دانشگاه تهران
دانشکده ادبیات و علوم انسانی

پژوهش‌های زبانی

علمی-پژوهشی

ناشر
دانشگاه تهران

شمارهٔ استاندارد بین‌المللی: ۲۲۸۸-۱۰۲۶
سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۳- شمارهٔ پیاپی ۲۸

- **روش تدریس کوانتومی و خودکارآمدی نوشتار در یادگیری زبان انگلیسی: بررسی نگرش زبان آموزان** ۱
  زهرا احمدپورکاسگری و زهره گونی بند شوشتری
- **بررسی تأثیرپذیری ساخت بند موصولی ترکی آذربایجانی از زبان فارسی** ۲۹
  عبدالحسین حیدری
- **بررسی نقش آگاهی واجی در تقلیل خطاهای واکه ای فارسی زبانان در فراگیری زبان انگلیسی از منظر واجشناسی شناختی** / ناهید خسروی، مریم ایرجی و بهرام مدرسی ۴۷
- **نحو گروه ندایی در زبان فارسی رویکردی مشخصه بنیاد** ۷۱
  مینا رضوانیان و علی درزی
- **ادب در زبان اشارهٔ ایرانی: تحلیل علائم غیر دستی** ۹۵
  بهزاد رهبر و معصومه خوش اندام ملاطی
- **رویکردی اجتماعی- نشانه‌شناختی به پدیدهٔ جهان کوچک در چشم اندازهای زبانی شهری؛مطالعه موردی تهران** / علی رضا قلی فامیان ۱۲۳
- **بررسی امتزاج در تصریف فارسی و انگلیسی در چارچوب نظریه صرف طبیعی** ۱۴۷
  لیلا قلی پور حسن کیاده، فروغ کاظمی و مریم ایرجی

بسم الله الرحمن الرحیم

پژوهش‌های زبانی

علمی

شمارهٔ استاندارد بین‌المللی: ۲۲۸۸ـ۱۰۲۶

سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان ۱۴۰۳- شمارهٔ پیاپی ۲۶

صاحب امتیاز: دانشکده ادبیات و علوم انسانی

مدیرمسئول: عبدالرضا سیف

سردبیر: علی افخمی

ناشر: دانشگاه تهران

«هیئت تحریریّه»

نیکلاس سیمز ویلیامز
استاد مدرسهٔ مطالعات شرقی و افریقایی

علی‌اشرف صادقی
استاد دانشگاه تهران

محمد راسخ مهند
استاد دانشگاه بوعلی سینا

محمّدتقی راشدمحصّل
استاد پژوهشگاه علوم انسانی

سیمین کریمی
استاد دانشگاه آریزونا

محمود بی‌جن‌خان
استاد دانشگاه تهران

حسن رضایی باغ‌بیدی
استاد دانشگاه تهران

یحیی مدرّسی تهرانی
استاد پژوهشگاه علوم انسانی

محمد عموزاده
استاد دانشگاه اصفهان

یادگار کریمی
دانشیار دانشگاه کردستان

ویراستار انگلیسی: دکتر حمیده معرفت (استاد دانشگاه تهران)

مدیر داخلی: محمدجواد عظیمی

مسئول اجرایی: نعمت اله علی محمدی

ویراستار ادبی: .....

نشانی نشریه: تهران، خیابان انقلاب، دانشگاه تهران، دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی، دفتر مجلات دانشکده

پست الکترونیکی: jolr@ut.ac.ir تلفن: ۶۶۹۷۸۸۸۲ فکس: ۶۶۹۷۸۸۸۵

به موجب نامهٔ شماره ۹۰/۳/۱۱/۳۰۶۵۶ مورخ ۹۰/۰۲/۱۸ ریاست محترم مرکز برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری پژوهشی وزارت علوم تحقیقات و فناوری مجله پژوهش‌های زبانی دارای اعتبار علمی و پژوهشی است.

حقوق کلیهٔ مقالات برای دانشکدهٔ ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران محفوظ است.

این نشریه در پایگاه‌های اطلاعاتی زیر نمایه می شود.

پایگاه اطلاعاتی علمی جهاد دانشگاهی به نشانی اینترنتی: www.sid.ir

پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) به نشانی اینترنتی: www.isc.gov.ir

پایگاه استنادی الریخ (Ulrich) به نشانی اینترنتی:

www. Ulrich's international periodicals directory. (Journal, Magazine)

شرایط پذیرش مقاله (راهنمای نویسندگان)

دو فصلنامه پژوهش‌های زبانی، مقاله‌های تحقیقی در حوزهٔ زبان‌شناسی نظری، کاربردی، حوزه‌های وابسته، فرهنگ و زبان‌های باستانی، مطالعات مربوط به گویش‌های زبان‌های ایرانی و نقد و بررسی کتاب را به چاپ می‌رساند.

ویژگی‌های کلّی مقاله‌های مورد پذیرش

- مقاله باید حاصل تحقیقات نویسنده (یا نویسندگان) بوده و در نشریه دیگری منتشر نشده باشد و مادامی که داوری آن در این مجله به پایان نرسیده، به مجله دیگری ارسال نشود.

مقاله باید به ترتیب شامل عنوان، چکیده، واژه‌های کلیدی (۵ تا ۷ واژه)، مقدمه، پیکرهٔ اصلی مقاله، بحث و نتیجه‌گیری، و فهرست منابع باشد و بر روی کاغذ به ابعاد ۳۰× ۲۱ با قلم B Nazanin به اندازهٔ ۱۳ و ۲۴ سطر در صفحه در فرمت word و از بالا و پایین ۵ و از راست و چپ ۴/۵ تنظیم و به همراه یک فایل (2007) word و یک نسخه فایل PDF به نشانی پست الکترونیکیjolr@ut.ac.ir ارسال شود. اندازهٔ قلم چکیده و واژه‌های کلیدی باید ۱۰/۵ باشد. به علاوه هر مقاله باید دارای یک چکیدهٔ انگلیسی با قلم Times News Roman به اندازه ۱۰/۵ و بیشتر از ۳۰۰ کلمه باشد. نام نویسنده، مرتبهٔ علمی، دانشگاه محل تدریس و یا تحصیل نویسنده یا نویسندگان و آدرس پست الکترونیکی و شماره تلفن آنها در صفحه و پوشه‌ای جداگانه باشد.

- حجم مقاله با احتساب تمام اجزاء آن (چکیده مبسوط و فینگلیش منابع فارسی) نباید بیشتر از ۲۴ صفحه باشد.

- چکیدهٔ مقاله باید تصویری کلی از مقاله را از بالاتر ۳۰۰ واژه در اختیار خواننده قرار دهد و شامل بیان مسئله، هدف، روش تحقیق، و یافته‌های مقاله باشد.

- مقدمهٔ مقاله ترجیحاً باید شامل موضوع مقاله، پیشینهٔ تحقیق، مبانی نظری و نمایندهٔ تصویری کلی از ساختار مقاله باشد.

- بخش‌های مختلف مقاله باید دارای شمارهٔ مجزا باشد. بخش‌های مقاله با بخش ۱ که به مقدمه اختصاص دارد شروع می‌شود. عنوان هر بخش اصلی و زیربخش‌ها باید با یک سطر سفید از یکدیگر، جدا و سیاه (بولد) نوشته شوند. سطر اوّل ذیل هر زیر بخش، بر خلاف سطر نخست پاراگراف‌های دیگر، نباید با تورفتگی آغاز شود.

- زیر بخش‌های هر مقاله نباید از سه لایه فرضاً به صورت ۳-۱-۴ که بیانگر زیر بخشی از بخش سوم مقاله است تجاوز کند.

- معادل لاتین واژه‌های تخصصی مهم و نام افراد کمتر شناخته شده با قلم Times New Roman در اندازهٔ ۱۰ به صورت پانوشت درج شود. به جز اسامی خاص و نام اصول دستور زبان، سایر پانوشت‌های لاتین با حرف کوچک آغاز شود.

- شمارهٔ پانوشت‌ها در هر صفحه با یک شماره شروع و از افراط در دادن پانوشت اجتناب شود.

- در صورت استفاده از اختصارات ناآشنا، فهرست آنها قبل از اوّلین کاربرد در پانوشت ذکر شود.

- چنانچه نویسنده یا نویسندگان در تهیهٔ مقاله از منابع مالی سازمان و یا نهادهای خاصی استفاده کرده‌اند و یا قصد تشکر و قدردانی از کسانی را دارند که در نگارش مقاله از آنان یاری گرفته‌اند باید در اولین پانوشت بدون شماره به این مطلب اشاره نمایند.

- در تهیهٔ نمودارهای درختی و امثال آن از ابزارهایDraw، Table و Equation در محیط Word - استفاده شود تا تنظیم آنها در نسخهٔ نهایی مشکلی را به وجود نیاورد.

کلیهٔ مثال‌ها، نمودارها، و تصاویر باید دارای شمارهٔ پیاپی باشد.

- در واج‌نویسی داده‌های مربوط به زبان و یا گویشی ناآشنا از قلم نسخهٔ Doulus Sil IPA استفاده شود.

- در ارجاعات چنانچه به نام مؤلفی در داخل متن مقاله اشاره شده است، سال انتشار اثر در داخل پرانتز و در صورتی که مقصود نویسنده ارجاع به صفحهٔ خاصی از اثر مورد اشاره است، صفحه مورد نظر پس از علامت دو نقطه (:) در درون آن قرار داده شود. اگر به نام مؤلف در متن تصریح نشده باشد، نام مؤلف مورد ارجاع را نیز باید در داخل پرانتز ذکر شود. اگر اثری بیش از یک جلد داشته باشد، بعد از نام مؤلف شماره جلد اثر ذکر شود و علامت دو نقطه (:) بعد از آن بیاید. مثال؛

- سمیعیان (۱۹۸۳)

- (هدایت، ۱۳۴۲: ۱۸۴-۱۸۳)

- (طبری، ۱۳۷۵/۲: ۵۸۴)

- نقل‌قول‌های مستقیم بیش از سه سطر باید به صورت جدا از متن اصلی و با یک سانتی‌متر تورفتگی از هر طرف و با همان قلم متن، ولی به اندازهٔ ۱۰ نگاشته و در انتهای آن نام نویسنده و سال انتشار اثر و پس از علامت دو نقطه، شمارهٔ صفحه‌ای که از آن نقل شده درج شود.

- منابع فارسی و لاتین در دو بخش مجزا در پایان مقاله با ترتیب الفبایی مانند نمونه‌های ذیل آورده شود. در منابع فارسی نام نویسنده به طور کامل قید و از گذاردن نقطه بعد از آن خودداری شود.

کتاب

بی‌جن خان، محمود (۱۳۸۴). *واج شناسی، نظریه بهینگی*، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت)، مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی.

Chomsky, N. 1981. *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris

مقاله

دبیرمقدّم، محمد (۱۳۶۷).ساخت‌های سببی در زبان فارسی. *مجله زبان‌شناسی*، سال پنجم، شماره اوّل، بهار و تابستان، ۱۳-۷۵.

Say, I, and C. Pollard. 1991. An integrated theory of complement control, *Language*, 67:63-113.

فصل از یک کتاب و یا مقاله‌ای از مجموعهٔ مقالات همایش‌ها

Keenan, E. 1988. On semantics and binding theory, In J. Hawkins (ed.), *Explaining language universals* (99.104-55), Oxford: Blackwell.

رساله

Tomilka, S. 1996. Focusing effects in VP ellipsis and interpretation Doctoral dissertation, university of Massachusetts: Amherst.

اثر ترجمه شده: نام خانوادگی نویسنده، نام کامل نویسنده، (سال انتشار)، نام کتاب به صورت ایرانیک، نام مترجم، محل انتشار صورت ترجمه شدهٔ اثر، نام ناشر.

وبگاه‌های اینترنتی: نام خانوادگی، نام کامل نویسنده، عنوان مقاله و یا اثر مورد استفاده به صورت کج نویسی، نشانی وبگاه اینترنتی.

- از شماره‌گذاری و یا قرار دادن خط تیره در آغاز مدخل‌های فهرست منابع اجتناب شود.
http://www.biainili-urartu.de/Iran/Urmia-2004/22.jpg

- چنانچه اثری در فهرست منابع بیش از یک سطر را به خود اختصاص می‌دهد، سطر دوّم به بعد با استفاده از کلید Tab با یک سانتیمتر فاصلهٔ بیشتر از متن ادامه یابد.

- ویراستار مجله در ویرایش ادبی و فنی مقاله بدون تغییر محتوای آن آزاد است.

- چاپ مقاله منوط به تأیید هیئت داوران است.

ـ علائم اختصاری:

ه. ش: هجری شمسی	ق. م: قبل از میلاد
ه. ق: هجری قمری	م: میلادی
ت: تولد	ش: شماره
م: متوفی	

***

فهرست مطالب

عناوین	صفحه
روش تدریس کوانتومی و خودکارآمدی نوشتار در یادگیری زبان انگلیسی: بررسی نگرش زبان آموزان / زهرا احمدپورکاسگری و زهره گونی بند شوشتری	۱
بررسی وام‌گیری فعلی در زبان فارسی از منظر انگارۀ زبان ماتریس عبدالحسین حیدری	۲۹
بررسی نقش آگاهی واجی در تقلیل خطاهای واکه ای فارسی زبانان در فراگیری زبان انگلیسی از منظر واجشناسی شناختی / ناهید خسروی ، مریم ایرجی و بهرام مدرسی	۴۷
نحو گروه ندایی در زبان فارسی رویکردی مشخصه‌بنیاد مینا رضوانیان و علی درزی	۷۱
ادب در زبان اشارۀ ایرانی: تحلیل علائم غیر دستی بهزاد رهبر و معصومه خوش اندام ملاطی	۹۵
رویکردی اجتماعی- نشانه‌شناختی به پدیدۀ جهان کوچک در چشم‌اندازهای زبانی شهری؛ مطالعه موردی تهران / علی رضا قلی فامیان	۱۲۳
بررسی امتزاج در تصریف فارسی و انگلیسی در چارچوب نظریه صرف طبیعی / لیلا قلی پور حسن کیاده، فروغ کاظمی و مریم ایرجی	۱۴۷

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

Quantum Teaching Method and EFL Learners' Writing Self-Efficacy: Learners' Perceptions in Focus

Zahra Ahmadpour Kasgari ✉[1] **Zohre Gooniband Shooshtari** [2]

1.Corresponding Author, Assistant Professor of Language and Literature Department, University of Mazandaran, Mazandaran, Iran. Email: z.ahmadpour@umz.ac.ir

2. Associate Professor of Language and Literature Department, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran. Email: z.gshooshtari@scu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
17, May, 2024

In Revised Form:
10, June, 2024

Accepted:
8, July, 2024

Published Online:
20, August, 2024

Keywords: Writing self-efficacy, quantum teaching method, EFL writing, EFL learners' percptions

Abstract

The Quantum Teaching Method (QTM) is an approach that emphasizes active student engagement, critical thinking, and a deep understanding of subject matter. This method has been gaining popularity in recent years as a way to enhance student learning outcomes. Accordingly, this study aimed at exploring the effect of QTM on EFL learners' writing self-efficacy while focusing on learners' perceptions. The participants comprised 95 Iranian intermediate EFL learners who were placed into two groups. The first group consisting of 47 learners was assigned to the experimental group and another group comprising 48 learners was regarded as the control group. Prior to treatment, a writing self-efficacy questionnaire was administered to both groups as pretest. Next, the experimental group was exposed to QTM for writing instruction while the control group received conventional writing instruction. After treatment, both groups took the writing self-efficacy questionnaire as posttest. Moreover, 20 participants from the experimental group took part in semi-structured interviews. The results of One-way ANCOVA indicated that QTM positively affected EFL learners' writing self-efficacy. The results of qualitative analysis revealed five themes including increased confidence, improved writing skills, positive learning experiences, personalized learning, and possible long-term effect as the effective factors embedded in QTM for improving EFL learners' writing self-efficacy. Based on the results, EFL teachers are encouraged to employ QTM to enhance learners' writing self-efficacy.

Cite this The Author(s): Ahmadpour Kasgari, Z., Gooniband Shooshtari, Z.,(2024): Quantum Teaching Method and EFL Learners' Writing Self-efficacy: Learners' Perceptions in Focus; Journal of Language Researches, No. 1, Vol.15 , Serial No. 28, Spring & Summer- (1-28)- DOI: 10.22059/jolr.2024.376628.666885.

CC BY

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

According to Teng and Wang (2023), writing self-efficacy refers to the perceptions held by English as a foreign language (EFL) learners concerning their ability to effectively complete a writing task and achieve the predetermined objectives. A survey of existing empirical research reveals that investigations into writing self-efficacy have primarily focused on its correlation with writing performance (Teng & Wang, 2023). Furthermore, writing self-efficacy has been examined in the context of collaborative writing instruction (Li, 2023), various forms of collaborative prewriting (Mohammadi et al., 2023), writing motivation and task value (Shen et al., 2023), and controlled peer-editing intervention (Campbell & Batista, 2023). The quantum teaching method is postulated as a potential strategy for enhancing learners' writing self-efficacy. The quantum teaching method is an instructional approach that incorporates diverse theories of learning and teaching, tailored to accommodate the unique needs and preferences of individual learners, with the objective of providing optimal and proficient instruction (Deporter et al. , 1999) According to DePorter and Hernacki (1999), the quantum teaching method is an instruction approach that prioritizes learner-centeredness and focuses on facilitating productive interactions between teachers and learners, as well as among the learners themselves, in order to achieve highly favorable learning outcomes. A review of previous research indicates that the majority of studies (e. g, Lastasa & Habaridota, 2020; Nahar et al., 2022; Pradini et al., 2023; Ramadhani & Ayriza, 2019; Rumapea et al., 2017; Ulandari & Surya, 2017) pertaining to the impact of the quantum teaching method have primarily been conducted within the mainstream educational domain. Only a limited number of investigations (e. g, Ahmadpour Kasgari, 2023; Nurmalia, 2021; Pradini et al., 2023) have thus far focused on the realm of language learning. This research endeavors to address the existing gap in the empirical literature by expanding the line of inquiry from mainstream education to the field of Foreign Language Teaching (FLT). Its objective is to investigate the impact of the quantum teaching method on the writing self-efficacy of English as a foreign language (EFL) learners.

2. Method, Instruments, and Results

Three instruments were used in this study including the Oxford Placement Test, writing self-efficacy questionnaire, and semi-structured interviews. The Oxford Placement Test (OPT) comprises 60 items which measures EFL learners' language proficiency in three test types including multiple Choice, cloze, and fill in the blanks. The test assesses language performance in terms of grammar, vocabulary, and reading comprehension. In this study, the writing self-efficacy was measured by the writing self-efficacy scale developed and validated by Mitchell et al. (2021). A set of semi-structured interview questions were developed to explore EFL learners' perceptions concerning the effectiveness of quantum teaching method towards improving their writing self-efficacy. The reliability of the OPT and the writing self-efficacy questionnaire was initially established by conducting a pilot study with a sample of 30 participants who shared similar characteristics with the main participants. Subsequently, the Oxford Placement Test (OPT) was administered to a sample of 136 students at an intermediate proficiency level. Following a thorough analysis of the outcomes, a subset of 95 participants whose scores fell within the range of 28-36 were chosen for further consideration. The sample population consisted of 95 participants, who were classified into two distinct groups: an experimental group comprising 47 participants, and a control group comprising 48 participants. Subsequently, the writing self-efficacy questionnaire was administered to both cohorts as a pretest. Subsequently, the intervention was implemented over a course of 15 sessions within the experimental group. The quantum teaching method was implemented by adopting the EELDRC model, which was proposed by DePorter and Hernacki (1999). During the Enrol phase, the teacher employed visual aids such as pictures and video clips, alongside supplementary reading materials pertaining to the subject of writing, with the intention of stimulating the learners' inquisitiveness. During the Experience phase, prior to engaging in the writing task, pre-writing

discussion questions were employed to stimulate learners' existing knowledge and prepare them for the writing process. During the Label stage, visual aids such as graphics and posters were utilized as instructional tools to facilitate the acquisition of lexical items. During the Demonstrate stage, the instructor instructed the students to engage in the writing tasks either independently or in pairs, while also encouraging them to utilize online resources for additional information. During the review phase, the learners were presented with feedback based on their preferences and then asked to rectify any writing errors that were identified. Participants were provided with the option to address their errors through individual, paired, or group work, or by seeking guidance from the instructor. In addition to their regular assignments, the participants were provided with a supplementary writing prompt for completion outside the classroom, in order to enhance their writing skills further. During the Celebrate stage, the teacher offered commendation to acknowledge the students' endeavours. Throughout the entire duration of the practice sessions, performances of light classical music were conducted. In regards to the control group, the conventional instructional approach to process writing was implemented. The aforementioned process involved a series of sequential phases, commencing with the initial draft, followed by subsequent revision, redrafting, and culminating in the production of the ultimate version. The entirety of the intervention for both cohorts spanned over a duration of 15 sessions. At the culmination of the therapeutic intervention, the writing self-efficacy questionnaire was administered to both experimental groups as a posttest. Furthermore, a cohort of 20 subjects, chosen through a random selection process from the experimental group of learners, took part in semi-structured interviews. These interviews aimed to investigate the participants' perspectives on the efficacy of the quantum teaching method in enhancing their self-perceived abilities in writing.

In order to examine and interpret the quantitative data, a one-way analysis of covariance (ANCOVA) was employed, with the writing self-efficacy pretest scores treated as a covariate. The process employed for analysing the qualitative data adhered to the protocol outlined by Auerbach and Silverstein (2003). The process encompassed several critical phases, commencing with attaining an understanding of the dataset, proceeding to the formulation of preliminary codes, followed by the identification of themes within the codes. The ensuing step involved scrutinizing the themes and subsequently delimiting and assigning labels to them. This ultimately culminated in the production of the ultimate report. The data was independently analysed by the researcher and a research assistant to enhance the credibility of the analysis procedure. The degree of agreement was subsequently calculated using Holsti's (1969) coefficient of reliability. The coefficient of reliability obtained by Holsti (1969) was recorded to be 0. 92, a value denoting the presence of consistency within the analysis procedure. In accordance with Merriam (1997), member checking was employed in order to establish the credibility and trustworthiness of the study. In the process of conducting this study, the findings of the analysis were disseminated among a cohort of 8 participants to ensure the accurate and appropriate interpretation of the collected data. The results of quantitative statistical analysis indicated that quantum teaching method significantly impacted EFL learners' writing self-efficacy. The results of qualitative data analysis revealed five themes including increased confidence, improved writing skills, positive learning experience, personalized learning, and possible long-term impact as the effective factors embedded in quantum teaching method for improving EFL learners' writing self-efficacy.

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲
https://jolr.ut.ac.ir/
دانشگاه تهران

روش تدریس کوانتومی و خودکارآمدی نوشتار در یادگیری زبان انگلیسی: بررسی نگرش زبان آموزان

زهرا احمدپورکاسگری[1]✉، زهره گونی بند شوشتری [2]

۱. نویسندهٔ مسئول، استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. رایانامه: z.ahmadpour@umz.ac.ir

۲. استادیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران. رایانامه: z.gshooshtari@scu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۰۲/۲۸

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۲/۰۳/۲۱

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۲/۰۴/۱۸

تاریخ انتشار:
۱۴۰۲/۰۵/۳۰

چکیده

روش تدریس کوانتومی رویکردی آموزشی است که بر مشارکت فعال، تفکر انتقادی و یادگیری عمیق مطالب تأکید می‌کند. اخیراً، تدریس کوانتومی به‌عنوان روشی محبوب برای بهبود نتایج یادگیری در دنیای آموزش رواج یافته است. به همین منظور، این مطالعه با هدف ارزیابی تأثیر تدریس کوانتومی بر خودکارآمدی نوشتاری، با تمرکز بر نگرش زبان‌آموزان انجام گرفت. در این تحقیق، ۹۵ فراگیر ایرانی با سطح متوسط زبان انگلیسی شرکت کردند که به دو گروه آزمایش (۴۷ نفر) و گواه (۴۸ نفر) تقسیم شدند. قبل از شروع مداخله، هر دو گروه پرسشنامه خودکارآمدی نوشتاری را به‌عنوان پیش‌آزمون دریافت کردند. سپس در گروه آزمایش، تدریس نوشتار مبتنی بر روش کوانتومی انجام شد در حالی که گروه گواه آموزش معمولی دریافت کردند. پس از پایان مداخله، دو گروه پرسشنامه خودکارآمدی نوشتاری را به‌عنوان پس‌آزمون تکمیل کردند. همچنین، ۲۰ نفر از اعضای گروه آزمایش در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شرکت کردند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که روش آموزش کوانتومی تأثیرمثبتی بر خودکارآمدی نوشتاری دارد. نتایج تحلیل محتوایی نیز پنج مضمون شامل افزایش اعتماد به نفس، بهبود مهارت‌های نوشتاری، تجربیات مثبت در یادگیری، یادگیری شخصی‌سازی شده و احتمال ماندگاری بلندمدت را به‌عنوان عوامل مؤثر در روش آموزش کوانتومی برای ارتقای خودکارآمدی نوشتاری را نشان داد. بر اساس این نتایج، معلمان زبان می‌توانند از روش تدریس کوانتومی به‌عنوان یک ابزار مؤثر برای ارتقای خودکارآمدی نوشتاری زبان‌آموزان بهره ببرند.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی نوشتاری، روش تدریس کوانتومی، مهارت نوشتار در زبان انگلیسی، نگرش زبان آموزان

استناد: احمدپورکاسگری، زهرا؛ گونی بند شوشتری، زهره؛ (۱۴۰۳): روش تدریس کوانتومی و خودکارآمدی نوشتار در یادگیری زبان انگلیسی: بررسی نگرش زبان آموزان: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان، پیاپی ۲۸- (۲۸-۱). DOI: 10.22059/jolr.2024.376628.666885.

CC BY

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

با توجه به پیچیدگی یادگیری زبان‌های خارجی، فراگیران برای ارتقای مهارت نوشتاری در زبان انگلیسی با چالش مواجه هستند (کریمیان شیره‌جینی و درخشان[۱]، ۲۰۲۰). مهارت نوشتاری به‌عنوان یک فعالیت سخت و زمان‌بر شناخته شده است (مرعشی و داداری[۲]، ۲۰۱۲). افزون بر این، مهارت نوشتاری نه تنها یک ابزار مهم برای به‌دست آوردن توانایی زبانی است، بلکه نقش کلیدی در پیشرفت حرفه‌ای و تحصیلی نیز ایفا می‌کند (ژانگ و مک اینی[۳]، ۲۰۲۰). همان‌طور که کریمیان شیره‌جینی و درخشان (۲۰۲۰) اشاره می‌کنند، به مهارت نوشتاری در حیطه آموزش زبان انگلیسی در ایران توجه کافی نشده است؛ بنابراین، معلمان نیاز دارند تا به فعالیت‌هایی بپردازند که به زبان‌آموزان در بهبود مهارت نوشتاری کمک کنند. یکی از متغیرهایی که بر بهبود مهارت نوشتاری تأثیر می‌گذارد، خودکارآمدی نوشتاری است (برونینگ و همکاران[۴]، ۲۰۱۳).

خودکارآمدی نوشتار به‌عنوان نگرش زبان‌آموزان درباره توانایی‌شان در انجام کارهای نوشتاری برای دستیابی به اهداف مشخص (تنگ و وانگ[۵]، ۲۰۲۳) تعریف می‌شود. پاجارس و همکاران[۶] (۲۰۰۱) خودکارآمدی نوشتاری را به‌عنوان اعتماد دانش‌آموزان به توانایی‌های خود در جوانب مختلف نوشتار، از جمله دستور زبان، کاربرد و مهارت‌های مکانیکی در سطوح تحصیلی خود تعریف می‌کنند. مرور ادبیات تجربی نشان می‌دهد که تاکنون خودکارآمدی نوشتار با مواردی چون عملکرد نوشتاری (تنگ و وانگ، ۲۰۲۳)، آموزش نوشتار مشارکتی (لی[۷]، ۲۰۲۳)، نوشتن با بهره گیری از انواع مختلف مشارکت (محمدی و همکاران، ۲۰۲۳)، انگیزه نوشتار و ارزش وظیفه[۸] (شن و همکاران[۹]، ۲۰۲۳) و ویرایش نوشتار[۱۰] (کمپبل و باتیستا[۱۱]، ۲۰۲۳) مورد بررسی قرار گرفته است. یکی از روش‌هایی که به نظر می‌رسد ممکن است به زبان‌آموزان در ارتقای خودکارآمدی نوشتاری کمک کند، استفاده از روش تدریس کوانتومی است.

روش تدریس کوانتومی در سال‌های اخیر به‌عنوان یک روش محبوب جهت بهبود نتایج یادگیری[۱۲] مورد توجه قرار گرفته است (ناهار و همکاران[۱۳]، ۲۰۲۲). این روش تدریس به‌عنوان یک

1. Karimian Shirejini and Derakhshan
2. Marashi, H., & Dadari, L. (2012).
3. Zhang and McEneaney
4. Bruning, Dempsey, Kauffman, McKim, and Zumbrunn
5. Teng and Wang
6. Pajares, Britner, and Valiante
7. Li
8. task value
9. Shen, Bai, and Park
10. editing writing
11. Campbell and Batista
12. learning outcomes
13. Nahar, Suhendri, Zailani, and Hardivizon

رویکرد مورد استفاده توسط معلمان برای تقویت هماهنگی[1] بین مراحل مختلف یادگیری شناخته می‌شود که منجر به تقویت مهارت‌ها[2] و استعدادهای طبیعی[3] فراگیران می‌گردد (خزاعی و همکاران[4]، ۲۰۲۲). این روش تدریس تأکید می‌کند که دانش‌آموزان منفعل نیستند، بلکه در فرآیند یادگیری خود فعال هستند (دیپورتر و هرناکی،[5] ۱۹۹۹). روش تدریس کوانتومی رویکردی آموزشی است که از نظریه‌های مختلف یادگیری و آموزش بر اساس نیازها و ترجیحات زبان‌آموزان برای ارائه آموزش مؤثر و کارآمد بهره می‌برد (دیپورتر و همکاران[6]، ۱۹۹۹). همان‌طور که دیپورتر و هرناکی (۱۹۹۹) بیان می‌کنند، روش تدریس کوانتومی، به‌عنوان یک رویکرد آموزشی فراگیر، متمرکز بر هماهنگی تعاملات متقابل بین معلمان و دانش‌آموزان و از سوی دیگر با تمرکز بر تعاملات بین خود فراگیران، به نتایج بهینه‌ای در یادگیری منجر می‌گردد. این روش آموزشی امکان بهره‌گیری بهینه از استعدادهای طبیعی دانش‌آموزان برای توسعه مهارت‌های آنها را فراهم می‌کند (خزاعی و همکاران، ۲۰۲۲).

مرور تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که اغلب مطالعات (مانند لاستاسا و هاباری‌دوتا[7]، ۲۰۲۰؛ ناهار و همکاران، ۲۰۲۲؛ پرادینی و همکاران[8]، ۲۰۲۳؛ رامادهان‌ی و آیریزا، ۲۰۱۹؛ روماپی و همکاران[9]، ۲۰۱۷؛ اولانداری و سویرا[10]، ۲۰۱۷) تاکنون درزمینهٔ آموزش به طور عام انجام شده‌اند و تعداد تحقیقات در حوزه آموزش زبان در ارتباط با رویکرد کوانتومی (مانند تحقیقات احمد پور کسگری[11]، ۲۰۲۳؛ نورمالیا[12]، ۲۰۲۱؛ پرادینی و همکاران، ۲۰۲۳) بسیار محدود می‌باشند. بر این اساس، این مطالعه با هدف پر کردن خلأهای موجود در ادبیات تجربی و کمک به گسترش روند تحقیق در زمینهٔ آموزش زبان به بررسی تأثیر رویکرد تدریس کوانتومی بر خودکارآمدی نوشتار زبان‌آموزان انگلیسی می‌پردازد.

۲. مبانی نظری

روش تدریس کوانتومی، با تمرکز بر ترجیحات[13] زبان‌آموزان، یک روش آموزشی فراگیر- محور[14] است که از ادغام روش‌های مختلف برای به حداکثر رساندن نتایج یادگیری بهره می‌برد (دیپورتر و

1. coordination
2. Skill development
3. natural talents
4. Khozaei, Zare, Moneghi, Sadeghi, and Taraghdar
5. DePorter and Hernacki
6. DePorter, Reardon, and Singer-Nourie
7. Lastasa and Habaridota
8. Pradini, Abdurrahman, and Nurmala
9 .Rumapea, Syahputra, and Surya
10. Ulandari and Surya
11. Ahmadpour Kasgari
12. Nurmalia
13. preferences
14. learner-centered

همکاران، ۱۹۹۹). این روش آموزشی، تمرکز روی فرآیند یادگیری، حق انتخاب و آزادی برای یادگیری و تعامل[1] و برقراری ارتباط برای انجام مجموعه فعالیت‌های یادگیری را برای فراگیران فراهم می‌آورد (دیپورتر و هرناکی، ۱۹۹۹). همان‌طور که دیپورتر و همکاران (۱۹۹۹) تأکید می‌کنند، چنین رویکرد فراگیر- محوری فرصت‌هایی را برای پرورش استعدادهای طبیعی یادگیرندگان فراهم می‌کند که می‌تواند فعالیت‌های آموزشی را مؤثر کرده و در نتیجه بهترین نتایج یادگیری را به ارمغان بیاورد. علاوه بر این، روش تدریس کوانتومی از فعالیت های سرگرم‌کننده به‌عنوان یک عنصر مهم در طول فرآیند آموزش و یادگیری استفاده می‌کند که می‌تواند انگیزه برای ادامه یادگیری پایدار[2] را تقویت کند (رمدهانی و آیریزا[3]، ۲۰۱۹).

مدل الدرک[4] برای روش تدریس کوانتومی، توسط دیپورتر و هرناکی (۱۹۹۹) ارائه شده است. این مدل شامل چندین مرحلهٔ برای بهبود یادگیری زبان‌آموزان است. در مرحلهٔ اول یعنی «ثبت»، تمرکز بر روی اهمیت برقراری ارتباط بین علاقه فراگیران و دنیای واقعی است که منجر به تحریک عوامل مؤثر در یادگیری فراگیران می‌شود. در مرحلهٔ دوم «تجربه»، دانش پیشین زبان‌آموزان به کار گرفته می‌شود تا آنها در فرآیند یادگیری مشارکت داشته باشند و کنجکاوی به اوج برسد. در این مرحلهٔ، تأکید بر ارائه محتوای آموزشی مناسب است. مرحلهٔ سوم به نام «برچسب» شامل استفاده از ابزارهای کمک بصری مثل گرافیک، پوستر و رنگ است که با برچسب گذاری محتوای آموزشی منجر به ایجاد هماهنگی بین نیازهای طبیعی فراگیران و محتوی آموزشی[5] می‌گردد. در مرحلهٔ چهارم «نمایش»، فرصت ادغام دانش جدید با تجربیات قبلی برای فراگیران فراهم می‌شود. این مرحلهٔ امکان بهبود ترکیب اطلاعات و ایجاد ترکیب‌های خلاقانه را ایجاد می‌کند. مرحلهٔ پنجم به نام «بازبینی» دربرگیرنده تسهیل ادغام و توسعه دانش بیشتر است. در نهایت، در مرحلهٔ «جشن»، معلم از عملکرد زبان‌آموزان قدردانی می‌کند و این مرحلهٔ نهایتاً به تشویق و افزایش انگیزه یادگیرندگان منتهی می‌شود. این مدل به‌عنوان یک رویکرد مؤثر در روند یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد که می‌تواند به بهبود عملکرد یادگیری زبان به طور عام و خودکار آمدی به طور خاص منجر شود.

درزمینهٔ نوشتار، خودکارآمدی به معنای اعتماد[6] فراگیران به توانایی‌شان[7] در انجام جنبه‌های مختلف نوشتاری از جمله دستور زبان، استفاده از واژگان و توانایی‌های فنی متناسب با سطح

1. interaction
2. sustainable learning
3. Ramadhani and Ayriza
4. EELDRC: enrol, experience, label, demonstrate, review, and celebrate
5. instructional content
6. confidence
7. abilities

تحصیلی توصیف می‌شود (پاجارز و والیانت[1]، ۲۰۰۱). خودکارآمدی در مهارت نوشتار به کاربرد تئوری‌های خودکارآمدی در فرآیند نوشتن و تکمیل تکالیف نوشتاری اطلاق می‌شود. از نظر برونینگ و همکاران (۲۰۱۳)، سه جنبه اصلی از خودکارآمدی در نوشتار شامل توانایی تولید ایده‌ها، اجرای هنجارهای نوشتاری و خودکنترلی در فرآیند نوشتن می‌شود. به بیان دقیق‌تر، فراگیرانی که دارای خودکار آمدی می باشند باور دارند که دارای توانایی تولید مفاهیم بوده و علاوه بر این قادر به انتقال مفاهیم به شکل نوشتاری هستند، و همچنین بر روی فرآیند نوشتار خود به طور مستقل کنترل دارند (برونینگ و همکاران، ۲۰۱۳). استفاده از تئوری خودکارآمدی در نوشتار تلاشی است برای روشن کردن اینکه چرا برخی از زبان آموزان نسبت به دیگران در تکالیف نوشتاری برتری دارند. این تئوری مبین این نکته است که مانند خودکارآمدی عام، افراد با خودکارآمدی نوشتاری بیشتر، اضطراب کمتری در نوشتار تجربه کرده و در نتیجه به نتایج نوشتاری بهتری دست می‌یابند. علاوه بر این، فراگیران با سطح خودکار امدی بالاتر نسبت به همتایان خود دارای اعتماد به نفس بیشتری در زمینهٔ نوشتار می باشند (برونینگ و هورن[2]، ۲۰۰۰).

۳. پیشینهٔ پژوهش

در این قسمت به پیشنه مرتبط با پژوهش حاضر پرداخته می‌شود. به این منظور، ابتدا به پیشینه پژوهش مربوط به خودکارآمدی در مهارت نوشتار پرداخته خواهد شد و نتایج تحقیقات انجام گرفته در این زمینه گزارش می‌شوند. سپس، پیشینه پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با روش کوانتومی مورد بررسی قرار می گیرند.

۳-۱. خودکارآمدی مهارت نوشتار

خود کار آمدی به طور کلی به باور شخص به موفقیت در یک موقعیت خاص یا انجام یک وظیفه خاص[3] اطلاق می‌گردد (بندورا[4]، ۱۹۹۷). درزمینهٔ نوشتارخودکارآمدی مبین باور نویسنده در انجام موفقیت آمیز وظیفه نوشتاری که به وی محول شده، می‌باشد (پاجارز و والیانت، ۲۰۰۱). به طور کلی، افرادی که در توانایی‌های نوشتاری خود اعتماد کافی دارند، به نوشتن متعهدتر هستند و ممکن است تلاش بیشتری صرف فرایند نوشتاری خود کنند. در مقابل، دانش‌آموزان با خودکارآمدی پایین، ممکن است انرژی کمتری برای انجام تکالیف نوشتاری صرف کنند؛ زیرا فراگیران با سطح خودکارآمدی پایین انتظار دارند نتایج نامطلوبی مانند کارهای نوشتاری قبلی خود کسب کنند (گراهام و همکاران[5]، ۲۰۱۸).

1. Pajares and Valiante
2. Bruning and Horn
3. specific task
4. Bandura
5. Graham, Daley, Aitken, Harris, and Robinson

تعداد قابل توجهی از تحقیقات ارتباط بین خودکارآمدی نوشتاری و مهارت نوشتار را بررسی کرده‌اند (به‌عنوان مثال، برونینگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ پرات–سالا و ردفورد[1]، ۲۰۱۲؛ وانگ و همکاران[2]، ۲۰۱۲). این تحقیقات همچنین تأثیر واسطه‌ای[3] خودکارآمدی نوشتاری بر ارتباط بین مهارت نوشتار و عوامل احساسی مانند استرس یا انگیزه را کشف کرده ا ند. نتایج تحقیق ژانگ و گوو[4] (۲۰۱۲)، نشان داد که فراگیرانی که داری اعتماد به نفس بیشتر بودند انگیزه بیشتری برای نوشتار داشتند. همچنین، یافته‌های وودرو[5] (۲۰۱۱) مبین این نکته بود که چنین فراگیرانی احساس اضطراب کمتری داشتند و انرژی بیشتری صرف فرایند نوشتار کرده و در نهایت عملکرد نوشتاری بهتری داشتند. خودکارآمدی نوشتاری همچنین با سایر ویژگی‌های انگیزشی مانند اهمیت نوشتن، نگرش از خود، خودکارآمدی برای خودکنترلی، اهداف تکلیف– محور و اهداف موفقیت– محور رابطه مثبت داشت، اما با اجتناب، یعنی سعی بر انجام ندادن تکلیف و رسیدن به اهداف، از همبستگی منفی برخوردار بود (پاجارس[6]، ۲۰۰۳؛ پاجارس و همکاران، ۲۰۰۰؛ پاجارس و والیانته، ۲۰۰۱).

۳-۲. روش تدریس کوانتومی

روش تدریس کوانتومی که مبدع آن دیپورتر و هرناکی (۱۹۹۹) هستند بر روی ترکیب روش‌های مختلف تدریس به منظور به حداکثر رساندن نتایج یادگیری متمرکز می‌باشد. مرور تحقیقات پیشین در جریان آموزش نشان می‌دهد که روش تدریس کوانتومی در توسعه مهارت‌های تفکر مشارکتی دانش‌آموزان (ناهار و همکاران، ۲۰۲۲)، توانایی تفکر انتقادی (رمدهانی و آی‌ری‌زا، ۲۰۱۹)، بهبود نتایج یادگیری در برنامه‌ریزی خطی (اولانداری و سوریا، ۲۰۱۷)، پیشرفت تحصیلی (روماپی و همکاران، ۲۰۱۷)، ارتقای یادگیری در علوم اجتماعی (لاستاسا و هابری‌دوتا، ۲۰۲۰) و پیشرفت تحصیلی و افزایش اعتماد به نفس (گونارهادی و همکاران[7]، ۲۰۱۴) مؤثر بوده است. در زمینهٔ یادگیری زبان، نتایج مطالعات تجربی حاکی از آن است که روش‌های آموزش کوانتومی تاکنون در ارتقای توانایی مکالمه زبان انگلیسی (ریزا[8]، ۲۰۲۳)، افزایش انگیزه نوشتن[9] (احمد پور کسگری، ۲۰۲۳)، تقویت انگیزش و نتایج یادگیری زبان عربی (پرادینی و همکاران، ۲۰۲۳)، بهبود نتایج یادگیری زبان انگلیسی (نورمالیا، ۲۰۲۱)، توانایی‌های زبانی (مانترا و همکاران[10]، ۲۰۱۹) و نوشتار توصیفی[1] (آردیتیا و سیامسی[2]، ۲۰۱۹) تأثیر مثبت داشته‌اند.

1. Prat-Sala and Redford
2. Wang, Jackson, Zhang, and Su
3. mediating impact
4. Zhang and Guo
5. Woodrow
6. Pajares
7. Gunarhadi, Kassim, and Shaari
8. Riza
9. writing motivation
10. Mantra, Handayani, and Suwandi

آردیتیا و سیامسی (۲۰۱۹) مطالعه‌ای با هدف بررسی تأثیر روش آموزش کوانتومی و روش ترکیب خواندن تلفیقی مشارکتی بر مهارت نوشتاری توصیفی انجام دادند. ابتدا، فراگیران پیش‌آزمون مهارت نوشتاری انجام دادند. سپس، در یکی از گروه‌ها روش تدریس کوانتومی اجرا شد در حالی‌که گروه آزمایش دوم روش ترکیب خواندن تلفیقی مشارکتی دریافت نمودند و گروه سوم به‌عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد. نتایج تی تست نشان داد که روش تدریس کوانتومی بر نوشتار توصیفی فراگیران تأثیر مثبت و مؤثر دارد. همچنین، روش ترکیب خواندن تلفیقی مشارکتی بر مهارت نوشتاری توصیفی تأثیر مثبت و معنی‌داری دارد. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که بین تأثیر روش آموزش کوانتومی و روش ترکیب خواندن تلفیقی مشارکتی بر روی نوشتار توصیفی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

احمد پور کسگری (۲۰۲۳)، با اتخاذ یک طرح ترکیبی توضیحی، به بررسی تأثیر روش تدریس کوانتومی بر انگیزه نوشتن زبان آموزان پرداخته است. شرکت‌کنندگان شامل ۷۸ زبان آموز زبان انگلیسی پیش متوسط بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و در دو گروه گواه و آزمایش قرار گرفتند. پرسشنامه انگیزه نوشتن قبل از شروع مداخله به‌عنوان پیش‌آزمون به هر دو گروه داده شد. سپس گروه آزمایش برای آموزش نوشتن در معرض روش تدریس کوانتومی قرار گرفتند و گروه گواه آموزش نوشتاری معمولی دریافت کردند. پس از مداخله، هر دو گروه پرسشنامه انگیزه نوشتن را به‌عنوان پس‌آزمون تکمیل نمودند. همچنین ۱۵ شرکت‌کننده از گروه آزمایش در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شرکت کردند. نتایج آزمون آماری من ویتنی نشان‌دهنده تأثیر مثبت تدریس مبتنی بر روش کوانتومی بر انگیزه نوشتن بود. نتایج تحلیل کیفی پنج مضمون شامل رضایت، لذت، مشارکت، شخصی‌سازی و کاهش اضطراب را به‌عنوان عوامل بهبود انگیزه نوشتن نشان داد.

ریزا (۲۰۲۳) به تأثیر رویکرد روش کوانتومی بر بهبود توانایی‌های گفتاری زبان انگلیسی در مدرسه شبانه‌روزی اسلامی روح‌الاسلام آناک بنگسا با طرح تحقیق اقدام پژوهی پرداخته است. شرکت‌کنندگان تحقیق شامل ۳۸ فراگیر کلاس نهم بودند. در این تحقیق، مدرس، به‌عنوان همکار آموزش مبتنی بر روش کوانتونمی که توسط محقق طراحی شده بود را در کلاس اجرا می‌کرد و محقق به‌عنوان ناظر، مسئولیت کامل اقدام پژوهی را عهده‌دار بود. داده‌های این پژوهش با استفاده از فن مشاهده بر روی فراگیران درحال یادگیری جمع آوری شده است. سپس داده‌های به‌دست‌آمده با استفاده از فرمول میانگین برای اندازه‌گیری تسلط فردی دانش‌آموزان بر مهارت گفتاری مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت. همچنین، داده‌های افراد به منظور بررسی

1. descriptive writing
2. Arditya and Syamsi

پیشرفت فردی آنها به شیوه کلاسیک با استفاده از فرمول درصد پردازش شدند. نتایج تحقیق نشان داد که رویکرد آموزش کوانتومی مهارت‌های گفتاری دانش آموزان را بهبود بخشید.

پرادینی و همکاران (۲۰۲۳) در تحقیق خود اثربخشی روش تدریس کوانتومی در بهبود انگیزه و نتایج یادگیری فراگیران را مورد بررسی قرار داده‌اند. پژوهشگران از روش‌های تحقیق کیفی توصیفی با رویکرد نظامند برای انجام تحلیل داده‌ها استفاده کرده اند. داده ها از طریق ابزارهای جستجوی پایگاه داده و مراحل جستجوی ادبیات تحقیق با استفاده از روش موارد گزارش ترجیحی برای بررسی‌های نظامند و فراتجزیه[1]جمع آوری شده‌اند. سپس داده‌ها با استفاده از ماتریس، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. نتایج این تحقیق نشانگر تأثیر مثبت استفاده از روش آموزش کوانتومی بر مهارت‌های یادگیری زبان است. بر اساس نتایج این تحقیق، آموزش کوانتومی به طور مؤثر نتایج یادگیری، انگیزه و مشارکت دانش آموزان را بهبود می بخشد. علاوه بر این، این روش یک محیط یادگیری راحت و لذت بخش ایجاد می‌کند و تعامل بین معلمان و دانش آموزان را تقویت می‌کند. آموزش کوانتومی همچنین حافظه و پتانسیل یادگیری دانش آموزان را بهبود می بخشد.

میرزایی فر و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهش خود به تأثیر روش آموزش کوانتومی بر خودکارآمدی، مهارت ارتباطی[2] و انگیزه پیشرفت تحصیلی[3] دانش‌آموزان پرداخته‌اند. شرکت کنندگان پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر سال اول متوسطه بودند که به طور تصادفی از ۱۶۵۰ نفر دانش‌آموز شهر نورآباد انتخاب شدند و در دو گروه مساوی ۱۵ نفره گواه و آزمایش قرار گرفتند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودکارآمدی عمومی، مهارت ارتباطی و انگیزه پیشرفت تحصیلی به صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. نتایج تحلیل کوواریانس بیانگر تأثیر مثبت روش کوانتومی برخودکارآمدی، بهبود مهارت ارتباطی و افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود.

۴. پرسش های تحقیق

همان‌طور که بررسی‌های ذکر شده در قسمت پیشینهٔ پژوهش نشان می‌دهد، تحقیقات در زمینهٔ اثربخشی روش‌های تدریس کوانتومی در زمینهٔ یادگیری زبان به اندازه کافی انجام نشده است؛ بنابراین، این تحقیق با مطالعه تأثیر روش‌های تدریس کوانتومی بر خودکارآمدی نوشتاری فراگیران زبان انگلیسی از طریق طرحی ترکیبی به دنبال پر کردن این شکاف در تحقیقات قبلی است؛ بنابراین، این تحقیق به سؤالات زیر پاسخ می‌دهد:

1. meta-analysis
2. communication skills
3. academic achievement motivation

پرسش یک: روش تدریس کوانتومی تا چه میزان باعث بهبود خودکارآمدی نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی می‌گردد؟

پرسش دو: نگرش زبان‌آموزان ایرانی نسبت به اثربخشی روش تدریس کوانتومی در توسعه خودکارآمدی نوشتاری آنها چیست؟

۵. روش تحقیق

روش تحقیق مورد استفاده در این پژوهش روش ترکیبی[1] است که در آن از داده‌های کمی و کیفی جهت پاسخ به سؤالات تحقیق بهره گرفته می‌شود. متغیرمستقل در این پژوهش روش تدریس کوانتومی و متغیر وابسته خودکارآمدی نوشتاری هستند.

۵-۱. شرکت کنندگان

شرکت‌کنندگان اولیه که بر اساس نمونه‌گیری در دسترس[2] انتخاب شدند، شامل ۱۳۶ زبان‌آموز ایرانی زبان انگلیسی[3] بودند. آن‌ها در دو مؤسسه آموزش زبان در استان مازندران تحصیل می‌کردند و دارای سطح متوسط مهارت زبان انگلیسی بودند. از این ۱۳۶ نفر، ۶۷ نفر مرد و ۶۹ نفر زن بودند. آن‌ها در محدوده سنی ۱۹ تا ۴۰ سال قرار داشتند و زبان مادری‌شان فارسی بود. علاوه بر این، یک گروه متشکل از ۳۰ نفر با ویژگی‌های مشابه با شرکت‌کنندگان اصلی، در مرحلهٔ آزمایشی برای تعیین پایایی آزمون تعیین سطح اکسفورد و نیز پرسشنامه خودکارآمدی شرکت کردند.

۵-۲. ابزار تحقیق

در این مطالعه از سه ابزار شامل آزمون تعیین سطح آکسفورد، پرسشنامه خودکارآمدی مهارت نوشتار و مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد.

۵-۲-۱. آزمون تعیین سطح آکسفورد[4]

آزمون تعیین سطح آکسفورد شامل ۶۰ آیتم است که مهارت زبانی زبان آموزان انگلیسی را در سه بخش متشکل از سؤالات چند گزینه‌ای، آزمون کلوز[5] و پر کردن جاهای خالی اندازه‌گیری می‌کند. این آزمون عملکرد زبانی را از نظر دستور، واژگان و درک مطلب ارزیابی می‌کند. مهارت زبان در این آزمون بر اساس معیارهای زیر سنجیده می‌شود: ۱-۱۷ (مبتدی)، ۱۸-۲۷ (ابتدایی)، ۲۸-۳۶ (متوسط)، ۳۷-۴۷ (متوسط)، ۴۸-۵۵ (پیشرفته)، ۵۶-۶۰ (پیشرفته بالا). برای تعیین پایایی، این آزمون بر روی ۳۰ شرکت‌کننده با ویژگی‌های مشابه با شرکت‌کنندگان اصلی اجرا شد

1. mixed-methods
2. convenience sampling
3. Iranian EFL learners
4. Oxford Placement Test
5. cloze test

و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ بررسی شد. شاخص آلفای کرونباخ به دست آمده ۰٫۸۱ است که مطلوب تلقی می‌گردد (اسکالتز و همکاران[1]، ۲۰۱۱).

۵-۲-۲. پرسشنامه خودکارآمدی در نوشتار

در این مطالعه، خودکارآمدی نوشتاری با استفاده از مقیاس خودکارآمدی نوشتاری میچل و همکاران[2] (۲۰۲۱) اندازه‌گیری شد. این مقیاس شامل سه مؤلفه زیر است:

۱. نوشتن – شامل ضروریات نوشتن[3]، کنترل هیجانی و استفاده از زبان؛

۲. رابطه‌ای – اندیشه محور[4]– شامل ایجاد روابط با تسهیل دهندگان نوشتن (شامل معلمان و منابع دانشگاهی) و اندیشه در تجربیات خود؛

۳. هویت خلاق[5] – بررسی شکاف‌ها در موفقیت دانش‌آموزان در نوشتار تحول‌آفرین، از جمله عناصر خلاقیت، صدا و هویت انضباطی که می‌تواند به شناسایی نویسندگان پرانرژی کمک کند.

این پرسش‌نامه دارای ۱۷ سؤال است که در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) قرار دارند. از این ۱۷ سؤال، ۶ سؤال برای اندازه‌گیری عامل هویت خلاق، ۸ سؤال برای ارزیابی جنبه بازتابی رابطه‌ای و ۳ سؤال به جنبه ضروریات نوشتار اختصاص دارد. برای اعتبارسنجی مقیاس در این مطالعه، از آلفای کرونباخ به‌عنوان شاخص پایایی استفاده شد. مقدار شاخص به دست آمده ۰٫۸۹ بود که مقدار مطلوبی تلقی می‌شود (آری و همکاران[6]، ۲۰۱۹).

۵-۲-۳. مصاحبه نیمه ساختاریافته[7]

مجموعه‌ای از سؤالات مصاحبه نیمه ساختاریافته برای بررسی نگرش زبان‌آموزان درباره اثربخشی روش تدریس کوانتومی بر بهبود خودکارآمدی نوشتاری آنها تدوین گردید. برای تهیه فهرست اولیه این سؤالات، محقق به طور گسترده ادبیات مرتبط با روش تدریس کوانتومی را مرور کرد. به‌عنوان مثال، منابعی مانند احمد پور کسگری (۲۰۲۳)، آردیتیا و سیامسی (۲۰۱۹)، مانترا و همکاران (۲۰۱۹)، نورمالیا (۲۰۲۱)، پرادینی و همکاران (۲۰۲۱– ۲۰۲۳) و ریزا (۲۰۲۳) مورد بررسی قرار گرفتند. در مرحلهٔ بعد، فهرست اولیه شامل شش سؤال توسط یک گروه کارشناسی تخصصی متشکل از سه نفر دارندگان مدرک دکتری رشته آموزش زبان انگلیسی مورد بررسی قرار گرفت. این سؤالات بر اساس نظرات گروه کارشناسی اصلاح شدند و دو سؤال به دلیل تداخل و همپوشانی محتوایی حذف شدند. در مرحلهٔ بعد، چهار سؤال باقی‌مانده به صورت آزمایشی از پنج

1. Scholtes, Terwee, and Poolman
2. Mitchell, McMillan, Lobchuk, Nickel, Rabbani, and Li
3. writing-essentials
4. relational-reflective
5. creative identity
6. Ary, Jacobs, Sorensen Irvine, and Walker
7. semi-structured interviews

شرکت‌کننده پرسیده شد و برای بهبود وضوح آنها، بازبینی‌های لازم انجام شد. لیست چهار سؤال نهایی مصاحبه به شرح ذیل است:

۱. به طور کلی نظر شما در رابطه با روش آموزش کوانتم و تأثیر آن بر روی مهارت نوشتار چیست؟

۲. فکرمی کنید تا چه میزان روش آموزش کوانتوم بر باور شما در توانایی نوشتار تأثیرگذار بوده است؟

۳. لطفاً تجربه خود را در رابطه با تأثیر استفاده از روش آموزش کوانتوم بر اعتماد و توانمندی شما در مهارت نوشتار شرح دهید.

۴. لطفاً مثال‌هایی از اینکه چگونه روش آموزش کوانتوم بر بهبود باورها و توانایی‌های شما در انجام وظایف نوشتاری تأثیر گذاشته، ارائه دهید.

۵-۳. روش جمع‌آوری و تجزیه‌وتحلیل داده‌ها

در ابتدا، پایایی آزمون زبان تعیین سطح آکسفورد و پرسشنامه خودکارآمدی نوشتاری از طریق آزمایش آنها بر روی ۳۰ شرکت‌کننده با ویژگی‌های مشابه با شرکت‌کنندگان اصلی مورد بررسی قرار گرفت. پس از آن، آزمون تعیین سطح آکسفورد به ۱۳۶ زبان‌آموز در سطح متوسط داده شد و بر اساس نتایج، تنها ۹۵ نفر که نمرات آنها در محدوده ۲۸-۳۶ قرار داشت انتخاب شدند. علیرغم اینکه شرکت‌کنندگان اولیه، در کلاس‌های سطح متوسط مشغول یادگیری زبان انگلیسی بودند، منتهی از نظر روش‌شناختی تحقیق می‌بایست سطح زبانی شرکت‌کنندگان نهایی با یک آزمون استاندارد تعین می‌گردید؛ بنابراین، از بین ۱۳۶ نفر اولیه ۹۵ نفر که طبق نتایج آزمون تعیین سطح آکسفورد در سطح متوسط بسندگی زبان قرار داشتند انتخاب گردیدند. این ۹۵ یادگیرنده به دو گروه ۴۷ نفری (آزمایش) و ۴۸ نفری (گواه) تقسیم شدند. پس از آن، پرسشنامه خودکارآمدی نوشتاری به‌عنوان پیش‌آزمون توسط دو گروه تکمیل شد. سپس مداخله در گروه آزمایش به مدت ۱۵ جلسه انجام شد. در اجرای روش آموزش کوانتومی، مدل الدرک پیشنهاد شده توسط دیپورتر و هرناکی (۱۹۹۹) به کار گرفته شد. در این روش چند مرحلهٔ مختلف برای تدریس و تقویت مهارت نوشتاری زبان‌آموزان انجام شد:

مرحلهٔ ثبت نام[1]: معلم از تصاویر، کلیپ‌های ویدئویی و مطالب مرتبط با موضوع نوشتاری استفاده کرد تا کنجکاوی زبان‌آموزان را برانگیخته و آنها را نسبت به موضوع ترغیب کند.

مرحلهٔ تجربه[2]: از سؤالاتی برای ایجاد مباحثه قبل از نوشتن به منظور فعال‌سازی اطلاعات پیش‌زمینه یادگیرندگان و آماده کردن آنها برای نوشتن استفاده شد.

1. enrol
2. experience

مرحلهٔ برچسب‌گذاری[1]: در این مرحلهٔ، تصاویر گرافیکی و پوستر برای آموزش و تقویت ارائه واژگانی ترسیم گردیدند.

مرحلهٔ نمایش[2]: معلم از زبان‌آموزان خواست که نوشتن را به صورت انفرادی یا دوتایی انجام دهند و برای کسب اطلاعات بیشتر و انجام تکالیف نوشتاری با هم مشارکت نموده و از شبکه‌های اینترنتی نیز استفاده کنند.

مرحلهٔ مرور[3]: در این مرحلهٔ، با هدف اصلاح اشتباهات نوشتاری زبان‌آموزان به آنها بازخورد داده شد و از آنها خواسته شد تا اشتباهات خود را تصحیح کنند. زبان‌آموزان حق انتخاب داشتند که اشتباهات خود را به صورت انفرادی، دوتایی یا گروهی بررسی کنند و یا با مشورت معلم اشتباهات خود را تصحیح کنند.

مرحلهٔ جشن[4]: در این مرحلهٔ، معلم از زحمات دانش‌آموزان قدردانی نمود. در تمام مدت تمرین نوشتن، موسیقی سبک کلاسیک با هدف ایجاد محیط آموزشی دلپذیر اجرا می‌شد.

در مراحل ذکرشده، مدرس با تمرکز بر روی ترجیحات فراگیران، عنصر شخصی‌سازی که یکی از عناصر عام نظریه روش تدریس کوانتومی است (دیپورتر و هرناکی، ۱۹۹۹) را لحاظ نمود. بدین منظور، مدرس ابتدا با سؤالات مطرح‌شده در مرحلهٔ تجربه اطلاعات کلی راجع به ترجیحات فراگیران را کسب نمود و سپس بر اساس این ترجیحات به آنها حق انتخاب در نحوه ویرایش نوشتار داده شد. علاوه بر این، به طور کلی با ترکیب روش‌های مختلف در روش تدریس کوانتومی سعی بر این است که هر فراگیر در معرض مطالب متنوع با روش‌های مختلف قرار گرفته تا با توجه به ترجیحات و نیازهای خود از مواد آموزشی تدوین‌شده بهره ببرد (دیپورتر و همکاران، ۱۹۹۹)؛ بنابراین، عنصر شخصی‌سازی به طور کلی در بافت روش تدریس کوانتومی قرار داشته و در طول مدت مداخله لحاظ گردید. در تحقیق حال حاضر، این روش آموزشی با استفاده از ترکیب عناصر مختلف به منظور تقویت مهارت نوشتاری زبان‌آموزان به کار گرفته شد.

در مورد گروه گواه، روش نگارش مرسوم و متداول برای تمرین نوشتاری به کار گرفته شد. این مرحلهٔ شامل تهیه پیش‌نویس، بازنگری، تدوین مجدد و تولید محصول نوشتاری نهایی بود. هر دو گروه، آزمایش و گواه، به مدت ۱۵ جلسه تمرینات نوشتاری انجام دادند. پس از اتمام مداخله، پرسشنامه خودکارآمدی نوشتاری به‌عنوان پس‌آزمون به هر دو گروه داده شد. همچنین، ۲۰ شرکت‌کننده به‌طور تصادفی از میان زبان‌آموزان گروه آزمایش انتخاب شدند تا در مصاحبه‌های نیمه ساخت‌یافته شرکت کنند و نظرات خود را در مورد اثربخشی روش آموزش

1. label
2. demonstrate
6. review
7. celebrate

کوانتومی بر بهبود خودکارآمدی نوشتاری خود به اشتراک بگذارند. مصاحبه‌ها سه روز پس از انجام پس‌آزمون با مصاحبه شوندگان انجام شد.

برای تجزیه‌وتحلیل داده‌های کمی، از تحلیل کواریانس یک طرفه استفاده شد که در آن نمرات پیش‌آزمون خودکارآمدی نوشتاری به‌عنوان متغیر همبسته در نظر گرفته شد. در مورد داده‌های کیفی، از مراحل تحلیل داده‌های کیفی مطابق با آوربک و سیلوراستاین[1] (۲۰۰۳) استفاده شد. این مراحل شامل مراحلی مانند آشنایی با داده‌ها، ارائه کدهای اولیه، جستجوی مضامین در بین کدها، بررسی مضامین، تعریف و برچسب‌گذاری مضامین و تهیه گزارش نهایی بود. محقق و یک دستیار پژوهشی، به منظور ارتقای سطح پایایی[2] تحلیل داده‌های کیفی، به‌طور مستقل داده‌ها را تجزیه‌وتحلیل کردند. سپس درجه توافق مطابق با ضریب قابلیت اطمینان[3] هولستی[4] (۱۹۶۹) محاسبه شد که برابر با ۰٫۹۲ بود. این ضریب نشان‌دهنده سطح بالایی از پایایی در تحلیل داده‌ها است. به‌منظور ایجاد قابلیت اعتماد[5]، نتایج تحلیل با ۸ شرکت‌کننده در میان گذاشته شد تا از تفسیر مناسب و درست داده‌ها اطمینان حاصل گردد.

۶. نتایج

در این قسمت نتایج تحقیق گزارش می‌گردد. ابتدا، نتایج کمی تحقیق شامل نتایج تحلیل کواریانس ارائه و گزارش می‌گردند. سپس، نتایج تجزیه‌وتحلیل داده‌های کیفی گزارش می‌شود.

۶-۱. نتایج کمی

برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها ابتدا آمار توصیفی برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون به دست آمد. جدول ۱ آمار توصیفی را نشان می‌دهد.

جدول ۱ *آمار توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون*

	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی[6]		کشیدگی[7]	
پیش‌آزمون گواه	48	27.00	38.00	33.54	2.60	6.76	-.49	.34	-.08	.67
پیش‌آزمون آزمایش	47	28.00	37.00	31.82	2.16	4.66	.10	.34	-.33	.68
پس‌آزمون گواه	48	27.00	39.00	34.18	3.10	9.64	-.48	.34	-.29	.67
پس‌آزمون آزمایش	47	39.00	48.00	43.97	1.97	3.89	-.30	.34	.35	.68

1.Auerbach and Silverstein
2. reliability
3. coefficient of reliability
4. Holsti
5. trustworthiness
6. skewness
7. kurtosis

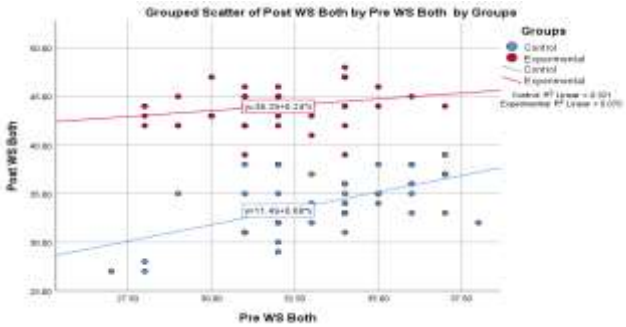
همان‌طور که در جدول فوق مشخص است، میانگین نمرات پیش‌آزمون گروه گواه و آزمایش به ترتیب ۳۳/۵۴ و ۳۱/۸۲ بوده است؛ بنابراین، نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان یک متغیرهمبسته در نظر گرفته شد و برای پاسخگویی به سؤال اول پژوهش، یک تحلیل کوواریانس اجرا گردید. جدول ۲ آمار توصیفی نمرات پیش‌آزمون (متغیرهمبسته[1]) و پس‌آزمون (متغیر وابسته) دو گروه را نشان می‌دهد.

