌پردازیم و محدودیت‌های موجود در انتخاب آنها را مورد بررسی قرار می‌دهیم. با توجه به

بررسی داده‌های کُردی اردلانی، به نظر می‌رسد قیدها در پذیرش میزبانی واژه‌بست‌های مطابقه دارای محدودیت هستند و بسته به جایگاه نحوی‌شان، می‌توانند انتخاب شوند. در ساخت‌های متعدی گذشته همراه با قید مقدار در کُردی اردلانی، واژه‌بست مطابقه، همچنان سازهٔ اول را به-عنوان میزبان خود انتخاب می‌کند.

7. mənal-ækæ-n frae=jan xward.

«بچه‌ها خیلی خوردند» خوردن ۳شج=زیاد ۳شج-معرفه-بچه

قید «frae» به معنی «خیلی / زیاد» در مثال (۷) جزء قیدهایی است که دامنهٔ محدود به گروه فعلی هسته‌ای دارد. این نوع قید، دارای دامنهٔ محدودی است که تنها کمیّت افزایشی / کاهش‌ی مفعول متأثر^۱ از رخداد فعلی را تعیین می‌کند. به‌طورکلی، قیدها، بسته به میزان دامنهٔ اثرگذاری خود به گروه‌های نحوی متفاوت فعلی و زمانی افزوده می‌شوند (کریمی، ۱۳۹۳). قیده‌ای با دامنهٔ محدود به قیده‌ای گروه فعلی هسته‌ای معروف هستند این قیدها، به گروه‌های فعلی هسته‌ای افزوده می‌شوند و در جایگاه مشخص‌گر آن قرار می‌گیرند. نمودار (۷) شیوه‌ی میزبان‌گزینی واژه‌بست مطابقه را با توجه به حضور قید در جمله نشان می‌دهد.



نمودار (۷): اشتقاق فاز ساخت متعدی گذشته همراه با قید مقدار در کُردی اردلانی.

1 Affected object

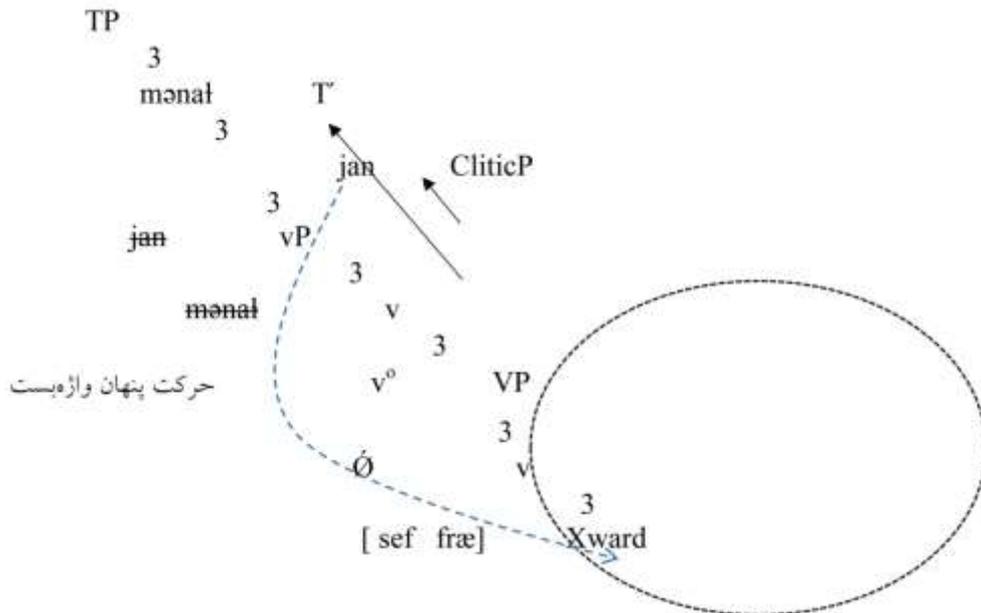
در نمودار (۷) همان‌گونه که مشهود است قید مقدار «fræ» در جایگاه مشخص‌گر گروه فعلی هسته‌ای قرار دارد و دارای دامنه محدودی^۱ است. بدین معنا که تنها بخشی از ساخت جمله را در برمی‌گیرد و جزء عناصر فاز اول محسوب می‌شود. از طرفی این قید در محدوده متمم فاز اول قرار دارد، بنابراین همراه با متمم به بخش آوایی جهت خوانش آوایی فرستاده می‌شود. این قید با حضور مفعول در جمله، به‌عنوان اولین سازه در نظر گرفته می‌شود و از آنجایی که واژه‌بست‌های مطابقه در گُردی اردلانی از نوع واژه‌بست جایگاه دوم هستند، بنابراین اولین سازه را جهت میزبانی انتخاب می‌کنند که در اینجا قید مقدار «fræ» به‌عنوان اولین سازه، گزینه مناسبی برای میزبانی واژه‌بست است؛ بنابراین با توجه به مثال (۷) می‌توان گفت که واژه‌بست‌های مطابقه در گُردی اردلانی قیده‌های با دامنه محدود را به‌عنوان میزبان انتخاب می‌کنند.

در خصوص رابطه تطابق نیز می‌توان گفت که بر اساس شرط نفوذناپذیری فاز ضعیف سیتکو (۲۰۱۴)، متمم گروه فعلی پوسته‌ای، تنها برای فاز بالاتر یعنی فاز CP غیرقابل دسترس است از این‌رو تطابق بین T و فاعل جمله امکان‌پذیر است؛ بنابراین می‌توان گفت؛ واژه‌بست «jan» در مثال (۷) که در جایگاه هسته قرار دارد با فاعل جمله مطابقه می‌کند و مشخصه‌های فای (شخص، شمار) فاعل را بازبینی می‌کند. از طرفی فاعل برای اقناع مشخصه اصل فرافکنی گسترده به جایگاه مشخص‌گر گروه زمان حرکت می‌کند. در نتیجه تنها گزینه قابل دسترس برای میزبانی واژه‌بست، قید جمله است که در متمم فاز اول قرار دارد؛ بنابراین واژه‌بست به‌عنوان شناسه نقشی در یک حرکت پنهان، به قید که در محدوده گروه فعلی هسته‌ای قرار دارد و اولین گزینه قابل دسترس برای میزبانی است الحاق می‌شود و همراه با متمم فاز اول به بخش آوایی جهت خوانش آوایی فرستاده می‌شود. واژه‌ی «fræ» می‌تواند در نقش صفتی همراه با مفعول در ساختار اضافه شرکت کند و در این صورت، بعد از مفعول قرار می‌گیرد و یک ترکیب مفعول و صفت را تشکیل می‌دهد که در این صورت واژه‌بست کل گروه اسمی را میزبان قرار می‌دهد؛ زیرا بر اساس قانون واکرناگل^۲ (۱۸۹۲)؛ اولین سازه، لزوماً، اولین واژه نیست و می‌تواند یک گروه نحوی باشد.

8. mənaf-ækæ-n [sef fræ] =jan xwærd.

1. Narrow Scope
2. Wackernagel

«بچه‌ها سیب‌های زیادی خوردند» خوردن ۳ش‌ج=زیاد سیب ۳ش‌ج-معرفه-بچه



نمودار (۸): گروه نحوی، میزبان واژه‌بست در کُردی اردلانی.

با توجه به نمودار (۸) می‌توان گفت که نظریهٔ فاز، توانایی تبیین شیوه‌ی میزبان‌گزینی واژه-بست‌ها را در داده‌های همراه با قید مقدار دارد و جایگاه اتصال واژه‌بست مطابقه را همچنان فاز تعیین می‌کند. بر اساس شرط نفوذناپذیری فاز ضعیف سیتکو (۲۰۱۴)، متمم گروه فعلی پوسته‌ای، تنها برای فاز بالاتر یعنی فاز CP غیرقابل دسترس است. از این رو، تطابق بین هستهٔ زمان (واژه‌بست مطابقه) فاعل جمله امکان‌پذیر است؛ بنابراین می‌توان گفت که واژه‌بست «jan» در مثال (۸) به‌عنوان هسته با فاعل جمله مطابقه می‌کند و مشخصه‌های فای (شخص، شمار) فاعل را بازبینی می‌کند. از طرفی به‌عنوان شناسه نقشی به گروه اسمی [sef fræ] که در محدودهٔ گروه فعلی هسته‌ای قرار دارد و اولین سازهٔ قابل دسترس برای میزبانی است، الحاق می‌شود و همراه با متمم فاز اول به بخش آوایی جهت خوانش آوایی فرستاده می‌شود. در ادامه به بررسی ساخت‌هایی می‌پردازیم که دارای قیدهایی با دامنهٔ گسترده باشند. بدین معنا که بر کل رخداد انجام گرفته در بند، دامنه داشته باشند.

10.a. mənət-ækæ-n yəwaš sef=jan xwærd.

«بچه‌ها به آرامی سیب را خوردند» خوردن ۳ش‌ج=سیب آرام ۳ش‌ج-معرفه-بچه

b. *mōnal-ækæ-n yæwaš=jan sef xwærd.

«بچه‌ها به آرامی سیب خوردند» خوردن سیب ۳شج=آرام ۳شج-معرفه-بچه

c. mōnal-ækæ-n bæ æjælæ fræ=jan xwærd.

«بچه‌ها باعجله خیلی خوردند» خوردن ۳شج=زیاد عجله با ۳شج-معرفه-بچه

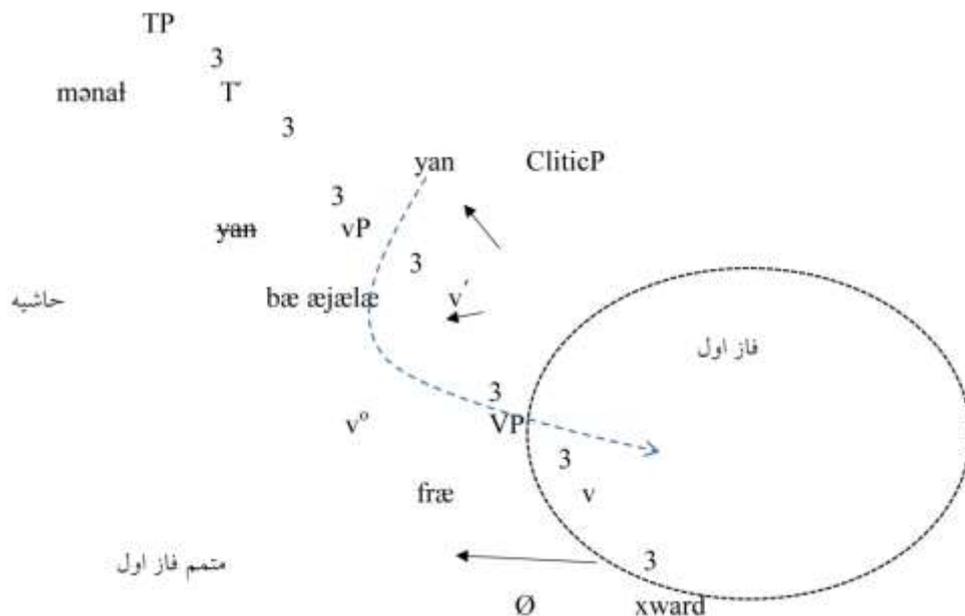
d. *mōnal-ækæ-n bæ æjælæ=jan fræ xwærd.

«بچه‌ها باعجله خیلی خوردند» خوردن کم ۳شج=عجله با ۳شج-معرفه-بچه

در مثال‌های (۱۰) همان‌گونه که مشهود است، در ساخت متعددی گذشته، هم قید مقدار و هم قید حالت وجود دارد. زمانی که واژه‌بست مطابقه قید مقدار را به‌عنوان میزبان انتخاب کند (c) ۱۰، جمله دستوری است؛ اما زمانی که قید حالت میزبان واژه‌بست باشد با توجه به شَمّ زبانی نگارنده و گویشور بومی، جمله غیردستوری است و همانند مثال‌های (b, d) ۱۰ نشان‌دار می‌شود. در قیدهای با دامنه محدود مانند قید مقدار تنها بخشی از جمله تحت تسلط آن قرار می‌گیرد، از آن جهت که در محدوده فاز اول قرار دارد و با متمم فاز به بخش آوایی فرستاده می‌شود، جزء اولین گزینه‌ها برای میزبانی واژه‌بست مطابقه است. از طرفی واژه‌بست مطابقه، به‌طور خودکار و سامان‌مند، اولین سازه (که در اینجا قید مقدار است) را به‌عنوان میزبان برمی‌گزیند. در خصوص قیدهای با دامنه گسترده^۱ (ردفورد، ۲۰۰۹) مانند قید حالت که بر کل جمله تسلط دارد و کیفیت کل گزاره را تعیین می‌کند، با توجه به داده‌های بالا، می‌توان گفت که اگر واژه‌بست قیدهای با دامنه گسترده مانند قید حالت را به‌عنوان میزبان انتخاب کند، جمله غیردستوری است و نشان‌دار می‌شود؛ بنابراین با بررسی داده‌های گردی اردلانی، به نظر می‌رسد که جایگاه قیدهای گسترده در خارج از فاز اول قرار دارد. زیرا به‌محض الحاق واژه‌بست به آنها جمله غیردستوری می‌شود. در نتیجه می‌توان گفت که قیدهای با دامنه گسترده همانند قید حالت در حوزه میزبان‌گزینی واژه‌بست قرار نمی‌گیرند. نمودار (۹) چگونگی اشتقاق فاز ساخت‌های گذشته همراه با قیدهای گسترده را در گردی اردلانی نشان می‌دهد.

11. mōnal-ækæ-n bæ æjælæ fræ=jan xwærd. «بچه‌ها باعجله خیلی خوردند»

خوردن ۳شج=زیاد عجله با ۳شج-معرفه-بچه



نمودار (۱۰): اشتقاق فاز ساخت متعدی گذشته همراه با قید گسترده در کُردی اردلانی.

در نمودار (۱۰) همان‌گونه که مشهود است قید حالت «baɛ æjælæ» به معنی «باعجله»، کیفیت کل گزاره را تعیین می‌کند و بر کل بند که همان گروه فعلی پوسته‌ای است تسلط دارد؛ بنابراین این قید جزء قیدهای گسترده محسوب می‌شود که به نظر می‌رسد در جایگاهی خارج از متمم فاز اول قرار دارد؛ بنابراین نمی‌تواند گزینه مناسبی برای میزبانی واژه‌بست باشد و واژه‌بست به‌طور خودکار و طبیعی اولین سازه در متمم فاز را که قید مقدار است، به‌عنوان میزبان انتخاب می‌کند. اگر در جمله، تنها مفعول و قید حالت وجود داشته باشد، واژه‌بست مفعول جمله را به‌عنوان اولین سازهٔ قابل دسترس برای میزبانی انتخاب می‌کند.

12 . mnæt-ækæ-n baɛ æjælæ sef=jan xwærd.

«بچه‌ها باعجله سیب خوردند» خوردن ۳ش‌ج=سیب باعجله ۳ش‌ج-معرفه-بچه در مثال (۱۲) از آنجایی که قید حالت در جایگاهی خارج از محدودهٔ متمم فاز اول قرار دارد، در نتیجه جزء حوزهٔ میزبان‌گزینی واژه‌بست نیست و واژه‌بست مطابقه نمی‌تواند آن را به‌عنوان میزبان انتخاب کند. بنابراین مشاهده می‌کنیم که فاز، عامل تعیین‌کننده‌ی جایگاه اتصال واژه-بست به میزبان است و به‌محض انتقال اولین فاز به بخش آوایی، واژه‌بست مطابقه به اولین سازهٔ موجود در آن الحاق می‌شود و همراه با متمم فاز به بخش آوایی فرستاده می‌شود.

با توجه به بررسی داده‌های بالا، می‌توان گفت که در گُردی اردلانی واژه‌بست‌های مطابقه در انتخاب قیدها به‌عنوان میزبان دارای محدودیت جایگاه هستند. بدین معنا که اگر قید در محدوده فاز اول قرار گیرد و همراه با متمم فاز به بخش آوایی فرستاده شود، میزبان مناسبی برای واژه‌بست محسوب می‌شود؛ اما اگر خارج از محدوده متمم فاز اول باشد، واژه‌بست نمی‌تواند آن را به‌عنوان میزبان برگزیند و در صورت انتخاب، جمله‌ی غیردستوری است؛ زیرا توسط گویشور بومی گُردی اردلانی استفاده نمی‌شود.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی گسترش‌پذیری واژه‌بست‌های مطابقه در گزاره‌های تک‌مفعولی زبان گُردی اردلانی با توجه به تحلیل نظری سیتکو (۲۰۱۴) پرداختیم. با مطالعه‌ی محدوده گسترش‌پذیری واژه‌بست‌های مطابقه در ساخت‌های همراه با صفت و قید نتایج قابل توجهی به دست آمد. با توجه به مثال‌های یادشده، مشاهده کردیم که گسترش‌پذیری واژه‌بست‌ها در گُردی اردلانی محدود به متمم فاز اول یعنی گروه فعلی هسته‌ای است؛ بنابراین عناصری که در این محدوده قرار می‌گیرند می‌توانند میزبان مناسبی برای واژه‌بست مطابقه باشند. در بررسی ساخت‌هایی که در آنها صفت و قید وجود دارد، مشاهده کردیم که هرگاه عناصر ذکرشده در محدوده متمم فاز اول قرار گیرند از آن جهت که همراه با متمم فاز به بخش آوایی فرستاده می‌شوند میزبان مناسبی برای واژه‌بست مطابقه هستند؛ زیرا به‌طور خودکار و سامان‌مند توسط واژه‌بست انتخاب می‌شوند. همچنین در بررسی محدودیت‌های موجود در انتخاب میزبان توسط واژه‌بست دریافتیم که واژه‌بست‌های مطابقه در انتخاب قیدها به‌عنوان میزبان دارای محدودیت جایگاه هستند. بدین معنا که اگر قید در محدوده فاز اول قرار گیرد و همراه با متمم فاز به بخش آوایی فرستاده شود، میزبان مناسبی برای واژه‌بست محسوب می‌شود؛ اما اگر خارج از محدوده متمم فاز اول باشد، واژه‌بست نمی‌تواند آن را به‌عنوان میزبان برگزیند و در صورت انتخاب، جمله‌ی غیردستوری و ساقط می‌شود؛ اما در انتخاب صفت به‌عنوان میزبان محدودیتی وجود ندارد و واژه‌بست مطابقه در گُردی اردلانی می‌تواند صفت‌ها را که با مفعول یک گروه اسمی تشکیل می‌دهند، به‌عنوان میزبان برگزیند؛ بنابراین می‌توان گفت که نظریه فاز توانایی تبیین چگونگی گسترش‌پذیری واژه‌بست‌های مطابقه در گزاره‌های تک‌مفعولی گُردی اردلانی را دارد و جایگاه اتصال واژه‌بست به میزبان توسط فاز تعیین می‌شود.

کتاب‌نامه

- ۱- بدخشان، ا.، و کریمی، ی.، و رنجبر، ر. (۱۳۹۳). حالت‌نمایی در کردی سورانی. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۲، ۱-۲۸.
- ۲- حسینی، ن. (۱۳۹۵). توزیع واژه‌بست در زبان کُردی اردلانی. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد*. دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.
- ۳- حیدری‌زادی، ر.، و حسینی معصوم، س. م.، و نجفیان، آ.، و روشن، ب. (۱۳۹۵). تحلیل یک نوع فعل مرکب فارسی بر اساس نظریه اشتقاق فاز. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۵، ۵۳-۷۴.
- ۴- دبیرمقدم، م. (۱۳۹۲). *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی* (جلد دوم). تهران: انتشارات سمت.
- ۵- رنجبر، ر. (۱۳۹۴). بررسی حالت و مطابقه در کردی سورانی (بانه‌ای و سنندجی). رویکرد کمینه‌گرا. *پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد*. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
- ۶- رنجبر، ر. (۱۳۹۷). *تبیین حالت و مطابقه در زبان کردی*. تهران: انتشارات لوح محفوظ.
- ۷- شقاقی، و. (۱۳۷۴). واژه‌بست چیست؟ آیا در زبان فارسی چنین مفهومی وجود دارد. *مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی*، ۸۳، ۱۴۱-۱۵۳.
- ۸- کریمی، ی. (۱۳۹۳). نگاهی به میزبان‌گزینی واژه‌بست‌ها از منظر نظریه‌ی فاز. *مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبائی*، ۳۳۲، ۱۰۲۷-۱۰۴۲.
- ۹- محمد ابراهیمی، ز.، و دانش‌پژوه، ف. (۱۳۸۷). واژه‌بست و روابط نحوی - معنایی آن با فعل در زبان کردی (گویش سورانی). *پژوهشنامه‌ی علوم انسانی*، ۵۸، ۱۴۵-۱۶۸.
- 10- Baker, M. (2015). *Case: Its Principles and Its parameters*, Cambridge University Press.
- 11- Chomsky, N. (2000). *Minimalist inquiries: the framework*. In Martin, R., Michaels, D. & Uriagereka
- 12- Chomsky, N. (2001). *Derivation by Phase*. In M. Kenstowicz, *Ken Hale: A Life in Language* (pp. 1-54). Cambridge, MA: MIT Press.
- 13- Citko, Barbara. (2014). *Phase Theory*. Cambridge University Press.
- 14- Dabir-Moghaddm, M. (2012). Linguistic Typology: An Iranian perspective, *Journal of Universal Language*, 13, 31-70.
- 15- Grohmann, K. K. (2009). *Explorations of Phase Theory: Interpretation at the Interfaces*, New York: Oxford University Press.
- 16- Holmberg, A., & Odden, D. (2004). Ergativity and role-marking in Hawrami. Paper presented at Syntax of the world's languages (SWL 1), Leipzig, Germany.
- 17- Karimi, Y. (2013). Extending Defective Intervention Effects. *The Linguistic Review* 30(1), 51-75.
- 18- Kazemi, F. Ranjbar, R. (2019). Affixation in Ardalani Kurdish Based on Distributed Morphology, *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 459-46.

- 19- Roberts, T. (2000). *Clitics and Agreement*. mitwpl@mit.edu-http://mit.edu/mitwpl/. Cambridge: MA 02130USA.
- 20- Syed, S., & Andrew, S. (2017). On the DP/NP status of nominal projections in Bangla: Consequences for the theory phases. *Glossa: a journal of general linguistic* 2(1), 1-24.
- 21- Wackernagel, J. (1892). Ubergesetz der Indo-Germanischen Wortstellung. *Indogermanische Forschungen*, 1, 333-436.
- 22- Zwicky, A. (1977). *On Clitics*. Bloomington: Indiana University Linguistics Club.
- 23- Zwicky, A., & G. Pullum (1983). Cliticization verses Inflection: English n t. *Language*, 59, 502-13.
- 24- Zwicky, A. (1985). Clitics and particles. *Language* 61, 283-305.

