

In the Name of God  
the Compassionate, the Merciful



Allameh Tabataba'i University  
Faculty of Persian Literature and Foreign Languages

Academic Semiannual Journal of  
**Elm-e Zabân (Language Science)**

Vol. 11, No. 19, Spring & Summer 2024

**Publisher and License Holder:** Allameh Tabataba'i University

**Director in charge:** Reza Morad Sahraei

**Editor-in-Chief:** Mohammad Dabir Moghaddam

**Editorial Board**

Assi, Mostafa	<i>Prof. (Institute for Humanities and Cultural Studies)</i>
Dabir Moghaddam, Mohammad	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Ghaffari, Mahbod	<i>Prof. (University of Cambridge, England)</i>
Gholami, Saloumeh	<i>Prof. (University of Frankfurt, Germany)</i>
Golfam, Arsalan	<i>Associate Prof. (Tarbiat Modarres University)</i>
Haghibin, Farideh	<i>Prof. (Al-Zahra University)</i>
Hassandoost, Mohammad	<i>Associate Prof. (Academy of Language and Literature)</i>
Meshkat al-Dini, Mehdi	<i>Prof. (Ferdowsi University of Mashhad)</i>
Modarresi Ghavami, Golnaz	<i>Associate Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Monshizadeh, Mojtaba	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Rafiei, Adel	<i>Associate Prof. (University of Isfahan)</i>
Raghibdoust, Shahla	<i>Associate Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Rasekh-Mahand, Mohammad	<i>Prof. (Bu-Ali Sina University)</i>
Rezaei, Vali	<i>Prof. (University of Isfahan)</i>
Sahraei, Reza Morad	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Safavi, Korosh	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Saffar Moghaddam, Ahmad	<i>Prof. (Institute for Humanities and Cultural Studies)</i>
Shaghghi, Vida	<i>Prof. (Allameh Tabataba'i University)</i>
Tabibzadeh, Omid	<i>Prof. (Institute for Humanities and Cultural Studies)</i>
Zarshenas, Zohreh	<i>Prof. (Institute for Humanities and Cultural Studies)</i>

**Executive Director:** Ehsan Changizi

**Persian Editor:** Anis Masoumi

**Executive Expert:** Anis Masoumi

**English Editor:** Arghavan OmraniPour

**Layout Designer:** Mahboobeh Geraee

**Address:** Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages,  
Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran; 19979-67556

**Tel/Fax:** (+9821) 88683707

**Journal Website:** ls.atu.ac.ir

**Lithography, Printing, and Binding:** Allameh Tabataba'i University Press

**ISSN:** 2423-7728



**Reviewers of this issue:**

Dr. Sepideh Abdolkarimi

Dr. Hourieh Ahadi

Dr. Seyed Behnam Alavimoghaddam

Dr. Raheleh Gandomkar

Dr. Fariba Ghatreh

Dr. Tahmineh Heydarpour

Dr. Mohammadreza Razavi

Dr. Hadaegh Rezaei

Dr. Maryam Mesgar Khoei

Dr. Azadeh Mirzaei

Dr. Amir Zandmoghaddam



### Submission Guidelines

- The article should be the result of scientific research in one of the topics related to Persian language and literature.
  - The Editorial Board is free to accept, reject and edit articles.
  - The Editorial Board determines the order of articles appearing in an issue.
  - The author is responsible for the accuracy of the content of the article.
  - Articles should be submitted through the integrated system of scientific journals (ltr.atu.ac.ir).
  - In each article, line spacing should be 1 cm, the margin should be 4.5 cm on both sides and 5 cm from below and above; and each article should be at most twenty A4 pages (with B Zar font 13) written based on *Dastur-e Xatt-e Fârsi (Persian Script Orthography)* approved by the Academy of Persian Language and Literature (www.persianacademy.ir).
  - The software used should be Microsoft Word 2010 or newer versions.
  - Page spacing should be Multiple 0.9.
  - The first paragraph that comes after each heading, should not be indented.
  - Subsequent paragraphs should be 0.5 cm indented.
  - Footnotes should be in APA style (Surname, First Name's Initial).
  - In-text numbers should be written in Persian.
  - A *momayyez* or decimal separator (/) should be used for decimals.
  - All headings should be at 12pt distance from the previous text, and 0 pt distance from the following text.
  - The abstract should be prepared and written in one paragraph, and it should include the following sections (without giving them separate headings):
    - Introduction to the problem (one or two sentences),
    - Purpose (one sentence),
    - Method (two to three sentences including the research plan, statistical community, number of samples, sampling method, intervention, tool [the full name of the tool, the manufacturer name and the year of manufacture], Method of data analysis [without mentioning software name],
    - Results (two to three sentences, including main findings without mentioning numbers), and
    - Conclusion (two sentences).
- Please note that abstracts are narrative texts. So, dividing their sections and giving them separate headings are not allowed.  
Abstracts should be between 150 and 250 words.
- The Title Page should be prepared as follows: The title of the article (B Zar 15 Bold), the name of the author/authors (B Compset 12 Bold), the academic rank and the name of the university or affiliated organization (B Compset 10), the abstract (150 words/B Zar 11), keywords (4-7 words, separated by commas/Lotus B 12).

\* The name of the corresponding author should be starred and mentioned in the footnote of the corresponding author's email.

Faculty members: Academic Rank (Instructor, Assistant Professor, Associate Professor, Professor), Department (if any), University, City, Country.

Students: Student (Bachelor, Master, Doctorate) of Field of Study, University, City, Country.

Freelance researchers: Degree (Bachelor, Master, or Doctorate), the Field of Study, City, Country.

Hawza students: Level (2, 3, 4), Field of Study, Hawzah 'Ilmiyah (seminary)/Madreseh Elmiyah (Religious School), City, Country.

Individuals and researchers who are members of an organization/ research institute: (Instructor, Assistant Professor, Associate Professor, Professor), Department (if any), University, City, Country.

The current article has been taken from the doctoral dissertation/master's thesis in the field of ..... from..... university/ The current article has been taken from the research project entitled “.....” with the support of ..... university/institute (B Zar 10).

- The main text of the article should not exceed 6000 words (excluding abstract and references).
- The main text of the article includes: Introduction, Review of Literature, Method, Findings, Discussion and Conclusion, Conflict of Interest, Acknowledgement, ORCID, Persian and Latin sources (References).
- In-text headings (B Lotus 14 Bold)/ the Persian text of the article (B Zar 13)/Persian sources (B Zar 12) /Latin sources (Times New Roman 11), and the Latin translation of Persian sources accompanied with [In Persian] at the end of the source (Times New Roman 11)
- The title of images, tables and charts (B Lotus 11) and the text of images, tables and charts (B Lotus 10).
- The number of tables in an article should not exceed 5. Tables should be organized in APA format and in size 10.
- References to quotations (direct): First name and surname of the author/authors (Year of Publication), (indirect): First name and surname of the author/authors, year of publication) and its repetition (same: page number).
- All foreign names of the original text (except Arabic) should be translated into Persian and inserted in a footnote as (surname [the initial letter in uppercase], first name's initial).
- The equivalent of the words should be written in the footnotes, the initial letter in uppercase and the rest of the letters in lowercase.
- If more than one work has been published by an author in a year, these works should be distinguished by mentioning the letters الف, ب, ... or a, b, ... after the year of publication.
- Refer to non-Persian sources in the same language.
- If the book has more than three authors, after the name of the first author, the phrase “et al.” should be written. If a work does not have an author, cite the source by its title. If a work is created by an institution or organization, the name of that institution or organization should be cited.
- ORCID ID should appear before the References (Times New Roman 11).
- Persian sources should be written with B Zar 12, English sources with Times New Roman 11, and Arabic sources with B Badr 12 and hanging 1cm)
- The list of sources and references should be arranged alphabetically at the end of the article as follows:

**Persian (B Lotus 14 Bold)**

**\* Book:**

Surname, First Name; Surname, First Name and Surname, First Name (Author/Authors). (Year of Publication). *Book title*. Name and Surname of the People Involved (proofreader, translator, Editor, etc.). Edition. Place of Publication: Publisher.

Book with no identified author: *Book title*. (Year of Publication). Edition. Place of publication: Publisher.

A book written by an institution: Name of Institution. (Year of Publication). *Book title*. Edition. Place of Publication: Publisher. (B Zar 12)

\* **Article:** Surname, First Name; Surname, First Name and Surname, First Name (Author/Authors). (Year of Publication). Title. *Journal Name*. Period/Year (Issue Number). The article's page numbers from right to left, high to low. Insert DOI (B Zar 12)

\* **Thesis/Dissertation:** Thesis/Dissertation: Surname, First Name. (Year of Publication). *Thesis title*. Master Thesis/Doctoral Dissertation, University Name.

\* Collections: Surname, First Name's Initial; Surname, First Name's Initial and Surname, First Name's Initial. (Author/Authors). (Year of Publication). Article title. *Collection title*. Place of Publication: Publisher's Name.

(B Zar 12)

\* **Websites:** Surname, First Name. (Last Revision Date and Time on the Website). Subject's title, Website's Name and Address. (B Zar 12)

**References (Times New Roman 13 Bold)**

\* **Book:** Surname, First Name; Surname, First Name and Surname, First Name. (Year of Publication). *Book title*. Edition. Place of Publication: Publisher.

Book with no identified author: *Book title*. (Year of Publication). Edition. Place of Publication: Publisher.

A book written by an institution: Name of Institution. (Year of Publication). *Book title*. Edition. Place of Publication: Publisher. (Times New Roman 11)

\* **Article:** Surname, First Name's Initial, Surname, First Name's Initial and Surname, First Name's Initial. (Year of publication). Title. *Journal Name*. Period/Year (Issue Number). The article's page numbers from right to left, high to low. (Times New Roman 11)

\* Thesis/Dissertation: Surname, First Name's Initial. (Year of publication). *Thesis title*. Master Thesis/Doctoral Dissertation. University Name. (Times New Roman 11)

\* Collections: Surname, First Name's Initial; Surname, First Name's Initial and Surname, First Name's Initial. (Author/Authors). (Year of Publication). Article Title. *Collection Title*. Place of Publication: Publisher's Name. (Times New Roman 11)

\* Websites: Surname, First Name's Initial. (Last Revision Date and Time on the Website). Subject's Title, Website's Name and Address. (Times New Roman 11)

The Latin translation of Persian sources should be given at the end of the References, and follow the standard format of Latin sources; [In Persian] should be added at the end of the source.





## Contents

<b>Editorial Message</b> .....	7
<b>Coordination in Persian</b> .....	9
Elham Khazama and Mojgan Homayounfar	
<b>Evaluating the Metaphorical Use of Animal Names in Turkish</b> .....	45
Iraj Zafari, Behzad Rahbar and Mohammad Reza Oroji	
<b>Comprehension of Scalar Implicature in 3-7 Mono-Lingual Persian-Speaking Children</b> .....	77
Arezoo Khani, Ali Jamali and Tayyebeh Khoshbakht	
<b>Studying the Polysemy of “bastan” on the Basis of Image Schemas</b> .....	107
Sepideh Abdolkarimi	
<b>From Errors to Mastery: Investigating the Effects of Peer Correction on Second Language Writing Skills</b> .....	141
Amirreza Vakilifard and Shirin Dehqani	
<b>A Linguistic Analysis of <i>Surah al-Muzammil</i>: A Functional Perspective</b> .....	177
Faezeh Iranpour, Reza Mohammadi and Hossein Bazoubandi	
<b>What Nature Does the Persian Infinitive Have and How Is It Projected? An Explanation in the Distributed Morphology Framework</b> .....	211
Claris Sarkissian, Fatemeh Bahrami and Mazdak Anoushe	
<b>Interaction between Morphology and Syntax in the Language of Science: A Case Study in Noun Incorporation and Phrase Formation</b> .....	255
Mohammadreza Razavi and Marziyeh Allahyari	
<b>The Skill of Requesting Clarification and Responding to the Request for Clarification in Children with Cochlear Implant</b> .....	299
Elnaz Rashed Chitgar, Reyhaneh Mohamadi, Sakineh Mohammad Zamani and Mohammad Hassan Torabi	



## به یاد او که ماندگار شد...

انتشار نوزدهمین شماره علم زبان مقارن است با نخستین سالروز درگذشت دردناک و نابهنگام دکتر کورش صفوی که افزون بر مقام استادی در گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، در شمار بانیان و حامیان این مجله بود.

«کورش صفوی» معنی را شناخت و تا زمانی که قلم می‌زد، کوشید که معنی را بشناساند. او معلمی را در ساده‌سخن‌گفتن و ساده‌نوشتن معنی می‌کرد. زندگی برای او در لبخند همیشگی‌اش بر چهره و نشانیدن لبخند بر لب دیگران معنی می‌شد.

اندیشیدن را برتر از هر چیزی می‌دانست و رسالت دانشجو را در پرسشگری خلاصه می‌کرد. او که همواره در پیشگفتار کتاب‌های ارزشمندش از آشفستگی ذهن‌اش سخن می‌گفت، در آموزش، پژوهش و نگارش، به‌غایت منظم و دقیق بود و نظام‌مند عمل می‌کرد؛ می‌دانست چه می‌خواهد و به دنبال پاسخ برای کدام پرسش‌هاست؛ از طرح موضوعات و مفاهیم بدیهی شروع می‌کرد و تک‌تک آنها را با طرح نمونه‌های فراوان از زبان فارسی به چالش می‌کشید و اینگونه خوانندگان‌اش را به تردید در باب همان بدیهیات سوق می‌داد تا پیش از پذیرفتن نظریه‌ای، دیدگاهی یا مطلبی که ظاهراً علمی و پذیرفتنی است، تا پیش از اینکه مشعوف فکر دیگری شوند، خودشان بیاندیشند؛ شاید واقعیت چیز دیگری باشد، یا شاید شکل دیگری داشته باشد!

مادامی که او بود، خیال‌مان از بابت همه‌چیز راحت بود؛ همه‌چیز همانگونه که باید پیش می‌رفت؛ این را همه اذعان دارند؛ خواه دانشجویان کنونی‌اش و خواه استادانی که دانشجویان دیروزش بودند و او به تک‌تک آنها افتخار می‌کرد؛ کورش صفوی به معنی واقعی، معنی‌شناسی صاحب‌نظر و انسانی بزرگ بود.

روانش شاد و یادش گرامی





## Coordination in Persian

**Elham Khazama\*** 

Master of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

**Mojgan Homayounfar** 

Ph.D. of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

### Abstract

Persian uses coordination as a primary strategy for constructing complex syntactic structures. This research compares coordination in two varieties of Persian: formal written and informal colloquial. There are different types of coordinators which are a subgroup of conjunctions in Persian including monosyndetic, bisyndetic and multisyndetics the latter has not been previously mentioned in research. Surprisingly, the null coordinator is the most frequent one in both formal written and informal colloquial Persian. Statistical analysis showed that /bâ/ “with”, a preposition with meanings ranging from instrumentality to companionship, also functions as a coordinator in both formal and informal Persian. This positions Persian among “With-languages”, contrasting with “And-languages” in typological studies.

**Keywords:** coordination, conjunctive coordinators, disjunctive coordinators, adversative coordinators, monosyndetic, bisyndetic, multisyndetic coordinators

---

\* Corresponding Author: [afsanehkhazama1360@gmail.com](mailto:afsanehkhazama1360@gmail.com)

**How to Cite:** Khazama, E., & Homayounfar, M. (2024). Coordination in Persian. *Language Science*, 11(19), 9-44. doi: [10.22054/LS.2020.36067.1152](https://doi.org/10.22054/LS.2020.36067.1152).

## 1. Introduction

This study aims to provide a clearer description and more accurate examination of Coordinators in Persian from a typological perspective.

Coordination is a syntactic process using conjunctions to combine two or more unique elements in order to create a complex structure. Conjunctions, of which coordinators are a subgroup, are classified by structure, function, and meaning. One main goal of this study was to achieve a complete classification of coordinators. Another goal was to compare coordination in formal written and informal colloquial Persian. This study identifies three types of coordinating conjunctions semantically: conjunctive, disjunctive, and adversative and three types structurally: monosyndetic (e.g., /va/ “with”, /jâ/ “or”), bisyndetic (e.g., /jâ ... jâ/ “or ... or”, /ham ... ham/ “too ... too”), and multisyndetic (e.g., /êe ... êe/ “which ... which”). Null coordination is also widely used in both varieties.

## Research Questions

- 1- What types of coordinators are used in Persian?
- 2- Is there a significant difference in the use of coordinators in formal and informal Persian?
- 3- What are the distribution patterns of coordinators in formal and informal Persian?

## 2. Literature Review

Haspelmath (2004) defines coordinating construction as one in which all of the constituents are of the same syntactic category, maintaining semantic relations with other surrounding elements. He attempts to provide a universal definition of this syntactic process, common across languages, showing a vast range of differences alongside similarities. Coordination combines various syntactic structures, from noun phrases to clauses, using elements called coordinators.

Coordinated parts are reversible, without backward anaphora, and multiple conjuncts are possible.

Stilo (2004) examines coordination in three western Iranian languages: Vafsi, Gilaki, and two different registers of Modern Persian: colloquial Tehrani Persian and formal written Persian. He classifies coordinate conjunctions as monosyndetic and bisyndetic: conjunctive, adversative, and disjunctive, and discusses their historical origins and derivations. Stilo (2004) also addresses stress, intonation, and punctuation in these languages.

Stassen (2000) differentiates languages typologically by their strategies for encoding noun phrase conjunction: coordinate and comitative. This distinction leads to the classification of “And-languages” and “With-languages”. It is demonstrated that With-languages exhibit a tendency to drift towards And-languages. Stassen (2000) focuses mainly on noun phrase conjunctions to identify similarities and differences among languages.

### **3. Methodology**

This research analyzes two varieties of Modern Persian: formal written and informal colloquial. The corpus for the formal variety includes the novel *Suvashun* by Simin Daneshvar, a prominent contemporary Iranian author from the late 1970s, and *seven movie scripts* (2014) by Asghar Farhadi, an Oscar-winning Iranian director, representing informal colloquial Persian. This research falls within corpus-based studies of Persian linguistics and compares the distribution of coordinators in the two varieties, contributing to comparative studies of languages. By classifying different types of coordinators in Persian, this study also contributes to typological studies.

### **4. Results**

Persian coordinators are classified semantically as conjunctive, disjunctive, and adversative and from a structurally as monosyndetic,

bisyndetic, and multisyndetic. The most frequently used coordinator in both varieties is the conjunctive monosyndetic /va/ “and” and its clitic allomorph “o” in spoken Persian.

Comparison of the usage, frequency, and distribution of different types of coordinators in formal and informal Persian reveals Persian’s overall tendency to use coordination as a popular strategy for complex syntactic structures. Among 91260 words in *Suvashun*, there are 5472 coordinators, whereas only 83 coordinators are found in the 19500 words of the *seven movie Scripts*.


The analysis indicated that informal colloquial Persian prefers asyndetic structures - coordination with null/empty coordinator – more than formal written Persian.


Additionally, /bâ/ “with” functions as a coordinator in both varieties, reinforcing Persian’s classification as a “With-language” in typological studies.





## همپایگی در زبان فارسی

الهام خزاما\*  دانش آموخته کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

مژگان همایون‌فر  دانش آموخته دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

### چکیده

در پژوهش حاضر، همپایگی در زبان فارسی در دو گونه فارسی نوشتاری رسمی و فارسی محاوره‌ای غیررسمی بررسی شده تا بسامد وقوع و توزیع هریک از انواع همپایه‌سازهای زبان فارسی در این دو گونه زبانی تعیین شود. با بررسی آمار به دست آمده و تفاوت کاربرد همپایه‌ساز در زبان فارسی گفتاری/محاوره‌ای و نوشتاری/رسمی می‌توان گفت که گونه محاوره‌ای، تمایل بسیاری هم به ساخت همپایگی ناآشکار و هم به کاربرد ساخت وابستگی در مقابل ساخت پیوستگی یا همپایگی دارد. دستاورد دیگر پژوهش حاضر، قراردادن /bâ/ «با» در دسته همپایه‌سازهای عطفی زبان فارسی بوده است. نگارندگان آزمون جایگزینی را برای نظریه خود ارائه داده‌اند؛ یعنی با جایگزینی /va/ «و» به جای /bâ/ «با» در ساخت‌های همپایه و باتوجه به تغییر نکردن چشمگیر معنای ساخت نشان دادند که می‌توان /bâ/ «با» را همپایه‌ساز زبان فارسی در نظر گرفت. این نتیجه‌گیری زبان فارسی را در رده زبان‌های /bâ/ «با» قرار می‌دهد که در کنار زبان‌های /va/ «و» در رده زبانی جهانی از منظر همپایگی هستند.

**کلیدواژه‌ها:** همپایگی، همپایه‌ساز ربطی، فصلی و نقضی، همپایه‌ساز تک‌حرف‌ربطی، دو‌حرف‌ربطی و چندحرف‌ربطی.

## ۱. مقدمه

در پژوهش حاضر دو گونه‌ی زبانی<sup>۱</sup> فارسی نوشتاری رسمی<sup>۲</sup> و فارسی محاوره‌ای غیررسمی<sup>۳</sup> بررسی شده‌اند. پیکره‌ی متنی<sup>۴</sup> برای فارسی نوشتاری رسمی کتاب سووشون سیمین دانشور و برای فارسی نوشتاری محاوره‌ای هفت فیلم‌نامه از اصغر فرهادی بوده است. بالغ بر ۴۶۰ ساخت همپایه آشکار<sup>۵</sup> در تمامی ساخت‌های نحوی<sup>۶</sup> از هر دو گونه‌ی زبانی گردآوری شد. با بررسی تمام کتاب فرهادی که شامل ۶۶۰ صفحه بود، تنها ۴۶۰ ساخت همپایه آشکار با تمامی همپایه‌سازها<sup>۷</sup> و در تمام ساخت‌ها یافت شد؛ درحالی که در کمتر از ۱۰۰ صفحه اول کتاب ۳۶۰ صفحه‌ای دانشور، این تعداد ساخت همپایه در تمامی انواع و ساخت‌ها یافت شد. اگرچه بافت کتاب دانشور از انسجام بیشتری نسبت به کتاب فرهادی برخوردار بود و کتاب فرهادی به دلیل این که فیلم‌نامه بود، صورت گفتمانی داشت و هر پاره گفتار<sup>۸</sup> در یک خط نوشته شده بود، با بررسی تعداد واژه‌های هر دو پیکره این نتیجه به دست آمد که کاربرد همپایه‌سازها در فارسی رسمی به مراتب بیشتر از فارسی محاوره‌ای است. شایان ذکر است که از میان ۹۱۲۶۰ واژه به کاررفته در پیکره نوشتاری رسمی پژوهش، تعداد ۵۴۷۲ همپایه‌ساز /va/ «و» یافت شد، درحالی که از میان تمامی ۱۹۵۰۰ واژه به کاررفته در پیکره محاوره‌ای پژوهش، تنها ۸۳ مورد همپایه‌ساز /va/ «و» مشاهده شد.

با بررسی آمار به دست آمده و تفاوت کاربرد همپایگی در فارسی محاوره‌ای و رسمی می‌توان گفت که محاوره، تمایل بیشتری هم به ساخت همپایگی ناآشکار<sup>۹</sup> و هم به کاربرد ساخت وابستگی (ناهمپایگی)<sup>۱۰</sup> به جای ساخت همپایگی دارد. علاوه بر تفاوت در بسامد وقوع، تنوع و توزیع همپایه‌سازها نیز در این دو گونه‌ی زبانی متفاوت است. مقاله حاضر تمامی این جوانب را از منظر آماری بررسی کرده است. به دنبال مقدمه، مروری بر مطالعات

- 
1. language variety
  2. formal written Persian
  3. informal colloquial Persian
  4. text corpus
  5. overt coordination
  6. syntactic structures
  7. coordinator
  8. utterance
  9. covert coordination
  10. subordination

پیشین، آشنایی با پژوهش استیلو<sup>۱</sup> (2004)، تحلیل داده‌های فارسی و نتیجه‌گیری به ترتیب بخش‌های اصلی این مقاله را تشکیل می‌دهند.

## ۲. پیشینه پژوهش

ناتل خانلری (۱۳۸۸: ۱۳۹) حرف ربط<sup>۲</sup> را آن دسته از حروف دانسته که دو کلمه یا دو قسمت از دو جمله یا دو جمله مستقل را به هم ربط می‌دهد. او پیوندها<sup>۳</sup> را به دو گروه پیوندهای معنوی و پیوندهای لفظی تقسیم‌بندی کرده است که دو جمله مستقل را به هم پیوند می‌دهند:

(۱) شمع را افروخته، اتاق روشن شد (پیوند معنوی).

(۲) اتاق روشن شد، زیرا که شمع را افروختم (پیوند لفظی).

ناتل خانلری تقسیم‌بندی مستقلی برای حروف ربط همپایگی قائل نشده است، اما از میان حروف، از /va/ «و» (حرف عطف)، /bâ/ «با» و /ce...ce/ «چه ... چه»، /na...na/ «نه ... نه» و /ham...ham/ «هم ... هم»، نام می‌برد (ناتل خانلری، ۱۳۸۸: ۲۴۸):

(۳) چه برای کُر بزنی، چه برای کور برقصی.

(۴) هم ریسمان گسست، هم دوک شکست.

او /va/ «و» را حرفی معرفی می‌کند که دو کلمه یا دو جمله را به یکدیگر عطف می‌کند و در خط فارسی به صورت /va/ «و» نوشته می‌شود که تلفظ آن در زبان گفتار /-o/ است. او ریشه این لفظ را مربوط به زبان‌های ایرانی باستان و میانه دانسته است. نکته قابل توجه دیگر اینکه از میان ده کاربرد گوناگونی که وی برای /bâ/ برمی‌شمارد، یکی از آنها کاربرد این حرف به جای حرف عطف /va/ است:

---

1. Stillo, D.  
2. conjunction  
3. connector

(۵) یزید بن المهلب اهوازه با بصره بگرفت.

در پژوهش قریب و همکاران (۱۳۷۳: ۸۳) می‌خوانیم که حرف ربط یا پیوند کلمه‌ای است که دو عبارت یا دو کلمه را با یکدیگر ربط و پیوند می‌دهد و دو نوع حرف ربط وجود دارد: مفرد و مرکب. حرف ربط مفرد نظیر «همین»، «که»، «یا»، «و»، «نه»، «چون»، «چه»، «تا» و حروف ربط مرکب نظیر «چون که»، «چنان که»، «زیرا که»، «همین که»، «بلکه» و «تا اینکه» هستند.

شفائی (۱۳۶۳: ۱۲۹) این تعریف از حروف ربط که آنها را پیوندک می‌نامد، به دست می‌دهد: پیوندها آن دسته از اجزای کمکی کلام هستند که معانی لغوی خود را تماماً یا قسماً از دست داده‌اند و برای برقراری پیوندهای نحوی بین فراکردهای<sup>۱</sup> جمله‌های مرکب یا بین اعضای هم‌جنس جمله‌های ساده به کار می‌روند.

وی حرف ربط را مهم‌ترین و عمده‌ترین ابزار دستوری ارتباط و نمودار اصلی مناسبات نحوی بین فراکردهای جمله مرکب دانسته است. او معتقد است تمام زبان‌شناسان متفق‌القول‌اند که حروف ربط از اجزاء مستقل کلام (صفت، ضمیر، فعل و عدد و ...) به وجود آمده‌اند و به تدریج تمام و یا پاره‌ای از معنی لغوی خود را از دست داده‌اند و تنها به صورت نمایشگر معانی دستوری باقی مانده‌اند. او تقسیم‌بندی مستقلی از حروف ربط/ پیوندک‌های همپایه‌ساز ارائه نداده است، بلکه همپایه‌سازها را در قالب انواع جملات مرکب پیوسته تقسیم‌بندی کرده است. تمامی مثال‌هایی که وی ارائه داده از فارسی معاصر نیستند و او /va/ را پیوندک معجزه‌آسا خوانده است.

خطیب رهبر (۱۳۶۷: ۳۱) ابتدا به تعریف حرف ربط و سپس، به تقسیم‌بندی انواع گوناگون آن پرداخته است. حرف ربط یا پیوند کلمه‌ای است که دو کلمه یا دو ترکیب یا دو گروه مرکب از چند کلمه یا دو جمله را به هم پیوند دهد. در ابتدا، او به لحاظ مقوله‌ای ساخت همپایگی را به چهار گروه تقسیم‌بندی کرده است و داده‌های خود را عمدتاً از شاهنامه فردوسی، گلستان سعدی و متون متقدم آورده است. طبقه‌بندی وی بدین قرار است:

---

1. clause

- ربط دو یا چند کلمه:

(۶) هنر هم خرد هم بزرگیم هست سواری و مردی و نیروی دست

- ربط دو ترکیب وصفی و اضافی:

(۷) با لشکر زمانه و با تیغ تیز دهر دین و خرد بست سپاه و سپر مرا

- ربط دو گروه مرکب از چند کلمه:

(۸) روی از مصاحبت مسکینان تافتن و فایده و برکت دیدن داشتن

- ربط دو جمله:

(۹) حسود از نعمت حق بخیل است و بی‌گناه را دشمن می‌دارد.

وی همچنین، حروف ربط را به لحاظ ساختمان به سه گروه تقسیم‌بندی می‌کند که تقسیم‌بندی سوم مختص ایشان است: الف) حرف ربط / پیوند ساده: و، هم، با، یا، و ...، ب) حرف ربط / پیوند مرکب: هم ... هم، ولیکن که، یا و .. یا و ... و پ) شبه حرف ربط / پیوند. شبه حرف ربط ترکیبی از حروف اضافه و ربط با کلماتی دیگر از قبیل ضمیر اشاره، اسم، قید و ... است و مثال‌های آن «آن چنان چون»، «آنکه ... که»، «با آنکه»، «هرجا»، «هرچند که»، «همان ... همان»، «همچنین» و ... است. به نظر او، اگر حرف ربطی دو جمله مستقل یا دو جمله پیرو یا دو جمله اصلی را به هم وصل کند، یا دو کلمه یا دو ترکیب یا دو گروه مرکب از چند کلمه را که در جمله یک نقش دستوری دارد بهم ربط دهد، به آن حرف عطف یا پیوند عطف‌ساز گفته می‌شود.

ماهوتیان (۱۳۷۸: ۷۸) رایج‌ترین انواع همپایه‌سازی را با حرف ربط عطفی <sup>۱</sup> /va/، واژه‌بست /-o/، حروف ربط نقضی <sup>۲</sup> /vali/ «ولی» و /ammâ/ «اما» و حرف ربط فصلی <sup>۳</sup> (انفصالی) /jâ/ «یا» دانسته است. به زعم او، /va/ جمله‌هایی که از نوع همپایگی علی <sup>۴</sup> یا توالی زمان‌ها باشند را به هم ربط می‌دهد. وی همچنین، به این نکته اشاره می‌کند که حذف

- 
1. conjunctive
  2. adversative
  3. disjunctive
  4. causal

حرف اضافه مقصدنما، یعنی /be/ «به» از جمله‌های همپایه‌ای که ساخت‌های محذوف دارند ممکن نیست؛ هرچند حذف حرف اضافه مذکور در جمله ساده امکان‌پذیر است. این نکته در مثال‌های (۱۰) مقایسه شده است (ماهو تیان، ۱۳۷۸: ۲۹۴):

(۱۰) الف. سهیلا رفت (به) بازار.

ب. سهیلا رفت به بازار و سیما به سینما.

همچنین، بیش از دو جمله کامل یا دارای ساخت محذوف را می‌توان به هم وصل کرد. در این گونه موارد، برای ربط‌دادن جمله آخر به باقی جمله‌ها بیشتر از حرف ربط /va/ استفاده می‌شود تا واژه بست /o/. وی به استفاده از حرف اضافه /bâ/ در بین دو گروه اسمی برای بیان همراهی اشاره می‌کند و به این نکته توجه داشته است که فعل از لحاظ شخص و شمار با آن گروه اسمی که قبل از /bâ/ می‌آید، مطابقت می‌کند. شعبانی و همکاران (۱۳۸۹: ۱۴۹) تصریح می‌کنند که همپایگی در هر سطحی، حتی در سطح پایین‌تر از واژه نیز امکان‌پذیر است (شعبانی و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۴۹):

(11) Kim is studying pre- and post- verbal clitics.

آنها همچنین ادعا کرده‌اند که حرف ربط همپایگی با همپایه دوم یک سازه تشکیل نمی‌دهد و با ارائه مثال (۱۲) این نکته را تصریح کرده‌اند:

(۱۲) الف. احمد خیلی باهوشه.

ب. و خیلی عاقل

هرچند در مثال‌های (۱۲)، همپایه‌های ساخت همپایگی توسط دو سخنگوی متفاوت تولید شده‌اند، اما حرف ربط همپایگی /va/ همپایه نخست (خیلی باهوشه) را به همپایه دوم (خیلی عاقل) متصل کرده است. با بهره‌گرفتن از آزمون خودایستایی<sup>۱</sup>، مشخص می‌شود که حرف ربط «و» با همپایه دوم یک سازه تشکیل داده است، چراکه این حرف ربط به همراه این همپایه و مستقل از همپایه اول توسط سخنگوی دوم تولید شده است.

---

1. The stand- alone test

ایشان تصریح می‌کنند که گویندهٔ دوم صرفاً با استفاده از حرف ربط همپایگی جملهٔ خود را به جملهٔ تولیدشدهٔ گویندهٔ نخست متصل می‌کند و یک ساخت همپایگی تولید می‌شود که همپایهٔ نخست را گویندهٔ نخست و همپایهٔ دوم آن را، گویندهٔ دوم تولید کرده است. از این رو، نمی‌توان به دلیل تولیدشدن همپایه‌های موجود در ساخت همپایگی توسط سخنگویان متفاوت، به این فرض قائل شد که حرف ربط همپایگی و همپایهٔ دوم یک سازه را تشکیل می‌دهند. درنهایت، این نتیجه به دست می‌آید که حرف ربط همپایگی در مثال‌های (۱۲) با هیچ‌یک از همپایه‌ها تشکیل سازه نمی‌دهد، بلکه صرفاً همپایه‌ها را به هم متصل می‌کند.

فرشیدورد (۱۳۸۴: ۵۲۶) همپایگی را در کنار بدل، تأکید و تفسیر یکی از اقسام چهارگانهٔ همسانی معرفی می‌کند و می‌نویسد مراد از همسانی آن است که کلمه یا سخنی با کلمه یا سخن دیگر ارزش دستوری مشترک و یکسان داشته باشد؛ مثلاً اگر یکی مفعول است، همسان آن هم مفعول باشد. وی همچنین در تعریف همپایگی می‌آورد:

همپایگی رابطه‌ای است که معمولاً به وسیلهٔ حروف ربط و گروه‌های ربطی همپایگی به وجود می‌آید. ممکن است حروف ربط (پیوند) و گروه‌های ربطی همپایگی (گروه‌های پیوندی همپایگی) در جمله حذف شوند، مانند «حسن، حسین، هوشنگ را دیدم» به جای «حسن و حسین و هوشنگ را دیدم».

طبقه‌بندی حروف ربط همپایگی از منظر فرشیدورد به این قرار است:

- ۱- افزایش: «و»، «هم»، «از»، «حتی»، «مخصوصاً»، «به علاوه»، «گذشته از این»، «وانگهی»؛ ۲- نفی؛ ۳- تضاد: «ولی»، «اما»، «لیکن»، «معهداً»، «با این حال»، «با وجود این»، «افسوس که»، «با این همه»، «هنوز»، «باز»؛ ۴- تصحیح: «برعکس»، «بالعکس»؛ ۵- نتیجه: «پس»، «تا»، «تا اینکه»، «بنابراین»، «در نتیجه»؛ ۶- توالی: «آنگاه»، «بعد»، «سپس»، «دیگر»، «پس»؛ ۷- تناوب: «یا»، «یا اینکه»، «والا»، «وگرنه»، «گاهی ... گاهی»؛ ۸- یکسانی (تسویه): «چه ... چه»، «خواه ... خواه»؛ ۹- استثنا: «مگر»

فرشیدورد (۱۳۸۴: ۵۲۷) از منظر ساختی حروف ربط را به سه دستهٔ بسیط (مانند «و»، «هم»، «یا»، «اما»، «لیک»، «لیکن»، «باز»)، مشتق (مانند «مخصوصاً»، «خصوصاً»، «مثلاً» و

«نتیجتاً» و مرکب (نظیر «بلکه»، «بالعکس»، «اگرچه»، «هرچند»، «ولو»، «همینکه»، «به جز»، «همچنین»، «گذشته از این»، «سپس» و ...) تقسیم می‌کند.

استیلو (2004: 272) همپایه‌سازها در زبان فارسی رسمی و محاوره‌ای را به لحاظ تعداد همپایه به دو گروه ساده و دوپایه و به لحاظ معنایی به سه گروه فصلی، عطفی و نقضی/علی تقسیم‌بندی می‌کند.

همپایه‌سازهای ساده عطفی «و» و صورت واژه‌بستی آن /-o/، «هم» و «که»، فصلی‌ها «یا» و «یا اینکه» و نقضی‌ها، «فقط»، «ولیکن»، «ولی»، «اما» و «بلکه» هستند. همپایه‌سازهای دو پایه عطفی /ham... o ...ham/ «هم ... هم»، /na...na/ «نه ... نه»، /na ... tanhâ ... / «یا ... یا»، /jâ...jâ/ «یا ... یا»، /ce ... ce/ «چه ... چه»، /xâh ... xâh/ «خواه ... خواه» و /gâh ... gâh/ «گاه ... گاه» هستند.

از دیگر مباحث مطرح در پژوهش استیلو (2004) امکان حذف همپایه‌ساز است. حذف همپایه‌ساز دو نتیجه در بر دارد: ۱- آهنگ ثابت<sup>۱</sup> برای نشان‌دادن ربط میان دو سازه باقی می‌ماند؛ ۲- آهنگ ثابت نیز حذف می‌شود و گروه‌های اسمی بدون همپایه‌ساز در مجاورت یکدیگر قرار می‌گیرند. از دیگر نکات حائزاهمیتی که وی بدان اشاره می‌کند، امکان استفاده از /-o/ به جای همپایه‌ساز نقضی است که در این موارد، آهنگ ثابت همچنان باقی می‌ماند. وی مثال زیر را برای این کاربرد ذکر می‌کند (Stillo, 2004: 302):

(۱۳) براش غذا آوردم و نخورد.

همچنین، وی اشاره می‌کند که پرکاربردترین همپایه‌ساز فصلی در زبان فارسی ... /jâ /jâ/ است و این همپایه‌سازها با پس‌اند کردن<sup>۲</sup> همپایه دوم همراه‌اند و گرایش به حذف همپایه‌ساز نیز وجود دارد. استیلو (2004) همچنین، معتقد است کاربرد همپایه‌سازهای مرکب دوحرف‌ربطی (دوپایه) در زبان‌های ایرانی از دیگر زبان‌ها نظیر انگلیسی به مراتب بیشتر است. وی علت این امر را در گرایش کلی زبان‌های ایرانی به خروج سازه دوم از ساخت‌های همپایه می‌بیند که در مورد همپایگی بندها معمولاً به حذف بند منجر می‌شود.

1. sustained intonation  
2. postposition



این گرایش طبعاً وقتی با همپایه‌سازهای مرکب سروکار داریم، با سهولت بیشتری امکان وقوع می‌یابد. دیگر اینکه همپایه‌سازهای مرکب در زبان‌های ایرانی کمتر از زبان‌هایی مانند انگلیسی مفهوم تأکیدی یا تقابلی دارند. وی پژوهش هسپلمث<sup>۱</sup> (2004) را نیز گواه این امر می‌گیرد که معتقد است زبان‌هایی وجود دارند که همپایه‌سازهای مرکب غیرتقابلی (غیرتأکیدی) دارند (Haspelmath, 2004: 14):

(۱۴) هم قهوه می‌خورم، هم چای.

(15) I drink both coffee and tea.

به‌علاوه، استیلو به مقوله همپایگی ناآشکار پرداخته است. در جای‌جای بخش تحلیل داده‌های پژوهش حاضر، به اثر استیلو (2004) اشاره خواهد شد.

### ۳. شیوه پژوهش

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد، پژوهش حاضر در میان پژوهش‌های پیکره‌بنیاد و مبتنی بر داده‌های واقعی قرار می‌گیرد. پیکره متنی به کاررفته برای داده‌های گونه فارسی رسمی، کتاب سووشون نوشته سیمین دانشور است که نخستین بار در سال ۱۳۴۸ به چاپ رسیده است و پیکره متنی به کاررفته برای گونه محاوره‌ای غیر رسمی کتابی متشکل از هفت فیلمنامه به قلم اصغر فرهادی است که در سال ۱۳۹۸ منتشر شده است.

### ۴. همپایه‌سازها در زبان فارسی: انواع، توزیع و بسامد

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد، دسته‌بندی‌های متعددی از ساده و مرکب و مشتق گرفته تا تک‌حرف‌ربطی و دو‌حرف‌ربطی از حروف ربط همپایه‌ساز فارسی به دست داده شده است. در اینجا، تقسیم‌بندی سه‌گانه تک‌حرف‌ربطی یا تک‌پایه<sup>۲</sup> (مانند «و»، «یا»، «ولی»، «اما»، دو‌حرف‌ربطی (دوپایه)<sup>۳</sup> (مانند «هم ... هم» و «نه ... نه») و چندحرف‌ربطی (چندپایه)<sup>۴</sup> (مانند «نه ... نه ... نه»، «نه ... فقط»، «و... و ... اما» به دست داده شده است.

---

1. Haspelmath, M.  
2. monosyndetic  
3. bisyndetic  
4. multisyndetic

همپایه‌سازها به لحاظ معنایی، به زعم استیلو (2004) به سه دسته عطفی، فصلی و نقضی تقسیم‌بندی می‌شوند. در نتیجه، ترکیبی از این دو تقسیم‌بندی در پژوهش حاضر به کار گرفته شده است. افزون‌براین، ساخت همپایگی در فارسی از منظر حضور / عدم حضور همپایه‌سازها به دو دسته همپایگی آشکار و ناآشکار تقسیم می‌شود. نشانه‌گذاری تهی<sup>۱</sup> نام دیگر همپایگی ناآشکار است. در ادامه این بخش، بسامد وقوع و نحوه توزیع انواع همپایه‌سازهای فارسی را در دو گونه نوشتار رسمی و محاوره‌ای غیر رسمی و در کنار آن، حضور یا عدم حضور همپایه‌ساز را در این دو گونه زبانی مقایسه خواهیم کرد.

#### ۴-۱. همپایه‌سازهای تک پایه

پرکاربردترین همپایه‌سازهای تک پایه فارسی به قرار زیر هستند:

##### ۴-۱-۱. همپایه‌ساز /va/ «و» و /-o/ «ا»

همپایه‌ساز تک پایه عطفی /va/ «و» و /-o/ «ا» در تمامی گروه‌های نحوی فارسی نوشتاری، با اختلاف فاحش نسبت به سایر همپایه‌سازهای فارسی پرسامدترین است. اگر این نکته را در نظر بگیریم که /va/ در فارسی نوشتاری و زمانی که متن با صدای بلند خوانده می‌شود به صورت /-o/ تبدیل می‌شود، می‌توان به یقین گفت که /-o/ پرسامدترین همپایه‌ساز فارسی است. اگرچه فراوانی رخداد /va/ در فارسی محاوره‌ای نیز مشهود است، اما در مقایسه با فارسی نوشتاری رسمی از بسامد به مراتب کمتری برخوردار است و توزیع آن بیشتر در سطح گروه اسمی است.

کاربرد این همپایه‌ساز در گروه اسمی در فارسی نوشتاری محاوره‌ای و نوشتاری رسمی تقریباً یکسان است. هر دو گونه زبانی تمایل به حضور همپایه‌ساز در ساخت همپایگی گروه اسمی دارند، حتی در همپایگی طبیعی<sup>۲</sup> در موارد اندکی نشانه‌گذاری تهی نمایان می‌شود. در این موارد، الگوی ساخت همپایگی طبیعی شبیه الگوهای ساخت واژه مرکب است و معمولاً همپایه‌ساز آشکار حضور ندارد. برای بحث بیشتر در خصوص همپایگی

---

1. empty/null marking  
2. natural coordination

طبیعی و اتفاقی<sup>۱</sup> و همپایگی در کلمات مرکب می‌توان به پژوهش شقاقی (۱۳۸۷: ۱۲۱) رجوع کرد.

شایان توجه است که در پیکره محاوره‌ای پژوهش حاضر، از میان ۷۴ مورد ساخت همپایگی در سطح گروه اسمی، ۴۸ مورد ساخت همپایگی با /va/ بوده است و از میان داده‌های به‌دست آمده در پیکره رسمی، تعداد ۱۳۹ مورد ساخت همپایه یافت شد که ۱۲۸ مورد با /va/ همپایه شده بودند. تعدادی از این داده‌ها در جدول‌های (۱) و (۲) آمده است:

جدول ۱. ساخت همپایگی آشکار گروه اسمی در پیکره محاوره‌ای

دست و پا	من و تو	رد و بدل	اما و اگرها
کار و زندگی	خط و نشون	عروس و داماد	خط و نشون

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

جدول ۲. همپایگی با استفاده از /va/ در گروه اسمی در پیکره رسمی

ارث و میراث	خستگی و دلنگی
اسم و رسم	افسرها و سربازها
آت و آشغال	کون و مکان

منبع: دانشور (۱۳۹۵)<sup>۲</sup>

استیلو (2004: 278) معتقد است که از آن جایی که /-o/ واژه‌بست است و نمی‌تواند در جایگاه آغازی ظاهر شود، گویشور زبان فارسی هنگامی که فهرستی از عناصر را بیان می‌کند که پایانش باز است، در انتهای فهرست، آخرین همپایه را با /-o/ می‌آورد تا هر زمان که تمایل به افزودن سازه‌ای به فهرستش داشت، مجبور به تکرار سازه پایانی نباشد. در پیکره نوشتاری رسمی پژوهش حاضر نیز، موردی از این دست یافت شد:

(۱۶) مرهب و شمر و یزید و فرنگی و زینب زیادی و هند جگر خوار و عایشه و...

(دانشور، ۱۳۹۵: ۱۰۶)

### 1. non-natural coordination

۲. ذکر این نکته لازم است که از آنجایی که کاربرد صفت در مقام اسم در فارسی کاربرد گسترده‌ای دارد، در مواردی گروه‌های صفتی در این جدول در مقام گروه اسمی قلمداد شده‌اند. از این رو است که صفت‌های جانشین اسم نیز، در این جدول به چشم می‌خورند.

فرایند حذف همپایه‌ساز در گروه‌های اسمی، چه در محاوره و چه در گونه رسمی به‌ندرت دیده می‌شود. هسپلمت (2004) این نوع ساخت را همپایگی ناآشکار و استسن<sup>۱</sup> (2000) نشانه‌گذاری تهی می‌خواند. در پیکره محاوره‌ای پژوهش حاضر، ۱۳ مورد ساخت همپایگی ناآشکار در سطح گروه اسمی یافت شد که از آن میان، هفت مورد فهرست گروه اسمی بودند. همچنین، در داده‌های یافت شده از پیکره رسمی، هفت مورد ساخت همپایگی ناآشکار مشاهده شد که سه مورد از آنها فهرست گروه اسمی و سه مورد گروه اسمی فهرست‌وار بودند. به‌زعم استیلو (2004: 286)، اگر تعداد گروه اسمی بیشتر از سه همپایه باشد، با فهرست گروه اسمی سروکار داریم و اگر سه عضو در ساخت همپایگی گروه اسمی وجود داشته باشند که دو همپایه اول با نشانه‌گذاری تهی و همپایه پایانی با همپایه‌ساز /va/ همپایه شوند، آن ساخت، گروه اسمی فهرست‌وار است. در جدول‌های (۳) و (۴) تعدادی از گروه‌های اسمی فهرست و فهرست‌وار برگرفته از دو پیکره زبانی پژوهش حاضر نشان داده شده است:

### جدول ۳. ساخت همپایگی ناآشکار گروه اسمی در پیکره رسمی

بیدمشک، اترج، شاطر، تارونه، نسترن و از همه بیشتر...
بچه‌هایمان، مادرهایمان، فلسفه‌هایمان...مذهبان...
حاج آقایم، سودابه و محمدحسین
بی‌بی، خان‌کاکا و من
ابروهای پهن، چشم‌های سیاه، مژه‌های بلند، دماغ عقابی، با صورت سبز کشیده.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

### جدول ۴. ساخت همپایگی ناآشکار گروه اسمی در پیکره محاوره‌ای

استان‌های گیلان، مازندران، سواحل دریای خزر، ارتفاعات البرز و بخش‌هایی از آذربایجان...
مثل من، مثل شما
به بیننده‌های برنامه گرم‌تون، ایرونی‌های داخل، خارج، ...
گوشتی، مرغی، نونی
عربی، هندی، ایتالیایی

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

استسن (8: 2000) به نقل از میتون<sup>۱</sup> (332: 1988) می‌نویسد: گرایش به ساخت همپایگی با نشانه‌گذاری تهی، بیشتر در فهرست گروه‌های اسمی، گروه‌های اسمی فهرست‌وار و در جفت گروه‌های اسمی که یا به لحاظ مفهومی به هم مرتبط هستند و یا برحسب عادت کنار هم می‌آیند (او در اینجا به ساخت همپایگی طبیعی اشاره می‌کند) مشاهده می‌شود. اگرچه به زعم وی جفت گروه‌های اسمی تمایل به نشانه‌گذاری تهی دارند، اما در فارسی و به ویژه در گونه رسمی، حتی این نوع ساخت‌ها که می‌توان آنها را کلمات مرکب واژگانی شده خواند، تمایل به حذف همپایه‌ساز ندارند، مثل «عروس و داماد»، «سلام و علیک». شایان توجه است که استسن (9: 2004) تنها مثالی که از فارسی امروز آورده است، شبه‌فهرست گروه اسمی است:

(۱۷) مردا، زنا، و بچه‌ها

پرسامدترین همپایه‌ساز در همپایه‌سازی گروه‌های فعلی و بندها نیز /va/ و /o-/ است. از میان ۴۶۰ ساخت همپایگی از پیکره نوشتاری رسمی، ۱۶۳ مورد ساخت همپایگی آشکار با /va/ در سطح گروه فعلی و بند یافت شد، اما تنها شانزده مورد ساخت همپایگی آشکار با /va/ در سطح گروه فعلی و بند از میان ۴۶۰ مورد ساخت همپایگی در پیکره نوشتاری محاوره‌ای به دست آمد.

از تعداد داده‌ها می‌توان چنین نتیجه گرفت که بسامد رخداد همپایه‌سازی با /va/ در سطح گروه فعلی و بندها در نوشتار به مراتب بیشتر از گفتار است و فارسی نوشتاری تمایل بیشتری به حفظ همپایه‌ساز دارد. همچنین، توزیع همپایه‌ساز /va/ در سطح گروه فعلی و بندها بیشتر از دیگر گروه‌های نحوی است. شایان ذکر تعداد قابل توجه جمله‌ها و نیز پاراگراف‌هایی است که در پیکره نوشتاری رسمی پژوهش حاضر با /va/ آغاز شده‌اند. شاید بتوان این امر را از دسته ویژگی‌های سبکی یا گفتمانی به شمار آورد و از این رو، از پرداختن به آن در اینجا چشم‌پوشی می‌کنیم.

---

1. Mithun, M.

جدول ۵. همپایگی آشکار با استفاده از /va/ در گروه فعلی و بند در پیکره رسمی

نانواها با هم شور کرده بودن و نان سنگکی پخته بودند که نظیرش را تا آن وقت هیچ کس ندیده بود.
مهمان‌ها دسته‌دسته به اطاق عقدکنان می‌آمدند و نان را تماشا می‌کردند.
چه نعمتی حرام شده و آن هم در چه موقعی.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

به‌طور کلی، بررسی هر دو پیکره پژوهش نشان داد که همپایگی ناآشکار در گروه فعلی و بند در گونه محاوره‌ای رواج بیشتری دارد. شایان توجه است که مواردی که ساخت همپایگی ناآشکار در نوشتار نمایان می‌شود، محدود به زمانی است که نویسنده نقل قولی را از زبان شخصیت‌های داستان روایت می‌کند. در این موارد، اگرچه گونه زبانی به کاررفته در متن داستان گونه رسمی زبان فارسی است، ولی نویسنده تمایل دارد از ساخت نحوی رایج در فارسی محاوره‌ای استفاده کند. به نظر می‌رسد هدف نویسنده ایجاد ارتباطی ملموس بین شخصیت‌های داستان و خواننده باشد که پرداختن به آن از حوصله بحث حاضر خارج است و بیشتر به ویژگی‌های سبکی نویسنده مربوط می‌شود. درنهایت، از میان داده‌های یافت‌شده در پیکره محاوره‌ای، ۲۱۳ مورد ساخت همپایگی ناآشکار گروه فعلی و بندها به دست داده شد که ۱۵ مورد آن فعل‌های پایایی<sup>۱</sup> و یا شبه‌پایایی<sup>۲</sup> بودند. مثال‌هایی از همپایگی ناآشکار گروه فعلی و بند در جدول (۶) آمده است:

جدول ۶. همپایگی ناآشکار گروه فعلی و بند در پیکره محاوره‌ای

صداشو کم کن، آقات اومد.
خدای نکرده عملش کردن و فلج شد چه خاکی به سرت می‌کنی.
هیچ چاره‌ای نیست، من باید بچه‌ها رو خبر کنم.
تو راه یکی از دوستانش زنگ زد به موبایلش، ماجرا رو گفتم، گفتم که متأسفانه این‌جوری شده.

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

به‌زعم استسن (10: 2000)، بررسی وضعیت متأخر زبان‌ها نشان از محدود شدن کاربرد ساخت همپایگی ناآشکار/نشانه‌گذاری تهی دارد. او زبان فارسی باستان را به‌عنوان یکی

1. serial verbs
2. semi-serial verbs

از نمونه‌های زبانی که گرایش زیادی به ساخت همپایگی آشکار داشته معرفی می‌کند و می‌نویسد که زبان فارسی مانند دیگر زبان‌های امروزی، ساخت همپایگی ناآشکار را به حاشیه کشانده است. او همچنین، به نقل از میتون (1988: 355-357) می‌نویسد که این گرایش در سطح گروه اسمی و گروه فعلی و بندها مشابه است. این نکته را داده‌های پژوهش حاضر تأیید نمی‌کند. از داده‌های حاصل از دو پیکره بررسی شده می‌توان دریافت که تمایل به ساخت همپایگی آشکار در سطح گروه‌های اسمی در دو گونه رسمی و محاوره‌ای مشابه یکدیگر است و در هر دو گونه مذکور، کاربرد محدود نشانه گذاری تهی مشهود است، اما این گرایش در سطح گروه فعلی و بند محدودتر از گروه‌های اسمی است. شایان توجه است که حتی در پیکره رسمی، از میان ۳۰۷ مورد ساخت همپایگی در سطح گروه فعلی و بندها، ۵۳ مورد ساخت همپایگی ناآشکار یافت شد. در واقع، بسامد رخداد نشانه گذاری تهی در فارسی رسمی، بعد از /va/ در مقام دوم قرار دارد. در پیکره محاوره-ای نیز، از میان ۳۳۷ مورد ساخت همپایگی یافت‌شده، ۲۱۳ مورد ساخت همپایگی ناآشکار/ نشانه گذاری تهی یافت شد و تنها ۱۶ مورد ساخت همپایگی آشکار با /va/ مشاهده شد.

همپایه‌سازی گروه صفتی با استفاده از همپایه‌ساز /va/ در هر دو پیکره زبانی پژوهش حاضر تفاوت چندانی نشان نداد. گروه‌های صفتی در هر دو نوع گونه زبانی گرایش زیادی به حضور /va/ برای همپایه‌سازی دارند. به بیانی دیگر، در مواردی که بیش از یک صفت در مقام وابسته هسته اسمی در ساختار گروه اسمی شرکت می‌کنند، این صفات تنها با استفاده از /va/ همپایه می‌شوند. افزون‌براین، در اندک مواردی، کاربرد کسره اضافه در ساخت همپایگی صفتی دیده می‌شود که به زعم استیلو (2004: 281) کسره اضافه فقط برای همپایه کردن صفت‌های توصیفی کاربرد دارد. نمونه‌هایی از کاربرد کسره اضافه برای همپایه‌سازی صفت را می‌توان در مثال‌های (۱۸) و (۱۹) مشاهده کرد:

(۱۸) چشمهای گردِ سیاهش را به او دوخت و خندید.

(دانشور، ۱۳۹۵: ۱۱۰)

(۱۹) یک بویراحمدی سیاه چرده کوتوله هم رسید.

(دانشور، ۱۳۹۵: ۲۰۳)

داده‌های جمع‌آوری شده از همپایگی گروه صفتی دو پیکره در دو جدول (۷) و (۸) آمده است:

جدول ۷. همپایگی با استفاده از /va/ در گروه صفتی در پیکره محاوره‌ای

مؤدب و متین
آروم و گرم و...
غیرمجاز و اونجوریش
جمع و جور
چرت و پرت

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

جدول ۸. همپایگی با استفاده از /va/ در گروه صفتی در پیکره رسمی

بلندتر و پربارتر	تاریک و روشن
بی چشم و رو	مؤمن و زودباور و چشم‌بسته

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

یک مورد همپایگی گروه قیدی نیز در پیکره رسمی مشاهده شد:

(۲۰) آدم نباید این طور درباره اشخاص ندید و نشناخت حکم کند.

(دانشور، ۱۳۹۵: ۲۲۵)

استیلو (۲۰۰۴) در خصوص همپایگی فهرست گروه اسمی معتقد است که در برخی موارد در پایان فهرست، گویشور فارسی زبان همپایه‌ساز پایانی را بدون همپایه در انتهای فهرست رها می‌کند، از آن جهت که هر زمان بخواهد بدون تکرار سازه پایانی، همپایه‌ای را به فهرست اضافه کند. شایان توجه است که این پدیده در میان داده‌های یافت شده از همپایگی در سطح گروه صفتی نیز دیده شد. جمله ۲ از جدول (۷) گواهی بر این ادعا است.



#### ۴-۱-۲. همپایه‌ساز /ham/ «هم»

/ham/ «هم» یکی دیگر از همپایه‌سازهای تک‌حرف‌ربطی است. کاربرد /ham/ به‌عنوان همپایه‌ساز به‌مراتب کمتر از /va/ است. از آن جایی که /ham/ کاربردهای مختلفی به‌لحاظ نقشی و معنایی دارد و تعیین مرز مشخص بین کاربردهای متفاوت آن گاه به‌آسانی صورت نمی‌پذیرد، از منظر پژوهش حاضر، آزمون جایگزینی راه‌حل مناسبی برای تعیین مرز مشخص بین «هم» همپایه‌ساز و دیگر معنا‌های آن خواهد بود. یعنی اگر با جایگزین کردن «و» به‌جای «هم» در ساخت‌های نحوی تغییر قابل توجهی در معنای آن ایجاد نشود، می‌توان «هم» را به‌عنوان همپایه‌ساز در نظر گرفت. از آن‌جاکه بسامد رخداد /ham/ به‌عنوان همپایه‌ساز بسیار کم است، در جدول (۹) داده‌های یافت‌شده از هر دو پیکره با هم آمده است:

جدول ۹. ساخت همپایگی با استفاده از /ham/

گفت این بابامه، اینم مامانمه.
می‌خواد که تو ازدواج کنی. منم به حرفش خندیدم.
صدای مرد بود. صدا هم آشنا بود.
عمه خانم بچه‌ها را برده روزه. خسرو هم با هرمز بیرون رفته.

همان‌طور که در جدول (۹) نمایان است، در داده‌های به‌دست‌آمده از پیکره‌های بررسی‌شده، هیچ موردی از ساخت همپایگی با /ham/ در سطح گروه اسمی یافت نشد. با استناد به این یافته‌ها، می‌توان ادعا کرد که /ham/ در هر دو گونه فارسی تنها بندها را همپایه می‌کند. شایان توجه است که از چهار مورد ساخت همپایگی با /ham/، دو مورد آن مربوط به پیکره محاوره‌ای و دو مورد مربوط به پیکره رسمی است. باتوجه‌به این دستاورد، همچنین می‌توان به این نتیجه رسید که این همپایه‌ساز در هر دو گونه زبانی از بسامد رخداد یکسانی برخوردار است.

ناگفته پیداست که تنها نقش /ham/ در فارسی همپایه‌سازی نیست. بررسی داده‌های هر دو پیکره نشان داد که پرکاربردترین /ham/ در معنای «همچنین» و «حتی» و در معنای تأکید است که پرداختن به آن مجال مستقل می‌طلبد.

### ۴-۱-۳. همپایه‌ساز /ke/ «که»

انواع /ke/ «که» در فارسی وجود دارد که پربسامدترین آن، حرف ربط پیروساز فارسی است که کاربرد آن در مقام همپایه‌ساز در نظر نخست دور از ذهن به نظر می‌رسد. همپایه-ساز /ke/ تنها برای پیوند دادن بندها و گروه‌های فعلی به کار می‌رود. نمونه‌ای از کاربرد /ke/ در مقام همپایه‌ساز را در مثال (۲۱) می‌توان شاهد بود:

(۲۱) منتظر آخرین چین گل نسترن بودیم که نیامد.

(دانشور، ۱۳۹۵: ۱۳۱)

پرداختن به /ke/ در مقام همپایه‌ساز نیاز به بررسی‌های به‌مراتب بیشتری دارد که جای آن در پژوهش حاضر نیست و می‌توان به آن از منظر موضوعی برای پژوهش‌های آتی نگریست.

### ۴-۱-۴. همپایه‌ساز /bâ/ «با»

/bâ/ «با» یکی دیگر از همپایه‌سازهای تک‌پایه در زبان فارسی امروز در هر دو گونهٔ محاوره‌ای و رسمی است که تاکنون کمتر به آن پرداخته شده است. برای مثال، هسپلمت (۲۰۰۴) قائل به /bâ/ به‌عنوان همپایه‌ساز همراهی شده است و نیز، ناتل خانلری (۱۳۸۸: ۳۳۰) در کنار برخی دیگر از صاحب‌نظران، در دسته‌بندی‌ای که از /bâ/ به دست داده است، یکی از کارکردهای آن را حرف عطف هم‌معنی با /va/ معرفی کرده است. در پژوهش حاضر نیز، این کاربرد پذیرفته شده است. برای بحث بیشتر در این خصوص، می‌توان به پژوهش همایون‌فر و خزاما (۱۳۹۸) رجوع کرد. مواردی از کاربرد /bâ/ همپایه‌ساز در پیکرهٔ نوشتاری رسمی پژوهش حاضر در جدول (۱۰) آمده است:

جدول ۱۰. /bâ/ همپایه‌ساز در پیکرهٔ رسمی

خسرو با سحر از در طویله بیرون آمد.
من دست تنها ... با یک مشت پسر بچه ... آنجا چه می‌توانم بکنم.
پنج‌ساله که بود کاغذک هوا می‌کرد با فانوس‌های رنگی.
ابروهای پهن، چشم‌های سیاه، مژه‌های بلند، دماغ عقابی با صورت سبزه کشیده.
می‌دانید که ما با یوسف هم‌قسم شده بودیم.
ماشین ایستاد. زینگر با دو سرباز هندی از آن پیاده شدند.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

#### ۴-۱-۵. همپایه‌ساز /jâ/ «یا»

/jâ/ «یا» همپایه‌ساز تک‌پایه است که به لحاظ صوری متعلق به دسته همپایه‌سازهای فصلی است. در گونه رسمی فارسی در ساخت‌های همپایه با /jâ/ معمولاً جابه‌جایی سازه رخ نمی‌دهد، اما در فارسی محاوره‌ای، همپایه دوم تمایل دارد به جایگاه پس‌فعلی<sup>۱</sup> حرکت کند. به‌زعم استیلو، بیشترین کاربرد /jâ/ در جمله‌های پرسشی است که در آنها فرایند حرکت<sup>۲</sup> رخ می‌دهد. تعدادی از موارد همپایگی با /jâ/ در گروه فعلی، بند و گروه اسمی در هر دو پیکره زبانی پژوهش حاضر در سه جدول (۱۱)، (۱۲) و (۱۳) آمده است:

#### جدول ۱۱. همپایگی با استفاده از /jâ/ در گروه فعلی و بند در پیکره محاوره‌ای

دروغ می‌گم یا راست.
مگه برات فرق می‌کنه من بمیرم یا زنده بمونم؟
زن و بچه‌ات منتظرتن یا ننه بابات؟

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

#### جدول ۱۲. همپایگی با استفاده از /jâ/ در گروه فعلی و بند در پیکره رسمی

می‌دانم عاقبت در یک روز سگی در یک گودال میفتی و جان می‌دهی یا در نوانخانه دنبال یک پیرزن می‌گردی که به او بگویی مادرا!
نشسته یا ایستاده بودند.
ندانست این حرف‌های خودش است، یا کسی یادش داده.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

#### جدول ۱۳. همپایگی با استفاده از /jâ/ در گروه اسمی در پیکره رسمی

و او چقدر مغزش را می‌کاوید تا خاطره یا تجربه‌ای شاد و آرام‌کننده بیابد.
آدم‌های خونین یا بی‌حال را آدم‌های دیگر به دوش می‌کشند.
ته دلش امید داشت که پسر یا شوهرش به دنبالش بیایند.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

- 
1. postverbal position
  2. wh-movement

از همپایگی گروه اسمی با /jâ/ در پیکره محاوره‌ای تنها یک مورد یافت شد:

(۲۲) تو رو جون بچه‌ات یه کاری برا من بکن، خودت یا خانومت.

(فرهادی، ۱۳۹۳: ۲۳۶)

یک مورد همپایگی گروه حرف اضافه‌ای با /jâ/ نیز در پیکره نوشتاری یافت شد:

(۲۳) با دندان یا با قلوبه سنگ هسته‌ها را کف اتاق می‌شکستند.

(دانشور، ۱۳۹۵: ۱۰۲)

همپایگی قید (گو اینکه می‌توان آن را همپایگی گروه اسمی نیز به شمار آورد) نیز تنها

یک مورد یافت شد:

(۲۴) تو فردا صبح اول وقت یا همین شبانه برو پیش زینگر و ...

(دانشور، ۱۳۹۵: ۱۸۳)

اگرچه به‌زعم استیلو (2004: 307) کاربرد /jâ/ برای ساخت همپایگی در جمله‌های پرسشی، بسامد رخداد بیشتری نسبت به جمله‌های خبری دارد، ولی در داده‌های یافت‌شده از پیکره‌های این پژوهش، کاربرد آن در جمله‌های خبری بیشتر بوده است. همچنین، کاربرد این همپایه‌ساز در سطح گروه اسمی بسامد رخداد کمی نشان می‌دهد.

#### ۴-۱-۶. همپایه‌سازهای /ammâ/ «اما» و /vali/ «ولی»

در هر دو گونه بررسی شده، در ساخت همپایگی آشکار و بعد از /va/ این دو همپایه‌ساز از دسته همپایه‌سازهای تک‌پایه نقضی، بسامد رخداد بیشتری دارند. /vali/ «ولی» در فارسی محاوره‌ای و /ammâ/ «اما» در فارسی رسمی متداول هستند. نسبت استفاده از /ammâ/ به /vali/ در پیکره رسمی پژوهش حاضر حدود سی به یک بود و جالب توجه اینکه، درست برعکس همین نسبت در پیکره محاوره‌ای مشاهده شد. توزیع این همپایه‌سازها در سطح گروه فعلی و بند از بسامد رخداد بیشتری نسبت به دیگر گروه‌های نحوی برخوردار است. همانطور که اشاره شد، در اینجا تلاش شده است تعداد داده‌ها در

هر دو گونهٔ زبانی متناسب با یکدیگر بررسی شود، اما این مسأله به‌هیچ‌روی به معنی یکسانی کاربرد همپایه‌سازها در این دو گونه نبوده است. تعداد /ammâ/ و /vali/‌های به‌کاررفته در پیکرهٔ رسمی چیزی حدود ده برابر بیش از آن چیزی بود که در جدول (۱۴) آمده است، درحالی‌که جدول (۱۵) تمامی موارد کاربرد /ammâ/ و /vali/ در پیکرهٔ محاوره‌ای را نشان می‌دهد. در کل پیکرهٔ رسمی، بالغ بر ۹۷۰ /ammâ/ و /vali/ به‌کار رفته است:

جدول ۱۴. همپایگی نقضی با استفاده از /ammâ/ و /vali/ در پیکرهٔ رسمی

هر دو فارسی می‌دانستند، اما شکسته‌بسته.
زری شنیده بود، اما تا با چشم‌های خودش نمی‌دید باور نمی‌کرد.
دوست داشتن دل آدم را روشن می‌کند، اما کینه و نفرت دل آدم را سیاه می‌کند.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

جدول ۱۵. همپایگی نقضی با استفاده از /ammâ/ و /vali/ در پیکرهٔ محاوره‌ای

دل‌امون پیش همه، اما خودمون از هم دوریم.
تو خودت خوبی، ولی من که نمی‌تونم تا آخر عمر چشم‌مو ببندم هیچی نشنوم.
اصلاً نمی‌فهمی من چی می‌گم، ولی من این‌قدر می‌گم تا بفهمی.

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

داده‌های پژوهش نشانگر آن هستند که /ammâ/ و /vali/ می‌توانند در جایگاه آغازین جمله نیز ظاهر شوند، بدون اینکه آن جمله با جملهٔ قبل از خود در تناقض آشکار باشد. به نظر می‌رسد /ammâ/ و /vali/ می‌توانند ارتباط نقض میان دو سازهٔ دوردست را نیز برقرار کنند.

۷-۱-۴. همپایه‌ساز /fagat/ «فقط»

/fagat/ «فقط» یکی دیگر از همپایه‌سازهای تک‌پایهٔ نقضی است، اما پربسامدترین کاربرد آن در هر دو گونهٔ زبان فارسی بیان تأکید است. راه تشخیص آن به‌عنوان همپایه‌ساز، جایگزین کردن آن در ساخت همپایه با یکی دیگر از همپایه‌سازهای نقضی است. کاربرد

این همپایه ساز در پژوهش حاضر محدود به پیکره محاوره‌ای بود که داده‌های آن در جدول (۱۶) آمده است:

جدول ۱۶. همپایه ساز /fagat/ در پیکره محاوره‌ای

یارو بالاخره رضایت می‌ده، فقط حواس تو جمع کن.
فقط فردا بعد از ظهر یادتون نره، زودتر خالی کنید.
آقا سوییچ هم روشن، فقط کیف مدارکم نیست.

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

#### ۸-۱-۴ همپایه ساز /montahâ/ «منتها»

/montahâ/ «منتها» یکی دیگر از همپایه‌سازهای تک پایه نقضی است که تاکنون کمتر در دسته‌بندی همپایه‌سازها قرار گرفته است. تنها همین تعداد کاربرد در هر دو پیکره بررسی شده در پژوهش حاضر یافت شد:

(۲۵) نمی‌دونم ... منتهاش تو خون این رفیق مون الان داره یه چیزی درست می‌شه.  
(فرهادی، ۱۳۹۳: ۲۳)

(۲۶) مردم دست می‌زنند، منتها نه برای زینگر.  
(دانشور، ۱۳۹۵: ۲۵۹)

(۲۷) عین همین کار را در جنگ اول کرده بودند، منتها آن بار با قاطر، نه با ماشین شخصی.  
(دانشور، ۱۳۹۵: ۱۸۲)

#### ۲-۴ همپایه‌سازهای دو حرف ربطی

همپایه‌سازهای دو پایه تکرار دو همپایه‌ساز تک پایه هستند. در این نوع ساخت همپایگی، هر سازه، همپایه‌ساز متعلق به خودش را دارد. حرکت همپایه‌ساز دوم و همپایه آن به جایگاه پس‌افعلی در این نوع همپایگی بسیار پرخداد است. در زیربخش‌های بعد با ذکر مثال این مطلب روشن شده است.

### ۱-۲-۴. همپایه‌ساز دوپایه /jâ ... jâ/ «یا ... یا»

این همپایه‌ساز فصلی در هر دو پیکره بررسی شده در پژوهش حاضر فراوانی یکسانی از خود نشان دادند که تعدادی از این موارد کاربرد در دو جدول (۱۷) و (۱۸) آمده است:

جدول ۱۷. همپایگی با استفاده از همپایه‌ساز دوپایه /jâ ... jâ/ در تمامی ساخت‌های نحوی در

#### پیکره رسمی

سرشب نشسته‌ام، با یک قابلمه ته‌چین قالبی از در می‌آید تو، یا یک بشقاب زردآلو کتانی، یا یک قاب نارنگی درشت ...
از قدیم گفته‌اند بچه یکی یکدانه یا خل می‌شود یا دیوانه.
پیرمرد شاید ناتوانی او را دریافت، یا شاید خواست به تحمل بخواندش، یا شاید برای دل خودش. به هر جهت، این شعر را زمزمه کرد ...

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

همان‌طور که در داده‌های به دست آمده در جدول (۱۷) مشهود است، همپایه‌ساز دوپایه /jâ ... jâ/ گاهی به صورت /jâ ... va jâ/ نیز ظاهر می‌شود. نکته قابل ذکر دیگر این است که حضور این همپایه‌ساز در جایگاه آغازی نیز مشاهده شد.

جدول ۱۸. ساخت همپایگی دوپایه /jâ ... jâ/ در تمامی گروه‌های نحوی در پیکره محاوره‌ای

یه دقه این بچه می‌خواد بره تو کوچه بازی کنه یا من باید برم باهاش بشینم در خونه، یا از پشت پنجره چارچشی بپامش.
تو یا باید این قضیه رو تا آخر عمرت تو دلت نگه‌داری و عذاب بکشی، یا این‌که همه چی رو به مامانت بگی.

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

### ۲-۲-۴. همپایه‌ساز دوپایه /ham ... ham/ «هم ... هم»

همپایه‌ساز /ham ... ham/ «هم ... هم» از منظر معنایی متعلق به دسته همپایه‌سازهای عاطفی و از منظر صوری متعلق به دسته دوپایه‌هاست. در جدول‌های (۱۹) و (۲۰) تعدادی از موارد یافت شده از کاربرد این همپایه‌ساز در دو پیکره متنی پژوهش حاضر به دست داده شده است. در مثال اول جدول (۱۹)، همپایه‌ساز دوم و همپایه آن به جایگاه پساغلی حرکت کرده است.

جدول ۱۹. همپایه‌ساز دو پایه **/ham ... ham/** در تمامی ساخت‌های نحوی در پیکره رسمی

با لیهایی که انگار هم سجاف داشت و هم دالبر.
بشارت هم می‌داد و هدایت هم می‌کرد.
پدرش قول داد که هم او را هم سحر را با خود ببرد.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

جدول ۲۰. همپایگی با استفاده از همپایه‌ساز **/ham ... ham/** در تمامی ساخت‌های نحوی در پیکره محاوره‌ای

هم شیفت روز، هم شیفت شب.
هم تو خونه بهتر از این گیرت نمیومد، هم اون حال‌حالاها تو این محله مشتری پیدا نمی‌کرد.
از اولش هم باید تو تراس می‌داشتیم، یه ملافه هم می‌کشیدیم دید نداشته باشه.

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

همانطور که داده‌های یافت شده از هر دو گونه زبانی نشان می‌دهند، کاربرد **/ham ... ham/** در سطح بند از بسامد رخداد بیشتری نسبت به دیگر گروه‌های نحوی برخوردار است. در داده‌های به دست آمده از هر دو پیکره، تنها یک مورد ساخت همپایگی در سطح گروه اسمی یافت شده است.

### ۲-۳. همپایه‌ساز دو پایه **/na ... na/** «نه ... نه»

در ساخت همپایگی با استفاده از **/na ... na/** «نه ... نه»، فعل به صورت مثبت به کار می‌رود؛ امکان حذف فعل نیز در این نوع ساخت همپایگی وجود دارد. در داده‌هایی از این دست که از پیکره رسمی پژوهش جمع آوری شد، تشخیص اینکه با همپایگی گروه اسمی سروکار داریم یا با همپایگی گروه فعلی، آسان نیست. به علاوه، اینکه حذف گروه فعلی رخ داده است و یا با پس‌اندازی گروه اسمی سروکار داریم، محل تردید است. ورود بیشتر به این بحث در پژوهش حاضر نمی‌گنجد. در جدول‌های (۲۱) تا (۲۴) تعدادی از موارد کاربرد این همپایه‌ساز دو پایه به تفکیک همپایگی انواع ساخت‌های نحوی در هر دو پیکره متنی پژوهش حاضر نشان داده شده است:



جدول ۲۱. همپایگی با استفاده از «/na ... na/» همراه با حرکت سازه در پیکره رسمی

من نه فرشته‌ام، نه دیو.
غیر از اینها، نه صدایی بود و نه جنبشی.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

جدول ۲۲. همپایگی با استفاده از «/na ... na/» در گروه فعلی و بند در پیکره رسمی

نه زور می‌گویم و نه زور می‌شنوم.
عزت‌الدوله هم آمد، اما نه دست در گردنش انداخت و نه گریه کرد.
نه آن وقت‌ها که با آلمان‌ها چشمک می‌زدید موافقتان بودم، نه حالا که با دشمنان‌شان ساخته‌اید.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

جدول ۲۳. همپایگی با استفاده از «/na ... na/» در گروه اسمی در پیکره رسمی

خان‌کاکا! همینقدر می‌دانم که نه پدرت و نه جدت هیچ‌کدام منت احدی را نکشیدند.
نه منت فرنگی‌های کون‌نشسته را و نه منت خودی‌های تازه‌به‌دوران‌رسیده را.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

جدول ۲۴. همپایگی با همپایه‌ساز «/na ... na/» نه ... نه» در تمامی ساخت‌های نحوی پیکره

محاوَره‌ای

من نه ماهواره می‌خوام، نه دیش.
ایشون نه معتاده، نه مشکلی داره.
نه بچه شما با این جنگ و دعوا زنده می‌شه، نه شوهر منو به خاطر این داستان می‌برن بالای دار...

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

۴-۲-۴. همپایه‌ساز دوپایه /ĉe... ĉe/ «چه ... چه»

یکی دیگر از همپایه‌سازهای دوپایه زبان فارسی /ĉe... ĉe/ «چه ... چه» است که کاربرد آن نسبت به دیگر همپایه‌سازهای دوحرف‌ربطی از بسامد رخداد کمتری برخوردار است و بیشتر در سطح بند به کار می‌رود. تنها همین تعداد داده از بررسی پیکره‌های پژوهش حاضر به دست آمده است:

برای همپایه‌ساز دوپایه /ĉe... ĉe/ تنها یک مورد از پیکره‌های محاوره‌ای یافت شد:

(۲۸) چه ما می دونستیم نامزد داره، چه نمی دونستیم.

(فرهادی، ۱۳۹۳: ۴۵۰)

جدول ۲۵. همپایه ساز /*ê... ê*/ در پیکره نوشتاری رسمی

با خودش عهد کرد کلو را فوراً بفرستدش ده، چه یوسف خوشش بیاید، چه بدش بیاید.
افسرها برگشتند، چه آنکه طناب داشت و چه آنها که بدون طناب بودند.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

۵-۲-۴. همپایه ساز دوپایه /*gâh... gâh*/ «گاه ... گاه»

تنها موارد یافت شده از کاربرد این همپایه ساز در (۲۹) و (۳۰) آمده است:

(۲۹) حالا یوسف دوربین داشت و گاه خودش با دوربین تپه را زیر نظر می گرفت و گاه دوربین را می داد دست زنش.

(۳۰) و من برای خودم درآورده بودم که یک غده در پستان راستم است که گاهی پیدا می شود و گاهی ناپیدا.

(دانشور، ۱۳۹۵: ۸۹)

۳-۴. همپایه سازهای چندپایه

آن دسته از همپایه سازهای چندپایه که داده ای برای آن در دو پیکره پژوهش حاضر یافت شد، به این قرار هستند:

۱-۳-۴. همپایه ساز چندپایه /*jâ ... jâ ... jâ*/ «یا ... یا ... یا»

تنها در مثال های (۳۱)، (۳۲) و (۳۳) کاربرد این همپایه ساز چندپایه در پیکره رسمی مشاهده شد:

(۳۱) بعضی از دسته گل ها جوری بود که آدم می فهمید زن باغبانی آنها را با دست خودش چیده و با سلیقه خودش پیچیده یا بنده خدایی در صحرایی یا در مزرعه ای گشته و گشته و آن دسته گل وحشی یا آن بغل خوشه گندم را فراهم آورده.