جدول ۲ آمار توصیفی برای نمرات پیش‌آزمون (همبسته) و پس‌آزمون (متغیر وابسته)

	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی		کشیدگی	
پیش‌آزمون هر دو گروه	95	27.00	38.00	32.69	2.53	6.40	-.06	.24	-.52	.49
پس‌آزمون هر دو گروه	95	27.0	48.00	39.03	5.56	30.9	-.28	.24	-.70	.49

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، نسبت چولگی و کشیدگی برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون در محدوده +/- ۱,۹۶ قرار دارد؛ بنابراین، اولین پیش‌فرض کواریانس، یعنی نرمال بودن نمرات، برآورده شد. فرض دوم کواریانس یعنی پایایی متغیر کمکی، از طریق انتخاب ابزاری قابل اعتماد (پالانت[2]، ۲۰۱۰) برای سنجش خودکارآمدی نوشتاری تضمین شد. فرض چندخطی بودن نیز برآورده شد زیرا تنها یک متغیر کمکی وجود داشت (تباچنیک و فیدل[3]، ۲۰۰۷). در مورد فرض خطی بودن، نمودار پراکندگی متغیرها بررسی شد (شکل ۱).

شکل ۱ نمودار پراکندگی نمرات[4] پیش‌آزمون و پس‌آزمون



همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، رابطه بین متغیر وابسته (پس‌آزمون) و پیش‌آزمون

1. covariate
2. Pallant
3. Tabachnick and Fidell
4. scatterplot

(همبسته) به شکل یک خط مورب مستقیم است که نشان‌دهنده خطی بودن روابط است؛ بنابراین، فرض خطی بودن نیز برآورده شد. برای بررسی فرض بعدی، همگنی شیب‌های رگرسیون، از جدول آزمون‌های تأثیرات بین آزمودنی‌ها[1] استفاده شد. نتایج در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳ آزمون‌های تأثیرات بین آزمودنی‌ها برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر وابسته: پس‌آزمون هر دو گروه

منبع	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
مدل تصحیح‌شده	2434.698[a]	3	811.566	155.739	.410
رهگیری	275.055	1	275.055	52.783	.120
گروه‌ها	74.102	1	74.102	14.220	.130
Preboth	108.014	1	108.014	20.728	.08
گروه* پیش‌آزمون هر دو Preboth	24.268	1	24.268	4.657	.34
خطا	474.207	91	5.211		
جمع	147638.000	95			
کل تصحیح شد	2908.905	94			

a. R Squared =.837 (Adjusted R Squared =.832)

همان‌طور که در جدول ۳ نشان داده شده است، مقدار معنی‌دار مربوط به گروه‌ها Preboth* بیشتر از ۰٫۰۵ است(p=0/34>.05, F=4.65) که نشان می‌دهد فرض همگنی شیب‌های رگرسیون نقض نشده است. آخرین فرض کواریانس، همگنی واریانس‌ها، با استفاده از آزمون واریانس لوون بررسی شد (جدول ۴).

جدول ۴ آزمون تساوی واریانس‌های خطا لوون[2]

متغیر وابسته: پس‌آزمون هر دو گروه

F	df1	df2	Sig.
4.972	1	93	.141

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، واریانس در متغیر وابسته و متغیر کمکی برابر است (F=۴/۹۷، p=0/۱۴>۰/۰۵)؛ بنابراین فرض همگن بودن واریانس‌ها نیز نقض نگردید. جدول ۵ نتایج کواریانس را نشان می‌دهد.

جدول ۵ نتایج کواریانس برای نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

1. between-subjects' effects
2. levene's test of equality of error variances

متغیر وابسته: پس‌آزمون هر دو گروه

منبع	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
مدل تصحیح‌شده	2410.431[a]	2	1205.215	222.438	.017	.829
رهگیری	255.491	1	255.491	47.154	.008	.339
پیش‌آزمون هر دو گروه	133.817	1	133.817	24.698	.009	.212
گروه‌ها	2381.895	1	2381.895	439.610	.002	.827
خطا	498.474	92	5.418			
مجموع	147638.000	95				
کل تصحیح شد	2908.905	94				

a. R Squared =.829 (Adjusted R Squared =.825

همان‌طور که در جدول ۵ نشان داده شده است، مقدار سطح معنی‌داری مربوط به گروه‌ها کوچک‌تر از مقدار بحرانی است (p=۰/۰۰۲) که نشان می‌دهد بین عملکرد دو گروه از نظر خودکارآمدی نوشتاری تفاوت معناداری وجود دارد. امتیازات مجذور اتا جزئی ۰/۸۲ است که نشانه‌ای از اندازه اثر بزرگ است (کوهن[1]، ۱۹۸۸). جدول ۶ میانگین حاشیه‌ای برآورد شده را برای دو گروه نشان می‌دهد.

جدول ۶ میانگین تخمینی حاشیه[2]

متغیر وابسته: پس‌آزمون هر دو گروه

گروه‌ها	میانگین	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
گواه	33.763[a]	.347	33.074	34.451
گروه آزمایشی	44.412[a]	.351	43.716	45.109

جدول ۷ مقایسه زوجی بین نمرات خودکارآمدی نوشتاری دو گروه را نشان می‌دهد.

جدول ۷ مقایسه زوجی[3]

متغیر وابسته: پس‌آزمون هر دو گروه

(I) Groups	(J) Groups	تفاوت میانگین (I-J)	Std. Error	Sig.[b]	95% Confidence Interval for Difference[b]	
					Lower Bound	Upper Bound
گواه	گروه آزمایشی	-10.649*	.508	.000	-11.658	-9.641
گروه آزمایشی	گواه	10.649*	.508	.000	9.641	11.658

1. Cohen
2. estimated marginal means
3. pairwise comparison

بررسی جدول ۷ نشان می‌دهد، سطح معنی‌داری به دست آمده مساوی با.۰۰۰ است که کمتر از ۰,۰۰۱ است. علاوه بر این، همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، میانگین حاشیه‌ای برآورد شده برای گروه آزمایش و گواه به ترتیب ۴۴/۴۱ و ۳۳/۷۶ بود که نشان‌دهنده بهبود قابل توجهی برای گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه از نظر نمرات خودکارآمدی نوشتاری است.

۶-۲. نتایج تجزیه‌وتحلیل داده‌های کیفی

به منظور بررسی نگرش شرکت‌کنندگان در مورد اثربخشی روش تدریس کوانتومی در بهبود خودکارآمدی نوشتاری، با ۲۰ زیان آموز در گروه آزمایش مصاحبه شد. جدول ۸ مضامین استخراج شده از مصاحبه‌ها را به همراه درصد آنها ارائه می‌کند.

جدول ۸ مضامین استخراج شده و درصد آنها[1]

شماره	مضامین	تعداد	درصد
1	افزایش اعتماد به نفس	18	90%
2	بهبود مهارت‌های نوشتاری	16	80%
3	تجربه یادگیری مثبت	15	75%
4	یادگیری شخصی[2]	12	60%
5	احتمال ماندگاری بلندمدت[3]	8	40%

با توجه به جدول ۸، پنج موضوع شامل افزایش اعتماد به نفس، بهبود مهارت‌های نوشتاری، تجربه یادگیری مثبت، یادگیری شخصی و احتمال ماندگاری بلندمدت از تجزیه‌وتحلیل داده‌های کیفی پدیدار شد. ۹۰٪ (۱۸ از ۲۰) از شرکت‌کنندگان افزایش اعتماد به نفس را ذکر نمودند. بهبود مهارت‌های نوشتاری توسط ۸۰٪ (۱۶ از ۲۰) شرکت‌کنندگان و تجربه یادگیری مثبت توسط ۷۵٪ (۱۵ از ۲۰) از شرکت‌کنندگان بیان گردید. همچنین، یادگیری شخص‌ی و اثر بلند مدت به ترتیب توسط ۶۰٪ (۱۲ از ۲۰) شرکت‌کنندگان و ۴۰٪ (۸ از ۲۰) شرکت‌کنندگان ذکر گردید.

در رابطه با افزایش اعتماد به نفس، یکی از مصاحبه شوندگان این‌گونه گفت:

الآ ن واقعاً احساس بهتری نسبت به نوشتن دارم و احساس می‌کنم اعتماد به نفس بیشتری دارم. قبلاً با نوشتن دست‌وپنجه نرم می‌کردم و در مورد توانایی‌هایم مطمئن نبودم؛ اما پس از استفاده از این روش، در نوشتن خود احساس اطمینان بیشتری می‌کنم و از به اشتراک گذاشتن کارم با دیگران ترسی ندارم.

در مورد بهبود مهارت‌های نوشتاری، یکی از شرکت‌کنندگان معتقد بود که:

من متوجه شده‌ام که دستور من بهتر شده و از لغات بهتری در نوشتن استفاده می‌کنم. این روش

1. extracted themes and their percentages
2. personalized learning
3.possible long-term impact

به من کمک کرد که افکارم را بهتر شکل بدم که باعث می‌شود نوشتار من واضح‌تر و گویاتر بشه؛ یعنی الآ ن که به نوشته‌های انگلیسی خودم نگاه می‌کنم می‌بینم که ساختار متن نسبت به قبل بهتره.

یکی از دانش آموزان در رابطه با تجربه یادگیری مثبت گفت:

این روش خیلی جذابه، در واقع احساس می‌کنم روشی سرگرم کننده و لذت‌بخش برای یاد گیری زبانه.

در مورد یادگیری شخصی، یکی از مصاحبه‌شوندگان خاطرنشان کرد:

این روش امکان یادگیری فردی رو فراهم می کنه، با این روش من می تونم با سرعت خودم و به روشی که برای من بهترین کارایی رو داشته باشه یاد بگیرم.

در ارتباط با احتمال ماندگاری بلندمدت، یکی از زبان آموزان این‌گونه عنوان نمود:

فکر کنم بعد از این دوره هم چیزهایی که با این روش تدریس یاد گرفتم باهام موندگارن و ازشون بعدا هم استفاده می‌کنم...نه فقط برای یادگیری و بهبود نوشتن، بلکه حتی برای یادگیری لغت و دستور.

۷. بحث و تحلیل نتایج

این مطالعه با هدف بررسی تأثیر روش آموزش کوانتومی بر افزایش خودکارآمدی نوشتاری زبان آموزان ایرانی انجام شد. علاوه بر این، نگرش زبان آموزان ایرانی در مورد اثربخشی روش آموزش کوانتومی در بهبود خودکارآمدی نوشتاری آنها نیز مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج تجزیه‌وتحلیل آماری کمی نشان داد که روش تدریس کوانتومی به طور قابل‌توجهی بر خودکارآمدی نوشتاری زبان آموزان تأثیر می‌گذارد. نتایج تحلیل داده‌های کیفی پنج مضمون شامل افزایش اعتماد به نفس، بهبود مهارت‌های نوشتاری، تجربه یادگیری مثبت، یادگیری شخصی‌سازی‌شده و احتمال ماندگاری بلندمدت را به‌عنوان عوامل مؤثر در روش آموزش کوانتومی برای بهبود خودکارآمدی نوشتاری زبان‌آموزان نشان داد.

نتایج مطالعه حاضر در رابطه با تأثیر مثبت روش آموزش کوانتومی بر خودکارآمدی نوشتاری، یافته‌های تحقیقات قبلی (به‌عنوان مثال، میرزایی فر و همکاران،۱۴۰۳؛ لاستاسا و هابریدوتا، ۲۰۲۰؛ ناهار و همکاران، ۲۰۲۲؛ پرادینی و همکاران، ۲۰۲۳؛ رامادهانی و آیریزا، ۲۰۱۹؛ روماپیا و همکاران، ۲۰۱۷؛ اولانداری و سوریا، ۲۰۱۷) را تأیید می‌کند. به‌عنوان مثال، نتایج پژوهش میرزایی فر و همکاران نشان داد که استفاده از روش کوانتومی تأثیر مثبتی برخودکارآمدی، بهبود مهارت ارتباطی و افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

نتایج مطالعه حاضر همچنین یافته‌های تحقیقات تجربی قبلی در مورد اثربخشی روش آموزش کوانتومی در زمینهٔ یادگیری زبان دوم را نیز تأیید می‌نماید. به‌عنوان مثال، ریزا (۲۰۲۳) با بهره‌گیری از طرح تحقیق اقدام پژوهی در تحقیق خود نشان داد که رویکرد آموزش کوانتومی

مهارت‌های گفتاری دانش آموزان را بهبود بخشید. در همین راستا، نتایج تحقیق احمد پور کسگری (۲۰۲۳) که با اتخاذ یک طرح ترکیبی توضیحی به بررسی تأثیر روش تدریس کوانتومی بر انگیزه نوشتن زبان آموزان پرداخته است نیز مبین تأثیر مثبت روش آموزش کوانتومی بر انگیزه نوشتن است. همچنین، نتایج تحلیل کیفی احمدپور کسگری پنج مضمون شامل رضایت، لذت، مشارکت، شخصی‌سازی و کاهش اضطراب را به‌عنوان عوامل بهبود انگیزه نوشتن در نتیجه استفاده از رویکرد روش کوانتومی را نشان داد. به همین منوال، نتایج تحقیق آردیتیا و سیامسی (۲۰۱۹) که مطالعه‌ای با هدف بررسی تأثیر روش آموزش کوانتومی بر مهارت نوشتاری توصیفی انجام دادند، نشان داد که روش تدریس کوانتومی بر نوشتار توصیفی فراگیران تأثیر مثبت و مؤثر دارد. نتایج تحقیق حال حاضر همچنین در راستای تحقیق پرادینی و همکاران (۲۰۲۳) است. پرادینی و همکاران (۲۰۲۳) که در تحقیق خود به بررسی اثربخشی روش تدریس کوانتومی در بهبود انگیزه و نتایج یادگیری فراگیران پرداخته‌اند، نشان دادند که روش آموزش کوانتومی بر مهارت‌های یادگیری زبان تأثیر مثبتی دارد. مضافاً، آموزش کوانتومی به طور معنی‌داری بر نتایج یادگیری، انگیزه و مشارکت دانش آموزان تأثیر مثبتی دارد.

یک توضیح احتمالی برای نتایج تحقیق اخیر این است که رویکرد تدریس کوانتومی بر یادگیری فراگیر- محور تأکید دارد (دیپورتر و همکاران، ۱۹۹۹). این بدان معنی است که زبان آموزان به طور فعال در فرآیند یادگیری خود مشارکت دارند و تشویق می‌شوند تا مسئولیت یادگیری خود را بر عهده بگیرند. همچنین زبان آموزان تشویق می‌شوند تا با یکدیگر و با معلم همکاری کنند که می‌تواند منجر به ایجاد محیط یادگیری حمایتی و تعاملی شود (ناهار و همکاران، ۲۰۲۲)؛ بنابراین، این نوع محیط می‌تواند در مقایسه با روش‌های مرسوم آموزش نوشتن، برای توسعه نوشتار و افزایش خودکارآمدی نوشتاری مساعدتر باشد. توض‌یح احتمال‌ی دیگر این است که روی‌کرد روش تدریس کوانتومی از انواع فنون و مواد آموزشی که به منظور بهبود تعامل زبان آموزان و لذت‌بخش‌تر کردن یادگیری طراحی شده‌اند، بهره می‌گیرد (دیپورتر و همکاران ۱۹۹۹). این مواد آموزشی شامل کلیپ‌های ویدئویی، تصاویر و گرافیک، ایفای نقش، کارهای گروهی و سایر فعالیت‌های تعاملی است (دیپورتر و هرناکی، ۱۹۹۹). چنین فعالیت‌هایی یادگیری را سرگرم‌کننده و جذاب می‌کنند و بر این اساس، فراگیران ممکن است انگیزه بیشتری برای یادگیری داشته باشند (احمد پور کسگری، ۲۰۲۳).

شخصی‌سازی به‌عنوان یکی دیگر از عناصر کلیدی رویکرد روش تدریس کوانتومی می‌تواند دلیلی بر تأثیر مثبت روش آموزش کوانتومی بر بهبود خودکارآمدی نوشتاری باشد. با استفاده از عنصر شخصی‌سازی، معلمان هنگام طراحی درس‌های خود، نیازها، ترجیحات و سبک‌های

یادگیری هر یادگیرنده را در نظر می‌گیرند (زو و همکاران[1]، ۲۰۲۱). با همسویی تجربه یادگیری در راستای ترجیحات و نیازهای هر فراگیر، معلمان می‌توانند تجربه یادگیری معنادارتر و مرتبط‌تر ایجاد کنند که به نتایج یادگیری بهینه منجر می‌شود (دیپورتر و هرناکی، ۱۹۹۹). عنصر مهم دیگر در روش تدریس کوانتومی انگیزه است (پرادینی و همکاران، ۲۰۲۳). این رویکرد بر اهمیت ایجاد یک محیط یادگیری مثبت و حمایتی که انگیزه درونی را تقویت می‌کند، تأکید می نماید. با تمرکز بر علایق فراگیران، معلمان می‌توانند به ای‌جاد ی‌ک تجربه یادگیری انگیزشی‌تر کمک کنند که زبان آموزان را تشویق کند تا نقش فعالی در فرآیند یادگیری خود داشته باشند (احمد پور کسگری، ۲۰۲۳؛ رم‌دهانی و آیریزا، ۲۰۱۹).

به طور کلی، رویکرد روش تدریس کوانتومی رویکردی جامع و فراگیر–محور برای آموزش ارائه می‌کند که بر پیوستگی و به کارگیری همه عناصر فرآیند یادگیری تأکید دارد. با تمرکز بر شخصی‌سازی، انگیزه و توجه به نیازها و ترجیحات زبان آموزان، معلمان می‌توانند تجربه یادگیری مؤثرتر و جذاب‌تری ایجاد کنند که خودکارآمدی نوشتاری زبان آموزان را افزایش می‌دهد. با این حال، یافته‌های مطالعه حاضر نیاز به بررسی بیشتر از طریق تحقیقاتی که در آینده صورت می‌گیرد دارد زیرا روش آموزش کوانتومی اخیراً به حوزه آموزش زبان دوم وارد شده است.

۸. نتیجه

نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که روش تدریس کوانتومی می‌تواند روش مؤثری برای افزایش خودکارآمدی نوشتاری زبان‌آموزان باشد. دلیل این امر، فراگیر– محور بودن این رویکرد و استفاده از فن‌های آموزشی متنوعی است که زبان‌آموزان را درگیر کرده و یادگیری را جذاب‌تر می‌کند. بر اساس یافته‌های این مطالعه، به معلمان توصیه می‌شود که از رویکرد روش تدریس کوانتومی در تدریس نوشتاری استفاده کنند تا خودکارآمدی نوشتاری زبان‌آموزان را افزایش دهند. این افزایش در خودکارآمدی نوشتاری ممکن است از طریق افزایش انگیزه و مشارکت زبان‌آموزان از طریق فن‌ها و مواد آموزشی جذاب به وجود آید. مضافاً، به معلمان توصیه می‌گردد که نیازها و ترجیحات زبان‌آموزان را در فرآیند آموزش و یادگیری مدنظر داشته باشند.

در تحقیقات آینده، محققان می‌توانند مزایای بالقوه گنجاندن وظایف در آموزش نوشتاری را با استفاده از روش آموزش کوانتومی مورد بررسی قرار دهند. همچنین، می‌توان پژوهش‌هایی در مورد تأثیر اجرای روش آموزش کوانتومی بر بهبود دقت و روانی نوشتار انجام داد. در این مطالعه، فقط نگرش زبان‌آموزان در مورد اثربخشی روش تدریس کوانتومی مورد بررسی قرار گرفت. به پژوهشگران توصیه می‌شود که نگرش معلمان را نیز در رابطه با اثربخشی روش تدریس کوانتومی بر آموزش نوشتن به طور کلی و خودکارآمدی نوشتاری به طور خاص مورد بررسی قرار

1. Zou, Wang, Xie, Cheng, Wang, and Lee

دهند. مطالعات اخیر نشان داده است که فناوری‌های جدید می‌توانند بهبود قابل توجهی در تجربه آموزشی دانشجویان دانشگاهی ایجاد کنند. با توجه به پیشرفت فنّاوری، امکاناتی مانند نظام‌های یادگیری ماشینی، واقعیت مجازی و هوش مصنوعی می‌توانند به دانشجویان کمک کنند تا به صورت شخصی‌تر و مؤثرتر در مسیر تحصیلی خود پیشرفت کنند؛ بنابراین، به محققان پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده بر روی تأثیر ترکیب فناوری و روش آموزش کوانتومی بر عملکرد نوشتاری و خودکارآمدی نوشتاری متمرکز گردند. ترکیب روش کوانتومی با این ابزارهای فناورانه می‌تواند محیط‌های آموزشی اثربخشی ایجاد کرده و امکان بیشتری برای تعامل و تجربه یادگیری عمیق برای دانشجویان فراهم نماید.

منابع

میرزایی فر، داود; یوسف زاده، محمدرضا; و نظری، نبی. (۱۴۰۳). تأثیر روش آموزش کوانتومی بر خودکارآمدی، مهارت ارتباطی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش-آموزان. *مطالعات برنامه درسی*، *19*(72), 147-170. doi: 10.22034/jcs.2024.180203

Ahmadpour Kasgari, Z. 2023. The effect of quantum teaching method on writing motivation: An explanatory mixed-methods investigation. *Two Quarterly Journal of English Language Teaching and Learning University of Tabriz*. https://doi.org/10.22034/elt.2023.56417.2538

Arditya, G., & Syamsi, K. 2019. The Influence of Quantum Teaching Method and Cooperative Integrated Reading and Composition Method on Descriptive Writing Skill of Elementary Student. *KnE Social Sciences*, 296-304.

Ary, D., Jacobs, L.CH., Sorensen Irvine, C.K., & Walker, D.A. 2019. *Introduction to research in education*. Cengage Learning. http://dx.doi.org/10.52547/ieepj.3.2.118

Auerbach, C. E., & Silverstein, L. B. 2003. *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York, NY: New York University Press.

Bandura, A. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W. H. Freeman.

Bruning, R., & Horn, C. 2000. Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, *35*(1), 25–37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4

Bruning, R., Dempsey, M., Kauffman, D. F., McKim, C., & Zumbrunn, S. 2013. Examining dimensions of self-efficacy for writing. *Journal of educational psychology*, *105*(1), 25.

Campbell, C. W., & Batista, B. 2023. To peer or not to peer: A controlled peer-editing intervention measuring writing self-efficacy in South Korean higher education. *International Journal of Educational Research Open*, *4*, 100218. https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2022.100218

Cohen, J.W. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed).* Lawrence Erlbaum Associates.

DePorter, B., & Hernacki, M. 1999. *Quantum Learning*. Dell.

DePorter, B., Reardon, M., & Singer-Nourie, S. 1999. *Quantum Teaching: Orchestrating Student Success*. Prentice Hall.

Graham, S., Daley, S., Aitken, A., Harris, K., & Robinson, K. 2018. Do writing motivational beliefs predict middle school students' writing performance? Journal of Research in Reading, 41(4), 642–656. https://doi.org/10.1111/1467-9817.12245

Gunarhadi, G., Kassim, M., & Shaari, A. S. 2014. The impact of Quantum Teaching strategy on student academic achievement and self-esteem in inclusive schools. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, *11*, 191-205. https://e-journal.uum.edu.my/index.php/mjli/article/view/7671

Holsti, O. R. 1969. *Content analysis for the social sciences and humanities*. Addison-Wesley. https://doi.org/10.3390/su13147665

Karimian Shirejini, R. & Derakhshan, A. 2020. An investigation of the Iranian EFL learners' perceptions towards the most common writing problems. *SAGE Open*, *10*(2), 1-10. https://doi.org/10.1177/2158244020919523

Khozaei, S. A., Zare, N. V., Moneghi, H. K., Sadeghi, T., & Taraghdar, M. M. 2022. Effects of quantum-learning and conventional teaching methods on learning achievement, motivation to learn, and retention among nursing students during critical care nursing education. *Smart Learning Environments*, *9*(1), 18.

Lastasa, M., & Habaridota, B. B. 2020. The Implementation Tandur Quantum Teaching Learning Model to Improve Social Learning Achievement. *International Journal of Elementary Education*, *4*(2), 153-159. https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/IJEE

Li, Y. 2023. The effect of online collaborative writing instruction on enhancing writing performance, writing motivation, and writing self-efficacy of Chinese EFL learners. *Frontiers in Psychology*, *14*. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1165221

Mantra, I. B. N., Handayani, N. D., & Suwandi, I. N. 2019. Quantum Learning as a Natural Way to Improve Students' Language Competence. *International Journal of Applied Science and Sustainable Development (IJASSD)*, *1*(2).

Marashi, H., & Dadari, L. 2012. The impact of using task-based writing on EFL learners" writing performance and creativity. *Theory and Practice in Language Studies*, *2*(12), 2500-2507. http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.12.2500-2507

Merriam, S. B. 1997. *Qualitative research and case study applications in education.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mirzaeifar, Daud; Yusefzadeh, Mohammadreza; And Nazari, Nabi. (1403). The effect of quantum education method on self-efficacy, communication skills and the motivation of students' academic progress. Curriculum Studies, 19(72), 147-170. doi: 10.22034/jcs.2024.180203.[In Perian].

Mitchell, K. M., McMillan, D. E., Lobchuk, M. M., Nickel, N. C., Rabbani, R., & Li, J. 2021. Development and validation of the situated academic writing self-efficacy scale (SAWSES). *Assessing Writing*, *48*, 100524.

Mohammadi, K., Jafarpour, A., Alipour, J., & Hashemian, M. 2023). The impact of different kinds of collaborative prewriting on EFL learners' degree of engagement in writing and writing self-efficacy. *Reading & Writing Quarterly*, 1-18. https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2157783

Nahar, S., Suhendri., Zailani., & Hardivizon. 2022. Improving students' collaboration thinking skill under the implementation of the quantum teaching model. *International Journal of Instruction*, *15*(3), 451-464. https://doi.org/10.29333/iji.2022.15325a

Nurmalia, L. 2021. Improving English learning outcomes through a quantum teaching model. *English Language in Focus (ELIF)*, *3*(1), 1-10. https://doi.org/10.24853/elif.3.1.1-10

Pajares, F. 2003. Self-efficacy beliefs, motivation and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, *19*(2), 139-158.

Pajares, F., & Valiante, G. 2001. Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation? *Contemporary Educational Psychology*, *26*(3), 366–381. https://doi.org/10.1006/ceps.2000.1069

Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. 2000. Relationship between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 406-422. http://doi.org/10.1006/ceps.1999.1027

Pallant, J. S. 2010. *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for windows.* Allen & Unwin, Crows Nest.

Pradini, A. I. O., Abdurrahman, M., & Nurmala, M. 2023. The effect of Quantum Teaching Method on motivation and Arabic language learning outcomes (Literature Study). *Edunesia: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, *4*(3), 1413-1430. https://doi.org/10.51276/edu.v4i3.519

Prat-Sala, M., & Redford, P. 2012. Writing essays: does self-efficacy matter? The relationship between self-efficacy in reading and in writing and undergraduate students' performance in essay writing. *Educational Psychology*, *32*(1), 9–20.

Ramadhani, M. I., & Ayriza, Y. 2019. The effectiveness of quantum teaching learning model on improving the critical thinking skills and the social science concept understanding of the elementary school students. *Jurnal Prima Edukasia*, *7*(1), 47-57. https://doi.org/10.21831/jpe.v7i1.11291

Riza, M. 2023. Improving English speaking ability using quantum teaching approach at student grade XI MAK of Ruhul Islam Anak Bangsa Islamic boarding school. *Journal of Linguistics, Literature, and Language Teaching (JLLLT)*, *2*(2), 74-85. https://doi.org/10.37249/jlllt.v2i2.586

Rumapea, G., Syahputra, E., & Surya, E. 2017. Application of Quantum Teaching Learning Model to Improve Student Learning Outcomes. *International Journal of Novel Research in Education and Learning*, *4*(2), 118-130. www.noveltyjournals.com

Scholtes, V. A., Terwee, C. B., & Poolman, R. W. 2011. What makes a measurement instrument valid and reliable?. *Injury*, *42*(3), 236-240. https://doi.org/10.1016/j.injury.2010.11.042

Shen, B., Bai, B., & Park, M. 2023. Exploring Hong Kong primary students' English writing motivation: relationships between writing self-efficacy and task value. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, *44*(4), 324-338. https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1823397

Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics*. Pearson Education.

Teng, M. F., & Wang, C. 2023. Assessing academic writing self-efficacy belief and writing performance in a foreign language context. *Foreign Language Annals*, *56*(1), 144-169. https://doi.org/10.1111/flan.12638

Ulandari, L., & Surya, E. 2017. Improving learning outcomes of linear program with quantum teaching model at grade X students SMK-BM PAB 3 Medan Estate. *International Journal of Sciences: Basic and Applied Research (IJSBAR)*, *33*(3), 120-129. https://core.ac.uk/download/pdf/249335844.pdf

Wang, J. L., Jackson, L. A., Zhang, D. J., & Su, Z. Q. 2012. The relationships among the Big Five Personality factors, self-esteem, narcissism, and sensation-seeking to Chinese University students' uses of social networking sites (SNSs). *Computers in Human Behavior*, *28*(6), 2313-2319.

Woodrow, L. 2011. College English writing affect: Self-efficacy and anxiety. *System*, *39*(4), 510-522. https: // doi. Org /10 .1016 / j.system .2011 .10. 017

Zhang, X., & McEneaney, J. E. 2020. What is the influence of peer feedback and author response on Chinese University students' English writing performance? *Reading Research Quarterly*, *55*(1), 123–146. https://doi.org/10.1002/rrq.259

Zhang, Y., & Guo, H. 2012. A study of English writing and domain-specific motivation and self-efficacy of Chinese EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, *16*(2), 101-121.

Zou, D., Wang, M., Xie, H., Cheng, G., Wang, F. L., & Lee, L. K. 2021. A comparative study on linguistic theories for modeling EFL learners: facilitating personalized vocabulary learning via task recommendations. *Interactive Learning Environments*, *29*(2), 270-282. https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1789178.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

The Study of Persian Effect on Azerbaijani Relative Clause Structure

Abdolhossein Heydari ✉2

1. Corresponding Author, Assistant Professor of Department of English Language Teaching, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: a.heidari@cfu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
28, April, 2023

In Revised Form:
2, July, 2024

Accepted:
3, July, 2024

Published Online:
20, August, 2024

Keywords:

Persian, Azerbaijani, language contact, head initial relative clause, heah final relative clause.

Abstract

The aim of this paper is to study Persian effect on the relative clause construction of Azerbaijani. The data have been collected from the different contexts of Azerbaijani speakers' speech in Ardabil province. At first the data were classified in two groups: head final relative clauses and head initial relative clauses. Then they were analyzed according to views common in language contact phenomenon including Heine (2006). So this research is descriptive-analytic. Azerbaijani allows the nouns with different grammatical functions (subject, direct object, indirect object, object of postposition, genitive, object of comparison) to be relativized like other languages in the world. In addition to head final relative clauses (common in Turkish languages), most of the data have been produced according to Persian relative clause structure (head initial pattern) by borrowing Persian "Ke" morpheme. Previous Azerbaijani language researchers have considered head initial relative clause as a borrowed structure from Persian to Azerbaijani. But the findings of this research show that head initial relative clause structure is an Azerbaijani native structure used in the special context limitedly without the appearance of Persian "Ke" morpheme. Persian and Azerbaijani can be considered as model and replica languages respectively in the language contact situation. Azerbaijani speakers use a strategy such as the extending strategy to increase the frequency of head initial relative clause structure matching that of Persian by borrowing Persian "Ke" morpheme, as Heine (2006) has showed the use of this strategy in the contact situation of some languages. Azerbaijani speakers choose among two alternative structures (head final and head initial relative clause structures), the one corresponding to Persian relative clause structure. Azerbaijani speakers' extended use of head initial relative clauses is as a result of Azerbaijani convergence with Persian that is a common phenomenon due to the language contact occurring in multilingual societies.

Cite this The Author(s): Heydari, A.,(2024): The Study of Persian Effect on Azerbaijani Relative Clause Structure; Journal of Language Researches, No. 1, Vol.15 , Serial No. 28, Spring & Summer- (29-45)- DOI:10.22059/jolr.2024.367930.666867.

CC BY

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

Borrowing is considered an important phenomenon in historical linguistics because it causes significant changes in the languages contacting with each other. A lot of Persian language features are transtered to other languages and dialects in Iran. This process leads to the convergence of these languages with Persian that is the dominant language. The aim of this paper is to study Persian effect on the relative clause construction of Azerbaijani. Relatives clause is a subordinate construction that modifies a noun phrase in the main clause. It is embedded in the main clause or joined to it. The relative clauses is different in Persian and Azarbaijani. It is head initial in Persian but head final in Azarbaijani. Language contact has caused Azarbaijani speakers to use a lot of head initial relative clauses in their speech by borrowing Persian "Ke" morpheme which is the obligatory constituent in Persian relative construction. Many Azarbaijani researchers have pointed the borrowing of the head initial relative structure from Persian by Azarbaijani native speakers. The present research devotes to study this borrowed pattern by answering the following questions: how has the head initial relative construction extended in the speech and language of Azarbaijani people? Can the head initial relative construction be considered as a borrowed pattern in Azarbaijani?

2. Literature Review

Linguists such as keenan and Comrie (1977), Keenan (1985), Comrie (1989), Kutewa (2005) and … have studied syntactic structure of relative clauses in different languages. Part of their studies includes the following universal parameters: the relative clause is headed or headless, the position of the modifying clause (whether joined or embedded), the place of the head in headed relative clause (initial or final). So relative construction plays an important role in typological studies of word order. keenan and Comre (1977) paid attention to noun phrase relativized hierarcy and the role of relative clause in studying the phrases in generative grammar. They introduced their hierarcy by studying the behaviour of relative clauses in 30 languages. According to their findings there are tendencies in these languages for relativization of nouns by the following grammatical functions: subject> direct object> indirect object> object of pre- or postposition> genetive> object of comparison. A direct object relativization in a language means that a subject is also relativized in that language.

Several Iranian researchers like Aghaei (2006), Taghvaipour (2014), Haghbin and Asadi (2015), Bahrami (2017) and Mowlaei Kuhbanani et al (2018) have studied Persian relative clause structure based on mentioned universal studies. Findings of their studies can be summmarized as: there are both headed and headless relative clauses in Persian, although – as most other languages- headed relative clauses are more frequent in Persian. The head in Persian is always out of modifying clause. Persian modifying clauses are embedded within main clause. So Persian has a post nominal relative clause (head initial). Persian uses the first and the second method of relativization among the four universal methods including gap, resumptive pronoun, pronoun retention and full noun phrase.

Some reshearchers such as Slobin (1986), Erfani (2012) and Bazian et al (2023) have examined the relative construction of Azarbaijani. According to the findings of these researches Azarbaijani relative clauses precede the head (head final). These structures also benefit from gap strategy and this language lacks a relativizer like "Ke" in Persian. All these researchers have concluded that Azarbaijani speakers have borrowed head initial relative clause structure from Persian.

3. Methods

This research is corpus-based and the data have been collected from the different contexts (formal and informal) of Azerbaijani speakers' speech in Ardabil province. 550 relative clauses were extracted from collected data. At first the data were classified in two groups: head final relative clauses and head initial relative clauses. Then they were analyzed according to views common in language contact phenomenon including Heine (2006). So this research is descriptive-analytic.

4. Discussions and conclusions

The investigation of the data shows that Azerbaijani allows the nouns with different grammatical functions (subject, direct object, indirect object, object of postposition, genitive, object of comparison) to be relativized almost like other languages in the world. The head of the relative clause in Azerbaijani is always out of modifying clauses and it usually follows them. In addition to head final relative clauses (common in Turkish languages), most of the data have been produced according to Persian relative clause structure (head initial pattern) by borrowing Persian "Ke" morpheme. Previous studies on Azerbaijani such as Slobin (1986), Erfani (2012) and Bazian et al (2023) have confirmed that the head initial relative clause has been borrowed from Persian by Azerbaijani speakers. But the findings of this research show that head initial relative clause structure is an Azerbaijani native structure. It is used in the special context limitedly without the appearance of Persian "Ke" morpheme. Persian and Azerbaijani can be considered as model and replica languages respectively in the language contact situation. Azerbaijani speakers use a strategy such as the extending strategy to increase the frequency of head initial relative clause structure matching that of Persian by borrowing Persian "Ke" morpheme, as Heine (2006) has showed the use of this strategy in the contact situation of some languages. Azerbaijani speakers choose among two alternative structures (head final and head initial relative clause structures), the one corresponding to Persian relative clause structure. Azerbaijani speakers' extended use of head initial relative clauses is as a result of Azerbaijani convergence with Persian that is a common phenomenon due to the language contact occurring in multilingual societies.

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲
https://jolr.ut.ac.ir/
دانشگاه تهران

بررسی تأثیرپذیری ساخت بند موصولی ترکی آذربایجانی از زبان فارسی

عبدالحسین حیدری[1]✉

۱. نویسندهٔ مسئول، استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه: a.heidari@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۰۸/۱۹

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۴/۱۲

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۴/۱۳

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۰۵/۳۰

چکیده

هدف پژوهش حاضر، مطالعهٔ تأثیر زبان فارسی بر ساخت بند موصولی زبان ترکی آذربایجانی است. داده‌های این پژوهش از تعاملات زبانی گویشوران ترکی آذربایجانی استان اردبیل در بافت‌های مختلف محاوره‌ای گردآوری شده است. ابتدا داده‌ها در دو گروه بندهای موصولی پیش اسمی و پس اسمی دسته‌بندی شد؛ سپس بر مبنای مطالعات انجام یافته در حوزهٔ تماس زبان‌ها، ازجمله مطالعهٔ هاینه (۲۰۰۶) مورد تحقیق و تفحص قرار گرفت. بررسی داده‌ها نشان داد که زبان ترکی آذربایجانی مانند بسیاری از زبان‌ها، به اسم با نقش‌های مختلف دستوری (فاعلی، مفعولی، اضافی و ...) اجازهٔ موصول سازی می‌دهد. افزون بر ساخت بند موصولی پیش اسمی (الگوی زبان‌های ترکی)، بخش عمده‌ای از داده‌ها در انطباق با ساخت بند موصولی زبان فارسی (الگوی پس اسمی) تولید شده بود که تقریباً در همهٔ آنها، تکواژ موصول ساز «که» فارسی نمود آوایی داشت. علیرغم مطالعات پیشین که از ساخت بند موصولی پس اسمی به‌عنوان یک ساخت قرضی از زبان فارسی نام برده‌اند، یافته‌های مطالعهٔ حاضر نشان داد که ساخت بند موصولی پس اسمی، یک الگوی بومی در زبان ترکی آذربایجانی است که به‌صورت محدود و در بافت‌های خاص، بدون تظاهر آوایی تکواژ موصول ساز «که» فارسی، به‌کار برده می‌شود. زبان‌های فارسی و ترکی آذربایجانی در پدیدهٔ برخورد زبان‌ها، به ترتیب به‌عنوان زبان‌های مدل و بازآرا عمل می‌کنند. همان‌طوری که گویشوران زبان بازآرا در مطالعهٔ هاینه (۲۰۰۶)، الگوهای نحوی زبان خود را با الگوهای نحوی متناظر در زبان مدل مطابقت می‌دهند و کاربرد آن الگوها را در زبان خود افزایش می‌دهند؛ سخنگویان ترکی آذربایجانی نیز از بین دو ساخت بند موصولی زبان خود (پیش اسمی و پس اسمی)، کاربرد ساخت منطبق با ساخت مشابه و متناظر در زبان فارسی (بند موصولی پس اسمی) را با قرض‌گیری تکواژ موصول ساز «که» فارسی، بسط و گسترش داده‌اند. تأثیرپذیری زبان ترکی آذربایجانی از زبان فارسی در گسترش کاربرد الگوهای پس اسمی، ماحصل همگرایی زبان ترکی آذربایجانی با زبان فارسی است که یکی از پیامدهای مهم پدیدهٔ برخورد زبان‌ها در یک جامعهٔ دو یا چندزبانه است.

واژه‌های کلیدی: فارسی، ترکی آذربایجانی، برخورد زبانی، بند موصولی پس اسمی، بند موصولی پیش اسمی

استناد: حیدری، عبدالحسین؛ (۱۴۰۳): بررسی تأثیرپذیری ساخت بند موصولی ترکی آذربایجانی از زبان فارسی: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان، پیاپی ۲۸، (۴۵-۲۹).
DOI: 10.22059/JOLR.202306.666846.

CC BY

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

وام‌گیری یا قرض‌گیری زبانی که از آن به‌عنوان انضمام عناصر یا ویژگی‌های یک زبان در زبان دیگر یاد می‌شود، از منظر هر دو حوزهٔ زبان‌شناسی درزمانی (تاریخی) و هم‌زمانی مورد تحقیق و تفحص قرار گرفته است. قرض‌گیری از جایگاه ویژه‌ای در زبان‌شناسی تاریخی برخوردار است؛ زیرا این پدیدهٔ زبانی، یکی از عوامل اصلی پیدایش تغییرات زبانی است. تمرکز پژوهش‌گران در مطالعات هم‌زمانی، روی توصیف تلفیق واجی، ساخت‌واژی و نحوی واژه‌های قرضی در زبان پذیرا بوده است تا محدودیت‌های دستوری در قرض‌گیری زبانی را مشخص نمایند. از آنجایی که قرض‌گیری واژگانی در بین همهٔ زبان‌های دنیا متداول است، پژوهش‌های اولیه نظیر مطالعات هاگن[1] (۱۹۵۰) و واین‌رایش[2] (۱۹۵۳) بیشتر روی همین نوع قرض‌گیری انجام یافته است. هرچند اکنون پژوهش‌گران به فهرست بندی واژه‌های قرضی نمی‌پردازند، اما بزرگ‌ترین پایگاه داده‌های قرضی به هسپلمث و تادمور[3] (۲۰۰۹) تعلق دارد که با تحقیق و تفحص در ۴۱ زبان دنیا گردآوری شده است. توماسون و کافمن[4] (۱۹۸۸) بر این باورند که اگر تماس بین زبان‌ها، طولانی مدت و شدید باشد فشار فرهنگی و اجتماعی از سوی زبان مبدأ موجب می‌شود که قرض‌گیری دستوری و واجی نیز، به دنبال قرض‌گیری واژگانی در زبان پذیرا رخ دهد. زبان فارسی در کشور ما به دلیل جایگاه رسمی، فرهنگی و ادبی، به‌عنوان زبان غالب یا زبرین عمل می‌کند و چنانچه دبیرمقدم (۱۳۹۲) پیش‌بینی کرده است؛ زبان فارسی ویژگی‌های خود را به زبان‌های دیگر ایران منتقل می‌کند و قرض‌گیری به همگرایی ساختاری بیشتر این زبان‌ها با زبان فارسی منجر خواهد شد. گسترش کاربرد الگوی بند موصولی زبان فارسی در گفتار و زبان گویشوران ترکی آذربایجانی، یکی از نمونه‌های بارز تأثیر زبان فارسی بر ساخت زبان ترکی آذربایجانی است که با قرض‌گیری تکواژ «که» موصول ساز فارسی اتفاق افتاده است. تکواژ «که» یکی از ارکان اصلی موصول سازی در زبان فارسی است و درونه‌سازی[5] بند موصولی در گروه اسمی را ممکن می‌سازد. برای مثال در جملهٔ «دانشجویی که پژوهش هم می‌کند، موفق خواهد شد.» بند موصولی «که پژوهش هم می‌کند» به دنبال اسم «دانشجو» قرار گرفته است تا آن را توصیف نماید. به همین دلیل، بند موصولی در زبان فارسی از نوع پس اسمی است؛ در صورتی که بند موصولی پیش اسمی از ویژگی‌های زبان‌های ترکی، ازجمله زبان ترکی آذربایجانی است؛ بنابراین دو زبان مذکور در ساخت بند موصولی به‌طور متفاوت عمل می‌کنند. کامری[6] (۱۹۸۹)، انواع مختلفی از

1. Haugen
2. Weinreich
3. Haspelmath & Tadmor
4. Thomason & Kaufman
5. embedding
6. Comrie

پیونددهنده‌های فارسی (مانند اما اگر ولی و ...)، به‌ویژه تکواژ «که» را نام می‌برد که از آغاز قرن سیزدهم میلادی به زبان‌های ترکی راه پیدا کرده‌اند و موجب بروز تغییراتی در ساخت جملات مرکب این زبان‌ها شده‌اند. همچنین دستورنویسان و پژوهش‌گران متعددی مانند آندرهیل[1] (۱۹۷۹)، لی[2] (۱۹۹۶)، فرزانه (۱۳۵۷)، عرفانی (۲۰۱۲) و بازیان و همکاران (۱۴۰۲) بر راه‌یابی تکواژ «که» موصول ساز فارسی به زبان ترکی آذربایجانی تأکید دارند که به قرض‌گیری بند موصولی پس اسمی در این زبان منجر شده است، برای مثال:

1- ādām kï dünan ɟor-dim čox ārām-dï.

است–آرام خیلی دیدم دیروز که فردی

۱– فردی که دیروز دیدم خیلی آرام است.

بند موصولی kï dünan ɟor-dim (که دیروز دیدم) در جملهٔ ۱، پس از اسم ādām (فرد) تجلی آوایی پیدا کرده است؛ در حالی که همین بند، طبق ویژگی‌های زبان‌های ترکی باید پیش از اسم قرار می‌گرفت. در راستای مطالعات انجام‌یافته در حوزهٔ بند موصولی زبان ترکی آذربایجانی (که یافته‌ها و نتایج آنها در بخش پیشینه تشریح خواهد شد)، در پژوهش حاضر نیز تلاش خواهد شد تا تأثیرپذیری ساخت بند موصولی ترکی آذربایجانی از زبان فارسی با پاسخ به پرسش‌های زیر، بررسی و تحلیل گردد: الف– چگونه کاربرد ساخت بند موصولی پس اسمی (مطابق با ساخت بند موصولی زبان فارسی) در زبان و گفتار گویشوران ترکی آذربایجانی بسط و گسترش یافته است؟ ب– آیا ساخت بند موصولی پس اسمی در ترکی آذربایجانی در اثر تماس با زبان فارسی و طی فرایند قرض‌گیری رخ داده است؟ این پژوهش در تحلیل داده‌های گردآوری شده، بیشتر از دیدگاه هاینه[3] (۲۰۰۶) بهره خواهد برد که یکی از دیدگاه‌های مهم و مطرح در حوزهٔ برخورد زبان‌هاست. هاینه (۲۰۰۶) انطباق ساخت‌های دستوری در پدیدهٔ تماس زبان‌ها را با اتکا به نمونه‌های فراوانی از زبان‌های مختلف، بررسی و تبیین کرده است که در بخش مبانی نظری با جزئیات بیشتری توضیح داده می‌شود.

۲. پیشینهٔ پژوهش

پژوهش‌ها در حوزهٔ رده‌شناسی زبان مانند کینان[4] (۱۹۸۵)، لمان[5] (۱۹۸۶) کامری (۱۹۸۹) و کامری و کوترا[6] (۲۰۰۵)، بندهای موصولی را به لحاظ نحوی و از جنبه‌های مختلف جهانیِ وجود یا عدم وجود هسته، جایگاه بند موصولی نسبت به هسته، نوع بند موصولی و شیوه‌های مختلف موصول‌سازی

1. Underhill
2. Lee
3. Heine
4. Keenan
5. Lehman
6. Comrie & Kutewa

مورد مطالعه قرار داده‌اند. کینان و کامری (۱۹۷۷: ۶۷) سلسله‌مراتب موصولی‌سازی در زبان‌ها را به صورت زیر ارائه کرده‌اند که با حرکت از سمت راست به چپ، میزان موصول سازی نقش‌های مختلف نحوی نیز کاهش پیدا می‌کند.

فاعلی> مفعول مستقیم> مفعول غیرمستقیم> مفعول پس اضافه‌ای> اضافی> مفعول مقایسه‌ای[1]

سلسله‌مراتب فوق بیانگر آن است که اگر یک زبان از مفعول مستقیم، بند موصولی بسازد؛ حتماً در آن زبان برای اسم با نقش فاعلی هم بند توصیف‌گر ساخته می‌شود. از آنجایی که ساخت موصولی هسته‌دار در زبان‌های دنیا از بسامد کاربرد بالاتری برخوردار است، اکثر مطالعات روی همین نوع از ساخت‌های موصولی انجام شده است و در پژوهش حاضر نیز، مطالعهٔ بندهایی موصولی، محدود به نوع ساخت‌های هسته‌دار بوده است. در بندهای موصولی هسته‌دار، معمولاً بند موصولی در گروه اسمی درونه می‌شود و این بندها یا پیش از هسته (اسم) و یا پس از آن قرار می‌گیرند و به دو نوع پیش اسمی و پس اسمی معروف هستند. هسته به‌عنوان مرجع موجب می‌شود بند موصولی یا دارای خلأ باشد و یا با ضمیر موصولی پر شود؛ بنابراین اسم هم مرجع با هسته، می‌تواند به سه شکل، درون بند موصولی متجلی گردد (کامری ۱۹۸۹: ۱۴۷): الف– به صورت کامل تکرار شود. ب– به صورت ضمیر ظاهر شود. ج– به صورت کامل حذف شود.

پژوهشگرانی نظیر غلامعلی‌زاده (۱۳۸۶)، آقایی (۲۰۰۶)، تقوایی‌پور (۲۰۱۴)، حق‌بین و اسدی (۱۳۹۳)، بهرامی (۱۳۹۶)، مولایی کوهبنانی و همکاران (۱۳۹۷) در چارچوب مطالعات جهانی، به بررسی و تبیین ساخت موصولی در زبان فارسی پرداخته‌اند که وجوه مشترک یافته‌های آنها به صورت خلاصه ارائه می‌گردد: بخش‌های اصلی جملهٔ مرکب با بند موصولی فارسی عبارت‌اند از ۱– بند پایه ۲– هسته ۳– بند موصولی ۴– تکواژ پیونددهندهٔ «که» ۵– عنصری در بند موصولی که بر نقش نحوی هسته دلالت دارد. تکواژ «که»، یک تکواژ اجباری است و در تمام بندهای موصولی به صورت یکسان به کار می‌رود. هستهٔ ساخت موصولی در زبان فارسی، خارج از این بند قرار می‌گیرد و بند موصولی داخل گروه اسمی، درونه می‌شود. بند موصولی زبان فارسی از نوع پس اسمی است و این زبان از هر دو راهبرد حذف و ابقا ضمیر در موصول‌سازی استفاده می‌کند. عنصر هم مرجع با هسته در بند موصولی به صورت ضمیرهای منفصل یا متصل و یا حذف، ظاهر می‌شود. در زبان فارسی به هسته با نقش‌های دستوری مختلف، اجازه موصول‌سازی داده می‌شود.

۱– هسته با نقش فاعلی: **پرندگانی** که از سیبری به تالاب‌های ما می‌آیند رنگارنگ‌اند.

۲– هسته با نقش مفعول مستقیم: **ماشینی** را که دیروز خریدم ارزان فروختم...

۳–هسته با نقش مفعول غیرمستقیم: برای **فردی** که ماشینم را بهش دادم دلم سوخت.

1. SU> DO> IO> OBL (object of pre- or postposition)> GEN> OCOM

۴- هسته با نقش اضافی: پنجره **اتاقی** که هوایش خوب نبود شکسته شده است.

گرین‌برگ[1] (۱۹۶۶) با پیوندی دانستن زبان ترکی آذربایجانی از منظر ساختواژی، این زبان را به لحاظ نحوی در ردیف زبان‌های هسته پایانی قرار می‌دهد؛ بنابراین صفت، بند موصولی و ساخت اضافه در زبان ترکی آذربایجانی پیش از هسته به کار برده می‌شوند. زبان ترکی آذربایجانی از نظام ساختواژی قوی برخوردار است و نقش‌های نحوی در این زبان از طریق پیوندها نشانه‌گذاری می‌شود. عرفانی (۲۰۱۲) اظهار می‌کند که بند موصولی در ترکی آذربایجانی با افزودن دو پسوند وصفی یا موصول ساز (-dig, -(y)an) به فعلی که فاقد زمان، شخص و شمار است، ساخته می‌شود. بندهای موصولی در زبان ترکی به شکل پیش‌اسمی بی‌زمان و پس اسمی زمان‌دار (تحت تأثیر الگوی موصولی فارسی) ظاهر می‌شوند. ضمیر موصولی در زبان ترکی آذربایجانی وجود ندارد و این زبان از راهبرد حذف ضمیر در موصول سازی استفاده می‌کند. بازیان و همکاران (۱۴۰۲) با رویکرد رده‌شناختی، به مطالعهٔ بندهای موصولی در زبان‌های فارسی و ترکی آذربایجانی پرداخته‌اند. آنها به نفوذ زبان فارسی در ترکی آذربایجانی اشاره می‌کنند که به درهم آمیختگی زبانی و فرهنگی در مرحلهٔ پیشرفته‌تری رسیده است. وام‌گیری‌های عمده‌ای در زمینه‌های واژگانی و واژ–نحوی رخ داده است، ازجمله به‌کارگیری تکواژ «که» در ساخت‌های موصولی زمان‌دار پس اسمی به جای بندهای موصولی بی‌زمان پیش‌اسمی زبان ترکی. اسلوبین[2] (۱۹۸۶) با مطالعهٔ مشکلات کودکان ترک‌زبان در یادگیری بند موصولی و سایر بندهای وابسته، اظهار نموده است که ترک‌زبانان به‌ویژه ترک‌زبانان ایرانی برای فائق آمدن به مسائلی نظیر پردازش ساختواژهٔ پیچیده و حالت گذاری در جملات مرکب زبان خود، به استفاده از آرایش نحوی ساخت‌های وابستهٔ زبان فارسی، ازجمله الگوی موصول سازی پس اسمی متوسل می‌شوند. افزون بر این مطالعات، دستورنویسان ترکی همچون فرزانه (۱۳۵۷)، آندرهیل (۱۹۷۹) ولی (۱۹۹۶) از پیوند دهنده‌های زیادی (اما اگر چون‌که و ...) نام می‌برند که گویشوران ترکی در طول سالیان متمادی از زبان فارسی قرض گرفته‌اند و هنوز هم به کار می‌برند. آنها همچنین به قرض‌گیری تکواژ «که» در زبان‌های ترکی استانبولی و ترکی آذربایجانی تأکید می‌کنند که به وام‌گیری الگوی موصول‌سازی منطبق با الگوی زبان فارسی منجر شده است.

۳. مبانی نظری

تماس زبانی ممکن است پیامدهای مختلفی برای زبان‌ها داشته باشد. تغییر ترتیب سازه‌ها در ساخت‌های نحوی به احتمال زیاد، آسیب‌پذیرترین مقوله بعد از قرض‌گیری واژگانی در برابر پدیدهٔ برخورد زبان‌هاست. نتایج برخورد زبان‌ها، با انتقال عناصری از یک زبان به زبان دیگر

1. Greenberg
2. Slobin

نمایان می‌شود که هاینه (۲۰۰۶) انواع مختلف انتقال زبانی را به‌صورت زیر طبقه‌بندی می‌کند: الف- انتقال صورت عناصر زبانی (صداها یا ترکیب از صداها) ب- انتقال معنا ج- انتقال ترکیب صورت و معنا د- انتقال ساخت نحوی یا ترتیب سازه‌ها ه- انتقال ترکیبی از موارد مذکور. هاینه (۲۰۰۶) برای انتقال از نوع ب و د که بدون انتقال صورت آوایی عناصر زبانی اتفاق می‌افتد، به جای زبان‌های مبدأ و پذیرا، به ترتیب از زبان‌های مدل و بازآرا[1] استفاده می‌کند. هاینه (۲۰۰۶) بر این باور است آنچه گویشوران زبان بازآرا درنتیجهٔ تماس با زبان مدل انجام می‌دهند، نوعی تغییر در کاربرد ساخت‌های نحوی زبان بومی و سازمان‌دهی مجدد آنهاست. گویشوران زبان بازآرا، یک ساخت نحوی از میان دو یا چند ساخت نحوی جایگزین[2] موجود در زبان خود که با ساخت نحوی مشابه و متناظر در زبان مدل، انطباق کامل دارد؛ انتخاب می‌کنند و در بافت‌های گوناگون به کار می‌برند. در واقع ترتیب خطی واژه‌ها، یکی از مقوله‌های زبانی متأثر از پدیدهٔ تماس زبان‌هاست و طبق دیدگاه هاینه (۲۰۰۶) ترتیب واژگانی جدیدی بر اثر برخورد زبانی شکل نمی‌گیرد، بلکه گویشوران یک نوع باز سازمان‌دهی در کاربرد ساخت‌های نحوی زبان خود به وجود می‌آورند.

هاینه (۲۰۰۶) با ارائهٔ شواهدی از تغییرات در ترتیب سازه‌های ساخت‌های نحوی متأثر از پدیدهٔ تماس زبانی در زبان‌های مختلف، دو راه‌کار عمدهٔ (تحدید[3] و گسترش[4]) را معرفی می‌نماید که عملکردشان به تغییر در نحو زبان بازآرا، در جهت انطباق و هم‌سویی با نحو زبان مدل منجر می‌شود. البته این پژوهش برای تحلیل داده‌های گردآوری شده، تنها از راه‌کار گسترش به عنوان مبنای کار بهره خواهد برد.

الف- راه‌کار تحدید: دامنهٔ کاربرد ساخت یا ساخت‌های نحوی از طریق این راه‌کار، محدود می‌شود. یک الگوی نحوی از میان دو یا چند الگوی جایگزین که با الگوی مشابه در زبان مدل مطابقت دارد، انتخاب می‌گردد و در اکثر بافت‌ها به کار برده می‌شود؛ در حالی که الگو یا الگوهای دیگر در حاشیه قرار می‌گیرند. در همین ارتباط هانیه (۲۰۰۶) به نقل از توماسون[5] (۲۰۰۱: ۸۹) به زبان کادیویو[6] اشاره دارد که از ویژگی ترتیب کلمات نسبتاً آزادی در چیدمان واژه‌های یک جمله برخوردار است (ovs, vos, sov, osv, vso, svo). دوزبانه‌های کادیویو- پرتقالی در ترجمهٔ جملات پرتقالی به زبان کادیویو، از ترتیب کلمات SVO پیروی می‌کنند. توماسون (۲۰۰۱) معتقد است که این دوزبانه‌ها تحت تأثیر زبان پرتقالی به استفاده از الگوی svo روی آورده‌اند و بیشتر

1. model and replica languages
2. alternative structures
3. narrowing
4. extending
5. Thomason
6. Kadiweu (a Waikuruan language of Brazil)

از آن بهره می‌برند؛ در حالی که به کارگیری الگوهای دیگر، در حاشیه قرار گرفته است و حتی احتمال دارد بعد از مدتی این ساخت‌ها در زبان کادیویو مورد استفاده قرار نگیرند.

شکل ۱. ترتیب واژه‌ها بر اثر تماس زبان کادیویو با زبان پرتقالی

ب- راه‌کار گسترش: رایج‌ترین راه‌کار انطباق ساخت نحوی زبان بازآرا با ساخت زبان مدل، راه‌کار گسترش است. فراوانی رخداد الگوهای کم‌کاربرد یا محدود به بافت خاص، با بهره‌گیری از این راه‌کار، افزایش می‌یابد و از آنها در بافت‌های زبانی جدید استفاده می‌شود. هانیه (۲۰۰۶) به نقل از چیکووانی[1] (۲۰۰۵: ۱۳۱) یکی از گویش‌های زبان عربی به نام قاشقا-دریا را مثال می‌زند که در کشور ازبکستان به آن محاوره می‌شود. الگوی غالب ساخت جمله در گویش قاشقا-دریا، الگوی svo بود و الگوی sov فقط در بافت‌های خاص کاربرد داشت؛ اما گویشوران قاشقا-دریا با تأثیرپذیری از زبان‌های هندواروپایی مانند زبان فارسی و تاجیک و زبان‌های ترکی همچون زبان ازبکی، کاربرد الگوی sov را گسترش داده‌اند و حالا از این الگو در بافت‌های جدید زیادی نیز استفاده می‌کنند؛ بنابراین گویشوران قاشقا-دریا ساخت نحوی جدیدی را قرض نگرفته‌اند، بلکه فراوانی کاربرد یک ساخت موجود و محدود به بافت خاص را، در اثر پدیدهٔ تماس زبانی افزایش داده‌اند.

۴. داده‌های پژوهش

داده‌های پژوهش حاضر پیکره بنیاد است و از تعاملات زبانی گویشوران ترکی آذربایجانی استان اردبیل (مناطق روستایی و شهری) در بافت‌های مختلف زبانی (رسمی، نیمه‌رسمی و غیررسمی) جمع‌آوری شده است. این گویشوران به لحاظ متغیرهای اجتماعی همچون سن، جنسیت، میزان تحصیلات و شغل ناهمگن بودند. ۵۵۰ بند موصولی از پاره‌گفتارهای گویشوران استخراج گردید و در دو گروه بندهای موصولی پیش‌اسمی (ساخت موصولی زبان‌های ترکی) و بندهای موصولی پس اسمی (منطبق با ساخت موصولی زبان فارسی) دسته‌بندی شد که نمونه‌هایی از آنها در مثال‌های ۱ تا ۱۴ قابل مشاهده است. ۵۸ درصد از داده‌های گردآوری شده به گروه اول (بندهای موصولی پیش‌اسمی) و ۴۲ درصد نیز به گروه دوم (بندهای موصولی پس اسمی) تعلق داشت.

1. Chikovani

نتایج فراوانی و درصد کاربرد بندهای موصولی پژوهش حاضر با یافته‌های لی (۱۹۹۶) همسو است. لی (۱۹۹۶: ۲۰۸)، طبق آمار منتج از پیکرهٔ زبانی نشان داد که به دلیل تأثیر زبان فارسی، ۳۹ درصد بندهای موصولی در پاره‌گفتارهای گویشوران ترکی آذربایجانی، به‌صورت پس اسمی یا پس هسته‌ای نمایان می‌شود؛ در حالی که بقیه داده‌ها طبق الگوی بند موصولی رایج در زبان‌های ترکی (ساخت پیش اسمی) تولید شده بودند. داده‌ها پس از دسته‌بندی بر مبنای مطالعات انجام یافته در حوزهٔ تماس زبان‌ها، به‌ویژه مطالعهٔ هاینه (۲۰۰۶) مورد تحلیل قرار گرفت؛ بنابراین پژوهش حاضر توصیفی- تحلیلی است.

۵. تحلیل داده‌ها

با بررسی داده‌های گردآوری‌شدهٔ پژوهش حاضر، مشخص شد که زبان ترکی آذربایجانی نیز مانند بسیاری از زبان‌ها به هسته با نقش‌های مختلف دستوری (فاعلی، مفعول مستقیم، مفعول غیرمستقیم، مفعول پس اضافه‌ای، اضافی، مفعول مقایسه‌ای) در سلسله‌مراتب کامری و کینان (۱۹۷۷)، اجازهٔ موصول سازی می‌دهد که در ادامه، نمونه‌هایی از هر کدام ارائه می‌شود:

الف- هسته با نقش فاعل بند موصولی

2- dünan hāmmï-yā pïl ver-an **ādām** ……..... .

فرد وندموصولی-بده پول به-همه دیروز

۲- فردی که دیروز به همه پول داد ..... .

ب- هسته با نقش مفعول مستقیم بند موصولی

3- man-im san-a sāt-dïg-ïm **ev**……..... .

خانه اول‌شخص‌مفرد، ملکی-وندموصولی-بفروش به-تو اول‌شخص‌مفرد، اضافی-من

۳- خانه‌ای که من به تو فروختم..... .

ج- هسته با نقش مفعول غیرمستقیم بند موصولی

4- san māšïn-ï ver-dig-in **xānïm**…….. . .

خانم دوم‌شخص‌مفرد، ملکی-وندموصولی-بده را-ماشین تو

۴- خانمی که ماشین را به او دادی..... .

د- هسته با نقش مفعول پس اضافه‌ای بند موصولی

5- san ev-i āl-dïg-in **ādām**……..... . .

فرد دوم‌شخص‌مفرد، ملکی-وندموصولی-بخر را-خانه تو

۵- فردی که خانه را ازش خریدی..... .

ه- هسته با نقش اضافی بند موصولی

6- pïl-lār-ï al-dan jed-an **gārdāš-ïm** …….. .

اول‌شخص‌مفرد -برادر وندموصولی-برو از-دست سوم‌شخص‌مفرد، ملکی-جمع-پول

۶- برادرم که پول‌هایش از دست رفته است.... .

خ- هسته با نقش مفعول مقایسه‌ای بند موصولی

7- san-dan ujā ɟor-san-an **kiši**…….. .

مرد وندموصولی-مجهول-ببین بلند از-تو

۷- مردی که از تو بلندتر دیده می‌شود..... .

همان‌طوری که در مثال‌های ۲ تا ۷ مشاهده می‌شود، بند موصولی در زبان ترکی آذربایجانی از نوع پیش اسمی است و ضمیر هسته در بند موصولی ظاهر نمی‌شود. زمان بند موصولی اغلب با حضور قیدهای زمان مشخص می‌گردد؛ زیرا فعل این بند، ناخودایستا (فاقد زمان) است و با افزوده شدن دو وند موصول ساز (-dig, -(y)an) ساخته شده است، برای مثال در جملهٔ ۲، قید زمان dünan (دیروز)، بر زمان گذشته دلالت دارد. فعل ناخودایستای بند موصولی برای مطابقت با فاعل در شخص و شمار، وند مالکیت دریافت می‌کند. در مثال ۳، فعل (sāt-dïg-ïm) برای مطابقت با فاعل (man-im)، پسوند مالکیت (-ïm) را دریافت کرده است. همچنین در جملهٔ ۴، فعل ناخودایستای (ver-dig-in) با پذیرفتن پسوند مالکیت (-in)، با ضمیر فاعلی (san) مطابقت داشته است.

جایگاه هسته در بند موصولی ترکی آذربایجانی، نقش اساسی در تعیین نوع وند موصول ساز دارد. وند (y)an- برای موصول‌سازیِ جایگاه‌های فاعل و ترکیب اضافه به کار می‌رود و دارای ساخت ساده‌تری است؛ درصورتی‌که از وند dig- برای موصول‌سازی مفعول و ترکیب اضافه استفاده می‌شود و کاربرد این وند از پیچیدگی بیشتری برخوردار است. چنانچه در مثال‌های ۳، ۴ و ۵ مشاهده می‌شود، بعد از وند dig-، وند یا وندهایی برای مطابقت سازه‌ها در بند موصولی به کار رفته است؛ اما هیچ نوع وندافزایی به دنبال وند (y)an-، صورت نگرفته است؛ به عبارت دیگر، وقتی فعل ناخودایستای بند موصولی دارای وند (y)an- است، دیگر نیازی به اعمال مطابقهٔ فعل با فاعل نیست. عوامل دیگری ازجمله معین یا نامعین بودن اسم (هسته) در تعیین وند موصول ساز بندهای موصولی ترکی آذربایجانی تأثیرگذار هستند که برای مطالعه بیشتر به لی (۱۹۹۶: ۲۰۸) مراجعه شود.هستهٔ بند موصولی همان هستهٔ بند پایه است، اما لزوماً نقش دستوری این هسته در دو بند نمی‌تواند یکسان باشد، به عنوان مثال:

8- [išla-yan] **ādām** tez yorul-ār.

حال، سوم‌شخص‌مفرد-خسته‌شو زود فرد وندموصولی-کارکن

۸- فردی که کار می‌کند، زود خسته می‌شود.

9- [āɣlā-yan] **xānïm-ï** tānï-mïr-ām.

حال، اول‌شخص‌مفرد- منفی-بشناس را-خانم وندموصولی-گریه‌کن

۹- خانمی که گریه می‌کند، نمی‌شناسم.

