

مجلهٔ زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان

علمی-پژوهشی / (زبان و ادبیات)

سال هجدهم - شماره ۱ - شماره پیاپی ۴۲ - بهار ۱۴۰۵



زهرا میالی، محمدرضا هاشمی،
عبداله نوروزی

بررسی ساخت‌واژی برگردان‌های ادبیات کودک: موردپژوهی نوواژه‌های
برگردان شده کتاب The School for Good and Evil

امیرعلی خوش‌خونزاد، عباسعلی
آهنگر

غلبه الگوی «زمان متحرک» در درک استعاره‌ی زمان: مطالعه‌ای شناختی-زبانی در
گویش بلوچی سرحدی

مریم زریابی، فرهاد ساسانی

بررسی جهش معنایی در موقعیت‌های موجود در لطیفه‌های زبان فارسی

محبوبه باقری، زری سعیدی

پردازش مغزی فعل‌های مرکب در فرایند یادگیری زبان دوم با استفاده از
تکنیک اسکن مغزی و ای.آر.پی

زهرا سادات حسینی

تحلیل گفتمان مضمون‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید آیت‌الله خامنه‌ای

سید محمد حسینی معصوم،
محبوبه یار

مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در کودک دیرآموز و کودکان
عادی (یک مطالعه موردی)

۴۲

- بررسی ساخت‌واژی برگردان‌های ادبیات کودک:
موردپژوهی نوواژه‌های برگردان‌شده کتاب The School
for Good and Evil
زهرامیالی، محمدرضا هاشمی،
عبداله نوروزی
- غلبه الگوی «زمان متحرک» در درک استعاره‌ی زمان:
مطالعه‌ای شناختی-زبانی در گویش بلوچی سرحدی
امیرعلی خوش‌خونزاد، عباسعلی
آهنگر
- بررسی جهش معنایی در موقعیت‌های موجود در
لطیفه‌های زبان فارسی
مریم زریابی، فرهاد ساسانی
- پردازش مغزی فعل‌های مرکب در فرایند یادگیری زبان
دوم با استفاده از تکنیک اسکن مغزی و ای.آر.پی
محبوبه باقری، زری سعیدی
- تحلیل گفتمان مضمون‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه
شهید آیت‌الله خامنه‌ای
زهراسادات حسینی
- مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در کودک
دیرآموز و کودکان عادی (یک مطالعه موردی)
سید محمد حسینی معصوم،
محبوبه یار



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

سال هجدهم، شماره ۱

شماره پیاپی ۴۲، بهار ۱۴۰۵

صاحب امتیاز: دانشگاه فردوسی مشهد
پشتیبانی: معاونت پژوهشی دانشگاه فردوسی مشهد و دانشکده ادبیات و علوم انسانی
سرمدیر: محمدرضا پهلوان نژاد

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)
آریتا 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 طیب‌زاده قمصری (استاد پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)	علی علیزاده (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)
شهلا شریفی (دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد)	محمدرضا پهلوان نژاد (استاد دانشگاه فردوسی مشهد)
سید محمد حسینی معصوم (دانشیار دانشگاه پیام نور)	بلرام شکلا (استاد دانشگاه دهلی، هندوستان)
کلاوس ولینگ پدرسن (دانشیار دانشگاه کپنهاگ، دانمارک)	یولی آ. ایوانسیان (پژوهشگر ارشد فرهنگستان علوم روسیه)

مدیر داخلی: دکتر سید محمد حسینی معصوم (دانشیار دانشگاه پیام نور)
ویراستار انگلیسی: مرکز ویراستاری انگلیسی دانشکده ادبیات و علوم انسانی (دکتر عبدالله نوروزی)
ویراستار ادبی: دکتر جواد میزبان
مدیر اجرایی مجله: مریم خوش بیان
حروفچین و صفحه‌آرا: محمد کریمی طریقه
نشانی: مشهد، پردیس دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی

کد پستی: ۹۱۷۷۹۴۸۸۸۳

تلفن: ۰۵۱-۳۸۸۰۶۷۲۷

E-mail: lj@um.ac.ir

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

الله الرحمن الرحيم



(نشریه علمی)

زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان

(علمی-پژوهشی)

این مجله بر اساس مجوز شماره ۶۰۳۷۲/۱۱/۳ مورخ ۱۳۹۰/۴/۲۹
کمیسیون نشریات علمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری منتشر می‌شود.

شماره ۱۸ - سال ۱۸

شماره مسلسل ۴۲ - بهار ۱۴۰۵

(تاریخ انتشار این شماره: بهار ۱۴۰۵)

این مجله در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

- پایگاه استادی علوم جهان اسلام (ISC)
- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پایگاه بانک اطلاعات نشریات کشور (Magiran)
- Directory of Open Access Journals (DOAJ)

شرایط مجله 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)، مقدمه، پیشینه پژوهش، روش پژوهش، ارائه و تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری باشد. مجله از پذیرش مقاله‌های بلند (بیش از ۲۵ صفحه A4 تایپ شده ۲۳ سطر) معذور است.

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

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

۵- منابع مورد استفاده در متن، در پایان مقاله و 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: شماره صفحه یا صفحات موردنظر) نوشته شود. در مورد منابع غیرفارسی، همانند منابع فارسی عمل شود. نقل قول‌های مستقیم بیش از ۴۰ واژه به‌صورت جدا از متن با تورفتگی (نیم سانتی متر) از دو طرف درج شود.

۷- برابرای 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 در صورتی که مقاله آنان در جای دیگری چاپ شده و یا پذیرش چاپ آن تأیید شده است، موضوع را به اطلاع دفتر مجله برسانند.

۹- مجله فقط مقاله‌هایی را می‌پذیرد که در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی (نحو، آواشناسی، واج‌شناسی، ساختار، معناشناسی، تحلیل گفتمان، زبان‌شناسی تاریخی، جامعه‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان و گویش‌های خراسان) و حاصل پژوهش نویسنده یا نویسندگان عضو هیأت علمی زبانشناسی دانشگاه‌ها، سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی عالی و دانشجویان دوره دکتری زبانشناسی در خصوص مقاله‌های مستخرج از پایان‌نامه دکتری، باشد. مقاله‌های مربوط به فرهنگ و زبان‌های باستانی، ترجمه و آموزش زبان دوم، در حوزه موضوع‌های این مجله نیست.

۱۰- مجله در ویراستاری مقاله آزاد است.

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

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

پذیرش مقاله با شورای هیأت تحریریه مجله است.

به موجب تفاهم‌نامه مورخ ۱۴۰۴/۰۹/۰۵ این نشریه با همکاری انجمن زبانشناسی ایران منتشر می‌شود.



توافق‌نامه

این توافق‌نامه بین دانشگاه فردوسی مشهد و انجمن علمی زبان شناسی ایران و به منظور همکاری در انتشار نشریه علمی با عنوان **زبانشناسی و گویش های خراسان**، از تاریخ ۱۴۰۴/۰۹/۰۵ لغایت ۱۴۰۶/۰۹/۰۵ منعقد می‌گردد.

۱. در سال ۴ شماره از این نشریه و به زبان فارسی منتشر می‌شود. صاحب امتیاز نشریه، **دانشگاه فردوسی مشهد** بوده و اهداف آن عبارتند از: گسترش و ارتقای پژوهش در سطح کشور، کمک به ایجاد ارتباط و همکاری علمی بین محققین این زمینه در ایران، انتشار نتایج پژوهش‌های علمی.
۲. امور علمی نشریه را هیأت تحریریه، طبق موازین مندرج در آیین‌نامه تعیین اعتبار نشریات علمی کشور انجام خواهند داد.
۳. تعیین سردبیر و اعضای هیأت تحریریه مطابق با آیین‌نامه تعیین اعتبار نشریات علمی کشور صورت خواهد پذیرفت. اما یکی از اعضای هیأت تحریریه مجله می‌تواند به انتخاب هیأت رئیسه انجمن زبانشناسی ایران تعیین شود.
۴. دفتر نشریه در **دانشگاه فردوسی مشهد** خواهد بود و با مسئولیت مدیر مسئول اداره خواهد شد.
۵. در سربرگ نامه‌های مکاتباتی آرم انجمن زبانشناسی ایران و آرم دانشگاه فردوسی مشهد در کنار هم خواهد بود.
۶. در صفحه حقوقی تمامی شماره‌های نشریه و سامانه نشریه، این جمله آورده خواهد شد: **این نشریه با حمایت انجمن زبانشناسی ایران منتشر می‌شود.** همچنین در بخش معرفی مجله در صفحه اصلی مجله در سامانه، نام انجمن زبانشناسی ایران به عنوان انجمن حامی درج خواهد شد.
۷. آرم دانشگاه فردوسی مشهد و انجمن زبان شناسی ایران بر روی جلد نشریه و سامانه نشریه با اندازه یکسان منتشر خواهد شد.
۸. دانشگاه فردوسی مشهد به عنوان صاحب امتیاز نشریه تمامی هزینه‌های آماده‌سازی شامل داوری، ویراستاری، صفحه آرایی و چاپ نشریه را بر عهده دارد و هر دو نهاد از دستاوردهای علمی نشریه منتفع خواهند شد.
۹. هرگاه یکی از طرفین قرارداد مایل به فسخ توافق‌نامه باشد بایستی تصمیم خود را حداقل شش ماه زودتر به صورت کتبی به اطلاع طرف مقابل برساند.
۱۰. این توافق‌نامه در ۱۰ بند و در دو نسخه تنظیم گردید و در تاریخ ۱۴۰۴/۰۹/۰۵ توسط دکتر حبیب رجایی مشهدی معاون پژوهش و فناوری دانشگاه فردوسی، دکتر محمد رضا پهلوان نژاد سردبیر نشریه زبانشناسی و گویش های خراسان و دکتر آریانا افراشی رئیس انجمن زبانشناسی ایران به امضاء رسید.

سرکار خانم دکتر افراشی
رئیس انجمن زبانشناسی ایران



دکتر حبیب رجایی مشهدی
معاون پژوهش و فناوری دانشگاه فردوسی مشهد



دکتر محمد رضا پهلوان نژاد
سردبیر نشریه زبانشناسی و گویش های خراسان

فهرست مندرجات

- ۱-۳۶ زهرا میالی، محمدرضا
هاشمی، عبدالله نوروزی

بررسی ساخت‌واژی برگردان‌های ادبیات کودک:
موردپژوهی نوواژه‌های برگردان‌شده کتاب *The School for Good and Evil*
- ۳۷-۵۹ امیرعلی خوش‌خون‌زاد،
عباسعلی آهنگر

غلبه الگوی «زمان متحرک» در درک استعاره‌ی زمان:
مطالعه‌ای شناختی-زبانی در گویش بلوچی سرحدی
- ۶۱-۸۵ مریم زریابی، فرهاد ساسانی

بررسی جهش معنایی در موقعیت‌های موجود در
لطیفه‌های زبان فارسی
- ۸۷-۱۲۲ محبوبه باقری، زری سعیدی

پردازش مغزی فعل‌های مرکب در فرایند یادگیری زبان
دوم با استفاده از تکنیک اسکن مغزی و ای.آر.پی
- ۱۲۳-۱۵۸ زهراسادات حسینی

تحلیل گفتمان مضمون‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه
شهید آیت‌الله خامنه‌ای
- ۱۵۹-۱۸۴ سید محمد حسینی معصوم،
محبوبه یار

مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در کودک
دیرآموز و کودکان عادی (یک مطالعه موردی)



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95688.1349>

A Morphological Investigation into the Translation of Children's Literature: A Case Study of Neologisms in *The School for Good and Evil*

Zahra Mayali¹

MA of Translation Studies, Department of English,
Faculty of Letters and Humanities,
Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Mohammadreza Hashemi²

Professor of Translation Studies, Department of English,
Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi
University of Mashhad, Mashhad, Iran. (Corresponding author)

Abdullah Nowruzy³

PhD of Translation Studies, Department of English,
Faculty of Letters and Humanities,
Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Received: 06 October 2025 ✦ Revised: 12 November 2025

Accepted: 19 November 2025 ✦ Published Online: 18 February 2026

How to cite this article:

Mayali, Z., Hashemi, M., & Nowruzy, A. (2026). A Morphological Investigation into the Translation of Children's Literature: A Case Study of Neologisms in *The School for Good and Evil*. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (1), 1–36. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95688.1349>

Abstract

This study used a morphological framework to investigate the rendition of neologisms in the Persian translations of Soman Chainani's *The School for Good and Evil*. Given the pivotal role of lexical innovation in children's fiction and the specific challenges of translating these items, this study investigated the mechanisms of word formation and strategies for choosing equivalences, based on Newmark's taxonomy. Employing a qualitative method centered on rigorous analytical inquiry, the corpus comprises four volumes of the original series alongside two distinct Persian versions. The morphological classification and subsequent analysis of the translated neologisms revealed that the translators have used various linguistic techniques, resulting in a multifaceted lexicon in the target language. The results showed that translators have used various strategies, ranging from transference to naturalization. The strategic selections made by the translators of the two publishers impact the fidelity of semantic transmission, the preservation or omission of textual creativity, and the ultimate cognitive reception by the target audience.

Keywords: Children's Literature, Morphology, Neologism, Translation of Neologisms, Equivalence.

1. Email: zhshb90@gmail.com

2. Email: hashemi@um.ac.ir

3. Email: ab.nowruzy@mail.um.ac.ir



Extended Abstract

1. Introduction

Creating words with various structures show the capacity of languages and indicates the imperative for coinages with novel functions and contexts. The creation of neologisms, or the provision of equivalents for neologisms in another language further shows this capability and necessity. Consequently, the examination and comprehension of neologisms, as novel vocabulary created by the specific themes and concepts of children's literature, necessitate particular scholarly attention. Beyond using the existing orthographic or phonological resources of the language, these novel lexical items encapsulate specific and occasionally culturally nuanced meanings that necessitate meticulous translation. Established words show standard, recognized meanings in both the source and target languages and are typically susceptible to straightforward translation.

Neologisms, arising from the distinct themes and concepts inherent in children's literature, present specific challenges for translators. Linguistic and cultural divergences may add to the difficulty of translating neologisms; therefore, examining the strategies employed for rendering neologisms, as well as the differences in the use of these strategies among translators, is so significant.

The main distinction between neologisms and conventional vocabulary in children's literature is that neologisms are typically used for specific concepts or themes that hold significance for children and adolescents; consequently, the rendering and occasional coinage of these neologisms necessitates precision and profound linguistic and cultural competence in both languages. To date, this subject has not received sufficient attention in the context of children's literature translation in Iran. Accordingly, this study used a lexicological and word-formation approach and examined the neologisms present in the book *The School for Good and Evil* and their Persian equivalents. This study tried to compare the divergences and convergences in the strategies employed by the two translators. By emphasizing issues pertinent to the rendering of neologisms, this study sought to achieve a more precise understanding of neologism translation into Persian through an analysis of the methodologies employed by the translators. Therefore it tried to see what strategies were employed for the rendering and coinage of neologisms in the Persian translation of *The School for Good and Evil*, and the outcomes of using these strategies.

2. Method

The qualitative study was used content analysis. The corpus was bifurcated into the source text and two Persian translations. Predicated on Newmark's theoretical framework, neologisms were identified, and subsequently, the Persian words were taxonomized according to translation strategies such as borrowing and cultural equivalence.

The source texts and translations underwent a comprehensive examination. All neologisms of the source text were identified and extracted considering the criteria delineated by Newmark's model. Then, the translations corresponding to each neologism in both Persian sources were subjected to a comparative analysis.

3. Results

Exploring the neologisms of the source text and the selected translations reveals that language exists in a state of perpetual evolution and flux, with transformations precipitated primarily by socio-cultural and technological imperatives. Neologisms serve not merely to augment the lexical richness of a language but also signify the requisite for articulating novel concepts and conveying meanings across different contexts. In light of the various classifications of neologisms in this study, the significance of each lexical category in the communicative process and the transference of meaning may be underscored as follows: A) Existing words with new meanings: Eighteen instances of this category were identified, comprising six individual words and twelve compounds with new meanings; B) Coinages: Fifty-eight instances of this type were observed. These lexical items address contemporary exigencies and, particularly in the domains of technology and science, stand as a testament to linguistic ingenuity and creativity; C) New compounds: A total of 187 compounds were identified, functioning as instruments for the conveyance of complex and novel concepts, finding particular use in specialized domains; D) Acronyms and abbreviations: Five abbreviations were identified. Using such structures conserves time and space, permitting the presentation of information in a concise and efficient manner; E) Pseudo neologisms: This category, comprising merely two instances, is a reminder that language is in a state of flux, wherein archaic concepts may acquire new significance in new contexts; F) Internationalisms: Only six instances of such lexical items were observed. These words bear intercultural implications and contribute to global exchange and communication.

These results indicate that language is a living, dynamic entity, and subject to continuous modification. For translators and authors, an apprehension of these new structures and their emergent meanings is of great significance.

4. Discussion and Conclusion

The results indicate that the two translators of *The School for Good and Evil* series, adopting distinct approaches and strategies for rendering neologisms, have arrived at divergent linguistic structures, thereby creating two unique reading experiences for Persian-speaking audiences. These differences are observable not merely at the level of equivalence and word formation, but also in the macro-level objectives and translation philosophies of both translators.

At the micro-level, data analysis revealed that the translation published by Nashr-e Bazh most frequently uses literal translation and calque strategies. Using literal translation and calque as a form of borrowing, mainly preserves the linguistic strangeness and novelty of the source text's neologisms in the target text; however, it would have the risk of incomprehensibility for the target audience, who are children. At the macro-level, an analysis of the results based on Venuti's (1995) domestication/foreignization dichotomy indicates that the translation by Negahe Ashena clearly tends towards domestication, employing words with familiar structures and intelligible meanings.

The results demonstrated that neologisms were rendered through a variety of strategies. Data analysis showed that strategies such as descriptive translation, calque, and cultural equivalence exhibited the highest frequency. Thus, it became evident that translators did not rely solely on a single specific strategy for rendering neologisms; rather, they employed diverse strategies considering the nature of the neologism and the contextual constraints. Moreover, a comparative analysis of the two translations showed that although the translators used a largely similar repertoire of lexical items in the target language, the frequency and nature of the translation strategies were different. In one translation, calque was the primary method for rendering a significant portion of neologisms, whereas in the other, descriptive translation and cultural equivalence occupied a more prominent position. These differences indicate that each translator adhered to their own distinct inclinations and preferences regarding translation strategies.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95688.1349>

بررسی ساخت‌واژی برگردان‌های ادبیات کودک

(موردپژوهی: نوآژه‌های برگردان‌شده کتاب *The School for Good and Evil*)

زهرا میالی

کارشناس ارشد مطالعات ترجمه، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.^۱

محمدرضا هاشمی

استاد مطالعات ترجمه، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران. (نویسنده مسئول)^۲

عبداله نوروزی

دکتری مطالعات ترجمه، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.^۳

صص ۱-۳۶

ارسال: ۱۴۰۴/۰۷/۱۴؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۸؛ انتشار بر خط: ۱۴۰۴/۱۱/۲۸

ارجاع به این مقاله:

میالی، ز.، هاشمی، م.، و نوروزی، ع. (۱۴۰۵). «موردپژوهی: نوآژه‌های برگردان‌شده کتاب *The School for Good and Evil*». زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۱)، صص ۱-۳۶.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95688.1349>

چکیده

این پژوهش با رویکردی ساخت‌واژی به بررسی نوآژه‌های برگردان‌شده در ترجمه *The School for Good and Evil* نوشته سومان چینانی می‌پردازد. اهمیت نوآژه‌ها در ادبیات کودک و چالش‌های برگردان آن‌ها مطرح و مفاهیم مرتبط با نوآژه، انواع واژه‌سازی، معادل‌سازی و راهبردهای برگردان بر اساس مدل نیومارک بررسی شده است. روش پژوهش، کیفی و مبتنی بر تحلیل واژه‌هاست. پیکره پژوهش شامل چهار جلد از این اثر و دو ترجمه فارسی آن‌هاست. دسته‌بندی و تحلیل ساخت‌واژی نوآژه‌های برگردان‌شده نشان می‌دهد که مترجمان، نوآژه‌های انگلیسی را به روش‌های مختلفی برگردان کرده‌اند که حاصل آن‌ها واژگان متنوعی در زبان فارسی است. یافته‌ها نشان می‌دهد مترجمان از مجموعه‌ای از راهبردهای مختلف از جمله انتقال یا طبیعی‌سازی استفاده کرده‌اند و انتخاب هرکدام از این راهبردها توسط مترجمان دو ناشر می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان انتقال دقیق معنا، حفظ یا حذف خلاقیت و تازگی متن و درک مخاطب داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: ادبیات کودک، ساخت‌واژه، نوآژه، برگردان نوآژه، معادل‌گزینی

1. z.mayali@gmail.com

1. hashemi@um.ac.ir

1. ab.nowruzy@mail.um.ac.ir

پست الکترونیکی:

پست الکترونیکی:

پست الکترونیکی:

۱. مقدمه

تولید واژگان با ساخت‌های مختلف، قابلیت زبان‌ها را نشان می‌دهد و نیز ضرورت تولیدهای متناسب با کارکرد و موقعیت جدید را آشکار می‌سازد. در این بین تولید نوواژه‌ها یا معادل‌سازی برای نوواژه‌هایی که در زبانی دیگر وجود دارد، این توانمندی و ضرورت را بیشتر آشکار می‌کند. از این‌روست که بررسی و درک نوواژه‌ها، در قالب واژگان جدیدی که به دلیل موضوعات و مفاهیم خاص ادبیات کودکان ایجاد می‌شوند، مورد توجه ویژه‌ای قرار می‌گیرند. این واژگان جدید علاوه بر اینکه معمولاً از الفبای موجود در زبان استفاده می‌کنند، دارای معانی و مفاهیم خاص و گاهی فرهنگی‌اند که باید با دقت ترجمه شوند. در مقابل، واژه‌های معمولی یا واژه‌های جاافتاده، به معانی استاندارد و شناخته‌شده در زبان مبدأ و مقصد اشاره دارند و اغلب به راحتی ترجمه می‌شوند. از آنجایی که نوواژه‌ها برای بیان مفاهیم جدید خاصی در ادبیات کودکان ایجاد می‌شوند، چالش‌هایی را برای مترجمان به همراه دارند. تفاوت‌های زبانی و فرهنگی میان زبان مبدأ و مقصد می‌تواند ترجمه نوواژه‌ها را برای مترجمان دشوارتر کند؛ بنابراین، بررسی راهبردهای استفاده شده در برگردان نوواژه‌ها و تفاوت‌هایی که در استفاده از این راهبردها بین مترجمان وجود دارد، از اهمیت بسیاری برخوردار است. تفاوت اصلی میان نوواژه‌ها و واژه‌های معمولی در ادبیات کودکان، در این است که نوواژه‌ها معمولاً به مفاهیم یا موضوعات خاصی مرتبط هستند که برای کودکان و نوجوانان جذاب و مهم هستند؛ بنابراین، برگردان و گاهی ساخت این نوواژه‌ها نیازمند دقت و دانش عمیق در زبان و فرهنگ هر دو زبان است. تاکنون، توجه کافی به این موضوع در زمینه ترجمه ادبیات کودکان در ایران صورت نگرفته است. مطالعات کمی و کیفی در این زمینه انجام شده است، اما همچنان خلأهایی وجود دارد که نیازمند توجه و بررسی دقیق‌تر است. از این‌رو، این پژوهش با رویکردی واژه‌شناختی و واژه‌ساختی به بررسی نوواژه‌های موجود در کتاب *The School for Good and Evil* و معادل‌های آن‌ها در زبان فارسی می‌پردازد. این بررسی با هدف مقایسه تفاوت‌ها و تشابه‌های موجود در راهبردهای مورد استفاده دو مترجم انجام می‌شود. با تأکید بر مسائلی که به برگردان نوواژه‌ها مرتبط می‌شوند، این پژوهش سعی دارد تا از طریق تحلیل روش‌های مورد استفاده توسط مترجمان، به شناخت دقیق‌تری از برگردان نوواژه‌ها به فارسی بپردازد.

در این پژوهش تلاش شده به این پرسش‌ها پاسخ داده شود: چه راهبردهایی برای برگردان و ساخت نوواژه‌ها در ترجمه فارسی کتاب *The School for Good and Evil* به کار رفته است و حاصل این راهبردها چه بوده است؟

۲. پیشینه پژوهش

نوواژه‌ها یا کلمات نو، به واژگان و اصطلاحات جدیدی گفته می‌شود که در یک زبان یا به‌طور خاص در یک اثر ادبی، برای بیان مفاهیم و ایده‌های نوظهور خلق می‌شوند (نیومارک^۱، ۱۹۸۸). این واژگان جدید که از طریق فرایندهای واژه‌سازی مختلفی مانند ترکیب، اشتقاق یا نوآفرینی به وجود می‌آیند، نقشی فراتر از پر کردن یک خلأ واژگانی ساده ایفا می‌کنند. در ادبیات، نوواژه‌ها می‌توانند به زبان یک اثر، حس طراوت و نوآوری ببخشند و خواننده را به جهانی نو بکشانند (اسمیت^۲، ۲۰۲۰). این کارکرد به‌ویژه در ژانر ادبیات فانتزی که پژوهش حاضر بر آن متمرکز است، به اوج اهمیت خود می‌رسد.

در ادبیات فانتزی، نوواژه‌ها صرفاً عناصر زبانی تزئینی نیستند؛ آن‌ها ابزارهای بنیادین فرآیندی هستند که از آن با عنوان «جهان‌سازی» یاد می‌شود. نویسندگان این ژانر برای اینکه بتوانند این دنیاهای نوظهور را برای خواننده ملموس کنند، ناگزیر از ابداع واژگانی جدید برای نام‌گذاری مفاهیم، مکان‌ها، شخصیت‌ها و پدیده‌هایی هستند که در دنیای واقعی ما وجود ندارند. همان‌طور که عبدالرحیم‌اونا (۲۰۲۴) اشاره می‌کند، نوواژه‌ها به نویسندگان این امکان را می‌دهند تا دنیای داستانی را گسترش داده و مفاهیم و تصاویری نو و متفاوت از آنچه در زبان معمول وجود دارد، ایجاد کنند؛ بنابراین، ترجمه این عناصر کلیدی، چالشی فراتر از یافتن یک معادل لغوی است؛ این فرآیند در حقیقت، تلاشی برای «بازسازی» آن جهان خیالی در زبان و فرهنگ مقصد است.

نوواژه‌ها در ادبیات فانتزی، عناصر ساختاری و جدایی‌ناپذیر فرآیند جهان‌سازی هستند. موفقیت مترجم در برگردان یا بازتولید این واژگان، تأثیری مستقیم بر موفقیت او در بازآفرینی دنیای خیالی نویسنده برای مخاطبان زبان مقصد دارد. این امر، ضرورت نگاهی فراتر از مدل‌های صرفاً لغوی و حرکت به سمت چارچوب‌های تحلیلی جامع‌تر را آشکار می‌سازد.

1. Newmark

2. Smith

در دهه‌های اخیر، ترجمه نوواژه‌ها و ادبیات کودک و نوجوان به موضوعات مهمی در حوزه‌های مختلف از جمله زبان‌شناسی و ترجمه بدل شده‌اند. پژوهشگران متعددی از زوایای مختلف به این حوزه‌ها پرداخته‌اند. مروری بر این پژوهش‌ها به ما کمک می‌کند تا ضمن تکیه بر دستاوردهای پیشین، خلأهای پژوهشی را شناسایی کرده و نشان دهیم که پژوهش حاضر چگونه به غنای این حوزه کمک می‌کند. در ادامه، مهم‌ترین پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه ساخت و ترجمه نوواژه، واژه‌سازی، برگردان واژه‌ها برای کودکان و نوجوانان مرور می‌شوند.

برخی از پژوهش‌ها به امکان واژه‌سازی یا ساخت واژه‌های نو در فارسی پرداخته‌اند. برای مثال، توانایی بالقوه و بالفعل زبان فارسی در واژه‌سازی در اثر محمدی و همکاران (۱۳۹۰) مورد تحلیل قرار گرفته است که با تمرکز بر هزاره جدید و ظهور فناوری‌های نوین، ضرورت تولید واژه‌های تازه برای مفاهیم جدید را برجسته می‌سازد. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بزرگ‌ترین مانع در برابر واژه‌سازی در فارسی، نوواژه‌راسی یا مقاومت فرهنگی در برابر پذیرش واژه‌های تازه است.

یافته‌های نورا و خزاعی فرید (۱۳۹۹) گویای نگرانی‌ها درباره به‌کارگیری و ساخت واژه‌های جدید در فارسی هستند چراکه ساخت‌های جدید با ترکیب‌های نو که غالباً از طریق گرده‌آورد می‌شوند به لحاظ قواعد واژه‌سازی درست نیستند؛ درحالی‌که معادل‌های جاف‌تاده‌تری هم برای آن‌ها در فارسی وجود دارد. در همین زمینه، ضرورت برنامه‌ریزی برای نوآوری واژگانی و مقابله با گفتمان‌های بیگانه، موضوع مطالعه مهرپویا و دباغی (۱۳۹۸) بوده است که با بررسی پژوهش‌ها و مقالات منتشرشده در حوزه واژه‌گزینی، به‌ویژه در پژوهش‌نامه فرهنگستان، به روند بیش‌گرایی در واژه‌گزینی علمی در برابر واژه‌های بیگانه پرداخته‌اند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که فرهنگستان زبان و ادب فارسی در سال‌های اخیر، سیاستی کانون‌گرا در زمینه واژه‌گزینی علمی در پیش گرفته است؛ رویکردی که بیشتر بر حوزه‌های دانشی متمرکز بوده و کمتر به حوزه‌های فرادانشی پرداخته است.

بررسی برگردان نوواژه نیز یکی از حوزه‌های مهم است که برخی از محققان و پژوهشگران موردبررسی قرار داده‌اند. در زمینه ترجمه نوواژه، پژوهش‌هایی در رویکردهای مختلفی از جمله زبان‌شناسی، ادبیات مقایسه‌ای، مطالعات فرهنگی و روان‌شناسی انجام شده است. این پژوهش‌ها به بررسی راهبردها و روش‌های

مورد استفاده در ترجمه نوواژه، تأثیرات فرهنگی و اجتماعی ترجمه نوواژه و ارزیابی کیفیت ترجمه نوواژه می‌پردازند.

شیوه‌های گوناگون ساخت و ظاهر واژگان تازه‌وارد از زبان انگلیسی به فارسی، مبنای دسته‌بندی دقیقی قرار گرفته‌اند که بر اساس آن، انواع نوواژگان از نظر ساختاری مورد تمایز قرار گرفته‌اند. در ادامه این بررسی، روند ترجمه این واژگان با تمرکز بر میزان شفافیت معنایی و جذابیت زیبایی‌شناختی تحلیل شده و برای هر نوع، نمونه‌هایی ارائه شده است. این رویکرد که در پژوهش میرزاسوزنی (۱۳۸۴) دنبال شده، گامی در جهت گسترش مباحث نظری واژه‌سازی و ارائه راهبردهایی برای ارتقای کیفیت ترجمه در زبان فارسی به‌شمار می‌رود.

چالش‌های ترجمه نوواژه‌ها در ترجمه انسانی و ماشین‌محور پژوهش عواض^۱ و خان^۲ (۲۰۲۰) است که در آن مشکلات دانشجویان ترجمه یمنی در رویارویی با نوواژه‌های انگلیسی و مقایسه عملکرد آنان با سیستم‌های ترجمه ماشینی بررسی می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد ترجمه دقیق نوواژه‌ها برای اکثر دانشجویان دشوار است و آنان درک مناسبی از نوواژه‌های انگلیسی یا معادل‌یابی درست برای آن‌ها در زبان عربی ندارند. در همین راستا، فقط تعداد کمی از دانشجویان موفق به ترجمه صحیح نوواژه‌ها شدند.

مشکلات ترجمه نوواژه‌های سیاسی در پژوهش حنقته^۳ (۲۰۱۹) بررسی شده است و تمرکز آن بر این است که چگونه نوواژه‌های ابداعی توسط سیاست‌مداران، به دلیل بار فرهنگی و اجتماعی خود، فرایند ترجمه را دشوار می‌سازند. یافته‌ها نشان می‌دهد که برخی راهبردها، از جمله جفت‌شعری، تجزیه و تحلیل ترکیبی، حذف و افزودن، در ترجمه نوواژه‌های سیاسی کمتر مورد استفاده قرار می‌گیرند، هرچند در شرایط خاص می‌توانند کارکردی مؤثر داشته باشند.

پیدایش متنی و فرامتنی مترجم در ترجمه آثار کودکانه موضوع تحقیق نامورکهن (۱۳۹۱) است که به تحلیل ترجمه‌های فارسی از سه اثر شل سیلوراستاین^۴ شامل *A Light Where the Sidewalk Ends*، *Falling Up in the Attic* پرداخته است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد هر دو مترجم از این راهبردها در

1. Awadh
2. Khan
3. Hanaqtah
4. Shel Silverstein

سطوح مختلف استفاده کرده‌اند، اما در کل، ترجمه دوم گرایش بیشتری به بیگانه‌سازی، نوواژه‌سازی و به‌کارگیری عناصر فرامتنی داشته است.

نوواژگان در آثار جویس^۱ و شکسپیر^۲ محور بررسی معاذالهی (۱۳۸۸) بوده است که با استناد به دیدگاه نیومارک (۱۹۸۸) نوواژه‌ها را یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های پیش روی مترجمان می‌داند. نتایج مطالعه نشان می‌دهد که بازتولید نوواژه‌ها و پیدایی مترجم در این متون به میزان زیادی وابسته به رویکرد و راهبرد انتخابی مترجم است.

ماهیت متون علمی و الزامات ترجمه آن‌ها در پژوهش سرحدی (۱۳۸۳) بررسی شده است. این پژوهش با تعریف ترجمه به مثابه فرایندی پویا، تلاش دارد ویژگی‌های متون علمی را از منظر عوامل متنی، جامعه‌شناسی زبان و زبان‌شناسی شناسایی کند و چالش‌های خاص مترجمان در ترجمه چنین متونی را توضیح دهد. در این پژوهش، ضمن معرفی روش‌های گوناگون ترجمه، به‌ویژه در متون فنی، بر اهمیت انتخاب راهبردهای مناسب برای رفع مشکلات تأکید شده است.

کارکرد واژه‌های نو در داستان‌های تخیلی، به‌ویژه در خلق جهان‌های داستانی نوآورانه، محور اصلی تحلیل عبدالرحیم‌اونا (۲۰۱۹) است که نقش بنیادین نوواژه‌ها را در گسترش فضای روایی بررسی می‌کند. در این بررسی، چگونگی استفاده از واژه‌های جدید برای ساخت فضاهای بدیع و تأثیر آن بر تجربه ذهنی و احساسی خواننده تحلیل و نشان داده است که نوواژه‌ها نه تنها به روایت‌ها غنا می‌بخشند، بلکه امکان آشنایی خواننده با مفاهیم تازه و تجربه‌ای متفاوت از خواندن متون تخیلی را فراهم می‌کنند.

بررسی شیوه‌های ترجمه نوواژه‌ها در دو اثر ادبی برجسته، رمان هزار و نهصد و هشتادوچهار اثر جورج اورول و رمان هری پاتر و محفل فقتوس اثر جی کی رولینگ، به زبان فارسی یکی دیگر از موضوعات تحقیقی بوده است که اسلامی راسخ و دیگران (۱۳۸۸) به آن پرداخته‌اند. در این پژوهش، از روش تحقیق کیفی و تحلیل محتوا استفاده شده است. نتایج نشان داد ترجمه نوواژه‌ها در دو اثر موردبررسی به شیوه‌های مختلفی صورت گرفته بود. این مقایسه شیوه‌های ترجمه می‌تواند به تحلیل‌های بیشتر در حوزه ترجمه و ادبیات کودکان

-
1. Joyce
 2. Shakespeare

و بزرگسالان کمک کند. بررسی راهبردهای استفاده‌شده در ترجمه نوواژگان در دو رمان هری پاتر و شاهزاده دورگه موضوع تحقیق غفوری و نعیمی (۱۳۹۸) بوده است.

چگونگی برگردان اسامی خاص یکی از مقوله‌های مهم در پیشینه پژوهش‌های مرتبط است. به نظر می‌رسد دلیل آن سختی و مشکلاتی است که پیش‌روی مترجمان است و حساسیت‌هایی است که این مقوله ایجاد می‌کند، چنانکه برگردان نامناسب اسامی خاص، به ترجمه‌ای غیرطبیعی منجر می‌شود و در زبان مقصد تأثیری مشابه زبان مبدأ ندارد (حسینی معصوم و شاه‌بیگی، ۱۳۹۲). در این راستا، با در نظر گرفتن تفاوت‌های میان ادبیات کودکان و بزرگسالان، معاذالهی (۱۳۹۰) تلاش می‌کند رویکردهای برگردان اسامی خاص شخصیت‌ها در ادبیات کودکان را واکاوی کند. نتایج نشان می‌دهند ترجمه ادبیات کودکان، به‌ویژه ادبیات تک‌وجهی، بیشتر از ادبیات بزرگسالان موردتوجه مترجمان قرار می‌گیرد. همچنین ده روش مختلف در ترجمه اسامی خاص شخصیت‌ها بررسی می‌شود که نقش مهمی در حفظ اسامی خاص متن مبدأ دارند.

بررسی روش‌های ترجمه اسامی خاص در ادبیات کودکان یکی دیگر از موضوعات تحقیق بوده که آهنی‌زاده (۲۰۱۲) به آن پرداخته است. وی بر اهمیت ترجمه ادبیات کودکان در محیط‌های چندفرهنگی و بین‌المللی تأکید کرده است. او نیز از مدل راهبردهای برگردان اسامی خاص در ادبیات کودکان پیروی کرده و برای بررسی این موضوع، بیست‌وپنج کتاب انگلیسی و ترجمه‌های آن‌ها به فارسی را انتخاب کرده است. او به نتیجه رسیده که راهبرد بازآفرینی از رایج‌ترین رویکردهای استفاده‌شده در ترجمه اسامی خاص از انگلیسی به فارسی در ادبیات کودکان است. این مقاله تأکید دارد که حفظ نام‌های خارجی در ترجمه برای کودکان می‌تواند به فهم بین‌المللی و دیدگاه جهانی‌تر خوانندگان جوان کمک کند. بررسی روش‌های ترجمه اسامی خاص در ادبیات تخیلی برای نوجوانان نیز موضوع تحقیق عنابی سراب و اشراق (۱۳۸۸) بوده است. آن‌ها با استفاده از طرح پژوهشی چند روشی، راهبردهای مورد استفاده مترجمان فارسی‌زبان در برگردان اسامی خاص در دو مجموعه رمان سفر دل‌تورا و سه‌گانه میراث را موردبررسی قرار داده‌اند.

موضوع نحوه ترجمه سرواژه‌ها^۱ و حروف اختصاری^۲ نیز از موضوعات مرتبط در این زمینه بوده است که گرنج^۳ و بلوم^۴ (۲۰۰۰) به آن پرداخته‌اند. آن‌ها به‌طور خاص به نحوه شکل‌گیری این نوع واژه‌ها و تأثیر آن‌ها بر فرایندهای ارتباطی پرداخته‌اند. در این مقاله، بر اهمیت اختصارات در انتقال سریع اطلاعات تأکید شده و نقش آن‌ها در زبان‌های علمی و فنی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. سرواژه‌ها به دلیل کوتاه‌کردن و تسهیل ارتباطات، به‌ویژه در محیط‌های حرفه‌ای و تخصصی کاربرد زیادی دارند. این مقاله همچنین به تفاوت‌های بین سرواژه‌ها، اختصارات و حروف اختصاری اشاره کرده و به نحوه استفاده از آن‌ها در متون مختلف پرداخته است.

بررسی نقش نوواژه‌های سیاسی در تحولات زبان‌شناختی و فرهنگی نیز از موضوعات موردتوجه برخی محققان بوده است، از آن جمله، پژوهش هادی^۵ و المجدوی^۶ (۲۰۱۹) که به نوواژه‌های سیاسی موضوع می‌پردازند. این نوواژه‌ها معمولاً در پیوند با تحولات سیاسی و اجتماعی ظهور می‌کنند و معنای خاصی را در دنیای سیاست انتقال می‌دهند. تأثیر واژگان بین‌المللی انگلیسی بر زبان بلغاری موضوع تحقیق ندلچوا^۷ (۲۰۲۳) بوده است که نتایج آن نشان می‌دهد واژگان انگلیسی به دلیل جهانی‌شدن و گسترش رسانه‌های اجتماعی، در زبان‌های مختلف، از جمله بلغاری، نفوذ زیادی پیدا کرده‌اند.

یون^۸ و شانگ^۹ (۲۰۲۰) به بررسی راهبردهای مختلف ترجمه نوواژه‌ها پرداخته‌اند. آن‌ها نشان می‌دهند ترجمه نوواژه‌ها نه تنها به مهارت زبانی مترجم، بلکه به درک او از تفاوت‌های فرهنگی و نیازهای مخاطب وابسته است. پژوهش آن‌ها بر اهمیت انطباق فرهنگی و استفاده از روش‌هایی مانند معادل‌سازی خلاقانه تأکید دارد تا پیام اصلی نوواژه‌ها در زبان مقصد به‌درستی منتقل شود.

-
1. Acronym
 2. Abbreviation
 3. Grange
 4. Bloom
 5. Hadi
 6. Al-Majdawi
 7. Nedelcheva
 8. Yun
 9. Shuang

بررسی راهبرد طبیعی‌سازی در ترجمه و کاربرد آن در انتقال مفاهیم فرهنگی از متن مبدأ به مقصد موضوع اثر جینگ^۱ و هه^۲ (۲۰۱۲) است. این پژوهش به تحلیل چگونگی تبدیل واژه‌ها و اصطلاحات فرهنگی خاص در زبان مبدأ به معادل‌های قابل‌فهم و پذیرفته‌شده در زبان مقصد می‌پردازد و نشان می‌دهد راهبرد طبیعی‌سازی یکی از راهبردهای مؤثر در انتقال درست مفاهیم و حفظ هم‌خوانی فرهنگی است.

کاتان^۳ (۲۰۰۹)، به بررسی نقش ترجمه در انتقال مفاهیم فرهنگی و زبانی میان جوامع مختلف پرداخته شده است. کاتان تأکید دارد که ترجمه فراتر از انتقال کلمات است و باید به مثابه یک فرایند فرهنگی در نظر گرفته شود که نیازمند درک عمیق از هر دو زبان و فرهنگ مبدأ و مقصد است.

در بالا سعی شد در فضایی محدود، مباحث نظری و پژوهش‌های انجام شده را از نظر بگذرانیم. چنانکه مشاهده می‌شود، پیشینه پژوهش‌های مرتبط با موضوع پر بار است اما خالی بودن و خلأ پژوهشی در زمینه برگردان نواژه‌ها در ادبیات کودک را نمایان می‌سازد. این پژوهش برای پر کردن این خلأ انجام شده است.

۳. روش پژوهش

این پژوهش به صورت کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوا انجام شده است. روش تحلیل محتوا یکی از رویکردهای کیفی در پژوهش، بر مطالعه نظام‌مند و عمیق محتوای متون متمرکز است و هدف آن شناسایی الگوها، موضوعات، و معانی نهفته در داده‌هاست. در این پژوهش، تحلیل محتوا به طور خاص برای بررسی معادل‌های نواژه‌ها به کار رفته است. پیکره پژوهش به دو بخش متن اصلی و دو ترجمه فارسی تقسیم شد. بر اساس چهارچوب نظری نیومارک، نواژه‌ها شناسایی و سپس واژه‌های به کار رفته در فارسی بر مبنای راهبردهای ترجمه‌ای از قبیل وام‌گیری، معادل‌سازی فرهنگی دسته‌بندی شدند. سپس تفاوت‌ها و شباهت‌های دو ترجمه فارسی از نظر به کارگیری راهبردهای معادل‌سازی نواژه‌ها تحلیل گردید.

در این پژوهش، متون مبدأ و ترجمه‌ها به طور کامل بررسی شده‌اند. تمامی نواژه‌های موجود در متن اصلی بر اساس معیارهای مدل نیومارک شناسایی و استخراج شدند. سپس، ترجمه‌های مربوط به هر نواژه در هر دو منبع فارسی ثبت و با یکدیگر مقایسه شدند. پژوهش حاضر بر روی مجموعه کتاب‌های *The*

1. Jing
2. He
3. Katan

School for Good and Evil نوشته سومان چینانی^۱ انجام شده است. این مجموعه شامل شش جلد است که در این پژوهش ترجمه چهار جلد نخست آن بررسی شده است. این مجموعه تاکنون در ایران توسط سه نشر شامل پرتقال، باژ و نگاه آشنا ترجمه شده است. برای این پژوهش، ترجمه‌های دو نشر باژ و نگاه آشنا انتخاب شدند. جدول ۱ اطلاعات مربوط به پیکره پژوهش، از جمله سال نشر و مترجمان را نشان می‌دهد.

جدول ۱. پیکره پژوهش

ناشر	شماره جلد	نام ترجمه	مترجم / مترجمان	سال نشر
نگاه آشنا	جلد ۱	شاهزاده و جادوگر	زهرا عباسی آلنی / مطهره ابراهیم‌زاده	۱۴۰۰
	جلد ۲	دنیای بدون شاهزاده	زهرا عباسی آلنی	۱۴۰۱
	جلد ۳	ملکه تاریکی	مطهره ابراهیم‌زاده	۱۴۰۱
	جلد ۴	در جستجوی خوشبختی	مطهره ابراهیم‌زاده	۱۴۰۲
باژ	جلد ۱	خواهران گوالدون	ماندانا نوری	۱۳۹۷
	جلد ۲	طلسم مرلین	رباب پورعسگر	۱۳۹۷
	جلد ۳	دو ملکه	رباب پورعسگر	۱۳۹۷
	جلد ۴	در جستجوی افتخار	رباب پورعسگر	۱۳۹۸

چنانکه در جدول بالا قابل مشاهده است، ترجمه‌های نشر نگاه آشنا از نشر باژ قدری جدیدترند. ابتدا تمامی چهار جلد اثر به‌صورت دستی به‌طور کامل بررسی و نواژه‌های موجود در متن اصلی استخراج شدند. این نواژه‌ها پس از استخراج، طبق مدل نیومارک در دسته‌بندی‌های مختلف قرار گرفتند. در ادامه، معادل‌های ترجمه‌ای نواژه‌ها در دو ترجمه فارسی این اثر استخراج شدند. سپس، این ترجمه‌ها به‌دقت بر اساس راهبردهای ترجمه نواژه‌ها طبق مدل نیومارک دسته‌بندی شدند. پس از انجام این مراحل، مقایسه‌ای جامع میان ترجمه‌های مختلف صورت گرفت تا میزان تطابق ترجمه‌ها با مفهوم اصلی نواژه‌ها در متن اصلی مورد ارزیابی قرار گیرد. این مقایسه همچنین شامل بررسی میزان خلاقیت مترجمان در انتقال معانی نواژه‌ها و استفاده از معادل‌های مناسب در زبان مقصد بود.

۴. یافته‌ها و بحث

۴.۱. یافته‌ها

بررسی نواژه‌ها در متن اصلی و ترجمه‌های انتخاب‌شده به یافته‌های زیر منتج شد. ابتدا نواژه‌ها از متن اصلی استخراج و دسته‌بندی شدند و سپس این دسته‌بندی برای معادل‌های این نواژه‌ها طبق نیومارک (۱۹۸۸) انجام شد. در ادامه، هر دو دسته‌بندی به همراه مثال‌هایی از کتاب ارائه شده‌اند.

۴.۱.۱. انواع نواژه‌ها در متن اصلی

ساخت‌های واژگانی موجود با معانی جدید: این دسته از نواژه‌ها شامل ساخت‌ها و ترکیباتی هستند که در زبان مبدأ از پیش وجود داشته‌اند، اما با گذشت زمان معانی جدیدی پیدا کرده‌اند. این نوع نواژه‌ها اغلب در اثر تغییرات فرهنگی، علمی و فناوری ایجاد می‌شوند.

مثال:

distracting people away from Sophie's hiding spot in *Survival's* massive game of hide-and-seek (Chainani, 2014, Ch. 21)¹

واژه Survival در متن تغییر معنا داشته و به معنای آزمونی است که دانش‌آموزان در آن شرکت می‌کنند و باید در آن زنده بمانند. این اصطلاح به مفهوم «آزمون بقا» در یک زمینه آموزشی و رقابتی اشاره دارد و به‌طور خاص در موقعیت‌های رقابتی بین دانش‌آموزان کاربرد دارد.

ساخت‌های جدید^۲: این دسته شامل واژگان و ترکیباتی است که کاملاً جدید بوده یا از طریق فرایندهای زبانی مانند افزودن پیشوندها، پسوندها و ترکیب‌ها ساخته شده‌اند. هدف از ایجاد این ساخت‌های جدید، انتقال دقیق‌تر مفاهیم و پدیده‌های نوظهور است که معادل دقیقی در زبان ندارند و نیاز به ساخت جدید دارند. این دسته خود به چهار دسته واژگان نوآفریده^۳، واژگان مشتق^۴، اختصارات^۵ و ترکیب‌های جدید^۶ تقسیم می‌شود.

1. به دلیل استفاده از نسخه الکترونیکی کتاب، صفحه مربوطه مشخص نیست.

2. New forms
3. New Coinages
4. Derived Words
5. Abbreviations
6. New Collocations

Surviving Fairy Tales was just like any other class, (Chainani, 2017, Ch. 10)

Surviving Fairy Tales: این ترکیب در قالب نام یک آزمون شناخته می‌شود که به تجربه‌های بقا در داستان‌های کلاسیک اشاره دارد. این ترکیب به‌خوبی مفهوم جدیدی را از تعامل بین ادبیات و تجربیات انسانی به تصویر می‌کشد. در متن اصلی، ۱۸۷ مورد از این نوع ترکیب‌های جدید شناسایی شد که به‌خوبی نشان‌دهنده تنوع و غنای زبانی است. این ترکیبات به دلیل توانایی در بیان مفاهیم جدید و انتقال معانی پیچیده، به‌ویژه در زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. مترجمان باید به این نوع نوواژه‌ها توجه کنند تا بتوانند معانی دقیق و خاص را به‌خوبی منتقل نمایند.

اسم خاص^۱: این نوع نوواژه‌ها شامل واژه‌هایی هستند که از اسامی خاص افراد، مکان‌ها یا برندها گرفته شده و به مفاهیم خاصی اشاره دارند. این نوواژه‌ها به دلیل محبوبیت یا کاربرد گسترده نام اصلی در زبان‌های دیگر وارد شده و به‌نوعی جایگاه ویژه‌ای در زبان یافته‌اند.

مثال ۱:

Agatha was marrying King Arthur's son. (Chainani, 2017, Ch. 1)

King Arthur's son: این عبارت که مشتق از نام شاه آرتور است، به پسر او اشاره دارد و با افسانه‌ها و داستان‌های تاریخی مرتبط است. این نوواژه در ادبیات و فرهنگ‌های مختلف به‌طور گسترده‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرد و به تجلی نمادین شخصیت‌های تاریخی اشاره دارد.

واژگان عبارت‌گونه^۲: این نوع نوواژه‌ها شامل عبارات چندکلمه‌ای هستند که با ترکیب چند واژه معنای خاص و جدیدی پیدا می‌کنند. این نوواژه‌ها معمولاً در متون رسمی، علمی و سازمانی رایج بوده و می‌توانند به‌وضوح مفهوم جدیدی را به مخاطب منتقل کنند.

مثال:

The Trial by Tale will take place in the Blue Forest at sundown, (Chainani, 2014, Ch. 13)

1. Eponyms
2. Phrasal Words

Trial by Tale: در متن اصلی، این عبارت به آزمونی اشاره دارد که از طریق پیروشدن در داستان، افراد از آن سربلند بیرون می‌آیند. این نواژه به‌خوبی نشان‌دهنده مفهوم چالش‌ها و آزمون‌های مختلفی است که در دنیای ادبیات و زندگی واقعی وجود دارند و به افراد فرصت می‌دهند تا از تجربیات خود درس بگیرند و بر مشکلات غلبه کنند. در متن اصلی، یک مورد از این نوع نواژه‌ها شناسایی شده است که بیانگر قدرت عبارات چندکلمه‌ای در انتقال معانی خاص و جدید است.

واژه‌های انتقال‌یافته^۱: این دسته شامل واژگانی است که از یک حوزه معنایی به حوزه دیگری منتقل می‌شوند. مثلاً، واژه «ویروس» که در حوزه پزشکی به‌کار می‌رفت، امروزه به دنیای فناوری منتقل شده و به معنی نرم‌افزار مخرب و مضر برای کامپیوترهاست. این نوع نواژه‌ها به‌واسطه انتقال مفاهیم بین حوزه‌های مختلف ایجاد می‌شوند. در متن مبدأ، کلمه جدیدی وجود ندارد که عیناً وارد زبان فارسی شده باشد.

سرواژه‌ها^۲: این دسته شامل کلماتی است که از حروف اول چند کلمه تشکیل شده و به‌صورت یک واژه مستقل به کار می‌رود. مثلاً، «ناسا» (NASA) در قالب سرواژه‌ای برای «سازمان ملی هوانوردی و فضایی آمریکا» به کار می‌رود. این نوع نواژه‌ها معمولاً در متون تخصصی و علمی به کار می‌روند. در متن مبدأ، سرواژه‌ای وجود ندارد.

نواژه‌های شبه‌واژه‌ای^۳: این نوع شامل کلماتی است که جدید به نظر می‌رسند، اما در حقیقت کلمات موجودی هستند که به دلیل تغییر معنای آن‌ها یا استفاده در حوزه‌های جدید، نوین به نظر می‌رسند. مثلاً، کلمه «هوشمند» که به معنای آگاهی است، امروزه در ترکیب‌هایی مانند «خانه هوشمند» به معنی خانه‌ای که از تکنولوژی‌های مدرن استفاده می‌کند، به کار می‌رود. در متن دو مورد از این نوع وجود دارد.

مثال ۱:

La Reine Sophie, we'll call it, an appropriate name, (Chainani, 2015, Ch. 16)

La Reine Sophie: به معنای «ملکه سوفی» که نشان‌دهنده شخصیتی خاص است.

1. Transferred Words
2. Acronyms
3. Pseudo Neologisms

واژگان بین‌المللی: واژگان بین‌المللی به واژه‌هایی اطلاق می‌شود که از زبان‌های دیگر به زبان مقصد وارد شده‌اند و به دلیل کاربرد گسترده و رواج جهانی، به راحتی قابل شناسایی و فهم هستند. این نوع واژه‌ها معمولاً در حوزه‌های مختلف، از جمله فناوری، فرهنگ، هنر و تجارت، مورد استفاده قرار می‌گیرند و به دلیل گسترش ارتباطات بین‌المللی و جهانی شدن، به تدریج جایگاه ویژه‌ای در زبان مقصد پیدا کرده‌اند. در متن شش مورد از این دسته یافت شد.

For all we know, she belonged to Scheherazade. (Chainani, 2015, Ch. 25)

Scheherazade: این واژه به شهرزاد، به یک نماد فرهنگی مشهور داستان‌های هزار و یک شب، اشاره دارد.

در بالا مثال‌هایی برای هر یک از انواع نوواژه آمد و در پایین (جدول ۲) انواع نوواژه‌ها و بسامد هرکدام از آن‌ها می‌آید.

جدول ۲. بسامد انواع نوواژه‌های به‌کاررفته در متن مبدأ

ردیف	نوع نوواژه	بسامد	ردیف	نوع نوواژه	بسامد
۱	واژگان با معانی جدید	۶	۷	اسم خاص	۳
۲	ترکیب‌های واژگانی با معانی جدید	۱۲	۸	واژگان عبارتی	۱
۳	واژگان نوآفریده	۵۸	۹	کلمات انتقال‌یافته	۰
۴	واژگان مشتق	۶	۱۰	سرواژه‌ها	۰
۵	اختصارات	۵	۱۱	نوواژه‌های شبه‌واژه‌ای	۲
۶	ترکیب‌های جدید	۱۸۷	۱۲	واژگان بین‌المللی	۶

۲.۱.۴. راهبردهای برگردان نوواژه‌ها

در این بخش، به تعریف و تحلیل دقیق هر راهبرد ترجمه‌ای نیومارک پرداخته می‌شود. هدف از استفاده از راهبردهای نیومارک، فراهم آوردن طیفی از گزینه‌های برگردان و ساخت در زبان مقصد است تا مترجم با توجه به نوع متن و هدف مخاطب بتواند بهترین راهبرد را انتخاب کند.

انتقال^۱

انتقال، یکی از رایج‌ترین راهبردهای برگردان نوواژه‌ها، به معنای انتقال مستقیم واژه از زبان مبدأ به زبان مقصد است، بدون آنکه تغییری در ساخت و معنای اولیه ایجاد شود. نیومارک (۱۹۸۸) بر این باور است که این روش می‌تواند برای نوواژه‌هایی که در قالب برندهای تجاری، اصطلاحات علمی یا فرهنگی ویژه‌ای شناخته می‌شوند، بسیار مناسب باشد. انتقال واژه به زبان مقصد می‌تواند به درک بهتر مخاطب کمک کند، به خصوص اگر واژه در هر دو زبان معنای مشترکی داشته باشد.

مثال:

Except the expenses for CB, (Chainani, 2017, Ch. 14)

ترجمه نگاه آشنا: البته به‌جز مخارج کب. (چینانی، ۱۴۰۲، ص. ۱۳۴)

در متن نشر «نگاه آشنا»، مورد «CB» در قالب یک واژه انتقال‌یافته از زبان مبدأ به «کب» در ترجمه فارسی تبدیل شده است. حفظ این ساخت به مخاطب فارسی‌زبان این امکان را می‌دهد که با مفهوم اختصاری آن آشنا شود. این نوع اختصارات در هر دو زبان معمول است این نوع تنها در یک مورد انتقال استفاده شده است.

تبدیل به نوواژه در زبان مقصد^۲

در این روش، مترجم با استفاده از ریشه‌ها و اجزای ساخت قابل فهم زبان مبدأ و زبان مقصد، واژه یا اصطلاح جدیدی در زبان مقصد می‌سازد. نیومارک استفاده از این راهبرد را زمانی توصیه می‌کند که معادل دقیقی در زبان مقصد وجود نداشته باشد و مترجم مجبور به ایجاد واژه‌ای جدید با استفاده از عناصر شناخته‌شده شود. این روش اغلب زمانی مفید است که واژه جدید برای مخاطبان زبان مقصد نیز مفهوم خاصی داشته باشد و از لحاظ زبانی با ساخت‌های زبان مقصد هماهنگ باشد. این راهبرد نیازمند شناخت دقیق اجزای ساختاری و معنایی زبان مبدأ و مقصد است تا واژه جدید از لحاظ زبانی و معنایی با فرهنگ و ساختار زبان مقصد هم‌خوانی داشته باشد. از این راهبرد در متن نشر «نگاه آشنا»، تنها یک مورد و در متن باژ، شش مورد استفاده شده است.

مثال:

1. Transference
2. Target Language Neologism

The 1st annual villains “no ball”, (Chainani, 2013, Ch. 28)

ترجمه نگاه آشنا: اولین جشن سالانه نه شرورها. (چینانی، ۱۴۰۰، ص. ۳۷۶)

جشن سالانه نه (No ball): در متن نشر «نگاه آشنا»، واژه «no ball» به «جشن سالانه نه» برگردان شده است. این ترجمه از اجزای شناخته‌شده زبان فارسی تشکیل و به‌خوبی مفهوم جشن خاصی که برای دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است را منتقل می‌کند. استفاده از واژه «نه» در قالب نمادی برای اعتراض به رفتارهای ناپسند در این جشن، نشان‌دهنده فهم عمیق مترجم از مفهوم و توانمندی زبانی او در ایجاد ارتباط مؤثر با مخاطب فارسی‌زبان است.

ترجمه باژ: اولین نامجلس پایکوبی شرورها. (چینانی، ۱۳۹۷، الف، ص. ۳۰۲)

ترکیب انگلیسی No Ball در متن باژ به «نامجلس پایکوبی» ترجمه شده که نیز به‌خوبی معنای جشن را منتقل می‌کند، اما ممکن است با توجه به فرهنگ خاص، به‌وضوح بیشتری نیاز داشته باشد.

مشتق‌سازی در زبان مقصد^۱

مشتق‌سازی شامل افزودن پیشوندها و پسوندها یا ترکیب کلمات موجود در زبان مقصد است. این راهبرد به مترجم این امکان را می‌دهد که با استفاده از اجزای زبانی و معنایی شناخته‌شده در زبان مقصد، واژه‌ای جدید بسازد که معنا و مفهوم واژه اصلی را به‌خوبی منتقل کند. این راهبرد به‌ویژه در متون علمی و تخصصی کاربرد بسیاری دارد، چراکه مترجم می‌تواند با استفاده از پیشوندها و پسوندهای مناسب، واژه‌هایی بسازد که به‌راحتی در زبان مقصد پذیرفته و فهمیده شوند. در متن نشر «نگاه آشنا»، از این راهبرد در دو مورد و در متن باژ در چهار مورد استفاده شده است.