(دانشور، ۱۳۹۵: ۲۶۱)

(۳۲) آنها تیفوس نداشتند، چرا که یا روی تخت‌ها نشسته بودند با کله‌های نواریچ شده و با دست‌های حمایل گردن، یا خوابیده بودند، با چشم‌های زخم‌بندی شده، یا پاهای گچ گرفته. (دانشور، ۱۳۹۵: ۱۵۱)

(۳۳) اگر با خیال زنده ماندن دوستی یا خواهری یا بیماری برق به چشم و خنده به لب او می‌آمد، چرا این شادمانی را از او بگیرد؟ (دانشور، ۱۳۹۵: ۲۱۷)

۲-۳-۴. همپایه‌ساز چندپایه /*ê... ê... ê*/ «چه ... چه ... چه»  
در ساخت‌های همپایگی با این نوع همپایه‌ساز، تعداد همپایه‌ها و همپایه‌سازها برابر است. در پیکره‌های پژوهش حاضر، تنها یک مورد ساخت همپایگی با حضور همپایه‌ساز چندپایه /*ê... ê... ê*/ در پیکره رسمی یافت شد.

(۳۴) عزت‌الدوله تا بعد از ظهر سر مطلب اصلی نرفت، آن هم با چه طول و تفصیلی و چه مقدمه‌چینی و چه حاشیه‌رفتن‌هایی. (دانشور، ۱۳۹۵: ۱۶۳)

۳-۳-۴. همپایه‌ساز چندپایه /*na... na... na*/ «نه ... نه ... نه»  
تعدادی از موارد یافت‌شده از این همپایه‌ساز چندپایه در پیکره‌های متنی پژوهش حاضر در جدول‌های (۲۶) و (۲۷) آمده است:

جدول ۲۶. همپایه‌ساز چندپایه /*na... na... na*/ در پیکره رسمی

زری از گفتن حقیقت به دکتر عبدالله خان نه ترس، نه ابا، نه رودریستی داشت.
نه مهتاب بود، نه ستاره، نه چراغ.
اما زری از همه چیز حالش به هم خورده بود. حتی از مرگ، مرگی که نه طواف، نه نماز میت و نه تشییع جنازه داشت.

منبع: دانشور (۱۳۹۵)

جدول ۲۷. همپایه ساز چندپایه /na... na... na/ در پیکره محاوره‌ای

یه قطعه شعری سروده که نه سیاسی، نه ضد رژیم، نه هیچی، یه شعر عاشقانه‌س.
من اون موقع نه به خودم فکر می‌کردم، نه به ماری، نه به تو و لئا.

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

۴-۳-۴. همپایه ساز چندپایه /ham... ham... ham/ «هم ... هم ... هم» تنها یک مورد ساخت همپایگی با همپایه ساز چندپایه /ham... ham... ham/ در پیکره متنی فارسی رسمی مشاهده شد:

(۳۵) صدای رعد هم آمد، برق هم زد و باران هم بارید.

(دانشور، ۱۳۹۵: ۲۳۱)

موارد یافت شده از کاربرد این همپایه ساز چندپایه در پیکره متنی پژوهش حاضر در جدول (۲۸) آمده است. همانطور که در مثال سوم جدول (۲۸) نمایان است، همپایه ساز /ham... ham... ham/ چهار بند را با یکدیگر همپایه کرده است:

جدول ۲۸. همپایه ساز /ham... ham... ham/ در پیکره محاوره‌ای

اونجا هم با هیشکی قاطی نمی‌شی ... کاری به کار کسی هم نداری ... آزاد هم شدی، دست‌خالی پا نشی بیای این جاها.
هم شیفت شب، هم شیفت روز، یه شیفت هم به‌زور دارم جات می‌دم.
بعد از ظهرم که اون اومد تو برمی‌گردی خونه‌ت. دخترتم می‌آد، ترمه‌م تنها نیست، دوتایی شون سرشون گرم می‌شه، خیال منم راحت.

منبع: فرهادی (۱۳۹۳)

## ۵. نتیجه‌گیری

کتاب سووشون دانشور و هفت فیلم‌نامه از اصغر فرهادی به‌عنوان پیکره‌های متنی پژوهش حاضر به‌منظور مقایسه انواع، بسامد وقوع و توزیع انواع همپایه‌سازها در دو گونه فارسی رسمی نوشتاری و محاوره‌ای غیررسمی انتخاب شدند. از آنجایی که کتاب هفت فیلم‌نامه مکالمه نوشتاری است و برخلاف بافت نوشتاری کتاب سووشون سیمین دانشور، از انسجام کمتری برخوردار است، مقایسه این دو کتاب با ذکر تعداد صفحه‌ها مقایسه درستی نیست.

تعداد صفحات پیکره نوشتاری محاوره‌ای این پژوهش حدود دو برابر پیکره نوشتاری رسمی آن بود، اما تعداد همپایه‌سازها در پیکره رسمی بالغ بر ده برابر پیکره محاوره‌ای بود. این اختلاف در تعداد همپایه‌سازها در این دو گونه زبانی نشان می‌دهد که کاربرد همپایگی چه به لحاظ بسامد وقوع و چه به لحاظ تنوع، در فارسی رسمی به مراتب بیشتر از فارسی محاوره‌ای است.

به علاوه، مشاهده شد که در هر دو گونه زبانی بسامد رخداد ساخت همپایگی در سطح گروه فعلی و بندها بیشتر از دیگر گروه‌های نحوی است. پس از گروه فعلی و بندها، بسامد ساخت همپایگی در سطح گروه اسمی و پس از آن، در گروه صفتی بیشتر است. سایر گروه‌های نحوی نظیر گروه حرف اضافه‌ای موارد انگشت‌شماری همپایگی داشتند.

همچنین، مشخص شد که تمایل به نشانه‌گذاری تهی / همپایه‌ساز ناآشکار در فارسی محاوره‌ای به مراتب بیشتر از فارسی رسمی است. در کنار همپایه‌سازهایی که تاکنون در پژوهش‌های پیشین بدان‌ها اشاره شده است، به همپایه‌سازهای کمابیش از نظر دورمانده /fagat/ «فقط»، /montahâ/ «منتها»، /ham/ «هم» و /bâ/ «با» نیز اشاره شد.

عناصری مانند /bâ/، /ham/ و /ke/ در فارسی نقش‌های نحوی، معنایی و گفتمانی متعددی دارند و نیازمند مطالعات وسیع‌تری هستند؛ به گونه‌ای که پرداختن به تمامی جوانب آنها در پژوهش حاضر میسر نبود. ارائه دسته‌بندی‌های جدید برای این عناصر می‌تواند برای دستور زبان فارسی راهگشا باشد. داده‌های جمع‌آوری شده مربوط به هر یک از همپایه‌سازهای فارسی در جدول‌هایی جداگانه ارائه گردید تا امکان مقایسه آنها چه به لحاظ بسامد وقوع در دو گونه فارسی محاوره‌ای و رسمی و چه به لحاظ نوع بافت و شرایط کاربرد به آسانی فراهم باشد.

از دیگر عناصری که در کنار نقش‌های نحوی و گفتمانی متعدد خود نقش همپایگی هم دارد، /baʔd/ «بعد» است. بررسی این عنصر می‌تواند موضوعی برای پژوهش‌های تکمیلی قلمداد شود. کاربرد /bâ/ در مقام همپایه‌ساز در زبان فارسی سبب می‌شود زبان

فارسی در زمرهٔ زبان‌های /bâ/ «با»<sup>۱</sup> قرار بگیرد که در رده‌بندی زبان‌های جهان در مقابل زبان‌های /va/ «و»<sup>۲</sup> قرار می‌گیرد.

## تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

## ORCID

Elham Khazama



<http://orcid.org/0009-0006-1535-6116>

Mojgan Homayounfar



<http://orcid.org/0000-0002-8929-0838>

## منابع

- خطیب رهبر، خلیل. (۱۳۶۷). دستور زبان فارسی کتاب حروف اضافه و ربط. تهران: مهتاب.
- دانشور، سیمین. (۱۳۹۵). سووشون (چاپ بیست و دوم). تهران: خوارزمی.
- شفائی، احمد. (۱۳۶۳). مبانی علمی دستور زبان فارسی. تهران: نوین.
- شعبانی، منصور، کرد زعفرانلو کامبوزیا، عالیه، آفاگل زاده، فردوس و گلغام، ارسلان. (۱۳۸۹). ساخت همپایگی: با نگاهی به زبان فارسی. ادب پژوهی، ۴(۱۳)، ۱۳۱-۱۵۶.
- شقاقی، ویدا. (۱۳۸۷). مبانی صرف. تهران: سمت.
- فرشیدورد، خسرو. (۱۳۸۴). دستور مفصل امروز بر پایهٔ زبان‌شناسی جدید. تهران: سخن.
- فرهادی، اصغر. (۱۳۹۳). هفت فیلمنامه از اصغر فرهادی (چاپ اول). تهران: چشمه.
- قریب، عبدالعظیم، همایی، جلال، یاسمی، رشید، ملک‌الشعراى بهار و فروزان‌فر، بدیع‌الزمان. (۱۳۷۳). دستور زبان فارسی (پنج استاد). تهران: ناهید.
- ماهوتیان، شهرزاد. (۱۳۷۸). دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناسی (ترجمهٔ مهدی سمائی). تهران: مرکز.
- ناتل خانلری، پرویز. (۱۳۸۸). دستور زبان فارسی (چاپ بیست و دوم). تهران: توس.
- همایون‌فر، مژگان و خزاما، الهام. (۱۳۹۸) «با» در نقش حرف اضافه و نیز همپایه‌ساز در فارسی. دستور، ۱۵، ۲۲۳-۲۴۷.

- 
1. With-Languages
  2. And-Languages

## References

- Daneshvar, S. (2016). *Suvashun* (Vol. 22). Tehran: Kharazmi. [In Persian]
- Farhadi, A. (2014). *Seven Movie Scripts written by Asghar Farhadi* (Vol. 1). Tehran: Cheshmeh Publications. [In Persian]
- Farshidvard, K. (2005). *Complete Grammar of Persian, According to Modern Linguistics*. Tehran: Sokhan. [In Persian]
- Gharib, A., Homayi, J., Yasemi, R., Bahar, M., & Forouzanfar, B. (1994). *Persian Grammar*. Tehran: Nahid. [In Persian]
- Haspelmath, M. (2004). Coordination. In T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description*, (2<sup>nd</sup> ed.), (pp. 1-51). Cambridge: Cambridge University Press.
- Homayounfar, M., & Khazama, E. (2021). Bâ: Preposition and coordinator in Persian. *Dastoor*, 15, 223-247. [In Persian]
- Khatib Rahbar, K. (1988). *Grammar of Persian: Book of Prepositions and Conjunctions*. Tehran: Mahtab. [In Persian]
- Mahootian, S. (1999). *A Typological Approach to Persian Grammar* (Mehdi Sama'i Trans.). Tehran: Markaz. [In Persian]
- Mithun, M. (1988). The grammaticalization of coordination. In J. Haiman, & S. A. Thompson (Eds.), *Clause combining in grammar and discourse*, (pp. 331-359). Amsterdam: John Benjamins.
- Natel Khanlari, P. (2009). *Grammar of Persian*. (22<sup>nd</sup> ed.). Tehran: Toos. [In Persian]
- Shabani, M., Kord Zaferanlou, A., Aghagolzadeh, F., & Golfam, A. (2010). Coordination: Evidence from Persian. *Journal of Literary Studies*, 4(13), 131-156. [In Persian]
- Shafaei, A. (1984). *Scientific Principles of Persian Grammar*. Tehran: Novin. [In Persian]
- Shaghghi, V. (2008). *Principles of Morphology*. Tehran: Samt. [In Persian]
- Stassen, L. (2000). And-Languages and With-Languages. *Linguistic Typology*, 4, 1-54. <https://doi.org/10.1515/lity.2000.4.1.1>

Stilo, D. (2004). Coordination in three Western Iranian Language: Vafsi, Persian and Gilak. In M. Haspelmath (Ed.), *Coordinating Construction* (pp. 269-330). Amsterdam: John Benjamins.

---

استناد به این مقاله: خزاما، الهام و همایون‌فر، مژگان. (۱۴۰۳). همپایگی در زبان فارسی. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۴۴-۹.

doi: DOI: 10.22054/LS.2020.36067.1152



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.



## Evaluating the Metaphorical Use of Animal Names in Turkish

Iraj Zafari 

Ph.D. in Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran

Behzad Rahbar\* 

Assistant Professor of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Mohammad Reza Oroji 

Assistant Professor of Linguistics, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran

### Abstract

Based on Lakoff and Johnson's cognitive framework, metaphor is considered is a key way humans perceive concepts in the universe. The aim of the present research was to study the effects of animal names on native Turkish speakers and the implicational meanings of the words. Turkish speakers derive metaphoric meanings by comparing humans and surrounding events to these entities. Based on interviews with 30 native speakers, 93 words were collected, 22 of which were common and reflected Turkish cultural views. First, the implicational meanings of these 22 words were extracted and listed in a table alongside each animal's name. Then for each word, the explanation was given according to some examples and poems from Turkish reference books. In addition, the study examined the subjects of gender, frequency, and percentage in these metaphors. The results indicated that animal names influence the speech of native Turkish

---

\*Corresponding Author: [behzadrahbar@atu.ac.ir](mailto:behzadrahbar@atu.ac.ir)

**How to Cite:** Zafari, I., Rahbar, B., & Oroji, M. R. (2024). Evaluating the metaphorical use of animal names in Turkish. *Language Science*, 11(19), 45-76. doi: 10.22054/LS.2020.48112.1287.

speakers, who use these metaphoric words daily in appropriate contexts.

**Keywords:** metaphor, conceptual metaphor, animals' names, implicational meaning, Turkish language, cultural linguistics, gender.

## 1. Introduction

Metaphor, from a cognitive perspective, serves as a fundamental means through which humans comprehend their environment and the phenomena of the world. Contrary to the traditional viewpoint, metaphor extends beyond mere poetic and literary allusions; it constitutes the very fabric of human understanding of the universe. Cultural conditions, specific to an individual's place of living, shape metaphor, rendering it a reflection of personal experiences.

Within the cognitive linguistic framework, metaphor transcends linguistic boundaries. It permeates thought processes, imbuing abstract concepts with tangible form. The human mind, influenced by natural elements in its environment, channels these phenomena into words, thereby constructing metaphorical expressions.

Each metaphorical word becomes an exquisite vessel for conveying complex concepts and thoughts. Metaphor is not confined to specialized discourse; rather, it permeates everyday conversations. Beyond linguistic utility, it represents a mode of thinking—one that bridges the gap between experiential and abstract realms of creation. This cognitive process extends beyond literary expression; it encapsulates the collective consciousness of speakers across nations. One intriguing manifestation of metaphor lies in the ontological realm. Through ontological metaphors, we transform abstract concepts into concrete entities. Lifeless phenomena gain vitality, assuming distinct roles within our mental landscape. We can envision nature, and its creatures and even converse in their language.

This article explored animal-related metaphors within the Turkish language. Drawing upon cognitive linguistics, we present a

comprehensive categorization, shedding light on how Turkish speakers conceptualize these animals.

## **2. Literature Review**

Ghatre et al. (2014) have evaluated adjectives related to animals in the Lori dialect in the field of environmental linguistics. Ahmadipour (2013) has explained the effect of the environment on the worldview of speakers. Bang and Dur (1996) have introduced social factors, individual knowledge, collective knowledge, and the mental system of speakers as effective factors in creating a word. Baranine Kezi (2018) believes that cultural conceptualizations of forest, river, water, and weather are the main causes of Hungarian folk poems. Zimmerman and Coddington (2007) have concluded that nature is part of normal indigenous beliefs. Sharifian (2008) concluded that language and culture interact with each other. Sunwork and Alvin (2014) have introduced some concepts of symbolic environment, natural environment, social-cultural environment, and cognitive environment. Sharifian et al. (2008) considered the role of the names of body parts in word formation and the creation of linguistic metaphors.

## **3. Methodology**

Data collection involved interviews with 30 speakers aged between 40 to 60 from Zanjan city, randomly selected. Participants were asked to imagine an attribute for each animal and whether their perception matched literary meanings. In total, 93 words were collected, with 22 common to all participants. Another part of words and information was obtained from Turkish dictionaries.

## **4. Conclusion**


The results from 22 metaphorical animal names show that speakers use these words in everyday conversations to refer to each other or

other phenomena. The research innovatively collected and evaluated these words using a field method in terms of conceptual metaphors. The significance of these results lies in how each metaphorical word reflects the thinking and taste of Azerbaijani Turkish speakers. Through conceptual metaphors, an abstract domain (destination domain) is represented with the help of a concrete domain (origin domain).




## ارزیابی کاربرد استعاری اسامی حیوانات در زبان ترکی


دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران

ایرج ظفری 

استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

بهزاد رهبر\* 

استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان، زنجان، ایران

محمدرضا اروجی 

### چکیده

بر اساس دیدگاه شناختی لیکاف و جانسون، استعاره مفهومی یکی از مجاری اصلی درک انسان از مفاهیم عالم هستی است. هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر اسامی حیوانات بر گفتار گویشوران زبان ترکی و ارزیابی معانی ضمنی این واژه‌ها بوده است. گویشوران زبان ترکی با تشبیه انسان و رفتارهای او، نیز رویدادهای پیرامونی به حیوانات، آنها را در معانی استعاری به کار می‌برند. در پژوهش حاضر که به صورت میدانی و انجام مصاحبه با ۳۰ گویشور زبان ترکی گویش شهر زنجان انجام گرفت، تعداد ۹۳ واژه گردآوری شده که ۲۲ واژه و معانی استعاری آنها بین کاربران زبان ترکی مشترک بوده است. ابتدا، معانی ضمنی هر کدام از این ۲۲ واژه که دیدگاه فرهنگی گویشوران زبان ترکی را نشان می‌دهند، استخراج و در جدولی مقابل هر کدام از اسامی حیوانات نوشته شده است. سپس، برای هر واژه با ذکر اشعار یا امثال و حکم از کتاب‌ها و منابع معتبر زبان ترکی توضیحاتی ارائه گردیده است. همچنین، موضوع جنسیت، فراوانی و درصد این واژه‌ها بررسی شده است. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که نام‌های این حیوانات بر گفتار گویشوران زبان ترکی تأثیر می‌گذارد به طوری که متناسب با موقعیت‌های مختلف بافتی، از این نام‌ها به صورت استعاری بهره می‌گیرند و در گفتار از آنها استفاده می‌کنند.

**کلیدواژه‌ها:** استعاره، استعاره مفهومی، اسم حیوانات، معنای ضمنی، زبان ترکی، زبان‌شناسی فرهنگی، جنسیت.

## ۱. مقدمه

در دیدگاه سنتی، استعاره<sup>۱</sup> تنها در حد یک صنعت ادبی و بلاغی خلاصه می‌شد، اما در دیدگاه شناختی<sup>۲</sup>، استعاره روش درک انسان از محیط پیرامون و پدیده‌های جهان است. «شکل‌گیری استعاره بر مبنای تجربیات جسمانی انسان صورت می‌پذیرد، به این معنی که انسان قادر است آنچه را از طریق جسم خود و به صورت عینی یا حسی تجربه می‌کند، به صورت انتزاعی<sup>۳</sup> و استعاری نیز درک کند» (گندمکار، ۱۳۹۰: ۱۰۰). در ذهن گویشوران، فرایندهای انتزاعی بر مبنای پدیده‌های طبیعت شکل می‌گیرند و به مرور زمان، این فرایندها به صورت واژه در زبان جاری می‌شوند. این مفاهیم استعاری یا جانبی را گویشور زبان باتوجه به بافت، زمان و مکان به کار می‌گیرد.

از دیدگاه زبان‌شناسی شناختی و برخلاف دیدگاه سنتی، استعاره صرفاً به شعر و چکامه‌های ادبی محدود نمی‌گردد، بلکه نحوه درک انسان از عالم هستی است و باتوجه به شرایط فرهنگی محل زندگی، به تجربیات او شکل داده می‌شود. همچنین، نگرشی است که انسان با آن می‌اندیشد و مفاهیم انتزاعی جهان در ذهن او عینیت می‌یابند. ذهن گویشور از عناصر پیرامونی در طبیعت تأثیر می‌پذیرد و این پدیده‌ها در قالب واژه در زبانش جاری می‌شوند. «در دیدگاه جدید، طبیعت مشترک جسم انسان و تجربه‌های مشترک او با دیگران در شکل‌دهی به استعاره مؤثر هستند» (اسداللهی و همکاران، ۱۳۹۸: ۹). در این دیدگاه، استعاره عنصری برای تفکر در مورد پدیده‌های جهان است. به عبارتی، استعاره نحوه اندیشیدن در مورد پدیده‌های اطراف یا به اصطلاح مفهوم‌سازی‌های<sup>۴</sup> مختلف کاربران زبان است.

مطالعه استعاره از دیدگاه استعاره مفهومی قابلیت عینیت‌بخشی و ملموس نمودن مفاهیم انتزاعی را روشن می‌سازد. «در این رویکرد، ساخت استعاره از جمله ویژگی‌های اجتناب‌ناپذیر ذهن تلقی می‌شود که رخداد آن به منظور درک بهتر مفهومی انتزاعی از طریق مفهومی ملموس صورت می‌پذیرد» (Grady, 2007). در استعاره هستی‌شناختی<sup>۵</sup>

- 
1. metaphor
  2. cognitive view
  3. abstract
  4. conceptualization
  5. ontological metaphor

مفاهیم انتزاعی پیرامون و تجربیات مان را به شکل ملموس درک می‌کنیم. این نوع استعاره ما را قادر می‌سازد به پدیده‌های بی‌روح محیط مان جان ببخشیم و برای آنها نقش‌های مختلف قائل شویم؛ می‌توانیم در صور خیال<sup>۱</sup> برای طبیعت، موجودات و حیوانات آن، شخصیت تعریف کنیم و حتی از زبان آنها سخن بگوییم. «تجربیات ما از مواجهه با پدیده‌ها - به ویژه بدن خودمان - پایه شکل‌گیری گستره وسیعی از هستی‌شناختی است» (Lakoff & Johnson, 1980). برای مثال، وقتی گفته می‌شود «مرغ خوشبختی بر شانه‌اش نشست»، مفهوم انتزاعی خوشبختی به سان یک مرغ تصور می‌شود که روی شانه شخص نشسته است. دلیل این کاربرد نیز، نوعی شباهت میان مرغ و خوشبختی بوده که در ذهن همه گویشوران یک قوم به صورت قراردادی<sup>۲</sup> وجود دارد. در استعاره جهت<sup>۳</sup>، با توجه به موقعیت و مکان فرد برای مفاهیم انتزاعی، جهت‌های فضایی<sup>۴</sup> تعریف می‌گردد. برای مثال، زمانی که گفته می‌شود «او در اوج موفقیت بود»، «انتظارش بالاست» یا «شانس قبولی‌اش در آزمون پایین است»، برای موفقیت و انتظار نوعی جهت فضایی در بلندا و برای شانس قبولی نیز، موقعیت فضایی در پایین تصور می‌شود و موقعیت این مفاهیم انتزاعی با مکان و جهت فیزیکی شخص سنجیده می‌شود. استعاره ساختاری<sup>۵</sup> برای یک پدیده موقعیت مستقلی در نظر نمی‌گیرد، بلکه موقعیت یک پدیده یا تجربه را بر اساس مفهوم پدیده‌ای دیگر تعریف می‌کند. به عبارتی، حوزه مبدأ<sup>۶</sup>، فرصت وسیع‌تر و بهتری را در اختیار حوزه مقصد<sup>۷</sup> قرار می‌دهد تا گویشور بتواند با استفاده از این امکان، مفهوم و تجربه انتزاعی را درک کند؛ برای مثال در جمله «شوخی بی‌نمکی بود»، مفهوم شوخی با استفاده از مبدأ غذا توصیف می‌گردد. به عبارتی، مفهوم «شوخی» که واژه‌ای انتزاعی و ذهنی است در حوزه مقصد قرار دارد و برای تبیین آن از مفهوم «نمک» که عینی و ملموس است و در حوزه مبدأ قرار دارد، بهره می‌گیرند. «استعاره ساختاری سخنگو را قادر می‌سازد تا با به کارگیری مجموعه‌ای از

- 
1. imagination
  2. conventional
  3. Directional metaphor
  4. Spatial directions
  5. structural metaphor
  6. source
  7. target

تطابق‌های مفهومی بین عناصر دو قلمرو، قلمرو مقصد را بر اساس قلمرو مبدأ درک کند» (زندى و همکاران، ۱۳۹۴: ۱۰).

با خلق هر واژه استعاری، هنر انتقال مفاهیم و اندیشه به زیبایی انجام می‌پذیرد. کاربرد استعاره جزئی از محاورات و گفتگوهای روزمره مردم است. استعاره منحصرأ ابزارى زبانی برای ابراز اندیشه نیست، بلکه روش اندیشیدن درباره تجربیات، مفاهیم انتزاعی و حقیقی آفرینش است. این فرایند تنها در سبک ادبی خلاصه نمی‌شود، بلکه افکار و تفکرات گویشوران هر قوم را نشان می‌دهد.

یکی از رویکردهای جدید در مطالعات زبان، زبان‌شناسی فرهنگی<sup>۱</sup> است. این دانش به مطالعه فرهنگ و زبان می‌پردازد. «زبان‌شناسی فرهنگی یکی از زیرشاخه‌های علم زبان‌شناسی شناختی است که منشأ و ماهیتی چندرشته‌ای دارد. این علم نوپا به بررسی نقطه تلاقی زبان، فرهنگ و مفهوم‌سازی‌های زبانی می‌پردازد (Palmer, 1996). در این دیدگاه، زبان جایگاهی برای شناخت فرهنگی قلمداد می‌شود و حفظ آن را برعهده دارد. همچنین، زبان نقش انتقال شناخت فرهنگی را ایفا می‌کند. زبان‌شناسی فرهنگی رابطه بین زبان، فرهنگ و مفهوم‌سازی را مطالعه می‌کند. محور اصلی زبان‌شناسی فرهنگی مفهوم‌سازی فرهنگی است؛ بدین خاطر است که بر اساس زبان‌شناسی فرهنگی بین زبان و مفهوم‌سازی شناختی ارتباط تنگاتنگی برقرار است.

مفهوم‌سازی‌های فرهنگی در با تعامل اعضای یک گروه فرهنگی آغاز می‌شوند و به‌مرور با درک مقوله‌ها و کسب تجربه‌های مشابه، اعضای گروه احساس می‌کنند که تفکرات مشترکی دارند. لازم است این تجربه‌ها که ریشه زیست‌مانی<sup>۲</sup> و فیزیکی انسانی دارند، برای ورود به قلمروهای زبانی در چارچوب‌های فرهنگی قرار گیرند. جهان ذهنی گویشوران تجلی‌گاه تصورات فرهنگی آنها است که در زبان‌شان انعکاس پیدا می‌کند و زبان هر قوم جهان او را بازنمایی می‌کند. این مفهوم‌سازی‌ها از نسلی به نسل بعدی در هر قوم منتقل می‌شوند. بنیانگذار اصطلاح زبان‌شناسی فرهنگی لنگاکر<sup>۳</sup> است. لنگاکر (1994: 31) بر این باور است که «ظهور زبان‌شناسی شناختی را می‌توان بازگشتی به

---

1. cultural linguistics

2. survival

3. Langacker, R.



زبان‌شناسی فرهنگی دانست. در نظریه‌های زبان‌شناسی شناختی، دانش فرهنگی نه تنها منشأ واژه‌ها به حساب می‌آید، بلکه می‌توان آن را اساس شکل‌گیری دستور زبان نیز در نظر گرفت.»

الگوهای فرهنگی متفاوت سبب می‌شوند تا مفهوم‌پردازی‌های مختلفی از پدیده‌ها تعریف شود. انسان با درک پدیده‌های جهان اطراف خود و با ایده‌پردازی از آنها، الگوهای فرهنگی خاصی را ارائه می‌کند که منجر به خلق استعاره‌ها می‌گردد. هدف زبان‌شناسی فرهنگی بررسی رابطه بین زبان و فرهنگ و چگونگی درک جهان از دیدگاه گروه‌های مختلف قومی است. این علم میان‌رشته‌ای راه‌های تأثیر درک و تصور بر مفهوم زبان را ارزیابی می‌کند و چگونگی ارتباط این تأثیر بر فرهنگ‌ها و جوامع مختلف را نشان می‌دهد. به باور کوین و هلند<sup>۱</sup> (1987: 4) «الگوهای فرهنگی، الگوهای مسلم و مفروضی هستند که تا حد زیادی در بین اعضای یک جامعه مشترک‌اند و نقش بزرگی در درک آن اعضا از جهان و طرز رفتارشان در آن دارند.»

معانی ضمنی واژه‌ها بسته به فرهنگ اقوام مختلف بار عاطفی خاصی دارند و بین گویشوران هر قوم به صورت قراردادی کاربرد دارند. به باور باطنی (۱۳۸۹)، برخی از واژه‌های زبان بار عاطفی مثبت دارند؛ یعنی در شنونده عواطف و واکنش‌های مطلوب برمی‌انگیزانند، این در حالی است که بعضی دیگر از واژه‌ها بار عاطفی منفی دارند؛ یعنی شنیدن آنها عواطف و واکنش‌های ناخوشایند برمی‌انگیزاند.

نام‌های استعاری حیوانات نیز، بار معنایی مثبت و منفی دارد؛ یعنی نسبت‌دادن کسی و یا پدیده‌ای به یکی از این نام‌ها در مخاطب حس عاطفی خاصی ایجاد می‌کند و خصوصیتی که از آن حیوان در ذهن شنونده وجود دارد، موجب می‌شود تا ویژگی‌های رفتاری مشخصی در فکرش تداعی گردد. برای مثال، با شنیدن واژه «اسب» ناخودآگاه مفهوم ضمنی نجیب‌بودن و با شنیدن واژه «روباه»، صفت حيله به ذهن شنونده خطور می‌کند. ممکن است بار معنایی یک واژه از زبانی به زبان دیگر متفاوت باشد.

منظور از واژه‌های استعاری حیوانات در پژوهش حاضر، آن دسته از واژه‌هایی هستند که گویشور زبان ترکی از پدیده‌های طبیعی حیوانی می‌گیرد و بر اساس تشابه - که شالوده

---

1. Quinn, N., & Holland, D.

شکل‌گیری استعاره است - کاربردی استعاری از آن پدیده ارائه می‌کند؛ به‌عنوان مثال، در زبان ترکی با الهام از طبیعت، گوینده زیبایی چهره و جمال معشوقه خود را به آهو تشبیه می‌کند تا با گفتن واژه /dzejran/ «جیران» عمق احساس خود را در بیان زیبایی وی به تصویر بکشد. در معنای ضمنی واژه‌هایی که برای نامیدن حیوانات به کار می‌روند، مفاهیم درخور توجهی نهفته است. این معانی ضمنی به تدریج میان فرهنگ‌های اقوام و ملل به قرارداد رسمی - اجتماعی تبدیل می‌شوند.

پژوهش‌های بسیاری در خصوص استعاره انجام شده است، اما پژوهشگران در ارزیابی پژوهش‌های پیشین در زبان ترکی به موردی برخوردند که در آن اطلاق طبیعت حیوانی و گیاهی و مشابهت‌یابی آن در طبیعت انسانی، اساس شکل‌گیری استعاره باشد. در حوزه تأثیر محیط زیست بر زبان گویشوران، قطره و همکاران (۱۳۹۴) زبان‌شناسی زیست‌محیطی<sup>۱</sup> را توصیف کرده و صفت‌های مربوط به جانوران (اعم از حیوانات اهلی، حیوانات وحشی، پرندگان و حشرات) در گویش لری بختیاری را که وارد زبان گویشوران شده‌اند، ارزیابی کرده‌اند. احمدی‌پور (۱۳۹۰) نیز، در چارچوب زبان‌شناسی زیست‌محیطی تأثیر محیط‌زیست بر جهان‌بینی گویشوران را تبیین کرده است.

در مورد عوامل مؤثر در خلق یک واژه، بنگ و دور<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) عوامل اجتماعی، دانش فردی<sup>۳</sup>، دانش جمعی<sup>۴</sup> و نظام ذهنی گویشوران را نام برده‌اند. عوامل اجتماعی به گیاهان، حیوانات و محیط طبیعی اشاره دارد.

بارانینه<sup>۵</sup> (۲۰۱۸) رابطه طبیعت، استعاره و فرهنگ را ارزیابی نموده و معتقد است که مفهوم‌سازی‌های فرهنگی جنگل، رودخانه، آب و هوا از علل اساسی آفرینش شعرهای عامیانه مجارستانی هستند. همچنین، زیمرمن و کودینگتون<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) با مطالعه مفهوم تعادل طبیعت بین دانش‌آموزان نتیجه‌گیری کرده‌اند که طبیعت بخشی از باورهای عادی بومی است. شریفیان<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۸) نیز، در مبحث زبان‌شناسی فرهنگی و مفهوم‌سازی

- 
1. environmental
  2. Bang, J. C., & Door, J.
  3. individual knowledge
  4. collective knowledge
  5. Baranyiné, K. J.
  6. Zimmerman, C., & Cuddington, K.
  7. Sharifian, F.

تحقیق نموده و نتیجه گیری کرده که زبان و فرهنگ با یکدیگر در تعامل هستند. همچنین در این حوزه سانورک و آلوین<sup>۱</sup> (2014) برخی مفاهیم زیست محیط نمادی<sup>۲</sup>، زیست محیط طبیعی<sup>۳</sup>، زیست محیط فرهنگی - اجتماعی<sup>۴</sup> و زیست محیط شناختی<sup>۵</sup> را معرفی کرده اند.

در حوزه واژه های استعاری اسامی اعضای بدن شریفیان و همکاران (2008) مفهوم سازی اعضای بدن و اندام وارگی<sup>۶</sup> را مطالعه کرده و نقش نام اعضای بدن در فرایندهای واژه سازی و خلق استعاره های زبانی را مؤثر قلمداد کرده اند.

این مقاله بنا دارد استعاره های مربوط به حیوانات در زبان ترکی را با ارائه مقوله بندی<sup>۷</sup> از دیدگاه زبان شناسی شناختی تبیین نموده و مفهوم سازی های گویشوران زبان ترکی از این حیوانات را نشان دهد. در نهایت، هدف آن است که به درک گویشوران این زبان از استعاره های واژه های مأخوذ از حیوانات اشاره شود. پرسش های پژوهش حاضر عبارت اند از:

- الف. مقوله بندی استعاره طبیعی اسامی حیوانات در زبان ترکی چگونه است؟
- ب. دیدگاه گویشوران زبان ترکی به مقوله استعاری اسامی حیوانات چگونه است؟
- پ. فراوانی و درصد اسامی حیوانات ویژه هر جنس<sup>۸</sup> در زبان ترکی چگونه است؟

## ۲. شیوه پژوهش

در مقاله حاضر واژه های استعاری مأخوذ از نام حیوانات در زبان ترکی آذربایجانی گویش زنگان گردآوری گردید. در گام بعدی، معانی استعاری این واژه ها تبیین شد تا دیدگاه گویشوران این زبان در مورد آنها به دست آید. زبان ترکی به لحاظ رده شناختی جزو زبان های اورال - آلتایی<sup>۹</sup> و یا به بیان دقیق تر، از رده زبان های آلتایی است. زبان های اورال -

- 
1. Sune Vork, S., & Alwin, F.
  2. symbolic environment
  3. environment natural
  4. environment cultural-social
  5. environment cognitive
  6. embodiment
  7. categorization
  8. sex
  9. Ural-Altay

آلتایی به مجموعه زبان‌هایی گفته می‌شود که گویشوران آن از منطقه بین کوه‌های اورال و آلتای (در شمال ترکستان<sup>۱</sup>) برخاسته و هر گروه در زمان‌های مختلف به نقاط مختلف مهاجرت کرده‌اند (هیئت، ۱۳۶۵: ۱۸). در ایران، شهرهای تبریز، ارومیه، اردبیل و زنجان به ترتیب بیشترین تعداد گویشوران ترکی آذربایجانی را دارند.

روش گردآوری داده‌ها به شکل مصاحبه با گویشوران بوده است. شمّ زبانی پژوهشگران نیز در تنظیم این واژه‌ها مؤثر بود. مشارکان پژوهش ۳۰ گویشور بین ۴۰ تا ۶۰ سال و ساکن شهر زنجان بودند که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند. طی روند گردآوری داده‌ها در مورد معنای اسم هر حیوان، از مشارکان پرسیده شد که اگر صفتی را برای یک حیوان متصور هستند، آن صفت چیست. علاوه بر این، بررسی شد که آیا بین معنایی که از حوزه ادبیات استنباط می‌شود و برداشت امروزه مردم که در گفتار خود به کار می‌برند همخوانی وجود دارد. در مصاحبه با این گویشوران، ۹۳ واژه گردآوری شد که ۲۲ مورد آن بین تمام مشارکان مشترک بود. بخش دیگری از واژه‌ها و اطلاعات با ارجاع به فرهنگ‌نامه‌های ترکی، مانند آذربایجانی دلی‌نین یضاحلی لوغتی (لغت‌نامه مشروح زبان ترکی آذربایجانی) (بهزادی، ۱۳۷۶) و فرهنگ تطبیقی کنایات دلدار (دلدار بناب، ۱۳۹۱) به دست آمد. برای درک بهتر بافت کاربردی این واژه‌ها، به متون نثر و نظم زبان ترکی مانند آثار باغبان کریمی (۱۳۹۴)، محمدبیانی (۱۳۹۷) و جعفری (۱۳۸۴) نیز مراجعه شد.

### ۳. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش تأثیر نام‌های حیوانات بر گفتار گویشوران زبان ترکی آذربایجانی بررسی می‌شود؛ همچنین معنی ضمنی این واژه‌ها ارزیابی خواهد شد.

#### ۳-۱. ارزیابی استعاره‌های مفهومی اسامی حیوانات

در حوزه واژه‌های پدیده‌های طبیعت، لغت‌های استعاری مأخوذ از نام حیوانات از پربسامدترین بخش‌های زبان ترکی هستند. نام‌های حیوانات در موقعیت‌های مختلف، با تشبیه انسان‌ها و یا مفاهیم دیگر به این پدیده‌ها وارد زبان گویشوران شده و آنان در

---

1. Turkistan

بافت‌های خاص مکانی و زمانی از این مفهوم‌ها بهره می‌گیرند. ریشه‌چنین باورهایی می‌تواند شکل ظاهری هر حیوان باشد. عموماً حیواناتی که اندام قوی یا ظاهر زمخت داشته باشند به مردان مانند می‌شوند و اگر از فیزیک بدنی ظریف یا زیبا برخوردار باشند، به زنان تشبیه می‌گردند. در مواردی در زبان ترکی، انسان‌هایی که صفات ناپسند دارند با حیوانات مقایسه و معرفی می‌شوند. برای مثال:

(۱)

قویمام قارا مآلار کیمی      پالچیق آیاقلی سوخولوب  
بو باخچانی سیز پوزاسیز      قلبیمی سیندیران کیمی  
وقاریمی سیندیراسیز

(مرادی، ۱۳۸۵: ۱۵)

در مثال (۱)، شاعر با تشبیه انسان‌های بی‌مبالا و بی‌فرهنگ به حیوانات به استعاره می‌گوید: «نمی‌گذارم چون حیوانات که با پاهای گلی به هر جا وارد می‌شوند، شما نیز وارد باغ خرم شخصیت من شوید و همان‌طور که قلبم را شکستید، غروم را نیز بشکنید». در برخی موارد نیز، صفات مثبت با حیوانات سنجیده می‌شوند. به‌عنوان مثال، به انسان شجاع و نترس قُوج /GOJ/ (قوج) اطلاق می‌شود. گویشوران مناطقی که به زبان ترکی آذربایجانی تکلم می‌کنند، به دلیل روحیه جنگندگی این حیوان، افرادی که از دشمن و رقیب نمی‌هراسند را این‌گونه لقب می‌دهند و این واژه با گذشت زمان بین گویشوران زبان ترکی به یک قرارداد اجتماعی تبدیل شده است.

در این بخش به بررسی استعاره‌های مفهومی برخی از پربسامدترین نام‌های حیوانات در زبان ترکی بر اساس استعاره ساختاری خواهیم پرداخت. این مطالب نظراتی است که مشارکان در آن اتفاق نظر داشتند و با ادبیات و شعر ترکی مطابقت داده شدند. علاوه بر این، این موارد با استفاده از شم زبانی پژوهشگران نیز ارزیابی شده‌اند. در جدول (۱) استعاره‌های مفهومی پرکاربردترین اسامی حیوانات نشان داده شده است.

- **آسلان (اسلان) /?aslan/** (شیر): «آسلان» در زبان ترکی نماد انسان‌های قدرتمند، شجاع و جسور است. برای درک بهتر مفهوم واژه ذهنی شجاعت از حوزه مبدأ واژه، «آسلان» استفاده می‌گردد تا ویژگی‌های بی‌باکی یک شخص به صراحت به مخاطبان منتقل گردد:

(۲)

اؤکی ظالم لری مظلوم لارین اوستونده ازهردی

اؤکی آسلان کیمی داغلاردا یاتیب باغدا گزه‌ردی  
(جعفری، ۱۳۸۴: ۱۰).

«او که در دفاع از حق مظلومان با ستمگران می‌جنگید و مانند شیر در کوهستان‌ها می‌خوابید و در جنگل‌ها می‌گشت».

در مثال (۲)، شخص شجاع همانند شیری است که در حمایت از ستمدیدگان با ظالمان سرستیز داشت و همواره برای نبرد در کوه‌ها و بیشه‌ها به سر می‌برد.

- **آیی /?ajji/** (خرس): «آیی» تبلور عینی انسان‌های بی‌فرهنگ است. «آیی» (خرس) رفتارهای نامتعارف دارد و برخی افراد نیز، در تعاملات اجتماعی چنان بی‌ملاحظه‌اند که جهت عینیت بخشیدن به این رفتارها، در قلمرو مبدأ به آنان لقب آیی (خرس) می‌دهند:

(۳)

یوندوم سیز، یونتولمامیش آدام حاققیندا

(بهزادی، ۱۳۷۶: ۲۱۱).

«انسان بی‌فرهنگ، شخص بی‌تربیت است».

- **ایت /?it/ /kopak/** (سگ): «سگ» حیوانی است که مدام بانگ سر می‌دهد و گاز می‌گیرد. همین صفت به افراد بداخلاق نیز اطلاق گردیده است. آنان که با دیگران بدرفتاری و تندزبانی می‌کنند در زبان ترکی آذربایجانی به استعاره «ایت / کوپک» (سگ) لقب می‌گیرند:

(۴)

بدخاصیت، آجی دیل، داواکار، سویوشکن، رفتارستر آدام حاققنندا  
(بهزادی، ۱۳۷۶: ۲۹۰۴).  
«انسان بدخاصیت، بدزبان، اهل نزاع، فحاش و بدرفتار را ایت / کویک می گویند».

- **ایلان** /?ilan/ (مار): انسان‌های خوش ظاهر و فریبنده که باطن شرور و مؤذی دارند با  
«ایلان» (مار) معرفی می‌گردند. مار استعاره‌ای است از انسان دورو، منافق و مکار (دلدار  
بناب، ۱۳۹۱: ۹۰).

(۵)

صاف تانیدیم های - هایچیل انسان لاری توختاق لاری ایلان گوردوم، سیز نئجه؟  
(محمدی، ۱۳۹۹: ۹۳)  
«پی برده‌ام انسان‌هایی که زیاد قیل و قال می‌کنند و برونگرا هستند، صادق‌اند؛ اما آنان که  
آرام و موذی هستند چون مارند؛ نظر شما چیست؟»

این بیت (مثال ۵) انسان‌های برون‌گرا را که با قیل و قال و سخن گفتن درون خود را  
تخلیه می‌کنند، صادق و یک‌رنگ معرفی می‌کند، اما برخی افراد موذی که به‌ندرت حرف  
دل‌شان را بروز می‌دهند، چون مار خائن می‌داند.

- **بایقوش** /bajguʃ/ (جغد): در استعاره زبان ترکی «بایقوش» (جغد) شخص بدخبر است  
که خبرهای ناخوشایند می‌دهد و به خاطر همین روحیه، این پرنده تنها در خرابه زندگی  
می‌کند. در استعاره ساختاری، ویژگی چنین شخصی به جغد مانند می‌شود:

(۶)

من سنون تک داغا سالدیم نفسی      سنده قیتر گویله سال بوسسی  
بایقوشون دا دار اولماسین قفسی

(شهریار، ۱۳۷۳: ۴۷)

«من همانند تو به سوی کوه‌ها فریاد کردم و آرزو نمودم که حتی قفس جغد بدخبر که در انزوا و در خرابه به سرمی برد، تنگ مباد. تو نیز این آرزو را به سوی آسمان فریاد کن و از خدا بخواه».

- **بولبول** /bulbul/ (بلبل): این پرنده صدای خوب و دلنشینی دارد، لذا شخص خوش‌الحن در فرهنگ ترکی متصف به صفت «بولبول» (بلبل) بودن است. به عبارتی، مفهوم غیرمادی خوش آوازبودن با پدیده‌ی مادی بولبول مقایسه می‌شود.

(۷)

دوغولدون طبیعت قوجاغیندا سن      ائشیتدین ازلدن چوخ شیرین دیلر  
سنه لایلا دئییب سونا بولبولر      اوخویاندا آنان، آچیلیب گولر

(باغبان کریمی، ۱۳۹۴: ۴۳)

«تو در طبیعت زاده شدی و از بدو تولد با سخنان شیرین انس گرفتی؛ بلبلان زیبا با آوازی‌شان برای تو لالایی خواندند، گل‌ها با صدای نغمه‌ی مادرت شکوفه زدند».

شاعر در این شعر (مثال ۷) خود را زاده‌ی طبیعت معرفی کرده که بلبلان زیبا برای او لالایی خوانده‌اند؛ نیز مادرش برای او با صدای نرم و دلنشین آواز خوانده، طوری که از این آواز گل‌ها شکوفا شده‌اند.

- **پروانه** /parvana/ (پروانه): «پروانه» نماد دلدادگی و عاشقی است؛ دور شمع آن قدر می‌گردد تا سرانجام می‌سوزد و جان خود را از دست می‌دهد. عاشق نیز، از فرط علاقه به معشوق خود غرق در عشق است؛ لحظه‌ها، شب و روز در فکر و خیال محبوب است.

(۸)

سن اولان یترده گولوم! گول نه‌دی؟ دور گلشنی گز

قوی سنین باشیوا، پروانه دولانسین غزلیم!

(منزوی، ۱۳۹۵: ۳۵)



شاعر این غزل (مثال ۸) خود را چون پروانه عاشق می‌داند و به محبوب‌اش خطاب می‌کند: «ای گل زیبای من! جایی که تو باشی، گل شرمنده رخ زیبای توست، برخیز و در مرغزار قدم بزن، بگذار من چون پروانه دور تو بگردم».

- پیشیک /piʃik/ (گره): «پیشیک» در زبان ترکی نمود محسوس افراد پرخاشگر و فرصت طلب است. «پیشیک» (گره) همواره مترصد فرصت است تا به سرعت به هدف و شکارش دست یابد.

(۹)

نه بویلانیب پیشیک کیمی  
سورفاسینا گؤزتیکمیشم  
نه ال‌لریننده پای آلیب  
سوموک اوتوب، قودورموشام

(مرادی، ۱۳۸۵: ۱۷)

«هیچ‌گاه چون گره به سفره مردم چشم ندوخته‌ام، از دست کسی لقمه نگرفته و استخوان بر دهان وحشیگری نکرده‌ام».

در مثال (۹)، شاعر خود را فرد فرصت‌طلبی معرفی نمی‌کند که مانند گره به سفره مردم سرک بکشد و منتظر باشد تا غذا و استخوانی برگردد و شادمان گردد.

- تولکو /tulku/ (روباه): «تولکو» در باور گویشوران زبان ترکی تشخیص<sup>۱</sup> بخشیده شده است تا مفهوم ذهنی نامأنوس نیرنگ‌بازی را به وضوح معرفی کند. شخص اهل خدعه و نیرنگ روباه معرفی شده است؛ «کلک‌باز آدم» (دلدار بناب، ۱۳۹۱: ۱۴۶). تولکو (روباه) نماد انسان‌های دغل است؛ به عبارتی «زرنگی همراه با حقه‌بازی و کلک‌بازی» (خوش‌باطن، ۱۳۸۸: ۴۳).

---

1. personify

(۱۰)

تولکو، گندیب اسلان یئرین آلاجاق      مرد کیشی لر نامرد اوغلان دوغاجاق  
(بیگ محمدی، ۱۳۹۰: ۳۴)

در این بیت (مثال ۱۰)، آنان که نامردی و بی صداقتی می کنند با حیوان روباه معرفی می شوند: «شیر خواهد رفت و جای آن را روباه خواهد گرفت و از انسان های صادق و یک رنگ، فرزندان نیرنگ باز و ناصادق زاده خواهد شد».

- **تویوق** /tojuq/ (مرغ): این پرنده تجسم مفهوم انتزاعی آدم گیج و بی حالی است که تابع و دنباله روست. انسان بی اراده و سست چون «تویوق» (مرغ) بی اختیار به دنبال دیگران در حرکت است و قدرت تصمیم گیری و اظهار نظر ندارد:

(۱۱)

من بیر اووج دننن اؤتور      نین بوجاغیندا سیخیلیب  
آله باخان تویوق کیمی      بویون بوروب یاتمامیشام  
(مرادی، ۱۳۸۵: ۱۹)

«من همانند مرغی نیستم که چشمش دنبال مشتی دانه بوده و در کنج لانه کز کرده باشد».

- **جنوار** /dʒanavar/ / **جاناوار** /dʒanavar/ (گرگ): این حیوان بی رحم است و درندگی صفت بارز آن است. آنانی که بویی از انسانیت نبرده اند و برای حق و حقوق دیگران حرمت قائل نیستند با این حیوان مقایسه می شوند:

(۱۲)

زامان چاپیر اؤز آتینی، اود پارلاییر سونگولردن

رذیل دوشمن یارالانمیش بیرتیجی بیر جاناواردیر  
(بهزادی، ۱۳۷۶: ۷۸۸)

سراینده این بیت (مثال ۱۲)، فرد بی‌رحم را چنین معرفی می‌کند: «زمانه اسب خود را می‌تازد و آتش از سرنیزه‌ها زبانه می‌کشد. دشمن فرومایه همانند گرگ درنده است».

- **جئیران** /dʒejran/ (آهو): «جئیران» تمثیل چشمان زیبا و افسونگر یک بانوست. نگاه دلربای معشوق برای عینیت‌بخشیدن بهتر به چشمان کشیده و خمارگون «جئیران» مانند می‌شود:

(۱۳)

جئیران تک دایان‌دین قیقاچی باخ‌دین      سن منیم دده‌می اوندا یان‌دیردین  
(محمدی، ۱۳۹۹: ۱۰۹)  
«تو همانند آهو ایستادی و با نگاهی خمارآلود به من نگرستی، همان نگاه تو بود که دمار از روزگارم درآورد».

- **چاققال** /ʃaqqal/ (شغال): در حوزه مبدأ، «چاققال» (شغال) کمک می‌کند تا خصوصیات یک شخص فضول و حراف راحت‌تر به مخاطب تفهیم شود. به عبارتی، او «دوبه‌هم‌زن و فضول» است (خوش‌باطن، ۱۳۸۸: ۴۶):

(۱۴)

بوغوبلار قوردلاری، نسلین کسبیلر      سایغی یا قویمورلار، کدخدالاری  
قوردلارین یئرینه چاققال‌دیر ایندی      یئریندن تتر دوران، ناقال‌دیر ایندی  
(محمدی، ۱۳۹۹: ۱۲۷)

در این شعر (مثال ۱۴)، افراد فضول و زیاده‌گو شغال (چاققال) معرفی شده‌اند: «گرگ‌ها را خفه کرده و نسل آنان را از بین برده‌اند، بزرگان را کسی در ده محل نمی‌گذارد. اکنون، جای گرگ‌ها، شغال‌ها به عرصه آمده‌اند و در آبادی ما هر آن که زودتر از خواب بیدار شود، فضولی و حرافی می‌کند».

**- دورنا /durna/** (درنا): «دورنا» از تمثیل‌های معروف خوش‌آواز بودن است. از این رو، آنان که خوب آواز می‌خوانند «دورنا» (درنا) لقب می‌گیرند. به عبارتی، پرنده دورنا خوش صدایی را تجسم می‌بخشد:

(۱۵)

قناد آج یاز سفرین دن قایدان دورنا کیمین اینجه خوش دیلترین سویله باهاردان یوخوما  
(بخشی، ۱۳۹۲: ۸)

این چکامه (مثال ۱۵) فرد را درنای خوش‌الحان معرفی می‌کند: «چون درنایی که از سفر بهاری برگشته است، تو با آن صدای زیبایت از بهار برابم آواز بخوان».

**- قابان /gaben/** (گراز): «قابان» نماد بی‌فرهنگی و بی‌نزاکتی است. «قابان» به موانع اعتنا نمی‌کند؛ به هر باغ و مزرعه‌ای وارد شده و خسارت وارد می‌کند. در زبان ترکی، شخص بی‌تربیت با رفتارهای حیوان قابان معرفی شده است. قابان مظهر کسی است که در تعاملات اجتماعی آداب معاشرت را نمی‌داند و رعایت نمی‌کند:

(۱۶)

اردوودو، قاباندی، قویما گلدی دیداری یاماندی، قویما گلدی  
(بهزادی، ۱۳۷۶: ۱۷۶۱)

این بیت (مثال ۱۶) فرد را قابان (گراز) معرفی می‌کند: «او همچون قشون گراز است، نگذار نزدیک تر بیاید. دیدار او بسیار ناخوشایند است، نگذار بیاید».

**- قارتال /gartal/** (عقاب): «قارتال» به آدم جسور اشاره می‌کند. گویشوران زبان ترکی برای تبیین مفهوم انتزاعی جسور بودن در حوزه مبدأ، از واژه ملموس «قارتال» (عقاب) استفاده می‌کنند. قارتال جسارت فوق‌العاده‌ای در شکار کردن دارد و قادر است به سرعت و بابی پروایی طعمه را از زمین بلند کند:

(۱۷)

دایان آخماگینان آی آراز چایی من صمدین قانین آلان قارتالام  
(جعفری، ۱۳۸۴: ۷۵)  
«ای رود ارس، لحظه‌ای درنگ کن و بایست که من عقاب انتقام گیر خون صمد هستم»

شاعر در مثال (۱۷) رودخانه ارس را خطاب قرار می‌دهد که از حرکت بایستد و خود را به سان عقابی متهور معرفی می‌کند که در پی انتقام گرفتن از قاتلان صمد (بهرنگی) است.

- **قارقا** /garga/ (کلاغ): «قارقا» خبرچین (خوش‌باطن، ۱۳۷۸: ۷۳) است و عادت دارد حرف‌هایی را که جایی زده می‌شود به دیگران نقل کند. برای برجسته کردن صفت نکوهیده سخن‌چینی، از «قارقا» (کلاغ) در حوزه مبدأ به صورت استعاری استفاده می‌شود.

(۱۸)

آند ایچمیشم قاراداغا، آغ گدیگه، آغ بولاغا  
بوندان بئله سوز دئمهرم، سؤز گردیرن قارقالارا  
(سودی، ۱۳۸۸: ۲۷)  
«به قاراداغ (کوه سیاه)، آغ گدیگ (گردنه سفید) و آغ بولاغ (چشمه سفید) قسم یاد کرده‌ام که دیگر با انسان‌های سخن‌چین چیزی نگویم».

در این بیت (مثال ۱۸)، شاعر به کوه قاراداغ، آغ گدیگ (نام کوهستان) و آغ بولاغ (نام چشمه) قسم می‌خورد که دیگر نزد انسان‌های سخن‌چین کلاغ صفت، حرفی نزنند.

- **قافلان** /gaflan/ (پلنگ): «قافلان» مظهر انسان‌های چالاک است که در انجام کارها و اقدامات‌شان سرعت عمل بسیار بالایی دارند. «قافلان» (پلنگ) در بالارفتن از کوه و بیشه و هنگام شکار کردن سرعت عملی فوق‌العاده و مثال‌زدنی دارد:

(۱۹)

من‌ده جانیم چیغیریب: جان سنه قوریان دئدی قارداش

یاشا اوغلان سیزه داغدان دلی جئیران دئدی قارداش

ائل، سیزه قافلان دئدی قارداش

داغ، سیزه آسلان دئدی قارداش

(شهریار، ۱۳۷۳: ۷۸)

«من از عمق جان فریاد زدم که جانم به قربانت برادر، از کوه آهوی وحشی به تو آواز سر داد که زنده باشی ای مرد شجاع، همه قوم شما را پلنگ خطاب کردند، کوه شما را شیر لقب داد.»

- قوچ /goʃ/ (قوچ): «قوچ» یکی از تمثیل‌های بارز انسان شجاع و نترس در زبان ترکی است. «قوچ» به جنگندگی شهره است و به ندرت صحنه مبارزه را از روی ترس به رقیب واگذار می‌کند.

(۲۰)

قوی وئره ک سس‌سسسه با هم

اوخویاق بیرده کوراوغلو دلی‌سیندن

هجرین قوچ نبی‌سیندن

(جعفری، ۱۳۸۴: ۱۰)

«بیاید با هم هم‌صدا شویم، از بی‌پروایی کوراوغلو و از نبی‌غیور که دل‌داده هاجر خانم بوده، آواز بخوانیم.»

- قویون /gojun/ (گوسفند): این حیوان آرام و مطیع است؛ انسان ساکت، سربه‌زیر و گوشه‌گیر چون «قویون» (گوسفند) است و معمولاً به کناره‌گیری و سکوت تمایل دارد:

(۲۱)

ایتیمیز قورد اولالی، بیزده قایتدیق قویون اولدوق ایت ایله قول - بویون اولدوق  
ایت الیندن قایدیب، قوردادا بیرزاد بویون اولدوق ایت ایله قول - بویون اولدوق  
(شهریار، ۱۳۷۳: ۱۶۲)

«از وقتی که سگ مان چون گرگ روحیه درندگی یافت، ما نیز مجبور شدیم چون گوسفند ساکت شویم و با سگ کنار بیاییم؛ حال برای این که گرگ را راضی نگه داریم، از روی ناچاری چیزی هم به او وعده دادیم»<sup>۱</sup>.

- کیلیک /kajlik/ / کهلک /kahlik/ (کبک): این پرندۀ در خوش صدایی بی مانند است و بسیار زیبا چهچه می زند. گویشوران زبان ترکی آن کس که آواز دلنشین دارد را به استعاره «کیلیک» (کبک) می خوانند:

(۲۲)

کهلک قاققلاشیب خندان اوخویور قولاق آسین علی چوپان اوخویور  
(محمدی، ۱۳۹۹: ۱۱۴)

شاعر آواز علی چوپان را به آوازخواندن کیلیک تشبیه می کند و می گوید: «گوش کنید این صدای علی چوپان است که آواز سر داده است و چون کیلیک (کبک) چهچه می زند و مستانه آواز می خواند».

- مارال /maral/ (گوزن): «مارال» در باور گویشوران زبان ترکی آذربایجانی تبلور مادی صفت زیبایی است و برای وصف زیبایی یک خانم، او را به «مارال» مانند می کنند:

---

۱ اشاره به کسانی است که در مصادر امورند و وظیفه تقابل با دشمن را دارند، اما به تدریج خوی بی رحمی می یابند؛ ناگزیر باید برای در امان ماندن از شرشان، با آنان کنار آمد.

(۲۳)

آخر قانیم، یارالی یام، یارالی  
هانسی آنا دوغوب من تک مارالی؟!  
(رفیعی، ۱۳۹۵: ۳۴)  
«مرا مجروح کرده‌اند و خونم می‌چکد، کدام مادر، گوزنی چون من زیبا به دنیا آورده  
است؟!»

- **نهنگ** /nahang/ (نهنگ): «نهنگ» مظهر عینی آدم‌های معروف و صاحب‌نام است.  
نهنگ به واسطه حضورش در دریا در مقایسه با ماهیانی که اغلب در رودخانه‌ها و آب‌های  
کم عمق زندگی می‌کنند، صاحب شهرت است.

(۲۴)

بیر نهنگ اولمادا درد اهلی درین لرده گزر  
کویوگون یئلی سی ساحیل ده دایازلاردا قالار  
(محمدیانی، ۱۳۹۷: ۱۷)  
«آنان که غم عشق دارند، چون نهنگ در عمق به سر می‌برند، اما کف آب در کنار قسمت  
کم عمق ساحل می‌ماند».

به باور شاعر (مثال ۲۴)، همانطور که نهنگ در آب‌های عمیق سیر می‌کند، اهل درد  
(عاشقان) نیز، در غم عشق عظیم به سر می‌برند؛ چنانکه حباب کف آب هم در محل‌های  
کم عمق ساحل می‌ماند.

- **هشترخان** /haftarxan/ (بو قلمون): این پرنده نماد آدم‌های دورو است. بو قلمون  
به خاطر فیزیکی بدنش می‌تواند رنگارنگ شود و به شکل‌های مختلف دربیاید. لذا، صفت  
مناسبی برای تجسم خلق و خوی افرادی است که قادرند خود را دوست جلوه دهند؛ «دورو  
و منافق» (خوش‌باطن، ۱۳۸۸: ۸۶).

در جدول (۱) استعاره‌های مفهومی پرکاربردترین اسامی حیوانات نشان داده شده است:



جدول ۱: استعاره‌های مفهومی ساختاری نام‌های پرکاربرد حیوانات در زبان ترکی

استعاره مفهومی حیوانات	تلفظ	قلمرو مبدأ	قلمرو مقصد
آسلان	/ʔaslan/	شیر	شجاع
آبی	/ʔaji/	خرس	بی‌فرهنگ
ایلان	/ʔilan/	مار	ریاکار
بایقوش	/bajcuʃ/	جغد	بدخبر
بولبول	/bulbul/	بلبل	خوش‌آواز
پروانه	/parvana/	پروانه	عاشق
پیشیک	/piʃik/	گرهه	پرخاشگر
تولکو	/tulku /	روباه	حیله‌گر
تویوق	/tojuq/	مرغ	دنباله‌رو
جئیران	/dʒejran/	آهو	زیباچشم
چاققال	/ʃaqqal/	شغال	فضول
جنوار (فورد)	/dʒanavar/	گرگ	بی‌رحم
دورنا	/durna/	درنا	خوش‌الحنان
قابان	/qaban/	گراز	بی‌فرهنگ
قارتال	/qartal/	عقاب	جسور
قارقا	/qarqa/	کلاغ	خبرچین
قافلان	/qaflan/	پلنگ	چالاک
قوچ	/go:ʃ/	قوچ	بی‌باک و شجاع
قویون	/gojun/	گوسفند	ساکت و آرام
کیلیک (کهلک)	/kajlik/	کبک	خوش‌آواز
مارال	/maral/	گوزن	زیبا
نهنگ	/nahang/	نهنگ	بزرگ و مشهور
هشترخان	/haftarxan/	بوقلمون	منافق

### ۲-۳. بار معنایی اسامی حیوانات در زبان ترکی


در پژوهش حاضر در تلاش بودیم تا در مورد بار معنایی واژه‌های مأخوذ از حیوانات در زبان ترکی به یک تعمیم دست یابیم. هرآنچه ارائه گردید، نظر گویشوران این زبان بود که در مورد این واژه‌ها نظر مشترک داشتند. به باور گویشوران، «آبی» (خرس)، «ایلان» (مار)، «بایقوش» (جغد)، «پیشیک» (گرهه)، «تولکو» (روباه)، «تویوق» (مرغ)، «جنوار» (گرگ)، «قابان» (گراز)، «قارقا» (کلاغ)، «قویون» (گوسفند) و «هشترخان» (بوقلمون) بار

عاطفی منفی دارند. این در حالی است که از دیدگاه آنها «آسلان» (شیر)، «بولبول» (بلبل)، «پروانه» (پروانه)، «جئیران» (آهو)، «دورنا» (درنا)، «قارتال» (عقاب)، «قافلان» (پلنگ)، «قوچ» (قوچ)، «کیلیک» (کبک)، «مارال» (گوزن) و «نهنگ» (نهنگ) بار معنایی مثبت دارند.

در شکل (۱)، پیوستار بار عاطفی اسامی استعاری تعدادی از حیوانات در زبان ترکی ارائه شده است:

شکل ۱: پیوستار بار عاطفی اسامی استعاری تعدادی از حیوانات در زبان ترکی

مارال آسلان قوچ قافلان هشرخان تولکو قابان ایلان



در شکل (۱) از چپ به راست، پیوستاری از صفت‌های منفی تا مثبت نمایش داده شده است. برای مثال، در باور گویشوران زبان ترکی، صفت خیانت بسیار ناپسند است و واژه «ایلان» (انسان خائن) در منفی‌ترین حالت پیوستار واقع شده است. در مثبت‌ترین نقطه و انتهای پیوستار، واژه «مارال» که نماد زیبایی است، قرار گرفته است؛ درنهایت، اسامی سایر حیوانات در بین این دو واژه قرار می‌گیرد.

لازم به ذکر است که این پیوستار، تنها یک الگو است و به نظر می‌رسد که بار معنایی معانی استعاری اسامی حیوانات از یک سو، به باورهای فردی و تجارب زندگی شخصی افراد وابسته است و از سوی دیگر، امری است فرهنگی. لذا، این پیوستار، به پژوهش حاضر و شرایط اجرای آن وابسته است و تعمیم آن به سایر بافت‌ها و سایر گویشوران زبان ترکی، نیازمند اجرای پژوهش‌های بیشتر در سایر بافت‌ها و گویش‌های زبان ترکی است.

### ۳-۳. ارزیابی جنسیت در کاربرد اسامی حیوانات

در نام‌های حیوانات سه حالت خنثی، مؤنث و مذکر وجود دارد. در حالت خنثی اسامی حیوانات برای هر دو جنس مؤنث و مذکر کاربرد مشترک دارند. به عبارتی، این اسامی هم به زنان و هم به مردان اطلاق می‌شوند. به عنوان مثال، واژه «نهنگ» کاربرد دوگانه مؤنث و مذکر دارد که می‌توان آن را به هر دو جنس زن و مرد نسبت داد. برخی واژه‌های استعاری حیوانات فقط کاربرد مردانه و یا زنانه دارند و صرفاً می‌توان این نام‌ها را به یکی از این دو

جنس نسبت داد، مانند واژه «قوچ» که برای اشاره به فردی که مانند قوچ نترس و جنگجو باشد استفاده می‌شود. این واژه جنسیت<sup>۱</sup> مردانه دارد و منحصرأً جنس مذکر را شامل می‌شود. واژه «جیران» به معنی آهو که به بانوی زیبا اطلاق می‌شود، همراه با واژه «کیلیک/ کهلپیک» (کبک) در زمره واژه‌های زنانه است. گویشوران واقف‌اند که هر حیوانی جنس نر و ماده بیولوژیکی دارد، اما جنسیت پدیده‌ای اجتماعی است. بدیهی است که حیوانات «مارال» و «آسلان» هر دو جنس بیولوژیکی نر و ماده را دارند، اما در نوع اجتماعی، واژه اول تنها به جنسیت زن و دومی تنها به جنسیت مرد اشاره دارد. به نظر می‌رسد زنانه و مردانه بودن این واژه‌ها ریشه در باورهای گویشوران دارد و همچنین، شکل و ظاهر هر حیوان هم در این تقسیم‌بندی مؤثر باشد. فراوانی و درصد جنسیت این واژه‌ها در جدول (۲) نشان داده شده است:

جدول شماره ۲: فراوانی و درصد جنسیت در واژه‌ها استعاری اسامی حیوانات در زبان ترکی

جمع	خشی	مؤنث	مذکر	
۲۲	۱۴	۴	۴	فراوانی
۱۰۰	۶۳/۵۰	۱۸/۲۵	۱۸/۲۵	درصد

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به استعاره‌های مفهومی حوزه اسامی حیوانات از دیدگاه زبان‌شناسی فرهنگی در زبان ترکی آذربایجانی پرداختیم. در زبان‌شناسی فرهنگی نحوه گزینش واژه‌ها بسته به فرهنگ و روحیات اقوام متفاوت است. همانگونه که لیکاف (1991) استعاره را ابزاری نو برای بیان افکار معرفی می‌کند، استعاره به گونه‌ای انعکاس اندیشه‌های گویشوران است. گویشوران هر قوم از زاویه جهان‌بینی باورهای خود دنیای اطراف را می‌بینند. ذهن‌گوینده از پدیده‌های طبیعت تأثیر می‌پذیرد و قدرت خیال، تصورات پیرامونی را در ذهن او به شکل‌های مختلف تداعی می‌بخشد. اگر این تأثیرگذاری در ذهن‌گوینده ملموس باشد و برای دیگر گویشوران نیز فراگیر باشد، مفاهیم انتزاعی، بدل از پدیده‌های طبیعت در ذهن نقش می‌بندند. با توسعه علوم شناختی، از استعاره برای درک امور انتزاعی استفاده شد. علت آن بود که ذهن، امور انتزاعی را از طریق بازسازی در قالب امور مادی درک

1. gender

می‌کند. بر اساس ارزیابی‌ها، گویشوران زبان ترکی در ذهن‌شان تصاویر و مفاهیم خاصی از حیوانات دارند و در موقعیت‌های خاص برای نشان‌دادن صفت‌های مختلف در کاربردهای استعاری از این پدیده‌ها بهره می‌گیرند.

در پژوهش حاضر، برای اولین بار واژه‌های استعاری مأخوذ از نام‌های حیوانات و کاربرد آنها با ذکر نمونه‌هایی در زبان ترکی مطالعه شدند. پیشتر، استعاره صرفاً ابزاری در خدمت شعر و ادبیات بوده است. نتایج به‌دست‌آمده از ۲۲ نام استعاری حیوانات نشان می‌دهد که گویشوران در گفتگوهای روزمره برای اشاره به هم یا پدیده‌های دیگر این واژه‌ها را به کار می‌برند. نوآوری پژوهش حاضر آن است که واژه‌های این گونه زبانی به روش میدانی گردآوری شده و به‌لحاظ استعاره‌های مفهومی ارزیابی شده‌اند. اهمیت این نتایج در آن است که کاربرد هر یک از این واژه‌های استعاری در نوع خود بیانگر طرز تفکر و سلیقه گویشوران زبان ترکی آذربایجانی است. از طریق استعاره‌های مفهومی، یک حوزه انتزاعی (حوزه مقصد) با کمک یک حوزه عینی (حوزه مبدأ) نشان داده می‌شود.

در پاسخ به پرسش اول پژوهش در مورد چگونگی مقوله‌بندی استعاره طبیعی نام‌های جانوران در زبان ترکی، ارزیابی‌ها نشان می‌دهد که استعاره ساختاری، گویشوران زبان ترکی را قادر می‌سازد تا با استفاده از نام‌های حیوانات، به‌عنوان حوزه مبدأ، موقعیت بهتر و مناسب‌تری را فراهم کنند تا مفاهیم انتزاعی را به شکل پدیده‌های مادی در قالب و تصویر حیوانات درک کنند، لذا مفاهیم غیرملموس در زبان مقصد قابل فهم خواهند بود. همانطور که ذکر شد، کاربرد نام‌های حیوانات از استعاره ساختاری تبعیت می‌کند.

در پاسخ به پرسش دوم، نمونه‌هایی از کاربرد استعاری نام‌های حیوانات در زبان ترکی ارائه گردید و نشان داده شد که این واژه‌ها دربرگیرنده مفاهیم مختلفی با بارهای معنایی مثبت و منفی هستند. در واقع، نگرش هر قوم موجب ایجاد ذهنیت‌های مثبت و منفی نسبت به آن حیوان در جامعه می‌شود. برای مثال، در این گویش مفاهیمی که بار عاطفی مثبت چون شجاعت و چالاکی دارند، به ترتیب با واژه‌های «آسلان» (شیر) «قافلان» (پلنگ) نشان داده می‌شوند. برخی صفات دیگر دارای بار منفی، مانند ریاکاری که «ایلان» (مار) نماد آن است و خبرچینی که «قارقا» (کلاغ) مظهر آن است، به شکل استعاری کاربرد دارند. پربسامدترین این واژه‌ها در جدول (۱) و برخی از آنها نیز، در شکل (۱) قید شده‌اند.

در پاسخ به پرسش سوم، ارزیابی‌ها بیانگر آن است که از میان موارد بررسی شده، ۱۴ واژه (۶۳/۵ درصد) به حالت خنثی، ۴ واژه (۱۸/۲۵ درصد) به جنس مذکر و ۴ واژه (۱۸/۲۵ درصد) به جنس مؤنث اشاره دارند.

باتوجه به پیوند عمیق زبان‌ها با طبیعت، زبان ترکی آذربایجانی واژه‌ها را از طبیعت برای بیان رفتارهای انسانی وام می‌گیرد. این امر در ترجمه از/ به زبان‌های ترکی آذربایجانی و فارسی به مترجمان در درک متون ادبی کمک می‌کند. نتایج پژوهش حاضر شعرا، نویسندگان ادبیات ترکی و معلمان را در شناخت بیشتر استعاره یاری خواهد رساند. درانتها، پیشنهاد می‌شود کاربردهای استعاری سایر حیوانات در پژوهش‌های آتی بررسی شود. همچنین مطالعه تطبیقی این واژه‌ها بین زبان‌های ترکی آذربایجانی و سایر زبانها می‌تواند به درکی عمیق‌تر از مفهوم‌سازی بینش گویشوران از جهان هستی منجر شود.

## تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

## ORCID

Iraj Zafari



<http://orcid.org/0009-0005-3430-8155>

Behzad Rahbar



<http://orcid.org/0000-0002-9275-8251>

Mohammad Reza Oroji



<http://orcid.org/0000-0003-0445-8169>

## منابع

احمدی پور، طاهره. (۱۳۹۰). درآمدی بر زبان‌شناسی زیست محیطی. *انسان و محیط زیست*، ۹(۲)، ۱۱-۳۲.

اسداللهی، خدابخش، علیزاده بیگدلو، منصور و رنجبر، ابراهیم. (۱۳۹۸). جایگاه استعاری شیر در مقوله‌بندی مفاهیم عرفانی مولوی. *دوفصلنامه زبان و ادبیات فارسی*، ۲۷(۸۶)، ۸۶-۱۰۹.

<https://doi:10.29252/jpll.27.86.7>

باطنی، محمدرضا. (۱۳۸۹). زبان در خدمت باطل. *مجله بخارا*، ۷۶، ۷۵-۸۲.

باغبان کریمی، محمدرضا. (۱۳۹۴). *اولدوزلار اله‌نیر*. زنجان: نیکان کتاب.

بخشی، ثریا. (۱۳۹۲). *عشق الفیاسی*. کرج: ملومه.

- بهزادی، بهزاد. (۱۳۷۶). *آذربایجانین دیلی نین یضاحلی لوغتی*. تهران: درسا.
- بیک محمدی، فتاح. (۱۳۹۰). *آغلار گوزوم*. زنجان: نیکان کتاب.
- جعفری، هوشنگ. (۱۳۸۴). *گونش*. زنجان: نیکان کتاب.
- خوش باطن، حسین. (۱۳۸۸). *فرهنگ اصطلاحات عامیانه و زبان مخفی در ترکی*. تبریز: اختر.
- دلدار بناب، میرحسین. (۱۳۹۱). *فرهنگ تطبیقی کنایات دلدار (چاپ اول)*. تهران: صداقت.
- رفیعی، حسن. (۱۳۹۵). *بیردیلیم دیل*. تبریز: آناس.
- زندى، بهمن، روشن، بلقیس، قاسم پور مقدم، حسین و باباسالاری، زهرا. (۱۳۹۴). تحلیل محتوای شناختی استعاره کارکردی در کتاب‌های درسی فارسی دوره ابتدایی. *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۵(۱)، ۷-۱۲.
- سودی، پرویز. (۱۳۸۸). *سوزوم یثره آغیر گلیر*. زنجان: پینار.
- شهریار، سیدمحمدحسین. (۱۳۷۳). *کلیات دیوان شهریار*. تهران: نگاه.
- قطره، فریبا، پشتوان، حمیده و طالبی دستنایی، مهناز. (۱۳۹۴). رویکرد زیست محیطی در پژوهش‌های زبان. *زبان‌شناخت*، ۱۱(۶)، ۲۳۱-۲۴۳.
- گندمکار، راحله. (۱۳۹۰). بررسی معنایی افعال مرکب اندام‌بنیاد در زبان فارسی: رویکردی شناختی. *زبان و زبان‌شناسی*، ۶(۱۴)، ۹۸-۱۱۲.
- محمدبیانی، علی. (۱۳۹۷). *یثدی یاریاق بیر چینار*. کرج: شانی.
- محمدی، ظهیر. (۱۳۹۹). *سینر نیجه: تورکجه سئچیلیمه شعرلر*. اردبیل: ساوالان ایگیدلری.
- مرادی، عبدالله. (۱۳۸۵). *شناخت و ورموش آرزولار*. قم: دارالمهدی.
- منزوی، حسین. (۱۳۹۵). *دومان (ترجمه بهروز منزوی)*. تهران: فصل پنجم.
- هیث، جواد. (۱۳۶۵). *سیری در تاریخ زبان و لهجه‌های ترکی*. تهران: نو.
- Ahmadipour, T. (2011). An Introduction to Ecolinguistics. *Human & Environment*, 9(2), 11-32. [In Persian]
- Asadollahi, K., Alizadeh Beygdiloo, M., & Ranjbar, I. (2019). Significance of the metaphor of the lion in categorizing mystic concepts in Molavi. *Language and Literature of Persian*, 27(86), 86-109. [In Persian] <https://doi.org/10.29252/jpll.27.86>.
- Baghban, Karimi. M. (2015). *The Stars Are Raining*. Zanjan: Nikan Ketab. [In Persian]
- Bakhshi. S. (2013). *The Alphabet of Love*. Karaj: Malumeh. [In Persian]
- Bang, J. C., & Door, J. (1993). Eco-Linguistics: A framework. In J. C. Bang, J. Door, & R. Alexander (Eds.), *Ecolinguistics - Problems, Theories and Methods*, (pp. 21-30). Odense: University of Southern Denmark.

- Baranyiné, K. J. (2018). *Nature, Metaphor, Culture: Cultural Conceptualizations in Hungarian Folksongs*. Singapore: Springer.
- Batani, M. (2019). Language as a tool to achieve falsehood. *Bokhara Magazine*, 76, 75-82. [In Persian]
- Behzadi, B. (1997). *Descriptive Dictionary of Azarbaijani Words*. Tehran: Dorsa. [In Persian]
- Beikmohammadi, F. (2011). *My Crying Eyes*. Zanjan: Nikan Ketab. [In Persian]
- Deldar Bonab, M. H. (2012). *Deldar Bilingual Dictionary of Ironies*. Tehran: Akhtar. [In Persian]
- Gandomkar, R. (2011). A semantic study of body-based compound verbs in Persian: A cognitive approach. *Language and Linguistics*, 7(14), 98-112. [In Persian]
- Ghatreh, F., Poshtvan, H., & Talebi-Datenaei, M. (2015). Ecological approach in linguistics researches. *Zabanshenakht*, 6(11), 231-243. [In Persian]
- Grady, J. E. (2007). Metaphor. In D. Geeraerts & H. Cuyckens (Eds.), *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*, (pp. 188-213). Oxford: Oxford University Press.
- Hey'at, J. (1987). *A Look at the History of the Turkish Language and Dialects*. Tehran: Now. [In Persian]
- Jafari, H. (2014). *The Sun*. Zanjan: Nikan Ketab. [In Persian]
- Khoshbaten, H. (2009). *Dictionary of Slang Terms and Argot in Turkish*. Tabriz: Akhtar. [In Persian]
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Langacker, R. (1994). Culture, cognition and grammar. In M. Putz (Ed.), *Language Contact and Language Conflict*, (pp. 25-53). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mohammadbayani, A. (2017). *The Seven Leaves and A Plane Tree*. Karaj: Shani. [In Persian]
- Mohammadi, Z. (2019). *How About You? Turkish Selected Poems*. Ardebil: Savalan Igidlari. [In Persian]
- Monzavi, H. (2016). *The Fog* (Behrooz Monzavi, Trans.). Tehran: Fasl-e Panjom. [In Persian]
- Moradi, A. (2006). *The Frozen Wishes*. Qom: Darelmahdi. [In Persian]
- Palmer, G. B. (1996). *Toward a Theory of Cultural Linguistics*. Austin: University of Texas Press.