بررسی عبارات معترضه «و» در زبان فارسی

رضا کاظمیان^۱، دانشجوی دکتری زبانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران)

محمد عموزاده^۲، (استاد گروه زبانشناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران و دانشگاه سون یات سن (نویسنده مسئول)

صص: ۲۸۶-۲۶۱

چکیده

مطالعه‌ی عبارات معترضه زبان فارسی و به‌ویژه عبارات معترضه «و»، از موضوعات جدید محسوب می‌شود، لذا پژوهش حاضر بر آن است تا مطالعه‌ای نظام‌مند بر روی عبارات معترضه «و» بر اساس چهارچوب توصیفی-تحلیلی کاوالوا (۲۰۰۷) ارائه دهد. این پژوهش با بحث در خصوص محل قرارگیری و ویژگی معمول این عبارات نظیر سیال بودن آغاز گشته و سپس ویژگی‌های آنها از قبیل قابلیت حذف، پیروی از حذف به قرینه و عدم قرارگیری در دامنه وابسته‌سازان را مورد بررسی قرار داده است. بررسی داده‌ها مشخص نمود که جایگاه عبارات معترضه «و» در زبان فارسی اساساً سیال و نسبتاً مستقل از دیدگاه نحوی بوده که می‌توانند به راحتی حذف گردند. در ادامه نیز به تفاوت‌های موجود میان عبارات معترضه «و» و عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» پرداخته شد و مشخص گردید علی‌رغم وجود برخی ویژگی‌های مشترک میان آنها تنها می‌توان قائل به رابطه‌ای یک‌طرفه میان آنها شد؛ به این معنا که عبارت معترضه «و» را می‌توان نوعی عبارت حاوی نقش‌نمای گفتمان در نظر گرفت، اما در مقابل نمی‌توان تمامی عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» را به‌عنوان عبارات معترضه «و» تلقی نمود. این پژوهش همچنین نشان داد که با اعمال تغییرات و اصلاحاتی جزئی می‌توان چهارچوب مورد استفاده‌ی (کاوالوا، ۲۰۰۷) را الگویی مناسب برای بررسی داده‌های زبان فارسی به حساب آورد. لازم به یادآوری است که داده‌های مورد نیاز این پژوهش از دو پیکره گفتاری و نوشتاری گردآوری شده است. پیکره گفتاری آن توسط نگارندگان از برنامه‌های تلویزیونی تهیه گردیده و داده‌های نوشتاری نیز از پیکره «تاک بنک» موجود بر روی «پلتفرم اسکچ اینجین» استخراج شده است.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶

1. r.kazemian@fgn.ui.ac.ir

2. amouzadeh@fgn.ui.ac.ir

پست الکترونیکی:

واژه‌های کلیدی: عبارات معترضه، عبارات معترضه «و»، نقش‌نماهای گفتمان، نقش‌نمای گفتمان «و».

مقدمه

عبارات معترضه^۱ یا پرانتزی عباراتی هستند متفاوت از نظر طول و نوع که در داخل پاره‌گفت‌های جاری قرار می‌گیرند. از این عبارات به‌منظور اصلاح، افزایش و تفسیر پاره‌گفت‌های در جریان بهره گرفته می‌شود (دهه^۲ و کاوالوا^۳، ۲۰۰۷). این عبارات همچنین عباراتی هستند غیر تحدیدی^۴، مستقل از دیدگاه نحوی و نواختی، سیال از نظر مکانی و قابل حذف (کالتن باک و دیگران^۵، ۲۰۱۱).

همان‌طور که از نام آنها مشخص است این عبارات عباراتی هستند که در نوشتار توسط پرانتز، خطوط مورب و کاما و در گفتار توسط مکث از میزبان خود جدا می‌شوند و این ویژگی در مورد همه‌ی عبارات معترضه به‌نوعی صادق است. اگرچه از نظر لفظ، «parentheticals» تقریباً توافقی عام بین پژوهشگران این حوزه وجود دارد اما چهارچوب‌ها و رویکردهای نظری موجود در این حوزه فراوان و گاهی متضاد با یکدیگر هستند و متخصصان این حوزه آرای گوناگونی را در قالب رویکردهای متفاوت مطرح کرده‌اند که در بخش آتی به آنها پرداخته خواهد شد. طبق گفته‌ی کالتن باک و دیگران (۲۰۱۱) عبارات معترضه زبان انگلیسی را می‌توان به ده دسته تقسیم کرد: ۱. بندهای تفسیری^۶ ۲. بندهای نقل‌قولی^۷ ۳. سؤالات تأییدی^۸ ۴. جابه‌جایی چپ^۹ ۵. جابه‌جایی راست^{۱۰} ۶. بدل‌های عبارتی^{۱۱} ۷. بندهای موصولی بدلی^{۱۲} ۸. بندهای نامتقارن^{۱۳} ۹. عبارات پس‌اندیشی^{۱۴} ۱۰. بندهای حرف عطف و (and)^۱.

1. Parentheticals
2. Dehe
3. Kavalova
4. Non-restrictive
5. Kultenbock et al.
6. Comment clauses
7. Reporting clauses
8. Tag questions
9. Left-dislocations
10. Right-dislocations
11. Phrasal appositives
12. Appositive relative clauses
13. Insubordinated clauses
14. Afterthoughts

از بین انواع عبارات معترضه مزبور پژوهش حاضر در پی بررسی بندهای حرف عطف «و» (and) یا به عبارت دیگر عبارات معترضه (and) است که معادل آن در زبان فارسی عبارات معترضه «و» است. بحث در مورد عبارات معترضه (and) در زبان‌های دیگر، خصوصاً زبان انگلیسی توجّه پژوهشگران زیادی (بلیک‌مور، ۲۰۰۵؛ کاوالوا، ۲۰۰۷؛ کالتن باک و دیگران، ۲۰۱۱) را به خود معطوف داشته است. شاید بتوان اولین مطالعه‌ی جامع و گسترده‌ی انجام شده بر روی عبارات معترضه (and) را به کاوالوا (۲۰۰۷) نسبت داد که چهارچوب مطالعاتی پژوهش حاضر نیز به حساب می‌آید و در قسمت دوم بخش آتی این مطالعه به شکلی مبسوط شرح می‌گردد. با این وجود، موضوع حاضر در زبان فارسی به نظر می‌رسد تا حدی مورد بی‌مهری قرار گرفته است. لذا شاید بتوان ادعا کرد که این مطالعه به‌عنوان گامی نخست در راستای بررسی نظام‌مند عبارات معترضه «و» به حساب آید. از اهدافی که از پس این پژوهش دنبال می‌شود، ابتدا می‌توان به بررسی کلی عبارات معترضه «و»، محل قرارگیری و ویژگی‌های این عبارات در زبان فارسی اشاره کرد؛ ثانیاً از آنجاکه جزء اصلی این عبارات «و» است، درک این موضوع که آیا ارتباط معناداری میان نقش‌نمای گفتمان «و» و عبارات معترضه «و» وجود دارد و همچنین اینکه آیا عبارات معترضه «و» و عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» از یکدیگر متمایز هستند یا خیر نیز از پس این مطالعه دنبال می‌گردد.

پیشینه تحقیق و چهارچوب نظری

پژوهش‌های موجود در حوزه عبارات معترضه بسیار گسترده است (زیو^۲، ۲۰۰۲؛ کرور^۳ و تیرش^۴، ۲۰۰۲؛ بلیک‌مور^۵، ۲۰۰۶؛ برتن رابرتس^۶، ۲۰۰۶؛ دهه و کاوالوا، ۲۰۰۶) و هر یک از پژوهشگران با رویکردی خاص به بررسی آنها همّت گمارده‌اند، لذا بحث در مورد تک‌تک آثار پژوهشگران در این مقال نمی‌گنجد؛ از این حیث بخش حاضر به بررسی برجسته‌ترین و مهم‌ترین آثار پژوهشگران در قالب سه رویکرد کلی نحوی، معناشناختی-کاربردشناختی و نواختی می‌پردازد.

1. And-clauses
2. Ziv
3. Corver
4. Thiersch
5. Blakemore
6. Burton-Roberts

هنگامی که به عبارات معترضه از دریچه نحوه می‌نگریم شاهد آرای گوناگون و گاهی متضاد هستیم. برای نمونه، به نظر می‌رسد عبارات معترضه از لحاظ ترتیب خطی، وابسته هستند اما از نظر ساختاری تقریباً مستقل محسوب می‌شوند. این در حالی است که این مسأله از نظر بعضی پژوهشگران (پیتنر^۱؛ ۱۹۹۵؛ هافمن^۲؛ ۱۹۹۸؛ آکما^۳ و نیلمن^۴؛ ۲۰۰۴؛ دی آویس^۵؛ ۲۰۰۵؛ هایدر^۶؛ ۲۰۰۵ و دی وریز^۷؛ ۲۰۰۷) قابل قبول نیست و آنها قائل به ارتباط نحوی میان عبارات معترضه و جمله میزبان هستند. آرای گوناگون در رویکرد نحوی نسبت به عبارات معترضه، متضمن دو رویکرد فرعی «تلفیقی»^۸ و «غیر تلفیقی»^۹ است. صاحب‌نظران رویکرد تلفیقی قائل به خطی‌شدگی و وجود ارتباط نحوی بین عبارات معترضه و جمله میزبان هستند، با این وجود بین صاحب‌نظران رویکرد تلفیقی توافقی کلی به چشم نمی‌خورد و هر یک از منطری به این پدیده زبانی نگریسته‌اند. راس^{۱۰} (۱۹۷۳)، اماند^{۱۱} (۱۹۷۳، ۱۹۷۶، ۱۹۷۹) و مک کاولی^{۱۲} (۱۹۸۲) همگی در خصوص وجود زیر ساختی یکسان و قرارگیری عبارت معترضه در گره «خواهر»^{۱۳} یا «دختر»^{۱۴} جمله هم‌نظر هستند، اما هر یک در خصوص ترتیب واژگانی و نظام سطحی عبارات معترضه نظرات گوناگونی را ارائه داده‌اند.

آغازگر رویکرد غیر تلفیقی را می‌توان هگمن^{۱۵} (۱۹۸۸) دانست. او معتقد است که ارتباط نحوی بین عبارات معترضه و جمله میزبان وجود ندارد و عبارت معترضه یک عبارت مستقل است. اسپینال^{۱۶} (۱۹۹۱) و پیترسون^{۱۷} (۱۹۹۸) نیز با هگمن هم‌نظر و همچنین قائل به استقلال عبارت معترضه در تمام سطوح نحوی و همچنین وجود ارتباطات مفهومی بین نموده‌های

1. Pittner
2. Hoffmann
3. Ackema
4. Neeleman
5. D'Avis
6. Haider
7. De Vries
8. Integrated
9. Unintegrated
10. Ross
11. Emonds
12. McCawley
13. Sister node
14. Daughter node
15. Haegeman
16. Espinal
17. Peterson

منطقی هستند. همان طور که از آرای یادشده برمی آید، هنگامی که عبارات معترضه با رویکرد نحوی مورد بررسی قرار می گیرند، با نوعی دوگانگی ناشی از اختلاف نظرهای موجود روبرو می شویم که تا حدودی اصول نحو را با چالش مواجه می سازد. رهایی از این دوگانگی و چالش، مقتضی اتخاذ رویکردی میانه نظیر رویکردی است که کاوالو (۲۰۰۷) بکار گرفته است. رویکرد کاربردشناختی-معناشناختی نیز همچون رویکرد نحوی مشتمل بر دیدگاه‌ها و رویکردهای فرعی بسیاری است. دو رویکرد اصلی در خصوص عبارات معترضه که باید در ابتدا به آنها پرداخته شود معطوف به تأثیر عبارت معترضه بر روانی و عدم روانی متن است. کسانی چون بایبر^۱ و دیگران (۱۹۹۹) عبارات معترضه را حاصل اختلالات و مکث‌های شفاهی می دانند و همچنین آنها را به عنوان عاملان ایجاد عدم روانی در متن در نظر می گیرند. این در حالی است که بلیکمور (۲۰۰۵) و دهه و کاوالو (۲۰۰۷) آنها را یک نوع انتخاب سبکی در نظر می گیرند. بلیکمور این موضوع را بدین خاطر مطرح می کند که چهارچوب کلی حاکم بر پژوهش‌های وی، نظریه‌ی «ربط»^۲ (اسپربر^۳ و ویلسون^۴، ۱۹۹۵) است و از منظر نظریه‌ی ربط، انتخاب سبک، موضوعی است که گوینده و نویسنده نمی توانند از آن دوری کنند. به منظور ایجاد ربط، گوینده باید فرضیاتی در خصوص منابع شناختی و بافتی شنونده پیروانند که در نحوه‌ی ارتباط وی منعکس می شود (اسپربر و ویلسون، ۱۹۹۵: ۲۱۸).

یکی دیگر از رویکردهای موجود که در سال‌های اخیر بیشتر مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار گرفته است، رویکرد نواختی است. در این رویکرد تقریباً توافقی عام در خصوص انفصال نواختی عبارات معترضه از جمله میزبان توسط مکث‌ها و اشارات آهنگی وجود دارد. عبارات معترضه از نظر نواختی دارای ویژگی‌هایی هستند که به صورت جداگانه به شکل مبسوط در آثار پژوهشگران این حوزه (کریستال^۵ ۱۹۶۹؛ فلاپشر^۶ و میشل^۷ ۱۹۷۵؛ آلتمن^۸ ۱۹۸۱؛ بولینجر^۹ ۱۹۸۹؛ لوکال^{۱۰} ۱۹۹۲؛ تاگلیخت^۱ ۱۹۹۸؛ پایا^۲ ۲۰۰۳ و آستراک^۳ ۲۰۰۵) قابل

1. Biber
2. Relevance theory
3. Sperber
4. Wilson
5. Crystal
6. Fleischer
7. Michel
8. Altman
9. Bolinger
10. Local

قابل رؤیت بوده و در این بخش، تنها، اشاره کوتاهی به آنها شده است. ویژگی‌های نواختی این عبارات، عبارت‌اند از مکث‌های پیرامونی^۶، مرزهای نواختی قبل و بعد^۷، بلندی کاسته شده^۸، سرعت افزایش یافته^۹، خیزش آهنگ و زیروبمی صدا که هرکدام از این ویژگی‌ها با توجه به نقش، طول و جایگاه عبارات معترضه استفاده یا کنار گذاشته می‌شوند. استفاده از ویژگی‌های نواختی در خصوص عبارات معترضه از چند نظر مفید فایده است. از ویژگی‌های نواختی می‌توان به عنوان سرنخی برای تعیین وضعیت نحوی عبارات معترضه بهره برد (سفیر ۱۹۸۶؛ هگمن ۱۹۸۸؛ هافمن ۱۹۸۸؛ دی آویس ۲۰۰۵ و برتن - رابرتس ۲۰۰۶). به علاوه این ویژگی‌ها در مشخص شدن عبارات معترضه به‌ویژه آن دسته از عبارات که تعیین‌کردنشان از نظر نحوی دشوار است بسیار سودمند بوده؛ زیرا این عبارات یک دامنه نواختی مستقل برای خود تشکیل می‌دهند که آنها را از بافت اصلی جدا می‌کند.

بر خلاف حوزه غنی پژوهشی عبارات معترضه، تنها تعداد محدودی پژوهش به بررسی عبارات معترضه (and) معطوف شده و در فارسی نیز این‌گونه به نظر می‌رسد که این دسته از عبارات تاکنون مورد بررسی روش‌مند و نظام‌مند قرار نگرفته‌اند و در بررسی نقش‌نمای «و» و با نگاه سنتی‌تر حرف ربط «و» نیز تنها کاربرد آن در همپایگی مورد بررسی قرار گرفته است؛ به‌طوری‌که اکثر کتب دستور زبان فارسی (باطنی، ۱۳۵۶؛ احمدی گیوی و انوری، ۱۳۶۳؛ خانلری، ۱۳۶۳؛ مشکوه‌الدینی، ۱۳۹۶) به‌صورت متفق‌القول هنگامی که به «و» می‌پردازند، آن را تنها از این منظر مورد بررسی قرار می‌دهند و می‌توان قویاً ادعا کرد که هیچ‌کدام از کتب دستور زبان فارسی تاکنون دیگر کاربردهای این نقش‌نما نظیر حضور آغازی آن در ابتدای جمله و همچنین حضور آن در عبارات معترضه «و» را مورد بررسی قرار نداده‌اند.

علاوه بر پژوهش کاوالوا (۲۰۰۷)، از پژوهش‌های انجام شده در زبان انگلیسی می‌توان به پژوهش ارائه‌شده از سوی بلیکمور (۲۰۰۵) اشاره کرد. پژوهش بلیکمور (۲۰۰۵) با محوریت عبارات معترضه (and) در راستای نظریه‌ی ربط یا تناسب قرار دارد؛ اگرچه وی عبارات

1. Taglicht
2. Paya
3. Astruc
4. Surrounding pauses
5. Preceding and following prosodic boundaries
6. Diminished loudness
7. Increased tempo

معترضه (and) را از منظرهای گوناگونی (نواختی، کاربردشناختی و معناشناختی) مورد بررسی قرار داده، اما محوریت اصلی آن نظریه‌ی ربط یا تناسب است. وی با ارائه‌ی مقایسه‌ای در خصوص این پژوهش و پژوهش پیشین خود در مورد کاربردشناسی همپایگی جمله‌ای توسط (and) (بلیکمور و کارستون^۱، ۲۰۰۵) علی‌رغم وجود تفاوت‌هایی، رأی به نقش یکسان نوع معمول^۲ (and) و (and) در عبارات معترضه می‌دهد. وی همچنین بین دو مسیری که عبارات معترضه (and) منجر به ربط می‌شوند تمایز قائل می‌شود. از نظر بلیکمور در مسیر اول عبارت معترضه و جمله‌ی میزبان نوعی مشارکت جمعی^۳ را در خصوص تأثیرات شناختی مورد نظر ارائه می‌دهند، به این معنا که آنچه جمله‌ی میزبان ارائه می‌دهد، نمی‌تواند بازگوی نمود افکار مورد نظر گوینده باشد.

از آنجاکه عضو اصلی این عبارات، «و» است و درک رابطه‌ی میان عبارات نقش‌نمای گفتمان «و» و عبارات معترضه «و» یکی از اهداف پژوهش حاضر است، ارائه‌ی مختصر پیشینه‌ای در این خصوص نیز خالی از لطف نیست. نقش‌نماهای گفتمان، عباراتی هستند که ارتباط پیام در حال در جریان نسبت به آنچه در کلام منعقد شده است را نشان می‌دهند (فریزر^۴، ۱۹۹۰)؛ این عبارات دارای تنوع مقوله‌ای و اغلب قابل حذف هستند. نقش‌نماهای گفتمان با نام‌های مختلفی نظیر «عملگرهای کلام»^۵، «نقش‌نماهای کاربردشناختی»^۶ و «ادات گفتمانی»^۷ شناخته شده‌اند و همیشه بحث‌ها و چالش‌های گسترده‌ای در خصوص تعیین نوع و ویژگی‌های این عبارات زبانی وجود داشته است و در اغلب موارد شاهد آرای گوناگونی در خصوص این عبارات هستیم (شوراپ^۸، ۱۹۸۷؛ شیفرین^۹، ۱۹۸۷؛ فریزر، ۱۹۹۰؛ کریبل^{۱۰}، ۲۰۱۸).

نقش‌نمای مورد نظر این پژوهش نقش‌نمای «و» است. رویکرد مأخوذه در خصوص تعیین و شناخت این نقش‌نما، رویکردی است نزدیک به رویکرد شیفرین (۲۰۰۸) در خصوص نقش‌نمای (and) که در آن تمامی وقوعات (and) که برقرارکننده‌ی ارتباط میان واحدهای

1. Carston
2. Standard
3. Collective
4. Fraser
5. Discourse operators
6. Pragmatic discourse marker
7. Discourse particles
8. Schourup
9. Schiffrin
10. Crible

جمله و بند بودند را نمونه‌ای از نقش‌نمای گفتمان در نظر گرفته است. اگرچه این رویکرد، نسبتاً، با مطالعات مکالمه کاوی (هریتج^۱ و سورجنن^۲، ۱۹۹۴؛ ماتسوماتو^۳، ۱۹۹۹) ناسازگار است اما در بررسی داده‌ها کارآمد بوده است.

پس از مروری بر پیشینه‌ی مطالعاتی عبارات معترضه و نقش‌نماهای گفتمان، می‌توان شرحی بر چهارچوب مورد نظر پژوهش حاضر یعنی کاوالوا (۲۰۰۷) ارائه نمود. کاوالوا در ابتدای امر، بندهای عطفی «و» (and) را به دو دسته‌ی «ساکن»^۴ و «شناور»^۵ تقسیم می‌کند. منظور از بندهای ساکن، بندهایی است که به‌وسیله‌ی پیوندی مستقیم به لنگری^۶ در جمله میزبان متصل شده‌اند و در صورت جابه‌جایی و تغییر مکان از میزان بلاغت جمله کاسته می‌شود و یا حتی منجر به نادرستی دستوری آن می‌گردد. نمونه‌های (۱) و (۲) شواهدی هستند بر موضوع یادشده در زبان فارسی.

(۱): من تأکیدم این بوده که موضوع اصلی ما سیستم ۲-۳-۵ بود و حالا منم زیاد از این

سیستم راضی نیستم.

(۲): و حالا منم زیاد از این سیستم راضی نیستم من تأکیدم این بوده که موضوع اصلی ما

سیستم ۲-۳-۵ بود.

عبارات معترضه شناور را می‌توان نقطه‌ی مقابل دسته‌ی یادشده بالا دانست چراکه همان‌طور که از نامشان برمی‌آید سازگار با جابه‌جایی و تغییر مکان هستند و در صورت تغییر مکان نقصی در جمله پدید نمی‌آید. همان‌طور که در نمونه (۳) مشخص است عبارت معترضه «و» کج‌نویس شده در آن می‌تواند در مکان‌های مختلفی که با علامت (+) مشخص شده است بدون ایجاد مشکلی قرار گیرد. رویکرد مأخوذه‌ی کاوالوا در خصوص این دسته از عبارات معترضه، رویکرد «جمله جداشده»^۷ است که در آن جمله میزبان به‌عنوان یک پاره‌گفت و عبارت معترضه به‌عنوان پاره‌گفتی دیگر در نظر گرفته می‌شوند.

