

مجلهٔ زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان

علمی-پژوهشی / (زبان و ادبیات)

سال هجدهم - شماره ۲ - شماره پیاپی ۴۳ - تابستان ۱۴۰۵



مکرمه بیات، محمد داودی، سید
محمد رضا امیریان، سید
محمد رضا عادل

پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران:
بررسی خستگی تحصیلی، بهزیستی روان شناختی و تنظیم هیجان

محمد رضا پهلوان نژاد، پویا
شهریاری راد

رویکردی شناختی به مفهوم «دانستن» در گویش مشهدی در مقایسه با چند
زبان

طاهره عزت آبادی پور، عباسعلی
آهنگر، سید فرید خلیفه‌لو، عالیہ
کردز عفرائلو کامبوزیا

تحلیل انواع پیشوندهای اشتقاقی گویش بلوچی سرحدی بر اساس نظریهٔ
بهینگی

مسعود دهقان، محمد رضا
عبدالملکی

از مکان تا گفتمان: دستوری‌شدگی و بازتعبیر شناختی «تا» در فارسی بر پایهٔ
مدل هایینه

سهراب غلامی، جلال رحیمیان،
فرخ حاجیانی

بررسی دستگاه واجی در گویش حناشوری

اصغر مولوی نافچی، مسعود
مداحیان، محمد حسین ارس خان

بررسی تأثیر طرز فکر زبانی و جنسیت بر بهبود مهارت‌های زبان آموزی در
دانشجویان ایرانی: یک تحلیل روان شناختی زبان

۴۳

- پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در ایران: بررسی خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان
مکرمه بیات، محمد داودی، سید محمدرضا امیریان، سید محمدرضا عادل
- رویکردی شناختی به مفهوم «دانستن» در گویش مشهدی در مقایسه با چند زبان
محمدرضا پهلوان‌نژاد، پویا شهریاری راد
- تحلیل انواع پیشوندهای اشتقاقی گویش بلوچی سرحدی بر اساس نظریه بهینگی
طاهره عزت‌آبادی پور، عباسعلی آهنگر، سید فرید خلیفه‌لو، عالیه کردزعفرانلو کامبوزیا
- از مکان تا گفتمان: دستوری‌شدگی و بازتعبیر شناختی «تا» در فارسی بر پایه مدل هاینه
مسعود دهقان، محمدرضا عبدالملکی
- بررسی دستگاه واجی در گویش خناشوری
سهراب غلامی، جلال رحیمیان، فرخ حاجیانی
- بررسی تأثیر طرز فکر زبانی و جنسیت بر بهبود مهارت‌های زبان‌آموزی در دانشجویان ایرانی: یک تحلیل روان‌شناختی زبان
اصغر مولوی نافچی، مسعود مداحیان، محمدحسین ارس‌خان



سال هجدهم، شماره ۲

شماره پیاپی ۴۳، تابستان ۱۴۰۵

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

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 مهدرجی (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 خوش‌بیان

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://jlkd.um.ac.ir/index.php/lj>

الله اعلم



(نشریه علمی)

زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان

(علمی-پژوهشی)

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

شماره ۲ - سال ۱۸

شماره مسلسل ۴۳ - تابستان ۱۴۰۵

(تاریخ انتشار این شماره: تابستان 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 رجیبی 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 محمد رضا پهلوان نژاد
سردبیر نشریه زبانشناسی و گویش های خراسان

دکتر حبیب رجیبی مشهدی
معاون پژوهش و فناوری دانشگاه فردوسی مشهد



فهرست مندرجات

- ۱-۳۱ مکر مه بیات، محمد داودی،
سید محمدرضا امیریان، سید
محمدرضا عادل

پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان
خارجی در ایران: بررسی خستگی تحصیلی، بهزیستی
روان شناختی و تنظیم هیجان
- ۳۳-۵۸ محمدرضا پهلوان نژاد، پویا
شهریاری راد

رویکردی شناختی به مفهوم «دانستن» در گویش
مشهدی در مقایسه با چند زبان
- ۵۹-۹۸ طاهره عزت آبادی پور،
عباسعلی آهنگر، سید فرید
خلیفه لو، عالیه
کردز عفرانلو کامبوزیا

تحلیل انواع پیشوندهای اشتقاقی گویش بلوچی سرحدی
بر اساس نظریه بهینگی
- ۹۹-۱۲۹ مسعود دهقان، محمدرضا
عبدالملکی

از مکان تا گفتمان: دستوری شدگی و بازتعبیر شناختی
«تا» در فارسی بر پایه مدل هاینه
- ۱۳۱-۱۷۸ سهراب غلامی، جلال
رحیمیان، فرخ حاجیان

بررسی دستگاه واجی در گویش حناشوری
- ۱۷۹-۲۰۷ اصغر مولوی نافچی، مسعود
مداحیان، محمدحسین
ارس خان

بررسی تأثیر طرز فکر زبانی و جنسیت بر بهبود
مهارت های زبان آموزی در دانشجویان ایرانی: یک تحلیل
روان شناختی زبان



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95612.1347>

Affective Dynamics in Iranian EFL Learning: Exploring Boredom, Well-Being, and Emotion Regulation

Mokarrameh Bayat¹

PhD Candidate of TEFL, Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.

Mohammad Davoudi²

Associate Professor of TEFL, Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran. (Corresponding author)

Seyyed Mohammad Reza Amirian³

Associate Professor of TEFL, Department of English Language and Literature, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran

Seyyed Mohammad Reza Adel⁴

Associate Professor of Applied Linguistics, Department of English, Faculty of Literature and Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.

Associate Professor of Applied Linguistics, Department of English, Faculty of Letters and Humanities, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

Received: 23 September 2025 ✦ Revised: 09 October 2025

Accepted: 13 October 2025 ✦ Published Online: 06 September 2026

How to cite this article:

Bayat, M., Davoudi, M., Amirian, S. M. R., & Adel, S. M. R. (2026). Affective Dynamics in Iranian EFL Learning: Exploring Boredom, Well-Being, and Emotion Regulation. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (2), 1–31. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.95612.1347>

Abstract

This phenomenological study explores the lived experiences of Iranian university students learning English as a Foreign Language (EFL). It examines the interplay between academic boredom, psychological well-being, and emotion regulation, and how these factors collectively influence language proficiency. Grounded in Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2000), Flow Theory (FT; Foley & Thompson, 2017), and the PERMA model (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), this research investigates how these affective elements manifest in a high-stakes, exam-focused educational environment. From an initial group of 100 students, a purposive sample of 30 was selected based on diversity in proficiency, age, and gender, with data saturation determining the final subset. Data were collected through reflective journals, 120 hours of classroom observations, and two rounds of semi-structured interviews with each participant. Thematic analysis using MAXQDA revealed three key themes: 1) the detrimental effects of academic boredom stemming from pedagogical monotony and relational gaps, 2) the supportive role of well-being in fostering resilience through feelings of accomplishment and meaning, and 3) emotion regulation strategies, such as cognitive reappraisal, that help students overcome challenges. The findings present a novel, culture-specific model illustrating the bidirectional relationships influenced by exam-related stress. This research enhances second language acquisition (SLA) studies by highlighting non-Western affective nuances and offers pedagogical recommendations for integrating emotional elements into curricula to improve student engagement and proficiency.

Keywords: emotional dynamics, academic boredom, psychological well-being, emotion regulation, phenomenology

1. E-mail: bayatmokarrameh@gmail.com

2. E-mail: m.dayoudi@hsu.ac.ir

3. E-mail: sm.amirian@hsu.ac.ir

4. E-mail: sm.adel@hsu.ac.ir; m.adel@um.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-4527-7594>

<https://orcid.com/0000-0002-1311-4555>

<https://orcid.com/0000-0003-3719-3902>

<https://orcid.com/0000-0003-3605-3203>



Extended Abstract

1. Introduction

This phenomenological study investigates the emotional dynamics of English as a Foreign Language (EFL) learning among Iranian university students. It specifically focuses on the interplay among academic boredom, psychological well-being, emotion regulation, and language proficiency. Drawing upon Self-Determination Theory, Flow Theory, and the PERMA model, this study conceptualizes language learning as a process influenced by cognitive abilities, emotional experiences, and sociocultural contexts. Given the prevalence of teacher-centered instruction, exam pressure, and repetitive classroom practices in Iranian educational settings, understanding learners' lived experiences is crucial for identifying emotional conditions that either facilitate or impede language development.

This phenomenological study aims to bridge these gaps by exploring lived experiences and posing the following questions: 1) How does boredom manifest in Iranian EFL?, 2) What protective role does well-being play?, and 3) How does emotion regulation help alleviate challenges?

Moving beyond reliance on quantitative methods, this research offers rich descriptions and a contextual model, thereby enhancing understanding of affective dynamics in SLA in non-Western settings.

2. Method

This study employed a qualitative phenomenological design. Thirty participants were purposively selected from an initial pool of 100 students, with selection criteria including language proficiency, age, gender, and academic diversity, and sampling continued until data saturation was achieved. Data were collected from three primary sources over six months: two rounds of semi-structured interviews, approximately 120 hours of classroom observation, and reflective journals. The interviews delved into learners' experiences with boredom, psychological well-being, emotion regulation, and proficiency development. Data analysis followed Braun and Clarke's six-step thematic analysis procedure, facilitated by MAXQDA software. Both deductive and inductive coding were used to link emergent themes with the theoretical framework while maintaining the uniqueness of participants' accounts. Trustworthiness was ensured through triangulation, prolonged engagement, member checking, and systematic documentation of the analytic process.

To ensure the reliability of the findings, this study adheres to the standards of credibility, transferability, dependability, and confirmability. Credibility was established through data triangulation and extended engagement with participants. Transferability was enhanced by providing rich descriptions of the context and participants. Dependability was ensured through an audit trail of the research process, while confirmability was achieved via reflexivity and peer debriefing.

Data collection took place over a six-month period and included semi-structured interviews, classroom observations, and reflective journaling. This triangulation of methods provided a comprehensive understanding of the research problem by capturing various aspects of participants' experiences (Flick, 2022). The data were thematically analyzed using MAXQDA software to identify patterns and themes relevant to the research objectives, ultimately resulting in a proposed model of emotional interplay.

3. Results

Three major themes emerged from the analysis. First, academic boredom was identified as the predominant negative experience, stemming from monotonous classroom routines, insufficient instructional variety, lack of interaction, external pressure, and a low sense of control over learning. Participants frequently described lessons as repetitive and emotionally draining, which diminished their motivation and engagement. Second, psychological well-being served as a protective factor. Elements such as achievement, meaning, positive relations, positive emotions, and personal growth helped learners maintain resilience in stressful situations. Third, emotion regulation proved to be a crucial coping mechanism. Participants reported employing cognitive reappraisal, response modulation, attentional deployment, situation modification, and situational selection to mitigate negative emotions and sustain effective learning. The findings also revealed reciprocal relationships among these three constructs, with exam pressure and other cultural aspects of Iranian education intensifying emotional strain and influencing learners' responses.

This model provides a novel framework for understanding affective dynamics in non-Western EFL contexts, extending existing theories by incorporating cultural moderators. It suggests that interventions aimed at enhancing emotion regulation could disrupt negative cycles, such as using cognitive techniques to improve well-being and mitigate the detrimental effects of boredom. Grounded in empirical experiences, the model offers testable hypotheses for future research, including quantifying the moderating influence of high-stakes pressures. It also has practical

implications for developing emotion-integrated curricula to enhance proficiency in high-pressure environments like Iran.

4. Discussion and Conclusion

The findings of this phenomenological study illuminate the intricate relationships among academic boredom, psychological well-being, and emotion regulation, all of which impact language proficiency among Iranian EFL university students.

The first theme identifies the pervasive nature of academic boredom stemming from relational disconnects and pedagogical shortcomings. This aligns with SDT's focus on thwarted relatedness and competence, as well as FT's emphasis on skill-challenge imbalances (Goetz et al., [2014](#); Pekrun et al., [2010](#)). The second theme emphasizes the protective role of psychological well-being, with PERMA elements such as accomplishment (30 occurrences) and meaning (27) enhancing resilience in the face of challenges. This supports Fredrickson's ([2001](#)) broaden-and-build theory, which posits that positive emotions (e.g., "joy in learning language", mentioned 10 times) enhance cognitive resources for language acquisition (Dewaele, [2011](#); Wang & Liu, [2022](#)). The third theme highlights the essential role of emotion regulation, with adaptive strategies, such as cognitive change (33 occurrences), aiding in overcoming adversity and improving proficiency. This aligns with Gross's ([2002](#)) model, where reappraisal (subcode 11) transforms negative emotions, as illustrated by a phrase like "reappraising with future thoughts" (mentioned 8 times).

The findings have practical implications for EFL pedagogy, suggesting the implementation of interactive and autonomy-supporting frameworks, such as the use of visual elements and career-relevant content. These strategies aim to mitigate boredom arising from a lack of variety (24) and enhance students' well-being (Freeman et al., [2014](#)). Additionally, policymakers should integrate emotion regulation training into curricula to effectively address cultural stressors (Oxford, 2016).

<https://doi.org/10.22067/jilkd.2025.95612.1347>

پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران: بررسی خستگی تحصیلی،

بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان

مکرمه بیات^۱

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

محمد داودی^۲

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران. (نویسنده مسئول)

سید محمدرضا امیریان^۳

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

سید محمدرضا عادل^۴

دانشیار زبان‌شناسی کاربردی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

دانشیار زبان‌شناسی کاربردی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

صص ۳۱-۱

ارسال: ۱۴۰۴/۰۷/۰۱؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۱۷؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۲۱؛ انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

ارجاع به این مقاله:

بیات، م.، داودی، م.، امیریان، س. م. ر.، و عادل، س. م. ر. (۱۴۰۵). «پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در ایران: بررسی خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان»، *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۸ (۲)، صص ۳۱-۱.

<https://doi.org/10.22067/jilkd.2025.95612.1347>

چکیده

این پژوهش پدیدارشناختی، تجربه زیسته دانشجویان ایرانی در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی را بررسی می‌کند. مطالعه حاضر به تحلیل رابطه میان بهزیستی روان‌شناختی، خستگی تحصیلی و تنظیم هیجان و تأثیر این عوامل بر تسلط زبانی می‌پردازد. این تحقیق بر بنیادهای نظری مانند نظریه خودتعیین‌گری (Self-Determination Theory) (Ryan & Deci, 2000)، نظریه جریان (Flow Theory) (Foley & Thompson, 2017) و مدل پرما (PERMA) (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) استوار است و به بررسی بازتاب این عناصر عاطفی در محیط آموزشی پرتش و آزمون محور می‌پردازد. از میان ۱۰۰ دانشجوی اولیه، نمونه‌ای هدفمند شامل ۳۰ نفر بر اساس سطح تسلط بر زبان، سن و جنسیت انتخاب شد و تارسیدن به سطح اشیاع داده‌ها، ادامه یافت. داده‌ها با استفاده از سه ابزار پژوهش شامل دفترچه‌های یادداشت تأملی، ۱۲۰ ساعت مشاهده کلاسی و دو مرحله مصاحبه نیمه ساختاریافته با هر آزمودنی جمع‌آوری شد. تحلیل مضمون‌های اصلی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا (MAXQDA) سه موضوع اصلی را آشکار کرد: (۱) اثرات مخرب خستگی تحصیلی ناشی از یکنواختی آموزشی، (۲) نقش حمایتی بهزیستی روان‌شناختی در تقویت تاب‌آوری و (۳) تأثیر راهبردهای تنظیم هیجان برای رفع چالش‌های پیش روی فراگیران زبان. بر پایه یافته‌های پژوهش، مدلی نوین و فرهنگ محور از فراگیری زبان ارائه شد که روابط دوسویه متأثر متغیرها را نشان می‌دهد. این پژوهش با برجسته کردن ظرافت‌های عاطفی فرهنگ شرق، به غنی‌سازی مطالعات یادگیری زبان دوم کمک می‌کند و دلالت‌های آموزشی برای برنامه‌های آموزشی به‌منظور بهبود میزان یادگیری و تسلط بر زبان انگلیسی ارائه می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: تسلط زبانی، بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم هیجان، پدیدارشناسی، خستگی تحصیلی، عناصر فرهنگی زبان.

1. E-mail: bayatmokarrameh@gmail.com

2. E-mail: m.davoudi@hsu.ac.ir

3. E-mail: sm.amirian@hsu.ac.ir

4. E-mail: sm.adel@hsu.ac.ir; m.adel@um.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-4527-7594>

<https://orcid.com/0000-0002-1311-4555>

<https://orcid.com/0000-0003-3719-3902>

<https://orcid.com/0000-0003-3605-3203>

۱. مقدمه

حوزه یادگیری زبان دوم روزبه‌روز بر پیوستگی عوامل عاطفی و شناختی در یادگیری مؤثر تأکید بیشتری می‌کند (دورنیه^۱، ۲۰۱۴). تحقیقات پیشین بر موضوعاتی مانند استعداد تحصیلی، راهبردها و توانش زبانی تمرکز داشتند (مک‌این‌تایر و گاردنر^۲، ۱۹۹۱)، اما مطالعات اخیر تأثیر قابل توجه هیجان‌ها، نگرش‌ها و انگیزه را برجسته کرده‌اند (بکر^۳ و همکاران، ۲۰۲۳؛ بیه‌لک و میستکوفسکا-ویرتلاک^۴، ۲۰۲۰؛ ژانگ و همکاران^۵، ۲۰۲۴). این مطالعه از سه نظریه خودتعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰) که انگیزه را بر اساس خودمختاری، توانش و پیوند توصیف می‌کند؛ نظریه جریان (فولی و تامپسون، ۲۰۱۷) که تعامل بهینه را نتیجه تعادل میان چالش‌ها و مهارت‌ها می‌داند؛ و مدل پرما (سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰) که بهزیستی روان‌شناختی را حاصل هیجان‌های مثبت، تعامل، کیفیت روابط، میزان معنادهی و موفقیت می‌داند استفاده می‌کند. مجموع این نظریه‌ها، پویایی عاطفی در فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای دانشجویان ایرانی را مفهوم‌سازی می‌کند و دلالت‌هایی برای تسلط زبانی ارائه می‌نماید.

تحقیقات موجود اغلب خستگی تحصیلی را به‌عنوان محرکی برای توقف فعالیت قلمداد می‌کنند که از روش‌های تدریس منفعل و محتوای نامرتبط ناشی می‌شود (مان و رابینسون^۶، ۲۰۰۹) و بر انگیزه تأثیر منفی می‌گذارد (پکرون و همکاران^۷، ۲۰۱۰). پیشنهاد تحقیقات در مورد تنظیم هیجان میان راهبردهای سازگار مانند ارزیابی مجدد و ناسازگار مضمون تمایز قائل می‌شود (فریمن و همکاران^۸، ۲۰۱۴؛ گراس^۹، ۲۰۰۲) و خودتنظیمی را با فعالیت پایدار مرتبط می‌سازد (پکرون و لیننبرینک-گارسیا^{۱۰}، ۲۰۱۲؛ زیمرمن^{۱۱}، ۲۰۰۰). بااین‌حال، تعامل این عوامل در زمینه یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، به‌ویژه در ایران، کمتر بررسی شده است (برآبادی و همکاران، ۲۰۱۸؛ رحیمی،

1. Dornyei
2. MacIntyre & Gardner
3. Bekker et al.
4. Bielak & Mystkowska-Wiertelak
5. Zhang, et al.
6. Mann & Robinson
7. Pekrun, et al.
8. Freeman, et al.
9. Gross
10. Pekrun & Linnenbrink-Garcia
11. Zimmerman

۲۰۱۴؛ [قائمى و انارى، ۲۰۱۴](#)). در این محیط‌ها، ارزیابی‌های تنش‌زا و کلاس‌های معلم محور چالش‌های عاطفی را تشدید می‌کنند ([خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸](#)) و عوامل فرهنگی مانند فشار آزمون‌ها خستگی و اضطراب را افزایش می‌دهند.

مطالعه حاضر با بهره‌گیری از روش پژوهش پدیدارشناختی با بررسی تجربه زیسته دانشجویان در پی آن است که این شکاف‌ها را پر کند و لذا پرسش‌های زیر را مطرح می‌کند:

(۱) خستگی تحصیلی در حوزه یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی نزد دانشجویان ایرانی چگونه بازتاب می‌یابد؟

(۲) بهزیستی روان‌شناختی چه نقش حفاظتی در این رابطه ایفا می‌کند؟

(۳) تنظیم هیجانات چگونه چالش‌ها را کاهش می‌دهد؟

پژوهش حاضر با تکیه بر ویژگی‌های منحصربه‌فرد روش تحقیق کیفی مانند دستیابی به عمق و درک تجربه زیسته، توصیف‌های غنی و مدلی زمینه‌ای ارائه می‌دهد و از این راه میزان درک ما از نقش پویایی عاطفی در یادگیری زبان دوم در محیط‌های پویا و دانشگاهی را ارتقا می‌بخشد.

۲. پیشینه پژوهش

ادبیات تحقیق نشان می‌دهد انگیزه، میزان فعالیت و موفقیت تحصیلی نهایی دانشجویان به میزان زیادی تحت تأثیر تجربیات عاطفی آن‌هاست. این مسئله به‌ویژه برای دانشجویانی که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی یاد می‌گیرند، صادق است. ادبیات تحقیق در پژوهش حاضر بر یادگیری دانشجویان دانشگاه‌های ایران تمرکز دارد و به بررسی روابط پیچیده میان چهار متغیر خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم هیجان و تسلط زبانی می‌پردازد. پژوهش حاضر نتایج تحقیقات بین‌المللی و ملی را ترکیب می‌کند، پیوندهای میان خستگی تحصیلی، تنظیم هیجانات و بهزیستی روان‌شناختی را مورد ارزیابی انتقادی قرار می‌دهد ([رشیدی و روضاتیان، ۲۰۲۱](#)) و شکاف‌های پژوهشی موجود در این زمینه با تأکید ویژه بر یادگیری زبان انگلیسی در محیط‌های یادگیری برخط و پساکرونا را شناسایی می‌کند.

۲-۱. خستگی تحصیلی

خستگی تحصیلی یادگیری مؤثر را به‌طور جدی مختل می‌کند و اغلب با احساس عدم علاقه، بی‌تفاوتی و کنار گذاشتن فعالیت‌های یادگیری همراه است ([پکرون و همکاران، ۲۰۱۰](#)). از دیدگاه نظریه خود تعیین‌گری، خستگی

تحصیلی احساس وابستگی و توانش را کاهش داده و به بی‌انگیزگی منجر می‌شود. از آنجاکه انگیزه و فعالیت زبانی برای یادگیری زبان حیاتی هستند، خستگی تحصیلی می‌تواند بسیار زیان‌بار باشد (دورنیه، ۲۰۱۴؛ گوتز و همکاران^۱، ۲۰۱۴). خستگی با احساس رهایی از درگیری هیجانی و ارزش قائل نشدن برای کار پیش رو مشخص می‌شود (وگل و شواب^۲، ۲۰۱۶). تحقیقات به‌طور پیوسته خستگی تحصیلی را با نتایج منفی مانند کاهش انگیزه (نت و همکاران^۳، ۲۰۱۱)، افزایش عدم فعالیت (پکرون و همکاران، ۲۰۱۷)، تعلل تقویت شده (تزه و همکاران^۴، ۲۰۱۶) و عملکرد تحصیلی ضعیف مرتبط می‌دانند (شارپ و همکاران^۵، ۲۰۱۹، ۲۰۲۰). مطالعات جهانی عوامل متعددی مانند تکالیف کلاسی یکنواخت (ایستوود و همکاران^۶، ۲۰۱۲)، عدم اشتیاق معلمان (کلر و همکاران^۷، ۲۰۱۶) و نامرتب دانستن مطالب درسی (پکرون و لینترینک-گارسیا، ۲۰۱۲) را مؤثر بر خستگی تحصیلی شناسایی کرده‌اند. فرا تحلیل‌های اخیر نیز بر تأثیر مخرب خستگی بر نتایج یادگیری زبان دوم تأکید می‌ورزند و نیاز به انجام مداخلات موقعیتی را پیشنهاد می‌کنند. در ایران، خستگی تحصیلی چالش بزرگی برای یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی ایجاد می‌کند که عمدتاً به دلیل شیوع تدریس معلم‌محور و یادگیری طوطی‌وار به‌عنوان راهبرد رایج آموزشی است (بیرجندی و عبادی، ۲۰۱۲؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵؛ غنی‌زاده و جاهلی‌زاده، ۲۰۱۷).

۲-۲. بهزیستی روان‌شناختی: اساس یادگیری مؤثر

تجربه آموزشی مثبت و احساس موفقیت بر بهزیستی روان‌شناختی تحصیلی که دربردارنده سلامت روانی و هیجانی فراگیر است تکیه دارد (سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰). مدل پرما بهزیستی را پدیده‌ای چندبعدی تعریف می‌کند و عناصری مانند موفقیت و معناداری را مستقیماً به تاب‌آوری در یادگیری مرتبط می‌داند. تحقیقات پیشین به‌طور پیوسته بهزیستی را با موفقیت تحصیلی، انگیزه و فعالیت مرتبط می‌سازد. برای مثال، فردریکسون^۸ (۲۰۰۱) کشف کرد که هیجان‌های مثبت قابلیت‌های شناختی و رفتاری دانشجویان را گسترش می‌دهند و آنها را قادر می‌سازد

1. Goetz, et al.
2. Vogel & Schwabe
3. Nett, et al.
- 4 Tze, et al.
5. Sharp, et al.
6. Eastwood, et al.
7. Keller, et al.
8. Fredrickson

چالش‌ها را مؤثرتر مدیریت کنند. همچنین، تحقیق رایان و دسی (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که دانشجویان دارای قدرت بهزیستی بالا، انگیزه درونی بیشتری دارند و در یادگیری خود متعهد هستند. افزون بر این، بهزیستی استقامت و پایداری در یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی را ارتقا داده و دانشجویان را قادر می‌سازد بر موانع غلبه کنند (مرسر^۱، ۲۰۱۱). سطوح بالاتر بهزیستی روان‌شناختی با افزایش تاب‌آوری، فعالیت بهبودیافته و عملکرد تحصیلی بهتر مرتبط است (فردیکسون، ۲۰۰۱).

علاوه بر این، بهزیستی روان‌شناختی تاب‌آوری و پایداری را پرورش می‌دهد که هر دو برای فراگیران زبان که با چالش‌های یادگیری زبان روبرو هستند، ضروری است (دول و چپل^۲، ۲۰۱۳؛ وانگ و لیو^۳، ۲۰۲۲). در مقابل، بهزیستی روان‌شناختی پایین اغلب با تنش (کوهن و همکاران^۴، ۲۰۲۴)، اضطراب (اسپیلبرگر و همکاران، ۱۹۷۱)، افسردگی (آیزنبرگ و همکاران^۵، ۲۰۰۷) و کسب نتایج تحصیلی ضعیف‌تر مرتبط است (روسر^۶، ۲۰۱۶). عوامل تأثیرگذار بر بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان شامل حمایت اجتماعی (بیرجندی و عبادی، ۲۰۱۲)، مقتضیات تحصیلی (هو و همکاران^۷، ۲۰۱۸) و خودکفایتی (برآبادی و همکاران، ۲۰۱۸) است. مطالعات اخیر نقش بهزیستی روان‌شناختی در کاهش خستگی تحصیلی در محیط‌های یادگیری زبان دوم را برجسته می‌کنند و لذت یادگیری را به عنوان تعدیل‌کننده هیجان‌های منفی معرفی می‌کنند (دینگ و وانگ^۸، ۲۰۲۴). در ایران، عوامل فرهنگی و نهادی مانند وجود نظام آموزشی رقابتی و تأکید بسیار بر پیشرفت تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر می‌گذارند (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵).

۳-۲. تنظیم هیجان: مدیریت تجربه عاطفی در یادگیری

تنظیم هیجان، همان‌طور که گراس (۲۰۰۲) تعریف کرده، به راهبردهایی اشاره دارد که افراد برای مدیریت ظهور، ابراز و زمان‌بندی هیجان‌های خود استفاده می‌کنند. تنظیم هیجان مؤثر برای مدیریت تنش، غلبه بر چالش‌های تحصیلی

1. Mercer
2. Dewaele
3. Wang & Liu
4. Cohen, et al.
5. Eisenberg, et al.
6. Roeser
7. Hu, et al.
8. Ding & Wang

و دستیابی به نتایج یادگیری مثبت ضروری است (اسکالویک و اسکالویک^۱، ۲۰۲۰). لازاروس و فولکمن^۲ (۱۹۸۴) دریافتند که راهبردهای مقابله‌ای مشکل‌محور، مانند جستجوی حمایت اجتماعی، می‌تواند عملکرد تحصیلی و تاب‌آوری هیجانی دانشجویان را ارتقا بخشد. دورنیه (۲۰۱۴) بر اهمیت مدیریت هیجان در مواجهه با چالش‌های هیجانی مرتبط با یادگیری زبان تأکید می‌ورزد.

درحالی‌که تحقیقات در زمینه تنظیم هیجان در زبان آموزان ایرانی زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی در حال گسترش است، اما هنوز پژوهش‌ها محدود است (علیپور و همکاران، ۲۰۲۱). بیشتر مطالعات بر اضطراب زبانی تأکید ورزیده‌اند و از بررسی راهبردهای تنظیم شناختی گوناگون و تعامل آن‌ها با خستگی و بهزیستی روان‌شناختی غفلت ورزیده‌اند (برای مثال، عطائی و نظری، ۲۰۱۱). با توجه به ماهیت پرتنش نظام آموزشی ایران، دانشجویان اغلب با چالش‌های هیجانی قابل توجهی مانند تنش و اضطراب روبرو هستند که تنظیم هیجان را به عاملی به‌طور ویژه تبدیل می‌کند (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸؛ زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵). تحقیقات اخیر بر راهبردهای مقابله‌ای، مانند حمایت معلم، برای بررسی خستگی تحصیلی تأکید می‌ورزد (کروک و همکاران^۳، ۲۰۲۳).

۲-۴. تسلط زبانی: نقش عواطف

هدف کلیدی آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی رسیدن فراگیر زبان به تسلط زبانی است که عمیقاً با عوامل عاطفی، در کنار توانایی‌های شناختی، درهم‌تنیده است (رضایی و ثامنیان، ۱۴۰۲). درحالی‌که در ادبیات تحقیق، انگیزه و اضطراب به‌عنوان عوامل تأثیرگذار مهم بر یادگیری زبان تثبیت شده‌اند (دینگ و وانگ، ۲۰۲۴)، نقش تعاملات خاص میان خستگی تحصیلی و تکنیک‌های تنظیم هیجان در یادگیری زبان عمدتاً مورد پژوهش قرار نگرفته است. تحقیقات نشان می‌دهد که هیجان‌های مثبت می‌توانند حافظه و توجه، که هر دو برای یادگیری زبان مؤثر ضروری هستند، را افزایش دهند (فردریکسون، ۲۰۰۱). برعکس، هیجان‌های منفی مانند خستگی و اضطراب می‌توانند مانع حافظه و توجه شوند و یادگیری مهارت‌های زبانی جدید را دشوارتر سازند (مک‌ایتایر و گاردنر، ۱۹۹۱). علاوه بر این، مدیریت مؤثر هیجان‌ها می‌تواند به دانشجویان در مدیریت چالش‌ها و ناامیدی‌های ذاتی موجود در فرآیند فراگیری زبان کمک کند و درنهایت به تسلط بیشتر منجر شود. در ایران، تحقیقات قابل توجهی بر انگیزه (برای

1. Skaalvik & Skaalvik

2. Lazarus & Folkman

3. Kruk, et al.

مثال، [پاپی و تیموری](#)، ۲۰۱۲؛ [دهمرد و هانت](#)، ۲۰۱۲) و اضطراب (برای مثال، [محمودزاده](#)، ۲۰۱۳؛ [هاشمی](#)، ۲۰۱۱) به عنوان متغیرهای کلیدی تأثیرگذار بر تسلط زبانی مضمون تمرکز کرده‌اند. لذا ما شاهد کمبود قابل توجه تحقیقات کیفی در زمینه بررسی تجربه ذهنی دانشجویان از تنظیم هیجانات و تعامل آن با خستگی و بهزیستی روان‌شناختی و نقش این تعاملات در ایجاد تسلط زبانی هستیم. فرا تحلیل‌های اخیر وجود همبستگی منفی بین خستگی و تسلط زبانی را تأیید می‌کند و پژوهشگران را به معرفی مدل‌های عاطفی پیوسته و منسجم ترغیب می‌کند.

۲-۵. تعامل میان خستگی تحصیلی، تنظیم هیجان و بهزیستی روان‌شناختی

خستگی تحصیلی، تنظیم هیجان و بهزیستی تحصیلی به طور پیچیده‌ای با یکدیگر مرتبط هستند ([یکرون و همکاران](#)، ۲۰۱۰؛ [تزه و همکاران](#)، ۲۰۱۶؛ [خواجوی و همکاران](#)، ۲۰۱۸؛ [سلیگمن و چیکزنت میهالی](#)، ۲۰۰۰؛ [فردریکسون](#)، ۲۰۰۱؛ [گراس](#)، ۲۰۰۲؛ [لازاروس و فولکمن](#)، ۱۹۸۴؛ [نت و همکاران](#)، ۲۰۱۱). در حالی که تحقیقات پیشین در مورد خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم هیجان و تسلط زبانی اطلاعات ارزشمندی در عرصه بین‌المللی و ملی در رابطه با تعامل این سازه‌ها ارائه داده‌اند، سؤالات بسیاری، به ویژه در مورد روابط پیچیده میان این عوامل در زمینه فرهنگی خاص همچنان باقی مانده است. برخلاف مطالعات قبلی که عمدتاً از روش‌های کمی استفاده کرده‌اند (برای مثال، [تزه و همکاران](#)، ۲۰۱۶)، این پژوهش با استفاده از رویکردی پدیدارشناختی، به دنبال آن است تا درک عمیق‌تری از تجربیات هیجانی زبان‌آموزان ایرانی زبان انگلیسی ارائه دهد. پژوهش حاضر قصد دارد با بررسی تجربه زیسته فراگیران با بهره‌گیری از سه گانه سازی کیفی، عمق و پیچیدگی این تعاملات را در این بافت فرهنگی خاص را بررسی کرده و مدلی اصلی از روابط دوسویه تحت تأثیر عوامل فرهنگی ارائه دهد.

به دلیل محدود بودن تحقیقات کیفی به بررسی انحصاری تنها یک مورد از این فاکتورهای عاطفی و توجه ویژه به سایر دوره‌های تحصیلی مانند ابتدایی، در این تحقیق به دنبال یافتن ارتباط این عوامل و اثر بخشی آنها بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان هستیم. زیرا تحقیقات پیشین بر بافت‌های دانشجویی و محیط دانشگاه تمرکز نداشتند و این شکاف تحقیقاتی باید برطرف می‌شد. از سویی دیگر، انجام این گونه تحقیقات در بافت ایران از اهمیت بسیار بالایی برخوردار است زیرا عوامل بیرونی و درونی مختلفی می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثر گذاشته و مسیر شغلی و تحصیلی آنها را تغییر دهند از جمله فشارهای خانوادگی، کیفیت محتوای تریس شده، ارتباط و الزام محتوا با نیازهای آموزشی و شغلی دانشجویان، انگیزه درونی فرد جهت پیشرفت تحصیلی، میزان خودکارآمدی و تلاش فردی برای رسیدن به اهداف، بافت خانواده و اثربخشی رفتاری و عملی والدین و در نهایت تأثیر محیط اجتماعی جدید که

با تغییرات شهر و دانشگاه و بافت افراد پیرامون نیز باعث ایجاد مشکلات عاطفی زیادی برای دانشجویان می‌شود.

۳. روش پژوهش

این پژوهش به بررسی تجربیات هیجانی فراگیران زبان انگلیسی ایرانی با استفاده از یک پژوهش کیفی مبتنی بر رویکرد پدیدارشناختی می‌پردازد (کرسول و کرسول، ۲۰۱۷). بر پایه نظر صاحب‌نظران، پدیدارشناسی به‌طور اخص برای کاوش پدیده‌های پیچیده مانند هیجان‌ها و حالات روانی مناسب است، زیرا بر ماهیت تجربه زیسته فراگیران و معانی که آن‌ها به تجربه زیسته خود نسبت می‌دهند، تأکید دارد. پژوهش حاضر از لحاظ نظری بر پایه سه رویکرد نظری خودتعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰) که انگیزه را از زاویه دید خودکارآمدی، توانش و ارتباط‌مندی توضیح می‌دهد؛ نظریه جریان (فولی و تامپسون، ۲۰۱۷) که تعامل بهینه را نتیجه تعادل میان چالش‌ها و مهارت‌ها می‌داند و مدل پرما (سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰) که بهزیستی روان‌شناختی را حاصل هیجان‌های مثبت، تعامل، کیفیت روابط، میزان معناداری و موفقیت داند استوار است (محمدی و همکاران، ۲۰۲۲).

برای اطمینان از اعتبار یافته‌ها، مطالعه به استانداردهای قابلیت اعتبار، قابلیت انتقال، اطمینان‌پذیری و قابلیت تأیید پایبند است. قابلیت اعتبار از طریق سه‌گانه‌سازی داده‌ها و تعامل طولانی‌مدت با آزمودنی‌ها برقرار شد. قابلیت انتقال با ارائه توصیف‌های غنی از موقعیت و آزمودنی‌ها حاصل شد. اطمینان‌پذیری از راه گزارش گام‌به‌گام فرآیند پژوهش و قابلیت تأیید هم از طریق تأمل و بحث با همکاران به دست آمد. در این پژوهش، ملاحظات اخلاقی اولویت داشت به‌این‌ترتیب که آزمودنی‌ها رضایت آگاهانه خود برای شرکت در پژوهش را اعلام کردند، محرمانگی تضمین شد و از حق خروج از فرآیند پژوهش بدون عواقب آگاه شدند. جمع‌آوری داده‌ها طی شش ماه انجام شد و شامل مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، مشاهده‌های کلاسی و دفترچه یادداشت‌های تأملی بود. سه‌گانه‌سازی روش‌ها با در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف تجربه زیسته آزمودنی‌ها (فلیک^۲، ۲۰۲۲) درک جامعی از مسئله پژوهش به ما ارائه می‌دهد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا تحلیل شد تا الگوها و مضامین مرتبط با اهداف پژوهش شناسایی شوند و درنهایت مدلی پیشنهادی از تعامل هیجانی ارائه گردد.

1. Creswell & Creswell

2. Flick

۳-۱ آزمودنی‌ها

در این پژوهش، از نمونه‌گیری هدفمند برای جذب آزمودنی‌ها بر اساس ویژگی‌های مرتبط با سؤال‌های پژوهش استفاده شد (کرسول و کرسول، ۲۰۱۷). از میان ۱۰۰ داوطلب اولیه که دانشجوی کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری در زیرشاخه‌های زبان انگلیسی، مانند ادبیات انگلیسی، ترجمه، آموزش زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی و انگلیسی عمومی، در دو دانشگاه ایران بودند، زیرمجموعه هدفمندی شامل ۳۰ شرکت‌کننده برای جمع‌آوری داده‌های عمیق انتخاب شد. این ارائه توصیف‌های غنی و تحلیل عمیق مبتنی بر اصول تحقیق‌های کیفی با توجه به اصل اشباع داده‌ها و بررسی گسترده حوزه موردتوجه را امکان‌پذیر ساخت.

آزمودنی‌های انتخاب شده شامل دانشجویان مرد و زن با سطوح تسلط متوسط تا پیشرفته انگلیسی بود که طیفی از سنین و سطوح تحصیلی را در بر گرفت. ابتدا برای تعیین سطح تسلط بر زبان انگلیسی فراگیران آزمون زبان عمومی آکسفورد از آنان گرفته شد و داده‌های جمعیت شناختی نیز گردآوری شد. تمام آزمودنی‌ها تجربه قابل توجهی از یادگیری انگلیسی داشتند و پس از ارائه توضیح کامل روش انجام این مطالعه توسط پژوهشگر، رضایت آگاهانه خود نسبت به شرکت در تحقیق را اعلام کردند. جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه اولیه را نشان می‌دهد.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد شرکت‌کننده در هر دو بخش کمی و کیفی

ویژگی	طبقه	فراوانی	درصد
سن	۱۸-۲۴	۱۸۰	۶۰٪
	۲۴-۳۰	۶۹	۲۳٪
	۳۰-۳۶	۵۱	۱۷٪
جنسیت	مرد	۷۰	۲۳/۳۳٪
	زن	۲۳۰	۷۹/۶۶٪
سطح تسلط به زبان انگلیسی	مبتدی	۵۵	۱۸/۳۳٪
	متوسط	۱۶۵	۵۵٪
	پیشرفته	۸۰	۲۶/۶۶٪

۲-۳ مواد و ابزارها

برای جمع‌آوری داده‌ها از سه ابزار استفاده شد که به شرح زیر است:

۱-۲-۳ مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته

تمام ۳۰ آزمودنی در دو مرحله مصاحبه نیمه ساختاریافته شرکت کردند. مرحله اول مصاحبه، ۴۵ تا ۶۰ دقیقه، شامل ثبت تجربه کلی فراگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، درک آزمودنی‌ها از خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، راهبردهای تنظیم هیجان و تسلط زبانی آزمودنی‌ها بود. مرحله دوم، ۳۰ تا ۴۵ دقیقه، بر استخراج مضامین ناشی از تحلیل اولیه متمرکز بود. این مصاحبه‌ها به‌گونه‌ای طراحی شدند تا انعطاف‌پذیری لازم برای ثبت تجربه زیسته اصیل آزمودنی‌ها را دارا باشند. مصاحبه‌ها به‌صورت صوتی ضبط شدند و متن مصاحبه‌ها واژه به واژه بدون دخل و تصرف روی کاغذ پیاده شد.

۲-۲-۳ مشاهده کلاسی

تقریباً ۱۲۰ ساعت مشاهده کلاسی در دوره‌های آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه‌ها انجام شد. این مشاهده‌ها بر فعالیت یادگیری دانشجو، ابراز هیجانات، تعاملات معلم-دانشجو و پویایی کلاس تمرکز داشتند. یادداشت‌های میدانی دقیق مکمل داده‌های مصاحبه و دفترچه‌های یادداشت تأملی و حاوی بینش‌های بافتی و موقعیتی در خصوص تجربه زیسته آزمودنی‌ها بود.

۳-۲-۳ دفترچه‌های یادداشت تأملی

آزمودنی‌ها تجربه‌های یادگیری خود را به مدت ۶ ماه در دفترچه‌های یادداشت تأملی ثبت کردند و تجربه زیسته فراگیری زبان انگلیسی، بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان خود را مستندسازی کردند. راهنمایی‌های به آزمودنی‌ها داده شد تا تجربه شخصی خود در خصوص هیجانات عاطفی را اظهار نمایند.

۴-۳ رویه تحقیق

داده‌های جمع‌آوری شده از مصاحبه‌های ضبط شده، مشاهده‌های کلاسی و دفترچه یادداشت‌های تأملی به‌منظور سنجش پایایی و روایی جمع‌آوری شدند. فرآیند کدگذاری و تفسیر داده‌ها در جلسات منظم تحلیلی از طریق مشارکت محققین انجام شد. مرحله بعد، به اشتراک گذاشتن یافته‌های کلیدی با آزمودنی‌ها برای دریافت بازخورد آن‌ها و

افزایش اعتبار تحقیق بود (کرسول و کرسول، ۲۰۱۷). این رویکرد دقیق تعامل میان خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی، تنظیم هیجان و تسلط زبانی میان فراگیران زبان انگلیسی ایرانی را با رعایت اصول شفافیت و تکرارپذیری تضمین می‌کند. جمع‌آوری داده‌ها از ژانویه تا ژوئن ۲۰۲۴ انجام شد و اشباع پس از ۳۰ مصاحبه تأیید شد.

۳-۵ شیوه تحلیل داده‌ها

تحلیل موضوعی فرآیند تحلیل داده‌ها را هدایت کرد و توسط آن الگوها در مجموعه‌ها شناسایی شد (بران و کلارک، ۲۰۰۶). رویکرد تحلیل شامل خوانش‌های متعدد داده‌ها و استفاده از سیستم مضمون‌گذاری با کمک نرم‌افزار مکس کیودا نسخه ۲۲ بود. از نرم‌افزار مکس کیودا برای سازمان‌دهی و تحلیل داده‌ها با استفاده از کدگذاری قیاسی (مبتنی بر نظریه) و استقرایی (مضمون‌های نوظهور) استفاده شد. این نرم‌افزار از پرکاربردترین نرم‌افزارهای تحلیل چنگانه داده براساس نمودارها و نقشه فراوانی کدها و زیرمجموعه‌ها در تحقیقات کیفی و تجربه زیسته است. برای کدگذاری قیاسی از سه نظریه یاد شده در بالا برای سنجش سازهایی مانند پیوند و موفقیت استفاده شد درحالی‌که کدگذاری استقرایی ظرفیت‌های فرهنگ بسته را نمایان ساخت. مراحل تحلیل داده‌ها با پیروی از رویه شش مرحله‌ای بران و کلارک (۲۰۰۶) دنبال شد. فرآیند کدگذاری دو مرحله‌ای شامل کدگذاری باز برای الگوها و کدگذاری محوری برای اتصال دسته‌ها بود (اشتراوس و کوربین^۲، ۱۹۹۸).. با استفاده از قابلیت‌های نقشه لغات در نرم‌افزار مکس کیودا، مدلی پیشنهادی نیز معرفی شد تا روابط دوسویه میان سازه‌ها را که توسط عوامل فرهنگی مانند آزمون‌های پرتش تعدیل می‌شود نشان دهد. میزان پایایی نیز ۰/۸۵ (کوهن کاپا) بود.

۴. یافته‌های پژوهش

برای استخراج مضمون‌ها در این مطالعه از چارچوب شش مرحله‌ای بران و کلارک (۲۰۰۶) استفاده شد تا تفسیری جامع و معتبر از داده‌های کیفی به دست داده شود. ابتدا پژوهشگران با خوانش‌های مکرر مصاحبه‌های رونویسی شده، مضامین دفترچه یادداشت‌های تأملی و یادداشت‌های میدانی مشاهدات انجام شده وارد فرآیند تحلیل داده‌ها شدند. این کار اجازه آشنا شدن با داده‌ها و امکان یادداشت برداری اولیه از الگوهای تکراری را فراهم آورد. این فرآیند مستلزم کدگذاری استقرایی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا بود، جایی که کدهای باز از داده‌ها تولید شدند (برای

مثال، عبارت "کلاس‌های یکنواخت کسل‌کننده" به‌عنوان "عدم تنوع" کدگذاری شد. عناصر استنتاجی نیز با همخوانی کدها با سازه‌های نظریه سه نظریه یاد شده، مانند ارتباط دادن "احساس غرق شدن در وظایف" به مفهوم "فشار خارجی"، تولید شدند. کدگذاری محوری زیرمقوله و کدها را طبقه‌بندی کرد و پایایی بین کدگذارها با ارائه ضریب کاپا^۱ (۰/۸۵) مشخص شد. اختلاف ارزیابی کدگذاران از طریق گفتگو برای ویرایش و اصلاح نظام کدگذاری برطرف شد.

این رویکرد ترکیبی قیاسی-استقرایی، در عین تضمین انسجام نظری، روند شناسایی مضامین کلی را تسهیل کرد و اشباع داده‌ها پس از تحلیل داده‌های ۳۰ شرکت‌کننده محقق شد. تحلیل محتوا براساس فراوانی الگوها، آن‌ها را به عدد تبدیل کرد (برای مثال، ۹۳٪ برای "عدم پیوند"). تکرار کدها (برای مثال، ۸۰٪ هم‌پوشانی میان کدهای خستگی تحصیلی و تنظیم هیجان) مدل پیشنهادی تقویت کرد که از طریق انطباق مکس کیودا نمایش داده شد. این روش نه‌تنها تجربه زیسته اصیل آزمودنی‌ها را استخراج کرد بلکه ظرافت‌های فرهنگی، مانند وجود آزمون‌های پرتش در نظام آموزشی ایران، که در زیر توضیح داده می‌شود، به تصویر کشید.

تحلیل مضمون داده‌های کیفی، ناشی از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته (ضبط شده و رونویسی شده)، دفترچه‌های یادداشت تأملی و مشاهده‌های کلاسی، سه مضمون کلی را آشکار کرد: (۱) بروز فراگیر خستگی تحصیلی و اثرات فرسایشی آن بر انگیزه و فعالیت یادگیری، (۲) نقش حمایتی بهزیستی روان‌شناختی در ایجاد تاب‌آوری در برابر چالش‌های یادگیری و (۳) عملکرد سازگارمند راهبردهای تنظیم هیجان در کاهش ناملایمات هیجانی برای کمک به یادگیری زبان. این مضمون‌ها از فرآیند کدگذاری تکراری قیاسی-استقرایی با استفاده از نرم‌افزار مکس کیودا (FT، SDT) و مدل پرما استخراج شدند. داده‌های گردآوری شده از ۳۰ آزمودنی (در ۱۵ مصاحبه کلیدی که مورد تحلیل عمیق قرار گرفتند) همراه با کدهایی که ۸۰ تا ۹۳ درصد در مضمون‌های کلی ظاهر شدند به اشباع نظری رسید.

تحلیل محتوای مصاحبه‌های ضبط شده (تقریباً ۲۰ ساعت مصاحبه) با شمارش جملات تکراری و ابراز هیجانات یافته‌های موضوعی را تکمیل کرد. برای مثال، عباراتی مانند "کلاس‌های خسته‌کننده یکنواخت" که در طبقه عدم فعالیت جای می‌گیرد ۱۰ بار در مصاحبه‌ها تکرار شد درحالی‌که عباراتی مانند "لذت یادگیری زبان" که در طبقه

1. Kappa

هیجانات مثبت جای می گیرد نیز ۱۰ بار تکرار شد. این تحلیل ظرافت های فرهنگی مانند فشار آزمون ها در ایران که فشارهای خارجی بر فراگیران را تشدید می کند را نشان داد.

کدهای کلیدی و زیرکدها از مکس کیودا، همراه با فراوانی های آنها (فراوانی های کل در تمام منابع داده) و اسناد ثبت شده (ذکر درصد ۱۵ مصاحبه تحلیل شده همراه با کد)، در جدول ۲ خلاصه شده اند. این کدها با چارچوب های نظری یاد شده همخوانی دارند: کدهای SDT (برای مثال، عدم رابطه مندی) در مضامین مرتبط با خستگی بالاترین میزان وقوع را داشتند، کدهای FT (برای مثال، سبک آموزشی ناکافی) بر اختلالات فعالیت یادگیری تمرکز داشتند، و کدهای پرما (برای مثال، موفقیت) بهزیستی روان شناختی را پوشش داد.

جدول ۲: کدهای کلیدی، زیرکدها، فراوانی ها و پوشش اسناد استخراج شده از تحلیل مکس کیودا

دسته کد	کد/زیر کد	فراوانی (فراوانی کل)	پوشش سند (%)
خستگی تحصیلی (SDT/FT)	فقدان تنوع (کلاس های یکنواخت/کسل کننده)	۲۴	۸۶/۶۷
	سبک آموزشی ناکافی (برای مثال، فقدان عناصر بصری/تعاملی)	۳۷	۸۰/۰۰
	فقدان رابطه مندی (برای مثال، عدم تعامل با دانشجویان؛ عدم ارتباط با معلم)	۲۴	۹۳/۳۳
	فشار خارجی (برای مثال، فشار برای نمره خوب؛ احساس غرق شدن در وظایف)	۱۸	۸۰/۰۰
	عدم کنترل (برای مثال، معلم تنها سخنران؛ موضوع خیلی دشوار)	۳۱	۱۰۰/۰۰
	عدم فعالیت (برای مثال، احساس بی انگیزشی)	۲۲	۸۶/۶۷
	ناهماهنگی میان مهارت و چالش (برای مثال، موضوع خیلی دشوار)	۱۵	۵۳/۳۳
	فقدان خودمختاری (برای مثال، تکالیف زیاد)	۱۹	۶۶/۶۷

دسته کد	کد/زیر کد	فراوانی (فراوانی کل)	پوشش سند (%)
	عدم توانش (برای مثال، ندیدن پیشرفت)	۱۴	۵۳/۳۳
	فقدان ارزش (برای مثال، تکالیف نامرتبط)	۲۰	۷۳/۳۳
	عدم تحریک (برای مثال، عدم هیجان در کلاس)	۱۷	۸۶/۶۷
	فقدان هدف روشن (برای مثال، ندانستن هدف دوره)	۱۲	۷۳/۳۳
	عدم تعامل (برای مثال، فقدان بحث/پرسش و پاسخ)	۱۸	۷۳/۳۳
	فقدان دستورالعمل روشن (برای مثال، کیفیت تدریس ضعیف)	۱۶	۶۶/۶۷
بهزیستی روان‌شناختی (پرما)	موفقیت (برای مثال، موفقیت در وظیفه دشوار؛ نمره خوب/یادگیری مهارت جدید)	۳۰	۸۶/۶۷
	معنادهی (برای مثال، احساس ارزشمندی یادگیری؛ ارتباط موضوع با شغل)	۲۷	۹۳/۳۳
	نگرش مثبت (برای مثال، باور به توانایی کسب موفقیت)	۲۱	۸۶/۶۷
	افزایش منبع (برای مثال، یادگیری مهارت جدید)	۲۰	۸۶/۶۷
	روابط اجتماعی (برای مثال، احساس نزدیکی به معلم؛ صحبت با دوستان برای تخلیه)	۲۰	۸۶/۶۷
	فعالیت (برای مثال، کاملاً جذب شدن در فعالیت)	۱۹	۸۶/۶۷
	هیجان‌های مثبت (برای مثال، یافتن لذت در یادگیری)	۱۸ از کدهای نهایی	۴۶/۶۷

دسته کد	کد/زیر کد	فراوانی (فراوانی کل)	پوشش سند (%)
	اعتماد به نفس (برای مثال، احساس غرور از موفقیت)	۱۵	۶۰/۰۰
	تاب‌آوری (برای مثال، غلبه بر چالش‌ها)	۱۶	۷۳/۳۳
تنظیم هیجان	تغییر شناختی (برای مثال، ارزیابی مجدد موقعیت؛ باور به خود)	۳۳	۸۶/۶۷
	تغییر/تعدیل پاسخ (برای مثال، قدم زدن/نفس عمیق برای آرامش؛ استراحت/خواب)	۲۵	۸۶/۶۷
	توسل به توجه (برای مثال، حواس‌پرتی با فعالیت‌های دیگر)	۲۴	۸۶/۶۷
	تغییر موقعیت (برای مثال، تغییر برنامه مطالعه)	۱۷	۷۳/۳۳
	انتخاب موقعیت (برای مثال، اجتناب از افکار منفی)	۱۵	۶۶/۶۷

۱-۴ مضمون ۱: بروز فراگیر خستگی تحصیلی

در این پژوهش، خستگی تحصیلی به‌عنوان مضمون مسلط ظاهر شد که با قطع ارتباط‌های کلاسی و کمبودهای آموزشی تضعیف‌کننده انگیزه مشخص می‌شود. تحلیل محتوای مصاحبه‌ها الگوهای تکراری مانند "کلاس‌های یکنواخت کسل‌کننده" که ۱۰ بار ظاهر شد و اغلب با کدهای FT (برای مثال، سبک آموزشی ناکافی، با فراوانی ۳۷) مرتبط بود را آشکار کرد. یکی از آزمودنی‌ها خاطرنشان کرد: "استاد ما ناگهان در مورد شکسپیر صحبت کرد که کاملاً برای همه نامرتبط به موضوع بود و برای من بسیار خسته‌کننده بود"، که به‌عنوان عدم کنترل و عدم فعالیت یادگیری کدگذاری شد. کدهای SDT مانند فشار خارجی (فراوانی ۱۸) نیز کدهای غالب بودند، همراه با زیر کدهایی مانند

"احساس غرق شدن در وظایف" (۱۰) مرتبط با فرهنگ آزمون‌های ایران که طبق گفته یکی از دانشجویان "فعالیت‌ها و پروژه‌های دانشگاهی... بسیار تنش‌زا هستند زیرا معمولاً در پایان ترم انباشته می‌شوند".

افزون بر این، فقدان پیوند در ۹۳٪ مصاحبه‌ها شناسایی شد (فراوانی ۲۴) و موانع میان فردی مانند "عدم تعامل با دانشجویان دیگر" (فراوانی ۸) یا "عدم ارتباط با معلم" (فراوانی ۱۴) را نشان داد که به قطع فعالیت در ۸۷٪ موارد منجر می‌شد. مطالعات اخیر این یافته‌ها را تأیید می‌کنند و نشان می‌دهند خستگی تحصیلی در زمینه یادگیری زبان انگلیسی برای دانشجویان ایرانی دوجندان می‌شود.

۴-۲ مضمون ۲: نقش حمایتی بهزیستی روان‌شناختی

متغیر بهزیستی روان‌شناختی به عنوان عاملی ضربه‌گیر عمل کرد و تاب‌آوری را از طریق عناصر پرما افزایش داد. شایع‌ترین عنصر یافت شده موفقیت (۳۰ فراوانی) با زیر کدهایی مانند "موفقیت در انجام وظیفه‌ای دشوار" (فراوانی ۱۱) و "گرفتن نمره خوب یا یادگیری مهارت جدید" (فراوانی ۱۰) بود. اغلب آزمودنی‌ها "لذت در یادگیری زبان‌ها" را مطرح کردند (۱۰ فراوانی)، چنانکه یکی از آن‌ها گفت: "بله، من یادگیری زبان‌ها را دوست دارم؛ این شغل من است و از آن لذت می‌برم، به‌ویژه بخشی که به شناخت فرهنگ کشور دیگری می‌رسد".

معنادگی (۲۷ مورد فراوانی) در ۹۳٪ اسناد ذکر شد که اغلب به زمینه‌های شغلی مانند "کشف چگونگی ارتباط موضوع با شغل" (۹)، نگرش مثبت (۲۱ فراوانی) و افزایش منبع (۲۰ فراوانی) مرتبط بوده و استقامت و پایداری را تقویت می‌کنند و در نظراتی مانند "یادگیری مهارت جدید" (۱۲ فراوانی) "این فرآیند برای من روند صعودی دارد؛ هرچه دانش بیشتر... علاقه بیشتر می‌شود". مشاهده شد. این یافته‌ها با یافته‌های تحقیقات اخیر که نشان می‌دهد بهزیستی روان‌شناختی، خستگی ذهنی را در یادگیری زبان دوم تعدیل می‌کند همخوانی دارد (دینگ و وانگ، ۲۰۲۴).

۴-۳ مضمون ۳: نقش محوری تنظیم هیجان

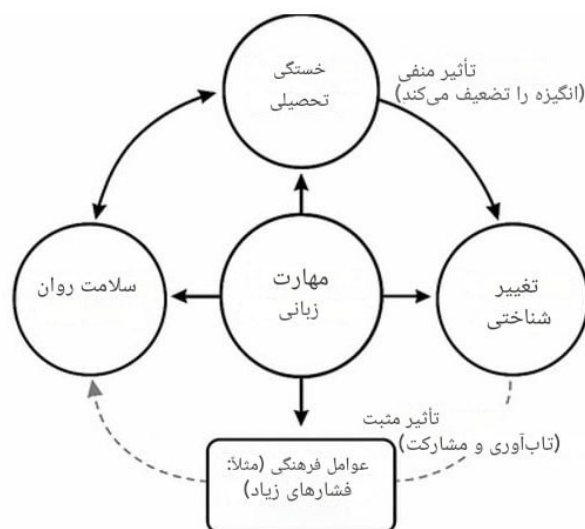
راهبردهای تنظیم هیجان تسهیل‌کننده عبور از ناملايمات بود و در این زمینه تغییر شناختی (۳۳ فراوانی) به عنوان کد شاخص با بیشترین فراوانی شناسایی شد. زیر کدهای آن شامل "ارزیابی مجدد موقعیت" (فراوانی ۱۱) و "باور به خود" (۹ فراوانی) بود. الگوهای مانند "ارزیابی مجدد توسط افکار آینده" (۸ فراوانی) نیز به دفعات زیادی "من سعی می‌کنم به آینده خود فکر کنم... هدف بزرگ‌تری دارم" تکرار شد.

تعدیل پاسخ (۲۵ فراوانی) شامل راهبردهای مقابله فیزیکی مانند "قدم زدن یا نفس عمیق برای آرامش" (۴ فراوانی)

یا "استراحت یا خواب" (۷ فراوانی) بود. توسل به توجه (۲۴ فراوانی) و تغییر موقعیت (۱۷ فراوانی) با مثال‌هایی مانند "تغییر برنامه مطالعه" (۶) که در ۸۷٪ اسناد ظاهر شدند از جمله راهبردهای پیشگیرانه بودند. این راهبردها در تحول تجربیات منفی مؤثر بودند، همان‌طور که یکی از آزمودنی‌ها خاطرنشان کرد: "من کاملاً خود را در کلاس غوطه‌ور می‌کنم و سعی می‌کنم آن احساس منفی را فراموش کنم".