10- [dada-sin al-dan ver-an] **šāɟird-a** omid ver-dim.

گذشته، اول‌شخص‌مفرد-بده امید به-شاگرد وندموصولی-بده از-دست اضافی، سوم‌شخص‌مفرد-پدر

۱۰- به شاگردی که پدرش را از دست داده بود امید دادم.

در مثال ۸، هستهٔ موصولی شدهٔ فاعلی (ādām) در جایگاه فاعل بند پایه قرار گرفته است، در حالی که در مثال ۹، هستهٔ موصولی شدهٔ فاعلی (xānïm)، جایگاه مفعول بند پایه را اشغال کرده است. در جملهٔ مرکب ۱۰ نیز، هستهٔ موصولی شدهٔ اضافی (šāɟird)، دارای نقش دستوری مفعول غیرمستقیم بند پایه است؛ بنابراین ترتیبی از نقش‌ها را می‌توان در بندهای پایه و موصولی به نمایش گذاشت: (فاعلی، فاعلی- فاعلی، مفعولی- فاعلی، اضافی- مفعولی، فاعلی- مفعولی، مفعولی- مفعولی، اضافی- اضافی، فاعلی- اضافی، مفعولی و اضافی، اضافی).

همان‌طوری که پیش‌تر ذکر شد، گویشوران ترکی آذربایجانی افزون بر ساخت موصولی زبان خود (پیش‌اسمی)، با قرض‌گیری تکواژ موصول ساز «که» فارسی از ساخت موصولی پس اسمی (در انطباق با زبان فارسی) نیز در پاره‌گفتارهای خود استفاده می‌کنند که در ادامه به نمونه‌هایی اشاره می‌شود:

11- kitāb-ï [kï man-a hadiya ver-din] čox iste-yiram.

حال، اول‌شخص‌مفرد-بخواه خیلی گذشته، دوم‌شخص‌مفرد-بده هدیه به-من که را-کتاب

۱۱- کتابی که به من هدیه دادید خیلی دوست دارم.

12- o yer-da [ki janɟ ol-ïr] ārāmiš ol-mïr.

حال، منفی-باش آرامش حال-باش جنگ که در-جا آن

۱۲- در جایی که جنگ اتفاق می‌افتد آرامشی وجود ندارد.

چنانچه در مثال‌های ۱۱ و ۱۲ به وضوح نشان داده شده است، گویشوران ترکی آذربایجانی با به‌کاربردن تکواژ فارسی ki/kï، بندهای موصولی از نوع پس اسمی را تولید کرده‌اند. فعل‌های بند موصولی در جمله‌های ۱۱ و ۱۲، علیرغم مثال‌های ۲ تا ۹، خود ایستا هستند که به ترتیب با دریافت پسوندهای di- و ïr- بر زمان گذشته و حال دلالت دارند.

۶. بحث و نتیجه

هدف پژوهش حاضر، مطالعهٔ تأثیر زبان فارسی بر ساخت موصولی زبان ترکی آذربایجانی است. برای این منظور، بندهای موصولی مستخرج از داده‌ها به دو گروه پیش اسمی و پس اسمی دسته‌بندی شد. با بررسی داده‌ها، مشخص گردید که زبان ترکی آذربایجانی مانند بسیاری از زبان‌های دیگر به اسم با نقش‌های دستوری ذکر شده در سلسله‌مراتب کامری و کینان (۱۹۷۷)، اجازهٔ موصول سازی می‌دهد. افزون بر ساخت‌های موصولی پیش‌اسمی (الگوی زبان‌های ترکی)، بخش عمده‌ای از داده‌ها در انطباق با ساخت موصولی زبان فارسی (پس اسمی) تولید شده بودند. در همهٔ این بندها، تظاهر آوایی تکواژ موصول ساز «که» فارسی خیلی برجسته بود که باعث شده بود تا الگوی موصول‌سازی زبان فارسی بر جملات حاکم شود. با این وجود، در میان داده‌ها،

تعدادی جمله مرکب (۱۱ جمله) با بند موصولی پیدا شد که فاقد تکواژ موصول ساز «که» فارسی بودند؛ اما به گروه بندهای موصولی پس اسمی تعلق داشتند که نمونه‌های از آنها در مثال‌های ۱۳ و ۱۴ ارائه می‌شود.

13- **o pïl** [de-miš-din hā] hala düzal-me-yib.

حال‌کامل، اول‌شخص‌مفرد-منفی-جورشو هنوز ها گذشته، دوم‌شخص‌مفرد-میانوند-بگو پول آن

۱۳- آن پول که گفته بودید ها، هنوز جور نشده است.

14- **o kitāb-ï** [man-dan āl-dïn hā] niya ver-mi-san?

حال، دوم‌شخص‌مفرد-منفی-بده چرا ها گذشته، دوم‌شخص‌مفرد-بگیر از-من را-کتاب آن

۱۴- آن کتابی که از من گرفتید ها، چرا پس نمی‌دهید؟

pïl (پول) و kitāb (کتاب) در جمله‌های ۱۳ و ۱۴، هسته‌هایی هستند که به ترتیب پیش از بندهای موصولی [de-miš-din hā] و [man-dan āl-dïn hā] قرار گرفته است؛ به عبارت دیگر، بندهای موصولی در دو جملهٔ مذکور از نوع پس اسمی هستند. بند موصولی در جمله‌های ۱۳ و ۱۴، دارای فعل خودایستاست؛ اما نکته قابل توجه، عدم وجود تکواژ «که» فارسی در همین جمله‌هاست. تکواژ «که» یکی از ارکان تشکیل دهندهٔ بند موصولی در زبان فارسی است و یک سازهٔ اجباری در جملهٔ مرکب با بند موصولی هسته‌دار محسوب می‌شود که نمی‌تواند حذف گردد؛ بنابراین عدم وجود تکواژ «که» فارسی در بند موصولی جملات از نوع ۱۳ و ۱۴، گواه و شاهد مبرهنی بر بومی بودن ساخت موصولی پس اسمی در زبان ترکی آذربایجانی است. همچنین نمود آوایی (hā) به عنوان سازهٔ صوت در همهٔ داده‌های گردآوری شده از نوع مثال‌های ۱۳ و ۱۴، نشان دهندهٔ آن است که این جملات برای ابراز تعجب و احساسات بیان شده است. در تولید این نوع جملات، گوینده با این پیش‌فرض که شنونده موضوع یا همان اطلاعات بند موصولی را می‌داند، هسته را پیش از بند توصیف‌گر به کار برده است تا بر آن تأکید داشته باشد. جابجایی سازه‌ها در ساخت‌های نحوی یکی از ابزارهای مهم برای تأکید روی عناصر زبانی است؛ بنابراین اطلاعات بند موصولی در جملات ۱۳ و ۱۴، اطلاعات کهنه‌ای است که گوینده برای یادآوری آن اطلاعات، ضمن بیان بند موصولی با حالت تعجب از طریق صوت hā، بر هسته نیز تأکید می‌کند تا بر اساس آن، اطلاعات جدید را در بند پایه بیان کند. هرچند جملات از نوع ۱۳ و ۱۴، به صورت محدود و در بافت‌های خاص به کار برده می‌شود، اما مهر تأییدی بر وجود الگوی بند موصولی پس اسمی بومی در زبان ترکی آذربایجانی است. به هر حال بسامد یا کاربرد بند موصولی پس اسمی در زبان ترکی آذربایجانی که با قرض‌گیری تکواژ موصول ساز «که» فارسی افزایش یافته است؛ حاکی از آن است که زبان‌های فارسی و ترکی آذربایجانی در پدیدهٔ برخورد زبان‌ها، به ترتیب به‌عنوان زبان‌های مدل و بازآرا عمل کرده‌اند. همان‌طوری که گویشوران زبان بازآرا در مطالعهٔ هاینه (۲۰۰۶)، الگوهای نحوی زبان خود را با الگوهای نحوی متناظر در زبان مدل

مطابقت می‌دهند و کاربرد آن الگوها را در زبان خود افزایش می‌دهند. سخنگویان ترکی آذربایجانی نیز از بین دو ساخت بند موصولی زبان خود (پیش‌اسمی و پس اسمی)، کاربرد ساخت منطبق با ساخت مشابه و متناظر در زبان فارسی (بند موصولی پس اسمی) را با قرض‌گیری تکواژ موصول ساز «که» فارسی، بسط و گسترش داده‌اند. علیرغم مطالعات پیشین مانند فرزانه (۱۳۵۷)، آندرهیل (۱۹۷۹)، اسلوبین (۱۹۸۶)، لی (۱۹۹۶)، عرفانی (۲۰۱۲) و بازیان و همکاران (۱۴۰۲) که اشاره کرده‌اند زبان ترکی آذربایجانی ساخت موصولی پس اسمی را از زبان فارسی قرض گرفته است، یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که الگوی موصولی پس اسمی، یک ساخت جدید در زبان ترکی آذربایجانی نیست؛ بلکه این ساخت با کاربرد محدود (در بافت‌های خاص) در گفتار گویشوران ترکی آذربایجانی ظاهر می‌شود. گویشوران ترکی آذربایجانی با وام‌گیری تکواژ «که» فارسی، فقط فراوانی کاربرد ساخت موصولی پس اسمی را در زبان خود افزایش داده‌اند؛ بنابراین تأثیرپذیری زبان ترکی آذربایجانی از زبان فارسی در گسترش کاربرد الگوهای پس اسمی، ماحصل همگرایی زبان ترکی آذربایجانی با زبان فارسی است. همگرایی زبان زیرین با زبان زبرین یا غالب از پیامدهای مستقیم تماس زبان‌ها در یک جامعهٔ دو یا چندزبانه است. چنین پدیده‌ای در کشور چندزبانه ما نیز یک رویداد طبیعی محسوب می‌گردد که موجب می‌شود تأثیرپذیری زبان ترکی آذربایجانی از زبان فارسی به‌طور مستمر افزایش یابد و گویشوران این زبان، گفتار خویش را در انطباق بیشتر با الگوها و ویژگی‌های زبان فارسی به کار برند.

منابع

بازیان، آنیتا؛ گلفام، ارسلان و عامری، حیات (۱۴۰۲). بررسی بندهای موصولی در زبان ترکی آذربایجانی و فارسی: رویکردی رده‌شناختی. *فصلنامهٔ مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*، آمادهٔ انتشار
doi: 10.22126/jlw.2023.8591.1672.

بهرامی، کاوه (۱۳۹۶). بررسی سلسله‌مراتب دسترسی نقش‌های نحوی در زبان‌های آلمانی و فارسی. *جستارهای زبانی*، ۳، پیاپی ۳۸، ۴۲-۲۳.

حق‌بین، فریده و اسدی، هما (۱۳۹۳). بررسی ساخت بند موصولی زبان فارسی برمبنای نظریهٔ نقش و ارجاع. *پژوهش‌های زبانی*، ۲، ۴۱-۲۱.

دبیرمقدم، محمد (۱۳۹۲). *رده‌شناسی زبان‌های ایرانی*. جلد ۱، چاپ اول. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

غلامعلی‌زاده، خسرو (۱۳۸۶). *ساخت زبان فارسی*. تهران: احیا کتاب.

فرزانه، محمدعلی (۱۳۵۷). *مبانی دستور زبان آذربایجانی*. تهران: انتشارات فرزانه.

مولایی کوهبنانی، حامد؛ علیزاده، علی و شریفی، شهلا (۱۳۹۷). نقش ویژگی رده‌شناختی ساخت موصولی در تعیین ترتیب سازه‌ای فارسی. *فصلنامهٔ زبان پژوهی دانشگاه الزهرا*، ۱۰ (۲۸)، ۱۱۴- ۸۷.

Aghaei, B. 2006. *Clausal Complementation in Modern Persian*. Ph. D Dissertation University of Texas at Austin.

Bahrami, K. 2017. The analysis of noun phrase accessibility hierarchy in German and Farsi. *Language related research*, (3) 23-42. [In Persian].

Bazian, A., Ameri, H., & Golfam, A. 2023. The study of relative clauses in Turkish Azeri and Persian: a typological approach. *Research in Western Iranian Languages and Dialects*, On line published. doi: 10.22126/jlw.2023.8591.1672. [In Persian].

Chikovani, G. 2005. Linguistic contact in central Asia. *In Linguistic Convergence and Areal Diffusion: Case studies from Iranian, Semitic and Turkic*, E. Csato, A. Bo Isaksson and c. Jahani (eds), 127-132, London: Routledge.

Comrie, B. 1989. *Language universal and typology (2nd ed)*. Chicago: University of Chicago Press.

Comrie, B., & Kutewa, T. 2005. Relativization strategies. In H. Martin, M. S. Dryer, D. Gil & B. Comrie with the collaboration of H. Bibiko, H. Jung & C. Schmidt (Eds.). *The world atlas of language structures* (pp. 71-92). Oxford: Oxford university press.

Dabir- Moghaddam, M. 2013. *Iranian language typology*. Volume 1, First publication. Tehran: The organization for researching and composing university textbooks in the humanities (SAMT). [In Persian].

Erfani, P. 2012. *Azeri Morphosyntax: The Influence of Persian on a Turkic Language*. Master's Thesis. Simon Fraser University.

Farzaneh, M. 1978. *The base of Azarbayjanian grammar*. Tehran: Farzaneh publication. [In Persian].

Gholamalizadeh, Kh. 2007. *The structure of Persian language.* Tehran: Ehya Ketab. [In Persian].

Greenberg, H. 1963. Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements. In J. H. Greenberg (Ed.), *Universals of Grammar* (2nd ed, pp. 73-113). Cambridge, Mass: MIT Press.

Haghbin, F., & Asadi, H. 2015. A Role and Reference Grammar Analysis of Relative Clauses in Farsi. Journal of Language Research, 5 (2), 21-41. [In Persian].

Haspelmath, M. & Tadmor. U. 2009. *Loanwords in the world's languages: a comparative handbook.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Haugen, E. (1950). The analysis of linguistic borrowing. *Language*, 26, 210-231.

Heine, B. 2006. *Contact-induced Word Order Change without Word Order Change* [Working Papers in Multilingualism, Series B, 76].

University of Hamburg: Sonderforschungs-bereich 538: Mehrsprachigkeit.

Keenan, E. 1985. *Relative clauses. In Sh, Timothy (Ed.), language typology and syntactic description: Complex construction* (Vol. 2, pp. 141-170). Cambridge: Cambridge University Press.

Keenan, E., & Comrie, B. 1977. Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguist Inquiry*, 8 (1), 63-89.

Lee, S., N. 1996. *A Grammar of Iranian Azerbaijani*. Doctoral dissertation, Sussex university.

Lehman, Ch. 1986. On the typology of relative clauses. *Linguistics*, 24, 663–680.

Mowlaei Kuhbanani, H., Alizadeh, A., & Sharifi, SH. 2018. The Role of Typological features of Relative Structure on Determining Persian Word Order. *Journal of Language Research*, 10 (28), 87-114. [In Persian].

Slobin, D. I. 1986. The acquisition and use of relative clauses in Turkic and indo-European languages, in D. I. Slobin and K. Zimmer (ed.), *Studies in Turkish Linguistics* (273-291). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Taghvaipour, M. 2014. *Resumption in Persian Relative Clauses*: An HPSG Analysis. CSLI Publications.

Thomason, S. & Kaufman, T. 1988. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press.

Thomason, S. 2001. *Language Contact.* Edinburgh: EUP.

Underhill, R. 1979. *Turkish grammar*. Cambridge: MIT.

Weinreich, U. 1953. *Languages in contact.* The Hague Mouton.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

A Review of Phonemic Awareness Role in Reducing Vowel Errors of English Language Learners Based on Cognitive Phonology Approach

Nahid Khosravi[1], **Maryam Iraji**[2], **Bahram Modaresi**[3]

1. Ph.D. Candidate in Department of linguistics,Central Tehran Branch,Islamic Azad University,Tehran ,Iran. Email: nahid.khosravi6161@gmail.com
2. Corresponding Author, Assistant Professor of Department of Linguistics,Central Tehran Branch,Islamic Azad university,Tehran,Iran. Email: miraji180@gmail.com
3.Assistant professor of Department of Linguistics,central TehranBranch,Islamic Azad University,Tehran,Iran. Email: ba.modarresi@yahoo.com

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
3, January, 2024

In Revised Form:
2, March, 2024

Accepted:
21, July, 2024

Published Online:
20, August, 2024

Abstract

Phonology is the study of phonemic system in language and our perception of phonemic production in learning is noticeable cognitively and phonologically.phonemic awareness is a background for language skills such as reading, writing and spelling during school and the next year stages. In the stages of second language acquisition, phonemic awareness should be strengthened more than before. The existence of a processing system is essential for phonemic skills. According to the Fraser's Cognitive phonology framework 2010, the pronunciation problems are basically conceptual. phonemes are representation of abstract concepts and a background knowledge is necessary for their interpretation to associate them with the verbal method. Abstract phonological schemas should be perceived as a conceptual system and be related to the real world ,therefore we can achieve some linguistic improvments in other area of language by phonemic awareness skills. In this research investigating vocalic errors using the field method through a questionnaire and audio recording by text reading of students in two classes of 10 persons was done in two tests. The research methodology is descriptive and analytical. The statistical population of the research is among 80 students from Tehran University of applied sciences ,using SPSS software and Cronbach's AFFA. The results show that phonemic awareness and meaningful communicational base is as an important basis in second language learning in cognitive approach point of view.

Keywords: Second language acquisition, Phonemic awareness, Cognitive Phonology, Phonemic representation, Vowel errors

Cite this The Author(s): Khosravi, N., Iraj,M., Modaresi, B., (2024): A Review of Phonemic Awareness Role in Reducing Vowel Errors of English Language Learners Based on Cognitive Phonology Approach, Learners' Perceptions in Focus; Journal of Language Researches, No. 1, Vol.15 , Serial No. 28, Spring & Summer- (47-69)-
DOI: 10.22059/jolr.2024.370548.666874

CC BY

Publisher: University of Tehran Press.

1.Introduction

Language learning is a process by which a person acquires the ability to understand the language, an ability to be aware of the language in the production and use of words and sentences to establish communication. Language learning comprises structures, rules, and representations. Its successful use requires extensive learning of tools, including phonology, syntax, usage, semantics, and vocabulary. Human language is processed and reproduced in the brain. The two important principles of speech perception, production, and language system that a child learns are formed at the beginning by identifying and distinguishing individual words: they create the basis of language literacy. Phonetic skill is a part of phonological knowledge through which listeners can hear, recognize, and produce sounds. Phonemes are the smallest phonological abstract mental units that help to distinguish parts of semantic units such as words and morphemes. Phonological awareness improves word reading and understanding in children and helps children learn spelling. It is supposedly the basis for learning the knowledge of sounds. Phonological awareness is the ability to hear and produce individual phonemes. It not only includes this ability but also the ability to hear and access larger sound units such as beginning, ending, and syllable elements. Studying its epistemological status can help us solve problems for learners. Here, the environment and educational system is very efficient. Learning a new language according to linguistics helps the language learner in critical thinking, better understanding, and better learning. Our new epistemological perspective in this research examines the phonological-linguistic effect on the statistical population of English language students.

2.Research method

The students' vowel errors were recorded, in the methodological section through the data gained from the questionnaire, in two classes of 10 students and were studied as two oral tests. The data of the study were analyzed using SPSS software and the sample was studied descriptively, analytically, and inferentially. We used the Kolmogorov-Smirnov test. The distribution of the data was normal. The research statistical population was selected from 80 students of Tehran University of Applied Sciences who were studying English translation in the two-year diploma course and BSc level. Most of them were Persian speakers of Tehran.

3.Results

Phonological awareness as a skill is an awareness of the phonetic structure of words and paralinguistic skills at the phonological, semantic, and intrasyllabic levels. Phonological awareness skill is the basis of literacy and success in reading (Kenner et al., 2017). As findings show, it is one of the most important skills for successful reading (Gaffney, 2022). Phonological skill as the main skill is a presupposition for other language skills along with sufficient knowledge of the teacher and a strong phonological awareness, and it should be strengthened in the early years of learning. Phonological awareness as a paralinguistic skill is an effective factor for learning to read and write, and awareness of language structure facilitates supposedly the learning of other language skills. This awareness emerges with reading and writing experiences and is associated with listening, production, and reading feedback.

As the statistical findings of the present research, the analysis of the data extracted from the questionnaire, and the study of the sample based on Frazer’s (2010) cognitive phonological theory show, we can answer the first hypothesis of the research and confirm the important and

meaningful role of phonological awareness. It is consistent with the results of the Iranian researchers, including Dastjerdi and Soleymani (2015) on phonological awareness, Kasgari et al. (2014) on the relationship between spelling problems and English vocabulary mismatch, Abolhasani Chimeh (2013) on the interaction of pronunciation and writing, and with those of foreign researchers including Chersil et al. (1998), Yossisan et al. (2002), and Rice (2022). As the above theoretical framework and data obtained from domestic researchers such as Qaderi Nasb (2013), Palizan (2015), and Ghiyathi et al. (2019) show, we can acknowledge that the origin of phonetic and phonemic errors is lack of phonemic and perceptual knowledge and language experience, lack of recognition of sounds, and interlanguage errors. This is consistent with the results of foreign researchers such as Nawaf Alzaid (2017), Annie Ling et al. (2021), and others on the origin of errors. The main factor in creating pronunciation and spelling errors, based on Fraser's (2006) cognitive approach, can be a lack of phonological awareness: learners in the early stages of learning face a lack of alphabetic literacy, because phonemic categories are abstract and conceptual. The important issue in writing and reading is to achieve phonemic awareness and this confirms the second hypothesis. Since the examination of vowel and pronunciation errors has not been studied scientifically, this research emphasizes linguistically and phonologically the improvement and quality of education. This study has a clear approach to future research in applied linguistics in translation studies, literature, speech therapy, and other related fields. It can be considered as a cognitive study that leads to new findings in these areas.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

بررسی نقش آگاهی واجی در تقلیل خطاهای واکه‌ای فارسی زبانان در فراگیری زبان انگلیسی از منظر واج‌شناسی شناختی

ناهید خسروی[۱]، مریم ایرجی[۲]✉، بهرام مدرسی[۳]

۱. دانشجوی دکتری گروه زبانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران ایران. رایانامه: nahid.khosravi6161@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، استادیار گروه زبانشناسی،واحد تهران مرکزی ،دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: miraji180@gmail.com
۳. استادیار گروه زبانشناسی ، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: ba.modarresi@yahoo.com

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:
علمی –پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۱۰/۱۳

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۲/۱۲/۱۲

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۴/۳۱

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۰۵/۳۰

علم واج‌شناسی تفکر مطالعهٔ نظام اصوات زبان است و درک ما از چگونگی تولید اصوات به لحاظ واجی و شناختی قابل توجه است. آگاهی واجی پیش‌نیازی برای مهارت‌های زبانی مانند خواندن، نوشتن و املاء کلمات در دوران مدرسه و سال‌های پس از آن است. در این دوران در فراگیری زبان دوم آگاهی واجی باید بیش از پیش تقویت شود . برای مهارت واجی وجود نظام‌پردازشی ضروری است. از منظر رویکرد واج‌شناختی فریزر، مشکلات تلفظی به طور اساسی مفهومی هستند و دانش پیشین برای تعبیهٔ مفهوم انتزاعی واج ضروری است. طرح‌واره‌های انتزاعی واجی باید به عنوان نظام مفهومی ادراک شوند و در ارتباط با جهان واقعی قرار گیرند، بنابراین از طریق افزایش مهارت واجی می‌توان به بهبود و پیشرفت زبانی در سایر حوزه‌ها و مهارت‌های زبان دست یافت. در این پژوهش بررسی خطاهای واکه‌ای با استفاده از روش میدانی از طریق پرسشنامه و مطالعهٔ نمونه از طریق ضبط صوتی و متن خوانی دانشجویان دو کلاس ۱۰ نفره در دو آزمون انجام گرفت و تحلیل داده‌ها به صورت توصیفی و تحلیلی– استنباطی با استفاده از نرم‌افزار spss انجام شد. جامعه آماری این پژوهش از میان ۸۰ دانشجو از دانشگاه علمی کاربردی استان تهران است که با استفاده از روش کرونباخ صورت گرفت. نتایج نشان داد که آگاهی واجی و اصل ارتباطی– معنادار به عنوان اصل مهم در فراگیری زبان دوم از منظر رویکرد شناختی مطرح است.

واژه‌های کلیدی: فراگیری زبان دوم، آگاهی واجی، واج‌شناسی شناختی، بازنمایی واجی، خطاهای واکه‌ای

استناد: خسروی، ناهید؛ ایرجی، مریم؛ مدرسی، بهرام؛ (۱۴۰۳). بررسی نقش آگاهی واجی در تقلیل خطاهای واکه‌ای فارسی‌زبانان در فراگیری زبان انگلیسی از منظر واج‌شناسی شناختی: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان، پیاپی ۲۸– (۶۹–۴۷). DOI: 10.22059/jolr.2024.370548.666874

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

CC BY

۱. مقدمه

فراگیری زبان، فرایندی است که انسان توانایی برای درک و فهم زبان را به دست می‌آورد، به عبارتی توانایی آگاهی از زبان برای فهم آن در تولید و کاربرد کلمات و جملات برای برقراری ارتباط است. فراگیری زبان شامل ساختارها، قواعد و بازنمایی‌هاست. توانایی استفادهٔ موفقیت‌آمیز به فراگیری گسترده‌ای از ابزارها از جمله واج‌شناسی، نحو، صرف و معناشناسی و دایرهٔ لغات نیاز دارد. زبان انسان در مغز پردازش و بازنمایی می‌شود. دو اصل مهم ادراک گفتار، تولید و نظام زبانی که کودک می‌آموزد در آغاز با تشخیص و تمایز بین واج‌های منفرد شکل می‌گیرد و اساس سواد زبانی را به وجود می‌آورد. مهارت واجی بخشی از دانش واج‌شناسی است که شنونده‌ها قادر به شنیدن، تشخیص و تولید واج‌ها هستند. واج‌ها کوچک‌ترین واحدهای ذهنی انتزاعی صوتی هستند که به تمایز بخشی واحدهای معنایی چون واژه‌ها و تکواژها کمک می‌کنند. آگاهی واجی، خوانش کلمات و ادراک آن را در کودکان بهبود می‌بخشد و کمک می‌کند کودکان املا را بیاموزند. آگاهی واجی برای یادگیری دانش اصوات، اساس و پایه محسوب می‌شود. آگاهی واجی توانایی برای شنود و تولید واج‌های منفرد است. آگاهی واج‌شناسی نه تنها دربردارنده این توانایی است، بلکه دربردارندهٔ توانایی برای شنود و دستیابی به واحدهای بزرگ‌تر صوت مانند عناصر آغازین، پایانی و سیلاب‌هاست. توجه به چارچوب شناختی می‌تواند به ما در حل مسائل و مشکلات برای فراگیران کمک شایانی کند. تأثیر شگرف محیط و نظام آموزشی بسیار کارآمد است که باید در این حوزه مورد توجه قرار گیرد. فراگیری زبان جدید با توجه به شناخت علوم زبانی، به زبان‌آموز در تفکر انتقادی، شناخت بهتر و فراگیری بهتر کمک می‌کند. چشم‌انداز نوین به این پژوهش با نگاهی کاملاً متفاوت از تحقیقات پیشین، به لحاظ رویکرد شناختی، تأثیر واجی-زبانی را در جامعهٔ آماری دانشجویان زبان انگلیسی مورد بررسی قرار می‌دهد که می‌توان به آن از جنبهٔ نوآوری نگریست.

۲. بیان مسئله

زبان به عنوان ابزار ارتباطی میان افراد و جوامع به شمار می‌رود و توجه به فراگیری زبان اول و دوم در روند زبان‌آموزی از اهمیت خاصی برخوردار است. از دیدگاه زبان شناسی مطالعهٔ فراگیری زبان کودک در محیط طبیعی و ایجاد شرایط لازم و کافی در مقولهٔ زبان‌آموزی بسیار حائز اهمیت است (دستجردی و سلیمانی، ۱۳۸۵: ۳-۵).

علوم شناختی در چند سال اخیر به نظام آوایی و واجی راه یافته و امکان ظهور روانشناسی تکاملی شناختی، رهیافتی براین علم تلقی شده است. تکامل علوم عصب‌شناسی با ارائهٔ ابزار جدید، حقایق و فرضیه‌های حرکتی، ادراکی، پیشرفت‌هایی را در تعامل میان عوامل در رشد جامعه داشته و ما را قادر ساخته است تا به ارائهٔ مکانیسمی برای ظهور واج‌شناسی در هستی زایی و رشد شناختی، تکامل فرهنگی و نژادی بپردازیم و این موضوع فعال هیجانی روش

مطالعه و تفکر را ارائه می‌دهد و کمک می‌کند دربارهٔ واج‌ها، هجاها، عناصر نوایی، هنجارسازی، رشد، ادراک، تولید و واج‌شناسی به طور کل بیشتر پرداخته شود (جین لا.استووارت، کلمنت مولین فرایر،۲۰۱۷: ۳-۲).

مقولات واجی و آوایی متمایز از زبان خاص می‌توانند در طول سال‌های اولیه زندگی با مشخصه‌های آماری از داده‌ها بارور شوند و بیشتر، آن‌که در معرض قرار گرفتن زبان و محیط زبانی مورد نیاز است تا این مقولات را پالایش نماید و شدت بخشد. یوان (۲۰۰۰) همچنان که فرایند یادگیری ادامه می‌یابد مقولات واجی به سازمان‌دهی ساختار درونی مرتبط می‌شوند. افزایش ظرفیت واژگانی- ذهنی در فراگیر، عاملی در توسعهٔ واجی می‌گردد و هم‌زمان با یادگیری واژگان ذهنی کودک به لحاظ حجمی افزایش می‌یابد و ذخیرهٔ واژگانی سریع‌تر می‌شود و این نه تنها مقولات واجی را قوت می‌بخشد، بلکه نیروی بالقوهٔ تمایز بخشی را هم تقویت می‌کند. عامل دیگر در فراگیری مقولات واجی تأثیر دانش متعدد است. با توجه به واحدهای آوایی، بخش مهم دانش زبانی در ارتباط با این است که اصوات چگونه ساخته می‌شوند، چه تولیداتی دربردارنده دانش تولید از دسته‌بندی همخوان‌های آغازین و پایانی به مقولهٔ واحد را حمایت می‌کند. نوع دیگر دانش مربوط به سبک و لهجه است که هر گویشور با سبک گفتاری متفاوت روبروست. دانش مربوط به روابط صرفی نوع دیگر از دانش است. استمرار در تجربه با نظام الفبایی و هجایی مفهوم واج را تقویت می‌کند (مومپین، ۲۰۱۴: ۳-۴).

برخی مشخصه‌های پایه و اساسی نظام صوتی به سادگی قابل فهم نیستند و باید با نظریه‌های بازنمایی شناختی حاصل شوند که زیربنای و شالودهٔ نظام اصوات هستند؛ بنابراین واج‌شناسی مقولهٔ شناختی است که به طور کامل در ذهن نهادینه نشده است و باید نظامی برای برونداد بازنمایی واجی باشد. دانش مربوط به رویدادهای صوتی که به تکواژها و کلمات مرتبط است، کاملاً خاص است، در اینکه صورتی از بازنمایی ذهنی را اتخاذ می‌کند که ترکیب پذیرند. این بدان معنی که بازنمایی شناختی از بخش‌های کوچک‌تر یا اتم‌ها تشکیل شده‌اند که به خودی خود بی‌معنی‌اند. اتم‌ها به شدت با بخش‌های کاملی از علائم آکوستیک مطابقت دارند. این ایده مطرح است که محرکه‌های ادراکی به‌طور درونی به طرح تولیدی متصل هستند که می‌تواند با صورت واجی مبتنی بر تولید آیتم‌های واژگانی مرتبط باشد. رومن یاکوبسن براین باوراست که طرح‌واره‌های ادراکی پایه هستند و اساساً به خاطر روابط نزدیکشان با جنبه‌های آکوستیکی اصوات از طریق بازخورد به اشتراک گذاشته می‌شوند (هالست، ۲۰۰۳: ۳). بازنمایی شناختی اصوات صرفاً دولایه‌ای است، تولیدی و طرح‌واره‌های ادراکی. دانش رویدادهای صوتی شامل بازنمایی ذهنی ترکیب‌پذیر از این رویدادهاست که بعد صوتی از علائم زبانی را به انتزاعی و شناختی بودن بعد معنایی به دست می‌دهد. همچون معنی کلمه که بر اساس مفاهیمی است که در ارتباط با اشیای جهان واقعی قرار دارد، واج‌شناسی هم باید به عنوان نظام مفهومی ادراک شود که در

ارتباط با جهان واقعی است (هالست، ۲۰۰۳: ۳). زبان طوری سازمان‌دهی شده که هر تکواژ در جانب صوت غیرقابل مشاهده است و مفهوم صوتی اتم را به نام واج تشکیل می‌دهد. نظام ترکیب‌پذیری واج توانمندی ذاتی ذهن است. بیکرتون (۱۹۹۰) مطرح می‌سازد هوش اجتماعی منبعی برای نحو است. لیبرمن (۲۰۰۲) اظهار می‌دارد توانمندی انسان برای نحو از ساختارهای شناختی توسعه می‌یابد که شالودهٔ فعالیت موتوری و حرکتی پیچیده است که برای تولید صوت یا شکل دیگر رفتار لازم است. این موقعیت با شواهد عصبی در ارتباط با موقعیت در مغز از طرح گفتار و نحو دستوری حمایت می‌شود (ولیبرمن، ۲۰۰۲: ۷). واج‌شناسی نظام خاصی را شکل می‌دهد، به این معنی که پاره گفتارها دو واحدی هستند و الگوی مفهومی و معنایی را هم شامل می‌شوند (جکندوف). واج‌شناسی دارای ساختار نحو است که به طور منظم از مؤلفه‌های اتمی محسوب می‌شود و توجیه می‌کند که نحو واجی لایه‌های سلسله مراتبی را از ساختار تولید می‌کنند. نظام قواعد وجود دارد تا روش ترکیب مشخصه‌ها (اتم‌ها) را در شکل‌گیری واج‌ها توجیه کند. واج‌ها واحدهای آغازین و قافیه را شکل می‌دهند که در تناوب و جایگزینی برای تشکیل واژه رخ دهند، این واحدها به واحدهای بزرگ‌تر به نام هجا (ساختار واکه و همخوان) وارد می‌شوند و ظهور ساختار سلسله مراتبی، همچنان ادامه دارد و بعد کلمات و گام را شکل می‌دهند. روابط تقارن در هر سطح سلسله مراتبی به وجود می‌آید؛ و سازه‌های نحوی تشکیل می‌گیرند که بر اساس هسته‌ها تحلیل می‌شوند. هالست (۲۰۰۲) دو اصل دوگانگی و هسته را در شالوده سازه‌ای مطرح می‌سازد، اصل اول اینکه همهٔ واحدها در شاخه‌های دوتایی‌اند و اصل دوم اینکه همهٔ واحدها دارای هسته هستند و هر دو اصل ریشه در شناخت انسان دارد. دیدگاه در مورد واج‌شناسی و در واقع دستور به طور کل تأکید دارد و به این ادعا می‌افزاید که همسانی بین لایه‌های تکواژ، نحو و واج‌شناسی تصادفی نیست (هالست،۲۰۰۲: ۸-۹). نخستین‌های واجی دارای تنوع از تعبیرات آوایی مشخص‌شده به لحاظ مفهومی هستند. a/i/u نخستین‌ها را می‌سازند که اساسی‌ترین واکه‌ها تلقی می‌شوند و در همهٔ زبان‌ها وجود دارند. واکه‌های میانی به عنوان ترکیب‌های نخستین بازنمایی می‌شوند. تفاوت میان واکه‌های بلند و کوتاه با حمایت ارتباط هسته‌ای بازنمایی می‌شود، ترکیب هسته‌ای از مؤلفه‌ها ترتیب منظم دارند که بر اساس ارتباط وابستگی هسته قابل تبیین هستند (هالست،۲۰۰۲:۱۰). روابط درون سگمانت‌ها بین نخستین‌ها می‌تواند به عنوان مدل واره و الگویی در مفهوم مشاهده شوند که روابط وابستگی هسته در این حوزه، خوش‌ساختی واج‌ها را تعیین می‌کند (هالست،۲۰۰۲: ۱۴). مفاهیم معنایی که معانی را می‌سازند ورژن‌های دستور شده از مجموعهٔ گسترده‌تر از مفاهیم تفکر هستند. مؤلفه‌های واجی /A/I/U/ به مؤلفه‌های قابل ادراکی مانند اصوات و علائم متصل می‌شوند و تعبیر آوایی شکل می‌گیرد.

هر تبیین واجی (کلمه، عبارت، جمله) یک سطحی از بازنمایی است که به لحاظ شناختی تبیین را در شکل ایده‌آل شده تعیین می‌کند و نوع خاص تلفظ دقیق به‌طور نزدیک با این

بازنمایی مطابقت دارد (هالست، ۲۰۰۳: ۱-۲۳). مدل ارتباط عصبی به عنوان چارچوب جالب در فهم شناخت به طور کل و فهم زبان به طور خاص مطرح است. این مدل ابزاری برای کشف مفاهیم مجموعه‌ای از اصول محاسباتی است که با روانشناسی عصبی پیوند دارد و دلالت مفهومی برای شناخت است. این مدل ارتباطی پل محاسباتی میان مغز و تفکر است. فرایندهای شناختی شکل تعاملی در واحدهای پردازشی نرونی شکل اتخاذ می‌کنند و عملکرد انسان را در کنش شناختی به دست می‌دهد (پلات[1]، ۲۰۰۰: ۱).

پیوستار واج، نحو، معنی و کلمه در دستور شناختی، به عنوان پایهٔ نمادین عمل می‌کند. نشانه‌ها واحدهای انتزاعی ذهنی و روانشناسی هستند که در یک سوی آن معنی و در سوی دیگر واج قرار دارد و صورت واجی برای نمایش معناست. پیوستگی عناصر نمادین در دستور شناختی. بر اساس انگارهٔ لیکاف ولانکاگر[2] مطرح است و در دستور شناختی صورت و معنی از واحدهای نمادین تلقی می‌شوند (صالحی کوپایی، ۱۳۹۳: ۲-۱).

۳. سؤالات پژوهش

۱. بر اساس تئوری واج‌شناسی شناختی فریزر ۲۰۱۰ آگاهی واجی چه نقشی در فراگیری سواد و دانش زبانی در تقلیل خطاهای واکه‌ای دارد؟

۲. منشأ خطاهای واکه‌ای در فراگیران زبان انگلیسی بر اساس این رویکرد کدام است؟

۴. فرضیات پژوهش

۱. آگاهی واجی بخش مهم راهبردی در جهت بهبود مهارت‌های زبانی مانند خواندن، نوشتن، دستور و واژگانی محسوب می‌شود و نقش کلیدی در توسعهٔ دانش زبانی و کاهش خطاهای واکه‌ای دارد.

۲. منشأ خطاهای واکه‌ای شامل خطاهای درون زبانی ناشی از تداخل زبانی، بینا زبانی در جهت پردازش، خطاهای مربوط به فقدان آگاهی واجی، هجایی و عدم ایجاد محیط واقعی، ارتباطی و مفهومی است.

۵. مبانی نظری

زبان‌شناسان به مطالعهٔ زبان بر اساس تجربیات انسان از جهان و چگونگی درک و مفهوم‌سازی این تجربیات می‌پردازند. زبان را در ارتباط با دیگر قوای شناختی، تجربیات جسمانی انسان از جهان و رابطه زبان، ذهن و جسم واکاوی می‌کنند. بنابراین مطالعهٔ زبان در این رویکرد، مطالعهٔ الگوهای مفهوم‌سازی است و با مطالعهٔ زبان می‌توان به ماهیت و ساختار افکار و ذهن انسان پرداخت (راسخ مهند،۱۳۹۳: ۷) در زبانشناسی تمرکز بر معناست (یاندا: ۶). همهٔ پدیده‌های گوناگون

1. Plut
2. Likaf Velankagar

در شناخت با هم تنیده شده‌اند و دستور شناختی چارچوب غیر حوزه‌ای است و زبان بخشی از شناخت است. پدیده‌های واجی، ساخت‌واژی، نحوی و معنایی با طرحواره‌ها و روابط مقوله‌بندی شده مورد تحلیل قرار می‌گیرند (نست، [1]۲۰۰۵، کوپایی، ۶۹:۱۳۹۵).

در واج‌شناسی واژه‌ها، هجاها از سگمانت ها یا واحدها تشکیل شده‌اند و این نشان می‌دهد رابطه کل–جز میان عناصر زبانی برقرار است و این رابطه در دستور شناختی لانکاگر اتحاد و یکپارچگی است. «نست» در بحث واج‌شناسی اولین مسئله را درباره ویژگی‌های تمایزدهنده و غیر تمایزدهنده مطرح می‌کند و با رویکرد شناختی به آن می‌نگرد. زمانی که کاربران در معرض پاره‌گفتارهای زبان قرار می‌گیرند، قادرند طرحواره‌ها را مبتنی بر آوایی که می‌شنوند یا تلفظ می‌کنند، بسازند(کوپایی، ۱۳۹۳: ۸۲).

برای گفتار و تلفظ بر مبنای واج‌شناسی شناختی چارچوب فنی مطرح است که در آن تلفظ، مهارت شناختی است. در یادگیری شناختی، تمرین اساس است، اما ارزش آن به این است که مفهوم درستی از آنچه تمرین می‌شود داشته باشیم. کمک به فراگیران برای شکل‌دهی مفاهیم متناسب با زبان جدید، بخش مهم نقش معلم تلقی می‌شود (فریزر، ۲۰۰۶ : ۸۰).

مفاهیم، محرک رفتار ما هستند. مفاهیم هر چند بر ما تأثیر زیاد می‌گذارند برای ما قابل مشاهده نیستند. کلمات نیز بر مفاهیم تأثیر می‌گذارند و در رفتار ما منعکس می‌شوند. یادگیری معنای کلمه شامل یادگیری مفاهیم است (بلوم،۲۰۰۰؛ فریزر،۲۰۰۶: ۸۲).

مانند همهٔ مفاهیم واجی، هر مفهوم گفتار نیز مقولهٔ صوتی را در خود دارد. مفاهیم واجی ازهر زبان به مقولات متفاوتی از اصوات دلالت دارند و باید از طریق تجربه آموخته شوند (فریزر،۲۰۰۶: ۸۵). اصل ارزشی در این فرایند آن است که فراگیر، تلفظ را نوعی ارتباط بداند و تمرین و ارتباط واقعی را تصور کند و مفاهیم تکیه را ادراک کند. اصل دیگر فهم مفاهیم مرتبط با زبان جدید است. اصل دیگر تأکید بر اصول راهبردی تلفظ در سال‌های اول تکامل است. از جنبهٔ شناختی، شناخت انسان از مفاهیم و شکل‌گیری مفاهیم به دست می‌آید. به لحاظ شناختی آنچه انتقال می‌یابد صوت و یا قواعد نیست، بلکه عادات مفهوم‌سازی است. این اساس بهتری برای فهم در یادگیری زبان دوم و تلفظ تلقی می‌شود (فریزر،۲۰۰۶: ۹۳–۹۲).

دانش واجی بخش مهم راهبردی املا و خوانش است، از طریق سوادآموزی از جمله هجی مطرح است و چهار دانش واجی، دیداری، صرفی و ریشه‌شناسی را توصیف می‌کند (فریزر، ۶۰:۲۰۰۸). آگاهی واجی به‌عنوان اصلی است که نشان می‌دهد چرا خوانش برای خوانندگان دشوار است. خطاهای املایی نشان می‌دهد که مسئلهٔ اصلی، مشکل خوانش و بی‌قاعدگی املاء و نویسه نیست، بلکه در فقدان آگاهی واجی است و فراگیران در مراحل اول از یادگیری سواد

1. Neset

الفبایی با فقدان آن مواجه‌اند. چراکه واج‌ها مقولات غیرواقعی‌اند و مسئلهٔ اصلی در نوشتار، دستیابی به آگاهی واجی در نوشتار است (فریزر، ۲۰۰۸:۶۶).

آواشناسی به خودی خود کافی نیست تا سواد پایه را ایجاد سازد، بلکه کودکان و فراگیران باید در مراحل اولیه یادگیری، واحدهای معنی‌دار را در بافت شناسایی کنند و باید فراتر از آواشناسی حرکت نمود و بر دانش پیش‌زمینه‌ای در ماجول برای ارائه در سطح قابل فهم‌تری (از مفاهیم واج) دربارهٔ مفاهیم نوشتار و املا متکی بود(فریزر، ۲۰۰۸: ۶۷-۶۸).

تلفظ، فرض شناختی و فیزیکی است و در واقع سودمند است که به یادگیری تلفظ زبان طوری اندیشید که گویی صورت مفهوم است تا مهارت صرفاً فیزیکی باشد. هم معلمان و هم فراگیران قادرند به طور وسیع از فهم بهتر جنبه‌های مفهومی تلفظ زبان جدید بهره‌مند شوند (فریزر، ۲۰۰۸: ۳-۲).

اتخاذ رویکرد فراگیرنده- محور، نوعی تعلیم به طور طبیعی است که استفاده از تمرینات طبیعی‌نگر و تمرین ارتباط واقعی را تشویق می‌کند. کلاس‌ها باید در مفهوم فراگیرنده- محور باشند تا فراگیران بتوانند گفتار را تمرین کنند. گفتاری که در زندگی واقعی‌شان سودمند باشد. مهم است اساس تمرینات کلاس بر محور عبارات و جملات باشد، نه اینکه صرفاً بر اصوات منفرد بحث شود. فراگیران باید در محتوا، بافت و ساختارهای بزرگ‌تر کاربرد ارتباطی وارد شوند. فراگیران باید فراگیرنده- محور عمل کنند تا مهارت شنود انتقادی را توسعه دهند و در تصحیح خطاهای خود و دیگران مستقل از معلم عمل کنند و خود، تحلیل‌های مفهومی داشته باشند(فریزر، ۱۹۹۹: ۸-۷). تلفظ به عنوان مهارتی است که باید در چارچوب نظری و شناختی مشخص مورد توجه قرار گیرد. اجرای اصول واج‌شناسی شناختی در این حوزه به نتایج بهتر می‌انجامد. واج‌ها و واحدهای دیگر واج‌شناسی، مقولات انتزاعی هستند، بنابراین تعلیم تلفظ باید دربردارندهٔ تسهیل شکل‌گیری مفهومی باشد. نگارنده بر ارتباط صورت و معنی در واج‌شناسی شناختی تأکید دارد و بر اصل مهم صوت، همچون مفهوم تأکید می‌کند (فریزر، ۲۰۱۰: ۳۵۷). بزرگسالان صرفنظر از دورهٔ حساس ازطریق آگاهی واجی مشابه با روش کودکان می‌توانند آموزش ببینند، اما باروشی که بانوع علایق و سلیقه‌ی آنها و مهارت شناختی شان منطبق باشد. این رویکردی است که با سبک آموزش ارتباطی معنا محور یکپارچه است و نتایج آن آسان، دست یافتنی و موفقیت آمیز برای معلمان و فراگیران خواهد بود (فریزر[1]، ۲۰۱۱: ۱۴).

۶. پیشینه پژوهش

۶-۱.پیشینه داخلی پژوهش

دستجردی و سلیمانی (۱۳۸۵)، در مقاله‌ای با عنوان آگاهی واجی چیست، بیان می‌دارند مهارت واجی

1 Fraser

در یادگیری زبان نوشتاری وخواندن در مطالعات متعدد اثبات شده است. علاوه برآن بهرهٔ هوشی، محرکه‌های محیطی، مهارت خواندن اولیه در این حوزه مهم است. مطالعات نشان می‌دهد آموزش آگاهی واج‌شناسی اگر همگام با آموزش خواندن باشد در بهبود و پیشرفت زبانی تاثیردارد. تکالیف آگاهی واجی آغازین پایانی کلمات، ذخیره کردن و بیان کلمات، هجی کردن، توانایی کشف آغازین و پایانی هجا بسیارضروری است و راه مناسب برای آگاهی هجایی است. تکلیف ترکیب هجا و واج، اجزای سازندهٔ کلمات، تقطیع و ترکیب واجی از فعالیت های ارزیابی گفتاری و زبانی کودک یا فراگیر است. آموزش صریح در آگاهی واج‌شناسی برای رشد مهارت خوانش و نوشتار لازم است و نتایج نشان می‌دهد که انجام تمرینات مهارت فرازبانی را افزایش می‌دهد و استفاده از برنامهٔ آموزش مبتنی برآن منجر به پیشرفت در حوزهٔ فراگیری خواهد بود.

متولیان نائینی (۱۳۸۹)، در پژوهشی با عنوان تحلیل کیفی خطاهای املایی انگلیسی فراگیران فارسی‌زبان، نشان می‌دهد که این تحلیل درسطح انتزاعی وبا درنظر گرفتن منشأ زبانی به معلم کمک می‌کند تا داده‌های مناسب را تشخیص دهد و این حقیقت آشکار شود که نه تنها املای انگلیسی بی‌قاعده نیست، بلکه فرایندی نظامند است که تحت‌تأثیر تسلط فرد بر جنبه‌های متفاوت زبانی است. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که می‌توان بر اساس عوامل زبانی تاثیرگذار، طبقه بندی از خطاها ارائه نمود که به دو بخش تقسیم می‌شود، خطاهای انتقالی از زبان مادری و عدم تسلط به نظام زبانی دوم وخطاهای قیاسی نتیجهٔ طبیعی فرایند یادگیری. تفاوت درنظام واجی انگلیسی وتاثیر آن بر املای کلمات، عدم وجود برخی همخوانها واکه‌ای انگلیسی باعث بروز خطاها می‌شود.

کاسگری و همکاران (۱۳۹۳)، به بررسی مشکلات زبان آموزان ایرانی ناشی ازعدم تطابق بین املای واژگان انگلیسی وتلفظ آنها می‌پردازند. تلفظ صحیح واژه یکی از ارکان مهم یادگیری زبان است که بدون آن درک کامل پیام امکان پذیر نیست. بررسی مشکلات تلفظی به معلمان و زبان آموزان کمک خواهد کرد که مشکل سازترین بخش ها را بشناسند. بحث مهم درتلفظ انگلیسی، نارسایی شیوهٔ خط آن است، به طوری که عدم تطابق یک به یک بین‌نویسهٔ واج های یک واژه برتلفظ صحیح زبان آموزان تأثیر می‌گذارد.

ابوالحسنی چیمه (۱۳۹۳)، در مقاله‌ای باعنوان تعامل تلفظ و نگارش ارتباط بین مشکلات تلفظی و خطاهای نگارشی فارسی زبانان را مورد بررسی قرار می‌دهد. مطالعات این پژوهش به اثبات فرضیهٔ ارتباط معنادار بین خطاهای تلفظی و نگارشی به این نتیجه رهنمون می‌شود که املا و تلفظ دوروی سکه هستند و بهره‌گیری ازرویکرد ارتباطی راپیشنهاد می‌کند تا در آموزش و نگارش کتب درسی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان تدریس همزمان تلفظ و نگارش مورد توجه قرارگیرد و با این دو به مثابهٔ آیینه یکدیگر توجه شود.

قادری حسب (۱۳۹۳)، در پایان نامه پژوهشی با عنوان بررسی منشا خطاهای واکه‌ای

اردوزبانان در سطح مبتدی در یادگیری زبان فارسی به روش نمونه‌گیری داده‌ها، به تحلیل مقابله‌ای و خطاها از متون املایی پانزده اردو زبان می‌پردازد. خطاهای واکه‌ای این افراد بر اساس منشا به خطاهای درون زبانی ناشی از تداخل زبان مادری و خطاهای پیشرفتی میان زبانی تقسیم می‌شود و نتایج نشان می‌دهد خطاهای واکه ای، بیشتر منشا درون زبانی دارند.

پالیزیان (۱۳۹۵)، این مقاله خطاهای تلفظی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم دبیرستان سیروان دردرس زبان انگلیسی را مورد مطالعه قرار می‌دهد. روش تحقیق توصیفی و داده ها به صورت ضبط صوتی و مشاهدهٔ مستقیم انجام می‌شود. در این پژوهش خطاهای زبان آموزان عبارتند از: ۱. خطاهای آوایی ناشی از انتقال زبانی ۲. خطاهای مربوط به ساختار هجایی ۳. خطاهای مربوط به حرف خوانی و تلفظ حروف ناخوانا. این امر نشان می‌دهد زبان مادری در ارتباط با خطاهای آوایی نقش مهمی دارد.

شهبازی وهمکاران (۱۳۹۸)، در پژوهشی اثربخشی داستان گویی بر خلاقیت کلامی و آگاهی واج‌شناختی دانش‌آموزان نارسا خوان را مورد مطالعه قرار می‌دهند. داده‌ها به کمک تحلیل کوریانس درنرم افزار SPSS تحلیل شد. نتایج نشان داد روش داستان گویی خلاقیت کلامی و آگاهی واج‌شناسی موثر بوده است. بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش با به‌کارگیری روش داستان گویی می‌توان درجهت خلاقیت و آگاهی واج شناختی دانش‌آموزان اقداماتی انجام داد.

آهنگری و همکاران (۱۳۹۹)، در مقاله‌ای به مطالعه‌ی افزایش آگاهی زبان آموزان نسبت به ویژگی‌های عروضی در تلفظ کلمات و تأثیر آن بر مهارت شنیداری زبان آموزان ایرانی باتاکید بر نظریه اشمیت می‌پردازند. در این پژوهش تحلیل توصیفی و استنباطی نشان می‌دهد گروه آزمایشی با اتکا به افزایش آگاهی ایجاد شده نسبت به ویژگی‌های عروضی در تلفظ، عملکرد معناداری نسبت به گروه کنترل داشته است. این یافته‌ها درخدمت معلمان می‌تواند قرار گیرد تا آنها آگاهی نحوهٔ پیاده‌سازی صحیح آموزش مهارت شنیداری به واسطه ویژگی‌های عروضی و کیفیت یادگیری را افزایش دهند.

غیاثی وهمکاران (۱۳۹۹)، در پژوهشی باعنوان خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان غیرفارسی زبان دورهٔ عمومی مطالعه موردی زبان آموزان در مرکز دانشگاهی امام خمینی (ره) قزوین نشان می‌دهند پربسامدترین خطاهای نوشتاری مربوط به واژه و املاست. خطاهای واژگانی به علت عدم شناخت و یادگیری نامناسب زبان آموز از زبان دوم پدید می‌آید. خطاهای املایی برپایه علت‌هایی مانند ناتوانی در درک شنیداری، ناتوانی در شناخت واکه‌ها ونیم واکه‌ها، ضعف حافظهٔ دیداری و حرکتی به وجود می‌آید.

خیرآبادی، علوی مقدم (۱۳۹۸)، فرصت‌ها وچالشهای فراروی آموزش زبان انگلیسی را در نظام آموزش رسمی ایران بررسی می‌کنند. در این مقاله نشان می‌دهند رویکرد سنتی به آموزش زبان، ناکارآمدی کتب درسی و مواد آموزشی زبان، کمبود دبیران با انگیزه و عدم چشم انداز

آموزشی خط مشی کلان مهمترین چالش‌هاست و پیشنهاداتی را در این زمینه ارائه می‌دهند.

بیگدلی صادقی (۱۳۹۹)، به شواهد ادراکی برای انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با نظام واکه‌ای فارسی می‌پردازد. یافته‌های بدست آمده نشان می‌دهد پاسخ‌های شناسایی شنونده‌ها با یافته‌های صوتی مرتبط بافضای واکه‌ای تطبیقی زبان فارسی وانگلیسی مطابقت کامل دارد. به این صورت که شنونده‌ها هر واکهٔ انگلیسی را به صورت واکه‌ای درزبان فارسی درک می‌کنند که بیشترین شباهت صوتی را با آن دارد.

جهرمی و همکاران (۱۴۰۰)، دربررسی خطاهای فعلی فارسی زبانان در سطح مبتدی، میانه، پیشرفته سعی دارند منبع خطاها را از پیکرهای بنیاد سعدی بدست دهند. نتایج نشان می‌دهد خطاها درسطح مبتدی منشا برون زبانی دارد، درسطح میانی به راهبرد یادگیری ودرسطح پیشرفته به بافت یادگیری مربوط است.

نوری، رقیب دوست (۱۴۰۰)، رابطه سازوکارشناختی و خواندن در کودکان دبستانی رابا توجه به ماهیت خط بررسی می‌کند. هدف اصلی پژوهش مطالعهٔ رابطه آگاهی واجی، حافظهٔ فعال واجی ونامگذاری خودکار سریع با سرعت و دقت خواندن در کودکان فارسی‌زبان بوده است.

نوشی موسی (۱۴۰۱)، به مطالعهٔ بهبود لهجهٔ انگلیسی زبانان با استفاده از پادکست و شیوهٔ بن فرانکلین می‌پردازد. نتایج حاصل از بهبود ارزیابی لهجهٔ زبان آموزان و وجود رابطه به نسبت قوی بین مهارت زبان انگلیسی و میزان وسطح لهجهٔ زبان آموزان حکایت می‌کرد.

۶-۲. پیشینهٔ خارجی پژوهش

چرسیل[1] و همکاران (۱۹۹۸)، در مقاله‌ای بیان می‌دارند که آگاهی واجی باید درطول سال‌های اول پیش دبستانی به درستی برنامه ریزی و آموزش داده شود و به صورت بازی‌های لذت بخش برای کودکان درآید. آموزش صریح، سبک یادگیری، آشنایی با تفاوت‌ها و شباهت‌هایی اصوات، آگاهی کلمه، ارتباط حروف و واجها، ترکیب و تقطیع هجا و واجها در کلمه، مهارت گوش دادن، فرصت برای نوشتن داستان و پاسخ به سوالات و ارائهٔ روشی که مفاهیم انتزاعی را اتخاذ کند، پیشنهاد می‌شود. استفاده از این راهبردها آنان را قادر به شنیدن، احساس کردن و دیدن اصوات در کلمه می‌سازد.

مارگارت اسنولینگ ، چارلزهولم[2] (۱۹۹۹)، توسعهٔ مهارت واجی را در پژوهشی، مورد بررسی قرار می‌دهند و به ماهیت توسعهٔ آن در کودکان می‌پردازند و توسعهٔ پالایش در فرایندهای واجی را مطرح می‌کنند. این پیشرفت بر مهارت‌های دیگر تأثیر می‌گذارد. در این مقاله دو نوع ویژه را بررسی می‌کنند، ارتباط بین توسعهٔ مهارت گفتار و حافظه کوتاه مدت و تکامل رشد آگاهی واجی کودکان و پیشرفت مهارت واجی مرتبط با فراگیری دانش زبانی که درعوض مهارت‌های

1.Chercil
2.Margaret Snouling Charlzhoom

واجی پالایش بیشتری را بدست می‌دهد.

آیدن یوسیسان، بانو املینی[1](۲۰۰۲)، مقاله‌ای باعنوان آگاهی واجی در فراگیری سواد زبانی نوشته‌اند. در این مطالعه به فرایندهای شناختی بزرگسالان در فراگیری می‌پردازند، که پس از دوره ۹۰ جلسه به ارزیابی برنامهٔ سواد آموزی جنسیت مونث پرداخته می‌شود و پیشرفت‌های چشمگیری در آگاهی واجی، حروف، شناخت کلمه و هجی مشاهده می‌گردد. این نتایج نشان می‌دهد شناسایی کلمات، هجی با آگاهی واجی قابل پیش‌بینی بوده است و این خود ماهیت مهم مهارت واجی را نه تنها در کودکان، بلکه در بزرگسالان هم نشان می‌دهد.

سوزان بین بریج[2] و همکاران (۲۰۱۰)، رویکرد ترکیبی، شیوه‌هایی برای آموزش مهارت تلفظ، ارتباط در کلاس درس را مطرح می‌سازند. آنان اظهار می‌دارند هدف آن است که جنبه‌های تحقیق و بهترین تمرین آموزش ارتباط شفاهی و کلامی در علوم را مطرح نمائیم. رویکرد حل مسئله در زمینه تعلیم ارتباط کلامی موفق رابرای فراگیران زبان دوم اجرا کنیم. آموزش کلامی موفق را به‌عنوان دو فرایند ارائه و دریافت پیام به‌طور شفاف تعریف کنیم. این فرایند از مفاهیم فرهنگ پذیری شدهٔ ما از واقعیت درآمیخته شده و نه تنها شامل همهٔ جنبه‌های تلفظی، دستوری- واژگانی است، بلکه زبان کلامی وغیر کلامی را هم دربردارد.

فخیر عمرمحمد[3] (۲۰۱۴)، در مقاله‌ای مطرح می‌سازد که دسترسی به آگاهی واجی در بهتر کردن خواندن، املا و هجی نقش دارد. مهارت گسترده‌ای است که کنترل واحدهای زبانی گفتار را در سطح کلمه، هجا و واج به دست می‌دهد. هدف این پژوهش دسترسی به فهم و توجیه آگاهی واجی در دانشجویان دانشگاه زاکهو بوده است. محقق چهار سطح آگاهی هجایی، کلمه، هجای آغازین، آگاهی اصوات را مطرح می‌سازد و به آگاهی واجی به عنوان حوزه زبان شفاهی اشاره دارد که به توانمندی تفکر دربارهٔ اصوات کلمه وساختار واجی مرتبط است. دانش واجی منتهی به موفقیت در خوانش املا نویسی می‌گردد و به فهم بهتر در مراحل بعدی ساختار زبان گفتاری می‌انجامد.

ناواف الزاید[4] (۲۰۱۷)، به بررسی تلفظ غیربومی زبانان انگلیسی می‌پردازد و هدف از مقاله را در تحلیل مشکلات مرتبط بافراگیران زبان انگلیسی در کشور اردن بیان می‌دارد و عواملی چون تداخل زبان اردنی‌ها، سن یادگیرنده، طرز نگرش، دانش ناکافی از نظام واج‌شناسی و آواشناسی زبان انگلیسی را مطرح می‌سازد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد اصوات زبان عربی برای خواندن راحترند، در حالی که اصوات غایب در آن و موجود در انگلیسی باعث مشکلاتی برای

1 .Aydin Yousisan Banumelini
2 .Susan Bin Bridge
3 .Fakhir Omar Mohammad
4. Alzayed

دانشجویان می‌شود.

ام.ابدان[1] و همکاران (۲۰۱۹)، در مقاله‌ای مهارت آگاهی واجی زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم در فراگیران مطرح می‌سازند. در این پژوهش به بررسی میزان دوزبانگی و تأثیر تطابقی بر مهارت فرازبانی آگاهی واجی در میان فراگیران پرداخته می‌شود وعملکرد دوزبانگی کامل ونسبی در سه آزمون مقایسه می‌گردد. بازیابی واجی آغازین، پایانی و تسکهای واجی. نتایج نشان می‌دهد دو زبانه‌های کامل نسبت به دوزبانه های نسبی در آزمون واجی بهتر عمل می‌کنند به غیراز بازیابی واجی آغازین.

آنی[2] و همکاران (۲۰۲۱)، خطاهای تلفظی متداول دانشجویان چینی زبان در مالزی را مورد مطالعه قرار می‌دهند و علل گستردهٔ بیکاری در این کشور را تسلط ضعیف و عدم توانایی در ارتباط گیری به زبان انگلیسی مطرح می‌سازند. مهارت تلفظ در استخدام از سوی کارفرمایان تاکید می‌شود و اینکه تلفظ، نقش مهمی در مصاحبه‌های شغلی دارد. نتایج پژوهش در تست خواندن از دانشجویان از ۲۰۰ واژه با ۱۲۴ صامت و ۲۰ واکه نشان می‌دهد ۵ خطای تلفظی متداول بر اساس نوع تولید واکه‌های صداردار در مقابل صامت های صدادار وجود دارد، از جمله همخوانهای سایشی، مونفتانگها، همخوانهای انسدادی و حذف همخوان. عوامل مهم در خطاهای تلفظی تداخل زبان مادری، فقدان داده‌ها و کاربرد زبان انگلیسی و عدم توجه به مولفه‌های تلفظی در کلاس درس است.

رایس[3] و همکاران (۲۰۲۲)، در مقاله‌ای با عنوان آگاهی واجی به این امر اشاره دارند که آگاهی واجی یکی از مولفه‌های خواندن است وتدریس صریح موثر در توسعهٔ این مهارت (PA)[4] در فراگیران است. توجه به تدریس PA در پیش دبستانی تأثیر بسزایی در ۵ سال اول تحصیلی دارد. نتایج نشان می‌دهد برنامه‌های کامپیوتری و نقش والدین به عنوان مربی برای دانش آموزان در این حوزه کارآمد است و همانطور که مدارس برای آموزش PA برنامه‌ریزی موثر دارند ، این دو عامل نیز در مهارت آموزی به تکمیل تدریس معلم کمک می‌کنند.

لارسن[5]، مورهید مین سوتا[6] (۲۰۲۲)، در مقالهٔ پایان‌نامه با عنوان تأثیرات آگاهی واجی وتسلط بر خوانش شفاهی بیان می‌دارند که آگاهی واجی پیش زمینهٔ تدریس خواندن و فرایند اصلی در کلاس درس است. این پژوهش به ایجاد همبستگی میان آگاهی واجی و تسلط بر رشد خواندن شفاهی در کلاس اشاره دارد. داده‌های پژوهش حاصل از مطالعهٔ دانش آموزان سطح متوسطه

1 .M.Abdan
2 .Anni Ling siew fang
3 .Rice
4 .Phonemic awareness
5. Larson.
6 .Morhid Minsota

نشان می‌دهد که در طول ۴ هفته خوانش شفاهی برای هر ۱۹ کلمه در دقیقه افزایش یافته است و پژوهشگران این تحقیق با رشد آگاهی واجی مواجه بوده‌اند که به تسلط خواندن شفاهی کمک کرده است.

آر.پارکین[1] وهمکاران (۲۰۲۳)، در پژوهشی به ارزیابی آگاهی واجی می‌پردازند و تکلیف آگاهی واجی را مطرح می‌سازند که به بهترین طریق رابطه آن را بین نگارش، نویسه واملا عملیاتی می‌کند. نتایج نشان می‌دهد تاثیر تکلیف آگاهی واجی و دایرهٔ لغات به سن و نوع تکلیف خوانش با نتایج ترکیبی مبتنی بر پیش بینی تئوری وابسته است.

۷. روش شناسی پژوهش

در بخش روش شناسی با استفاده از داده‌های به دست آمده از پرسشنامه و مطالعهٔ نمونه که به صورت ضبط صوتی از خطاهای واکه‌ای دانشجویان در دو کلاس ۱۰ نفره و به صورت دو آزمون شفاهی به عمل آمد، به مطالعه خطاها پرداخته شد. داده‌های حاصل از مطالعهٔ در تحلیل داده‌های آماری با استفاده نرم افزار SPSS بصورت میدانی و همچنین مطالعهٔ نمونه به روش توصیفی، تحلیلی و استنباطی انجام شد و از آزمون کولموگرف اسمیرنوف[2] استفاده شد و توزیع داده‌ها به لحظهٔ نرمال بودن مشخص گردید. جامعهٔ آماری پژوهش از میان ۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه علمی کاربردی استان تهران انتخاب شدند که در رشته مترجمی زبان انگلیسی در مقطع کاردانی و کارشناسی مشغول تحصیل بودند و اکثریت آنان را فارسی زبانان و اهل شهر تهران تشکیل می‌دادند.