(۳):

1. Heritage
2. Sorjonen
3. Matsumoto
4. Anchored
5. Floating
6. Anchor
7. Split-sentence approach

(الف): دلم میخواد از این مخمسه، و هرچه زودتر بهتر، راحت شم تا بتونم از این خراب شده فرار کنم.

(ب): (+) دلم میخواد از این مخمسه (+) راحت شم (+) تا بتونم از این خراب شده فرار کنم (+).

با وجود دسته‌بندی بالا، کاوالوا عبارت معترضه (and) را عموماً پدیده‌ای می‌داند که مستقل و قابل حذف است و آرای وی تا حدودی به رویکرد غیر تلفیقی نزدیک‌تر است اگرچه نمونه‌هایی وجود دارند که وجود رابطه خاصی با جمله میزبان و به‌ویژه لنگر موجود در آن را نشان می‌دهند. بخش حاضر بر آن است تا ویژگی‌های مطروحه از سوی کاوالوا در خصوص عبارات معترضه (and) که ممیز این عبارت از سایر بندهای (and) مانند نمونه «مقبول همپایگی»^۱ (and) هستند را عنوان نماید.

ویژگی غالبی که در خصوص عبارات معترضه معمولاً مطرح می‌شود قابلیت حذف آنها است. این ویژگی در خصوص عبارات معترضه (and) نیز قابل اعمال است. این در حالی است که نمی‌توان قابلیت حذف را برای نمونه‌های مقبول همپایگی (and) عمومی دانست اگرچه نمونه‌هایی از حذف نیز در بین آنها قابل مشاهده است، در واقع این ویژگی قابل تعمیم به همه‌ی نمونه‌های همپایگی مقبول (and) نیست. مسأله‌ی دیگری که در تفاوت میان این دو نوع کاربرد (and) قابل ذکر است این است که در استفاده از همپایگی (and) باید رعایت ملزوماتی از قبیل ملزومات نحوی صوری و نقشی در کنار ملزومات نقش موضوعی^۲ لحاظ شود درحالی‌که عبارت معترضه (and) نیازمند هیچ‌یک از این ملزومات نسبت به ساخت هم‌جوار خود نیست و کاملاً مستقل عمل می‌کند. این موضوع در خصوص عبارات معترضه «و» زبان فارسی نیز صدق می‌کند؛ بدین شکل که این عبارات بدون اینکه اختلالی در معنا، نحو و فرآیند پیام‌رسانی پدید آورند، می‌توانند به راحتی حذف گردند. در نمونه (۴) دو جمله (الف) و (ب) شاهدی بر صحت این امر هستند.

(۴):

(الف): می‌توان ساده‌ترین و ابتدایی‌ترین تعریف از آزادی، و من اینجا منظورم آزادی فردی است، را در این متن قدیمی مشاهده کرد.

1. Canonical coordination
2. Thematic function

ب): می‌توان ساده‌ترین و ابتدایی‌ترین تعریف از آزادی را در این متن قدیمی مشاهده کرد. علاوه بر تفاوت موجود میان همپایگی (and) و عبارت معترضه (and) در مورد موضوع حذف، این تفاوت در مورد حذف به قرینه نیز قابل تأمل است. با وجود صدق موضوع حذف به قرینه در خصوص عبارات همپایه‌ی (and) به دلیل رعایت ملزومات مذکور، این مسأله در مورد عبارات معترضه (and) به دلیل برخورداری از استقلال نحوی نسبت به جمله میزبان قابل قبول نیست و این عبارات از حذف به قرینه پیروی نمی‌کنند. همان‌طور که در نمونه (۵) قابل مشاهده است با وجود ارجاع یکسان ضمیر مشخص‌شده به فاعل جمله میزبان امکان حذف به قرینه وجود ندارد.

(۵):

Emmanuel Shinwell thought and he is after all a previous Defence Minister that you can't have informed opinion on this vital matter without...

صدق این موضوع در خصوص داده‌های زبان فارسی مورد تردید است و صحت آن در بخش آینده پس از بررسی داده‌های موجود مشخص می‌شود.

آخرین ویژگی ممیز میان عبارات همپایه‌ی (and) و عبارات معترضه (and)، عدم قرارگیری در دامنه وابسته‌سازان است. از منظر کاولوا عبارات معترضه (and) فاقد این ویژگی هستند و در دامنه وابسته‌سازان همچون جملات شرطی قرار نمی‌گیرند. اگرچه نمونه‌های (۶) و (۷) نمونه‌های مناسبی برای نمایان کردن این قضیه در زبان فارسی هستند؛ اما صحت قطعی این موضوع نیاز به تحلیل داده‌های موجود دارد.

(۶): اگر [متوجه کوچک‌ترین خطری در این نزدیکی شدی] [و البته حالا هم خبری نیست]، باید سریع به مرکز اطلاع بدی].

(۷): اگر [توی مجلس عروسی خواستی پُرخوری کنی]، [و تو هم که خوش خوراک]، دیگه نه من نه تو].

با عنایت به ادبیات ارائه‌شده در بخش دوم این مقاله، پژوهشگران حوزه عبارات معترضه دو رویکرد تلفیقی و غیر تلفیقی را در خصوص روابط نحوی عبارات معترضه دنبال کرده‌اند. این در حالی است که کاولوا مسیر میان این دو رویکرد را پیش گرفته و با ایراد اشکالاتی در خصوص ضعف آن دو، رویکرد خود را طرح کرده است. از جمله مشکلاتی که می‌تواند مثال

نقضی بر رویکرد تلفیقی قلمداد شود، کاربرد «بازگشت به عقب»^۱ است. این کاربرد به منظور جدایی عبارت معترضه از جمله میزبان توسط گوینده اخذ می‌شود و نمونه بارز نقض رویکرد تلفیقی است. نمونه مشخص بازگشت به عقب را می‌توان در مثال (۸) ملاحظه کرد. در این مثال عبارت «به نظر من» قبل و بعد از عبارت معترضه «و» استفاده شده به شکلی که فرض می‌شود عبارت معترضه «و» خارج از حوزه نحوی قرار دارد و عبارتی کاملاً مستقل است؛ چراکه هیچ پیوندی^۲ میان آن و دیگر قسمت‌های جمله اصلی مشاهده نمی‌شود.

(۸): به نظر من، و حالا بدم نشده / این مدل، به نظر من یکم نسبت به سنت بچه‌گونه‌اس.

از طرفی نمونه (۹) نیز ناقض رویکرد غیر تلفیقی و حاکی است از وجود رابطه نحوی میان جمله میزبان و عبارت معترضه «و»؛ در این مثال عبارت معترضه «و» در بردارنده‌ی ضمیر انعکاسی (خودشون) است که بر اساس اصول حاکمیت و مرجع‌گزینی نیاز به مرجعی دارد که به آن ارجاع داده شود، این در حالی است که مرجعی برای آن در عبارت معترضه «و» وجود ندارد و برای ارجاع باید به جمله میزبان متوسل شد چراکه طبق اصول مرجع‌گزینی (خودشون) که یک پیش‌مرجع‌دار^۳ است باید توسط یک مرجع پیش‌آیند^۴، (علی و حسین)، سازه فرمانی گردد.

(۹): علی و حسین، [و می‌دونم که خودشون این گند را بالا آوردن]، تنها مقصرهای این

قضیه هستن و من چاره‌ای جز لو دادنشون ندارم.

با عنایت به مطالب فوق‌الذکر معتقد است هیچ‌یک از دو رویکرد مذکور را نمی‌توان به‌تنهایی در مورد تمام نمونه‌های عبارات معترضه (and) به کار برد، از این حیث نیاز به رویکردی مرکب از آن دو احساس می‌شود. رویکرد کاوالوا را می‌توان رویکردی حد فاصل دو رویکرد مزبور فرض کرد که از طرفی قائل به وجود ارتباط میان عبارت معترضه (and) و جمله میزبان و از طرف دیگر قائل به غیر تلفیقی بودن عبارات معترضه (and) است. منظور از ارتباط مذکور نوعی ارتباط یک‌طرفه بین عناصر موجود در عبارت معترضه (and) و عناصر جمله میزبان است؛ به عبارت دیگر، فقط عناصر موجود در عبارت معترضه (and) به عناصر

1. Backtracking

۲. منظور از پیوند وجود عنصری برای حفظ رابطه‌ی نحوی و معنایی همانند لنگر است.

3. Anaphor

4. Antecedent

جمله میزبان وابستگی و ارجاع دارند و جهت عکس آن معتبر نیست، لذا صحت دستوری جمله میزبان با عبارت معترضه (and) گره نخورده است. صدق این موضوع در خصوص زبان فارسی در انتهای پژوهش حاضر مشخص می‌گردد و اینکه آیا الگوی یادشده کالوا در خصوص عبارات معترضه «و» به منظور رسیدن به رأیی نسبتاً معتدل و قابل اعمال بر نمونه‌های موجود در زبان فارسی مورد قبول است ارزیابی می‌شود.

داده‌ها و روش مطالعه

داده‌های مورد نیاز این پژوهش از دو پیکره نوشتاری و گفتاری تأمین گردیده است. پیکره نوشتاری مورد نظر، پیکره «تاک بنک» است که متشکل از متون نوشتاری وبلاگ‌هایی با ژانرهای مختلف و حجمی بالغ بر ۴۷۰ میلیون کلمه است که از پایگاه اطلاعاتی «اسکچ اینجین»^۱ قابل دسترسی است. به دلیل عدم دسترسی به پیکره گفتاری زبان فارسی، داده‌های گفتاری این پژوهش توسط پژوهشگران این پژوهش گردآوری شده است. این داده‌ها حاصل ده ساعت از میزگردها و برنامه‌های تلویزیونی نظیر برنامه‌ی «شوکران»، «چرخ»، «سینماگران» و «نود» است که در دامنه زمانی فروردین ۱۳۹۸ تا شهریور ۱۳۹۸ گردآوری شده است. دلیل انتخاب آنها ابتدا تنوع موضوعی این برنامه‌ها است که دامنه موضوعی گسترده‌ای (فرهنگ و هنر، سیاست و علوم اجتماعی و ورزش) را فراهم آورده است. ثانیاً سبک مکالمه‌ای و مناظره‌ای آنها است؛ زیرا مشخصاً در نمونه‌های گفتاری به دلیل بر خط^۲ بودن آنها، خطاها و اختلالات بیشتری نسبت به نوع نوشتار وجود دارد (چیف^۳، ۱۹۹۴) از همین رو شاهد میزان وقوع بیشتری از فرایندهای اصلاح، افزایش و تفسیر هستیم. از هرکدام از پیکره‌های نوشتاری و گفتاری تعداد ۵۰ عبارت معترضه و مجموعاً ۱۰۰ عبارت معترضه استخراج گردید که از آنها به موجب سنجش صحت چهارچوب مورد نظر، بررسی ویژگی عبارات معترضه «و» و همچنین فراهم آوردن نمونه‌های مورد نیاز این پژوهش بهره گرفته شد. لازم به یادآوری است که در قسمت‌هایی که با تغییر در نمونه‌های پیکره‌ای قصد سنجش درستی یا نادرستی عبارات

1. www.sketchengine.eu

2. Online

3. Chafe

دنبال می‌گردد، از پنج گویشور زبان فارسی معیار (عمدتاً گونه‌ی تهرانی) برای تشخیص این موضوع کمک گرفته شده است.

این مطالعه پس از تشریح چهارچوب کالوا (۲۰۰۷) و جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز، ابتدا سعی می‌کند به شناختی صحیح از رابطه میان نقش‌نمای گفتمان «و»، عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» و عبارات معترضه «و» دست یابد و سپس به شناسایی ویژگی‌های عبارات معترضه «و» می‌پردازد و در ضمن آن میزان صحّت و کارآمدی چهارچوب مذکور در بررسی این عبارات را محک می‌زند.

تحلیل داده‌ها

از نگاه سنتی، «و» اغلب به‌عنوان حرف ربط و عطف شناخته می‌شود که تنها نقش رابط میان دو عبارت زبانی را ایفا می‌کند و مرز آن با نقش‌نمای گفتمان اغلب با قابلیت و عدم قابلیت حذف آن مشخص می‌شود؛ به عبارت دیگر نقش‌نمای گفتمان اکثراً بدون ایجاد مشکلی قابل حذف هستند. این در حالی است که رویکرد این پژوهش نسبت به «و»، همان‌گونه که در بخش دوم نیز اشاره شد، نسبتاً از رویکرد سنتی فاصله گرفته و بیشتر متمایل به رویکردهای مدرن (شیفرین، ۲۰۰۸؛ فریزر، ۲۰۱۵؛ کریبل، ۲۰۱۸) شده است؛ بدین معنا که تمامی وقوعات «و»، نظیر همپایگی «و» و «و» آغازی، که در سطحی فراتر از پیوند واژگانی واقع می‌شوند و دارای نقش‌های گفتمانی هستند تحت عنوان نقش‌نمای گفتمان در این پژوهش بررسی می‌شوند.

عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» خود قابل تقسیم به انواعی هستند که بارزترین نمونه آنها جملات مرکب همپایه‌ای «و» است. این جملات مرکب زمانی تشکیل می‌شوند که دو جمله اصلی توسط نقش‌نمای «و» به یکدیگر معطوف گردند. نمونه‌های (۱۱) و (۱۲) شواهدی هستند بر جملات مرکب همپایه‌ای «و».

(۱۱). [علی از مدرسه آمد] و [تلویزیون را روشن کرد].

(۱۲). [ذوب‌آهن بازی را واگذار کرد] و [در عین ناباوری از گردونه‌ی مسابقات حذف

شد].

همان‌طور که از مثال‌های (۱۱) و (۱۲) مشخص است، گاهی اوقات عناصری از جمله همپایه‌شده ثانویه به دلیل همسانی با جمله گذشته حذف می‌شود که این ویژگی نحوی عمده

جمله‌های همپایه است (مشکوه‌الدینی، ۱۳۹۶). در دو نمونه بالا، فاعل (علی و ذوب‌آهن) در جمله همپایه شده ثانویه به قرینه حذف شده است. این نوع از حذف به قرینه، نظیر مثال (۱۳)، گاهی در سطح بالاتری اعمال می‌شود که قسمتی از ساختمان بند به قرینه حذف می‌گردد و از آن به عنوان «انشعاب»^۱ یاد می‌شود (ر.ک. باطنی، ۱۳۵۶). نمونه (۱۳) از دو بند اصلی تشکیل شده است و قسمتی که با خط زیر مشخص شده است در هر دو بند مشترک است.

(۱۳): افرادی که می‌خواهند با ما کار کنند [باید تمام وقت با ما باشند] و [فکر کار کردن با رقبای تجاری ما را از سرشان بیرون کنند].

افرادى که می‌خواهند با ما کار کنند و [باید تمام وقت با ما باشند]

←

← [فکر کار کردن با رقبای تجاری ما را از سرشان بیرون کنند]

از موضوعات دیگری که در این دست از جملات قابل توجه است، رعایت بوالی جملات هم‌پایه است. اگرچه در مواردی نیز نیاز به چنین ملاحظه‌ای نیست، اکثراً شاهد وجود ترتیب زمانی این جملات هستیم که در صورت جابه‌جایی، معنی کل جمله تغییر می‌کند و یا ناقص می‌شود. برای درک این موضوع می‌توان بار دیگر به نمونه‌های (۱۱) و (۱۲) رجوع کرد. همان‌طور که مشخص است ترتیب زمانی در این جملات لحاظ گشته به صورتی که نمی‌توان جای دو جمله همپایه شده را تغییر داد؛ چراکه علی ابتدا از مدرسه آمده و سپس تلویزیون را روشن کرده است و ذوب‌آهن نیز ابتدا بازی را واگذار کرده و سپس از گردونه‌ی مسابقات حذف شده است.

از دیگر کاربردهای نقش‌نمای گفتمان «و» می‌توان به کاربرد آغازین آن اشاره کرد که معمولاً با هدف طرح موضوع جدید، تغییر موضوع و اخذ نوبت در مکالمات به کار برده می‌شود که نمونه‌های (۱۴ الف) الی (۱۶ الف) شواهدی هستند بر این نوع از کاربرد «و».

(۱۴ الف): و نوبت می‌رسه به پیام‌های ارسالی شما عزیزان.

(۱۵ الف): و حالا اخبار ورزشی بانوان.

(۱۶ الف): الف: من سر این موضوع خیلی بحث دارم؛

ب: و بزارید نظر آقای اسحاقی را هم بپرسیم ببینیم نظر ایشون چیه.

1. Branching

نکته قابل توجه این است که نقش‌نمای «و»، برخلاف نوع قبلی، نوعی حرف عطف به حساب نمی‌آید و اغلب مستقل از نظام نحوی جمله عمل می‌کند به شکلی که در صورت حذف، لطمه‌ای به ساختار جمله وارد نمی‌کند. با نگاه به نمونه‌های (۱۴ ب) الی (۱۶ ب) این موضوع ملموس‌تر می‌گردد.

(۱۴ ب): نوبت می‌رسد به پیام‌های ارسالی شما عزیزان.

(۱۵ ب): حالا اخبار ورزشی بانوان.

(۱۶ ب): الف: من سر این موضوع خیلی بحث دارم؛

ب: بزرگوار نظر آقای اسحاقی را هم بپرسیم ببینیم نظر ایشان چیه.

همان‌طور که پیش‌تر نیز بیان شد، عبارات معترضه از نظر نحوی مستقل هستند، بدین معنا که تأثیری در ساختار نحوی کلام ندارند و حذف آنها پدیدآور مشکلی در این زمینه نیست. آنها همچنین تأثیری در شرایط صدق و کذب ندارند و از نظر طول، میزان پیچیدگی، نقش و مقوله گوناگون هستند، این مشخصات وجه اشتراک عبارات معترضه و نقش‌نامه‌های گفتمان می‌باشند. البته در بعضی ویژگی‌ها نظیر ویژگی‌های نواختی تفاوت‌هایی قابل مشاهده است. برای مثال یکی از مشخصه‌های اصلی عبارات معترضه این است که جریان نواختی یک پاره‌گفت را مختل کرده و نواختی متفاوت از نواخت پاره‌گفت میزبان را ارائه می‌دهد. در نمونه‌های (۱۷ الف) و (۱۸ ب) پاره‌گفت مشخص شده ویژگی نواختی متفاوتی از پاره‌گفت میزبان دارد و کاملاً از آن جدا است، به شکلی که حذف آن (۱۷ ب) و (۱۸ ب) مشکلی در ساختار پاره‌گفت میزبان به وجود نمی‌آورد.

(۱۷):

الف) داشتیم تو تاریکی باهم تند می‌رفتیم، و بگم که هوام خیلی سرد بود، که یهو یه ماشین پیچید تو کوچه و ما سریع قايم شدیم.

ب) داشتیم تو تاریکی باهم تند می‌رفتیم، که یهو یه ماشین پیچید تو کوچه و ما سریع قايم شدیم.

(۱۸):

الف) شب بود، من تو خونه تنها بودم و صداهایی از پائین می‌ومد، و منم خیلی ترسو هستم، گوشی را برداشتم زنگ زدم داداشم.

ب) شب بود، من تو خونه بودم و صداهایی از پائین میومد گوشه‌ی را برداشتم زنگ زد داداشم.

اما نکته قابل توجه حضور نقش‌نمای «و» در این پاره‌گفت است که به نظر می‌رسد موضوع مطروحه در بالا مبنی بر دلالت ویژگی نواختی بر تمایز نقش‌نماهای گفتمان و عبارات معترضه را زیر سؤال می‌برد، اما این‌گونه نیست؛ زیرا شاید ویژگی‌های نواختی بتوانند در بعضی موارد به‌عنوان وجه تمایز مورد استفاده قرار گیرند اما ممیزی مطلق نیستند و نمی‌توان در تمامی موارد قائل به آنها شد، چراکه در بعضی از کاربردهای نقش‌نماهای گفتمان نیز شاهد این توقف و تغییر در جریان نواختی کلام هستیم. برای نمونه در مثال‌های (۱۹) الی (۲۱) پاره‌گفتی که با «و» آغاز می‌شود از نظر نواختی با پاره‌گفت قبل از خود متفاوت است.

(۱۹): تمام مواردی که آقای کمالی، رئیس شورای شهر شیراز فرمودند مورد تأیید بنده است، و اما بگذارید من از آقای حسینی هم چندتا سؤال بپرسم.

(۲۰): این نکته را همین‌جا بگم که اظهارات ایشان در خصوص فدراسیون هیچ ربطی به برنامه‌ی ما ندارد و ما مسئول صحبت‌های ایشان نیستیم و برگردیم سر بحث اصلی برنامه.

(۲۱): ما تا همین‌جا هم زیاد به این مسأله پرداختیم و بریم یه سری به مسابقه‌ی پیامکی

خودمون بزنیم.

البته ویژگی‌های نواختی و بررسی آنها در حوزه مطالعاتی پژوهش حاضر جای نمی‌گیرد و ارائه‌ی شرح، بررسی و تجزیه و تحلیل بر اساس این جنبه از زبان از پی آن دنبال نمی‌شود. همان‌طور که گفته شد نقش‌نماهای گفتمان و عبارات معترضه از جهات مختلفی شبیه یکدیگر هستند. یکی از انواع عبارات معترضه، عبارات معترضه «و» است که همان‌طور که از نامشان مشخص است با «و» آغاز می‌شوند؛ حال سؤالی که پیش می‌آید در خصوص رابطه «و» موجود در عبارات معترضه «و» با نقش‌نمای «و» است، آیا این دو یکی هستند؟ به‌منظور رسیدن به پاسخ این سؤال باید ویژگی‌های هر یک باهم مقایسه گردد تا مشخص شود می‌توان آن دو را نوعی واحد تلقی کرد یا خیر.

اگرچه ابتدایی‌ترین ویژگی نقش‌نماهای گفتمان، برقراری ارتباط میان پاره‌گفت قبل و بعد از خود و همچنین برقراری تداوم^۱ کلام است اما بارزترین مشخصه و معیار جداکننده آنها از

دیگر عناصر زبانی، قابلیت حذف آنها است. این عناصر زبانی بدون ایجاد مشکلی (نحوی، معنایی و کاربردی) در روند کلام قابل حذف هستند و همچنین نقشی در شرایط صدق و کذب جمله میزبان ندارند. حال زمانی که نقش‌نمای «و» و «و» موجود در عبارات معترضه با یکدیگر مقایسه می‌گردند ویژگی‌های مشابهی مشاهده می‌شود؛ بدین معنا که «و» موجود در عبارات معترضه نیز در عین برقراری ارتباط و روان‌تر کردن جریان کلام، قابل حذف است. شاهد این امر نمونه‌های (۲۲ الف) و (۲۳ الف) هستند که دارای عبارت معترضه «و» می‌باشند. در این عبارات «و» در عین روان‌تر کردن جریان کلام می‌تواند از جریان کلام حذف شود که نمونه‌های حذف‌شده آنها (۲۲ ب) و (۲۳ ب) هستند. این نکته نیز شایان یادآوری است که نام این عبارات، عبارات معترضه «و» است و در صورت حذف «و» از این عبارات معترضه، دیگر نمی‌توان این نام را به آنها اطلاق کرد و تنها به‌نوعی عبارت یا جمله معترضه بدل می‌شوند که نمونه آن را می‌توان در (۲۲ ب) و (۲۳ ب) ملاحظه نمود.