مثال ۱:

Agatha heard them twitter about their first classes, catching the words “Henchmen,” “Curses,” “Uglification.” (Chainani, 2013, Ch. 6)

ترجمه «نگاه آشنا»: کلماتی مثل دستیار، طلسم و زشت‌سازی به گوشش خورد. (چینانی، ۱۴۰۰، ص. ۸۵)

واژه uglification در متن نشر «نگاه آشنا» با استفاده از پیشوند «زشت» و پسوند «سازی» به «زشت‌سازی» ترجمه شده است که مفهوم منفی آن را به‌وضوح منتقل می‌کند. این راهبرد نشان می‌دهد که مترجم توانسته است از اجزای موجود زبان فارسی برای ایجاد واژه‌ای جدید و قابل فهم استفاده کند.

طبیعی‌سازی^۱

نیومارک پیشنهاد می‌کند که در راهبرد طبیعی‌سازی، واژه مبدأ ابتدا از لحاظ آوایی و سپس از نظر ساختاری با زبان مقصد تطبیق داده شود. این راهبرد به‌ویژه برای واژگان فنی، علمی و حتی فرهنگی مناسب است و به واژه این امکان را می‌دهد که به‌تدریج و به شکل طبیعی در زبان مقصد جا بیفتد و به‌صورت کامل در فرهنگ مقصد پذیرفته شود. این روش به‌ویژه زمانی که واژه‌های جدید در حوزه‌های علمی و فنی وارد زبان می‌شوند و نیاز به تطابق زبانی دارند، بسیار کارآمد است. در متن نشر «نگاه آشنا»، در ۴۸ مورد و در متن باژ در ۶۰ مورد از این راهبرد استفاده شده است.

مثال:

all the other children of Gavaldon writhed in their beds, (Chainani, 2013, Ch. 1)

ترجمه «نگاه آشنا»: اما امشب همه بچه‌های گاولدون از ترس به رختخواب‌هایشان پناه برده بودند. (چینی، ۱۴۰۰، ص. ۷)

واژه gavaldon در متن نشر «نگاه آشنا»، به‌صورت «گاولدون» طبیعی‌سازی شده است. این تغییر به‌وضوح نشان‌دهنده تطبیق آوایی واژه با ساختار زبان فارسی است و موجب می‌شود که واژه برای مخاطب آشنا و قابل فهم باشد.

معادل شناخته‌شده^۲

این راهبرد شامل استفاده از معادل‌های رسمی و پذیرفته‌شده‌ای است که پیش‌ازین در زبان مقصد به‌کاررفته‌اند. نیومارک (۱۹۸۸) توصیه می‌کند که در متون رسمی و علمی، در صورتی که معادل رسمی و مورد تأیید در زبان مقصد وجود دارد، مترجم از تغییرات و نوآوری‌های غیرضروری پرهیز کند و همان اصطلاحات رایج را به کاربرد. در متن نشر «نگاه آشنا» در ۳ مورد و در متن باژ در ۶ مورد از این راهبرد استفاده شده است.

مثال:

1. Naturalisation
2. Recognised TL Translation

I'm sure you have your Flowerground Pass. (Chainani, 2013, Ch. 3)

ترجمه «باژ»: پس حتماً از مرحله گذرگاه باغ گل‌ها رد شدی! (چینانی، ۱۳۹۷ الف، ص. ۷۰)

واژه flowerground در متن نشر «باژ»، به «باغ گل‌ها» ترجمه شده است. به نظر می‌رسد مترجم تصمیم گرفته است که از معادل رسمی و رایج «باغ» در زبان فارسی در برگردان خود استفاده کند که هم مفهوم اصلی را منتقل و هم به درک بهتر مخاطب کمک می‌کند.

واژه‌های نقشمند^۱

این راهبرد زمانی به کار می‌رود که مترجم به دنبال معادلی باشد که از نظر معنا و کاربرد با واژه مبدأ هم‌خوانی داشته باشد، حتی اگر شکل ظاهری واژه متفاوت باشد. نیومارک (۱۹۸۸) پیشنهاد می‌کند که این روش به‌ویژه برای اصطلاحات فرهنگی و اصطلاحات وابسته به بستر خاصی از فرهنگ مبدأ مناسب است؛ زیرا به مترجم این امکان را می‌دهد که مفهومی کاربردی و قابل فهم برای مخاطبان زبان مقصد ارائه دهد. این راهبرد در متن نشر «نگاه آشنا» در ۱۴ مورد و در متن باژ در ۲۰ مورد استفاده شده است.

مثال ۱:

The Miracle Child, the Elders called it. (Chainani, 2014, Ch. 1)

ترجمه «نگاه آشنا»: بزرگان روستا اسم اون بچه رو گذاشته بودن بچه اسرارآمیز. (چینانی، ۱۴۰۱ الف، ص. ۱۹)

تعبیر «بچه اسرارآمیز» انتخاب مترجم متن نشر «نگاه آشنا» برای ترکیب miracle child است. به نظر می‌رسد مترجم به دلیل قابلیت‌های شناختی و فرهنگی مخاطب، به جای استفاده از معادل مستقیم «بچه معجزه» از تعبیر مزبور استفاده کرده است. این انتخاب نشان می‌دهد مترجم تلاش کرده است با ارائه اصطلاحی قابل فهم و کاربردی، معنا و مفهوم واژه اصلی را به‌خوبی منتقل کند.

ترجمه توصیفی^۱

در راهبرد ترجمه توصیفی، مترجم به جای استفاده از معادل مستقیم، توضیحی کامل از معنای واژه یا اصطلاح جدید ارائه می‌دهد. این روش زمانی مفید است که واژه یا اصطلاح جدید معادل دقیقی در زبان مقصد نداشته باشد و درک کامل مفهوم آن به توضیح و شرح بیشتری نیاز داشته باشد. نیومارک (۱۹۸۸) توصیه می‌کند که در این روش، مترجم از توضیحاتی استفاده کند که مفهوم اصلی را به بهترین شکل ممکن انتقال دهد. متن نشر «نگاه آشنا» در ۲۳ مورد و در متن باژ در ۴۲ مورد از این راهبرد استفاده شده است.

مثال ۱:

The one who felt like Happily Ever After. (Chainani, 2013, Ch. 1)

ترجمه «نگاه آشنا»: می‌توانست تا ابد خوشبختش کند. (چینانی، ۱۴۰۰، ص. ۷)

ترکیب ever after در متن نشر «نگاه آشنا» به صورت توصیفی به «تا ابد خوشبختش کند» ترجمه شده است. این ترجمه نتوانسته است کاربرد اصلی و معنای عبارت زبان مبدأ را منتقل کند، چون در زبان مبدأ این عبارت نه به صورت جمله بلکه به صورت «حالتی» به کار می‌رود که افراد به دنبال دستیابی به آن هستند. مترجم مجبور شده است در سایر قسمت‌های متن ترجمه را تغییر داده و از خوشبختی ابدی یا سرزمین خوشبختی استفاده کند که یکدستی متن را به هم ریخته است.

ترجمه تحت‌اللفظی^۲

ترجمه تحت‌اللفظی یا کلمه‌به‌کلمه به معنای انتقال کلمات از زبان مبدأ به زبان مقصد است، بدون اینکه تغییری در ساختار اصلی جمله یا عبارت ایجاد شود. این روش به‌ویژه برای متونی با ساختارهای علمی و فنی مناسب است که معادل دقیق در زبان مقصد ندارند. نیومارک (۱۹۸۸) پیشنهاد می‌کند این روش زمانی مؤثر است که معنای اصلی حفظ شود و ترجمه پیچیدگی خاصی برای مخاطب ایجاد نکند. این راهبرد در متن نشر «نگاه آشنا» در ۳۸ مورد و در متن «باژ»، در ۴۱ مورد استفاده شده است.

مثال:

1. Descriptive Translation
2. Literal Translation

Nemesis dream. (Chainani, 2013, Ch. 22)

ترجمه «نگاه آشنا»: رویاهای دشمنی. (چینانی، ۱۴۰۰، ص. ۲۷۹)

اصطلاح Nemesis dream در متن نشر «نگاه آشنا» به صورت تحت‌اللفظی به «رویاهای دشمنی» ترجمه شده است. این نوع ترجمه به خوبی معانی واژه‌ها را بدون تغییر در ساختار اصلی جمله منتقل می‌کند، اما ممکن است برای برخی از مخاطبان نامفهوم باشد زیرا به وضوح معنای عمیق‌تر آن را ارائه نمی‌دهد.

ترجمه بین‌المللی^۱

این راهبرد برای واژگان و اصطلاحاتی به کار می‌رود که به دلیل کاربرد گسترده در سطح بین‌المللی در زبان‌های مختلف به همان شکل یا با تغییرات کمی پذیرفته شده‌اند. از این راهبرد در متن نشر «نگاه آشنا» و «باژ» استفاده نشده است.

ترجمه عینی^۲

ترجمه عینی به معنای قرض گرفتن یک عبارت از زبان مبدأ و سپس ترجمه هر یک از عناصر آن به طور تحت‌اللفظی است. این روش به مترجم اجازه می‌دهد تا ساختار زبانی مقصد را حفظ کرده و در عین حال یک روش جدید از بیان را به زبان مقصد معرفی کند. این راهبرد در متن نشر «نگاه آشنا»، در ۲۸ مورد و در متن «باژ»، در ۷۲ مورد استفاده شده است.

مثال:

Wish fish. (Chainani, 2013, Ch. 8)

ترجمه «نگاه آشنا»: ماهی آرزو. (چینانی، ۱۴۰۰، ص. ۱۰۵)

اصطلاح Wish fish در متن نشر «نگاه آشنا» عیناً به «ماهی آرزو» ترجمه شده است که نه تنها ساختار زبانی فارسی را حفظ کرده، بلکه مفهوم واژه را نیز به طور واضح منتقل نموده است. استفاده از ترکیب «ماهی آرزو» در قالب یک

1. Internationalism
2. Through-translation

اصطلاح جدید در زبان فارسی، به مخاطب این امکان را می‌دهد که به راحتی با مفهوم آن ارتباط برقرار کند. این نوع ترجمه به‌ویژه در مورد واژه‌های جدید یا اصطلاحات فرهنگی، بسیار مؤثر است.

تحلیل مؤلفه‌ای^۱

تحلیل مؤلفه‌ای یک راهبرد ترجمه است که شامل تجزیه و تحلیل معنای یک واژه به اجزای معنایی آن است. این روش به مترجم این امکان را می‌دهد تا با دقت بیشتری به ابعاد مختلف معنای واژه‌ها بپردازد و معانی مختلف را شناسایی کند. مثلاً، اگر یک واژه چندین معنای ممکن داشته باشد، مترجم می‌تواند آن را به اجزای مختلف تقسیم کند تا بتواند معانی دقیق‌تری را منتقل کند. این تکنیک به‌ویژه در ترجمه واژه‌های تخصصی و جدید بسیار کاربردی است. در متن نشر «نگاه آشنا»، یک مورد از این راهبرد استفاده شده است. در متن باژ نیز، همان مورد (CORONATION MONKEYS) به کاررفته است.

مثال:

EXCLUSIVE INTERVIEW WITH CORONATION MONKEYS! (Chainani, 2017, Ch. 3)

ترجمه «نگاه آشنا»: مصاحبه اختصاصی با میمون‌های مراسم تاج‌گذاری. (چینانی، ۱۴۰۲، ص. ۲۹)

ترجمه «باژ»: مصاحبه اختصاصی با میمون‌های مراسم تاج‌گذاری.

اصطلاح Coronation monkeys در هر دو متن، به «میمون‌های مراسم تاج‌گذاری» ترجمه شده است. در اینجا، واژه coronation به معنای «تاج‌گذاری» و monkeys به معنای «میمون‌ها» به صورت مجزا تحلیل شده‌اند. این نوع تحلیل به مترجم اجازه می‌دهد تا هر جزء واژه را به دقت شناسایی و معنی آن را به طور دقیق منتقل کند.

تغییر منظر^۲

تغییر منظر به معنای تغییر دیدگاه یا زاویه دید در ترجمه است. این راهبرد به مترجم این امکان را می‌دهد که با تغییر در مفهوم و نمادها، ترجمه‌ای قابل فهم‌تر و نزدیک‌تر به تجربه فرهنگی مخاطب ارائه دهد. در متن نشر «نگاه آشنا»، تنها در یک مورد ولی در متن «باژ»، در پنج مورد از این راهبرد استفاده شده است.

1. Componential Analysis
2. Modulation

مثال ۲:

Rule thirteen, Halfway Bridge and tower roofs are forbidden to students. (Chainani, 2013, Ch. 5)

ترجمه «باژ»: قانون شماره ۱۳، ورود دانش‌آموزان به پل مرزی و پشت‌بام‌های قلعه‌ها ممنوعه. (چینانی، ۱۳۹۷ الف، ص. ۱۲۸)

اصطلاح Halfway bridge در متن «باژ» به «پل مرزی» ترجمه شده است. انتخاب «مرزی» به جای «نیمه» به درک بهتر مفهوم کمک می‌کند و تناسب بیشتری با زبان فارسی دارد.

معادل فرهنگی^۱

معادل فرهنگی به معنای ترجمه یک واژه فرهنگی از زبان مبدأ به یک واژه فرهنگی معادل در زبان مقصد است. این روش به حفظ معانی عمیق فرهنگی کمک کرده و به مخاطبان اجازه می‌دهد تا با مفهوم موردنظر به راحتی ارتباط برقرار کنند. مثلاً، واژه‌ای که در فرهنگ مبدأ دارای بار معنایی خاصی است، باید به گونه‌ای در زبان مقصد ارائه شود که همان بار معنایی را منتقل کند. در متن نشر «نگاه آشنا»، در پنج مورد و در متن باژ در هفت مورد از این راهبرد استفاده شده است.

مثال:

Let's hope our bowels can handle a lizard stew. (Chainani, 2014, Ch. 1)

ترجمه «نگاه آشنا»: خدا کنه آبگوشت مارمولکمون خوش مزه از آب دریاد. (چینانی، ۱۴۰۱ الف، ص. ۱۷)

ترجمه «باژ»: شایدم بهتره تاس کباب مارمولک درست کنیم. (چینانی، ۱۳۹۷ الف، ص. ۳۱)

عبارت Lizard stew در متن نشر «نگاه آشنا» به «آبگوشت مارمولک» ترجمه شده است. این ترجمه به خوبی بار معنایی واژه را حفظ کرده و به مخاطب اجازه می‌دهد تا با فرهنگ و سنت‌های مرتبط با این غذا در فرهنگ مبدأ آشنا شود. در متن «باژ»، این اصطلاح به «تاس کباب مارمولک» ترجمه شده است. این تغییر نیز نشان‌دهنده توجه به بار فرهنگی واژه در زبان مقصد است و به درک بهتر مفهوم کمک می‌کند.

هم‌معنایی^۱

این راهبرد در قالب نوعی مصالحه در مواقعی به کار می‌رود که معادل دقیق واژه در زبان مقصد وجود نداشته باشد. در این شرایط، مترجم می‌تواند از یک هم‌معنای نزدیک به واژه اصلی استفاده کند که گرچه دقیق نیست، اما مفهوم را به‌خوبی منتقل می‌کند. این تکنیک به‌ویژه زمانی که واژه‌ها از نظر معنایی اهمیت کمتری دارند، مانند صفت‌ها و قیدهای کیفیتی، بسیار مؤثر است. در متن نشر «نگاه آشنا»، در ۲۷ مورد و در متن «باز»، در چهار مورد از این راهبرد استفاده شده است.

مثال:

... towards a floating portal of white glow atop a distant hill, (Chainani, 2015, Ch. 30)

ترجمه «نگاه آشنا»: مرلین یک گذرگاه برایشان باز کرده بود. (چینانی، ۱۴۰۱، ص. ۲۶۸)

اصطلاح Floating portal در همین متن به «گذرگاه» ترجمه شده است. این انتخاب نیز نشان‌دهنده استفاده از راهبرد هم‌معنایی به‌منظور انتقال مفهوم کلی است، بدون توجه به زیبایی و ویژگی‌های خاص نواژه.

ترجمه ترکیبی^۲

ترجمه ترکیبی شامل استفاده از دو یا چند راهبرد به‌طور هم‌زمان برای ترجمه یک واژه یا عبارت است. این روش به مترجم کمک می‌کند تا با ترکیب استراتژی‌ها، معادل مناسبی برای واژه جدید یا پیچیده پیدا کند. مثلاً، مترجم ممکن است از ترجمه تحت‌اللفظی و توصیفی به‌طور هم‌زمان استفاده کند تا مفهوم کاملی را انتقال دهد. این راهبرد در متن نشر «نگاه آشنا»، در ۱۵ مورد و در متن «باز»، در ۱۷ مورد استفاده شده است.

مثال:

Advanced henchman training. (Chainani, 2015, Ch. 7)

ترجمه «نگاه آشنا»: کلاس آموزش دستیار پیشرفته. (چینانی، ۱۴۰۱، ص. ۶۰)

1. Synonymy
2. Couplets, Triplets, Quadruplets

ترجمه عبارت Henchman training به «کلاس آموزش دستیار» نشان‌دهنده استفاده از ترکیب توصیفی و اصطلاح کاربردی است که به‌وضوح مفهوم را به مخاطب منتقل می‌کند.

در بررسی نوواژه‌ها در متون مختلف مشاهده می‌شود که زبان به‌طور مداوم در حال تحول و تغییر است و این تغییرات به‌ویژه در اثر تأثیرات فرهنگی، اجتماعی و فناوری رخ می‌دهد (آنیدوم^۱، ۲۰۱۲). نوواژه‌ها نه تنها به غنای زبان می‌افزایند، بلکه نشان‌دهنده نیاز به بیان مفاهیم جدید و انتقال معانی در زمینه‌های مختلف هستند. با توجه به دسته‌بندی‌های مختلف نوواژه‌ها در این بررسی، می‌توان به اهمیت هر یک از این نوع واژه‌ها در فرایند ارتباط و انتقال معنا اشاره کرد:

الف) اقلام واژگانی موجود با معانی جدید: ۱۸ مورد از این نوع واژه‌ها شناسایی شدند که از این تعداد ۶ واژه و ۱۲ ترکیب با معانی جدید استفاده شده‌اند. این نوع ساخت‌ها تغییر در معانی واژگان موجود را نشان داده و به ما امکان می‌دهند تا با تغییرات فرهنگی و فناوری هماهنگ شویم.

ب) واژگان نوآفریده: تعداد ۵۸ مورد از این نوع واژگان مشاهده شد که به نیازهای نوین پاسخ می‌دهند و به‌ویژه در دنیای فناوری و علوم، نشان‌دهنده ابتکار و خلاقیت در زبان هستند.

پ) ترکیب‌های جدید: ۱۸۷ مورد از ترکیب‌های جدید مشاهده شد که ابزارهای مؤثری برای انتقال مفاهیم جدید و پیچیده‌اند و به‌ویژه در حوزه‌های تخصصی کاربرد دارند.

ت) سرواژه‌ها و اختصارات: در کل ۵ مورد اختصار شناسایی شد. استفاده از این ساخت‌ها کمک می‌کند تا در زمان و فضا صرفه‌جویی کنیم و اطلاعات را به‌طور مختصر و مفید ارائه دهیم.

ث) نوواژه‌های شبه‌واژه‌ای: این نوع واژه‌ها که تنها شامل ۲ مورد می‌شدند به ما یادآوری می‌کنند که زبان در حال تغییر است و مفاهیم قدیمی می‌توانند در زمینه‌های جدید معنای تازه‌ای پیدا کنند.

ج) واژگان بین‌المللی: تنها شش مورد از این واژه‌ها مشاهده شدند. این نوع واژه‌ها تأثیرات بینافرهنگی دارند و به تبادل و ارتباطات جهانی کمک می‌کنند.

درنهایت، این نتایج نشان می‌دهد زبان موجودی زنده و پویاست که به‌طور مداوم تحت تأثیر عوامل مختلف تغییر می‌کند. برای مترجمان و نویسندگان، درک این ساخت‌های جدید و معانی جدید آن‌ها اهمیت بالایی دارد، زیرا می‌تواند به تولید متن‌های مؤثرتر و مناسب‌تر کمک کند.

جدول ۳. بسامد انواع راهبردهای به‌کاررفته در ترجمه دو نشر

ردیف	انواع راهبرد	بسامد در نشر نگاه آشنا	بسامد در نشر باژ
۱	انتقال	۱	۰
۲	نواژه در زبان مقصد	۱	۶
۳	مشتق‌سازی در زبان مقصد	۲	۴
۴	طبیعی‌سازی	۴۸	۶۰
۵	ترجمه شناخته‌شده	۳	۶
۶	واژه‌های نقشمند	۱۴	۲۰
۷	ترجمه توصیفی	۲۳	۴۲
۸	ترجمه تحت‌اللفظی	۳۸	۴۱
۹	ترجمه بین‌المللی	۰	۰
۱۰	ترجمه عینی	۲۸	۷۲
۱۱	تحلیل مؤلفه‌ای	۱	۱
۱۲	تغییر منظر	۱	۵
۱۳	معادل فرهنگی	۵	۷
۱۴	هم‌معنایی	۲۷	۴
۱۵	ترجمه ترکیبی	۱۵	۱۷

۲.۴. بحث یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که دو مترجم مجموعه *The School for Good and Evil*، با اتخاذ رویکردها و راهبردهای متفاوت در برگردان نواژه‌ها، به ساخت‌های مختلف رسیده‌اند و دو تجربه خوانشی متمایز را برای مخاطبان

فارسی‌زبان رقم می‌زنند. این تفاوت‌ها، نه تنها در سطح معادل‌سازی و ساخت واژگان، بلکه در اهداف کلان و فلسفه ترجمه هر دو مترجم قابل مشاهده است.

در سطح خرد، بر اساس مدل نیومارک (۱۹۸۸)، تحلیل داده‌ها نشان داد که ترجمه نشر باژ بیشترین استفاده را از راهبردهای ترجمه تحت‌اللفظی و ترجمه عینی (گرفته‌برداری) داشته است. به کارگیری این دو راهبرد به معنای تحمل زبان فارسی در واردکردن ساخت‌های بیگانه است. این یافته با یافته‌های حسینی معصوم، امینی و نعمتی (۱۳۹۳) همخوان است که معتقد است زبان فارسی حساسیت زیادی به ساختار ساختوازی واژه‌هایی که از زبان‌های دیگر وارد فارسی می‌شوند یا قرض گرفته می‌شوند، ندارند. رویکرد استفاده از ترجمه تحت‌اللفظی و گرفته‌برداری که نوعی وام‌گیری است، باعث می‌شود غرابت زبانی و تازگی نوواژه‌های زبان اصلی تا حد زیادی در متن مقصد حفظ گردد و البته خطر سخت‌فهمی را نیز برای کودکان به دنبال داشته باشد؛ چراکه ساخت‌های نامأنوسی به متن مقصد راه می‌یابد و درک و خوانش سریع را دچار مشکل می‌سازد. البته گرفته‌ها همیشه بد نیستند و گرچه گاهی ممکن است به ترجمه‌ای غلط بینجامند، استفاده از آن‌ها به شرط آنکه ساختشان تا حدودی با هنجارهای مقصد هماهنگ باشد می‌تواند در متونی مثل برگردان تبلیغاتی و تجاری مفید باشند (حسینی معصوم و کمیلی دوست، ۱۳۸۹). با این یافته با نتایج غفوری و نعیمی (۱۳۹۸) در تحلیل ترجمه نوواژه‌های هری پاتر همسو است؛ آن‌ها نیز نشان دادند که گرفته‌برداری، یکی از پرکاربردترین راهبردها برای بازتاب لحن فانتزی و انسجام جهان داستان است. مترجم نشر نگاه آشنا بیشتر از راهبردهایی مانند معادل فرهنگی، معادل کارکردی و ترجمه توصیفی بهره گرفته است. این انتخاب‌ها، روانی و وضوح متن را افزایش داده‌اند، اما بخشی از غرابت و خلاقیت متن اصلی را کاسته‌اند. اسلامی، شموسی و پناهی (۱۳۸۸) نیز در پژوهش خود نشان داده‌اند که مترجمان فارسی‌زبان در مواجهه با ادبیات کودک غالباً گرایش به ساده‌سازی و شفاف‌سازی دارند تا تجربه خوانشی آسان‌تری برای نوجوانان فراهم کنند.

به علاوه، داده‌ها نشان می‌دهد که هر دو مترجم در مواردی از «نوآفرینی واژگانی در زبان مقصد» استفاده کرده‌اند؛ رویکردی که می‌تواند خلاقیت مترجم را نشان دهد. این امر با نظر کارت^۱ (۲۰۰۸) و

1. Cart

عبدالرحیم‌اونا^۱ (۲۰۲۴) همخوان است که تأکید کرده‌اند نوواژه‌ها نه تنها برای نامیدن مفاهیم جدید، بلکه برای ایجاد «لذت زبانی» و بازی زبانی در متن اهمیت دارند. البته باید توجه داشت که نوآفرینی و تولید واژگان ناآشنا تا چه میزان نظر مخاطب کودک و نوجوان را جذب می‌کند. با نظرداشت یافته‌های نبی‌پور، محمدی‌نیا و مجوزی (۱۴۰۳) مبتنی بر مفهوم‌سازی بهتر در برخورد با واژگان بیگانه نسبت به واژگان آشنا، لذت زبانی با واژگان جدید نیازمند بررسی جامع‌تر است.

به نظر می‌رسد ترجمه نگاه آشنا بیشتر بر «قابلیت خوانش گسترده» و جذب طیف وسیع مخاطبان نوجوان تمرکز کرده و بنابراین در مواردی به ساده‌سازی یا حذف نوواژه‌ها روی آورده است. این امر نشان می‌دهد که هدف اصلی این ترجمه، روانی متن و افزایش جذابیت تجاری برای بازار گسترده‌تر بوده است. چنین رویکردی مشابه آن چیزی است که اتینن (۲۰۰۲) گزارش کرده بود که بسیاری از مترجمان ادبیات کودک ترجیح می‌دهند بر وضوح و روانی متن بیفزایند، حتی به قیمت کاستن از خلاقیت نوشتاری نویسنده. در مقابل، به نظر می‌رسد ترجمه باژ با هدف بازآفرینی تجربه ادبی متن اصلی و حفظ فضای فانتزی و جهان‌سازی نویسنده، راهبردهایی انتخاب کرده که ساخت‌های غیرمأنوس با زبان فارسی را وارد فارسی می‌کند و غرابت و تفاوت‌های زبانی متن را به مخاطب منتقل کند. به‌کارگیری این رویکرد با نظر تاکر^۲ (۱۹۹۹) هماهنگ است که تأکید می‌کند نوجوانان ظرفیت بالایی برای مواجهه با پیچیدگی و ابهام دارند و ترجمه نباید با ساده‌سازی افراطی، فرصت رشد زبانی و تخیل آنان را از بین ببرد.

در سطح کلان، تحلیل نتایج بر اساس دوگانه بومی‌سازی/بیگانه‌سازی ونوتی^۳ (۱۹۹۵) نشان می‌دهد که ترجمه نگاه آشنا به وضوح به سمت بومی‌سازی و استفاده از واژه‌های با ساخت‌های آشنا و معانی قابل فهم حرکت کرده است. استفاده گسترده از معادل‌های آشنا، حذف یا تغییر نوواژه‌های دشوار، و روان‌سازی متن، همه در جهت نامرئی کردن مترجم و ارائه جهانی آشنا به مخاطب بوده است. این نتیجه مشابه یافته‌های جینگ و هه درباره نقش راهبرد «طبیعی‌سازی» در هموارسازی تجربه خوانش است. از سوی دیگر، ترجمه باژ، بیشتر به سمت بیگانه‌سازی متمایل بوده و با حفظ غرابت واژگان و ابداع نوواژه‌هایی فارسی، خواننده را به

1. Abdurakhimovna

2. Tucker

3. Venuti

تجربه‌ای متفاوت و «بیگانه» سوق داده است. این امر به گفته نامورکهن (۱۳۹۱) می‌تواند صدای مترجم را بلندتر کند و تجربه‌ای عمیق‌تر اما محدودتر از نظر دامنه مخاطب ایجاد نماید.

در پاسخ به سؤال‌های پژوهش باید گفت که اگرچه هر دو ترجمه از طیف گسترده‌ای از راهبردها را مانند طبیعی‌سازی، ترجمه توصیفی، معادل فرهنگی و استفاده کرده‌اند، اما الگوی به‌کارگیری این راهبردها معنادار و هدفمند بوده است. راهبردهای کلیدی که هر ترجمه را متمایز می‌کرد، در راستای فلسفه کلی آن قرار داشت. ترجمه نشر باز به طرز چشمگیری بر راهبردهای «بیگانه‌سازی» و «جهانی‌سازی» مانند ترجمه عینی (گرفته‌برداری) و ابداع نوآژه در زبان مقصد تکیه کرده است تا غرابت و خلاقیت متن اصلی را حفظ کند. در مقابل، ترجمه نشر نگاه آشنا به شکل نظام‌مند از راهبردهای «بومی‌سازی» مانند هم‌معنایی، ساده‌سازی و به‌طور ویژه حذف بهره برده بود تا متنی روان‌تر و ساده‌تر ارائه دهد؛ بنابراین، راهبردهای برگردان، مجموعه‌ای از انتخاب‌های هدفمند برای نیل به یک هدف مشخص بوده‌اند و آثار چنین انتخاب‌هایی حس غرابت، ایجاد ابهام و سخت‌فهمی و در مقابل روانی متن و شفافیت بیان است.

برای بررسی تفاوت راهبردهای دو مترجم در برگردان نوآژه‌ها باید گفت که تفاوت اصلی میان دو ترجمه، به نظر می‌رسد تفاوتی بنیادین در نگاه به ترجمه و مخاطب ترجمه است. به نظر می‌رسد که ترجمه نشر نگاه آشنا با اتخاذ یک رویکرد بومی‌سازی، خوانایی و سرعت روایت را در اولویت قرار داده است. این رویکرد، اگرچه متنی روان به دست می‌دهد، اما اغلب به قیمت از دست رفتن غنای تصویری، بازی زبانی و فضای منحصر به فرد جهان داستان تمام شده است. راهبرد حذف و ساده‌سازی مکرر در این ترجمه، این ریسک را به همراه دارد که هوش و ظرفیت تخیل خواننده نوجوان را دست‌کم گرفته باشد. ترجمه نشر باز، در مقابل، با اتخاذ یک رویکرد بیگانه‌سازی، به بازآفرینی خلاقانه تجربه خواندن متن اصلی وفادار مانده است. این ترجمه با حفظ غرابت زبانی و ابداع معادل‌های خلاقانه، به جهان داستان هویت بخشیده و با به چالش کشیدن ذهن خواننده، او را به‌طور فعال در فرآیند کشف و لذت بردن از دنیای فانتزی داستان شریک می‌کند. این رویکرد، احترامی عمیق‌تر برای ژانر فانتزی و مخاطب هوشمند آن قائل است.

۵. نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که نوآژه‌ها با استفاده از راهبردهای متنوعی برگردانده شده‌اند. بررسی داده‌ها آشکار ساخت که راهبردهایی چون ترجمه توصیفی، گرفته‌برداری، معادل فرهنگی و هم‌معنایی بیشترین بسامد

را داشته‌اند. به این ترتیب، روشن شد که مترجمان برای برگردان نوواژه‌ها تنها به یک راهبرد خاص متکی نبوده‌اند، بلکه بسته به ماهیت نوواژه و شرایط بافتی، از راهبردهای متفاوتی بهره گرفته‌اند. تحلیل مقایسه‌ای دو ترجمه نشان داد که اگرچه مترجمان این دو ناشر تقریباً از مجموعه مشابهی از واژه‌ها را در زبان مقصد استفاده کرده‌اند، اما میزان و نوع به‌کارگیری راهبردهای ترجمه‌ای میان این مترجمان یکسان نبوده است. در یکی از ترجمه‌ها، گرده‌برداری و بسامد بالاتری داشت و بخش مهمی از نوواژه‌ها از این طریق برگردانده شدند؛ در حالی که در ترجمه دیگر، ترجمه توصیفی و معادل فرهنگی جایگاه برجسته‌تری پیدا کردند. این تفاوت‌ها حاکی از آن است که هر مترجم در انتخاب راهبردها گرایش و ترجیح خاص خود را دنبال کرده است.

به‌طورکلی، یافته‌ها نشان می‌دهد نوواژه‌های برگردان‌شده عمدتاً به دو طریق به دست آمده‌اند: نخست، به‌کارگیری راهبردهایی که بر حفظ ساخت و شکل ظاهری واژه‌های زبان مبدأ (مانند گرده‌برداری) تأکید دارند و دوم به‌کارگیری راهبردهای بومی‌ساز (مانند ترجمه توصیفی و معادل فرهنگی). در کنار این دو دسته، راهبردهایی همچون معادل‌های هم‌معنا و ترکیب راهبردها نیز در مواردی مشاهده شده است. مشخص است که انتخاب مترجم در انتخاب معادل‌های نوواژه‌ها می‌تواند بر اساس شرایط متن، سطح خلاقیت موردنظر و میزان آشنایی مخاطب با موضوع، متفاوت باشد و هیچ راهبردی به‌تنهایی پاسخ‌گوی تمام موارد برای دستیابی به نتیجه نیست.

کتابنامه

- اسلامی راسخ، ع.، شموسی، ن.، و پناهی، م. (۱۳۸۸). شیوه‌های ترجمه نواژه‌ها در ادبیات کودکان و بزرگسالان. مطالعات ترجمه، ۷(۲۵)، ۲۹-۴۸.
- چینانی، س. (۱۳۹۷الف). خواهران گاولدون. ترجمه ماندانا نوری. باژ.
- چینانی، س. (۱۳۹۷ب). طلسم مرلین. ترجمه رباب پورعسگر. باژ.
- چینانی، س. (۱۳۹۷ج). دو ملکه. ترجمه رباب پورعسگر. باژ.
- چینانی، س. (۱۳۹۸). در جستجوی افتخار. ترجمه رباب پورعسگر. باژ.
- چینانی، س. (۱۴۰۰). شاهزاده و جادوگر. ترجمه زهرا عباسی آلنی و مطهره ابراهیم‌زاده. نگاه آشنا.
- چینانی، س. (۱۴۰۱الف). دنیای بدون شاهزاده. ترجمه زهرا عباسی آلنی. نگاه آشنا.
- چینانی، س. (۱۴۰۱ب). ملکه تاریکی. ترجمه مطهره ابراهیم‌زاده. نگاه آشنا.
- چینانی، س. (۱۴۰۲). در جستجوی خوشبختی. ترجمه مطهره ابراهیم‌زاده. نگاه آشنا.
- حسینی معصوم، س. م.، و کمیلی‌دوست، ه. (۱۳۸۹). بررسی شیوه‌های معادل‌یابی واژگانی در ترجمه متون تبلیغاتی و تجاری از انگلیسی به فارسی. مطالعات زبان و ترجمه، ۴۲(۲)، ۹۳-۱۱۵.
- حسینی معصوم، س. م.، امینی، ح.، و نعمتی، م. (۱۳۹۳). طبقه‌بندی تغییرات ساختوازی در فرایند وام‌گیری واژه‌ها از زبان ترکی به فارسی. فصلنامه مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران، ۱(۴)، ۵۳-۷۲.
- حسینی معصوم، س. م.، و شاه‌بیگی، آ. (۱۳۹۲). بررسی راهبردهای برگردان اسامی خاص در ترجمه رمان‌های انگلیسی به فارسی. مطالعات زبان و ترجمه، ۴۶(۱)، ۶۵-۴۹.
- سرحدی، ط. (۱۳۸۳). ترجمه متون علمی. مطالعات ترجمه، ۲(۵)، ۷۴-۶۳.
- عنایی سراب، م.، و اشراق، ب. (۱۳۸۸). بررسی ترجمه اسامی خاص در رمان‌های ترجمه شده از انگلیسی به فارسی برای نوجوانان. مطالعات ترجمه، ۷(۲۸)، ۳۰-۹.
- غفوری، م.، و نعیمی، ا. (۱۳۹۸). بررسی راهبردهای به‌کاررفته در ترجمه نواژگان در رمان هری پاتر و شاهزاده دورگه بر اساس مدل نیومارک (۱۹۸۸). جستارنامه ادبیات تطبیقی، ۳(۱۰)، ۱۱۲-۱۳۱.
- محمدی، ع.، پورخالقی چترودی، م.، استاجی، ا.، و سعیدی، غ. (۱۳۹۰). توان‌های بالقوه و بالفعل زبان فارسی در واژه‌سازی. نشر پژوهی ادب فارسی (ادب و زبان)، جدید، ۳۰(۲۷)، ۲۹۹-۲۸۱.
- معاذالهی، پ. (۱۳۸۸). نواژگان در اولیس جیمز جویس و چند نمایشنامه شکسپیر. مطالعات ترجمه، ۷(۲۶)، ۴۶-۳۱.
- معاذالهی، پ. (۱۳۹۰). ترجمه ادبیات کودکان: بررسی ترجمه اسامی خاص شخصیت‌ها به‌طور ویژه. مطالعات ادبیات

کودک، ۲(۴)، ۱۵۳-۱۶۸. <https://doi.org/10.22099/jcls.2012.434>

مهرپویا، ع، معین‌زاده، ا.، و دباغی، ع. (۱۳۹۸). گفتمان‌های بیگانه و بایستگی برنامه‌ریزی برای نوآوری واژگانیِ فردانشی در

زبان فارسی. پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۹ (۶)، ۳۳۹-۳۱۷.

<https://doi.org/10.30465/crtls.2019.4389>

میرزاسوزنی، ص. (۱۳۸۴). ترجمه واژگان بدیع از انگلیسی به فارسی. مطالعات ترجمه، ۳ (۱۲)، ۶۴-۴۹.

نامورکهن، ن. (۱۳۹۱). پیدایی متنی و فرامتنی مترجم. مطالعات ترجمه، ۱۰ (۳۸)، ۶۹-۸۶.

نبی‌پور، س.، محمدی‌نیا، م.، و مجوزی، ا. (۱۴۰۳). بررسی، نقد و تحلیل واژگان معادل‌یابی شده درسنامه زیست‌شناسی

دوره متوسطه اول و دوم. زبانشناسی و گویش‌های خراسان، ۱۶ (۳)، ۱۳۹-۱۵۸.

<http://doi.org/10.22067/JLKD.2024.89687.1271>

نورا، م.، و خزاعی فرید، ع. (۱۳۹۹). واکاوی برخی ویژگی‌های سبکی مترجمان ادبی ایران در یک قرن اخیر. زبانشناسی و

گویش‌های خراسان، ۱۲ (۴)، ۲۴۷-۲۷۹. <http://doi.org/10.22067/JLKD.2021.39568>

Abdurakhimovna, R. S. (2024). The paradigm of neologism and its impact on fictional narratives. *Tadqiqotlar, UZ*, 38(3), 58-65.

Ahanizadeh, S. (2012). Translation of proper names in children's literature. *Journal of Language and Translation*, 3(1), 61-71.

Awadh, A. N., & Khan, A. S. (2020). Challenges of translating neologisms: Comparative study, human and machine translation. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 1987-2002. <http://doi.org/10.17263/jlls.851030>

Cart, M. (2008). *The value of young adult literature*. Young Adult Library Services Association.

Chainani, S. (2013). *The school for good and evil*. HarperCollins.

Chainani, S. (2014). *The school for good and evil: A world without princes*. HarperCollins.

Chainani, S. (2015). *The school for good and evil: The last ever after*. HarperCollins.

Chainani, S. (2017). *The school for good and evil: Quests for glory*. HarperCollins.

Goodenough, W. H. (1956). Componential analysis and the study of meaning. *Language*, 32(1), 195-216.

Grange, B., & Bloom, D. A. (2000). *Acronyms, abbreviations and initialisms*. University of Michigan Press.

Hadi, S., & Al-Majdawi, A. (2019). The significance of political neologisms. *Journal of Education College Wasit University*, 2(37), 10-10. <http://doi.org/10.31185/eduj.Vol2.Iss37.1107>

Hanaqtah, M. F. (2019). Translation of political neologisms coined by politicians: Issues and strategies. *Journal of Social Sciences*, 8(1), 157-168.

<http://doi.org/10.25255/jss.2019.8.1.157.168>

Jing, Z., & He, Y. (2012). Naturalization as a translating strategy: On target cultural items in the source text. *Translation Quarterly*, 63, 50.

Katan, D. (2009). Translation as intercultural communication. In J. Munday (Ed.), *The Routledge companion to translation studies* (pp. 88-106). Routledge.

- Nedelcheva, S. (2023). English internationalisms and their effect on Bulgarian. *KNOWLEDGE-International Journal*, 61(5), 941–947.
- Newmark, P. (1988). *A textbook of translation*. Prentice Hall.
- Oittinen, R. (2002). *Translating for children*. Routledge.
- Onyedum, A. (2012). *Social media neologisms: A morpho-semantic analysis*. University of Lagos.
- Smith, J. (2020). The translation of neologisms in children's literature: Challenges and opportunities. *Journal of Children's Literature Studies*, 7(2), 45–58.
- Tucker, N. (1999). The child and the book: A psychological and literary exploration. CUP Archive.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Yun, Q., & Shuang, S. (2020). Strategies applied in neologism translation: A perspective on Sino-foreign intercultural communication. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 22, 0005.21.



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.96461.1357>

The Dominance of “Moving-Time” Model in the Metaphorical Perception of Time: A Cognitive-Linguistic Study in Sarhaddi Balochi Dialect

Amir Ali Khoshkhounejad

Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran (Corresponding Author)¹

Abbas Ali Ahangar

Professor of Linguistics, Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran²

Received: 12 November 2025 ✦ Revised: 16 December 2025

Accepted: 21 December 2025 ✦ Published Online: 18 May 2026

How to cite this article:

Khoshkhounejad, A. A., & Ahangar, A. A. (2026). The Dominance of “Moving-Time” Model in the Metaphorical Perception of Time: A Cognitive-Linguistic Study in Sarhaddi Balochi Dialect. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (1), 37–59. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.96461.1357>

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 18, No. 1, Serial Number: 42 (Spring 2026)

Abstract

The metaphorical conceptualization of time constitutes a pivotal domain in cognitive linguistics, illustrating how humans construct abstract concepts through concrete spatial experiences. According to Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson, 1980), two primary patterns (Moving-Ego and Moving-Time) have been identified for representing temporal concepts. Drawing upon the classic “Next Wednesday’s Meeting” paradigm (McGlone & Harding, 1998), this study investigated the metaphorical understanding of time in the Sarhadi Balochi dialect. The statistical population comprised 121 native speakers of Sarhadi Balochi (students at the University of Sistan and Baluchestan). Data were analyzed using the chi-square (χ^2) test in SPSS software. Findings revealed that in a neutral context, the moving-time pattern is significantly dominant ($p < 0.001$), indicating speakers’ tendency to conceptualize themselves as stationary entities toward whom events move as dynamic agents. Furthermore, results demonstrated that contextual priming (via contextualizing sentences) exerts a significant influence on the interpretation of the ambiguous phrase “Next Wednesday’s Meeting” ($p < 0.001$), thereby supporting the dynamic nature of linguistic cognition. In contrast, gender showed no significant effect on temporal metaphor comprehension ($p = 0.36$). These findings suggest that the tribal social structure and the cultural emphasis on historical traditions in Sarhadi Balochi society may play a decisive role in shaping this cognitive pattern.

Keywords: Time, Metaphor, Moving-Ego, Moving-Time, Sarhadi Balochi, Cognitive Linguistics.

1. E-mail: Amirali.khoshkhounejad@cfu.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0003-0099-2946>

2. E-mail: ahangar@english.usb.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0003-1288-1506>



Extended Abstract

1. Introduction

The perception “time” as a concept is one of the most complex challenges in cognitive linguistics; because language has an abstract nature and human beings need to understand and express it through conceptual metaphors. The metaphorical perception of time illustrates how humans construct abstract concepts through concrete spatial experiences. According to Conceptual Metaphor Theory (Lakoff & Johnson, 1980), two current models, “Moving-Ego” and “Moving-Time”, have been identified for representing temporal concepts. In the moving-ego model, the person imagines himself moving from the past to the future and time is fixed, while in the moving-time model, the person is fixed and the time or events are moving towards him. Intercultural studies show that tendency to each of these models is influenced by cultural, linguistic, and situational factors.

2. Method

Drawing upon the classic “Next Wednesday’s Meeting” paradigm (McGlone & Harding, 1998), this research investigates the metaphorical perception of time in Sarhaddi Balochi dialect. The “Next Wednesday’s Meeting” paradigm introduced by McGlone & Harding (1998), is a standardized test for the distinction between these two models, that is, Moving-Ego and Moving-Time models. According to this paradigm, participants are asked: the next meeting of the Wednesday has shifted two days ahead; If today is Wednesday, what day would the meeting be held? The answers are divided into two categories: “Friday” and “Monday”. People who use the moving-ego model fix the time and imagine themselves in motion and respond “Friday” (the person has moved forward). Those people who use the moving-time model consider their own fixed and time moving and respond “Monday” (time has moved to back). This paradigm suggests that spatial perceptions of time in the same situations can create different interpretations of time and tend to change with cultural, linguistic, and situational factors. The statistical population comprised 121 native speakers of Sarhaddi Balochi (the students at the University of Sistan and Baluchestan). The data were analyzed using the Chi-square (χ^2) test in SPSS software.

3. Results

The findings revealed that, in a neutral context, the moving-time model is significantly dominant ($p < 0.001$), indicating speakers' tendency to conceptualize themselves as fixed entities toward whom the events move as dynamic agents. Furthermore, the results demonstrated that contextual information (via stimulating sentences) exerts a significant influence on the interpretation of the ambiguous phrase "next Wednesday's meeting" ($p < 0.001$), thereby, supporting the dynamic nature of linguistic cognition. In contrast, gender showed no significant effect on temporal metaphor perception ($p = 0.36$).

4. Discussion and Conclusion

The findings indicated that the tribal social structure and the cultural emphasis on historical traditions in Sarhaddi Balochi society may play a determining role in shaping this cognitive model. This study represents the first systematic investigation of this phenomenon in Sarhaddi Balochi dialect and offers valuable insights into the interplay among language, culture, and cognition.

With the purpose of investigating the metaphorical perception of time in Sarhaddi Balochi dialect, this study was carried out using the theoretical framework of cognitive linguistics and the "next Wednesday's meeting" paradigm. The main findings of this study can be summarized as following:

First, in a neutral environment, the moving time model is dominant significantly and with large effect size ($\phi = 0.38$). This finding shows that Sarhaddi Balochi speakers tend to conceive themselves as a fixed creature in time and perceive events as moving objects that come to them from the future. This finding is in line with the results of several studies in other languages (such as Aymara language), indicating the dominance of the moving-time model, but differs from the findings of Persian with dominant moving-ego model (e.g., Khoshkhoonejad, 2020). This difference is strong evidence of the role of cultural factors in shaping cognitive models.

Second, the results also show that providing contextual information (provocative terms) has a significant impact on the ambiguous sentence interpretation. This finding supports the dynamic cognitive theories (Feist and Duffy, 2023) and designates that linguistic knowledge is not a static process, but is dynamic and highly dependent on context. The

speaker's mind is easily subject to the influence of the background and alters its cognitive framework to interpret an ambiguous phrase.

Third, the gender variable had no significant impact on the metaphorical perception of time. This finding shows that the metaphorical perception of time in the Sarhaddi Balochi society is a sociocultural phenomenon that is formed at the macro level and does not include individual-gender differences.

This study has important implications for conceptual metaphor theory. Firstly, the findings support the main hypothesis of conceptual metaphor theory that time is perceived through space. Secondly, it demonstrates that these mappings are entirely under the influence of culture and can appear in different forms in different cultures (Kövecses, 2015). This research also has practical implications for areas such as language teaching (understanding cultural differences in time expression) and intercultural communications.

غلبه الگوی «زمان متحرک» در درک استعاری زمان: مطالعه‌ای شناختی-زبانی در گویش بلوچی سرحدی

امیرعلی خوش‌خونزاد

گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول)^۱

عباسعلی آهانگر

استاد زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران^۲

صص ۳۷-۵۹

ارسال: ۱۴۰۴/۰۸/۲۱؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۲۵؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۳۰؛ انتشار بر خط: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

ارجاع به این مقاله:

خوش‌خونزاد، ا.، و آهانگر، ' (۱۴۰۵). «غلبه الگوی «زمان متحرک» در درک استعاری زمان: مطالعه‌ای شناختی-زبانی در گویش بلوچی سرحدی»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۱)، صص ۳۷-۵۹. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.96461.1357>

چکیده

درک استعاری زمان، یکی از حوزه‌های کلیدی در زبان‌شناسی شناختی است که نشان می‌دهد چگونه انسان‌ها مفاهیم انتزاعی را از طریق تجربیات فضایی ملموس می‌سازند. بر اساس نظریه استعاره مفهومی (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰)، دو الگوی رایج «ناظر متحرک» و «زمان متحرک» برای بازنمایی زمان شناسایی شده‌اند. این پژوهش با بهره‌گیری از الگوی استاندارد «جلسه چهارشنبه بعد» (مک‌گلون و هاردینگ، ۱۹۹۸)، به بررسی درک استعاری زمان در گویش بلوچی سرحدی می‌پردازد. جامعه آماری شامل ۱۲۱ گویشور بومی بلوچی سرحدی (دانشجویان دانشگاه سیستان و بلوچستان) بودند. داده‌ها با استفاده از آزمون χ^2 دو در نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که در محیط خنثی، الگوی «زمان متحرک» به طور معناداری غالب است ($p < 0.001$)، که نشان‌دهنده تمایل گویشوران به تصور خود به عنوان موجودی ثابت است که رویدادها به عنوان عوامل متحرک به سوی او حرکت می‌کنند. همچنین، نتایج حاکی از آن بود که ارائه اطلاعات زمینه‌ای (جملات برانگیزاننده) تأثیر معناداری بر تفسیر الگوی مبهم «جلسه چهارشنبه بعد» دارد ($p < 0.001$)، که از پویایی شناخت زبانی پشتیبانی می‌کند. در مقابل، متغیر جنسیت تأثیر معناداری بر درک استعاری زمان نداشت ($p = 0.36$). این یافته‌ها نشان می‌دهد ساختار اجتماعی عشیره‌ای و تأکید بر سنت‌های تاریخی در فرهنگ بلوچی سرحدی، می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی به این الگوی شناختی داشته باشد. این مطالعه به عنوان نخستین بررسی نظام مند در این حوزه در گویش بلوچی سرحدی، بینش‌های ارزشمندی در مورد ارتباط زبان، فرهنگ و شناخت ارائه می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: زمان، استعاره، ناظر متحرک، زمان متحرک، بلوچی سرحدی، زبان‌شناسی شناختی.

1. E-mail: Amirali.khoshkhounejad@cfu.ac.ir

2. E-mail: ahangar@english.usb.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0003-0099-2946>

<https://orcid.com/0000-0003-1288-1506>

۱- مقدمه

درک مفهوم «زمان» یکی از پیچیده‌ترین چالش‌ها در زبان‌شناسی شناختی است؛ چرا که زمان دارای ماهیتی انتزاعی است و انسان‌ها ناگزیر برای فهم و بیان آن به استعاره‌های مفهومی روی می‌آورند. نظریه استعاره مفهومی^۱ نخستین بار توسط لیکاف و جانسون^۲ (۱۹۸۰) معرفی شد که توضیح می‌دهد چگونه زمان از طریق ساختارهای فضایی در ذهن بازنمایی می‌شود. این دیدگاه طی چهار دهه گذشته مبنای بسیاری از مطالعات زبان‌شناسی شناختی بوده است و پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که درک استعاری زمان، به‌ویژه در قالب نگاشت «زمان همان فضا است»، در زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف به اشکال متفاوتی ظهور می‌کند (کالیزو رومرو^۳ و همکاران، ۲۰۲۰، یو^۴، ۲۰۲۳). در چارچوب نظریه استعاره مفهومی، دو الگوی رایج در بازنمایی استعاری زمان شناسایی شده‌اند: الگوی «ناظر متحرک»^۵ و الگوی «زمان متحرک»^۶ (مک‌گلون و هاردینگ^۷، ۱۹۹۸). در الگوی «ناظر متحرک»، فرد خود را در حال حرکت از گذشته به سوی آینده تصور می‌کند و زمان ثابت است، درحالی‌که در الگوی «زمان متحرک»، فرد ثابت است و زمان یا رویدادها به سوی او حرکت می‌کنند. پژوهش‌های بین‌فرهنگی نشان داده‌اند که گرایش به هر یک از این الگوها تحت تأثیر عوامل فرهنگی، زبانی، و موقعیتی قرار دارد (بندر و همکاران^۸، ۲۰۱۰، لای^۹ و برودیتسکی^{۱۰}، ۲۰۱۳، روث‌ولف و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۵). همچنین، در دهه اخیر، مطالعات جدیدتر رویکردهای چندسطحی به استعاره مفهومی را توسعه داده‌اند و بر اهمیت بافت فرهنگی و اجتماعی در شکل‌دهی به بازنمایی‌های زمانی تأکید کرده‌اند.

زبان بلوچی، به‌عنوان یکی از زبان‌های ایرانی شمال‌غربی، دارای گویش‌های متعددی است که از نظر جغرافیایی و فرهنگی تنوع بالایی دارند. گویش بلوچی سرحدی که در مناطق شرقی ایران (سیستان و بلوچستان)، جنوب

1. Conceptual Metaphor Theory
2. Lakoff, G. and M. Johnson
3. Callizo-Romero
4. Yu
5. Moving Ego Metaphor
6. Moving Time Metaphor
7. McGlone, M. and J. Harding
8. Bender et.al
9. Lai
10. Boroditsky
11. Rothe-Wulf, et.al

افغانستان و جنوب‌غربی پاکستان تکلم می‌شود، تاکنون از منظر استعاره مفهومی زمان کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است، اما تحلیل الگوهای استعاره‌ی زمان در آن خلأی آشکار در پژوهش‌های زبان‌شناسی شناختی است. گویش بلوچی سرحدی، زیرشاخه‌ای از بلوچی غربی است که در شرق ایران، در نواحی خراسان و گلستان و همچنین در نواحی جنوبی‌تر در سیستان و بخش‌های شمالی بلوچستان، اطراف زاهدان و خاش تکلم می‌شود. علاوه بر ایران، بلوچی غربی در منطقه مرو ترکمنستان، جنوب افغانستان و جنوب غربی پاکستان نیز گویشورانی دارد (جهانی و کورن^۱، ۲۰۰۹).

با توجه به این شکاف پژوهشی، مطالعه حاضر با هدف تحلیل درک و به‌کارگیری استعاره‌های مفهومی زمان در گویش بلوچی سرحدی طراحی شده است. این بررسی می‌تواند هم به غنای ادبیات نظری زبان‌شناسی شناختی کمک کند و هم تصویری روشن‌تر از پیوند میان زبان، فرهنگ و شناخت ارائه دهد. در این راستا، پرسش‌های زیر مطرح می‌شود:

- ۱- درک تعبیر استعاره‌ی زمان در بلوچی سرحدی در محیط خنثی چگونه است؟
- ۲- آیا رابطه‌ی معناداری بین اطلاعات زمینه‌ای و درک تعبیر استعاره‌ی زمان در بلوچی سرحدی وجود دارد؟
- ۳- آیا جنسیت تأثیر معناداری بر درک تعبیر استعاره‌ی زمان در بلوچی سرحدی وجود دارد؟

۲- پیشینه پژوهش

در یکی از پیشگامانه‌ترین مطالعات، مک‌گلون و هاردینگ (۱۹۹۸) نشان دادند که درک زمان در زبان انگلیسی تحت تأثیر نگرش ذهنی گوینده یا شنونده قرار دارد. آن‌ها دریافتند که افراد هنگام مواجهه با ساختارهای زبانی مبتنی بر «ناظر متحرک» (که در آن فرد در زمان حرکت می‌کند) یا «زمان متحرک» (که در آن زمان به سمت فرد می‌آید)، از چارچوب‌های ذهنی خاصی برای تفسیر معنا استفاده می‌کنند.

برودتسکی (۲۰۰۰) نیز با تمرکز بر نقش استعاره‌های فضایی، استدلال کرد که مفاهیم انتزاعی مانند زمان، از طریق نداشت بر مفاهیم عینی‌تر به‌ویژه فضا قابل درک می‌شوند. این ایده هم‌راستا با نظریه‌های زبان‌شناسی شناختی است که بر نقش تجربه حسی-حرکتی در شکل‌گیری مفاهیم تأکید دارند.

مارگولیز و کرافورد^۲ (۲۰۰۸) به بررسی ارتباط بین ماهیت رویدادها (مثبت یا منفی) و نوع استعاره‌های فضایی

1. Korn

2. Margolies & Crawford

مرتبط با زمان پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که رویدادهای مثبت و منفی به‌طور نظام‌مند با الگوهای فضایی متفاوتی از زمان همراه هستند؛ یعنی ارزش عاطفی رویداد، نوع بازنمایی استعاری آن را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در سطح فرهنگی-زبانی، یو^۱ (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای در زبان چینی، نشان داد که توالی زمانی در این زبان نه تنها در محور افقی (جلو-عقب)، بلکه در محور عمودی (بالا-پایین) نیز بازنمایی می‌شود. این یافته نشان‌دهنده تنوع فرهنگی در بازنمایی‌های استعاری زمان است.

پژوهش‌های اخیر، ابعاد جدیدی از تعامل استعاره‌های زمانی با شناخت، هیجان و ادراک اجتماعی را آشکار کرده‌اند. پیاتا و سوریانو^۲ (۲۰۲۲) به بررسی ارتباط بین هیجان و استعاره‌های زمانی پرداختند و دریافته‌اند که رویدادهای آینده مثبت، بیشتر با استعاره‌های «ناظر متحرک» توصیف می‌شوند («به‌سوی تعطیلات پیش می‌روم»)، درحالی‌که رویدادهای منفی با استعاره‌های «زمان متحرک» بیان می‌شوند («مشکلات به سمت من می‌آیند»). این الگو نشان می‌دهد که سوگیری‌های عاطفی، نوع بازنمایی استعاری ما از آینده را شکل می‌دهند.

استانوویچ و همکاران^۳ (۲۰۲۳) نیز تأثیر این دو چارچوب استعاری زمان را بر ادراک تغییرات اقلیمی بررسی کردند. آن‌ها دریافته‌اند که تغییرات اقلیمی با استعاره «زمان متحرک» توصیف شوند («بلاهای آب‌وهوایی به سمت ما می‌آیند»)، مخاطبان حس فوریت و خطر بیشتری را تجربه می‌کنند. این یافته اهمیت کاربردی چارچوب‌بندی استعاری در ارتباطات عمومی و محیط زیستی را برجسته می‌کند.

در حوزه فلسفی-روان‌شناختی، بارون و همکاران^۴ (۲۰۲۳) به بررسی ارتباط بین استعاره‌های زمانی و سوگیری‌های شناختی مانند آینده‌گرایی یا نزدیک‌گرایی پرداختند. آن‌ها دو فرضیه «ناظر متحرک» و «زمان متحرک» را بررسی کردند. جالب آنکه یافته‌های تجربی آن‌ها نشان داد که سوگیری‌های زمانی ممکن است ریشه‌های پیچیده‌تری داشته باشند که نیازمند نظریه‌های جایگزین هستند.

فیست و دافی^۵ (۲۰۲۳) با تمرکز بر دو استعاره «زمان متحرک» و «ناظر متحرک» به بررسی تنوع‌های فردی، فرهنگی و موقعیتی در به‌کارگیری و تفسیر استعاره پرداختند. آن‌ها نشان دادند که درک و استفاده از این استعاره‌ها تنها

1. Yu

2. Piata and Soriano

3. Stanojević et al.

4. Baron et al.

5. Feist & Duffy

به اتصالات بین حوزه‌ای ثابت و جهان‌شمول محدود نمی‌شود، بلکه تحت تأثیر عمیق تجربیات جسمانی، فرهنگی و فردی هر شخص قرار دارد. این نویسندگان استدلال کردند که اگرچه استعاره‌های مفهومی نقطه شروع درک مفاهیم انتزاعی هستند، اما کل داستان را تشکیل نمی‌دهند. تفسیر و به‌کارگیری استعاره‌ها پویا، زمینه‌مند و فردی است؛ و این ویژگی‌ها باید در مدل‌های نظری و تجربی آینده به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرند؛ بنابراین، فیست و دافی (۲۰۲۳) نه تنها به غنای شناختی استعاره‌های زمانی اشاره کردند، بلکه ضرورت بازنگری در رویکردهای یکنواخت و جهان‌شمول پیشین را نیز به‌خوبی برجسته می‌سازند.

در حوزه بازاریابی و رفتار مصرف‌کننده، شو^۱، جیا^۲ و چن^۳ (۲۰۲۴) نشان دادند که نوع استعاره زمانی به‌کاررفته در تبلیغات می‌تواند بر درک مصرف‌کنندگان از فاصله زمانی رویدادهای آینده تأثیر بگذارد. نتایج نشان داد استعاره‌های «ناظر متحرک» باعث می‌شوند رویدادها دورتر به نظر برسند، در حالی که استعاره‌های «زمان متحرک» حس نزدیکی و فوریت بیشتری ایجاد می‌کنند. این اثر را می‌توان به تفاوت در سطح برانگیختگی روان‌شناختی ناشی از هر چارچوب استعاره‌ی نسبت داد.

