مجلّهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان

علمی-پژوهشی / (زبان و ادبیات)

سال هفدهم - شمارهٔ ۳ - شمارهٔ پیاپی ۴۰ - پاییز ۱۴۰۴

- برخی از صفات خاص مشترک در بعضی از گویش‌های فارسی و دیگر گویش‌های ایرانی غربی که در زبان «طبقات الصوفیه» ع. انصاری منعکس شده‌اند — یولی آ. ایوانسیان
- نقش سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی در درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی — اکرم‌بیگم حاجی سیدرضائی، رضامراد صحرائی
- استعاره‌های مفهومی هوش مصنوعی در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان: تحلیل بافتی-شناختی بر اساس نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی — توماج همتی، محمدرضا پهلوان‌نژاد
- ذهن‌آگاهی و مهارت خواندن در زبان انگلیسی: پژوهشی اکتشافی با رویکرد ترکیبی — فاطمه معافیان
- واکاوی دستگاه فعل در گویش حناشوری — سهراب غلامی، جلال رحیمیان، فرخ حاجیانی
- تحلیل زبان‌شناختی جای‌نام کشورهای آفریقایی — حامد مولایی کوهبنانی، ابوذر اورکی، فائزه ایران‌پور

سال ۱۷ - شمارهٔ ۳- پاییز ۱۴۰۴

۴۰

- برخی از صفات خاص مشترک در بعضی از گویش‌های فارسی و دیگر گویش‌های ایرانی غربی که در زبان «طبقات الصوفیه» ع. انصاری منعکس شده‌اند — یولی آ. ایوانسیان
- نقش سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی در درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی — اکرم‌بیگم حاجی سیدرضائی، رضامراد صحرائی
- استعاره‌های مفهومی هوش مصنوعی در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان: تحلیل بافتی-شناختی بر اساس نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی — توماج همتی، محمدرضا پهلوان‌نژاد
- ذهن‌آگاهی و مهارت خواندن در زبان انگلیسی: پژوهشی اکتشافی با رویکرد ترکیبی — فاطمه معافیان
- واکاوی دستگاه فعل در گویش حناشوری — سهراب غلامی، جلال رحیمیان، فرخ حاجیانی
- تحلیل زبان‌شناختی جای‌نام کشورهای آفریقایی — حامد مولایی کوهبنانی، ابوذر اورکی، فائزه ایران‌پور

سال هفدهم، شمارهٔ ۳

شمارهٔ پیاپی ۴۰، پاییز ۱۴۰۴

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

صاحب‌امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد **مدیرمسئول: شهلا شریفی**
پشتیبانی: معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی
سردبیر: محمدرضا پهلوان‌نژاد

اعضای هیئت تحریریه:

عباس علی آهنگر (استاد دانشگاه سیستان و بلوچستان) **مصطفی عاصی** (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)
محمد عموزاده مهدیرجی (استاد دانشگاه اصفهان) **اعظم استاجی** (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
آزیتا افراشی (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی) **علی درزی** (استاد دانشگاه تهران)
رحمن صحراگرد (استاد دانشگاه شیراز) **مهرداد نغزگوی کهن** (استاد دانشگاه بوعلی سینا، همدان)
امید طبیب‌زاده قمصری (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی) **علی علیزاده** (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
شهلا شریفی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد) **محمدرضا پهلوان‌نژاد** (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
سیّد محمد حسینی معصوم (دانشیار دانشگاه پیام نور) **بلرام شکلا** (استاد دانشگاه دهلی، هندوستان)
کلاوس ولینگ پدرسن (دانشیار دانشگاه کپنهاگ، دانمارک)

مدیر داخلی: دکتر سیّد محمد حسینی معصوم (دانشیار دانشگاه پیام نور)
ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی (دکتر عبدالله نوروزی)
ویراستار ادبی: دکتر جواد میزبان
مدیر اجرایی مجله: مریم خوش‌بیان
حروفچین و صفحه‌آرا: محمد کریمی طرقبه
نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکدهٔ ادبیّات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی
کد پستی: ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳
تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۲۷
نشانی اینترنتی: http://jlkd..um.ac.ir/index.php/lj E-mail: lj@.um.ac.ir

بسم الله الرحمن الرحیم

(نشریهٔ علمی)

زبانشناسی و گویش‌های خراسان

(علمی-پژوهشی)

این مجله بر اساس مجوّز شمارهٔ ۳/۱۱/۶۰۳۷۲ مورّخ ۱۳۹۰/۴/۲۹
کمیسیون نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فنّاوری منتشر می‌شود.

شمارهٔ ۳ - سال ۱۷

شمارهٔ مسلسل ۴۰ - پاییز ۱۴۰۴

(تاریخ انتشار این شماره: پاییز ۱۴۰۴)

این مجلّه در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطّلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطّلاعات نشریّات کشور (Magiran)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ)

شرایط مجلّه برای پذیرش و چاپ مقاله

۱- مقاله به ترتیب شامل چکیده (حداکثر ۵ تا ۸ سطر، بر اساس معیارهای صحیح چکیده‌نویسی)، کلیدواژه‌ها (حداکثر ۵ واژه و یا عبارت)، مقدّمه، پیشینهٔ پژوهش، روش پژوهش، ارائه و تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری باشد. مجله از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۲۵ صفحهٔ A4 تایپ شدهٔ ۲۳ سطری) معذور است.

۲- مشخصات نویسنده یا نویسندگان: نام و نام خانوادگی، مرتبهٔ دانشگاهی عضو علمی متخصص زبانشناسی، نام و نام خانوادگی دانشجوی دکتری زبانشناسی، نام دانشگاه متبوع، نشانی، تلفن و دورنگار در صفحهٔ جداگانه بیاید.

۳- ارسال مقاله به‌صورت تایپ‌شده 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 چکیدهٔ انگلیسی (۵ تا ۸ سطر)، در صفحهٔ جداگانه، که شامل عنوان مقاله، نام نویسنده/ نویسندگان و مؤسسه/ مؤسسات متبوع نیز باشد، الزامی است.

۵- منابع مورداستفاده در متن، در پایان مقاله و بر اساس 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 ترجمه‌شده:** 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 تجدیدنظر در سایت اینترنتی، عنوان موضوع (داخل دوگوشه)، نام و نشانی پایگاه اینترنتی به‌صورت ایتالیک.

۶- ارجاعات در متن مقاله میان دو هلال (نام مؤلف، سال انتشار: شمارهٔ صفحه یا صفحات موردنظر) نوشته شود. در مورد منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی عمل شود. نقل‌قول‌های مستقیم بیش از ۴۰ واژه به‌صورت جدا از متن با تورفتگی (نیم سانتی‌متر) از دو طرف درج شود.

۷- برابرهای لاتین در پانویس درج شود.

۸- مقاله نباید در هیچ‌یک از مجله‌های داخل یا خارج از کشور و یا در مجموعه مقاله‌های همایش‌ها چاپ شده باشد. نویسنده / نویسندگان موظف‌اند درصورتی که مقالهٔ 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، ساختواژه، 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 حوزهٔ موضوع‌های این مجله نیست.

۱۰- مجله در ویراستاری مقاله آزاد است.

۱۱- نویسنده یا نویسندگان نسبت به آرا، نظریات و مطالب ارائه شده در مقالهٔ خود مسئول هستند.

۱۲- نویسندگان می‌توانند مقاله‌های حاوی نوآوری علمی ــ پژوهشی خود را به نشانی دفتر مجله یا پست الکترونیکی به نشانی lj@um.ac.ir ارسال کنند.

پذیرش مقاله با شورای هیأت تحریریه مجله است.

فهرست مندرجات

- **برخی از صفات خاص مشترک در بعضی از گویش‌های فارسی و دیگر گویش‌های ایرانی غربی که در زبان «طبقات الصوفیه» ع. انصاری منعکس شده‌اند** — یولی آ. ایوانسیان — ۱-۱۸
- **نقش سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی در درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی** — اکرم‌بیگم حاجی سیدرضائی، رضامراد صحرائی — ۱۹-۴۳
- **استعاره‌های مفهومی هوش مصنوعی در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان: تحلیل بافتی-شناختی بر اساس نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی** — توماج همتی، محمدرضا پهلوان‌نژاد — ۴۵-۷۲
- **ذهن‌آگاهی و مهارت خواندن در زبان انگلیسی: پژوهشی اکتشافی با رویکرد ترکیبی** — فاطمه معافیان — ۷۳-۱۰۲
- **واکاوی دستگاه فعل در گویش حناشوری** — سهراب غلامی، جلال رحیمیان، فرخ حاجیانی — ۱۰۳-۱۳۲
- **تحلیل زبان‌شناختی جای‌نام کشورهای آفریقایی** — حامد مولایی کوهبنانی، ابوذر اورکی، فائزه ایران‌پور — ۱۳۳-۱۶۵

Journal of Linguistics and Khorasan Dialects
https://jlkd.um.ac.ir

https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92719.1313

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 17. No. 3. Serial Number: 40 (Fall 2025)

Some Peculiar Traits Common to Certain Persian and Other Western Iranian Dialects as Reflected in the Language of A. Ansari's *Tabaqāt al-Sūfiyyih*

Youli A. Ioannesyan[1]
PhD Candidate, Senior Researcher of the Department of Middle Eastern and Near Eastern Studies, IOM RAS

Received: May 07, 2025 ⁘ Revised: July 04, 2025
Accepted: July 08, 2025 ⁘ Published Online: November 16, 2025

How to cite this article:
Ioannesyan. Y. A. (2025). Some Peculiar Traits Common to Certain Persian and Other Western Iranian Dialects as Reflected in the Language of A. Ansari's Tabaqāt al-Sūfiyyih. Journal of Linguistics and Khorasan Dialects, 17 (3), 1–18. (in Persian with English abstract)
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92719.1313

Abstract

The study considers certain peculiarities shared by a number of western Iranian dialects, which are not observed in the three modern literary forms of New Persian: literary Iranian Persian (Farsi), Afghan Persian (Dari), and Tajiki. The present author has previously conducted detailed research on the Herati dialect based on field research in Afghanistan and, after comparing the said dialect with other Khorasani dialects (common in Iran), has identified common features of Khorasan Persian dialects. In the course of the present author's research on these dialects, it became evident that some of these peculiar features go back to Medieval Times and are attested by an 11th century treatise, *Tabaqāt al-Sūfiyyih,* consisting of utterances of A. Ansari, the outstanding mystic and commentator of the Qur'an, and its language reflects some traits of the old Herati dialect. The language of the treatise was studied by the famous iranoligist W. A. Ivanow. But until now, no attempt has been made to consider the characteristics of the language of the treatise from the perspective of modern dialectology. Filling the gap, this study analyzes some common features of Khorasani Persian dialects, including Herati and Sistani, Tati dialects in the Caucasus, the dialects of Central Iran spoken by the Zoroastrians, and some other dialects in relation to the language of the *Tabakat al-Sufiyyah*. The dialectal features examined in this article include the use of the third person/demonstrative pronoun enclitically, the use of the preposition *xod/xode* (with different phonetic variants) meaning "with", and the use of the verb suffix *-i/-ê*, which is considered a "continuous suffix".

Keywords: Iranian Studies, Persian Dialectology, Iranian Dialectology, Comparative Dialectology, Khorasani Dialects.

1. Email: youli19@gmail.com

Authors retain the copyright and full publishing rights.. This is an open access article distributed under article distributed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

نشریه علمی
زبانشناسی و گویش های خراسان
https://jlkd.um.ac.ir

https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92719.1313

مجلهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان، شماره ۴۰، پاییز ۱۴۰۴
مقالهٔ پژوهشی

برخی از صفات خاص مشترک در بعضی از گویش‌های فارسی و دیگر گویش‌های ایرانی غربی که در زبان «طبقات الصوفیه» ع. انصاری منعکس شده‌اند

یولی آ. ایوانسیان
پژوهشگر ارشد بخش خاور نزدیک و میانه در انستیتوی نسخ خطی شرقی فرهنگستان علوم روسیه، سن-پترزبورگ، روسیه[1]

صص ۱-۱۸

ارجاع به این مقاله:
ایوانسیان، ی. آ. (۱۴۰۴). «برخی از صفات خاص مشترک در بعضی از گویش‌های فارسی و دیگر گویش‌های ایرانی غربی که در زبان «طبقات الصوفیه» ع. انصاری منعکس شده‌اند»، زبانشناسی و گویش‌های خراسان، ۱۷ (۳)، صص ۱-۱۸.
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92719.1313

چکیده

مقاله حاضر به بررسی ویژگی‌های مشترک بعضی از گویش‌های ایرانی غربی می‌پردازد که در سه نوع فارسی ادبی معاصر: فارسی ادبی ایرانی (فارسی معیار)، فارسی افغانی (دری) و تاجیکی مشاهده نمی‌شوند. نویسنده حاضر قبلاً پژوهش مفصلی درباره لهجه هراتی بر اساس تحقیق میدانی در افغانستان انجام داد و بعد از مقایسه لهجه مذکور با لهجه‌های دیگر خراسانی (رایج در ایران) ویژگی‌های مشترک لهجه‌های فارسی خراسان را مشخص کرده است. در ادامه تحقیق مؤلف حاضر درباره این لهجه‌ها آشکار شد که بعضی از این ویژگی‌ها به قرون‌وسطی برمی‌گردند و رسالهٔ قرن یازدهم میلادی «طبقات الصوفیه» مشتمل بر سخنان ع. انصاری، عارف و مفسر برجسته قرآن که زبانش برخی از صفات گویش قدیم هراتی را منعکس می‌کند به آن‌ها گواهی می‌دهد. زبان این رساله توسط ایران‌شناس معروف و. آ. ایوانوف[2] موردمطالعه قرار گرفت؛ اما تاکنون هیچ تلاشی برای بررسی ویژگی‌های زبان آن رساله از منظر گویش‌شناسی مدرن صورت نگرفته است. پژوهش حاضر که این خلأ را پر می‌کند، بعضی از ویژگی‌های مشترک گویش‌های فارسی خراسانی ازجمله هراتی و گویش سیستانی، گویش‌های تاتی در قفقاز و گویش‌های ایران مرکزی که زردشتیان به آن تکلم می‌کنند و برخی دیگر از گویش‌ها را در ارتباط با زبان «طبقات الصوفیه» تحلیل می‌کند. ویژگی‌هایی که در مقاله حاضر بررسی شده‌اند عبارتند از: ضمیر سوم شخص/ضمیر اشاره به‌صورت ضمایر پیوسته، استفاده از حرف‌اضافه xod/xode (با انواع آوایی مختلف) به معنی «با» و کاربرد پسوند فعلی -i/-e` که «پسوند استمراری» محسوب می‌شود.

کلیدواژه‌ها: لهجه‌شناسی ایرانی و فارسی، لهجه‌شناسی تطبیقی، مطالعات زبان‌های ایرانی، گویش‌های خراسانی.

ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷ ⁘ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۳ ⁘ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷ ⁘ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵

پست الکترونیکی: 1. youli19@gmail.com

۱. مقدمه

تعداد قابل‌توجهی از گویش‌های گروه ایرانی، عمدتاً از زیرگروه جنوب غربی، هم فارسی و هم سایر گویش‌ها در ایران و سرزمین‌های مجاور، با ویژگی‌های مشترکی مشخص می‌شوند که در سه نوع زبان فارسی ادبی - فارسی رسمی در ایران، دری و تاجیکی - موجود نیستند. وجود این ویژگی‌ها یا گرایش‌ها به پیدایش آن‌ها در آینده، حداقل در گویش هرات، چنین اثری اوایل قرون‌وسطی مانند «طبقات الصوفیه» نشان می‌دهد که زبان آن نمایانگر برخی از ویژگی‌های گویش هراتی زمان خود است که بعضی از آن‌ها تا به امروز در آن حفظ شده‌اند. «طبقات الصوفیه» مشتمل بر شرح‌حال بزرگان صوفیه، احتمالاً توسط یکی از شاگردان شیخ عبدالله انصاری از قول استادش نوشته شده است (۱۹۶۳، ص. ۱۱۰). «پیر بزرگ هرات»، عارف، صاحب نثر و منظوم، مفسر قرآن، ع. انصاری که مقبره او در هرات قرار دارد، در قرن یازدهم میلادی می‌زیسته و فعالیت می‌کرده است. ژ. لازار اهمیت «طبقات الصوفیه» را برای زبان‌شناسی و گویش‌شناسی ایرانی چنین توصیف می‌کند:

> «این یک منبع مهم برای مطالعه زبان به دلیل ویژگی‌های گویشی متعددی است که دارد... این ویژگی‌های گویشی به این سبب جالب‌تر هستند که محلشان دقیقاً معلوم است... این حقیقتی است که آن شخصی که تمام عمر خود را در هرات گذرانده و به تدریس پرداخته است، به زبان فارسی آن شهر بیان کرده است. جامی نیز این مطلب را تأیید می‌کند که «طبقات» به زبان قدیم هرات سروده شده است. این اثر... سند بسیار ارزشمندی برای گویش‌شناسی زبان فارسی در دوره اولیه است» (۱۹۶۳، ص. ۱۱۰).

مقاله بزرگ و پرمحتوای و. ایوانوف: «طبقات انصاری به زبان قدیم هرات»[1] به زبان این اثر اختصاص دارد. ایران‌شناس مشهور روس، یکی از متخصصان برجسته جهان در زمینه زبان، قوم‌شناسی، مذهب و فرهنگ ایران، و. ایوانوف، دانش واقعاً منحصربه‌فردی از گویش‌های ایرانی داشت که بخش قابل‌توجهی از زندگی خود را وقف جمع‌آوری و مطالعه آن‌ها کرد. توانایی نادر در نفوذ عمیق در تاروپود زبان فارسی و گویش‌های ایرانی به این محقق برجسته این امکان را داده بود که در مقاله‌ای بدون نادیده گرفتن کوچک‌ترین جزئیات، مشخصات و ویژگی‌های زبان آثار مذکور را به‌طور کامل آشکار کند.

1. Tabaqat of Ansari in the Old Language of Herat

اگرچه هدف گویش‌شناسی در درجه اول ثبت و بررسی وضعیت معاصر گویش‌ها به‌عنوان جزء مهم میراث معنوی مردم است، اما با نگاهی وسیع‌تر می‌توان این پرسش‌ها را نیز مطرح کرد که تعامل گویش‌های محلی و زبان ادبیات کلاسیک فارسی و اثر متقابل بین آن‌ها در طول تاریخ چگونه بوده است و همچنین آیا بعضی ویژگی‌های خاص در زبان کلاسیک تحت تأثیر گویش‌های محلی پیدا شده بودند؟ این پرسش‌ها با توجه به نقش ویژه‌ای که خراسان در روند شکل‌گیری زبان ادبیات کلاسیک فارسی داشته است، در مورد گویش‌شناسی خراسان از اهمیت خاصی برخوردارند. داده‌هایی که محققان امروزی در اختیار دارند به ما اجازه نمی‌دهند که به سؤالات مذکور دقیقاً پاسخ دهیم، اما رسائلی مانند «طبقات الصوفیه» همراه با بررسی و تحلیل وضعیت معاصر گویش‌ها پرده را از روی این مسائل کمی برمی‌دارند.

قبل از اینکه به برخی از این ویژگی‌های خاص که در هراتی امروزی و تعدادی از گویش‌های دیگر حفظ شده‌اند بپردازیم لازم به ذکر است که هراتی لهجه‌ای است که ساکنان تخته‌نشین ولایت هرات افغانستان هم‌مرز با ایران به آن صحبت می‌کنند. این گویش همراه با لهجه‌های شمال شرقی ایران به گروه گویش‌های فارسی خراسان تعلق دارد و با گویش‌های دری افغانستان و تاجیکی آسیای مرکزی تفاوت چشم‌گیری دارد.

پژوهش حاضر نشان داده است که بعضی از ویژگی‌های گویش هراتی و دیگر گویش‌های خراسانی نه‌فقط به اوائل قرون‌وسطی برمی‌گردند، بلکه از نظر جغرافیایی شامل مناطق همجوار خراسان و دور از خراسان نیز هستند. پرسش اصلی که در روند این بررسی با آن مواجه شدیم، این بود که بفهمیم کدام‌یک از ویژگی‌های زبان «طبقات الصوفیه» تا به امروز در گویش‌های خراسان حفظ شده است. در نتیجه پژوهش حاضر این ویژگی‌ها شناسایی شده‌اند و گویش‌های خارج از خراسان که دارای این ویژگی‌ها نیز هستند، مشخص شده‌اند.

۲. پیشینه پژوهش

نگارنده مقاله حاضر در تحقیقات قبلی خود ثابت کرده است که گویش‌های گروه خراسانی فارسی جایگاه خاصی در پیوستار زبانی/گویشی فارسی - دری - تاجیکی دارند و این گروه را بر اساس ویژگی‌های زبانی و موقعیت جغرافیایی خود در پیوستار مذکور باید به‌عنوان «گروه مرکزی» دانست؛ زیرا مشترکات و تفاوت‌های آن با دو گروه دیگر - غربی (گویش‌های فارسی ایران غربی و مرکزی) و شرقی (گویش‌های تاجیکی آسیای میانه و دری افغانستان به‌استثنای ولایت هرات) تقریباً برابرند. در ضمن ثابت شده است که گویش‌های خراسانی ویژگی‌ها و مشخصات خاصی نسبت

به دو گروه دیگر مذکور هم دارند که در آثار قبلی نگارنده مقاله حاضر موردبررسی قرار گرفته‌اند. ادبیات کلاسیک فارسی نشان می‌دهد که برخی از این ویژگی‌ها در آثار کلاسیک موجود هستند که دلیل بر آن است که حداقل بعضی از این ویژگی‌ها به دوران قرون‌وسطی برمی‌گردند. یکی از چنین آثار «طبقات الصوفیه» انصاری است که در مقاله حاضر از نظر ویژگی‌های زبانی بر اساس اثر و. ایوانوف «طبقات انصاری به زبان قدیم هرات» (۱۹۲۳) موردمطالعه قرار گرفته است. اثر مذکور از دیدگاه گویش‌شناسی خراسان نیز موردتوجه است و نظریات مؤلف در آن، مملو از مشاهدات مبتنی بر تحقیقات میدانی و. ایوانوف است. او به شیوهٔ خاص خود ویژگی‌های زبان «طبقات الصوفیه» را با جزئیات شرح می‌دهد و ظرافت‌ها را نادیده نمی‌گیرد. توصیف و. ایوانوف بعداً امکان شناسایی آن دسته از ویژگی‌های گویش هراتی و برخی دیگر از گویش‌های فارسی را که تا به امروز در آن‌ها حفظ شده‌اند، فراهم کرد. اثر دیگر ایوانوف که در مقاله نگارنده حاضر مورداستفاده قرار گرفته است «فارسی آنگونه که در بیرجند به آن صحبت می‌شود» (۱۹۲۸)[1] می‌باشد. این اثر شامل مطالب غنی فولکلور است که در منطقه (روستاهای اطراف) شهر بیرجند در سال‌های ۱۹۱۲-۱۹۱۳ از طرف و. ایوانوف جمع‌آوری شده است. مرزهای جغرافیایی آن منطقه توسط مرزهای سرزمین‌های مجاور شهر بیرجند و اطراف آن مشخص شده بود: قاین، زیرکوه، سنی‌خانه و نهبندان. متون گویشی شامل افسانه‌ها و داستان‌های کوتاه و همچنین رباعی‌ها، ترانه‌های عروسی و لالایی‌ها می‌باشند. مقاله دستوری به ویژگی‌های گویش خراسان جنوبی اختصاص دارد. این اثر همچنین حاوی اطلاعاتی درباره روستاهای دره بیرجند و مناطق مجاور آن است.

هم‌زمان با انتشار آثار اصلی ایوانوف در مورد گویش‌شناسی خراسان، اثر ه. مسسه «داستان‌هایی به زبان فارسی عامیانه» (۱۹۲۵)[2] منتشر شد که مجموعه متونی به گویش مشهدی بود که مؤلف جمع‌آوری کرده بود. این متون از یک گویشور باسوادی نوشته شده بود که تسلط کاملی بر گویش خود داشت. آن‌ها شامل بیست‌وهفت داستان و حکایت بزرگ و کوچک و دو رباعی با آوانگاری دقیق لاتین و توضیحات مختصر دستوری هستند که ایده روشنی از گویش ارائه می‌دهند.

از میان مطالعات جدیدتر در مورد گویش‌های خراسان که در مقاله حاضر به آن‌ها اشاره شده است، کتاب ج. رضایی تحت عنوان «بررسی گویش بیرجند: واجشناسی - دستور» (۱۳۷۷) شایسته ذکر ویژه‌ای است. کتاب مذکور

1. Persian as spoken in Birjand.
2. Contes en Persan Populaire.

پژوهش مفصلی در مورد گویش بیرجندی است.

در سال‌های ۱۹۷۹–۱۹۸۱ میلادی نویسنده این مقاله مطالبی برای پژوهش زبان‌شناسی درباره گویش هراتی در افغانستان جمع‌آوری کرد: متونی با مضامین روزمره، افسانه‌ها، دیالوگ‌ها، رباعی‌ها و غیره. این متون عمدتاً از ساکنان بومی بی‌سواد و نیمه‌سواد (مردان ۱۸ تا ۳۰ ساله) شهر هرات و شهرک‌های اطراف آن، ازجمله انجیل (۴ کیلومتری جنوب شهر هرات)، گذره (۱۰ کیلومتری جنوب هرات)، غوریان (۶۴ کیلومتری غرب هرات)، پشتون –زرغون (۴۰ کیلومتری جنوب شرقی هرات) ضبط شده بودند. بعد از مدتی، در شهر سن‌پترزبورگ، مطالب متنوعی نیز از یک گویشور باسواد این گویش، که اهل روستای زیارتجای (۱۶ کیلومتری جنوب غربی هرات) بود و در آن زمان دانشجوی یکی از دانشگاه‌های آن شهر بود، ضبط شد. به‌منظور تعیین ماهیت تقابل‌های کمی مصوت‌ها، با کمک بخش آواشناسی دانشگاه سن‌پترزبورگ، تجزیه‌وتحلیل آن‌ها با استفاده از یک روش تحقیق آزمایشگاهی–تجربی انجام شد. مطالب مافوق به‌عنوان پایه‌ای برای بررسی جامع و پژوهشی عمل کردند که مؤلف مقاله حاضر در مورد گویش هراتی در تک‌نگری و مقالات خود، ازجمله مقاله حاضر، انجام داده است.

۳. روش تحقیق

روش تحقیق در مقاله حاضر توصیفی–تحلیلی، مثال‌های مربوط به گویش هراتی از متونی جمع‌آوری شده‌اند که نگارنده بر اساس مطالعات میدانی در افغانستان ضبط و در بعضی آثار علمی خود چاپ کرده است (۱۹۹۹ و غیره). چون به‌علاوه مثال‌هایی از لهجه هراتی که مؤلف بر اثر تحقیق میدانی به دست آورده است مقاله حاضر نیز شامل نمونه‌های زیادی از منابع چاپی مختلف پژوهشگران دیگر نیز هست و کوشش شده است که آوانویسی منابع مربوطه تا حد مقدور حفظ شود، بنابراین استفاده از آوانویسی یکسان در مقاله حاضر غیرعملی شده است. برای نمونه‌های گویش هراتی از آوانویسی‌ای استفاده شده است که در آثار ایران‌شناسان و لهجه‌شناسان معروف - ژ. لازار (۱۹۵۷)، ع. فرهادی (۱۹۵۵) و ر. زمردیان (۱۹۷۴) به کار رفته است (با اضافه شدن بعضی نویسه‌های خاص). برای فارسی کلاسیک همان نویسه‌گردانی به کار می‌رود که بیشتر برای آن زبان در آثار مرتبط مورداستفاده است.

۴. تحلیل داده‌ها و پژوهش

۱) در میان ویژگی‌های زبان «طبقات صوفیه»، و. ایوانوف به یک گرایش چشمگیر به استفاده از ضمایر شخصی به صورت ضمایر پیوسته (متصل) و همچنین به کاربرد وسیع ترکیباتی از حروف اضافه، حروف ربط و غیره با ضمیر سوم

شخص مفرد به صورت پیوسته اشاره می‌کند. این تمایل در حرف اضافه، حرف ربط یا ادات دیده می‌شود که با ضمیر سوم شخص مفرد به صورت پیوسته نوشته شده‌اند؛ و. ایوانوف حدس می‌زند که این پدیده ممکن است تا حدودی ناشی از برخی ویژگی‌های آوایی خراسانی باشد. قانع‌کننده‌ترین نمونه‌های این ترکیب‌ها در «طبقات الصوفیه» به قرار ذیل است: جزو، جززو، جنو (چون او)، همو، برو (برای او)، بازو (۱۹۲۳، صص. ۲۳، ۳۳، ۳۶۲). همه اینها ترکیباتی از حرف اضافه، حرف ربط یا ادات: (juz, bā/bāz, barāyi, čun, ham)[1] و ضمیر سوم شخص مفرد: ū/ō هستند که ضمیر شخصی جدا در آن‌ها به صورت ضمیر پیوسته به کار رفته است. علاوه بر این، جززو ظاهراً یک ترکیب سه‌گانه است، زیرا آن دارای حرف اضافه «از» نیز می‌باشد: juz + az + ū/ō > juzzū/ō .

یکی از ویژگی‌های بارز گویش هراتی امروزی (که در سایر گویش‌های خراسانی کمتر دیده می‌شود) استفاده از ضمایر سوم شخص مفرد و جمع و همچنین ضمیر اشاره به صورت ضمایر پیوسته است. در هراتی، این‌ها به‌طور کامل جایگزین ضمایر سوم شخص: -eš / -aš, -ešân شده‌اند. ضمایر سوم شخص هنگامی‌که به صورت پیوسته به کار می‌روند، بدون تکیه صدا تلفظ می‌شوند و می‌توانند دچار بعضی تغییرات کمی و کیفی شوند مانند تبدیل مصوت /i/ به /ê/، /ệ/: -ệ, -ê, -ênâ (<inhâ). علت این تغییر را باید تأثیر "n" دانست، زیرا -i به‌احتمال‌قوی از ضمیر اشاره *in* نشات گرفته است.[2]

ضمیر پیوسته -u می‌تواند به صورت بازتر تلفظ شود؛ درحالی‌که هر دو -u و -i به میزان قابل‌توجهی کوتاه شده به صداهای غیرهجایی تبدیل شوند: -ŏ، -ŭ، -ĭ. نوع بازتر (-ŏ) احتمالاً به تلفظ قدیمی این ضمیر: ō «او» در فارسی کلاسیک برمی‌گردد. هر دو -ŏ، -ŭ می‌توانند با علامت اضافه به کار بروند: -ŭ, -eŏ. ضمایر مورد بحث در تمام نقش‌های دستوری با -ešân یا -eš/-aš در فارسی معیار مطابقت دارند:

---

۱. در اینجا و جاهای دیگر رونویسی و ترجمه نمونه‌هایی از رساله «طبقات الصوفیه» (مگر اینکه خلاف آن ذکر شده باشد) از آن من است.

۲. این ضمیر پیوسته -i در بعضی از گویش‌های ایرانی زیرگروه جنوب غربی که به ضمیر شخصی جدا/اشاره «ای/این» بر می‌گردد، نباید با ضمیر شخصی -i در برخی از زبان‌ها و گویش‌های زیرگروه شمال غربی و گروه شرقی ایرانی (بلوچی، کردی، پامیری و غیره) که منشأ متفاوتی دارد، اشتباه شود. مصوت /i/ در گویش هراتی می‌تواند تحت تأثیر /n/ به صورت مصوت بازتر در بیاید. برای جزئیات بیشتر به مقاله ما Ioannesyan ۲۰۲۱ رجوع کنید.

جدول ۱: کاربرد ضمایر پیوسته در گویش هراتی

فارسی معیار	گویش هراتی
ضمیر پیوسته دارای معنی تعلق اسم به شخص یا چیز می‌باشد:	
گاوچران گیج شد، رنگش پرید	*göučarun vârxatâ šod, rang-i parid*
این سیمرغ دید که جوجه‌هایش قارقار می‌کنند	*i simorġ did ke jujâhâ-yŭ*[1] *ġarġar mikašε*
دهان آن‌ها/دهانشان کاملاً باز (شده) بود (از تعجب)	*dan-inâ wâ rafte bu*
ضمیر پیوسته جانشین مفعول مستقیم می‌باشد:	
این شاه‌عباس خیلی خشمگین شد (قهرش گرفت)	*i šâ Abbâsi xêli ġar-i gerıf*
شخص فقیر نمی‌تواند الاغم را بخرد مگر اینکه یک خان آن را بخرد	*čab âdam-e xân bexare-i, xar-em-ε âdam-e ġarib nemitunε xaridε*
ضمیر پیوسته جانشین فاعل می‌باشد:	
یکی از اسب‌هایم به زمین افتاد/زمین خورد، به سر سنگ که رسید، او/آن به زمین خورد	*yak asp-e mə bə zamin xor, bəm sar sang ke berasid-i bə zamin xor*
از هر قوم‌وخویشی که دارد، از هرکدام چند قران (پول) جمع می‌کند (و) عروسی خود را برپا می‌کند	*ġöum-o xiš-ê ke dârε sar-ê čan ġərân-i lokε mikona, arusi-ye xo-r bədöu mikone-i*

اگر پس از کلمه‌ای که ضمیر سوم شخص مفرد پیوسته دارد فعل ربط (رابطه) می‌آید، بین ضمیر مذکور و فعل ربط «ن» می‌تواند بازیابی شود:

۱. âkem xod-i ni-yε, ġamândân ba jâ-in-ε

حاکم خودش نیست، فرمانده ارتش به جای او/این (به جایش) هست

می‌توان حدس زد که به‌احتمال‌قوی کاربرد گسترده ترکیب‌های اضافی: اسم + علامت اضافه + ضمیر سوم شخص مفرد جدا، که توسط حرف اضافه «از» به هم می‌پیوندند، مانند:

۲. zanâ-ye az i

۱. صدای "y" در اینجا وقفه‌ای را جبران می‌کند که زمانی رخ می‌دهد که ضمیر به کلمه‌ای که به یک مصوت ختم می‌شود می‌پیوندد.

زن‌های این/ او،

۳. jolâ az inâ [1]

زین‌های آن‌ها،

۴. a dud-e az i kur miši – قیاس کنید:

a dud-ŏ kur miši «از دودش کور می‌شوی» در تبدیل ضمایر شخصی جدا به ضمایر پیوسته کمک کرد. چنین ترکیب‌ها نه‌تنها در هراتی، بلکه در لهجه‌های منطقه دری به‌طورکلی کاربرد دارند. بااین‌حال، حتی وجود چنین ترکیب‌های «انتقالی» با حرف اضافه «از» نمی‌تواند دلیل کلی برای تبدیل ضمایر شخصی جدا/ضمایر اشاره به ضمایر پیوسته باشد، زیرا اولاً همین ساختارها با «از» در سایر گویش‌های دری، ازجمله کابلی، نیز به‌طور گسترده‌ای بدون اینکه کلاً جایگزین *-ešân*، *-eš* شوند به کار می‌روند، ثانیاً ضمایر شخصی پیوسته که از ضمایر شخصی جدا مشتق شده‌اند، در بعضی گویش‌های دیگر زیرگروه جنوب غربی در ایران و سرزمین‌های مجاور نیز دیده می‌شوند که از ترکیب‌ها با «از» استفاده نمی‌کنند. اکنون به این گویش‌ها می‌پردازیم.

استفاده گاه‌به‌گاه از ضمایر شخصی و اشاره به صورت ضمایر پیوسته در سایر گویش‌های خراسانی (در داخل ایران) دیده می‌شود، اما در آن گویش‌ها برخلاف هراتی، آن ضمایر پیوسته رایج‌تر از ضمایر *-aš* / *-eš*، *-ešun (<- ešân)* نشده‌اند. در اینجا چند نمونه از گویش‌های مشهد و بیرجند هستند که از آثار هـ مسسه (۱۹۲۵)، ز. عباسی (۱۳۹۴) و و. ایوانوف (۱۹۲۸) اقتباس شده‌اند:

جدول ۲: کاربرد ضمایر شخصی/اشاره به‌عنوان ضمایر پیوسته در گویش‌های مشهدی و بیرجندی

فارسی معیار	گویش‌های خراسانی
گویش مشهدی:	
– قوزی/قوزپشت به خواهش آن‌ها/خواهششان شروع به رقصیدن و معلق زدن کرد	*kuzi šeru ‘ kärd bä <u>mäyl-onâ</u> bä raqsidän va mo ‘llaq zädän* (۱۹۲۵: ۸۴)
– مردی که قوچ را خرید خیلی خوشحال بود که قوچی دارد که هیچ‌کس (قوچی) به‌خوبی آن ندارد	*märtıkä ke guč-rä xärid xäylä xoshâl bud ke yäk guč därä ke hičkä nädärä ba <u>xubi-u</u>* (۱۹۲۵: ۱۱۲)

۱. علامت اضافه در بعضی موارد حذف می‌شود.

فارسی معیار	گویش‌های خراسانی
گویش بیرجندی:	
– گفت: نصف سر من (را برای شپش) جستجو کن؛ او همان نصف سرش را (دقیقاً) جستجو کرد	*guf: nısf-ı sär-e mâ negah ku, i hamun nısfäy sär-i negâh ke*[1] (۱۹۲۸: ۲۵۷)
– وقتی‌که او/آن (را) ذبح کردند (سر را بریدند) خواستند که شکمش (را) پاره کنند	*i sär kı buridän maastä kı išKäm-u pârä di* (۱۹۲۸: ۲۶۴)
– شوهرش هرروز با او اوقات‌تلخی داشت	*šohær-i har ruz xod-i o oqât tælxi mekerd* (۱۳۹۴: ۴۹)

استفاده از ضمایر شخصی (و اشاره) به صورت ضمایر پیوسته در گویش‌های ایرانی زیرگروه جنوب غربی که بسیار فراتر از گویش‌های فارسی خراسان است، پدیده نادری نیست. قیاس کنید لهجه فارسی سیستانی (ازجمله گویشی که در شهر سرخس ترکمنستان امروزی رایج است):

۵. *sar-n-a* «سر او» (*on* «این؛ او» > *-n*)،

۶. *bré-y-u* «برادرش» (*u* «او»)،

۷. *psé-y-u* «پسرش» و غیره (۱۹۶۳a: ۸۴).

وضعیت مشابهی در لهجه‌های تاتی قفقاز مشاهده می‌شود که در آن‌ها ضمایر سوم شخص مفرد پیوسته از ضمایر اشاره/شخصی جدا سرچشمه گرفته‌اند:

۸. bælÿq di ki kar i pís-ÿ

ماهی دید که کارش خوب پیش نمی‌رود (b۱۹۶۳: ۳۹).

این‌که ضمیر پیوسته در اینجا در اصل خود ضمیر شخصی جدای مربوطه است، نه‌تنها با این واقعیت که اولی از نظر آوایی با دومی یکسان است، بلکه با قیاس با سایر ضمایر پیوسته در لهجه‌های تاتی قفقاز که در آن‌ها همه ضمایر پیوسته مربوط به ضمایر شخصی جدای مربوطه هستند، تأیید می‌شود:

۱. آوانوسی اصلی اندکی تغییر داده شد.

جدول ۳: ضمایر پیوسته در تاتی قفقاز

فارسی معیار	تاتی قفقاز	فارسی معیار	تاتی قفقاز
من	*mæn*	کتابم	*mænæ kitáb mæn*
تو	*tÿ*	کتابت	*tÿræ kitáb tÿ*
او	*i* لهجه‌های شمالی: *u*، *ÿ*	کتابش	*kitáb i* لهجه‌های شمالی: *kitáb yu/ kitáb yÿ*
ما	*(i)mu(n)*	کتابمان	*kitáb mun*
شما	*(i)šmu(n)*	کتابتان	*kitáb šmun*
آن‌ها	*(i)šun*	کتابشان	*kitáb šun* (۱۹۶۳b: ۳۸-۳۹)
ضمایر اشاره:			
این، آن	*i(n)*،*u(n)*		

آ. گریونبرگ (مؤلف آثار مذکور) صدای [*y*] را قبل از ضمیر پیوسته (*yu/yÿ*) بازمانده‌ای از علامت اضافه می‌داند.

این بخش را با ذکر این نکته به پایان می‌رسانم که در نمونه‌های گویش تجریش که توسط و. ژوکووسکی منتشر شد، نگارنده این سطور به دو مورد از کاربرد ضمایر شخصی به صورت پیوسته برخورد کرد:

۹. *īn merd kúre, zen u ḱáre*

این مرد کور است، زنش کر است،

۱۰. duṓ īnhṓ zud mustejṓb mégede

دعایشان زود مستجاب می‌گردد (۱۹۲۲، صص. ۳۹۵، ۳۹۶).

۲) اکنون به ویژگی دیگری از زبان «طبقات الصوفیه» که توسط و. ایوانوف مشاهده شده است، بپردازیم: استفاده از «خود» *xud(-i?)* به‌عنوان حرف اضافه «با». ازآنجایی‌که این حرف اضافه در مقاله قبلی مؤلف حاضر (۱۴۰۳، صص. ۲۴ -۲۱) به‌طور مفصل موردمطالعه قرار گرفت، مطلب مذکور را اینجا شرح مختصری خواهیم داد؛ و. ایوانوف در ابتدا این حرف اضافه را به‌اشتباه ضمیر مشترک «خود» دانست که به‌عنوان حرف اضافه به کار رفته است. وی درعین‌حال به طرز صحیح کاربرد وسیع آن را در گویش‌های فارسی کل خراسان، به‌ویژه در میان پارسیوان‌های افغانستان، اشاره کرد (۱۹۲۳، ص. ۳۳، همچنین پانویس ۲)؛ و. ایوانوف دو مثال از متن رساله می‌آورد:

۱۱؛ و خود هیچکس جون او نکوید – va xud hīč kas čun ū/ō nagōyad

و او با هیچکس مثل او صحبت نمی‌کند،

۱۲. ارنه خود سه بودند – ar na xud si/sa būdand

اگر نه، جمعاً چهار نفر بودند (خود او و سه نفر دیگر) (۱۹۲۳، ص. ۳۳).

این حرف اضافه (نه ضمیر مشترک!) که ممکن است از نظر ظاهری در برخی از گویش‌ها به ضمیر مشترک شباهت داشته باشد، اکنون با تغییرات آوایی اندک در هراتی و دیگر گویش‌های فارسی خراسانی و همچنین در سیستانی و تعدادی از گویش‌های ایران مرکزی به‌طور گسترده‌ای کاربرد دارد. این واقعیت نشان می‌دهد که استفاده از این حرف اضافه فراتر از حوزه گویش‌های ایرانی زیرگروه جنوب غربی است. در هراتی، حرف اضافه مورد بحث معمولاً به صورت‌های آوایی: *xod-e/xodê/xod/xəd-e/xədé* کاربرد دارد. به دو مثال اکتفا کنیم:

جدول ۴: کاربرد حرف اضافه***xod-e*** در گویش هراتی

فارسی معیار	گویش هراتی
با او بسیار چپ است	*xod-e az i besyâr čap-ε*
(مار را) با شمشیر زد و تکه‌تکه کرد آن را	*xod-e šamšêr zad-o ke palaġtεpalaġtε kad un-o*

استعمال این حرف اضافه در گویش‌های خراسان ایرانی به صورت: *xud/xod/xot/xude* توسط آثار و. ایوانوف تأیید شده بود. به قول او، در شهر سبزوار خراسان می‌توان عبارت *xot mu* به معنی «با ما» را شنید (۱۹۲۳، ص. ۳۳). ج. رضایی در کتاب خود راجع به گویش بیرجندی خاطرنشان ساخته است که این "حرف اضافه «خُد» *xod* که معنی «با» می‌دهد" را نباید با ضمیر اشتباه کرد و اگر آن ضمیر در گویش بیرجندی بدون نقش‌نمای اضافه باشد از لحاظ تلفظ با حرف اضافه مورد بحث متفاوت و قابل‌تشخیص است، چنانچه به شکل (*xō/xo*) می‌باشد (۱۳۷۷، صص. ۲۰۸-۲۰۹). به دو مثال از گویش بیرجندی اکتفا کنیم:

جدول ۵: کاربرد حرف اضافه ***xod*** در گویش بیرجندی

فارسی معیار	گویش بیرجندی
محمّد با اکبر دوست جان جانی‌اند	*Mammad xod Agbar dust-e jōnā jōniyan* (۱۳۷۷: ۲۲۵)
با ما بیا	*xod mā beyā* (۱۳۷۷: ۲۳۵)

حرف اضافه *xe* که معنی «با» می‌دهد در گویش فارسی سیستانی به‌احتمال‌قوی فرم محلی عین حرف اضافه است:

۱۳. *ay, aga bābé mə fáhma, xe mə davā́ mená*

خوب، اگر پدرم بفهمد، با من دعوا می‌کند (a۱۹۶۳، صص. ۷۹، ۸۲).

در لهجه‌های زرتشتیان ایران مرکزی، حرف اضافه به صورت‌های زیر وجود دارد:

xat، *xadů*، *xado*، *xad* و غیره.

جدول ۶: کاربرد حرف اضافه ***xado*** ، ***xad*** در لهجه زرتشتی

فارسی معیار	لهجه زرتشتی (کرمانی)
بالاخره با خودش گفت	*axer kår xat xad-ůš ůš våt* (۱۹۳۷، ص. ۶)
که تا آخر عمر ما با هم رفیق باشیم	*ki tå åxire omr mo xado ham rafiq bim* (۱۹۳۷، ص. ۱۱)

چنانچه "فرهنگ کرمانی" م. ستوده نشان می‌دهد، کاربرد حرف اضافه مورد بحث به لهجه زرتشتیان کرمان (یا یزد) محدود نیست و آن در گویش فارسی کرمانی به صورت: *xod* نیز رایج است، مثلاً خود دلبر "با دلبر"، خود کی رفتی؟ "با کی رفتی؟" (۱۳۳۵، ص. ۶۹). همین حرف اضافه در گویش لار نیز ثبت شده است:

۱۴. *xūdi häm* «با هم»،

۱۵. *xūdi šäitūn* «با شیطان»،

۱۶. *xūdi dil* «با دل» (۱۹۴۵، صص. ۵۹، ۶۳، ۶۶، ۸۱).

در گویش یهودیان اصفهان آن هم کاربرد دارد:

جدول ۷: کاربرد حرف اضافه ***xode*** در گویش یهودیان اصفهان

فارسی معیار	گویش یهودیان اصفهان
با دو نفر معلم از پاریس	*xode dita mo ʻälleme Parisi*
من با زنم دعوا کردم	*dä ʻvámun bo xóde jänom* (۱۹۳۶، صص. ۳۴، ۶۷)

۳) و. ایوانوف همچنین به ویژگی دیگری از زبان «طبقات الصوفیه» اشاره می‌کند: استفاده از پسوند فعلی *-i/-ê* که احتمالاً علامت فعل استمراری است که در متون کلاسیک فارسی به شکل *-ē(δ)* دیده می‌شود. این پسوند در رساله مذکور به هر دو شکل (به صورت *ēδ* و به صورت *ē*) یافت می‌شود:

هر کس که بزیارت وی شدی بوی آمدی ویرا بدیدی و آنجه خواستید ببرسیدید (۱۹۲۳، صص. ۳۴۸-۳۵۲)

har kas ki ba ziyārat-i vay šuδē ba vay āmaδē vay-rā bidīδē va ānči xᵛāstēδ bipursiδēδ.۱۷

هرکس که به زیارت او می‌رفت پیش او می‌آمد، او را می‌دید و آنچه می‌خواست می‌پرسید.

کاربرد این پسوند در یک متن کلاسیک با توجه به گسترش وسیع آن در آثار ادبی دوران مربوطه (۱۹۶۳، صص. ۳۲۷-۳۴۰) نکته قابل‌ذکری در اینجا نبود اگر پسوند مورد بحث که معمولاً «قدیمی» محسوب می‌شود، در گویش‌های خراسانی، به‌ویژه در هراتی تا به امروز حفظ نشده بود.

آن پسوند در نمونه‌هایی از گویش هراتی که توسط مؤلف مقاله حاضر در افغانستان ضبط شده‌اند محدود به مواردی است که آن برای بیان فعل شرطی یا عمل غیرواقعی به کار رفته است و به صیغه ماضی ساده سوم شخص مفرد پیوسته است:

جدول ۸: کاربرد پسوند *-i/e* در گویش هراتی

فارسی معیار	گویش هراتی
اگر کسی مقدار کمی پنبه داشت، تمام پولش [که از فروش پنبه‌اش به دست می‌آمد] در راه [بازگشت به خانه] تمام می‌شد	*agə kas-i kampaxtε budi, kol-e pul-eŭ xalâs mišod bəm râ*

فارسی معیار	گویش هراتی
اگر قروت و کره نمی‌بود، از آن‌ها روغن زرد (= روغن حیوانی/روغن کرمانشاهی) می‌خریدیم	*agɛ ġorut-o maskɛ nabudê az unâ ruġan zard mixaridim*
کاش ارومی [با خودمان] بود، حالا سیب می‌آورد	*kâške Arumi budi ke inâl sêbâ bıyâwordi*

و. ایوانوف به استفاده از این پسوند با فعل ربط نیز اشاره می‌کند:

جدول ۹: کاربرد پسوند *ē* با فعل ربط در «طبقات الصوفیه»

فارسی معیار	آوانویسی	نمونه‌هایی از «طبقات الصوفیه»
اگر [در دعا] تو نمی‌گفتی، ص. "خدای ما!"، تمام بغداد می‌سوخت (اگر آن نبود که تو می‌گفتی...)	*ar na ān-astē ki tu mēgōyī allāh-i mā hama Baγdāδ bisōxtêδ*	۳۱. ار نه آنستی که تو میکوئی الله ما همه بغداد بسوختید (۱۹۲۳، ص. ۳۵۳)
اگر این علما بد نبودند...	*agar īn ʻulamā baδ nīstandī*	۳۲. اکر این علما بد نیستندی (۱۹۲۳، ص. ۳۵۴)

در هراتی امروزی این صیغه‌ها نیز کاربرد دارند:

۱۸. morda asti, xâk-ərâ morda astä, nemifami mard as yâ zan asti, gadvad asti

مرده است، زمین مرده [به نظر می‌رسد]، شما نمی‌فهمید که مرد [در مقابل شما] یا زن است، [همه چیز] گیج است.

منشأ *-i* در چنین مواردی که آن به *ast* (سوم شخص مفرد فعل ربط) متصل می‌شود کاملاً مشخص نیست. می‌توان آن را ضمیر سوم شخص مفرد نیز دانست که به‌عنوان ضمیر پیوسته جانشین فاعل به کار رفته است و در ابتدای مقاله حاضر مورد بحث قرار گرفت. باوجوداین، نمونه‌های متعدد پسوند فعلی *-ē* در آثار اوائل قرون‌وسطی، ازجمله «طبقات الصوفیه»، دال بر آن است که *asti* مذکور در هراتی امروزی به‌احتمال‌زیاد حاوی همین پسوند است.

در گویش‌های فارسی جنوب خراسان ایران: گویش‌های بیرجند و قاین، پسوند فعلی *-i/-ê* نیز مشاهده می‌شود، چنانچه از بررسی آثار و. ایوانوف (۱۹۲۸) و ج. رضایی (۱۳۷۷) برمی‌آید:

جدول ۱۰: کاربرد پسوند *-i/e* در گویش بیرجندی

فارسی معیار	گویش بیرجندی
وجه اخباری:	
بعدش او (الاغ) با دل شکسته (= ناامیدانه) می‌گوید	*bād ıš bä dıl-e numid-äš mayedi* (۱۹۲۸، ص. ۲۷۱)
زن غذا (را) آورد (و) گفت: "(انگار) شکمم ..."، خود (را) انداخت (روی زمین و ناله / فریاد) می‌کشید	*zän ġazâ bıâwúrdä guf kı men dardı šıkäm-um xud partöu^{w} mikašidi* (۱۹۲۸، ص. ۲۶۹)
بعد او یک جوال‌دوز به مشکش زد بطوری که (از آن) آب فواره می‌زند	*bad yek jäwälduz wä mäšk-eš zä kı öu mešaredi* (۱۹۲۸، ص. ۲۶۹)
وجه التزامی:	
دید که او دیگ‌را (پر از) آب کرد تا کاچی بپزد، او آردرا هم خمیر کرد تا کماج بپزد	*di kı ġalef-i âw-eš kär kı kaači mipeze, ár̀d'am xamir-eš kä kı kumâš bepezedi* (۱۹۲۸، ص. ۲۶۹)
یک روزی، یک چارپایی در چمن‌زار رها شد که بچرد	*yak ruz-i yak čârwâ-yi tu ulangi sar dâdä šu kı bečarädê* (۱۹۲۸، ص. ۲۷۰)
این زن لارخان می‌خواست که او را بکشند	*i zän-e Lar-Xân mixâs kı u-r bukušändê* (۱۹۲۸، ص. ۲۶۷)

کتاب ج. رضایی نمونه‌های مشابهی را از گویش بیرجندی ارائه می‌کند:

۱۹. maravedi می‌رود،

۲۰. berede برود؛

۲۱. mabarede می‌برد،

۲۲. bebarede ببرد و غیره (۱۳۷۷، ص. ۲۸۱، ۲۸۲).

این واقعیت که همه این موارد حاوی پسوند مورد بحث هستند، با وجود شکلی کاملاً مطابق با نمونه‌های گویشی فوق در متون قرون‌وسطی اولیه تأیید می‌شود:

۲۳. ...agar paiγāmbar i xuδāy astē mē dānaδē ki uštur kujā ast

اگر پیغامبر خدا بود می‌دانست که شتر کجا است (۱۹۶۳، ص. ۳۳۵).

در مثال اخیر (*mē dānaδē*) استفاده از پسوند مذکور را نمی‌توان زیر سؤال برد.

۵. نتیجه‌گیری

زبان متن قرون‌وسطی اولیه «طبقات الصوفیه» که خصوصیات آن توسط ایران‌شناس برجسته و. ایوانوف موردمطالعه همه‌جانبه قرار گرفت، منعکس‌کننده تعدادی از ویژگی‌های اساسی گویش هراتی آن زمان است. این ویژگی‌ها نه‌تنها در هراتی، بلکه در سایر گویش‌های خراسانی تا به امروز حفظ شده‌اند؛ درحالی‌که در خارج از خراسان در برخی از گویش‌های دیگر فارسی و گویش‌های ایرانی زیرگروه جنوب غربی و ایران مرکزی نیز دیده می‌شوند. این ویژگی‌ها شامل استفاده از ضمیر سوم شخص/ضمیر اشاره به صورت ضمایر پیوسته، استفاده از حرف اضافه xod/xode (با انواع آوایی مختلف) به معنی "با"، کاربرد پسوند فعلی -i/-ê که وجود آن در متون قرون‌وسطی اولیه به‌عنوان "پسوند استمراری" گواهی شده است، می‌باشند. اکنون سعی کنیم که منطقه جغرافیایی این ویژگی‌ها را مشخص کنیم.

اولین ویژگی (ضمایر پیوسته) که منحصر به گویش‌های زیرگروه جنوب غربی است، نه‌تنها در هراتی و دیگر گویش‌های فارسی خراسانی، بلکه در سیستانی، گویش تجریش و لهجه‌های تاتی قفقاز نیز وجود دارد. در برخی از گویش‌های مذکور مانند هراتی، سیستانی و تاتی آن ضمایر به‌عنوان تنها ضمایر سوم شخص مفرد یا جمع پیوسته کاربرد دارند و در بقیه، مانند اکثر گویش‌های فارسی خراسان، ضمایر مزبور به‌طور کامل جانشین *-eš/-äš* و- *ešun* نشده‌اند و با آن‌ها قابل تعویض هستند.[۱]

دومین ویژگی (استفاده از حرف اضافه) که فراتر از مرزهای حوزه زبانی جنوب غربی است، نه‌تنها در هراتی و دیگر گویش‌های فارسی خراسان و سیستان و کرمان، بلکه در گویش‌های زرتشتیان ایران مرکزی، گویش‌های فارسی یهودیان منطقه اصفهان و گویش لاری وجود دارد.

سومین ویژگی (پسوند فعلی) در محدودترین منطقه جغرافیایی وجود دارد که فراتر از حوزه زبانی خراسانی نمی‌رود و متشکل از گویش‌های فارسی هراتی و خراسانی در ایران می‌باشد.

---

۱. افزودن گویش بندرعباس (بندری) به این فهرست گویش‌ها و لهجه‌ها بسیار وسوسه‌انگیز خواهد بود، که در آن ضمیر پیوسته -i نیز ممکن است به ضمیر اشاره/شخصی i برگردد: ü xod-i/xod-uš " او خودش" (قیاس کنید: u xod-i با عین معنی در هراتی)، šüv-i/šüv-eš "شوهرش" (۱۹۹۸: ۱۱۳، ۱۱۴). با این حال، این موضوع نیاز به مطالعه بیشتری دارد.

کتابنامه

ایوانسیان، ی. (۱۴۰۳). بعضی ویژگی‌های تمایزبخش مهم گویش‌های خراسانی زبان فارسی از گویش‌های گروه افغانی و تاجیکی. مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۳۴، ۱-۲۸.

رضایی، ج. (۱۳۷۷). بررسی گویش بیرجند: واجشناسی - دستور. انتشارات هیرمند.

عباسی، ز. (۱۳۹۴). نمود واژگانی افعال مرکب در گویش بیرجندی. مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۳، ۳۹-۶۰.

ستوده، م. (۱۳۳۵). فرهنگ کرمانی. تهران.

Abrahamian, R. (1936). Dialectes des Israélites de Hamadan et d'Ispahan et dialecte de Baba Tahir. Paris: Librarie d'Amerique et d'Orient.

Farhâdi, A. (1955). Le Persan Parlé en Afghanistan. Grammaire du Kâboli: Accompagnée d'un Recueil de Quatrains Populaire de la Région de Kâbol. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique.

Grünberg, A. (1963a). Seistanskiy Dialect v Serakhse. Kratkiye Soobsheniya Instituta Narodov Azii. *Vostochnaya Literatura 67,* 76-86.

Grünberg, A. (1963b). *Yazyk Severo-Azerbayjanskikh Tatov*. Leningrad: Academy of Sciences Publishers.

Ioannesyan, Y. (1999). *Geratskii dialect yazyka dari sovremennogo Afganistana*. Moscow: Vostochnaya literatura.

Ioannesyan, Y. (2021). On the origin of a peculiar pronominal enclitic in some Iranian dialects. *Quarterly Journal of Language and Inscription 4(4)*, 50-61.

Ivanow, W. (1923). Tabaqat of Ansari in the Old Language of Herat. *Journal of the Royal Asiatic Society*. *Cambridge: Cambridge University Press 55,* 1-34, 337-382.

Ivanow, W. (1928). Persian as Spoken in Birjand. Journal and Proceedings of the Asiatic Society of Bengal. Calcutta: Asiatic Society of Bengal 24, 237-351.