۸. تجزیه و تحلیل داده‌ها

پژوهش حاضر از میان دانشجویان رشتهٔ مترجمی زبان در مقطع کاردانی و کارشناسی انجام گرفت. داده‌های به دست آمده از پرسشنامهٔ پژوهش نشان می‌دهد، بر اساس سوال اول در پرسشنامه میزان علاقه مندی پاسخگویان با ۶۶/۵ درصد بسیار زیاد است در حالی که در پاسخ به سوال دوم پرسشنامه میزان آشنایی با علم آواشناسی از ۴۰ نفر تنها ۵۱/۳ درصد در حد متوسط ضعیف را نشان می‌دهد. در پاسخ به سوال سوم سطح دانش واجی معلمان و پرداختن به آن در ارائهٔ مطالب با ۴۱ درصد در حد متوسط ضعیف را نشان می‌دهد. پاسخ به سوال چهارم میزان دانش واجی پاسخگویان در شناسایی کلمات، حروف و اصوات و نیز ساختار صوتی زبان انگلیسی از ۲۳ پاسخ دهنده ۵۱/۱ درصد در حد متوسط ضعیف را نشان می‌دهد و این خود نشان می‌دهد که نیاز به این مقوله به خوبی در ارائه تدریس معلمان و دانش فراگیران احساس می‌شود.

پاسخ به سوال پنجم، میزان مفید بودن سیستم آموزشی در مدرسه به ویژه در انتقال اصوات در تلفظ و مهارت عملی ۶۰/۷ درصد در حد متوسط (ضعیف) و در حد کم و ناچیز را عنوان

1 .R.Parkin
2 .Kolmogrov Smirnov

نموده اند. به این مفهوم که در سطح مدارس و نظام آموزشی ارائه دانش کاربردی در انتقال اصوات و تدریس تلفظ به درستی انجام نگرفته است.

در پاسخ به سوال ششم میزان تشویق و حمایت انگیزشی خانواده و مربیان در کسب مهارت تلفظی ۳۳/۳ درصد در حد ضعیف مطرح شده است و در پاسخ سوال هفتم ۵۱/۳ درصد از ۴۰ نفر میزان فراهم آوردن محیط واقعی در جهت ادراک و مفهوم‌سازی عناصر زبانی و واجی- آوایی را در حد متوسط ضعیف مطرح نموده‌اند.

در پاسخ به سوال دهم نقش فعال مربیان و معلمان در ارائه راهکار موثر تدریس تلفظ گفتار خوانش و نوشتار در مدرسه و دانشگاه را ۵۰ درصد از پاسخگویان ضعیف اعلام کرده‌اند و بر اهمیت نقش کلیدی آنها در تدریس صحیح تلفظ واهمیت بیشتر و فعالانه‌تر تاکید داشته‌اند. در پاسخ به سوال یازدهم میزان حساسیت به ساختار واجی، هجایی و صوتی کلمات انگلیسی از ۳۵ نفر پاسخ دهنده ۴۴/۹ درصد متوسط ضعیف بیان شده است که نشان می‌دهد توجه و حساسیت لازم به ساختار واجی و هجایی به عنوان عناصر پایه بسیار ناچیز است. در پاسخ به سوال دوازدهم که مربوط به ارتباط شغلی و رشته تحصیلی و استفاده از رویکرد ارتباطی در محیط کار می‌باشد، ۵۳/۸ درصد در اکثریت پاسخگویان هیچگونه ارتباطی بین شغل و رشته تحصیلی اعلام ننموده اند.

در پاسخ به سوال سیزدهم که مربوط به میزان تعهد زمانی و احساسی از طریق رویکرد ارتباطی جهت دانش آوایی بوده است، ۴۶/۲ درصد پاسخگویان در حد متوسط ضعیف بیان نموده‌اند. در پاسخ به سوال چهاردهم که نیاز برای آشنایی با علم آوا و واج در مدارس و نظام آموزشی چقدر احساس می‌شود ۶۰/۳ درصد اکثریت پاسخگویان بیان داشته‌اند که بسیار زیاد احساس می‌شود و این نشان می‌دهد که آموزش موثر تعلیم و تدریس، آواشناسی، واج و دانش واجی امری مسلم در سال های اول یادگیری و فراگیری است. در پاسخ به سوال پانزدهم که میزان استفاده از رویکرد ارتباطی- مفهومی در روند تدریس چه میزان بوده است ۵۳/۸ درصد پاسخگویان در حد متوسط ضعیف بیان نموده‌اند. به این مفهوم که نه تنها بر تعلیم ساختار واجی و آوایی توجه کافی نشده، بلکه بر رویکرد ارتباطی نیز توجه خاصی صورت نگرفته است. تبصره، در پاسخ به سوال شانزدهم ۹۱/۲ درصد پاسخگویان زبان اول‌شان فارسی و اهل تهران بوده‌اند.
در پاسخ به سوال ۱۹، ۱۸، ۱۷ میزان تسلط بر مهارت گفتاری، خواندن، نوشتن ودستور به ترتیب درصد فراوانی ۵۲ درصد،۴۴/۹ درصد، ۴۳/۶ درصد و ۵۰ درصد در دستور در حد متوسط اعلام شده است و این امر نشان می‌دهد که مهارت‌های زبانی فوق با یکدیگر ارتباط مستقیم دارند.

جدول شماره ۱: میزان تسلط پاسخگویان به مهارت خواندن

متغیر	گزینه‌ها	تعداد	درصد
میزان تسلط پاسخگویان به مهارت خواندن	ضعیف	**9**	**5/11**

	متوسط	**35**	**9/44**
	خوب	**18**	**1/23**
	بسیار خوب	**16**	**5/20**
جمع کل		**78**	**100**

در پاسخ به سوال ۲۴، ۲۳، ۲۲، ۲۱ میزان تسلط برمهارت واجی، هجایی، آگاهی واحددرون هجایی تجانس و قافیه، آگاهی در تکیه و نواخت به ترتیب ۳۷/۲ درصد مهارت واجی، ۳۵/۹ درصد هجایی، ۳۴/۶ درصد درون هجایی، ۳۹/۷ درصد تکیه و نواخت در حد متوسط ضعیف اعلام شده است؛ و این نشان می‌دهد بین آگاهی واجی، هجایی، نظام درون هجایی، تکیه و نواخت ارتباط مستقیم وجود دارد و تسلط بر مهارت‌های فوق می‌تواند در پیشرفت سایر مهارت‌ها از جمله گفتار، خوانش، نویسه و دستور نقش به سزایی داشته باشد.

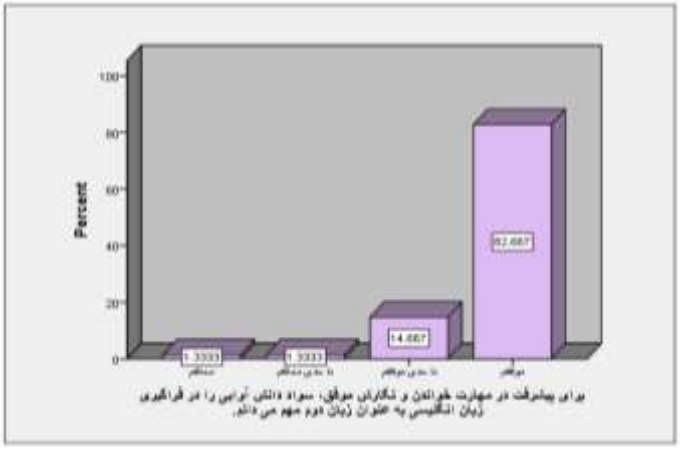
جدول شماره ۲: میزان تسلط پاسخگویان بر مهارتهای واجی

متغیر	گزینه‌ها	تعداد	درصد
میزان تسلط پاسخگویان بر مهارتهایی همچون آگاهی واجی، ترکیب واج، سنجش واجهای آغازین و پایانی	ضعیف	38	7/48
	متوسط	29	2/37
	خوب	9	5/11
	بسیار خوب	2	6/2
جمع کل		**78**	**100**

جدول شماره ۳: میزان تسلط پاسخگویان بر مهارتهای هجایی

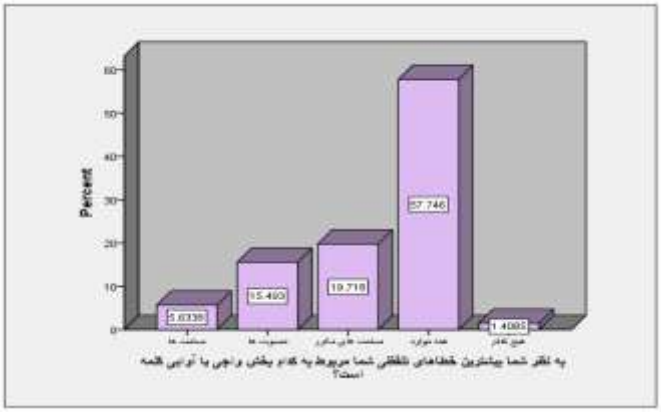
متغیر	گزینه‌ها	تعداد	درصد
میزان تسلط پاسخگویان بر مهارتهایی همچون آگاهی هجایی، ترکیب هجا و تقطیع	ضعیف	43	1/55
	متوسط	28	9/35
	خوب	4	1/5
	بسیار خوب	3	8/3
جمع کل		**78**	**100**

در پاسخ به سوال بیست و ششم، توزیع فراوانی تأثیر سواد دانش آوایی در فراگیری زبان انگلیسی در پیشرفت مهارت خواندن ونگارش موفق از نظر پاسخگویان از ۶۲ نفر ۷۹ درصد و ۸۲/۷ درصد معتبر، موافق اعلام نموده‌اند. به این مفهوم که بین مهارت واجی، مهارت خواندن و نگارش ارتباط مستقیم وجود دارد.



نمودارشماره ۱: پیشرفت در مهارت خواندن و نگارش موفق

در پاسخ به سوال بیست وهشتم، پاسخگویان بیشتر خطاهای تلفظی را مربوط به مصوت‌ها و واکه‌های مرکب و در نهایت همخوان‌ها عنوان نموده‌اند. به این معنا که اکثریت آنان با فراوانی ۵۲/۶ درصد را در همه موارد ذکر کرده‌اند.



نمودار شماره ۲: بیشترین خطاهای تلفظی

بر اساس مطالعهٔ نمونه که از میان دانشجویان دوکلاس ۱۰ نفره درآزمون شفاهی به عمل آمد وخطاها به صورت ضبط صوتی مورد بررسی قرار گرفت، نشان می‌دهد واکه‌هایی که در ساختار واجی وآوایی زبان دوم وجود ندارد به علت تداخل، عادات زبانی وتاثیر زبان اول به لحاظ شناختی، عدم آگاهی از نظام واجی وعروضی و عدم توانایی تفکر به زبان دوم بیشترین خطاها را شامل می‌شدند و بیشترین خطاهای واکه‌ای مربوط به مصوتها و واکه های مرکب بوده است. مطالعهٔ آماری مربوط به سوال ۲۸ پرسشنامه و داده‌های مربوط به مطالعه‌ی نمونه نتایج یکسانی را نشان می‌دهد.

جدول شماره ۴: بیشترین خطاهای واکه‌ای

توضیحات خطاهای واکه‌ای	خطاهای واکه‌ای	تلفظ صحیح واکه	واژه
درج واکه‌ی میانی	**/e/**		**Stress**
کشیدگی واکه‌ی میانی	**/i:/**	**/I/**	**Give**
تداخل همخوان دندانی	**/d/** **/t//s/**	**/ð/** **/Θ/**	**There** **Think**
تبدیل واکه‌ی مرکب به واکه ساده	**/Ɔ/**	**/∂u/**	**old**
	/D/	**/au/**	**Gound**
	/Ɔ/	**/∂u/**	**Know**
	/ʌ/	**/au/**	**Around**

۹. نتایج پژوهش

آگاهی واجی به عنوان مهارتی است که دربردارندهٔ آگاهی از ساختمان آوایی کلمات و مهارت فرازبانی درسطح واجی، معنایی و درون هجایی است. مهارت آگاهی واجی اساس سوادآموزی و موفقیت در خوانش است (کنر و همکاران، ۲۰۱۷). یافته‌ها نشان می‌دهد آگاهی واجی یکی از مهمترین مهارت‌های اصلی برای خوانش موفق است (گافنی، ۲۰۲۲). مهارت واجی به عنوان مهارت اصلی لازم است که همگام با دانش کافی معلم و برنامه آگاهی واجی قوی، قبل از سایر مهارت‌های زبانی صورت گیرد و بر ارتقا و تقویت آن در سالهای اولیه یادگیری توجه گردد. آگاهی واجی به عنوان مهارت فرازبانی عامل مؤثر برای یادگیری خوانش و نویسه است و آگاهی از ساختار زبانی تلقی می‌شود که می‌تواند یادگیری سایر مهارت‌های زبانی را تسهیل کند و این آگاهی با تجارب خواندن و نوشتن به ظهور می‌رسد و با بازخورد شنیداری، تولیدی وخوانش همراه است.

بر اساس یافته‌های آماری پژوهش حاضر و تحلیل داده‌های مستخرج از پرسشنامه و مطالعه‌ی نمونه با استناد به نظریه‌ی واج‌شناسی شناختی فریزر (۲۰۱۰) در این حوزه و نتایج تحقیقات پژوهشگران ایرانی از جمله دستجردی، سلیمانی (۱۳۸۵) در حوزهٔ آگاهی واجی، کاسگری و همکاران (۱۳۹۳)، ارتباط مشکلات تلفظی باعدم تطابق املا و واژگان انگلیسی، ابوالحسنی چیمه (۱۳۹۳)، تعامل تلفظ و نگارش و همچنین پژوهشگران خارجی از جمله، چرسیل و همکاران (۱۹۹۸)، یوسیسان و همکاران (۲۰۰۲)، رایس (۲۰۲۲) و سایرین در همین حوزه می‌توان به فرضیه اول پژوهش پاسخ داد و بر نقش مهم و معنادار آگاهی واجی اشاره نمود و برپایهٔ داده‌ها، آن را در این مطالعه تایید نمود. همچنین بر اساس چارچوب نظری فوق و داده های حاصل از پژوهش و پژوهشگران داخلی چون قادری نسب (۱۳۹۳)، پالیزان (۱۳۹۵)، غیاثی و همکاران (۱۳۹۹) و پژوهشگران خارجی چون ناواف الزاید (۲۰۱۷)، آنی لینگ و همکاران (۲۰۲۱) و سایرین در حوزهٔ منشا خطاها و با

توجه به نتایج حاصل از داده‌های آماری پژوهش، می‌توان اذعان نمود، منشا خطاهای تلفظی مرتبط با بخش واجی و آوایی، عدم توجه به دانش واجی و ادراکی و نیز تجربهٔ زبانی، عدم تشخیص اصوات، خطاهای بینازبانی است و با استناد به رویکرد شناختی فریزر (۲۰۰۶)، عامل اصلی در ایجاد خطاهای تلفظی و املایی را می‌توان فقدان آگاهی واجی مطرح نمود که فراگیران در مراحل اولیه یادگیری با فقدان سواد الفبایی مواجه‌اند، چرا که مقولات واجی، انتزاعی، غیر واقعی و مفهومی‌اند و مسئله مهم در نویسه و خوانش دستیابی به آگاهی واجی می‌باشد و این خود به واقع فرضیه دوم را تأیید می‌نماید و از آنجایی که بررسی خطاهای واکه‌ای و تلفظی به لحاظ شناختی چندان مورد بررسی علمی قرار نگرفته است و نیاز به این امر احساس می‌شود، می‌توان به این پژوهش از جنبهٔ نوآوری و کاربردی در حوزهٔ زبان‌شناسی و آموزش اشاره کرد و بر علم زبانی و واج‌شناسی به ویژه در بهبود و کیفیت آموزش تاکید داشت. این مطالعه رهیافتی روشن بر پژوهش‌های آتی در حوزه‌های مرتبط با زبان‌شناسی در کاربردهای علم ترجمه، حوزهٔ ادبیات، گفتاردرمانی و سایر حوزه‌های مرتبط، به لحاظ مطالعه‌ی شناختی می‌تواند محسوب شود و منجر به یافته‌های جدیدی در این عرصه‌ها گردد.

منابع

ابوالحسنی چیمه، زهرا (۱۳۹۳)، تعامل تلفظ و نگارش ارتباط بین مشکلات تلفظی و خطاهای نگارشی فارسی زبانان غیر فارسی‌زبان، *نشریه علمی پژوهشی جستارهای زبانی*، ۵(۲)، ۳۰- ۱.

اصغری کاسگری، زهرا، جم، بشیر و رحیمی دومکانی، مسعود (۱۳۹۳)، بررسی درون زبانی مشکلات زبان‌آموزان ایرانی ناشی از عدم تطابق بین املای واژگان انگلیسی و تلفظ آنها، پایان‌نامه، دانشگاه شهرکرد، دانشکده ادبیات، ۱۴۰۲.

آهنگری، سعیده، رهبر، سمیرا و سعیدی، مهناز (۱۳۹۹). افزایش آگاهی زبان آموزان نسبت به ویژگی عروضی در تلفظ کلمات و تاثیر آن بر روی مهارت شنیداری زبان آموزان ایرانی با تاکید بر نظریهٔ توجه اشمیت (۱۹۹۵)، ۱۰(۲)، ۲۶۰-۲۷۱

بیگدلی، ندا، صادقی، وحید (۱۳۹۹)، شواهد درکی برای انطباق واجی واکه‌های انگلیسی با نظام آوایی زبان فارسی، *نشریهٔ زبان پژوهشی*، ۱۲(۳۴)،ISC، ۲۶۵-۲۹۶.

پالیزیان، کرم الله (۱۳۹۵)، بررسی خطاهای تلفظی دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان سیروان دردرس زبان انگلیسی، کنگره بین‌المللی زبان و ادبیات، دانشجوی دکتری زبان شناسی همگانی، مرکز تحصیلات تکمیلی پیام نور تهران، ص ۱۱ ـ ۱.

جهرمی ابراهیمی، محمد، نیری فلاح، سیده نرجس (۱۴۰۰)، خطاهای فعلی فارسی زبانان درسطح مبتدی، میانه، پیشرفته، *پژوهش‌های ادبی*، ۱۸(۷۱)، ۱۲۳-۱۵۰.

خیرآبادی، رضا، علوی مقدم، سید بهنام (۱۳۹۸)، فرصتها و چالشهای فراروی آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزش رسمی ایران، *پژوهشهای زبانشناسی در زبان خارجی*، ۹(۱)، ۵۳-۷۰.
https://SID.ir/paper/218567/fa.70_53

دستجردی کاظمی، مهدی و سلیمانی، زهرا (۱۳۸۵)، آگاهی واج‌شناختی چیست؟ *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۶(۴)، ۲۲، ۹۵۴ ـ ۹۳۱.

شهبازی ساناز، کرامتی، هادی، هاشمی، هادی و کاوه، منیژه (۱۳۹۸)، اثربخشی داستان گویی بر خلاقیت کلامی و آگاهی واج شناختی دانش آموزان نارسا خوان، *نشریه ناتوانی‌های یادگیری*، ۹(۲)، ۵۷-۳۶.

صالحی کوپایی، هنگامه (۱۳۹۳)، مبانی واج‌شناسی شناختی، *فصلنامه پازند*، ۱۰(۳۷)، ۱-۲۸.

غیاثی ابوالقاسم، زارج، جعفری فاطمه (۱۳۹۹)، تحلیل خطاهای مشترک نوشتاری زبان آموزان غیر فارسی زبان دورهٔ عمومی مطالعه موردی زبان‌آموزان مرکز دانشگاه بین المللی امام خمینی ره قزوین، *نشریهٔ زبان پژوهی*، ۱۲(۳۴)، ۱۷۸-۲۰۴.

قادری حسب، زهرا، علینژاد، بتول (۱۳۹۳)، بررسی منشا خطاهای واکه‌ای اردوزبانان سطح مبتدی زبان آموزی در یادگیری نوشتاری فارسی‌زبان، *همایش آموزش زبان و ادبیات فارسی*، SID، ۵۱۰-۵۱۱.

متولیان نائینی، رضوان (۱۳۸۹)، تحلیل کیفی خطاهای املایی انگلیسی فراگیران فارسی‌زبان، *مجله رشد آموزش زبان*، ۹۷، ۲۲ - ۱۶.

نوری، نیما، رقیب دوست، شهلا (۱۴۰۰)، رابطهٔ سازوکار شناختی وخواندن در کودکان دبستانی با توجه به ماهیت خط، *نشریهٔ علم زبان*، ۱۴، ISC، ۷-۳۶.

نوشی، موسی (۱۴۰۱)، بهبود لهجهٔ انگلیسی زبانان با استفاده از پادکست وشیوهٔ بن فرانکلین، *پژوهش‌های زبان‌شناسی در زبان خارجه*، ۹(۴)، ۱۳۶۷-۱۴۰۲

Abdon Marites,M, Maghanoy Judith, M, Alieto Ericsson, O, Buslon, B & Richard Junette. 2019. phonological Awareness Skills of English as second language ESL learners:the case of first grade, Filipino Binlingual, *online submission* 31(5), 647-652.

Abolhosni Chimeh, Zahra, 2013, the interaction between pronunciation and writing, the relationship between pronunciation problems and Persian writing errors of non-Persian speakers, Scientific Research Journal of Linguistic Research, 5(2), 1-30. [In Persian].

Ahangari, Saeeda, Rahbar, Samira and Saeedi, Mahnaz,2019,Increasing the awareness of language learners regarding the prosodic feature in the pronunciation of words and its effect on the listening skills of Iranian language learners with emphasis on the theory of attention Schmidt (1995), 10(2), 260-271.[In Persian].

AL-Zayed, N. 2017. Non-native pronounciation of English:problems and solutions, American international *Journal of Contemporary research* 7(3), 86-90.

Annie Ling Siew Fang. 2022. Common pronunciation errors of Chinesespeaking students in Malaysia.2(1),14-22, e.ISSN:2785'9118 /doi.org/10.54435/heosv2i1.42

Asghari Kasgari, Zahra, Jam, Bashir and Rahimi Domkani, Massoud,2013, intra-linguistic investigation of Iranian language learners' problems caused by the mismatch between the spelling of English words and their pronunciation, Thesis, Shahrekord University, Faculty of Literature, 1402. [In Persian].

Begdeli, Neda, Sadeghi, Vahid ,2019, Perceptual evidence for phonetic adaptation of English vowels to the phonetic system of Persian language, Journal of Research Language, 12(34), ISC, 265-296. [In Persian].

Bickerton, D. 1990. Language & Species. Chicago & London: The University of Chicago Press.

Bridge, S & Patricia O. 2010 Integrated approach: Techniques for teaching

ronunciation skills and commonicating in the ESL classroom, *higher colleges of Technology*, 178-192.

Churchill, K, Durden, J & Kenney, M. 1998, Improving Early Reading through multisensory phonemic awareness approach, Saint Xavier university, *Research project*, 1-73.

Dastjerdi Kazemi, Mahdi and Soleimani, Zahra,2015, What is phonological awareness? Exceptional Children Quarterly, 6(4), 22, 931-954. [In Persian].

Fraser Helen. 1999 . ESL Pronounciation Teaching:could it be more effective? university of New England, *Armidale, NSW,ALAA Conference*.1-8.

Fraser Helen. 2011 . Teaching Teachers ToTeach/r/ and /l/to Japanese Learners of English: *An Integrated Approach, teaching and learning center, university of New England*, 11-14

Fraser Helen. 2006 . Helping Teachers help students with pronounciation. A *Cognitive Approach, University of New England*, 21(1), 80-93.

Frazer Helen. 2007.Categories and concepts in phonology, *Mental State*, 311-330.

Frazer Helen. 2010 . Cognitive Theory, as a tool teaching second language pronounciation, *Fostering language teaching efficiency through Cognitive linguistics*, 357_379

Gaffney, B. 2022. Increasing phonemic awareness instruction: as school improvement plan, nwcommon.nwciowa.edu, 1-34.

Ghiyashi Abolqasem, Zaraj, Jafari Fatemeh,2019, Analysis of Common Writing Errors of Non-Persian Language Learners in General Course, A Case Study of Language Learners of Imam Khomeini International University Center in Qazvin, Language Research Journal, 12(34), 178-204.

Hulst Harry, V. 2003. Cognitive Phonology, Germania at alia.A linguistic

Jahormi Ebrahimi, Mohammad, Niri Fallah, Seyedah Narjes,2021, current errors of Persian speakers at the beginner, intermediate, advanced level, Literary Researches, 18(71), 150-123. [In Persian].

Khairabadi, Reza, Alavi Moghadam, Seyed Behnam,2018, Opportunities and Challenges for English Language Education in Iran's Formal Education System, Foreign Language Linguistics Research, 9(1), 53-70.https://SID.ir/paper/218567/fa.70_53. [In Persian].

Lieberman, P. 2002. Human language and our reptilian brain. Cambridge etc.: *Harvard University Press*.

Marrian, R, Florina, E, Tamson Christopher, G & Salliese Marry, R. 2022. phonemic awareness:A meta-analysis for planning effective instruction, 57, 1259-1289. https://doi.org/10.1002/rrq.473

Mompean, J. 2014. Cognitive linguistics and phonology, university of Murcia, 253-276.

Mutolian Naini, Rizvan, 2009, Qualitative analysis of English spelling errors of Persian language learners, Journal of Language Education Development, 97, 16-22. [In Persian].

Nouri, Nima, Raqib Dost, Shahla,2021, the relationship between cognitive mechanism and reading in primary school children according to the nature of handwriting, Journal of Language Science, 14, ISC, 7-36. [In Persian].

Noushi, Musa,2022, improving the accent of English speakers using podcasts and Ben Franklin's method, Linguistic Research in Foreign Language, 9(4), 1402-1367

Omar Mohammad, F. 2014. The use of phonological Awareness Skills in teaching phonetics and phonology for university students, *JOSR journal of humanity and social science*, 19, 101-116.

Palizian, Karamullah,2015, investigation of pronunciation errors of second high school male students of Sirvan city in English language lesson, International Congress of Language and Literature, Ph.D. student of General Linguistics, Payam Noor Postgraduate Education Center, Tehran, pp. 1-11. [In Persian].

parkin, R, Hajovsky, J.B, Alfonso Vincent, D.C. 2023. Evaluating phonemic awareness and orthography mapping with the wood cock_Johnson IV, *Journal of psychoeducational assessment*, 14(8) https://doi.org/10.1177/07342829231196199

Qadri Hasab, Zahra, Alinjad, Betul,2013, investigation of the origin of vowel errors of Urdu speakers at the beginner level of learning Persian language, Persian Language and Literature Education Conference, SID, 511-510.

Salehi Kopaei, Hengameh (2013), Basics of Cognitive Phonology, Pazand Quarterly, 10(37), 1-28. [In Persian].

Schwarz, J, Clement, L, Frier, M & yes Oudeyer, P. 2015. Cognitive nature of speech sounds systems,Journal of phonetics 53, 1-175.

Shahbazi Sanaz, Karamati, Hadi, Hashemi, Hadi and Kaveh, Manijeh,2018, The effectiveness of storytelling on verbal creativity and phonological awareness of students with poor reading ability, Learning Disabilities Journal, 9(2), 36-57. [In Persian].

Snowing, M. 1999. The development of phonological skills, Philosophical Transactions of Roral society of London, 21-27.

Vetsch_Larson, M, Minnesota, M. 2022. Effective of phonemic awareness and oral reading fluency,1_49 https://red.mnstate.edu/thesis/616

Web shrift Hansden Besten, *university of Connecticut*, 1-24.

Yucesan Durguno, l.A, Omlini, B. 2002. phonological Awareness in literacy acquisition:It's not only for children, Scientific study of reading, 245-266.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

Syntax of Vocative Phrase in Persian A Feature-based Approach

Mina Rezvaniyan [1], **Ali Darzi** [2]

1. Corresponding Author, Ph.D. Candidate General Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: mina.rezvaniyan@ut.ac.ir
2. Professor of General Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: alidarzi@ut.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
17, January, 2021

In Revised Form:
28, June, 2021

Accepted:
12, July, 2021

Published Online:
20, August, 2024

Keywords: Vocative, Addressee, Vocative Phrase, Particle, Left Periphery, Functional head.

Abstract

The Vocative construction is one of the earliest conceptions acquired by children. So it must be a universal phenomenon. It is surprising that it had been rarely studied. While the vocative is a building block of sentences, although non-obligatory, it has often been approached from a non-linguistics perspective. This paper aims to investigate both the internal/syntactic structure of the vocative phrase and its syntactic position in Persian within the framework of Minimalist Theory. To do this, the data are collected addressee, which is identified by the vocative phrase (VocP), is a functional projection derived by a bundle of morpho-syntactic and semantic features. In the one hand, the projection is located above the functional projections of the nominal domain and the determiner phrase (DP). On the other hand, it is located in the left periphery of the sentence. The vocative phrase located between the topicalized and focused phrases as a result of topic and focus movement in the language. The phrase may or may not be co-indexed with a constituent in the main clause. Although vocative phrases are not morphologically marked in Modern Persian, there are elements such as “Ey”, “Âhây” and “hey” which are sign of vocative in Persian, named vocative particles. These particles are optional, however, located in the vocative phrase. The particles, also, are different stylistically. The fisrt one is used in literary style and the second two particles are used in colloquial style. Moreover, the vocative head is shown to take a DP complement. The DP merges with the head of the phrase, as its complement Vocative particles are proposed to bear an uninterpretable D-feature along with the some other morpho-syntactic features. Checking these features make the DP complement to be interpreted as vocative in the LF, namely the vocative DP. The distribution of vocative particles indicates that the “EY” particle is a bound morpheme but “Âhây” and “Hey” are free morphemes. The projection is prosodically marked by pause and linearly followed by a comma.

Cite this The Author(s): Rezvaniyan, M., Darzi, A.,(2024): Syntax of Vocative Phrase in Persian A Feature-based Approach: Journal of Language Researches, No. 1, Vol.15, Serial No. 28, Spring & Summer, (71-93).
DOI: 10.22059/jolr.2021.317428.666691

CC BY

Publisher: University of Tehran Press.

1.Introduction

In addition to the arguments, sentences may have non-argument phrase of various kinds. The vocative phrase is one such phrase, which has not received much attention in the Persian linguistic literature. The vocative phrase, contrary to DP arguments, is not included in the argument structure of predicates. The vocative refers to the addressee of the sentence. Although the vocative form is one of the earliest structures the children acquire, it has been rarely studied syntactically. We will claim that the vocative is a syntactic object and should be part of the grammar. Therefore, it can be analyzed, as a constituent, like the other parts of the sentence. To do this, first it must identified as a syntactic phrase, namely, the vocative phrase. The structure of this phrase, its feature composition and the position it occupies in the clause are among the questions that we tackle in the article. That the vocative phrase is not an argument of the verb seems to be why it has not received that attention it deserves in the linguistic literature. However, it is a phrase with a high frequency in everyday use of the language with interesting morpho-syntactic features. The phrase has several patterns; it can be realized as a common or proper noun, with or without an adjective. It can also be a pronoun .

2.Literature Review

Zwicky (1974: 787) defines the vocative by stating that “it is set off from sentence it occurs in by special intonation and it does not serve as an argument of a verb in this sentence. The vocative is first introduced by Moro (2001) as a syntactic object. Hill (2007; 2014), Espinal(2013) and Slocum(2016) analyze the internal structure of the vocative phrase for the first time. The complement of the vocative head is subject to the cross-linguistic variation (Stavrou, 2013). Languages usually tend to DP as the complement but there are some languages consider the NP as the complement. Longobardi (1994) believes DP to be argument. Hence, he concludes that The DP could not occupy vocative complement. In contrast to the syntactic point of view to the issue, speech act point of view considers the VocP to be a pragmatic phenomenon. From this point of view, the internal structure of the VocP is similar to the syntactic one but they are different in the features. The speech act (SA) point of view locates the VocP above the clause in the structure named Speech Act phrase (Speas and Tenny, 2003). The speech act head license the addressee. The Vocative in the Persian has not been considered as a phrase and the vocative particle ‘Ey’ was thought to be a vocative preposition (Farshidvard, 2007: 234 .(

3.Methodology

This is a descriptive-analytic and theoretical study. The data come from the colloquial register of Persian as reflected in the authors' intuition of the language. These data are collected from weblogs and dramas and scenarios. Also, nine linguists and one non-linguist native speaker were asked to evaluate the data. Some of data were needed to be analyzed in a special context. Having collected the data, they were subjected to the minimalist analysis. Interpretable and uninterpretable features on the goal and the probe heads of the vocative phrase and determiner phrase were proposed. These features were shown to come into checking relation along the lines of Chomsky (2001).

4.conclusions

The focus of research lies on syntactic characteristics of the vocative phrase. We consider the phrase a functional projection located above the DP. The former takes the DP as its complement but the determiner is usually absent from the vocative D. The uninterpretable D feature on the vocative head is checked by its corresponding interpretable feature on the D head and the uninterpretable Vocative case feature on the D head is checked by the vocative functional head through the Agree relation. Other morpho-syntactic features such as Phi[ϕ], definite [def] features are shown to be checked between the D head and the elements of the vocative phrase.

The Phi[ϕ] include [2nd person] and [num]. The Phi[ϕ] features are originally interpretable on N. The uninterpretable Phi features on D are valued and checked against their counterpart on N. Therefore, the uninterpretable Phi features on Voc are valued and checked by their counterpart in D. The [def] feature on the Voc is intrinsic. Therefore, the definiteness of the Vocative DP is not related to determiners, in contrast to the argument. As a result, the DP would be interpreted as a vocative DP in the LF. Given the vocative DP, we conclude that there are two kinds of DP: one is vocative and the other is argumental. These kinds of DPs have different properties. In addition to the internal structure, the position of the vocative phrase with respect to other constituents of the sentence is discussed in the article. This position is located in the periphery of the sentence between potential Topic and Focus position (Mauck and Zanuttinni, 2004; Slocum, 2010; 2016). However, the vocative phrase position, in the left periphery, is subject to the cross- linguistic variation. The phrase takes part in every sentence type. It may or may not co-indexed with one or more constituents of the sentence. The imperative sentence, especially the imperative subject, is always co-indexed with the VocP but they are not the same. Being co-indexed with an argument of the verb coding second person, it forms part of the sentence.

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲
https://jolr.ut.ac.ir/
دانشگاه تهران

نحو گروه ندایی در زبان فارسی رویکردی مشخصه بنیاد

مینا رضوانیان[1]✉، علی درزی[2]

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری، گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: mina.rezvaniyan@ut.ac.ir

۲. استاد گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، تهران، ایران. رایانامه: alidarzi@ut.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۳۹۹/۱۰/۲۸

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۰/۰۴/۰۷

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۰/۰۴/۲۱

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۰۵/۳۰

چکیده

هدف این مقاله تعیین رفتار نحوی مفهوم «ندا» در زبان فارسی از لحاظ ساختار درونی و جایگاه نحوی در چهارچوب رویکرد کمینه‌گرا است. در این مقاله نشان می‌دهیم مخاطب یا منادا که از آن با عنوان دقیق «*گروه ندایی*» یادمی‌کنیم، بر فراز فرافکن‌های نقشی حوزهٔ اسمی و بالاتر از گروه حرف تعریف و در حاشیهٔ جمله قرار دارد. جابه‌جایی سازه‌هایی به پیش از گروه ندایی، یعنی به شاخص گروه‌های مبتدا و تأکید، می‌تواند آن گروه را از لحاظ ترتیب خطی بین گروه مبتدای بالاتر و تأکید قرار دهد. صرف نظر از جایگاه، گروه مورد نظر یا با سازه(ها) یی از بند اصلی هم مرجع است یا هیچ‌گونه رابطهٔ هم ارجاعی بین گروه ندایی و آن سازه(ها) وجود ندارد. با وجود این‌که در فارسی امروز، مخاطب نشانهٔ چندان آشکاری ندارد، امکان تظاهر نشانه‌هایی چون «ای»، «آهای» و «هی» به عنوان «*جزء ندایی*» وجود دارد. اگرچه اجزای یادشده در فارسی امروز، اختیاری هستند، تظاهر آن‌ها امکان‌پذیر است. در این شرایط، «ای» در هسته و «آهای» و «هی» در جایگاه شاخص گروه ندایی جای می‌گیرند. همین‌طور، این اجزاء دارای تفاوت سبکی هستند به‌گونه‌ای که «ای» در سبک شعری و «آهای» و «هی» در سبک غیررسمی مشاهده می‌شوند. علاوه بر این، گروه حرف تعریف یا گروه اسمی نیز در جایگاه متمم، با هستهٔ گروه ندایی ادغام می‌گردد. این هسته به عنوان هسته‌یی نقشی، دربردارندهٔ مشخصه‌های تعبیرناپذیر حرف تعریف [uD] و حالت ندایی [voc] است. پس از بازبینی این مشخصه‌ها، گروه حرف تعریف در سطح صورت منطقی، تعبیر ندایی می‌یابد. توزیع آن اجزاء نشان می‌دهد که «ای» تکواژی وابسته و «آهای» و «هی» تکواژ آزاد هستند. در ضمن، گروه ندایی، از لحاظ نوایی با مکث و از لحاظ خطی با ویرگول از گروه زمان جدا می‌شود.

واژه‌های کلیدی: ندا، مخاطب، گروه ندایی، جزء ندایی، حاشیهٔ جمله، هستهٔ نقشی

استناد: رضوانیان، مینا؛ درزی، علی؛ (۱۴۰۳): نحو گروه ندایی در زبان فارسی رویکردی مشخصه بنیاد: پژوهش‌های زبانی، پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان، پیاپی ۲۸- (۹۳-۷۱).
DOI: 10.22059/jolr.2021.317428.666691

CC BY

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

شاید با قاطعیت بتوان گفت که «ندا» جز نخستین مفاهیمی است که کودک در فراگیری زبان با آن روبه‌رو می‌شود. از این‌رو باید آن را پدیده‌ای جهانی دانست. شگفت آن‌که در مطالعات زبانی، آثار اندکی دربارهٔ آن موجود است. مفهوم موردنظر در دستور سنتی، تنها از منظر حالت صرفی مورد توجه قرارگرفته است (اشتتر، ۲۰۱۰: ۳۰۴؛ هیل، ۲۰۱۴: ۴). از آنجاکه مفهوم ندا در اصطلاح شناختی زبان‌شناسی در چهارچوب موضوعی فعل قرار ندارد (لانگوباردی، ۱۹۹۴؛ مورو، ۲۰۰۱؛ هیل: ۲۰۱۴؛ اسلوکم، ۲۰۱۶) و نیز به علت این‌که در شرایط صدق جمله بی‌تأثیر است، این مفهوم کم‌اهمیت تلقی شده است (پورتنر، ۲۰۰۴). پس از دوره‌ای طولانی که این موضوع در مطالعات دستوری به حاشیه رانده شده بود، از حدود دو دههٔ گذشته، مطالعهٔ آن با نگاهی نو و دیدگاهی ساختاری، از سرگرفته شد (مورو، ۲۰۰۱). این دیدگاه، خود، شامل دو رویکرد نحوی و کار گفتی[1] است. علاوه بر دیدگاه ساختاری و زبانی، بررسی‌های غیر زبانی هم به موازات بررسی زبانی در مورد این پدیده وجود داشته‌اند اما شرح و نتایج آن‌ها در این پژوهش مدّ نظر قرار نمی‌گیرد. پرسشی که ممکن است در آغاز دربارهٔ مفهوم ندا مطرح شود این است که آیا اساساً پدیده‌ای که مرجع آن، مخاطب جمله است، می‌تواند درخور تحلیل نحوی باشد؟ در پاسخ باید به چند واقعیت در مورد ندا اشاره کرد: نخست، این عنصر به صورت بالقوه می‌تواند یکی از سازه‌های جمله باشد. دوم، این سازه در زبان‌ها در بردارندهٔ گروه اسمی یا گروه حرف تعریف به‌عنوان یکی از مهم‌ترین عناصر جمله است. این مسئله، خود، حاکی از شایستگی بررسی مفهوم ندا به عنوان یکی از گروه‌های نحوی است. این موارد را در داده‌های زیر از زبان فارسی می‌توان مشاهده کرد. در داده‌های زیر، گروه ندایی به صورت برجسته نشان داده شده و از گروه حرف تعریف/ اسمی تشکیل می‌شود: (۱)

(۱) الف. **دوستان**، لطفاً تو نظرسنجی شرکت کنین.

ب.**نمایندهٔ محترم**، چرا مشکل ما رو مطرح نکردین؟

پ.**مریم**، تو رو برای مسابقه انتخاب نکردن.

ت.**شما**، هیچ‌وقت به موقع نمی‌رسین.

سوم آنکه، گروه (حرف تعریف) ندایی همچون گروه حرف تعریف نیازمند برخورداری از حالت و بازبینی آن است. در نهایت، امکان برقراری نوعی رابطهٔ هم ارجاعی بین گروه

1. speech act (SA)

ندایی و عنصر یا عناصری در گروه زمان وجود دارد که حاکی از ضرورت بررسی این ساخت است.

اگرچه، حرف تعریف به طور معمول درون گروه ندایی تظاهر نمی‌یابد، لایهٔ گروه حرف تعریف درون ساخت ندایی در نظر گرفته می‌شود (۲) (استاورو، ۲۰۱۳: ۳۱۹؛ اسلوکم، ۲۰۱۶: ۸۶)؛ بازنمایی (۲) نشان می‌دهد که ساخت ندایی[1] فرافکنی نقشی و حاصل ادغام گروه حرف تعریف/ اسمی در جایگاه متمم و هستهٔ نداست: (۳)

(۲) $[_{VocP}[_{Voc'}\ Voc[_{DP}[_{D'}\ D[_{NP}[_{N'}\ N]]]]]]$ (اسپینال، ۲۰۱۳: ۱۱۰)

بر اساس آنچه شرح داده شد این مقاله سه پرسش را پی می‌گیرد: ۱. انواع گروه ندایی در زبان فارسی کدام‌اند؟ ۲. ساختار درونی گروه ندایی در این زبان چگونه است؟ ۳. جایگاه ساختاری این گروه در جمله کجاست؟ بر این اساس، در این مقاله می‌کوشیم تا در چهارچوب رویکرد کمینه‌گرا و برخی اصول آن که در بخش دوم آمـده‌اند، به پرسش‌های بالا پاسخ دهیم. پس از مبانی نظری، در بخش سوم پیشینه‌ای از آراء مرتبط با ساختار درونی و جایگاه گروه ندایی شرح داده می‌شود. بخش چـهارم با معرفی صورت‌های موجود از ساخت ندایی در فارسی پاسخی را برای پرسش اول فراهم می‌کند. سپس بخش پنجم با تجزیهٔ ساختار درونی بازنمایی (۲) تلاش می‌کند تا پاسخ پرسش دوم را با تکیه بر داده‌های زبان فارسی به دست دهد. در بخش ششم نیز با توجه به ترتیب خطی ممکن در فارسی، جایگاه ساخت ندایی در حاشیهٔ جمله و با توجه به جایگاه‌های مبتدا و تأکید تعیین می‌گردد.

۲. چارچوب نظری

انتخاب نظریهٔ کمینه‌گرا و صورت‌های تحول‌یافتهٔ آن، تحلیل مورد نظر ما را در این پژوهش در مسیر دستور جهانی و دانش ذهنی اهل زبان قرار می‌دهد که پارامترهای زبان ویژه‌ای را هم در بردارد. در این نظریه، تمام عملیات نحوی بر مبنای رابطه بین کاونده[2] و هدف[3] شکل می‌گیرد. کاونده، عنصری نحوی و حاوی مشخصهٔ (صرفی- نحوی) تعبیرناپذیر و ارزش‌گذاری نشده است و همین ویژگی موجب می‌گردد که در اشتقاق، فعال تلقی شود. در مقابل، عنصری که ارزشی را برای کاونده فراهم می‌کند، هدف نام

1.vocative construction
2. probe
3. goal

دارد. رابطهٔ این دو عنصر نحوی با یکدیگر باید به صورت موضعی[1] برقرار باشد تا جست‌وجو نیز کمینه گردد (چامسکی: ۲۰۰۱: ۱۳). به این منظور، هدف باید درون حوزهٔ کاونده[2] باشد. همین‌طور، این رابطهٔ موضعی، نزدیک‌ترین رابطهٔ سازه‌فرمانی است (سیتکو، ۲۰۱۴: ۲۱). مشخصه‌های تعبیرناپذیر در طی عملیات بازبینی، در سطح صورت منطقی باید ارزش‌گذاری و حذف گردند. به این منظور، مشخصه‌ها باید همسان باشند که خود، تابعی از رابطهٔ موضعی به صورت زیر است:

(۳) شرط موضعی در انطباق مشخصه[3]

بازبینی مشخصه، تحت رابطهٔ سازه‌فرمانی، نمی‌تواند به بیش از شاخص گروه متمم‌ساز درونه دسترسی داشته باشد (اجر، ۲۰۰۳: ۳۸۵). عنصر نحوی در بر دارندهٔ همتای تعبیرپذیر، با هدف بازبینی مشخصهٔ تعبیرناپذیر بر هستهٔ متمم‌ساز، باید به شاخص گروه متمم‌ساز جابه‌جا شود تا در رابطهٔ موضعی با هستهٔ متمم‌ساز قرار گیرد (۵)، در غیر این صورت، بازبینی‌نشده باقی خواهد ماند (۴):

(4) $C[uF]\ldots[_{CP}\ C[_{TP}\ldots XP[F]\ldots$

(5) $C[uF]\ldots[_{CP}\ XP[F]\ C[_{TP}\ldots\{XP[F]\}\ldots$

با وجود این‌که رابطهٔ کاونده و هدف باید در نزدیک‌ترین رابطهٔ سازه‌فرمانی و تابع شرط موضعی باشد، این شرط با محدودیت زیر مواجه است:

(۶) شرط ضدموضعی[4]

حرکت درون حوزهٔ سازه‌فرمانی، نا دستوری است (گرومن، ۲۰۰۳: ۱۵). در واقع، حرکت نمی‌تواند در فاصله‌ای بسیار کمینه[5] رخ دهد. بر این اساس، حرکت از متمم یک گروه به شاخص همان گروه، مجاز نیست.

علاوه بر شرط‌های یادشده، آنچه مشخصه‌های تعبیر ناپذیر را درون ساخت ندایی، ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف می‌کند، ساز و کارهایی هستند که خود، دست‌خوش محدودیت‌های زبان گذرند. این سازوکارها شامل عملیات مطابقه[6] و حرکت هسته به هسته[7] می‌شوند که به صورت زیر برقرارمی‌گردند:

1. local
2. probe domain
3. Locality in Feature Matching
4. Antilocality
5. too short
6. Agree
7. head to head movement

(۷) مطابقه

مشخصهٔ تعبیرناپذیر [uF] بر عنصر نحوی Y زمانی بازبینی می‌گردد که Y با عنصر نحوی Z در رابطهٔ سازه‌فرمانی و Z دارای مشخصهٔ متناظر F باشد (اجر، ۲۰۰۳: ۱۶۸).

(۸) محدودیت حرکت هسته[1]

حرکت از یک جایگاه هسته به دیگری، تنها، بین هستهٔ مورد نظر و نزدیک‌ترین هسته‌ای برقرارمی‌گردد که بر آن هسته (هستهٔ اول)، سازه‌فرمانی ناتقارن داشته باشد (تراویس: ۱۹۸۴). در بخش بعد، خواهیم دید که حرکت هسته به هسته، یکی از فرایندهایی است که در بازبینی مشخصه‌های درون ساخت ندایی در زبان‌ها دیده می‌شود.

۳. آثار پیشین

در این بخش، آراء و پیشینهٔ زبانی مربوط به گروه ندایی را در دو بخش ساختار درونی و جایگاه نحوی مطالعه می‌کنیم.

۳-۱. ساختار درونی

رویکرد دسته‌ای از آثار مرتبط با ساختار درونی، نحوی و دسته‌ای دیگر، کارگفتی هستند. دستهٔ اول، مفهوم ندا را به عنوان بخشی از ساخت جمله و درون نظریهٔ نحوی قرارمی‌دهند اما دستهٔ دوم، این مفهوم را متعلق به ساختاری به نام کارگفت و فراتر از بند اصلی می‌دانند. لازم به ذکر است که با وجود اعتقاد به جایگاه‌هایی متمایز برای گروه ندایی، پیروان هر دو رویکرد، در مورد ساختار (۲) به عنوان ساختمان گروه ندایی، اتفاق نظر دارند. هرچند، مشخصه‌هایی که برای هستهٔ این گروه برمی‌شمارند، در برخی موارد متفاوت هستند. در اینجا، این مشخصه‌ها را در دو گروه نحوی و کارگفتی قرار می‌دهیم.

۳-۱-۱. مشخصه‌های نحوی

پژوهش‌گرانی با رویکرد نحوی کوشیده‌اند که تا حدّ امکان مشخصه‌هایی نحوی/ صوری را برای هستهٔ ندایی به دست دهند (اسلوکم و تیلور، ۲۰۱۰؛ زانوتینی، ۲۰۰۵). این پژوهشگران، بازبینی مشخصه‌های صرفی- نحوی و معنایی را، چه بر هستهٔ ندایی و چه بر گروه حرف تعریف (متمم آن)، با سازوکار حرکت هسته اسمی به هستهٔ حرف تعریف و هستهٔ حرف تعریف به هستهٔ ندایی به صورت زیر میسّر دانسته‌اند:

(۹)N-D-VOC (هیل، ۲۰۱۴: ۹۵)

1. Head movement constraint

مشخصه‌هایی که در اشتقاق ساخت ندایی شرکت دارند به شرح زیر هستند:

مشخصهٔ حالت ندایی [voc:] بنا بر پیشنهاد پژوهش حاضر، گروه حرف تعریف با مشخصهٔ تعبیرناپذیر حالت ندایی از واژگان انتخاب می‌شود. این حالت همانند حالت فاعلی، بازتاب آوایی ندارد. گروه حرف تعریف (متمم)، مشخصهٔ (تعبیرناپذیر) حالت خود را در برابر مشخصهٔ حالت هستهٔ نقشی ندایی، ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف می‌کند.(۴) به این ترتیب، پس از بازنمون و در سطح صورت منطقی، گروه حرف تعریف، تعبیر ندایی یافته، مجوزدهی می‌شود (استاورو، ۲۰۱۳). استاورو، بازبینی این مشخصه را از طریق حرکت هسته به هسته (نمودار۴) امکان‌پذیر می‌داند. هم‌چنین، اسلوکم (۲۰۱۶: ۶۱) این مشخصه را بر هستهٔ ندایی به عنوان مشخصه‌ای ذاتی[1] در نظر می‌گیرد اما دربارهٔ نحوهٔ بازبینی آن بر گروه حرف تعریف، توضیحی نمی‌دهد. لانگوباردی(۱۹۹۴: ۶۲۶-۲۷) نیز معتقد است که جزء ندایی (نشانهٔ ندا)، باعث تحقق حالت ندایی بر گروه حرف تعریف می‌گردد. حالت ندایی، مشخصه‌ای است که نوعی از معرفگی را به صورت زیر برای گروه حرف تعریف خود به همراه دارد.

مشخصهٔ معرفه[def][2]: این مشخصه نیز، مشخصه‌ای ذاتی بر هستهٔ ندایی است و موجب می‌شود که مخاطب یا همان گروه حرف تعریف همواره به صورت معرفه تعبیر گردد که با معرفگی حرف تعریف موضوعی متفاوت است (اسلوکم، ۲۰۱۶: ۶۱).

مشخصهٔ حرف تعریف [D]: مشخصهٔ مقوله‌ای حرف تعریف، همتای تعبیرناپذیر خود را، [uD]، بر هستهٔ ندایی، ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف می‌کند. گذشته از این، هستهٔ حرف تعریف، دربردارندهٔ مشخصه‌های تعبیرناپذیر حالت و شخص و شمار است. مشخصه‌های شخص و شمار در ادغام با هسته‌های اسمی، ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف می‌گردند. دو مشخصه‌های اخیر بر هستهٔ ندایی به صورت [uφ] عنوان می‌شوند.

مشخصهٔ شمار [num] و دوم‌شخص [2nd p]: این دو مشخصه در اصل بر هستهٔ اسمی تعبیرپذیرند و این هسته پس از ادغام با هستهٔ حرف تعریف، این مشخصه‌ها را بر هستهٔ اخیر، ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف می‌کند. باید توجه داشت که به دلیل ماهیت ساخت ندایی در ارجاع به مخاطب، مشخصهٔ [شخص] بر هستهٔ اسمی در این ساخت، به صورت دوم‌شخص درنظرگرفته می‌شود؛ بنابراین، نخست در ادغام هستهٔ اسمی با گروه حرف تعریف، مشخصهٔ شخص بر هستهٔ حرف تعریف، به صورت دوم‌شخص و مشخصهٔ شمار

1. inherent
2. definite

نیز بسته به هستهٔ اسمی به صورت مفرد یا جمع بر هستهٔ حرف تعریف، ارزش گذاری، بازبینی و حذف می‌گردد. سپس، هستهٔ تعریف می‌تواند مشخصه‌های نام‌برده را بر هستهٔ ندایی بازبینی کند. بر خلاف موارد گفته‌شده، دستهٔ دیگری از مشخصه‌ها دارای ماهیت غیرزبانی و کارگفتی هستند.

۳-۱-۲. مشخصه‌های کارگفتی[1]

شارحان این رویکرد، به رفتار گروه ندایی در موقعیت، توجه بیشتری دارند به همین دلیل، مشخصه‌هایی متناسب با این بُعد از گروه ندایی را برمی‌گزینند. در واقع، هر چهار مشخصهٔ زیر، گروه ندایی را در موقعیت یا در برابر گوینده در نظر می‌گیرند. هم‌چنین، این مشخصه‌ها که بر هستهٔ ندایی تعبیرپذیر هستند، همتای تعبیرناپذیر خود را بر هستهٔ حرف تعریف، ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف می‌کنند.

مشخصهٔ اشاری [+DX][2]: این مشخصه نوعی ویژگی ارجاعی[3] است که جنبهٔ موقعیتی گروه ندایی را مدنظر قرارمی‌دهد (اسپینال، 2010: ۱۰۹). علاوه براین، مشخصهٔ دیگری که گروه ندایی را از این حیث تعریف می‌کند، [مشخص بودگی] است.

مشخص بودگی[specificity]: این مشخصه به نوعی همان مشخصهٔ معرفگی را بیان می‌کند با این تفاوت که در اینجا ویژگی غیرزبانی و موقعیتی اهمیت دارد اما معرفگی به جنبهٔ زبانی ندا توجه می‌کند و همان‌طور که ملاحظه شد، مشخصه‌ای صرفی- نحوی است. با این وجود، هم مشخص بودگی و هم معرفگی به برجستگی مخاطب در جمله/پاره‌گفتار اهمیت می‌دهند (هیل، ۲۰۰۷). از این جنبه، گوینده در برابر مخاطب قرارمی‌گیرد. این وضعیت در قالب مشخصهٔ زیر تعریف می‌شود:

مشخصهٔ بین فردی[i-p] /[interpersonal]: هستهٔ ندایی با داشتن این مشخصه، رابطه بین گوینده و مخاطب را نشان می‌دهد (هیل، ۲۰۱۴). هم‌چنین، مجموع دو مشخصهٔ [بین فردی] و [مشخص بودگی] نیز مشخصهٔ دیگری را با تعریف زیر، شکل می‌دهد:

آشنایی[familiarity]: این ویژگی دربردارندهٔ دو مشخصهٔ بین فردی و مشخص بودگی است (هیل، ۲۰۱۴: ۶۳).

بر اساس مجموع دو دسته مشخصهٔ نحوی و کارگفتی، بین دو گروه حرف تعریف ندایی و موضوعی تمایز قائل می‌شویم چراکه علاوه بر وجود مشخصه‌های کارگفتی، به

1. speech act features
2. deictic
3. referential

طور خاص، مشخصه‌های نحوی گروه حرف تعریف ندایی نیز با گروه حرف تعریف موضوعی متفاوت هستند (اسلوکم، ۲۰۱۶: ۶۱).

لازم به ذکر است که برخی پژوهش‌گران مانند لانگوباردی (۱۹۹۴) و استاورو (۲۰۱۳) برای هستهٔ ندایی به متممی از مقولهٔ گروه اسمی و نه گروه حرف تعریف، قائل می‌شوند. لانگوباردی (۱۹۹۴) گروه حرف تعریف را تنها در جایگاه موضوع، ممکن می‌داند و استاورو، به دلیل وجود داده‌ای مانند (۱۰)، گروه اسمی را به جای گروه حرف تعریف در جایگاه ندایی قرارمی‌دهد. به علت این‌که حرف تعریف آشکار عمدتاً درون ساخت ندایی مجاز نیست، در نتیجه وی، لایهٔ گروه حرف تعریف را به‌طور کلی از ساخت ندایی حذف می‌کند:

(۱۰)*The waiter!

بر این پایه، رویکردهای یادشده نسبت به ساختار درونی گروه ندایی به صورت زیر هستند:

(11)VocP > DP VocP > NP (هیل، ۲۰۱۴: ۷۹)

پس از معرفی ساختار درونی گروه ندایی و فهرستی از مشخصه‌های صرفی- نحوی از سوی پژوهش‌گران و شارحان ساخت ندایی، در قسمت بعد، تحلیل‌های موجود از جایگاه نحوی را نمایش خواهیم داد.

۳-۲. جایگاه نحوی

یکی از واقعیت‌های مربوط به ساخت ندایی، تنوع جایگاهی این گروه نحوی است به‌گونه‌ای که ظاهراً در سه جایگاه، آغازی، میانی و پایانی جمله دیده می‌شود (زوییکی، ۱۹۷۴). حال آنکه یکی از پیامدهای مطالعات نوین در مورد این ساخت، تعیین جایگاهی واحد و دقیق برای گروه مذکور است. در دو زیر بخش بعد، دو دیدگاه عمده در این باره، یعنی «حاشیهٔ بند» و «فراتر از بند اصلی»، معرفی می‌گردند.

۳-۲-۱. حاشیهٔ بند

از نگاهی صورت‌گرایی، گروه ندایی باید درون بند اصلی یا به بیان دقیق‌تر، درون حاشیهٔ جمله جای گیرد. پیروان رویکرد نحوی مانند ماوک و زانوتینی (۲۰۰۴) و اسلوکم (۲۰۱۶) بر این باورند که جابه‌جایی سازهٔ مبتدا به پیش از گروه ندایی، جایگاه‌های میان و پایان جمله را برای گروه اخیر رقم می‌زند:

(12)

$[_{Top1}$ The barn$_i$ $[_{VocP}$ John$[_{FinP}$ t$_i$ has got to be painted this year]]]
$[_{Top1}[_{TP}$ The barn should be painted this year$]_j$ $[_{VocP}$ John $[_{FinP}$ t$_j$]]]

(اسلوکم، ۲۰۱۶: ۹۲)

از دیدگاه اسلوکم، جایگاه گروه ندایی در زبان انگلیسی و بر اساس ریتزی (۱۹۹۷) به صورت (۱۳) خواهد بود (اسلوکم، ۲۰۶: ۹۲):

(13) $C=\ldots Force^0 > (Top^0 > Voc0 > Foc^0 > Top^0)Fin0$

هم‌چنین، ماوک و زانوتینی (۲۰۰۴)، برخلاف مورو (۲۰۰۱)، بر این باورند که در ایتالیایی مبتدا می‌تواند مانند (۱۵) به پیش از گروه ندایی جابه‌جا شود. در حالی که در جملهٔ (۱۴)، جایی که مبتدا در ترتیب خطی پس از گروه ندایی واقع شده، جمله نشان‌دار است:

(۱۴)?Signor Rossi, quella proposta mi sa che non ne parla più nessuno.

Mr Rossi, that proposal me seems that neg of-it talks anymore nobody
Mr Rossi, as for that proposal, I fear that nobody talks about it anymore.

(۱۵)Quella proposta, Signor Rossi, mi sa che non ne parla più nessuno.

That proposal, Mr Rossi, me seems that ne of-it talks anymore nobody.

(ماوک و زانوتینی، ۲۰۰۴: ۱۳)

دسته‌ای دیگر از پژوهش‌گران، گروه ندایی را عنصری از بند اصلی درنظرنمی‌گیرند بلکه آن را متعلق به حوزه‌ای فرابندی به نام حوزهٔ کارگفت می‌دانند. قسمت بعد به معرفی این حوزه اختصاص خواهد داشت.

۳-۲-۲. رابطهٔ ساختاری با بند اصلی

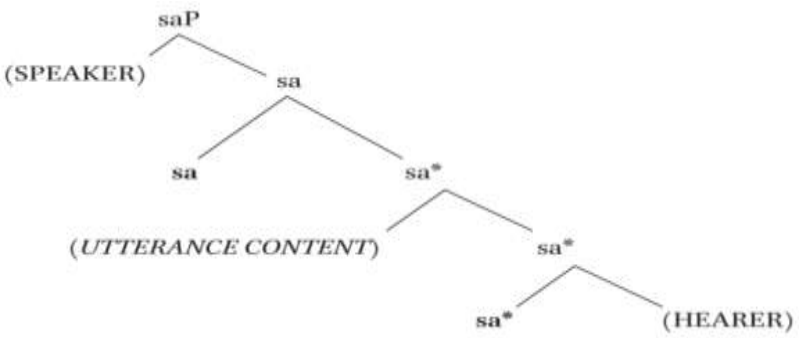
بر اساس فرضیهٔ کنشی راس (۱۹۷۰) هر بندی، بند درونهٔ یک فعل کنشی (از نوع say) محسوب می‌شود. در جایگاه شاخص این فعل، ضمیر اول‌شخص مفرد و در جایگاه مفعول نامستقیم آن، ضمیر دوم‌شخص واقع می‌گردد. بند اصلی نیز به منزلهٔ مفعول مستقیم آن به شمارمی‌رود:

(۱۶)$[_{CP}$ I say to you$[_{CP}\ldots]]$

به این ترتیب، به یک اعتبار نخستین بار راس (۱۹۷۰)، گروه ندایی را به عنوان عنصری نحوی معرفی کرد. بازنمایی دیگری از فرضیهٔ کنشی در انگارهٔ اسپیز و تنی

(۲۰۰۳) مشاهده می‌شود. البته پیش از این، چینکوئه (۱۹۹۹) برای مشخصه‌های کاربردشناختی، فرافکن‌های نحوی قائل شده بود به ویژه، وی بالاترین فرافکن نقشی را در مراتب قیدها (و وجه‌ها) و در حاشیهٔ جمله، به قید و وجه کارگفت[1] اختصاص داده بود. هرچند، انگارهٔ اسپیز و تنی (۲۰۰۳) به انگارهٔ راس نزدیک‌تر است. در صورت‌بندی آن‌ها، جملهٔ اصلی (پاره‌گفتار) به عنوان یکی از موضوع‌های درونی فعل کارگفت، در جایگاه مفعول مستقیم و گروه ندایی به عنوان موضوع درونی دیگر، در جایگاه مفعول نامستقیم نمایش داده شده است. گروه فعلی کنشی، ساختاری محمولی است که هستهٔ کارگفت، آن را فرافکن می‌کند. این فعل همانند گروه فعلی کوچک، دارای ساختار فعلی دولایه‌ای است. همان‌طور که هستهٔ این گروه، نقش معنایی عامل را با ادغام فاعل در شاخص خود و هستهٔ فعلی بزرگ نیز نقش‌های معنایی‌اش را با ادغام مفعول مستقیم و نامستقیم در جایگاه شاخص و متمم خود، به آن‌ها واگذار می‌کند، فعل کنشی نیز همین جایگاه‌ها را فرافکن می‌کند. این فعل دو نقش کاربردشناختی گوینده[2] و شنونده[3] را دربردارد. اولی با ادغام موضوع بیرونی (گوینده) در جایگاه شاخص هستهٔ کارگفت بالاتر (sa) و دومی با ادغام موضوع درونی (شنونده) در متمم هستهٔ کارگفت پایین‌تر (sa*) به این موضوع‌ها واگذار می‌گردد. در نهایت، بند اصلی به عنوان موضوع درونی دیگری، در جایگاه شاخص بند پایین‌تر ادغام می‌شود: (۵)

(۱۷)



نمودار گروه فعلی کنشی (اسپیز و تنی، ۲۰۰۳)

1. speech act adverb/mood
2. speaker pragmatic role(p-role)
3. hearer pragmatic role

با وجود این‌که مورو (۲۰۰۱) را نیز باید در ذیل پژوهش‌گرانی با رویکرد نحوی دسته‌بندی کرد، وی معتقد است که گروه ندایی در زبان ایتالیایی بالاتر از عنصر نوع جمله (che) و درواقع، بالاتر از بند اصلی قرار جای دارد:

(۱۸)a.Gianni pensa, o Maria/o ragazza che Pietro abbia letto un libro.
Gianni thinks o Maria/ o girl that Pietro has read a book

*b.Gianni pensa che, o Maria/o ragazza Pietro abbia letto un libro
Gianni think that o Maria/ o girl Pietro has read a book

(مورو، ۲۰۰۱: ۲۵۸)

بر این اساس او سلسله‌مراتب فرافکن‌های زیر را برای زبان ایتالیایی ارائه می‌دهد (مورو، ۲۰۰۱: ۲۵۸):

(۱۹)C^0=…Voc^0 > $Force^0$ > (Top^0 > Foc^0 > Top^0 >) Fin^0

به‌طور کلی، جایگاه گروه ندایی در زبان‌های مختلف در میان مراتب حاشیهٔ جمله متفاوت است، به همین دلیل نمی‌توان تحلیل اخیر را به زبان‌های دیگر نیز تعمیم بخشید. به منظور سنجش تحلیل‌های نام‌برده بر داده‌های فارسی، نخست باید صورت‌های موجود از این ساخت را در زبان فارسی به دست داد.

۴. انواع گروه ندایی در فارسی

پیش از این‌که به تحلیل ساختار درونی و جایگاه نحوی گروه ندایی وارد شویم، در این بخش، صورت‌هایی از گروه ندایی فارسی را معرفی می‌کنیم. به منظور این‌که به تصویری اولیه از گروه ندایی در زبان فارسی برسیم، داده‌های (۱) را که در (۲۰) تکرارشده‌اند درنظرمی‌گیریم. در نمونهٔ (۲۰ الف)، گروه حرف تعریف ندایی، شامل «گروه اسمی»، (۲۰ ب) شامل گروه «اسمی+صفت»، (۲۰ پ) دارای اسم خاص و (۲۰ ت) دربردارندهٔ ضمیر، به تنهایی است:

(۲۰) الف. **دوستان**، لطفاً تو نظرسنجی شرکت کنین.

ب.**نمایندهٔ محترم**، چرا مشکل ما رو مطرح نکردین؟

پ.**مریم**، تو رو برای مسابقه انتخاب نکردن.

ت.**شما**، هیچ‌وقت به موقع نمی‌رسین.