۴-۴ مدل تعامل عاطفی

با استفاده از ویژگی نقشه و کدگذاری مکس کیودا، شکل ۱ به عنوان مدلی پیشنهادی ارائه می‌شود که تحت تأثیر عوامل فرهنگی مانند فشارهای پرتنش روابط دوسویه میان سازه‌ها را برجسته می‌کند. در این مدل، خستگی تحصیلی با تضعیف انگیزه (منطبق با کدهای نظریه خود تعیین گری و نظریه جریان) بر تسلط زبانی تأثیر منفی می‌گذارد. در مقابل، بهزیستی روان‌شناختی (پرما) و تنظیم هیجان به عنوان محرک و کاتالیزور عمل کرده و تاب‌آوری و فعالیت یادگیری را بهبود می‌بخشند. در این مدل، پیکان‌ها تعاملات را نشان می‌دهند؛ برای مثال، تغییر شناختی معنادهی را افزایش می‌دهد که آن هم به نوبه خود احساس عدم کنترل را کاهش می‌دهد. این مدل که مبتنی بر فراوانی مشترک کدهاست (برای مثال، ۸۰٪ هم‌پوشانی میان کدهای خستگی تحصیلی و تنظیم هیجان)، چهارچوبی نوین و فرهنگ محور برای فراگیران زبان انگلیسی در ایران ارائه می‌دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی تعامل عاطفی در فراگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی برای دانشجویان ایرانی

مدل پیشنهادی با تکیه بر سه نظریه خود تعیین گری، جریان و پرما سازه‌های کلیدی شناسایی شده از طریق تحلیل مضمون را نشان می‌دهد. در بافت موقعیتی فراگیری زبان انگلیسی در ایران، خستگی تحصیلی به عنوان نیروی زیان‌بار تصویر شده که از عواملی مانند سبک‌های آموزشی ناکافی و عدم پیوند ناشی می‌شود و تضعیف کننده انگیزه و فعالیت یادگیری است. بهزیستی روان‌شناختی به عنوان محرک حمایتی عمل می‌کند و با بهره‌گیری از عناصر پرما مانند موفقیت و معناداری زمینه را برای تاب‌آوری مهیا می‌کند. هم‌چنین، تنظیم هیجان به عنوان مکانیسمی سازگار عمل می‌کند و راهبردهایی مانند ارزیابی مجدد شناختی به یادگیرندگان کمک می‌کند چالش‌های هیجانی را از سر بگذرانند. در این مدل، تسلط زبانی به عنوان متغیری وابسته لحاظ شده است که تحت تأثیر پویایی عاطفی قرار می‌گیرد، درحالی‌که عوامل فرهنگی مانند تنش آزمون در ایران نیز کل جریان تعامل بین متغیرها را تعدیل کرده و ویژگی‌های فرهنگ محور مدل را برجسته می‌کنند.

روابط دوسویه در مدل نیز ارتباط متقابل سازه‌ها را نشان می‌دهد. برای مثال، خستگی تحصیلی با مسدود کردن نیازهای نظریه خود تعیین گری مانند خودمختاری و توانش بر بهزیستی روان‌شناختی تأثیر منفی می‌گذارد. در مقابل، بهزیستی روان‌شناختی می‌تواند از طریق هیجان‌های مثبت و روابط حمایتی خستگی تحصیلی را کاهش دهد. افزون بر این، تنظیم هیجان با هر دو سازه تعامل دارد به این صورت که راهبردهای سازگار معنا را (منطبق با پرما) افزایش می‌دهند تا با احساسات عدم کنترل مقابله کنند، درحالی‌که سطوح بالای خستگی تحصیلی می‌تواند تلاش‌های تنظیم هیجان را مهار کنند. این تعاملات، در سایه هم‌پوشانی قابل توجه (برای مثال، ۸۰٪ فراوانی مشترک میان خستگی و تنظیم هیجان)، نشان می‌دهند چگونه هیجان‌های منفی می‌توانند تسلط زبانی را با اختلال جریان یادگیری کاهش دهند، درحالی‌که محرک‌های مثبت فعالیت یادگیری و تاب‌آوری را تقویت کرده و در نهایت به پیامدهای زبانی بهبود یافته منجر می‌شوند.

این مدل با بسط نظریه‌های موجود از طریق تأکید بر تعدیل‌کننده‌های فرهنگی یک چارچوب نظری نو برای مطالعه و درک پویایی عاطفی در محیط‌های فراگیری زبان انگلیسی غیر غربی در اختیار ما می‌نهد. این مدل نشان می‌دهد انجام مداخلات به منظور ارتقای کیفیت تنظیم هیجانات می‌تواند منجر به قطع تأثیر عوامل منفی و بهبود بهزیستی روان‌شناختی و کاهش خستگی تحصیلی گردد. مدل حاضر که ریشه در بررسی تجارب زیسته فراگیران دارد فرضیه‌های آزمون‌پذیر برای پژوهش‌های آینده ازجمله سنجش کمی تأثیر تعدیل کننده فشار آزمون ارائه می‌دهد. هم‌چنین، مدل حاضر دارای این مزیت هست که حاوی دلالت‌های کاربردی برای برنامه‌های آموزشی عاطفه محور

برای بهبود تسلط زبانی در نظام‌های آموزشی پرتش مانند ایران است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه پدیدارشناختی روابط پیچیده میان خستگی تحصیلی، بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان که همگی بر تسلط زبانی فراگیران زبان انگلیسی ایرانی تأثیر می‌گذارند نمایان می‌سازد. یافته‌های پژوهش حاضر با تکیه بر نظریه خودتعیین‌گری (رایان و دسی، ۲۰۰۰)، نظریه جریان (فولی و تامپسون، ۲۰۱۷) و مدل پرما (سلیگمن و چیکزنت میهالی، ۲۰۰۰)، سه مضمون کلیدی را معرفی می‌کنند که به ما بینش‌های فرهنگ محور در زمینه فراگیری زبان انگلیسی ارائه می‌دهند و ادبیات تحقیقات موجود را غنی می‌سازند. در مقابل مطالعات کمی پیشین (برای مثال، دینگ و وانگ، ۲۰۲۴؛ تزه و همکاران، ۲۰۱۶)، این پژوهش کیفی توصیف‌های عمیق از تجربیات زیسته ارائه می‌دهد و روابط دوسویه شکل‌گرفته توسط محیط آموزشی پرتش ایران را برجسته می‌کند. یافته‌های ناشی از کدگذاری‌های مکس کیودا نشان می‌دهند که خستگی تحصیلی به دلیل نیازهای برآورده نشده پیش‌بینی شده در SDT و ناهماهنگی‌ها در F را کاهش می‌دهد؛ درحالی‌که بهزیستی روان‌شناختی و تنظیم هیجان به عنوان عوامل حمایتی عمل کرده و تاب‌آوری و فعالیت یادگیری را پرورش می‌دهند. این نتایج شکاف‌های پژوهشی موجود در تحقیقات مربوط به متغیرهای عاطفی با تأکید ویژه بر عوامل فرهنگی مانند تنش‌زا بودن آزمون‌ها در یادگیری زبان انگلیسی در ایران (خواجوی و همکاران، ۲۰۱۸) را تا حدی پر می‌کند.

مضمون اول تأثیر خستگی تحصیلی شایع ناشی از قطع ارتباطات و کمبودهای آموزشی را شناسایی می‌کند و منطبق با پیش‌بینی‌های نظریه خودتعیین‌گری است. کدهای دارای فراوانی بالا مانند سبک آموزشی ناکافی (۳۷ فراوانی) و عدم کنترل (فراوانی ۳۱) نیز یافته‌های پژوهشی ایران را تأیید می‌کنند، جایی که روش‌های تدریس معلم‌محور و برنامه‌های آموزشی یکنواخت به عدم فعالیت یادگیری گسترش یافته منجر می‌شوند (بشیرنژاد، ۱۳۹۷؛ غنی‌زاده و جاهدی‌زاده، ۲۰۱۷؛ کروک و همکاران، ۲۰۲۳). برای مثال، آزمودنی‌ها اغلب به "کلاس‌های یکنواخت کسل‌کننده" اشاره می‌کنند (۱۰ بار در مصاحبه‌ها ذکر شد) که یافته‌های پژوهشی جدید در رابطه با خستگی یادگیری در فضای مجازی را بازتاب می‌دهد که در آن فشارهای خارجی شامل مسئولیت‌های طاقت‌فرسا (زیر کد فراوانی ۱۰) به بروز خستگی تحصیلی کمک می‌کنند. این یافته پژوهشی نظریه کنترل-ارزش^۱ پکرون (۲۰۰۶) را با نشان دادن

این که چگونه ارزش پایین یک کار یا تکلیف در نظام آموزشی پرتش ایرانی جریان یادگیری را تضعیف می‌کند تأیید می‌کند و شواهد جدیدی ارائه می‌دهد که عوامل فرهنگی مانند حفظ طوطی‌وار مطالب، خستگی تحصیلی را تشدید می‌کنند و تأثیر منفی بر انگیزه دارد (زارعیان و جدایی، ۲۰۱۵).

مضمون دوم بر نقش حمایتی بهزیستی روان‌شناختی را تأکید می‌کند و نشان می‌دهد چگونه عناصر پرما مانند موفقیت (۳۰ فراوانی) و معنادگی (۲۷) تاب‌آوری را در برابر چالش‌ها افزایش می‌دهند. این یافته مؤید نظریه انتشار-ساخت فردریکسون^۱ (۲۰۰۱) است که بر اساس آن هیجان‌های مثبت (برای مثال، "لذت در یادگیری زبان"، ۱۰ بار ذکر شده) منابع شناختی را برای یادگیری زبان افزایش می‌دهند (وانگ و لیو، ۲۰۲۲). تأملات آزمودنی‌ها در پیوند دادن موضوعات درسی به شغل‌هایشان (زیر کد ۹) کاربردهای فرهنگ محور را برجسته می‌کند، جایی که ارزش‌های اشتراکی اثرات تشدیدکننده روابط را تقویت می‌کنند (۹۳٪ فراوانی در متن سند) و SDT بدین ترتیب نظریه خود تعیین‌گری رایان و دسی (۲۰۲۴) را بسط داده و نشان می‌دهند چگونه بهزیستی روان‌شناختی فشارهای خارجی در محیط‌های دانشگاهی را کاهش می‌دهد.

مضمون سوم نقش ضروری تنظیم هیجان را برجسته می‌کند و نشان می‌دهد چگونه راهبردهای سازگار مانند تغییر شناختی (۳۳ فراوانی) به غلبه بر ناملايمات و بهبود تسلط زبانی کمک می‌کنند. این یافته با مدل گراس (۲۰۰۲) همخوانی دارد، جایی که ارزیابی شناختی مجدد (زیر کد ۱۱) هیجان‌های منفی را تغییر می‌دهند، همان‌طور که عباراتی مانند "ارزیابی مجدد توسط افکار آینده" (۸ بار ذکر شده) حاکی از آن است. ادغام این راهبردها با چارچوب پرما (برای مثال، توسل به توجه، ۲۴) فعالیت یادگیری را افزایش می‌دهد و مؤید یافته‌های پژوهشی جدید در حوزه فراگیری زبان دوم در زمینه میزان تأثیر تنظیم هیجانات بر استقامت و بهزیستی روان‌شناختی است. در حوزه تحقیقات ایرانی، جایی که اضطراب مرتبط با آزمون پرتش شایع است (محمودزاده، ۲۰۱۳؛ هاشمی، ۲۰۱۱)، راهبردهای پیشگیرانه مانند تغییر موقعیت (۱۷) با تکیه بر پژوهش دوول و چاپل^۲ (۲۰۱۳) و با پیوند دادن تنظیم هیجانات به تاب‌آوری در قلمرو فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان یک زبان خارجی (بوریک و همکاران^۳، ۲۰۲۵؛ ژانگ و همکاران، ۲۰۲۴) بینش‌های جدیدی در رابطه با مکانیسم‌های مقابله فرهنگی به ما ارائه می‌دهند.

1. Broaden-and-Build Theory
2. Dewaele & Chapelle
3. Buric, et al.

بر اساس نتایج کسب شده در این پژوهش و مدل پیشنهاد شده، تحقیقات پیشین از دو نظر تکمیل تر شده اند. در تحقیقات پیشین، عوامل عاطفی صرفاً به شکل انحصاری و برای گروه خاصی از افراد مانند دانش آموزان مقاطع مختلف در نظر گرفته شده بود اما در این تحقیق به مدل سازی و ارتباط سنجی این عوامل با یکدیگر نیز پرداخته شد. از یک سو، تحقیقات این حوزه در بافت غیرغربی با بررسی سه گانه عوامل عاطفی، به ابعاد و زیرشاخه های جدیدتری از فاکتورهای مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان رسیده اند و تا حدودی شکاف تحقیقاتی برطرف شده است اگرچه به تحقیقات بیشتری نیز در این حوزه نیاز داریم. از سویی دیگر، با به چالش کشیدن پیشینه تحقیقات و نوع مطالعات انجام شده، به بررسی و تحلیل نقش سایر عوامل عاطفی بیرونی و درونی مؤثر در میان دانشجویان مقاطع مختلف پرداخته شده است.

این نتایج با نشان دادن رابطه دوسویه بین بهزیستی روان شناختی و تنظیم هیجان به تحقیقات حوزه فراگیری زبان خارجی کمک می کنند: درحالی که خستگی بهزیستی روان شناختی را از طریق اختلالات در نظریه خود تعیین گری و نظریه جریان کاهش می دهد، تنظیم هیجان به عنوان تعدیل کننده عمل می کند و نتایج مثبتی بر پرما را بهبود می بخشد. این چارچوب فرهنگ محور شکاف های تحقیقاتی پژوهش کیفی در حوزه یادگیری انگلیسی به عنوان زبان خارجی را تا حدی پر می کند و فرضیه های آزمون پذیر برای مطالعات آینده ارائه می دهد. یافته ها با معرفی چارچوب های تعاملی و کمک کننده به خودمختاری مانند استفاده از عناصر بصری و محتوای مرتبط با شغل دارای دلالت های کاربردی برای آموزش زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی است. این راهبردها به دنبال کاهش خستگی ناشی از فقدان تنوع (۲۴) و افزایش بهزیستی روان شناختی دانشجویان هستند (فریمن و همکاران، ۲۰۱۴). افزون بر این، یافته های این پژوهش به سیاست گذاران کمک می کند آموزش تنظیم هیجان را در برنامه های درسی بگنجانند تا از این راه عوامل تنش زای فرهنگی را به طور مؤثر رفع کنند.

این مطالعه پدیدارشناختی تجربیات زیسته فراگیران زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی در ایران را مطالعه کرده و روابط پیچیده میان خستگی تحصیلی، بهزیستی روان شناختی و تنظیم هیجان و نقش آن ها در شکل دهی به تسلط زبانی را نمایان می سازد. یافته های این پژوهش که مبتنی بر سه نظریه یاد شده است حاکی از آن است که خستگی تحصیلی، فعالیت یادگیری را از طریق موانع ارتباطی و آموزشی کاهش می دهد درحالی که بهزیستی روان شناختی از طریق حس موفقیت و معناداری به عنوان محرک حمایتی عمل کرده و تنظیم هیجان با راهبردهایی مانند ارزیابی مجدد شناختی به سازگاری کمک می کند. تحلیل کدهای مکس کیودا روابط دوسویه تأثیر عوامل

فرهنگی مانند فشارهای آزمون پرتش در ایران را برجسته می‌کنند و به چارچوبی نوین منجر می‌شوند که سازه‌های عاطفی را در زمینه یادگیری انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در یک محیط فرهنگی غیر غربی با یکدیگر پیوند می‌دهد. از نظر کاربردی، یافته‌های پژوهش از آموزش‌های تعاملی مانند ادغام محتوای شغل محور و کمک‌های بصری برای کاهش خستگی تحصیلی که ارتباط‌مندی و خودمختاری را افزایش می‌دهند، (فریمن و همکاران، ۲۰۱۴) حمایت می‌کند. هم‌چنین، این یافته‌ها مشوق سیاست‌گذاران ایرانی است تا آموزش تنظیم هیجان را در برنامه‌های درسی بگنجانند تا از این راه بهزیستی روان‌شناختی فراگیران را بهبود بخشند و نرخ ترک تحصیل و نتایج منفی در محیط‌های پرفشار را کاهش دهند. محدودیت‌های این مطالعه شامل تمرکز بر تنها دو دانشگاه است که ممکن است بر میزان تعمیم‌پذیری نتایج تأثیر بگذارد و محدودیت دیگر بهره‌گیری از ابزار پژوهشی خودگزارشی فراگیران است که البته با استفاده از سه‌گانه سازی داده در پژوهش‌های آینده اثرات آن تا حدی قابل کاهش است. پژوهش‌های آینده می‌توانند یافته‌های پژوهش حاضر را به انجام مطالعات کمی در طول زمان اعتباریابی کنند یا به انجام مداخلات در زمینه‌های متنوع فراگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در جهت اصلاح و بهبود بینش‌های موقعیتی به دست آمده در این پژوهش مبادرت ورزند.

کتابنامه

بشیرنژاد، ح. (۱۳۹۷). بررسی راهبردهای ارتباط کلامی در گفت‌وگو. *استاد-دانشجو. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*.

DOI: [lj.v10i19.70227/10.22067.151-119.\(2\)19](https://doi.org/10.22067/10.22067.151-119.(2)19)

رضایی، م. و ثامنیان، ط. (۱۴۰۲). نام اندام‌ها و بیان احساسات در زبان فارسی: نگاهی رده‌شناختی. *زبان‌شناسی و*

گوهرهای خراسان، ۱۵ (۳)، ۲۶-۱. 10.22067/jlkd.2023.84080.1191

محمدی حسینی اص، ف. ساکن آذری، ر، عبدالتاحیدینی، پ. اقلسی، ۶. ن. (۱۴۰۱). نقش سبک‌های دلبستگی، تنظیم

شناختی، هیجان، و نشاط ذهنی، در بیش‌ترین رفتارهای پر خطر دانشجو-بان دختره. فصلنامه سلامت روان کودکان، ۹ (۳)،

.۱۳۵-۱۲۴

Alipour, S., Kashkouli, Z., & Ghadiri, M. (2021). Validating factor structure of the Persian version of emotion regulation strategies inventory among Iranian EFL university teachers. *Applied Research on English Language*, 10(1), 81-104.

10.22108/are.2020.125317.1634

Atai, M. R., & Nazari, O. (2011). Exploring reading comprehension needs of Iranian EAP students of health information management (HIM): A triangulated approach. *System*, 39(1), 30-43. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.015>

Barabadi, E., Barabadi, H. A., Golparvar, S. E., & Bayat, M. (2018). Iranian EFL teachers' sources of self-efficacy in the context of new English curriculum: A grounded theory approach. *Teaching English as a Second Language Quarterly*, 37(1), 37-72. [10.22099/its.2018.29613.2527](https://doi.org/10.22099/its.2018.29613.2527)

Bekker, C. I., Rothmann, S., & Klopers, M. M. (2023). The happy learner: Effects of academic boredom, burnout, and engagement. *Frontiers in Psychology, 13*, 974486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.974486>

Bielak, J., & Mystkowska-Wiertelak, A. (2020). Investigating language learners' emotion-regulation strategies with the help of the vignette methodology. *System*, 90, 102208. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102208>

Birjandi, P., & Ebadi, S. (2012). Microgenesis in dynamic assessment of L2 learners' socio-cognitive development via web 2.0. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 32, 34-39. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.006>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Burić, I., Kruk, M., & Huić, A. (2025). The impact of emotion regulation strategies on teachers' well-being and job satisfaction: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 16, Article 1234567. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1234567>

- Cohen, S., Evans, G. W., Stokols, D., & Krantz, D. S. (2024). *Behavior, health, and environmental stress*. Springer.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dahmardeh, M., & Hunt, M. (2012). Motivation and English language teaching in Iran. *Studies in Literature and Language*, 5(2), 36–43.
<https://doi.org/10.3968/j.sll.1923156320120502.798>
- Dewaele, J.-M., & Chapelle, C. A. (2013). The role of sociobiographical variables in predicting success in learning English as a foreign language. *Journal of Pragmatics*, 57, 260–275.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2013.08.004>
- Ding, L., & Wang, Y. (2024). Unveiling Chinese EFL students' academic burnout and its prediction by anxiety, boredom, and hopelessness: A latent growth curve modeling. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/17501229.2024.2407811>
- Dörnyei, Z. (2014). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Routledge.
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482–495. <https://doi.org/10.1177/1745691612456044>
- Eisenberg, N., Hofer, C., & Vaughan, J. (2007). Effortful control and its socioemotional consequences. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 287–306). The Guilford Press.
- Flick, U. (2022). *An introduction to qualitative research* (7th Ed.). Sage Publications.
- Foley, J., & Thompson, L. (2017). *Language learning: A lifelong process*. Routledge.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>
- Ghaemi, F., & Anari, N. N. (2014). Emotional intelligence, willingness to communicate, and academic achievement among Iranian EFL learners. *European Journal of Scientific Research*, 128(2), 172-182
- Ghanizadeh, A., & Jahedizadeh, S. (2017). The Nexus between emotional, metacognitive, and motivational facets of academic achievement among Iranian university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(4), 598-615.
<https://doi.org/10.1108/JARHE-05-2017-0060>

- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., Nett, U. E., Pekrun, R., & Lipnevich, A. A. (2014). Types of boredom: An experience sampling approach. *Motivation and Emotion*, 38(3), 401–419. <https://doi.org/10.1007/s11031-013-9385-y>
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology*, 39(3), 281-291. <https://doi.org/10.1017/S0048577201393198>
- Hashemi, M. (2011). Language stress and anxiety among the English language learners. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1811–1816. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.349>
- Hu, Y. J., Wang, Y. D., Sun, S., & Liu, Q. (2018). Perceived school context: A new tool for the assessment of school climate. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(4), 334–344. <https://doi.org/10.1177/0734282917691950>
- Keller, M. M., Hoy, A. W., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review*, 28(4), 743–769. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Barabadi, E. (2018). Role of the emotions and classroom environment in willingness to communicate: Applying doubly latent multilevel analysis in second language acquisition research. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(3), 605-624. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000304>
- Kruk, M., Pawlak, M., & Zawodniak, J. (2023). The intraindividual co-occurrence of anxiety and hope in the L2 classroom: An ecological perspective. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231188243>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- MacIntyre, P. D., & Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41(1), 85-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- Mahmoodzadeh, M. (2013). Investigating foreign language anxiety in Iranian classrooms: The effect of gender. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 61-70. 10.5861/ijrsl.2012.109
- Mann, S., & Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258. <https://doi.org/10.1080/01411920802042911>
- Mercer, S. (2011). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427-436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.003>

- Papi, M., & Teimouri, Y. (2012). Dynamics of selves and motivation: a cross-sectional study in the EFL context of Iran. *International Journal of Applied Linguistics*, 22(3), 287-309. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2012.00312.x>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 259-282). Boston, MA: Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Vogl, E., Muis, K. R., & Sinatra, G. M. (2017). Measuring emotions during epistemic activities: The epistemically-related emotion scales. *Cognition and Emotion*, 31(6), 1268-1276. <https://doi.org/10.1080/02699931.2016.1204989>
- Rahimi, S. (2014). Teacher cognition vis-à-vis vocabulary teaching. *Theory and Practice in Language Studies*, 4(3), 652-660. [10.4304/tpls.4.3.652-660](https://doi.org/10.4304/tpls.4.3.652-660)
- Rashidi, M., & Rozatian, S. M. (2021). Critical analysis of mystical discourse in Hafez's sonnets based on the textual metafunction of language in Halliday's systemic-functional linguistics. *Journal of Poetry Studies*, 15(1), 83-118.
- Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in students' motivation and learning in school. In *Handbook of motivation at school* (pp. 385-407). Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_2636
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. C. (2019). Academic boredom and the perceived course experiences of final year Education Studies students at university. *Journal of Further and Higher Education*, 43(5), 601-627. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1386287>
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144-184. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1536891>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404>
- Spielberger, C. D., Gonzalez-Reigosa, F., Martinez-Urrutia, A., Natalicio, L. F., & Natalicio, D. S. (1971). The state-trait anxiety inventory. *Revista Interamericana de Psicologia*, 5(3 & 4)
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd Ed.). Sage Publications
- Tugade, M. M., & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 320.
- Tze, V. M., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9301-y>
- Vogel, S., & Schwabe, L. (2016). Learning and memory under stress: implications for the classroom. *npj Science of Learning*, 1(1), 1-10.
<https://doi.org/10.1038/npjscilearn.2016.11>
- Wang, F., & Liu, Y. (2022). Mediating role of resilience in the relationship between English Learners' Motivation and Well-Being. *Frontiers in Psychology*, 13, 915456.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.915456>
- Zareian, G., & Jodaiei, H. (2015). Motivation in second language acquisition: A state-of-the-art article. *Online Submission*, 5(2), 295-308.
- Zhang, Y., Hu, Y., & Yu, M. (2024). Exploring emotional support and engagement in adolescent EFL learning: The mediating role of emotion regulation strategies. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688241266184>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94673.1339>

A Cognitive Approach to the Concept of “Knowing” in the Mashhadi Dialect in Comparison with Several Languages

Mohammad-Reza Pahlavan-Nezhad¹

Professor of Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran

Pouya Shahriarirad²

Ph.D. in Cognitive Science-Linguistics, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran.

(Corresponding author)

Received: 29 July 2025 ✦ Revised: 29 September 2025

Accepted: 06 October 2025 ✦ Published Online: 02 September 2026

How to cite this article:

Pahlavan-Nezhad, M.R., & Shahriarirad, P. (2026). A Cognitive Approach to the Concept of “Knowing” in the Mashhadi Dialect in Comparison with Several Languages. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (2), 33–58. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94673.1339>

Abstract

This research seeks to examine the conceptualization of “knowing” in the Mashhadi dialect. To achieve this goal, it will first provide an introduction to the concept of knowing. This introduction includes the philosophical (including empiricism, rationalism, pragmatism, and postmodernism) and cognitive concepts of knowing. It explains that in cognitive sciences, “knowing” is often conceptualized as a mental process involving the storage, retrieval, and manipulation of information. Then, it discusses the role of conceptual metaphors in understanding this concept in various languages. In the next stage, it seeks to see how the mechanism of understanding this verb is among Mashhadi speakers. The findings indicate that in Mashhadi dialect, this concept appears in two forms of “knowing” and “remembering” for languages, skills, addresses, and practical knowledge, and understanding the verb “remembering” results from the process of objectification. The results can be useful for cognitive linguistics researchers and dialectologists.

Keywords: Knowing, Conceptualization, Conceptual Metaphor, Mashhadi Dialect.

1. E-mail: pahlavan@um.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0001-9808-1352>

2. E-mail: shahriarirad.pouya@mail.um.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0002-2591-8526>



Extended Abstract

1. Introduction

Knowledge and knowing have long occupied a central position in philosophy, cognitive science, psychology, and linguistics. While knowledge is commonly understood as the possession of information or skills, contemporary cognitive linguistics emphasizes the role of conceptualization in shaping how knowledge is perceived, organized, and expressed through language. Different linguistic communities conceptualize abstract notions such as knowledge through culturally and cognitively grounded metaphorical structures. This study investigates the conceptualization of the notion of “knowing” in the Mashhadi dialect of Persian, with particular attention to the coexistence of two verbal forms, *dānestan* (to know) and *yād dāshtan* (to know/be able to). This research seeks to explain the cognitive mechanisms underlying the use of these forms and to compare them with conceptualizations found in several other languages. By adopting a cognitive-linguistic perspective, this study contributes to the understanding of how dialectal variation reflects broader conceptual processes and cultural models of knowledge.

The concept of knowledge has been examined extensively across different intellectual traditions. In philosophy, classical epistemology traditionally defined knowledge as justified true belief, although this definition was later challenged by Gettier. Empiricist thinkers such as Locke, Berkeley, and Hume viewed knowledge as deriving primarily from sensory experience, whereas rationalists including Descartes, Spinoza, and Leibniz emphasized innate ideas and reason as fundamental sources of knowledge. Moreover, pragmatist philosophers, notably Peirce, James, and Dewey, conceptualized knowledge as a practical tool for solving problems, while postmodern scholars such as Foucault, Derrida, and Kuhn highlighted the socially constructed and context-dependent nature of knowledge.

In cognitive science, knowledge is generally understood as a mental process involving the storage, retrieval, and manipulation of information. Researchers distinguish between declarative knowledge, procedural knowledge, and implicit knowledge. Cognitive linguistics further argues that knowledge is shaped by embodied experience and conceptual metaphors. Lakoff and Johnson’s theory of conceptual metaphor demonstrates how abstract concepts are understood through more concrete experiential domains.

Cross-linguistic evidence reveals considerable variation in the conceptualization of knowing. In English, knowledge is frequently conceptualized as seeing, as reflected in expressions such as “I see what you mean”. Mandarin Chinese often conceptualizes knowledge as following a path or grasping an object. Spanish and Arabic portray knowledge as possession, while Japanese associates knowing with entering a state of awareness. In Swahili, knowing is conceptualized as arriving at a destination. These linguistic patterns suggest that conceptualizations of knowledge are deeply influenced by cognitive and cultural experiences.

2. Method

This study adopts a qualitative cognitive-linguistic approach. The theoretical framework is based on conceptual metaphor theory, conceptualization, and reification. Data were collected through field observation and the analysis of naturally occurring speech among speakers of the Mashhadi dialect of Persian. The researchers examined the contexts in which the verbs *dānestan* (to know) and *yād dāshtan* (to know, to be able to, or to have learned) are used.

The analysis focuses on identifying the semantic and cognitive structures underlying the use of these verbs and comparing them with conceptual metaphors found in other languages. Particular attention is given to the notion of reification, whereby abstract concepts are conceptualized as concrete objects that can be possessed, transferred, stored, or manipulated.

3. Results

The findings indicate that the concept of knowing in the Mashhadi dialect is expressed through two distinct verbal constructions. The verb *dānestan* is employed in contexts involving factual or propositional knowledge. In contrast, *yād dāshtan* is predominantly used to express competence, acquired skills, practical knowledge, language proficiency, and familiarity with locations or directions.

Examples from natural speech demonstrate that speakers use *yād dāshtan* to indicate knowing a language, being able to perform a skill such as swimming or cooking, or being familiar with a place. Historical evidence from classical Persian texts further confirms that this usage is not an innovation but has deep roots in Persian linguistic history.

From a cognitive perspective, the study argues that *yād dāshtan* reflects a process of reification. In this conceptualization, knowledge is treated as a tangible object that can be possessed. The researchers propose a “giving–receiving” schema in which

knowledge, conceptualized as a transferable entity, is passed from one individual to another. Initially, a learner lacks the object (knowledge); subsequently, another person provides it, and finally, the learner acquires and retains it. This cognitive structure enables speakers to conceptualize knowledge as something concrete that can be stored, maintained, and used.

4. Discussion and Conclusion

The findings demonstrate that the Mashhadi conceptualization of knowing is grounded in an ontological metaphor that reifies knowledge as an object. The verb *yād dāshtan* embodies this conceptualization by presenting knowledge as something that can be possessed and retained. This interpretation aligns with broader patterns observed cross-linguistically, where knowledge is frequently metaphorized through physical experiences such as seeing, holding, entering, arriving, or possessing.

This study further argues that the persistence of this metaphorical structure can be explained through Lakoff's Invariance Principle, according to which metaphorical mappings preserve key structural features of the source domain. In the Mashhadi dialect, knowledge retains the characteristics of a transferable and enduring object, allowing it to be conceptualized as something that can be acquired, stored, and maintained over time.

This research highlights the importance of cognitive mechanisms in shaping dialectal linguistic structures. It demonstrates that linguistic variation is not merely a matter of vocabulary or grammar but also reflects distinct conceptualizations of abstract notions. This study contributes to cognitive linguistics and dialectology by providing evidence that the Mashhadi dialect conceptualizes knowing through a reification-based model in which knowledge functions as a possessable object. The results offer valuable insights into the interaction between language, cognition, and culture and open new avenues for comparative research on the conceptualization of knowledge across languages and dialects.

رویکردی شناختی به مفهوم «دانستن» در گویش مشهدی در مقایسه با چند زبان

محمد رضا پهلوان‌نژاد^۱

استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

پویا شهریاری راد^۲

دانش‌آموخته دکتری علوم شناختی-زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران (نویسنده مسئول)

صص ۳۳-۵۸

ارسال: ۱۴۰۴/۰۵/۰۷؛ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۰۷؛ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۷/۰۹؛ انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

ارجاع به این مقاله:

پهلوان‌نژاد، م. ر.، و شهریاری راد، پ. (۱۴۰۵). «رویکردی شناختی به مفهوم «دانستن» در گویش مشهدی در مقایسه با چند زبان»، زبان‌شناسی

و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۲)، صص ۳۳-۵۸. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.94673.1339>

چکیده

در این جستار در پی آنیم که مفهوم‌سازی «دانستن» را در گونه مشهدی فارسی بررسی کنیم. برای نیل به این مقصود، ابتدا درآمدی پیرامون مفهوم دانستن ارائه خواهیم داد. این درآمد شامل مفهوم فلسفی (شامل تجربه‌گرایی، خردگرایی، عمل‌گرایی و پست‌مدرنیسم) و شناختی دانستن است. ابتدا توضیح خواهیم داد که در علوم شناختی، «دانستن» اغلب به‌عنوان یک فرآیند ذهنی شامل ذخیره، بازیابی و دستکاری اطلاعات مفهوم‌سازی می‌شود. سپس به نقش استعاره‌های مفهومی در درک این مفهوم در زبان‌های گوناگون خواهیم پرداخت. در مرحله بعد در پی پاسخ به این پرسش خواهیم بود که ساز و کار درک این فعل نزد گویشوران مشهدی چگونه است. یافته‌ها حاکی از آن است که در گونه مشهدی فارسی، این مفهوم به دو صورت «دانستن» و «یادداشتن» برای زبان‌ها، مهارت‌ها، نشانی‌ها، و دانش عملی ظاهر می‌شود و درک فعل «یادداشتن» ناشی از فرایند شیء‌انگاری است. نتایج به‌دست‌آمده می‌تواند برای پژوهشگران زبان‌شناسی شناختی و گویش‌شناسان مفید فایده باشد.

کلیدواژه‌ها: دانستن، مفهوم‌سازی، استعاره مفهومی، گونه مشهدی فارسی.

1. E-mail: pahlavan@um.ac.ir

2. E-mail: shahriarirad.pouya@mail.um.ac.ir

<https://orcid.org/0000-0001-9808-1352>

<https://orcid.org/0000-0002-2591-8526>

۱. مقدمه

دانش و دانستن مفاهیم محوری در فلسفه، علوم شناختی، زبان‌شناسی و روان‌شناسی هستند. اگرچه این مفاهیم به‌طور شهودی برای اکثر افراد آشنا هستند، اما آن‌طور که به نظر می‌رسد ساده نیستند. فیلسوفان از دیرباز درباره ماهیت دانش، حدود آن و رابطه آن با باور، حقیقت و توجیه بحث کرده‌اند. در علوم شناختی و زبان‌شناسی، درک «دانستن» و «دانش» فراتر از تعاریف صرف گسترش می‌یابد و شامل نحوه پردازش، بازنمایی و انتقال آنها می‌شود.

از نظر فلسفی، مفهوم دانش به‌طور گسترده مورد بررسی قرار گرفته است، به‌ویژه در معرفت‌شناسی، شاخه‌ای از فلسفه که به ماهیت، دامنه و حدود دانش مربوط می‌شود. به‌طور سنتی، دانش به‌عنوان باور واقعی موجه^۱ (JTB) تعریف شده است، نظریه‌ای که توسط افلاطون بیان شد و بعداً توسط فیلسوفان دیگر اصلاح شد (رایسویو^۲، ۲۰۰۷). بر اساس این دیدگاه، برای «دانستن» چیزی، سه شرط باید رعایت شود:

باور: فرد باید گزاره را باور کند.

حقیقت: گزاره باید درست باشد.

توجیه: این باور باید با شواهد یا استدلال پشتیبانی شود.

با این حال، این تعریف به‌ویژه توسط گتیه^۳ (۱۹۶۳) مورد انتقاد قرار گرفته است. او نمونه‌های متقابلی را ارائه کرد که نشان می‌دهد ممکن است یک فرد بدون داشتن دانش واقعی، یک باور واقعی موجه داشته باشد. چالش گتیه منجر به ارزیابی مجدد نظریه JTB شد و برخی از فیلسوفان شرایط اضافی یا تعاریف جایگزین را برای توضیح این نمونه‌های متقابل پیشنهاد کردند (توری^۴، ۲۰۱۱).

مشهدی از گویش‌های خراسان (نجفیان، ۱۳۹۴: ۳۳) و عضوی از گویش‌های ایرانی جنوب غربی است (اشمیت، ۱۳۸۲: ۵۶۳؛ کلباسی، سی و پنج). بنابر آخرین سرشماری تعداد گویش‌وران این گویش ۶،۴۰۰،۰۰۰ تن است (سالنامه آمار، ۱۴۰۱).

1. justified true belief (JTB)
2. Rysiew
3. Gettier
4. Turri

افعال در گونه مشهدی فارسی به سه دسته «مشترک با فارسی معیار، با معنی یکسان (مانند آمدن، پختن)، مشترک از لحاظ ظاهر، اما متفاوت در معنا (مانند شور دادن= هم زدن، یادداشتن= بلد بودن)، و کاملاً متفاوت با فارسی معیار (مانند گلیدن= کندن، جُل زدن= تکان خوردن) تقسیم‌بندی می‌شوند (شهریاری راد، ۱۳۹۵: ۵۴). دو دسته اخیر شاخصه‌ای هستند که «مشهدی» را از سایر گونه‌های فارسی جدا کرده و گاهی برقراری ارتباط را میان یک گویشور مشهدی و یک گویشور دیگر دشوار می‌کند تا جایی که در مواردی ممکن است درک درستی از جملاتی که این افعال در آن به کار رفته صورت نپذیرد و ابهام و کژتابی رخ دهد؛ وقتی چنین شرایطی رخ دهد، به این گونه، گویش گفته می‌شود (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۲۳). بنابراین نگارندگان در سرتاسر مقاله از این گونه مذکور با عنوان «گویش» یاد خواهند کرد.

در گونه مشهدی فارسی، مفهوم دانستن/بلد بودن هم با «دانستن» و هم با «یادداشتن» عنوان می‌شود. در این مقاله ابتدا این مفهوم را از دید زبانشناسی شناختی بررسی کرده و در پی پاسخ به این پرسش هستیم که ساز و کار درک این فعل نزد گویشوران چگونه است. سپس آن را با چند گویش فارسی و چند زبان غیر فارسی مقایسه خواهیم کرد. نتایج به دست آمده می‌تواند برای پژوهشگران زبانشناسی شناختی و گویش‌شناسان مفید فایده باشد.

۲. مفهوم دانستن در رویکردهای گوناگون علمی

با توجه به اهمیت این مفهوم در رویکردهای گوناگون ما این مفهوم را در چند رویکرد بررسی می‌کنیم:

۲-۱. دانستن در تجربه‌گرایی

در تجربه‌گرایی، همان‌طور که فیلسوفانی مانند جان لاک، جورج بارکلی و دیوید هیوم^۱ از آن حمایت می‌کنند، دانش اساساً از تجربه حسی ناشی می‌شود. تجربه‌گرایان استدلال می‌کنند که ذهن در بدو تولد یک لوح سفید^۲ است و تمام دانش از آنچه ما از طریق حواس خود درک می‌کنیم، مشتق می‌شود (بورگه^۳، ۲۰۱۰). از دید لاک (۱۹۶۰)، دانش نتیجه تأثیرات حسی است که بعداً توسط ذهن به ایده تبدیل می‌شود. این ایده‌ها را می‌توان بیشتر تجزیه و تحلیل، طبقه‌بندی و بازتاب داد تا دانش پیچیده‌تری را شکل دهد. بارکلی (۱۷۱۰)، در ایده آلیسم خود، تجربه‌گرایی را به

1. John Locke, George Berkeley, David Hume

2. Tabula Rasa

3. Burge

نهایت خود رساند، و پیشنهاد کرد که اشیاء فقط به‌عنوان ادراکات در ذهن وجود دارند - هیچ جهانی مادی مستقل از تجربه حسی ما وجود ندارد. شک هیوم با زیر سؤال بردن فرض علیت، دانش تجربی را بیشتر به چالش کشید و استدلال کرد که باورهای ما در مورد علت و معلول از عقل ناشی نمی‌شوند، بلکه از عادت و تجربه ناشی می‌شوند. کار هیوم پرسش‌های مهمی را در مورد محدودیت‌های دانش تجربی و اینکه آیا می‌توان چیزی را با قطعیت فراتر از داده‌های حسی فوری دانست، مطرح کرد.

۲-۲. دانستن در خردگرایی

در مقابل تجربه‌گرایی، خردگرایی معتقد است که دانش عمدتاً از خرد و ایده‌های فطری ناشی می‌شود تا تجربه حسی (فاین^۱، ۲۰۱۲). فیلسوفانی مانند رنه دکارت، باروخ اسپینوزا و گوتفرید ویلهلم لایبنیتس^۲ استدلال کردند که ذهن انسان دارای مفاهیم و اصول پیشینی خاصی است که به او اجازه می‌دهد مستقل از ورودی حسی به دانش دست یابد. دکارت در تأملات خود استدلال کرد که تنها معرفت قطعی آن است که از ایده‌های روشن و متمایز، در درجه اول از حقایق بدیهی ریاضیات و منطق ناشی می‌شود. جمله معروف «Cogito, ergo sum» («من فکر می‌کنم، پس هستم») باور دکارت را در بر می‌گیرد که دانش معین مبتنی بر آگاهی خودآگاه از فرآیندهای تفکر خود فرد است. برای خردگرایان، حقایقی مانند «دو به علاوه دو مساوی است با چهار» صرف‌نظر از تجربه حسی به‌طور کلی و الزاماً صادق هستند. این حقایق تنها از طریق عقل قابل دسترسی هستند. لایب نیتس این دیدگاه را با پیشنهاد این که دانش از ظرفیت ذاتی ذهن برای سازماندهی و ساختاردهی تجربه بر اساس مقولات یا «مونا‌دا» از پیش موجود ناشی می‌شود، بیشتر گسترش داد. این مفهوم تأکید می‌کند که ذهن یک گیرنده غیرفعال داده‌های حسی نیست، بلکه پردازشگر فعال نظم عقلانی جهان است. تأکید عقل‌گرایی بر دانش و عقل فطری، به‌ویژه در پرتو علم تجربی، که اغلب با مفهوم ایده‌های فطری در تضاد است، مورد انتقاد قرار گرفته است. با این حال، اصول عقل‌گرایانه در زمینه‌هایی مانند ریاضیات، منطق و اخلاق، که در آن عقل به‌عنوان منبع اولیه دانش معین دیده می‌شود، حیاتی باقی می‌ماند (اودی^۳، ۲۰۰۱؛ چالمرز^۴، ۲۰۰۲).

1. Fine

2. René Descartes, Baruch Spinoza, and Gottfried Wilhelm Leibniz

3. Audi

4. Chalmers

۲-۳. دانستن در عمل‌گرایی^۱

عمل‌گرایی که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم از طریق فیلسوفانی مانند چارلز پیرس، ویلیام جیمز و جان دیویی^۲ ظهور کرد، برداشتی کاملاً متفاوت از دانش ارائه می‌دهد. برای عمل‌گرایان، دانش یک امر انتزاعی و نظری نیست، بلکه ابزاری برای اقدام عملی و حل مسئله در جهان است (اشمیت^۳، ۲۰۱۷). دانش بر حسب کاربرد آن در رفع نیازها و اهداف انسان تعریف می‌شود. به‌عنوان مثال، پرس^۴ (۱۸۷۸) استدلال کرد که معنای یک باور با پیامدهای عملی آن تعیین می‌شود. بنابراین، دانش با توانایی آن در کمک به افراد برای هدایت تجربیات خود و حل مشکلات دنیای واقعی تأیید می‌شود. جیمز (۱۹۰۷) این ایده را گسترش داد تا ماهیت ذهنی و زمینه‌ای دانش را نیز در بر گیرد، و تأکید کرد که آنچه «درست» است، هر چیزی است که در یک موقعیت معین کار می‌کند. برخلاف گزارش‌های سخت‌تر و عینی‌گرایانه‌تر از دانش، عمل‌گرایی بر سازگاری دانش با تجربیات انسانی تمرکز می‌کند. نظریه عمل‌گرایی معتقد است که دانش همیشه موقتی است و در پرتو تجربیات و شواهد جدید قابل بازنگری است. این دیدگاه به‌ویژه در زمینه‌هایی مانند آموزش، علوم اجتماعی و فلسفه علم تأثیرگذار بوده است، جایی که نتایج عملی و آزمایش مداوم ایده‌ها در مرکز قرار دارند.

۲-۴. دانستن در پست‌مدرنیسم

در اواخر قرن بیستم، پست‌مدرنیسم به‌عنوان پاسخی انتقادی به قطعیت معرفت‌شناسی کلاسیک و گرایش‌های عینیت‌گرایانه نظریه‌های پیشین ظهور کرد (ژاردین^۵، ۲۰۱۸). فیلسوفانی مانند میشل فوکو، ژاک دریدا و توماس کوهن^۶ تأکید کردند که دانش یک حقیقت عینی و جهانی نیست، بلکه یک ساختار اجتماعی است که توسط عوامل تاریخی، فرهنگی و سیاسی شکل گرفته است؛ به‌عنوان مثال، فوکو استدلال کرد که دانش ارتباط نزدیکی با ساختارهای قدرت دارد. آنچه در هر جامعه‌ای «حقیقت» تلقی می‌شود یک واقعیت عینی نیست، بلکه محصول نهادهای اجتماعی، گفتمان و روابط قدرت است (فوکو، ۱۹۸۰). نظریه ساختارشکنی دریدا بیشتر استدلال کرد که معنای

1. pragmatism
2. Charles Peirce, William James, John Dewey
3. Schmid
4. Peirce
5. Jardine
6. Michel Foucault, Jacques Derrida and Thomas Kuhn

دانش سیال و وابسته به زبان است که خود ناپایدار و وابسته به زمینه است (دریدا، ۱۹۷۶). ساختار انقلاب‌های علمی کوهن نیز با نشان دادن اینکه دانش علمی انباشت ثابتی از حقایق نیست، بلکه توسط پارادایم‌ها شکل می‌گیرد - چارچوب‌های غالبی که دانشمندان از طریق آن جهان را تفسیر می‌کنند (کوهن، ۱۹۶۲). انقلاب‌های علمی زمانی رخ می‌دهند که یک پارادایم مسلط از بین می‌رود و الگوی جدیدی جای آن را می‌گیرد، که نشان می‌دهد دانش نسبت به زمینه فکری غالب است. پست‌مدرنیسم امکان معرفت مطلق را به چالش می‌کشد و تأکید می‌کند که همه ادعاهای معرفت از نظر تاریخی موقعیت دارند و قابل بازنگری هستند؛ در حالی که این دیدگاه به دلیل تضعیف امکان حقیقت عینی مورد انتقاد قرار گرفته است، همچنین لنز قدرتمندی برای درک ابعاد اجتماعی دانش و روش‌های ساخت دانش ارائه کرده است.

۲-۵. دانستن در علوم شناختی

در علوم شناختی، "دانستن" اغلب به عنوان یک فرآیند ذهنی شامل ذخیره، بازیابی و دستکاری اطلاعات مفهوم‌سازی می‌شود. توانایی ذهن برای پردازش دانش اغلب از طریق مدل‌های حافظه، ادراک و استدلال بررسی می‌شود. محققان در این زمینه بین دانش بیانی^۱ (دانش در مورد حقایق یا چیزها) و دانش رویه‌ای^۲ (دانش در مورد چگونگی انجام کارها) تمایز قائل می‌شوند (اندرسون^۳، ۱۹۸۲). به عنوان مثال، دانستن این که "تهران پایتخت ایران است" یک دانش بیانی، و دانستن دوچرخه‌سواری یک دانش رویه‌ای است.

دانشمندان شناختی همچنین مفهوم دانش ضمنی^۴ را بررسی کرده‌اند که به دانشی اشاره دارد که افراد بدون آنکه از آن آگاهی داشته باشند آن را دارند، مانند دانستن نحوه صحبت کردن به یک زبان یا تشخیص چهره‌ها (ربر^۵، ۱۹۹۳). دانش ضمنی اغلب در سطح ناخودآگاه عمل کرده و باعث رفتار و تفکر بدون یادآوری صریح هدایت می‌شود.

در زبان‌شناسی شناختی، مفهوم «دانستن» توسط عوامل زبانی و فرهنگی شکل می‌گیرد (بورودیتسکی^۶، ۲۰۰۱). برونداد این امر توسط استعاره‌های مفهومی^۷ صورت می‌پذیرد و این نکته به روش‌هایی اشاره می‌کند که در آن مفاهیم

1. declarative
2. procedural
3. Anderson
4. implicit
5. Reber
6. Boroditsky
7. Conceptual Metaphors

انتزاعی (مانند دانش) بر حسب تجربیات ملموس تر درک می‌شوند (لیکاف و جانسون^۱، ۱۹۸۰). این استعاره‌ها اغلب از تجربیات حسی یا فیزیکی استفاده می‌کنند تا مفاهیم انتزاعی را قابل درک کنند.

برای نمونه، در زبان انگلیسی، استعاره دانش به‌مثابه بینایی رایج است. عبارتی مانند "I see what you mean" مفهوم‌سازی دانش را به‌عنوان چیزی که می‌توان درک کرد، منعکس می‌کند (کووچش^۲، ۲۰۰۲). در زبان چینی، دانش اغلب با گرفتن یا نگه‌داشتن مرتبط است (گائو^۳، ۲۰۰۷). برای نمونه اصطلاح "知道" /zhī dào/ (گرفتن چیزی) حاکی از دانستن آن چیز است.

استعاره‌های زبانی پیرامون دانش نشان می‌دهد که مفهوم‌سازی ما از دانش عمیقاً با تجربیات حسی و بدنی درهم‌تنیده است. این استعاره‌ها نه تنها نحوه درک ما از دانش را شکل می‌دهند، بلکه بر نحوه انتقال آن به دیگران نیز تأثیر می‌گذارند.

۳. چارچوب نظری پژوهش

۳-۱- مفهوم‌سازی

در علوم شناختی، مفهوم‌سازی اغلب به‌عنوان بازنمایی ذهنی دانش - نحوه تفکر، طبقه‌بندی و سازماندهی دنیای اطرافمان - درک می‌شود. مفهوم‌سازی شامل فرآیندهایی مانند تصویرسازی ذهنی، طبقه‌بندی و انتزاع^۴ است که افراد را قادر می‌سازد تا اطلاعات پیچیده را تفسیر کنند و تجربیات خود را معنا کنند (بارسالو^۵، ۱۹۹۹). مفهوم‌سازی همچنین زیربنای استدلال، ادراک و زبان انسان است.

مطالعه مفهوم‌سازی در علوم شناختی ریشه در این ایده دارد که انسان‌ها مدل‌های ذهنی برای تفسیر جهان می‌سازند. مدل‌های ذهنی بازنمایی درونی واقعیت بیرونی هستند که به افراد در تصمیم‌گیری، پیش‌بینی رویدادهای آینده و درک اطلاعات جدید کمک می‌کنند. برای مثال، مفهوم «آب» صرفاً رشته‌ای از ویژگی‌های انتزاعی (H₂O)

1. Lakoff & Johnson
2. Kövecses
3. Gao
4. mental imagery, categorization, and abstraction
5. Barsalou

نیست، بلکه شبکه پیچیده‌ای از تجربیات حسی، تداعی‌های عاطفی و دانش عملکردی را در برمی‌گیرد (مثلاً «می‌تواند تشنگی را برطرف کند» یا «می‌تواند باعث سیل شود» (جانسون-لرد^۱، ۱۹۸۳).

از فرایندهای مهم در مفهوم‌سازی، مقوله‌بندی^۲ است مقوله‌بندی باعث می‌شود افراد اشیاء یا تجربیات مشابه را با هم گروه‌بندی کنند تا پردازش کارآمد اطلاعات تسهیل شود. فرایند دیگر در مفهوم‌سازی، طرح‌واره‌سازی^۳ و سناریو^۴ است. طرح‌واره‌ها ساختارهای ذهنی هستند که دانش را بر اساس تجربیات قبلی سازماندهی می‌کنند، درحالی‌که سناریوها طرح‌واره‌های ساختارمندتری هستند که اغلب به رویدادها یا اقدامات خاصی مرتبط هستند (بارتلت^۵، ۱۹۳۲). به‌عنوان مثال، سناریوی رستوران شامل مجموعه‌ای از اقداماتی است که در آن صورت می‌گیرد (به‌عنوان مثال، نشستن، سفارش غذا، پرداخت صورت‌حساب). این ساختارهای شناختی به ما کمک می‌کنند تا با سازمان‌دهی اطلاعات به‌گونه‌ای که در دسترس و کارآمد باشد، تجارب روزمره را درک و بیان کنیم.

علاوه بر این، نسبیت زبانی^۶ - نظریه‌ای که بر مبنای آن زبان بر تفکر تأثیر می‌گذارد - بینشی را در مورد اینکه چگونه مفهوم‌سازی می‌تواند در فرهنگ‌ها و زبان‌ها متفاوت باشد، ارائه می‌دهد. به‌عنوان مثال، زبان عربی کلمات متعددی برای شتر دارد که در مقایسه با زبان‌هایی که از یک یا دو کلمه استفاده می‌کنند، مفهوم‌سازی ظریف‌تری از شتر را منعکس می‌کند. به‌طور مشابه، گویشوران هوپی^۷، که زمان آینده دستوری ندارند، ممکن است زمان را به‌گونه‌ای مفهوم‌سازی کنند که با سخنرانان انگلیسی یا سایر زبان‌ها با زمان آینده تفاوت چشمگیری داشته باشد (وورف^۸، ۱۹۵۶).

عوامل فرهنگی نیز نقش مهمی در شکل‌دهی به نحوه مفهوم‌سازی ایده‌های انتزاعی ایفا می‌کنند. همان‌طور که گیرتز^۹ (۱۹۷۳) اشاره کرده است، فرهنگ چارچوبی را فراهم می‌کند که در آن افراد تجربیات خود را تفسیر می‌کنند و جهان‌بینی خود را می‌سازند. شناخت فرهنگی نشان می‌دهد که مفهوم‌سازی‌های ما نه تنها تحت تأثیر تجربیات

1. Johnson-Laird
2. categorization
3. Schematization
4. scenario
5. Bartlett
6. Language relativism
7. Hopi
8. Whorf
9. Geertz

شخصی ماست، بلکه تحت تأثیر باورها، ارزش‌ها و عملکردهای جمعی جامعه‌ای است که در آن زندگی می‌کنیم (شریفیان^۱، ۲۰۱۷: ۵).

در این بخش برای نشان دادن مفهوم‌سازی‌های دانستن در چند زبان به ذکر چند نمونه می‌پردازیم:

۱. انگلیسی: دانستن به مثابه دیدن

در زبان انگلیسی، دانش، اغلب با استعاره «دیدن» همراه است.

مانند نمونه ۱:

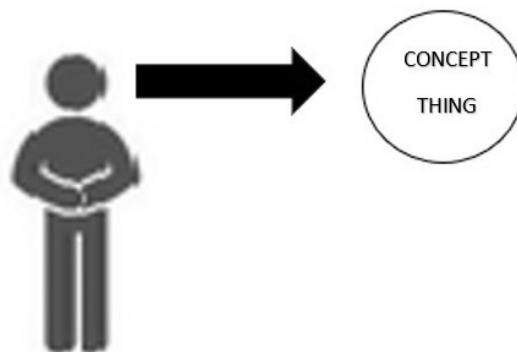
(1)					
انگلیسی	I	see	what	you	mean
فارسی	من	دیدن-اول شخص	چه	شما/تو	منظور داشتن
می‌دانم چه می‌گویی					

همچنین باور کردن با فعل دیدن همراه است.

مانند نمونه ۲:

(2)			
انگلیسی	Seeing	is	Believing
فارسی	دیدن	هست	باور کردن
دیدن، باور کردن است			

می‌توان طرح‌واره آن را به شکل زیر به تصویر کشید:



شکل ۱. یکی از طرح‌واره‌های دانستن در زبان انگلیسی

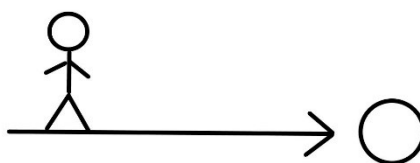
۲. چینی (ماندارین): دانستن به مثابه مسیر و دانستن به مثابه نگه داشتن چیزی

در زبان چینی، فعل "知道" /zhī dào/، که به معنای "دانستن" است، به دو کاراکتر تقسیم می‌شود "知": (دانستن) و "道" (راه، مسیر). استعاره در اینجا اغلب به عنوان شناخت چیزی از طریق درک راه یا مسیر آن مفهوم‌سازی می‌شود

(گانو، ۲۰۰۷).

(3)						
چینی	我	知	道	这	个	地方
IPA	wǒ	zhī	dào	zhè	gè	dìfāng
فارسی	من	دانستن	مسیر/راه	این	مفرد	جا/مکان
من اینجا را می‌شناسم.						

می‌توان طرح‌واره آن را به شکل زیر نشان داد:

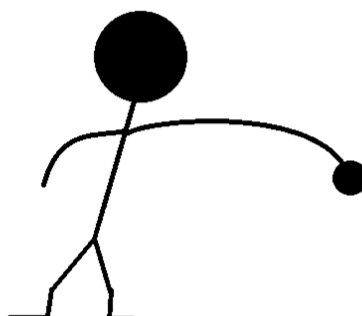


شکل ۲. یکی از طرح‌واره‌های دانستن در چینی ماندارین

در این زبان، استعاره مفهومی دیگری نیز وجود دارد: دانش، چنگ زدن چیزی است (ن.ک واژه سوم جدول زیر).

(4)							
چینی	我	终于	抓住	了	这个	问题	关键
IPA	Wǒ	zhōngyú	zhuā	zhù	zhège	wèntí	guānjiàn
فارسی	من	سرانجام	چنگ زدن	گذشته ساز	این مفرد	مسئله	کلید
من بالاخره راه حل را فهمیدم							

طرح‌واره این جمله را می‌توان به این صورت نشان داد:



شکل ۳. یکی از طرح‌واره‌های دانستن در چینی ماندارین

۳. اسپانیایی و عربی: دانستن به‌مثابه شیء

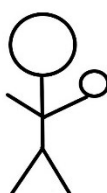
در زبان اسپانیایی، فعل (دانستن) اغلب حامل معنای داشتن اطلاعات یا دانش است که به معنای استعاره از داشتن است. این مفهوم‌سازی در عباراتی مانند «Tengo conocimiento de...» (من دانش ... را مالکم) وجود دارد (Krennmayr et. al., 2011). رک. نمونه‌های ۳ و ۴:

(5)					
اسپانیایی	no	tengo	conocimiento	de	ninguno
فارسی	منفی ساز	دارم	دانش	از	چیزی
معنی: از چیزی خبر ندارم					

(6)				
اسپانیایی	tengo	conocimiento	de	todo
فارسی	دارم	دانش	از	همه چیز
معنی: همه چیز را می دانم				

در زبان عربی نیز، دانش به مثابه مالک بودن شیء قلمداد می شود (ن.ک واژه نخست جدول زیر).

(۷)			
عربی	لدى	علم	بهذا
فارسی	نزد من است/ دارم	دانش	به این
من به این امر آگاهم.			

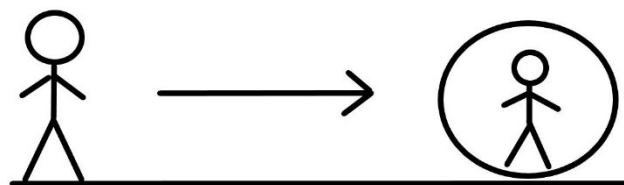


شکل ۴. طرح‌واره دانستن در زبان‌های عربی و اسپانیایی

۴. ژاپنی: دانستن به‌مثابه ورود

در ژاپنی، مفهوم دانستن را می‌توان با ایده ورود به وضعیت آگاهی یا درک مرتبط دانست (ماتسوموتو^۱، ۱۹۹۶). استعاره مفهومی در اینجا این است که دانش از ورود به چیزی حاصل می‌شود، مثال زیر بیانگر این نکته است:

(8)						
ژاپنی	わたし	その	じじつ	を	にゅうりよく	しています
IPA	Watashi	Sono	Jijitsu	O	Nyūrioku	Site imasu
فارسی	من	آن	حقیقت	پسوند شیء ساز	وارد شدن	انجام می‌دهم
من آن حقیقت را می‌دانم.						



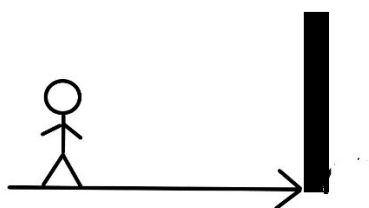
شکل ۵. طرح‌واره دانستن در زبان ژاپنی

۵. سواحیلی: دانستن به‌مثابه رسیدن

در زبان سواحیلی، فعل "دانستن" با مفهوم رسیدن به یک وضعیت آگاهی نمود پیدا می‌کند (سرونجوجی^۲، ۱۹۹۹). نمونه ذیل مؤید آن است:

1. Matsumoto
2. Sserunjogi

(9)			
سواحیلی	Nimefika	kwenye	Kiingereza
فارسی	من رسیده‌ام	به	انگلیسی
			من انگلیسی بلدم



شکل ۶. طرح‌واره دانستن در زبان سواحیلی

۴. تحلیل داده‌ها

۴-۱- دانستن در گونه مشهدی فارسی

دانستن در گونه مشهدی فارسی به دو صورت بیان می‌شود: در شیوه نخست، گویشوران با فعل «دانستن» مطلبی را که می‌دانند بیان می‌کنند:

		(۱۰)
/donom/	/mo/	/mo/
دانم	می	من
		من می‌دانم

در شیوه دوم، این امر با فعل «یادداشتن» بیان می‌شود. بر پایه تحقیقات میدانی (شنیدن گفتگوهای واقعی و طبیعی) نگارندگان، فعل «یادداشتن» معمولاً با موارد زیر به کار می‌رود.