با وجود گستردگی مطالعات بین‌المللی در این حوزه، پژوهش‌های مرتبط با بازنمایی استعاره‌ی زمان در زبان بلوچی سرحدی بسیار محدود است. این کمبود، ضرورت انجام مطالعات شناختی-زبانی در بلوچی سرحدی را آشکار می‌سازد. بررسی چگونگی تجسم زمان در این گویش نه تنها به درک عمیق‌تر از ساختارهای شناختی گویشوران بلوچ‌زبان کمک می‌کند، بلکه می‌تواند بینش‌های مقایسه‌ای ارزشمندی در حوزه زبان‌شناسی شناختی فراهم آورد؛ بنابراین، پژوهش حاضر با هدف پر کردن این شکاف، به بررسی نظام‌مند استعاره‌های زمانی در بلوچی سرحدی و نقش آن‌ها در شکل‌دهی به درک شناختی زمان می‌پردازد.

۳- مبانی و چارچوب نظری پژوهش

در دیدگاه شناختی، استعاره از خوانش ادبی فراتر می‌رود و ابزاری می‌شود که از طریق آن، مفاهیم انتزاعی از طریق حوزه‌های عینی درک می‌شوند (ملکی و همکاران، ۱۴۰۴). نقش بنیادین استعاره در این دیدگاه، در تفکر و شناخت مورد تأکید قرار می‌گیرد و زیربنای نظریه استعاره مفهومی است (همتی و پهلوان نژاد، ۱۴۰۴). به‌طور کلی، مطالعه

1. Xu
2. Jia
3. Chen

مفهوم‌سازی زمان در زبان‌شناسی شناختی مبتنی بر نظریه استعاره مفهومی بنا شده است؛ نظریه‌ای که نخستین بار توسط لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) مطرح شد. بر اساس این نظریه، مفاهیم انتزاعی همچون «زمان» از طریق مفاهیم عینی و ملموس‌تر مانند «فضا» درک و سازمان‌دهی می‌شوند (کالیزو-رومرو و همکاران، ۲۰۲۰). زمان، به دلیل ماهیت انتزاعی خود از طریق تجربه تغییر در فواصل کوتاه قابل ادراک مستقیم است (لی و کایو، ۲۰۲۲). برای اندیشیدن درباره بازه‌های زمانی گسترده‌تر، ذهن ناچار است از حوزه‌های تجربی-ادراکی آشناتر بهره گیرد. در این فرایند، استعاره‌های مفهومی به‌عنوان سازوکار اصلی انتقال ساختار معنایی از یک حوزه مبدأ (مانند فضا) به یک حوزه مقصد (مانند زمان) عمل می‌کنند (کوچش^۱، ۲۰۱۵).

یکی از مهم‌ترین و رایج‌ترین نگاشت‌های استعاری در این چارچوب، استعاره «زمان همان فضا است» است. در این نگاشت، تجارب ادراکی-حرکتی تکرارشونده، مانند حرکت بدن در مسیر، «طرح‌واره‌های تصویری»^۲ را ایجاد می‌کنند که در سازمان‌دهی شناختی زمان نیز به‌کار می‌روند (کالیزو-رومرو و همکاران، ۲۰۲۰). تجربه بدنی حرکت به جلو، اساس نگاشت «گذشته پشت است / آینده جلو است» را شکل می‌دهد. به عبارت دیگر، در حین حرکت، رویدادهایی که قرار است تجربه شوند در پیش رو و رویدادهای سپری‌شده در پشت سر قرار دارند (استیکلز^۳ و لوییز^۴، ۲۰۱۸).

در چارچوب نظریه استعاره مفهومی، دو الگوی فضایی اصلی در بازنمایی استعاری زمان شناسایی شده است: یکی الگوی «ناظر متحرک» و دیگری الگوی «زمان متحرک». در الگوی «ناظر متحرک»، فرد خود را در حال حرکت روی خط زمان از گذشته به آینده تصور می‌کند؛ آینده پیش رو و گذشته پشت سر قرار دارد. این دیدگاه در زبان به صورت عباراتی چون «به تعطیلات نزدیک می‌شویم» بازتاب می‌یابد. در مقابل، الگوی «زمان متحرک» فرد را ثابت فرض می‌کند و این زمان یا رویدادهای آینده است که به سمت او حرکت می‌کند و پس از رسیدن به حال، از کنار او گذشته و به گذشته بدل می‌شود (نونز^۵ و سویستر^۶، ۲۰۰۶). این الگو در عباراتی مانند «تعطیلات در حال آمدن

1. Kövecses
2. image schemas
3. Sticks
4. Lewis
5. Núñez
6. Sweetser

است» مشاهده می‌شود.

الگوی «جلسه چهارشنبه بعد^۱» که توسط مک‌گلون و هاردینگ (۱۹۹۸) معرفی شد، آزمونی استاندارد برای تمایز این دو الگوست. در این پارادایم، از مشارکین پرسیده می‌شود: «جلسه چهارشنبه بعد به دو روز جلوتر جابجا شده است. اگر امروز چهارشنبه باشد، جلسه چه روزی برگزار می‌شود؟» پاسخ‌ها به دو دسته تقسیم می‌شوند: «جمعه» و «دوشنبه». افرادی که الگوی «ناظر متحرک» را به کار می‌گیرند، زمان را ثابت و خود را در حرکت تصور کرده و پاسخ «جمعه» می‌دهند (فرد به جلو حرکت کرده است). افرادی که الگوی «زمان متحرک» را به کار می‌گیرند، خود را ثابت و زمان را در حرکت می‌دانند و پاسخ «دوشنبه» می‌دهند (زمان به سمت عقب حرکت کرده است). این پارادایم نشان می‌دهد که برداشت‌های فضایی از زمان می‌توانند در موقعیت‌های یکسان، تفسیرهای متفاوتی ایجاد کنند و گرایش به هر الگو می‌تواند با عوامل فرهنگی، زبانی و موقعیتی تغییر کند (برودیتسکی، ۲۰۰۰، اوانز^۲، ۲۰۱۳).

۴- روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش علی-مقایسه‌ای است. در این روش، پژوهشگر بدون دستکاری متغیرهای مستقل، حالت‌های موجود آن‌ها را در جامعه مورد مطالعه مقایسه می‌کند تا رابطه احتمالی بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته را بررسی نماید (فرانکل^۳ و همکاران، ۲۰۱۲). در این مطالعه، متغیرهای مستقل شامل اطلاعات زمینه‌ای (برانگیزاننده‌های زبانی) و جنسیت مشارکین بوده و متغیر وابسته، انتخاب تعبیر استعاره‌ی زمان (بر اساس الگوهای «ناظر متحرک» یا «زمان متحرک») در پاسخ به جمله هدف مبهم می‌باشد.

۴-۱. جامعه آماری و نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی گویشوران بومی گویش بلوچی سرحدی ساکن در مناطق شمالی استان سیستان و بلوچستان (شهرهای زاهدان و خاش و حومه) بود. با توجه به محدودیت‌های عملیاتی و دسترسی، نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام پذیرفت. نمونه‌نهایی شامل ۱۲۱ نفر از دانشجویان بومی بلوچ‌زبان دانشگاه سیستان و بلوچستان بودند. سن شرکت‌کنندگان بین ۱۹ تا ۲۷ سال و میانگین سنی آن‌ها ۲۰ سال بود. از میان

-
1. Next Wednesday Meeting
 2. Evans
 3. Fraenkel

گویش‌وران بلوچی سرحدی، ۶۸ نفر مرد و ۵۳ نفر زن بودند. در این مطالعه، شرکت‌کنندگان از نظر سن و تحصیلات همگن‌سازی شدند تا اطمینان حاصل شود که این متغیرها بر نتایج پژوهش تأثیری ندارند.

۴-۲. ابزار گردآوری داده‌ها

ابزار اصلی گردآوری داده‌ها در این پژوهش، یک پرسشنامه محقق‌ساخته بود که بر اساس پارادایم کلاسیک «جلسه چهارشنبه بعد» مک‌گلون و هاردینگ طراحی گردید. این پارادایم یک ابزار استاندارد و معتبر در پژوهش‌های روان‌زبان‌شناختی برای سنجش ترجیحات فضایی-زمانی است. پرسشنامه شامل سه بخش مجزا بود:

الف) بخش پایه (ختی)

هدف از این بخش، پاسخ به سؤال اول پژوهش (درک تعبیر استعاری زمان در محیط ختی) بود. در این مرحله، شرکت‌کنندگان مستقیماً با جمله هدف مبهم مواجه می‌شدند و بدون هیچ‌گونه تأثیرپذیری قبلی، پاسخ خود را انتخاب می‌نمودند.

جمله هدف مبهم (به زبان بلوچی سرحدی):

۱- دگه هپتگی چهارشنبه به دو روچ دیم تر هشتگ بوته. هنوی جیسه په چه روچی برنامه ریچی بوته؟^۱

(degæ hæptægi tʃanfamme pæ do ru tʃdeimtær hefæg butæ. hænnu ie dʒælsæ
pæ tʃe ru tʃi bæmamæritʃi butæ.)

گزینه‌های پاسخ: ۱) دوشنبه: نشان‌دهنده تفسیر بر اساس الگوی «زمان متحرک».

۲) جمعه: نشان‌دهنده تفسیر بر اساس الگوی «ناظر متحرک».

ب) بخش زمینه‌سازی (برانگیخته)

هدف از این بخش، پاسخ به سؤال دوم پژوهش (تأثیر اطلاعات زمینه‌ای بر درک تعبیر استعاری زمان) بود. در این مرحله، ابتدا شش جمله بلوچی سرحدی (جدول ۱) در قالب پرسش‌نامه طراحی گردید. مشارکین در این پارادایم با مجموعه‌ای از جمله‌ها که یا شامل استعاره «ناظر متحرک» (جمله‌های ۲، ۴، ۶) و یا استعاره «زمان متحرک» (جمله‌های ۳، ۵، ۷) هستند، برانگیخته می‌شوند. پس از مطالعه این جملات، مشارکین با جمله هدف مبهم (جمله

۱. جلسه چهارشنبه هفته آینده دو روز جلورفته است. اکنون این جلسه در چه روزی برگزار می‌شود؟

(۱) مواجه می‌شدند و پاسخ خود را انتخاب می‌کردند. این روش به ما امکان می‌داد تأثیر زمینه‌سازی بر تفسیر جمله مبهم را بررسی کنیم. این جملات (به زبان بلوچی سرحدی) در جدول (۱) ارائه شده است:

جدول ۱: جملات بلوچی سرحدی حاوی استعاره‌های ناظر متحرک و زمان متحرک

جملات ناظر متحرک	جملات زمان متحرک	
۲- مُشما شْ مُکَرَرِ مُهلتا گوَسْتَن. <i>/mošmâ ša mokarrare mohlat- â gwast-an/</i> (ما از مهلت مقرر عبور کردیم.)	۳- شْ مُکَرَرِ مُهلتا گوَسْت. <i>/ša mokarrare mohlat- â gwast-a/</i> (مهلت مقرر گذشته است.)	گذشته
۴- مُشما به واقعی وَختا رَسِن. <i>/mošmâ be vakhttp://bamdadesari.ir/?attachme nt_id=3986e-in vaxt-â rass-ien/</i> (ما به زمان واقعی می‌رسیم.)	۵- واقعی وَختَ رَسِیت. <i>/vâke- http://bamdadesari.ir/?attachme nt_id=3986in vaxt-â rass-it/</i> (زمان واقعی فرا می‌رسد.)	حال
۶- مُشما به مُرمَ ماها دارن نزدیک بَین. <i>/mošmâ be morome mâhâ dâr-an nazdik-a ba-ien/</i> (ما داریم به ماه محرم نزدیک می‌شویم)	۷- مُرمَ ماه نزدیک بیت. <i>/morome mâh nazdik-a bit/</i> (ماه محرم نزدیک می‌شود.)	آینده

ج) بخش اطلاعات جمعیت‌شناختی:

در انتهای پرسشنامه، اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان شامل جنسیت و سن جمع‌آوری شد تا تأثیر این متغیرها بر نتایج بررسی گردد.

۴-۳. روایی و پایایی ابزار

روایی محتوا: پرسشنامه توسط سه استاد متخصص در حوزه زبان‌شناسی شناختی مورد بازبینی قرار گرفت و پس از اعمال

نظرات اصلاحی، روایی محتوایی آن تأیید شد.

روایی سازه: استفاده از پارادایم استاندارد «جلسه چهارشنبه بعد» که در چندین پژوهش بین‌المللی اعتبارسنجی شده است،

تضمین‌کننده روایی سازه ابزار است.

پایایی: با توجه به ماهیت آزمون (ارائه یک جمله مبهم و انتخاب یکی از دو گزینه)، محاسبه ضریب پایایی (مانند آلفای کرونباخ) برای این بخش معنا ندارد. با این حال، ثبات درونی پرسشنامه با استفاده از روش آزمون-بازآزمون بر روی یک نمونه ۲۰ نفری (با فاصله دو هفته) مورد بررسی قرار گرفت. ضریب همبستگی پیرسون بین پاسخ‌های دو مرحله برای جمله هدف، ۰.۸۵. محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب ابزار است.

۴-۴. روش اجرا

اجرای پژوهش در دو مرحله مجزا و به صورت حضوری در محیط دانشگاهی (دانشگاه سیستان و بلوچستان) انجام شد. در مرحله اول، مشارکین فقط با جمله هدف مبهم و گزینه‌های پاسخ مواجه شدند و پاسخ خود را در برگه پاسخ ثبت کردند. پس از گذشت یک فاصله زمانی ۱۰ دقیقه‌ای (به منظور کاهش تأثیر حافظه کوتاه مدت و اطمینان از تأثیر زمینه‌سازی)، در مرحله دوم به مشارکین ابتدا جملات (جدول ۱) داده شد تا با دقت مطالعه کنند. سپس، جمله هدف مبهم (جمله ۱) برای بار دوم ارائه شد و از آن‌ها خواسته شد پاسخ جدید خود را در یک برگه پاسخ جداگانه انتخاب و ثبت کنند.

۴-۵. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای پاسخ به سؤالات پژوهش از آزمون‌های آماری زیر استفاده شد:

آزمون خی-دو: برای بررسی وجود تفاوتی معنادار بین فراوانی پاسخ‌های «دوشنبه» و «جمعه» در شرایط خنثی، برای بررسی رابطه‌ای معنادار بین متغیر «اطلاعات زمینه‌ای» (غیربرانگیخته در مقابل برانگیخته) و متغیر «انتخاب پاسخ» (دوشنبه در مقابل جمعه)، و همچنین، تأثیر متغیر «جنسیت» بر «انتخاب پاسخ» از این آزمون استفاده شد.

اندازه اثر:^۱ به منظور ارزیابی قدرت و بزرگی رابطه بین متغیرهای مورد مطالعه، فراتر از صرفاً معناداری آماری، از ضریب

فی^۲ (ϕ) و ضریب کرامر^۳ (V) به عنوان شاخص‌های اندازه اثر برای آزمون خی دو استفاده شد. این شاخص‌ها

مقادیری بین ۰ (بدون رابطه) تا ۱ (رابطه کامل) را نشان می‌دهند (کوهن^۴، ۱۹۸۸). در این پژوهش، برای جداول

۲×۲ (مانند مقایسه پاسخ‌ها در شرایط خنثی یا تأثیر جنسیت)، از ضریب فی (ϕ) استفاده شد. برای جداولی با بیش

1. Effect Size
2. Phi Coefficient
3. Cramer's V
4. Cohen

از دو سطر یا ستون (مانند بررسی تأثیر اطلاعات زمینه‌ای که شامل چندین سلول است)، از ضریب کرامر V استفاده گردید. سطح معناداری در تمامی آزمون‌ها ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

۵- توصیف و تحلیل داده‌ها

برای بررسی پرسش اول پژوهش مبنی بر چگونگی درک تعبیر استعاره‌ی زمان در بلوچی سرحدی در محیط خنثی جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: آزمون خی‌دو برای معناداری درک تعبیر استعاره‌ی زمان در بلوچی سرحدی

فرآوانی	درصد	خی دو	درجه آزادی	ارزش p
روز جمعه	۳۰	۲۴/۸	۱	۰/۰۰۰
روز دوشنبه	۹۱	۷۵/۲		
مجموع	۱۲۱	۱۰۰		

بر اساس جدول (۲)، انتخاب پاسخ «جمعه» و «دوشنبه» در بین گویشوران بلوچی سرحدی به ترتیب ۲۴/۸٪ و ۷۵/۲٪ است. جدول (۲) نشان می‌دهد خی‌دو برابر ۱۷/۷۹۳ و درجه آزادی برابر ۱ است. از آنجاکه ارزش p کمتر از ۰/۰۵ است ($p=0/000<0/05$)، بنابراین، تفاوت معناداری بین انتخاب پاسخ «جمعه» و «دوشنبه» بین گویشوران بلوچی سرحدی وجود دارد.

در پرسش دوم پژوهش، رابطه بین اطلاعات زمینه‌ای و درک تعبیر استعاره‌ی زمان در بلوچی سرحدی بررسی شد. نتایج نشان داد ۷۰/۲۴ پاسخ «دوشنبه» و ۲۹/۷۶ درصد پاسخ «جمعه» را انتخاب کردند. همچنین، درصد جمله‌های حاوی زمان متحرک و ناظر متحرک به ترتیب ۶۱/۴۴ و ۳۸/۵۶ به دست آمد. این نتایج حاکی از آن است که درصد پاسخ‌های زمان متحرک در بلوچی سرحدی بیشتر است. برای بررسی معناداری این امر از آزمون خی‌دو استفاده شد.

جدول ۳: آزمون خی‌دو برای معناداری رابطه بین اطلاعات زمینه‌ای و درک تعبیر استعاره‌ی زمان در بلوچی سرحدی

ارزش	درجه آزادی	سطح معنی داری
آزمون خی دو	۳	۰/۰۰۰

ارزش	درجه آزادی	سطح معنی داری
نسبت درست‌نمایی	۳	۰/۰۰۰
رابطه خطی	۳	۰/۰۰۰
تعداد موارد معتبر		۱۲۱

بر اساس جدول (۳)، آزمون خی دو حاکی از آن است که خی دو برابر ۱۷/۱۸۷ و درجه آزادی برابر ۳ است. از آنجاکه ارزش p کمتر از ۰/۰۵ است ($p = 0/001 < 0/05$)، نتایج نشان می‌دهد بین اطلاعات زمینه‌ای و درک تعبیر استعاری زمان در بلوچی سرحدی رابطه معناداری وجود دارد.

در پاسخ به پرسش سوم مبنی بر تأثیر معنادار جنسیت بر درک تعبیر استعاری زمان جدول (۴) ارائه شده است.

جدول ۴: آزمون خی دو برای تأثیر معنادار جنسیت بر درک تعبیر استعاری زمان

فرآوری	درصد	خی دو	درجه آزادی	ارزش p
مرد				
روز دوشنبه	۳۷	۵۸/۴		
روز جمعه	۳۱	۳۳/۹		
زن		۰/۵۲	۱	۰/۳۶
روز دوشنبه	۳۰	۵۶/۶		
روز جمعه	۲۳	۴۳/۴		

همان‌طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود، اگرچه تمایل به انتخاب روز «دوشنبه» (الگوی زمان متحرک) در هر دو گروه جنسیتی وجود دارد، اما ارزش p برای هر دو گروه (۰/۳۶) از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است، که نشان‌دهنده عدم وجود تفاوت آماری معنادار در انتخاب پاسخ بین دو جنس است. این امر تأیید می‌کند که جنسیت بر درک استعاری زمان در این پژوهش تأثیری نداشته است. به‌منظور تعیین قدرت و اهمیت عملی یافته‌ها، علاوه بر معناداری آماری، اندازه اثر برای هر یک از آزمون‌های خی دو محاسبه شد. نتایج این محاسبات همراه با تفسیر آن‌ها در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: گزارش اندازه اثر برای آزمون‌های خی-دو

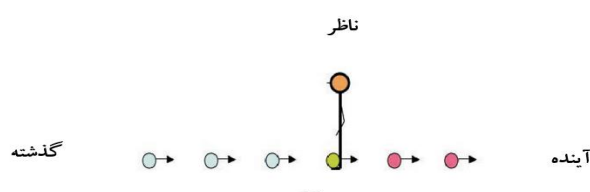
تفسیر اندازه اثر (بر اساس ملاک کوهن، ۱۹۸۸)	اندازه اثر	p-value	Df	χ^2	آزمون و متغیرها
مقدار	شاخص				
اثر بزرگ	۰/۳۸	Phi (ϕ)	۱	۱۷/۷۹	درک استعاره‌ی زمان (پرسش اول)
اثر متوسط	۰/۲۷	Cramer's V	۳	۱۷/۱۹	تأثیر زمینه بر درک زمان (پرسش دوم)
اثر بسیار کوچک و ناچیز	۰/۶۵	Phi (ϕ)	۱	۰/۵۲	تأثیر جنسیت بر درک زمان (پرسش سوم)

همان‌طور که در جدول (۵) مشاهده می‌شود، اندازه اثر برای تفاوت در درک الگوهای استعاره‌ی زمان ($\phi = 0.38$) بر اساس ملاک کوهن (۱۹۸۸) بزرگ ارزیابی می‌شود. این نشان می‌دهد که تفاوت مشاهده‌شده بین دو الگو نه تنها از نظر آماری معنادار، بلکه از نظر عملی نیز قابل توجه و قوی است. همچنین، اندازه اثر برای رابطه بین اطلاعات زمینه‌ای و درک زمان ($V = 0.27$) در حد متوسط است که نشان‌دهنده ارتباط قابل توجهی بین این دو متغیر می‌باشد. در مقابل، اندازه اثر برای متغیر جنسیت ($\phi = 0.065$) بسیار کوچک و ناچیز است که مؤید عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و درک استعاره‌ی زمان است و نتیجه آزمون خی دورا تأیید می‌کند.

۶. بحث

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که درک استعاره‌ی زمان در گویش بلوچی سرحدی از الگویی یکنواخت و قابل پیش‌بینی پیروی می‌کند. در محیط خنثی، الگوی «زمان متحرک» به‌طور آماری معنادار و با اندازه اثر بزرگ ($\phi = 0.38$) غالب است، به‌طوری‌که ۷۵.۲ درصد از شرکت‌کنندگان جمله مبهم «جلسه چهارشنبه به دو روز جلوتر موکول شد» را به‌گونه‌ای تفسیر کردند که منجر به انتخاب پاسخ «دوشنبه» شد. به عبارت دیگر، گویش‌وران بلوچی سرحدی در تعبیر استعاره‌ی زمان بلوچی سرحدی در محیط خنثی از الگوی خاص «زمان متحرک» پیروی می‌کنند. با توجه به این‌که مشارکین متناسب با روز الگوی «زمان» متحرک روز «دوشنبه» را انتخاب کردند، می‌توان نتیجه

گرفت، این الگو در زبان بلوچی سرحدی بیشتر «زمان» متحرک است. در الگوی «زمان متحرک» تجربه‌گری وجود دارد که ناظر نامیده می‌شود و موقعیت او نشان‌دهنده «حال» است. در این الگو، ناظر ثابت است و لحظه‌ها و رویدادهای زمانی به‌عنوان اشیایی در حال حرکت مفهوم‌سازی می‌شوند. این اشیاء از آینده به سمت ناظر حرکت می‌کنند و با گذر از او به گذشته می‌روند. این حرکت سبب گذر زمان می‌شود (نونز و سویستر ۲۰۰۶: ۴۰۶). این الگو در شکل (۱) ارائه شده است.



شکل ۱: الگوی زمان متحرک (نونز و سویستر، ۲۰۰۶: ۴۰۶).

این یافته با پژوهش‌هایی مانند نونز و سویستر (۲۰۰۶)، رئالی و لراس (۲۰۱۷) و استیکلز و لوییز (۲۰۱۸) همسو است که بر وجود یک الگوی غالب در هر زبان تأکید دارند، اما در تضاد با یافته‌های برودیتسکی و رمسکار (۲۰۰۲) قرار دارد که ادعا می‌کنند افراد در بافت خنثی به‌طور مساوی از هر دو الگو استفاده می‌کنند.

نونز و سویستر (۲۰۰۶) معتقدند اگرچه یک زبان به‌طور معمول بیشتر از یک الگوی زمانی دارد، ولی الگویی در هر زبان وجود دارد که بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد که این خود ناشی از تفاوت‌های فرهنگی است. در بلوچی سرحدی بیشتر الگوی زمان متحرک است. ریلی و لراس^۱ (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که زبان اسپانیایی نسبت به الگوهای «ناظر متحرک» و «زمان متحرک» خنثی نیست. همچنین، استیکلز و لوییز (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند که درک تعبیر استعاری زمان در زبان انگلیسی بیشتر منطبق بر الگوی «ناظر متحرک» است. به‌سختی دیگر، مشارکین در زبان انگلیسی سعی می‌کنند که بیشتر روز «جمعه» را انتخاب کنند؛ بنابراین، این پژوهش با یافته‌هایی که نشان می‌دهند زبان انگلیسی نیز الگوی زمانی خاص خود را دارد، همسو است.

ازسوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر با پژوهش برودیتسکی و رمسکار (۲۰۰۲) همسو نیست. برودیتسکی و

1. Realí, F., & Lleras, M

رمسکار (۲۰۰۲: ۱۸۵) معتقدند در یک بافت خنثی، افراد به‌طور مساوی از استعاره‌های زمانی «ناظر متحرک» و «زمان متحرک» بهره می‌گیرند؛ درحالی‌که نتایج پژوهش حاضر نشان داد گویش‌وران بلوچی سرحدی بیشتر از الگوی «زمان متحرک» استفاده می‌کنند.

۶-۱. تفسیر فرهنگی

غلبه الگوی «زمان متحرک» در بلوچی سرحدی را می‌توان با ویژگی‌های بنیادین ساختار اجتماعی و فرهنگی این جامعه تبیین کرد. بر اساس دیدگاه دوب (۱۹۷۱) از منظر فرهنگی، هر جامعه‌ای رویکردهای خاص خود را نسبت به زمان توسعه می‌دهد. او بیان می‌کند که فرهنگ‌های غربی بیشتر به آینده و حرکت روبه‌جلو گرایش دارند، درحالی‌که فرهنگ‌های شرقی اغلب بر گذشته و ریشه‌ها تمرکز می‌کنند. وست (۱۹۸۹) در تأیید این دیدگاه، دلیل این تمایل شرق به گذشته را به پیشینه تاریخی و تمدن طولانی‌تر این کشورها نسبت به جوامع غربی مرتبط می‌داند. علاوه بر این، به بیان ایوانز (۲۰۱۳)، الگوهای ناظر متحرک و زمان متحرک الگوهای شناختی پیچیده‌ای هستند که بر اساس فرهنگ بازنمایی می‌شوند. در نتیجه، این الگوها باید با توجه به فرهنگ موردبررسی قرار بگیرد.

بلوچستان ایران به لحاظ تاریخی به دو ناحیه سرحد و مکران تقسیم‌بندی شده است. تفاوت عمده این دو بخش، در ساختار سیاسی و اجتماعی حاکم بر آن‌ها نهفته است. در طول تاریخ، ناحیه مکران عمدتاً بر اساس نوعی حکومت محلی اداره می‌شده است. (شه بخش ۱۳۷۳: ۳۱). در مقابل، منطقه سرحد بلوچستان بر مبنای ساختار ایلی-عشیره‌ای سازمان‌یافته است. در این ساختار، هر قبیله دارای یک سردار و قلمرو جغرافیایی مشخص است. این نظام عشیره‌ای کماکان در میان بلوچ‌های سرحد پابرجاست؛ به‌گونه‌ای که درک نحوه تعامل آن‌ها با یکدیگر، سایر طوایف، نظام حکومتی و به‌طور کلی جهان‌بینی آن‌ها، بدون شناخت دقیق این ساختار، میسر نخواهد بود. آداب و رسوم نظیر ازدواج، حل و فصل منازعات بین طایفه‌ای و احترام به حریم قبیله، همگی بر پایه همین ساختار شکل گرفته و اجرا می‌شوند. شایان ذکر است که در اثر شهرنشینی و حضور نظام حکومتی متمرکز در مکران، ذهنیت‌های مدرن‌تر و منعطف‌تری در این منطقه نسبت به سرحد شکل گرفته است. این تفاوت در ساختار اجتماعی، به تبع آن، بر الگوهای ادراکی و فرهنگی نیز تأثیرگذار بوده است (معیدفر و شهلای بر، ۱۳۸۶).

به‌علاوه، پوشش این گویش‌وران لباس بلوچی است که تا حدود زیادی مشابه لباس‌هایی است که در شبه‌قاره هند و به‌خصوص در پاکستان استفاده می‌شود. تأثیر فرهنگ شبه‌قاره هند محدود به لباس این گروه نمی‌شود، بلکه موسیقی

بلوچی نیز از نفوذ و تأثیر فرهنگ هندی محفوظ نمانده است (معیدفر و شهلای بر، ۱۳۸۶). همچنین، فقدان راه‌های ارتباطی و عدم وجود وسایل ارتباط جمعی بین سخنگویان بلوچی سرحدی و داخل ایران موجب شده است، این منطقه بیش از آنچه که زیر نفوذ تمدن و فرهنگ داخلی ایران قرار بگیرد با جلوه‌های مادی و معنوی فرهنگ هندوستان مواجه باشند (سربازی، ۱۳۸۱: ۱۲۸). بر این اساس، می‌توان گفت فرهنگ بلوچی بیشتر تحت تأثیر فرهنگی شرقی است و از این رو گرایش سخن‌گویان بلوچ بیشتر متمایل به انتخاب «زمان متحرک» بوده است.

۲-۶. تأثیر زمینه‌سازی

یافته دوم که نشان می‌دهد مشارکین متناسب با جملات برانگیزاننده، تفسیر خود را تغییر می‌دهند، بسیار قوی و مطابق با پیش‌بینی‌های نظریه‌های شناختی پویا است (فیست و دافی، ۲۰۲۳). این نتیجه مستقیماً از مطالعات بورودیتسکی (۲۰۰۰) پشتیبانی می‌کند که نشان داد تغییر جزئی در زمینه زبانی می‌تواند چارچوب شناختی فرد را به‌طور کامل تغییر دهد. این یافته نشان می‌دهد که شناخت زبانی یک فرآیند انعطاف‌پذیر و وابسته به زمینه است، نه یک سیستم سخت‌افزاری ثابت.

۲-۳. تأثیر جنسیت:

عدم تأثیر معنادار جنسیت (با اندازه اثر بسیار کوچک $\phi = 0.065$) نشان می‌دهد که درک استعاره‌ی زمان در این جامعه، یک پدیده فرهنگی-جامعه‌ای است که در سطح کلان فرهنگی شکل گرفته و تفاوت‌های فردی-جنسیتی را در برنمی‌گیرد. این یافته با مطالعات قبلی همخوانی دارد و نشان می‌دهد که عوامل فرهنگی می‌توانند بر عوامل دموگرافیکی غالب شوند.

۷. نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی درک استعاره‌ی زمان در گویش بلوچی سرحدی، بر اساس چارچوب نظری زبان‌شناسی شناختی و با استفاده از پارادایم «چهارشنبه بعد»، انجام شد. یافته‌های اصلی این مطالعه را می‌توان در سه محور خلاصه کرد:

نخست، در محیط خنثی، الگوی «زمان متحرک» به‌طور معناداری و با اندازه اثر بزرگ ($\phi = 0.38$) غالب است. این یافته نشان می‌دهد که گویشوران بلوچی سرحدی تمایل دارند خود را به‌عنوان موجودی ثابت در جریان زمان تصور کنند و

رویدادها را به‌عنوان عواملی متحرک که از آینده به‌سوی آن‌ها می‌آیند، درک کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های متعدد در زبان‌های دیگر (مانند ایمارا) که حاکی از سلطه الگوی «زمان متحرک» است، همسو بوده، اما با یافته‌های مربوط به زبان فارسی الگوی غالب «ناظر متحرک» تفاوت دارد (خوشخونزاد، ۱۳۹۸). این تفاوت، شاهدی قوی بر نقش تعیین‌کننده عوامل فرهنگی در شکل‌دهی به الگوهای شناختی است.

دوم، نتایج نشان داد که ارائه اطلاعات زمینه‌ای (جملات برانگیزاننده) تأثیر معناداری بر تفسیر جمله مبهم دارد. این یافته از نظریه‌های شناختی پویا پشتیبانی می‌کند فیست و دافی، ۲۰۲۳) و نشان می‌دهد که شناخت زبانی یک فرآیند ثابت و ایستا نیست، بلکه پویا و به‌شدت وابسته به زمینه است. ذهن‌گوشور به‌راحتی تحت تأثیر زمینه قرار می‌گیرد و چارچوب شناختی خود را برای تفسیر یک عبارت مبهم تغییر می‌دهد.

سوم، متغیر جنسیت تأثیر معناداری بر درک استعاره‌ی زمان نداشت. این یافته نشان می‌دهد که درک استعاره‌ی زمان در جامعه بلوچی سرحدی، یک پدیده فرهنگی-اجتماعی است که در سطح کلان فرهنگی شکل گرفته و تفاوت‌های فردی-جنسیتی را در برنمی‌گیرد.

این مطالعه پیامدهای مهمی برای نظریه استعاره مفهومی دارد. اولاً، یافته‌ها از فرضیه اصلی نظریه استعاره مفهومی مبنی بر اینکه زمان از طریق فضا درک می‌شود، پشتیبانی می‌کند. ثانیاً، نشان می‌دهد که این نگاشت‌ها کاملاً تحت تأثیر فرهنگ هستند و می‌توانند در فرهنگ‌های مختلف به شکل‌های متفاوتی ظهور کنند (کوچش، ۲۰۱۵). همچنین، پژوهش حاضر پیامدهای کاربردی در حوزه‌هایی مانند آموزش زبان (درک تفاوت‌های فرهنگی در بیان زمان) و ارتباطات بین‌فرهنگی دارد.

مهم‌ترین محدودیت این پژوهش، تمرکز بر جامعه آماری دانشجویی بود. همان‌طور که پیش‌تر نیز اشاره شد، دانشجویان تحت تأثیر زبان فارسی و محیط آکادمیک قرار دارند؛ بنابراین، برای تعمیم‌پذیری نتایج به کل جامعه گویشوران بومی بلوچی سرحدی، پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی بر روی نمونه‌های متنوع‌تری از نظر سن (به‌ویژه سالمندان)، سطح تحصیلات و محل سکونت (شهری در مقابل روستایی) انجام شود. همچنین، برای درک عمیق‌تر دلایل فرهنگی این یافته‌ها، استفاده از روش‌های کیفی مانند مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با گویشوران بومی می‌تواند بسیار مفید باشد.

به‌طورکلی، این پژوهش گامی مهم در جهت پر کردن شکاف موجود در مطالعات زبان‌شناسی شناختی در ایران است. یافته‌های آن نه‌تنها به غنای ادبیات این حوزه کمک می‌کند، بلکه درک ما را از پیچیده‌ترین تجربه بشری، یعنی «زمان»، و چگونگی شکل‌گیری آن در بستر فرهنگ‌های خاص، عمیق‌تر می‌سازد.

کتابنامه

- خوشخونزاد، ا.ع. (۱۳۹۸). بررسی مقایسه‌ای برخی عوامل مؤثر بر تعبیر استعاره‌ی زمان در فارسی و بلوچی سرحدی: رویکردی شناختی (پایان نامه منتشر نشده دکتری). دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- سربازی، ا. (۱۳۸۱). موسیقی بلوچ برخاسته از عمق تاریخ، نشریه مقام، ۵، ۱۸-۲۵.
- شه‌بخش، ع. (۱۳۷۳). پژوهشی در تاریخ معاصر بلوچستان. شیراز: نوید شیراز.
- معیدفر، س و شهلی‌بر، ع. (۱۳۸۶). جهانی‌شدن و شکل‌گیری سیاست فرهنگی محلی: مصرف رسانه‌ای بلوچ‌های ایران و چالش‌های هویت قومی و هویت محلی. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه خوارزمی، ۱۵ (۵۶-۵۷): ۱۸۳-۲۰۸.
- ملکی، س، ملکی، س، و بختیاری، ف. (۱۴۰۴). جنبه‌های استعاره‌ی، مجازی و تعاملی مفهوم‌سازی ترس: نگاهی شناختی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، (۲) ۱۷، ۱-۲۷.
- doi: 10.22067/jlkd.2025.92178.1306
- همتی، ت و پهلوان نژاد، م. ر. (۱۴۰۴). استعاره‌های مفهومی هوش مصنوعی در رسانه‌های خبری فارسی‌زبان: تحلیل بافتی-شناختی بر اساس نظریه گسترش‌یافته استعاره مفهومی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۷ (۳)، ۴۵-۷۳.
- doi: 10.22067/jlkd.2025.94768.1342
- Baron, S., Everett, B. C., Latham, A. J., Miller, K., Tierney, H., Thang, J. V. (2023). *Moving ego versus moving time: investigating the shared source of future-bias and near-bias*. Synthese, 202, Article number 94.
- Bender, A., Beller, S., & Bennardo, G. (2010). Temporal frames of reference: Conceptual analysis and empirical evidence from German, English, Mandarin Chinese, and Tongan. *Journal of Cognition and Culture*, 10, 283-307.
- Boroditsky, L. 2000. Metaphoric structuring: Understanding time through spatial metaphors. *Cognition*, 75(1), 1-28.
- Boroditsky, L. and M. Ramscar. (2002). The roles of body and mind in abstract thought. *Psychological Science*, 13(2), 185-188.
- Callizo-Romero, C., Tutnjević, S., Pandza, M., Ouellet, M., Kranjec, A., Ilić, S., ... & Santiago, J. (2020). Temporal focus and time spatialization across cultures. *Psychonomic Bulletin & Review*, 27(6), 1247-1258.
- Cohen, J. (1988). Set correlation and contingency tables. *Applied psychological measurement*, 12(4), 425-434.
- Doob, L. W. 1971. *Patterning of time*, New Haven, Yale University Press.
- Evans, V. (2004). *The Structure of Time: Language, Meaning, and Temporal Cognition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Evans, V. (2013). *Language and time: A cognitive linguistics approach*. Cambridge University Press.

- Feist, M & Duffy SE. (2023). To each their own: a review of individual differences and metaphorical perspectives on time. *Front. Psychol.* 14:1213719. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1213719
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Humanities/Social Sciences/Languages.
- Jahani, C. and A. Korn, (2009). Balochi. In: G. Winfuhr, (Ed.), *The Iranian Languages* (pp. 634-692). London, New York: Routledge.
- Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come from: Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Lai, V., & Boroditsky, L. (2013). The immediate and chronic influence of spatio-temporal metaphors on the mental representations of time in English, Mandarin, and Mandarin-English speakers. *Frontiers in Psychology*, 4, 142. doi:10.3389/fpsyg.2013.00142
- Lakoff, G. and M. Johnson. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Li, H., & Cao, Y. (2022). Time for politics: The relationship between political attitude and implicit space-time mappings. *Current Psychology*, 41(3), 118.
- Margolies, S. and L. Crawford. 2008. Event valance and spatial metaphors of time. *Cognition and Emotion*, 22(7), 1401-1414.
- McGlone, M. and J. Harding. 1998. Back (or forward?) to the future: The role of perspective in temporal language comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 24, 1211-1223.
- Núñez, R. E., & Sweetser, E. (2006). With the future behind them: Convergent evidence from Aymara language and gesture in the crosslinguistic comparison of spatial construals of time. *Cognitive science*, 30(3), 401-450.
- Piata, A., Soriano, C. (2022). The affect bias in the metaphorical representation of anticipated events. *Metaphor and the Social World*. 12(1). 115-137.
- Realí, F., & Lleras, M. (2017). Perspectives in motion: the case of metaphorical temporal statements in Spanish. *Language and Cognition*, 9(1), 172-190.
- Rothe-Wulf, A., Beller, S., & Bender, A. (2015). Temporal frames of reference in three Germanic languages: Individual consistency, interindividual consensus, and cross-linguistic variability. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 68(5), 917-939.
- Stanojević, M. M., Tonković, M., Peti-Stantić, A. (2023). "When do Metaphorical Frames Exhibit Psycholinguistic Effects? The Case of the Ego-Moving and Time-Moving Metaphor in Climate Change". *Lublin Studies in Modern Languages and Literature*. 47(2). 97-107.
- Stickles, E., & Lewis, T. N. (2018). Wednesday's Meeting Really Is on Friday: A Meta-Analysis and Evaluation of Ambiguous Spatiotemporal Language. *Cognitive science*, 42(3), 1015-1025.
- West, P. 1989. Cross-cultural literacy and the pacific rim, *Business horizons*, 32, 2: 3-13.
- Xu, X., Jia, M., Chen, R. (2024). Time moving or ego moving? How time metaphors influence perceived temporal distance. *Journal of Consumer Psychology*, 34(3). 466-480.
- Yu, N. (2012). The metaphorical orientation of time in Chinese. *Journal of Pragmatics*, 44(10), 1335-1354.
- Yu, N. (2023). Metaphors from perception and culture: The case of solidity. *Cognitive Linguistic Studies*, 10(2), 398-421.



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.96228.1356>

Exploring Semantic Leaps in Situations in Persian Jokes

Maryam Zaryabi

PhD Candidate, Linguistics Department, Faculty of Literature, Al-Zahra University, Tehran, Iran¹

Farhad Sasani

Associate Professor, Linguistics Department, Faculty of Literature, Al-Zahra University, Tehran, Iran
(Corresponding Author)²

Received: 02 November 2025 ✦ Revised: 02 January 2026
Accepted: 09 January 2026 ✦ Published Online: 18 May 2026

How to cite this article:

Zaryabi, M. & Sasani, F (2026). Exploring Semantic Leaps in Situations in Persian Jokes. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (1), 61-85. (in Persian with English abstract) <https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.96228.1356>

Abstract

Semantic leap, which is a sudden and unexpected change of meaning at the end of an event, can be very surprising to the audience and is therefore a suitable tool for creating surprises. This trick is widely used in jokes. This research investigated semantic leap in Persian jokes to identify the layers of leap based on the situations in the text. For this purpose, 55 jokes available on the Jam-e Jam Online Website in 2025 were selected since in them the audience had an initial misconception and then reached the correct understanding. Therefore, a change of frame or change of mental space from one frame to another, in the sense used in frame semantics and then patterns of blending mental spaces and frames, had taken place. This study shows that the semantic leap from the first frame or domain to the second frame or domain can occur at the word level due to synonymy, polysemy, or homophony, and at levels larger than the word, due to some morphological or grammatical features, the type of translation, or personal experiences. Semantic leap is a powerful tool for attracting the attention of the audience and influencing them because it creates unexpected situations for them and adds to the appeal of jokes.

Keywords: Semantic Leap, Situation, Frame, Joke, Persian.

1. M.Zaryabi@alzahra.ac.ir
2. fsasani@alzahra.ac.ir

<https://orcid.org/0009-0008-3699-6803>
<https://orcid.org/0000-0002-7585-9181>



Extended Abstract

1. Introduction

Semantic leap is defined as a sudden and unexpected change in meaning at the end of an event. Semantic can be highly surprising for the audience and therefore serves as an effective device for creating astonishment. This technique is widely used in jokes. Accordingly, this study examines how semantic shift, in the sense used by Coulson (2001), operates in Persian jokes to identify the layers of shift based on the situations present in the text.

This research seeks to analyze the semantic shifts found in Persian jokes extracted from cyberspace to explore the mechanisms underlying their semantic functioning. Such an investigation can reveal the process of surprise creation in the audience and the ways in which their attention is captured, as well as identify the initial tools used to generate ambiguity. By identifying the mechanisms of surprise creation and the tools of ambiguity generation, it becomes possible to evaluate the quality of jokes and demonstrate how jokes can be created within contexts that are free from verbal offense, including sexual, ethnic, or group-based harassment. To this end, 55 jokes lacking offensive elements yet containing frame-shifting surprise were selected and analyzed, seven examples of which are discussed in this article. Given that various aspects of Persian jokes still require further investigation, this study appears necessary for a deeper understanding of the mind's mechanisms in processing jokes.

Among the studies conducted on jokes or semantic leap, Raskin (1985), focusing on the Semantic Mechanisms of Humor, can be mentioned. Relying on the concept of the "script", defined as a structured body of information, Raskin (1985) proposed two necessary and sufficient conditions for a text to be humorous: the overlap of two scripts and, at the same time, their opposition. This model was later revised by Attardo and Raskin (1991), who expanded it into five components: script opposition, logical mechanism, situation, target, narrative strategy, and language.

Other studies in this field include Mahmoudi Bakhtiari and Adibik (2009), examining Persian text messages, Ritchie (2005), studying jokes and irony in English, Rezvani (2022), investigating the linguistic structure of jokes in Persian and Russian, and Akbari and Golfam (2023), focusing on semantic shift in the linguistic behavior of mystics. Each of these studies has explored certain dimensions of humor or semantic leap.

2. Method

The samples of this library research were analyzed taking descriptive–analytical approach. The data were collected from cyberspace in July 2025. The corpus consists of 55 jokes published on the Jam-e Jam Online website. Analysis was done using Coulson’s model of semantic leap. After examining these 55 jokes and identifying how semantic leaps occur within them, seven examples were presented as representative cases.

This study is based on Coulson’s (2001) framework of semantic leap. According to this framework, encountering an event, the audience either considers related background assumptions together or disregards them because of their differences, which results in a semantic leap or frame shift. Since such shifts create unexpected conditions, they can be traced to jokes.

3. Results

Frame shifting, or the transition of mental space from one frame to another—as described in frame semantics and later in models of mental space blending and framing—can be clearly traced in Persian jokes. This analysis shows that semantic leap from the first frame or domain to a second frame or domain, in relation to words, may occur due to synonymy, polysemy, or homophony. At levels larger than word, it may arise from certain morphological or grammatical features, the nature of translation, or personal experiences. Semantic leap is a powerful tool for capturing the audience’s attention and influencing them, as it creates unexpected conditions and thereby increases the appeal of jokes.

4. Discussion and Conclusion

The examination of semantic leap in Persian jokes showed that the contribution of a word’s meaning depends on the context in which it appears. Words may also interact with one another and produce meanings that differ from their usual interpretations. The findings indicated that aggression, humiliation, or harm directed at the audience or a particular social group is not necessary for frame-shifting, since jokes can be enjoyable while remaining free of negative elements. Furthermore, by classifying jokes into categories such as cultural, emotional, medical, scientific, translation-based, homophonic, and technological, along with other types such as school, university, and social jokes, it is possible to identify the specific audience for each category according to their level of knowledge.

Background knowledge is essential for the analysis and interpretation of jokes, because its absence or insufficiency may lead to misunderstanding or failure to perceive humor. Therefore, the audience's prior understanding, comprising their previous experiences and prior knowledge, plays an important role in the formation of frames and in frame shifting or change, since these frames do not have a fixed structure and evolve as experience and awareness increase.

Semantic leap, which generates different frames based on individuals' mental schemas, their lived experiences, and the conditions present in the communicative event, serves as an effective tool for linguistic play and consequently for entertaining and surprising the audience. Such frame shifting may occur through changes in the meaning of a word, lexical homophony, morphological and grammatical wordplay, translation and cross-linguistic play, or personal experiences. Thus, it becomes a powerful means of manipulating the audience's attention. Attention to this model can contribute to understanding the mechanisms of the mind and to achieving a better comprehension of cognitive patterns.

بررسی جهش معنایی در موقعیت‌های موجود در

لطیفه‌های زبان فارسی

مریم زریابی

دانشجوی دکترا، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران^۱

فرهاد ساسانی

دانشیار، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهرا (س)، تهران، ایران (نویسنده مسئول)^۲

صص ۶۱-۸۵

ارسال: ۱۴۰۴/۰۸/۱۱؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۱۲؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۹؛ انتشار بر خط: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

ارجاع به این مقاله:

زریابی، م. و ساسانی، ف. (۱۴۰۵). «بررسی جهش معنایی در موقعیت‌های موجود در لطیفه‌های زبان فارسی»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۱)، صص ۶۱-۸۵. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.96228.1356>

چکیده

جهش معنایی، یعنی تغییر ناگهانی و خلاف انتظار معنا در پایان یک رویداد، می‌تواند برای مخاطب بسیار غافل‌گیرکننده باشد و در نتیجه ابزار مناسبی برای شگفتی‌آفرینی است. این ترفند در لطیفه‌ها کاربرد فراوان دارد. از این رو، در این پژوهش چگونگی عملکرد جهش معنایی، به تعبیری که کولسن (۲۰۰۱) به کار می‌برد، در لطیفه‌های فارسی بررسی می‌شود تا لایه‌های جهش بر اساس موقعیت‌های موجود در متن شناسایی شود. بدین منظور، ۵۵ لطیفه موجود در سایت جام‌جم آنلاین در تیر ۱۴۰۴ انتخاب شدند؛ زیرا در آن‌ها برداشت اولیه مخاطب در حین خواندن/شنیدن لطیفه، با برداشت نهایی که در پایان حاصل می‌شد، متفاوت بود؛ بنابراین، تغییر قاب یا تغییر فضای ذهنی از یک قاب به قاب دیگر، به تعبیری که در معناشناسی قاب و سپس الگوهای آمیختگی فضاهای ذهنی و قاب‌ها به کار رفته است، صورت پذیرفته بود. این بررسی نشان می‌دهد که جهش معنایی از قاب یا حوزه نخست به قاب یا حوزه دوم در ارتباط با واژه‌ها می‌تواند به دلیل هم‌معنایی، چندمعنایی یا هم‌آوایی، و در سطوح بزرگ‌تر از واژه، به دلیل برخی ویژگی‌های صرفی یا دستوری، نوع ترجمه یا تجربه‌های شخصی رخ دهد. جهش معنایی ابزاری قدرتمند برای جلب توجه مخاطب و تأثیرگذاری بر وی است زیرا شرایطی غیرقابل انتظار را برای او به وجود می‌آورد و بر جذابیت لطیفه‌ها می‌افزاید.

کلیدواژه‌ها: جهش معنایی، موقعیت، قاب، لطیفه، فارسی.

1. M.Zaryabi@alzahra.ac.ir
2. fsasani@alzahra.ac.ir

<https://orcid.org/0009-0008-3699-6803>
<https://orcid.org/0000-0002-7585-9181>

۱. مقدمه

در هر تعامل و ارتباطی، انتقال معنا به‌عنوان مهم‌ترین اصل در نظر گرفته می‌شود و در این روند، زبان که بانی تفهیم و تفاهم است، راه را برای این انتقال هموار می‌کند (حسینی معصوم و اکبری، ۱۴۰۳، ص. ۵۷). زبان همانند موجودی زنده پیوسته در حال تغییر است. تغییرات زبانی ممکن است دلایلی درون‌زبانی یا برون‌زبانی داشته باشد. همان‌گونه که نغزگوی کهن (۱۳۸۹، ص. ۲۲۱) می‌نویسد، برخی از این تغییرات و ساخت‌ها کاربرد عمومی دارد و به‌اصطلاح در زبان جا می‌افتد. ولی با گذر از این مرحله اول کاربرد زبانی، شکل‌های پیچیده‌تری از ساختارها مانند کنایه‌ها، استعاره‌ها و لطیفه‌ها شکل می‌گیرد. ریتچی^۱ (۲۰۰۵، ص. ۱) می‌نویسد لطیفه‌ها مانند دیگر اشکال زبان می‌توانند در خدمت هدف‌های پیچیده‌تر ارتباطی، اجتماعی و شناختی قرار گیرند. انوری (۱۳۸۲، ص. ۱۰۵۸) نیز لطیفه را حکایت یا عبارت کوتاه و خنده‌آوری می‌داند که برای شادی و خنداندن دیگران گفته می‌شود و می‌افزاید به آن «جوک» یا «بذله» نیز می‌گویند. لطیفه با تغییر قاب^۲ یا قاب‌گردانی میزان اثرگذاری بر مخاطب را افزایش می‌دهد. از دید کولسن^۳ (۲۰۰۱)، فرایند تغییر قاب، شامل نگاشت^۴ اطلاعات موجود در سطح یک پیام که قاب نامیده می‌شود در یک قاب جدید است. قاب تغییر یافته دربردارنده برخی از ساختارهای قاب اولیه است ولی برخی از آن‌ها با موارد جدید جایگزین شده است. به عبارتی، در فرایند قاب‌گردانی، تغییر از یک فضای ذهنی به فضای ذهنی دیگر صورت می‌گیرد.

از دید ریتچی (۲۰۰۵)، در لطیفه‌ها، یک قاب غالب^۵، یا قابی که برجستگی بیشتری در انتقال پیام دارد، موجود است که معمولاً در قسمت اول داستان شکل می‌گیرد. در ضربه‌ی نهایی^۶، یا پایان‌بندی‌ای که سبب شگفتی مخاطب می‌گردد، یک قاب جایگزین، فعال می‌شود. ضربه‌ی نهایی، با توجه به قاب اولیه و همچنین با توجه به انتظارات اجتماعی مرسوم، پیش‌فرض‌های موجود در بخش اول را بر هم می‌ریزد. در حالت ایده‌آل، قاب دوم واژگون‌کننده چنان هوشمندانه فعال می‌شود که شگفتی می‌آفریند.

-
1. L. David Ritchie
 2. frame-shifting
 3. Seana Coulson
 4. mapping
 5. dominant frame
 6. punch-line

در بسیاری از انواع لطیفه‌ها، قاب متفاوت ممکن است متکی بر دانش مشترک بومی^۱ باشد. در نتیجه، برای کسانی که به آن دانش مشترک دسترسی دارند درک‌شدنی است، متوجه مضامین لطیفه‌ها می‌شوند و برایشان لذت‌بخش است. همان‌گونه که ساسانی (۱۴۰۴، ص. ۳۵۰) بیان می‌کند پیش‌فهم ما هنگام برخورد با هر متنی سبب برانگیختگی مجموعه‌ای از پیش‌دانسته‌ها و پیش‌تجربه‌ها می‌شود که سبب می‌گردد رخدادهای ارتباطی پیشینمان در روند معناپردازی و فهمندگی مان مؤثر باشد.

در کل، تغییر قاب به دلیل نقض اطلاعات دریافت‌شده است، با این تفاوت که گویشوران به جای ناتوانی در تفسیر متن، با بازتحلیل^۲، به معنایی کلی‌تر در تفسیر می‌رسند و قاب جدیدی را ایجاد می‌نمایند. ایجاد این قاب جدید نشانگر این است که معنای گفته‌ها تنها از بازنمایی‌های زبانی پردازش نمی‌شود بلکه با انگیزه‌ای بیان‌کننده نیز ارتباط دارد. به بیان دیگر، تنها معنای واژه‌ها و ساختارها به معنای نهایی منجر نمی‌شود، بلکه باید شرایط بافتی و انگیزه پنهان در پشت لطیفه‌ها نیز لحاظ می‌شود. شاید به همین دلیل باشد که چنان که محبی^۳ (۲۰۲۳، ص. ۳) می‌نویسد، طنز اغلب به موضوع‌های حساس فرهنگی می‌پردازد یا مرزهای هنجارهای اجتماعی را جابه‌جا می‌کند.

ریتیچی (۲۰۰۵) بیان می‌کند که در یک لطیفه، جابه‌جایی ناگهانی از یک قاب به قاب دیگر با همکناری قاب‌های به‌ظاهر متناقض شکل می‌گیرد، بر برجستگی^۴ پیوندهای مفهومی تأثیر گذاشته، می‌تواند به ایجاد پیوندهای جدید منجر شود. این برجستگی یا برجسته‌سازی، به فرایندی گفته می‌شود که طی آن جنبه‌هایی از ساختار پایه انتخاب می‌شود (اوزن^۵، ۲۰۱۹، ص. ۶۳)، و چون متن، تصویر و یا شی‌ای که دارای برجستگی است بیشتر در ذهن ماندگار می‌شود، امور هیجان‌انگیز و همچنین اموری که در ابتدا یا پایان است در تقابل با امور عادی برجستگی یافته و در ذهن می‌ماند (هال^۶، ۲۰۱۸، ص. ۱۵۳). پس بخش غافلگیرکننده یا ضربه نهایی لطیفه‌ها که در پایان است دارای برجستگی بالاتری نسبت به سایر بخش‌ها است و بیشترین تأثیر را بر مخاطب دارد. در نتیجه، می‌توان با انتخاب

-
1. shared insider knowledge
 2. reanalysis
 3. Ahmadreza Mohebbi
 4. prominence
 5. Vyvyan Evans
 6. Sean Hall

مناسب فضای پایانی، قاب‌گردانی جهت‌دار و آمیختگی مفهومی^۱، بهترین نتیجه را حاصل کرد. با این توضیح، این پژوهش سعی دارد چگونگی جهش معنایی^۲ لطیفه‌های فارسی برگرفته از فضای مجازی را بررسی کند تا سازوکار عملکرد معنایی آن‌ها را بکاود. این بررسی می‌تواند روند شگفتی‌آفرینی در مخاطب و جلب توجه او را نشان دهد و همچنین ابزارهای ابهام‌آفرینی اولیه را شناسایی کند. با شناسایی سازوکارهای شگفتی‌آفرینی و ابزارهای ابهام‌آفرینی، می‌توان کیفیت لطیفه‌ها را بررسی کرد و نشان داد چگونه می‌توان با ایجاد فضاهایی که فاقد آزار زبانی، از جمله آزار جنسی، قومی یا گروهی باشد، به خلق لطیفه پرداخت. در این راستا، ۵۵ لطیفه‌ای که فاقد عناصر زننده و درعین حال حاوی ایجاد شگفتی قاب‌گردان است انتخاب و بررسی شده است که ۷ نمونه از آن‌ها در این مقاله تشریح شده‌اند. با توجه به این که جنبه‌های مختلف لطیفه‌های زبان فارسی همچنان نیاز به بررسی دارد، این پژوهش برای شناخت عمیق‌تر سازوکار ذهن در پردازش لطیفه‌ها ضروری می‌نماید.

۲. پیشینه پژوهش

لطیفه به لحاظ معنایی کمتر بررسی شده است؛ بیشتر بحث‌ها دیدگاه‌های کلی است که در مقدمه به موارد اصلی اشاره شد. از میان بررسی‌های علمی، می‌توان به پژوهش‌های زیر اشاره کرد. [راسکین \(۱۹۸۵\)](#) در ساز و کارهای معنایی طنز^۳ اولین نظریه معنایی رسمی لطیفه‌ها را ارائه داد و نظریه وی با تکیه بر مفهوم «script» که به معنای یک بخش ساختاریافته از اطلاعات در مورد واژگان و/یا بخش‌هایی از جهان است به عنوان نظریه معنایی اسکریپت طنز^۱ (SSTH) شناخته شد که می‌توان آن را در دو شرط لازم و کافی برای خنده‌دار بودن یک متن خلاصه کرد. این دو شرط عبارتند از اینکه هر جوک باید شامل دو متن هم‌پوشان باشد یعنی جوک باید به طور کامل یا جزئی، طبق دو متن مختلف قابل تفسیر باشد و دوم اینکه دو متن باید بر اساس فهرستی از تقابل‌های اساسی، مانند واقعی/غیر واقعی، ممکن/غیر ممکن و غیره، در مقابل هم باشند ([راسکین، ۱۹۹۳، ص. ۱۲۴](#)). نظریه عمومی طنز کلامی^۴ در «بازنگری

۱. کولسن و فوکونیه (۱۹۹۹) آمیختگی مفهومی یا **conceptual blending** را شامل ساخت موقت مدل‌های شناختی ساده و ایجاد نگاشت‌های شناختی بین فضاهای مختلف می‌دانند. نگاشت یا ارتباط فضای ذهنی این که یک شیء یا عنصر در یک فضا با یک شیء یا عنصر در فضای دیگر مطابقت داشته باشد.

2. semantic leap
3. Semantic Mechanisms of Humor
4. General Theory of Verbal Humor

نظریه اسکریپت: مدل شباهت جوک و بازنمایی جوک^۱ توسط آتاردو و راسکین (۱۹۹۱) اصلاح و پنج مورد تقابل متن^۲، مکانیسم منطقی^۳، موقعیت^۴، هدف^۵، استراتژی روایی^۶ و زبان^۷ به آن افزوده شد. زبان (LA) بیان واقعی جوک است که منجر به ایجاد متن آن می‌شود. استراتژی روایی (NS) این واقعیت را در نظر می‌گیرد که هر شوخی باید در قالب نوعی ساختار روایی مثلاً به صورت یک روایت ساده یا یک دیالوگ صورت‌بندی شود.

هدف (TA) جوک را انتخاب می‌کند و جوک‌هایی که پرخاشگرانه نیستند (یعنی کسی یا چیزی را مسخره نمی‌کنند) برای TA ارزش خالی دارند. همچنین موقعیت (SI) شرح یک رویداد یا موقعیت را معرفی می‌کند و موقعیت یک جوک را می‌توان به عنوان «وسایل» جوک مانند اشیاء، شرکت‌کنندگان، ابزارها و فعالیت‌ها در نظر گرفت. مکانیسم منطقی (LM) نحوه کنار هم قرار گرفتن دو حس (اسکریپت‌ها) در جوک را توضیح می‌دهد که می‌توانند از کنار هم قرار گرفتن‌های ساده تا خطاهای پیچیده‌تر متغیر باشند و در آخر تقابل نوشتاری (SO) که به الزام تقابل/همپوشانی نوشتاری ارائه شده و به بیان دیگر به انتزاعی‌ترین حالت ممکن می‌پردازد.