Ivanow, W. (1937). The Gabri Dialect Spoken by the Zoroastrians of Persia. *Rivista degli studi orientalni. Roma: Tipografo della R. Accademia d'Italia 17*, 1-39.

Lazard, G. (1957). *Grammaire du Persan Contemporain*. Paris: Klincksieck.

Lazard, G. (1963). La Langue des plus Anciens Monuments de la Prose Persane. Paris: Librairie C. Klincksieck.

Massé, H. (1925). Contes en Persane Populaire Recueilles et Traduits. *Journal Asiatique. Paris: Librairie Orientaliste Paul Geuthner 206,* 71-157.

Pelevin, M. (1998). Dialect Bandari Yuzhnogo Irana. Strani i Narodi Vostoka. *Sankt-Peterburg: Peterburgskoye vostokovedeniye*, 305-310.

Romaskevitch, A. (1945). Lar i Ego Dialect. Iranskiye Yaziki. *Moscow-Leningrad: Izdatelstvo Academii Nauk*, 31-86.

Zhukovskiy, V. (1922). Materiali dlya Izuchenia Persidskikh Narechiy. Part 2. Dialekty Polosy Goroda Semnana etc. Petrograd: Printing house of the Russian Academy of Sciences.

Zomorrodian, R. (1974). *Le Système verbal du Persan parlé à Qâyen*. Studia Iranica 3, fasc. 1.

Journal of Linguistics and Khorasan Dialects
https://jlkd.um.ac.ir

https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92490.1309

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 17. No. 3. Serial Number: 40 (Fall 2025)

The Role of Reflective and Impulsive Learning Styles in Intermediate Persian Learners' Comprehension of Implicatures

Akrambigom Haji Seyedrezaee[1]
Ph.D. Candidate of Teaching Persian to Speakers of Other Languages (TPSOL), Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Reza Morad Sahraee[2]
Professor, Department of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. (Corresponding author)

Received: March 05, 2025 ⁘ Revised: May 19, 2025
Accepted: May 25, 2025 ⁘ Published Online: November 16, 2025

How to cite this article:
Haji Seyedrezaee, A., & Sahraee, R. M. (2025). The Role of Reflective and Impulsive Learning Styles in Intermediate Persian Learners' Comprehension of Implicatures. Journal of Linguistics and Khorasan Dialects, 17 (3), 19–43. (in Persian with English abstract)
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92490.1309

Abstract

Comprehending implicatures is a significant challenge in the process of language learning, and it is influenced by various factors, including individual differences like learning styles. However, the relationship between cognitive styles and pragmatic competence among Persian language learners is under-researched. This study aims to investigate the impact of reflective and impulsive learning styles on Persian learners' comprehension of implicatures. To address this, 58 intermediate-level Persian learners (aged 18-45, 51.7% female and 48.3% male) from various Persian language institutes were selected through convenience sampling. Data collection involved a researcher-developed and validated implicature comprehension listening test, followed by the validated Persian version of Barratt's Impulsiveness Scale (1995). The results, analyzed using t-tests and analysis of variance via Jamovi software (version 2.6.2), indicated no statistically significant difference between the reflective and impulsive learning style groups in terms of implicature comprehension. Additionally, gender and its interaction with learning style did not significantly affect learners performance. These results suggest that, contrary to expectations, reflective and impulsive learning styles do not play a major role in Persian learners' comprehension of implicatures. The findings may contribute to the development of assessment tools for pragmatic comprehension and designing educational programs based on pragmatic aspects and tailored to language learners' needs.

Keywords: Implicature Comprehension, Reflective Learning Style, Impulsive Learning Style, Learning Style, Interlanguage Pragmatics.

1. Email: a.hajiseyedrezaee@gmail.com
2. Email: sahraei@atu.ac.ir

Authors retain the copyright and full publishing rights.. This is an open access article distributed under article distributed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

نشریه علمی
زبانشناسی و گویش های خراسان
https://jlkd.um.ac.ir

https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92490.1309

مجلهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان، شمارهٔ ۴۰، پاییز ۱۴۰۴
مقالهٔ پژوهشی

نقش سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی در درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی

اکرم‌بیگم حاجی سیدرضائی

دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشکدهٔ ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.[1]

رضامراد صحرائی

استاد زبان‌شناسی کاربردی، دانشکدهٔ ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)[2]

صص ۱۹-۴۳

ارجاع به این مقاله:
حاجی سید رضائی، ا.، و صحرائی، ر. م. (۱۴۰۴). «نقش سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی در درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی»، زبانشناسی و گویش‌های خراسان، پاییز، صص ۱۹-۴۳. https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92490.1309

چکیده

درک معنای تلویحی یکی از چالش‌های مهم در زبان‌آموزی است و عوامل مختلفی نظیر تفاوت‌های فردی و به‌طور خاص سبک‌های یادگیری می‌توانند بر آن تأثیرگذار باشند. بااین‌حال، مطالعات کمی به بررسی رابطهٔ سبک‌های شناختی و توانش منظورشناختی فارسی‌آموزان پرداخته‌اند. پژوهش پیش رو، با هدف بررسی تأثیر سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی بر درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان انجام شده است. بدین منظور، ۵۸ فارسی‌آموز سطح میانی (۱۸ تا ۴۵ سال و ۵۱/۷ درصد زن، ۴۸/۳ درصد مرد) از مراکز مختلف آزفا، به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌های این پژوهش ابتدا، از طریق آزمون شنیداری درک معنای تلویحی محقق‌ساخته و اعتبارسنجی شده است و سپس از طریق نسخهٔ فارسی و اعتبارسنجی‌شدهٔ پرسشنامهٔ تکانشگری بارت (۱۹۹۵) گردآوری شد. نتایج تحلیل داده‌ها از طریق آزمون تی و تحلیل واریانس در نرم‌افزار جاموی (نسخهٔ ۲/۶/۲) نشان داد بین دو گروه دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی از منظر درک معنای تلویحی تفاوت آماری معناداری وجود ندارد. همچنین، متغیر جنسیت و تعامل آن با متغیر سبک یادگیری تأثیر معناداری بر عملکرد فارسی‌آموزان نداشت. یافته‌های این پژوهش نشان داد سبک‌های یادگیری تأملی و تکانشی، برخلاف انتظار، نقش تعیین‌کننده‌ای در درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان ایفا نمی‌کنند. این نتایج می‌تواند در طراحی ابزارهای سنجش درک منظورشناختی و تدوین برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازهای زبان‌آموزان و متمرکز بر ابعاد منظورشناختی مفید واقع شود.

کلیدواژه‌ها: درک معنای تلویحی، سبک تأملی، سبک تکانشی، سبک یادگیری، منظورشناسی زبان میانی

ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷ ⁘ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۳ ⁘ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷ ⁘ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵

پست الکترونیکی: 1. a.hajiseyedrezaee@gmail.com
پست الکترونیکی: 1. sahraei@atu.ac.ir

۱. مقدمه

هدف از آموزش زبان دوم یا خارجی و ارزیابی آن، دستیابی به توانش ارتباطی[1] است (رز و کسپر[2]، ۲۰۰۱). در پی ناکافی‌بودن توانش زبانی چامسکی[3] (۱۹۶۵)، توانش منظورشناختی[4] به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های ضروری و جدایی‌ناپذیر مدل‌های توانش ارتباطی مطرح شد (بکمن[5]، ۱۹۹۰؛ بکمن و پالمر[6]، ۱۹۹۶؛ سلسه‌مورسیا[7] و همکاران، ۱۹۹۵؛ کنل و سواین[8]، ۱۹۸۰). توانش منظورشناختی شاخه‌ای از منظورشناسی کلان شناخت‌محور محسوب می‌شود و به مطالعهٔ چگونگی درک و تولید مشخصه‌های منظورشناختی زبان دوم نظیر کنش‌های گفتاری می‌پردازد (هانگ[9]، ۲۰۱۷). درک این توانش به توانایی فهم معانیِ فراتر از متن وابسته است (ورچوئرن[10]، ۱۹۹۹) و به‌ویژه در درک کنش گفتاری غیرمستقیم که دربردارندهٔ نیروی منظوری[11] ضمنی است، اهمیت می‌یابد (آلوت[12]، ۲۰۱۸ و یول[13]، ۱۹۹۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد زبان‌آموزان در درک معانی تلویحی و ضمنی در مقایسه با معانی سطحی، با چالش‌های بیشتری روبرو هستند (یانگ[14]، ۲۰۲۲). از سویی دیگر، عوامل مختلفی مانند «نوع معنای تلویحی و بار ادراکی آن[15]، تجربهٔ یادگیری و ویژگی‌های فردی» در درک منظورشناختی زبان‌آموزان تأثیرگذار است (یانگ، ۲۰۲۲، ص. ۳). بر این اساس، نمی‌توان نقش مهم تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های «شناختی و عاطفی» را در یادگیری ابعاد مختلف زبان دوم/ خارجی به‌ویژه درک منظورشناختی نادیده گرفت (الیس[16]، ۲۰۰۴، ص. ۵۲۵).

مطالعاتی که به بررسی درک معنای تلویحی در حوزهٔ پژوهش‌های منظورشناختی زبان دوم/ خارجی پرداخته‌اند، اغلب به زبان انگلیسی یا سایر زبان‌ها اختصاص دارند و بر عواملی نظیر مهارت زبانی و مدت اقامت در بافت جامعهٔ

1. Communicative competence
2. Rose, K., & Kasper, G.
3. Chomsky, N.
4. Pragmatic competence
5. Bachman, L.
6. Palmer, A. S.
7. Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S.
8. Canale, M., & Swain, M.
9. Huang, Y.
10. Verschueren, J.
11. illocutionary force
12. Allott, N.
13. Yule, G.
14. Yang, L.
15. within-implicature influence
16. Ellis, R.

مقصد تأکید نموده‌اند (تاگوچی[1]، ۲۰۰۸؛ تای و چن[2]، ۲۰۲۱؛ گارسیا[3]، ۲۰۰۴). همچنین در زمینهٔ فراگیری زبان دوم، مطالعهٔ سبک‌های یادگیری شناختی موردتوجه برخی پژوهشگران قرار گرفته است (مطلب‌زاده و صمدی، ۲۰۱۷).

در حوزهٔ زبان فارسی به‌ویژه فارسی‌آموزی، پژوهشگران ابعاد منظورشناختی زبان فارسی را مورد تأکید قرار داده‌اند (زندمقدم، ۱۳۹۹؛ عادل و اکبری، ۱۴۰۴؛ عسگری فورگ و فاروقی هندوالان، ۱۳۹۹؛ غیاثیان و همکاران، ۱۳۹۲؛ مدرسی و تاجعلی، ۱۳۹۱؛ هدایت، ۱۳۹۴)، اگرچه در اغلب پژوهش‌هایی که در زبان فارسی انجام شده‌اند، بررسی‌های مرتبط با تفاوت‌های فردی به موضوعاتی نظیر سبک‌های یادگیری ادراکی، تمایل به برقراری ارتباط، انگیزه و هوش اجتماعی محدود شده است (افجسته و همکاران، ۱۴۰۰؛ تهوری و سعیدی، ۱۳۹۹؛ قادری، ۱۳۹۱). نگارندگان مطالعه‌ای با محوریت رابطهٔ میان سبک‌های یادگیری و ابعاد منظورشناختی در فارسی‌آموزان نیافتند. ازاین‌رو، پژوهش حاضر، به بررسی نقش احتمالی سبک‌های یادگیری تأملی[4] و تکانشی[5] در درک منظورشناختی فارسی‌آموزان سطح میانی پرداخته است. همسو با این هدف، پژوهش حاضر در تلاش است تا به دو سؤال زیر پاسخ دهد:

۱. آیا میان فارسی‌آموزان سطح میانی دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی، از منظر درک معنای تلویحی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. آیا میان فارسی‌آموزان سطح میانی زن و مرد دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی، از منظر درک معنای تلویحی تفاوت معناداری وجود دارد؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

در بخش پیش رو، ابتدا به تبیین مبانی نظری مرتبط با درک منظورشناختی و به‌طور خاص درک معنای تلویحی پرداخته شده است تا چارچوب مفهومی لازم برای تحلیل و بررسی موضوع فراهم گردد. در ادامه، مفهوم سبک‌های شناختی، به‌ویژه سبک‌های تأملی و تکانشی، به‌عنوان یکی از متغیرهای شناختی مؤثر در یادگیری زبان موردبررسی قرار گرفته است. در ادامه، به بررسی و تحلیل مطالعات و پژوهش‌های پیشین و رابطهٔ این مفاهیم با یکدیگر پرداخته شده است.

1. Taguchi, N.
2. Tai, H. Y., & Chen, Y. S.
3. Grice, H. P.
4. Reflective learning style
5. Impulsive learning style

۲ ـ۱ . پیشینهٔ نظری پژوهش

درک منظورشناختی، که در کنار تولید منظورشناختی، دو جزء جدایی‌ناپذیر توانش منظورشناختی را تشکیل می‌دهد، فرایند رمزگشایی صورت‌های زبانی- منظورشناختی[1] با هدف فهم منظور گویشوران بومی یا گویشوران غیربومی ماهر از زبان مقصد و همچنین درک و تعبیر صورت‌های اجتماعی- منظورشناختی[2] ضمنی است (مالمیر، ۲۰۲۰). آلیس (۱۹۹۴) این پدیده را با سه مؤلفه در ارتباط می‌داند اول، مشخصه‌های زبانی و گفتمانی که انتساب کارکرد کنش گفتاری به یک گفته را ایجاد می‌کنند؛ دوم، مکانیزم‌های انسجام درون‌متنی که به ردیابی اطلاعات و نظام ارجاعی متن می‌انجامند و درنهایت، رمز تعبیری مشارکان که معنا را در تعامل مستقیم تنظیم می‌کند.

یکی از ابعاد مطرح در درک منظورشناختی، درک «معنای تلویحی» است. این مفهوم به محتوای گفته‌ای اطلاق می‌شود که گوینده به‌طور آگاهانه به آن اشاره می‌کند، اما آن را صریحاً بیان نمی‌کند (گرایس، ۱۹۸۹ به نقل از آلوت، ۲۰۱۸). درواقع، معنای تلویحی به گویشور این امکان را می‌دهد تا منظور خود را بدون آنکه آن را صریحاً در گفتار خود بیاورد، بیان نماید (گرایس، ۱۹۷۵).

لوینسون[3] (۱۹۸۳) بر ضرورت و اهمیت پرداختن به موضوع معنای تلویحی تأکید می‌کند و آن را معمول‌ترین پدیده در کاربرد منظورشناسی می‌داند. به اعتقاد او، این پدیده همچنین نمایانگر منظوری است که با زبانِ تولید شده، متفاوت است و ممکن است علاوه بر توصیف معنایی محتوا، به ساده‌سازی مهم ساختار نیز اشاره داشته باشد. او بر این باور است که معنای تلویحی به زبان‌شناسان این آگاهی را می‌دهد که برخی جنبه‌های زبانی نه‌تنها مستلزم مطالعات معناشناختی هستند، بلکه باید از زاویهٔ منظورشناختی نیز موردبررسی قرار گیرند. از نگاه لوینسون (۱۹۸۳) همچنین، اصولی که معنای تلویحی را ایجاد می‌کنند، تأثیر قابل‌تعمیم به سایر پدیده‌های زبان‌شناختی را نیز دارند.

پژوهشگران مختلف طبقه‌بندی‌هایی از معنای تلویحی ارائه نموده‌اند. گرایس (۱۹۷۵) که معنای تلویحی را نتیجهٔ دستکاری[4] یا نقض[5] اصول مشارکت می‌شمارد، انواعی همچون معنای تلویحی کمیت، معنای تلویحی کیفیت، معنای تلویحی ربط و معنای تلویحی شیوه را معرفی کرده است. از دیدگاه لوینسون (۱۹۸۳)، معنای تلویحی

1. implicature
2. Sociopragmatics
3. Levinson, S. C.
4. manipulation
5. flouting

در دو دستهٔ متعارف یا سنتی[1] و معنای تلویحی مکالمه‌ای[2] جای می‌گیرد. معنای تلویحی متعارف یا سنتی از طریق نشانگرهای معنایی و گفتمانی همچون «اما، حتی، بنابراین و زیرا» شناسایی می‌شود (توماس[3]، ۱۹۹۵). بوتان[4] (۱۹۹۲) نیز معنای تلویحی را در دو دستهٔ اصلی نظام‌مند[5] و شخصی[6] قرار داده است. معنای تلویحی نظام‌مند، الگوهای ویژهٔ معنایی و منظورشناختی دارند و دارای پنج نوع هستند[7]. به‌زعم او، معنای تلویحی شخصی تا حد زیادی به بافت گفتگو وابسته است. یول (۱۹۹۶) نیز قائل به وجود سه نوع معنای تلویحی عام[8]، معنای تلویحی خاص و معنای تلویحی مقیاسی[9] است. به اعتقاد او، در اولین نوع معنای تلویحی، برای دست یافتن به معنا در گفتگو، هیچ‌گونه دانش خاصی از بافت نیاز نیست. او نمونهٔ معمول این نوع تلویح در زبان انگلیسی را جمله‌هایی معرفی می‌کند که حاوی حرف تعریف نامعین[10] هستند و گوینده از طریق آن مفهومی را در معنای کلی و نامشخصش به کار می‌برد. در نوع دوم معنای تلویحی، مفهومی خاص در گفتگو وجود دارد و فرد برای درک منظور گوینده به اطلاعات بافتی خاصی نیاز دارد. در نوع سوم معنای تلویحی، گوینده واژه‌ای را بیان می‌کند که از مقیاسی از ارزش‌ها برخوردار است و طیفی از بالاترین درجه تا پایین‌ترین درجه را دربرمی‌گیرد. این معنای تلویحی در واژه‌هایی که گویای کمیت هستند دیده می‌شوند؛ مانند «همه، بعضی/برخی، مقداری، تعدادی، همیشه، اغلب و گاهی اوقات». آلوت (۲۰۱۸) نیز بر این باور است که کنش‌های غیرمستقیم به دلیل نیروی منظوری[11] که به صورت ضمنی در آن‌ها وجود دارد، نمونه‌هایی از معنای تلویحی هستند. یول (۱۹۹۶) نیز معنای تلویحی را نوعی کنش گفتاری غیرمستقیم یا ضمنی می‌شمارد.

فارغ از طبقه‌بندی‌هایی که پژوهشگران فوق ارائه داده‌اند، درک معنای تلویحی در این پژوهش، به دیدگاه یول (۱۹۹۶) و آلوت (۲۰۱۸) در رابطه با کنش‌های گفتاری محدود شده است؛ بنابراین، در اینجا بررسی درک منظورشناختی فارسی‌آموزان در واقع بررسی درک معنای تلویحی یا ضمنی دو کنش گفتاری «درخواست» و

1. conventional implicature
2. conversational implicature
3. Thomas, J.
4. Bouton, L.
5. formulaic
6. idiosyncratic
7. (a) pope question (pope-q), (b) minimum requirement rules (MRR), (c) sequential, (d) indirect criticism and (e) scalar
8. generalized
9. scalar
10. an indefinite article of the type a/an
11. illocutionary force

«عذرخواهی» است که از طریق ابزار آزمون شنیداری چندگزینه‌ای مورد ارزیابی قرار گرفته است.

پژوهش پیش رو از سوی دیگر، با ابعاد ثابت و ماندگاری از ویژگی‌های شخصی یا همان تفاوت‌های فردی در ارتباط است که به‌طور مفروض در مورد همهٔ افراد به کار می‌روند و میزان آن‌ها در افراد مختلف متفاوت است (دورنیه[1]، ۲۰۰۵). آلیس (۲۰۰۴) چهار مؤلفه برای طبقه‌بندی تفاوت‌های فردی ارائه می‌کند؛ اول، توانایی فرد که نوعی توانایی شناختی برای یادگیری زبان است، مانند استعداد و حافظه؛ دوم، تمایل یا گرایش که به ویژگی‌های عاطفی و شناختی اشاره دارد و آمادگی و جهت‌گیری فرد برای یادگیری زبان را نشان می‌دهد، مانند سبک یادگیری، انگیزه یا اضطراب؛ سوم، شناختِ[2] زبان‌آموز از یادگیری زبان دوم که شامل عقاید، انتظارات و اولویت‌های فرد در یادگیری و آموزش زبان است؛ و چهارم، کنش‌های زبان‌آموز که درواقع همان راهبردهای یادگیری است.

بنا بر آنچه گذشت، سبک‌های شناختی نمودی از تفاوت‌های فردی هستند که نقش بسیار مهمی در فرایند یادگیری زبان دارند و توجیهی برای تفاوت موفقیت در یادگیری زبان دوم نیز فراهم می‌کنند (براون[3]، ۱۹۷۳). اصطلاح سبک‌های شناختی نخستین بار از سوی آلپورت (۱۹۳۷) معرفی شد و به شیوهٔ معمول و عادت‌گونهٔ شخص در حل مسأله، تفکر، درک و یادآوری اشاره دارد (رایدینگ و چیما[4]، ۱۹۹۱). به‌زعم کیفه[5] (۱۹۷۹)، سبک‌شناختی به رابطهٔ میان شیوه‌های شخصیت ویژهٔ فرد در یادگیری مفاهیم و روش‌های متداول او در حل مسائل اشاره دارد. از این منظر، می‌توان سبک‌شناختی را پیونددهندهٔ ویژگی‌های شخصیتی و فرآیندهای شناختی تلقی نمود. ریدینگ و رینر[6] (۲۰۱۳) نیز سبک‌شناختی را رویکردی ترجیحی و مکرر در پردازش، بازسازمان‌دهی و بازنمایی اطلاعات تعریف کرده‌اند.

به اعتقاد برخی پژوهشگران، سبک‌های شناختی مفهومی متمایز از سبک‌های یادگیری است، اما در پیوند با آن است. این دو در پردازش اطلاعات و مشارکت در فعالیت‌های یادگیری نقش بسیار مهمی ایفا می‌کنند. در این دیدگاه، سبک‌های شناختی به چگونگی اندیشیدن، دریافت و یادآوری اطلاعات اشاره دارند و سبک‌های یادگیری نیز شیوهٔ ترجیحی افراد برای یادگیری محسوب می‌شوند (تاچگین و دنیزلی پولات[7]، ۲۰۲۵).

1. Dörnyei, Z.
2. cognition
3. Brown, H. D.
4. Riding, R., & Cheema, I.
5. Keefe, J. W.
6. Riding, R., & Rayner, S.
7. Taçgın, Z. & Denizli Polat, A. A.

ژو (۲۰۱۱) سبک‌های یادگیری را در سه گروه کلی ادراکی[۱] (حسی[۲])، شناختی[۳] و شخصیتی[۴] ارائه می‌کند. سبک‌های یادگیری ادراکی یا سبک‌های یادگیری حسی با قوای حسی فرد در ارتباط هستند و خود به پنج گروه دیداری[۵]، شنیداری[۶]، خوانداری/نوشتاری[۷]، تماسی[۸] و حرکتی/عملی[۹] تقسیم می‌شوند. سبک‌های یادگیری شناختی نیز شامل سبک‌های تمرکزمحور[۱۰] و نگاه اجمالی‌محور[۱۱]، سریالی‌محور[۱۲] و کلی‌گرا[۱۳]، واگرا[۱۴] و هم‌گرا[۱۵] و زمینه‌مستقل[۱۶] و زمینه‌وابسته[۱۷] هستند. سبک‌های یادگیری شخصیتی نیز دو نوع سبک یادگیری تأملی و تکانشی[۱۸] را در برمی‌گیرند. خو (۲۰۱۱) دستهٔ دیگری به این تقسیم‌بندی افزوده است که در واقع، ترکیبی از این سبک‌های یادگیری است که از آن به نام سبک‌های یادگیری ترکیبی[۱۹] یاد می‌کند. از سویی دیگر، برخی پژوهشگران سبک‌های شناختی را مرکز بررسی خود قرار داده‌اند و تکانشگری- تأمل‌گرایی را به‌عنوان یکی از ابعاد آن درنظرگرفته‌اند (تاچگین و دنیزلی پولات، ۲۰۲۵).

دوگانهٔ تکانشگری- تأمل‌گرایی به‌عنوان نوعی سبک یادگیری یا وجهی از سبک‌های شناختی، نخستین بار از سوی کاگان و همکارانش[۲۰] (۱۹۶۴) معرفی شد و به «تفاوت‌های فردی در سرعت تصمیم‌گیری افراد تحت شرایط عدم اطمینان/عدم قطعیت» اشاره دارد (رایدینگ و چیما، ۱۹۹۱، ص. ۱۹۱). زبان‌آموزان تکانشی به‌سرعت تصمیم می‌گیرند و میزان دقت کمتری دارند، درحالی‌که زبان‌آموزان تأملی بیشتر نگران دقت هستند، اما تصمیم‌گیری آن‌ها مدت‌زمان بیشتری طول می‌کشد (کاگان، ۱۹۶۶). افراد دارای سبک یادگیری تأملی همچنین خطاهای کمتری

1. perceptual
2. sensory learning style
3. cognitive
4. personality
5. visual learning styles
6. auditory learning styles
7. reading/writing learning styles
8. tactile learning styles
9. kinesthetic learning styles
10. focuser
11. scanner
12. serialists
13. holists
14. divergent
15. convergent
16. field dependent
17. field independent
18. impulsive and reflective
19. compound learning styles
20. Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W.

مرتکب می‌شوند و معمولاً قادرند ابهام حاصل از سکوتی طولانی را تحمل کنند (فونتانا[1]، ۱۹۹۵). بر این اساس، تأمل‌گرایی تصمیم‌گیری، حدس‌زدن و ارائهٔ پاسخ همراه با تفکر، تأمل، درنگ و اجتناب از خطا محسوب می‌شود؛ درحالی‌که تکانشگری، اجتناب از تأمل و تمایل به‌سرعت در پاسخگویی است (ارمان و لیور[2]، ۲۰۰۳؛ دورنیه و اسکهان[3]، ۲۰۰۳). ابزارهای متفاوتی با هدف سنجش و بررسی سبک یادگیری ارائه شده است که برخی از آن‌ها خاص حوزهٔ یادگیری زبان است (گریفیتس و سوروچ[4]، ۲۰۲۰) و پرسشنامهٔ تکانشگری بَرِت[5] (۱۹۹۵) نمونه‌ای از این ابزارها است.

۲ـ۲. پیشینهٔ تجربی پژوهش

بررسی درک معنای تلویحی در پژوهش‌های منظورشناختی زبان دوم/خارجی همواره موردتوجه بوده است. موضوع برخی از این مطالعات بررسی رابطهٔ درک معنای تلویحی با آموزش مبتنی بر سطح رشد تقریبی زبان‌آموزان (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۹)، آموزش تکلیف‌مدار (زندمقدم و سامانی، ۱۳۹۹) و درک خواندن (چیفتلیکلی و دمیرال[6]، ۲۰۲۲) است. برخی مطالعات به بررسی تکالیف دیداری شنیداری درک معنای تلویحی پرداخته‌اند و تعدادی نیز آگاهی فرامنظورشناختی را مورد تأکید قرار داده‌اند (کویلو[7]، ۲۰۱۸؛ ژائو و لئو[8]، ۲۰۱۹).

پژوهش‌های متعددی نیز سبک‌های یادگیری، به‌ویژه سبک‌های شناختی تکانشی و تأملی را در ارتباط با آموزش، ارزیابی، تفاوت‌های فردی، سطح زبانی، مهارت خواندن، یادگیری واژه و توانش منظورشناختی بررسی کرده‌اند (ایمانی، ۱۳۹۹؛ باقری مسعودزاده و فاتحی‌راد، ۱۴۰۰؛ چن[9]، ۲۰۲۱؛ حبیب‌پور و دوباختی، ۱۴۰۰؛ ایمانی، ۱۳۹۹؛ صالحی و نصرت‌نیا، ۱۴۰۰؛ صداقت و همکاران، ۱۴۰۱؛ شفیعی و خاوران، ۱۳۹۵؛ سلطانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ مرعشی و غلامی، ۱۳۹۸؛ مهدی‌پور کولور و علی[10]، ۲۰۲۵). برخی پژوهش‌ها نیز رابطهٔ سبک‌های شناختی و مهارت شنیداری را موردمطالعه قرار داده‌اند (افریانی[11]، ۲۰۱۷؛ ساتری[12]، ۲۰۲۲؛ سودمندافشار و خاصمی،

1. Fontana, D.
2. Ehrman, M. E., & Leaver, B. L.
3. Skehan, P.
4. Griffiths, C., & Soruç, A.
5. Barratt, E. S.
6. Çiftlikli, S., & Demirel, Ö.
7. Köylü, Y.
8. Zhao, Y., & Liu, J.
9. Chen, C.
10. Mehdipour-Kolour, D., & Ali, M. B.
11. Afriani, E. P.
12. Satori, M.

۱۳۹۷؛ مولیادی و همکاران[1]، ۲۰۱۷؛ یانجی‌ژائوما و هنبین[2]، ۲۰۲۱).

در حوزهٔ فارسی‌آموزی، پژوهش‌هایی چند به بررسی تفاوت‌های فردی پرداخته‌اند. افجسته و همکاران (۱۴۰۰) با استفاده از ابزارهایی نظیر پرسشنامه‌های اضطراب خواندن و سبک‌های یادگیری، به بررسی تأثیر اضطراب زبان خارجی بر مهارت خواندن فارسی‌آموزان سطح پیشرفته پرداخته‌اند. آن‌ها دریافتند که اضطراب خواندن با سبک‌های یادگیری و جنسیت رابطهٔ معناداری ندارد. در پژوهشی دیگر، تهوری و سعیدی (۱۴۰۰) تأثیر سبک‌های یادگیری (دیداری، شنیداری، حرکتی) را بر مهارت خواندن فارسی‌آموزان سطح پیشرفته بررسی نمودند. نتایج این بررسی نشان داد که سبک‌های دیداری و حرکتی تأثیر بیشتری بر موفقیت در خواندن دارند. از سویی دیگر، حیدری‌خسرو و وکیلی‌فرد (۱۴۰۰) تأثیر نوع شخصیت فارسی‌آموزان عرب‌زبان بر سبک‌ها و راهبردهای یادگیری زبانی آن‌ها را بررسی نمودند و به این نتیجه رسیدند که شخصیت‌های درون‌گرا بیشتر از سبک همگرا و شخصیت‌های حسی و ادراکی از سبک جذب‌کننده استفاده می‌کنند. پژوهشی دیگر ضمن بررسی تمایل به برقراری ارتباط و رابطهٔ آن با هوش اجتماعی و انگیزه در ۱۶۸ فارسی‌آموز، نشان داد که این سه متغیر ارتباط معناداری با یکدیگر دارند، اما متغیرهای جنسیت و سطح زبانی تنها در برخی موارد تأثیرگذار هستند (عباسی و همکاران، ۱۳۹۹). برخی پژوهشگران نیز ضمن بررسی چهار عامل انگیزشی خودباید[3]، خودآرمان[4]، یکپارچگی[5] و ابزارسازی[6] در فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی نشان دادند که بین خودباید و خودآرمان فارسی‌آموزان کره‌ای و چینی تفاوت معناداری وجود دارد و خودآرمان گروه کره‌ای بیشتر از گروه چینی است (خالقی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). پژوهشی دیگر، ضمن بررسی سبک‌های یادگیری ادراکی در ۹۷ فارسی‌آموز مقیم خارج از ایران، نشان داد که سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان متأثر از عوامل جغرافیایی، مقطع تحصیلی و سن آن‌ها است (وکیلی‌فرد، ۱۳۹۶). درنهایت، قادری (۱۳۹۱) در بررسی تأثیر انگیزه در یادگیری زبان فارسی، دریافت که انگیزهٔ درونی تأثیر مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد.

در پژوهش‌های که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، مطالعهٔ درک معنای تلویحی در ارتباط با سایر ابعاد زبانی و در زبان‌هایی غیر از زبان فارسی انجام شده است. از سوی دیگر، در مطالعاتی که به بررسی سبک‌های یادگیری در حوزهٔ عام زبان‌آموزی پرداخته‌اند، اگرچه ارتباط سبک یادگیری با توانش منظورشناختی لحاظ شده است، اما بررسی درک

1. Mulyadi, D., Rukmini, D., & Yuliasri, I.
2. Yanjizhaoma, Z., & Hanbin, Z.
3. ideal self
4. ought to self
5. integrativeness
6. instrumentality

منظورشناختی به‌ویژه درک معنای تلویحی، مغفول مانده است. همچنین، در سال‌های اخیر، بررسی تفاوت‌های فردی در پژوهش‌های فارسی‌آموزی مورداستقبال پژوهشگران قرارگرفته است، اما مطالعه‌ای که به بررسی ارتباط سبک‌های یادگیری تکانشی و تأملی و درک معنای تلویحی در فارسی‌آموزان پرداخته باشد، شناسایی نشد. این در حالی است که درک معنای تلویحی به‌ویژه برای زبان‌آموزان چالش‌برانگیز است، چراکه مستلزم پردازش نشانه‌های زبانی و بافتی و تفسیر مقاصد ضمنی گویشوران است (تاگوچی، ۲۰۱۳). به‌علاوه، آگاهی مدرس از سبک‌های شناختی زبان‌آموزان می‌تواند در انتخاب محتوای آموزشی مناسب و تدریس کارآمدتر آن‌ها مفید باشد (سلطانی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین، تطبیق فعالیت‌های آموزشی با سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان می‌تواند تأثیر بسزایی در موفقیت آن‌ها داشته باشد (الیس، ۲۰۰۴). بر این اساس، به نظر می‌رسد بررسی رابطهٔ میان سبک‌های یادگیری تکانشی و تأملی و درک شنیداری معنای تلویحی در فارسی‌آموزان به‌عنوان یکی از ضرورت‌های پژوهشی اجتناب‌ناپذیر است.

۳. روش پژوهش

در این بخش به تشریح فرآیندهای اجرایی پژوهش پرداخته شده است. ابتدا، شرکت‌کنندگان مطالعه و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی آن‌ها، روش نمونه‌گیری و معیارهای انتخاب توضیح داده شده است. سپس، ابزار پژوهش که برای بررسی متغیرهای پژوهش به‌کاررفته است، معرفی شده‌اند. در ادامه، به روش‌های گردآوری داده‌ها و جمع‌آوری اطلاعات از طریق ابزارهای فوق پرداخته شده است. درنهایت، به روش‌های تحلیل داده‌ها و تفسیر نتایج پرداخته شده است.

۳ـ۱. شرکت‌کنندگان

در این پژوهش، ۵۸ فارسی‌آموز سطح میانی (۵۱/۷ درصد زن و ۴۸/۳ درصد مرد) شرکت داشتند که در بازهٔ سنی ۱۸ تا ۴۵ سال بودند (میانگین سنی= ۲۲/۴ و انحراف معیار= ۵/۳۹). این شرکت‌کنندگان از میان دانشجویان مراکز آزفای دانشگاه‌های علامه طباطبائی، الزهرا، شهید بهشتی و بنیاد سعدی انتخاب شدند. نمونه‌گیری به‌صورت در دسترس انجام شد و شرکت‌کنندگان از ملیت‌های لبنانی (۲۷/۶ درصد)، عراقی (۲۰/۷ درصد)، روس (۱۷/۲ درصد) و بوسنیایی، قزاق، گرج، یمنی و چینی (زیر ۱۰ درصد) بودند.

۳ـ۲. ابزار پژوهش

در این پژوهش، به‌منظور سنجش درک منظورشناختی فارسی‌آموزان و تشخیص سبک‌های یادگیری آن‌ها، از دو ابزار

آزمون شنیداری درک معنای تلویحی استانداردشده و نسخهٔ فارسی و اعتبارسنجی‌شدهٔ پرسشنامهٔ سبک یادگیری بَرِت (۱۹۹۵) استفاده شد.

آزمون شنیداری در ابتدا ۱۴ سؤال داشت که هر یک از آن‌ها شامل یک گفت‌وگو و سه گزینهٔ پاسخ بودند. آماده‌سازی گفتگوها بر اساس موقعیت‌های پربسامد و رایجی صورت گرفت که کنش «درخواست» یا «عذرخواهی» در آن‌ها به کارمی‌رود. در طراحی این آزمون، میزان آشنایی، فاصلهٔ اجتماعی، درجهٔ رسمی‌بودن، و همچنین توزیع مناسب جنسیت و سن گوینده در گفتگوها لحاظ شد. تعداد سؤال‌های این آزمون پس از فرایند اعتبارسنجی به ۱۰ مورد رسید. روایی محتوایی و صوری این آزمون تأیید شده است و از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰۸ برخوردار است. این آزمون با هدف سنجش درک فارسی‌آموزان از کنش‌های غیرمستقیم «درخواست» و «عذرخواهی» طراحی و اعتبارسنجی شد.

نسخهٔ یازدهم پرسشنامهٔ سبک یادگیری بَرِت (۱۹۹۵) شامل ۳۰ سؤال چهارگزینه‌ای (به‌ندرت، گاهی اوقات، اغلب، و همیشه) است که گزینه‌ها به ترتیب از ۱ تا ۴ نمره‌دهی می‌شوند. دامنهٔ نمرات حاصل بین حداقل ۳۰ و حداکثر ۱۲۰ متغیر است. در این پژوهش، نسخهٔ فارسی این پرسشنامه پس از فرایند ترجمهٔ‌برگردان پنج مرحله‌ای بیتان و همکاران (۲۰۰۰)، تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریمکس[1] و درنهایت اعتبارسنجی، به‌عنوان ابزار این پژوهش مورداستفاده قرار گرفت. نسخهٔ نهایی این آزمون۲۲ سؤال دارد و از ضریب پایایی ۰/۷۹۴ برخوردار است.

۳ـ۳. روش گردآوری داده‌ها

برای گردآوری داده‌ها، در مرحله نخست، آزمون شنیداری درک معنای تلویحی برای فارسی‌آموزان اجرا شد. البته پیش از آزمون، ابتدا در ارتباط با نحوهٔ پاسخگویی برای شرکت‌کنندگان توضیحاتی ارائه شد. قبل از شنیدن گفتگوها، به فارسی‌آموزان زمان کافی داده شد تا ابتدا گزینه‌های هر سؤال را بخوانند. آن‌ها فرصت داشتند تا هر گفتگو را دوبار گوش کنند. پس از شنیدن هر گفتگو نیز، فرصت کوتاهی به آن‌ها داده شد تا یکی از سه گزینه ارائه‌شده را انتخاب کنند. موارد فوق، در تنظیم فایل صوتی آزمون لحاظ شده بود و نیازی به مداخلهٔ پژوهشگر نبود. پاسخ‌های فارسی‌زبانان نمره‌دهی شد و مجموع نمرات هر فارسی‌آموز ثبت گردید.

در مرحله بعد، فارسی‌آموزان پرسشنامهٔ استاندارد سبک یادگیری را تکمیل کردند. سؤال‌های ۱، ۷، ۸، ۹، ۱۰،

1. Principal Axis Factor Analysis, Varimax Rotation

۱۲، ۱۳، ۲۰ و ۳۰ این پرسشنامه به‌صورت معکوس نمره‌دهی شدند تا از سوگیری پاسخ‌دهی جلوگیری شود. پس از جمع‌آوری داده‌ها، نمرات پرسشنامه برای هر فرد محاسبه و ثبت گردید. درنهایت، برای گروه‌بندی فارسی‌آموزان، از شاخص میانه به‌عنوان معیار تفکیک استفاده شد. افرادی که نمرهٔ آن‌ها بالاتر از شاخص میانه ۴۲/۵ بود، در گروه سبک یادگیری تکانشی و کسانی که نمرهٔ پایین‌تر از این میزان داشتند، در گروه سبک یادگیری تأملی قرار گرفتند.

۳ـ۴. روش تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزار جاموی نسخهٔ ۲/۶/۲ تحلیل شد. برای مقایسهٔ دو گروه دارای سبک‌های شناختی تکانشی و تأملی در ارتباط با درک معنای تلویحی، از آزمون تی مستقل استاندارد و تی ولچ[1] استفاده شد. همچنین، بررسی تفاوت‌های جنسیتی میان فارسی‌آموزان و ارتباط آن با سبک‌های یادگیری، از طریق تحلیل واریانس دوسویه[2] انجام شد.

۴. یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر، ۵۸ فارسی‌آموز از مراکز مختلف آموزش زبان فارسی شرکت داشتند. به‌منظور پاسخگویی به سؤال‌های پژوهش، این افراد بر اساس پرسشنامهٔ سبک‌های یادگیری تکانشگری بَرت (۱۹۹۵)، در دو گروه سبک یادگیری تکانشی و تأملی قرار گرفتند.

۴ـ۱. مقایسهٔ عملکرد فارسی‌آموزان تکانشی و تأملی از منظر درک معنای تلویحی

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود، تعداد زبان‌آموزان در هر یک از گروه‌های تأملی و تکانشی برابر با ۲۹ نفر است. میانگین نمره‌های دو گروه تقریباً مشابه است (۳/۹۷ در مقابل ۴/۰۷) و این میزان در گروه تکانشی کمی بیشتر، اما تفاوت آن جزئی است. مقدار مساوی میانه در هر دو گروه نشان می‌دهد که توزیع داده‌ها مشابه است. گروه تکانشی پراکندگی بیشتری دارد (۲/۲۷)، و این نشان‌دهنده تنوع بیشتر در پاسخ‌ها است. خطای استاندارد در گروه تکانشی بالاتر است؛ به‌عبارت‌دیگر، میانگین این گروه دقت کمتری نسبت به گروه تأملی دارد. میانه در دو گروه برابر است و نشان می‌دهد که مقدار مرکزی توزیع در هر دو گروه یکسان است. آمار توصیفی دو گروه تأملی و تکانشی در جدول (۱) قابل‌مشاهده است.

1. Welch's t-test
2. ANOVA

جدول ۱. آمار توصیفی دو گروه تأملی و تکانشی

	گروه	تعداد نمونه	میانگین	میانه	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین
درک معنای تلویحی	تأملی	۲۹	۳/۹۷	۴/۰۰	۱/۴۵	۰/۲۶۹
	تکانشی	۲۹	۴/۰۷	۴/۰۰	۲/۲۷	۰/۴۲۱

پاسخگویی به سؤال نخست و مقایسه دو گروه تأملی و تکانشی مستلزم انجام آمار استنباطی بود. به‌منظور انتخاب آزمون آماری مناسب، ابتدا توزیع نرمال و همگن‌بودن دو گروه به‌عنوان پیش‌شرط‌های انجام آزمون بررسی شد.

جدول ۲. نتایج بررسی توزیع نرمال داده‌ها در آزمون درک معنای تلویحی

	w	p
درک معنای تلویحی	۰/۹۷۷	۰/۳۳۶

همان‌طور که جدول (۲) نشان می‌دهد، مقدار شاخص w آمارهٔ آزمون شاپیرو ـ ویلک در آزمون درک معنای تلویحی برابر با ۰/۹۷۷ است. به‌طورکلی، این شاخص بین صفر و یک قرار دارد و هرچه به ۱ نزدیک‌تر باشد، نشان‌دهندهٔ توزیع نرمال‌تر داده‌هاست. مقدار p برابر با ۰/۳۳۶ است. این مقدار برای بررسی فرضیهٔ صفر یعنی توزیع نرمال داده‌ها به‌کارمی‌رود. ازآنجاکه مقدار p بیشتر از سطح معناداری متداول (۰/۰۵ یا ۰/۰۱) است، فرضیهٔ صفر رد نمی‌شود؛ به‌عبارت‌دیگر، هیچ شواهدی برای رد نرمال بودن داده‌ها وجود ندارد. با توجه به مقدار p (۰/۳۳۶) داده‌ها به‌طور معناداری از توزیع نرمال انحراف ندارند، بنابراین می‌توان این‌گونه فرض کرد که توزیع داده‌ها نرمال است.

جدول ۳. نتایج بررسی همگن بودن داده‌ها در آزمون درک معنای تلویحی

	F	درجه آزادی بین گروهی (df)	درجه آزادی درون‌گروهی (df2)	P
درک معنای تلویحی	۵/۷۶	۱	۵۶	۰/۰۲۰

آزمون لیون[1] به‌منظور بررسی همگنی داده‌ها انجام شد. بر اساس میزان آمارهٔ لوین در جدول (۳)، در واریانس گروه‌ها اختلاف وجود دارد. درجهٔ آزادی بین‌گروهی معادل یک و درجهٔ آزادی درون‌گروهی برابر با ۵۶ است. شاخص معناداری p معادل ۰/۰۲۰ و متناظر با فرضیهٔ صفر به کارمی‌رود. ازآنجاکه این مقدار کمتر از سطح معناداری متداول (۰/۰۵) و برابر با رد فرضیهٔ صفر بود، اینگونه نتیجه‌گیری شد که گروه‌های موردبررسی دارای واریانس‌های متفاوتی

1. Levene's test

هستند و همگنی واریانس‌ها نقض شده است. ازاین‌رو، به دلیل تحقق پیش‌شرط توزیع نرمال داده‌ها و عدم تحقق پیش‌شرط همگن‌بودن، در تحلیل‌های آماری مرتبط علاوه بر آزمون تی استاندارد[1]، از آزمون جایگزین تی ولچ نیز استفاده شد.

جدول (۴) اطلاعات مرتبط با آزمون تی مستقل جهت مقایسهٔ دو گروه فارسی‌آموزان دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی در ارتباط با متغیر مستقل درک معنای تلویحی را نشان می‌دهد. بر این اساس، فرضیهٔ صفر معادل با یکسان‌بودن میانگین نمرات دو گروه و فرضیهٔ یک برابر با تفاوت در میانگین نمرات دو گروه است.

جدول ۴. نتایج آزمون تی مستقل و تی ولچ

	t	درجه آزادی (df)	P	تفاوت میانگین	تفاوت خطای استاندارد	اندازه اثر (Cohen's d)
آزمون تی مستقل	-۰/۲۰۷	۵۶/۰	۰/۸۳۷	-۰/۱۰۳	۰/۵۰۰	-۰/۰۵۴۴
آزمون تی ولش	-۰/۲۰۷	۴۷/۷	۰/۸۳۷	-۰/۱۰۳	۰/۵۰۰	-۰/۰۵۴۴

نتایج جدول فوق گویای آن است که مقدار تی به‌دست‌آمده بسیار کوچک است (۰/۲۰۷-) و نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه ناچیز است. مقدار p (۰/۸۳۷) به این معناست که تفاوت مشاهده‌شده از نظر آماری معنادار نیست، زیرا مقدار p بسیار بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. میانگین نمرات دو گروه فقط ۰/۱۰۳ واحد تفاوت دارد و این نشان‌دهندهٔ مقدار بسیار کمی است. اندازهٔ اثر معادل۰/۰۵۴۴ و گویای مقدار ناچیزی است، زیرا معمولاً شاخص اندازهٔ اثر کمتر از ۰/۲ به‌عنوان اثر ناچیز در نظر گرفته می‌شود. به‌این‌ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که تفاوت میانگین، بین دو گروه بسیار کم و از نظر آماری معنادار نیست. هیچ گواهی برای رد فرضیهٔ صفر وجود ندارد. به عبارت بهتر، نمی‌توان ادعا نمود که افراد تأملی و تکانشی تفاوت معناداری در درک معنای تلویحی دارند. به‌علاوه، اندازه اثر بسیار ناچیز است و نشان می‌دهد که این تفاوت (حتی اگر وجود داشته باشد) در عمل نیز اهمیت چندانی ندارد.

۴ـ۲. مقایسهٔ فارسی‌آموزان تکانشی و تأملی زن و مرد از منظر درک معنای تلویحی

پیش از پاسخ به سؤال دوم پژوهش و مقایسهٔ عملکرد فارسی‌آموزان دارای سبک یادگیری تأملی و تکانشی از منظر

1. Student's t

متغیر جنسیت، آمار توصیفی مرتبط انجام شد. در جدول (۵)، اطلاعات توصیفی مرتبط با درک معنای تلویحی بر اساس سبک یادگیری (تأملی و تکانشی) و جنسیت (زن و مرد) قابل‌مشاهده است. تعداد شرکت‌کنندگان در هر گروه با دامنه‌ای از ۱۳ تا ۱۶ نفر نسبتاً متعادل بود. هیچ دادهٔ مخدوشی وجود نداشت و این نشان‌دهندهٔ جمع‌آوری کامل داده‌ها است. میانگین نمرات درک معنای تلویحی در همهٔ گروه‌ها با دامنه‌ای از ۳/۸۸ تا ۴/۲۱ نزدیک به ۴ است. به‌استثنای مردان دارای سبک یادگیری تکانشی که میانه پایین‌تری (۲/۰۰) نسبت به میانگین (۳/۹۳) دارند، سایر میانه‌ها اغلب با میانگین‌ها همخوانی دارند. انحراف معیار در اکثر گروه‌ها بین ۱/۱۲ تا ۱/۶۷ و گویای پراکندگی نسبتاً یکنواختی است. در این بین، مردان دارای سبک یادگیری تکانشی انحراف معیار بالاتری (۳/۰۱) دارند و این میزان نشان‌دهندهٔ تنوع بیشتر در نمرات این گروه است. دامنهٔ نمرات از ۰ تا ۹ متغیر است و تنوع قابل‌توجهی در عملکرد شرکت‌کنندگان را نشان می‌دهد. مردان دارای سبک یادگیری تکانشی همچنین بیشترین دامنه را دارند (۰ تا ۹)، که با انحراف معیار بالای آن‌ها مطابقت دارد. مقادیر شاپیرو–ویلک w برای همهٔ گروه‌ها نزدیک به ۰/۹ است و انحراف اندک از توزیع نرمال را نشان می‌دهد. مقادیر شاپیرو– ویلک p نیز برای همه گروه‌ها بالاتر از ۰/۰۵ است و نشان می‌دهد توزیع داده‌ها به‌طور معناداری از توزیع نرمال منحرف نشده است.

جدول ۵. آمار توصیفی فارسی‌آموزان در چهار گروه تأملی/تکانشی و زن/مرد

سبک یادگیری	جنسیت	تعداد	مقادیر مخدوش	میانگین	میانه	انحراف معیار	کران پایین	کران بالا	شاپیرو–ویلک W	شاپیرو–ویلک p
تأملی	زن	۱۶	۰/۰۰	۳/۸۸	۴/۰۰	۱/۶۷	۱/۰۰	۷/۰۰	۰/۸۹۹	۰/۰۷۷
	مرد	۱۳	۰/۰۰	۴/۰۸	۴/۰۰	۱/۱۹	۲/۰۰	۶/۰۰	۰/۹۰۲	۰/۱۴۱
تکانشی	زن	۱۴	۰/۰۰	/۲۱	۴/۰۰	۱/۱۲	۲/۰۰	۶/۰۰	۰/۹۲۶	۰/۲۶۷
	مرد	۱۵	۰/۰۰	۳/۹۳	۲/۰۰	۳/۰۱	۰/۰۰	۹/۰۰	۰/۸۸۵	۰/۰۵۶

این داده‌ها نشان می‌دهند که درک معنای تلویحی ممکن است تا حدودی با سبک یادگیری و جنسیت مرتبط باشد، اما تفاوت‌ها اندک است. تنوع قابل‌توجهی در نمرات مردان دارای سبک یادگیری تکانشی مشاهده شد که مستلزم بررسی بیشتر بود؛ بنابراین، به‌منظور بررسی این موضوع و تأثیر متغیرهای مستقل «سبک یادگیری» و «جنسیت» و همچنین اثر تعاملی آن‌ها، از آزمون آماری تحلیل واریانس دوسویه استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۶)

قابل‌مشاهده است.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس دوسویه

	مجموع مربعات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	P
مدل کلی	۱/۰۰۰۷	۳	۰/۳۳۳۶	۰/۰۹۰۸۴	۰/۹۶۵
سبک یادگیری	۰/۱۳۸۰	۱	۰/۱۳۸۰	۰/۰۳۶۹۰	۰/۸۴۸
جنسیت	۰/۰۲۲۵	۱	۰/۰۲۲۵	۰/۰۰۶۸۲	۰/۹۳۸
سبک یادگیری * جنسیت	۰/۸۴۰۲	۱	۰/۸۴۰۲	۰/۲۲۴۶۵	۰/۶۳۷
باقی‌مانده‌ها	۲۰۱/۹۶۳۶	۱	۳/۷۴۰۱		

همان‌طور که در جدول (۶) آمده است، مجموع مربعات مدل کلی (۱/۰۰۰۷) نشان می‌دهد که این مقدار از تغییرات متغیر وابسته، به متغیرهای مستقل و تعامل آن‌ها با یکدیگر مربوط می‌شود. درجهٔ آزادی ۳ به دلیل وجود سه جزء (سبک یادگیری، جنسیت و تعامل این دو) در مدل است. از سویی دیگر، مقدار مجذور میانگین ۰/۳۳۳۶ حاصل تقسیم مجموع مربعات بر درجهٔ آزادی است. آمارهٔ F و مقدار p نشان می‌دهد که مدل کلی از لحاظ آماری معنادار نیست و متغیرهای موردبررسی قادر به توضیح تغییرات متغیر وابسته نیستند. این نتایج نشان می‌دهد که مدل کلی (که شامل تمامی متغیرها و تعاملات آن‌ها با یکدیگر است) تفاوت معناداری ندارد. چون مقدار p برابر با ۰/۹۶۵ و بیشتر از سطح معناداری ۰/۰۵ است، بنابراین فرضیهٔ صفر مبنی بر عدم وجود تفاوت معنادار رد نمی‌شود. به‌این‌ترتیب، مدل کلی تفاوت‌های قابل‌توجهی را نشان نداد.

مجموع مربعات متغیر سبک یادگیری در جدول (۶) نشان می‌دهد که این متغیر سهم کمی از تغییرات متغیر وابسته را به خود اختصاص داده است. مجذور میانگین و آمارهٔ F بسیار ناچیز است. همچنین، مقدار شاخص p نشان می‌دهد که تأثیر سبک یادگیری معنادار نیست. درنتیجه، سبک یادگیری تأثیر قابل‌توجهی بر متغیر وابسته ندارد، زیرا این مقدار برابر با ۰/۸۴۸ و بیشتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین، تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها بر اساس سبک یادگیری مشاهده نشد.

همچنین، مجموع مربعات متغیر جنسیت معادل ۰/۰۲۲۵ و مقدار بسیار کمی است. آمارهٔ F معادل مقدار ۰/۰۰۶۸۲ و مقدار p معادل ۰/۹۳۸ است. این مقادیر نشان دادند که تفاوت بین دو جنسیت تأثیر معناداری بر متغیر

وابسته ندارد.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در تعامل دو متغیر، مقدار p (۰/۶۳۷) گواه آن است که تعامل بین سبک یادگیری و جنسیت نیز معنادار نیست، یعنی تفاوت بین سبک‌های یادگیری در دو جنسیت متفاوت تأثیر قابل‌توجهی بر متغیر وابسته ندارد. بنابراین نتایج، تعامل بین سبک یادگیری و جنسیت نیز تفاوت معناداری بر متغیر وابسته نداشت. با توجه به جدول (۶)، مجموع مربعات باقی‌مانده‌ها نشان می‌دهد که بخش عمده‌ای از تغییرات متغیر وابسته ناشی از عوامل دیگری است که در مدل لحاظ نشده‌اند. درجه آزادی ۲۰۱/۹۶۳۶ نشان‌دهندهٔ تعداد داده‌های بررسی‌شده پس از نادیده‌گرفتن پارامترهای مدل است. از سویی دیگر، مجذور میانگین گویای واریانس خطای مدل است. این مقدار نشان‌دهندهٔ تغییرات باقی‌مانده است که نمی‌توان آن را به متغیرهای بررسی‌شده نسبت داد.

به‌طورکلی، می‌توان نتیجه گرفت که هیچ‌یک از متغیرهای مستقل سبک یادگیری و جنسیت و همچنین تعامل آن‌ها تأثیر معناداری بر متغیر وابسته ندارند. همچنین تمامی مقادیر p بسیار بزرگ‌تر از سطح خطای معمول ۰/۰۵ بودند و نشان دادند که در این مدل هیچ تأثیری از لحاظ آماری معنادار نیست. این نتایج همچنین گویای آن بود که عوامل دیگری در این مدل لحاظ نشده‌اند که احتمالاً تأثیر بیشتری بر متغیر وابسته دارند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

در این مطالعه، تأثیر متغیرهای سبک‌های یادگیری تکانشی و تأملی و جنسیت، بر عملکرد درک منظورشناختی و به‌طور خاص درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی بررسی شد. نتایج به‌طورکلی نشان داد که هیچ‌کدام از این دو متغیر تأثیر معناداری بر درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان نداشته‌اند. بر اساس تحلیل‌های آماری انجام‌شده تحلیل واریانس دوسویه، سبک یادگیری تأملی و تکانشی و جنسیت هیچ تفاوت چشمگیری در نتایج آزمون شنیداری درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان ایجاد نکردند.

ازآنجاکه مطالعه‌ای مشابه پژوهش حاضر در پیشینه شناسایی نشد، در مقایسهٔ نتایج این پژوهش با موارد پیشین، پژوهش‌هایی مدنظر قرار گرفته‌اند که نقش سبک‌های یادگیری را در ابعاد دیگر زبانی موردبررسی قرار داده‌اند. نتایج این پژوهش با برخی از پژوهش‌های پیشین که نشان می‌دهند سبک‌های یادگیری تأثیر معناداری بر عملکرد زبان‌آموزان دارند، همخوانی ندارد (باقری مسعودزاده و فاتحی‌راد، ۲۰۲۱؛ بیرانوند و مال‌امیری، ۲۰۱۷؛ شفیعی و خاوران، ۲۰۱۷؛ صالحی و نصرت‌نیا، ۲۰۲۲؛ مرعشی و غلامی، ۲۰۲۰). این پژوهش همچنین، با نتایج مطالعهٔ

یانجی‌ژائوما و هَنبین (۲۰۲۱)، ساتُری (۲۰۲۲) و سودمندافشار و خاصمی (۲۰۱۹) همسو نیست. در این پژوهش‌ها، نقش مستقیم و تأثیرگذار برخی سبک‌های یادگیری بر درک مهارت شنیداری را تأیید شده است. از سویی دیگر، پژوهش مولیادی و همکاران (۲۰۱۷) تنها تأثیر برخی از انواع سبک‌های یادگیری را در درک مهارت شنیداری مؤثر می‌داند. پژوهش تهوری و سعیدی (۱۳۹۹) نیز بر نقش تأثیرگذار سبک‌های یادگیری بر مهارت خواندن تأکید نموده است. تفاوت در نتایج این پژوهش‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر ممکن است با نوع سبک یادگیری، ویژگی‌های خاص گروه نمونه، بافت آموزشی، یا تأثیر آزمون مرتبط باشد. از طرفی، نتایج کلی پژوهش‌هایی نظیر پژوهش ایمانی (۲۰۲۱) و حبیب‌پور و دوباختی (۲۰۲۲) مؤید یافته‌های پژوهش پیش رو هستند. در این پژوهش‌ها نیز، ارتباطی میان سبک‌های تکانشی و تأملی و نوع ارزیابی و مهارت درک شنیداری مشاهده نشده است. همچنین، بر اساس پژوهش افریانی (۲۰۱۷) هیچ ارتباطی بین سبک‌های یادگیری و درک مهارت شنیداری وجود ندارد.