الف-زبان‌ها:

(۱۱)		
/jad derom/	/ʔarabi/	/mo/
بلدم/ می‌دانم	عربی	من
		من عربی بلدم/ می‌دانم

(۱۲)		
/koni/ ؟	/ʃena/	/jad deri/
کمی؟	شنا	بلدی
		بلدی شنا کمی؟

ب-مهارت‌ها:

پ-نشانی و مکان‌ها

(۱۳)			
/jadderi/ ؟	/re/	/man/	/xana/
بلدی؟	را	مان	خانه
			نشانی خانه ما را می‌دانی؟

ت-دانش عملی/فنی

(۱۴)	
/jad dere/	/ʔaʃpazi/
بلد است	آشپزی
	(او) آشپزی بلد است

بنابراین، فعل «یادداشتن» بیشتر در مواردی به کار می‌رود که نشان‌دهنده توانایی، دانش یا مهارت در چیزی باشد.

لازم به ذکر است که این فعل با همین معانی (دهخدا، ذیل یادداشتن) در آثار نظامی عروضی، ابن فندق، بیهقی، و هجویری نیز آمده است:

(۱۵) ... و از نوادر معالجت آنچه یادداشت، بکرد البته فایدت نکرد (نظامی عروضی، ۱۳۰۶: ۱۱۲).

(۱۶) امام ابوکریم ... احادیث بسیار یادداشتی (ابن فندق، ۱۴۰۲: ۱۲۰)

(۱۷) جده‌ای بود مرا تفسیر قرآن بسیار یادداشت (بیهقی، ۱۴۰۰: ۱۲۰۰)

(۱۸) علم بی عمل علم نباشد؛ از آن که آموختن و یادداشتن و یادگرفتن وی جمله باشد (هجویری، ۱۴۰۰: ۱۸)

به‌زعم نگارندگان، می‌توان این فعل را در قالب شیء‌انگاری^۱ توصیف کرد. شیء‌انگاری در زبان‌شناسی شناختی به فرآیندی اطلاق می‌شود که در آن با مفاهیم انتزاعی به‌گونه‌ای برخورد می‌شود که گویی اشیایی ملموس یا عینی هستند (سویتسر^۲، ۱۹۹۰). شیء‌انگاری، شامل نسبت دادن ویژگی‌های فیزیکی یا مادی به مفاهیم غیرفیزیکی است و به آن‌ها اجازه می‌دهد تا بیشتر از آنچه هستند «واقعی^۳» یا «ماهوی^۴» تصور شوند. شیء‌انگاری پدیده‌ای اساسی در درک چگونگی بازنمایی و پردازش مفاهیم انتزاعی، مانند زمان، احساسات، یا سازه‌های اجتماعی در ذهن است (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰). در زبان‌شناسی شناختی، شیء‌انگاری اغلب به استعاره‌ها گره می‌خورد، به‌ویژه آن‌هایی که شامل استعاره‌های هستی‌شناختی^۵ می‌شوند، گونه‌ای از استعاره که چیزی انتزاعی در قالب چیزی ملموس‌تر مفهوم‌سازی می‌شود (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰؛ کووچش، ۲۰۰۲: ۸۷). لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) این موضوع را با استعاره «زمان به مثابه پول» با مثال‌های «صرفه‌جویی زمان» یا «حرام کردن زمان» نشان می‌دهند.

بر پایه زبان‌شناسی شناختی، شیء‌انگاری در شکل دادن به نحوه تفکر، ارتباط و درک ایده‌های پیچیده و ناملموس بسیار مهم است. با واقعی سازی مفاهیم انتزاعی، افراد می‌توانند راحت‌تر با آن‌ها تعامل داشته

-
1. reification
 2. Sweetser
 3. real
 4. substantial
 5. ontological

باشند، گویی این موارد انتزاعی چیزهایی هستند که می‌توان آن‌ها را کنترل، اندازه‌گیری یا دست‌کاری کرد
(کرینمایر^۱ و کرینمایر، ۲۰۱۴).

به نظر می‌رسد در گونه مشهدی فارسی مفهوم دانستن که علاوه بر فعل «دانستن» در قالب فعل «یادداشتن» نیز نمود پیدا می‌کند از همین امر تبعیت می‌کند که می‌توان آن را بر اساس طرح‌واره دادن-گرفتن با مرحله‌ای که در پی می‌آید نشان داد:

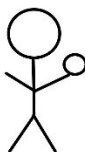
مرحله نخست:

در ابتدا فرد الف چیزی (یاد) را ندارد (شکل ۷).



شکل ۷. طرح‌واره نداشتن

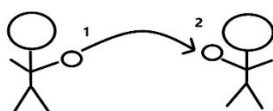
از سوی دیگر، فرد ب، آن چیز (یاد) را دارد.



شکل ۸. طرح‌واره داشتن

مرحله دوم:

فرد ب آن چیز (یاد) را به فرد الف می‌دهد (شکل ۹).



شکل ۹. طرح‌واره دادن-گرفتن

مرحله سوم:

در این مرحله، فرد الف، آن چیز (یاد) را می‌گیرد (شکل ۹، شماره ۲).

۵. بحث و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد دلیلی که می‌توان این فعل را به صورت مدام به کاربرد، اصل تغییرناپذیری^۱ است. در زبان‌شناسی شناختی، اصل تغییرناپذیری به توضیح شباهت‌ها و تفاوت‌های بین نحوه درک یک ایده در استفاده و نحوه درک آن هنگام استفاده به عنوان یک استعاره مفهومی می‌پردازد. لیکاف (۱۹۹۳: ۲۱۵) اصل تغییرناپذیری را این گونه تعریف می‌کند: "نگاشت‌های استعاری توپولوژی شناختی (یعنی ساختار تصویر-طرح‌واره) حوزه مبدأ را حفظ می‌کند، به گونه‌ای که با ساختار ذاتی حوزه مقصد سازگار است." کووچش (۲۰۰۲: ۱۰۲) نمونه‌های زیر را بر اساس معنایی فعل انگلیسی to give (دادن) ارائه می‌کند:

15) She gave him a book.

و ما بر پایه استعاره علت، حرکت است^۲ جملات زیر را درک می‌کنیم:

16) (a) She gave him a kiss.

1. Invariance Principle

2. CUSATION IS TRANSFER

(b) She gave him a headache.

با این حال، استعاره در هر مورد دقیقاً به یک شکل کار نمی‌کند، مانند جملات زیر:

17) (a) *She gave him a kiss, and he still has it.

(b) She gave him a headache, and he still has it.

اصل تغییرناپذیری این فرضیه را ارائه می‌دهد که استعاره فقط آن دسته از اجزای معنا را از زبان مبدأ ترسیم می‌کند که حالت باشند نه رخداد و در بافت هدف به صورت منسجم باقی می‌مانند. مؤلفه‌های معنا که در بافت هدف منسجم می‌مانند، ساختار اساسی خود را به نوعی حفظ می‌کنند.

در جملات فوق، سردرد یک حالت است و نه رخدادی مانند بوسیدن که قابلیت امتداد نداشته باشد. در گونه مشهدی فارسی نیز فعل «یادداشتن» یک حالت است که قابلیت امتداد، تغییر و جابه‌جایی دارد.

کتابنامه

- ابن فندق، ا. ع. ز. (۱۴۰۲). تاریخ بیهق. به اهتمام عبدالکریم جریزه‌دار. تهران: نشر اساطیر.
- اشمیت، ر. (۱۳۸۲). ترجمه حسن رضایی. راهنمای زبان‌های ایرانی. تهران: نشر ققنوس.
- بیهقی، ا. (۱۴۰۰). تاریخ بیهقی. به تصحیح خطیب رهبر. تهران: نشر مهتاب.
- دبیرمقدم، م. (۱۳۹۲). زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی. تهران: انتشارات سمت.
- دهخدا، ع. (۱۳۸۵). فرهنگ متوسط دهخدا. تهران: موسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.
- سالنامه آمار. (۱۴۰۱). تهران: سازمان برنامه و بودجه کشور.
- شهریاری راد، پ. (۱۳۹۵). بررسی گونه مشهدی فارسی. تهران: نشر کتابدار.
- کلباسی، ا. (۱۳۸۸). فرهنگ توصیفی گونه‌های زبانی ایران. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نجفیان، آ. (۱۳۹۴). زبان‌ها و گویش‌های خراسان. تهران: انتشارات کتاب مرجع.
- نظامی عروضی، ا. ع. (۱۳۰۶). چهار مقاله. به تصحیح محمد قزوینی. برلین: نشر ایران‌شهر.
- هجویری، ع. (۱۴۰۰). کشف‌المحجوب. به تصحیح محمود عابدی. تهران: انتشارات سروش.
- Anderson, J. R (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4). 369-406. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.4.369>.
- Audi, R. (2001). *Rationality and the Good: A Philosophical Perspective*. Oxford University Press.
- Barsalou, L. W. (1999). *Perceptual symbol systems*. *Behavioral and Brain Sciences*, 22(4), 577-660. <https://doi.org/10.1017/S0140525X990002149>
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge University Press.
- Berkeley, G. (1710). *A Treatise Concerning the Principles of Human Knowledge*. A. Millar.
- Boroditsky, L. (2001). Does language shape thought? Mandarin and English speakers' conceptions of time. *Cognitive Psychology*, 43(1), 1-22. <https://doi.org/10.1006/cogp.2001.0748>
- Burge, T. (2010). *Origins of objectivity*. MIT Press.
- Chalmers, D. J. (2002). *The Conscious Mind: In Search of a Fundamental Theory*. Oxford University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology* (G. C. Spivak, Trans.). Johns Hopkins University Press.
- Derrida, J. (1976). *Of Grammatology*. Johns Hopkins University Press.
- Descartes, R. (1641). *Meditations on First Philosophy*. M. Moray.

- Fine, K. (2012). *Theories of intention: The philosophy of mind and the science of the brain*. Oxford University Press.
- Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*. Pantheon Books.
- Gao, J. (2007). Chinese conceptual metaphors in the domain of knowledge: A cognitive approach. *Journal of Pragmatics*, 39(7), 1180-1199.
<https://doi.org/10.1016/j.pragma.2007.02.008>
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Gettier, E. (1963). Is Justified True Belief Knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123.
- Gettier, E. (1963). Is justified true belief knowledge? *Analysis*, 23(6), 121-123.
- Hume, D. (1739). *A Treatise of Human Nature*. John Noon.
- James, W. (1907). *Pragmatism: A New Name for Some Old Ways of Thinking*. Longmans, Green, and Co.
- Jardine, D. W. (2018). *Postmodernism and educational theory*. Springer.
- Johnson-Laird, P. N. (1983). *Mental models: Towards a cognitive science of language, inference, and consciousness*. Harvard University Press.
- Kant, I. (1781). *Critique of Pure Reason*. J. P. E. Harper.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford University Press.
- Krennmayr, T., Kaal, A., & Krennmayr, P. (2011). *The metaphors of knowledge: A linguistic and cultural perspective*. *Journal of Cognitive Linguistics*, 22(1), 105-136.
- Krennmayr, T., Kaal, A., & Krennmayr, T. (2014). Reification in cognitive linguistics: The role of metaphors in understanding abstract concepts. *Cognitive Linguistics*, 25(3), 339-357. <https://doi.org/10.1515/cog-2013-0070>
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (2nd ed.). University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). How metaphor structures dreams: The theory of conceptual metaphor applied to dream analysis. *Dreaming*, 3(2), 77-98. <https://doi.org/10.1037/h0094373>
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. University of Chicago Press.
- Leibniz, G. W. (1686). *Discourse on Metaphysics*. A. Hildesheim.
- Locke, J. (1960). *An Essay Concerning Human Understanding*. Thomas Basset.
- Matsumoto, Y. (1996). *The cognitive foundations of Japanese grammar: Metaphor and language use*. *Cognitive Linguistics*, 7(1), 51-80.
- Peirce, C. S. (1878). How to Make Our Ideas Clear. *Popular Science Monthly*, 12, 286-302.
- Reber, A. S. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge: An essay on the cognitive unconscious*. Oxford University Press.

- Rysiew, P. (2007). "The Value of Knowledge and the Test of Knowledge." *The Philosophical Quarterly*, 57(227), 60–80.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9213.2006.00410.x>
- Schmid, H. (2017). Pragmatism, knowledge, and reality. *Journal of Pragmatics*, 115, 38-50. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2017.01.004>
- Sharifian, F. (2017). *Advances in cultural linguistics*. Springer.
- Sserunjogi, M. (1999). *Cognitive metaphors in African languages: A study of Swahili*. *Journal of African Languages and Linguistics*, 20(2), 125-144
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge University Press.
- Turri, J. (2011). The Gettier problem. *Philosophy Compass*, 6(1), 1-8.
- Whorf, B. L. (1956). *Language, thought, and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf*. MIT Press.



An Analysis of the Types of Derivational Prefixes in Sarhaddi Balochi Dialect based on the Optimality Theory

Tahereh Ezatabadi Poor¹

Ph.D in Linguistics, English Language and Literature Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.

Abbas Ali Ahangar²

Professor of Linguistics, English Language and Literature Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran. (Corresponding author)

Seyed Farid Khalifehloo³

Associate Professor of linguistics, English Language and Literature Department, Faculty of Literature and Humanities, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran

Aliyeh Kord-e Zafaranlu Kambuziya⁴

Associate Professor of linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.

Received: 08 January 2026 :: Revised: 04 February 2026

Accepted: 09 February 2026 :: Published Online: 06 September 2026

How to cite this article:

Ezatabadi Poor, T., Ahangar, A.A., Khalifehloo, S. F., & Kord-e Zafaranlu Kambuziya, A. (2026). *An Analysis of the Types of Derivational Prefixes in Sarhaddi Balochi Dialect based on the Optimality Theory*. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (2), 59-98. (in Persian with English abstract) <https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97419.1366>

Abstract

This study describes and analyzes the phonological constraints governing derivational prefixes in Sarhaddi Balochi dialect, utilizing the framework of Optimality Theory (Prince & Smolensky, 1993/2004). The data, comprising 98 derived words with diverse syllable structures of base including CV, VC, CVC, CVCC, CVCV, CVCVC, CVCCVC, CVCVCV, CCVC, CCVCC, VCVC, were collected via interviewing with 15 native low-literacy and illiterate speakers (10 men and 5 women), aged 60 to 75 living in the villages of Khash county and from library resources. The findings indicate that this dialect benefits from a dynamic word-formation system in which specific derivational prefixes are used for constructing different grammatical categories such as derived nouns with the prefix /ham-/ , derived verbs with 3 prefixes /dar-/ , /sar-/ and /ber-/ , derived adjectives with 5 prefixes /biə-/ , /na-/ , /na-/ , /ba-/ , and /ham-/ , and derived adverbs with 2 prefixes /ham-/ and /biə-/ . Data analysis in optimality tableaux show that derivational prefixes can be explained within the framework of the constraints of Optimality Theory (Prince & Smolensky, 1993/2004), such as “syllabic and metrical” constraints like “Onset”, “*Complex Onset and Coda”, and “Alignment Right (Morpheme-Syllable), and “structural conformity” constraints including “Maximality and Depedancy of Input-Output”, “Linearity” and “*Integrity”.

Keywords: Optimality Theory, Derivational Prefix, Constraint, Tableau, Sarhaddi Balochi.

1. E-mail: ezatabadit@gmail.com

<https://orcid.com/0000-0003-2853-3602>

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

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

3. E-mail: khalifehloo@lihu.usb.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-5325-4237>

4. E-mail: akord@modares.ac.ir

<https://orcid.com/0009-0005-7085-4161>



Extended Abstract

1. Introduction

Balochi language belongs to the Northwestern branch of Iranian languages and the Indo-European family (Jahani, [2001](#)). The language is divided into Eastern and Western dialects (Elfenbein, [1989](#)). Western Balochi dialects, sometimes collectively known as “Rakhshani Balochi”, include varieties such as Sarhaddi Balochi and are spoken in widespread areas, including Merv in Turkmenistan, parts of Khorasan and Sistan in Iran, Golestan Province, the northern regions of Baluchestan such as Zahedan and Khash, as well as in the south of Afghanistan and southwestern of Pakistan (Jahani & Korn, [2009](#)). According to Ahangar et al. ([2016](#)), this dialect comprises 21 consonants, 6 simple vowels, 3 compound vowels, and 11 syllable patterns, making it a valuable subject for linguistic studies.

Word-formation, as one of the most fundamental mechanisms of structuring the lexical system of language, is based on two main processes: compounding and derivation. Derivation enables the systematic construction of new words by adding affixes (prefixes and suffixes) to bases (Pierce, [2007](#)). In Sarhaddi Balochi, derivational prefixes include /ham-/ , /dar-/ , /sar-/ , /ber-/ , /biə-/ , /na-/ , /nə-/ , and /ba-/ (Jamalzehi, [2012](#)). Optimality Theory (Prince & Smolensky, [1993/2004](#)), as a leading theoretical framework in linguistics, particularly in the generative grammar tradition, provides a powerful tool for analyzing the complexities of language systems and the mechanisms of derivational prefixes through a constraint-based approach. This theory divides linguistic constraints into two general categories: markedness constraints and faithfulness constraints (McCarthy, 2008), and through the two operational mechanisms of generator and evaluator, selects the optimal output from among possible candidates (McCarthy, [2008](#)).

This study with the aim of describing and analyzing the optimality of derivational prefixes in Sarhaddi Balochi, seeks to answer the fundamental question of how the various types of derivational prefixes in this dialect can be described and analyzed based on the principles and constraints of Optimality Theory.

2. Method

This descriptive-analytical research was conducted using the framework of Optimality Theory (Prince & Smolensky, [1993/2004](#)). The research data comprised 98 derived words constructed with derivational prefixes in Sarhaddi Balochi,

featuring diverse base syllabic structures including CV, VC, CVC, CVCC, CVCV, CVCVC, CVCCVC, CVCCV, CCVC, CCVCC, and VCVC. The data were collected from two sources: 1) interviews with 15 native speakers (10 men and 5 women) aged 60 to 75 years, who were illiterate or had low literacy, from villages in Khash County; and 2) library resources, particularly Jamalzehi's (2012) work. Following data collection, the analysis process was conducted in several stages. First, derivational prefixes in Sarhaddi Balochi were identified and classified according to their types. Then, all the relevant data were transcribed using the International Phonetic Alphabet (IPA). In the next stage, these data were analyzed considering the Optimality Theory framework, during which effective phonological constraints were identified, ranked, and described. For each group of the derivational prefixes, a representative example was selected and presented in Optimality Tableaux. In these tableaux, constraint ranking was established based on linguistic evidence, and different candidates were compared to determine the optimal form.

3. Results

The findings revealed that Sarhaddi Balochi dialect possesses a dynamic and structured derivational system in which specific derivational prefixes are used in constructing various grammatical categories.

Noun-making prefixes: only one prefix /ham-/ exists, attaching to nominal bases to express concepts of companionship, participation, and sharing. This prefix attaches to the bases with CVC, CVCC, and CV.CVC structures. Verb-making prefixes: three prefixes /dar-/ (exit or outward movement meanings), /sar-/ (with incremental, movement, and intensity concepts), and /ber-/ (with movement and action concepts) function in forming derived verbs. These prefixes attach to bases with CVC, CVCC, CV.CVC, and CVC.CVC structures. Adjective-making prefixes: five prefixes /biə-/ , /na-/ , /na-/ , /ba/ , and /ham-/ form derived adjectives. /ba-/ expresses positive moral and personality traits, /na-/ , /na-/ , and /biə-/ express negation or lack, and /ham-/ expresses concepts of companionship, similarity, and sharing. Adverb-making prefixes: two prefixes /ham-/ and /biə-/ add concepts of simultaneity, companionship, alternation, and expression of states, quantities, and concepts of lack to base adverbs.

Optimality Tableaux analysis showed that “syllabic and metrical” constraints such as “ONSET”, “Complex^{Onset}”, “Complex^{Coda}”, and “Alignment-Right of morpheme and syllable” and “structural conformity” constraints including “MAX-IO”, “DEP-IO”, “LINEARITY” and “INTEGRITY” are effective in explaining these prefixes. The constraint hierarchy is: MAX- IO; DEP- IO >> ONSET >> ALIGN-R

(morph, syll) >> NO-CODA. Faithfulness constraints occupy the highest rank, markedness constraints occupy intermediate ranks, and the “NO CODA” constraint occupies the lowest rank.

4. Discussion and Conclusion

Using the optimality theory framework (Prince & Smolensky, [1993/2004](#)), this study systematically analyzed the derivational prefixes in Sarhaddi Balochi and demonstrated that this dialect possesses a dynamic and structured derivational system. The results clearly confirm a positive answer to the main research question and show that derivational prefixes can be analyzed based on the framework of optimality theory constraints. The presented Optimality Tableaux clearly demonstrate that in each case, the optimal form only violates low-ranked constraints, while competing candidates are eliminated due to violations of high-ranked constraints or the creation of impermissible structures such as onsetless syllables, impermissible consonant clusters, or prohibited vowel sequences. The phenomenon of multifunctionality of certain prefixes such as /ham-/ and /biə-/, which function across different grammatical categories (nouns, adjectives, and adverbs) without changing their phonological form, has been well explained following this framework. The systematic interaction of constraints also shows that in cases of conflict, integrity preservation takes precedence over alignment, and when segment addition is needed to satisfy the “ONSET” constraint, the “DEP-IO” constraint prevents such addition. In cases of forming permissible consonant clusters, the ranking is: MAX-IO; DEP-IO>> ONSET >> *COMPLEX >> ALIGN-R (morph, syll) >> NO-CODA, indicating the flexibility of the derivational system in preserving high-ranked constraints. Consequently, this research definitively confirms that Optimality Theory is an efficient and powerful framework for analyzing derivational prefixes in this dialect, capable of both predicting optimal forms and systematically demonstrating the complex interaction of phonological constraints. The findings also indicate that the derivational system of Sarhaddi Balochi, despite its specific characteristics, follows universal phonological principles, and these principles can be well represented and analyzed within the optimality theory framework.

تحلیل انواع پیشوندهای اشتقاقی گویش بلوچی

سرحدی بر اساس نظریه بهینگی

طاهره عزت‌آبادی پور^۱

دانش‌آموخته دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران

عباسعلی آهنگر^۲

استاد زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران (نویسنده مسئول)

سید فرید خلیفه‌لو^۳

دانشیار زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران.

عالیه کردزعفرانلو کامبوزیا^۴

دانشیار زبان‌شناسی، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

صص ۵۹-۹۸

ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۱۸ :: بازنگری: ۱۴۰۴/۱۱/۱۵ :: پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۲۰ :: انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

ارجاع به این مقاله:

عزت‌آبادی پور، ط.، آهنگر، ع.ع.، خلیفه‌لو، س.ف. و کردزعفرانلو کامبوزیا، ع. (۱۴۰۵). «تحلیل انواع پیشوندهای اشتقاقی گویش بلوچی بر اساس نظریه بهینگی»، *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۸ (۲)، صص ۵۹-۹۸.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97419.1366>

چکیده

پژوهش حاضر به توصیف و تحلیل محدودیت‌های واجی حاکم بر پیشوندهای اشتقاقی بلوچی سرحدی، در چارچوب نظریه بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) پرداخته است. داده‌های این پژوهش مشتمل بر ۹۸ واژه مشتق دارای ساخت‌های هجایی متنوع پایه شامل: (VCVC، CCVCC، CCVC، CVCVCV، CVCCVC، CVCVC، CVCC، CVC، CV،VC) از طریق مصاحبه با ۱۵ گویشور بومی ۱۰ مرد و ۵ زن، ۶۰ تا ۷۵ ساله کم‌سواد و بی‌سواد در روستاهای شهرستان خاش و منابع کتابخانه‌ای گردآوری شده‌اند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که این گویش از نظام واژه‌سازی پویایی برخوردار است که در آن از پیشوندهای اشتقاقی خاص در ساخت مقوله‌های دستوری مختلف از قبیل: اسم مشتق با پیشوند /ham-، فعل مشتق با ۳ پیشوند /dar-، /sar- و /ber-، صفت مشتق با ۵ پیشوند /bi-، /na-، /na-، /ba- و /ham- و قید مشتق با ۲ پیشوند /ham- و /biə- استفاده می‌شود. درنهایت، تحلیل داده‌ها در تابلوهای بهینگی نشان می‌دهد که می‌توان پیشوندهای اشتقاقی را در قالب محدودیت‌های نظریه بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) از قبیل محدودیت‌های «هجایی و وزنی» مانند محدودیت‌های «آغاز»، «منع آغاز» و پایانه پیچیده و «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» و محدودیت‌های «یکپارچگی ساختاری» مشتمل بر محدودیت‌های «بیشینگی و وابستگی درونداد و برونداد»، «منع قلب» و «منع تجزیه» تبیین کرد.

کلیدواژه‌ها: نظریه بهینگی، پیشوند اشتقاقی، محدودیت، تابلو، بلوچی سرحدی.

1. E-mail: ezatabadit@gmail.com

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

3. E-mail: khalifehloo@lihu.usb.ac.ir

4. E-mail: akord@modares.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0003-2853-3602>

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

<https://orcid.com/0000-0002-5325-4237>

<https://orcid.com/0009-0005-7085-4161>

۱- مقدمه

بلوچی به‌عنوان یکی از زبان‌های شاخه شمال غربی زبان‌های ایرانی، از طریق پیوند با زبان‌های ایرانی، به گروه زبان‌های هند و ایرانی و در نهایت به خانواده زبان‌های هند و اروپایی تعلق دارد. این زبان علاوه بر ویژگی‌های اصلی خود، برخی از خصوصیات زبان‌های ایرانی شرقی را نیز در برمی‌گیرد (جهانی^۱، ۲۰۰۱: ۲۳). بر اساس دیدگاه الفنباین^۲ (۱۹۸۹: ۳۶۰-۳۵۹)، زبان بلوچی با توجه به شواهد آوایی و واژگانی به دو گویش اصلی شرقی و غربی تقسیم می‌شود. به گفته جهانی و کُرن^۳ (۲۰۰۹: ۶۳۷) گویش‌های بلوچی غربی که گاهی تحت عنوان کلی «بلوچی رخشانی» شناخته می‌شوند شامل گونه‌هایی نظیر گویش بلوچی سرحدی هستند و در مناطق گسترده‌ای از جمله مرو در ترکمنستان، بخش‌هایی از خراسان و سیستان در ایران، استان گلستان، مناطق شمالی بلوچستان مانند زاهدان و خاش، همچنین در جنوب افغانستان و جنوب غربی پاکستان رواج دارند. بلوچی سرحدی، از نظام واجی و هجایی گسترده‌ای برخوردار است که بر اساس پژوهش آهنگر و همکاران (۱۳۹۵: ۵۶)، شامل ۲۱ همخوان (p, b, t, d, ʈ, ʈʰ, m, n, r, l, w, j, ɟ, k, g, s, z, ʃ, ʒ, h, ʈʃ, dʒ) و ۱۱ واکه ساده (a, e, o, i, u, ɔ, ɛ, ɐ, ɪ, ʊ, ʌ, ɜ, ʌ, ɪ, ʊ, ʌ, ɜ, ʌ, ɪ, ʊ) و ۳ واکه مرکب (i, u, ou) و ۱۱ الگوی هجایی (cccv, ccvc, v, vc, vcc, cvc, cvcc, ccv, ccvc, ccvcc, cv) می‌باشد. این ویژگی‌ها موجب شده است که این گویش از پیچیدگی‌های واجی و هجایی قابل توجهی برخوردار باشد. همین پیچیدگی‌ها، نظریه بهینگی^۴ (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴)، را به چارچوبی مناسب برای تحلیل نظام‌مند ساختارهای زبانی این گویش تبدیل کرده است. این نظریه که مبتنی بر نظام محدودیت‌های زبانی عمل می‌کند، نخستین بار توسط (پرنس^۵ و اسمولنسکی^۶، ۱۹۹۳) معرفی گردید و سپس با انتشار مقالات (مک‌کارتی^۷ و پرنس، ۱۹۹۵) و (پرنس و اسمولنسکی، ۲۰۰۴) به‌صورت گسترده‌ای در پژوهش‌های زبان‌شناسی مورد استقبال قرار گرفت. بر اساس این نظریه

1. Jahani. C
2. Elfenbien. J
3. Korn. A
4. Optimality Theory
5. Prince. A
6. Smolensky. P
7. McCarthy. J

محدودیت- بنیاد، محدودیت‌های زبانی در دو قالب کلی محدودیت‌های نشان‌داری^۱ و محدودیت‌های پایایی^۲ تعریف می‌شوند (مک‌کارتی، ۲۰۰۸: ۱۳). این محدودیت‌ها، در چارچوب یک نظام رتبه‌بندی شده^۳ که مبتنی بر رابطه غلبگی^۴ است، با یکدیگر تعامل دارند (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴: ۳۲). این نظریه، همچنین، از دو سازوکار عملیاتی بهره می‌برد: زایشگر^۵ و ارزیاب^۶ (مک‌کارتی، ۲۰۰۸: ۱۹). در واقع، می‌توان گفت که برون‌داد حاصل از رقابت محدودیت‌های بخش ارزیاب نتیجه یک روند مقایسه‌ای است (بی‌جن‌خان، ۱۳۸۴: ۴۰). از این رو، نظریه بهینگی (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) به عنوان ابزاری تحلیلی، درک بهتری از پیچیدگی‌های نظام زبان و سازوکار پیشوندهای اشتقاقی و محدودیت‌های حاکم بر آن ارائه می‌دهد.

همچنین، براساس زبان‌شناسی جدید، واژه‌سازی^۷ حداقل از رهگذر دو زیرمولفه اصلی ترکیب^۸ و اشتقاق^۹ صورت می‌گیرد (نفرگوی‌کهن، ۱۳۹۰: ۹۵). بر این اساس، اشتقاق به عنوان یکی از بنیادی‌ترین فرآیندهای واژه‌سازی، از منظرهای مختلف زبان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفته است. از دیدگاه ساختاری، این فرآیند با افزودن وندها (پیشوند و پسوند) به پایه، امکان ساخت نظام‌مند واژه‌های^{۱۰} جدید را فراهم می‌کند (پی‌یرس^{۱۱}، ۲۰۰۷: ۵۱). از دیدگاه زایشی، اشتقاق به فرآیند تولید جمله از مرحله آغازین تا ساختار نهایی اشاره دارد و از منظر تاریخی، ابزار ارزشمندی برای بررسی تحول واژه‌ها در طول زمان محسوب می‌شود (کریستال^{۱۲}، ۲۰۲۳: ۱۳۸-۱۳۹). از نگاه تطبیقی^{۱۳}، هر زبان نظام اشتقاقی خاص خود را دارد (شقاقی، ۱۴۰۲: ۸۸-۸۵)، به عنوان مثال، در بلوچی سرحدی

1. markedness constraints
2. faithfulness constraints
3. ranked
4. dominance
5. generator
6. evaluator
7. word formatin
8. compounding
9. derivation
10. lexicon
11. Peirce. M
12. Crystal. D
13. comparative

وندهای اشتقاقی به دو گروه پیشوندی و پسوندی تقسیم می‌شوند، پیشوندهای اشتقاقی^۱ از قبیل /-na/، /-ham/، /-biə/، /-sar/، /-dar/ و ... می‌باشند و پسوندهای اشتقاقی^۲ شامل /-a(g)/، /-ak/، /-ek/، /-ok/، /-ink/، /-ad/، /-u/، /-u (n)k/، /-gar/، /-ger/، /-gar/، /-a/، /-u/، /-war/، /-tʃak/، /-zar/، /-kar/، /-jar/، /-dan/، /-gar/، /-ger/، /-gar/، /-a/، /-u/، /-u (n)k/ و ... می‌شوند (جمالزهی، ۱۳۹۰: ۳۰۱-۲۷۰).

این نظام واژه‌سازی انعطاف‌پذیر، اشتقاق را به مؤثرترین روش واژه‌سازی در بسیاری از زبان‌ها تبدیل کرده است و در حوزه مطالعات صرفی نیز، وندهای اشتقاقی به‌عنوان یکی از مباحث پیچیده و محوری، در چارچوب رویکرد ترتیب سطوح^۳ و رویکردهای محدودیت‌محور موردبررسی قرار گرفته‌اند. رویکرد ترتیب سطوح با تکیه بر سلسله‌مراتب ساختاری، در قالب الگوهای مختلفی همچون الگوی سه‌لایه‌ای کیپارسکی^۴ (1982a)، الگوی دو لایه‌ای کاتامبا^۵ (۱۹۹۳) و الگوی چهارلایه‌ای هله^۶ و موهنن^۷ (۱۹۸۵) تبیین شده است. در کنار این نگرش، رویکردهای محدودیت‌محور شامل «محدودیت‌های گزینشی»^۸ (فب، ۱۹۸۸) که به قاعده‌مندسازی گزینش پایه و ترکیب‌پذیری می‌پردازند و تعیین می‌کنند که وندها تنها با پایه‌های خاصی ترکیب شوند و رویکرد «روان‌شناختی ترتیب پیچیدگی بنیاد»^{۱۰} (هی، ۲۰۰۰) با تأکید بر عوامل زبانی و شناختی، چارچوب نظری جدیدی را ارائه می‌دهند.

با استناد به مبانی نظری ارائه‌شده، می‌توان فرایند اشتقاق را در قالب عملکرد انواع پیشوندهای اشتقاقی شامل پیشوندهای اشتقاقی اسم‌ساز، فعل‌ساز، صفت‌ساز و قیدساز در بلوچی سرحدی در چارچوب نظریه بهینگی (پرینس

1. derivative prefixes
2. derivative suffixes
3. level ordering
4. Kiparsky. P
5. Katamba. F
6. Halle. M
7. Mohanan
8. selectional constraints
9. Fabb. N
10. complexity-based ordering (CBO)
11. Hay. J

و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) مورد مطالعه قرار داد. بهره‌گیری از این چارچوب نظری که توسط (مک‌کارتی و پرینس، ۱۹۹۵) نیز بسط یافته است، امکان تبیین ماهیت ساختاری انواع فرایندهای اشتقاق و همچنین شناسایی رتبه‌بندی محدودیت‌های جهانی حاکم بر آن، از جمله محدودیت‌های نشان‌داری و پایایی را با در نظرگیری پیچیدگی پردازشی پایه‌ها و پیشوندها فراهم می‌سازد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف توصیف و تحلیل بهینگی پیشوندهای اشتقاقی در بلوچی سرحدی، در پی پاسخگویی به این پرسش است: (۱) آیا چگونگی تحقق انواع پیشوندهای اشتقاقی در بلوچی سرحدی را می‌توان بر اساس اصول و محدودیت‌های نظریه بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) توصیف و تحلیل کرد؟

۲-پیشینه پژوهش

با توجه به موضوع پژوهش حاضر که به توصیف و تحلیل پیشوندهای اشتقاقی بلوچی سرحدی در چارچوب نظریه بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) پرداخته است و تاکنون هیچ پژوهشی این موضوع را در این گویش و در این چارچوب مورد بررسی قرار نداده است، به ذکر تنها پژوهشی که به صورت توصیفی به معرفی پیشوندهای اشتقاقی در بلوچی سرحدی پرداخته است، اشاره می‌شود.

جمالزهی (۱۳۹۰) در توصیف پیشوندهای اشتقاقی در بلوچی سرحدی گرینچین^۱ بیان کرده است که، پیشوند ham- در اسم‌سازی به کار می‌رود؛ پیشوندهای /sar-، /dar- و /ber- در فعل‌سازی نقش دارند؛ و پیشوندهای /bi-، /na-، /na-، /ba- و /ham- در صفت‌سازی مورد استفاده قرار می‌گیرند. همچنین در حوزه قید‌سازی، دو پیشوند ham- و /biə- در این گویش شناسایی و توصیف شده‌اند. بنابراین، با توجه به این یافته‌ها، نیاز به انجام پژوهش‌هایی نظریه-بنیاد در این حوزه وجود دارد تا بتوان به درک عمیق‌تری از اصول و محدودیت‌های حاکم بر عملکرد پیشوندهای اشتقاقی در بلوچی سرحدی دست یافت.

۱. گرینچین یکی از توابع دهستان کوه سفید به شمار می‌آید که در بخش مرکزی شهرستان خاش واقع شده است. این منطقه به طور قابل توجهی در قسمت جنوب شرقی شهرستان خاش گسترش یافته و محدوده وسیعی را در بر می‌گیرد

۳- چارچوب نظری پژوهش

در این بخش، ابتدا مبانی نظری چارچوب نظریه بهیگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴)، شامل اصول بنیادین، انواع محدودیت‌های نشاننداری و پایایی و سازوکارهای ارزیابی برون‌دادها به‌طور نظام‌مند تبیین می‌گردد. سپس، محدودیت‌های بهیگی حاکم بر فرایند اشتقاق بیان می‌شود.

۳-۱- نظریه بهیگی

نظریه بهیگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴)، به‌عنوان یک چارچوب نظری پیشرو در زبان‌شناسی به‌ویژه در سنت دستور زایشی، نخستین بار توسط پرینس و اسمولنسکی (۱۹۹۳) در اثر دست‌نوشته آنان با عنوان «نظریه بهیگی: تعامل در نظام محدودیت‌ها» ارائه شد. دامنه تأثیر این نظریه فراتر از حوزه واج‌شناسی بوده است و در دیگر حوزه‌های زبان‌شناسی نظیر ساختواره^۱ (اورهان^۲، ۱۹۹۶a، فری^۳ و ون‌دویجور^۴، ۲۰۰۳)، نحو^۵ (ویلشن^۶، ۲۰۰۱)، معنی‌شناسی و کاربردشناسی (بلاوتر^۷ و زیوت^۸، ۲۰۰۴؛ هوک^۹ و هوپ^{۱۰}، ۲۰۱۶) و حتی زبان‌شناسی اجتماعی^{۱۱} و زبان‌شناسی تاریخی^{۱۲} (رایس^{۱۳}، ۲۰۰۳) نفوذ کرده است. این نظریه با تمرکز بر چگونگی تعامل محدودیت‌ها در فرآیندهای زبانی، به درک عمیق‌تری از ساختار و عملکرد حوزه‌های مختلف زبان کمک شایانی می‌کند. افزون بر این، همان‌گونه که در بخش (۱) بیان شد، این نظریه به محدودیت‌های زبان، به‌عنوان معیارهای ارزیابی

1. morphology
2. Orhan Orgun. C
3. Féry. C
4. Van De Vijver. R
5. syntax
6. Wilson
7. Blutner. R
8. Zeevat. H
9. Hoek. J
10. Hoop. H
11. sociolinguistics
12. historical linguistics
13. Reiss. C

برای تولید زبان، توجه می‌کند و این محدودیت‌ها را به دو گروه محدودیت‌های نشاننداری که به ارزیابی و سنجش ساخت‌های برون‌داد^۱ می‌پردازند و محدودیت‌های پایایی که وظیفه حفظ عناصر زیرساختی را در برون‌داد بر عهده دارند، تقسیم می‌کند (مک‌کارتی، ۲۰۰۸: ۱۳). همچنین، بر اساس پرنس و اسمولنسکی (۱۹۹۳/۲۰۰۴: ۷) رتبه‌بندی این محدودیت‌ها در هر زبان، بر طبق رتبه‌بندی خاص آن زبان از محدودیت‌های موجود در دستور جهانی است. علاوه بر محدودیت‌های جهانی نشاننداری و پایایی، نظریه بهینگی از دو بخش اصلی زایشگر که طیف کاملی از گزینه‌های ممکن را برای یک درون‌داد^۲ خاص تولید می‌کند و ارزیاب^۳ که با اعمال سلسله‌مراتب محدودیت‌ها، مطلوب‌ترین گزینه را به‌عنوان برون‌داد بهینه^۴ انتخاب می‌کند، تشکیل شده است (مک‌کارتی، ۲۰۰۸: ۱۹). این تعامل بین زایشگر و ارزیاب، پایه‌گذار فرایندهای زبانی است که به شکل‌گیری ساختارهای زبانی منجر می‌شود. بدین ترتیب، نظریه بهینگی (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴)، به‌عنوان یک ابزار تحلیلی، به درک بهتر پیچیدگی‌های زبانی کمک می‌کند و می‌تواند به بررسی فرآیند اشتقاق و پیشوندهای اشتقاقی و محدودیت‌ها و چالش‌های آن پردازد.

۲-۳- فرایند اشتقاق در نظریه بهینگی

با بهره‌گیری از چارچوب نظریه بهینگی (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) می‌توان محدودیت‌های^۵ حاکم بر فرایند اشتقاق را در قالب دو محدودیت اصلی تحلیل کرد. نخست، «محدودیت‌های هجایی و وزنی^۶» هستند که پیچیدگی‌های پردازشی را انعکاس می‌دهند. این گروه شامل محدودیت «آغاز»^۷ می‌شود که وجود آغاز را در هر هجا الزامی می‌داند (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴: ۲۰، مک‌کارتی، ۲۰۰۴: ۳۱ و کِجر^۸، ۱۹۹۹: ۹۳)، همچنین، محدودیت «پایانه پیچیده^۹» و «آغاز پیچیده^{۱۰}» به ترتیب از تشکیل خوشه‌های همخوانی پایانه و آغاز

1. output
2. input
3. evaluator
4. optimal output
5. constraints
6. syllabic and metrical constraints
7. ONSET
8. Kager. R
9. COMPLEX CODA (COMP COD)
10. COMPLEX ONSET (COMP ONS)

جلوگیری می‌کنند (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳: ۹۳). علاوه بر این‌ها، محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)»^۱ بر انطباق^۲ کناره سمت راست تکواژ با کناره سمت راست هجا تأکید دارد (مک‌کارتی، ۲۰۰۸: ۱۱۶). دوم، «محدودیت‌های یکپارچگی ساختاری» که حفظ تمامیت ساختوازی را تضمین می‌کنند. این دسته مشتمل است بر محدودیت «منع قلب»^۳ که مانع تغییر ترتیب واج‌ها می‌شود، و محدودیت «منع تجزیه»^۴ که تجزیه واج‌ها را ممنوع می‌کند (مک‌کارتی، ۲۰۰۲: ۹۳). همچنین، محدودیت‌های «پیشینگی درونداد و برون‌داد»^۵ و «وابستگی درونداد و برون‌داد»^۶ که به ترتیب از حذف واج‌های درونداد و افزودن واج‌های جدید به برون‌داد جلوگیری می‌کنند (مک‌کارتی، ۲۰۰۲: ۱۳-۱۴).

این سلسله‌مراتب محدودیتی به‌وضوح نشان می‌دهد که چگونه نظام واجی بلوچی سرحدی از طریق تعامل نظام‌مند این محدودیت‌ها، صورت‌های بهینه را در بررسی پیشوندهای اشتقاقی تولید می‌نماید.

۴- روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش توصیفی-تحلیلی، داده‌های زبانی از ۱۵ گویشور بومی (۱۰ مرد و ۵ زن) در محدوده سنی ۶۰ تا ۷۵ سال با سطح تحصیلات پایین، از روستاهای بخش مرکزی شهرستان خاش شامل اسلام‌آباد، غریب‌آباد، علی‌آباد، محمودآباد در جنوب شرقی و کمال‌آباد، بیت‌آباد، قاسم‌آباد در جنوب این شهرستان، به‌صورت تصادفی گردآوری شد. داده‌ها مشتمل بر ۹۸ واژه مشتق ساخته شده با پیشوند دارای ساخت‌های هجایی متنوع پایه شامل: VC، CV، VCVC، CCVCC، CCVC، CVCVCV، CVCCVC، CVCVC، CVCV، CVCC، CVC ضبط گفتار آزاد شامل روایت داستان‌ها، ضرب‌المثل‌ها و مصاحبه با گویشوران، همراه با بررسی منابع کتابخانه‌ای معتبر به‌ویژه اثر جمال‌زهی (۱۳۹۰)، جمع‌آوری گردید. پس از گردآوری داده‌ها، فرآیند تحلیل در چند مرحله انجام شد. نخست، پیشوندهای اشتقاقی در بلوچی سرحدی شناسایی و سپس بر اساس انواع آن طبقه‌بندی شدند. تمامی

1. Aligntment – Right (Morpheme- Syllable) (ALIGN-R (morph-syll)
2. Alignment
3. LINERLITY
4. *INTEGRITTY
5. Maximality Input Output (MAX- IO)
6. Dependancy Input Output (DEP- IO)

داده‌های مرتبط نیز با استفاده از الفبای آوانگاری بین‌المللی^۱، آوانویسی گردیدند. در مرحله بعد، این داده‌ها در چارچوب نظریه بهینگی (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) مورد تحلیل قرار گرفتند که طی آن، محدودیت‌های واجی مؤثر شناسایی، رتبه‌بندی و توصیف و تحلیل شدند. درنهایت، برای هر گروه از پیشوندهای اشتقاقی، تابلوهای بهینگی مربوط ارائه گردید تا تبیین ساختار اشتقاقی این گویش به‌طور عینی‌تر و روشن‌تری صورت پذیرد و درکی عمیق‌تر از سازوکارهای واجی حاکم بر آن به دست آید. در این تابلوها رتبه‌بندی محدودیت‌ها در هر تابلو بر اساس شواهد زبانی صورت می‌گیرد، اگر در داده‌های یک زبان برای رعایت یک محدودیت، محدودیت‌های دیگر نقض شود، محدودیت رعایت شده در رتبه بالاتری نسبت به محدودیت‌های نقض شده، قرار می‌گیرد. بنابراین این الگوهای متفاوت رتبه‌بندی محدودیت‌هاست که تفاوت‌های زبان‌ها ورده‌شناسی آن‌ها را رقم می‌زند (علی‌نژاد و ویسی حصار، ۱۳۹۶: ۸۹).

۵- توصیف و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، ۱۱ پیشوند اشتقاقی بلوچی سرحدی شامل /biə-/، /na-/، /ham-/، /ber-/، /dar-/، /sar-/ و /ba^۲-/ مورد بررسی قرار گرفته‌اند. این پیشوندها نقش‌های کارکردی متمایزی در فرآیند اشتقاق ایفا می‌کنند: پیشوند /ham-/ در اسم‌سازی، پیشوندهای /sar-/، /dar-/ و /ber-/ در فعل‌سازی و پیشوندهای /bi-/، /na-/، /na-/، /ba-/ و /ham-/ در صفت‌سازی به کار می‌روند. همچنین، در حوزه قیدسازی، پیشوندهای /biə-/ و /ham-/ نقش آفرینی می‌کنند. نکته قابل توجه، چندکارکردی بودن برخی از این پیشوندها است. در این راستا، پیشوند /ham-/ با اتصال به پایه‌های مختلف، توانایی ساخت اسم، صفت و قید را دارا می‌باشد. و پیشوند /biə-/ نیز هم در صفت‌سازی و هم در قیدسازی فعال است. این ویژگی چندعملکردی، انعطاف‌پذیری قابل توجهی به نظام واژه‌سازی این گویش بخشیده است.

1. The International Phonetic Alphabet (IPA)

۲. علت ذکر ۸ پیشوند در اینجا، چندکارکردی بودن پیشوندهای /biə-/ و /ham-/ است که برای پرهیز از تکرار فقط پیشوند مورد نظر یک بار ذکر گردید؛ اما در بخش مربوط به توصیف و تحلیل، داده‌ها به‌صورت جداگانه بررسی می‌شوند.

در ادامه، هر یک از این پیشوندهای اشتقاقی به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرد. برای هر پیشوند، ابتدا جایگاه واجی و نقش ساختاری آن در تشکیل واژه‌های جدید مشخص می‌شود، سپس تأثیر معنایی آن بر پایه‌های که به آن متصل می‌شود، تحلیل می‌گردد، لازم به ذکر است که پایه‌های متصل‌شونده به این پیشوندها همگی تکواژهای مستقل و دارای معنایی نزدیک به واژه مشتق هستند. در گام بعدی، محدودیت‌های ترکیب‌پذیری هر پیشوند با انواع پایه‌های واژگانی بررسی شده مشخص می‌شود. برای درک بهتر این سازوکارها، از هر گروه پیشوند یک نمونه شاخص انتخاب و در چارچوب نظریه بهینگی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. این ارزیابی‌ها در قالب تابلوهای بهینگی ارائه می‌شوند.

۱-۵- پیشوندهای اشتقاقی اسم‌ساز

همان‌گونه که در بخش (۵) بیان شد، در بلوچی سرحدی، تنها یک پیشوند اشتقاقی اسم‌ساز وجود دارد که برای ساخت اسم‌های جدید استفاده می‌شود و آن پیشوند /ham-/ است. این پیشوند با اتصال به پایه اسمی، واژه‌هایی با مفهوم همراهی و مشارکت می‌سازد و با حفظ ویژگی‌های آوایی خاص خود به پایه‌های اسمی متصل می‌شود و با ایجاد تغییرات معنایی، اسم‌های مشتق جدیدی تولید می‌کند. عملکرد این پیشوند در چارچوب نظام واژه‌سازی بلوچی سرحدی، از الگوی منظمی پیروی می‌کند که نشان‌دهنده انسجام درونی نظام اشتقاقی این گویش است.

۱-۱-۵- پیشوند اشتقاقی اسم‌ساز /ham-/

در جدول (۱)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی اسم‌ساز /ham-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی^۱ و نوع ساخت هجایی پایه به صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

۱. در این پژوهش، ارائه داده‌ها در دو ستون مجزای «آوانویسی» و «واج‌نویسی» به دلیل بازنمایی دو سطح متمایز از تحلیل زبانی صورت گرفته است. آوانویسی، که با تقطیع هجایی همراه است، صورت آوایی عینی و ویژگی‌های تلفظی واژه‌ها در گفتار را منعکس می‌سازد (یول، ۲۰۲۰: ۲۹). در مقابل، واج‌نویسی با تجزیه واژه به تکواژهای تشکیل‌دهنده (همچون پیشوند، پایه و پسوند)، ساختار دستوری و معنایی آن را آشکار می‌کند (یول، ۲۰۲۰: ۴۵). به منظور حفظ این تمایز، در واج‌نویسی داده‌ها از علامت خط تیره (-) برای نمایش مرز میان پایه و پیشوند استفاده شده است. در آوانویسی نیز از علامت نقطه (.) برای مشخص کردن مرزهای هجایی درون تکواژها و واژه‌ها و از علامت نقطه خط‌تیره (-.) برای تمایز مرزهای هجایی در مرز بین تکواژها بهره گرفته شده است.

جدول (۲) پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ham-/

مقوله دستوری برونداد	مقوله دستوری درونداد (نوع ستاک)	پیشوند	ساخت هجایی پایه	معادل فارسی	آوانویسی بلوچی سرحدی	واج‌نویسی بلوچی سرحدی
اسم مشتق	اسم	/ham-/	CV.CVC	نسبت فرزندانی که از یک پدر و مادر هستند	[ham.-fi.rag]	/ham-fir-ag/
				جاری	[ham.- dʒe. rat]	/ham-dʒerat/
				حسن	[ham.- sa. ruə(k)]	/ham-sar-uə(k)/
				همسایه	[ham.- sa. hag]	/ham-sahag/
			CVCC	هم صحبت	[ham.- ha. bar]	/ham-habar/
				هم کلاس	[ham.-dars]	/ham dars/
				باچناق	[ham.- zolp]	/ham-zolp/
			CVC.CVC	هم مجلس	[ham.-madʒ.les]	/ham madʒles/
			CVC	همراه	[ham.- ruh]	/ham-ruh/
				آبپاشه روی هم	[ham.-bar]	/ham-bar/
				دغین	[ham.-ban]	/ham-ban/

جدول (۱) به بررسی عملکرد پیشوند /ham-/ در اسم‌های مشتق در بلوچی سرحدی می‌پردازد و رابطه میان مقوله‌های دستوری پیش و پس از اتصال وند را روشن می‌سازد. در این نمونه‌ها، یک فرآیند اشتقاقی درون مقوله‌ای وجود دارد که در آن پیشوند اشتقاقی /ham-/ به پایه‌های اسمی متصل شده است و برونداد حاصل، همچنان در مقوله اسمی باقی می‌ماند. این الگو نشان می‌دهد که پیشوند /ham-/ بدون تغییر مقوله دستوری پایه، واژه‌های جدید می‌سازد که بیشتر بیانگر روابط خویشاوندی، اشتراک و همراهی هستند. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد که این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (CV.CVC و CVCC،CVC) متصل شده است، اما کیفیت آوایی آن در تمام موارد ثابت می‌ماند. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی اسم‌ساز /ham-/ در اسم مشتق [ham.-dʒe.rat] «جاری» با ساخت هجایی پایه (CV.CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۱) بر اساس رتبه‌بندی (۱) در تابلوی بهینگی (۱) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۱)

MAX- IO>> *COMP^{COD}>> ONSET>> ALIGN-R (morph, syll)>> NO CODA

تابلوی بهینگی (۱)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی اسم‌ساز /ham-/ در اسم مشتق [ham.-dʒe.rat] «جاری»

/ham+ dʒerāt/	MAX- IO	*COMP COD	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
*a) ham.-dʒe.rat					**
b) ha.dʒe.rat	*!				*
c) ham.-dʒe.ra	*!				*
d) hamdʒ. er.at		*!	**!	*	***

ارزیابی تابلوی بهینگی (۱) برای اسم مشتق [ham.-dʒe.rat] «جاری» در چارچوب نظریه بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) نشان می‌دهد که بر اساس رتبه‌بندی (۱)، شکل بهینه این واژه گزینه (a) انتخاب شده است. این گزینه تنها از محدودیت «بی‌پایانه» تخطی کرده است که با توجه به رتبه پایین‌تر این محدودیت در رتبه‌بندی (۱)، قابل چشم‌پوشی است. در مقابل، گزینه‌های دیگر به دلیل نقض محدودیت‌های بالارته رد شده‌اند: گزینه (b) حذف واج /m/ از پیشوند، محدودیت «بیشینگی درونداد و برون‌داد» را نقض کرده است، گزینه (c) حذف همخوان پایانه /t/ از پایه و نقض محدودیت «بیشینگی درونداد و برون‌داد» و محدودیت «بی‌پایانه» از دور رقابت خارج شده است. علاوه بر این، گزینه (d) به‌طور ویژه‌ای غیربهینه عمل کرده است و با اتصال همخوان آغازین پایه به پایان پیشوند باعث ایجاد مجموعه‌ای از نقض‌های زنجیره‌ای شده است. از پیامدهای مستقیم این نقض، تشکیل خوشه همخوانی پایانی غیرمجاز /-mdʒ/ است. اگرچه بر اساس پژوهش آهنگر و همکاران^۱ (۱۳۹۵: ۶۹) برخی خوشه‌های همخوانی پایانی در بلوچی سرحدی مجاز هستند، اما این ترکیب خاص فاقد مجوز واجی می‌باشد. با توجه به ساختار غیرمجاز این گزینه، محدودیت «آغاز» نیز نقض شده است، باین‌حال، باید توجه داشت که

۱. باتوجه به پژوهش آهنگر و همکاران (۱۳۹۵: ۶۹) وجود برخی خوشه‌های همخوانی آغازی و پایانی و در پی آن فرایند تشدید برخی همخوان‌ها در پایان واژه در گویش بلوچی سرحدی مجاز شمرده شده است. همچنین، براساس همین منبع (۱۳۹۵: ۵۶) ساخت هجای بدون آغاز نیز در این گویش مجاز است. در پژوهش حاضر، برای پرهیز از حشو و تکرار غیرضروری، از ذکر نام این منبع در حین تحلیل خودداری شده است و تنها به مجاز بودن این ویژگی‌ها اشاره می‌شود.

بر اساس پژوهش مذکور (۱۳۹۵: ۵۶)، یکی از ساخت‌های هجایی در گویش بلوچی سرحدی، ساخت هجایی V در واژه‌هایی از قبیل: [e] «این»، [a:] «آن، او» و حرف ربط [o] «و» است^۱ و این موضوع نشان‌دهنده مجاز بودن هجای بدون آغاز در بلوچی سرحدی است و باعث تخطی‌پذیر بودن^۲ محدودیت نشاننداری رتبه بالای «آغاز» در این گویش شده است. بنابراین محدودیت نشاننداری آغاز از محدودیت‌های تخطی‌پذیر در این گویش محسوب می‌شود، اما فرایند بازهجابندی^۳، تشکیل چنین هجایی را مجاز نمی‌داند. در نتیجه، برای رعایت این محدودیت، ناگزیر به نقض محدودیت «همترازی پایه و هجا» شده است. این نقض‌های متعدد و زنجیره‌ای، توجیهی برای حذف این گزینه از دور رقابت به شمار می‌رود.

۵-۲- پیشوندهای اشتقاقی صفت‌ساز

همان‌گونه که در بخش (۵) بیان شد، در بلوچی سرحدی، ساخت صفت‌های مشتق پیشوندی از طریق اتصال پیشوندهای اشتقاقی به پایه صورت می‌گیرد. این پیشوندها عبارتند از: /ba-/, /biə-/, /na-/, /na-/, /ham-/. که با حفظ ویژگی‌های آوایی خاص خود به پایه‌های اسمی، فعلی و صفتی متصل می‌شوند و با ایجاد تغییرات معنایی، صفت‌های مشتق جدیدی تولید می‌کنند.

۵-۲-۱- پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ba-/

در جدول (۲)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ba-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

۱. علاوه بر شنود گوش، بررسی‌های آکوستیکی انجام شده، با استفاده از نرم‌افزار پرت (Praatt) توسط آهنگر و همکاران، نیز نبود انسدادی چاکنایی [ʔ] را در گویش بلوچی سرحدی گرنچین در هجاهایی که با واکه شروع شده‌اند به اثبات رسانده است (آهنگر و همکاران، ۱۳۹۵: ۵۶).

2. Violable

3. Resyllabification

جدول (۲) پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ba-/

واج‌نویسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع سٹاک)	مقوله دستوری برونداد
/ba-pad/	[ba.-pad]	پشتیان	CVC	/ba-/	اسم	صفت مشتق
/ba-hoda/	[ba.-ho.da]	باخدا	CV.CV			
/ba-haja/	[ba.-ha.ja]	باحیا				
/ba-sawat/	[ba.-sa.wat]	باسواد	CV.CVC			
/ba-habar/	[ba.-ha.bar]	باخبر				
/ba-iman/	[ba.-i.man]	باایمان	V.CVC			

در جدول (۲)، درونداد فرآیند اشتقاق با استفاده از پیشوند /ba-/ شامل اسم‌های پایه است. برونداد حاصل، صفت‌های مشتق‌شده جدیدی است که ویژگی‌های مثبت اخلاقی و شخصیتی را بیان می‌کنند. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (VCVC.CVC، VCVC، CVCV و CVCVC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ba-/ در صفت مشتق [ba.-pad] «پشتیان» با ساخت هجایی پایه (CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۲) بر اساس رتبه‌بندی (۲) در تابلوی بهینگی (۲) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۲)

MAX- IO > NO HIATUS >> ONSET >> ALIGN-R (morph, syll) >> NO CODA

تابلوی بهینگی (۲) ارزیابی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ba-/ در صفت مشتق [ba.-pad] «پشتیان»

/ba+ pad /	MAX- IO	NO HIATUS	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
a) ba.-pad					*
b) bap.ad			*!	*	**
c) ba.-ad	*!	*!	*!	*	*

ارزیابی تابلوی بهینگی (۲) برای صفت مشتق /ba-pad/ «پشتیان»، با پیشوند اشتقاقی /ba-/ نشان‌دهنده تعامل نظام‌مند محدودیت‌های واجی در چارچوب نظریه بهینگی (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) است. بر اساس

رتبه‌بندی (۲)، شکل بهینه این واژه گزینه (a) انتخاب شده است. این ساختار بهینه دارای ویژگی‌های بارزی است: هر دو هجا دارای آغازۀ مناسب هستند که محدودیت «آغازۀ» را به‌طور کامل رعایت کرده‌اند؛ مرز تکواژ به‌درستی با مرز هجا هم‌تراز شده است؛ تمام واج‌های پایه و پیشوند حفظ شده‌اند و هیچ واجی اضافه نشده است، تنها نقض محدودیت در محدودیت «بی‌پایانۀ» مشاهده می‌شود که با توجه به پایین‌ترین رتبه این محدودیت در سلسله‌مراتب، قابل چشم‌پوشی است. در مقابل، گزینه‌های جایگزین مانند گزینه (b)، با اتصال آغازۀ پایه به پایانۀ پیشوند منجر به نقض محدودیت «همترازی لبۀ راست (تکواژ و هجا)» و همچنین هجای بدون آغازۀ شده است. همچنین، گزینه (c)، با حذف همخوان /p/ محدودیت «وابستگی درونداد و برونداد» را نقض کرده است. پیامد این حذف، ایجاد توالی واکه‌ای غیرمجاز [a-a] و هجای بدون آغازۀ بوده است که درنهایت به تخطی از محدودیت‌های «منع التقای واکه» و «آغازۀ» انجامیده است و، در نتیجه، این گزینه از دور رقابت کنار گذاشته شده است.