- Quinn, N., & Holland, D. (1987). Culture and cognition. In D. Holland & N. Quinn (Eds.), *Cultural Models in Language and Thought* (pp. 1-40). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rafiei, H. (2015). *A Part of My Language*. Tabriz: Anas. [In Persian]
- Shahriar, M. (1994). *The Collection of Poems*. Tehran: Negah. [In Persian]
- Sharifian, F., Dirven, R., & Niemeir, S. (2008). *Culture, Body and Language: Conceptualizations of Internal Body and Organs across Cultures and Languages*. Berlin/ New York: Mouton de Gruyter.
- Sudi, P. (2018). *The Earth Cannot Tolerate My Remarks*. Zanjan: Pinar. [In Persian]
- Sune Vork, S., & Alwin, F. (2014). Ecolinguistics: The state of the art and future horizons. *Language Sciences*, 41, (6-25).  
<https://doi.org/10.1016/j.langsci.2013.08.003>
- Zandi, B., Roshan, B., Ghasempour Moghaddam, H., & Babasalari, Z. (2019). Cognitive content-analysis of function metaphors in elementary school Farsi textbooks. *Journal of Educational Innovations*, 15(1), 7-13. [In Persian]
- Zimmerman, C., & Cuddington K. (2007). Ambiguous, circular and polysemous: students' definitions of the balance of nature metaphor. *Public Understanding of Science*, 16(4), 393-406.  
<https://doi.org/10.1177/0963662505063022>

---

استناد به این مقاله: ظفری، ایرج، رهبر، بهزاد و اروچی، محمدرضا. (۱۴۰۳). ارزیابی کاربرد استعاره‌ی اسامی حیوانات در زبان ترکی. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۷۶-۴۵. doi: 10.22054/LS.2021.63165.1480



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.



## Comprehension of Scalar Implicature in 3-7 Mono-Lingual Persian-Speaking Children

**Arezoo Khani** 

Ph.D. Student of Linguistics, Department of English Language and Literature, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran

**Ali Jamali\*** 

Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran

**Tayyebeh Khoshbakht** 

Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Ilam Branch, Islamic Azad University, Ilam, Iran

### Abstract

Simile understanding requires two distinct pragmatic skills: understanding the intended similarity and deriving a scalar implicature (e.g., “Nina is like a rabbit” normally implies that “Nina is not a rabbit”). However, the second skill has not been studied yet by Iranian researchers. The aim of the present study was to investigate the ability of mono-lingual Persian-speaking children aged 3 to 7 years old and adults in understanding scalar implicature. To this aim, 50 Persian-speaking children, 3, 4, 5, 6, and 7 years old were selected through a semi-random method and were compared with 10 adults. The groups

---

- The present article is taken from the doctoral thesis of the Department of General Linguistics, Islamic Azad University, Ilam branch.

\*Corresponding Author: [ali.jamali@iau.ac.ir](mailto:ali.jamali@iau.ac.ir)

**How to Cite:** Khani, A., Jamali, A., & Khoshbakht, T. (2024). Comprehension of scalar implicature in 3-7 mono-lingual Persian-speaking children. *Language Science*, 11(19), 77-106. doi: [10.22054/LS.2023.74393.1587](https://doi.org/10.22054/LS.2023.74393.1587).

were investigated and compared in the first experiment which was a form of similarity judgment task and in the second experiment, which was in a form of a game. In the first experiment, subjects should understand “x is like a y” as an expression of similarity. In the second experiment, the subjects received metaphors (“Nina is a rabbit”) and similes (“Nina is like a rabbit”) as clues to select one of three images (a rabbit, a girl, or a rabbit-looking girl). The results showed that 3-year-old children could understand the implicature “x is not a y”, whereas 5 years old children performed like adults. The results showed that children from early childhood were able to understand and derive scalar implicature, and the literal meaning of simile and metaphor decreased with increasing age.

**Keywords:** scalar implicature, simile, metaphor, mono-lingual Persian-speaking children.

## 1. Introduction

Although people don't always express their intended meaning when talking with others, they don't have any problems in everyday communication and the successful interaction continues. According to an influential view on communication, which is expressed by Grice (1975), the reason is that the listener will process the meaning of language in two levels. In other words, the listener understands the literal meaning of utterances, but generally enriches the literal meaning by pragmatic inferences which are influenced by speakers' intentions. Pragmatic reasoning is the result of the expectation that the speaker, as one of the parties of the conversation, will communicate enough to his audience and try to provide sufficient, correct, and concise information provide sufficient, correct, and concise information about the conversation (Grice, 1975). When these

expectations are violated in the context of the speaker's communicative behavior, the listener tries to compensate for this breach of communication by inference about the intended meaning of the speaker. Studies have explored children's ability to compare different categories in various communicative contexts, from early overextensions (e.g., calling a horse "doggy") (Bloom, 2002; Cark, 1973; Gershkoff-Stowe et al., 2006) to pretend play (e.g., calling a bucket a "hat") (Hudson & Nelson, 1984; Vosniadou, 1987a; Winner et al., 1979) and the comprehension of similes and metaphors (Di Paola et al., 2019; Seidenberg & Bernstein, 1986; Vosniadou et al., 1984).

Studies by Happe (1995), Norbury (2005), Reynolds & Ortony (1980), Seidenberg & Bernstein (1986), Siltanen, (1990), Vosniadou & Ortony (1983), Vosniadou et al. (1984) on metaphor and simile comprehension report that for young children, similes are easier to interpret than metaphors, probably because the comparison is explicit. Children's understanding of similes is related to the development of figurative language (Vosniadou & Ortony, 1983) and analogy (Vosniadou, 1995), both of which require pragmatic reasoning to determine the intended similarity or parallel in a simile or analogy. There are, for example, different ways in which Jack could be like a lion: His hair may be long and messy, resembling a lion's mane, or he may be strong like a lion (Rubio-Fernandez & Grassmann, 2016). Rubio-Fernandez et al. (2017) have proposed that similes (or comparison statements, more generally) involve another form of pragmatic reasoning that has been overlooked in the literature: the derivation of a scalar implicature. Thus, comparing Jack to a lion (as in "Jack is like a lion") implies that Jack is not a real lion; otherwise, the speaker would say "Jack is a lion". In this view, categorization

statements of the form “X is a Y” and comparisons of the form “X is like a Y” form a scale in which comparisons are weaker than categorizations, such that their use may imply that the stronger statement does not apply (i.e., describing X as being “like a Y” would imply that X is not a Y). The aim of this study was to investigate preschoolers’ interpretation of similes not only as expressions of similarity (in line with traditional studies of figurative language), but also as scalar expressions that can license the derivation of quantity implicature (Rubio-Fernandez et al., 2017)

### **Research Hypotheses:**

- 1) It is predicted that even 3-year-old children, like adults in the present study, will understand the sentence “x as a y” as expressing similarity.
- 2) It is predicted that literal interpretations of similes (e.g., taking “Melika is like a parrot” as referring to a parrot) in children aged 3 to 7 will decrease with age, revealing a developing ability to derive scalar implicatures (i.e., Meliks is not a parrot).
- 3) In the metaphor condition, a literal bias is predicted across the preschool years (e.g., understanding “Melika is a parrot” as a literal description of a parrot, rather than a metaphorical description of a parrot-looking girl)

## **2. Literature Review**

Developmental studies since the 1980s have shown that young children understand similes earlier than metaphors (Vosniadou, 1987a). Supporting the view that literal comparisons and similes are interpreted through similar mechanisms, Vosniadou and Ortony (1983) showed that children aged 3 to 6, like adults, did not prefer

literal or figurative continuations in a comparison task. When given statements of the form “X is like Y,” all age groups were as likely to complete the comparison with a literal continuation (e.g., “Rain is like snow”) than with a figurative continuation (e.g., “Rain is like tears”), only dispreferring anomalous comparisons (e.g., “Rain is like a chair”). Özçaliskan and Goldin-Meadow (2006) and Özçaliskan, et al. (2009) investigated the emergence of comparisons of the form “X is like Y” in the spontaneous speech of 40 English-speaking children during a period of 2 years: from ages 1;2 to 2;10. The “X is like Y” construction had an early onset, with children routinely using it by age 2;2. Interestingly, early similarity comparisons were holistic, often highlighting strong overall similarity between objects of the same category. However, by 30 months, most comparisons were between objects that belonged to different categories, focusing on a single dimension (e.g., “Brown crayon is brown like my hair”). This developmental trajectory suggests that feature-based comparisons are precursors to more abstract analogical reasoning (Özçaliskan and Goldin-Meadow (2006); Özçaliskan et al. (2009)).

### **3. Methodology**

Fifteen Persian-speaking children aged 3, 4, 5, 6, and 7 years were selected through a semi-random method and compared with 10 adults. The groups participated in two experiments: a similarity judgment task adapted from Long et al. (2021) and a game also adapted from Long et al. (2021). In the first experiment, subjects were asked to understand “x is like a y” as an expression of similarity. In the second experiment, subjects received metaphors (“Nina is a rabbit”) and similes (“Nina is like a rabbit) as clues to select one of three images (a rabbit, a girl, or a rabbit-looking girl).


#### **4. Conclusion**

The results showed that 3-year-old children could understand the implicature “x is not a y”, while 5-year-old children performed like adults. The results also showed that children from early childhood could understand and derive scalar implicature, with the literal interpretations of simile and metaphor decreased with age.




## درک تضمنِ مدرج در کودکان ۳ تا ۷ ساله تک‌زبانۀ فارسی‌زبان


دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران

آرزو خانی 

استادیار زبان و ادبیات انگلیسی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران

علی جمالی\* 

استادیار زبان‌شناسی همگانی، واحد ایلام، دانشگاه آزاد اسلامی، ایلام، ایران

طیبه خوشبخت 

### چکیده

درک تشبیه نیازمند دو مهارت کاربردشناختی مجزا است: درک شباهت موردنظر و استخراج تضمنِ مدرج (مانند «نینا مانند یه خرگوشه» که به‌طور معمول متضمن «نینا یه خرگوش نیست» است). باوجود این، مهارت دوم در پژوهش‌های داخلی تاکنون مطالعه نشده است. هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی توانایی کودکان ۳ الی ۷ ساله و بزرگسالان تک‌زبانۀ فارسی‌زبان در درک تضمنِ مدرج بود. به این منظور، ۵۰ کودک تک‌زبانۀ فارسی‌زبان ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ ساله به روش نیمه‌تصادفی انتخاب و با ۱۰ بزرگسال مقایسه شدند. در واقع، عملکرد آزمودنی‌های پژوهش در آزمایش قضاوت شباهت و در آزمایش دوم که به شکل یک بازی صورت گرفت، بررسی و مقایسه شد. در آزمایش اول، آزمودنی‌ها باید جمله «X مانند Y است» را به‌عنوان جمله بیان‌کننده شباهت درک می‌کردند. در آزمایش دوم، آزمودنی‌ها با دریافت سرنخ‌هایی به شکل استعاره (نینا یه خرگوشه) و تشبیه (نینا مانند یه خرگوشه)، باید تصویر متناسب به آن سرنخ (یه خرگوش، یه دختر یا یه دختر خرگوش مانند) را انتخاب می‌کردند. یافته‌های پژوهش نشان داد که کودکان ۳ ساله قادر به درک تضمنِ مدرج «X یک Y نیست» بودند، در حالی که کودکان ۵ الی ۷ ساله، همانند بزرگسالان بیشتر پاسخ‌های منطقی را انتخاب می‌کردند. نتایج پژوهش نشان داد که کودکان از همان اوایل کودکی قادر به درک و استخراج تضمنِ مدرج هستند و با افزایش سن، انتخاب معنای تحت‌اللفظی تشبیه و استعاره کاهش می‌یابد.

**کلیدواژه‌ها:** تضمنِ مدرج، تشبیه، استعاره، کودکان تک‌زبانۀ فارسی‌زبان.

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ایلام است.

\* نویسنده مسئول: [ali.jamali@iau.ac.ir](mailto:ali.jamali@iau.ac.ir)

## ۱. مقدمه

در هنگام صحبت کردن، افراد همواره منظور خود را دقیقاً بیان نمی‌کنند؛ با وجود این برقراری ارتباط روزمره با هیچ مشکلی روبرو نمی‌شود و تعامل موفق ادامه می‌یابد. بر اساس دیدگاهی تأثیرگذار در زمینه برقراری ارتباط، گرایس<sup>۱</sup> (1975) معتقد است که دلیل این امر آن است که شنونده معنای زبانی را در دو سطح پردازش می‌کند. به عبارت دیگر، شنونده معنی تحت‌اللفظی<sup>۲</sup> پاره گفته<sup>۳</sup> را درک می‌کند، اما به طور معمول معنی تحت‌اللفظی را با به‌کارگیری استنتاج‌های کاربردشناختی<sup>۴</sup> متأثر از نیت گوینده غنی می‌کند. این استنتاجات کاربردشناختی ناشی از این انتظار هستند که گوینده به‌عنوان یکی از طرفین مکالمه به اندازه کافی با مخاطب خود همکاری می‌کند و تلاش می‌کند اطلاعات کافی، صحیح، مرتبط و مختصر را در مکالمه ارائه دهد (Grice, 1975). هنگامی که این انتظارات در مورد رفتار ارتباطی گوینده نقض می‌شوند، شنونده با استنتاج از معنی موردنظر گوینده، این نقض ارتباطی را جبران می‌کند.

توانایی کودکان برای مقایسه اعضای مقوله‌های گوناگون در حوزه‌های مختلف رشد ارتباطی بررسی شده است: تعمیم افراطی<sup>۵</sup> (برای مثال، اشاره به یک اسب با کلمه «سگ») در پژوهش‌های بلوم<sup>۶</sup> (2002)، کلارک<sup>۷</sup> (1973) و گرشکوف - استو<sup>۸</sup> و همکاران (2006)، بازی وانمودی<sup>۹</sup> (یعنی با خنده و بازی اشاره کردن به یک سطل با کلمه کلاه) در پژوهش‌های وینر<sup>۱۰</sup> و همکاران (1979) و هادسن و نلسن<sup>۱۱</sup> (1984) و درک تشبیه<sup>۱۲</sup> و

- 
1. Grice, H. P.
  2. literal
  3. utterance
  4. pragmatic inferences
  5. overextension
  6. Bloom, P.
  7. Clark, E. V.
  8. Gershkoff-Stowe, L.
  9. pretend play
  10. Winner, E.
  11. Hudson, J., & Nelson, K.
  12. simile



استعاره<sup>۱</sup> در پژوهش‌های وسنیادو<sup>۲</sup> و همکاران (1984) و سیدنبرگ و برن‌اشتاين<sup>۳</sup> (1986). تشبیه و استعاره هر دو نیازمند مقایسه دو چیز غیرمشابه هستند (مانند مثال‌های (۱) و (۲))؛ این در حالی است که مقایسه‌های تحت‌اللفظی<sup>۴</sup> و جمله‌های مقوله‌بندی<sup>۵</sup> در مورد چیزهای قابل مقایسه‌تر قابل اعمال هستند (مانند مثال‌های (۳) و (۴)):

(۱) جکی مانند شیر.

(۲) جکی شیر.

(۳) جکی مانند مهندس.

(۴) جکی مهندس.

رینولدز و اورتونی<sup>۶</sup> (1980)، وسنیادو و اورتونی (1983) و سیدنبرگ و برن‌اشتاين (1986) در رابطه با درک استعاره و تشبیه گزارش داده‌اند که درک تشبیه در مقایسه با استعاره برای کودکان خردسال راحت‌تر است، چراکه تشبیه آشکار است. درک کودکان از تشبیه به رشد زبان استعاری<sup>۷</sup> (Vosniadou & Ortony, 1983) و قیاس<sup>۸</sup> (Vosniadou, 1995) مرتبط است و در هر دو مورد به استدلال کاربردشناختی<sup>۹</sup> نیاز است. با وجود این، سؤالی که مطرح می‌شود این است که شباهت یا همتایی موردنظر در یک تشبیه یا قیاس چیست. برای مثال، جکی به طرق مختلفی می‌تواند شبیه یک شیر باشد: ممکن است موهایش بلند و شلخته باشند و به واسطه اینکه موهایش مانند یال شیر است به شیر شباهت داشته باشد یا ممکن است مانند شیر قوی باشد (Rubio-Fernandez & Grassmann, 2016).

- 
1. metaphor
  2. Vosniadou, S.
  3. Seidenberg, P. L., & Bernstein, D. K.
  4. literal comparisons
  5. categorization statements
  6. Reynolds, R. E., & Ortony, A.
  7. figurative
  8. analogy
  9. pragmatic reasoning

روبیو - فرناندز<sup>۱</sup> و همکاران (2017) پیشنهاد داده‌اند که جمله‌های تشبیهی (یا به طور کلی، جمله‌های مقایسه‌ای<sup>۲</sup>) شامل نوع دیگری از استدلال کاربردشناختی هستند که در پژوهش‌های مربوط به درک تشبیه و استعاره نادیده گرفته شده‌اند و این همان تضمن مدرج<sup>۳</sup> است. از این رو، هنگامی که شخصی جکی را با شیر مقایسه می‌کند (مانند جکی مانند شیر) یا مقایسه تحت‌اللفظی انجام می‌دهد (مانند جکی مثل مهندس‌هاست)، این دو به طور طبیعی به این معنی هستند که جکی شیر واقعی نیست (یا مهندس واقعی نیست) که اگر بود، گوینده باید از جمله مقوله‌بندی معادل آن (یعنی «جکی شیر» یا «جکی مهندس») استفاده می‌کرد. در این دیدگاه، جمله مقوله‌بندی به شکل «X است Y» و صورت مقایسه‌ای آن، یعنی «X مانند Y است» مقیاسی تشکیل می‌دهند که در آن صورت‌های مقایسه‌ای ضعیف‌تر از جمله‌های مقوله‌بندی هستند، به گونه‌ای که کاربرد آنها ممکن است متضمن این نکته باشد که جمله قوی‌تر قابل اعمال نباشد (یعنی توصیف X به مانند Y متضمن این نکته باشد که X است Y نیست).

اصطلاحات مدرج منجر به تولید تضمن می‌شوند و در آنها رابطه استلزام یک‌طرفه<sup>۴</sup> برقرار است. به عبارت دیگر، جمله‌ای که در آن از اصطلاح ضعیف‌تر استفاده می‌شود، زمانی صادق است که جمله معادل آن که از اصطلاح قوی‌تر استفاده می‌کند نیز، صادق باشد، اما برعکس این موضوع صحیح نیست. این موضوع با مقایسه پاره‌گفته‌های (۱) و (۲) قابل درک است. به عبارت دیگر، اگر «جکی شیر است»، به یقین، او جکی «مانند شیر است». با وجود این، اگر «جکی مانند شیر باشد» لزوماً شیر واقعی نیست.

ضرورت انجام پژوهش حاضر آنجا مشخص می‌شود که تضمن مدرج یکی از مهم‌ترین ابعاد استدلال کاربردشناختی کودکان است و پژوهش‌های خارجی بسیاری نشان داده‌اند که حتی کودکان مقطع ابتدایی در درک برخی از انواع تضمن‌های مدرج با مشکل روبه‌رو هستند. اگرچه پژوهش‌های خارجی بی‌شماری در رابطه با درک تضمن مدرج توسط کودکان در سنین مختلف صورت گرفته است، اما تاکنون در زبان فارسی در رابطه با روند

---

1. Rubio-Fernandez, P.  
2. comparison statements  
3. scalar implicature  
4. unilateral entailment

رشدی کودکان خردسال در درک و پردازش هیچ یک از انواع تضمن‌های مدرج پژوهشی صورت نگرفته است. هنوز مشخص نیست که کودکان خردسال چه موقع و چگونه توانایی استخراج تضمن مدرج را فرا می‌گیرند. علاوه بر این، از آنجا که هر زبان دارای ویژگی‌های منحصر به فرد خود است، نمی‌توان نتایج یافته‌های حاصل از پژوهش‌های دیگر را به زبان‌های دیگر تعمیم داد. پژوهش حاضر بر آن است تا با انجام پژوهشی جامع به بررسی درک تضمن مدرج در کودکان و بزرگسالان تک‌زبان فارسی زبان در گروه‌های سنی ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ و بزرگسالان بپردازد. در این دیدگاه، بررسی درک کودکان از تضمن مدرج و مقایسه آنها در این زمینه با بزرگسالان راهی امیدبخش را در تحقیقات حوزه رشد زبانی کودک فراهم می‌کند، چرا که امکان مقایسه دو مهارت کاربرشناختی مختلف در درک این عبارت زبانی را برای محقق فراهم می‌کند. این مهارت‌های کاربرشناختی عبارت‌اند از: ۱. درک شباهت موردنظر در استفاده از جمله «X مانند یک Y است» و سپس، درک تضمن مدرج «X یک Y نیست».

از این رو، هدف پژوهش حاضر بررسی توانایی کودکان ۳ الی ۷ ساله و بزرگسالان تک‌زبان فارسی زبان در درک این مسأله است که جمله «X مانند یک Y است» ممکن است متضمن «X یک Y نیست» باشد. در راستای هدف پژوهش، سه فرضیه ذیل مطرح می‌شوند: (۱) پیش‌بینی می‌شود که حتی کودکان ۳ ساله پژوهش حاضر نیز مانند بزرگسالان قادر به درک جمله «X مانند یک Y است»، به عنوان جمله‌ای بیانگر شباهت باشند.

(۲) پیش‌بینی می‌شود که تفاسیر تحت‌اللفظی از جملات تشبیهی (مانند ملیکا مانند طوطیه) که به طوطی اشاره می‌کنند با افزایش سن کاهش یافته که خود نشان‌دهنده توانایی در حال رشد آنها در استخراج تضمن مدرج است (یعنی ملیکا طوطی نیست).

(۳) پیش‌بینی می‌شود که کودکان ۳ تا ۷ ساله برخلاف بزرگسالان در درک جمله‌های حاوی استعاره نوعی سوگیری به سمت درک معنای تحت‌اللفظی آن داشته باشند. به عبارت دیگر، جمله «ملیکا طوطیه» را طوری درک می‌کنند که به صورت تحت‌اللفظی به طوطی اشاره کند و نه به دختری شبیه طوطی، که توصیف استعاری از آن جمله است.

## ۲. پیشینه پژوهش

مطالعات خارجی بی‌شماری در رابطه با درک تضمنِ مدرج توسط کودکان صورت گرفته است که از جمله آنها پژوهش‌های صورت گرفته توسط پاپافراگو و اسکوردوس<sup>۱</sup> (2016) و هوروویتز<sup>۲</sup> و همکاران (2018) است که تلاش کرده‌اند به آغازه تمایز معناشناختی/کاربردشناختی<sup>۳</sup> اشاره کنند. به عبارت دیگر، پژوهش‌های مذکور به این موضوع پرداخته‌اند که کودکان از چه سنی درک معنایی فراتر از معنای تحت‌اللفظی آنچه گفته شده را آغاز می‌کنند.

نوک<sup>۴</sup> (2001) همسو با برخی از پژوهش‌های صورت گرفته در دهه‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰، مانند اسمیت<sup>۵</sup> (1980) و برین و رومین<sup>۶</sup> (1981) مشاهده نمود که کودکان فرانسوی زبان ۸ تا ۱۰ ساله جملاتی مانند «بعضی از فیل‌ها خرطوم دارند» را صحیح در نظر می‌گیرند و این نشان‌دهنده تفسیر منطقی کمیت‌نما<sup>۷</sup> است. پژوهش‌های بعدی مانند پژوهش‌های صورت گرفته توسط چیرچیا<sup>۸</sup> و همکاران (2008) و کتسوس و بیشاپ<sup>۹</sup> (2011) نیز تلاش کرده‌اند تا نشان دهند که درک تفسیر کاربردشناختی از همان اوایل کودکی رخ می‌دهد. تحت شرایط تجربی، کودکان ۵ ساله قادر به درک تضمنِ مدرج هستند، اگرچه درک آنها مانند بزرگسالان نیست.

روبیو - فرناندز و همکاران (2017) پیشنهاد داده‌اند که تشبیهات (یا جملات مقایسه‌ای) شامل شکل دیگری از استدلال کاربردشناختی هستند که در پژوهش‌های پیشین نادیده گرفته شده‌اند و آن تضمنِ مدرج است. از این رو، آنها بر این باورند که هنگامی که ایلیا با شیر مقایسه می‌شود (مانند «ایلیا مثل شیره») یا مقایسه‌ای تحت‌اللفظی (مانند «ایلیا مثل مهندس‌س») بیان می‌شود، این مسأله به طور طبیعی مستلزم آن است که ایلیا شیر نباشد (یا

- 
1. Papafragou, A., & Skordos, D.
  2. Horowitz, A. C.
  3. emergence of the semantics/pragmatics distinction
  4. Novek, I. A.
  5. Smith, C. L.
  6. Braine, M. D., & Romain, B.
  7. quantifier
  8. Chierchia, G.
  9. Katsos, N., & Bishop, D. V.

مهندس واقعی نباشد؛ در غیر این صورت، گوینده باید از جمله مقوله‌بندی معادل آنها استفاده کند (مانند «ایلیا شیر است» یا «ایلیا مهندس است»). در این دیدگاه، جملات مقوله‌بندی به شکل « $X$  است  $Y$ » و صورت مقایسه‌ای به شکل « $X$  مانند  $Y$ » یک مقیاس مدرج تشکیل می‌دهند که در آنها مقایسه‌ها از مقوله‌بندی‌ها ضعیف‌ترند، طوری که ممکن است استفاده از آنها مستلزم این باشد که جمله قوی‌تر مورد تأیید نباشد (یعنی توصیف  $X$  به صورت «مانند  $Y$ » مستلزم « $X$  نیست» باشد).

بارنر<sup>۱</sup> و همکاران (2011) در پژوهش خود به این موضوع اشاره کرده‌اند که بزرگسالان و نه کودکان پیش‌دستانی، هنگام شنیدن جمله‌ای مانند «برخی از اسباب‌بازی‌های من روی میزند»، قادرند نوعی تضمین مدرج را پردازش کنند، چراکه این جمله متضمن این مسأله است که همه اسباب‌بازی‌ها روی میز نیستند. آنها هدف خود را بررسی این فرضیه ذکر کرده‌اند که کودکان قادر به پردازش و درک تضمین مدرج نیستند، چراکه هنوز کلمه «همه<sup>۲</sup>» که جفت مدرج «برخی<sup>۳</sup>» است را فرانگرفته‌اند.

اوز کالیسکان و گولدین - میدو<sup>۴</sup> (2006) در پژوهش خود توانایی کودکان در استفاده از ساخت « $X$  مانند  $Y$  است» و همچنین، توانایی استفاده از کلمه «like» را به‌عنوان اولین نشانه ظهور توانایی درک شباهت در کودکان خردسال مطالعه کرده‌اند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که کودکان از ۲ سال و ۲ ماهگی قادرند از این ساخت و کلمه برای بیان شباهت استفاده کنند.

لانگ<sup>۵</sup> و همکاران (2021) در پژوهش خود به بررسی درک کودکان ۳ الی ۷ ساله و نوجوانان ۱۳ ساله از تضمین مدرج پرداختند. آنها در پژوهش خود از ۳ آزمایش استفاده کردند تا دریابند که کودکان از چه سنی قادرند درک کنند که جمله « $X$  مانند  $Y$  است» مستلزم « $X$  نیست» است. آنها همچنین با مقایسه درک کودکان از تشبیه و استعاره تلاش کردند به این سؤال‌ها پاسخ دهند که با افزایش سن چه تغییری در درک کودکان از تشبیه و استعاره رخ می‌دهد. نتایج پژوهش آنها نشان داد که کودکان از ۳ سالگی قادر به درک

1. Barner, D.

2. all

3. some

4. Özçaliskan, S., & Goldin-Meadow, S.

5. Long, M.

تضمن مدرج هستند و درک می‌کنند که جمله «X مانند Y است» مستلزم «X Y نیست» است. آنها همچنین دریافتند که درک تشبیه قبل از استعاره در کودکان رخ می‌دهد و با افزایش سن، انتخاب معنای تحت‌اللفظی تشبیه و استعاره کاهش می‌یابد.

### ۳. روش

پژوهش حاضر به روش توصیفی - تحلیلی صورت گرفته و از نوع کمی و تجربی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کودکان تک‌زبانۀ ۳ تا ۷ سالۀ طبیعی و یک گروه از آزمودنی‌های بزرگسال بود که از ۲ مهد کودک، ۲ پیش‌دبستانی، ۲ دبستان و یک دبیرستان در شهر ایوان انتخاب شدند. در مجموع، از پنج گروه از کودکان تک‌زبانۀ طبیعی، ۵۰ کودک دختر انتخاب شد. ۱۰ کودک دختر ۳ ساله با میانگین سنی ۳ سال و ۵ ماه، ۱۰ کودک دختر ۴ ساله با میانگین سنی ۴ سال و ۵ ماه، ۱۰ کودک دختر ۵ ساله با میانگین سنی ۵ سال و ۶ ماه، ۱۰ کودک دختر ۶ ساله با میانگین سنی ۶ سال و ۵ ماه و ۱۰ کودک دختر ۷ ساله با میانگین سنی ۷ سال و ۶ ماه انتخاب شدند و با یک گروه از آزمودنی‌های بزرگسال مقایسه شدند. همه آزمودنی‌ها گویشوران بومی زبان فارسی بودند. انتخاب کودکان ۳ ساله از دو مهد کودک صورت گرفت. کودکان ۴ و ۵ ساله از دو پیش‌دبستانی (پیش‌دبستانی یک)، کودکان ۶ ساله از مقطع پیش‌دبستانی (پیش‌دبستانی دو) و کودکان ۷ ساله از دو دبستان در شهر ایوان انتخاب شدند. انتخاب آزمودنی‌ها به صورت نیمه تصادفی صورت گرفت. آزمودنی‌ها فاقد هرگونه سابقۀ ابتلا به بیماری‌های رفتاری و عصبی و اختلال در تکلم بودند. آزمودنی‌های بزرگسال از بین دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد ایلام به صورت هدفمند انتخاب شدند. این آزمودنی‌های تک‌زبانۀ نیز به زبان فارسی معیار صحبت می‌کردند.

آزمایش‌های به کار گرفته شده در پژوهش حاضر که تعداد آنها دو مورد بود، برگرفته از پژوهش روبیو - فرناندز و همکاران (2017) بودند. آزمایش اول برای بررسی فرضیۀ اول پژوهش و آزمایش دوم برای بررسی فرضیۀ‌های دوم و سوم اجرا شدند که به ترتیب به جزئیات آنها اشاره می‌شود.

در آزمایش اول، ۵ مجموعه وجود داشت که هر کدام متشکل از سه تصویر بودند: تصویر یک حیوان، یک کودک و همان کودک که بر روی صورتش عکس حیوان نقاشی

شده بود. تصویر حیوانات به راحتی قابل تشخیص بود. این حیوانات، پاندا، ببر، گربه، زرافه و خرگوش بودند. قبل از اجرای آزمون اصلی، تلاش شد تا با اجرای یک نمونه تمرینی روال پاسخ به آزمون به آزمودنی‌ها آموزش داده شود. تصویر کودکی که روی صورتش نقاشی شده بود همیشه در وسط قرار می‌گرفت تا شباهت‌های بین حیوان و کودک برجسته شود. مکان تصویر کودک و حیوان در آزمون به صورت تصادفی بود.

شکل ۱: آیا این دختر/حیوان شبیه پاندا است؟



ج

ب

الف

به منظور بررسی فرضیه پژوهش که آیا کودکان نیز در موقعیت‌هایی که اینگونه شباهت‌ها را بیان می‌کنند، پاسخ منطقی می‌دهند یا خیر، آزمایشی انجام گرفت. در آزمایش اول از کودکان سؤال می‌شد که آیا حیوان یا کودکی که در تصویر مشاهده می‌کنند شبیه حیوان خاصی است یا خیر. برای مثال، آزمونگر ابتدا به تصویر پاندا اشاره می‌کرد و از کودک سؤال می‌پرسید که «آیا این حیوان شبیه پاندا است؟» آزمونگر سپس، به تصویر دختر که شبیه پاندا بود اشاره می‌کرد و از کودک می‌پرسید که «آیا این دختر شبیه پاندا است؟» و این سؤال را با اشاره به تصویر دختر دوم تکرار می‌کرد (به شکل شماره ۱) نگاه کنید). آزمونگر از چپ به راست به سه تصویر مربوط به هر سؤال اشاره می‌کرد و پاسخ‌های آزمودنی‌ها را ثبت می‌کرد. در صورتی که کودکان نوعی مفهوم شباهت را از جمله «X مانند Y است» درک کنند و شباهت‌های موجود در تصاویر را درک کنند، باید در پاسخ به سؤالات مربوط به کودک شبیه حیوان پاسخ مثبت دهند و در مورد کودک

بدون نقاشی بر روی صورتش پاسخ منفی دهند. باوجوداین، اگر در پاسخ به سؤالات مربوط به حیوان پاسخ مثبت می‌دادند، سؤال را به صورت منطقی درک کرده‌اند. به منظور بررسی دو فرضیه باقیمانده، یعنی فرضیه‌های دوم و سوم، در آزمایش دوم از یک تکلیف سه‌گزینه‌ای استفاده شد که در قالب بازی به اجرا درآمد. به این صورت که آزمونگر بازی را با جمله «می‌بینم، می‌بینم» شروع کرد و آزمودنی پاسخ می‌داد که «چی می‌بینی؟». آزمونگر در جواب یک اسم و یک سرنخ را بیان می‌کرد: «من ملیکا رو می‌بینم، بذار سرنخی بهت بدم، ملیکا طوطیه» یا «ملیکا مانند طوطیه» (سرنخ ارائه شده بر اساس اینکه موقعیت استعاره مدنظر باشد یا موقعیت تشبیه متفاوت بود)<sup>۱</sup>. تکلیف کودک این بود که حدس بزند که ملیکا کدامیک از آن تصاویر است و به آن اشاره کند و آزمونگر پاسخ‌های کودک را ثبت می‌کرد.

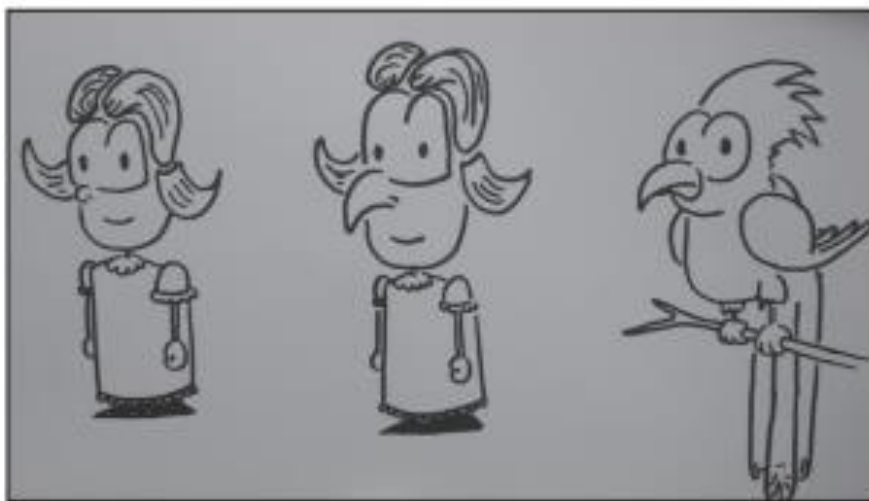
در این آزمایش، سرنخ‌های تشبیهی استفاده شده مبهم بودند. به عبارت دیگر، آزمودنی‌ها می‌توانستند از آنها دو معنی تحت‌اللفظی و استعاری به این قرار استنباط کنند: «ملیکا طوطی است با اسم دختر» یا «دختری است مانند یک طوطی». آزمودنی‌ها می‌توانستند ابهام سرنخ تشبیهی را با استخراج تضمن مدرج «X نیست»، برطرف کنند. از این رو، هنگامی که «ملیکا مانند طوطیه» توسط کودک به صورت تحت‌اللفظی تفسیر می‌شد، این جمله هم در مورد طوطی و هم در مورد دختر شبیه طوطی درست بود. باوجوداین، از چشم‌انداز کاربردشناختی، این جمله تنها در مورد دختر شبیه طوطی از بالاترین میزان اطلاع‌دهندگی<sup>۲</sup> برخوردار است: اگر آزمونگر به طوطی اشاره می‌کرد، آزمودنی باید پاسخ می‌داد «ملیکا طوطی است». این واقعیت که آزمونگر جمله ضعیف‌تر را انتخاب می‌کند، متضمن این است که جمله قوی‌تر قابل‌اعمال نیست (یعنی «ملیکا طوطی نیست»). از این رو، اگر کودکان پیش‌دبستانی هنگام درک جمله تشبیهی «ملیکا مانند طوطیه» قادر به استخراج تضمن مدرج «ملیکا طوطی نیست» باشند، باید تصویر دختری که شبیه طوطی است را انتخاب کنند و نه طوطی را، اگرچه هر دو به صورت تحت‌اللفظی شبیه طوطی‌اند.

۱. باتوجه به نمونه‌های آزمایشی قبل از اجرای آزمون اصلی، کودکان زیر ۵ سال در ساخت جملات خود از کلمه «مثل» به جای «مانند» استفاده می‌کنند. در آزمون اصلی، هنگام ارائه سرنخ‌ها توسط آزمونگر کلمه «مثل» جایگزین کلمه «مانند» شد.



همانطور که اشاره شد، در آزمایش دوم، ۶ مجموعه نقاشی استفاده شد. در هر مجموعه سه شخصیت قرار داشت. نقاشی یک حیوان، یک کودک و یک کودک شبیه به حیوانی که در آن مجموعه قرار داشت. مانند آزمایش اول، تصویر کودکی که از نظر ویژگی‌های ظاهری با دو تصویر دیگر اشتراکاتی داشت در وسط دو تصویر دیگر قرار گرفت تا شباهت آن با دو تصویر دیگر برجسته شود. ویژگی‌های حیواناتی که در وسط قرار گرفتند، شامل چشم‌های قورباغه‌مانند، گوش‌های میمون‌مانند، موهای شیرمانند، گردن دراز زرافه‌مانند و منقار طوطی‌مانند بودند. سه سؤال اول از این شش مجموعه، موقعیت استعاره را به تصویر می‌کشیدند، یعنی سرنخ ارائه شده استعاره بود. در سه سؤال دیگر موقعیت تشبیه ارائه شده بود.

شکل ۲: نمونه محرک‌های استفاده شده در بازی «می‌بینم، می‌بینم» در آزمایش دوم که در آن آزمونگر سرنخی به شکل یک استعاره (ملیکا طوطیه) یا تشبیه (ملیکا مانند طوطیه) را در اختیار کودک قرار می‌دهد. انتخاب حیوان در موقعیت استعاره نشان‌دهنده سوگیری تحت‌اللفظی و در موقعیت تشبیه نشان‌دهنده سوگیری منطقی آزمودنی‌ها بود.



پاسخ‌های آزمودنی‌ها در سه دسته قرار می‌گرفتند: تحت‌اللفظی، کاربردشناختی و هیچ کدام. در دسته اول از پاسخ‌ها، تفاسیر غیراستعاره‌ای از جملات مقوله‌بندی (برای مثال، هنگامی که جمله «ملیکا طوطی است» برای اشاره به طوطی توسط کودک تفسیر می‌شد)

و تفاسیر منطقی جملات مقایسه‌ای (برای مثال، زمانی که جمله «ملیکا مانند طوطی است» برای اشاره به طوطی تفسیر می‌شد) قرار می‌گرفتند. در دسته دوم، تفاسیر استعاری جملات مقوله‌بندی (برای مثال، تفسیر جمله «ملیکا طوطیه» برای اشاره به دختر شبیه طوطی) و درکِ تضمنِ مدرجِ جمله مقایسه‌ای (برای مثال، جمله «ملیکا شبیه طوطیه» برای اشاره به دختری شبیه طوطی، نه طوطی واقعی) قرار می‌گرفتند.

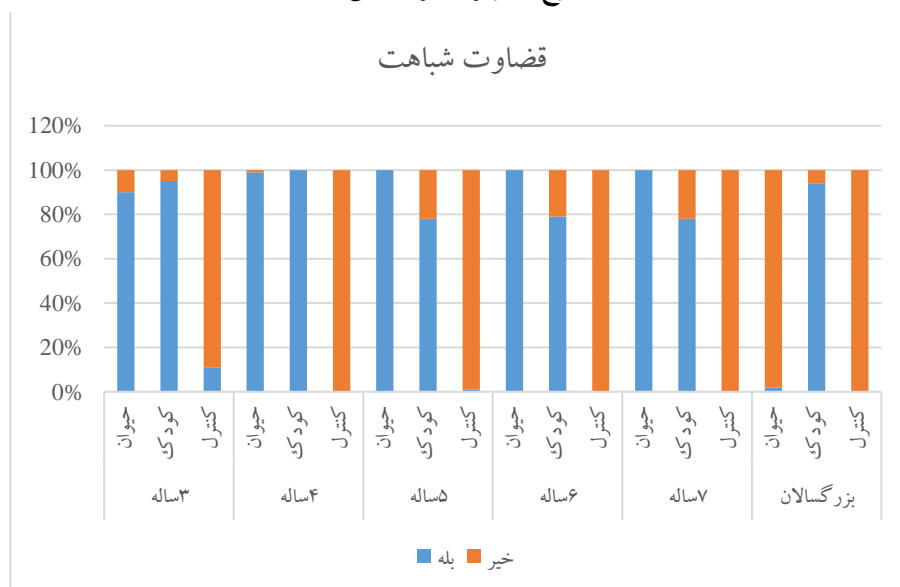
#### ۴. یافته‌ها

در زیربخش‌های ۱-۴ و ۲-۴ یافته‌های آماری مربوط به آزمایش‌های اول و دوم ارائه شده است.

#### ۱-۴. یافته‌های مربوط به آزمایش اول

پاسخ‌های کودکان («بله این مانند «حیوان خاص» است» یا «خیر، مانند آن حیوان خاص نیست») در شکل (۳) ارائه شده‌اند.

شکل ۳: درصد پاسخ‌های «بله» (آن مانند یک X است) و «نه» (آن مانند یک X نیست) برحسب نوع تصویر و گروه سنی.



به منظور پاسخ به این پرسش که آیا تفاوتی در پاسخ‌های کودکان به تصویر حیوان و کودک شبیه حیوان وجود دارد یا خیر، از مدل رگرسیون اثرهای آمیخته لجیستیک<sup>۱</sup> در نرم‌افزار R استفاده شد. بدین ترتیب، متغیر برون‌داد پاسخ (۱=بله و ۰=خیر) با تصویر (حیوان و کودک شبیه حیوان) و سن (۳ الی ۷ سال و بزرگسال) به عنوان اثرهای آمیخته و آزمودنی‌ها و هر مورد از سؤالات به عنوان اثرات تصادفی مدل‌سازی شدند (مدل (۱)). ساختار عاملی تصادفی بیشینه<sup>۲</sup> برای آزمودنی‌ها و سؤالات به گونه‌ای استفاده شد که شامل مقدار ثابت<sup>۳</sup> و شیب<sup>۴</sup> تصادفی درون آزمودنی<sup>۵</sup> برای تصویر و مقدار ثابت و شیب تصادفی درون‌موردی<sup>۶</sup> برای تصویر و سن و تعامل آنها باشد. در مورد تصاویر، از اختلاف رمزگذاری<sup>۷</sup> استفاده شد (حیوان = ۰/۰۵، کودک = ۰/۵)، درحالی‌که سن آزمودنی‌ها به عنوان متغیر پیش‌بین پیوسته رتبه‌بندی شده<sup>۸</sup> در مدل وارد گردید. نتایج نشان داد که اثر اصلی تصویر (p=۰/۷۶۵) یا سن (p=۰/۷۳۸) وجود ندارد. نتایج همچنین حاکی از آن بود که تعامل تصویر × سن معنی‌دار نیست (p=۰/۱۲۴).

در هر گروه سنی (۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ ساله و بزرگسال)، پایایی<sup>۹</sup> پاسخ‌های مثبت نسبت به شانس برای هر تصویر (حیوان و کودک شبیه حیوان) و موارد کنترل (کودکی که مانند حیوان نبود) بررسی شد. این کار با استفاده از مقایسه‌های چندگانه با تصحیحات بونفرینی<sup>۱۰</sup> (سطح معنی‌داری تطبیق یافته<sup>۱۱</sup> p=۰/۰۰۵) صورت گرفت. نتایج نشان داد که برای گروه‌های سنی ۳، ۴، ۵، ۶ و ۷ سال پاسخ‌های مثبت به حیوان و کودک شبیه حیوان بالاتر از سطح شانس بودند، درحالی‌که در موارد کنترل، یعنی در مورد کودک (بدون نقاشی بر

- 
1. logistic mixed effects regression
  2. The maximal random effect structure
  3. intercepts
  4. slopes
  5. by-participants
  6. by-item
  7. deviation coding
  8. scaled continuous predictor
  9. reliability
  10. Bonferroni corrections
  11. adjusted significance level

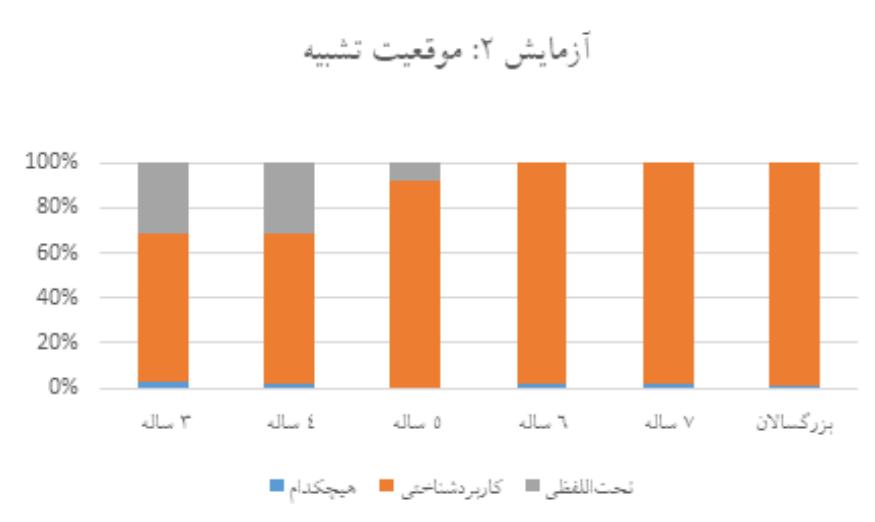
روی صورتش) پاسخ‌ها به‌طور معنی‌داری پایین‌تر از سطح شانس بودند (همه  $p$  ها کمتر از ۰/۰۰۱ بودند).

یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که کودکان پیش‌دستانی بین ۳ تا ۷ سال مانند آزمودنی‌های بزرگسال به سؤال «آیا این حیوان مانند یک پاندا است؟» در زمانی که حیوان مدنظر بود، پاسخ مثبت می‌دادند و همچنین، به سؤال «آیا این دختر مانند یک پاندا است؟» نیز پاسخی مشابه می‌دادند. مهم‌تر اینکه، هنگامی که از آزمودنی‌ها در مورد دختری سؤال می‌شد که مانند پاندا نبود، پاسخ منفی می‌دادند و این نشان می‌داد که آنها بر اساس شانس به آزمونگر پاسخ نمی‌دهند. این یافته‌ها فرضیه اول پژوهش را تأیید می‌کنند. از این رو، کودکان تک‌زبانۀ فارسی‌زبان از ۳ سالگی قادرند درک کنند که « $X$  مانند  $Y$  است» بیانگر نوعی شباهت است و به‌صورت منطقی به سؤالات آزمون پاسخ می‌دهند. آنچه هنوز مشخص نیست این است که کودکان از چه سنی قادرند درک کنند که جمله « $X$  مانند یک  $Y$  است» مستلزم آن نیست که « $Y$   $X$ » باشد. برای مثال، اگر جمله سرنخ «سونیا مانند پانداست» به کودکان داده شود، کدام تصویر را انتخاب می‌کنند؛ دختر مانند پاندا را یا پاندا را. با اجرای آزمایش دوم به این پرسش‌ها پاسخ داده می‌شود.

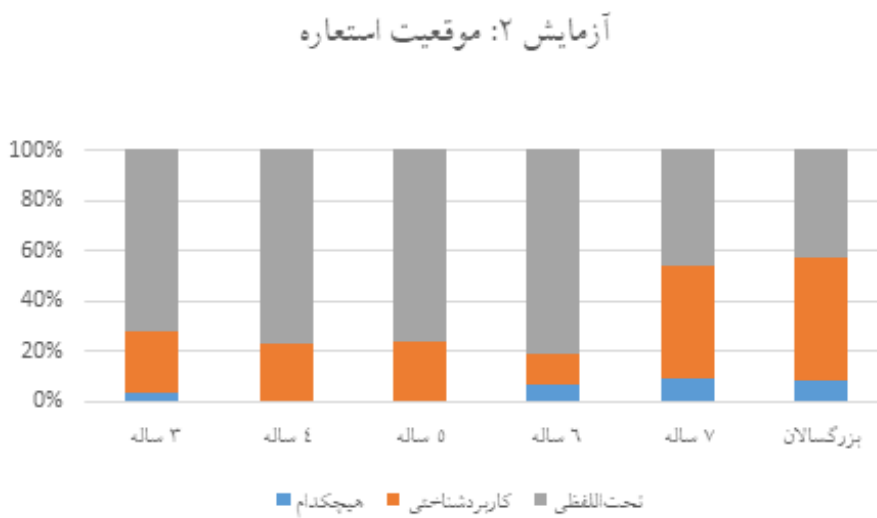
#### ۲-۴. یافته‌های آزمایش دوم

پاسخ‌های کودکان در موقعیت‌های استعاره و تشبیه به‌ترتیب در شکل‌های (۴) و (۵) به تصویر کشیده شده‌اند. با توجه به درصد‌های بسیار ناچیز «هیچ‌کدام» (میانگین ۰/۴٪ در موقعیت استعاره و ۱٪ در موقعیت تشبیه)، پاسخ‌های تحت‌اللفظی و کاربردشناختی از نظر آماری تحلیل شدند. به‌طور کلی، ترجیح پاسخ‌های تحت‌اللفظی و کاربردشناختی توسط کودکان شاهدهی بود که نشانگر درک مقایسه با حیوان در هر دو موقعیت تشبیه و استعاره بود و بنابراین، آنها تصویری که شباهت نداشت را انتخاب نکردند.

شکل ۴: درصد پاسخ‌های «تحت‌اللفظی»، «کاربردشناختی» و «هیچ‌کدام» در موقعیت تشبیه در هر گروه سنی



شکل ۵: درصد پاسخ‌های «تحت‌اللفظی»، «کاربردشناختی» و «هیچ‌کدام» در موقعیت استعاره در هر گروه سنی



داده‌های مربوط به کودکان ۳ الی ۷ سال (۵۰ نفر) و آزمودنی‌های بزرگسال (۱۰ نفر) در هر دو موقعیت تشبیه و استعاره با استفاده از رگرسیون اثرهای آمیخته لجیستیک در

نرم افزار R تحلیل شد. متغیرهای برون داد تفسیر (۱=تحت اللفظی و ۰=کاربردشناختی) با موقعیت (تشبیه و استعاره) و سن (۳ الی ۷ ساله و بزرگسال) به عنوان اثرهای ثابت و آزمودنی‌ها و سؤالات به عنوان اثرهای تصادفی مدل سازی شدند (مدل ۲).

ساختار اثرهای تصادفی بیشینه برای آزمودنی‌ها و سؤالات به گونه‌ای استفاده شد که شامل مقدار ثابت و شیب تصادفی درون آزمودنی برای موقعیت و مقدار ثابت و شیب تصادفی برای موقعیت، سن و تعامل آنها باشد. رمزگذاری انحراف برای موقعیت (استعاره= ۰/۰۵-، تشبیه= ۰/۵) به کار گرفته شد. سن آزمودنی به عنوان متغیر پیش بین پیوسته مقوله‌ای در نظر گرفته شد. نتایج نشان دهنده اثر اصلی موقعیت ( $p < \beta$ ،  $0.01/0 = -3/754$ ) بود. تعداد تفاسیر تحت اللفظی در موقعیت استعاری و سن بیشتر بود ( $\beta = -1/254$ )،  $p < 0.0309$ ). تفاسیر تحت اللفظی با افزایش سن کاهش یافت. به منظور بررسی تعامل، تحلیل‌هایی به طور جداگانه در موقعیت استعاره و تشبیه صورت گرفت. یافته‌ها نشان داد که سن آزمودنی تأثیر معنی داری بر تفسیر استعاره ندارد ( $p < \beta$ ،  $478/0 = 0/884$ )، با وجود این، اثر اصلی سن بر تفسیر تشبیه قابل مشاهده بود ( $p < \beta$ ،  $0.01/0 = -2/704$ )؛ به گونه‌ای که تفاسیر تحت اللفظی تشبیه با افزایش سن کاهش یافت.

در هر گروه سنی (۳، ۴، ۵، ۶، ۷ و بزرگسال) ابتدا پایایی پاسخ‌های تحت اللفظی در موقعیت استعاره در مقابل شانس محاسبه شد. این محاسبات با استفاده از تصحیحات بونفرینی (سطح معنی داری انطباق یافته  $p = 0.1$ ) صورت گرفت.

آزمون دو جمله‌ای دو دامنه‌ای<sup>۱</sup> نشان دهنده انتخاب معنی دار تفسیر تحت اللفظی در کودکان ۳ الی ۶ ساله ( $p = 0.001$ ) بود. در مقابل، آزمودنی‌های ۷ سال و بزرگسال از نظر انتخاب تفسیر تحت اللفظی و استعاری در سطح شانس قرار داشتند و این موضوع نشان دهنده حساسیت نسبت به ابهام بین دو تفسیر تحت اللفظی و استعاری استعاره بود.

برای بررسی پایایی پاسخ‌های تحت اللفظی در موقعیت تشبیه در مقابل شانس در هر گروه سنی (۳، ۴، ۵، ۶، ۷ و بزرگسال) از مقایسه‌های جفتی با تصحیحات بونفرینی استفاده شد (سطح معنی داری انطباق یافته  $p = 0.0136$ ). یافته‌های آماری نشان داد که عملکرد کودکان ۳ ساله به طور معنی داری از سطح شانس بالاتر بود ( $p < 0.001$ ) و این مسأله نشانگر

---

1. two-tailed binomial tests

انتخاب پایای تفسیر تحت‌اللفظی در این گروه بود؛ کودکان ۴ ساله از نظر انتخاب تفسیر تحت‌اللفظی و استعاری در سطح شانس بودند ( $p=1$ )؛ پاسخ‌های کودکان ۵، ۶ و ۷ ساله مانند آزمودنی‌های بزرگسال زیر سطح شانس ( $p<0/001$ ) بود که نشان‌دهنده انتخاب پایای تفسیر کاربردشناختی بود. این نتایج نشان‌دهنده گرایش رشدی در استخراج تفسیر مدرج هنگام تفسیر تشبیه در کودکان ۳ تا ۷ سال بود.

نتایج مربوط به موقعیت استعاره نشان داد که نوعی سوگیری به سمت تفسیر تحت‌اللفظی در کودکان خردسال وجود دارد. کودکان ۳ الی ۶ سال سرنخ‌های استعاری را به‌طور معنی‌داری به‌صورت تحت‌اللفظی تفسیر می‌کردند، درحالی‌که تعداد پاسخ‌های تحت‌اللفظی و استعاری ارائه‌شده توسط کودکان ۷ ساله و بزرگسال تفاوت آماری معنی‌داری با یکدیگر نداشتند. جالب‌توجه آن که کودکان ۶ و ۷ ساله «دخترِ مانند طوطی» را فقط به این دلیل که اسم سرنخ ملیکا بود، بر طوطی ترجیح ندادند. این موضوع نشان می‌دهد که برای کودکان هنگام استدلال، ارتباط بین اسامی خاص و افراد در اولویت نیست، احتمالاً به این دلیل که آنها به داشتن و یا برخورد با حیواناتی که اسمشان اسم انسان است، عادت دارند.

کودکان ۷ ساله و آزمودنی‌های بزرگسال پژوهش حساسیت بیشتری نسبت به معنای سرنخ‌ها نشان دادند. یافته‌ها همچنین نشان داد که ۶ نفر از آزمودنی‌های ۷ ساله و ۷ نفر از آزمودنی‌های بزرگسال پاسخ‌های مختلطی ارائه دادند، ۲ نفر از آزمودنی‌های ۷ ساله پاسخ‌های تحت‌اللفظی و ۲ نفر دیگر پاسخ‌های استعاری ارائه دادند، ۲ نفر از آزمودنی‌های بزرگسال پاسخ‌های تحت‌اللفظی و ۱ نفر از آنها به‌صورت استعاری پاسخ داد. از این‌رو، درک ابهام سرنخ‌های ارائه‌شده توسط کودکان در سطح گروهی بهتر قابل‌درک است، به‌گونه‌ای که کودکان ۷ و آزمودنی‌های بزرگسال الگوی مختلطی از پاسخ‌ها را در مقایسه با سایر گروه‌های سنی نشان دادند.

## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر سه فرضیه مطرح گردید که در این بخش به‌ترتیب هر یک از آنها بررسی شده‌اند. نتایج پژوهش حاضر همسو با پژوهش لانگ و همکاران (2021) نشان می‌دهد که کودکان تک‌زبان فارسی‌زبان از ۳ سالگی قادرند درک کنند که جمله «x مانند

Y است» متضمن «X Y نیست» است. این نتایج همچنین همسو با پژوهش رویو - فرناندز و همکاران (2017) نشان داد که بزرگسالان تک‌زبانۀ فارسی‌زبان در کی منطقی از این جمله داشتند و در پاسخ به دو سؤال «آیا این حیوان مانند پاندا است؟» و «آیا این دختر مانند پاندا است؟» پاسخی منطقی می‌دادند و در پاسخ به این دو سؤال عملکردی یکسان داشتند و پاسخ آنها به هر دو سؤال مثبت بود.

بر اساس فرضیۀ دوم پژوهش، پیش‌بینی می‌شد که تفاسیر تحت‌اللفظی از جملات تشبیهی (مانند ملیکا مانند طوطیه) که به طوطی اشاره می‌کند، با افزایش سن کاهش می‌یابد و این موضوع نشانگر افزایش توانایی کودکان در زمینۀ استخراج تضمنِ مدرج است (یعنی ملیکا طوطی نیست). نتایج پژوهش حاضر همسو با پژوهش‌های لانگ و همکاران (2021) و رویو - فرناندز و همکاران (2017) مؤید فرضیۀ دوم نیز است. تحلیل‌های سطح آزمودنی‌ها نشان داد که بیشتر پاسخ‌ها در آزمایش دوم یا همگی تحت‌اللفظی و یا همگی کاربردشناختی بودند و این مسأله نشان‌دهندۀ تعامل معنی‌دار سن  $\times$  موقعیت (تشبیه یا استعاره) بود. در موقعیت تشبیه، بیشتر پاسخ‌ها استعاری بودند و نوعی گرایش روبه‌افزایش در بین گروه‌های سنی مشاهده می‌شد. اگر ملیکا به‌عنوان فردی توصیف می‌شد که «مانند طوطی» بود، این نکته به این معنی بود که او طوطی نیست (در غیر این صورت، از سرنخ «ملیکا طوطیه» استفاده می‌شد). همسو با پژوهش‌های استیلر<sup>۱</sup> و همکاران (2015) و اسکوردوس و پاپافراگو (2016)، هنگام ارائه سرنخ‌های تشبیهی حتی کودکان ۳ ساله نیز تفاسیری کاربردشناختی ارائه می‌دادند، درحالی‌که عملکرد کودکان ۵ ساله مشابه عملکرد بزرگسالان بود. این نتایج نشان داد که هنگامی که از تکالیف و پروتکل‌های مناسب استفاده شود، حتی کودکان خردسال نیز، به تضمنِ مدرج حساس خواهند بود.

نتایج پژوهش حاضر فرضیۀ سوم را نیز تأیید کرد. فرضیۀ سوم پژوهش پیش‌بینی کرده بود که کودکان بین ۳ تا ۷ ساله در درک جمله‌های حاوی استعاره نوعی سوگیری به سمت درک معنای تحت‌اللفظی آن داشته باشند. به عبارت دیگر، جمله «ملیکا طوطیه» را طوری درک می‌کنند که به صورت تحت‌اللفظی به طوطی اشاره کند و نه به دختر شبیه طوطی که

---

1. Stiller, A. J.



توصیف استعاره آن جمله است. پژوهش‌های نوربری<sup>۱</sup> (2005)، هپه<sup>۲</sup> (1995) و رینولدز و اورتونی (1980) نشان داده است که کودکان خردسال در درک تشبیه در مقایسه با استعاره عملکرد بهتری دارند. در پژوهش حاضر کودکان ۳ الی ۶ ساله نسبت به جمله‌های تشبیهی (ملیکا مانند طوطیه)، گرایش قوی‌تری به درک معنی تحت‌اللفظی جمله‌های استعاره‌ای (ملیکا طوطیه) داشتند؛ این در حالی است که آزمودنی‌های ۷ ساله و بزرگسال پاسخ‌هایشان نشان‌دهنده نوعی ابهام تحت‌اللفظی - استعاره‌ای بود. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر همسو با پژوهش پوسکولوس<sup>۳</sup> (2011) نشان می‌دهد که در نبود بافت زبانی، کودکان خردسال دچار نوعی سوگیری به سمت معنی تحت‌اللفظی استعاره می‌شوند، اگرچه توانایی‌های آنها در درک زبان استعاره‌ای در بافت بسیار بهتر است.

کودکان مطالعه شده در پژوهش حاضر از ۳ سالگی قادر به درک و استخراج تضمن مدرج بودند و این موضوع از بسامد پاسخ‌های کاربردشناختی آنها در بخش تشبیه آزمایش دوم قابل مشاهده بود. با وجود این، نتایج پژوهش نشان داد که عملکرد کودکان از ۵ سالگی تا ۷ سالگی مشابه عملکرد آزمودنی‌های بزرگسال بود. لانگ و همکاران (2021) معتقدند که یکی از دلایل بیشتر بودن توانایی استخراج تضمن مدرج در مقایسه با سایر عبارات مدرج در کودکان خردسال این است که بسامد جملات مقوله‌بندی و مقایسه‌ای به علت نقش کاربرد و آموزشی آنها در گفتار کودک محور بسیار بالاست. از این رو، فراگیری این عناصر زودتر از سایر کمیت‌نماها (مانند، «برخی» در مقابل «همه») یا حروف ربطی منطقی (مانند، «و» در مقابل «یا») اتفاق می‌افتد.

در پژوهش حاضر، همسو با پژوهش فالكوم<sup>۴</sup> و همکاران (2017) عملکرد کاربردشناختی بهتر آزمودنی‌ها در جملات تشبیهی در مقایسه با جملات استعاره‌ای می‌تواند نشان دهد که کودکان خردسال قادر به استخراج تضمن مدرج قبل از درک استعاره هستند. با وجود این، این نتیجه‌گیری ممکن است موجب کم‌اهمیت جلوه دادن توانایی درک استعاره در بافت زبانی مناسب توسط کودکان شود.

---

1. Norbury, C. F.  
 2. Happé, F. G.  
 3. Pouscoulous, N.  
 4. Falkum, I. L

پژوهش‌های طولی<sup>۱</sup> صورت گرفته توسط ازکالیسکان<sup>۲</sup> و همکاران (2009) و ازکالیسکان و گولدن - میدو (2006) نشان داده‌اند که کودکان از ۲ سال و ۲ ماهگی قادر به استفاده از جملات مقایسه‌ای تشبیهی به شکل «X y است» هستند و این ساخت‌ها در گفتار خودانگیخته خردسالان بسامد بالایی دارند. این موضوع نشان می‌دهد که کودکان از خردسالی در معرض این نوع ساخت‌ها قرار دارند.

نوآوری پژوهش حاضر این بود که کودکان به جای ساخت «X مانند y است» از «X شبیه y است»<sup>۳</sup> و «X مثل y است»<sup>۴</sup> استفاده می‌کنند. در پژوهش هنسن و مارکمان<sup>۵</sup> (2005) ساخت «X شبیه y است» برای بررسی درک کودکان از تشخیص واقعیت - ظاهر<sup>۶</sup> (که یکی از مباحث مربوط به نظریه ذهن<sup>۷</sup> است) به کار رفته است. نکته جالب توجه در پژوهش حاضر آن است که وجه اشتراک سه ساخت استفاده شده توسط آزمودنی‌های فارسی زبان این بود که این سه ساخت در موقعیت‌هایی به کار رفته‌اند که در آنها میزان و درجه شباهت به آن اندازه نبود که آزمودنی‌ها به جای آنها از جملات مقوله‌بندی استفاده کنند (برای مثال، «ملیکا شبیه طوطیه، اما طوطی نیست»). از این رو، این سه جمله که بیان‌کننده شباهت هستند، نوعی مقیاس مدرج به وجود آوردند که از «شباهت صرف»<sup>۸</sup> تا تعلق به طبقه مجزا متغیر بود.

به طور کلی، نتایج پژوهش نشان داد که کودکان پیش‌دبستانی از سه سالگی قادر به درک تضمن مدرج هستند و عملکرد کودکان ۵ ساله به عملکرد بزرگسالان شباهت پیدا می‌کند. همچنین، یکی از مهم‌ترین دلایلی که کودکان خردسال قادر به استخراج تضمن مدرج در تکالیف درک تشبیه در مقایسه با سایر عبارات مدرج هستند این است که بسامد جمله‌های مقوله‌ای و مقایسه‌ای در گفتار کودک محور به علت نقش آموزشی آنها بالاست

- 
1. longitudinal studies
  2. Özaliskan, S.
  3. x looks like y
  4. x is like y
  5. Hansen, M. B., & Markman, E. M.
  6. appearance-reality distinction
  7. Theory of Mind
  8. mere similarity

و فراگیری آنها در مقایسه با سایر کمیت‌نماها (مانند “some” و “all”) یا حروف ربط منطقی<sup>۱</sup> (مانند «یا» و «و») زودتر اتفاق می‌افتد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی توانایی کودکان فارسی‌زبان در استخراج تضمنِ مدرج با قرار گرفتن در معرض انواع مختلف اصطلاحات مدرج بررسی شود. در رابطه با استعاره و تشبیه (یا جملات مقوله‌بندی و مقایسه‌ای)، حتی کودکان ۳ ساله نیز نوعی سوگیری به سمت معنای کاربردشناختی این جملات داشتند که این خود مهر تأییدی است بر این دیدگاه که مشکلات کودکان در تضمنِ مدرج ممکن است به مشکلات کاربردشناختی آنها ارتباطی نداشته باشد، بلکه به فراگیری زمانبر جفتِ دیگر اصطلاح و مدرج بودن آن ارتباط داشته باشد.

### تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

### سپاسگزاری

از تمامی کسانی که در اجرای این پژوهش به ما یاری رساندند، از مدیران و کادر آموزشی مدارس شهرستان ایوان نهایت تشکر و قدردانی داریم.

### ORCID

Arezoo Khani



<https://orcid.org/0009-0009-5114-5326>

Ali Jamali



<http://orcid.org/0000-0003-0882-797X>

Tayyebeh Khoshbakht



<https://orcid.org/0009-0002-8855-2979>

### References

- Barner, D., Brooks, N., & Bale, A. (2011). Accessing the unsaid: The role of scalar alternatives in children's pragmatic inference. *Cognition*, 118, 84-93. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.010>
- Bloom, P. (2002). *How Children Learn the Meanings of Words*. Cambridge: MIT press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/3577.001.0001>
- Braine, M. D., & Romain, B. (1981). Development of comprehension of “or”: Evidence for a sequence of competencies. *Journal of Experimental*

---

1. logical connectives

*Child Psychology*, 31(1), 46–70. [https://doi.org/10.1016/0022-0965\(81\)90003-5](https://doi.org/10.1016/0022-0965(81)90003-5)

- Chierchia, G., Fox, D., & Spector, B. (2008). The grammatical view of scalar implicatures and the relationship between semantics and pragmatics. In C. Maienborn, K. von Stechow, & P. Portner (Eds.), *Semantics: An international handbook of natural language meaning* (pp. 47–62). Germany: Mouton de Gruyter. <https://doi.org/10.1353/lan.2013.0026>
- Clark, E. V. (1973). What's in a word? On the child's acquisition of semantics in his first language. In T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and acquisition of language* (pp. 65–110). New York: Academic Press.
- Falkum, I. L., Recasens, M., & Clark, E. V. (2017). The moustache sits down first: On the acquisition of metonymy. *Journal of Child Language*, 44(1), 87–119. <https://doi.org/10.1017/S0305000915000720>
- Gershkoff-Stowe, L., Connell, B., & Smith, L. (2006). Priming overgeneralizations in two- and four-year-old children. *Journal of Child Language*, 33(3), 461–486. <https://doi.org/10.1017/S0305000906007562>
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics: Speech acts* (Vol. 3) (pp. 64–75). New York: Academic Press.
- Guasti, M. T., Chierchia, G., Crain, S., Foppolo, F., Gualmini, A., & Meroni, L. (2005). Why children and adults sometimes (but not always) compute implicatures. *Language and Cognitive Processes*, 20(5), 667–696. <https://doi.org/10.1080/01690960444000250>
- Hansen, M. B., & Markman, E. M. (2005). Appearance questions can be misleading: A discourse-based account of the appearance-reality problem. *Cognitive Psychology*, 50(3), 233–263. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2004.09.001>
- Happé, F. G. (1995). Understanding minds and metaphors: Insights from the study of figurative language in autism. *Metaphor and Symbol*, 10(4), 275–295. <https://doi.org/10.1207/s15327868ms10043>
- Horowitz, A. C., Schneider, R. M., & Frank, M. C. (2018). The trouble with quantifiers: Exploring children's deficits in scalar implicature. *Child Development*, 89(6), 572–593. <https://doi.org/10.1111/cdev.13014>
- Hudson, J., & Nelson, K. (1984). Play with language: Overextensions as analogies. *Journal of Child Language*, 11(2), 337–346. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005808>
- Kao, J. T., Bergen, L., & Goodman, N. D. (2014). Formalizing the pragmatics of metaphor understanding. In P. Bello, M. Guarini, M.

- McShane, & B. Scassellati (Eds.), *Proceedings of the 36th Annual Meeting of the Cognitive Science Society* (pp. 719–724). Quebec City, Canada: Cognitive Science Society.
- Katsos, N., & Bishop, D. V. (2011). Pragmatic tolerance: Implications for the acquisition of informativeness and implicature. *Cognition*, *120*(1), 67–81. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.02.015>
- Long, M., Shukla, V., & Rubio-Fernandez, P. (2021). The development of simile comprehension: From similarity to scalar implicature. *Child Development*, *92*(4), 1439–1457. <https://doi.org/10.1111/cdev.13507>
- Norbury, C. F. (2005). The relationship between theory of mind and metaphor: Evidence from children with language impairment and autistic spectrum disorder. *British Journal of Developmental Psychology*, *23*(3), 383–399. <https://doi.org/10.1348/026151005X26732>
- Noveck, I. A. (2001). When children are more logical than adults: Experimental investigations of scalar implicature. *Cognition*, *78*, 165–188. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00114-1](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00114-1)
- Özçaliskan, S., & Goldin-Meadow, S. (2006). “X Is like Y”: The emergence of similarity mappings in children’s early speech and gesture. In G. Kristiansen, M. Achard, R. Dirven, & F. J. Ruiz (Eds.), *Cognitive linguistics: Current applications and future perspectives* (pp. 229–260). Berlin, Germany: de Gruyter.
- Özçaliskan, S., Goldin-Meadow, S., Gentner, D., & Mylander, C. (2009). Does language about similarity play a role in fostering similarity comparison in children? *Cognition*, *112*(2), 217–228. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2009.05.010>
- Papafragou, A., & Skordos, D. (2016). Scalar Implicature. In J. Lidz, W. Snyder & J. Pater (Eds.), *Oxford handbook of developmental linguistics* (pp. 611-629). Oxford: Oxford University Press.
- Pouscoulous, N. (2011). Metaphor: For adults only? *Belgian Journal of Linguistics*, *25*(1), 51–79. <https://doi.org/10.1075/bjl.25.04pou>
- Reynolds, R. E., & Ortony, A. (1980). Some issues in the measurement of children’s comprehension of metaphorical language. *Child Development*, *51*(4), 1110–1119. <https://doi.org/10.2307/1129551>
- Rubio-Fernandez, P., Geurts, B., & Cummins, C. (2017). Is an apple like a fruit? A study on comparison and categorization statements. *Review of Philosophy and Psychology*, *8*(2), 367–390. <https://doi.org/10.1007/s13164-016-0305-4>
- Seidenberg, P. L., & Bernstein, D. K. (1986). The comprehension of similes and metaphors by learning disabled and non-learning-disabled children.

*Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 17(3), 219-229.  
<https://doi.org/10.1044/0161-1461.1703.219>

Smith, C. L. (1980). Quantifiers and question answering in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 30(2), 191-205.  
[https://doi.org/10.1016/0022-0965\(80\)90057-0](https://doi.org/10.1016/0022-0965(80)90057-0)

Vosniadou, S., & Ortony, A. (1983). The emergence of the literal-metaphorical-anomalous distinction in young children. *Child Development*, 54(1), 154-161. <https://doi.org/10.2307/1129872>

Vosniadou, S., Ortony, A., Reynolds, R., & Wilson, P. (1984). Sources of difficulty in children's understanding of metaphorical language. *Child Development*, 55(4), 1588-1606. <https://doi.org/10.2307/1130028>

Vosniadou, S. (1995). Analogical reasoning in cognitive development. *Metaphor and Symbol*, 10(4), 297-308.  
<https://doi.org/10.1207/s15327868ms10044>

Winner, E., McCarthy, M., Kleinman, S., & Gardner, H. (1979). First metaphors. *New Directions in Child Development*, 3, 29-41.  
<https://doi.org/10.1002/cd.23219790305>

استناد به این مقاله: خانی، آرزو، جمالی، علی و خوشبخت، طیبه. (۱۴۰۳). درک تضمن مدرج در کودکان ۳ تا ۷ ساله تک‌زبان فارسی‌زبان. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۷۷-۱۰۶. doi: 10.22054/LS.2023.74393.1587



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## Studying the Polysemy of “bastan” on the Basis of Image Schemas

Sepideh Abdolkarimi\* 

Assistant Professor of Linguistics, Shahid  
Beheshti University, Tehran, Iran

### Abstract

The present study aims to analyze the verb “bastan” (to close) using cognitive semantics. The meanings of “bastan” have been collected using library method, extracted from dictionaries including Sokhan, Dekhoda, Sadri Afshar's Persian Dictionary, Persian Spoken Variety, and the Etymological Dictionary of the Persian Language. This data was used for comparative analysis. In this research, a qualitative research method has been used to describe the meanings and to determine if there is a relationship among them using the image schema theory in cognitive semantics, specifically the models proposed by Evans and Greene, Evans and Evans. The analysis of the schematic meanings of the verb “bastan” showed that out of 26 meanings, 11 are force schemas, indicating an obstacle of a physical or abstract nature, and 18 are link(age) schemas, either physical or

---

\*Corresponding Author: [s\\_abdolkarimi@sbu.ac.ir](mailto:s_abdolkarimi@sbu.ac.ir)

**How to Cite:** Abdolkarimi, S. (2024). Studying the polysemy of “bastan” on the basis of image schemas. *Language Science*, 11(19), 107-140.  
doi: [10.22054/LS.2023.75659.1598](https://doi.org/10.22054/LS.2023.75659.1598).

abstract. In one case, in addition to the mentioned schema, a splitting schema was considered. Etymological considerations show that the verb “bastan” originates from a single root in its current form: -band in ancient Persian, bandh (badhnāti) in Sanskrit, and -band in Avesta. This matter does not allow the existence of two different unrelated schema, because the connection between meanings will be lost. This research argues that associative schemas show the relationship between the various meanings of the polysemic verb “bastan”.

**Keywords:** cognitive semantics, image schema, schema transformation, polysemy, semantic relation.

## 1. Introduction

Polysemy is a common phenomenon in all languages and the necessity of its existence is to reduce the memory load of the speakers. The undisputed prevalence of this phenomenon in languages has caused an increase in the number of studies on polysemy and word analysis to prove their polysemy in the field of linguistics, in general and in the field of semantics, in particular. Determining the polysemy of a word or the homonymy of several words requires etymological studies and the recognition and analysis of existing meanings, making it a complex decision that cannot be made superficially.

## Research Questions

The present study is a semantic attempt to analyze the verb “bastan” (to close) using the theoretical tool in cognitive semantics. The research data, namely the meanings of “bastan”, have been collected using the library method and extracted from various dictionaries,



including Sokhan (2003), Dehkhoda (1966), Sadri Afshar's Persian Dictionary (2009), Spoken Persian Dictionary (2016), and of course the Etymological Dictionary of Persian Language (2016).

One of the important points about this article is that the verb “bastan” has not been investigated as a light verb. Although it has been examined in conjunction with certain words such as “lie” and “slander”, the aim was not to analyze compound verbs of Persian which are formed with “bastan” as the verbal particle. Analyzing “bastan” as a heavy verb is expected to facilitate its semantic analysis as a light verb. Limiting the research to its meanings as a light verb would restrict the analysis. It is expected that etymological considerations and the number of schemas associated with the meaning of “bastan” will confirm the polysemy of this verb. If multiple image schemas are associated with its meanings and etymological investigations show that the verb derives from the same root, deciding on the polysemy of “bastan” becomes complex. This research addresses this issue from a cognitive perspective.

## **2. Literature Review**

Semantic analyses related to this research have been done based on various theoretical frameworks; among them, it is possible to name the semantic analysis of the verb “zadan” (to hit) based on corporal patterns and data from the Persian language corpora of Bijan Khan (Kirimi Dostan & Razani, 2022); the conceptual domain of the verb “shandidan” (to listen) based on the theory of frame semantics and the principles of the framenet (Nayebbloui et al., 2021); the semantic expansion of the verb “zadan” based on the theories of conceptual metaphor and metonymy (Bahrami & Sheykhanianpour, 2018); and

analyzing the meaning of the verb “goftan” (to say) within the framework of the theory of frame semantics and corpus data (Rahmatinejad et al., 2018). Other studies include the polysemy of the verb “didan” (to see) based on the corpus data and the pattern of Antonano (1999; 2013), Switzer (1990), and Afrashi & Asgari (2016); a diachronic investigation of the semantic dimensions of “gereftan” (to get) from the perspective of componential analysis of meaning and cognitive semantics (Abdolkarimi & Changizi, 2016); and finally, the polysemy of the verb “zadan” based on the concepts raised in cognitive semantics such as image schemas, conceptual metaphor theory and categorization (Kirimi Doustan & Rouhi Baighi, 2015). The similarity of the most recent studies conducted in this field, is their same theoretical basis. The theoretical basis used for data analysis in this research is image schemas, which provide a cognitive foundation. This study shares commonalities with the polysemy study of “zadan” from a cognitive perspective (Kirimi Doustan & Rouhi Baighi, 2015) but differs by using only image schemas and examining different current meanings of “bastan” (to close). Additionally, “bastan” has not been studied as a light verb.

### **3. Methodology**

In this research a qualitative analysis method has been used to describe the meanings of the verb “bastan” and determine relationships among the meanings using the theoretical tool of image schema in cognitive

semantics, specifically the models of Evans & Greene (2006: 187), Evans (2019: 164) and Evans (2019: 236).

#### 4. Results

The analysis of the schematic meanings of the verb “bastan” shows that among the 24 meanings, there are 11 cases of the force schema, indicating the creation of a physical or abstract obstacle, and 18 cases of the linkage schema, again either physical or abstract. In one case, there was a possibility of considering a branching schema. Etymological considerations show that the verb “bastan” is derived from one root in its current form, which was “- band” in ancient Persian, “bandh (badhnāti)” in Sanskrit, and “band” in Avestan. This result does not support the existence of two distinct unrelated schemas, as the connection between meanings will be lost. In this research, it is argued that associative schemas show a connection between the meanings of the mentioned verb.