یکی از دلایلی که می‌تواند یافته‌های پژوهش حاضر را توجیه کند، نوع و ماهیت ابزاری است که برای سنجش درک معنای تلویحی در این مطالعه به کار گرفته شده است. شیوهٔ طراحی آزمون شنیداری ممکن است در میزان تأثیرگذاری سبک‌های یادگیری و جنسیت نقش مهمی داشته باشد. تعداد سؤال‌های آزمون و توجه به ویژگی‌هایی نظیر تنوع سؤال می‌توانند از سایر عوامل تأثیرگذار در نتایج پژوهش محسوب شوند. علاوه بر این، آزمون درک شنیداری چندگزینه‌ای یکی از انواع روش‌های ارزیابی درک منظورشناختی است (تاگوچی، ۲۰۱۱)؛ بنابراین، احتمال می‌رود که به‌کاربردن سایر روش‌های ارزیابی درک منظورشناختی، نتایجی متفاوت حاصل شود. به نظر می‌رسد برخی ویژگی‌های فردی یا محیطی از قبیل انگیزه، مهارت شنیداری عمومی و میزان شباهت زبان اول با زبان مقصد نیز تأثیراتی بر نتایج آزمون شنیداری درک معنای تلویحی از خود نشان دهند. دیگر آن‌که، همان‌طور که پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند، نوع سبک یادگیری موردبررسی نیز از اهمیت بالایی برخوردار است. شاید بتوان ادعا نمود که همهٔ انواع سبک‌های یادگیری تأثیر یکسانی بر درک یا تولید زبانی فارسی‌آموزان نداشته باشند. با توجه به نتایج پژوهش حاضر و پژوهش‌هایی که پیش‌تر به آن‌ها اشاره شد، میزان تأثیرگذاری سبک‌های یادگیری نسبت به مهارت یا بعد زبانی موردبررسی متغیر است و به نظر می‌رسد که بررسی سبک‌های یادگیری در تعامل با متغیرهای دیگر، نتایج و یافته‌های متفاوتی به دنبال داشته باشد.

با توجه به یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد درک کنش‌های غیرمستقیم را می‌توان مستقل از نوع سبک‌های یادگیری به فارسی‌آموزان آموزش داد. به بیان دیگر، آموزش و ارزیابی توانایی منظورشناختی فارسی‌آموزان، بدون نیاز

به در نظر گرفتن سبک‌های یادگیری آنان، امکان‌پذیر است. افزون بر این، می‌توان این فرض را مطرح کرد که سبک یادگیری تکانشی-تأملی لزوماً شاخص قابل اعتمادی برای پیش‌بینی عملکرد فارسی‌آموزان در مهارت‌های زبانی خاص، ازجمله درک کنش‌های غیرمستقیم، نیست. در مقابل، عواملی چون دانش بافتی و میزان آشنایی با فرهنگ زبان مقصد ممکن است نقش تعیین‌کننده‌تری در موفقیت زبان‌آموزان در حوزه درک منظورشناختی ایفا کنند. یافته‌های این پژوهش می‌تواند در طراحی آزمون‌های مرتبط با درک معنای تلویحی و همچنین تأکید بر این مؤلفه از توانش منظورشناختی در فرایند یادگیری زبان فارسی مفید واقع شود. با توجه به اینکه دو سبک یادگیری تأملی و تکانشی و جنسیت در این مطالعه تأثیر معناداری بر درک منظورشناختی فارسی‌آموزان نداشته‌اند، نیاز به بررسی سایر انواع سبک‌های یادگیری، متغیرهایی از قبیل مدت اقامت زبان‌آموزان در جامعهٔ زبان مقصد، مدت تجربهٔ فارسی‌آموزی و عوامل مرتبط با آموزش زبان فارسی همچون نوع مواد آموزشی، روش‌های تدریس، و میزان تعامل زبان‌آموزان در کلاس بر توانایی درک منظورشناختی بیشتر احساس می‌شود.

علی‌رغم نتایج به دست آمده، پژوهش حاضر محدودیت‌هایی نیز به همراه داشت که یکی از مهم‌ترین آن‌ها عدم‌دسترسی به فارسی‌آموزان در تعداد قابل‌قبول بود. پرواضح است که بررسی‌هایی از این قبیل در نمونه‌های بزرگ‌تر یافته‌هایی با قابلیت‌تعمیم بالاتر درپی‌خواهند داشت. علاوه بر این، اجرای ابزارهای پژوهش حاضر، محدود به کلاس‌های حضوری و همچنین محدود به سطح میانی فارسی‌آموزی بود. لذا پیشنهاد می‌شود آزمونی با محوریت درک معنای تلویحی و مبتنی بر فناوری‌های به‌روزتر آموزشی طراحی شود تا ضمن حفظ امنیت آزمون و امکان مقایسهٔ سطوح مختلف زبانی، دسترسی به داده‌های بیشتر و درنتیجه بررسی‌های قابل‌اتکاتری فراهم گردد. همین‌طور با طراحی آزمون‌هایی با محتوا و سؤال‌های متنوع‌تر، می‌توان سایر کنش‌های گفتاری را نیز مورد کاوش قرارداد. درنهایت، بررسی متغیرهای دیگری نظیر انگیزهٔ فارسی‌آموزان، مدت و میزان تجربهٔ فارسی‌آموزی، و تأثیرات عواملی همچون زبان اول نیز به‌عنوان برخی جهت‌گیری‌های پژوهشی آینده توصیه می‌شود.

درنهایت، این مطالعه نشان داد که برخلاف انتظار، میزان درک معنای تلویحی فارسی‌آموزان سطح میانی چندان تحت تأثیر سبک‌های یادگیری یادشده و جنسیت نیست. این یافته می‌تواند دیدگاه‌های بهتری در زمینهٔ طراحی آزمون‌های شنیداری درک معنای تلویحی فراهم کند. پژوهش حاضر تلاش نمود تا ابعاد درک منظورشناختی در تدوین مواد درسی زبان فارسی و روش‌های تدریس را برجسته‌تر سازد.

کتابنامه

افجسته، ن.، کامیابی گل، ع.، و علیزاده، ع. (۱۴۰۰). بررسی رابطهٔ اضطراب در مهارت خواندن و سبک‌های یادگیری میان فارسی‌آموزان سطح پیشرفته. نهمین کنفرانس بین‌المللی مطالعات زبان، ادبیات، فرهنگ و تاریخ.

تهوری، ز.، و سعیدی، ز. (۱۳۹۹). سبک‌های یادگیری و مهارت خواندن فارسی‌آموزان غیر فارسی زبان سطح پیشرفته. مطالعات آموزش بین‌المللی زبان فارسی، ۶ (۱۱)، ۷۵ ـ ۹۴.

حیدری‌خسرو، پ.، و وکیلی‌فرد، ا. ر. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط میان نوع شخصیت فارسی‌آموزان عرب با سبک‌ها و راهبردهای یادگیری زبان. زبان‌شناخت، ۱۲(۲)، ۱۵۱ ـ ۱۷۸.

خالقی‌زاده، ش.، پهلوان‌نژاد، م. ر.، وکیلی‌فرد، ا. ر.، و کامیابی‌گل، ع. (۱۳۹۹). خودآرمان، خودباید و انگیزه‌های ابزاری، انگیزهٔ یکپارچه در میان فارسی‌آموزان غیرایرانی: بررسی موردی زبان‌آموزان چینی و کره‌ای. جستارهای زبانی، ۱۱ (۲)، ۲۸۷ -۳۱۴.

زندمقدم، ا. (۱۳۹۹). بررسی نقش بازخورد تصحیحی در ارتقاء توانش منظورشناختی: مطالعهٔ فارسی‌آموزان سطح میانی. علم زبان، ۷(۱۱)، ۲۹۷-۳۲۱.

عادل، س. م. ر.، و اکبری، ف. (۱۴۰۴). مقایسهٔ الگوهای تحقق کنش گفتاری عذرخواهی در میان فراگیران روسی و ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و گویشوران بومی زبان انگلیسی: یک مطالعهٔ بین‌فرهنگی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۷ (۲)، ۲۹-۵۵.

عسگری فورگ، س.، و فاروقی هندوالان، ج.،ا. (۱۳۹۹). بررسی رابطهٔ سن و جنسیت با شیوهٔ بیان کنش گفتار شکایت در زبان فارسی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۱(۴)، ۹۹-۱۲۵.

غیاثیان، م.، س.، اسلامی راسخ، ز.، وکیلی‌فرد، ا. ر.، صداقت، ا. (۱۳۹۲). راهبردهای بیان تقاضا: مقایسهٔ فارسی‌آموزان خارجی با فارسی‌زبانان. پژوهش‌نامهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲(۲)، ۳- ۲۹.

قادری، ب. (۱۳۹۱). بررسی عامل انگیزه و تأثیر آن در پیشرفت زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان (پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبائی.

مدرسی‌تهرانی، ی.، تاجعلی، م. (۱۳۹۱). کنش گفتاریِ درخواست: مقایسهٔ فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان. پژوهش‌نامهٔ آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، ۱(۲)، ۸۳-۱۰۷.

وکیلی‌فرد، ا. ر. (۱۳۹۶). سبک‌های غالب یادگیری ادراکی زبان‌آموزان فارسی در کشورهای غیرفارسی‌زبان. زبان‌شناخت، ۸ (۱)، ۸۳ ـ ۱۰۵.

هدایت، ن. (۱۳۹۴). تأثیر جنسیت در نحوه بیان تقاضا: پژوهشی در حوزه جامعه‌شناسی زبان، پژوهش زبان و ادب فارسی،

۴(۴)، ۴۱-۱۷.

Abbasi, Z., Yaghoubinejad, H., & Kelari, F. (2021). Examining individual differences in Persian learners as second language in different levels: Willingness to communicate, social intelligence, and motivation. *Language Related Research, 12*(4), 755-811.

Afriani, E. P. (2017). The relationship between learning style and listening comprehension achievement of twelfth grade students of SMA Pusri Palembang. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran, 4*(1), 111-124.

Allott, N. (2018). Conversational implicature. In *Oxford research encyclopedia of linguistics*. Oxford University Press.http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780199384655.013.205

Bachman, L. (1990). Fundamental considerations in language testing. Oxford University Press.

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). Language testing in practice: Designing and developing useful language tests. Oxford University Press.

Bagheri Masoudzade, A., & Fatehi Rad, N. (2021). Cognitive styles and sub-skills: A study on the relationship between reflectivity/impulsivity dimension and vocabulary/grammar development among EFL learners. *Curriculum Research, 2*(4), 1-10.

Beaton, D. E., Bombardier, C., Guillemin, F., & Ferraz, M. B. (2000). *Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures*. Spine, 25(24), 3186–3191. https://doi.org/10.1097/00007632-200012150-00014

Beiranvand, F., & Mall-Amiri, B. M. A. (2017). The comparative effect of using listening strategies on reflective and impulsive visually impaired learners' listening comprehension. *Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 11(22), 54–73. https://doi.org/10.30495/jal.2018.541065

Bouton, L. F. (1992). The interpretation of implicature in English by NNS: Does it come automatically without being explicitly taught? *Pragmatics and Language Learning, 3*, 53-65. https://doi.org/10.1016/0378-2166(94)90065-5

Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning, 23*(2), 231–244. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00658.x

Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics, 4*(1), 1-47. http://dx.doi.org/10.1093/applin/I.1.1

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics, 6*(2), 5-35. https://doi.org/10.5070/L462005216

Chen, C. (2021). A study on the relationship between reflective-impulsive cognitive styles and oral proficiency of EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies, 11*(7), 836-841. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1107.10

Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press.

Çiftlikli, S., & Demirel, Ö. (2022). The relationships between students' comprehension of conversational implicatures and their achievement in reading comprehension. *Frontiers in Psychology, 13*, 977129. http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2022.977129

Dörnyei, Z. (2005). The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 589-630). Blackwell.

Ehrman, M. E., & Leaver, B. L. (2003). Cognitive styles in the service of language learning. *System, 31*(3), 393-415. http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X (03)00050-2

Ellis, D. G. (1994). Codes and pragmatic comprehension. *Annals of the International Communication Association, 17*(1), 333-343. http://dx.doi.org/10.1080/23808985.1994.11678891

Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies & C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525-551). Blackwell. http://dx.doi.org/10.1002/9780470757000.ch21

Fontana, D. (1995). *Psychology for teachers*. London: Macmillan.

Garcia, P. (2004) Pragmatic Comprehension of High and Low Language Learners. Teaching English as a Secondor Foreign Language. Electronic Journal, 8.

Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole (Ed.), *Syntax and semantics* (Vol. 3, pp. 41-58). Academic Press.

Griffiths, C., and Soruç, A. (2020). Individual differences in language learning: A complex systems theory perspective. Switzerland: Springer nature.

Habibpour, L., & Dobakhti, L. (2022). Exploring Iranian EFL learners' cognitive styles and their listening comprehension. *Journal of Modern Research in English Language Studies, 9*(2), 77-97. https://doi.org/10.30479/jmrels.2021.14893.1817

Huang, Y. (2017). Neo-Gricean pragmatics. In Y. Huang (Ed.), *The Oxford handbook of pragmatics* (pp. 47-78). Oxford University Press. http://dx.doi.org/10.1017/S002222671800018X

Hymes, D. (1972). *On communicative competence*. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269-293). Penguin.

Imani, S. (2021). The comparative effect of self-assessment and peer assessment on reflective and impulsive EFL learners' speaking skill. *Journal of Foreign Language Teaching and Translation Studies, 6*(4), 99–120. https://doi.org/10.22034/efl.2022.325985.1139

Kagan, J. (1966). Reflection-impulsivity: the generality and dynamics of conceptual tempo. *Journal of abnormal psychology*, *71*(1), 17-24.

Kagan, J., Rosman, B. L., Day, D., Albert, J., & Phillips, W. (1964). Information processing in the child: Significance of analytic and reflective attitudes. *Psychological Monographs: General and Applied, 78*(1), 1-37. https://doi.org/10.1037/h0093830

Keefe, J. W. (1979). *Learning style: An overview*. In *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs* (pp. 1–17). National Association of Secondary School Principals.

Köylü, Y. (2018). Comprehension of conversational implicatures in L2 English. *Intercultural Pragmatics, 15*(3), 373-408. http://dx.doi.org/10.1515/ip-2018-0011

Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge University Press.

Malmir, A. (2020). The effect of interactionist vs. interventionist models of dynamic assessment on L2 learners' pragmatic comprehension accuracy and speed. *Issues in Language Teaching, 9*(1), 279-320. https://doi.org/10.22054/ilt.2020.53398.515

Marashi, H., & Gholami, M. (2020). Applying cooperative and individual offline planning in speaking classes: A comparison of impulsive and reflective EFL learners. *Teaching English as a Second Language Quarterly, 39*(3.2), 1–34. https://doi.org/10.22099/jtls.2021.38593.2894

Mehdipour-Kolour, D., & Ali, M. B. (2024). Examining the effects of two cognitive styles (field dependence vs. field independence) on learners' mobile-assisted vocabulary acquisition. *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. https://doi.org/10.1515/jccall-2023-0021

Mirzaei, A., Naseri, F., Jafarpour, A., & Eslami, Z. (2021). ZPD-based mediation of L2 learners' comprehension of implicatures: An educational praxis framework. *Lodz Papers in Pragmatics, 17*(1–2), 127–152. http://dx.doi.org/10.1515/lpp-2021-0007

Motallebzadeh, K., & Samadi, F. (2017). The effect of using online collaborative tasks on incidental vocabulary learning of impulsive vs. reflective Iranian EFL learners. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 6*(6), 127–133. http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.127

Mulyadi, D., Rukmini, D., & Yuliasri, I. (2017). The analysis of students' listening proficiency viewed from their different learning styles after getting the strategy instructions. *Theory and Practice in Language Studies, 7*(12), 1200-1209. http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0712.06

Patton, J. H., Stanford, M. S., & Barratt, E. S. (1995). *Barratt Impulsiveness Scale-11 (BIS-11)* [Database record]. APA PsycTests.

Riding, R., & Cheema, I. (1991). Cognitive styles-An overview and integration. *Educational Psychology, 11*(3-4), 193-215. https://doi.org/10.1080/0144341910110301

Riding, R., & Rayner, S. (2013). Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior. Routledge.

Rose, K., & Kasper, G. (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge University Press.

Salehi, S., & Nosratinia, M. (2022). The interplay between oral communication strategies and willingness to communicate in impulsive and reflective EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research, 10*(40), 85-101. https://doi.org/10.30495/jfl.2022.686581

Satori, M. (2022). Effects of field independence, metacognitive knowledge, and vocabulary knowledge on second language listening comprehension. *International Journal of Listening, 36*(3), 254-267. https://doi.org/10.1080/10904018.2022.2056037

Shafiee, S., & Khavaran, S. R. (2017). Effects of cooperative learning on vocabulary achievement of reflective/impulsive Iranian EFL learners. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research, 5*(17), 11-24.

Soltani, K., Hadidi, N., & Seifoori, Z. (2015). Iranian EFL learners' reflectivity/impulsivity styles and their metacognitive awareness of reading strategy use across gender. *Journal of Education & Assessment, 8*(31), 103–124.

Soodmand Afshar, H., & Khasemy, D. (2019). Ambiguity tolerance, learner beliefs, learning styles, and listening comprehension of senior EFL students. *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 8(4), 102-120. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24763187.2019.8.4.7.3

Taçgın, Z. & Denizli Polat, A. A. (2025). Adapting and validating cognitive and learning style inventories in Turkey: Insights into cultural and educational influences. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, *12*(1), 47-65.

https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2025.12.1.1388

Taguchi, N. (2008). Cognition, language contact, and the development of pragmatic comprehension in a study-abroad context. *Language learning*, *58*(1), 33-71.

Taguchi, N. (2011). The Effect of L2 Proficiency and Study-Abroad Experience on Pragmatic Comprehension. *Language Learning*, *61*(3), 904-939.

Taguchi, N. (2013). Individual differences and development of speech act production. *Applied Research on English Language, 2*(2), 1-16. https://doi.org/10.22108/are.2013.15467

Tai, H. Y., & Chen, Y. S. (2021). The effects of L2 proficiency on pragmatic comprehension and learner strategies. *Education Sciences, 11*(4), 174. https://doi.org/10.3390/educsci11040174

Thomas, J. (1995). Meaning in interaction: An introduction to pragmatics. Longman.

Verschueren, J. (1999). *Understanding pragmatics*. Routledge.

Xu, W. (2011). Learning styles and their implications in learning and teaching. *Theory and Practice in language Studies*, *1*(4), 413-416.

Yang, L. (2022). Pragmatics in second language learning and teaching: New perspectives. Springer.

Yanjizhaoma, Z., & Hanbin, Z. (2021, June). Relationship between English listening proficiency and cognitive styles under the web-based instructional model. In *2021 2nd International Conference on Artificial Intelligence and Education (ICAIE)* (pp. 743-746). IEEE.

Yule, G. (1996). *Pragmatics.* Oxford University Press.

Zand-Moghadam, A., & Mohandes Samani, F. (2021). Effect of information-gap, reasoning-gap, and opinion-gap tasks on EFL learners' pragmatic production, metapragmatic awareness, and comprehension of implicature. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, *25*(1).

Zhao, Y., & Liu, J. (2019). Screenplays as a pedagogical medium for cultivating EFL learners' metapragmatic awareness of speech acts in spoken English. In C. Jones (Ed.), *Literature, spoken language and speaking skills in second language learning* (pp. 118-137). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108641692.007

Zhou, M. (2011). Learning styles and teaching styles in college English teaching. *International Education Studies, 4*(1), 73-78.

Journal of Linguistics and Khorasan Dialects
https://jlkd.um.ac.ir

https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94768.1342

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 17. No. 3. Serial Number: 40 (Fall 2025)

Artificial Intelligence through the Cognitive Linguistics Lens: An Analysis of Persian Digital News Texts based on Extended Conceptual Metaphor Theory

Toomaj Hemmati[1]
PhD Candidate of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Mohammad Reza Pahlavannezhad[2]
Professor of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran
(Corresponding author)

Received: June 08, 2025 ⁘ Revised: July 07, 2025
Accepted: July 09, 2025 ⁘ Published Online: November 16, 2025

How to cite this article:
Hemmati, T., & Pahlavannezhad, M. R. (2025). Artificial Intelligence through the Cognitive Linguistics Lens: An Analysis of Persian Digital News Texts based on Extended Conceptual Metaphor Theory. Journal of Linguistics and Khorasan Dialects, 17 (3), 45-72. (in Persian with English abstract) https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94768.1342

Abstract

The purpose of this study was to study the conceptualizations of artificial intelligence based on Extended Conceptual Metaphor Theory (ECMT) in a small corpus of news texts published in Persian digital media. To this end, three digital news outlets of the past ten years were selected considering the research goals and popularity criteria. One news text was selected for each year. Next, artificial intelligence conceptualizations were systematically extracted following the Metaphor Identification Procedure (MIP). The data were qualitatively analyzed based on the theoretical framework for source domains, cognitive processes, and interacting contextual factors. Source domains were quantitatively analyzed using frequency and frequency percentages. The findings revealed that cognitive processes are involved in the emergence of the metaphors including conceptual compression and restriction, metonymy and blending at various levels of schematic hierarchy. This study highlighted the role of the dynamic interaction between context and cognitive processes. It also proposed the contextual-conceptual entanglement hypothesis to explain and study the role of the reciprocal interaction of different contextual factors and cognitive processes throughout the emergence of conceptual metaphors. Given the small sample size and qualitative nature of the study, further investigation of the proposed hypothesis, replication of this study with larger samples adopting quantitative approaches were suggested for future research. Moreover, more attention to contextual factors and conceptualizations in language use for science and technology policy-making, journalism and technical writing was suggested.

Keywords: Artificial Intelligence, Cognitive Linguistics, Conceptual Metaphor.

1. Email: toomaj.hemmati@mail.um.ac.ir
2. Email: pahlavan@um.ac.ir

Authors retain the copyright and full publishing rights.. This is an open access article distributed under article distributed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

نشریه علمی
زبانشناسی و گویش های خراسان
https://jlkd.um.ac.ir

https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94768.1342

مجلهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان، شماره ۴۰، پاییز ۱۴۰۴
مقالهٔ پژوهشی

استعاره‌های مفهومی هوش مصنوعی در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان: تحلیل بافتی-شناختی بر اساس نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی

توماج همتی
دانشجوی دکتری گروه زبانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.۱

محمدرضا پهلوان‌نژاد
استاد زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسندهٔ مسئول) ۲

صص ۴۵-۷۲

ارجاع به این مقاله:
همتی، ت.، و پهلوان‌نژاد، م. ر. (۱۴۰۴). «استعاره‌های مفهومی هوش مصنوعی در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان: تحلیل بافتی-شناختی بر اساس نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی»، زبانشناسی و گویش‌های خراسان، ۱۷ (۳)، صص ۴۵-۷۲.
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94768.1342

چکیده

این تحقیق به بررسی استعاره‌های به‌کاررفته در متون خبری دیجیتال فارسی‌زبان برای مفهوم‌سازی هوش مصنوعی پرداخت. پیکره‌ای کوچک از متون خبری منتشرشده در سه رسانهٔ طی ده سال گذشته ساخته شد. منابع و متون پیکره بر اساس تناسب با اهداف تحقیق و معیار محبوبیت انتخاب شد. سپس با رویهٔ شناسایی استعاره، استعاره‌های هوش مصنوعی، استخراج و بر اساس نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی از نظر مبدأ استعاری، عوامل بافتی و فرآیندهای شناختی مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت. تحلیل کمی با استفاده از آمار توصیفی نیز انجام شد. نتایج، کشف فرآیندهای شناختی دخیل در شکل‌گیری استعاره شامل انقباض و انقیاد مفهومی، مجاز و تلفیق در سطوح مختلف طرح‌وارگی بود. همچنین، نقش پویای تعامل عوامل بافتی و فرآیندهای شناختی برجسته شد. دستاورد مهم دیگر، پیشنهاد فرضیهٔ درهم‌تنیدگی بافتی-شناختی برای تبیین تعامل پویای عوامل بافتی و فرآیندهای شناختی در پیدایش استعاره‌های مفهومی بود. بررسی بیشتر این فرضیه با توجه به حجم کم نمونه و ماهیت کیفی این تحقیق، تکرار تحقیق با نمونهٔ بزرگ‌تر و رویکرد کمی به تحقیقات آتی پیشنهاد گردید. پیشنهاد توجه به عوامل بافتی و مفهوم‌سازی در کاربرد زبان برای حوزه‌های سیاست‌گذاری علم و فناوری، خبرنگاری و نگارش متون فنی پیشنهاد گردید.

کلیدواژگان: هوش مصنوعی، زبانشناسی شناختی، استعارهٔ مفهومی.

ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷ ⁘ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۳ ⁘ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷ ⁘ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵

پست الکترونیکی: 1. toomaj.hemmati@mail.um.ac.ir
پست الکترونیکی: 2. pahlavan@um.ac.ir

۱. مقدمه

هوش مصنوعی[1]، فناوری پرنفوذ و سازندهٔ مفاهیم و تجربیات جدید در زندگی بشر امروزی است (توپول[2]، ۲۰۱۹؛ سامرفیلد[3]، ۲۰۲۵). این تجربیات جدید در زبان و گفتمان[4] (فرج[5] و همکاران، ۲۰۲۱) به صورت مفهوم‌سازی‌های متعدد و گاه متضاد (بندر و هنا[6]، ۲۰۲۵)، اندیشه و فرایندهای شناختی[7] انسان را شکل می‌دهند (ایوانز[8]، ۲۰۱۹) و رابطهٔ پویای زبان و شناخت را برجسته می‌سازند.

استعارهٔ مفهومی[9] زیربنای مفهوم‌سازی[10] پدیده‌های انتزاعی با اتکا به تجربهٔ حسی-حرکتی است و درک مفاهیم را مسیر می‌سازد (لیکاف و جانسون[11]، ۱۹۸۰؛ ایوانز[12]، ۲۰۱۹). این نظریه، با تأکید بر تناظر میان مفاهیم انتزاعی و تجربهٔ عینی طی دهها توسعه‌یافته و نسخهٔ گسترش‌یافتهٔ این نظریه (کووه‌چش[13]، ۲۰۲۰) استعاره را همچنین سازوکاری بنیادین برای حیات ذهنی و شناخت انسان می‌داند که تحت تأثیر عوامل بافتی، میان حوزه‌های عینی و انتزاعی پیوند ایجاد می‌کند.

پژوهش‌های اخیر استعاره در آموزش حاکی از نقش آن در بازنمایی مفاهیمی مانند هوش مصنوعی و الگوریتم همچون ابزار فیزیکی و رشد سواد انتقادی است (رو[14] و همکاران، ۲۰۲۴). چنین یافته‌هایی مؤید نقش استعاره در تسهیل درک مفاهیم انتزاعی (مارتینز و فرناندز[15]، ۲۰۲۲) و در بنیان‌گذاری فرآیندهای شناختی است. شواهد علوم اعصاب شناختی (بولینجر[16] و همکاران، ۲۰۰۹؛ ینگ[17] و همکاران، ۲۰۱۳) نیز بر ماهیت بدن‌مند و عصب‌بنیاد

1. artificial intelligence
2. Topol
3. Summerfield
4. discourse
5. Faraj
6. Bender & Hanna
7. cognitive processes
8. Evans
9. conceptual metaphor
10. conceptualization
11. Lakoff & Johnson
12. Evans
13. Kövecses
14. Roe
15. Martinez & Fernandez
16. Bollinger
17. Yang

استعاره‌ها (گالیس و لیکاف[1]، ۲۰۰۵) صحه می‌گذارند. بازتاب زبانی این استعاره‌ها مبنای تبادل و ساخت معنا میان شرکت‌کنندگان ارتباط است (لنگاکر، ۲۰۰۸) و مطالعهٔ گفتمان رسانه‌ای می‌تواند تعامل شناخت و زبان را آشکار سازد.

هرچند شواهدی علمی از حوزه‌های مبدأ متداول نظیر انسان و نیرو در رسانه‌های انگلیسی‌زبان (وو و همکاران، ۲۰۲۳) و الگوهای استعاری متمایز در مطالعات تطبیقی در فارسی (کاظمیان و حاتم‌زاده، ۲۰۲۲) موجود است، دانش دربارهٔ استعاره‌های هوش مصنوعی در زبان فارسی همچنان اندک است. با توجه به نقش مهم رسانه‌ها در شکل‌گیری درک عمومی از مفاهیم انتزاعی و بر اساس نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی، این مطالعه به تحلیل استعاره‌های به‌کاررفته در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان برای مفهوم‌سازی هوش مصنوعی می‌پردازد. بر این اساس، دو پرسش اصلی طرح می‌شود:

سؤال ۱. چه استعاره‌های مفهومی در رسانه‌های خبری دیجیتال زبان فارسی برای مفهوم‌سازی هوش مصنوعی، مشاهده می‌شود؟

سؤال ۲. بر اساس چه فرآیندهای شناختی و عوامل بافتی می‌توان این استعاره‌ها را توجیه کرد؟

در ادامه، ساختار مقاله شامل مرور پیشینه، تشریح روش، گزارش یافته‌ها و بحث و نتیجه‌گیری است.

۲. پیشینهٔ تحقیق

در این بخش، پیشینهٔ نظری و مطالعات پیشین، بررسی و چارچوب نظری تحقیق ارائه می‌گردد.

۱.۲. استعارهٔ مفهومی و شناخت

استعارهٔ مفهومی، درک یک حوزهٔ انتزاعی تجربه برحسب حوزهٔ دیگر (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰) و به عبارتی تناظرها یا نگاشت‌هایی بین دو حوزهٔ تجربه به شیوه‌ای نظام‌مند است که ویژگی‌ها و روابط یک حوزه را برای فهم کل یا بخشی از حوزهٔ دیگر در ذهن فعال کرده و هم‌زمان، در زبان بازتاب می‌دهند (کوچش، ۲۰۱۵).

در زبانشناسی شناختی، نقش بنیادین استعاره در تفکر و شناخت مورد تأکید و زیربنای نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی (کوچش، ۲۰۲۰) است. یافته‌های پژوهشی پیکره‌بنیاد و مدل‌سازی رایانشی اخیر حاکی از نقش نگاشت‌های استعاری در پایگان انتزاع و نقش بافت در درک و کاربرد استعاره و ارتباط سازه‌های این نظریه با

1. Gallese & Lakeoff

شاخص‌های سنجش بار شناختی آشوب است و کاربرد عملیاتی آن را اثبات می‌کند (کریمی و همکاران، ۲۰۲۴). مطالعات اثبات‌گرا و رفتاری حاکی از فعال‌شدن فرآیندهای شناختی قیاس، واکنش حسی-حرکتی و انتزاع پردازش استعاره (پوکوینا و همکاران، ۲۰۲۴) است. این شواهد، نقش استعاره را به‌عنوان ابزار شناختی چندسطحی و بازتاب زبانی آن‌ها را تأیید می‌کنند.

نقش شناختی استعاره در درک فناوری و مفاهیم انتزاعی تنها تسهیل درک نیست بلکه عاملی ضروری در فهم کاربران عمومی و بدون دانش تخصصی است (چاون و ناسیمنتو[1]، ۲۰۲۳). تحلیل استعاره‌های مفهومی در حوزهٔ توسعه نرم‌افزار (به‌عنوان‌مثال، کدنویسی به‌مثابه بافتن، اجزاء نرم‌افزار به‌مثابه درخت یا لایه) استعاره‌های مختص بافت و منحصربه‌فرد هستند.

۲.۲. مرور مطالعات خارجی

کاربرد استعاره‌های هوش مصنوعی در رسانه‌های خبری به‌طور گسترده در مطالعات بین‌المللی موردبررسی قرار گرفته است. چندین مطالعه دربارهٔ رسانه‌های انگلیسی‌زبان بیان‌گر نقش استعاره‌های هوش مصنوعی در شکل‌گیری دیدگاه مخاطبان است (وو، ۲۰۲۳). این استعاره‌ها، هوش مصنوعی را به‌مثابه انسان مختار، ابزار، نیرو و یا تهدید مفهوم‌سازی می‌نمایند. به‌تازگی مطالعات لو و همکاران (۲۰۲۴) و لیم (۲۰۲۳) به بررسی استعاره‌های مفهومی در حوزه آموزش پرداخته و استعاره‌ها را برحسب حوزهٔ مبدأ (مانند غول چراغ جادو یا جعبهٔ پاندورا) دسته‌بندی کردند. یافته‌های آن‌ها حاکی از ارتباط استعاره با باور کاربر نسبت به احساس صمیمیت و قابلیت سامانه‌های هوش مصنوعی است. یافته‌های تحقیقات تجربی و رفتاری، تأثیر قالب‌بندی استعاری بر تمایل افراد برای همکاری با سامانه‌های هوش مصنوعی را اثبات کرده‌اند. این تأثیر همچنین در نسبت‌دادن ویژگی‌های اجتماعی به هوش مصنوعی تأثیرگذار است (کهادپی و همکاران، ۲۰۲۰). نتایج این مطالعات، بر قدرت استعاره در شکل‌دهی به پاسخ روان‌شناختی و فرهنگی به هوش مصنوعی تأکید می‌ورزند.

پژوهش بندر و فرایدمن[2] (۲۰۱۸) و هاکت[3] (۲۰۱۹) نشان می‌دهند قالب‌بندی استعاری در گفتمان خبری تأثیر زیادی بر نگرش عموم نسبت به هوش مصنوعی دارد. به‌عنوان نمونه، مفهوم‌سازی این فناوری به‌مثابه انسان (نظیر پزشک، معلم، دستیار، مشاور)، حیوان (موجود)، نیروی طبیعی (موج یا طوفان)، ابزار (وسیله، ابزار، جهاز)

1. Chown & Nascimento
2. Bender & Friedman
3. Hocket

نگرش‌های متفاوتی را ایجاد می‌کنند. استعاره‌های انسان و دستیار اغلب پذیرش بیشتری را نشان داده است. همچنین، استعاره‌هایی همچون توسعه هوش مصنوعی به‌مثابه مسابقه و جنگ (بندر و فرایدمن، ۲۰۱۸) در گزارش‌دهی فناوری و خط‌مشی شایع است و بر رقابت و منازعه تأکید دارد. چنین مطالعاتی نشان می‌دهند انتخاب استعاره بر نگرش جامعه و در نتیجه پذیرش، وضع مقررات و ملاحظات اخلاقی مرتبط با این فناوری اثرگذار است.

مطالعات تازه در زمینهٔ دسته‌بندی استعاره، دو نوع استعارهٔ ساختاری (هستی‌شناختی و گرایشی) و استعارهٔ خلاقانه و بافتی را در گفتمان فناوری شناسایی کرده‌اند (پوکوینا[1] و همکاران، ۲۰۲۴؛ کریمی و همکاران، ۲۰۲۴). لیم[2] (۲۰۲۳) و لو[3] و همکاران (۲۰۲۴) نیز استعاره‌های هوش مصنوعی را بر حسب حوزه‌های مبدأ مانند انسان، ابزار، تهدید و طبیعت دسته‌بندی کرده و پیامدهای هر مفهوم‌سازی از نظر فرآیندهای شناختی نشان داده‌اند. به‌عنوان‌مثال، انسان‌واره‌سازی، انتزاع و فرافکنی اخلاقی هوش مصنوعی را به‌عنوان پیامد فرآیندهای شناختی مختلف معرفی کرده‌اند. این پیامدها و فرآیندها بر ادراک و پذیرش و پاسخ مخاطب به هوش مصنوعی اثرگذار است. این دسته‌بندی‌ها نه‌تنها در نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی مجاز است بلکه با دسته‌بندی چندسطحی آن سازگاری دارد و چارچوب مناسبی را برای تحلیل مستقیم پیکره تحقیق حاضر ایجاد می‌نماید.

مطالعات پیکره‌بنیاد جدید، از روش‌های نظام‌مند شامل رویهٔ شناسایی استعاره و تحلیل قالب‌بندی بهره جسته‌اند و استعاره را در اسناد خط‌مشی هوش مصنوعی و متون خبری موردبررسی قرار می‌دهند (هاکت، ۲۰۱۹). مزیت این رویکرد، کشف روندهای کلان (مانند انسان‌انگاری هوش مصنوعی و قالب‌بندی تهدیدی یا فرصت) و تفاوت‌های موقعیتی در کاربرد استعاره بسته به بافت است.

پژوهش بین‌المللی دربارهٔ استعاره‌های هوش مصنوعی در رسانه‌های دیجیتال زبان انگلیسی رشد چشمگیری داشته است. در مقابل، مطالعات مشابه در بافت و فرهنگ زبان فارسی با تمرکز مفهوم هوش مصنوعی در رسانه معطوف نشده‌اند.

۳.۲. مرور مطالعات استعاره در زبان فارسی

مطالعهٔ استعاره‌های هوش مصنوعی در رسانه‌های فارسی‌زبان اندک و دانش از آن ناموجود است. در بررسی رسانه‌های فارسی‌زبان، استعاره‌های غیر از هوش مصنوعی موردبررسی گسترده قرار گرفته‌اند، اما تمرکز به‌طور عمده

1. Pokoina
2. Lim
3. Lou

بر متون ادبی و سیاسی و به میزان اندک بر استعاره‌های فناوری است. به‌عنوان نمونه، مطالعه بین‌زبانی کاظمیان و حاتم‌زاده (۲۰۲۲) بر استعاره‌های کووید-۱۹ در رسانه‌های خبری، الگوهای متمایز فرهنگی را آشکار می‌سازد. به همین شکل، پارسازاده و ترکاشوند (۲۰۲۲) نیاز به بررسی استعاره‌های فارسی به‌عنوان ابزار شناختی، و نه‌تنها ابزار بلاغی را مورد تأکید قرار می‌دهند، اما این رویکرد را در رسانه‌های دیجیتال موردبررسی قرار نداده‌اند.

مطالعات انجام‌شده دربارهٔ ارتباط زبان و رسانه‌های فارسی با موضوع ادراک هوش مصنوعی بیشتر بر گفتگوی کاربران در مورد هوش مصنوعی متمرکز است. به‌عنوان نمونه، جلیلی و نوری (۲۰۲۳) بحث پیرامون هوش مصنوعی در شبکه‌های اجتماعی را بررسی کرده و تأثیر شدید روایت‌های فرهنگی و مذهبی را بر آن نشان داده است. مقایسه درک جمعیت شهری و روستایی ایران از هوش مصنوعی در مطالعهٔ کیفی رمضانی (۲۰۲۳) نشان داد روستانشینان برداشتی فرامادی، عرفانی و یا اساطیری از این فناوری دارند. به‌عکس، برداشت جمعیت شهری بیشتر مرتبط با کاربردهای عملی هوش مصنوعی نظیر سامانه‌های خودمختار در حوزهٔ سلامت بود. هرچند این مطالعات به‌طور مستقیم به مفهوم‌سازی هوش مصنوعی از جنبهٔ شناختی نپرداخته‌اند، تأثیر بافت فرهنگی-اجتماعی و گفتمانی را برجسته می‌سازند. در نتیجه، دانش چندانی دربارهٔ مفهوم‌سازی استعاری هوش مصنوعی در رسانه‌های فارسی‌زبان موجود نیست.

خلاصه‌ای از ادبیات مرور شده شامل تمرکز و روش تحقیق، نمونه و یافته‌های مهم در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصهٔ مطالعات پیشین (محققان)

مطالعه	زبان مورد بررسی	تمرکز	روش تحقیق	اندازه نمونه	یافته‌ها
کریمی و همکاران (۲۰۲۴)	فارسی و انگلیسی	کمی‌سازی نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعاره	پیکره‌بنیاد، تحلیل آشوب	در حدود ۲۰۰ استعاره از بیش از ۵۰۰ مقاله	کمی‌سازی پیچیدگی در کاربرد استعاره
وو (۲۰۲۳)	انگلیسی	استعاره‌های هوش مصنوعی در رسانه‌های برجسته جهانی	تحلیل کیفی	۸۰ استعاره از ۵۰ مقاله	شناسایی قالب‌های استعاری غالب (انسان، ابزار، تهدید)

مطالعه	زبان مورد بررسی	تمرکز	روش تحقیق	اندازه نمونه	یافته‌ها
لو و همکاران (۲۰۲۴)	انگلیسی	استعاره‌های هوش مصنوعی در حوزه آموزش	نظرسنجی و تحلیل محتوا	۶۰ استعاره از ۱۵۰ شرکت‌کننده	دسته‌بندی و مرتبط دانستن ارتباط انواع استعاره به باورهای هوش مصنوعی
کهادپه[1] و همکاران (۲۰۲۰)	انگلیسی	قالب‌بندی با روش اثبات‌گرا	آزمایش همراه با دستکاری و تغییر استعاره‌ها	۱۲۰ شرکت‌کننده	تأثیر قالب‌بندی استعاری بر اعتماد به هوش مصنوعی
لیم (۲۰۲۳)	انگلیسی	استعاره‌های هوش مصنوعی در آموزش ابتدایی کودکان	تحلیل محتوای تولید شده توسط دانش‌آموزان و آموزگاران	۶۰ استعاره از ۱۵۰ شرکت‌کننده	توسعه دسته‌بندی و پیوند استعاره با فهم قابلیت و احساس صمیمیت هوش مصنوعی در گفتمان
کاظمیان و حاتم‌زاده (۲۰۲۲)	فارسی و انگلیسی	استعاره‌های کووید-۱۹	تحلیل پیکره بین زبانی	۱۰۰ استعاره از ۴۰ مقاله	کشف استعاره مختص فرهنگ در گفتمان سلامت
پارسازاده و ترکاشوند (۲۰۲۲)	فارسی	نظریهٔ استعارهٔ مفهومی در گفتمان فارسی	مطالعه نظری-انتقادی،	۳۰ متن بلاغی به زبان فارسی	شواهد ماهیت شناختی استعاره

با توجه به مرور فوق، تاکنون مطالعه‌ای بر استعاره‌های هوش مصنوعی در زبان فارسی انجام نگرفته و مطالعات پیشین متمرکز بر مفاهیم دیگر است. این شکاف در دانش، مانع از درک مفهوم‌سازی‌های حوزه فناوری در زبان فارسی و مقایسه آن با زبان‌های دیگر شده و شواهد علمی مبنی بر مفهوم‌سازی این مفاهیم و تنوع بافتی را محدود می‌سازد.

۴.۲. چارچوب نظری

چارچوب نظری در این تحقیق نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی است. زولتان کوچش (۲۰۲۰) این نظریه را در

1. Khadpe

پاسخ به نقدها و ایرادات وارد به نسخه‌های پیشین نظریهٔ استعارهٔ مفهومی ارائه کرده است. تأکید نسخهٔ گسترش‌یافته بر نقش تعامل فرآیندهای شناختی و عوامل بافتی در شکل‌گیری استعاره است. این نظریه برای شناسایی و دسته‌بندی نظام‌مند استعاره‌های مفهومی در پیکره متون خبری با موضوع هوش مصنوعی و تبیین فرآیندهای شناختی زیربنای شکل‌گیری آن‌ها مناسب است. این نظریه، استعاره را پدیده‌ای پویا، متأثر از تجربه جسمی و عوامل بافتی در شرایط ارتباطی می‌داند. هر استعاره، در چند سطح انتزاع یا طرح‌وارگی قابل‌بررسی است که شامل طرح‌وارهٔ، قالب، حوزه و ذهن‌مجال است. بررسی استعاره‌های هوش مصنوعی در سطح انتزاعی مناسب در این مطالعه امکان بررسی نگاشت‌های ظریف بین الگوهای مشاهده‌شدهٔ زبانی و انگیزه و مبنای شناختی شکل‌گیری آن‌ها را فراهم می‌کند و بنابراین، امکان درک تجربی و نظری بیشتری را به مفهوم‌سازی هوش مصنوعی ایجاد می‌کند.

در این چارچوب نظری، استعاره بر پایهٔ فرآیندهای شکل‌گیری دسته‌بندی می‌شود. این انواع به همراه تعریف مفهومی و عملیاتی و ذکر مثالی از کوچش (۲۰۲۰) عبارتند از:

۱. استعارهٔ طرح‌واره‌ای[1] دارای اساس در تجربهٔ جسمی مکرر هستند. به‌عنوان‌مثال در استعارهٔ مفهومی

مثال (۱) گرمی ← صمیمیت و محبت

نگاشت بر اساس تجربیات مکرر حسی-حرکتی و همگانی بنیان شکل‌گیری استعاره را در سطح طرح‌واره ایجاد می‌نماید. به همین دلیل، طرح‌واره‌ای نامیده می‌شود.

۲. استعارهٔ قالبی[2] یا حوزه‌ای[3] استعاره‌هایی بر پایهٔ ساخت‌ها و قالب‌های دانش مشترک در یک فرهنگ هستند.

مثال (۲) سفر ← زندگی

در این استعاره‌ها، تناظری ساختاریافته بین دو حوزه برقرار می‌شود. در مثال فوق، ساختار سفر فیزیکی، شامل آغاز، مراحل و پایان و مقصد، برای مفهوم‌سازی زندگی از تولد تا مرگ شامل مراحل رشد و فراز و نشیب‌های آن به کار می‌رود. این نوع استعاره در پایگان انتزاع، در سطح حوزه یا قالب شکل می‌گیرد.

۳. استعاره‌های ذهن‌مجالی[4] به صورت برخط[5] و در موقعیت ارتباطی تولید و تعبیر می‌شوند. در سطح فضای ذهنی (دارای کمترین میزان انتزاع) شکل می‌گیرد و مختص بافت و گفتمان آن موقعیت ارتباطی هستند. اغلب استعاره‌های جدید و

1. image-schematic
2. frame-based metaphors
3. domain-based metaphors
4. mental space
5. online

بدیع بافتی در این دسته قرار می‌گیرند.

مثال (۳) دیدن ← نظارت و کنترل داشتن

در استعارهٔ فوق، نظارت می‌تواند بسته به بافت و در موقعیت ارتباطی ایجاد شود.

٤. استعارهٔ نظام‌مند یا سیستماتیک[1] نگاشتی را از یک ساختار همگانی و کلان به مصداق برقرار می‌کند. فرآیند شکل‌گیری استعاره تمامی سطوح پایگان انتزاع را فعال می‌کند.

مثال (٤) مقصد ← هدف

در استعاره‌هایی مانند مثال فوق، شبکه‌ای از مفاهیم با سطوح انتزاع مختلف وجود دارد. طرحواره‌های انتزاعی‌تر، زیربنای مفهوم‌سازی سطوح دارای درجه انتزاع کمتر می‌شوند.

از دیدگاه کوچش (۲۰۲۰)، پیدایش استعاره هم شناختی و مفهومی و هم فرآیندی پویا شامل تعامل با انواع عوامل بافتی است.

جدول ۲. انواع عوامل بافتی (کوچش، ۲۰۲۰)

نوع بافت	تعریف	عوامل بافتی
بافت موقعیتی[2]	محیط مستقیم رخداد گفتمان مادی، اجتماعی و فرهنگی گفتمان	مادی: مکان و موقعیت فیزیکی موقعیت اجتماعی: نقش‌ها، روابط و شرایط اجتماعی موقعیت فرهنگی: هنجارها و اقدامات فرهنگی گسترده
بافت گفتمانی[3]	محیط زبانی، ارتباطی و تعاملی گفتمان مداوم	گفتمان: هم‌متن شامل عبارات پیشین و بعدی گفتمان پیشین: متون پیشین با موضوع گفتمان فعلی دانش گفتمانی: دانش مشترک از شرکت‌کنندگان و موضوع اشکال غالب گفتمان: ژانرهای شایع و قراردادها و اصول گفتمانی
بافت مفهومی-شناختی[4]	پیشینهٔ ذهنی، شناختی و ایدئولوژیک شرکت‌کنندگان گفتمان	نظام مفهومی استعاری: شبکه‌های استعاری قراردادی ایدئولوژی: نظام باورها و نگرش‌ها

1. systematic
2. situational context
3. discourse context
4. cognitive-conceptual context

نوع بافت	تعریف	عوامل بافتی
		تاریخ: رویدادهای گذشته مرتبط با گفتمان منافع و نگرانی‌ها: اولویت و انگیزهٔ شرکت‌کنندگان
بافت جسمانی[1]	وضعیت تجربی و فیزیولوژیک مفهوم‌سازان (شرکت‌کنندگان)	همبستگی در تجربه: الگوهای بدن‌مند و حسی-حرکتی شرایط حسمی: وضعیت فیزیکی، سلامت یا ادراکات ویژگی‌های جسمی: ویژگی‌های جسمی فردی و یا محدودیت‌ها

عوامل بافتی ذکر شده در جدول ۱، طی شکل‌گیری استعاره، به شکل پویا در شکل‌گیری استعاره نقش دارند.

۳. روش تحقیق

بر اساس اهداف و سؤالات تحقیق، مبنی بر مطالعهٔ مفهوم‌سازی از راه مشاهده و بررسی الگوهای زبانی، در این تحقیق رویکرد زبانشناسی شناختی به مطالعهٔ نظام مفهومی اتخاذ شد. در این چارچوب، انگاره‌های اصلی این تحقیق دربارهٔ ماهیت مفهوم‌سازی بدین شرح است:

ماهیت مفهوم‌سازی‌های استعاری هوش مصنوعی در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان هم واقعیتی عینی است و هم در تعامل انسان با محیط و بافت برساخته[2] می‌شود. این استعاره‌ها بخشی از نظام مفهومی را در ساخت زبان آشکار می‌کنند.

بر این اساس، این تحقیق در پارادایم عین‌گرایی تجربی[3] انجام گرفت. این دیدگاه بین دو کران ذهن‌گرایی مطلق و اثبات‌گرایی محض قراردارد و نتیجه مهم این الگو، تعمیم دو اصل هدایتگر مطالعهٔ ساختار مفهومی در رویکرد شناختی به پدیدهٔ موردبررسی در این تحقیق است:

اصل (۱) استعاره و مفهوم‌سازی هوش مصنوعی در رسانه‌های دیجیتال خبری زبان فارسی مبتنی بر تجربیات جسمی و تعامل جسم با محیط است (اصل بدن‌مندی شناخت)

اصل (۲) مفهوم‌سازی‌های هوش مصنوعی در کاربرد واقعی زبان در گفتمان رسانه‌های خبری دیجیتال منعکس می‌شود (اصل بازتاب نظام مفهومی در ساخت معنایی زبان).

1. bodily context
2. constructed
3. experiential objectivism

۱.۳. نوع و الگوی تحقیق

در این تحقیق، تحلیل کیفی استعاره در پیکره‌ای تخصصی متشکل از داده‌های کاربرد واقعی زبان در رسانه‌های خبری انجام گرفت. علت انتخاب این روش، تناسب (کریمی و همکاران، ۲۰۲۴) و سابقهٔ کاربرد آن در مطالعات زبانشناسی شناختی و پیکره‌بنیاد است. همچنین، پس از شناسایی و دسته‌بندی کیفی داده‌ها، به‌منظور تشخیص الگوهای معنادار و قابل تفسیر داده‌ای، از آمار توصیفی شامل فراوانی و درصد فراوانی استفاده شد؛ بنابراین، از نظر نوع و روش گردآوری و تحلیل داده‌ها، این تحقیق آمیخته است. چنین الگویی امکان استخراج و تحلیل استعاره‌های مفهومی از کاربرد واقعی زبان در متون را به شیوه‌ای نظام‌مند فراهم می‌کند (طاهری، ۲۰۲۱).

چارچوب نظری این تحقیق، توصیف منعطف و حساس‌به‌بافت را ممکن می‌سازد (کوچش، ۲۰۲۰). همچنین، مطالعه استعاره و مفهوم‌سازی را بدون اعمال کنترل و محدودیت از سوی پژوهشگران فراهم می‌کند؛ بنابراین، در این تحقیق، توصیف و تبیین استعاره‌های مفهومی هوش مصنوعی، بدون دستکاری محقق، در گفتمان واقعی انجام گرفت. در نتیجه، این تحقیق از نوع توصیفی و از منظر کاربرد یافته‌ها، از نوع کاربردی است.

۲.۳. روش گردآوری اطلاعات

در این تحقیق، از پیکره‌ای تخصصی دربردارندهٔ متون رسانه‌های خبری فارسی‌زبان و دارای مفهوم‌سازی‌های هوش مصنوعی استفاده شد. منابع این پیکره، متون خبری برگزیده از پایگاه دیجیتال رسانه‌های فارسی‌زبان، در بازه زمانی بین سال‌های ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۴ بود. اندازهٔ محدود پیکره، با توجه به فقدان مطالعات پیشین بر زبان فارسی بر ژرفای تحلیلی و تمرکز بر تحلیل کیفی قابل‌قبول است (طاهری و پورشاهیان، ۲۰۲۰). گزینش منابع پیکره بر اساس میزان دسترسی، رتبه رسانه‌ها و مطالعات پیشین رسانه‌های دیجیتال فارسی (مرادی وحسینی، ۲۰۲۳) انجام شد. همچنین، همسویی داده‌ها با اهداف تحقیق (شامل استمرار نشر در بازه زمانی و آرشیو و ارتباط موضوعی) در نظر گرفته شد. این انتخاب سیستماتیک سبب ارتباط منابع با موضوع تحقیق و نمایندگی منابع خبری پرنفوذ فارسی‌زبان گردید.

منابع انتخابی شامل سه رسانهٔ خبری دیجیتال بود. آوانس خبری جمهوری اسلامی (ایرنا) خبرگزاری رسمی و دارای پوشش گسترده پیشرفت‌ها و اخبار فناوری و هوش مصنوعی است (کاظمیان و حاتم‌زاده، ۲۰۲۲). آژانس خبری تسنیم نیز خبرگزاری پرمخاطب و دارای حضور پررنگ در فضای دیجیتال است (طاهری، ۲۰۲۱) و خبرگزاری مهر، پایگاه خبری پرنفوذ و پیشگام در فضای برخط و مورداستفاده و ارجاع در مطالعات رسانه و زبانی است (مرادی و حسینی، ۲۰۲۳).

پس از انتخاب منابع، با استفاده از امکان جستجوی پیشرفته آرشیو رسانه‌های منتخب کلیدواژگان مرتبط با هوش مصنوعی و ترکیب آن‌ها (مانند هوش مصنوعی، ماشینی، هوشمند، الگوریتم و غیره) با هدف یافتن مقالات مرتبط جستجو شد. از نتایج جستجو، پس از مطالعه محتوا از نظر تراکم استعاره و ارتباط موضوعی، یک مقالهٔ کامل برای هرسال برگزیده شد. تعداد محدود مقالات ضمن افزایش عمق تحلیل، سبب یکدستی بافت گفتمانی و عدم تأثیر تنوع بافتی بر تفسیر یافته‌ها گردید. مقالات ترجمه شده، بدون ارتباط موضوعی و فاقد مفهوم‌سازی‌های هوش مصنوعی حذف و در پایان تعداد ۳۰ مقاله برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها حاصل شد.

مقالات منتخب به صورت دستی و با استفاده از نرم‌افزار پردازش واژه، به صورت متنی نرمالیزه شد و کاراکترهای اضافی حذف گردید. پیکرهٔ حاصل متشکل از ۳۰ مقاله کامل با عنوان و مشتمل بر ۲۱۳۹۵ واژه بود. سپس با مطالعهٔ محتوای متون، و با پیروی از رویهٔ شناسایی استعاره (گروه پراگلجز[1]، ۲۰۰۷) یگان‌های نمادین استعاری به صورت سیستماتیک شناسایی شدند و نشان‌گذاری گردیدند.

۳.۳. جامعهٔ آماری و نمونهٔ تحقیق

به‌منظور اطمینان از تعداد برابر نمونه‌های مفهوم‌سازی از رسانه‌ها و سال‌های مختلف، به روش تصادفی ساده، تعداد ۳ استعارهٔ مفهومی از هر مقاله و از هر منبع انتخاب شد. درمجموع تعداد ۹۰ استعارهٔ مفهومی به‌عنوان جامعه آماری تحقیق در نظر گرفته شد. حجم نمونه برابر با جامعه آماری انتخاب شد.

۴.۳. اطمینان از اعتبار یافته‌ها

با در نظر داشتن اصول فلسفی و الگوی این تحقیق، تأثیر عوامل بافتی (شامل بافت مفهومی و شناختی) و ماهیت تعاملی و برساختی دانش، احتمال تأثیر دیدگاه محققان و بافت گفتمان در داده‌ها اجتناب‌ناپذیر است. همچنین، ماهیت کیفی داده‌ها و تحلیل آن‌ها، به معنی احتمال دخالت قضاوت و دیدگاه فردی محققان در تفسیر یافته‌ها است؛ بنابراین، به‌منظور اطمینان از اعتبار یافته‌ها، پیش از اجرای تجزیه‌وتحلیل کیفی، محققان پس از اطمینان از اتفاق‌نظر از روش تحلیل داده‌ها، هرکدام به‌طور جداگانه و مستقل نتایج تحلیل را بررسی و پس از حصول اجماع نتایج تحلیل به‌عنوان نهایی در نظر گرفته شد. تمامی مراحل گردآوری و تجزیه‌وتحلیل داده‌ها شامل متن کامل متون پیکره، و تحلیل‌ها ثبت و ضبط گردید. مراحل تا حد امکان به شیوه سیستماتیک و دارای رویهٔ مشخص انجام شد تا از شفافیت

1. Pragglejaz group

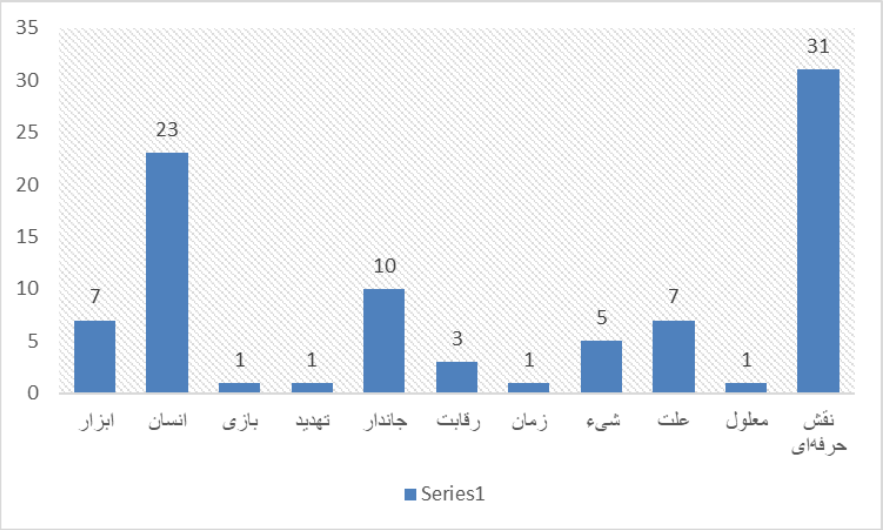
و حداقل سوگیری محققان در تحلیل و تفسیر یافته‌ها اطمینان حاصل شود.