۵-۲-۲- پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز - /bi/

در جدول (۳)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز - /bi/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجا به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۳) پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز - /bi/

واج‌نویسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت‌هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع سناک)	مقوله دستوری درونداد
/bia-ap/	[bia.-ap]	بی آب	VC	/bia-/	اسم	صفت مشتق
/bia-baʃʃ/	[bia.-baʃʃ]	بی بچه	CVC			
/bia-pot/	[bia.-pot]	بی مو				
/bia-del/	[bia.-del]	نرسو				
/bia-muatʃ/	[bia.-muatʃ]	ماکت				
/bia-pad/	[bia.-pad]	بدون پشتیبان				
/bia-baht/	[bia.- baht]	بدشانس	CVCC			
/bia dawar /	[bia.- da.war]	بی‌خانه	CV.CVC			
/bia. bonag/	[bia.-bo.nag]	بی‌پایه				
/bia-sawat/	[bia.- sa.wat]	بی سواد				
/bia- kesmat /	[bia.-kes.mat]	بی قسمت	CVC.CVC			

در جدول (۳)، درونداد فرآیند اشتقاق با استفاده از پیشوند /biə-/ شامل اسم‌های پایه می‌باشد. برونداد حاصل، صفت‌های مشتق‌شده جدیدی است که همگی بیانگر حالت فقدان یا نبود آن ویژگی هستند. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد که این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (VC,CVC، CV,CVC، CVCC و CVC,CVC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /bi-/ در صفت مشتق [biə.-mu tʃ] «ساکت» با ساخت هجایی پایه (CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۳) بر اساس رتبه‌بندی (۳) در تابلوی بهینگی (۳) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۳)

*INTEGRITY >> NO HIATUS >> ONSET >> ALIGN-R (morph, syll) >> NO CODA

تابلوی بهینگی (۳)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /bi-/ در صفت مشتق [biə.-mu tʃ] «ساکت»

/biə+ muətʃ/	*INTEGRITY	NO HIATUS	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
a) biə.- muətʃ					* *
b) biə.m uətʃ			!	*	**
c) bi.əmuətʃ	!	!	!	*	**

ارزیابی تابلوی بهینگی (۳) برای صفت مشتق [biə-mu tʃ] «ساکت» در چارچوب نظریه بهینگی (پریس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) نشان می‌دهد که شکل بهینه این واژه مستقیماً تحت تأثیر سلسله‌مراتب رتبه‌بندی شده محدودیت‌ها در تابلوی بهینگی (۳) شکل گرفته است. بر اساس این تحلیل گزینه (a) به عنوان صورت بهینه انتخاب شده است. این گزینه تنها محدودیت «بی‌پایانه» را نقض کرده است که در پایین‌ترین رتبه قرار دارد. در مقابل، دو گزینه رقیب به دلیل نقض محدودیت‌های بالارته و مهلک از دور رقابت حذف شده‌اند. گزینه (b) با اتصال آغاز پایه به پایانه پیشوند، مرزهای هجایی را جابه‌جا نموده است، این عمل نه تنها محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» را نقض کرده است، بلکه با ایجاد هجای بی‌آغاز [u tʃ]، محدودیت «آغاز» را به طور مهلکی زیر پا گذاشته است. گزینه (c) که بدترین عملکرد را دارد، مرکب چندین نقض تعیین‌کننده شده است. این گزینه علاوه بر نقض محدودیت «بی‌پایانه» و «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)»، با تجزیه واکه مرکب پیشوند، ساختار اصلی واژه را تغییر داده است و زنجیره‌ای از نقض‌های دیگر را موجب شده است. ایجاد توالی واکه‌ای غیر مجاز [i.ə] در مرز دو

هجا، موجب نقض محدودیت منع التقای واکه شده است و همچنین با شکل‌گیری دو هجای بی‌آغاز [m] و [tʃu]، از محدودیت «آغاز» دو بار تخطی نموده است.

۵-۲-۳- پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/

در جدول (۴)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۴)

پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/

واج‌نویسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع مناك)	مقوله دستوری برونداد
/na-zat/	[na.-zat]	نازا، عقیم		/na-/	مناك گذشته	صفت مشتق
/na-padar/	[na.-pa.dar]	ناپایدار	CV.CVC		صفت	
/na-tab/	[na.-tab]	آنچه تاب تخورد یا نیچد	CVC		اسم	
/na-dar/	[na.-dar]	آواره ، غریب				
/na-tros/	[na.tros]	نترس	CCVC			

بر اساس جدول (۴)، درونداد فرآیند اشتقاق با استفاده از پیشوند /na-/ شامل سه گروه اصلی است: ۱) ستاک‌های فعلی گذشته، صفت‌ها و اسم‌ها و برونداد حاصل، صفت‌های مشتق‌شده جدیدی هستند که همگی بیانگر مفهوم منفی یا نفی هستند. از لحاظ آواشناسی، پیشوند /na-/ به‌صورت یک هجای مستقل عمل می‌کند، بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد که این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (CVC، CVCC، CCVC و CV.CVC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/ در صفت مشتق [na.-

[dar «آواره و غریب» با ساخت هجایی پایه (CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۴) بر اساس رتبه‌بندی (۴) و تابلوی بهینگی (۴) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۴)

DEP-IO >> ONSET>> ALIGN-R (morph, syll)>> NO CODA

تابلوی بهینگی (۴)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/ در صفت مشتق [na.-dar] «آواره و غریب»

/na+ dar/	DEP- IO	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
a) na.-dar				*
b) nad.ar		*	*	*
c) nad. ʔar	*	*	*	**

ارزیابی تابلوی بهینگی (۴) برای صفت مشتق /na-dar/ «آواره و غریب»، نشان می‌دهد که گزینه (a) به‌عنوان صورت بهینه انتخاب شده است. این انتخاب به این دلیل است که این گزینه تنها محدودیت «بی‌پایانه» را نقض کرده است که در پایین‌ترین رتبه قرار دارد. در مقابل، گزینه‌های رقیب به دلیل نقض محدودیت‌های با رتبه بالاتر، رد شده‌اند. گزینه (b)، با جابجایی مرزهای هجایی، هم باعث تخطی از محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» شده است و هم با ایجاد هجای بی‌آغاز [ar]، محدودیت «آغاز» را به‌طور مهملی نقض کرده است. گزینه (c) که بدترین عملکرد را از خود به نمایش گذاشته است، نه تنها همان نقض‌های گزینه (b) را تکرار کرده است، بلکه با درج غیرمجاز همخوان انسدادی چاکنایی [ʔ] برای رعایت محدودیت «آغاز»، از محدودیت «وابستگی درونداد و برونداد» تخطی کرده است، این زنجیره از نقض‌ها به‌وضوح نشان می‌دهد که چرا این گزینه از دور رقابت حذف شده است.

۵-۲-۴- پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/

در جدول (۵)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۵)

پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/

واج‌نویسی بلوچی مرحلی	آوانویسی بلوچی مرحلی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع مشاک)	مقوله دستوری پرونداد
/na-raz/	[na.-raz]	ناراضی	CVC		اسم	صفت مشتق
/na- waʃʃ /	[na.-waʃʃ]	ناخوش، بیمار	CVCC			
/na-zahg/	[na.-zahg]	نازپرورده، بسیار عزیز				
/na-towan/	[na.-to.wan]	ناتوان	CV.CV C			
/na-w-umiet/	[na.-wu.miet]	نامید				
/na-swar/	[na.-swar]	پیاده	CCVC		صفت	
/na-sarpad/	[na.-sar.pad]	نادان	CVC.C VC			
/na-sarhal/	[na.-sar.hal]	بی‌حال				
/na-rup/	[na.-rup]	جایی که چارو نشده باشد	CVC		مشاک حال	
/na-ras/	[na.-ras]	نارسیده				
/na-ʃuəd/	[na.-ʃuəd]	نشسته				
/na-duəʃʃ/	[na.-duəʃʃ]	نادوخته				

با توجه به جدول (۵)، پیشوند /na-/ به سه گروه اصلی از درونداها شامل اسم‌ها، صفت‌ها و ستاک‌های فعلی متصل، و با حفظ ساختار هجایی پایه، برونداها صفتی متعددی تولید می‌کند که همگی حاوی مفهوم نفی یا معنای فقدان هستند. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد که این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (CVC، CV.CVC، CCVC و CVC.CVC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/ در صفت مشتق [na.-waʃʃ] «ناخوش، بیمار» با ساخت هجایی پایه (CVCC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۵) بر اساس رتبه‌بندی (۵) و تابلوی بهینگی (۵) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۵)

DEP -IO >> ALIGN-R (morph, syll)>> ONSET>> NO CODA

تابلوی بهینگی (۵)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/ در صفت مشتق [na.-waʃʃ] «ناخوش، بیمار»

/na+waʃʃ/	DEP-IO	ALIGN-R (morph, syll)	ONSET	NO CODA
a) na.-waʃʃ				*
b) naw.aʃʃ		*	*	**
c) naw.ʔaʃʃ	*	*		**

ارزیابی تابلوی بهینگی (۵) برای صفت مشتق /na-waʃʃ/ «ناخوش، بیمار» نشان می‌دهد که گزینه (a) به‌عنوان صورت بهینه انتخاب شده است. این گزینه تنها محدودیت «بی‌پایانه» را نقض کرده است که در پایین‌ترین رتبه قرار دارد. در مقابل، گزینه‌های رقیب به دلیل نقض محدودیت‌های مهم‌تر و مهلک‌تر رد شده‌اند. گزینه (b) با اتصال آغاز پایه با پایانه پیشوند در هجای اول و همچنین داشتن خوشه همخوانی پایانی /-ʃʃ/ در هجای دوم نه تنها محدودیت «بی‌پایانه» را نقض کرده است، بلکه با جابجایی مرز هجایی، از محدودیت همترازی را نیز به‌طور مهلکی تخطی نموده است و این نقض مهلک باعث حذف این گزینه از دور رقابت شده است. گزینه (c)، علاوه بر نقض محدودیت‌های «بی‌پایانه» و «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)»، با افزودن غیرمجاز همخوان میانجی [ʔ] برای رعایت محدودیت «آغاز»، از محدودیت «وابستگی درونداد و برونداد» تخطی نموده است و بنابراین رد شده است.

۵-۲-۵ پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ham-/

در جدول (۶)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ham-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۶)

پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ham-/

واچ‌تریسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع ساخت)	مقوله دستوری درونداد
/ham.ap/	[ha.map]	زمین یا مزرعه ای که به طور یکسان آب آن را فراگرفته است	CV	/ham-/	اسم	صفت مشتق
/ham-dob/	[ham.-dob]	ثیبه به هم	CVC			
/ham-ges/	[ham.-ges]	هم‌خانه، هم اتاق				
/ham-tab/	[ham.-tab]	هم‌طبقه				
/ham-tahr/	[ham.-tahr]	هم‌اتاد، یکسان				
/ham-firk/	[ham.-firk]	دو نوزاد که در فاصله کم از هم متولد می‌شوند				
/ham-zant/	[ham.-zant]	هم معنی				
/ham-tang/	[ham.-tang]	هم آغوش				
/ham-tabak/	[ham.-tabak]	هم‌طبقه	CV.CVC			
/ham-tepak/	[ham.-te.pak]	هم‌دل، یکدل، متصل				
/ham-tawar/	[ham.-ta.war]	هم‌صدا، متصل				
/ham-roman/	[ham.-ro.man]	لریک درد و غم کسی بودن				
/ham-sapar/	[ham.-sa.par]	هم‌سفر				
/ham-kuspag/	[ham.-kue.pag]	هم‌قد				

بر طبق جدول (۶)، دروندادهای فرآیند اشتقاق با پیشوند /ham-/ بیشتر اسم‌هایی هستند که به سه دسته اصلی ویژگی‌های فیزیکی، روابط اجتماعی یا ویژگی‌های انتزاعی تقسیم می‌شوند. بروندادهای حاصل از افزودن این پیشوند، واژه‌هایی هستند که بر مفهوم همراهی، تشابه یا اشتراک دلالت دارند. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد که این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (CV، CVC، CVCC و CV.CVC) متصل شده است. در

ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /ham-/ در صفت مشتق [ham.-kuə.pag] «هم‌قد» با ساخت هجایی پایه (CV.CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۶) بر اساس رتبه‌بندی (۶) و تابلوی بهینگی (۶) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۶)

*INTEGRITY>> ONSET>> *COMP^{ONS}>> ALIGN-R (morph, syll)>> NO CODA

تابلوی بهینگی (۶)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی صفت‌ساز /na-/ در صفت مشتق [ham.-kuə.pag] «هم‌قد»

/ham+ kuəpag /	*INTEGRITY	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	*COMP ^{ONS}	NO CODA
*a) ham.-kuə.pag					**
b) ham.ku.əpag	*!	*!	*		**
c) ha.mkuə.pag			*!	*!	*

ارزیابی تابلوی بهینگی (۶) برای صفت مشتق /ham-kuəpag/ «هم‌قد» نشان می‌دهد که گزینه (a) به‌عنوان صورت بهینه انتخاب شده است، چراکه تنها محدودیت «بی‌پایانه» را نقض کرده است که در پایین‌ترین رتبه قرار دارد. در مقابل، گزینه (b) به دلیل نقض‌های متعدد و مهلک از دور رقابت حذف می‌شود؛ این گزینه با تجزیه واکه مرکب /u / از محدودیت «منع تجزیه» تخطی کرده است و با ایجاد هجای بی‌آغاز، محدودیت «آغاز» را به‌طور مهلکی نقض نموده است. همچنین این تغییر ساختار موجب نقض محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» نیز شده است. گزینه (c) نیز با جابجایی مرز هجایی، محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» را نقض کرده است و با ایجاد خوشه آغاز پیچیده غیرمجاز [mk-] در گویش بلوچی سرحدی، محدودیت «منع آغاز پیچیده» را به‌صورت مهلک زیر پا گذاشته است. این گزینه همچنین با ایجاد هجای بی‌پایانه، از محدودیت «بی‌پایانه» تخطی نموده است.

۵-۳- پیشوندهای اشتقاقی فعل ساز

همان‌گونه که در بخش (۵) بیان شد، بلوچی سرحدی از نظر ساختار فعل، فاقد هرگونه پسوند اشتقاقی است و تنها دارای سه پیشوند اشتقاقی /sar-، /dar- و /ber- می‌باشد. این پیشوندها با اتصال به پایه‌های فعلی، شبکه معنایی جدیدی ایجاد می‌کنند و افعالی با کاربردهای خاص می‌سازند.

۵-۳-۱- پیشوند اشتقاقی فعل ساز /ber-/

در جدول (۷)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی فعل ساز/ber- همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۷)

پیشوند اشتقاقی فعل ساز /ber-/

واج‌نویسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مفوله دستوری درونداد (نوع ستاک)	مفوله دستوری برونداد		
/ber- tʃet-en/	[ber.-tʃe.ten]	بالا کشیدن	CVC	/ber-/	ستاک گذشته	فعل مشتق		
/ber-tʃup- ag/	[ber.-tʃu.pag]	به شدت کوفتن و کتک زدن						
/ber-dʒan- ag/	[ber.-dʒa.nag]	متناسب و پرازنده بودن						
/ber-tʃen- ag/	[ber.-tʃe.nag]	بالا زدن چیزی مانند آستین، لباس، پرده						
/ber-ri:tʃ- ag/	[ber.-ri:tʃag]	یکباره حمله کردن						
/ber-taren-ag/	[ber.-ta.riə.nag]	برگرداندن						
/ber-kort-en/	[ber.-kor.ten]	غذا را روی آتش نمذاشتن	CVCC					
/ber-gaft-en/	[ber.-gaʃ.ten]	برگشتن						
/ber-gept-en/	[ber.-gep.ten]	اندازه گرفتن						
/ber-band-ag/	[ber.-ban.dag]	آرامتن						
/ber-parr-ian-ag/	[ber.-per.riə.nag]	از بالا پرت کردن						
/ber-kaʃ[et-en/	[ber.-kaʃ.ten]	بالا کشیدن	CVC.CV C					
/ber-tagal- ag/	[ber.-ta.ga. lag]	ناگهان تغییر موضع دادن	CV.CVC					

بر اساس جدول (۷)، پیشوند اشتقاقی فعل‌ساز /ber-/ با اتصال به دروندادهای فعلی پایه، طیف گسترده‌ای از دروندادهای فعلی جدید با مفاهیم حرکتی و عملی می‌سازد. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد که این پیشوند به پایه‌های با ساخت‌های هجایی (CV.CVC، CVC.CVC، CV.CVC، CVCC و CVC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی فعل‌ساز /ber-/ در فعل مشتق [ber.-tʃe.nag] «بالا زدن آستین»، با ساخت هجایی پایه (CV.CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۷) بر اساس رتبه‌بندی (۷) در تابلوی بهینگی (۷) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۷)

DEP- IO >> *COMP^{COD}>> ONSET>> ALIGN-R (morph, syll)>> NO CODA

تابلوی بهینگی (۷)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی فعل‌ساز /ber-/ در فعل مشتق [ber.-tʃe.nag] «بالا زدن آستین»

[ber+tʃen+ag]	DEP-IO	*COMP ^{COD}	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
a) ber.-tʃe.nag					**
b) ber.tʃe.nag			ʃ	*	**
c) be.re.tʃe.nag	ʃ				*

ارزیابی تابلوی بهینگی (۷) برای فعل مشتق /ber.-tʃenag/ «بالا زدن آستین» نشان می‌دهد که گزینه (a) اساس سلسله‌مراتب رتبه‌بندی (۷) انتخاب شده است. این گزینه تنها محدودیت «بی‌پایانه» را نقض کرده است که در رتبه‌های پایین‌تر قرار دارد. در مقابل، گزینه (b) با اتصال آغازۀ پایه به پایانه پیشوند، اگرچه منجر به ایجاد پایانه پیچیده مجاز /-tʃ/ در بلوچی سرحدی شده است و از این لحاظ نقضی محسوب نمی‌شود، اما این جابجایی مرزها، محدودیت «همترازی لبۀ راست (تکواژ و هجا)» را نقض کرده است. مهم‌تر آنکه، این تغییر به ایجاد هجای بی‌آغازۀ منجر شده است و محدودیت «آغازۀ» را به‌گونه‌ای مهلک نقض کرده است که دلیل اصلی حذف این گزینه از دور رقابت است. از سوی دیگر، گزینه (c) با افزودن واکه [e] به پیشوند، محدودیت «وابستگی درونداد و برونداد» را نقض نموده است. این درج به نوبۀ خود باعث جابجایی مرزهای هجایی شده است و محدودیت «همترازی لبۀ راست (تکواژ و هجا)» را نقض کرده است. این نقض‌ها، دلیلی کافی برای حذف قطعی این گزینه از دور رقابت فراهم می‌کند.

۵-۳-۲- پیشوند اشتقاقی فعل ساز /dar-/

در جدول (۸)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی فعل ساز /dar-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۸)

پیشوند اشتقاقی فعل ساز /dar-/

واج‌نویسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع ستاک)	مقوله دستوری درونداد
/dar- but-en/	[dar.-bu.ten]	بیرون شدن	CVC	/dar-/	ستاک گذشته	فعل مشتق
/dar-kort-en/	[dar.-kor.ten]	بیرون کردن	CVCC			
/dar-(j)aht-en/	[dar.-(j)ah.ten]	بیرون آمدن / مد شدن / سبز شدن				
/dar-reht-en/	[dar.-reh.ten]	بیرون ریختن				
/dar-kapt-en/	[dar.-kap.ten]	بیرون آمدن				
/dar-a-nend- ag/	[da.-ra.nen.dag]	بیرون نشستن				

همان‌گونه که در جدول (۸) آمده است، پیشوند اشتقاقی فعل ساز /dar-/ با اتصال به دروندادهای فعلی پایه، تعداد زیادی از برونادهای فعلی جدید با مفاهیم خروج یا حرکت به سمت بیرون می‌سازد. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (CVC و CVCC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی فعل ساز /dar-/ در فعل مشتق [dar.-kap.ten] «بیرون آمدن» با ساخت هجایی پایه (CVCC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۸) بر اساس رتبه‌بندی (۸) در تابلوی بهینگی (۸) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۸)

DEP- IO >> *COMP^{COD}>> ONSET>> >> ALIGN-R (morph, syll)>>
NO CODA

تابلوی بهینگی (۸)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی فعل ساز /dar-/ در فعل مشتق [dar.-kap.ten] «بیرون آمدن»

/dar+kapt+en/	DEP-IO	*COMP ^{COD}	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
a) dar.-kap.ten					***
b) dark.ap.ten			!	*	***
c) da.re.kap.ten	!				**

ارزیابی تابلوی بهینگی (۸) برای فعل مشتق /dar-kapten/ «بیرون آمدن» نشان می‌دهد که گزینه (a) بر اساس سلسله‌مراتب رتبه‌بندی (۸) به‌عنوان صورت بهینه انتخاب شده است. این گزینه تنها محدودیت‌های کم‌اهمیت «بی‌پایانه» و «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» را نقض کرده است. در مقابل، گزینه (b)، اگرچه با ایجاد پایانه پیچیده [rk] که در این گویش مجاز است، محدودیت «منع پایانه پیچیده» را نقض نکرده است، اما این جابجایی مرزها موجب نقض «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» شده است. مهم‌تر آنکه، این تغییر ساختاری منجر به ایجاد هجای بی‌آغاز شده و محدودیت «آغاز» را به‌طور مهلکی نقض کرده است که دلیل اصلی حذف این گزینه از دور رقابت است. همچنین گزینه (c) با افزودن واکه [e] به پیشوند، مستقیماً محدودیت «وابستگی درونداد و برونداد» را نقض کرده است و این درج به‌نوبه خود موجب جابجایی مرزهای هجایی و نقض محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» شده است. این نقض‌های متوالی، توجیه‌کننده حذف قطعی این گزینه از دور رقابت می‌باشد.

۳-۳-۵- پیشوند اشتقاقی فعل ساز /sar-/

در جدول (۹)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی فعل ساز /sar-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۹)

پیشوند اشتقاقی فعل ساز /sar-/

واج‌نویسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع مستاک)	مقوله دستوری درونداد
/sar-dat-en/	[sar.-da.ten]	(پول) بیشتر دادن	CVC	/sar-/	مستاک مگذشته	فعل مشتق
/sar-riŋ-ag/	[sar.-ri.ŋag]	بسیار پر کردن				
/sar-ŋan-ag/	[sar.-ŋa.nag]	استفراغ کردن				
/sar-kapt-en/	[sar.-kap.ten]	بالا رفتن				
/sar-gept-en/	[sar.-gep.ten]	آماده رفتن شدن				
/sar-kort-en/	[sar.-kor.ten]	شناختن				
/sar-rept-en/	[sar.-rep.ten]	لبریز شدن				
/sar-ŋader-ba-y-ag/	[sar.- ŋa.der.ba.yag]	چارد برسر کردن، محجب بودن	CV.CV C			

بر اساس جدول (۹)، پیشوند اشتقاقی فعل ساز /sar-/ با اتصال به دروندادهای فعلی پایه، برونادهای فعلی جدیدی با مفاهیم افزایشی، حرکتی و شدتی می‌سازد. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (CV.CVC، CVCC و CVC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی فعل ساز /sar-/ در فعل مشتق [sar.-ŋa.nag] «استفراغ کردن» با ساخت هجایی پایه (CV.CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۹) بر اساس رتبه‌بندی (۹) در تابلوی بهینگی (۹) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۹)

MAX-IO>> *COMP^{COD}>> ONSET>> ALIGN-R (morph, syll)>> NO CODA

تابلوی بهینگی (۹)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی فعل ساز /dar-/ در فعل مشتق [sar.-fa.nag] «استفراغ کردن»

/sar+fan+ag/	MAX-IO	*COMP ^{COD}	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
a) sar.-fa.nag					**
b) sa.fan.ag	#l		#l		**
c) sarf.an.ag		#l	#l#l	#l	***

ارزیابی تابلوی بهینگی (۹) برای فعل مشتق /sar-fanag/ «استفراغ کردن» نشان می‌دهد که گزینه (a) به‌عنوان صورت بهینه انتخاب شده است. این گزینه تنها محدودیت‌های «بی‌پایانه» و «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» را نقض کرده است که در رتبه‌های پایین‌تر قرار دارند. در مقابل، گزینه (b) با حذف پایانه پسوند محدودیت «بیشینگی درونداد و برونداد» را نقض نموده است، همچنین با ایجاد هجای بی‌آغاز، محدودیت آغاز را به‌طور مهلکی نقض کرده است. گزینه (c) با مجموعه‌ای از نقض‌های زنجیره‌ای و تعیین‌کننده از دور رقابت حذف شده است. این فرآیند با ایجاد یک خوشه پایانی پیچیده و غیرمجاز [-rʃ] محدودیت «منع پایانه پیچیده» را نقض کرده است. این تغییر ساختاری به نوبه خود، زمینه‌ساز دو نقض مهلک دیگر گردیده است: از یک‌سو، جابجایی مرزهای هجایی منجر به نقض محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» شده است و از سوی دیگر، توالی جدید واجی ایجاد شده، باعث پدید آمدن دو هجای بی‌آغاز شده است که نقض‌کننده مهلک محدودیت «آغاز» است.

۴-۵- پیشوندهای اشتقاقی قیدساز

همان‌گونه که در بخش (۵) بیان شد، در بلوچی سرحدی، فرایند ساخت قیده‌های مشتق پیشوندی از طریق اتصال پیشوندهای اشتقاقی /-bi/ و /-ham/ به پایه صورت می‌گیرد.

۱-۴-۵- پیشوند اشتقاقی قیدساز /biθ-/

در جدول (۱۰)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی قیدساز /biθ-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۱۰)

پیشوند اشتقاقی قیدساز /biə-/

واج‌نویسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع مستاکه)	مقوله دستوری برونداد
/bia-muəʃ/	[bia-.muəʃ]	بی صدا	CVC	/bia-/	اسم	قید مشتق
/bia-gat/	[bia-.gat]	بی گمان				
/bia-dah/	[bia-.dah]	نا آگاهانه				
/bia-wahd/	[bia-.wahd]	نا بهنگام				
/bia-fawr/	[bi.-fawr]	بدون مشورت				
/bia-hadd/	[bia hadd]	بی اندازه				
/bia-hudag/	[bia-.hu.dag]	بیهوده				
/bia-ʃa.der/	[bia-.ʃa.der]	بدون چادر				
/bia-tawar/	[bia-.ta.war]	بی صدا				
/bia-tran/	[bia-.tran]	بدون بحث و مختصر	CCVC			

با توجه به جدول (۱۰)، پیشوند اشتقاقی قیدساز /biə-/ با اتصال به دروندادهای اسمی مختلف، بروندادهای قیدی متنوعی تولید می‌کند. دروندادهای این فرایند شامل اسم‌های پایه‌ای هستند که هرکدام معنای مستقل دارند. با اضافه شدن پیشوند /biə-/ به این اسم‌ها، بروندادهای جدیدی شکل می‌گیرند. از نظر معناشناسی، این پیشوند ابزار دقیقی برای بیان ظریف حالات، کمیت‌ها و مفاهیم فقدان در اختیار گویشوران قرار می‌دهد. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد که این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (CVC و CCVC، CVCC، CV.CVC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی قیدساز /biə-/ در قید مشتق [biə.-ta.war] «بی صدا» با ساخت هجایی پایه (CV.CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۱۰) بر اساس رتبه‌بندی (۱۰) در تابلوی بهینگی (۱۰) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۱۰)

LINEARITY>> *INTEGRITY>> ONSET>> ALIGN-R (morph,
syll)>> NO CODA

تابلوی بهینگی (۱۰)

ارزیابی پیشوند اشتقاقی قیدساز /bi -/ در قید مشتق [bi -ta.war] «بی‌صدا»

/biə+ta.war/	LINEARITY	*INTEGRITY	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
a) biə.ta.war					*
b) bi.əta.war		*l	*l	*	*
c) bi.ə.ta.war	*l				*

ارزیابی تابلوی بهینگی (۱۰) برای قید مشتق /bi -ta.war/ «بی‌صدا»، نشان می‌دهد که گزینه (a) به‌عنوان صورت بهینه انتخاب شده است زیرا تنها محدودیت پایین رتبه «بی‌پایانه» را نقض کرده است. در مقابل، گزینه (b) با تجزیه واکه مرکب /i/ «محدودیت منع تجزیه» را نقض نموده است و این امر به نوبه خود باعث ایجاد هجای بی‌آغاز و در نتیجه تخطی مهلک از «محدودیت آغاز» شده است. از سوی دیگر، گزینه (c)، با جابجایی ترتیب واج‌ها در پیشوند، «محدودیت منع قلب» را نقض کرده است. این نقض‌های متوالی در گزینه‌های (b) و (c) دلیل موجه برای حذف آن‌ها از دور رقابت و برتری گزینه (a) به‌عنوان صورت بهینه فراهم می‌کند.

۵-۴-۲- پیشوند اشتقاقی قیدساز /ham-/

در جدول (۱۱)، نمونه‌هایی از کاربرد پیشوند اشتقاقی قیدساز /ham-/ همراه با نوع پایه، ویژگی‌های آوایی و نوع ساخت هجایی پایه به‌صورت نظام‌مند نشان داده شده است.

جدول (۱۱)

پیشوند اشتقاقی قیدساز /ham-/

واج‌نویسی بلوچی سرحدی	آوانویسی بلوچی سرحدی	معادل فارسی	ساخت هجایی پایه	پیشوند	مقوله دستوری درونداد (نوع شناخت)	مقوله دستوری برونداد
/ham-fap/	[ham.-fap]	هر شب	CVC	/ham-/	اسم	قید مشتق
/ham-hal/	[ham.-hal]	هم‌حال				
/ham-pad/	[ham.-pad]	همزمان	CVCC			
/ham-darɣ/	[ham.-darɣ]					

بر اساس جدول (۱۱)، پیشوند اشتقاقی قیدساز /ham-/ با اتصال به دروندهای اسمی مختلف، بروندهای قیدی جدیدی تولید می‌کند که بیشتر بر مفاهیم هم‌زمانی، همراهی و تناوب دلالت دارند. بررسی الگوی هجایی نشان می‌دهد این پیشوند به پایه‌های دارای ساخت‌های هجایی (CVC و CVCC) متصل شده است. در ادامه، به تحلیل بهینگی پیشوند اشتقاقی قیدساز /ham-/ در قید مشتق [ham.-pad] «هم‌زمان»، با ساخت هجایی پایه (CVC)، به نمایندگی از واژه‌های جدول (۱۱) بر اساس رتبه‌بندی (۱۱) و تابلوی بهینگی (۱۱) پرداخته می‌شود.

رتبه‌بندی (۱۱)

*COMP >> ONSET >> ALIGN-R (morph, syll) >> NO CODA

تابلوی بهینگی (۱۱) ارزیابی پیشوند اشتقاقی قیدساز /ham-/ در قید مشتق [ham.pad] «هم‌زمان»

/ham-pad/	*COMP	ONSET	ALIGN-R (morph, syll)	NO CODA
a) ham.-pad				***
b) ha.mpad	*l		*l	*
c) hamp.ad		*l	*l	***

ارزیابی تابلوی بهینگی (۱۱) برای قید مشتق /ham-pad/ «هم‌زمان» نشان می‌دهد که گزینه (a) به‌عنوان صورت بهینه انتخاب شده است. این گزینه تنها محدودیت بی‌پایانه را نقض کرده است که در پایین‌ترین رتبه قرار دارد. در مقابل، گزینه (b)، با اتصال پایانه پیشوند به آغاز پایه، باعث ایجاد خوشه آغاز غیر مجاز [mp-] شده است که محدودیت «منع آغاز پیچیده» را به‌طور مهلکی نقض کرده است. همچنین این تغییر، محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» را نیز نقض نموده است. گزینه (c)، نیز با اتصال آغاز پایه به پایانه پیشوند، اگرچه خوشه پایانی [mp-] را ایجاد کرده است که در این گویش مجاز است، اما این جابجایی منجر به ایجاد هجای بی‌آغاز در پایه شده است و از محدودیت «آغاز» به‌گونه‌ای مهلک تخطی کرده است. همچنین این تغییر، محدودیت «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» را نیز رعایت نکرده است.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با بهره‌گیری از چارچوب نظریه بهینگی (پرینس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) به تحلیل نظاممند پیشوندهای اشتقاقی اسم‌ساز، صفت‌ساز، فعل‌ساز و قیدساز در بلوچی سرحدی پرداخته است و نشان داده است که این گویش از نظام اشتقاقی پویا و ساختاریافته‌ای برخوردار است. پیشوندهای اشتقاقی اسم‌ساز همانند /ham-/،

صفت‌ساز شامل /-bi/، /-na/، /-na/، /-ba/ و /-ham/، فعل‌ساز شامل /-dar/، /-sar/ و /-ber/ و قیدساز نظیر /-biθ/ و /-ham/ از طریق اتصال با پایه‌های خاص و رعایت سلسله‌مراتب محدودیت‌ها، واژه‌های مشتقی را می‌سازند. ویژگی بارز این نظام، چندکارکردی بودن پیشوندهایی مانند /-ham/ و /-biθ/ است که در ساخت بیش از یک مقوله دستوری از قبیل (صفت و قید، اسم) نقش آفرینی می‌کنند. در راستای پاسخگویی به پرسش پژوهش که عبارت است از: «آیا چگونگی تحقق انواع پیشوندهای اشتقاقی در بلوچی سرحدی را می‌توان بر اساس اصول و محدودیت‌های نظریه بهینگی (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) توصیف و تحلیل کرد؟»، یافته‌ها به‌وضوح پاسخ مثبت به این پرسش را تأیید می‌کنند و نشان داده‌اند که می‌توان پیشوندهای اشتقاقی را در قالب محدودیت‌های نظریه بهینگی (پرنس و اسمولنسکی، ۱۹۹۳/۲۰۰۴) از قبیل محدودیت‌های «هجایی و وزنی» مانند محدودیت‌های «آغاز»، «منع آغاز و پایانه پیچیده» و «همترازی لبه راست (تکواژ و هجا)» و محدودیت‌های «یکپارچگی ساختاری» مشتمل بر محدودیت‌های «بیشینگی و وابستگی درونداد و برونداد»، «منع قلب» و «منع تجزیه» تحلیل کرد. بر این اساس، سلسله‌مراتب محدودیت‌های واجی حاکم به‌صورت >> ONSET >> MAX-IO; DEP-IO >> NO-CODA >> ALIGN-R (morph, syll) می‌باشد که نشان می‌دهد محدودیت‌های پایایی «بیشینگی و وابستگی درونداد و برونداد»، «منع قلب» و «منع تجزیه» در بالاترین رتبه قرار دارند و حفظ کامل عناصر درونداد اولویت اصلی نظام واجی این گویش است. محدودیت‌های نشاننداری مانند «آغاز» و «هم‌ترازی مرز تکواژ و هجا» در رتبه‌های میانی جای گرفته‌اند و تعادل بین ساختار و قواعد هجایی را نشان می‌دهند، درحالی‌که محدودیت «بی‌پایانه» در پایین‌ترین رتبه قرار دارد. تابلوهای بهینگی ارائه‌شده به‌وضوح نشان داده‌اند که در هر مورد، شکل بهینه تنها از محدودیت‌های پایین‌رتبه تخطی می‌کند و گزینه‌های رقیب به دلیل نقض محدودیت‌های بالاترین‌رتبه‌ای مانند «بیشینگی و وابستگی درونداد و برونداد» یا ایجاد هجای بی‌آغاز غیرمجاز حذف می‌شوند. همچنین، پدیده چندکارکردی بودن پیشوندهایی مانند /-ham/ و /-bi/ که بدون تغییر شکل واجی در مقوله‌های مختلف دستوری به کار می‌روند، در این چارچوب به‌خوبی تبیین شده است و حاکمیت محدودیت‌های یکپارچگی ساختاری را نشان داده‌اند. تعامل نظام‌مند محدودیت‌ها نیز مشاهده شده است؛ به‌طوری‌که در موارد تعارض، حفظ یکپارچگی بر هم‌ترازی اولویت داشته است و هنگام نیاز به افزودن واج برای رعایت محدودیت «آغاز»، محدودیت «وابستگی درونداد و برونداد» مانع این افزودن می‌شود. در موارد تشکیل خوشه‌های همخوانی مجاز، رتبه‌بندی به‌صورت >> *COMPLEX >> ALIGN-R (morph, syll) >> NO-CODA >> MAX-IO; DEP-IO >> ONSET >>

می‌باشد که نشان‌دهنده انعطاف نظام اشتقاقی در حفظ محدودیت‌های بالارته است. در نتیجه، این پژوهش به‌طور قاطع تأیید می‌کند که نظریه بهینگی چارچوبی کارآمد و توانمند برای تحلیل پیشوندهای اشتقاقی در این گویش است و می‌تواند هم‌صورت‌های بهینه را پیش‌بینی کند و هم تعامل پیچیده محدودیت‌های واجی را به‌صورت نظام‌مند نشان دهد. یافته‌ها حاکی از آن است که نظام اشتقاقی بلوچی سرحدی، علیرغم ویژگی‌های خاص خود، از اصول جهانی واجی تبعیت می‌کند و این اصول در چارچوب نظریه بهینگی به‌خوبی قابل‌بازنمایی و تحلیل هستند.

کتابنامه

- آهنگر. ع. ج. جهانی، ک. مدرسی قوامی، گ. و ساغریچی، ف. (۱۳۹۵). ساخت همجا در گویش بلوچی سرحدی گرینچین. *مجله زبان و زبان‌شناسی*، ۱۱ (۲۲)، ۷۶-۴۹.
- بی‌جن‌خان، م. (۱۳۸۴). *واچ‌شناسی: نظریه بهینگی*. سمت.
- جمالزهی، ف. (۱۳۹۰). بررسی توصیفی ساختار بلوچی سرحدی گرینچین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- شقاقی، و. (۱۴۰۲). مبانی صرف. تهران: سمت.
- علی‌نژاد، ب. و ویسی‌حصار، ر. (۱۳۹۶). صورت‌های بهینه اسم مصغر در زبان کردی. *مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۶ (۹)، ۱۰۸-۸۷.
- نغزگوی‌کهن، م. (۱۳۹۰). مقایسه دستوری‌شدگی و دستوری‌زدایی در فارسی کنونی (مطالعه موردی: تبدیل برخی وندهای تصریفی به اشتقاقی). *مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۴ (۳)، ۱۰۹-۸۹.
- Ahangar, A. A., Jahani, C., Modarresighavami, G. and Sagharichi, F. (2016). A Study of Syllable Structure in Sarhaddi Balochi Dialect of Granchin. *Language and Linguistics*, 11(22), 49-76 [In Persian].
- Blutner R, Zeevat H. Editor's Introduction: Pragmatics in Optimality Theory. (2004b). In: Blutner R, Zeevat H, editors. *Optimality Theory and Pragmatics*. Houndmills: Palgrave Macmillan; 1-24. https://doi.org/10.1057/9780230501409_1
- Crystal D. (2023). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Malden: Blackwell Publishing.
- Elfenbien. J. (1989). Blochi. In: *CLI*. 350-362. ISBN: 9783882264135.
- Fabb N. (1988). English Suffixation is Constrained Only by Selectional Restrictions. *Natural Language & Linguistic Theory*. 6(4), 527-539. <https://doi.org/10.1007/BF00134491>.
- Féry C, Van De Vijver R, editors. (2003). *The Syllable in Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halle M, Mohanan KP. Segmental Phonology of Modern English. (1985). *Linguist Inq*. 16: 57-116.
- Hay J. (2000). *Causes and Consequences of Word Structure [dissertation]*. Evanston: Northwestern University.
- Hoek J, de Hoop H. (2016). On the Optimal Interpretation of Yes and No in Dutch. In: Legendre G, Putnam MT, de Swart H, Zaroukian E, editors. *Optimality Theoretic Syntax, Semantics, and Pragmatics: From Uni- to Bidirectional Optimization*.

- Oxford: Oxford University Press; 220-247.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198757115.003.0010>.
- Jahani C, Korn A. (2009). Balochi. In: *Windfuhr G, editor. The Iranian Languages*. London: Routledge. 634-692. DOI:10.1075/jhl.1.2.07dah.
- Jahani C. Balochi. In: Garry J, Rubino C, editors. (2001). *Facts about The World's Languages: An Encyclopedia of the World's Major Languages, Past and Present*. New York: H.W. Wilson; 59-64. DOI:10.5860/choice.39-1920.
- Jamalzehi, F. (2012). *A Morphological Description of Sarhaddi Balochi of Granchin*. The Thesis of M.A in General Linguistics. University of Sistan and Baluchestan [In Persian].
- Kager R. (1999). *Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Katamba F. (1993). *Morphology*. New York: St. Martin's Press.
- Kiparsky P. (1982a). From Cyclic Phonology to Lexical Phonology. In: van der Hulst H, Smith N, editors. *The Structure of Phonological Representation*. Dordrecht: Foris. 131-175. <https://doi.org/10.1515/9783112328088-008>.
- McCarthy J.J, Prince A.S. (1995). Faithfulness and Reduplicative Identity. In: *UMOPL: Papers in Optimality Theory*. Amherst: GLSA Publications; 1995. p. 249-384. DOI:10.7282/T31R6NJ9.
- McCarthy J.J. (2002). *A Thematic Guide to Optimality Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, J. (2004). *Optimality Theory in Phonology*. Oxford Black well.
- McCarthy J.J. (2008). *Doing Optimality Theory: Applying Theory to Data*. Malden: Blackwell Publishing.
- Orgun, C. O. (1996a). *Sign-Based Morphology and Phonology with Special Attention to Optimality Theory [dissertation]*. Berkeley: University of California.
- Pierce M. (2007). *The Routledge Dictionary of English Language Studies*. London: Routledge.
- Prince, A., & Smolensky P. (1993). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. MIT Press.
- Prince, A., & Smolensky, P. (1993/2004). *Optimality Theory: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Cambridge, Blackwell.
- Prince, A., & Smolensky, P. (2004). *Optimality Theory in Phonology: Constraint Interaction in Generative Grammar*. Oxford: Black Well.
- Reiss C. (2003). Language Change without Constraint Reranking. In: Holt DE, editor. *Optimality Theory and Language Change*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers; pp. 143-168. https://doi.org/10.1007/978-94-010-0195-3_6.
- Shaghaghi, V. (2024). *An Introduction to Morphology*. Tehran: SAMT [In Persian].
- Wilson C. (2001). Bidirectional Optimization and the Theory of Anaphora. In: Legendre G, Grimshaw J, Vikner S, editors. *Optimality-Theoretic Syntax*. Cambridge: MIT Press; p. 465-507. <http://doi.org/10.7551/mipress/5161.003.0018>.

Yule, G. (2023). *The Study of Languages*. Cambridge University Press.

فهرست اختصارات:

Alignmtment – Right (Morpheme- Syllable)	(ALIGN-R (Morph-Syll)
COMPLEX CODA	COMP ^{COD}
COMPLEX ONSET	COMP ^{ONS}
Dependency Input Output	DEP-IO
Evaluator	EVAL
Generator	GEN
Maximality Input Output	MAX I-O
Optimal Candidate	OP
The Intenational Phonetic Alphabet	IPA
Violation-Marks	



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97103.1362>

From Space to Discourse: The Grammaticalization and Cognitive Reinterpretation of “Tā” in Persian within Heine’s Model

Masoud Dehghan¹

Associate Professor, Department of English and Linguistics, Faculty of Language and Literature, University of Kurdistan, Sanandaj, Kurdistan, Iran. (Corresponding author)

Mohammad Reza Abdolmaleki²

English Language Instructor, University of Kurdistan, Sanandaj, Kurdistan, Iran.

Received: 23 December 2025 ✦ Revised: 11 May 2026

Accepted: 16 May 2026 ✦ Published Online: 06 September 2026

How to cite this article:

Dehghan, M., & Abdolmaleki, M. R. (2026). *From Space to Discourse: The Grammaticalization and Cognitive Reinterpretation of “Tā” in Persian within Heine’s Model*. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (2), 99–129. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97103.1362>

Abstract

This study examines the process of grammaticalization of the Persian element “tā” from the perspective of Heine’s cognitive–grammatical approach (1991; 1997; 2003). The central research question concerns how the wide range of functions associated with *tā*, from spatial and temporal uses to conditional, resultative, and discourse-related constructions, can be explained in a coherent, cognitively grounded developmental pathway. The theoretical framework was based on Heine’s conceptual continuum, which models linguistic change as systematic shifts across conceptual domains, from embodied experience to increasingly abstract levels. The data were collected from accessible and reliable sources of contemporary Persian and were analyzed using a conceptual–functional approach. The results demonstrated that all uses of *tā* are grounded in the persistence of the underlying Path–End Point image schema, with functional variation arising from cognitive reanalysis of this schema across different conceptual domains. Furthermore, the findings showed that the grammaticalization path of *tā* does not terminate with grammatical stabilization but extends into the level of discourse emphasis, where *tā* functions as a device for evaluative highlighting and discourse organization. These results strengthen the explanatory capacity of Heine’s model for the analysis of Persian and underscore the close interaction between conceptualization, grammatical structure, and discourse-level meaning.

Keywords: Cognitive Grammaticalization, Path–End Point Schema, Heine, Grammatical Fixation, Discourse Emphasis, *Tā* in Persian.

1. E-mail: m.dehghan@uok.ac.ir

2. E-mail: mohammadreza.abdolmaleki@gmail.com

<https://orcid.com/0000-0001-7925-7770>

<https://orcid.com/0009-0006-9017-7337>



Extended Abstract

1. Introduction

Grammaticalization has long been regarded as one of the central mechanisms underlying linguistic change and the emergence of grammatical structures. Within contemporary cognitive-functional linguistics, grammaticalization is no longer viewed merely as a formal or syntactic process, but rather as a cognitively motivated reorganization of meaning grounded in human embodied experience. In this perspective, linguistic forms evolve through systematic semantic extensions that reflect speakers' conceptualization of space, time, causation, quantity, and discourse interaction. Among the various theoretical models proposed for explaining this process, Bernard Heine's cognitive approach to grammaticalization occupies a distinctive position because it interprets grammatical change as movement across conceptual domains rather than simply as morphosyntactic reduction or semantic bleaching.

According to Heine (1991, 1997, 2003), grammatical elements frequently develop along relatively stable conceptual pathways, moving from concrete experiential domains towards increasingly abstract and discourse-oriented functions. This development is structured through conceptual continuities and image schemas rooted in bodily experience. One of the most important of these schemas is the Path–End Point schema, which involves movement from an initial point towards a terminal boundary. Heine argues that such schemas remain conceptually stable even when their domains of application change from space to time, quantity, quality, causation, and discourse.

In Persian, the element *tā* constitutes a particularly significant example of such conceptual and grammatical development. Although *tā* is highly frequent and multifunctional in Persian, previous studies have mostly described its uses in isolated syntactic or semantic categories. Its spatial, temporal, quantitative, purposive, conditional, resultative, and discourse-level functions have generally been treated as separate phenomena rather than interconnected stages of a unified conceptual process. Consequently, the cognitive mechanisms underlying the semantic extensions of *tā* remain insufficiently explored.

This study seeks to address this gap by investigating the grammaticalization of *tā* using Heine's cognitive model. The central research question concerns how the diverse functions of *tā* in Persian can be systematically explained as manifestations

of a coherent conceptual trajectory. More specifically, the study aims to demonstrate whether the various uses of *tā* are linked through the persistence and gradual reinterpretation of the Path–End Point schema across multiple conceptual domains. Furthermore, this study argues that the development of *tā* does not terminate at structural grammaticalization, but extends to discourse-level functions, where *tā* operates as a marker of evaluative and interactional emphasis.

2. Method

This research adopts a qualitative descriptive-analytical method in line with the principles of cognitive linguistics and grammaticalization studies. This study is data-driven and relies on naturally occurring examples from contemporary Persian rather than artificially constructed sentences. The linguistic data were collected from accessible and reliable sources of modern Persian, including spoken discourse, everyday conversations, literary texts, journalistic writings, and contemporary digital communication. The use of authentic data ensures that the analysis reflects actual patterns of conceptualization and usage in Persian discourse.

The analytical framework is based on a conceptual-functional approach derived from Heine's model of grammaticalization. Each occurrence of *tā* was examined according to the semantic or functional relation it encoded and was subsequently assigned to one of the conceptual domains represented in Heine's continuum. Special attention was given to identifying the underlying image schema operating in each construction and tracing how this schema undergoes reinterpretation across different stages of grammaticalization.

The analysis proceeded in several stages. First, the collected examples were categorized into major conceptual clusters, including spatial, temporal, quantitative, purposive, conditional, resultative, lexicalized, and discourse-emphatic uses. Second, the conceptual structure of each cluster was analyzed considering the Path–End Point schema. Third, it investigated the cognitive mechanisms involved in the extension of meaning, particularly semantic generalization, conceptual bleaching, inferential reinterpretation, and functional stabilization. Finally, this study investigated the relations among these clusters to determine whether they constitute isolated meanings or interconnected stages of a unified grammaticalization pathway.

Rather than treating the functions of *tā* as static semantic categories, the study interprets them as dynamic manifestations of conceptual transformation. In this way, the method enables a systematic explanation of how embodied spatial experience gradually develops into abstract grammatical and discourse functions.

3. Results

The findings demonstrate that the diverse functions of *tā* in Persian can indeed be explained through a unified cognitive and grammaticalization-based framework. Across all identified usages, the persistence of the Path–End Point schema constitutes the central conceptual continuity linking the different stages of development.

In its earliest and most concrete uses, *tā* functions within the spatial domain by marking the endpoint of physical movement, as in constructions equivalent to “going up to the door”. In these cases, the schema directly reflects embodied spatial experience involving trajectory and destination. This stage corresponds to the space domain of Heine’s conceptual continuum.

This study further demonstrates that this same schema extends into the temporal domain, where *tā* marks the endpoint of a temporal span, as in expressions such as “wait until tomorrow”. Here, the concrete spatial endpoint is metaphorically reinterpreted as a temporal boundary. This extension represents a classic cognitive transfer from space to time and confirms Heine’s claim that temporal conceptualization is largely grounded in spatial experience.

Subsequent stages involve the extension of *tā* into quantitative and qualitative domains. In constructions expressing degree or intensity, such as “tired to the point of death”, the endpoint no longer refers to physical location or temporal duration but rather to the upper limit of a scale. Similarly, in quantitative expressions such as “three *tā*” or “five *tā*”, the element functions as a numerical boundary marker. These uses reveal that quantity and intensity are cognitively conceptualized as scalable extensions of spatial boundaries.

The analysis also identifies significant developments in the domain of activity and causation. In purposive constructions such as “آدم تا کمکت کنم” “I came to help you”, *tā* introduces a goal-oriented endpoint in which the completion of an intended action becomes the conceptual destination. Likewise, in conditional and resultative constructions, *tā* marks a threshold whose realization leads to a new state or consequence. In such cases, the endpoint schema is abstractly reinterpreted as a cognitive boundary of causation or transformation.

One of the major contributions of the study concerns the analysis of lexicalized and discourse-level uses of *tā*. In lexicalized constructions and compound verbs, the original experiential meaning of endpoint becomes partially bleached, yet traces of the underlying schema remain conceptually detectable. More importantly, the study

demonstrates that the development of *tā* extends beyond grammatical fixation to include discourse-emphatic functions. Expressions such as “تا کی می‌خواهی ادامه دهی؟” (how long are you going to continue?) or “تا کی؟” (until when?) reveal that *tā* can function as a discourse marker emphasizing expectation, delay, frustration, or evaluative stance.

This discourse-emphatic stage is particularly significant because it suggests that grammaticalization does not necessarily terminate at morphosyntactic stabilization. Instead, the semantic evolution of *tā* extends into the organization of discourse and interaction. In this stage, *tā* no longer merely identifies an objective endpoint but highlights a cognitively expected boundary whose non-realization becomes pragmatically salient. Thus, discourse emphasis emerges as a post-grammatical stage within the broader conceptual trajectory of *tā*.

Overall, the results indicate that the multifunctionality of *tā* is not accidental or arbitrary. Rather, all its uses can be systematically related through the gradual reinterpretation of a stable cognitive schema across increasingly abstract domains.

4. Discussion and Conclusion

This study showed that the grammaticalization of *tā* in Persian can be systematically explained through Heine's cognitive model of conceptual domain transfer. The analysis demonstrates that the various functions of *tā*, including spatial, temporal, quantitative, purposive, conditional, resultative, lexicalized, and discourse-emphatic uses, are not isolated meanings but interconnected stages of a coherent conceptual process grounded in the Path–End Point schema.

The results confirm that the semantic evolution of *tā* follows a gradual movement from concrete embodied experience toward abstract grammatical and discourse functions. Throughout this process, the underlying image schema remains conceptually stable while its domain of application changes. This continuity supports the cognitive linguistic claim that grammaticalization is fundamentally motivated by embodied conceptualization rather than arbitrary semantic change.

One of the most important theoretical implications of the study is the proposal that discourse emphasis represents a post-grammatical stage in the evolution of *tā*. This finding expands traditional views of grammaticalization by demonstrating that linguistic development may continue beyond structural stabilization into pragmatic and interactional domains. In this stage, *tā* becomes a tool for organizing discourse, foregrounding expectations, and expressing evaluative stance.

Compared with previous studies on Persian prepositions and functional elements, this research offers a more integrated and cognitively grounded account of semantic extension. By emphasizing conceptual continuity and image-schema persistence, this study contributes not only to the understanding of Persian grammar but also to broader discussions of grammaticalization theory in cognitive linguistics.

Finally, this study highlights the explanatory power of Heine's framework for analyzing multifunctional elements in Persian and suggests that future research may further explore similar grammaticalization

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97103.1362>

از مکان تا گفتمان: دستوری‌شدگی و بازتعبیر شناختی «تا» در فارسی بر پایه مدل هاینه

مسعود دهقان^۱

دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی و زبان‌شناسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه کردستان، سنندج، کردستان، ایران.

(نویسنده مسئول)

محمدرضا عبدالملکی^۲

مدرس زبان، دانشگاه کردستان، سنندج، کردستان، ایران

صص ۹۹-۱۲۹

ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۰۲؛ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۲۱؛ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۶؛ انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

ارجاع به این مقاله:

دهقان، م. و عبدالملکی، م.ر. (۱۴۰۵). «از مکان تا گفتمان: دستوری‌شدگی و بازتعبیر شناختی «تا» در فارسی بر پایه مدل هاینه»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۲)، صص ۹۹-۱۲۹.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97103.1362>

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی فرایند دستوری‌شدگی عنصر «تا» در زبان فارسی از منظر رویکرد شناختی-دستوری هاینه (۱۹۹۱، ۱۹۹۷، ۲۰۰۳) پرداخته است. مسئله اساسی پژوهش آن است که چگونه تنوع گسترده کارکردهای «تا»-از کاربردهای مکانی و زمانی تا ساخت‌های شرطی، نتیجه‌ای و گفتمانی-می‌تواند در قالب یک مسیر تحولی منسجم و شناخت-مبنا تبیین شود. چارچوب نظری پژوهش بر پیوستار مفهومی هاینه استوار است که تحول عناصر زبانی را به صورت جابه‌جایی‌های نظام‌مند میان حوزه‌های مفهومی از تجربه‌های بدن‌مند تا سطوح انتزاعی‌تر صورت‌بندی می‌کند. داده‌های پژوهش از منابع در دسترس و معتبر زبان فارسی معاصر گردآوری شده و تحلیل آن‌ها بر پایه رویکرد مفهومی-کارکردی انجام گرفته است. نتایج نشان داد که تمامی کاربردهای «تا» بر پایداری طرح‌واره بنیادین «مسیر-نقطه پایان» مبتنی هستند و تفاوت آن‌ها حاصل بازتعبیر شناختی این طرح‌واره در حوزه‌های مختلف مفهومی است. افزون بر این، یافته‌ها نشان داد که مسیر دستوری‌شدگی «تا» با تثبیت دستوری پایان نمی‌یابد، بلکه به سطح تأکید گفتمانی گسترش می‌یابد؛ سطحی که در آن «تا» به ابزاری برای برجسته‌سازی ارزیابانه و سازمان‌دهی گفتمان بدل می‌شود. این یافته‌ها ظرفیت تبیینی مدل هاینه را در تحلیل زبان فارسی تقویت می‌کند.

کلیدواژه‌ها: دستوری‌شدگی شناختی، طرح‌واره مسیر-نقطه پایان، هاینه، تثبیت دستوری، تأکید گفتمانی، «تا» در فارسی.

1. E-mail: m.dehghan@uok.ac.ir

2. E-mail: mohammadreza.abdolmaleki@gmail.com

<https://orcid.com/0000-0001-7925-7770>

<https://orcid.com/0009-0006-9017-7337>

۱. مقدمه

در رویکردهای شناختی^۱ معاصر، زبان نه به‌عنوان سامانه‌ای صوری و خودبسنده، بلکه به‌مثابه بازتابی از شیوه‌های مفهوم‌سازی^۲ انسان در تعامل با تجربه بدن‌مند^۳، ادراک فضایی^۴، زمان‌مندی و کنش گفتمانی در نظر گرفته می‌شود. در این چارچوب، ساخت‌های دستوری محصول تثبیت تدریجی الگوهای معنایی‌اند که ریشه در تجربه‌های حسی-حرکتی^۵ و تعاملات اجتماعی دارند. یکی از سازوکارهای محوری برای تبیین این پیوند میان تجربه، معنا و ساخت، فرایند دستوری‌شدگی^۶ است؛ فرایندی که طی آن عناصر زبانی، از طریق تغییرات تدریجی معنایی و کارکردی، به واحدهایی با درجه بالاتری از انتزاع، وابستگی ساختاری و نقش گفتمانی^۷ تبدیل می‌شوند (هاینه^۸ و همکاران، ۱۹۹۱؛ هاپر^۹ و تروگات^{۱۰}، ۲۰۰۳).

در میان نظریه‌های دستوری‌شدگی، رویکرد شناختی-دستوری‌هاینه جایگاهی متمایز دارد؛ زیرا دستوری‌شدگی را نه صرفاً نتیجه فرسایش صوری یا بازتحلیل نحوی، بلکه پیامد جابه‌جایی‌های نظام‌مند در حوزه‌های مفهومی می‌داند. هاینه (۱۹۹۷، ۲۰۰۳) نشان می‌دهد که عناصر زبانی در مسیر تحول خود، معمولاً از حوزه‌های تجربی و بدن‌مند-به‌ویژه مکان^{۱۱} و حرکت فضایی-آغاز کرده و به‌تدریج به حوزه‌های انتزاعی‌تری چون زمان^{۱۲}، کیفیت^{۱۳} و روابط مفهومی^{۱۴} پیچیده‌تر گسترش می‌یابند. در این مسیر، طرح‌واره‌های تصویری بنیادینی، مانند «مسیر^{۱۵}»، «نقطه پایان^{۱۶}» و «هدف حرکت» حفظ می‌شوند، هرچند حوزه اعمال و کارکرد آن‌ها دگرگون می‌شود.

1. cognitive
2. conceptualization
3. Embodied experience
4. Spatial perception
5. Motor-sensory experiences
6. grammaticalization
7. discourse function
8. B. Heine
9. P. J. Hopper
10. E. C. Traugott
11. Space
12. Time
13. Quality
14. Conceptual relations
15. Path
16. End point

مطالعات هاینه و همکاران (۱۹۹۱) نشان می‌دهد که این جابه‌جایی‌های حوزه‌ای صرفاً به تغییر معنا محدود نمی‌شوند، بلکه با تغییر در نحوه مفهوم‌سازی تجربه و سازمان‌دهی آن در گفتمان همراه هستند. از این‌رو، دستوری‌شدگی را می‌توان فرایندی دانست که نه تنها به تثبیت ساخت‌های دستوری می‌انجامد، بلکه در مراحل متأخرتر، زمینه‌ساز ظهور کارکردهای گفتمانی و ارزیابانه نیز می‌شود. باین‌حال، این بُعد پسادستوری‌شدگی در بسیاری از تحلیل‌ها کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

در زبان فارسی، عنصر «تا» نمونه‌ای برجسته از چنین تحول چندلایه‌ای است. این عنصر در کاربردهای نخستین خود، رابطه‌ای مکانی میان یک کنش حرکتی و نقطه پایانی آن برقرار می‌کند؛ مانند «رفتن تا در خانه». با گسترش به حوزه زمان، عنصر «تا» پایان یک بازه زمانی را نشان می‌دهد همچون «تا فردا منتظر بمان» و در مراحل بعد، در بیان حد نهایی مقدار، شدت یا درجه -در چارچوب حوزه کیفیت- به کار می‌رود، مانند «تا حد مرگ خسته شد». افزون‌براین، «تا» در ساخت‌های هدفی، شرطی، نتیجه‌ای و در نهایت در ساخت‌های گفتمانی ارزیابانه ظاهر می‌شود؛ کاربردهایی که در آن‌ها تعیین پایان عینی، جای خود را به برجسته‌سازی انتظارات، آستانه‌ها و سازمان‌دهی گفتمان می‌دهد. برای نمونه، در جملاتی مانند «تا کی می‌خوای صبر کنی؟» یا «تا کی قراره این وضعیت ادامه داشته باشه؟»، عنصر «تا» نه صرفاً نشانگر پایان یک بازه زمانی، بلکه بیانگر عبور از یک حد انتظاری و تأخیر در تحقق یک نقطه هنجاری است. همچنین در ساخت‌هایی نظیر «تا این حد هم بی‌دقتی؟» یا «تا این اندازه بی تفاوت بودن قابل قبوله؟»، «تا» با برجسته‌سازی یک آستانه مفروض، کارکردی ارزیابانه می‌یابد و میزان انحراف از حد قابل قبول را در سطح گفتمان نشان می‌دهد. این نمونه‌ها نشان می‌دهند که «تا» در این سطح، به ابزاری برای فعال‌سازی آستانه‌های شناختی و تنظیم انتظارات گوینده در بافت تعاملی بدل می‌شود.

مسئله اساسی پژوهش حاضر از این واقعیت برمی‌خیزد که علی‌رغم بسامد بالا و نقش محوری «تا» در نظام دستوری و گفتمانی فارسی، تحلیل‌های موجود غالباً به توصیف‌های نحوی یا معنایی محدود مانده و مسیر تحول آن را تا مرحله تثبیت دستوری متوقف کرده‌اند. در نتیجه، پیوندهای مفهومی میان کاربردهای مکانی، زمانی، مقیاسی و گفتمانی عنصر «تا» به صورت پراکنده باقی مانده و ظرفیت این عنصر برای ورود به سطح سازمان‌دهی گفتمان و تأکید ارزیابانه به طور نظام‌مند تبیین نشده است.