همچنین محمودی بختیاری و آدی بیک (۱۳۸۸) در «تلفن همراه به عنوان رسانه مکتوب: مطالعه‌ای گفتمانی از متون طنز پیام کوتاه فارسی» به بررسی طنز در حوزه معناشناختی زبان پرداختند و شرح می‌دهند که ابهام در طنز را به سطح خطی که جنبه دیداری دارد و در هنگام خوانش رخ می‌دهد، ابهام در سطح ناشی از بازی با واژگان مشابه است، در سطح ابهام واژگانی که جناس در این دسته جای می‌گیرد و ابهام ناشی از ترجمه که با ناآگاهی رخ می‌دهد تقسیم می‌کنند. همچنین آن‌ها به جز ابهام، تناقض، همان‌گویی^۸، اغراق، تشبیه و استعاره را در طنزآمیزی دخیل می‌دانند که هر یک بررسی‌های کاربردشناسی و تحلیل گفتمانی را می‌طلبد.

ریتیچی (۲۰۰۵) در «تغییر قاب در لطیفه و کنایه^۹»، با بررسی لطیفه‌ها و کنایه‌های زبان انگلیسی، بیان می‌کند که یک لطیفه خوب نیز مانند یک استعاره خوب، با استفاده مؤثر از کنایه، نشانگر پیوندهایی است که شاید پیشتر در

1. Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model
2. script Opposition
3. logical mechanism
4. Situation
5. target
6. narrative strategy
7. language
8. tautology
9. Frame-Shifting in Humor and Irony

کانون توجه نبوده یا دست‌کم جنبه‌های از آن نادیده مانده است؛ بنابراین، لطیفه ممکن است به درک جدیدی از یک موقعیت منجر شود یا مجموعه‌ای از معانی را در برابر معانی رقیب دیگر تقویت کند. هرچند، به نظری، لطیفه، و در کل طنز، بیشتر بر یک یا چند سازوکار پرخاشگری^۱، ناسازگاری^۲ و برانگیختگی-امنیت^۳ متکی است، ولی گاه در بافت‌های فرهنگی خاصی، لطیفه تنها با قاب‌گردانی تأثیرگذار می‌شود (مانند برخی لطیفه‌های فارسی بررسی شده در این پژوهش). در لطیفه انگلیسی، "Do you know why cute people are busy? I'll tell you later, I'm busy" (می‌دونی چرا آدمای بامزه سرشون شلوغه؟ بعداً بهت می‌گم، سرم شلوغه) پرخاشگری، ناسازگاری یا آسیب‌رسانی مشاهده نمی‌شود، بلکه تنها ضربه نهایی بر مخاطب تأثیر می‌گذارد.

رضوانی (۱۴۰۱) در «واکاوی ساختارهای زبانی در آفرینش لطیفه در زبان روسی و فارسی»، بیان می‌دارد که در عصر حاضر با توجه به ارتباطات پرسرعت، رویکرد جدیدی از طنز به وجود آمده که به بهبود شرایط نمی‌انجامد، بلکه برای تخریب، تحقیر و از بین بردن ارزش‌های پنهان است. این‌گونه طنز با تغییرات دستوری جمله، ابهام معنایی، هم‌آوایی و سایر ابزارهای زبانی، در متن تناقض ایجاد می‌کند و خنده‌دار می‌نماید. پیامدهای آن می‌تواند ارزش‌زدایی از نهاد خانواده، زنان و برخی قومیت‌ها باشد. این پژوهش شمار قابل توجهی از لطیفه‌های فارسی و روسی را دسته‌بندی توصیفی کرده است.

اکبری و گلفام (۱۴۰۲) در «جهش معنایی در زبان عارفان بر اساس نظریه معنانشناسی قالب‌بنیاد»، خروج از بافت را در رفتار زبانی عارفان بررسی کرده‌اند و نشان داده‌اند بافت‌گزینی، چرخش قاب و جهش معنایی ابزار خلاقیت زبانی عارفان است که به درک بهتر معانی و اندیشه‌های نو منجر می‌شود. این پژوهش با بررسی نمونه‌های متعدد نشان می‌دهد که این نقض عمدی عقلانیت متعارف و دوباره‌سازی محیط‌های شناختی معنای تازه‌ای ایجاد می‌کند. پس از مرور پژوهش‌های پیشین در این حوزه، در بخش بعد چارچوب نظری پژوهش حاضر معرفی می‌شود.

1. aggression
2. incongruity
3. arousal-safety

۳. چارچوب نظری

بنیان این پژوهش بر سازوکار جهش معنایی است که کولسن (۲۰۰۱) بر مبنای معناشناسی قاب^۱ فیلمور^۲ (۱۹۸۲) مطرح کرده است. معناشناسی قاب روشی است برای بیان معنای واژه‌ها، شکل‌گیری واژه‌ها و عبارت‌های تازه و تجمیع معناهای عناصر موجود در معنای کل متن، چنان که قاب طرح‌واره‌ای از مفاهیم درون ذهن است که هنگام رویارویی با یک صحنه در جهان واقع برانگیخته می‌شود. از نظر فیلمور (۱۹۸۲)، هر قاب مشخص‌کننده یک صحنه یا موقعیت انتزاعی کوچک است که بسته به شناخت هر فرد فعال می‌شود. برای نمونه، با شنیدن عبارت «آخر هفته»، برای برخی تعطیلات شنبه و یکشنبه، برای برخی پنجشنبه و جمعه و یا روزهای دیگر برانگیخته می‌شود. در مورد رویدادها، وضعیت پیچیده‌تر است. به بیان کولسن (۲۰۰۸)، دانش پس‌زمینه‌ای که در قالب قاب‌ها ارائه می‌شود، نقش برجسته‌ای در ایجاد معنا دارد. فیلمور (۱۹۷۷) صحنه شناختی^۳ حوزه «رویداد تجاری»^۴ را مثال می‌زند تا نشان دهد مجموعه بزرگی از فعل‌های انگلیسی که به اشکال مختلف یک صحنه را نمایه‌گذاری^۵ یا فراخوانی^۶ می‌کنند، از نظر معنایی با یکدیگر مرتبط‌اند. این صحنه طرح‌واره‌ای شخصی را نشان می‌دهد که می‌خواهد پول را با کالا مبادله کند (خریدار)، شخصی که می‌خواهد کالا را با پول مبادله کند (فروشنده)، چیزی که خریدار خریده یا می‌تواند بخرد (کالا)، و چیزی که فروشنده به دست آورده یا در جست‌وجوی آن است (پول). فیلمور (۱۹۸۲) می‌نویسد که گزارش خرید، قاب رویداد تجاری را تداعی می‌کند.

جهش معنایی پیشنهادی کولسن (۲۰۰۱)، افزون بر معناشناسی قاب (۱۹۷۷، ۱۹۸۲)، هم از فضاها^۷ ذهنی فوکونیه^۸ (۱۹۹۴) تأثیر می‌گیرد و هم بر الگوی آمیختگی مفهومی^۹ کولسون و فوکونیه (۱۹۹۹) و فوکونیه و ترنر^۹ (۲۰۰۲) اثر می‌گذارد. فوکونیه و ترنر (۲۰۰۲) می‌نویسند فضاها^۷ ذهنی بسته‌های مفهومی کوچکی‌اند که، هنگام فکرکردن و صحبت‌کردن، برای درک یک موقعیت ساخته می‌شوند. در مدل فوکونیه (۱۹۹۴)، یک فضای ذهنی در رویارویی یک شخص با صحنه‌ای شکل می‌گیرد و به درک او در به‌خاطر سپردنش کمک می‌کند. این بازنمایی معمولاً

1. frame semantics
2. Charles J. Fillmore
3. cognitive scene
4. commercial event
5. indexing
6. evoking
7. Gilles Fauconnier
8. conceptual blending
9. Mark Turner

شامل دو بخش عناصر و قاب‌هاست: عناصر برای نمایش هر یک از موجودیت‌های گفتمان و قاب‌های ساده برای نمایش روابط موجود میانشان. پیوندهای میان فضاها روابط میان عناصر یک فضا را به همتایانشان در فضای دیگر ربط می‌دهند. به این ترتیب، چنان که [\(کولسن و فوکونیه، ۱۹۹۹، ص. ۲\)](#) می‌نویسند، سناریوهای پیچیده را می‌توان با مجموعه‌ای از فضاهای ذهنی و ارتباطات میانشان نمایش داد. به بیان فوکونیه [\(فوکونیه، ۱۹۹۴، ص. ۱۶\)](#)، فضاهای ذهنی به صورت مجموعه‌های ساختاریافته و افزایشی نمایش داده می‌شوند، چنان که عناصر جدید می‌توانند به آن‌ها اضافه شوند و روابط جدیدی میان عناصرشان برقرار کنند. دیدگاه کولسون و فوکونیه [\(۱۹۹۹، ص. ۱\)](#)، آمیختگی مفهومی سازوکارهای ترکیب مدل‌های شناختی [لیکاف^۱ \(۱۹۸۷\)](#) در شبکه‌ای از فضاهای ذهنی [فوکونیه \(۱۹۹۴\)](#) است. معناشناسان شناختی زبان را ابزار تفسیر محتوای مفهومی در نظر می‌گیرند؛ بنابراین، همان‌گونه که کولسن [\(۲۰۰۸، ص. ۳۷\)](#) می‌نویسد، در نظریه فضاهای ذهنی، گویشوران با ادغام اطلاعات زبانی، دانش پیشین و زمینه‌ای، درکی کلی از موقعیت گفتمانی به دست می‌آورند.

در جهش معنایی [کولسن \(۲۰۰۱\)](#)، مخاطب در زمان معین، در رویارویی با یک رخداد، باید تعیین کند که تمام مفروضات پس‌زمینه را مرتبط با هم در نظر بگیرد و یا از آن‌ها صرف‌نظر کند زیرا مفروضات پس‌زمینه ممکن است با بافت رخداد متفاوت و حتی در تضاد باشد. [کولسن و کوتاس^۲ \(۱۹۹۸\)](#) شرح می‌دهند که درک یک واژه واحد می‌تواند بر تفسیر کلی رویداد گفتمان تأثیر بگذارد و قاب‌گردانی کند. در فرآیند قاب‌گردانی یا تغییر قاب، بازتحلیل معنایی صورت می‌گیرد چنان که عناصر پیام موجود در قابی جدید نگاشت می‌شود. این فرآیند تغییر قاب را، که [کولسن \(۲۰۰۱\)](#) «جهش معنایی» می‌نامد، می‌توان در لطیفه‌ها به خوبی ردیابی کرد. از دید وی، عنصر مشترک در هر نوع طنزی جایگزینی غیرمنتظره قاب است چنان که طنز با توصیف ابتدایی یک صحنه آغاز می‌شود و با یک تغییر ناگهانی، مثلاً در یک واژه، عناصر صحنه به شیوه‌ای متفاوت دیده می‌شود. جهش معنایی نشان می‌دهد چگونه اطلاعات حوزه‌های مختلف برای درک و بیان ایده‌های جدید با هم ترکیب می‌شوند.

[کولسون \(۲۰۰۱\)](#) با تمرکز بر جنبه‌های پویای ساخت معنا، دو مجموعه مرتبط از فرایندها را شناسایی می‌کند: قاب‌گردانی و آمیختگی مفهومی. قاب‌گردانی بازتحلیل معنایی است چنان که عناصر موجود در بازنمایی متنی در یک قاب جدید دوباره سازماندهی می‌شوند؛ آمیختگی مفهومی نیز مجموعه‌ای از عملیات شناختی برای ترکیب مدل‌های

1. George Lakoff

2. Marta Kutas

شناختی جزئی است. کولسن توضیح می‌دهد که چگونه فرایندهای نگاشت بین حوزه‌ای، تغییر قاب و آمیختگی مفهومی توان تبیینی الگوهای قبلی قاب در پردازش زبان طبیعی را افزایش می‌دهد و چگونه فرایندهای سازنده گفتمانی زیربنای طیف گسترده‌ای از رفتارهای زبانی مولد است.

۴. روش‌شناسی

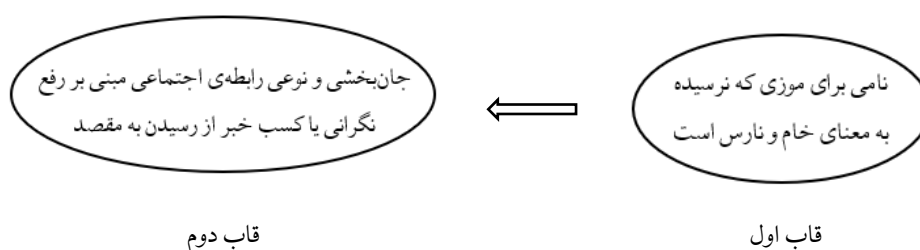
این پژوهش از نوع مطالعه کتابخانه‌ای است و بررسی نمونه‌ها به صورت توصیفی-تحلیلی صورت گرفته است. گردآوری داده‌ها در تیر ۱۴۰۴ از فضای مجازی انجام شد. نمونه‌های این پژوهش ۵۵ لطیفه موجود در سایت جام جم آنلاین است که در تحلیل آن‌ها از الگوی «جهش معنایی» کولسن استفاده شده است و امکان بررسی لایه‌های جهش بر اساس موقعیت بافتی در آن‌ها امکان‌پذیر است. دلیل انتخاب این سایت این است که لطیفه‌های موجود در آن کمتر حاوی واژه‌ها یا عبارات‌های آزارنده جنسی، قومی و گروهی است. همچنین امکان بررسی قاب‌گردانی در آن‌ها وجود دارد. بعد از بررسی این ۵۵ لطیفه و مشخص کردن چگونگی جهش معنایی در آن‌ها، ۷ مورد برای نمونه در این مقاله آورده شده است.

۵. تحلیل داده‌ها و بحث

همان‌گونه که اشاره شد، هر چند لطیفه‌ها در محیط‌ها و موضوعات مختلف به میزان زیاد موجود هستند، پژوهش‌های اندکی درباره آن‌ها انجام گرفته است، اگرچه، همان‌گونه که پوپا^۱ و دیوش^۲ (۲۰۰۵، ص. ۴۸) می‌نویسند، لطیفه می‌تواند به خلق معنا در سطوح مختلف شناختی، اجتماعی و همچنین احساسی کمک کند و ممکن است این کار را به شیوه‌ای منحصر به فرد و متمایز از سایر فرایندها و قراردادهای ارتباطی انجام دهد. ریتیچی (۲۰۰۵، ص. ۲۲) نیز می‌نویسد، لطیفه به گسترش زمینه‌های مشترک گویشوران کمک می‌کند. همچنین، همان‌گونه که اشاره شد، یک لطیفه خوب با پیونددهی همزمان چندین قاب، فضایی غیرمنتظره به وجود می‌آورد، چنان که در فرایند تغییر قاب، بازتحلیل معنایی صورت می‌گیرد و طی آن، عناصر موجود در پیام در یک قاب جدید نگاشت می‌شوند. همچنین تغییر قاب سبب برجستگی سازوکارهای استنتاج پوپا^۳ در پردازش زبان می‌شود. همان‌گونه که کولسن و فوکونیه (۱۹۹۹، ص. ۴) می‌نویسند، قاب‌های به‌کاررفته در این شبکه پوپا از بافتی به بافت دیگر متفاوت است و ترکیب‌های

1. Diana-Elena Popa
2. Dunărea de Jos
3. dynamic inferencing mechanisms

متفاوتی می‌تواند بسازد، زیرا محتوای هر آمیختگی مفهومی به میزان و نوع اطلاعات حوزه‌های ورودی بستگی دارد. بر این اساس ۷ لطیفه از بین ۵۵ نمونه بررسی شده، برای تشریح چگونگی انجام پژوهش در ادامه بیان می‌شود. همان گونه که فیلمور (۱۹۸۲) اشاره می‌کند، قاب‌ها صحنه‌ها را به شکلی ساختارمند در یاد می‌سپارند. در لطیفه «می‌دونی به موزی که نرسیده چی میگن؟... میگن هر وقت رسیدی زنگ بزن»، قاب اول تلاشی است برای نامگذاری موز نارس. ولی در ادامه لطیفه، با بیان «هر وقت رسیدی زنگ بزن» با نوعی جان‌بخشی صورت می‌گیرد و ساختار یا قاب خداحافظی شکل می‌گیرد. در این ساختار، از موز، که جاننداری هوشمند انگاشته شده، خواسته می‌شود تا برای رفع نگرانی شخص با خبرسانی از رسیدن به مقصد تماس برقرار کند. پس، یک بازی زبانی شکل می‌گیرد زیرا «نارس» که در ابتدا به معنای نزدیک به ذهن خام یا نرسیده می‌نمود، با ظهور جمله «هر وقت رسیدی زنگ بزن» معنای «به مقصد نرسیده» پیدا می‌کند. این جمله این پیش‌فرض را به همراه دارد که سوژه مورد نظر هنوز (به مقصد) نرسیده است؛ به همین دلیل، از «او» (موز جان‌یافته) خواسته می‌شود که پس از رسیدن، زنگ بزند. در اینجا، بازی زبانی «نارسیده» و «نرسیده» شکل می‌گیرد و تلاقی و انطباق آن‌ها بر هم، طنز لطیفه را شکل می‌دهد. بررسی روابط معنایی بین واژه‌ها به درک بهتر ساختار معنایی آن‌ها کمک می‌نماید تا در بافت‌های مختلف، امکان استفاده دقیق‌تری از واژه‌ها وجود داشته باشد (رضایی و عباس‌پور، ۱۴۰۳، ص. ۳۹).



شکل ۱: می‌دونی به موزی که نرسیده چی میگن؟... میگن هر وقت رسیدی زنگ بزن

همان‌گونه که کالسن (۲۰۰۱، ص. ۵) شرح می‌دهد جملات دارای سطح مستقلی از بازنمایی، یعنی ساختار نحوی هستند که برای محاسبه بازنمایی معنایی بدون ابهام استفاده می‌شود؛ یعنی به طور شهودی، معنای جمله با ترکیب اطلاعات نحوی و معنایی در مورد اجزای جمله به دست می‌آید. پس می‌توان تغییر یا جهش معنایی را به این صورت بیان نمود.

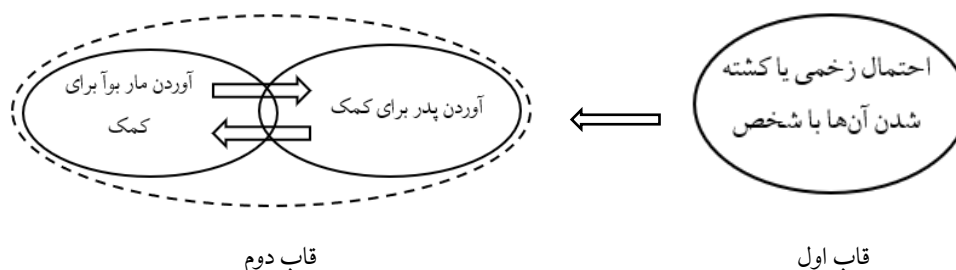
۱. شنیدن و تحلیل معنایی و نحوی جمله «می‌دونی به موزی که نرسیده چی میگن؟... میگن هر وقت رسیدی زنگ بزن».

۲. پی بردن به برداشت اشتباه و برگشت به عقب یا جهش و جانشینی «نرسیده» به معنای خام با «نرسیده» به معنای در راه بوده.

۳. رسیدن به معنای درست در موقعیت جدید ایجاد شده.

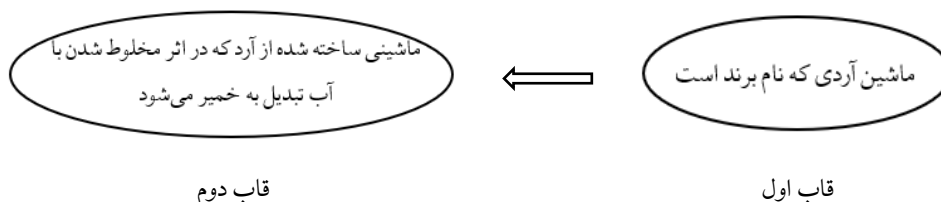
بنابراین، در اینجا معنای اجتماعی^۱ بر پایه درک مشترک اهل زبان از جهان پیرامون در ذهن آن‌ها شکل می‌گیرد و بر مبنای آن، اطلاعات را در ذهن خود پردازش و طبقه‌بندی می‌کنند. باوجود مشترک‌بودن جهان پیرامون، نوع اطلاعاتی که هر شخص از آن به دست می‌آورد می‌تواند با دیگر متفاوت است. مجموعه اطلاعات یادشده «دانش دایره‌المعارفی» یا دانش برون‌زبانی افراد را تشکیل می‌دهد (عبدالکریمی، ۱۳۹۲، صص. ۱۷۰-۱۷۱). این دانش مشترک امکان درک شرایط زبانی خاص را برای گویشوران فراهم می‌آورد؛ درک شرایط موجود در قاب‌ها و جهش به قاب دیگر نیز از این جمله است. البته همان گونه که محبی (۲۰۲۳) بیان می‌کند، باید توجه داشت که طنز ارتباط تنگاتنگی با دانش و پیش‌فرض‌های فرهنگی دارد و آنچه در یک فرهنگ خنده‌دار تلقی می‌شود ممکن است لزوماً در فرهنگ دیگر خنده‌دار نباشد و این امر در درک قاب‌ها و چگونگی تعبیر آن‌ها تأثیرگذار است.

در لطیفه «می‌دونی اگه مارها رو کتک بزنین چی می‌شه؟... می‌رن بوآشونو میارن!»، در قاب اول آسیب به جانوران نزدیک‌ترین احتمال است که می‌تواند زخمی یا کشته شدن آن‌ها را به عنوان جواب به ذهن برساند؛ اما با بیان «می‌رن بوآشونو میارن»، قاب دوم شکل می‌گیرد و با بیان واژه «بوعا» یا «بوآ» طنز لطیفه شکل می‌گیرد زیرا «بوآ» نام یک مار با ماهیچه‌های قدرتمند است که شکار را خفه کرده و آن را یک‌جا می‌بلعد. پس، آوردن مار «بوآ» به معنی آوردن نیرویی قوی‌تر برای دفاع یا محافظت است؛ اما همزمان بوعا/ بوآ به معنای پدر نیز تلقی می‌شود چون هر دو معنا به معنای درخواست کمک از عضو قوی‌تر است؛ انتظار یاری «پدر» در شرایط مشابه برای بسیاری از مخاطبان این لطیفه وجود دارد. پس، در بخش دوم به طور همزمان دو قاب فعال می‌گردد که با توجه به شرایط وقوع و اطلاعات پیش‌زمینه و دانش قبلی مخاطب یکی از قاب‌ها می‌تواند زودتر از دیگری روی دهد و به بیان کالس (۲۰۰۱، ص. ۳۴) این مورد نشان‌دهنده عملکرد یک فرآیند تحلیل مجدد معنایی است که اطلاعات موجود را در یک چارچوب جدید سازماندهی مجدد می‌کند. نمونه‌هایی مانند این، انتظارات عادی را نقض می‌کنند و بنابراین نقش ضمنی اطلاعات پس‌زمینه را در تفسیر تمام فعالیت‌ها برجسته می‌کنند.



شکل ۲: می‌دونی اگه مارها رو کتک بزنین چی می‌شه؟ ... می‌رن بو عاشونو میارن!

این قاب‌گردانی را همچنین می‌توان در لطیفه «می‌دونی چرا ماشین آردی رو نمی‌شورن؟... چون بهش آب بخوره خمیر میشه» نیز مشاهده کرد. به این صورت که در قاب اول نوع ماشین آردی/RD برانگیخته می‌شود و مخاطب در پی یافتن جوابی متناسب است زیرا در حالت معمول تمام خودروها از جمله ماشین آردی قابل شستشو می‌نمایند. اما ناگهان با تغییر معنای «آردی» از نام ماشین به «آردی» در مقام صفت و به معنای «آغشته به آرد» یا «ساخته شده از آرد»، تغییر قاب شکل می‌گیرد، چون آرد پودری است که در اثر آسیاب کردن غلات به دست می‌آید و شستن ماشینی که آغشته به آرد یا ساخته شده از آرد باشد سبب ترکیب آرد و آب و ایجاد خمیر می‌گردد. به عبارتی هنگام تفسیر اشیاء، اعمال و رویدادها، ما دائماً از چارچوب‌های دانش پس‌زمینه برای ساختاردهی به انتظارات استفاده می‌کنیم و استنتاج‌هایی انجام می‌دهیم که فراتر از آنچه بلافاصله وجود دارد، می‌رود کالسن (۲۰۰۱، ص. ۳۴). پس، شباهت آوایی و نوشتاری این دو واژه، و درواقع همان‌می‌آنها قاب‌گردانی را در پی می‌آورد.

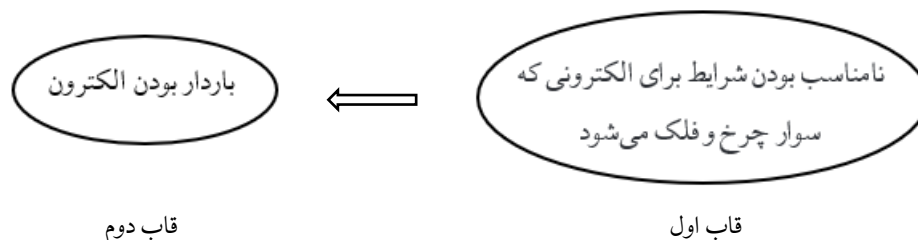


شکل ۳: جهش معنایی در لطیفه می‌دونی چرا ماشین آردی رو نمی‌شورن؟... چون بهش آب بخوره خمیر میشه

زبان ابزاری است تجربه را مقوله‌بندی می‌کند. همان گونه که افراشی (افراشی، ۲۰۲۱، ص. ۳۵) می‌نویسد، مقوله‌بندی توانمندی مهم شناختی و زبانی است قابلیت سازماندهی ادراکات ناشی از تجربه‌های انسان را به وجود می‌آورد؛ بنابراین، تجربه و دانستن این که آردی نام یک خودرو است قاب نخست را بر می‌انگیزد. در ادامه، شوخی در

قاب دوم شکل می‌گیرد. پس، واژه‌ها معنای خود را تا حد زیادی در ارتباط با هم به دست می‌آورند و این هم‌آغوشی معنایی میان واژه‌ها تنها در جریان رخداد کلامی نمود می‌یابد؛ اما، همان‌گونه ساسانی (ساسانی، ۱۴۰۳، ص. ۸۳) می‌نویسد، ناگزیر برای تحلیل یا آموزش باید رنگ واژه و متن را از رخسارشان زدود. پس، برداشت مخاطب هنگامی که آردی را در خارج از بافت متنی یا موقعیتی می‌شنود بسیار متفاوت از برخورد با آن در درون بافت است؛ حتی نوع تعبیر از بافتی به بافت دیگر می‌تواند بسیار متفاوت باشد.

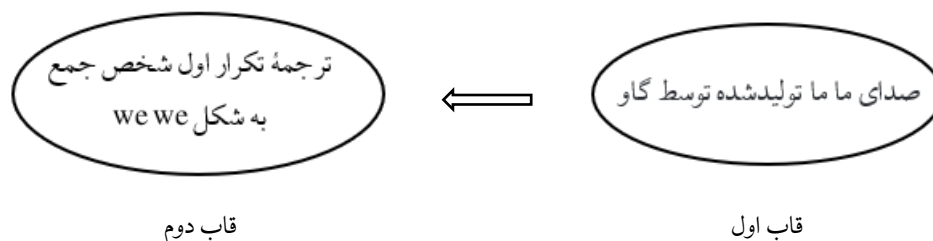
وجود دانش پیش‌زمینه برای دریافت معنا را می‌توان در لطیفه «می‌دونی چرا الکترون‌ها سوار چرخ و فلک نمی‌شن؟... چون باردارن، براشون خوب نیست» نیز مشاهده کرد. لازمه درک آن دانش نسبی از علوم و دانستن مفهوم باردار بودن الکترون‌ها و همچنین شرایط خاص بارداری خانم‌ها است؛ از این رو، نوعی «لطفه علمی» است. به این ترتیب، در قاب نخست، تصور محال سوار شدن الکترون‌ها بر روی چرخ و فلک پرسش‌انگیز می‌شود. به دلیل بیان واژه الکترون، گویی پاسخ هم باید علمی و منطقی باشد. بیان جمله دوم، «چون باردارن براشون خوب نیست»، قاب دوم را رقم می‌زند که یادآور شرایط خاص بارداری و مراقبت‌های خاص است و این که سوار شدن خانم‌های باردار بر روی چرخ و فلک برای آن‌ها و فرزندش نامناسب و خطرناک است. الکترون هم که اینجا باردار انگاشته شد است؛ پس، فضای بارداری با فضای نخست در می‌آمیزد. این ضربه پایانی و فضای آمیخته با تجسم الکترون باردار لطیفه را خنده‌دار می‌کند زیرا ابهام معنایی هدفمند با استفاده آگاهانه از تغییر فضای ذهنی منجر به جذابیت گردیده است.



شکل ۴: جهش معنایی در لطیفه می‌دونید چرا الکترون‌ها سوار چرخ و فلک نمیشن؟... چون باردارن براشون خوب نیست

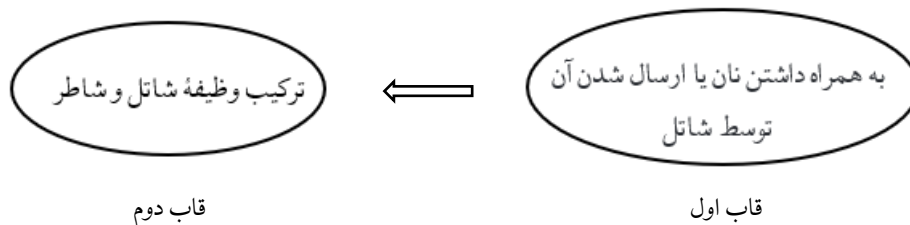
تغییر قاب را می‌توان در ترجمه تنها یک واژه نیز مشاهده کرد در جایی که به دلیل شباهت آوایی دو واژه، فضای متفاوتی ایجاد می‌گردد. برای نمونه، در لطیفه «می‌دونی گاواي خارجی به جای «ما ما» چی می‌گن؟... می‌گن وییی وییی» (از نوع لطیفه‌های ترجمه‌ای)، «ما ما» نام آوای صدای گاو در فارسی است. نام‌آواها در زبان‌های مختلف متفاوت‌اند. در انگلیسی نیز معادل این نام‌آوا چیزی است مانند «مو مو». پس، در قاب یکم گویی پاسخ درست است. ولی با

شنیدن بخش دوم، «می‌گن وییی وییی»، قاب دوم برانگیخته می‌شود زیرا «ما ما» همچنین به معنای تکرار ضمیر اول‌شخص جمع، «ما»، است؛ بنابراین، پاسخ درست مورد انتظار تغییر می‌کند و ترجمه «ما» به زبان انگلیسی به صورت تکرار آن یعنی we we در قاب دوم قرار می‌گیرد. با این قاب‌گردانی در لطفه، فضای شناختی بازسازماندهی می‌شود و معنای تازه‌ای شکل می‌گیرد. به همین دلیل است که ریتچی (۲۰۰۵، ص. ۱۱) می‌نویسد ارزیابی طنز از پیچیدگی معناهای زیربنایی و پتانسیل تأثیرات شناختی متعدد تأثیر می‌پذیرد. در این مورد، آمیختگی نام‌آوای انگلیسی هم‌آوا با ضمیر فارسی عامل شگفتی‌ساز می‌شود و قاب‌گردانی می‌کند.



شکل ۵: جهش معنایی در لطفه می‌دونی گاوی خارجی به جای ما ما چی می‌گن؟... می‌گن وییی وییی

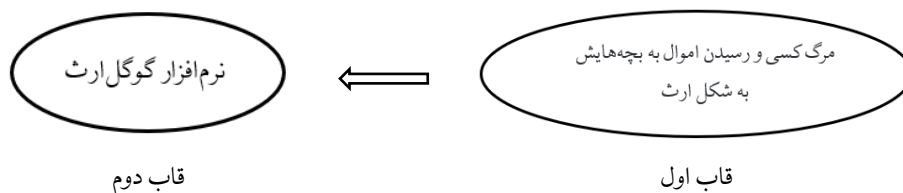
کولسن (۲۰۰۱، ص. ۴۹) می‌نویسد، انعطاف فرایند تفسیر شاید هیچ‌جا به اندازه شوخی‌ها مشهود نباشد زیرا مردم می‌توانند از دانش روزمره خود برای ساختن معناهای خلاقانه غیرمتعارف بهره‌گیرند. برای نمونه، در لطفه «می‌دونی فضانوردا تو فضا نون از کجا میارن؟... شاتل برایشون می‌پزه»، قاب‌گردانی برای تغییر معنای یک واژه و بازی با واژه صورت گرفته است، چنان‌که در قاب نخست، انتظار می‌رود پاسخ بسته‌های نان و یا چیزی شبیه به آن باشد که فضانوردان به همراه خود دارند و یا توسط شاتل برایشان ارسال شده است؛ اما مخاطب در کمال شگفتی با «شاتل برایشون می‌پزه» روبه‌رو می‌شود. دانستن معنای واژه‌های «شاتل» و «شاطر» در دریافت طنز این لطفه تعیین‌کننده است. از «شاتل»‌ها برای حمل فضانوردان و محموله‌ها به فضا و بازگرداندن آن‌ها به زمین استفاده می‌شود، ولی «شاطر» کسی است که نان می‌پزد. بازی با این دو واژه شبه‌هم‌آوا قاب نخست از «فضا، فضاییما و شاتل» را به قاب دوم، «نانوایی و شاطر» گردانده و آن‌ها را در آمیخته است و باعث غافلگیری مخاطب شده است و به واقع افراد هنگام تعریف جوک برای یکدیگر، با توانایی یکدیگر در به‌روزرسانی تطبیقی بازنمایی‌هایشان بازی می‌کنند (کالسن، ۲۰۰۱، ص. ۳۲).



شکل ۶: جهش معنایی در لطیفه می‌دونی فضانوردا تو فضا نون از کجا میارن؟... شاتل برایشون می‌پزه

بازی با واژه‌ها در زبان‌گردانی، کاربرد واژه‌ای به زبانی دیگر، نیز می‌تواند عامل قاب‌گردانی باشد. در لطیفه «می‌دونی اگه گوگل بمیره به بچه‌هاش چی می‌رسه؟... گوگل ارث»، ابهام واژگانی و تغییر در ارزش قراردادی واحدهای معنایی می‌تواند زمینه‌ساز قاب‌گردانی شود.

تغییر قاب تلاشی عمدی برای برهم‌زدن انتظارات مخاطب، یعنی مجموعه پیش‌بینی‌های مخاطب در جریان فرایند ادراکی است (اکبری و گلفام، ۲۰۲۳، ص. ۴۹). به این ترتیب، با شنیدن جمله نخست، مخاطب دچار سردرگمی می‌شود و گوگل را مالکی با دارایی خاص در نظر می‌گیرد؛ اما در ضمن می‌داند که گوگل یک موتور جستجوگر است. پس، محتمل‌ترین معنی این است که منظور مرگ مالک یا مالکان گوگل است؛ اما با شنیدن جمله دوم، قاب دوم برانگیخته می‌شود، چون گوگل ارث ابزاری قدرتمند برای بررسی زمین از طریق تصاویر ماهواره‌ای، نقشه‌ها و مدل‌های مختلف است و بیش‌تر جهت ردیابی و راه‌یابی به کار می‌رود (این نیاز به دانش پایه در زمینه فناوری دارد)؛ اما واژه «ارث» در فارسی به معنی چیزی است که بعد از مرگ به بازماندگان می‌رسد. ضربه پایانی لطیفه، به دلیل ابهام در معنی «ارث»، به دلیل شباهت آوایی همین‌جا شکل می‌گیرد. یادآور می‌شود در فارسی «ث» هم همچون «س» تلفظ می‌شود. همچنین اغلب Google Earth به شکل «گوگل ارث» تلفظ می‌شود ولی در نوشتار می‌تواند دست‌کم، اگر نه هم‌آوایی، نوعی هم‌نویسی تلقی شود.



شکل ۷: جهش معنایی در لطیفه می‌دونی اگه گوگل بمیره به بچه‌هاش چی می‌رسه؟... گوگل ارث

در این لطیفه‌ها شرایط و هدف ثابت در نظر گرفته شده‌اند و تغییر قاب یا جهش معنایی در یک بخش روی داده است. نمای کلی این تغییرات در جداول ۱ تا ۷ بیان شده‌اند.

جدول ۱: می‌دونی به موزی که نرسیده چی میگن؟... میگن هر وقت رسیدی زنگ بزن.

نامگذاری	→	شرایط
موز در راه	→	موقعیت
موز	→	هدف

نامگذاری	→	شرایط
موز نارس	→	موقعیت
موز	→	هدف

(ب) موقعیت تغییر یافته

(الف) موقعیت اولیه

جدول ۲: می‌دونی اگه مارها رو کتک بزنین چی می‌شه؟... می‌رن بوآشونو میارن.

کتک زدن مار	→	شرایط
آوردن پدر برای کمک	→	نتیجه
مار	→	هدف

کتک زدن مار	→	شرایط
زخمی یا کشته شدن مار	→	نتیجه
مار	→	هدف

(ب) موقعیت تغییر یافته

(الف) موقعیت اولیه

جدول ۳: می‌دونی چرا ماشین آردی رو نمی‌شورن؟... چون بهش آب بخوره خمیر میشه

شستن ماشین آردی	→	شرایط
خمیر شدن	→	نتیجه
ماشین آردی (آغشته به آرد)	→	هدف

شستن ماشین آردی	→	شرایط
تلاش برای پیدا کردن دلیل فنی	→	نتیجه
ماشین آردی (نوع ماشین)	→	هدف

(ب) موقعیت تغییر یافته

(الف) موقعیت اولیه

جدول ۴: می‌دونی چرا الکترون‌ها سوار چرخ‌وفلک نمی‌شن؟... چون باردارن، براشون خوب نیست

چرخ و فلک سوار شدن الکترون‌ها → شرایط	چرخ و فلک سوار شدن الکترون‌ها → شرایط
تلفیق شرایط بارداری موجودات زنده → دلیل با الکترون‌ها	تلاش برای پیدا کردن دلیل علمی → دلیل (ارتباط با ویژگی‌های الکترون مثل بارداری)
الکترون‌ها → هدف	الکترون‌ها → هدف

الف) موقعیت اولیه

ب) موقعیت تغییر یافته

جدول ۵: می‌دونی گاوی خارجی به جای «ما ما» چی می‌گن؟... می‌گن وییی وییی

گفتن چیزی به جای ما ما → شرایط	گفتن چیزی به جای ما ما → شرایط
ترجمه ما ما به انگلیسی یعنی وی وی → جواب	تلاش برای پیدا کردن جواب منطقی → جواب
چیزی که گاوها خارجی به جای ما ما می‌گویند → هدف	چیزی که گاوها خارجی به جای ما ما می‌گویند → هدف

الف) موقعیت اولیه

ب) موقعیت تغییر یافته

جدول ۶: می‌دونی فضانوردا تو فضا نون از کجا میارن؟... شاتل براشون می‌پزه

فراهم کردن نان → شرایط	فراهم کردن نان → شرایط
تلفیق وظایف شاتل و شاطر → جواب	به همراه داشتن نان یا ارسال آن → جواب
تامین نان → هدف	تامین نان → هدف

الف) موقعیت اولیه

ب) موقعیت تغییر یافته

جدول ۷: می‌دونی اگه گوگل بمیره به بچه‌هاش چی میرسه؟... گوگل ارث

مرگ گوگل و تصمیم برای آنچه به  شرایط ارث می‌رسد	مرگ گوگل و تصمیم برای آنچه به  شرایط ارث می‌رسد
گوگل ارث  جواب	تلاش برای پیدا کردن جواب منطقی  جواب
چیزی که به ارث می‌رسد  هدف	چیزی که به ارث می‌رسد  هدف

الف) موقعیت اولیه

ب) موقعیت تغییر یافته

در تمام این لطیفه‌ها، دو قاب موجود در لطیفه به شکلی ابهام‌آمیز دو فضای گویی ناهمخوان را درهم آمیخته است؛ بنابراین، یک ضربه پایانی خوب، زمینه‌ای خاص را برجسته می‌کند (ریتیچی، ۲۰۰۵، ص. ۱۱) یا به بیان پهلوان‌نژاد و مجاهدی (۱۴۰۴)، قاب‌بندی به‌عنوان روشی تأثیرگذار در بازنمایی و شکل‌گیری مفاهیم و همچنین انتقال اطلاعات ایفای نقش می‌کند که با به خدمت گرفتن دو فرایند گزینش و برجسته‌سازی می‌تواند جریان اطلاعات را در تعاملات اجتماعی هدایت کند. پس انسان با ساخت سناریوها از تجربه‌هایش در حافظه بلندمدت، خودش را محدود می‌کند (کولسن، ۲۰۰۱، ص. ۵۸). در نتیجه، در رویدادهای ارتباطی مختلف، برانگیختگی، تغییر، ایجاد و یا ترکیب اطلاعات ذهنی به شکل‌های مختلف صورت می‌گیرد.

۶. نتیجه‌گیری

بررسی جهش معنایی در لطیفه‌های فارسی مشخص می‌کند که سهم معنای واژه به زمینه‌ای وابسته است که در آن نمود می‌یابد. همچنین واژه‌ها می‌توانند بر هم اثر کرده و معنایی متفاوت ایجاد کنند. این پژوهش نشان می‌دهد که الزامی بر پرخاشگری، تحقیر و یا آسیب به مخاطب یا قشری خاص برای قاب‌گردانی نیست، زیرا لطیفه‌ها می‌توانند ضمن لذت‌بخش بودن، عاری از مؤلفه‌های منفی باشند. همچنین با دسته‌بندی لطیفه‌ها در بخش‌های فرهنگی، احساسی، پزشکی، علمی، ترجمه، هم‌آوایی و فن‌آوری و موارد دیگری همچون لطیفه‌های مدرسه‌ای، دانشگاهی و اجتماعی می‌توان مخاطب خاص هر دسته را با توجه به میزان دانش آن‌ها مشخص نمود. دانش پیش‌زمینه در بررسی و تحلیل لطیفه‌ها ضروری است زیرا پیامد نبود یا کمبود آن دریافت نادرست یا عدم دریافت طنز است. پس، پیش‌فهم

(پیش تجربه‌ها و پیش دانسته‌های) مخاطب در شکل‌گیری قالب‌ها و جهش یا تغییر قالب مؤثر است زیرا این قالب‌ها شکل ثابتی ندارند و با افزایش تجربه و آگاهی تغییر می‌کنند.

جهش معنایی، که قالب‌های مختلفی بر اساس قالب‌های ذهنی افراد، بر پایه تجربه زیسته آن‌ها و شرایط موجود در رخداد کلامی، به وجود می‌آورد، ابزاری است مناسب برای ایجاد یک بازی زبانی و در نتیجه سرگرمی مخاطب و شگفتی آفرینی. این قالب‌گردانی می‌تواند با تغییر معنای یک واژه، هم‌آوایی واژگانی، بازی‌های ساختوازی و دستوری، ترجمه و بازی بینابانی، تجربه‌های شخصی صورت گیرد؛ بنابراین، ابزاری است قدرتمند برای بازی با «توجه» مخاطب. توجه به این مدل می‌تواند در شناخت ساز و کار ذهن و درک بهتر الگوهای شناختی یاری‌رسان باشد.

کتابنامه

- افراشی، آ. (۱۴۰۰). مبانی معناشناسی شناختی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- اکبری، ز.، و گلفام، ا. (۱۴۰۲). جهش معنایی در زبان عارفان براساس نظریه معناشناسی قالب‌بنیاد، دوفصلنامه مطالعات عرفانی (مجله علمی)، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی دانشگاه کاشان، شماره سی و هفتم، (۱۹)، ص ۲۹-۵۲
https://s-erfani.kashanu.ac.ir/article_114183.html
- انوری، ح. (۱۳۸۲). فرهنگ روز سخن. تهران: سخن.
- اوتز، و. (۱۳۹۸). واژه‌نامه توصیفی زبان‌شناسی شناختی. تهران: لوگوس.
- پهلوان‌نژاد، م. ر.، و مجاهدی‌رضائیان، س. (۱۴۰۴). قالب‌بندی مجازی، شکل‌گیری گفتمان و بازنمایی مفاهیم در رابطه با بیماری سرطان: براساس رویکرد شناختی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان.
 [DOI: 10.22067/jlkd.2025.93971.1331].
- حسینی‌معصوم، س. م.، و اکبری، م. (۱۴۰۳). تحلیل فرایند شکل‌گیری معنا از طریق نظام‌های گفتمانی نشانه‌معناشناختی در داستان زال و رودابه. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. ۵۵-۸۲. ۱۶(۲).
 [DOI: 10.22067/jlkd.2024.89369.1266].
- رضایی، و.، و عباس‌پور، م. (۱۴۰۳). بررسی حوزه واژگانی و جهانی‌های زبان در ارتباط با اعضای بدن در فارسی و انگلیسی: رویکردی رده‌شناختی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. ۳۳-۵۳. ۱۶(۲).
 [DOI: 10.22067/jlkd.2024.89179.1260].
- رضوانی، و. (۱۴۰۱). واکاوی ساختارهای زبانی در آفرینش لطیفه در زبان روسی و فارسی. جستارهای زبانی، ۱۳(۴) (پیاپی ۷۰)، ۱۵۲-۱۲۱.
 [DOI: 10.29252/LRR.13.4.4].
- ساسانی، ف. (۱۴۰۳). معناشناسی خرد، تهران: لوگوس.
- ساسانی، ف. (۱۴۰۴). معناشناسی کلان: کاربردشناسی، تهران: لوگوس.
- عبدالکریمی، س. (۱۳۹۲). فرهنگ توصیفی زبان‌شناسی اجتماعی، تهران: انتشارات علمی.
- محمودی‌بختیاری، بهروز. آدی بیک، آرزو. (۱۳۸۸). تلفن همراه به‌عنوان رسانه مکتوب: مطالعه‌ای گفتمانی از متون طنز پیام کوتاه فارسی، مجله پژوهش زبان و ادبیات فارسی. زمستان (۱۵)، ۱۷۵-۱۹۸.
- نغزگوی‌کهن، م. (۱۳۸۹). کاربرد ساز و کار باز تحلیل در طنز، مجموعه مقالات نخستین و دومین هم‌اندیشی زبان‌شناسی و مطالعات بینارشته‌ای ادبیات و هنر، دبیر هم‌اندیشی، ویراستار و تدوینگر: فرهاد ساسانی، تهران: متن. ۲۴۷-۲۲۱.
- هال، ش. (۱۳۹۷). این بدان معناست آن بدین معنا، ترجمه مجتبی پردل، مشهد: ترانه.
- Salvatore, A. and Raskin, V. (1991). Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. HUMOR: International Journal of Humor Research 4(3/4), 293-347.

- Coulson, S.; Kutas, M. (1998). Frame-shifting and sentential integration. *Technical Report*. CogSci.UCSD-98.03, Department of Cognitive Science, UCSD, San Diego, CA, 92093-0515
- Coulson, S. (2001). *Semantic Leaps: Frame-Shifting and Conceptual Blending in Meaning Construction*. Cambridge/ New York: Cambridge University Press.
- Coulson, S. (2008). Framing and blending in persuasive discourse. In *Frames, Corpora, and Knowledge Representation*, edited by Rema Rossini Favretti. Bologna: Bononia University Press, pp. 33-42.
- Coulson, S. & Fauconnier, G. (1999). Fake guns and stone lions: Conceptual blending and privative adjectives. In *Cognition and Function in Language*, edited by B. Fox, D. Jurafsky, & L. Michaelis. Palo Alto, CA: CSLI.
- Fauconnier, G. (1994). *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fauconnier, G.; Turner (2002). *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Nasic Books.
- Fillmore, C. J. (1982). "Frame Semantics". In Linguistics Society of Korea (Ed.), *Linguistics in the Morning Calm*, Seoul: Hanshin, pp. 111-137
- Fillmore, C. (1977), Topics in Lexical semantics. In Roger W. Cole (ed.), *Current Issues in Linguistic Theory*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lakoff, j. (1987). *Women, fire and dangerous things*, what categories reveal about the mind, Chicago, The University of Chicago Press, The University of Chicago Press, Ltd., London
- Mohebbi, A. (2023). The use of cultural conceptualisations as a translation strategy for culture-specific jokes and humorous discourse: A remedy for a malady?, *Ampersand*, vol:11, 1-11 <https://doi.org/10.1016/j.amper.2023.100150>
- Popa, D.; Dunărea, J. (2005). Jokes and translation. *Perspectives* 13(1):48-57. DOI: [10.1080/09076760508668963](https://doi.org/10.1080/09076760508668963), https://www.researchgate.net/publication/232951234_Jokes_and_translation
- Raskin, Victor. (1985), *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: Reidel.
- Ritchie, D (2005). Frame-Shifting in Humor and Irony, *Metaphor and Symbol*, 20, 275-294. DOI: 10.1207/s15327868ms2004_3, <https://www.researchgate.net/publication/228343963>
- Ruch, Willibald; Attardo, Salvatore; Raskin, Victor (1993). Toward an empirical verification of the General Theory of Verbal Humor. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 6(2):123-136. DOI: <https://doi.org/10.1515/humr.1993.6.2.123>
- <https://jamejamonline.ir/fa/news/1380705/%D8%AC%DA%A9-%D9%87%D8%A7%DB%8C-%D8%A8%DB%8C-%D9%85%D8%B2%D9%87-%D8%AE%D9%86%D8%AF%D9%87-%D8%AF%D8%A7%D8%B1-%D9%85%DB%8C%D8%AF%D9%88%D9%86%DB%8C-%DA%86%D8%B1%D8%A7>



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95260.1345>

Brain Processing of Compound Verbs in Second Language Learning using Brain Scanning Techniques and ERP

Mahboobe Bagheri

PhD Candidate, Linguistics Department, Faculty of Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran¹

Zari Saeedi

Associate Professor, Linguistics Department, Faculty of Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran (Corresponding Author)²

Received: 19 September 2025 ✦ Revised: 08 October 2025

Accepted: 12 October 2025 ✦ Published Online: 18 May 2026

How to cite this article:

Bagheri, M., & Saeedi, Z. (2026). Brain Processing of Compound Verbs in Second Language Learning using Brain Scanning Techniques and ERP. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (1), 87–122. (in Persian with English abstract)
<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95260.1345>

Abstract

Language as a cognitive capacity possesses a generative system known as syntax through which humans unconsciously produce and comprehend sentences. Nevertheless, the neural mechanisms underlying this process remain to be fully explored. This study aimed to investigate the processing of Persian compound verbs among non-native learners of Persian at the Institute for Cognitive Science Studies. In the first phase, forty participants completed an online questionnaire containing 320 compound verbs. Based on frequency, 240 verbs were selected and categorized into four non-verbal groups (nominal, adjectival, adverbial, and prepositional). Subsequently, two tests were designed: one to assess the comprehension of verb meanings in phrases and another to evaluate the processing of compound verbs in two categories: opaque and transparent. The tests were developed using the *Sokhan Dictionary* (Anvari, 2002) and *Compound Verbs in Modern Persian* (Saeedi, 2016). In the next phase, ten participants were randomly selected for ERP brain imaging. Prior to the experiment, all participants, who were right-handed, completed questionnaires on general health, working memory, and attention level. Data were analyzed using EEGLAB in MATLAB and paired-sample t-tests. The ERP components N400, P300, and P600, associated with semantic and syntactic processing, were examined. The findings revealed that compound verbs, particularly opaque ones, required deeper processing and elicited distinct neural patterns in learners' brains. Therefore, in teaching Persian as a second language, special attention should be paid to the semantic transparency of compound verbs. The results open new perspectives in neurolinguistics and hold practical implications for instructional material design and content development.

Keywords: Brain Scanning/Event-Related Potentials (ERP), Persian Compound Verbs, Cognitive Science, Non-native Persian Learners.

1. maah.bagheri@gmail.com
2. saeediz240@yahoo.com

<https://orcid.com/0000-0003-2165-8891>



Extended Abstract

1. Introduction

Language, as a cognitive ability, is governed by a generative system known as syntax, through which humans produce and comprehend sentences via unconscious neural processing. However, the functional dimensions of brain activity involved in this process still require further investigation. This study aimed to examine the neural processing of Persian compound verbs through brain imaging techniques among non-native learners of Persian and was conducted at the Institute for Cognitive Science Studies.

2. Method

This research was carried out in two phases using a single sample group. In the first phase, 40 participants of diverse nationalities at the upper-intermediate proficiency level were selected through convenience sampling. The sample consisted of 26 males and 14 females, aged between 19 and 35. All participants were non-Iranian learners learning Persian as a second language. Prior to participation, they completed informed consent forms and were fully informed about the procedures and objectives of this study. In the second phase, 10 participants were purposively selected to take part in the brain imaging experiment based on Event-Related Potentials (ERP). The inclusion criteria included right-handedness, absence of neurological injury or disorders, and adequate general health and attentional capacity. To ensure eligibility, participants completed questionnaires assessing general health, working memory, and attention. Four instruments were used in this study: 1) online compound verb selection questionnaire: comprising 320 Persian compound verbs categorized into four non-verbal components (nominal, adjectival, adverbial, and prepositional); 2) researcher-designed language tests: including a) a test assessing compound verb meaning at both sentence and lexical levels, and b) a test evaluating semantic transparency, classifying verbs into *transparent* and *opaque* categories; 3) brain imaging tool: ERP-based electroencephalography (EEG) for recording event-related potentials during compound verb processing, 4) screening questionnaires: assessing general health, working memory, and attention. The development and selection of linguistic materials followed several stages. An online questionnaire, containing 320 compound verbs, was administered to participants. The verbs were analyzed based on frequency of use. The final linguistic materials were designed based on two primary sources: the *Sokhan Dictionary* (Anvari, 2002), *Compound Verbs in Modern*

Persian (Saeedi, 2016). The study proceeded in two stages: a) the identification and selection of appropriate compound verbs through questionnaire data and frequency analysis; b) the ERP experiment examining neural processing differences between transparent and opaque compound verbs. Participants completed two tests: one at the lexical level and one at the sentence level. In the lexical-level test, they were required to observe a target compound verb displayed on a screen and subsequently select the correct option from among three provided alternatives. In the sentence-level test, where the target compound verb was underlined, participants chose the correct answer from three given options based on the contextual information within the sentence. During the ERP session, linguistic stimuli were presented under controlled conditions, and neural responses were recorded in accordance with ethical and neurolinguistic research standards. The study received ethical approval from the National Ethics Committee (Approval No. IR.ATU.REC.1402.049), and all participants signed informed consent forms. EEG data were analyzed using EEGLAB in MATLAB, and paired-sample *t*-tests were conducted. ERP components associated with semantic and syntactic processing (i.e., N400, P300, and P600) were examined.

3. Results

The findings indicated that semantic transparency plays a crucial role in the cognitive processing of Persian compound verbs by non-native learners. Compound verbs with semantically transparent nominal and prepositional components showed higher memorability and faster processing speed, whereas adjectival and adverbial components exerted weaker effects on working memory performance. In contrast, semantically opaque compound verbs imposed greater cognitive load and elicited more complex neural processing patterns, necessitating increased practice and repetition. ERP results further demonstrated that both semantic transparency and the type of non-verbal component significantly modulate working memory demands and processing speed, as reflected in N400, P300, and P600 amplitudes.

4. Discussion and Conclusion

The findings suggest that Persian compound verbs are processed by second language learners as independent semantic-cognitive units rather than mere syntactic combinations. The results contribute to the development of more effective pedagogical approaches, the standardization of instructional materials, and the enhancement of Persian language teaching methodologies, particularly through textbooks, curricula, and intelligent digital learning tools designed to facilitate compound verb acquisition.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95260.1345>

پردازش مغزی فعل‌های مرکب در فرایند یادگیری زبان دوم با استفاده از تکنیک اسکن مغزی و ای.آر.پی

محبوبه باقری

دانشجوی دکترا، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران^۱

زری سعیدی

دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران (نویسنده مسئول)^۲

صص ۸۷-۱۲۲

ارسال: ۱۴۰۴/۰۶/۲۸؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۱۶؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۰؛ انتشار بر خط: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

ارجاع به این مقاله:

باقری، م.، و سعیدی، ز. (۱۴۰۵). «پردازش مغزی فعل‌های مرکب در فرایند یادگیری زبان دوم با استفاده از تکنیک اسکن مغزی و ای.آر.پی»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۱)، صص ۸۷-۱۲۲.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95260.1345>

چکیده

زبان به عنوان یک توانایی شناختی، نظامی زایا به نام نحو دارد که انسان از طریق پردازش ناخودآگاه مغز به تولید و درک جملات می‌پردازد. باین حال، ابعاد عملکرد مغز در این فرایند همچنان نیازمند پژوهش است. مطالعه حاضر با هدف بررسی پردازش فعل‌های مرکب فارسی در میان فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان در پژوهشگاه علوم شناختی انجام شد. در مرحله نخست، ۴۰ شرکت‌کننده از ملیت‌های مختلف در سطح فوق میانی به پرسش‌نامه برخط شامل ۳۲۰ فعل مرکب پاسخ دادند و بر اساس فراوانی، ۲۴۰ فعل مرکب در چهار گروه غیرفعلی (اسمی، صفتی، قیدی و حرف اضافه‌ای) انتخاب گردید. سپس دو آزمون طراحی شد: یکی برای سنجش معنای فعل‌ها در عبارات و دیگری برای ارزیابی درک فعل‌های مرکب در دو دسته «تیره» و «شفاف». طراحی آزمون‌ها با استفاده از پیکره فرهنگ سخن (انوری، ۱۳۸۱) و کتاب فعل‌های مرکب در فارسی نوین (سعیدی، ۲۰۱۶) صورت گرفت. در گام بعد، ۱۰ نفر به طور تصادفی برای آزمایش اسکن مغزی ای.آر.پی انتخاب شدند. پیش از اجرا، پرسشنامه‌های سلامت عمومی، حافظه فعال و سطح توجه تکمیل شد و همه شرکت‌کنندگان راست‌دست بودند. داده‌ها با نرم‌افزار (Lab EEG) در متلب و آزمون تی وابسته تحلیل گردید. مؤلفه‌های (N۴۰۰)، (P۳۰۰) و (P۶۰۰) که با پردازش معنایی و نحوی ارتباط دارند بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد فعل‌های مرکب، به ویژه نوع تیره، نیازمند پردازش عمیق‌ترند و مغز زبان‌آموزان با الگوهای متفاوتی آنها را پردازش می‌کند؛ بنابراین، در آموزش زبان فارسی باید به شفافیت معنایی و نحوی فعل‌های مرکب توجه ویژه شود. نتایج این پژوهش با گشودن چشم‌اندازی تازه در عصب‌شناسی زبان، کاربردهای عملی در طراحی مواد آموزشی و تولید محتوا دارد.

کلیدواژه‌ها: اسکن-مغزی/ای-آر-پی، فعل مرکب فارسی، علوم شناختی، غیرفارسی‌زبانان.