۵.۳. تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

روش تجزیه‌وتحلیل اطلاعات در این تحقیق شامل دو بخش کیفی و کمی بود. تحلیل با بخش کیفی آغاز شد و استعاره‌های مفهومی نمونه بر اساس چارچوب نظری تحقیق مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند. بدین منظور، نخست حوزه‌های مبدأ و هدف استعاری و نگاشت بین آن‌ها و سپس فرآیندهای شناختی زیربنایی و عوامل بافتی شناسایی و تحلیل گردید. در بخش کمی، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل کیفی، فراوانی و درصد فراوانی استعاره‌های مفهومی تحلیل گردید و مورد بحث قرار گرفت.

۴. یافته‌های تحقیق

یافته‌های این تحقیق بر اساس نتایج تجزیه‌وتحلیل ۹۰ مفهوم‌سازی استعاری هوش مصنوعی در متون رسانه‌های دیجیتال زبان فارسی، حاکی از مفهوم‌سازی هوش مصنوعی با استعاره‌های مفهومی در ۱۱ حوزه یا قالب مفهومی بود. نمودار ۱ فراوانی استعاره‌های مشاهده شده بر حسب حوزه یا قالب مبدأ را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. فراوانی استعاره‌های مفهومی بر حسب مبدأ

چنانکه در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، در شمار زیادی از استعاره‌های هوش مصنوعی، استفاده از حوزه یا قالب

نقش‌های حرفه‌ای برای مفهوم‌سازی شناسایی شد. این مفهوم‌سازی‌ها شامل نسبت‌دادن کل حوزه یا قالب نقش‌های حرفه‌ای نظیر تحلیلگر، فرمانده نظامی، وکیل، مفسر مذهبی، نماینده و یا نگاشت ویژگی‌هایی از این حوزه‌های یا قالب‌های تجربه به حوزهٔ هدف استعاری بود. به‌عنوان‌مثال، در نمونهٔ (۱) که عبارت زبانی مستخرج از مقاله‌ای در سال ۱۳۹۶ در رسانه ایرنا است، هوش مصنوعی به‌مثابه خدمتگزاری دارای دانش حرفه‌ای و تخصص در زمینه تشخیص بیماری مفهوم‌سازی شده است:

نمونه (۱) هوش **مصنوعی در خدمت تشخیص** سرطان

در نمونهٔ (۱) استعاره‌ای تلفیقی قابل‌تشخیص است که در آن تلفیق دو حوزهٔ تشخیص بیماری و ارائه خدمات پزشکی به‌عنوان حوزهٔ مبدأ استعاری مورداستفاده قرار گرفته است. نگاشت‌های استعاری به این شکل است:

سطح طرح‌واره‌ای:
ظرف یا فضای محصور ← خدمات تشخیص بیماری
متخصص تشخیص بیماری ← جسم واقع شده در فضای محصور یا ظرف
سطح حوزه:
تشخیص بیماری ← خدمت
متخصص تشخیص بیماری ← خدمت‌رسان (نقش حرفه‌ای)
متخصص تشخیص بیماری ← هوش مصنوعی دارای قابلیت تشخیص بیماری
سطح قالب: ارائهٔ خدمات تشخیص بیماری
در این قالب، فرد دارای دانش تخصصی از علوم پزشکی و تشخیص بیماری به‌عنوان متخصص، در نهاد و ضوابط رسمی و اجتماعی، به ارائه خدمات به بیماران و متقاضیان در مکان‌هایی مانند مراکز درمانی، بیمارستان و کلینیک می‌پردازد.

بافت شناختی ناشی از آشنایی با محصور بودن و تجربهٔ مادی ناشی از مشاهدهٔ فضاهای محصور در فعال شدن نگاشت‌های سطح طرح‌واره‌ای نقش دارد و حوزهٔ ذهنی ارائه خدمات تحت تأثیر بافت مادی و گفتمانی مشاهدهٔ انسان‌های فعال در بخش خدمات فعال می‌شود؛ اما در سطح قالب و تحت تأثیر بافت گفتمانی (کاربردهای هوش مصنوعی در بخش درمانی) و مدل‌های فرهنگی (دشواری تشخیص سرطان و ارزشمندی خدمت در این حوزه)، فرآیند تلفیق مفهومی متخصصان درمان و خدمت‌رسانی و سپس نگاشت ویژگی‌هایی از حوزهٔ تلفیقی جدید به هوش مصنوعی (مجاز کل به جزء یعنی هوش مصنوعی به ازاء کاربرد یا سامانه تشخیصی مبتنی بر این فناوری) صورت می‌پذیرد. تأثیر بافت موقعیتی شامل هم‌متن مقاله و نیز مباحث مرتبط با کاربرد هوش مصنوعی در حوزهٔ تشخیص

بیماری در رسانه‌ها، تعبیر این مفهوم‌سازی را در سطح ذهن‌مجال تثبیت می‌نماید. این استعاره در سطح قالب و حوزه شکل می‌گیرد اما ادراک آن در سطح ذهن‌مجالی است.

نمونه (۲) هوش مصنوعی می‌تواند آراء دیوان اروپایی حقوق بشر را پیش‌بینی کند
استعاره: هوش مصنوعی به‌مثابه تحلیلگر و پیشگوی مسائل حقوقی نگاشت‌های طرح‌واره‌ای: زمان ← حرکت ← آراء حقوقی جسم مادی (نقطه‌ای بر خط سیر زمان) ← رأی یا فکر دیدن ← ادراک وضعیت آیندهٔ یک باور یا فکر (آراء)
بر این اساس استعارهٔ پایهٔ:
از پیش (موقعیت مکانی نزدیک‌تر به زمان حال) ← پیش‌گویی

تجربهٔ مادی دیدن جسمی در خط سیر مادی را برای ادراک صدور یک رأی در زمان آینده به کار می‌برد.

حوزه:
فرد دارای توانایی از قبل دیدن یک جسم در فاصله دورتر ← عامل دارای معرفت و دانش و توانایی پیش‌بینی ← هوش مصنوعی
قالب:
در قالب تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری حقوقی، هوش مصنوعی ویژگی‌های انسانی دارد که با استفاده از حالات ذهنی و درونی امکان دانستن و قضاوت را می‌یابد.
سطح ذهن‌مجال:
هوش مصنوعی به‌مثابه موجودی دارای معرفت و توانایی‌های ذهنی قضاوت و پیش‌بینی قضاوت، مانند انسان توانایی پیش‌بینی آراء در حوزهٔ حقوق بین‌الملل را دارد.

در استعارهٔ فوق، که از نوع ماهوی است، ماهیت هوش مصنوعی که شامل مجموعه‌ای دستورالعمل‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزار رایانشی است، با توجه به قالب کاربردی در حوزهٔ تشخیص بیماری، شکل می‌گیرد. با در نظر داشتن نگاشت‌های فوق، فرآیندهای شناختی دخیل در شکل‌گیری و کاربرد این استعاره‌ها از این قرارند:

ابتدا نگاشت‌های طرح‌واره‌ای در بافت شناختی فعال می‌شود. این نگاشت ریشه در تجربهٔ حرکت بر مسیر مادی و تقدم و تأخر نقاط بر مسیر و نیز تجربیات مرتبط با تصمیم‌گیری‌های مسیریابی در محیط فیزیکی اتکاء دارد. سپس

استعاره‌ای از یک مرحلهٔ میانی مجازی شکل می‌گیرد. نتیجهٔ تصمیم‌گیری به ازاء خود تصمیم‌گیری قرار می‌گیرد و به‌مثابه جسمی بر مسیر حرکت مفهوم‌سازی می‌شود. در این فرآیند، هوش مصنوعی به‌مثابه موجود دارای قابلیت قضاوت و هم‌زمان «اندیشیدن به‌مثابه رایانش» شکل می‌گیرد. تجربهٔ پیشین انسان از زنجیرهٔ علت و معلول در طول زمان و اتکاء به استعاره‌های دیدن هم‌راستا با جهت حرکت عوامل بافت شناختی و مادی، به این نگاشت می‌انجامد. از این راه، نگاشت قضاوت حقوقی به حوزه حل مسئله رایانشی ممکن می‌شود. تفصیل بیشتر با فعال شدن گفتمان اعتماد به نظام حقوقی و کاربرد فناوری در حقوق و نگرانی‌های خودکارشدن قضاوت حقوقی؛ سبب فعال شدن مفاهیم مشترک فرهنگی و پیامد مفهومی تقابل قضاوت انسانی و منطق الگوریتم می‌شود.

در بافت موقعیتی مقاله خبری و با توجه به قالب فعال‌شده، شرکت‌کنندگان شامل خبرگان حقوقی، متخصصان فناوری و سیاست‌گذاران و نیز رابطهٔ آن‌ها با صدور احکام حقوقی به همراه کاربرد آن در مورد خاص آراء حقوقی اتحادیهٔ اروپا، به شکل‌گیری یک سناریو می‌انجامد:

سناریوی ورود هوش مصنوعی به حوزهٔ حقوقی به‌مثابه عاملی دارای اهلیت حقوقی، قوهٔ قضاوت و پیش‌بینی آراء حقوقی انسان، که در آن ماشین با دسترسی به داده امکان شناسایی آراء آینده را فراهم می‌کند. این سناریو هوش مصنوعی را شخصیت‌بخشی می‌نماید: هوش مصنوعی، نوعی مشاور یا پیشگوی حقوقی و دارای عاملیت، حالات ذهنی و نقشی معرفتی است و توانایی پیش‌بینی آراء حقوقی اتحادیهٔ اروپا را دارد.

نمونه (۳) داستان‌هایی که از دل ماشین بیرون می‌آیند

در نمونه‌ای دیگر، نمونه (۳)، مفهوم‌سازی هوش مصنوعی با دادن نقش حرفه‌ای داستان‌سرا و فیلمساز صورت گرفته است. در نگاه نسخت، عبارت «دل ماشین» نوعی انسان‌انگاری به نظر می‌رسد؛ اما این عبارت در مقاله‌ای دربارهٔ کاربرد و تأثیر هوش مصنوعی در فیلم‌سازی و بررسی دیدگاه‌های موافق و مخالف آمده است. با در نظر گرفتن بافت موقعیتی و هم‌متن، استعارهٔ هوش مصنوعی به‌مثابه فیلمساز یا داستان‌سرا در سطح ذهن‌مجال آشکار می‌شود.

سطح طرح‌واره:

استعارهٔ پایهٔ ظرف ⟵ دل

مبداء-مسیر-مقصد ⟵ دل-تولید داستان-بیرون (انتشار یا اکران فیلم)

مرکز- پیرامون ⟵ درون ذهن داستان‌سرا

سطح حوزه:
منشأ پیدایش (موجود زنده مانند رحم، شکل‌گیری احساس و خلاقیت) ⟵ دل
ارگانیسم دارای دل (احساس و خلاقیت) ⟵ ماشین
و مجاز ماشین (سخت‌افزار اجرای برنامه هوش مصنوعی) به ازاء کل سامانهٔ هوش مصنوعی ساخت فیلم
سطح قالب:
فیلمساز یا انسان دارای قوه خلاقیت ⟵ ماشین هوش مصنوعی مولد
سطح ذهن‌مجال:
دارا بودن دل ⟵ توانایی خلق داستان و فیلم
ماشین دارای دل ⟵ ماشین دارای زایایی روایات داستانی در قالب تصویر

فرآیندهای شناختی دخیل در پیدایش این استعاره، نخست از راه گسترش طرح‌وارهٔ تصویری از دل مادی به مرکز اندیشه و تخیل است. سپس به توانایی تولید الگوریتم هوش مصنوعی نگاشت می‌شود که به صورت «دل ماشین» مفهوم‌سازی شده است. فرافکنی سلسله نگاشت‌ها به ماشین، تلفیق مفهومی بر پایهٔ شباهت را ممکن می‌سازد: شباهت برونداد ماشین یا تولیدات هوش مصنوعی با خلاقیت انسان. این تلفیق در سطح قالب، به انقباض مفهومی نتیجه خلاقیت انسانی در دل و سپس نگاشت آن به تولید ماشینی انجامیده است.

شهود و تجربهٔ پیشین از تولید خلاقانه (نظیر داستان‌سرایی و فیلم‌سازی) در شکل‌گیری تعابیر طرح‌واره‌ای نقش دارد. اساس‌بخشی این تجربه در عوامل بافت مادی (موقعیت مکانی مرکز «دل» به‌عنوان سرچشمه خلاقیت) انجام شده و نگاشت حوزه‌ای دل به‌مثابه سرچشمه احساسات و قریحهٔ هنری را ممکن ساخته است. این مفهوم‌سازی در بافت گفتمانی، به‌ویژه مدل‌های فرهنگی مشترک در زبان فارسی (به‌عنوان نمونه ادبیات) مبتنی بر نسبت دادن ژرفا، اصالت، هنر و زیبایی به دل و نیز گفتمان اجتماعی فناوری و تصویرهای ساخته هوش مصنوعی به‌مثابه موجودی نیمه‌خودآگاه و اسرارآمیز، سبب تقویت این مفهوم‌سازی‌ها و نگاشت‌های ساختاریافته از قالب‌های دانشی در سطح قالب گردیده است.

نمونه‌های (۴) تا (۶) مفهوم‌سازی‌های دیگری از استعارهٔ هوش مصنوعی به‌مثابه فرد یا انسان داری نقش حرفه‌ای ارائه می‌دهند"

(۴) هوش مصنوعی باشد که در ادارهٔ آیندهٔ دنیا نقش خواهد داشت.

استعاره: هوش مصنوعی به‌مثابه حکمران

(۵) کارگزارهای هوشمند

استعاره: هوش مصنوعی به‌مثابه کارگزار

(۶) سیستم‌های (خودآگاهی) ابداع نکنیم که بتوانند به جای انسان تصمیم بگیرند که چه زمانی از زور و خشونت علیه دشمن استفاده شود

استعاره: سیستم‌خودآگاه به‌مثابه فرمانده جنگی

از میان مفهوم‌سازی‌های موردبررسی، در ۲۳ مورد (۲۵٫۵ درصد) موارد، هوش مصنوعی به‌مثابه انسان مشاهده شد:

نمونه (۷) این روبات‌ها در هرکدام از هفت محل دیدنی که آن‌ها بازدید کردند...عکس دسته‌جمعی گرفتند و آن‌ها را در همان زمان با صاحبانشان به اشتراک گذاشتند.

نمونه (۸) تا پیش از آغاز مناظره، ۷۹ درصد با دیدگاه هوش مصنوعی موافق بودند.

نمونه (۹) اعتماد به روبات‌ها

در سه نمونه فوق، ویژگی‌ها و رفتارهای انسان به روبات‌های هوشمند و هوش مصنوعی نسبت داده شده است؛ به‌عبارت‌دیگر، استعاره‌های روبات به‌مثابه انسان گردشگر، هوش مصنوعی به به‌مثابه انسان دارای دیدگاه و روبات به‌مثابه انسان دارای نیت و قابل اطمینان، به ترتیب، در نمونه‌های (۷) تا (۹) قابل‌مشاهده است.

در نمونهٔ (۷)، استعارهٔ ماهوی انسان عضو گروه گردشگری ← روبات، نقش عوامل بافت شناختی (آشنایی با رسوم سفر تفریحی) را در فعال شدن قالب دانش گردشگری آشکار می‌کند. در بافت گفتمانی، الگوی فرهنگی سفر و تعامل انسان و روبات، همراه عوامل بافت موقعیتی، شامل نمود واقعی نمایش روباتیک اجتماعی در بخش‌های دیگر همان مقاله با موضوع سفر روبات‌های ژاپنی در یک تور، در سطح ذهن‌مجال، فعالیت‌های گردشگری را به روبات گردشگر نسبت می‌دهد. نمونهٔ دیگری از همان مقاله، «روبات‌ها بعد از خرید سوغاتی به خانه باز خواهند گشت» از همین الگوی مفهوم‌سازی تبعیت و آن را تقویت می‌نماید. این شخصیت‌بخشی و انسان‌انگاری، سبب افزودن عاملیت اجتماعی به ماشین و شکل‌گیری استعارهٔ مبتنی بر قالب فوق شده است.

در نمونهٔ (۸) استعارهٔ هوش مصنوعی به‌مثابه انسان مناظره‌گر و دارای دیدگاه، بر پایهٔ فعال‌سازی طرح‌وارهٔ کنش متقابل و نگاشت آن به موافقت و مخالفت با دیدگاه در مناظره است:

اعمال نیروی فیزیکی به جسم ← مخالفت با دیدگاه و در سطح حوزه، انسان دارای دیدگاه ← هوش مصنوعی به‌واسطه بافت شناختی، نقش هوش مصنوعی در اموری مختص انسان (نظیر بحث و تبادل نظر) را فراهم می‌کند.

بافت مادی شامل آشنایی با جدل و مناظره، در سطح قالب، استعارهٔ ماهوی انسان مناظره‌گر ⟵ هوش مصنوعی را در پرتو گفتمان پیشین تقابل و رقابت انسان و ماشین (به‌عنوان‌مثال در بازی شطرنج) نشان می‌دهد. در سطح ذهن مجالی و با تأثیر گفتمان موقعیتی، (مانند تقابل انسان و ماشین مناظره‌گر آی‌بی‌ام)، سناریویی ایجاد شده است. در این سناریو خروجی هوش مصنوعی دیدگاه عقلانی و قابل ارزیابی توسط انسان است؛ بنابراین، ماشین مانند انسان توانایی شرکت در مناظره و گفتمان عقلانی دارد. به جز این شخصیت‌بخشی، فرآیند انقباض حوزهٔ مفهومی برونداد فنی به‌مثابه دیدگاه در این استعاره نقش دارد. در نمونه (۹) نیز فرآیندی مشابه دخیل است با این تفاوت که به جای دیدگاه، در اینجا هستی غیرانسان، توانایی برقراری روابط اجتماعی را دارد. این تعبیر در سطح ذهن‌مجال و با تلفیق مفهومی پویش روابط اجتماعی، اعتماد و قابلیت هوش مصنوعی شکل می‌گیرد. استعارهٔ سطح حوزه هستی اجتماعی ⟵ روبات بر اساس طرح‌وارهٔ مبداء- مسیر-هدف ⟵ رابطه اجتماعی (رسیدن به اعتماد) است. نقش بافت گفتمانی و موقعیتی شامل افزایش وابستگی به سامانه‌های روباتیک و بازتاب آن در رسانه، روایات و تردیدهایی مرتبط با تعامل انسان و ماشین را ایجاد کرده است.

در ۴ مورد، از مبدأ بازی یا رقابت برای مفهوم‌سازی هوش مصنوعی استفاده شده بود.

نمونه (۱۰) هوش مصنوعی علیه هوش مصنوعی

نمونه (۱۱) عقب‌ماندگی در هوش مصنوعی موضوعی نیست که بتوان با انتقال تکنولوژی آن را رفع کرد.

نمونه (۱۲) در نخستین رقابت این هوش مصنوعی توانسته بود نخستین حریف انسانی خود را شکست دهد.

نمونه (۱۰) برگرفته از مقاله‌ای در مورد کاربرد نظارتی هوش مصنوعی بر سامانه‌های هوش مصنوعی و کنترل محتوای جعلی و غیراخلاقی است. این استعاره با فعال شدن ساختار دانش مبارزه و تقابل دو رقیب، بر پایهٔ استعارهٔ ماهوی سطح حوزه «هوش مصنوعی به‌مثابه مبارز» شکل گرفته است. بافت مادی شامل مشاهدهٔ تقابل نیروها و بافت شناختی، درک پویش‌های نیرو در مبارزه فیزیکی، سبب فعال شدن نگاشت‌های طرح‌واره‌ای نیرو-مقاومت ⟵ مبارزه می‌شود. بافت گفتمانی امنیت سایبری و خطرات هوش مصنوعی در فعال شدن قالب مبارزه و بافت موقعیتی شامل تقابل انواع سامانه‌های هوش مصنوعی و نقش مخرب هوش مصنوعی مولد، به استعارهٔ سیستماتیک و فعال شدن مسیر استعاری تا سطح طرح‌واره می‌انجامد. همین فرایند و عوامل در نمونه (۱۲) نیز صدق می‌کند اما بافت موقعیتی گزارش ارزیابی یک سامانه هوش مصنوعی در مناظره با انسان است و نوع مبارزه مناظره است.

اما نمونه (۱۱) از نظر فرآیند شکل‌گیری پیچیده‌تر و شامل دو فرآیند گسترش حوزه رقابت ژئوپلیتیک و توسعه به

رقابت شناختی در زمینه فناوری و دوم، شکل‌گیری استعاره از مجاز است. ابتدا از طریق مجاز هوش مصنوعی به ازاء میزان پیشرفت این فناوری، مسیر استعارهٔ پایهٔ حرکت (جلو و عقب) ← پیشرفت و پسرفت در سطح فناوری و موقعیت مکانی بر مسیر ← پیشرفت را ایجاد کرده است. این نگاشت در سطح قالب، مسابقه ← (پیشرفت) هوش مصنوعی را در سطح ذهن‌مجال ساخته است. در این سطح، سناریوی سطح توسعه هوش مصنوعی در نقطه‌ای پشت سر بر مسیر توسعه قرار دارد و عقب‌ماندگی تلقی می‌شود. حرکت و رشد بدن‌مند عوامل، بافت شناختی و تجربه حرکت بر مسیر در بافت مادی نقش دارند. همچنین رقابت‌پذیری، گفتمان اجتماعی و سیاسی و مدل‌های فرهنگی توسعه و عقب‌ماندگی در زبان فارسی در این تعابیر نقش دارند. بافت موقعیتی مقاله و روایات پیرامون زمان نشر آن، از محدودیت دسترسی به ابزارها و بازارهای جهانی هوش مصنوعی و اهمیت آن در توسعه شکل گرفته است.

مصداق‌هایی از استعارهٔ «هوش مصنوعی به‌مثابه شیء یا ابزار» در نمونه‌های (۱۲) تا (۱۶) به همراه نگاشت‌های مرتبط ارائه شده است:

(۱۲) باید هزینه‌ها را نصف کرد و هوش مصنوعی کلید این راه است.
طرح‌واره:
استعارهٔ پایه: مبداء-مسیر-مقصد ← وضع موجود-فرآیند حل مسئله-راهکار (وضع مطلوب) و (رفع) مانع فیزیکی (انسداد بر مسیر) ← (رفع) مشکلات
حوزه:
استعارهٔ ماهوی: کلید ← ابزار باز شدن درب (تحت تأثیر بافت گفتمانی هم‌متن، گشایش راه) ابزار (کلید) ← هوش مصنوعی و کاهش آن
قالب:
استعارهٔ ساختاری: حل مسئله یا مشکل تصمیم‌گیری اقتصادی در خصوص هزینه‌ها ← استفاده از کلید برای گشایش راه
سطح ذهن‌مجالی:
راه‌حل کاهش هزینه‌های زیاد تولید فیلم ← استفاده از هوش مصنوعی مولد (به‌عنوان کلید یا ابزار)

فرآیندهای شکل‌گیری استعاره از مجاز «کلید (ابزار به ازاء کل راه حل» و استعارهٔ هوش مصنوعی به‌مثابه کلید سبب شکل‌گیری استعارهٔ هوش مصنوعی به‌مثابه کلید در سطح حوزه می‌شود. سپس با تلفیق حوزه فنی (کلید و گشودن درب) با قالب تصمیم‌گیری اقتصادی مبدأ شکل می‌گیرد. در سطح قالب و به تفصیل در سطح ذهن‌مجال به صورت «هوش مصنوعی به‌مثابه کلید یا ابزار راهگشا» شکل می‌گیرد. اتکاء به طرح‌واره‌های مشترک بدن‌مند نظیر مسیر و مانع

در بافت شناختی و تجربهٔ استفاده از ابزار برای رفع موانع و راهگشایی مبنای حسی-حرکتی نگاشت‌های دو سطح طرح‌واره و حوزه را ایجاد کرده که در بافت گفتمانی اقتصاد و مدیریت هزینه، به کار رفته. کاربرد استعاری کلید در زبان فارسی در گفتمان اخیر سیاسی و عامیانه برای حل مشکلات انگیزهٔ، ساختار دانش مبداء (قالب تصمیم اقتصادی) را فعال کرده است. بافت موقعیتی شامل بحث بر فشار اقتصادی تولید فیلم و انتظارات مخاطب از نوآوری و کیفیت فیلم نیز در این تعبیر نقش دارند.

(۱۳) هوش مصنوعی فقط می‌تواند تکراری از آثار گذشته باشد.
در سطح حوزه:
استعاره: تکرار ← نسخه‌برداری ← عدم خلاقیت و اصالت

مجاز علت به ازاء معلول: هوش مصنوعی به ازاء بروندادِ (تولید) هوش مصنوعی (که بر پایه تصویر و تکرار متکی به تجربیات پیشین است) و نیز مجاز آثار گذشته انسانی به ازاء کل تولیدات خلاقانه ← برونداد هوش مصنوعی

در اینجا، کاربرد مجاز سبب انقیاد مفهومی و یا جلوگیری از گسترش پیامد استعاری است که قالب‌بندی مقاومت را تحت تأثیر بافت گفتمانی تردید و ترس از جایگزینی هنرمندان و اصالت هنری، و ارزش هنر اصیل در فرهنگ فارسی و دانش پیشین گفتمان فناوری (خروجی هوش مصنوعی بر اساس الگوهای داده‌های پیشین است) فعال می‌کند؛ به‌عبارت‌دیگر، پیامد استعاری «هوش مصنوعی به‌مثابه هنرمند» یا «تولیدات هوش مصنوعی به‌مثابه اثر هنری بدیع و خلاقانه» غیرممکن می‌شود. بافت موقعیتی مقاله که شرح اختلاف دیدگاه‌ها در مورد اصالت و ارزش تولیدات هوش مصنوعی است، در سطح ذهن‌مجال سبب فرافکنی بخشی از مفهوم کوشش خلق اثر به هوش مصنوعی می‌شود اما مانع انتقال ویژگی خلاقیت (نسخهٔ گذشته) می‌شود.

(۱۴) هوش مصنوعی سبکی نیست بلکه اجرای آن نیاز به ۲۸ پردازنده، ۲ ترابایت حافظه دارد
طرح‌واره:
استعارهٔ پایه: وزن ← نیاز پردازشی و فنی
جرم ← پیچیدگی فنی
حوزه:
جرم دارای وزن ← پیچیدگی فنی نیازند منابع رایانشی

در سطح ذهن‌مجالی تعبیر «سنگینی هوش مصنوعی به معنای پیچیدگی فنی و میزان نیاز به مصرف منابع فنی و پردازشی» تحت تأثیر گفتمان موقعیتی جاری در مورد هزینه‌های بالای رایانشی مدل‌های زبانی و یادگیری عمیق به

استعارهٔ «هوش مصنوعی پیچیده به‌مثابه جسم دارای جرم زیاد» می‌انجامد. تجربیات جسمی از انرژی و کوشش لازم برای جابجایی اجسام سنگین و فهم شهودی از میزان پیچیدگی پردازش (بافت شناختی) در فعال‌شدن نگاشت‌های پایه نقش دارند.

(۱۵) ایران هم از استفاده از هوش مصنوعی بی‌نصیب نبوده
طرح‌واره:
ظرف ← مالکیت یا امکان بهره‌برداری
حوزه:
استعارهٔ ماهوی: منبع قابل‌دسترسی و استفاده ← هوش مصنوعی
قالب:
دسترسی/سلب دسترسی (یا مالکیت) به منبع ← بهره‌مندی از مزایای هوش مصنوعی
ذهن‌مجال:
هستی مادی دارای مزایا ← هوش مصنوعی

در نمونهٔ (۱۵) ابتدا فرآیند شکل‌گیری استعارهٔ «منبع مفید ← هوش مصنوعی» از مجاز «کاربرد یا منافع هوش مصنوعی به ازاء کل فناوری» تحت بافت مادی و شناختی تجربهٔ استفاده از منابع مادی رخ می‌دهد. سپس با تلفیق حوزه‌های مالکیت و دسترسی منابع و منافع فناوری، استعارهٔ ماهوی هوش مصنوعی به‌مثابه منبع ایجاد می‌شود. گفتمان غرور ملی و توسعه در روایات توسعه فناوری کشور و ارزش‌های جامعهٔ فارسی برای ترقی‌خواهی، در بافت گفتمانی و بافت موقعیتی، کوشش مداوم کشور در پیشرفت در فناوری و تأکید متخصصان و مسئولان بر هوش مصنوعی انگیزهٔ ایجاد این نگاشت‌ها است.

(۱۶) این مساله به معضلی برای مقامات ارشد پنتاگون تبدیل شده است که آن را «دوراهی ترمیناتور» نامیده‌اند
طرح‌واره:
مسیریابی در تقاطع ← انتخاب و تصمیم نظامی
حوزه:
سلاح خودمختار ← شخصیت نابودگر ← هوش مصنوعی
قالب:
ویژگی‌های شخصیت ترمیناتور یا نابودگر (سلاح قوی و مرگبار اما خارج از کنترل) ← سامانه‌های هوش مصنوعی

تسلیحاتی
ذهن‌مجالی:
گزینهٔ اخلاقی و راهبردی کاربرد هوش مصنوعی در امور نظامی و دفاعی ⟵ دوراهی ترمیناتور

نمونهٔ (۱۶) از مقاله‌ای با موضوع کاربرد نظامی هوش مصنوعی و دیدگاه فرماندهان نظامی، استعارهٔ «هوش مصنوعی نظامی به‌مثابه نابودگر» را در سطح ذهن‌مجال ایجاد کرده است. تلفیق ویژگی‌های شخصیت خیالی فیلم نابودگر و ترس از عدم کنترل بر آن در بافت گفتمانی، تهدید ماشین در برابر انسان و اخبار و روایات کاربرد نظامی این فناوری در بافت گفتمانی، قالب تصمیم‌گیری نظامی و بافت موقعیتی (چالش‌های اخلاقی نظامی و دیدگاه‌های فرماندهان) این استعاره را در سطح ذهن‌مجال ایجاد کرده است.

در نمونه‌های (۱۷) و (۱۸) نیز هوش مصنوعی به صورت علت یا معلول مفهوم‌سازی شده است.

(۱۷) هوش مصنوعی نه‌تنها نحوهٔ زندگی، برقراری ارتباط، کار و سفر را تغییر خواهد داد.
طرح‌واره:
علت-معلول (تحت تأثیر بافت تغییر و نیروی فیزیکی) ⟵ هوش مصنوعی-تغییرات ناشی از آن
حرکت جهت‌مند و تغییر مسیر ⟵ تغییر (و ارتباط آن با زمان)
حوزه:
عامل یا علت دارای نیروی تغییر ⟵ هوش مصنوعی
(۱۸) غوغای اخیر هوش مصنوعی
طرح‌واره:
علت (نیروی مکانیکی) و معلول (موج مکانیکی صوتی) ⟵ هوش مصنوعی و هیجانات و روایات ناشی از آن
حوزه:
عامل مادی سروصدا ⟵ هوش مصنوعی
سر و صدا ⟵ اختلاف‌نظر و هیجانات اجتماعی
قالب:
پدیده‌های اجتماعی جنجال‌برانگیز ⟵ فناوری و هوش مصنوعی
ذهن‌مجال:
سناریوی اختلال، دگرگونی و تحولات اجتماعی ناشی از هوش مصنوعی و بازتاب و بحث‌های مرتبط شکل‌گیری این

استعاره در بافت گفتمانی را ممکن کرده است. موضوع پرتکرار هوش مصنوعی در جامعه و رسانه و تسلط مباحث اخلاقی و قانون‌گذاری مرتبط و نیز بافت مقاله دربارهٔ توسعه کاربردهای هوش مصنوعی مولد و تغییر در بحث بر تغییرات قانونی عوامل بافتی دیگر در شکل‌گیری این استعاره است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله به بررسی استعاره‌های مفهومی مورداستفاده در رسانه‌های فارسی‌زبان برای مفهوم‌سازی هوش مصنوعی، از منظر نظریهٔ گسترش‌یافتهٔ استعارهٔ مفهومی پرداخت و کوشید فرآیندهای شناختی و عوامل بافتی را به‌عنوان یکی از نخستین کاربردهای این نظریه در زبان فارسی آشکار نماید. بررسی استعاره‌های هوش مصنوعی تا کنون در زبان فارسی انجام نشده و ازاین‌جهت مقالهٔ حاضر پیشگام این حوزه بود.

از مجموع ۹۰ استعارهٔ مفهومی موردبررسی، در ۳۱ مورد (۳۴٫۴ درصد) موارد از مبدأ مفهومی نقش حرفه‌ای و پس از آن ۲۳ مورد (۲۵٫۶ درصد) از مبدأ انسان استفاده در مفهوم‌سازی‌های هوش مصنوعی مشاهده شد. در ۱۰ مورد (۱۱٫۱ درصد) هوش مصنوعی به‌مثابه جاندار و در حدود ۸ مورد (حدود ۸٫۸ درصد) به‌مثابه علت و معلول مفهوم‌سازی شده بود. پس از حوزهٔ رقابت (تعداد ۳ مورد)، کمترین حوزه‌های مفهومی مبدأ تهدید، بازی، زمان بودند.

یافته‌ها وابستگی بافتی استعاره را مورد تأیید و تأکید قرار می‌دهد. نقش بافت در فعال شدن و شکل‌گیری فرآیندهای شناختی و گذار بین مراحل یک فرآیند نقش مهمی داشتند. از سوی دیگر، ساخت‌های ذهنی و نگاشت‌های استعاری در مراحل پیش‌مفهومی یاز نمایشی از عوامل بافتی را فعال می‌کردند. این یافته همسو با دیدگاه‌های ارائه شده در (کوچش، ۲۰۲۰) در مورد ماهیت بافتی استعاره است. بر اساس این شواهد، فرضیهٔ «درهم‌تنیدگی بافتی-مفهومی[1]» پیشنهاد می‌گردد که بیان می‌کند، فرآیندهای شناختی و عوامل بافتی ضمن رابطهٔ پویا در سطوح مختلف مفهوم‌سازی، منسجم و قابل‌بیان بر حسب یکدیگرند و در مراحل مختلف شکل‌گیری و تکامل نظام مفهومی، بافت و مفهوم‌سازی باعث شکل‌گیری و فعال‌سازی یکدیگر می‌شوند.

محدودیت‌های این تحقیق، ناشی از حجم کوچک پیکره و تنوع گستردهٔ مفاهیم و بافت‌های هوش مصنوعی، شایان توجه است. ماهیت کیفی و عدم احصاء فرآیندهای شناختی بر اساس حجم کم نمونه نیز محدودیت دیگر این تحقیق است. بر اساس این محدودیت‌ها، بررسی و اثبات فرضیهٔ پیشنهادی، تکرار این تحقق با نمونهٔ بزرگ‌تر و در الگوهای آمیخته و تطبیقی به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌گردد. در پایان، توجه به کاربرد مفهوم‌سازی‌ها و کاربرد زبان

1. contextual-conceptual entanglement hypothesis

در متون خبری، رسانه‌ای و نیز خط‌مشی و نیز عوامل بافتی به دست‌اندرکاران خوزه رسانه، سیاست‌گذاران علم و فناوری و نویسندگان فنی در زمینهٔ هوش مصنوعی می‌شود.

کتابنامه

Bender, E. M., & Friedman, B. (2018). Data statements for natural language processing: Toward mitigating system bias and enabling better science. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, 6, 587–604. https://doi.org/10.1162/tacl_a_00041

Bender, E. M., & Hanna, A. (2025). *The AI con*.

Boulenger, V., Hauk, O., & Pulvermüller, F. (2009). Grasping ideas with the motor system: Semantic somatotopy in idiom comprehension. *Cerebral Cortex,* 19(8), 1905-1914.

Evans, V. (2019). *Cognitive Linguistics: A Complete Guide*. Edinburgh University Press.

Faraj, S., Renno, W., & Bhardwaj, A. (2021). Unto the Breach: What the COVID-19 Pandemic Exposes about Digitalization. *Information and Organization,* 31(1), 1-7.

Gallese, V., & Lakoff, G. (2005). The brain's concepts: The role of the sensory-motor system in conceptual knowledge. *Cognitive Neuropsychology,* 22(3-4), 455-479.

Hicke, R. M. M., & Kristensen-McLachlan, R. D. (2024). Science is exploration: computational frontiers for conceptual metaphor theory. *Preprint archive*.

Hockett, J. (2019). Metaphors we compute by: The conceptual framing of artificial intelligence in news discourse. *Metaphor and Symbol*, 34(3), 195-213. https://doi.org/10.1080/10926488.2019.1657572

Jalili, F., & Nouri, A. (2023). Social Media Discourses on AI in Iran: The Role of Metaphors. *Media and Communication Studies*, 32(1), 129-145.

Karimi, A., Hosseini, M., & Pourshahian, M. (2024). Operationalizing Extended Conceptual Metaphor Theory in Persian media metaphor analysis. *Journal of Cognitive Linguistics Studies*, 12(1), 34–59.

Kazemian, R., & Hatamzadeh, S. (2022). COVID-19 in English and Persian: A cognitive linguistic study of illness metaphors across languages. *Metaphor & Symbol, 37*(2), 152–170. https://doi.org/10.1080/10926488.2021.1994839

Khadpe, S., Liao, Q., & Sundar, S. S. (2020). How metaphor influences the adoption of AI: Effect of metaphor on perceived AI agent traits. *Journal of Human–Computer Interaction*, 36(8), 731-749.

Kövecses, Zoltán, Where Metaphors Come From: Reconsidering Context in Metaphor (New York, 2015; online edn, *Oxford Academic*, 22 Jan. 2015), https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190224868.001.0001, accessed 7 Oct.

Kövecses, Z. (2020). *Extended Conceptual Metaphor Theory*. [Framework guiding current study].

Kramer, O. (2025). Conceptual Metaphor Theory as a prompting paradigm for large language models. *arXiv preprint*.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford University Press.

Lim, E. M. (2023). Metaphor analysis on pre-service early childhood teachers' conception of AI. *Thinking Skills and Creativity*, 51, Article 101455. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101455

Luo, W., He, H., Liu, J., Berson, I. R., Berson, M. J., & Zhou, Y. (2024). Aladdin's genie or Pandora's box? AI metaphors in early childhood education. *Early Education and Development*, 35, 96–113. https://doi.org/10.1080/10409289.2023.2214181

Martínez, A., & Fernández, R. (2022). AI Metaphors in Digital Media: A Comparative Analysis. *Technology and Communication,* 29(4), 201-223.

Mohammadi, A., & Azimi, H. (2022). Representativeness and selection criteria of Persian news corpora for cognitive linguistic research. *Media and Language Studies Quarterly*, 9(3), 101–119.

Moradi, S., & Hosseini, F. (2023). Identification of metaphorical expressions in Persian digital media: A corpus-based approach. *Iranian Journal of Linguistics*, 15(2), 45–67.

Nascimento, A. M., Andrade, J., & de Castro Rodrigues, A. (2023). The psychological impact of restorative justice practices on victims of crimes—A systematic review. Trauma, Violence, & Abuse, 24 (3), 1929–1947. https:// https://doi.org/10.1177/15248380221082085.

Parsāzadeh, S., & Torkashvand, N. (2022). Rhetoric or cognition: Toward a cognitive metaphor theory in Persian discourse. *Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 123–145.

Pokojná, M., Olinska, E., & Schneider, B. (2024). Mapping metaphor: Complexity and creativity in technology discourse. *Journal of Cognitive Science*, 20(1), 45–66.

Ramezani, B. (2023). Understanding AI in Iran: Public Perception and Media Representation. *Technology and Society Quarterly*, 11(4), 66-85.

Reuters Institute. (2024). Digital News Report 2024. Retrieved from https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/digital-news-report/2024

Roe, J., Furze, L., & Perkins, M. (2024). Funhouse mirror or echo chamber? A methodological approach to teaching critical AI literacy through metaphors. *Early Education and Development*, 35, 96–113.

Summerfield, C. (2025). These Strange New Minds: How AI Learned to Talk and What It Means. Viking: New York.

Taheri, B. (2021). Corpus linguistics methods in Persian metaphor studies: Challenges and prospects. *Linguistic Research Reports*, 5(2), 50–74.

Taheri, B., & Pourshahian, M. (2020). Validity and reliability in metaphor identification: Application in Persian political texts. *Journal of Applied Linguistics*, 7(1), 89–107.

The Pragglejaz Group, (2007). MIP: A Method for Identifying Metaphorically used Words in Discourse. Metaphor and Symbol: 22(1), 1 – 39. DOI:10.1207/s15327868ms2201_1.

Topol E. J. (2019). High-performance medicine: the convergence of human and artificial intelligence. *Natural Medicine*. 25(1):44-56. doi: 10.1038/s41591-018-0300-7. Epub 2019 Jan 7. PMID: 30617339.

Vu, N. (2023). Conceptual metaphors of artificial intelligence and AI development in The Guardian newspaper. *VNU Journal of Foreign Studies*. jfs.ulis.vnu.edu.vn.

Yang, J., Shu, H., Bi, Y., Liu, Y., Wang, X., & Zevin, J. D. (2013). Dissociation between cortical representations of literal and figurative language: Evidence from functional magnetic resonance imaging. *Neuroimage, 69, 420-428*.

Journal of Linguistics and Khorasan Dialects
https://jlkd.um.ac.ir

DOI: https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92814.1315

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 17. No. 3. Serial Number: 40 (Fall 2025)

Mindfulness and EFL Reading: An Exploratory Mixed-Methods Study

Fatemeh Moafian[1]
Assistant Professor of TEFL, Kosar University of Bojnord, Bojnored, Iran

Received: April 05, 2025 ⁘ Revised: May 23, 2025
Accepted: May 24, 2025 ⁘ Published Online: November 16, 2025

How to cite this article:
Moafian, F. (2025). Mindfulness and EFL Reading: An Exploratory Mixed-Methods Study. Journal of Linguistics and Khorasan Dialects, 17 (3), 73-102. (in Persian with English abstract)
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92814.1315

Abstract

This exploratory mixed-methods study investigated the impact of Langerian mindfulness on reading comprehension among intermediate EFL learners. The research employed an experimental design, comparing an experimental group receiving mindfulness-integrated instruction with a control group. Quantitative data, collected via the Langer Mindfulness Scale (LMS) and IELTS reading test, were analyzed using MANCOVA and MANOVA. The qualitative data from the learners' reflection papers and interviews, as well as the teacher's observations enriched the findings. The results revealed no significant overall enhancement in mindfulness or reading comprehension, except for a notable improvement in the LMS Flexibility subscale on the immediate posttest. Qualitative insights, however, highlighted increased engagement, contextual sensitivity, and reduced anxiety, suggesting subtle benefits not fully captured quantitatively. This study underscores the potential of Langerian mindfulness to enhance adaptive learning despite limited statistical significance, likely due to the brief intervention duration. It contributes to the field by bridging empirical gaps with a rigorous mixed-methods approach, offering pedagogical implications for creating dynamic EFL classrooms.

Keywords: Langerian Mindfulness, EFL Reading Comprehension, Mixed-Methods, Pedagogical Innovation.

1. Email: f.moafian@kub.ac.ir

Authors retain the copyright and full publishing rights.. This is an open access article distributed under article distributed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

https://jlkd.um.ac.ir
نشریه علمی
زبانشناسی و گویش های خراسان

DOI: https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92814.1315

مجله زبانشناسی و گویش‌های خراسان، شماره ۴۰، پاییز ۱۴۰۴
مقاله پژوهشی

ذهن‌آگاهی و مهارت خواندن در زبان انگلیسی: پژوهشی اکتشافی با رویکرد ترکیبی

فاطمه معافیان

استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه کوثر بجنورد، ایران[1]

صص ۷۳-۱۰۲

ارجاع به این مقاله:

معافیان، ف. (۱۴۰۴). «ذهن‌آگاهی و مهارت خواندن در زبان انگلیسی: پژوهشی اکتشافی با رویکرد ترکیبی»، زبانشناسی و گویش‌های خراسان، ۱۷ (۳)، صص ۷۳-۱۰۲.

https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92814.1315

چکیده

این پژوهش اکتشافی با رویکرد ترکیبی، تأثیر ذهن‌آگاهی لنگری را بر درک مطلب خواندن در میان زبان‌آموزان سطح متوسط زبان انگلیسی موردبررسی قرار داد. این تحقیق از طرح آزمایشی استفاده کرد و گروهی را که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی دریافت کرده بودند، با گروه کنترل مقایسه نمود. داده‌های کمی از طریق مقیاس ذهن‌آگاهی لنگر و آزمون خواندن آیلتس جمع‌آوری و با روش‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) و تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) تجزیه‌وتحلیل شد. همچنین، داده‌های کیفی از طریق یادداشت‌های تاملی و مصاحبه‌های شاگردان و مشاهدات معلم گردآوری شد که به درک بهتر نتایج کمک کرد. یافته‌ها نشان داد که بهبود معناداری در سطح کلی ذهن‌آگاهی و درک مطلب خواندن مشاهده نشد، به‌جز افزایش قابل‌توجه در خرده مقیاس انعطاف‌پذیری ذهن‌آگاهی در آزمون بلافاصله پس از مداخله. بااین‌حال، داده‌های کیفی به افزایش مشارکت، درک بهتر موقعیت و کاهش اضطراب اشاره داشتند که نشان‌دهنده تأثیرات مثبتی است که در داده‌های کمی به‌طور کامل منعکس نشدند. این پژوهش بر ظرفیت ذهن‌آگاهی لنگری در بهبود یادگیری تطبیقی تأکید دارد، هرچند که به دلیل کوتاه بودن مدت مداخله، نتایج آماری چشمگیری مشاهده نشد. این پژوهش با استفاده از یک رویکرد دقیق و ترکیبی، شکاف‌های موجود در مطالعات تجربی را برطرف کرده و راهکارهای آموزشی مفیدی برای پویاتر شدن کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی ارائه می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: ذهن‌آگاهی لنگری، درک مطلب خواندن در زبان انگلیسی، رویکرد ترکیبی، نوآوری آموزشی.

ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷ ⁘ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۳ ⁘ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷ ⁘ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵

پست الکترونیکی: 1. f.moafian@gmail.com

۱ - مقدمه

مهارت خواندن یکی از ارکان اصلی فرآیند یادگیری علمی به شمار می‌رود و نقش مهمی در تبدیل فرد به عضوی آگاه و فعال در جامعه ایفا می‌کند. نبود این مهارت می‌تواند مسیر یادگیری‌های پیشرفته‌تر را با دشواری‌هایی همراه سازد (کودا و زهلدر، ۲۰۰۸؛ ذکر شده در صفار مقدم و احدی، ۱۳۹۴). در زمینه آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی نیز بهبود مهارت‌های خواندن زبان‌آموزان یکی از اهداف اصلی آموزش است. تسلط بر خواندن نه‌تنها به موفقیت تحصیلی کمک می‌کند، بلکه موجب رشد شخصی و تقویت توانایی‌های بین‌فرهنگی نیز می‌شود (آیالا و آکونا، ۲۰۲۵). در واقع، متون و کتاب‌های آموزش زبان، علاوه بر پرداختن به مهارت‌های زبانی، نقش قابل‌توجهی در شکل‌دهی به نگرش‌ها، دیدگاه‌ها و طرز فکر زبان‌آموزان ایفا می‌کنند و درعین‌حال، وسیله‌ای برای انتقال فرهنگ و مفاهیم فرهنگی به شمار می‌آیند (حامدی شیروان و کاظمی مطلق، ۱۳۹۷). بااین‌حال، زبان‌آموزان معمولاً با مشکلاتی همچون محدودیت در دایره واژگان، ناتوانی در درک صحیح متن و اضطراب مواجه هستند که این مسائل مانع درک مطلب خواندن و به‌طور کلی یادگیری زبان می‌شود (فن و چوی، ۲۰۲۴). به همین دلیل، معلمان و پژوهشگران همواره در جستجوی روش‌های نوآورانه برای کاهش این موانع و ترویج استراتژی‌های مؤثر خواندن هستند.

یکی از رویکردهای امیدوارکننده در این زمینه، ترکیب تمرینات ذهن‌آگاهی با یادگیری زبان است. در محیط‌های آموزشی، ذهن‌آگاهی با بهبود تمرکز، کاهش اضطراب و تقویت عملکردهای شناختی مرتبط است که همه این موارد برای فرآیند یادگیری مفید هستند. به‌طور خاص، در کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، تمرینات ذهن‌آگاهی با بهبود درک مطلب خواندن، افزایش تمایل به برقراری ارتباط و بهبود جو کلاس‌ها ارتباط دارد (آیالا و آکونا، ۲۰۲۵).

در میان انواع مختلف چارچوب‌های ذهن‌آگاهی، ذهن‌آگاهی لنگری[1] که توسط آلن لنگر معرفی شده است، بر مشارکت فعال، پذیرش اطلاعات جدید و ایجاد پیوسته دسته‌بندی‌های جدید تأکید دارد (فن و چوی، ۲۰۲۴). این رویکرد با ذهن‌آگاهی مدیتیتیو تفاوت دارد، زیرا بر انعطاف‌پذیری شناختی و طبیعت پویا و متغیر بافت تمرکز می‌کند. ذهن‌آگاهی لنگری از زبان‌آموزان می‌خواهد که نگرش پرسشگرانه‌ای داشته باشند، دیدگاه‌های مختلف را شناسایی

1. Langerian mindfulness

کنند و به بافت کنونی توجه نمایند که درنهایت می‌تواند به بهبود نتایج یادگیری منجر شود.

با وجود مبانی نظری که فواید ذهن‌آگاهی لنگری را در زمینه‌های آموزشی نشان می‌دهند، تحقیقات آزمایشی، به‌ویژه در زمینه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، هنوز محدود است. مطالعات موجود عمدتاً به بررسی تمرینات عمومی ذهن‌آگاهی پرداخته‌اند بدون اینکه تفاوت‌های میان انواع مختلف پارادایم‌های ذهن‌آگاهی را شفاف کنند (آیالا و آکونا، ۲۰۲۵). به‌عنوان‌مثال، یک نمونه مرور ادبیات نشان داد که ذهن‌آگاهی می‌تواند محیط یادگیری را بهبود بخشد، نتایج آزمون‌ها و درک مطلب خواندن را ارتقا دهد، تمایل دانش‌آموزان به برقراری ارتباط به زبان انگلیسی را افزایش دهد، اضطراب در صحبت کردن را کاهش دهد، تمرکز را تقویت کند، احساسات منفی را کاهش دهد و اعتمادبه‌نفس را افزایش دهد (فن و چوی، ۲۰۲۴). بااین‌حال، این مطالعات به‌طور خاص تأثیر ذهن‌آگاهی لنگری را بررسی نکرده‌اند.

علاوه بر این، با اینکه تحقیقات نشان داده‌اند ذهن‌آگاهی می‌تواند تمرکز را در درک مطلب زبان‌آموزان بهبود بخشد و همچنین باعث کاهش اضطراب و استرس، افزایش اعتمادبه‌نفس و تقویت توانایی‌های شناختی شود (مونیوز گالیاردو و گوامان لوما، ۲۰۲۴)، همچنان شکاف قابل‌توجهی در پژوهش‌های مربوط به تأثیر ذهن‌آگاهی لنگری بر مهارت‌های خواندن زبان‌آموزان وجود دارد. شایان ذکر است که با وجود پذیرش روزافزون ذهن‌آگاهی به‌عنوان ابزاری مؤثر در تقویت مهارت‌های شناختی و عاطفی در یادگیری زبان، مطالعات آزمایشی که به بررسی روابط علت و معلولی بپردازند، محدود بوده و همچنین استفاده از رویکردهای ترکیبی که بتواند درک جامع‌تری از تأثیر آن را ارائه دهد، هنوز به میزان کافی موردتوجه قرار نگرفته است. استفاده از روش‌های آزمایشی[1] برای تفکیک تأثیرات خاص ذهن‌آگاهی لنگری بر درک مطلب خواندن امری ضروری است. علاوه بر این، پژوهش‌هایی که از رویکرد ترکیبی[2] استفاده می‌کنند و داده‌های کمی و کیفی را با هم ترکیب می‌کنند، دیدگاه جامع‌تری ارائه می‌دهند، زیرا نه‌تنها نتایج را اندازه‌گیری می‌کنند، بلکه تجربیات و درک‌های شرکت‌کنندگان را نیز موردبررسی قرار می‌دهند (آیالا و آکونا، ۲۰۲۵). این رویکرد دوگانه به‌ویژه در تحقیقات آموزشی اهمیت دارد، جایی که باید پدیده‌های پیچیده و چندوجهی به‌طور دقیق و کامل موردمطالعه قرار گیرند.

برای پر کردن این شکاف‌های اساسی، پژوهش اکتشافی[3] حاضر از یک روش ترکیبی در چارچوب طرح آزمایشی

1. experimental methodologies
2. mixed-methods research
3. exploratory study

استفاده می‌کند تا به‌طور سیستماتیک تأثیر ذهن‌آگاهی لنگری بر مهارت‌های خواندن زبان‌آموزان را موردبررسی قرار دهد. با ترکیب ارزیابی‌های کمی کنترل‌شده از عملکرد خواندن با داده‌های کیفی حاصل از تجربیات زبان‌آموزان و یادداشت‌های مشاهدات معلمان، این تحقیق هدف دارد تا درک دقیق و تجربی از تأثیر ذهن‌آگاهی لنگری بر درک مطلب خواندن و یادگیری کلی زبان فراهم آورد. انتظار می‌رود نتایج این پژوهش به توسعه استراتژی‌های نوآورانه آموزشی کمک کند که اصول ذهن‌آگاهی را در بر می‌گیرد و در نتیجه، آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را از طریق روش‌های مبتنی بر شواهد به پیش ببرد.

۲- پیشینه پژوهش

۲-۱- چارچوب نظری

چارچوب نظری این پژوهش بر مفهوم ذهن‌آگاهی غربی[1] استوار است. مفهوم ذهن‌آگاهی در غرب در دهه ۱۹۷۰ شکل گرفت (ای، نگنومن و لنگر، ۲۰۱۴). ذهن‌آگاهی از دیدگاه روان‌شناسی غربی سابقه‌ای نسبتاً جدید دارد و عمدتاً توسط الن لنگر توسعه یافته است (هیگ، مور، کشدان و فرسکو، ۲۰۱۱). برخلاف ذهن‌آگاهی سنتی که ریشه در فلسفه‌های شرقی دارد و بر مدیتیشن و آگاهی از لحظه حال تأکید می‌کند، ذهن‌آگاهی لنگری رویکردی روان‌شناختی-اجتماعی دارد. این رویکرد بر درگیری فعال، گشودگی نسبت به‌تازگی و آگاهی از موقعیت تأکید می‌کند. ذهن‌آگاهی لنگری به‌عنوان یک حالت شناختی تعریف می‌شود که با تمایز فعال، توجه به تغییرات، و پذیرش دیدگاه‌های جدید مشخص می‌شود (لنگر، ۱۹۸۹). این نوع ذهن‌آگاهی شامل چهار خرده مقیاس مرتبط است: **تازه‌جویی**[2]، که به تمایل به کشف و استقبال از اطلاعات جدید اشاره دارد؛ **نوآفرینی**[3]، که به تولید ایده‌ها و دیدگاه‌های نو مربوط می‌شود؛ **انعطاف‌پذیری**[4]، که سازگاری در تفکر را نشان می‌دهد؛ و **درگیری فعال**[5]، که منعکس‌کننده مشارکت عمیق در لحظه حال است (پیرسون و همکاران، ۲۰۱۲).

با تمایزگذاری فعالانه، افراد در لحظهٔ حال می‌مانند و به‌جای اینکه به دسته‌بندی‌های گذشته اتکا کنند، از بافت و دیدگاه رفتارهای خودآگاه‌تر می‌شوند (لنگر و مولدووئانو، ۲۰۰۰). این فرایند به نتایج مفیدی منجر می‌شود که ازجمله

1. Western mindfulness
2. Novelty Seeking
3. Novelty Producing
4. Flexibility
5. Engagement

آن‌ها می‌توان به افزایش حساسیت به محیط، پذیرش بیشتر اطلاعات جدید، ایجاد دسته‌های شناختی نو، و افزایش آگاهی نسبت به دیدگاه‌های مختلف در حل مسائل اشاره کرد (لنگر و مولدووئانو، ۲۰۰۰). تجربهٔ ذهن‌آگاهی به معنای درگیری فعال و هوشیاری بیشتر است، چراکه تلاش برای تشخیص تمایزهای جدید نیازمند درگیر شدن کامل شناختی است؛ بنابراین، ذهن‌آگاهی به معنای افزایش سطح آگاهی، ارتقای هوشیاری و بهبود توانایی‌های خلاقانه و تمرکز است (لنگر و مولدووئانو، ۲۰۰۰).

از طرف دیگر، درک مطلب یک فرآیند پیچیده است که در آن فرد معنا را از متن از طریق رمزگشایی، دانش واژگانی و استدلال می‌سازد. برای یادگیرندگان زبان انگلیسی، درک مطلب تحت تأثیر مهارت زبانی، دانش پیش‌زمینه و استراتژی‌های شناختی است که در هنگام خواندن به کار می‌برند (گریب، ۲۰۰۹). عواملی مانند دایره واژگان محدود، تفاوت‌های فرهنگی و اضطراب هنگام خواندن می‌توانند مانع از درک درست مطلب شوند؛ بنابراین، ضروری است که روش‌های آموزشی مؤثری را که می‌توانند مهارت‌های خواندن را تقویت کنند، موردبررسی قرار دهیم.

ادغام ذهن‌آگاهی لنگری در آموزش زبان انگلیسی می‌تواند با افزایش درگیری شناختی و کاهش اضطراب، به بهبود درک مطلب کمک کند. تحقیقات نشان داده‌اند که تمرینات ذهن‌آگاهی تمرکز را بهبود بخشیده و استرس را کاهش می‌دهند که هر دو برای درک مؤثر متن ضروری هستند (زیلهوفر، ۲۰۲۳). همچنین، آموزش ذهن‌آگاهی باعث کاهش اضطراب، افزایش اعتمادبه‌نفس و بهبود عملکرد شناختی می‌شود که همه این موارد به نتایج بهتر درک مطلب منجر می‌شوند (مونیوز گالیاردو و گوامان لونا، ۲۰۲۴). علاوه بر این، ذهن‌آگاهی با بهبود خودتنظیمی و سلامت روانی ارتباط دارد که می‌تواند تأثیر مثبتی بر موفقیت در یادگیری زبان داشته باشد (فن و چوی، ۲۰۲۴).