بر این اساس، پژوهش حاضر با تکیه بر مدل شناختی-دستوری هاینه (۱۹۹۱، ۱۹۹۷، ۲۰۰۳) می‌کوشد به این پرسش پاسخ دهد که چگونه «تا» در زبان فارسی از یک نشانگر مکانی دال بر نقطه پایان حرکت، به عنصری دستوری

با کارکردهای زمانی، مقیاسی و درنهایت گفتمانی گسترش یافته است، و این تحول از چه مسیرهای مفهومی و سازوکارهای شناختی پیروی می‌کند. هدف پژوهش آن است که نشان دهد دستوری‌شدگی «تا» با تثبیت دستوری پایان نمی‌یابد، بلکه به سطح تأکید گفتمانی گسترش می‌یابد؛ سطحی که در آن «تا» به ابزاری برای برجسته‌سازی ارزیابانه، تنظیم انتظارات و سازمان‌دهی گفتمان بدل می‌شود. چنین تحلیلی، افزون بر روشن ساختن جایگاه «تا» در نظام زبان فارسی، امکان بازاندیشی در مرزهای پیوستار مفهومی هاینه و ارزیابی ظرفیت تبیینی آن در تحلیل زبان‌های ایرانی را فراهم می‌آورد و نشان می‌دهد که دستوری‌شدگی می‌تواند پلی میان تجربه فضایی، مفهوم‌سازی انتزاعی و کارکردهای گفتمانی برقرار کند.

این مقاله در پنج بخش سامان یافته است. در بخش نخست، با تکیه بر رویکردهای شناختی معاصر و مفهوم دستوری‌شدگی، چارچوب کلی پژوهش و مسئله اصلی مطالعه معرفی شد و جایگاه نظری رویکرد شناختی-دستوری هاینه (۱۹۹۱، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۳) به‌طور اجمالی تبیین گردید. بخش دوم به مرور پیشینه پژوهش اختصاص دارد و مطالعات مرتبط داخلی و خارجی درباره دستوری‌شدگی، به‌ویژه پژوهش‌های ناظر بر حروف اضافه و نشانگرهای حد و پایان، بررسی و ارزیابی می‌شود. در بخش سوم، چارچوب نظری پژوهش به‌صورت نظام‌مند تشریح می‌گردد و مدل شناختی-دستوری هاینه با تمرکز بر پیوستارهای مفهومی و سازوکارهای تحول معنا در آثار وی (هاینه و همکاران، ۱۹۹۱؛ هاینه، ۱۹۹۷؛ هاینه ۲۰۰۳) ارائه می‌شود. بخش چهارم به روش‌شناسی پژوهش اختصاص دارد و در آن نحوه گردآوری داده‌ها، معیارهای انتخاب نمونه‌ها و شیوه تحلیل شناختی-کیفی داده‌ها توضیح داده می‌شود. درنهایت، بخش پنجم به جمع‌بندی یافته‌ها، تبیین نتایج در پرتو چارچوب نظری و ارائه پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آتی اختصاص خواهد داشت.

۲. پیشینه پژوهش و مطالعات مرتبط

در پژوهش‌های زبان‌شناسی شناختی و تاریخی، تحلیل مسیرهای دستوری‌شدگی حروف اضافه و نشانگرهای حد و پایان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، زیرا این عناصر زبانی نه تنها معنای پایه‌ای مکانی یا حرکتی خود را بازتاب می‌دهند، بلکه از طریق فرایندهای استعاری و تعمیم شناختی به نقش‌های انتزاعی‌تر، مانند زمان، شدت و محدوده مقیاس، گسترش می‌یابند. بررسی نظام‌مند چنین تحولاتی در زبان‌های مختلف نشان داده است که مسیرهای دستوری‌شدگی معمولاً از حوزه‌های تجربی و فضایی آغاز شده و با حفظ طرح‌واره‌های بنیادین، به حوزه‌های انتزاعی‌تر

منتقل می‌شوند (هاپر و تروگات، ۲۰۰۳؛ هاینه، ۱۹۹۷). با این حال، در زبان فارسی، مطالعات محدود به تحلیل‌های معنایی یا تاریخی منفرد بوده و اغلب به توصیف کاربردهای مکانی یا زمانی حروف اضافه پرداخته‌اند، بدون آنکه مسیرهای مفهومی و سازوکارهای شناختی این تغییرات به‌طور نظام‌مند بررسی شود. بنابراین، مرور پیشینه پژوهش حاضر، با تمرکز بر مطالعات داخلی و خارجی، کوششی است برای روشن‌ساختن نحوه تحلیل و تبیین فرایند دستوری‌شدگی «تا» در فارسی و قراردادن آن در چارچوب نظری و شناختی منسجم، که بتواند نوآوری این پژوهش را در پرتو مدل شناختی-دستوری هاینه (۱۹۹۱؛ ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۳) آشکار سازد. در ادامه، به معرفی برخی از پژوهش‌های انجام‌شده خواهیم پرداخت.

در میان پژوهش‌های فارسی نیز تعداد معدودی به مباحثی نزدیک به موضوع مقاله حاضر پرداخته‌اند، هرچند که نه دقیقاً در چارچوب دستوری‌شدگی حروف اضافه با دیدگاه‌های تاریخی-شناختی مدرن. مثلاً در پژوهش‌هایی که به تحول معنایی و نقش استعاره^۱ در معناشناسی حروف اضافه یا ساخت‌های مشابه توجه دارند، شواهدی از نقش فرایندهای معناشناختی در تغییر معنای واژگان گزارش شده است.

عبدالکریمی و بابایی فلاح (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «معانی طرح‌واره‌ای حروف اضافه «برای» و «تا» در توضیح دستوری‌شدگی ثانویه آن‌ها» به تبیین معانی طرح‌واره‌ای دو حرف اضافه «برای» و «تا» در زبان فارسی و بررسی فرایند دستوری‌شدگی ثانویه آن‌ها در چارچوب معناشناسی شناختی پرداخته‌اند. نگارندگان نشان دادند که چگونه معانی به‌ظاهر متکثر و ناهمگون این حروف اضافه را می‌توان بر اساس یک هسته مفهومی مشترک و مسیرهای شناختی قابل پیش‌بینی توضیح داد، به‌گونه‌ای که نیاز به فهرست کردن معانی مجزا و نامرتبط از میان برود. نتایج نشان داد که «تا» از یک معنای مکانی/فضایی بنیادین حرکت کرده و از طریق گسترش‌های استعاره‌ای و فرایندهای بازتحلیل شناختی، به معنای انتزاعی‌تر همچون حد، غایت و رابطه‌کنترلی در ساخت‌های دستوری رسیده است؛ مسیری که با الگوهای پیشنهادی در نظریه دستوری‌شدگی شناختی هم‌خوانی دارد.

شایان ذکر است پژوهش حاضر با مطالعه عبدالکریمی و بابایی فلاح (۱۴۰۰) تفاوت بنیادین دارد. در حالی که، آن مطالعه عمدتاً بر تحلیل معنایی و طرح‌واره‌ای «تا» تمرکز داشت، مقاله حاضر مسیرهای دستوری‌شدگی نظام‌مند و پیوستارهای مفهومی این عنصر را در چارچوب مدل شناختی-دستوری هاینه (۱۹۹۱، ۱۹۹۷، ۲۰۰۳) بررسی

می‌کند و هدف آن ارائه تبیینی منسجم از تحول معنایی «تا» از حوزه‌های مکانی به حوزه‌های زمانی و گفتمانی است. این تفاوت، نوآوری نظری و روش‌شناختی مقاله را مشخص می‌کند و نشان می‌دهد که تحلیل حاضر فراتر از توصیف معنایی صرف حرکت می‌کند و ساختار دستور زبان فارسی را در پرتو فرایندهای شناختی-تاریخی روشن می‌سازد. عباسی و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی با رویکردی همسو با چارچوب شناختی-کارکردی، به بررسی فرایند شکل‌گیری گفتمان‌نمای «یعنی» در زبان فارسی پرداخته‌اند که هدف آن تبیین چگونگی گذار یک واحد زبانی از سطح دستور جمله به سطح دستور گفتمان بوده است. مسئله اساسی این پژوهش آن است که آیا تحول گفتمان‌نماها را می‌توان در چارچوب دستوری‌شدگی تبیین کرد یا نیازمند تمایز فرایندی مستقلی همچون «کاربردی‌شدگی» هستیم. یافته‌های این مطالعه نشان داد که «یعنی» در مسیر تحول خود، نه صرفاً از طریق دستوری‌شدگی، بلکه عمدتاً از طریق سازوکاری موسوم به «انتقال بافتی» از دستور جمله به دستور گفتمان منتقل شده و در این فرایند، کارکردهای معنایی جدیدی در سطح تعامل و بافت گفتمانی کسب کرده است. نتایج نشان داد که تحول عناصر زبانی به سطح گفتمان، مستلزم در نظر گرفتن سطوحی فراتر از دستور سنتی است و می‌تواند به‌عنوان مرحله‌ای متمایز اما مرتبط با دستوری‌شدگی تلقی شود.

علی‌نژاد و آراین‌پور (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «رویکرد معناشناسی شناختی به حرف اضافه «به» با تأکید بر شاهنامه فردوسی» به بررسی مقوله‌های شعاع حرف اضافه «به» در زبان فارسی پرداخته‌اند و داده‌های خود را عمدتاً از متن شاهنامه استخراج کرده‌اند. مسئله اساسی مقاله این است که آیا می‌توان تنوع معنایی «به» را نه به‌صورت فهرستی از معانی مستقل، بلکه در قالب یک شبکه شعاعی با مرکز مفهومی واحد توضیح داد. نتایج نشان داد که معانی مختلف «به» پیرامون یک هسته مفهومی مرکزی سامان یافته‌اند و گسترش این معانی از طریق سازوکارهای شناختی مانند استعاره و تعمیم رخ داده است. یافته‌ها نشان داد که این الگوی شبکه‌ای امکان تحلیل پویای تحول معنا را فراهم می‌کند و می‌تواند به‌عنوان الگویی روش‌شناختی برای بررسی دیگر حروف اضافه، از جمله «تا»، در مطالعات دستوری‌شدگی مورد استفاده قرار گیرد.

مظفری و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «سامانه رفع ابهام معنایی از حروف اضافه در زبان فارسی با استفاده از قالب معنایی» به بررسی ابهام‌زدایی معنایی حروف اضافه فارسی در چارچوب معناشناسی با بهره‌گیری از چارچوب‌های معنایی پرداختند. نگارندگان در صدد بودند نشان دهند که چگونه می‌توان معانی چندگانه حروف اضافه را به‌صورت نظام‌مند و قابل پیش‌بینی مدل‌سازی کرد، به‌گونه‌ای که هم از منظر نظری معتبر و هم برای کاربردهای

زبان‌شناسی محاسباتی قابل استفاده باشد. نتایج نشان داد که معانی حروف اضافه، از جمله مواردی مانند «تا»، در قالب شبکه‌هایی از معانی مرتبط سازمان می‌یابند و تبیین آن‌ها مستلزم توجه هم‌زمان به بافت، چارچوب معنایی و روابط مفهومی زیربنایی است. اگرچه تمرکز مقاله مستقیماً بر دستوری‌شدگی نیست، یافته‌های آن اهمیت نگاه شبکه‌ای و شناختی به معانی حروف اضافه را برجسته می‌کند؛ نگاهی که با رویکردهای شناختی دستوری‌شدگی هم‌راستا است. چنگیزی و عبدالکریمی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «روند دستوری‌شدگی حرف اضافه «از» در زبان فارسی» به بررسی فرایند دستوری‌شدگی حرف اضافه «از» در زبان فارسی پرداخته و مطالعه‌ای توصیفی-تحلیلی مبتنی بر داده‌های زبانی انجام داده‌اند. مسئله محوری پژوهش آن‌ها تبیین این پرسش است که چگونه «از» از یک نشانگر مکانی/مبدأ به نقش‌های انتزاعی‌تر دستوری، از جمله نشانگری روابط علی، زمانی و گفتمانی، گسترش یافته است. یافته‌ها نشان داد که تغییرات معنایی «از» تصادفی یا صرفاً نحوی نیست، بلکه در امتداد مسیرهای شناختی نسبتاً منظم و از طریق فرایندهایی مانند استعاره مفهومی و بازتحلیل کاربردی رخ داده است. نتایج نشان داد که بررسی حروف اضافه فارسی از منظر دستوری‌شدگی می‌تواند الگوهای عام تحول معنا را آشکار کند.

نغزگوی و راسخ‌مهند (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «دستوری‌شدگی و بسط استعاری» به بررسی تغییرات معنایی ناظر به تبدیل معناهای عینی به انتزاعی در فرایند دستوری‌شدگی پرداخته‌اند و این موضوع در زبان فارسی نیز به‌گونه‌ای قابل مشاهده است، هرچند که تحلیل مفصل آن فراتر از مبنای توصیفی بوده و مستلزم مدل‌های نظری گسترده‌تر است.

اگرچه تحقیقات بنیادی در دستوری‌شدگی عمدتاً بر زبان‌های اروپایی و فرایندهای عمومی تمرکز داشته‌اند، مطالعات اخیر به‌طور ویژه به حروف اضافه و وابسته‌سازها پرداخته‌اند. پژوهش‌اسیزی^۱ (۲۰۱۰) نشان داد پیشااضافه در عربی می‌تواند طی زمان به وابسته‌ساز تبدیل شود و این تحول در سطوح معنا و ساخت قابل رصد است. با استفاده از تحلیل موضوعات تاریخی و هم‌زمانی، این مطالعه رابطه میان حروف اضافه و وابسته‌سازها را آشکار کرده و اثبات می‌کند که فرایند دستوری‌شدگی برای حروف اضافه نیز قابل مشاهده و سنجش است.

گریچوخینا^۲ و کیسیلیاکف^۳ (۲۰۲۴) به بررسی نقش دستوری‌شدگی در شکل‌گیری کلاس حروف اضافه در زبان

1. M. Essesy
2. Z. R. Grechukhina
3. E. Y. Kislyakova

فرانسه پرداختند. نگارندگان نشان دادند که چگونه حروف اضافه از صورت‌های معنادار و مستقل به صورت‌های تابعی و دستوری‌تر منتقل می‌شوند. یافته‌ها نشان داد که مکانیسم‌هایی مانند کاهش معنا و پیوستاری تغییرات در طول زمان نقش کلیدی در این تحول دارند و پیشااضافه‌ها در مسیر تاریخی خود به دسته‌ای منسجم با کاربردهای متنوع دستوری تبدیل می‌شوند. یافته‌ها نشان داد که تحلیل تاریخی می‌تواند درک دقیق‌تری از روند تحول دستوری حروف اضافه فراهم آورد.

وو^۱ و شائو^۲ (۲۰۲۵) روند تحول معنایی و دستوری حروف اضافه مشتق از افعال را بررسی کرده‌اند و نمونه‌ای شاخص را در مورد «considering» ارائه داده‌اند. مسئله پژوهش این بود که آیا جهت‌گیری معنایی به سمت ارجاع به ذهن‌گوینده، نقش مشخصی در فرایند دستوری‌شدگی دارد یا خیر. یافته‌ها نشان داد که این عنصر زبانی از شکل فعلی/فعل‌گونه خود به ساخت دستوری تبدیل شده و هم‌زمان با تغییر معنایی، شاخص‌های زمینه‌ای مانند نوع ژانر و شخص فاعل در استفاده از آن تغییر می‌کند. این مطالعه نشان می‌دهد که فرایند دستوری‌شدگی با تغییرات معنایی مرتبط است و مسیرهای نظام‌مند قابل شناسایی هستند.

این مجموعه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که در مطالعات فارسی، توجه به حروف اضافه عمدتاً در چارچوب معناشناسی شناختی، شبکه‌های معنایی و در مواردی دستوری‌شدگی صورت گرفته است؛ با این حال، بررسی نظام‌مند و صریح حروف اضافه «تا» در قالب یک مدل شناختی-دستوری مبتنی بر پیوستارهای مفهومی هاینه هنوز به‌طور مستقل و جامع انجام نشده است. همین‌حال، نقطه عزیمت پژوهش حاضر را شکل می‌دهد.

۳. رویکرد شناختی-دستوری هاینه (۱۹۹۱، ۱۹۹۷، ۲۰۰۳)

چارچوب نظری این پژوهش بر پایه مدل شناختی-دستوری هاینه (۱۹۹۱، ۱۹۹۷، ۲۰۰۳) بنا شده است؛ مدلی که دستوری‌شدگی را نه به‌عنوان صرف تغییر صوری یا بازتحلیل نحوی، بلکه به‌مثابه فرایندی عمیقاً شناخت-مبنا و مفهوم-محور تبیین می‌کند (هاینه، ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۳). در این رویکرد، زبان بازتاب مستقیم شیوه‌هایی است که انسان جهان پیرامون خود را تجربه، سازمان‌دهی و مفهوم‌سازی می‌کند. از این منظر، ساخت‌های دستوری حاصل انباشت تدریجی تجربه‌های زیسته و تثبیت الگوهای مفهومی‌اند، نه محصول قواعد صوری مستقل از معنا. نقطه عزیمت

1. X. Wu

2. B. Shao

مدل هاینه این فرض بنیادین است که معناهای دستوری از حوزه‌های مفهومی بنیادین و تجربی سرچشمه می‌گیرند. هاینه برای صورت‌بندی این ایده، پیوستاری مفهومی پیشنهاد می‌کند که شامل شش حوزه اصلی است:

کیفیت → زمان → فضا → فعالیت → شیء → شخص

شکل ۱. پیوستار مفهومی دستوری‌شدگی در مدل هاینه (۱۹۹۷: ۴۸)

این شکل پیوستار شش مرحله‌ای حوزه‌های مفهومی در مدل هاینه را نشان می‌دهد که از حوزه‌های ملموس و تجربه‌محور به حوزه‌های انتزاعی و رابطه‌ای حرکت می‌کند. فلش‌های جهت‌دار میان این حوزه‌ها نشان‌دهنده مسیرهای ترجیحی دستوری‌شدگی هستند. در سراسر این پیوستار، طرح‌واره‌های مفهومی بنیادین حفظ می‌شوند، اما حوزه اعمال آن‌ها تغییر می‌کند. این نمودار چارچوب مفهومی لازم برای تحلیل تحول عناصر زبانی را در بخش تحلیل داده‌ها فراهم می‌سازد. در این چارچوب، حوزه‌های نخستین مانند «شخص» و «شیء» به تجربه‌های انسانی مستقیم و تعامل فیزیکی با جهان مربوط‌اند، درحالی‌که حوزه‌هایی مانند «زمان» و «کیفیت» فاقد مرجع عینی مستقیم بوده و تنها از طریق نگاشت‌های مفهومی قابل‌درک می‌شوند (هاینه، ۱۹۹۷).

نکته کلیدی در مدل هاینه آن است که این جابه‌جایی میان حوزه‌های مفهومی تصادفی یا دلخواهی نیست، بلکه از مسیرهای ترجیحی و نسبتاً پایدار پیروی می‌کند. پژوهش‌های تطبیقی هاینه و همکاران (۱۹۹۱) نشان داده‌اند که زبان‌های مختلف، علی‌رغم تفاوت‌های ساختاری، الگوهای مشابهی را در انتقال عناصر زبانی از حوزه‌های تجربی به حوزه‌های انتزاعی طی می‌کنند. این امر حاکی از آن است که دستوری‌شدگی ریشه در معماری شناختی مشترک انسان‌ها دارد.

از منظر شناختی، این انتقال مفهومی مبتنی بر حفظ طرح‌واره‌های بنیادین است. طرح‌واره‌هایی که در حوزه‌های اولیه شکل می‌گیرند، در فرایند انتقال به حوزه‌های بعدی حذف نمی‌شوند، بلکه بازتعبیر می‌گردند. به بیان دیگر، آنچه تغییر می‌کند حوزه کاربرد است، نه ساختار مفهومی زیربنایی. این اصل «پایداری طرح‌واره‌ای در دل تغییر حوزه» یکی از ارکان اصلی مدل هاینه و شواهدی قوی برای شناخت-مبنا بودن دستوری‌شدگی به شمار می‌آید (هاینه، ۲۰۰۳).

هاینه برای توضیح سازوکار این تحولات، مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی-معنایی را مطرح می‌کند که مهم‌ترین آن‌ها عبارت‌اند از:

نخست، تعمیم معنایی؛ به این معنا که عنصر زبانی از یک معنای محدود و بافت‌مند به کاربردهایی گسترده‌تر و کمتر وابسته به موقعیت خاص گسترش می‌یابد.

دوم، رنگ‌باختگی مفهومی؛ که طی آن برخی مؤلفه‌های معنای اولیه کمرنگ می‌شوند تا عنصر زبانی بتواند نقش‌های انتزاعی‌تر و رابطه‌ای‌تری ایفا کند.

سوم، تثبیت کاربردی؛ که در آن، کاربردهای جدید به‌صورت الگوهای پایدار در نظام دستور زبان نهادینه می‌شوند (هاینه و همکاران، ۱۹۹۱).

مجموعه این فرایندها باعث می‌شود که عناصر زبانی، در طول زمان، از ابزارهای بیان تجربه‌های عینی به نشانگرهای روابط انتزاعی و ساخت‌های دستوری تبدیل شوند. مزیت اساسی مدل هاینه در این است که این تحول را نه به‌صورت گسسته، بلکه در قالب یک پیوستار مفهومی منسجم توضیح می‌دهد؛ پیوستاری که امکان تحلیل تاریخی، شناختی و کارکردی را به‌طور هم‌زمان فراهم می‌آورد. از این منظر، مدل شناختی-دستوری هاینه چارچوبی نظری فراهم می‌کند که در آن می‌توان مسیرهای تحول معنایی و دستوری را به‌عنوان بازتابی از تعامل میان تجربه، مفهوم‌سازی و ساخت زبانی تحلیل کرد. همین ویژگی است که این مدل را به ابزاری مناسب برای تحلیل نظام‌مند عناصر زبانی در زبان‌های مختلف، از جمله زبان‌های ایرانی، تبدیل می‌کند و بنیان نظری لازم برای تحلیل داده‌های زبانی در بخش‌های بعدی پژوهش را فراهم می‌آورد.

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکردی کیفی و تبیینی انجام شده و در چارچوب زبان‌شناسی شناختی، فرایند دستوری‌شدگی عنصر «تا» را بر اساس مدل شناختی-دستوری هاینه تحلیل می‌کند. در این چارچوب، دستوری‌شدگی نه به‌مثابه مجموعه‌ای از تغییرات صرفاً صوری یا نحوی، بلکه به‌عنوان جابه‌جایی‌های نظام‌مند میان حوزه‌های مفهومی در پیوستاری از تجربه‌های ملموس به‌سوی انتزاع در نظر گرفته می‌شود. بر همین اساس، روش پژوهش به‌گونه‌ای طراحی شده است که امکان بازسازی مسیرهای مفهومی تحول عناصر زبانی و شناسایی سازوکارهای شناختی دخیل در این فرایند را فراهم آورد.

داده‌های این پژوهش از متون فارسی معاصر در دسترس عمومی و گفتار روزمره گردآوری شده‌اند؛ از جمله متون مطبوعاتی، رسانه‌ای و متون ادبی منتشر شده که بازتاب‌دهنده کاربردهای طبیعی و رایج زبان فارسی هستند. انتخاب داده‌ها به‌صورت هدفمند و بر اساس قابلیت آن‌ها در بازنمایی مراحل مختلف تحول مفهومی انجام شده است، نه بر

مبنای بسامد آماری. تمرکز اصلی بر نمونه‌هایی بوده است که امکان تحلیل شناختی و تبیین فرایند دستوری‌شدگی را در چارچوب پیوستار مفهومی مدل هاینه فراهم می‌کنند. در مواردی، برای روشن‌تر شدن تحلیل و تقویت تبیین شناختی، از نمونه‌های متداول گفتار معیار نیز استفاده شده است، بی‌آنکه این داده‌ها نقش منبع اصلی تحلیل را ایفا کنند.

تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد مفهومی-کارکردی انجام شده است؛ بدین معنا که هر نمونه زبانی با توجه به نوع رابطه‌ای که بیان می‌کند، در یکی از حوزه‌های مفهومی پیوستار هاینه جای‌گذاری شده و سپس طرح‌واره‌های مفهومی بنیادین آن استخراج شده‌اند. در این مرحله، توجه اصلی معطوف به پایداری طرح‌واره‌ها در کاربردهای مختلف و چگونگی انتقال آن‌ها از حوزه‌های تجربی به حوزه‌های انتزاعی بوده است. به موازات این امر، سازوکارهای شناختی دستوری‌شدگی، از جمله تعمیم معنایی، رنگ‌باختگی مفهومی و تثبیت کاربردی، در تحلیل هر داده لحاظ شده‌اند. درنهایت، کاربردهای مختلف نه به‌صورت پراکنده، بلکه به‌عنوان مراحل یک مسیر منسجم و پیوسته تحلیل شده‌اند تا امکان تبیین نظام‌مند تحول مفهومی و دستوری فراهم شود. این رویکرد تحلیلی، با اتکا به اصول نظری مدل هاینه، زمینه‌ای فراهم می‌آورد تا پیوند میان تجربه انسانی، مفهوم‌سازی و ساخت‌های دستوری به‌صورت روشن و قابل دفاع تبیین گردد.

۵. دستوری‌شدگی «تا» در زبان فارسی از منظر هاینه

تحلیل داده‌های این پژوهش بر پایه رویکرد مفهومی-کارکردی و در چارچوب مدل شناختی-دستوری هاینه انجام خواهد شد. بر این اساس، کاربردهای مختلف «تا» نه به‌عنوان واحدهایی مستقل و پراکنده، بلکه به‌مثابه بازتاب‌هایی از مراحل مختلف یک مسیر تحول مفهومی بررسی می‌شوند. در این تحلیل، هر نمونه زبانی ابتدا با توجه به نوع رابطه‌ای که برقرار می‌کند، در یکی از حوزه‌های مفهومی پیوستار هاینه جای‌گذاری می‌شود و سپس طرح‌واره‌های مفهومی بنیادین دخیل در آن استخراج و تحلیل می‌گردد. تمرکز اصلی بر آن است که چگونه طرح‌واره‌های اولیه در طول گسترش کارکردی حفظ می‌شوند و درعین حال، حوزه اعمال آن‌ها از تجربه‌های عینی به روابط انتزاعی انتقال می‌یابد.

بر این مبنای، تحلیل داده‌ها از حوزه‌های مفهومی ملموس آغاز می‌شود و به تدریج به سوی حوزه‌های انتزاعی‌تر پیش می‌رود؛ حرکتی که با مسیرهای ترجیحی دستوری‌شدگی در مدل هاینه همخوانی دارد. در هر مرحله، سازوکارهای شناختی دستوری‌شدگی، از جمله تعمیم معنایی، رنگ‌باختگی مفهومی و تثبیت کاربردی، به‌صورت هم‌زمان مدنظر

قرار گرفته‌اند تا نشان داده شود که گسترش کارکردی «تا» حاصل یک فرایند تدریجی و نظام‌مند است، نه نتیجه چندکاربردِ تصادفی یا ناهمبسته.

در این چارچوب، کاربردهای مکانی، زمانی و مقیاسی «تا» به‌صورت یک زنجیره پیوسته تحلیل می‌شوند؛ زنجیره‌ای که در آن، طرح‌واره مفهومی «نقطه پایان» یا «حد نهایی» به‌عنوان هسته معنایی پایدار عمل می‌کند، اما با تغییر حوزه مفهومی، بازتعبیر می‌شود. این پایداری طرح‌واره‌ای در دل تغییر حوزه، امکان تبیین شناختی تحول «تا» را فراهم می‌آورد و نشان می‌دهد که این عنصر زبانی چگونه از بیان روابط عینی به نشانگر روابط انتزاعی و دستوری تبدیل شده است. بر این اساس، تحلیل داده‌ها در ادامه در قالب خوشه‌های مفهومی سامان‌دهی می‌شود و هر خوشه به‌عنوان مرحله‌ای از مسیر تحول مفهومی «تا» مورد بررسی قرار می‌گیرد.

الف. خوشه نخست: طرح‌واره مسیر-غایت مکانی (PATH-GOAL Schema)

بررسی داده‌های گردآوری شده نشان می‌دهد که در کاربردهای مکانی، «تا» به‌طور نظام‌مند در ساخت‌هایی به کار می‌رود که یک کنش حرکتی را به نقطه‌ای مشخص در امتداد مسیر حرکت مرتبط می‌سازند؛ نمونه‌هایی مانند «برو تا سرِ کوچه»، «رفتن تا درِ خانه»، «پیاپی روی تا میدان اصلی» و «دویدن تا انتهای خیابان» این الگورا بازنتاب می‌دهند. در این کاربردها، «تا» نقش نشانگر حد نهایی یا مقصد را ایفا می‌کند و رابطه فضایی میان حرکت و نقطه پایان آن را برجسته می‌سازد. این نمونه‌ها مبنای تحلیل مفهومی این خوشه را تشکیل می‌دهند و نشان می‌دهند که کاربردهای مکانی «تا» از نظر معنا و کارکرد بسیار منظم و قابل‌شناسایی هستند.

از منظر شناختی، این کاربردها بر پایه طرح‌واره تصویری «مسیر» سازمان یافته‌اند؛ طرح‌واره‌ای که شامل مؤلفه‌های مبدأ، امتداد و نقطه پایان است. داده‌ها نشان می‌دهند که «تا» به‌طور خاص با مؤلفه پایانی این طرح‌واره پیوند دارد و تمرکز معنایی آن بر رسیدن به یک نقطه مشخص است. معنای مرکزی «تا» در این مرحله فضایی و هدف‌محور است و نشانگر حد نهایی حرکت، نه خود حرکت یا مبدأ آن.

در چارچوب مدل هاینه، این کاربردها نقطه آغاز مسیر دستوری‌شدگی «تا» هستند. حوزه فضا، به‌عنوان یکی از حوزه‌های بنیادین، بستری فراهم می‌آورد که معنا هنوز کاملاً عینی و مبتنی بر تجربه مستقیم است. در این مرحله، نشانه‌ای از رنگ‌باختگی مفهومی مشاهده نمی‌شود؛ اما تثبیت کارکرد «تا» به‌عنوان نشانگر حد نهایی، زمینه را برای گسترش مفهومی بعدی فراهم می‌کند.

طرح‌واره «نقطه پایان» در این خوشه، به‌عنوان هسته مفهومی پایدار، شکل گرفته و مسیر انتقال آن به حوزه‌های مفهومی دیگر را هموار می‌کند. از این‌رو، کاربردهای مکانی «تا» نه تنها نخستین مرحله تحول، بلکه پایه و سنگ بنای شناختی مسیر دستوری‌شدگی آن در زبان فارسی محسوب می‌شوند.

ب. خوشه دوم: طرح‌واره مسیر زمانی (Temporal Path Schema)

تحلیل داده‌های متون فارسی معاصر نشان می‌دهد که «تا» در مراحل بعدی، معنای مکانی خود را حفظ کرده و به تدریج به حوزه زمانی گسترش می‌یابد. نمونه‌هایی مانند «منتظر باش تا فردا»، «جلسه تا ساعت پنج ادامه داشت» و «صبر کن تا او برسد» نمایانگر این انتقال زمانی هستند. در این کاربردها، «تا» دیگر تنها نشانگر نقطه پایانی حرکت فیزیکی نیست، بلکه محدوده زمانی را مشخص می‌کند و پایان یک بازه یا محدوده زمانی را برجسته می‌سازد.

از منظر شناختی، این انتقال بر پایه طرح‌واره اولیه «نقطه پایان» شکل گرفته است. همان طرح‌واره‌ای که در کاربردهای مکانی نمایانگر حد نهایی حرکت بود، اکنون به حوزه زمانی نگاشت شده است؛ نقطه پایانی فضا به «پایان بازه زمانی» بازتعبیر می‌شود. این بازتعبیر، نمونه‌ای از تعمیم معنایی است که هاینه (۱۹۹۷، ۲۰۰۳) آن را به‌عنوان یکی از سازوکارهای کلیدی دستوری‌شدگی معرفی می‌کند. طرح‌واره پایه همچنان حفظ شده، اما زمینه ادراکی آن از تجربه مستقیم فضایی به تجربه انتزاعی‌تر زمانی تغییر کرده است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که تثبیت کاربرد زمانی «تا» با تغییرات تدریجی معنایی و رنگ‌باختگی مفهومی همراه است. در این مرحله، «تا» هنوز ریشه معنایی خود را از فضای واقعی حفظ می‌کند، اما کارکرد آن به‌عنوان نشانگر حد و پایان در زمان تثبیت شده و به یک واحد دستوری تبدیل شده است. این مرحله، نمونه بارزی از مسیر پیوسته و نظام‌مند دستوری‌شدگی است که مطابق با مدل هاینه از حوزه‌های بنیادین تجربی به حوزه‌های انتزاعی‌تر منتقل می‌شود. به بیان دیگر، خوشه دوم نشان می‌دهد که چگونه عنصر زبانی «تا» از یک نشانگر مکانی عینی به یک ابزار دستوری برای بیان پایان بازه‌های زمانی تبدیل شده است، بدون آنکه هسته مفهومی «نقطه پایان» از بین برود. این گسترش، مسیر تحلیل خوشه بعدی را برای انتقال به حوزه‌های انتزاعی‌تر و کارکردهای مقیاسی هموار می‌کند.

ج. خوشه سوم: طرح‌واره مقیاس و حد بالایی (Scalar Upper-Bound Schema)

در برخی کاربردهای زبانی، عنصر «تا» در مراحل پیشرفته دستوری‌شدگی، معنای خود را از حوزه‌های مکانی و زمانی

فراتر برده و وارد حوزه‌های انتزاعی و مقیاسی می‌شود. نمونه‌هایی مانند «آدم داریم تا آدم»، «برنج داریم تا برنج»، «تا حد مرگ خسته شد» و «تا اندازهای موفقم» نمایانگر این گسترش هستند. در این کاربردها، «تا» دیگر محدود به مکان یا زمان نیست؛ بلکه حد نهایی مقدار، تعداد، شدت یا کیفیت یک ویژگی یا کنش را مشخص می‌کند. از منظر شناختی، این تحول نمونه‌ای از نگاشت مفهومی از حوزه‌های بنیادین به حوزه‌های انتزاعی است که هاینه (۱۹۹۷، ۲۰۰۳) آن را مسیر طبیعی دستوری‌شدگی می‌داند. طرح‌واره اصلی «نقطه پایان»، که ابتدا در حوزه فضا و سپس در زمان تثبیت شده بود، اکنون به صورت «حد نهایی مقدار یا درجه» بازتعبیر شده است. این بازتعبیر، نمونه‌ای از رنگ‌باختگی مفهومی و تعمیم معنایی است؛ یعنی تجربه مستقیم فضایی یا زمانی کمتر برجسته شده، اما هسته مفهومی «نقطه پایان» همچنان حفظ شده و نقش هدایت‌کننده در تحلیل کاربردهای مقیاسی را ایفا می‌کند.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که تثبیت کاربرد مقیاسی «تا» با تثبیت کارکرد دستوری و تثبیت معنایی همراه است. این کاربردها، علی‌رغم انتزاعی بودن، از ساختار پیشین خود پیروی می‌کنند و نشان می‌دهند که مسیر تحول «تا» یک فرایند پیوسته و نظام‌مند است، نه چندین تغییر پراکنده. به بیان دیگر، خوشه سوم، مرحله‌ای است که در آن «تا» به یک عنصر دستوری چندوجهی تبدیل می‌شود و امکان بیان محدوده شدت، مقدار یا کیفیت را فراهم می‌آورد. این خوشه، تکمیل‌کننده مسیر تحولی «تا» است و نشان می‌دهد که چگونه یک عنصر زبانی می‌تواند از یک کاربرد کاملاً عینی و مبتنی بر تجربه، به یک ابزار دستوری انتزاعی و مقیاسی تبدیل شود؛ درحالی‌که، هسته مفهومی اصلی آن-طرح‌واره «نقطه پایان»-حفظ شده است.

د. خوشه چهارم: طرح‌واره واحدبندی شمارشی (Utilization/Classifier Schema)

در این خوشه معنایی، «تا» در مرحله پیشرفته، معنای خود را به حوزه‌های شمارشی و کمی گسترش می‌دهد. نمونه‌هایی مانند «سه تا»، «پنج تا»، «ده تا»، «تا ده می‌شمریم»، «تا سه فرصت داری» و «چهار تا کتاب» نمایانگر این کاربرد هستند. در این موارد، «تا» دیگر محدود به نشان دادن حد نهایی حرکت، بازه زمانی یا شدت/کیفیت نیست؛ بلکه حد نهایی تعداد یا مقدار مشخص و عینی یک شیء یا واحد را تعیین می‌کند. این ویژگی، کاربرد شمارشی «تا» را به یک ابزار دستوری و انتزاعی دقیق تبدیل می‌کند که امکان بیان دقیق کمی را فراهم می‌آورد. از منظر شناختی، این مرحله نیز بر پایه طرح‌واره اولیه «نقطه پایان» شکل گرفته است. همان طرح‌واره‌ای که ابتدا در حوزه فضا و سپس در زمان و حوزه‌های کیفی تثبیت شده بود، در اینجا بر یک مقیاس کمی نگاشت می‌شود؛ به

این معنا که «نقطه پایان مسیر» در تجربه فضایی، به «حدّ نهایی یک بازه عددی یا شمارشی» بازتعبیر می‌گردد. برای مثال، در ساخت‌هایی مانند «تا ده بشمار» یا «از یک تا پنج»، عنصر «تا» کران بالای یک توالی عددی را مشخص می‌کند؛ به گونه‌ای که حرکت ترتیبی از مبدأ عددی آغاز شده و در عدد پایانی متوقف می‌شود. در این بازتعبیر، مسیر فیزیکی به صورت استعاری به یک «مقیاس ترتیبی» نگاشت می‌شود و عدد پایانی همان نقشی را ایفا می‌کند که پیش‌تر «نقطه پایان مسیر» در حوزه فضا بر عهده داشت. این انتقال، نمونه‌ای از تعمیم معنایی و تثبیت کاربردی در سطح کمی است: معنا از تجربه مستقیم فضایی یا زمانی فراتر رفته و به یک واحد دستوری شمارشی تبدیل شده است، درحالی‌که هسته مفهومی «پایان» همچنان حفظ می‌شود.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که کاربرد شمارشی «تا» پیوستگی مسیر دستوری‌شدگی را تأیید می‌کند. به عنوان مثال، «سه تا سیب آوردم» نه تنها تعداد دقیق سیب‌ها را مشخص می‌کند، بلکه همان مسیر تحولی را دنبال می‌کند که در خوشه‌های پیشین مشاهده شد: از تجربه فضایی به زمان، سپس به کیفیت/شدت، و نهایتاً به شمارش و کمیت. این تحلیل، توانایی «تا» را در انطباق با حوزه‌های مفهومی متنوع و تثبیت طرح‌واره بنیادی در مسیرهای انتزاعی مختلف نشان می‌دهد. به این ترتیب، خوشه شمارشی/کمی نشان می‌دهد که عنصر زبانی «تا» چگونه از یک نشانگر مکانی عینی به یک ابزار دستوری انتزاعی و کمی تبدیل شده است، بدون آنکه هویت مفهومی اصلی-طرح‌واره «نقطه پایان»-از بین برود.

ه. خوشه پنجم: طرح‌واره هدفمندی کنش (Purpose-as-Goal Schema)

تحلیل داده‌های فارسی معاصر نشان می‌دهد که «تا» در این خوشه معنای خود را به حوزه‌ای کاملاً انتزاعی و هدفمند گسترش داده است. نمونه‌هایی مانند «او مدام تا کمکت کنم»، «درس می‌خوانم تا موفق شوم» و «درخواست دادم تا پاسخ بدهند» نمایانگر این کاربرد هستند. در این موارد، «تا» دیگر تنها نشانگر حد نهایی حرکت، بازه زمانی، شدت/کیفیت یا مقدار نیست؛ بلکه رابطه هدف و غایت یک کنش را مشخص می‌کند و تحقق عملی یا نتیجه را برجسته می‌سازد.

از منظر شناختی، این تحول بر پایه طرح‌واره بنیادین «نقطه پایان» شکل گرفته است. همان طرح‌واره‌ای که ابتدا در حوزه فضا، سپس در زمان و حوزه‌های کیفی و شمارشی تثبیت شده بود، اکنون به پایان هدفمند یک کنش یا نتیجه عملی نگاشت شده است. این انتقال نمونه‌ای از تعمیم معنایی، تثبیت کاربردی و رنگ‌باختگی مفهومی است؛ هسته

معنایی «پایان» حفظ شده، اما زمینه ادراکی آن از تجربه فضایی یا زمانی و حتی شمارشی، به هدف و غایت عملی تغییر یافته است.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که کاربرد هدفمند «تا» پیوستگی مسیر دستوری‌شدگی را تکمیل می‌کند. به‌عنوان مثال، در جمله «وادم تا کمکت کنم»، «تا» رابطه هدف میان فعل بند اصلی («وادم») و فعل بند وابسته («کمکت کنم») را برقرار می‌کند و نشان می‌دهد که این رابطه، نتیجه یک کنش هدفمند است. این ویژگی، مسیر تحول معنایی «تا» را به شکل یک فرایند پیوسته و نظام‌مند از حوزه‌های تجربی به حوزه‌های انتزاعی نشان می‌دهد. به بیان دیگر، خوشه پنجم نشان می‌دهد که عنصر زبانی «تا» چگونه می‌تواند از یک نشانگر مکانی و زمانی عینی، به یک ابزار انتزاعی، هدف‌محور و دستوری تبدیل شود، بدون آنکه هویت مفهومی اصلی-طرح‌واره «نقطه پایان»-از بین برود.

و. خوشه ششم: طرح‌واره آستانه شرطی (Threshold/Boundary Schema)

تحلیل داده‌های فارسی معاصر نشان می‌دهد که «تا» در این خوشه معنای خود را به حوزه‌ای کاملاً شرطی و الزامی گسترش می‌دهد. نمونه‌هایی مانند «تا نیایی، شروع نمی‌کنیم»، «تا این کار نکنی، قبول نمی‌کنم»، «تا درس نخونی، نمی‌توانی بازی کنی» و «تا اجازه ندهند، نمی‌توانیم وارد شویم» نمایانگر این کاربرد هستند. در این موارد، «تا» رابطه‌ای شرطی-علّی میان دو بخش جمله برقرار می‌کند و تحقق یک بخش را مشروط به بخش دیگر می‌سازد.

از منظر شناختی، این مرحله نیز بر پایه طرح‌واره بنیادین «نقطه پایان» شکل گرفته است. همان طرح‌واره‌ای که ابتدا در حوزه فضا، سپس در زمان، حوزه‌های کیفی، شمارشی و هدف/نتیجه تثبیت شده بود، اکنون به پایان تحقق شرط یا الزام عملی نگاشت شده است. این انتقال نمونه‌ای از تعمیم معنایی، تثبیت کاربردی و رنگ‌باختگی مفهومی است؛ هسته معنایی «پایان» حفظ شده، اما زمینه ادراکی آن از تجربه فضایی، زمانی یا کمی و هدف‌محور، به منطق شرطی و الزامی تغییر یافته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که کاربرد شرطی «تا» پیوستگی مسیر دستوری‌شدگی را تکمیل می‌کند. به‌عنوان مثال، در جمله «تا این کار نکنی، قبول نمی‌کنم»، «تا» رابطه شرطی میان کنش (نکردن کار) و نتیجه (قبول نکردن) را برقرار می‌کند و نشان می‌دهد که تحقق نتیجه، وابسته به برآورده شدن شرط است. این ویژگی، مسیر تحولی «تا» را از حوزه‌های تجربی و کیفی به سطح منطقی-شرطی انتزاعی نشان می‌دهد و توانایی «تا» در انطباق با حوزه‌های مفهومی متنوع و حفظ هسته معنایی بنیادی را تأیید می‌کند. به این ترتیب، خوشه ششم نشان

می‌دهد که عنصر زبانی «تا» چگونه می‌تواند از نشانگر مکانی و زمانی عینی به ابزار انتزاعی، هدف‌محور، کمی و نهایتاً شرطی تبدیل شود، بدون آنکه هویت مفهومی اصلی-طرح‌واره «نقطه پایان»-از بین برود. این مرحله تکمیل‌کننده مسیر تحولی «تا» در زبان فارسی است و نشان می‌دهد که دستوری‌شدگی یک فرایند پیوسته، نظام‌مند و مبتنی بر طرح‌واره‌های بنیادین شناختی است.

ز. خوشه هفتم: طرح‌واره کنش-نتیجه (Event-Result Schema)

تحلیل داده‌های فارسی معاصر نشان می‌دهد که «تا» در این خوشه، معنای خود را به حوزه‌ای کاملاً نتیجه‌محور گسترش می‌دهد. نمونه‌هایی مانند «آنقدر دویدم تا خسته شدم»، «درس خواندم تا نمره‌ام بالا برود» و «کار کردم تا پول کافی جمع کنم» نمایانگر این کاربرد هستند. در این موارد، «تا» رابطه میان کنش و پیامد واقعی یا تحقق یافته آن کنش را برقرار می‌کند و تحقق نتیجه را برجسته می‌سازد.

از منظر شناختی، این کاربرد نیز بر پایه طرح‌واره بنیادین «نقطه پایان» شکل گرفته است. همان طرح‌واره‌ای که ابتدا در حوزه فضا، سپس در زمان، حوزه‌های کیفی، شمارشی، هدف/نتیجه و شرطی تثبیت شده بود، اکنون به پایان نتیجه-محور یک کنش یا تحقق عملی نگاشت شده است. این انتقال نمونه‌ای از تعمیم معنایی، تثبیت کاربردی و رنگ‌باختگی مفهومی است؛ هسته معنایی «پایان» حفظ شده، اما زمینه ادراکی آن از تجربه فضایی، زمانی یا هدف/شرط به پیامد واقعی و تحقق یافته کنش تغییر یافته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که کاربرد نتیجه‌ای «تا» پیوستگی مسیر دستوری‌شدگی را تکمیل می‌کند. به عنوان مثال، در جمله «آنقدر دویدم تا خسته شدم»، «تا» رابطه علت-پیامد میان کنش (دویدن) و نتیجه آن (خسته شدن) را برقرار می‌کند و نشان می‌دهد که تحقق پیامد وابسته به انجام کنش است. این ویژگی، مسیر تحولی «تا» را از حوزه‌های تجربی و کیفی به سطح نتیجه و پیامد انتزاعی-عملی منتقل می‌کند و توانایی «تا» در انطباق با حوزه‌های مفهومی متنوع و حفظ هسته معنایی بنیادین را تأیید می‌کند. به این ترتیب، خوشه هفتم نشان می‌دهد که عنصر زبانی «تا» چگونه می‌تواند از نشانگر مکانی و زمانی عینی به ابزار انتزاعی، هدف-محور، کمی، شرطی و نهایتاً نتیجه‌محور تبدیل شود، بدون آنکه هویت مفهومی اصلی-طرح‌واره «نقطه پایان»-از بین برود.

ح. خوشه هشتم: طرح‌واره تغییر حالت نتیجه‌ای (Resultant State Schema)

تحلیل داده‌های فارسی معاصر نشان می‌دهد که «تا» در این خوشه، معنای خود را به سطح کاملاً دستوری و

تثبیت‌شده گسترش داده است. نمونه‌هایی مانند «کاغذ را تا زدم»، «نان تا خورد» و «لباس را تا کردم» نمایانگر این کاربرد هستند. در این موارد، «تا» دیگر رابطه مکانی، زمانی، هدف، شرط یا نتیجه را نشان نمی‌دهد؛ بلکه یک ابزار دستوری تثبیت‌شده برای تشکیل فعل مرکب یا ساختار ترکیبی به شمار می‌رود.

از منظر شناختی و طرح‌واره‌های هاینه، این مرحله نشان‌دهنده بالاترین سطح انتزاع و تثبیت کاربردی است. طرح‌واره بنیادین «نقطه پایان» که در مراحل پیشین به فضا، زمان، کیفیت، شمارش، هدف، شرط و نتیجه نگاشت شده بود، اکنون به نشانه‌ای دستوری برای ساخت فعل مرکب تبدیل شده است. در اینجا، معنای تجربی اولیه «پایان» تقریباً از متن حذف شده و «تا» به یک واحد دستوری ثابت و مستقل بدل شده است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که کاربرد تثبیت‌شده «تا» پایان مسیر تحولی دستوری‌شدگی را نمایان می‌کند. به عنوان مثال، در جمله «کاغذ را تا زدم»، «تا» به همراه فعل اصلی «زدن» یک واحد معنایی و دستوری کامل ایجاد می‌کند و عملکرد آن دیگر با حوزه‌های فضایی یا زمانی اولیه ارتباط مستقیمی ندارد. این ویژگی، مسیر تحول «تا» را از حوزه‌های تجربی به سطح دستوری-ترکیبی انتزاعی منتقل می‌کند و توانایی «تا» در حفظ هویت بنیادین طرح‌واره‌ای در قالب ساختارهای تثبیت‌شده را تأیید می‌کند. به این ترتیب، خوشه هشتم نشان می‌دهد که عنصر زبانی «تا» چگونه می‌تواند از نشانگر مکانی و زمانی عینی به ابزار انتزاعی، هدف‌محور، کمی، شرطی، نتیجه‌محور و نهایتاً دستوری-تثبیت‌شده تبدیل شود، بدون آنکه هویت مفهومی اصلی-طرح‌واره «نقطه پایان»-از بین برود. این مرحله نیز، تکمیل‌کننده مسیر تحولی «تا» در زبان فارسی است و نشانگر آن است که دستوری‌شدگی یک فرایند پیوسته، نظام‌مند و مبتنی بر طرح‌واره‌های بنیادین شناختی است.

ط. خوشه نهم: طرح‌واره تأکید گفتمانی (Discourse Emphasis Schema)

در واپسین مرحله تحول «تا» در زبان فارسی، این عنصر در ساخت‌هایی ظاهر می‌شود که دیگر نمی‌توان آن‌ها را صرفاً در چارچوب روابط زمانی، شرطی یا حتی دستوری تحلیل کرد. در این کاربردها، «تا» به عنوان عنصری گفتمان-محور عمل می‌کند که کارکرد اصلی آن برجسته‌سازی ارزیابانه و تأکیدی یک وضعیت از منظر گوینده است. نمونه‌هایی مانند «تا کی می‌خواهی صبر کنی؟»، «تا کی قراره این وضع ادامه داشته باشه؟»، «تا خود صبح کار کرد!» و «تا کی تویی؟» نشان می‌دهند که «تا» در این سطح دیگر نشانگر پایان عینی یا حتی مرز مفهومی تحقق نیست، بلکه ابزاری برای سازمان‌دهی توجه گفتمانی و القای نارضایتی، شگفتی یا فشار تعاملی است.

از منظر مفهومی، طرح‌واره بنیادین «مسیر-نقطه پایان» در این خوشه به‌طور قابل‌توجهی تضعیف شده است. نقطه پایان نه تحقق می‌یابد و نه حتی به‌صورت دقیق قابل‌تعیین است، بلکه به‌عنوان یک مرز هنجاری نقض شده یا به‌تعمیق افتاده پیش‌فرض گرفته می‌شود. بدین ترتیب، مسیر زمانی یا وضعیتی همچنان امتداد می‌یابد، اما کانون توجه شناختی‌گوینده بر این واقعیت متمرکز است که این امتداد از آستانه انتظار عبور کرده است. در این سطح، «تا» دیگر نقشی در ساخت‌دهی محتوای گزاره‌ای ندارد، بلکه در سطح فراگزاره‌ای و گفتمانی عمل می‌کند. تأکید حاصل از این ساخت‌ها نه یک شگرد بلاغی مستقل، بلکه پیامد مستقیم تهی‌شدگی معنایی و تثبیت کامل دستوری «تا» است؛ فرآیندی که امکان بازکاربرد آن را به‌عنوان نشانگر ارزیابانه فراهم کرده است. از این‌رو، خوشه تأکید گفتمانی را باید فراتر از مرحله تثبیت دستوری و به‌عنوان افق نهایی دستوری‌شدگی «تا» در زبان فارسی تلقی کرد. این تحلیل نشان می‌دهد که مسیر تحول «تا» نه تنها از فضا به زمان و از زمان به کیفیت امتداد می‌یابد، بلکه در نهایت به ساحت گفتمان وارد می‌شود؛ جایی که عنصر زبانی، پس از ازدست‌دادن کارکردهای مفهومی اولیه، به ابزار تعامل، ارزیابی و مدیریت انتظار در گفتار بدل می‌شود. بدین‌سان، «تا» ی تأکید گفتمانی را می‌توان شاهدی قوی بر پیوند میان دستوری‌شدگی، ذهنیت‌گوینده و سازمان‌دهی گفتمان دانست.

۱-۵. طرح‌واره‌های مفهومی «تا» و جایگاه آن‌ها در پیوستار مفهومی هاینه

در چارچوب شناختی دستوری هاینه، دستوری‌شدگی نه به‌عنوان دگرگونی صرفِ صوری یا نحوی، بلکه به‌مثابه جابه‌جایی‌های نظام‌مند در حوزه‌های مفهومی تبیین می‌شود. هاینه (۱۹۹۷، ۲۰۰۳) نشان می‌دهد که عناصر زبانی در مسیر تحول خود، معمولاً از حوزه‌های تجربی و بدن‌مندی‌شده آغاز کرده و به‌تدریج به حوزه‌های انتزاعی‌تر منتقل می‌شوند. این مسیر تحولی در قالب پیوستار مفهومی معروف زیر صورت‌بندی شده است:

Person → Object → Activity → Space → Time → Quality

عنصر «تا» در زبان فارسی نمونه‌ای روشن از این نوع تحول شناخت-مبناست؛ زیرا علی‌رغم تنوع گسترده کارکردهایش، تمامی این کاربردها را می‌توان بر اساس پایداری یک طرح‌واره مفهومی بنیادین توضیح داد.

۱-۱-۵ طرح‌واره بنیادین: مسیر و نقطه پایان (PATH-END POINT)

در تمامی کاربردهای «تا»، یک طرح‌واره شناختی مشترک قابل تشخیص است. در این طرح‌واره، یک فرایند، کنش یا وضعیت از مبدائی آغاز می‌شود، امتدادی را طی می‌کند و به نقطه‌ای می‌رسد که در آن، حرکت متوقف، وضعیت

دگرگون یا کنش کامل می‌شود. دستوری‌شدگی «تا» را می‌توان به‌منزله انتقال تدریجی این طرح‌واره از حوزه‌های عینی به حوزه‌های انتزاعی‌تر دانست، بی‌آنکه ساخت هندسی طرح‌واره از میان برود.

۵-۱-۲ نگاشت طرح‌واره‌ها بر پیوستار مفهومی هاینه

در مرحله نخست، «تا» در حوزه Space عمل می‌کند و نقطه پایان حرکت فیزیکی را نشان می‌دهد. در این سطح، طرح‌واره مسیر به‌طور مستقیم بر تجربه بدن‌مند حرکت مبتنی است. با انتقال به حوزه Time، همان طرح‌واره بر گذر زمان نگاشت می‌شود و «تا» پایان یک بازه زمانی را مشخص می‌سازد. این جابه‌جایی حوزه‌ای نمونه‌ای از انتقال استعاره کلاسیک از فضا به زمان است که هاینه آن را یکی از مسیرهای پایدار دستوری‌شدگی می‌داند.

در مراحل بعدی، طرح‌واره مسیر-نقطه پایان به حوزه Quality گسترش می‌یابد؛ جایی که «تا» حد نهایی شدت، درجه یا کیفیت را نشان می‌دهد. این تحول نشان می‌دهد که مقیاس‌های کیفی نیز از نظر شناختی، بازتعبیری از تجربه مسیرمحور هستند. از اینجا، «تا» می‌تواند به حوزه‌های کمی و شمارشی راه یابد و سقف عددی یا مقدار مرجع را تثبیت کند؛ مرحله‌ای که پیوند میان کیفیت و کمیت را در چارچوب مقیاس‌های ذهنی آشکار می‌سازد. با ورود به حوزه Activity، «تا» در بیان هدف و غایت کنش‌ها نقش می‌گیرد. در این سطح، نقطه پایان دیگر مکانی یا زمانی نیست، بلکه تحقق یک نیت یا هدف ارادی است. در ادامه، با گسترش به روابط شرطی و نتیجه‌ای، «تا» به حوزه‌های انتزاعی‌تری از روابط علّی و منطقی وارد می‌شود؛ جایی که طرح‌واره پایان به‌صورت آستانه تحقق پیامد یا گذار به وضعیت جدید بازتعبیر می‌شود.

۵-۱-۳ تثبیت دستوری و گذار به افق گفتمانی

در مراحل پیشرفته تحول «تا» در زبان فارسی، این عنصر به‌عنوان جزئی تثبیت‌شده در ساخت‌های ترکیبی، الگوهای نحوی قالبی و افعال مرکب ظاهر می‌شود. در این سطح، «تا» دیگر نقش فعالی در ساخت‌دهی معنای گزاره‌ای ایفا نمی‌کند و به‌صورت واحدی وابسته و غیرقابل تفکیک در ساخت‌های دستوری به کار می‌رود. حوزه مفهومی در این مرحله عمدتاً به سطح انتزاعی کیفیت منتقل شده و ارجاع مستقیم به تجربه بدن‌مند حرکت یا پایان مسیر تا حد زیادی رنگ‌باخته است. با این حال، همان‌گونه که تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد، حتی در این کاربردهای تثبیت‌شده نیز می‌توان ردپای تضعیف‌شده‌ای از طرح‌واره بنیادین «مسیر-نقطه پایان» را به‌عنوان پیش‌زمینه‌ای شناختی تشخیص داد.

مطابق با چارچوب نظری هاینه، این مرحله را می‌توان نقطه اشباع دستوری‌شدگی از حیث ساختی و معنایی

دانست؛ مرحله‌ای که در آن، عنصر زبانی به‌طور کامل در نظام دستور زبان ادغام می‌شود. با این وجود، داده‌های زبان فارسی نشان می‌دهند که تثبیت دستوری «تا» نه پایان مطلق مسیر تحول آن، بلکه آستانه‌ای برای گذار به سطحی فراتر از معنا و نحو است. در این آستانه، «تا» امکان می‌یابد که از نقش‌های صرفاً دستوری فاصله بگیرد و در سازمان‌دهی گفتمان و بیان ارزیابی‌های ذهنی گوینده ایفای نقش کند. بدین ترتیب، پس از تثبیت دستوری، «تا» وارد ساحت گفتمان می‌شود و در قالب خوشه تأکید گفتمانی بازتحلیل می‌گردد. در این سطح پسادستوری، عنصر «تا» دیگر نشانگر پایان عینی، مرز زمانی یا آستانه منطقی نیست، بلکه به ابزاری برای برجسته‌سازی شناختی، القای فشار تعاملی و داوری هنجاری نسبت به امتداد یک وضعیت بدل می‌شود. این تحول نشان می‌دهد که مسیر دستوری‌شدگی «تا» در زبان فارسی نه تنها به انتزاع مفهومی منتهی می‌شود، بلکه در نهایت به سازمان‌دهی توجه و معنا در سطح گفتمان ختم می‌گردد؛ افقی که می‌توان آن را نقطه نهایی تحول شناختی این عنصر در پیوستار هاینه دانست.

۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکرد شناختی-دستوری هاینه، مسیر تحول عنصر «تا» در زبان فارسی را نه به‌عنوان مجموعه‌ای از کاربردهای پراکنده، بلکه به مثابه یک فرایند منسجم و مرحله‌مند از دستوری‌شدگی بازسازی کرد. تحلیل داده‌ها نشان داد که تنوع کارکردی «تا» حاصل حرکت تدریجی یک طرح‌واره مفهومی پایدار-یعنی طرح‌واره «مسیر-نقطه پایان»-در امتداد پیوستار مفهومی هاینه است؛ پیوستاری که از حوزه‌های تجربه‌محور آغاز می‌شود و به سطوح انتزاعی، ارزیابانه و گفتمانی ختم می‌گردد. یافته‌ها نشان داد که «تا» در مراحل اولیه، به‌طور مستقیم بر تجربه بدن‌مند حرکت و گذار فضایی متکی است و سپس، از طریق نگاشت‌های استعاره‌ای نظام‌مند، به حوزه‌های زمان، کمیت، کیفیت و غایت کنش گسترش می‌یابد. در این مراحل میانی، هرچند حوزه مفهومی تغییر می‌کند، ساخت هندسی طرح‌واره-یعنی امتداد یک فرایند تا رسیدن به آستانه‌ای تعیین‌کننده-به‌طور معناداری حفظ می‌شود. این پایداری طرح‌واره‌ای، مؤید این نکته است که دستوری‌شدگی در زبان فارسی، همانند آنچه هاینه پیشنهاد می‌کند، فرایندی شناخت-مبنا و تدریجی است، نه نتیجه بازتحلیل‌های ناگهانی یا تغییرات صورتی مستقل از معنا. نکته نظری برجسته این پژوهش در تحلیل مراحل پایانی تحول «تا» نهفته است. داده‌ها نشان دادند که پس از تثبیت کامل دستوری-جایی که «تا» به‌عنوان جزء سازه‌ای در ساخت‌های شرطی، نتیجه‌ای و افعال مرکب عمل می‌کند-این عنصر وارد سطحی فراتر از معنا و نحو می‌شود و به کارکردی گفتمان-محور دست می‌یابد. «تا» ی تأکید گفتمانی، که در ساخت‌های

پرسشی و ارزیابانه ظاهر می‌شود، نشان می‌دهد که پایان مسیر دستوری‌شدگی نه خاموشی عنصر زبانی، بلکه امکان بازکاربرد آن در سازمان‌دهی توجه، ارزیابی هنجاری و مدیریت انتظار در گفتمان است.

از منظر نظری، این یافته حاکی از آن است که پیوستار مفهومی هاینه را می‌توان-دست‌کم در مورد عناصر مرزی چون «تا»-به‌سوی ساحت گفتمان بسط داد. بدین معنا که کارکردهای گفتمانی نه انحرافی از مسیر دستوری‌شدگی، بلکه پیامد منطقی و نهایی تهی‌شدگی معنایی و تثبیت ساختی‌اند. بر این اساس، «تا» در فارسی نمونه‌ای گویا از عنصری است که پس از عبور از حوزه‌های مکان، زمان و کیفیت به ابزاری برای برجسته‌سازی شناختی و تعامل گفتمانی بدل می‌شود.