در اینجا لازم است به تمایز بین ندا در سبک غیررسمی فارسی و سبک شعری اشاره کنیم. داده‌های این پژوهش از نوع اول هستند. این تمایز موجب تفاوت در جزء ندایی نیز می‌گردد به طوری که جزء ندایی «ای» در سبک شعری و دو جزء «آهای/هی» در سبک غیررسمی تظاهر می‌یابند. (۶)

(۲۱) (آهای، هی) **آقا**، ماشین‌تون پیدا شد.

(۲2) ای **مطربان** بر دف زنید احوال من

بر اساس نمونه‌های گفته‌شده، به نظرمی رسد که گروه ندایی در زبان فارسی از نوع گروه اسمی باشد. با این وجود، شواهدی مبتنی بر گروه حرف تعریف در جایگاه ندایی وجود دارند. نمونهٔ (۲۳ الف) ساخت ملکی و (ب) «ضمیر+گروه اسمی» را در جایگاه ندایی نشان می‌دهند و این موارد به روشنی، حضور لایهٔ (گروه) حرف تعریف را در ساخت ندایی اثبات می‌کنند. بر اساس قمشی (۱۹۹۶: ۱۰۷) جایگاه اسم ملکی در جایگاه شاخص گروه حرف تعریف است. به این ترتیب، در مثالی مانند (۲۳ الف) گروه حرف تعریف «من» در جایگاه شاخص گروه حرف تعریف قرارمی‌گیرد. همین‌طور، ضمیر در (۲۳ ب) در جایگاه هستهٔ حرف تعریف می‌نشیند؛ بنابراین باید قائل به وجود گروه حرف تعریف به عنوان متمم هستهٔ ندایی باشیم:

(۲۳) الف. **دوست من**، از این کار دست بردار.

ب.**شما خانم**، نوبت شماست.

در ضمن، گروه ندایی در (۲۳ ب) نیز، مانند نمونه‌های (۲۰) تا (۲۳ الف)، بر بازنمایی (۲) منطبق است. لازم به ذکر است که گروه حرف تعریف ندایی از نوع غیر موضوعی[1] است. این گروه حرف تعریف را به اعتبار نوع رابطهٔ آن با گروه زمان، به دو نوع **درون مرجع**[2] و **برون مرجع**[3] دسته‌بندی می‌کنند (مورو، ۲۰۰۱: ۲۴۹). در نمونهٔ (۲۴) گروه ندایی با واژه‌بست دوم‌شخص، هم مرجع است اما در مثال (۲۵) با هیچ سازه‌ای در گروه زمان، هم مرجع نبوده، به این اعتبار، برون مرجع تلقی می‌گردد. با این همه هر دو نوع گروه ندایی در مثال‌های زیر، از حیث ساختار درونی، یکسان (و گروه حرف تعریف) شمرده می‌شوند و نوع ارتباط آن‌ها با جمله، تأثیری بر تحلیل ساختار درونی آن‌ها ندارد:

(۲۴) مرجان، *دوستت* اونا رو به شرکت حقوقی معرفی کرده.

(۲۵) بچه**ها**، می‌خوان بقیه رو به نرفتن ترغیب کنن.

لازم به ذکر است که مثال (۲۴) با مثال (۲۶ الف) قابل مقایسه است. در مثال اخیر به دلیل این‌که سازه از درون گروه زمان به جایگاه مبتدا حرکت کرده، واژه‌بستی با مشخصهٔ *سوم شخص* از خود به جای گذاشته و جایگاه نخستین آن، (۲۶ ب) بوده است. در حالی که گروه ندایی (۲۴) از آغاز در حاشیهٔ جمله ادغام می‌شود و محصول حرکت نیست؛ بنابراین، در مثال (۲۴) واژه بست *دوم‌شخص*، اثر حرکت نبوده، صرفاً با گروه ندایی هم مرجع است:

1. nonargumental
2. intradeictic
3. extradeictic

(۲۶) الف. مرجان، دوستش اونا رو به شرکت حقوقی معرفی کرده.

ب.دوست مرجان اونا رو به شرکت حقوقی معرفی کرده.

به بیان دقیق‌تر، مثال (۲۴) نمی‌تواند دارای ساختی همچون (۲۶) باشد. علاوه براین، در مثال (۲۴) خوانش خطابی و نه مبتدا، مدنظر است.

مجموع داده‌های فارسی تاکنون، به دو واقعیت دربارهٔ رابطهٔ گروه ندایی با جملهٔ اصلی اشاره می‌کنند:

الف. نمونه‌های (۲۰) نشان می‌دهند که گروه ندایی می‌تواند بر سر هر نوع جمله‌ای تظاهر یابد. بر این اساس، در شمارهٔ (۲۰ الف) گروه ندایی بر سر جملهٔ امری، در شمارهٔ (۲۰ ب) بر سر جملهٔ پرسشی و در شمارهٔ (۲۰ پ) بر سر جملهٔ خبری تظاهر یافته است.

ب.گروه ندایی نه تنها با فاعل، بلکه با گروه حرف تعریف دیگری مانند مفعول جمله و همین‌طور با واژه بست نیز می‌تواند هم مرجع باشد. این واقعیت به ترتیب در جملهٔ (۲۰ پ) از یک سو و (۲۱) و (۲۴) از سوی دیگر مشاهده می‌شود.

نکتهٔ مهم دیگر، لزوم تمایز بین دو نوع گروه ندایی در مثال (۲۷) است. در قسمت (۲۷ الف) به ظاهر گروه ندایی مشاهده می‌شود اما این گروه در اینجا صرفاً دارای صورت ندایی بوده، مرجع (مخاطبی) ندارد و بیان‌گر تعجب است. تنها در قسمت (۲۷ ب)، گروه ندایی با مفهوم خطابی حضور دارد:

(۲۷) الف. **خدای من**، چقدر تغییر کردی!

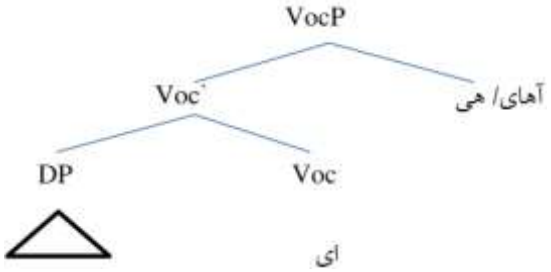
ب.**خدای من**، کمکم کن.

پس از معرفی صورت‌های گروه ندایی در این قسمت، در بخش بعد، ساختار درونی این گروه را در فارسی مورد تجزیه‌وتحلیل قرارمی‌دهیم.

۵. ساختار درونی گروه ندایی در فارسی

در این بخش پس از این‌که بازنمایی گروه موردنظر ارائه شد، انواع جزء ندایی و سپس مشخصه‌های گروه ندایی به دست داده می‌شوند. نمودار (۲۸) بازنمایی کلی ساختار گروه ندایی در زبان فارسی مبتنی بر نظر اسپینال است که در شمارهٔ (۲) نیز ارائه شد:

(۲۸)



ساختار درونی گروه ندایی در فارسی

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، جایگاه دو نوع جزء ندایی، متفاوت است. هرچند، جزء ندایی «ای» با جزء «آهای / هی» به دلیل تفاوت سبکی، نمی‌تواند هم وقوع باشد. این تفاوت، پیامدهای دیگری را نیز به شرح زیر به همراه دارد:

الف. «ای» را باید تکواژ وابسته و از جنس هسته دانست. از این رو، لزوماً با گروه حرف تعریف یا گروه اسمی همراه می‌شود (مثال ۲۹ الف) و (ب). مثال (۲۹ پ) نشان می‌دهد که «ای» نمی‌تواند به تنهایی در جمله حضور پیدا کند. افزون بر این، با وجود این‌که «ای» از فارسی امروز حذف گردیده است و عنصری در جایگاه هستهٔ ندایی تظاهر نمی‌یابد، این جایگاه، از لحاظ نحوی اشتقاق می‌یابد و فعال است.

ب.«ای» تکرارپذیر نیست (مثال ۲۹ پ).

پ.بین هستهٔ گروه ندایی «ای» و متمم آن (گروه حرف تعریف)، نمی‌تواند سازه‌ای واقع شود. درواقع، بین این دو، اصل مجاورت برقرار است. در ضمن، آن هسته بر متمم خود، سازه‌فرمانی می‌کند. مثال (۲۹ ت) نیز بیان‌گر این مسئله است که جزء ندایی «ای» تکرارپذیر نیست.

(۲۹) الف. **ای آن‌که غمگنی و سزاواری**

ب.ای مطربان بر دف زنید احوال من.

پ.*__ای__، بر دف زنید احوال من.

ت.*__ای__، **ای مطربان**، بر دف زنید احول من.

ویژگی‌های اجزاء «آهای/ هی» نیز به صورت زیر توصیف می‌شوند:

الف. «آهای» و «هی» تکواژهای آزاد و فرافکن هستند از این رو می‌توانند به تنهایی نیز تظاهر یابند (مثال ۳۰ الف).

ب.«آهای» و «هی» تکرارپذیرند (مثال ۳۰ ب).

(۳۰) الف. **آهای/ هی**، دست از این کار بردار.

ب.(**آهای، آهای/ هی، هی) آقایون نقاش**، رنگ دیوار چه زود ترک برداشت.

فرشید ورد، از نشانهٔ ندا با عنوان صوت یا حرف ندا یاد می‌کند (فرشید ورد، ۱۳۸۵: ۲۳۴). در حالی که در این پژوهش، «ای، آهای و هی» را در زمرهٔ اصوات تلقی نمی‌کنیم. به منظور تمایز صوت از جزء ندایی، برای صوت، مشخصهٔ (۳۱ ب) و برای جزء ندایی مشخصهٔ (۳۱الف) را درنظرمی‌گیریم. مشخصهٔ صوت نشان می‌دهد که این عنصر به گوینده و نه مخاطب تعلق دارد؛ بنابراین با توجه به این‌که بررسی حاضر، مخاطب محور است، صوت به عنوان عنصری گوینده محور در این مطالعه جای نمی‌گیرد:

(۳۱)الف.[+ ندایی] ب.[- ندایی]

پس از معرفی اجزاء ندایی در زبان فارسی، در قسمت بعد، مشخصه‌های نحوی هستهٔ ندایی را تعیین می‌کنیم.

۶.مشخصه‌های هستهٔ ندایی

در این بخش فهرستی از مشخصه‌های صرفی- نحوی هستهٔ ندایی در زبان فارسی به دست داده می‌شود. در این میان، حالت ندایی یکی از مهم‌ترین مشخصه‌های ساخت ندایی است که هستهٔ ندایی آن را بر هستهٔ حرف تعریف (متمم) خود بازبینی می‌کند:

مشخصهٔ حالت ندایی[voc]: هستهٔ گروه ندایی دارای حالت تعبیرناپذیر ندایی با تظاهر آوایی تهی است که آن را بر روی هستهٔ گروه حرف تعریف خود، ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف می‌کند. به عبارتی، گروه حرف تعریف با مشخصهٔ تعبیرناپذیر حالت ندایی در برشماری حضور دارد. این مشخصه پس از ورود به اشتقاق و در ادغام با هستهٔ نقشی ندایی بازبینی می‌شود. به این ترتیب، گروه حرف تعریف پس از بازنمون و در صورت منطقی، با عنوان گروه حرف تعریف ندایی تعبیر می‌گردد؛ بنابراین، گروه ندایی در جایگاه موضوعات محمول جمله قرار نمی‌گیرد زیرا ارزش آن‌ها دارای ارزشی غیر از حالت ندایی است. وجود گروه حرف تعریف در جایگاه متمم هستهٔ ندایی، با مشخصهٔ تعبیرپذیر حرف تعریف به صورت زیر تعیین می‌گردد.

مشخصهٔ مقوله‌ای حرف تعریف[D]: این مشخصه بر حرف تعریف، تعبیرپذیر بوده، همتای تعبیرناپذیر خود را، (uD)، بر هستهٔ ندایی بازبینی می‌کند به این معنا که هستهٔ ندایی باید با گروه حرف تعریف ادغام گردد. هستهٔ حرف تعریف، علاوه بر مشخصهٔ مقوله‌ای، دارای مشخصه‌های دیگری به شرح زیر است.

مشخصهٔ شمار[num] و دوم‌شخص[2nd p]: مشخصه‌های تعبیرپذیر شمار و دوم‌شخص بر هستهٔ اسمی، مسئول ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف همتای تعبیرپذیر خود بر هستهٔ حرف تعریف هستند. سپس، این هسته می‌تواند این مشخصه‌ها را، با عنوان [ϕ]، بر

هستهٔ ندایی نیز ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف گرداند. در نتیجه، هستهٔ ندایی به صورت دوم‌شخص و با مشخصهٔ شمار مناسب تعبیر می‌شود. این واقعیت که گروه ندایی از نوع درون مرجع، با هر سازه‌ای از مشخصهٔ دوم‌شخص هم مرجع می‌شود، نشان می‌دهد که این مشخصه باید در ذیل مشخصه‌های (تعبیرناپذیر) هستهٔ ندایی جای گیرد.

بر این پایه، گروه حرف تعریفی که با هستهٔ ندایی ادغام می‌شود، با گروه حرف تعریف موضوعی متفاوت است زیرا از آغاز با مشخصه‌های متفاوتی به اشتقاق وارد می‌شود. یکی دیگر از این مشخصه‌ها، مشخصه‌ای به نام معرفه است:

مشخصهٔ معرفه: مشخصهٔ معرفه به هستهٔ ندایی اختصاص دارد اما باید توجه داشت این نوع معرفگی با معرفگی گروه حرف تعریف موضوعی متفاوت است. معرفگی در گروه اخیر به صورت‌های مختلفی نمایش داده می‌شود که عبارت‌اند از: گروه اسمی خاص، ضمیر، حرف تعریف (اشاری)+گروه اسمی (کریمی، ۲۰۰۵: ۲۶). همین‌طور، معرفگی ندایی برخلاف گروه حرف تعریف موضوعی، از طریق واژه‌بست «ه» نیز نمایش داده نمی‌شود. درواقع، به دلیل وجود معرفگی *ذاتی* بر هستهٔ ندایی، اساساً واژه بست معرفه (ساز)، زائد و در نتیجه بدساخت می‌نماید (۳۲ الف). بر این پایه، واژه‌بست نکره نیز در این ساخت، مجاز نیست (۳۲ ب):

(۳۲) الف.*__آهای ورزشکاره__، باید هر روز برای مسابقه تمرین کنی.

ب.*__دوستانی__، لطفاً تو نظرسنجی شرکت کنین.

بر اساس نمودار (۲۸)، چنانچه هسته یا شاخص در گروه ندایی آشکار باشند، حرکت به هیچ‌یک از این دو نمی‌تواند رخ دهد. به همین دلیل، بازبینی مشخصه‌ها از طریق حرکت برآورده نمی‌شود؛ بنابراین، مشخصه‌های هسته و متمم ندایی در فارسی از طریق عملیات مطابقه، ارزش‌گذاری، بازبینی و حذف می‌گردند. در ضمن، حرکت متمم به شاخص ندایی که رابطهٔ شاخص- هسته را شکل می‌دهد، اساساً به دلیل شرط ضدموضعی ممکن نیست زیرا هسته و متمم با یکدیگر در رابطهٔ موضعی قرار دارند. در قسمت بعد، جایگاه گروه ندایی در فارسی، بر مبنای تعامل گروه مبتدا و تأکید تعیین می‌گردد.

۷. جایگاه نحوی گروه ندایی در زبان فارسی

یکی از فرض‌های این تحقیق بر خلاف رویکرد کارگفتی، ادغام گروه ندایی در حاشیهٔ جمله است. گروه حرف تعریف از آغاز با گروه ندایی ادغام می‌شود و همین نکته نشان می‌دهد که این نوع از گروه حرف تعریف، بر خلاف گروه حرف تعریف موضوعی، به

حاشیهٔ جمله حرکت نکرده بلکه در همان‌جا اشتقاق یافته است. هم‌چنین، در صورتی که حرکت سازه‌های مبتدا، تأکید یا هر دو به پیش از گروه ندایی خوش‌ساخت باشد، به آن معناست که گروه ندایی از آغاز درون حاشیهٔ جمله قرارگرفته است. در این قسمت بر پایهٔ شواهدی نشان می‌دهیم که جایگاه گروه ندایی بین گروه مبتدای بالاتر و تأکید قرار دارد. اکنون به‌منظور تعیین این جایگاه در میان مراتب گروه متمم‌ساز شکافته (هگمن و گوئرون، ۱۹۹۹)، جایگاه گروه ندایی را بر پایهٔ داده‌هایی از کریمی (۲۰۰۵) و انوشه (۱۳۸۹) به ترتیب در (۳۳) و (۳۶) می‌آزماییم. در شمارهٔ (۳۳) سازه‌های «کتابا رو» و «به کیمیا» به ترتیب به جایگاه‌های مبتدا و تأکید جابه‌جا شده‌اند:

(۳۳) کتابا رو **i** به کیمیا **k** من فکر می‌کنم t_i t_k داد (کریمی، ۲۰۰۵: ۱۲۸).

اکنون بر این مبنا، جایگاه گروه ندایی را در داده‌های (۳۴) بررسی می‌کنیم. در این جمله‌ها، سازه‌های «توپ رو» و «به مهاجم» سازه‌های مبتدا و تأکید هستند. بر این پایه، در قسمت (۳۴ الف)، گروه ندایی در آغاز بند و در بی‌نشان‌ترین جایگاه واقع شده است. اگرچه بی‌نشان‌ترین ترتیب گروه ندایی در مثال‌های (۳۴ الف) مشاهده می‌شود، امکان جابه‌جایی به پیش از آن گروه نیز وجود دارد. هرچند، این جابه‌جایی، تنها به جایگاه مبتدا در (۳۴ ب) و (ت) مجاز است و جابه جایی سازه‌های بیشتر (از جمله به جایگاه تأکید) و به پیش از گروه ندایی در (۳۴ پ)، جمله را نشان‌دار می‌سازد. در مثال (۳۴ ت) گروه زمان به پیش از گروه ندایی یعنی به جایگاه مبتدا جابه‌جا شده است. در نتیجه، گروه ندایی در جایگاه پایانی قرارگرفته است (۳۴ ت):

(۳۴) الف. **آقای داور**، توپ رو به مهاجم من فکر می‌کنم پاس داد.

ب.توپ رو **i**، **آقای داور**، t_i به مهاجم من فکرمی‌کنم پاس داد.

؟ پ.توپ رو **i** به مهاجم **j**، **آقای داور**، t_j t_i من فکرمی‌کنم پاس داد.

ت.[توپ رو به مهاجم من فکرمی‌کنم پاس داد]$_k$، **آقای داور** t_k.

یادآور می‌شویم که جابه‌جایی کل گروه زمان به پیش از گروه ندایی و به شاخص گروه مبتدا رخ می‌دهد، همان‌طور که در مثال (۱۲) نیز مشاهده کردیم(۳۵):

(35)[$_{Top1}$ The barn$_i$ [$_{VocP}$ John[$_{FinP}$ t_i has got to be painted this year]]]
[$_{Top1}$[$_{TP}$ The barn should be painted this year]$_j$ [$_{VocP}$ John [$_{FinP}$ t_i]]]

در واقع، همان‌طور که در مثال (۳۴ ب) یک سازه به پیش از گروه ندایی جابه‌جا شده است، در مثال (۳۴ ت) نیز، کل گروه زمان در حکم یک سازهٔ جابه‌جا شده به پیش از گروه ندایی است؛ بنابراین، این داده به اندازهٔ (۳۴ ب) خوش‌ساخت محسوب می‌شود و با (۳۴پ) تفاوت دارد.

همین‌طور، بر مبنای چینکوئه (۱۹۹۹) به نقل از انوشه (۱۳۸۹: ۱۳) قید «متأسفانه» را متصل به بند اصلی درنظرمی‌گیریم. با توجه به بازنمایی (۳۶ الف)، در نمونهٔ (۳۶ ب) سازهٔ مفعول (سارا را) و سازهٔ قید (هرگز) به پیش از گروه زمان، یعنی به ترتیب به جایگاه‌های مبتدا و تأکید، جابه‌جا شده‌اند: (۷)

(۳۶) الف.[$_{TP}$ متأسفانه [$_{TP}$ [$_{vP}$ هرگز [$_{vP}$ کاملاً [$_{vP}$ سهراب [$_{VP}$ سارا را به ما معرفی نکرد]]]]]]

ب. سارا را هرگز متأسفانه سهراب کاملاً به ما معرفی نکرد.

بر این پایه، نمونه‌های (۳۷) را با قید «متأسفانه» بررسی می‌کنیم. با توجه به این‌که قید مورد نظر به گروه زمان متصل است و نمونهٔ (۳۷ الف) هم همانند (۳۴ الف)، بی‌نشان‌ترین جایگاه گروه ندایی را (در آغاز) نمایش می‌دهد، گروه ندایی در (۳۷ الف)، باید بیرون از گروه زمان و در واقع، در حاشیهٔ جمله قرار داشته باشد. در نمونه‌های (۳۷ ب) و (ت) نیز همانند (۳۴ ب) و (ت)، یک سازهٔ جابه‌جاشده به ترتیب شامل مبتدا و گروه زمان به پیش از گروه ندایی، اشتقاق خوش‌ساختی را به دست داده است. تنها، در شمارهٔ (۳۷ پ) جابه‌جایی سازهٔ «به مهاجم» به گروه تأکید نیز، افزون بر حرکت سازهٔ «توپ رو» به جایگاه مبتدا، منجر به ساختی نشان‌دار شده است:

(۳۷) الف.[$_{TopP}$[$_{VocP}$ **آقای داور**]، [$_{TP}$ متأسفانه بازیکن توپ رو به مهاجم پاس نداد]].

ب.[$_{TopP}$ توپ رو$_i$ [$_{VocP}$ **آقای داور**]، متأسفانه بازیکن t_i به مهاجم پاس نداد].

؟پ.[$_{TopP}$ توپ رو$_i$ [$_{FocP}$ به مهاجم$_j$، [$_{VocP}$ **آقای داور**]، متأسفانه بازیکن t_j t_i پاس نداد]].

ت.[$_{TopP}$[$_{TP}$ متأسفانه بازیکن توپ رو به مهاجم پاس نداد]$_i$، [$_{VocP}$**آقای داور** t_i]].

به این ترتیب، بر اساس نمونه‌های (۳۴) و (۳۷)، گروه ندایی در میان مراتب حاشیهٔ جمله در زبان فارسی، جایگاهی به صورت زیر را به خود اختصاص می‌دهد:

(38) C> Top > Voc > Foc > Top > Top

۷. نتیجه

در این مقاله مفهوم ندا را در چهارچوب نحوی و مشخصه بنیاد کاویدیم. مسئله‌ای که تا پیش از این دست کم در فارسی و از این دیدگاه تحلیل نشده بود. برای رسیدن به این مقصود، پدیدهٔ مورد نظر را در قالب گروه ندایی، ارزیابی و آن را مانند دیگر سازه‌های جمله دربرشماری لحاظ کردیم. هستهٔ این گروه را از نوع فرافکن نقشی دانستیم و بر این پایه، پردازش نحوی آن مفهوم را توجیه کردیم. این موضوع نشان‌دهندهٔ آن است که گروه یادشده را باید در مرحلهٔ پیش از بازنمون و در قلمرو نحو[1] قرار داد. در این راستا، گروه حرف تعریف را متمم هستهٔ ندایی فارسی درنظرگرفتیم و برای این هسته و هستهٔ

1. narrow syntax

حرف تعریف، مشخصه‌های صرفی- نحوی خاصی را پیشنهاد کردیم. بر این پایه، نتیجه گرفتیم که باید بین دو گروه حرف تعریف ندایی و موضوعی تمایز قائل شد. در ضمن، الگوهای چندی را نیز برای گروه ندایی معرفی کردیم که با وجود برخی تفاوت‌ها، دارای متمی از مقوهٔ (گروه) حرف تعریف هستند. در این بررسی عنوان کردیم که گوینده و به تبع آن، اصوات در این بررسی جایی ندارند. هم‌چنین، به امکان هم مرجع بودن این گروه با سازه(ها)یی در گروه زمان اشاره کردیم. در بخش پایانی هم نشان دادیم که جایگاه‌های میانی و پایانی (تنها با حرکت به جایگاه مبتدا و به یش از گروه ندایی) جایگاه‌های خوش‌ساختی هستند. به این ترتیب، گروه ندایی در زبان فارسی بین گروه مبتدای بالاتر و تأکید قرارمی‌گیرد. این شواهد، جایگاه گروه ندایی را در حاشیهٔ جمله اثبات می‌کنند.

پی‌نوشت

۱. عناصر برجسته در این جمله‌ها، به صورت خطابی فراگویی می‌شوند. هم‌چنین، داده‌های این پژوهش از سبک غیر رسمی هستند.

۲. هرچند، تظاهر حرف تعریف درون ساخت ندایی مسئله‌ای زبان گذر است، گرایش به حذف این عنصر بیشتر دیده می‌شود.

۳. انتخاب گروه حرف تعریف یا گروه اسمی به عنوان متمم هستهٔ (فرافکن) ندایی، مسئله‌ای زبان گذر است.

۴. همان‌گونه که هستهٔ (نقشی) فعلی کوچک، مشخصهٔ حالت مفعولی را بر گروه حرف تعریف بازبینی می‌کند.

۵. به بند اصلی، نقشی معنایی به نام sentience واگذارمی‌شود. هم‌چنین، بند اصلی، مشخصهٔ [uForce] را بر هستهٔ کارگفت بازبینی می‌کند.

۶. لازار (۱۹۵۷)، نشانه‌های (اجزای) «آی» و «آهای» را مربوط به فارسی غیررسمی می‌داند. هم‌چنین وی، از واژه‌بست «ا» نیز به عنوان نشانهٔ دیگری از ندا در واژه‌هایی مانند «خدایا»، «پروردگارا» و «جانا» نام می‌برد که بیشتر در سبک ادبی دیده می‌شوند.

۷. در این بازنمایی، فاعل نیز جابه‌جا شده است که در اینجا مدّنظر نیست.

منابع

انوشه، مزدک (۱۳۸۹). رویکردی مشخصه بنیاد به فرایندهای تأکید و مبتداسازی در زبان فارسی، *پژوهش‌های زبانی*، سال اول، شمارهٔ اول، ۲۸-۱.

فرشید ورد، خسرو (۱۳۸۵). *دستور مفصل امروز*، تهران، سخن.

لازار، ژیلبر (۱۹۵۷)، *دستور زبان فارسی معاصر*، ترجمهٔ مهستی بحرینی، تهران، انتشارات هرمس.

Adger, D. 2003. *Core Syntax: a Minimalist Approach*, Oxford: Oxford University Press.

Anoushe, M. 2010. Topicalization and Focalization in Persian: A Feature-based Approach, Language Researches, Volume1. Issue 1, P 1-28.[in Persian]

Chomsky, N. 2001,'Derivation by Phase'. In *Ken Hale: A Life in Language, ed. M. Kenstowicz*, 1-52. Cambridge, MA: MIT Press

Cinque, G. 1999. *Adverbs and Functional heads. A cross linguistic perspective*. New York: Oxford University Press

Citko, B. 2014. *Phase Theory: An Introduction*. Cambridge University Press.

Espinal, M.T. 2010. On the structure of vocatives. *Paper presented at the Vocative! Workshop. Bamberg*: University of Bamberg. December 10th 2010.

Frashidvard, Kh, 2006.*Today's Grammar of Persian*. Tehran, Sokhan.[in Persian]

Ghomeshi, J. 1996. Projection and inflection: a study of Persian phrase structure. Ph.D. dissertation, University of Toronto.

Grohmann, K. 2003. *Prolific Domains: On the Antilocality of Movement Dependencies*. Amsterdam: John Benjamins.

Haegeman, L. and J. Guéron, 1999. *English Grammar: A Generative Perspective*. Oxford & Malden: Blackwell.

Hill, V. 2007. Vocatives and the pragmatics-syntax interface. *Lingua*, 117(12), 2077-2105.

Hill, V., & Stavrou, M. 2014. *Vocatives: How Syntax Meets with Pragmatics*. Leiden, Netheland: Brill.

Karimi, S. 2005. *A Minimalist Approach to Scrambling: Evidence from Persian*, The Hague: Mouton.

Lazard, G. 1957. *Grammaire de Persan Contemporan*, 1st., Paris:Librairie. [in Persian]

Longobardi, G. 1994. Reference and proper names: A theory of Nmovement in Syntax and Logical Form. *Linguistic Inquiry* 25: 609- 665.

Mauck, S & R Zanuttini. 2004. The subjects of English imerativesn *Georgetown University working papers in theoretical linguistics edited by C. Brandstetter & D. Rus. Washigton, DC:* Georgetown university Department of Linguistics. 53-85

Moro, Andrea. 2001. Notes on vocative case; A case study in clausestructure. In *Romance Languages and Linguistic theory 2001: Selected papers from Going Romance, edited by Josef Quer, Jan Schroten Mauro Scorretti, Petra Sleeman and Els Verhuegd*. Amsterdam: John Benjamins.

Portner, P. 2004. Vocatives, Topics and Imperatives. *IM Workshop on Information Structure*, Bad Teinach.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

Politeness in Iranian Sign Language: Analysis of Non-Manual Features

Behzad Rahbar ✉[1], **Masoumeh Khoshandam Mallati** [2]

1. Corresponding Author, Assistant professor of linguistics, Department of linguistics, Faculty of Persian literature and foreign languages, Allameh Tabataba'i university, Tehran, Iran. Email: behzadrahbar@atu.ac.ir
2. MA in Linguistics, Faculty of Persian literature and foreign languages, Allameh Tabataba'i university, Tehran, Iran. Email: masume_khoshandam@atu.ac.ir

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
10, September, 2023

In Revised Form:
14, February, 2024

Accepted:
16, June, 2024

Published Online:
20, August, 2024

Abstract

The purpose of the present study was to investigate non-manual features (NMF) that convey politeness in Iranian sign language. The data was collected through interviews with 18 deaf people (including nine men, and nine women), and six hard-of-hearing women from Tehran, Zanjan, and Anzali. All the participants used the Iranian sign language and were of different ages and educational levels. The questions of this research are in the field of three speech acts requesting, rejecting, and apologizing. Non-manual features are a complex aspect of all sign languages and perform a range of grammatical and paralinguistic functions, and the second is highlighted in this study. For linguistic analysis, sign orders and the type of words were used first, and then the use of non-manual features with each sign was checked. According to the findings of this research, to convey politeness / impoliteness through Iranian sign language, it is not enough to use signs, and NMF complements the meaning. Non-manual features include movement of the body, head, eyes and eyebrows, lips, chin and nose. The data from this study shows that the movements of the body, head, eyebrow, eyes, and mouth gestures are crucial in every three speech acts. Results show that Squint is the most used NMF across requests, Side tilt is the most used NMF across rejections and polite pucker has the highest frequency of NMFs in apologies in the Iranian Sign Language. The type and extent of use of these NMFs are context-dependent. Distribution of these NMFs depends on context: formal or informal and the variety of functions. This research proved that non-manual features act as the equivalent of prosodic in the Iranian Sign language. The results of this research can help sociologists understand the culture of the deaf community, sign language researchers understand linguistic factors, and translators provide fluent translation.

Keywords: Politeness, Linguistic politeness, Sociolinguistic, Sign Language, Iranian Sign Language, non-manual Features, Prosody.

Cite this The Author(s): Rahbar, B., Khoshandam Mallati, M., (2024): Politeness in Iranian Sign Language: Analysis of Non-Manual Features; Journal of Language Researches, No. 1, Vol.15 , Serial No. 28, Spring & Summer- (95-121)- DOI: org/10.22059/jolr.2024.365113.666856.

CC BY

Publisher: University of Tehran Press.

1. Introduction

The present study examines marked and unmarked non-manual features and their impact on conveying politeness in Iranian Sign Language (Esharani). Recent research in most sign languages underscores that hand movements alone cannot fully and accurately convey concepts; a combination of hand movements, head, body gestures, and facial expressions is essential for successful communication. Non-manual features in sign language sometimes serve as suprasegmental elements in spoken languages, fulfilling grammatical roles, while at other times, they convey paralinguistic meanings (Sandler & Lillo-Martin, 2006). In sign language, as in other languages, proficiency in vocabulary and syntax, along with an understanding of pragmatic components, is crucial. To enhance communication with the deaf, it is imperative to grasp the elements that convey politeness. This study investigates the meaning-distinguishing non-manual features within the category of politeness in Iranian Sign Language, explores the factors influencing their occurrence, and examines whether their use is optional or mandatory.

2. Literature Review

Hoza (2007) states that among facial expressions, tight lips are the most common in conveying politeness in American Sign Language (ASL) and have the most significant function in this language. Hoza introduces two specific expressions, tight lips, and polite grimace-frown, which help create balance in communication. He adds that the use of these signals largely depends on the degree of imposition. Roush (2012), by presenting various forms of signs of different concepts, aimed to establish a cognitive link between the signs. According to Mapson (2014), in conveying politeness in speech acts of requesting and apologizing, certain non-manual features such as mouth and lip movements, and head and upper body movements, play a more prominent role than hand gestures. Mapson believes that in the phenomenon of politeness, the complexity of interaction between these two components (manual and non-manual features) becomes more evident, paralleling the impact of prosodic features in conveying politeness in spoken languages. This study examines the presence of these non-manual features, their impact on conveying politeness, and the differences and similarities in their use in Iranian Sign Language.

3. Methods

The statistical population of this study comprises all Iranian deaf individuals who use Iranian Sign Language (Esharani) as their first language. The sampling process was conducted purposefully and non-randomly. The research methodology involves both participant and non-participant observation. Data were gathered through interviews and video recordings involving 9 deaf men, 9 deaf women, and 5 hard-of-hearing women. The interview questions were categorized into three sections: requests, refusals, and apologies, each containing eight questions, with consideration for the power factor. These questions drew inspiration from similar studies conducted in American Sign Language (Hoza, 2007) and British Sign Language (Mapson, 2014). Some questions were directly replicated, while others were adapted to new contexts introduced by the researchers. Following data collection, expressions were classified based on situational contexts, and each expression group was reported according to frequency. Notably, special attention was given to facial expressions that complement the meaning and their frequency of occurrence in sign language.

4. Discussions and conclusions

Data analysis revealed that non-manual features play a significant role in conveying politeness in Iranian Sign Language (Esharani). Some of these markers, like nose wrinkling, appear in only one type of speech act, while others, like squinting, are observed in all three speech acts. Certain facial expressions, such as tilting the head and squinting, are prevalent among the deaf when it comes to politeness, with the highest occurrence among non-manual features to mitigate the degree of threat. It seems that the higher the threat level of a request, the more frequent and intense the use of these features will be. For instance, the degree of head tilting and squinting is greater when requesting leave from a boss compared to asking a classmate to complete a task. Additionally, if the power dynamic between interlocutors is equal, the subject of the request becomes a differentiating factor.It was also found that the use of one or several facial expressions cannot be strictly tied to a specific word, speech act, or context. Behavior considered impolite in one context might be viewed positively or neutrally in another. It may be inferred that the speaker's immediate intention to establish either a formal or informal, friendly connection is the primary factor. Furthermore, the data indicated that one should not assume that power imbalance always leads to greater discrepancies in the use and frequency of these features.

Another finding of this study pertains to the neutral facial expression. If a deaf person's facial expression remains constant while performing any speech act or even during everyday conversations, it cannot be concluded that they are being impolite. A neutral expression could have various reasons. However, comparing this with an expression clearly indicating impoliteness or lack of politeness might provide insight into how much politeness is conveyed through words or facial expressions in different situations.

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲
https://jolr.ut.ac.ir/
دانشگاه تهران

ادب در زبان اشارهٔ ایرانی: تحلیل علائم غیر دستی

بهزاد رهبر[۲]✉، معصومه خوش‌اندام ملاطی[۱]

۱. نویسندهٔ مسئول، استادیار گروه زبان‌شناسی. دانشکدهٔ ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:
behzadrahbar@atu.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، گروه زبانشناسی دانشکدهٔ ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی. دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه:
masume_khoshandam@atu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی
تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۰۶/۱۹

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۲/۱۱/۲۵

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۳/۲۷

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۰۵/۳۰

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی ادب در زبان اشارهٔ ایرانی است. داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه با ۱۸ فرد ناشنوا شامل ۹ مرد و ۹ زن و ۵ زن کم‌شنوا از شهرهای زنجان، تهران، انزلی، تبریز و ارومیه جمع‌آوری شده است. زبان ناشنوایان شرکت‌کننده در این پژوهش زبان اشارهٔ ایرانی است و از سنین مختلف و سطوح متفاوت تحصیلی بودند. پرسش‌های این پژوهش در حوزهٔ سه کنش گفتاری درخواست کردن، رد درخواست و عذرخواهی است. برای تحلیل زبانی ابتدا ترتیب اشارات و نوع کلمات استفاده‌شده و سپس نوع و میزان استفاده از حالات چهره بررسی شدند. طبق یافته‌های این پژوهش برای انتقال ادب یا بی‌ادبی از طریق زبان اشارهٔ ایرانی صرف استفاده از اشارات کافی نیست و حالات چهره و بدن در جهت تکمیل معنا نقشی کلیدی دارند. این حالات که شامل حرکات بدن، سر، چشم و ابرو، لب و بینی هستند در برخی از موقعیت‌ها نقش نحوی و در برخی دیگر نقش پیرا زبانی داشتند که بیشتر نقش پیرا زبانی آن‌ها در این پژوهش بررسی شد. مطابق یافته‌ها در کنش گفتاری درخواست، ریز کردن چشم، در کنش گفتاری رد درخواست کج کردن سر و لب برجسته و در کنش گفتاری عذرخواهی ریز کردن چشم در بافت بیشترین بسامد وقوع را داشتند. سرعت اشارات، ابعاد اشاره، میزان استفاده از اشارات دو دستی، مکث بین اشارات و میزان تکرار واژه در میان زنان و مردان در بافت‌های ۲۴ گانهٔ پژوهش یکسان مشاهده نشد. همچنین مشخص گردید که نوع و میزان استفاده از این علائم غیر دستی بیشتر بافت–وابسته است و نوع ارتباط بین متعاملین از قبیل رسمی یا غیر رسمی و همچنین وجود عامل قدرت نقشی مؤثر در انتخاب این علائم دارد. نتایج این پژوهش می‌تواند به جامعه‌شناسان جهت درک بهتر فرهنگ جامعهٔ ناشنوا، به پژوهشگران حوزهٔ زبان اشاره برای درک عناصر زبانی و به مترجمین جهت ارائهٔ ترجمهٔ سلیس یاری رساند.

واژه‌های کلیدی: ادب کلامی، زبان اشاره، زبان اشارهٔ ایرانی، زبان‌شناسی اجتماعی، علائم غیر دستی، عناصر زبرزنجیری، ویژگی‌های نوایی.

استناد: رهبر، بهزاد؛ خوش‌اندام ملاطی، معصومه؛ (۱۴۰۳): ادب در زبان اشارهٔ ایرانی: تحلیل علائم غیر دستی: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان، پیاپی ۲۸- (۱۲۱-۹۵).
DOI: org/10.22059/jolr.2024.365113.666856

CC BY

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

استفاده از زبان بحث احتمالات است (جومانتو[1]، ۲۰۱۴). در بحث انتقال پیام، موضوعِ چگونگی انتخاب پیش می‌آید؛ انتخاب کلمات، جملات، لحن سخن، نحوهٔ نمایش و چگونگی انتقال پیام و یکی از مهم‌ترین پیام‌هایی که از طرف گوینده به شنونده منتقل می‌شود «ادب[2]» است. ادب شامل موارد مختلفی از جمله ادب کلامی و رفتاری است. برای معنا کردن واژهٔ ادب در کاربرد زبانی‌اش باید به چگونگی ایجاد ارتباط در افراد توجه کرد برای مثال: در درخواست کردن، اعتراض کردن، رد کردن تقاضا، عذرخواهی کردن و... رعایت ادب زبانی در بافت‌های گفتمانی مختلف، نشان‌دهندهٔ جایگاه اجتماعی سخنگویان، سطح روابط میان آنان، حسن خلق و تضمین‌کنندهٔ حفظ روابط است. در کاربرد عادی زبان، اصطلاح ادب به رفتار شایسته یا متعارف همراه با خصوصیات اجتماعی همچون تربیت مناسب و آداب و رفتار رسمی گفته می‌شود. ادب به معنای ساده یعنی هنگام صحبت کردن و تعامل با دیگران به احساسات و خواسته‌های شنونده توجه کنیم. امروزه ادب به عنوان یکی از بخش‌های کاربردشناسی[3] و همچنین یکی از مفاهیم مهم در تعاملات انسانی به لحاظ اجتماعی، فرهنگی و زبان‌شناسی مطرح است. پدیدهٔ ادب زبانی طی چند دههٔ گذشته جایگاه والایی در میان مطالعات زبان‌شناختی پیدا کرده و آثار مختلفی دربارهٔ آن به چاپ رسیده است. افراد مختلفی مانند لیکاف[4]، براون ولوینسون[5]، لیچ[6]، بلوم-کولکا[7]، واتس[8]، ایلن[9] و ... نظریه‌های مختلفی در حوزهٔ ادب کلامی ارائه کردند و پژوهشگران متعددی بر اساس نظریات ایشان ادب را در زبان‌ها و بافت‌های مختلف بررسی کردند. در این میان سهم پژوهش‌های مربوط به ادب در زبان‌های اشاره بسیار ناچیز است.

منظور از زبان اشاره نظام ارتباطی دیداری-حرکتی و غیر آوایی است که در اصل زبان طبیعی جامعهٔ ناشنواست. زبان‌های اشاره زبان‌هایی طبیعی و مستقل هستند که به زبان گفتاری جامعهٔ خود وابسته نیستند (گیتی و سیاوشی، ۱۳۹۸). در هیچ زبان اشاره‌ای حرکات دست به تنهایی نمی‌تواند مفاهیم را به درستی و به صورت کامل منتقل کند و ترکیبی از حرکات دست، سر، بدن به همراه حالات صورت در یک ارتباط موفق نقش دارند. تغییرات حالات چهره امری اختیاری نیست بلکه جزء واژگانی یک اشاره به شمار می‌رود و نمی‌توان آن را کنار گذاشت.

1. I. Jumanto
2. politeness
3. pragmatics
4. R. Lakoff
5. P. Brown & S. Levinson
6. G. Leech
7. Sh. Blum-Kulka
8. R. Watts
9. G. Eelen

برای مثال با تغییر سرعت اشارهٔ قشنگ و تغییر در حالت چهره مفاهیم درجه‌بندی شده از زیبایی ساخته می‌شود که به «زیبا»، «جذاب» یا «خیلی قشنگ» ترجمه می‌شوند (گیتی و سیاوشی، ۱۳۹۸: ۱۵۴). لانگ کر[1] (۱۹۸۷: ۳۰۸) در بحث مفهوم‌سازی در زبان‌های گفتاری و اشاره می‌گوید که بخش حرکات دست در زبان‌های اشاره امری اختیاری است در حالی که حرکات بدن و چهره و عناصر غیر دستیِ[2] وابسته به آن‌ها اختیاری نیست. برخی از زبان‌شناسان اشاره این علائم را مشابه آهنگ[3] و عناصر نوایی[4] در زبان‌های گفتاری می‌دانند که گاهی معنای واژه را تغییر می‌دهند اما گاهی نیز دارای مفاهیم پیرا زبانی[5] هستند.

ادب کلامی یکی از موضوعاتی است که بیش از اینکه به معانی واژگان وابسته باشد، تحت تأثیر نحوهٔ انتقال مفاهیم است و چگونگی بیان عبارت زبانی می‌تواند تأثیر زیادی بر برداشت مخاطب داشته باشد. به همین دلیل به نظر می‌رسد علائم غیر دستی نقشی تعیین‌کننده در انتقال مفهوم ادب کلامی در زبان اشاره دارند. پژوهش حاضر به منظور ارائهٔ تحلیلی روشن و دقیق از نحوهٔ بازتاب ادب در زبان اشارهٔ ایرانی از طریق بررسی ترتیب اشارات و تعیین نقش عناصر غیر دستی و حالات چهره در انتقال مفهوم ادب در پی پاسخ دادن به دو پرسش زیر است:

۱. علائم غیر دستی ممیز معنا در مقولهٔ ادب در زبان اشارهٔ ایرانی و عوامل مؤثر بر بروز آن‌ها کدام‌اند؟

۲. آیا به‌کارگیری علائم غیر دستی در مقولهٔ ادب در زبان اشارهٔ ایرانی امری اختیاری است؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

فریرا بریتو[6] (۱۹۹۵) با بررسی ادب در زبان اشارهٔ برزیلی[7] توضیح می‌دهد که چگونه علائم غیر دستی در ملایم کردن اجبار پاره‌گفتارهای امری نقش دارند. او به حرکاتی اشاره می‌کند که در درخواست‌های تحمیلی استفاده می‌شوند مانند بستن چشم‌ها، چین خوردن پیشانی و خم شدن سر به جلو. او بیان می‌کند که حالات چهرهٔ توأم با اخم[8] و ریزکردن چشم‌ها[9] برای ملایم‌کردن درخواست‌هایی است که درجهٔ تحمیل بالایی دارند.

راش[10] (۲۰۰۷) عنوان کرد که برجستگی لب‌ها[1]، حالت چهرهٔ مؤدبانه[2] و حرکت سر و بدن به طرفین[3] سه حالت مهم برای انتقال مفهوم ادب در زبان اشارهٔ آمریکایی[4] هستند. او در جایی از

1. R. W. Langacker
2. non-manual features
3. intonation
4. prosody
5. paralinguistic
6. L. Ferreira Brito
7. LIBRAS
8. frowns
9. squint
10. D. Roush

پژوهش خود می‌گوید که حالت چهرهٔ مؤدبانه به عنوان تعدیل‌کننده‌ای مهم در تأثیر منفی گفتار در کنش گفتاری عذرخواهی مستقیم و نشان دادن عدم تمایل برای انجام درخواست استفاده شده است.

هوزا[5] (۲۰۰۷) ادب را در چارچوب نظریهٔ براون و لوینسون (۱۹۸۷) در زبان اشارهٔ آمریکایی بررسی کرد. او حالت فشردگی لب‌ها[6] را متداول‌ترین حالت در انتقال مفهوم ادب در این زبان می‌داند. وی اضافه می‌کند که استفاده از علائم غیر دستی تا حد زیادی به درجهٔ تحمیل بستگی دارد. از نظر او حالت برجستگی و فشردگی لب‌ها در کنش‌های گفتاری با کمترین درجهٔ تهدید، حالت چهرهٔ مؤدبانه در کنش‌هایی با درجهٔ تهدید متوسط و حالت اخم مؤدبانه در کنش‌های با درجهٔ تهدید بالا استفاده می‌شوند.

داچُوسکی و سندلر[7] (۲۰۰۹) با نگاه کاربردشناسی زبان انگیزه‌های مربوط به استفاده از بالا بردن ابرو و ریز کردن چشم را در زبان اشارهٔ اسرائیلی[8] بررسی کردند و آن‌ها را مکمل هم معرفی کردند.

از نظر جرج[9] (۲۰۱۱) علائم غیر دستی، اندازهٔ اشارات، جایگاه سر و سرعت اشاره جزو عناصر نوایی در زبان اشارهٔ ژاپنی[10] به شمار می‌روند که در انتقال مفهوم ادب نقش بسزایی دارند. او سرعت اشارات و استفادهٔ متفاوت از جایگاه اشاره به همراه اندازه‌های کوچک‌تر و اشارهٔ آرام‌تر را نشانگر ادب معرفی می‌کند. جرج وجود حالات فشردگی لب‌ها، حالت چهرهٔ مؤدبانه و اخم مؤدبانه را در زبان اشارهٔ ژاپنی اعلام کرده است. جرج بیان می‌کند که حالت چانهٔ رو به بالا غیررسمی بودن موقعیت را نشان می‌دهد درحالی‌که چانهٔ رو به پایین درجهٔ بیشتری از ادب را نشان می‌دهد. همچنین اضافه می‌کند که ناشنوایان عباراتی را که با حرکت چانهٔ رو به جلو شروع و یا تمام می‌شود مؤدبانه‌تر تلقی می‌کنند.

یوشیوکا[11] (۲۰۱۳) در پژوهش خود در زبان اشارهٔ ژاپنی بیان می‌کند که حالت چهرهٔ مؤدبانه در درخواست و رد درخواست ۱۹ تکرار داشته است. از نظر او این علامت غیر دستی با آنچه هوزا در زبان اشارهٔ آمریکایی گفته است تفاوت دارد زیرا در زبان اشارهٔ ژاپنی حالت چهرهٔ مؤدبانه با

1. polite pucker
2. polite grimace
3. body/ head teeter
4. American Sign Language (ASL)
5. J. Hoza
6. tight lips
7. S. Dachovsky & W. Sandler
8. Israel Sign Language (ISL)
9. J. George
10. Japanese Sign Language (JSL)
11. Y. Yoshioka

اشارات دودستی همراه است؛ یعنی اشاره‌هایی که به نسبت اشاره‌های تک دستی نشان‌دار هستند و نشان‌دهندهٔ احترام و تعظیم هستند؛ چیزی که جزئی از رسوم سنتی ژاپنی است.

مپسون[1] (۲۰۱۴) با بررسی دو کنش گفتاری درخواست کردن و عذرخواهی بر نقش کلیدی علائم غیر دستی در انتقال ادب در زبان اشارهٔ بریتانیایی[2] تأکید کرد. از نظر مپسون در پدیدهٔ ادب پیچیدگی تعامل بین این دو مؤلفه (علائم دستی و غیر دستی) نمود بیشتری پیدا می‌کند و این موضوع به موازات تأثیر عناصر نوایی در بحث انتقال ادب در زبان‌های گفتاری است. او عنوان می‌کند که ساختارهایی مانند درخواست کردن خودکار دارای کمترین درجهٔ تحمیل هستند. پژوهشگران، در طول انجام این پژوهش به تحقیقی که در مورد ادب در زبان اشارهٔ ایرانی صورت گرفته باشد برنخوردند.

۳. مبانی نظری

براون و لوینسون (۱۹۸۷: ۱۷۲) معتقدند که شاید بتوان بسیاری از عوامل تعلیق[3] زبانی را با معانی نمادین، نشانه‌شناسی[4] یا علائم زبر زنجیری[5] که نشانهٔ تأکید بر معنای موقت دیگری هستند جایگزین نمود. بالا بردن ابروها، اخم کردن، مکث، استفاده از درنگ پر[6] مانند «اممم...، اِهههه» و... نشانه‌هایی هستند که نمایان‌گر نحوهٔ تفکر گوینده در مورد کنش‌های تهدیدکنندهٔ وجهه می‌باشند. در واقع پیام‌های پیرا زبانی نشان می‌دهد که سنگینی تهدید در یک بافت خاص تا چه اندازه است؛ یعنی علاوه بر اینکه کلمات منتخب توسط گوینده می‌توانند معنایی را انتقال دهند، نحوهٔ بیان، سرعت بیان، تن صدا، مکث بین جملات و تأکیدی که در بیان بعضی از کلمات رخ می‌دهد در انتقال معنی به‌ویژه انتقال ادب تأثیر زیادی دارد (تنن[7]، ۱۹۸۶). افرادی چون واتس (۲۰۰۳) و کالپپر[8] (۲۰۱۱) معتقدند که باید در حوزهٔ ادب قائل به وجود پیوستاری شد که مفاهیمی چون ادب مضاعف[9] و وقاحت[10] در دو سر این پیوستار قرار می‌گیرند. از نظر کالپپر (۲۰۱۱) بی‌ادبانه بودن یک رفتار، وابسته به نحوهٔ درک شدنش توسط مخاطب و بافت موقعیتی آن دارد. مطالعات او (۱۹۹۶: ۳۵۴) نشان می‌دهد که هرچه فاصلهٔ قدرت بیشتر باشد احتمال به‌وجود آمدن کنش تهدید وجهه (بی‌ادبی) بیشتر است و اگر از سوی فرد قدرتمندتر انجام پذیرد دارای تهدید کمتری

1. R. Mapson
2. British Sign Language (BSL)
3. hedge
4. kinesics
5. suprasegmental
6. filled pause
7. D. Tannen
8.J. Culpeper
9.Over-polite
10. rude

است. لوکر و بوسفیلد[1] (۲۰۰۸: ۸) نیز معتقدند که بررسی ابعاد بی‌ادبی بدون پرداختن به عامل قدرت غیرممکن است.

با افزایش پژوهش‌هایی که در زبان‌های اشارهٔ مختلف صورت گرفته است تأثیر علائم غیر دستی بر معنا بر زبان‌شناسان اشاره پوشیده نیست و آن‌ها هر بار کارکرد جدیدی برای این علائم تعریف می‌کنند. طبق مطالعات جدید در این حوزه علائم غیر دستی معادل ویژگی‌های نوایی در زبان‌های گفتاری معرفی شدند. پافو و کوئر[2] (۲۰۱۰) در رده‌بندی علائم غیر دستی در زبان‌های اشاره عنوان می‌کنند که باید بین مفهوم زبانی[3] و مفهوم عاطفی[4] این علائم تفکیک قائل شد. ایشان معتقدند که مفهوم زبانی دارای کارکرد نحوی است مانند مبتداسازی[5] و یا علامت استفهام. علائم غیر دستی که بیانگر مفهوم عاطفی هستند همان حالات چهره‌ای هستند که افراد شنوا نیز هنگام بیان احساسات در چهرهٔ خود منعکس می‌کنند و البته تشخیص این دو موضوع از یکدیگر امری دشوار است. از نظر ویلکاکس، روسینی و پیزوتو[6] (۲۰۱۰) در بحث دستوری‌شدگی[7] در زبان‌های اشاره، نوعِ حرکت و حالات چهره همان نقش عناصر نوایی در زبان‌های گفتاری را دارند. آن‌ها با اشاره به تحقیق فریدمن[8] (۱۹۷۷) افزودند که اشارهٔ ناشنوایان هنگام استرس سریع‌تر، سفت‌تر و بزرگ‌تر از حالت طبیعی انجام می‌شود و این موضوع را برابر با علائم نوایی و استفاده از زیر و بمی صدا در گفتار می‌دانند.

ساتن–اسپنس و وال[9] (۱۹۹۹) معتقدند که تمامی اشارات باید با علائم غیر دستی توصیف شوند. این علائم برای نشان دادن احساسات، تفکیک واژگان و بیان مبانی دستوری به کار می‌روند. ایشان معتقدند که حرکات سر نیز دارای اشکال متفاوتی است که در دستور زبان نقشی مؤثر دارد. کلتر و اندرسون[10] (۱۹۹۳) بر این باور بودند که علاوه بر حرکات دست مشخصه‌های دیگری مانند تکیه[11] (که برای اشاره به قلهٔ هجا[12] در حرکت استفاده می‌شود)، دیرش[13] تولید اشاره و همچنین میزان تکرار حرکات هم جزو عناصر اشارات به شمار می‌آیند. سندلر (۲۰۰۶) اندازه و سرعت اشارات، حرکت محکم یا روان، مکث بین اشارات، علائم غیر دستی شامل حرکات چهره، سر و

1. D. Bousfield & M. A. Locher
2. R. Pfau & J. Quer
3. linguistically significant
4. affective
5. topicalization
6. S. Wilcox., P. Rossini & E. Pizzuto
7. grammaticalization
8. Friedman
9. R. Sutton-Spence & B. Woll
10. G. R. Coulter & S. R. Anderson
11. stress
12. peak velocity
13. duration

بدن را به عنوان ویژگی‌های نوایی در زبان اشاره معرفی کرده است. وی معتقد است که حرکات سر و حالات چهره با موضوع تولید افراطی[1] در بحث آهنگ[2] برابری می‌کند. زیمر[3] (۱۹۸۹) وجود ویژگی‌های نوایی در زبان اشاره را تأیید می‌کند و معتقد است که اندازهٔ اشارات در جایگاهشان با بلندی صدا[4] در زبان‌های گفتاری برابر است. لوکاس و والی[5] (۲۰۰۰) معتقدند که علائم غیر دستی در برخی اشارات ممیّز معنا و گاهی موجب ابداع یک اشارهٔ جدید در زبان اشارهٔ آمریکایی می‌شوند. افرادی چون راش، هوزا و مپسون معتقدند انتقال مفهوم ادب در زبان اشاره تا حد زیادی وابسته به این علائم است. آنچه مبنای اصلی و چارچوب نظری این پژوهش را تشکیل داده است حالات چهره و علائم غیر دستی معرفی شده توسط مپسون (۲۰۱۴) است که بر این اساس وجود، بسامد وقوع و نحوهٔ استفاده از علائم غیر دستی در زبان اشارهٔ ایرانی در کنش‌های گفتاری درخواست، رد درخواست و عذرخواهی بررسی خواهد شد.

۴. روش‌شناسی پژوهش

داده‌های این پژوهش از طریق مصاحبه با نه زن و نه مرد ناشنوا و پنج فرد کم‌شنوا در بازهٔ سنی متولدین ۱۳۳۰ الی ۱۳۷۵ و از افراد بی‌سواد تا کارشناسی ارشد به دست آمده است. زبان اشارهٔ ایرانی زبان اول ناشنوایانی است که در این پژوهش شرکت کردند. این مصاحبه‌ها در سال ۱۴۰۱ و ۱۴۰۲ با ناشنوایان شهرهای زنجان، تهران، انزلی، تبریز و ارومیه صورت گرفته است. پرسش‌ها در حوزهٔ سه کنش گفتاری درخواست کردن، رد درخواست و عذرخواهی طراحی شد که از پژوهش‌های مشابه در زبان اشارهٔ آمریکایی و بریتانیایی الهام گرفته شده است. برخی از سؤالات عیناً تکرار و برخی در بافتی جدید که پژوهشگران آن را معرفی کرده‌اند، شبیه‌سازی شده‌اند. موقعیت‌ها به زبان اشاره برای ناشنوایان توضیح داده شد و آن‌ها نیز به زبان اشاره پاسخ دادند. در طراحی پرسش‌ها قدرت در سطوح مختلف در نظر گرفته شده است.

۵. تحلیل داده‌ها

پس از اتمام مصاحبه‌ها، تمامی پاسخ‌ها تحلیل شدند و در این بخش یک پاسخ برای هر بافت به‌عنوان نمونه ارائه شد. ارائهٔ پاسخ‌ها با ذکر جزئیات اشارات و به دو شیوه است: در شیوهٔ اول به جهت رعایت اخلاق در پژوهش و احترام به شرکت‌کنندگانی که با آوردن تصویر خود در این پژوهش موافقت نکردند پاسخ‌ها به صورت نوشتاری است. از آنجایی که زبان اشاره فاقد شکل

1. super-articulation
2. intonation
3.J. Zimmer
4. volume
5. C. Valli & C. Lucas

نوشتاری است جهت تفکیک جملات اشاره از فارسی، اشارات با قلم پررنگ[1] و با دستور زبان اشاره نوشته شدند و به فارسی و صورت شکستهٔ نوشتاری ترجمه شدند.

جدول ۱_ راهنمای استفاده از علائم غیر دستی

جدول ۱_ راهنمای استفاده از علائم غیردستی

مثال	توضیح
دادن_ نه	کلماتی که با خط تیره نوشته شده‌اند نشانگر یک مفهوم هستند که با دو اشاره نمایش داده می‌شوند.
هفته*بعد	دو اشاره با هم ادغام و در قالب یک اشاره ادا شده است.
فشار(راست)	جهت داخل پرانتز جهتی است که اشاره در آن سمت انجام شده است.
گرفتن (دودستی)	اشارات یک‌دستی که برای تأکید بیشتر با هر دو دست صورت گرفته است.
زود+	علامت به‌اضافه نشان‌دهندهٔ تعداد دفعات تکرار یک اشاره است.
لب برچیده **اشکال نداره_**	توضیحات بالای جملات، علائم غیر دستی همراه آن اشاره را بیان می‌کند.
برای!	نشان دهندهٔ مکث است.
زیاد>>	سرعت ادای آن اشاره بیشتر از حد معمول است.
کار#	یک اشاره به حالت چرخشی در چند جایگاه انجام شده است.
خراب<<	سرعت ادای اشاره کمتر از حد معمول است.
نمی‌دم!	اشاره در ابعادی بزرگتر از حد معمول ادا شده است.
.....	فقط علائم غیر دستی، بدون لب‌زدن و اشاره بوده است.

در شیوهٔ دوم پاسخ‌ها به صورت عکس‌های متوالی از سمت راست به چپ ارائه گردیدند. معنای هر اشاره زیر تصویر مربوط به آن نوشته شده که به معنای بافتی اشاره می‌کند.

۱-۵. درخواست کردن

در این قسمت هشت سؤال برای کنش گفتاری درخواست کردن و در سطوح متفاوت قدرت مطرح شده است.

۱-۱-۵. قدرت نابرابر

۱. «تصور کنید که دانشجو هستید و از استاد خود می‌خواهید که برای انجام پروژهٔ کلاسی وقت بیشتری بدهد. چگونه درخواست خود را بیان می‌کنید؟»

چشم ریز چشم ریز، سر کج چشم ریز، بینی چین‌خورده

شرکت‌کنندهٔ ۲: **من آماده-نه/ هفتهٔ*بعد/ قبول<<||/ نه؟** (من آماده نیستم. ممکنه یک هفته به من وقت بدین؟ قبول می‌کنید؟)

۱. «تصور کنید که استاد دانشگاه هستید و از شاگرد خود می‌خواهید که به سایرین اطلاع دهد که فردا از آنان امتحان خواهید گرفت. چگونه این درخواست را مطرح می‌کنید؟»

سر و بدن به جلو اخم

1. bold

شرکت‌کنندهٔ ۱۸: **بچه‌ها/ گفتن-تو/ امتحان/ حتما**>>. (حتما به بچه‌ها خبر بده که امتحان داریم).

۳. «تصور کنید که رئیس یک اداره هستید و از کارمندتان می‌خواهید پروژه‌ای را که قرار بود دو هفته بعد تحویل دهد، فردا تحویل دهد به او چه می‌گویید؟»

(کار رو سریع انجام بده و تموم کن).

۴. «شما کارمند هستید. چگونه از رئیستان درخواست مرخصی می‌کنید؟»

چشم ریز، بدن به راست، سر کج **چشم ریز** **چشم ریز، بدن متمایل به راست، چهرهٔ مؤدبانه**

شرکت‌کنندهٔ ۱: **آقای رئیس/ من مشکل** (دو دستی) / **مریض/ خواهش مرخصی دادن-من/ خواهش**+

(آقای رئیس من مریض هستم میشه خواهش کنم به من مرخصی بدین لطفاً؟)

۲-۱-۵. قدرت برابر

۵. «چگونه از دوستتان می‌خواهید که امروز ماشینش را به شما قرض دهد؟»

چشم ریز، سر کج **چشم ریز** **سر کج، چشم ریز، بینی چین‌خورده**

شرکت‌کنندهٔ ۹: **نگاه-من/ ماشین دادن_من/ من رفتن بیرون#/خواهش**<<**/ یک*روز‖/..... /یک*روز**<<

(ببین، میشه لطفاً یک روز ماشینت رو بدی من برم بیرون؟ فقط یک روز)

۶. «چگونه از همکارتان تقاضای قرض گرفتن پول را می‌کنید؟»

(من ۵ تومن پول لازم دارم، جون من بده، یک ماهه پس می‌دم).

۷. «شما امروز بیمار شده‌اید و نمی‌توانید تکالیف مدرسه/دانشگاه خود را انجام دهید. چگونه از همکلاسی‌تان درخواست می‌کنید که او تکالیف شما را انجام دهد؟»

(میشه خواهش کنم تو زحمت بکشی مشق منو ببنویسی، جبران می‌کنم برات).

۸. «چگونه از شخصی غریبه در بانک تقاضای خودکار می‌کنید؟»

(ببخشید، میشه خودکار شما رو بگیرم و بنویسم، ممنونم).

۲-۵. رد درخواست

در این قسمت هشت سؤال برای کنش گفتاری درخواست کردن و در سطوح متفاوت قدرت مطرح شده است.

۱-۲-۵. قدرت نابرابر

۱. «چگونه درخواست دانشجویتان مبنی بر دادن زمان بیشتر برای انجام تکلیف را رد می‌کنید؟»

(اگه تا فردا پروژه رو به من تحویل دادی، نمره می‌دم، اگر ندادی صفر می‌دم).

۲. «چگونه درخواست استادتان مبنی بر اطلاع به سایر دانشجویان در خصوص امتحان را رد می‌کنید؟»

چشم ریز **لب فشرده** **لب فشرده و سر کج**

شرکت‌کنندهٔ **۱۱: بابا-من/ بردن*من/ باید رفتن/نمی‌تونم**<</ **ببخشید.** (بابام اومده دنبالم، من باید برم، نمی‌تونم، ببخشید).

۳. «چگونه درخواست مرخصی کارمندتان را رد می‌کنید؟»

(اصلاً نمی‌شه کار زیاد داریم).

۴. «چگونه به درخواست رئیستان برای انجام زودتر پروژه پاسخ منفی می‌دهید؟»

بالا رفتن ابرو **چشم ریز** **بدن به چپ و راست**

شرکت‌کنندهٔ ۴: **زود**++ **نمی‌شه**/ **من وقت داشتن**-**نه**/ **فشار** ++**! فشار** (راست) **فشار** (چپ)/ **کار زیاد**>>

(نمی‌شه زود انجام داد، من وقت ندارم، خیلی تحت فشارم، خیلی کار دارم).

۲-۲-۵. قدرت برابر

۵. «چگونه درخواست دوستتان برای قرض گرفتن ماشین را رد می‌کنید؟»

(ترجمه: من خودم لازم دارم، چند جا کار دارم، اصلاً نمی‌دم).

۶. چگونه درخواست همکارتان بابت قرض گرفتن پول را رد می‌کنید؟

لب برجسته **بالا رفتن ابرو** **اخم و لب برجسته**

شرکت‌کنندهٔ ۹: **من خودم لازم**/ **خرج زیاد**/ **پول ضعیف**/ **نمی‌تونم.**

(من خودم لازم دارم. خرجم زیاده، وضع مالیم خوب نیست، نمی‌تونم).

۲. «چگونه درخواست همکلاسی خود را بابت انجام تکلیف رد می‌کنید؟»

لب برجسته **اخم، بالا رفتن ابرو** **بدن به عقب، لب برجسته**

شرکت‌کنندهٔ ۳: **من دست درد** (چپ) /**دست درد** (راست)+/ **نمی‌تونم** /**تو نوشتن.**

(دستای خودم درد می‌کنه، نمی‌تونم بنویسم، خودت بنویس).

۷. «چگونه درخواست شخص غریبه در بانک را برای گرفتن خودکار رد می‌کنید؟»

بالارفتن ابرو

شرکت‌کنندهٔ ۱۶: **من خودکار نه.** (ترجمه: من خودکار ندارم).

۳-۵. عذرخواهی کردن

در این قسمت هشت سؤال برای کنش گفتاری عذرخواهی و در سطوح متفاوت قدرت مطرح شده است.

۱-۳-۵. قدرت نابرابر

۱. «به عنوان استاد دانشگاه نتوانستید به موقع نمرات را اعلام کنید. چگونه از دانشجویان عذرخواهی می‌کنید؟»

اخم

شرکت‌کنندهٔ ۲۲: **انشاءالله/ زود/ نمره/ گفتن.** (انشاءالله به زودی نمره‌ها رو می‌گم).