۱. مقدمه

طی سال‌ها مطالعه علم عصب‌شناسی، مسئله مغز مورد توجه اندیشمندان و فیلسوفان بوده است که به عنوان یک عنصر مادی چگونه می‌تواند جهان ذهنی را ایجاد کند. این مسئله به ذهن-بدن^۱ مشهور شده است و رویکردهای حل این مسئله را می‌توان پژوهش‌های عصب‌شناسی دانست. نظریه دوگانگی^۲ براساس تفاوت ماهیت و جوهره ذهن به عنوان عنصری غیرمادی و مغز به عنوان عنصری که ماهیتی مادی دارد، پایدار است. رنه دکارت^۳، یکی از طرفداران معروف این نظریه، معتقد است که ذهن عنصری فناپذیر و غیرمادی است، درحالی‌که بدن ماهیتی فناپذیر و مادی دارد. اسپینوزا^۴ دانشمند هم‌دوره دکارت که طرفدار نظریه دووجهی^۵ است ذهن و مغز را دو سطح از یک چیز واحد در نظر می‌گیرد. رویکرد دیگری که برای حل مسئله ذهن-بدن مطرح شده است رویکرد تقلیل‌گرایی^۶ است که بر مبنای آن، اگرچه مفاهیم ذهن بنیاد و مرتبط با شناخت انسان مانند توجه، حافظه و احساسات می‌توانند به صورت علمی مورد بررسی قرار گیرند، اما باید با ساختارهای کاملاً زیستی مانند الگوهای فعالیت عصبی^۷ یا با آزادسازی انتقال دهنده‌های عصبی^۸ جایگزین شوند، همان‌گونه که با آگاهی تدریجی بشر در مورد ساز و کار مغز، روان‌شناسی به زیست‌شناسی تقلیل یافته است (وارد^۹، ۲۰۱۵، ص. ۱۴) دانش عصب‌شناسی زبان با پیشینه تاریخی دوپست‌ساله و با توجه به شواهد بسیار و چارچوب‌های نظری در مورد رابطه مغز/ذهن از یک طرف و زبان از طرفی دیگر به عنوان علمی بین‌رشته‌ای به دنبال پاسخ‌های علمی و دقیق برای روشن‌نمودن ماهیت پردازش انواع ساخت‌های زبانی در فرایندهای تولید، درک و رابطه آنها با نحوه کارکرد ساختارهای مختلف مغز است. زبان‌شناسی عصب پایه شاخه‌ای میان‌رشته‌ای است که با بهره‌گیری از روش‌های عصب‌شناختی مانند fMRI و EEG به بررسی فرایندهای مغزی درک و تولید زبان می‌پردازد. یکی از حوزه‌های چالش‌برانگیز در این زمینه، مطالعه فعل‌های مرکب (Complex)

-
1. Mind-body problem
 2. dualism
 3. Rene Decartes
 4. Spinoza
 5. Dual- aspect theory
 6. reductionism
 7. Patterns of neuronal firings
 8. Neurotransmitter firings
 9. Ward, J

Verbs است که در بسیاری از زبان‌ها، از جمله فارسی، ساختاری دو جزئی دارند و ارتباط پیچیده‌ای میان نحو و معنا برقرار می‌کنند. پژوهش‌های عصب‌زبان‌شناختی نشان داده‌اند که پردازش فعل‌های مرکب، به‌ویژه در زبان دوم، مستلزم درگیری گسترده‌تر شبکه‌های مغزی مرتبط با حافظه کاری، یکپارچه‌سازی نحوی-معنایی و پردازش مفهومی است (ویتبرگ و کوپربرگ، ۲۰۱۴). در زبان فارسی نیز، فعل‌های مرکب به دلیل ترکیب یک جزء فعلی و یک جزء غیرفعلی، چالشی مضاعف برای زبان‌آموزان ایجاد می‌کنند و پردازش آن‌ها با الگوهای خاص ERP از جمله افزایش دامنه P600 و N400 همراه است که به ترتیب نشانگر بار معنایی و نحوی بالاترند (ویتبرگ و همکاران، ۲۰۱۴ و سعیدی، ۲۰۱۶). بدین ترتیب، مطالعات عصب‌شناسی زبان نشان می‌دهد که تحلیل فعل‌های مرکب نه تنها در فهم سازوکارهای شناختی زبان اهمیت دارد، بلکه می‌تواند مبنایی تجربی برای بهبود آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان فراهم آورد.

براساس پیشرفت‌های چشمگیر علمی و رشد فناوری در حوزه مغز، اکنون این امکان برای زبان‌شناسان علوم شناختی که علاقه به بررسی رابطه مغز و زبان دارند، فراهم گردیده است تا بتوانند با روش‌های مختلف آزمایشگاهی به بررسی و توصیف چگونگی و تولید سطوح مختلف زبانی در حوزه‌های مختلف پردازند. در این رابطه، ما نیز به عملکرد مغز در درک فعل‌های مرکب در دو بخش تیره و شفاف از نظر معنایی و نحوی بر روی چهار جزء غیرفعلی (اسمی)، (صفتی)، (قیدی) و حرف اضافه‌ای با استفاده از تکنیک‌های تصویربرداری عصبی مغزی^۱ از جمله تکنیک ثبت سیگنال‌های مغزی وابسته به رویداد (ای. آر. پی)^۲ پرداختیم. در روش پتانسیل‌های برانگیخته رویدادی ای. آر. پی فعالیت الکتریکی مغز به صورت غیرتهاجمی و با دقت زمانی بسیار بالا (میلی ثانیه‌ای) ثبت می‌شود؛ ای. آر. پی سیگنال‌های پایه را ضبط می‌کند و با میان‌گیری پاسخ‌ها به تکرارهای مشابه، نویز تصادفی حذف و اجزای وابسته به محرک به نام مؤلفه‌های ای. آر. پی نمایان می‌شوند (ودمن^۳، ۲۰۱۰). هر مؤلفه ای. آر. پی (مثلاً P300، N400، P600) به دوره زمانی معینی پس از ارائه محرک تعلق دارد و به فرایندهای شناختی ویژه‌ای مانند پردازش معنایی، توجه، تشخیص خطا یا بازتحلیل نحوی نسبت داده می‌شود. مزیت اصلی این تکنیک در مقایسه با روش‌های تصویربرداری مغزی مانند اف.ام.آر.آی، وضوح زمانی بسیار بالا است، اگرچه مکان‌یابی آن نسبت به این روش‌ها

-
1. FMRI
 2. Event related potential (ERP)
 3. Woodman

محدودتر است؛ با این حال، با ترکیب ای.آر.پی با مدل‌سازی الکتریکی و روش‌های تحلیل منبع، امکان برآورد قریب به واقعیت از ساختارهای مغزی فعال نیز فراهم است (هیلیارد^۱ و همکاران، ۲۰۰۴).

نتایج حاصل از این پژوهش نه تنها در حل مسئله نظری مانند مسئله ذهن-بدن راهگشا خواهد بود، بلکه می‌تواند اطلاعات ارزشمند و مهمی برای پاسخ به مسائل کاربردی مرتبط با پردازش زبان و تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان شرایط بهتری را برای نحوه تدریس و تهیه کتاب‌های زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان فراهم سازد. زبان‌شناسان در میان ساختارهای گوناگون زبانی و از جمله در مورد فعل مرکب نظرات مختلفی دارند، برخی از آنان با مسلم دانستن وجود آن در زبان فارسی به تعریف آن پرداخته‌اند، برخی دیگر در وجود چنین پدیده‌ای در زبان فارسی تردید داشته‌اند، و برخی دیگر علاوه بر تعریف فعل مرکب، آن را دارای انواع مختلفی دانسته‌اند. ما در این پژوهش به اهمیت عملکرد مغز، فعل مرکب و پردازش آن در مغز پرداخته‌ایم. اهمیت و هدف انجام این پژوهش به این شرح است که با توجه به گسترش علوم شناختی و اهمیت زبان به عنوان بخشی از فرایندهای شناختی انسان، پژوهش‌های عصب‌شناسی زبان با روش‌های علمی و آزمایشگاهی مانند تصویربرداری عصبی (fMRI) و ثبت سیگنال‌های مغزی (ERP) به بررسی پردازش سطوح مختلف زبانی در مغز می‌پردازند. با وجود گستردگی این مطالعات در جهان، در زبان فارسی هنوز پژوهش‌های اندکی انجام شده است. پژوهش حاضر با تمرکز بر فعل‌های مرکب فارسی، به بررسی پردازش این ساختارها در حافظه فعال و مغز از منظر زبان‌شناسی شناختی می‌پردازد و دو گروه فعل‌های مرکب شفاف و تیره را از نظر معنایی و تأثیر آنها بر عملکرد مغز و ظرفیت حافظه فعال مقایسه می‌کند. نتایج این مطالعه می‌تواند علاوه بر غنای نظری در حوزه زبان‌شناسی شناختی، برای فراگیران و مدرسان زبان دوم، زبان‌شناسان، و طراحان برنامه‌های درسی نیز کاربردی و آگاهی‌بخش باشد. در راستای پاسخ به اهداف پژوهش حاضر، پرسش ذیل مطرح گردید که امید است با پاسخ به آن از طریق تکنیک اسکن مغزی بابت جدید در حوزه پژوهش‌های زبان‌شناسی و علوم شناختی باز شود.

سرعت پاسخ رفتاری (سرعت پردازش فعل‌های مرکب در فرایند فهم و درک آنها در چهار جزء غیرفعلی اسمی-صفتی-قیدی-حرف اضافه‌ای در دو گروه تیره و شفاف) در فراگیران غیرایرانی زبان فارسی، متناظر با پیک‌های زمانی پایین‌تر و دامنه پیک کمتر در مؤلفه‌های پتانسیل فراخوانده رویداد (P300، P600، N400) چگونه خواهد بود؟

۲. پیشینه پژوهش

در این بخش از مطالعه حاضر به انواع پژوهش‌ها در حوزه‌ای.آر.پی، مغز و فعل مرکب پرداخته شده است. در بین این مطالعات می‌توان به پژوهش بدکر و کومینیاک^۱ (۲۰۰۶) اشاره نمود که در پژوهشی بر روی گویشوران زبان اسلوواکی به بررسی نقش صرف، مطابقت و بازیابی حافظه فعال در تولید جمله پرداختند. این زبان به دلیل آنکه افعال در زمان گذشته بر اساس جنسیت و شمار صرف می‌شوند، زمینه مناسبی برای مطالعه مطابقت فاعل-فعل فراهم می‌کند. در آزمایش‌های آن‌ها جملاتی طراحی شد که شامل یک فاعل اصلی و یک اسم محلی بودند و جنسیت و حالت اسم محلی به‌طور نظام‌مند دست‌کاری می‌شد. نتایج نشان داد که ویژگی‌های اسامی محلی می‌توانند در فرآیند صرف فعل مداخله کنند و این مداخله وابسته به جنسیت و حالت آن‌ها است. بدین ترتیب، خطاهای ایجادشده در تولید افعال نشان داد که مطابقت فاعل-فعل نه تنها به بازیابی فاعل در حافظه فعال، بلکه به روابط نحوی و تعامل ویژگی‌های دستوری عناصر جمله نیز وابسته است. پنچوا^۲ (۲۰۰۸) به بررسی فعل‌های مرکب فارسی پرداخته است. چارچوب نظری او مبتنی بر تجزیه گروه فعلی در قالب «نحو اولین فاز» بود. بر اساس این رویکرد، گروه فعلی از سه گروه پیشینه تشکیل می‌شود: گروه آغازگر (مسئول تولید رویداد سبب)، گروه فرایند (نمایانگر رویداد تغییر) و گروه نتیجه (نمایانگر پیامد تغییر). تحلیل داده‌های زبانی نشان داد که ساخت فعل‌های مرکب فارسی را می‌توان با این سه لایه توضیح داد؛ به این معنا که هر جزء از فعل مرکب نقشی مشخص در ایجاد ساخت رویدادی ایفا می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان داد که نحو فعل‌های مرکب زبان فارسی بر مبنای سازمان رویدادی چندلایه قابل تبیین است. فرو، پزولو و پیرلی^۳ (۲۰۱۰) به بررسی صرف، حافظه و واژگان ذهنی پرداختند. شواهد تجربی اخیر در مورد یادگیری و پردازش صرف باعث شده است که دیدگاهی کمتر قطعی از تعامل بین دانش کلمه ذخیره‌شده و پردازش بر خط (آنلاین) ایجاد شود. ذخیره‌کردن یک کلمه در واژگان ذهنی صرفاً مستلزم حفظ یک تصویر از آن کلمه به فشرده‌ترین حالت ممکن در حافظه نیست. همچنین نیاز است چنین تصاویری از طریق ویژگی‌های ساختاری رمزگذاری و دستکاری شوند؛ زیرا این ساختارها به‌طور بهینه برای تولید و درک کلمه سازگار هستند. نقشه‌های خودسازماندهی زمانی^۴ یک مدل جدید از شبکه عصبی مصنوعی هستند که اطلاعات توالی زمانی را از طریق زنجیره‌های فعال‌سازی پیش‌بینی‌کننده

1. Badecker & Kuminiak
2. Pantcheva
3. Ferro, Pezzulo & Pirrelle
4. THSOMs

گیرنده‌ها که اطلاعات مکانی و زمانی محرک‌های ورودی را رمزگذاری می‌کنند، حفظ می‌کند. تأثیر این مدل بر مسائل سازمان‌دهی واژگانی و پردازش صرفی به تفصیل از طریق مجموعه‌ای از شبیه‌سازی‌ها، بررسی شده است که پویایی بین حافظه کوتاه‌مدت (فعال‌سازی)، حافظه بلندمدت (یادگیری) و سازمان‌دهی صرف شکل‌های کلمه ذخیره‌شده را نشان می‌دهد (ویژگی‌های ساختاری). شعبانی جدیدی (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به بررسی پردازش فعل‌های مرکب فارسی در واژگان ذهنی پرداخت تا روشن شود این افعال چگونه در ذهن ذخیره، سازمان‌دهی و بازیابی می‌شوند. در این پژوهش، ۴۸ فرد بومی فارسی‌زبان در بازه سنی ۲۰ تا ۴۰ سال که همگی دانشجوی دانشگاه‌های ایران بودند، شرکت کردند. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها نرم‌افزار DMDX بود و از روش اندازه‌گیری زمان واکنش برای سنجش سرعت و دقت پردازش استفاده شد. محرک‌ها شامل افعال مرکب فارسی و معادل‌های ساده آن‌ها بودند و شرکت‌کنندگان باید در کوتاه‌ترین زمان ممکن به محرک‌ها پاسخ می‌دادند. نتایج نشان داد که پردازش فعل‌های مرکب فارسی به صورت یکپارچه و کل واحدی^۱ صورت می‌گیرد و نه به شکل ترکیب جداگانه اجزای آن‌ها؛ به عبارت دیگر، این افعال به عنوان واحدهایی مستقل در واژگان ذهنی ذخیره می‌شوند. این یافته‌ها اهمیت سازمان‌دهی واژگانی و پردازش سریع افعال مرکب در زبان فارسی را نشان دادند. کیلامبی^۲ (۲۰۲۰) به بررسی کلمات مرکب در حوزه شناختی پرداخته است. این پژوهش واژه‌های مرکب را بر اساس زبان‌شناسی شناختی طبقه‌بندی کرده است. روند استفاده از آن‌ها را با استفاده از زبان‌شناسی پیکره‌ای مقایسه کرد. با استفاده از مفهوم نوام چامسکی، لیز از ساختارهای عمیق و سطحی یک جمله کلمات مرکب را به عنوان واحدهای مجزا در نظر نمی‌گرفت؛ اما به عنوان نوعی جملات تعبیه شده و اشاره به احتمال حضور عمیق و سطحی ساختارها در کلمات مرکب دارد که این تحقیق سعی در بررسی آن‌ها داشت. سپس بر اساس مدل شناختی آرمانی پیشنهاد شده توسط لاکوف و فاولکونیر، کلمات مرکب به کلمات مرکب شفاف، مبهم و غیرشهودی طبقه‌بندی شدند. با استفاده از Google Books، این مطالعه همچنین روند استفاده از آن‌ها را مقایسه کرد. این کار با استفاده از فرکانس تعریف شده انجام شد. این کار که مشابه بهره‌وری برای کلمات چسبانده شده توسط G.E. Booij است، انجام شدند. هر یک طبقه‌ای از واژه‌های مرکب که بر اساس ICM تشکیل شده‌اند، دارای فرکانس استفاده متفاوتی بودند.

گنگ و یامادا^۳ (۲۰۲۰) به بررسی تأثیر یک سیستم یادگیری واقعیت افزوده برای فعل‌های مرکب ژاپنی بر عملکرد

1. holistic

2. Kilambi

3. Geng & Yamada

یادگیری و بار شناختی پرداختند. پژوهشگران با استفاده از روش آزمایش نیمه تجربی، دو گروه از زبان‌آموزان غیرژاپنی را مقایسه کردند: گروهی که از سیستم واقعیت افزوده بهره گرفت و گروهی که با روش‌های سنتی یادگیری کار کردند. داده‌ها از طریق آزمون‌های عملکردی (برای سنجش یادگیری افعال مرکب) و پرسشنامه‌های بار شناختی جمع‌آوری شد. نتایج نشان داد که استفاده از واقعیت افزوده به طور معناداری موجب بهبود یادگیری و به خاطر سپاری افعال مرکب شد و در عین حال بار شناختی یادگیرندگان را کاهش داد؛ بنابراین، این مطالعه اثربخشی فناوری واقعیت افزوده را در ارتقای یادگیری زبان دوم و کاهش فشار ذهنی زبان‌آموزان تأیید می‌کند.

کیم و همکاران^۱ (۲۰۲۲) به بررسی پویایی زمانی صورت و معنا در پردازش واژه‌های مشتق، مطالعه‌ای آر.پی بر روی افعال تصریفی زبان کره‌ای پرداختند. در این پژوهش به منظور یافتن نقش صورت و معنا در طول تشخیص بصری واژه‌های مشتق، تأثیر طول ستاک افعال تصریفی زبان کره‌ای به عنوان یک زبان به شدت تصریفی و فراوانی آن افعال در یک آزمایش آر.پی بررسی شده است. به همین منظور با استفاده از ای.آر.پی که بر روی ۲۶ گویشور بومی زبان کره‌ای (هفت زن و نوزده مرد ۱۹-۲۹ ساله) راست دست و دارای بینایی طبیعی انجام شد، طول ستاک و فراوانی افعال تصریفی زبان کره‌ای دستکاری شد و تأثیرات رفتاری (RT)، دقت و الکتروفیزیولوژیک (مؤلفه‌های N۱۰۰، N۲۵۰، N۴۰۰ و P۶۰۰) مقایسه شد. نتایج رفتاری نشان داد که در واژه‌هایی که ستاک کوتاه‌تری داشتند، در مقایسه با واژه‌هایی که طول یکسان اما ستاک بلندتری داشتند، زمان‌های تصمیم‌گیری واژگانی سریع‌تر بود. با این حال در واژه‌هایی که فراوانی بالایی داشتند، تأثیر طول ستاک معنادار نبود. در مجموع داده‌های این پژوهش شواهدی از فعال‌سازی هم‌زمان اطلاعات صرفی و واژگانی - معنایی در مراحل اولیه پردازش بصری واژه (پس از اسکن کردن کل واژه) ارائه می‌دهد.

یوسف‌زاده و همکاران (۲۰۲۴) در یک پژوهش روان‌زبان‌شناختی با استفاده از آزمون تولید نوشتاری واژه نشان دادند که ترکیبات فارسی در ذهن تحت تأثیر شفافیت معنایی، ترتیب اجزاء و شیوه نوشتاری پردازش می‌شوند. در این مطالعه، شرکت‌کنندگان پس از شنیدن محرک‌ها، ترکیبات را تایپ کردند و نتایج بیانگر آن بود که ترکیبات شفاف سریع‌تر و دقیق‌تر تولید می‌شوند و ترکیبات بدون فاصله بیشتر به صورت یک واحد واژگانی بازنمایی می‌گردند. به طور کلی، یافته‌ها حاکی از آن است که پردازش ترکیبات در فارسی حاصل تعامل ویژگی‌های معنایی و صورتی است.

مقاله پین^۱ (۲۰۲۰) مروری نظام‌مند بر مطالعات انجام‌شده با استفاده از پتانسیل‌های وابسته به رویداد (ERP) در حوزه پردازش زبان‌های چندزبانه است و به‌جای ارائه داده‌های تجربی جدید، رویکردی تحلیلی برای تبیین فرایندهای عصبی مرتبط با فراموشی یا تضعیف زبان ارائه می‌دهد. پژوهش‌های ERP مرتبط با پردازش نحوی، واژگانی و معنایی مرور شده و نشان داده می‌شود که الگوهای الکتروفیزیولوژیک مغز (مانند مؤلفه‌های N400 و P600) به‌طور معناداری تحت تأثیر عواملی چون سطح مهارت، سن یادگیری و میزان استفاده از زبان قرار دارند. نتایج این مرور بیانگر آن است که تغییرات عصبی ناشی از نگهداشت یا تضعیف زبان فرایندی تدریجی و تجربه‌محور است، نه پدیده‌ای ناگهانی، و درک این الگوها می‌تواند به تبیین بهتر سازوکارهای شناختی و عصبی زبان‌پریشی یا کاهش توانایی زبانی کمک کند.

شعبانی‌جدیدی (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای رفتاری با استفاده از آزمون پرایمینگ نقابی، روی ۴۶ زبان‌آموز نزدیک‌به‌بومی فارسی نشان داد که فعل‌های مرکب تیره نسبت به افعال مرکب شفاف نیازمند پردازش شناختی بیشتری هستند و بار پردازشی بیشتری بر زبان‌آموزان وارد می‌کنند. این پژوهش، چارچوب مفیدی برای تحلیل نقش شفافیت معنایی در دسترسی دومسیره به فعل‌های مرکب فراهم می‌آورد. همچنین، شعبانی‌جدیدی در یک کتاب پژوهشی دیگر (۲۰۱۷) مرور و گزارش آزمون‌های روان‌زبان‌شناختی مربوط به ذخیره و بازیابی فعل‌های مرکب فارسی را ارائه کرده است که می‌تواند به‌عنوان مرجع نظری و تجربی برای طراحی محرک‌های آزمون‌های رفتاری و ای.آر.پی در پژوهش‌های مشابه به‌کار رود.

در حوزه عصب‌زبان‌شناختی، مطالعاتی که بر ساخت‌های فعل سبک انجام شده‌اند، گرچه روی زبان فارسی اجرا نشده‌اند، اما به دلیل استفاده از مؤلفه‌های ای.آر.پی مانند (N400) و (P300/P600)، می‌توانند به طراحی و تحلیل داده‌های ای.آر.پی برای فعل‌های مرکب فارسی راهنمایی کنند. به‌عنوان مثال، ویتبرگ و کوپربرگ^۲ (۲۰۱۴) نشان دادند که پردازش ساخت‌های فعل سبک با فعالیت عصبی پایدار و مؤلفه‌های ای.آر.پی مرتبط با پردازش معنایی و نحوی همراه است. همچنین مطالعه دیگری از ویتبرگ و همکاران^۳ (۲۰۱۴) پردازش عصبی ساختارهای «فعل سبک» (مانند *give a kiss*) در مقایسه با ساختارهای غیرسبک (مانند *give a rose*) بررسی شد تا روشن شود آیا این

1. payne

2. Wittenberg, E., & Kuperberg, G. R

3. Wittenberg, E

ساختارها بار شناختی متفاوتی برای مغز دارند. در آزمایشی EEG_محور با جملات آلمانی که فعل در انتهای جمله قرار داشت، پتانسیل‌های برانگیخته‌شده رویداد (ERP) در لحظه پردازش فعل اندازه‌گیری شد. نتایج نشان دادند که در بازه زمانی اولیه (۳۰۰-۵۰۰ میلی ثانیه، مربوط به مؤلفه N400) تفاوتی میان شرایط دیده نشد، اما در بازه دیرتر (۵۰۰-۹۰۰ میلی ثانیه) ساختارهای فعل سبک موجب بروز فعالیت منفی پایدار و گسترده در نواحی پیشانی مغز شدند. این اثر به‌عنوان شاخصی از بار پردازشی اضافی در ترکیب معنایی تفسیر شد؛ زیرا در این نوع ساختار، نقش‌های معنایی میان فعل و اسم باید به‌طور پیچیده‌تری هم‌پوشانی یابند. به این ترتیب، پژوهش نشان می‌دهد که گرچه فعل‌های سبک از نظر نحوی ساده به نظر می‌رسند، پردازش معنایی آن‌ها نیازمند سازوکارهای شناختی و حافظه‌ای پیشرفته‌تری است.

لی^۱ و همکاران (۲۰۲۱) مطالعه اف.ام.آر.آی روی مرکبات چینی دوحرفی بررسی نواحی قشری در پردازش ترکیب معنا/شکل انجام داد. نتایج با اف.ام.آر.آی نشان داده شد که پردازش مرکبات (شامل فعل‌ها/اسم‌ها) شبکه زبان کلاسیک را فعال می‌کند و نحوه ترکیب معنا در سطح مغزی وابسته به ویژگی‌های زبانی (مثلاً شفافیت معنی) است.

در حوزه پژوهش‌های نظری و پیکره‌محور فارسی، سامولیان و فقیری (۲۰۱۴) در مقاله‌ای به تحلیل ترکیب‌پذیری فعل‌های مرکب پرداختند و نقش شفافیت و تیرگی معنایی را در طراحی محرک‌های آزمایشی مورد تأکید قرار دادند. پژوهشی تجربی در سال ۲۰۱۸ نیز به مسئله جداپذیری اجزای فعل‌های مرکب فارسی پرداخت و نشان داد که کنترل متغیرهای ساختاری همراه با شفافیت معنایی برای تحلیل پردازش شناختی فعل‌های مرکب اهمیت دارد. علاوه بر این، عشاقی (۲۰۲۲) با طراحی پیکره‌ای از ساخت‌های فعل سبک در فارسی، منبع ارزشمندی برای انتخاب افعال مرکب پرتواتر و برچسب‌گذاری شفاف/تیره فراهم کرده است. بررسی‌های کلاسیک‌تر نیز مانند مقاله طبائی (۱۹۷۹) مبانی نظری و نمونه‌های معتبر از فعل‌های مرکب فارسی را ارائه می‌دهد که زمینه لازم را برای توسعه چارچوب‌های نظری و عملی پژوهش‌های رفتاری و ای.آر.پی فراهم می‌سازد.

۲-۱. فعل‌های مرکب

طبق نظر تابعیان (۱۹۷۹)، عبارت‌های فعلی^۱ در فارسی به دو دسته تقسیم می‌شوند: فعل‌های ساده و مرکب یا ترکیبی. هر عبارت فعلی که تنها شامل یک ریشه فعلی باشد، یک فعل ساده است. عبارت‌های فعلی که شامل یک پیشوند و یک ریشه فعلی، یا یک اسم همراه با یک ریشه فعلی عادی یا یک فعل کمکی باشند، فعل‌های مرکب محسوب می‌شوند.

یکی از نخستین مطالعاتی که به دسته‌بندی فعل‌های مرکب فارسی پرداخته است، اثر لازار (۱۹۵۷) است. او فعل‌های مرکب فارسی را به سه دسته تقسیم می‌کند: نوع اول: شامل یک پیش فعل و یک فعل است. نوع دوم: از ترکیب اسم با یکی از فعل‌های کمکی فارسی مانند کردن، شدن و بودن تشکیل می‌شود. این گروه خود به دو زیرگروه تقسیم می‌شود: بخش اسمی یک اسم است که می‌تواند عمل، انتزاعی یا عینی باشد. بخش اسمی یک صفت یا قید است. نوع سوم: شامل عبارات فعلی است که از ترکیب مفعول با فعل تشکیل می‌شوند. از آنجایی که دسته‌بندی لازار با دسته‌بندی‌های دیگر پژوهشگران از جمله لمیتون (۱۹۸۴) و دبیرمقدم (۱۹۹۷) همپوشانی دارد، نیازی به بحث جزئی‌تر در مورد طبقه‌بندی لازار نیست. سعیدی (۲۰۰۹، ۲۰۱۲، ۲۰۱۴، ۲۰۱۶ و ۲۰۱۷) نیز به بررسی فعل مرکب در اجزاء غیرفعلی به صورت مفصل پرداخته است.

۲-۲. زبان‌شناسی شناختی و افعال مرکب

یکی از مبانی نظری پژوهش حاضر، رویکرد زبان‌شناسی شناختی است. در این دیدگاه، زبان به عنوان بخشی از نظام شناختی انسان در نظر گرفته می‌شود و ساخت‌های زبانی بازتاب فرایندهای ذهنی و مفهومی هستند (لانگاکر^۲، ۱۹۸۷). فعل‌های مرکب در زبان فارسی نمونه‌ای روشن از این پیوند میان معنا و ساختار هستند. این فعل‌ها غالباً از یک جزء اسمی یا صفتی و یک جزء فعلی تشکیل شده‌اند و معنای آنها در بسیاری از موارد فراتر از مجموع اجزاست. نظریه استعاره مفهومی (لیکاف و جانسون^۳، ۱۹۸۰) به خوبی توضیح می‌دهد که چرا بسیاری از فعل‌های مرکب فارسی دارای بار استعاری‌اند و در نتیجه شفافیت یا تیرگی معنایی آنها متفاوت است؛ مثلاً فعل «دست کشیدن» به معنای «رها کردن» ارتباط مستقیمی با اجزای خود ندارد و از مسیر استعاری فهمیده می‌شود.

1. verbal phrases
2. Langacker
3. Lakoff & Johnson

همچنین، نظریه ساخت‌گرایانه^۱ (گلدبرگ، ۱۹۹۵) تأکید می‌کند که واحدهای زبانی را باید به‌صورت ساخت‌هایی دانست که هم شکل و هم معنا را هم‌زمان حمل می‌کنند. از این منظر، فعل‌های مرکب فارسی صرفاً ترکیب نحوی نیستند، بلکه به‌عنوان ساخت‌هایی مستقل در نظام زبانی شناخته می‌شوند. این دیدگاه با یافته‌های عصب‌شناختی پژوهش حاضر هم‌خوانی دارد، زیرا داده‌های ای.آر.پی نشان می‌دهند که مغز فارسی‌آموزان فعل‌های مرکب را نه به‌عنوان اجزای جداگانه، بلکه به‌صورت واحدهای پردازشی مستقل تحلیل می‌کند.

۲-۳. مدل‌های عصب‌زبان‌شناختی پردازش زبان

چارچوب نظری این پژوهش به‌شدت به داده‌ها و مدل‌های عصب‌زبان‌شناسی متکی است. بر اساس مدل دوگانه پردازش واژگان^۲، واژه‌ها می‌توانند یا از مسیر ترکیبی^۳ یا از مسیر واژگانی^۴ پردازش شوند (کلشن^۵، ۱۹۹۹). در مورد فعل‌های مرکب، شفافیت معنایی می‌تواند تعیین کند که کدام مسیر فعال‌تر شود: فعل‌های شفاف اغلب از مسیر ترکیبی پردازش می‌شوند، در حالی که فعل‌های تیره بیشتر به‌صورت واحدهای واژگانی بازیابی می‌شوند.

مطالعات ای.آر.پی شواهد مهمی در این زمینه ارائه می‌دهند. مؤلفه (N400) به‌دشواری پردازش معنایی و یکپارچه‌سازی واژگان در حافظه معنایی اشاره دارد. (کوتاس و فدرمیر^۶، ۲۰۱۱) دامنه بالاتر (N400) در فعل‌های مرکب تیره بیانگر این است که پردازش معنای آنها دشوارتر است. از سوی دیگر، (P600) معمولاً با بازتحلیل نحوی و تلاش برای یکپارچه‌سازی معنایی مرتبط است. (فریدریچی^۷، ۲۰۱۱) بروز این مؤلفه در پردازش فعل‌های مرکب غیرشفاف نشان می‌دهد که زبان‌آموزان هنگام مواجهه با این فعل‌ها مجبور به بازسازی ساخت نحوی و معنایی جمله می‌شوند. افزون بر این، (P300) به جنبه‌های توجهی و ارزیابی اولیه محرک مربوط می‌شود و تغییرات آن در فعل‌های مرکب با اجزای غیرفعلی حاکی از بار توجهی و پردازشی بیشتر در مرحله نخست درک جمله است (پولیش^۸، ۲۰۰۷).

1. Construction Grammar
2. dual-route model
3. rule-based
4. lexical
5. Clahsen
6. Kutas & Federmeier
7. Friederici
8. Polich

۳. روش گردآوری اطلاعات و تحلیل داده‌ها

این پژوهش از نوع آزمایشی است که بر روی ۴۰ نفر فارسی‌آموز غیرفارسی‌زبان (سن ۱۹ تا ۳۵ سال) انجام شد. شرکت‌کنندگان ابتدا به پرسشنامه‌های مربوط به درک و شناسایی فعل‌های مرکب پاسخ دادند و سپس از بین ۴۰ نفر فقط ۱۰ نفر به‌صورت نمونه هدفمند و تصادفی انتخاب شدند و قبل از اجرای تست‌ها، آزمون‌های حافظه فعال، سطح توجه و سلامت عمومی از آنها گرفته شد. دو آزمون در سطح واژه و جمله طراحی شد. فارسی‌آموزان باید به این دو آزمون در آزمایشگاه علوم شناختی پاسخ می‌دادند. قبل از بردن فارسی‌آموزان به آزمایشگاه آزمون‌ها روی نرم‌افزار متلب کدنویسی شدند و مدت‌زمان و میزان پاسخ‌دهی به آنها مورد خطا و آزمایش قرار گرفتند. فعل‌ها به چهار گروه دوتایی تیره و شفاف تقسیم شدند. در هر گروه ۲۰ واژه و جمله قرار داشت که مجموعاً ۲۴۰ واژه و جمله می‌شد. ده نفر از چهل نفر به آزمایشگاه به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. قبل از اجرای آزمون‌ها به شرکت‌کنندگان نحوه پاسخ‌دهی توضیح داده می‌شد و روز قبل از آزمون شرکت‌کننده نباید دارویی مصرف می‌کرد و باید سرش شسته می‌بود. سؤالات روی مانیتور به‌صورت چندگزینه‌ای در سطح واژه و جمله به آنها نشان داده می‌شد که باید بهترین گزینه را انتخاب می‌کردند. برای هر فارسی‌آموز حدود یک ساعت و نیم در آزمایشگاه زمان برد. سپس این چهار دسته از فعل‌های مرکب شفاف و تیره را طبق سه مؤلفه (P300 و P600، N400) با روش آزمایشگاهی ای.آر.پی مورد ارزیابی قرار دادیم تا ببینیم دسته‌بندی این فعل‌ها و عملکردشان در مغز چگونه است. داده‌های رفتاری با استفاده از آزمون تی^۱ تحلیل شد و داده‌های مغزی با دستگاه ای‌ای‌جی ثبت و در نرم‌افزار ای‌ای‌جی لب تحلیل شدند. در این بخش ابتدا به آمار توصیفی پرداخته شده است و سپس آمار استنباطی شرح داده شد.

جدول ۱: مشخصات دموگرافیک سن، میزان سال‌های تحصیل، نمره توجه، نمره حافظه فعال و میزان سلامت روان عمومی شرکت‌کنندگان

متغیر	زیرمقیاس	میانگین	انحراف معیار
سال‌های تحصیل		۱۷.۶	۰.۸
سن		۲۲.۹	۳.۷۸
توجه (درصد)		۸۸.۴۷	۸.۹۶

متغیر	زیرمقیاس	میانگین	انحراف معیار
حافظه فعال (درصد)		۷۲.۰۵	۵.۳۶
سلامت روان عمومی	نشانه‌های سلامت روان مثبت	۲.۱	۱.۵۷
	نشانه‌های اختلال روانی	۱.۸۰	۱.۸۸

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین (انحراف معیار) سال‌های تحصیل ۱۷/۶ (۸.۰)، سن ۲۲/۹ (۷۸.۳)، توجه ۴۷.۸۸ (۸/۹۶)، حافظه فعال ۷۲/۰۵ (۹۶.۸)، نشانه‌های سلامت روان مثبت ۲/۱ (۱/۵۷) و نشانه‌های اختلال روانی ۱/۸۰ (۱/۸۸) می‌باشد. در ادامه جدول میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو تست کلمه و تست جمله آورده شده است.

جدول ۲: جدول میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو تست کلمه و تست جمله

نوع متغیر	متغیر	تست جمله				میانگین تست کلمه	
		متغیر	متغیر	متغیر	متغیر	متغیر	متغیر
میزان	به‌خاطر سپاری	فعل‌های مرکب با جزء غیرفعلی اسمی روشن	۷.۶	۰.۹۶۶	۷	۱.۳۳۳	۷
			۵.۶	۱.۷۱۳	۵.۱	۱.۵۹۵	۵.۱
		فعل‌های مرکب با جزء غیرفعلی اسمی تیره	۵.۹	۱.۹۶۹	۵.۹	۰.۹۹۴	۵.۹
			۴.۶	۱.۰۷۵	۶	۲.۱۰۸	۶
		فعل‌های مرکب با جزء غیرفعلی صفتی روشن	۶.۲	۱.۷۵۱	۷.۶	۲.۳۱۹	۷.۶
			۶.۲	۰.۹۱۹	۷.۶	۱.۴۳	۷.۶
		فعل‌های مرکب با جزء غیرفعلی صفتی تیره	۴.۹	۱.۵۲۴	۳.۶	۱.۱۷۴	۳.۶
			۵.۲	۱.۸۱۴	۶.۳	۲.۰۵۸	۶.۳
		فعل‌های مرکب با جزء غیرفعلی حرف اضافه‌ای روشن	۲۴.۶	۳.۴۷۱	۲۴.۱	۳.۶۳۵	۲۴.۱
			۲۱.۶	۳.۷۱۸	۲۵	۳.۶۲۱	۲۵

تست جمله		میانگین تست کلمه		متغیر	نوع متغیر
فعل	اسم	فعل	اسم		
۱۳.۲	۱.۷۵۱	۱۲.۱	۲.۰۲۵	فعل‌های مرکب اسمی	
۱۰.۵	۱.۹	۱۱.۹	۲.۲۳۴	فعل‌های مرکب صفتی	
۱۲.۴	۱.۷۷۶	۱۵.۲	۲.۵۳	فعل‌های مرکب قیدی	
۱۰.۱	۱.۸۵۳	۹.۹	۲.۹۲۳	فعل‌های مرکب حرف اضافه	
۳.۹۶۵	۱.۵۰۱	۴.۷۹۳	۲.۰۵۴	سرعت واکنش فعل‌های مرکب روشن	
۴.۱۶۴	۱.۵۱۲	۴.۸۳۳	۱.۹۳۴	پاسخ (ثانیه) فعل‌های مرکب تیره	
۴.۱۲۱	۱.۷۶۵	۵.۰۴۲	۱.۹۹۷	فعل‌های مرکب اسمی	
۴.۱۱	۱.۶۶۴	۴.۸۸۱	۱.۷۴۵	فعل‌های مرکب صفتی	
۳.۸۶	۱.۵۶۵	۴.۸۷۳	۱.۷۹	فعل‌های مرکب قیدی	
۳.۹۶۳	۱.۷۸۳	۴.۶۵۳	۱.۷۰۳	فعل‌های مرکب حرف اضافه	

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود به‌خاطر سپاری فعل‌های مرکب بیشترین میانگین فعل‌های مرکب تیره - تست کلمه و کمترین میانگین 3.6 فعل‌های مرکب با جزء غیر فعلی حرف اضافه‌ای روشن در تست کلمه است و سرعت واکنش پاسخ بیشترین میانگین 5.042 فعل‌های مرکب اسمی در تست کلمه و کمترین میانگین 3.86 فعل‌های مرکب قیدی در تست جمله است.

۴. یافته‌ها

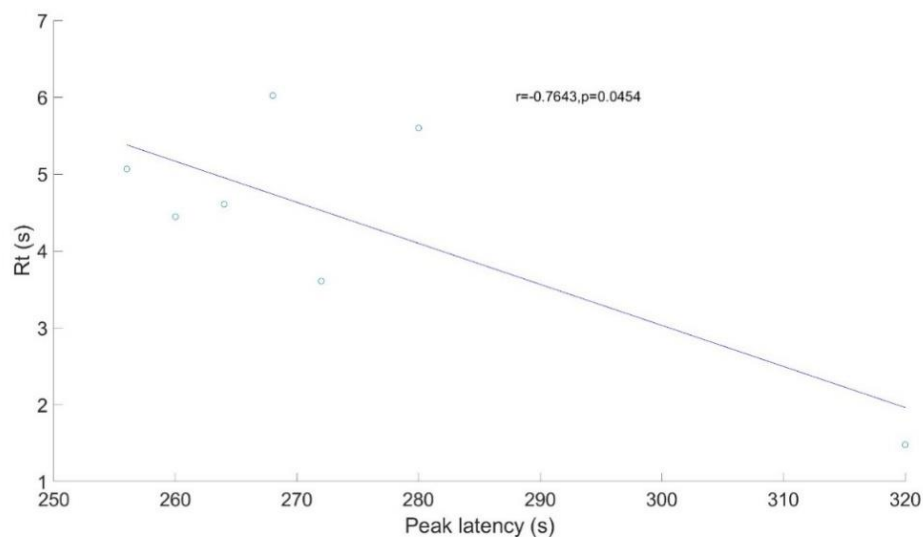
برای بررسی این سؤال که "سرعت پاسخ رفتاری پایین‌تر، متناظر با پیک‌های زمانی پایین‌تر و دامنه پیک کمتر در مؤلفه‌های پتانسیل فراخوانده رویداد (P300, P600, N400) چگونه خواهد بود؟" از آزمون همبستگی پیرسون بین مؤلفه‌های ای.آر.پی و سرعت واکنش پاسخ استفاده شد.

بخش الف: بررسی ضریب همبستگی در پیک زمانی (N400) و سرعت پاسخ‌هایشان در دو تست کلمه و جمله در جدول ۳ فقط نتایج کانال‌های معنی‌دار برای رابطه بین مؤلفه پیک زمانی (N400) و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی (پاسخ صحیح و غلط) آورده شده است.

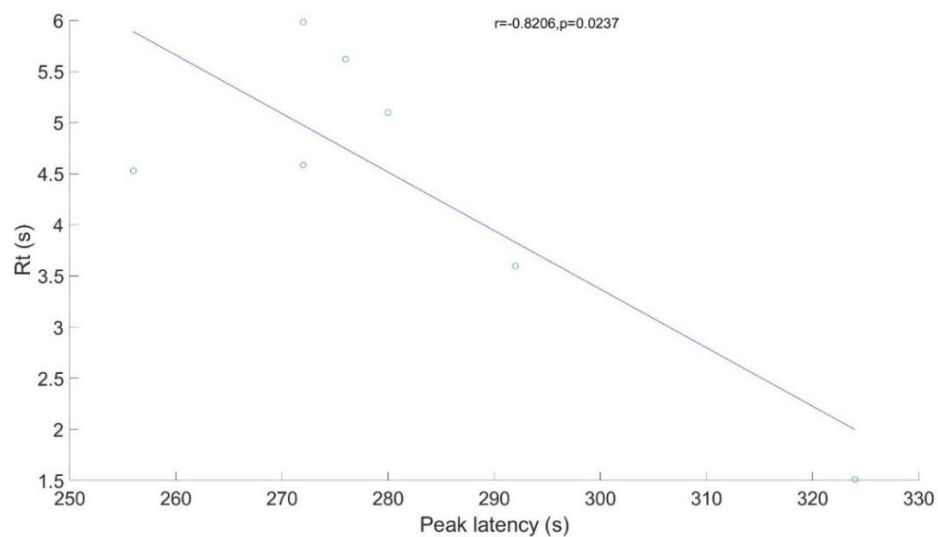
جدول ۳: جدول همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک زمانی (N۴۰۰) و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی

نوع تست	شرایط	کانال	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی داری
کلمه	کل	اف سی ۳	-۰.۷۶۴۳	۰.۰۴۵۴۱۵
	پاسخ غلط	سی پی ۳	-۰.۸۲۰۶۵	۰.۰۲۳۶۹۶
	پاسخ غلط	پی او ۸	-۰.۷۸۰۹۸	۰.۰۳۸۱۶۹
	پاسخ صحیح	اف ۷	-۰.۷۸۹۱۸	۰.۰۳۴۸۵۹
	پاسخ صحیح	سی زد	-۰.۷۹۴۹۴	۰.۰۳۲۶۳۷
	پاسخ صحیح	سی پی ۲	-۰.۸۷۴۷۱	۰.۰۰۹۹۶۵
	پاسخ صحیح	پی او ۳	-۰.۷۹۰۳۴	۰.۰۳۴۴۰۵
	پاسخ صحیح	پی او ۴	-۰.۸۰۴۸۶	۰.۰۲۸۹۹۵

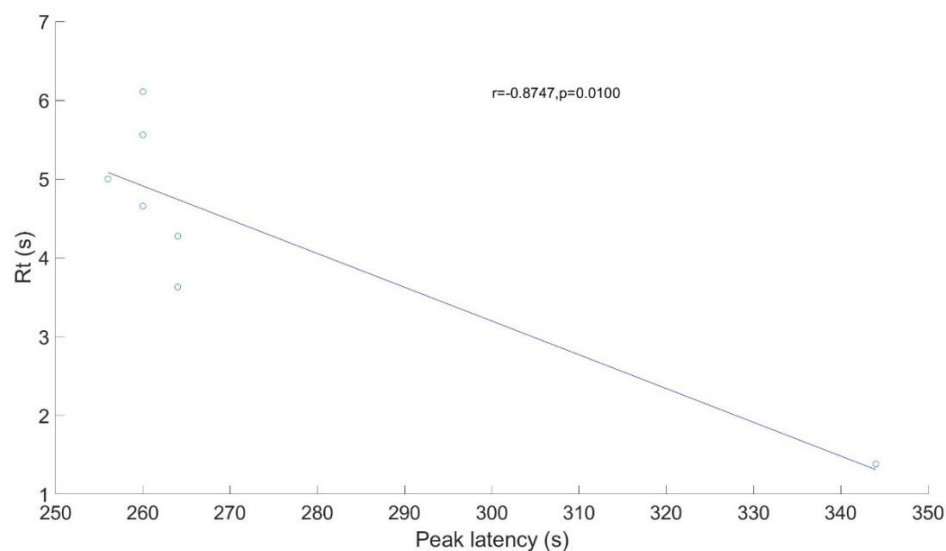
همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در کانال اف سی ۳ (پیشانی-مرکزی چپ) رابطه منفی و معنی داری با پیک زمانی (N۴۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در کانال سی پی ۳ (مرکزی-آهیانه‌ای چپ) و پی او ۸ (پس‌آهیانه‌ای کناری راست) رابطه منفی و معنی داری با پیک زمانی (N400) دارد ($p < ۰/۰۵$). در انتها، سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در کانال اف ۷ (پیشانی پایین چپ)، سی زد (مرکزی میانی)، سی پی ۲ (مرکزی-آهیانه‌ای راست)، پی او ۳ (پس‌آهیانه‌ای چپ) و پی او ۴ (پس‌آهیانه‌ای راست) رابطه منفی و معنی داری با پیک زمانی (N400) دارد ($p < ۰/۰۵$). نکته قابل توجه آن‌که در تست جمله کانال معنی داری مشاهده نشد. در ادامه نمودار ۱-۳ مربوط به هر یک از شرایط که بیشترین معنی داری را برای رابطه بین مؤلفه پیک زمانی (N400) و سرعت واکنش پاسخ داشت، آورده شده است.



نمودار ۱: رابطه بین مؤلفه پیک زمانی ($N(400)$) در کانال ۲FC و سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در تست کلمه



نمودار ۲: رابطه بین مؤلفه پیک زمانی ($N(400)$) در کانال سی‌پی ۳ و سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در تست کلمه



نمودار ۳: رابطه بین مؤلفه پیک زمانی (N۴۰۰) در کانال سی پی ۲ (مرکزی-آهیانه‌ای راست)

و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در تست کلمه

همان‌طور که در نمودارهای ۱-۳ مشاهده می‌شود با افزایش زمان پاسخ، پیک زمانی هم با تأخیر کمتر اتفاق می‌افتد. این روند در شرایط پاسخ کلی، صحیح و غلط یکسان است. همچنین بیشترین همبستگی در کانال‌های سی پی ۲ (مرکزی-آهیانه‌ای راست)، سی پی ۳ (مرکزی-آهیانه‌ای چپ) و اف سی ۳ (پیشانی-مرکزی چپ) وجود داشته است.

بخش ب: ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک دامنه (N400) و سرعت واکنش پاسخ آن در تست کلمه و جمله در جدول ۴ فقط نتایج کانال‌های معنی‌دار برای رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (N۴۰۰) و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی (پاسخ صحیح و غلط) آورده شده است.

جدول ۴: همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک دامنه (N۴۰۰)

و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی

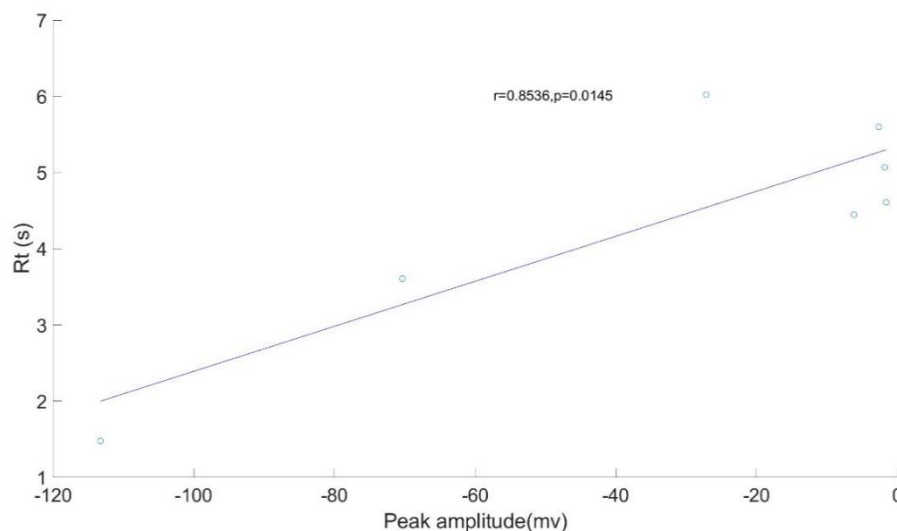
نوع تست	شرایط	کانال	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی‌داری
کلمه	کل	سی ۵	۰.۸۵۳۶۴	۰.۰۱۴۵۲۳
	کل	سی ۳	۰.۸۰۲۸۵	۰.۰۲۹۷۱۴

نوع تست	شرایط	کانال	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی‌داری
	پاسخ غلط	سی ۵	۰.۸۵۵۰۲	۰.۰۱۴۱۹۵
	پاسخ غلط	سی ۳	۰.۷۷۹	۰.۰۳۸۹۹
	پاسخ صحیح	افزد	۰.۷۸۸۳۵	۰.۰۳۵۱۸۹
	پاسخ صحیح	سی ۵	۰.۸۳۰۵۲	۰.۰۲۰۶۸۳
جمله	پاسخ صحیح	افتی ۷	-۰.۷۲۰۴۶	۰.۰۲۸۵۶۱
	پاسخ صحیح	تی ۷	-۰.۶۸۰۲۷	۰.۰۴۳۷۵

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در کانال سی ۵ (مرکزی کناری چپ) و سی ۳ (مرکزی چپ) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک دامنه (N۴۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در کانال سی ۵ (مرکزی کناری چپ) و سی ۳ (مرکزی چپ) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک دامنه (N۴۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$). در انتها، سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در کانال افزد (پیشانی میانی) و سی ۵ (مرکزی کناری چپ) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک دامنه (N۴۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$).

در تست جمله سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در کانال تی ۷ (گیجگاهی چپ) و افتی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ) رابطه منفی و معنی‌داری با پیک دامنه (N۴۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$).

در ادامه، نمودار ۴ مربوط به رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (N۴۰۰) در کانال سی ۵ و سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در تست کلمه آورده شده است.



نمودار ۴: رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (N۴۰۰) در کانال سی ۵ و سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در تست کلمه

در تست کلمه مشاهده شد که با افزایش زمان پاسخ، دامنه پیک بزرگ‌تری اتفاق می‌افتد. این روند در شرایط پاسخ کلی، صحیح و غلط یکسان است. همچنین بیشترین همبستگی در کانال سی ۵ (مرکزی کناری چپ) برای همه شرایط وجود داشته است. همچنین در تست جمله مشاهده شد، با افزایش زمان پاسخ، دامنه پیک کوچک‌تری اتفاق می‌افتد. این روند در شرایط صحیح مشاهده شده است. همچنین بیشترین همبستگی در کانال اف‌تی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ) وجود داشته است.

بخش پ: بررسی ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک زمانی (P۳۰۰) و سرعت واکنش پاسخ آنها در تست کلمه و جمله

جدول ۵: همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک زمانی (P۳۰۰) و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی

نوع تست	شرایط	کانال	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی‌داری
کلمه	کل	اف‌سی ۵	۰.۷۷۰۱۷	۰.۰۴۲۷۸۴
	کل	اف‌سی ۳	۰.۸۵۸۰۱	۰.۰۱۳۴۹۶

نوع تست	شرایط	کانال	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی‌داری
	کل	سی ۵	۰.۷۷۰۴۷	۰.۰۴۲۶۵۴
	کل	سی ۳	۰.۸۰۶۹۱	۰.۰۲۸۲۷۵
	کل	سی پی ۳	۰.۸۲۲۰۷	۰.۰۲۳۲۴۹
	کل	پی او ۳	۰.۸۸۵۹۸	۰.۰۰۷۹۲۲
	کل	اُ ۲	۰.۷۵۷۶۵	۰.۰۴۸۴۹۸
	پاسخ غلط	اف تی ۷	-۰.۸۵۵۸۹	۰.۰۱۳۹۸۹
	پاسخ صحیح	اف پی ۲	۰.۷۷۷۲۶	۰.۰۳۹۷۲۶
	پاسخ صحیح	اف ۷	۰.۷۷۰۹۷	۰.۰۴۲۴۳۲
	پاسخ صحیح	اف ۵	۰.۷۷۹۲۵	۰.۰۳۸۸۸۶
	پاسخ صحیح	اف ۳	۰.۷۶۳۸۶	۰.۰۴۵۶۱۴
	پاسخ صحیح	اف ۱	۰.۷۹۰۱۳	۰.۰۳۴۴۸۹
	پاسخ صحیح	اف زد	۰.۷۸۸۶۲	۰.۰۳۵۰۷۹
	پاسخ صحیح	اف ۲	۰.۷۶۴۹۵	۰.۰۴۵۱۲
	پاسخ صحیح	تی ۷	۰.۸۵۹۰۳	۰.۰۱۳۲۶۳
	پاسخ صحیح	پی او ۳	۰.۷۹۱۳۵	۰.۰۳۴۰۱۳
	پاسخ صحیح	پی او ۸	۰.۸۱۰۲۲	۰.۰۲۷۱۲۹

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در کانال اف سی ۵ (پیشانی-مرکزی کناری چپ)، اف سی ۳ (پیشانی-مرکزی چپ)، سی ۵ (مرکزی کناری چپ)، سی ۳ (مرکزی چپ)، سی پی ۳ (مرکزی-آهیانه‌ای چپ)، پی او ۳ (پس آهیانه‌ای چپ) و اُ ۲ (پس سری راست) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک زمانی (P۳۰۰) دارد (P<۰/۰۵). همچنین سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در کانال اف تی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک زمانی (P۳۰۰) دارد (P<۰/۰۵). در انتها باید گفت که سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در کانال اف پی ۲ (پیشانی پیشین راست)، اف ۷ (پیشانی پایین چپ)، اف ۵ (پیشانی کناری چپ)، اف ۳

(پیشانی چپ)، اف ۱ (پیشانی چپ نزدیک خط وسط)، اف زد (پیشانی میانی)، اف ۲ (پیشانی راست نزدیک خط وسط)، تی ۷ (گیجگاهی چپ)، پی او ۳ (پس‌آهیانه‌ای چپ) و پی او ۸ (پس‌آهیانه‌ای کناری راست) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک زمانی ($P300$) دارد ($p < 0.05$) و مورد قابل ذکر آنکه در تست جمله کانال معنی‌داری مشاهده نشد.

بخش ت: بررسی ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک دامنه ($P300$) و سرعت واکنش پاسخ آنها در تست کلمه و جمله

جدول ۶: همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک دامنه ($P300$)

و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی

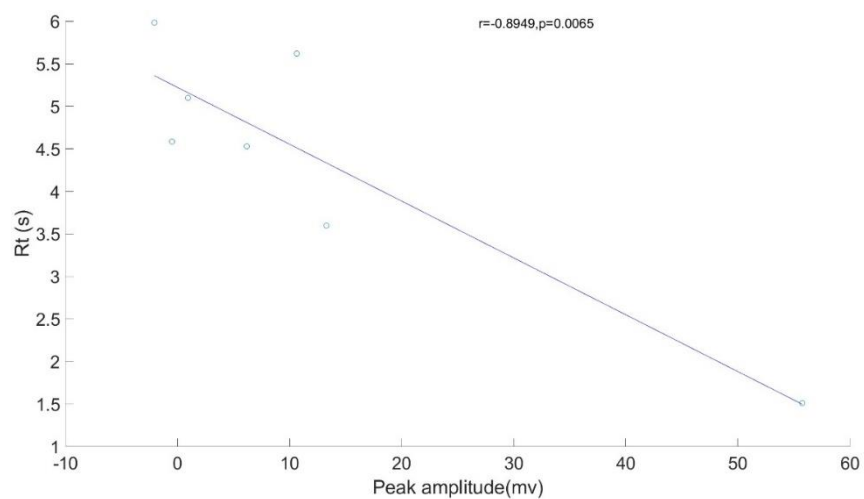
نوع تست	شرایط	کانال	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی‌داری
کلمه	پاسخ غلط	اف ۳	-۰.۷۸۳۱۱	۰.۰۳۷۲۹۳
	پاسخ غلط	اف سی ۳	-۰.۸۷۷۴	۰.۰۰۹۴۵۲
	پاسخ غلط	سی ۵	-۰.۸۷۳۱۴	۰.۰۱۰۲۷۱
	پاسخ غلط	سی ۳	-۰.۸۹۴۹۲	۰.۰۰۶۴۹۲
	پاسخ غلط	تی پی ۷	-۰.۷۶۰۰۷	۰.۰۴۷۳۶۴
	پاسخ صحیح	اف ۳	۰.۷۶۸۸۲	۰.۰۴۳۳۸۱
	پاسخ صحیح	سی پی ۴	-۰.۸۲۰۷۴	۰.۰۲۳۶۶۶
جمله	کل	اف ۷	-۰.۷۹۴۹۴	۰.۰۱۰۴۵۲
	کل	اف تی ۷	-۰.۸۰۸۱۳	۰.۰۰۸۳۹۸
	کل	اف سی ۵	-۰.۶۹۸۶۲	۰.۰۳۶۲۹۴
	کل	اف سی ۳	-۰.۶۸۷۵۵	۰.۰۴۰۶۸۴
	پاسخ غلط	اف سی ۵	-۰.۶۸۲۹۲	۰.۰۴۲۶۱۷
	پاسخ صحیح	اف ۲	-۰.۸۲۳۰۹	۰.۰۰۶۴۲
	پاسخ صحیح	اف تی ۷	-۰.۷۷۸۶۲	۰.۰۱۳۴۳۳

نوع تست	شرایط	کانال	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی‌داری
	پاسخ صحیح	اف سی ۵	-۰.۷۰۰۳۷	۰.۰۳۵۶۳
	پاسخ صحیح	بی ۶	-۰.۶۷۶۹۱	۰.۰۴۵۲۱۵
	پاسخ صحیح	بی ۸	-۰.۶۷۱۲۲	۰.۰۴۷۷۶۴
	پاسخ صحیح	بی او ۴	-۰.۶۹۳۶۳	۰.۰۳۸۲۳۲
	پاسخ صحیح	ای اف ۸	-۰.۷۵۱۷۶	۰.۰۱۹۴۹۱

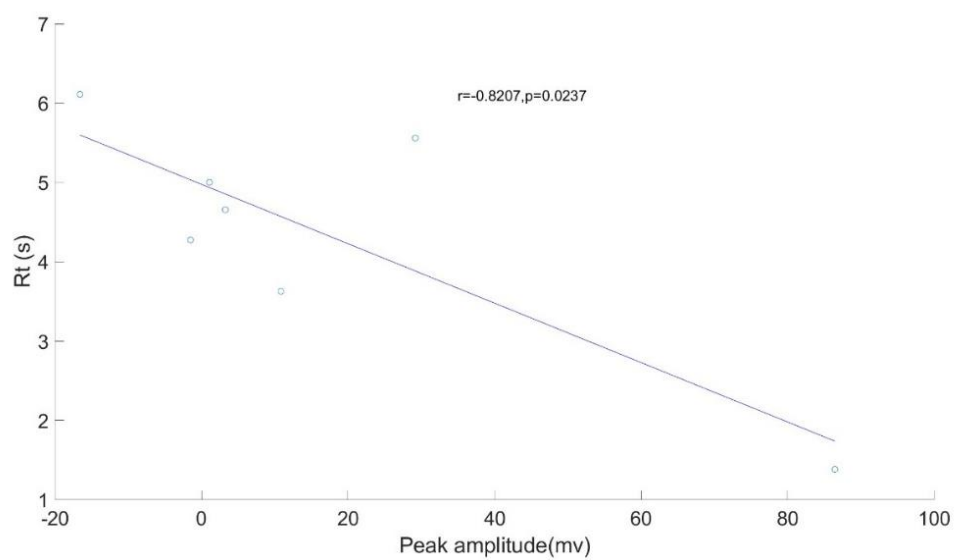
همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود در تست کلمه سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در کانال اف ۳ (پیشانی چپ)، اف سی ۳ (پیشانی-مرکزی چپ)، سی ۵ (مرکزی کناری چپ)، سی ۳ (مرکزی چپ) و تی بی ۷ (گیجگاهی-آهیانه‌ای چپ) رابطه منفی و معنی‌داری با پیک دامنه (P۳۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در کانال اف ۳ (پیشانی چپ) و سی بی ۴ (مرکزی-آهیانه‌ای راست) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک دامنه (P۳۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$).

در تست جمله سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در کانال، اف ۷ (پیشانی پایین چپ)، اف تی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ)، اف سی ۵ (پیشانی-مرکزی کناری چپ) و اف سی ۳ (پیشانی-مرکزی چپ) رابطه منفی و معنی‌داری با پیک زمانی (P۳۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در کانال اف سی ۵ (پیشانی-مرکزی کناری چپ) رابطه منفی و معنی‌داری با پیک زمانی (P۳۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$). در آخر سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در کانال، اف ۲ (پیشانی راست نزدیک خط وسط)، اف تی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ)، اف سی ۵ (پیشانی-مرکزی کناری چپ)، بی ۶ (آهیانه‌ای کناری راست)، بی ۸ (آهیانه‌ای پایین راست)، بی او ۴ (پس‌آهیانه‌ای راست) و ای اف ۸ (پیش‌پیشانی کناری راست) رابطه منفی و معنی‌داری با پیک زمانی (P۳۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$).