استفاده از استراتژی‌های ذهن‌آگاهی لنگری، مانند تشویق زبان‌آموزان به برخورد با متون با کنجکاوی و انعطاف‌پذیری، می‌تواند بوسیله تقویت درگیری فعال و کاهش اضطراب هنگام خواندن، به بهبود درک مطلب کمک کند. این موضوع با یافته‌های قبلی همخوانی دارد که نشان می‌دهند مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی به ایجاد محیطی آرام‌تر برای یادگیری کمک می‌کنند و درنهایت از یادگیری زبان و کنترل توجه حمایت می‌کنند (زیلهوفر، ۲۰۲۳).

علاوه بر مبانی ذهن‌آگاهی لنگری، چارچوب نظری این پژوهش بر نظریهٔ پردازش دوگانه نیز تکیه دارد. بر اساس این نظریه، فرایندهای شناختی انسان در دو سیستم مجزا عمل می‌کنند: سیستم ۱ که سریع، شهودی، خودکار و عاطفی است؛ و سیستم ۲ که کند، تحلیلی، منطقی و نیازمند تلاش ذهنی می‌باشد (ایوانز و استانویچ، ۲۰۱۳). در زمینهٔ درک مطلب، به‌ویژه برای زبان‌آموزان، استفاده صرف از سیستم ۱ ممکن است به درک سطحی و غیرتحلیلی منجر شود. در

مقابل، ذهن‌آگاهی لنگری با تأکید بر تمایزگذاری فعال، انعطاف‌پذیری شناختی و درگیری فعال با موقعیت، می‌تواند سبب فعال‌سازی سیستم ۲ شود. این امر به خواننده کمک می‌کند تا از پردازش‌های شهودی صرف فاصله گرفته، به پردازش تحلیلی و عمیق‌تر بپردازد، که درنهایت به درک مطلب مؤثرتر می‌انجامد.

۲- پیشینه تجربی

تا کنون، بر اساس دانش پژوهشگر، تعداد کمی از مطالعات به بررسی ارتباط میان ذهن‌آگاهی اجتماعی-شناختی (لنگری) و یادگیری زبان پرداخته‌اند. باربر (۲۰۱۲) در یک پژوهش کیفی، ذهن‌آگاهی را در یک برنامه آموزش زبان انگلیسی برای سطوح مقدماتی تا متوسط بررسی کرد. در این مطالعه، دانشجویان و معلم آن‌ها طی یک دوره ده‌هفته‌ای تشویق شدند تا با دقت و آگاهی بیشتر به متونی که در زندگی روزمره با آن‌ها روبه‌رو می‌شوند، توجه کنند. این متون، سپس، در فعالیت‌های کلاسی ازجمله تکالیف و بحث‌های گروهی به کار گرفته شدند. این فرایند، که شامل مشاهده دقیق، جمع‌آوری، خواندن و تعامل با زبان روزمره بود، باعث افزایش آگاهی زبانی در میان زبان‌آموزان و معلم شد.

به همین ترتیب، وردنجانی و یحیی‌زاده (۲۰۱۳) تأثیر ذهن‌آگاهی را بر یادگیری واژگان در میان زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بررسی کردند. آن‌ها در این پژوهش از بازی‌های زبانی به‌عنوان یک روش آموزشی استفاده کردند و با مشاهده کلاس‌ها، میزان مشارکت و عملکرد زبان‌آموزان را ارزیابی نمودند. نتایج نشان داد که گروه آزمایش، در مقایسه با گروه کنترل، پیشرفت قابل‌توجهی داشت.

در مطالعه‌ای جدیدتر، الشرهانی، قنسولی و میدانی (۲۰۲۳) به بررسی ارتباط میان ذهن‌آگاهی، تفکر تأملی، اضطراب خواندن و درک مطلب در میان زبان‌آموزان عراقی در سطوح پیش‌متوسط و پیشرفته پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که ذهن‌آگاهی و تفکر تأملی رابطه مثبتی با درک مطلب دارند، درحالی‌که اضطراب خواندن این مهارت را تضعیف می‌کند.

تحلیل انتقادی مطالعات پیشین نشان‌دهنده چندین شکاف تحقیقاتی است. نخست، پژوهش باربر (۲۰۱۲) با وجود ارائه دیدگاه‌های ارزشمند، صرفاً یک مطالعه کیفی بود و فاقد بخش آزمایشی بود. دوم، اگرچه وردنجانی و یحیی‌زاده (۲۰۱۳) از رویکرد اجتماعی-شناختی به ذهن‌آگاهی استفاده کردند، اما مطالعه آن‌ها تنها بر یادگیری واژگان متمرکز بود و سایر مهارت‌های زبانی، مانند درک مطلب، بررسی نشدند. درنهایت، هرچند الشرهانی و همکاران (۲۰۲۳) رابطه بین ذهن‌آگاهی اجتماعی-شناختی و درک مطلب را مطالعه کردند، اما پژوهش آن‌ها از طرحی غیرآزمایشی استفاده کرده بود که امکان بررسی روابط علّی را محدود می‌کرد.

با توجه به این شکاف‌های پژوهشی، انجام این مطالعه ضروری و به‌موقع به نظر می‌رسد. برخلاف تحقیقات پیشین، این پژوهش از یک طرح آزمایشی بهره برده است که امکان بررسی دقیق‌تر تأثیر علّی ذهن‌آگاهی لنگری بر درک مطلب زبان‌آموزان انگلیسی را فراهم کرده است. علاوه بر این، در این تحقیق رویکردی ترکیبی به کار گرفته شده است که هم از روش‌های آماری و کمّی دقیق استفاده می‌کند و هم داده‌های کیفی را برای درک عمیق‌تر این پدیده در نظر می‌گیرد. با رفع نواقص مفهومی و روش‌شناختی، این پژوهش قصد دارد بینش‌های ارزشمندی را به حوزه زبان‌شناسی کاربردی و نقش ذهن‌آگاهی در آموزش زبان بیفزاید. در این راستا، پرسش اصلی پژوهش چنین مطرح می‌شود:

آیا آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی اجتماعی-شناختی تأثیر معناداری بر مهارت خواندن زبان‌آموزان سطح متوسط دارد؟

۳- روش تحقیق

این پژوهش در دانشگاه فردوسی مشهد انجام شد و ۲۳ نفر در آن شرکت داشتند. شرکت‌کنندگان از رشته‌های متنوعی مانند روان‌شناسی، علوم شناختی، مهندسی کنترل، مهندسی عمران، معماری، صنایع غذایی، علوم و مهندسی آب، مهندسی کامپیوتر، منابع طبیعی، پزشکی و دندان‌پزشکی بودند. از این تعداد، ۱۴ نفر زن و ۹ نفر مرد بودند و سن آن‌ها بین ۱۸ تا ۳۵ سال متغیر بود (میانگین سنی = ۲۳.۹۵، انحراف معیار = ۵.۹۸). سطح تحصیلات آن‌ها از مقطع کارشناسی تا دکتری متغیر بود و همگی در سطح متوسط مهارت زبان انگلیسی قرار داشتند.

برای گردآوری داده‌های کمّی، از دو ابزار اصلی استفاده شد. ابزار نخست، مقیاس ذهن‌آگاهی لنگر (لنگر، ۲۰۰۴) بود که سطح ذهن‌آگاهی شرکت‌کنندگان را ارزیابی می‌کرد. این مقیاس شامل ۲۱ گویه و چهار خرده مقیاس به شرح زیر است:

- **تازه‌جویی** شامل ۶ گویه است (مثلاً "من به‌راحتی می‌توانم ایده‌های جدید و مؤثر خلق کنم).
- **نوآفرینی** نیز ۶ گویه دارد (مثلاً "من بسیار کنجکاو هستم).
- **درگیری فعال** شامل ۵ گویه است (مثلاً "من تقریباً در هر کاری که انجام می‌دهم، درگیر می‌شوم).
- **انعطاف‌پذیری** نیز ۴ گویه را در بر می‌گیرد (مثلاً "من همیشه پذیرای روش‌های جدید برای انجام کارها هستم).

شرکت‌کنندگان این گویه‌ها را بر اساس یک طیف لیکرت هفت‌درجه‌ای، از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۷)،

پاسخ دادند. امتیاز کل این مقیاس بین ۲۱ تا ۱۴۷ متغیر است، و امتیاز بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر ذهن‌آگاهی است (لنگر، ۲۰۰۴).

ابزار دوم، یک آزمون آیلتس از کتاب *Cambridge English IELTS 9* (2013) بود که برای سنجش سطح کلی مهارت زبان انگلیسی و همچنین توانایی شرکت‌کنندگان در مهارت خواندن به کار گرفته شد.

علاوه بر داده‌های کمّی، داده‌های کیفی نیز از طریق گزارش‌های تأملی زبان‌آموزان، یادداشت‌های مشاهده معلم، و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته از شاگردان گردآوری شد.

شرکت‌کنندگان ابتدا در آزمون‌های پیش‌آزمون، شامل آزمون‌های ذهن‌آگاهی لنگر و آیلتس، شرکت کردند. سپس، آن‌ها به دو گروه تقسیم شدند: گروه کنترل (تعداد:۱۰) و گروه آزمایش (تعداد:۱۳). برای جلوگیری از هر گونه سوگیری از طرف پژوهشگر، یک معلم زبان انگلیسی که توسط پژوهشگر آموزش دیده بود، تدریس هر دو کلاس را به عهده گرفت. این مطالعه شامل یازده جلسه بود که سه جلسه در هفته برگزار می‌شد و هر جلسه دو ساعت طول می‌کشید؛ بنابراین، شرکت‌کنندگان در مجموع بیست‌ودو ساعت آموزش دریافت کردند.

در جلسه اول، فرم رضایت‌نامه به دانشجویان داده شد و بدین‌وسیله آن‌ها موافقت خود را با شرکت در پژوهش اعلام کردند. گروه آزمایش آموزش خود را همراه با تمرین تکنیک‌های ذهن‌آگاهی دریافت می‌کردند؛ درحالی‌که گروه کنترل آموزش را بدون این تکنیک‌ها دریافت می‌نمودند. در هر جلسه، مواد آموزشی یکسانی برای هر دو گروه ارائه می‌شد اما روش تدریس آن‌ها متفاوت بود. گروه آزمایش با استفاده از استراتژی‌های ذهن‌آگاهی آموزش می‌دید که عمدتاً از کتاب "یادگیری ذهن‌آگاهانه" نوشته کمبل و کمبل (2009) گرفته شده بود. علاوه بر این، برخی تکنیک‌ها با مشورت دکتر لنگر (مبدع نظریه ذهن‌آگاهی غربی) انتخاب شدند.

منبع اصلی برای آموزش مهارت خواندن کتاب 'Interactions 2 Reading' نوشته کرن و هارتمن (۲۰۰۴) بود که برای زبان‌آموزان سطح متوسط طراحی شده و به‌طور خاص بر مهارت خواندن تمرکز داشت. در گروه آزمایش، پیش از ورود به متن اصلی، معلم سعی می‌کرد ذهن دانشجویان را با استفاده از تکنیک‌های مختلف مانند پرسیدن سؤالات مرتبط با محتوای متن و نمایش تصاویر مرتبط با موضوع و بحث در مورد آن‌ها درگیر کند.

برای انجام فعالیت‌های خواندن، یادگیرندگان به گروه‌های کوچک تقسیم می‌شدند. در هر گروه، هر فرد مسئول خواندن یک پاراگراف بود و سپس باید آن را برای هم‌گروهی‌های خود توضیح می‌داد. به یادگیرندگان گفته می‌شد که پس از کار گروهی، هر فرد باید آمادگی توضیح تمامی پاراگراف‌ها را داشته باشد، نه فقط پاراگرافی که خودش خوانده

است. این روش باعث می‌شد که زبان‌آموزان به‌طور فعال درگیر شوند و در لحظه حضور ذهن داشته باشند.

همچنین، در جلسات بعدی تکنیک دیگری اضافه شد که به افزایش ذهن‌آگاهی زبان کمک کرد. در این روش، یکی از زبان‌آموزان شروع به توضیح متن می‌کرد، اما معلم به‌طور ناگهانی او را متوقف کرده و از زبان‌آموز دیگری می‌خواست ادامه دهد. به‌این‌ترتیب، همه یادگیرندگان مجبور بودند در لحظه حاضر باشند تا بتوانند ادامه توضیح را ارائه دهند. شاید در ابتدا به نظر برسد که این روش باعث استرس در زبان‌آموزان می‌شود، اما با وجود فضای صمیمی بین معلم و یادگیرندگان، این مشکل پیش نیامد.

یکی دیگر از تکنیک‌های گروهی که باعث افزایش حضور ذهن در زبان‌آموزان شد، استفاده از جدول سه‌ستونی بود که عناوین ستون‌ها به ترتیب عبارت بودند از " چیزی که می‌دانم"، "چیزی که می‌خواهم بدانم "و "چیزی که یاد گرفتم". در این روش، یادگیرندگان به چند گروه تقسیم شدند و هر گروه یک برگه با جدول سه ستونی دریافت می‌کرد. هر گروه باید با نگاه کردن به تیترهای پاراگراف‌ها، دو ستون اول را به‌طور گروهی پر می‌کرد. سپس، در هر گروه، هر زبان‌آموز یک پاراگراف را می‌خواند و آن را برای دیگر اعضای گروه توضیح می‌داد. بعد از این مرحله، ستون سوم جدول (آنچه یاد گرفتیم) نیز به‌طور مشارکتی تکمیل می‌شد. در پایان، معلم ابتدا از زبان‌آموزان درباره اطلاعاتی که در دو ستون اول نوشته بودند، سؤال می‌کرد و سپس از آن‌ها می‌خواست محتوای پاراگراف‌ها و آنچه که یاد گرفته بودند را توضیح دهند.

تکنیک دیگری وجود داشت که از زبان‌آموزان خواسته می‌شد متون را از دیدگاه‌های مختلف دوباره بخوانند و نکته جدیدی در آنچه که قبلاً خوانده بودند پیدا کنند. هدف این بود که آن‌ها توانایی تازه‌جویی را در خود تقویت کنند. پس از اینکه معلم محتوای پاراگراف‌ها را توضیح می‌داد، از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا دوباره پاراگراف‌ها را بخوانند و بررسی کنند که آیا چیز جدیدی برای یادگیری وجود دارد یا نه. این روش نتایج جالبی را برای زبان‌آموزان به همراه داشت. در ادامه، نمونه‌هایی از آنچه که شرکت‌کنندگان از طریق دوباره خواندن متون و جستجوی تازه‌ها یاد گرفتند، آورده شده است:

زبان‌آموز ۱: "متوجه شدم که پسوند *aholic*-که بعد از برخی کلمات می‌آید، نشان‌دهنده اعتیاد است."

زبان‌آموز ۲: "یاد گرفتم که بعد از کلمه advantage باید از حرف اضافه *of* و بعد از کلمه save باید از *from* استفاده کنیم."

زبان‌آموز ۳: "کلمه *beeper* برای من جدید بود و معنای آن را یاد گرفتم."

زبان‌آموز ۴: "فهمیدم که پیشوند -*tele* به معنای دور از است."

زبان‌آموز ۵: "اطلاعاتی که در مورد شخصیت افراد *workaholic* بود، برای من جدید بود."

در گروه کنترل، پیش از شروع به کار بر روی متون، معلم سؤالاتی را از زبان‌آموزان می‌پرسید تا ذهن آن‌ها آماده شود؛ اما این روش به اندازه گروه آزمایش جامع و گسترده نبود. سپس، معلم به صورت پاراگراف به پاراگراف با دانش‌آموزان کار می‌کرد. از دانش‌آموزان خواسته می‌شد که پاراگراف‌ها را به‌طور بی‌صدا بخوانند. پس از آن، معلم سؤالاتی در مورد محتوای پاراگراف‌ها می‌پرسید تا بسنجد که آیا زبان‌آموزان مطالب را فهمیده‌اند یا خیر. درنهایت، از آن‌ها می‌پرسید که آیا سؤال یا مشکلی دارند.

در پایان‌ترم، هر دو گروه همان آزمون‌هایی را که در پیش‌آزمون داده بودند، دوباره دادند. سه هفته بعد، آن‌ها در پس‌آزمون تاخیری شرکت کردند. شایان ذکر است که علاوه بر داده‌های کمّی، داده‌های کیفی نیز جمع‌آوری شد تا تصویری واضح‌تر از تأثیر ذهن‌آگاهی بر مهارت خواندن زبان‌آموزان ارائه دهد. به همین منظور، در پایان هر جلسه از زبان‌آموزان خواسته می‌شد که درباره تجربه خود در کلاس فکر کرده و یک گزارش تأملی بنویسند. در این گزارش تأملی، آن‌ها باید درباره آنچه که آموخته‌اند، آنچه که برایشان جدید بود، آنچه که گیج‌کننده بود و چطور می‌توانند این اطلاعات را در خارج از کلاس به کار ببرند، صحبت می‌کردند. این موارد از کتاب کمبل و کمبل (*2009*) گرفته شده بود. ازآنجاکه تمرکز نوشتن گزارش‌های تأملی بیشتر بر رشد ذهن‌آگاهی در زبان‌آموزان بود و دریافت آنچه که در ذهن و افکار آن‌ها در مورد تجربیات کلاس رخ داده بود، به آن‌ها اجازه داده شد که اگر در بیان خود به انگلیسی مشکل داشتند، به زبان فارسی پاسخ دهند. علاوه بر این، در پایان دوره، زبان‌آموزان در یک مصاحبه نیمه‌ساختاریافته شرکت کردند. همچنین از معلم خواسته شد که در مورد رویدادهای رخ داده در هر دو کلاس تأمل کرده و یادداشت‌هایی بر اساس مشاهدات خود بنویسد و در پایان دوره آن‌ها را به پژوهشگر تحویل دهد.

۴- تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

در این مطالعه، یک متغیر مستقل (عضویت در گروه) در دو سطح (گروه آزمایش و گروه کنترل)، دو متغیر وابسته (نمرات پس‌آزمون بلافاصله و پس‌آزمون تأخیری) و سه متغیر میانجی (نمرات پیش‌آزمون، سن و تحصیلات) در نظر گرفته شد. هدف از این مطالعه بررسی تأثیر عضویت در گروه بر نمرات پس‌آزمون بلافاصله[1] و تأخیری[2] بود،

1. immediate posttest
2. delayed posttest

درحالی‌که نمرات پیش‌آزمون، سن و تحصیلات کنترل می‌شدند. برای این منظور، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره[1] برای تحلیل داده‌ها استفاده شد؛ اما قبل از انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره، لازم بود که برخی فرضیات بررسی شوند. داده‌ها از نظر نرمال بودن، رابطه خطی بین متغیرهای وابسته و متغیرهای میانجی، همگنی واریانس و کوواریانس و همگنی شیب رگرسیون بررسی شدند. برای آزمون نرمال بودن داده‌ها، از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک استفاده شد. برای بررسی رابطه خطی بین متغیرهای وابسته و میانجی‌ها، از نمودار پراکندگی ماتریسی استفاده گردید. آزمون باکس و آزمون لوین نیز برای ارزیابی همگنی واریانس و کوواریانس به کار گرفته شدند. همگنی شیب رگرسیون از طریق انجام یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری سفارشی بررسی شد. پس از بررسی این فرضیات، تحلیل کوواریانس چندمتغیره نهایی انجام شد تا تفاوت‌های میان گروه آزمایش و گروه کنترل در زمینه ذهن‌آگاهی و مهارت خواندن موردبررسی قرار گیرد.

۵- نتایج

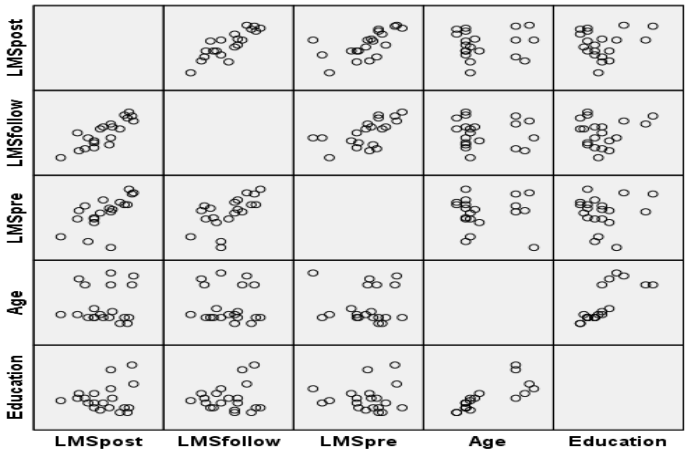
برای تحلیل داده‌های مربوط به تحقیق، از نسخه ۲۲ نرم‌افزار SPSS استفاده شد. سطح معناداری روی ۰.۰۵ تنظیم شد. در گام نخست، نتایج حاصل از تحلیل‌های آماری بر روی نمرات ذهن‌آگاهی ارائه می‌شود. پیش از انجام تحلیل اصلی که یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری بود، مفروضه‌های آن بررسی شدند. تحلیل‌ها با آزمون نرمال بودن نمرات ذهن‌آگاهی در آزمون بلافاصله پس از مداخله و آزمون تأخیری (آزمون پیگیری) آغاز شد.

نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که برای هیچ‌یک از متغیرها تفاوت آماری معناداری وجود ندارد (آزمون ذهن‌آگاهی بلافاصله پس از مداخله: X^2=۰.۲۰۰، p=۰.۰۹۷؛ آزمون تأخیری: X^2=۰.۱۲۰، p=۰.۲۰۰). آزمون شاپیرو-ویلک نیز نتایج مشابهی را نشان داد؛ به‌طوری‌که هیچ‌یک از مقادیر از نظر آماری معنادار نبودند (آزمون ذهن‌آگاهی بلافاصله پس از مداخله: X^2=۰.۹۶۴، p=۰.۶۲۲؛ آزمون تأخیری: X^2=۰.۹۶۶، p=۰.۶۶۷).

برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و متغیرهای هم‌پراکنش، نمودار پراکندگی ماتریسی ترسیم شد. نتایج نشان داد بین یکی از متغیرهای هم‌پراکنش (نمرات پیش‌آزمون ذهن‌آگاهی) و متغیرهای وابسته (نمرات ذهن‌آگاهی در آزمون بلافاصله پس از مداخله و آزمون تأخیری) رابطه‌ای تقریباً خطی وجود دارد. بااین‌حال، رابطه بین متغیرهای هم‌پراکنش سن و تحصیلات با نمرات ذهن‌آگاهی در آزمون بلافاصله پس از مداخله و آزمون تأخیری

1. MANCOVA

خطی نبود و داده‌ها به‌صورت تصادفی پراکنده به نظر می‌رسیدند؛ بنابراین، این دو متغیر هم‌پراکنش از تحلیل‌های بعدی حذف شدند (شکل ۱ را ببینید).



شکل ۱: نمودار پراکندگی ماتریسی
برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و متغیرهای هم‌پراکنش

در مرحله بعد، همگنی واریانس و کوواریانس و همچنین همگنی شیب‌های رگرسیون موردبررسی قرار گرفتند. این تحلیل‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری سفارشی انجام شدند. نتایج آزمون باکس نشان داد که مقدار p بیشتر از ۰.۰۵ است (M=2.745, p=0.495)، که این نتیجه غیرمعنادار محسوب می‌شود به این معنا که ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها تفاوتی نداشتند و برابر بودند. همچنین، آزمون لون بررسی کرد که آیا واریانس خطای متغیرهای وابسته بین گروه‌ها برابر هستند یا خیر. نتایج نشان داد که این مفروضه برای **نمرات** ذهن‌آگاهی در آزمون بلافاصله پس از مداخله (F=0.091, p=0.766) و آزمون تأخیری (F=0.050, p=0.826) برقرار است.

برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون، تعامل بین متغیر هم‌پراکنش و متغیر گروه (متغیر مستقل) تحلیل شد. نتایج آزمون‌های چندمتغیره نشان دادند که اثر تعامل بین متغیر هم‌پراکنش و گروه معنادار نیست (F=0.301, p=0.744) علاوه بر این، بررسی اثرهای بین‌گروهی نشان داد که اثر تعامل (گروه * پیش‌آزمون) بر نمرات آزمون بلافاصله پس از مداخله (F=0.621, p=0.442) و نمرات آزمون تأخیری (F=0.237, p=0.633) معنادار نیست؛

بنابراین، تمامی مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل نهایی کوواریانس چندمتغیری تأیید شدند.

جدول ۱ آمار توصیفی گروه آزمایش (آزمون بلافاصله پس از مداخله: میانگین = ۱۱۶.۵۶۰، انحراف معیار = ۱۱.۸۷۳؛ آزمون تأخیری: میانگین = ۱۱۱.۸۴۳، انحراف معیار = ۱۴.۰۲۸) و گروه کنترل (آزمون بلافاصله پس از مداخله: میانگین = ۱۱۰.۵۷۱، انحراف معیار = ۱۲.۱۰۹؛ آزمون تأخیری: میانگین = ۱۰۷.۷۳۸، انحراف معیار = ۱۴.۵۳۵) را در آزمون‌های بلافاصله پس از مداخله و تأخیری نشان می‌دهد (جدول ۱ ببینید.)

جدول ۱: آمار توصیفی عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش در آزمون‌های بلافاصله پس از مداخله و تأخیری ذهن‌آگاهی

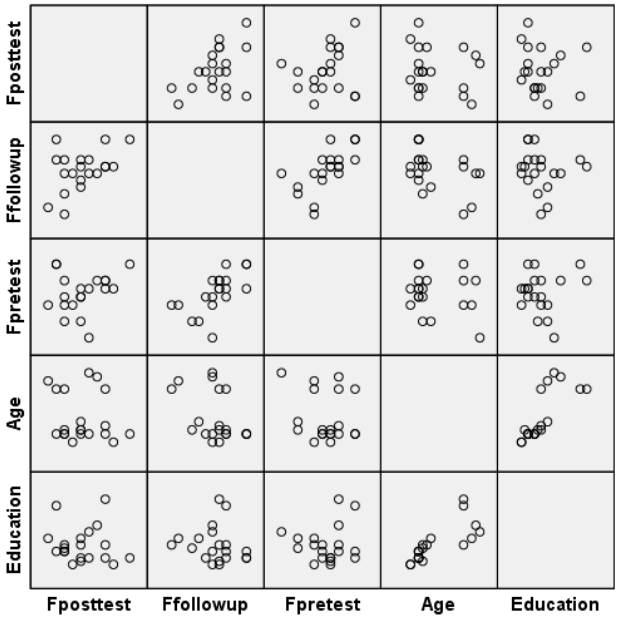
	گروه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
آزمون بلافاصله پس از مداخله	آزمایش	۹۶.۰۰	۱۳۳.۰۰	۱۱۶.۵۶۰	۱۱.۸۷۳
	کنترل	۸۵.۰۰	۱۳۲.۰۰	۱۱۰.۵۷۱	۱۴.۰۲۸
آزمون تأخیری	آزمایش	۹۴.۰۰	۱۳۱.۰۰	۱۱۱.۸۴۳	۱۲.۱۰۹
	کنترل	۸۵.۰۰	۱۲۷.۰۰	۱۰۷.۷۳۸	۱۴.۵۳۵

نتایج آزمون‌های چندمتغیره نشان دادند که آیا عضویت در گروه (کنترل یا آزمایش) تأثیر معناداری بر تمامی متغیرهای وابسته (یعنی نمرات آزمون‌های بلافاصله پس از مداخله و تأخیری) به‌طور کلی داشته است یا خیر. بر اساس این یافته‌ها، می‌توان نتیجه گرفت که عضویت در گروه تأثیر معناداری بر متغیرهای وابسته نداشته است (لامبدای ویلکس = 0.913، F=0.762, p=0.483). سپس، آزمون‌های اثرات بین‌گروهی، تأثیر عضویت در گروه را به‌صورت جداگانه بر هر یک از متغیرهای وابسته بررسی کردند. نتایج نشان داد که عضویت در گروه تأثیر معناداری بر نتایج آزمون بلافاصله پس از مداخله (F=1.592, P=0.224) و آزمون تأخیری (F=0.692, p=0.417) در مقیاس ذهن‌آگاهی نداشته است.

در مرحله دوم، داده‌های مربوط به **خرده مقیاس‌ها** (انعطاف‌پذیری، تازه‌جویی، نوآفرینی و درگیری فعال) مورد تحلیل آماری قرار گرفت. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای خرده مقیاس انعطاف‌پذیری نشان داد که توزیع نمرات در هر دو آزمون بلافاصله پس از مداخله و آزمون تأخیری نرمال است (انعطاف‌پذیری بلافاصله پس از مداخله: X^2=0.145, p=0.200؛ انعطاف‌پذیری تأخیری: X^2=0.183, p=0.079). همچنین، آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که هیچ‌کدام از مقادیر از نظر آماری معنادار نیستند (انعطاف‌پذیری بلافاصله پس از مداخله:

X^2=0.959, p=0.521؛ انعطاف‌پذیری تأخیری: X^2=0.931, p=0.160).

نتایج نمودار پراکندگی ماتریسی نشان داد رابطه‌ای تقریباً خطی بین نمرات پیش‌آزمون انعطاف‌پذیری و نمرات آزمون‌های بلافاصله پس از مداخله و آزمون تأخیری انعطاف‌پذیری وجود دارد. بااین‌حال، روابط بین سن و تحصیلات به‌عنوان متغیرهای هم‌پراکنش و متغیرهای وابسته خطی نبود و داده‌ها به‌طور تصادفی پراکنده بودند؛ بنابراین، سن و تحصیلات از تحلیل‌های بعدی حذف شدند (شکل ۲ را ببینید).



شکل ۲: نمودار پراکندگی ماتریسی

برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و متغیرهای هم‌پراکنش

نتایج آزمون باکس برای برابری ماتریس‌های کوواریانس در خرده‌مقیاس انعطاف‌پذیری نشان داد که ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در گروه‌های مختلف برابر است (M=4.098, p=0.312) که بیانگر این است که مفروضه همگنی کوواریانس‌ها رعایت شده است. علاوه بر این، نتایج آزمون لون که برای بررسی برابری واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته انجام شد تأیید کرد که این واریانس‌ها در بین گروه‌ها تفاوت معناداری ندارند (انعطاف‌پذیری بلافاصله پس از مداخله: F=0.005, p=0.94؛ انعطاف‌پذیری تاخیری: F=0.556, p=0.466).

در بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون مشخص شد که اثر تعامل بین نمرات پیش‌آزمون انعطاف‌پذیری و متغیر

گروه معنادار نیست (F=3.018, p=0.287). همچنین، نتایج آزمون اثرات بین‌گروهی نشان داد که تعامل بین گروه و پیش‌آزمون انعطاف‌پذیری در هر دو آزمون بلافاصله پس از مداخله (F=2.968, p=0.104) و تاخیری (F=0.584, p=0.456) معنادار نیست؛ بنابراین، تمام مفروضه‌های لازم برای اجرای تحلیل نهایی کوواریانس چندمتغیری برقرار هستند.

جدول ۲ آمار توصیفی مربوط به عملکرد گروه‌های آزمایش (میانگین انعطاف‌پذیری بلافاصله پس از مداخله=۲۱٫۴۳۹، انحراف معیار=۲٫۲۷۴؛ میانگین انعطاف‌پذیری تاخیری=۱۹٫۹۰۰، انحراف معیار=۲٫۸۵۵) و کنترل (میانگین انعطاف‌پذیری بلافاصله پس از مداخله=۱۸٫۳۴۲، انحراف معیار=۲٫۱۹۹؛ میانگین انعطاف‌پذیری تاخیری=۱۸٫۹۰۰، انحراف معیار=۳٫۲۰۷) را نشان می‌دهد.

جدول ۲: آمار توصیفی عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش در آزمون‌های انعطاف‌پذیری بلافاصله پس از مداخله و تاخیری

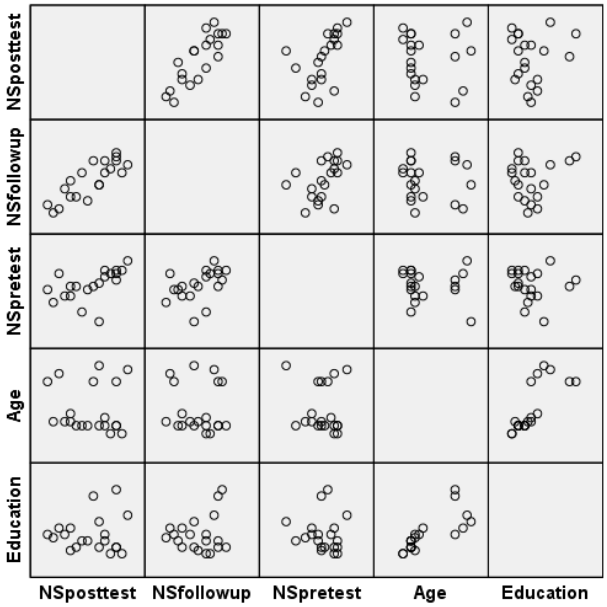
	گروه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
آزمون بلافاصله پس از مداخله	آزمایش	۱۸٫۰۰	۲۶٫۰۰	۲۱٫۴۳۹	۲٫۲۷۴
	کنترل	۱۶٫۰۰	۲۳٫۰۰	۱۸٫۳۴۲	۲٫۱۹۹
آزمون تأخیری	آزمایش	۱۳٫۰۰	۲۴٫۰۰	۱۹٫۹۰۰	۲٫۸۵۵
	کنترل	۱۴٫۰۰	۲۴٫۰۰	۱۸٫۹۰۰	۳٫۲۰۷

نتایج آزمون‌های چندمتغیره نشان داد که عضویت در گروه به‌طور معناداری بر نمرات آزمون‌های بلافاصله پس از مداخله و پیگیری در خرده‌مقیاس انعطاف‌پذیری تأثیر داشته است (لامبدای ویلکس = 0. 643، F=4.451, p=0. 029). همچنین، آزمون‌های اثرات بین‌گروهی مشخص کرد که عضویت در گروه تأثیر معناداری بر نمرات آزمون بلافاصله پس از مداخله در خرده‌مقیاس انعطاف‌پذیری داشته است (F=9.409, p=0.007) ، اما این تأثیر در آزمون تاخیری معنادار نبوده است (F=0.881, p=0.361).

در رابطه با تازه‌جویی، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که هیچ‌یک از متغیرها از لحاظ آماری معنادار نبودند (تازه‌جویی بلافاصله پس از مداخله: X^2=0.129, p=0.200 ؛ تازه‌جویی تاخیری: X^2=0.155,

p=0.200). آزمون شاپیرو-ویلک نیز نتایج مشابهی را نشان داد و هیچ‌یک از مقادیر معنادار نبودند (تازه‌جویی بلافاصله پس از مداخلهX^2=0.950, p=0.361 ؛ تازه‌جویی تاخیری: X^2=0.944, p=0.288).

در بررسی رابطه خطی بین متغیرهای وابسته (نمرات آزمون‌های بلافاصله پس از مداخله و تاخیری در خرده‌مقیاس تازه‌جویی) و متغیرهای هم‌پراکنش (نمرات پیش‌آزمون تازه‌جویی، سن و تحصیلات)، نمودار پراکندگی ماتریسی نشان داد که میان نمرات پیش‌آزمون تازه‌جویی و متغیرهای وابسته رابطه‌ای تقریباً خطی وجود دارد؛ اما ارتباط میان سن و تحصیلات با نمرات آزمون‌های بلافاصله پس از مداخله و تاخیری در خرده‌مقیاس تازه‌جویی خطی نبود و داده‌ها به‌طور تصادفی پراکنده به نظر می‌رسیدند. بر همین اساس، سن و تحصیلات از تحلیل‌های بعدی حذف شدند (شکل ۳ را ببینید).



شکل ۳: نمودار پراکندگی ماتریسی

برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و متغیرهای هم‌پراکنش

یافته‌های آزمون باکس برای بررسی برابری ماتریس‌های کوواریانس نشان داد که فرض همگنی کوواریانس برای متغیر وابسته رعایت شده است (M=5.766, p=.170). همچنین، آزمون لون برای بررسی برابری واریانس‌های خطا نشان داد که این فرض در پس‌آزمون بلافاصله تازه‌جویی نقض نشده است (F=.022, p=.884)، اما در پس‌آزمون تأخیری تازه‌جویی نقض شده است (F=12.129, p=.003) . این نقض می‌تواند احتمال بروز خطای نوع اول را افزایش دهد،

یعنی ممکن است فرض صفر رد شود درحالی‌که نباید رد شود (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۴). در این مطالعه، این موضوع بدین معناست که متغیر گروه ممکن است واقعاً تأثیری بر نتایج نداشته باشد، اما نتایج نشان دهند که تفاوت معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. بااین‌حال، تأثیر متغیر گروه از نظر آماری معنادار نبود (p=.963) ؛ بنابراین، نقض فرض برابری واریانس‌های خطا تأثیر نادرستی بر نتیجه‌گیری‌ها نخواهد داشت. یکی از راه‌های حل این مشکل، استفاده از دیدگاه تاباچنیک و فیدل (۲۰۱۴) در تفسیر نتایج است. طبق نظر آن‌ها، می‌توان با تعیین سطح آلفای سخت‌گیرانه‌تر، اثر نقض این فرض را کاهش داد. به‌عنوان‌مثال، اگر به جای سطح آلفای ۰/۰۵، مقدار ۰/۰۱ را در نظر بگیریم، مقدار p به‌دست‌آمده (p=.963) همچنان بیشتر از ۰/۰۱ خواهد بود. این نشان می‌دهد که چون متغیر گروه از نظر آماری تأثیر معناداری ندارد، نقض فرض برابری واریانس‌های خطا نیز تأثیری بر نتایج نخواهد داشت.

آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون نیز نشان داد که اثر تعاملی بین پیش‌آزمون تازه‌جویی و گروه وجود ندارد (F=.068, p=.935). همچنین، آزمون اثرات بین‌گروهی نشان داد که این تعامل در هر دو پس‌آزمون بلافاصله (F=.145, p=.709) و با تأخیر (F=.092, p=.765) معنادار نیست.

جدول ۳ آمار توصیفی گروه آزمایش (تازه‌جویی بلافاصله: میانگین=۳۶/۱۰۵، انحراف معیار=۴/۴۶۱؛ تازه‌جویی با تأخیر: میانگین=۳۴/۳۷۵، انحراف معیار=۳/۷۹۲) و گروه کنترل (تازه‌جویی بلافاصله: میانگین=۳۴/۶۵۹، انحراف معیار=۳/۸۰۷؛ تازه‌جویی با تأخیر: میانگین=۳۳/۶۴۱، انحراف معیار=۵/۸۴۹) را در پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر تازه‌جویی نشان می‌دهد.

جدول ۳: آمار توصیفی عملکرد گروه‌های کنترل
و آزمایش در آزمون‌های تازه‌جویی بلافاصله پس از مداخله و تاخیری

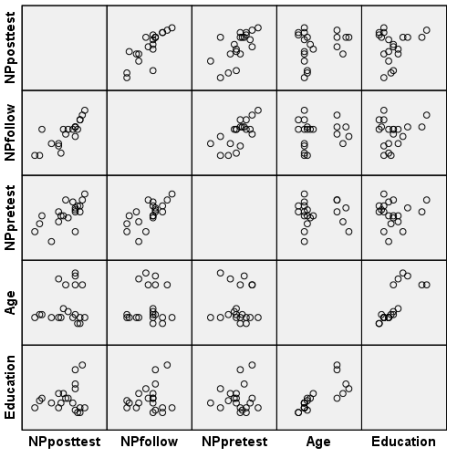
	گروه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
آزمون بلافاصله پس از مداخله	آزمایش	۲۸.۰۰	٤۲.۰۰	۳٦.۱۰۵	٤.٤٦۱
	کنترل	۲۹.۰۰	٤۰.۰۰	۳٤.٦٥۹	۳.۸۰۷
آزمون تأخیری	آزمایش	۲۸.۰۰	٤۱.۰۰	۳٤.۳۷٥	۳.۷۹۲
	کنترل	۲٦.۰۰	٤۰.۰۰	۳۳.٦٤۱	٥.۸٤۹

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که عضویت در گروه تأثیر قابل‌توجهی بر نتایج پس‌آزمون‌های بلافاصله

و با تأخیر تازه‌جویی نداشته است (لامبدای ویلکس = ۰/۹۵۳، F = 0.391، p = 0.683). علاوه بر این، بررسی اثرات بین‌گروهی نیز نشان داد که عضویت در گروه، چه در پس‌آزمون بلافاصله (F = 0.604، p = 0.448) و چه در پس‌آزمون با تأخیر (F = 0.104، p = 0.751)، تأثیر معناداری بر نتایج تازه‌جویی نداشته است.

در خصوص نوآفرینی، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که تفاوت در پس‌آزمون بلافاصله از نظر آماری معنادار نبود (X^2=0.182، p=0.080)، اما در پس‌آزمون تأخیری، این تفاوت معنادار بود (X^2=0.212، p=0.019). در مقابل، آزمون شاپیرو-ویلک نشان داد که هیچ‌یک از این مقادیر به لحاظ آماری معنادار نبودند (نوآفرینی بلافاصله: X^2=0.906، p=0.055؛ نوآفرینی تاخیری: X^2=0.940، p=0.235). ازآنجاکه حجم نمونه کمتر از ۵۰ نفر بود، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک معتبرتر در نظر گرفته شد (رزالی و یاپ، ۲۰۱۱) و مبنای تحلیل‌ها قرار گرفت.

علاوه بر این، نمودار پراکندگی ماتریسی نشان داد بین نمرات پیش‌آزمون نوآفرینی و متغیرهای وابسته، رابطه‌ای تقریباً خطی وجود دارد. بااین‌حال، رابطه بین سن و تحصیلات با نمرات پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر نوآفرینی خطی نبوده و داده‌ها پراکنده و تصادفی به نظر می‌رسیدند. به همین دلیل، این دو متغیر کمکی از تحلیل‌های بعدی حذف شدند (شکل ۴ را ببینید).



شکل ۴: نمودار پراکندگی ماتریسی برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی

نتایج آزمون برابری ماتریس‌های کوواریانس باکس نشان داد که مقدار p بیشتر از ۰.۰۵ است، بنابراین این نتیجه از نظر آماری معنادار نیست (M=1.948, p=0.638) و فرض همگنی کوواریانس تأیید شد. علاوه بر این، نتایج آزمون

لون برای بررسی برابری واریانس خطا نشان داد که این فرض در مورد نمرات پس‌آزمون نوآفرینی بلافاصله (F=2.379, p=0.140)و تأخیری (F=0.645, p=0.432) نقض نشده است.

همچنین، آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد که تأثیر تعامل بین نمرات پیش‌آزمون نوآفرینی و گروه از نظر آماری معنادار نبود (F=0.028, p=0.973) . بنابراین، فرض همگنی شیب‌های رگرسیون برقرار بود. افزون بر این، آزمون اثرات بین‌گروهی نیز نشان داد که تعامل بین گروه و پیش‌آزمون نوآفرینی، چه در پس‌آزمون بلافاصله (F=0.015, p=0.905)و چه در پس‌آزمون با تأخیر (F=0.006, p=0.938) معنادار نبود. در نتیجه، تمامی پیش‌شرط‌های لازم برای اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری رعایت شد.

در جدول ۴، آمار توصیفی مربوط به گروه آزمایش (نوآفرینی بلافاصله: میانگین = ۳۳.۳۹۵، انحراف معیار = ۶.۵۷۸؛ نوآفرینی با تأخیر: میانگین = ۳۳.۰۳۷، انحراف معیار = ۵.۰۳۵) و گروه کنترل (نوآفرینی بلافاصله: میانگین = ۳۲.۷۸۳، انحراف معیار = ۵.۷۹۲؛ نوآفرینی با تأخیر: میانگین = ۳۱.۵۶۹، انحراف معیار = ۵.۹۲۲) ارائه شده است.

جدول ۴: آمار توصیفی عملکرد گروه‌های کنترل
و آزمایش در پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر نوآفرینی

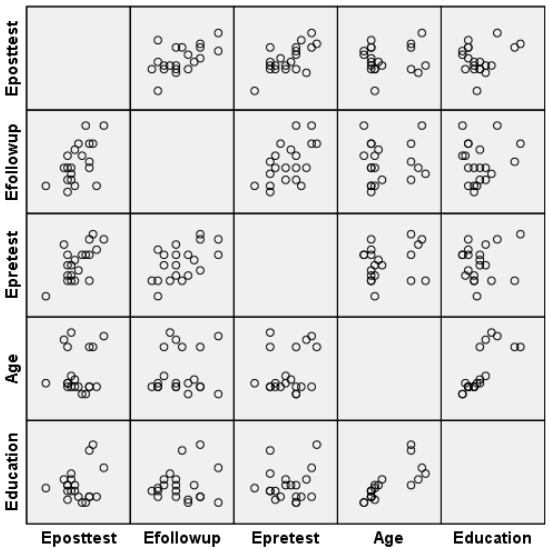
	گروه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
آزمون بلافاصله پس از مداخله	آزمایش	۲۰.۰۰	۴۱.۰۰	۳۳.۳۹۵	۶.۵۷۸
	کنترل	۲۲.۰۰	۴۰.۰۰	۳۲.۷۸۳	۵.۷۹۲
آزمون تأخیری	آزمایش	۲۳.۰۰	۴۲.۰۰	۳۳.۰۳۷	۵.۰۳۵
	کنترل	۲۳.۰۰	۴۰.۰۰	۳۱.۵۶۹	۵.۹۲۲

بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نهایی می‌توان نتیجه گرفت که عضویت در گروه تأثیر معناداری بر نتایج پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر نوآفرینی نداشته است (لامبدای ویلکس = 0.961، F=0.321, p=0.730).
همچنین، نتایج آزمون‌های اثرات بین‌گروهی نشان داد که عضویت در گروه تأثیر قابل‌توجهی بر نتایج نوآفرینی در پس‌آزمون‌های بلافاصله (F=0.070, p=0.795) و با تأخیر (F=0.586, p=0.455) نداشته است.

در خصوص درگیری فعال به‌عنوان یکی از خرده مقیاس‌های ذهن‌آگاهی، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

نشان داد که توزیع نمرات برای هر دو پس‌آزمون بلافاصله (X^2=0.132 ،p=0.200) و با تأخیر (p=0.200، X^2=0.147) نرمال است. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک نیز همین موضوع را تأیید کرد (درگیری فعال بلافاصله: p=0.530، X^2=0.959؛ درگیری فعال با تأخیر: p=0.271 ، X^2=0.943).

نمودار پراکندگی ماتریسی نشان داد که رابطه‌ای تقریباً خطی میان نمرات پیش‌آزمون درگیری فعال و نمرات پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر درگیری فعال وجود دارد. بااین‌حال، روابط بین سن و تحصیلات و متغیرهای وابسته (نمرات پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر درگیری فعال) خطی نبود و داده‌ها به‌صورت پراکنده و تصادفی به نظر می‌رسیدند؛ بنابراین، این دو متغیر کمکی از تحلیل‌های بعدی حذف شدند (شکل ۵ را ببینید).



شکل ۵: نمودار پراکندگی ماتریسی
برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی

در مورد همگنی کوواریانس، نتایج آزمون برابری ماتریس‌های کوواریانس باکس نشان داد ماتریس‌های کوواریانس برای متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها برابر بودند (M=2.198, p=0.592). همچنین، آزمون لون برای برابری واریانس خطا نشان داد که واریانس‌های خطای پس‌آزمون‌های بلافاصله (F=1.170, p=0.294) و با تأخیر (F=1.837, p=0.192) در گروه‌ها برابر بودند.

آزمون‌های چندمتغیری برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون نشان داد که تأثیر تعامل بین نمرات پیش‌آزمون

درگیری فعال و گروه معنادار نبود (F=0.771, p=0.480). همچنین، آزمون‌های اثرات بین‌گروهی نشان داد که تأثیر تعامل (گروه * پیش‌آزمون درگیری فعال) در پس‌آزمون‌های بلافاصله (F=1.323, p=0.267) و با تأخیر (F=0.033, p=0.858) معنادار نبود؛ بنابراین، فرض‌های لازم برای استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری نهایی رعایت شد.

جدول ۵ آمار توصیفی گروه‌های آزمایش و کنترل را در پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر درگیری فعال نشان می‌دهد (گروه آزمایشی⟵ درگیری فعال بلافاصله: میانگین=۲۵.۱۳۳، انحراف معیار=۳.۳۳۳؛ درگیری فعال با تأخیر: میانگین=۲۴.۵۲۲، انحراف معیار=۳.۲۶۰؛ گروه کنترل⟵ درگیری فعال بلافاصله: میانگین=۲۴.۱۷۵، انحراف معیار=۴.۰۶۲؛ درگیری فعال با تأخیر: میانگین=۲۲.۷۱۸، انحراف معیار=۲.۶۴۲).

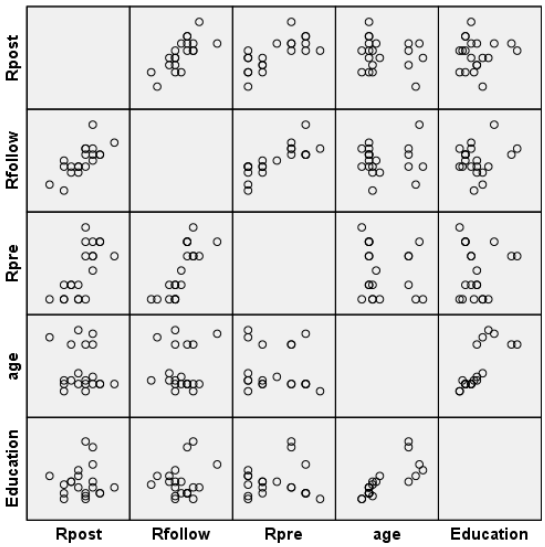
جدول ۵: آمار توصیفی عملکرد گروه‌های کنترل و آزمایش در پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر درگیری فعال

	گروه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
آزمون بلافاصله پس از مداخله	آزمایش	۲۲.۰۰	۳۲.۰۰	۲۵.۱۳۳	۳.۳۳۳
	کنترل	۱۶.۰۰	۲۹.۰۰	۲۴.۱۷۵	۴.۰۶۲
آزمون تأخیری	آزمایش	۲۰.۰۰	۳۰.۰۰	۲۴.۵۲۲	۳.۲۶۰
	کنترل	۱۹.۰۰	۲۷.۰۰	۲۲.۷۱۸	۲.۶۴۲

بر اساس نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری می‌توان نتیجه گرفت که عضویت در گروه تأثیر معناداری بر نتایج پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر درگیری فعال نداشته است (لامبدای ویلکس = 0.899، F=0.895, p=0.428). همچنین، نتایج آزمون‌های اثرات بین‌گروهی نشان داد که عضویت در گروه تأثیر معناداری بر نتایج پس‌آزمون‌های بلافاصله (F=0.445, P=0.514) و با تأخیر (F=1.817, p=0.195) نداشته است.

در مورد خواندن، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نشان داد که توزیع نمرات در هر دو پس‌آزمون بلافاصله و با تأخیر نرمال است (خواندن بلافاصله: p=0.200 ، X^2=0.133؛ خواندن با تأخیر: p=0.200، X^2=0.135). آزمون شاپیرو-ویلک نیز نتایج مشابهی را نشان داد (خواندن بلافاصله: p=0.840 ، X^2=0.974؛ خواندن با تأخیر: X^2=0.962، p=0.594).

نمودار پراکندگی ماتریسی نشان داد رابطه‌ای تقریباً خطی بین نمرات پیش‌آزمون خواندن و نمرات پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر خواندن وجود دارد. بااین‌حال، روابط بین سن و تحصیلات و متغیرهای وابسته (نمرات پس‌آزمون‌های بلافاصله و با تأخیر خواندن) خطی نبود و داده‌ها به نظر می‌رسید به‌طور تصادفی پراکنده شده‌اند. بر این اساس، این دو متغیر کمکی از تحلیل‌های بعدی حذف شدند (شکل ۶ را ببینید).



شکل ۶: نمودار پراکندگی ماتریسی
برای بررسی خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی

نتایج آزمون برابری ماتریس‌های کوواریانس باکس نشان داد که مقدار p بیشتر از ۰.۰۵ بود و این نتیجه از نظر آماری معنادار نبود (p=0.409، M=3.317)؛ بنابراین، فرض همگنی کوواریانس برای نتایج برآورده شد. نتایج آزمون لون برای برابری واریانس خطا نشان داد که این فرض برای نتایج خواندن بلافاصله (p=0.854، F=0.035) و با تأخیر (p=0.701، F=0.152) رعایت شده است.

نتایج آزمون‌های چندمتغیری نشان داد که تأثیر تعامل بین نمرات پیش‌آزمون خواندن و گروه وجود دارد (p=0.045، F=3.843)؛ بنابراین، فرض همگنی شیب‌های رگرسیون نقض شد. آزمون‌های اثرات بین‌گروهی نیز نشان داد که اگرچه تأثیر تعامل (گروه * پیش‌آزمون خواندن) از نظر آماری برای نتیجه پس‌آزمون بلافاصله خواندن معنادار نبود (p=0.079، F=3.532)، اما برای نتیجه پس‌آزمون با تأخیر خواندن معنادار بود (p=0.020، F=6.630).

ازآنجاکه در مورد نمرات خواندن، همگنی شیب‌های رگرسیون وجود نداشت، تحلیلی جایگزین انجام شد (هوئیتما، ۲۰۱۱). در این راستا، نمرات تغییرات برای پس‌آزمون‌های بلافاصله (تغییرات ۱: تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بلافاصله) و با تأخیر (تغییرات ۲: تفاوت نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون تأخیری) محاسبه شده و آزمون واریانس چندمتغیری[1] اجرا شد (هوئیتما، ۲۰۱۱).

جدول ۶ آمار توصیفی متغیرهای وابسته (تغییرات ۱ و تغییرات ۲) را برای هر دو گروه آزمایش (تغییرات ۱ خواندن: میانگین=۰٫۲۰۸، انحراف معیار=۰٫۷۲۱؛ تغییرات ۲ خواندن: میانگین=۰٫۶۲۵، انحراف معیار=۰٫۷۴۲) و کنترل (تغییرات ۱ خواندن: میانگین=۰٫۴۳۸، انحراف معیار=۰٫۸۶۳؛ تغییرات ۲ خواندن: میانگین=۰٫۴۳۸، انحراف معیار=۰٫۸۲۱) نشان می‌دهد.

جدول ۶: آمار توصیفی عملکرد گروه‌های کنترل
و آزمایش در نمرات تغییرات خواندن

	گروه	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
تغییرات خواندن ۱	آزمایش	-۱.۰۰	۱.۵۰	۰.۲۰۸	۰.۷۲۱
	کنترل	-۱.۰۰	۲.۰۰	۰.٤۳۸	۰.۸٦۳
تغییرات خواندن ۲	آزمایش	۰.۰۰	۲.۵۰	۰.٦۲۵	۰.۷٤۲
	کنترل	-۱.۰۰	۱.۵۰	۰.٤۳۸	۰.۸۲۱

نتایج آزمون‌های چندمتغیری نشان می‌دهد که عضویت در گروه تأثیر قابل‌توجهی بر نمرات تغییرات خواندن ۱ و ۲ به‌عنوان گروه نداشته است (لامبدای ویلکس = 0.939، F=0.550, p=0.587). همچنین، یافته‌های آزمون‌های اثرات بین‌گروهی نشان داد که عضویت در گروه تأثیر معناداری بر نتایج نمرات تغییرات یک (F=۰.۴۱۴،p=۰.۵۲۸) و تغییرات دو (F=۰.۲۸۲، p=۰.۶۰۲) به‌طور جداگانه نداشته است.

۶- بحث

این مطالعه اکتشافی به‌منظور بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر سطح ذهن‌آگاهی و مهارت خواندن زبان‌آموزان در سطح متوسط انجام شد. نتایج نشان داد که هرچند گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل از نظر نمرات

1. MANOVA

ذهن‌آگاهی و نمرات خرده مقیاس‌های آن در هر دو پس‌آزمون بلافاصله و تأخیری عملکرد بهتری داشتند، اما تفاوت‌ها بین دو گروه از نظر آماری معنادار نبود، به جز در پس‌آزمون بلافاصله خرده مقیاس انعطاف‌پذیری. در نتیجه، عملکرد شرکت‌کنندگان در دو گروه در مهارت خواندن نیز تفاوت معناداری نداشت.

در واقع، می‌توان گفت که یازده جلسه برای تغییر چشمگیر سطح ذهن‌آگاهی زبان‌آموزان کافی نبوده و نیاز به جلسات بیشتری بود تا تفاوت‌های قابل‌توجهی در شرکت‌کنندگان ایجاد شود، همانطور که برخی از زبان‌آموزان در مصاحبه‌های خود به این موضوع اشاره کردند. علاوه بر این، عدم پیشرفت کافی در ذهن‌آگاهی ممکن است باعث شده باشد که تفاوت‌های معناداری در مهارت خواندن بین دو گروه مشاهده نشود. این موضوع ممکن است تأثیر مثبت ذهن‌آگاهی بر مهارت خواندن را تا حدی تأیید کند، اما به صورت معکوس. آنچه پژوهشگر را به این نتیجه رساند، داده‌های کیفی بودند که جمع‌آوری کرده بود. علاوه بر داده‌های کمی که از طریق آزمون‌ها و پرسشنامه‌ها به دست آمد، داده‌های کیفی از طریق گزارش‌های تأملی زبان‌آموزان که در هر جلسه دریافت می‌شد، مصاحبه‌های زبان‌آموزان و یادداشت‌های مشاهدات معلم جمع‌آوری گردید. در ادامه، برخی از نقل‌قول‌های زبان‌آموزان در گزارش‌های تأملی آن‌ها آورده شده است.

مثال ۱: "خواندن مبتنی بر ذهن‌آگاهی باعث می‌شود که من به‌دقت گوش کنم. هر جلسه کلاس برایم جذاب‌تر می‌شود و اشتیاقم برای شرکت در جلسات بعدی بیشتر می‌شود. کم‌کم به فکر کردن روزانه در مورد ذهن‌آگاهی و کاربردهای آن در موقعیت‌های مختلف عادت کرده‌ام".

مثال ۲: "اینکه تعاملات در کلاس دوطرفه بود و از همه خواسته می‌شد که در بحث‌ها و فعالیت‌ها شرکت کنند، بسیار عالی بود".

مثال ۳: "تمرین‌های غیرمنتظره در کلاس باعث شد کلاس جذاب‌تر شود و یادگیرندگان را به مشارکت بیشتر در فعالیت‌های کلاسی ترغیب کرد".

مثال ۴: "یاد گرفتم که چگونه به مسائل و مشکلات از جنبه‌های مختلف نگاه کنم و آن‌ها را از دیدگاه‌های مختلف بررسی کنم".