In cases where the meaning of “bastan” explicitly brings to mind the scheme of connection, it is not far-fetched and easy to believe in unity; moreover, the linkage scheme itself is also a subset of the unity scheme and a meronymic relationship can be considered between them, because linkage of the constituent parts of a whole is a part/parts of the process of forming a unity. What is debatable, is a relationship that can be considered between creating an obstacle and unity, and it is necessary to form such a relationship for the reasons mentioned above. Based on the explanations presented, it can be concluded that creating an obstacle, in addition to being a subgroup of the force schema, can also be considered a subgroup of the unity schema, and

the recurring schema will be the unity schema. It means [unity] is present in various meanings of “bastan”.



## بررسی چندمعنایی فعل «بستن» بر اساس طرحواره‌های تصویری

استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

سپیده عبدالکریمی \* 

### چکیده

پژوهش حاضر کوششی است برای تحلیل چندمعنایی فعل «بستن» با بهره‌گیری از ابزار نظری مطرح در معنی‌شناسی شناختی. معانی فعل «بستن» به روش کتابخانه‌ای از فرهنگ‌های سخن، دهخدا، فرهنگ فارسی صدری افشار، فرهنگ فارسی گفتاری و البته، فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی گردآوری و با هم مقایسه شد. در پژوهش حاضر، از روش تحلیل کیفی برای توصیف معانی و تعیین چگونگی ارتباط معانی یادشده استفاده شده است. به این منظور، ابزار نظری طرحواره‌های تصویری در چارچوب معنی‌شناسی شناختی و به طور خاص، مدل پیشنهادی جانسون و شرح و بسط آن از سوی ایوانز و گرین و ایوانز به کار گرفته شده است. تحلیل معانی طرحواره‌ای فعل «بستن» نشان می‌دهد که از میان ۲۴ معنی، ۱۱ مورد طرحواره نیرو داریم که به طور خاص ایجاد مانع با ماهیتی فیزیکی یا انتزاعی را نشان می‌دهند و ۱۸ مورد طرحواره پیوند با ماهیت فیزیکی یا انتزاعی در تحقق معنایی فعل «بستن» داریم. در یک مورد نیز، افزون بر طرحواره پیوند، امکان قائل شدن به طرحواره انشعاب وجود داشت. این در حالی است که ملاحظات ریشه‌شناختی نشان می‌دهند فعل «بستن» از یک ریشه واحد مشتق شده و به صورت کنونی خود درآمده است و آن، band در فارسی باستان و اوستایی و bandh در سنسکریت بوده است. این امر وجود طرحواره‌های متفاوت غیرمرتبط را مجاز نمی‌دارد. علت آن است که باتوجه به زمینه‌سازی طرحواره‌های تصویری برای تشکیل معانی به دلیل ماهیت پیش مفهومی آنها، در صورت نبود ارتباط بین عناصر پیش مفهومی، ارتباط میان معانی از دست می‌رود. در پژوهش حاضر استدلال می‌شود که طرحواره‌های متداعی با معانی، ارتباط میان معانی فعل «بستن» را چگونه نشان می‌دهند.

**کلیدواژه‌ها:** معنی‌شناسی شناختی، طرحواره تصویری، طرحواره‌گردانی، چندمعنایی، ارتباط معنایی.

## ۱. مقدمه

چندمعنایی<sup>۱</sup> پدیده‌ای معمول در همه زبان‌هاست و ضرورت وجود آن نیز، کاستن از بار حافظه گویشوران است. کرافت<sup>۲</sup> (2003: 106) چندمعنایی را دارای انگیزه اقتصادی<sup>۳</sup> و تصویرگونگی<sup>۴</sup> می‌داند و بر این باور است که تشابه تکرارشونده در صورت<sup>۵</sup>، تشابه تکرارشونده در معنی را به همراه دارد. والنزوللا<sup>۶</sup> (2017: 115) به هنگام بحث درباره چندمعنایی، داستانی را از نویسنده‌ای آرژانتینی نقل می‌کند که در آن پسری توانایی ثبت تغییرات لحظه‌ای پدیده‌های جهان را در حافظه خود دارد. او قادر به انتزاع و تعمیم نیست، زیرا در محاصره جزئیات قرار گرفته و نمی‌تواند استدلال کند. وی با بیان این داستان بر ضرورت وجود چندمعنایی تأکید می‌کند و معتقد است این پدیده نشان می‌دهد که گویشوران در هر بار کاربرد واژه دامنه محدودی از تغییرات را در معنی آن مجاز می‌دانند تا در حصار جزئیات اسیر نشوند. رواج بلامنازع این پدیده در زبان‌ها سبب شده پژوهش در باب چندمعنایی و تحلیل واژه‌ها به منظور اثبات چندمعنابودن آنها از پژوهش‌های پرشمار در حوزه زبان‌شناسی به طور عام، و در حوزه معنی‌شناسی به طور خاص باشد. دلیل دیگر برای پرشماربودن تحلیل‌های معنایی با هدف اثبات و یا بررسی چندمعنایی واژه‌ها این است که تصمیم‌گیری در مورد چندمعنایی یک واژه یا هم‌نامی<sup>۷</sup> چند واژه با هم، منوط به بررسی‌های ریشه‌شناختی و تحلیل معانی موجود برای واژه‌هاست. بنابراین، چنانکه سعید<sup>۸</sup> (2012: 65) نیز تأکید می‌کند، قائل شدن به چندمعنایی یا هم‌نامی تصمیمی ساده و قابل‌اتخاذ بر اساس بررسی‌های سطحی و مقدماتی نیست.

جستار حاضر با هدف تحلیل معنایی فعل «بستن»، با بهره‌گیری از ابزار نظری مطرح در معنی‌شناسی شناختی انجام شده است. بنابراین، این پژوهش را می‌بایست در زمره پژوهش‌های شناختی در حوزه معنی‌شناسی به شمار آورد. یکی از ضرورت‌های انجام چنین

- 
1. polysemy
  2. Croft, W.
  3. economic motivation
  4. iconicity
  5. form
  6. Valenzuela, J.
  7. homonymy
  8. Saeed, J. I.

مطالعه‌ای، نقشی است که طرحواره‌های تصویری در پدید آمدن چندمعنایی ایفا می‌کنند. سعید (370: 2015) اظهار می‌دارد که طرحواره‌های تصویری و گسترش آنها برای نشان دادن و توضیح دربارهٔ چندمعنایی به کار می‌روند. از این رو، می‌توان اذعان داشت که اهمیت پژوهش حاضر آن است که می‌کوشد چندمعنایی را در سطح طرحواره‌های تصویری تبیین کند. این امر می‌تواند در گزینش کیفیت و کمیت معانی قیدشده در واژه‌نامه‌ها برای فعل «بستن» مفید واقع شود و از اهداف کاربردی این پژوهش به شمار رود. از نکات مهم دربارهٔ این جستار آن است که تاکنون، فعل «بستن» به‌طور خاص، به‌عنوان فعل سبک بررسی و تحلیل نشده است. اگرچه این فعل در هم‌نشینی<sup>۱</sup> با واژه‌هایی خاص مانند «دروغ» و «تهمت» و ... بررسی شده است، اما هدف نگارنده بررسی آن دسته از افعال مرکب زبان فارسی که با مشارکت «بستن» ساخته می‌شوند، نبوده است. دلیل این امر آن بوده که به باور نگارنده، تحلیل معانی این فعل به‌عنوان فعل سنگین، راهگشای تحلیل معنایی آن در مقام فعل سبک نیز خواهد بود.

علاوه‌براین، محدود کردن پژوهش به معانی «بستن» صرفاً در مقام فعل سبک، دامنهٔ پژوهش را محدود و تحلیل‌ها را ناکافی می‌کند و سرانجام نیز، پرداختن به معانی آن به‌عنوان فعل سنگین لازم خواهد بود. انتظار می‌رود نتایج ملاحظات ریشه‌شناختی و شمارِ طرحواره‌های متداعی با معانی «بستن»، مؤید چندمعنایی این فعل باشند. در صورتی که با تعدد و تنوع طرحواره‌های تصویری متداعی با معانی روبه‌رو شویم و بررسی‌های ریشه‌شناختی، اشتقاق این فعل از یک ریشه را نشان دهند، آنگاه در تصمیم‌گیری برای چندمعنایی فعل «بستن» با مشکل مواجه خواهیم شد. در جستار حاضر، چگونگی فائق آمدن بر این قبیل مسائل را بررسی خواهیم کرد.

## ۲. پیشینهٔ پژوهش

بررسی چندمعنایی افعال، اعم از افعال سبک و افعال سنگین در پژوهش‌های معنی‌شناختی همواره از جذابیت و البته ضرورت برخوردار بوده و موضوع پژوهش‌های ارزشمندی قرار

---

1. co-occurrence

گرفته است. تحلیل‌های یادشده بر مبنای چارچوب‌های نظری گوناگونی انجام شده‌اند که از آن جمله می‌توان به مواردی به شرح زیر اشاره کرد:

کریمی دوستان و رازانی (۱۴۰۱) کاربردهای سنگین و سبک فعل «زدن» را صرفاً در گونه نوشتاری زبان فارسی بررسی کرده‌اند. در این بررسی، چهار شیوه برای کاربرد فعل «زدن» به دست آمده که عبارت‌اند از فعل سنگین «زدن»، پایه + فعل سبک «زدن»، [نوع معنایی] + فعل سبک «زدن» و عبارت فعلی حاوی فعل سبک «زدن». بررسی هم‌نشینی «زدن» با سایر واژه‌های زبان فارسی برای تعیین معانی این فعل، وجه اشتراک آن با پژوهش حاضر است، اما بررسی پیکره‌بنیاد<sup>۱</sup> و سوگیری غیرشناختی تحلیل‌ها وجه افتراق آن با این جستار به شمار می‌رود.

کریمی دوستان و بایگی (۱۳۹۵) چندمعنایی فعل «زدن» را با سوگیری شناختی تحلیل کرده‌اند؛ به این صورت که نقش سازوکارهای شناختی مانند مقوله‌بندی<sup>۲</sup>، نمونه‌اعلا<sup>۳</sup>، استعاره مفهومی<sup>۴</sup> و طرحواره‌های تصویری<sup>۵</sup> را در چندمعنایی فعل مذکور بررسی کرده‌اند. نکته مهم در این بررسی این است که «زدن» در مقام فعل سبک مطالعه شده است. «زدن» در پژوهش بهرامی و شیخانیان‌پور (۱۳۹۸) نیز مطالعه شده است. چارچوب نظری این پژوهش الگوی «چهارمقوله‌ای»<sup>۶</sup> ریمر<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) بوده است و سازوکارهای دخیل در گسترش معنایی<sup>۸</sup> فعل یادشده، به صورت مقایسه‌ای<sup>۹</sup> در فارسی و انگلیسی بررسی شده‌اند. این پژوهش به پشتوانه طرحواره‌ای معانی «زدن» اشاره‌ای نداشته است. رحمتی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۸) با بررسی معانی فعل «گفتن» انگاره شعاعی<sup>۱۰</sup> مربوط به آن را ترسیم کرده و افزون بر معنای سرنمونی<sup>۱۱</sup>، به ۵ معنی در لایه نخست، ۱۷ معنی در لایه دوم، ۱۰

- 
1. corpus-based
  2. categorization
  3. prototype
  4. conceptual metaphor
  5. image schema
  6. four-category model
  7. Riemer, N.
  8. semantic widening
  9. comparative
  10. radial model
  11. prototypical meaning



معنی در لایه سوم و ۱۱ معنی در لایه چهارم دست یافته‌اند. در این پژوهش نیز، مجاز<sup>۱</sup> و استعاره<sup>۲</sup> به عنوان سبب‌سازان گسترش معنایی مطالعه شده‌اند و چندمعنایی در سطح پیش مفهومی و با التفات به طرحواره‌های تصویری بررسی نشده است.

افراشی و عسگری (۱۳۹۶) معانی فعل «دیدن» را با استناد به فرهنگ تاریخی ریشه‌شناختی افعال زبان فارسی و لغت‌نامه دهخدا و نیز، فرهنگ‌های سخن و معین در ۱۲ طبقه معنایی قرار داده‌اند. تحلیل‌های این پژوهش بر اساس مقوله‌بندی پیش‌نمونه‌بنیان<sup>۳</sup> و در سطح مفهومی صورت گرفته است. عبدالکریمی و چنگیزی (۱۳۹۶) نزدیک‌ترین و مرتبط‌ترین پژوهش با جستار حاضر را انجام داده‌اند. آنها در پژوهش خود ابعاد معنایی فعل «گرفتن» را به لحاظ در زمانی و به طور عمده بر اساس تحلیل مؤلفه‌ای<sup>۴</sup> بررسی کرده و به نقش طرحواره‌های تصویری در تغییر و تکامل معنایی این فعل پرداخته‌اند. طی کنکاش‌های معنایی آنها، طرحواره زیربنایی تشکیل معانی «گرفتن» طرحواره حرکت بوده است که در تمام معانی این فعل باز نمود یافته است.

آنگونه که ملاحظه می‌شود، وجه تشابه متأخرترین پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه چندمعنایی افعال، به کارگیری مبانی نظری یکسان و بررسی فعل‌های متفاوت، یا بررسی فعلی معین، مثل «زدن» بر اساس مبانی نظری متفاوت و یا با شیوه‌های توصیفی - تحلیلی متفاوت است. مبانی نظری به کار گرفته شده در پژوهش حاضر، مشخصاً طرحواره‌های تصویری است که از یک سو بنیانی شناختی به پژوهش بخشیده است و از این لحاظ، بیشترین اشتراک را با بررسی چندمعنایی فعل سبک «زدن» از دیدگاه شناختی (کریمی دوستان و روحی بایگی، ۱۳۹۵) و بررسی در زمانی ابعاد معنایی «گرفتن» از منظر تحلیل مؤلفه‌ای و معنی‌شناسی شناختی (عبدالکریمی و چنگیزی، ۱۳۹۶) دارد. از سوی دیگر، وجه تمایز آن با مطالعات یادشده، اولاً در کاربرد صرف طرحواره‌های تصویری و در نتیجه، بررسی چندمعنایی در سطح پیش مفهومی است و ثانیاً، بررسی معنایی فعلی

---

1. metonymy  
2. metaphor  
3. prototype-based  
4. componential analysis

متفاوت، یعنی «بستن» است. افزون‌براین، تاکنون فعل «بستن» صرفاً به‌عنوان فعل سبک بررسی و تحلیل نشده است.

### ۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر پژوهشی نظری در حوزه معنی‌شناسی است که در آن از ابزار نظری مطرح در معنی‌شناسی شناختی برای تحلیل داده‌ها استفاده شده است. داده‌های پژوهش معانی فعل «بستن» هستند. داده‌ها به روش کتابخانه‌ای گردآوری شده است؛ به این صورت که معانی فعل «بستن» از فرهنگ فشرده سخن (انوری، ۱۳۸۲)، فرهنگ روز سخن (انوری، ۱۳۸۲)، معین (۱۳۸۱)، دهخدا (۱۳۴۵)، فرهنگ فارسی صدری افشار (۱۳۸۸)، فرهنگ فارسی گفتاری (صفرزاده، ۱۳۹۵) و البته فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی (۱۳۹۵) گردآوری و مقایسه شده‌اند. معانی مشابه تجمیع و شمار معانی با هم مقایسه شده‌اند تا همه معانی مذکور برای این فعل ذکر و تحلیل شوند و معنایی از قلم نیفتد. در ارائه مثال‌ها نگارنده افزون‌بر استفاده از واژه‌نامه‌های مذکور، از شمّ زبانی خود نیز بهره برده است. بنابراین، مثال‌هایی که ارجاع ندارند، برگرفته از شمّ زبانی نگارنده هستند.

شیوه تحلیل داده‌ها توصیفی است. در تحلیل داده‌ها مدل پیشنهادی ایوانز و گرین<sup>۱</sup> (2006: 187)، ایوانز (۱۳۹۸: ۱۶۴) و ایوانز (2019: 236) مد نظر قرار گرفته است.

### ۴. مبانی نظری پژوهش

در این بخش، درباره چندمعنایی، هم‌نامی و طرحواره‌های تصویری / تصویری توضیح خواهیم داد، زیرا با بررسی طرحواره‌های متداعی با معنای فعل «بستن»، می‌توان چندمعنابودن آن را ارزیابی کرد.

#### ۴-۱. چندمعنایی و هم‌نامی

چندمعنایی اصطلاحی در معنی‌شناسی است که در برابر اصطلاح تک‌معنایی<sup>۲</sup> مطرح می‌شود. در کنار چندمعنایی و تک‌معنایی، اصطلاح هم‌نامی را نیز در مباحث معنی‌شناختی

1. Evans, V., & Green, M.

2. monosemy

داریم و همین امر، ضرورت ارائه توضیحی درباره اصطلاح اخیر را مبرم می‌سازد تا بتوانیم میان چندمعنایی و هم‌نامی تمایز قائل شویم. اصطلاح چندمعنایی برای آن دسته از واحدهای زبانی به کار می‌رود که معانی گوناگون داشته باشند. بنابراین، در معنی‌شناسی واژگانی<sup>۱</sup> واژه‌هایی که بیش از یک معنی دارند، چندمعنی<sup>۲</sup> در نظر گرفته می‌شوند. پرسش مهمی که به هنگام بحث درباره چندمعنایی در زبان مطرح می‌شود، آن است که آیا اهل زبان، با یک واژه و معانی متفاوت، اما مرتبط سروکار دارند یا با چند واژه سروکار دارند که هم‌نام<sup>۳</sup> نامیده می‌شوند. واژه‌های هم‌نام واژه‌هایی هستند که هم‌آوا - هم‌نویسه‌اند و به لحاظ تاریخی، برگرفته از یک ریشه نیستند و مؤلفه معنایی مشترکی میان معانی آنها وجود ندارد.

پالمر<sup>۵</sup> (۱۳۶۶: ۱۱۸) معتقد است که در چندمعنایی با یک واژه سروکار داریم و در هم‌نامی باید چند واژه مختلف را در نظر بگیریم و به این امر در فرهنگ‌نگاری توجه داشته باشیم تا مشخص شود که در چندمعنایی یک مدخل و چند معنی و در هم‌نامی، به تعداد معانی، مدخل واژگانی داریم. پالمر در ادامه این بحث (۱۳۶۶: ۱۱۹) در مورد معیار تشخیص چندمعنایی از هم‌معنایی به ریشه‌شناسی واژه‌ها اشاره می‌کند و بر این باور است که اگر صورت‌های مشابه از ریشه‌های مختلفی برگرفته شده باشند، با هم‌نامی سروکار داریم و اگر از یک ریشه برگرفته شده باشند، با چندمعنایی روبه‌رو هستیم. با وجود این، مواردی نیز وجود دارند که دو واژه هم‌آوا - هم‌نویسه از یک ریشه برگرفته شده‌اند، اما به لحاظ بررسی‌های هم‌زمانی باید واژه‌های جداگانه‌ای در نظر گرفته شوند. به‌زعم نگارنده، علت بیان این گونه اظهارنظرها در مورد ارتباط یا عدم ارتباط واژه‌ها و معانی آنها این است که اطلاعات در زمانی و مشخصاً ریشه‌شناختی در خود آگاه اجتماعی اهل زبان قرار ندارند.

سعید (63-64: 2012) بر این باور است که در چهار حالت، احتمال وجود واژه‌های

هم‌نام وجود دارد:

- 
1. lexical semantics
  2. polysemic
  3. homonym
  4. homophone-homograph
  5. Palmer, F.

- ۱- واژه‌هایی متعلق به یک مقوله دستوری و هم‌نویسه، مانند "lap" به معنی «پیچیدن» و "lap" به معنی «سرکشیدن».
- ۲- واژه‌هایی متعلق به یک مقوله دستوری و برخوردار از نوشتار متفاوت، مانند "ring" به معنی «حلقه» و "wring" به معنی «فشار».
- ۳- واژه‌هایی متعلق به مقوله‌های دستوری متفاوت، اما هم‌نویسه، مانند فعل "keep" به معنی «نگاه داشتن» و اسم "keep" به معنی «خرجی».
- ۴- واژه‌هایی متعلق به مقوله‌های دستوری متفاوت با نوشتار متفاوت، مانند "not" که تکواژ نفی است و "knot" به معنی «گره‌زدن».

نکته شایسته ذکر در پایان این بخش آن است که کاربرد مجازی و استعاری واژه‌ها عامل مهمی در ایجاد چندمعنایی است. به عنوان نمونه، چندمعنایی واژه «سر» در زبان فارسی هم از طریق مجاز و هم از طریق کاربرد استعاری به وجود آمده است: سر آن ندارد / مشب که برآید آفتابی / چه خیال‌ها گذر کرد و گذر نکرد خوابی. در این مثال مشاهده می‌کنیم که «سر» مجاز ظرف و مظروف است و هدف از کاربرد آن افاده معنی قصد و اراده است که جایگاه آن درون سر انسان در نظر گرفته می‌شود. کاربرد واژه «سر» در «سرپرستار» نیز نشان می‌دهد کاربرد استعاری این واژه معنایی ایجاد می‌کند که بالاتر بودن موقعیت اجتماعی فرد را به قیاس از بالا قرار داشتن سر، روی بدن انسان، نشان می‌دهد (عبدالکریمی و چنگیزی، ۱۳۹۸: ۲۹۱).

#### ۲-۴. طرحواره‌های تصویری

بنا بر تعریف ایوانز و گرین (2006: 179)، طرحواره‌های تصویری / تصویری طرحی کلی از تجارب جسمانی روزمره انسان در ذهن او هستند که نتیجه تعامل وی با جهان پیرامونش هستند. طرحواره یک الگو، شکل یا تجربه متناوب تکرارشونده است که از فعالیت‌های در جریان (روزمره) ما با ترتیب خاص‌شان تشکیل و منتج می‌شود. این الگوها در نتیجه کسب تجارب بدنمندی<sup>۱</sup> در مکان / فضا و در تعامل با اشیا برای ما معنی‌دار می‌شوند (Johnson, 1987: 29).

طرحواره‌های تصویری در بردارنده جزئیات نیستند، بلکه مفاهیمی انتزاعی و در بردارنده الگوهایی از تجارب تکرارشونده انسان هستند که ماهیتی جسمانی شده<sup>۱</sup> دارند.

راسخ مهند (۱۳۹۶: ۴۶) طرحواره‌های تصویری را ساختارهای معنی‌دار و جسمی‌شده‌ای می‌داند که حاصل حرکات جسم انسان در فضای سه‌بعدی، تعاملات ادراکی و شیوه برخورد با اجسام هستند.

جانسون<sup>۲</sup> (1987) به نقل از راسخ مهند (۱۳۹۶: ۴۶) اظهار می‌دارد که تجربه جسمانی سبب شکل‌گیری طرحواره‌های تصویری در نظام مفهومی می‌شود. ایوانز (۱۳۹۸: ۱۶۲-۱۶۴) طرحواره تصویری را مفهومی کمابیش انتزاعی می‌داند که مستقیماً از تعاملات و مشاهدات روزانه ما از جهان پیرامون به دست می‌آید. وی معتقد است طرحواره‌های تصویری از تجربه‌های حسی و ادراکی حاصل شده‌اند و از این رو، از تجربه جسمانی مشتق می‌شوند. به عنوان مثال، وی به نیروی گرانش زمین اشاره می‌کند که سبب سقوط اشیای بدون تکیه‌گاه می‌شود و بنابراین، با در نظر گرفتن محورهای عمودی، بشر باید برای برداشتن اشیایی که بر زمین افتاده‌اند خم و دوباره بلند شود. او در یک جهت (رو به پایین) به اشیایی که بر زمین هستند می‌نگرد و در جهت دیگر (رو به بالا)، به اشیایی که بالا می‌روند نگاه می‌کند. نتیجه اینکه، فیزیولوژی بدن ایجاب می‌کند که محور عمودی ما که در تعامل با جاذبه زمین است، در نتیجه چگونگی تعامل ما با محیط پیرامون ایجاد معنا کند. ایوانز و گرین (2006: 187) و ایوانز (۱۳۹۸: ۱۶۴) فهرست طرحواره‌های تصویری را به شرح زیر ذکر می‌کنند:

---

1. embodied  
2. Johnson, M.

جدول ۱: انواع طرحواره‌های تصویری برگرفته از ایوانز و گرین (2006:187)، ایوانز (۱۳۹۸): ۱۶۴ و ایوانز (2019: 236)

فهرست طرحواره‌های تصویری	
فضا <sup>۱</sup>	بالا - پایین <sup>۲</sup> ، جلو - عقب <sup>۳</sup> ، چپ - راست <sup>۴</sup> ، نزدیک - دور <sup>۵</sup> ، مرکز - حاشیه <sup>۶</sup> ، تماس <sup>۷</sup> ، مستقیم <sup>۸</sup> ، حالت عمودی <sup>۹</sup>
ظرف <sup>۱۰</sup>	ظرف، درون - بیرون <sup>۱۱</sup> ، سطح <sup>۱۲</sup> ، پر - خالی <sup>۱۳</sup> ، محتوا <sup>۱۴</sup>
حرکت <sup>۱۵</sup>	شدت حرکت <sup>۱۶</sup> - مبدأ - مسیر - مقصد <sup>۱۷</sup>
تعادل <sup>۱۸</sup>	محور تعادل <sup>۱۹</sup> ، تعادل دوکفه‌ای <sup>۲۰</sup> ، تعادل نقطه‌ای <sup>۲۱</sup> ، متعادل <sup>۲۲</sup>
قدرت <sup>۲۳</sup>	حرکت‌دهندگی <sup>۲۴</sup> ، انسداد <sup>۲۵</sup> ، قدرت متقابل <sup>۲۶</sup> ، انحراف از جهت <sup>۲۷</sup> ، حذف مانع <sup>۲۸</sup> ، توانمندی <sup>۲۹</sup> ، جذب <sup>۳۰</sup> ، ایجاد مانع <sup>۳۱</sup>

1. space
2. up-down
3. front-back
4. left-right
5. near-far
6. center-periphery
7. contact
8. straight
9. verticality
10. containment
11. in-out
12. surface
13. full-empty
14. content
15. locomotion
16. momentum
17. source-path-goal
18. balance
19. balance axis
20. twin-pan balance
21. point balance
22. equilibrium
23. force
24. compulsion
25. blockage
26. counterforce
27. diversion
28. removal of restraint
29. enablement
30. attraction
31. resistance

فهرست طرحواره‌های تصویری	
وحدت / کثرت <sup>۱</sup>	ادغام <sup>۲</sup> ، مجموعه <sup>۳</sup> ، انشعاب <sup>۴</sup> ، تکرار <sup>۵</sup> ، جزء - کل <sup>۶</sup> ، شمردنی - ناشمردنی <sup>۷</sup> ، پیوند <sup>۸</sup>
یکسانی <sup>۹</sup>	تطبیق <sup>۱۰</sup> ، تلفیق <sup>۱۱</sup>
وجود <sup>۱۲</sup>	حذف، فضای کران‌دار <sup>۱۳</sup> ، چرخه <sup>۱۴</sup> ، شیء <sup>۱۵</sup> ، فرایند <sup>۱۶</sup>

جانسون (1987: 24-26) ویژگی‌های طرحواره‌های تصویری را از این قرار می‌داند:

۱- طرحواره‌های تصویری ماهیتی انتزاعی دارند و به ویژگی‌های حاصل از ادراک دیداری محدود نیستند. ۲- به دلیل ماهیت انتزاعی طرحواره‌های تصویری، امکان دخل و تصرف‌های ذهنی در آنها وجود دارد، مثلاً می‌توانیم تشابه دو شکل که یکی صورت چرخش یافته دیگری است را تشخیص دهیم و این بدان معنی است که ما توانایی چرخش و تغییر جهت اشکال را در ذهن خود داریم. ۳- طرحواره‌ها قابلیت تبدیل شدن به یکدیگر را (در ذهن ما) دارند. ۴- دانش عام ما در شکل‌گیری طرحواره‌های تصویری دخیل است و می‌توانیم یک شکل ساده و عاری از جزئیات را به اشکال مرتبط با مصادیق گوناگون تبدیل کنیم. راسخ مهند (۱۳۹۶: ۴۷-۵۰) نیز ویژگی‌های طرحواره‌های تصویری را به نقل از جانسون (1987) این گونه برمی‌شمارد:

طرحواره‌های تصویری تعاملی‌اند، یعنی حاصل ارتباط جسمی ما با دنیای اطراف‌اند. اگر طرحواره تصویری حجم را به عنوان نمونه در نظر بگیریم، می‌بینیم که آنچه سبب

- 
1. unity/multiplicity
  2. merging
  3. collection
  4. splitting
  5. iteration
  6. part- whole
  7. count-mass
  8. link(age)
  9. identity
  10. matching
  11. superimposition
  12. existence
  13. bounded space
  14. cycle
  15. object
  16. process

شکل‌گیری مفهوم حجم در ذهن انسان می‌شود، تجربه‌ی احاطه‌شدن از شش سو، بالا و پایین، چپ و راست و جلو و عقب است. تجربه‌ی احاطه‌شدن از شش سو در مورد خود شخص هم اتفاق می‌افتد.

طرحواره‌های تصویری ساده نیستند و می‌توانند ساختار داخلی پیچیده‌ای داشته باشند. میان اجزای درونی طرحواره‌های تصویری رابطه‌ی استلزام<sup>۱</sup> برقرار است. همین ویژگی، طرحواره‌های تصویری را چندوجهی<sup>۲</sup> می‌کند و طرحواره‌ها به صورت شبکه یا خوشه‌ای<sup>۳</sup> از چند طرحواره مرتبط ساخته و درک می‌شوند. اگر طرحواره‌ی مسیر را به عنوان نمونه در نظر بگیریم، می‌بینیم که قائل شدن به مفهوم مسیر مستلزم قائل شدن به مفاهیم مبدأ، مقصد، حرکت و گذر است؛ یعنی برای داشتن مسیر ضروری است حرکتی از مبدأ آغاز شود و پس از گذر از مبدأ، حرکت در مقصد متوقف شود. بنابراین، مفهوم مسیر ساختار داخلی ساده‌ای ندارد، بلکه ساختار پیچیده‌ای دارد؛ یعنی از طرحواره‌هایی که نقش سازه را برای آن ایفا می‌کنند، تشکیل شده است و میان این (زیر) طرحواره‌ها و خود طرحواره‌ی مسیر، رابطه‌ی جزء به کل (جزء‌واژگی<sup>۴</sup>) برقرار است.

طرحواره‌های تصویری چندبعدی هستند؛ یعنی صرفاً محصول درک از طریق یک حس نیستند. همانگونه که در مورد طرحواره‌ی تصویری حجم توضیح داده شد، در شکل‌گیری یک طرحواره‌ی تصویری بیش از یک حس دخیل است و همین امر سبب می‌شود طرحواره‌های تصویری را چند وجهی یا چندبعدی در نظر بگیریم.

طرحواره‌های تصویری ذاتاً معنی دارند، زیرا محصول درک جسمانی هستند. معنی ذاتی طرحواره‌های تصویری برخاسته از ویژگی‌های جزئی و نه کلی آنهاست. این ویژگی‌های جزئی نیز، از رهگذر تجارب جسمانی انسان به دست می‌آیند. طرحواره‌های تصویری قابلیت تبدیل شدن از یک نوع به نوع دیگر را دارند (طرحواره گردانی<sup>۵</sup>).

طرحواره‌های تصویری خاستگاه پیش مفهومی دارند؛ یعنی خاستگاه ساخته شدن مفاهیم هستند. شکل گرفتن طرحواره‌های تصویری برخاسته از تجارب جسمانی انسان یا همان

- 
1. entailment
  2. multimodal
  3. in networks / in clusters
  4. meronymy
  5. schema transformation



تجارب حسی است و این تجربه‌ها به نوبه خود منجر به ساخته شدن مفاهیم می‌شوند؛ دقیقاً به همین دلیل مفاهیم را دارای ماهیت جسمانی می‌دانیم. از این رو، طرحواره‌های تصویری را خاستگاه ساخته شدن مفاهیم (مثلاً مفهوم مسیر) می‌دانیم.

#### ۳-۴. ماهیت طرحواره‌های تصویری و ارتباط آنها با معانی

در رویکرد شناختی به مطالعات زبانی، دانش زبانی محصول کاربرد زبان است و آنچه استفاده از زبان را برای ایجاد ارتباط امکان‌پذیر می‌سازد، خود کاربرد زبان است. ایوانز (133-132: 2019) بر این باور است که شکل گرفتن دانش زبانی در پی کاربرد زبان از طریق انتزاع<sup>۱</sup> و طرحواره‌سازی<sup>۲</sup> محقق می‌گردد:

«انتزاع فرایندی است که در آن ساختارهای ذهنی در نتیجه تعمیم الگوهای شکل گرفته بر اثر موارد خاص کاربرد زبان قوام می‌یابند. ... طرحواره‌سازی نوع خاصی از انتزاع است که منجر به پدید آمدن بازنمایی‌هایی در ذهن می‌شود که فاقد جزئیات پاره‌گفتارهایی هستند که آنها را شکل داده‌اند. این مهم با کنار گذاشتن نقاط افتراق ساختارهای زبانی و در نظر داشتن نقاط مشترک آنها محقق می‌شود» (Evans, 2019: 133).

ایوانز (2019) از معنی طرحواره‌ای<sup>۳</sup> سخن گفته است و این بدان معنی است که طرحواره‌ها در شرایطی پیش‌مفهومی در نظر گرفته می‌شوند که نامتمایز هستند (طرحواره‌های نامتمایز<sup>۴</sup>) و وقتی در نتیجه کاربرد زبان و در پی انتزاع در ذهن شکل می‌گیرند، وارد ساحت زبان شده و ماهیت مفهومی می‌یابند. بنابراین، جدا کردن طرحواره‌های تصویری از ساحت زبان و تمایز قاطع آنها از معنی دور از واقعیتی است که زبان‌شناسان شناختی در تعریف ماهیت طرحواره‌های تصویری و معنی بدان اشاره می‌کنند.

- 
1. abstraction
  2. schematization
  3. schematic meaning
  4. undifferentiated schemas

افزون‌براین، به باور معنی‌شناسان شناختی، و بر اساس اصل دوم معنی‌شناسی شناختی «معنی همان مفهوم است»<sup>۱</sup>. بر اساس این اصل، معنی مفهومی است که وارد ساحت زبان شده است و برچسب واژگانی گرفته است. در نتیجه، با نامیدن طرحواره‌های تصویری، ورود این مفاهیم ساخته‌شده بر اساس تجارب بدنمند به ساحت زبان و شکل دادن به معنی زبانی محرز می‌گردد.

ایوانز (2019) از استقرای طرحواره‌های تصویری<sup>۲</sup> سخن می‌گوید. استقرای طرحواره‌های تصویری بدین معناست که با شکل‌گیری تجارب بدنمند موردی خاص و تکرار شدن تجارب مشابه (کنار هم قرار گرفتن اجزا)، طرحی کلی در ذهن شکل می‌گیرد (تشکیل کل) که البته خود فرایند مفهوم‌سازی است. به‌عنوان نمونه، انسان در پی محصور شدن از شش جهت در موقعیت‌های مختلف و محصور کردن اشیا و افراد در فضاهایی که آنها را از شش سو محصور می‌کند، طرحواره تصویری حجم را می‌سازد و این در واقع، همان ساخته شدن مفهوم حجم است. بنابراین، طرحواره‌های تصویری در نتیجه استقرا از تجارب بدنمند تکرارشونده ساخته می‌شوند و در نتیجه، نمی‌توان آنها را ثمره مفهوم‌سازی و در زمره مفاهیم به شمار نیاورد.

## ۵. تحلیل داده‌ها

در این بخش از پژوهش، پس از بررسی ریشه‌شناختی فعل «بستن»، معانی مندرج برای این فعل را در واژه‌نامه‌های مذکور در بخش‌های پیشین استخراج و تحلیل خواهیم کرد. این تحلیل معنایی همانگونه که در سطور بالا اشاره شد، تحلیلی شناختی و مبتنی بر طرحواره‌های متداعی با هر یک از معانی خواهد بود؛ به‌گونه‌ای که باید گفت معانی طرحواره‌ای این فعل در مرکز توجه قرار گرفته‌اند تا بر اساس نوع طرحواره‌های متداعی با معانی این فعل بتوان بر چندمعنایی آن صحنه گذاشت. دلیل این‌گونه کنکاش در جستار حاضر آن است که طرحواره‌های تصویری در نتیجه استقرا از تجارب بدنمند تکرارشونده ساخته می‌شوند و در نتیجه، نمی‌توان آنها را ثمره مفهوم‌سازی و در زمره مفاهیم به شمار

---

1. meaning is concept

2. schema induction

نیارود. بنابراین، طرحواره‌های تصویری در ساحت زبان حضور دارند و علی‌رغم اینکه آنها را عیناً مترادف با معانی واژه‌ها نمی‌دانیم، متداعی با معانی می‌دانیم.

#### ۱-۵. ریشه‌شناسی فعل «بستن»

پیش از ارائه شواهد ریشه‌شناختی درباره فعل «بستن»، ذکر این نکته ضروری است که در جستار حاضر بررسی سیر رفتار معنایی «بستن» در گذر زمان مدنظر نبوده و اطلاعات ریشه‌شناختی مذکور در این بخش نیز به دلیل ضرورت اثبات اشتقاق «بستن» از یک ریشه بوده تا امکان هم‌نامی منتفی گردد و با مفروض دانستن چندمعنایی این فعل بر اساس شواهد تاریخی پیش برویم.

در اوستایی و فارسی باستان ریشه band به معنی «بستن» است و صفت فعلی آن به صورت basta به کار رفته است. در فارسی میانه هم، bastan به همین معنی است و ماده مضارع آن band- است (حسن دوست، ۱۳۹۵: ۴۸۳). «بستن» در لغت‌نامه دهخدا هم معنی با «بند کردن»، «پیوستن» و در مقابل «گشودن» دانسته شده است. بنابر ملاحظات برگرفته از منابع ریشه‌شناختی در این بخش، مشخص شد که برای فعل «بستن» یک ریشه در ادوار گذشته زبان‌های فارسی باستان و اوستایی گزارش شده است.

#### ۲-۵. معانی فعل «بستن»

در این بخش معانی معاصر فعل «بستن» بر اساس منابع مذکور در بخش (۴) فهرست شده‌اند. پس از ذکر معانی، مثال مربوط به آنها نیز ذکر شده است. در مواردی که معنی کاملاً روشن و مثال متداعی با آن قابل تصور بوده، مثالی ذکر نشده است. در برابر هر یک از معانی، طرحواره(های) متداعی با آن(ها) همراه با توضیح آمده است. پرسش مهمی که به منظور پاسخگویی به آن، بررسی‌های این بخش انجام شده‌اند این است که آیا طرحواره‌های متداعی با معانی «بستن» بر چندمعنایی این فعل صحنه می‌گذارند یا باید در پی توجیه دیگری برای تحلیل معنایی این فعل باشیم.

جدول ۲. معانی معاصر فعل «بستن»

ردیف	معنی همراه با مثال	نوع طرحواره متداعی با معنی
۱	گذاشتن مانعی بر سر گذرگاه یا جلوی چیزی؛ به صورتی که ورود به آن یا خروج از آن ممکن نباشد. - خیابان را بستند. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۷)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع ایجاد مانع به صورت فیزیکی رخ داده است. بنابراین، ماهیت مانع، حرکت و عناصر متحرک در صحنه فیزیکی است.
۲	روی هم گذاشتن صفحه‌های چیزی مانند کتاب. - حالا کتابت رو ببند و به من گوش کن. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۷)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع ایجاد مانع فیزیکی است، اما این مانع در مسیر ادراک دیداری ایجاد شده است؛ یعنی آنچه دیگر نمی‌تواند گذر کند برخلاف آنچه در مورد (۱) ذکر شد، ماهیت فیزیکی ندارد. بنابراین، حرکت و عناصر متحرک در صحنه ماهیت انتزاعی دارند. طرحواره پیوند پیوند با ماهیت فیزیکی در این معنی دیده می‌شود، زیرا به هم پیوستن اجزای تشکیل دهنده کتاب را داریم.
۳	چیزی را با گره، بند و مانند آنها به چیزی یا جایی متصل کردن. - بند را ببند تا لباس‌ها را آویزان کنم. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸) متصل کردن، پیوستن اشیا به هم - همی جاننش از رفتن من بخت یکی مهره بر بازوی من بست. (دهخدا، ۱۳۴۵: ۳۰)	طرحواره وحدت: پیوند طرحواره پیوند خود زیرشمول طرحواره وحدت - کثرت به شمار می‌رود. پیوند، ماهیت فیزیکی دارد.
۴	پیچیدن چیزی مانند بند، پارچه و مانند آن روی عضوی از بدن یا چیزی دیگر. - روسری به سرش بسته بود. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸) - احرام بستن، لنگ بستن (دهخدا، ۱۳۴۵: ۳۰) - روی چیزی را پوشاندن (چشم/ زخم را بستن) (صدری افشار و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۵۸)	طرحواره وحدت: پیوند به دلیل تماس پیدا کردن بند، پارچه و مانند آن با چیزی، تماس مستقیم و پیوند با آن چیز ایجاد می‌شود و در پی آن، وحدتی بین بند، پارچه و مانند آنها با آن چیز به وجود می‌آید که گواه آن تلقی شدن بند یا پارچه و مانند آن به عنوان بخشی از آنچه روی/ به آن بسته شده‌اند، است.

## ادامه جدول ۲.

ردیف	معنی همراه با مثال	نوع طرحواره متداعی با معنی
۵	تعطیل کردن - روز جمعه بازار را می‌بندند. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع در این مورد نیز، به‌طور خاص با ایجاد مانع سروکار داریم. مانع در این مورد در مسیر انجام کنش (معامله/ دادوستد) ایجاد می‌شود و در نتیجه، انسداد، با ازدست‌دادن ویژگی فیزیکی، ماهیت انتزاعی می‌یابد.
۶	تعیین کردن، مقرر کردن - بر درآمدها مالیات بستند. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)  تعیین نرخ و قیمت کردن - اجاره بستن به دکان یا خانه (دهخدا، ۱۳۴۵: ۳۰)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع در این مورد، ایجاد مانع را در مسیر هزینه‌کرد پول داریم و از آنجاکه مانع، اداری محسوب می‌شود، ماهیت انتزاعی دارد.  طرحواره کثرت: انشعاب این طرحواره مانند طرحواره پیوند زیرشمول طرحواره وحدت - کثرت است. با مالیات بستن بر درآمد، بخشی از درآمد از تملک شخصی خارج شده و وارد مسیر (هزینه‌کرد) دیگری می‌شود.  طرحواره وحدت: پیوند مبلغی به‌عنوان مالیات یا اجاره با پدیده‌ای فیزیکی (ملک) یا انتزاعی پیوند می‌خورد و به آن منتسب می‌شود.
۷	قطع کردن جریان آب و مانند آن - آب را از سر کوچه بسته‌اند. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع ایجاد مانع با ماهیت فیزیکی مانع و عنصر متحرک در این مثال هر دو ماهیت فیزیکی دارند.
۸	قطع کردن جریان اداری چیزی یا پایان‌دادن به آن - دادگاه با تبرئه متهم پرونده را بست. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع ایجاد مانع با ماهیت فیزیکی / انتزاعی از آنجاکه جریان اداری ماهیت انتزاعی دارد، مانع ایجادشده در مسیر آن و خود مسیر نیز ماهیت انتزاعی می‌یابد. این در حالی است که کنش محاکمه ماهیت عینی و فیزیکی دارد و با پایان‌دادن به آن، امکان ورود به آن و از سرگرفتن اقدامات مذکور دست‌کم در کوتاه‌مدت وجود نخواهد داشت.

ادامه جدول ۲.

ردیف	معنی همراه با مثال	نوع طرحواره متداعی با معنی
۹	تنظیم کردن - معامله طوری بسته شد که روزی چهار پنج تومان دخل استاد به دو تومان تنزل یافت. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع ایجاد مانع با ماهیت انتزاعی در این کاربرد معنایی فعل «بستن»، مانعی بر سر راه گفت‌وگو و چانه‌زنی بیشتر ایجاد و یک وضعیت خاص پذیرفته می‌شود.
۱۰	به وجود آوردن، ساختن - روی رودخانه پل بسته‌اند. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸) بارگاه بستن - ببندند بر پیل نر بارگاه - درآرند جنبش به این بارگاه (دهخدا، ۱۳۴۵: ۳۰)	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت فیزیکی هم سازه موردبحث با محل احداث آن پیوند می‌خورد و هم در این نمونه خاص، دو سوی رودخانه پیوند می‌خورند. ذکر این نکته ضروری است که در مواردی، از «بستن» در معنی «ساختن/ احداث کردن» استفاده می‌شود که مفهوم پیوند در میان باشد. چنانچه مفهوم پیوند موردنظر نباشد، از «بستن» استفاده نمی‌شود و به جای آن «زدن» به کار می‌رود، مثلاً می‌گوییم اینجا تازگی‌ها یک پاساژ/ کافه/ ... زده‌اند.
۱۱	قفل کردن (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع ایجاد مانع به صورت فیزیکی رخ داده است.
۱۲	در بازی نرد دو مهره و زیاده را در یک خانه نهادن تا مهره حریف درآمدن بدان خانه را نتواند، گشاد بازی نکردن، خانه را گرفتن. (دهخدا، ۱۳۴۵: ۳۰)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع ایجاد مانع به صورت فیزیکی رخ داده است.
۱۳	(چاپ و نشر) کامل کردن صفحه یا نمونه چاپی پیش از انتشار. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت فیزیکی این معنی، پیوند اجزای سازنده کتاب را نشان می‌دهد. این معنی، بر نخستین مرحله‌ای دلالت می‌کند که کتاب در قالب یک کل با پیوند اجزای سازنده آن به وحدت می‌رسد و از آنجاکه شیئی موجود می‌شود، می‌توان به طرحواره وجود نیز قائل شد.

## ادامه جدول ۲.

ردیف	معنی همراه با مثال	نوع طرحواره متداعی با معنی
۱۴	چسباندن - نانوا خمیر را به تنور می بست. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت فیزیکی
۱۵	(فرهنگ عوام) انجام دادن عملی مانند سحر و جادو به منظور ایجاد مانع بر روال معمول یا مطلوب زندگی کسی، به ویژه تازه داماد تا نتواند عمل جنسی انجام دهد. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع ایجاد مانع با ماهیت انتزاعی
۱۶	سفت شدن یا به حالت جامد درآمدن مایعات نظیر خون و شیر، منعقد شدن	طرحواره وحدت: پیوند این معنی، نشان دهنده به دست آمدن وحدت در نتیجه پیوند سخت مولکول هاست.
۱۷	شکل گرفتن یا تنظیم شدن قرارداد، پیمان و مانند آنها، منعقد کردن - با کارفرما قرارداد بستم. / با او پیمان ازدواج بستم. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره وحدت: پیوند پیوند دو شخصیت حقیقی یا دو شخصیت حقوقی، یا یک شخصیت حقیقی و یک شخصیت حقوقی که منجر به ایجاد وحدت می شود.
۱۸	نقش کردن، نقاشی کردن (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸) - تصاویری روی دیوار نقش بسته بود.	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت فیزیکی
۱۹	به بند کشیدن، دست یا پای کسی را با طناب (به جایی) بستن، گرفتار کردن آزادی کسی را گرفتن (دست، دهان یا پای کسی را بستن) (صدری افشار و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۵۸)	طرحواره نیرو: ایجاد مانع در این مورد، ایجاد مانع برای حرکت فرد را داریم. اگر فرد را به جایی ببندند، افزون بر طرحواره نیرو از نوع مانع، طرحواره پیوند نیز داریم. طرحواره وحدت: پیوند به هنگام بستن طناب و مانند آن به دست یا پا پیوند از نوع فیزیکی را داریم. چنانچه کسی را به جایی مانند ستون ببندند، باز هم پیوند فیزیکی داریم. در نتیجه «بستن» دست‌ها/ پاها یا بدن به جایی / چیزی (مثلاً ستون)، پیوند بدن با آن چیز، از نظر دیداری وحدت به وجود می آید.

ادامه جدول ۲.

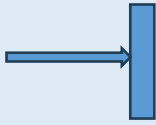
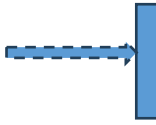
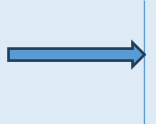

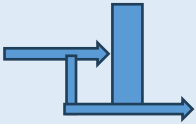
ردیف	معنی همراه با مثال	نوع طرحواره متداعی با معنی
۲۰	به شکل یا حالت معینی درآوردن (جمع بستن، به کار بستن) (صدری افشار و همکاران، ۱۳۸۸: ۳۵۸) در اصطلاح بانکی، مجموع چیزی را به دست آوردن: مجموع معاملات پارک که بیست با عشر کشتی های دریا سی هزار هزار درم (فارسنامه ابن البلخی ص ۱۷، ۱۷۱) (دهخدا، ۱۳۴۵: ۳۰)	طرحواره وحدت: پیوند طرحواره پیوند از آن رو برای این معنی در نظر گرفته شده است که ایجاد وحدت در پی به هم پیوستن/ پیوند دادن/ در کنار هم قراردادن مفردات را در مورد «جمع بستن» داریم. در مورد «چیزی را به کار بستن» می توان پیوند دادن چیزی فیزیکی یا انتزاعی را با اقدام خاصی متصور شد.
۲۱	علاقه مند شدن - عروسی دید زیبا، جان در او بست (دهخدا، ۱۳۴۵: ۳۱)	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت انتزاعی
۲۲	چیزی را به کسی نسبت دادن/ منسوب کردن (معمولاً به دروغ) - افتراهایی به من بست. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸) - هر جا بمب گذاری/ خرابکاری می شد می بستش به مسلمونا. (صفرزاده، ۱۳۹۵: ۴۹)	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت انتزاعی
۲۳	به صورت شدید و پیاپی در معرض چیزی قرار دادن - مجلس را به توپ بستند. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت فیزیکی
۲۴	به مقدار فراوان از چیزی خوردن - یک هفته خودم را بستم به خاکشیر و آبغوره تا گرمی مزاجم رفع شد. (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸)	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت فیزیکی این معنی، پیوند فیزیکی ماده ای خاص با بدن را نشان می دهد.
۲۵	کسی یا چیزی را به کسی تحمیل کردن (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸) - سعی دارد خودش را به یک آدم پولدار ببندد/ بند کند تا به نان و نوایی برسد.	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت انتزاعی
۲۶	خَلط کردن (انوری، ۱۳۸۲: ۳۴۸) - راست و دروغ را به هم می بندد.	طرحواره وحدت: پیوند پیوند با ماهیت انتزاعی



## ۶. جمع‌بندی

در این بخش، طرحواره‌های متداعی با معانی مذکور در جدول (۲) جمع‌بندی و ترسیم شده است. در جدول (۳) طرحواره‌های متداعی با بیش از یک معنی تجمیع شده‌اند:

جدول ۳. طرحواره‌های متداعی با معانی «بستن»

مثال	توضیح	تصویر مفروض برای طرحواره متداعی با معنی
بستن خیابان بستن بازار بستن آب از سر کوچه	در تحقق این معنی خاص، مانعی با ماهیت فیزیکی ایجاد می‌شود و مسیر حرکت به صورت فیزیکی مسدود می‌گردد.	
کتاب را ببند.	در تحقق این معنی خاص، مانعی با ماهیت فیزیکی ایجاد می‌شود، اما مسیر دید فرد مسدود می‌شود. بنابراین، آنچه متحرک است ماهیت انتزاعی دارد و به همین دلیل، با خط‌چین نمایش داده شده است.	
بستن بند	میان یک سطح و یک ماهیت فیزیکی پیوند ایجاد می‌شود.	
بستن روسری روی سر بستن زخم دست	روی سطحی پوشیده و مسدود می‌شود. شرایطی شبیه به بستن کتاب اینجا هم اتفاق می‌افتد؛ با این تفاوت که اینجا جزئی را به عنوان پدیده پوشاننده داریم. در اینجا، باز هم انسداد مسیر دید را داریم.	
بر درآمدها مالیات بستند. بر واحدهای مسکونی خالی اجاره بستند.	در تحقق این معنی، در بخشی مانع و انسداد داریم، در بخشی دیگر، انشعاب داریم و در بخشی دیگر، پیوند قسمت منشعب‌شده با پدیده دیگری را داریم.	

ادامه جدول ۳.

مثال	تصویر مفروض برای طرحواره متداعی با معنی	توضیح
بستن پرونده از سوی دادگاه بسته شدن معامله		هم مانع و هم جزء / اجزای متحرک که حرکتشان متوقف می‌شود، ماهیت انتزاعی دارند و به همین دلیل، با خط‌چین نمایش داده شده‌اند.
ببندند بر پیل نر بارگاه		میان یک سطح و یک ماهیت فیزیکی پیوند ایجاد می‌شود.
خون در هوای آزاد می‌بندد. ناشر دیگر کتاب را بسته است.		به هم پیوستن اجزا و تشکیل یک کل که همان پیوند یافتن اجزاست.
قرارداد بستن بستن معامله		قرار گرفتن منافع مشترک دو یا چند فرد در یک نقطه (پیوند منافع)
دروغ بستن افترا بستن		پیوند دادن دروغ / افترا با شخصیت کسی. از آنجاکه شخصیت فرد مدنظر است و نه جسم وی، تصویر صورت به شکل نقطه‌چین نشان داده شده است.
به توپ بستن مجلس		هم پیوند پدیده‌های فیزیکی با یک سطح را داریم و هم ایجاد مانع بر سر راه حرکت پدیده‌های فیزیکی متحرک

۷. بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل معانی طرحواره‌ای فعل «بستن» نشان می‌دهد که از میان ۲۶ معنی این فعل در سطح مفهومی، در سطح پیش مفهومی ۱۱ مورد طرحواره نیرو داریم که به طور خاص ایجاد مانع با ماهیتی فیزیکی یا انتزاعی را نشان می‌دهد و ۱۸ مورد طرحواره پیوند را باز با ماهیت فیزیکی یا انتزاعی داریم. در یک مورد نیز، افزون بر طرحواره پیوند، امکان قائل شدن به طرحواره انشعاب وجود داشت (معنی شماره (۶)). طرحواره‌های پیوند و انشعاب ذیل

طرحواره کثرت - وحدت قرار می گیرند و زیرشمول آن به شمار می روند. این طرحواره دو سوی یک پیوستار را با دو مفهوم متقابل نشان می دهد. اگر کنشی مانند «مالیات بستن بر درآمدها» یا «اجاره بستن بر ملک» را همه جانبه بنگریم، در هر بار نگرش، مفهوم یک سوی این پیوستار را در تحقق معنایی کنش های مذکور خواهیم دید. به این ترتیب که از یک سو با مالیات بستن بر درآمد، بخشی از درآمد از تملک شخصی خارج شده و وارد مسیر هزینه کرد (دیگری می شود و از سوی دیگر، مبلغی به عنوان مالیات یا اجاره با پدیده ای فیزیکی یا انتزاعی پیوند می خورد و به آن منتسب می شود.

اگر فعل «بستن» به لحاظ ریشه شناختی از بیش از یک ریشه مشتق شده بود، وجود دو یا چند طرحواره نامرتب با هم برای بازنمایی معنایی آن موجه و مورد انتظار بود. در این صورت، این طرحواره ها می توانستند ارتباطی با یکدیگر نداشته باشند و وجود آنها مؤید هم نامی میان افعال مشتق از بیش از یک ریشه می بود. با وجود این، بر اساس ملاحظات ریشه شناختی که در بخش ۵-۱ آمده است، فعل «بستن» از یک ریشه به صورت کنونی خود رسیده است و آن، -band در فارسی باستان، bandh (badhnāti) در سنسکریت و band در اوستایی بوده است. این امر وجود دو طرحواره متفاوت را که ارتباطی با هم نداشته باشند، مجاز نمی داند، زیرا قائل شدن به دو طرحواره متفاوت و بی ارتباط، به منزله وجود معانی ای است که حتی در سطح یک مؤلفه معنایی اشتراک ندارند و این امر، چندمعنایی فعل «بستن» را منتفی و هم نامی را مطرح می کند. مشکلی که چندمعنا در نظر نگرفتن این فعل به وجود می آورد این است که ملاحظات ریشه شناختی و اطلاعات فرهنگ نامه ای مؤید چندمعنا بودن آن هستند. در واقع، به این دلیل که در چندمعنایی ارتباط میان معانی گوناگون با تکرار دست کم یک مؤلفه معنایی حفظ می شود و رشته ارتباطی آنها قطع نمی گردد، به هنگام نگاه طرحواره ای به پدیده چندمعنایی در سطح پیش مفهومی نیز ضروری است این رشته ارتباطی همچنان حفظ شود و بتوان تکرار دست کم یک طرحواره را در ظهور و بروز معانی زبانی دید. چنانچه ارتباط میان طرحواره ها گسسته شود و هیچ ارتباطی ولو جزئی، میان طرحواره ها یافت نگردد، رشته ارتباطی مذکور به قوت مورد انتظار باقی نمی ماند و پرسش مهم این خواهد بود که تکلیف چندمعنایی فعل «بستن» با التفات به طرحواره های متداعی با معانی چه می شود. از آنجا که طرحواره ها با ماهیت پیش مفهومی

خود سبب‌ساز شکل‌گیری معنی می‌شوند، درعین حال که رابطه این‌همانی<sup>۱</sup> با معنی ندارند، اما بی‌ارتباط با آن نیستند. بنابراین، نمی‌توان ارتباط معانی را در چندمعنایی ضروری دانست، اما ارتباط طرحواره‌های متداعی با معانی را ضروری تلقی نکرد. بنا بر این ملاحظات و دلایل، وجود ارتباط میان طرحواره‌های نیرو و وحدت در سطح کلان تقسیم‌بندی و طرحواره‌های مانع و پیوند در سطح خرد تقسیم‌بندی طرحواره‌ها گریزناپذیر می‌نماید تا ببینیم چندمعنایی در سطح پیش‌مفهومی چگونه تعیین تکلیف می‌گردد.

**تحلیل نخست:** در مواردی که معنی «بستن» صراحتاً طرحواره پیوند را به ذهن متبادر می‌کند، قائل شدن به وحدت دور از ذهن نمی‌نماید و آسان است؛ کما اینکه خود طرحواره پیوند نیز زیرمجموعه طرحواره وحدت است و می‌توان به رابطه جزءاژگی میان آنها قائل شد. علت آن است که پیوند اجزای تشکیل‌دهنده یک کل، جزئی/بخشی از فرایند شکل‌گرفتن وحدت است. «بستن» در معانی «چیزی را به جایی متصل کردن» (۳)، «تعیین/مقرر کردن» (۶)، «ساختن/به وجود آوردن» (۱۰)، «چسباندن» (۱۴)، «سفت شدن مایعات» (۱۶)، «نقش‌زدن/نقاشی کردن» (۱۸)، «علاقه‌مندشدن» (۲۱)، «چیزی را به کسی نسبت‌دادن» (۲۲)، «در معرض چیزی قرارگرفتن» (۲۳)، «تحمیل کردن» (۲۵) و «خلط کردن/آمیختن» (۲۶) پیوند و یکی شدن را به وضوح نشان می‌دهد.

آنچه قابل‌بحث می‌نماید، رابطه‌ای است که می‌توان میان ایجاد مانع و وحدت قائل شد و شکل‌دادن به چنین رابطه‌ای به دلایل مذکور ضروری است. ایجاد مانع در فضا مطرح می‌شود و در وهله نخست، پیوندخوردن مانع با ورودی/مدخل یک فضا و پس از آن، ایجاد نوعی استحکام را با ماهیتی فیزیکی یا عینی نشان می‌دهد. در وهله دوم، حریمی را شکل می‌دهد که مانع مذکور ورود به آن یا خروج از آن را ناممکن می‌سازد و همین حریمی که در فضا شکل می‌گیرد، مصداقی از وحدت وجودی در نظر گرفته می‌شود. به‌عنوان مثال، در نمونه «بستن خیابان»، حریمی که شکل می‌گیرد به بخش «عبور ممنوع» و نیز، بخش «عبور آزاد» در فضا موجودیت و تمایز می‌بخشد. در «بستن در» میان در و چارچوب پیوند و پس از آن، استحکام ایجاد می‌شود. فضای درون (اتاق) نیز وحدتی مستقل در فضا می‌یابد. در معنی «قفل کردن» نیز، ایجاد پیوند و استحکام دیده می‌شود. در

---

1. identity

«بستن کتاب»، در پی روی هم قرار گرفتن بر گه‌ها و جلد کتاب و نیز، به هم پیوستن اجزای کتاب، وحدت وجودی جدیدی ایجاد می‌شود که با نوع و شکل موجودیت کتاب پیش از بستن آن متفاوت است و خود، منتج از کنار هم قرار گرفتن سازه‌های کتاب به شکلی متفاوت با حالت بازبودن آن است. ایجاد حریم و شکل دادن به وحدت وجودی تازه، برای موارد انتزاعی نیز قابل تصور است، زیرا مستلزم قطع پیوند با یک حالت و ایجاد حالتی دیگر است. به عنوان مثال، در «مالیات بستن بر درآمدها»، درآمد پس از کسر مالیات، وحدت وجودی تازه‌ای می‌یابد. وقتی «بستن» به معنی «تعطیل کردن» به کار می‌رود، خواه برای بازار و خواه برای مغازه، باز هم حریمی به صورت فیزیکی شکل می‌گیرد که نمی‌توان به آن وارد شد و مغازه یا بازار در فضا وحدت وجودی می‌یابد.

بر اساس توضیحات ارائه شده، می‌توان به این نتیجه رسید که ایجاد مانع افزون بر اینکه زیرمجموعه طرحواره نیروست، می‌تواند زیرمجموعه طرحواره وحدت نیز به شمار آید و طرحواره تکرار شونده در واقع، همین طرحواره وحدت خواهد بود؛ طرحواره‌ای که متداعی با مؤلفه معنایی مشابه خود، یعنی [وحدت] است و در معانی گوناگون «بستن» حضور دارد.

**تحلیل دوم:** بر اساس مندرجات جدول (۳)، می‌توان مشاهده کرد که وجه اشتراک طرحواره‌های متداعی با معانی برشمرده برای «بستن» را می‌توان در دو مورد تجمیع کرد. در مورد نخست، تماس یک پدیده که در تحقق معنایی فعل می‌تواند از ماهیت فیزیکی یا انتزاعی برخوردار باشد را با یک مانع داریم که در این صورت، پیوند پدیده متحرک با مانع در نتیجه تماس آن و توقف حرکت (با ماهیت فیزیکی یا انتزاعی در تحقق معنایی فعل) را شاهد هستیم. در مورد دوم، پیوند اجزا با یکدیگر و تجمیع آنها با هم و تشکیل یک کل را داریم که در این صورت نیز، حرکت اجزا به سوی هم متوقف می‌شود و وحدتی شکل می‌گیرد. به نظر می‌رسد [وقف/ انسداد مسیر حرکت] و شکل یافتن [وحدت]، طرحواره تکرار شونده در تشکیل معانی «بستن» در سطح مفهومی باشند.

## تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

## ORCID

Sepideh Abdolkarimi  <http://orcid.org/0000-0002-0763-8424>

## منابع

- افراشی، آزیتا و عسگری، ساناز. (۱۳۹۶). چندمعنایی فعلی حسی «دیدن» در زبان فارسی؛ پژوهشی شناختی و پیکره‌ای. پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی، ۷(۱۴)، ۳۶۱-۷۳.
- انوری، حسن. (۱۳۸۲). فرهنگ فشرده سخن. تهران: انتشارات سخن.
- انوری، حسن. (۱۳۸۳). فرهنگ روز سخن. تهران: انتشارات سخن.
- ایوانز، ویوین. (۱۳۹۸). واژه‌نامه توصیفی زبان‌شناسی شناختی (ترجمه حدائق رضایی و مینا قندهاری). قم: لوگوس.
- بهرامی، فاطمه و شیخانیان‌پور، بهناز. (۱۳۹۸). گسترش معنایی فعل «زدن» محصول مجاز یا استعاره؟ تحلیلی در چهارچوب الگوی چندمعنایی چهارمقوله‌ای. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۱(۲)، ۱۸۷-۲۱۴.
- پالمر، فرانک. (۱۳۶۶). نگاهی تازه به معنی‌شناسی (ترجمه کورش صفوی). تهران: کتاب ماد، وابسته به نشر مرکز.
- حسن دوست، محمد. (۱۳۹۵). فرهنگ ریشه‌شناختی زبان فارسی. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۴۵). لغت‌نامه دهخدا. تهران: دانشگاه تهران.
- راسخ مهند، محمد. (۱۳۹۶). درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی. تهران: سمت.
- رحمتی‌نژاد، لایلا، عاصی، مصطفی، رضاقلی‌فامیان، علی و قیومی، مسعود. (۱۳۹۸). تحلیل معنایی فعل «گفتن» در چهارچوب نظریه معنی‌شناسی قالبی: یک بررسی پیکره‌بنیاد. جستارهای زبانی، ۱۰(۴)، ۸۹-۵۵.
- صدری افشار، غلامحسین، حکمی، نسرين و حکمی، نسترن. (۱۳۸۸). فرهنگ دوجلدی فارسی. تهران: فرهنگ معاصر.
- صفرزاده، بهروز. (۱۳۹۵). فرهنگ فارسی گفتاری. تهران: کتاب بهار.
- عبدالکریمی، سپیده و چنگیزی، احسان. (۱۳۹۶). بررسی در زمانی ابعاد معنایی «گرفتن» از منظر تحلیل مؤلفه‌ای و معنی‌شناسی شناختی: اثبات چندمعنایی از طریق بازنمود طرحواره‌های تصویری. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۹(۲)، ۲۱-۴۷.

عبدالکریمی، سپیده و چنگیزی، احسان. (۱۳۹۸). بررسی در زمانی ابعاد معنایی چندمعنایی و روند دستوری شدگی حرف اضافه «با» بر اساس تحلیل مؤلفه‌ای معنی. *جستارهای زبانی*، ۱۰(۶)، ۳۱۷-۲۸۵.

کریمی دوستان، غلامحسین و روحی بایگی، زهرا. (۱۳۹۵). بررسی چندمعنایی فعل سبک «زدن» از دیدگاه شناختی. *جستارهای زبانی*، ۷(۳)، ۱۲۹-۱۴۸.

کریمی دوستان، غلامحسین و رازانی، آرزو. (۱۴۰۱). تعیین معانی فعل «زدن»: تحلیل الگوهای پیکره‌ای. *زبان پژوهی*، ۱۴(۴۵)، ۱۵۱-۱۷۶.

معین، محمد. (۱۳۸۱). *فرهنگ فارسی یک جلدی*. تهران: معین.

## References

- Abdolkarimi, S., & Changizi, E. (2017). Diachronic study of semantic dimensions of “gereftan” from the perspective of componential analysis and cognitive semantics: Polysemy proof through representation of image schemas. *Linguistics and Dialects of Khorasan*, 9(2), 21-47. [In Persian]
- Abdolkarimi, S., & Changizi, E. (2019). Diachronic study of the semantic dimensions of polysemy and grammaticalization of the preposition “ba” based on componential analysis of meaning. *Language Related Research*, 10(6), 285-317. [In Persian]
- Afrashi, A., & Asgari, S. (2017). Polysemy of the sense verb “see” in Persian: A cognitive and corporeal research. *Comparative Linguistics Research*, 7(14), 61-73. [In Persian]
- Anvari, H. (2003). *The Concise Dictionary of Sokhan*. Tehran: Sokhan Publications. [In Persian]
- Anvari, H. (2004). *The Contemporary Dictionary of Sokhan*. Tehran: Sokhan Publications. [In Persian]
- Bahrami, F., & Sheikhanianpour, B. (2019). Semantic expansion of the verb “zadan”; a metonymy or conceptual metaphor? An analysis of polysemy in the framework of four-category model. *Journal of Linguistics Research*, 11(2), 187- 214. [In Persian]
- Dehkhoda, A. A. (1966). *Dehkhoda Dictionary*. Tehran: University of Tehran. [In Persian]
- Evans, V. (2019). *Descriptive Dictionary of Cognitive Linguistics* (Hadaegh Rezaei and Mina Ghandehari, Trans.). Qom: Logos. [In Persian]
- Croft, W. (2003). *Typology and Universals*. UK: Cambridge University Press.

- Evans, V., & Green, M. (2006). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans, V. (2019). *Cognitive Linguistics; A Complete Guide*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- HassanDoost, M. (2016). *Etymological Dictionary of Persian Language*. Tehran: Academy of Persian Language and Literature. [In Persian]
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Karimi Doostan, Gh., & Roohi Bayagi, Z. (2016). Studying the polysemy of the verb “zadan” from a cognitive perspective. *Language Studies*, 7(3), 129-148. [In Persian]
- Karimi Doostan, Gh., & Razani, A. (1401). Determination of the meanings of the verb “zadan”: An Analysis of corporal patterns. *Language Research*, 14(45). 151-176. [In Persian]
- Moein, M. (2002). *One-Volume Persian Dictionary*. Tehran: Moein. [In Persian]
- Palmer, F. (1987). *A New Approach to Semantics* (Kourosh Safavi, Trans.). Tehran: Ketab-e Maad. [In Persian]
- Rahmatinezhad, L., Asi, M., Rezagholi Famiyan, A., & Ghayoumi, M. (2019). The semantic analysis of the verb “goftan” in the framework of frame semantics: A corpus-based research. *Language Studies*, 10(4), 55-89. [In Persian]
- Rasekh Mahand, M. (2017). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Tehran: Samt. [In Persian]
- Sadri Afshar, Gh., Hakami, N., & Hakami, N. (2009). *Persian Two-Volume Dictionary*. Tehran: Farhang-e Moaser. [In Persian]
- Saeed, J. I. (2003). *Semantics* (2<sup>nd</sup> ed.). UK, Oxford: Blackwell.
- Saeed, J. I. (2015). *Semantics* (4<sup>th</sup> ed.). UK: Wiley.
- Safarzadeh, B. (2016). *Dictionary of Spoken Persian*. Tehran: The Book of Spring. [In Persian]
- Valenzuela, J. (2017). *Meaning in English*. UK: Cambridge University Press.

استناد به این مقاله: عبدالکریمی، سبیده. (۱۴۰۳). بررسی چندمعنایی فعل «بستن» بر اساس طرحواره‌های تصویری.

doi: 10.22054/LS.2023.75659.1598 .۱۴۰-۱۰۷، (۱۹)۱۱، علم زبان،



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.



## From Errors to Mastery: Investigating the Effects of Peer Correction on Second Language Writing Skills

Amirreza Vakilifard\* 

Associate Professor in Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Shirin Dehqani 

Master in Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

### Abstract

Effective written communication is a crucial skill in both virtual and non-virtual contexts. Developing proficient writing skills requires consistent training and constructive feedback. While previous research has examined the impact of teacher feedback on language learners, the efficacy of peer correction technique, a form of corrective feedback, on reducing writing errors among non-Iranian Persian learners has not been extensively studied. To address this research gap, this study investigates the effectiveness of peer correction techniques on the Persian writing skills of 47 male and female Persian learners from diverse nationalities. Non-random purposeful sampling was used to select participants, who were then divided into two groups, each consisting of four separate classes. Prior to implementing the peer correction technique, both groups completed a pre-test. The experimental group underwent six sessions of peer feedback technique implementation, after which a post-test was conducted. Analysis of the participants' writing errors showed that despite some limitations, the

\*Corresponding Author: [vakilifard@hum.ikiu.ac.ir](mailto:vakilifard@hum.ikiu.ac.ir)

**How to Cite:** Vakilifard, A., & Dehqani, Sh. (2024). From errors to mastery: Investigating the effects of peer correction on second language writing skills. *Language Science*, 11(19), 141-176. doi: 10.22054/LS.2024.74994.1593.

peer correction technique had a positive effect on enhancing the Persian writing skills of the non-Iranian learners in the experimental group, leading to a reduction in their writing errors. The findings suggest that peer correction techniques can be an effective means of improving writing skills among non-Iranian Persian learners. This study contributes to the existing literature by highlighting the potential benefits of peer correction techniques and informing pedagogical approaches aimed at enhancing writing skills among non-Iranian Persian learners. Furthermore, the study's results suggest that peer correction provided in a classroom setting can positively impact the writing proficiency of both foreign learners with different native languages and more proficient language learners in the experimental group.

**Keywords:** peer correction, language error, writing skill, teaching writing skill

## 1. Introduction

Writing is a complex activity that all members of society, including language learners and students, engage in. For language learners pursuing academic or professional goals, acquiring writing skills is particularly challenging in second-language education (Abbasi, 2016). Learning to write involves cognitive and unique learning experiences, and individuals both learn through writing and learn to write. Error correction methods, such as self-correction and peer correction, have become integral to various assessment methods, as recommended by proponents like Vygotsky (2000) who emphasize the importance of social interactions in learning. Collaborative learning has shown benefits in language education for several decades (Vakilifard et al., 2020).

Despite the benefits of collaborative learning, instructors remain the primary providers of feedback in first and second language classes, as they are considered the most capable individuals to provide feedback to

language learners (Zacharias, 2007). However, achieving proficiency in writing skills for foreign learners, particularly in Persian, poses challenges due to limited time opportunities for practice and consolidation in language learning classes. Insufficient feedback from instructors contributes to the weakness of Persian learners' writing skills compared to other skills such as reading or speaking.

The impact of corrective feedback on writing skills has been a focus of research, and investigating potential reasons within the classroom has become necessary. The relationship between the instructor and language learners, as well as among the language learners themselves, is crucial in determining the method and outcome of education. Peer correction, a technique that has not been widely used in Persian language classes, was investigated for its impact on improving the writing texts of non-Iranian Persian learners in terms of reducing errors. The general aim of this research was to improve the writing skills of non-Iranian Persian learners in advanced-level classes by using strategies to increase the accuracy and fluency of their writing, with a specific focus on the impact of corrective feedback on reducing writing errors (Vakilifard et al., 2020).

### **Research Questions**

1. What is the impact of utilizing peer correction techniques on the writing proficiency of advanced-level non-Iranian Persian learners?
2. How does the peer correction technique influence the writing skills of both native and non-native Persian learners?
3. What effect does peer correction have on the writing proficiency of proficient and less proficient Persian learners?

This study examines the influence of the peer correction technique as the independent variable on the writing proficiency of non-Iranian Persian learners, native and non-native proficiency, and strong and weak language learners as dependent variables. The outcomes of this research aim to enhance language instructors' understanding of peer correction benefits, collaborative learning, implementation strategies,

advantages, disadvantages, and its impact on the writing skills of non-Iranian Persian learners.

## **2. Literature Review**

Izadpanah (2016) investigated the effectiveness of peer correction in reducing writing errors and learners' attitudes. The study involved 20 adult English learners in Palestine, aged 19-21, using a questionnaire, pretest-posttest, and portfolios. Results showed a positive attitude towards peer correction and significant writing improvement.

Ghannbari et al. (2015) studied the impact of peer feedback and time pressure on Iranian English learners' writing performance. Peer feedback positively influenced writing, while time pressure had no effect. The null hypothesis was rejected, confirming the significance of peer feedback.

Sato (2013) explored beliefs about peer interaction and corrective feedback, finding that peer interaction enhances writing accuracy and expressiveness. The frequency of peer corrective feedback increased over time, highlighting its teachable nature.

Tian (2011) compared peer review and collaborative writing in Chinese as a foreign language. Peer review focused more on activity and language aspects, while collaborative writing emphasized meaning and text assessment. Both methods improved writing accuracy and collaboration among learners.

## **3. Methodology**

The study employed non-random purposive sampling to investigate advanced level non-Iranian Persian learners at the Persian Language Center of the International University of Qazvin.

Initially, 48 participants were selected, with exclusions made for absenteeism and prior familiarity with Persian. The final sample consisted of 48 participants aged 18-25 from diverse nationalities, engaged in advanced Persian language courses in humanities and medical sciences.

The participants were divided into four classes at the advanced level, with two control and two experimental groups. The control group comprised 21 participants (3 females, 18 males) and the experimental group had 27 participants (14 females, 13 males). Language-matched and non-language-matched pairs were included in both groups, with various language backgrounds such as Arabic, Azerbaijani Turkish, Bengali, and Russian. Participants were categorized as strong or weak in language proficiency, with each class having two 90-minute writing skill sessions per week. Pretests and posttests were conducted using written texts on a single descriptive topic to assess the language learners' progress.

#### **4. Results**

The collected scores from pretests and posttests were tabulated and analyzed for measures of central tendency and dispersion. Sample characteristics were described, coded, and summarized before statistical analysis using SPSS 22. The normality of variables was assessed using the Kolmogorov-Smirnov test, while research hypotheses were tested using analysis of covariance and paired t-tests. Analysis of covariance was utilized to enhance test power by eliminating covariate-related variance, commonly applied in experimental designs. Assumptions for analysis of covariance included normal score distribution, linear pretest-posttest correlation, and variance homogeneity.

Descriptive statistics for language writing skill scores in the experimental and control groups were examined. Pretest scores for the control and experimental groups were 167.14 and 324.11, respectively. Posttest scores for the control and experimental groups were 833.11 and 509.13, respectively.

In the experimental group, pretest language writing skill scores for language-matched and non-language-matched pairs were 16.13 and 75.11, respectively. Posttest scores for language-matched and non-language-matched pairs were 63.13 and 20.11, respectively.

Additionally, pretest scores for the strong and weak subgroups in the experimental group were 647.14 and 443.10, respectively. Posttest scores for the strong and weak subgroups were 441.16 and 750.11, respectively.

## 5. Conclusion

This study examined the impact of peer correction on Persian writing skills in non-Persian speakers across four language classes. Significant improvement in writing scores of the experimental group compared to the control group post-intervention suggests a positive effect on participants' writing abilities. This aligns with previous research by Izadpanah (2016), Ghanbari et al. (2015), Sato (2013), and Tian (2011) supporting the benefits of peer feedback in language learning. Further investigation is needed to explore nuanced effects, specific writing skill elements, and long-term writing enhancement in Persian learners.


Significant differences were noted between language-matched and non-language-matched groups within the experimental group, with non-language-matched individuals showing greater post-intervention improvement. Notably, strong learners exhibited significant post-intervention progress, indicating the effectiveness of peer correction, particularly for this subgroup.


Despite limitations like sample size and time constraints, this study suggests that peer correction is a valuable strategy for enhancing Persian learners' writing skills. Future research should focus on defining correction criteria, evaluating Persian writing, and exploring peer correction benefits with larger samples. Additionally, incorporating peer correction guidance in writing instruction materials and promoting collaborative learning could enhance educational outcomes.

To address cultural influences on peer correction, particularly observed in Chinese-speaking learners, future studies should investigate cultural nuances affecting peer interactions and learning outcomes. Persian language educators are encouraged to explore the impact of culture on peer correction practices among diverse learner groups.



## از خطاها تا چیرگی: بررسی تأثیرات همدرس تصحیحی بر مهارت‌های نوشتاری زبان دوم

دانشیار گروه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران  \* امیررضا و کیلی فرد

دانش آموخته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران  شیرین دهقانی

### چکیده

برقراری ارتباط مؤثر در دنیای امروز، چه مجازی و چه غیرمجازی، مستلزم داشتن چیرگی بر مهارت‌های نوشتاری است. گسترش چنین مهارت‌هایی نیازمند آموزش مداوم و بازخورد سازنده است. پژوهش‌های بسیاری تأثیر بازخورد مدرس بر زبان‌آموزان را بررسی کرده است. تاکنون، اثربخشی تکنیک همدرس تصحیحی، به‌عنوان شکلی از بازخورد اصلاحی، بر کاهش خطاهای نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی به‌طور گسترده بررسی نشده است. برای رفع این کاستی، پژوهش حاضر اثربخشی این تکنیک را بر مهارت‌های نوشتاری ۴۷ فارسی‌آموز مرد و زن از ملیت‌های مختلف بررسی کرده است. شرکت‌کنندگان با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند غیرتصادفی انتخاب و به دو گروه شامل چهار کلاس جداگانه تقسیم شدند. پیش از اجرای تکنیک همدرس تصحیحی، برای هر دو گروه یک پیش‌آزمون اجرا شد. در گروه آزمایش، شش جلسه تکنیک همدرس تصحیحی اجرا شد و پس از آن، پس‌آزمون انجام گرفت. با واکاوی خطاهای نوشتاری شرکت‌کنندگان مشاهده شد که علی‌رغم برخی محدودیت‌ها، تکنیک همدرس تصحیحی در تقویت مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی گروه آزمایش تأثیر مثبت داشته و خطاهای نوشتاری آنها را کاهش داده است. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که همدرس تصحیحی بر عملکرد نوشتاری فارسی‌آموزان غیرهم‌زبان و نیز زبان‌آموزان قوی‌تر تأثیر بیشتری دارد.