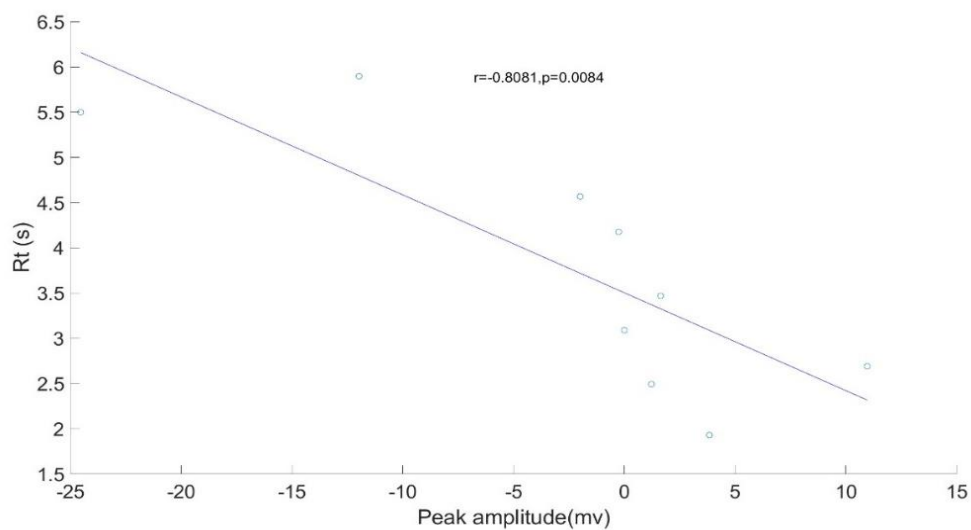
در ادامه نمودارهای مربوط به هر یک از شرایط که بیشترین معنی‌داری را برای رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (P۳۰۰) و سرعت واکنش پاسخ داشت، آورده شده است.



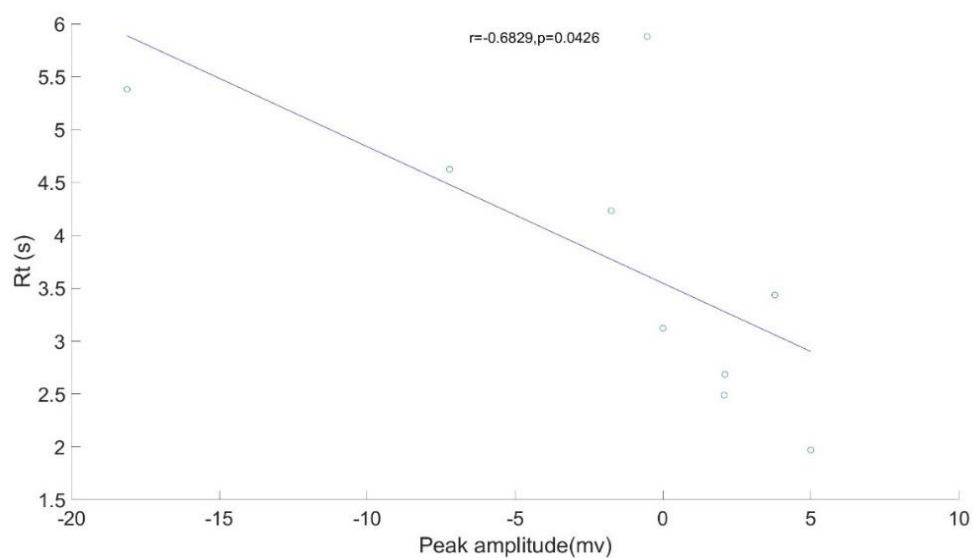
نمودار ۵: رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (P_{300}) در کانال سی ۳ و سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در تست کلمه



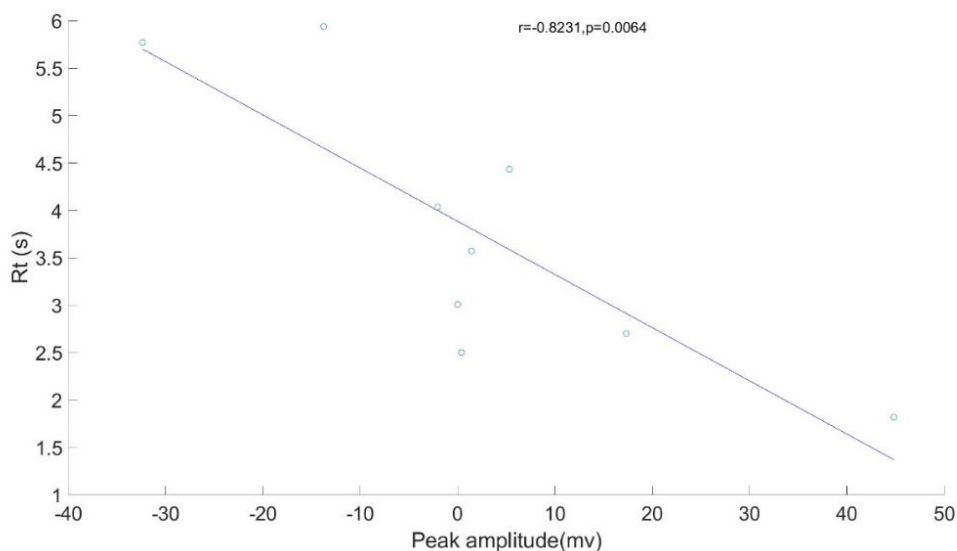
نمودار ۶: رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (P_{300}) در کانال سی پی ۴ و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در تست کلمه



نمودار ۷: رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (P_{300}) در کانال اف تی ۷ و سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در تست جمله



نمودار ۸: رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (P_{300}) در کانال اف سی ۵ و سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در تست جمله



نمودار ۹: رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (P۳۰۰) در کانال اف ۲ و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در تست جمله

همان‌طور که در نمودارهای ۵ و ۶ مربوط به تست کلمه مشاهده می‌شود با افزایش زمان پاسخ، دامنه پیک کوچک‌تری اتفاق می‌افتد. این روند در شرایط پاسخ و غلط یکسان است. همچنین بیشترین همبستگی در کانال سی ۳ (مرکزی چپ) برای پاسخ غلط و کانال سی پی ۴ (مرکزی-آهیانه‌ای راست) برای شرایط پاسخ وجود داشته است. همچنین در تست جمله در نمودارهای ۸ تا ۱۰ مشاهده می‌شود با افزایش زمان پاسخ، دامنه پیک کوچک‌تری اتفاق می‌افتد. این روند در شرایط پاسخ کلی، صحیح و غلط یکسان است. همچنین بیشترین همبستگی در کانال اف تی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ) در شرایط کلی، کانال اف سی ۵ (پیشانی-مرکزی کناری چپ) برای پاسخ غلط و کانال اف ۲ (پیشانی راست نزدیک خط وسط) برای شرایط پاسخ وجود داشته است.

بخش ث: بررسی ضریب همبستگی پیرسون و تفاوت سطح معناداری بین مؤلفه پیک زمانی (P۶۰۰) و سرعت واکنش پاسخ آنها در تست کلمه و جمله

در جدول ۷ فقط نتایج کانال‌های معنی‌دار برای رابطه بین مؤلفه پیک زمانی (P۶۰۰) و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی (پاسخ صحیح و غلط) آورده شده است.

جدول ۷: همبستگی پیرسون بین مؤلفهٔ پیک زمانی (P۶۰۰)

[illegible]

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود در تست کلمه سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در کانال اف‌پی‌۱ (پیشانی پیشین چپ)، ای‌اف‌۷ (پیش‌پیشانی کناری چپ)، اف‌تی‌۸ (پیشانی-گیجگاهی راست) و سی‌پی‌۲ (مرکزی-آهیانه‌ای راست) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک زمانی ($P < 0.05$) دارد ($P < 0.05$). همچنین سرعت واکنش پاسخ در پاسخ غلط در کانال اف‌پی‌۱ (پیشانی پیشین چپ)، اف‌پی‌۲ (پیش‌پیشانی میانی)، ای‌اف‌۸ (پیش‌پیشانی کناری راست) و سی‌پی‌۱ (مرکزی-آهیانه‌ای چپ) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک زمانی ($P < 0.05$) دارد. در انتها باید خاطر نشان کرد که سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ در کانال اف‌پی‌۱ (پیشانی پیشین چپ)، اف‌پی‌۲ (پیش‌پیشانی میانی)، اف‌پی‌۲ (پیشانی پیشین راست)، اف‌۷ (پیشانی پایین چپ)، اف‌تی‌۷

(پیشانی-گیجگاهی چپ)، تی ۸ (گیجگاهی راست) و تی پی ۸ (گیجگاهی-آهیانه‌ای راست) رابطه منفی و معنی‌داری با پیک زمانی ($P < 0.05$) دارد. در راستای موارد قبلی ذکر شده در بخش‌های پیشین، در تست جمله کانال معنی‌داری مشاهده نشد.

در ادامه هر یک از شرایط که بیشترین معنی‌داری را برای رابطه بین مؤلفه پیک زمانی ($P < 0.05$) و سرعت واکنش پاسخ داشت، آورده شده است.

در تست کلمه مشاهده شد با افزایش زمان پاسخ در شرایط کلی و پاسخ غلط، پیک زمانی با تأخیر بیشتر اتفاق می‌افتد. در تست کلمه مشاهده شد این روند در شرایط پاسخ صحیح برعکس است. بدین صورت که با افزایش زمان پاسخ صحیح، پیک زمانی هم با تأخیر کمتر اتفاق می‌افتد.

بخش ج: بررسی ضریب همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک دامنه ($P < 0.05$) و سرعت واکنش پاسخ آنها در تست کلمه و جمله

در جدول فقط نتایج کانال‌های معنی‌دار برای رابطه بین مؤلفه پیک دامنه ($P < 0.05$) و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی (پاسخ صحیح و غلط) آورده شده است.

جدول ۸: همبستگی پیرسون بین مؤلفه پیک دامنه ($P < 0.05$)

و سرعت واکنش پاسخ در شرایط پاسخ، پاسخ غلط و شرایط کلی

نوع تست	شرایط	کانال	ضریب همبستگی پیرسون	داری سطح معنی
کلمه	کل	سی ۱۳ف	-۰.۷۶۳۱۵	۰.۰۴۵۹۴
	پاسخ صحیح	سی ۳	۰.۷۶۳۷۷	۰.۰۴۵۶۵۷
جمله	پاسخ غلط	تی ۱۷ف	۰.۷۴۴۶۵	۰.۰۲۱۳۵۴
	پاسخ غلط	تی ۷	۰.۸۱۴۳۴	۰.۰۰۷۵۳۲
	پاسخ غلط	او ۳پی	۰.۷۴۹۱	۰.۰۲۰۱۷۶
	پاسخ صحیح	تی ۱۷ف	-۰.۷۵۷۱۸	۰.۰۱۸۱۴۷

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود در تست کلمه سرعت واکنش پاسخ در شرایط کلی در کانال افسی ۳ (پیشانی-مرکزی چپ) رابطه منفی و معنی‌داری با پیک دامنه (P۶۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین سرعت واکنش پاسخ صحیح در کانال سی ۳ (مرکزی چپ) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک دامنه (P۶۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$).

در تست جمله سرعت واکنش پاسخ غلط در کانال اف تی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ)، تی ۷ (گیجگاهی چپ) و پی او ۳ (پس‌آهیانه‌ای چپ) رابطه مثبت و معنی‌داری با پیک دامنه (P۶۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$). همچنین سرعت واکنش پاسخ صحیح در کانال اف تی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ) رابطه منفی و معنی‌داری با پیک دامنه (P۶۰۰) دارد ($p < ۰/۰۵$).

در ادامه هر یک از شرایط که بیشترین معنی‌داری را برای رابطه بین مؤلفه پیک دامنه (P۶۰۰) و سرعت واکنش پاسخ داشت، آورده شده است.

در تست کلمه مشاهده شد با افزایش زمان در شرایط کلی، دامنه پیک کوچک‌تری در کانال افسی ۳ (پیشانی-مرکزی چپ) اتفاق می‌افتد. در تست کلمه این روند برعکس است بدین‌صورت که با افزایش زمان در پاسخ غلط، دامنه پیک بزرگ‌تری در کانال سی ۳ (مرکزی چپ) اتفاق می‌افتد. همچنین در تست جمله در نمودار ۲۰ و ۲۱ مشاهده می‌شود با افزایش زمان پاسخ غلط، دامنه پیک کوچک‌تری اتفاق می‌افتد. این روند در شرایط پاسخ و غلط یکسان است. همچنین بیشترین همبستگی در کانال تی ۷ (گیجگاهی چپ) برای پاسخ غلط و کانال اف تی ۷ (پیشانی-گیجگاهی چپ) برای شرایط پاسخ وجود داشته است.

به‌طورکلی فعالیت شدید در نواحی آهیانه‌ای (سی پی ۲ و سی پی ۳) پس سری آهیانه‌ای (پی او ۳ و پی اُ ۲)، کانال‌های مرکزی سی زد (مرکزی میانی) و پیشانی اف ۷ (پیشانی پایین چپ) در ۲۵۰ تا ۳۵۰ میلی‌ثانیه فعال هستند. به نظر می‌رسد این بازه با پردازش اولیه محرک یا مرحله توجه اولیه مانند مؤلفه‌های (P۳۰۰) مرتبط باشد. بیشترین فعالیت در نواحی پیش‌پیشانی (اف پی ۲)، جلوی مرکزی (اف سی ۳)، تمپورال (تی پی ۸ و تی پی ۹) و پس‌سری (اُ ۲) در ۳۵۰ تا ۵۵۰ میلی‌ثانیه است. این بازه می‌تواند مربوط به مؤلفه‌های شناختی مانند (N400) یا پاسخ به تصمیم‌گیری باشد. فعالیت مثبت قوی در نواحی پیشانی (ای اف ۷ و اف ۵)، جلوی مرکزی (اف سی ۱) و پس‌آهیانه‌ای (پی اُ زد) در ۶۰۰ تا ۹۰۰ میلی‌ثانیه است. این بازه بیشتر به پاسخ‌های بعد از تصمیم یا حافظه فعال مربوط است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که پردازش فعل‌های مرکب در میان فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان به‌ویژه در نوع «تیره»، مستلزم درگیری بیشتر پردازش‌های شناختی و معنایی است. تحلیل داده‌های ای.آر.پی بیانگر آن بود که مؤلفه‌هایی چون (N400، P300 و P600) در واکنش به تفاوت‌های شفافیت و تیرگی معنایی تغییر می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که افعال مرکب تیره موجب افزایش دامنه N400 به‌عنوان شاخص دشواری پردازش معنایی و نیز بروز P600 در نتیجه بازتحلیل نحوی شدند، درحالی‌که P300 بیشتر بازتاب‌دهنده بار توجهی و ارزیابی اولیه در مواجهه با افعال مرکب بود. این نتایج به‌وضوح نشان می‌دهد که شفافیت معنایی نقش تعیین‌کننده‌ای در سهولت یا دشواری پردازش فعل‌های مرکب دارد. همسویی این یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین نیز مشهود است؛ به‌طور مثال، شعبانی جدیدی (۲۰۱۶) در مطالعه رفتاری خود با آزمون پرایمینگ نقابی نشان داد زبان‌آموزان فارسی در پردازش افعال مرکب تیره با بار پردازشی بیشتری مواجه‌اند، نتیجه‌ای که با داده‌های عصب‌شناختی پژوهش حاضر مطابقت دارد. همچنین یافته‌های یوسف‌زاده و همکاران (۲۰۲۴) درباره نقش شفافیت معنایی در پردازش ساختاری، و گزارش پین (۲۰۲۰) از افزایش N400 و P600 در افعال تیره، در راستای نتایج ما قرار دارند. هم‌چنین، شباهت میان الگوهای به‌دست‌آمده در این پژوهش و مطالعات ویتبرگ و کوپربرگ (۲۰۱۴) درباره فعل‌های سبک، نشان می‌دهد که پردازش افعال مرکب فارسی نه‌تنها در سطح واژگانی، بلکه در سطوح نحوی و عصب‌زبان‌شناختی نیز به میزان شفافیت معنایی وابسته است. لی^۱ و همکاران (۲۰۲۱) کلمات مرکب را با استفاده از تکنیک اف.ام.آر.ای بررسی کردند و مانند پژوهش حاضر به این نتیجه دست یافتند که نحوه ترکیب معنا در سطح مغزی وابسته به ویژگی‌های زبانی (مثلاً شفافیت معنی) است.

از سوی دیگر، پژوهش‌های فقیری و سامولیان (۲۰۱۴) جدایی‌پذیری افعال مرکب با تأکید بر نقش ترکیب‌پذیری و جداسازی اجزای فعل در دشواری پردازش را بررسی کردند که نتایج ما را تأیید می‌کنند. تفاوت اصلی پژوهش حاضر با مطالعات پیشین، استفاده از شواهد عصب‌شناختی و بررسی مستقیم مؤلفه‌های مغزی است که امکان ارائه چارچوبی میان‌رشته‌ای و دقیق‌تر برای تبیین سازوکار پردازش افعال مرکب در زبان دوم را فراهم کرده است. درنهایت، این یافته‌ها ضمن غنابخشیدن به مباحث نظری در زبان‌شناسی شناختی، از منظر کاربردی نیز اهمیت دارند؛ زیرا می‌توانند مبنایی برای طراحی مواد آموزشی فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس سطح شفافیت و بسامد افعال مرکب و به‌کارگیری راهبردهای شناختی در آموزش زبان دوم فراهم سازند.

یادگیری فعل‌های مرکب در زبان فارسی، به سبب بسامد بالا و پیچیدگی معنایی و نحوی آنها، همواره یکی از عرصه‌های دشوار برای غیرفارسی‌زبانان بوده است. پژوهش حاضر با بررسی فرایند درک و تولید این فعل‌ها، نشان می‌دهد که آموزش مؤثر آنها مستلزم رویکردی چندوجهی است. نتایجی که حاصل شده از این تحقیق، بیانگر ضرورت طبقه‌بندی فعل‌های مرکب براساس شفافیت معنایی، توجه به بار شناختی فعل‌های تیره و طراحی تمرینات تعاملی برای آنها و به کارگیری روش‌هایی است که هم‌زمان ابعاد معنایی و نحوی را هدف قرار دهند. همچنین، یافته‌ها اهمیت بهره‌گیری از فناوری‌های شناختی نوین همچون بازی‌های آموزشی و ابزارهای بازخورد مغزی را در بهینه‌سازی فرایند یادگیری برجسته می‌سازد. بدین ترتیب، این پژوهش ضمن تأکید بر رویکرد بین‌رشته‌ای در آموزش زبان، لزوم توجه دقیق‌تر به ساختارهای خاصی چون فعل‌های مرکب را در برنامه‌ریزی آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برجسته می‌کند.

سپاسگزاری

این پژوهش زیر نظر پژوهشگاه علوم شناختی مغز دانشگاه شهید بهشتی انجام شده است. همکاری‌ها و خدمات این آزمایشگاه را ارج می‌نهم.

کتابنامه

انوری، ح. (۱۳۸۱). فرهنگ سخن (جلد ۱ و ۲). انتشارات سخن.

- Badecker, W., & Kuminiak, F. (2007). *Morphology, agreement and working memory retrieval in sentence production: Evidence from gender and case in Slovak*. Journal of Memory and Language, 56(1), 65–85. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2006.08.004> ResearchGate
- Clahsen, H. (1999). Lexical entries and rules of language: A multidisciplinary study of German inflection. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(6), 991–1013. <https://doi.org/10.1017/S0140525X99002228>.
- Dabir-Moghaddam, M. (1997). Compound verbs in Persian. *Studies in the Linguistic Sciences*, 27(2), 25–59.
- Eshaghi, M. (2022). A corpus of light verb constructions in Persian. *Language Resources and Evaluation*, 56(2), 467–495. <https://doi.org/10.1007/s10579-021-09572-9>.
- Faghiri, P., & Samvelian, P. (2014). Separability in Persian complex predicates: An experimental study. *Proceedings of the 36th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 1934–1939.
- Ferro, M., Pezzulo, G., & Pirrelli, V. (2010). Morphology, memory and the mental lexicon. *Lingue e Linguaggio*, 9(2), 199–238.
- Friederici, A. D. (2011). The brain basis of language processing: From structure to function. *Physiological Reviews*, 91(4), 1357–1392. <https://doi.org/10.1152/physrev.00006.2011>.
- Geng, X., & Yamada, M. (2020). An augmented reality learning system for Japanese compound verbs: Study of learning performance and cognitive load. *Smart Learning Environments*, 7(1), 1–17.
- Goldberg, A. E. (1995). *Constructions: A construction grammar approach to argument structure*. University of Chicago Press.
- Hillyard, S. A., & Anllo-Vento, L. (2004). Event-related brain potentials in the study of visual selective attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 101(suppl_1), 14678–14685.
- Karimi, S., & Samvelian, P. (2014). Persian complex predicates: How compositional are they? *Journal of Linguistics*, 50(3), 1–38. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0022226713000204>.
- Kilambi, P. (2020). Compound words: A cognitive linguistic study. Preprints. <https://doi.org/10.20944/preprints202008.0601.v1>.
- Kutas, M., & Federmeier, K. D. (2011). Thirty years and counting: Finding meaning in the (N400) component of the event-related brain potential (ERP). *Annual Review of Psychology*, 62, 621–647. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.131123>.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Lambton, A. K. S. 1984 [1953]. *Persian Grammar*. Cambridge: Cambridge UP.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites* (Vol. 1). Stanford University Press.
- Lazard, G. (1957). *Grammire du Persan Contemporain*. Paris: Klincksieck.
- Lee, H. J., Cheng, S. K., Lee, C. Y., & Kuo, W. J. (2021). *The neural basis of compound word*

- processing revealed by varying semantic transparency and morphemic neighborhood size. Brain and Language*, 221, Article 104985. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2021.104985>.
- Pantcheva, M. (2008). *The nominal element in complex predicates*. Tromsø: CASTL, University of Tromsø.
- Payne, B. R. (2020). *Event-related brain potentials in multilingual language processing*. In M. Schmid & B. Köpke (Eds.), *The Oxford handbook of language attrition*. Oxford University Press.
- Polich, J. (2007). Updating P300: An integrative theory of P3a and P3b. *Clinical Neurophysiology*, 118(10), 2128–2148. <https://doi.org/10.1016/j.clinph.2007.04.019>.
- Saeedi, Z. (2009). Adjectival Nuclear Junctural Nuclear Junctures in Persian: A Role & Reference Grammar Analysis. *The ITB Journal*: Vol. 10: Iss. 1, Article 2.
- Saeedi, Z. (2012). *Adverbial Nuclear Junctures in Persian*. Proceedings of the 8th Linguistics Conference.
- Saeedi, Z. (2014- 24-25 Feb.). The Linking Algorithm and Event Structure of Persian Adverbial Complex Predicates. Published in Proceedings of the 9th Iranian Conference on Linguistics.
- Saeedi, Z. (2016). *Complex Predicates in Modern Persian: A Functional Characterization*, Equinox Publishing.
- Saeedi, Z. (2017, 1396/11). Nominal Predication in Persian: A Functional Characterization. In Nolan, B. and Diedrichsen, E. (Eds.), *Argument Realisation in Complex Predicates and Complex Events*. Benjamins Publication. <https://doi.org/10.1075/slcs.180.13sae>
- Shabani-Jadidi, P. (2012). *Processing compound verbs in Persian* (PhD thesis). Department of Linguistics, Faculty of Arts, University of Ottawa, Canada.
- Shabani-Jadidi, P. (2016). *Processing compound verbs in Persian: Experimental evidence from second language speakers*. McGill University.
- Shabani-Jadidi, P. (2017). *Processing Persian compound verbs: Evidence from masked priming experiments*. *Lingua*, 197, 50–69. <https://doi.org/10.1016/j.lingua.2017.05.001>
- Seyednozadi, S. (2021). The role of (N400) and P600 in semantic and syntactic processing of sentences: An overview. *Basic and Clinical Neuroscience*, 12(4), 393–400. <https://doi.org/10.32598/bcn.12.4.324.1>.
- Tabaian, H. (1979). Persian compound verbs. *Lingua* 47: 189-208.
- Ward, J. (2015). *The Student's Guide to Cognitive Neuroscience* (third). New York: psychology press London and New York.
- Wittenberg, E., & Kuperberg, G. R. (2014). Sustained neural activity to the light verb construction. *Journal of Memory and Language*, 73, 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2014.02.002>
- Wittenberg, E., Jackendoff, R., Kuperberg, G. R., Paczynski, M., Snedeker, J., & Wiese, H. (2014). The difference between “giving a rose” and “giving a kiss”: Event structure and light verb constructions. *Journal of Memory and Language*, 73, 31–42. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2014.02.002>.
- Woodman, G. F. (2010). A brief introduction to the use of event-related potentials in studies of perception and attention. *Attention, Perception, & Psychophysics*, 72(8), 2031–2046. <https://doi.org/10.3758/APP.72.8.2031>.
- Yousefzadeh, F., Krott, A., Shabani-Jadidi, P., & Tabatabaei, O. (2024). Persian compounds in the

mental lexicon: Psycholinguistic evidence from written word production. *Frontiers in Communication*, 9, 1293401. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2024.1293401>.



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95919.1352>

Discourse Analysis of Educational Themes from the Perspective of Martyr Ayatollah Khamenei Zahrasadat Hoseini

Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature Education, Farhangian
University of Tehran, Iran¹

Received: 12 October 2025 ✦ Revised: 16 November 2025

Accepted: 25 November 2025 ✦ Published Online: 18 May 2026

How to cite this article:

Hoseini, Z. (2026). Discourse Analysis of Educational Themes from the Perspective of Martyr Ayatollah Khamenei. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (1), 123–158. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95919.1352>

Abstract

Education has a fundamental place in the discourse of the Islamic Revolution. From the viewpoint of Ayatollah Khamenei, they transcend mere knowledge transmission. This study aims to identify and analyze the main and sub-themes of education and upbringing in the Ayatollah Khamenei's speech to student teachers (May 17, 2025). The research adopts a descriptive–analytical and developmental–applied approach. The data were extracted from the full text of the speech and coded using Braun and Clarke's (2006) six-phase thematic analysis. Fairclough's Critical Discourse Analysis (CDA) was applied to explore linguistic, interpretive, and social levels, while Austin and Searle's Speech Act Theory was used to identify the pragmatic functions of speech acts. The findings revealed four dominant thematic axes in the Ayatollah Khamenei's educational discourse: 1) the dignity and identity of teachers, 2) the central role of the government in education, 3) educational tools and resources, and 4) educational justice combined with nurturing gifted talents. Among the speech acts, directive and commissive acts showed the highest frequency, reflecting a normative and prescriptive tone in the discourse. The results indicate that Ayatollah Khamenei's discourse represents a value-based, normative, and policy-oriented structure, which, through the linguistic and ideological reproduction of educational values, contributes to the reinforcing and directing the cultural–educational power relations in Iran's education system. The outcomes can serve as a foundation for developing educational policies and revising national strategic documents in education.

Keywords: Critical Discourse Analysis, Student Teachers, Islamic Education, Ayatollah Khamenei's Speeches, Educational Justice.

1. Zs.hoseini@cfu.ac.ir



Extended Abstract

1. Introduction

Cultural and political experts always emphasize the importance of education and the status of teachers as cultural engineers of Iran. The statements of Ayatollah Khamenei in the field of education, especially in his direct meetings with educators and student-teachers, carry a distinct semantic and discursive weight. These speeches function not only as pedagogical guidelines but also as discursive texts through which values, identities, and social practices are reproduced.

The meeting of May 17, 2025 (28 Ordibehesht 1404) with student-teachers is a remarkable example of this, as it prominently raises themes such as the mission of teaching, educational justice, social responsibility, and the necessity of linking education with the ideals of the Islamic Revolution. Analyzing these themes through Fairclough's DA can reveal how language operates at descriptive, interpretive, and explanatory levels and how it serves to establish or transform power relations within the educational system. Moreover, examining the "speech acts" (directive, commissive, emphatic, appreciative, and cautionary) based on Austin's theory provides a more precise understanding of the normative and obligatory functions of this discourse.

This study tried to answer the following questions: What are the main and subordinate themes of education in Ayatollah Khamenei's statements based on Braun and Clarke's (2006) thematic analysis model, and how are these themes represented within the three levels of Fairclough's discourse analysis? How do the themes contribute to the reproduction or transformation of power relations in the educational system?

2. Method

This applied study focused on interpreting the discourse of the Ayatollah Khamenei education and upbringing. Braun and Clarke's (2006) method was used to extract thematic concepts, and for the purpose of discourse analysis, the study used Fairclough's (1979) CDA and Searle's (1969) speech act theory. The findings of this research can contribute to improving policy-making in this field, which gives it an applied dimension

3. Results

This research applied Critical Discourse Analysis to examine educational discourse, grounded in Brown and Clark's theory, focusing on four key themes:

Teacher Dignity: The discourse aims to cultivate a new, positive social perception of teachers, embedding it in public and professional consciousness. This involves using value-laden language and functional structures to create a linguistically desirable reality. At the interpretive level, blending various discourses and analyzing the audience enable understanding and implementation. Ultimately, this discourse reinforces the dominant ideology and existing power structures, serving to elevate the status of teachers and shape the next generation according to the values of the Islamic Revolution.

Responsibility and Pivotal Role in Education: This theme frames education using economic metaphors like "investment" and "profit", signaling an authoritarian discourse. The speaker, positioned as an authority, aims to mobilize educational managers to enforce state policies. This guidance, contextualized within Iran, reinforces state control over educational direction.

Educational Tools and Resources: Here, policy discourse is evident, where language functions as a means of ideological control. Repetitive verbs and normative commands establish a speaker-audience relationship, positioning teachers and textbooks as primary agents for training and socialization aligned with revolutionary values. Education is presented not just as an academic field but as an ideological institution tasked with reproducing the system's culture and identity, thus solidifying the link between parental authority and hegemonic power.

Educational Justice with the Nurture of Superior Talents: This discourse redefines "educational justice" and "superior talent" (mentioning SAMPAD) beyond mere formal equality. It emphasizes proportional opportunity based on talent identification by officials. The discourse constructs justice as "everything in its proper position", guided by leadership as a wisdom reference. This redefinition in the Iranian social context leads to practical policymaking, reinforcing the connection between parental authority and educational power.

4. Discussion and Conclusion

The study of Ayatollah Khamenei's discourse on education reveals several prominent themes, including teacher status, educational justice, the role of teachers in training, the significance of textbooks, the imperative for structural transformation in education, and a focus on technical and professional disciplines. Secondary themes also emerge, such as enhancing teachers' public perception, leveraging cultural and media productions to promote teacher dignity, maintaining continuous policies, and attending to the systemic educational functions.

Employing Fairclough's Critical Discourse Analysis, these themes are linguistically manifested through value-laden terms, metaphors, and identity metaphors (e.g., "investment", "glory of state", "cheerful and proud teacher"). At the interpretive level, the leadership's discourse gains meaning through its connection to the broader discourse of the Islamic Revolution and social justice. At the explanation level, the discourse emphasizes the government and the system's role in guiding education, thereby reproducing power relations. Simultaneously, it critiques shortcomings and warns against negligence, laying the groundwork for change and reform in educational policymaking.

Furthermore, an analysis of speech acts, based on Searle's theory, indicated that Ayatollah Khamenei's statements are rich with various performative functions., including: emphasis (on policy-setting), directives (regarding teacher observance and retention), repetition (highlighting education as investment), appreciation (towards teachers and officials), and warnings (against the transfer of education to the non-governmental sector). These functional speech acts transcend mere speaking, directly influencing policymakers, obligating managers, and motivating teachers to fulfill their social and educational roles

Ayatollah Khamenei's discourse in meetings with teachers is a complex, multi-layered, and composite discourse. The language used maintains formality while simultaneously instilling a sense of responsibility in the audience. It represents a synthesis of strategic themes, discourse representations, and speech acts that collectively contribute to the stabilization of the major values of the Islamic Revolution and promoting reform and transformation within the educational sphere.



<https://jllkd.um.ac.ir>

نشریه علمی
زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان



DOI: <https://doi.org/10.22067/jllkd.2025.95919.1352>

تحلیل گفتمان مضمون‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید آیت‌الله خامنه‌ای

زهراسادات حسینی

استادیار گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران^۱

صص ۱۲۳-۱۵۸

ارسال: ۱۴۰۴/۰۷/۲۰؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۲۵؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۴؛ انتشار بر خط: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

ارجاع به این مقاله:

حسینی، ز. (۱۴۰۵). «تحلیل گفتمان مضمون‌های تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید آیت‌الله خامنه‌ای»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۱)، صص ۱۲۳-۱۵۸.
<https://doi.org/10.22067/jllkd.2025.95919.1352>

چکیده

تعلیم و تربیت در گفتمان انقلاب اسلامی جایگاهی بنیادین دارد و از منظر مقام معظم رهبری، نقشی فراتر از انتقال دانش صرف ایفا می‌کند. این پژوهش باهدف شناسایی و تحلیل مضامین اصلی و فرعی تعلیم و تربیت در بیانات مقام معظم رهبری در دیدار با دانشجو معلمان (۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۴) انجام شد. روش تحقیق، توصیفی-تحلیلی و از نوع توسعه‌ای-کاربردی است. داده‌ها از متن کامل بیانات ایشان استخراج و با استفاده از الگوی شش مرحله‌ای تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) کدگذاری گردید. در مرحله تفسیر، از چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۷۹) برای واکاوی سطوح زبانی، تفسیری و اجتماعی و از نظریه کنش گفتاری سرل (۱۹۶۹) برای شناسایی کارکردهای بیانی استفاده شد. یافته‌ها نشان داد گفتمان تعلیم و تربیت رهبری بر چهار محور اصلی استوار است: ۱. منزلت و هویت معلم، ۲. نقش محوری دولت در آموزش و پرورش، ۳. ابزارها و منابع تربیتی و ۴. عدالت آموزشی مبتنی بر پرورش استعدادها و برتری. در سطح کنش گفتاری، افعال دستوری و توصیه‌ای بیشترین بسامد را داشتند که بر جهت‌دهی هنجاری و الزام‌آور گفتمان دلالت دارد. همچنین نشان داد که بیانات رهبری، ترکیبی از گفتمان ارزشی، هنجاری و سیاست‌گذارانه است که از طریق بازنمایی مضامین تربیتی و کنش‌های گفتاری الزام‌آور، به بازتولید و هدایت نظام ارزشی و قدرت در عرصه تعلیم و تربیت ایران منجر می‌شود. این یافته‌ها می‌تواند مبنایی برای طراحی سیاست‌های تربیتی و بازنگری در اسناد بالادستی آموزش و پرورش قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: تحلیل گفتمان انتقادی، دانشجو معلمان، تعلیم و تربیت اسلامی، بیانات مقام معظم رهبری، عدالت آموزشی..

1. Zs.hoseini@cfu.ac.ir

۱. مقدمه

نظام آموزش و پرورش به‌مثابه اساسی‌ترین نهاد اجتماعی، نقشی بنیادین در شکل‌دهی به ابعاد هویتی فردی، جمعی و تمدنی ایفا می‌کند. بسیاری از صاحب‌نظران عرصهٔ تعلیم و تربیت بر این باورند که آینده هر جامعه در گرو کیفیت نظام آموزشی و چگونگی انتقال ارزش‌ها و دانش میان نسل‌هاست. در ایران اسلامی، این نقش فراتر از انتقال محض دانش بوده و با مأموریت‌های فرهنگی، ارزشی و تمدنی پیوند خورده است. ازاین‌رو، اندیشمندان و سیاست‌گذاران فرهنگی همواره بر جایگاه راهبردی آموزش و پرورش و نقش معلمان به‌عنوان مهندسان فرهنگی جامعه تأکید کرده‌اند. تعاریف متعددی از مفهوم آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت توسط صاحب‌نظران و اندیشمندان تعلیم و تربیت ارائه شده است. در سند تحول بنیادین این مفهوم این‌چنین تعریف شده است: «فرایندی تعالی‌جویانه، تعاملی، تدریجی، یکپارچه و مبتنی بر نظام اسلامی است که به‌منظور هدایت افراد جامعه به سوی آمادگی برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبه در همه ابعاد، زمینه‌های مناسب تکوین و تعالی پیوسته هویت ایشان را در راستای شکل‌گیری و پیشرفت جامعه اسلامی فراهم می‌آورد» (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۵).

سخنان مقام معظم رهبری در حوزهٔ تعلیم و تربیت، به‌ویژه در دیدارهای مستقیم با فرهنگیان و دانشجوی معلمان، از غنای گفتمانی والایی برخوردار است. این بیانات، فراتر از رهنمودهای تربیتی، در قالب متونی گفتمانی عمل می‌کنند که ارزش‌ها، هویت‌ها و کنش‌های اجتماعی را بازتولید می‌نمایند. دیدار اردیبهشت‌ماه ۱۴۰۴ با دانشجوی معلمان، نمونه‌ای شاخص از این منظر محسوب می‌شود که در آن مفاهیمی چون رسالت معلمی، عدالت آموزشی، مسئولیت اجتماعی و ضرورت پیوند تعلیم و تربیت با آرمان‌های انقلاب اسلامی به‌صورت برجسته مطرح شده‌اند.

مسئلهٔ محوری این پژوهش، شناسایی مضامین اصلی و فرعی تعلیم و تربیت در بیانات آیت‌الله خامنه‌ای، تحلیل بازنمایی آن‌ها در سطوح سه‌گانه تحلیل گفتمان و تبیین تأثیر این مضامین در بازتولید یا تحول روابط قدرت در عرصه تعلیم و تربیت است. همچنین، شناسایی انواع کنش‌های گفتاری به‌کاررفته و تحلیل کارکرد آن‌ها در هدایت، الزام و ترغیب سیاست‌گذاران و معلمان، از دیگر اهداف این مطالعه به‌شمار می‌رود. براین اساس این پرسش پژوهش مطرح می‌شود که «مضامین اصلی و فرعی تعلیم و تربیت در بیانات آیت‌الله خامنه‌ای براساس نظریه براون و کلارک (۲۰۰۶) کدام‌اند و این مضامین چگونه در سطوح سه‌گانه تحلیل گفتمان فرکلاف بازنمایی می‌شوند و در بازتولید یا تحول روابط قدرت در نظام تعلیم و تربیت نقش‌آفرینی می‌کنند؟»

پرداختن به این پرسش‌ها علاوه بر پر کردن خلأ موجود در ادبیات پژوهشی، به درک عمیق‌تر گفتمان تعلیم و تربیت در ایران و کارکردهای اجتماعی - ایدئولوژیک آن کمک شایانی خواهد نمود.

۲. پیشینه پژوهش

با بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه تحلیل گفتمان بیانات مقام معظم رهبری، می‌توان به مطالعات متعددی اشاره کرد که اگرچه از لحاظ چارچوب نظری مشابهت دارند، اما موضوعات متفاوتی را بررسی کرده‌اند. برای نمونه، شعاعی و میرشکاری سلیمانی (۱۴۰۲) به تحلیل گفتمان خطبه‌های نماز جمعه در بازتاب رسانه‌های آمریکایی پرداخته‌اند و هوشنگی (۱۳۹۹) مواضع ایشان در قبال اهل سنت را بررسی کرده است. در حوزه سیاست خارجی نیز آثار اسدی (۱۳۹۳)، کریمی فیروزجایی و حبیبی (۱۴۰۰) و میرزایی و همکاران (۱۳۹۵) به ترتیب به بررسی گفتمان «تعامل‌گرایی ضدسلطه»، «برجام» و «بیداری اسلامی» پرداخته‌اند. علاوه بر این، نصرت پناه و همکاران (۱۳۹۸) نیز با تحلیل بیانیه گام دوم انقلاب، به بازتولید ارزش‌های انقلابی اشاره کرده‌اند.

با وجود گسترش چشمگیر مطالعات گفتمانی در سال‌های اخیر، کمتر پژوهشی به صورت اختصاصی به حوزه تعلیم و تربیت پرداخته است. هرچند پژوهش‌هایی در این زمینه از منظر آیت‌الله خامنه‌ای انجام شده‌اند، اما عموماً فاقد رویکرد تحلیل گفتمان بوده‌اند. برای نمونه، رضایی (۱۴۰۳) با تکیه بر اسناد بالادستی و دیدگاه‌های تربیتی رهبر انقلاب، مؤلفه‌های معلم تحول‌آفرین را در چهار بعد تعهد دینی و اخلاقی، تخصص علمی، خلاقیت و نقش الگویی تبیین کرده است.

همچنین، رضاداد و همکاران (۱۴۰۳) با روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی، شاخص‌های عدالت آموزشی و تربیتی در بیانات رهبری را واکاوی کرده‌اند. نتایج به شناسایی چهار مضمون فراگیر و بیست و دو مضمون پایه انجامیده است؛ از جمله همگانی‌سازی فرصت‌های آموزشی، توسعه زیرساخت‌ها، توجه به تفاوت‌های فردی و حذف تبعیض جنسیتی.

در پژوهشی دیگر، قلمکاریان و جهان‌پناه (۱۴۰۳) با تحلیل مضمون بیانات مقام معظم رهبری، مدلی تربیتی برای زمینه‌سازی جامعه مهدوی طراحی کرده‌اند که در آن شش روش تربیتی شامل الگوگیری، مطالعه، تزکیه، تفکر، تبشیر و تذکر در دو سطح «خودسازی فردی» و «نقش‌آفرینی اجتماعی» سازمان‌دهی شده‌اند.

افزون بر این، نصرت‌پناه و همکاران (۱۳۹۶) با محوریت «طرح صادقین»، اصول تعلیم و تربیت از دیدگاه مقام معظم رهبری را در مأموریت‌های تربیتی سپاه بررسی کرده‌اند. یافته‌های پژوهش سه عرصه کلیدی اعتقادی، اجتماعی

و اخلاقی را نشان می‌دهد که باید در برنامه‌ریزی‌های سپاه ادغام شوند. همچنین، بانکی پورفرد و قماشچی (۱۳۸۰) در کتاب خود بیانات حضرت آیت‌الله خامنه‌ای در حوزه تعلیم و تربیت را گردآوری کرده‌اند. از منظر ایشان، تربیت مقدم بر تعلیم و محرک اصلی حرکت انسان است و اهداف نظام تربیتی را در چهار عرصه معنوی، تربیتی، علمی و اجتماعی طبقه‌بندی کرده‌اند.

در حوزه مطالعات بین‌المللی، پژوهش‌های متعددی با رویکرد تحلیل گفتمان در تعلیم و تربیت انجام شده است. به‌عنوان نمونه، گلوپن و نوک^۱ (۲۰۲۳) تأثیر سیاست‌های ارزیابی معلمان بر هویت و کنش حرفه‌ای آنان را بررسی کرده‌اند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که این سیاست‌ها به «ساخت» نوعی معلم استاندارد شده و داده‌محور منجر می‌شود که با اهداف مدیریتی نظام آموزشی هم‌راستاست. در نتیجه، خودمختاری حرفه‌ای معلمان تضعیف شده و شکاف میان پاسخ‌گویی اداری و توسعه حرفه‌ای اصیل افزایش می‌یابد.

به‌طور مشابه، پسامبیلی، سید و استامباخ^۲ (۲۰۲۲) با تحلیل تصویرسازی معلمان در اسناد بانک جهانی نشان داده‌اند که این اسناد، معلمان را هم‌زمان «مقصر مشکلات آموزشی» و «مجری اصلاحات» معرفی می‌کنند؛ درحالی‌که مسائل واقعی و ساختاری شغل آنان نادیده گرفته می‌شود. تأکید سیاست‌های جهانی بر پاسخ‌گویی کمی و سنجش عملکردی، جنبه‌های اخلاقانه و حرفه‌ای تدریس را تضعیف کرده است. در پژوهشی دیگر، نوردین و والسترام^۳ (۲۰۱۹) گفتمان سیاست‌های بین‌المللی پیرامون «کیفیت معلم» را واکاوی کرده‌اند. نتایج آنان نشان می‌دهد که مفهوم کیفیت در این گفتمان به شاخص‌های کمی و عملکردی فروکاسته شده است؛ رویکردی که با واقعیت‌های تربیتی در تضاد بوده و نیازمند بازتعریف جامع‌تری از مفهوم کیفیت معلم است.

همچنین، هینوستروزا-پاردس^۴ (۲۰۲۰) با رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی، ساختار گفتمان «حرفه‌ای‌گرایی» مدرسان دانشگاهی شیلی را در اسناد سیاستی آموزش معلمان بررسی کرده است. یافته‌ها از تثبیت نوعی حرفه‌مندی جدید ابزاری حکایت دارد که با تضعیف ارزش‌های حرفه‌ای اصیل، کیفیت آموزش را به خطر می‌اندازد.

از سوی دیگر، گاسپاراتو^۵ (۲۰۱۸) با بهره‌گیری از نظریه کنش گفتاری آستین، به تحلیل گفتار معلمان در کلاس

-
1. Gloppen & Novak
 2. Pesambili., Sayed & Stambach
 3. Nordin & Wahlström
 4. Hinojroza-Paredes
 5. Gasparatou

درس پرداخته است. این پژوهش نشان می‌دهد که گفتار معلمان واجد کنش‌هایی چون دستور، توصیه و ترغیب است؛ بنابراین زبان نه صرفاً ابزار انتقال اطلاعات، بلکه ابزاری برای ساخت روابط آموزشی و پرورش اخلاقی به‌شمار می‌آید. درک این کنش‌ها می‌تواند به خلق محیط‌های یادگیری مؤثرتر کمک کند. همچنین، پینی و گوروستیاگا^۱ (۲۰۰۸) با تحلیل تطبیقی سیاست‌های تربیت‌معلم در کشورهای منتخب آمریکای لاتین و شمالی، از طریق واکاوی اسناد سیاستی، به تبیین تفاوت‌های گفتمانی در نگاه نظام‌های آموزشی مختلف به نقش و جایگاه معلم پرداخته‌اند. همان‌گونه که مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد، خلأ معناداری در ادبیات موجود وجود دارد که انجام این پژوهش را ضروری می‌سازد. نوآوری اساسی این پژوهش در واکاوی مضامین تعلیم و تربیت بر اساس چارچوب نظری براون و کرلاک و نیز تلفیق رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف با نظریه کنش‌های گفتاری سرل نهفته است. این ترکیب روشی، امکان ارائه نخستین الگوی جامع از نظام تربیتی پنهان در بیانات مقام معظم رهبری را فراهم آورده و گامی نو در جهت فهم لایه‌های گفتمانی و کنشی گفتمان تربیتی ایشان به‌شمار می‌آید.

۳. چهارچوب نظری پژوهش

چارچوب روش‌شناختی را پژوهش مشتمل بر «نظریه براون و کلارک (۲۰۰۶)» برای کشف مضامین، «تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۷۹)» برای کشف لایه‌های پنهان مضامین تعلیم و تربیت، و «نظریه کنش گفتاری سرل (۱۹۶۹)» برای واکاوی نیات و کارکردهای بیانی است. این ترکیب، یک چهارچوب تحلیلی یکپارچه برای تبیین همه‌جانبه موضوع پژوهش ایجاد می‌کند.

۳/۱. نظریه براون و کلارک (۲۰۰۶)

هدف تحلیل مضمون به روش براون و کلارک، شناسایی مضامین، یعنی الگوهایی در داده‌ها که مهم یا جالب هستند، و استفاده از این مضامین برای پرداختن به تحقیق یا گفتن چیزی در مورد یک موضوع است. تحلیل مضمون روش براون و کلارک خیلی بیشتر از خلاصه کردن ساده داده‌هاست. این نشان‌دهنده این واقعیت است که داده‌ها خلاصه و سازماندهی شده‌اند، نه اینکه تجزیه و تحلیل شده باشند (کلارک و براون، ۲۰۱۳)؛ و بین دو سطح مضامین معنایی و نهفته تمایز قائل شده‌اند. مضامین معنایی «...در معانی صریح یا سطحی داده‌ها و تحلیلگر به دنبال چیزی فراتر از آنچه شرکت‌کننده گفته یا نوشته شده است، نیست. در مقابل به نظر می‌رسد سطح نهفته فراتر از آن چیزی

است که گفته شده است» (براون و کلارک، ۲۰۰۶، ص. ۸۴). براون و کلارک (۲۰۰۶) یک راهنمای شش مرحله‌ای (آشنایی با داده‌ها، استخراج کدهای اولیه، شناسایی مضامین، ایجاد شبکه مضامین، تعریف مضامین و بررسی مضامین) ارائه می‌کنند که یک چارچوب بسیار مفید برای انجام تحلیل مضمون است (مگوایر و دلاهاونت، ۲۰۱۷).

۲/۳. تحلیل انتقادی فرکلاف (۱۹۷۹)

این رویکرد از زبان‌شناسی، زبان و گفتمان را در ارتباط با مسائل کلان جامعه از قبیل نهادهای اجتماعی، ایدئولوژی و جهان‌بینی‌های مرتبط با مراکز قدرت سیاسی و اجتماعی به کار گرفته‌اند. زبان، ایدئولوژی، جهان‌بینی و قدرت از مفاهیم بنیادی در تحلیل گفتمان انتقادی است. یورگنسن و فیلیپ اذعان دارند که موضوع اصلی پژوهش در تحلیل گفتمان انتقادی، کاربردهای گفتمانی هستند که بازنمایی‌هایی از جهان، سوژه‌های اجتماعی و روابط اجتماعی از جمله روابط قدرت را برمی‌سازد و هم نقشی که این کاربردهای گفتمانی در پیشبرد منافع گروه‌های اجتماعی خاص ایفا می‌کنند. (یورگنسن و فیلیپ، ۲۰۰۲، ص. ۷۴) تحلیل گفتمان انتقادی، تحلیل روابط دیالکتیکی بین گفتمان (شامل زبان و نیز اشکال دیگر فعل و انفعالات مانند زبان بدن) و عناصر دیگر کردارهای اجتماعی است (فرکلاف، ۲۰۰۳، ص. ۴) در نگاه فرکلاف تحلیل گفتمان روشی است برای بررسی تغییرات اجتماعی و فرهنگی به کار گرفته شده و منبعی است که در نزاع علیه استثمار و سلطه مورد استفاده قرار می‌گیرد (فرکلاف، ۲۰۰۲، ص. ۷۹). تحلیل گفتمان به روش انتقادی نورمن فرکلاف از سه سطح تحلیل برخوردار است: سطح توصیف، که در این سطح متن براساس مشخصه‌های زبان‌شناختی اعم از آواشناسی، واج‌شناسی، نحو، ساخت‌واژه یا صرف و معنی‌شناسی و تا حدودی کاربردشناسی مورد توصیف و تحلیل واقع می‌شوند. سپس نوبت سطح تفسیر است که به تفسیر متن بر مبنای آنچه که در سطح توصیف بیان شده با در نظر گرفتن بافت موقعیت و مفاهیم و راهبردهای کاربردشناسی زبان و عوامل بینامتنی می‌پردازد و سطح سوم که سطح تبیین است به توضیح چرایی تولید چنین متنی از میان امکانات مجاز موجود در آن زبان برای تولید متن در ارتباط با عوامل جامعه‌شناختی، تاریخی، گفتمان، ایدئولوژی و قدرت و قراردادهای دانش فرهنگی اجتماعی می‌پردازد.

۳/۳. کنش گفتاری سرل (۱۹۶۹)

این نظریه زیر مجموعه تحلیل گفتمان است و آنچه در آن اهمیت دارد این است که به جای توجه به جمله‌ها، تمرکز بر پاره گفتارهاست. یک پاره گفتار در محیط، زمان و مکان متفاوت و یا توسط گوینده و شنونده‌ای متفاوت معنای متفاوت می‌یابد یعنی برحسب بافت‌های متفاوت، معناهای متفاوتی دارد، که یک تحلیل‌گر جهت مشخص کردن ناگفته‌های زبانی می‌بایستی تا حد امکان بافت‌های تأثیرگذار فیزیکی را جهت تحلیل بهتر بازسازی کند. (مبارکی، ۱۳۹۵، ص. ۱۶۵)

هدف‌های کنش‌های گفتاری از دید جان سرل عبارتند از اظهاری^۱، ترغیبی^۲، عاطفی^۳، تعهدی^۴ و اعلامی^۵.

الف- کنش اظهاری: در این کنش گوینده باور خود را درباره‌ی صدق گزاره‌هایی بیان می‌دارد و به بازنمایی وقایع و پدیده‌های

جهان بیرون و عینی می‌پردازد. (کریستال، ۲۰۰۸، ص. ۴۱۳)

ب- کنش ترغیبی: گوینده برای برانگیختن مخاطب جهت انجام یا ترک کاری، واژه‌ها و عبارت‌ها و فعل‌های ویژه‌ای را

کار می‌گیرد. (کریستال، ۲۰۰۸، ص. ۱۴۷)

ج- کنش عاطفی: گوینده از طریق واژه‌های دارای بار عاطفی و احساسی مانند: تبریک و تسلیت گفتن، هجو و تشکر و

مدح کردن، تأسف خوردن و... تأثیرات لازم را در مخاطب به وجود می‌آورد. (کریستال، ۲۰۰۸، ص. ۱۳۰)

د- کنش تعهدی: گوینده خود را متعهد می‌سازد تا عملی را در آینده انجام دهد (سرل، ۱۹۹۹، ص. ۱۴)

ه- کنش اعلامی: هدف این کنش، تغییر واقعی در جهان خارج از طریق گفتن چیزی است.

۴. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توسعه‌ای- کاربردی است؛ چراکه به استنباط گفتمان مقام معظم رهبری در موضوع تعلیم و تربیت اختصاص دارد. از سویی دیگر، یافته‌های پژوهش می‌تواند به بهبودی سیاست‌گذاری در این حوزه کمک نماید؛ از این‌سو کاربردی است. براین اساس پژوهشگر رویکرد توصیفی- تحلیلی را انتخاب کرده است برای تحلیل مضمون براون و کلارک (۲۰۰۶) برای استخراج مفاهیم استفاده شده است و به‌منظور تفسیر نهایی مضامین، از چارچوب تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۷۹) و کنش گفتاری سرل (۱۹۶۹) بهره گرفته شده است.

1. Representative Act or Assertive
2. Representative Act or Assertive
3. Expressive Act
4. Commissive Act
5. Declaration Act

۴/۱. داده‌های آماری پژوهش:

داده‌های آماری پژوهش شامل سخنرانی مربوط به دیدار مقام معظم رهبری با دانشجوی معلمان در تاریخ ۲۸ اردیبهشت‌ماه ۱۴۰۴ است. لازم به ذکر است که سخنرانی از پایگاه اطلاع‌رسانی دفتر حفظ و نشر آیت‌الله خامنه‌ای گردآوری شده‌اند.

۴/۲. شیوه اجرای پژوهش:

ابتدا متن کامل بیانات مورخ ۲۸ اردیبهشت ۱۴۰۴ به طور دقیق از پایگاه‌های رسمی استخراج و به‌عنوان داده پایه پژوهش انتخاب شد. سپس با به‌کارگیری روش تحلیل مضمون، تمامی مضامین اصلی و فرعی مرتبط با تعلیم و تربیت در این متن واحد شناسایی و کدگذاری گردید. در گام بعدی، این بیانات بر اساس مدل سه‌سطحی فرکلاف مورد تحلیل قرار گرفت که در سطح اول ویژگی‌های زبانی توصیف، در سطح دوم ارتباط مضامین با بافت موقعیتی تفسیر، و در سطح سوم نقش آن در روابط ایدئولوژیک تبیین شد. به‌موازات این فرآیند، کنش‌های گفتاری موجود در متن بر اساس نظریه کنش گفتاری سرل استخراج و دسته‌بندی شدند. درنهایت، داده‌های کیفی حاصل از تمامی این تحلیل‌ها با یکدیگر تلفیق شده تا درک جامع و عمیقی از گفتمان تعلیم و تربیت در این بیانات خاص حاصل آید.

۵. یافته‌های پژوهش

داده‌های این پژوهش در دو سطح تحلیلی سامان می‌یابد. در گام نخست، مضامین اصلی و فرعی بر اساس رویکرد تحلیل تماتیک براون و کلارک (۲۰۰۶) استخراج و دسته‌بندی می‌شود. در گام دوم، این مضامین در چارچوب الگوی سه‌سطحی تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۷۹) و کنش گفتاری سرل (۱۹۶۹) مورد واکاوی قرار می‌گیرد. بدین ترتیب، پیوند میان ساختارهای معنایی متن و مناسبات قدرت در سطح گفتمانی تبیین می‌شود.

۵/۱. تحلیل داده‌های پژوهش براساس الگوی شش مرحله‌ای براون و کلارک (۲۰۰۶)

در این پژوهش تجزیه و تحلیل مضامین ابتدا بر اساس چارچوب براون و کلارک (۲۰۰۶) انجام گرفت. روش براون و کلارک شامل شش مرحله است: آشنایی با داده‌ها، تولید کدهای اولیه، جستجوی تم‌ها، بازبینی تم‌ها، تعریف و نامگذاری تم‌ها و تهیه گزارش نهایی پس از کدگذاری داده‌های به دست آمده، شماری از مقوله‌ها و مضامین آشکار گردیدند. یافته‌ها حول چهار محور اصلی شکل می‌گیرد که به شرح زیر است:

۱/۱/۵. منزلت و تکریم معلم:

ایشان در سخنرانی خود بر ضرورت ارتقای شأن اجتماعی و فرهنگی معلم تأکید دارد. این مضمون، مفهوم اصلی و پیام آغازین سخنرانی را تشکیل می‌دهد و در سراسر متن حضور دارد و دارای مضامین فرعی همچون:

الف- قدردانی نمادین و رسمی: سخنران جلسه را به قصد "عرض ارادت" و "قدردانی" از جامعه معلمان تشکیل می‌دهد.

این قدردانی در ابتدا کلی و رسمی است.

ب- ضرورت احترام اجتماعی به معلم: این قدردانی از سطح نمادین فراتر رفته و به صورت عملیاتی تعریف می‌شود.

تکریم معلم تنها "تعارف" نیست، بلکه از "مساعده‌های معیشتی و مالی" شروع شده و تا "ساخت افکار عمومی" پیش می‌رود.

ج- الگوسازی معلم در جامعه و افکار عمومی: یکی از اهداف اصلی، تغییر نگرش عمومی نسبت به شغل معلمی

است. معلم باید به عنوان یک "چهره زیبای بانشاط دوست‌داشتنی"، "موفق، باافتخار، سرافراز" دیده شود تا برای افراد با استعداد "جذاب" باشد. این کار نیازمند "کار رسانه‌ای"، "کار هنری"، تولید "فیلم" و "کتاب" است.

د- معلم به عنوان الگو و سازنده شخصیت: جایگاه هویتی معلم را بالاتر از نهاد خانواده در شکل‌دهی شخصیت فرد

برجسته می‌کند. در این چارچوب، معلم یک «کنشگر هویت‌ساز» است. مضمون «معلم الگوست» در سراسر متن تکرار شده است. تأثیر غیرمستقیم و ناآگاهانه معلم بر شخصیت دانش‌آموز.

۲/۱/۵. مسئولیت و نقش محوری دولت در آموزش و پرورش

این مضمون به نقش دولت در آموزش و پرورش می‌پردازد و یک موضع قاطع خصوصی‌سازی یا کوچک‌سازی دولت در این حوزه است و دارای مضامین فرعی همچون:

الف- آموزش و پرورش به عنوان نهاد حکومتی: سخنران به صراحت اعلام می‌کند که "آموزش و پرورش یک نهاد

حکومتی است" و "وظیفه دولت اسلامی" است. واگذاری بخشی از آن به دیگران به "ملوک‌الطوایفی" تشبیه شده و

"اصلاً معنی ندارد". مفهوم مالکیت سیاسی را نشان می‌دهد. آموزش و پرورش بخشی از حاکمیت تلقی شده و نه یک

حوزه خصوصی یا تجاری.

ب- آموزش و پرورش به مثابه سرمایه ملی: هزینه کردن برای آموزش و پرورش "سرمایه‌گذاری" است، نه هزینه، و "افتخار

دولت" محسوب می‌شود. استدلال‌های مالی برای کاهش نقش دولت "قاطعاً رد" شده‌اند. هزینه‌های آموزشی باید در

چارچوب نگاه توسعه‌ای و سرمایه‌ای دیده شود. در این گفتمان، آموزش و پرورش یک دارایی راهبردی برای پیشرفت

کشور است.

ج. پاسخگویی دولت: دولت هم "موظف است" و هم "باید پاسخگو" باشد در قبال تربیت نسل نو.
 د. نقد وضعیت موجود و عدم پیگیری: سخنران به صراحت به "حرف‌های خوب"ی که زده می‌شوند ولی "خروجی آن حرف‌ها دیده نمی‌شود" اشاره می‌کند. این نشان‌دهنده یک شکاف بین گفتار و عمل در سیستم است.
 د. تأکید بر پیگیری به عنوان یک اصل: "پیگیری" به عنوان یک "توصیه" کلیدی به مدیران مطرح می‌شود تا نظرات خوب "تحقق پیدا کند".