(۲۲):

الف) من موبایلت را درست می‌کنم، و باید زود هم برم امروز، موبایلت را بده.

ب) من موبایلت را درست می‌کنم، باید زود هم برم امروز، موبایلت را بده.

(۲۳):

الف) فیلمنامه را من خوندم، و بگم که بودجه سنگینی هم می‌خواد، ولی کلاً از طرحش خوشم نیومد.

ب) فیلمنامه را من خوندم، بگم که بودجه سنگینی هم می‌خواد، ولی کلاً از طرحش خوشم نیومد.

البته این ویژگی را نمی‌توان در مورد همه‌ی نمونه‌های عبارات معترضه «و» صادق انگاشت چراکه در مواردی حذف «و» منجر به نادرستی، عدم روانی و طبیعی بودن کلام می‌گردد که مورد پسند گویشوران زبان فارسی نیست. نمونه بارز این اختلال را می‌توان در مثال (۲۴ ب) یافت که از نمونه‌های ساخته‌شده محسوب می‌شود. اگرچه حذف عبارت معترضه فوق مشکلی ایجاد نمی‌کند (۲۴ ج) اما حذف «و» از میزان همبستگی و اتصال عبارت معترضه با دیگر عبارات می‌کاهد تا حدی که مورد پذیرش گویشوران قرار نمی‌گیرد. اگرچه در مواردی نیز حذف «و» مورد قبول واقع می‌شود، نمی‌توان این ویژگی را کاملاً مطلق در نظر گرفت.

(۲۴):

الف: من که دارم میرم، و خوشحال هستم، بدبخت شماهایی که تا آخر عمرتون اسیرین!

*ب: من که دارم میرم، خوشحال هستم، بدبخت شماهایی که تا آخر عمرتون اسیرین!

ج: من که دارم میرم، بدبخت شماهایی که تا آخر عمرتون اسیرین!

با عنایت به مطالب بالا، شباهت دیگری که می‌توان میان عبارات حاوی نقش‌نمای «و»، نظیر کاربرد همپایگی و آغازین نقش‌نمای «و» و عبارات معترضه «و» یافت، عدم قطعیت در حذف «و» است؛ یعنی نمی‌توان قابلیت حذف «و» را ویژگی جامع‌الحالی در خصوص این دست از عبارات تلقی نمود.

این‌طور که از مطالب یادشده برمی‌آید «و» موجود در عبارات معترضه «و» را می‌توان به‌عنوان یک نقش‌نمای گفتمان در نظر گرفت که این موضوع همسو با موضوعی است که بلیکور (۲۰۰۵) در خصوص نقش‌نمای (and) مطرح کرده است؛ بنابراین می‌توان گروهی دیگر از عبارات را به مجموعه‌ی عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان که پیش‌تر به آنها اشاره شد، اضافه نمود؛ اما سؤالی که هنوز باقی است این است که آیا رابطه‌ی عکس این موضوع نیز معتبر است؟ یعنی آیا می‌توان تمامی عبارات حاوی نقش‌نمای «و» را به‌عنوان عبارات معترضه «و» در نظر گرفت که این موضوع تا حدودی مورد تردید است. اکنون باید میزان اعتبار ویژگی‌های عبارات معترضه «و» در خصوص عبارات حاوی نقش‌نمای «و» مورد بررسی قرار گیرد. ویژگی‌های عبارات معترضه «و» بر اساس الگوی کاوالوا (۲۰۰۷) که قبلاً مورد شرح و بررسی قرار گرفت، می‌توانند به‌عنوان شاخصی برای تعیین این رابطه محسوب شوند.

برخلاف عبارات معترضه «و» که قابلیت حذف همیشه در موردشان صادق است، این خصیصه در مورد عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» دائم‌الصدق نیست و نمی‌توان رأی به‌درستی آن در تمام وقوعات نقش‌نمای گفتمان «و» داد چراکه در بعضی از نمونه‌ها، حذف عبارات حاوی نقش‌نمای «و» تقریباً غیر ممکن است و در صورت حذف آنها شاهد نادرستی و نقصان نحوی و یا معنایی جمله‌ی میزبان خواهیم بود. نمونه‌های (۲۵) الی (۲۷) خود گواهی بر این امرند.

(۲۵ الف): احتمال دارد روند پیشرفت خوب باشد و در شرایطی، به‌طور موقت، گامی به

عقب نهد، ولی در مجموع، حرکت آن روبه‌جلو و تکامل است.

۲۶ الف): مردم لیبی از بیکاری خسته شده همچنین و از افزایش قیمت‌ها به تنگ آمده‌اند.

۲۷ الف): تا همین جا برخلاف قانون اداره مالیات مربوطه از ثبت دو نامه‌ی من خودداری کرده و شواهد و مدارک کافی در اختیار دارم که نامه‌های من را ثبت نکرده‌اند همچنین و پرونده‌ای را که آنجا ثبت شده، به صورت کامل در اختیار من قرار نداده‌اند.

همان‌طور که از نمونه‌های (۲۵ ب) الی (۲۷ ب) برمی‌آید، حذف عبارات مشخص شده فوق امکان‌پذیر نبوده و منجر به پیدایش نقصان در هریک از نمونه‌ها می‌گردد. برای مثال در نمونه (۲۵ ب) اگرچه حذف این عبارات نقصی در نحو جمله میزبان و کل کلام پدید نمی‌آورد، منجر به اختلال معنایی می‌شود. چراکه در صورت حذف آن، حضور جمله دوم که با «ولی» آغاز می‌گردد و نمایان‌گر تضادی با جمله قبلی است رسانده نمی‌شود.

* (۱۸ ب) احتمال دارد روند پیشرفت خوب باشد و در شرایطی، به طور موقت، گامی به عقب‌نهد، ولی در مجموع، حرکت آن روبه‌جلو و تکامل است.

در نمونه‌های (۲۶ ب) و (۲۷ ب) علاوه بر نقص در معنا، اختلال نحوی نیز از پس حذف عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» پدید می‌آید.

* (۲۶ ب): مردم لیبی از بیکاری خسته شده همچنین و از افزایش قیمت‌ها به تنگ آمده‌اند.

* (۲۷ ب): تا همین جا برخلاف قانون اداره مالیات مربوطه از ثبت دو نامه‌ی من خودداری کرده و شواهد و مدارک کافی در اختیار دارم که نامه‌های من را ثبت نکرده‌اند همچنین و پرونده‌ای را که آنجا ثبت شده، به صورت کامل در اختیار من قرار نداده‌اند.

از دیگر ویژگی‌های مورد نظر کاوالوا (۲۰۰۷) در خصوص عبارات معترضه (and)، عدم پیروی از حذف به قرینه است. همان‌طور که در ابتدای بخش حاضر گفته شد، در اغلب وقوعات همپایگی «و» حذف به قرینه و در شکل فراتر یعنی انشعاب رخ می‌دهد. حال این موضوع مورد سؤال است که آیا این ویژگی در مورد عبارات معترضه «و» نیز صدق می‌کند یا همانند نمونه انگلیسی آن، فاقد این ویژگی است. با بررسی‌های انجام شده در نمونه‌های فارسی این‌طور به نظر می‌رسد که این ویژگی در خصوص عبارات معترضه «و» در زبان فارسی صادق

نیست، چراکه زبان فارسی یک زبان «ضمیر انداز»^۱ است، لذا حذف ضمیر فاعلی و یا حذف به قرینه آن مشکلی را در فرایند کلام ایجاد نمی‌کند، در مقابل زبان انگلیسی زبان ضمیر انداز نبوده و نمی‌توان فاعل را در آن حذف کرد. مثال‌های (۲۸) و (۲۹) در زبان فارسی نشان می‌دهند که عبارات معترضه «و» همانند نوع همپایگی از حذف به قرینه پیروی می‌کنند. همان‌طور که در نمونه (۲۸) مشخص است، فاعل (آقای صمدی) در عبارت معترضه «و» به قرینه حذف شده و مشکلی در ساختار کلی کلام پدید نیامده است؛ در صورتی که این موضوع در زبان انگلیسی غیر ممکن است.

(۲۸): دیدگاه آقای صمدی را خیلی قبول ندارم، و الگوی من هم بودن تو به زمینه‌هایی، ولی در این مورد من باهاشون مخالفم.
 مشابه نمونه فوق، مثال (۲۹) است که در این مثال نیز (داور) که فاعل جمله میزبان و معترضه «و» بوده است در عبارت معترضه «و» به قرینه حذف شده است.

(۲۹): داور این صحنه را هم خطا نگرفته، و انگار خیلی هم اشتباه داشته تو این بازی، فکر کنم چند هفته‌ای نینیمشون دیگه!

یکی دیگر از ویژگی‌های عبارات معترضه «و»، عدم قرارگیری در دامنه وابسته‌سازان نظیر جملات شرطی است. با بررسی‌های انجام‌شده بر روی داده‌های موجود، این ویژگی نیز نظیر ویژگی ابتدایی مذکور در خصوص عبارات حاوی نقش‌نمای «و» صدق نمی‌کند. با عطف نظر به نمونه‌های (۳۰) الی (۳۴)، عدم صدق ویژگی مذکور در خصوص عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» ملموس‌تر می‌گردد. همان‌طور که از نمونه‌های (۳۰ الف) و (۳۱ الف) مشخص است، عبارات معترضه در خارج از دامنه جملات شرطی قرار گرفته‌اند؛ بدین شکل که حذف آن تأثیری در درستی و نادرستی نحوی و معنایی کل جمله ندارد.

(۳۰ الف): [اگر [متوجه کوچک‌ترین خطری در این نزدیکی شدی] [و البته حالا هم خبری نیست]، باید سریع به مرکز اطلاع بدی].

(۳۱ الف): [اگر [توی این مجلس خواستی پرخوری کنی]، [و تو هم که خوش خوراک]، دیگه نه من نه تو].

(۳۰ ب): [اگر] متوجه کوچک‌ترین خطری در این نزدیکی شدی، باید سریع به مرکز اطلاع بدی].

(۳۱ ب): [اگر] توی این مجلس خواستی پرخوری کنی، دیگه نه من نه تو].
در مقابل نمونه‌های بالا، نمونه‌های (۳۲) الی (۳۴) قرار دارند که در بردارنده‌ی عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» هستند. این عبارات بر خلاف عبارات معترضه «و»، در دامنه جملات شرطی قرار می‌گیرند.

(۳۲): [اگر دیر رسیدی و اما دلت می‌خواست بیای،] [بیا طوری نیست].
(۳۳): [اگر از طرف چپ حمله کرده بودن و بعدش هم پاس‌ها را به سردار آزمون می‌دادند،] [الان پیروز میدون ما بودیم نه اونا].
(۳۴): [اگر بعد از مدت‌ها دلت برا مادرت تنگ شد و همچنین نتونستی راه فراری از این دلتنگی پیدا کنی] [یه سری به من بزنی بد نیست].

همان‌طور که از نمونه‌های (۳۲) الی (۳۴) دریافت می‌شود، عبارات مشخص شده «و» حاوی نقش‌نماهای گفتمان در دامنه وابسته‌سازان قرار گرفته‌اند؛ به عبارت دیگر، این عبارات خود نیز به عنوان شرطی برای پاره‌گفت پس از خود تلقی می‌شوند. برای مثال در نمونه (۳۴) شرط پیروزی دو عامل است: یکی حمله از طرف و دیگری پاس دادن به سردار آزمون. از این رو نمی‌توان قائل به قابلیت حذف تمامی عبارات حاوی نقش‌نمای «و» گردید. برای درک بهتر این موضوع می‌توان اجزای تشکیل‌دهنده‌ی نمونه (۳۴) را در قالب ذیل قرار داد تا ملموس‌تر شود:

الف): از طرف چپ حمله کرده بودن = Q

ب): بعدش هم پاس‌ها را به سردار آزمون می‌دادند = Q

ج): الان پیروز میدون ما بودیم نه اونا = U

$$P \& Q = U$$

همان‌طور که از معادله‌ی بالا دریافت می‌شود اجتماع (الف) و (ب) لازمه‌ی تحقق (ج) است و در صورت حذف هر یک، مورد (ج) حاصل نمی‌گردد. این در حالی است نمی‌توان قائل به چنین معادله‌ای در خصوص عبارات معترضه «و» شد. برای مثال می‌توان نمونه (۳۰) الف) را در قالب معادله‌ی فوق به شکل زیر ملاحظه کرد:

الف): متوجه کوچک‌ترین خطری در این نزدیکی شدی = P

ب) و البته حالا هم خبری نیست = Q

ج) باید سریع به مرکز اطلاع بدی $U =$

$$P \& (Q) = U$$

همان‌طور که از معادله‌ی بالا درک می‌شود، لزوم تحقق (ج)، اجتماع (الف) و (ب) نیست؛ و حضور (الف) خود به‌تنهایی مکفی تحقق (ج) است. پس از بررسی ویژگی عبارات معترضه «و»، جایگاه قرارگیری آنها نیز درخور توجه است. با بررسی‌های انجام‌شده بر روی داده‌های موجود، مشخص گردید که این عبارات می‌توانند در سه جایگاه ابتدایی، میانی و انتهایی جملات میزبان قرار بگیرند که نمونه‌های (۳۵) الی (۳۷) شواهدی هستند بر جایگاه قرارگیری این عبارات. اگرچه بررسی‌های کاوالوا (۲۰۰۷) حاکی از این است که این عبارات در زبان انگلیسی تنها در ابتدا و میان جملات میزبان الصاق می‌گردند و نمونه‌ای از حضور این عبارات در پایان جملات را پیدا نکرده است، اما داده‌های زبان فارسی نشان می‌دهد که جایگاه پایانی جملات میزبان نیز برای وقوع این دست از عبارات مجاز است.

(۳۵): الف: آقای جمالی من که از این خبر شکه شدم، نظر شما چیه؟

ب: و واقعاً جای تأسف داره، این خبرم مثل بقیه دیر اعلام شد و هنوز هم کسی مسئولیتش را بر عهده نگرفته.

(۳۶): عراق دیروز مساوی کرد، و خوب هم هست این نتیجه، حالا به نظرتون ما چجوری می‌تونیم به نحو احسن از این موقعیت استفاده کنیم.

(۳۷): الف: عمر عبدالرحمن و برادرش از این تیم رفتند، و بد هم نشد.

ب: آره این دو تا همیشه تو خط حمله آزاردهنده بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

در بخش پایانی، ابتدا به نتایج و دستاوردهای کلی این پژوهش پرداخته و در انتها نیز به چشم‌اندازهای پژوهش‌های آتی اشاره کوتاهی می‌گردد. دو موضوع کلی از پی این پژوهش دنبال گردید، ابتدا بررسی کلی، محل قرارگیری و ویژگی‌های عبارات معترضه «و» بر اساس چهارچوب کلی کاوالوا (۲۰۰۷) در دستور کار قرار گرفت و سپس رابطه موجود میان نقش‌نمای گفتمان «و»، عبارات حاوی این نقش‌نمای گفتمان و عبارت معترضه «و» بررسی گشت.

طی بررسی‌های به‌عمل‌آمده مشخص گردید که نمی‌توان رویکردی مطلق در خصوص ارتباط نحوی این عبارات با جمله میزبان اتخاذ کرد؛ بدین معنا که از یک طرف نمی‌توان این عبارات را از نظر نحوی کاملاً وابسته به حساب آورد و از طرف دیگر نمی‌توان کاملاً مستقل در نظر گرفت. به عبارت دیگر، از یک سو نمی‌توان منکر وجود ارتباط نحوی و از سوی دیگر نمی‌توان قائل به ارتباطی دوطرفه میان آنها شد. در نتیجه می‌توان گفت که این عبارات دارای نوعی ارتباط یک‌طرفه با جمله میزبان هستند که این موضوع همسو با رویکرد میانه‌ی کاوالو نیز می‌باشد.

عبارات معترضه «و» همچون دیگر عبارات معترضه، معمولاً، در خلال کلام واقع می‌شوند و نوعی مکث و اختلال در کلام را به دنبال دارند. پس از بررسی داده‌های موجود مشخص گردید که عبارات معترضه «و» در سه جایگاه ابتدایی، میانی و پایانی می‌توانند واقع شوند. این عبارات اکثراً از نظر مکانی شناور هستند و می‌توانند در قسمت‌های مختلفی حاضر شوند؛ البته این موضوع همیشه صادق نیست. این عبارات قابل حذف هستند بدین معنا که در صورت حذف خللی در نظام کلام حادث نمی‌گردد. علاوه بر قابلیت حذف این عبارات پیروی از حذف به قرینه در خصوص این عبارات نیز صادق است که خود نشان‌دهنده‌ی وجود رابطه نحوی و معنایی میان این عبارات و جمله میزبان است. آخرین ویژگی این عبارات این است که در دامنه وابسته‌سازان قرار نمی‌گیرند و توسط آنها سازه فرمانی نمی‌شوند.

در مورد رابطه میان عبارات معترضه «و» و عبارات حاوی نقش‌نمای «و» می‌توان گفت علی‌رغم وجود شباهت‌های بسیار میان آنها اما نمی‌توان وجود رابطه‌ای دوطرفه در این میان را تأیید کرد، لذا تنها می‌توان رأی به وجود رابطه‌ای یک‌طرفه مبنی بر یکسانی «و» موجود در عبارات معترضه «و» و نقش‌نمای گفتمان «و» داد که منتج به در نظر گرفتن عبارات معترضه «و» به‌عنوان عضوی از عبارات حاوی نقش‌نمای گفتمان «و» می‌گردد.

این پژوهش می‌تواند به‌عنوان نخستین گام در بررسی این عبارات مسیر را برای پژوهش‌های آتی به‌ویژه پژوهش‌هایی با رویکردهای تخصصی همچون رویکرد نواختی به‌منظور بررسی دقیق تغییرات نواختی هنگام به‌کارگیری این عبارات باز کند. از طرفی بسیاری از این عبارات همچون سؤالات تأییدی و عبارات پس‌اندیشی هنوز در زبان فارسی نامشخص هستند و از دریچه عبارات معترضه، پژوهشی بر روی آنها صورت نگرفته است. علاوه بر «و»،

نقش‌نماهای دیگری نیز وجود دارند که آغازگر عبارات معترضه هستند که شناخت و بررسی آنها پژوهش‌های گسترده‌ای می‌طلبد. لذا این حوزه نیازمند توجه هرچه بیشتر زبان‌شناسان زبان فارسی و مقتضی مطالعات و پژوهش‌های بیشتری است.

کتاب‌نامه

- ۱- احمدی گیوی، ح.، و انوری، ح. (۱۳۶۳). *دستور زبان فارسی*. تهران: فاطمی.
- ۲- باطنی، م. ر. (۱۳۵۶). *توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی*. تهران: امیرکبیر.
- ۳- خانلری، پ. (۱۳۶۳). *دستور زبان فارسی*. تهران: توس.
- ۴- مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۹۶). *دستور زبان فارسی: واژگان و پیوندهای ساختی*. تهران: سمت.
- 5- Ackema, P., & Neeleman, A. (2004). *Beyond Morphology – Interface Conditions on Word Order*. Oxford: Oxford University Press.
- 6- Altmann, H. (1981). *Formen der "Herausstellung" im Deutschen*. Rechtsversetzung, Linksversetzung, Freies Thema und verwandte Konstruktionen [Linguistische Arbeiten 106]. Tübingen: Niemeyer.
- 7- Astruc, L. (2005). *The Intonation of Extra-Sentential Elements in Catalan and English*. PhD Dissertation, University of Cambridge.
- 8- Biber, D., & Johnsson, S., & Leech, G., & Conrad, S., & Finegan, E. (1999). *Longman Grammar of Spoken and Written English*. Harlow: Pearson.
- 9- Blakemore, D. (2005). and-parentheticals. *Journal of Pragmatics*, 37(8), 1165–1181.
- 10- Bolinger, D. (1989). *Intonation and its Uses. Melody in Grammar and Discourse*. London: Edward Arnold.
- 11- Burton-Roberts, N. (2006). Parentheticals. In *Encyclopaedia of Language and Linguistics* (2nd edition, Vol. 9), Keith Brown (ed.-in-chief), 179–182. Amsterdam: Elsevier.
- 12- Chafe, W. (1994). *Discourse, consciousness, and time*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- 13- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge MA: The MIT Press.
- 14- Corver, N., & Thiersch, C. (2002). Remarks on parentheticals. In *Progress in Grammar. Articles at the 20th Anniversary of the comparison of Grammatical Models Group in Tilburg*, van Oostendorp, M. and Anagnostopoulou, E. (eds), online publication, <http://www.meertens.knaw.nl/books/progressingrammar/> (last accessed on 25 March 2006).
- 15- Crible, L. (2018). Discourse Markers and (Dis)fluency. Forms and Functions across Languages and Registers. In *Pragmatics and Beyond New Series*. Amsterdam: John Benjamins.