از منظر توصیفی، این پژوهش تصویری یکپارچه از نظام کارکردی «تا» در فارسی ارائه می‌دهد و نشان می‌دهد که حتی کاربردهایی که در نگاه نخست ناهمگون یا صرفاً بلاغی به نظر می‌رسند، در چارچوب یک مسیر تحولی منسجم قابل تبیین‌اند. این تحلیل، شکاف میان توصیف‌های نحوی سنتی و تبیین‌های شناختی را پر می‌کند و نشان می‌دهد که فهم عناصر دستوری پرکاربرد، بدون توجه به طرح‌واره‌های مفهومی و سازوکارهای شناختی، ناگزیر ناقص خواهد بود.

درنهایت، پژوهش حاضر نه تنها ظرفیت تبیینی مدل هاینه را در تحلیل زبان فارسی تأیید می‌کند، بلکه نشان می‌دهد که این چارچوب می‌تواند برای بررسی رابطه میان دستوری‌شدگی و گفتمان نیز گسترش یابد. این امر زمینه را برای مطالعات آینده درباره نشانگرهای حد، پایان و تأکید در زبان‌های ایرانی و نیز تحلیل‌های پیکره‌محور از سطوح پایانی دستوری‌شدگی فراهم می‌آورد. بدین‌سان، «تا» در این پژوهش نه صرفاً یک حرف اضافه یا پیوندگر، بلکه شاهدی نظری بر پیوند ژرف میان تجربه انسانی، مفهوم‌سازی شناختی و سازمان‌دهی گفتمان در زبان تلقی می‌شود. افزون‌براین، در مقایسه با بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌های پیشین درباره حروف اضافه و عناصر تابع در زبان فارسی که عمدتاً بر توصیف‌های نحوی، معنایی یا کارکردی در سطحی نسبتاً ایستا متمرکز بوده‌اند، پژوهش حاضر کوشیده است با اتخاذ رویکردی شناختی-تکاملی، تبیینی یکپارچه از تنوع کارکردی عنصر «تا» ارائه دهد. درحالی‌که، در بسیاری از مطالعات پیشین، کاربردهای مختلف «تا» به‌صورت مقوله‌هایی مجزا و گاه ناهم‌بسته تحلیل شده‌اند، در این پژوهش نشان داده شد که این تنوع ظاهری را می‌توان در قالب یک مسیر تحولی منسجم و بر پایه پایداری طرح‌واره بنیادین «مسیر-نقطه پایان» توضیح داد.

از دیگر امتیازات این پژوهش، گسترش دامنه تحلیل به سطوح پیشرفته‌تر دستوری‌شدگی، از جمله تثبیت واژگانی

و کاربردهای گفتمانی ارزیابانه است؛ حوزه‌هایی که در مطالعات پیشین کمتر به‌صورت نظام‌مند مورد توجه قرار گرفته‌اند. به‌ویژه، معرفی و تحلیل خوشه «تأکید گفتمانی» به‌عنوان مرحلهٔ پسادستوری، نشان می‌دهد که مسیر تحول «تا» به سطح سازمان‌دهی گفتمان و تنظیم انتظارات گوینده نیز امتداد می‌یابد. بدین ترتیب، پژوهش حاضر با ارائه چارچوبی پیوسته و شناخت‌مبنا، نه‌تنها به توصیف دقیق‌تر کارکردهای «تا» می‌انجامد، بلکه درک عمیق‌تری از سازوکارهای مفهومی و شناختی زیربنای تحول عناصر دستوری در زبان فارسی فراهم می‌آورد.

کتابنامه

- چنگیزی، ا. و عبدالکریمی، س. (۱۳۹۶). روند دستوری‌شدگی حرف‌اضافه «از» در زبان فارسی. پژوهش‌های زبانی، ۲۸(۲)، ۳۸-۲۱. doi: 10.22059/jolr.2018.65513
- عباسی، س. م. و خرمایی، ع. ر. و مولودی، ا. س. (۱۴۰۰). بررسی تاریخی شکل‌گیری گفتمان‌نمای «یعنی» در زبان فارسی بر اساس چارچوب کاربردی‌شدگی هاینه. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۳(۱)، ۲۴۶-۲۱۳. doi: 10.22067/jlkd.2021.70622.1035
- عبدالکریمی، س. و بابایی‌فلاح، س. (۱۴۰۰). معانی طرح‌واره‌ای حروف‌اضافه «برای» و «تا» در توضیح دستوری‌شدگی ثانویه آن‌ها. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۳(۱)، ۶۵-۸۸. doi: 10.22108/jrl.2021.128302.1569
- علی‌نژاد، م. و آرین‌پور، م. (۱۳۹۸). رویکرد معناشناسی شناختی به حرف اضافه «به» با تأکید بر شاهنامه فردوسی. زبان‌شناخت، ۱۰(۱)، ۸۱-۹۷. doi: 10.30465/ls.2019.4393
- مظفری، ز.، تاکی، گ.، صباغ‌جعفری، م. و یوسفیان، پ. (۱۳۹۷). سامانه رفع ابهام معنایی از حروف اضافه در زبان فارسی با استفاده از قالب‌های معنایی. پژوهش‌های زبانی، ۹(۱)، ۹۹-۱۱۷. doi: 10.22059/jolr.2018.66652
- نغزگوی کهن، م. و راسخ‌مهند، م. (۱۳۹۱). دستوری‌شدگی و بسط استعاری. پژوهش‌های زبانی، ۳(۱)، ۱۱۷-۱۳۴. doi: 10.22059/jolr.2012.30298
- Abdolkarimi, S., & Babaei Fallah, S. (2021). Schematic Meanings of Prepositions “baraye” and “ta” and Their Secondary Grammaticalization. *Journal of Researches in Linguistics*, 13(1), 65-88. (In Persian) doi: 10.22108/jrl.2021.128302.1569
- Alinezhad, M., & Arianpoor, M. (2019). Radial Categories of Persian Preposition /be/ within the Framework of Cognitive Semantics with Emphasis on Shahnameh Ferdowsi. *Language Studies*, 10(1), 81-97. (In persian) doi: 10.30465/ls.2019.4393
- Changizi, E., & Abdolkarimi, S. (2017). Grammaticalization Process of the Preposition “az” in Persian Language. *Language Research*, 8(2), 21-38. (In Persian) doi: 10.22059/jolr.2018.65513
- Esseesy, M. (2010). *Grammaticalization of Arabic Prepositions and Subordinators: A Corpus-Based Study*. Series: Studies in Semitic Languages and Linguistics, Vol. 59. Leiden & Boston: Brill. DOI: 10.1163/9789004187634
- Heine, B., Claudi, U., & Hünemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: A conceptual framework*. Chicago: University of Chicago Press.
- Heine, B. (1997). *Cognitive foundations of grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Heine, B. (2003). Grammaticalization. In B. D. Joseph & R. D. Janda (Eds.), *The handbook*

- of historical linguistics* (pp. 575–601). Oxford: Blackwell.
- Hopper, P. J., & Traugott, E. C. (2003). *Grammaticalization* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mozaffari, Z., Taki, G., Sabbagh Jaffari, M. and Yusefian, P. (2018). Preposition sense disambiguation in Persian using semantic frames. *Language Research*, 9(1), 99-117. (In Persian) [doi: 10.22059/jolr.2018.66652](https://doi.org/10.22059/jolr.2018.66652)
- Naghzguy Kohan, M. and Naghzguy Kohan, M. (2012). Grammaticalization and Metaphorical Extension. *Language Research*, 3(1), 117-134. (In Persian) [doi: 10.22059/jolr.2012.30298](https://doi.org/10.22059/jolr.2012.30298)
- Wu, X., & Shao, B. (2025). *Modeling subjectification in the category shift of the deverbal preposition in English Language and Linguistics*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/S1360674324000686
- Grechukhina, Z. R., & Kislyakova, E. Y. (2024). The role and properties of grammaticalization in the process of forming a class of prepositions (based on the French language). *Linguistics & Education*, (3), 18–31. DOI: [10.17021/2712-9519-2024-3-18-31](https://doi.org/10.17021/2712-9519-2024-3-18-31).



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97186.1363>

An Investigation into the Phonological System of the Hanashuri Dialect

Sohrab Gholami¹

Master's Degree in Teaching Persian to Non-Persian Speakers & Master's Degree in Ancient Iranian Languages, Shiraz University, Shiraz, Iran (Corresponding author)

Jalal Rahimian²

Professor, Department of Linguistics and Foreign Languages, Faculty of Literature and Humanities, Shiraz University, Shiraz, Iran

Farrokh Hajiyani³

Professor, Department of Linguistics and Foreign Languages, Faculty of Literature and Humanities, Shiraz University, Shiraz, Iran

Received: 31 December 2025 ✦ Revised: 02 June 2026

Accepted: 07 June 2026 ✦ Published Online: 06 September 2026

How to cite this article:

Gholami, S., Rahimian, J., & Hajiyani, F. (2026). *An Investigation into the Phonological System of the Hanashuri Dialect*. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (2), 131-178. (in Persian with English abstract) <https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.97186.1363>

Abstract

Located in Dashti County, Bushehr Province, Hanashur is one of the villages of Tasuj Rural District, Shanbeh and Tasuj Districts. The Hanashuri dialect is a Persian language variety in Bushehr Province. Interviews with 12 speakers (10 speakers aged over 50 and two young and literate speakers) were done. Field study and descriptive-analytical methods as well as library tools were used in this present study. This study analyzed the production method and characteristics of consonants, vowels, and syllable structure in the Hanashuri. Based on the findings, this dialect has 25 consonants and 21 vowels (6 simple and 15 complex). The consonants are all of the aspirated type. There are two consonants /w, ɣ/ in addition to the Persian consonants of standard. Moreover, some diphthong and triphthong were identified recorded for the first time in this Persian language dialect. Hanashuri includes /iou/, /oue/, and /uai/ triphthongs. The absence of first cluster, the beginning of the syllable with the consonant and the termination of the syllable by the maximum of two consonants, are the constraints of syllable structure in Hanashuri. Syllables in Hanashuri are light, heavy and superheavy and cv(:)(c(c)) is the general pattern of syllable structure. The absence of non-words and justification of some phonological processes such as elimination and metathesis are the advantages of sonority theory in Hanashuri syllables.

Keywords: Consonant, Hanashuri Dialect, Minimal Pair, Phonology, Vowel.

1. E-mail: sohrabgholami1990@gmail.com

<https://orcid.com/0009-0002-6821-2088>

2. E-mail: jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0003-2280-9508>

3. E-mail: f.hajiyani@rose.shirazu.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-7551-620x>



Extended Abstract

1. Introduction

Hanashur is a village of Tasuj rural district of Shonbeh and Tasuj district of Bushehr province, Iran. In a different perspective from previous researchers and without considering political geography, Gholami (2021) divides the Iranian language varieties present in this province into two groups: Standard Persian language varieties, which standard speakers have mutual understanding of, and Standard Non-Persian language varieties, which standard speakers do not have deep mutual understanding of. The Hanashuri dialect is a branch of the Southwestern Iranian languages and a standard Persian language variety (Gholami, 2025). The most important issue for linguistic activities in various areas of the Hanashuri dialect is the lack of systematic linguistic research on this dialect and its revival, which sooner or later, like other dialects, will gradually be forgotten with the industrial progress of societies and the development of technology. The aim of this research was to analyze the phonological system and apparatus in the Hanashuri dialect, which was carried out based on the linguistic corpus of popular culture; accordingly, this research tried to see what is the diversity, characteristics, and distribution of phonemes in the Hanashuri dialect?

Among the dialects closest to Hanashuri, one can mention Sarmaki, Dohuki, Firuzabadi Persian, Farrashbandi and Dehrami, of which, apart from a few studies related to the compilation of these dialects by other researchers, no research has been conducted. Among them, Karachi (2011) analyzed the Firuzabadi Persian variety, which is very similar to Hanashuri. Karachi (2012) also described the verb in Firuzabadi Persian in particular. Salami (2015) analyzed the phonetic and grammatical features of the Firuzabadi dialects. Gholami (2025) subjected the Hanashuri dialect to linguistic analysis. Gholami, Rahimian and Hajiyan (2025) studied the verb system in the Hanashuri dialect and analyzed the Hanashuri dialect in terms of the representation of grammatical relations.

2. Method

A combination of field, descriptive-analytical methods with library tools were used in this study. The data were collected, analyzed, and analyzed using the same methods. The corpus of Hanashuri popular culture, which exceeds 50,000 words was compiled based on the recommendations of the Handbook for Collecting Dialects of the Academy (2023) and field interviews conducted with desirable speakers (10 speakers over 50 years old and two young and literate speakers) and recording their

voices with IPA letters. Next, the linguistic corpus was analyzed based on the framework and rules of phonology, and the research requirements were extracted, recorded, and recorded; also, the results were validated by listening to them again and obtaining the approval of a second specialist. The main framework of this study, for extracting minimal pairs and ultimately Hanashuri phonemes, is based on the theory of the Prague School.

3. Results

The Hanashuri dialect has 25 consonants and 21 vowels (6 simple and 15 complex). The consonants are: /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /tʃ/, /dʒ/, /χ/, /ʁ/, /m/, /n/, /ŋ/, /l/, /r/, /w/, /j/, /h/, /ʔ/, all of which are of the pulmonic type. /i/, /e/, /a/ are the front simple vowels and /u/, /o/, /ɒ/ are the back simple vowels in Hanashuri. Moreover, complex vowels are divided into two groups: diphthong and triphthong. /ei/, /ou/, /oi/, /ai/, /ui/, /iu/, /ua/, /uo/, /ɔi/, /oɔ/, /ia/, /io/ are diphthong and /iou/, /oue/, /uai/ are triphthong in Hanashuri. Syllables in Hanashuri are light, heavy, or superheavy in terms of syllabic weight, and cv(:)(c(c)) is the general pattern of syllable construction.

4. Discussion and Conclusion

The results showed that the phonological diversity in the Hanashuri dialect is greater than in Standard Persian and other Iranian dialects. In Hanashuri, there are two consonants /w, ŋ/ in addition to those found in Standard Persian. The voiceless glottal-stop /ʔ/ and the voiced postalveolar fricative /ʒ/ are not observed in final position. The voiced velar nasal consonant /ŋ/ is not observed in initial position. The approximate consonant /w/ is not observed in initial and final positions. Hanashuri has 21 simple and complex vowels. Simple vowels are divided into two groups: front and back and are similar to standard Persian. Some diphthongs and triphthongs have also been recorded for the first time in Persian varieties. The triphthongs /iou/, /oue/, and /uai/ in Hanashuri belong to this group. There are several restrictions on the initial position of Hanashuri syllables. This position is never empty. Only a consonant can be placed in this position and a consonant cluster is never placed in this position. The most important restriction governing the nucleus in Hanashuri syllables is that it is always filled with a vowel. This position is filled with at least one and at most three vowels (a triphthongs complex vowel). There are several restrictions on the final position of Hanashuri syllables. First, only a consonant can be placed in this position. Second, it is filled with at least zero and at most two consonants. In Hanashuri, there is no triple consonant cluster at the end of the syllable. The sonority scale decreases from the nucleus of the syllable toward the

margins (the beginning and end of the syllable). Among the advantages of the sonority theory, one can point out that it justifies the permissibility or non-permissibility of some clusters in the Hanashuri dialect. Accordingly, it can be said that to a large extent, the reason why non-words do not appear in this dialect is the impermissibility of the sonority envelope of syllables in them. Also, the sonority principle can justify the cause of some phonetic processes in Hanashuri. For example, the elimination process in the dialect can be created due to the observance of the sonority envelope. In addition, the sonority principle can largely justify the metathesis process. During this process, after the sequence of two phonetic units is shifted at the end of the syllable, a permissible sonority envelope is formed.



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

نشریه علمی
زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان



DOI: <https://doi.org/10.22067/jllkd.2026.97186.1363>

بررسی دستگاه واجی در گویش حناشوری

سهراب غلامی^۱

کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و کارشناسی ارشد زبان‌های باستانی ایران، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

(نویسنده مسئول)

جلال رحیمیان^۲

استاد، بخش زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

فرخ حاجیانی^۳

استاد، بخش زبان‌شناسی و زبان‌های خارجی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

صص ۱۳۱-۱۷۸

ارسال: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰؛ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۲؛ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۷؛ انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

ارجاع به این مقاله:

غلامی، س.، رحیمیان، ج. و حاجیانی، ف. (۱۴۰۵). «بررسی دستگاه واجی در گویش حناشوری»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸

(۲)، صص ۱۳۱-۱۷۸. <https://doi.org/10.22067/jllkd.2026.97186.1363>

چکیده

در شهرستان دشتی استان بوشهر، حناشور از روستاهای دهستان طسوج بخش شنبه و طسوج است. گویش حناشوری از گونه‌های زبانی فارسی معیار در استان بوشهر است. مصاحبه با گویشوران مطلوب (۱۰ گویشور بالای ۵۰ سال و دو گویشور جوان و باسواد)، ثبت و ضبط گفتار و آوانگاری صدای آنها و تکمیل پیکره زبانی با روش‌های میدانی و توصیفی-تحلیلی به همراه ابزارهای کتابخانه‌ای برای انجام پژوهش حاضر به کار گرفته شده‌اند و اطلاعات لازم نیز، از همین روش‌ها و به کمک الفبای آوانگاری بین‌المللی (IPA) به ترتیب، جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل شده‌اند. در این پژوهش، نحوه توزیع ویژگی‌های همخوان‌ها و واکه‌ها و ساختمان‌ها در گویش حناشوری مورد واکاوی قرار گرفته است. بر اساس شواهد، این گویش دارای ۲۵ همخوان و ۲۱ واکه (۶ ساده و ۱۵ مرکب) است. همخوان‌ها همگی از نوع سُشی هستند. در حناشوری، دو همخوان /w, ɲ/ علاوه بر همخوان‌های فارسی معیار، وجود دارد. همچنین، برخی از دوواکه‌ای‌ها و سه‌واکه‌ای‌ها، برای نخستین بار در گونه‌های زبان فارسی، ثبت و ضبط شده‌اند. /iou/, /oue/, /uai/ سه‌واکه‌ای‌ها در حناشوری هستند. نبود خوشه آغازین، الزام آغاز هجا با همخوان و ختم هجا به حداکثر دو همخوان، از محدودیت‌های ساختار هجا در حناشوری هستند. با تکیه بر واکافت داده‌های پیکره زبانی، هجاها در حناشوری از نظر وزن هجایی، سبک، سنگین یا فوق سنگین هستند و ((c(:cv الگوی کلی ساخت هجا در حناشوری است. ظاهرنشدن ناواژه‌ها و توجیه برخی فرایندهای واجی مانند حذف و قلب، از مزایای نظریه رسانی و لزوم وجود پوش رسانی مجاز در هجاهای حناشوری هستند.

واژگان کلیدی: جفت کمینه، گویش حناشوری، واج‌آرایی، واکه، همخوان.

1. E-mail: sohrabgholami1990@gmail.com

2. E-mail: jrahimian@rose.shirazu.ac.ir

3. E-mail: f.hajiyani@rose.shirazu.ac.ir

<https://orcid.com/0009-0002-6821-2088>

<https://orcid.com/0000-0003-2280-9508>

<https://orcid.com/0000-0002-7551-620x>

۱. مقدمه

گویش‌شناسی در کشور ایران، دارای قدمت زیادی نیست. استان بوشهر، از جمله مناطق بااصالت و با تنوع گویشی مطلوب در ایران محسوب می‌شود که تاکنون، آن‌چنان‌که شایسته است، مورد توجه زبان‌شناسان قرار نگرفته است. غلامی (۱۴۰۰) برای نخستین مرتبه و در یک دیدگاه متمایز با پژوهشگران پیشین - بدون در نظر گرفتن جغرافیای سیاسی، بر اساس جغرافیای گویشی و درک متقابل گویشوران فارسی معیار از گویش‌های استان بوشهر - گونه‌های زبانی ایرانی موجود در این استان را به دو دسته، تجزیه می‌کند؛ نخست، گونه‌های زبانی فارسی معیار که گویشوران معیار، از این گویش‌ها (حناشوری، سرمکی، بوشهری، دُهوکی، گندُمزاری، جَمی، ریزی، تَشانی و...) درک متقابلی دارند. دودیکر، گونه‌های زبانی غیر فارسی معیار که گویشوران معیار، از این گویش‌ها (دشتیاتی، شیخیانی، کُردوانی، گِناوه‌ای، بادوله‌ای، بُوالخیری و...) درک عمیق متقابلی ندارند. با نگاه دقیق به تقسیم‌بندی یادشده، پی می‌بریم که گویشوران معیار، درک متقابل از آن دسته از گویش‌های بوشهری دارند که بدون ویژگی کنایی^۱ هستند و این نکته درخور توجه، از نظر پژوهشگران پیشین مغفول مانده است (غلامی، ۱۴۰۴).

«گویش حناشوری^۲» از شاخه زبان‌های ایرانی جنوب غربی است (غلامی و همکاران، ۱۴۰۴ الف). حناشور، از روستاهای دهستان طسوج بخش شنبه و طسوج شهرستان دشتی استان بوشهر می‌باشد. در فارسنامه ناصری نیز با نام آبادی «حناشور» از نواحی طسوج بلوک دشتی، از این روستا یاد شده است (حسینی فسایی، ۱۳۸۸). امروزه، بومیان با نام «هِنیشور^۳» از آبادی خود، یاد می‌کنند. از ویژگی‌های درخور توجه در دهستان طسوج - به‌ویژه آبادی حناشور - پاسداشت از گویش نیاکانشان است. این روستا از نظر جغرافیای سیاسی، زیر مجموعه شهرستان دشتی می‌باشد؛ ولی از نظر تقسیمات و جغرافیای گویشی، به‌غیر از واژگان مشترک، نمی‌توان این گویش را زیر مجموعه گونه‌های گویش دشتیاتی دانست (غلامی و همکاران، ۱۴۰۴ ب). به‌صورت کلی، گویش روستاهای حناشور، سرمک، دُهوک و... از دهستان طسوج را می‌بایست گونه‌هایی ویژه برشمرد. گونه‌های سرمکی، دُهوکی، قَراشَبندی، دهرمی و فارسی فیروزآبادی، نزدیک‌ترین گویش‌ها به حناشوری هستند (غلامی، ۱۴۰۴).

مهم‌ترین مسئله برای فعالیت‌های زبان‌شناختی در حوزه‌های مختلف گویش حناشوری، نبود کمتر پژوهش

1. ergative
2. Hanashuri dialect
3. Heneysur

علمی زبان‌شناسانه در رابطه با این گویش و سایر گویش‌های دهستان طسوج و احیای آنها می‌باشد که دیر یا زود، مانند دیگر گویش‌ها، با پیشرفت صنعتی جوامع و توسعه فناوری، کم‌رنگ شده و به احتمال زیاد، به فراموشی تدریجی منتهی می‌شوند؛ شرایطی که در این دوره از تاریخ در کشورهای زیادی از آمریکای شمالی و اروپا، شکل گرفته است (زمرّدیان، ۱۳۷۹). «احیای زبان» عبارتی است که در رابطه با گونه‌های زبانی در معرض نابودی و خاموش، به کار گرفته می‌شود و بیان می‌کند که برای حیات مجدد این گونه‌های زبانی، بایستی از روش فعال کردن قسمت‌های مختلف مانند دستگاه ساختوازی برای واژه‌سازی استفاده کرد (عبدالکریمی، ۱۳۹۲). پژوهش حاضر و سایر پژوهش‌های گویشی این چنینی به صورت بالقوه، به غیر از موارد یادشده، راهگشای مسائلی در حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی، تاریخی، ریشه‌شناسی و سیر تحوّل واژگان فارسی نیز می‌باشند که به مانند حلقه‌های مفقوده در پژوهش‌های مختلف، نقش خود را ایفا می‌کنند و به کمال رسیدن مطالعات مختلف، کمک می‌کنند. پُر واضح است که با پژوهش‌های روشمند و ثبت و ضبط در چارچوب‌های علمی، گویش‌های در معرض خطر نابودی را می‌شود از زوال کامل، نجات داد.

هدف ویژه این پژوهش، واکاوی نظام و دستگاه واجی^۱ در گویش حناشوری است که با تکیه بر پیکره زبانی^۲ فرهنگ عامّه^۳ صورت گرفته است؛ بر این اساس در این پژوهش، پرسشی به شرح زیر مطرح است:

- گوناگونی، ویژگی‌ها و نحوه توزیع واج‌ها^۴ در گویش حناشوری، به چه صورت است؟

۲. پیشینه پژوهش

در ارتباط با پیشینه تجربی گویش حناشوری، آنچنان که سزاوار است و به طور خاص، تاکنون کمتر پژوهشی توسط سایر پژوهشگران، صورت گرفته است؛ خواه به صورت‌های سنتی یا شیوه‌های علمی و دارای چارچوب علمی؛ از جمله نزدیک‌ترین گویش‌ها به حناشوری می‌توان به گویش‌های سرمکی، دهوکی، فارسی فیروزآبادی، قرآشبنندی و دهر می اشاره نمود که از این بین نیز به جز محدود پژوهش‌هایی در ارتباط با گردآوری این گویش‌ها، صورت پذیرفته است.

-
1. phonological system
 2. Corpus of language
 3. Folklore
 4. phonemes

از این میان، افشاری (۱۳۷۷) در اثر خود، فقط سیمای فرآشند را بازنمایی کرده است و در رابطه با مباحث زبان‌شناختی، اطلاعاتی ارائه نکرده است. امیری (۱۳۸۲) نیز، به تاریخ و فرهنگ مردم فرآشند پرداخته است و مباحث زبان‌شناختی در اثر ایشان دیده نمی‌شود. حاجیانی (۱۳۸۳) گونه‌های زبانی فارسی استان بوشهر را به دو دسته، تقسیم می‌کند: نخست، گویش‌های شمالی که بیشتر دارای ریشه‌های لری هستند و دودِیگر، گویش‌های جنوبی. مقیم (۱۳۸۵) گویش روستای بایگان فیروزآباد (گویش گورکانی) را بررسی کرده است. کراچی (۱۳۹۰)، گونه فارسی فیروزآبادی را مورد واکاوی قرار داده است که تا اندازه زیادی با حناشوری دارای شباهت می‌باشد. کراچی (۱۳۹۱) همچنین، به صورت ویژه، فعل را در فارسی فیروزآبادی توصیف کرده است. سلامی (۱۳۹۴) ویژگی‌های نظام آوایی و دستوری زبان گونه‌های فیروزآبادی را واکاوی کرده است. هاشمی‌زاده (۱۳۹۹)، واژگان گویش دشتیاتی را گردآوری کرده و بعضاً مورد ریشه‌شناسی نیز قرار داده است که در برخی موارد با حناشوری اشتراک دارند. غلامی (۱۴۰۰) بوالخیری را مورد واکافت زبان‌شناختی قرار داده است. او در این پژوهش، فارغ از جغرافیای سیاسی و برای نخستین مرتبه، گونه‌های زبانی ایرانی استان بوشهر را به دو دسته گونه‌های زبانی فارسی معیار و گونه‌های زبانی غیرفارسی معیار تقسیم می‌کند.

غلامی و حاجیانی (۱۴۰۲) همچنین برای نخستین بار با کمک آی‌پی‌ای، دستگاه واجی گویش بوالخیری (از گونه‌های گویشی در شهرستان تنگستان استان بوشهر) را واکاوی و توصیف کرده‌اند. غلامی (۱۴۰۴) گویش حناشوری را مورد واکافت زبان‌شناختی قرار داده است. بر اساس این پژوهش، گویش حناشوری از خانواده زبان‌های ایرانی جنوب غربی می‌باشد که در سیر تحوّل تاریخی از فارسی باستان تا به امروز، روند ویژه خودش را داشته است. این گویش، از نظر همانندی و ریشه واژگان، بیشتر به زبان پهلوی شباهت دارد؛ اما برخلاف فارسی میانه و غالب گویش‌های شهرستان دشتی، ویژگی کُنایی (کنایی گسسته)^۱ در گویش حناشوری دیده نمی‌شود و گویش حناشوری از این نظر، رفتاری همانند زبان فارسی باستان از خود نشان می‌دهد. غلامی، رحیمیان و حاجیانی (۱۴۰۴الف) دستگاه فعل را در گویش حناشوری، مورد مطالعه قرار داده‌اند. غلامی، رحیمیان و حاجیانی (۱۴۰۴ب) گویش حناشوری را از نظر بازنمایی روابط دستوری^۲، مورد واکاوی قرار داده‌اند. نتایج پژوهش آنها، نشان می‌دهد که حناشوری، دو ابزار را از سه ابزار ممکن بازنمایی نقش مشارکین در بند، به کار می‌گیرد. بر این اساس، می‌توان از ابزار

1. split-ergativity
2. grammatical relations

صرفی مطابقه^۱ (هسته‌نمایی^۲)، به‌عنوان نخستین ابزار و راهکار اصلی نشانه‌گذاری روابط دستوری در این گویش یاد کرد. این در حالی است که ابزار صرفی حالت‌نمایی^۳ (وابسته‌نمایی^۴) جایگاه خاصی در این گویش ندارد. ابزار نحوی ترتیب سازه‌ای نیز، به‌عنوان دومین ابزار و راهکاری فرعی برای نشانه‌گذاری روابط دستوری در حناشوری به‌کار گرفته می‌شود. در رابطه با برقراری نظام‌های پنجگانه^۵ در حناشوری، می‌توان گفت که بیشتر، نظام‌های فاعلی-مفعولی^۶ و سپس خشی^۷ در حالاتی از این گویش مشاهده می‌شوند؛ اما نظام‌های کنایی، دوبخشی^۸ و سه‌بخشی^۹ در گویش حناشوری، جایگاه خاصی ندارند.

به‌صورت کلی، آنچه در پژوهش‌ها و اطلس‌های گویشی مشاهده می‌گردد، بیانگر این حقیقت است که به‌تدریج، زبان فارسی معیار، به‌جای گونه‌های زبانی و دیگر گویش‌های محلی خواهد نشست و شاهد مرگ تدریجی این گونه‌ها خواهیم بود؛ شالوده پژوهش‌های گویشی، همچون پژوهش حاضر، اغلب با توجه به این موضوع پراهمیت، شکل می‌گیرند؛ از این میان، متأسفانه کمتر پژوهشی به‌صورت علمی، در حوزه مطالعات زبان‌شناختی در دهستان طسوج و به‌خصوص گویش حناشوری توسط پژوهشگران دیگر، صورت گرفته است؛ بنابراین در این پژوهش، به‌طور ویژه، به واکافت دستگاه واجی در حناشوری پرداخته‌شده است.

۳. روش‌شناسی و چارچوب پژوهش

ویژگی مهم تحقیقات میدانی در حوزه‌های زبان‌شناسی، این است که در محلّ مورد مطالعه انجام شود و نه فقط در پشت میز پژوهشگر (گانگر^{۱۰}، ۲۰۰۲). بر این اساس، روش انجام این پژوهش، تلفیقی از روش‌های میدانی^{۱۱}،

1. agreement
2. head-marking
3. case-marking
4. dependent-marking
5. five-fold systems
6. nominative-accusative
7. neutral
8. double-oblique
9. tripartite
10. U. Ganger
11. field

توصیفی-تحلیلی^۱ با ابزار کتابخانه‌ای در نظر گرفته شده است که داده‌های پژوهش نیز از همین روش‌ها به‌ترتیب گردآوری، واکاوی و تحلیل شده‌اند.

پژوهش‌های میدانی، دارای دو مرحله اصلی هستند: برنامه‌ریزی و دودیکر، انجام مطالعات (هیزن^۲، ۲۰۰۲). بر این اساس و با برنامه‌ریزی مدون، پیکره پژوهش حاضر-پیکره فرهنگ عامه حناشوری بالغ بر ۵۰۰۰۰ واژه-بر اساس توصیه‌های کتاب راهنمای گردآوری گویش‌های فرهنگستان (۱۴۰۲) و مصاحبات میدانی انجام‌شده با گویشوران مطلوب (۱۰ گویشور بالای ۵۰ سال و دو گویشور جوان و باسواد که مشخصات کامل همگی در پیوست، به‌صورت یک جدول ارائه شده است) و ثبت و ضبط صدای آنها با حروف IPA گردآوری شده است.

در ادامه، پیکره زبانی براساس چارچوب و قواعد واج‌شناسی واکاوی شده و خواسته‌های پژوهش استخراج و ثبت و ضبط شده است؛ همچنین، با بازشنوایی و گرفتن تائیدیه متخصص دوم، اعتباربخشی به نتایج صورت گرفته است. از ابزار مورد استفاده برای تحقق این پژوهش، می‌توان به دستگاه‌های ضبط صوت و تلفن همراه (به‌جهت ثبت و ضبط صدای گویشوران)، لپ‌تاپ، نرم‌افزارهای پرکاربرد در حوزه ویرایش صوت و تصویر، نرم‌افزار تحلیل پیکره نظیر آنت‌کانک^۳ (نسخه ۶۴ بیت)، کتاب‌های مرجع، مقالات و مجلات معتبر مرتبط و منابع دیگر، اشاره کرد. بنابراین به‌ترتیب زمانی، مراحل لازم برای پیاده‌سازی و اجرای روند پژوهش حاضر، به‌صورت زیر فهرست می‌شود:

- ۱- انتخاب گویشوران مطلوب حناشوری (با اولویت کمینه سن ۵۰ سال و دو گویشور جوان و باسواد)، که سلامت شنیداری و گفتاری داشته باشند.
- ۲- مصاحبه با گویشوران و ثبت و ضبط گفتار ایشان، با رویکرد گفتگوهای هدفمند و در راستای دست‌یابی به اهداف پژوهش.
- ۳- آوانگاری کلی و گلاس^۴ نویسی متون زبانی گردآوری‌شده از فرهنگ توده حناشوری با حروف بین‌المللی آوانگاری و مقایسه و تطبیق آنها با داده‌های معیار.

1. descriptive - analytical
 2. K. Hazen
 3. AntConc_64bit(2)
 4. gloss

۴- واکاوی پیکره زبانی براساس چارچوب، اصول و قواعد واج‌شناسی و به‌دست آوردن خواسته‌های پژوهش، بازشنوایی و گرفتن تائیدیۀ متخصص دوم و اعتباربخشی به نتایج

در ادامه، به تبیین آواشناسی و به‌طور ویژه، مبانی نظری واج‌شناختی پرداخته شده است تا چارچوب مفهومی مورد نیاز، به‌جهت تجزیه و تحلیل موضوع پژوهش، فراهم شود. لیور^۱ (۱۹۹۴) آواشناسی را مطالعه علمی گفتار می‌داند و معتقد است که زبان‌شناسی، مطالعه علمی زبان است و هر دو مورد، در حوزه گفتار با همدیگر هم‌پوشانی دارند. واج‌ها در هر گونه زبانی، زیرمجموعه آواهای آن گونه هستند. برای استخراج و شناسایی واج‌های هر زبان یا گویش می‌توان از روش جانشین‌سازی در جفت‌های کمینه^۲ استفاده کرد که بر این اساس، هر واحد آوایی در سه جایگاه ممکن آغازین، میانی و پایانی تکیه‌ها، با واحدهای آوایی دیگر در تقابل قرار داده می‌شوند؛ آنگاه، آن دسته از آواها که سبب تمایز معنایی یا تغییر نقش می‌شوند، به‌عنوان واج، استخراج می‌شوند (پهلوان‌نژاد و شاهرودی، ۱۳۹۱).

چارچوب اصلی در پژوهش حاضر، برای استخراج جفت‌های کمینه و درنهایت واج‌های حناشوری، بر پایه نظریه مکتب پراگ^۳، بنا نهاده شده است. بر اساس مبانی این نظریه، واج‌ها آوایی هستند که دارای واقعیت‌های زبانی هستند و در یک گویش خاص، بر اثر تغییر آنها در محور جانشینی، تفاوت معنایی ایجاد شود (هایمن^۴، ۱۳۶۸). در این پژوهش، با واکاوی در پیکره زبانی گردآوری شده، ویژگی‌های زنجیری (ساخت واجی)، آواشناختی، ساخت هجایی) موجود در گویش حناشوری با کمک آی‌پی‌ای^۵ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است. آی‌پی‌ای، روشی تثبیت شده برای نمایش آواهای زبان است که طراح آن، از ۱۸۸۶ توسط پِسرین^۶ شروع شد و در طول زمان، تکمیل گردید (بومن-ونگلر^۷، ۲۰۰۹). آی‌پی‌ای، بر اساس الفبای رومی^۸ بنا نهاده شده است تا برای اکثر مردم جهان، آشنا باشد (علی‌نژاد، ۱۳۹۸).

1. J. Laver
2. minimal pairs
3. Prague
4. L. Hyman
5. *International Phonetic Alphabet (IPA)*
6. O. Jespersen
7. J. Bauman-Waengler
8. roman alphabet

به‌صورت کلی، برای استخراج ویژگی‌های دستگاه واجی گویش حناشوری در این پژوهش، از ابزار آی‌پی‌ای و کتاب‌های «آواشناسی زبان فارسی» ثمره (۱۳۷۸)، «آواشناسی» حق‌شناس (۱۳۷۸)، «درآمدی به آواشناسی» یارمحمدی (۱۳۶۴) و «مبانی واج‌شناسی» علی‌نژاد (۱۳۹۸) بهره گرفته شده است.

۴- یافته‌های پژوهش

در این قسمت از پژوهش با ابزار آی‌پی‌ای، ویژگی‌های واج‌های حناشوری واکاوی، استخراج و ثبت و ضبط شده‌اند. در این راستا، برای اعتباربخشی به نتایج پژوهش، مقایسه و مطابقت با داده‌های معیار صورت گرفته و بازشنوایی و تأیید متخصص دوم، مد نظر قرار گرفته است. واج‌های گویش حناشوری، همچون هر زبان یا گویش دیگر در دنیا در اولین مرحله به دو گروه «همخوان^۱ و واکه^۲» دسته‌بندی می‌شوند. در ادامه (در جایگاه‌های ممکن و مختلف از واژگان) با استخراج جفت‌های کمینه با یک دسته‌بندی ویژه، به واکافت هر گروه از واج‌ها در گویش حناشوری پرداخته شده است.

۴-۱. همخوان‌ها (صامت‌ها)

همخوان‌های گویش حناشوری، همگی از نوع ششی^۳ هستند. این گویش به‌طور کلی دارای ۲۵ همخوان است: /p,

b, t, d, k, g, f, v, s, z, ʃ, ʒ, tʃ, dʒ, χ, γ, m, n, ŋ, l, r, w, j, h, ʔ/

۴-۱-۱. همخوان‌های انسدادی^۴ (انفجاری^۵)

در گویش حناشوری، همخوان‌های انسدادی عبارتند از: /p, b, t, d, k, g, ʔ/

- در ادامه به بررسی این همخوان‌ها می‌پردازیم:

-
1. consonant
 2. vowel
 3. pulmonic
 4. stop
 5. plosive

جدول ۱. همخوان انسدادی دولبی^۱ بیواک^۲ /p/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/f/-/p/	مغرور /fir/	پیر /pir/	جایگاه آغازین واژه
/z/-/p/	نوعی انجیر /kezu/ کوهی	نوعی سبد از /kepu/ برگ درخت خرما	جایگاه میانی واژه
/l/-/p/	آنکه از پای لنگد /fal/	کف، دست‌زدن /ʃap/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۲. همخوان انسدادی دولبی واکدار^۳ /b/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/ʃ/-/b/	شرم /ʃarm/	آبگیر /barm/	جایگاه آغازین واژه
/(ʔ/h)/-/b/	آهن /ʔn(ʔ/h)ɒn/	آبان /ʔnɒɒn/	جایگاه میانی واژه
/h/-/b/	حالت /vedʒah/ جهنده‌گونه عضو، از شدت درد	وجب /vedʒab/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۳. همخوان انسدادی لثوی^۴ بیواک /t/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/g/-/t/	گلایه /gelle/	تله /telle/	جایگاه آغازین واژه
/k/-/t/	سکته /sakte/	ساقه‌های بافته /satte/ شده درخت خرما به هم	جایگاه میانی واژه
/k/-/t/	گر، شعله آتش /bok/	گلو /bot/	جایگاه پایانی واژه

1. bilabial
2. voiceless
3. voiced
4. alveolar

جدول ۴. همخوان انسدادی لثوی واکدار /d/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/z/-/d/	زده /zede/	خواهر /dede/	جایگاه آغازین واژه
/f/-/d/	بافه /bɒfe/	باده، صاف /bɒde/	جایگاه میانی واژه
/r/-/d/	بیدار /bidɒr/	بیداد /bidɒd/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۵. همخوان انسدادی نرم‌کامی^۱ بیواک /k/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/l/-/k/	لُپ /lop/	جمع شدن کنارهم /kop/	جایگاه آغازین واژه
/dʒ/-/k/	کجا /kodʒɒ/	برادر /kokɒ/	جایگاه میانی واژه
/l/-/k/	تار (مو)، نوعی [tɒ:l] رنگ سبز	تنها، یَکَه [tɒ:k]	جایگاه پایانی واژه

جدول ۶. همخوان انسدادی نرم‌کامی واکدار /g/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/f/-/g/	فیس، افاده [fi:s]	خستگی عضو بر [gi:s] اثر فشار زیاد	جایگاه آغازین واژه
/ʃ/-/g/	بشور /buʃu/	بگو /bugu/	جایگاه میانی واژه
/l/-/g/	میل /mejl/	ملخ /mejg/	جایگاه پایانی واژه

همخوان /g/ در جایگاه میانی، خیلی کم دارای جفت کمینه است؛ اما در سایر جایگاه‌ها، از فرکانس^۲ قابل قبولی، برخوردار می‌باشد.

1. velar
2. frequency

جدول ۷. همخوان انسدادی چاکنایی^۱ بیواک /ʔ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/χ/-ʔ/	دایی /χplu/	سیبزمینی /ʔolu/	جایگاه آغازین واژه
/b/-ʔ/	آبان /ʔobɒn/	آهن /ʔoʔɒn/	جایگاه میانی واژه
در جایگاه پایانی، دیده نشد. /ʔ/* همخوان			جایگاه پایانی واژه

۴-۱-۲. همخوان‌های سایشی^۲

در گویش حناشوری، همخوان‌های سایشی عبارتند از: /f, v, s, z, ʃ, ʒ, ɣ, ʁ, h/

در ادامه، به شرح تک‌تک آنها می‌پردازیم:

جدول ۸. همخوان سایشی لب‌ودندانی^۳ بیواک /f/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/t/-f/	تیر (ماه)، تیر /tir/	مغور /fir/	جایگاه آغازین واژه
/k/-f/	چکه، قطره /tokke/	پاشیدن آب /tofke/ دهان، برای دفع چشم‌زخم	جایگاه میانی واژه
/k/-f/	غیر تیز، کند /mok/	مخاط مایع بینی /mof/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۹. همخوان سایشی لب‌ودندانی واکدار /v/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/k/-v/	کیل، پیمانه /kejl/	عمیق /vejl/	جایگاه آغازین واژه
/z/-v/	سزا /sozɒ/	فردا /sovɒ/	جایگاه میانی واژه

1. glottal stop
2. fricative
3. dental labial

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/χ/-v/	چرخ [tʃa:rx]	چرب [tʃa:rv]	جایگاه پایانی واژه

جدول ۱۰. همخوان سایشی لثوی بیواک /s/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/l/-s/	خُل، سبک‌سر /liχ/	سیخ /siχ/	جایگاه آغازین واژه
/dʒ/-s/	ماه‌جان /mɒdʒu/	کشک ساییده‌شده /mɒsu/	جایگاه میانی واژه
/r/-s/	لاغر، بدن /lɒr/	سگِ ماده /lɒs/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۱۱. همخوان سایشی لثوی واکدار /z/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/p/-z/	پهلُو [pa:li]	زالو [za:li]	جایگاه آغازین واژه
/k/-z/	زیر و رو /pɒkan/	پازن، بزِ نر /pɒzan/	جایگاه میانی واژه
/l/-z/	سال [sɒ:l]	ساز [sɒ:z]	جایگاه پایانی واژه

جدول ۱۲. همخوان سایشی پَسالِثوی بیواک /ʃ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/f/-ʃ/	مغروِر /fir/	شیر (از لبنیات، شیر /ʃir/ آب، شیر جنگل)	جایگاه آغازین واژه
/m/-ʃ/	پخمه /paχme/	پشه /paχʃe/	جایگاه میانی واژه
/g/-ʃ/	تخم پرندهگان /χɒg/	خوش، خوشمزه /χɒʃ/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۱۳. همخوان سایشی پسالثوری واکدار /ʒ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/n/-ʒ/	نالِه /nɒle/	ژاله /ʒɒle/	جایگاه آغازین واژه
/v/-ʒ/	هفده /havde/	هجدِه /haʒde/	جایگاه میانی واژه
این همخوان، در جایگاه پایانی مشاهده نشد.			جایگاه پایانی واژه

جدول ۱۴. همخوان سایشی نرمکامی واکدار /ɣ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/k/-ɣ/	سر، کَلَه /kalle/	غَلَه، گندم /ɣalle/	جایگاه آغازین واژه
/g/-ɣ/	سبزی تَرَه /begaɫ/	آغوش /beɣaɫ/	جایگاه میانی واژه
/d/-ɣ/	مُرد /mɒrd/	مَرغ /mɒɣ/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۱۵. همخوان سایشی ملازی^۱ بیواک /χ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/d/-χ/	دیروز /dig/	نوعی مشک برای /χig/ نگرهداری روغن حیوانی	جایگاه آغازین واژه
/d/-χ/	نادان /nɒdun/	ناخن /nɒχun/	جایگاه میانی واژه
/r/-χ/	سیر /sir/	سیخ /siχ/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۱۶. همخوان سایشی چاکنایی بیواک /h/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/tʃ/-h/	بافت سفت و ارتجاعی /tʃalk/	حلق /halk/	جایگاه آغازین واژه

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	زهر /zahr/	زجر /zadzɹ/	/dʒ/-/h/
جایگاه پایانی واژه	کاملآ پخته /poh/	ورم، برآمدگی /pok/	/k/-/h/

۳-۱-۴. همخوان‌های خیشومی^۱

در گویش حناشوری، همخوان‌های خیشومی عبارتند از: /m, n, ŋ/

جدول ۱۷. همخوان خیشومی دولبی واکدار /m/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه آغازین واژه	ماش /moʃ/	آش /ʔoʃ/	/ʔ/-/m/
جایگاه میانی واژه	وسمه //vasme/	وصله /vasle/	/l/-/m/
جایگاه پایانی واژه	آبگیر [ba:rm]	برق، درخشش [ba:rʃ]	/ʃ/-/m/

جدول ۱۸. همخوان خیشومی لثوی واکدار /n/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه آغازین واژه	نعناع [na:nɔ]	تنها [ta:nɔ]	/t/-/n/
جایگاه میانی واژه	مادر بزرگ /nene/	نوه /neve/	/v/-/n/
جایگاه پایانی واژه	پهن [pa:n]	پل، گیس (مو) [pa:l]	/l/-/n/

جدول ۱۹. همخوان خیشومی نرم‌کامی واکدار /ŋ/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه آغازین واژه	این همخوان، در جایگاه آغازین مشاهده نشد.		
جایگاه میانی واژه	گاوِ نر /dʒoŋe/	وردنه /dʒove/	/v/-/ŋ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/n/-/ŋ/	پهن [pa:n]	خوشه خرما [pa:ŋ]	جایگاه پایانی واژه

۴-۱-۴. همخوان‌های ناسوده^۱

در گویش حناشوری، دو همخوان ناسوده /w/، /j/ کاربرد دارند:

جدول ۲۰. همخوان ناسوده کامی واکدار /j/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/m/-/j/	ماه‌نسا /mɒni/	یعنی /jɒni/	جایگاه آغازین واژه
/l/-/j/	ماله /mole/	مایه /moje/	جایگاه میانی واژه
/r/-/j/	پَر، بلندی /per/	پی، شالوده /pej/	جایگاه پایانی واژه
	صخره‌ای با ارتفاع کم		

جدول ۲۱. همخوان ناسوده لبی نرم‌کامی^۲ واکدار /w/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
نشدد.در جایگاه آغازین دیده /w/همخوان			جایگاه آغازین واژه
/t/-/w/	انتهای خرما /kotak/ که به خوشه وصل است	استخوان /kowak/ مفصل پای بُز، قاپ	جایگاه میانی واژه
/h/-/w/	چموش [so:hɒr]	سوار [so:wɒr]	
/k/-/w/	چکه، قطره /toke/	تاوه /towe/	
نشدد.در جایگاه پایانی دیده /w/همخوان			جایگاه پایانی واژه

1. approximate

2. labial-velar

در گویش حناشوری، همخوان /w/ در جایگاه آغازین و پایانی دیده نشد؛ اما این همخوان، در جایگاه میانی، دارای فرکانس قابل قبولی می‌باشد.

۴-۱-۵. همخوان‌های ناسودهٔ کناری

در گویش حناشوری، فقط همخوان ناسودهٔ کناری ^۱/l/ کاربرد دارد:

جدول ۲۲. همخوان ناسودهٔ کناری لثوی واکدار /l/

جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه آغازین واژه	لب /londʒ/	کنج /kondʒ/	/k/-/l/
جایگاه میانی واژه	پستان /gulun/	گمان /gumun/	/m/-/l/
جایگاه پایانی واژه	پول /pil/	پیش، برگ نخل /piʃ/	/ʃ/-/l/

۴-۱-۶. همخوان‌های لرزشی^۲

در گویش حناشوری، فقط همخوان لرزشی /r/ وجود دارد:

جدول ۲۳.

همخوان لرزشی لثوی واکدار /r/

جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه آغازین واژه	دام توربافت، رفت /re/	ده، دیگر /de/	/d/-/r/
جایگاه میانی واژه	کُره [korre]	کُرت، [korze] قسمت‌های کوچک جدا، برای کشت سبزیجات	/z/-/r/

1. lateral approximate

2. trill

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/s/-/r/	جایی محصور با /χas/ نی یا سته برای کاشت سبزی یا نگهداری دام	الاغ/χar/	جایگاه پایانی واژه

۷-۱-۴. همخوان‌های انسایشی^۱

در گویش حناشوری، دو همخوان انسایشی /tʃ/, /dʒ/ کاربرد دارند:

جدول ۲۴.

همخوان انسایشی پسالثوی بیواک /tʃ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/r/-/tʃ/	رَم/ram/	اطراف رود/tʃam/	جایگاه آغازین واژه
/s/-/tʃ/	کیسه [ki:se]	کوچه [ki:tʃe]	جایگاه میانی واژه
/l/-/tʃ/	چهارپا [mp:l]	ماچ [mp:tʃ]	جایگاه پایانی واژه

جدول ۲۵.

همخوان انسایشی پسالثوی واکدار /dʒ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/l/-/dʒ/	تکان، چرخش [la:t]	شتربان [dʒa:t]	جایگاه آغازین واژه
/d/-/dʒ/	گُرده، پهلُو/gorde/	گوجه/gordʒe/	جایگاه میانی واژه
/d/-/dʒ/	ریز (کوچک)/χord/	خورجین/χordʒ/	جایگاه پایانی واژه

1. affricate

جدول ۲۶.

همخوان‌های گویش حناشوری مطابق با آی‌پی‌ای

جایگاه تولید شیوه تولید	دوبلی	لبی‌دندانی	دندانی	لثوی	پنالتوی	برگشتی	کامی	نرم‌کامی	لبی‌نرم‌کامی	ملازی	حلقی	چاکنایی
انفجاری	p b			t d				k g				ʔ
خیشومی	m			n				ŋ				
لرزشی				r								
زنشی یا غلطان												
سایشی		f v		s z	ʃ ʒ			ɣ		χ		h
سایشی‌کناری												
انسایشی					ʈ ɖ							
ناسوده							j		w			
ناسوده‌کناری				l								

۲-۴. واکه‌ها (مصوت‌ها)

حناشوری، دارای انواع گوناگون واکه‌های ساده^۱ و مرکب^۲ است. جهت شناسایی این واکه‌ها، از جفت‌های کمینه استفاده شده و برای دسته‌بندی، از کتاب «مبانی واج‌شناسی» (علی‌نژاد، ۱۳۹۸) بهره برده شده است. واکه‌ها در گویش حناشوری، در جایگاه آغازین قرار نمی‌گیرند.

۱-۲-۴. واکه‌های اصلی اولیه^۳ (ساده)

در تولید واکه‌های ساده، شکل دهان و وضعیت زبان، ثابت است و از ابتدا تا انتهای تولید واکه، تغییر نمی‌کند. این

1. simple
2. complex
3. primary cardinal vowel

واکه‌ها، رایج‌ترین واکه‌ها در زبان‌ها و گویش‌های جهان هستند (علی‌نژاد، ۱۳۹۸). این واکه‌ها در حناشوری، همچون سایر گونه‌ها، به پیشین^۱ و پسین^۲ تقسیم می‌شوند.

الف. واکه‌های پیشین

در تولید واکه‌های پیشین حناشوری، بخش میان زبان، منقبض و به کام نزدیک می‌شود (غلامی، ۱۴۰۴). لازم به ذکر است که در این گویش، واکه‌های پیشین، گرد^۳ نیستند. این واکه‌ها در گویش حناشوری عبارتند از: /i/, /e/, /a/

جدول ۲۷. واکهٔ پیشین بسته (افراشته) /i/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	این‌ها /ɪnə/	آن‌ها /ʔunə/	/u/-/i/
جایگاه پایانی واژه	پی /pi/	پا /pə/	/ə/-/i/

جدول ۲۸. واکهٔ پیشین نیم‌بسته /e/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	نوعی خوردن آب /mer/ همراه با مکش، شبیه به بُز	مور /mur/	/u/-/e/
جایگاه پایانی واژه	سه /se/	برای، ۳۰ /si/	/i/-/e/

جدول ۲۹. واکهٔ پیشین باز (افتاده) /a/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	زهر [za:r]	زور [zu:r]	/u/-/a/
جایگاه پایانی واژه	کلاه /kola/	کُله، خانهٔ پرنده /kole/	/e/-/a/

1. front
2. back
3. round

ب. واکه‌های پسین

در تولید واکه‌های پیشین حناشوری، بخش پس زبان، منقبض و به عقب دهان رانده می‌شود (غلامی، ۱۴۰۴). لازم به ذکر است که واکه‌های پسین در این گویش، گرد هستند. این واکه‌ها در گویش حناشوری، عبارتند از: /u/, /o/, /ɒ/

جدول ۳۰.

واکهٔ پسین بسته (افراشته) /u/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	گول/gul/	پارگی بزرگ و عمیق /gɒl/ (پوست، مشک و پارچه و...)	/ɒ/-/u/
جایگاه پایانی واژه	باشد، بو [bu:]	بود، بی‌بی [bi:]	/i/-/u/

جدول ۳۱.

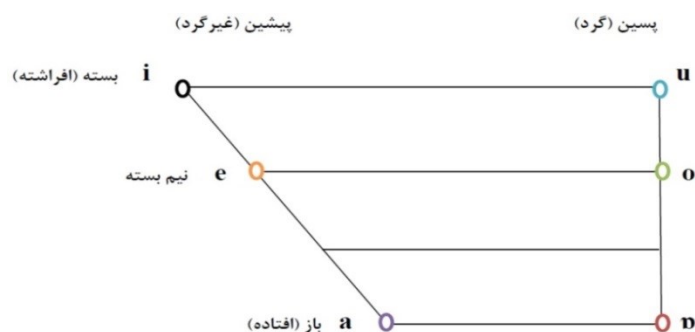
واکهٔ پسین نیم‌بسته /o/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	دُم/ɒm/	دام/dum/	/u/-/o/
جایگاه پایانی واژه	مدفوع، گفت [go:]	گاو [gɒ:]	/ɒ/-/o/

جدول ۳۲.

واکهٔ پسین باز (افتاده) /ɒ/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	قاج، ترک/kɒʃ/	کش/keʃ/	/e/-/ɒ/
جایگاه پایانی واژه	کجا، کوه‌ها/koʔɒ/	اهل کوه/koʔi/	/i/-/ɒ/



شکل ۱. فضای واکه‌ای و واکه‌های اصلی اولیه در حناشوری مطابق با آی پی ای

۲-۲-۴. واکه‌های مرکب

در هنگام تولید واکه‌های مرکب، شکل دهان ثابت نیست و در حین تولید، حالت دهان تغییر می‌کند. واکه‌های مرکب به انواع دو واکه‌ای (واکه‌های دوتایی^۱) و سه واکه‌ای (واکه‌های سه‌تایی^۲) تقسیم می‌شوند (علی‌نژاد، ۱۳۹۸). در ادامه، به واکه‌ای این واکه‌های مرکب در گویش حناشوری می‌پردازیم.

الف. واکه‌های مرکب دوتایی (دو واکه‌ای‌ها)

جدول ۳۳. واکه مرکب دوتایی فرازین /ei/

جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جایگاه واج / جفت کمینه
/i/-/ei/	[کبوتر] چایی /tʃeini/	[ظرف] چینی /tʃɪni/	جایگاه میانی واژه
/i/-/ei/	مادر /dei/	دید /di/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۳۴. واکه مرکب دوتایی فرازین /ou/

جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جایگاه واج / جفت کمینه
/u/-/ou/	گیر /gour/	گور /gur/	جایگاه میانی واژه
/u/-/ou/	کردن، تب [پهن] /tou/	تو، داخل /tu/	جایگاه پایانی واژه

1. diphthong

2. triphthong

جدول ۳۵. واکه مرکب دوتایی فرازین /oi/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/ou/-oi/	/ʔoud/ عود	/ʔoid/ آهو	جایگاه میانی واژه
/o/-oi/	/mo/ من	/moi/ ماهی	جایگاه پایانی واژه

جدول ۳۶. واکه مرکب دوتایی فرازین /ai/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/a/-ai/	/haf/ هشت	/haiʃ/ ادات تعجب	جایگاه میانی واژه
/i/-ai/	/gi/ مدفوع	/gai/ زود، گاه	جایگاه پایانی واژه

جدول ۳۷. واکه مرکب دوتایی بدون فراز و فرود /ui/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
این واکه، در جایگاه میانی مشاهده نشد.			جایگاه میانی واژه
/ua/-ui/	/rua/ روباه	/rui/ [فلز] روی	جایگاه پایانی واژه
/ou/-ui/	/kou/ نوعی حشره در غلات	/kui/ کوفت، کوید	
/uo/-ui/	/buo/ پدر	/bui/ ادات تعجب، باشی	

جدول ۳۸. واکه مرکب دوتایی بدون فراز و فرود /iu/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/u/-iu/	/run/ ران	/riun/ روده	جایگاه میانی واژه
/a/-iu/	/tap/ اختفا، موی مجعد	/tiup/ تیوب	
این واکه، در جایگاه پایانی مشاهده نشد.			جایگاه پایانی واژه

جدول ۳۹. واکهٔ مرکب دوتایی فرودین /ua/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/u/-/ua/	نام/num/	ادایم، نو بتم /nuam/	جایگاه میانی واژه
/a/-/ua/	راه، رفت /ra/	رو براه /rua/	جایگاه پایانی واژه
/ei/-/ua/	رای، میل /rei/	رو براه /rua/	

جدول ۴۰. واکهٔ مرکب دوتایی فرودین /uɒ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/e/-/uɒ/	بی حس /ser/	سوار /suɒr/	جایگاه میانی واژه
/o/-/uɒ/	جُل، پالان /dʒol/	جوال /dʒuɒl/	
/u/-/uɒ/	بو، باش، باشد /bu/	بابا، پدر /buɒ/	جایگاه پایانی واژه

جدول ۴۱. واکهٔ مرکب دوتایی فرازین /ɒi/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
/ɒ/-/ɒi/	بازه /bɒze/	بادبزن /bɒize/	جایگاه میانی واژه
/ɒ/-/ɒi/	زد /vɒze/	می زد /vɒize/	
این واکه، در جایگاه پایانی مشاهده نشد.			جایگاه پایانی واژه

جدول ۴۲. واکهٔ مرکب دوتایی فرودین /oɒ/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
این واکه، در جایگاه میانی مشاهده نشد.			جایگاه میانی واژه
/ou/-/oɒ/	حشره‌ای در غلات /kou/	کجا /koɒ/	جایگاه پایانی واژه
/ou/-/oɒ/	خواب /χou/	خدا /χoɒ/	

جدول ۴۳.

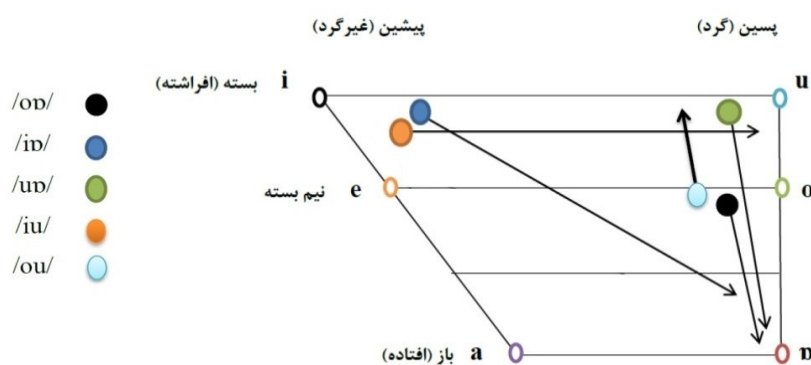
واکه مرکب دوتایی فرودین /ia/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	[sia:ku] سایه [آن]	[si:ku] سی [آن شماره]	/i/-/ia/
جایگاه پایانی واژه	بفرما بگیر /bia/	بیا /biou/	/iou/-/ia/
	ادات تعجب /tia/	تب /tou/	/ou/-/ia/

جدول ۴۴.