۲. «چگونه از استاد خود بابت تأخیر در ارسال پروژهٔ کلاسی عذرخواهی می‌کنید؟»

حالت چهرهٔ مؤدبانه **لب برجسته** **سر کج و لب فشرده**

شرکت‌کنندهٔ ۱۳: **من درس فراموش<</ ببخشید+ / من قول>>++شب حتما+ فرستادن/ قول!.**

(من فراموش کردم که درس داریم، ببخشید، قول می‌دم تا شب انجام بدم و بفرستم)

۳. «چگونه از کارمندان خود بابت تأخیر در پرداخت حقوق عذرخواهی می‌کنید؟»

(بخشید من الان نمی‌تونم به شما حقوق بدم، هفتهٔ بعد می‌دم، خوبه؟)

۴. «چگونه از رئیس خود به خاطر تأخیر در انجام پروژه عذرخواهی می‌کنید؟»

(ترجمه: ببخشید من نرسیدم تموم کنم...امممم... انجامش می‌دم، تمومش می‌کنم)

۲-۳-۵. قدرت برابر

۵. «چگونه از دوست خود بابت تصادف با ماشین او عذرخواهی می‌کنید؟».

(شمارهٔ کارتت رو بده من، من خودم هزینه‌ها رو پرداخت می‌کنم)

۶. «چگونه از همکار خود بابت تأخیر در پرداخت پولی که قرض گرفته بودید عذرخواهی می‌کنید؟»

(ببخشید یادته من ده تومن گرفتم ازت،...اممم... الان گرفتارم، شاید یکی دو روزه بدم، یکم صبر می‌کنی؟)

۷. «چگونه از همکلاسی خود بابت انجام ندادن تکلیف مشترک عذرخواهی می‌کنید؟»

سر پایین **بدن به عقب** **چهرهٔ مؤدبانه** **چشم ریز**

شرکت‌کنندهٔ ۲: **تمرین نوشتی/ من نوشتن-نه/ حیف/ خواب/ شرمنده/ امروز وقت/ نوشتن>>.**

(تو تمرین رو نوشتی؟ من ننوشتم، متأسفانه خواب موندم، شرمنده امروز وقت می‌ذارم و سریع می‌نویسم).

۸. «چگونه از فرد غریبه در بانک بابت گم کردن خودکارش عذرخواهی می‌کنید؟»

لب فشرده **سر کج** **لب برجسته**

شرکت‌کنندهٔ ۱۳:...../**شرمنده / گم/ چند/ پول دادن-تو.** (شرمنده، گم کردم، پولش رو بهتون می‌دم)

۶. بحث و بررسی

در این بخش به دسته‌بندی و تشریح علائم دستی استفاده شده در بافت‌ها و بسامد وقوع آن‌ها می‌پردازیم.

۱-۶. حالات سر

حالات سر به دو دسته تقسیم می‌شود: ۱) حرکت سر به سمت چپ و راست[1] (طرفین) که سر کج نامیده شد و ۲) حرکت سر به سمت بالا و پایین[2]. حرکت سر به طرفین هم در درخواست و هم در رد درخواست دیده می‌شود. برای درخواست معمولاً با چشم ریز شده و برای رد درخواست با بالا بردن ابرو همراه است. اگر این حالات با لب فشرده همراه باشند نهایت ادب را می‌رساند. سر در حالت دوم در کنش‌های رد درخواست به سمت عقب متمایل است و گاهی با بالا آوردن چانه همراه است که معنای عدم رعایت ادب در بافت صمیمانه و بی‌ادبی در بافت رسمی را

1. Side tilt
2. Nod

می‌دهد. آوردن سر به سمت پایین در کنش‌های گفتاری درخواست کردن از مقام بالاتر و عذرخواهی دیده شد که اگر با حالت لب فشرده همراه شود نهایت ادب را می‌رساند.

تصویر ۱: سر کج تصویر ۲: حرکت سر به بالا تصویر ۳: حرکت سر به پایین

۲-۶. حالات بدن

حالات بدن به ۴ دسته تقسیم می‌شوند: ۱) حالت بدن متمایل به جلو[1]، ۲) حالت بدن متمایل به عقب[2]، ۳) حرکت بدن به سمت چپ و راست (طرفین) و ۴) حالت بدن متواضعانه[3]. در درخواست کردن و عذرخواهی بدن به سمت جلو متمایل است. اگر درخواست از جایگاه قدرت باشد به همراه ابروی بالارفته یا اخم بوده که در این موارد مفهوم دستور دادن را دارد. حرکت بدن به سمت عقب برای رد درخواست است که اگر با حالت سر کج و چشمان ریز همراه باشد نشانهٔ ادب و در صورتی که با بالا بردن ابرو، چشمان درشت و لب برجسته همراه باشد معنای بی‌ادبی را می‌دهد. اگر این موارد در یک بافت رسمی و هنگام صحبت با شخصی که در جایگاه قدرت است رخ دهد می‌تواند معنای وقاحت را داشته باشد. حرکت بدن متواضعانه که بدن متمایل به جلو و شانه‌ها و گردن افتاده و حالت قوز کردن دارد تنها دو دفعه در بافت درخواست از مقام دارای قدرت و عذرخواهی از دوست دیده شد. حرکت بدن به طرفین بیشتر در بافت درخواست و عذرخواهی مشاهده شد و معنای آن وابسته به دیگر علائم غیر دستی آن بافت است.

تصویر ۴: بدن رو به عقب تصویر ۵: بدن رو به جلو تصویر ۶: حالت بدن متواضعانه تصویر ۷: حرکت بدن به طرفین

۳-۶ حالات چشم و ابرو

حالت‌های مشاهده شده در چشم و ابرو به سه دسته تقسیم می‌شود: ۱) حالتی که چشم‌ها ریز شده و گوشهٔ چشم چین می‌خورد و ابروها در حالتی نسبتاً صاف قرار دارند[4]، ۲) بالا بردن ابرو در حالتی که پیشانی چین بخورد و گاهی با درشتی چشم همراه است[5] ۳) حالت اخم[1]. چشم ریز

1. forward tilt
2. backward tilt
3. polite duck
4. squint
5. raised brows

شاید تنها علامت غیر دستی باشد که به تنهایی مفهوم ادب را منتقل می‌کند. این حالت در هر سه کنش گفتاری مشاهده شده است اما بیشتر در بافت درخواست از رئیس و استاد استفاده شده است. حالت بالا بردن ابرو اگر با سر کج و فشردگی لب‌ها همراه شود نشانهٔ رد کردن مؤدبانهٔ درخواست است ولی اگر با قطع ارتباط چشمی و برگرداندن سر همراه شود می‌تواند نشانهٔ عدم رعایت ادب یا بی‌ادبی باشد. همان‌طور که سیاوشی (۲۰۱۹) اشاره کرده است باز کردن بیشتر چشم برای بیان اطمینان یا ریزکردن آن‌ها برای بیان شک و تردید و احتمال به کار می‌رود. شرکت‌کنندگان این پژوهش معمولاً با ابروان متمایل به بالا و چشمانی بازتر از حد معمول درخواست‌ها را رد می‌کردند. این حالات چشم و ابرو هنگام داشتن مؤلفهٔ قدرت بیشتر مشاهده شد. در واقع باز شدن بیش از حد معمول چشم در بافت رد درخواست می‌تواند اطمینان فرد ناشنوا را از بدیهی بودن عدم امکان انجام درخواست نشان دهد. حالت اخم نیز در درخواست و رد درخواست از موضع قدرت دیده شد. اخم در رد درخواست مقام بالاتر مانند رئیس نشانهٔ عدم رعایت ادب است.

تصویر ۸: چشم ریز

تصویر ۹: بالابردن ابرو

تصویر ۱۰: اخم

۴-۶. حالات لب

حالات لب در میان شرکت‌کنندگان این پژوهش به سه دسته تقسیم می‌شود: ۱) حالت فشردگی لب‌ها[2]، ۲) لبی که حالت لبخند زدن را به خود می‌گیرد، گاهی دندان‌ها نمایان است و گاهی نیست و ۳) برجستگی لب‌ها[3]. فشردگی لب‌ها در هر سه بافت گاهی به صورت مکث بین اشارات و گاهی در انتهای جمله و گاهی چند بار در یک جمله دیده شد. این حالت لب در بافت عذرخواهی پس از بیان موضوع اصلی مانند تصادف کردن و در بافت‌های درخواست و رد درخواست اغلب در انتهای جمله مشاهده شد. حالت دوم لب، لبخند زدن است که به همراه مؤلفهٔ چشم ریز شده و پیشانی چین‌خورده تشکیل حالت چهرهٔ مؤدبانه را می‌دهد. گاهی برای بیان مستقیم و درخواست چیزی از کسی به منظور تلطیف درخواست و کاهش شدت تحمیل از ابزارهای تلطیفی[4] (جبرانی) استفاده می‌شود، برای مثال در زبان فارسی این درخواست‌ها با عباراتی مانند «لطفاً»، «بی‌زحمت»، «اگه ممکنه» و ... همراه می‌شوند. بازتاب این موضوع در

1. frown
2. tight lips
3. polite pucker
4. redressive action

زبان اشارهٔ ایرانی به صورت حالت چهرهٔ مؤدبانه است. این حالت بیشتر در بافت‌های با میزان تهدید بالا مانند درخواست مرخصی از رئیس و درخواست وقت بیشتر از استاد که طرفین در جایگاه قدرت متفاوتی هستند و بافت‌هایی با میزان تهدید بالا مانند درخواست ماشین و پول دیده شده است. برجستگی لب در بافت رد درخواست و عذرخواهی مشاهده شد. این حالت لب در کنش گفتاری رد درخواست در بافت‌های با میزان قدرت بالا و موقعیت‌های صمیمانه رخ می‌دهد و معمولاً با برگرداندن صورت، قطع تماس چشمی و حرکت دست مکرر بدون لب زدن همراه است (تصویر ۱۳)؛ به عبارت دیگر زمانی که مخاطب سخنان گوینده را قبول ندارد و معنای اصلاً را می‌توان از اشارهٔ او برداشت کرد. استفاده از این حرکت لب در رد خواست از طرف کسی که در جایگاه قدرت پایین‌تر قرار دارد می‌تواند بی‌ادبی تلقی شود. کارکرد دوم برجستگی لب زمانی است که در معنای «جبران کردن» و در کنش گفتاری عذرخواهی استفاده شده است (تصویر۱۴).

تصویر ۱۱: لب فشرده

تصویر ۱۲: حالت چهرهٔ مؤدبانه

تصویر ۱۳: لب برجسته (الف)

تصویر ۱۴: لب برجسته (ب)

۵-۶. حالات بینی

آخرین علامت غیر دستی حالت چین‌خوردگی بینی است. در این حالت بینی به سمت بالا رفته و چین‌خوردگی در اطراف آن نمایان می‌شود. این حالت در کنش گفتاری درخواست کردن همراه با اشارهٔ مربوط به زمان دیده شد، به عنوان نمونه هنگام درخواست خودکار از غریبه در بانک همراه با اشارهٔ «یک دقیقه». این علامت هنگام بیان اشاراتی مانند «کوچک»، «کم»، «ضعیف» و ... نیز دیده شده است؛ بنابراین می‌توان این‌گونه برداشت کرد که به عنوان نمونه فرد ناشنوا در بافت درخواست خودکار از غریبه می‌داند که استفاده از خودکار شاید بیش از یک دقیقه طول بکشد اما با استفاده از این حالت درصدد کاهش تهدید و انتقال این مفهوم ضمنی است: «من فقط چند دقیقه می‌خواهم از این خودکار استفاده کنم و میزان زمان استفاده از آن کم اهمیت است».

تصویر ۱۵: حالت بینی چین خورده

۶-۶. بسامد وقوع حالات چهره در بافت‌های ۲۴ گانهٔ پژوهش

در جدول ۲ بسامد وقوع هر کدام از علائم غیر دستی در بافت‌های مربوط به درخواست کردن درج شده است. همان‌طور که در جدول مشخص گردید در بافت درخواست مرخصی از رئیس بیشترین علائم غیر دستی و در بافت درخواست از همکلاسی کمترین میزان علائم غیر دستی را شاهد هستیم. همچنین حالت چشم ریز در درخواست مرخصی با ۲۲ تکرار بیشترین بسامد را در کنش گفتاری درخواست داشته است.

جدول ۲_ بسامد وقوع حالات چهره در کنش گفتاری درخواست کردن

بافت	قدرت	سر			بدن				چشم و ابرو			لب			بینی	
		کج	جلو و عقب	طرفین	جلو	عقب	متواضع	بالا	ریز	اخم	فشرده	مؤدب	برجسته	چین خورده		
درخواست از کارمند	+		۱۲	۲	۱۶	۵	۲	۷	۳	۱۳	۴		۱			
درخواست از رئیس	-	۱۶	۳	۱۲	۸	۱	۲	۲	۲۲		۹	۶	۱	۱۲		
درخواست از استاد	-	۱۲	۷	۴	۸	۸		۷	۱۹	۸	۴	۴	۴	۴		
درخواست از دانشجو	+	۱	۵	۲	۶	۱		۱۳		۹	۸	۴				
درخواست از همکار	=	۱۴	۵	۸	۴	۱	۲	۲	۱۵		۴	۷	۱	۱۲		
درخواست از همکلاسی	=	۱۲	۱	۲	۴	۶	۱	۵	۱۶	۱	۳	۱	۷			
درخواست از دوست	=	۱۴	۷	۱	۱	۷	۱	۱	۷	۳	۳		۶	۹		
درخواست از غریبه	=	۱۷		۱	۶	۴	۱	۶	۱۹	۲	۴	۸	۲	۸		

در جدول ۳ بسامد وقوع هر کدام از علائم غیر دستی در بافت‌های مربوط به رد درخواست درج شده است. مطابق آمار مشخص گردید که در بافت رد درخواست مرخصیِ کارمند بیشترین علائم غیر دستی و در بافت رد درخواست همکار کمترین میزان علائم غیر دستی را شاهد هستیم. همچنین سر کج در رد درخواست رئیس و برجستگی لب‌ها در رد درخواست کارمند هر دو با ۱۴ تکرار بیشترین بسامد وقوع را در کنش گفتاری رد درخواست داشتند.

جدول ۳_ بسامد وقوع حالات چهره در کنش گفتاری رد درخواست

بافت	قدرت	سر		بدن					چشم و ابرو			لب			بینی	
		کج	بالا و پایین	طرفین	جلو	عقب	متواضع	بالا	ریز	اخم	فشرده	مؤدب	برجسته	چین خورده		
رد درخواست رئیس	-	۱۴	۸	۳	۱	۶	۲	۷	۱۳	۲	۹		۱			
رد درخواست کارمند	+	۸	۱۰			۱۱		۷		۱۴	۱		۱۴			
رد درخواست دانشجو	+	۴	۷		۲	۸		۷		۸	۵	۶	۴			
رد درخواست استاد	-	۱۴	۲	۲	۷	۱		۳	۱۴	۱	۸	۴				
رد درخواست همکار	=	۷	۱	۴		۴	۱	۵	۴		۶					
رد درخواست همکلاسی	=	۶	۴	۱		۶	۱	۵	۴	۱	۳		۴			
رد درخواست دوست	=	۶	۷			۷		۱۱	۶	۲	۳		۶			
رد درخواست غریبه	=	۴		۱		۴		۶	۴	۲	۴		۲			

در جدول ۴ بسامد وقوع هر کدام از علائم غیر دستی در بافت‌های مربوط به عذرخواهی درج شده است. مطابق آمار مشخص گردید که در بافت عذرخواهی از رئیس بابت بیشترین بسامد وقوع علائم غیر دستی و در عذرخواهی از دانشجو کمترین میزان علائم غیر دستی را شاهد هستیم. همچنین چشم ریز در بافت عذرخواهی از رئیس با ۲۰ تکرار بیشترین بسامد را در کنش گفتاری عذرخواهی داشته است.

جدول ۴_ بسامد وقوع حالات چهره در کنش گفتاری عذرخواهی

جدول ۴_ بسامد وقوع حالات چهره در کنش گفتاری عذرخواهی

بافت	مؤلفهٔ قدرت	سر		بدن					چشم و ابرو				لب		بینی
		کج	بالا و پایین	طرفین	جلو	عقب	متواضع	بالا	ریز	اخم	فشرده	مؤدب	برجسته	چین خورده
عذرخواهی از رئیس	-	۱۰	۹	۸	۱	۴	۱		۲۰		۹		۷	۱
عذرخواهی از کامند	+	۶	۴	۸	۱۲				۴		۴		۵	
عذرخواهی از دانشجو	+	۳	۵		۶	۱		۲		۸				
عذرخواهی از استاد	-	۱۶	۳	۵	۲		۱	۱	۱۷		۹	۶	۳	
عذرخواهی از همکار	+	۹	۶		۴	۲			۱۲		۸		۷	
عذرخواهی از همکلاسی	-	۶	۷	۳	۳		۲	۳	۱۰	۲	۸	۲	۶	۲
عذرخواهی از دوست	+	۱۲	۶	۳	۵	۳			۱۰		۷		۱۶	
عذرخواهی از غریبه	-	۸		۱	۲				۶		۸	۳	۷	

با مقایسهٔ حالات چهره و بدن هنگام کنش‌های درخواست، رد درخواست و عذرخواهی می‌توان قائل به وجود پیوستاری شد که در یک سمت آن نهایت ادب یا ادب مضاعف و در سمت دیگر نهایت بی‌ادبی و یا وقاحت وجود دارد.

ادب مضاعف — رعایت ادب — عدم رعایت ادب[1] — بی‌ادبی[2] — وقاحت

با توجه به داده‌ها به نظر می‌رسد می‌توان برای هر کدام از علائم غیر دستی حالاتی مؤدبانه و غیرمؤدبانه توصیف کرد. در سمت راست پیوستار تعداد و شدت علائم بی‌نشان ادب مانند سر کج، چشم ریز، لب فشرده، بدن متمایل به جلو، سرعت کمتر و ابعاد کوچک‌تر اشارات و در سمت چپ شدت و تعداد علائم بی‌نشان بی‌ادبی مانند سر به عقب طوری که چانه به سمت بالا باشد، بالا بردن ابرو، بدن متمایل به عقب، لب برجسته و سرعت بیشتر و ابعاد بزرگ‌تر اشارات برای وقاحت در نظر گرفته می‌شود. آنچه در میان پیوستار دیده می‌شود تعداد و شدت کمتری از علائم غیر دستی است که تحت عناوین رعایت ادب، عدم رعایت ادب و بی‌ادبی نامیده شدند.

1. non-polite
2. impolite

۷. نتیجه

این پژوهش تلاشی جهت بررسی مفهوم ادب در زبان اشارهٔ ایرانی است. با تحلیل داده‌ها مشخص گردید که علائم غیر دستی نقشی مؤثر در انتقال مفهوم ادب در زبان اشارهٔ ایرانی را دارند. برخی از آن‌ها مانند چین‌خوردگی بینی تنها در یک کنش گفتاری و برخی مانند ریز کردن چشم در هر سه کنش گفتاری مشاهده شدند.

در پاسخ به پرسش نخست باید گفت که برخی از حالات چهرهٔ ناشنوایان در موضوع ادب بی‌نشان هستند که از میان آن‌ها سر کج، ریز کردن چشم و فشردگی لب بیشترین کارکرد را در میان علائم غیر دستی برای کاهش میزان تهدید دارد. به نظر می‌رسد هرچقدر میزان تهدید یک درخواست بیشتر باشد تعداد و شدت استفاده از این علائم نیز بیشتر خواهد شد. به عنوان مثال میزان کج کردن سر و ریز شدن چشم در بافت درخواست مرخصی از رئیس در مقایسه با درخواست انجام تکلیف از همکلاسی بیشتر است. همچنین در برخی از موارد اگر مؤلفهٔ قدرت در میان متعاملین برابر باشد موضوع درخواست عامل ایجاد تفاوت است. برای مثال این علائم در بافت درخواست ماشین از دوست در مقایسه با درخواست خودکار از فرد غریبه در بانک بیشتر است.

پیش‌تر اشاره شد افراد زمانی متوجه مفهوم ادب می‌شوند که بی‌ادبی را ببینند. از آنجایی که برقراری ارتباط چشمی در میان ناشنوایان امری مهم و ضروری جهت ادامهٔ تعامل است، می‌توان گفت که حرکت سر به طرفین و قطع ارتباط چشمی در رد درخواست به معنی تمایل به پایان مکالمه و مصداق بی‌ادبی است. مطابق داده‌های این پژوهش در اکثر بافت‌های رد درخواستِ کارمند و دانشجو، اشارات اولیه با برگردندان سر همراه بوده است ولی از آنجایی که از سوی مقامی که دارای قدرت است صورت گرفته است از نظر ناشنوایان رفتاری طبیعی و معمول جلوه می‌کند.

پاسخ به سؤال دوم در خصوص اختیاری یا اجباری بودن علائم غیر دستی کمی پیچیده است زیرا از یک سو انتقال معنای ضمنی در بافت بدون استفاده از این حالات دشوار است از سوی دیگر در زبان اشاره نیز مانند دیگر زبان‌ها مفهوم اشارات (کلمات) در بسیاری از مواقع وابسته به بافت است. برای نمونه تصاویر زیر تفاوت اشارهٔ «**لازم داشتن**» در کنش گفتاری رد درخواست در دو بافت مختلف نشان می‌دهد.

تصویر ۱۶: لازم داشتن در حالت مؤدبانه

تصویر ۱۷: لازم داشتن در حالت عدم رعایت ادب

بنابراین استفاده از یک یا چند حالت چهره را نمی‌توان مقید به واژه، کنش گفتاری و یا بافت دانست و رفتاری که در یک بافت بی‌ادبی تلقی می‌شود ممکن است در بافتی دیگر مثبت و یا خنثی در نظر گرفته شود. شاید بتوان گفت که احساس لحظه‌ای گویشور برای برقراریِ ارتباطی رسمی یا غیررسمی و صمیمانه عامل اصلی محسوب می‌شود. یو[1] (۲۰۰۳) معتقد است استفاده از راهکارهای متفاوت هنگام تعاملات نشان‌دهندهٔ نقش مؤثر فرهنگ در ارتباطات افراد است.

علاوه بر علائم غیر دستی سرعت و نحوهٔ بیان اشارات نیز در بافت‌های مختلف متفاوت است. سرعت بیان اشارات هنگام کنش‌های گفتاری مربوط به درخواست کردن و عذرخواهی در مقایسه با رد درخواست کمتر است. میزان استفاده از مکث بین اشارات برای بیان جملات با میزان تهدید بالا بیشتر است و گاهی در این میان یک یا چند لب زدن کوتاه هم دیده می‌شود. هنگام عذرخواهی حرکات بدن کمتر و گاهی چشم‌ها برای لحظه‌ای از مخاطب برداشته می‌شود بدون اینکه با چرخش سر همراه باشد. همچنین اشارات هنگام بیان درخواست نرم‌تر و گاهی در ابعادی کوچک‌تر ادا شد در حالی که هنگام رد درخواست شاهد حرکات دست محکم‌تر و ابعاد بزرگ‌تر اشارات بودیم.

نتایج این پژوهش یافته‌های پیشین در خصوص تأثیر علائم غیر دستی در زبان‌های اشاره در انتقال مفهوم ادب را تأیید می‌کند. البته باید عنوان شود که کارکرد حالت لب برجسته در رد درخواست با آنچه راش (۱۹۹۹) و هوزا (۲۰۰۷) بیان کردند کمی متفاوت است. هوزا (۲۰۰۷: ۱۳۸) کارکرد لب برجسته را در زبان اشارهٔ آمریکایی در کنش گفتاری رد درخواست برای درخواست‌هایی با میزان تهدید کم معرفی کرده است. مطابق یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد در زبان اشارهٔ ایرانی استفاده از این حالت ارتباط زیادی با میزان تهدید ندارد و بیشتر نوع رابطهٔ متعاملین در استفاده یا عدم استفاده از حالت لب برجسته تعیین‌کننده است. چیزی که در میان مصاحبه‌های پژوهش حاضر مشاهده شد این است که رئیس یا استاد با داشتن قدرت می‌توانند برای رد درخواست از این حالت استفاده کنند، اما اگر کارمند و دانشجو از حالت لب برجسته استفاده کنند، می‌تواند مصداق بی‌ادبی باشد. همچنین استفاده از این حالت در بافت‌هایی با مؤلفهٔ قدرت برابر ایرادی ندارد و در بیشتر موارد در بافت‌های صمیمی استفاده می‌شود. البته آنچه هوزا دربارهٔ استفاده از لب برجسته در کنش گفتاری عذرخواهی بیان کرده است در زبان اشارهٔ ایرانی هم صدق می‌کند و شرکت‌کنندگان برای القای حس همراهی از

1. M. Yu

حالت لب برجسته در اشارات مربوط به معنای جبران کردن استفاده کردند. همچنین حالت اخم مؤدبانه با دو تکرار کمترین بسامد را در میان علائم غیر دستی در این پژوهش داشت.

طبق نظر هوزا (۲۰۰۱ و ۲۰۰۷) و میندس (۲۰۰۶) حالت لب فشرده مهم‌ترین علامت غیر دستی رایج در موضوع ادب در زبان اشارهٔ آمریکایی است. با توجه به یافته‌های این پژوهش کج کردن سر و ریز کردن چشم دو علامت غیر دستی رایج برای ادب در زبان اشارهٔ ایرانی معرفی می‌شوند. همچنین همان‌گونه که مپسون (۲۰۱۴) بیان کرد، معمولاً هرچه میزان تهدید در درخواست‌ها بیشتر باشد، استفاده هم‌زمان از چند مؤلفه یعنی استفادهٔ هم‌زمان از کلمه (اشاره) و چند علامت غیر دستی بیشتر می‌شود. مپسون معتقد است که این علائم معمولاً در پایان جملات نمایان می‌گردد، اما مطابق نتایج این پژوهش توزیع علائم غیر دستی در کل جمله وجود دارد اما اگر استفاده از این علائم خفیف باشد، مانند آنچه در بافت عذرخواهی بابت تأخیر در اعلام نمره مشاهده کردیم، معمولاً در آخر جملات مشاهده می‌گردد. همچنین طبق نظر جانسون و شمبری (۲۰۰۷: ۴۵) محل زندگی، مدرسه، سن و مذهب بر روی اشارات مورد استفادهٔ افراد ناشنوا تأثیرگذار است. این موضوع تا حد زیادی در این پژوهش مورد سنجش و تأیید قرار گرفت. همچنین حالت اخم مؤدبانه کمترین بسامد وقوع در میان علائم غیر دستی در زبان اشارهٔ ایرانی را داشت و تنها دو بار، در بافت درخواست نوشتن تکلیف از همکلاسی توسط زن و در بافت عذرخواهی از استاد بابت تأخیر در ارسال تکلیف توسط مرد دیده شد.

همان‌طور که جرج (۲۰۱۱) عنوان می‌کند افراد شنوا و ناشنوا به دلیل بهره جستن از فرهنگ مشترک دارای اشتراکات حرکتی- بصری[1] نیز هستند و همین نکته باعث می‌شود تا در ارتباط این دو گروه زبانی افراد شنوا نیز درک مشابهی از علائم غیر دستی ناشنوایان داشته باشند؛ به عبارت دیگر بیشتر حالات چهرهٔ استفاده شده توسط یک ناشنوای ایرانی برای فرد شنوای ایرانی نیز قابل درک است اما این موضوع به این معنا نیست که افراد شنوا نیز از تمام علائم غیر دستی زبان اشاره و در همان معنا استفاده می‌کنند. در واقع با وجود هم‌پوشانی، این موضوع در دو سبک متفاوت در زبان گفتاری و اشارهٔ ایرانی بازنمود پیدا می‌کند.

1. Visual-kinesthetic

کندون[1] (۲۰۰۴) معتقد است که حرکات دست‌ها و بدن در بیشتر موارد در تمام ارتباطات استفاده می‌شود و افراد در تعاملات روبه‌رو طیف وسیعی از واکنش‌های طبیعی بدن و احساسات خود را به مخاطب منتقل می‌کنند. چنین حرکاتی زبان بدن هستند که با آنچه تحت عنوان واکنش‌های ارتباطی خودآگاه صورت می‌گیرد، متفاوت است. شاید بتوان این‌گونه ادعا کرد که بازنمایی معنی در زبان اشاره بسیار قوی‌تر از زبان‌های گفتاری است، چون ناشنوایان به‌خوبی یاد گرفته‌اند که چطور تمام احساس خود را از طریق چهره نشان دهند. زبان اشاره در مقایسه با زبان گفتاری بسیار پرمعنی‌تر است، زیرا برای انتقال معنی ترکیبی از عناصر منطقی و نزدیک‌ترین و غنی‌ترین تصویر ذهنی را برای آن مفهوم استفاده می‌کند.

در پایان لازم است عنوان شود که ادب موضوعی است که به شدت به فرهنگ و هنجارهای جامعه و گروه‌های زبانی وابسته است. با توجه به اینکه ارزش‌های یک جامعه می‌تواند در گذر زمان تغییر کنند و از سویی دانش مربوط به ادب در میان فرهنگ‌ها و جوامع مختلف دانشی نوپاست، نیاز به تحقیقاتی گسترده، همه جانبه و مستمر دربارهٔ این موضوع همیشه احساس می‌شود.

منابع

گیتی، اردوان؛ سیاوشی، سارا (۱۳۹۸). *کتاب ناشنوا، مقدمه‌ای بر زبان‌شناسی زبان اشارهٔ ایرانی و فرهنگ ناشنوا*. تهران: نشر نویسه پارسی.

Guity, A. & Siyavoshi, S. 2019. *An Introduction to Iranian Sign Language and the clturein Iran*. Tehran: Neveeseh Parsi Publishing.

Anderson, S. R. 1993. Linguistic Expression and Its Relation to Modality. In G. R. Coulter (Ed.), Current Issues in ASL Phonology (pp. 273-290). Cambridge, MA: Academic Press.

Brown, P., & Levinson, S. 1987. *Politeness: Some Universal in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Culpeper, J. 1996. Toward an Anatomy of Impoliteness. *Journal of Pragmatics* 25: 349-367.

Culpeper, J. 2011. *Impoliteness: Using Language to Cause Offence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dachkovsky, S., Sandler, W. 2009. Visual intonation in the Prosody of Sign Language. *Language and Speech*. 52(2/3). 315-339.

1. A. Kendon

Ferreira Brito, L. 1995. Por Uma Grammatica de Linguas de Sinais[for a grammar of Sign Language]. Tempo Brasileiro.

George. J. 2011. *Politeness in Japanese Sign Language*: Polite JSL expression as evidence for intermodal language contact influence. California digital library.

Hoza, J. 2007. *It's not what you sign, it's how you sign it*. Washington, D.C: Gallaudet University Press.

Jumanto, I. 2014. Phatic Communication: How English Native Speakers Create Ties on Union. *American Journal of Linguistics.*

Kendon, A. 2004. *Gesture: Visible Action as Utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

Langacker. R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Vol, 1*: Theoretical Prerequisites. Stanford: Stanford University Press.

Locher, M. & Bousfield, D. 2008. Introduction: Impoliteness and Power in Language in, Bousfield, D & Locher (eds.), M. *Impoliteness in Language- Studies on its Interplay with Power and Practice.* Berlin: Mouton de Gruyter.

Mapson, R. 2014. Polite Appearances: How non-manual features convey politeness in British Sign Language. *Journal if Politeness Research*. 10(2): 157-184.

Pfau, R., Quer, J. 2010. Non-manuals: Their and grammatical and prosodic roles. *Sign Language*. D. Brentari, Cambridge: 381-402.

Roush, D. 2007[1999]. Indirectness Strategies in American Sign Languages Requests and Refusals: Deconstructing the deaf-as-direct Stereotype. *Translation, Sociolinguistics, and consumer Issues in Interpreting.* M. Metzger and E. Fleetwood. Washington, D. C.: Gallaudet University Press.

Roush, D. 2011. Language Between Bodies: A Cognitive Approach to Understanding Linguistic Politeness in American Sign Language. *Sign Language Stusies*. Volume 11, N 3: 329-374.

Sandler, W. 2006. *Sign Language and Linguistics Universals*. Cambridge, UK; New York, Cambridge University Press.

Sandler, W., Lillo-Martin, D. 2006. *Sign Language and Linguistic Universals.* Cambridge University Press.

Siyavoshi, S. 2019b. Hands and faces: the expression of modality in ZEI, Iranian Sign Language. *Cognitive Linguistics* 30(4), 655-686.

Sutton-Spence, R., Woll. B. 1999. *The Linguistics of British Sign Language: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tannen, D. 1986. *Gender and discourse.* Oxford: Oxford University Press.

Valli, C., Lucas, C. 2000. *Linguistics of American Sign Language.* Washington, D. C.: Gallaudet University Press.

Watts. R. J. 2003. *Politeness*. Cambridge: Cambridge University Press.

Wilcox, S., Rossini, P., & Pizzuto, E. 2010. *Grammaticalization in sign languages*. In D. Brentari (Ed.), sign languages (pp 332-354). Cambridge: Cambridge University Press.

Yoshioka, Y. 2013. Politeness in Japanese Sign Language. *Japanese Journal of Sign Language.* Volume 22, pp 3-36.

Yu. M. 2003. On the Universality of Face: Evidence from Chinese Compliment Response Behavior. *Journal of Pragmatics* 35: 1679- 1710.

Zimmer, J. 1989. Toward a Description of Register Variation in American Sign Language. *The Sociolinguistics of the Deaf Community, Academic Press*. Pp. 253-272.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

A Socio-Semiotic Approach to Small World Phenomenon in Urban Linguistic Landscapes; A Case Study of Tehran

Ali Reza Gholi Famian [1]

1. Corresponding Author, Associate Professor of Payame Noor University, Tehran, Iran. Email: famianali@pnu.ac.ir.

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
1, January, 2024

In Revised Form:
20, June, 2024

Accepted:
21, July, 2024

Published Online:
20, August, 2024

Abstract

In the 1960s, Stanley Milgram conducted an experiment that later became established as Small World Phenomenon. According to this theory, there are on average up to six links between any two people anywhere in the world. To date, this theory has been used to analyze different networks and it is also believed that the emergence of social networks such as Facebook has been the result of the implementation of this theory. This study is based on the assumption that in language, which is basically a network of signifiers and signified, it is possible to observe traces of the Small World Phenomenon. To evaluate this hypothesis, a framework of language has been chosen which is known as linguistic landscape in sociolinguistics. The linguistic landscape refers to an area of the public space where linguistic elements can be seen on billboards, boards with various advertising and urban guidance functions, and the like. All linguistic signs in Vanak Square and 100 meters of the streets connected to the square were photographed and collected as research data. It was revealed that two factors, i.e. multilingualism and networking motivate and strengthen the Small World Phenomenon in linguistic landscapes. According to the findings, there is a non-Persian word or phrase in 39% of signs, especially in English. This relatively high rate of English in Vanak Square might have various reasons and consequences, but undoubtedly one consequence is that citizens and tourists feel they are in a global city, and thereby the Small World Phenomenon is induced in their minds. Networking tends to be a keyword in this theory. By reviewing the data, the researcher found that the linguistic signs of Vanak Square are connected with objective or abstract phenomena near and far by means of two types of references. In 'spatial' reference, a linguistic sign (such as 'Kurdistan') in the first layer refers the viewer to a highway in Tehran, but in an inner layer, reminds him of the province of 'Kurdistan', far from Tehran. Through 'institutional' referral, a link is established between a person or a small institution with a higher and typically larger institution. The caption 'Ministry of Education, District 3, Tehran' above the name of a school is a familiar example of institutional reference. The evaluation of the data by occupational categories shows that in some occupations, the use of non-Persian linguistic signs as well as spatial and institutional references are more common.

Keywords: Linguistic Landscape, Small World Phenomenon, Multilingualism, Networking, Tehran.

Cite this The Author(s): Reza Gholi Famian, A.,(2024): A Socio-Semiotic Approach to Small World Phenomenon in Urban Linguistic Landscapes; A Case Study of Tehran, Journal of Language Researches, No. 1, Vol.15 , Serial No. 28, Spring & Summer- (123-145)- DOI: 10.22059/jolr.2024.370301.666872.

CC BY

Publisher: University of Tehran Press.

1.1ntroduction

The contemporary understanding of the world by humans is fundamentally different from that of our ancestors. In the past, the universe was viewed as vast and limitless, but today it is seen small and interconnected. This shift in perspective has been largely influenced by advancement in transportation infrastructure and communication technology. However, it is important to recognize the theoretical origins and social implications of this change. Concepts such as globalization, the global village, and cosmopolitan citizenship refer to mental ideas rather than just physical tools and facilities. Globalization has many roots, dimensions, and consequences. In this study, we will focus on a concept known as 'small world phenomenon' to outline our theoretical framework .

2.Theoretical framework: 'small world phenomenon'

The idea of a small world was first introduced by Hungarian storyteller Karinty in 1929, and later, Stanley Milgram conducted an experiment known as the 'small world phenomenon'. In his experiment, Milgram first chose people in the cities of the state of Kansas in the US as starting points and an ordinary citizen in the city of Boston in the state of Massachusetts as the destination. The distance between these two points in the US was more than 2000 km. Next, letters were sent to select individuals in Kansas. In these letters, while explaining the research, general information about a person in Boston was provided. The selected person was asked if they knew the person in Boston or not. If the answer was yes, a letter would be sent directly to the person in Boston. If not, the recipient was asked to send the letter to someone who might know the the Bostonian citizen. Inside the initial letter packages, there were envelopes and stamps that could be used to trace the route of sending the next envelopes. Some letters reached their destination through two contacts, and in some cases, the number of contacts was up to ten people. The average number of contacts was between five and a half to six leading Milgram to conclude that the citizens of the United States are connected through an average of six people. In other words, people in this country are separated by an average of six people. Just this last interpretation caused the small world experiment or phenomenon to be known by the term "six degrees of separation ."

Reflecting on the phenomenon of the small world, a primary question is raised: Is it possible to observe traces of small world phenomenon in natural language which is essentially a system or network of signifiers and signifieds? Language has many dimensions and sub-systems, and therefore we must focus on a specific form of language. In this research, the author has chosen a form of natural language which is known as linguistic landscape in sociolinguistics. The linguistic landscape is a part of our environment, especially in the public spaces of cities, where written language forms are displayed. Small and large signs in business centers, advertising billboards, guild signs, street names and traffic signs, graffiti and autographs are examples of signs that make up the linguistic landscape. In studies related to this field of research, any visible unit that has physical integrity is called a linguistic sign .

3. Methodology

In this study, Tehran has been chosen to investigate the reflection of the small world phenomenon in linguistic perspectives. This metropolis, which is the capital and economic and cultural center of the country, with a population of about 9 million people and thousands of domestic and foreign visitors and tourists, has the capacity to reflect globalization more than any other city in Iran. In the present study, Vanak Square was chosen as the research area. This square is considered an important point in terms of intra-city communication. With entrance and exit routes leading to this square, numerous taxi and bus stations, shopping centers, large and small restaurants, parks, hospitals, doctors' buildings, banks, administrative centers, high-rise

buildings and nearby residential complexes as centers and social nodes, Vanak Square is considered a large and multi-purpose social node. In this research, all linguistic signs of Tehran's Vanak Square and the streets connected to the square within 100 meters were photographed and all existing signs were collected as research data.

4.Discussion

Upon examining the signs, it was found that the two factors of multilingualism and networking contribute to and reinforce the small world phenomenon in the linguistic landscape. According to the findings, there is a non-Persian word or phrase in 39% of signs, especially in English. This relatively high rate of English in Vanak might have various reasons and consequences, but undoubtedly one consequence is that citizens and tourists feel they are in a global city, and thereby the Small World Phenomenon is induced in their minds. Networking tends to be a keyword in this theory. By reviewing the data, the researcher found that the linguistic signs of Vanak square are connected with objective or abstract phenomena near and far by means of two types of references. In ‘spatial’ reference, a linguistic sign (such as ‘Kurdistan’) in the first layer refers the viewer to a highway in Tehran, but in an inner layer, reminds him of the province of ‘Kurdistan’, far from Tehran. By ‘institutional’ referral, a link is established between a person or a small institution with an higher and typically larger institution. The caption ‘Ministry of Education, District 3, Tehran’ above the name of a school is a familiar example of institutional reference. The evaluation of the data by occupational categories shows that in some occupations, the use of non-Persian linguistic signs and also spatial and institutional references are more common.

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲
https://jolr.ut.ac.ir/
دانشگاه تهران

رویکردی اجتماعی- نشانه‌شناختی به پدیدهٔ جهان کوچک در چشم‌اندازهای زبانی شهری؛ مطالعه موردی تهران*

علی‌رضاقلی فامیان [۱] ✉

۱. نویسندهٔ مسئول، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. رایانامه: famianali@pnu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۱۰/۰۸

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۳/۳۱

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۴/۳۱

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۰۵/۳۰

چکیده

در دهه ۱۹۶۰ استنلی میلگرام آزمایشی را انجام داد که بعدها با عنوان نظریه یا پدیده جهان کوچک مطرح و تثبیت شد. بر اساس این نظریه بین هر دو فرد در هر نقطه از جهان به طور متوسط حداکثر شش رابط یا حلقه وجود دارد. تاکنون از این نظریه برای توصیف و تحلیل شبکه‌های مختلف بهره برده‌اند و حتی عده‌ای پیدایش و گسترش شبکه‌های اجتماعی مانند فیس‌بوک را نتیجه بسط و پیاده‌سازی این نظریه می‌دانند. پژوهش حاضر بر این فرض اولیه استوار است که در زبان نیز که نظام یا شبکه‌ای از دال‌ها و مدلول‌هاست احتمالاً بتوان جلوه‌هایی از پدیدهٔ جهان کوچک را ردیابی کرد. برای ارزیابی این فرضیه، قالبی از زبان طبیعی انتخاب شد که در زبان‌شناسی اجتماعی با عنوان چشم‌انداز زبانی شناخته می‌شود. چشم‌انداز زبانی بُرشی از فضای عمومی است که در آن می‌توان عناصر زبانی را بر روی بیلبوردها، تابلوها با کارکردهای مختلف تبلیغاتی و هدایت شهری، اطلاعیه‌های کوچک و بزرگ و نظایر آن مشاهده کرد. در این پژوهش تمام نشانه‌های زبانی میدان ونک تهران و یکصدمتر از خیابان‌های متصل به میدان به عنوان داده تحقیق عکس‌برداری و گردآوری شد. با بررسی نشانه‌ها مشخص شد که دو عاملِ چندزبانگی و شبکه‌سازی باعث القاء و تقویت پدیدهٔ جهان کوچک در چشم‌انداز زبانی می‌شوند. مطابق با یافته‌ها، در ۳۹ درصد از نشانه‌ها واژه یا عبارتی غیرفارسی–به ویژه از زبان انگلیسی– وجود دارد. این حجم از عناصر انگلیسی در فضای عمومی میدان ونک دلایل و پیامدهای گوناگونی دارد، اما بی‌تردید یکی از پیامدهای آن، تقویت احساس جهانی بودن و به تعبیری القاء پدیده جهان کوچک به شهروندان و گردشگران است. یکی از کلیدواژه‌های نظریه جهان کوچک، شبکه‌سازی است. محقق با مرور داده‌ها دریافت که نشانه‌های زبانی میدان ونک به واسطه دو نوع ارجاع با پدیده‌های عینی یا انتزاعی دور و نزدیک پیوند برقرار می‌کنند. در ارجاع مکانی، یک نشانه زبانی (مانند تابلوی «کردستان») در لایه اول بیننده را به سمت یک بزرگراه ارجاع می‌دهد و در لایه‌ای درونی‌تر، استان «کردستان» را به او یادآوری می‌کند. در ارجاع نهادی نیز، میان یک فرد یا موسسه‌ای کوچک با یک نهاد فرادستی پیوند برقرار می‌شود. درج عبارت آموزش و پرورش منطقه ۳ تهران در بالای نام یک مدرسه، نمونه‌ای آشنا از ارجاع نهادی به شمار می‌آید. ارزیابی داده‌ها به تفکیک رده‌های شغلی و صنفی نشان داد که در برخی مشاغل استفاده از نشانه‌های زبانی غیرفارسی و نیز ارجاع مکانی و نهادی رایج‌تر است.

واژه‌های کلیدی: چشم‌انداز زبانی، پدیده جهان کوچک، چندزبانگی، شبکه‌سازی، تهران.

استناد: رضاقلی فامیان، علی؛ (۱۴۰۳) رویکردی اجتماعی – نشانه‌شناختی به پدیدهٔ جهان کوچک در چشم‌اندازهای زبانی شهری؛ مطالعه موردی تهران: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان، پیاپی ۲۸- (۱۴۵-۱۲۳). DOI: 10.22059/jolr.2024.370301.666872.

CC BY

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

* این مقاله مستخرج از پژوهشی است که با حمایت مالی دانشگاه پیام نور انجام شده است.

۱. مقدمه

درک انسان معاصر از جهان با پیشینیان تفاوت بنیادی دارد. در حالی که در قرون گذشته، جهان تمامیتی عظیم و بی‌حد و حصر تصور می‌شد، امروزه آن را مکانی نه چندان بزرگ می‌نامند. با این‌که چنین تغییر نگرشی به طور عمده در سایهٔ پیشرفت‌های خیره‌کننده در زیرساخت‌های صنعت حمل و نقل و فناوری‌های مربوط به ارتباطات حاصل شده است، نباید از خاستگاه‌های نظری و نتایج انسانی–اجتماعیِ آن غافل ماند. در همین چارچوب، اکنون مفاهیمی مانند جهانی‌شدگی[1]، دهکدهٔ جهانی، شهروند جهان‌وطن و نظایر آن بیش از آنکه به امکانات فنی و ابزارهای مادی اشاره کنند، به انگاره‌های ذهنی ارجاع می‌کنند. جهانی شدگی ریشه‌ها، ابعاد و پیامدهای متنوعی دارد و بالطبع برای مطالعه‌ای علمی ناچاریم جنبه‌ای مشخص از این روند عظیم را مدنظر قرار دهیم. در پژوهش حاضر به منظور تدقیق چارچوب نظری خود به مفهومی مشخص و سامان‌یافته متوسل می‌شویم که به نوعی با روند جهانی‌شدگی ارتباط دارد. برای آشنایی با این مفهوم که با عنوان «پدیده جهان کوچک»[2] شناخته می‌شود، به طور گذرا تاریخچهٔ آن را مرور می‌کنیم.

پس از طرح اولیه ایدهٔ جهان کوچک توسط داستان‌نویسی مجارستانی به نام فریگیس کارینتی[3] در سال ۱۹۲۹، استنلی میلگرام[4] در کشور امریکا دست به آزمایشی زد که بعدها به «آزمایش جهان کوچک» معروف شد. میلگرام ابتدا افرادی را در شهرهای ایالت کانزاس در کشور امریکا به عنوان نقاط شروع و همزمان یک شهروند عادی را نیز در شهر بوستونِ ایالت ماساچوست به عنوان مقصد انتخاب کرد. فاصلهٔ این دو نقطه در کشور امریکا بیش از ۲۰۰۰ کیلومتر بود. در مرحلهٔ بعد، نامه‌هایی به افراد منتخب در کانزاس ارسال شد. در این نامه‌ها ضمن توضیح درباره تحقیق مذکور، اطلاعاتی کلی درباره یک فرد در بوستون ارائه شده بود. در همان نامه از فرد منتخب سؤال شده بود که آیا شخص مورد نظر در بوستون را می‌شناسد یا خیر. اگر احیاناً پاسخ مثبت بود، طبیعتاً نامه‌ای به فرد مورد نظر در بوستون ارسال می‌شد. البته به ندرت چنین اتفاقی می‌افتاد و لذا از افراد درخواست می‌شد نامه‌ای را به شخص ثالثی که احتمالاً شهروند بوستونی را می‌شناسد پُست کنند. داخل بسته‌های نامهٔ اولیه، پاکت‌ها و تمبرهایی بود که به کمک‌شان می‌شد مسیر ارسال پاکت‌های بعدی را ردیابی کرد. پس از ارسال‌ها و دریافت‌های متوالی، مدتی بعد تعداد قابل توجهی نامه به نشانی شهروند بوستونی رسید. بعضی از نامه‌ها به واسطه دو رابط به مقصد رسیدند و در مواردی هم تعداد رابط‌ها به ده نفر رسید. میانگین تعداد

1.globalization
2.Small World Phenomenon
3.Frigyes Karinthy
4.Stanley Milgram

رابطها حدود پنج و نیم تا شش بود و به این ترتیب، میلگرام به این نتیجه رسید که شهروندان کشور امریکا به طور متوسط از طریق شش نفر با یکدیگر ارتباط دارند؛ به عبارت دیگر، افراد در این کشور به طور میانگین به میزان شش نفر از هم جدا هستند (میلگرام، ۱۹۶۷). همین تعبیر اخیر باعث شد آزمایش یا پدیده جهان کوچک با اصطلاح «شش درجهٔ جدایی»[1] نیز شناخته شود.

این پدیده الهام‌بخش مطالعات و الگوهای نظری مختلفی بوده است. واتس[2] و استروگتز[3] (۱۹۹۸) مدعی شدند در نمودار همکاری و همزیستی اجزاء شبکه‌های مختلف همچون شبکه بازیگران سینما، شبکه برق غرب کشور امریکا و حتی اجتماعات کرم‌های الگانس[4] ویژگی‌هایی وجود دارد که بی‌شباهت به الگوی جهان کوچکِ مطرح‌شده توسط میلگرام نیست. آنان با تکیه بر دو شاخص طول مسیر[5] و ضریب خوشه‌بندی[6] نشان دادند که هر سه شبکهٔ مزبور نوعی جهان کوچک به شمار می‌آیند. از این الگوی نظری برای ارزیابی شبکه‌های ارتباطی نیز استفاده شده است. دادز[7] و همکاران (۲۰۰۳) با تکیه بر شیوه میلگرام ۶۰۰۰۰ نامه الکترونیک را به عنوان نقاط مبدأ انتخاب کرده و ارسال رایانامه‌ها را به ۱۸ نقطه مقصد در ۱۳ کشور جهان ردیابی کردند. نتایج کسب‌شده بسیار شبیه یافته‌های میلگرام در دهه ۶۰ میلادی بود و جایگاه عدد شش به عنوان میانگین واسط میان شهروندان جهان بیش از پیش تثبیت شد.

در علوم رایانه از این پدیده برای طراحی الگوریتم‌های مسیریابی شبکه و توسعه الگوریتم‌های جست‌وجو در شبکه‌های ارتباطی استفاده می‌شود. حتی عده‌ای پیدایش و گسترش خیره‌کننده شبکه‌هایی نظیر فیس‌بوک، لینکدین و اینستاگرام را مدیون بسط و توسعه مسألهٔ جهان کوچک می‌دانند. از سوی دیگر، مفهوم جهان کوچک قابلیت آن را دارد که به عنوان چارچوب نظری مطالعات علم‌سنجی نیز مورد استفاده قرار گیرد. در پژوهشی با محوریت شبکه هم تألیفی پزشکی در ایران واژه medicine در پایگاه وب آو ساینس[8] با محدودیت کشور به ایران و در بازه زمانی ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۳ جستجو شد و پس از ترسیم نقشه هم‌نویسه‌گی حوزه پزشکی ایران، وضعیت آن از نظر تطابق با نظریه جهان کوچک مورد ارزیابی قرار گرفت. شبکه ترسیم‌شده نشان داد که بیش از نیمی از محققان حوزهٔ پزشکی ایران به صورت مستقیم یا غیرمستقیم با یکدیگر ارتباط داشته و تشکیل یک مؤلفه را داده‌اند. طول مسیر کوتاه، بالا بودن

1.Six Degrees of Separation
2.D.J. Watts
3.D.H. Strogats
4.elegans
5 path length
6.clustering coefficient
7.Dodds, P.S.
8.Web of Science (WoS)

نسبی ضریب خوشه‌گرایی و نیز مقایسه مقدار شاخص جهان کوچک با مطالعات مشابه گواه وجود جهان کوچک در شبکه نویسندگان حوزه پزشکی ایران است (آقاملایی و همکاران، ۱۳۹۴).

در پژوهشی دیگر، محققان به ارزیابی وب‌سایت‌های دانشگاه‌های مختلف در ایران پرداختند و دریافتند که ارتباط شبکه‌ای این وب‌سایت‌ها با انگاره خوشه‌ایِ مطرح شده در نظریه جهان کوچک شباهت دارد (نورمحمدی و همکاران، ۱۳۹۵). با تأمل در این مطالعات، این پرسش اولیه مطرح می‌شود که در زبان طبیعی نیز که اساساً نظام یا شبکه‌ای از دال‌ها و مدلول‌هاست، آیا می‌توان جلوه‌هایی از پدیده جهان کوچک را مشاهده کرد؟ البته زبان ابعاد و زیر شبکه‌های مختلفی دارد و بنابراین ناچاریم بر روی بُعدی معین از زبان متمرکز شویم. نگارنده در این پژوهش، بُعدی از زبان طبیعی را انتخاب کرده که در زبان‌شناسی اجتماعی با عنوان چشم‌انداز زبانی شناخته می‌شود. در ادامه، پس از آشنایی با این حوزه به طرح پرسش‌های پژوهش می‌پردازیم.

۲. چشم‌انداز زبانی

چشم‌انداز زبانی بُرشی از محیط پیرامون ما، به‌ویژه در فضای عمومی شهرهاست که در آن می‌توان صورت‌های زبانی مکتوب را مشاهده کرد. تابلوهای کوچک و بزرگ مراکز کسب و کار، بیلبوردهای تبلیغاتی، تابلوهای اصناف، نام معابر و علائم راهنمایی و رانندگی، دیوارنوشته‌ها و خودرونوشته‌ها نمونه‌هایی از عناصر تشکیل‌دهندهٔ چشم‌انداز زبانی به شمار می‌آیند. در مطالعات مربوط به این حوزه پژوهشی هر واحد قابل مشاهده را که یکپارچگی فیزیکی داشته باشد اصطلاحاً نشانهٔ زبانی می‌نامند. بر اساس این تعریف کلی، یک تابلوی فروشگاه زنجیره‌ای در ابعاد بزرگ و همچنین نوشته‌ای کوچک روی دیوار، هر دو به یک اعتبار نشانه زبانی محسوب می‌شوند. در سه دههٔ گذشته، مطالعات در این حوزه با رشد کمی و کیفی خیره‌کننده‌ای همراه بوده است. عوامل مختلف و متنوعی در این رشد و توسعه مؤثر بوده‌اند که از جمله می‌توان به مهاجرت‌های گسترده اجباری و اختیاری، جهانی‌شدگی و سهم قابل توجه تبلیغات محیطی در بازاریابی محصولات و خدمات اشاره کرد. از سوی دیگر، مباحثی مانند تماس زبان‌ها، دوزبانگی و چندزبانگی، اهمیت روزافزون جایگاه زبان‌های اقلیت در جوامع متکثر و نظایر آن باعث شده تا این شاخهٔ مطالعاتی به عرصه‌ای جذاب برای زبان‌شناسان تبدیل شود. البته نباید تأثیر رشد فناوری‌های نوین در سال‌های اخیر را نادیده گرفت. یکی از پیشگامان این شاخه مطالعاتی معتقد است دوربین‌های دیجیتال با امکاناتی که در اختیار کاربران قرار داده‌اند سهم بسزایی در رونق مطالعات چشم‌انداز زبانی داشته‌اند (گرتر،۲۰۰۶: ۲).

بخش عمده‌ای از مطالعات چشم‌انداز زبانی با عکس‌برداری از نشانه‌های زبانی موجود در فضاهای عمومی و طبقه‌بندی داده‌های زبانی همراه بوده است. در این حوزه، یکی از معیارهای طبقه‌بندی نشانه‌ها، دوگانه الگوی بالا–پایین و الگوی پایین–بالاست. منظور از الگوی بالا–پایین

آن دسته از نشانه‌های زبانی است که توسط نهادها و سازمان‌های دولتی و حاکمیتی در معرض دید عموم قرار می‌گیرند. مطابق با این تعریف، تابلوها، دیوارنوشته‌ها، پارچه نوشته‌ها و آگهی‌نماهایی که توسط نهادهای حاکمیتی مانند ادارات و شهرداری‌ها طراحی و اجرا می‌شوند نمونه‌هایی از الگوی بالا–پایین به شمار می‌آیند. در نقطه مقابل، نشانه‌های زبانی نوشته‌شده توسط شهروندان و کسب و کارهای بخش خصوصی در الگوی پایین– بالا قرار می‌گیرند. محققان گاه به جای عبارت الگوی بالا–پایین از صفت «رسمی» و به جای عبارت پایین– بالا از «غیررسمی» استفاده می‌کنند.

اصطلاح «چشم‌انداز زبانی» برای نخستین بار توسط ماسایی[1] (۱۹۷۲) به کار رفت. این محقق پیشگام ژاپنی با استفاده از داده‌های گردآوری شده خود در سال ۱۹۶۲ به مطالعه الگوهای نام‌گذاری کسب و کارهای شهر توکیو پرداخت و در طبقه‌بندی و توصیف داده‌ها به سه شاخص شامل زبان‌های مورد استفاده، رسم‌الخط و رده‌های شغلی تکیه کرد. بر اساس مطالعهٔ وی که در منطقه شین‌جوکو[2] در مرکز توکیو انجام شد نزدیک به ده درصد از نشانه‌های زبانی، غیر ژاپنی بودند که از این میان، انگلیسی سهم بیشتری به خود اختصاص می‌داد و عناصر مربوط به فرانسه، اسپانیایی، چینی، آلمانی و روسی با فراوانی کمتر در رده‌های بعدی قرار می‌گرفتند. کانجی[3] رسم‌الخط غالب در چشم‌انداز زبانی منطقهٔ مورد مطالعه بود و هیراگانا[4]، کاتاکانا[5] و الفبای لاتین درصد کمتری از نشانه‌های زبانی را به خود اختصاص می‌دادند. دیگر یافته او این بود که در رده‌های شغلی مانند رستوران‌ها و کافه‌ها از زبان به مثابه ابزاری جهت خلق فضاهای ناآشنا و بیگانه استفاده می‌شود، به طوری که اماکن چینی به طور عمده از صورت‌های زبان چینی و اماکن ژاپنی صرفاً از نشانه‌های ژاپنی استفاده می‌کنند. هرگونه استفاده از زبان‌های غیر بومی به منظور القاء نوعی فضای آمریکایی یا انگلیسی است.

لندری[6] و بورهی[7] (۱۹۹۷) تعریفی جامع از نشانه زبانی ارائه دادند که تا امروز پر استنادترین تعریف محسوب می‌شود. مطابق با تعریف آن دو، نشانه زبانی صرفاً نام مراکز کسب و کار نیست و هر صورت زبانی قابل مشاهده در فضای عمومی، اعم از نام معابر و تابلوهای عبور و مرور شهری، دیوار نوشته‌ها، آگهی‌نماها، اطلاعیه‌های کوچک و بزرگ و نظایر آن را شامل می‌شود. تحت تأثیر همین رویکرد دامنه پیکره مطالعات چشم‌انداز زبانی گسترش یافت.

1.Masai, Y.
2.Shinjuku
3.Kanji
4.Hiragana
5.Katakana
6.Landry, R.
7.Bourhis, R.Y.

نگارنده بر این باور است که تأمل در چشم‌اندازهای زبانی از منظر پدیدهٔ جهان کوچک امری امکان‌پذیر است و چنین رویکردی می‌تواند ابعاد جدیدی از کارکرد چشم‌انداز زبانی را آشکار سازد. شاید یکی از مهم‌ترین جلوه‌های پدیده جهان کوچک در چشم‌اندازهای زبانی، چندزبانگی نشانه‌های زبانی باشد. ناگفته پیداست که در یک قلمرو جغرافیایی معین، وجود نشانه‌ها از زبان‌های مختلف نشان‌دهنده حضور و همکاری مستقیم یا غیرمستقیم سخنگویان زبان‌های مختلف در آن قلمرو است. تاکنون هیچ مطالعه‌ای در حوزه چشم‌انداز زبانی بر اساس نظریه یا پدیده جهان کوچک انجام نشده است اما موضوع چندزبانگی دست‌مایهٔ تحقیقات متعددی در این حوزه بوده است. هابنر[1] (۲۰۰۶) رمزآمیزی[2] و تغییر زبان را در پرتو چشم‌انداز زبانی بانکوک مطالعه کرده و باکائوس[3] (۲۰۰۷) با مشاهده نشانه‌های زبانی فراوان انگلیسی در توکیو، ادعای یک‌زبانگیِ پایتخت ژاپن را به چالش کشیده است. تأمل در مطالعات انجام شده در شهرهای بزرگ مانند منچستر (گیسر[4] و ماتراس[5]، ۲۰۱۶)، سئول (لی[6]، ۲۰۱۹) و نیویورک (اسکرینا و بروکس،۲۰۲۳) ابعاد مهمی از جهانی‌شدگی را بازتاب می‌دهد. بر اساس این مطالعات و البته پژوهش‌های متعدد دیگر، برجسته‌ترین ویژگی زبانی فضاهایی که روند جهانی‌شدگی را تجربه می‌کنند چندزبانگیِ- و به تعبیر عده‌ای انگلیسی شدگی- چشم‌اندازهای زبانی است. البته جهانی‌شدگی محدود به پایتخت‌ها و شهرهای بزرگ نیست. پاموجی[7] و کریستیناتو[8] (۲۰۱۸) با بررسی چشم‌انداز زبانی یک خیابان در شهر پوروکرتو[9] واقع در اندونزی دریافتند که در این شهر دویست هزار نفری، بخش قابل توجهی از نام و شعارهای تبلیغاتی فروشگاه‌های پوشاک و رستوران‌ها صرفاً به انگلیسی است، زبانی که جایگاه بین‌المللی دارد و به واسطهٔ آن سبک زندگی غربی به مخاطبان القا می‌شود.

مسئله انتخاب زبان و چندزبانگی برای زبان‌شناسان ایرانی نیز حائز اهمیت بوده است. زندی (۱۳۹۳) با تمرکز بر دیوارنوشته‌های محله‌های مختلف شهر تهران گزارش داد که بیش از ۲۰ درصد از دیوارنوشته‌های تهران به خط انگلیسی است. البته تمام این موارد شامل عناصر زبان انگلیسی نیست و در مواردی برای نگارش نام‌ها، کلمات تابو و بیان احساسات به زبان فارسی از الفبای انگلیسی استفاده می‌شود. مطالعه‌ای دیگر نشان داد که نام مراکز کسب و کار در شهر

1.Huebner, T.
2.codemixing
3.Backhaus, P.
4.Gaiser, L.
5.Matras, Y.
6.Lee, J.S.
7.Pamoji, E.
8.Khristinato, K.
9.Purwokerto

تبریز -که اکثریت ساکنانش به زبان ترکی آذربایجانی تکلم می‌کنند- شامل الگوهای متنوعی مانند یک‌زبانه فارسی، لاتین با الفبای لاتین، لاتین با الفبای فارسی، ترکیبی فارسی-لاتین با الفبای فارسی و غیره است (رضاقلی فامیان و کلاهدوز محمدی،۱۳۹۵: ۱۲۱). در پژوهشی که با تمرکز بر چندزبانگی در چشم‌انداز زبانی شهر ارومیه صورت گرفت، هشت الگوی زبانی استخراج شد. مطابق با یافته‌های به دست آمده در ارومیه، ۷۶ درصد از نشانه‌های زبانی به صورت یک‌زبانه فارسی هستند و این به معنای آن است که در ۲۴ درصد از موارد شاهد نوعی تنوع مانند الگوی دو زبانه فارسی- انگلیسی، یک‌زبانه انگلیسی (۵ درصد)، یک‌زبانه ترکی (۰/۷ درصد)، دوزبانه انگلیسی-فارسی (۰/۶ درصد)، یک‌زبانه ترکی و غیره هستیم. همچنین، مشخص شد که میان رده‌های شغلی و تنوع زبانی ارتباط معنی‌دار وجود دارد، به طوری که برای مثال دست‌اندرکاران رده‌های شغلی مانند پوشاک و کیف و کفش و البته گردانندگان فروشگاه‌های وسایل الکترونیک گرایش بیشتری به تنوع زبانی دارند و از صورت‌های زبانی غیرفارسی بیشتر استفاده می‌کنند (رضاقلی فامیان و پژمان‌جم، ۱۳۹۵: ۳۲-۳۳). در مطالعه‌ای دیگر، چشم‌انداز زبانی خیابان ولیعصر در سه محدودهٔ شمالی (میدان تجریش تا تقاطع بزرگراه شهید چمران)، میانی (میدان ونک تا تقاطع خیابان شهید بهشتی) و جنوبی (میدان منیریه تا میدان راه آهن) مورد ارزیابی قرار گرفت و مشخص شد که درصد استفاده از الگوهای زبانی غیرفارسی-و به تعبیری جلوه‌هایی از جهانی‌شدگی- در مناطق شمالی خیابان ولیعصر بیشتر است. این تحقیق نشان داد که در تهران نیز مانند ارومیه میان رده‌های شغلی و الگوهای پربسامد زبانی ارتباط وجود دارد، به طوری که در رده‌های شغلی همچون فروشگاه‌های پوشاک، آرایه‌گری و جواهری میزان استفاده از عناصر غیرفارسی بیشتر است (رضاقلی فامیان، ۱۳۹۸). ذکر این نکته ضروری است که گاه تراکم جمعیتی سخنگویان یک زبان اقلیت در قلمرویی معین نیز می‌تواند باعث تنوع زبانی شود. برای مثال، می‌توان به محله جلفا در شهر اصفهان اشاره کرد، محله‌ای که سکونت‌گاه اقلیتی ارمنی زبان است و به همین دلیل بیش از نیمی از چشم‌انداز زبانی آن علاوه بر فارسی حاوی عناصری از زبان‌های انگلیسی و ارمنی است (رضایی و تدین، ۲۰۱۸).

لازم به ذکر است که تاکنون هیچ مطالعه‌ای در چارچوب چشم‌انداز زبانی با محوریت پدیده جهان کوچک صورت نگرفته است. برای رفع این خلأ پژوهشی، در مطالعه حاضر می‌کوشیم چشم‌انداز زبانی شهر تهران را در پرتو این پدیده توصیف و تحلیل کنیم. به منظور انجام پژوهشی دقیق می‌کوشیم به دو پرسش زیر پاسخ دهیم:

(۱) پدیدهٔ جهان کوچک چگونه در چشم‌انداز زبانی شهر تهران بازنمایی می‌شود؟

(۲) پدیده جهان کوچک در نشانه‌های زبانیِ مربوط به کدام رده‌های شغلی و صنفی بازتاب بیشتری دارد؟

۳. روش تحقیق

در این بخش ابتدا با قلمرو جغرافیایی پژوهش آشنا می‌شویم و سپس روش گردآوری داده‌ها را شرح می‌دهیم:

۳-۱. قلمرو جغرافیایی تحقیق

در این مطالعه، تهران برای ارزیابی بازتاب پدیده جهان کوچک در چشم‌اندازهای زبانی انتخاب شده است. این کلان شهر که پایتخت و مرکز اقتصادی و فرهنگی کشور به شمار می‌آید، با جمعیتی حدود ۹ میلیون نفر و هزاران بازدیدکننده و گردشگر داخلی و خارجی بیش از هر شهر دیگری در ایران ظرفیت آن را دارد که جهانی‌شدگی را بازتاب دهد. در چنین پژوهشی، انتخاب قلمرو جغرافیایی موضوعی بسیار تعیین‌کننده و به همین میزان دشوار است. بدیهی است خیابان‌های فرعی شهر تصویری بومی‌تر و به تعبیری غیر جهانی‌تر از چشم‌اندازهای زبانی ارائه می‌دهند و برعکس، اگر به سراغ خیابان یا محله‌ای برویم که به طور خاص محل رفت وآمد یا اقامت گردشگران خارجی باشد، تصویری کاملاً متفاوت را شاهد خواهیم بود. محقق برای رعایت نوعی تعادل میدان ونک در منطقه ۳ شهرداری تهران را به عنوان قلمرو تحقق انتخاب کرده است.