- 16- Crystal, D. (1969). *Prosodic Systems and Intonation in English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 17- D'Avis, F. J. (2005). Uber Parenthesen. In: *Deutsche Syntax: Empirie und Theorie*, F. J. d'Avis (ed), 259–279. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- 18- Dehe, N., & Kavalova, Y. (2007). Parentheticals An Introduction. Dehe, N and Kavalova, Y. *Parentheticals*. 1-22, Amsterdam: John Benjamins.
- 19- Dehé, N., & Wichmann, A. (2010). The multifunctionality of epistemic parentheticals in discourse: Prosodic cues to the semantic-pragmatic boundary. *Functions of Language*, 17(1), 1–28.
- 20- De Vries, M. (2007). Invisible constituents? Parentheses as B-merged adverbial phrases. Dehé, N and Kavalova, Y. *Parentheticals*. 203-34 Amsterdam: John Benjamins.
- 21- Emonds, J. (1973). Parenthetical clauses. In *You Take the High Node and I'll Take the Low Node*, C. Corum, T. Cedric Smith-Stark and A. Weiser (eds), 333–347. Chicago IL: Chicago Linguistic Society.
- 22- Emonds, J. (1976). *A Transformational Approach to English Syntax. Root, Structure-Preserving, and Local Transformations*. New York NY: Academic Press.
- 23- Emonds, J. (1979). Appositive relatives have no properties. *Linguistic Inquiry*, 10(2), 211–243.
- 24- Espinal, M. T. (1991). The representation of disjunct constituents. *Language*, 67(4), 726–762.
- 25- Fleischer, W., & Michel, G. (1975). *Stilistik der Deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- 26- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14(3), 383-398.
- 27- Fraser, B. (2015). The combining of Discourse Markers—A beginning. *Journal of Pragmatics*, 86, 48-53.
- 28- Haegeman, L. (1988). Parenthetical adverbials: The radical orphanage approach. In *Aspects of Modern Linguistics: Papers Presented to Masatomo Ukaji on his 60th Birthday*, S. Chiba, A. Shuki, A. Ogawa, Y. Fuiwara, N. Yamada, O. Koma and T. Yagi (eds), 232–254. Tokyo: Kaitakushi.
- 29- Haider, H. (2005). Parenthesen—Evidenz aus Bindungsverhältnissen. In *Deutsche Syntax: Empirie und Theorie*, F. J. d'Avis (ed), 281–293. Goteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- 30- Hoffmann, L. (1998). Parenthesen. *Linguistische Berichte*, 175, 299–328.
- 31- Kaltenböck, G., Heine, B. and Kuteva, T. (2011). On thetical grammar. *Studies in Language*, 35(4): 848–93.
- 32- Kavalova, Y. (2007). And-Parenthetical clauses. Dehe, N. and Kavalova, Y. *Parentheticals*. 145-172, Amsterdam: John Benjamins.
- 33- Local, J. (1992). Continuing and restarting. In *The Contextualization of Language*, P. Auer and A. di Luzio (eds), 273–296. Amsterdam: John Benjamins.

- 34- McCawley, J. D. (1982). Parentheticals and discontinuous constituent structure. *Linguistic Inquiry*, 13(1), 91–106.
- 35- Matsumoto, K. (1999). And-prefaced questions in institutional discourse. *Linguistics*, 37(2), 251–74.
- 36- Paya, M. (2003). Prosody and pragmatics in parenthetical insertions in Catalan. *Catalan Journal of Linguistics*, 2, 207–227.
- 37- Peterson, P. (1999). On the boundaries of syntax. In *The Clause in English*, P. Collins and Lee, D. (eds), 229–250. Amsterdam: John Benjamins.
- 38- Pittner, K. (1995). Zur Syntax von Parenthesen. *Linguistische Berichte*, 156, 85–108.
- 39- Ross, J. R. (1973). Sifting. In *The Formal Analysis of Natural Languages. Proceedings of the First International Conference*, M. Gross, M. Halle and M.-P. Schutzenberger (eds), 133–169. The Hague/Paris: Mouton.
- 40- Safir, K. (1986). Relative clauses in a theory of binding and levels. In *Linguistic Inquiry*, 17(4): 663–689.
- 41- Schiffrin, D. (2008). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. In *The Handbook of Discourse Analysis* (eds D. Schiffrin, D. Tannen and H.E. Hamilton).
- 42- Sorjonen, M. L. (2001). *Responding in Conversation: A Study of Response Particles in Finnish*. Philadelphia: JohnBenjamins
- 43- Sperber, D., & Wilson, D. (1986/1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- 44- Taglicht, J. (1998). Constraints on intonational phrasing in English. *Journal of Linguistics*, 34(1), 181–211.
- 45- Ziv, Y. (2002). This, *I believe*, is a processing instruction: Discourse linking via parentheticals. In *Proceedings of Israel Association for Theoretical Linguistics 18, Bar Ilan University*, Y. N. Falk (ed).

بازنمایی شناختی رویداد حرکت در کردی کلهری

مسعود دهقان (استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشکده زبان و ادبیات دانشگاه کردستان، سنندج، ایران)

صص: ۱۴۵-۱۱۹

چکیده

حرکت به مثابه رویداد و طرح‌واره‌ای ذهنی است که آدمی از بدو تولد آن را تجربه می‌کند و مفهومی همگانی دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی رویداد حرکت در کردی (گویش کلهری) بر اساس انگاره‌الگوهای واژگان‌شدگی تالمی (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰ب) انجام گرفته است. تا نشان دهد که این انگاره، رویداد حرکت را در کردی کلهری چگونه بازنمایی می‌نماید. نگارنده در پی پاسخی برای این پرسش به بررسی و واکاوی جایگاه رده‌شناختی کردی کلهری بر اساس الگوهای واژگان‌شدگی پرداخته است. این پژوهش کیفی با استفاده از روش تحلیل-توصیفی انجام شده و بدین منظور، تعداد ۱۳۰ فعل حرکتی به صورت پیمایشی و از طریق مصاحبه با گویشوران کردی کلهری گردآوری و اصالت آن‌ها نیز تأیید شد. نتایج نشان داد که کردی کلهری از نه الگوی ادغام استفاده می‌کند که از میان آن‌ها، الگوهای دو جزئی ادغام حرکت+هم‌رویداد و حرکت + مسیر به ترتیب از بیشترین بسامد برخوردارند، و الگوی سه جزئی حرکت+مسیر+هم‌رویداد نیز پس از دو الگوی مذکور از بسامد بالاتری برخوردار است. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که در کردی کلهری افعال حرکتی هم مسیرنما و هم شیوه‌نما هستند و از آنجایی که در این گویش، الگوی سه جزئی حرکت+مسیر+هم‌رویداد نیز بسامد بالایی را داراست، بر این اساس این گویش جزء دسته‌ی زبان‌های دو قطبی به حساب می‌آید.

کلید واژه‌ها: زبان‌شناسی شناختی، رویداد حرکت، الگوهای واژگان‌شدگی، کردی کلهری، زبان‌های دو قطبی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۲/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۰/۰۶

1. dehghan_m85@yahoo.com

پست الکترونیکی:

مقدمه

شیوه بازنمایی ساخت‌های رویدادی^۱ در زبان‌های مختلف، یکی از مباحث مورد بررسی در معنی‌شناسی شناختی^۲ است. پژوهش حاضر با هدف بررسی رویداد حرکت^۳ در کردی کلهری^۴ قصد دارد تا جایگاه این گویش از زبان‌های ایرانی نو غربی جنوبی که عمدتاً در استان کرمانشاه و قسمت‌های شمالی استان ایلام نیز بخشی از کردستان عراق (خانقین و مندلی) بدان تکلم می‌شود را بر اساس انگاره‌الگوهای واژگان‌شدگی^۵ تالمی^۶ (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰ب) در رویکرد شناختی واکاوی کرده و نشان دهد که این گویش کردی به لحاظ رده‌شناسی^۷ از چه جایگاهی برخوردار است. شایان ذکر است که این ساخت‌های رویدادی در زبان‌شناسی شناختی از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند، چرا که از دیدگاه شناختی، طرح‌واره^۸ی حرکت به عنوان یکی از بنیادی‌ترین تجارب بشر در نظر گرفته شده است. زبان‌شناسان شناختی، همچون سایر زبان‌شناسان، زبان را به خاطر خود آن مطالعه می‌کنند و یک دلیل مهم مبنی بر اینکه چرا زبان‌شناسان شناختی به مطالعه زبان می‌پردازند، ریشه در این باور دارد که زبان بازتاب الگوهای تفکر و خلاق ذهن است. به باور آن‌ها، زبان منعکس‌کننده ویژگی‌های اساسی خاصی بوده و در واقع آنچه را که در ذهن بشر می‌گذرد طراحی می‌کند (ایوانز^۹ و گرین^{۱۰}، ۲۰۰۶: ۵). شایان ذکر است که زبان‌ها به لحاظ رده‌شناختی از تفاوت‌ها و شباهت‌هایی برخوردارند که آن‌ها را در رده‌های مختلف قرار می‌دهد. یکی از این تفاوت‌ها و شباهت‌ها در زبان‌های مختلف، چگونگی رویداد بازنمایی حرکت در زبان است و زبان‌های مختلف نیز ابزارهایی برای بازنمایی و بیان این رویداد مهم در نظر گرفته‌اند که از آن‌ها به مثابه نگاشت^{۱۱}‌های معنا-صورت یاد می‌شود. از این روست که زبان‌های مختلف از نگاشت‌های معنا-صورت مختلفی برخوردارند. انگاره‌الگوهای واژگان‌شدگی نخستین بار از سوی تالمی (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰ب) معرفی

1. event constructions
2. cognitive semantics
3. motion
4. Kalhori Kurdish
5. lexicalization patterns
6. L. Talmy
7. typology
8. schema
9. V. Evans
10. M. Green
11. mapping

شد که بر اساس آن زبان‌ها به دو گروه زبان‌های فعل‌بنیان^۱ و زبان‌های تابع‌بنیان^۲ طبقه‌بندی می‌شوند. همچنین، حرکت به مثابه رویدادی در نظر گرفته می‌شود که در آن معنای جابجایی و حرکت، آشکارا نهفته باشد. این جابجایی به دو صورت آشکار و پنهان ممکن است اتفاق بیافتد. به باور تالمی، آن جایی حرکت آشکارا رخ می‌دهد که عنصری از مکانی به مکان دیگری منتقل گردد که به آن حرکت انتقالی^۳ (گذرا) می‌گویند، برای نمونه، افعال «قدم زدن» و «رفتن» در زبان فارسی از این ویژگی برخوردار هستند. اما در جای دیگری این حرکت آن‌گونه که در حرکت آشکار ذکر شد، قابل مشاهده و ملموس نیست، بلکه جابجایی بدون تغییر مکان و در جای اصلی آن رخ می‌دهد که به آن حرکت بومرنگی^۴ (ساکن) گفته می‌شود (۲۰۰۰ب: ۳۶-۳۵). برای مثال، حرکت در فعلی همچون فعل «چرخاندن» و «تکان دادن» در زبان فارسی از نوع حرکت بومرنگی هستند. همچنین بر اساس دیدگاه دوگانگی تالمی (۲۰۰۰ب)، افعال حرکتی (MV) به دو نوع مسیر^۵ نما و شیوه^۶ نما تقسیم می‌شوند. فعل‌های مسیرنما، مسیر حرکت و فعل‌های شیوه‌نما، شیوه حرکت شیئی را واژگانی می‌کنند. بدین منظور، در پژوهش حاضر تلاش می‌شود تا از طریق مصاحبه با گویشوران کردزبان، و نیز گردآوری ۱۳۰ فعل حرکتی و تحلیل آن‌ها بر اساس الگوهای تالمی (۲۰۰۰ب) مشخص شود که در این افعال، کدام یک از عناصر معنایی هم‌رویداد (CE) و مسیر (P)، بیشترین بازنمایی را دارند، یا اینکه این دو عنصر معنایی از بازنمایی تقریباً یکسانی برخوردارند و در این صورت باید گفت که گویش کردی کلهری از دسته‌ی زبان‌های دو قطبی به شمار می‌رود، و این‌گونه رویکرد رده‌شناسی دوگانه تالمی (۲۰۰۰ب) به چالش کشیده می‌شود. برای درک بهتر موضوع افعال حرکتی و مؤلفه‌های بازنمایی شده توسط آن‌ها، به نمونه‌های زیر توجه کنید:

۱. گربه از دیوار پایین افتاد.

۲. گربه از دیوار پرید.

1. Verb-based
2. Satellite-based
3. translational
4. self-contained
5. twisting
6. shaking
7. path
8. manner

۳. گربه از دیوار بالا رفت.

در مثال‌های فوق، افعال حرکتی «پایین افتادن» و «بالا رفتن» در نمونه‌های ۱ و ۳، بطور هم-زمان مؤلفه‌های معنایی حرکت، مسیر را واژگانی می‌کنند. در حالی که در مثال ۲، فعل حرکتی «پریدن» دو مؤلفه معنای حرکت و هم‌رویداد را بازنمایی می‌کند. در این مثال‌ها، تابع «پایین» و تابع «بالا» مسیر حرکت را بازنمایی می‌کنند. همچنین، «گربه» به عنوان پیکر^۱ در نظر گرفته می‌شود که موقعیتش بر اساس دیوار مشخص شده است و «دیوار» به مثابه زمینه^۲ است. پژوهش حاضر شامل شش بخش است. بخش اول مقدمه است، بخش دوم به پیشینه پژوهش پرداخته است. بخش سوم به روش‌شناسی پژوهش اشاره دارد. در بخش چهارم انگاره الگوهای واژگان‌شدگی تالمی (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰ب) تعریف خواهد شد. بخش پنجم به بررسی و تحلیل داده‌ها خواهد پرداخت و در بخش پنجم نتیجه‌گیری پژوهش را خواهید دید.

پیشینه پژوهش و مطالعات مرتبط

در این بخش نگاهی خواهیم داشت به مطالعات زبان‌شناختی پیشین و مرتبط با موضوع رویداد حرکت در زبان‌ها تا مشخص گردد که موضوع و محدوده این دسته از مطالعات چگونه و تا چه اندازه بوده و به چه نکاتی در این زمینه توجه شده است. در ابتدا پژوهش‌های ایرانی و سپس پژوهش‌های غیرایرانی مرور می‌شود. شایان ذکر است که پیش از این پژوهش، پژوهش‌هایی در زمینه‌ی رویداد حرکت در زبان فارسی بر اساس انگاره معنی‌شناسی شناختی تالمی (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰ب) صورت گرفته، اما تا آنجا که نگارنده اطلاع دارد، پیرامون موضوع رویداد حرکت در کردی جنوبی از دیدگاه شناختی، به غیر از پژوهش کریمی‌پور و رضایی (۲۰۱۶) که آن هم در محدوده استان ایلام انجام گرفته، تا کنون بررسی‌ای صورت نگرفته است. آن‌ها در پژوهشی با عنوان «بررسی رده‌شناختی افعال حرکتی در کردی ایلامی» به بررسی افعال حرکتی و جایگاه رده‌شناختی کردی ایلامی بر اساس رویکرد رده‌شناسی برمن^۳ و اسلوبین^۴ (۱۹۹۴) پرداخته و به این نتیجه رسیدند که با توجه به اینکه مسیر حرکت نیز در افعال حرکتی در این گویش کردی بر اساس تابع‌ها مشخص می‌شود، می‌توان آن را جزء زبان-

1. figure

2. ground

3. A. R. Berman

4. D. I. Slobin

های تابع بنیان به حساب آورد و بر این اساس گویش کردی ایلامی به لحاظ رده‌شناسی زبانی تابع بنیاد است. این در حالی است که نگارنده در پژوهش حاضر رده‌شناسی دوگانه تالمی (۲۰۰۰ب) را که بر اساس آن زبان‌ها به دو گروه اساسی فعل بنیان و تابع بنیان تقسیم می‌شوند، به چالش کشیده است و معتقد است که این طبقه‌بندی نمی‌تواند در خصوص همه زبان‌ها که کردی از جمله آن‌هاست از کارایی لازم برخوردار باشد. به باور نگارنده و بر اساس نتایجی که در ادامه خواهد آمد، گویش کردی کلهری را نمی‌توان در هیچ یک از این دو رده زبانی قرار داد، بلکه بر اساس دیدگاه برمن و اسلوبین (۱۹۹۴) زبان‌های مختلف به لحاظ رده‌شناختی بر روی پیوستاری قرار دارند که این دو رده زبانی می‌تواند در دو سوی آن پیوستار واقع باشد و این گونه زبان‌های مختلف بر روی آن پیوستار چندبُعدی از هم متمایز می‌شوند. در ذیل به اختصار به نمونه‌هایی از پژوهش‌های مرتبط ایرانی و غیرایرانی که قبلاً انجام گرفته‌اند خواهیم پرداخت.

شاه‌حسینی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی افعال مسیرنمای زبان‌های فارسی میانه و نو» به بررسی صورت‌های مختلف بیان رویدادهای حرکتی فعل از منظر رده‌شناسی تالمی (۲۰۰۰) در فارسی میانه‌ی زردشتی و مقایسه‌ی آن با فارسی نو پرداخته‌اند. در بررسی این نوشتار، نگارندگان در پی پاسخی برای این پرسش بودند که در دوره‌های مختلف زمانی، بازنمایی رویداد حرکتی فعل در زبان فارسی دستخوش چه تغییراتی بوده است. نتایج نشان داد که فعل در فارسی میانه برای بازنمایی اطلاعات مسیر از امکان فعل محوری استفاده می‌کند، حال آن که فارسی نو علاوه بر این امکان، از امکان تابع محور بودن نیز بهره برده است. از این رو، یافته‌ها نشان داد که با گسترش دامنه شناختی گویشوران در طول زمان، زبان از امکانات بیشتر برای بیان مفاهیم استفاده می‌کند.

حامدی شیروان و شریفی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی رده‌شناختی مقوله قمر در ساخت رویدادی افعال حرکتی در زبان فارسی» به بررسی نمودهای صوری مقوله قمر و مقولات معنایی آن در زبان فارسی پرداخته‌اند. آن‌ها در پژوهش خود به این موضوع اشاره کردند که زبان فارسی از منظر رده‌شناسی دوگانه تالمی در هر دو دسته قمر محور و فعل محور قرار گرفته‌اند و نشان دادند که زبان فارسی در برخی موارد همراستا با ویژگی‌های زبان‌های قمر محور و در برخی دیگر با زبان‌های فعل محور سازگاری دارد. آن‌ها در نهایت رده‌شناسی

دوگانه تالمی را به چالش کشیده و بر این باورند که بهتر است این تقسیم‌بندی جای خود را به یک پیوستار بدهد که زبان‌های مختلف می‌توانند در آن جای بگیرند و یا در حال حرکت به یکی از دو سوی پیوستار باشد.

همچنین، مسگرخویی (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «بازنمود رویداد حرکت در زبان فارسی: رویکردی شناختی» به بررسی معناشناختی افعال حرکتی در زبان فارسی پرداخته و به این پرسش اساسی پاسخ داد که اجزای مختلف رویداد حرکت از طریق چه الگوهایی در زبان فارسی بازنمایی می‌شوند و این افعال برای بازنمایی رویداد حرکت (مسیر/ شیوه) از چه اطلاعات معنایی استفاده می‌کنند. نتایج نشان داد که ادغام دو مؤلفه معنایی حرکت و مسیر یا شیوه از مهم‌ترین الگوهای واژگان‌شدگی در زبان فارسی است. همچنین یافته‌ها حاکی از آن است که زبان فارسی، طبقه‌بندی رده‌شناختی دوگانه تالمی (۲۰۰۰ب) مورد تردید است و نظریه اصلاحی برمن و اسلوبین (۱۹۹۴) در خصوص رده‌شناسی زبان‌ها مورد تأییدتر است.

ازکیا (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان «حرکت در زبان فارسی: دیدگاهی شناختی و رده‌شناختی» به بررسی افعال حرکتی در دو فرهنگ بزرگ سخن و معین پرداخت تا از آن طریق به چگونگی جایگاه رده‌شناختی زبان فارسی بر اساس الگوهای واژگان‌شدگی تالمی (۲۰۰۰ب) پی ببرد. وی به تبیین انواع الگوهای واژگان‌شدگی عناصر معنایی حرکتی در ریشه فعل پرداخته و ۱۵ الگوی واژگان‌شدگی را برای زبان فارسی به دست داد. همچنین در این بررسی، الگوی حرکت+هم رویداد را از پربسامدترین الگوهای واژگان‌شدگی معرفی می‌کند و به باور وی، فارسی‌زبانان تمایل دارند تا در بیان رویدادهای حرکت، جزء حرکتی را با شیوه حرکت ترکیب کنند. یافته‌ها نشان داده است که در رده‌شناسی زبان‌ها، زبان فارسی در رده زبان‌های تابع‌بنیان قرار می‌گیرد و در ادامه به طبقه‌بندی دوگانه تالمی صحنه می‌گذارد که اگر در زبانی الگوی واژگان‌شدگی حرکت+هم رویداد وجود داشته باشد، آن عنصری که در چارچوب تابع رمزگذاری می‌شود، عنصر معنایی مسیر است.

همچنین، پیرامون پژوهش‌هایی که در چارچوب افعال حرکتی در زبان‌های غیرایرانی انجام گرفته است، می‌توان به پژوهش سیدی^۱ (۲۰۰۷) با عنوان «رده‌شناسی رویداد حرکت در زبان تونسسی»، پژوهش فرز^۲ (۲۰۰۸) با عنوان «حرکت در زبان انگلیسی و اسپانیایی»، همچنین شائو

1. D. Saidi

2. P. Fe'rez

(۲۰۰۹) «توصیف رویدادهای حرکتی و شیوه‌نما در زبان مادرین» و نیز پژوهش لیندسی^۱ (۲۰۱۱) با عنوان «بررسی فعل‌های حرکتی در زبان بلغاری» اشاره کرد.

روش‌شناسی پژوهش

ماهیت روش‌شناسی این پژوهش کیفی، توصیفی-تحلیلی و نوع آن داده-بنیاد بوده و از میان افعال حرکتی در کردی کلهری گردآوری شده‌اند. در این جستار، نگارنده به بررسی رویداد حرکت بر اساس انگاره‌الگوهای واژگان‌شدگی تالمی (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰ب) به تحلیل داده‌ها پرداخته است. روش گردآوری داده‌ها به صورت پیمایشی (میدانی) بوده و از طریق مصاحبه با گویشوران کردی کلهری، تعداد ۱۳۰ فعل حرکتی، اعم از ساده^۲، مرکب^۳ و گروهی^۴، از گروه‌های سنی ۲۱ تا ۴۰ سال با تحصیلات دیپلم تا دکترا گردآوری شده است. شایان ذکر است که نگارنده خود گویشور بومی این گویش از شاخه‌ی زبان‌های ایرانی نو غربی جنوبی است.

انگاره‌الگوهای واژگان‌شدگی تالمی (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰)

اساس زبان‌شناختی شناختی را می‌توان رویکردی دانست که در آن دانش زبانی مستقل از اندیشیدن و شناخت نیست. در واقع، زبان وسیله‌ای برای سازمان‌دهی، پردازش و انتقال اطلاعات در نظر گرفته می‌شود و معنی‌شناسی شناختی بر مدل‌ها و سازوکارهای شناختی که ورای فعالیت‌های زبان ما قرار دارند-و آن‌ها را ممکن می‌سازد- تأکید می‌کند. در معنی‌شناسی شناختی فرض بر آن است که عملکردهای عالی شناختی ما که معنا و استدلال را ممکن می‌سازند، در واقع امتداد فعالیت‌های حواس ما و غیر قابل تفکیک از آن‌ها هستند. در این رویکرد نقش زبان ایجاد تعبیر^۵ و نگاشت میان حوزه‌های مختلف ذهن است. (لیکاف، ۱۹۸۷). به باور لیکاف (۱۹۸۷: ۲۷۸) هنگامی که درباره‌ی حرکت فکر می‌کنیم و می‌اندیشیم، غالباً حرکت

1. T. S. Lindsey

۲. افعالی که در ساختمان آن‌ها تنها یک جزء واژگانی به کار رفته است.