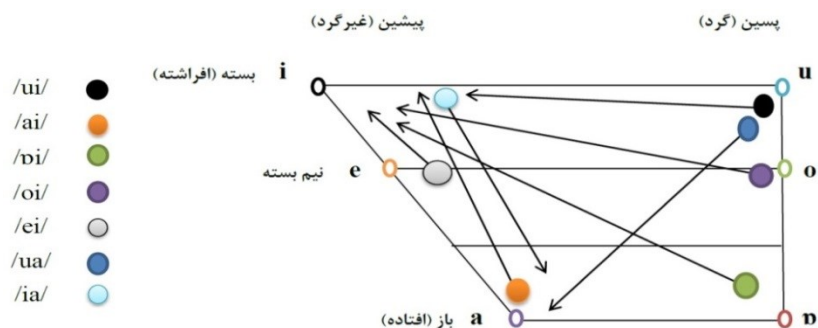
واکه مرکب دوتایی فرودین /io/

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه میانی واژه	/bɒzɪɒr/ کارگر کشاورزی	/bɒzɒr/ بازار	/ɒ/-/io/
جایگاه پایانی واژه	/bɪɒ/ بیاور	/bia/ بفرما بگیر	/ia/-/io/



شکل ۲.

دوواکه‌ای‌های مختوم به /ɒ/، /u/ در حناشوری مطابق با آی‌پی‌ای



شکل ۳. دو واکه‌ای‌های مختوم به /i/، /a/ در حناشوری مطابق با آی‌پی‌ای

ب. واکه‌های مرکب سه‌تایی (سه‌واکه‌ای‌ها)

جدول ۴۵. واکه مرکب سه‌تایی /uai/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
			جایگاه میانی واژه
/ui/-/uai/	[فلز] روی /rui/	روباهی /ruai/	جایگاه پایانی واژه
/iou/-/uai/	بیا /biou/	ادات تعجب /buai/	

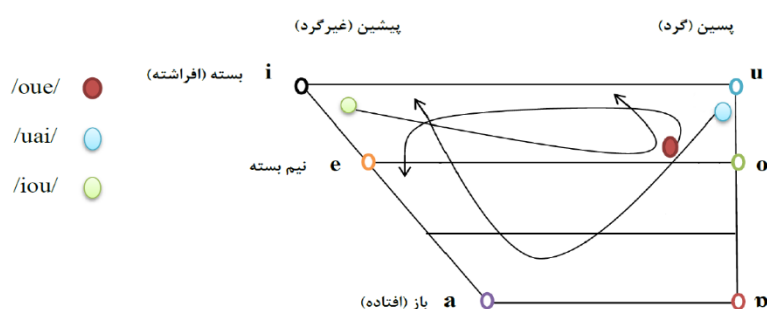
جدول ۴۶. واکه مرکب سه‌تایی /oue/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
	جفت کمینه، در جایگاه میانی مشاهده نشد.	شبانۀ /ʃoueʃou/	جایگاه میانی واژه
/ou/-/oue/	آفتاب /ʔaftou/	آفتابۀ /ʔaftoue/	جایگاه پایانی واژه
/vi/-/oue/	شد /vpi/	شود /voue/	

جدول ۴۷. واکه مرکب سه‌تایی /iou/

جفت کمینه	نمونه ۲	نمونه ۱	جایگاه واج / جفت کمینه
			جایگاه میانی واژه
			جایگاه میانی واژه

جایگاه واج / جفت کمینه	نمونه ۱	نمونه ۲	جفت کمینه
جایگاه پایانی واژه	بیا/biou/	بیاور/biɔr/	/iɔ/-/iou/
	پاریاب/pɔriɔb/	پارو/pɔru/	/u/-/iou/
	آسیاب/ʔɔsiɔb/	آسیه/ʔɔsu/	/u/-/iou/



شکل ۴. سه‌واکه‌ای‌های مختوم به /u/, /i/, /e/ در حناشوری مطابق با آی‌پی‌ای

۳-۴. واج‌آرایی

قواعد و قوانین مربوط به نحوه ترکیب و ترتیب واج‌های یک گونه زبانی را واج‌آرایی^۱ می‌گویند. در هر گونه زبانی، واج‌ها با محدودیت‌هایی منحصر به فرد، با هم ترکیب می‌شوند (مشکوه‌الدینی، ۱۳۷۴). قوانین واج‌آرایی در گویش‌های مختلف از یک زبان خاص نیز می‌توانند متفاوت باشند. در ادامه، برخی از قواعد مهم واج‌آرایی - توزیع همخوان‌ها و توزیع واکه‌ها - در گویش حناشوری، همراه بسط و توسعه اصول ساختار هجایی، ارائه شده است.

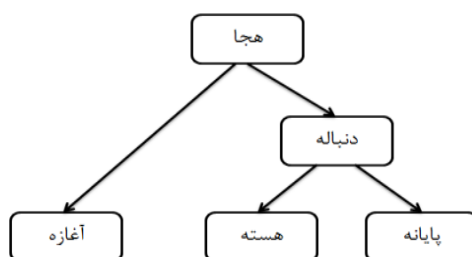
۴-۴. هجا و ساختار هجایی

واج‌ها در گویش حناشوری به صورت تصادفی و بدون قاعده در کنار هم قرار نمی‌گیرند؛ بلکه مطابق با الگوهای خاص، در کنار هم قرار گرفته و واحدهای بزرگ‌تری به نام هجا (δ) را تشکیل می‌دهند (علی‌نژاد، ۱۳۹۸). هجاها در حناشوری، یک سری رشته‌های آوایی پیوسته هستند که از یک واکه و صفر تا چند همخوان، تشکیل شده‌اند و تفکیک

و شمارش آنها تا حدّ زیادی حتّی برای افرادی که سواد خواندن و نوشتن ندارند نیز آسان است (دوانمو، ۲۰۰۸). اجزای سازنده هجا، در طی یک فرآیند تولیدی، بدون توقّف و در یک نفس تولید می‌شوند.

۴-۴-۱. ساختمان هجا

در گویش حناشوری، هجاها از دو قسمت اصلی آغاز (O) و دنباله (R) تشکیل شده‌اند. دنباله در حناشوری، متشکّل از دو قسمت هسته (N) و پایانه (C) است. بین عناصر تشکیل‌دهنده هجا در حناشوری، ارتباط سلسله‌مراتبی وجود دارد؛ بدین ترتیب که هسته و پایانه باهم، یک گروه ساختی را تشکیل داده و از طریق گره مشترک دنباله، با هجا مرتبط می‌شوند.



شکل ۵. ارتباط اجزای تشکیل‌دهنده ساختمان هجا در حناشوری

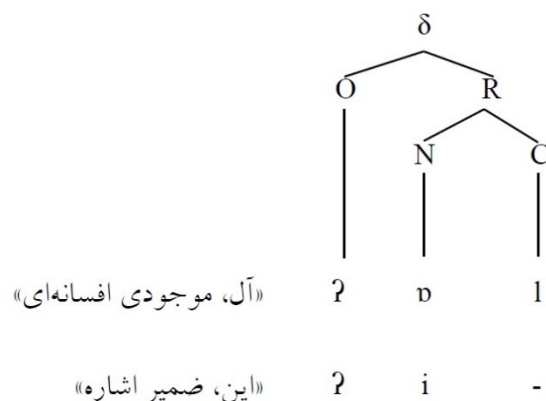
۴-۴-۲. محدودیت‌های ساخت هجا

همان‌طور که دیدیم، هجاها در حناشوری، حداکثر دارای سه جایگاه ساختاری هستند. هر یک از این جایگاه‌های ساختاری هجا در حناشوری، دارای محدودیت‌های مختلفی هستند؛ اما نقطه مشترک آنها، محدودیت تعداد عناصر قابل استفاده در ساختمان هجا است. در ادامه، محدودیت‌های گویش حناشوری در ساختار هجا، مورد واکاوی قرار گرفته است.

الف. آغاز هجا و محدودیت‌های آن

محدودیت‌های متعددی در جایگاه آغاز هجاها در حناشوری، وجود دارند. گویش حناشوری از این جایگاه، طبق قواعد خاصی استفاده می‌کند؛ نخست، این جایگاه هیچ‌گاه خالی نمی‌ماند. دودیدگر، فقط همخوان می‌تواند در این جایگاه، قرار گیرد؛ حتّی در واژه‌هایی که به نظر می‌رسد با واکه شروع شده‌اند، قبل از واکه، همخوان انسدادی

چاکنایی /ʔ/ همراه با واکه تولید می‌شود و آغاز هجا را پر می‌کند. سوم این‌که، در این جایگاه هیچ‌گاه خوشهٔ واژگانی قرار نمی‌گیرد.



شکل ۶. محدودیت آغاز هجا در واژگان حناشوری

در حناشوری، ادای واژگان وارداتی (وام‌واژه^۲) که ذاتاً دارای خوشهٔ همخوانی^۳ آغازین هستند، بومی‌سازی شده و بدون داشتن این ویژگی، تلفظ می‌شوند؛ به‌نحوی که یک واکهٔ میانجی^۴، میان دو همخوان آغاز، اعمال می‌شود و یک هجا در تقطیع هجایی، اضافه می‌شود.

جدول ۴۸. بومی‌سازی وام‌واژه‌ها و عدم پذیرش خوشهٔ آغازین در گویش حناشوری

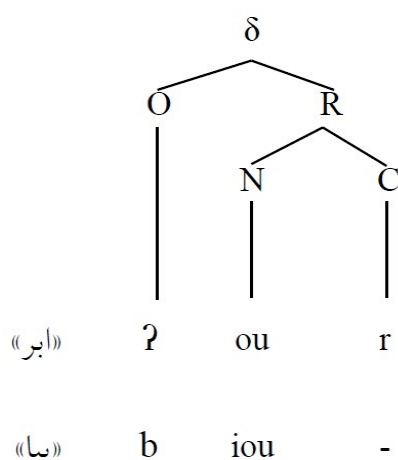
وام‌واژه‌های انگلیسی	گویش حناشوری	معادل فارسی
/glass/	/gilɒs/	لیوان
/blouse/	[buli:z]	بلوز
/drum/	[derɒ:m]	بشکه
/Plate/	/Pelejt/	نوعی ورق فلزی

1. cluster
2. loanword
3. consonant cluster
4. intermediate vowel

در حناشوری، به غیر از همخوان‌های /w/ و /ŋ/ مابقی همخوان‌ها در جایگاه آغاز هجا ظاهر شده‌اند. از این میان، بعضی کم‌کاربردتر هستند. بدین ترتیب، همخوان‌های /ʒ/, /ʁ/, /l/, /z/ در جایگاه آغازین هجاها، کمتر دیده می‌شوند.

ب. هسته هجا و محدودیت‌های آن

مهم‌ترین محدودیت حاکم بر جایگاه هسته در هجاها، حناشوری، این است که همواره با واکه پر می‌شود. این جایگاه در حناشوری، حداقل با یک و حداکثر با سه واکه (واکه مرکب سه‌تایی) پر می‌شود.



شکل ۷. محدودیت هسته هجا در واژگان حناشوری

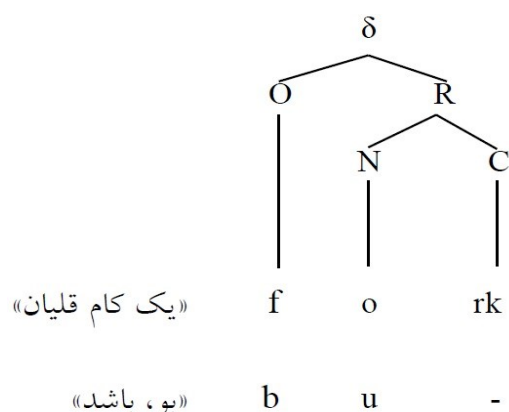
در رابطه با کاربرد واکه‌ها در هسته هجاها، حناشوری، بایستی بیان کرد که واکه‌های ساده، بیشترین و واکه‌های مرکب سه‌تایی، کمترین بسامد و کاربرد را در هسته هجاها در گویش حناشوری دارند. از این میان، با تکیه بر تجزیه و تحلیل‌های پیکره زبانی پژوهش، می‌توان اذعان کرد که فرکانس و کاربرد واکه‌های /u/, /i/, /ɒ/ در جایگاه هسته هجاها، بیشتر است.

جدول ۴۹. چند نمونه از کاربرد واکه‌های پر بسامد /u/, /i/, /ɒ/ در هسته هجاها، حناشوری

/ɒ/ در هسته هجا:	جلو، گذاشت /nɒ(hʔ)ɒ/	گاو /gɒ/	گذر از آب /tɒ/
/u/ در هسته هجا:	دوغ /du/	خارپشت /zuzu/	خَم /kulu/
/i/ در هسته هجا:	می‌دید، می‌دهی /midi/	خونی /ɣini/	بالا، صورت /ri/

پ. پایانه هجا و محدودیت‌های آن

محدودیت‌های متعددی در جایگاه پایانه هجاهای حناشوری، وجود دارند. حناشوری از این جایگاه، طبق اصول خاصی استفاده می‌کند؛ نخست در این جایگاه، فقط همخوان می‌تواند قرار بگیرد. دوم، این جایگاه در حناشوری، حداقل، با صفر و حداکثر، با دو همخوان، پر می‌شود.



شکل ۸. محدودیت پایانه هجا در واژگان حناشوری

در گویش حناشوری، خوشه سه همخوانی در پایانه هجا وجود ندارد؛ بنابراین، واژه‌های بیگانه دارای این ویژگی، در حناشوری بومی‌سازی می‌شوند. در این راستا، یا یکی از صامت‌ها حذف می‌شود، یا یک مصوت بین دو تا از سه همخوان، میانجی می‌شود.

جدول ۵۰. بومی‌سازی وام‌واژه‌ها و عدم پذیرش خوشه سه همخوانی در پایانه هجا

وام‌واژه‌های انگلیسی	گویش حناشوری	معادل فارسی
/lustr/	/luster/	لستر
/tambr/	/tamr/	تمبر

با تکیه بر تجزیه و تحلیل‌های پیکره زبانی پژوهش حاضر، می‌توان گفت که در گویش حناشوری، به غیر از همخوان‌های /ʔ/, /j/, /w/, /ʒ/ مابقی همخوان‌ها در جایگاه پایانه هجاها ظاهر شده‌اند. از این میان، بعضی کم‌کاربردتر هستند؛ به طور کلی، /ʕ/, /g/, /v/, /h/ در جایگاه پایانه هجاهای حناشوری، کمتر ظاهر می‌شوند.

۳-۴-۳. الگوهای هجایی

هجاهای حناشوری از نظر وزن هجایی، به سه دسته هجای سبک، سنگین و فوق سنگین تقسیم می‌شوند. برای هر سه دسته، می‌توان یک فرمول جامع هجایی تعریف کرد که بتوان با آن، تمام الگوهای هجایی در گویش حناشوری را پوشش داد.

$$\left. \begin{array}{l} \text{C: همخوان (صامت)} \\ \text{V: واکه (مصوت)} \\ \text{(C): اختیار در وجود یا عدم وجود همخوان} \\ \text{(:): اختیار در وجود یا عدم وجود کشش واکه} \end{array} \right\} \text{CV(:)(C(C))}$$

شکل ۹.

الگوی جامع هجایی در گویش حناشوری

هجاها در حناشوری، همواره یک همخوان (C) در جایگاه آغاز دارند. در واقع، تفاوت الگوهای هجایی در گویش حناشوری، همواره در قسمت دنباله است (غلامی، ۱۴۰۰). در هجای سبک (CV) در حناشوری، همچون زبان فارسی معیار، هسته با یک واکه کوتاه پر می‌شود و پایانه، خالی است که در واقع از یک همخوان آغازین و یک واکه تشکیل شده است. هجاهای سنگین، شامل دو حالت می‌شوند؛ اول هجای (CV:) که هسته آن با یک واکه کشیده پر می‌شود و پایانه آن خالی است. دوم هجای (CVC) که هسته آن با یک واکه کوتاه و پایانه آن با یک همخوان پر شده است. در هجاهای فوق سنگین (CV:C)، (CVCC) و (CV:CC) به ترتیب، در نوع اول پایانه هجا با یک همخوان و هسته آن با یک واکه کشیده، در نوع دوم، پایانه هجا با دو همخوان و هسته آن با یک واکه کوتاه و در نوع سوم، هسته با یک واکه کشیده و پایانه با دو همخوان، پر می‌شود (هین^۱، ۱۹۸۹ و طیب‌زاده، ۱۳۸۶). در ادامه انواع هجاهای حناشوری، در یک جدول، همراه با مثال‌هایی از حناشوری به صورت کامل، ارائه شده است.

1. B. Hayes

جدول ۵۱. انواع الگوهای هجایی موجود در گویش حناشوری همراه با مثال

وزن هجا	نوع هجا	الگو	معادل فارسی	حناشوری
سبک	کوتاه باز	Cv	/ji/ /di/	پایین، زیر دید
سنگین	کشیده باز	Cv:	[tʃa:] [no:]	چاه نهاد
	کوتاه بسته	Cvc	/dʒe:ar/ /moχ/	دعوا نخل، درخت خرما
فوق سنگین	کشیده بسته	Cv:c	[χo:r] [dʒa:l]	خار قهر
	کوتاه بسته	Cvcc	/lard/ /maʃk/	صاف و کفه مشک
	کشیده بسته	Cv:cc	[fo:rk] [ge:ndʒ]	یک‌کام قلیان درهم، مجعد

۴-۴-۴. اصول ساختار هجایی پولگرام

اصول هجابندی^۱ قواعدی هستند که یک توالی از واژه‌ها و همخوان‌ها مطابق با آن اصول، تقطیع و مرزبندی می‌شوند. پولگرام برای تعیین ساختار هجایی، سه اصل همگانی را با فرض رابطه تنگاتنگ بین ساختمان واژه و ساختمان هجا، ارائه می‌کند (علی‌نژاد، ۱۳۹۸). بر این اساس، پولگرام برای تقطیع ساختمان هجا، سه اصل حداکثر هجای باز^۲،

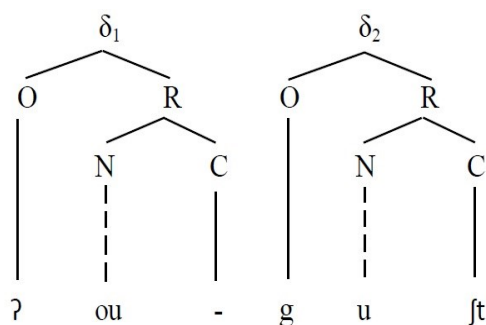
1. syllabification
2. the principle of maximal open syllable

اصل حدّ اقل پایانه و حدّ اکثر آغاز^۱ و اصل پایانه بی قاعده^۲ را پیشنهاد می‌کند که در ادامه به واکاوی این اصول در گویش حناشوری پرداخته شده است.

الف. اصل حداکثر ساختمان هجای باز

مطابق با این اصل، به دلیل اینکه واکه، هسته هجا است، در اولین گام بایستی هر واکه به گره هسته یک هجا، متصل شود؛ بنابراین، این اصل به معنای اتصال هر واکه به گره هجا است.

در ادامه، این اصل در مورد ساختار هجایی واژه حناشوری «آب گوشت» /ʔouguft/ اعمال و بررسی شده و دو واکه زنجیره-با خط چین- به گره هسته هجا متصل شده است.



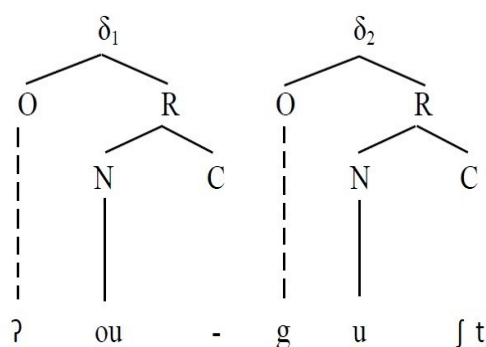
شکل ۱۰. اتصال واکه به گره هسته هر هجا در واژه /ʔouguft/

بر اساس این اصل در حناشوری، بعد از هر واکه، مرز هجایی قرار می‌گیرد. اگر بعد از این مرحله، پس از واکه، همخوانی باقی نماند، به این معنا است که هجا باز است؛ اما اگر آنچه باقی می‌ماند، زنجیره غیر مجازی در زبان باشد، در این حالت، اصول دوم و سوم - که در ادامه بررسی می‌شوند - به کار گرفته می‌شود تا این ساختار را توجیه نمایند. همان‌طور که در تقطیع هجایی مشاهده می‌شود، در هجای اول، بعد از واکه مرکب /ou/ همخوانی باقی نمانده است. بنابراین، هجا باز است؛ اما در هجای دوم، یک توالی غیر مجاز /-ft/ باقی مانده است.

1. the principle of minimal coda and maximal onset
2. the principle of irregular coda

ب. اصل حدّاقل پایانه و حدّاکثر آغاز

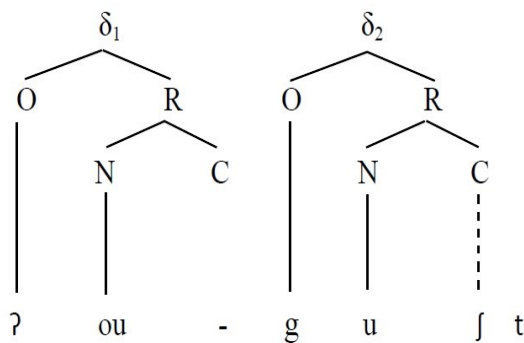
واکوی این اصل، در دو مرحله صورت می‌گیرد. نخست باید به تعداد آغاز مجاز در گویش حناشوری یعنی یک همخوان از سمت چپ واکه در هر هجا، جدا کرده و به گره آغاز هر هجا متصل نماییم. این کار با خط‌چین، مشخص شده است.



شکل ۱۱.

اتصال حدّاکثر همخوان مجاز، به گره آغاز هر هجا در واژه /ʔouɡʊft/

در مرحله بعد چنانچه هجا، باز نباشد، اگر تنها یک همخوان در جایگاه پایانه هجا در گویش حناشوری باقی مانده باشد، به عنوان پایانه به گره پایانه هجا متصل می‌شود.



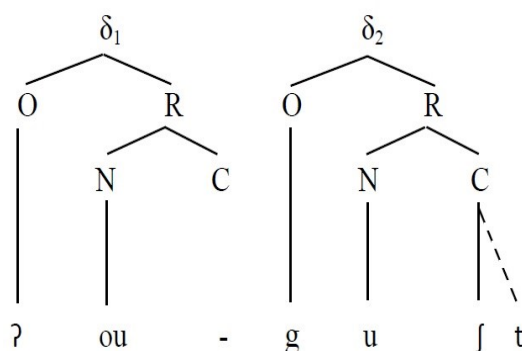
شکل ۱۲.

اتصال حدّاقل همخوان، به گره پایانه هجای دوم در واژه /ʔouɡʊft/

در ادامه، اگر پس از اعمال این مرحله، هیچ همخوانی باقی نماند، هجابندی خاتمه می‌یابد؛ اما اگر همخوان تقطیع نشده‌ای باقی بماند، اصل سوم - اصل پایانه بی‌قاعده - اعمال می‌شود. همان‌طور که مشخص است در این واژه مورد واکاوی، همخوان پایانی در هجای دوم، بلا تکلیف مانده است.

پ. اصل پایانه بی‌قاعده

پس از به‌کارگیری دو اصل اول، همخوان‌های باقیمانده مطابق با اصل سوم، به‌عنوان پایانه هجا در نظر گرفته می‌شود؛ به عبارتی دیگر، بار بی‌قاعدگی توالی همخوان‌ها (توالی غیرمجاز /-ft/) را پایانه هجا به دوش می‌کشد؛ بنابراین، همخوان /t/ در هجای دوم که بلا تکلیف مانده بود، به گره پایانه متصل می‌شود. در نمودار زیر، به ترتیب یادشده همه زنجیره، تقطیع شده است.



شکل ۱۳.

اتصال همخوان باقیمانده بلا تکلیف، به گره پایانه هجای دوم در واژه /?ouguft/

۴-۴-۵. هجا و مقیاس رسایی

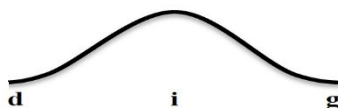
هر هجا در گویش حناشوری، به‌عنوان یک فرآیند تولیدی بدون مکث، با یک ناحیه پیشینه در جریان هوای ششی همراه است؛ اما شنونده، این جریان هوای پیشینه را نمی‌شنود، بلکه پس از تبدیل شدن آن به انرژی جنبشی، آن را به‌صورت رسایی درک می‌کند. این میزان رسایی درک‌شده، با میزان گرفتگی در مجرای صوتی ارتباط معکوس دارد. بر این اساس، انسدادی‌ها کمترین و واکه‌ها بیشترین میزان رسایی را در گویش حناشوری خواهند داشت. درجات مختلف رسایی به‌صورت یک پیوستار نشان داده می‌شوند که به آن پیوستار، مقیاس رسایی^۱ می‌گویند. دوانمو

1. sonority scale

(۲۰۰۸: ۴۲ به نقل از یسپرسن، ۱۹۰۴: ۱۹۲) یک مقیاس را مطرح نموده که در آن، غلت‌ها و انسایشی‌ها دیده نمی‌شوند. در ادامه، یک مقیاس رسایی مطرح شده است که میزان رسایی کامل واج‌ها را در سیزده درجه نشان می‌دهد (علی‌نژاد، ۱۳۹۸).

واکه‌های افتاده (۱۳) < واکه‌های میانی (۱۲) < واکه‌های افراشته (۱۱) <
 غلت‌ها (۱۰) < لرزشی‌ها (۹) < کناری‌ها (۸) < خیشومی‌ها (۷) <
 سایشی‌های واکنار (۶) < سایشی‌های بیواک (۵) < انسایشی‌های واکنار (۴) <
 انسایشی‌های بیواک (۳) < انسدادی‌های واکنار (۲) < انسایشی‌های بیواک (۱)

یک گرایش عمومی در بین گونه‌های زبانی، در رابطه با ساختار هجا و رسایی وجود دارد که بر اساس آن، هجاها از الگوی خاصی پیروی می‌کنند و یک پوش رسایی^۱ را ایجاد می‌کنند که در آن، هسته هجا با واکه پر می‌شود و همخوان‌ها در اطراف آن قرار می‌گیرند. بر این اساس، در گویش حناشوری نیز، درجه رسایی از هسته هجا به سوی آغاز و پایانه هجا کمتر می‌شود، به گونه‌ای که عناصر آوایی هر هجا در حناشوری، یک منحنی رسایی را تشکیل می‌دهند که دارای یک قله (بیشینه رسایی واکه در جایگاه هسته هجا) در وسط هجا خواهد بود. در ادامه، پوش رسایی واژه «دیروز» /dig/ در گویش حناشوری ارائه شده است:



شکل ۱۴.

پوش رسایی واژه /dig/ در گویش حناشوری

در ادامه، پوش رسایی واژه‌های «انار» /nɒr/ و «پیش: برگ درخت خرما» /piʃ/ بر اساس مقیاس رسایی سیزده‌گانه، ارائه شده که نشان‌دهنده مجازبودن پوش رسایی در حناشوری است؛ چراکه حاشیه‌ها (آغاز و پایانه) دارای رسایی کمتری نسبت به هسته هجا هستند.

پوش رسایی				طبقه آوایی	
بیشینه رسایی				۱۳	واکه‌های افتاده
↑		n		۱۲	واکه‌های میانی
		i		۱۱	واکه‌های افراشته
			r	۱۰	غلت‌ها
				۹	لرزشی‌ها
				۸	کناری‌ها
		n		۷	خیشومی‌ها
			f	۶	سایشی‌های واکدار
				۵	سایشی‌های بیواک
				۴	انسایشی‌های واکدار
				۳	انسایشی‌های بیواک
کمینه رسایی				۲	انسدادی‌های واکدار
		p		۱	انسدادی‌های بیواک

شکل ۱۵. پوش رسایی مجاز واژه‌های /nor/ و /pij/ در گویش حناشوری

در ادامه، پوش رسایی واژه «پرش» /geft/ در حناشوری ترسیم شده است. این نمودار، نشان می‌دهد که میزان رسایی خوشه پایانی، به‌درستی و به‌تدریج، به‌طرف انتهای واژه، نزولی می‌شود و منحنی رسایی تشکیل شده، بدون فرو رفتگی، فقط یک قله در وسط هجا دارد.

پوش رسایی				طبقه آوایی	
بیشینه رسایی				۱۳	واکه‌های افتاده
↑		e		۱۲	واکه‌های میانی
				۱۱	واکه‌های افراشته
				۱۰	غلت‌ها
				۹	لرزشی‌ها
				۸	کناری‌ها
				۷	خیشومی‌ها
			f	۶	سایشی‌های واکدار
				۵	سایشی‌های بیواک
				۴	انسایشی‌های واکدار
				۳	انسایشی‌های بیواک
کمینه رسایی		g		۲	انسدادی‌های واکدار
			t	۱	انسدادی‌های بیواک

شکل ۱۶. پوش رسایی مجاز واژه /geft/ در گویش حناشوری

نظریهٔ رسایی مزایایی نیز دارد؛ نخست، اینکه تا حدّ زیادی، مجازبودن یا نبودن برخی از خوشه‌ها را در گویش حناشوری توجیه می‌کند. همان‌گونه که مشخص گردید، پوش رسایی در واژهٔ «پرش» /geʃt/ مجاز است؛ اما اگر دو عضو خوشهٔ پایانی جابجا شوند، پوش رسایی در ناواژهٔ /get/ مجاز نخواهد بود؛ بدین ترتیب، می‌توان اشاره کرد که دلیل ظاهر نشدن چنین ناواژه‌هایی در گویش حناشوری، غیر مجازبودن پوش رسایی آنها است.

پوش رسایی				طبقهٔ آوایی	
↑				واکه‌های افتاده	۱۳
		e		واکه‌های میانی	۱۲
				واکه‌های افراشته	۱۱
				غلت‌ها	۱۰
				لرزشی‌ها	۹
				کناری‌ها	۸
				شیشومی‌ها	۷
				سایشی‌های واکدار	۶
			f	سایشی‌های بیواک	۵
				انسایشی‌های واکدار	۴
				انسایشی‌های بیواک	۳
	g			انسدادی‌های واکدار	۲
		t		انسدادی‌های بیواک	۱
کمینهٔ رسایی					

شکل ۱۷. پوش رسایی غیر مجاز در ناواژهٔ /get/ در گویش حناشوری

دوم، اینکه اصل رسایی می‌تواند عامل برخی فرایندهای آوایی در حناشوری را نیز توجیه نماید. مثلاً فرآیند حذف در حناشوری، می‌تواند به دلیل رعایت پوش رسایی ایجاد شود. به‌طور مثال، به دلیل اینکه پوش رسایی در واژهٔ «زهر» /zahr/ مجاز نیست؛ همخوان سایشی چاکنایی /h/ در پایانهٔ آن حذف می‌شود و واکهٔ پیش از آن دچار کشش جبرانی می‌شود: [za:r]. به این ترتیب، پوش رسایی واژهٔ «زهر» با فرآیند حذف یک همخوان، مجاز می‌شود.

سوم، اینکه اصل رسایی می‌تواند فرآیند قلب را تا حدّ زیادی در گویش حناشوری، توجیه نماید. طی این فرآیند، پس از جابجا شدن توالی دو واحد آوایی در پایانهٔ هجا، پوش رسایی مجاز تشکیل می‌شود. به‌طور مثال، به دلیل اینکه پوش رسایی در واژهٔ «کتری» /ketl/ در حناشوری، مجاز نیست؛ جابجایی توالی دو واحد آوایی در پایانهٔ هجای آن صورت می‌گیرد: /kelt/. به این ترتیب، پوش رسایی واژهٔ «کتری» با فرآیند قلب، در حناشوری مجاز می‌شود.

بیشینه رسایی	/zahr/				[za:r]				طبقه آوایی	
		a				a			۱۳	واکه‌های افتاده
									۱۲	واکه‌های میانی
									۱۱	واکه‌های افراشته
									۱۰	غلت‌ها
				r				r	۹	لرزشی‌ها
									۸	کناری‌ها
									۷	خیشومی‌ها
		z				z			۶	سایشی‌های واکدار
			h						۵	سایشی‌های بیواک
									۴	انسایشی‌های واکدار
									۳	انسایشی‌های بیواک
									۲	انسدادی‌های واکدار
کمینه رسایی									۱	انسدادی‌های بیواک

شکل ۱۸. مقایسه پوش رسایی واژه‌های /zahr/ و [za:r] در گویش حناشوری

بیشینه رسایی	/ketl/				/kelt/				طبقه آوایی	
		e				e			۱۳	واکه‌های افتاده
									۱۲	واکه‌های میانی
									۱۱	واکه‌های افراشته
									۱۰	غلت‌ها
				l				l	۹	لرزشی‌ها
									۸	کناری‌ها
									۷	خیشومی‌ها
									۶	سایشی‌های واکدار
									۵	سایشی‌های بیواک
									۴	انسایشی‌های واکدار
									۳	انسایشی‌های بیواک
									۲	انسدادی‌های واکدار
کمینه رسایی	k		t		k		t		۱	انسدادی‌های بیواک

شکل ۱۹. مقایسه پوش رسایی واژه‌های /ketl/ و /kelt/ در گویش حناشوری

۵- بحث و نتیجه‌گیری

همخوان‌های گویش حناشوری، همگی از نوع سُشی هستند. این گویش، دارای ۲۵ همخوان /p, b, t, d, k, g, f, v, / است. همخوان‌های انسدادی در این گویش، /p, b, t, d, k, g, / هستند. همخوان انسدادی چاکنایی بیواک /ʔ/ در جایگاه پایانی واژگان، دیده نمی‌شود. همخوان‌های سایشی در گویش حناشوری، /f, v, s, z, ʃ, ʒ, x, ɣ, m, n, ŋ, l, r, w, j, h, / هستند. همخوان‌های خیشومی در حناشوری، /m, n, ŋ/ هستند. از این میان، همخوان خیشومی نرم‌کامی واکدار نمی‌شود. مشاهده نمی‌شود. دو همخوان ناسوده /j/, /w/ در این گویش، کاربرد دارند که از این میان، همخوان /w/ در جایگاه آغازین و پایانی دیده نمی‌شود. در گویش حناشوری، تنها همخوان ناسوده کناری، /l/ و تنها همخوان لرزشی، /r/ است. همخوان‌های انسایشی در گویش حناشوری، /dʒ/, /tʃ/ هستند.

گویش حناشوری دارای ۲۱ واکه ساده و مرکب است. واکه‌های ساده، به دو دسته پیشین و پسین تقسیم می‌شوند. /i/, /e/, /a/ واکه‌های ساده پیشین و /u/, /o/, /ɒ/ واکه‌های ساده پسین در حناشوری هستند. همچنین، واکه‌های مرکب، به دو دسته دو واکه‌ای و سه واکه‌ای تقسیم می‌شوند. /ei/, /ou/, /oi/, /ai/, /ui/, /iu/, /ua/, /uo/, /di/, /od/, /ia/, /io/, /oue/, /uai/ دو واکه‌ای‌ها و /iou/, /oue/, /uai/ سه واکه‌ای‌ها در حناشوری هستند. از این میان، برخی از دوواکه‌ای‌ها و سه‌واکه‌ای‌ها برای نخستین بار در گویش‌های ایرانی، استخراج، ثبت و ضبط شده‌اند.

محدودیت‌های متعددی در جایگاه آغاز هجاهای حناشوری، وجود دارند؛ از جمله اینکه، این جایگاه هیچ‌گاه خالی نمی‌ماند؛ فقط همخوان می‌تواند در این جایگاه، قرار گیرد؛ در این جایگاه هیچ‌گاه خوشه همخوانی قرار نمی‌گیرد. در حناشوری، ادای وام‌واژه‌هایی که ذاتاً دارای خوشه همخوانی آغازین هستند، بومی‌سازی می‌شوند؛ به نحوی که یک واکه میانجی، میان دو همخوان آغاز، اعمال می‌شود و یک هجا در تقطیع هجایی، اضافه می‌شود. مهم‌ترین محدودیت حاکم بر هسته در هجاهای حناشوری، این است که همواره با واکه پر می‌شود. این جایگاه، حداقل با یک و حداکثر با سه واکه (واکه مرکب سه‌تایی) پر می‌شود. در رابطه با کاربرد واکه‌ها در حناشوری، بایستی بیان کرد که واکه‌های ساده، بیشترین و واکه‌های مرکب سه‌تایی، کمترین بسامد و کاربرد را در هسته هجاها در حناشوری دارند.

محدودیت‌های متعددی در جایگاه پایانه هجاهای حناشوری، وجود دارند. نخست در این جایگاه، فقط همخوان می‌تواند قرار بگیرد. دوم، حداقل، با صفر و حداکثر، با دو همخوان، پر می‌شود. در حناشوری، خوشه سه‌همخوانی

در پایانه هجا وجود ندارد؛ بنابراین، واژه‌های بیگانه دارای این ویژگی، در این گویش بومی سازی می‌شوند. در این راستا، یایکی از صامت‌ها حذف می‌شود، یا یک مصوت بین دو تا از سه همخوان، میانجی می‌شود. در گویش حناشوری، هجاها به سه دسته کلی سبک، سنگین و فوق سنگین از لحاظ وزن هجا تقسیم می‌شوند. برای هر سه مورد، می‌توان فرمول جامع هجایی $(c(c):cv)$ را تعریف کرد که بتوان با آن، تمام الگوهای هجایی موجود در حناشوری را بیان کرد.

بر اساس اصل حداکثر ساختمان هجای باز در حناشوری، بعد از هر واکه، مرز هجایی قرار می‌گیرد. اگر پس از تقطیع هجایی، بعد از واکه همخوانی باقی نماند، به این معناست که هجا، باز است؛ اگر تنها یک همخوان در جایگاه پایانه هجا باقی مانده باشد، بر اساس اصل حداقل پایانه و حداکثر آغاز، به عنوان پایانه به گره پایانه هجا متصل می‌شود؛ اما اگر همخوانی بلا تکلیف و تقطیع نشده‌ای باقی بماند، بر اساس اصل پایانه بی‌قاعده، به عنوان پایانه هجا در نظر گرفته می‌شود؛ به عبارتی، بار بی‌قاعدگی توالی همخوان‌ها را پایانه هجا به دوش می‌کشد.

در حناشوری، درجهٔ رسایی از هستهٔ هجا به سوی حاشیه‌ها (آغاز و پایانه هجا) کمتر می‌شود، به گونه‌ای که عناصر آوایی هر هجا در حناشوری، یک منحنی رسایی را تشکیل می‌دهند که دارای یک قله (بیشینهٔ رسایی واکه در هسته) در وسط هجا خواهد بود. از مزایای نظریهٔ رسایی، می‌توان به توجیه مجاز بودن یا نبودن برخی از خوشه‌ها در گویش حناشوری اشاره کرد. بدین ترتیب، می‌توان گفت که تا حد زیادی، دلیل ظاهر نشدن ناواژه‌ها در گویش حناشوری، غیر مجاز بودن پوش رسایی هجاها در آنها است. همچنین، اصل رسایی می‌تواند عامل برخی فرایندهای آوایی در حناشوری را توجیه نماید. مثلاً فرآیند حذف در حناشوری، می‌تواند به دلیل رعایت پوش رسایی ایجاد شود. به علاوه، اصل رسایی می‌تواند فرآیند قلب را تا حد زیادی در گویش حناشوری، توجیه نماید. طی این فرآیند، پس از جابجا شدن توالی دو واحد آوایی در پایانه هجا، پوش رسایی مجاز تشکیل می‌شود.

کتابنامه

- افشاری، م. ا. (۱۳۷۷). *فرآشبنده نامه (سیمای فرآشبنده)*. فاضل.
- امیری، س. ر. (۱۳۸۲). *تاریخ و فرهنگ مردم فرآشبنده*. نوید شیراز.
- پهلوان‌نژاد، م. ر.، شاهرودی، م. (۱۳۹۱). بررسی و توصیف ساخت آوایی در گویش علی میرزایی سرخس. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۴(۶)، ۵۱-۶۵. <https://doi.org/10.22067/LJ.V4I6.20366>
- ثمره، ی. (۱۳۷۸). *آواشناسی زبان فارسی*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- حاجیان، ف. (۱۳۸۳). واژه‌های ویژه کشتی و کشتیرانی در گویش بوشهری. *گویش‌شناسی*، ج ۱، ش ۲، ۷-۱۶.
- حسینی فسائی، م. ح. (۱۳۸۸). *فارسانه ناصری*. تصحیح و تحشیه منصور رستگار فسائی. ج ۲. امیرکبیر.
- حق شناس، ع. م. (۱۳۷۸). *آواشناسی (فونتیک)*. آگاه.
- رستم‌بیگ تفرشی، آ. (۱۴۰۰). *اطلس زبانی، گویش‌سنجی و مستندسازی زبان*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- زمرّدیان، ر. (۱۳۷۹). *راهنمای گردآوری و توصیف گویش‌ها*. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- سلامی، ع. ا. (۱۳۹۴). آشنایی با ویژگی‌های آوایی و دستوری زبان گونه‌های فیروزآباد. *ادبیات و زبان‌های محلی ایران زمین*، دوره ۵، شماره ۲، ۳۷-۶۳.
- طیب‌زاده، ا. (۱۳۸۶). کشش در دستگاه مصوّتی زبان فارسی. *مجموعه مقالات هفتمین همایش زبان‌شناسی ایران*، ج ۱، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- عبدالکریمی، س. (۱۳۹۲). *فرهنگ توصیفی زبان‌شناسی اجتماعی*. نشر علمی.
- علی‌نژاد، ب. (۱۳۹۸). *مبانی واج‌شناسی*. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- غلامی، س. (۱۴۰۰). بررسی زبان‌شناسی گویش تنگسیری (بوالخیر): *آواشناسی، ساخت‌واژه، نحو، ریشه‌شناسی و کنکاش در واژگان منتخب*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌های باستانی ایران، دانشگاه شیراز.
- غلامی، س. (۱۴۰۴). *واکافتی زبان‌شناختی در گویش حناشوری*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه شیراز.
- غلامی، س.، و حاجیان، ف. (۱۴۰۲). توصیف دستگاه واجی گویش بوالخیری به روش IPA. *زبان‌شناسی و گویش‌های ایرانی*، ۸(۲)، ۱۸۵-۲۱۵. <https://doi.org/10.22099/JILL.2023.48056.1353>

- غلامی، س.، رحیمیان، ج.، و حاجیان، ف. (۱۴۰۴ الف). واکاوی دستگاه فعل در گویش حناشوری. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، ۱۷ (۳)، ۱۰۳-۱۳۲. <https://doi.org/10.22067/JLKD.2025.92719.1313>
- غلامی، س.، رحیمیان، ج.، و حاجیان، ف. (۱۴۰۴ ب). رده‌شناسی گویش حناشوری از نظر بازنمایی روابط دستوری. *زبان‌شناسی و گویش‌های ایرانی*، ۱۰ (۲)، ۱۹-۳۷. <https://doi.org/10.22099/JILL.2025.54250.1446>
- فرهنگستان زبان و ادب فارسی. (۱۴۰۲). *راهنمای گردآوری گویش‌های ایرانی*. تهران.
- کراچی، ر. (۱۳۹۰). *فارسی فیروزآبادی*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- کراچی، ر. (۱۳۹۱). توصیف فعل در فارسی فیروزآبادی. *ادبیات و زبان‌های محلی ایران زمین*، دوره ۲، شماره ۱، ۹۹-۱۲۴.
- مقیمی، ا. (۱۳۸۵). بررسی گویش گورکانی (گویش مردم روستای بایگان فیروزآباد). روزنگار.
- مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۷۴). *ساخت آوایی زبان*. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- هاشمی‌زاده، س. ک. (۱۳۹۹). *فرهنگ واژگان گویش دشتی*. ۴ ج. قم: نگاه آشنا.
- هایمن، ل. ا. (۱۳۶۸). *نظام آوایی زبان: نظریه و تحلیل*، مترجم: یدالله ثمره، امیرکبیر.
- یارمحمدی، ل. (۱۳۶۴). *درآمدی به آواشناسی*. مرکز نشر دانشگاهی.
- Bauman-Waengler, J. (2009). *Interoduction to phonetics and Phonology*. New York: Pearson.
- Duanmu, S. (2008). *Syllable Structure, the limits of variation*, Oxford: Oxford University Press.
- Ganger, U. (2002). "Fieldwork and Field Methods", In Rajend Mesthrie (ed.): *Concise Encyciopedia of Sociolinguistics*. Amsterdam/Oxford: Elsevier, 779-781.
- Hayes, B. (1989). Compensatory lengthening in moraic phonology. *Linguistic Inquiry*, 20, 253-306.
- Hazen, K. (2002). Field Methods in Modern Dialect and Variation Studies. In rajend Mesthrie (ed.): *Concise Encyciopedia of Sociolinguistics*. Amsterdam/Oxford: Elsevier, 776-779.
- Laver, J. (1994). *The principles of phonetics*. Cambridge: Cambridge University press.

پیوست

مشخصات گویشوران حناشوری

نام و نام خانوادگی	نام پدر	سن - سال تولد (ه.ش)	تحصیلات
۱ زنده‌یاد قحطان غلامی	عبدالرسول	۹۳ - ۱۳۱۰	بدون سواد
۲ زنده‌یاد حسن غلامی	غلامعلی	۶۷ - ۱۳۱۰	بدون سواد
۳ زنده‌یاد ماه‌جان صرّافی	علی	۷۰ - ۱۳۲۰	بدون سواد
۴ زنده‌یاد مراد غلامی	قحطان	۶۴ - ۱۳۳۶	بدون سواد
۵ خانم ماه‌نساء جمالی	حیدر	۷۷ - ۱۳۲۷	بدون سواد
۶ خانم گل‌جان غلامی	حسن	۷۱ - ۱۳۳۳	بدون سواد
۷ خانم زینت غلامی	حسن	۵۷ - ۱۳۴۷	ابتدایی
۸ آقای شیرعلی دهقان	مهرعلی	۵۶ - ۱۳۴۸	ابتدایی
۹ خانم اطلس غلامی	قحطان	۵۱ - ۱۳۵۳	ابتدایی
۱۰ خانم گل‌بس غلامی	قحطان	۵۰ - ۱۳۵۴	ابتدایی
۱۱ آقای سهراب غلامی	مراد	۳۵ - ۱۳۶۹	کارشناس ارشد آرفا - کارشناس ارشد زبان‌های باستان ایران
۱۲ خانم بنفشه غلامی	مراد	۳۳ - ۱۳۷۱	پزشک - متخصص داخلی

سپاسگزاری

شکر و سپاس و منت و عزّت خدای را پروردگارِ خلق و خداوندِ کبریا

سپاس از صفا و صمیمیتِ مردمانِ وطنم، روستای حناشور.

تقدیم به روان پاک پدرم؛ نیاکان نیک‌نهاد و تا ابد جاویدانم.



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.96173.1364>

Examining the Impact of Language Mindset and Gender on the Improvement of Language Learning Skills among Iranian Students: A Psychological Analysis of Language

Asghar Moulavinafchi¹

Assistant Professor, English Language and Literature Department, Faculty of Literature and Humanities, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran (Corresponding author)

Masoud Madahiian²

Adjunct Lecturer, PhD in English Language and Literature, Department of English Language Teaching, Faculty of Literature and Humanities, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Muhammad Hussein Oroskhan³

Assistant Professor, English Department, Faculty of Languages and Literature, Yazd University, Yazd, Iran

Received: 03 February 2026 ✦ Revised: 05 June 2026

Accepted: 09 June 2026 ✦ Published Online: 06 September 2026

How to cite this article:

Moulavinafchi, A., Madahiian, M., & Oroskhan, M. H. (2026). Examining the Impact of Language Mindset and Gender on the Improvement of Language Learning Skills among Iranian Students: A Psychological Analysis of Language. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 18 (2), 179–207. (in Persian with English abstract) <https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.96173.1364>

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 18, No. 2, Serial Number: 43 (Summer 2026)

Abstract

This study investigates the relationship between mindset, gender, and writing development among Iranian university students majoring in English Literature. Specifically, it examines 1) the types of language mindsets (growth or fixed) these students hold regarding writing as a language skill, 2) the influence of gender on writing mindsets, and 3) how language mindset type affects their writing performance. A quantitative, cross-sectional design was employed, using a mindset questionnaire and timed essay-writing assessments. The study involved 160 undergraduate students aged 18–24, of whom 78 were categorized as having a language growth mindset, and 67 as having a language fixed mindset. Participants with mixed language mindset tendencies were excluded from further analysis. Descriptive and inferential statistics revealed that the majority of participants exhibited a growth mindset, with growth mindset scores significantly exceeding fixed mindset scores ($p < .001$). Gender comparisons showed no statistically significant differences in mindset orientation, suggesting that gender does not influence students' writing mindsets. However, language mindset type was found to significantly impact writing performance. Students with a growth mindset demonstrated superior performance in writing tasks compared to those with a fixed mindset ($p < .001$). Besides, paired samples t-tests showed significant improvement in writing performance among the growth mindset group over time, while the fixed mindset group exhibited no substantial progress. Findings highlight the critical role of language mindset in L2 writing development, stressing the potential benefits of fostering a language growth mindset in language learners.

Keywords: Language Mindset, Gender Differences, L2 Writing Development, Psychology of Language.

1. E-mail: a.moulavi@hsu.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-7495-2333>

2. E-mail: masoud.madahiian@gmail.com

<https://orcid.com/0009-0001-9086-1589>

3. E-mail: mh.oroskhan@yazd.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-0515-7045>



Extended Abstract

1. Introduction

Second language (L2) writing is a demanding skill that requires linguistic accuracy, organization, vocabulary knowledge, and the ability to revise ideas effectively. In English as a Foreign Language (EFL) context, learners' beliefs about their writing ability may influence how they respond to difficulties, feedback, and repeated practice. Mindset theory distinguishes between a fixed mindset, in which ability is viewed as stable and innate, and a growth mindset, in which ability is believed to improve through effort and strategy use ([Dweck, 2006](#)). In language learning, this concept is known as language mindset and refers to learners' beliefs about whether language ability can develop over time ([Lou & Noels, 2017](#)). Recent studies suggest that language mindsets may be skill-specific; for example, learners may hold different beliefs about speaking, reading, or writing ([Waller & Papi, 2017](#); [Khajavy et al., 2022](#)). Since writing requires persistence, feedback-seeking, and revision, it is an important area for investigating mindset. This study examined Iranian undergraduate English literature students' writing mindsets, the role of gender in shaping these mindsets, and the effect of mindset type on writing performance.

2. Method

This study used a quantitative, cross-sectional design. Participants were 160 Iranian undergraduate students of English literature, aged 18 to 24, selected through convenience sampling from a public university. The sample included 97 female and 63 male students, all with at least six years of English-learning experience. After completing the mindset questionnaire, 15 students with equal scores on both growth and fixed mindset dimensions were classified as having mixed orientations and excluded from final comparative analyses.

Data were collected through a two-part language mindset questionnaire and two timed writing assessments. The questionnaire measured growth and fixed writing mindsets, with 10 Likert-scale items for each dimension. Reliability was acceptable, with Cronbach's alpha values of .815 for growth mindset items and .789 for fixed mindset items, exceeding the recommended .70 threshold ([Hulin et al., 2001](#); [Pallant, 2020](#)). Writing performance was assessed through a pre-test and post-test. In each test, students wrote a 250-word essay in 40 minutes. Two experienced English instructors rated the essays using a rubric covering content, organization, grammar,

vocabulary, and mechanics. Inter-rater reliability was .85, showing strong scoring consistency.

The data were analyzed using SPSS version 26. Descriptive statistics were used to identify mindset patterns. Paired-samples t-tests compared growth and fixed mindset scores and measured writing improvement over time. Independent-samples t-tests examined gender differences and compared writing performance between growth- and fixed-mindset groups.

3. Results

The first research question investigated students' dominant writing mindset. Results showed that participants were more inclined toward a growth mindset than a fixed mindset. In the final classification, 80 students were identified as growth-oriented and 66 as fixed-oriented. Most growth-mindset students scored in the moderate-to-high range, while fixed-mindset scores remained generally moderate. A paired-samples t-test showed a significant difference between growth and fixed mindset scores. The mean growth mindset score was 14.68, compared with 12.42 for fixed mindset, $t(145) = 17.38$, $p < .001$. This indicates that students generally believed writing ability could improve through effort and practice.

The second research question examined gender differences. Although female students had a slightly higher mean growth mindset score than male students, the difference was not statistically significant, $t(144) = 1.53$, $p = .129$. Similarly, fixed mindset scores did not differ significantly by gender, $t(144) = -.76$, $p = .448$. Therefore, gender did not significantly influence students' writing mindset orientation.

The third research question explored the relationship between mindset and writing performance. Growth-mindset students performed significantly better than fixed-mindset students on the second writing assessment. Their mean score was 9.02, while the fixed-mindset group's mean score was 5.79, $t(144) = 12.98$, $p < .001$. The growth-mindset group also improved significantly from the first to the second writing test, with a mean gain of 3.81 points, $p < .001$. In contrast, the fixed-mindset group showed only a small, non-significant improvement of .58 points, $p = .098$.

4. Discussion and Conclusion

The findings support the view that mindset plays an important role in L2 writing development. Students with growth mindsets were more likely to improve their writing performance, suggesting that believing in the developability of writing

ability may encourage persistence, revision, and openness to feedback. This aligns with previous research showing that growth mindsets are associated with motivation, feedback-seeking, and self-regulated learning strategies ([Waller & Papi, 2017](#); [Xu, 2022](#)). In contrast, fixed-mindset learners may avoid challenging tasks or interpret feedback as evidence of limited ability, which can reduce opportunities for progress ([Nussbaum & Dweck, 2008](#)).

The absence of significant gender differences suggests that writing mindset may be more strongly influenced by educational experiences and classroom practices than by gender. In this context, male and female students may have received similar instruction and academic expectations, leading to comparable beliefs about writing ability. This finding is consistent with studies reporting limited gender effects in language mindset research ([Lou & Noels, 2017](#)), although it differs from studies that found gender-based differences in other academic domains ([Degol et al., 2018](#)).

This study found that Iranian undergraduate English literature students generally held stronger growth than fixed mindsets toward L2 writing. Gender did not significantly affect writing mindset orientation. Most importantly, mindset type had a significant effect on writing performance: Students with growth mindsets performed better and improved more over time than students with fixed mindsets. These results highlight the importance of promoting growth-oriented beliefs in EFL writing classrooms. Teachers should present writing as a developable skill, encourage revision, provide constructive feedback, and emphasize effort, strategy use, and learning from mistakes. Future research can examine mindset-based interventions and explore how writing mindset interacts with motivation, anxiety, self-efficacy, and feedback orientation.



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

نشریه علمی
زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان



<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.96173.1364>

بررسی تأثیر طرز فکر زبانی و جنسیت بر بهبود مهارت‌های

زبان‌آموزی در دانشجویان ایرانی: یک تحلیل روان‌شناختی زبان

اصغر مولوی نافچی^۱

استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران
(نویسنده مسئول)

مسعود مداحیان^۲

مدرس مدعو گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

محمدحسین ارس‌خان^۳

استادیار زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده زبان و ادبیات، دانشگاه یزد، یزد، ایران

صص ۱۷۹-۲۰۷

ارسال: ۱۴۰۴/۱۱/۱۴؛ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۱۵؛ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۹؛ انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۶/۱۵

ارجاع به این مقاله:

مولوی نافچی، ا.، مداحیان، م.، و ارس‌خان، م.ح. (۱۴۰۵). «بررسی تأثیر طرز فکر زبانی و جنسیت بر بهبود مهارت‌های زبان‌آموزی در دانشجویان ایرانی: یک تحلیل روان‌شناختی زبان»، زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۸ (۲)، صص ۱۷۹-۲۰۷.
<https://doi.org/10.22067/jlkd.2026.96173.1364>

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه میان طرز فکر، جنسیت و بهبود مهارت نگارشی بین دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی می‌پردازد و مشخصاً (۱) انواع طرز فکر زبانی (پویا یا ایستا) این دانشجویان را نسبت به نگارش به‌مثابه یک مهارت زبانی، (۲) تأثیر جنسیت بر طرز فکرهای نوشتاری و (۳) چگونگی اثرگذاری نوع طرز فکر زبانی بر عملکرد نگارشی بررسی می‌کند. بدین منظور، یک طرح پژوهشی کمی و مقطعی به کار گرفته شد و داده‌ها با استفاده از پرسشنامه طرز فکر و ارزیابی‌های زمان‌بندی‌شده مقاله‌نویسی، گردآوری شد. ۱۶۰ دانشجوی کارشناسی ۱۸ تا ۲۴ ساله در این پژوهش شرکت داشتند که از این میان، ۷۸ نفر در گروه طرز فکر زبانی پویا و ۶۷ نفر در گروه طرز فکر زبانی ایستا طبقه‌بندی شدند. شرکت‌کنندگان دارای گرایش‌های طرز فکر زبانی ترکیبی، از تحلیل‌های نهایی حذف شدند. نتایج حاصل از آمار توصیفی و استنباطی حاکی از آن بود که اکثریت شرکت‌کنندگان، دارای طرز فکر پویا بوده و نمرات طرز فکر پویا به‌طور معناداری از نمرات طرز فکر ایستا فراتر رفته است (p کمتر از ۰/۰۰۱). مقایسه‌های مبتنی بر جنسیت، تفاوت معناداری را در جهت‌گیری طرز فکر نشان نداد که این امر، گویای عدم تأثیر جنسیت بر طرز فکر نگارشی دانشجویان است. با این حال، مشخص شد که نوع طرز فکر زبانی، تأثیر معناداری بر عملکرد نگارشی دارد؛ تا آنجا که دانشجویان دارای طرز فکر پویا در مقایسه با افراد دارای طرز فکر ایستا، عملکرد بهتری در تکالیف نوشتاری داشتند (p کمتر از ۰/۰۰۱). افزون بر این، نتایج آزمون تی وابسته حاکی از بهبود معنادار عملکرد نگارشی در گروه طرز فکر پویا به مرور زمان بود، اما در گروه طرز فکر ایستا، پیشرفت قابل ملاحظه‌ای مشاهده نشد. یافته‌های این پژوهش با تأکید بر نقش حیاتی طرز فکر زبانی در توسعه مهارت نگارشی زبان دوم، مزایای بالقوه پرورش طرز فکر زبانی پویا در زبان‌آموزان را پررنگ می‌کند. کلیدواژه‌ها: طرز فکر زبانی، تفاوت‌های جنسیتی، بهبود مهارت نگارشی در زبان دوم، روان‌شناسی زبان.

1. E-mail: a.moulavi@hsu.ac.ir

2. E-mail: masoud.madahiian@gmail.com

3. E-mail: mh.oroskhan@yazd.ac.ir

<https://orcid.com/0000-0002-7495-2333>

<https://orcid.com/0009-0001-9086-1589>

<https://orcid.com/0000-0002-0515-7045>

۱. مقدمه

توانایی یادگیری زبان دوم (L2) مدت‌هاست که توجه مربیان، پژوهشگران و روان‌شناسان را به خود معطوف ساخته است. زبان‌آموزان در مسیر یادگیری زبان دوم مراحل گوناگونی را طی می‌کنند که رسیدن به هر مرحله نیازمند دستیابی به توانایی‌های زبانی می‌باشد (منصوری جوزانی و صحرانی، ۲۰۲۵). توجه به جنبه‌های زبانشناختی مانند الگوهای زبانی معلم و جنبه‌های روانشناسی زبان از جمله همدلی و درک متقابل، می‌تواند منجر به یک رابطه مراقبتی مؤثر بین معلم و دانش‌آموز گردد (ملکیان و همکاران، ۱۴۰۳) و مشکلات یادگیری را کمتر کند.

طی سالیان متمادی، نظریه‌ها و مدل‌های گوناگونی برای تبیین چرایی تفاوت بین افراد در زمینه موفقیت یا مشکل در یادگیری زبان تدوین شده است. از جمله اثرگذارترین مفاهیم در این حوزه، مفهوم «طرز فکرهای زبانی»^۱ است که به باورهای افراد درباره توانایی‌شان در فراگیری مهارت‌های زبانی اشاره دارد. در حالی که برخی استعداد یادگیری زبان را ویژگی‌ای تغییرناپذیر می‌پندارند، دیگران آن را مهارتی قابل بهبود می‌دانند که از طریق تلاش و پشتکار ارتقا می‌یابد. این باورهای متضاد که تحت عنوان طرز فکر ایستا^۲ و طرز فکر پویا^۳ (دوک، ۲۰۰۶) مطرح می‌شوند، در حوزه فراگیری زبان دوم^۴ (SLA) توجه بسیاری را به خود جلب کرده‌اند. پژوهشگران در سال‌های اخیر، توجه خود را به «دامنه‌محوری»^۵ در طرز فکرهای زبانی معطوف کرده و به بررسی این موضوع پرداخته‌اند که آیا باورهای زبان‌آموزان درباره توانایی‌هایشان بسته به مهارت‌های مختلف زبانی (نظیر صحبت کردن، شنیدن، خواندن یا نگارش) متفاوت است یا خیر (لو و نولز، ۲۰۱۹). مطالعه حاضر با هدف غنابخشی به این پیشینه پژوهشی، به بررسی نقش طرز فکرها در بهبود مهارت نگارشی در میان دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی می‌پردازد و به‌طور خاص، نقش جنسیت را به‌عنوان یک عامل مؤثر مد نظر قرار می‌دهد.