تصویر۱. نقشه میدان ونک

میدان ونک از نظر ارتباطات درون‌شهری نقطه‌ای مهم به شمار می‌آید. همان‌طور که در تصویر ۱ می‌بینیم، این میدان محور شمالی خیابان ولیعصر را به محور جنوبی آن متصل می‌کند. از این گذشته، این میدان با یک بزرگراه (بزرگراه شهید حقانی در ضلع شرقی) و سه معبر شامل خیابان ملاصدرا (ضلع غربی میدان)، خیابان ونک (شمال غربی) و خیابان برزیل (جنوب‌غربی) ارتباط دارد. اگر مسیرهای ورودی و خروجی مذکور، ایستگاه‌های متعدد تاکسی و اتوبوس، مراکز خرید و

رستوران‌های بزرگ و کوچک، پارک‌ها، بیمارستان‌ها ساختمان‌های پزشکان، شعب بانک‌ها و مراکز اداری، ساختمان‌های مرتفع و مجتمع‌های مسکونی مجاور را به مثابه کانون‌ها و گره‌های اجتماعی کوچک در نظر بگیریم، میدان ونک یک گره اجتماعی بزرگ و چندمنظوره محسوب می‌شود. همین اهمیت باعث شده تا این میدان به موضوعی جذاب برای محققان تبدیل شود. احمدی و بنائی کشتان (۱۳۹۲) پس از ارائه تاریخچه‌ای از میدان ونک کوشیده‌اند ارتباط میان شهر انسان‌گرا با پیاده‌مداری شهروندان را تعریف کرده و میدان ونک را از نظر کیفیت مطلوب عملکردی، کالبدی و معنایی ارزیابی کنند. محمدحسنی و همکاران (۱۳۹۵) با ۱۵۰ نفر شهروند مصاحبه کردند و از آنان خواستند در محدوده میدان ونک تا میدان تجریش، نام و موقعیت عناصری که بیشترین اهمیت و میزان به یادسپاری را برایشان دارد، روی نقشه‌ای ساده شده نشان دهند. از آزمودنی‌ها خواسته شد علت انتخاب و به یادماندن موقعیت را نیز ذکر کنند. دلایل مورد اشاره شهروندان بر اساس سه ویژگی کالبدی، عملکردی و معنایی طبقه‌بندی شد. محققان در ارزیابی ویژگی‌های کالبدی به عوامل متنوعی توجه کردند. برای مثال، مشخص شد که به لحاظ رنگ و مصالح، عناصری مانند مرکز خرید صفویه، بقعه امامزاده صالح (ع)، از نظر اندازه و مقیاس عناصری همچون پارک ملت و برج‌های اسکان و به لحاظ نحوه ترکیب حجمی با بافت مجاور رستوران سوپراستار و برج نگار واجد بیشترین خاصیت نشانه‌ای هستند. گفتنی است که در این نظرسنجی به عنصر زبان و نشانه‌های زبانی توجهی نشده است. راودراد و صوفی (۱۳۹۸) نیز با تحلیل نقاشی دیواری میدان ونک به این نتیجه رسیده‌اند که در نقاشی مزبور گفتمان حفاظت از طبیعت و محیط زیست در برابر گفتمان رشد شهری و همچنین گفتمان مردسالاری و در برابر گفتمان برابری طلبی جنسیتی مطرح شده است.

۳-۲. گردآوری داده‌ها

مطابق با تعریف لندری و بورهی (۱۹۹۷) تمام عناصر زبانی قابل مشاهده در فضای عمومی در حکم داده‌های زبانی قابل مطالعه در چشم‌انداز زبانی هستند. بر اساس همین تعریف، محقق در روز دوم اردیبهشت سال ۱۴۰۱ کل فضای عمومی میدان ونک و حدود ۱۰۰ متر از مسیرهای مرتبط با این میدان شامل بزرگراه حقانی و خیابان‌های ولیعصر جنوبی، برزیل، ملاصدرا، ونک و ولیعصر شمالی را عکس‌برداری کرد. عکس‌برداری ساعت ۱۴ تا ۱۸ –در بهترین زمان به لحاظ نور– انجام گرفت و در مجموع ۲۵۶ عکس تهیه شد. در اغلب موارد، به‌خصوص هنگامی‌که تابلوهای پزشکان یا اطلاعیه‌های کوچک سوژه عکس بودند، در هر عکس بیش از یک نشانه زبانی ثبت شده است. لازم به ذکر است که در فضای عمومی، اندازهٔ نشانه‌های زبانی بر اساس موقعیت و فاصله مخاطب طراحی و اجرا می‌شود. برای مثال، آگهی‌نماها و تابلوهای بزرگ به طور عمده برای سرنشینان وسایل نقلیه طراحی می‌شود و آگهی‌ها و دیوارنوشته‌های کوچک بیشتر با هدف جلب توجه عابران طراحی و اجرا می‌شود. از آنجا که میدان ونک و مسیرهای منتهی به آن، هم

از نظر عبور و مرور عابران پیاده و هم از لحاظ تردد خودروهای سبک و سنگین یک گره شهری عمده به شمار می‌آید، در فضای عمومی آن انواع نشانه‌های بزرگ و کوچک دیده می‌شود. تنوع تابلوهای هدایت شهری و تبلیغات محیطی نیز چشمگیر است، به طوری که علاوه بر تابلوهای اصناف، تابلوهای راهنمای شهری و دیوارنوشته‌ها، طیف وسیعی از ابزارهای تبلیغاتی مختلف مانند آگهی‌نماهای ثابت و متحرک، پانل‌های کنار دیواری، پلاکاردها، داربست‌های تبلیغاتی، نمایشگرهای شهری و استیکرهای کوچک مشاهده می‌شود.

۴. یافته‌ها

در این پژوهش در مجموع ۱۲۴۵ نشانهٔ زبانی شناسایی شد. محقق پس از مرور دقیق تک‌تک نشانه‌ها به این نتیجه رسید که دو عامل چندزبانگی و شبکه‌سازی باعث القاء پدیدهٔ جهان کوچک در چشم‌انداز زبانی می‌شوند. در ادامه به شرح این دو عامل و یافته‌های مربوط به آنها می‌پردازیم.

۴-۱. چندزبانگی

چندزبانگی وضعیتی است که در آن اعضا گروه‌های اجتماعیِ مختلف به کمک بیش از یک زبان با اعضای گروه خود یا اعضای سایر گروه‌ها ارتباط برقرار می‌کنند. میزان تسلط افراد و نیز حوزه کاربرد زبان‌ها متغیر است. توصیف و تحلیل این پدیده زبانی–اجتماعی دغدغهٔ شماری از زبان‌شناسان خارجی مانند وارداف (۱۹۸۶: ۹۴– ۹۹)، بلومارت (۲۰۱۰) و محققان ایرانی مانند مدرسی (۱۳۸۷: ۲۶–۵۰) بوده است. زبان‌شناسان تا سال‌ها چندزبانگی را اغلب در چارچوب گفتار سخنگویان مطالعه می‌کردند، اما در سال‌های اخیر، اهمیت این پدیده در نوشتار و چشم‌اندازهای زبانی نیز مورد تأکید قرار گرفته است. برای مثال، ماهر (۲۰۱۷: ۱۲۳) معتقد است که در آینده، جهانی‌شدگی و برخی پیامدهای فرهنگی آن همچون تأکید بر زبان‌های محلی و هویت‌های بومی صحنهٔ فضای عمومی و به بیان دقیق‌تر چشم‌اندازهای زبانی را به شدت متحول خواهد کرد. بر اساس یافته‌ها، در فضای عمومی میدان ونک پنج الگوی زبانی به شرح زیر وجود دارد.

۴-۱-۱. الگوی یک‌زبانه فارسی

همان‌طور که انتظار می‌رفت، در فضای عمومی میدان ونک، شمار نشانه‌های یک‌زبانه فارسی قابل‌توجه است. فارسی، زبان رسمی ایران است و حضور پررنگ این زبان در چشم‌اندازهای زبانی پایتخت آن کاملاً طبیعی است. الگوی یک‌زبانه فارسی را می‌توان در نشانه‌های زبانی با ابعاد گوناگون مشاهده کرد. تابلوهای بزرگ معمولاً توسط ادارات دولتی و شرکت‌های بزرگ به نمایش در می‌آیند که مواردی از آنها عبارت‌اند از؛ «مجتمع خدمات بهزیستی و شیرخوارگاه آمنه»، «داروخانه ۱۱۰ ونک»، «باشگاه بدن‌سازی ونک». تابلوها، پارچه نوشته‌ها و اطلاعیه‌های کوچک‌تر نیز توسط کسب و کارهای کوچک‌تر اجرا شده‌اند، مانند: «تجاری ۷۵۰ متر با ارتفاع ۸ متر و ۱۰۰۰ متر پارکینگ». لازم به ذکر است که تقریباً تمام دیوارنوشته‌ها و استیکرهای

چسبیده بر کف معابر در زمرهٔ الگوی یک‌زبانه فارسی هستند، مانند «خرید ضایعات»، «وام ۳۰ میلیونی» و نظایر آن. دو نمونه از این الگو در تصاویر زیر به نمایش درآمده است.

تصویر ۲. تابلوی مرکز خرید (یک‌زبانه فارسی)

تصویر ۳. آگهی فروش زمین (یک‌زبانه فارسی)

در تصویر ۲ عبارت «مرکز خرید آسمان ونک» نمونه‌ای از نشانهٔ یک‌زبانه فارسیِ بزرگ است که معرف یک مرکز خرید در خیابان ونک است. در تصویر ۳ آگهی‌ای موقتی و کوچک را می‌بینیم که فروش زمین در مکانی دور از میدان ونک و تهران را تبلیغ می‌کند.

۴-۱-۲. الگوی یک‌زبانه انگلیسی

در قلمرو پژوهش تعداد نسبتاً قابل تأملی از نشانه‌ها به صورت یک‌زبانه انگلیسی، فرانسه یا آلمانی هستند که البته به دلیل فراوانی ناچیز موارد مربوط به فرانسه و آلمانی، همه این‌گونه موارد را «انگلیسی» می‌نامیم.

تصویر ۴. نشانه‌های یک‌زبانه انگلیسی در صنعت پوشاک

تصویر ۵. نشانه‌های یک‌زبانه انگلیسی در صنعت رستوران

این نشانه‌ها اغلب در قالب نام‌های تجاری معروف یا واژه‌ها و اصطلاحات آشنا در تجارت در معرض دید عموم قرار گرفته‌اند. برای ذکر نمونه‌ای از این الگو می‌توان به واژه !SALE اشاره کرد که در ابعادی بزرگ روی نما شیشه فروشگاه اکسیر در خیابان ولیعصر، بالاتر از میدان ونک اجرا شده است. تصاویر زیر نمونه‌های دیگری از الگوی یک‌زبانه انگلیسی را نمایش می‌دهند.

در تصویر ۴ که تقاطع خیابان ولیعصر و خیابان نگار (شمال میدان ونک) را نشان می‌دهد، یک نام تجاری انگلیسی (Jeanswest) در بالای یک نمایشگر درج شده و در لحظه عکس‌برداری، یک جمله انگلیسی (ONLY 4 DAYS -35%OFF) نیز در صفحه نمایشگر به نمایش درآمده است. در تصویر ۵ شیشه‌نمای رستوران هایدا در جداره جنوب‌غربی میدان ونک دیده می‌شود. در این تصویر چهار نشانهٔ یک‌زبانه انگلیسی شامل نام رستوران (Haida) و سه واژه

یا عبارت !AWESOME، !LOVE YA و !LIKE مشاهده می‌شود. لازم به یادآوری است که تمام نشانه‌های یک‌زبانه انگلیسی تابع الگوی پایین–بالا (غیررسمی) هستند.

۴-۱-۳. الگوی دوزبانه فارسی–انگلیسی

در نشانه‌های زبانی استخراج شده، تعدادی نشانه دوزبانه فارسی–انگلیسی نیز مشاهده می‌شود که از نشانه‌های یک‌زبانه فارسی کمتر اما از نشانه‌های یک‌زبانه انگلیسی بیشترند. در اغلب این دسته از نشانه‌ها، عناصر زبان فارسی به لحاظ اندازه و نیز موقعیت قرار گرفتن در نشانه بزرگ‌تر و چشمگیرترند. در ادامه، سه نمونه از این نشانه‌ها را مرور می‌کنیم.

تصویر ۶. نشانه دوزبانه (تابلوی شهرداری)

تصویر ۷. نشانه دوزبانه (صنعت پوشاک)

تصویر ۸. نشانه دوزبانه (صنعت رستوران)

در تصویر ۶ پنج نشانه دوزبانه را می‌بینیم که نقش هدایت شهری را به عهده دارند. در هر نشانه نام فارسی مسیر (برای مثال شیخ بهایی) با اندازه بزرگ‌تر و در بالای تابلو نوشته شده و معادل انگلیسی آن در پایین درج شده است. شایان ذکر است که این پنج نشانه نمونه‌هایی از الگوی بالا–پایین هستند زیرا توسط شهرداری منطقه ۳ تهران طراحی و نصب شده‌اند. نشانه‌های مندرج در دو تصویر دیگر از نوع پایین– بالا هستند زیرا توسط بخش خصوصی اجرا شده‌اند. در تصویر ۷ نمای شعبه‌ای از شرکت چرم مشهد در ضلع جنوب غربی میدان ونک را می‌بینیم. عبارت فارسی «چرم مشهد» و معادل انگلیسی آن «MASHAD LEATHER» از این تابلو یک نشانهٔ دوزبانه فارسی–انگلیسی ساخته است. تصویر ۸ نیز متعلق به کافه رستوران جیما در جنوب شرقی میدان ونک است. این تابلو نفوذ انگلیسی در چشم‌اندازهای زبانی جهانی را به خوبی نشان می‌دهد، چراکه با وجود منو و حال و هوای ایتالیایی کافه، شاهد استفاده از کلمات و عبارات انگلیسی هستیم.

۴-۱-۴. الگوی عربی– فارسی

از کل نشانه‌های زبانی گردآوری شده، در تنها ۷ مورد از عناصر زبان عربی استفاده شده است. در یک مورد با آگهی‌نمایی سروکار داریم که توسط سازمان زیباسازی تهران طراحی و نصب‌شده و لذا در قالب الگوی بالا–پایین می‌گنجد. در این آگهی‌نما زیر جمله‌ای قصار از امام علی (ع) به زبان عربی، ترجمه فارسی آن به چشم می‌خورد. لازم به ذکراست که از این آگهی‌نما پنج نسخه مشابه در بزرگراه حقانی (تقاطع خیابان گاندی) نصب شده است و به همین دلیل فراوانی آن در داده‌ها، ۵ مورد محاسبه شده است. یک نشانه دوزبانه دیگر در ردهٔ صنفی پزشکی مشاهده شد که

در آن در صفحه نمایشگر متعلق به یک ساختمان تجاری، عبارت «زراعه الحاجب» بلافاصله بعد از معادل فارسی آن (کاشت ابرو) در صفحه ظاهر می‌شود.

۴-۱-۵. الگوی سه زبانه انگلیسی- عربی- فارسی

در داده‌های تحقیق یک نشانه استثنایی شامل عناصری از سه زبان انگلیسی-عربی-فارسی وجود دارد که در تصویر ۹ نشان داده شده است. در این نشانه، در بالای تابلو عبارت AirArabia و زیر آن عبارت عربی «العربیه للطیران» درج شده است. کمی پایین‌تر نیز معادل فارسی «هواپیمایی ایرعربیا» دیده می‌شود.

پس از مرور چند نمونه از نشانه‌ها، اکنون به مرور اطلاعات آماری می‌پردازیم. جدول زیر فراوانی و درصد نشانه‌های زبانی را در قالب الگوهای مختلف زبانی نشان می‌دهد. بر اساس یافته‌ها، نشانه‌های یک‌زبانه فارسی دارای بیشترین فراوانی‌اند و نشانه‌های دو زبانه فارسی-انگلیسی در جایگاه دوم قرار دارند. شمار داده‌های یک زبانه انگلیسی (که البته شامل مواردی از نام‌های فرانسوی و ایتالیایی هم می‌شوند) با ۱۰/۷ درصد در جایگاه سوم جای می‌گیرند. شمار نشانه‌های دوزبانه فارسی-عربی اندک است و در کل پیکره تنها یک نشانهٔ سه زبانه انگلیسی-عربی- فارسی مشاهده می‌شود.

جدول ۱ فراوانی و درصد الگوهای زبانی پیکره

	الگوی زبانی	فراوانی	درصد
۱	یک‌زبانه فارسی	۷۶۵	۶۱/۴
۲	یک‌زبانه انگلیسی	۱۳۴	۱۰/۷
۳	دوزبانه فارسی- انگلیسی	۳۳۹	۲۷/۲
۴	دوزبانه فارسی- عربی	۶	۰/۴
۵	سه زبانه (انگلیسی-عربی-فارسی)	۱	۰/۰۸
	مجموع	۱۲۴۵	

بر اساس اطلاعات جدول فوق، حدود ۶۱ درصد از نشانه‌های زبانی میدان ونک و خیابان‌های اطراف آن به صورت یک‌زبانه فارسی است. این بدان معناست که در ۳۹ درصد از نشانه‌ها عناصری از زبان‌های دیگر — به ویژه انگلیسی- به کار گرفته شده است. شایان ذکر است که ۳۹ درصد رقم ناچیزی نیست و می‌توان نتیجه گرفت که شهروندان و گردشگران هنگام عبور یا بازدید از این میدان مدام در معرض نشانه‌های دو زبانه قرار می‌گیرند و در اغلب موارد با کلمات و جملات زبان انگلیسی -زبانی که تداعی‌کنندهٔ جهانی‌شدگی است-مواجه می‌شوند. این موضوع باعث می‌شود چشم‌انداز زبانی میدان ونک تا حدی شبیه میادین سایر شهرهای جهان شود و خود این موضوع پدیده جهان کوچک را تا حدودی القا کند. البته، تداعی جهانی‌شدگی و القاء پدیده جهان کوچک محدود به چندزبانگی نیست و با تمرکز بر داده‌ها عامل دیگری نیز نمایان می‌شود

که به گونه‌ای صریح پدیده جهان کوچک را بازتاب می‌دهد. نگارنده با الهام از نظریه جهان کوچک، عامل مذکور را شبکه‌سازی نامیده است. در ادامه با جزئیات این عامل آشنا می‌شویم.

۴-۲. شبکه‌سازی نشانه‌ها

پیشتر و در بخش مقدمه با کاربست نظریه جهان کوچک در تحلیل شبکه‌های مختلف همچون شبکه بازیگران سینما، شبکه برق غرب کشور امریکا، شبکه نویسندگان حوزه پزشکی ایران و نیز شبکه وب‌سایت‌های علمی ایران آشنا شدیم. محقق بر این باور است که چشم‌انداز زبانی هم نوعی شبکه است، شبکه‌ای از نشانه‌های زبانی که می‌توانند به واسطه نوعی ارتباط با پدیده‌های جهان خارج پیوند برقرار کنند و به این ترتیب موجب تقویت تصور جهان کوچک در ذهن مخاطبان شوند. با تمرکز بر داده‌های پژوهش حاضر مشخص شد که نشانه‌های زبانی در قالب دو فرایند ارجاع مکانی و ارجاع نهادی باعث شکل‌گیری شبکه‌های مکانی و نهادی می‌شوند. در ادامه با جزئیات این دو فرایند آشنا می‌شویم.

۴-۲-۱. ارجاع مکانی

همان‌طور که از عنوانِ آن پیداست، در ارجاع مکانی، یک نشانه به مکانی دیگر و متفاوت با استقرار آن نشانه اشاره می‌کند. محقق در داده‌های پژوهش حاضر با موارد متعدد و جالبی از این نوع ارجاع مواجه شد. کافی است به تصاویر ۲، ۳، ۶، ۷ و ۸ دوباره بنگریم. در تصویر ۲، بالای درب ورودی مرکز خرید آسمان ونک، تابلویی دو زبانه با مضمون «چینی زرین ایران» به چشم می‌خورد که در آن به کشور «ایران» ارجاع شده است. در تصویر ۳ فروش زمین در دو شهرستان کشور تبلیغ شده و متوجه می‌شویم که در میدان ونک واقع در تهران، به دو شهرستان شمالی کشور شامل «نشتارود» و «تنکابن» ارجاع شده است. دقت در تصاویر ۶ و ۷ نشان می‌دهد که ارجاع مکانی در تابلوهای معابر شهری نیز رخ می‌دهد. در تصویر ۶ ارجاع به «کردستان» و «شیراز» صورت گرفته و در تصویر ۷ نیز شاهد ارجاع به «برزیل» هستیم. البته در این سه مورد اخیر پیچیدگی‌هایی وجود دارد. برای مثال، این سه نشانهٔ زبانی در گام اول نه به استان، شهر یا کشوری خاص بلکه به «بزرگراه کردستان»، «خیابان شیراز» و «خیابان برزیل» که همگی در تهران واقع شده‌اند ارجاع می‌کنند؛ اما اگر برای معنای صورت‌های زبانی لایه درونی‌تری قائل شویم، می‌پذیریم که این سه تابلوی شهری شهروندان را به گونه‌ای غیرمستقیم به یاد «استان کردستان»، «شهر شیراز» و «کشور برزیل» هم می‌اندازند. ارجاع مکانی همواره در تابلوهای بزرگ صورت نمی‌پذیرد برای مثال، در تصویر ۸، در لابه لای عبارات انگلیسی و فارسی، با دو عبارت «سوسیس گریل اتریشی» و «رایحه‌ای از رم» مواجه می‌شویم. در این دو عبارت نیز به کشور «اتریش» و شهر «رم» ارجاع شده است. لازم به ذکر است که ارجاعات مکانی در چشم‌انداز زبانی ونک محدود به مثال‌های فوق نیست. دقت در نشانه‌های زبانی نشان می‌دهد که

در چشم‌انداز زبانی میدان ونک و خیابان‌های اطراف شبکه‌ای از جاینام[1] ها شکل گرفته است که مخاطبان را به مکان‌های جغرافیایی مختلف ارجاع می‌دهند. در جدول زیر فراوانی ارجاعات مکانی بر حسب رده شغلی به همراه یک مثال ارائه شده است.

جدول ۲. ارجاعات مکانی به تفکیک رده شغلی

	رده شغلی	فراوانی	مثال
۱	درمان (مطب، داروخانه)	۱۲	«دوره تکمیلی شانه و زانو از فرانسه» (تابلوی مطب)
۲	دولت و شهرداری	۹	«خیابان برزیل» (تابلوی شهرداری)
۳	کافه و رستوران	۳	«رایحه‌ای از رم» (تابلوی کافه)
۴	سفر و خدمات خودرو	۲	«ساخت کره» (تابلوی فروشگاه قطعات خودرو)
۵	املاک	۲	«فروش زمین در نشتارود و تنکابن» (آگهی شخصی)
۶	سوپرمارکت	۲	«رشته خوشکار، سوغات گیلان» (بنر سوپرمارکت)
۷	پوشاک	۱	«چرم مشهد» (تابلوی نمایندگی شرکت چرم مشهد)
	مجموع	۳۱	

مطابق با اطلاعات مندرج در جدول بالا، بیشترین ارجاع مکانی در رده صنفی درمان رخ داده است و تابلوهای مربوط به شهرداری در رده دوم قرار می‌گیرند. با توجه به حضور پنج رده صنفی دیگر در این فرایند ارجاعی می‌توان ادعا کرد که شبکه‌سازی مکانی در چشم‌انداز زبانی پدیده‌ای فراگیر است و صرفاً به یک یا دو صنف اختصاص ندارد.

۴-۲-۲. ارجاع نهادی

هرگاه مجری یک نشانه زبانی بین خود و سازمان و نهادی دیگر به نوعی وابستگی و ارتباط اشاره کند، می‌توان نتیجه گرفت که در نشانه مزبور نوعی ارجاع نهادی رخ داده است. نمونه‌های آشنا در این نوع ارجاع در تابلوی ادارات دولتی و مدارس و همین طور نمایندگی‌های شرکت‌ها و فروشگاه‌های زنجیره‌ای مشاهده می‌شود. از یک موسسه انتظار داریم اگر تابع نهاد نظارتی بالاتری است، نام نهاد مزبور را در تابلوی خود قید کند. در تصاویر زیر نمونه‌هایی از ارجاع نهادی به چشم می‌خورد.

تصویر ۹. ارجاع نهادی به دولت

تصویر ۱۰. ارجاع نهادی به انجمن یاتا

تصویر ۱۱. ارجاع نهادی به انجمن جراحان اروپا

1.toponym

در تصویر ۹ می‌بینیم که میان «مدرسه راهنمایی شهید رجایی» با نهادی تحت عنوان «آموزش و پرورش منطقه ۳ تهران» ارجاع نهادی برقرار است. در این تصویر نکته نشانه‌شناختی دیگری نیز وجود دارد که به آرم بالای تابلو مربوط می‌شود. این آرم معرف کشور جمهوری اسلامی است و درج این آرم در قسمت فوقانی این نشانه حاکی از آن است که این مدرسه و البته آموزش و پرورش منطقه ۳ تهران تابع نهاد بزرگ‌تری به نام کشور جمهوری اسلامی ایران هستند. همین مثال نشان می‌دهد که یکی از کارکردهای آرم (لوگو) القاء نوعی ارجاع نهادی است. همین‌جا ذکر این نکته ضروری است که آرم شهرداری در تابلوهای مسیرهای شهری- اعم از نام خیابان‌ها و کوچه‌ها و نظایر آن- نمونه‌ای رایج از ارجاع نهادی به شمار می‌آید.

همان‌طور که پیشتر ذکر شد هدف از ارجاع نهادی تشکیل یا تثبیت شبکه‌هاست. بی‌تردید، یکی از سازمان‌یافته‌ترین شبکه‌ها، انجمن‌های علمی و صنفی هستند که با مشارکت متخصصان رشته‌های علمی یا کنش‌گران صنفی تشکیل می‌شوند. به طور طبیعی، ارتباط میان هر انجمن با اعضا دوسویه است. از یک سو، هر عضو مبلغ یا خدماتی را به انجمن عرضه می‌کند و در عوض، انجمن نیز خدمات یا تسهیلاتی را به عضو اعطا می‌کند. البته گاه ممکن است بهره‌مندی عضو از انجمن جنبه عینی و ملموس نداشته باشد و موضوعاتی مانند منزلت اجتماعی در میان باشد. در هر حال، در داده‌های پژوهش حاضر موارد زیادی ارجاع نهادی میان یک موسسه یا شخص با یک انجمن علمی و صنفی مشاهده شد که در اینجا به دو مورد از آنها اشاره می‌کنیم. در تصویر ۱۰ که تابلوی یک شرکت خدمات مسافرت هوایی را نشان می‌دهد، شاهد درج آرم برجسته IATA در پایین تابلو هستیم. این آرم نمونه‌ای از ارجاع نهادی است چراکه نشان می‌دهد این شرکتِ فعال در زمینه مسافرت هوایی و جهانگردی عضو «انجمن بین‌المللی حمل و نقل هوایی»[1] است. در تصویر ۱۱ نیز با استفاده از عبارت «عضو انجمن جراحان قلب اروپا» تلاش شده است تا عضویت پزشک مورد نظر با انجمن مزبور اطلاع‌رسانی شود. گفتنی است فراوانی ارجاع نهادی در نشانه‌های مربوط به جامعه پزشکی قابل توجه است. جدول زیر فراوانی ارجاعات نهادی به تفکیک موسسه مجری را نشان می‌دهد.

جدول ۳. فراوانی ارجاعات نهادی در پیکره

	رده صنفی	فراوانی	مثال
۱	موسسه دولتی	۳۷	خیابان ولیعصر (شهرداری تهران)
۲	درمان	۲۴	دکتر فاطمه حبیب نیا (فارغ‌التحصیل دانشگاه شهید بهشتی)
۳	موسسه حقوقی	۱۸	دفتر اسناد رسمی- (قوه قضاییه)
۴	موسسه آموزشی	۳	موسسه آموزش عالی آزاد گفتگو (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری)
	مجموع	۸۲	

1.International Air Transport Association (IATA)

مطابق با یافته‌های آماری نهاد دولت در شبکه‌سازی از طریق ارجاع نهادی سهم اصلی را به عهده دارد. عضویت اعضای جامعه پزشکی در انجمن‌های علمی داخلی و خارجی نیز جایگاه مهمی در شبکه‌سازی نهادی دارد. همچنین، این فرایند در میان مؤسسات حقوقی مانند دفاتر اسناد رسمی و دفاتر ترجمه رسمی رواج دارد.

۵. بحث و نتیجه

در این پژوهش محقق با رویکردی اجتماعی- نشانه‌شناختی به مطالعه پدیده جهان کوچک در چشم‌اندازهای زبانی شهری پرداخت. ابتدا میدان ونک و مسیرهای ورودی و خروجی متصل به آن به عنوان قلمرو تحقیق انتخاب شد و در روز ۲ اردیبهشت ۱۴۰۲ تمام عناصر زبانی کوچک و بزرگ واقع در این قلمرو به مثابه داده پژوهش عکس‌برداری و گردآوری شد.

بررسی ۱۲۴۵ داده گردآوری شده نشان داد که با اندکی دقت می‌توان بازتاب جهانی‌شدگی و به تعبیری پدیده جهان کوچک را در چشم‌انداز زبانی میدان ونک مشاهده کرد.

در پاسخ به پرسش اول تحقیق، می‌توان ادعا کرد که دو عامل چندزبانگی و شبکه‌سازی باعث القاء پدیده جهان کوچک در چشم‌انداز زبانی قلمرو تحقیق می‌شوند. مطابق با یافته‌ها، در ۳۹ درصد از نشانه‌های زبانی موجود در میدان ونک، عنصری غیرفارسی-به ویژه از زبان انگلیسی- وجود دارد. این حجم از عناصر غیرفارسی در پایتخت کشوری که زبان رسمی آن فارسی است، تعابیر و پیامدهای گوناگونی دارد، اما بی‌گمان یکی از پیامدها این است که تهران دست‌کم از منظر زبان نوشتاری مکانی غریبه و ناآشنا برای گردشگران خارجی نیست و همین امر به نوبه خود پدیده جهان کوچک را به گردشگران و حتی شهروندان تهرانی القا می‌کند. سهم قابل توجه انگلیسی در فضای عمومی تهران موضوعی خاص و دور از انتظار نیست و با مشاهدات زبان‌شناسان دیگر مانند باکائوس (۲۰۰۷) در توکیو همخوانی دارد. در بخش خصوصی، شرکت‌های بزرگ و همچنین کسب و کارهای کوچک به وفور از زبان انگلیسی استفاده می‌کنند و به این ترتیب، باعث تنوع زبانی چهره شهر می‌شوند. در بخش دولتی و به خصوص شهرداری نیز شاهد استفاده از تابلوهای هدایت شهری دوزبانه فارسی-انگلیسی هستیم. در تقریباً تمام این تابلوها، عناصر فارسی با اندازه‌ای بزرگ‌تر در بالای نشانه قرار دارند و عناصر انگلیسی با اندازه‌ای کوچک‌تر و در پایین نشانه به چشم می‌خورند. شبکه‌سازی عامل دیگری است که به‌واسطه ارجاع مکانی و ارجاع نهادی موجب درهم‌تنیدگی اجزاء یک مجموعه می‌شود. در ۳۱ نشانه زبانیِ مشاهده شده در قلمرو تحقیق شاهد ارجاع به مکان‌های مختلف مانند شهرهای ایران و نیز شهرها و کشورهای خارجی بودیم. در زمینه ارجاع نهادی نیز دیدیم که چگونه کسب و کارهای کوچک، پزشکان و مراکز درمانی و مؤسسات دولتی می‌کوشند وابستگی سازمانی خود به نهادهای بالاتر را به کمک عناصر زبانی یا آرم نشان دهند. ارجاعات مکانی و ارجاعات نهادی در نشانه‌های زبانی باعث می‌شود پیوند میان مکان‌ها و نهادها تقویت شود و به

این ترتیب، پدیده جهان کوچک بیش از پیش تثبیت گردد. پژوهش حاضر محدود به یک میدان در تهران بوده است. اگر تصور کنیم در سایر میدان‌ها و خیابان‌های این شهر و البته دیگر شهرهای ایران و حتی جهان کم و بیش همین وضعیتِ چندزبانگی و شبکه‌سازی حاکم باشد، آنگاه تصویری جدید از چشم‌اندازهای زبانی در مقابل دیدگان ما شکل می‌گیرد. تصویری که به ما نشان می‌دهد افراد، کسب و کارهای خصوصی و مؤسسات دولتی چگونه با افراد، مکان‌ها و نهادهای یکدیگر در ارتباط‌اند و چگونه این پیوندها و درهم تنیدگی‌ها جهان را به مکانی کوچک تبدیل می‌کنند.

در پاسخ به پرسش دوم تحقیق باید گفت سهم رده‌های شغلی و اصناف در بازنمایی پدیده جهان کوچک یکسان نیست. مشاهدات عینی نشان داد که تابلوهای دولتی دو زبانه فراوان‌اند و از این گذشته، ارجاعات مکانی و نهادی در این دسته از تابلوها چشمگیر است؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که دولت در مقام یک نهاد فراگیر و تصمیم‌ساز نقش مؤثری در بازتولید مفهوم جهان کوچک ایفا می‌کند. در بخش خصوصی، برخی رده‌های صنفی از جمله صنعت رستوران، گردشگری، پوشاک و همچنین فعالان بخش درمان مانند پزشکان سهم بیشتری در شبکه‌سازی مکانی و نهادی دارند. این یافته‌ها با بخش عمده‌ای از نتایج ارائه‌شده در پژوهش‌های پیشین سازگار است. بنا به گزارش پاموجی و کریستیانتو (۲۰۱۸)، سهم زبان انگلیسی در نشانه‌های زبانی مربوط به صنعت پوشاکِ شهری کوچک در اندونزی چشمگیر است. مطالعات انجام‌شده در چشم‌انداز زبانی دو شهر دیگر ایران نیز مؤید همین یافته است. مطابق با یافته‌های به دست آمده در ارومیه، در مقایسه با صاحبان مشاغل دیگر، دست‌اندرکاران صنعت پوشاک گرایش بیشتری به چندزبانگی دارند (رضاقلی فامیان و پژمان جم، ۱۳۹۵) و دقیقاً همین گرایش در میان صاحبان مشاغل پوشاک و رستوران در تبریز (رضاقلی فامیان و کلاهدوز محمدی، ۱۳۹۵) و خیابان ولیعصر تهران (رضاقلی فامیان، ۱۳۹۸) نیز صدق می‌کند؛ بنابراین، ظاهراً میان ماهیت رده‌های صنفی و تنوع زبانی و به تعبیری بازتاب پدیده جهان کوچک همبستگی وجود دارد.

در پایان، نتیجه می‌گیریم که یکی از کارکردهای اجتماعی و نشانه‌شناختیِ نشانه‌های زبانی در فضای عمومی این است که با کمک دو عامل چندزبانگی و شبکه‌سازی، فضاهای شهری را به چشم‌اندازهایی آشنا و نزدیک تبدیل کنند، فضاهایی که به نوبه خود پدیده جهان کوچک را به ذهن شهروندان و گردشگران القا می‌کنند. گفتنی است در سه دههٔ اخیر محققان علاقه‌مند به حوزه چشم‌انداز زبانی قلمروهای نظری و کاربردی گوناگونی را تجربه کرده‌اند و نگارنده معتقد است زمینه پژوهش در خصوص ابعاد دیگری از ارتباط میان نظریه جهان کوچک و چشم‌اندازهای زبانی باز است. در این خصوص سؤالات بی‌شمار دیگری مطرح است. این‌که آیا نقاط مختلف شهری به یک اندازه پدیده جهان کوچک را بازتاب می‌دهند؟ شهرهای کوچک و شهرهای بزرگ از این منظر چه تفاوتی با یکدیگر دارند؟ بازتاب جهان کوچک در روستاها چگونه

است؟ نقش عوامل اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در این میان کدام است؟ از این گذشته، جایگاه شهروندان در خوانش نشانه‌ها و فهم پدیده جهان کوچک چیست؟ بی‌تردید، پاسخ به این پرسش‌ها و پرسش‌های متعدد دیگر مسیر راه مطالعات آینده را به محققان نشان می‌دهد.

منابع

آقاملایی، فائزه، حمزه علی نورمحمدی، عبدالصمد کرامت‌فر، سعید اسدی و فرشته اسپرایین (۱۳۹۴). بررسی نظریه جهان کوچک در شبکه همکاری علمی حوزه پزشکی ایران ۲۰۱۳-۲۰۰۹. *مجله علم‌سنجی کاسپین*، ۲(۱)، ۵۷-۶۴.

احمدی، حسن و ونداد بنایی کشتان (۱۳۹۲). پیاده مداری راهبرد اساسی شهرسازی انسان‌گرا (مطالعه موردی: میدان ونک تهران). همایش ملی معماری و شهرسازی انسان‌گرا. دانشگاه آزاد اسلامی قزوین. ۹ آذر .

راودراد، اعظم و محمدرشید صوفی (۱۳۹۸). معرفی روش تحقق ترکیبی برای تحلیل فرهنگ تصویری شهر؛ مورد مطالعه، نقاشی دیواری میدان ونک تهران. *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۰ (۴)، ۷۵-۱۰۳.

رضاقلی فامیان، علی (۱۳۹۸). چشم‌انداز زبانی خیابان ولیعصر تهران؛ ارزیابی دوگانه شمال-جنوب. *زبان و زبان‌شناسی*. ۱۵ (۳۰)،۲۴۵-۲۶۴.

رضاقلی فامیان، علی و محبوبه پژمان‌جم (۱۳۹۵). چندزبانگی در چشم‌انداز زبانی شهر ارومیه. *پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۸ (۲)، ۲۱-۳۶.

رضاقلی فامیان، علی و ماندانا کلاهدوز محمدی (۱۳۹۵). بررسی الگوهای زبانی در نام‌گذاری مراکز کسب و کار شهر تبریز. *مطالعات فرهنگ-ارتباطات*. ۱۷(۳۳)، ۱۰۹-۱۲۵.

زندی، بهمن (۱۳۹۳) بررسی دیوارنوشته‌های شهر تهران از دیدگاه جامعه‌شناسی زبان. *مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*. ۳ (۲)، ۳۳۵-۳۵۵.

محمدحسنی، الینا، ابوالفضل طغرایی و مرتضی میرغلامی (۱۳۹۵). تحلیل گونه‌شناسانه عوامل مؤثر بر خوانایی نشانه‌های شهری (مطالعه موردی: خیابان ولیعصر (ع) تهران محدوده میدان ونک تا میدان تجریش). *هویت شهر*، ۱۰(۲۵)، ۶۱-۷۴.

مدرسی، یحیی (۱۳۶۸). *درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان*. تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

نورمحمدی، حمزه علی، عبدالصمد کرامت‌فر و سلیمانی اردکانی، لیلا (۱۳۹۵). چگونگی گردش اطلاعات در میان وب سایت‌های برتر علمی کشور (بررسی نظریه جهان کوچک در شبکه وب سایت‌های برتر علمی ایران). *فصلنامه دانش‌شناسی (*علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی و فناوری اطلاعات)، ۹(۳۵)، ۸۵-۹۵.

Backhaus, P. 2007. Linguistic landscapes. *A comparative study of urban multilingualism in Tokyo*, Clevendon: Multilingual matters.

Bloomaert, J. 2010. *The sociolinguistics of globalization*, Cambridge University Press.

Dodds, P.S., Muhamad, R. & Watts, D.J. 2003. An experimental study of search in global social networks. *Science*. 301: 827-829.

Gaiser, L. & Matras, Y. 2016. *The spatial construction of civic identities: A study of Manchester's linguistic landscapes,* The University of Manchester: Multilingual Manchester.

Gorter, D. 2006. Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 3(1):1-6.

Huebner, T. 2006. Bangkok's linguistic landscapes: Environmental print, codemixing and language change. *International Journal of Multilingualism*, 3(1): 31-51.

Lee, J.S. 2019. Multilingual advertising in the linguistic landscape of Seoul, *World Englishes*. 38:500-518.

Maher, J.C. 2017. *Multilingualism: A very short introduction*. Oxford University Press.

Milgram, S 1967. The small world problem, *Psychology Today*, 1(1):61-67.

Masai, Y. 1972. *Tōkyo no seikatsu chizu [Living Map of Tokyo]*. Tokyo: Jiji Tsūshinsha.

Pamoji, E & Khristinato, K. 2018. A linguistic landscape in Purwokerto: Power and solidarity stand strong in a culinary center, *Leksika*. 12(1): 26-29.

Rezaei, S., Tadayyon, M. 2018. Linguistic landscape in the city of Isfahan in Iran: The representation of languages and identities in Julfa, *Multilingua*, 37 (6): 701-720.

Sekerina, I.A. & Brooks, P.J. 2023. Multilingual linguistic lanscapes of New York City as a pedagogical tool in a psychology classroom. In. S. Dubreil, D. Malinowsky & H.H. Maxim (Eds.) Spatializing language studies: Pedagogical approaches in linguistic landscape. (pp.193-222). Springer.

Wardhaugh, R. 1986. *An introduction to sociolinguistics*. Basil Blackwell.

Watts,D.J. & Strogats, D.H. 1998. Collective dynamics of 'small-world' networks, *Nature*, 393:440-442.

Journal of Language Research
Online ISSN: 2676-3362
https://jolr.ut.ac.ir

A Study of Fusion in Persian and English Inflection Based on Natural Morphology Theory

Leila Gholipour Hasankiadeh[1] **Foroogh Kazemi**[2] **Maryam Iraji**[3]

1.Linguistics Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran Email: leilagholipour5@gmail.com

2.Corresponding Author, Linguistics Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: f.kazemi86@yahoo.com

3.Linguistic Department, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Email: miriraji180@gmail.com

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
3, September, 2023

In Revised Form:
21, June, 2024

Accepted:
17, July, 2024

Published Online:
20, August, 2024

Abstract

Inflectional features of languages have diversity and each language utilizes a range of these features to express its grammatical relations. Sometimes, in an inflection of a grammatical category (such as a verb), the semantic conditions require that several inflectional features come into use simultaneously in order to express a correct and accurate description of the event. In this case, this simultaneity is formed in an interwoven manner in the application of inflectional values and the phenomenon of fusion occurs. The main goal of this research is to examine fusional forms, including pormanteau, suppletion and fusions in the inflection of two languages, English and Persian, based on natural morphology theory, in order to determine the naturalness of these forms in the grammatical categories of noun, verb, adjective and pronoun of both languages and answer the question that what are the similarities and differences of these two languages in terms of the degree of fusion and naturalness of inflection and inflectional rules. The Persian and English data are extracted from the Persian language database and Corpus of Contemporary American English respectively by random sampling based on the equal number of words, and then analyzed based on the natural morphology theory. The results signify that the phenomenon of fusion occurs in the inflection of both languages and can be noticed in the inflection of different grammatical categories in the form of cumulative, strong and weak suppletion and pormanteau. In both languages, the frequency of fusion in verbs is more than other categories, namely nouns, adjectives, and pronouns, and this is one of the common features of these two languages. In the category of pronouns, in English, there is a greater diversity of fusion. One of the reasons is the presence of gender feature in English pronouns and its absence in Persian. The results of the research highlight the fact that the inflectional forms with infusion do not follow the most important principles of the theory of natural morphology, which is the existence of a biuniqueness between the form and the meaning. They distort the criteria of naturalness and cause a decrease in the naturalness of the Persian and English inflectional systems.

Keywords: inflection, grammatical categories, fusion, natural morphology.

Cite this The Author(s): Gholipour Hasankiadeh, L., Kazemi, F., Iraji, M.,(2024): A Study of Fusion in Persian and English Inflection Based on Natural Morphology Theory; Journal of Language Researches, No. 1, Vol.15 , Serial No. 28, Spring & Summer- (147-174)- DOI: 10.22059/jolr.2024.364792.666854

CC BY

Publisher: University of Tehran Press.

1.Introduction

From the point of view of morphologists, derivation and inflection are two important and essential parts of morphological studies. In inflection, we are faced with the characteristics of inflectional features. In other words, different forms of inflections express values of inflectional features. Inflectional features in languages have various cases and each language benefits from a range of these features and many of them are common in most languages of the world. Hespmelmath and Sims (2010:81) show that each feature has a limited or unlimited number of inflectional values that languages use in their inflection. The main inflectional features are tense, person, number, aspect, mood and gender, each of them has its own inflectional values. Sometimes, the simultaneity of the use of inflectional values is forcibly fused in such a way that it cannot be separated anymore. In this case, we are actually faced with a combination of inflectional values that show a kind of fusion. That is, there is no one-to-one correspondence between form and function, and each form includes more than one function. One of the most important branches of morphology is natural morphology, which needs special attention. Based on that, it is possible to check the level of naturalness of languages and also the naturalness of a language compared to other languages. The purpose of this study is to examine the forms of fusion, including lexical portmanteau, suppletion, and fusions in general, in the inflection of English and Persian languages based on the theory of natural morphology, in order to determine the naturalness of these forms in the categories of nouns, verbs, adjectives and pronouns of both languages.

2. Literature Review

Haghbin (27:1379) in her essay, described the basics of natural morphology and the criteria of iconicity, transparency and uniformity that Mayerthaler discussed. Also, she has stated that one of the concerns of morphologists such as Mayrthaler is to investigate the relationship between form and function. In another study, Gholipour and Kazemi (1401) analyzed uniformity as the main part of the theory of natural morphology and identified and separated the types of inflectional forms with uniformity in Persian and English. Besides explaining the uniformity qualitatively, they have reached the conclusion that in general, the higher the frequency of uniformity of inflectional signs, the more unmarked they are and the more unmarked they are, the more natural they are .

3. Methods

The current research is a descriptive-analytical research. The data have been collected with the same volume in the library method and random sampling from Persian and English texts. The English corpus is provided from the "Contemporary American English Corpus" (2021) and the Persian corpus is provided from the "Persian Database". The authors have extracted the inflectional signs of each of Persian and English languages based on the table of Hespelmath and Sims (2010) and after categorizing them, they have analyzed them based on the theoretical approaches in natural morphology according to the view of Mayerthaler and Dressler (1978).

4. Discussions and conclusions

Fusion is a strategy in which the combination and fusion of two elements can be seen. In other words, root and affix are so intertwined that they cannot be separated (Croft, 2003:32). Although fusion often has an inflectional function, sometimes the inflectional and derivational function may be combined. The fusion of cases such as weak suppletion forms (ablaut) and strong suppletion forms and portmanteau forms are included. The research results show that the fusion phenomenon occurs in the inflection of both languages. Fusion forms in Persian are few in noun and adjective categories, but they are very frequent in verbs, and this amount is more than the number of verbs with English fusion. The higher frequency of these forms in the grammatical category of the verb in Persian has a significant effect in reducing the naturalness

of this part of the inflectional system of Persian. In comparison, it can be said that the fusion of other categories, i.e. pronouns, adjectives and nouns, has occurred more in English. In the category of pronouns, in English, more diversity is seen in the fusion. One of the reasons for that is the presence of gender in the inflection of English pronouns. Regarding the category of nouns, the feature of number and plural inflectional value in the Persian language, Mukassar nouns that entered the Persian language from Arabic have fusion. Also, in the English language, irregular plural forms, which mainly entered English from Latin were influenced by the fusion process in pluralization. For the category of adjectives, it can be said that adjectives in English have been affected by the fusion process more than in Persian. According to the theory of natural morphology, in addition to phonological rules and morphological rules, it is the rules of allomorphy that have caused morphemes to find various pronunciations and such non-autonomous forms are produced in these two languages. The results of the research show the fact that the above-mentioned fusion forms have not followed the most important principles of the natural morphology theory, which is biuniqueness. This violation is considered a kind of departure from the natural morphology theory because it distorts the standards of naturalness and reduces the naturalness of the Persian and English morphological systems. The results of this research and similar researches in the field of natural morphology studies can be effective in the teaching and learning of language, especially in Persian and English.

پژوهش‌های زبانی
شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۳۶۲
https://jolr.ut.ac.ir/
دانشگاه تهران

بررسی امتزاج در تصریف فارسی و انگلیسی در چارچوب نظریه صرف طبیعی

لیلا قلی پور حسن کیاده [۱]، فروغ کاظمی [۲]✉، مریم ایرجی [۳]

۱. گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: leilagholipour5@gmail.com
۲. نویسندهٔ مسئول، گروه زبان‌شناسی واحد تهران مرکزی، تهران، ایران. رایانامه: f.kazemi86@gmail.com
۳. گروه زبان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. رایانامه: miriraji180@gmail.com

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
علمی – پژوهشی

تاریخ دریافت:
۱۴۰۲/۰۶/۱۲

تاریخ بازنگری:
۱۴۰۳/۰۴/۰۱

تاریخ پذیرش:
۱۴۰۳/۰۴/۲۷

تاریخ انتشار:
۱۴۰۳/۰۵/۳۰

چکیده

ویژگی‌های تصریفی در زبان‌ها دارای تنوع است و هر زبان در بیان روابط دستوری خود از طیفی از این ویژگی‌ها بهره می‌جوید. گاه در تصریف یک مقوله دستوری، شرایط معنایی اقتضا می‌کند که چندین ویژگی تصریفی به‌طور هم‌زمان با هم به کار رود تا توصیف درست و دقیقی از رخداد بیان شود. در این صورت، هم‌زمانی در کاربرد ارزش‌های تصریفی به‌گونه‌ای درهم‌تنیده شکل می‌گیرد و پدیده امتزاج رخ می‌دهد. هدف اصلی پژوهش پیش رو آن است که به بررسی صورت‌های امتزاجی اعم از تکواژهای واژ آمیخته، صورت‌های مکمل و در کل همجوشی‌ها در تصریف دو زبان انگلیسی و فارسی بر اساس نظریه صرف طبیعی بپردازد تا از این رهگذر میزان طبیعی بودن این صورت‌ها را در مقولات دستوری اسم، فعل، صفت و ضمیر هر دو زبان بررسی نماید و به این پرسش پاسخ دهد که وجوه اشتراک و افتراق این دو زبان از نظر میزان امتزاج و طبیعی بودن تصریف و قواعد تصریفی چیست. داده‌های فارسی از پیکره *پایگاه دادگان زبان فارسی* و داده‌های انگلیسی از پایگاه *پیکره انگلیسی آمریکایی معاصر* به روش نمونه‌گیری تصادفی بر اساس تعداد واژه مساوی انتخاب‌شده، سپس بر پایه نظریه صرف طبیعی مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که پدیده امتزاج در تصریف هر دو زبان رخ می‌دهد و در صورت‌های تصریفیِ مقوله‌های دستوری، در قالب تجمیع نقشی، صورت‌های مکمل قوی و ضعیف و همچنین تکواژهای واژ آمیخته قابل مشاهده است. در هر دو زبان بسامد فرآیند امتزاج در تصریف فعل بیش از مقولات دیگر یعنی اسم و صفت و ضمیر است و این امر از وجوه اشتراک این دو زبان است. در مقوله ضمیر، در انگلیسی تنوع امتزاجی بیشتری دیده‌می‌شود. یکی از دلایل آن وجود ویژگی جنسیت در تصریف ضمایر انگلیسی و نبود آن در فارسی است. نتایج پژوهش مبین این واقعیت است که صورت‌های تصریفی دارای امتزاج از مهم‌ترین اصول نظریه صرف طبیعی که وجود رابطه یک‌به‌یک دوسویه بین صورت و نقش است تبعیت نمی‌کنند. آنها معیارهای طبیعی بودن را مخدوش کرده و سبب کاهش میزان طبیعی بودن دو نظام تصریفی فارسی و انگلیسی می‌شوند.

واژه‌های کلیدی: تصریف، مقولات دستوری، امتزاج، صرف طبیعی.

استناد: قلی پور حسن کیاده، لیلا؛ کاظمی، فروغ؛ ایرجی، مریم؛ (۱۴۰۳): بررسی امتزاج در تصریف فارسی و انگلیسی در چارچوب نظریه صرف طبیعی: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۵، شمارهٔ ۱، بهار و تابستان، پیاپی۲۸- (۱۷۴-۱۴۷).
DOI: 10.22059/jolr.2024.364792.666854

CC BY

ناشر: مؤسسهٔ انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

از دیدگاه صرف شناسان، اشتقاق[۱] و تصریف[۲] دو بخش مهم و اساسی در مطالعات صرفی هستند. در تصریف با مشخصه‌های صریفی[۳] مواجه هستیم. به عبارتی، صورت‌های مختلف تصریف بیان‌کننده مقادیر مشخصه‌های تصریفی هستند. ویژگی‌های تصریفی در زبان‌ها دارای موارد متنوعی است و هر زبان از طیفی از این ویژگی‌ها بهره می‌جوید و بسیاری از آنها در بیشتر زبان‌های دنیا مشترک هستند. هسپلمث و سیمز (۸۱:۲۰۱۰) نشان می‌دهند که هر ویژگی دارای تعدادی محدود یا غیر محدود ارزش تصریفی[۴] است که زبان‌ها در تصریف خود از آنها استفاده می‌کنند. ویژگی‌های تصریفی عمده عبارت‌اند از زمان،[۵] شخص[۶]، شمار[۷]، نمود[۸]، وجه[۹] و جنسیت[۱۰] که هر کدام دارای ارزش‌های تصریفی خاص خود هستند. شرایط معنایی در زبان‌ها به‌گونه‌ای است که گاه در تصریف یک مقوله خاص مانند فعل چند ویژگی تصریفی به‌طور هم‌زمان باید بکار رود تا توصیف درست و دقیقی از یک رخداد بیان شود. گاه هم‌زمانی کاربرد ارزش‌های تصریفی به‌اجبار به‌گونه‌ای در هم تنیده می‌شود که دیگر قابل تفکیک نیست. در این حالت در واقع با ترکیبی از ارزش‌های تصریفی مواجه هستیم که نوعی همجوشی یا امتزاج[۱۱] را نشان می‌دهند. در واقع مشخص نیست که رابطه بین صورت و نقش (معنا) چگونه پیوند می‌خورد که در نهایت با یک صورت مواجه می‌شویم؛ یعنی رابطه متناظر یک به یک بین صورت و معنا دیده نمی‌شود و هر صورت بیش از یک معنا را در برمی‌گیرد. به‌عنوان مثال، در ساخت فعل گذشته در زبان انگلیسی، گذشتهٔ باقاعده در این زبان d/t است که در خط (نظام نوشتاری) به شکل ed– دیده می‌شود. علاوه بر آن، نشانه تصریفی دیگری نیز در ساخت این مفهوم دخالت دارد. منتها این نشانه تصریفی در ریشه فعل ترکیب می‌شود و همجوشی رخ می‌دهد؛ مانند فعل-dig که گذشته آن dug است. در این نمونه، پس از تصریف نمی‌توان تشخیص داد که کدام بخش ریشه و کدام بخش وند بوده است. در حقیقت، آنچه رخ داده، امتزاج و همجوشی نام دارد و در آن ریشه و وند چنان باهم جوش خورده‌اند که دیگر قابل تفکیک نیستند.

1. derivation
2. inflection
3. inflectional features
4. inflectional value
5. tense
6.person
7. number
8. aspect
9. mood
10. gender
11. fusion

یکی از مهم‌ترین شاخه‌های صرف، صرف طبیعی[1] است که نیاز به توجه ویژه‌ای دارد. چراکه بر اساس آن می‌توان میزان طبیعی بودن زبان‌ها و نیز طبیعی بودن زبانی نسبت به زبان‌های دیگر را بررسی کرد. این رویکرد قادر است پاسخگوی سؤالات متعددی در عرصه زبانشناسی و زیرشاخه‌های آن اعم از نشانه‌شناسی و کاربردشناسی باشد. نظریه صرف طبیعی بحث بسیار عمیقی است که از استامپ (۲۰۰۱) و درسلر (۲۰۰۵) گرفته تا سایر زبان‌شناسان مانند ورزل (۱۹۷۸) و مایرثالر (۱۹۸۸) در این حوزه کار کرده‌اند. یکی از مباحث مهم بحث صرف طبیعی رابطه‌ی میان صورت و معنای یک نشانه زبانی است. اینکه رابطه‌ی بین این دو مفهوم مطلق است یا مدرج حائز اهمیت است که صرفیون بدان پرداخته و این رابطه را مدرج تعیین کرده‌اند. مطالعه حاضر بر آن است که به بررسی صورت‌های امتزاج اعم از واژ آمیخته[2]، صورت‌های مکمل[3] و در کل همجوشی‌ها در تصریف دو زبان انگلیسی و فارسی بر اساس نظریه صرف طبیعی بپردازد تا از این رهگذر میزان طبیعی بودن این صورت‌ها را در مقولات اسم، فعل، صفت و ضمیر هر دو زبان بررسی نماید. مسئله اصلی پژوهش آن است که میزان طبیعی بودن صورت‌هایی که تحت تأثیر فرآیند امتزاج قرار گرفته‌اند در دو زبان فارسی و انگلیسی چگونه قابل تبیین است تا به این پرسش پاسخ دهد که اشتراک و افتراق این دو زبان از نظر امتزاج و میزان طبیعی بودن تصریف و قواعد تصریفی چیست. گفتنی است که در زمینه نظریه صرف طبیعی در زبان فارسی جز چند مقاله موجود، تحقیق چندانی صورت نگرفته است که در بخش پیشینه معرفی خواهند شد. همچنین، پژوهش‌های صرفی که به تصریف (و نه اشتقاق) می‌پردازند، عمدتاً به وندهای تصریفی محدود شده‌اند. این مقاله درصدد است که به تصریف به‌عنوان یک مقوله کلی و فراتر از سطح وند یعنی سطح کلمه بپردازد و به‌طور خاص مقوله امتزاج را در هر یک از مقوله‌های دستوری یعنی اسم، فعل، صفت و ضمیر مورد پژوهش و بررسی قرار دهد. سپس به صورت قیاسی نتایج را در هر دو زبان به دست دهد تا راه را برای تحقیقات بعدی در این حوزه هموارتر نماید.

۲. پیشینه

حق‌بین (۲۷:۱۳۷۹) در جستار خود، به توصیف مبانی صرف طبیعی و ملاک‌های تصویر گونگی، شفافیت و وحدت شکلی که مایرثالر پرداخته است. همچنین، وی بیان کرده است یکی از دغدغه‌های صرف‌شناسانی چون مایرثالر بررسی رابطه‌ی میان صورت و معناست. مایرثالر بر این باور است که هر چه پدیده‌ای کمتر نشان‌دار باشد بیشتر طبیعی است. مایرثالر سه نوع

1. natural morphology
2. pormanteau
3. suppletion

نشان‌داری معرفی کرده از قبیل مقولات معنایی، نمادسازی و صرفی. وی بیان کرده اگر زبانی به لحاظ ساختاری، تصویری، شفاف و دارای وحدت‌شکلی باشد کاملاً طبیعی است. نظام‌های صرفی زبان تابع این ملاک‌ها هستند گرچه نظام‌های صرفی علاوه بر تغییرات صرفی تحت تأثیر تغییرات واجی نیز قرار می‌گیرند. حق‌بین در توضیح مواردی که مایرثالر سکوت کرده است، به شرح طبیعی بودن وابسته به نظام که درسلر معرفی کرده است پرداخته و در ادامه به شرح کفایت رده‌شناختی پرداخته است و افزوده که درسلر معتقد است در سنجش طبیعی بودن برخی زبان‌ها چون لاتین می‌توان از ملاک‌های اندازه کلمه و نمایه‌گذاری استفاده کرد. انوشه (۱۹۶:۱۴۰۰) در جستار خود به بررسی ساخت‌هایی که دارای عنصر دستوری نمود کامل هستند پرداخته است. وی برای بررسی ماهیت وند نمود کامل در فارسی، ابتدا به مقایسه ساخت‌هایی که تحت تأثیر فرآیند امتزاج قرار گرفته‌اند پرداخته است. وی افزوده است که در فعلی مانندsang آنچه اتفاق افتاده آن است کهsing تحت تأثیر فرآیند صورت مکمل به sang تبدیل شده است. بر اساس دستور و قواعد زبان انگلیسی، در ساخت نمود کامل از فعل‌های کمکی have و had به اضافه وجه وصفی مفعول استفاده می‌شود. صفت مفعولی در سنت دستور زایشی وند en– خوانده می‌شود؛ بنابراین، این وند در sung آمیزه‌ای از این وند و پایه است.

قلی پور و کاظمی (۱۴۰۱) در پژوهشی به بررسی تطبیقی شفافیت وندهای تصریفی در فارسی و انگلیسی بر اساس رویکرد صرف طبیعی پرداخته‌اند. آنها نشان می‌دهند که در فارسی وندهای تصریفی– ها و– ون جمع سازی، ترین صفت عالی، تـ– و – اد گذشته سازی و نـ–منفی‌سازی شفاف هستند و در انگلیسی وندهای s'– مالکیت، est- صفت عالی و en- صفت مفعولی، شفاف و سایر وندهای تصریفی در این دو زبان غیر شفاف‌اند. آنها نتیجه می‌گیرند که در نظام صرفی هر دو زبان بین مقوله دستوری و شفافیت رابطه مستقیمی وجود دارد؛ اما این رابطه در خصوص شفافیت هریک از وندها با بسامد وقوعشان لزوماً صدق نمی‌کند. قلی پور و کاظمی (۱۴۰۱) در پژوهش دیگری به تحلیل مقوله وحدت‌شکلی به‌عنوان اصلی از نظریه صرف طبیعی پرداخته و انواع صورت‌های تصریفی دارای وحدت شکلی در دو زبان فارسی و انگلیسی را شناسایی و تفکیک نموده‌اند. آنها ضمن تبیین کیفی اصل وحدت‌شکلی، به این نتیجه رسیده‌اند که به‌طور کلی، هرچه بسامد وحدت شکلی نشانه‌های تصریفی بیشتر باشد، آن‌ها بی‌نشان‌تر و هرچه بی نشان‌تر باشند طبیعی‌ترند. به‌طور مثال، نشانه وجه التزامی در نظام تصریفی فارسی طبیعی‌تر از نشانه تصریفی امری سازی است و نشانهٔ تصریفی شمار در انگلیسی طبیعی‌تر از نشانه تصریفی نمود ناقص در این زبان است.

بونامی و بویه[1] (۲۰۰۱) در پژوهش خود، با یک رویکرد کلی[2] به مطالعه تصریف در فرانسه با تأکید بر صورت مکمل پرداخته‌اند. آن دو با تحلیل تصریف در فعل نشان داده‌اند که نـه تنهـا صـورت مکمل در زبان وجود دارد بلکه حضور آن یک پدیده غیرقابل پیش‌بینی اسـت. در زبـان فرانسـه، صورت‌های فعلی بی‌قاعده صورت‌های مکمل محسوب می‌شوند مانند etre که صورت مکمل آن در اول‌شخص مفرد suis است. در نهایت آنها افزوده‌اند که یک نشانه اگر و تنها اگـر واج‌شناسـی آن قابل پیش‌بینی نباشد صورت مکمل است. آنها در تحقیق خود نشان داده‌اند کـه بـی‌قاعـدگی تصریفی بی‌نظم و غیرقابل پیش‌بینی نیست بلکه با نظم خاصی از طریق روابط صرفی به ستاک متصل می‌شوند. ستاک که برای نمایش تصریف بی‌قاعده نیاز است، به نظر کاملاً صرفی است و فاقد ویژگی‌های واژ–نحوی است. آنها افزوده‌اند که میان انواع صورت‌های تصریفی که به ستاک ضمیمه می‌شوند و ویژگی‌های تطابق و زمان در واژ– نحو همبستگی وجود نـدارد (بونـامی و بویـه، ۲۰۰۱: ۶۹).

هیپسلی و همکارانش[3] (۲۰۰۴) در پژوهش خود صورت‌های مکمل را در ۳۰ زبان مانند عبری، مجارستانی و روسی بررسی کرده‌اند و این صورت‌ها در این زبان‌ها بسیار یافت شده است. آنها در تحقیق خود سه ویژگی را بررسـی کرده‌اند: بسامد توکن، مقوله‌های صرفی موجود در صورت‌های مکمل و ستاک. صورت‌های مکمل در مقایسه با صورت‌هایی که مکمل نیستند بسامد بیشتری دارند و هرچه بسامد بالاتر باشد، آن صورت نسبت به صورت‌های دیگر بارزتر است و نیز بیشتر در حافظه می‌ماند. در ادامه این پژوهش، تصریف به دو بخش بافتی و ذاتی تقسیم شده است. تصریف بافتی وابسته به نحو است مانند شخص و شمار اما تصریف ذاتی این‌گونه نیست و با توجه به سازه‌های دیگر جمله ساخته نمی‌شود مانند قطبیت. می‌توان گفت بیشتر صرفی است. آنها بیان کرده‌اند که صورت‌های مکمل، صورت متفاوتی از واژه دارد و ویژگی بارز آن مقاومت آن در برابر الگوبرداری است که نشان می‌دهد بسامد بالایی دارد چراکه حفظ یک عنصر در زبان نشانگر بسامد بالای آن است. ویژگی دوم صورت‌های مکمل این است که تصریف بافت و موقعیت آن را فراهم می‌کند و ویژگی سوم توزیع ستاک‌های متمایز در یک الگو است. الگوسازی این ستاک‌ها در نظام صرف مشخص می‌شود. این ویژگی‌ها هم‌زمان باهم باعث حفظ صورت-های مکمل در زمان می‌شوند. بوبالیک[4] (۳۰:۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی صفت‌هایی که ریشه نامرتبطی دارند پرداخته است. وی آورده است که در بسیاری زبان‌ها، برخی از صفت‌های تفضیلی و عالی به‌گونه‌ای هستند که ریشه آن با ریشه صفت ساده نامرتبط است و صورت‌های مکمل را بازنمود می‌کند. به‌عنوان مثال در لاتین صورت تفضیلی bonus صفت melior است و

1. Bonami, O., Boye, G.
2. A general approach
3.Hippisley, A. et al.
4. Bobaljic, J.D.

صفت عالی optimus است و در زبان فرانسوی صورت تفضیلی و عالی bon صفت meilleur است البته در صورت عالی از حرف تعریف قبل از صفت نیز استفاده می‌شود؛ بنابراین می‌توان دو تعمیم ارائه داد: ۱. اگر صفت تفضیلی در زبان صورت مکمل باشد صفت عالی نیز صورت مکمل است. ۲. اگر در زبانی صورت صفت عالی صورت مکمل باشد صفت تفضیلی آن نیز چنین است. همچنین در اکثر زبان‌ها، ریشه صفت عالی همانند ریشه صفت تفضیلی است و نیز فعل این صفت از ریشه صفت تفضیلی حاصل می‌شود مانند worse که یک صفت تفضیلی است و فعل worsen از آن حاصل می‌شود. وی شرح داده است که صورت‌های مکمل در یک پیوستار نیستند بلکه طبقه‌بندی می‌شوند. برخی واژگانی هستند و صورت کاملاً تغییر می‌کند مانند go/went. برخی از لحاظ واجی تغییر می‌کنند مانند فرآیند دگرگونی واج در tell/told.