۳. افعالی که در ساختمان آن‌ها یک جزء غیر فعلی (شامل حرف اضافه، اسم یا صفت) و یک جزء فعلی (همکرد) وجود دارد.

۴. افعالی که در ساختمان آن‌ها دو یا چند جزء غیر فعلی و یک جزء فعلی به کار رفته است.

انتقالی یا گذرا اولین نوع حرکتی است که به ذهن ما انسان‌ها مبادرت می‌کند. وی همچنین بیان می‌کند که این نوع حرکت در مسیر مشخصی رخ می‌دهد که توالی نقاط مسیر را برای ما نمایان می‌سازد. انگاره الگوهای واژگان‌شدگی که پژوهش حاضر بر اساس آن به موضوع رویداد حرکت در کردی کلهری پرداخته است، ابتدا به وسیله تالمی (۱۹۸۵؛ ۲۰۰۰ب) پا به عرصه‌ی علم زبان‌شناسی نهاد. وی (۲۰۰۰ب) در جلد دوم کتاب خود با عنوان *معنی‌شناسی شناختی* به توصیف این انگاره پرداخته است. تالمی، همچنین در مقدمه‌ی کتاب خود واژگان-شدگی را این گونه تعریف می‌کند: «واژگان‌شدگی عبارت است از ارتباط نظام‌مند میان یک عنصر معنایی ویژه و یک تکواژ». در این انگاره که به روابط سیستماتیک بین صورت‌روساختی و معنا توجه دارد، فرض بر این است که واژگان‌شدگی در جایی اتفاق می‌افتد که بین صورت واژگانی و معنای آن صورت ارتباط و با هم‌آیی منظمی وجود داشته باشد. به باور تالمی (۲۰۰۰ب) به شرایطی که در آن حرکت و ایستایی^۱ با هم شکل بگیرند، رویداد حرکت گفته می‌شود. تالمی، همچنین عناصر معنایی را در رویداد حرکتی به چهار مؤلفه معنایی اصلی از قبیل، مسیر حرکت (P)، جزء حرکتی (M)، پیکر (F) و زمینه (G) و همچنین دو مؤلفه فرعی شیوه حرکت و سبب^۲ که هم‌رویداد (CE) نامیده می‌شوند، تقسیم می‌کند. به عبارتی، عنصر پیکر، شیء متحرکی است که حرکت می‌کند و عنصر معنایی زمینه نیز شیء ثابتی است که شیء متحرک بر اساس آن مکان‌یابی می‌شود. مسیر نیز در واقع راهی است که پیکر با توجه به زمینه طی کرده و آن را اشغال می‌کند. همچنین، شیوه حالتی است که نحوه‌ی وقوع رویداد را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در بخش مقدمه نیز بیان گردید، بر این اساس دو نوع حرکت وجود دارد: انتقالی و بومرنگی. در حرکت انتقالی جایگاه اصلی پیکر از نقطه‌ای به نقطه دیگر تغییر می‌کند، در حالی که در حرکت بومرنگی، پیکر همان جایگاه اصلی خود را نگه می‌دارد (تالمی، ۲۰۰۰ب: ۳۶-۳۵). برای درک بهتر مؤلفه‌های معنایی و نیز این دو نوع حرکت در ارتباط با رویداد حرکت به نمونه‌های زیر توجه کنید:

4. The pencil *rolled* off the table
5. The pencil *blew* off the table.
6. The pencil *lay* on the table.
7. The pencil *stuck* on the table.

1. stationariness
2. cause

در همه مثال‌های بالا، the pencil مؤلفه معنایی پیکر و the table مؤلفه معنایی زمینه است. در این مثال‌ها، مسیر و مکان حرکت به ترتیب با تابع off و on مشخص شده‌اند. همچنین، حرکت و شیوه آن‌ها در افعال حرکتی «to roll» و «to lay» رمزگذاری شده است. حال آن که در افعال حرکتی «to blow» و «to stick» مؤلفه‌های معنایی حرکت و سبب رمزگذاری شده است. (تالمی، ۲۰۰۰:ب۲۶). شایان ذکر است افعالی که رویداد حرکت و مؤلفه‌های معنایی آن را بازنمایی می‌کنند افعال حرکتی نامیده می‌شوند. به باور تالمی (همان: ۲۷) در انگاره واژگان‌شدگی تنها به ریشه فعل توجه معطوف است. وی همچنین چند نوع الگوی متفاوت را در این خصوص به لحاظ رده‌شناختی از هم متمایز می‌کند که زبان‌های مختلف بر اساس آن‌ها از هم منفک می‌شوند. در این خصوص، دو نوع رویکرد رده‌شناسی متفاوت از الگوهای واژگان‌شدگی تالمی مطرح شده است. بدین گونه که در رویکرد اول، طبقه‌بندی سه‌گانه تالمی (۱۹۸۵) و در رویکرد دوم، طبقه‌بندی دوگانه تالمی (۲۰۰۰:ب) دو دیدگاه متفاوت را در خصوص روابط معنایی و نحوی نشان می‌دهند. در رویکرد اول که تنها به ریشه فعل توجه معطوف شده است، به دنبال آن است تا مشخص کند که در زبان‌های مختلف کدام یک از عناصر معنایی حرکت، شیوه و مسیر بازنمایی می‌شوند. در حالی که در رویکرد دوم تالمی (۲۰۰۰:ب) به دنبال آن هستیم تا دریابیم که مسیر حرکت در ریشه فعل (در زبان‌های فعل‌بنیان) یا در تابع/حروف اضافه (در زبان‌های تابع‌بنیان) بازنمایی می‌شود (همان: ۱۰۲).

رده‌شناسی سه‌گانه تالمی: ریشه فعل

همانگونه که قبلاً هم بیان گردید، این نوع رده‌شناسی از بررسی این که در زبان‌های مختلف چه عناصر معنایی‌ای بازنمایی می‌شوند حادث شده است و الگوهای زیر را در بر می‌گیرد.

الف. الگوی واژگان‌شدگی حرکت+هم‌رویداد: افعالی که همچون گروه دوم علاوه بر جزء حرکتی، عنصر معنایی هم‌رویداد (شیوه یا سبب) را نیز بازنمایی می‌کنند. مانند فعل «دویدن» در زبان فارسی. در این الگو، افعال حرکتی همزمان هر دو جزء حرکتی و هم‌رویداد (شیوه یا سبب) را با هم بازنمایی می‌کنند (تالمی، ۲۰۰۰:ب۲۷). انگلیسی از جمله زبان‌هایی است که از این الگو تبعیت می‌کند. این دسته از افعال را افعال شیوه‌نما می‌نامند. در اینجا لازم

است پیش از ارائه مثال‌ها از زبان‌انگلیسی به شرح مختصر اصطلاحات غیرعاملی^۱، عاملی^۲ و خودعاملی^۳ پردازیم (همان: ۲۸):

حرکت غیرعاملی آن است که پیکر به خودی خود قادر به انجام هیچ حرکتی نباشد و حرکت آن به کمک یک عامل خارجی انجام گیرد.

حرکت عاملی به حرکتی اطلاق می‌شود که در آن، پیکر از طریق یک عامل به حرکت درآمده باشد.

حرکت خودعاملی نیز آن رویدادی است که در آن، پیکر خود قادر به انجام حرکت باشد. در این خصوص به مثال‌های زیر توجه کنید:

8. The napkin *blew* off the table (غیرعاملی)

9. I *rolled* the keg into the storeroom (عاملی)

10. I *pushed* the keg into the storeroom (عاملی)

11. I *jumped* down the stairs (خودعاملی)

مثال ۸، در واقع به صورت *The napkin moved off the table* است که در آن کسی سبب جابجایی *the napkin* شده است. بنابراین فعل *blew*، حرکت و سبب را با هم بازنمایی می‌کند. در مثال ۹، فعل حرکتی «to roll» به حرکتی که *the keg* انجام می‌دهد اشاره دارد، و بنابراین عنصر معنایی شیوه حرکت را بازنمایی می‌کند. در حالی که در مثال ۱۰، فعل حرکتی «to push» به حرکتی که فعل *I* انجام می‌دهد اشاره می‌کند، و بنابراین عنصر جانبی سبب حرکت را بازنمایی می‌کند (همان: ۲۸).
به مثال زیر در کردی کلهری توجه کنید.

12. ta dim-n-æj, wæ ban diwaræ-gæ pæɪ i-jæw.

PAST—3PS DEFINITE-دیوار روی از 1PP (Nom)-3PS (Acc) دید تا
(M+CE) تا او را دیدیم، از روی دیوار پرید.

در مثال ۱۲، فعل حرکتی *ˈpæ.ɪn* «پریدن» در کردی کلهری همزمان حرکت و هم‌رویداد شیوه را واژگانی کرده است.

1. nonagentive
2. agentive
3. self-agentive

ب. الگوی واژگان‌شدگی حرکت+مسیر: این دسته از افعال حرکتی علاوه بر جزء فعلی، عنصر معنایی مسیر را نیز واژگانی می‌کنند. بنابراین این نوع افعال را می‌توان به صورت الگوی (حرکت+ یک جزء معنایی) نشان داد. مانند افعال «آمدن» و «رفتن» در زبان فارسی. تالمی (۲۰۰۰ب) در این خصوص بیان می‌دارد که مسیر در ریشه فعل در زبان‌های فعل‌بنیان مانند اسپانیایی، و در تابع‌ها در زبان‌های تابع‌بنیان مانند انگلیسی بازنمایی می‌شود. این دسته از افعال را افعال مسیرنما نیز می‌نامند.

ج. الگوی واژگان‌شدگی حرکت+پیکر: در این حالت، ریشه فعل همزمان دو عنصر معنایی حرکت و پیکر را بازنمایی می‌کند. به عبارتی، در این الگو، عناصر جزء حرکتی و پیکر با هم در ریشه فعل ترکیب می‌شوند. به باور تالمی (۲۰۰۰ب) زبان‌های ناواجو^۲ و آتوسگی^۳ از جمله زبان‌های مختص این الگو به شمار می‌روند. وی، همچنین، بیان می‌دارد که زبان انگلیسی نیز در خصوص این الگو از چند عبارت محدود برخوردار است. نمونه‌هایی که تالمی (۲۰۰۰ب:۵۷) در خصوص زبان انگلیسی بیان کرده است دو مثال زیر هستند:

It rained in through the bedroom window. (M+F)

باران از پنجره‌ی اتاق به داخل بارید.

I spat into the cuspidor. (M+F)

به داخل سلف‌دان تف انداختم.

در مثال‌های بالا، فعل جملات همزمان هم جزء حرکتی و هم پیکر را بازنمایی می‌کنند. به عبارتی، در مثال ۱۳، پیکر (باران) و عنصر حرکت (پایین آمدن باران) با فعل جمله بازنمایی شده‌اند، و در مثال ۱۴، فعل *to spit* همزمان هم پیکر (آب دهان) و هم جزء حرکتی که *انداخته شدن* است را بازنمایی کرده است. کردی کلهری نیز این دو فعل را که به صورت مصدرهای *waj in* و *tef keɪ də n* به کار می‌روند، در این الگوی واژگان‌شدگی جای می‌دهد. نمونه‌های زیر مؤید این ادعا هستند که در آن‌ها پیکر (باران/برف/تگرگ) همراه با جزء حرکتی در ریشه فعل ترکیب شده است.

۱. در گویش کردی کلهری با افزودن یکی از پسوند‌های *ən/in* به ستاک گذشته‌ی فعل، مصدر ساخته می‌شود.

2. Navajo (یکی از زبان‌های بومیان آمریکا)

3. Atsugewi (یکی از زبان‌های بومیان آمریکا)

ta ɪ æwæki wai i. (M+F)

تا صبح بارید-PAST

تا صبح بارید.

tef keɪ d-æ zeri. (M+F)

تُف زمین PAST-3PS کرد

به زمین تُف انداخت.

بررسی رویداد حرکت در کردی کلهری

همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، داده‌های مورد تحلیل، افعال حرکتی در کردی کلهری هستند که از میان فعل‌های ساده، فعل‌های مرکب و فعل‌های گروهی انتخاب شده‌اند. همچنین، پیکره این پژوهش متشکل از ۱۳۰ فعل ساده و غیرساده (شامل افعال مرکب و گروهی) در کردی کلهری است که نگارنده با استفاده از روش پیمایشی (میدانی) از طریق مصاحبه با گویشوران کردزبان، داده‌ها را گردآوری کرده است. همچنین سعی شده است تا برای درک بهتر این افعال در کردی کلهری، برخی از آن‌ها در قالب مثال و همراه با معادل فارسی ارائه گردند. یافتن الگوهای واژگانی‌شدگی در کردی کلهری و نیز پیدا کردن الگوی غالب از میان الگوهای مختلف، در خصوص جایگاه کردی کلهری از منظر رده‌شناسی، همانا هدف اصلی و اساسی این پژوهش بوده است. الگوهایی که نوشتار حاضر بر اساس اطلاعات معنایی و منحصر بفرد افعال حرکتی در کردی کلهری به دست داده است، به قرار زیر هستند:

الگوی واژگان‌شدگی تک جزیی (M)

افعالی که در این الگو جای می‌گیرند، به عنوان افعال حرکت‌نما خوانده می‌شوند که تنها و صرفاً جزء حرکتی را واژگانی می‌کنند. در کردی کلهری دو فعل حرکتی وجود دارد که در این الگو جای می‌گیرند. آن دو فعل حرکتی عبارتند از:

۱. dadzemin (زودتر حرکت کردن)

۲. dzomedzɒl keɪdæn (تکان خوردن)

الگوی واژگان‌شدگی دو جزیی (M + CE)

افعالی در این الگو جای می‌گیرند که دو عنصر معنایی حرکت و هم‌رویداد شیوه، آن‌ها را با هم همزمان در ریشه فعل بازنمایی می‌کنند. نمونه‌هایی از افعال حرکتی در کردی کلهری که در این الگو جای می‌گیرند، عبارتند از:

gæɪ din (به دور خود یا چیزی گشتن)؛ gæɪ danən (کسی یا چیزی را چرخاندن)؛

kæftən (به زمین افتادن، درسی را پاس نکردن)، در حالی که این فعل چنانچه با پیشوند hæɪ (بالا) همراه شود، دیگر در این الگو جای نمی‌گیرد و عنصر حرکتی مسیر هم به آن‌ها اضافه می‌شود که در این صورت در الگوی سه جزیی (M + P + Ma) جای می‌گیرد؛ telanən

(چیزی را لگدمال کردن، له کردن، ماساژدادن)؛ pɛf kanən (پاشیدن [آب])؛

tup-æɡæ wæ ban zenī qəl xward. (M+Ma)

خوردن قِل زمین روی از DEFINITE-توپ

آن توپ از روی زمین قِل خورد.

همچنین، علاوه بر شش فعل حرکتی مذکور، سایر افعال حرکتی دارای الگوی M + CE قرار می‌گیرند:

reɟ anən (ریختن)، اما همین فعل حرکتی چنانچه با پیشوند hæɪ (بالا) به کار رود، دیگر

در این الگو جای نمی‌گیرد و عنصر حرکتی مسیر هم به آن‌ها اضافه می‌شود که در این صورت در الگوی سه جزیی (M + P + Ma) جای می‌گیرد. æɬqɪa ʒ üwæ r bɪjə n (زیر و

رو شدن کسی یا چیزی، سر و ته شدن)؛ dəɪ i:ʒ ki:ɟ ajən (دراز کشیدن)؛ ɬ æftæw

bijən (کج شدن)؛ ɬæftæw keɪ dən (کج کردن)؛ dəɪ i:ʒ keɪ dən (دراز کردن پا و

دست یا هر چیز دیگری)؛ læɪ zin (لرزیدن)؛ wæɟ u:n gæɪ dɪn (دنبال کسی گشتن)؛

ri: keɪ dən (راه رفتن)؛ ri: kæftə n (شروع به حرکت به قصد رفتن به جایی)؛ wæ

sæ r teɪ indʒə g ni:ɟ tən (زانو زدن)؛ dəwɪn (دویدن)؛ dəwanɛ n (دواندن،

کسی را به دویدن واداشتن)؛ *dawæzin* (پیاده‌شدن از سوار چیزی مانند وسایل نقلیه)؛ *da*

(پهن کردن چیزی روی زمین)؛ *3 í:r -u- ban bín* (زیر و رو شدن، واژگون شدن)؛ *duíwa kæftə n* (از چیزی یا کسی عقب افتادن)؛ *sæɪ æw xwar bin*

(سرازیر شدن)؛ *keranə n* (کشیدن کسی یا چیزی از روی زمین)؛ *hæl pæɪ gæ*

(رقصیدن)؛ *hæl pæɪ anən* (رقصاندن)؛ *læm dajn* (پشت خود را بر چیزی مماس کردن و آن را حائلی برای سنگینی خود کردن)؛ *tækanə n* (تکاندن، تکان دادن)؛

(جمع کردن بدن و آماده‌شدن برای پرتاب کردن سریع خود به جلو همزمان با هر دو پا، خیز برداشتن)؛ *ranin* (راندن، به حرکت درآوردن وسیله‌ی نقلیه یا هر چیز دیگری)؛ *seŋ æ seŋ keɪ də n* (سلانه سلانه رفتن، تأخیر در انجام کاری)؛ *lætu*

(تلوتلو خوردن، بدون تعادل و این طرف و آن طرف راه رفتن)، *soɪ jan* (سُر بردن، لیز بردن)؛ *gɛ lanə n* (با حرکت دورانی چیزی را جابجا کردن)؛ *læqanə n* (تکان دادن کسی یا چیزی)؛ *xɛ nɔʒgæ keɪ də n* (جست و خیز کردن، بالا و پایین پریدن با حرکت آرام برای جلب توجه کسی)؛ *sæɪ æ tatki* (یواشکی سرک کشیدن برای چیزی)؛

(لنگان لنگان راه رفتن)؛ *ɺ ælæ ɺ æl* (تکان و لرزیدن ناگهانی از ترس)؛

(چرخاندن و حرکت دورانی به چیزی معمولاً گرد)؛ *xer xwaɪ də n* (چرخیدن، حرکت کردن و راه رفتن در مسیری دایره‌وار)؛ *nif tkani* (با حالت نشسته حرکت کردن)؛

(لی لی کردن، روی یک پا حرکت کردن و بازی کردن)؛ *læq lɛ wa* (ثابت

نبودن و در جای خود حرکت کردن)؛ *mæləq dajŋ* (پشتک زدن)؛ *lau æ lau* (خمیده و یک طرفه راه رفتن)؛ *pæɪ anɛn* (پرواز دادن، چیزی یا پرنده‌ای را به پرواز در آوردن)؛ *datʃ æmjajŋ* (خم شدن از حالت راست و مستقیم به جلو و سمت پایین)؛ *pɛ l pɛ lan* (غلت خوردن/زدن، از پهلویی به پهلوی دیگر شدن)؛ *quxæ qux* (به حالت خمیده نشستن یا راه رفتن، قوز دادن)؛ *xæm-o-ras bijə n* (تعظیم کردن)؛ *dʒi: mænə n* (جا ماندن، عقب افتادن) مانند مثال زیر:

menal-ægæ *mænæ dʒi: (M + Ma)*

جا PAST-ماندن DEFINITE-بچه

آن بچه جا ماند (عقب افتاد).

در مثال ۱۸، *menal* (بچه) به عنوان پیکر، خودعاملی است و حرکت نیز از نوع بومرنگی است. همچنین عناصر معنایی حرکت و شیوه در ریشه فعل با هم ادغام شده‌اند.

zenü læɪ zæ *mal-ægan* *læɪ z-an-æw. (M + CE)*

زمین لرزه سبب لرزیدن PAST-CAUSE-3PS لرزه زمین PI-خانه

زمین لرزه سبب لرزیدن خانه‌ها شد.

در مثال بالا، حرکت بومرنگی و از نوع خودعاملی است، چرا که پیکر (*zenü læɪ zæ*)

خود سبب حرکت و زمین لرزه شده است.

menal-ægæ *wæ ? aw pæɪ -an-æw. (M + Ma/C)*

PAST-CAUSE-3PS-پریدن آب از DEFINITE-بچه

بچه را از آب پراند. (او باعث شد که بچه از آب بپرد).

الگوی واژگان‌شدگی دو جزیی (M + P)

در این الگو، ریشه فعل همزمان دو عنصر حرکت و مسیر را با هم ادغام کرده است. در این الگو از شیوه یا سبب حرکت (هم‌رویداد) استفاده نمی‌شود و چنانچه فعلی بخواهد هم‌رویداد را علاوه بر دو عنصر حرکتی (حرکت + مسیر) در ریشه فعل در این نوع از افعال حرکتی نشان دهد، باید به صورت قیدی بیاید. نمونه‌های زیر همگی مؤید این الگو هستند.

dir wæxt ræs-im-en¹. (M+P)

دیر وقت می‌رسیم (رسیدیم) -FUTURE/PAST-1PP رسیدن وقت دیر

دیر وقت می‌رسیم (رسیدیم).

در مثال بالا، فعل ræsimε n همزمان حرکت و مسیر (رسیدن به مقصد) را بازنمایی می‌کند.

mar-ægæ tʃ ijæ naw lanæ-gæj. (M+P)

آن مار به داخل لانه‌اش رفت. 3PS-لانه داخل 3PS-PAST-رفت DEFINITE-مار

آن مار به داخل لانه‌اش رفت.

در مثال ۲۲، پیکر: mar: زمینه: lanæ و مسیر با حرف اضافه naw رمزگذاری شده است که در اینجا تابع نامیده می‌شود.

dæs-i wæ girfan dær-awej d. (M + P)

دستش را از جیب درآورد. 3PS- PAST -آوردن- بیرون جیب از 3PS-دست

دستش را از جیب درآورد.

در مثال ۲۳، فعل dærawerd (به معنای درآوردن) همزمان حرکت و مسیر (از داخل جیب به بیرون) را واژگانی و در هم ادغام کرده است.