این نقل‌قول‌ها نشان می‌دهند که استفاده از ذهن‌آگاهی برای زبان‌آموزان هم در یادگیری زبان و هم در زندگی روزمره مفید بوده است. علاوه بر این، پژوهشگر مطالعه، هر جلسه کلاس‌های گروه آزمایش و گروه کنترل را مشاهده می‌کرد. طبق گزارش او، جو کلاس گروه آزمایش پرانرژی‌تر بود، دانش‌آموزان شادتر و دوستانه‌تر با یکدیگر رفتار می‌کردند و

در کلاس خلاق‌تر و هوشیارتر بودند.

یادداشت‌های مشاهده‌های معلم نیز تأثیر مثبت ذهن‌آگاهی بر مهارت خواندن را تأیید می‌کند. در اینجا برخی از نمونه‌های یادداشت‌های معلم آورده شده است:

مثال ۶: "توانایی درک مطلب خواندن زبان‌آموزان به‌طور چشمگیری تغییر کرد. در ابتدای دوره، آن‌ها به دنبال خواندن معمولی و پرسش‌ها و پاسخ‌های رایج بودند، اما کم‌کم یاد گرفتند که از طریق خواندن مبتنی بر ذهن‌آگاهی، علاوه بر به دست آوردن اطلاعات مورد نظر، می‌توانند چیزهای جدیدی مثل پیشوندها، پسوندها، زمان‌ها و غیره را از متون بیاموزند، بدون اینکه کوچک‌ترین اشاره‌ای از سوی معلم صورت گیرد. بااین‌حال، در گروه کنترل، شرکت‌کنندگان به شیوه معمولی عمل می‌کردند و همانطور که از آن‌ها خواسته شده بود، رفتار می‌کردند".

مثال ۷: "تجربه کار بر اساس ذهن‌آگاهی بسیار آموزنده، جذاب و لذت‌بخش بود و من شخصاً امیدوارم که بتوانم از آن در زندگی شخصی و تدریس خود بهره‌برداری کنم".

شرکت‌کنندگان مطالعه در پایان دوره از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته مورد مصاحبه قرار گرفتند. در ادامه، نمونه‌هایی از نظرات آن‌ها درباره تأثیر ذهن‌آگاهی بر مهارت خواندن آورده شده است:

مثال ۸: "من معنای کلماتی که نمی‌فهمیدم را با مراجعه به متن و حساسیت به بافت پیدا کردم. ذهن‌آگاهی به من کمک کرد تا یاد بگیرم چگونه با توجه به ماهیت متن‌ها با آن‌ها برخورد کنم و متن‌های مختلف را به شیوه مشابهی بررسی نکنم".

مثال ۹: "نگاه کردن به متن از دیدگاه‌های مختلف موجب بهبود درک مطلب من شد. ابتدا، دید کلی به متن داشتیم و نکات عمومی را متوجه می‌شدیم، سپس به جزئیات می‌پرداختیم".

مثال ۱۰: "کار کردن با همکلاسی‌ها و مشارکت فعال ما در مهارت خواندن به‌طور چشمگیری درک ما از متون را افزایش داد. فرض کنید من ۲۰٪ را می‌دانستم و دوستم ۳۰٪ را، در این صورت درک ما می‌توانست به‌طور قابل‌توجهی به ۷۰٪ برسد نه ۵۰٪. حتی مشارکت دانش‌آموزان کم‌مهارت‌تر در گروه می‌توانست ذهن دیگر اعضا را تحریک کند تا درک بهتری از متن داشته باشند. مشارکت در فعالیت‌های کلاسی بسیار مفید بود".

مثال ۱۱: "ذهن‌آگاهی به من کمک کرد که به تفاوت‌های بین کلمات توجه کنم، مثلاً تفاوت‌های بین 'Effect' و 'Affect'؛ که این دو کلمه از نظر اولین حرف و همچنین حرف اضافه 'of' که با 'Effect' ترکیب می‌شود، اما با 'Affect' نه، تفاوت دارند".

داده‌های کیفی جمع‌آوری‌شده تأثیر مثبت ذهن‌آگاهی بر مهارت خواندن را تأیید می‌کنند. نتایج این مطالعه از یافته‌های

پژوهش الشرهانی و همکاران (2023) که در آن نشان داد که ذهن‌آگاهی رابطه مثبتی با درک مطلب دارد، پشتیبانی می‌کند.

۸- نتیجه‌گیری

این مطالعه نشان داد درحالی‌که آموزش مبتنی بر ذهن‌آگاهی لنگری تأثیر قابل‌توجهی در بهبود کلی سطح ذهن‌آگاهی و درک مطلب زبان‌آموزان سطح متوسط نداشت، اما به‌طور معناداری زیرمقیاس انعطاف‌پذیری مقیاس ذهن‌آگاهی لنگری[1] را در پس‌آزمون بلافاصله بهبود داد. یافته‌های کیفی بر افزایش مشارکت، کنجکاوی و آگاهی نسبت به بافت تأکید داشتند که تأثیرات ظریف و معناداری را نشان می‌دهند که در اندازه‌گیری‌های کمی به‌طور کامل منعکس نشده‌اند.

یافته‌های داده‌های کیفی پیامدهای مفیدی برای زبان‌آموزان، معلمان و پژوهشگران دارد و نقش ذهن‌آگاهی را در آموزش زبان برجسته می‌کند. با توجه به تأثیر تسهیل‌کننده آن، همان‌طور که از دیدگاه‌های مثبت شرکت‌کنندگان مشاهده شد، گنجاندن ذهن‌آگاهی در محیط‌های آموزشی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا یادگیرندگان فعال‌تر و مقاوم‌تری شوند. معلمان زبان نیز می‌توانند از آشنایی با اصول ذهن‌آگاهی بهره‌مند شوند و آن‌ها را در روش‌های تدریس خود به کار بگیرند تا کلاس‌هایی پویا، فراگیر و با اضطراب کمتر داشته باشند. علاوه بر این، تصمیم‌گیرندگان آموزشی می‌توانند برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی را در محیط‌های آموزش زبان آزمایش کنند تا قابلیت گسترش آن‌ها را ارزیابی کنند. با اینکه ذهن‌آگاهی می‌تواند از محیط‌های یادگیری تطبیقی حمایت کند و با روندهای جهانی در جهت آموزش جامع (کلی‌نگر) همسو باشد، ضروری است که از تعمیم‌های بی‌ملاحظه جلوگیری کنیم و پیاده‌سازی‌های متناسب با هر بافت شناسایی و در نظر گرفته شود. درنهایت، این مطالعه می‌تواند سکویی برای تحقیقات بیشتر باشد و پژوهش‌های آینده را به بررسی دقیق‌تر تعامل بین ذهن‌آگاهی و یادگیری زبان تشویق کند.

بااین‌حال، این مطالعه با برخی محدودیت‌ها مواجه است. به دلیل مشکلات اجرایی، در این پژوهش از گروه‌های موجود استفاده شده و امکان انتخاب نمونه به صورت تصادفی وجود نداشت؛ بنابراین، نیاز به تحقیقات بیشتر است تا این پژوهش با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی و با حجم نمونه بزرگ‌تر تکرار شود. این تحقیق بر روی زبان‌آموزان با سطح مهارت متوسط انجام شد. از دیگر پژوهشگران خواسته می‌شود که این مطالعه را بر روی سطوح مختلف

1. Langerian Mindfulness Scale

مهارت تکرار کنند. جنسیت به‌عنوان یک متغیر در این تحقیق مدنظر قرار نگرفته است، بنابراین، لازم است تحقیقات بیشتری برای بررسی نقش جنسیت به‌عنوان یک عامل میانجی در تأثیر ذهن‌آگاهی بر مهارت خواندن انجام شود.

کتابنامه

Alsharhani, H. K., Ghonsooly, B., & Meidani, E. M. (2023). Probing the relationship among reading anxiety, mindfulness, reflective thinking, and reading comprehension ability of Iraqi intermediate and advanced EFL learners. *Training, Language and Culture, 7*(3), 9–22.

Ayala, J., & Acuna, A. (2025). Effects of mindfulness in the field of English as a foreign language classroom: A literature review. *English Language Teaching, 18*(1), 9–20.

Barber, K. S. (2012). Linguistic mindfulness and being a collector of language: A strategy for teaching and a strategy for learning. http://www.tesol.org.au/files/files/279_karen_barber.pdf.

Cambridge ESOL (2013). Cambridge IELTS 9: Authentic examination papers from Cambridge ESOL. Cambridge University Press.

Campbell, L., & Campbell, B. (2009). Mindful learning: 101 proven strategies for student and teacher success. Corwin Press.

Evans, J. S. B. T., & Stanovich, K. E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science, 8*(3), 223–241.

Fan, L., & Cui, L. (2024). Mindfulness, self-efficacy, and self-regulation as predictors of psychological well-being in EFL learners. *Frontiers in Psychology, 15*, Article 1332002.

Haigh, E. A. P., Moore, M. T., Kashdan, T. B., & Fresco, D. M., (2011). Examination of the factor structure and concurrent validity of the Langer mindfulness/mindlessness Scale. *Assessment, 18*(1), 11–26.

Huitema, B. E. (2011). The analysis of covariance and alternatives: Statistical methods for experiments, quasi-experiments, and single-case studies. John Wiley & Sons.

Ie, A., Ngnoumen, C. T., & Langer, E. J. (2014). *The Wiley Blackwell handbook of mindfulness*. John Wiley & Sons.

Grabe, W. (2009). Reading in a second language: Moving from theory to practice. Cambridge: Cambridge University Press.

Shirvan, Z. H., & Motlagh, F. K. (2019). Analyzing the representation of Iran and Iranians in Persian teaching books to the speakers of other languages based on critical discourse analysis. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects, 10*(19), 73-95.

Kirn, E., & Hartmann, P. (2004). *Interactions 2 reading*. McGraw-Hill/Contemporary.

Koda, k., & Zehler, A. M. (2008). Learning to read across languages: Cross-linguistic relationships in first- and second-language literacy development. Rout ledge

Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. De Capon Press.

Langer, E. J. (2004). Langer mindfulness scale user guide and technical manual. IDS.

Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues, 56*(1), 1–9.

Muñoz Gallardo, T. M., & Guamán Luna, M. M. (2024). Mindfulness enhancing concentration in English foreign language reading comprehension. *Resistances. Journal of the Philosophy of History, 5*(10). https://doi.org/10.46652/resistances.v5i10.147

Pirson, M., Langer, E. J., Bodner, T. E., & Zilcha, S. (2012). The development and validation of the Langer Mindfulness Scale - Enabling a socio-cognitive perspective of mindfulness in organizational contexts. Fordham University Schools of Business Research

Paper. https://ssrn.com/abstract=2158921 or http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2158921

Razali, N. M., & Yap, B. W. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics, 2*(1), 21-33.

Safarmoqaddam, A., & Ahadi, H. (2015). Main approaches in teaching reading and their role in modern teaching of Persian language. *Journal of Linguistics & Khorasan Dialects, 7*(13), 61-88.

Shirvan, Z. H., & Motlagh, F. K. (2019). Analyzing the representation of Iran and Iranians in Persian teaching books to the speakers of other languages based on critical discourse analysis. Journal of Linguistics & Khorasan Dialects, 10(19), 73-95.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2014). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson Education.

Vardanjani, A. M., & Yahya Zade, A. (2013). Exploring the possibilities and perspectives of mindfulness to improve learning abilities of EFL students. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences, 7*(9), 558–564.

Zeilhofer, L. (2023). Mindfulness in the foreign language classroom: Influence on academic achievement and awareness. *Language Teaching Research, 27*(1), 96–114 .

.

Journal of Linguistics and Khorasan Dialects
https://jlkd.um.ac.ir

DOI: https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92719.1313

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 17. No. 3. Serial Number: 40 (Fall 2025)

Analysis of the Verb System in the Hanashuri Ddialect

Sohrab Gholami[1]
MA Student of Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding author)

Jalal Rahimian[2]
Professor, Department of Foreign Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran

Farrokh Hajiyani[3]
Professor, Department of Foreign Languages and Linguistics, Shiraz University, Shiraz, Iran

Received: April 05, 2025 ⁘ Revised: May 23, 2025
Accepted: May 24, 2025 ⁘ Published Online: November 16, 2025

How to cite this article:
Gholami, S., Rahimian, J., & Hajiyani, F. (2025). Analysis of the Verb System in the Hanashuri Ddialect. Journal of Linguistics and Khorasan Dialects, 17 (3), 103-132. (in Persian with English abstract)
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92719.1313

Abstract

Hanashur is one of the villages in Tasuj Rural District, Shonbeh and Tasuj District is in Dashti County, Bushehr Province, Iran. The Hanashuri dialect is a Persian language variety spoken in Bushehr Province. Interviews with native speakers, recording their speech and phonetics, were done to complete the linguistic corpus of the research. Field and descriptive-analytical methods as well as library tools were used to conduct this research. The analysis of such issues as the verb system and the understanding of the characteristics of its constituent components, the position of stress, the conjugation of verbs in the present aspect, mood, and tenses in Hanashuri were considered. The results showed that the verb forms are from the past or non-past root and, like standard Persian, are classified in terms of type into auxiliary, lexical, and impersonal. The verb conjugation is in the past and non-past tense. The future tense does not exist in standard Persian, and the same *present indicative* is used for it, and the distinction between the two is made according to the context. All aspects of the *indicative* and non- *indicative* finite and non-finite verbs and the aspects of standard Persian are also seen in Hanashuri. Unlike most dialects of Dashti, the ergative feature is not seen in the Hanashuri dialect, and the stress is often on the first syllable of the verbs.

Keywords: Tasuj Rural District, Hanashuri Dialect, Verb System, Verb Classification, Inflection.

1. Email: sohrabgholami1990@gmail.com
2. Email: jrahimian@rose.shirazu.ac.ir
3. Email: f.hajiyani@rose.shirazu.ac.ir

Authors retain the copyright and full publishing rights.. This is an open access article distributed under article distributed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

https://jlkd.um.ac.ir
نشریه علمی
زبانشناسی و گویش های خراسان

DOI: https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92719.1313

مجلهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان، شماره ۴۰، پاییز ۱۴۰۴
مقالهٔ پژوهشی

واکاوی دستگاه فعل در گویش حناشوری

سهراب غلامی (نویسنده مسئول)
دانش‌آموختهٔ کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان و دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان‌های باستان ایران، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران[1]

جلال رحیمیان
استاد بخش زبان‌های خارجی و زبانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.[2]

فرخ حاجیانی
استاد بخش زبان‌های خارجی و زبانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.[3]

صص ۱۰۳-۱۳۲

ارجاع به این مقاله:
غلامی، س.، رحیمیان، ج.، و حاجیانی، ف. (۱۴۰۴). «واکاوی دستگاه فعل در گویش حناشوری»، زبانشناسی و گویش‌های خراسان، ۱۷ (۳)، صص ۱۰۳-۱۳۲.
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92719.1313

چکیده

حناشور از روستاهای دهستان طسوج بخشِ شنبه و طسوج از شهرستان دشتیِ استان بوشهر است. گویش حناشوری از گونه‌های زبانیِ فارسی استان بوشهر می‌باشد. مصاحبه با گویشوران اصیل، ثبت‌وضبط گفتار و آوانگاری صوت ایشان، به‌جهت تکمیل پیکرهٔ زبانیِ پژوهش با روش‌های میدانی و توصیفی– تحلیلی با ابزار کتابخانه‌ای برای انجام این پژوهش به‌کار گرفته شده است و اطلاعات لازم، از همین روش‌ها جمع‌آوری، بررسی و تجزیه‌وتحلیل شده است. در این پژوهش، واکاوی دستگاه فعل، ویژگی‌های اجزای تشکیل‌دهندهٔ آن و تصریف افعال در نمود، وجه و زمان‌های موجود در حناشوری، مورد توجّه قرار گرفته است. نتایج پژوهش، نشان می‌دهد صورت‌های فعلی، از ریشهٔ گذشته یا غیرگذشته هستند و همچون فارسی معیار از نظر نوع، به کمکی، واژگانی و غیرشخصی طبقه‌بندی می‌شوند. صرف فعل در زمان گذشته و غیرگذشته است. ساختواژهٔ آینده، مطابق با فارسی معیار وجود ندارد و همان فعل مضارع اخباری برای آن به‌کار گرفته می‌شود و با توجه به بافت، تمایز میان این دو، مشخّص می‌شود. تمامِ وجوهِ افعالِ خودایستا و ناخودایستای اخباری و غیر اخباری و نمودهای فارسی معیار در حناشوری نیز دیده می‌شوند. برخلاف غالب گویش‌های شهرستان دشتی، ویژگی کنایی در گویش حناشوری دیده نمی‌شود.

کلیدواژه‌ها: دهستان طسوج، گویش حناشوری، دستگاه فعل، طبقه‌بندی فعل، تصریف.

ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷ ⁘ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۳ ⁘ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷ ⁘ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵

پست الکترونیکی: 1. sohrabgholami1990@gmail.com
پست الکترونیکی: 2. f.hajiyani@rose.shirazu.ac.ir
پست الکترونیکی: 3. jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

۱ - مقدمه

گویش‌شناسی، دانشی است که به واکاوی، وصف و شرح ویژگی‌های گویش‌ها پرداخته و به‌صورت علمی و مکتوب، گویش‌ها — به‌ویژه گویش‌های اصیل و در معرض خطر نابودی - را ثبت‌وضبط می‌نماید (شیری، ۱۳۸۶). به‌طورکلی می‌توان گفت که گویش‌شناسی در کشور ایران، سابقهٔ چندان زیادی ندارد.

ازجملهٔ سرزمین ایران، که از گوناگونی گویشیِ درخور توجّهی برخورداراست، می‌توان از استان بوشهر یاد کرد. غلامی (۱۴۰۰)، فارغ از جغرافیای سیاسی کشوری، برای نخستین بار در یک نگاهِ متفاوت، گونه‌های زبانیِ ایرانیِ استان بوشهر را به دو دسته تقسیم می‌کند:

الف- گونه‌های زبانیِ فارسی

گویشوران زبان فارسیِ معیار از گویش‌های استان بوشهر (بوشهری، گندمزاری، جمی، ریزی، تشانی، سرمکی، حناشوری، دهوکی و . . .) درک متقابلی دارند.

ب- گونه‌های زبانیِ غیرفارسی

گویشوران زبان فارسیِ معیار از گویش‌های غیرفارسی استان بوشهر (دشتی، کردوانی، گناوه‌ای، بردستانی، بوالخیری، تنگستانی و . . .) درک عمیقِ متقابلی ندارند.

اگر به‌طور ریزبینانه‌تری، به تقسیم‌بندی یادشده نگاه بیندازیم، پی خواهیم برد که گویشوران فارسی معیار، از آن دسته از گویش‌های بوشهری درک متقابل دارند که فاقد ویژگی‌های کنایی[1] هستند و این نکته از نظر پژوهشگران پیشین پنهان مانده است.

«گویش حناشوری» که از گونه‌های زبانیِ فارسی استان بوشهر محسوب می‌شود، محصولِ سیر تحولیِ زبانِ فارسی در طول تاریخ بوده و از شاخهٔ زبان‌های ایرانی جنوب غربی است. «حناشور»، یکی از روستاهای دهستان طسوج از بخش شنبه و طسوجِ شهرستان دشتیِ در استان بوشهر است. در کتاب فارسنامهٔ ناصری با نام دقیق دهِ «حناشُور» از نواحی طسوجِ بلوک دشتی، از این آبادی یاد شده است (حسینی فسایی، ۱۳۸۸). روستای حناشور، از شمال به سیل‌گاه و منطقهٔ دشتِ پلنگ، از جنوب شرق به رشته‌کوه‌های منتهی به روستاهای تَنگِ باغ و بُن‌بید، از شرق به بخش دِهرَم از شهرستان فَرّاشبَند استان فارس و از شمال غرب به روستاهای سَرمَک و بُنُو منتهی می‌شود.

1. ergative

مردمان حناشور، در گذشتهٔ نه‌چندان دور (حدود ۵۰ سال پیش)، قبل از احداث راه‌های جاده‌ای به سایر نقاط شهرستان دشتی، مراودات زیادی با دهرم، فراشبند و فیروزآباد استان فارس داشته‌اند و احتیاجات خود را از این مناطق مرتفع می‌ساخته‌اند. ایشان میل کمتری به تردّد به مناطق مرکزی شهرستان دشتی داشته‌اند و فقط به‌ضرورت با این اهالی ارتباط برقرار می‌کرده‌اند. بی‌تردید، شباهت‌ها و تفاوت‌های زبانی و گویشی این مردمان در میزان و نوع ارتباطشان با مناطق اطراف بی‌تأثیر نبوده است. مردمان طسوج (حناشور و . . .) از مناطق خود به نام «بالا» یاد می‌کنند که شاید به دلیل ارتفاع بالای آن نسبت به سایر نقاط مجاور از سطح دریا می‌باشد.

از ویژگی‌های قابل توجّه در این منطقه به‌ویژه روستای حناشور، پاسداری از گویش قدیمی ایشان می‌باشد. این روستا از لحاظ تقسیمات کشوری جزو شهرستان دشتی استان بوشهر می‌باشد؛ اما از لحاظ تقسیمات گویشی، به‌جز برخی اشتراکات واژگانی، نمی‌توان چندان، این گونه را زیر مجموعهٔ گونه‌های گویشِ دشتی دانست. به‌طورکلی، گویش روستاهای حناشور، سرمک، دهوک و . . . از دهستان طسوج را بایستی گونه‌هایی خاص برشمرد که فقط ویژهٔ این مردمان هستند؛ شاید نزدیک‌ترین گویش‌ها به گویش حناشوری را بتوان گویش‌های سرمکی، دهوکی، بوشکانی، فراشبندی، دهرمی و فارسیِ فیروزآبادی دانست.

شوربختانه گویش حناشوری، آن‌طور که سزاوار است، تاکنون معرفی نشده است. پراهمیّت‌ترین مسئلهٔ مطرح، برای فعالیت زبان‌شناسانه در حوزهٔ گویش حناشوری، نبود هیچ‌گونه پژوهش علمیِ زبان‌شناختی در ارتباط با این گویش می‌باشد که دیر یا زود، همچون سایر گویش‌ها با توسعهٔ جوامع و پیشرفت فناوری، کم‌رنگ شده و چه‌بسا به فراموشی تدریجی این گویش، بیانجامد. گفتنی است که در شرایط یادشده، نگه‌داشت علمی این گویش‌ها و القای ضرورت حفاظت از آن‌ها، به‌ویژه برای نسل باسواد جدید – از میراث‌داران این گونه‌های زبانی– می‌توانند رابطهٔ متقابل و مکملی داشته باشند. از مهم‌ترین عرصه‌هایی که تا کنون باعث ماندگاری بسیاری از گویش‌های محلی بوده، سخن راندن با این گونه‌های گویشی در پایگاه خانواده است (مزینانی، ۱۳۹۵). «احیای زبان»، عبارتی است که بیان می‌کند برای حیات مجدد گونه‌های زبانی، بایستی از روش‌های فعال‌کردنِ قسمت‌های مختلف مانند دستگاه ساخت‌واژی برای واژه‌سازی استفاده کرد (عبدالکریمی، ۱۳۹۲). جدا از موارد ذکر شده، پژوهش‌های این چنینی، همواره راه‌گشای مسائلی در حوزه‌های مختلف زبانشناسی، تاریخی، ریشه‌شناسی و سیر تحول واژگان فارسی بوده که به‌مثابهٔ حلقه‌های گمشده در مطالعات مختلف نقش خود را ایفا کرده‌اند.

کیا (۱۳۴۰)، باسوادشدن روستاییان و پیشرفت روزافزون فرهنگ، گسترش وسایل ارتباطی نوین، ساخت راه‌آهن،

افزایش تردد روستاییان به شهرها و اشتغالشان در شهرها، خدمت سربازی و... را از دلایل عمده فراموشی و نابودی گویش‌ها می‌داند؛ شرایطی که در این دوره از تاریخ در کشورهای زیادی از آمریکای شمالی و اروپا، شکل گرفته است (زمردیان، ۱۳۷۹). گویش حناشوری همچنین از این قانون و قاعده، بیرون نمی‌باشد.

تا کنون گویش حناشوری، مورد هیچ‌گونه واکافت زبان‌شناختی قرار نگرفته است. اصلی‌ترین دلیل پرداختن به این پژوهش، نبود هیچ‌گونه تحقیق علمی و زبان‌شناختی در دهستان طسوج و به‌ویژه روستای حناشور است؛ به‌گونه‌ای که تا کنون از این آبادی، هیچ‌گونه ثبت‌وضبط علمی در هیچ حوزه‌ای از زبان‌شناسی صورت نپذیرفته است.

هدف اصلی پژوهش حاضر، واکاوی زبان‌شناختی دستگاه فعل در گویش حناشوری است که با تهیه، تدوین و تکیه به پیکرهٔ زبانی فرهنگ تودهٔ آن، صورت می‌گیرد. آنچه واضح است، اینکه با تحقیقات و مطالعات علمی و ثبت‌وضبط قاعده‌مند گویش‌های روبه‌زوال، می‌توان این گویش‌ها را از این خطر نابودی، رهایی بخشید. امیدواریم که در این مسیر پر پیچ و خم، تقدیر باشد تا گامی هرچند خُرد برداشته و تقدیم به مردمان سرزمین‌مان بکنیم.

۲- پیشینهٔ پژوهش

در رابطه با پیشینهٔ پژوهش‌های گویشی در ایران، افشار (۱۳۳۴) و ستوده (۱۳۳۲)، با طرح و دیدگاهی نو، اطلاعات ارزشمندی، در راستای ثبت‌وضبط و گردآوری گویش‌ها به چاپ رساندند. یار شاطر (۱۳۳۶)، ویراستار اثر ارزشمندِ ایرانیکا، در رابطه با رده‌شناسی گویش‌های ایرانی، به انگلیسی، دست به قلم شده و آثار قابل توجّهی برجای گذاشته است. خانلری (۱۳۴۵)، با رویکردی جدید در مطالعات گویشی در کشور ایران، اطلاعات خوبی در رابطه با گردآوری گونه‌های گویشی به چاپ رسانیده است. همچنین، یارمحمدی (۱۳۶۴)، نیز به واکاوی نظام‌های آوایی و قیاس اصوات پرداخته است و چیستی نظام آوایی گویش‌ها را مورد واکاوی قرار داده است. یارمحمدی و همکاران (۱۳۸۲)، به رونق گرفتن مسئلهٔ حفظ و نگهداری زبان‌ها و گویش‌ها در سطح بین‌المللی اشاره می‌کنند.

در رابطه با پیشینهٔ گویش حناشوری، می‌توان گفت که به‌طور ویژه و مستقیم تا کنون، در رابطه با این گویش هیچ‌گونه مطالعه و پژوهشی صورت نگرفته است؛ خواه به شیوهٔ سنتی و یا روش‌های جدید علمی؛ امّا با توضیحات مقدّمه، نزدیک‌ترین خانواده از گویش‌های اطراف حناشور، که با این گویش مشابهت‌هایی دارند می‌توان به گویش‌های سرمکی، دهوکی، فارسی فیروزآبادی، فراشبندی و دهرمی اشاره کرد که از این میان نیز جز معدود پژوهش‌هایی در رابطه با گردآوری این گویش‌ها، صورت نگرفته است.

افشاری (۱۳۷۷)، به بازنمایی سیمای فراشبند پرداخته است. امیری (۱۳۸۲)، به تاریخ و فرهنگ مردم فراشبند

پرداخته است. حاجیانی (۱۳۸۳) گونه‌های زبانیِ ایرانیِ بوشهر را به دوشاخهٔ اصلی تجزیه می‌نماید: گویش‌های مناطق شمالی که بیشتر ریشه‌های لری دارند و گویش‌های مناطق جنوبی. مقیمی (۱۳۸۵)، گویش گورکانی (گویش روستای بایگان فیروزآباد) را مورد واکاوی قرار داده است. کراچی (۱۳۹۰)، گونهٔ گویش فارسی فیروزآبادی را مورد واکاوی قرار داده که تا حدود زیادی با گویش حناشوری مشابهت دارد. کریمی و هاشمی (۱۳۹۱) نگاهی رده‌شناختی به گویش دشتی داشته‌اند؛ آن‌ها در پژوهش خود، به‌صورت متمرکز، به توصیف و واکاوی ساخت کنایی در گویش دشتی پرداخته‌اند و سایر نظام‌های پنج‌گانهٔ حالت و مطابقه را مورد بررسی قرار نداده‌اند. همچنین در این پژوهش، به‌صورت کلی از گویش دشتی یاد شده است؛ به‌عبارتی، محدودهٔ جغرافیایی پژوهش، دقیق مشخص نشده است. کراچی (۱۳۹۱) به‌طور ویژه به توصیف فعل در گویش فارسی فیروزآبادی پرداخته است. سلامی (۱۳۹۴)، ویژگی‌های آوایی و دستوری زبانِ گونه‌های فیروزآباد را مورد بررسی قرار داده است. هاشمی‌زاده (۱۳۹۹)، واژگان گویش دشتی را گردآوری کرده و بعضاً مورد ریشه‌شناسی قرار داده است که در برخی موارد با گویش حناشوری اشتراک دارند. غلامی (۱۴۰۰)، فارغ از جغرافیای سیاسی کشوری برای نخستین بار، گونه‌های زبانیِ ایرانیِ استان بوشهر را به دو دستهٔ گونه‌های زبانیِ فارسی و گونه‌های زبانیِ غیرفارسی تقسیم می‌کند. غلامی و حاجیانی (۱۴۰۲) برای نخستین بار، به شیوه‌ای نوین و با الفبای IPA[1]، دستگاه واجی یکی از گونه‌های گویش استان بوشهر (بوالخیری) را بررسی و توصیف کرده‌اند.

به‌طورکلی، آنچه در تحقیقات و اطلس‌های گویشی دیده می‌شود، بیانگر این موضوع است که کم‌کم زبان معیار، به‌جای گونه‌های زبانی و سایر گویش‌های محلی خواهد نشست؛ با توجه به این مهم، به میدان آمده تا یک گوشه از کاری بزرگ را به عهده بگیریم و در پاسداشت و القای اهمیت نگهداری اصالت این گونه گویش‌های محلی، یک نقش هرچند ناچیز داشته باشیم. از این بین، متاسفانه هیچ‌گونه پژوهش علمی، در حوزهٔ مطالعات زبان‌شناختی در دهستان طسوج و به‌خصوص گویش حناشوری صورت نپذیرفته است؛ لذا در این تحقیق، به‌طور ویژه به واکافت زبان‌شناختی دستگاه فعل در گویش حناشوری پرداخته می‌شود.

۳- روش‌شناسی و چارچوب پژوهش

ویتنبرگ و همکارانش (۲۰۰۲) معتقدند مستندسازی گونه‌های زبانی و گویشی و پیکره‌های زبانی بایستی روشمند و

1. International Phonetic Alphabet

دارای خصوصیات زیر باشد:

- براساس ثبت‌وضبط گونه‌های زبانی به روش چندرسانه‌ای انجام گیرد.
- حتّی‌المقدور از دیدگاه نظری خنثی باشد.
- قابل استفاده برای سایر علوم و رشته‌ها باشد که مطالعات زبانی دارند.
- قابل درک برای محقّقان سایر رشته‌ها باشد.

تدوین و ساخت پیکره‌های زبانی، اولین اقدام به‌جهت واکاوی هر گونهٔ زبانی، گویش یا لهجه‌ای است که قرار است مورد واکاوی زبان‌شناختی قرار گیرد. محقق با تکیه براین مهم، واکاوی و توصیفات علمی گونهٔ زبانی مدّ نظر را با توجّه به قواعد زبان‌شناختی، به‌صورت مطلوب و قابل قبول، صورت خواهد داد. گفتنی است که شالودهٔ پیکرهٔ پژوهش حاضر (پیکرهٔ زبانی فرهنگ تودهٔ حناشوری)، بر مبنای مطالب و توصیه‌های کتاب راهنمای گردآوری گویش‌های فرهنگستان مدوّن خواهد شد.

روش پژوهش حاضر، تلفیقی از روش‌های توصیفی- تحلیلی، و میدانی با ابزار کتابخانه‌ای می‌باشد، که داده‌های لازم نیز، از همین روش‌ها به‌نوبت: گردآوری، واکاوی و وصف می‌شوند.

اطّلاعات پایهٔ پژوهش (پیکرهٔ زبانی فرهنگ تودهٔ حناشوری) از روش مصاحبه با سخن‌گویان و گویشوران مطلوب، ثبت‌وضبط صدای آن‌ها و آوانگاری صداهای ضبط‌شده، جمع‌آوری می‌شوند. آوانویسی پیکرهٔ پژوهش حاضر، با IPA (حروف بین‌المللی آوانگاری) انجام خواهد شد.

دستگاه ضبط صوت و تلفن همراه (به‌جهت ثبت‌وضبط صدای سخنگویان و گویشوران در مصاحبات)، لپ تاپ، نرم‌افزارهای پرکاربرد در حوزهٔ ویرایش صوت و تصویر، نرم‌افزارهای تحلیل پیکره‌ای نظیرAntconc، کتاب‌های مرجع، مقالات و مجلات معتبر مرتبط و منابع دیگر.

مطالعات میدانی، به تعریف هِیزِن (۲۰۰۲)، معمولاً دارای دو مرحلهٔ اصلی است: نخست برنامه‌ریزی و دودیگر انجام آن. به اعتقاد گانگِر (۲۰۰۲)، ویژگی کارهای میدانی در حوزهٔ زبان‌شناسی، این است که در محل انجام شود و نه در پشت میز؛ لذا محققان بایستی بدانند که اختصاص زمان کافی برای برنامه‌ریزی کارهای میدانی در حوزهٔ ثبت‌وضبط گویش‌ها از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است (رستم‌بیگِ تفرشی، ۱۴۰۰).

لذا به‌ترتیب زمانی و با توجه به موارد یادشده، اقدامات لازم برای پیاده‌سازی و اجرای پژوهش حاضر به‌صورت زیر فهرست می‌شود (مراحل اجرای تحقیق):

۱- نمونه‌گیری سخنگویان و گویشوران بومی حناشوری (با اولویت حداقل سن ۵۰ سال)، که سلامت شنیداری و گفتاری داشته باشند.

۲- اجرای مصاحبه با سخنگویان و گویشوران مطلوب و ثبت‌وضبط گفتار ایشان، با رویکرد گفتگوهای هدفمند و در راستای اهداف پژوهش.

۳- آوانگاری کلی و گلاس‌نویسی متون زبانی برداشت شده از فرهنگ توده (تکمیل پیکرهٔ زبانی فولکلور حناشور).

۴- واکاوی پیکرهٔ زبانیِ پیاده‌شده و حصول خواسته‌های پژوهش

در پژوهشِ حاضر، واکاوی دستگاهِ فعل گویش حناشوری، در پیکرهٔ زبانی تدوین‌شده با کمک الفبای آوانگاریِ IPA انجام می‌گیرد. IPA نوعی الفبای آوانگاری برای نشان‌دادن آواها (واج‌ها) در زبان است (علی‌نژاد، ۱۳۹۸، ص. ۱۹).

در بخشِ ساخت زبانی با اولویت ویژگی‌های صوری و توزیعی، چارچوب واکاوی پژوهش، هادلستون و پولوم (۲۰۰۲) خواهد بود. همچنین در تحلیل‌های ساخت‌واژی و نحوی مربوط به فعل و ضمایر نیز بر اساس این الگو، از کتاب‌های «ساخت زبان فارسی» رحیمیان (۱۳۸۹)، «دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناسی» ماهوتیان (۱۳۷۸)، دو جلد کتاب «دستـور زبان فارسی» انـوری و احمدی‌گیوی (۱۳۹۶) استفاده شده است.

به‌طور کلی در این پژوهش، مبنا و اساس تحلیل و توصیف مقوله‌های نحوی و صرفی فعل در گویش مورد مطالعه، صوری و توزیعی است. به بیان دیگر، ضمن پرهیز جدی از ارائه تعاریف ذهنی و تناقض‌آمیز، تنها با استفاده از ملاک‌های صوری، توصیفی روشن از مقوله دستگاه فعل در گویش حناشوری، با بررسی نظام صرفی ارائه شده است. بر پایهٔ تجربیات پژوهشگران پیشین، می‌توان گفت که ریشهٔ اصلی مشکلات درک ماهیت مقوله‌های دستوری زبان فارسی، در تعاریف ذهنی و گاهی ناقص مقوله‌ها نهفته است؛ بنابراین، در این پژوهش با بهره‌گیری از ملاک‌های صوری و توزیعی به توصیف دستگاه فعل در گویش حناشوری از گونه گویش‌های زبان فارسی پرداخته شده است. دیگر اینکه، قلمرو اصلی پژوهش حاضر، تنها ساخت نحوی گویش مورد مطالعه است و واکاوی دیگر حوزه‌های دستوری از قبیل نظام واژگانی، آوایی و معنایی آن را به پژوهش‌های آینده موکول می‌کند. لذا به‌طور ویژه، این پژوهش به توصیف فعل و گروه فعلی فارسی و جزئیات ساختمانی آن اختصاص خواهد داشت. جنبه‌های صوری مفاهیمی چون افزونه‌های فعل، زمان دستوری، وجه فعل، نمود، معلوم و مجهول و امثال آن در اینجا ارائه خواهد شد. افعال کمکی و غیر شخصی فارسی نیز در پژوهش موردمطالعه قرار می‌گیرد.

در این پژوهش، افعال گویش حناشوری از جنبه‌های مختلف با بررسی نظام صرفی، دسته‌بندی می‌شوند. افعال

از جنبهٔ نوع، وجه، زمان دستوری، نمود، ویژگی‌های تصریفی و همچنین بر اساس ویژگی‌های صوری به طبقات گوناگون تقسیم می‌شوند. بر هر طبقه نیز کاربرد یا کاربردهایی مترتّب است که با عنایت به هدف پژوهش حاضر، شرح آن کاربردها در اینجا نمی‌گنجد؛ البته به‌طور سنّتی، طبقه‌بندی‌های دیگری از قبیل لازم و متعدی، تک مفعولی و دو مفعولی و امثال آن از فعل ارائه شده است که صرفاً بر ویژگی‌های ذهنی و معنایی استوارند و شرح آن‌ها در قلمرو پژوهش حاضر نیست.

۴- واکاوی داده‌ها

کلمهٔ فعل قسمی از اقسام واژه است که دست کم سه و حداکثر هفت عنصر دارد (رحیمیان، ۱۳۸۹، ص. ۵۰). گویش حناشوری نیز همانند فارسی معیار، بر همین مبنا، استوار است و برخلاف غالب گویش‌های شهرستان دشتی، ویژگی کنایی در این گویش دیده نمی‌شود:

	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
	عنصر منفی	پیشوند فعلی	بن غیر گذشته	نشانهٔ سببی	نشانهٔ گذشته	نشانهٔ شخص و عدد	ضمیر متصل مفعولی
کمینه عنصر: ۳ عنصر (می‌خندم)		mi	χand-			-om	
بیشینه عنصر: ۷ عنصر (می‌خندانیدمشان)	ne-	mi-	χand-	on-	-d	-om	-eʃu

البته در رابطه با موضوع یادشده در گویش حناشوری، استثناهایی نیز وجود دارد؛ به‌عنوان‌مثال، صورتِ «دارم» /-dɒr om/ فقط از دو عنصر /dɒr/ و /-om/ ساخته شده است. همچنین افعال کمکیِ «شدن، توان و باید» نیز استثنا محسوب می‌شوند که در جایگاه خود، مورد بررسی قرار می‌گیرند. در گویش حناشوری، ریشه‌های گذشته و غیرگذشته، اجزای اصلی سازندهٔ فعل هستند. ریشهٔ غیرگذشته در حناشوری، اغلب رابطهٔ دستوری ویژه‌ای ندارد و بازماندهٔ دوران میانه است.

ریشهٔ غیرگذشته

/gu-/ «گو» از مصدر گفتن /goft-e/

/χɒr-/ «خور» از مصدر خوردن /xɒrd-e/

ریشهٔ گذشته در حناشوری، به غیر از موارد بی‌قاعده، با اضافه شدن /i-/ یا /d-/ به ریشهٔ غیرگذشته، صورت می‌گیرد.

ریشهٔ گذشته		ریشهٔ غیرگذشته
خواند /χu/on-d/	←	/χun-/
رقصید /raχs-i/	←	/raχs-/

نشانهٔ مصدر در گویش حناشوری /e-/ است و همواره به ریشهٔ گذشته، اضافه می‌گردد.

ریختن /reχt-e/ شستن /ʃoʃt-e/

شناسه‌ها در گویش حناشوری، مانند فارسی معیار، به آخر فعل می‌چسبند.

– در افعال مضارع اخباری، مستمر و التزامی، شناسه‌ها به این شرح است:

شخص / شمار	مفرد	جمع
شخص اول	om-	im-
شخص دوم	i-	in-
شخص سوم	-e	-en

– شناسه در افعال ماضی ساده، استمراری، بعید، التزامی و مستمر به قرار زیر است:

شخص / شمار	مفرد	جمع
شخص اول	-om	-im
شخص دوم	i-	-in
شخص سوم	Ø-	en-

– در افعال ماضی نقلی، نقلی مستمر و ابعد، شناسه‌ها به شرح زیر است:

شخص / شمار	مفرد	جمع
شخص اول	-am	ejm-
شخص دوم	ej-	ejn-
شخص سوم	-e	an-

۴-۱. افعال حناشوری از نظر زمان دستوری

به‌طورکلّی، افعال در گویش حناشوری، دارای دو زمان دستوری گذشته و غیرگذشته هستند. در این گویش، ساختار خاص افعال آینده که در فارسی معیار داریم (مانند خواهم رفت)، وجود ندارد و همان فعل مضارع اخباری برای بیان فعل مستقبل نیز به‌کار می‌رود و با توجه به بافت، تمایز میان این دو مشخص می‌شود. به‌عنوان‌مثال به جملات زیر از گویش حناشوری توجّه نمایید:

الف. دوستان ما خانه [را] می‌خرند. /dus-ej mɒ χune mi-χer-en/

ب. دوستان ما خانه [را] خریدند. /dus-ej mɒ χune χer-id-en/

پ. دوستان ما خانه [را] می‌خریدند. /dus-ej mɒ χune mi-χer-id-en/

فعل غیرگذشتهٔ حناشوری با وجه اخباری، یک صورت بیشتر ندارد و آن هم به شکلی که آوردن پیشوند /mi-/ برای آن اجباری می‌باشد (مثال الف). به بیان دیگر، صورتی به شکل «دوستان ما خانه را **خرند**» در حناشوری، کاربرد ندارد.

	فعل غیر گذشتهٔ استمراری			
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص اول	می‌شویم	/mi-ʃur-om/	می‌شوییم	/mi-ʃur-im/
شخص دوم	می‌شویی	/mi-ʃur-i/	می‌شویید	/mi-ʃur-in/
شخص سوم	می‌شوید	/mi-ʃur-e/	می‌شویند	/mi-ʃur-en/
مثال منفی	او [گوشت] کبک نمی‌شوید.		/ʔu koug ne-miʃure/	

غیرگذشتهٔ التزامی در حناشوری، با اضافه‌شدنِ شناسه‌هایی مشابه افعال غیرگذشتهٔ اخباری به ریشهٔ غیرگذشته، ایجاد

می‌شود که البته پیش از آن، /bu/bo/be/ نیز اضافه می‌گردد:

	فعل غیر گذشتهٔ التزامی			
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص اول	بشویم	/bu-ʃur-om/	بشوییم	/bu-ʃur-im/
شخص دوم	بشویی	/bu-ʃur-i/	بشویید	/bu-ʃur-in/
شخص سوم	بشوید	/bu-ʃur-e/	بشویند	/bu-ʃur-en/
مثال منفی	او [گوشت] کبک نشوید.		/ʔu koug ne-ʃur-e/	

فعل گذشتهٔ حناشوری، با وجه اخباری، دارای دو وجه است که شامل گذشتهٔ ساده (مثال ب) و گذشتهٔ استمراری (مثال پ) می‌باشد.

	فعل گذشتهٔ ساده			
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص اول	شُستم	/ʃoʃt-om/	شستیم	/ʃoʃt-im/
شخص دوم	شستی	/ʃoʃt-i/	شستید	/ʃoʃt-in/
شخص سوم	شست	/ʃoʃt-Ø/	شستند	/ʃoʃt-en/
مثال منفی	ما حیاط [را] نشستیم.		/mɒ serɒ ne-ʃoʃt-im/	

	فعل گذشتهٔ استمراری			
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص اول	می‌شستم	/mi-ʃoʃt-om/	می‌شستیم	/mi-ʃoʃt-im/
شخص دوم	می‌شستی	/mi-ʃoʃt-i/	می‌شستید	/mi-ʃoʃt-in/
شخص سوم	می‌شست	/mi-ʃoʃt-Ø/	می‌شستند	/mi-ʃoʃt-en/

	فعل گذشتهٔ استمراری	
شخص / شمار	مفرد	جمع
مثال منفی	ما حیاط [را] نمی‌شستیم.	/mɒ serɒ ne-mi-ʃoʃt-im/

۴-۲. افعال حناشوری از نظر نمود

نمود از ویژگی‌های ساختاری و معناشناختی فعل است که در زبان‌های مختلف، به شیوه‌های متفاوت بازنمایی می‌شود و زمان دستوری را از زمان غیر دستوری متمایز می‌کند (عباسی، ۱۳۹۴)؛ بنابراین، مبحث نمود را می‌توان از دو منظر، موردمطالعه قرار داد؛ معنایی و صوری. نمود از نوع معنایی یعنی نوع نگرش گوینده به رخداد. گوینده می‌تواند نگرشی استمراری، جاری، ساده یا نقلی داشته باشد. به این دلیل که منظر معنایی نمود در بحث حاضر جایگاه ویژه‌ای ندارد، به ذکر چند مثال از حناشوری اکتفا می‌شود:

الف. سهراب، نامه [را] نوشت. /sohrɒb nɒme-j-ku neveʃt/

ب. سهراب هر روز، نامه می‌نویسد. /sohrɒb har ru nɒme mi-nis-e/

پ. سهراب دارد نامه می‌نویسد. /sohrɒb hej nɒme mi-nis-e/

ت. سهراب، نامه [را] نوشته[است]. /sohrɒb nɒme-j-ku neveʃt-e/

نمود از منظر صوری، به ساخت‌هایی می‌پردازد که برای بیان جنبه‌های معنایی نمود، به‌کار گرفته می‌شوند. هر فعل که به شکل گذشتهٔ ساده باشد، نمود صوری آن نیز ساده محسوب می‌شود (مثال الف). اگر صورت صرفی فعل، دارای پیشوند /mi/ باشد، نمود استمراری دارد (مثال ب). نمود جاری در گویش حناشوری، با تک کلمهٔ فعل، به‌تنهایی قابلیت ساخت ندارد و وجود ادات فعلی /hej/ معادل فعل کمکی «داشتن» در فارسی معیار و صرف فعل اصلی با پیشوند /mi/ برای ساخت آن ضرورت دارد (مثال پ). نمود نقلی در حناشوری را نیز می‌توان به صورت ترکیبی دید. اسم مفعول هر فعل واژگانی به همراه صورت صرفی فعل کمکی «بودن» نشان دهندهٔ نمود نقلی است (مثالت). از دیگر نمودهای صوری حناشوری، می‌شود به نمودهای نقلی – استمراری و نقلی – جاری اشاره کرد:

نمود صوریِ نقلی - استمراری فعل گذشته				
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص اول	می‌شسته‌ام	/mi-ʃoʃt-am/	می‌شسته‌ایم	/mi-ʃoʃt-ejm/
شخص دوم	می‌شسته‌ای	/mi-ʃoʃt-ej/	می‌شسته‌اید	/mi-ʃoʃt-ejn/
شخص سوم	می‌شسته است	/mi-ʃoʃt-e/	می‌شسته‌اند	/mi-ʃoʃt-an/
مثال منفی	آن‌ها خارک (خرمای کال) نمی‌شسته‌اند.		/ʔunɒ χɒrak ne-mi-ʃoʃt-an/	

نمود صوریِ نقلی - جاری فعل گذشته				
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص اول	داشته‌ام می‌شسته‌ام	/hej mi-ʃoʃt-am/	داشته‌ایم می‌شسته‌ایم	/hej mi-ʃoʃt-ejm/
شخص دوم	داشته‌ای می‌شسته‌ای	/hej mi-ʃoʃt-ej/	داشته‌اید می‌شسته‌اید	/hej mi-ʃoʃt-ejn/
شخص سوم	داشته می‌شسته‌است	/hej mi-ʃoʃt-e/	داشته‌اند می‌شسته‌اند	/hej mi-ʃoʃt-an/
مثال منفی	یعنی داشته‌اند نمی‌شسته‌اند.		[ja:ni hej ne-mi-ʃoʃt-an]	

در این قسمت، نمودهای صوری افعال موجود در گویش حناشوری و ترکیبات فعلی را به صورت یکجا و واحد در جدول زیر بر روی فعل «شُستن» ارائه می‌دهیم:

	نمود صوری	نمونهٔ گویش حناشوری	معادل فارسی معیار
۱	ساده	/ʃoʃt-om/	شُستم
۲	استمراری	/mi-ʃur-om/ /mi-ʃoʃt-om/	می‌شویم می‌شُستم
۳	جاری	/hej mi-ʃur-om/ /hej mi-ʃoʃt-om/	دارم می‌شویم داشتم می‌شُستم
۴	نقلی	/ʃoʃte/	شسته [است]

	نمود صوری	نمونهٔ گویش حناشوری	معادل فارسی معیار
		/ʃoʃte bi/	شسته بود
۵	نقلی - استمراری	mi-ʃoʃte// /mi-ʃoʃte bi/	می‌شسته [است] می‌شسته بود
۶	نقلی - جاری	hej mi-ʃoʃte//	داشته می‌شسته [است]

۴-۳. افعال حناشوری از نظر وجه

افعال در گویش حناشوری، از منظر وجه به دو دستهٔ کلی اخباری و غیر اخباری تقسیم می‌شوند. این دو دسته نیز هر کدام، به دوستهٔ خودایستا و ناخودایستا تقسیم می‌شوند.

اخباری ایستا، دو دستهٔ گذشته و غیرگذشته دارد. غیرگذشتهٔ ایستا فقط دارای یک صورت استمراری است؛ ولی گذشتهٔ ایستا یک صورت ساده و یک صورت استمراری دارد. اخباری ناخودایستا شامل اسم مفعول می‌باشد و دارای دو صورت استمراری و ساده است.

وجه غیر اخباری هم به دو دستهٔ خودایستا و ناخودایستا تقسیم می‌شود. غیراخباری ایستا دارای سه صورتِ امری، التزامی و دعایی است. غیراخباری ناخودایستا هم دربرگیرندهٔ دو صورت مصدری کامل و کوتاه می‌باشد:

وجه اخباری افعال در گویش حناشوری				
خودایستا			ناخودایستا	
غیرگذشته	گذشته		اسم مفعول	
استمراری	استمراری	ساده	استمراری	ساده
/mi-j-ɒmorz-e/ می‌آمرزد	mi-j-ɒmorz-i// می‌آمرزید	ʔɒmorz-i// آمرزید	/mi-j-ɒmorz-id-e/ می‌آمرزیده	/ʔɒmorz-id-e/ آمرزیده

وجه غیر اخباری افعال در گویش حناشوری				
خودایستا			ناخودایستا	
غیرگذشته			مصدر	
امری	التزامی	دعایی	کامل	کوتاه
/bi-j-ɒmorz/ بیامرز	/bi-j-ɒmorz-i/ بیامرزی	/bi-j-ɒmorz-e/ بیامرزاد	/ʔɒmorz-id-e/ آمرزیدن	/ʔɒmorz-i/ آمرزید

۴-۴. طبقات فعل در حناشوری

طبقه‌بندی افعال در گویش حناشوری را نخست با انواع آن شروع می‌کنیم. افعال حناشوری، همچون فارسی معیار از نظر نوع، به سه گونهٔ کمکی، واژگانی و غیرشخصی دسته‌بندی می‌شوند که وجه تمایز هر دسته را با ویژگی‌های صوری تعیین می‌کنیم:

۴-۴-۱. افعال واژگانی حناشوری

این نوع فعل‌ها در حناشوری، همچون فارسی معیار، همواره به‌عنوان فعل اصلی استفاده می‌شوند و با معیارهای زیر قابلیت تمایز دارند:

الف. همهٔ افزونه‌های صرفی شش‌گانه را می‌پذیرند. در ادامه، فعل واژگانی «خورد» /χɒrd/ از حناشوری را با تمام افزونه‌های صرفی شش‌گانه، ارائه می‌دهیم:

	ریشهٔ فعل	افزونهٔ فعلی	معادل فارسی معیار
۱	χɒrd-	om	خوردم
۲	χɒrd-	i	خوردی
۳	χɒrd-	ø	خورد
۴	χɒrd-	im	خوردیم
۵	χɒrd-	in	خوردید
۶	χɒrd-	en	خوردند

ب. تمامی فعل‌های واژگانی حناشوری، پیشوند فعلی /mi/ یا /bo/ را می‌پذیرند:

	پیشوند فعلی	ریشهٔ فعل	افزونهٔ فعلی	معادل فارسی معیار
۱	mi-/bo-	χɒrd-	om	می‌خوردم
۲	mi-/bo-	χɒrd-	i	می‌خوردی
۳	mi-/bo-	χɒrd-	ø	می‌خورد
۴	mi-/bo-	χɒrd-	im	می‌خوردیم
۵	mi-/bo-	χɒrd-	in	می‌خوردید
۶	mi-/bo-	χɒrd-	en	می‌خوردند

پ. تمامی افعال واژگانی در گویش حناشوری، سه صورتِ غیرگذشته، گذشتهٔ ساده و گذشتهٔ استمراری را دارند:

	غیر گذشته	گذشتهٔ استمراری	گذشتهٔ ساده
۱	/mi-χɒrd-om/ می‌خورم	mi-χɒrd-om// می‌خوردم	χɒrd-om// خوردم
۲	mi-χɒrd-i// می‌خوری	/mi-χɒrd-i/ می‌خوردی	χɒrd-i// خوردی
۳	/mi-χɒrd-e/ می‌خورد	mi-χɒrd-ø // می‌خورد	χɒrd-ø // خورد
۴	/mi-χɒrd-im/ می‌خوریم	/mi-χɒrd-im/ می‌خوردیم	/χɒrd-im/ خوردیم
۵	mi-χɒrd-in// می‌خورید	mi-χɒrd-in// می‌خوردید	χɒrd-in// خوردید
۶	/mi-χɒrd-en/ می‌خورند	/mi-χɒrd-en/ می‌خوردند	χɒrd-en// خوردند

۴-۴-۲. افعال کمکی حناشوری

در هر گونهٔ زبانی، یک دسته از فعل‌ها هستند که برای مشخص‌کردن مفاهیمِ دستوری، وجه و حالت، نمود و بیان

ضرورت، احتمال و امکان، تردید، التزام و قطعیت یک رخداد به‌کار گرفته می‌شوند. این دسته از افعال محدود را با نام مشترکِ کمکی می‌شناسیم و با ویژگی‌های صوری از فعل‌های واژگانی متمایز می‌شوند و معمولاً به صورت تنها و مستقل در جملات به‌کار نمی‌روند (رحیمیان، ۱۳۸۹).

بر خلاف فارسی معیار، فعل کمکیِ آینده /χɒh/ و فعل کمکیِ جاری‌ساز /dɒʃt-an/ در گویش حناشوری، برای کاربردهای یادشده وجود ندارند. در گویش حناشوری، ساختار خاص افعال آینده که در فارسی معیار داریم (مانند خواهم رفت)، وجود ندارد و همان فعل مضارع اخباری برای بیان فعل مستقبل نیز به‌کار می‌رود.