کلیدواژه‌ها: همدرس تصحیحی، خطای زبانی، مهارت نگارش، آموزش مهارت نوشتاری.

## ۱. مقدمه

نوشتن یکی از پیچیده‌ترین فعالیت‌های بشر است. همه افراد جامعه، از جمله زبان‌آموزان و دانشجویان با نوشتن سروکار دارند. مهارت نوشتاری برای همه زبان‌آموزان به‌ویژه آنهایی که هدفشان از یادگیری، زبان تحصیل یا کار است دشوارترین مهارت یادگیری به شمار می‌آید (عباسی، ۱۳۹۵).

یادگیری این مهارت تولیدی نیاز به آموزش دارد. نوشتن تجربه شناختی و منحصر به فردی است که به افراد توانایی تولید آنچه می‌خواهند را می‌دهد. افراد هم نوشتن را می‌آموزند و هم با نوشتن می‌آموزند. «نوشتن برای یادگیری»<sup>۱</sup> از چندین جنبه مهم با «یادگیری برای نوشتن»<sup>۲</sup> تفاوت دارد. در «یادگیری برای نوشتن» مراحل نوشتن تحلیل نمی‌شوند و بررسی تنها در اجرای نهایی اجرا می‌شود. برعکس، «نوشتن برای یادگیری» فرصت‌هایی را برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا آنچه را می‌دانند شفاف‌سازی کنند و به چالش بکشند و آنچه را در مورد یک موضوع می‌پسندند به خاطر بسپارند. از طریق نوشتن، زبان‌آموزان می‌توانند افکار خود را به صورت نوشتاری بیان کنند (Knipper & Duggan, 2006). برای رسیدن به هدف خود، لازم است زبان‌آموزان به درستی بنویسند. در فرایند تولید، فراورده‌های<sup>۳</sup> تولیدشده با خطاهایی<sup>۴</sup> همراه هستند. از این رو، در کنار آموزش کلی این مهارت، تصحیح خطاها<sup>۵</sup> نیز بخشی از فرایند یاددهی - یادگیری<sup>۶</sup> است. یکی از حوزه‌های اصلی پژوهش در آموزش‌کاوی<sup>۷</sup> زبان‌های اول و دوم، خطاها و تصحیح تأثیرات متعاقب آن بر گسترش یادگیری زبان است. برای بررسی درستی و نادرستی نوشته، حضور مداوم مدرس امکان‌پذیر نیست، حتی شرایط کلاس درس نیز ایجاب می‌کند که زبان‌آموزان از مشارکت فرد دیگری به‌جز معلم که بر مهارت نوشتاری چیرگی کامل ندارد، بهره ببرند و خطاهای خود را برطرف نمایند.

- 
1. writing to learn
  2. learning to write
  3. products
  4. errors
  5. errors correction
  6. teaching-learning
  7. didactics



تصحیح خطا با به کارگیری روش‌های بازخورد<sup>۱</sup> تصحیحی مختلف صورت می‌گیرد. امروزه خودتصحیحی<sup>۲</sup> و همدرس تصحیحی<sup>۳</sup> جایگاه خود را در میان انواع روش‌های ارزیابی باز کرده‌اند. به باور پژوهشگرانی نظیر ویگوتسکی<sup>۴</sup> (2000) که بر همراهی یادگیری با تعاملات اجتماعی تأکید دارند، بازخورد تصحیحی از سوی همدرسان توصیه می‌شود. این تکنیک می‌تواند در تمامی فعالیت‌های کلاس‌های نوشتن زبان دوم یا زبان خارجی ادغام شود. در واقع، کار گروهی می‌تواند به صورت دونفره یا چندنفره و بر اساس توانمندی هر یک از زبان‌آموزان برای برعهده گرفتن بخشی از تکلیف انجام گیرد. کار گروهی برتری‌هایی دارد، از جمله فراهم آوردن فرصت بیشتر برای ایجاد برونداد<sup>۵</sup> که برای دیگران، درونداد<sup>۶</sup> محسوب می‌شود. این برونداها به قرار گرفتن در معرض الگوهای گفتمانی<sup>۷</sup> متنوع‌تر و نیز به روانی<sup>۸</sup> تولیدات گفتاری و نوشتاری کمک می‌کند (Lee, 2010).

فارسی‌آموزان برای رسیدن به اهداف خود به چیرگی بر مهارت نوشتاری نیازمندند. آنها لازم است خطاهای نوشتاری خود را در مراحل یادگیری و با استفاده از روش‌ها و تکنیک‌های گوناگونی که از سوی مدرس آموزش داده می‌شود، رفع کنند. یکی از تکنیک‌هایی که هم در کلاس درس و هم در بیرون از کلاس قابل استفاده است، تکنیک همدرس تصحیحی است. استفاده از این تکنیک جزو روش‌های یادگیری مشارکتی است و برخلاف فعالیت‌های تک‌نفره، تعهد فردی یا گروهی را در میان زبان‌آموزان و در کلاس آموزش زبان می‌افزاید.

تاکنون، مراحل چیرگی بر مهارت نوشتاری در زبان نخست و زبان دوم یا خارجی در چارچوب رویکردهای گوناگونی مانند روان‌شناسی شناختی<sup>۹</sup>، سبک‌شناسی<sup>۱۰</sup>، زبان‌شناسی

- 
1. feedback
  2. self-correction
  3. Peer correction
  4. Vygotsky, L. S.
  5. output
  6. input
  7. discourse pattern
  8. fluency
  9. cognitive psychology
  10. stylistics

متن<sup>۱</sup>، نظریات انتقادی متن<sup>۲</sup>، آموزشکاوی زبان‌های نخست، دوم و خارجی بررسی شده است. در این میان، چندین دهه است که مزایای یادگیری مشارکتی در دانش آموزشکاوی زبان بر همه آشکار شده است (Vakilifard et al., 2020). باوجوداین، در مراحل یادگیری مهارت نوشتاری، همچنان مدرسان تنها کسانی هستند که در کلاس‌های زبان نخست و زبان دوم بیشترین بازخورد را می‌دهند، زیرا هنگامی که سخن از زبان و دانش به میان می‌آید، مدرسان تواناترین افراد در این زمینه قلمداد می‌شوند (Zacharias, 2007). رسیدن فارسی‌آموزان خارجی به سطح چیرگی در مهارت نوشتاری زبان فارسی در کلاس‌های یادگیری زبان روندی دشوار و طولانی می‌نماید. مسأله اصلی در کلاس‌های آموزش مهارت نوشتاری این است که فرصت‌ها برای تمرین و تثبیت<sup>۳</sup> محدود است. این نکته می‌تواند کاستی‌های آنان را در این مهارت پنهان سازد یا تشخیص و تصحیح خطاهای احتمالی را برای آنها دشوار کند. علاوه بر این، ممکن است مدرسان نیز زمان لازم برای ارائه بازخورد دقیق در مورد نوشته تمام زبان‌آموزان نداشته باشند و زبان‌آموزان راهنمایی‌های لازم برای بهبود مهارت‌های نوشتاری خود را دریافت نکنند. این بازخورد ناکافی از سوی مدرسان، عامل دیگری است که به ضعف مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان دامن می‌زند.

مهارت نوشتن جزو مهارت‌های زبانی است که تأثیر بازخورد تصحیح‌کننده بر آن همواره مرکز توجه پژوهشگران بوده است. با توجه به متفاوت بودن دلایل ضعف در مهارت‌های زبانی و نیاز به صرف زمان زیاد و برنامه‌ریزی کلان به دلیل بنیادی بودن آنها، در پژوهش حاضر تصمیم گرفته شد که به بررسی یکی از دلایل احتمالی این ضعف پرداخته شود. از میان عوامل داخل کلاس درس، ارتباط مدرس با زبان‌آموز و زبان‌آموز با زبان‌آموز مشخص‌کننده روش آموزش و تعیین‌کننده نتیجه آن است. از آنجا که درباره تأثیر ارتباط زبان‌آموز با زبان‌آموز در زبان فارسی پژوهش‌های اندکی انجام شده و از سوی دیگر، در هیچ کدام از کلاس‌های مرکز زبان فارسی از تکنیک بازخورد زبان‌آموزان به یکدیگر، یعنی همدرس تصحیحی در طول آموزش استفاده نشده بود، تصمیم گرفته شد

---

1. text linguistics  
2. critical text analysis  
3. fixation

تأثیر این تکنیک بر بهبود خطاهای موجود در نگارش فارسی آموزان بررسی شود. هدف کلی پژوهش حاضر، بهبود مهارت نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی کلاس‌های دوره پیشرفته با به‌کارگیری راهکارهایی برای اصلاح و روانی نوشته‌های آنان بود. هدف اختصاصی، بررسی تأثیر بازخورد تصحیحی فارسی آموزان غیرایرانی بر کاهش خطاهای نگارشی آنان است. در همین راستا، پرسش‌های پژوهش مطرح می‌شود:

۱. پس از اجرای تکنیک همدرس تصحیحی، مهارت نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی در دوره پیشرفته تا چه میزان بهبود می‌یابد؟
۲. تأثیر تکنیک همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی آموزان هم‌زبان و فارسی آموزان غیرهم‌زبان چیست؟
۳. تأثیر همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی آموزان قوی و فارسی آموزان ضعیف چیست؟

در پژوهش حاضر، متغیر مستقل تکنیک همدرس تصحیحی است و متغیر وابسته در پرسش نخست، مهارت نوشتاری فارسی آموزان است که پیش و پس از اجرای تکنیک همدرس تصحیحی اندازه‌گیری شده بود. متغیرهای وابسته در پرسش دوم، هم‌زبانی و غیرهم‌زبانی و در پرسش سوم نیز، قوی بودن زبان آموزان یا ضعیف بودن آنان است. به نظر می‌رسد برون‌دادهای این پژوهش به افزایش آگاهی مدرسان آموزش زبان در مورد مزایای تکنیک همدرس تصحیحی و یادگیری مشارکتی، چگونگی اجرای آن و مزایا و معایب آن می‌انجامد. علاوه بر این، پژوهش حاضر درصدد است مدرسان آموزش زبان را با تأثیر تکنیک همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی آشنا سازد.

## ۲. چارچوب نظری

نوشتن فرایندی پیچیده و خلاقانه است که شامل ایجاد معنا از طریق مراحل مختلف و بیان نظرات و احساسات فرد می‌شود (Kumar, 2020). نوشتن سازنده‌ترین فعالیتی است که زبان آموزان باید در طول دوره تحصیلی به‌طور پیوسته و اصولی با آن سروکار داشته باشند. در گذشته، نویسندگان مبتدی می‌آموختند که چگونه با گسترش دانش زبان، توانایی‌های شناختی و مهارت‌های شفاهی خود را برای داشتن نقش‌های اجتماعی نیازمند به انواع خاص

متن گسترش دهند (Lee, 2022: 560). با این حال، یکی از چالش‌های مدرسان مهارت نوشتاری در زبان خارجی این است که تقریباً تمام تجربه اصلی زبان‌آموزان در نوشتن با هدف یادگیری بوده و آنها فرصت اندکی برای گسترش سواد در زبان هدف داشته‌اند (Barkaoui, 2007). شایسته است اشاره گردد که اهمیت نوشتن از یک موقعیت به موقعیتی دیگر تغییر می‌کند.

## ۲-۱. نوشتن برای فارسی‌آموزان به‌عنوان زبان خارجی

معمولاً زبان‌آموزان علاوه بر نیاز به پیشرفت در زبان عمومی، نیازهای نوشتاری خاصی مثل پرکردن برخی فرم‌ها یا نوشتن انواع خاصی از نامه‌ها (بسته به نیازها و شرایط دقیق آنها) خواهند داشت (Harmer, 2007: 35). زبان‌آموزان، زبان عمومی را در مدارس و مؤسسات کشور خود یا به‌عنوان بازدیدکنندگان موقتی در کشور زبان هدف می‌آموزند. تعیین نیازهای آنها اغلب آسان نیست؛ اگرچه ممکن است که از زبان‌آموزان درباره نیازهایشان پرسیم، اما تنظیم فهرستی از این نیازها دشوار به نظر می‌رسد. در خصوص زبان‌آموزان بزرگسال، در اکثر موارد یافتن تکلیف‌های نوشتاری که رابطه مستقیمی با نیازهای مختلف زبان‌آموزان با پس‌زمینه‌ها و شغل‌های متفاوت داشته باشد، دشوار است. با این حال، دستیابی به مجموعه‌ای از تکلیف‌ها که میان ادعاهای متضاد افراد یک کلاس سازش برقرار کند، امکان‌پذیر است.

به‌روشنی تمامی فعالیت‌های نوشتن در کلاس الزاماً به زبان‌آموزان برای نوشتن کارآمدتر کمک نمی‌کنند، یا اگر کمک کنند، این دستاورد نتیجه فرعی فعالیت است، نه هدف اصلی آن. با وجود این، اثربخشی فعالیت‌های «نوشتن برای یادگیری» که تاکنون درباره آنها گفته شد، به این مسأله بستگی دارد که زبان‌آموز پیشاپیش توانایی نوشتن را فراگرفته باشد. در غیر این صورت و بدون مهارت نوشتاری، شرکت فعالانه در فرایندهای یادگیری، عمیق‌تر کردن درک خود از محتوا و مفاهیم دشوار و نیز، توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی از طریق بیان نوشتاری احتمالاً دشوار خواهد بود.

در اینجا شایسته است یادآوری گردد که آموزش «نوشتن برای نوشتن»<sup>۱</sup> کاملاً متفاوت است، زیرا هدف آن کمک به زبان آموزان است تا نویسندگان بهتری شوند و نحوه نوشتن در گونه‌های<sup>۲</sup> (توصیفی، روایی، گزارش، استدلالی، توضیحی، ...) مختلف را با استفاده از گونه‌های کاربردی متفاوت زبان<sup>۳</sup> (گونه‌های اداری، روزنامه‌ای، ورزشی، علمی، تجاری، ...) بیاموزند.

البته امکان رخداد پیشرفت‌های کلی زبانی نیز وجود دارد، اما این پیشرفت، نتیجه فرعی یک فعالیت «نوشتن برای نوشتن» است، نه الزاماً هدف اصلی آن. این بدان معناست که نحوه آموزش نوشتن با نحوه آموزش درستی<sup>۴</sup> و یا آموزش دامنه‌ای از نکات دستوری یا واژگانی<sup>۵</sup> کاملاً متفاوت است؛ اگرچه بهبود یک مهارت ممکن است دیگری را نیز بهبود بخشد. کمک به زبان آموزان در بهبود دست خط<sup>۶</sup>، درست‌نویسی (نظام هجی کردن)<sup>۷</sup> و تلفظ مهم است، ولی آموزش نوشتن از پرداختن صرف به این ویژگی‌ها فراتر می‌رود. آموزش نوشتن راهکاری کارآمد است تا به زبان آموزان برای برقراری ارتباط مؤثر با پیام‌هایی معنادار و هدفمند در موقعیت‌های دنیای واقعی یاری رساند (Harmer, 2007: 34).

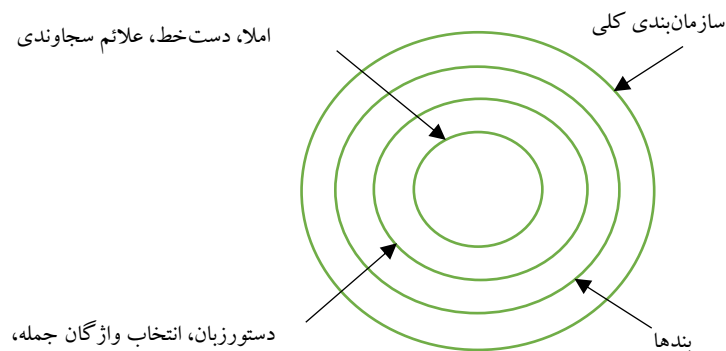
دو لایه خارجی در شکل (۱) به «همبستگی»<sup>۸</sup> و «پیوستگی گفتمان»<sup>۹</sup> نیاز خواهند داشت؛ دو راهی<sup>۱۰</sup> که به کمک آنها، متن یک کل موضوعی<sup>۱۱</sup> را تشکیل می‌دهد. اصول

- 
1. Writing to writing
  2. genres
  3. registers
  4. accuracy
  5. grammatical or lexical accuracy and range
  6. handwriting
  7. orthography (the spelling system)
  8. cohesion
  9. discourse coherence
  10. way

۱۱. کل موضوعی (a thematic whole) به این نکته اشاره دارد که متن چگونه معنای واحد و منسجمی را تشکیل می‌دهد. تمام بخش‌های متن، مانند جملات و بندها با هم کار می‌کنند تا یک اندیشه اصلی و مرکزی را گسترش دهند. نوشته‌ای که از یک مقدمه واضح، بندهای بدنه که از استدلال اصلی حمایت می‌کنند و نتیجه‌گیری قوی تشکیل شده باشد، نمونه‌ای از کل موضوعی است.

سازماندهی معمول برای مواد آموزشی شامل ساختاردهی بند<sup>۱</sup>، به‌طور ویژه به دسته‌بندی‌های کارکردی<sup>۲</sup> و کاربرد واژه‌ها و عبارت‌های پیونددهنده<sup>۳</sup> مربوط هستند. با وجود این، همانگونه که شکل (۱) نشان می‌دهد، تمرین در سطح جملات و دستور زبان نادیده گرفته نمی‌شود، بلکه در چارچوب استفاده طولانی‌تر و هدفمند از زبان انجام می‌شود.

شکل (۱): سطوح نوشتن



منبع: (McDonough et al., 2013: 188)

## ۲-۲. چند مفهوم اساسی پژوهش حاضر

در این بخش، به‌منظور درک مفاهیم و نیز زمینه‌های بروز انواع خطاها و داشتن درک جامع‌تری از موضوع، به‌تفصیل به خطاها و اشتباهات نگارشی، بازخورد و هم‌درس‌تصحیحی خواهیم پرداخت.

– **خطاها و اشتباهات نگارشی:** زبان‌آموزان در حین یادگیری زبان دوم اشتباهاتی<sup>۴</sup> انجام می‌دهند که پدیده‌ای رایج در فرایند یادگیری زبان، به‌ویژه یادگیری زبان دوم یا خارجی قلمداد می‌شود (Umoh & Ezenwa, 2021). این پدیده ممکن است به‌دلیل

---

1. paragraph structuring

2. functional

۳. واژه‌ها و عبارت‌های پیونددهنده (linking devices) اندیشه‌ها را در متن به هم متصل می‌کنند و جریان روانی ایجاد می‌کنند. آنها روابط بین جملات و بندها، مانند علت و معلول، شباهت یا تضاد را نشان می‌دهند.

4. mistake

اختلال در حافظه، خستگی و شرایط روان‌شناختی باشد و یا در کنش زبانی رخ دهد. متولیان و ابرقویی (۱۳۹۲) این اشتباهات را خطاهای غیرنظام‌مند<sup>۱</sup> نامیده‌اند. این اشتباهات بازتاب‌دهنده کاستی در دانش زبانی نیستند و عموماً بسامد رخداد آنها کم است. به علاوه، زبان‌آموزان معمولاً توانایی تصحیح خود را دارند و این خطاها معمولاً با یک تذکر یا تمرین مناسب قابل اصلاح هستند (Ellis, 2009).

خطا به عنوان انحراف زبان‌دوم‌آموز از قواعد پذیرفته‌شده یک زبان تعریف شده است (Khansir, 2012). چنین خطاهایی حاصل فقدان دانش زبان‌آموزان نسبت به قواعد صحیح زبان مقصد و نمایانگر دانش زیربنایی زبان یعنی همان توانش زبانی<sup>۲</sup> هستند. خطاهای برگرفته از عوامل زبانی، پربسامد و ناخودآگاه هستند و تصحیح آنی آنها امکان‌پذیر نیست. درواقع، زبان‌آموزان نمی‌توانند خطاهای خود را تصحیح کنند و به توضیح شخصی دیگر نیاز دارند. با بررسی خطا می‌توان دانش زبانی یا توانش زبانی را بازسازی کرد.

انواع خطاها بر اساس حوزه زبانی به سه دسته «خطاهای بین‌زبانی»<sup>۳</sup>، «خطاهای درون‌زبانی»<sup>۴</sup> و «خطاهای مربوط به شیوه‌های نادرست یاددهی و یادگیری» تقسیم می‌شوند. این دسته‌بندی از خطاها چارچوبی را برای تجزیه و تحلیل و درک ماهیت پیچیده خطاهای زبانی فراهم می‌کند و در نهایت، به توسعه راهکارهای مؤثر برای یادگیری و آموزش زبان کمک می‌کند: الف. خطاهایی که به واسطه تداخل زبان مادری در زبان مقصد ایجاد می‌شوند، خطاهای بین‌زبانی نامیده می‌شوند (Falla-Wood, 2017). مراحل ابتدایی یادگیری زبان دوم/خارجی تا اندازه‌ای به وسیله انتقال بین‌زبانی توصیف و مشخص می‌شوند. در این مراحل، پیش از آگاهی زبان‌آموز از زبان دوم، زبان بومی تنها نظام ارتباطی او قلمداد می‌شود، در نتیجه این گونه خطاهای زبانی نتیجه انتقال عناصر مختلف زبان مادری به زبان مقصد است (Richards & Schmidt, 2002). ب. خطاهایی که منشأ تولیدشان زبان اول است، خطاهای درون‌زبانی یا تداخلی<sup>۵</sup> نامیده می‌شوند. خطاهای

- 
1. unsystematic error
  2. language competency
  3. interlingual errors
  4. intralingual errors
  5. interference

درون‌زبانی از تأثیر مقوله در زبان مقصد بر روی مقوله‌ای دیگر ناشی می‌شوند که به آن «انتقال منفی» اطلاق می‌شود. پ. به گفته فریس و هجکاک<sup>۱</sup> (2018)، خطاهای یاددهی آن دسته‌ای هستند که از طرح درس، تکنیک‌های تدریس، روش‌های تدریس کنترل‌شده در متن یا خطاهای معلم ناشی می‌شوند. آنها نیز چنین استدلال می‌کنند که این نوع خطاها را می‌توان با ارائه دستورالعمل‌های روشن و دریافت بازخورد دانش‌آموزان کاهش داد. علاوه بر این، فریس و هجکاک (2018) پیشنهاد می‌کنند که معلمان دستورالعمل‌های صریح در مورد دستور زبان و قواعد نوشتاری به زبان‌آموزان ارائه دهند تا از این طریق، به آنها در اجتناب از اشتباهات رایج کمک شود.

در همین گروه، خطاهای نگارشی و خطاهای صرفی - نحوی<sup>۲</sup> بخشی از خطاهای یادگیری را تشکیل می‌دهند. خطاهای نگارشی شامل املائی - نوشتاری<sup>۳</sup>، آوایی - واجی<sup>۴</sup>، معنایی - واژگانی<sup>۵</sup> و ساختی - نحوی<sup>۶</sup> هستند (Choshen et al., 2020). خطاهای صرفی - نحوی نیز زیرمجموعه‌ای از خطاهای ساختاری - نحوی هستند که در نتیجه خطاهای مربوط به حذف<sup>۷</sup>، جابه‌جایی<sup>۸</sup> و اضافه<sup>۹</sup> پدید می‌آیند. این خطاها پدیده‌های زبانی مختلفی را دربرمی‌گیرند، مانند استفاده نادرست از تکواژهای جمع و اجزای واژه، کاربرد نادرست زمان‌ها، ترتیب نادرست کلمات، کاربرد نادرست فعل، کاربرد نادرست حروف اضافه، خطا در ساختار جمله شرطی، کاربرد نادرست نفی، خطا در بندهای مرتبط یا وابسته و ...

**- بازخورد:** به گفته براون<sup>۱</sup> (2010: 379)، بازخورد تصحیح‌کننده عبارت است از «پاسخ‌های ارائه‌شده به عبارت بدساخت تولیدشده که به موجب آن، زبان‌آموز متوجه اشتباه خود شده و درصدد اصلاح آن برمی‌آید».

- 
1. Ferris, D. R., & Hedgecock, J. S.
  2. morphological-syntactic
  3. spelling-writing
  4. phonetic-phonemic
  5. semantic-lexical
  6. constructional-syntactic
  7. deletions
  8. re-placements
  9. additions
  10. Brown, D.



**- همدرس تصحیحی:** همدرسان یا همتایان<sup>۱</sup> زبان آموزانی هستند که از لحاظ چیرگی بر زبان دوم، سطح سواد در زبان نخست و محیط آموزشی کم و بیش در وضعیت یکسانی قرار دارند. همدرس تصحیحی با ارائه فضایی امن، این امکان را فراهم می‌کند که همتایان هم سطح در زبان دوم بتوانند بروندهای مفیدی را در هنگام تمرین مهارت گفتاری و درک مطلب به یکدیگر ارائه دهند. در صورتی که تکلیف‌ها<sup>۲</sup> ساختاریافته باشند، همتایان هم سطح که به زبان دوم چیره‌تر هستند یا به زبان مادری همدیگر صحبت می‌کنند، می‌توانند دامنه گسترده‌تری از تمرین‌ها را برای درک مطلب، تبادل زبانی و شفاف‌سازی مشکلات زبانی در کلاس زبان ارائه دهند (Lee, 2022). همدرس تصحیحی یکی از راهکارهایی است که زبان آموز را در بازیابی اعتماد به نفس و به دست آوردن چیرگی بر زبان با دریافت بازخوردهای مناسب برای استفاده مؤثر از زبان دوم یاری می‌دهد.

در یادگیری زبان، تصحیح تنها از سوی مدرس انجام نمی‌شود. یکی از تکنیک‌هایی که بر مبنای آن می‌توان یادگیرنده را در تصحیح خطا درگیر کرد، تصحیح همدرسان است. بازخورد همدرسان شکل ارزشمندی از درون‌دادهای یادگیری است که میان یادگیرندگان ردوبدل می‌شود و به فرایند پویای نقد متون همدرسان و بحث در مورد متن یکدیگر در کلاس درس نگارش اشاره دارد (Yu & Lee, 2016). بازیابی متن‌های نگارشی توسط مدرسان وابستگی بیش از حد به مدرس را به همراه دارد و از این رو، ابتکار زبان آموزان را کاهش می‌دهد. این در حالی است که همدرس تصحیحی با کاهش وابستگی به مدرس، توسعه یادگیری مستقل را تشویق می‌کند (Tsuroyya, 2020). با همدرس تصحیحی، زبان آموزان به صورتی عمیق‌تر در روند یادگیری درگیر می‌شوند و مهارت‌های همکاری در آنها پرورش می‌یابد. علاوه بر این، بررسی و بازیابی متن نوشتاری همدرسان نسبت به بررسی معلم، حس قدرت‌طلبی کمتری را از سوی مدرس به زبان آموزان القا می‌کند و به آنان کمک می‌کند که هم همکلاسی‌ها و هم مدرسان خود را به عنوان همکار خود ببینند (Storch, 2005).

با وجود این، پژوهشگران کاستی‌هایی را نیز در کنار برتری‌های ذکر شده این تکنیک بر شمرده‌اند. به عنوان نمونه، این احتمال وجود دارد که به دلیل کمبود دانش زبانی،

---

1. peers  
2. tasks

زبان آموز تصحیح کننده به جای مفاهیم و ساختارها، بر ایرادات در سطح جمله تمرکز کند (Hyland, 2003: 198). کاستی دیگر اینکه، ممکن است زبان آموزان از فرهنگ‌های جمع‌گرا<sup>۱</sup>، به جای ارزیابی انتقادی نوشتار همدستان خود، بیشتر بر ویژگی‌های مثبت گروه پافشاری کنند و در نتیجه، سودبخشی بازخوردها کاهش یابد (Bolourchi & Soleimani, 2021). گاهی زبان آموزان در مورد کیفیت پیشنهادات همدستانشان تردید بیشتری دارند و نسبت به پیشنهادات آنها بی‌اعتماد هستند، برخی نیز، نگران تمسخر مهارت ضعیف خود هستند. تمامی این عوامل سبب می‌شوند که ترجیح بر دریافت بازخورد از سوی معلم باشد (Cheng et al., 2023). برتری‌ها و کاستی‌های ذکر شده به‌طور خلاصه در جدول (۱) آورده شده‌اند:

جدول ۱: برتری‌ها و کاستی‌های بازخورد تصحیحی همدستان

کاستی‌ها	برتری‌ها
- گرایش به تمرکز بر صورت‌های بیرونی؛	- مشارکت یادگیرندگان؛
- نظرات بیش‌ازحد انتقادی؛	- بافت ارتباطی معتبر؛
- بی‌میلی فرهنگی برای دریافت انتقاد و قضاوت شدن؛	- محیطی بدون قضاوت؛
- متقاعدنشدن زبان آموزان نسبت به ارزش نظرات؛	- داشتن مخاطب معتبر و نوبتی؛
- ضعف دانش خواننده؛	- درک نیازهای خوانند توسط زبان آموزان؛
- توجه نکردن به بازخوردها در بازبینی‌ها توسط زبان آموزان؛	- کاهش نگرانی درباره نوشتن؛
- ترجیح زبان آموزان به بازخورد تصحیحی معلم.	- بهبود مهارت‌های خواندن انتقادی؛
	- کاهش حجم کار معلم.

منبع: (Hyland, 2003)

### ۳. پیشینه پژوهش

ایتمیزه<sup>۲</sup> (2016) در مطالعه‌ای اثربخشی همدرس تصحیحی را در بهبود مهارت‌های نوشتاری در زبان آموزان انگلیسی در دانشگاه اهلیای فلسطین بررسی کرد. آزمودنی‌های این مطالعه ۲۰ انگلیسی آموز بزرگسال سال دوم در کشور فلسطین بودند. بیست دانشجوی درس نگارش بین سنین ۱۹ تا ۲۱ ساله با استفاده از روش ترکیبی با پیش آزمون/پس آزمون،

1. collectivist cultures

2. Itmeizeh, M.

پرسشنامه و کارپوشه<sup>۱</sup> شرکت کردند: ۱. پیش‌آزمون/پس‌آزمون توانایی یک گروه را برای شناسایی خطاها در نوشته‌های پیش و پس از استفاده از همدرس تصحیحی (مداخله) اندازه‌گیری می‌کرد تا مشخص گردد که آیا همدرس تصحیحی مهارت آنها را در یافتن خطاها (توسعه مهارت نوشتاری خود) بهبود بخشیده است یا خیر؛ ۲. پرسشنامه نگرش دانشجویان را نسبت به استفاده از همدرس تصحیحی برای توسعه نوشتار ارزیابی می‌کند. این روش شامل دو بخش بود: بخش چندگزینه‌ای با گزینه‌های موافق/مخالف و پرسش‌های باز؛ ۳. کارپوشه‌ها نیز، پیشرفت مهارت نوشتاری دانشجویان را در طول ترم با جمع‌آوری هشت نوشته آنان دنبال می‌کرد. هدف از این روش، نشان‌دادن پیشرفت از اولین پیش‌نویس تا نسخه نهایی بود. پس از آموزش در مورد روش‌های تصحیح و همکاری، دانشجویان در طول ترم با تمرکز بر نشانه‌های سجاوندی، دستور زبان، ساختار، محتوا و سازمان، بازبینی همتایان خود را تمرین کردند. نتایج نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به تصحیح همسالان، افزایش اعتماد به نفس در این شیوه تصحیح و اندکی اضطراب هنگام دریافت اصلاحات را نشان داد. بهبود قابل توجه در شناسایی اشتباهات و کاهش خطاهای نوشتاری از اولین تا آخرین نوشته در کارپوشه‌ها نشانگر افزایش مهارت‌های نوشتاری بود. قنبری<sup>۲</sup> و همکاران (2015) به بررسی تأثیر بازخورد همدرسان و فشار زمان بر کنش نوشتاری زبان‌آموزان ایرانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی می‌آموختند، پرداختند. در این پژوهش، شرکت‌کنندگان به شکل انفرادی متونی می‌نوشتند و به محتوای همدرس خود بازخورد می‌دادند. آنان فرصت داشتند که با مبادله نظراتشان درباره موضوعی مشابه، به یکدیگر کمک کنند. فرضیه صفر این پژوهش آن بود که بازخورد همدرسان و فشار زمانی بر کنش نوشتاری زبان‌آموزان تأثیر نمی‌گذارد و هیچ رابطه‌ای بین بازخورد همدرسان و فشار زمانی وجود نداشت. نتایج نشان داد که بازخورد همدرسان اثر مهمی بر کنش نوشتاری زبان‌آموزان و پیشرفت آنان دارد و برعکس، فشار زمانی هیچ تأثیری بر کنش نوشتاری آنها ندارد. علاوه بر این، رابطه‌ای میان دو متغیر این مطالعه، یعنی بازخورد همدرسان و فشار زمانی وجود نداشت.

---

1. portfolio  
2. Ghanbari, N.

در پژوهش ساتو<sup>۱</sup> (2013) با عنوان «باورها دربارهٔ تعامل همدرسان و بازخورد تصحیحی آنان»، وی علاوه بر بررسی باورهای زبان‌آموز پیرامون تعامل همدرسان، به بازخورد تصحیحی آنها و نیز تغییر باورهای آنان در طول یادگیری پرداخته است. آزمون‌های انجام‌شده در زمینه تأثیر تعامل همدرسان نشان داد که این تکنیک می‌تواند به خوبی به زبان‌آموزان برای افزایش دقت و بهبود بیان نوشتاری یاری رساند. نتایج همچنین نشان داد که بازخورد تصحیحی همدرسان یک راهبرد قابل تدریس است، زیرا بسامد آن در طول زمان افزایش یافته است.

تیان<sup>۲</sup> (2011) در پژوهش خود تأثیرات بازبینی همدرسان، در مقابل نوشتن مشارکتی بر نگارش چینی به عنوان یک زبان خارجی را بررسی کرده است. در این پژوهش، ویرایش همدرسان فعالیتی تعریف شده که در آن زبان‌آموزان متن خود را به تنهایی تکمیل می‌کنند و پس از دریافت بازخورد از همدرسان، آن را اصلاح می‌کنند. از سوی دیگر، نوشتن مشارکتی موقعیتی است که در آن زبان‌آموزان برای نوشتن تکلیفی مشترک از آغاز تا پایان به صورت دوفره همکاری می‌کنند. هر دوی این فعالیت‌ها به مشارکت زبان‌آموزان طی فرایند نوشتن نیاز دارد؛ بنابراین این دو فعالیت نمونه‌هایی از نوشتن مشارکتی هستند. این پژوهش با شرکت ۱۸ یادگیرنده بزرگسال زبان چینی که در ابتدای سطح میانی قرار داشتند، انجام شد. هدف اصلی پژوهش جستجوی تأثیر بازبینی همدرسان و نگارش مشارکتی بر نوشتن دقیق و درست است. واکاوی تعاملات زبانی نشان داد که امتیازات بخش‌های مربوط به فعالیت در بازبینی همدرسان و نیز بخش‌های مربوط به محتوا و زبان بیش از امتیازات فعالیت‌های نوشتن مشارکتی است. اما امتیازات قسمت‌های مربوط به مفهوم و سنجش متن در نوشتن مشارکتی بیش از امتیازات بازبینی همدرسان است.

#### ۴. روش

باتوجه به پرسش‌های این پژوهش کمی، روش نمونه‌گیری مطالعه حاضر غیرتصادفی هدفمند بود. شرکت‌کنندگان زبان‌آموزانی از سطح پیشرفته بودند. زبان اول اعضای گروه

---

1. Sato, M.

2. Tian, J.

آزمایش اهمیت داشته و یکی از پرسش‌های پژوهش مربوط به آن بوده است. تأثیر سایر عوامل مانند هوش، جنسیت، سن، علاقه و رشته تحصیلی در نظر گرفته نشده است.

#### ۱-۴. آمار جمعیت‌شناختی

نمونه آماری این پژوهش میدانی فارسی‌آموزان غیرایرانی مرکز زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی قزوین بود. از این میان، ۴۸ نفر از فارسی‌آموزان سطح پیشرفته (تکمیلی) که در بین آنها فارسی‌آموزانی با زبان اول یکسان و زبان اول غیریکسان وجود داشت، انتخاب شدند. در گام نخست، تعداد نمونه انتخاب شده بیش از ۴۸ نفر بود. تعدادی از اعضا به دلیل غیبت در کلاس‌ها و ۹ نفر هم به دلیل آشنایی بیشتر با زبان فارسی نسبت به سایرین، از پژوهش کنار گذاشته شدند. این ۹ نفر یا فارسی‌آموزان افغانستانی بودند که اختلاف سطح زبانی‌شان با سایر زبان‌آموزان قابل توجه بود، یا فارسی‌آموزانی بودند که پدر یا مادر ایرانی داشتند و یا پیش از این پژوهش برای مدتی در ایران اقامت داشته و نسبت به سایرین بیشتر در معرض زبان فارسی قرار گرفته بودند. در نهایت، ۴۸ نفر باقی ماندند که مطالعه روی آنان صورت گرفت. شرکت‌کنندگان دختر و پسر ۱۸ تا ۲۵ سال سن داشتند و از ملیت‌های مختلف در دوره‌های تکمیلی علوم انسانی و پزشکی مشغول یادگیری زبان فارسی بودند. شرکت‌کنندگان در ۴ کلاس از دوره تکمیلی حضور داشتند که دو کلاس گروه کنترل و دو کلاس گروه آزمایش را تشکیل می‌دادند. در گروه کنترل، ۲۱ نفر (۳ زن و ۱۸ مرد) و در گروه آزمایش، ۲۷ نفر (۱۴ زن و ۱۳ مرد) حضور داشتند. ۱۲ نفر چینی‌زبان، جفت‌های هم‌زبان و ۱۵ نفر جفت‌های غیرهم‌زبان گروه کنترل و ۸ نفر چینی‌زبان، جفت‌های هم‌زبان و ۱۹ نفر جفت‌های غیرهم‌زبان گروه آزمایش را تشکیل می‌دادند. ملیت گروه غیرهم‌زبان، فارسی‌آموزانی با زبان‌های عربی، ترکی آذربایجانی، ترکی استانبولی، بنگالی و روسی بود. از این میان، سطح زبانی ۱۲ نفر قوی و سطح زبانی ۹ نفر ضعیف بود. هر چهار کلاس گروه‌های آزمایش و کنترل دو جلسه کلاس مهارت نگارش در هفته داشتند که مدت زمان هر جلسه ۹۰ دقیقه بود.

با استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون، متون نوشته‌شده زبان‌آموزان بررسی و ارزیابی شد. پرسش‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون درباره یک موضوع بودند، برای مثال در همگی فعالیت توصیف وجود داشت. در این فعالیت توصیفی از زبان‌آموزان خواسته شد تا با ذکر

جزئیات، درباره یکی از مکان‌های باستانی شهر قزوین که به تازگی همگی از آن بازدید کرده بودند، مطلبی بنویسند. بنابر پرسش نخست، به جز متغیر مستقل که اجرای همدرس تصحیحی است، یکی از متغیرهای وابسته پژوهش، زبان نخست بود. همانگونه که بیان شد، گروه آزمایش به دو زیرگروه هم‌زبان و غیرهم‌زبان تقسیم شد تا میزان پیشرفت آنها بررسی شود. سطح درسی شرکت‌کنندگان هم جزو متغیرهای وابسته بود. از این رو، کلاس‌های گروه آزمایش به گونه‌ای انتخاب شد که در یکی از کلاس‌ها زبان‌آموزان هم‌زبان بودند (همگی چینی‌زبان بودند) و در کلاس دیگر، زبان‌آموزان در گروه‌های دو نفره غیرهم‌زبان چینش شده بودند.

برای بررسی سوال سوم پژوهش و بررسی تأثیر همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان قوی و ضعیف، ابتدا زبان‌آموزان بر اساس نمرات پیش‌آزمونشان به دو سطح قوی و ضعیف طبقه‌بندی شدند. کسانی که در پیش‌آزمون نمره بیشتر از ۱۵ گرفته بودند، در سطح قوی و کسانی که نمره کمتر از ۱۵ گرفته بودند در سطح ضعیف قرار داشتند. سپس، نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون همگی آنها بررسی شد و تأثیر همدرس تصحیحی بر نمرات زبان‌آموزان قوی و ضعیف مقایسه شد.

#### ۲-۴. محتوای آموزش

یکی از منابع اصلی آموزشی در پژوهش حاضر، کتاب «نگارش و دستور زبان فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرایرانی» بود. از جمله درس‌های آموزش داده‌شده در تمامی کلاس‌ها می‌توان به جمله موضوعی<sup>۱</sup>، تعریف<sup>۲</sup>، مراحل انجام کار<sup>۳</sup>، توصیف<sup>۴</sup>، مقایسه<sup>۵</sup>، تقابل<sup>۶</sup> و ... اشاره کرد. در این کتاب که به آموزش نگارش پرداخته است، آموزش ساخت‌های دستوری، همچون حروف اضافه، نقش‌نمای مفعولی «را»، ضمائر، جملات شرطی و ... نیز بخشی از مطالب آموزش داده‌شده بود. سعی بر آن بود تا آموزش‌های ارائه‌شده به

- 
1. subject sentence
  2. definition
  3. steps of work
  4. description
  5. comparison
  6. contrast

کلاس‌های گروه کنترل و کلاس‌های گروه آزمایش یکسان باشند و تمامی عناوین درسی ذکر شده، در هر دو گروه آموزش داده شد.

#### ۳-۴. نحوه اجرای پژوهش

در این بخش به نحوه اجرای پژوهش اشاره شده است:

##### ۱-۳-۴. تکنیک همدرس تصحیحی

در نخستین نشست، زبان‌آموزان به مدت ۲۰ دقیقه با تکنیک‌های گوناگون در مورد چگونگی بازخورد اصلاحی دادن به یکدیگر در مهارت نوشتاری آشنا شدند. پس از آن، طی جلساتی برای دخالت آموزشی، مهم‌ترین تکنیک همدرس تصحیحی که بیش از تکنیک‌های دیگر استفاده شد، مبادله نوشته‌های زبان‌آموزان با یکدیگر بود. فارسی‌آموزان، خطاهای نوشته‌ها را شناسایی و اصلاحاتی را برای بهبود مهارت‌های نوشتاری هم‌تایان خود پیشنهاد می‌کردند. در یکی از تکنیک‌های دیگر، فارسی‌آموزان قوی‌تر نوشته‌های یکدیگر را از منظر قابل فهم بودن یا نبودن ارزیابی می‌کردند و آنها را از نظر اشتباهات دستوری، نقطه‌گذاری و اصول نگارشی ویرایش می‌کردند.

##### ۲-۳-۴. پیش‌آزمون و پس‌آزمون

در پژوهش حاضر، چنین تصمیم گرفته شد که برای ارزیابی سطح مهارت زبانی نگارش فارسی‌آموزان از نمرات نگارش آزمون پایانی نسبتاً استاندارد که پیش از ورود به این دوره کسب کرده‌اند، استفاده شود. از آنجا که پیش‌آزمون، امتحان پایانی مرکز زبان فارسی بود و مصححان آن مدرسان مرکز زبان فارسی بودند، پژوهشگران نیز تصحیح پس‌آزمون را به همان مدرسان واگذار کردند تا در حد امکان، از اختلاف آراء در تصحیح برگه‌ها جلوگیری شود.

سازه‌های<sup>۱</sup> تصحیح و امتیاز اختصاص داده شده به شرح زیر است: درستی و دامنه دستور<sup>۲</sup> ۶ نمره، دایره واژه‌ها<sup>۳</sup> ۵ نمره، پیوستگی و همبستگی<sup>۴</sup> ۲ نمره و پیوند با موضوع<sup>۵</sup> ۲ نمره. نمره کل سازه‌ها ۱۵ نمره بود. علاوه بر معیارهای ذکر شده، عواملی مانند مرتبط نبودن نوشته با موضوع، نرسیدن به حدنصاب تعداد خطوط و واژه‌های درخواستی و نیز، خطای املائی هم باعث کسر نمره نگارش می‌شدند.

با بررسی کلاس‌های مورد نظر (کنترل و آزمایش)، پژوهشگران درس‌هایی را که در کلاس‌ها آموزش داده شده بود، مشخص کردند و از میان آنها، دو درس از دروسی که در همه چهار کلاس تدریس شده بود انتخاب کرده و پرسش‌هایی از مطالب آنها طراحی نمودند. با توجه به اینکه در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۶، درس‌های آموزش «توصیف» و آموزش نگارش «مراحل انجام کار» در هر چهار کلاس ویژه نگارش در سطح تکمیلی آموزش داده شده بود، طراحی پس‌آزمون از آنها صورت گرفت. برگه زبان‌آموزان افغانستانی، به دلیل آشنایی و تسلط بیشتر آنان به زبان فارسی، از میان سایر برگه‌های امتحانی جدا گردید.

انواع خطاهای دستوری، معنایی - واژگانی، انسجامی و املائی در برگه‌های زبان‌آموزان شناسایی شد. میزان اهمیت خطاها مشخص شد و مطابق با آنها نمره کسر گردید. برای نمونه، میزان کسر از نمره در موارد به کار نبردن نقش‌نمای مفعولی «را» و کاربرد نابجای افعال متفاوت بود.

## ۵. یافته‌ها

نمراتی که از پیش‌آزمون‌ها و پس‌آزمون‌ها جمع‌آوری شد، در قالب جداول آماری سازماندهی و سپس، شاخص‌های گرایش به مراکز<sup>۶</sup> و پراکندگی<sup>۷</sup> آنها محاسبه شد. پس از توصیف مشخصه‌های نمونه، طبقه‌بندی، کدگذاری و خلاصه سازی انجام گشته و

- 
1. constructs
  2. grammatical range and accuracy
  3. lexical resource
  4. coherence & cohesion
  5. task response
  6. measures of central tendency
  7. dispersion



آماره‌های نمونه محاسبه شدند. برای واکاوی آماری داده‌های به‌دست آمده، از نرم‌افزار اسپاس (نسخه ۲۲)، برای بررسی بهنجاربودن متغیرها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> و برای بررسی فرضیه‌های پژوهش نیز از تحلیل کوواریانس<sup>۲</sup> و آزمون تی زوجی<sup>۳</sup> استفاده شد. تحلیل کوواریانس (از طریق حذف کردن واریانس<sup>۴</sup> قابل پیش‌بینی مرتبط با متغیرهای همپراش<sup>۵</sup> از واریانس خطا) توان آزمون را برای اثرات اصلی یا کنش متقابل افزایش می‌دهد. کاربرد تحلیل کوواریانس بیشتر در طرح‌های آزمایشی است. همچنین، بهترین انتخاب برای متغیر همپراش نیز نمرات پیش‌آزمون است. پیش‌شرط‌های استفاده از تحلیل کوواریانس نیز بهنجاربودن توزیع نمرات، خطی بودن<sup>۶</sup> همبستگی بین نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون و همگونی واریانس نمرات هستند.

#### ۱-۵. آمار توصیفی

برای بررسی تأثیر آموزش همدرس تصحیحی بر دو گروه آزمایش و کنترل، آزمون‌های مرتبط از دو گروه از زبان آموزان به عمل آمد که نتایج آمار توصیفی هر یک از آنها در جداول پیش‌رو قید شده است. به بیان دقیق‌تر، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار نمرات) در دو گروه کنترل و آزمایش و در دو گروه مجزا برای بررسی تأثیر هم‌زبانی و قوت و ضعف زبان آموزان در گروه آزمایش نشان داده شده است.

#### ۲-۵. یافته‌های توصیفی مربوط به نمرات مهارت نوشتاری

در این بخش به بررسی آمار توصیفی مربوط به نمرات (نمره مهارت نوشتاری زبان آموزان) در دو گروه آزمایش و کنترل می‌پردازیم.

- 
1. one-sample Kolmogorov Smirnov test
  2. analyze of covariance
  3. paired t-test
  4. variance
  5. covariate
  6. linearity

جدول ۲. آمار توصیفی نمره مهارت نوشتاری زبان آموزان در دو گروه آزمایش و کنترل

مرحله	گروه	میانگین نمرات	انحراف معیار
پیش آزمون	کنترل	۱۴/۱۶۷	۳/۱۲۱
	آزمایش	۱۱/۳۲۴	۳/۳۵۳
پس آزمون	کنترل	۱۱/۸۳۳	۳/۱۶۹
	آزمایش	۱۳/۵۰۹	۲/۸۹۵

همانطور که در جدول (۲) نشان داده شده است، نمره پیش آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش به ترتیب ۱۴/۱۶۷ و ۱۱/۳۲۴ بوده است. همچنین، در مرحله پس آزمون، نمره در دو گروه کنترل و آزمایش به ترتیب ۱۱/۸۳۳ و ۱۳/۵۰۹ بوده است.

جدول ۳. آمار توصیفی نمره مهارت نوشتاری گروه آزمایش

مرحله	گروه	میانگین نمره	انحراف معیار
پیش آزمون	هم‌زبان	۱۳/۰۱۶	۳/۷۶۱
	غیرهم‌زبان	۱۱/۷۵۰	۲/۹۶۳
پس آزمون	هم‌زبان	۱۳/۶۳۶	۳/۰۱۳
	غیرهم‌زبان	۱۱/۲۰۶	۲/۶۷۸
پیش آزمون	قوی	۱۴/۶۴۷	۲/۵۵۴
	ضعیف	۱۰/۴۴۳	۲/۳۸۱
پس آزمون	قوی	۱۶/۴۴۱	۱/۰۴۸
	ضعیف	۱۱/۷۵۰	۲/۹۱۸

همانطور که در جدول (۳) نشان داده شده است، نمره مهارت نوشتاری زبان آموزان گروه آزمایش در دو گروه هم‌زبان و غیرهم‌زبان در پیش آزمون به ترتیب ۱۳/۰۱۶ و ۱۱/۷۵۰ بوده است. در مرحله پس آزمون نیز، نمره در دو گروه هم‌زبان و غیرهم‌زبان به ترتیب ۱۳/۶۳۶ و ۱۱/۲۰۶ بوده است. بر اساس داده‌های جدول (۳)، نمره مهارت نوشتاری زبان آموزان گروه آزمایش در دو گروه قوی و ضعیف در پیش آزمون به ترتیب ۱۴/۶۴۷ و ۱۰/۴۴۳ بوده است. در مرحله پس آزمون نیز، نمره در دو گروه قوی و ضعیف به ترتیب ۱۶/۴۴۱ و ۱۱/۷۵۰ بوده است.

### ۳-۵. آمار استنباطی

در این بخش، به بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس (برای بررسی پرسش نخست) و آزمون‌های تی زوجی (برای فرضیه‌های دوم و سوم) پرداخته‌ایم.

#### ۱-۳-۵. بررسی پرسش نخست پژوهش

همان‌طور که اشاره شد، برای بررسی پرسش نخست پژوهش، یعنی بررسی تأثیر تکنیک همدرس تصحیحی بر بهبود مهارت نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی در دوره پیشرفته، از آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد. استفاده از این آزمون مستلزم برقراری مجموعه‌ای از پیش‌فرض‌ها است که باید در مورد این پرسش و متغیرهای مربوط به آن بررسی شوند. اکنون، پیش‌فرض‌های تحلیل کواریانس بررسی می‌شوند:

#### - بررسی بهنجاربودن توزیع نمرات

باتوجه به این مسأله که در بررسی تغییرات متغیرهای وابسته تحت تأثیر متغیرهای مستقل در طرح‌های آزمایشی، اولویت با آزمون‌های پارامتری است و همچنین، شرط استفاده از آزمون‌های پارامتری، بهنجاربودن متغیر است، لازم است از بهنجاربودن این متغیرها اطمینان حاصل کنیم و این امر با استفاده از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف ممکن است. فرض‌های آماری مربوط به توزیع بهنجار به صورت زیر مطرح می‌شوند:

H: متغیرها دارای توزیع بهنجار هستند.

H<sub>۱</sub>: متغیرها دارای توزیع بهنجار نیستند.

جدول ۴. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف در مورد نمرات

نمرات	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه آزمون
پیش‌آزمون گروه کنترل	۰/۱۹۲	۰/۰۵۲	بهنجار
پس‌آزمون گروه کنترل	۰/۱۸۸	۰/۰۵۲	بهنجار
پیش‌آزمون گروه آزمایش	۰/۱۳۵	۰/۲۰۰*	بهنجار
پس‌آزمون گروه آزمایش	۰/۱۱۱	۰/۲۰۰*	بهنجار

\*: حد پایین سطح معناداری

باتوجه به جدول (۴)، ملاحظه می‌شود که سطح معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای تمام نمرات بیشتر از ۰/۰۵ است. لذا، بهنجار بودن توزیع نمرات تأیید می‌شود.

- آزمون خطی بودن همبستگی بین نمرهٔ پیش آزمون و پس آزمون  
بر اساس نتایج حاصل از آزمون خطی بودن همبستگی (جدول (۵))، مقادیر آمارهٔ نمرات پیش آزمون در سطح ۰/۰۱، معنادار است که نشان می‌دهد پیش فرض همبستگی بین نمرات پیش آزمون و پس آزمون رعایت شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون خطی بودن همبستگی پیش آزمون و پس آزمون

متغیر نمره	آمارهٔ آزمون (F)	سطح معناداری
مهارت نوشتاری	۴۶/۴۹۵	۰/۰۰۱

### - آزمون همگونی واریانس‌ها

برای بررسی همگونی واریانس نمرات پیش آزمون و پس آزمون از آزمون لون<sup>۱</sup> استفاده شد. فرض صفر این آزمون همگونی واریانس نمرات و فرض مقابل، همگون نبودن واریانس نمرات پیش آزمون و پس آزمون است. جدول (۶) نتیجهٔ آزمون لون را نشان می‌دهد.

جدول (۶). نتایج آزمون همگونی واریانس‌ها در مورد نمرهٔ مهارت نوشتاری

متغیر نمره	آمارهٔ آزمون	درجهٔ آزادی ۱	درجهٔ آزادی ۲	سطح معناداری
پیش آزمون مهارت نوشتاری زبان آموزان	۰/۰۷۴	۱	۴۶	۰/۷۸۷
پس آزمون مهارت نوشتاری زبان آموزان	۰/۱۱۷	۱	۴۶	۰/۷۳۴

ملاحظه می‌شود که سطح معناداری آزمون لون برای تمام نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیشتر از ۰/۰۵ است؛ لذا فرض صفر آزمون تأیید و نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون واریانس همگون دارند.

باتوجه به فراهم بودن شرایط اولیه آزمون، تحلیل کواریانس برای بررسی پرسش نخست استفاده شد. خلاصه نتیجه آزمون تحلیل کواریانس در جدول (۷) قید شده است:

جدول ۷. خلاصه نتایج آزمون تحلیل کواریانس بهبود مهارت نوشتاری

منبع تغییرات	میانگین مربعات	آماره آزمون (F)	سطح معناداری
اثر کل	۱۲۲/۹۹۸	۲۶/۸۷۰	۰/۰۰۱
اثر ثابت	۵۰/۸۷۰	۱۱/۱۱۳	۰/۰۰۲
اثر گروه	۱۲۴/۷۹۹	۲۷/۲۶۳	۰/۰۰۱

ملاحظه می‌شود که اثر گروه بر نمره مهارت نوشتاری معنادار است ( $p < 0/05$ )، بدین معنا که اثر مداخله (آموزش همدرس تصحیحی) بر گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل در تغییر نمره مهارت نوشتاری معنادار است و باتوجه به میانگین نمرات پس‌آزمون، ملاحظه می‌شود که تغییر محسوس و قابل ملاحظه‌ای در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش ایجاد شده است.

### ۲-۳-۵. بررسی پرسش دوم پژوهش

تأثیر اجرای تکنیک همدرس تصحیحی بر گروه‌های هم‌زبان و غیرهم‌زبان یکسان نیست. برای بررسی پرسش دوم مبنی بر تأثیر تکنیک همدرس تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی آموزان هم‌زبان و فارسی‌آموزان غیرهم‌زبان، از آزمون تی وابسته استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۸) خلاصه شده است.

جدول ۸. خلاصه نتیجه آزمون تی وابسته برای بررسی پرسش دوم

آماره گروه	میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون	انحراف معیار	آماره آزمون تی	سطح معناداری
غیرهم‌زبان	۲/۳۸۹	۱/۹۰۸	۳/۷۵۵	۰/۰۰۶
هم‌زبان	۲/۰۸۳	۲/۸۷۲	۳/۰۷۷	۰/۰۰۷

ملاحظه می‌شود که میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار است ( $p < 0/05$ ). بدین معنا که تفاوت معناداری بین عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در دو گروه غیرهم‌زبان و هم‌زبان در گروه آزمایش پیش و پس از مداخله و به‌کارگیری تکنیک همدرس‌تصحیحی وجود دارد و باتوجه‌به اختلاف میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، گروه غیرهم‌زبان نسبت به گروه هم‌زبان، بهبود بیشتری در مهارت نوشتاری نشان داده است.

### ۳-۳-۵. بررسی پرسش نخست پژوهش

برای بررسی تأثیر همدرس‌تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی‌آموزان قوی و ضعیف در پرسش سوم، از آزمون تی وابسته استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۹) خلاصه شده است.

جدول ۹ خلاصه نتیجه آزمون تی وابسته برای بررسی فرضیه سوم

گروه	آماره	میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون	انحراف معیار	آماره آزمون تی	سطح معناداری
قوی	۲/۴۰۹	۲/۶۶۴	۴/۲۴۱	۰/۰۰۱	
ضعیف	۱/۲۰۰	۱/۹۳۲	۱/۳۸۹	۰/۲۳۷	

ملاحظه می‌شود که میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه قوی معنادار است ( $p < 0/05$ ) و در گروه ضعیف میانگین اختلاف نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار نیست ( $p < 0/05$ ). بدین معنا که تفاوت معناداری بین عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در گروه قوی گروه آزمایش پیش و پس از مداخله وجود دارد و باتوجه‌به میانگین نمرات پس‌آزمون، عملکرد گروه زبان‌آموزان قوی پس از مداخله به‌طور معناداری بهبود یافته است.

## ۶. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی تکنیک همدرس‌تصحیحی بر مهارت نوشتاری فارسی در چهار کلاس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام شد. بررسی تأثیر مداخلات آموزشی (آموزش همدرس‌تصحیحی) بر نمرات مهارت نوشتاری گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل حاکی از تفاوت معنادار در مهارت نوشتاری آنان است. این تغییر قابل توجه در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش نشان‌دهنده تأثیر مثبت مداخلات آموزشی بر مهارت نوشتاری شرکت‌کنندگان است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های ایتیمیزه (2016)، قنبری و همکاران (2015)، ساتو (2013) و تیان (2011) در مورد مزایای بازخورد همسالان در یادگیری زبان همپوشانی دارد. با این حال، تجزیه و تحلیل عمیق‌تر این موضوع برای درک دقیق‌تر تأثیرات بالقوه مداخلات آموزشی، با تمرکز بر عناصر خاص مهارت‌های نوشتاری و نیز، با بررسی پایداری بلندمدت بهبود نگارش فارسی آموزان بسیار مهم است.

علاوه بر این، معناداربودن آزمون‌ها از نظر آماری نشان‌دهنده تفاوت قابل توجهی در عملکرد نوشتاری هم‌زبان و غیرهم‌زبان در گروه آزمایش پیش و پس از مداخله آموزشی است. مقایسه میانگین نمرات بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان‌دهنده بهبود بیشتر در عملکرد نوشتاری در میان گروه‌های غیرهم‌زبان در مقایسه با هم‌تایان هم‌زبان خود است. این مسأله نشان می‌دهد که مداخله تأثیر بارزتری بر افزایش توانایی‌های نوشتاری افراد غیربومی داشته و به‌طور بالقوه نشان‌دهنده تأثیر مثبت‌تر مداخلات آموزشی در این زیرگروه در مقایسه با افراد هم‌زبان است.

معناداربودن آزمون‌ها از نظر آماری با معنادارنبودن آنها در گروه ضعیف در تضاد است و تفاوت قابل توجهی را در عملکرد نوشتاری زبان‌آموزان در گروه قوی پیش و پس از آزمون نشان می‌دهد. در مقایسه با گروه ضعیف به‌طور خاص، میانگین نمرات پس‌آزمون نشان‌دهنده بهبود قابل توجهی در عملکرد زبان‌آموزان قوی پس از مداخله (شامل همدرس‌تصحیحی) است. این نتیجه اثربخشی همدرس‌تصحیحی، به‌ویژه در زیرگروه زبان‌آموزان قوی را تأیید می‌کند و نشان‌دهنده پیشرفت چشمگیری در توانایی‌های نوشتاری آنها پس از مداخله است.

علی‌رغم برخی محدودیت‌ها، از جمله حجم نمونه کوچک و زمان محدود برای اجرا، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که مدرسان زبان می‌توانند از تکنیک همدرس‌تصحیحی به‌عنوان یک راهبرد مؤثر برای کاهش خطاهای نوشتاری و بهبود مهارت‌های نوشتاری در بین فارسی‌آموزان خود استفاده کنند.

مسئله معیارهای تصحیح و ارزیابی نگارش فارسی‌آموزان یکی از مسائل مهم دانش آموزشکاوای زبان فارسی است. از همین رو، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده به بررسی معیارهای تصحیح و ارزیابی نوشتار زبان‌آموزان با توجه به پیشینه‌های آموزشی متفاوت فارسی‌آموزان بپردازند. علاوه بر این، با توجه به حجم نمونه آماری پژوهش حاضر، به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های دیگری به منظور بررسی اثرات تکنیک همدرس‌تصحیحی با حجم نمونه بزرگتر در مناطق تک‌زبانه و دوزبانه کشور اجرا کنند.

لازم به ذکر است که چارچوب مشخص و معیاری برای تصحیح و نمره‌دهی هر کدام از انواع خطاهای نگارشی زبان فارسی وجود ندارد و شایسته است که در این حوزه مطالعات بیشتری صورت گیرد. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود در تدوین کتاب‌های ویژه آموزش نگارش، راهنمای آموزش تکنیک همدرس‌تصحیحی نیز گنجانده شود و یادگیری مشارکتی بخشی از روند کار کلاسی باشد. با مشاهده گروه آزمایش که زبان‌آموزان هم‌زبان با ملیت چینی در آن قرار داشتند، پژوهشگران متوجه شدند که زبان‌آموزان تمایل کمتری به مشورت‌دادن به هم و کمک گرفتن از یکدیگر داشتند. از علت‌های احتمالی این مشاهده می‌توان به این نکته اشاره کرد که زبان‌آموزان به نظر یکدیگر اطمینان ندارند یا در فرهنگ آنها این اظهارنظر در مورد همدیگر پسندیده نیست. پیشنهاد می‌شود آموزشکاوای زبان فارسی، پژوهشی را بر روی تأثیر فرهنگ بر همدرس‌تصحیحی انجام دهند.

در حوزه آموزش نیز، پیشنهاد می‌شود که مدرسان از یادگیرندگان بخواهند که در هنگام ارائه بازخورد اصلاحی مؤثر با رویکردی سازنده، به جای انتقادهای دلسردکننده همسالان خود، به شناسایی خطاهای آنان و ارائه پیشنهادهای مؤثر برای بهبود کیفیت مهارت نوشتاری آنان بپردازند. آنان همچنین باید در بازخورد خود دقیق باشند، به دقت به



اشتباهات اشاره کنند و پیشنهادهای روشنی برای اصلاح ارائه دهند. علاوه بر این، فارسی آموزان می‌توانند از بسترگاه‌ها و ابزارهای برخط برای تبادل نوشته‌های خود و ارائه بازخورد به یکدیگر استفاده کنند. بدین ترتیب، تکنیک همدرس‌تصحیحی می‌تواند به فارسی آموزان بیش از پیش کمک کند تا به بهسازی مهارت‌های نوشتاری یکدیگر بپردازند و نیز درک بهتری از زبانی که در حال یادگیری آن هستند به دست آورند.

### تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

### ORCID

Amirreza Vakilifard  <https://orcid.org/0000-0002-4280-4539>

Shirin Dehqani  <https://orcid.org/0009-0009-1011-9156>

### منبع

عباسی، زهرا. (۱۳۹۵). آموزش مهارت نوشتن به فراگیران زبان فارسی، به‌عنوان زبان دوم، از نگاه نظری. *مطالعات آموزش زبان فارسی*، ۱(۲)، ۴۱-۶۷.

متولیان نائینی، رضا و استوار ابرقوئی، عباس. (۱۳۹۲). خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم. *پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۲(۲)، ۵۷-۸۶.

### References

- Abbasi, Z. (2016). Teaching writing skills to Persian language learners, as a second language, from a theoretical point of view. *Persian Language Teaching Studies*, 2(2), 41-67. [In Persian]
- Barkaoui, Kh. (2007). Teaching writing to second language learners: Insights from theory and research. *TESL Reporter*, 40(1), 35-48.
- Brown, D. (2010). *Language Assessment Principles and Classroom Practices*, (2nd ed.). England: Pearson Education ESL.
- Bolourchi, A., & Soleimani, M. (2021). The impact of peer feedback on EFL learners' writing performance and writing anxiety. *International Journal of Research in English Education*, 6, 1-15. <https://doi.org/10.52547/ijree.6.1.1>

- Cheng, L., Li, Y., Su, Y., & Gao, L. (2023). Effect of regulation scripts for dialogic peer assessment on feedback quality, critical thinking and climate of trust. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48(4), 451-463.
- Choshen, L., Nikolaev, D., Berzak, Y., & Abend, A. (2020). Classifying syntactic errors in learner language. In R. Fernández & T. Linzen (Eds.), *Proceedings of the 24th Conference on Computational Natural Language Learning*, (pp. 97–107). Association for Computational Linguistics.
- Ellis, R. (2009). Corrective feedback and teacher development. *L2 Journal*, 1(1), 3-18.
- Falla-Wood, J. (2017). Errors in Second/Foreign Language Learning and Their Interpretations. *Education and Linguistics Research* 3(1), 1-14. <https://doi.org/10.5296/elr.v3i1.10251>
- Ferris, D. R., & Hedgecock, J. S. (2018). TESOL writing research: Past, present, and future. *TESOL Quarterly*, 52(3), 625-641.
- Ghanbari, N., Karampourchangi, A., & Shamsaddini, M. R. (2015). An exploration of the effect of time pressure and peer feedback on the Iranian EFL students' writing performance. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 22-51. <https://doi.org/10.17507/tpls.0511.08>
- Harmer, J. (2007). *How to Teach Writing*. England: Pearson Education.
- Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. London: Cambridge.
- Itmeizeh, M. J. (2016). Impact of peer correction on reducing English language students' mistakes in their written essays in PAUC and learners' attitudes towards this technique. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2068-2078. <https://doi.org/10.17507/tpls.0611.02>
- Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to learn across the curriculum: Tools for comprehension in content area classes. *International Reading Association*, 59(5), 462–470. <https://doi:10.1598/RT.59.5.5>
- Khansir, A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, 2, 1027-1032. <https://doi.org/10.4304/tpls.2.5.1027-1032>
- Kumar, T. (2020). Approaches in teaching writing skills with Creative Writing: A TESOL study for Indian learners. *TESOL International Journal*, 15(5), 78-98.

- Lee, L. (2010). Exploring wiki-mediated collaborative writing: A case study in an elementary Spanish course. *CALICO Journal*, 27(2), 260-276. <https://doi.org/10.11139/cj.27.2.260-276>
- Lee, I. (2022). Developments in classroom-based research on L2 writing. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 12(4), 551-574. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2022.12.4.2>
- Motavallian Nayini, R., & Abarghouyi, A. O. (2013). The study of Persian syntactic errors by Arabic-speaking learners. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 2(2), 57-86. [In Persian]
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2002). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (3rd ed.). London: Longman.
- Sato, M. (2013). Beliefs about peer interaction and peer corrective feedback: Efficacy of classroom intervention. *The Modern Language Journal*, 97(3), 611-633. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2013.12035.x>
- McDonough, J., Shaw, C., & Masuhara, H. (2013). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. (3rd ed.). United States: Wiley-Blackwell press.
- Storch, N. (2005). Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Journal of Second Language Writing*, 14(3), 153-173.
- Tian, J. (2011). *The effects of peer editing versus co-writing on writing in Chinese-as-a-foreign language* [Doctoral dissertation, University of Victoria].
- Tsuroyya, C. (2020). Students' perception on peer correction for academic writing performance. *The Journal of English Literacy and Education*, 7(1), 11-19.
- Umoh, S. M., & Ezenwa, P. C. N. (2021). Junior secondary school students' intralingual errors in essays written in French language. *Global Journal of Educational Research*, 19(2), 147-157. <https://doi.org/10.4314/gjedr.v19i2.3>
- Vakilifard, A., Bahramlou, K., & Mousavian, M. (2020). The effect of cooperative learning approach and semantic mapping strategy on the acquisition of L2 Persian vocabulary. *Cogent Education*, 7(1), 1-14 <https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1762287>
- Vygotsky, L. S. (2000). *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Yu, S., & Lee, I. (2016). Peer feedback in second language writing (2005–2014). *Language Teaching*, 49(4), 461-493.  
<https://doi:10.1017/S0261444816000161>
- Zacharias, N. T. (2007). Teacher and student attitudes toward teacher feedback. *RELC Journal*, 38(1), 38-52.

---

**استناد به این مقاله:** وکیلی فرد، امیررضا و دهقانی، شیرین. (۱۴۰۳). از خطاها تا چیرگی: بررسی تأثیرات همدرس تصحیحی بر مهارت‌های نوشتاری زبان دوم. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۱۴۱-۱۷۶. doi: 10.22054/LS.2024.74994.1593



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.



## A Linguistic Analysis of *Surah al-Muzammil*: A Functional Perspective

**Faezeh Iranpour** 

M.A. in Arabic Language and Literature, Vali-e-Asr University, Rafsanjan, Iran

**Reza Mohammadi\*** 

Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Vali-e-Asr University, Rafsanjan, Iran

**Hossein Bazoubandi** 

Assistant Professor of Linguistics and Translation Studies, Vali-e-Asr University, Rafsanjan, Iran

### Abstract

This paper analyzes *Surah al-Muzammil* via Halliday's Systemic Functional Linguistics (SFL). The study mainly aims to investigate the mechanisms related to the representation of the modality, to specify the process types, and finally, to find the types of thematic structure. In terms of interpersonal metafunction, the theme is the dominant aspect in most of the clauses of *Surah al-Muzammil*; this result shows that most of the verses have a realistic aspect and description of facts, and also God wants to make his words firm by using more of this mood, delivering and creating a sense of confidence in the audience as well. Moreover, the present tense is the dominant tense in *Surah al-Muzammil*. Since the scope of the present tense is vast and can include all tenses, the speaker has used chiefly present

\*Corresponding Author: [reza.mohammadi95@vru.ac.ir](mailto:reza.mohammadi95@vru.ac.ir)

**How to Cite:** Iranpour, F., Mohammadi, R., & Bazoubandi, H. (2024). A linguistic analysis of *Surah al-Muzammil*: A functional perspective. *Language Science*, 11(19), 177-210. doi: [10.22054/ls.2024.65121.1510](https://doi.org/10.22054/ls.2024.65121.1510).

tense verbs in the surah. Examining the polarity of clauses indicates a high percentage of positive polarity compared to negative polarity, and this predominance of positive polarity, along with the predominance of theme, increases the speaker's confidence. In addition, based on the ideational metafunction, the material process has the highest frequency in the surah. The high frequency of the material process is due to the objectiveness of the word in the text of the surah- the more objective the speech, the more influential the text. As to the textual metafunction, most of the clauses' thematic structure is unmarked, indicating that the speaker tries to use the same typical mechanism in everyday language to construct information structure.

**Keywords:** Holy Quran, Surah al-Muzammil, interpersonal metafunction, ideational metafunction, textual metafunction

## 1. Introduction

Systemic Functional Linguistics (SFL) is a widely used linguistic approach that can effectively analyze the Qur'anic texts despite the structural differences between English and Arabic (Halliday & Matthiessen, 2014). Based on this linguistic school, language structure is affected by the functions it performs in the context of communication and the outside world (social settings) (Bazobuandi & Sahrai, 2015: 2). Halliday points out that the primary purpose of human communication is the exchange of meaning. For this reason, the semantic system of a natural language can be divided into several separate semantic components that are related to the most general functions of the language, which Halliday calls metafunctions by which Halliday means "that part of the language system, the special semantic and lexical/grammatical properties that have evolved to form the discussed metafunction" (Safaei et al., 2017: 118). Halliday states that three ideational, interpersonal, and textual meta-functions constitute the SFL. According to the general communicative view of

the SFL, the present study examines all three ideational, interpersonal, and textual meta-functions in Surah al-Muzzammil.

### **Research Questions**

The present study seeks to answer the following questions via a descriptive-analytical method within SFL:

- 1- Based on the interpersonal metafunction, what mechanisms are used to represent modality in *Surah al-Muzzammil*, and how are the temporality and polarity in *Surah al-Muzzammil* distributed?
- 2- Based on ideational metafunction, what kind of processes are used in *Surah al-Muzzammil*, and which has the most frequency in *Surah al-Muzzammil*?
- 3- What mechanisms are employed to organize the message based on the textual metafunction?

### **2. Literature Review**

In recent years, in the SFL framework, several works have been published in various fields; of course, the number of studies related to holy texts, especially the Holy Quran (despite the importance of the related discourse), is insignificant. This section reviews some works done on the holy texts via the SFL principles:

Batmani (2010) analyzed the verses of Surah Yaseen from the perspective of the principles of Halliday's SFL. It mainly aimed to test the mentioned theory and check its applicability in the field of Quranic data. Similarly, Azizkhani et al. (2017) examined the text of Surah Al-Inshirāḥ with a linguistic analysis, based on Halliday's SFL, in three ideational, interpersonal, and textual metafunctions. In his master's thesis, Shojaei (2018) employed a descriptive-analytical method to investigate the exchanging meaning in 112 wisdom sayings of Nahj al-Balagheh in terms of interpersonal metafunction. Bazoubandi (2019) using a descriptive-analytical method employed the SFL principles of Halliday and Matthiessen (2014) to investigate the construction of modality in the dialogue between God the Almighty

and Iblis in four surahs Al-A'raf, Al-Hijr, Al-Isra' and Šād. Then, using the Prototype theory (Rosch, 1978), the markedness hierarchy (Greenberg, 1966), and the frequency criterion (Croft, 2003), the cognitive and typological interpretation of these results were offered for a better understanding of the structural features of the Qur'anic language.

### **3. Methodology**

This research used a descriptive-analytical method to examine the Surah al-Muzzammil in the Holy Quran based on the SFL principles; all of its clauses were identified (48 clauses) and analyzed in terms of interpersonal, ideational, and textual metafunctions. To explore the interpersonal metafunction, the modality of each clause was determined by mentioning the subject and tense of each clause in the form of specific tables, and the speech function and dominant modality of each clause were also selected from the declarative and non-volitional mood. In addition, the polarity of each clause and the constituent elements of the remaining clause were also determined. All six processes and their dominant frequency were examined based on the ideational metafunction. Concerning the textual metafunction, the initial structure of the clauses and their markedness were investigated.

### **4. Conclusion**

#### **4.1. Ideational Metafunction**

The results show that all kinds of processes are used in this *Surah al-Muzzammil*, and the material and mental processes are the most frequently used processes in this surah, with a frequency of 31.25 and 25%, respectively. The reason for using the material process more than other processes is that from the very beginning of the Surah, God talks about the heavy mission of the Prophet and the problematic responsibility of prophethood and uses material processes to speak to



the Prophet and the believers. This issue makes the blessings more concrete for the Prophet, and he is more affected because the more objective the speech is, the more persuasive it is (c.f., Nabifar, 2014: 22); making the text more understandable. In addition, the frequency of the mental process after the material process indicates that throughout this surah, God invites the Prophet and the believers to things that directly require the understanding and feeling of his audience- verbs used in some clauses of *Surah al-Muzzammil*, are those that can be understood with sense and perception.

#### 4.2. Interpersonal Metafunction

Concerning the distribution of modality types in *Surah al-Muzzammil*, the results indicate that all modality types are used in the surah. However, the declarative is the dominant modality in the surah, with 62.5%, and the non-volitional mood accounts for 37% of the modality of *Surah al-Muzzammil*. As to tenses, the results show that the present tense is dominant with 47.91 %, and the past and metatense account for 33.33 and 18.75 percent, respectively. Here, according to the discussion of Greenberg's markedness hierarchy and Croft's frequency of occurrence criterion (Bazoubandi, 2019) and using the data of the whole corpus, it can be pointed out that the future tense is the most marked because the frequency of its occurrence compared to other tenses is less. The present tense is considered the least marked tense in the available data due to the highest frequency of occurrence. There is a direct relationship between markedness and frequency of occurrence-the less frequent a particular tense is, the more marked that tense is. As to the distribution of the polarity of clauses, the positive polarity of clauses at 97.91 % surpassed the negative polarity at 2.08 %. This result is also wholly consistent with the discussion of Greenberg's markedness hierarchy and Croft's frequency criterion- positive clauses are unmarked due to high frequency, and negative clauses are marked due to low frequency.


### 4.3. Textual Meta-function

More than 96% of the clauses have unmarked structures, and sometimes marked structures are also evident due to the Qur'anic emphasis. In response to the why of dominant frequency of the unmarked structure in *Surah al-Muzzammil*, it can be said that the style and language of the surah, in particular, and the text of the Holy Qur'an, in general, is such that it can use the conventional words of the Qur'an and with the most eloquent tone and dialect means to introduce its speech to the audience; complex dialects and linguistic deconstruction are avoided in the text so that the meaning of the words is within the level of ordinary people's understanding. In comparison, literary texts try to violate language rules using various literary techniques. This issue makes it difficult for the audience to understand, but in the text of *Surah al-Muzammil* and the Qur'an, several unmarked constructions can be observed, one of the aspects distinguishing it from various literary texts.




## تحلیل زبان‌شناختی سوره مزمل؛ نگاهی نقش‌گرایانه


دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه ولی‌عصر «عج» رفسنجان، ایران

فائزه ایرانپور 

استادیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه ولی‌عصر «عج»، رفسنجان، ایران

رضا محمدی \* 

استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه ولی‌عصر «عج»، رفسنجان، ایران

حسین بازوبندی 

### چکیده

مقاله پیش‌رو تلاشی است در راستای تحلیل آیات سوره مزمل بر اساس نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلبیدی. هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی سازوکارهای مربوط به بازنمایی مقولات و وجه‌نمایی، یافتن انواع نقش‌های گفتاری به کاررفته در متن این سوره، مشخص‌ساختن انواع فرایندهای به‌کاررفته و در پایان، یافتن انواع ساخت‌های آغازگری است. نتایج پژوهش حاکی از این است که بر اساس فرانش بینافردی، وجه غالب در اکثر بندهای این سوره وجه خبری است و این نتیجه مبنی بر این نکته است که بیشتر آیات جنبه واقع‌گرایانه و توصیف‌حقایق دارند و همچنین، خداوند می‌خواهد با استفاده بیشتر از این وجه، قطعیت سخن خود را برساند و نوعی حس اطمینان در مخاطب ایجاد کند. همچنین، زمان حال، زمان غالب در متن سوره مزبور است و از آنجا که زمان حال زمانی است که دامنه آن وسیع و در واقع شامل همه زمان‌ها نیز می‌تواند باشد، گوینده در متن این سوره بیشتر افعالی با زمان حال را به کار برده است. بررسی قطبیت بندها حاکی از درصد بالای قطبیت مثبت نسبت به قطبیت منفی است و این غالب بودن قطبیت مثبت در کنار غالب بودن وجه خبری، قطعیت سخن گوینده را بیشتر می‌کند. به علاوه، بر اساس فرانش بینافردی، فرایند مادی بیشترین بسامد را در متن سوره دارد. فراوانی بالای فرایند مادی به دلیل عینی بودن کلام در متن سوره است؛ هرچه سخن عینی‌تر باشد، متن تأثیرگذارتر است. بر اساس فرانش متنی، ساخت آغازگر بیشتر بندها بی‌نشان است و این غالب بودن نشان می‌دهد که گوینده در تلاش است تا از همان سازوکار متداول در زبان روزمره، در ساخت اطلاعی بهره بگیرد.