همچنین، علاوه بر سه فعل حرکتی فوق، سایر افعال حرکتی که در الگوی M + P جای دارند به قرار زیرند:

۱. فعل ræsimen در گویش کردی کلهری در هر دو زمان گذشته و آینده مورد استفاده قرار می‌گیرد.

hatə n (آمدن)؛ *tʃ ijə n* (رفتن، ترک کردن)؛ *beɪ də n* (بردن)؛ *hawerdə n*
 (آوردن)؛ *gærdɪn* (پرسه زدن، دنبال چیزی گشتن و یافتن)؛ *kel keɪ də n* (ارسال
 کردن، فرستادن)؛ *da xesə n* (پهن کردن چیزی روی زمین)؛ *hæɪ xesə n* (پهن کردن
 چیزی در بالا، برای مثال روی طناب هر چیز دیگری، چیزی را آویزان کردن)؛ *hat -u- tʃ u:*
keɪ də n (رفت و آمد کردن)؛ *dʒi: wæ dʒi: keɪ də n* (جابجا کردن)؛ *dæjʃ t*
hatə n (بیرون آمدن)؛ *wæ dæjʃ t kɪʃ anə n* (به بیرون کشیدن)؛ *xwar*
hawɛɪ də n (پایین آوردن، فرود آوردن)؛ *ʃ u:ne kasi ʃ ijə n* (دنبال کسی رفتن /
 تعقیب کردن کسی)؛ *ræsanə n* (رساندن، کسی یا چیزی را به جایی یا محل خاصی
 بردن)؛ *sæɪ dajɪn* (سر زدن به کسی یا جایی بدون اطلاع قبلی)؛ *sə wai keɪ dən*
 (سوار وسیله‌ی نقلیه کردن)؛ *sə wai biʃən* (سوار وسیله‌ی نقلیه شدن)؛ *wæɪ æw*
dʒiwa tʃ ijə n (به عقب رفتن و خلاف جهت مقابل حرکت کردن)؛ *faselæ*
geɪ də n (فاصله گرفتن بین خود و شخص دیگری یا چیزی، دور شدن)؛ *fæɪ aɪ í*
dajɪn (فراری دادن کسی، دور کردن و گریزانیدن کسی از موقعیتی یا خطری)؛ *dʒija bin*
 (جدا شدن از کسی یا چیزی)؛ *hæɪl gæɪ danə n* (باز گرداندن چیزی به کسی که از او
 به امانت گرفته شده است)؛ *hæɪlæw gæɪ danə n* (برعکس کردن مسیر چیزی)؛
hæɪl gæɪ dɪjan (برگشتن به جای قبلی)؛ *bar keɪ də n* (نقل مکان کردن)
ʃ æwai keɪ də n (گم کردن راه و مسیر در اثر خستگی و ضعف جسمانی و به

بیراهه رفتن مسیر)؛ *dawæɪ in* (جدا شدن مسیر دو نفر از هم)؛ *hiɪ tən* (چیزی را در جای خاصی گذاشتن، قرار دادن، نهادن چیزی در جایی)، همچنین *najən* نیز در همین معنا به کار می‌رود.

الگوی واژگان‌شدگی سه‌جزیی (M + P + CE)

در کردی کلهری افعالی یافت می‌شوند که همزمان از سه عنصر معنایی حرکت، مسیر و هم‌رویداد برخوردارند، و به عبارتی فعل، این سه عنصر معنایی را با هم بازنمایی کرده و در هم ادغام می‌کند که در این صورت به باور اسلوبین (۱۹۹۴) این دسته از زبان‌ها را زبان‌های دوقطبی می‌گویند. مانند فعل «پریدن» در زبان فارسی.

ɸ u: pæɪ dæ-gæ wæ naw diwar das-æ dæɪɸ t. (M + P + CE)

بیرون PRE PERF-زدن دیوار توی از DEFINITE-پرده چوب
آن چوب پرده از توی دیوار به بیرون زده است.

در مثال بالا، *ɸ u: pæɪ dæ-gæ*: پیکر و *diwar*: زمینه است و از آنجایی که پیکر به خودی خود قادر به حرکت نیست، بنابراین حرکت فعل از نوع حرکت غیرعاملی است. فعل *dasæ dæɪɸ t* (بیرون زدن) همزمان حرکت، مسیر (مسیر عمودی یا افقی) و شیوه را بازنمایی کرده است. در این مثال، مسیر و شیوه با تابع *dæɪɸ t* (بیرون) مشخص شده است. اما در مورد مثال زیر علاوه بر این که فعل، حرکت و مسیر را همزمان بازنمایی می‌کند، سبب را نیز واژگانی کرده است. همچنین در این مثال‌ها، حرکت از نوع انتقالی است، چرا که جابجایی از جایی به جای دیگر صورت گرفته است.

dær ɸ ijən (فرار کردن، گریختن [از جایی/شرایطی])، در خصوص فعل حرکتی *dær*

ɸ ijən باید گفت که این فعل در بافت خاصی مانند نمونه زیر می‌تواند به معنای «از دست دادن اصالت» به کار رود که در این صورت تنها دو مؤلفه حرکت و شیوه را با هم ادغام می‌کند:

ʔæwæ wæ dʒi: xwæj dær tʃ ij-æ. (M + CE)

PRE PERF-رفتن در خود جا (اصالت) از او

او اصالت خود را از دست داده است.

kontu:ræ-gæ das-æ dæjʃ t (M + P + CE)

بیرون PRE PERF-زدن DEFINITE-کتور

کتور برق بیرون زده است.

در مثال فوق، حرکت از نوع حرکت عاملی است. به عبارتی، کسی سبب جابجایی و

حرکت پیکر (kontu:r) شده است.

menal-ægæ da-niʃ ti-jæsa ban sændæli. (M + P + Ma)

صندلی روی 3PS-PRE PERF-نشستن-پیشوند به معنای پایین DEFINITE-بچه

آن بچه روی صندلی نشسته است.

همچنین، در نمونه ۲۷، پیکر: menalægæ؛ زمینه: sændæli؛ مسیر: با تابع ban مشخص

شده است. حرکت و مسیر هر دو همزمان در ریشه فعل da niʃ ti-jæ رمزگذاری شده است

که در آن da (به معنای پایین) پیشوندی است که در تقابل با پیشوند hæł (به معنای بالا) به

کار می‌رود. نوع حرکت نیز از نوع بومرنگی است. زیرا جایگاه پیکر ثابت و ساکن است.

دیگر افعال حرکتی، علاوه بر سه فعل حرکتی بالا، که این سه مؤلفه را همزمان با هم

ترکیب می‌کنند عبارتند از:

hæł hæł ki:ʃ anən (بالا کشیدن شلوار)؛ da tʃ æmin (خم شدن، دولاشدن)؛ hiz

geł dən (بلندشدن از خواب یا از حالت نشسته)؛ xesə n (انداختن)؛ nowa kæftən

۱. لازم به ذکر است که این پیشوند در مورد فعل حرکتی hæłreʃanən در کردی کلهری با معنای ضرورتاً بالا یا بلند

نیست، بلکه در این مورد همان معنای فعل اصلی reʃanən (به معنای ریختن و پهن کردن چیزی روی زمین) به قوت

خود پایدار است.

(جلو افتادن)؛ *fəɪæ dajɪn* (پرتاب کردن، پرت کردن)؛ *gəlæw xwaj dən* (دور زدن، برگشتن)؛ *hæl kæftən* (در برخورد با مانعی در مسیر حرکت تعادل خود را از دست دادن و به زمین خوردن)، اما این فعل حرکتی بدون پیشوند *hæl* فاقد عنصر معنایی مسیر است؛ *da nowajɪn* (سبقت گرفتن، از کسی یا چیزی جلو زدن)؛ *fæɪ ar keɪ dən* (گریختن از جایی به جای دیگر بخاطر احساس ترس و خطر)؛ *qæpanɛ n* (ربودن چیزی به سرعت و با شتاب)؛ *tæpanən* (چیزی را با زور فشار در جایی فروکردن)؛ *refanən* (ربودن چیزی به سرعت و فرار کردن)؛ *ruwakanən* (ربودن چیزی به سرعت و فرار کردن)؛ *rɛmanən* (کسی را به زمین زدن).

الگوی واژگان‌شدگی سه جزئی (M + CE + G)

در کردی کلهری چهار نوع فعل حرکتی یافت شد که در این الگو جای می‌گیرند، این افعال حرکتی عبارتند از:

bal geɪ dən (پرواز کردن)؛ *mæɪlə keɪ dən* (شنا کردن)؛ *pæɪ in*

(پریدن)؛ *hæɪjtawæ keɪ dən* (تاب تاب کردن)؛

در همه این مثال‌ها، علاوه بر این که مؤلفه‌های معنایی حرکت و شیوه با هم ادغام شده‌اند، عنصر معنایی زمینه نیز در ریشه فعل بازنمایی شده است که در ارتباط با فعل حرکتی *mæɪlə keɪ dən* (به معنای شنا کردن) «آب»، و در مورد سه نمونه دیگر «هوا» می‌باشد.

الگوی واژگان‌شدگی سه جزئی (M + P + F)

در این الگو عناصر سه‌گانه حرکت، مسیر و پیکر با هم ترکیب و در هم ادغام می‌شوند. همان‌گونه که تالمی (۲۰۰۰ب) هم اذعان کرده بود، نمونه‌های این الگوی ادغام در تقریباً همه زبان‌های دنیا محدود هستند که گویش کلهری زبان کردی هم از این قاعده مستثنی نیست. در این گویش کردی به طور محدود چهار فعل حرکتی هست که این سه مؤلفه را با هم ادغام می‌کنند. این افعال حرکتی عبارتند از:

hiz dajən (بلند کردن چیزی از زمین). شایان ذکر است که در این مثال، پیکر (چیزی) به صورت ضمیر سوم شخص مفرد آمده است و در فعل حرکتی بازنمایی پیدا کرده است. مانند مثال زیر:

hiz-i dæ. (M+P+F)
کردن -3PS - بلند

بلند کردن (چیزی) از روی زمین.

در این مثال، پیشوند **hiz** (به معنی بلند)، همچون پیشوند **hæɪ** مسیر حرکت را واژگانی می‌کند. بنابراین مؤلفه‌های حرکت و مسیر همزمان با هم ترکیب شده‌اند. همچنین نکته‌ی اصلی این مثال، حضور پنهان پیکر (چیزی/شیئی) از روی زمین است. همچنین، فعل حرکتی **waj in** (به معنای باران/برف/تگرگ باریدن) که پیکر (باران) در ریشه فعل ادغام شده و سبب واژگانی شدن آن می‌شود (قبلاً در مثال ۱۵ هم به این فعل حرکتی پرداخته شد).

kij ajə n (به معنای جابجا کردن اسباب و اثاثیه خانه از جایی به جای دیگر) که پیکر (وسایل و اثاثیه‌ی منزل) در ریشه فعل ادغام شده است. مانند نمونه زیر:

č æn ru:zi: hæɪ, kij am-æ. (M+P+F)

PRE PERF-1PS - کشیدن است **INDEFINITE MARKER** - روز چند
چند روزیست که خانه‌کشی (اسباب‌کشی) کرده‌ام.

tef keɪ də n (بیرون ریختن آب دهان یا چیزی که قابل خوردن نباشد) که پیکر (آب دهان یا هر چیزی که در دهان قابل خوردن نباشد) در ریشه فعل با عنصر حرکت ترکیب شده است و مسیر نیز بیرون آمدن از دهان است.

(M + CE + F) الگوی واژگان‌شدگی سه جزئی

در افعالی این الگو یافت می‌شود که دو مؤلفه معنایی پیکر و هم‌رویداد (شامل شیوه و سبب حرکت) را با هم ترکیب می‌کنند. شایان ذکر است که در برخی افعال حرکتی، موجودیت

(عضوی از بدن) در حال حرکت این کار را به طرق مختلف به انجام می‌رساند و با این حرکت، عضو بدن (پیکر) به گونه‌ای خاص درگیر حرکت است. مانند نمونه‌های زیر:

læqæ xesən (لگد انداختن)؛ dæs-o-pa kotajŋ (دست و پا زدن در هنگام به خطر افتادن یا غرق شدن در آب)؛ dæs kotajŋ (دست زدن به نشانه‌ی تشویق کسی)؛ dakif ajŋ (دراز کردن عضوی از بدن که در اینجا [پیکر] نامیده می‌شود؛ یعنی پا، deɪ i:ʒ keɪ dən)؛ qolæfæ.ɪ (پا به مثابه پیکر)؛ (با پا به کسی یا چیزی ضربه‌زدن)؛ sewaj i dajŋ (سواری دادن کسی با نشاندن او بر روی شانه و گرداندنش)، همان‌گونه که در مثال زیر نیز آمده است:

geɪ d-əm-æj kul ta sewaj i-ʔi bij-æ-m. (M+CE+F)

3PS-1PS-3PS-1PS-3PS سوارى تا پشت گرفتن

کولش گرفتم تا سواریش بدهم.

همچنین، در فعل حرکتی \int æləqanən (تکان دادن مایع درون ظرف)، اگرچه پیکر عضوی از بدن نیست، اما علاوه بر دو عنصر معنایی حرکت و هم‌رویداد شیوه، پیکر همان مظروف (مایع) درون ظرف است که باید تکان داده شود.

در فعل حرکتی \int i:wənən (بهم زدن غذای در حال پخت) نیز سه عنصر حرکت، هم‌رویداد شیوه و پیکر (غذای درون ظرف) با هم ادغام شده و فعل \int i:wənən را بازنمایی می‌کنند.

الگوی واژگان شدگی چهار جزئی (M + P + CE + F)

در این الگو، چهار عنصر معنایی همزمان در ریشه فعل با هم ادغام شده‌اند که همه این مؤلفه‌های معنایی در ریشه فعل بازنمایی می‌شوند. در کردی کلهری سه فعل وجود دارد که این مؤلفه‌های معنایی را با هم ترکیب می‌کنند.

فعل $hælaweɪ dən$ (بالا آوردن غذا و هر آنچه که درون معده است، استفراغ کردن) در این گویش از این ویژگی برخوردار است. در اینجا، پیکر همان غذا و مواد درون معده است که در ریشه فعل بازنمایی شده است. همچنین مسیر با پیشوند $hæl$ مشخص شده است. همچنین فعل حرکتی $tʃ ekanə n$ (چکاندن و ریختن مایعات در چیزی یا جایی به صورت قطره قطره) که مسیر را با گروه حرف اضافه‌ای «به درون چیزی یا جایی از بالا به پایین» مشخص می‌کند، شیوه حرکت به صورت قطره قطره بوده و پیکر نیز به صورت مایعات بازنمایی می‌شود. همچنین مثال ۳۱، فعل حرکتی $pəf keɪ dən$ (فوت کردن و بیرون فرستادن هوا از دهان) نیز از این الگو برخوردار است. در این حالت، هوا (پیکر) از دهان به بیرون فرستاده می‌شود که همزمان مسیر را نیز بازنمایی کرده تا در ساز موسیقی (همچون نی) دمیده شود و یا شمعی را خاموش کرد که در این صورت کسی باعث خاموش شدن شمع می‌شود (هم‌رویداد سبب) در این مورد نیز در ریشه فعل ادغام شده است که سبب به صدا درآوردن ساز موسیقی و یا سبب خاموش شدن شمع می‌شود.

$mən pəf keɪ d-em -æ ʃ æm-æɡæ$

من به آن شمع فوت کردم. Definite- شمع به PAST-1PS-کردن فوت من

من به آن شمع فوت کردم.

الگوی واژگان شدگی پنج جزئی (M + CE + P + G + F)

این الگوی واژگان شدگی حاکی از آن است که در ریشه فعل همزمان پنج عنصر معنایی حرکت + هم‌رویداد + مسیر + زمینه + پیکر با هم ترکیب می‌شوند. در کردی کلهری یک فعل ساده و یک فعل غیرساده حرکتی یافت شد که از این الگو برخوردار است.

۱. فعل ساده $i:wənən$ (بهم زدن یا مخلوط کردن چیزی در درون مایعات).

این فعل ساده در کردی کلهری همزمان مؤلفه‌های معنایی حرکت، شیوه حرکت (که به صورت بهم‌زدن و مخلوط کردن است)، مسیر (که به صورت دورانی در جهت عقربه‌های

ساعت و یا خلاف آن اتفاق می‌افتد)، زمینه (مایعی که محلولی را درون خود حل یا محو می‌کند)، و پیکر (محلولی است که در درون مایع حل می‌شود) را در ریشه فعل بازنمایی می‌کند.

۲. فعل غیرساده (wæ mal) dær keɪ dæn (شخصی را از جایی بیرون‌انداختن)، در ریشه

فعل (wæ mal) dær keɪ dæn [کسی] را از خانه بیرون‌کردن) همزمان مؤلفه‌های معنایی (الف) حرکت، ب) شیوه حرکت‌دادن کسی (پیکر)، همچنین ج) مسیر حرکت که انتقال کسی از جایی به جای دیگر است، به عبارتی از داخل خانه به بیرون از آن، و د) mal (خانه) که زمینه است، به همراه مؤلفه معنایی پیکر (کسی) با هم ادغام می‌شوند.

۳. نگارنده در جدول شماره ۱، توزیع فراوانی الگوهای ادغام در افعال حرکتی کردی کلهری را به تفکیک نشان داده است تا مشخص کند که کدام الگو از فراوانی بالا و کدام یک از فراوانی پایینی برخوردار است. شایان ذکر است که ترکیب‌ها در ردیف‌های پنج‌گانه زیر که شامل نه الگوی ادغام است، اطلاعات معنایی فعل‌های حرکتی در کردی کلهری را نشان می‌دهند.

نوع الگو	الگوهای ادغام	فراوانی تعداد افعال حرکتی	درصد فراوانی
۱ جزئی	حرکت	۲	۲٪
۲ جزئی	حرکت+مسیر	۳۳	۳۳٪
	حرکت+هم‌رویداد	۵۵	۵۵٪
۳ جزئی	حرکت+مسیر+هم‌رویداد	۱۸	۱۸٪
	حرکت+هم‌رویداد+زمینه	۴	۴٪
	حرکت+مسیر+پیکر	۴	۴٪
	حرکت+هم‌رویداد+پیکر	۹	۹٪
۴ جزئی	حرکت+مسیر+هم‌رویداد+پیکر	۳	۳٪
۵ جزئی	حرکت+هم‌رویداد+مسیر+زمینه+پیکر	۲	۲٪
	جمع کل الگوها	۱۳۰	۱۳۰٪

توزیع فراوانی ادغام عناصر رویداد حرکت در ریشه افعال حرکتی در کردی کلهری

حرکت + هم‌رویداد و حرکت + مسیر نیز به ترتیب از بیشترین مقدار فراوانی برخوردارند. همچنین، از هفت الگوی باقیمانده، الگوی سه جزیی حرکت + مسیر + هم‌رویداد نیز با ۱۸٪ بیشترین میزان بسامد را داراست. نتایج بررسی رویداد حرکت در گویش کردی کلهری، انگاره رده‌شناسی دوگانه تالمی را به چالش کشید و نشان داد که این انگاره اگر چه در خصوص برخی زبان‌ها همچون آلمانی، اسپانیایی، انگلیسی و ترکی کارآمد است، اما در مورد گویش کردی کلهری از کارآمدی لازم برخوردار نیست. بنابراین نمی‌توان در خصوص رده‌شناسی زبان‌ها تنها به دو شق قائل بود، بلکه به منظور کارآمدی بیشتر باید به دیدگاه اسلوبین (۲۰۰۴) و ایبارتس و همکاران (۲۰۰۴) توجه کرد. چرا که اسلوبین (۲۰۰۴) معتقد است زبان‌ها را باید بر اساس پیوستار برجستگی شیوه، مورد بررسی قرار داد، و همچنین ایبارتس و همکاران (۲۰۰۴) نیز بر این باورند که زبان‌ها را باید بر اساس پیوستار برجستگی مسیر ارزیابی کرد، و از آنجایی که در این گویش، الگوهای دو جزیی حرکت + هم‌رویداد و حرکت + مسیر هر دو از بسامد بالایی برخوردارند و همچنین الگوی سه جزیی حرکت + مسیر + هم‌رویداد، به لحاظ فراوانی در جایگاه پس از دو الگوی دو جزیی حرکت + هم‌رویداد و الگوی حرکت + مسیر قرار می‌گیرد، بنابراین می‌توان گویش کردی کلهری را به لحاظ رده‌شناسی در دسته‌ی زبان‌های دو قطبی جای داد و به جای تقسیم‌بندی دو گانه زبان‌ها به دو دسته‌ی فعل‌بنیان و تابع‌بنیان به پیوستاری قائل شد که در دو سوی آن، این دو گروه قرار دارند، اگر چه یافته‌ها نشان می‌دهد که سویی این گویش بیشتر به سمت زبان‌های شیوه‌نماست. با این حال، با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در جستار حاضر، می‌توان گفت که بررسی افعال حرکتی در کردی همراستا با نتایجی است که حامدی و شریفی (۱۳۹۳) پیرامون رویداد حرکت فعل در زبان فارسی به‌دست داده‌اند.

کتاب‌نامه

- ۱- ازکیا، ن. (۱۳۹۰). حرکت در زبان فارسی: دیدگاهی شناختی و رده‌شناسی. رساله دکتری. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
- ۲- شاه‌حسینی، ف.، و روشن، ب.، و صبوری، ن. ب.، و نجفیان، آ. (۱۳۹۵). بررسی تطبیقی افعال مسیرنمای زبان‌های فارسی میانه و نو. فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش زبان و ادبیات فارسی، ۳(۴۲)، ۱۹۳-۱۶۷.

- ۳- حامدی شیروان، ز.، شریفی، ش. (۱۳۹۳). بررسی رده‌شناختی مقولۀ قمر در ساخت رویدادی افعال حرکتی در زبان فارسی. «دوماهنامه جستارهای زبانی»، ۵(۲)، ۷۱-۸۹.
- ۴- مسگرخویی، م. (۱۳۹۲). بازنمود رویداد حرکت در زبان فارسی: رویکردی شناختی. رساله دکتری. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران.
- 5- Berman, R., & Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 6- Evans, V., & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 7- Cifuentes Fe'rez, P. (2008). Motion in English and Spanish: A Perspective from Cognitive Linguistics, Typology and Psycholinguistics. *PhD Thesis*, Spain: Universidad de Murcia.
- 8- Ibarretxe-Antuñano, I. (2004a). "Motion Events in Basque Narratives". In S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.), *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives in Translation*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 89-112.
- 9- Karimipour, A., & V. Rezai. (2016). Typological Analysis of Ilami Kurdish Verbs of Motion: With Focus on the Concept of Path. *DE GRUYTER MOUTON*, 69(3), 411-435.
- 10- Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: Chicago University Press.
- 11- Lindsey, T. S. (2011). *Bulgarian Verbs of Motion: Slavic Verbs in a Balkan Context*. ProQuest LLC. 789 East Eisenhower Parkway, PO Box 1346, Ann Arbor, MI 48106.
- 12- Saidi, D. (2007). Typology of motion event in Tunisian Arabic. *Proceedings of Lingo*, 196-203.
- 13- Slobin, D. I. (2000). "Verbalized events: A dynamic approach to linguistic relativity and determinism". In S. Niemeyer & R. Dirven (Eds.) *Evidence for linguistic relativity*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 107-138.
- 14- Slobin, D. I. (2004). The Many Ways to Search for a Frog: Linguistic Typology and the Expression of Motion Events. In: S. Strömquist & L. Verhoeven (Eds.). *Relating Events in Narrative: Typological and Contextual Perspectives in Translation*, (pp. 219-257). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- 15- Talmy, L. (1985). "Lexical typology: Semantic structure in lexical forms". In T. Shopen (Ed.), *Language typology and lexical descriptions: Vol. 3. Grammatical categories and the lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 36-149.
- 17- Talmy, L. (2000b). *Towards a Cognitive Semantics*. Vol. II. Cambridge, MA: MIT Press.