همچنین در حناشوری، افعال گذشته و غیر گذشتهٔ جاری از ادات فعلی/hej/ که نشان‌دهندهٔ نمودِ در جریان بودن فعل است، ساخته‌می‌شوند:

فعل گذشتهٔ جاری در حناشوری، از ادات فعلی /hej/ که نشان‌دهندهٔ نمودِ در جریان بودن فعل است، به‌علاوهٔ صرف گذشتهٔ استمراری فعل اصلی ساخته‌می‌شود. در این گویش، برخلاف فارسی معیار، فعل مستمر و استمراری منفی می‌شوند:

شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌اول	داشتم می‌شستم	/hej mi-ʃoʃt-om/	داشتیم می‌شستیم	/hej mi-ʃoʃt-im/
شخص‌دوم	داشتی می‌شستی	/hej mi-ʃoʃt-i/	داشتید می‌شستید	/hej mi-ʃoʃt-in/
سوم‌شخص	داشت می‌شست	/hej mi-ʃoʃt-ø/	داشتند می‌شستند	/hej mi-ʃoʃt-en/
مثال منفی	ما حیاط [را] داشتیم نمی‌شستیم.		/mɒ serɒ hej ne-mi-ʃoʃt-im/	

در گویش حناشوری، ساختواژهٔ فعل غیرگذشتهٔ جاری از ادات فعلی/hej/ که نشان‌دهندهٔ نمودِ در جریان بودن فعل است، به‌علاوهٔ صرف مضارع اخباری فعل اصلی، ساخته می‌شود:

شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌اول	دارم می‌شویم	/hej mi-ʃur-om/	داریم می‌شوییم	/hej mi-ʃur-im/
شخص‌دوم	داری می‌شویی	/hej mi-ʃur-i/	دارید می‌شوییید	/hej mi-ʃur-in/
شخص‌سوم	دارد می‌شوید	/hej mi-ʃur-e/	دارند می‌شویند	/hej mi-ʃur-en/

شخص / شمار	مفرد	جمع
مثال منفی	او [گوشت] کبک دارد نمی‌شوید.	/ʔu koug hej ne-mi-ʃur-e/

به‌طور کلّی، در گویش حناشوری، انواع فعل‌های کمکی به‌قرار زیر است:

الف. کمکی مجهول‌ساز: هرگاه در حناشوری، فعل کمکی /vɒjd-e/ (شدن) بعد از اسم مفعول فعل اصلی در جمله دیده شود، جمله را مجهول می‌کند:

	معادل فارسی معیار	کمکی مجهول‌ساز	اسم مفعول فعل اصلی
۱	بُرده شدم	vɒjd -om	bord-e
۲	بُرده شدی	vɒjd -i	bord-e
۳	بُرده شد	vɒjd (d)	bord-e
۴	بُرده شدیم	vɒjd -im	bord-e
۵	بُرده شدید	vɒjd -in	bord-e
۶	بُرده شدند	vɒjd -en	bord-e

فعل کمکی مجهول‌سازِ /vɒj(d)-e/ (شدن) در تمام صورت‌هایی که افعال واژگانی حناشوری پدیدار می‌شوند، کاربرد دارد:

	معادل فارسی	فعل کمکی مجهول‌ساز	اسم مفعول فعل اصلی
۱	بُرده می‌شوم	vej-m-om	bord-e
۲	بُرده می‌شدم	vejmid-om	bord-e
۳	بُرده شدم	vɒjd -om	bord-e
۴	بُرده شده است	vɒjd -e	bord-e
۵	بُرده می‌شده است	vejmid-e	bord-e
۶	بُرده شده بودم	vɒjd -e bid-om	bord-e

معادل فارسی	فعل کمکی مجهول‌ساز	اسم مفعول فعل اصلی	
بُرده می‌شده بودم	vejmid-e bid-om	bord-e	۷
بُرده شدن	vɒjd -e	bord-e	۸

برخی اوقات در حناشوری، تمایزات صوری یک فعل از فعل دیگر، خارج از بافت توزیعی دشوار است. به‌عنوان‌مثال، فعل «شدن» در دو ظرفیت اصلی کمّی به‌کار می‌رود، امّا این بافت است که مشخّص می‌کند، کجا فعل اسنادی و کجا فعل کمکی می‌باشد:

سهراب خوب شد. [فعل اسنادی] /sohrɒb χu(b) vɒj/

سهراب شناخته شد. [فعل کمکی مجهول‌ساز] /sohrɒb ʃenɒχte vɒj/

سهراب [را] شد ببینید؟ [فعل کمکی معین] /sohrɒb vɒj binin?/

ب. کمکی نقلی‌ساز: فعل کمکی «بودن» /bi(d)-e/ مختصِّ اکثر صورت‌های نقلی در افعال گویش حناشوری است؛ کلّیهٔ افعال دارای صورت نقلی در حناشوری، به قرار زیر هستند:

فعل نقلی غیر گذشته			
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌اول	شسته‌ام	/ʃoʃt-am/	شسته‌ایم	/ʃoʃt-ejm/
شخص‌دوم	شسته‌ای	/ʃoʃt-ej/	شسته‌اید	/ʃoʃt-ejn/
شخص‌سوم	شسته‌است	/ʃoʃt-e/	شسته‌اند	/ʃoʃt-an/
مثال منفی	آن‌ها خارک (خرمای کال) نشسته‌اند.		/ʔunɒ χɒ rak ne-ʃoʃt-an/	

فعل نقلی گذشته			
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌اول	شسته‌بودم	/ʃoʃt-e bid-om/	شسته‌بودیم	/ʃoʃt-e bid-im/

فعل نقلی گذشته				
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌دوم	شسته‌بودی	/ʃoʃt-e bid-i/	شسته‌بودید	ʃoʃt-e bid-in/ /
شخص‌سوم	شسته‌بود	/ʃoʃt-e bi-Ø/	شسته‌بودند	ʃoʃt-e bid-en/ /
مثال منفی	ما ظرف‌ها [را] نشسته بودیم.		/mɒ darfɒ ne-ʃoʃt-e bid-im/	

فعل نقلی التزامی				
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌اول	شسته‌باشم	/ʃoʃt-e bu-om/	شسته‌باشیم	ʃoʃt-e bu-im//
شخص‌دوم	شسته‌باشی	/ʃoʃt-e bu-i/	شسته‌باشید	ʃoʃt-e bu-in/ /
شخص‌سوم	شسته‌باشد	/ʃoʃt-e bu-Ø /e/	شسته‌باشند	ʃoʃt-e bu-en/ /
مثال منفی	ما بایستی ظرف‌ها [را] نشسته باشیم.		/mɒ bɒ ti darfɒ ne-ʃoʃt-e bu-im/	

فعل نقلی غیرگذشته در گذشته				
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌اول	شسته‌بوده‌ام	/ʃoʃt-e bid-am/	شسته‌بوده‌ایم	/ʃoʃt-e bid-ejm/
شخص‌دوم	شسته‌بوده‌ای	/ʃoʃt-e bid-ej/	شسته‌بوده‌اید	/ʃoʃt-e bid-ejn/
سوم‌شخص	شسته‌بوده‌است	/ʃoʃt-e bid-e/	شسته‌بوده‌اند	/ʃoʃt-e bid-an/
مثال منفی	من دیروز کلّه‌ام [را] نشسته‌بوده‌ام.		/mo dig ser-om ne-ʃoʃt-e bid-am/	

فعل نقلی گذشتهٔ التزامی				
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌اول	شسته بوده باشم	/ʃoʃt-e bid-e bu-om/	شسته بوده باشیم	ʃoʃt-e bid-e bu-im//
شخص‌دوم	شسته بوده باشی	/ʃoʃt-e bid-e bu-i/	شسته بوده باشید	ʃoʃt-e bid-e bu-in/ /

	فعل نقلی گذشتهٔ التزامی			
شخص / شمار	مفرد		جمع	
شخص‌سوم	شسته بوده باشد	/ʃoʃt-e bid-e bu-Ø/ e/	شسته بوده باشند	ʃoʃt-e bid-e bu-en/ /
مثال منفی	ما بایستی ظرف‌ها [را] نشسته بوده باشیم.		/mɒ bɒ ti darfɒ ne-ʃoʃt-e bid-e bu-im/	

در گویش حناشوری، همچون فارسی معیار، فعل «بودن» /bi(d)-e/ به صورت فعل‌های اسنادی و کمکی، هردو استفاده دارد و این بافت است که متمایز کنندهٔ این دو کاربرد می‌باشد:

سهراب خسته بود. [فعل اسنادی] /sohrɒb χasse bi(d)/

سهراب آمده بود. [فعل کمکی نقلی] /sohrɒb ʔumede bi(d)/

پ. کمکی‌های اجازه و امکان: در گویش حناشوری، فعل‌های کمکی «شدن و توان» هر دو به صورت‌های مختلف از /vɒj(d)-e/ برای بیان مفاهیمِ اجازه و امکان به‌کار می‌روند. البتّه ابزار دیگری نیز در حناشوری برای بیان این مفاهیم موجود است؛ امّا این نوع فعل، بنا به ویژگی‌های صوری از دیگر فعل‌ها متمایز است. صورت‌های ممکن این فعل‌های کمکی اجازه و امکان در گویش حناشوری به قرار زیر است:

	نمونهٔ گویش حناشوری	معادل فارسی معیار
۱	/vej-m-u sowɒ be-r-ejn/	می‌شود فردا بروید.
۲	/vej-m-i dig be-r-ejm/	می‌شد دیروز برویم.
۳	/ne-vɒ j sohrɒ b bin-om/	نشد سهراب [را] ببینم.
۴	/ne-vɒ jd-e ke no-umed-e/	نشده که نیامده.
۵	/vej-mi-d-e ke bi-jɒ /	می‌شده [که] بیاید.
۶	/ʃɒ d/t vou ke bo-g-om/	شاید بشود که بگویم.
۷	/vej-m-u sowɒ be-r-ej/	می‌توان فردا رفت.
۸	/ʃɒ d/t vou sowɒ be-r-ej/	شاید بتوان فردا رفت.
۹	[vej-m-u ve hame ʔe:terɒ m be:lim]	می‌شود به همه احترام بگذاریم.

	نمونهٔ گویش حناشوری	معادل فارسی معیار
۱۰	[vej-m-u ve hame ʔe:terɒ m be:li]	می‌شود به همه احترام بگذاری.
۱۱	/ʃomɒ vej-m-i ne-did bi-gir-in/	شما می‌شد نادیده بگیرید.
۱۲	[vej-m-u del-χ ori-j-ɒ be:li ʔual]	می‌توان دلخوری‌ها [را] کنار گذاشت.

فعلِ **شدن** در گویش حناشوری مانند افعال وجهی فارسی معیار، عموماً ناقص‌اند و بدون تأثیرپذیری از اینکه فاعل جمله با چه شخص و شماری است، همیشه به شکل سوم‌شخص به‌کار می‌رود؛ زیرا صرف شخص و شمار کامل در تمام صیغگان ندارد. (مثال‌های ۹ و۱۰). همچنین فعلِ **شدن**، هیچگاه فاعلی در جمله ندارد که از لحاظ شخص و شمار با آن مطابقه داشته باشد (مثال ۱۱). در مثال ۱۱ تنها یک فاعل دوم شخص وجود دارد که آن نیز به **نادیده بگیرید** مربوط می‌شود. مثال‌های ۱ تا ۶ مربوط به صورت‌های ویژهٔ فعلِ **شدن** است که برخی نیز از فرکانس بسیار پایینی در پیکرهٔ زبانی حناشوری برخوردار هستند. معادل فعلِ **توان** در حناشوری، صرف نظر از این موضوع که فعل اصلی جمله چگونه نمایان شده است، همیشه بدون افزونهٔ شخص و شمار پدیدار می‌گردد (مثال۱۲) و فقط به دو صورت در حناشوری به‌کار می‌رود (مثال‌های ۷ و۸).

ت. فعل کمکی «باید» /baʔa/baʔat/bɒʔɒt/: این فعل برای بیان احتمال یا ضرورت انجام یک رخداد به‌کار گرفته می‌شود که وجوه تمایز صوری واضحی نسبت به دیگر افعال دارد:

– عدم تصریف برای شخص و شمار:

/baʔat berejm/ باید برویم

/baʔa berejn/ باید بروید

– عدم تصریف برای زمان دستوری:

/baʔa beram/ باید بروم

/baʔat mi-raft-om/ باید می‌رفتم

– عدم تصریف برای نمود:

/baʔat biʃinin/ باید بنشینید

*می‌باید بنشینید *mi-baʔa biʃinin/

– عدم پذیرش صورت غیرگذشتهٔ استمراری:

باید می‌خوردم /baʔa mi-χɒrd-om/

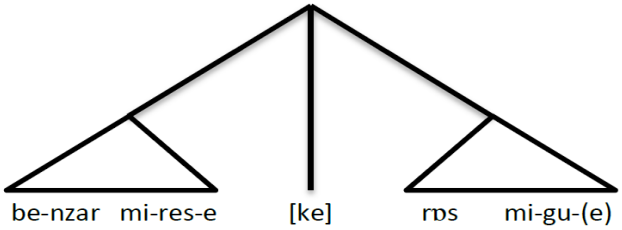
* باید می‌خورم *baʔat mi-χɒr-om/

۴-۴-۳. افعال غیرشخصی در حناشوری

برخی از افعال، کمکی محسوب نمی‌شوند؛ ولی همیشه با افزونهٔ فعلی سوم شخص مفرد پدیدار می‌شوند، درحالی‌که مرجع آن‌ها یا به‌صورت کلّی هیچ شخصی نیست یا اگر هست، سوم‌شخص مفرد نمی‌باشد. به اعتبار این ویژگی‌ها، به این نوع افعال، غیرشخصی می‌گویند (رحیمیان، ۱۳۸۹). در گویش حناشوری همچون فارسی معیار، فعل‌های «به نظر رسیدن و درد گرفتن»، از این نوع هستند. فعل «به نظر رسیدن»، به صورت معمول در جایگاه بند پایه پدیدار شده و بند پیرو را به‌عنوان متممِ خودشان می‌پذیرند:

به نظر می‌رسد [که] راست می‌گوید. /be-nzar mirese rɒs migu(e)/

در ساخت بالا، «به نظر می‌رسد» همواره به شکل سوم‌شخص مفرد ظاهر می‌شود.



گونهٔ دیگر از افعال غیرشخصی حناشوری، افعالی هستند که از نظر جایگاه نحوی، تفاوت خاصّی با فعل‌های واژگانی ندارند؛ ولی همیشه به‌صورت سوم‌شخصِ مفرد استفاده می‌شوند؛ مانند «درد گرفتن»:

بچّه دلش درد می‌کند. /betʃe del-eʃ dard mi-kon-e/

بچّه‌ها دلشان درد می‌کند. /betʃɒ del-eʃu dard mi-kon-e/

همان‌گونه که در مثال‌های بالا دیدید، مرجع دردگرفتن در یکی مفرد و در دیگری جمع می‌باشد؛ ولی در هر دو صورت، فعلِ جملات، مفرد می‌باشد که این خود به نوعی دلیلی می‌باشد که این فعل‌های غیر شخصی، از فعل‌های

واژگانی متمایز هستند.

۴-۵. گروه فعلی در گویش حناشوری

در این قسمت، به جنبه‌های صوری گروه فعلی و ساخت‌واژهٔ آن در گویش حناشوری می‌پردازیم. به‌طور کلی می‌توان گروه‌های فعلی حناشوری را به دو دستهٔ کوتاه و گسترده تقسیم کرد. تمامی اجزای تشکیل دهندهٔ گروه‌های فعلی کوتاه از جنس فعل هستند، در حالی‌که گروه‌های فعلی گسترده، اجزای غیر فعلی نیز دارند.

۴-۵-۱. گروه فعلی کوتاه

گروه‌های فعلی کوتاه در گویش حناشوری، همانند فارسی معیار، حداقل دارای یک فعل و بیشینه دارای چهار فعل هستند.

الف. گروه دوفعلی: این ساخت، از یک فعل اصلی و یک فعل کمکی درست شده است:

گروه دو فعلی حناشوری			
۱	کمکی ←	اصلی	کمکی
۲	باید baʔa(t)	(berej)/bere برود/ (رفت/ بروی)	-
۳	vejmu /vejmi /vou /vejmide می‌شده / بشود/ می‌شد/ می‌شود	bere برود	-
۴	vejmu می‌توان	berej رفت / بروی	-
۵	-	rafte رفته	biبود

ب. گروه سه فعلی: این گروه فعلی از یک فعل اصلی و دو فعل کمکی ساخته می‌شود:

گروه سه فعلی حناشوری				
۱	اصلی ←	کمکی ←	اصلی ←	کمکی
۲	-	baʔa(t) باید	borde برده	vouʔom /vejmidom می‌شدم/ بشوم/شوم
۳	-	vejmu /vejmi /vou /vejmide	borde	vouʔom

گروه سه فعلی حناشوری				
۱	اصلی ←	کمکی ←	اصلی ←	کمکی
		می‌شده/ بشود/ می‌شد/ می‌شود	برده	شوم / بشوم
٤	–	vejmu می‌توان	borde برده	vɒj شد
٥	borde برده	vɒjde شده	–	bi بود

پ. گروه چهارفعلی: این گروه فعلی، از یک فعل اصلی و سه فعل کمکی ساخته می‌شود:

گروه چهار فعلی حناشوری				
	کمکی ←	اصلی	کمکی	کمکی
۱	vejmu /vejmi /vou /vejmide/ baʔa(t) باید/ می‌شده/ بشود/ می‌شد/ می‌شود	borde برده	vɒjde شده	buʔom باشم

۴-۵-۲. گروه فعلی گسترده

در گروه فعلی گسترده، در حناشوری علاوه بر عناصر فعلی، عناصر وابسته نیز وجود دارند:

گروه فعلی گسترده حناشوری	معادل زبان فارسی معیار
/sohrɒb **χoʃɒl vɒj**/	سهراب **خوشحال شد**.
/sohrɒb **dɒneʃ-mand vɒj**/	سهراب **دانشمند شد**.
/sohrɒb **χunej-ku foroχt**/	سهراب **خانه [را] فروخت**.
/sohrɒb **ketɒv-e-ku ve jelɒl dɒ**/	سهراب **کتاب [را] به جلال داد**.
[sohrɒb **ʔaz de/orou pa:riz mi-kone**]	سهراب **از دروغ پرهیز می‌کند**.
[sohrɒb **bɒ buɒʃ ʔaz ma:rse ra: χune**]	سهراب **با پدرش از مدرسه [به] خانه رفت**.

۵- نتیجه‌گیری

فعل در گویش حناشوری، کمینه، سه و بیشینه، هفت عنصر دارد. البته در رابطه با این موضوع، استثناهایی نیز وجود دارد؛ به‌عنوان‌مثال، صورتِ «دارم» /dɒr-om/ فقط از دو عنصر /dɒr/ و /om-/ ساخته شده است. در گویش حناشوری، ریشه‌های گذشته و غیرگذشته، اجزای اصلی سازندهٔ فعل هستند. ریشهٔ غیرگذشته در حناشوری، اغلب رابطهٔ دستوری ویژه‌ای ندارد و بازماندهٔ دوران میانه است. ریشهٔ گذشته در حناشوری، به غیر از موارد بی‌قاعده، با اضافه شدن /i-/ یا /d-/ به ریشهٔ غیرگذشته، صورت می‌گیرد. شناسه‌ها در گویش حناشوری، مانند فارسی معیار، به آخر فعل می‌چسبند. نشانهٔ مصدر در گویش حناشوری /e-/ است و همواره به ریشهٔ گذشته، اضافه می‌گردد. به‌طور کلّی، افعال در گویش حناشوری، دارای دو زمان دستوری گذشته و غیرگذشته هستند. در این گویش، ساختار خاص افعال آینده که در فارسی معیار داریم (مانند خواهم رفت)، وجود ندارد و همان فعل مضارع اخباری برای بیان فعل مستقبل نیز به‌کار می‌رود و با توجه به بافت، تمایز میان این دو مشخص می‌شود. افعال حناشوری، همچون فارسی معیار از نظر نوع، به سه گونهٔ کمکی، واژگانی و غیرشخصی طبقه‌بندی می‌شوند. افعال واژگانی حناشوری، همهٔ افزونه‌های صرفی شش‌گانه را می‌پذیرند و تمام آن‌ها، پیشوند فعلی /mi/ یا /bo/ را می‌پذیرند و سه صورتِ غیرگذشته، گذشتهٔ ساده و گذشتهٔ استمراری را دارند. به‌طور کلّی، در گویش حناشوری، انواعِ فعل‌های کمکی مجهول‌ساز، نقلی‌ساز، اجازه و امکان و فعل کمکی «باید» وجود دارد. بر خلاف فارسی معیار، فعل کمکیِ آینده /χɒh/ و فعل کمکیِ جاری‌ساز /dɒʃt-an/ در گویش حناشوری، برای کاربردهای یادشده وجود ندارند. همچنین در حناشوری، افعال گذشته و غیر گذشتهٔ جاری از ادات فعلی /hej/ که نشان‌دهندهٔ نمودِ در جریان بودن فعل است، ساخته می‌شوند. همچون فارسی معیار، فعل‌های «به نظر رسیدن و درد گرفتن»، از نوع افعال غیرشخصی در حناشوری هستند. فعل «به نظر رسیدن»، به صورت معمول در جایگاه بند پایه پدیدار شده و بند پیرو را به‌عنوان متممِ خودشان می‌پذیرند. گونهٔ دیگر از افعال غیرشخصی حناشوری، افعالی هستند که از نظر جایگاه نحوی، تفاوت خاصّی با فعل‌های واژگانی ندارند؛ ولی همیشه به‌صورت سوم‌شخصِ مفرد استفاده می‌شوند؛ مانند «درد گرفتن». اغلب نمودهای افعال در حناشوری، استمراری، جاری، ساده یا نقلی هستند. از دیگر نمودهای صوری با فرکانس پایین در حناشوری، می‌شود به نمودهای نقلی – استمراری و نقلی – جاری اشاره کرد. تمامِ وجوهِ افعالِ خودایستا و ناخودایستای اخباری و غیر اخباری و نمودهای فارسی معیار در حناشوری نیز دیده می‌شوند. گروه‌های فعلی حناشوری به دو دستهٔ کوتاه و گسترده تقسیم می‌شوند. گروه‌های فعلی کوتاه در گویش حناشوری، همانند فارسی معیار، حداقل دارای یک فعل و بیشینه دارای

چهار فعل هستند. در گروه فعلی گسترده، در گویش حناشوری علاوه بر عناصر فعلی، عناصر وابسته نیز وجود دارند. در این گویش، مطابقت نهاد با فعل، همانند فارسی معیار می‌باشد و فعل از نظر شخص و شمار با فاعل جمله مطابقت دارد. برخلاف غالب گویش‌های شهرستان دشتی، ویژگی کنایی در گویش حناشوری دیده نمی‌شود. فعل نیز در این گویش، معمولاً مانند فارسی معیار در آخر جمله قرار می‌گیرد؛ اما به ندرت، ماقبل آخرِ جمله نیز دیده می‌شود:

[sohrɒb bɒ buɒʃ ʔaz ma:rse **ra:** χune] سهراب با پدرش از مدرسه [به] خانه **رفت**.

کتابنامه

افشار، ا. (۱۳۳۴). «کتاب‌شناسی زبان‌ها و لهجه‌های ایرانی». فرهنگ ایران‌زمین، ش ۳، صص ۷۸- ۹۳.

افشاری، م.، ا. (۱۳۷۷). فراشبندنامه (سیمای فراشبند). فاضل.

امیری، س. ر. (۱۳۸۲). تاریخ و فرهنگ مردم فراشبند. نوید شیراز.

انوری، ح.، و احمدی، ح. (۱۳۹۶). دستور زبان فارسی. ۲ ج. انتشارات فاطمی.

حاجیانی، ف. (۱۳۸۳). «واژه‌های ویژه کشتی و کشتیرانی در گویش بوشهری». گویش‌شناسی، ج۱، ش۲، صص۷-۱۶.

حسینی فسائی، م. ح. (۱۳۸۸). فارسنامه ناصری. تصحیح و تحشیه منصور رستگارفسایی.۲ ج. امیرکبیر.

رحیمیان، ج. (۱۳۸۹). ساخت زبان فارسی. دانشگاه شیراز.

رستم‌بیگ تفرشی، آ. (۱۴۰۰). اطلس زبانی، گویش‌سنجی و مستندسازی زبان. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

زمردیان، ر. (۱۳۷۹). راهنمای گردآوری و توصیف گویش‌ها. مشهد: دانشگاه فردوسی.

ستوده، م. (۱۳۳۲). فرهنگ گیلکی. نشریه انجمن ایران‌شناسی.

سلامی، ع. ا. (۱۳۹۴). «آشنایی با ویژگی‌های آوایی و دستوری زبان گونه‌های فیروزآباد». فصلنامهٔ ادبیات و زبان‌های محلی ایران‌زمین، دوره ۵، شماره۲، صص ۳۷-۶۳.

شیری، ع. ا. (۱۳۸۶). درآمدی بر گویش‌شناسی. مازیار.

عباسی، ز. (۱۳۹۴). «نمود واژگانی افعال مرکب در گویش بیرجندی». زبانشناسی و گویش‌های خراسان. ۷(۱۳). ۳۹-۶۰. doi.org/10.22067/lj.v7i13.35651

عبدالکریمی، س. (۱۳۹۲). فرهنگ توصیفی زبانشناسی اجتماعی. نشر علمی.

علی‌نژاد، ب. (۱۳۹۸). مبانی واجشناسی. دانشگاه اصفهان.

غلامی، س. (۱۴۰۰). بررسی زبان‌شناسی گویش تنگسیری (بوالخیر): آواشناسی، ساخت‌واژه، نحو، ریشه‌شناسی و کنکاش در واژگان منتخب. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد زبان‌های باستانی ایران، دانشگاه شیراز.

غلامی، س.، و حاجیانی، ف. (۱۴۰۲). «توصیف دستگاه واجی گویش بوالخیری به روش *IPA*». زبانشناسی و گویش‌های ایرانی ۸(۲)، ۱۸۵-۲۱۵. doi: 10.22099/JILL.2023.48056.1353

کراچی، ر. (۱۳۹۰). فارسی فیروزآبادی. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

کراچی، ر. (۱۳۹۱). «توصیف فعل در فارسی فیروزآبادی». فصلنامهٔ ادبیات و زبان‌های محلی ایران‌زمین، دوره ۲، شماره۱، صص ۹۹-۱۲۴.

کریمی، ی. و هاشمی، م. (۱۳۹۱). «ساخت کنایی در گویش دشتی». نشریهٔ پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی، شمارهٔ ۴،

صص۱۳- ۳۶.

کیا، ص. (۱۳۴۰). راهنمای گردآوری گویش‌ها. انتشارات اداره فرهنگ عامّه.

ماهوتیان، ش. (۱۳۷۸). دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناسی. نشر مرکز.

مزینانی، ا. (۱۳۹۵). «ساخت افعال گویش مزینانی: پلی از پهلوی به فارسی معاصر». زبانشناسی و گویش‌های خراسان. ۸(۱۴). صص ۱۴۱-۱۶۲. doi.org/10.22067/lj.v8i14.44207

مقیمی، ا. (۱۳۸۵). بررسی گویش گورکانی (گویش مردم روستای بایگان فیروزآباد). روزنگار.

ناتل خانلری، پ. (۱۳۴۵). زبان‌شناسی و زبان فارسی. بنیاد فرهنگ ایران.

هاشمی‌زاده، س.گ. (۱۳۹۹). فرهنگ واژگان گویش دشتی. ۴ ج. نگاه آشنا.

یارشاطر، ا. (۱۳۳۶). «زبان‌ها و لهجه‌های ایرانی». مجلهٔ دانشکدهٔ ادبیات دانشگاه تهران، سال پنجم، شماره‌های ۲ و۱۱، صص۱۱- ۴۸.

یارمحمدی، ل. ا. (۱۳۶۴). درآمدی به آواشناسی. مرکز نشر دانشگاهی.

یارمحمدی، ل. ا.، حق‌شناس، ع. م.، و نیلی‌پور، ر. (۱۳۸۲). نگاهی به جایگاه علم زبان‌شناسی در ایران. فصلنامهٔ علمی فرهنگی نامهٔ فرهنگستان علوم، شمارهٔ ۲۲، صص ۹۵-۱۲۱.

Ganger, U. (2002). "Fieldwork and Field Methods", In Rajend Mesthrie (ed.): *Concise Encyciopedia of Sociolinguistics*. Amsterdam/Oxford: Elsevier, 779-781.

Hazen, K. (2002). Field Methods in Modern Dialect and Variation Studies. In rajend Mesthrie (ed.): *Concise Encyciopedia of Sociolinguistics*. Amsterdam/Oxford: Elsevier, 776-779.

Huddleston, R. D. and G. K. Plum (2002). *The Cambridge Grammer of he English Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wittenburg, p., Mosel, U., & Dwyer, A. (2002). *Methods of Language Documntation in the DOBES project*. In LREC.

Journal of Linguistics and Khorasan Dialects
https://jlkd.um.ac.ir

DOI: https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.91938.1299

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 17. No. 3. Serial Number: 40 (Fall 2025)

Linguistic Study of African Countries' Names

Hamed Molaei Kouhbanani[1]
Assistant Professor of Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Foreign Languages, Vali-e-Asr University of Rafsanjan, Rafsanjan, Iran
(Corresponding author)
https://orcid.org/0000000179808472

Abouzar Oraki[2]
Assistant Professor of English Translation, Department of Translation Studies, Faculty of Foreign Languages, Vali-e-Asr University of Rafsanjan, Rafsanjan, Iran

Faezeh Iranpour[3]
MA Student of Linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Foreign Language, Vali-e-Asr University of Rafsanjan, Rafsanjan, Iran

Received: January 20, 2025 ⁘ Revised: June 05, 2025
Accepted: July 05, 2025 ⁘ Published Online: November 16, 2025

How to cite this article:
Molaei Kouhbanani, H., Oraki, A., & Iranpour, F. (2025). Linguistic Study of African Countries' Names. Journal of Linguistics and Khorasan Dialects, 17 (3), 133-165. (in Persian with English abstract)
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.91938.1299

Abstract

This study investigates the African toponyms based on two linguistic criteria. The first criterion is the main factor for calling African countries. In other words, we try to determine the different social factors of the African toponyms. The second criterion is related to Persian equivalences of African toponyms. In this part, the word formation processes, which are used for naming African countries in Persian, are explored. Accordingly, 50 African country names were selected. The results of the first part show that there are seven factors for the African toponyms. Among them, the name of "geographical features" is the most popular one, since it is in 21 African toponyms. Other factors are the name of tribes and nations, people characteristics, Kingdom dynasty, the name of products, the name of a person, and geographical direction. The results of the second criterion also show that there are three word formation processes for naming African toponyms including borrowing, coinage, and loan translation. The most popular one is borrowing, used in 45 Persian equivalents of African toponyms. Coinage is used for the formation of two African toponyms in Persian, and three African toponyms are the result of loan translation in Persian.

Keywords: Toponym, Etymology, Translation Study, Sociolinguistics.

1. Email: h.molaei@vru.ac.ir
2. Email: a.oraki@vru.ac.ir
3. Email: faeze.iranpour76@gmail.com

Authors retain the copyright and full publishing rights.. This is an open access article distributed under article distributed under Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0).

https://jlkd.um.ac.ir
نشریه علمی
زبانشناسی و گویش های خراسان

DOI: https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.91938.1299

مجلهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان، شمارهٔ ۴۰، پاییز ۱۴۰۴
مقالهٔ پژوهشی

تحلیل زبان‌شناختی جای‌نام کشورهای آفریقایی

حامد مولایی کوهبنانی
استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه ولی‌عصر (عج) رفسنجان (نویسنده مسئول)[1]
https://orcid.org/0000000179808472
ابوذر اورکی
استادیار مترجمی زبان انگلیسی، گروه مطالعات ترجمه، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه ولی‌عصر (عج) رفسنجان[2]
فائزه ایران‌پور
دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه ولی‌عصر (عج) رفسنجان[3]

صص ۱۳۳-۱۶۵

ارجاع به این مقاله:
مولایی کوهبنانی، ح.، اورکی، ا.، و ایران‌پور، ف. (۱۴۰۴). «تحلیل زبان‌شناختی جای‌نام کشورهای آفریقایی»، زبانشناسی و گویش‌های خراسان، ۱۷ (۳)، صص ۱۳۳-۱۶۵.
https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.91938.1299

چکیده

بررسی نام‌های خاص یکی از حوزه‌های مطالعاتی جالب توجه در زبان‌شناسی اجتماعی محسوب می‌شود که به شاخهٔ نام‌شناسی معروف شده است. این شاخه به زیرشاخه‌های مختلفی تقسیم می‌شود که یکی از شناخته‌شده‌ترین آن‌ها «جای‌نام‌شناسی» است. جای‌نام‌شناسی به بررسی نام مکان‌های جغرافیایی براساس اصول زبان‌شناسی می‌پردازد. پژوهش حاضر نیز درصدد است با تکیه بر دو معیار به بررسی جای‌نام کشورهای قارهٔ آفریقا بپردازد. براین اساس، پژوهش حاضر دو هدف عمده دارد. هدف نخست، تعیین عوامل اصلی مؤثر در نام‌گذاری کشورهای آفریقایی است؛ به‌عبارت‌دیگر، با بررسی ریشه‌شناختی نام کشورهای آفریقایی به دنبال تعیین عوامل اجتماعی مختلفی همچون سیاست، جغرافیا، مذهب و ... در نام‌گذاری کشورهای آفریقایی خواهیم بود. هدف دوم، بررسی نحوهٔ کاربرد نام بین‌المللی جای‌نام‌های آفریقایی در فارسی است. براین اساس، ضمن مقایسهٔ نام بین‌المللی هر کشور با صورت رایج آن در فارسی معیار، روش ورود و نحوهٔ کاربرد آن جای‌نام در فارسی را بررسی خواهیم کرد. برای نیل به این اهداف، پیکرهٔ پژوهش شامل ۵۰ جای‌نام از کشورهای آفریقایی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج پژوهش در مورد معیار نخست نشان داد که از میان ۷ عاملِ ویژگی‌های جغرافیایی، نام قوم و قبیله، ویژگی مردمان، نام پادشاه، نام محصول رایج، نام شهر و جهت جغرافیایی، عامل نخست یعنی ویژگی‌های جغرافیایی با میزان فراوانی ۲۱ مورد، تأثیرگذارترین عامل در نام‌گذاری کشورهای آفریقایی محسوب می‌شود. نتایج مربوط به هدف دوم نیز نشان داد که قرض‌گیری، مهم‌ترین عامل در کاربرد جای‌نام کشورهای آفریقایی در فارسی است؛ چراکه جای‌نام ۴۵ کشور براساس فرایند قرض‌گیری مستقیم در فارسی کاربرد دارند. پس از قرض‌گیری، فرایندهای ترجمهٔ قرضی و ابداع نیز در نحوهٔ کاربرد تعدادی از جای‌نام‌های آفریقایی در فارسی دخیل هستند.

کلیدواژه‌ها: جای‌نام، ریشه‌شناسی، ترجمه‌شناسی، زبان‌شناسی اجتماعی، نام‌شناسی.

ارسال: ۱۴۰۴/۰۲/۱۷ ⁘ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۳ ⁘ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۱۷ ⁘ انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵

پست الکترونیکی: 1. h.molaei@vru.ac.ir
پست الکترونیکی: 1. a.oraki@vru.ac.ir
پست الکترونیکی: 1. faeze.iranpour76@gmail.com

۱. مقدمه

زبان‌شناسی اجتماعی به آن شاخه از زبان‌شناسی اطلاق می‌شود که با مطالعه و بررسی روش‌مند زبان می‌توان از طریق آن به خاستگاه و بافت اجتماعی پی برد. به اعتقاد مدرسی (۱۳۶۸) در زبان‌شناسی اجتماعی تنها به الگوهای زبانی پرداخته نمی‌شود بلکه از دیدگاهی کلی‌تر، ابعاد هنجارهای فرهنگی، توقعات و بافت اجتماعی و ویژگی‌ها جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی و جغرافیای انسانی موردتوجه و بررسی قرار می‌گیرد. یکی از مباحث مطرح در زبان‌شناسی اجتماعی، بررسی زبان‌شناختی نام‌های خاص است. بر اساس نظر زندی و احمدی (۱۳۹۵) مطالعهٔ نام‌های خاص در علوم فلسفه، حقوق، روان‌شناسی، مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، مطالعات ترجمه و بین‌فرهنگی، ادبیات، تاریخ، باستان‌شناسی و زبان‌شناسی موردتوجه پژوهش‌گران مختلف بوده است. این حوزه در زبان‌شناسی باعث ایجاد شاخه‌ای تحت عنوان نام‌شناسی[1] شده که اخیراً از جانب پژوهش‌گران ایرانی بیشتر موردتوجه قرار گرفته است. کریستال[2] (۲۰۰۸) طبق تعریفی سنتی، نام‌شناسی را بخشی از دانش معنی‌شناسی در علم زبان‌شناسی معرفی می‌کند، اما امروزه نام‌شناسی در سایر شاخه‌های زبان‌شناسی همچون ساختواژه، زبان‌شناسی اجتماعی و زبان‌شناسی شناختی نیز موردتوجه پژوهش‌گران است. کوتس[3] (۲۰۱۳) در همین زمینه عقیده دارد که امروزه نام‌شناسی چنان گسترده شده که می‌توان چند حوزه برای آن نظر گرفت. وی انسان‌شناسی، نام‌شناسی گروه‌های انسانی، نام‌شناسی مکان‌های جغرافیایی و نام‌شناسی حوزهٔ نجوم را به‌عنوان اصلی‌ترین حوزه‌ها معرفی می‌کند. نام‌شناسی مکان‌های جغرافیایی تحت عنوان «جای‌نام‌شناسی» شناخته می‌شود. منظور از جای‌نام[4] واژه‌ای است که برای نامیدن مکان و یا موقعیت جغرافیایی خاصی به کار می‌رود.

پژوهش حاضر قصد دارد برمبنای اصول جای‌نام‌شناسی، جای‌نام کشورهای قارهٔ آفریقا را بر اساس دو هدف عمدهٔ زبان‌شناختی مورد بررسی قرار دهد. ذکر این نکته ضروری است که هدف پژوهش حاضر صرفاً جمع‌آوری جای‌نام کشورهای آفریقایی نیست، بلکه این پژوهش در صدد است تا براساس دو معیار زبان‌شناختی، سلسله‌مراتبی رده‌شناختی نیز برای جای‌نام کشورهای آفریقایی ارائه دهد. هدف نخست بررسی جای‌نام‌های این قاره از منظر زبان‌شناسی اجتماعی است. به این منظور با بررسی محتوایی صورت بین‌المللی هر جای‌نام، دلیل انتخاب آن جای‌نام

1. Onomastics
2. Crystal
3. Coates
4. Toponym

را بر اساس فاکتورهای اجتماعی همچون عوامل مذهبی، جغرافیای طبیعی، سیاسی و فرهنگی تعیین خواهیم کرد تا در پایان بتوان الگویی رده‌شناختی از تأثیرگذاری عوامل مختلف اجتماعی ارائه داد. هدف دوم، بررسی نحوهٔ کاربرد نام بین‌المللی جای‌نام‌های آفریقایی در فارسی است. به اعتقاد زندی و همکاران (۱۳۹۴) ازآنجاکه بین انسان‌ها به لحاظ عوامل مختلف، تنوعات بی‌شماری وجود دارد، زبان نیز به‌عنوان یک پدیده اجتماعی، ثابت و بدون تنوع نیست. در نتیجه نحوهٔ کاربرد اسامی خاص همچون صورت بین‌المللی جای‌نام کشورها ممکن است از زبانی به زبان دیگر متفاوت باشد. براین اساس، ضمن مقایسهٔ نام بین‌المللی هر کشور با صورت رایج در فارسی، روش ورود و کاربرد آن جای‌نام در فارسی را بررسی خواهیم کرد. به‌منظور نیل به این اهداف با بررسی ۵۰ جای‌نام آفریقایی به دنبال تعیین معنی جای‌نام‌ها و نحوهٔ ترجمه و کاربرد آن‌ها در زبان فارسی خواهیم بود. مهم‌ترین عاملی که باعث ایجاد ضرورت در انجام این پژوهش شد، فراهم کردن اطلاعاتی از جای‌نام کشورهای آفریقایی برای محققان زبان‌شناسی، علوم اجتماعی، تاریخ و جغرافیاست.

۲. پیشینهٔ پژوهش

پژوهش‌های هدفمند در حوزهٔ جای‌نام‌شناسی به زبان فارسی، عمدتاً از اواخر دهه ۱۳۷۰ شمسی آغاز شده‌اند. در یکی از نخستین پژوهش‌ها، رجب‌زاده (۱۳۷۸) به تبیین انگاره‌های نام‌گذاری، تحولات در طول زمان و رابطه نام‌گذاری با متغیرهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی پرداخته است. نتایج وی نشان می‌دهد که تفاوت نام‌ها مبتنی بر متغیرهای نام برده شده با نام‌های فارسی و عربی کاربرد بیشتری داشته‌اند. افشار سیستانی (۱۳۸۲) نیز اطلاعاتی درباره موقعیت جغرافیایی، وجه‌تسمیه و پیشینه تاریخی بسیاری از شهرهای ایران را گردآوری کرده است. وی نتیجه می‌گیرد که عواملی مانند ناهمواری‌ها، آب و هوا، پوشش گیاهی و زندگی جانوری و بسیاری موارد مربوط به پیشینه تاریخی در نام‌گذاری شهرهای ایران دخیل هستند. طیب و علی‌نژاد (۱۳۸۲) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی گرایش‌های جدید نام‌گذاری از دیدگاه زبان‌شناسی»، نشان می‌دهند که چگونه نام‌گذاری‌ها، با حفظ ارزش‌های پیشین نیاز به روز شدن و متجدد به نظر رسیدن را پاسخ می‌دهند. احدیان (۱۳۸۸) هم در پژوهش خود به بررسی ریشه‌شناختی دو جای‌نام «نهاوند» و «آدراپانا» در استان همدان پرداخته است. وی با استفاده از رویکردِ نوین جای‌نام‌شناسی و بر پایهٔ منابع معتبر زبان‌شناختی، تحلیلی ریشه‌شناختی برای این دو جای‌نام ارائه کرده است. در پژوهشی دیگر با عنوان «درآمدی بر جای‌نام‌شناسی ایران»، بختیاری و احدیان (۱۳۸۸) به بررسی ریشه‌شناختی برخی جای‌نام‌های ایران

پرداخته‌اند. نتیجه این پژوهش حاکی از این است که با بازسازی صورت جای‌نام‌ها و مشخص کردن ریشه‌های عامیانه، می‌توان ریشه‌شناسی معینی را پیشنهاد نمود. یدالهی کاخ (۱۳۸۹) نیز در پژوهشی با عنوان «بررسی نام‌گذاری در شهر کرمان از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی» به دنبال دستیابی به ماهیت نام‌گذاری اسامی رسمی و غیررسمی شهر کرمان است. این پژوهش با روش توصیفی به بررسی مقوله‌های اجتماعی و فرهنگی شهر کرمان پرداخته است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، نام‌گذاری در شهر کرمان در سه حوزهٔ معابر، مدارس و مشاغل به سوی مقوله انسان‌مدار گرایش دارد. احدیان (۱۳۸۹) ساخت صرفی جای‌نام‌های استان همدان را مورد بررسی قرار داده است. وی برای هر یک از وندهایی که در ساخت جای‌نام‌ها دخالت دارند، کارکرد جدیدی در جای‌نام‌سازی به کار برده است که تاکنون مطرح نبوده است. اسدی (۱۳۸۹) نیز پژوهشی با عنوان «بررسی نام‌گذاری در شهر سنندج از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی» انجام داده است. نتایج پژوهش وی نشان می‌دهد که در شهر سنندج نام‌گذاری مشاغل به فراحوزه غیررسمی و نام‌گذاری معابر و مدارس به فراحوزه رسمی گرایش بیشتری دارند. آلیانی (۱۳۹۰) نیز پژوهشی با عنوان «بررسی کلان‌جای‌نام‌های استان گیلان» را انجام داده است. وی با تعیین ساختار و گونه‌شناسی تاریخی جغرافیایی، به دسته‌بندی انواع جای‌نام‌ها بر اساس علت نام‌گذاری آن‌ها می‌پردازد. باستانی راد و مردوخی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی با عنوان «گونه‌شناسی جای‌نام‌ها در جغرافیای تاریخی ایران» بیان می‌دارند گونه‌شناسی جای‌نام‌ها به‌عنوان بررسی ریشه‌شناختی نام‌های جغرافیای نقش مهمی در شناخت نام‌ها دارد. در این پژوهش با تعیین ساختار و گونه‌شناسی تاریخی -جغرافیایی به دسته‌بندی انواع جای‌نام‌ها براساس علت‌یابی در نام‌گذاری‌ها اشاره شده است. رفاهی (۱۳۹۳) در پژوهشی به معرفی مبانی نظری توپونیمی و اصول شناسایی اسامی جغرافیایی سرزمین ایران پرداخته است. در پژوهشی دیگر با عنوان «بررسی جای‌نام‌های بخش اسالم شهرستان تالش»، کیشه‌خاله و ملیحی (۱۳۹۵) توصیفات مربوط به جای‌نام‌های تالشی در بخش اسالم تالش را جمع‌آوری کرده‌اند. آن‌های ضمن دسته‌بندی عناصر تشکیل‌دهندهٔ جای‌نام‌ها، به بررسی انواع جای‌نام‌های اصلی عناصر تشکیل‌دهنده آن‌ها و تحلیل ساخت‌واژه‌ای آن‌ها پرداخته‌اند. سبزعلیپور (۱۳۹۶) نیز در پژوهشی با عنوان «تاملی بر جای‌نام‌شناسی منطقهٔ تات‌زبان شاهرود و خلخال» انواع جای‌نام‌های مناطق تات‌زبانِ شاهرود و خلخال را مشخص کرده است. رضایی (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «از خلمان تا الون سرگذشت چهار هزار ساله؛ یک جای‌نام باستانی» به بررسی پیشینهٔ استقرارهای باستانی واقع در محدودهٔ شهر امروزی سرپل‌ذهاب و برخی ویژگی‌های تاریخی این دیار و سیر تحول جای‌نام‌های مرتبط با آن پرداخته است. آساطوریان (۱۳۹۸) نیز پژوهشی در این زمینه و با عنوان «وند لاه در اعلام

جغرافیای حوزهٔ کاسپین» انجام داده است. وی معتقد است که «وند لاه» به احتمال بسیار از نام یک قوم اخذ شده است و تمامی اعلام جغرافیای ساخته شده با این وند یا واژه به یک گروه قوم جای‌نام تعلق دارند. در این راستا برخی مسائل روش‌شناختی وابسته به جای‌نام‌های مشتق شده از نام اقوام و نژادها نیز مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. برجیان (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی تحت عنوان «جای‌نام‌شناسی البرز مرکزی» الگوهای لفظی در البرز مرکزی را بررسی کرده است. نتایج وی نشان می‌دهد علاوه بر الگوهای لفظی شواهد کثیر تغییر معنایی هم در جای‌نام‌ها مطرح می‌شود. نفیسی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «پیشنهادی در ریشه‌شناسی جای‌نام ابهر» با به کار گیری دو واژه فراگیر و گسترده آب و اب به ارتباط بین آب ab و ب ab در بخش نخست جای‌نام پرداخته است. سپس روند تحول و دگرگونی آوایی در بخش دوم این جای‌نام یعنی har «هر» روشن کرده است. قلعه خانی و دورودی (۱۳۹۸) نیز پژوهشی با عنوان «بررسی ریشه‌شناختی تعدادی از جای‌نام‌ها با ساختاری کهن در گویش مردم شیراز» انجام داده‌اند. نتایج ایشان نشان داد تعداد کثیری از جای‌نام‌ها با وجود دیرینگی هنوز به همان شکل کهن در میان گویشوران شیرازی خوانش می‌شوند. طامه (۱۳۹۸) نیز در پژوهشی با عنوان «سازه‌های جای‌نام‌ساز در کده‌نام‌های ترکیبی ایران و نقش آن‌ها در ایجاد هویت فرهنگی و ملی» نشان می‌دهد که استفاده از سازه‌های جای‌نام‌ساز مشترک و شفاف راهکاری بوده که اقوام ایرانی در انتخاب نام مکان‌های جغرافیایی به کار می‌برده‌اند. حیدری و برآبادی (۱۳۹۹) در پژوهش خود با عنوان «جای‌نام‌شناسی آبادی‌های شهرستان بیرجند» بیان می‌کنند که واژه‌هایی مانند خان و ماه و مشتقات آن‌ها در جای‌نام‌های شهرستان بیرجند بسامد بالایی دارند. حیدری و اسماعیلی جلودار (۱۳۹۹) در مقاله‌ای تحت عنوان «پیشنهادی بر جای‌نام‌شناسی شهر ترشیز بر اساس مطالعات میان‌رشته‌ای» نتیجه می‌گیرند که با تکیه کردن بر آگاهی‌های منابع نوشتاری محوطه‌های مهم شناسایی شده منطقه باستانی فیروزآباد را به‌عنوان نزدیک‌ترین گزینه احتمالی برای جای‌نام ترشیز نشان داد. آساطوریان (۱۴۰۰) نیز در مقاله‌ای تحت عنوان «جای‌نام گردمان در ارمنستان از کجا می‌آید» در خصوص وجه اشتقاق جای‌نام گردمان در ارمنستان پژوهشی داشته است. به عقیدهٔ وی این جای‌نام، منشأ قفقازی ندارد و به هیچ یک از قوم‌نام‌های قفقازی شبیه نیست. وی بیان می‌کند که گردمان به احتمال زیاد ریشه در زبان‌های ایرانی دارد و از زبان پارتی یا مادی میانه به یادگار مانده است. زندی، متشرعی و یوسفی‌راد (۱۴۰۰) هم در مقاله‌ای با عنوان «نقشه راه مطالعات نام‌شناسی؛ از رویکرد سنتی تا رویکرد شناختی- اجتماعی» با استفاده از روش پژوهش اسنادی به تدوین نقشه مطالعاتی نام‌شناسی شناختی پرداخته است. مرتبط‌ترین اثر به پژوهش حاضر را مولایی کوهبنانی و همکاران (۱۴۰۳) انجام داده‌اند. در این پژوهش که با عنوان «مطالعه نام

کشورهای اروپایی از منظر زبان‌شناسی اجتماعی» ارائه شده است، معیارهای اجتماعی دخیل در نام بین‌المللی کشورهای اروپایی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که نام قوم و قبیله تأثیرگذارترین عامل محسوب می‌شود؛ چراکه مجموعاً ۲۴ کشور در اروپا براساس نام قوم یا قبیله، نام‌گذاری شده‌اند. علاوه بر این، عواملی همچون منطقه یا ویژگی جغرافیایی، شخص، حیوان، اثر تاریخی و عنصر طبیعی نیز در نام‌گذاری کشورهای اروپایی دخیل هستند.

در بعد بین‌المللی آثار در دسترس مرتبط با جای‌نام‌شناسی گسترهٔ بسیار بیشتری دارند. کهل[1] (۱۹۷۱) برای نخستین بار پیوستگی نام‌شناسی و زبان‌شناسی اجتماعی را مطرح کردند؛ اما ونلانگندونک[2] (۲۰۰۷) به‌طور منسجم به تحلیل و بررسی نام در یک راستای منظم پرداخت و در مقاله‌ای در سال ۱۹۹۲ اصطلاح نام‌شناسی را به کار برد. افرادی چون آگیکوم[3] (۲۰۰۶)، الزومر[4] (۲۰۰۹) و اگون‌واله[5] (۲۰۱۲) نیز از آثاری هستند که از جنبهٔ زبان‌شناختی به بررسی جای‌نام کشورها پرداخته‌اند. بااین‌حال، این سه اثر نیز تنها به ارائهٔ الگوهای نظری برای مطالعه جای‌نام کشورها پرداخته‌اند و هیچ کدام منحصراً به بررسی جای‌نام تعدادی از کشورهای دنیا نپرداخته‌اند. براساس آنچه نگارندگان مورد بررسی قرار داده‌اند، تاکنون پژوهشی که به بررسی جای‌نام کشورهای آفریقایی از جنبهٔ زبان‌شناختی پرداخته باشد، یافت نشده است. با توجه به عدم وجود پژوهشی با این هدف به زبان‌های فارسی و انگلیسی نگارندگان اقدام به انجام پژوهش در این زمینه کردند تا از این طریق اطلاعاتی برای محققان زبان‌شناسی، علوم اجتماعی، تاریخ و جغرافی فراهم گردد.

۳. مبنای نظری

پژوهش حاضر در قالب اصول کلی جای‌نام‌شناسی به‌عنوان یکی از زیرشاخه‌های نام‌شناسی شکل گرفته است. نام‌شناسی در مورد جای‌نام مکان‌ها و در مورد اشخاص به کار گرفته می‌شود (کریستال، ۲۰۰۸). لباو[6] (۱۹۷۲) عقیده دارد که زبان‌شناسی اجتماعی نام‌شناسی را از دانشی ناشناخته به دانشی حائز اهمیت برای مطالعه تبدیل کرده است. به باور آلگو[7] (۱۹۹۲) نخستین مطالعات در حوزهٔ نام‌شناسی که در زیر مجموعه زبان‌شناسی‌تاریخی قلمداد

1. Khel
2. Ven langendonck
3. Agyekum
4. Al-Zumor
5. Ogonwale
6. Labav
7. Algeo

شده است، در اوایل قرن بیست ویکم، تخصصی‌تر شده و به دیگر شاخه‌های زبانی راه یافته است. جای‌نام‌شناسی، شاخه‌ای از نام‌شناسی است که به بررسی نام‌های جغرافیایی می‌پردازد. به اعتقاد سبزعلیپور و جعفری دهقی (۱۴۰۰، ص. ۱۱۱) نیز آنچه در نام‌شناسی مد نظر است، بررسی نام‌ها از نظر تاریخ، ریشه و نیز ساختار آن‌هاست. ابوالقاسمی (۱۳۸۹، ص. ۵۰) بیان می‌کند توپونیمی واژه‌ای یونانی است که از دو بخش «topo» به معنی زمین و «onim» به معنی نام تشکیل شده است. نوبان (۱۳۷۴) نیز بیان می‌کند که تاریخ، جغرافیا و زبان‌شناسی با جای‌نام‌شناسی مرتبط‌اند. جای‌نام‌شناسی بدین دلیل با تاریخ ارتباط دارد که تحولات سیاسی و نیز اجتماعی همیشه بر زبان و بر نام‌های جغرافیایی یک زبان تأثیر می‌گذارند. وی بیان می‌کند که هر کشوری مطابق با اهداف و سیاست‌های خویش در نام‌گذاری جای‌نام‌ها تغییراتی ایجاد می‌کند، نام‌های تاریخی را تغییر می‌دهد یا نام‌های جدید را طبق زمان و نیاز خود انتخاب می‌کند؛ پس برای شناخت یک جای‌نام، شناخت تاریخی آن ضروری است. مدرسی (۱۳۸۶، ص. ۲) نیز بیان می‌دارد که نام‌ها سیر حیات و مماتی دارند؛ عناصر واژگانی هر زبانی، ناگزیر از این تغییر و تحولات تأثیر می‌پذیرند زیرا در جامعه ایجاد و هویت‌ساز می‌شوند، ادامه حیات می‌دهند و ممکن است در کاربرد شفاهی و جمعی دست‌خوش تغییراتی شده و تبدیل به نامی مرده شوند. به باور جردن و روانتری (۱۳۸۰، ص. ۲۱۷) نیز انتخاب جای‌نام برای هر کشوری ممکن است براساس یکسری از عوامل از بین برود. آن‌ها ابراز می‌کنند که زبان‌شناسی نیز می‌تواند با شناخت اجزای یک زبان نام، تلفظ دقیق، معنا و سایر اجزای زبانی جای‌نام را برای ما روشن سازد. یکی از نمودهای جای‌نام‌شناسی در بحث جای‌نام کشورهاست. الزومر (۲۰۰۹، ص. ۱۶) به نقل از زلینسکی[1] (۱۹۷۰، ص. ۷۴۳) بیان می‌کند که رویه‌ها و الگوهای انتخاب نام کشور می‌توانند ایده‌آل‌ترین سنجه در تحلیل تنوع مکانی و زمانی در تمام نظام‌های فرهنگی باشند. ونلانگندونک (۲۰۰۷، ص. ۳۲۰) نیز بیان می‌کند که بررسی و مطالعهٔ تحولات جوامع و زبان‌ها با استفاده از نام‌ها میسر می‌شود؛ زیرا تحولات اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تاریخی، تغییرات فرهنگی و زبانی مهمی در پی دارند که در هر زبانی رخ می‌دهند. فرکس[2] (۲۰۱۵) نیز اعلام می‌کند که تغییر در نام ممکن است با گذر زمان و با تغییر در نگرش‌های جامعهٔ زبانی حاصل شود و بدین ترتیب، نام‌های مورداستفاده، از نسلی به نسل دیگر و تحت تأثیر تحولات گوناگون دست‌خوش تغییراتی شوند. امروزه با گسترش حوزه‌های مختلف، مطالعات در حوزهٔ نام‌شناسی نیز به لحاظ نظری و کاربردی تحول اساسی پیدا کرده و

1. Zelinsky
2. Farkas

یافته‌ها از جامعیت بیشتری برخوردار شده است. به اعتقاد برنز[1] (۲۰۱۵، ص. ۱۸) نیز مؤلفه‌های فرهنگی و سیاسی تاریخی اجتماعی برای برگزیدن نام کشورها مهم هستند. وی بیان می‌کند که نام‌شناسی به بررسی و مطالعهٔ تاریخچهٔ نام کشورها از گروه‌های اجتماعی یا منطقهٔ خاص می‌پردازد و برای پی بردن به الگوی توسعه جغرافیایی یا اجتماعی آن‌ها استفاده می‌شود و دستگاه‌های زبانی را که برای تولید نام و زنده و فعال نگه داشتن آن‌ها در بستر زبان یا زبان‌های جامعه مورد نظر به کار می‌روند، مطالعه می‌کند.

۴. روش انجام پژوهش

پژوهش حاضر با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است. جمع‌آوری داده‌ها به صورت کتابخانه‌ای است؛ به این منظور، پیکرهٔ پژوهش حاضر که شامل ۵۰ جای‌نام از کشورهای قارهٔ آفریقا است که براساس آخرین اطلاعات سایت سازمان ملل به آدرس un.org/dgacm/en/content/regional-group و همچنین سایت معتبر worldometers.info استخراج شده است. نگارندگان با انطباق این دو به مجموع ۵۰ کشور آفریقایی رسیدند. سپس با توجه به اهداف پژوهش حاضر در دو مرحله به بررسی و تحلیل داده‌ها از دو جنبهٔ زبان‌شناختی مختلف پرداخته شده است.

در مرحلهٔ نخست، ابتدا با بهره‌گیری از منابع کتابخانه‌ای معتبر همچون اورت‌هِث[2] (۲۰۲۰)، رپر و مولر[3] (۲۰۱۴) شاهمیری (۱۳۹۸) و خیراندیش و شایان (۱۳۷۰) به بررسی ریشه‌شناختی جای‌نام‌های مذکور پرداخته شده است. پس از آن با استناد به اثر اورت‌هِث (۲۰۲۰) به‌عنوان منبع اصلی در تعیین معیار نام‌گذاری جای‌نام‌های آفریقایی و با استناد به معیارهای اجتماعی بررسی جای‌نام‌ها، به تعیین عوامل مؤثر در نام‌گذاری هر کدام از جای‌نام کشورهای آفریقایی پرداخته شده است تا بر اساس بسامد وقوع هر معیار بتوان سلسله‌مراتب رده‌شناختی برای عوامل مؤثر در کاربرد این جای‌نام‌ها ارائه کرد. در مرحلهٔ دوم، نحوهٔ کاربرد هر جای‌نام در زبان فارسی مورد تحلیل و بررسی قرار خواهد گرفت تا مشخص شود چه فرایندهای زبانی و واژه‌سازی در نامیدن کشورهای آفریقایی در زبان فارسی دخیل هستند.

1. Burns
2. Everett-Heath
3. Raper & Moller

۵- تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

در این بخش ابتدا داده‌های مربوط به جای‌نام آفریقایی با استناد به منابع معتبر ارائه خواهد شد و پس از آن در بخش بحث و بررسی به تبیین زبان‌شناختی نحوهٔ کاربرد داده‌ها براساس دو معیار زبان‌شناختی اصلی مدنظر در پژوهش حاضر پرداخته خواهد شد.

۵-۱ ارائه داده‌ها

همان‌گونه که ذکر شد، پیکره پژوهش حاضر شامل ۵۰ جای‌نام آفریقایی می‌شود که با استناد به سایت سازمان ملل استخراج شده‌اند. شایان ذکر است که دو کشور آفریقای جنوبی و آفریقای مرکزی در این پژوهش تحت عنوان یک جای‌نام مورد بررسی قرار گرفتند چراکه معنای اصلی جای‌نام، آن مفهومی که در پژوهش حاضر مدنظر است، در واژهٔ آفریقا بوده و اصطلاحات شمالی و جنوبی به موقعیت جغرافیایی این دو در قیاس با یکدیگر اطلاق شده است. از طرف دیگر، کشور مراکش دارای جای‌نام مغرب نیز هست و چون هر دو جای‌نام در این پژوهش مد نظر بودند، هر کدام به‌عنوان یک جای‌نام در نظر گرفته شدند و در نتیجه ۵۰ جای‌نام در پژوهش حاضر برای قارهٔ آفریقا در نظر گرفته شده است.