واژه‌های کلیدی: قرآن کریم، سوره مزمل، فرانش بینافردی، فرانش اندیشگانی، فرانش متنی.

## ۱. مقدمه

بدون تردید، تحقیق در متن آیات قرآن کریم با استفاده از نظریه‌های جدید می‌تواند به درک بهتر آنها کمک کند. یکی از حوزه‌هایی که بیشترین تحقیقات را در این باب به خود اختصاص می‌دهد، حوزه زبان‌شناسی است. در این میان، یکی از دیدگاه‌های پرکاربرد زبان‌شناختی که می‌تواند با وجود تفاوت‌های ساختاری زبان‌های انگلیسی و عربی در تحلیل متن قرآن کارآمد باشد، نظریه نقش‌گرایی نظام‌مند<sup>۱</sup> هلیدی و متیسن<sup>۲</sup> (2014) است. این نظریه یکی از دیدگاه‌های میانه‌روی نقش‌گرا است که برای توصیف زبان به فرانش‌های زبانی<sup>۳</sup> در متن می‌پردازد. بر مبنای این دیدگاه، ساختار زبان متأثر از نقش‌هایی است که در بافت ارتباطی و در جهان خارج به عهده دارد (بازوبندی و صحرائی، ۱۳۹۴: ۲).

نقش‌گرایی، زبان را مستقل و فارغ از ویژگی‌های ذهن بررسی می‌کند. در واقع، اساسی‌ترین اصل در رویکردهای نقش‌گرا این است که هدف اصلی زبان، ارتباط بین انسان‌ها است و صورت زبانی در خدمت نقش زبانی، یعنی همان نقش ارتباطی است. از نظر هلیدی و متیسن (2014)، مقصود اصلی ارتباط انسان‌ها، تبادل معناست. به همین دلیل، نظام معنایی زبانی طبیعی را می‌توان به تعدادی مؤلفه معنایی<sup>۴</sup> مجزا تقسیم کرد که با کلی‌ترین کارکردهای زبان در ارتباط هستند و هلیدی آنها را فراکارکرد یا فرانش می‌نامد. مراد از فرانش «آن بخش از نظام زبان، امکانات معنایی و واژگی - دستوری خاص است که برای تشکیل نقش یا کارکرد بحث‌شده، تکامل یافته است» (صفایی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۱۸).

از منظر نقش‌گرایی نظام‌مند، سه فرانش اندیشگانی<sup>۵</sup>، بینافردی<sup>۶</sup> و متنی<sup>۷</sup> نظام معنایی زبان را تشکیل می‌دهند. در پژوهش حاضر، با توجه به نگاه کلی ارتباطی دستور نقش‌گرایی نظام‌مند، به بررسی هر سه فرانش اندیشگانی، بینافردی و متنی در تحلیل متن سوره مزمل

- 
1. systemic functional linguistics
  2. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M.
  3. metafunction
  4. semantic components
  5. ideational
  6. interpersonal
  7. textual

در قرآن کریم پرداخته شده است. از این رو، پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی در تلاش است برای درک بهتر انتخاب‌های معنایی این سوره، نحوه بازنمایی تجربه شرکت‌کنندگان فرایندهای دخیل در رویدادها، سازوکارهای بازنمایی مقوله وجه‌نمایی<sup>۱</sup>، نحوه توزیع زمانداری<sup>۲</sup> و قطبیت<sup>۳</sup> و همچنین، شیوه سازماندهی پیام در ساخت آغازگری را با استفاده از فرانش‌های سه‌گانه فوق بررسی کند.

## ۲. پیشینه پژوهش

در سال‌های اخیر آثار بی‌شماری در چارچوب دستور نقش‌گرای نظام‌مند در حوزه‌های مختلف به چاپ رسیده است که البته در این میان، سهم آثار مرتبط با متون مقدس، به‌ویژه قرآن کریم (علی‌رغم اهمیت بسیار زیاد گفتمان مربوطه) ناچیز است. در اینجا، به تناسب بحث، به ذکر چند نمونه از آثار مرتبط با متون مقدس در چارچوب نظریه موردبحث می‌پردازیم:

باتمانی (۱۳۸۹) بندهای آیات سوره یس را از منظر اصول و مبانی نظریه نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی تحلیل کرده است. وی در صدد دستیابی به مفاهیم ژرف‌ساختی<sup>۴</sup> قرآن و تحلیل لایه‌های مختلف معنایی آن نیست، بلکه هدف اصلی این پژوهش، آزمودن نظریه مذکور و بررسی قابلیت اعمال آن در حیطه داده‌های قرآنی است. در پژوهشی مشابه، عزیزخانی و همکاران (۱۳۹۶) متن سوره انشراح را با تحلیلی زبان‌شناختی، مبتنی بر دستور نظام‌مند هلیدی، بر مبنای سه فرانش تجربی، بینافردی و متنی بررسی کردند. در این پژوهش، تمام بندهای این سوره، بر اساس سه فرانش مذکور به صورت جداگانه توصیف شده و ضمن تحلیل برجسته‌سازی زبانی<sup>۵</sup>، بازتاب ویژگی‌های معنایی متن در ویژگی‌های بافت موقعیت<sup>۶</sup> نیز بررسی شد.

شجاعی (۱۳۹۷) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی به بررسی شیوه تبادل معنا در ۱۱۲ حکمت از نهج البلاغه، از منظر فرانش بینافردی

- 
1. modality
  2. finite
  3. polarity
  4. underlying
  5. foregrounding
  6. context of situation

پرداخته است. نگارنده به اذعان خویش، در صدد تحمیل نظریه هلیدی بر ساختار زبان عربی نیست، بلکه هدف اصلی را آزمودن نظریه مذکور و قابلیت تعمیم آن در حیطه داده‌های پیکره و تعیین سازوکارهای به کاررفته در جملات قصار برای بازنمایی مقوله وجه‌نمایی می‌داند.

بازوبندی (۱۳۹۵) نیز، با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی در چارچوب زبان‌شناسی نقش‌گرای نظام‌مند هلیدی و متیسن (2014) به بررسی ساخت وجهی در جریان گفتگوی خداوند متعال و ابلیس در چهار سوره «اعراف»، «حجر»، «اسراء» و «ص» می‌پردازد و سپس، طبق نتایج حاصل از این بررسی، با استفاده از مفهوم‌شناختی سرنمون رُش<sup>۱</sup> (1978)، سلسله‌مراتب نشان‌داری<sup>۲</sup> گرینبرگ<sup>۳</sup> (1996) و معیار بسامد<sup>۴</sup> کرافت<sup>۵</sup> (2003)، به تبیین شناختی ورده‌شناختی این نتایج در راستای فهم بهتر ویژگی‌های ساختاری زبان قرآن اشاره می‌کند. نتایج عمده این پژوهش نشان می‌دهد که زبان قرآن، از همان سازوکارهای رایج و قواعد حاکم بر تعاملات زبان بشر بهره گرفته است و به لحاظ زبان‌شناختی، اساساً زبانی ساده است، نه ادبی و خاص.

در پژوهشی دیگر، صادقی (۱۳۹۸) در پایان‌نامه ارشد خود به تحلیل سوره انسان با تکیه بر سه فرانش متنی، اندیشگانی و بینافردی می‌پردازد. نتایج پژوهش مزبور حاکی از بسامد غالب فرایند مادی<sup>۶</sup>، زمان حال<sup>۷</sup>، قطبیت مثبت<sup>۸</sup>، وجه خبری<sup>۹</sup> و ساخت بی‌نشان مبتدا - خبری<sup>۱۰</sup> است<sup>۱۱</sup>. با توجه به مطالعات فوق، تاکنون هیچ پژوهشی سوره مزمل را در چارچوب دستور نقش‌گرای هلیدی بررسی نکرده است.

- 
1. Rosch, E.
  2. markedness hierarchy
  3. Greenberg, J.
  4. frequency criterion
  5. Croft, W.
  6. material process
  7. present tense
  8. positive polarity
  9. declarative mood
  10. unmarked thematic structure

۱۱. لازم به ذکر است در این پژوهش آغازگر و پایان بخش الزاماً معادل مبتدا و خبر زبان عربی نیست؛ چون اگر چنین بود، صحبت از سه نوع آغازگر در این پژوهش معنایی نداشت.

### ۳. مبانی نظری

عمده ترین مفاهیمی که اصول و شالوده نظریه دستور نقش‌گرای هلیدی را تشکیل می‌دهند و برای درک بحث حاضر مهم و اساسی هستند از این قرار هستند:

#### ۱-۳. فرانش

از دیدگاه هلیدی، ساختار زبان متأثر از نقش‌هایی است که زبان در بافت ارتباطی و در جهان خارج به عهده دارد و این تأثیر به شکل سه فرانش تجلی می‌یابد: اندیشگانی، بینافردی و متنی (Halliday & Matthiessen, 2014: 30):

#### ۱-۱-۳. فرانش اندیشگانی

بر پایه این فرانش، ما از زبان برای صحبت کردن در مورد تجربیات خود از جهان، هم جهان بیرون از ذهن و هم جهان درون ذهن استفاده و رویدادها، حالت‌ها و عناصر دخیل را توصیف می‌کنیم. در این نوع فرانش آنچه که اهمیت دارد محتوای پیام در بافت موردنظر است. از آنجا که در فرانش تجربی رویداد در مرکز توجه قرار دارد، این نوع معنی تجلی حوزه کلام است. هنگام تحلیل متن از نقطه نظر تجربی، توجه به این نکته ضروری است که چه نوع رویداد یا فرایندی در حال وقوع است؛ آیا رویداد موردنظر به طور عینی قابل تجربه است یا فرایندی است ذهنی و غیر ملموس (ابوالحسنی و میرمالک، ۱۳۹۷: ۱۳۳). فرایند، ناظر است بر یک رخداد، کنش، یک حالت احساسی، گفتاری یا وجودی. فرایندها به لحاظ معنایی به شش گروه تقسیم‌بندی می‌شوند و به تناسب معنا، هر گروه مشارکین ویژه‌ای دارند (صفایی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۲۰). هلیدی و متیسن بر این باورند که فرایندها عبارت‌اند از فرایند مادی، فرایند ذهنی<sup>۱</sup>، فرایند رابطه‌ای<sup>۲</sup>، فرایند رفتاری<sup>۳</sup>، فرایند کلامی<sup>۴</sup> و فرایند وجودی<sup>۵</sup> (Halliday & Matthiessen, 2014: 214).

- 
1. mental process
  2. relational
  3. behavioral
  4. verbal
  5. existential

### الف) فرایند مادی

فرایندی است که طی آن عملی انجام می‌شود، رخدادی شکل می‌گیرد و یا چیزی اثر می‌پذیرد. در این فرایند تعداد مشارکین بر اساس این که «فعل لازم» باشد یا «متعدی»، تغییرپذیر است. این فرایند دو مشارک «کنشگر<sup>۱</sup>» و «هدف<sup>۲</sup>» دارد. از جمله افعالی که بر فرایند مادی دلالت می‌کنند می‌توان به «پزیدن»، «گرفتن» و ... اشاره کرد (Halliday & Matthiessen, 2014: 212).

### ب) فرایند ذهنی

این فرایند با فرایند مادی متفاوت است. در اینجا، سخن از عمل یا رخدادی فیزیکی به میان نمی‌آید، بلکه سخن درباره افکار، احساسات و ادراکات است. این فرایند لزوماً دو شرکت‌کننده دارد: شرکت‌کننده‌ای که فکر می‌کند و می‌اندیشد که «مدرک» یا «حسگر<sup>۳</sup>» نامیده می‌شود و آنچه درک یا احساس می‌شود که هلیدی آن را «پدیده<sup>۴</sup>» می‌نامد (Eggins, 2007: 233). افعالی مانند فکر کردن، دوست داشتن و غیره بخشی این فرایند به شمار می‌آیند.

### پ) فرایند کلامی

فرایند کلامی یا بیانی، مرز بین فرایندهای ذهنی و رابطه‌ای است و بیانگر روابط نمادینی است که در ذهن انسان ساخته شده و به صورت کلام تجلی می‌یابند. افعالی که مفهوم «گفتن» یا «نقل کردن» را منتقل می‌کنند از این نوع بندها هستند. عنصری که نقش انتقال پیام را برعهده دارد «گوینده<sup>۵</sup>» نام دارد و معمولاً انسان است، شخصی که مخاطب گوینده قرار می‌گیرد، «شنونده<sup>۶</sup>» نامیده می‌شود و «گفته<sup>۷</sup>» مطالب گفته شده توسط گوینده است (Halliday & Matthiessen, 2014: 301).

- 
1. actor
  2. goal
  3. senser
  4. phenomenon
  5. sayer
  6. receiver
  7. verbiage



### ت) فرایند رفتاری

این فرایند در برگیرنده رفتارهای فیزیولوژیک و روان‌شناختی است، از قبیل تماشا کردن، خندیدن، تفکر کردن، اخم کردن، نگران بودن و غیره. در این فرایند یک شرکت‌کننده به نام «رفتارگر»<sup>۱</sup> داریم (Halliday & Matthiessen, 2014: 301).

### ث) فرایند رابطه‌ای

در این نوع فرایند، رابطه‌ای بین دو مفهوم برقرار می‌گردد. مسأله اصلی در این فرایند، بیان وضعیت و مالکیت چیزی است (Thompson, 1997: 97).

### ج) فرایند وجودی

این فرایند از هستی یا نیستی پدیده‌ای سخن می‌گوید. شرکت‌کننده‌ای که در این فرایند از هستی یا نیستی او سخن گفته می‌شود، «موجود»<sup>۲</sup> نامیده می‌شود؛ این فرایند که وجود یا وقوع چیزی را نشان می‌دهد. بین دو فرایند مادی و رابطه‌ای قرار می‌گیرد. افعال «هستن»، «بودن»، «وجودداشتن» نمایانگر این فرایند هستند (Halliday & Matthiessen, 2014: 307).

### د) عناصر پیرامونی

عناصر پیرامونی<sup>۳</sup>، به عناصری اطلاق می‌گردد که به شکل گروه‌های اسمی باشند و با ارائه اطلاعات اساسی و پیش‌زمینه‌ای به مخاطب، شرایط محیطی جریان فعل را در هر بند، فراهم کنند. این عناصر به صورت غیرمستقیم و از طریق حروف اضافه، به بند موردنظر مرتبط می‌شوند. عناصر پیرامونی علی‌رغم بسامد بالایی که در بندهای مختلف دارند، اختیاری هستند. این بدین معناست که نبود آنها در هر بند، در معنا و مفهوم آن خللی ایجاد نمی‌کند (Halliday & Matthiessen, 2014: 310-311).

---

1. behavior  
2. existent  
3. circumstantial elements

### ۳-۱-۲. فرانش بینافردی

در چارچوب این فرانش، از زبان برای تعامل با دیگر افراد، برقراری رابطه و حفظ آن، تحت تأثیر قرار دادن رفتار سایرین، بیان دیدگاه شخصی خود و درک یا تغییر دیدگاه‌های دیگران استفاده می‌کنیم. در این نوع فرانش این فاعل است که اهمیت دارد. از آنجا که در این نوع معنی، شرکت‌کننده‌ها و نگرش‌های آنها مورد توجه‌اند، معنای بینافردی، تجلی فحوای کلام است (ابوالحسنی و میرمالک، ۱۳۹۷: ۱۳۳). در فرانش بینافردی، بند به‌مثابه «تبادل»<sup>۱</sup> تلقی می‌شود. به عبارتی دیگر، بند در نتیجه تعامل گوینده یا نویسنده با مخاطب شکل می‌گیرد. در این تعامل گوینده یا نویسنده و مخاطب هر یک نقش خاصی را ایفا می‌کنند. در نتیجه، عمده‌ترین بخش‌های تعامل عبارت‌اند از ارائه‌دادن و دریافت کردن. از منظر کلی‌تر، می‌توان عمل‌ها یا نقش‌های گفتاری<sup>۲</sup> را به دو دسته تقسیم‌بندی کرد: عرضه<sup>۳</sup> (ارائه) و تقاضا<sup>۴</sup> (دریافت کردن). به همین دلیل، عمل گفتار را تعامل<sup>۵</sup> می‌نامیم. در امر تعامل، حداقل دو فرد (نویسنده یا گوینده و مخاطب) و یا بیشتر دخیل هستند و طی آن اطلاعات<sup>۶</sup> یا کالا و خدمات<sup>۷</sup> بین آنها رد و بدل می‌شود. از دیدگاه فرانش بینافردی، هر بند از دو بخش کلی تشکیل می‌شود: وجه و مانده<sup>۸</sup>. وجه اصلی‌ترین عنصر بند در تبادل اطلاعات است.

لازم به ذکر است که وجه در این رویکرد بسیار متفاوت از دیگر رویکردهاست. آنچه در اینجا مهم است جنبه ارتباطی وجه است. عنصر وجه خود از فاعل<sup>۹</sup> (که یک گروه اسمی است) و زمانداری (که بخشی از گروه فعلی است) تشکیل می‌شود. منظور از فاعل نقشی است که مسئول اعتبار<sup>۱۰</sup> گزاره<sup>۱۱</sup> است. در واقع، در اینجا فاعل همان فاعل دستوری<sup>۱۲</sup>

- 
1. exchange
  2. speech functions
  3. giving
  4. demanding
  5. interaction
  6. information
  7. goods & services
  8. residue
  9. subject
  10. validity
  11. proposition
  12. grammatical subject

است که یکی از نقش‌های اصلی بند، یعنی مسئولیت‌پذیری بند در ساخت وجهی را بر عهده دارد. زمانداری شامل سه عنصر مجزا از هم می‌شود به نام وجه‌نمایی، زمان اولیه<sup>۱</sup> و قطیبت. زمان اولیه همان ارجاع به زمان گوینده است و به ما نشان می‌دهد که زمان انجام گزاره چه بوده است (گذشته، حال یا آینده). عنصر وجه‌نمایی ارجاع به قضاوت گوینده دارد؛ به عبارت دیگر، این عنصر نگرش گوینده نسبت به گزاره را بیان می‌کند. قطیبت به این نکته اشاره دارد که آیا فاعل کاری را انجام داده است یا خیر و انتخابی بین گزاره‌های مثبت و منفی است. لازم به ذکر است که در تقسیم‌بندی‌های زبان عربی، جملات به لحاظ وجه به دو دسته خبری و انشائی (طلبی)<sup>۲</sup> تقسیم می‌شوند که تفاوت بارزی با تقسیم‌بندی دستور هلیدی در زبان‌شناسی دارد:

۱) جمله خبری جمله‌ای است که محتمل صدق و کذب باشد، مانند: «جاءَ زيدٌ» (زید آمد).  
 ۲) جمله انشائی جمله‌ای است که احتمال صدق و کذب در آن وجود ندارد، مانند: «إقرأ» (بخوان) و «لا تَقْنَطْ» (ناامید نباش). جمله انشائی انواع مختلفی دارد که عبارت‌اند از: امر، نهی، تمنی (آرزوی ناممکن)، ترجی (آرزوی ممکن)، استفهام، عرض (درخواست مؤدبانه) و تحضیض (برانگیختن).

دومین عنصری که در ایجاد ساخت بینافردی نقش دارد، عنصر باقی یا مانده است که به سایر بخش‌های بند، به جز عنصر وجه اطلاق می‌شود. سه بخش متفاوت در مانده وجود دارد که عبارت‌اند از:

الف) محمول<sup>۳</sup>: پس از جدا کردن عنصر زماندار<sup>۴</sup>، آنچه از گروه فعلی به جای می‌ماند، محمول نامیده می‌شود. هلیدی معتقد است به دلیل قابلیت جدا شدن عنصر محدودکننده از گروه فعلی، محمول فاقد این عنصر است (Halliday & Matthiessen, 2014: 144-155).

ب) متمم<sup>۵</sup>: معمولاً هر گروه اسمی غیر از فاعل را متمم می‌نامند. به عنوان مثال، در جمله «مریم کتاب را گرفت»، کلمه «کتاب» متمم است.

- 
1. primary tense
  2. volitional
  3. predicator
  3. finite element
  5. complement

پ) افزوده<sup>۱</sup>: افزوده مشتمل بر گروه‌های قیدی و حرف اضافه‌ای است که به تعداد زیاد در جمله یافت می‌شوند (Halliday & Matthiessen, 2014: 144-155).

### ۳-۱-۳. فرانش متنی

در این فرانش، به شیوه سازماندهی پیام‌ها پرداخته می‌شود. ما پیام‌های خود را به شیوه‌ای سازماندهی می‌کنیم که با پیام‌های قبلی و بعدی خود و بافت وسیع مرتبط با آنها سازگاری داشته باشند. سازمان‌بندی زبانی پیام به شیوه کلام مربوط می‌شود (Halliday & Matthiessen, 2014: 88-89). فرانش متنی با ساختار متن سروکار دارد و نشان می‌دهد که چگونه آنچه می‌گوییم با بافت پیرامون متن ارتباط دارد. آغازگر نقطه شروع پیام است و انتخاب مناسب آن حکم قلابی را دارد که نویسنده یا گوینده به کمک آن جمله موردنظر را به جملات پیشین متن پیوند می‌دهد. بند، به عنوان پیام، دارای دو بخش است که بخش اول آغازگر نامیده شده است و از ترکیب آن با بخش دوم (پایان‌بخش) پیام شکل می‌گیرد. از دیگر موارد در این مبحث، آغازگر نشان‌دار و بی‌نشان است. در زبان علم، اصطلاح بی‌نشان در معنای «رایج» است که در برابر اصطلاح نشان‌دار به معنای «غیررایج» به کار می‌رود.

حالت بی‌نشان در ترتیب عناصر سازنده جملات خبری در متون علمی زبان فارسی، فاعل + مفعول + فعل است. بنابراین، در جملات خبری زبان فارسی، هرگاه آغازگر جمله با فاعل دستوری، یعنی نهاد منطبق باشد، آغازگر بی‌نشان محسوب می‌شود و در غیر این صورت، نشان‌دار است، مانند:

(۱) نظریه تکاملی داروین، روان‌شناسی را متحول کرد.

(۲) آزمون‌های هوشی را او به دو دسته تقسیم کرد.

در جمله (۱)، «نظریه تکاملی داروین» (فاعل در ابتدای جمله) آغازگر بی‌نشان<sup>۲</sup> و در جمله (۲)، «آزمون‌های هوشی را» (مفعول در ابتدای جمله) آغازگر نشان‌دار است (اعلایی،

---

1. adjunct

2. unmarked theme

۱۳۸۸: ۹۴-۹۷). باوجود این، در متون زبان عربی حالت بی‌نشان عناصر سازنده جملات خبری، مبتدا + خبر است و هرگاه مبتدا در ابتدای جمله قرار گیرد و بعد از آن خبر واقع شود، آغازگر بی‌نشان محسوب می‌شود. این در حالی است که اگر خبر<sup>۱</sup> بر مبتدا<sup>۲</sup> مقدم شود، در این صورت، آغازگر ما نشان‌دار محسوب می‌شود، برای مثال:

(۳)

الشجرة الخانقة شجرة تنمو في الغابات الإستوائية (ساخت بی‌نشان)

مبتدا                      خبر

ترجمه: درخت خفه‌کننده درختی است که در جنگل‌های استوایی می‌روید.

(۴)

عندی                      قلم (ساخت نشان‌دار)

خبرمقدم                      مبتدای مؤخر

ترجمه: قلمی دارم

همچنین، انواع ساختارهای آغازگر - پایان‌بخش از لحاظ لایه‌های معنایی و برحسب تعداد سازه‌ها معین شده است. براین اساس، آغازگر به سه دسته تجربی، ساختاری و بینافردی طبقه‌بندی شده است. آغازگر تجربی در واقع همان کلمه‌ای است که حامل مفهوم اصلی بند و معمولاً فعل است. آغازگر ساختاری همان حروفی هستند که در تعیین ساختار بند مؤثر هستند، مانند حروف عطف. آغازگر بینافردی نیز، حروفی‌اند که در تعیین وجه بند، از جمله وجه خبری و انشائی مؤثرند، مانند حروف و اسامی استفهام و هر آنچه که در تعیین قطیبت و زمانداری بند نقش دارد.

#### ۴. تحلیل داده‌ها

از آنجا که محور پژوهش پیش‌رو تحلیل بندهای سوره مزمل بر اساس نظریه نقش‌گرای هلیدی است، لازم است نخست توضیحاتی در مورد ویژگی‌های این سوره ارائه شود. سوره

---

1. comment

2. topic

مزمّل یکی از سوره‌های مکی مشتمل بر ۲۰ آیه است که در جزء ۲۹ قرآن قرار دارد. لحن آیات سوره به خوبی نشانگر هماهنگی آن با سوره‌های «مکی» است و بدین ترتیب، احتمال نزول آن در مدینه، چنانکه بعضی گفته‌اند، بعید به نظر می‌رسد. بیشتر آیات این سوره هنگامی نازل شده‌اند که پیامبر (ص) دعوت علنی خود را آغاز کرده بود و مخالفان در برابر او به مخالفت و تکذیب برخاسته بودند. پیامبر (ص) مأمور می‌شود در این مرحله با آنها مدارا نماید (مکارم شیرازی، ۱۳۷۱: ج ۲۵، ۱۶۱-۱۶۲).

#### ۴-۱. کاربرد مبنای نظری در داده‌ها

در پژوهش حاضر، عملاً تمامی ۴۸ بند سوره مزمّل در پرتو هر سه فرانشس بینافردی، اندیشگانی و متنی بررسی شده‌اند، ولی به دلیل حجم محدود و فضای ناکافی، صرفاً نمونه‌هایی از تحلیل بندهای این سوره با توجه به سه فرانشس مزبور ارائه شده است. در این صورت، خواننده بحث به خوبی نحوه کاربرد کلی نظریه را درک می‌کند و درمی‌یابد که این بندها نشانگر نمای کلی انواع ساخت‌ها در فرانشس‌های سه‌گانه هستند. در ادامه، این بندها به طور جداگانه و در قالب جدول و نمودار توضیح داده خواهند شد.

#### الف) ارائه نمونه‌هایی بر اساس فرانشس باز نمودی

در جدول (۱)، بند مورد نظر دارای فرایندی است که در آن یک عمل مادی انجام شده است. از منظر نظریه نقش‌گرا، در این گونه فرایندها عنصر عامل انجام کار «کنشگر» نامیده می‌شود و شرکت‌کننده دیگر که تحت تأثیر عمل قرار می‌گیرد، «هدف» نامیده می‌شود:

جدول ۱: تحلیل بند بر اساس فرایند مادی

شماره آیه	بند	فرایند و نوع آن	شرکت‌کننده‌ها	عناصر پیرامونی
۳	أَوْ انْقُصْ مِنْهُ قَلِيلًا (یا اندکی از آن را بکاه)	انْقُصْ: فرایند مادی	أَنْتَ مَسْتَر: کنشگر قَلِيلًا: هدف	مِنْهُ

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول (۲)، «عَلِمَ» به معنای «دانستن» یا «فهمیدن» است و در حیطه احساس و اندیشه جای می‌گیرد. در تقسیم‌بندی افعال توسط هلیدی، «دانستن» و «فهمیدن» یک نوع فرایند ذهنی تلقی شده و در این بند نیز، «عَلِمَ» یک فرایند ذهنی تلقی

می‌شود. عبارت «أَنْ لَنْ تَحْصُوهُ» سدّ مسدّ (جایگزین) مفعولی برای فعل «عَلِمَ» است و به همین دلیل، در جایگاه «پدیده» قرار می‌گیرد.

جدول ۲: تحلیل بند بر اساس فرایند ذهنی

آیه	بند	فرایند و نوع آن	شرکت‌کننده‌ها	عناصر پیرامونی
۲۰	عَلِمَ أَنْ لَنْ تَحْصُوهُ (می‌داند که هرگز حساب آن را ندارید)	عَلِمَ: فرایند ذهنی	هو مستتر در عَلِمَ: حسگر أَنْ لَنْ تَحْصُوهُ: پدیده	.....

### ب) ارائه نمونه‌هایی بر اساس فرانش بینافردی

بنابر اطلاعات ذکر شده در جدول (۳)، «فاء» در این بند فاء عطف است؛ به این معنا که این جمله به وسیله «فاء» عطف به جملات قبل از خود معطوف شده است و افزوده پیوندی محسوب می‌شود. در واقع، به وسیله این حرف، پیوندی بین این جمله با جملات قبل از آن برقرار شده است. «اقرءوا» فعل امر و فاعل و «ما» مفعول به و جمله «تیسر» صله و «من القرآن» متعلق به آن است:

جدول ۳: ساخت بند انشائی مثبت در زمان حال

ضمیر بارز «او»		فاعل		وجه	فَأَقْرَأُوا مَا تَبَيَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ (۲۰) (آنچه برای شما مبستر است، قرآن بخوانید)
انشائی	وجه‌نمایی	زمانداری			
مثبت	قطبیت			مانده	
حال	زمان				
		محمول	قَرَأَ (ریشه فعلی)		
		متمم	مَا تَبَيَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ		
		افزوده	.....		

جمله ذکر شده در جدول (۴) یک جمله اسمیه در زبان عربی محسوب می‌شود و به زمان خاصی مربوط نمی‌شود. به همین دلیل، طبق نظریه هلیدی زمان جملات اسمیه در زبان عربی را باید فرازمان تلقی کرد:

جدول ۴: ساخت بند خبری مثبت در فرازمان

الله		فاعل		وَاللَّهُ يُقَدِّرُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ (۲۰) خداست که شب و روز را اندازه گیری می کند.
خبری	وجه‌نمایی	زمانداری	وجه	
مثبت	قطیبت		مانده	
فرازمان	زمان	محمول	مانده	
	يُقَدِّرُ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ	متمم		
	.....	افزوده		

### ج) ارائه نمونه‌هایی بر اساس فرانش متنی

در جدول (۵) «أو» حرف عطف است و از آنجا که این حروف در تعیین ساختار جمله نقش دارند، آغازگر ساختاری محسوب می‌شوند و «انْقُصُ» به دلیل فعل بودن نقش اصلی را در انتقال پیام داراست، آغازگر تجربی است. به گفته تامپسون<sup>۱</sup> (117: 1997)، در یک بند فقط یک آغازگر تجربی وجود دارد، این در حالی است که بیش از یک آغازگر ساختاری می‌تواند در آن وجود داشته باشد.

جدول ۵: تحلیل بند با دو آغازگر و ساخت بی‌نشان

أَوْ انْقُصُ مِنْهُ قَلِيلًا (۳) یا اندکی از آن را بکاه.		بند
ساختاری - ساده - بی‌نشان	أَوْ	آغازگر
تجربی - ساده - بی‌نشان	انْقُصُ	
مِنْهُ قَلِيلًا		پایان‌بخش

در بند جدول (۶)، اسم مؤخر و خبر مقدم برای حرف مشبّهه «إِنَّ» داریم. این بدان معنا است که این بند در اصل «إِنَّ سَبْحًا طَوِيلًا لَكَ فِي النَّهَارِ» بوده، اما بنابه دلایل نحوی زبان عربی این گونه بازنمایی شده است. بنابراین، بند مذکور دارای ساخت نشان‌دار است که دلیل آن ممکن است وجود تأکیدات قرآنی یا هرگونه کارکردهای بلاغی دیگر باشد:

1. Thompson, G.



جدول ۶: تحلیل بند با دو آغازگر و ساخت نشان‌دار

بند		بند
<p>إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا (۷) تو را، در روز، آمدوشدی دراز است.</p>		
ساختاری - ساده - بی‌نشان	إِنَّ	آغازگر
تجربی - ساده - نشان‌دار	لَكَ فِي النَّهَارِ	
سَبْحًا طَوِيلًا		پایان‌بخش

## ۲-۴. بررسی کمی داده‌ها

پس از تحلیل بندهای سوره مزمل بر اساس فرانش‌های سه‌گانه، در ادامه، تحلیل بندها به صورت کمی و در قالب جدول‌ها و نمودارها ارائه می‌شود.

## الف) نتایج کمی بررسی داده‌ها بر اساس فرانش‌های بازنمودی

بر اساس جدول (۷)، در فرانش‌های بازنمودی، فرایند مادی با ۳۱/۲۵ درصد بیشترین بسامد و فرایند وجودی با ۲/۰۸ درصد کمترین بسامد را دارد.

جدول ۷: بسامد و درصد کلی فرایندها بر اساس فرانش‌های بازنمودی

ردیف	نوع فرایند	بسامد فرایند در تمام بندها	درصد بسامد فرایند
۱	مادی	۱۵	۳۱/۲۵
۲	ذهنی	۱۲	۲۵
۳	رابطه‌ای	۹	۱۸/۷۵
۴	رفتاری	۷	۱۴/۵۸
۵	کلامی	۴	۸/۳۳
۶	وجودی	۱	۲/۰۸
	مجموع	۴۸	۱۰۰

برای دو فرایند مادی و ذهنی بیشتر نمونه‌هایی ذکر کردیم، اما در خصوص فرایندهای دیگر می‌توان مثال‌های ذیل را عنوان کرد:

- فرایند رابطه‌ای:

(۵) إِنَّ اللَّهَ عَفْوٌ رَّحِيمٌ / خدا آمرزندهٔ مهربان است (۲۰).

- فرایند رفتاری:

(۶) فَعَصَى فِرْعَوْنُ الرَّسُولَ/ فرعون به آن فرستاده عصیان ورزید (۱۶).

- فرایند کلامی:

(۷) فَأَقْرَأُوا مَا تَيَسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ/ هر چه از قرآن میسر می شود، بخوانید (۲۰).

- فرایند وجودی:

(۸) لَا إِلَهَ إِلَّا هُوَ/ خدایی جز او نیست (۹).

### ب) نتایج کمی داده‌ها بر اساس فرانش بینافردی

بر اساس نتایج پژوهش که در جدول (۸) قید شده است، در فرانش بینافردی، بیشترین بسامد مربوط به جملات خبری (۶۲/۵ درصد) و کمترین بسامد مربوط به جملات انشائی (۳۷/۵ درصد) است.

جدول ۸: بسامد و درصد کلی انواع وجه بر اساس فرانش بینافردی

ردیف	نوع وجه	بسامد وجه در تمام بندها	درصد بسامد وجه
۱	خبری	۳۰	۶۲/۵
۲	انشائی	۱۸	۳۷/۵
	مجموع	۴۸	۱۰۰

بنابر اطلاعات مندرج در جدول (۹)، بنابر فرانش بینافردی، زمان حال در ۴۷/۹۱ درصد از موارد، زمان فرازمان در ۳۳/۳۳ درصد از موارد و زمان گذشته در ۱۸/۷۵ درصد از موارد مشاهده شده‌اند:

جدول ۹: بسامد و درصد کلی وقوع فرایندها بر اساس فرانش بینافردی

ردیف	نوع زمان	بسامد زمان در تمام بندها	درصد بسامد زمان
۱	حال	۲۳	۴۷/۹۱
۲	فرازمان	۱۶	۳۳/۳۳
۳	گذشته	۹	۱۸/۷۵
	مجموع	۴۸	۱۰۰

برای هریک از موارد ذکر شده در جدول (۹) می‌توان نمونه‌های زیر را ذکر کرد:

- جمله خبری در زمان حال:

(۹) و مَا تُقَدِّمُوا لِأَنفُسِكُمْ مِنْ خَيْرٍ/هر کار خوبی برای خویش از پیش فرستید (۲۰).

- جمله خبری در زمان گذشته:

(۱۰) تَابَ عَلَيْكُمْ/پس بر شما بخشید (۲۰).

- جمله خبری در فرازمان:

(۱۱) وَ أَخْرُوجُونَ فِي الْأَرْضِ/عده‌ای در زمین سفر می‌کنند (۲۰).

- جمله انشائی در زمان حال:

(۱۲) فَأَقْرَأُوا مَا تيسَّرَ مِنَ الْقُرْآنِ/هرچه از قرآن میسر می‌شود بخوانید (۲۰).

جمله انشائی در زمان گذشته: یافت نشد.

جمله انشائی در فرازمان: یافت نشد.

بنابر اطلاعات مندرج در جدول (۱۰)، بر اساس فرانشس بینافردی، در ۹۷/۹۱ درصد از موارد قطبیت مثبت و در ۲/۰۸ درصد از موارد قطبیت منفی است:

جدول ۱۰: بسامد و درصد کلی قطبیت بندهادر فرانشس بینافردی

ردیف	نوع قطبیت	بسامد قطبیت در تمام بندها	درصد بسامد قطبیت
۱	مثبت	۴۷	۹۷/۹۱
۲	منفی	۱	۲/۰۸
	مجموع	۴۸	۱۰۰

مواردی از کاربرد قطبیت مثبت و منفی در سوره مزمل از این قرارند:

- قطیبت مثبت

(۱۳) إِنَّ نَاشِئَةَ اللَّيْلِ هِيَ أَشَدُّ وَطْئًا وَأَقْوَمُ قِيلاً / قطعاً برخاستن شب رنجش بیشتر و گفتارش راستین تر است (۶).

- قطیبت منفی:

(۱۴) عِلْمٌ أَنْ لَنْ تُحْصَوْهُ / او می داند که هرگز حساب آن را ندارید (۲۰).

### ج) نتایج کمی داده‌ها بر اساس فرانش متن

بر اساس اطلاعات مندرج در جدول (۱۱)، بر اساس فرانش متن در ساخت‌های آغازگر - پایان‌بخش، بیشترین بسامد مربوط به ساخت بی‌نشان با ۴۶ بند است و تنها ۲ بند با ساخت نشان‌دار وجود دارد:

جدول ۱۱: بسامد و درصد کلی انواع ساخت‌های آغازگر - پایان‌بخش بر اساس فرانش متن

ردیف	نوع ساخت آغازگر - پایان‌بخش	بسامد ساخت در تمام بندها	درصد بسامد ساخت
۱	بی‌نشان	۴۶	۹۵/۸۳
۲	نشان‌دار	۲	۴/۱۶
	مجموع	۴۸	۱۰۰

مثال‌های زیر نمونه‌هایی از ساخت بی‌نشان و نشان‌دار هستند:

- ساخت بی‌نشان:

(۱۵) إِنَّ رَبِّكَ يَعْلَمُ / در حقیقت پروردگارت می‌داند (۲۰).

- ساخت نشان‌دار:

(۱۶) إِنَّ لَدَيْنَا أُنْكَالًا وَجَحِيمًا / در حقیقت پیش ما زنجیرها و دوزخ است (۱۲).

### ۳-۴. تبیین داده‌ها

در این زیربخش به تفسیر و تبیین کلی و مختصر داده‌های آماری فوق خواهیم پرداخت و بررسی بیشتر را به تناسب بحث به بخش دیگر موکول می‌کنیم.

## الف) تبیین نتایج حاصل از بسامد فرایندها

بدون تردید، دو زبان فارسی و انگلیسی دارای تفاوت‌های ساختاری بنیادین هستند. اگرچه هلیدی در نظریه نقشگرا تبیین دقیق و موشکافانه‌ای از زبان به دست می‌دهد، ولی از آنجا که این نظریه بر مبنای ساختار زبان انگلیسی شکل گرفته، کاربست و تطبیق این دیدگاه با زبان‌های دیگر از جمله زبان عربی به‌طور صد درصد امکان‌پذیر نیست. برای مثال، تحلیل متن قرآن نشان می‌دهد که در زبان عربی فرایندهای محذوف که با قرینه معنایی از متن قابل استنباط هستند، بیشتر از زبان انگلیسی هستند و در بیشتر موارد، در فرایند رابطه‌ای، فعل محذوف است. به‌همین دلیل، در برخی موارد نمی‌توان به‌طور دقیق فرایندهای زبان عربی را با نظریه هلیدی تطبیق داد و تصمیم‌گیری قطعی در مورد نوع فرایند دشوار خواهد بود. پس از بررسی و تحلیل سوره مزمل بر اساس فرانشس اندیشگانی، نتایج حاکی از آن بود که تمامی فرایندهای مطرح از سوی هلیدی در این سوره به کار رفته و فرایندهای مادی و ذهنی، به ترتیب با فراوانی ۳۱/۲۵ و ۲۵ درصد، پرکاربردترین فرایندها هستند.

با توجه به فضای مفهومی سوره، استفاده از فرایند مادی و سپس، ذهنی امری قابل توجیه است، زیرا کاربرد بیشتر فرایند مادی در این سوره و غالب شدن آن به علت حضور چند کنشگر در متن این سوره است که اهداف متفاوتی را دنبال می‌کنند. در تعدادی از بندها، پیامبر (ص) نقش کنشگر اصلی را ایفا می‌کند که هدفش امور مختلفی است که خداوند او را به سوی آنها فرامی‌خواند. به‌طور مثال، یکی از اهدافش دوری کردن از کافران است که خدا پیامبرش را به سوی آن فرامی‌خواند:

(۱۷) *وَاهْجُرْهُمْ هَجْرًا جَبِيلًا* و از آنان با دوری گزیدنی خوش فاصله بگیر (۱۰).

یا در برخی آیات کنشگر خداوند است که اهداف متفاوتی را دنبال می‌کند:

(۱۸) *إِنَّا أَرْسَلْنَا إِلَيْكُمْ رَسُولًا شَاهِدًا عَلَيْكُمْ كَمَا أَرْسَلْنَا إِلَىٰ فِرْعَوْنَ رَسُولًا* ای گمان ما به سوی شما فرستاده‌ای که گواه بر شماست روانه کردیم؛ همان‌گونه که فرستاده‌ای به سوی فرعون فرستادیم (۱۵).

و همچنین، در برخی آیات، مانند مثال‌های (۱۹) و (۲۰) کنشگر برخی مؤمنان هستند:

۱۹) وَأَخْرُوجُ يُقَاتِلُونَ فِي سَبِيلِ اللَّهِ و [گروهی] دیگر در راه خدا پیکار می نمایند (۲۰).

۲۰) وَ آتُوا الزَّكَاةَ/و زکات را بپردازید (۲۰) که خداوند در برخی از این آیات مؤمنان را به اهدافی که به رستگاری آنها می انجامد (مانند زکات دادن) دعوت می کند.

### ب) تبیین نتایج حاصل از بسامد انواع وجه

وجه خبری با ۶۲/۵ درصد، وجه غالب در سوره مزمل است و وجه انشائی ۳۷/۵ درصد از وجه نمایی را به خود اختصاص داده است. در واقع، خداوند متعال با وجه اخباری، وجهیت معرفتی و قطعیت سخن خود را بیان می کند و با استفاده از وجه امری در آیه مبارکه قُم اللَّيْلَ إِلَّا قَلِيلًا (۲)/ به پا خیز شب را مگر اندکی، وجهیت تکلیفی را نشان می دهد؛ بدین سان که مخاطب خود را در جریان تعامل وارد می کند و از او اینگونه می خواهد که پس از دریافت نعمت‌ها، شکرگزاری کند و به سوی پروردگارش مایل شود (برای مثال، ر.ک. عزیزخانی و همکاران، ۱۳۹۶: ۸۷). همچنین، هدف خداوند از استفاده از جملات اخباری، گزارش واقعیات یا توصیف آنها است و می توان اینگونه بیان کرد که با اینگونه جملات به گونه‌ای حس اطمینان را در مخاطب خود ایجاد می کند و مخاطب را از آنچه اتفاق افتاده مطلع می کند.

### پ) تبیین نتایج حاصل از بسامد انواع زمان داده‌ها

از آنجاکه مبحث زمان یکی از ویژگی‌های اصلی فعل است، مبحث زمانداری یکی از مباحث مهم در فرآینش بینافردی به شمار می رود. پس از تحلیل زمانداری سوره مزمل دریافتیم که زمان حال با ۴۷/۹۱ درصد، زمان غالب بر متن سوره مزمل است و زمان فرازمان و گذشته، به ترتیب ۳۳/۳۳ و ۱۸/۷۵ درصد زمان‌ها را به خود اختصاص داده‌اند. این در حالی است که زمان آینده در متن این سوره به کار برده نشده است. از سوی دیگر، غالب بودن زمان حال باعث شده است که بندها در این سوره به شکلی ساده و قابل فهم برای مخاطبان بیان شوند. در واقع، زمان حال، زمانی است که دامنه آن وسیع و شامل همه زمان‌ها، از جمله گذشته و آینده نیز می شود.

### ت) تبیین نتایج حاصل از بسامد قطبیت بندها

نحوه توزیع قطبیت بندها در این سوره پس از تحلیل بر اساس فرانشی بینافردی به این صورت است که قطبیت مثبت بندها با درصد ۹۷/۹۱ از قطبیت منفی با درصد ۲/۰۸ پیشی گرفته است. حتی در متن قرآن بسیار دیده می‌شود که آیاتی با قطبیت منفی در معنای زیرساختی خود دارای قطبیت مثبت‌اند (باتمانی، ۱۳۸۹: ۱۱۶). به‌طور مثال، آیه «أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ» (فیل، ۱) (مگر ندیدی پروردگارت با پیل‌داران چه کرد؟) در بطن خود حامل مفاهیمی چون اثبات افعال خداوندی و اثبات حقانیتی است که در عالم هستی وجود دارد. شاید بتوان گفت این روش قرآن قدرت تأثیرگذاری فوق‌العاده‌ای دارد و در فهماندن مباحث قرآنی، چون امر هدایت انسان مؤثرتر واقع می‌شود و به‌گونه‌ای قابل توجه متن قرآن را از کسالت دور می‌کند.

### ث) تبیین نتایج حاصل از بسامد ساخت مبتدا - خبری

پس از تحلیل بندهای سوره مزمل بر اساس فرانشی متنی و بررسی ساخت مبتدایی بندها به این نتیجه رسیدیم که اکثریت بندها ساخت بی‌نشان دارند و فقط ۴/۱۶ درصد از بندها ساخت نشان‌دار دارند و باتوجه به تحلیل‌های صورت گرفته در متن قرآن کریم، ساخت بی‌نشان همواره فراوانی بیشتری نسبت به ساخت نشان‌دار داشته است. در سوره مزمل در دو آیه شاهد ساخت نشان‌دار هستیم: الف) در آیه «إِنَّ لَكَ فِي النَّهَارِ سَبْحًا طَوِيلًا» تو را در روز آمدوشدی دراز است (۷) و آیه «إِنَّ لَدَيْنَا أَنْكَالًا وَ جَحِيمًا» در حقیقت پیش ما زنجیرها و دوزخ است (۱۲). به اعتبار سخن سامرائی (۱۴۲۸) در کتاب معانی النحو، از مهم‌ترین اغراض تقدیم خبر (از نوع ظرف و جار و مجرور) بر مبتدا، اختصاص و حصر است (سامرائی، ۱۴۲۸: ۱۵۴). به بیان دیگر، در قرآن کریم و سایر متون دینی، هدف از آوردن ساخت خبر مقدم (از نوع ظرف یا جار و مجرور) اختصاص دادن و انحصار یک ویژگی فقط به مبتداست و نه شخص دیگری. آغازگر نشان‌دار، تخصیص و اهمیت چیزی را به مخاطب نشان می‌دهد، زیرا تقدیم آنچه که حقیقت تأخیر است، نشانگر اهمیت آن چیزی است که مقدم شده است (جرجانی، ۱۹۸۴: ۴۲-۴۵).

## ۵. نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشانگر آن است که انواع فرایندها در این سوره به کار رفته است و فرایندهای مادی و ذهنی، به ترتیب با درصد فراوانی ۳۱/۲۵ و ۲۵ پرکاربردترین موارد هستند. این نتیجه کاملاً با نتیجه‌گیری عزیزخانی و همکاران (۱۳۹۶) در تحلیل سوره انشراح و همچنین، پژوهش صادقی (۱۳۹۸) در تحلیل سوره انسان همسو است. بر اساس این دو پژوهش، فزونی فرایند مادی باعث افزایش گذرایی متن می‌شود و متن را قابل فهم می‌کند. با وجود این، دلیل کاربرد بیشتر فرایند مادی نسبت به دیگر فرایندها این است که خداوند از همان ابتدای سوره از رسالت سنگین پیامبر و مسئولیت سخت نبوت سخن می‌گوید و از فرایندهای مادی برای سخن گفتن با پیامبر و اهل ایمان استفاده می‌کند. این موارد باعث می‌شوند نعمت‌ها برای پیامبر ملموس‌تر شوند و او متأثرتر شود، زیرا هرچه سخن عینی‌تر باشد، ترغیب‌کننده‌تر است (برای نمونه، ر.ک: نبی‌فر، ۱۳۹۳: ۲۲) و متن را برای مخاطب قابل فهم‌تر می‌کند. از طرفی، درصد بالای فرایند ذهنی بعد از فرایند مادی، دلالت بر این امر دارد که خداوند در سرتاسر این سوره پیامبر و مؤمنان را به اموری دعوت می‌کند که به طور مستقیم نیازمند درک کردن احساس مخاطبان خود هستند و افعالی که در برخی بندهای این سوره به کار رفته‌اند با حس و ادراک قابل فهم هستند. برای مثال، خداوند در آیه *إِنَّا سَنُلْقِي عَلَيْكَ قَوْلًا ثَقِيلًا* در حقیقت ما به زودی بر تو گفتاری گرانبار القا می‌کنیم (۵)، رسالتی عظیم و سنگین بر دوش پیامبر (ص) (که مخاطب اصلی آیه در این بند است) می‌گمارد که قبل از آن نیازمند خودسازی و استقامت است. القاء کردن به معنای آگاه‌ساختن است و به کاربردن کلمه «القاء» که یک فرایند ذهنی است، در ابتدای سوره، به دنبال خود طرقی هدایتی در قالب مفاهیم ذهنی برای مسلمان در پی دارد که خداوند تا آخر سوره آنها را بیان کرده است.

در رابطه با نحوه توزیع انواع وجه در متن سوره مذکور، نتایج حاکی از این است که تمام مقولات وجه‌نمایی در متن سوره به کار برده شده‌اند، اما همانطور که گفته شد، وجه خبری با ۶۲/۵ درصد، وجه غالب است و وجوه انشائی ۳۷/۵ درصد از کل جملات را به خود اختصاص داده‌اند. بسامد به دست آمده هماهنگ با نتیجه‌گیری پژوهش بازوبندی (۱۳۹۵) در تحلیل چهار سوره «اعراف»، «حجر»، «اسراء» و «ص» و نتیجه‌گیری صادقی



(۱۳۹۸) در باب تحلیل سوره انسان است. در تبیین این نتیجه باید گفت که با بررسی سوره مزمل شاهد گفتگوها و تبادل اطلاعات درخور بسیاری بین خدا و پیامبرش بودیم؛ در سراسر سوره، خداوند پیامبر (ص) و مسلمانان را به موضوعات مختلفی امر و دعوت می‌کند و از طرفی، جملاتی را در قالب خبر برای آنها بیان می‌کند. می‌توان گفت خداوند در این سوره تنها روایتگری است که جریان سوره را به نحوی مناسب هدایت می‌کند و این مسأله می‌تواند استدلال محکمی در پیشی گرفتن وجه خبری بر وجه انشائی باشد.

به‌علاوه، می‌توان دلیل پیشی گرفتن بسامد وجوه خبری بر وجوه انشائی را این امر دانست که وجه خبری وقوع فعل را با حتمیت بیان می‌کند و در این وجه، فعل لزوماً انجام می‌پذیرد. این در حالی است که در سایر وجوه وقوع فعل قطعی نیست و با مفهوم عمل فاصله دارد (شریفی مقدم، ۱۳۸۵: ۱۳۲). در واقع، از آنجا که خداوند سخنش با قطعیت و یقین همراه بوده است، بیشتر شاهد وجوه خبری در این سوره هستیم. از طرف دیگر، شاید بتوان گفت وجه خبری - از آنجا که به‌طور مستقیم گزارشی را اطلاع می‌دهد و به شناخت و درک بهتر شنونده می‌انجامد - بسامد بیشتری را در این سوره و در متن قرآن کریم به خود اختصاص داده است.

در رابطه با زمان‌بند های مربوط به سوره مذکور، نتایج نشان می‌دهد که زمان حال با درصد ۴۷/۹۱ زمان غالب در متن سوره مزمل است و زمان‌های فرا زمان و گذشته، به ترتیب ۳۳/۳۳ و ۱۸/۷۵ درصد را به خود اختصاص داده‌اند. در واقع، در اینجا با توجه به بحث سلسله‌مراتب نشان‌داری گرینبرگ و معیار بسامد وقوع کرافت (ر.ک. بازوبندی، ۱۳۹۵) و با بهره‌گیری از داده‌های کل پیکره، می‌توان به این نکته اشاره کرد که زمان آینده نشان‌دارترین زمان است، چون فراوانی وقوع آن نسبت به سایر زمان‌ها کمتر است. از طرفی، زمان حال به‌خاطر بیشترین بسامد وقوع، بی‌نشان‌ترین زمان در داده‌های موجود به شمار می‌رود.<sup>۱</sup> در واقع، بین نشان‌داری و بسامد وقوع، رابطه مستقیمی وجود دارد؛ هرچه بسامد وقوع یک زمان خاص کمتر باشد، آن زمان نشان‌دارتر و هرچه بسامد وقوع یک زمان بیشتر باشد، آن زمان بی‌نشان‌تر است. از آنجا که هدف خدا در این سوره هدایت‌گری

۱. بدیهی است که اگر به رسم رایج، زمان‌بند های فرا زمان را نیز ذیل زمان حال در نظر می‌گرفتیم، نتیجه‌گیری مزبور با قوت بیشتری هم مطرح می‌شد.

است، شاهد فزونی زمان حال بر سایر زمان‌ها هستیم، زیرا هدایتگری برای همه نسل‌ها در عصرهای مختلف است و به گونه‌ای همواره برای تمام انسان‌ها در همه زمان‌ها جدید است؛ به بیان دیگر، سخن هدایت‌گرانه آن متعلق و محدود به عصر و زمان خاصی نیست. زمان حال حقیقتاً زمانی است برای بیان حقایق مسلم و واقعیت‌های علمی و زمانی که حتی گاهی برای سخن گفتن در مورد حوادث گذشته نیز صدق می‌کند. حتی در بعضی آیات این سوره مشهود است که فعل جمله دارای زمان گذشته است، اما قرآن آن مطلب را به گونه‌ای بیان کرده است که گویی همه انسان‌ها در همه زمان‌ها مخاطب آن‌اند، برای مثال در آیه فَكَيْفَ تَتَّقُونَ إِنْ كَفَرْتُمْ يَوْمًا يَجْعَلُ الْوِلْدَانَ شِيبًا/پس اگر کفر بورزید چگونه از روزی که کودکان را پیر می‌گرداند پرهیز کنید (۱۷) و آیه كَانَ وَعْدُهُ مَفْعُولًا/وعدۀ او انجام‌یافتنی است (۱۸). این نکته باعث شده است که متن قرآن کریم در نهایت سادگی در دسترس بشر قرار بگیرد و این امر باعث تسهیل ارتباط با مخاطبانش گشته است.

در ارتباط با نحوه توزیع قطبیت بندها در سوره مزمل بر اساس فرانشس بینافردی، قطبیت مثبت بندها با درصد ۹۷/۹۱ از قطبیت منفی با درصد ۲/۰۸ پیشی گرفته است. این نتیجه نیز کاملاً با بحث سلسله‌مراتب نشان‌داری گرینبرگ و معیار بسامد وقوع کرافت و نتایج پژوهش باتمانی (۱۳۸۹) در باب تحلیل سوره یاسین، تحلیل صادقی (۱۳۹۸) در باب سوره انسان و تحلیل بازوبندی (۱۳۹۸) همخوانی دارد. بندهای مثبت به دلیل بسامد بسیار زیاد، بی‌نشان و بندهای منفی به دلیل بسامد پایین نشان‌دار هستند. در واقع، طبق سلسله‌مراتب مذکور و معیار بسامد، قطبیت بی‌نشان در اکثر زبان‌های دنیا مثبت است که در سوره مزمل نیز این نتیجه را دیدیم. وفور قطبیت مثبت در این سوره نشان می‌دهد که این سخنان در اوج قطعیت و صلابت هستند، زیرا از پشتوانه فاعلیت الهی برخوردار هستند؛ چیزی که کمتر در دیگر متون شاهد آن هستیم.

در پاسخ به این پرسش که چرا در این سوره فراوانی ساخت‌های بی‌نشان و نشان‌دار بسیار تفاوت دارد، می‌توان گفت که سبک و زبان سوره و در نهایت متن قرآن کریم به گونه‌ای است که بتواند با استعمال واژگان متعارف قرآنی و با فصیح‌ترین لحن و گویش، مراد سخن خود را به مخاطب القاء نماید. سعی بر آن است که از گویش‌های پیچیده و ساختارشکنی زبانی در متن خودداری شود تا فحوای کلام در حد فهم عوام باشد. این در

حالی است که متون ادبی با بهره‌گیری از صنایع ادبی گوناگون درصدد درهم‌شکستن قواعد زبانی هستند و اینگونه فهم مطلب را دشوار می‌کنند. در متن سوره مزمل و به‌طور کلی در متن قرآن شاهد تعدد ساخت‌های بی‌نشان هستیم که این مسأله یکی از وجوه تمایز آن با متون ادبی گوناگون است. لازم به ذکر است که نتایج حاصل با نتیجه‌گیری باتمانی (۱۳۸۹) در تحلیل سوره یس و صادقی (۱۳۹۸) در تحلیل سوره انسان همسو است. در تحلیل باتمانی (۱۳۸۹) بیش از ۹۶ درصد بندها بی‌نشان هستند و تنها گاهی به اقتضای تأکیدات قرآنی، ساخت‌های نشان‌دار نیز مشهود هستند.

در پایان، با مقایسه نتایج حاصل از پژوهش حاضر با محدود پژوهش‌های قبلی درباره متن قرآن می‌توان چنین ابراز داشت که در تمامی این سوره‌ها، نتایج حاکی از بسامد بیشتر فرایند مادی، زمان حال، قطیبت مثبت، وجه خبری و ساخت بی‌نشان مبتدا - خبری است. این نتایج با سلسله‌مراتب نشان‌داری گرینبرگ و معیار بسامد کرافت کاملاً همسو است و به‌هیچ‌وجه نمی‌تواند امری تصادفی باشد. البته این ادعا نیازمند تأمل و بررسی‌های بیشتری جهت تعمیم به کل متن قرآن است. روی‌هم‌رفته، متن قرآن با توجه به هدف هدایت‌گری و مخاطب خاص خود - که همه انسان‌ها در همه اعصار هستند - دقیقاً از همان ساز و کارهای رایج در زبان روزمره بشری برای تبادل معنا و ارتباط بهره گرفته و این از نشانه‌های اعجاز کلامی قرآن است.

### تعارض منافع

تعارض منافع ندارم.

### ORCID

Faezeh Iranpour



<https://orcid.org/0009-0002-2491-9401>

Reza Mohammadi



<https://orcid.org/0000-0001-7398-5072>

Hossein Bazoubandi



<https://orcid.org/0000-0001-8317-7677>

## منابع

قرآن کریم.

ابوالحسنی، زهرا و میرمالک، مریم‌السادات. (۱۳۹۷). بررسی کتاب‌های درسی دانشگاهی بر اساس نظریه نقش‌گرایی نظام‌مند هالیدی و مقایسه آن با متون همسان غیردرسی. سخن سمت، ۲(۲۰)، ۱۲۹-۱۴۳.

اعلایی، مریم. (۱۳۸۸). بررسی کتب علوم انسانی (انتشارات سمت) بر پایه دستور نقش‌گرایی نظام‌مند هالیدی. رساله دکتری، دانشگاه تربیت مدرس تهران.

باتمانی، هوشنگ. (۱۳۸۹). تحلیل سوره یاسین بر اساس نظریه سیستمی - نقشی هالیدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی کرمانشاه.

بازوبندی، حسین. (۱۳۹۵). بررسی شیوه تبادل معنا در قرآن کریم از منظر فرانتش بینافردی. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

بازوبندی، حسین و صحرايي، رضامراد. (۱۳۹۴). تحلیل فرانتش بینافردی در نص و نقش آن در ترجمه قرآن. مطالعات ترجمه قرآن و حدیث، ۲(۳)، ۱-۲۵.

جرجانی، عبدالقاهر. (۱۹۸۴). دلائل الاعجاز. (تعلیق محمود عمر شاکر). قاهره: مکتبه الخانجی.

سامرائی، فاضل صالح. (۱۴۲۸). معانی النحو (ج ۱). بیروت: إحياء التراث العربی.

شجاعی، زینب. (۱۳۹۷). بررسی شیوه‌های تبادل معنا در جملات قصار نهج البلاغه بر اساس نظریه فرانتش بینافردی هالیدی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان.

شریفی‌مقدم، آزاده. (۱۳۸۷). تصویرگونگی در مقوله فعل در زبان فارسی. دستور (ویژه‌نامه فرهنگستان)، ۳(۴)، ۱۳۵-۱۵۱.

صادقی، فرزانه. (۱۳۹۸). بررسی دستور نقش‌گرایی نظام‌مند هالیدی در سوره انسان (با تکیه بر سه فرانتش متنی، اندیشگانی و بینافردی). پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ولی عصر (عج) رفسنجان.

صفایی، مژگان، عادل، سید محمدرضا و رمضان‌زاده لک، محمود. (۱۳۹۶). بررسی و تحلیل فرایندهای فرانتش اندیشگانی در شعر «کسی مثل هیچ کس نیست» فروغ فرخزاد در چارچوب نظریه نقش‌گرایی هالیدی. شعرپژوهی (بوستان ادب)، ۹(۳۲)، ۱۱۸-۱۴۰.

عزیزخانی، مریم، سلیمان‌زاده، سید رضا و شاملی، نصرالله. (۱۳۹۶). کاربرد دستور نقش‌گرایی هالیدی بر سوره انشراح. پژوهش‌های ادبی و قرآنی، ۵(۴)، ۶۹-۹۵.

مکارم شیرازی، ناصر. (۱۳۷۱). تفسیر نمونه (چاپ دهم). تهران: دارالکتب الاسلامیه.

نبی فر، نساء. (۱۳۹۳). مطالعه پنج سوره از جزء بیست و نهم قرآن کریم بر پایه دستور نقشگرایی هالیدی. مجموعه مقالات سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های کاربردی در مطالعات زبان (۲۴-۱). تهران: دانشگاه جامع علمی کاربردی.

## References

### The Holy Quran

- Abolhasani, Z., & Mirmalek, M. (2008). Examination of academic textbooks based on Holliday's systematic functional linguistics and its comparison with similar non-curricular texts. *Journal of University Textbooks Research and Writing (Sokhan-e SAMT)*, 2(20), 129-143. [In Persian]
- Alaei, M. (2009). *Examination of humanities books (SAMT Publications) based on Halliday's systematic functional linguistics*. [Doctoral dissertation, Tarbiat Modarres University]. [In Persian]
- Azizkhani, M., Soleymanzadeh, S. R., & Shameli, N. (2017). Applying Halliday's systemic functional linguistics in Surah al-Inshirah. *Literary and Qur'anic Researches*, 5(4), 69-95. [In Persian]
- Batmani, H. (2010). *Analysis of Surah Yaseen based on Halliday's systemic functional linguistics*. [Master's thesis, Razi University]. [In Persian]
- Bazoubandi, H., & Sahrai, R. (2015). The interpersonal meta-functional analysis of Holy Quran and its role in Quran's translation. *Studies on the Translation of the Qur'an and Hadith*, 2(3), 1-25. [In Persian]
- Bazoubandi, H. (2016). *Examining the method of exchange of meaning in the Holy Quran from the perspective of interpersonal function*. [Doctoral dissertation, Allameh Tabataba'i University]. [In Persian]
- Croft, W. (2003). *Typology and Universals* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Eggs, S. (2007). *An Introduction to Systemic Functional Linguistics*. New York: Continuum.
- Greenberg, J. H. (1966). *Language Universals, with Special Reference to Feature Hierarchies*. The Hague: Mouton.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Routledge.
- Jorjani, A. Q. (1984). *Dalil al-Ijaz (Miracle Evidence)*, (Edited by Mahmoud Omar Shakir). Cairo: Al-Khanji School. [In Arabic]
- Makarem Shirazi, N. (1992). *Nemuneh interpretation of the Holy Quran* (10<sup>th</sup> ed.). Tehran: House of Islamic books. [In Persian]
- Nabifar, N. (2014). Studying five surahs from the twenty-ninth chapter of the holy Quran based on Halliday's systemic functional linguistics.

- Proceedings of the Third International Conference on Applied Research in Language Studies* (pp. 1-24). Tehran: University of Applied Science and Technology. [In Persian]
- Rosch, E. (1978). Principles categorization. In E. Rosch, & B. B. Lloyd (Eds.), *Cognition and categorization* (pp. 28-49). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sadeghi, F. (2019), *Examining Halliday's systemic functional linguistics in Surah Insan based on textual, ideational, and interpersonal meta-functions*. [Master's thesis, Vali-e-Asr University of Rafsanjan]. [In Persian]
- Safaei, M., Adel, S. M. R., & Ramadanzadeh, M. (2017). Investigation and analysis of ideational meta-function processes in Forough Farrokhzad's poem 'No One Is Like No One' using Halliday's systemic functional linguistics. *Poetry Studies (Bustan-e Adab)*, 9(32), 118-140. [In Persian]
- Samerai, Fazel Saleh. (2007). *Meanings of syntax* (Vol. 1). Beirut: Ehya al-Torath al-Arabi. [In Arabic]
- Sharifi Moghaddam, A. (2008). Iconicity of verbs in the Persian language. *Dastur (Special Issue of Persian Language Academy)*, 3(4), 135-151. [In Persian]
- Shojaei, Z. (2018). *Investigating the exchanging of meaning in the sentences of the Nahj ol-Balagha quotes based on Halliday's systemic functional linguistics*. [Master's thesis, Vali-e-Asr University of Rafsanjan]. [In Persian]
- Thompson, G. (1997). *Introducing Functional Grammar*. London: Arnold.

استناد به این مقاله: ایرانپور، فائزه، محمدی، رضا و بازوبندی، حسین. (۱۴۰۳). تحلیل زبان‌شناختی سوره مزمل؛

نگاهی نقشگرایانه. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۱۷۷-۲۱۰. doi: 10.22054/ls.2024.65121.1510



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## What Nature Does the Persian Infinitive Have and How Is It Projected? An Explanation in the Distributed Morphology Framework

**Claris Sarkissian** 

PhD candidate, Department of Linguistics, Faculty of Letters and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

**Fatemeh Bahrami** 

Assistant Professor, Department of Linguistics, Faculty of Letters and Human Sciences, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

**Mazdak Anoushe** 

Assistant Professor, Department of Linguistics, Faculty of literature and humanities, University of Tehran, Tehran

### Abstract

The categorization and syntactic structure of the infinitive have been subjects of debate, with differing views considering it either as a noun or a verb. This research aims to explore the characteristics of Persian infinitives and propose a hierarchy for their projection within the framework of Distributed Morphology. By considering the infinitive's dual nominal-verbal behavior and its potential role as an adjective, this study seeks to provide a comprehensive explanation of the Persian infinitive. In addition to reviewing relevant literature, it is observed

---

\*Corresponding Author: [f\\_bahrami@sbu.ac.ir](mailto:f_bahrami@sbu.ac.ir)

**How to Cite:** Sarkissian, C., Bahrami, F., & Anoushe, M. (2024). What nature does the Persian infinitive have and how is it projected? An explanation in the Distributed Morphology framework. *Language Science*, 11(19), 211-254. doi: 10.22054/LS.2024.77210.1611.

that the behavior of the Persian infinitive differs from that of the infinitive in languages such as English. While it shares some similarities with the English gerund, it is important to note that the Persian infinitive has distinct properties. Consequently, the nature of the Persian infinitive and its derivation differ from those of the English infinitive and gerund. The study also highlights the use of *wh*-words in infinitive structures and the ability of (negative) infinitives to permit the presence of polarity items within their structure. Furthermore, the infinitive can function not only as a noun or a verb but also as an adjective. Based on these observations, a hierarchy of infinitive projection is proposed. Additionally, the research suggests the position of infinitive affix insertion, providing evidence that contradicts initial assumptions regarding the insertion point of the Persian infinitive affix.

**Key Words:** Persian Infinitive, hierarchy of projection, Distributed Morphology, morphosyntactic merge, categorization of infinitive affix

## 1. Introduction

The categorization of the infinitive as either a noun or a verb has been a matter of ongoing debate. This duality of behavior has led to differing positions among grammarians, with some considering it a noun, others considering it a verb, and some proposing a fuzzy categorization. The specific behavior of the Persian infinitive further complicates the issue, as it can function both as an infinitive and as a gerundive nominal in languages, like English. This research aims to propose a hierarchy for the projection of Persian infinitives within the framework of Distributed Morphology. This framework, which lacks categories for roots, offers a suitable approach for explaining the nominal-verbal and adjectival behaviors of infinitives. Additionally, it accurately captures the relationship between finite verbs and their



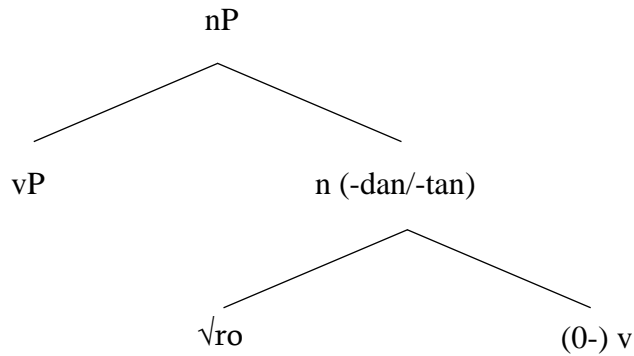
corresponding infinitive forms through common syntactic processes, without making a clear distinction between morphology and syntax.

## 2. Literature Review

There has been a lack of agreement among grammarians regarding the nature of the infinitive, leading to different perspectives in the literature. Some scholars consider the infinitive as a noun (Hosseini, 2002; Darzi, 2005; Anvari and Givi, 2013), while others classify it as a verb (Shariat, 1985; Nobahar, 1993; Mosaffa Jahromi, 2013). Another group argues that the infinitive exhibits both nominal and verbal features (Shafaei, 1984; Rezaei, 2016; Rasekh-Mahand, 2015). The discussion of the infinitive's argument structure adds further complexity to the analysis. Vahedi-Langrudi (1996: 10-12) suggests that the behavior of Persian infinitives resembles that of English gerunds, emphasizing their valency. Dabir Moghaddam (1997: 35) provides a comprehensive perspective on the argument structure of infinitives, highlighting a process in Persian that converts finite verbs into infinitives, where they become the head of genitive (Ezafe) phrases. Aghagolzadeh et al. (2010) demonstrate that all Persian infinitives can bear an argument structure, with the semantic roles of verbs appearing as possessive elements after the noun and prepositional phrases. Karimi Doostan (2007) refers to words such as “hefz/maintaining”, “?anjam/doing”, and “?edâme/continuing” as “propositional nouns”. These words exhibit verb-like behavior due to their argument structure, while also accommodating prepositions, Ezafe markers, and light verbs, which aligns them with nouns.

The incorporation of arguments is another aspect relevant to the analysis of Persian infinitives. Karimi and Tishehgaran (2022) discuss four types of infinitives: unergative, unaccusative, transitive, and ditransitive. Anoushe (2021: 731) proposes a structure for Persian infinitives within the framework of Distributed Morphology, capturing their dual behavior.

Figure 1: Persian infinitive structure (Anoushe, 2021: 731)



### 3. Methodology

This study adopts a descriptive-analytic research approach, employing the formal framework of Distributed Morphology. The data was collected through a combination of attested and self-constructed examples, guided by the authors' intuition.

### 4. Discussion

The presence of vP, CauseP, TP, and NegP in the hierarchy of Persian infinitive projections is supported by their verbal behaviors, such as the ability to accommodate adverbs, negation markers, causative affixes, the potential for passivization, and the possession of an argument structure. Additionally, the necessity of an nP node is affirmed by their nominal behaviors, including the acceptance of plural markers, modification by adjectives, and the presence of the "râ" marker. The inclusion of a wh-word in infinitive constructions further confirms the existence of a CP. However, a challenging issue arises regarding the position of the infinitive affix. While the heads of vP, TP, and nP all have the potential to host the infinitive affix, some

evidence rejects all three positions as potential merger sites for the infinitive affix.

The vP head is unable to contain the infinitive affix due to the presence of light verbs occupying the head position in compound verbs, leaving no space for the affix to merge. Furthermore, in causative infinitives, where the causative projection is located above the vP, merging the infinitive affix before the causative affix is not feasible. Persian deverbal nouns, formed by adding nominal affixes to the verbal root (cf. Anoushe 2021: 625-627 and 731), do not exhibit the same behaviors as infinitives, as they are unable to accommodate adverbs and verbal negative affixes. Consequently, the nature of infinitives and deverbal nominals in Persian differs, and the infinitive affixes “-dan/-tan” cannot be considered nominal. As a result, the head of nP lacks an overt representative element and serves solely as a null syntactic element, altering the category of the infinitive without being the insertion position for the infinitive affix. Likewise, merging the infinitive affix in the head of TP encounters a challenge in future tenses, as the lexical main verb appears as a truncated infinitive. This poses a contradiction since the head T is occupied by an auxiliary verb in the future paradigm and cannot naturally serve as the position for the truncated infinitive affix.

Therefore, we require an independent position, separate from the aforementioned three locations, to provide the insertion position of the infinitive affix, which can account for all Persian infinitive constructions while remaining consistent. Given that infinitiveness is a characteristic projected across the entire structure, we propose the introduction of an Inf(itive) Phrase, with its head serving as the insertion site for the infinitive affix. This phrase is positioned above CauseP and below TP. By merging nP over CP, the infinitive assumes a nominal nature and exhibits nominal characteristics. Additionally, it

is possible to merge CP with an adjective. Consequently, the hierarchy of infinitive projection expands to the structure n/a in its final order.

## 5. Conclusion

The primary focus of this article was to address the challenge of categorizing Persian infinitives as verbs, nouns, or, in some cases, adjectives. Based on the findings, a proposed hierarchy of infinitive projections was presented, along with the identification of the appropriate position for the insertion of the infinitive affix. Contrary to initial assumptions, the evidence suggests that none of the heads of vP, nP, and TP serve as suitable locations for merging the infinitive affix. Instead, it is merged into an independent projection that encompasses the infinitive features, known as InfP.


The final hierarchy of Persian infinitive projection, taking into account its verbal, nominal, and adjectival behaviors, is as follows:

$$nP/aP < CP < (NegP) < TP < InfP < (CauseP) < vP < \sqrt{P}$$




## مصدر فارسی چه ماهیتی دارد و چگونه فرافکن می‌شود؟ تبیینی در چارچوب صرف توزیعی


دانشجوی دکتری رشته زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

کلاریس سرکیسیان 

استادیار زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

فاطمه بهرامی\* 

استادیار زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

مزدک انوشه 

### چکیده

پیرامون مصدر و ساخت نحوی اش اتفاق نظر وجود ندارد؛ برخی آن را اسم و دیگران فعل می‌دانند. دسته سومی نیز بنابه رفتار اسم - فعل گونه آن، مصدر را ذیل مقولات مشکک یا مقوله‌پذیر در بافت، تلقی می‌کنند. در پژوهش حاضر بر آن بودیم تا بدون نیاز به نگرش سوم، پیشنهادی برای سلسله‌مراتب فرافکنی مصدر در چارچوب صرف توزیعی ارائه کنیم؛ به نحوی که نه تنها منطبق بر ویژگی‌های دوگانه اسم - فعل گونه‌اش باشد، بلکه نشان دهد چگونه مصدر فارسی در مقام صفت نیز می‌تواند ایفای نقش کند. در نیل به این هدف، ساخت نحوی و ویژگی‌های مصدر فارسی بررسی شدند که این ویژگی‌ها، افزون‌بر موارد پیش گفته در سایر مطالعات، از این قرار بودند: مصدر فارسی با مصدر زبان‌هایی نظیر انگلیسی متفاوت است و از جنبه‌هایی به اسم مصدر میل می‌کند، گرچه رفتار آن مطلقاً بر اسم مصدر نیز منطبق نیست. بنابراین، ماهیت مصدر فارسی با هر دو مقوله مصدر و اسم مصدر انگلیسی تفاوت دارد و به تبع، اشتقاق‌شان یکسان نخواهد بود؛ پرسشواژه در ساخت مصدری به کار می‌رود؛ مصدر (منفی) می‌تواند به هیچ‌واژه مجوز حضور بدهد؛ همچنین، مصدر می‌تواند نه به‌عنوان اسم و نه به‌عنوان فعل، بلکه در مقام صفت به کار رود. بدین ترتیب، پیشنهادی برای سلسله‌مراتب فرافکنی مصدر ارائه شد و جایگاه ادغام وند مصدری نیز بررسی شد. شواهد نشان دادند که برخلاف فرض‌های محتمل اولیه، هیچ‌کدام از هسته‌های اسم کوچک، زمان و فعل کوچک محل درج وند مصدری فارسی نیستند. در نهایت، اتخاذ رویکرد صرف توزیعی اجازه داد رابطه میان فعل خودایستا و صورت متناظر مصدری‌اش در قالب فرایندهای نحوی مشترکی منعکس شود.

**کلیدواژه‌ها:** ادغام صرفی - نحوی، سلسله‌مراتب فرافکنی، صرف توزیعی، مصدر فارسی، مقوله‌سازی وند مصدری

## ۱. مقدمه

مهم‌ترین موضوع مرتبط با مصدر رفتار دو گانه اسم - فعل گونه آن است که موجب شده همواره میان دستوریان در قرارداد آن ذیل یکی از دو مقوله اسم و فعل، اتفاق نظری حاصل نشود و برخی همچون راسخ‌مهند (۱۳۹۴) نیز، موضع سومی اتخاذ کنند و مصدر را ذیل مقولات مشکک<sup>۱</sup> قرار دهند. این اطلاق، گرچه برون‌رفتی از چالش مقوله‌بندی است، اما نمی‌تواند مسأله اصلی را که همانا تبیین ساخت نحوی مصدرها با این دوگانگی رفتار است، چاره‌اندیشی کند. این مسأله به‌ویژه در ساخت‌های مصدری پیچیده که وابسته‌هایی پیش و پس آنها قرار می‌گیرد، اهمیت دوچندان می‌یابد. تنوع عناصر همایند با مصدر و کارکرد نحوی آنها همانند افعال، به نوع ارتباطی که این عناصر به‌عنوان سازه موضوعی<sup>۲</sup> یا غیرموضوعی<sup>۳</sup> با مصدر برقرار می‌کنند، وابسته است. همچنین، چنانکه به تفصیل خواهیم گفت، مصدرها گاه پذیرای عناصری هستند که در کنار هسته اسمی امکان وقوع دارند. بدین ترتیب، تنها در پرتو پرداختن به پیچیدگی ساخت درونی مصدر می‌توان تبیین جامعی از این مقولات زبانی به دست داد.

گرچه دوگانگی رفتار مصدر و داشتن ساخت موضوعی، پدیده‌ای جهان‌شمول و رایج در تقریباً تمام زبان‌هایی است که این مقوله را دارند و به نظر می‌رسد به تاسی از الگوهای پیشنهادی برای ساخت مصدری در سایر زبان‌ها بتوان به ساخت اشتقاقی مصدر فارسی با اندک دخل و تصرفی دست یافت، با وجود این رفتار زبان و ویژه مصدر فارسی بر دشواری کار می‌افزاید؛ چراکه مصدر فارسی گاه همچون مصدر و گاه همانند اسم مصدر<sup>۴</sup> در زبان‌هایی نظیر انگلیسی عمل می‌کند. باین اوصاف، پژوهش حاضر بر آن است با بررسی ساخت نحوی و ویژگی‌های مصدر در فارسی، سلسله‌مراتب فرافکن‌های این مقوله را پیش‌نهد و رفتار آن را در تنوعات ساختی‌اش تبیین کند. در این میان، پرداختن به کارکرد وند مصدرساز و تعیین جایگاه آن در مراحل اشتقاق امری حیاتی است. در نیل به اهداف مذکور، الگوی ساخت مصدری در انگاره صرف توزیعی<sup>۵</sup> مطرح و معرفی خواهد شد،

1. fuzzy

2. argument

3. non-argument

4. gerundive nominals (V-ing)

5. Distributed Morphology

چراکه این انگاره بنابه ویژگی ممتاز آن، یعنی فاقد مقوله بودن ریشه‌ها، نه تنها چگونگی بروز رفتار توأمان اسمی - فعلی و حتی در مواردی رفتار صفتی مصدر را به خوبی توضیح می‌دهد، بلکه بنابه عدم تمایز میان صرف و نحو، رابطه میان فعل خودایستا<sup>۲</sup> و صورت متناظر مصدری‌اش را در دقیق‌ترین وجه ممکن و در قالب فرایندهای نحوی مشترک منعکس می‌نماید. علت آن است که در این رویکرد سازوکار تولید واژه‌ها و گروه‌ها تفاوتی ندارد و هر دو در بخش نحو تولید می‌شوند.