**Comparing Three Types of Tasks in Task-Based Approach and Their Effects on Teaching Persian Language Grammar to Speakers of Other Languages
(Short Composition, Editing Task and Spot the Differences)**

Mohammad Javad Hadizadeh ¹

Phd Graduate in Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Mohammad Javad ²

Mahdavi Assistant Professor of Persian language and Literature Dept. Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Reza Morad Sahraei Associate³

Professor of linguistics Dept. Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Ali Alizadeh⁴

Associate Professor in Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received:10/01/2019

Accepted:01/06/2020

Abstract

Task-based learning method is considered as one of the most successful methods in communicative language teaching, which possess the advantages of teamwork and class interaction along with the positive components of attention to the grammatical forms. Although few independent studies have been conducted on the task-based method in Persian language, numerous studies have been done on the impact of the task-based method in English language. The significance of the task-based method was discussed. Then, by selecting three types of the most common tasks in textbooks pertaining to teaching Persian language grammar (short composition, editing task and spot the differences) to speakers of other languages and recording the interactions between sixteen Persian language learners in Saadi Foundation through studying the language related episodes and meta-talks of each of them while performing these tasks in a group, it was tried to examine these tasks effects on drawing the language learners' attention to the grammatical forms. It presented as well a resultant from the practical application of task-based method in classroom and its advantages. Results showed that performing the tasks in teamwork has obviously a positive effect on improving the grammatical ability of the language learners; the positive or negative

1- mahdavy@um.ac.ir

2- (Corresponding Author) mahdavy@um.ac.ir

3- sahraei@atu.ac.ir

4- alalizadeh@um.ac.ir

feedback that the learners provide in their interactions are constructive in most cases; it leads to a correct decision-making, and the learners are more dominant on the grammatical categories they learn in form of a task. Among the various types of tasks, editing is the most suitable choice for teaching grammar due to the redesigning capability for paying attention to various grammatical structures and a more specific reflection of the target grammatical categories on it.

Keywords: Task-Based Method, Group Task, Language Related Episodes, Grammar, Teaching Persian Language to Speakers of Other Languages

Assessing Listening Skill in Academic Environment: A Case Study of the Persian Proficiency Test in Ferdowsi University of Mashhad

Mohsen Rudmajani

Graduate of PhD in Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Behzad Ghonsooly¹

Professor, Department of English, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Ehsan ghabol

Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received:11/01/2019 Accepted:6/01/2020

Abstract

There is no doubt that listening ability is very important in academic environments. This ability is needed in most of students' daily activities. That is why assessing listening constitutes a major part of language proficiency tests such as Ferdowsi University. This exam is held in Iran and Iraq to assess language knowledge of non-Persian speakers who want to enter Iranian Universities. In this research we analyzed the listening part of this exam through Rasch model. The result showed that the reliability is 0.66 which is low for a high stake test. Moreover, the wright map indicated the test items are mostly appropriate for elementary or intermediate students. As most of test items' type of match are locating and cycling, it is suggested to include more integrative and generative items which can make the test more difficult. The test mostly assesses the ability of detecting key vocabulary and understanding details while understanding communicative function of utterances, making inferences about relationship among ideas, integrating information from listening and reading texts are abilities that can improve test difficulty.

Keywords: Listening Skill, the Persian Proficiency Test, Ferdowsi University of Mashhad.

1- ghonsooly@um.ac.ir

Evaluation of Auditory Verbal Memory Performance and learning of Persian-Speaking Men and Women with RAVLT

Elnaz Eghbali¹

MA in linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Shahla Sharifi²

associate professor of linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Received:06/02/2019

Accepted:26/01/2020

Abstract

Auditory memory plays an important role in developing language skills. The aim of the present study was to assess auditory verbal memory performance of 25-30 year old educated men and women using the Persian version of the Rey Auditory-Verbal Learning Test (RAVLT). This descriptive, cross-sectional study was conducted on sixty 25-30 year old healthy adults (30 men and 30 women) and different aspects of memory, like immediate recall, delayed recall, recognition, learning rate, forgetting rate, proactive and retroactive interference, and primacy and recency effects were assessed. Results indicated that the women's performance was generally higher than that of the men in first, third, fourth and sixth of RAVLT and also total learning. In other trials and composite scores, gender was not a significant factor. In addition, results showed that the auditory-verbal memory performance and learning of both groups was similar to the performance of the same population in other countries.

Keywords: Evaluation, Verbal Memory, learning of Persian-Speaking, RAVLT

1- e.eghbali.f@gmail.com

2- Corresponding Author Email: sh-sharifi@ferdowsi.um.ac.ir

Glottal Stop in Persian Varieties¹

Fatimah Khodaverdi²

PhD Candidate in Linguistics, Allameh Tabataba'i University

Received: 9/02/2019 Accepted:02/02/2020

Abstract

Glottal stop occurrence was investigated in 46 simple and compound words with 2-3 repetitions in the speech of 5 male Persian speakers of Tehran, Kerman, Yazd, Esfahan and Khorasan (Sabzevar). Statistical results then were obtained based on acoustic observations. Findings showed that in the five varieties, the consonant appears as true closure or creaky voice, mostly word initially after pause, while in other positions compensatory lengthening, resyllabification or vowel hiatus are possible after its deletion. This phonetic variation is parallel with laryngeal phonation states and compatible with Persian phonological constraints whose rankings in the framework of Optimality Theory can account for the possibility of the consonant pronunciation as a phonetic unit of Persian language.

Keywords: Glottal Stop Consonant, Laboratory Phonology, Phonation, Persian Language, Persian Spoken Varieties

1- This article is based on the author's MA thesis titled *Glottal Stop Consonant In Persian Spoken Varieties* under the supervision of Dr. Modarresi Ghavami

2- Corresponding author: Email : f.khodaverdi@atu.ac.ir

The Polysemy of “eye” Compounds in Persian: A Constructional Morphology Account

Ava Imani¹

**Assistant Professor in Linguistics, Department of General Linguistics, Bu-Ali Sina
University of Hamedan, Iran**

Adel Rafiei

**Assistant Professor in General Linguistics, Linguistics Department, Faculty of
Foreign Languages, University of Isfahan**

Received:15/02/2019 Accepted:09/02/2020

This paper aimed at examining the construction of two word-formation patterns [cheshm-X] and [X-cheshm] (compounds of “eye”) and investigating their semantic variations, the most general schema and their subschemas in Persian based on Construction Morphology Approach. The method of research is descriptive-analytic and the data consist of 84 compound words collected from Bijankhan Corpus, Dekhoda and Zansoo Dictionaries and also from a Google search. The research hypothesis was that a general constructional schema and several subschemas have command of the construction of “cheshm” compounds, and the concept of “distinctive feature of an entity related to SEM eye and X” is the most abstract pairing of form-meaning understood from both word-formation patterns. The results showed that the meaning of the constituents and their relationship, encyclopedic knowledge, context, as well as the conceptual metaphor and metonymy play a significant role in determining the meaning of compounds. Finally, the research hypothesis, the existence of independent subschemas and the hierarchical construction in the mentioned word-formation patterns was rejected, since the compounds of “cheshm” were considered only as instances of objective instantiations derived from the most abstract constructional schemas of compounding, namely [N-X]A, [X-N]A and [N-N]N, and not derived from the word-formation subschemas consisting of "cheshm".

Keywords: Construction Morphology, Constructional Schema, Constructional Polysemy, Compounding, Body Parts

1- Corresponding Author Email: avaimani2015@gmail.com

An Assessment of Alumni of Linguistics Educational Group of Ferdowsi University of Mashhad in the Period 2007-2017

Elham Akhlaghi Baghoojari¹

PhD of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Ali Alizadeh²

Associate Professor, Department of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Abolghasem ghavam³

Associate Professor, Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Received:07/05/2019 Accepted:28/06/2020

The main concerns of higher educational system are raising specialized human resource, their employment and using their proficiency. Sometimes there is not balance between the number of alumni and the suitable jobs. Or alumni are not trained as they are supposed to be. So, it's universities' duty to follow up and explore their educational adequacy and quality. This research assessed the situation of alumni of Linguistics Department of Ferdowsi University of Mashhad from 2007 to 2017. For the first step, employed alumni were identified. Thirty participants were selected randomly to be interviewed. In addition, a researcher-made questionnaire was used to seek the ideas of professors of Linguistics Department of Ferdowsi University of Mashhad. Based on the results, 83 percent of alumni had job. This result put Linguistics Department in a good situation among other fields of study. Most of the participants had chosen their major consciously. There was not a meaningful difference between sex of participants and the amount of employment. Relation between job and field of study was 80 percent, but relation between subjects of theses and employment was 33 and just 53 percent of participants declared that their jobs are in accordance with the content of their subjects. Results of professors' questionnaire showed that they are not pleasant with the current situation and believe that it is necessary to have some changes in taking students. Organizing students' theses in more practical issues is so essential too.

Keywords: Assessment, Alumni, Educational Group of Ferdowsi University of Mashhad

1- Corresponding Author Email: elhamakhlaghi80@gmail.com

2- alializadeh@um.ac.ir

3- ghavam@ferdowsi.um.ac.ir

Presupposition and its Ups and Downs in Dubbing

Zahra Salari

PhD student in Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Ali Khazaei Farid¹

Associate Professor of Translation Studies, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Received:01/09/2020 Accepted:14/08/2020

Abstract

Dubbing is a process that requires a high level of knowledge of source and target languages. In this process, the translator faces so many challenges, one of which is the translation of presupposition. In order for a film to be comprehensible and enjoyable, it is essential for the translator to have a good level of knowledge in this aspect of pragmatic dimension. The present research tried to investigate the translation of presupposition in four dubbed films (Notting Hill, The Bucket list, The Ultimate Gift, and Still Alice) which are originally in English and have been dubbed into Persian. To this end, the differences between original films and their dubbed versions, based on their presuppositions, were determined. Then, the translation strategies were identified.

Keywords: Pragmatic, Translation, Presupposition, Dubbing, Translation Strategies

1- Corresponding Author Email: khazaefarid@um.ac.ir

A Cognitive Sociolinguistic Approach to Lexical Polysemy (A Case Study: Persian Adjective Topol)

Seyed Mahmoud Motesharrei¹

*Guest Lecturer of English and Linguistics, Payam-e Noor and Islamic Azad
University, Tehran, Iran*

Fatemeh Yousefi Rad²

Assistant Professor of linguistics, Payam-e Noor University, Tehran, Iran

Received:16/11/2019 Accepted:27/04/2020

Abstract

The present paper aimed at investigating the polysemy of the Persian word Topol from the perspective of cognitive sociolinguistics. The study begins with introducing the tenets of cognitive sociolinguistics, and then goes on to investigate the polysemy of the Persian adjective topol within this framework. In cognitive sociolinguistics, it is believed that polysemy cannot be reduced to a static state, one and the same for all speakers of a language. Rather, social variables like age and gender of speakers affect the way they perceive different senses of the polysemous words. This paper, in line with cognitive sociolinguistic studies on polysemy employed advanced statistical methods of Logistic Regression and Cross Tab to study the polysemy of Persian adjective Topol. The data were gathered through library research (including Persian dictionaries), interviews, and questionnaires. The research method employed is mixed, that is, qualitative and quantitative. The data were gathered from 200 participants, 100 male and 100 females, in four different age groups. The main hypothesis was that the “mere” cognitive approach is not adequate enough to explain lexical polysemy. The results indicate that cognitive sociolinguistics is indeed more adequate in giving more exact explanations concerning meaning variation in polysemous words and the effect of social variables of age and gender on the number and salience of each sense. In other words, the results show that different senses of the polysemous words do not suggest the same distribution among different speakers, both male and female, belonging to different age groups, and is not accidental but explainable in terms of age and gender of the speakers.

Keywords: Cognitive Sociolinguistics, Polysemy, Age, Gender, Social Variables

1- m.motesharrei@gmail.com

2- Corresponding Author Email: f_yousefirad@pnu.ac.ir

Euphemistic Strategies in Persian Language Media Advertisement in Iran based on Crespo Fernandez's Approach (2005)

Malahat Roshanzamir¹

MA in Linguistics, Department of English Language, Islamic Azad University, Rasht Branch, Rasht, Iran

Hengameh Vaezi²

Assistant Professor, Department of English Language and linguistics, Islamic Azad University, Rasht Branch, Rasht, Iran

Received: 23/12/2019 Accepted:26/04/2020

Abstract

Advertising has benefited the most from language, as one of the most important tools for interaction. To use it efficiently, it has used a special discourse strategy named euphemism. The purpose of this research was to identify euphemistic discourse strategies in advertising and introduce the latest ones which have not been specified before, on the base of Crespo Fernandez's (2005) framework. Data were gathered from TV, radio, internet and billboards which have been discussed using descriptive-analytical methods. The analysis of data (71 out of 125) showed 12 common euphemistic strategies in advertisements; some of them are new which are proposed in this research and the others are the common ones that have been introduced before and are used in other contexts as well. These strategies are as follows: Using implications, downtoning adverbs (quantity, quality, request, and reducing phrases), fine making techniques, impersonalization, negative structures, interrogative sentences, declarative sentences, hedging modal verbs, lexical substitution. In addition to these common strategies, there are three extracted techniques such as using first person in (interrogative, declarative, imperative) sentences, compound sentences and fine imperative sentences which have not been introduced and discussed so far. All the euphemistic strategies in the analyzed advertising data can be classified into five categories: substitution, addition of downtoning elements, changing the structure, implications, and changing the paradigms. The important point in these mentioned data is that it's not possible to determine a clear borderline among euphemistic strategies, and a combination of different techniques or some kind of overlapping has been observed.

Key words: Advertisement, Crespo Frenandez, Euphemism, Media, Persian Language

1- roshanzamir330@gmail.com

2- Corresponding Author Email: hengamehvaezi@yahoo.com

The Scope of Agreement Clitics in Single Object Phrases of Ardalani Kurdish

Rozita ranjbar¹

Ph.D. Student of Linguistics, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Bahram modarresi²

Associate professor of linguistics in Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

Received:14/01/2020 Accepted:26/12/2020

Absract

Phase theory has been proposed as the latest achievement of the minimalist program to optimize syntactic computation of language. Chomsky believes that the derivation of linguistic constructions follows one-phase performance to reduce the memory computing burden. At the end of each phase, part of the syntactic structure already formed, will transfer to the phonological and semantic component , and the result would be the relevant part of the structure is inaccessible to further syntactic operations of derivation. Data gathering was based on field method and library method. In this paper, by examinig and analyzing the Ardalani Kurdish data, it was shown that the explanation of clitic agreement in Ardalani would follow the principle of phase impenetrability condition. Moreover, through a descriptive-analytical method and based on theoretical framework of Citko (2014), the derivation of the phase of transitive single object phrases in Ardalani was shown. The clitic hosts are limited to the complement of VP core in the first phase. It was concluded that phase theory is capable of explaining the scope of in Ardalani. Also, clitics have a place restriction on the selection of adverbs and do not select adverbs with a wide range.

Keywords: Clitic Scope, Single Object Phrases, Phase Theory, Agreement

1- ranjbar.roz@gmail.com

2- ba.modarresi@yahoo.com

The study of va-parentheticals in Persian

Reza Kazemian
University of Isfahan

Mohammad Amouzadeh¹
University of Isfahan and Sun Yat-sen University (SYSU)

Received: 01/03/2020 Accepted: 26/11/2020

The study of parentheticals in Persian can still be regarded as an unexplored area of investigation. Persian Parentheticals can be divided into different types; one of them is va-parenthetical. This paper is set forth to study vā-parenthetical clauses. It opens with a discussion on their typical places of interpolation and their mobile nature. It then continues with the discussion on their general characteristics, namely, omissibility, ellipsis-licensed, and remaining beyond the scope of subordinators. The available data confirm that except ellipsis-licensed feature, all other noted characteristics could be true in case of vā-parentheticals. This study also reveals that vā-parentheticals can be interpolated in three different positions (beginning, middle and final). This paper follows a moderate approach, a way between the integrated and the unintegrated approaches, to study vā-parentheticals. In this vein, it mainly adopts Kavalova's model (2007) to study vā-parentheticals. Finally, in spite of quite similar features between vā-parentheticals and vā discourse marker, some distinctions are made between them. This study argues that by taking some modifications, Kavalova's model (2007) is quite appropriate to analyze Persian data. The Persian examples illustrated in this study are derived from both written and spoken corpora. It draws on written data from Persian Talk Bank, and the spoken data are collected by authors from some TV round table programs.

Keywords: Parentheticals, Vā-parentheticals, Discourse markers, Vā discourse marker.

1- Corresponding Author Email: amouzadeh@fgn.ui.ac.ir

A Cognitive Representation of Motion Event in Kalhori Kurdish

Masoud Dehghan¹

**Assistant Prof. in Linguistics, Dept. of English Language and Linguistics, Faculty of
Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran**

Received:01/03/2020 Accepted:26/11/2020

Abstract

Motion is an event and mental schema that one experiences from birth and has a universal meaning. This study aimed at investigating the motion event in Kalhori Kurdish dialect based on the Talmy's Lexicalized Patterns Model. To this end, the typological position of Kalhori Kurdish was examined and analyzed based on lexicalized patterns. The study is a descriptive-analytic study. One hundred and thirty motive verbs were collected through interview with Kurdish speakers. The authenticity of the verbs was confirmed by native speakers. The results showed that Kalhori Kurdish uses six conflation patterns, among which the patterns of Motion+Path and Motion+Co-Event have the most applied frequencies, and the other patterns used in this dialect, respectively, the pattern of motion, pattern of Motion+Co-Event+Figure, pattern of Motion+Path+Figure, pattern of Motion+Path+Co-Event have from the lowest to highest frequencies among the patterns. The results also indicate that in this Kurdish dialect, the current construction of verbs, both simple and non-simple, does not follow Talmy's Dual Typology, but the motive verbs in this dialect are both path like and manner like a way that it is part of equipollently-framed language.

Keywords: Typology, Motion Event, Lexicalized Patterns, Kalhori Kurdish, Equipollently-Framed Languages

1- dehghan_m85@yahoo.com

In the Name of God

Table of Contents	Pages
Comparing Three Types of Tasks in Task-Based Approach and Their Effects on Teaching Persian Language Grammar to Speakers of Other Languages (Short Composition, Editing Task and Spot the Differences) Mohammad Javad Hadizadeh, Mohammad Javad, Reza Morad Sahraei Associate, Ali Alizadeh	1
Assessing Listening Skill in Academic Environment: A Case Study of the Persian Proficiency Test in Ferdowsi University of Mashhad Mohsen Rudmajani, Behzad Ghonsoly, Ehsan ghabol	3
Evaluation of Auditory Verbal Memory Performance and learning of Persian-Speaking Men and Women with RAVLT Elnaz Eghbali, Shahla Sharifi	4
Glottal Stop in Persian Varieties Fatimah Khodaverdi	5
The Polysemy of “eye” Compounds in Persian: A Constructional Morphology Account Ava Imani, Adel Rafiei	6
An Assessment of Alumni of Linguistics Educational Group of Ferdowsi University of Mashhad in the Period 2007-2017 Elham Akhlaghi Baghoojari, Ali Alizadeh, Abolghasem ghavam	7
Presupposition and its Ups and Downs in Dubbing Zahra Salari, Ali Khazaei Farid	8
A Cognitive Sociolinguistic Approach to Lexical Polysemy (A Case Study: Persian Adjective Topol) Seyed Mahmoud Motesharrei, Fatemeh Yousefi Rad	9
Euphemistic Strategies in Persian Language Media Advertisement in Iran based on Crespo Fernandez's Approach (2005) Malahat Roshanzamir, Hengameh Vaezi	10
The Scope of Agreement Clitics in Single Object Phrases of Ardalani Kurdish Rozita ranjbar, Bahram modarresi	11
The study of va-parentheticals in Persian Reza Kazemian , Mohammad Amouzadeh	12
A Cognitive Representation of Motion Event in Kalhori Kurdish Masoud Dehghan	13

EXTENDED ABSTRACTS

In the Name of God



**Volume 11, No. 1,
Serial Number 20
Spring & Summer 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 Khazae 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 Hamedi 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 11, No. 2, Serial Number 21, Fall & Winter 2019

164.1.20



Comparing Three Types of Tasks in Task-Based Approach and Their Effects on Teaching Persian Language Grammar to Speakers of Other Languages (Short Composition, Editing Task and Spot the Differences)	1
Mohammad Javad Hadizadeh, Mohammad Javad, Reza Monad Sabraei Associate, Ali Alizadeh	
Assessing Listening Skill in Academic Environment: A Case Study of the Persian Proficiency Test in Ferdowsi University of Mashhad	3
Mohsen Rudzajani, Behzad Ghossein, Elhan ghabel	
Evaluation of Auditory Verbal Memory Performance and learning of Persian-Speaking Men and Women with RAVLT	4
Elnaz Eghbali, Shabla Sharifi	
Glottal Stop in Persian Varieties	5
Fatimah Khodaverdi	
The Polysemy of "eye" Compounds in Persian: A Constructional Morphology Account	6
Avu Imani, Adel Rallei	
An Assessment of Alumni of Linguistics Educational Group of Ferdowsi University of Mashhad in the Period 2007-2017	7
Elhan Akhlaghi Baghojani, Ali Alizadeh, Abolghasem ghavam	
Presupposition and its Ups and Downs in Dubbing	8
Zahra Salar, Ali Kharazi Farid	
A Cognitive Sociolinguistic Approach to Lexical Polysemy (A Case Study: Persian Adjective Topoi)	9
Seyed Mahmood Motesashari, Fatemeh Yousefi Rad	
Euphemistic Strategies in Persian Language Media Advertisement in Iran based on Crespo Fernandez's Approach (2005)	10
Mahbat Roshanzamir, Hengameh Vaziri	
The Scope of Agreement Clitics in Single Object Phrases of Ardalani Kurdish	11
Roozta ranjbar, Behram mosdarysi	
The study of va-parentheicals in Persian	12
Reza Kazemian, Mohammad Amouzadeh	
A Cognitive Representation of Motion Event in Kathori Kurdish	13
Masoud Dehghan	