هنگولد و لافکن (۲۰۱۸) بیان کرده‌اند که زبان‌ها کاملاً شفاف نیستند و دارای درجات مختلفی از ابهام، ناپیوستگی و هم‌جوشی هستند که از شفافیت آن‌ها می‌کاهد. جالب است که کودکان هنگام فراگیری زبان اول بیشتر از مقوله‌های شفاف استفاده می‌کنند و برای فراگیری مقوله‌های غیر شفاف تقلا می‌کنند. حتی مقوله‌های غیر شفاف را تبدیل به مقوله‌های شفاف می‌کنند. به‌عنوان مثال شکل گذشته go را به صورت goed بیان می‌کنند. از آنجا که کودکان مقوله‌های شفاف را آسان‌تر و سریع‌تر فرامی‌گیرند می‌توان اظهار کرد که زبان‌هایی که از میزان شفافیت بیشتری برخوردارند فراگیری آنها نسبت به زبان‌های دیگر آسان‌تر است. برخی براین باورند که زبان‌ها درجات سختی یکسانی دارند و در فراگیری آنها نیاز به تلاش است. زبان می‌تواند پیچیده اما شفاف و یا ساده اما غیرشفاف باشد. تمایز بین شفافیت و سادگی گاهی نادیده گرفته می‌شود. در این مقاله، نویسندگان چهار سطح را برای بررسی شفافیت زبان از دیدگاه دستور تحلیل نقشی در نظر گرفته‌اند: سطح بینافردی، سطح نموداری، سطح معنا–واژه و سطح واجی. میان این سطوح تعامل برقرار است. سطح بینافردی و نموداری مرتبط با ابعاد مختلف نقش و مفهوم مقوله زبانی است و سطح معنا–واژه و واجی مرتبط با صورت مقوله است (هنگولد و لافکن، ۲۰۱۸: ۱۶۳).

۳. مبانی نظری

در این قسمت مفاهیم اصلی نظریه صرف طبیعی را ارائه می‌کنیم تا بر اساس آن‌ها به تحلیل‌ها بپردازیم.

۳-۱. تصریف

تصریف در کنار اشتقاق یکی از دو بخش مهم علم صرف محسوب می‌شود. «تصریف در واقع ارتباط بین صورت کلمه‌های[1] یک واژه[2] است. ارزش‌های تصریفی هرگز معنای متفاوتی ایجاد نمی‌کنند؛ مثلاً تفاوت دو فعل walk و walks فقط مرتبط به سوم شخص بودن فعل دوم است و

1. word form
2. lexeme

تفاوت معنایی ندارند» (هسپلمت و سیمز، ۲۰۱۰: ۸۱). میزان پیچیدگی تصریفی زبان‌های مختلف، متفاوت است. به‌عنوان مثال، زبان‌های ویتنامی و همچنین زبان نیجریه دارای ارزش تصریفی نیستند. درحالی‌که، برخی زبان‌ها دارای ارزش تصریفی زیادی هستند. با وجود این تنوعات، انواع ارزش‌های تصریفی در زبان‌های متفاوت شکل واحدی دارند و یکسان هستند. اسپنسر (۲۰۱۰) در مثالی آورده است که در زبان روسی، اسم می‌تواند در حالت‌های متفاوت نمود پیدا کند. تصریف در اسم و در فعل نیز بازنمود می‌شود؛ اما تغییری در مقوله ایجاد نمی‌کند. بیشتر زبان‌ها تصریف فعلی دارند مانند فارسی و زبان‌هایی مانند لاتین که به‌جز تصریف فعلی، تصریف اسمی نیز دارند (اسپنسر، ۲۰۱۰: ۹). برخی زبان‌ها جنسیت را در تصریف خود بازتاب می‌دهند مانند عربی (اسپنسر، ۲۰۱۰: ۱۰). جدول زیر ارزش‌ها و ویژگی‌های تصریفی را (برای زبان‌های دنیا) نمایش می‌دهد(اسپنسر، ۲۰۱۰: ۸۲).

جدول ۱. ارزش‌ها و ویژگی‌های تصریفی (هسپلمث و سیمز، ۲۰۱۰)

اسم و ضمیر	فعل	صفت، ضمیر اشاره، ضمیر موصولی و پس اضافه
شمار (مفرد، جمع،...)	شمار (مفرد، جمع،...)	شمار (مفرد، جمع،...)
حالت (فاعلی، مفعولی،...)	شخص (اول‌شخص، دوم شخص، سوم شخص)	حالت (فاعلی، مفعولی،...)
جنسیت (مذکر، مؤنث،...)	زمان (حال، آینده، گذشته،...)	جنسیت (مذکر، مؤنث،...)
شخص (اول‌شخص، دوم‌شخص، سوم شخص)	نمود (نمود کامل، نمود ناقص،...)	شخص (اول‌شخص، دوم‌شخص، سوم شخص)
----------	وجه (وجه اخباری، وجه التزامی، وجه امری،...)	----------

طبق این جدول، زمان دارای سه ارزش تصریفی گذشته، حال و آینده است و این ویژگی تصریفی برای مقوله دستوری فعل به کار می‌رود. به همین صورت، ویژگی شخص دارای سه ارزش اول‌شخص، دوم‌شخص و سوم شخص است. شمار مشخص است و کمیت را نشان می‌دهد. حالت نقش نحوی و معنایی اسم را در جمله نشان می‌دهد. یک حالت مشخص ممکن است نقش‌های متفاوتی داشته باشد. حالت فاعلی فاعل را نشان می‌دهد و حالت مفعولی مفعول صریح و حالت مفعولی غیر صریح، مفعول غیرصریح. اضافی مالکیت را نشان می‌دهد. بسیاری از زبان‌ها ارزش مفرد یا جمع بودن را دارا هستند و کمتر زبانی ارزش مثنی یا چند نفری دارند (هسپلمث، ۲۰۱۰:۸۳). زبان‌ها در تعداد حالت‌های صرفی متفاوت هستند. لاتین ۵ حالت دارد و

بسیاری از زبان‌ها فاقد حالت هستند. و برخی زبان‌ها بیش از ده حالت دارند. شخص در تمام زبان‌های دنیا در افعال بروز می‌کند. فعلی که به‌طور کامل در زبان انگلیسی ارزش شخص را نشان می‌دهدbe است بسته به اینکه فاعل اول‌شخص باشد یا دوم‌شخص و یا سوم شخص، این فعل متفاوت است. در برخی زبان‌ها فعل شخص را بر اساس مفعولی مشخص می‌کند. ویژگی زمان، نمود و وجه تا حدودی در تمام زبان‌ها وجود دارد. نمود مرتبط با جریان موقت یک رویداد است. اینکه کنش به‌طور کامل انجام می‌شود یا ناقص و با به‌صورت عادت و غیره این سه ویژگی نشان می‌دهد که ارزش‌های ویژگی‌های متفاوت می‌تواند به همان طریقی که حالت، شمار و شخص ترکیب می‌شود ترکیب شود؛ مثلاً در لاتین که سه ارزش گذشته، حال و آینده وجود دارد و دو ارزش نمود شامل استمراری، کامل و دو ارزش وجه شامل خبری و شرطی (همان، ۸۴).

۳-۲. امتزاج

امتزاج راهبردی است که در آن، ترکیب و همجوشی دو عنصر دیده می‌شود. به عبارتی، ریشه و وند چنان درهم تنیده‌اند که قابل تفکیک نیستند (کرافت، ۳۲:۲۰۰۳). اگرچه امتزاج اغلب معنای تصریفی دارد، گاهی ممکن است معنای تصریفی و اشتقاقی تلفیق شوند. امتزاج مواردی از قبیل صورت‌های مکمل ضعیف[1] (واکه‌گشت[2]) و صورت‌های مکمل قوی[3] و صورت‌های واژ آمیخته شامل می‌شود که در ادامه بدان خواهیم پرداخت. به‌عنوان مثال، در زبان کرونگو[4] که متعلق به کشور سودان است یک وند هم‌زمان معنای اشتقاقی کنشگر و معنای تصریفی مفرد یا جمع داشته باشد. واژه مفرد maling به معنای دزدی است و صورت جمع دزد kamaling است. به عبارتی ka هم معنای جمع دارد و هم معنای کنشگر بنابراین این وند دارای معنای اشتقاقی و تصریفی است و چنان در هم تلفیق شده‌اند که قابل تفکیک نیستند (هسپلمث،۲۰۱۰: ۶۳).

۳-۲-۱. صورت‌های مکمل قوی

هسپلمث (۲۵:۲۰۱۰) معتقد است که علاوه بر واجگونه‌ها، تکواژهایی هستند که شاید واجگونه-هایی داشته باشند که تلفظ یکسان نداشته باشند که به آنها صورت مکمل گفته می‌شود. هسپلمث صورت مکمل را به دو صورت قوی و ضیف تقسیم کرده است. اگرچه اسپنسر از آنها به‌عنوان صورت مکمل کامل[5] و جزئی[6] نام برده است؛ مثلاً صورت گذشته go واژه went است که یک صورت مکمل قوی یا کامل محسوب می‌شود چراکه میان صورت حال و گذشته رابطه

1. weak suppletion
2. ablaut
3. strong suppletion
4. Krongo
5. total suppletion
6. partial suplettion

واجی وجود ندارد. صورت‌هایی مانند good/better/best نیز صورت مکمل قوی یا کامل محسوب می‌شوند (اسپنسر، ۲۰۱۰:۸).

۳-۲-۲. صورت‌های مکمل ضعیف

صورت‌هایی مانند teach که گذشته آن taught است اساساً مانند go/went نیست، بنابراین می‌توان در مورد taught از لفظ صورت مکمل ضعیف یا جزئی استفاده کرد که آن را واکه‌گشت یا دگرگونی واکه‌ای نیز می‌گویند (اسپنسر، ۲۰۱۰:۱۶). واژه‌هایی مانند France, French, Franco که واژگونه‌های یک تکواژ هستند در حقیقت صورت مکمل محسوب می‌شوند لیکن چون صورت شباهت زیادی به هم دارند صورت مکمل ضعیف یا جزئی محسوب می‌شوند (اسپنسر، ۸).

۳-۲-۳. واژ آمیخته

علاوه براین، هسپلمث به صورت‌هایی اشاره کرده است که هم‌زمان می‌توانند چند مفهوم و نقش داشته باشند یعنی ستاک و وند در مجموع دو معنا را بیان کنند که انتظار می‌رفت به‌صورت جداگانه بیان شوند (هسپلمث، ۲۰۱۰: ۶۴)؛ بنابراین، در یک تکواژ واژ آمیخته، چندین مقوله با یک صورت نمود می‌یابند؛ مثلاً واژه worse هم‌زمان هم معنای انتزاعی bad دارد و هم معنای صفت تفضیلی و یا تکواژ تصریفی s– در فعل walks دارای مفاهیم شخص و شمار است. به این دسته از واژه‌ها و تکواژها، صورت‌های واژ آمیخته گفته می‌شود (هسپلمث، ۲۰۱۰: ۶۴). در زبان فارسی، شناسه‌های فعلی دارای صورت واژآمیخته هستند. شناسه َم در فعل می‌روم به معنای اول‌شخص مفرد حال است؛ یعنی َم معنای شخص و شمار را نشان می‌دهد. مشابهاً، تجمیع نقشی[1] نیز فرآیندی است که طی آن یک تکواژ به‌طور هم‌زمان بیش از یک معنا داشته باشد مثلاً در لاتین پسوند arum– در واژه insularum به‌طور هم‌زمان دارای معنای اضافی (ملکی) و جمع است (هسپلمث، ۲۰۱۰: ۹۸).

۳-۳. طبیعی بودن نظام صرفی

به باور زبان‌شناسانی همچون درسلر، ورزل و مایرثالر قواعدی بر ساخت واژه حاکم هستند که صورت طبیعی داشته باشند. از نظر آنها صرف طبیعی کاملاً شفاف است و قواعد خودکار و منظم طبیعی‌تر بقیه قواعد هستند. مثلاً جمع‌های باقاعده نسبت به استثناءها طبیعی‌ترند. از این دیدگاه هر تکواژ یک صورت دارد و یک معنا و رابطه یک به یک به صورت دوطرفه بین صورت و معنا وجود دارد (اسپنسر،۲۰۱۰:۱۲۵). «حامیان این رویکرد به جهانی‌ها و شواهد رده‌شناختی تأکید می‌کنند و فرایندهای طبیعی را در میان زبان‌های مختلف مطالعه می‌کنند. صورت‌های طبیعی در فرایند اکتساب زبان کودک زودتر فراگرفته می‌شود؛ یعنی یادگیری‌شان توسط کودکان آسان

1. cumulative expression

است. این صورت‌های طبیعی، در افراد زبان پریش دیرتر در معرض فراموشی قرار می‌گیرند و دارای ثبات و ماندگاری بیشترند» (کوشکی و مظفری، ۱۳۸۶).

۳-۴. نظریه صرف طبیعی

صرف طبیعی یکی از انگاره‌های مطرح در صرف است. طبق این مدل هر تکواژ یک صورت دارد و یک معنا و رابطه یک به یک به صورت دوطرفه بین صورت و معنا وجود دارد؛ یعنی در صرف طبیعی رابطه یک به یک دوطرفه[1] برقرار است. در بعضی موارد در زبان‌ها این‌گونه نیست و این امر ناشی از قواعد واژگونگی است. مایرثالر و درسلر ملاک‌هایی برای بررسی میزان طبیعی بودن زبان معرفی کرده‌اند شامل: شفافیت[2]، وحدت‌شکنی[3]، تصویر گونگی[4]، طول کلمه[5] و نمایه‌گذاری[6]. شفافیت مرتبط با تک نقشی بودن وند تصریفی یا اشتقاقی است. اگر صورت‌ها تک نقشی باشند شفافیت دارند. به عبارتی شفافیت رابطه‌ی یک به یک میان معنا و صورت است یعنی صورتی شفاف است که تنها یک نقش داشته باشد (درسلر، ۳۲:۲۰۰۵). به‌عنوان مثال وند تصریفی est– در زبان انگلیسی کاملاً شفاف است به این دلیل که این صورت تنها یک نقش دارد و مفهوم و نقش دیگری برعهده ندارد. در مقابل، وند تصریفی er– فاقد شفافیت است؛ زیرا این صورت علاوه بر مفهوم صفت تفضیلی دارای نقش کنشگر در کلمه teacher نیز هست (یول،۸۹:۱۳۸۹).

مقولاتی کاملاً وحدت شکلی دارند که منطبق بر اصل یک نقش-یک صورت باشند. وحدت شکلی را می‌توان از رابطه‌ی میان دو وجه نشانه یعنی دال و مدلول استنباط کرد؛ یعنی نشانه‌ای از وحدت شکلی برخوردار است که هر دال از طریق یک مدلول بیان شود (حق‌بین،۲۹:۱۳۷۹). به‌عنوان مثال، وند تصریفی –تر و–ترین که مفهوم صفت تفضیلی و عالی دارند دارای وحدت شکلی هستند زیرا برای بیان این مفهوم تنها از این دو وند استفاده می‌شود و وند دیگری در ساخت این مفهوم دخالت ندارد. وند تصریفی «–تر»، علاوه بر مفهوم صفت تفضیلی، مفهوم قید نیز دارد. نمونه‌هایی از قبیل «سریع‌تر برو، آرام‌تر بنویس». «سریع‌تر و آرام‌تر» که برای توصیف فعل جمله قبل از آن ظاهر شده‌اند قید محسوب می‌شوند. حق‌بین به‌طور مفصل توضیح داده است که تصویرسازی اصولاً در یک پیوستار قرار می‌گیرد که بدین ترتیب است: مقولات کاملاً تصویری، بدین‌صورت که هر معنا دارای یک صورت یا نشانه تصویری است مانند اسم جمع در زبان فارسی و انگلیسی. مقولات نیمه تصویری که در حقیقت عوامل زبرزنجیری از قبیل

1. biuniqueness
2. transparency
3. uniformity
4. iconicity
5. word size
6. indexicallity

کشش یا کوتاه‌سازی واکه است. به‌عنوان مثال در زبان هندیmoar یعنی کشتن که بلند تلفظ می‌شود یعنی کشش واکه داریم اما mar یعنی مردن که کوتاه تلفظ می‌شود. مقولات کمی تصویری که برابر است با تغییر نماد. در حقیقت شامل تغییر واکه یا همـخوان پایه یا ستاک یا تغیـیر خود واژه پایه یا سـتاک است مانند افعال بی‌قاعده گذشته در زبان انگلیسی و یا کلمات مکسر عربی. مقولات نقیض تصویری که در این نوع تصویر گونگی، مقوله نشان‌دار، بی‌نشان است و مقوله بی‌نشان، نشان‌دار. به‌عنوان مثال در زبان ولش درخت coeden و درختان coed خوانده می‌شود (حق‌بین، ۲۸:۱۳۷۸). در مورد طول کلمه پس از بررسی‌های انجام‌شده صرفیون به این نتیجه رسیدند که متوسط طول کلمات در زبان‌های طبیعی دو تا سه هجا است. نمایه-گذاری یعنی هر چه عناصر زبانی تلفیقی‌تر باشند میزان اطلاعات بیشتری دارند و زبان طبیعی-تر است. به عبارتی اگر مقوله‌ای نشان‌دهندهٔ چند نقش باشد و حالات تلفیق‌شده را نشان دهد، طبق ملاک نمایه‌گذاری طبیعی بودن را نشان می‌دهد (حق‌بین، ۳۹:۱۳۷۹).

۴. روش پژوهش

تحقیق حاضر پژوهشی توصیفی ـ تحلیلی است. داده‌ها با حجم یکسان به شیوهٔ کتابخانه‌ای و نمونه‌گیری تصادفی از دو پیکرهٔ فارسی و انگلیسی گردآوری شده‌اند. پیکرهٔ انگلیسی از پایگاه «پیکرهٔ انگلیسی آمریکایی معاصر[1]» (۲۰۲۱) و پیکرهٔ فارسی از «پایگاه دادگان فارسی[2]» فراهم شده است. حجم داده‌ها در هر یک از پیکره‌ها یکسان است و در مجموع تعداد کلمه‌ها در هر دو پیکره، ۴۰۰۰ عدد است. بخشی از داده‌ها به صورت تصادفی از نیمهٔ اول پیکره و بخش دیگر از نیمهٔ دوم پیکره استخراج شده‌اند. داده‌های زبان‌های فارسی و انگلیسی در پایگاه داده‌ها به صورت واژه دسته‌بندی شده‌اند. واژه‌ها با مقولات دستوری متفاوت مانند اسم، فعل، صفت، ضمیر و سایر اجزای سخن در پیکره وجود دارند. نگارندگان نشانه‌های تصریفی هر یک از زبان‌های فارسی و انگلیسی را بر اساس جدول هسپلمث و سیمز[3](۲۰۱۰) استخراج کرده و پس از دسته‌بندی، آنها را بر پایهٔ سازوکارهای نظری موجود در رویکرد صرف طبیعی طبق دیدگاه مایرتالر و درسلر (۱۹۷۸) تحلیل و بررسی نموده‌اند. بدین صورت که فهرستی کامل از مقولات اسم، صفت، فعل و ضمیر بر اساس جدول شمارهٔ ۱ برگرفته از هسپلمث و سیمز (۲۱۰) که تحت تأثیر فرآیند امتزاج قرار گرفته‌اند از پیکره‌ها گردآوری شده و سپس مورد تحلیل و بررسی گرفته‌اند. محتوای پیکره‌ها متون داستانی است که شامل زبان نوشتاری و نیز محاوره‌ای می‌شود؛ بنابراین، علاوه بر تحلیل کیفی، تحقیق به صورت کمّی نیز پیش رفته و با بررسی قیاسی دو

1. Corpus of Contemporary American English (COCA)
2. Persian Language Data Base (PLDB)
3. Haspelmath, M., & Sims, A. D

زبان، اطلاعات جامعی پیرامون طبیعی بودن زبان به دست آمد. انواع ارزش‌های تصریفی در زبان‌های متفاوت شکل واحدی دارند و یکسان هستند.

۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش از پژوهش، داده‌ها را بر اساس دیدگاه صرف طبیعی درسلر و مایرثالر به‌صورت توصیفی در قالب جدول‌های فراوانی مورد بررسی قرار می‌دهیم و پیکره را از این منظر محک می‌زنیم. برای این منظور هم وندهای تصریفی و هم صورت‌های تصریفی در مقولات دستوری متفاوت را نخست برای زبان فارسی و سپس برای زبان انگلیسی بررسی می‌کنیم تا در پی آن امکان مقایسه نیز میسر گردد. بدین منظور تحلیل‌ها را بر اساس ویژگی‌ها و ارزش‌های تصریفی موجود این دو زبان در ذیل طبق جدول ۱ به ترتیب برای هر مقوله دستوری اعم از اسم و ... انجام می‌دهیم:

۵-۱. اسم در فارسی و انگلیسی

اسم مفرد می‌تواند به صورت‌های متفاوتی جمع بسته شود و وندهای تصریفی متفاوتی را بپذیرد. وندهای جمع در زبان فارسی دو وند تصریفی «ها» مانند «خیابان‌ها و کاخ‌ها» و «ان» مانند «مردان و عزیزان» است و وندهایی که از زبان عربی وارد زبان فارسی شده‌اند «ون» مانند «روحانیون و فنون»، «ین» مانند «مجروحین و مالکین» و «ات» مانند «جملات و کلمات» هستند. نمونه‌های موجود در پیکره مشخص می‌کند که فرآیند امتزاج دخالتی در این ساخت‌ها ندارد. شکل دیگری از صورت جمع در زبان فارسی وجود دارد که ریشه عربی دارد و جمع مکسر نامیده می‌شود. در صورت مکسر، ریشه و وند تحت تأثیر فرایند امتزاج قابل تفکیک نیستند. به‌عنوان مثال واژه «کتب» صورت جمع «کتاب» است و یا «اعضا» صورت جمع «عضو» است، لیکن وند مستقلی در ساخت آن دخالت ندارد که قابل تفکیک باشد و یا به عبارتی ریشه و وند چنان تحت تأثیر همجوشی قرار گرفته‌اند که جداپذیر نیستند و این بر خلاف مبانی نظری صرف طبیعی است. این تصریف از میزان طبیعی بودن زبان فارسی می‌کاهد. تعداد این صورت‌ها در پیکره فارسی ۳۱ مورد است که در جدول زیر نمایش داده شده است.

جدول ۲. نمونه‌هایی از جمع‌سازی اسم در قالب صورت‌های امتزاج در پیکره فارسی

آداب	اصول	جزایر	علوم	فنون	اخبار	اشعار	مساجد
آثار	تجار	حوادث	عقاید	افکار	رفقا	شعرا	موارد
اسامی	تصاویر	اطراف	عناصر	فقرا	رسوم	مواد	منابع
مجموع	۳۱						

در زبان انگلیسی اسم‌های جمع به دو صورت بیان می‌شوند: صورت جمع باقاعده مانند «*tests*» و صورت جمع بی‌قاعده مانند «children». واژه "men" که صورت جمع "man" است، ریشه ژرمنی دارد. در حقیقت، اسامی جمع بی‌قاعده صورت‌های مکمل قوی و یا ضعیف هستند و تکواژ تصریفی در واژه تلفیق یافته است به صورتی که قابل تفکیک نیست؛ یعنی در این موارد هم فرآیند امتزاج رخ داده است مانند feet که صورت جمع foot است. وند جمع‌ساز و ریشه چنان

ترکیب شده‌اند که قابل تجزیه به اجزای سازنده نیستند. بیشتر این نمونه‌ها صورت مکمل ضعیف هستند که از فرآیند دگرگونی واکه‌ای یا همان ابلاوت بهره می‌برند. صورت جمع واژه knife واژه knives است که دگرگونی واکه‌ای در آن رخ داده است و f به v تبدیل شده است. این موارد باعث نقض طبیعی بودن زبان انگلیسی می‌شوند. مواردی ازین قبیل از پیکره انگلیسی جمع‌آوری شده و در جدول زیر آورده شده است که تعداد آنها ۳۳ مورد است.

جدول ۳. نمونه‌هایی از جمع‌سازی اسم در قالب صورت‌های مکمل در پیکره انگلیسی

man/men	life/lives	datum/data
woman/women	knife/knives	criterion/criteria
mouse/mice	thief/thieves	medium/media
foot/feet	ourself/ourselves	bacterium/bacteria
۳۳		مجموع

بنابراین با عنایت به داده‌های پیکره انگلیسی، مشاهده می‌شود که مقوله جمع در انگلیسی تنها از طریق افزودن وند "s-" ساخته نمی‌شود، بلکه در برخی اسامی تکواژ تصریفی در واژه تلفیق می‌یابد و امتزاج رخ می‌دهد که در نهایت با یک صورت زبانی مواجه می‌شویم که در آن نمی‌توان رابطه یک به یک دوطرفه را بین صورت و نقش (معنا) مشاهده کرد؛ بنابراین، بر اساس نظریهٔ صرف طبیعی، این صورت‌ها شفاف و طبیعی نیستند.

۵-۲. ضمیر در فارسی و انگلیسی

ضمیر کلمه‌ای است که جانشین اسم یا گروه اسمی می‌شود و نقش اسم را می‌پذیرد. ضمایر به دسته‌های متفاوتی تقسیم می‌شوند که از میان آنها می‌توان به ضمایر فاعلی، مفعولی و ملکی اشاره کرد. ضمایر فاعلی در زبان فارسی «من، تو، او، ما، شما و آنها» و در زبان انگلیسی « I, you, he, she, it, we, they» هستند. در آنها شخص و شمار با هم تلفیق شده‌اند و بدون اینکه وند یا تکواژی آشکار[1] به آنها اضافه شده باشد، مفهوم جمع نیز گرفته‌اند. لذا شاهد پدیده امتزاج در آنها هستیم. در زبان انگلیسی با تأمل در ضمایرshe وhe مشخص می‌شود که سه ویژگی شخص و شمار و جنسیت در هم آمیخته شده است و هر ویژگی با ارزش‌های خاص خود این ضمایر را در قالب صورت‌های امتزاجی شکل داده‌اند؛ مثلاً برای she ویژگی شخص با ارزش سوم، ویژگی شمار با ارزش مفرد و ویژگی جنسیت با ارزش مؤنث در هم تنیده شده و صورت امتزاجیshe را ایجاد و از دیگر صورت‌های ضمیری متمایز کرده است. در زبان فارسی ضمایر متصل که می‌توانند حالت مفعولی یا اضافی داشته باشند (ضمایر پی‌بستی که در واقع جزو واژه بست‌ها هم هستند)، به ترتیب به فعل و اسم ضمیمه می‌شوند مانند کشتش، گرفتمت برای فعل و کتابم و برادرمان برای اسم که همگی دارای معانی تلفیقی شمار، شخص و حالت هستند؛ بنابراین صورت‌های واژآمیخته محسوب می‌شوند و دارای امتزاج هستند. تمام این موارد نیز باعث

1. overt morpheme

کاهش میزان طبیعی بودن زبان فارسی و انگلیسی می‌شود. در زبان انگلیسی ضمایر مفعولی «me, you, him, her, it, us, them» است. ضمیر you معنای مفرد و نیز جمع و همچنین حالت مفعولی را به‌طور هم‌زمان بازنمایی می‌کند. به همین صورت، ضمایر him و her مفهوم مفرد، حالت مفعولی و همچنین جنسیت را نیز دارند. این صورت‌ها حاصل فرآیند امتزاج هستند. ضمایر ملکی در زبان انگلیسی mine, yours, hers, his, ours, theirs است. به‌طور مثال، در ضمیر ملکی mine مفهوم من، مالکیت و مفرد بودن قابل تفکیک نیستند و امتزاج را نشان می‌دهد. در زبان فارسی ضمایر فاعلی «من، تو، او، ما، شما، آنها» نشان‌دهنده جنسیت نیستند و تنها از طریق بافت می‌توان به جنسیت آن پی برد. در مقابل، در انگلیسی ضمیر he برای اشاره به جنسیت مرد و ضمیر she برای اشاره به جنسیت زن استفاده می‌شود و جنسیت به‌راحتی قابل تفکیک است. در مجموع، در ضمایر فاعلی فارسی و انگلیسی (به غیر از he, she) ویژگی جنسیت مشخص نیست و این دو ضمیر نیز بدون وند آشکار علاوه بر شخص، مذکر یا مؤنث بودن را نیز نمایش می‌دهند که از طبیعی بودن زبان کاسته‌اند.

۵-۳. فعل در زبان فارسی و انگلیسی

۵-۳-۱. شمار و شخص فعل در فارسی

در زبان فارسی، هر فعلی دارای شخص و شمار است. در حقیقت، شخص و شمار در قالب شناسه نمود پیدا می‌کند. به‌عنوان مثال، شناسه‌ی -َم در فعل «خوردم» نشان‌دهندهٔ معانی و نقش‌های اول‌شخص و مفرد بودن است و در فعل «بخورند» شناسهٔ فعلی نشان‌دهندهٔ سوم شخص و جمع بودن است. این موارد همان‌طور که در بخش ضمیر بیان شد، صورت‌های واژآمیخته است؛ یعنی رابطه یک صورت و چند نقش/ معنا. در این میان، مشاهده می‌کنیم که سوم شخص مفرد یا تکواژ صفر در فعل‌های «رفت، خورد، ایستاد، آمد»، فرم/ صورت ندارد اما نقش /معنا دارد. لذا در اینجا نیز رابطه دو طرفه یک به یک مخدوش می‌شود و از طبیعی بودن می‌کاهد. بر اساس آرای درسلر و مایرتالر، این موارد نیز باعث کاهش شفافیت و میزان طبیعی بودن زبان فارسی است. شناسه‌های فعلی بیش از وندهای تصریفی دیگر در پیکره یافت شده‌اند که تعداد آنها ۵۴۰ مورد است.

جدول ۴. نمونه‌هایی از شناسه‌های فعلی در قالب صورت‌های واژآمیخته و تکواژ صفر در پیکره فارسی

می‌گذاشتند	می‌نالید	بگیرم	بدانید	نگذارد	نگیرند	می‌گفت	می‌گذشت
می‌پوشید	می‌نشستند	بنشینم	بشود	نترسید	نچینم	می‌انداخت	می‌دانست
می‌گذشت	می‌گفتند	بخواهند	بشنود	نساخت	نخوابند	میفروخت	می‌پنداشت
مجموع	۵۴۰						

۵-۳-۲. شمار و شخص فعل در انگلیسی

در زبان انگلیسی، اگر فاعل جمله سوم شخص مفرد باشد، فعل آن باید به صورت مفرد نمود پیدا کند بدین‌صورت که به انتهای فعل وند تصریفی "s-" اضافه می‌گردد و مفهوم سوم شخص

مفرد حال ساده را در بردارد. این نشانهٔ تصریفی دارای سه ویژگی شخص، شمار و زمان به صورت امتزاج است که صورت واژآمیخته و یا تجمیع نقشی محسوب می‌شود. انگلیسی در دیگر صیغگان فعلی، شناسه ندارد. بر اساس آرای درسلر و مایرتالر، این صورت‌ها و موارد مشابه ناقض طبیعی بودن زبان است. تعداد این صورت‌ها در پیکره ۴۲ مورد است که در ادامه نمونه‌هایی از آن را مشاهده می‌کنیم.

جدول ۵. نمونه‌هایی از نشانه تصریفی "s-" در قالب تجمیع نقشی در پیکره انگلیسی

cracks	remains	Shares	Forces	Studies	Believes
requires	Feels	Practices	Seems	Provides	Takes
includes	Argues	Appears	Follows	Leads	supports
۴۲					مجموع

۵-۳-۳. زمان

در زبان فارسی ۱۲ زمان برای فعل وجود دارد ۸ زمان به گذشته، ۳ زمان به حال و ۱ زمان به آینده دلالت دارد. افعال گذشته به چیزی اشاره دارد که در گذشته روی داده است و در حال حاضر تمام شده است. در حالی‌که فعل‌های حال فعالیتی حول زمان حال را نشان می‌دهد (محمدبیگی کاسوایی، ۱۵۰:۱۳۹۱). امروزه فارسی‌زبانان از زمان حال استمراری برای آینده نیز استفاده می‌کنند (محمدبیگی کاسوایی،۱۳۹۱ : ۱۵۵). به‌علاوه، فعالیتی که در آینده اتفاق خواهد افتاد را می‌توان از طریق ساخت بن مضارع فعل خواستن در کنار شناسه فعلی و بن ماضی مانند «خواهم نوشت» به دست آورد (محمدبیگی کاسوایی،۱۳۹۱ :۱۵۷). در زبان فارسی، افعالی که از ریشه گذشته ساخته می‌شوند زمان گذشته و افعالی که از ریشه حال ساخته می‌شوند زمان حال یا آینده را نشان می‌دهند. زمان حال به صورت «می، ریشه حال و شناسه» ساخته می‌شود مانند «می‌روم» به‌خاطر داشتن شناسه امتزاج می‌یابد و زمان آینده که به ترتیب «خواه در کنار شناسه فعلی و ریشه گذشته» ساخته می‌شود، نیز به سبب هم شناسه و هم بخش ریشه یا ستاک گذشته دارای امتزاج است. از میان افعال گذشته (که با پسوندهای «ت، –د، –ید و –اد» ساخته می‌شوند) آنهایی که با وند تصریفی «ت» گذشته می‌شوند، امتزاج می‌یابند. در فعل‌هایی مانند «نشست، سوخت، ریخت» به ترتیب، ریشه حال نشین، سوز، ریز با «–ت» گذشته ساز ادغام شده و این صورت‌ها تولید شده است که حاصل فرآیند امتزاج در قالب صورت مکمل ضعیف است.» نمونه‌هایی از این صورت‌ها در جدول زیر قابل مشاهده است. در انواع فعل گذشته که با وند تصریفی «ت» گذشته‌ساز ساخته می‌شوند (دست کم به سبب حضور ستاک زمان گذشته و شناسه) تصریف فعل به ترتیب از طریق صورت‌های مکمل و صورت‌های واژآمیخته (تجمیع نقشی) دارای امتزاج است.

جدول ۶. نمونه‌هایی از افعال با وندهای تصریفی «ت» در قالب امتزاج و بسامد وقوع آنها در پیکره فارسی

شکست	ریخت	فروخت	دوخت	گذشت	نوشت	رفت	خواهم رفت	شسته بودم
آویخت	پرداختند	دیده بودم	گریخت	گفت	ساخت	خواهم پخت	خواهد شست	رفته بودم

خواست	داشتم	بست	شکافت	دانست	شناخت	گرفت	خواهی ساخت	نشسته بودم
مجموع	**۲۷**							

با عنایت به نمونه‌های پیکره انگلیسی مشاهده شد که در ساخت فعل گذشته علاوه بر وند گذشته "t/d" که وند گذشتهٔ باقاعده است، تصریف به شکل دیگری نیز صورت می‌پذیرد. این دسته از نمونه‌ها بازنمایی صورت‌های مکمل هستند. در این نمـونه‌ها نمی‌توان تشخیص داد که کدام بخش ریشه و کدام بخش وند است. در حقیقت، امتزاج رخ داده و ریشه و وند باهم جوش خورده‌اند. صورت‌های مکمل در پیکره به تعداد اندکی یافت شد (۵۸ مورد) که در ادامه در جدول زیر نمایش داده شده است. این نشانه‌های تصریفی که مفهوم گذشته‌ساز دارند اصل تک نقش- تک صورت را رعایت نکرده‌اند و به نوعی سبب ایجاد اختلال در طبیعی بودن نظام صرفی زبان هستند.

جدول۷. نمونه‌هایی از فعل در قالب صورت‌های مکمل در پیکره انگلیسی

say/said	get/got	make/made	take/took	see/saw	is/was
hide/hid	may/might	come/came	tell/told	find/found	keep/kept
give/gave	know/knew	become/became	begin/began	write/wrote	bring/brought
feel/felt	fly/flew	mean/meant	tell/told	hold/held	win/won
مجموع			**۵۸**		

۵-۳-۴. نمود در فارسی و انگلیسی

نمود نحوه تحقق فعل است. کامری (۱۹۷۶) نمود را قائل شدن به شیوه‌هایی متفاوت برای بیان زمانی یک موقعیت می‌داند. «مقوله نمود در تمام زبان‌های دنیا وجود دارد و تنها وجه تمایز آن در ابزارهای بیان و مفاهیم و معانی آن‌ها است» (حسن‌زاده و زهرایی، ۶۷:۱۳۹۱). در زبان‌ها انواعی از نمود دیده می‌شود. نمود کامل، به کاری اشاره دارد که انجام شده است. در نمود ناقص، رخداد هنوز به اتمام نرسیده و به تداوم جریان عمل و یا تکرار عمل اشاره می‌کند (هسپلمت و سیمز، ۲۰۱۰: ۸۴). مشخصه‌های تصریفی زمان، وجه و نمود می‌توانند به شیوه‌های گوناگون با یکدیگر ترکیب شوند. این ترکیب را شرایط معنایی ایجاد می‌کند. هرچند، گاه با هم‌آیی این ترکیب ناممکن است (همان: ۸۵). به‌عنوان مثال، در جملهٔ «ایام عید به شیراز رفته بودم» مشخصه‌های زمان گذشته، نمود کامل و وجه اخباری، به‌طور هم زمان بیان شده است. در فارسی، در نمود کامل، فعل‌ها نشان‌دهنده ویژگی زمان و وجه نیز به‌طور هم‌زمان هستند و امتزاج یا همجوشی این مؤلفه‌ها در تصریف فعل مشاهده می‌شود؛ مثلاً در فعل «رفته بودم» از جمله فوق، ویژگی نمود که انجام کار را نشان می‌دهد به ناچار با ویژگی زمان گره می‌خورد و تحقق کامل فعل در گذشته بدون نمود میسر نمی‌شود. همچنین ویژگی وجه که دارای ارزش خبری است، مستثنی نمی‌شود و فعل را همراهی می‌کند. فعل‌های حال کامل مانند «کشته‌ام» و گذشته بعید مانند «رفته بودی» نمود کامل محسوب می‌شوند که بسامد وقوع همه آنها در پیکره ۱۴۸ مورد است. در نمود ناقص به‌طور مثال در جمله «دارم می‌بینم» که در واقع یک فعل است، ترکیب هم‌زمان زمان حال، نمود ناقص، وجه اخباری، شخص و شمار یعنی هر پنج ویژگی تصریفی فعل را داریم که اگر

ویژگی وجه را به سبب تفکیک‌پذیری پیشوند مجزای می- به حساب نیاوریم، باز هم خللی به ماهیت امتزاج وارد نمی‌کند. لذا در فارسی نمود، یک ویژگی دربردارندهٔ امتزاج است که در آن یک صورت تصریفی دارای چند معنا، نقش یا کارکرد دستوری متفاوت است و این امر تخطی از قواعد صرف طبیعی محسوب می‌گردد و از طبیعی بودن نظام تصریفی زبان فارسی می‌کاهد. علاوه بر این، صورت‌هایی مانند «داشتم می‌خوردم» نیز هم‌زمان دارای ویژگی‌های تصریفی زمان گذشته، نمود ناقص، نمود استمراری، شخص و شمار است که امتزاج محسوب می‌شود. تعداد این صورت‌های دارای نمود ناقص در پیکره ۴۶ مورد است. در خصوص وجه باید گفت وجوهی که از طریق وند تصریفی شکل می‌گیرند و بدون امتزاج‌اند، محل توجه این مقاله نیست؛ مانند ب- برای ساخت وجه امری، التزامی و یا می- برای وجه خبری و...)؛ اما در کلیت فعل چون افعال دارای تصریف‌اند از طریق شناسه و یا داشتن زمان و ... امتزاج می‌یابند. از این نظر تا جایی که در پیکره مشاهده شده مورد بررسی قرار گرفته است. در زبان انگلیسی نمود کامل شامل حال کامل و گذشته کامل است و بدین‌صورت ساخته می‌شود: حال کامل: have/has + past participle و گذشته کامل: had + past participle دو به‌عنوان نمونه *had /has moved* *explain* در بحث وندافزایی باید وجه وصفی مفعول را که در ساخت نمود کامل استفاده می‌شود در نظر گرفت. وجه وصفی مفعول به چند صورت ساخته می‌شود: شکل باقاعده وند ed- می‌گیرد مانند walked که ریشه و وند تصریفی قابل تفکیک هستند و شکل بی‌قاعده مانند go/gone، begin /begun که ریشه و وند غیرقابل تفکیک دارد و نشان‌دهنده امتزاج است. نمونه‌هایی از این صورت از پیکره جمع‌آوری شده است که تعدادش ۲۸ مورد است.

جدول۸. نمونه‌هایی از نمود کامل در قالب امتزاج و بسامد وقوع آن در پیکره انگلیسی

had been	have felt	has found	had built	has told	have said	have won	has thrown
have been	have hung	have done	has lain	had kept	had worn	has made	have thought
has become	Gone	has caught	have rung	had understood	has paid	have swum	has stood
۲۸							مجموع

وندing- در ساخت نمود ناقص نقش دارد. نمود ناقص در ساخت فعل استمراری دیده می‌شود بدین صورت که به ریشه، فعل پسوند تصریفی ing- اضافه می‌شود. مثال *They are building a hospital now*. نمونه‌ای از نمود استمراری است که قابل تفکیک بوده و خود امتزاجی ندارد؛ اما در کلیت فعل به خاطر فعل کمکی همراه *are* *حال* بودن و were گذشته بودن و جمع بودن را توأمان دربرداشته و در نهایت فعل دارای امتزاج محسوب می‌شود. نمونه‌های بیشتر از پیکره جمع‌آوری شده و در جدول زیر قابل مشاهده است.

جدول۹. نمونه‌هایی از کاربرد وندهای تصریفی "ing-" و بسامد وقوع آن در پیکره انگلیسی

were managing	were passing	were deciding	are having	are writing	are funding	are covering	are fighting
were	were	were	are	are	are	are	are trying

awaiting	refusing	completing	making	posting	starting	parking	
were operating	were fighting	were reducing	are doing	are buying	are keeping	are including	are changing
					۴۷		مجموع

۵-۴. صفت در فارسی و انگلیسی

از آنجایی‌که در زبان فارسی، مفهوم صفت تفضیلی با وند «تر» مانند «دقیق‌تر و راحت‌تر» و مفهوم صفت عالی با وند «ترین» مانند «زیباترین و شجاع‌ترین» بیان می‌شوند، امتزاج در ساخت آنها دخالت ندارد. در مقابل در زبان انگلیسی، صفت تفضیلی از وابسته‌های پیشین اسم است و قبل از هسته گروه قرار می‌گیرد مانند «bigger hands». به عبارتی، وند تصریفی er- به صفت ساده افزوده می‌شود؛ اما این قاعده شامل همه صفت‌ها نمی‌شود. در واقع، صورت‌هایی نیز وجود دارند که هیچ شباهت آوایی بین صفت مطلق و شکل تفضیلی‌شان وجود ندارد. در چنین حالتی با صورت مکمل مواجه هستیم که می‌تواند قوی یا ضعیف باشد. این موارد را نیز همجوشی یا امتزاج می‌دانیم که در آن تکواژ تصریفی در واژه تلفیق می‌یابد و میان صفت ساده و تفضیلی هیچ ارتباط صوری دیده نمی‌شود و یا به صورت اندک قابل مشاهده است؛ مثلاً تبدیل *good* یا *bad* به صفات تفضیلی *better* و *worse* نمونه‌هایی از صورت مکمل قوی است. لذا با عنایت به مفاهیم مطرح شده در نظریه صرف طبیعی، وجود این موارد مخل طبیعی بودن زبان است و هرچه بسامد این نوع صفات بیشتر باشد، از طبیعی بودن زبان انگلیسی بیشتر کاسته می‌شود. چراکه اصل یک نقش و یک صورت را نقض کرده است. به عبارتی، مقوله صفت برتر که در پیکره انگلیسی بیان شده است، فاقد وحدت شکلی است که این نیز از درجه طبیعی بودن زبان انگلیسی می‌کاهد. از صفت عالی که برای مقایسه چند شخص یا چند چیز در مورد یک ویژگی استفاده می‌شود و یک مورد بر همه آنها برتری دارد مانند « My father is the oldest person at work». صفت عالی در زبان انگلیسی قواعدی مشابه قواعد صفت تفضیلی دارد یعنی صفاتی که دارای یک هجا هستند پسوند est- ضمیمه آنها می‌شود مانند greatest, largest؛ اما در بقیه صفات عالی عمدتاً میان صفت مطلق و عالی شباهت صوری وجود ندارد مانند good/best که صورت‌های مکمل هستند و شاهد فرآیند هم‌جوشی یا امتزاج در شکل‌گیری آن هستیم. نمونه‌های صورت مکمل در صفت تفضیلی و عالی که در پیکره یافت شد بسیار اندک است که در جدول زیر نمایش داده شده است.

جدول۱۰. نمونه‌هایی از صفت‌های تفضیلی و عالی در قالب صورت‌های مکمل در پیکره انگلیسی

صفت عالی	صفت تفضیلی
(good) best	(good) better
(bad) worst	(bad) worse
Least	Less
Most	More
۴	۴

مجموع:۸

علاوه بر صفات تفضیلی و عالی، صفات اشاره نیز امـتزاج دارند. در زبان فارسی صفت‌های اشاره «این، آن، اینها و آنها» از این اصفات «این، آن» هم معنای مفرد دارند و هم معنای اشاره بنابراین تجمیع نقشی دارند؛ اما صفت‌های اشاره جمع از ریشه «این و آن» و وند «ها» تشکیل شده و بدون امتزاج‌اند. چراکه ریشه و وند قابل تفکیک هستند. در زبان انگلیسی « this, that, these, those» صفت‌های اشاره مفرد و جمع هستند که همه تجمیع نقشی دارند و بر اساس نظریه صرف طبیعی، به خاطر نبود اصل یک نقش یک صورت، اصل طبیعی بودن در آنها رعایت نشده است. گفتنی است که در جدول‌های زیر صرفاً موارد موجود در پیکره ذکر شده و لزوماً همه صیغگان تصریفی (مثلاً ضمایر شش‌گانه فاعلی) که در پیکره نبوده ذکر نشده است.

جدول۱۱. انواع و بسامد صورت‌های امتزاجی در تصریف فارسی در کل پیکره

مقوله دستوری	صورت تصریفی	ویژگی	ارزش	نوع امتزاج رابطه صورت – معنا (نقش)	بسامد
اسم	اسم‌های جمع مکسر	شمار	جمع+ مفهوم اسم	۱-۲	۳۱
ضمیر	من	شمار	مفرد	۱-۳	۷۶
		حالت	فاعلی		
		شخص	اول		
	او	شمار	مفرد	۱-۳	۹۸
		حالت	فاعلی		
		شخص	سوم		
	ما	شمار	جمع	۱-۳	۳۴
		حالت	فاعلی		
		شخص	سوم		
	ت	شمار	مفرد	۱-۳	۲۸
		حالت	مفعولی		
		شخص	دوم		
	ش	شمار	مفرد	۱-۳	۴۳
		حالت	ملکی		
			مفعولی		
		شخص	سوم		
	شان	شمار	جمع	۱-۳	۵۳
		حالت	ملکی		
			مفعولی		
		شخص	سوم		
	تان	شمار	جمع		۳۲

		حالت	مفعولی	۱-۳	
		شخص	دوم		
صفت	اشاره این، آن	شمار	مفرد+ مفهوم اشاره	۱-۲	۴۵
فعل	شناسه (صورت‌های واژآمیخته / تجمیع نقشی) ـ م/ـ ی/Ø/ـ د/ـ یم/ـ ید/ـ ند	شخص شمار	اول، دوم، سوم مفرد، جمع	۱-۲	۵۴۰
	صورت‌های تصریفی افعال حال کامل و گذشته کامل (گذشته بعید):(صورت‌های دارای مکمل قوی و ضعیف) + شناسه (صورت‌های واژآمیخته / تجمیع نقشی)	نمود (کامل) شمار شخص زمان وجه	مفرد، جمع اول، دوم، سوم گذشته خبری	۱-۵	۹۸
	صورت‌های تصریفی افعال مضارع مستمر و ماضی مستمر: دار + شناسه (صورت-های واژآمیخته / تجمیع نقشی) داشت (صورت‌های مکمل ضعیف) + شناسه (صورت‌های واژآمیخته / تجمیع نقشی)	نمود (ناقص) شمار شخص زمان وجه	مفرد، جمع اول، دوم، سوم حال، گذشته خبری	۱-۵	۴۶
	صورت‌های تصریفی افعال آینده: شناسه (صورت‌های واژآمیخته / تجمیع نقشی) + صورت‌های مکمل قوی و ضعیف در ستاک‌های گذشته دارای وند تصریفی – ت	شمار شخص زمان وجه	مفرد، جمع اول، دوم، سوم آینده خبری	۱-۴	۳۲

جدول ۱۲. انواع و بسامد صورت‌های امتزاجی در تصریف انگلیسی در کل پیکره

مقوله	صورت تصریفی	ویژگی	ارزش	نوع امتزاج	بسامد

دستوری				رابطه صورت – معنا (نقش)	
اسم	صورت‌های مکمل ضعیف اسمی	شمار	جمع+ مفهوم اسم	۱-۲	۳۳
ضمیر	I	شمار	مفرد	۱-۳	۲۸
		شخص	اول		
		حالت	فاعلی		
	You	شمار	مفرد و جمع	۱-۳	۲۲
		شخص	دوم		
		حالت	فاعلی		
	We	شمار	جمع	۱-۳	۱۶
		شخص	اول		
		حالت	فاعلی		
	They	شمار	جمع	۱-۳	۲۵
		شخص	سوم		
		حالت	فاعلی		
	she, he, it	شمار	مفرد	۱-۳	۳۴
		شخص	سوم		
		حالت	فاعلی		
		جنسیت	he مذکر she مؤنث		
	Me	شمار	مفرد	۱-۳	۱۲
		شخص	اول		
		حالت	مفعولی		
	You	شمار	مفرد و جمع	۱-۳	۱۰
		شخص	دوم		
		حالت	مفعولی		
	him, her, it	شمار	مفرد	۱-۴	۳۳
		شخص	سوم		
		حالت	مفعولی		
		جنسیت	him مذکر her مؤنث		
	Us	شمار	جمع	۱-۲	۹
		شخص	دوم		
		حالت	مفعولی		
	Them	شمار	جمع	۱-۳	۱۱
		شخص	سوم		
		حالت	مفعولی		

	Mine	شمار	مفرد	۱-۳	۸
		شخص	اول		
		حالت	ملکی		
	His	شمار	مفرد	۱-۴	۱۰
		شخص	سوم		
		حالت	ملکی		
		جنسیت	مذکر		
صفت	صورت‌های مکمل ضعیف و قوی	صفت	برتر+ مفهوم صفت	۱-۲	۴
			عالی+ مفهوم صفت		۴
	اشاره this, that	شمار	مفرد + مفهوم اشاره	۱-۲	۲
	these, those		جمع+ مفهوم اشاره	۱-۲	۲
فعل	-s (تجمیع نقشی)	شخص	سوم شخص	۱-۳	۴۲
		شمار	مفرد		
		زمان	حال		
	صورت‌های مکمل ضعیف و قوی فعلی	نمود (کامل)		۱-۲	۵۸
		زمان	گذشته		۲۸
	صورت‌های تصریفی افعال استمراری (دارای ing): (تجمیع نقشی)	نمود (ناقص)		۱-۳	۴۷
		زمان	حال، گذشته		
		شمار	مفرد، جمع		

۶. نتیجه

در این مقاله، صورت‌های امتزاجی اعم از انواع تجمیع نقشی، تکواژهای واژآمیخته، صورت‌های مکمل و در کل همجوشی‌ها در تصریف دو زبان انگلیسی و فارسی بر اساس نظریه صرف طبیعی مورد مطالعه قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که پدیده امتزاج در تصریف هر دو زبان رخ می‌دهد و در صورت‌های تصریفیِ مقوله‌های فعل، اسم، صفت و ضمیر در قالب تجمیع نقشی، صورت‌های مکمل قوی و ضعیف و همچنین تکواژهای واژآمیخته قابل مشاهده است. در هر دو زبان بسامد فرآیند امتزاج در تصریف فعل بیش از مقولات دیگر یعنی اسم و صفت و ضمیر است و این امر از وجوه اشتراک این دو زبان است. صورت‌های امتزاجی در فارسی در مقوله‌های اسم و صفت به میزان اندک اما در فعل پربسامد است (۷۶۶ مورد طبق جدول شمارهٔ ۱۱) و این میزان از تعداد فعل‌های دارای امتزاج انگلیسی نیز بیشتر است (جدول شمارهٔ ۱۲). بسامد بیشتر این صورت‌ها در مقوله دستوری فعل در فارسی خود تأثیر بسزایی در کاهش طبیعی بودن این بخش از نظام تصریفی زبان فارسی دارد. علت این بسامد بیشتر را می‌توان به خاطر وجود شناسه در فارسی توجیه نمود. بدین ترتیب که در مقوله فعل، ویژگی‌های شخص، شمار، زمان، نمود و گاه وجه نیز به شکل امتزاج تجلی می‌یابد. در حالی‌که در انگلیسی این‌گونه نیست. در مقام مقایسه می‌توان گفت که امتزاج دیگر مقوله‌ها یعنی ضمیر، صفت و اسم در انگلیسی بیشتر رخ داده است. در مقوله ضمیر، در انگلیسی تنوع بیشتر در امتزاج دیده می‌شود. یکی از دلایل آن نیز وجود ویژگی

جنسیت در تصریف ضمایر انگلیسی و نبود آن در فارسی است. تفاوت دیگر که به امتزاج بیشتر ضمایر انگلیسی برمی‌گردد ناشی از تفاوت در ویژگی حالت با ارزش مفعولی در این دو زبان است. در فارسی، علاوه بر ضمایر فاعلی «من، تو، او، ما، شما و ایشان (البته نه آنها چون این ضمیر با پسوندها قابل تفکیک جمع بسته شده و صورت جمع ضمیر آن است)» که مفهوم شخص، شمار و حالت فاعلی دارند، ضمیرهای ملکی و مفعولی متصل م، ت، ش، مان، تان، شان نیز تلفیقی از شخص، شمار و حالت ملکی و مفعولی هستند و صورت‌های واژآمیخته محسوب می‌شوند. در مقابل در انگلیسی، علاوه بر ضمایر فاعلی they, you, we, it, he, she, I ضمایر مفعولی her, it, him, you, us, them, me و ضمایر ملکی mine, his نیز همجوشی و امتزاج دارند. لذا ضمیر در انگلیسی بیش از فارسی امتزاج را در بر دارد.

در خصوص مقوله اسم، ویژگی شمار و ارزش تصریفی جمع در زبان فارسی، اسم‌های مکسری که از زبان عربی وارد زبان فارسی شده‌اند، دارای امتزاج و همجوشی بوده و ۳۱ مورد را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین، در زبان انگلیسی صورت‌های جمع بی‌قاعده که عمدتاً از زبان لاتین وارد انگلیسی شده و در جمع سازی تحت تأثیر فرآیند امتزاج قرار گرفته‌اند ۳۳ مورد را در پیکره نشان می‌دهند. برای مقوله صفت می‌توان گفت که صفت در انگلیسی بیش از فارسی تحت تأثیر فرآیند امتزاج قرار گرفته است. ۱۶ مورد در انگلیسی و فقط ۲ مورد در فارسی که مربوط به صفت‌های اشاره هستند (رک. جدول‌های شمارهٔ ۱۱ و ۱۲). با توجه به نظریه صرف طبیعی، علاوه بر قواعد واجی و قواعد صرفی، قواعد تکواژگونگی است که سبب شده است تکواژها تلفظهای متنوع پیدا کنند و چنین صورت‌های غیرخودکاری در این دو زبان تولید شود. بدیهی است که ویژگی‌های تصریفی در زبان‌ها دارای تنوع است و هر زبان در بیان روابط دستوری خود از طیفی از این ویژگی‌ها بهره می‌جوید؛ اما هم‌زمانی در کاربرد ارزش‌های تصریفی به شکل واژآمیخته و درهم‌تنیده همواره امتزاج را پدید می‌آورد. نتایج پژوهش مبین این واقعیت است که صورت‌های تصریفی دارای امتزاج که از آنها یاد شد، از مهم‌ترین اصول نظریه صرف طبیعی که همان وجود رابطه یک‌به‌یک دوسویه بین صورت و نقش است تبعیت نکرده‌اند. این تخطی به منزله نوعی خروج از نظریه صرف طبیعی محسوب می‌شود. چراکه معیارهای طبیعی بودن را مخدوش می‌کند و از میزان طبیعی بودن دو نظام صرفی فارسی و انگلیسی می‌کاهد. نتایج این پژوهش و پژوهش‌های مشابه در حوزه مطالعات صرف طبیعی می‌تواند در امر آموزش و یادگیری زبان و مشخصاً در اینجا دو زبان فارسی و انگلیسی مؤثر باشد.

منابع

انوشه، مزدک (۱۴۰۰). «ساخت نمود کامل در فارسی بر پایهٔ صرف توزیعی». *نشریه پژوهش‌های زبانشناسی*، شمارهٔ (۲) ۱۳، ۲۱۶-۱۸۹.

حسن‌زاده، رضوان و زهرایی، حسن (۱۳۹۱). «نگاهی به ماهیت مقوله نمود فعل در زبان روسی و فارسی از دریچه کاربرد نمود ناکامل افعال». *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*. شمارهٔ ۳، صص ۸۰-۶۵.

حق‌بین، فریده (۱۳۷۸). «بررسی میزان طبیعی بودن نظام تصریفی زبان فارسی بر مبنای نظریه صرف طبیعی». *فصلنامه زبان و ادب*. شمارهٔ ۹ و۱۰، صص ۹۵-۷۵.

حق‌بین، فریده (۱۳۷۹). «نگرشی به نظریه صرف طبیعی». *فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)*. شمارهٔ ۳۶، سال ۱۰، صص ۴۳-۲۳.

قلی‌پور حسن‌کیاده، لیلا و کاظمی، فروغ (۱۴۰۱). «بازنمایی وحدت شکلی در تصریف فارسی و انگلیسی بر اساس نظریه صرف طبیعی: رویکردی پیکره بنیاد». *مجله علمی-پژوهشی علم زبان*، دورهٔ ۹، شمارهٔ ۱۶، صص ۴۱۳-۴۴۲.

قلی‌پور حسن‌کیاده، لیلا و کاظمی، فروغ (۱۴۰۱). «بررسی شفافیت در وندهای تصریفی فارسی و انگلیسی بر اساس نظریه صرف طبیعی». *فصلنامهٔ زبان‌شناخت*، دورهٔ ۱۳، شمارهٔ ۲، صص ۱۲۵ـ۱۵۳.

کوشکی، فاطمه و مظفری، فاطمه (۱۳۸۶). «بررسی فرایند ترکیب در زبان فارسی بر اساس نظریه صرف طبیعی». *فصلنامه پازند*. شمارهٔ ۱۱. صص ۳۸-۲۷.

محمد بیگی کاسوایی، مهدی (۱۳۹۱). «آشنایی با زمان فعل در فارسی». *مجله فارسی دانشگاه داکا*. شمارهٔ ۵، سال ۵، صص ۱۶۱-۱۴۹.

یول، جورج (۱۳۸۹). *بررسی زبان*. ترجمهٔ علی بهرامی، تهران: نشر رهنما.

Anosheh, M. 2021. "Perfect Construction in Persian within the Framework of Distributed Morphology". *Journal of Research in Linguistics*, Vol 13(2), pp 189-216.

Bobaljik, J. D. 2011. *Universals in Comparative Morphology: Suppletion, Superlatives, and the Structure of Words*. Language Arts & Disciplines.

Bonami, O., Boye, G. 2001. "Suppletion and Dependency in Inflectional Morphology". *Proceedings of the 8th International HPSG Conference, Norwegian University of Science and Technology*.

Corpus of Contemporary American English,2021. http:/www.english-corpora.org/coca/.

Croft, W. 2003. *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dressler, W. U. 2005. "Morphological Typology and First Language Acquisition: Some Mutual Challenges". *Morphology and Linguistic Typology*. pp 7-21.

Dressler, W. U. 2005. "Towards Natural Morphology of Compounding". *Linguistica*, Vol (45) 2, pp 29-40.

Dressler, W. U.; W. Mayethaler; O. Panagl & W. U. Wurzel (Eds.) 1978. *Leitmotifs in Natural Morphology*. John Benjamins B.V.

Galeas, G. 2001. "What Is Natural Morphology? The State of the art". J*ournal of Linguistics: Athens, Vol* 13, pp 7-33.

Gholipour Hasankiadeh, L., & Kazemi, F. 2022. "Investigating transparency in Persian and English inflectional affixes Based on Natural Morphology theory". *Language Studies*, Vol 13, issue 2, pp 123-153. [In Persian].

Gholipour Hasankiadeh, L., & Kazemi, F. 2022. “Representation of Uniformity in Persian and English Inflection Based on Natural Morphology theory: A Corpus-based Study”. J*ournal of* ***Language Science,*** Vol 9, Issue 16, pp 413-442. [In Persian].

Haghbin, F. 2000. "Natural Morphology". *Journal of Al-Zahra University*, Vol 36(10), pp 23-43. [In Persian].

Haghbin, F. 1999. “Investigation of Naturalness of Persian inflectional system based on Natural Morphology theory”. *Language & Literature*, issue 9-10, pp 75-95. [In Persian].

Haspelmath, M. & Sims, A. D. 2010. *Understanding Morphology.* Hodder Education.

Hengeveld, K. 2011. “Epilogue: Degrees of Transparency”. *Linguistics in Amesterdam*, Vol 4(2), pp 110-114.

Hippisley, A., Corbett, G., Chumakina, M., Brown, D. 2014. “Suppletion: Frequency, Categories and distribution of Stems”. *Studies in Language, Vol* 28(2), pp 387-418.

Leufkens, S. 2015.*Transparency in language*. Utrecht University: LOT

Mayerthaler, Willi,1988. *Morphological naturalness.* Linguistica extranea, studia 17. Germany: Karoma Publishers.

Persian Language Data Base,2021. Retrieved from http: //pldb.ihcs.ac.ir

Spencer, A. 2010. *Morphological Theory: An Introduction to Word Structure in Generative Grammar.* Oxford: Blackwell Publishers Ltd.

Stump, G. 2001. *Inflectional Morphology: A Theory of Paradigm Structure*. Cambridge University Press.

Wurzel, W. U. 1978. “Inflectional Morphology and Naturalness”. Kluwer Academic. Boston: London. pp 1-17.

TABLE OF CONTENTS

Quantum Teaching Method and EFL Learners' Writing Self-efficacy: Learners' Perceptions in Focus / Zahra Ahmadpour Kasgari and Zohre Gooniband Shooshtari **1**

The study of Persian Effect on Azerbaijani Relative Clause Structure / Abdolhossein Heydari **29**

Politeness in Iranian Sign Language: Analysis of Non-Manual Features / Behzad Rahbar and Masoumeh Khoshandam Mallati **47**

Syntax of Vocative Phrase in Persian A Feature-based Approach / Mina Rezvaniyan and Ali Darzi **71**

A Review of Phonemic Awareness Role in Reducing Vowel Errors of English Language Learners Based on Cognitive Phonology Approach / Nahid Khosravi, Maryam Iraji and Bahram Modaresi **95**

A Socio-Semiotic Approach to Small World Phenomenon in Urban Linguistic Landscapes; A Case Study of Tehran Ali Reza Gholi Famian **123**

A Study of Fusion in Persian and English Inflection Based on Natural Morphology Theory / Leila Gholipour Hasankiadeh, Foroogh Kazemi and Maryam Iraji **147**

Journal of Language Researches

ISSN: 1026-2288
Vol.15, No.1, Spring & Summer 2023- Serial Number 26
License Holder: Faculty of Literature and Humanities of the University of Tehran.
Managing Director: Abdolreza Seyf (Professor at University of Tehran)
Editor-in-chief : Ali Afkhami (Professor at University of Tehran)
Publisher: University of Tehran
Editorial Board:
Nicolas Sims-Williams (Professor, School of Oriental and African Studies) **Simin Karimi** (Professor, University of Arizona) **Ali-Ashraf Sadeghi (**Professor, University of Tehran) **Mohammad-Taghi Rashed Mohassel (**Professor, Institute for Humanities and Cultural Studies) **Yahya Modarresi Tehrani** (Professor, Institute for Humanities and Cultural Studies) **Mahmoud Bijankhan** (Professor, University of Tehran) **Hasan Reza'i Baghbidi** (Professor, University of Tehran) **Mohammad Rasekh-Mahand (**Professor, Bu-Ali Sina University) **Yadgar Karimi** (Associate Professor, University of Kurdistan)
English Editor: Hamideh Marefat (Professor of English Language University of Tehran)
Manager: Mohammad Javad Azimi
Executive Director: N.Alimohammadi
Literary Editor: ……..
Address: Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran, Enghelab Ave., Tehran 14155-56185 Iran.
Phone: +9821-66978885
k **Fax:** +9821-66978885
Price: 100,000 Rials
E-mail: Jolr@ut.ac.ir
According to Notice No. 90/3/11/30656, dated 2011-02-08, issued by the Supervisory Commission of State Scientific Journals affiliated to the Ministry of Science, Research & Technology**,** the Journal of Language Researches is ranked in the "Scientific-Research" category.
All rights are reserved for the Faculty of Literature and Humanities, University of Tehran.

Indexed at: www.sid.ir
www.magiran.com
www.isc.gov.ir
www.ulrichsweb.com
www.ut.ac.ir

University of Tehran
Faculty of Letters and Humanities

Journal of Language Researches

ISSN:1026-2288
Vol.15, No.1, Spring & Summer 2024- Serial Number 28

- **Quantum Teaching Method and EFL Learners' Writing Self-efficacy: Learners' Perceptions in Focus** 1
  Zahra Ahmadpour Kasgari and Zohre Gooniband Shooshtari
- **The Study of Persian Effect on Azerbaijani Relative Clause Structure** 29
  Abdolhossein Heydari
- **A Review of Phonemic Awareness Role in Reducing Vowel Errors of English Language Learners Based on Cognitive Phonology Approach** / Nahid Khosravi, Maryam Iraji and Bahram Modaresi 47
- **Syntax of Vocative Phrase in Persian A Feature-based Approach** 71
  Mina Rezvaniyan and Ali Darzi
- **Politeness in Iranian Sign Language: Analysis of Non-Manual Features** 95
  Behzad Rahbar and Masoumeh Khoshandam Mallati
- **A Socio-Semiotic Approach to Small World Phenomenon in Urban Linguistic Landscapes; A Case Study of Tehra** / Ali Reza Gholi Famian 123
- **A Study of Fusion in Persian and English Inflection Based on Natural Morphology Theory** 147
  Leila Gholipour Hasankiadeh, Foroogh Kazemi and Maryam Iraji