ه. ضرورت اصلاح ساختار: به صراحت بیان می‌شود که "ساختار فعلی و قدیمی آموزش و پرورش جوابگو نیست" و طراحی یک "ساختار جدید سازمانی" که "متناسب با نیازها" باشد، ضروری است. این تحول باید توسط افراد "ماهر" و "متعهد" انجام شود. گفتمان انتقادی نسبت به وضعیت موجود است. ساختار آموزشی سنتی در پاسخ به نیازهای جامعه اسلامی ناکارآمد توصیف می‌شود.

۳/۱/۵. ابزارها و منابع تربیتی:

این مضمون به اجزای کلیدی می‌پردازد که برای دستیابی به یک سیستم آموزشی مطلوب ضروری هستند. معلم و کتاب درسی دو رکن اصلی تعلیم و تربیت می‌داند و دانشگاه فرهنگیان را نه صرفاً یک محل آموزش دانش، بلکه نهادی برای انتقال ارزش‌های اسلامی، انقلابی و تربیتی تعریف می‌کند.

الف. دانشگاه فرهنگیان: دانشگاه فرهنگیان در گفتمان رهبری به عنوان یک ابزار تربیتی کلان نقش آفرینی می‌کند؛ نهادی که علاوه بر آموزش علمی، وظیفه هویت‌سازی معلمی و اجتماعی کردن فرهنگی-انقلابی نیروهای انسانی را بر عهده دارد. این دانشگاه همچون یک فیلتر گزینشی عمل کرده و با پرورش معلمان متعهد، زمینه‌ساز اجرای عدالت آموزشی و تحقق تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت کشور می‌شود.

ب. معلم: بر کیفیت معلم تأکید می‌شود. این کیفیت هم در مرحله تربیت (از طریق "دانشگاه فرهنگیان" با "ضوابط" سختگیرانه و حضور "برترین اساتید") و هم در مرحله تدریس (با تأکید بر "اثر" اخلاق، رفتار و شخصیت معلم بر دانش‌آموز) مورد توجه است.

ج. کتاب درسی جذاب و اثربخش: کتاب درسی به عنوان رکن دوم معرفی می‌شود. بر "جذابیت" هم در "محتوا" (بیان شیرین مباحث سنگین) و هم در "شکل ظاهری" تأکید می‌شود. همچنین تهیه‌کنندگان کتاب باید "صد درصد" متعهد به "ارزش‌های اسلام و انقلاب" باشند. نشان‌دهنده توجه به بعد زیبایی‌شناسی و روان‌شناختی آموزش است. کتاب درسی صرفاً انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه باید محرک انگیزه و علاقه باشد.

د. پرورش همه‌جانبه: بر اهمیت "معاونت پرورشی" به‌عنوان یک جزء "اصلی" و همیشگی سیستم تأکید می‌شود. از "حذف" یا "بی‌اعتنایی" به آن انتقاد شده است.

ه. رشته فنی و حرفه‌ای (ابزار کارکردی - اجتماعی تربیت): این بخش نشان‌دهنده بعد کارکردی آموزش است. رشته‌های فنی و حرفه‌ای به‌عنوان ابزار تربیت نیروهای کارآمد معرفی می‌شوند که زودتر وارد بازار کار می‌شوند و به حل مشکل بیکاری کمک می‌کند. این ابزار تربیتی پیوند مستقیمی با اقتصاد و نیازهای جامعه دارد.

۴/۱/۵. عدالت آموزشی توأم با پرورش استعدادها برتر:

این مضمون یک نکته ظریف را روشن می‌کند که عدالت به معنای یکسان‌سازی نیست عدالت آموزشی به معنای فرصت برابر با توجه به استعداد برتر است. این بخش از سخنرانی رهبر انقلاب نشان می‌دهد که در گفتمان ایشان، عدالت آموزشی نه به معنای توزیع یکسان منابع، بلکه به معنای تناسب‌بخشی فرصت‌ها بر اساس توانمندی‌ها است. در این رویکرد، عدالت آموزشی و نخبه‌پروری در تقابل نیستند، بلکه مکمل یکدیگرند. از تحلیل این قسمت از سخنرانی، سه مضمون اصلی و چند مضمون فرعی استخراج می‌شود:

الف. بازتعریف عدالت آموزشی^۱: این قوی‌ترین مضمون حاضر در سخنرانی است که تمامی اجزای دیگر حول آن می‌چرخد.

ب. نقد برابری سطح‌یافته: در سخنرانی به‌صراحت تعریف رایج عدالت به معنای «توزیع یکسان منابع» را رد می‌کند. این امر حاوی یک نگاه انتقادی به برداشت‌های کمی و یکسان‌ساز از عدالت است.

ج. ترویج برابری مبتنی بر استحقاق: در مقابل تعریف قبلی، تعریف جدیدی ارائه می‌شود: «تناسب‌بخشی فرصت‌ها بر اساس توانمندی‌ها». این تعریف، عدالت را نه در «برابری نتایج»، بلکه در «برابری فرصت‌ها برای شکوفایی استعدادهای ذاتی» می‌داند.

د. شناسایی تقابل: در نگاه اول، «عدالت آموزشی» و «نخبه‌پروری» ممکن است در تقابل با یکدیگر قلمداد شوند (عدالت برای همه در مقابل توجه ویژه به نخبگان).

و. ارائه پیوند مکملی: سخنران این تقابل را به چالش کشیده و آن را «کاذب» می‌خواند. در عوض، رابطه این دو مفهوم را به‌صورت «مکمل یکدیگر» بازتعریف می‌کند. این کار، یک انسجام ایدئولوژیک جدید ایجاد می‌کند.

ه. توجه نخبه‌پروری در چارچوب عدالت: این مضمون، هدف نهایی یا نتیجه عملی گفتمان است که شامل موارد زیر است:

مشروعیت بخشی: با قرار دادن نخبه‌پروری در ذیل چتر مفهوم گسترده‌تر «عدالت»، به آن مشروعیت اخلاقی و اجتماعی بخشیده می‌شود. این کار، هرگونه انتقاد مبتنی بر «تبعیض» یا «بی‌عدالتی» را خنثی می‌سازد.

جهت‌گیری کارکردی: این نگاه، یک عدالت کارکردگرا را ترویج می‌کند که هدف آن نه صرفاً انصاف، بلکه «کارایی اجتماعی» است. سرمایه‌گذاری بر روی مستعدان، به‌عنوان بهترین روش برای استفاده بهینه از منابع و پیشرفت جامعه توجیه می‌شود.

۲/۵. تحلیل گفتمان مضامین براساس نظریه گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۷۹) و کنش گفتاری سرل (۱۹۶۹)

در این بخش به تحلیل هرکدام از مضامین تعلیم و تربیتی از دیدگاه گفتمان انتقادی فرکلاف پرداخته می‌شود. فرکلاف در مورد تحلیل‌های زبانی بیان می‌کند که عناصر واژگانی، ساختارهای دستوری، معناشناسی متن و غیره به‌خودی‌خود از اهمیت مستقیم و زیادی برخوردار نیستند؛ بلکه، آنچه مهم است نقشی است که این عناصر در هنگام کاربرد دارند. (حامدی شیروان و کاظمی مطلق، ۱۳۹۷: ۷۸)

۱/۲/۵. تحلیل گفتمان مضمون منزلت و تکریم معلم:

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۱، هسته مرکزی این گفتمان، ساخت تصویر اجتماعی نوینی از «معلم» است که باید در ذهنیت عمومی و خودمعرفی معلمان نهادینه شود. این متن با سبکی رسمی، قاطع و همزمان ارزش‌مدار، الگویی آرمانی از گفتمان سیاست‌گذار تربیتی ارائه می‌دهد. در سطح زبانی، با به‌کارگیری واژگان ارزشی و ساختارهای کنشی، واقعیتی مطلوب را می‌سازد. در سطح تفسیری، از طریق تلفیق گفتمان‌های مختلف و مخاطب‌شناسی دقیق، آن را قابل درک و اجرا می‌سازد. در نهایت، در سطح تبیین، این گفتمان در خدمت بازتولید ایدئولوژی حاکم و روابط قدرت موجود قرار می‌گیرد. هدف نهایی، بهبود وضعیت معلمان و تربیت نسل آینده بر اساس ارزش‌های انقلاب اسلامی است.

جدول شماره ۱: تحلیل گفتمان مضمون منزلت و تکریم معلم

سطوح فرکلاف	بررسی و توضیحات
سطح توصیف	واژگان کلیدی:

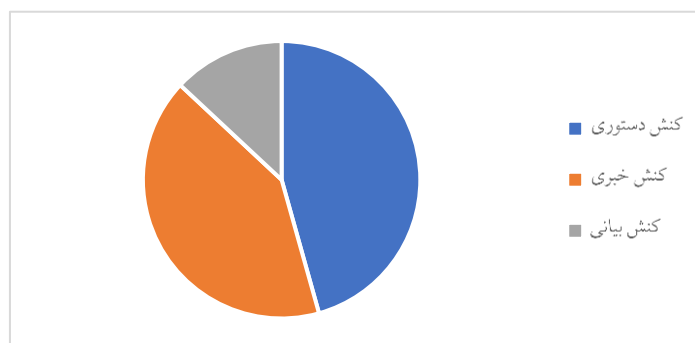
بررسی و توضیحات	سطوح فرکلاف
«گرامیداشت معلم»، «افکار عمومی»، «چهره زیبا و بانشاط»، «فعال، پرتلاش، موفق، سرافراز»، «کار رسانه‌ای»، «کتاب، فیلم، پویانمایی»، «احساس سرافرازی»، «اثرگذاری معلم»، «شخصیت جوان» این واژگان ارزش‌گذاری مثبت نسبت به معلم را نشان می‌دهند. واژه‌های «اثر می‌گذارد»، «دانسته و ندانسته»، «اخلاق»، «تواضع»، «نشاط» → همه بیانگر گستره وسیع نقش معلم‌اند. تقابل: تقابل «معلم بی‌جاذبه» و «معلم فعال و سرافراز» به‌کار رفته است. واژه‌های «رده آخر، جاذبه نداشت، مجبور بشود، بی‌حالی و بی‌رغبتی» در تقابل با وضعیت مطلوب قرار می‌گیرند و ضرورت تغییر را نشان می‌دهند. استعاره و تشبیه: "چهره‌نگاری" یا "تصویرسازی": "چهره زیبای بانشاط دوست‌داشتنی"، "چهره‌نگاری معلم". این استعاره نشان می‌دهد که هویت معلم یک برساخت گفتمانی است که باید از طریق رسانه‌ها بازتعریف شود. قیاس معلم با شهید: "همچنان که ما درباره یک شهید کتاب تولید می‌کنیم... عاشق معلم بشود". این قیاس، مقام معلم را تا سطح یک اسطوره ملی و ایثارگر ارتقا می‌دهد و بر جنبه ایدئولوژیک گفتمان تأکید می‌ورزد.	
دستور زبان: جملات اغلب امری/ضرورتی هستند («باید...»، «این کارها لازم دارد»، «این را دنبال کند») که نشان از کنش دستوری و الزام‌آور دارد. ارجاع نهادی: از نهادهایی چون «آموزش و پرورش»، «صداوسیما»، «وزارت ارشاد» نام برده می‌شود؛ که نشان‌دهنده توزیع مسئولیت نهادی است. جملات طولانی و پیچیده که استدلال را بسط می‌دهند (مانند پاراگراف اول) در کنار جملات کوتاه و امری برای تأکید (مانند: "این یک نکته"، "این هم یک نکته").	

سطوح فرکلاف	سطوح فرکلاف
نوع گفتمان: معلم به‌عنوان کنشگر اصلی گفتمان بازنمایی می‌شود؛ او نه صرفاً «کارمند آموزشی» بلکه «عامل شکل‌دهنده شخصیت» است. کارکرد گفتمانی: این متن می‌کوشد نگرش معلمان را نسبت به وظیفه‌شان تغییر دهد؛ از نگاه محدود به کتاب درسی، به نگاه کل‌نگر به مسئولیت اجتماعی-اخلاقی. بینامتنیت: ارجاع به تولید فرهنگی (فیلم، رمان، سریال) نشان می‌دهد که گفتمان آموزش با گفتمان رسانه و هنر پیوند خورده است. موقعیت گفتمانی: مخاطب: بخشی از متن خطاب به «دستگاه‌های کشور» است (نهادهای مسئولان) و بخشی دیگر خطاب مستقیم به «معلمان»؛ بنابراین دو لایه مخاطب وجود دارد: ۱. سازمان‌ها و رسانه‌ها که باید تصویر معلم را در افکار عمومی ارتقا دهند. ۲. معلمان خود که باید نسبت به نقش الگویی خود آگاه باشند. تغییر مخاطب در میانه متن: بخش اول خطاب به "دستگاه‌های کشور" است و بخش دوم مستقیماً خطاب به "شما عزیزان و معلمان". این تغییر، استراتژی گفتمانی برای پوشش دو حوزه متفاوت (سیاست‌گذاری و عمل فردی) است. معنای ضمنی: معلم فقط «انتقال‌دهنده دانش» نیست، بلکه «سازنده شخصیت» است؛ این گفتمان نقش معلم را از یک حرفه ساده به یک رسالت اجتماعی-فرهنگی ارتقا می‌دهد. هویت بخشی: از معلم به‌عنوان «چهره‌ای سرافراز و موفق» یاد می‌شود که می‌تواند بر جایگاه اجتماعی خود و بر تصمیم جوانان برای انتخاب شغل تأثیر بگذارد.	سطح تفسیر

سطوح فرکلاف	بررسی و توضیحات
سطح تبیین	بافت اجتماعی: این گفتمان در شرایطی شکل می‌گیرد که منزلت معلم در جامعه با چالش‌های معیشتی و فرهنگی روبه‌روست؛ بنابراین تأکید بر گرامیداشت معلم تلاشی است برای بازسازی جایگاه اجتماعی او و تقویت اعتماد عمومی به نظام آموزشی. ایدئولوژی: گفتمان بر ارزش و کرامت معلم تأکید دارد و این را به‌عنوان سرمایه‌ای برای پیشرفت «حرکت عمومی کشور» معرفی می‌کند. معلم، نه تنها نقش آموزشی بلکه نقش تمدن‌سازی دارد. پیامد اجتماعی: این گفتمان با برجسته‌سازی نقش معلم، به ارتقای منزلت اجتماعی او منجر می‌شود و باعث جذب نیروهای توانمند به حرفه معلمی می‌گردد. همچنین با پیوند دادن آموزش و پرورش به رسانه و فرهنگ، بازنمایی مثبتی از معلم در افکار عمومی ایجاد می‌شود. در سطح کلان، این روند به افزایش سرمایه اجتماعی و فرهنگی کشور و تقویت مشروعیت نظام آموزشی می‌انجامد. نوع قدرت: نوعی قدرت اخلاقی-پدرانه بازتولید می‌شود؛ یعنی معلم باید مراقب گفتار و کردار خود باشد چون همواره الگوی دانش‌آموز است. حذف‌ها و سکوت‌های گفتمانی: متن بر نقش معلم در "ساخت افکار عمومی" و "تأثیر بر شخصیت دانش‌آموز" تأکید دارد، اما از بحث در مورد «حقوق پایه، استقلال حرفه‌ای، مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی یا نقد سیستم» چشم‌پوشی می‌کند. مسائل معیشتی به‌عنوان نقطه شروع ذکر شده، اما تمرکز اصلی بر پروژه بزرگ‌تر فرهنگی-ایدئولوژیک است. بازتولید روابط قدرت: نوعی قدرت هنجاری و فرهنگی بازتولید می‌شود؛ نظام سیاسی-اجتماعی معلمان را هم‌سنگ پدر و مادر، بلکه اثرگذارتر معرفی می‌کند. این نگاه جایگاه ویژه‌ای برای معلم می‌سازد که مشروعیت نهادی آموزش و پرورش را تقویت می‌کند.

بر اساس نمودار شماره ۱، توزیع کنش‌های گفتاری در این بخش از سخنرانی به‌صورت زیر است: کنش دستوری با بسامد ۴۲٪ بالاترین جایگاه را دارد که با استفاده از افعالی چون «باید»، «لازم است» و فرامین عملی مانند «فیلم

بسازند» و «کتاب تولید کنند» نمود یافته است. این کنش‌ها بر ایجاد الزام و جهت‌دهی مشخص تأکید دارند. در مرتبه بعد، کنش خبری با ۳۸٪ بسامد قرار گرفته که با جملاتی همچون «این در حرکت عمومی کشور تأثیر دارد» به تبیین پیامدها و تقویت پشتوانه استدلالی می‌پردازد. کنش بیانی نیز با ۱۲٪ بسامد، در قالب گزاره‌های ارزشی مانند «مردم معلم را به‌صورت یک موجود فعال، پرتلاش، بانشاط ببینند» ظهور کرده است. این ترکیب نشان‌دهنده ماهیت هدایتی-تکلیفی متن است که در آن‌گوینده با ارائه مستندات خبری و بیانی، به مشروع‌سازی کنش‌های دستوری می‌پردازد. درنهایت، کارکرد اصلی گفتمان، جهت‌دهی به نهادهای مرتبط و جامعه معلمان برای ارتقای جایگاه حرفه‌ای و اجتماعی معلم است.



نمودار شماره ۱

۲/۲/۵. تحلیل گفتمان مضمون مسئولیت و نقش محوری دولت در آموزش و پرورش:

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۲، در سطح توصیف این بخش سخنرانی با به کاربردن واژگان اقتصادی («سرمایه‌گذاری»، «سود») و ایدئولوژیک («دولت اسلامی»، «ایمان») و ساختارهای دستوری امری («پیگیری کنید»، «باید») چارچوب‌بندی شده است که نشان‌دهنده گفتمانی اقتدارگرا و جهت‌دهنده است. در سطح تفسیر گوینده که موضعی مرجع دارد، می‌کوشد با ایجاد تقابل بین «ما» (دولت متعهد) و «دیگران» (طرفداران خصوصی‌سازی)، مدیران را برای اجرای سیاست انحصار دولتی بر آموزش و پرورش بسیج و هدایت کند و در سطح تبیین این گفتمان در بافت اجتماعی ایران، درگیر کشمکشی ایدئولوژیک است.

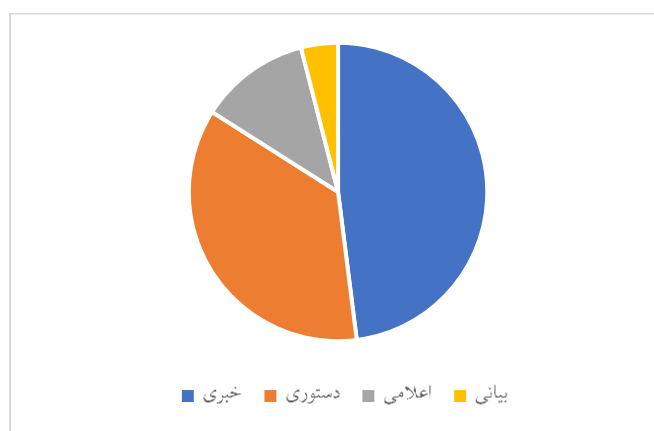
جدول شماره ۲: مسئولیت و نقش محوری دولت در آموزش و پرورش

سطوح فرکلاف	بررسی و توضیحات
سطح توصیف	واژگان کلیدی: در این بخش از سخنرانی مملو از واژگان اقتصادی است: "سرمایه‌گذاری"، "هزینه"، "سود چند برابر"، "بودجه"، "خرج کند"، "مال دولت است"، "زیر کلید دولت است". این واژگان، آموزش و پرورش را به یک "سرمایه" یا "دارایی" تبدیل می‌کنند. واژگان "دولت اسلامی"، "معارف"، "ایمان"، "متعهد به دین"، "پیش خدا"، "خوشبختانه". گفتمان را در چارچوبی دینی قرار می‌دهند. واژگان "وظیفه است"، "موظف است"، "پاسخگو باشد"، "بایستی"، "حتمأً بایستی". حس تکلیف و اجبار را القا می‌کنند. استعاره‌ها: استعاره زراعی/سرمایه‌گذاری: "ایجاد یک زمینه برای سود چند برابر است" - آموزش و پرورش مانند زمینی حاصلخیز است که در آینده سود می‌دهد. استعاره مالکیت: "آموزش و پرورش مال دولت است، متعلق به دولت است، زیر کلید دولت است" - دولت مالک انحصاری این نهاد است. استعاره بیماری/انحراف: "ملوک الطوائفی درست کنیم"، "زمزمه‌هایی به وجود می‌آید" - این عبارات، ایده‌های مخالف (خصوصی‌سازی بخشی) را به عنوان یک تهدید یا بیماری برای سیستم قاب‌بندی می‌کنند. تقابل: در این بخش از سخنرانی به طور مداوم بین "ما" (دولت اسلامی، متعهد) و "دیگران" (طرفداران خصوصی‌سازی، دارای سلیقه شخصی) تقابل ایجاد می‌کند.
	دستور زبان: فعل‌های الزام‌آور: استفاده مکرر از فعل‌های امری و بایندی: "پیگیری کنید"، "باید دنبال بشود"، "باید افتخار کند"، "بایستی عقیده‌شان را عوض کنند". این ساختارها قدرت سخنران را به عنوان فردی دستوردهنده نشان می‌دهد.

سطوح فرکلاف	بررسی و توضیحات
	جملات مثبت و قاطع: جملات منفی عمدتاً برای رد گفتمان رقیب به کار رفته‌اند ("این اصلاً معنی ندارد"، "صحیح نیست"). در مقابل، گزاره‌های اصلی گفتمان خودی با جملات مثبت و قطعی بیان شده‌اند ("وظیفه است"، "حق دولت است"). ضمایر: استفاده از "ما" (شامل‌کننده) برای ایجاد همبستگی با مخاطبان (مدیران) و "بنده" (من) برای تأکید بر فردیت و مسئولیت شخصی سخنران. "این‌ها" (اشاره به مسئولین) و "کسانی" برای ایجاد فاصله با مخالفان.
سطح تفسیر	. نوع گفتمان: این متن یک «گفتمان سیاسی-ایدئولوژیک» با کارکرد "ترغیبی و هنجارساز" است. گوینده یک مقام مقتدر است که در حال تعریف و تثبیت سیاست‌های کلان است. . موقعیت گفتمانی: گوینده: خود را در موضعی مرجع، آگاه و دارای قدرت تصمیم‌گیری قاطع نشان می‌دهد (با اشاره به رد قاطع پیشنهادهای دیگران). او "حافظ اصلی" آموزش و پرورش دولتی و ایدئولوژیک معرفی می‌شود. مخاطب: مخاطب اصلی، مدیران و مسئولان دولتی هستند. گوینده آنان را هم تشویق می‌کند ("این‌ها فرصت است") و هم به آنان هشدار و دستور می‌دهد ("پیگیری کنید"، "عقیده‌شان را عوض کنند"). دیگران: کسانی که قصد کوچک‌سازی دولت یا خصوصی‌سازی دارند، به عنوان افرادی با "سلیقه" و "انگیزه" شخصی و دارای تفکر "ملوک الطوائفی" معرفی می‌شوند و در حاشیه قرار می‌گیرند. هدف سخنرانی: مشروعیت‌بخشی: به سیاست انحصار دولت بر آموزش و پرورش. بی اعتبارسازی: گفتمان رقیب (خصوصی‌سازی و کوچک‌سازی دولت). ایجاد انسجام: در بین مدیران و جهت‌دهی به اقدامات آنان حول محورهای تعیین شده (ساختار جدید، سند تحول). هویت‌سازی: برای "نسل نو" بر اساس معیارهای مورد نظر (عالم، باایمان، ایران‌دوست).

بررسی و توضیحات	سطوح فرکلاف
بافت اجتماعی: این گفتمان در بافت اجتماعی ایران که شاهد کشمکش بین طرفدار تمرکززدایی و خصوصی‌سازی است، موضعی هژمونیک اتخاذ کرده و می‌کوشد سلطه نهاد دولت بر نظام آموزشی را تثبیت کند. ایدئولوژی: ایدئولوژی دولت‌محوری: متن نماینده یک ایدئولوژی قوی دولت‌محور است که در آن دولت نه تنها مسئول، که مالک انحصاری تربیت نسل آینده است. بازار و بخش خصوصی به حاشیه رانده می‌شوند. ایدئولوژی اسلامی-انقلابی: هدف نهایی آموزش و پرورش، تربیت انسان "متعهد به دین و استقلال کشور" تعریف می‌شود. "علم نافع" در مقابل علم سکولار قرار می‌گیرد. این گفتمان، بازتولید ارزش‌های نظام سیاسی حاکم را وظیفه اصلی آموزش و پرورش می‌داند. قدرت گفتمان: این متن بخشی از یک مبارزه گفتمانی گسترده‌تر در جامعه ایران است: «گفتمان انحصار دولتی و ایدئولوژیک در مقابل گفتمان خصوصی‌سازی و کاستن از بار مالی دولت». گوینده به‌صراحت در حال مقابله با گفتمان دوم است و آن را به حاشیه می‌راند. پیامد اجتماعی: تثبیت وضع موجود: این گفتمان از توزیع فعلی قدرت (کنترل دولت بر آموزش و پرورش) حمایت می‌کند و آن را طبیعی و بدیهی جلوه می‌دهد. جهت‌دهی به منابع: با تأکید بر "سرمایه‌گذاری" و نه "هزینه"، مسیر تخصیص بودجه دولتی به این نهاد را توجیه می‌کند. بازتولید روابط قدرت: این گفتمان با طبیعی‌سازی انحصار دولت در آموزش، روابط قدرت موجود را بازتولید می‌کند. این کار از طریق مشروعیت‌زدایی از گفتمان‌های رقیب مانند خصوصی‌سازی و حذف نقش کنشگران مستقل مانند معلمان و خانواده‌ها انجام می‌پذیرد. درنهایت، این روند منجر به تثبیت هژمونی دولت-محوری شده و هرگونه بازتعریف رابطه قدرت در عرصه آموزش را غیرممکن می‌سازد.	سطح تبیین

بر اساس نمودار شماره ۲، تحلیل کنش‌های گفتاری در این سخنرانی، کنش‌های «اخباری-توصیفی» (۴۸٪) با جملاتی مانند «آموزش و پرورش مال دولت است» برای توصیف واقعیت‌های موجود غالب است. پس از آن، «کنش‌های دستوری» (۳۶٪) با استفاده از واژه‌هایی چون «باید» و «پیگیری کنید» برای جهت‌دهی مستقیم به کار رفته‌اند. «کنش‌های اعلامی» (۱۲٪) مانند «بنده قاطع رد کردم» بیانگر اعمال قدرت و تصمیم‌گیری قطعی است. درنهایت، «کنش‌های بیانی» (۴٪) همچون ابراز امیدواری، نقش حاشیه‌ای دارند. این توالی، یک الگوی گفتمانی ساختاریافته از «واقع‌نمایی» تا «سیاست‌گذاری الزام‌آور» را نشان می‌دهد.



۳/۲/۵. تحلیل گفتمان مضمون ابزارها و منابع تربیتی:

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۳، این بخش سخنرانی نمونه‌ای از گفتمان سیاست‌گذارانه است که در آن زبان ابزاری برای اعمال قدرت و هدایت ایدئولوژیک به کار گرفته می‌شود. در سطح زبانی، تکرار افعال امری و واژه‌های هنجاری («باید»، «نگذارید») رابطه‌ای اقتدارآمیز میان گوینده و مخاطب ایجاد می‌کند. در سطح گفتمانی، معلم، کتاب درسی و دانشگاه فرهنگیان بازنمایی می‌شوند به عنوان ابزارهای اصلی تربیت و جامعه‌پذیری مطابق با ارزش‌های اسلامی-انقلابی. در سطح اجتماعی، آموزش و پرورش نه یک نهاد صرفاً علمی، بلکه نهادی ایدئولوژیک معرفی می‌شود که مأموریت آن بازتولید فرهنگ و هویت نظام است. به این ترتیب، گفتمان آموزش و پرورش، رابطه قدرت پدیده و هژمونیک حاکمیت را تثبیت و تداوم می‌بخشد.

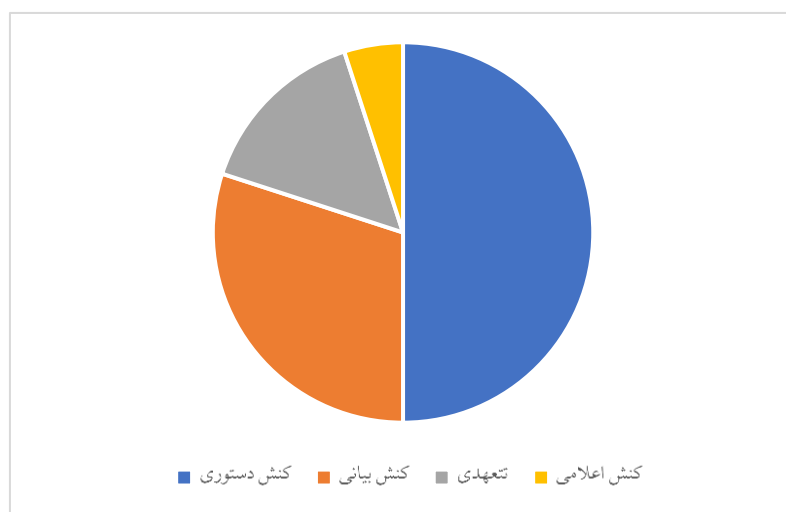
جدول شماره ۳: ابزارها و منابع تربیتی

سطوح فرکلاف	بررسی و توضیحات
سطح توصیف	واژگان کلیدی: واژگان «باید»، «نباید»، «اصرار دارم»، «نگذارید»، «خیلی اهمیت دارد» → نشان‌دهنده قدرت دستوری و رابطه نابرابر گوینده/مخاطب. واژگان هویتی: «شخصیت‌های برجسته علمی، ایمانی، اخلاقی»، «اساتید علمی و ایمانی» → هویت معلم ایده‌آل را در پیوند با علم و ایمان تعریف می‌کند. واژگان ایدئولوژیک: «ایمان دینی»، «ایمان سیاسی»، «ارزش‌های اسلام و انقلاب» → تأکید بر چارچوب ارزشی در فرآیند آموزش. واژگان انتقادی: «این‌جور نیست»، «کافی نیست» → نفی وضع موجود و القای ضرورت تغییر. واژه‌های ارزش‌گذارانه: «خیلی مهم»، «بسیار مهم»، «باید»، «اصرار دارم»، «تکیه کرده‌ام» نشان‌دهنده رویکرد هنجاری و الزام‌آور است. مفاهیم محوری: «معلم»، «دانشگاه فرهنگیان»، «کتاب درسی»، «رشته‌های فنی و حرفه‌ای». تکرار واژه‌های «باید» و «نگذارید» بیانگر لحن دستوری و سیاست‌گذارانه است. تقابل: به‌کارگیری ساختارهای تقابلی مانند «لازم است اما کافی نیست» برای ایجاد تمایز و تأکید بر نکات مورد نظر. تکرار: «شخصیت‌های برجسته علمی، اخلاقی، فکری و فرهنگی» → برجسته‌سازی ویژگی‌های معلم مطلوب. استعاره: ساختمان/ساخت‌وساز: «ساخت معلم تراز و موردنیاز»، «تنظیم کنند». این استعاره، فرآیند تربیت معلم و تولید کتاب را به یک پروژه مهندسی قابل کنترل و طراحی از بالا به پایین تبدیل می‌کند که نیاز به «معمار» (قدرت مرکزی)

سطوح فرکلاف	بررسی و توضیحات
	مالکیت و تعلّق: «متعلّق به آموزش و پرورش است»، «مال آموزش و پرورش است». این واژگان، دانشگاه فرهنگیان را به یک "ملک" تقلیل می‌دهند که باید در اختیار مالک (نهاد آموزش و پرورش) باقی بماند و از الحاق به دیگران (که نوعی تعدی به ملک است) جلوگیری شود. دستور زبان: جملات اغلب امری و توصیه‌ای: «باید...»، «نگذارید...»، «هر چه می‌توانید...». غلبه جملات امری و هنجاری: «(نگذارید این دانشگاه ضعیف بشود)، (باید محلّ رفت و آمد برترین اساتید باشد)». کاربرد جملات شرطی: «اگر مراجعه کنید به جوان و نوجوان... می‌بینید...» برای اقناع مخاطب. تکرار ساخت‌های موازی: «(شخصیت‌های برجسته علمی، شخصیت‌های برجسته اخلاقی، فکری و فرهنگی...)» → تقویت انسجام و تأکید. استفاده از قیدهای تأکیدی مانند «حتماً»، «قطعاً»، «البته» برای تقویت موضع گوینده
سطح تفسیر	بینامتنیت: اشاره به «شهید رئیسی» و «لانه جاسوسی» نشان‌دهنده پیوند این گفتمان با گفتمان انقلاب اسلامی و ارزش‌های دفاع از نظام است. تأکید بر «ایمان دینی و سیاسی» نویسندگان کتاب‌های درسی، نشان از تداوم گفتمان انقلابی-اسلامی در نظام اشاره دارد. ارجاع به تجربیات گذشته («سال‌های متعدّد روی این دانشگاه تکیه کرده‌ام») و به سنت‌های علمی و انقلابی. پیوند با گفتمان‌های رایج درباره بیکاری، بازار کار و ضرورت آموزش مهارتی. موقعیت گفتمانی: مخاطب اصلی: وزیر، مسئولان آموزش و پرورش، معلمان. مخاطب ثانویه: جامعه و افکار عمومی → به‌طور غیرمستقیم در حال اقناع خانواده‌ها و جامعه است که آموزش و پرورش تحت کنترل ارزشی باید باشد. نقش تکرار: «مکرّر تکیه کرده‌ام» → مشروعیت‌سازی با تداوم تأکید در زمان.

سطوح فرکلاف	بررسی و توضیحات
	معنای ضمنی: آموزش و پرورش فقط یک نهاد علمی نیست، بلکه ابزاری برای تثبیت هویت فرهنگی-انقلابی است.
سطح تبیین	بافت اجتماعی: متن در شرایطی بیان می‌شود که آموزش و پرورش ایران با چالش کیفیت معلم، محتوای درسی، و اشتغال جوانان روبه‌رو است. «دانشگاه فرهنگیان» به‌عنوان نهادی برای بازتولید ارزش‌های نظام معرفی می‌شود. «کتاب درسی» به‌مثابه ابزار اجتماعی‌سازی نسل آینده به ارزش‌های اسلامی-انقلابی. ایدئولوژی: معلم: ابزار بازتولید ارزش‌های دینی-انقلابی. دانشگاه فرهنگیان: ابزار نهادی برای تولید این معلم. کتاب درسی: ابزار مادی/نمادین برای انتقال ایدئولوژی. رشته‌های فنی و حرفه‌ای: ابزار کارکردی برای پیوند آموزش با اقتصاد و مشروعیت‌بخشی اجتماعی. پیامد اجتماعی: تقویت گفتمان هنجاری-ایدئولوژیک در آموزش و پرورش. بازتولید رابطه قدرت پدران-سیاست‌گذارانه بین رهبری و مخاطبان (مستولان و معلمان). جهت‌دهی به نظام آموزشی به سمت پیوند ایمان دینی، اخلاق، و کارآمدی بازار کار. همزمان پاسخ به دو نیاز: حفظ هویت فرهنگی/ارزشی + کارآمدی اجتماعی/اقتصادی. بازتولید روابط قدرت: آموزش و پرورش به‌عنوان نهادی ایدئولوژیک، ابزاری برای بازتولید روابط قدرت پدران-نصیحت‌گر میان رهبری و مستولان آموزشی است. معلم، کتاب درسی و دانشگاه فرهنگیان در این گفتمان به‌گونه‌ای بازنمایی می‌شوند که وظیفه اصلی‌شان انتقال ارزش‌های نظام و تثبیت مشروعیت آن است. بدین ترتیب، رابطه قدرت حاکم-تابع در قالب هدایت دینی-سیاسی بازتولید می‌شود و آموزش و پرورش وسیله استمرار هژمونی ایدئولوژیک نظام می‌گردد.

بر اساس نمودار شماره ۳ تحلیل کنش گفتاری، این متن عمدتاً متشکل از «کنش‌های دستوری» (حدود ۵۰٪) است که با واژه‌های امری مانند «باید»، «نگذارید» و «تلاش کنید» خط‌مشی مشخصی را به مخاطب دیکته می‌کند. در کنار آن، «کنش‌های بیانی» (حدود ۳۰٪) با جملاتی چون «خیلی اهمیت دارد» نقش برجسته‌ای در انتقال ارزش‌ها و اولویت‌های گوینده ایفا می‌کنند. همچنین «کنش‌های تعهدی» (حدود ۱۵٪) مانند «بنده اصرار دارم» نشان‌دهنده پایبندی شخص گوینده به موضوع است و درصد کمی (حدود ۵٪) به «کنش‌های اعلامی» مانند «این مال آموزش و پرورش است» اختصاص دارد که واقعیت‌هایی را مسلم می‌شمارد. این ترکیب درصدی، گفتمانی اقتدارمحور، ارزش‌محور و جهت‌دهنده را شکل می‌دهد که هدف اصلی آن تأثیرگذاری بر اقدامات و نگرش مخاطب از موضعی بالا به پایین است.



نمودار شماره ۳

۴/۲/۵. تحلیل گفتمان مضمون عدالت آموزشی توأم با پرورش استعدادها برتر:

بر اساس یافته‌های جدول شماره ۴، در سطح توصیف، متن با بهره‌گیری از واژگانی نظیر «عدالت آموزشی»، «استعداد برتر» و «سمپاد» و همچنین ساختارهای تعریفی و دستوری، دربردارنده ترکیبی از گزاره‌های خبری و هدایتی است. در سطح تفسیر، شاهد بازخوانی گفتمان عدالت آموزشی هستیم که در تقابل با قرانت‌های سطحی از عدالت، معنایی نوین مبتنی بر «قرارگیری هر چیز در جایگاه شایسته خود» ارائه کرده و نقش مسئولان در شناسایی استعدادها را برجسته

می‌سازد. در سطح تبیین، این گفتمان به بازتولید رابطه قدرت پدران-آموزشی می‌پردازد که در آن رهبری به‌مثابه مرجع دانایی، هم به ارائه تفسیر مفهومی می‌پردازد و هم سیاست‌گذاری عملی را راهبری می‌کند. این گفتمان در بافت اجتماعی ایران، عدالت را نه به‌مثابه برابری صوری، بلکه به‌مثابه توزیع متناسب فرصت‌ها بر اساس استعدادها بازتعریف می‌نماید. درنهایت، متن به‌طور همزمان در عرصه نظری-گفتمانی و عرصه سیاست‌گذاری آموزشی ایفای نقش می‌کند.

جدول شماره ۴: عدالت آموزشی توأم با پرورش استعدادهای برتر

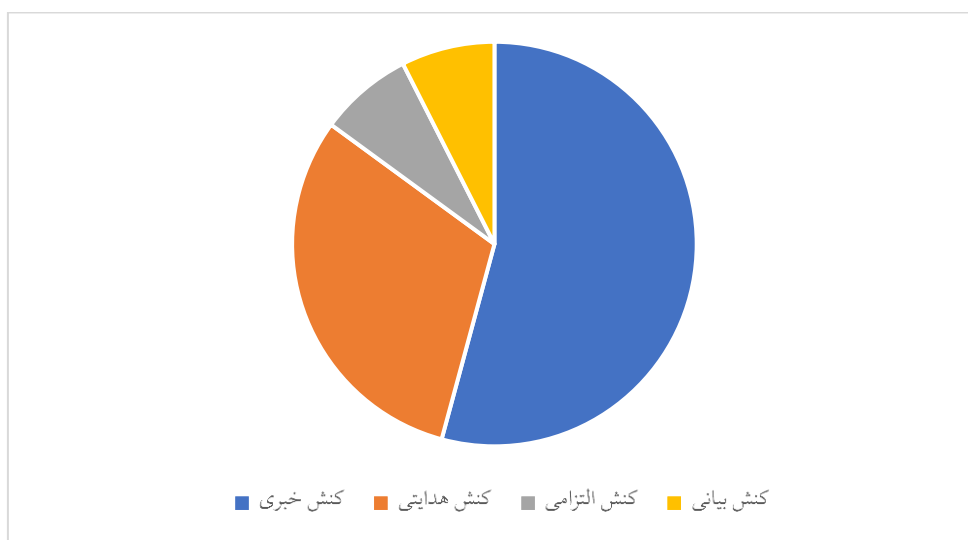
سطوح فرکلاف	بررسی و توضیحات
سطح توصیف	واژگان کلیدی: • «عدالت آموزشی»، این مفهوم که چندین بار تکرار شده است، کانون اصلی گفتمان است و بار ارزشی بسیار مثبتی دارد. - همچنین این واژه‌ها «استعداد برتر»، «سمپاد»، «اشتباه»، «پرواز»، «رشد» بار معنایی مثبت دارند و این واژه‌ها "ما"ی برتر و شایسته را می‌سازند که نیاز به توجه ویژه دارند. واژه‌های «رشد، پرواز، استعداد» در کنار بار منفی (اشتباه، غفلت) قرار گرفته‌اند. - فعل‌های غفلت کردن، رها کردن، وادار کردن برای توصیف اتفاقی که در صورت عدم توجه به استعدادهای برتر می‌افتد، استفاده شده و بار عاطفی منفی قوی دارند. این کار، مخالفان را در موضع "بی‌توجهی" یا "سوءمدیریت" قرار می‌دهد. - عبارت نیاز کشور به سیاست‌های پیشنهادی (مانند سمپاد) مشروعیت می‌بخشد و آن را به یک امر ملی و فراقهردی تبدیل می‌کند. تقابل‌ها: ○ عدالت واقعی و عدالت اشتباهی ○ پرورش استعداد و غفلت از استعداد ○ تناسب فرصت‌ها و یکسان‌سازی فرصت‌ها
	دستور زبان:

سطوح فرکلاف	سطوح فرکلاف
بررسی و توضیحات	سطوح فرکلاف
جملات هم خبری - تعریفی («عدالت یعنی...») و هم امری - تجویزی («باید بگردید»)، «نمی‌شود رها کرد» هستند. استفاده از عباراتی مانند "توجه داشته باشید"، "باید بگردید"، "نمی‌شود رها کرد"، "نمی‌شود وادار کرد" نشان‌دهنده لحن اقتدارآمیز و غیرقابل بحث گوینده است. نوع گفتمان: سخنرانی رسمی درباره آموزش و پرورش، خطاب به مسئولان و مدیران. کارکرد گفتمانی: ○ بازتعریف: اصلاح برداشت‌های موجود از عدالت آموزشی. ○ هدایت: ارائه راهبردهای عملی برای شناسایی و پرورش استعدادها. بینامتنیت: اشاره به اینکه «در زبان مسئولین کشور زیاد تکرار می‌شود» → عدالت آموزشی یک کلیدواژه پرکاربرد است، اما معنای آن نیازمند تصحیح است. موقعیت گفتمانی: تفسیر گوینده: گوینده استدلال می‌کند که تفسیر رایج از عدالت (برابری فرصت‌ها برای همه) ممکن است به "غفلت از استعدادهای برتر" بیانجامد. او می‌خواهد تفسیر خود از عدالت را که مبتنی بر «شایسته‌سالاری» است، جایگزین کند: عدالت به معنای دادن امکانات "متناسب" به هر فرد است. مخاطب مستقیم و غیرمستقیم: مسئولان آموزش و پرورش (مستقیم)، جامعه سیاسی و افکار عمومی (غیرمستقیم). خوانش مورد انتظار از مخاطب: گوینده انتظار دارد مخاطب با خوانش او از عدالت موافق باشد و سیاست‌هایی مانند سمپاد (سازمان ملی پرورش استعدادهای درخشان) را نه به‌عنوان عاملی ضدعدالت، بلکه به‌عنوان مصداق عینی عدالت بپذیرد. او از مخاطب می‌خواهد که "بعضی‌ها"یی که اشتباه می‌فهمند را نادیده بگیرد.	سطح تفسیر

بررسی و توضیحات	سطوح فرکلاف
بافت اجتماعی: جامعه ایران همواره عدالت آموزشی را مطالبه کرده است؛ درعین حال، نهادهایی مثل سمپاد محل مناقشه بوده‌اند (آیا عدالت است یا تبعیض؟). ایدئولوژی: ایدئولوژی مسلط در این گفتمان، «شایسته‌سالاری» و «لیبرالیسم آموزشی» است که بر فردیت، رقابت و شناسایی و پرورش "بهترین‌ها" تأکید دارد. این نگاه در تقابل با ایدئولوژی‌های «برابری طلبانه‌تر» قرار می‌گیرد که ممکن است بر توزیع عادلانه‌تر منابع به نفع محرومان و کاهش شکاف آموزشی تأکید کنند. • قدرت گفتمانی: در این سخنرانی با جایگاه اقتدار گوینده، معنای رسمی عدالت آموزشی را تثبیت و گفتمان‌های رقیب (عدالت = مساوات مطلق) را به حاشیه می‌راند. • پیامد اجتماعی: مشروعیت‌بخشی به نظام‌های ویژه پرورش استعداد برتر (مثل سمپاد) و هم‌زمان پاسخ به نگرانی‌های عدالت‌خواهانه. • نوع قدرت: پدرا نه-راهنما، که هم جنبه اخلاقی و هم جنبه سیاست‌گذاری دارد. حذف‌ها و سکوت‌های گفتمانی: متن بر "استعداد برتر" متمرکز است، اما به عوامل مؤثر دیگر بر موفقیت تحصیلی (مانند پایگاه اقتصادی-اجتماعی، سرمایه فرهنگی خانواده، امکانات منطقه‌ای) که ممکن است در شناسایی این "استعدادها" تأثیر بگذارند، نمی‌پردازد. همچنین، تأثیر منفی احتمالی چنین سیستم‌هایی بر روحیه و انگیزه دانش‌آموزان در "جریان عمومی" یا تشدید شکاف آموزشی به‌طورکلی، در این گفتمان حذف شده است. بازتولید روابط قدرت: این گفتمان در پی توجیه و تثبیت یک ساختار قدرت موجود (نظام جداگانه برای استعدادهای درخشان) است. با تعریف عدالت به‌عنوان "گذاشتن هر چیزی سر جای خودش"، این متن سلسله‌مراتب آموزشی موجود را طبیعی و عادلانه جلوه می‌دهد. این کار، هرگونه انتقاد به تخصیص منابع بیشتر به سمپاد را نه تنها نادرست، بلکه "خلاف عدالت" قلمداد می‌کند.	سطح تبیین

همان‌طور که در نمودار ۴ نشان می‌دهد که در این بخش از سخنرانی، بیشترین بسامد مربوط به کنش خبری (حدود ۵۸٪) است؛ این نشان می‌دهد گوینده بیشتر در مقام تبیین و بازنمایی مفهومی عدالت آموزشی عمل کرده است. پس از آن، کنش هدایتی (حدود ۳۳٪) قرار دارد که نقش راهنمایی و هشدار به مسئولان آموزشی را برجسته می‌سازد.

در کنار این دو، کنش التزامی (حدود ۸٪) وجود دارد که بیانگر تعهد شخصی رهبر به عدالت آموزشی است. همچنین، کنش بیانی (حدود ۸٪) دیده می‌شود که بار تأکیدی و اقناعی دارد. در مجموع، غلبه کنش‌های خبری همراه با کنش‌های هدایتی نشان می‌دهد سخنرانی بیشتر تفسیری - آموزشی است تا دستوری محض، اما با تلفیقی از کنش‌های هدایتی گفتمان را به سمت سیاست‌گذاری عملی نیز سوق می‌دهد.



نمودار شماره ۴

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی گفتمان مقام معظم رهبری دربارهٔ تعلیم و تربیت نشان داد که مضمون‌های اصلی در این سخنان شامل جایگاه و منزلت معلم، مسئولیت و نقش محوری دولت در آموزش و پرورش، ابزارها و منابع تربیتی و عدالت آموزشی است. در کنار اینها، مضامین فرعی مانند گرامیداشت معلم در افکار عمومی، تولید محصولات فرهنگی و رسانه‌ای برای ارتقای شأن معلم، پیگیری مستمر سیاست‌ها و نیز توجه به کارکردهای پرورشی نظام آموزشی، نقش دانشگاه فرهنگیان در تربیت معلم، اهمیت کتاب‌های درسی، ضرورت تحول ساختاری در آموزش و پرورش، و توجه به رشته‌های فنی و حرفه‌ای قابل‌شناسایی‌اند.

از منظر تحلیل انتقادی گفتمان فرکلاف، این مضامین در سطح زبانی با استفاده از واژگان ارزشی، تأکیدها و استعاره‌های هویتی (مانند «سرمایه‌گذاری»، «افتخار دولت»، «چهرهٔ بانشاط و سرافراز معلم») بازنمایی می‌شوند.

در سطح تفسیر، گفتمان تعلیم و تربیت رهبری در پیوند با گفتمان کلان انقلاب اسلامی و عدالت اجتماعی معنا می‌یابد. در سطح تبیین، این گفتمان با برجسته‌سازی نقش دولت و نظام در هدایت آموزش و پرورش، به بازتولید روابط قدرت مشروعیت می‌بخشد و درعین حال از طریق نقد کاستی‌ها و هشدار نسبت به غفلت‌ها، زمینه تغییر و اصلاح در سیاست‌گذاری آموزشی را فراهم می‌کند.

همچنین تحلیل کنش‌های گفتاری بر مبنای نظریه سرل نشان داد که سخنان رهبری سرشار از کنش‌های توصیه‌ای (مانند تأکید بر پیگیری سیاست‌ها)، دستوری (مانند ضرورت گرامیداشت معلم یا حفظ دانشگاه فرهنگیان)، تأکیدی (تکرار اهمیت آموزش و پرورش به عنوان سرمایه‌گذاری، قدردانی (از معلمان و مسئولان)) و هشداردهنده (نسبت به واگذاری آموزش و پرورش به بخش‌های غیردولتی) است. این کنش‌های گفتاری کارکردی فراتر از بیان صرف دارند و به طور مستقیم در هدایت سیاست‌گذاران، الزام مدیران، و ترغیب معلمان به ایفای نقش‌های اجتماعی و تربیتی خود مؤثر واقع می‌شوند.

در مجموع، سخنرانی مقام معظم رهبری در دیدار با معلمان یک گفتمان پیچیده، چندلایه و ترکیبی است. زبان سخنرانی به گونه‌ای است که ضمن حفظ رسمی بودن، حس همکاری و مسئولیت‌پذیری در مخاطب ایجاد می‌کند و ترکیبی از مضامین راهبردی، بازنمایی‌های گفتمانی و کنش‌های گفتاری هنجارساز است که به صورت همزمان به تثبیت ارزش‌های کلان انقلاب اسلامی و نیز به اصلاح و تحول در عرصه آموزش و پرورش یاری می‌رساند.

کتابنامه

اسدی، ن. (۱۳۹۳). تحلیل گفتمانی سیاست خارجی آیت‌الله‌خامنه‌ای (گفتمان تعامل‌گرایی ضد نظام سلطه). پژوهش‌های سیاست اسلامی، ۲(۵)، ۱۳۲-۱۰۷.

بانکی پور فرد، ا.ح؛ و قماشچی، ا. (۱۳۸۰). تعلیم و تربیت از دیدگاه مقام معظم رهبری. نشر تربیت اسلامی.

حامدی شیروان، ز. و کاظمی مطلق، ف. (۱۳۹۷). بررسی و تحلیل بازنمایی «ایران و ایرانی» در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از منظر تحلیل گفتمان انتقادی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۰ (۱۹)، ۷۳-۹۵. doi: 10.22067/lj.v10i19.67894

رضا داد، ع. مجیدی، ف؛ و کیانی، م. (۱۴۰۳). تحلیل شاخصه‌های تحقق عدالت آموزشی و تربیتی از دیدگاه مقام معظم رهبری. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۵(۳)، ۸۸-۶۵. doi: 10.22034/riet.2024.16248.1248

رضایی، م. (۱۴۰۳). ارائه مؤلفه‌های معلم تحول‌آفرین بر پایه اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش و اندیشه‌های تربیتی آیت‌الله خامنه‌ای. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، ۵(۲)، ۲۷-۴۰. doi: 10.22034/riet.2024.16255.1251

ساعی مهربان، ر؛ و خشکاب، ش. (۱۴۰۳). شناسایی مؤلفه‌های اصلی تعلیم و تربیت متامدرن، مجله پژوهش‌های فلسفی، ۱۸(۴۹)، ۳۳۲-۳۱۱. doi: 10.22034/jpiut.2024.63457.3864

شعاعی، م. ح؛ و میرشکاری سلیمانی، ع. (۱۴۰۲). تحلیل گفتمان شبکه‌های خبری آمریکایی از سخنان مقام معظم رهبری در خطبه‌های نماز جمعه ۲۷ دی‌ماه ۱۳۹۸. نشریه «دانش سیاسی»، ۱۹، ۱۰۷-۱۲۲. doi: 10.30497/pkn.2022.241542.2885

شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش.

قلمکاریان، سم. و جهان‌پناه، ع. (۱۴۰۳). روش‌های تربیتی اثربخش و زمینه‌ساز جامعه مهدوی مبتنی بر بیانات مقام معظم رهبری. فصلنامه مشرق موعود، پیاپی ۷۳، ۶-۳۵.

کریمی فیروزجایی، ع؛ و حبیبی، س. (۱۳۹۷). تحلیل گفتمان دیدگاه‌های رهبران ایران و امریکا دربارهٔ برجام. جستارهای سیاسی معاصر، ۴(۹)، ۱۵۳-۱۳۳. Dio: 10.30465/cps.2019.3543

مبارکی، م. (۱۳۹۵). بهترین عنوان برای قصیده‌ای از رودکی از منظر گفتمان‌شناسی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۸(۱۴)، ۱۶۳-۱۸۱. doi: 10.22067/lj.v8i14.40748

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران، شورای عالی انقلاب فرهنگی، آذرماه ۱۳۹۰.

میرزایی، م. ربانی، ع و حقیقی مقدم، ا. (۱۳۹۴). تحلیل عناصر مفهومی گفتمان بیداری اسلامی در کلام مقام معظم رهبری از

- منظر تحلیل گفتمان. فصلنامه علمی نظریه‌های اجتماعی متفکران مسلمان(1)5، ۲۹-۱: dio: 10.22059/jstmt.2015.60442
- نصرت‌پناه، س. ندایی، ه؛ و امیری، م. (۱۳۹۶). اصول تعلیم و تربیت از دیدگاه مقام معظم رهبری در مأموریت‌های تربیتی سپاه. پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، (36)25، ۵۲-۳۱.
- نصرت‌پناه، م. ص. مرادی، م. ح. و رشیدی، اح. (۱۳۹۸). تحلیل گفتمان انتقادی بیانیه گام دوم انقلاب اسلامی با بهره‌گیری از روش نورمن فرکلاف. مطالعات راهبردی بسیج، ۲۲(۸۳)، ۶۵-۳۹. SID. <https://sid.ir/paper/379282/fa>
- همتی، ح. (۱۴۰۳). بررسی عدالت تربیتی در اسناد بالادستی آموزش و پرورش. پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی، 5(2)، 41-62، 10.22034/riet.2024.16257.1253. doi: 10.22034/riet.2024.16257.1253.
- هوشنگی، ح. (۱۳۹۹). تحلیل گفتمان مقام معظم رهبری در موضوع اهل سنت. دانش سیاسی، ۱۶ (۳۱ پیاپی)، ۳۶۰-۳۲۹. SID. <https://sid.ir/paper/1011501/fa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101
- Crystal, David (2008). *A Dictionary of Linguistics and phonetics*, sixth edition, Oxford: Black well publishing Ltd.
- Clarke, V. & Braun, V. (2013) Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- Fairclough, N (2002) "Critical Discourse Analysis and the Marketization of Public (London: sage publications).
- Fairclough. N. (2003). *The Dialectics of Discourse*, New York: Routledge
- Gasparatou, R. (2018). How to do things with words: Speech acts in education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(5), 510-518.
- Gloppen, S. K., & Novak, J. (2023). Making teachers by policy? The case of teacher evaluation in Norwegian education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 843-860. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2192747>
- Hinostroza-Paredes, Y. (2020). Critical discourse analysis of university teacher educators' professionalism in Chilean teacher education policy. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 180
- Jurgensen, M and Phillips, (2002), *Discourse analysis* (London: sage publications).
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education*. 20 (1), 77- 98.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland journal of higher education*, 9(3).
- Nordin, A., & Wahlström, N. (2019). Transnational policy discourses on 'teacher quality': An educational connoisseurship and criticism approach. *Policy Futures in Education*, 17(3), 438-454. <https://doi.org/10.1177/1478210318819200> (Original work published 2019)
- Pesambili, J. C., Sayed, Y., & Stambach, A. (2022). The World Bank's construction of teachers and their work: A critical analysis. *International Journal of Educational Development*, 92, 102609.

- Pini, M.E., Gorostiaga, J.M. Teacher Education and Development Policies: Critical Discourse Analysis from a Comparative Perspective. *Int Rev Educ* 54, 427–443 (2008).
<https://doi.org/10.1007/s11159-008-9094-z>
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. R. (1999). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. New York and Melbourne: Cambridge University Press.



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97433.1367>

A Comparison of Speech Act Strategies for Request in Slow-Learning versus Normal Children: A Case Study

Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum

Associate Professor of Linguistics, Payame Noor University, Tehran, Iran (Corresponding Author)¹

Mahboubeh Yar

PhD Candidate of Linguistics, Al-Zahra University, Tehran, Iran²

Received: 10 January 2026 ✦ Revised: 1 February 2026

Accepted: 2 February 2026 ✦ Published Online: 18 May 2026

How to cite this article:

Hosseini-Maasoum, S. M., & Yar, M. (2026). A Comparison of Speech Act Strategies for Request in Slow-Learning versus Normal Children: A Case Study. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (1), 159–184. (in Persian with English abstract) <https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97433.1367>

Abstract

This study aims to analyze the strategies for the request speech act and compare them in slow-learning and normal teenagers. The theoretical framework is based on the three-layer model of Blum-Kulka, and Olshtain (1984) and Brown and Levinson's (1987) theory of linguistic politeness. The data were collected through a discourse analysis questionnaire focusing on eight different communicative situations, taking into account such variables as formality level, familiarity, topic significance, power and age of the addressee. The participants included 30 normal teenagers aging between 14 to 17 and a slow-learning teenager of 17. Their responses were analyzed based on direct strategies, internal hedging, and external hedging. The results of the statistical analyses indicated that the slow-learning child significantly used the direct strategy more than other strategies, while normal children showed a stronger tendency to use internal and external hedging more than the direct strategy. The findings indicate that cognitive and pragmatic differences influence the choice of the linguistic strategy in the request speech act. These results put more emphasis on the necessity of designing pragmatic educational interventions for slow-learning students.

Keywords: Speech Act, Request, Pragmatics, Slow Learners, Hedging, Linguistic Politeness.

1. Email: hosseinimasum@pnu.ac.ir

2. Email: mahbube.yar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3650-4599>

<https://orcid.org/0000-0002-6815-5960>



Extended Abstract

1. Introduction

This study is based on the theories of pragmatics, a field that considers language not only as a means of conveying information but also as a tool for performing actions in the social context. Language is not just a means of expressing words and presenting what exists in the world. We must also learn how to ask questions, thank, suggest, and promise. This clearly indicates that language has an active role in human interactions at a level beyond syntactic and semantic structures. Austin's speech act theory and its development by Searle are the starting point of this conceptualization, where language is divided into three levels of locutionary, illocutionary and perlocutionary acts, and each sentence not only carries meaning, but also carries the power to perform an action. Among these, the speech act of "request" has a special place, because according to Brown and Levinson (1979), it is considered a "face-threatening act" and the speaker is forced to use polite devices and linguistic modifications to reduce this threat.

In various cultures, including Persian, requests are usually accompanied by introductions, context setting, soft speech, and the use of honorifics. Research conducted on the Iranian context such as Tajali (2009) and Modarresi and Tajali (2012) show that Persian speakers naturally use a set of internal and external modifications to reduce the force of requests, and these choices are influenced by factors such as age, gender, social distance, status formality, and power relations. In such a framework, examining how children with learning disabilities (e.g., slow learners) use these tools is particularly important. Despite their ability to attend regular schools, these children face challenges in social processing, contextual understanding, and regulating linguistic behavior.

A slow-learning children with learning disabilities have the ability to progress in a regular school but perform below the average for their grade level. These children typically score lower than their peers on intelligence and academic achievement tests, but not so low that they require special education. This borderline condition causes them to perform differently from their peers in many language and social skills, including pragmatics. Since the speech act of request requires understanding power relations, recognizing formality, assessing face threat, and selecting an appropriate strategy, it is expected that slow-learning children will face limitations in this area.

The Blum-Kulka, House, and Kasper's framework (1989), used in this study, identifies three levels of directness of requests: direct requests, conventionally indirect requests, and non-conventionally indirect requests. These three levels actually represent a range from explicitness to covertness, and each level requires a different cognitive ability. Direct requests are the simplest form and are usually expressed with imperative structures or action verbs. Conventionally indirect requests require an understanding of linguistic and social conventions, such as using "*Could you...?*" or "*Is it possible to...?*". However, unconventionally indirect requests, expressed with very indirect nuances, are the most complex level and require a high level of inferential ability and understanding of context.