طرز فکرهای زبانی منعکس‌کننده باورهای زبان‌آموزان درباره ثبات یا تغییرپذیری توانایی آنان در یادگیری زبان است. این طرز فکرها در چارچوب‌های شناختی گسترده‌تری ریشه دارند که بر نحوه

-
1. Language mindsets
 2. Fixed mindset
 3. Growth mindset
 4. Dweck
 5. Second language acquisition
 6. Domain-specificity
 7. Lou & Noels

تفسیر افراد از توانایی‌های خود و واکنش آنان به چالش‌ها اثر می‌گذارند (دوک، ۲۰۰۶). طرز فکر ایستا بر این باور است که توانایی‌های فرد، از جمله در یادگیری زبان، ذاتی و تغییرناپذیرند. زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا، اغلب موفقیت را به استعداد ذاتی نسبت می‌دهند و شکست را نشانی از عدم لیاقت فرد قلمداد می‌کنند. در مقابل، در طرز فکر پویا بر نقش تلاش و راهبردهای یادگیری در پیشرفت مهارت‌ها تأکید می‌شود. زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا معمولاً دشواری‌ها را فرصتی برای بهبود انگاشته و در مواجهه با ناکامی‌ها مداومت می‌ورزند (لو و نولز، ۲۰۱۷).

طرز فکرها در حوزه یادگیری زبان اهمیت ویژه‌ای دارند، چراکه به انگیزش، خودتنظیمی و درنهایت، پیشرفت جهت می‌دهند (مرسر^۱، ۲۰۱۱ب؛ یوشیدا^۲، ۲۰۱۳). برای نمونه، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که یادگیرندگان دارای طرز فکر پویا تمایل بیشتری به انجام تکالیف چالش‌برانگیز، بازخوردجویی و حفظ نگرش مثبت نسبت به روند پیشرفت خود دارند (بلیک‌ول^۳ و همکاران، ۲۰۰۷؛ زرین‌آبادی^۴ و همکاران، ۲۰۲۱). در مقابل، طرز فکر ایستا می‌تواند منجر به رفتارهای اجتنابی، تردید به خود و کاهش حس استقلال شده و مانع فراگیری زبان شود (واینر^۵، ۲۰۱۰؛ نوسبام^۶ و دوک، ۲۰۰۸). اگرچه تأثیر طرز فکرها بر یادگیری زبان دوم در سطح کلی به‌خوبی مورد بررسی قرار گرفته، چگونگی تجلی این باورها در مهارت‌های زبانی خاص مانند نگارش، با توجه کمتری روبه‌رو بوده است.

مفهوم دامنه‌محوری در طرز فکرهای زبانی گویای آن است که زبان‌آموزان ممکن است در هر یک از مهارت‌های زبانی، باورهای متفاوتی نسبت به توانایی‌های خود داشته باشند. در حالی که پژوهش‌های اولیه دوک (۲۰۰۶) بر این

-
1. Mercer
 2. Yoshida
 3. Blackwell
 4. Zarrinabadi
 5. Weiner
 6. Nussbaum

فرض استوار بود که طرز فکرها یک چارچوب شناختی کلی هستند، مطالعات بعدی نشان داد که زبان‌آموزان می‌توانند در حوزه‌های مختلف یادگیری، طرز فکرهای متمایزی داشته باشند (لو و نولز، ۲۰۱۹).

پژوهش در زمینه طرز فکرهای زبانی دامنه‌محور هنوز در مراحل آغازین خود است اما یافته‌های اولیه نشان می‌دهند که این باورها بر عملکرد زبان‌آموزان در حوزه‌های زبانی خاص، تأثیر معناداری دارند. برای نمونه، خواجه‌ی و همکاران (۲۰۲۲) دریافتند عملکرد زبان‌آموزانی که نسبت به درک مطلب دارای طرز فکر پویا بودند، در تکالیف خواندن بهتر از کسانی بودند که طرز فکر ایستا داشتند. با این حال، علی‌رغم نقش حیاتی مهارت نگارشی در یادگیری زبان و موفقیت تحصیلی، مطالعات اندکی به بررسی ماهیت دامنه‌محور طرز فکرها در حوزه نگارش پرداخته‌اند. نگارش به دلیل الزامات شناختی پیچیده، از جمله سازمان‌دهی ایده‌ها، به‌کارگیری قواعد دستوری و حفظ انسجام، برای بسیاری از زبان‌آموزان چالش‌برانگیز است. درک چگونگی تأثیر طرز فکرها بر عملکرد نگارشی، می‌تواند بینش‌های ارزشمندی در اختیار مربیان و زبان‌آموزان قرار دهد. در همین راستا، شریعت‌پناه و همکاران (۱۴۰۴) در شماره‌ای از همین نشریه نشان داده‌اند که تمایل به نگارش دانشگاهی به روش‌های آموزشی، انگیزه درونی، تجربیات پیشین و خودکارآمدی نوشتاری وابسته است؛ از این‌رو، بررسی سازه‌های روان‌شناختی مؤثر بر نگارش، از جمله طرز فکر زبانی، می‌تواند تبیین دقیق‌تری از تفاوت‌های عملکردی زبان‌آموزان فراهم کند.

جنسیت عامل دیگری است که می‌تواند بر طرز فکرهای زبانی اثرگذار باشد. پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که تفاوت‌های جنسیتی در طرز فکرها، بسته به حوزه تحصیلی متغیر است. برای مثال، مطالعات حوزه ریاضیات حاکی از آن است که زنان بیش از مردان تمایل به اتخاذ طرز فکر پویا هستند که در صورت تأکید بر عنصر «تلاش»، به سطوح بالاتری از پیشرفت منجر می‌شود (دیگل^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). با این حال، یافته‌ها در حوزه یادگیری زبان کمتر همسو هستند؛ برخی مطالعات، تفاوت‌های جنسیتی اندکی را در طرز فکرهای زبانی گزارش کرده‌اند (لو و نولز، ۲۰۱۷)، در حالی که برخی دیگر نشان می‌دهند که زنان در مهارت‌های زبانی خاص، تمایل بیشتری به داشتن طرز فکر پویا دارند (دیسه^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). این تناقضات، ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر برای تبیین رابطه میان جنسیت و طرز فکرهای زبانی، به‌ویژه در حوزه‌های خاص مانند نگارش را دوچندان می‌کند.

1. Khajavy

2. Degol

3. Diseth

طرز فکرها با ساختارهای انگیزشی، مانند خود زبان دوم^۱ و ادراک زبان آموزان نسبت به توانایی‌هایشان پیوندی تنگاتنگ دارند (یوشیدا، ۲۰۱۳). طبق نظر مرسر (۲۰۱۱ الف)، باورهای زبان آموزان درباره پتانسیل موفقیت خویش بر خودپنداره^۲ آن‌ها تأثیر می‌گذارد که به نوبه خود، انگیزش و میزان درگیری^۳ آن‌ها در یادگیری زبان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در مبحث نگارش، انگیزش نقشی حیاتی در تعیین میزان تمایل زبان آموزان به تمرین و بهبود مهارت‌هایشان ایفا می‌کند. تکالیف نگارشی اغلب نیازمند تلاش مستمر و تاب‌آوری هستند و همین ویژگی، آن‌ها را به حوزه‌ای ایده‌آل برای مطالعه تأثیر طرز فکرها تبدیل می‌کند (لیمپو^۴ و آلوز^۵، ۲۰۱۴). این مطالعه با بررسی رابطه بین طرز فکرهای نگارشی و نتایج یادگیری، در پی آن است تا درکی جامع‌تر از چگونگی تأثیر باورهای مربوط به توانایی بر عملکرد زبانی در این مهارت خاص ارائه دهد.

۲. پیشینه پژوهش

طرز فکرها، چنان‌که توسط دوک مطرح شده‌اند (دوک، ۲۰۰۶)، چارچوب‌هایی شناختی هستند که بر درک افراد از توانایی‌های خود و نحوه مواجهه با چالش‌ها اثر می‌گذارند. به‌طور کلی، دو نوع اصلی طرز فکر، پویا و ایستا هستند. طرز فکر ایستا بازتاب‌دهنده این باور است که توانایی‌هایی همچون هوش و استعداد، ذاتی و تغییرناپذیرند؛ درمقابل، ویژگی اصلی طرز فکر پویا، باور به امکان ارتقای توانایی‌ها از طریق تلاش و پشتکار است. این طرز فکرها در نقش فیلترهای شناختی، چارچوبی برای درک خویشتن و محیط پیرامون در اختیار افراد قرار می‌دهند (دوک و بیگر^۶، ۲۰۱۹).

مفهوم طرز فکر که در ابتدا «نظریه‌های ضمنی»^۷ نامیده می‌شد (دوک و لگت^۸، ۱۹۸۸؛ دوک و همکاران، ۱۹۹۵)، در حوزه‌های روان‌شناسی تربیتی و فراگیری زبان دوم (SLA) توجه بسیاری را به خود جلب کرده است. در

1. L2 self
2. Self-concept
3. Engagement
4. Limpo
5. Alves
6. Yeager
7. Implicit theories
8. Leggett

حوزه SLA، اصطلاح «طرز فکر زبانی» با هدف تمرکز بر باورهای مرتبط با توانایی یادگیری زبان معرفی شده است (لو و نولز، ۲۰۱۷). پژوهشگران سه مؤلفه را برای طرز فکرهای زبانی برشمرده‌اند: باورهای مربوط به هوش کلامی، استعداد در زبان دوم و تأثیر حساسیت سنی بر یادگیری زبان (مرسر و رایان، ۲۰۱۰؛ لو و نولز، ۲۰۱۷، ۲۰۱۹). این مؤلفه‌ها پیچیدگی طرز فکرهای زبانی و ظرفیت آن‌ها در شکل‌دهی به میزان درگیری و مداومت زبان‌آموزان در فرایند یادگیری زبان را برجسته می‌کنند.

رابطه میان طرز فکرها و SLA به‌خوبی در پیشینه پژوهش مستند شده است. برای نمونه، لو و نولز (۲۰۱۷) نشان دادند که زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا، تمایل بیشتری به اتخاذ راهبردهای تسلط‌محور، گرفتن بازخورد و نگاه به شکست به‌عنوان فرصتی برای رشد دارند. در مقابل، طرز فکر ایستا با رفتارهای اجتنابی، ترس از شکست و اهداف عملکردمحور پیوند خورده است (لو و نولز، ۲۰۱۷). این یافته‌ها با نتایج کلی پژوهش‌های مربوط به طرز فکر همسو است؛ پژوهش‌هایی که نشان می‌دهند طرز فکر پویا با باورهای مربوط به تلاش،^۲ اهداف یادگیری و تاب‌آوری همبستگی مثبت دارد، در حالی که طرز فکر ایستا با اضطراب، اهداف اجتنابی و فقدان مداومت مرتبط است (برنت^۳ و همکاران، ۲۰۱۳؛ دوک و بیگر، ۲۰۱۹).

با این حال، ساختار طرز فکرها همچنان موضوعی مورد بحث است. هرچند در پژوهش‌های اولیه، طرز فکرهای پویا و ایستا به‌عنوان دو سر یک پیوستار در نظر گرفته می‌شدند (دوک و همکاران، ۱۹۹۵)، مطالعات اخیر نشان می‌دهند که یک مدل دوعاملی می‌تواند پیچیدگی باورهای مرتبط با طرز فکر را بهتر تبیین کند (دوپیرا^۴ و مارینه^۵، ۲۰۰۵؛ لو و نولز، ۲۰۱۷). در این مدل، پذیرفته شده است که افراد می‌توانند هر دو باور پویا و ایستا را با درجاتی متفاوت داشته باشند؛ امری که نشان‌دهنده درکی دقیق‌تر و چندوجهی از ساختار طرز فکرهاست.

در حوزه SLA، باورهای مرتبط با استعداد زبانی و تأثیر عامل سن، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به انگیزش و رفتار زبان‌آموزان ایفا می‌کنند. دیدگاه‌های ذات‌محور، نظیر باور به ذاتی و تغییرناپذیر بودن توانایی زبانی، می‌توانند

-
1. Ryan
 2. Effort beliefs
 3. Burnette
 4. Dupeyrat
 5. Mariné

زبان‌آموزان را از یادگیری زبان دلسرد کنند (هورویتز^۱، ۱۹۸۸؛ وندن^۲، ۱۹۹۸). در مقابل، باورهای رشد‌محور در زمینه استعداد زبانی، موجب تقویت مداومت و میزان درگیری زبان‌آموز در فرایند یادگیری می‌شوند (لو و نولز، ۲۰۱۷).

تعامل میان طرز فکرها و عوامل انگیزشی، نقشی اساسی در درک نتایج یادگیری زبان دارد. نظام معنایی طرز فکر زبانی^۳ (لو و زرین‌آبادی، ۲۰۲۲) بر این باور است که طرز فکرها با تأثیر بر نحوه برداشت زبان‌آموز از شکست، تلاش و اهداف، به واکنش‌های عاطفی و رفتاری او جهت می‌دهند. این فرایندهای انگیزشی درهم‌تنیده، نشان‌دهنده نظام معنایی گسترده‌تری هستند که هدایت‌گر درگیری زبان‌آموز با یادگیری زبان است (مولدن؛ و دوک، ۲۰۰۶).

نظام معنایی طرز فکر زبانی بر پیوستگی میان طرز فکرها و سازه‌های انگیزشی همچون باورهای تلاش، جهت‌گیری اهداف و تمایلات هیجانی تأکید می‌ورزد (لو و نولز، ۲۰۱۹). این نظام، تبیین‌گر نحوه تفسیر و واکنش زبان‌آموزان نسبت به چالش‌های یادگیری زبان است. در این نظام، باورهای مربوط به تلاش نقشی کلیدی ایفا می‌کنند. دانشجویان دارای طرز فکر پویا، پیشرفت را در گرو تلاش می‌بینند و همین نگرش، آنان را به مداومت در مواجهه با دشواری‌ها وامی‌دارد. برعکس، طرز فکر ایستا با بیهوده انگاشتن تلاش همسو است و منجر به رفتارهای اجتنابی و کاهش انگیزه می‌شود (لو و نولز، ۲۰۱۷؛ برنت و همکاران، ۲۰۱۳).

تمایلات هیجانی همسو با هر طرز فکر، تأثیر این سازه‌ها بر یادگیری زبان را بیش از پیش نمایان می‌سازد. طرز فکر پویا با اعتمادبه‌نفس و لذت رابطه مستقیم دارد اما طرز فکر ایستا با اضطراب و ترس از شکست مرتبط است (تیموری و همکاران، ۲۰۲۲؛ لو و نولز، ۲۰۲۰ الف). این پاسخ‌های هیجانی با شکل‌دهی به میزان تعامل و تاب‌آوری زبان‌آموزان، در نهایت تجربه کلی آنان از یادگیری زبان را دستخوش تغییر می‌کند.

طرز فکرها ماهیتی یکسان و فراگیر ندارند، بلکه بسته به نوع مهارت یا توانایی موردنظر، متفاوت‌اند. در پژوهش‌های SLA، طرز فکرهای دامنه‌محور در حوزه‌هایی نظیر نگارش، خواندن و منظورشناسی مورد واکاوی قرار گرفته‌اند (والر^۴ و پاپی، ۲۰۱۷؛ زرین‌آبادی و همکاران، ۲۰۲۲؛ خواجوی و همکاران، ۲۰۲۲). برای مثال، والر و پاپی (۲۰۱۷) دریافتند که زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا در مهارت نگارش زبان دوم، اشتیاق بیشتری برای دریافت

1. Horwitz
2. Wenden
3. Language Mindset Meaning System
4. Molden
5. Waller

بازخورد و مشارکت در تکالیف نگارشی دارند. درمقابل، افراد دارای طرز فکر ایستا، ضمن اجتناب از دریافت بازخورد، انگیزه کمتری از خود نشان می‌دهند.

علی‌رغم تمایل روزافزون به مطالعه طرز فکرهای دامنه‌محور، خلأ پژوهشی مشهودی در زمینه تأثیر طرز فکرها بر نگارش زبان دوم، به‌ویژه در پیوند با متغیرهای جنسیت و پیشرفت وجود دارد. مطالعه حاضر درصدد است تا با بررسی تأثیر طرز فکرها بر بهبود مهارت نگارشی در میان دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی، گامی در جهت رفع این خلأ پژوهشی بردارد.

انگیزه عاملی اساسی در یادگیری زبان است که بر میزان درگیری، مداومت و پیشرفت زبان‌آموزان نقشی تعیین‌کننده دارد (گاردنر^۱ و لمبرت^۲، ۱۹۵۹؛ دورنیه^۳ و اوشیودا^۴، ۲۰۱۱). نظام خودانگیزشی زبان دوم^۵ (دورنیه، ۲۰۰۵) چارچوبی جامع جهت تبیین انگیزه در SLA به‌دست می‌دهد. این چارچوب از سه مؤلفه بنیادین خود آرمانی زبان دوم^۶، خود ملزم زبان دوم^۷ و تجربه یادگیری تشکیل شده است. خود آرمانی زبان دوم، نشان‌دهنده تمایل زبان‌آموز به دستیابی به تسلط در زبان هدف است، در حالی که خود ملزم زبان دوم، به انتظارات و الزامات بیرونی اشاره دارد. تجربه یادگیری نیز نگرش زبان‌آموز نسبت به فرایند یادگیری و محیط پیرامون وی را شامل می‌شود.

ارتباط میان طرز فکر و انگیزه به‌خوبی تبیین شده است. طرز فکر پویا با خودپنداره، خودکارآمدی و انگیزه درونی همبستگی مثبت دارد، درحالی که طرز فکر ایستا با صفات منفی و تقلیل انگیزه همراه است (لو و نولز، ۲۰۱۷؛ زرین‌آبادی و همکاران، ۲۰۲۱). زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا، تمایل بیشتری به اتخاذ راهبردهای تسلط‌محور داشته، چالش‌ها را فرصتی برای بالندگی قلمداد می‌کنند و در مواجهه با دشواری‌ها مداومت می‌ورزند. درمقابل، طرز فکر ایستا به بروز رفتارهای اجتنابی، ترس از شکست و درنهایت دلزدگی از یادگیری منجر می‌شود (مولدن و دوک، ۲۰۰۶؛ برنت و همکاران، ۲۰۱۳).

تفاوت‌های جنسیتی در طرز فکرها در حوزه‌های گوناگون، ازجمله ریاضیات و مطالعات زبانی مشهود است.

1. Gardner
2. Lambert
3. Dörnyei
4. Ushioda
5. L2 Motivational Self System
6. Ideal L2 self
7. Ought-to L2 self

برای نمونه، یافته‌ها حاکی از آن است که زنان در برخی حوزه‌ها از طرز فکر پویای بالاتری برخوردارند، درحالی‌که مردان در سایر حوزه‌ها گرایش بیشتری به طرز فکر پویا نشان می‌دهند (دیگل و همکاران، ۲۰۱۸؛ لو و نولز، ۲۰۱۷). با این حال، تأثیر جنسیت بر طرز فکرهای زبانی چندان روشن نیست.

درک نقش جنسیت در طرز فکرهای زبانی جهت طراحی مداخلاتی که پاسخگوی نیازهای خاص زبان‌آموزان زن و مرد باشد، ضرورتی ویژه دارد. پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر جنسیت بر طرز فکرهای نگارش انجام شده است تا بدین ترتیب به غنای پیشینه پژوهشی در زمینه جنسیت و یادگیری زبان بیفزاید.

رابطه میان طرز فکرها و نتایج یادگیری، پیچیده و چندبعدی است. درحالی‌که برخی مطالعات نشان‌دهنده همبستگی مثبت میان طرز فکر پویا و پیشرفت تحصیلی هستند، برخی دیگر تأثیرات مستقیم محدود یا ناچیزی را گزارش کرده‌اند (بلکول و همکاران، ۲۰۰۷؛ سیسک^۱ و همکاران، ۲۰۱۸). در حوزه SLA، طرز فکر پویا با افزایش انگیزه، مداومت و درگیری مرتبط دانسته شده است که درنهایت به بهبود نتایج یادگیری زبان می‌انجامد (لو و نولز، ۲۰۱۷؛ خواجه‌ای و همکاران، ۲۰۲۱). با این حال، تأثیر طرز فکر ایستا بر پیشرفت زبانی همچنان مبهم است. مطالعه حاضر برای رفع این خلأهای پژوهشی، سؤالات زیر را بررسی می‌کند:

۱. دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی چه نوع طرز فکری (مثلاً پویا یا ایستا) نسبت به نگارش به‌عنوان یک مهارت زبانی دارند؟

۲. جنسیت تا چه حد بر طرز فکرهای نگارش دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی تأثیر می‌گذارد؟

۳. انواع مختلف طرز فکرهای نگارش (مثلاً پویا یا ایستا) چگونه عملکرد نگارشی دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکردی کمی و طرحی مقطعی^۲ انجام شد؛ زیرا هدف آن بررسی رابطه میان طرز فکر زبانی، جنسیت و بهبود مهارت نگارش در یک بازه زمانی مشخص بود. طرح‌های کمی و مقطعی، زمانی مناسب‌اند که پژوهشگر قصد دارد وضعیت متغیرها و رابطه میان آن‌ها را در میان گروهی از مشارکت‌کنندگان بررسی کند (کرسول

1. Sisk

2. Cross-sectional design

[و کرسول^۱، ۲۰۱۸](#)). داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه طرز فکر زبانی و دوا ارزیابی زمان‌دار نگارش گردآوری شد و برای تحلیل آن‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی^۲ و آزمون‌های استنباطی^۳ استفاده گردید.

شرکت‌کنندگان پژوهش شامل ۱۶۰ دانشجوی کارشناسی ۱۸ تا ۲۴ ساله از یکی از دانشگاه‌های دولتی ایران بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس^۴ انتخاب شدند. این روش در پژوهش‌های آموزشی، به‌ویژه زمانی که دسترسی به جامعه هدف بر اساس امکان حضور و همکاری داوطلبانه شرکت‌کنندگان صورت می‌گیرد، روشی رایج به شمار می‌آید ([کرسول و کرسول، ۲۰۱۸](#)). از میان شرکت‌کنندگان، ۹۷ نفر زن و ۶۳ نفر مرد بودند و همه آنان دست‌کم شش سال تجربه یادگیری زبان انگلیسی داشتند. پس از اجرای پرسشنامه طرز فکر، ۱۵ شرکت‌کننده که در دو بعد طرز فکر پویا و ایستا نمرات برابر کسب کرده بودند، به دلیل برخورداری از جهت‌گیری ترکیبی از تحلیل نهایی حذف شدند. در نتیجه، ۷۸ نفر در گروه طرز فکر پویا و ۶۷ نفر در گروه طرز فکر ایستا قرار گرفتند.

برای سنجش طرز فکر زبانی، از پرسشنامه‌ای دویخشی استفاده شد که یک بخش آن طرز فکر پویا و بخش دیگر طرز فکر ایستا را اندازه‌گیری می‌کرد. هر بخش شامل ۱۰ گویه بود و پاسخ‌ها بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت^۵ تنظیم شده بودند. پایایی ابزار از طریق ضریب آلفای کرونباخ^۶ بررسی شد؛ این ضریب برای بخش طرز فکر پویا ۰/۸۱ و برای بخش طرز فکر ایستا ۰/۷۹ به دست آمد. از آنجا که مقادیر بالاتر از ۰/۷۰ معمولاً نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار پژوهش تلقی می‌شوند، این نتایج بیانگر همسانی درونی^۷ مناسب پرسشنامه بود ([هولین^۸ و همکاران، ۲۰۰۱؛ پالانت^۹، ۲۰۲۰](#)).

عملکرد نگارشی شرکت‌کنندگان در دو مرحله، یعنی پیش‌آزمون و پس‌آزمون، سنجیده شد. در هر مرحله، از دانشجویان خواسته شد در مدت ۴۰ دقیقه مقاله‌ای ۲۵۰ کلمه‌ای درباره موضوعی مرتبط با محتوای آموزشی خود بنویسند. نوشته‌ها توسط دو مدرس مجرب زبان انگلیسی و بر اساس روبریکی شامل محتوا، سازمان‌دهی، دستور

1. Creswell & Creswell
2. Descriptive statistics
3. Inferential tests
4. Convenience sampling
5. Five-point Likert scale
6. Cronbach's alpha coefficient
7. Internal consistency
8. Hulin
9. Pallant

زبان، واژگان و اصول نگارش ارزیابی شد. برای اطمینان از دقت نمره‌دهی، ضریب توافق میان ارزیابان^۱ محاسبه گردید و مقدار ۰/۸۵ به دست آمد که نشان‌دهنده توافق مطلوب میان دو ارزیاب است. استفاده از روبریک و بررسی توافق بین ارزیابان از شیوه‌های معتبر برای افزایش پایایی ارزیابی عملکرد نگارشی به شمار می‌آید (مک‌میلان^۲، ۲۰۱۵).

فرایند گردآوری داده‌ها در سه مرحله انجام شد. نخست، پرسشنامه طرز فکر زبانی برای تعیین جهت‌گیری طرز فکر شرکت‌کنندگان اجرا گردید. سپس، آزمون نگارشی اولیه به منظور سنجش سطح پایه عملکرد نگارشی برگزار شد. یک ماه بعد، آزمون نگارشی ثانویه با شرایطی مشابه آزمون نخست اجرا گردید تا تغییرات احتمالی عملکرد نگارشی در طول زمان بررسی شود. داده‌های به دست آمده با نرم‌افزار SPSS نسخه^۳ ۲۶ تحلیل شدند. برای مقایسه نمرات طرز فکر پویا و ایستا، بررسی تفاوت‌های جنسیتی و سنجش تغییر عملکرد نگارشی در طول زمان، از آزمون تی وابسته^۴ و آزمون تی مستقل^۵ استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل‌های آماری، پیش‌فرض‌های نرمال^۶ بودن، همگنی واریانس^۷ و استقلال داده‌ها^۸ بررسی گردید تا اعتبار نتایج آماری افزایش یابد (پالانت^۹، ۲۰۲۰).

۴. یافته‌های پژوهش

به منظور اطمینان از پایایی مطلوب پرسشنامه طرز فکر در این مطالعه، ضریب آلفای کرونباخ برای گویه‌های طرز فکر پویا و طرز فکر ایستا محاسبه شد. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، ضرایب پایایی برای گویه‌های طرز فکر پویا و طرز فکر ایستا به ترتیب ۰/۸۱۵ و ۰/۷۸۹ برآورد شد. طبق نظر هولین و همکاران (۲۰۰۱)، مقادیر آلفای کرونباخ بالاتر از ۰/۷ مطلوب تلقی می‌شوند؛ بنابراین، پرسشنامه مذکور ابزاری پایا برای سنجش طرز فکر دانشجویان در حوزه نگارش است.

-
1. Inter-rater agreement
 2. McMillan
 3. Statistical Package for the Social Sciences
 4. Paired-samples t-test
 5. Independent-samples t-test
 6. Normality
 7. Homogeneity of variance
 8. Independence of observations

جدول ۱: نتایج آلفای کرونباخ برای پرسشنامه طرز فکر

آلفا	گویه‌ها
۰/۸۱۵	گویه‌های پویا
۰/۷۸۹	گویه‌های ایستا

این نتایج مؤید آن است که پرسشنامه طرز فکر برای تمایز بین جهت‌گیری‌های طرز فکر پویا و طرز فکر ایستا در حوزه مهارت نگارشی، از انسجام و پایایی لازم برخوردار است.

نخستین پرسش پژوهش به بررسی نوع طرز فکر (پویا یا ایستا) دانشجویان رشته ادبیات انگلیسی ایران نسبت به مهارت نگارش اختصاص داشت. برای پاسخ به این سؤال، توزیع فراوانی نمرات دانشجویانی که به طرز فکر پویا یا طرز فکر ایستا گرایش داشتند، مورد تحلیل قرار گرفت.

براساس مندرجات جدول ۲، در مجموع ۸۰ شرکت‌کننده دارای جهت‌گیری طرز فکر پویا بودند. دامنه نمرات بین ۱۲ تا ۱۸ متغیر بود و بیشترین فراوانی به نمرات ۱۴ (۳۸/۷۵٪) و ۱۵ (۲۹/۳۸٪) اختصاص داشت. شایان ذکر است که هشت شرکت‌کننده پایین‌ترین نمره (۱۲) را کسب کردند و تنها چهار دانشجو موفق به کسب بالاترین نمره (۱۸) شدند. این آمار گویای تمایل شرکت‌کنندگان به سطوح متوسط تا بالای طرز فکر پویا است.

جدول ۲:

آمار فراوانی زبان‌آموزان با گرایش به طرز فکر پویا

درصد	فراوانی	نمره
۵/۰۰	۸	۱۲/۰۰
۳/۷۵	۶	۱۳/۰۰
۳۸/۷۵	۶۲	۱۴/۰۰
۲۹/۳۸	۴۷	۱۵/۰۰
۱۳/۱۳	۲۱	۱۶/۰۰
۶/۲۵	۱۰	۱۷/۰۰
۲/۵۰	۴	۱۸/۰۰
۱۰۰	۱۶۰	کل

درمقابل، جدول ۳ توزیع فراوانی نمرات زبان‌آموزان متمایل به طرز فکر ایستا را نشان می‌دهد. در مجموع ۶۶ شرکت‌کننده در گروه جهت‌گیری طرز فکر ایستا قرار گرفتند. اکثریت شرکت‌کنندگان نمره ۱۲ (۴۴/۵٪) یا ۱۳ (۳۴/۵٪) کسب کردند که نشان‌دهنده سطح متوسط باور اغلب این افراد درباره ماهیت تغییرناپذیر توانایی نگارشی است. تنها سه شرکت‌کننده پایین‌ترین نمره (۱۰) را کسب کردند و هیچ‌یک از آنان نمره‌ای بالاتر از ۱۳ نگرفتند.

جدول ۳:

آمار فراوانی زبان‌آموزان با گرایش به طرز فکر ایستا

درصد	فراوانی	نمره
۱/۸۸	۳	۱۰/۰۰
۱۷/۵۰	۲۸	۱۱/۰۰
۴۴/۳۸	۷۱	۱۲/۰۰
۳۶/۲۵	۵۸	۱۳/۰۰
۱۰۰	۱۶۰	کل

۱۵ شرکت‌کننده در هر دو بخش طرز فکر پویا و ایستای پرسشنامه، نمرات برابری (برای مثال، نمره ۱۲ در هر دو بخش) کسب کردند. این افراد تحت عنوان «تمایل ترکیبی» طبقه‌بندی و از تحلیل‌های بعدی کنار گذاشته شدند. بدین ترتیب، از مجموع ۱۶۰ شرکت‌کننده، ۸۰ نفر در گروه طرز فکر پویا و ۶۶ نفر در گروه طرز فکر ایستا قرار گرفتند. به‌منظور بررسی وجود تفاوت معنادار میان نمرات کلی طرز فکر پویا و طرز فکر ایستای شرکت‌کنندگان، یک آزمون تی وابسته اجرا شد. آمار توصیفی و نتایج آزمون تی به ترتیب در جداول ۴ و ۵ ارائه شده است.

جدول ۴:

آمار نمونه‌های وابسته برای نمرات طرز فکرهای پویا و ایستا

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	(N) تعداد	میانگین	جفت
۰/۱۰۸	۱/۳۰	۱۴۶	۱۴/۶۸	پویا
۰/۰۹۱	۱/۱۰	۱۴۶	۱۲/۴۲	ایستا

جدول ۵: نتایج آزمون تی وابسته برای نمرات طرز فکرهای پویا و ایستا

معناداری (دو دامنه) (df)	درجات آزادی	t آماره	خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین تفاوت‌های جفتی
۰/۰۰۱	۱۴۵	۱۷/۳۸	۰/۱۳	۱/۵۸	۲/۲۶ پویا - ایستا

نتایج آزمون تی وابسته نشان داد که میان نمرات طرز فکر پویا و طرز فکر ایستا تفاوتی معنادار وجود دارد. همچنین، میانگین نمره طرز فکر پویا (۱۴/۶۸) به‌طور معناداری بالاتر از میانگین نمره طرز فکر ایستا (۱۲/۴۲) بود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که شرکت‌کنندگان در زمینه مهارت نگارش، بیش از آنکه به طرز فکر ایستا گرایش داشته باشند، از جهت‌گیری طرز فکر پویا برخوردار بودند.

پرسش دوم پژوهش درصدد بررسی آن بود که آیا جنسیت بر نوع طرز فکر (پویا یا ایستا) دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی در رابطه با مهارت نگارش تأثیر می‌گذارد یا خیر. بدین منظور، نمرات طرز فکرهای پویا و ایستای شرکت‌کنندگان زن و مرد از طریق آزمون تی مستقل مقایسه گردید.

جدول ۶ آمار توصیفی نمرات طرز فکر پویا را به تفکیک جنسیت نشان می‌دهد. میانگین نمره طرز فکر پویا برای شرکت‌کنندگان زن (۱۴/۹۱) اندکی بالاتر از میانگین نمره شرکت‌کنندگان مرد (۱۴/۵۴) بود. این یافته بیانگر آن است که دانشجویان زن ممکن است تمایل نسبتاً قوی‌تری به طرز فکر پویا داشته باشند.

جدول ۶:

آمار توصیفی نمرات طرز فکر پویای زنان و مردان

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد (N)	گروه
۰/۱۲۸	۱/۲۲	۱۴/۹۱	۹۱	زن
۰/۱۶۸	۱/۲۵	۱۴/۵۴	۵۵	مرد

جدول ۷:

نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات طرز فکر پویا به تفکیک جنسیت

خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری (دو دامنه) (df)	درجات آزادی	t آماره	آزمون
۲۴/۰	۳۷/۰	۱۲۹/۰	۱۴۴	۵۳/۱	طرز فکر پویا

نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت نمرات طرز فکر پویا بین دو جنس از نظر آماری معنادار نیست. از این رو، می‌توان گفت جنسیت تأثیر معناداری بر جهت‌گیری طرز فکر پویا ندارد.

همان‌طور که در جدول ۸ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات طرز فکر ایستا برای شرکت‌کنندگان زن و مرد به ترتیب ۱۲/۳۱ و ۱۲/۴۵ بود که نشان‌دهنده تفاوتی ناچیز است.

جدول ۸: آمار توصیفی نمرات طرز فکر ایستای زنان و مردان

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد (N)	گروه
۰/۱۱۳	۱/۰۸	۱۲/۳۱	۹۱	زن
۰/۱۵۱	۱/۱۲	۱۲/۴۵	۵۵	مرد

جدول ۹: نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات طرز فکر ایستا به تفکیک جنسیت

خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری (دو دامنه)	df (درجات آزادی)	t آماره	آزمون
۰/۱۸	-۰/۱۴	۰/۴۴۸	۱۴۴	-۰/۷۶	طرز فکر ایستا

نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت نمرات طرز فکر ایستا بین دو جنس از نظر آماری معنادار نیست. بنابراین، مشابه نمرات طرز فکر پویا، می‌توان گفت جنسیت تأثیر معناداری بر جهت‌گیری طرز فکر ایستا ندارد.

در پرسش سوم پژوهش، تأثیر انواع طرز فکر (پویا یا ایستا) بر عملکرد نگارشی زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. عملکرد نگارشی در این بخش از طریق آزمون‌های نگارشی اولیه و ثانویه ارزیابی شد.

جدول ۱۰ آمار توصیفی مربوط به نمرات آزمون نگارشی ثانویه را نشان می‌دهد. میانگین نمرات شرکت‌کنندگان دارای طرز فکر پویا در مقایسه با افراد دارای طرز فکر ایستا (۵/۷۹)، به مراتب بالاتر (۹/۰۲) بود.

جدول ۱۰: آمار توصیفی نمرات آزمون نگارشی ثانویه به تفکیک نوع طرز فکر

خطای استاندارد میانگین	انحراف معیار	میانگین	تعداد (N)	گروه
۰/۱۲۹	۱/۱۵	۹/۰۲	۸۰	پویا
۰/۲۱۲	۱/۷۲	۵/۷۹	۶۶	ایستا

جدول ۱۱: نتایج آزمون تی مستقل برای نمرات آزمون نگارشی ثانویه

خطای استاندارد تفاوت	تفاوت میانگین	معناداری (دو دامنه)	(df) درجات آزادی	t آماره	آزمون
۰/۲۴	۳/۲۳	۰/۰۰۰	۱۴۴	۱۲/۹۸	آزمون نگارشی ثانویه

نتایج آزمون تی مستقل نشان داد که تفاوت نمرات آزمون نگارشی ثانویه بین دو گروه از نظر آماری کاملاً معنادار است. این یافته نشان می‌دهد که زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا در مهارت نگارشی، به‌طور معناداری عملکرد بهتری نسبت به زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا داشته‌اند.

از سوی دیگر، به‌منظور بررسی میزان بهبود عملکرد نگارشی در هر یک از گروه‌های طرز فکر پویا و ایستا، از آزمون تی وابسته استفاده شد. نتایج نشان داد که نمرات گروه طرز فکر پویا از آزمون اولیه (۵/۲۱) تا آزمون ثانویه (۹/۰۲) به‌طور معناداری افزایش یافته است. در مقابل، در گروه طرز فکر ایستا، بهبود معناداری مشاهده نشد.

جدول ۱۲: نتایج آزمون تی وابسته برای بهبود عملکرد نگارشی

معناداری (دو دامنه)	میانگین بهبود	تفاوت آزمون	گروه
۰/۰۰۰	۳/۸۱+	ثانویه - اولیه	پویا
۰/۰۹۸	۰/۵۸+	ثانویه - اولیه	ایستا

این نتایج حاکی از آن است که عملکرد نگارشی برای زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا به‌طور معناداری بهبود می‌یابد، درحالی‌که برای زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا، پیشرفت درخور توجهی مشاهده نمی‌شود. براین اساس، طرز فکر تأثیر به‌سزایی بر بهبود مهارت نگارشی دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی دارد؛ یافته‌ای که با پژوهش‌های پیشین (مانند دوک، ۲۰۰۶) همسو است.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نخستین یافته اصلی این پژوهش حاکی از آن بود که دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی در حوزه مهارت نگارشی، تمایل بیشتری به طرز فکر پویا داشتند تا طرز فکر ایستا. این گرایش در تفاوت معنادار میانگین نمرات در دو مقیاس طرز فکر پویا و ایستا مشهود است؛ چراکه شرکت‌کنندگان در گویه‌های مربوط به طرز فکر پویا نمرات بالاتری

کسب کردند. افزون بر این، توزیع فراوانی نمرات نشان داد که اکثریت دانشجویان از سطوح متوسط تا بالایی از طرز فکر پویا برخوردار بودند، در حالی که جهت‌گیری‌های طرز فکر ایستا عموماً در سطح متوسط باقی مانده و هیچ‌یک از شرکت‌کنندگان در این مقیاس نمره‌ای بالاتر از ۱۳ کسب نکردند. این نتایج با اصول نظریه طرز فکر همسو است که بر ارتقای توانمندی‌ها از طریق تلاش، تمرین و پشتکار تأکید می‌ورزد (دوک، ۲۰۰۶). همچنین، یافته‌های حاضر با مطالعات پیشین در حوزه انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی همخوانی دارد؛ مطالعاتی که نشان می‌دهند طرز فکر پویا با میزان پذیرش زبان‌آموزان نسبت به یادگیری و توانمندی آنان در غلبه بر چالش‌های زبانی، رابطه مثبتی دارد (والر^۱ و پاپی، ۲۰۱۷؛ شو^۲، ۲۰۲۲).

نقش مدرسان در شکل‌دهی باورهای دانشجویان درباره نگارش حائز اهمیت است. مدرسانی که دانشجویان را به بازیابی، دریافت بازخورد و قلمداد کردن اشتباهات به‌عنوان فرصتی برای یادگیری تشویق می‌کنند، احتمالاً در نهادهای‌سازی طرز فکر پویا در زبان‌آموزان خود نقش دارند (یانو^۳ و جو^۴، ۲۰۲۴).

علاوه بر این، برتری معنادار عملکرد نگارشی دانشجویان دارای طرز فکر پویا نسبت به افراد دارای طرز فکر ایستا در پژوهش حاضر، بر کاربردهای عملی نظریه طرز فکر در حوزه EFL صحنه می‌گذارد. زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا در آزمون نگارشی ثانویه، نمرات بالاتری کسب کردند و پیشرفت معناداری را نسبت به آزمون اولیه نشان دادند، در حالی که در زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا، پیشرفت قابل‌توجهی مشاهده نشد. این امر با پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان می‌دهند طرز فکر پویا با انگیزه بالاتر، تمایل بیشتر به دریافت بازخورد و بهره‌گیری از راهبردهای فراشناختی مرتبط است؛ مؤلفه‌هایی که همگی به بهبود نتایج نگارشی می‌انجامند (والر و پاپی، ۲۰۱۷؛ شو، ۲۰۲۲). دومین پرسش پژوهش به بررسی تأثیر جنسیت بر طرز فکرهای نگارشی اختصاص داشت. یافته‌ها حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار بین نمرات طرز فکر پویا یا ایستا بین شرکت‌کنندگان زن و مرد بود. این یافته نشان می‌دهد که جنسیت، دست‌کم در چارچوب مطالعه حاضر، نقشی تعیین‌کننده در شکل‌دهی به طرز فکرهای نگارشی دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی ایفا نمی‌کند. این نتایج با پژوهش پیشین لو و نولز (۲۰۱۷) که تفاوت ناچیزی را در جهت‌گیری‌های طرز فکر بین زبان‌آموزان زن و مرد یافته بود، همسو است؛ هرچند با مطالعات دیسه (دیسه و

1. Waller
2. Xu
3. Yao
4. Zhu

همکاران، ۲۰۱۴) و زرین‌آبادی (زرین‌آبادی و همکاران، ۲۰۲۳ ب) که تفاوت جنسیتی معناداری را (با برتری نمرات مردان در جهت‌گیری‌های طرز فکر پویا) گزارش کرده بودند، مغایرت دارد.

یکی از تبیین‌های احتمالی برای عدم وجود تفاوت‌های جنسیتی در این پژوهش، بافت فرهنگی و آموزشی ایران است؛ محیطی که در آن دانشجویان دختر و پسر اغلب از آموزش‌های یکسان و انتظارات تحصیلی مشابهی برخوردارند. این موضوع می‌تواند فارغ از جنسیت، به شکل‌گیری باورها و نگرش‌های مشابه درباره نگرارش بینجامد. علاوه بر این، ممکن است پرسشنامه طرز فکر استفاده‌شده در این مطالعه، تفاوت‌های ظریف جنسیتی در طرز فکرهای نگرارش را به‌دقت ثبت نکرده باشد. برای مثال، احتمال دارد زنان در جنبه‌های خاصی از نگرارش، نظیر دستور زبان یا واژگان، و مردان در حوزه‌های دیگری، همچون سازمان‌دهی یا استدلال‌ورزی، واجد طرز فکر پویا باشند. از این رو، مطالعات آتی می‌توانند با به‌کارگیری ابزارهای جزئی‌تر، تفاوت‌های حوزه‌محور این‌چنینی را بررسی کنند.

پرسش سوم پژوهش به بررسی رابطه بین طرز فکرهای نگرارش و عملکرد نگرارش اختصاص داشت. یافته‌ها به‌وضوح نشان داد که در آزمون نگرارش ثنائیه، عملکرد زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا به‌مراتب بهتر از زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا بود. افزون بر این، گروه طرز فکر پویا پیشرفت چشمگیری را از آزمون نگرارش اولیه به ثنائیه نشان دادند، درحالی‌که در گروه طرز فکر ایستا، پیشرفت معناداری مشاهده نشد. این نتایج، شواهد محکمی برای تأثیر مثبت طرز فکر پویا بر بهبود مهارت نگرارش فراهم می‌کند و با مطالعات پیشین که بر نقش طرز فکر در پیشرفت تحصیلی تأکید داشتند (وانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ خواجوی و همکاران، ۲۰۲۱)، همسو است.

تفاوت عملکرد میان این دو گروه را می‌توان با چندین عامل تبیین کرد. نخست اینکه، زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا غالباً نگرارش را مهارتی اکتسابی می‌دانند که با تلاش و تمرین بهبود می‌یابد؛ همین دیدگاه، آنان را به صرف زمان و انرژی بیشتر در فرایند نگرارش وامی‌دارد. علاوه بر این، پذیرا بودن نسبت به بازخورد و تمایل به بازبینی نوشته‌ها براساس انتقاد سازنده، به بهبود تدریجی عملکرد آنان می‌انجامد (والر و پای، ۲۰۱۷). درمقابل، افراد دارای طرز فکر ایستا ممکن است بازخورد را تهدیدی برای عزت نفس خود انگاشته و با اجتناب از بازبینی آثارشان، مانع بهبود عملکرد خود شوند.

1. Wang

دوم آنکه، زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا احتمالاً راهبردهای نگارشی کارآمدتری نظیر طوفان فکری، طرح‌ریزی^۱ و خودبررسی^۲ را به‌کار می‌بندند که مستقیماً به بهبود کیفیت نوشتار منجر می‌شود. این راهبردها نشان‌دهنده رویکردی فراشناختی به امر نگارش است که معمولاً در میان زبان‌آموزان دارای طرز فکر ایستا که غالباً به یادگیری حفظی یا قالب‌های انعطاف‌ناپذیر متکی هستند، دیده نمی‌شود (شو، ۲۰۲۲).

عدم پیشرفت معنادار در گروه طرز فکر ایستا، ضرورت اندیشیدن به راهکارهای حمایتی برای تغییر باورها و رفتارهای این زبان‌آموزان را دوچندان می‌کند. مداخلاتی همچون ارائه راهنمایی‌های صریح درباره ماهیت تغییرپذیر مهارت‌های نگارشی یا تشویق زبان‌آموزان با توجه به میزان تلاش آنان به جای توانایی ذاتی، می‌تواند در غلبه بر مقاومت در برابر تغییر طرز فکر مؤثر باشد (لو و زرین‌آبادی، ۲۰۲۲).

پژوهش حاضر به بررسی رابطه میان طرز فکر، جنسیت و عملکرد نگارشی میان دانشجویان ایرانی رشته ادبیات انگلیسی پرداخت. یافته‌ها حاکی از آن بود که دانشجویان در حوزه نگارش، عموماً گرایش بیشتری به طرز فکر پویا نسبت به طرز فکر ایستا دارند. نتایج آزمون تی وابسته نیز وجود تفاوت معنادار میان این دو جهت‌گیری را تأیید کرد. همچنین، علی‌رغم وجود تفاوت‌هایی بین میانگین نمرات طرز فکر پویا و ایستا بر پایه جنسیت، این اختلافات از نظر آماری معنادار نبود؛ امری که نشان می‌دهد در این بافتار، جنسیت نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری طرز فکرهای نگارشی زبان‌آموزان ایفا نمی‌کند.

از همه مهم‌تر، این مطالعه تأثیر معنادار طرز فکر بر عملکرد نگارشی را نشان داد؛ چنان‌که زبان‌آموزان دارای طرز فکر پویا، به‌طور معناداری بهتر از هم‌تایان خود با طرز فکر ایستا عمل کردند و به مرور زمان، پیشرفت چشمگیری در توسعه مهارت نگارشی خود نشان دادند.

پیامدهای این یافته‌ها چندوجهی بوده و برای مدرسان، تدوین‌کنندگان برنامه‌های درسی و سیاست‌گذاران EFL حائز اهمیت است. نخست، این مطالعه بر نقش مهم طرز فکر در شکل‌دهی به انگیزه، درگیری و پیشرفت نگارشی زبان‌آموزان تأکید می‌کند. مدرسان باید پرورش طرز فکر پویا را در اولویت قرار داده و بر اهمیت تلاش، مداومت و ارزش درس گرفتن از اشتباهات تأکید ورزند. این هدف از طریق شیوه‌های آموزشی متمرکز بر نگارش فرایندمحور، ارائه بازخوردهای سازنده و ایجاد فرصت‌هایی برای بازبینی امکان‌پذیر است.

از منظر کاربرد آموزشی، یافته‌ها نشان می‌دهد که تقویت طرز فکر پویا نباید به توصیه‌های کلی محدود شود، بلکه لازم است در فعالیت‌های روزمره نگارش، ازجمله بازنویسی، بازخورد مرحله‌ای، خودارزیابی و گفت‌وگوی کلاسی، به‌صورت عملی تجربه شود. در چنین بافتی، مدرس می‌تواند خطا را بخشی از فرایند یادگیری معرفی کند و به جای تأکید صرف بر نمره نهایی، توجه زبان‌آموز را به مسیر پیشرفت، راهبردهای اصلاح متن و نقش تلاش آگاهانه جلب نماید. این رویکرد با یافته‌های شریعت‌پناه و همکاران (۱۴۰۴) درباره پیوند تمایل به نگارش با خودکارآمدی و روش‌های آموزشی نیز سازگار است. همچنین، ایجاد رابطه حمایتی و مراقبتی در کلاس، چنان‌که ملکیان و همکاران (۱۴۰۳) نشان داده‌اند، می‌تواند پذیرش بازخورد و استمرار تلاش را برای زبان‌آموزان آسان‌تر کند.

این پژوهش در کنار ارائه یافته‌های ارزشمند، افق‌های تازه‌ای را نیز برای مطالعات آتی می‌گشاید. ازجمله پیشنهادهای کلیدی، واکاوی تأثیرات بلندمدت طرز فکر بر بهبود مهارت نگارشی، به‌ویژه در بافت‌های متنوع فرهنگی و آموزشی است. برای نمونه، مطالعات طولی می‌توانند چگونگی تحول طرز فکرهای پویا و ایستا را در گذر زمان و تأثیر آن‌ها بر مهارت‌های نگارشی آکادمیک و حرفه‌ای زبان‌آموزان بررسی کنند. پژوهش‌های آتی همچنین می‌توانند اثربخشی مداخلات مبتنی بر طرز فکر را در جهت پرورش طرز فکر پویا و بهبود عملکرد نگارشی مورد سنجش قرار دهند؛ مداخلاتی از قبیل راهنمایی صریح درباره انعطاف‌پذیری توانایی‌ها یا ارائه تشویق بر مبنای تلاش و فرایند نگارش. افزون بر این، پژوهشگران می‌توانند برای دستیابی به درکی جامع‌تر از عوامل مؤثر بر پیشرفت نگارشی، تعامل میان طرز فکر و سایر تفاوت‌های فردی از قبیل انگیزه، خودکارآمدی و اضطراب را بررسی کنند.

کتابنامه

شریعت پناه، ز.، ابراهیمی، ش.، پیش قدم، ر.، و مهدوی، م. ج. (۱۴۰۴). بررسی تأثیرات آموزش‌های چندحسی محیطی و موضوعی بر میزان تمایل به نگارش دانشگاهی. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، (۲) ۱۷، ۱۵۵-۱۸۶.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.92922.1318>

ملکیان، س.، عادل، س. م. ر.، داودی، م.، و غنی‌آبادی، س. (۱۴۰۳). زبان و مراقبت: بررسی کیفی ادراکی زبان‌آموزان ایرانی بر اساس نظریه مراقبت نادینگز و لوگ‌استروپ. *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، (۳) ۱۶، ۴۷-۷۱.

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2024.90210.1279>

Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246–263.

<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>

Burnette, J. L., O'Boyle, E. H., VanEpps, E. M., Pollack, J. M., & Finkel, E. J. (2013). Mind-sets matter: A meta-analytic review of implicit theories and self-regulation. *Psychological Bulletin*, 139(3), 655–701. <https://doi.org/10.1037/a0029531>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.

Degol, J. L., Wang, M.-T., Zhang, Y., & Allerton, J. (2018). Do growth mindsets in math benefit females? Identifying pathways between gender, mindset, and motivation. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 976–990. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0739-8>

Diseth, Å., Meland, E., & Bredablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy, and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003>

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

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Pearson Education.

Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning-to-school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43–59.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.007>

Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.

Dweck, C. S., Chiu, C.-y., & Hong, Y.-y. (1995). Implicit theories and their role in judgments and reactions: A world from two perspectives. *Psychological Inquiry*, 6(4),

- 267–285. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0604_1
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C. S., & Yeager, D. S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481–496. <https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13(4), 266–272. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283–294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Hulin, C., Netemeyer, R., & Cudeck, R. (2001). Can a reliability coefficient be too high? *Journal of Consumer Psychology*, 10(1–2), 55–58. https://doi.org/10.1207/S15327663JCP1001&2_05
- Khajavy, G. H., MacIntyre, P. D., & Hariri, J. (2021). A closer look at grit and language mindset as predictors of foreign language achievement. *Studies in Second Language Acquisition*, 43(2), 379–402. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000480>
- Khajavy, G. H., Pourtahmasb, F., & Li, C. (2022). Examining the domain-specificity of language mindset: A case of L2 reading comprehension. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(3), 208–220. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1956936>
- Limpo, T., & Alves, R. A. (2014). Implicit theories of writing and their impact on students' response to a SRSD intervention. *British Journal of Educational Psychology*, 84(4), 571–590. <https://doi.org/10.1111/bjep.12042>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2017). Measuring language mindsets and modeling their relations with goal orientations and emotional and behavioral responses in failure situations. *The Modern Language Journal*, 101(1), 214–243. <https://doi.org/10.1111/modl.12380>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2019). Language mindsets, meaning-making, and motivation. In M. Lamb, K. Csizér, A. Henry, & S. Ryan (Eds.), *The Palgrave handbook of motivation for language learning* (pp. 537–559). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-28380-3_26
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020a). Breaking the vicious cycle of language anxiety: Growth language mindsets improve lower-competence ESL students' intercultural interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101847. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101847>
- Lou, N. M., & Noels, K. A. (2020b). “Does my teacher believe I can improve?”: The role

- of meta-lay theories in ESL learners' mindsets and need satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1417. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01417>
- Lou, N. M., & Zarrinabadi, N. (2022). Mindsets. In S. Li, P. Hiver, & M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 125–144). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003270546-11>
- Mansouri Jozani, T., & Sahraee, R. M. (2025). Learning Persian conditional constructions by non-native speakers within the processability theory framework: A proposed model for teaching conditional sentences to foreign Persian learners. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17(1), 105–134. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.90541.1282>
- McMillan, J. H. (2015). *Fundamentals of educational research* (7th ed.). Pearson.
- Mercer, S. (2011a). Understanding learner agency as a complex dynamic system. *System*, 39(4), 427–436. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.001>
- Mercer, S. (2011b). *Towards an understanding of language learner self-concept*. Springer.
- Mercer, S., & Ryan, S. (2010). A mindset for EFL: Learners' beliefs about the role of natural talent. *ELT Journal*, 64(4), 436–444. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp083>
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding “meaning” in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192–203. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.3.192>
- Nussbaum, A. D., & Dweck, C. S. (2008). Defensiveness versus remediation: Self-theories and modes of self-esteem maintenance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34(5), 599–612. <https://doi.org/10.1177/0146167207312960>
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003117452>
- Shirvan, M. E., Lou, N. M., & Taherian, T. (2021). Where do language mindsets come from? An ecological perspective on EFL students' mindsets about L2 writing. *Journal of Psycholinguistic Research*, 50(5), 1065–1086. <https://doi.org/10.1007/s10936-021-09787-y>
- Sisk, V. F., Burgoyne, A. P., Sun, J., Butler, J. L., & Macnamara, B. N. (2018). To what extent and under which circumstances are growth mind-sets important to academic achievement? Two meta-analyses. *Psychological Science*, 29(4), 549–571. <https://doi.org/10.1177/0956797617739704>
- Teimouri, Y., Plonsky, L., & Tabandeh, F. (2022). L2 grit: Passion and perseverance for second-language learning. *Language Teaching Research*, 26(5), 893–918. <https://doi.org/10.1177/1362168820921895>
- Ushioda, E. (2014). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. In D. Lasagabaster, A. Doiz, & J. M. Sierra (Eds.), *Motivation and*

- foreign language learning: From theory to practice* (pp. 31–49). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/llt.40.02ush>
- Waller, L., & Papi, M. (2017). Motivation and feedback: How implicit theories of intelligence predict L2 writers' motivation and feedback orientation. *Journal of Second Language Writing*, 35, 54–65. <https://doi.org/10.1016/j.sllw.2017.01.004>
- Wang, D., Yuan, F., & Wang, Y. (2022). Growth mindset and academic achievement in Chinese adolescents: A moderated mediation model of reasoning ability and self-affirmation. *Current Psychology*, 41(2), 783–792. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00597-z>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28–36.
<https://doi.org/10.1080/00461520903433596>
- Wenden, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515–537. <https://doi.org/10.1093/applin/19.4.515>
- Xu, J. (2022). Incremental intelligence matters: How L2 writing mindsets impact feedback orientation and self-regulated learning writing strategies. *Assessing Writing*, 51, Article 100593. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100593>
- Yao, Y., & Zhu, X. (2024). Modeling Chinese high school EFL writers' language mindsets, goal orientations, and feedback-seeking behavior: The interaction effect between language mindsets and writing competence. *Reading and Writing*, 37, 539–561. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10339-6>
- Yoshida, R. (2013). Learners' self-concept and use of the target language in foreign language classrooms. *System*, 41(4), 935–951.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2013.09.003>
- Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Shirzad, M. (2021). Autonomy support predicts language mindsets: Implications for developing communicative competence and willingness to communicate in EFL classrooms. *Learning and Individual Differences*, 86, Article 101981. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101981>
- Zarrinabadi, N., Rezazadeh, M., & Shirinbakhsh, S. (2022). "I can learn how to communicate appropriately in this language": Examining the links between language mindsets and understanding L2 pragmatic behaviours. *Journal of Intercultural Communication Research*, 51(3), 309–325.
<https://doi.org/10.1080/17475759.2021.1938173>
- Zarrinabadi, N., Lou, N. M., & Darvishnezhad, Z. (2023a). To praise or not to praise? Examining the effects of ability vs. effort praise on speaking anxiety and willingness to communicate in EFL classrooms. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 17(1), 88–101. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1938079>

Zarrinabadi, N., Rezazadeh, M., & Chehrazi, A. (2023b). The links between grammar learning strategies and language mindsets among L2 and L3 learners: Examining the role of gender. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 347–364.
<https://doi.org/10.1080/14790718.2020.1871356>.

In the Name of God

Table of Contents

Affective Dynamics in Iranian EFL Learning: Exploring Boredom, Well-Being, and Emotion Regulation	Mokarrameh Bayat, Mohammad Davoudi, Seyyed Mohammad Reza Amirian, Seyyed Mohammad Reza Adel
A Cognitive Approach to the Concept of “Knowing” in the Mashhadi Dialect in Comparison with Several Languages	Mohammad-Reza Pahlavan-Nezhad, Pouya Shahriarirad
An Analysis of the Types of Derivational Prefixes in Sarhaddi Balochi Dialect based on the Optimality Theory	Tahereh Ezatabadi Poor, Abbas Ali Ahangar, Seyed Farid Khalifehloo, Aliyeh Kord-e Zafaranlu Kambuziya
From Space to Discourse: The Grammaticalization and Cognitive Reinterpretation of “Tā” in Persian within Heine’s Model	Masoud Dehghan, Mohammad Reza Abdolmaleki
An Investigation into the Phonological System of the Hanashuri Dialect	Sohrab Gholami, Jalal Rahimian, Farrokh Hajiyani
Examining the Impact of Language Mindset and Gender on the Improvement of Language Learning Skills among Iranian Students: A Psychological Analysis of Language	Asghar Moulavinafchi, Masoud Madahiian, Muhammad Hussein Oroskhan



Volume, No. 2,
Serial Number 43
Summer 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: ... USD

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. 2, Summer 2026

- **Affective Dynamics in Iranian EFL Learning: Exploring Boredom, Well-Being, and Emotion Regulation** Mokarrameh Bayat, Mohammad Davoudi, Seyyed Mohammad Reza Amirian, Seyyed Mohammad Reza Adel
- **A Cognitive Approach to the Concept of “Knowing” in the Mashhadi Dialect in Comparison with Several Languages** Mohammad-Reza Pahlavan-Nezhad, Pouya Shahriarirad
- **An Analysis of the Types of Derivational Prefixes in Sarhaddi Balochi Dialect based on the Optimality Theory** Tahereh Ezatabadi Poor, Abbas Ali Ahangar, Seyed Farid Khalifehloo, Aliyeh Kord-e Zafaranlu Kambuziya
- **From Space to Discourse: The Grammaticalization and Cognitive Reinterpretation of “Tā” in Persian within Heine’s Model** Masoud Dehghan, Mohammad Reza Abdolmaleki
- **An Investigation into the Phonological System of the Hanashuri Dialect** Sohrab Gholami, Jalal Rahimian, Farrokh Hajiyani
- **Examining the Impact of Language Mindset and Gender on the Improvement of Language Learning Skills among Iranian Students: A Psychological Analysis of Language** Asghar Moulavinafchi, Masoud Madahian, Muhammad Hussein Oroskhan
-



Journal of Linguistics & Khorasan Dialects

(Language & Literature)

Vol 18, No. 2, Serial Number.43, Summer 2026



- **Affective Dynamics in Iranian EFL Learning: Exploring Boredom, Well-Being, and Emotion Regulation**
Mokarrameh Bayat, Mohammad Davoudi, Seyyed Mohammad Reza Amirian, Seyyed Mohammad Reza Adel
- **A Cognitive Approach to the Concept of “Knowing” in the Mashhadi Dialect in Comparison with Several Languages**
Mohammad-Reza Pahlavan-Nezhad, Pouya Shahriarirad
- **An Analysis of the Types of Derivational Prefixes in Sarhaddi Balochi Dialect based on the Optimality Theory**
Tahereh Ezatabadi Poor, Abbas Ali Ahangar, Seyed Farid Khalifehloo, Aliyeh Kord-e Zafaranlu Kambuzya
- **From Space to Discourse: The Grammaticalization and Cognitive Reinterpretation of “Tā” in Persian within Heine’s Model**
Masoud Dehghan, Mohammad Reza Abdolmaleki
- **An Investigation into the Phonological System of the Hanashuri Dialect**
Sohrab Gholami, Jalal Rahimian, Farrokh Hajiyani
- **Examining the Impact of Language Mindset and Gender on the Improvement of Language Learning Skills among Iranian Students: A Psychological Analysis of Language**
Asghar Moulavinafchi, Masoud Madahiian, Muhammad Hussein Oroskhan