۱. آفریقا (آفریقای جنوبی و آفریقای مرکزی)

جای‌نام بین‌المللی این کشور South Africa است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۴۹۴) بیان می‌کند نام آفریقا احتمالاً از لاتین یا یونانی به معنای «سرزمین بدون سرما» است. بنا به گفته خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۹) نیز آفریقای جنوبی در جنوبی‌ترین قسمت قاره آفریقا قرار گرفته و به این دلیل به این نام شناخته می‌شود. آن‌ها می‌افزایند که به دلیل برخورد با توفان‌های شدید، آنجا را «دماغه توفان‌ها» نامیدند. به نظر رپر و مولر (۲۰۱۴) این منطقه تحت عنوان «Good hope» شناخته می‌شود که این نام به دلیل دسترسی اروپائیان به مشرق زمین از این نقطه، به آن اطلاق شده است. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۹) نیز عقیده دارند که این تعبیر از آفریقای جنوبی در زبان فارسی نیز با تعابیر «امید نیک» یا «دماغهٔ امیدواری» به کار می‌رود.

۲. آنگولا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Anguilla است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، صص. ۲۲-۲۳) بیان می‌کند تا پیش از قرن

۱۵ میلادی نام این کشور Ndongo بوده است. در آن دوران، پرتغالی‌ها به این منطقه آمدند و براساس نام حاکم، Ngola Kiluaniye، اسم این کشور را آنگولا نامیدند. بنا به اعلام خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۹) نیز نام این کشور از نام پادشاه پرتغالی آنگولا گرفته شده است. رپر (۱۹۹۱، ص. ۳۶) نیز ضمن تأیید مورد بالا اشاره می‌کند که بر همین اساس آنگولا را «پرتغال غرب آفریقا» نیز می‌نامند.

۳. اتیوپی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Ethiopia است. بنا به باور اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۸۲) این نام در لاتینی به صورت Aethiops و در یونانی به صورت Aithiops به کار می‌رود که معنی «چهره آفتاب‌سوخته» می‌دهد. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۳۶) بیان می‌دارند پیش از آن این کشور با جای‌نام «حبشه» به معنی «سرزمین قوم حبش» شناخته می‌شده است. این نام کمابیش در منابع اروپایی به صورت‌های abyssina و یا abyssinie به کار می‌رود. وی اشاره می‌کند که «قوم کوش» نیز در این سرزمین بوده‌اند و به همین دلیل، در دوره‌ای این کشور را با این نام می‌شناختند که برگرفته از نام کوش، پسر سام که خود فرزند نوح پیامبر بوده، گرفته شده است. از نظر آن‌ها نیز از سال ۱۹۴۱ و پس از استقلال کامل این کشور، نام اتیوپی توسط اروپاییان به این کشور داده شد. آن‌ها اشاره می‌کنند که معنای تحت‌اللفظی اتیوپی «سرزمین صورت‌سوختگان» است.

۴. اریتره

جای‌نام بین‌المللی این کشور Eritrea است. بنا به تعریف اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۸۲) اریتره در ایتالیایی با ریشه Mare به معنای «دریای سرخ» است. رپر (۱۹۹۱، ص. ۴۲) نیز اریتره را معادل «دریای سرخ» و از ریشه‌ای لاتینی می‌داند.

۵. اسواتینی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Eswatini یا Swaziland است. به گفته اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۵۰۸) نام سوازیلند مأخوذ از نام قومی به‌نام «Swazi» است؛ بدین لحاظ سوازیلند یا سرزمین سوازی‌ها خوانده می‌شود. بنا به باور خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۳۲) در زبان محلی مردم سوازیلند را «آنگوا-نگوان» می‌خوانند که نام قدیمی آن کشور بوده است.

۶. الجزایر

جای‌نام بین‌المللی این کشور Algreia است. بنا به اعلام اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۴) نام عربی الجزائر به معنای جزایر، و صحرا است. به عقیده خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۴۷۵) مردم الجزایر از بربرها هستند و به همین لحاظ این منطقه «بربرستان» نیز نامیده شده است. لازم به ذکر است که نام اصلی این سرزمین جزایر بوده و «ال» تعریف در زبان عربی بر آن افزوده شده و به صورت الجزایر درآمده است. شاهمیری (۱۳۹۸، ص. ۸۵) عقیده دارد که ایرانیان باستان و خصوصاً ساسانیان سرزمین‌های شمالی میان دو رود دجله و فرات را «گزیرک» می‌نامیدند که وارد زبان عربی شده و به شکل «جزیره» و «الجزائر» درآمده است.

۷. اوگاندا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Uganda است. در زبان رسمی این کشور یعنی سواحیلی، به صورت Uganda به کار می‌رود. به اعلام اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۵۳۹) نام اوگاندا اصطلاحی سواحیلی برای Bu Uganda است. این جای‌نام از سواحیلی گرفته شده که دارای دو بخش و به معنی «سرزمین مردم گاندا» است. به عقیده خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۵۹) این سرزمین حکومت پادشاهی بنام بوگاندا Buganda وجود داشت و به همین جهت این سرزمین بوگاندا نامیده می‌شد. بعدها کلمه اوگاندا رایج گردید که از نسبت بین این کلمه و بوگاندا اطلاعی در دست نیست.

۸. بنین

جای‌نام بین‌المللی این کشور Benin است. به عقیده خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۷۹.) در گذشته جای نام این کشور به صورت Dahomi بوده که نام یکی از رؤسای باستانی به‌نام قلمداد می‌شده است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۶۱) بیان می‌کند دو فرضیه برای این جای‌نام مفروض است؛ اول اینکه این نام ممکن است از نام قوم «بینی» به‌عنوان ساکنان اصلی آن گرفته شده باشد. بر اساس فرضی دیگر، نام بنین در اصل مأخوذ از نام رود معروف آن است. رپر (۱۹۹۱، ص. ۵۲) نیز به احتمال ارتباط این جای‌نام با رودی با این نام اشاره کرده است.

۹. بوتسوانا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Botswana است. به اعتقاد اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۷۴) این کشور در گذشته با نام‌های دیگری همچون Botswana وBechuanaland شناخته می‌شده است. به نظر وی، این جای‌نام از نام قوم بزرگ «Tswana» به معنی «جداکننده» نشأت می‌گیرد. به عقیده خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۷۹) این کشور به علت آن‌که در مجاورت صحرای کالاهاری در جنوب آفریقا قرار دارد به کشور «کالاهاری» نیز معروف است.

۱۰. بورکینافاسو

جای‌نام بین‌المللی این کشور Burkina Faso است. بنا به اعلام اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۷۴) این جای‌نام در گذشته به صورت Upper Volta به کار می‌رفته که برگرفته از نام سه رودخانه اصلی در این کشور، Black Volta، White Volta و Red Volta بوده است. جای‌نام کنونی، کلمه‌ای دو بخشی است که بخش نخست،«Burkina» به معنی «صادق» و بخش دوم، «Faso»، به معنی «سرزمین پدری» است. درنتیجه، برکینافاسو معنی تحت‌اللفظی «سرزمین مردان صادق» دارد. به عقیده خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۸۲) در گذشته به این منطقه کشور ذوزنقه نیز می‌گفتند چراکه نقشه این کشور تقریباً به شکل هندسی ذوزنقه شبیه است. براساس نظر آن‌ها نیز، بورکینافاسو به معنی «سرزمین مردم نیکوکار» است.

۱۱. بوروندی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Burundi است. بنا به تعریف اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۸۳) این کشور در گذشته با نام‌هایی همچون Burondi /Ravanda نیز شناخته می‌شده است. به نظر وی، این زبان از نام محلی kirundi است که از نام قوم «روندی» گرفته شده است.

۱۲. تانزانیا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Tanzania است. بنا به تعریف اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۵۱۴) این کشور نام خود را از نام یک دریاچه گرفته است. نام Tangania با لازم‌الاجرا شدن حکم جامعه ملل به کار گرفته شد. بر اساس نظر

وی، ساختار جای‌نام این کشور از به هم پیوستن دو سرزمین زنگبار و تانگانیا ساخته شده است؛ زنگبار به معنای «سرزمین سیاهان» و تانگانیا به معنای «پیوستن» است. به عقیده خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۹۴) نام تانگانیکا و سپس تانزانیا از نام یک دریاچه یا شهر بزرگ Tanga در این منطقه گرفته شده و توسط آلمان‌ها رایج شده است.

۱۳. توگو

جای‌نام بین‌المللی این کشور Togo است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۵۲۵) بیان می‌کند در زبان توگویی این جای‌نام به صورت Togolaise به کار می‌رود. به نظر وی، این جای‌نام از نام دهکده‌ای که احتمالاً نام خود را از دریاچه توگو به معنای «آب» گرفته است و به «کرانه» یا «ساحل» تبدیل شده، منشعب شده است.

۱۴. تونس

جای‌نام بین‌المللی این کشور Tones است. به بیان اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۵۳۴) جای‌نام تونس در گذشته به صورت Carthage بوده است. به همین جهت به آن کشور کارتاز می‌گفتند این نام را در لاتین Carthago و در عربی Qartaja و در مواردی Qartaje نوشته‌اند. بر اساس نظر وی، منشأ این نام مشخص نیست اما ممکن است از ریشهٔ بربریِ «e-n-s» به معنی «اردو زدن در صحرا[1]» باشد که اشاره به صحرای جذاب این کشور دارد. به بیان خیراندیش و شایان(۱۳۷۰، ص. ۱۰۱) نیز نام کشور تونس مأخوذ از نام شهری به همین نام است که پایتخت کشور را تشکیل است.

۱۵. غنا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Ghana است. به بیان اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۲۴۵) نام غنا به معنای «پادشاه جنگجویِ قوی» است و عنوانی بود که به پادشاهان قرون‌وسطایی امپراتوری غنا در غرب آفریقا اعطا می‌شد زیرا این امپراتوری در شمال کشورهای امروزی مالی، سنگال و جنوب موریتانی قرار داشت. وی اضافه می‌کند که غنا به وفور معادن طلا معروف بود و ازاین‌رو در طی تجارت صحراگذر، توسط عرب‌ها «سرزمین طلا» نام گرفت. بنا به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۱۲) در سال ۱۹۲۸ میلادی برای مدتی کوتاه نام «آنگالند» مطرح شد. «آنگان»

1. bivouac

نام یک گروه زبانی در این سرزمین است و از سال ۱۹۳۰ نام غنا رایج شد.

۱۶. جیبوتی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Dgibouti است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۵۴) بیان می‌کند که نام این کشور از کلمه‌ای عفاری[۱]،gabouri، به معنی «ورقه، صفحه» می‌آید. به نظر وی، این نام احتمالاً به این دلیل است که شهر در دشت ساحلی قرار دارد و توسط صحرای صاف و خشک احاطه شده است. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۰۴) در گذشته جای‌نام جیبوتی Afars and Issas بوده که در اصل مأخوذ از نام دو قبیله «عفار و عیسی» است. به گفته آن‌ها، نام این کشور را با دو املای Jibuti و Djibouti می‌نویسند.

۱۷. چاد

جای‌نام بین‌المللی این کشور Chad است. به اعتقاد اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۰۰) این جای‌نام از نام رودخانه‌ای در غرب این کشور به همین نام گرفته شده است. از نظر وی، واژهٔ چاد دارای ریشهٔ عربی به معنی «دریاچهٔ بزرگ» است. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۰۵) نیز این کشور به خاطر دریاچهٔ معروف آن به این نام معروف شده است.

۱۸. دماغه سبز

جای‌نام بین‌المللی این کشور República de Cabo Verde است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۹۳) بیان می‌کند در زبان رسمی این کشور به صورت به کار می‌رود معنای تحت‌اللفظی این جای نام «شنل سبز» است که اشاره به گستره و پوشش سبز این منطقه دارد.

۱۹. رواندا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Ravanda است. به عقیدهٔ اورت‌هِث(۲۰۲۰، ص. ۴۵۲) جای‌نام این کشور از نام مردمان قبیلهٔ vanyaruanda گرفته است.

---

۱. Afar: زبانی افرو-آسیایی که توسط مردم عفار در جیبوتی و اریتره مورداستفاده است.

۲۰. زامبیا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Zamia است. به باور اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۵۷۸) نام این کشور از نام رودخانهٔ زامبزی[1]، چهارمین رودخانهٔ بزرگ آفریقا، گرفته شده است. به اعتقاد وی، این رود بخشی از مرز جنوبی زامبیا و زیمباوه است. بنا به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۱۷) نیز نام زامبیا مأخوذ از رودی در این منطقه است.

۲۱. زیمبابوه

جای‌نام بین‌المللی این کشور Zimbabwe است. به نظر اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۵۸۲) این جای نام در زبان بانتو از دو بخش،zimba، به معنی «خانه» و bahwe به معنی «سنگ» ساخته شده است. براین اساس، این کشور دارای معنی تحت‌اللفظی «محفظهٔ سنگی» یا «سکونت‌گاه سنگی» است. به نظر خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۱۹) نیز زیمباوه نام باستانی این سرزمین بوده که پس از چندین تغییر مجدداً و از سال ۱۹۸۰ میلادی مجدداً رونق گرفته است.

۲۲. ساحل عاج

جای‌نام بین‌المللی این کشور Ivory Coast است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۲۳۴) معتقد است این جای نام را اروپاییان و خصوصاً تجار پرتغالی و فرانسوی که به خریدوفروش عاج فیل مشغول بودند، به این منطقه داده‌اند. براساس نظر وی، این منطقه به‌واسطهٔ وفور عاج فیل از جانب فرانسویان، Cote D'Ivoire نام گرفت. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۲۵) بیان می‌دارند نام این کشور به علت وجود فیل‌های فراوان که عاج فراوانی از آن‌ها نصیب اروپائیان می‌شد به ساحل عاج معروف شد.

۲۳. سنگال

جای‌نام بین‌المللی این کشور Senegal است. بنا به گفته اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۴۷۵) سنگال نام خود را از رودخانه‌ای گرفته که مرز شمالی این کشور با موریتانی تشکیل داده است. به نظر وی، نام رودخانه نیز به دلیل سکونت قومی به نام Zenaga در حاشیهٔ آن ایجاد شده است. براین اساس، می‌توان گفت که ریشهٔ اصلی نام سنگال به قومی

1. Zambezi

با نامی از این ریشه برمی‌گردد. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۳۱) اظهار کرده‌اند که نام سنگال از نام قبیله‌ای موسوم به نکا یا مسنکا گرفته شده است.

۲۴. سودان

جای‌نام بین‌المللی این کشور Sudan است. به بیان اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۵۰۳) این جای‌نام از ریشهٔ عربی balad به معنی «ممالک» و Al-Sudan به معنی «سیاهان» گرفته شده است که به‌طور کلی معنی «سرزمین‌های سیاه‌پوستان» معنی می‌دهد. به نظر وی، این نام را گردشگرانی که به این منطقه سفر می‌کردند به آن داده‌اند. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۳۴) نیز اشاره می‌کنند که اعراب نام سودان را انتخاب کرده که به معنی «سرزمین سیاه‌پوستان» است.

۲۵. سومالی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Somalia است. بنا به گفته اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۴۹۳) نام سومالی مأخوذ از نام قومی به نام «سومال» است؛ در زبان ساکنان این کشور به معنی «شیر» است و گفته‌اند چون این مردم از میهمانان با عطر و شیر استقبال می‌کردند، سومالی به «سرزمین عطر و شیر» هم مشهور شده است. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۳۷) بیان می‌کنند که جای‌نام سومالی از نام مردمان بومی Somalis که در زبان Cushitic به معنای تیره (رنگ پوستشان) گرفته شده است. لازم به ذکر است، این کشور به «سرزمین خدایان» معروف بوده چراکه مصریان منشأ خدایان خود را از سومالی می‌دانستند.

۲۶. سیرالئون

جای‌نام بین‌المللی این کشور Sierra Leone است. بنا به اعلام اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۴۸۵) این جای نام برگرفته از یک واژهٔ اسپانیایی متشکل از دو بخش، Sierra به معنی «اره» که اشاره به رشته کوه دارد، و Leone که به معنی «شیر» است تشکیل شده و دارای معنی تحت‌اللفظی «کوه‌های شیر» است. وی اشاره می‌کند که علیرغم این استدلالی، شیری در این منطقه وجود ندارد و آنچه تحت عنوان غرش شیر از کوه‌های این منطقه شنیده شده است، در واقع صدای رعد و برق است. به گفته خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۴۴) به دلیل شکل دایره‌مانند این منطقه، به آن «کشور مدور» نیز می‌گویند.

۲۷. سیشل

جای‌نام بین‌المللی این کشور Seychelles است. به باور اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۴۷۸) این کشور در گذشته نام‌های دیگری داشته و نام کنونی آن از سال ۱۷۵۶ و به‌واسطهٔ نام حاکم فرانسوی این منطقه، Jean Moreau de Sechelles، به این نام خوانده می‌شود. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۴۵) نیز عقیده دارند که این کشور از نامِ پادشاهی که در این جزایر مقیم و فعال بوده، گرفته شده است.

۲۸. کامرون

جای‌نام بین‌المللی این کشور Cameroon است. به عقیده اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۸۹) در این مطقه از گذشته رود و کوهی با همین نام وجود داشته و احتمالاً نام کشور نیز بر مبنای این کوه یا رود شکل گرفته است. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۹۸) نیز در رشته کوه فاکو[1]، کوهی با نام کامرون وجود دارد؛ علاوه براین، رودی نیز در سواحل غربی آفریقاست که نام کشور کامرون مأخوذ از این دو است.

۲۹. کنگو

جای‌نام بین‌المللی این کشور Congo است. به بیان اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۱۸) نام این کشور از مهم‌ترین رودخانه‌ای که از آن می‌گذرد نشات می‌گیرد. بر اساس نظر وی، این نام از ریشهٔ Bakongo که نام پادشاه کنگو بود، گرفته شده است. بنا به اعلام خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۷۸) نیز کنگو در اصل به معنای ساکنان اطراف رود کنگو است.

۳۰. کنیا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Kenya است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۲۶۹) بیان می‌کند که این کشور در گذشته با نام‌های همچون Iconium /Ikonyum /Ikonyon Kawania/ شناخته می‌شده است. به اعتقاد وی، نام کنونی این کشور برگرفته از نام کوهی با همین عنوان در این منطقه است. وی توضیحی در مورد ریشهٔ نام این کوه ارائه نکرده است. به اعتقاد خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۸۰) نیز نام کنیا خود برگرفته از یکی از کوه‌های مرتفع شرق

1. Fako

آفریقا به نام کنیاست که از سال ۱۹۲۰ برای اشاره به این منطقه به کار می‌رود.

۳۱. گابن

جای‌نام بین‌المللی این کشور Gabon است. به گفته اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۲۸۷) به جهت قرار گرفتن کشورگابون در روی خط استوا و گرمای دائمی، آن را «کشور گرم» نیز نام داده‌اند. وی در مورد ریشهٔ این جای‌نام اشاره می‌کند که چون این کشور در مستعمرهٔ پرتغالی‌ها بوده است، آن‌ها با توجه به شکل ظاهری این منطقه از کلمهٔ پرتغالی «Gabao» برای آن استفاده کرده‌اند که دارای معنی «خرقهٔ کلاه‌دار[1]» است. این در حالی است که خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۸۴) نام گابون را منتسب به رودی با همین نام و از ریشهٔ پرتغالی می‌دانند که سرتاسر این کشور را مشروب می‌سازد.

۳۲. گامبیا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Gambia است. بنا به اعتقاد اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۸۰) این جای‌نام از نام رودی با نام «گامبیابه» که در این کشور جریان دارد، گرفته شده است. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۸۵) نیز بیان می‌کنند نام این کشور از نامی رودی جاری در این منطقه می‌آید اما به خاطر شکل طویل و باریک آن به «سرزمین دراز» نیز مشهور است. همچنین بخاطر پیوستگی سرزمین و تاریخ گامبیا با سنگال بدان سنگامبیا Senegambia نیز گفته‌اند.

۳۳. گینه

جای‌نام بین‌المللی این کشور Guinea است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۹۸) عقیده دارد این نام از واژهٔ بربری «aguinaw» به معنای «مرد سیاه‌پوست» یا اصطلاح کلی‌تر «akal n-iguinamen» به معنی «سرزمین مردان سیاه‌پوست» مشتق شده است. وی عقیده دارد که این نام را پرتغالی‌ها در قرن بیستم برای اطلاق به گستره‌ای از غرب آفریقا به کار برده‌اند. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۸۷) نیز نام گینه ابتدا از جانب پرتغالی‌ها در قرن ۱۵ میلادی و سپس از جانب سایر اروپاییان رواج پیدا کرد. براساس نظر آن‌ها، پرتغالی‌ها این نام را از نام یکی از پادشاهان

1. hooded cloak

قدیمی این سرزمین گرفته بودند.

۳۴. گینه بیسائو

جای‌نام بین‌المللی این کشور Guinea-Bissau است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۵۶) عقیده دارد که این کشور تا ۱۹۷۴ بخشی از گینه بوده است و پس از استقلال از این کشور و به‌منظور متمایز شدن از آن با نام گیمهٔ بیسائو شناخته می‌شود. به نظر وی، «بیسائو» نام پایتخت این کشور و برگرفته از نام قوم مردمان این شهر یعنی قبیلهٔ «Bijago» است. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۹۱) نیز بیان می‌کنند که بیسائو نام پایتخت این کشور است. از نظر آن‌ها این کشور در گذشته به نام «گینهٔ پرتغال» نیز به کار می‌رفته است چراکه تا مدت‌ها مستعمرهٔ پرتغال بوده است.

۳۵. گینه استوایی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Equatorial Guinea است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۵۶) عقیده دارد که با توجه به موقعیت جغرافیایی این کشور که واقع روی خط استواست، این نام به این سرزمین اطلاق شده است. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۱۹۱) نیز بیان می‌کنند که این کشور به‌واسطهٔ آن‌که روی خط استوا قرار دارد، به این نام شناخته می‌شود. از نظر آن‌ها این کشور در گذشته به نام «گینهٔ اسپانیا» نیز به کار می‌رفته است؛ چراکه تا سال ۱۹۶۸ و اعلام استقلال خود، مستعمرهٔ اسپانیا بوده است.

۳۶. لسوتو

جای‌نام بین‌المللی این کشور Lesotho است. به نظر اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۲۹۳) این جای‌نام از واژهٔ بومیِ «Basotho» به معنی «تیره‌پوست» گرفته شده است.

۳۷. لیبریا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Librya است. به گفته اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۲۹۵) این جای نام در زبان رسمی این کشور به صورت Republic of Liberia به کار می‌رود. معنای تحت‌اللفظی این جای‌نام «سرزمین آزاد» است. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۰۰) نیز لیبریا به «سرزمین سیاهان»، «آمریکای سیاه»، «آمریکای

آفریقا»، «سرزمین آزادشدگان» و «هدیهٔ آمریکا» نیز معروف است.

۳۸. لیبی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Liby است. به باور اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۲۹۵) این جای‌نام برگرفته از نام مصری باستان «Levu» برای اطلاق به برخی قبایل بربر است. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۰۲) نیز این جای‌نام از نام قوم «Lebu» گرفته شده که گاه به صورت «Rebu» نیز نگاشته شده است. به اعتقاد آن‌ها، این واژه مربوط به مصر باستان بوده و یونانی‌ها آن را برای نامیدن اقوام ساکن در شمال آفریقا به کار برده‌اند.

۳۹. ماداگاسکار

جای‌نام بین‌المللی این کشور Madagascar است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۱۳) عقیده دارد که این نام را مارکوپولو، گردشگر ایتالیایی، در قرن ۱۳ میلادی در نتیجهٔ یک برداشت اشتباه به این جزیره اطلاق کرده است. وی تلفظ عربی شهر «موگادیشو[1]» را برای اشاره به این جزیره و ساحل سومالی را به‌اشتباه به کار برد و نام «ماداگاسکار» از آن پس رواج پیدا کرد. به نظر وی، اعراب از نام «القمر» با معنی تحت‌اللفظی «جزایر ماه» برای پوشش ماداگاسکار و کومور استفاده می‌کردند.

۴۰. مالاوی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Malawi است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۱۳) عقیده دارد که این جای‌نام برگرفته از نام قوم «ماراوی» است که به زبان پرتغالی «مالاوی» تلفظ می‌شود. به نظر وی، کلمهٔ «ماراوی» به معنی «شعله» است که بیانگر رسم این قوم در سوزاندن گیاهان خشک در فصول گرم به‌منظور آماده‌سازی کشت و کار در فصول بارانی است. این در حالی است که خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۰۷) عقیده دارد که در این منطقه، دریاچه‌ای به این نام وجود دارد.

---

۱. پایتخت سومالی

۴۱. مالی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Mali است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۱۹) بیان می‌کند که دو فرضیهٔ در رابطه با جای‌نام محلی این کشور وجود دارد. براساس فرض نخست، این نام ممکن است از نام قوم «مالینکه[1]» گرفته شده باشد. به نظر وی، فرضیه دیگر بیانگر این است که این جای‌نام از کلمه «کرگدن» گرفته شده است. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۱۰) در گذشته این کشور جزیی از سودان نام داشته و به‌واسطهٔ نام قومی محلی به این نام معروف شده است.

۴۲. مراکش
۴۳. مغرب

جای‌نام بین‌المللی این کشور Morocco است. به عقیده اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۱۳) این جای‌نام در زبان ایتالیایی به صورت Moroc و در زبان فرانسوی به صورت Marruecos و در عربی به صورت maghrib به معنای «محل غروب آفتاب» به کار می‌رود. براساس نظر وی، نم مراکش برگرفته از نام عربی «Marrakech» پایتخت سابق این منطقه است. به بیان خیراندیش و شایان(۱۳۷۰، ص. ۲۱۶) نام مراکش مأخوذ از مور Moor است و آن نامی است که رومیان باستان بر ساکنان قسمت غربی شمال آفریقا اطلاق می‌کردند. به نظر آن‌ها «مور» در زبان‌های اروپایی هم معنی «مسلمانان» و هم معنی «عرب» می‌دهد و پسوند «کو» نیز نشان‌هندهٔ کشور است و در نتیجه معنای تحت‌اللفظی آن «کشور اعراب و مسلمانان» است. آن‌ها نیز به این که نام موراکو قبل نام یکی از شهرهای این کشور بوده اشاره می‌کنند و عقیده دارند در بین کشورهای عربی، «مغرب‌الاقصی» برای اشاره به این کشور به کار می‌رود.

۴۴. مصر

جای‌نام بین‌المللی این کشور Egypt است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۱۵۰) عقیده دارد که این جای‌نام در زبان عربی به صورت «Misr» و در زبان مصر باستان، قبطی، به صورت «Khemi» به کار می‌رود. وی اشاره می‌کند که واژهٔ Khemi به معنی «سرزمین سیاهان» است که به مردمان و همچنین رنگ خاک این منطقه در نقاطی که تحت

1. Malinke

تأثیر سیل رود نیل باقی مانده‌اند، اشاره دارد. واژهٔ Misr نیز از سوی جنگجویان عرب ساکن در حجاز در قرن ۷ میلادی اطلاق شد که کلمه‌ای سامی به معنی «شهر مرزی» است. به اعتقاد وی، واژهٔ Egypt نیز یونانی است که اروپاییان برای اشاره به این کشور به کار می‌بردند که آن نیز معنی «خاک سیاه» می‌دهد. به بیان خیراندیش و شایان(۱۳۷۰، ص. ۲۱۳) نیز کلمهٔ Egypt یونانی و به معنی «خاک سیاه» است. یونانیان باتیتان به این دلیل این نام را به این منطقه داده‌اند که به هنگام طغیان نیل، خاک سیاه و حاصلخیزی در اطراف این منطقه نمایان می‌شد. براساس نظر شاهمیری (۱۳۹۸، ص. ۲۰۲) نام مصر در واقع ابداع ایرانیان باستان بوده و واژه‌ای فارسی است. براساس نظر وی، احتمالاً این نام ریشه در «میثر و میثره» اوستایی دارد که امروزه در فارسی «مهر و میترا» خوانده می‌شوند.

۴۵. موریتانی

جای‌نام بین‌المللی این کشور Mauritania است. باور اورت‌هِث(۲۰۲۰، ص. ۳۳۰) عقیده دارد که این جای‌نام از دو بخش تشکیل شده است. بخش نخست یعنی «Mauri» از نام قوم موری به‌عنوان بزرگ‌ترین قوم این کشور و بخش دوم یعنی «ania» نیز به معنی «سرزمین» است. براین اساس، معنی تحت‌اللفظی این جای‌نام «سرزمین موری‌ها» است. به بیان خیراندیش و شایان(۱۳۷۰، ص. ۲۲۳) نیز اروپائیان این نام را که از ساکنان شمال غربی افریقا که مورmauri نامیده می‌شدند اخذ کرده بودند.

۴۶. موریس

جای‌نام بین‌المللی این کشور Mauritius است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۳۰) این منطقه تا مدت‌ها تحت استعمار هلند قرار داشت و بر همین اساس نام آن نیز برگرفته از نام حاکم هلند در فاصلهٔ سال‌های ۱۵۸۵ تا ۱۶۲۵ است.

۴۷. موزامبیک

جای‌نام بین‌المللی این کشور Mozambique است. اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۳۰) عقیده دارد که این کشور در دوره‌های مختلف اسامی مختلفی داشته که عمدتاً براساس نام حکمرانان این منطقه بوده است. نام موزامبیک نیز برگرفته از نام یکی از آن پادشاهان است. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۷۵) نیز نام موزامبیک برگرفته از نام یک شهر است. به اعتقاد آن‌ها، فردی به نام «موسی اسامیق» شهری در این منطقه را توسعه داد و سپس پرتغالیان

نام آن شهر را به کل کشور اطلاق کردند. نام این فرد در تلفظ پرتغالی ابتدا «موسامبیق» و سپس موزامبیک شده است.

۴۸. نامیبیا

جای‌نام بین‌المللی این کشور Namibia است. بنا به اعلام اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۶۱) ریشهٔ این جای‌نام به نام صحرای «Namib» به‌عنوان بزرگ‌ترین گسترهٔ جغرافیایی این منطقه برمی‌گردد. وی اشاره می‌کند که این واژه در زبان محلی مردمان این منطقه مفهومی با عنوان «سرزمینی که در آن هیچ چیز رشد نمی‌کند» دارد. به بیان خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۲۸) نیز عقیده دارند که نام این کشور از نام بیابانی در غرب این کشور و در امتداد اقیانوس اطلس گرفته شده است.

۴۹. نیجر

جای‌نام بین‌المللی این کشور Niger است. به اعلام اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۷۶) جای‌نام این کشور از واژهٔ اسپانیایی Negro گرفته شده است. این واژه برای اشاره به سیاهان آفریقایی به کار می‌رفته است. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۳۵) نیز عقیده دارند که «نیجر» به معنی سیاه و تیره است و برای اشاره به سیاه‌پوستان آفریقایی ساکن در این منطقه به کار می‌رفته و به تدریج برای اشاره به کشور نیز رواج پیدا کرده است.

۵۰. نیجریه

جای‌نام بین‌المللی این کشور Nigeria است. به اعلام اورت‌هِث (۲۰۲۰، ص. ۳۷۶) جای‌نام این کشور از رودخانه معروف «نیجر» گرفته شده است که از میان آن می‌گذرد. خیراندیش و شایان (۱۳۷۰، ص. ۲۳۵) نیز عقیده دارند که نام این کشور از نام رودی با همین نام گرفته شده است.

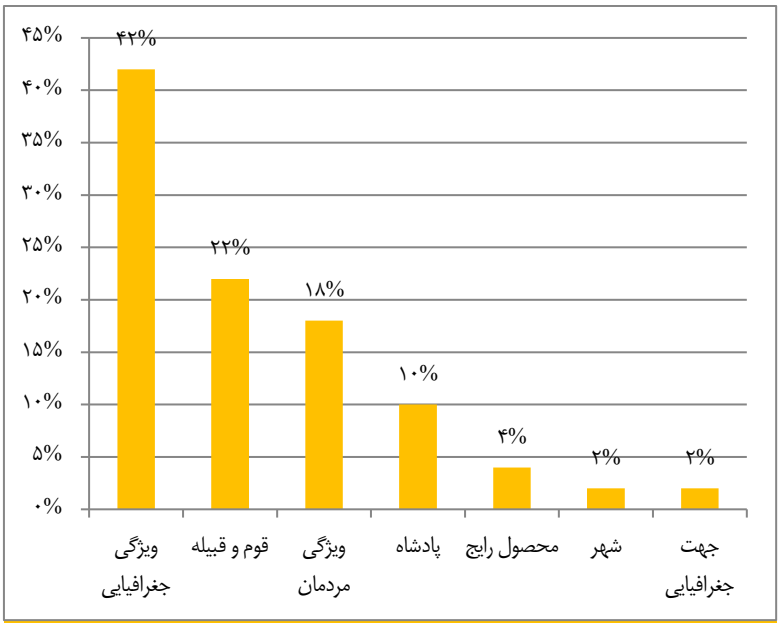
۲-۵ بحث و بررسی

پس از ارائه اطلاعات مربوط به بحث ریشه‌شناسی کشورهای آفریقایی، شامل ۵۰ جای‌نام، در این بخش به بررسی زبان‌شناختی آن‌ها براساس دو معیار مورد نظر پژوهش حاضر پرداخته و تبیین‌های حاصل از این بررسی ارائه خواهد شد.

معیار نخست برای بررسی جای‌نام‌ها مربوط به تعیین عامل اصلی در نام‌گذاری هر کشور بود. بررسی داده‌ها

نشان می‌دهد که می‌توان ۷ عامل را در تعیین جای‌نام کشورهای آفریقایی دخیل دانست. توزیع فراوانی این عوامل نشان داد که در ۲۱ کشور ویژگی جغرافیایی، در ۱۱ کشور نام قوم یا قبیله، در ۹ کشور ویژگی مردمان، در ۵ کشور نام پادشاه، در ۲ کشور نام محصول رایج، و نهایتاً در ۱ کشور نام شهر و در ۱ کشور نیز نام جهت جغرافیایی در تعیین جای‌نام نقش داشته‌اند. به‌عنوان‌مثال، آفریقا احتمالاً از واژه‌ای لاتینی یا یونانی به معنای «سرزمین بدون سرما» گرفته شده است؛ در نتیجه معیار **ویژگی جغرافیایی** در نام‌گذاری آن نق اصلی را داشته است. جای‌نام لیبی برگرفته از نام مصری باستان «Levu» برای اطلاق به برخی قبایل بربر است و در نتیجه مهم‌ترین عامل در نام‌گذاری این کشور **نام قبیله** است. بر همین اساس، جای‌نام اتیوپی از صورت‌های لاتینیِ Aethiops و یونانیِ Aithiops به معنی «چهره آفتاب‌سوخته» گرفته شده که براین اساس، معیار **ویژگی مردمان** نقش اصلی در نام‌گذاری این کشور داشته است. در مورد آنگولا نیز بیان شد که در قرن ۱۵ میلادی پرتغالی‌ها به این منطقه آمده و نام پادشاه منطقه، Ngola Kiluaniye، را به‌عنوان نام این کشور برگزیدند؛ در نتیجه معیار **نام پادشاه** عامل نام‌گذاری این کشور بوده است. نام ساحل عاج را اروپاییان و خصوصاً تجار پرتغالی و فرانسوی که به خریدوفروش عاج فیل مشغول بودند، به این منطقه داده‌اند؛ براین اساس، معیار **محصول رایج** به‌عنوان عامل اصل در نام‌گذاری این کشور شناخته می‌شود. نام کشور ماداگاسکار نیز براساس معیار **نام شهر** رایج شده است چراکه نقل شده است که مارکوپولو در قرن ۱۳ میلادی در نتیجهٔ یک اشتباه، تلفظ عربی شهر «موگادیشو» یعنی پایتخت سومالی را برای اشاره به این منطقه به صورت ماداگاسکار به کار برد. جای‌نام مغرب نیز با توجه به معنی عربی این واژه برگرفته از معیار **جهت جغرافیایی** است؛ بنابراین می‌توان سلسله‌مراتبی به نحو زیر برای عوامل دخیل در نام‌گذاری کشورهای آفریقایی در نظر گرفت که درصد فراوانی هر کدام نیز در نمودار زیر نیز قابل مشاهده است:

ویژگی جغرافیایی > قوم و قبیله > ویژگی مردمان > پادشاه > محصول رایج> شهر/جهت جغرافیایی



نمودار ۱- درصد فراوانی عوامل اجتماعی دخیل در نام‌گذاری کشورهای آفریقایی

باید توجه داشت که بالاترین عامل در نام‌گذاری کشورهای آفریقایی ویژگی جغرافیایی است که نشان می‌دهد که ویژگی‌های منحصربه‌فرد آب و هوایی و همچنین رودها، کوه‌ها و جنگل‌های بیشمار این قاره نقشی اساسی در نام‌گذاری کشورهای این منطقه دارند. بعد از این ویژگی، نام قوم و قبیله نیز نقش پررنگی در نام‌گذاری کشورهای آفریقایی دارد که نشان‌دهندهٔ ارتباط فرهنگی بالای مردمان این مناطق با اصل و ریشهٔ بومی خود است.

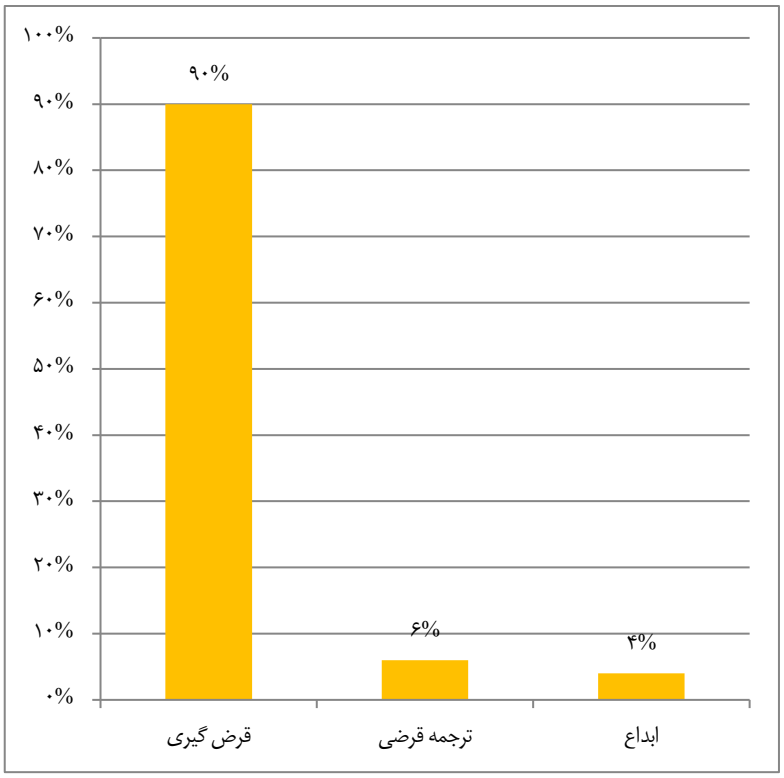
جدول ۱
عوامل اصلی نام‌گذاری کشورهای آفریقایی

عامل اجتماعی	تعداد	جای‌نام‌ها
ویژگی جغرافیایی	۲۱	آفریقا (جنوبی و مرکزی)، اریتره، الجزائر، تانزانیا، توگو، تونس، غنا، جیبوتی، چاد، دماغهٔ سبز، زامبیا، زیمباوه، سنگال، کامرون، کنگو، کنیا، گابن، گامبیا، مصر، نامبیا، نیجریه.

عامل اجتماعی	تعداد	جای‌نام‌ها
قوم و قبیله	۱۱	اسواتینی، بنین، بوتسوانا، بروندی، روندا، سومالی، لیبی، مالاوی، مالی، مراکش، موریتانی.
ویژگی مردمان	۹	اتیوپی، بورکینافاسو، سودان، گینه، گینهٔ بیسائو، گینهٔ استوایی، لسوتو، لیریا، نیجر.
پادشاه	۵	آنگولا، اوگاندا، سیشیل، موریس، موزامبیک.
محصول رایج	۲	سیریالئون، ساحل عاج.
شخص	۱	ماداگاسکار
جهت جغرافیایی	۱	مغرب

معیار دوم برای بررسی جای‌نام‌ها مربوط به مباحث ترجمه‌شناسی آن‌ها به زبان فارسی بوده است. بررسی داده‌ها نشان می‌دهد جای‌نام ۴۵ کشور آفریقایی از طریق قرض‌گیری، ۳ کشور از طریق ترجمه قرضی و ۲ کشور از طریق فرایند ابداع در فارسی رایج شده‌اند. به‌عنوان‌مثال جای‌نام آفریقا با اندک تفاوت تلفظی مستقیماً از زبان فرانسوی در فارسی **قرض‌گیری** شده است. جای‌نام ساحل عاج نیز **ترجمهٔ قرضی** از واژهٔ فرانسوی این کشور یعنی Ivory Coast است. جای‌نام مصر را نیز می‌توان مثالی از فرایند **ابداع** در کاربرد جای‌نام کشوری آفریقایی در زبان فارسی دانست؛ چراکه نام واژهٔ مصر در واقع ابداع ایرانیان باستان بوده و واژه‌ای فارسی است. این نام احتمالاً ریشه در «میثر و میثره» اوستایی دارد که امروزه در فارسی «مهر و میترا» خوانده می‌شوند (شاهمیری، ۱۳۹۸)؛ بنابراین می‌توان سلسله‌مراتبی به نحو زیر برای فرایندهای واژه‌سازی فارسی در نظر گرفت که درصد فراوانی هر کدام نیز در نمودار زیر نیز قابل مشاهده است:

قرض‌گیری> ترجمه قرضی > ابداع



نمودار ۲- درصد فراوانی فرایندهای واژه‌سازی
در نام فارسی کشورهای آفریقایی

بررسی داده‌های پژوهش نشان می‌دهد که برخلاف کشورهای اروپایی و آسیایی در هیچ کشور آفریقایی از پسوند فارسی –ستان استفاده نشده است و درنتیجه عامل قرض‌گیری نقش پررنگی در نام فارسی کشورهای افریقایی دارد.

جدول ۲
ترجمه‌شناسی جای‌نام‌های کشورهای آفریقایی به فارسی

فرایند	تعداد	نام‌جای
قرض‌گیری	۴۵	مغرب، ماداگاسکار، موزامبیک، سیریالئون، آنگولا، اوگاندا، سیشیل، موریس. اتیوپی، بورکینافاسو، سودان، گینه، گینهٔ بیسائو، لسوتو، لیریا، نیجر، اسواتینی، بنین، بوتسوانا، بروندی، روندا، سومالی، لیبی، مالاوی، مالی، مراکش، موریتانی، آفریقا، اریتره، تانزانیا، توگو، تونس، غنا، جیبوتی، چاد، زامبیا، زیمباوه، سنگال، کامرون، کنگو، کنیا، گابن، گامبیا، نامبیا، نیجریه.
ترجمه قرضی	۳	دماغهٔ سبز، ساحل عاج، گینهٔ استوایی.
ابداع	۲	الجزائر، مصر

۶ نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رده‌شناختی معیارهای اجتماعی و همچنین ترجمه‌شناسی جای‌نام کشورهای آفریقایی صورت گرفت. با توجه به اینکه نام کشورهای آفریقایی کمتر موردتوجه زبان‌شناسان داخلی قرار گرفته است، در این پژوهش تلاش شد تا با استناد به منابع معتبر ریشه‌شناسی نام این کشورها مورد بررسی قرار گیرد. نتایج این پژوهش در مورد هدف نخست نشان داد که در قارهٔ آفریقا هفت معیار اجتماعی شامل ویژگی جغرافیایی، قوم و قبیله، ویژگی مردمان، پادشاه، محصول رایج، شخص و جهت جغرافیایی در نام‌گذاری کشورها در عرصهٔ بین‌المللی نقش دارند که در این بین بالاترین بسامد را ویژگی جغرافیایی دارد. این تناسب نشان می‌دهد که ویژگی‌های منحصربه‌فرد آب و هوایی و همچنین رودها، کوه‌ها و جنگل‌های بیشمار این قاره نقشی اساسی در نام‌گذاری کشورهای این منطقه دارند. در مورد هدف دوم نیز مشخص شد که نام بین‌المللی کشورهای آفریقایی از سه روش قرض‌گیری، ترجمه قرضی و ابداع در زبان فارسی به کار می‌روند که در این بین بالاترین بسامد متعلق به فرایند قرض‌گیری است. شایان ذکر است که نام دو کشور آفریقایی در زبان فارسی از طریق فرایند ابداع به کار می‌روند که این نام‌ها در برخی کشورهای دیگر نیز کاربرد پیدا کرده است. نتایج پژوهش حاصل، می‌تواند علاوه بر زبان‌شناسی در حوزه‌های همچون تاریخ،

جغرافیا و مردم‌شناسی به پژوهشگران دید بهتری نسبت به کشورهای آفریقایی ارائه دهد. نگارندگان انجام پژوهش‌های مشابه برای جای‌نام کشورهای سایر قاره‌ها بر مبنای اصول زبان‌شناسی اجتماعی را به‌عنوان راهکاری برای دست‌یابی به الگوهای جهانی در زمینه نام‌گذاری کشورهای دنیا، پیشنهاد می‌دهند.

کتابنامه

ابوالقاسمی، م. (۱۳۸۹). ریشه‌شناسی (اتیمولوژی). ققنوس.

احدیان، م. م. (۱۳۸۸). بررسی ریشه‌شناختی دو جای نام در استان همدان نهاوند و آدراپانا. فصلنامه پژوهش زبان و ادبیات فارسی، ۴ (۱۵). صص ۱۸۶-۲۸۱.

احدیان،م. م. (۱۳۸۹). بررسی ساختار صرفی جای‌نام‌های استان همدان. فصلنامه زبان‌شناسی اجتماعی. ۷ (۴). صص ۱۸.

اسدی، س. ا. (۱۳۸۹)، بررسی نام‌گذاری در شهر سنندج از دیدگاه زبان‌شناسی‌اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور استان همدان، دانشکده علوم انسانی.

افشار سیستانی، ا. (۱۳۸۲). پژوهشی در نام شهرهای ایران. روزنه.

آساطوریان، گ. (۱۳۹۸). وند لاه در اعلام جغرافیایی حوزه کاسپین. نشریه پژوهش‌های‌زبانی— ادبی قفقاز و کاسپین. سال اول. صص۱۱-۲۱.

آساطوریان، گ. (۱۴۰۰). جای‌نام گردمان در ارمنستان از کجا می‌آید. پژوهش‌های‌زبانی - ادبی قفقاز و کاسپین، ۳ (۱). صص ۷-۱۲.

آلیانی، م. (۱۳۹۰)، بررسی کلان جای‌نام‌های استان گیلان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه فرهنگ و زبان‌های باستانی، دانشگاه بوعلی سینا همدان.

باستانی‌راد، ح.، و مردوخی، د. (۱۳۹۲). گونه شناسی جای‌نام‌ها در جغرافیای تاریخی ایران. مجله پژوهش‌های تاریخی ایران و اسلام. ۷ (۱۲). صص ۵۰-۲۱.

بختیاری، ر.، و احدیان، م. م. (۱۳۸۸). درآمدی بر جای‌نام‌شناسی ایران. جستارهای نوین ادبی، ۱۶۸، صص ۱۹۹-۱۸۱.

برجیان، ح. (۱۳۹۸). جای‌نام‌شناسی البرز مرکزی. زبان و کتیبه. ۳۳. صص۳۰-۳۹.

جردن، ت.، و روان‌تری، ل. (۱۳۸۰). مقدمه‌ای بر جغرافیای فرهنگ. ترجمهٔ سیمین تولای و محمد سلیمانی. انتشارات پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

حیدری، ا.، و برآبادی، س. ا. (۱۳۹۹). جای‌نام‌شناسی آبادی‌های شهرستان بیرجند. پژوهشگاه میراث فرهنگی.

حیدری، ر.، و اسماعیلی جلودار، م. (۱۳۹۹). پیشنهادی بر جای‌نام‌شناسی شهر ترشیز بر اساس مطالعات میان‌رشته‌ای. مطالعات باستان‌شناسی. ۱۲ (۲). صص ۱-۲۱.

خیراندیش، ر.، و شایان، س. (۱۳۷۰). ریشه‌یابی نام و پرچم کشورها. انتشارات کویر.

رجب‌زاده، ا. (۱۳۷۸). تحلیل اجتماعی نام‌گذاری. بررسی موردی اراک، همدان و بوشهر. نشر روش.

رضایی،ا. (۱۳۹۷). از خلمان تا آلون سرگذشت چهار هزار ساله؛ یک جای‌نام‌باستانی. پژوهش‌های ایران‌شناسی. ۸ (۱). صص۳۷-۵۶.

رفاهی علمداری، ف. (۱۳۹۳). مبانی توپونیمی و نگاهی به توپونمی‌های ایران. رخسار.

زندی، ب.، نصیری، پ.، و رادنیری، س،ا. (۱۳۹۴). بررسی پدیده دوزبان‌گونگی در شهر اردبیل از دیدگاه زبان‌شناسی اجتماعی .زبانشناسی و گویش‌های خراسان. ۷(۱۳). ۸۹-۱۰۷.

زندی، ب.، و احمدی، ب. (۱۳۹۵). نام‌شناسی از منظر زبان‌شناسی شناختی-اجتماعی با تأکید بر بافت کاربرد — بنیاد. فصل‌نامه زبان‌شناسی اجتماعی. ۲(۱۸). صص۱۹۳-۲۱۲

زندی، ب.، متشرعی، س. م.، و یوسفی‌راد، ف. (۱۴۰۰). نقشهٔ راه مطالعات نام‌شناسی. از رویکرد سنتّی تا رویکرد شناختی-اجتماعی. فصلنامه علمی - پژوهشی زبان‌شناسی اجتماعی. ۲ (۴). صص ۱۱-۲۸.

سبزعلیپور، ج. (۱۳۹۶). تاملی بر جای نام‌شناسی منطقه تات زبان شاهرود خلخال. زبان فارسی و گویش ایرانی. ۲ (۲). صص ۱۸۴-۱۶۳.

سبزعلیپور، ج.، و جعفری دهقی، ش. (۱۴۰۰). تأثیر نماز بر نام‌گذاری اوقات شبانه‌روز در زبان‌های ایرانی .زبانشناسی و گویش‌های خراسان. ۱۳ (۲). ۱۱۱-۱۳۶.

شاهمیری، ا.ش. (۱۳۹۸). واژگان ایرانی بر نام کشورهای جهان. کانون نشر علوم.

طامه، م. (۱۳۹۸). سازه‌های جای‌نام‌ساز در جای‌نام‌های ایرانی و طبقه‌بندی آن‌ها. طرح انجام شده برای گروه مطالعات سیاسی. انتخابات حقوقی و تقسیمات کشوری.

طیب، م.ت..، و علی نژاد، ب. (۱۳۸۲). بررسی گرایش‌های جدید نام‌گذاری در اصفهان از دیدگاه زبان‌شناسی. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه اصفهان.(۳۲). صص ۲۹.

قلعه‌خانی، گ.، و دورودی، م. (۱۳۹۸). بررسی ریشه‌شناختی تعدادی از جای‌نام‌ها با ساختاری کهن در گویش مردم شیراز. فصلنامه زبان‌شناسی اجتماعی. ۳ (۱). صص ۱۰۳-۱۱۴.

کیشه‌خاله، م.، و ملیحی، ش. (۱۳۹۵). بررسی جای‌نام‌های بخش اسالم شهرستان تالش. پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی. ۱۱: صص ۹۷-۱۱۴.

مدرسی، ی. (۱۳۶۸). درآمدی بر جامعه‌شناسی‌زبان. مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

مولایی کوهبنانی، ح.، اورکی، ا.، و ایران پور، ف. (۱۴۰۳). مطالعهٔ زبان‌شناختی جای‌نام کشورهای اروپایی .فصلنامه علمی - پژوهشی زبان‌شناسی اجتماعی. ۷ (۴). ۱-۲۳.

نفیسی، ن. (۱۳۹۸). پیشنهادی در ریشه‌شناسی جای‌نام ابهر. پژوهش‌های زبانی‌ادبی قفقاز و کاسپین. ۱ (۱). صص۷۹-۸۶.

نوبان، م. (۱۳۷۴). نام مکان‌های جغرافیایی در بستر زمان. نشر ماه.

یدالهی‌کاخ، ا. (۱۳۸۹). بررسی نام‌گذاری شهر کرمان از دیدگاه زبان‌شناسی‌اجتماعی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام

نور. واحد تهران.

Agyekum, K. (2006).The Sociolinguistics of Akan personal names. *Nordic Journal of frican Studies*. 15(2). PP 206-235.

Algeo, J. (1992). Onomastics. In: Tom Mcarthur (Ed.), The Oxford Companion to the English Language. Oxford University Press.

AL-Zumor, A. (2009). A socio- cultural and linguistics analysis of Yemeni Arabic per sonal names. GEMA online Journal of language studies, 2,15-27.

Burns, A. (2015). *Field- names of North –East Scotland:A socio-onomatic study* (Unpublished doctoral dissertation). University of Glasgow.

Coates, R. (2013). Onomastics. In C. Chapelle, (Ed). *The Encyclopedia of Applid linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell.

Crystal, D. (2008). *Dictionary of linguistics and phonetics*. Oxford: Blackwell.

Everett-Heath, J. (2020). *The concise Oxford dictionary of the world place-names.* 6th edition. Oxford: Oxford Univerdity Press

Farkas, T. (2015). Changing Names as Abolishing the Difference: Personal Names as Ethnic Symbols, Characteristics of Surname Changes and the Magyarization of Surnames in Hungary.

Kehl,F. (1971).Chinese Nichnaming Behaviour: A Sociolinguistic Pilot Study, Journal studies, 9.

Labav,W. (1972*) Sociolinuistic paternts*. Piladlphia:University of pennsylania press.

Ogunwale, J.A(2012). A Pragmainguistics Study of Yoruba Personal Names. *Journal of Literary Onomastics*,2(1).

Raper, P.E. (1991). *Dictionary of Southern African Place Names*. Onomastic Research Centre, HSRC.

Raper,P. Moller,L. (2014). *Dictionary of Southern African Place Names*. UK: Jonathan Ball.

Ven langendonck, W. (2007). *Theory and typology of proper names* (Trands in Linguage .Berlin:Mouton de Gruyter.

In the Name of God

Table of Contents

Some Peculiar Traits Common to Certain Persian and Other Western Iranian Dialects as Reflected in the Language of A. Ansari's Tabaqāt al-Sūfiyyih	Youli A. Ioannesyan
The Role of Reflective and Impulsive Learning Styles in Intermediate Persian Learners' Comprehension of Implicatures	Akrambigom Haji Seyedrezaee, Reza Morad Sahraee
Artificial Intelligence through the Cognitive Linguistics Lens: An Analysis of Persian Digital News Texts based on Extended Conceptual Metaphor Theory	Toomaj Hemmati, Mohammad Reza Pahlavannezhad
Mindfulness and EFL Reading: An Exploratory Mixed-Methods Study	Fatemeh Moafian
Analysis of the Verb System in the Hanashuri Ddialect	Sohrab Gholami, Jalal Rahimian, Farrokh Hajiyani
Linguistic Study of African Countries' Names	Hamed Molaei Kouhbanani, Abouzar Oraki, Faezeh Iranpour

Volume, No. 3,
Serial Number 40
Fall 2025

Concessionaire:
Ferdowsi University of Mashhad
Managing Director:
Shahla Sharifi
Editor-in-Chief:
Mohammad Reza Pahlavannezhad

Editorial Board:

- Abbas Ali Ahangar;
  Professor of University of Sistan and Baluchestan
- Mohammad Amuzadeh Mahdirajy;
  Professor of Isfahan University
- Mostafa Assi;
  Professor of Institute of Humanities and Cultural Studies
- Azam Staji; Associate Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Azita Afarashi;
  Professor of Institute of Humanities and Cultural Studies
- Ali Darzi;
  Professor of Tehran University
- Rahman Sahragard;
  Professor of Shiraz University
- Mehrdad Naghzguy Kohan;
  Professor of Boali Sina University, Hamadan
- Omid Tabibzadeh Qamsari;
  Professor of Institute of Humanities and Cultural Studies
- Ali Alizadeh;
  Associate Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Shahla Sharifi;
  Associate Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Mohammad Reza Pahlavannezhad;
  Professor of Ferdowsi University of Mashhad
- Seyed Mohammad Hosseini- Maasoum;
  Associate Professor of Payam Noor University
- Balram Shukla;
  Professor of University of Delhi, India
- Claus Valling Pedersen;
  Associate Professor of University of Copenhagen, Denmark

Executive Manager:
Dr. Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum

Proofreading:
Dr. Javad Mizban

English Editors:
FUM English Editing Center
(Dr. Abdullah Nowruzy)

Administrator:
Maryam Khoshbayan

Typesetter:
Mohammad Karimi Torqabeh

Printing & Binding: …
Circulation: …
Price: … 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) 38806727
E-mail: lj@um.ac.ir
Homepage: http:lj.um.ac.ir/index.

Vol 17, No. 3, Fall 2025

- **Some Peculiar Traits Common to Certain Persian and Other Western Iranian Dialects as Reflected in the Language of A. Ansari's Tabaqāt al-Sūfiyyih** — Youli A. Ioannesyan
- **The Role of Reflective and Impulsive Learning Styles in Intermediate Persian Learners' Comprehension of Implicatures** — Akrambigom Haji Seyedrezaee, Reza Morad Sahraee
- **Artificial Intelligence through the Cognitive Linguistics Lens: An Analysis of Persian Digital News Texts based on Extended Conceptual Metaphor Theory** — Toomaj Hemmati, Mohammad Reza Pahlavannezhad
- **Mindfulness and EFL Reading: An Exploratory Mixed-Methods Study** — Fatemeh Moafian
- **Analysis of the Verb System in the Hanashuri Ddialect** — Sohrab Gholami, Jalal Rahimian, Farrokh Hajiyani
- **Linguistic Study of African Countries' Names** — Hamed Molaei Kouhbanani, Abouzar Oraki, Faezeh Iranpour

Journal of Linguistics & Khorasan Dialects

(Language & Literature)

Vol 17, No. 3, Serial Number.40, Fall 2025

- **Some Peculiar Traits Common to Certain Persian and Other Western Iranian Dialects as Reflected in the Language of A. Ansari's Tabaqāt al-Sūfiyyih** — Youli A. Ioannesyan
- **The Role of Reflective and Impulsive Learning Styles in Intermediate Persian Learners' Comprehension of Implicatures** — Akrambigom Haji Seyedrezaee, Reza Morad Sahraee
- **Artificial Intelligence through the Cognitive Linguistics Lens: An Analysis of Persian Digital News Texts based on Extended Conceptual Metaphor Theory** — Toomaj Hemmati, Mohammad Reza Pahlavannezhad
- **Mindfulness and EFL Reading: An Exploratory Mixed-Methods Study** — Fatemeh Moafian
- **Analysis of the Verb System in the Hanashuri Ddialect** — Sohrab Gholami, Jalal Rahimian, Farrokh Hajiyani
- **Linguistic Study of African Countries' Names** — Hamed Molaei Kouhbanani, Abouzar Oraki, Faezeh Iranpour