In addition to these three levels, marginal modifiers also play an important role in reducing the force of requests. Alc'an Soler et al. (2005) divide these modifiers into internal and external modifiers. Internal modifiers are placed within the sentence structure, such as softeners ("*Could it be...?*"), *hesitation* ("*Um... maybe...*"), or openers ("*Excuse me...*"). External modifiers are placed outside the main sentence and include grounding, justification, promise of reward, or preparing the audience. The use of these tools requires higher cognitive and social ability, because the speaker must be able to assess the needs of the audience, the level of face threat, and contextual conditions.

Based on these frameworks, this study seeks to see whether there is a significant difference between normal and slow-learning teenagers regarding the use of request strategies and marginal modifiers. The importance of this question lies in the fact that pragmatic skills play an important role in academic success, social relationships, and an individual's adaptation to the environment. If slow-learning children are weak in this scope, they may experience misunderstandings, conflict, or social exclusion in everyday interactions. Therefore, accurate knowledge of these differences can help design targeted educational programs to enhance the communication skills of these children.

2. Method

The research method is descriptive-analytical, and data were collected through the Discourse Completion Test (DCT). This test includes 20 communication situations, each representing a different level of formality, social distance, topic significance, and power relations. The participants were 30 normal teenagers and one late-learning teenager who produced a total of 440 utterances. Each utterance was analyzed based on the three-level Blum-Kulka & Olshtain's model (1984) and the classification of internal and external modifiers by Alc'an Soler et al. (2005). The chi-square test was

used to measure statistical differences between the two groups. This method allowed us to determine whether the observed differences in the type of strategies and the amount of modifiers used reflect significant differences in the pragmatic abilities of the two groups.

3. Results

The results showed that there was a significant difference between the two groups in selecting request strategies and this difference was reported to be significant at the 95% level ($p=0.014$). Normal children had the highest frequency of using internal modifiers (51.9%), followed by external modifiers (21.9%) and direct strategies (26.19%). This pattern indicates that normal children naturally use politeness, softeners, openers, and grounding tools to reduce pressure. These children have a rather precise understanding of face threat and the needs of audience.

In contrast, the slow-learning student expressed more than half of her requests directly (55%) and only a small part of them was accompanied by internal (25%) or external (20%) modifications. The examples provided in the text also illustrate this difference well. For example, the normal teenager says “*Could you please give me my notebook?*” while the slow learner expresses the same request in the form of “*Give me my homework notebook*”. This difference is visible not only at the level of sentence structure, but also at the level of understanding the context, power relations, and social sensitivity.

4. Discussion and Conclusions

Qualitative analysis of the data shows that the slow learner is weak in the use of openers, softeners, hesitation, backgrounding, promising rewards, and other face-threat reduction devices. This weakness may result from cognitive limitations in processing multiple contextual factors simultaneously. For example, in situations that require assessing power relations or formality, the slow learner often uses imperative structures and pays less attention to tone regulation or the choice of an appropriate strategy. This pattern is consistent with the findings of international research on children with cognitive disabilities and suggests that such children need targeted training in the area of language pragmatics.

The results of the study have important implications for education and rehabilitation. First, pragmatic skills, contrary to popular belief, do not develop automatically in slow learners and require direct and structured training. Second, educational programs should focus on strengthening the ability to understand context, recognizing power relations, using softeners, and using modifiers. Third,

teaching these skills can help improve social relationships, reduce interpersonal conflicts, and increase academic participation of these children. Finally, careful analysis of speech acts can be a valuable tool for identifying cognitive and social differences between different groups and provides the basis for designing effective educational interventions.



<https://jilkd.um.ac.ir>

نشریه علمی
زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان



<https://doi.org/10.22067/jilkd.2026.97433.1367>

مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در کودک دیرآموز و کودکان عادی

(یک مطالعه موردی)

سید محمد حسینی معصوم

دانشیار زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (نویسنده مسئول)^۱

محبوبه یار

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران^۲

صص ۱۵۹-۱۸۴

ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۲۰؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۱۲؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳؛ انتشار بر خط: ۱۴۰۵/۰۲/۲۸

ارجاع به این مقاله:

حسینی معصوم، س. م.، و یار، م. (۱۴۰۵). «مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در کودک دیرآموز و کودکان عادی (یک مطالعه موردی)»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۱)، صص ۱۵۹-۱۸۴.

<https://doi.org/10.22067/jilkd.2026.97433.1367>

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی و مقایسه راهبردهای کنش گفتاری «درخواست» در میان نوجوانان دیرآموز و نوجوانان عادی در موقعیت‌های اجتماعی متنوع است. چارچوب نظری پژوهش مبتنی بر الگوی سه‌لایه‌ای بلوم-کولکا و اولشتاین (۱۹۸۴) و طبقه‌بندی ادب زبانی براون و لوینسون (۱۹۸۷) است. داده‌ها از طریق پرسشنامه تحلیل گفتمان با تمرکز بر هشت موقعیت ارتباطی متفاوت (با در نظر گرفتن متغیرهایی مانند میزان رسمیت، آشنایی، اهمیت موضوع، قدرت و سن مخاطب) گردآوری شده‌اند. شرکت‌کنندگان شامل ۳۰ نوجوان عادی (۱۴ تا ۱۷ ساله) و یک نوجوان دیرآموز ۱۷ ساله بودند. پاسخ‌های آن‌ها بر اساس راهبردهای مستقیم، تعدیل‌های درونی و تعدیل‌های بیرونی تحلیل شد. نتایج تحلیل آماری و کیفی نشان داد که نوجوان دیرآموز به‌طور معناداری بیشتر از راهبرد مستقیم استفاده می‌کند، درحالی‌که نوجوانان عادی تمایل بیشتری به بهره‌گیری از تعدیل‌های درونی و بیرونی دارند. یافته‌ها حاکی از آن است که تفاوت‌های شناختی و کاربردشناختی، بر انتخاب راهبردهای زبانی در کنش گفتاری درخواست تأثیرگذارند. این نتایج نشان‌دهنده لزوم طراحی مداخلات آموزشی کاربردشناختی برای گروه‌های دیرآموز است.

کلیدواژه‌ها: کنش گفتاری، درخواست، کاربردشناسی، کودکان دیرآموز، تعدیل‌های حاشیه‌ای، ادب زبانی.

1. Email: hosseinimasum@pnu.ac.ir

2. Email: mahbube.yar@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3650-4599>

<https://orcid.org/0000-0002-6815-5960>

۱. مقدمه

زبان به عنوان مهم ترین ابزار ارتباط بشر در بستر ساختارهای اجتماعی و تحت تأثیر عوامل مختلف و ویژگی های فردی و گروهی اعضای این جوامع عمل می کند و درعین حال بر این ساختارها نیز اثر می گذارد؛ اما نقش زبان تنها به انتقال اطلاعات و ایجاد ارتباط بین افراد خلاصه نمی شود، بلکه زبان به عنوان عاملی برای انجام برخی کنش ها و تأثیرگذاری عملی بر جهان خارج به کار می رود. کاربردشناسی زبان به بررسی سازوکار این عملکرد زبان در قالب کنش های گفتار می پردازد و انواع کنش های صورت گرفته به وسیله زبان را تعریف و تبیین می کند. چنان که بابازاده (۲۰۲۵) بیان می کند، «کاربردشناسی به عنوان یک زیرشاخه کلیدی در زبانشناسی به بررسی شیوه استفاده از زبان برای انتقال معنی و رای تعبیر تحت اللفظی واژگان می پردازد.»

به نظر آستین^۱، زبان تنها برای بیان واژه ها و بازنمایی آنچه در جهان وجود دارد نیست بلکه باید یاد بگیریم که چگونه سؤال بپرسیم، تشکر کنیم، پیشنهاد دهیم، قول دهیم و به عبارت دیگر اگر بخواهیم از زبان به شیوه درست استفاده کنیم باید کاربردهایی که عبارت ها و کلمات در موقعیت های مختلف به صورت درست و متعارف در جامعه زبانی مورد نظر به کار می روند را بدانیم. هلیدی^۲ و حسن معتقدند که بافت موقعیت بسیار مهم است زیرا با توجه به بافت موقعیت ما می توانیم اطلاعات زیادی را در مورد معانی در حال مبادله و معانی که احتمالاً مبادله می شوند به دست آوریم (هلیدی و حسن، ۱۹۸۹)؛ بنابراین از آنجایی که ارتباط و تعامل بین انسان ها بسیار مهم است و همواره پژوهشگران به دنبال یافتن شیوه کارکرد فرایندهای ارتباطی مؤثر بوده اند، در این مقاله سعی کرده ایم کنش های گفتار از نوع درخواست را در جامعه ای خاص که کمتر به آن توجه شده است، یعنی کودکان دیرآموز در مقایسه با کودکان عادی بررسی کنیم. کودک دیرآموز، به کسی گفته می شود که «توانایی پیشرفت تحصیل در مدرسه عادی را دارد ولی کمتر از متوسط سطح پایه تحصیلی خود عمل می کند. این کودکان در آزمون های هوشی و پیشرفت تحصیلی، نسبت به سایر همسالان نشان نمره پایین تری کسب می کنند، اما نمره آن ها آن قدر پایین نیست که به آموزش ویژه نیاز داشته باشند» (غفوریان و عاشوری، ۱۳۹۶).

با توجه به تفاوت زبان آموزی بین دو گروه مورد تحقیق، سؤالات زیر به وجود می آید که ما سعی می کنیم در این

1. Austin
2. Halliday

مقاله به آن‌ها پاسخ دهیم:

۱. آیا میزان استفاده از درخواست مستقیم و غیرمستقیم در کنش گفتار درخواست در کودکان دیرآموز تفاوت معنی‌داری با

کودکان عادی دارد؟

۲. آیا اهمیت موضوع درخواست، میزان آشنایی مخاطب، و میزان رسمیت رابطه کاربر و مخاطب رابطه معناداری با فراوانی

تعدیل‌های حاشیه‌ای در درخواست نوجوانان عادی و دیرآموز دارد؟

۲. مبانی نظری

در این پژوهش، کنش گفتاری درخواست بر مبنای نظریه‌های کاربردشناختی زبان، به‌ویژه نظریه کنش گفتاری آستین (۱۹۶۲)، مدل گسترش‌یافته سرل (۱۹۷۹)، نظریه ادب براون و لوینسون (۱۹۸۷) و چارچوب بین‌فرهنگی بلوم-کولکا، هاوس و کاسپر (۱۹۸۹) بررسی شده است. بررسی کنش‌های گفتاری و نحوه تحقق آن‌ها در میان کودکان دیرآموز و عادی، درک عمیق‌تری از تفاوت‌های شناختی و زبانی این دو گروه فراهم می‌کند.

۱.۲. کنش گفتاری

نظریه کنش گفتاری را برای اولین بار جان آستین مطرح کرد که معتقد است زبان تنها برای بیان واژه‌ها و توصیف برخی موقعیت‌ها و یا بیان برخی از واقعیت‌ها نیست، بلکه ما به کمک زبان پرسش می‌کنیم، دستور می‌دهیم، تشویق و تنبیه می‌کنیم، تهدید می‌کنیم، وعده می‌دهیم، قول می‌دهیم (آستین، ۱۹۶۲). حسینی معصوم و رادمرد (۱۳۹۴)، ۶۸ به نقل از لوینسون ۱۹۸۳، ص. ۲۳۱) بیان می‌کنند که آستین دریافت که انواع جمله‌های اجرایی را می‌توان زیر شاخه‌هایی از کنش‌های گفتار در نظر گرفت. نهایتاً آستین یک تمایز سه‌گانه میان کنش‌هایی برقرار کرد که فرد هنگام گفتن یک جمله انجام می‌دهد او این سه کنش را به ترتیب کنش بیانی^۱ کنش منظوری^۲ و کنش تأثیری^۳ نامید.

کنش بیانی صرفاً تولید یک پاره‌گفتار معنادار توسط گوینده است؛ یعنی عمل تولید و بیان جمله. این کنش فقط جنبه‌های زبانی گفتار را دربرمی‌گیرد و این اصطلاح در مقایسه با کنش منظوری مطرح می‌شود که در آن چیزی بیش از بیان صرف مورد نظر است (نگا. باربر و استیتون، ۲۰۱۰، ص. ۷۰۷؛ کریستال ۲۰۰۳، ص. ۲۷۷). کنش منظوری، همان عملی است که گوینده با تولید یک عبارت زبانی و از طریق نیروی متداول مربوط به آن به تصریح یا

-
1. locutionary act
 2. illocutionary act
 3. perlocutionary act

تلویح قصد می‌کند این اعمال عبارت‌اند از پرسیدن سؤال، دستور دادن، تشکر و عذرخواهی کردن، قول دادن و نظایر آن (مال‌مکجار، ۲۰۱۰، ص. ۴۲۳). به گفته آقاگل‌زاده (۱۳۹۱، ص. ۷) علاوه بر انواع کنش‌های گفتاری بالا، از نظر آستین کنش‌های گفتار را می‌توان به دودسته مستقیم و غیرمستقیم تقسیم کرد. منظور از کنش مستقیم وجود رابطه یک‌به‌یک بین ساختارهای نحوی گفته یا جمله و نقش ارتباطی آن است و منظور از کنش غیرمستقیم عدم رابطه یک‌به‌یک بین ساختارهای نحوی و نقش ارتباطی جمله است؛ به‌عنوان نمونه ساخت‌های دستوری نحوی در زبان انگلیسی برای همه کنش‌ها به سه صورت ساختارهای خبری پرسشی و امری است و به ترتیب سه نوع کار کرد یا نقش ارتباطی «گزاره یا خبر»، «پرسش» و «درخواست یا امر» دارند.

کریستال معتقد است که باید میان منظور گوینده از بیان یک پاره‌گفتار و کنشی که شنونده عملاً در اثر آن گفتار انجام می‌دهد و تأثیری که در او ایجاد می‌شود تمایزی قائل شد (کریستال، ۲۰۰۳، ص. ۳۴۴). این تأثیر که ممکن است در قالب ترس، توهین، اقناع و نظایر آن باشد و ممکن است با هدف گوینده متفاوت یا یکسان باشد کنش تأثیری نامیده می‌شود (همچنین نگا. آستین، ۱۹۶۲؛ اویشی، ۲۰۰۶). در این حالت در پی گفتن چیزی اغلب عملی انجام می‌شود.

مورد مهم در نظریه کنش گفتاری، درک بافت و موقعیتی است که این گفته‌ها در آن قرار می‌گیرد که اگر با توجه به بافت، درست انتخاب شده باشند به هدف اصلی که ارتباط است می‌رسیم و پیام به‌درستی به شنونده منتقل می‌شود. بعدها جان راجرز سرل دسته‌بندی آستین بر افعال کنشی را گسترش داد و آن‌ها را به پنج دسته زیر تقسیم کرد:

کنش ترغیبی^۱ هدف این کنش، ترغیب شنونده برای انجام کاری است. کنش‌های ترغیبی را می‌توان در پرسش‌ها یا درخواست‌ها مشاهده کرد. مثال از گفتار کودک عادی: «می‌تونی لطفاً پنجره رو باز کنی؟» (تعدیل شده)

کنش تعهدی^۲: متعهد کردن گوینده برای انجام عملی در آینده هدف این کنش است، مانند قول دادن و سوگند خوردن. مثال کودک عادی: «قول می‌دم بعداً مدادتو پس بدم.»

کنش عاطفی^۳: هدف این کنش، بیان احساسات و حالت روانی افراد، گفته‌هایی برای بیان شادی و غم، علاقه و تنفر و تمایلات و احساسات است. «خیلی خوشحال شدم که اومدی.»

-
1. Directives
 2. Commissive
 3. Expressive

کنش اظهاری^۱: هدف از این کنش، توصیف حادثه و حالتی است که گوینده عقیده خود را درباره درستی آن اظهار می‌کند. مثال: «من خیلی خسته‌م.»

کنش اعلامی^۲: کنش‌های گفتاری است که با بیان آن‌ها در جهان خارج تغییراتی واقعی ایجاد می‌شود. مثال: «تو دیگه نباید توی این گروه باشی!» (در موقعیت‌های قدرت)

در این پژوهش، تمرکز بر کنش ترغیبی در قالب درخواست است که از نظر براون و لوینسون (۱۹۸۷) یک «کنش تهدیدکننده چهره^۳» محسوب می‌شود و معمولاً نیازمند استفاده از راهبردهای ادب است.

۱.۱.۲. کنش گفتاری درخواست

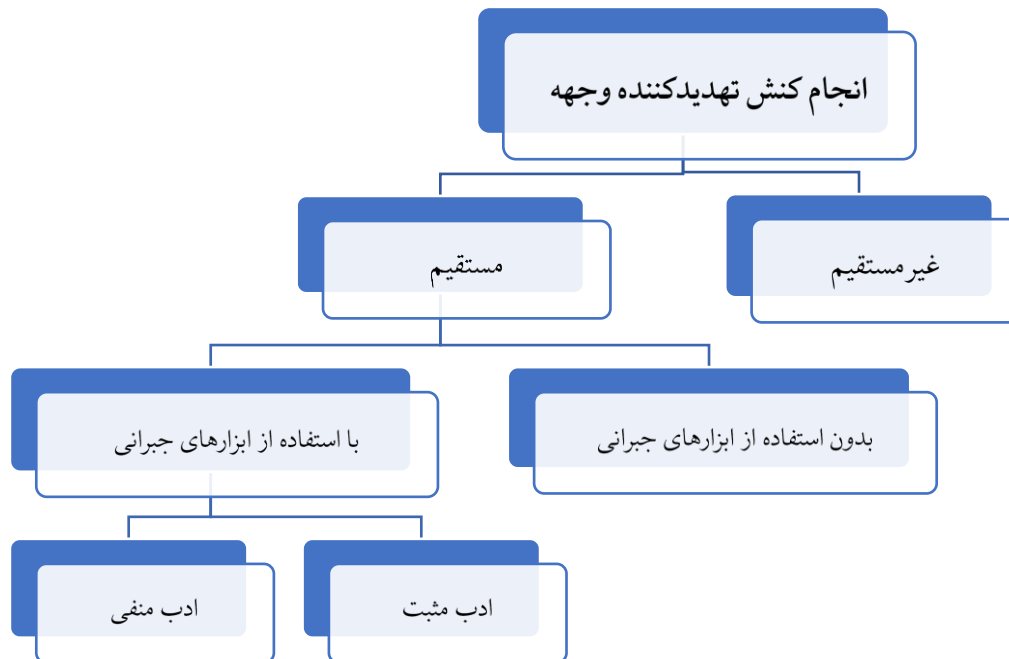
کنش گفتاری درخواست، پاره‌گفتاری است که گوینده از طریق آن از مخاطب می‌خواهد که کاری را برای او انجام دهد که مورد علاقه او (گوینده) است و تلاش خاصی را از جانب مخاطب می‌طلبد و بنابراین، تقریباً بر مخاطب تحمیل می‌شود. (بارون، ۲۰۰۳، ص. ۶۴). به این دلیل که گوینده تلاش می‌کند نفوذ خود را بر شنونده تحمیل کند، کنش گفتاری درخواست یک کنش ترغیبی می‌باشد. (هاورکیت، ۱۹۸۴) و همچنین طبق نظریه ادب براون^۴ و لوینسون^۵ (۱۹۸۷) کنش تهدیدکننده وجهه محسوب می‌شود.

۲.۲. راهبردهای ادب براون و لوینسون

براون و لوینسون (۱۹۸۷) برای کاهش تهدید کنش‌های زبانی، دو نوع ادب را پیشنهاد کردند:

- ادب مثبت: جلب توجه و تأیید مخاطب (مثلاً، «رفیق! یه لطفی می‌کنی؟»)
 - ادب منفی: کاهش تحمیل با ساختارهای غیرمستقیم (مثلاً: «ببخشید! می‌تونم یه لحظه مزاحمتون بشم؟»)
- در کودکان دیرآموز، استفاده از ادب منفی کمتر مشاهده شد و آن‌ها غالباً از ساختارهای مستقیم استفاده می‌کنند. براون و لوینسون راهبردهای ادب و به‌کارگیری راهبردهای حفظ وجهه را با یکدیگر برابر می‌دانند و آن‌ها را مانند نمودار زیر به ۵ دسته تقسیم می‌کنند:

1. Assertive
2. Declaratives
3. Face-Threatening Act
4. Brown
5. Levinson



شکل ۱ - نمودار راهبردهای ادب براون و لوینسون براساس کنش تهدیدکننده وجهه (براون و لوینسون، ۱۹۸۷، ص. ۶۱)

میزان رسمیت، اهمیت موضوع درخواست و قدرت اجتماعی دو طرف گفتگو از عواملی هستند که در انتخاب راهبرد مناسب برای درخواست کردن تأثیرگذارند. به عنوان نمونه، در ادامه به عامل قدرت اشاره خواهیم کرد.

قدرت: برای تعریف این متغیر در کاربردشناسی، می توانیم به مفاهیم و تعاریف مختلفی اشاره کنیم، که طبق تعریف براون و لوینسون (۱۹۸۷، ص. ۷۷) عبارت است از: «اندازه‌ای که گوینده می تواند طرح‌های خود را بر شنونده و طرح‌های او تحمیل کند».

اروین-تریپ^۱ (۱۹۷۶) بیان کرد که بین قدرت اجتماعی افراد و صورت‌هایی که گوینده برای درخواست انتخاب می‌کند رابطه‌ای وجود دارد؛ بنابراین، تعادل قدرت اجتماعی برای هر یک از طرفین تقاضا (تقاضاکننده و تقاضا شونده) به صورت سه مقوله زیر تعریف می‌شود:

۱. قدرت بالا- قدرت پایین

۲. قدرت پایین- قدرت بالا

۳. قدرت یکسان

برای مثال، سطح اول یعنی قدرت بالا-قدرت پایین را می‌توان در رابطه پدر و فرزند یا استاد با دانشجو مشاهده کرد. در سطح دوم، یعنی قدرت پایین-قدرت بالا، رابطه میان دانش‌آموز با معلم می‌تواند نمونه مناسبی باشد؛ و در سطح سوم یعنی قدرت یکسان، روابطی مانند رابطه بین دو دوست یا دو همکلاسی برقرار است (سیلز، ۱۹۹۱، صص. ۲۵۰-۲۵۲).

۳.۲. چارچوب بلوم-کولکا، هاوس و کاسپر (۱۹۸۹)

در این پژوهش، برای بررسی و راهبردهای درخواست از الگوی درک کنش‌های گفتاری بین‌فرهنگی بلوم کولکا^۱، هاوس^۲ و کاسپر^۳ (۱۹۸۹) استفاده شده است. براساس طبقه‌بندی نه‌گانه انگاره بلوم کولکا و همکاران (۱۹۸۹)، راهبردهای درخواست در سه سطح و درجاتی از «مستقیم بودن» بررسی می‌شود.

سطح اول: راهکارهای درخواست مستقیم^۴ و صریح هستند و از ۱ تا ۵ درجه‌بندی می‌شوند که شامل ساختارهای دستوری به سه شکل «امری»، «استفاده از افعال کنشی» و «تعدیل‌گرهای کنشی» می‌شوند. گوینده بدون پوشش زبانی، خواسته خود را بیان می‌کند.

نمونه از نوجوان دیرآموز (در بافت مدرسه): «دفتر مشقمو بده.» نمونه از نوجوان عادی (در همان موقعیت): «لطفاً دفتر مشقم رو بهم بده.»

سطح دوم: راهکارهای درخواست غیرمستقیم متعارف^۵ که درجات ۶ و ۷ را شامل می‌شوند. این راهکارها به صورت «جملات پیشنهادی» و «جملات پرسشی» نمود پیدا می‌کنند به‌عنوان نمونه، کلماتی مانند «می‌توانی» و «می‌شود». گوینده بازمینه‌سازی، خلع سلاح، خواهش، یا وعده پاداش به صورت غیرمستقیم خواسته‌اش را بیان می‌کند. «ببخشید!... اگه سرت خلوت شد، می‌تونی دفترمو بدی؟ قول می‌دم بعداً بهت کمک کنم.»

-
1. Blum-Kulka
 2. House
 3. Kasper
 4. direct
 5. Conventionally Indirect

سطح سوم: راهکارهای درخواست غیر مستقیم غیر متعارف^۱ که با درجات ۸ و ۹ نشان داده می‌شوند. این راهکارها به صورت خیلی غیر مستقیم و تنها با اشاره کوچکی نسبت به مورد درخواست و یا با توجه به بافت موقعیت بیان می‌شوند. مثال: «کاش دفتر کسی اینجا بود...»

۴.۲. تعدیل‌های حاشیه‌ای

ما می‌توانیم برای درخواست کردن از راهبردهای متفاوتی استفاده کنیم که در انتخاب آن‌ها باید به بافت توجه کنیم. یکی از راهبردها، استفاده مستقیم و جملات امری و دیگری استفاده غیر مستقیم و کمک گرفتن از تعدیل‌های حاشیه‌ای^۲ است. تعدیل‌های حاشیه‌ای همراه با کنش گفتاری درخواست، ماهیت تحمیل‌کننده و تهدیدکننده و جهت این کنش گفتارها را کاهش می‌دهد که این امر در برقراری ارتباط خوب و درست بسیار مهم است؛ بنابراین، به دلیل اهمیت موضوع در بخش زیر به توصیف تعدیل‌های حاشیه‌ای درخواست می‌پردازیم.

۴.۲.۱. تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست

به‌طور کلی، درخواست‌ها به دو گروه پاره‌گفتار اصلی^۳ و تعدیل‌های حاشیه‌ای تقسیم می‌شوند. گروه پاره‌گفتار اصلی همان پاره‌گفتاری است که نقش درخواست را دارد و می‌توان آن را به‌تنهایی بیان کرد. تعدیل‌های حاشیه‌ای پاره‌گفتارهای اضافی هستند که به بعد یا قبل پاره‌گفتار اصلی اضافه می‌شوند که فشار آن را کمتر یا بیشتر می‌کنند و به دو گروه درونی و بیرونی تقسیم می‌شوند.

(۱) تعدیل‌های درونی^۴: عناصر زبانی هستند که درون خود پاره‌گفتار اصلی درخواست می‌آیند. درواقع درون ساختار

دستوری درخواست می‌آیند:

• نرم‌گفتاری: «ممکنه...؟»

• تردید: «(ام... شاید بشه...»

مثال: نوع تعدیل‌شده نمونه واقعی (نوجوان عادی) کارکرد گشاینده‌ها «ببخشید، یه لحظه وقت داری؟» جلب توجه مخاطب نرم‌گفتاری، «میشه یه لحظه دفترتو ببینم؟» کاهش فشار زبان‌پردازی،

-
1. Non-conventionally Indirect
 2. modifiers
 3. main head act
 4. Internal Modifiers

«آگه اشکالی نداره، فقط یه لحظه...» ادب و احترام پرکننده‌ها، «ام... راستش، یه کاری داشتم...» تعلیق و مکث مؤدبانه.

(۲) تعدیل‌های بیرونی^۱: عناصر زبانی هستند که در بافت زبانی بلافصل پاره‌گفتار اصلی درخواست رخ می‌دهند. پیش یا پس از درخواست می‌آیند و زمینه‌سازی می‌کنند (سافونت و کامپوی، ۲۰۰۲، ص. ۱۴۴).

• زمینه‌چین: «سرم درد می‌کنه آگه بشه یه لیوان آب بدی ممنون می‌شم»

• قول پاداش: «آگه برام بیاری، یه خوراکی بهت می‌دم!»

مثال‌هایی از نمونه گفتار نوجوان عادی با کارکرد

زمینه‌چین: «امروز فراموش کردم دفترمو بیارم...»

توجیه، مقدمه‌سازی و خلع سلاح: «میدونم سرت شلوغه، اما آگه ممکنه...»

کاهش مخالفت احتمالی بسط‌دهنده: «فقط یه نگاهی بندازم، بعد می‌ذارم سر جاش»

کاهش تحمیل قول پاداش: «آگه بدی، بعداً جزوه‌تو کامل برات می‌نویسم»

انگیزش برای همکاری: در کودکان دیرآموز، این عناصر به مراتب کمتر دیده می‌شود.

در ادامه و در جدول شماره ۱، تقسیم‌بندی تعدیل‌های حاشیه‌ای از پژوهش الکن سولر^۲ و همکاران (۲۰۰۵) آورده شده است. استفاده درست از تعدیل‌های حاشیه‌ای به این دلیل که ادب را منعکس می‌کنند اهمیت دارند.

گروه‌ها	زیرگروه	مثال
تعدیل‌های درونی	گشاینده‌ها ^۳	قربون دستت اون پنجره رو باز می‌کنی؟
	کم‌انگاری	میشه یه لحظه اون پنجره رو باز کنی؟
	تلطیف‌کننده‌ها ^۴	ممکنه پنجره رو باز کنی؟
	زبان‌پردازی	بنفهمی نفهمی

1. External Modifiers
2. Alc'an Soler
3. openers
4. softeners

گروه‌ها	زیرگروه	مثال
	تشدیدکننده‌ها ^۱	باید تا ۱۵ شهریور دفاع کنی.
	پرکننده‌ها ^۲	اوم اوم... میشه پنجره رو باز کنی؟
		می‌دانید منظورم این است که ...
		مهمونی ساعت هفته، زودتر بیا خب؟
		ببخشید... بین... آقا...
تعدیل‌های درونی	آماده‌کننده‌ها ^۳	ممکنه لطف کنی یک لیوان آب بدی؟
	زمینه‌چین‌ها ^۴	میشه چراغ رو خاموش کنی؟ سرم درد می‌کنه.
	خلع سلاح‌کننده‌ها ^۵	بابا، بی‌زحمت اون چراغ رو خاموش کن.
	بسط‌دهنده‌ها ^۶	فردا تولدمه میتونی بیای؟ خوش میگذره ها خواهش میکنم بیا.
	قول‌پاداش‌ها ^۷	سراحت یک پفک میخوری؟ اگه بخوری قول میدم نصفش رو به تو بدم.
	خواهش ^۸	لطفاً در را باز کنید.

۱.۱.۴.۲. تعدیل‌های درونی

الکن و همکاران (۲۰۰۵) در تحقیقات خود تعدیل‌های درونی را به چهار نوع اصلی تقسیم کردند که در ادامه توصیف مختصری داده می‌شود:

1. intensifiers
2. fillers
3. preparators
4. grounders
5. disarmers
6. expanders
7. Promise of rewards
8. please

الف) گشاینده‌ها: این نوع تعدیل‌ها به دنبال جستجوی مشارکت مخاطب هستند و باعث تعدیل شدن کل درخواست می‌شوند (سیفیانو، ۱۹۹۹).

ب) تلطیف‌کننده‌ها: تلطیف‌کننده‌ها عباراتی هستند که فشار درخواست را کاهش می‌دهند و به سه نوع کم‌انگاری‌ها، نرم‌گفتاری‌ها و زبان‌پردازی‌ها تقسیم می‌شوند.

ج) تشدیدکننده‌ها: سومین تعدیل‌های درونی، تشدیدکننده‌ها هستند که تأثیر درخواست را افزایش می‌دهند و در بیشتر مواقع ممکن است رفتاری بی‌ادبانه تلقی شوند (الکن و همکاران، ۲۰۰۵) و عواملی مانند خستگی، ناراحتی، موضع پایین‌تر بودن و قدرت کمتر و... موجب تولید آن‌ها شوند. البته در بعضی مواقع هم می‌تواند نشانه بی‌ادبی نباشد و فقط به دلیل قدرت بیشتر اتفاق بیفتد، مانند وقتی استاد به دانشجو می‌گوید: «باید تا ۳۰ خرداد دفاع کنی».

د) پرکننده‌ها: آخرین نوع تعدیل‌های درونی، پرکننده‌ها هستند که برای پر کردن خلأهای گفتگو استفاده می‌شوند. الکن و همکاران (۲۰۰۵) پرکننده‌ها را به چهار گروه تردیده‌ها، کمک‌کننده‌ها، پذیراها و جلب‌توجه‌کننده‌ها تقسیم کرده‌اند.

۲.۱.۴.۲. تعدیل‌های بیرونی

تعدیل‌های بیرونی در شش گروه طبقه‌بندی شده‌اند:

الف) آماده‌کننده‌ها: به عناصری که با کمک آن‌ها قبل از بیان درخواست ابتدا مخاطب را آماده می‌کنند، آماده‌کننده

می‌گویند (الکن و همکاران، ۲۰۰۵). در این نوع تعدیل‌ها، درخواست‌کننده ابتدا محتوای درخواست خود را به

مخاطب نمی‌گوید و با این کار ابتدا مخاطب را مجبور می‌کند پاسخی بدهد، مانند: ممکنه لطفی کنی؟

ب) زمینه‌چین‌ها: دومین تعدیل‌گر بیرونی، زمینه‌چین‌ها هستند که دلیل درخواست را بیان می‌کنند و نوعی تقویت‌کننده هستند و باعث می‌شوند مخاطب مشتاق به همکاری شود (الکن و همکاران، ۲۰۰۵).

ج) خلع‌سلاح‌کننده‌ها: با استفاده از این تعدیل‌ها هرگونه مخالفت یا اعتراض مخاطب در مواجهه با درخواست از بین

می‌رود (سیفیانو، ۱۹۹۹) و ممکن است به نوعی تحمیلی باشد مانند: «بی زحمت در را می‌بندی؟».

د) بسط‌دهنده‌ها: بسط‌دهنده‌ها، عدم قطعیت را نشان می‌دهند و به تکرار مربوط می‌شوند و درخواست‌کننده می‌تواند با استفاده از عبارات هم‌معنی و بسط دادن واژگان، درخواست خود را تکرار کند.

ه) قول‌پاداش: استفاده از این تعدیل‌ها برای بیشتر جذاب کردن درخواست است که اگر درخواست قبول شود پاداشی به

مخاطب داده می‌شود (الکن و همکاران، ۲۰۰۵).

و) خواهش: آخرین تعدیل بیرونی خواهش است که میزان تحمیل درخواست را کم می‌کند و نشانه‌ای از ادب است. سیفیانو (۱۹۹۹) این تعدیل را رایج‌ترین نوع تعدیل در درخواست‌ها می‌داند.

با تکیه بر نظریه‌های کلاسیک و چارچوب‌های کاربردشناختی مدرن، این مقاله تلاش می‌کند تفاوت‌های سطح کاربرد زبان در نوجوانان دیرآموز و عادی را در قالب الگوهای درخواست تحلیل کند. نمونه‌های گفتاری مستند نشان می‌دهد که تفاوت در سطح شناختی و اجتماعی، بر انتخاب ساختارهای زبانی تأثیرگذار است.

۳. پیشینه تحقیق

مطالعات متعددی در حوزه کنش گفتاری درخواست و نقش تعدیل‌های حاشیه‌ای در زبان‌های مختلف انجام شده است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که راهبردهای درخواست تحت تأثیر عوامل زبانی، فرهنگی، و اجتماعی قرار دارند و در گروه‌های زبانی و شناختی مختلف می‌توانند الگوهای متفاوتی را نشان دهند.

۱.۳. مطالعات داخلی

تاجعلی (۱۳۸۸) به بررسی تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست فارسی‌زبانان پرداخت. یافته‌های او نشان داد که فارسی‌زبانان معمولاً درخواست‌های خود را با مقدمه‌چینی و زمینه‌چینی آغاز می‌کنند و استفاده از تعدیل‌های درونی و بیرونی به متغیرهایی مانند سن، جنسیت، میزان تحصیلات، و فاصله اجتماعی بستگی دارد. مدرسی و تاجعلی (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی میزان و نوع راهبردهای مستقیم، غیرمستقیم، و تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که رابطه معناداری بین میزان رسمیت، اهمیت موضوع درخواست، و میزان استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای وجود دارد، اما زبان‌آموزان فارسی به اندازه فارسی‌زبانان بومی از این ابزارها استفاده نمی‌کنند.

شیخ‌محمدی و همکاران (۱۳۹۸) نوع و تعداد راهبردهای بیان تقاضا را در زبان کردی-گویش مَکری بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند که جنسیت گوینده و سطح قدرت مخاطب تأثیر معناداری بر انتخاب راهبردهای بیان تقاضا دارد و افراد در سطوح قدرت مختلف، الگوهای متفاوتی از درخواست را به کار می‌برند.

شاهسوار و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی دانش کاربردشناختی زبان‌آموزان فارسی از طریق کنش‌های گفتاری عذرخواهی و درخواست پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که زبان‌آموزان در مقایسه با فارسی‌زبانان بومی، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای مستقیم دارند و درک کمتری از تعدیل‌های حاشیه‌ای دارند. این یافته‌ها نشان‌دهنده

اهمیت آموزش راهبردهای کاربردشناختی در فرآیند یادگیری زبان دوم است.

۲.۳. مطالعات بین‌المللی

مارتینز-فلور (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای بر روی اسپانیایی‌زبانانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم می‌آموختند، نشان داد که در کنش گفتاری درخواست، عبارت لطفاً (please) یکی از پرکاربردترین تعدیل‌های درونی است. او همچنین دریافت که زبان‌آموزان انگلیسی در مقایسه با انگلیسی‌زبانان بومی، تمایل بیشتری به استفاده از راهبردهای مستقیم دارند.

بلوم-کولکا و اولشتاین (۱۹۸۴) در پژوهش خود بر روی درک بین‌فرهنگی کنش گفتاری درخواست، دریافتند که در زبان‌های مختلف، میزان مستقیم یا غیرمستقیم بودن درخواست‌ها متفاوت است. آن‌ها مدل سه‌گانه درخواست مستقیم، غیرمستقیم متعارف، و غیرمستقیم غیرمتعارف را ارائه دادند که هنوز یکی از چارچوب‌های اصلی در مطالعات کنش گفتاری است.

براون و لوینسون (۱۹۸۷) نظریه ادب زبانی را مطرح کردند و نشان دادند که میزان تهدید چهره مخاطب^۱ در کنش‌هایی مانند درخواست، بر انتخاب راهبردهای زبانی تأثیر می‌گذارد. آن‌ها چنین فرض کردند که گویندگان برای کاهش این تهدید، از راهبردهای ادب مثبت و منفی مانند تعدیل‌های درونی و بیرونی استفاده می‌کنند.

سافونت و کامپوی (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای نشان دادند که در تعاملات زبانی، استفاده از تعدیل‌های حاشیه‌ای نه تنها میزان تحمیل درخواست را کاهش می‌دهد، بلکه به درک بهتر مخاطب از قصد گوینده کمک می‌کند. یافته‌های آن‌ها تأکید داشت که آموزش زبان دوم باید شامل راهبردهای کاربردشناختی باشد تا زبان‌آموزان بتوانند به‌طور مؤثرتر در موقعیت‌های اجتماعی ارتباط برقرار کنند.

۳.۳. مطالعات مرتبط با کودکان دیرآموز

مطالعات مرتبط با کنش گفتاری در کودکان دیرآموز کمتر موردبررسی قرار گرفته‌اند، اما برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این کودکان در درک و تولید راهبردهای زبانی پیچیده با چالش‌هایی مواجه هستند.

یوون و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی روی کودکان دارای ناتوانی‌های شناختی نشان داد که این کودکان در مقایسه

با همسالان عادی خود، بیشتر از راهبردهای مستقیم برای بیان درخواست استفاده می‌کنند و توانایی کمتری در به‌کارگیری تعدیل‌های زبانی دارند.

هاگمن و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای بر روی کودکان با اختلالات زبانی دریافتند که این کودکان در استفاده از راهبردهای غیرمستقیم و تعدیل‌های حاشیه‌ای ضعف دارند و معمولاً پیام‌های خود را به شکلی ساده و مستقیم بیان می‌کنند.

پژوهش حاضر با تکیه بر مطالعات پیشین، تلاش دارد تا این تفاوت‌ها را در یک مطالعه میدانی بررسی کند و میزان استفاده از راهبردهای درخواست در کودکان دیرآموز و عادی را مقایسه نماید.

۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع کیفی-کمی و با رویکرد توصیفی-تحلیلی انجام شده است. هدف اصلی، بررسی و مقایسه راهبردهای کنش گفتاری درخواست در نوجوانان عادی و نوجوان دیرآموز با استفاده از چارچوب‌های نظری بلوم-کولکا، هاوس و کاسپر (۱۹۸۹) و براون و لوینسون (۱۹۸۷) است.

جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان دبیرستانی ۱۴ تا ۱۷ ساله در مدارس عادی است. از این جامعه، ۳۰ دانش‌آموز عادی (۱۵ دختر و ۱۵ پسر) از مدارس دولتی انتخاب شدند. نمونه موردی مطالعه، یک دانش‌آموز دختر دیرآموز ۱۷ ساله در پایه دهم است که بر اساس ارزیابی روان‌شناختی، در گروه دانش‌آموزان دیرآموز با بهره‌هوشی مرزی (IQ بین ۷۰ تا ۸۵) طبقه‌بندی شده است. انتخاب این فرد به‌صورت هدفمند انجام شد.

ابزار اصلی پژوهش، آزمون تکمیل گفتمان^۱ است. این آزمون شامل ۲۰ موقعیت فرضی است که هر یک طراحی شده‌اند تا یکی از متغیرهای بافتی را بررسی کنند؛ متغیرهایی مانند:

- رسمیت موقعیت (رسمی / غیررسمی)
- آشنایی با مخاطب (آشنا / ناآشنا)
- اهمیت موضوع درخواست (بااهمیت / کم‌اهمیت)
- قدرت و سن مخاطب (هم‌رده / مافوق / مادون)

در هر موقعیت، شرکت‌کننده باید خود را جای شخصیت داستان فرض کرده و جمله‌ای را تولید کند که با آن از مخاطب فرضی درخواست می‌کند.

نمونه‌ای از موقعیت آزمون: DCT

«فرض کن در کلاس نشسته‌ای و دفتر مشق خود را فراموش کرده‌ای. دوست کنارت نشسته است. چه جمله‌ای برای درخواست دفتر از او می‌گویی؟»

«فرض کن با مدیر مدرسه‌ای روبه‌رو شده‌ای که او را نمی‌شناسی، و نیاز داری یک برگه از دفتر او قرض بگیری. چگونه درخواست خود را بیان می‌کنی؟»

پرسش‌نامه ابتدا به صورت فردی و بدون محدودیت زمانی در اختیار شرکت‌کنندگان عادی قرار گرفت. پس از اطمینان از فهم کامل دستورالعمل توسط دانش‌آموزان، پاسخ‌ها جمع‌آوری و رمزگذاری شدند. در ادامه، همان پرسش‌نامه با شرایط و راهنمایی مشابه به نوجوان دیرآموز ارائه شد، و پاسخ‌های او نیز ثبت گردید.

پاسخ‌های دانش‌آموزان با استفاده از طبقه‌بندی نه‌گانه بلوم-کولکا و همکاران (۱۹۸۹) و نیز دسته‌بندی تعدیل‌های حاشیه‌ای براساس الکن و همکاران (۲۰۰۵) تحلیل شدند. برای تحلیل کمی، داده‌ها در سه گروه کلی قرار گرفتند:

- راهبردهای مستقیم
- تعدیل‌های درونی
- تعدیل‌های بیرونی

تجزیه و تحلیل آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS انجام شد. آزمون خی‌دو (Chi-square) برای تعیین تفاوت معنادار بین استفاده از راهبردها در دو گروه به کار گرفته شد. سطوح معناداری با $\alpha = 0.05$ تعیین گردید.

در تمام مراحل پژوهش، رضایت‌نامه آگاهانه از والدین دانش‌آموزان دریافت شد. همچنین، به تمامی شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که پاسخ‌هایشان محرمانه باقی می‌ماند و صرفاً برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار می‌گیرد.

۵. تحلیل داده‌ها

پاسخ‌های دریافتی از آزمون تکمیل گفتمان در سه دسته اصلی راهبردهای درخواست طبقه‌بندی شدند: مستقیم، تعدیل‌های درونی و تعدیل‌های بیرونی. در مجموع، از ۳۰ نوجوان عادی ۴۲۰ نمونه گفتار و از نوجوان دیرآموز ۲۰

نمونه استخراج شد. پرسشنامه حاضر در بافت‌های موقعیتی مختلفی طراحی شده است که به صورت زیر آورده شده است:

بافت رسمی آشنا و موضوع بی اهمیت

بافت رسمی آشنا و موضوع بااهمیت

بافت رسمی غیرآشنا و موضوع بی اهمیت

بافت رسمی غیرآشنا و موضوع بااهمیت

بافت غیررسمی آشنا و موضوع بی اهمیت

بافت غیررسمی آشنا و موضوع بااهمیت

بافت غیررسمی غیرآشنا و موضوع بی اهمیت

بافت غیررسمی غیرآشنا و موضوع بااهمیت

نتایج توزیع فراوانی در جدول زیر آمده است:

راهبردها	نوجوانان عادی		نوجوان دیرآموز	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مستقیم	۱۱۰	۲۶/۱۹%	۱۱	۵۵%
تعدیل‌های درونی	۲۱۸	۵۱/۹۰%	۵	۲۵%
تعدیل‌های بیرونی	۹۲	۲۱/۹۰%	۴	۲۰%
کل	۴۲۰	۱۰۰%	۲۰	۱۰۰%

در این پژوهش، از آزمون خی دو (Chi-Square) برای بررسی تفاوت میزان استفاده از راهبردهای درخواست بین نوجوانان عادی و نوجوان دیرآموز استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت بین دو گروه از نظر استفاده از راهبردهای درخواست، در سطح ۹۵٪ معنی دار است ($p = 0.014$). این یعنی احتمال این که نتایج حاصل تصادف باشد، بسیار کم است و می توان گفت که نوجوان دیرآموز و عادی به طور معناداری در نحوه درخواست‌های خود تفاوت دارند. نوجوان دیرآموز به طور معناداری بیشتر از راهبرد مستقیم استفاده کرده و از تعدیل‌های درونی و بیرونی کمتر بهره برده است.

در ادامه، نمونه‌هایی از داده‌های استخراج‌شده آورده شده است که نشان‌دهنده تفاوت راهبردی در کاربرد زبان بین دو گروه است.

الف) نمونه‌ای از درخواست مستقیم (راهبرد سطح اول)

- نوجوان عادی: «میشه لطفاً دفترو بدی؟» (تعدیل درونی، نرم‌گفتاری)
- نوجوان دیرآموز: «دفترو بده.» (درخواست مستقیم، امری)

تحلیل: نوجوان دیرآموز از فرم امری استفاده کرده و هیچ عنصر تعدیلی به‌کار نبرده است. این شکل بیان، بار تهدید چهره بالایی دارد. نوجوان عادی با افزودن «لطفاً» و ساختار پرسشی، بار تحمیلی را کاهش داده و ادب زبانی را رعایت کرده است.

ب) نمونه‌ای از تعدیل درونی: گشاینده + تلطیف

- نوجوان عادی: «بیخشید می‌تونم کمک کنی تکلیفمو بنویسم؟»
- نوجوان دیرآموز: «کمک کن تکلیفمو بنویسم»

تحلیل: در نمونه اول، سه عنصر تعدیلی به‌کار رفته: (۱) گشاینده «بیخشید»، (۲) ساختار پرسشی، و (۳) ضمیر مهربانانه. در نمونه دوم، هیچ تعدیلی وجود ندارد و فقط کنش اصلی به‌کار رفته است.

ج) نمونه‌ای از تعدیل بیرونی: قول پاداش

- نوجوان عادی: «اگه دفترو بدی، برات خوراکی می‌خرم!»
- نوجوان دیرآموز: «دفترو بده دیگه!»

تحلیل: در گفتار نوجوان عادی، یک استراتژی تعامل مثبت (قول پاداش) برای کاهش فشار درخواست دیده می‌شود. در نمونه دوم، فقدان هر نوع راهبردی برای جلب همکاری مخاطب مشهود است.

د) کاربرد همزمان تعدیل‌های درونی و بیرونی

- نوجوان عادی: «بیخشید، سرم درد می‌کنه، میشه اون چراغ رو خاموش کنی؟»
- نوجوان دیرآموز: «چراغو خاموش کن.»

تحلیل: نوجوان عادی از ترکیب زمینه‌چین، نرم‌گفتاری و گشاینده استفاده کرده است، درحالی‌که نوجوان دیرآموز فقط به ساختار امری اکتفا کرده است.

این داده‌ها نشان می‌دهند که نوجوان دیرآموز توانایی محدودی در انتخاب و کاربرد راهبردهای ادب دارد، به‌ویژه در استفاده از تعدیل‌های درونی (مانند نرم‌گفتاری) و تعدیل‌های بیرونی (مانند زمینه‌چینی و آماده‌سازی مخاطب) ضعف محسوسی دیده می‌شود. این الگو احتمالاً ریشه در موارد زیر دارد:

۱. محدودیت‌های شناختی: استفاده از راهبردهای غیرمستقیم نیازمند پردازش سطح بالاتر زبانی و اجتماعی است.
۲. فقر تعاملات اجتماعی پیچیده: نوجوانان دیرآموز ممکن است در معرض تعاملات اجتماعی متنوع قرار نگیرند.
۳. عدم آموزش صریح مهارت‌های کاربردشناختی: در مدارس عادی، آموزش کاربرد زبان اغلب مورد غفلت قرار می‌گیرد.

نتیجه‌گیری

یافته‌ها تأیید می‌کنند که نوع راهبرد انتخاب‌شده برای بیان درخواست، نمایانگر سطح درک اجتماعی، شناختی و زبانی گوینده است. تفاوت معنادار مشاهده‌شده در نوع استفاده از راهبردهای زبانی بین کودکان عادی و دیرآموز، نشان می‌دهد که توانایی بهره‌گیری از تعدیل‌ها، بخشی از مهارت‌های پیچیده کاربردشناختی است که در گروه دیرآموز به حمایت و آموزش ویژه نیاز دارد.

نتایج این پژوهش نشان داد که نوجوانان دیرآموز و عادی در استفاده از راهبردهای زبانی مرتبط با کنش گفتاری «درخواست» تفاوت‌های معناداری دارند. نوجوان دیرآموز با بسامد بیشتری (۵۵٪) از ساختارهای مستقیم بهره می‌برد، درحالی‌که نوجوانان عادی تمایل بیشتری به استفاده از تعدیل‌های درونی (۵۱.۹٪) دارند. این اختلاف از نظر آماری نیز معنادار بود ($p=0.014$) و گویای تفاوت بنیادین در عملکرد کاربردشناختی دو گروه است.

تحلیل کیفی نمونه‌های گفتاری نیز این یافته‌ها را تأیید کرد. نوجوانان عادی، هنگام بیان درخواست، اغلب از عناصر ادب مثبت و منفی، مانند گشاینده‌ها («بیخشید»)، نرم‌گفتاری‌ها («ممکنه...»)، و زمینه‌چین‌ها بهره‌گرفتند. در مقابل، نوجوان دیرآموز عمدتاً به جملات امری ساده و فاقد تعدیل‌های حاشیه‌ای متوسل شد. این امر می‌تواند ناشی از محدودیت‌های شناختی، ضعف در پردازش موقعیت‌ها و مهارت‌های اجتماعی، و فقدان آموزش هدفمند راهبردهای کاربردشناختی باشد.

درمجموع، یافته‌های این پژوهش بر ضرورت طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی متمرکز بر توسعه مهارت‌های

کنش گفتاری، به‌ویژه در کودکان دیرآموز، تأکید می‌کند. توانمندسازی این گروه در استفاده از ابزارهای زبانی برای تعامل مؤثر، می‌تواند نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها منجر شود، بلکه به تقویت اعتمادبه‌نفس اجتماعی‌شان نیز کمک کند.

این پژوهش نشان می‌دهد که کودکان دیرآموز ممکن است در زمینه مهارت‌های کاربرشناختی زبان نیاز به آموزش‌های ویژه داشته باشند تا بتوانند راهبردهای زبانی متنوع‌تری را در تعاملات اجتماعی خود به کار ببرند. مطالعات پیشین نشان می‌دهند که راهبردهای درخواست تحت تأثیر عوامل زبانی، فرهنگی، و شناختی قرار دارند و استفاده از راهبردهای تعدیلی می‌تواند نشان‌دهنده میزان آگاهی‌گرفته از مؤلفه‌های ادب و تعاملات اجتماعی باشد. همچنین، پژوهش‌های مرتبط با کودکان دیرآموز نشان می‌دهند که این گروه تمایل بیشتری به استفاده از درخواست‌های مستقیم دارند و کمتر از تعدیل‌های زبانی بهره می‌برند که پژوهش حاضر نتایج مطالعات گذشته را تأیید می‌کند.

پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

۱. بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های کاربرشناختی در افزایش استفاده از راهبردهای تعدیل‌کننده در کودکان دیرآموز.
۲. مقایسه این الگوها در کودکان دیرآموز با زبان‌های مختلف برای بررسی نقش فرهنگ و زبان در این تفاوت‌ها.
۳. تحلیل تعاملات طبیعی کودکان دیرآموز در محیط‌های اجتماعی برای درک بهتر فرایند درخواست در گفتار روزمره آن‌ها.

کتابنامه

- آقاگل زاده، ف. (۱۳۹۱) توصیف و تبیین ساخت‌های ایدئولوژیک زبانی در تحلیل گفتمان انتقادی. پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی. ۲ (۱۰). صص ۱-۱۹.
- تاجعلی، م. (۱۳۸۸). تعدیل‌های حاشیه‌ای در کنش گفتاری درخواست کردن. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- حسینی معصوم، س. م.؛ و رادمرد، ع. (۱۳۹۴). تأثیر بافت زمانی- مکانی بر تحلیل کنش گفتار؛ مقایسه فراوانی انواع کنش‌های گفتار در سوره‌های مکی و مدنی قرآن کریم. جستارهای زبانی. ۶ (۳). صص ۶۵-۹۲.
- شاهسوار، م.، و علوی، س. م.، و نوروزی، م. ح. (۱۳۹۷). ارزشیابی پویا دانش کاربردشناسی: با تکیه بر کنش‌های گفتاری علرخواهی و درخواست. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی (پژوهش زبان‌های خارجی)، ۸ (۱)، صص ۱۸۷-۲۰۵.
- شیخ‌محمدی، ج.، و یاراحمدزهی، ن.، و محمدیان، ا. (۱۳۹۸). انتخاب راهبردهای کنش گفتاری تقاضا در زبان کردی بر اساس دو عامل اجتماعی جنسیت و قدرت. پژوهش‌های زبانی. ۱۰ (۱)، صص ۱۸۳-۲۰۲.
- غفوریان، م.، و عاشوری، م. (۱۳۹۶). دانش‌آموزان دیرآموز: ارزیابی پویا، ویژگی‌ها، شناسایی، شیوه‌های تدریس و بهبود ظرفیت یادگیری. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۷ (۴)، پی‌پی ۱۴۷. صص ۵۷-۶۴.
- مدرسی تهرانی، ی.، و تاجعلی، م. (۱۳۹۱). کنش گفتاری درخواست: مقایسه فارسی‌زبانان و فارسی‌آموزان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱ (۲)، ۸۳-۱۰۷.
- Alc'an Soler, E., Safont Jorda, P. & Martinez-Flor, A. (2005). Towards A Typology of Modifiers for the Speech Act of Requesting: A Socio- Pragmatic Approach. *Revista Electronica de Linguis Aplicada*, Vol. 4. 1- 35.
- Austin, John (1962). *How to Do Things with words*. Oxford University Press
- Babazade, Yasin. (2025). Speech Acts and Hidden Meaning: A Journey into Pragmatics. *Acta Globalis Humanitatis et Linguarum*. Vol. 2, No. 1. pp. 221-228.
- Barber, A., & Stainton, R. J. (Eds.). (2010). *Concise Encyclopedia of philosophy of language and linguistics*. Elsevier.
- Barron, A. (2003). Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context. Amsterdam: John Benjamins.
- Blum-Kulka, S., and Olshtain, E. 1984. Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP), *Applied Linguistics*, 5(3): 196-213.
- Blum-Kulka, S., House, J., and Kasper, G. 1989. *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, Norwood, NJ, Alblex Publishing Corporation.
- Brown, G., and Yule, G. 1983. *Discourse Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Brown, P. Levinson, S. C. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics & Phonetics* (Fifth edition). Oxford: Blackwell.
- Ervin-Tripp S. (1976). Is Sybil there? The Structure of Some American English Directives. *Language in Society*. 5 (1). 25-66.
- Hagmann, C. E., Wyble, B., Shea, N., LeBlanc, M., Kates, W. R., & Russo, N. (2016). Children with Autism Detect Targets at Very Rapid Presentation Rates with Similar Accuracy as Adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 46, 1762-1772.
- Halliday, M. A. & Hasan, R. (1989). *Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*. Oxford University Press.
- Haverkate, Henk. (1984). *Speech Acts, Speakers and Hearers*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malmkjær, K. (2010). *The Routledge Linguistics Encyclopaedia*. Third Edition. Routledge: New York.
- Martinez-Flor, A. (2009) The Use and Function of "Please" in Learners' Oral Requestive Behaviour: A Pragmatic Analysis *Journal of English Studies*. Volume 7, pp 35-54.
- Oishi, E. (2006), Austin's speech act theory and the speech situation. *Escrizi Filosofici*. No. 1. pp. 1-14.
- Safont, M. P. & M. C. Campoy. (2002). Requests in Learners' Dictionaries: Their Role in Foreign Language Users' Pragmatic Competence and Meta-Pragmatic Awareness. *ELIA*, pp 139-155.
- Searle, R. J. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sifianou, M. (1999). *Politeness Phenomena in England and Greece: A Cross-Cultural Perspective*. Oxford: Oxford University Press.
- Sills, D. L. 1991. *International encyclopedia of the social sciences*, Vol. 19: New York: Free Press.
- Yvonne M.Y. Han, Agnes S. Chan, Sophia L. Sze, Mei-Chun Cheung, Chun-kwok Wong, Joseph M.K. Lam, Priscilla M.K. Poon. (2013). Altered immune function associated with disordered neural connectivity and executive dysfunctions: A neurophysiological study on children with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Volume 7, Issue 6, pp 662-674.

In the Name of God

Table of Contents

A Morphological Investigation into the Translation of Children's Literature: A Case Study of Neologisms in The School for Good and Evil	Zahra Mayali, Mohammadreza Hashemi, Abdullah Nowruzy
The Dominance of “Moving-Time” Model in the Metaphorical Perception of Time: A Cognitive-Linguistic Study in Sarhaddi Balochi Dialect	Amir Ali Khoshkhounejad, Abbas Ali Ahangar
Exploring Semantic Leaps in Situations in Persian Jokes	Maryam Zaryabi, Farhad Sasani
Brain Processing of Compound Verbs in Second Language Learning using Brain Scanning Techniques and ERP	Mahboobe Bagheri, Zari Saeedi
Discourse Analysis of Educational Themes from the Perspective of Martyr Ayatollah Khamenei	Zahrasadat Hoseini
A Comparison of Speech Act Strategies for Request in Slow-Learning versus Normal Children: A Case Study	Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum, Mahboubbeh Yar



Volume, No. 1,
Serial Number 42
Spring 2026

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
- Youli A. Ioannesyan
Senior Researcher of Russian Academy of Sciences

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 18, No. 1, Spring 2026

- **A Morphological Investigation into the Translation of Children's Literature: A Case Study of Neologisms in The School for Good and Evil** Zahra Mayali, Mohammadreza Hashemi, Abdullah Nowruzy
- **The Dominance of “Moving-Time” Model in the Metaphorical Perception of Time: A Cognitive-Linguistic Study in Sarhaddi Balochi Dialect** Amir Ali Khoshkhounejad, Abbas Ali Ahangar
- **Exploring Semantic Leaps in Situations in Persian Jokes** Maryam Zaryabi, Farhad Sasani
- **Brain Processing of Compound Verbs in Second Language Learning using Brain Scanning Techniques and ERP** Mahboobe Bagheri, Zari Saeedi
- **Discourse Analysis of Educational Themes from the Perspective of Martyr Ayatollah Khamenei** Zahrasadat Hoseini
- **A Comparison of Speech Act Strategies for Request in Slow-Learning versus Normal Children: A Case Study** Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum, Mahboubeh Yar
-



Journal of Linguistics & Khorasan Dialects

(Language & Literature)

Vol 18, No. 1, Serial Number.42, Spring 2026



- **A Morphological Investigation into the Translation of Children's Literature: A Case Study of Neologisms in The School for Good and Evil**
- **The Dominance of “Moving-Time” Model in the Metaphorical Perception of Time: A Cognitive-Linguistic Study in Sarhaddi Balochi Dialect**
- **Exploring Semantic Leaps in Situations in Persian Jokes**
- **Brain Processing of Compound Verbs in Second Language Learning using Brain Scanning Techniques and ERP**
- **Discourse Analysis of Educational Themes from the Perspective of Martyr Ayatollah Khamenei**
- **A Comparison of Speech Act Strategies for Request in Slow-Learning versus Normal Children: A Case Study**

Zahra Mayali, Mohammadreza Hashemi, Abdullah Nowruzy

Amir Ali Khoshkhounejad, Abbas Ali Ahangar

Maryam Zaryabi, Farhad Sasani Mahboobe Bagheri, Zari Saeedi

Zahrasadat Hoseini

Seyed Mohammad Hosseini-Maasoum, Mahboubeh Yar