بدین منظور، پس از مرور پژوهش‌های انجام‌شده در رابطه با ساخت‌های مصدری، در بخش سوم، اصول و مبانی مؤثر در این نوشته، در انگاره صرف توزیعی معرفی می‌شود. در بخش چهارم، ساخت‌های مصدری فارسی بررسی و تحلیل شده و با ارائه شواهد و استدلال‌هایی، سلسله‌مراتب فراقن‌های مصدر و نقش و جایگاه ادغام<sup>۳</sup> وند مصدری در فارسی پیشنهاد می‌شود. در نهایت، نتایج و جمع‌بندی مباحث حاصل از پژوهش از نظر خواهد گذشت.

لازم به ذکر است، گرچه در جای‌جای مقاله به قابلیت مصدر در پذیرش وابسته‌ها و عناصر مختلف اشاره خواهیم داشت، اما به دلیل آنکه قصد ما در این مجال صرفاً شناسایی سلسله‌مراتب ساخت نحوی است، گستره بحث به ترسیم جزئیات ساخت درونی نمی‌رسد و صرفاً اسکلت ساختار مصدر معرفی خواهد شد. در واقع، کوشش حاضر مقدمات بحث تفصیلی دیگری را به دست می‌دهد که آن را به نوشته مستقل دیگری وامی‌گذاریم و در آنجا تماماً به ساخت موضوعی مصدرها، تنوعات و محدودیت‌های ساختی مترتب بر آنها در پذیرش عناصر موضوعی و غیرموضوعی و نیز، چگونگی انضمام<sup>۴</sup> موضوع‌ها و همین‌طور جزئیات پذیرش وابسته‌هایی نظیر قید و صفت و امثالهم خواهیم پرداخت.

## ۲. پیشینه پژوهش

از دیرباز تا کنون، میان دستوریان پیرامون ماهیت مصدر اتفاق نظری حاصل نشده، به نحوی که برخی آن را اسم می‌دانند (حسینی، ۱۳۸۱؛ درزی، ۱۳۸۴؛ انوری و احمدی گیوی،

---

1. root  
2. finite  
3. merge  
4. incorporation

(۱۳۹۲) و عده‌ای دیگر در زمره فعل قرارش می‌دهند (شریعت، ۱۳۶۴؛ نوبهار، ۱۳۷۲؛ مصفاجهرمی، ۱۳۹۲). دسته سومی نیز معتقدند مصدر دارای هر دو ویژگی اسمی و فعلی است (شفایی، ۱۳۶۳؛ رضایی، ۱۳۹۵؛ راسخ‌مهند، ۱۳۹۴). درزی (۱۳۸۴) بیان می‌دارد از آنجاکه مصدر جمع بسته و با گروه اسمی همپایه<sup>۱</sup> می‌شود، همچنین با همراهی «را» به کار می‌رود، اسم است. از نظر انوری و احمدی‌گیوی (۱۳۹۲) مصدر کلمه‌ای است دربردارنده مفهوم اصلی فعل، اما چون فاقد زمان، شخص و شمار است فعل به شمار نمی‌آید، بلکه یکی از اقسام اسم است.

شفایی (۱۳۶۳: ۱۰۸) نیز دیدگاه مشابهی دارد و معتقد است گرچه مصدر از نظر معنی نشانگر عمل، حرکت، حالت و فرایند است و به فعل میل می‌کند، اما از نظر رفتار و جایگاه نحوی ارتباط نزدیکی با اسم دارد.

حسینی (۱۳۸۱) نیز، خصوصیات نحوی مصدر را شبیه اسم می‌داند و از نظر او مصدر نمی‌تواند در نقش فعل به دنبال خود، اسم در نقش‌های متممی یا مفعولی بپذیرد، مگر اینکه در صیغه‌های مختلف صرف شود تا بتواند وظیفه هدایت نحوی<sup>۲</sup> را ایفا کند.

درمقابل، شریعت (۱۳۶۴) و نوبهار (۱۳۷۲) بنابه ملاحظات معنایی، مصدر را جزء طبقه فعل می‌دانند. مصفاجهرمی (۱۳۹۲) نیز، به رفتارهای نحوی فعل گونه مصدر همانند قابلیت مجهول شدن<sup>۳</sup>، داشتن صورت سببی<sup>۴</sup> و امکان کاربرد به صورت منفی اشاره کرده و آن را «فعل» قلمداد می‌کند.

رضایی (۱۳۹۵) با اتخاذ رویکرد نقشگرا<sup>۵</sup>، معتقد است مصدر از نظر دلالت بر کنش گزاره‌ای ارجاع<sup>۶</sup> مانند اسم است، اما از نظر طبقه معنایی به فعل شباهت دارد.

راسخ‌مهند (۱۳۹۴) معتقد است تلقی مصدر به عنوان مطلق اسم یا فعل تلاشی بی‌ثمر است، زیرا خود مقوله‌های اسم و فعل نیز مطلق نیستند، بلکه گفتمان<sup>۷</sup> تعیین‌کننده مقوله است.

- 
1. coordinate
  2. syntactic guidance
  3. passivization
  4. causative
  5. Functional Approach
  6. reference propositional act
  7. discourse



در کنار ابهام مقوله، بحث ساختار موضوعی مصدر نیز به پیچیدگی چالش دامن می‌زند. واحدی‌لنگرودی<sup>۱</sup> (10-12: 1996) از جمله افرادی است که به ظرفیت<sup>۲</sup> فعلی مصدرها توجه دارد و رفتارهای فعل - اسم گونه‌ی مصدرهای فارسی را همانند ساخت‌های اسم‌مصدری در زبان انگلیسی می‌داند. به باور او، از آنجا که مصدرها متمم اسمی و صفتی می‌پذیرند، همانند اسم‌اند، اما چون متمم اسمی آنها می‌تواند نقش موضوعی مفعول صریح برای مصدر داشته باشد، همچون فعل‌اند. در عین حال، مصدرها می‌توانند مانند اسم در جایگاه فاعل، مفعول صریح، مفعول حرف اضافه‌ای یا دیگر جایگاه‌های مجاز برای حضور اسم‌های واژگانی<sup>۳</sup>، ظاهر شوند.

گرچه تمرکز واحدی‌لنگرودی (1996) صرفاً بر متمم مفعولی برای مصدر معطوف است و به امکان پذیرش موضوع فاعلی برای مصدر اشاره نکرده، اما به هر حال نشان می‌دهد که او به ساختار موضوعی مصدر و رفتار فعل گونه‌ی آن التفات بیشتری داشته است. دبیرمقدم (۱۳۷۶: ۳۵) در توضیح ساخت موضوعی مصدر منظر جامع‌تری دارد و بیان می‌کند زبان فارسی دارای نوعی فرایند «مصدرساز» است که فعل زمان‌دار<sup>۴</sup> جمله را به مصدر تبدیل می‌کند و آن را هسته ساخت اضافه قرار می‌دهد. اگر فعل متعدی باشد، مفعول صریح و اگر لازم باشد، فاعل به عنوان وابسته (متمم مصدر) در ساخت وارد می‌شود. این در حالی است که در زبان فارسی امکان حضور هر دو موضوع فاعلی و مفعولی به عنوان وابسته اضافی مصدر متعدی به صورت بالقوه محفوظ است و به ویژه گاه در عباراتی چون «زدن علی» با ابهام ساختاری مواجهیم و بسته به اینکه «علی» را فاعل یا مفعول قلمداد کنیم، دو خوانش معنایی متفاوت از آن استنباط می‌شود. این در حالی است که در جملات لازم همچون «آمدن علی» و جملات دومفعولی مانند «آوردن علی» تنها و تنها یک خوانش ممکن است که در اولی بر فاعل و در دومی بر مفعول غیر صریح دلالت دارد.

مضاف‌براین، برای مصدرهای متعدی و دومفعولی، امکان حضور بیش از یک موضوع در ساخت مصدری وجود دارد؛ کما اینکه آقاگل‌زاده و همکاران (۱۳۸۹) نشان داده‌اند که

---

1. Vahedi-Langrudi, M. M.  
2. valency  
3. lexical  
4. finite

در فارسی همهٔ مصدرها می‌توانند ساخت موضوعی داشته باشند و نقش‌های معنایی فعل در اسم فعل<sup>۱</sup> معادل، تنها به صورت عنصر ملکی، بعد از اسم و گروه حرف اضافه‌ای ظاهر می‌شود. آنها همچنین عنوان می‌کنند که نقش معنایی کنشگر<sup>۲</sup> در اسم فعل‌های لازم در جایگاه عنصر ملکی پس از اسم و در اسم فعل‌های متعدی به صورت نقش نحوی متممی تظاهر می‌یابد و نقش معنایی کنش‌پذیر<sup>۳</sup> در اسم فعل‌های متعدی در جایگاه عنصر ملکی قرار دارد.

دیگر موضوع حائز اهمیت در ساخت مصدری در فارسی، التفات به مصدرها/اسم مصدرهای برآمده از افعال مرکب است که گاه تنها بخش غیرفعلی، بدون همراهی همکرد (با حذف همکرد)، در مقام شبه‌مصدری یا اسم مصدر ایفای نقش می‌کند و کماکان حامل ساخت موضوعی است. مرتبط‌ترین مطالعه با این بحث متعلق به کریمی‌دوستان (۱۳۸۶) است که واژه‌هایی مانند «حفظ»، «انجام» و «ادامه» را اسامی گزاره‌ای می‌نامد و تصریح می‌کند که این واژه‌ها چون افعال دارای ساخت موضوعی هستند و از طرفی، به دلیل امکان همنشینی آنها با حروف اضافه، نقش‌نمای اضافه و افعال همکرد، رفتاری مشابه اسم‌ها دارند. کریمی‌دوستان<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) این گونه واژه‌ها را بسیار شبیه به اسم فعل‌های زبان انگلیسی می‌داند که تمامی ویژگی‌های اسم و فعل را ندارند، اما به نظر می‌رسد مقولهٔ آنها بین اسم و فعل قرار دارد.

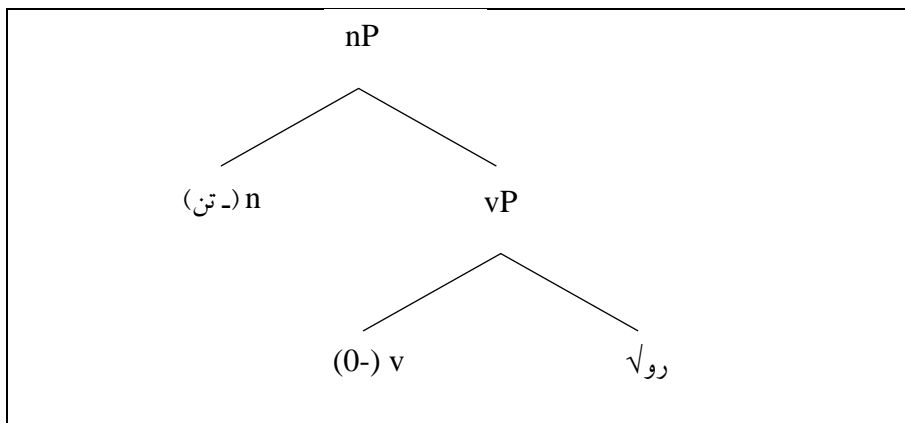
انضمام موضوع‌ها به مصدر از دیگر مسائل پیش‌روی تحلیل مصدرهای فارسی است؛ گرچه در فارسی به این مطلب پرداخته نشده، اما کریمی و تیشه‌گران (۱۴۰۱) ساختار موضوعی اسم فعل‌های زبان کردی گونهٔ سنندجی را در چهار دستهٔ تک‌ظرفیتی ناکنایی<sup>۵</sup> و نامفعولی<sup>۶</sup> و دوظرفیتی و سه‌ظرفیتی بررسی کرده و نشان داده‌اند که در اسم فعل‌های ناکنایی موضوع بیرونی قابلیت انضمام ندارد و به صورت اضافی به اسم می‌پیوندد. در اسم فعل‌های نامفعولی موضوع درونی<sup>۷</sup> می‌تواند به دو صورت اضافی و انضمامی ظاهر

- 
1. deverbal nominals
  2. agent
  3. theme
  4. Karimi Doostan, G.
  5. unergative
  6. unaccusative
  7. internal argument

شود. در اسم فعل‌های دو ظرفیتی اگر موضوع درونی به صورت اضافه ظاهر شود، موضوع بیرونی<sup>۱</sup> قابلیت حضور ندارد و در صورتی که موضوع درونی انضمامی باشد، موضوع بیرونی در حالت اضافی<sup>۲</sup> ظاهر می‌شود. در اسم فعل‌های سه ظرفیتی، موضوع درونی هدف قابلیت ارتقا به جایگاه فاعل را ندارد و به صورت گروه حرف اضافه‌ای است.

در تبیین رفتار توأمان اسم - فعل گونه‌ی مصدرها، انوشه (۱۴۰۰: ۷۳۱) نمودار (۱) را در چارچوب انگاره‌ی صرف توزیعی پیشنهاد می‌دهد که گرچه به خوبی رفتار دوگانه‌ی مصدر را تبیین می‌کند، اما چگونگی فراقکن‌های میانی مصدرها را نشان نمی‌دهد و در واقع، از ساخت‌های مصدری پیچیده سخنی به میان نمی‌آورد:

نمودار ۱: ساخت مصدر فارسی در انگاره‌ی صرف توزیعی



(برگرفته از انوشه (۱۴۰۰: ۷۳۱))

پژوهشگران خارجی نیز، به مصدر (e.g. to analyze)، اسم مصدر (e.g. analyzing) و اسم فعل‌ها (e.g. analysis) از جنبه‌های پیش گفته توجه داشته و مطالعات گسترده‌ای در این باب انجام داده‌اند. از نظر چامسکی<sup>۳</sup> (1970: 215)، اسم مصدرها و اسم فعل‌ها با یکدیگر متفاوت‌اند، از این حیث که اولی در واژگان و دومی در نحو تولید می‌شود. اسپنسر<sup>۴</sup> (1991) بدون توجه به این تمایز، معتقد است همه‌ی موضوع‌های گروه‌های

1. external argument
2. genitive case
3. Chomsky, N.
4. Spencer, A.

فعلی به صورت بالقوه می‌توانند در مشتقات اسمی آنها اعم از هر نوع ظاهر شوند؛ گرچه تحت شرایطی برخی یا تمام موضوع‌ها در ساخت وارد نخواهند شد. اجر<sup>۱</sup> (-216: 2003) 220 اشاره می‌کند که کنشگر نمی‌تواند به صورت گروه حرف اضافه بعد از اسم فعل بیاید و تنها کنش‌پذیر در این موضع واقع می‌شود. او همچنین، به قیاس با گروه فعلی که دارای هسته فعلی کوچک<sup>۲</sup> است، برای گروه اسم فعل متناظر هسته اسمی کوچک<sup>۳</sup> تعریف می‌کند و سلسله مراتب فرافکن اسم فعل را به صورت  $D > n > N$  نمایش می‌دهد. بدین ترتیب، وی با تعمیم اصل یوتا<sup>۴</sup>، جایگاه موضوع‌های کنشگر، کنش‌پذیر و هدف در اسم فعل‌ها را به ترتیب در شاخص اسم کوچک<sup>۵</sup>، شاخص اسم بزرگ<sup>۶</sup> و متمم اسم بزرگ معرفی می‌کند. با وجود این، الگوی پیشنهادی او مترتب بر ساخت مصدری و اسم مصدر نیست و تنها اسم فعل‌ها را شامل می‌شود.

بورر<sup>۷</sup> (2013) با ارائه نظریه برون‌اسکلتی<sup>۸</sup> رخدادهای سلسله مراتب فرافکن اسم فعل‌ها را ارائه کرده است. این نظریه مانند صرف توزیعی پادوازه‌گرا<sup>۹</sup> است و از این رو، ریشه‌ها با مقوله‌سازها<sup>۱۰</sup> ادغام می‌شوند تا ماهیت مقوله‌ای یابند.

آلکسیادو<sup>۱۱</sup> (2017) در بررسی فرایند اسم‌سازی در زبان‌های انگلیسی، اسپانیولی، آلمانی، ترکی، ژاپنی و یونانی درمی‌یابد که مشخصه‌های بارز اسمی، یعنی جنسیت و علامت جمع در اسم فعل‌ها وجود ندارند، ولی مشخصه‌های ضعیف‌تر، یعنی فاعل ملکی‌گاه در اسم فعل‌ها محفوظ می‌ماند. بنابراین، وی از منظر نسبی‌گرایی<sup>۱۲</sup> و غیرمطلق دانستن تمایز میان فعل کوچک و اسم کوچک دفاع می‌کند.

- 
1. Adger, D.
  2. v
  3. n
  4. Uniformity of  $\theta$ -Assignment Hypothesis (UTAH)
  5. Spec n
  6. Spec N
  7. Borer, H.
  8. Exo-Skeletal
  9. anti-lexicalist
  10. categorizer
  11. Alexiadou, A.
  12. relativism

با این تفاسیر، طبق آنچه در مقدمه بیان کردیم، باید وضعیت مصدرهای فارسی را از جنبه‌های مطرح شده ارزیابی کنیم و به چگونگی فرافکنی آن دست یابیم. همچنین، مشخص کنیم وند مصدری چه مقوله‌ای برای این مصدرها حاصل می‌کند. در ادامه، اصولی از صرف توزیعی از نظر خواهد گذشت که در پرداختن به این موضوعات روشنگرمان خواهند بود.

### ۳. مبانی نظری

صرف توزیعی که توسط هله<sup>۱</sup> و مرنتز<sup>۲</sup> (1993) معرفی شده، نظریه‌ای است برآمده از بطن برنامه کمینه گرا<sup>۳</sup>، ولی برخلاف آن، فرضیه واژه‌گرایی<sup>۴</sup> و واژگان زایا<sup>۵</sup> را رد می‌کند و منظری پادواژه‌گرا دارد. این نظریه تنها بخش زایای نظام دستوری را نحو می‌داند (Siddiqi, 2009: 7). از منظر این رویکرد، میان تولید واژه‌ها و گروه‌ها فرقی نیست، بلکه همگی به عنوان ساخت‌های غیربسیط<sup>۶</sup> در نحو تولید می‌شوند. در واقع، در نظریه پادواژه‌گرا، بخش زایایی برای تولید یا ذخیره واژه‌ها وجود ندارد که پیش از نحو وارد عمل شود و از این حیث، این نظریه در تقابل با نظریه‌ای است که جایگاه اشتقاق واژه را در سطح فروتر از نحو می‌داند. به بیان دقیق‌تر، از آن‌جا که رویکرد صرف توزیعی تفاوتی برای وند اشتقاقی و وند تصریفی قائل نیست، تولید ساخت‌های زبانی مشتق را معطوف به ساخت واژگان و تولید ساخت‌های صرفی را مربوط به ساخت نحو نمی‌داند، بلکه هر دو در بخش نحو زایش می‌شوند (Siddiqi, 2009: 58).

در صرف توزیعی تکواژها عناصر اولیه‌ای هستند که نحو با ترکیب آنها، ساخت‌های غیربسیط تولید می‌کند. تکواژها به دو دسته تقسیم می‌شوند: تکواژهای نقشی و ریشه‌ها که با نماد ریشه<sup>۷</sup> مشخص می‌شوند (Embick, 2015). از نظر بعضی از زبان‌شناسان از جمله امبیک (2015)، تکواژهای نقش‌نما<sup>۷</sup> دارای ماهیت آوایی نیستند. این تکواژها بدون ماهیت

- 
1. Halle, M.
  2. Marantz, A.
  3. Minimalist Program
  4. Lexicalist hypothesis
  5. generative lexicon
  6. complex
  7. functional

آوایی وارد نحو شده و پس از بازنمون<sup>۱</sup>، تظاهر واجی به دست می‌آورند. با وجود این، ریشه‌ها از ابتدا دارای زیرساخت واجی هستند. زبان‌شناسانی دیگر مانند صدیقی (2009) و هاوگن<sup>۲</sup> و صدیقی (2013) از این نظر تفاوتی بین تکواژهای نقشی و ریشه‌ها قائل نیستند و معتقدند هر دو فاقد ماهیت آوایی هستند و بعد از بازنمون، تظاهر واجی می‌یابند که این رویکرد دوم از بار محاسباتی<sup>۳</sup> دستور می‌کاهد.

در صرف توزیعی سه فهرست<sup>۴</sup> وجود دارد: فهرست اول را مرتز (1997) واژگان محض<sup>۵</sup> می‌نامد. این فهرست شامل مجموعه‌ای از ریشه‌ها و مشخصه‌ها است و درونداد نحو را تأمین می‌کند. فهرست دوم واژگانه<sup>۶</sup> است و شامل عناصری است که تظاهر آوایی مشخصه‌ها و ریشه‌ها را بعد از بازنمون و در سطح آوایی فراهم می‌کند. هر یک از عناصر این فهرست یک واحد واژگانی<sup>۷</sup> یا به اختصار واژ نامیده می‌شود. دانشنامه<sup>۸</sup> فهرست سوم را تشکیل می‌دهد و شامل اطلاعات معنایی واژه‌هاست که بعد از سطح آوایی برای تعبیر معنایی ساخت زبانی به کار می‌رود. بیشتر دانش موجود در دانشنامه مربوط به اطلاعات برون‌زبانی<sup>۹</sup> است و فهرستی از اصطلاح‌های<sup>۱۰</sup> هر زبان را دربرمی‌گیرد. در رویکرد صرف توزیعی به هر واژه، عبارت یا حتی بخشی از واژه که معنای آن از ساختار صرفی نحوی اش قابل پیش‌بینی نباشد، اصطلاح گفته می‌شود ( Pfau, 2009: 67; Embick, 2015: 20; Siddiqi, 2009: 22).

در رویکرد صرف توزیعی اصطلاحات تکواژه<sup>۱۱</sup> و بن‌واژه<sup>۱۲</sup> به کار نمی‌روند. تکواژ به‌عنوان کوچک‌ترین واحد تفکیک‌ناپذیرِ واجد جوهر معنایی یا نقش دستوری در زبان

- 
1. Spell-out
  2. Haugen, J. D.
  3. computational load
  4. list
  5. pure Lexicon
  6. Vocabulary
  7. Vocabulary item (VI)
  8. Encyclopedia
  9. extra-linguistic
  10. idiom
  11. lexeme
  12. lemma

به تنهایی تمامی عناصر واژگانی را پوشش می‌دهد و اصطلاح واژ جایگزین اصطلاحات قبلی شده است (انوشه، ۱۴۰۰: ۶۳۰).

به بیان خود هله و مرنتر (1993: 111)، در یک ارزیابی کلان و اجمالی می‌توان گفت صرف توزیعی، منظر جدا بودن عناصر پایانی نحو از تظاهر واجی‌شان را وام‌دار پیروان نظریه‌های بدون وند<sup>۱</sup>، یعنی اندرسن<sup>۲</sup> (1992)، برد<sup>۳</sup> (1995; 1966) و آرونوف<sup>۴</sup> (1976; 1994) است و از واژه‌گرایی چون لیبر<sup>۵</sup> (1992)، منظر ارتباط تظاهر واجی عناصر پایانی با مشخصه‌های صرفی نحوی ورودی‌های واژگانی را اقتباس کرده است.

### ۳-۱. ویژگی‌های صرف توزیعی

مضاف بر منظر پادواژه‌گرایی، ویژگی‌های بنیادین دیگری که صرف توزیعی را از برنامه کمینه‌گرا متمایز می‌سازد عبارت‌اند از: تجزیه صرفی نحوی<sup>۶</sup>، مقوله‌سازی<sup>۷</sup> ریشه‌ها، درج مؤخر<sup>۸</sup> و زیرتخصیصی<sup>۹</sup> مشخصه‌ها که در معرفی اجمالی نظریه تلویحاً معرفی شدند و در ادامه به تصریح مطرح خواهیم کرد.

### ۳-۱-۱. تجزیه صرفی نحوی

اشاره کردیم که رویکرد صرف توزیعی بر آن است تحلیلی همگون برای ساخت‌های صرفی نحوی زبان‌های مختلف ارائه دهد. به‌عنوان مثال، واژه «دستوری‌شدگی» در زبان فارسی یک واژه مرکب - مشتق است، درحالی‌که همین مفهوم در زبان چینی با سه واژه بیان می‌شود. بنابراین، منطقی نیست که یک مفهوم در یک زبان در واژگان و در زبانی دیگر در نحو تولید شود (Siddiqi, 2009: 8). از این رو، یکی از اساسی‌ترین نقاط قوت صرف توزیعی تلقی یکسان از ساخت‌های نحوی و صرفی است و این مسأله که بازنمون

- 
1. affixless
  2. Anderson, S.
  3. Beard, R. E.
  4. Aronoff, M.
  5. Lieber, R.
  6. morphosyntactic decomposition
  7. categorization
  8. late insertion
  9. underspecification

یک ساخت غیربسیط، به عنوان واژه یا گروه ارائه شود، تنها به ماهیت تکواژهای آن بستگی دارد و نه تفاوت ساخت اشتقاقی اش. برای مثال، «از دماغ فیل افتاده» در «آدم از دماغ فیل افتاده» یک واژه مرکب و در «او از دماغ فیل افتاده است» یک عبارت است. اگر واژه نیز مانند جمله در نحو ساخته می‌شود، بنابراین ساخت‌های صرفی نیز باید مانند اشتقاق‌های نحوی، به اجزای سازنده‌شان تجزیه‌پذیر باشند. این ویژگی با نام تجزیه صرفی نحوی شناخته می‌شود (Harley & Noyer, 1999; Siddiqi, 2009; Bobaljik, 2011).

### ۳-۱-۲. مقوله‌سازی ریشه‌ها

در صرف توزیعی ریشه‌ها فاقد مقوله هستند و زمانی که با هسته‌های نقشی مقوله‌ساز مانند v(erb), n(oun) یا a(djective) ادغام می‌شوند، مقوله کسب می‌کنند (Embick & Alexiadou, 2016; Noyer 2007; Embick, 2015). چنین نگرشی علاوه بر اقتصادی بودن، پیامدهای نظری دیگری خواهد داشت که در تحلیل مصدر به آن باز خواهیم گشت. فرایند نحوی مقوله‌سازی زیر عنوان فرض مقوله‌سازی به صورت زیر بیان شده است:

#### فرض مقوله‌سازی:

ریشه‌ها نمی‌توانند بدون مقوله تظاهر یابند؛ ریشه‌ها مقوله خود را از طریق ادغام با هسته‌های نقشی به دست می‌آورند (Embick & Marantz, 2008).

براین اساس، واژه‌ای مانند «خواب» بدون مقوله وارد نحو می‌شود و بعد از ادغام با هسته نقشی، مقوله به دست می‌آورد. این عنصر بعد از ادغام با هسته نقشی اسم کوچک در جمله «او را در خواب دیدم» مقوله اسم، بعد از ادغام با هسته نقشی فعل کوچک در جمله «بچه خوابید» مقوله فعل و در عبارت «نگهبان نیمه‌خواب» بعد از ادغام با هسته نقشی صفت، مقوله صفت به دست می‌آورد (انوشه، ۱۴۰۰: ۶۱۸).

### ۳-۱-۳. درج مؤخر

چنانکه از نظر گذشت، در این رویکرد تکواژها ویژگی‌های آوایی و معنایی ندارند، بلکه دارای مشخصه‌های صرفی نحوی هستند. بعد از اتمام اشتقاق در نحو، در بازنمون بعد از



اعمال عملیات صرفی، تظاهر واجی ریشه‌ها و مشخصه‌ها (یعنی واژها) از واژگانه انتخاب و در گره‌های پایانی<sup>۱</sup> درج می‌شوند.

### ۳-۱-۴. زیرتخصیصی مشخصه‌ها

درج واژها در گره‌های پایانی بر اساس فرض زیرتخصیصی انجام می‌شود (Embick & Noyer, 2001; Embick & Halle, 2005; Embick & Noyer, 2007; Stewart & Stump, 2007; Haugen, 2008; Bobaljik, 2011; Embick, 2015; McGinnis-Archibald, 2016; Kramer, 2016). صرف توزیعی، برخلاف بسیاری از نظریه‌های واژه‌گرا، مانند کمینه‌گرایی (Chomsky, 1995) که در آن مشخصه‌های مدخل‌های واژگانی باید کاملاً با گره هدف مطابقت داشته باشند، برای درج واژها از اصل زیرمجموعه<sup>۲</sup> پیروی می‌کند:

#### اصل زیرمجموعه:

تظاهر واجی واژ زمانی در گره پایانی درج می‌شود که مشخصه‌های آن واژ با تمام یا زیرمجموعه‌ای از مشخصه‌های گره هدف مطابقت داشته باشد. اگر واژ دارای مشخصه‌های بیشتری نسبت به مشخصه‌های گره هدف باشد، درج انجام نمی‌شود. در صورتی که چند واژ دارای مشخصه‌های گره هدف باشند، واژی درج می‌شود که نسبت به واژهای دیگر بیشترین مشخصه‌های گره هدف را داشته باشد (Halle, 1997: 128).

### ۳-۲. فرایندهای پس‌انحوی

آنچه تا بدینجا گفته شد نشان می‌دهد که در صرف توزیعی بخش نحو فقط دارای مشخصه‌های صرفی نحوی است. مانند کمینه‌گرایی واژه‌گرا، عملیات نحوی (مانند ادغام و حرکت<sup>۳</sup>) بر روی مشخصه‌های انتزاعی اعمال شده و ساخت‌هایی نحوی تولید می‌شوند که از نظر معنایی تعبیرپذیر<sup>۴</sup> هستند. عملیات نحوی مشخصه‌های تعبیرناپذیر<sup>۵</sup> را تخلیه<sup>۶</sup> می‌کند.

- 
1. terminal nodes
  2. Subset Principle
  3. move
  4. interpretable
  5. uninterpretable
  6. discharge

با وجود این، بازنمون در صرف توزیعی اندکی با بازنمون در کمینه‌گرایی واژه‌گرا تفاوت دارد. شباهت بازنمون در هر دو انگاره این است که بعد از نحو دو شاخه سطح معنایی و سطح آوایی وجود دارد، اما تفاوت‌شان در آن است که در صرف توزیعی در سطح آوایی عملیات صرفی وجود دارد که می‌تواند باعث تغییراتی در گره‌های پایانی شود. این عملیات بر سطح معنایی تأثیر نمی‌گذارند. بنابراین در این رویکرد، ریشه‌های واژگانی برای جذب و ندها و هسته‌های نقش‌نما حرکت می‌کنند و اگر بعد از نحو همچنان نند یا هسته‌ای برای جذب باقی مانده باشد، عملیات صرفی بر روی گره‌های پایانی اعمال می‌شود. مهم‌ترین عملیات صرفی پس‌نحوی<sup>۱</sup> که قبل از درج واژه‌ها اعمال می‌شوند عبارت‌اند از ادغام صرفی<sup>۲</sup>، همجوشی<sup>۳</sup> و شکافت<sup>۴</sup> (Siddiqi, 2009).

### ۳-۲-۱. ادغام صرفی

مرنتز (1984) اولین بار ادغام صرفی را به‌عنوان راهکاری برای تظاهر صرفی ساختار نحوی مطرح و ادعا کرد که رابطه بین گره‌های X و Y می‌تواند به اتصال هسته واژگانی X به هسته واژگانی Y منجر شود. در واقع، ادغام صرفی فرایندی است که طی آن یک تکواژ انتزاعی با تظاهر وندی به یک ریشه متصل می‌شود و در تولید واژه مرکب، در ساختار خطی همجوار تفاوت ایجاد می‌کند. این فرایند فقط بر گره‌های مجاور اعمال می‌شود و محدودیتی در انضمام از چپ یا راست وجود ندارد (Bobaljik, 1994). نمونه‌ای از کاربرد ادغام صرفی را می‌توان در مقایسه دو سازه «دانشگاه آزاد» /dânešgâh=e/ /pâzâd/ و «دانشگاه آزاد» /dânešgah ?âzâd/ مشاهده کرد. هر دو سازه به یک شکل در نحو ایجاد می‌شوند، اما «دانشگاه آزاد» به صورت گروه اسمی به سطح آوایی می‌رسد، در حالی که «دانشگاه آزاد» قبل از رسیدن به سطح آوایی با اعمال فرایند ادغام صرفی بر آن، به واژه مرکب تبدیل می‌شود.

- 
1. post-syntactic
  2. morphological merger
  3. fusion
  4. fission

### ۲-۲-۳. همجوشی

گاهی یک واژ نماینده چند مشخصه با چند گره پایانی است (مثلاً مشخصه زمان و مشخصه‌های فای<sup>۱</sup> شخص و شمار در انگلیسی). در همجوشی تمام این مشخصه‌های گره‌های پایانی با هم تشکیل یک گره هسته ساده می‌دهند که حاوی تمام مشخصه‌ها است و بدین ترتیب، یک واژ می‌تواند چندین گره پایانی را پر کند (Siddiqi, 2009; Embick, 2015). نمونه‌ای از کاربرد همجوشی را می‌توان در جمع مکسر دید. به‌عنوان مثال، «حاضران» و «حضار» هر دو متشکل از دو تکواژ ریشه و جمع هستند، اما در «حضار» تکواژهای ریشه و جمع دستخوش همجوشی شده‌اند.

### ۳-۲-۳. شکافت

شکافت، که توسط نویر (1997) و مرتنز (1997) ارائه شده، فرایندی است عکس همجوشی و طی آن یک گره پایانی به چند گره تقسیم می‌شود. به‌عنوان مثال، مشخصه‌های شخص و شمار که عموماً با یک گره پایانی تظاهر می‌یابند، از طریق این فرایند به چند گره تقسیم می‌شوند تا در زبان‌هایی که شخص و شمار (و جنس) دارای واژه‌های مجزا هستند، فضا بیابند.

### ۴. بحث و بررسی ساختار و فرافکن‌های مصدرهای فارسی

شرط رسیدن به فرافکن‌های مصدر فارسی بررسی ویژگی‌های اسم - فعل‌گونه آن و درعین حال، شناسایی تمام امکانات ساختی‌اش است و هر دو موضوع یادشده به ترتیب بحث و بررسی خواهند شد. نخست، هر دو دسته ویژگی‌های فعل‌گونه و اسم‌گونه مصادر ارزیابی می‌شوند. پیشتر به مجموعه‌ای از این رفتارها اشاره شده و در بخش پیش‌رو، این فهرست از پیش موجود جمع‌بندی و در مواردی تکمیل خواهد شد.

---

1. phi-features including person, number (and gender depending on the language)

#### ۱-۴. ویژگی‌های فعل‌گونه‌ی مصدرهای فارسی

از مهم‌ترین ویژگی‌های فعل‌گونه‌ی مصادر امکان مجهول‌سازی (مثال‌های (۱) و (۲))، سببی‌سازی (مثال (۳))، پذیرش پیشوند نفی (مثال (۴)) و داشتن ساخت موضوعی (مثال‌های (۵) و (۶)) است (نک. مصفاچهرمی، ۱۳۹۲):

(۱)	دزدیدن	دزدیده شدن
(۲)	فرستادن	فرستاده شدن
(۳)	خوابیدن	خواباندن
(۴)	دیدن	ندیدن
(۵)	خوردن سیب	(سیب = مفعول)
(۶)	رفتن علی	(علی = فاعل)

از این میان، چنانکه بیکر<sup>۱</sup> (33: 2003) اذعان می‌کند، قابلیت پذیرش فاعل، برجسته‌ترین مشخصه‌ی فعل‌گونه‌ی مصدر است، به‌ویژه آنکه بر انجام کار یا رویداد نیز دلالت دارد.

از دیگر ویژگی‌های مصدرها که به‌جز اثر شفایی (۱۳۶۳: ۱۰۸)، در دیگر مطالعات زبان‌شناختی مفعول مانده، قابلیت پذیرش قید حالت است، که قطعاً مشخصه‌ی فعل‌گونه‌ی آن را نشان می‌دهد:

(۷)	نوشتن	به‌دقت نوشتن
-----	-------	--------------

---

1. Baker, M. C.

#### ۲-۴. ویژگی‌های اسم‌گونه مصدرهای فارسی

چنانکه درزی (۱۳۸۴: ۱۱۸-۱۲۸) اشاره می‌کند رفتارهای اسم‌گونه مصدرها عبارت‌اند از: جمع‌پذیری با تکواژ «-ها» (مثال (۸))، امکان همراهی با «را» (مثال (۹)) و همپایگی با گروه اسمی (مثال (۱۰)):

(۸) گریه کردن‌های مکرر او مرا عصبانی می‌کند.

(۹) من خوردن این غذا را پیشنهاد نمی‌کنم.

(۱۰) من حوصله رفتن به خانه و تمیزکاری را ندارم.

می‌توان دو ویژگی اسم‌گونه دیگر نیز به فهرست فوق افزود که عبارت‌اند از: پذیرش صفت بعد از خود (مثال (۱۱)) و واقع شدن به‌عنوان متمم حرف اضافه (مثال (۱۲)) (نک. شفایی، ۱۳۶۳: ۱۰۸).

(۱۱) نوشتن دقیق

(۱۲) بدون/با دیدن او

در پیشینه اذعان داشتیم که انوشه (۱۴۰۰: ۷۳۱) با لحاظ داشتن رفتار بینابینی مصدرها، با اتخاذ رویکرد صرف توزیعی نشان داده است که برای تولید مصدر، ریشه ابتدا با هسته فعلی ادغام و دارای مقوله فعل می‌شود. سپس، با هسته اسمی ادغام شده و هم‌زمان مقوله اسم و وند مصدری را کسب می‌کند. بدین ترتیب، وجود هر دو دسته ویژگی‌های فعلی و اسمی در مصدر، تبیین می‌شود. با وجود این، چنین نگاشتی برای ایجاد مصدر کافی نیست، چراکه پیچیدگی ساخت درونی آن و فرافکن‌های میانی را به‌نحوی که قادر به تبیین یکپارچه تمام مثال‌های (۱-۱۲) باشد، به دست نمی‌دهد. باین اوصاف، نگارندگان برآند سلسله‌مراتب فرافکن‌های مصدر و نیز، جایگاه درج وند مصدری را بررسی و تحلیل کنند. بدین منظور، در بخش بعدی ابتدا بعضی شباهت‌ها و تفاوت‌های اسم‌مصدر و مصدر زبان انگلیسی با مصدر زبان فارسی مطرح می‌شود و پس از آن، شواهدی برای وجود فرافکن‌ها

ارائه خواهد شد. سپس، سلسله مراتب فرافکن های مصدر پیشنهاد و در نهایت، جایگاه درج وند مصدری معرفی می گردد.

#### ۳-۴. تمایزات و تشابهات مصدر فارسی با مصدر و اسم مصدر انگلیسی

در مقدمه اشاره داشتیم که مضاف بر آنچه بارها در مورد رفتار دوشقی اسم - فعل گونه مصدرها بیان شده، پیچیدگی تحلیل مصدرهای فارسی دوچندان است، چون این دوگانگی رفتار، گاه مشابه مصدر و گاه مشابه اسم مصدر در زبان هایی نظیر انگلیسی است. کما اینکه واحدی لنگرودی (1996) مصدر فارسی را شبیه به اسم مصدر انگلیسی می داند. او اشاره می کند مصدر فارسی از نظر توزیع خارجی<sup>۱</sup>، نقش و ویژگی های اسمی را داراست، اما رفتار داخلی<sup>۲</sup> آن شبیه فعل است و به گونه ای عمل می کند که منطبق با اسم مصدر انگلیسی است. به این معنا که مانند سایر اسم ها، مصدرهای فارسی متمم های اسمی و صفتی را در سمت چپ خود به همراه تکواژ کسره اضافه دریافت می کنند، اما مانند افعال، متمم های اسمی و مفعول صریح را در سمت راست خود می گیرند که با نشانگر مفعولی «را» همراه است و این رفتار، به مانند بندهای ناخودایستای<sup>۳</sup> حامل اسم مصدر در زبان انگلیسی است. چنانکه در مثال های زیر مشهود است، مصدرها می توانند مانند اسم در جایگاه فاعل (مثال (۱۳))، مفعول صریح (مثال (۱۴)) و مفعول غیر صریح (مثال (۱۵)) ظاهر شوند و این در حالی است که چنین جایگاه هایی در زبان انگلیسی با اسم مصدر (به ترتیب مثال های 13', 14', 15') اشغال می شوند (Vahedi-Langrudi, 1996: 10-12):

(۱۳) بوسیدن نشانه محبت است.

13') Kissing is a sign of affection.

(۱۴) مهري غذاپختن را دوست ندارد.

14') Mehri does not like cooking.

---

1. outer distribution  
2. inner behavior  
3. nonfinite

(۱۵) معلمین باید از زدن بچه‌ها خودداری کنند.

15') The teachers must abstain from punishing/beating kids.

از طرف دیگر، طبق نظر اموندز<sup>۱</sup> (2022) اسم‌مصدرهای انگلیسی در گروه معرف<sup>۲</sup> قرار دارند و فاعل آنها دارای حالت اضافی است، در حالی که مصدرها بندهای فعلی هستند که می‌توانند دارای فاعل آشکار یا PRO باشند، همچنین فاعل آنها می‌تواند فاعل بند بالاتر هم باشد. طبق این معیار، مصدرهای زبان فارسی رفتاری هم شبیه به اسم‌مصدرها (مثال (۱۶)) و هم شبیه به مصدرهای زبان انگلیسی (مثال‌های (۱۷) و (۱۸)) دارند:

(۱۶) علی [در نوشتنِ حسن] وقفه انداخت.

(۱۷) علی [با نوشتنِ نامه] خودش را خالی کرد.

(۱۸) من [با نوشتنِ نامه] خودم را خالی کردم.

در مثال (۱۶) «حسن» فاعل «نوشتن» است که حالت اضافی دارد و همانند اسم‌مصدر انگلیسی عمل می‌کند. در مثال‌های (۱۷) و (۱۸)، فاعل «نوشتن» به ترتیب «علی» و «من»، یا به بیان دیگر، فاعل بند اصلی یا همان PRO است که در گروه اسمی محمولی، در جایگاه فاعل واقع شده و طبق دیدگاه اموندز (2022) رفتاری مانند مصدر دارد. روره<sup>۳</sup> (87: 2023) معتقد است از منظر صرف توزیعی،وند «-ing» در اسم‌مصدرهایی که ساخت موضوعی دارند، در هسته فعل کوچک قرار می‌گیرد (مثال (۱۹)) و آنها را بنابه امکان حالت‌بخشی<sup>۴</sup> مفعولی به موضوع خود، اسم‌مصدر مفعولی<sup>۵</sup> می‌نامد. در مقابل، اسم‌مصدرهای اسمی<sup>۶</sup> که فاقد ساخت موضوعی هستند، در هسته اسم کوچک قرار می‌گیرند (مثال (۲۰))، زیرا این اسم‌مصدرها هسته فعل کوچک ندارند:

- 
1. Emonds, J. E.
  2. Determiner Phrase (DP)
  3. Rouveret, A.
  4. case-marking
  5. Acc-ing
  6. nominal gerund

19) John describing (Acc-ing) the accident

(C) [TP T [AspP Asp [vP John [v' [v -ing] [RootP √DESCRIBE the accident ]]]]]

20) the killing (nominal gerund) of the mocking bird

[DP [D the] [N<sub>bP</sub> Nb [n<sub>P</sub> [n -ing] [RootP √KILL of the mocking bird ]]]]

این در حالی است که چون مصدر فارسی می‌تواند توأمان پذیرای هر دو سازه قید (مترتب بر فعل) و صفت (مترتب بر اسم) باشد، نمی‌توان آن را طبق الگوی رُوره (2023) ذیل دو ساخت مستقل اسم مصدر فعلی و اسمی دسته‌بندی کرد، بلکه مصدر باید هم‌زمان هر دو الگو را در خود بگنجانند:

(۲۱) گستاخانه رفتار کردنِ بی‌محابا

(۲۲) باشتاب دویدنِ بی‌هدف

(۲۳) مستمر کار کردنِ مؤثر

(۲۴) به‌سرعت رسیدنِ نویدبخش

چنانکه در مثال‌های فوق مشهود است، قید و صفت می‌توانند هر دو هم‌زمان به‌ترتیب پیش و پس از مصدر قرار گیرند و بنابراین، رفتار مصدرهای فارسی باید منطبق با الگویی باشد که انوشه (۱۴۰۰) ارائه داده و هر دو هسته فعل کوچک و اسم کوچک در ساختار آن تعریف شوند.

دیگر تمایز مصدر فارسی با اسم مصدر انگلیسی با التفات به مثال‌های زیر مشخص می‌شود؛ به این معنا که اسم مصدر انگلیسی حامل نمودِ درجریان<sup>۱</sup> (مثال (۲۷)) است،

---

1. progressive



در حالی که مصدر فارسی هرگز چنین مفهومی ندارد و نمود درجریان را با ابزار واژگانی (مثال (۲۵)) یا صرف خودایستای فعل به صورت استمراری (مثال (۲۶)) نشان می‌دهد:

(۲۵) در حال درس خواندن بودیم.

(۲۶) درس می‌خواندیم.

27) We were studying.

مثال (۲۵) ساخت مصدری دارد و دگرگفت (۲۶) فاقد ساخت مصدری است و درعین حال، هر دو با برگردان انگلیسی که در قالب اسم مصدر بیان شده تفاوت دارند. نکته قابل توجه این است که دو جمله (۲۵) و (۲۶) از طریق نحوی به هم تبدیل نمی‌شوند، بلکه عامل واژگانی قیدی «در حال» ساخت مصدری را ایجاد می‌کند. ناگفته نماند که شباهت ساختاری جمله (۲۶) به برگردان انگلیسی آن بسیار نزدیک‌تر است.

تفاوت‌ها و شباهت‌هایی که مصدر فارسی با اسم مصدر و مصدر انگلیسی دارد، نشان می‌دهد که مصدر فارسی را نمی‌توان همانند هیچ کدام از این دو ساخت در انگلیسی دانست و تحلیل‌های ارائه شده در زبان انگلیسی برای مصدر زبان فارسی کارایی لازم را نخواهد داشت. علاوه بر این، قطعاً فرافکن‌ها و جایگاه وند مصدری در زبان فارسی با مصدر و اسم مصدر زبان انگلیسی یکسان نیستند.

#### ۴-۴. سلسله‌مراتب فرافکنی مصدر در فارسی

اکنون نظر به تمام ملاحظات، به بررسی شواهدی می‌پردازیم که فرافکن‌های موجود در اشتقاق ساخت مصدری را مشخص کنند. ابتدا، یادآور می‌شویم که جفت سببی مصدری همچون مثال (۳) وجود گره سببی در مصدر را تأیید می‌کند. همچنین، گرچه صورت منفی مصدرها، نظیر مثال (۴) به خودی خود بر وجود گره نفی<sup>۱</sup> در ساخت مصدری صحه می‌گذارد، اما مثال‌های (۲۸) تا (۳۰) شواهد دیگری هستند که وجود این گره را نه تنها

---

1. Negation Phrase (=NegP)

تأیید، بلکه لازم می‌دانند؛ چرا که حضور هیچ‌واژه<sup>۱</sup> بدون آنکه تحت سازه‌فرمانی<sup>۲</sup> هسته گروه نفی باشد، مجاز نیست (cf. Adger, 2003: 96). به‌وضوح مشهود است که گروه نفی، هیچ‌واژه‌های مندرج در مثال‌های مصدری (۲۸) و (۲۹) را سازه‌فرمانی می‌کند:

(۲۸) من [با هیچ کی رو دعوت نکردن] موافقم.

(۲۹) من [با دعوت نکردن هیچ کی] موافقم.

(۳۰) من [با دعوت کردن هیچ کی] موافق نیستم.

در مثال‌های (۲۸) و (۲۹) مجوز حضور هیچ‌واژه را گروه نفی ساخت مصدری صادر کرده است، درحالی که در مثال (۳۰) مجوزدهی به هیچ‌واژه از طریق گروه نفی بند اصلی انجام شده و بنابراین، سیطره<sup>۳</sup> نفی و کمیت‌نما در آن با دو مثال دیگر متفاوت است. از آنجاکه نحوه مجوزدهی به هیچ‌واژه‌ها در ساخت مصدری، موضوع بحث نوشته حاضر نیست، به همین اندک بسنده و چگونگی انجام آن به پژوهش‌های آتی موکول می‌شود. وجود گروه نفی به‌نوبه خود وجود گروه زمان را تأیید می‌کند، چرا که نفی در بالای گره زمان جای دارد (cf. Darzi, 2008) و البته، وجود PRO در جایگاه فاعل (که در شرح مثال‌های (۱۷) و (۱۸) از نظر گذشت) نیز، خود شاهد مضاعفی بر این ادعاست. امکان حضور پرسش‌واژه در ساخت‌های مصدری نه‌تنها وجود گروه زمان، بلکه وجود گره متمم‌نما را به اثبات می‌رساند؛ چنانکه در مثال‌های زیر مشهود است، برای جمله (۳۱) می‌توان جملاتی داشت که تمام ساخت مصدری (۳۲)، موضوع‌ها (۳۳) و (۳۴) و یا خود مصدر (۳۵) را پرسش می‌کند:

---

۱. انوشه (۱۳۹۶: ۲) بیان می‌کند که طالقانی (۲۰۰۸) نفی‌واژه‌هایی را که از ترکیب با «هیچ» ساخته می‌شوند، به پیروی از سنت دستور زایشی، عناصر قطبی منفی (Negative Polarity Item) می‌نامد. در مقابل این رویکرد، درزی و کواک (۲۰۰۶) بر پایه استدلال‌هایی، از جمله معیارهایی که گیاناکیدو (۲۰۰۶) به دست داده است، استدلال می‌کنند که واژه‌های موردنظر را باید در گروه عناصر توافق منفی (Negative Concord Item) قرار داد و نه عناصر قطبی منفی.

2. constituent-command (=C-Command)

3. scope

(۳۱) [کتاب را به علی دادن] خوشحالم کرد.

(۳۲) [[CP]TP]چی [vP] خوشحالت کرد؟[[

(۳۳) [[CP]TP]PRO [vP]چی رو به علی دادن؟[[

(۳۴) [[CP]TP]PRO [vP]کتاب رو به کی دادن؟[[

(۳۵) [[CP]TP]PRO [vP]کتاب رو به علی چی کار کردن؟[[

درواقع، چون برای ساخت ناخودایستای مصدری همانند یک بند خودایستا می‌توان موضوع‌ها و فعل را پرسشی کرد، لزوم گروه متمم‌نما برای فرود پرسشواژه‌ها در جایگاه شاخص آن محرز می‌شود و نیز با استناد چامسکی (2001; 2004) دگرباره وجود گروه زمان به اثبات می‌رسد، زیرا گروه متمم‌نما متضمن وجود گروه زمان ذیل آن است.

تاکنون مشخص شد بنابه امکان حضور همزمان قید (به‌عنوان وابسته فعلی) و صفت (به‌عنوان وابسته اسمی) در ساخت مصدر، هر دو گروه اسم کوچک و فعل کوچک در ساخت مصدرهای فارسی وجود دارند. همچنین، وجود گره‌های زمان، نفی و متمم‌ساز تبیین شد و نیز اشاره کردیم که مصدرهای سببی، لزوم وجود گره سببی را نیز در این ساخت ثابت می‌کنند. باین‌حال، کماکان ترتیب نهایی فرافکن‌ها در سلسله‌مراتب اشتقاق ساخت مصدری و جایگاه درج وند مصدرساز "dan/-tan" «دَن/تَن» نامشخص است و ادامه بحث به این دو موضوع اختصاص دارد.

در بدو امر، سه جایگاه بالقوه برای وند مصدری مفروض است. بنابه اینکه دستوریان وند مصدری را وند مقوله‌سازی می‌دانند که طبق دو دیدگاه مختلف، اسم یا فعل حاصل می‌کند، دو جایگاه هسته اسم کوچک و هسته فعل کوچک برای درج این وند محتمل خواهد بود. همچنین، می‌توان فرض کرد همانند زبان‌هایی نظیر انگلیسی که نشان مصدری در هسته زمان درج شده و ناخودایستابودن بند را رمز‌گذاری می‌کند، وند مصدری فارسی نیز در هسته زمان درج می‌شود. تأیید یا رد هر کدام از فرضیه‌ها نیازمند شواهدی است که پی خواهیم گرفت.

### الف) ارزیابی فرض نخست: وند مصدری در هسته فعل کوچک

می‌توان فرض کرد که هسته مقوله ساز فعل کوچک تهی نبوده و دارای وند مصدری است؛ خصوصاً آنکه در عبارت‌هایی مانند «نامه را نوشتن»، مصدر به موضوع درونی خود حالت مفعولی اعطا کرده و بنابراین، چنین به نظر می‌رسد که وند مصدری در سازه مصدری، سازنده مقوله فعلی است. با این حال، مصدرهای سببی نمی‌توانند مؤید این فرض باشند، زیرا طبق آنچه در مورد فارسی می‌دانیم، گروه سببی بالاتر از گروه فعل کوچک قرار دارد (نک. انوشه و شریفی، ۱۳۹۸)، درحالی که در مصدر ابتدا نشان سببی و سپس، وند مصدری واقع است. بنابراین، وند مصدری نمی‌تواند قبل از وند سببی و در جایگاه هسته فعل کوچک، با مصدر ادغام شود. همچنین، در مصدرهای متناظر فعل مرکب، همکرد در هسته فعل کوچک قرار دارد. از این رو، هسته فعل کوچک یا با مقوله ساز تهی (در مصدرهای بسیط) اشغال می‌شود و یا با همکرد (در مصدرهای مرکب)، نه با وند مصدری.

### ب) ارزیابی فرض دوم: وند مصدری در هسته اسم کوچک

اسم مصدرهایی مانند «خواهش»، «خورشت»، «اندیشه»، «رفتار»، «گذران» و «زایمان» به ترتیب با افزودن وندهای اسم ساز «ش»، «شت»، «ه»، «ار»، «ان» و «مان» از طریق هسته مقوله ساز اسم کوچک به ریشه فعلی به دست می‌آیند (نک. انوشه ۱۴۰۰: ۶۲۵-۶۲۷ و ۷۳۱). این در حالی است که هیچ کدام از این اسم مصدرها با قید و وند نفی فعلی /na- / «نَ» به کار نمی‌روند (احمدی گیوی و انوری، ۱۳۹۱: ۸۰). بنابراین، ماهیت مصدر و اسم مصدر یکی نیست و وندهای مصدری «-dan/-tan» «دَن/تَن» وندهای اسم ساز نیستند. نتیجه این که، هسته اسم کوچک فاقد عنصر بازنمونی است و در قالب سازه تهی فقط مقوله مصدر را تغییر می‌دهد و نمی‌تواند محل درج وند مصدری باشد.

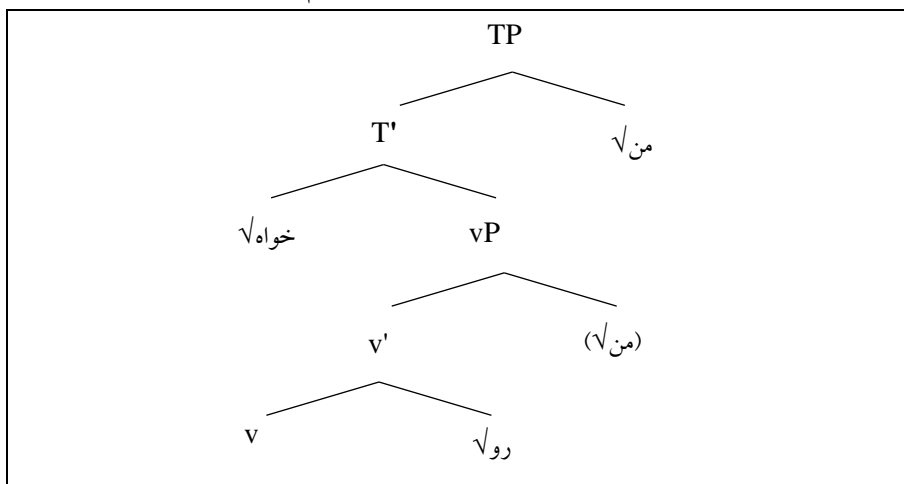
### ج) ارزیابی فرض سوم: وند مصدری در هسته زمان

باتوجه به مثال‌های (۱۷) و (۱۸)، فرض می‌کنیم در فارسی همانند انگلیسی وند مصدری در هسته گروه زمان و ضمیر PRO در شاخص گروه زمان (بر اساس اصل فرافکنی گسترده<sup>۱</sup>) قرار می‌گیرد. ریشه از گروه فعلی خارج شده و به هسته گروه زمان می‌رود. در آنجاست

1. Extended Projection Principle (EPP)

که ریشه وند مصدری می‌گیرد و اگر سببی باشد، وند سببی را قبل از وند مصدری دریافت می‌کند. گرچه چنین فرضی برای ساخت‌های مصدری فارسی مناسب به نظر می‌رسد و تناقضات پیش‌گفته را مرتفع می‌کند، اما در صیغگان آینده، با چالش مواجه می‌شود؛ چراکه در این صیغگان، فعل واژگانی به صورت مصدر مرخم تظاهر دارد. بنابراین، باید برای وند مصدری «دَن/تَن» به تکواژگونه‌های دیگری با تظاهر مرخم «-d/-t» «د/ت» نیز قائل بود، که در صورت حضور فعل کمکی آینده‌ساز انتخاب می‌شوند. در واقع، گزینش تناوب‌های آوایی چهارگانه وند مصدری طبق اصل زیرتخصیصی به صورت خودکار و وابسته به بافت تعیین می‌شود (نک. انوشه ۱۴۰۰: ۶۵۰-۶۵۲) و چنانکه گفتیم، قرار است وند مصدری گزینش شده در هسته زمان درج شود. این در حالی است که در صیغگان آینده، هسته زمان با فعل کمکی اشغال می‌شود و طبیعتاً نمی‌تواند جایگاه درج وند مصدری باشد. به عنوان مثال، پس از اشتقاق نحوی «من خواهم رفت» به صورت نمودار (۲)، در مرحله ادغام صرفی، رول برای جذب وند به سمت بالا حرکت می‌کند. از طرفی، هسته گروه زمان در اثر فرایند شکافت به دو گره تقسیم می‌شود تا فعل کمکی آینده‌ساز و شناسه به صورت مجزا تظاهر یابند. بنابراین، در هسته زمان جایگاهی برای اعطای وند مصدری باقی نمی‌ماند و درج آن در هسته گروه زمان امکان‌پذیر نیست.

نمودار ۲: اشتقاق نحوی «من خواهم رفت»



#### د) جایابی وند مصدری در پی رد هر سه فرضیه

با این اوصاف، به جایگاه مستقل دیگری فارغ از سه جایگاه پیش گفته برای درج وند مصدری نیازمندیم که تمام ساخت‌های مصدر فارسی را توضیح دهد و در عین حال، فاقد تناقض باشد. از آنجا که مصدر بودن ویژگی‌ای است که به تمام ساخت فرافکن می‌شود، فرافکن مصدر<sup>۱</sup> به عنوان هسته پذیرنده وند مصدری معرفی می‌گردد که بنابه ملاحظات پیش گفته بر فراز فرافکن سببی و زیر فرافکن زمان قرار دارد. بنابراین، در اشتقاق «من خواهم رفت»، ریشه با هسته مقوله‌ساز فعل کوچک ادغام می‌شود. سپس، طبق یوتا، موضوع خارجی «من» در شاخص گروه فعل کوچک به اشتقاق می‌پیوندد. بعد از آن، فرافکن مصدر برای درج وند مصدری (با تظاهر آوایی مرخم) و فرافکن زمان برای حضور فعل کمکی حاصل می‌شود. بعد از نحو در مرحله ادغام صرفی، رو<sup>۲</sup> برای جذب وند هسته مصدر، به سمت بالا حرکت می‌کند. از طرفی، پس از بازنمون، هسته گروه زمان در اثر فرایند شکافت به دو گره تقسیم می‌شود تا فعل کمکی و وند شناسه به صورت مجزا تظاهر یابند و ریشه رو<sup>۲</sup> نیز، با هسته تهی فعل کوچک همجوشی می‌کند تا در یک گره ظاهر شوند. بدین ترتیب، پس از بازنگری، مراحل سه گانه زیر برای اشتقاق «من خواهم رفت» ارائه می‌شود (نمودار ۳).

باتوجه به تمامی مباحثی که از نظر گذشت، سلسله مراتب فرافکنی ساخت مصدری فارسی مترتب بر رفتارهای فعل گونه آن به صورتی است که در (۳۶) آمده است:

(۳۶) سلسله مراتب فرافکنی مصدر در فارسی منطبق با رفتارهای فعل گونه

$CP < (NegP) < TP < InfP < (CauseP) < vP < \sqrt{P}$

بر اساس سلسله مراتب پیشنهادی (۳۶)، ابتدا ریشه با هسته مقوله‌ساز فعل کوچک از جنس تهی ادغام می‌شود. باتوجه به این مسأله که مصدرهای زبان فارسی قابلیت پذیرش قید را دارند، بنابراین حتی اگر مصدر ظاهراً هیچ رفتار فعلی از خود بروز ندهد، وجود این فرافکن در ساختار آن الزامی است. فرافکن سببی در ساختار مصدر در صورت سببی بودن

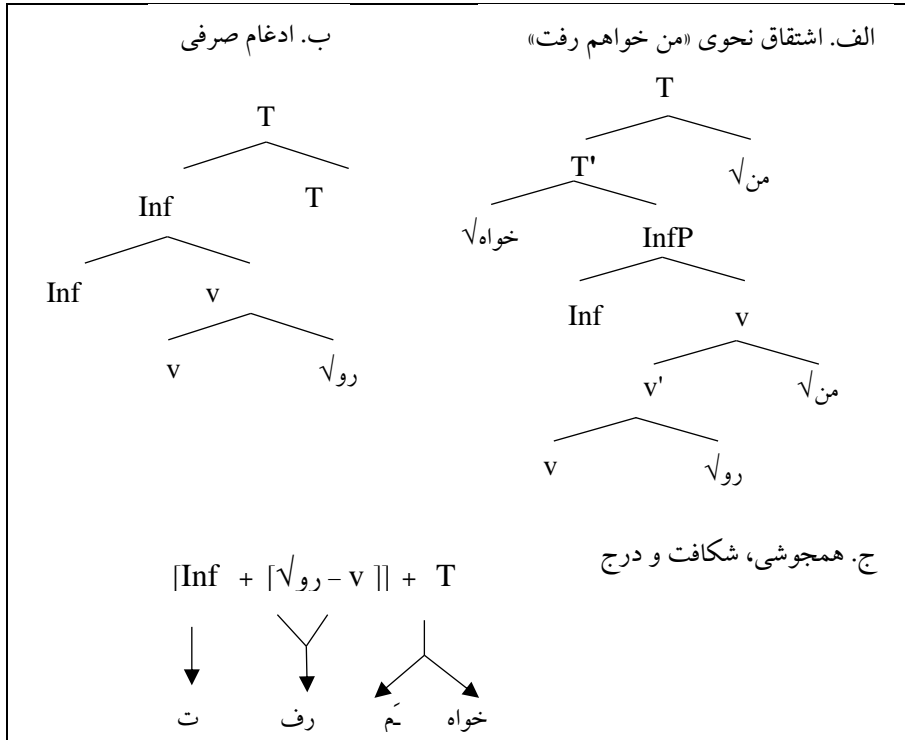
1. Inf(itive)P(hrase)

آن، بر اساس پژوهش انوشه و شریفی (۱۳۹۸)، بر فراز گروه فعلی قرار دارد. وجود فرافکن مصدر برای اعطای وند مصدری الزامی است. همانطور که در ساخت آینده نشان داده شد، جایگاه این فرافکن بر فراز گروه‌های فعلی و سببی و زیر فرافکن زمان واقع است و چهار صورت آوایی "dan/-tan/-d/-t" «دَن/تَن/ت/د» دارد. از آنجا که مصدرهای زبان فارسی همواره قابلیت منفی شدن دارند، بر اساس پژوهش درزی (۲۰۰۸)، الزام وجود فرافکن زمان نیز تأیید می‌شود. این فرافکن مجوز حضور فرافکن مصدر را صادر می‌کند. فرافکن نفی در حالت نفی مصدر، بر اساس پژوهش‌های کریمی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، طالقانی<sup>۲</sup> (۲۰۰۸)، انوشه (۱۳۹۶) و دکلرک<sup>۳</sup> (۲۰۲۰) بر فراز گروه زمان قرار دارد. فرافکن متمم‌ساز در ساخت پرسشی و همچنین، در شرایط نیاز به اعطای حالت صفر<sup>۴</sup>، بر فراز فرافکن‌های فوق قرار می‌گیرد. (نمودار ۴)

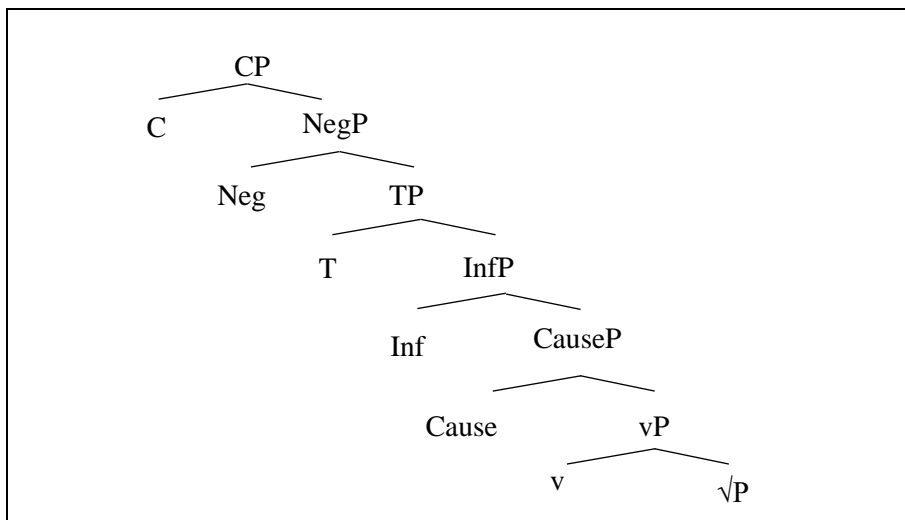
بدین ترتیب، برای اشتقاق ساخت مصدری «نخواباندن»، در بخش نحو ابتدا ریشه فعلی با هسته مقوله‌ساز v ادغام می‌شود. سپس، وند سببی /-ân/ «ان» توسط هسته سببی و بعد از آن، وند مصدری /-dan/ «دَن» توسط هسته مصدر به آن اضافه می‌شود. جذب وند نفی فعلی /-na/ «نَ» فرایندی پس‌انحوی است (انوشه، ۱۳۹۶) و بعد از بازنمون، از طریق فرایند ادغام صرفی انجام می‌شود. (نمودار ۵)

- 
1. Karimi, S.
  2. Taleghani, A.
  3. De Clercq, K.
  4. Null

نمودار ۳: مراحل سه گانه اشتقاق نحوی-صرفی «من خواهم رفت»، الگوی بازنگری شده

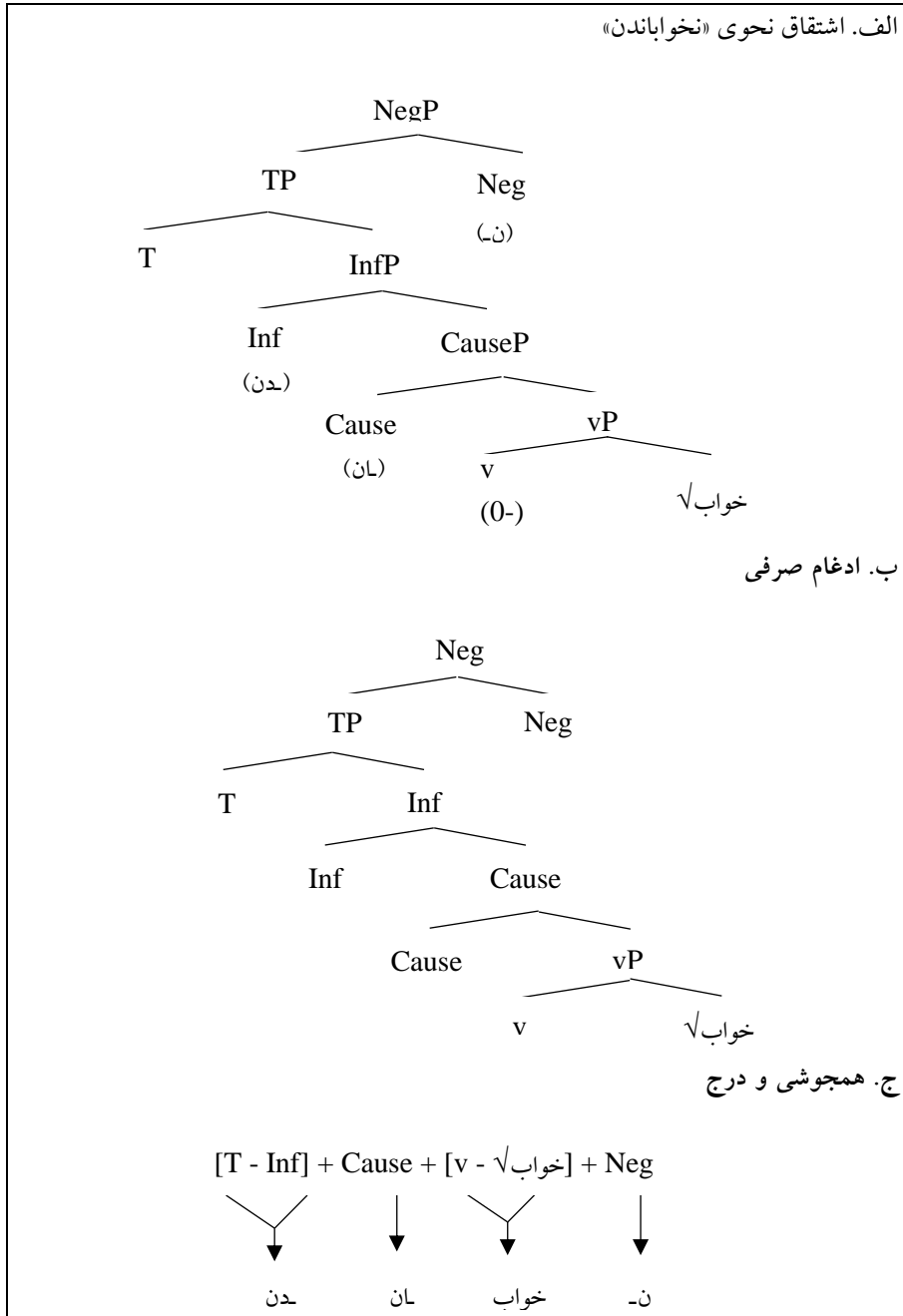


نمودار ۴: نمودار سلسله مراتب فرافکن های مصدر





نمودار ۵: اشتقاق مصدر سببی منفی



بحث تکمیلی در رفتارهای فعل گونه‌ی مصدر، مترتب بر دو بحث ساخت موضوعی مصدر و انضمام موضوع در آن است که بنابه شرحی که در مقدمه از نظر گذشت، در این نوشته، مجال ورود به آن نیست و طبق سلسله مراتب فرافکنی پیشنهادی، در پژوهش مستقل دیگری مفصل به آن خواهیم پرداخت.

تا بدینجا، ساختار درونی مصدر مترتب بر ویژگی‌های فعل گونه‌ی آن از نظر گذشت، در حالی که طبق سلسله مراتب فرافکنی، با ادغام هسته‌ی مقوله ساز اسم کوچک بر فراز گروه متمم ساز، مصدر به اسم تبدیل شده و ویژگی‌های اسمی خود را بروز می‌دهد. باین حال، این پرسش مطرح خواهد بود که آیا مصدر همواره در توزیع خارجی دارای مقوله‌ی اسم است یا می‌تواند به مقوله‌ی دیگری جز اسم نیز تبدیل شود. مثال (۳۷) از این حیث مورد تأمل است که در مقوله‌ی سازه‌ی مصدری می‌توان قائل به اسم یا صفت بود:

(۳۷) من [آدم نشستن] نیستم.

به نظر می‌رسد «آدم نشستن» مانند «آدم از دماغ فیل افتاده» تفسیر می‌پذیرد. در این معنا که «از دماغ فیل افتاده» و «نشستن» هر دو هسته‌ی اسمی «آدم» را وصف می‌کنند<sup>۱</sup> که این همان کارکرد صفت است. البته برخی ساخت‌های اضافی بیان مالکیت همچون «پنج‌جریه کلاس»، که در دستور سنتی با نام اضافه تخصیصی شناخته می‌شوند نیز، نوعی تلقی وصفی دارند و بنابر صرف استدلال فوق، نمی‌توان به نتیجه‌ی قطعی مبنی بر صفت بودن مصدر دست یافت<sup>۲</sup>. با وجود این، از آنجا که مثال (۳۷) را می‌توان در قالب اسم همراه با بند موصولی

#### 1. modify

۲. ذکر این مطلب ضروری است که به عقیده‌ی یکی از داوران محترم، در ساخت «آدم ... نبودن» جای خالی را نمی‌توان با صفت پر کرد، بلکه مصدر در این ساخت‌ها درست مانند نمونه‌های «من آدم ورزش/سفر/ازدواج/... نیستم» در نقش اسم ظاهر شده است. نگارندگان با پذیرش این دیدگاه داور محترم، به بُعد معنایی نیز توجه دارند که کماکان نمی‌توان وصف کنندگی مصدر را در این ساخت‌ها و حتی در مثال‌های خود ایشان نادیده گرفت. مضاف‌براین، یادآور می‌شود در شاهد مثال‌های داور محترم، «ورزش/سفر/ازدواج» بخش غیرفعلی مصدرهای مرکبی هستند که هم‌کرد آنها قید نشده و بنابراین، کماکان تشکیک در مقوله پابرجاست. به همین دلیل است که نگارندگان با حفظ این مناقشه، موضع قطعی در این مورد اتخاذ نمی‌کنند. این موضع میانی به‌ویژه در پی اظهار نظرهای متفاوت افرادی که در این باره از ایشان سؤال شد اتخاذ گردید.

بازبیان کرد (مثال (۳۸))، فرض صفت بودن «نشستن» قوت می‌یابد. به‌ویژه آنکه بسیاری از عبارات اسمی همراه با بند موصولی در فارسی، غالباً و ترجیحاً به صورت صفت مفعولی<sup>۱</sup> گسترده در زبانی نظیر آلمانی (و حتی گاه انگلیسی) برگردان می‌شوند و این نکته دال بر کارکرد یکسان بند موصولی و صفت خواهد بود.<sup>۲</sup>

(۳۸) من آدمی نیستم که بنشینم.

به هر روی، فارغ از این مناقشه، از منظر صرف توزیعی، می‌توان اشتقاق ساخت (۳۷) را در هر دو برداشت توضیح داد. اگر «نشستن» به عنوان اسم تلقی شود، ساخت اشتقاق یافته تا فرافکن CP به هسته مقوله‌ساز اسم کوچک فرافکن می‌شود و چنانچه قائل به صفت بودن مصدر در این مثال باشیم، گروه CP با مقوله‌ساز صفت ادغام می‌شود و بنابراین، سلسله‌مراتب فرافکنی مصدر در نهایی‌ترین مرتبه خود به سازه n/a گسترش می‌یابد و این پایان ماجرا است.

سلسله‌مراتب نهایی فرافکنی مصدر در فارسی منطبق با رفتارهای فعل-اسم-صفت گونه آن

$nP/aP < CP < (NegP) < TP < InfP < (CauseP) < vP < \sqrt{P}$

## ۵. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

نوشته حاضر معطوف به چالش مقوله‌بندی مصدر فارسی بود. در واقع، رفتارهای متنوع صرفی- نحوی باعث می‌شوند تعیین ماهیت مصدر به عنوان اسم یا فعل چندان قطعی ننماید.

1. past participle

2.

Ein	im	Wald	verletzter	Vogel
one/a	in	jungle	injured	bird
(indef.SG.Mas article)				

یک پرندۀ زخمی شده در جنگل

برگردان تحت‌اللفظی:

پرنده‌ای که در جنگل زخمی شد

برگردان روان:

مضاف‌براین، اشاره شد مصدر فارسی می‌تواند گاه در مقام صفت نیز ظاهر شود و این مسأله به مناقشه مقوله‌بندی مصدر دامن می‌زند. در مرور آراء دیگران مطرح شد که عمده‌ترین رفتارهای فعل گونه مصدر را قابلیت پذیرش قید، نشان نفی، وند سببی، امکان مجهول‌سازی و داشتن ساخت موضوعی دانسته‌اند. همچنین، به رفتارهای اسم گونه مصدر اعم از پذیرش نشان جمع، هم‌آیی با صفت و نشان «را» اشاره و تصریح شد این دوگانگی رفتار موجب شده برخی آن را ذیل طبقه فعل و برخی آن را در دسته اسم قرار دهند. این در حالی است که اتخاذ هر رویکرد، مستلزم نادیده گرفتن رفتارهای شق دیگر است. به منظور رفع این مسأله، به ارزیابی ساخت‌های مصدری فارسی و مقایسه آن با مصدر در سایر زبان‌ها پرداختیم و معلوم گردید مصدر زبان فارسی با مصدر در زبان انگلیسی تفاوت دارد و از جنبه‌هایی همانند اسم مصدر انگلیسی عمل می‌کند. با وجود این، ماهیت آن به طور مطلق بر اسم مصدر نیز منطبق نیست. دیگر ویژگی‌های مصدر فارسی عبارت بودند از اینکه پرسشواژه در ساخت مصدری به کار می‌رود و مصدر (منفی) می‌تواند به هیچ‌واژه مجوز حضور بدهد. همچنین، به نظر می‌رسد مصدر می‌تواند مقوله صفت داشته باشد. با این ملاحظات، در نهایت سلسله‌مراتب فرافکن‌های مصدر پیش نهاده شد و در این راستا، جایگاه ادغام وند مصدری بررسی شد. شواهد حاکی از آن بود که برخلاف فرض‌های قوی اولیه، هیچ‌کدام از هسته‌های فعل کوچک، اسم کوچک و زمان جایگاه مناسبی برای ادغام وند مصدری نیستند و وند مصدری در فرافکن مستقلی که حامل مختصات مصدر (InfP) است ادغام می‌شود. بدین ترتیب، فرافکن مصدر برای اعطای وند مصدری معرفی شد و سلسله‌مراتب فرافکنی به صورت زیر پیشنهاد گردید:

(۴۰)

$$nP/aP < CP < (NegP) < TP < InfP < (CauseP) < vP < \sqrt{P}$$

این سلسله‌مراتب نشانگر آن است که مصدر قطعاً حامل مشخصات فعلی خواهد بود، ولی دریافت مختصات اسمی یا صفتی آن منوط به گسترش فرافکنی از لایه بند متمم‌نما به گروه اسم کوچک یا صفت است و بدین ترتیب، مناقشه رفتار چندبعدی مصدر مرتفع می‌شود.

## تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

## ORCID

Claris Sarkissian  <http://orcid.org/0000-0002-5109-5033>  
Fatemeh Bahrami  <http://orcid.org/0000-0002-0944-9707>  
Mazdak Anoushe  <http://orcid.org/0000-0002-4542-7847>

## منابع

- احمدی گیوی، حسن و انوری، حسن. (۱۳۹۱). دستور زبان فارسی ۱. تهران: فاطمی.
- آقاگل زاده، فردوس، گلغام، ارسلان و هادیان، بهرام. (۱۳۸۹). بررسی ساخت موضوعی اسم فعل‌ها در چهارچوب دستور واژی - نقشی. زبان پژوهی، ۲(۱)، ۱۰۹-۱۲۸.
- انوری، حسن و احمدی گیوی، حسن. (۱۳۹۲). دستور زبان فارسی ۲. تهران: فاطمی.
- انوشه، مزدک. (۱۴۰۰). صرف در نحو. تهران: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران.
- انوشه، مزدک. (۱۳۹۶). جایگاه فرافکن نفی و مجوزدهی به هیچ‌واژه‌ها در فارسی بر پایه نظریه صرف توزیعی. پژوهش‌های زبانی، ۸(۱)، ۱-۲۰.
- انوشه، مزدک و شریفی، گوهر. (۱۳۹۸). گروه فعلی شکافته در فارسی: تمایز هسته جهت و فعل کوچک. مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران، ۷(۱)، ۳۳-۴۸.
- حسینی، امیر. (۱۳۸۱). بررسی و تحلیل ویژگی‌های دستوری - نحوی مصدر زبان روسی در مقایسه با مصدر زبان فارسی. پژوهش ادبیات معاصر جهان، ۷(۱۲)، ۱۹-۳۲.
- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۷۶). فعل مرکب در زبان فارسی. زبان‌شناسی، ۱۲(۱ و ۲)، ۲-۲۶.
- درزی، علی. (۱۳۸۴). شیوه استدلال نحوی. تهران: سمت.
- راسخ مهند، محمد. (۱۳۹۴). تعیین مقوله مصدر در زبان فارسی. جشن‌نامه دکتر کورش صفوی. به کوشش مهرداد نغزگوی کهن و محمد راسخ‌مهند (۱۵۱-۱۷۲). تهران: سیاه‌رود.
- رضایی، والی. (۱۳۹۵). مصدر، اسم مصدر و حاصل مصدر از دیدگاه سرنمون رده‌شناختی. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۸(۱)، ۱-۱۶.
- شریعت، محمدجواد. (۱۳۶۴). دستور زبان فارسی. تهران: اساطیر.

- شفایی، احمد. (۱۳۶۳). مبانی علمی دستور زبان فارسی. تهران: نوین.
- کریمی، یادگار و تیشه گران، نیاز. (۱۴۰۱). ساختار موضوعی اسم فعل: بررسی موردی زبان کردی (گونه سنندجی). پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۴(۲)، ۱۹۹-۲۱۸.
- کریمی‌دوستان، غلامحسین. (۱۳۸۶). اسامی و صفات گزاره‌ای در زبان فارسی. نامه فرهنگستان، ۳(۳)، ۱۸۷-۲۰۲.
- مصفاچه‌رمی، ابوالفضل. (۱۳۹۲). نگاهی زایشی به مقوله دستوری مصدر در زبان فارسی. زبان پژوهی، ۵(۹۰۱)، ۱۶۳-۱۷۵.
- نوبهار، مهرانگیز. (۱۳۷۲). دستور کاربرد زبان فارسی. تهران: رهنما.

## References

- Adger, D. (2003). *Core Syntax: A Minimalist Approach*. Oxford: Oxford University Press.
- Aghagolzadeh, F., Golfam, A., & Hadian, A. (2010). The argument structure of deverbal nouns on the basis of lexical functional grammar. *Zabanpazhuhi*, 2(1), 109-128. [In Persian]
- Ahmadi Givi, H., & Anvari, H. (2012). *Persian Grammar* (Vol. 1). Tehran: Fatemi. [In Persian]
- Alexiadou, A. (2016). Building words. In D. Siddiqi, & H. Harley (Eds.), *Morphological Metatheory*, (pp. 223-236). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Alexiadou, A. (2017). *Nominalization Structures across Languages*. London: The Queen Mary University Press.
- Anderson, S. (1992). *Amorphous Morphology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anoushe, M. (2017). The Position of NegP and Licensing N-words in Persian: A Distributed Morphology Approach. *Language Research*, 8(1), 1-20. [In Persian]
- Anoushe, M. (2021). *Morphology in Syntax*. Tehran: University of Tehran Press. [In Persian]
- Anoushe, M., & Shaifi, G. (2019). Split verb phrase in Persian: The distinctness of voice and little v. *Journal of Western Iranian Languages and Dialects*, 7(1), 33-48. [In Persian]
- Anvari, H., & Ahmadi Givi, H. (2013). *Persian Grammar* (Vol. 2). Tehran: Fatemi. [In Persian]
- Aronoff, M. (1976). *Word Formation in Generative Grammar*. Cambridge, Mass: MIT Press.

- Aronoff, M. (1994). *Morphology by Itself*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Baker, M. C. (2003). *Lexical Categories: Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beard, R. E. (1966). *The Suffixation of Adjectives in Contemporary Literary Serbo-Croatian* [Doctoral dissertation, University of Michigan].
- Beard, R. E. (1995). *Lexeme-Morpheme Base Morphology*. Albany: State University of New York Press.
- Bobaljik, J. D. (2011). *Universals in Comparative Morphology: Suppletion, Superlatives, and the Structure of Words*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Bobaljik, J. D. (1994). What Does Adjacency Do? In H. Harley, & C. Phillips, (Eds.), *The Morphology-Syntax Connection (MIT Working Papers in Linguistics 22)*, (pp. 1-32). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Borer, H. (2013). *Taking Form: Structuring Sense, Volume III*. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on Nominalization. In R. Jacobs, & P. Rosenbaum (Eds.), *Readings in English Transformational Grammar*, (pp. 184-221). Waltham: Ginn.
- Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (2001). Derivation by Phase. In M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life in language* (pp. 1-52). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Chomsky, N. (2004). Beyond explanatory adequacy. In A. Belletti (Ed.), *Structures and beyond: The cartography of syntactic structure*, (Vol. 3) (pp. 104-131). New York: Oxford University Press.
- Dabir Moghaddam, M. (1997). Compound verbs in Persian. *Linguistics*, 12(1,2), 2-26. [In Persian]
- Darzi, A. (2005). *Syntactic Argumentation*. Tehran: Samt. [In Persian]
- Darzi, A. (2008). On the vP analysis of Persian finite control constructions. *Linguistic Inquiry*, 39(1), 103-116.
- Darzi, A., & Kwak, S. (2015). Syntax and semantics of subjunctive clauses in Persian. *Lingua*, 153(1-2), 1-13.
- De Clercq, K. (2020). *The Morphosyntax of Negative Markers*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Embick, D. (2015). *The Morphemes: A Theoretical Introduction*. Berlin: Mouton De Gruyter.
- Embick, D., & Halle, M. (2005). On the status of stems in morphological theory. In T. Geerts, I. van Ginneken, & H. Jacobs (Eds.), *Romance languages and linguistic theory 2003*, (pp. 37-62). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.

- Embick, D., & Marantz, A. (2008). Architecture and blocking . *Linguistic Inquiry*, 39(1), 1-53.
- Embick, D., & Noyer, R. (2001). Movement operations after syntax. *Linguistic Inquiry*, 32(4), 555-595.
- Embick, D., & Noyer, R. (2007). Distributed Morphology and the syntax/morphology interface. In G. Ramchand, & C. Reiss (Eds.), *The Oxford handbook of linguistic interfaces*, (pp. 289-324). Oxford: Oxford University Press.
- Emonds, J. E. (2022). *The Syntax and Morphology of English Verbs*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.
- Halle, M. (1997). Distributed Morphology: Impoverishment and Fission. In J. Lecarme, J. Lowenstamm, & U. Shlonsky (Eds), *Research in Afroasiatic Grammar*, (pp. 125-150). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Halle, M., & Marantz, A. (1993). Distributed Morphology and the pieces of inflection. In K. Hale, & J. Keyser (Eds.), *The View from Building 20*, (pp. 111-176). Cambridge, Mass: MIT Press.
- Harley, H., & Noyer, R. (1999). State of the article: Distributed Morphology. *Glott International*, 4(4), 3-9.
- Haugen, J. D. (2008). *Morphology at the Interface*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Haugen, J. D., & Siddiqi, D. (2013). Roots and the derivation. *Linguistic Inquiry*, 44(3), 493-517.
- Hosseini, A. (2002). A comparative study of syntactic features of infinitives in Farsi and Russian. *Research in Contemporary Word Literature*, 7(12), 19-32. [In Persian]
- Giannakidou, A. (2006). N-words and Negative Concord. In M. Everaert & H. van Riemsdijk (Eds.), *The Blackwell Companion to Syntax*, (pp. 327-391). Oxford: Blackwell Publishing.
- Karimi Doostan, Gh. (2005). Light verbs and structural case. *Lingua*, 115(12), 1737-1756.
- Karimi Doostan, Gh. (2007). Persian predicative nouns and adjectives. *Nameh Farhangestan*. 3(3), 187-202. [In Persian]
- Karimi, S. (2005). *A Minimalist Approach to Scrambling: Evidence from Persian*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Karimi, Y., & Tishegaran, N. (2022). The argument structure of deverbal nouns: Evidence from Kurdish (Sanandaji variety). *Journal of Researches in Linguistics*, 14(2), 199-218.



- Kramer, R. (2016). Syncretism in Paradigm Function Morphology and Distributed Morphology. In D. Siddiqi, & H. Harley (Eds.), *Morphological Metatheory*, (pp. 95-120). Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishin
- Lieber, R. (1992). *Deconstructing Morphology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Marantz, A. (1984). *On the Nature of Grammatical Relations*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Marantz, A. (1997). No escape from syntax: Don't try morphological analysis in the privacy of your own lexicon. In A. Dimitriadis, L. Siegel, C. Surek-Clark, & A. Williams (Eds.), *University of Pennsylvania Working Papers in Linguistics*, (pp. 201-225). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- McGinnes-Archibald, M. (2016). Distributed Morphology. In A. Hippisley, & G. Stump (Eds.), *The Cambridge Handbook of Morphology*, (pp. 390-423). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mosaffa Jahromi, A. (2014). Controversy over MASDAR and its category in Persian: Approaches and solutions. *Journal of Language Research*, 5(901), 163-175. [In Persian]
- Nobahar, M. (1993). *Applied Persian Grammar*. Tehran: Rahnama. [In Persian]
- Noyer, R. (1997). *Features, Positions and Affixes in Autonomous Morphological Structure*. New York: Garland.
- Pfau, R. (2009). *Grammar as Processor: A Distributed Morphology Account of Spontaneous Speech Errors*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Rasekh-Mahand, M. (2015). Determining the infinitive category in Persian. In M. Naghzguy-e-Kohan, & M. Rasekh-Mahand (Eds.), *Essays in Honor of Dr. Kouros Safavi*, (pp. 172-151). Tehran: Siahroud. [In Persian]
- Rezai, V. (2016). A typological prototype approach to infinitives, verbal nouns and hasele masdar. *Journal of Researches in Linguistics*, 8(1), 1-16. [In Persian]
- Rouveret, A. (2023). *Nonfinite Inquiries*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Shafaei, A. (1984). *Scientific Fundamentals of Persian Grammar*. Tehran: Novin. [In Persian]
- Shari'at, M. J. (1985). *Persian Grammar*. Tehran: Asatir. [In Persian]
- Siddiqi, D. (2009). *Syntax Within the Word*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Spencer, A. (1991). *Morphological Theory*. Malden: Blackwell.

- Stewart, T., & Stump, G. (2007). Paradigm Function Morphology and the morphology-syntax interface. In G. Ramchand, & C. Reiss (Eds.), *The Oxford handbook of linguistic interfaces* (pp. 383-421). Oxford: Oxford University Press.
- Taleghani, A. (2008). *Modality, Aspect and Negation in Persian*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Vahedi-Langrudi, M. M. (1996). *Definiteness effect in complex predicates of Modern Farsi* [Doctoral dissertation, University of Ottawa].

---


**استناد به این مقاله:** سرکیسیان، کلاریس، بهرامی، فاطمه و انوشه، مزدک. (۱۴۰۳). مصدر فارسی چه ماهیتی دارد و چگونه فرافکن می‌شود؟ تبیینی در چارچوب صرف توزیعی. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۲۱۱-۲۵۴. doi: 10.22054/LS.2024.77210.1611



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## Interaction between Morphology and Syntax in the Language of Science: A Case Study in Noun Incorporation and Phrase Formation

**Mohammadreza Razavi**  Assistant Professor of Linguistics, Research Center of Terminology Studies, Tehran, Iran

**Marziyeh Allahyari\***  Master of Linguistics, Academy of Persian Language and Literature, Research Center of Terminology Studies, Tehran, Iran

### Abstract

The interface between morphology and syntax has been a disputed issue among linguists. The main goal of this research is to investigate the interface between morphology and syntax and represent the existence of interaction between these two structural modules of language. Therefore, we have studied two productive word formation processes in the language of science. One of them is the result of the module of morphology, but we can assign a syntactic substructure to it. The other one is itself a syntactic entity, but it shows some morphological behaviors. These two processes are respectively noun incorporation and the formation of syntactic phrases. For this purpose,

---

- The present article is taken from the Master's thesis of Linguistics Department of Vocabulary Studies Research Institute.

\*Corresponding Author: [allahyrimarziyeh@gmail.com](mailto:allahyrimarziyeh@gmail.com)

**How to Cite:** Razavi, M., & Allahyari, M. (2024). Interaction between morphology and syntax in the language of science: A case study in noun incorporation and phrase formation. *Language Science*, 11(19), 255-298. doi: 10.22054/LS.2023.73653.1579.

500 terms from the first dictionary of a collection of terms approved by the Academy of Persian Language and Literature, and 500 terms from the sixteenth dictionary of a collection of terms have been chosen randomly and studied in this research. The main framework of this research is the interactional approach. We have also utilized additional tools from other theoretical approaches, such as constructional schemas in construction morphology. The research conducted in this essay depicts the definitions of incorporating nouns, in the dictionaries, to confirm their syntactic structure. On the other hand, losing some syntactic markers in syntactic phrases demonstrates the lexicalization of these structures. This study showed that incorporating nouns had a greater diversity of constructional schemas than syntactic phrases. However, the productivity of syntactic phrases was higher in comparison to incorporating nouns. Furthermore, the usage of syntactic phrases had increased in the ten-year period. As a result, the overall trend was ascending.

**Keywords:** morphology, syntax, language of science, interactional approach, constructional morphology, noun incorporation, syntactic phrase.

## 1. Introduction

The most generative module of language is syntax. This statement encouraged the author to understand whether this competence of language in word formation of the language of science, which is one of the registers of language and could have its own word formation rules, is profitable or not. On the other hand, the formation of compound words is the most similar process to a syntactic process (Giegrich, 2009: 319). Particularly, one of the most productive processes of making compounds in Farsi is "incorporation". Noun incorporation in Farsi is the first type of incorporation according to Mithun (1984,1986), in which we observe 2 corresponding syntactic constructions. Thus, the existence of this syntactic sub-construction

depicts that analyzing this word formation process is a good example of the interaction between morphology and syntax but the noun incorporation is not the only construction which has a syntactic side; the formation of a syntactic phrase is another process which is syntactic by itself, but in some cases these phrases lose their syntactic elements like "ezâfe" in this research. It means that the syntactic phrases also have some morphological behaviors and they could, as a result, take an account as another sign of the interaction between morphology and syntax. In this research, we have chosen 500 words from the first dictionary of a collection of words approved by the Academy of Persian Language and Literature, and 500 words from the sixteenth dictionary. We will find out whether the definition of incorporating nouns illustrates the syntactic construction or not. In the second phase, we will determine the syntactic and semantic roles of each constituent in incorporating nouns and syntactic phrases in order to understand which syntactic and semantic roles have been used more. For this purpose, the constructional schemas were helpful tools used in this research. It should be mentioned that our main aim is to demonstrate the interaction between morphology and syntax, but we have not made ourselves deprived of having certain semantic surveys.

## **2. Literature Review**

The morphology-syntax interface has been a disputed issue in linguistics. The autonomy of morphology has led to 2 different approaches. The lexicalist approach is a term that has been used in generative theories (O'Neil, 2016: 242). According to this approach, the output of morphology is the input of syntax. Syntax, moreover, does not have any access to the internal structure of words and cannot change their meaning (Chomsky, 1970: 240). However, in the other approach, which is called distributed morphology, we do not have a coherent lexicon as we do in generative grammar. The only generative component of language is syntax which produces words, phrases, and sentences (Anoushe, 2021: 616).

Noun incorporation is perhaps the most nearly syntactic of all morphological processes (Mithun, 1984: 847). According to Kroeber's definition (1909: 541), "Incorporation is a process which produces a word from a combination of direct object to the verb. This new word has the role of predicate in sentences," while Sapir (1911: 255) is against this twofold syntactic-morphological perception. Mithun (1984), considers noun incorporation as a morphological structure. Rosen (1989), also has the same view and considers noun incorporation as a morphological process that occurs in the lexicon. However, Baker (1988), has a syntactic perception to the incorporation. Thus, it is obvious that the exact place of noun incorporation as a morphological or syntactic process is still a controversial issue among different linguists.

### **3. Methodology**

The interactional approach to language is a new approach that is the main framework of this research. In this approach, we believe in independent modules of the language, but we also assign an interactional relation between them (Dabir-Moghaddam, 2020: 41). This is one of the most important principles of this approach which helps illustrate the dimensions of interaction between modules of morphology and syntax in this research. The interactional approach believes that there is a syntactic construction for each incorporating noun, and it is an abstract template for producing these nominal compounds, and whenever it is necessary, this abstract structure is transformed into that syntactic construction (Dabir-Moghaddam, 2020: 358-359).

As we have mentioned before, we have also had certain semantic analyses in this research. For this purpose, constructional schemas in constructional morphology are beneficial tools. The word "construction" is a concept that can be used in both levels of word formation and syntactic phrase (Booij, 2010a: 1).

One of the main processes of word formation is compound formation which is considered as a construction. The constructional schema for this structure has been shown here:

$$(1) [[a]_{Xk}[b]_{Ni}]_j \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ with to } SEM_k]_j$$

The double arrow symbolizes the relationship between a particular form and a particular meaning. The variable X stands for the major lexical categories (N, V, A, and P). The variables "a" and "b" in this schema stand for arbitrary sound sequences. The variables "i", "j", and "k" stand for the lexical indexes on the phonological, syntactic, and semantic (SEM) properties of words. In (1), the meaning contribution of the compound schema is specified, as morphology deals with the correlation between form and meaning in sets of complex words. For instance, the substitution of one of the incorporating nouns in this corpus is like this:

$$(2) [[hobab]_{N(DIR-OBJ(k) [saz]_{Vi}]_j} \longleftrightarrow [a \text{ tool which shows the action } SEM_i \text{ is done on the patient } SEM_k]_j$$

As it is obviously clear in this constructional schema, the first constituent of this construction is the direct object of the syntactic construction of incorporating the noun "Hobabsaz" [bubblemaker], this constituent furthermore has the semantic role of a patient in supposed syntactic construction. "R" depicts a relation in which a tool does an action on a patient.

#### 4. Conclusion

The research conducted in this thesis depicts the definitions that have been used to describe incorporating nouns in dictionaries to confirm the syntactic construction of incorporating nouns. On the other hand, losing some syntactic markers, in syntactic phrases, demonstrates lexicalization of these structures. The most common syntactic role of an incorporated constituent in incorporating nouns was the object. In

addition, the syntactic and semantic roles of most of the constituents used with predicate nouns, in syntactic phrases, were respectively "adjuncts" and "manner". Incorporating nouns had a greater diversity of constructional schemas than syntactic phrases. However, the productivity of syntactic phrases was higher. Furthermore, the usage of syntactic phrases has increased in the ten-year period since the year of publication of the first dictionary up to the sixteenth dictionary. As a result, the overall trend was ascending.

## **5. Acknowledgments**

This essay is inspired by my master's degree dissertation. Thus, I should appreciate my professor, Doctor Mohammad Dabir-Moghaddam, who was the supervisor of this dissertation. I was not able to write even one word without his worthwhile pieces of advice. Secondly, I appreciate Doctor Mohammad Reza Razavi who always has had profitable comments in order to write a readable essay.





----- دوفصلنامه علمی علم زبان -----


دوره ۱۱، شماره ۱۹، بهار و تابستان ۱۴۰۳، ۲۹۸-۲۵۵

ls.atu.ac.ir


DOI: [10.22054/LS.2024.77576.1614](https://doi.org/10.22054/LS.2024.77576.1614)

## تعامل میان ساخت واژه و نحو در زبان علم: مطالعه موردی فرایند انضمام اسم و ساخت گروه‌های نحوی

استادیار زبان‌شناسی، فرهنگستان زبان و ادب فارسی، پژوهشکده مطالعات واژه‌گزینی، تهران، ایران

محمدرضا رضوی 

دانش‌آموخته کارشناسی ارشد زبان‌شناسی، پژوهشکده مطالعات واژه‌گزینی، تهران، ایران

مرضیه الهیاری \* 

### چکیده

ارتباط بین دو حوزه زبانی ساخت واژه و نحو یکی از موضوعات مناقشه‌برانگیز میان زبان‌شناسان بوده است. هدف از پژوهش حاضر نیز، واکاوی ارتباط و بازنمایی تعامل میان این دو حوزه ساختاری زبان است. به‌همین منظور، به بررسی دو فرایند زایا در واژه‌سازی زبان علم پرداخته‌ایم که یکی از آنها محصول حوزه ساخت واژه است، اما می‌توان زیرساختی نحوی برای آن قائل بود. دیگری، موجودیتی نحوی دارد، اما رفتارهایی ساخت‌واژی از خود نشان می‌دهد. این دو فرایند به‌ترتیب فرایند انضمام اسم و ساخت گروه نحوی هستند. در پژوهش حاضر، ۵۰۰ واژه از دفتر اول فرهنگ واژه‌های مصوب فرهنگستان زبان و ادب و ۵۰۰ واژه از دفتر شانزدهم به‌طور تصادفی انتخاب شده و دو فرایند یادشده در آنها بررسی شد. چارچوب نظری پژوهش حاضر رویکرد تعاملی به مطالعه زبان بوده است. ولیکن، در بررسی دقیق دو فرایند اصطلاح‌سازی ذکرشده از برخی ابزارهای پژوهشی رویکردهای نظری دیگر، نظیر طرحواره‌های ساختاری در رویکرد ساخت‌واژه ساختاری نیز بهره‌گرفته‌ایم. بررسی‌های صورت‌گرفته نشان داد که تعریف نام‌های مرکب انضمامی در دفتر واژه‌های مصوب فرهنگستان مؤید وجود زیرساختی نحوی در این نام‌ها است. از سوی دیگر، ازدست‌دادن نشانه‌های نحوی در برخی گروه‌های نحوی نیز، بیانگر واژگانی‌شدگی آنها است. تنوع طرحواره‌های ساختاری در فرایند انضمام اسم بیشتر از گروه‌های نحوی و درمقابل، زایایی گروه‌های نحوی از زایایی نام‌های مرکب انضمامی بیشتر است. همچنین، به‌طور کلی بهره‌گیری از فرایند ساخت گروه‌های نحوی در بازه زمانی ۱۰ساله، سیر افزایشی داشته است.

**کلیدواژه:** ساخت واژه، نحو، زبان علم، رویکرد تعاملی، ساخت واژه ساختاری، انضمام نام، گروه نحوی.

- مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی پژوهشکده مطالعات واژه‌گزینی است.

\* نویسنده مسئول: [allahyarimarziyeh@gmail.com](mailto:allahyarimarziyeh@gmail.com)

## ۱. مقدمه

با مطرح شدن رویکرد زایشی، حوزه‌نحو زیاترین بخش زبان تلقی شد و کانون مطالعات زبان‌شناختی گردید. این برداشت از مطالعات زبانی، نگارنده را بر آن داشت تا دریابد آیا زبایی‌نحو می‌تواند در واژه‌سازی (به‌ویژه واژه‌سازی زبان علم به‌عنوان گونه‌ای کاربردی از زبان با ویژگی‌های واژه‌سازی و واژگان منحصربه‌فرد) نقشی مؤثر داشته باشد. افزون‌براین، از دیدگاه برخی پژوهشگران نظیر گیه‌گریچ<sup>۱</sup> (319: 2009)، ترکیب<sup>۲</sup> نحومانندترین فرایند در بین فرایندهای واژه‌سازی است. دو فرایند زایا برای ساختن واژه مرکب در زبان فارسی معیار عبارت‌اند از ساختن فعل مرکب و ساختن نام مرکب. از سازوکارهای زبانی که در شکل‌گیری دو گروه ذکرشده نقش آفرین است، می‌توان فرایند انضمام<sup>۳</sup> را نام برد (دبیرمقدم، ۱۳۹۹: ۳۲۵-۳۲۶). در این نوع انضمام که در ادامه به معرفی آن خواهیم پرداخت، تناظر بین دو ساختار نحوی<sup>۴</sup> دیده می‌شود (دبیرمقدم، ۱۳۹۹: ۳۳۳). وجود چنین زیرساخت نحوی متناظری نشان می‌دهد که بررسی نام‌های مرکب انضمامی و نقش نحو در ساخته شدن آنها مصداق خوبی از تعامل دو حوزه ساخت‌واژه و نحو در واژه‌سازی است.

باوجوداین، انضمام تنها فرایند واژه‌سازی نیست که نشان‌دهنده نقش نحو در واژه‌سازی زبان علم است، ساخت گروه‌های نحوی در میان واژه‌های علمی مصوب فرهنگستان، سازوکار نحوی دیگری است که شاهد کاربرد آن در اصطلاحات علمی هستیم. دراین خصوص، شایان‌ذکر است که تفکیک واژه مرکب از گروه‌های نحوی نیز، موضوع بحث برانگیزی در میان بسیاری از متخصصین بوده است. به‌بیانی دیگر، گروه‌های نحوی نیز در مرز دو حوزه ساخت‌واژه و نحو قرار گرفته‌اند و بررسی ویژگی‌های آنها هم می‌تواند نشانگر تعامل حوزه‌های ساخت‌واژه و نحو باشد.

تمرکز پژوهش حاضر تحلیل فرایند انضمام اسم و ساخت گروه‌های نحوی از نوع اضافه اسمی و اضافه وصفی است که با کسره اضافه به یکدیگر پیوند خورده و هسته آنها

---

1. Giegrich, H.  
 2. compounding  
 3. incorporation  
 4. syntactic construction

اسم عمل<sup>۱</sup> یا به تعبیری دیگر اسم گزاره‌ای<sup>۲</sup> (مانند انتقال داده‌ها و نوردش عمودی) است. دلیل انتخاب گروه‌های اسمی که هسته آنها اسم گزاره‌ای است این است که این گروه‌ها ساخت موضوعی دارند (کریمی‌دوستان، ۱۳۸۶: ۱۹۸). علاوه بر این، هرگاه در ساخت اضافی، اسم گزاره‌ای در مقام هسته<sup>۳</sup> قرار بگیرد، وابسته<sup>۴</sup> آن یکی از وابسته‌های فعل زیرساختی (مانند نهاد، مفعول یا افزوده) به شمار می‌رود (طباطبایی، ۱۳۹۲: ۱۵۹). بنابراین، برای این گروه‌های اسمی نیز می‌توان مانند نام‌های مرکب انضمامی<sup>۵</sup>، زیرساختی نحوی قائل بود که به کمک آن نقش نحوی و نقش معنایی سازنده<sup>۶</sup> به کاررفته همراه با اسم گزاره‌ای تعیین می‌شود. از این رو، هر دو ساخت بررسی شده در پژوهش حاضر زیرساختی نحوی دارند، لیکن یکی از این ساخت‌ها نام مرکب انضمامی است که در بخش واژگان زبان جای دارد. دیگری، خود گروهی نحوی است و در بخش نحو زبان جای دارد، اما برخی رفتارهای ساخت‌واژی آن باعث شده تا به‌عنوان مصداقی از تعامل ساخت‌واژه و نحو در کنار نام‌های مرکب انضمامی به آن پرداخته شود.

## ۲. پیشینه پژوهش

در زیربخش‌های پیش‌رو به بررسی رویکردهای مهم پیرامون رابطه ساخت‌واژه و نحو و مطالعات صورت گرفته درخصوص فرایند انضمام می‌پردازیم.

### ۲-۱. رابطه ساخت‌واژه و نحو در تاریخ مطالعات زبان‌شناسی

رابطه میان دو حوزه ساخت‌واژه و نحو که از آن با عنوان رابط ساخت‌واژه - نحو<sup>۷</sup> یاد می‌شود، همواره موضوع مهم‌ترین و مناقشه‌برانگیزترین مباحث نظری بوده است. این مسأله که حوزه ساخت‌واژه هویتی مستقل دارد یا خیر منجر به پیدایش دو رویکرد در

---

1. action noun  
 2. predicative noun  
 3. head  
 4. dependent  
 5. incorporating nouns  
 6. constituent  
 7. Morphology Syntax Interface= MSI

پژوهش‌های حوزه‌های ساختاری زبان شد که رویکرد واژگان‌گرا<sup>۱</sup> و رویکرد صرف توزیعی<sup>۲</sup> نام گرفتند.

به گفتهٔ اُنیل<sup>۳</sup> (2016: 242)، واژگان‌گرایی اصطلاحی است که اغلب در نظریه‌های زایشی به کار رفته است. در رویکرد واژگان‌گرا، برونداد صرف درونداد نحو است؛ اصولی که واژه‌ها را می‌سازند، متفاوت با اصول نحوی ساخت گروه‌اند؛ قواعد ساخت واژه هرگز گروه‌های نحوی را به منزلهٔ درونداد خود نمی‌پذیرند؛ نحو به ساختار درونی واژه‌ها دسترسی ندارد؛ قواعد نحوی نمی‌توانند معنای واژگانی کلمات را تغییر دهند و در نتیجه، واژه‌ها در سطح نحو مانند اتم‌های نفوذناپذیرند (Chomsky, 1970: 240).

درمقابل، صرف توزیعی از آن رو به این نام خوانده می‌شود که وظیفهٔ ساخت واژه را که در انگاره‌های خطی پیشین در حوزهٔ پیش‌نحوی<sup>۴</sup> متمرکز شده بود، میان دیگر بخش‌های نظام دستوری توزیع کرد. نتیجهٔ چنین تغییری این است که واژگان منسجمی که در برخی از نحله‌های دستور زایشی از جمله کمینه‌گرایی<sup>۵</sup> واژگان‌گرا یافت می‌شود، در صرف توزیعی حضور ندارد و دستور در سطح بالاتر از تکواژ<sup>۶</sup>، تنها واجد یک بخش زایا و سازه‌ساز به نام نحو است که ساخت‌وساز واژه‌ها، گروه‌ها و جملات را برعهده دارد (انوشه، ۱۴۰۰: ۶۱۶). امبیک<sup>۷</sup> (2015: 17) تصریح می‌کند که «هیچ صورت غیربسیطی در حافظه ذخیره نمی‌شود؛ همه سازه‌های چندجزئی هربار که به کار گرفته می‌شوند، توسط دستور ساخته می‌شوند.

- 
1. lexicalist
  2. distributed morphology
  3. O'Neil, P.
  4. pre-syntactic
  5. Minimalist
  6. morpheme
  7. Embick, D.

## ۲-۲. فرایند انضمام از دیدگاه پژوهشگران غیرایرانی

به گفته میتون<sup>۱</sup> (1984: 847)، انضمام اسم<sup>۲</sup> نحوی ترین فرایند ساخت واژی است. بنابراین، روشن است که بررسی این فرایند و دیدگاه پژوهشگران مختلف به آن، مصداقی از تعامل دو حوزه ساخت واژه و نحو خواهد بود.

مطابق با تعریف کروبر<sup>۳</sup> (1909: 541)، «انضمام اسم فرایندی است که در آن از ترکیب<sup>۴</sup> مفعول صریح و فعل یک واژه ساخته می شود و در آن، فعل نقش محمول<sup>۵</sup> جمله را ایفا می کند». از نظر ساپیر<sup>۶</sup> (1911: 255)، چنین تعریفی هر چند در ابتدا قابل قبول است، اما باید توجه کرد که این تعریف در بخش اول که سخن از ترکیب اسم و فعل و تشکیل یک واحد واژگانی است، به جنبه ساخت واژی فرایند انضمام اشاره دارد و در بخش بعدی که به نقش محمولی فعل و نقش مفعول مستقیمی اسم منضم پرداخته است، به جنبه نحوی فرایند انضمام اشاره دارد. چنین تلقی دوگانه صرفی - نحوی از رفتار فرایند انضمام از نظر ساپیر مردود است.

میتون (1984: 847-848) انضمام اسم را ساختاری ساخت واژی<sup>۷</sup> می داند و معتقد است که همه زبان‌هایی که چنین ساختار ساخت واژی دارند از برابری نحوی آنها نیز برخوردار هستند. وی سپس اینگونه تحلیل می کند که وجود برابری نحوی برای چنین ساختارهایی، بیانگر این است که ساخت واژی شدگی<sup>۸</sup> خود دارای نقش است.

روزن<sup>۹</sup> (1989: 294) فرایند انضمام را یک فرایند پیش نحوی و ساخت واژی می داند که در بخش واژگان صورت می گیرد. به عقیده روزن، هر چند پژوهشگرانی چون بیکر<sup>۱۰</sup> (1988)، انضمام را نوعی فرایند نحوی می دانند که در آن هسته مفعول مستقیم گروه اسمی

- 
1. Mithun, M.
  2. noun incorporation
  3. Kroeber, A.L.
  4. combination
  5. predicate
  6. Sapir, E.
  7. morphological construction
  8. morphologization
  9. Rosen, S.T.
  10. Baker, M.

یا هسته فاعل در افعال غیرمفعولی<sup>۱</sup> به فعل می‌پیوندد، اما نتیجه این فرایند، یک فعل مرکب «ساخت واژی» است که در بردارنده ریشه اسمی مرتبط با جایگاه مفعول مستقیم است. اسپنسر<sup>۲</sup> (1995: 440) با بررسی زبان چوکچی<sup>۳</sup> (زبانی در منطقه سیری) به نقد دیدگاه بیکر در خصوص انضمام می‌پردازد. به باور وی، فرایند انضمام در زبان چوکچی فرایندی زیاست، اما ناقص اصولی است که بیکر برای انضمام در نظر گرفته است، زیرا در این زبان افزوده‌ها<sup>۴</sup> نیز به فعل منضم می‌شوند، اما بیکر انضمام را فرایندی نحوی می‌داند.

## ۲-۳. فرایند انضمام از دیدگاه پژوهشگران ایرانی

ارکان (۱۳۸۵: ۱۰۷) ساختار افعال انضمامی را متشکل از یک هسته عمدتاً اسمی (N<sup>o</sup>) و یک هسته فعلی واژگانی (V<sup>o</sup>) می‌داند. بدین ترتیب، از انضمام اسم به فعل، فعلی به دست می‌آید که می‌تواند در فرایندهای واژه‌سازی دیگر شرکت کند؛ یعنی با تغییراتی جزئی به لحاظ آوایی می‌تواند پایه واژه‌سازی باشد. به طور مثال، از افعال انضمامی «ناهار خوردن»، «دروغ گفتن»، «گروگان گرفتن» و... می‌توان به ترتیب کلمات مرکب فعلی «ناهارخوری»، «دروغگویی»، «گروگانگیری» و... را مشتق کرد. ارکان با همین استدلال تولید فعل مرکب را رویکردی ساخت‌واژی در نظر می‌گیرد، زیرا به گفته او بهتر است برونداد این فرایند را واحدی واژگانی در نظر گرفت، نه یک ساخت گروهی نحوی؛ هرچند به لحاظ در زمانی منشاء فرایند انضمام اسم، نحوی بوده است و با حرکت هسته اسم (موضوع درونی) به سمت هسته فعلی و ادغام با آن تشکیل شده است (ارکان، ۱۳۸۵: ۱۰۷-۱۰۸).

شقایقی (۱۳۸۶: ۵) «انضمام را گذاشتن یکی از موضوع‌های فعل در کنار آن و ساختن فعلی جدید» تعریف می‌کند. وی انضمام را فرایندی واژگانی تلقی می‌کند، زیرا معتقد است رویکرد نحوی به فرایند انضمام فقط توجیه گر حرکت مفعول صریح به سمت فعل است، اما در بسیاری از زبان‌ها عناصر دیگری چون اسم ابزار، وسیله و مکان نیز به فعل منضم می‌شوند. علاوه بر این، توصیفگرهای مفعول صریح در بسیاری از زبان‌ها نظیر زبان

---

1. unaccusative  
2. Spencer, A.  
3. Chukchi  
4. adjuncts

فارسی برخلاف فرض رویکرد نحوی، از آن جدا نشده و امکان حضور به صورت مفعول غیرصریح را دارند (شقاقی، ۱۳۸۶: ۲۷).

رضایی و ترابی (۱۳۹۳: ۶۵-۶۹) در مقاله خود در چارچوب دستور نقش و ارجاع<sup>۱</sup> که نظریه‌ای نقشگرا<sup>۲</sup> است، فرایند انضمام و ارتباط آن با نوع عمل را بررسی کرده‌اند. به عقیده آنها، یکی از معیارهای تشخیص انضمام، اسم جنس بودن اسم منضم است. دومین معیار تشخیص انضمام، معیاری معنایی است. براین اساس، افعال کنشی مانند «غذا خوردن» و «درس خواندن» که پیوستگی و پایداری آنها به صورت امری عادی و روزمره درآمده، ساخت انضمامی هستند، اما در افعال ایستایی مانند «جواب دانستن» این پیوستگی وجود ندارد. افعال لحظه‌ای مانند «سنگ انداختن» و «طعمه بلعیدن» تنها در حالتی که ناظر بر کاری نهادینه شده باشند ساخت انضمامی محسوب می‌شوند و افعال پایا نظیر «جنس فروختن» و «انسان آفریدن» قادر به تشکیل ساخت انضمامی نیستند.

### ۳. چارچوب نظری پژوهش

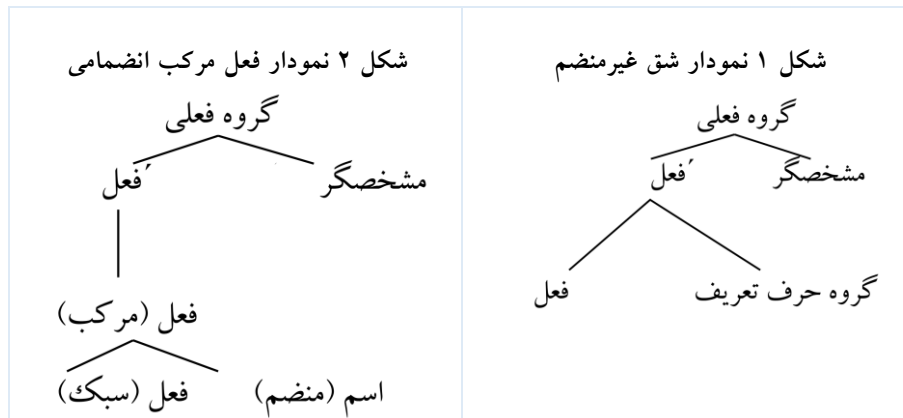
یکی از رویکردهای نوین به مطالعه زبان، رویکرد تعاملی<sup>۴</sup> است که چارچوب نظری اصلی پژوهش حاضر را به خود اختصاص داده است. ساخت‌واژه ساختاری<sup>۵</sup> یکی دیگر از رویکردهای نوین است که خود در دل رویکرد ساختاربنیاد<sup>۶</sup> به زبان جوانه زده است. این رویکرد نیز به عنوان زیرنظریه پژوهش اتخاذ شده است. در ادامه به معرفی این دو رویکرد خواهیم پرداخت.

- 
1. Role and Reference Grammar
  2. Functionalist
  3. generic noun
  4. Interactional approach
  5. Construction morphology
  6. Construction approach to language

### ۱-۳. رویکرد تعاملی به مطالعه زبان

رویکرد تعاملی، به حوزه‌ای بودن زبان<sup>۱</sup> و حوزه‌ای بودن ذهن<sup>۲</sup> قائل است. این رویکرد حوزه‌های مستقل، اما در تعامل نحو، صرف، واج‌شناسی، معنا، ساخت اطلاع<sup>۳</sup> و شناخت<sup>۴</sup> را در مطالعه زبان بازمی‌شناسد (دبیرمقدم، ۱۳۹۹: ۳۶-۳۷). بنابراین، این رویکرد علی‌رغم مستقل دانستن حوزه‌های ساختاری زبان، یعنی حوزه‌های صرف، نحو و واج‌شناسی، قائل به وجود رابطه تعاملی میان آنها است.

طبق رویکرد تعاملی، در زبان فارسی امروز، نوع اول انضمام اسم به فعل در رده‌بندی چهارگانه میتون (1984; 1986)، یافت می‌شود. در این نوع انضمام، تناظر بین دو ساختار نحوی دیده می‌شود. در یک ساختار، با یک فعل متعدی مواجهیم که در آن، موضوع دوم به لحاظ نقش معنایی پذیرا<sup>۵</sup> و به لحاظ نحوی مفعول صریح است. در ساختار متناظر آن، با فعل لازم روبه‌رو هستیم؛ مشخصاً فعلی که موضوع دوم خود را به هسته اسمی تقلیل داده و به فعل منضم نموده است. در این ساختار، مفعول صریح ساختار اول، همه نشانه‌ها و نقش‌نماهای صرفی و نحوی خود را از دست داده است و به فعل پیوسته است. این فعل را «فعل مرکب انضمامی» می‌خوانیم (دبیرمقدم، ۱۳۹۹: ۳۳۳-۳۳۴). نمودارهای درختی شماره (۱) و (۲) دو ساختار بالا را نشان می‌دهند (دبیرمقدم، ۱۳۹۹: ۳۳۴):



1. modularity of language
2. modularity of mind
3. information structure
4. cognition
5. patient



به باور دبیرمقدم، انضمام اسم به فعل که منجر به ساخته شدن فعل مرکب انضمامی می‌شود و نیز، انضمام‌های نامی که منجر به ساخته شدن اسم‌ها و صفت‌های مرکب می‌شوند، جملگی سازوکارهای واژه‌سازی‌اند که در حوزه صرف زبان فارسی عمل می‌کنند. بر اساس این تحلیل، نمودار (۱) نشان‌دهنده ساختاری نحوی است که در آن انضمام رخ نداده است، اما نمودار (۲) معرف ساختار نحوی دیگری است که حاوی فعل مرکب انضمامی است (دبیرمقدم، ۱۳۹۹: ۳۳۴). برای درک بهتر، در فعل «غذا خوردن» در جمله «بچه‌ها غذایشان را خوردند»، «غذا» مفعول صریح مستقل است، ولی در جمله «بچه‌ها غذا خوردند» مفعول صریح (غذا) به فعل منضم شده و فعل مرکب انضمامی «غذا خوردن» را ساخته است (دبیرمقدم، ۱۳۹۹: ۳۰۱).

نکته شایان توجه در خصوص نام‌های مرکبی که فرایند انضمام در ساخت آنها نقش داشته این است که نه تنها مقوله‌های متعلق به قالب زیرمقوله‌ای فعل و نیز برخی قیده‌های فعل، بلکه فاعل و متمم فاعل هم می‌توانند سازه اول ترکیب‌های نامی را تشکیل دهند. این نتیجه بدان معناست که «موضوع‌های» هر محمول و نیز برخی غیرموضوع‌ها (یعنی قیده‌ها و افزوده) می‌توانند سازه اول ترکیب‌های نامی باشند. در رویکرد پیکره‌بنیاد، رابتر<sup>۱</sup> (98: 2009)، به پیروی از ماهوتیان<sup>۲</sup> (50-51: 1997)، ترتیب سازه‌ای زیر را به عنوان «ترتیب خنثای سازه‌ها<sup>۳</sup>» در زبان فارسی پیشنهاد کرده است:

(۱) فاعل - [افزوده] زمانی - مفعول صریح - مبدأ - [افزوده] مکانی - بهره‌ور/مقصد - [افزوده] وسیله‌ای - فعل

فرایند انضمام نام از ترتیب سازه‌ای بی‌نشان شماره (۱) گزینش می‌کند، اما این گزینش تابع عوامل معنایی، همچون امکان تبدیل شدن اسم منضم به «اسم جنس» است. از این رو، فاعل‌ها که معمولاً عامل (یا کنشگر) یا تجربه‌گرند و بنابراین، ذی‌روح‌اند در انضمام نام شرکت نمی‌کنند و موارد انضمام فاعل در فرایند تشکیل نام، شامل فاعل‌هایی است که می‌توانند به اسم جنس تبدیل شوند. ترکیب‌هایی نظیر «خیرساز» (در ساخت نحوی مدارس خیرساز)، «نفت‌خیز» و «عقرب‌خیز» از محدود نمونه‌های آن هستند. چنین توصیفی از

1. Roberts, J.

2. Mahootian, S.

3. neutral order of constituents

تشکیل نام‌های مرکب انضمامی نشان می‌دهد که بین حوزه‌های صرف، نحو و معناشناسی تعامل برقرار است (دبیرمقدم، ۱۳۹۹: ۳۵۶ و ۳۶۱-۳۶۲). البته باید توجه داشت که افزوده‌ها محدود به موارد گفته‌شده در شماره (۱) نیستند. نگارنده با بررسی انواع افزوده‌ها در دو رویکرد صورت‌گرای تعاملی ارنست<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) و رویکرد نقش‌گرای نظام‌بنیاد<sup>۲</sup> هلیدی و متیسن<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، افزوده‌های معرفی‌شده در رویکرد نقش‌گرا را برای بررسی داده‌های این پژوهش مناسب‌تر دانسته و آن را مبنای پژوهش خود قرار داده است. فهرست انواع افزوده‌های حاشیه‌ای و وجهی مطابق با نخستین پیکره نقش‌های معنایی زبان فارسی در جدول (۱) ارائه شده و برخی از آنها در پژوهش حاضر نیز استفاده شده‌اند (میرزایی و مولودی، ۱۳۹۳: ۳۸):

جدول ۱. فهرست افزوده‌های حاشیه‌ای و وجهی

جهت	روش	هدف
مکان	شرط	تکرار
زمان	ابزار	نفی
مقدار	همراهی	قید
منظور	وصف	وجه‌نما
علت	مرجع‌دار	

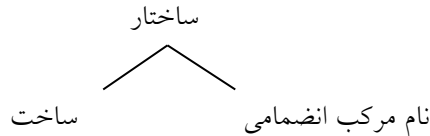
منبع: (میرزایی و مولودی، ۱۳۹۳: ۳۸)

البته باید توجه داشت که اگرچه بین اجزاء سازنده ترکیب‌های نامی رابطه نحوی در جمله‌های متناظر با این ترکیب‌ها برقرار است، اما این سخن بدان معنا نیست که آن جمله‌ها کاربرد واقعی و پیشینی داشته‌اند. به نظر می‌رسد که بتوان به یک ساختار نحوی با موضوع مفعول صریح قائل شد و آن را قالبی انتزاعی دانست که مبنای ساخته شدن ترکیب‌های نامی است. هرگاه ضرورت یابد، این ساختار انتزاعی در هیئت یک جمله واقعی بازنمایی می‌یابد و آن ساختار نحوی تبدیل به ساخت نحوی<sup>۴</sup> خواهد شد. ارتباط بین ساختار<sup>۵</sup>، ساخت<sup>۶</sup> و

1. Ernest, T.
2. Systemic Functional Grammar
3. Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. H.
4. syntactic structure
5. construction
6. structure

ترکیب نامی یا به بیانی دقیق تر، نام مرکب انضمامی به صورت شکل (۳) از سوی دبیرمقدم (۱۳۹۹: ۳۵۸-۳۵۹) پیشنهاد شده است:

شکل ۳. نمودار نام مرکب انضمامی



همان گونه که نمودار (۳) نشان می دهد، «ساخت» نحوی برگرفته از «ساختار» انتزاعی در واقع شق غیرمنضم نام مرکب انضمامی است. با وجود این، نام های مرکب انضمامی ساخته شده از طریق این نمودار و به کمک فرایند «قیاس<sup>۱</sup>»، موجب پدید آمدن تعداد بی شماری ترکیب های نوساخته و خلق الساعه مورد نیاز در بافت مقتضی می شوند.

### ۲-۳. ساخت واژه ساختاری

یکی از دستورهایی که از دل رویکرد ساختاربنیاد جوانه زده ساخت واژه ساختاری است که از سوی زبان شناس هلندی، بوی<sup>۲</sup> مطرح شد. بوی (1: 2010a) در کتاب خود با عنوان «ساخت واژه ساختاری<sup>۳</sup>»، سودمندی ویژه مفهوم ساختار را در آن می داند که هم می تواند در سطح واژه سازی و هم در سطح ساخت نحوی به کار رود، بی آنکه تفاوت های این دو حوزه را نادیده بگیرد.

بوی (2015: 425)، بر این مطلب اذعان دارد که گویشوران زبان در ابتدا واژه های عینی و ملموس را می آموزند و پس از آن که مجموعه قابل توجهی از نوع مشخصی از واژه ها را آموختند، می توانند الگوی انتزاعی ساخت آنها را دریابند. این الگوی انتزاعی در کنار واژه هایی که براساس آن الگو ساخته شده و در ذهن ذخیره شده اند، در حافظه ثبت می شوند. سپس، این الگوی انتزاعی می تواند به عنوان دستورالعملی برای خلق واژه های پیچیده جدید به کار رود.

---

1. analogy  
2. Booij, G.  
3. Construction Morphology

به عقیده بوی (2015: 428)، کاربرد<sup>۱</sup> طرحواره‌های ساخت‌وازی در این است که ویژگی‌های قابل‌پیش‌بینی واژه‌های پیچیده موجود را نشان می‌دهند و مشخص می‌کنند که چگونه امکان ساخت واژه‌های جدید وجود دارد. وی همچنین، یکی از دلایل کاربرد مفهوم ساختار را در این می‌داند که ویژگی‌های این ساختار از اجزاء سازنده<sup>۲</sup> آن اشتقاق نیافته و ماهیت کل‌نگرانه دارد، چراکه تکواژهای وابسته به تنهایی معنایی ندارند و تنها در ساختار، به‌عنوان یک کل معنا می‌یابند. وی مفهوم ساختار را قابل‌ارزیابی در نظریه<sup>۳</sup> واژه می‌داند (Booij, 2010a: 16).

یکی از روش‌های اساسی در واژه‌سازی ترکیب است که آن هم می‌تواند نوعی ساختار تلقی و به کمک طرحواره<sup>۴</sup> (۲) نشان داده شود. این طرحواره برای ترکیب‌های اسمی زبان انگلیسی (که مانند بسیاری از ترکیبات انگلیسی راست‌هسته هستند) کاربرد دارد:

$$2) \quad [[a]_{Xk} [b]_{Ni}]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j$$

پیکان دوسویه نماد رابطه بین صورتی مشخص با معنایی مشخص است. متغیر X می‌تواند جایگاهی برای اکثر مقوله‌های واژگانی (نظیر A، V، N و P) باشد. متغیرهای a و b در این طرحواره جایگاه زنجیره‌های آوایی قراردادی<sup>۴</sup> هستند. متغیرهای i، j و k نشانگر نمایه‌های واژگانی<sup>۵</sup> با دلالت بر ویژگی‌های واجی، نحوی و معنایی (SEM، PHONE، SYN و SEM) واژه‌ها هستند. به گفته بوی، طبق طرحواره شماره<sup>۶</sup> (۲)، سهم معنا در طرحواره ترکیب مشخص شده است، زیرا ساخت‌واژه با همبستگی صورت و معنا با مجموعه‌هایی از واژه‌های پیچیده سروکار دارد. البته باید توجه داشت که معنای کلی طرحواره ترکیب اختصاصی است، زیرا ساخت‌واژه جفتی از صورت و معناست، لیکن ماهیت R اختصاصی نیست. علت آن است که برای هر ترکیبی براساس معنای هر سازه، دانش دانشنامه‌ای<sup>۶</sup> و بافتی<sup>۷</sup> معین می‌گردد (Booij, 2010b: 546). به باور بوی (2015: 430)، بازنمایی

- 
1. function
  2. constituent
  3. theory of word
  4. arbitrary sound sequences
  5. lexical indexes
  6. encyclopedic
  7. contextual

الگوهای ساخت‌وازی به کمک طرحواره‌ها امکان تعمیم میان زیرمجموعه‌های واژه‌های پیچیده به کمک زیرطرحواره‌ها<sup>۱</sup> را فراهم می‌سازد.

پیش از ترک این مبحث، باید توجه داشت که هرچند هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی تعامل ساخت‌واژه و نحو بوده است، اما از برخی بررسی‌های معنایی سودمند در بازنمایی این تعامل نیز بهره برده شده است. از آنجا که بخش سمت راست پیکان بر قطب معنایی ساختار دلالت دارد، مطالعه نقش‌های معنایی سازندها در هر ساختار سودمند خواهد بود، زیرا نشان می‌دهد که کدام سازه‌ها در ساختارهای بررسی شده بیشترین کاربرد را دارند. شایان ذکر است که در نظریه حاکمیت و مرجع‌گزینی، نقش‌های تتا<sup>۲</sup> اساساً و ماهیتاً همان حالت‌های معنایی‌اند که در دستور حالت<sup>۳</sup> معرفی شدند (دیبرمقدم، ۱۳۹۸: ۴۵۵). مجموعه اصلاح‌شده حالت‌های معنایی به شرح فهرست زیر است (به نقل از دیبرمقدم، ۱۳۹۸: ۳۲۴-۳۲۵):

(۳) عاملی<sup>۴</sup>، تجربه‌گر<sup>۵</sup>، وسیله‌ای<sup>۶</sup>، مفعولی<sup>۷</sup>، مبداء<sup>۸</sup>، مقصد<sup>۹</sup>، مکانی<sup>۱۰</sup>، زمان<sup>۱۱</sup>، همراهی<sup>۱۲</sup>، بهره‌وری<sup>۱۳</sup>، و پذیرا<sup>۱۴</sup>

لازم به ذکر است که نقش‌های معنایی به موارد گفته‌شده در شماره (۳) محدود نشد. بررسی‌های بیشتر به‌ویژه در پژوهش‌های پیکره‌بنیاد نشان داد که نقش‌های معنایی دیگری نیز وجود دارند. در جدول (۲) نقش معنایی موردنظر در هر مثال با خطی ذیل آن مشخص شده است:

- 
1. subschema
  2. Theta roles
  3. Case Grammar
  4. agentive
  5. experiencer
  6. instrumental
  7. objective
  8. source
  9. goal
  10. locative
  11. time
  12. comitative
  13. benefactive
  14. patient

جدول ۲. نقش‌های معنایی

نقش معنایی	تعریف	مثال
ناکشگر <sup>۱</sup>	مشارکی در یک وضعیت یا رویداد که انگیزاننده <sup>۲</sup> آن وضعیت یا رویداد نیست.	او از مریضی مرد.
شیوه / روش <sup>۳</sup>	طریقه یا سبک اجرای یک کنش یا شدت یک وضعیت شناختی یا عاطفی	ما با ۱۰ دلار زندگی می‌کنیم.
ویژگی <sup>۴</sup>	شرکت‌کننده‌ای که ویژگی یک هستار <sup>۵</sup> یا هستارها است.	قیمت روغن افزایش یافت.
هدف	مکانی که نقطه پایان یک کنش است و مستقل از آن رویداد وجود دارد.	او مقالات را در سبک‌های مختلفی طبقه‌بندی کرد.
منشأ	مکانی که نقطه شروع کنش است و مستقل از آن رویداد وجود دارد.	از مدارک مختلف فهمیدم که او چگونه مرده است.
مبدأ <sup>۶</sup>	منشائی که مکان فیزیکی و عینی شروع یک رویداد یا وضعیت را نشان می‌دهد.	آماندا بسته را از خانه آورد.
مقصد <sup>۷</sup>	هدفی که یک مکان عینی و فیزیکی است.	او آب را داخل کاسه ریخت.
پذیرنده <sup>۸</sup>	نوعی شرکت‌کننده که هسته مرکزی یک رویداد یا وضعیت است اما بر طریقی که آن رویداد رخ می‌دهد، کنترلی ندارد و به‌طور ساختاری، از سوی آن رویداد دستخوش تغییر و تحول نمی‌گردد.	توپ روی تپه سر خورد.

(برگرفته از Kipper, 2006; Palmer et al., 2015: 9-13)

1. undergoer
2. instigator
3. manner
4. attribute
5. entity
6. initial location
7. destination
8. theme

#### ۴. تحلیل داده‌های پژوهش

در این بخش، به تحلیل داده‌های به دست آمده از دفترهای اول و شانزدهم واژه‌های مصوب که در فاصله زمانی ده ساله از یکدیگر منتشر شده‌اند، می‌پردازیم. بدین ترتیب، نخست بازنمایی زیرساخت نحوی نام‌های مرکب انضمامی را در تعاریف به کاررفته برای آن اصطلاحات در دفتر واژه‌های مصوب بررسی می‌کنیم و در زیربخش‌های بعد، به معرفی زیرطرحواره‌های نام‌های مرکب انضمامی و گروه‌های نحوی و تعیین برخی ویژگی‌های معنایی دو ساخت یاد شده می‌پردازیم.

##### ۴-۱. نمود شق غیرمنضم در تعاریف نام‌های مرکب انضمامی

در پژوهش حاضر، با بررسی تعاریف یا به عبارتی دیگر، توصیفات ارائه شده برای واژه‌های علمی در دفترهای اول و شانزدهم واژه‌های مصوب فرهنگستان، بازنمایی این شق غیرمنضم را در آن تعاریف بررسی کرده‌ایم. اکنون، با ارائه مثال‌هایی وجود انطباق در تعاریف نام‌های مرکب انضمامی با زیرساخت نحوی مفروض را نشان می‌دهیم. به این منظور، در جدول (۳)، ابتدا زیرساخت نحوی استنباط شده از آن نام مرکب انضمامی را در مقابل آن نوشته، سپس تعریف ارائه شده در دفتر واژه‌های مصوب را در مقابل آن آورده‌ایم. یکسانی نقش‌های نحوی سازه‌های به کاررفته در زیرساخت نحوی مفروض با سازه‌های به کاررفته در تعاریفی که برای آن نام مرکب انضمامی ذکر شده است، با خطی در ذیل آن مشخص و به عنوان انطباق آن تعریف با زیرساخت نحوی معرفی شده است. نشانه‌هایی از جمله پس‌اضافه «را» (که نمایانگر نقش نحوی مفعول صریح است) ما را در درک بهتر یکسانی نقش‌های نحوی سازه‌ها در زیرساخت نحوی مفروض و تعریف به کاررفته در دفتر واژه‌های مصوب، یاری نموده است.

جدول ۳. نمونه‌هایی از انطباق تعریف نام‌های مرکب انضمامی با زیرساخت نحوی مفروض

دلیل انطباق تعریف با زیرساخت نحوی	تعریف نام مرکب انضمامی در فرهنگ واژه‌های مصوب	شق غیرمنظم (زیرساخت نحوی استنباط‌شده)
هر دو سازه زیرخطدار، بر افزوده ابزاری دلالت دارند.	پوشاندن یون‌های موجود در یک محلول به‌وسیلهٔ مولکول‌های آب	آب پوشی: با آب پوشاندن.
هر دو سازه زیرخطدار نشان‌دهندهٔ متمم حرف‌اضافه‌ای هستند.	ادراک فرد از ساختار بدنی‌اش به‌منزلهٔ مؤلفه‌ای از تن‌انگاره	تن آگاهی: از تن آگاه بودن
هر دو سازه زیرخطدار نقش نحوی مفعول صریح را دارند که با پس‌اضافهٔ «را» مشخص شده‌اند.	نرم‌افزاری که کار یافتن و شناسایی ویروس‌ها را بر عهده دارد.	ویروس‌یاب: ویروس را می‌یابد.
هر دو سازه زیرخطدار بر افزودهٔ شیوه/ روش دلالت دارند.	برخاستن هواپیما به سریع‌ترین وجه ممکن با هدف رهگیری هوایی که متعاقب آن دستور مأموریت نیز ابلاغ شود.	تندخیزی: تند می‌خیزد
هر دو سازه زیرخطدار بر افزودهٔ مکانی دلالت دارند.	سپردن کار یا خدمات درون	برون‌سپاری: به بیرون سپردن

۴-۲. انواع زیرطرحواره‌های ساختاری و نقش‌های نحوی و معنایی در نام‌های مرکب انضمامی

یکی از مزیت‌های طرحواره‌های ساختاری در این است که به‌دقت مقوله‌های نحوی و نقش‌های معنایی اجزاء شرکت‌کننده در ساختار و نیز مقولهٔ نحوی و نقش معنایی خود آن ساختار حاصل را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر، نگارنده افزون بر مقوله‌های نحوی<sup>۱</sup>، نقش نحوی<sup>۲</sup> سازندهٔ همراه با ستاک فعلی در نام مرکب انضمامی و نیز نقش نحوی سازندهٔ همراه با اسم گزاره‌ای در گروه‌های اسمی را در داخل کمانک و به‌صورت نمایه در کنار

1. part of speech  
2. syntactic role



مقوله نحوی هر سازند معین کرده است. البته واضح است از آنجایی که ستاک فعلی به کاررفته در نام‌های مرکب انضمامی و نیز اسم گزاره‌ای به کاررفته در گروه‌های اسمی، نقش نحوی فعلی و نقش معنایی کنشی را در زیرساخت نحوی انتزاعی و مفروض برای آن ساختارها دارند، از ذکر نمایه‌های نحوی<sup>۱</sup> برای آن سازندها (ستاک فعلی و اسم گزاره‌ای) در زیرطرحواره‌ها خودداری کرده‌ایم. بدین ترتیب، می‌توان گفت که نقش‌های نحوی (و نه مقوله‌های نحوی) در زیرطرحواره‌ها مفاهیمی هستند که نگارنده برای سهولت تحلیل به طرحواره‌ها افزوده است و در نمایش طرحواره‌ها و زیرطرحواره‌های معرفی شده از سوی بوی مطرح نبوده‌اند. در ادامه، ضمن معرفی زیرطرحواره‌ها، در انتهای هر زیربخش به ارائه مثالی برای هر مورد پرداخته‌ایم.

#### ۴-۲-۱. زیرطرحواره‌های کنشی

هر نام مرکب انضمامی بر اساس نقش معنایی یا معنایی که رابطه میان دو جزء ترکیب یعنی R<sup>2</sup> بر آن دلالت دارد، در زیربخش‌های جداگانه دسته‌بندی شده است. یکی از معانی این نام‌های مرکب انضمامی معنای کنشی است که خود بر اساس نقش‌های نحوی و معنایی متفاوت سازه منضم، شامل هفت زیرطرحواره می‌شود. در زیربخش‌های پیش‌رو، هر یک از انواع زیرطرحواره‌ها معرفی و برای هر یک مثالی ارائه شده است:

#### - زیرطرحواره کنشی اول

سازند اول در شق غیرمنضم ترکیب، نقش نحوی مفعول صریح و نقش معنایی کنش‌پذیر را در این زیرطرحواره دارد:

$$(4.a) \quad [[a]_N (\text{DIR-OBJ})_k [b]_{v_i} \_ i]_{N_j} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_i$$

به‌عنوان نمونه، جای‌گذاری<sup>۳</sup> نام مرکب انضمامی «آبرفت‌گذاری» به این شکل است:

1. syntactic index

۲. R اولین حرف واژه Relation به معنی «رابطه» است.

3. locating

$[i]$  فرایندی که در آن کنش  $SEM_i$  بر کنش‌پذیر  $SEM_k$  انجام می‌شود  $\longleftrightarrow [b]_{Vi\_i} [Nj]_{Nj} [k]_{(DIR-OBJ)k} [N]_{N} [آبرفت]$  (4.b)

### - زیرطرحواره کنشی دوم

زیرطرحواره دوم نشان‌دهنده نام مرکب انضمامی است که در آن سازند اول اسمی است با نقش نحوی افزوده وسیله‌ای و نقش معنایی ابزاری در شق غیرمنضم ترکیب:

(5.a)  $[[a]_{N} (instrumental\ adjunct)k [b]_{Vi\_i} [Nj]_{Nj}] \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_i$

به جای گذاری واژه علمی «سرم‌درمانی» در زیرطرحواره معرفی شده توجه نمایید:

(5.b)  $[[a]_{N} (adjunct)k [درمان]_{Vi\_i} [Nj]_{Nj}] \longleftrightarrow [SEM_i \text{ به وسیله } SEM_k \text{ انجام می‌شود}]$

### - زیرطرحواره کنشی سوم

در این زیرطرحواره، سازند اول قید و یا گروه حرف‌افزافه‌ای است که در شق غیرمنضم ترکیب نقش نحوی افزوده مکانی و نقش معنایی مکانی دارد:

(6.a)  $[[a]_{Adv/PP} (LOC\ adjunct)k [b]_{Vi\_i} (i)/(e\check{S})]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_i$

برای نمونه، جای گذاری واژه «زیرشکنی» در زیرطرحواره فوق به این شکل است:

(6.b)  $[[a]_{Adv} (adjunct)k [شکن]_{Vi\_i} [Nj]_{Nj}] \longleftrightarrow [SEM_i \text{ در مکان } SEM_k \text{ انجام می‌شود}]$

### - زیرطرحواره کنشی چهارم

مطابق با این زیرطرحواره، سازند اول صفت و یا قیدی است که در شق غیرمنضم ترکیب نقش نحوی افزوده شیوه/روش و نقش معنایی شیوه/روش را دارد.

(7.a)  $[[a]_{Adj/Adv} (manner\ adjunct)k [b]_{Vi\_i} [Nj]_{Nj}] \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_i$

به‌عنوان نمونه، واژه علمی «سردسازی» را در این زیرطرحواره جای گذاری می‌کنیم:

(7.b)  $[[a]_{Adj} (adjunct)k [ساز]_{Vi\_i} [Nj]_{Nj}] \longleftrightarrow [SEM_i \text{ با روش } SEM_k \text{ انجام می‌شود}]$

### – زیرطرحواره کنشی پنجم

سازند اول اسمی است که در شق غیرمنضم ترکیب، نقش نحوی متمم حرف اضافه‌ای<sup>۱</sup> را داشته و بر نقش معنایی منشأ دلالت دارد. R نشان‌دهنده رابطه‌ای است که در آن فرایندی از یک منشأ خاص نشأت گرفته است:

$$(8.a) \quad [[a]_{N(\text{PREP complement})_k} [b]_{Vi\_i}]_{Nj} \leftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_i$$

به‌عنوان نمونه، واژه علمی «تنگناهراسی» در زیرطرحواره معرفی شده جای‌گذاری شده است:

$$(8.b) \quad [SEM_i \text{ کنش در آن کنش } SEM_i \text{ با منشأ } SEM_k \text{ انجام می‌شود}] \leftrightarrow [[تنگنا]_{N(\text{complement})_k} [اهراس]_{Vi\_i}]_{Nj}$$

### – زیرطرحواره کنشی ششم

سازند اول ترکیب در شق غیرمنضم ترکیب نقش نحوی فاعل و نقش معنایی ناکنشگر را دارد. R رابطه‌ای است که در آن فرایندی با حضور ناکنشگر انجام می‌شود:

$$(9.a) \quad [[a]_{N(\text{SBJ})_k} [b]_{Vi\_i/e\check{S}}]_{Nj} \leftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_i$$

نام مرکب انضمامی «غنچه‌ریزی» از این نوع است که زیرطرحواره آن به شکل زیر خواهد بود:

$$(9.b) \quad [SEM_i \text{ فرایندی که در آن کنش } SEM_i \text{ با ناکنشگر } SEM_k \text{ انجام می‌شود}] \leftrightarrow [[غنچه]_{N(\text{SBJ})_k} [ریزی]_{Vi\_i}]_{Nj}$$

### – زیرطرحواره کنشی هفتم

سازند اول در این زیرطرحواره اسمی است که نقش نحوی مفعول غیر صریح و نقش معنایی هدف را در شق غیرمنضم ترکیب دارد. R رابطه‌ای را نشان می‌دهد که در آن فرایندی با هدفی خاص انجام می‌شود:

$$(10.a) \quad [[a]_{N(\text{IND-OBJ})_k} [b]_{Vi\_i}]_{Nj} \leftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_i$$

---

1. prepositional complement

بازنمایی واژه «عمرافزایی» در زیرطرحواره معرفی شده به شکل زیر است:

$$(10.b) \llbracket \text{کنش } SEM_i \text{ با هدف افزودن به } SEM_k \text{ انجام می‌شود} \rrbracket \longleftrightarrow \llbracket [a]_{N(IND-OBJ)_k} [افزا]_{vi} [N_j] \rrbracket$$

البته باید توجه داشت که برای نام‌های مرکب انضمامی که با ستاک حال «افزودن» ساخته شده‌اند، می‌توان زیرساخت نحوی دیگری نیز متصور شد. به عنوان نمونه، زیرساخت نحوی واژه «عمرافزایی» می‌تواند به صورت «عمر را افزودن» نیز باشد. در این زیرساخت، سازند اول نقش نحوی مفعول صریح و نقش معنایی پذیرنده را خواهد داشت.

#### ۲-۲-۴. زیرطرحواره‌های ابزاری

معنای دیگری که R بر آن دلالت دارد معنای ابزاری است. ۵ زیرطرحواره از این نوع شناسایی شده است که بر اساس نقش نحوی و معنایی سازه منضم از یکدیگر تفکیک شده‌اند.

#### - زیرطرحواره ابزاری اول

سازند اول در این زیرطرحواره اسمی است که از نظر نقش نحوی در شق غیرمنضم ترکیب، مفعول صریح بوده و نقش معنایی آن نیز کنش‌پذیر است:

$$(11.a) \llbracket [a]_{N(DIR-OBJ)_k} [b]_{vi} [N_j] \rrbracket \longleftrightarrow \llbracket [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j \rrbracket$$

به عنوان نمونه، نام مرکب انضمامی «حباب‌ساز» را در زیرطرحواره معرفی شده در نظر بگیرید:

$$(11.b) \llbracket [وسيله‌ای که کنش } SEM_i \text{ را بر کنش‌پذیر } SEM_k \text{ انجام می‌دهد} \rrbracket \longleftrightarrow \llbracket [حباب]_{N(DIR-OBJ)_k} [ساز]_{vi} [N_j] \rrbracket$$

#### - زیرطرحواره ابزاری دوم

سازند اول در شق غیرمنضم ترکیب، صفتی است که نقش نحوی افزوده شیوه را داشته و نقش معنایی آن نیز شیوه است. R نشان‌دهنده رابطه‌ای است که در آن وسیله‌ای، کنشی را به روش خاصی انجام می‌دهد:

$$(12.a) \llbracket [a]_{Adj(manner\ adjunct)_k} [b]_{vi} [N_j] \rrbracket \longleftrightarrow \llbracket [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j \rrbracket$$

به عنوان نمونه، واژه علمی «سترون ساز» را در نظر بگیرید:

(12.b)  $[[\text{وسيله‌ای که کنش SEM}_i \text{ را با روش SEM}_k \text{ انجام می‌دهد}] \longleftrightarrow [ \text{سترون}]_{\text{Adj}} [\text{ساز}]_{\text{vi}} ]_{\text{Nj}}$

### – زیرطرحواره ابزاری سوم

در این زیرطرحواره، سازند اول اسمی است که نقش نحوی افزوده وسیله‌ای و نقش معنایی ابزار را در شق غیرمنضم ترکیب دارد. R رابطه‌ای است که در آن وسیله‌ای کنش را به واسطه ابزاری دیگر انجام می‌دهد:

(13.a)  $[[a]_{\text{N}} (\text{instrumental adjunct})_k [b]_{\text{vi}} ]_{\text{Nj}} \longleftrightarrow [ \text{SEM}_i \text{ with relation R to SEM}_k ]_k$

به جای گذاری ترکیب «پراش سنج» در زیرطرحواره معرفی شده توجه بفرمایید:

(13.b)  $[[\text{وسيله‌ای که کنش SEM}_i \text{ را به وسیله SEM}_k \text{ انجام می‌دهد}] \longleftrightarrow [ \text{پراش}]_{\text{N}} (\text{adjunct})_k [\text{سنج}]_{\text{vi}} ]_{\text{Nj}}$

### – زیرطرحواره ابزاری چهارم

در این زیرطرحواره، سازند اول اسمی است که نقش نحوی افزوده مکانی و نقش معنایی مکانی را در شق غیرمنضم ترکیب به عهده دارد. R رابطه‌ای را نشان می‌دهد که در آن وسیله‌ای، کنشی را در مکان خاص انجام می‌دهد:

(14.a)  $[[a]_{\text{N}} (\text{LOC adjunct})_k [b]_{\text{vi}} ]_{\text{Nj}} \longleftrightarrow [ \text{SEM}_i \text{ with relation R to SEM}_k ]_j$

جای گذاری واژه «فضایما» در این زیرطرحواره به این صورت است:

(14.b)  $[[\text{وسيله‌ای که کنش SEM}_i \text{ را در مکان SEM}_k \text{ انجام می‌دهد}] \longleftrightarrow [ \text{فضا}]_{\text{N}} (\text{adjunct})_k [b]_{\text{vi}} ]_{\text{Nj}}$

۱. طبق تعریف ارائه شده در دفتر واژه‌های مصوب، مقصود از «پراش سنج»، سنجشی به واسطه «پراش امواج» است. بنابراین، «پراش» در زیرساخت نحوی چنین ترکیبی نقش اسم ابزار را دارد.

### - زیرطر حوارهٔ ابزاری پنجم

در این زیرطر حواره، سازند اول اسمی است که در شق غیرمنضم ترکیب نقش نحوی فاعل و نقش معنایی کنشگر را دارد. R نشان‌دهندهٔ رابطه‌ای است که در آن ابزاری توسط کنشگری خاص به وجود آمده است:

$$(15.a) \quad [[a]_N (SBJ)_k [b]_{vi}]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j$$

نگارنده تنها یک نام مرکب انضمامی از این نوع در پیکرهٔ پژوهش یافته و آن واژه «نظامی ساز» است که در زیرطر حوارهٔ موردنظر بازنمایی شده است:

$$(15.b) \quad \{ [ابزاری \text{ که نشان‌دهندهٔ کنش } SEM_i \text{ توسط کنشگر } SEM_k \text{ است}] \longleftrightarrow \{ [SEM_i]_{N(SBJ)_k} [ساز]_{vi} \}_{Nj}$$

### ۴-۲-۳. زیرطر حواره‌های مکانی

رابطهٔ R می‌تواند بر معنای مکانی نیز دلالت داشته باشد و زیرطر حواره‌های متنوعی ایجاد کند. در ادامه به معرفی این موارد می‌پردازیم.

### - زیرطر حوارهٔ مکانی اول

در این زیرطر حواره، سازند اول اسمی است که در شق غیرمنضم ترکیب، نقش نحوی مفعول صریح را داشته و نقش معنایی آن نیز کنش‌پذیر است. R رابطه‌ای است که مکان وقوع کنش بر کنش‌پذیر را نشان می‌دهد:

$$(16.a) \quad [[a]_N (DIR-OBJ)_k [b]_{vi}(i)]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j$$

برای نمونه، به جای گذاری واژهٔ «خودرو شویی» در این زیرطر حواره توجه کنید:

$$(16.b) \quad \{ [مکانی \text{ که کنش } SEM_i \text{ بر کنش‌پذیر } SEM_k \text{ رخ می‌دهد}] \longleftrightarrow \{ [SEM_i]_{N(DIR-OBJ)_k} [خودرو]_{vi} \}_{Nj}$$

### – زیرطرحواره مکانی دوم

در این زیرطرحواره، سازند اول قیدی است که در شق غیرمنضم ترکیب نقش نحوی افزوده شیوه و نقش معنایی شیوه را دارد. R رابطه‌ای است که مکان وقوع کنشی با روشی خاص را نشان می‌دهد:

$$(17.a) \quad [[a]_{Adv} \text{ (manner adjunct)}]_k [b]_{Vi} N_j \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j$$

در ذیل، برای درک بهتر این زیرطرحواره، واژه «تندگذر» در آن جای‌گذاری شده است:

$$(17.b) \quad [مکانی که کنش SEM_i با روش SEM_k انجام می‌شود] \longleftrightarrow [تند]_{Adv} \text{ (adjunct)}_k [گذر]_{Vi} N_j$$

### – زیرطرحواره مکانی سوم

در این زیرطرحواره، سازند اول قیدی است که در شق غیرمنضم ترکیب نقش نحوی افزوده مکانی و نیز نقش معنایی مکانی دارد. R رابطه‌ای است که مکان وقوع کنشی در مکان خاصی را نشان می‌دهد:

$$(18.a) \quad [[a]_{Adv} \text{ (LOC adjunct)}]_k [b]_{Vi} N_j \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_k$$

تنها واژه یافت شده از این نوع زیرطرحواره واژه «زیرگذر» از دفتر اول در حوزه شهری (نه حوزه نظامی که در زیرطرحواره سوم جای دارد) است. جای‌گذاری این نام مرکب انضمامی در این زیرطرحواره به شکل زیر است:

$$(18.b) \quad [مکانی که کنش SEM_i در مکان SEM_k انجام می‌شود] \longleftrightarrow [زیر]_{Adv} \text{ (adjunct)}_k [گذر]_{Vi} N_j$$

### ۴-۲-۴. زیرطرحواره‌های کنشگری

یکی دیگر از انواع زیرطرحواره‌ها نمایانگر رابطه کنشگری است و انواعی دارد که در ذیل معرفی شده‌اند.

### – زیرطرحواره کنشگری اول

سازند اول اسمی است که در زیرساخت نحوی، یعنی شق غیرمنضم ترکیب، نقش مفعول صریح را داشته و نقش معنایی آن نیز کنش پذیر است. R نشان‌دهنده رابطه‌ای است که در آن کنشگری، کنشی را بر کنش پذیر مورد نظر انجام می‌دهد:

$$(19.a) \quad [[a]_N \text{ (DIR-OBJ)}_k [b]_{Vi}]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j$$

برای درک بهتر این زیرطرحواره، به جای گذاری واژه «پرتوشناس» در این زیرطرحواره توجه فرمایید:

$$(19.b) \quad [SEM_i \text{ که کنش } SEM_i \text{ را بر کنش پذیر } SEM_k \text{ انجام می‌دهد}] \longleftrightarrow [پرتو]_N \text{ (DIR-OBJ)}_k [شناس]_{Vi}]_{Nj}$$

### – زیرطرحواره کنشگری دوم

سازند اول این ترکیب اسمی است که نقش نحوی افزوده وسیله‌ای و نقش معنایی ابزار را در شق غیرمنضم ترکیب دارد. R رابطه‌ای است که در آن کنشگری کنشی را با وسیله‌ای خاص انجام می‌دهد:

$$(20.a) \quad [[a]_N \text{ (instrumental adjunct)}_k [b]_{Vi}]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j$$

به عنوان نمونه، جای گذاری واژه «چتربال پر» در این زیرطرحواره به این شکل است:

$$(20.b) \quad [SEM_i \text{ که کنش } SEM_i \text{ را به وسیله } SEM_k \text{ انجام می‌دهد}] \longleftrightarrow [چتربال]_N \text{ (adjunct)}_k [پر]_{Vi}]_{Nj}$$

واژه «موسیقی درمانگر» نیز با اغماض می‌تواند مطابق با همین زیرطرحواره باشد، اما باید توجه داشت که واژه «درمان» جزء غیرفعلی فعل مرکب «درمان کردن» است و در این ترکیب، پسوند اسم فاعل ساز «گر» گرفته است. بنابراین، زیرطرحواره آن به این شکل خواهد بود:

$$(20.c) \quad [SEM_i \text{ که کنش } SEM_i \text{ را به وسیله } SEM_k \text{ انجام می‌دهد}] \longleftrightarrow [موسیقی]_N \text{ (adjunct)}_k [درمان]_{Vi} \text{ _gar}]_{Nj}$$



#### ۴-۲-۵. زیرطرحواره و ویژگی کنشگر

زیرطرحواره دیگر بر معنای ویژگی کنشگر (نک. نقش‌های معنایی جدول (۲) پژوهش حاضر) دلالت دارد که تنها یک مورد از این نوع شناسایی شده است. بنابراین، در آخرین زیرطرحواره نام‌های مرکب انضمامی که در این پژوهش شناسایی شده، سازند اول قیدی است که نقش نحوی افزوده مکانی و نقش معنایی مکانی دارد. R رابطه‌ای است که نشان‌دهنده ویژگی کنشگر یک کنش است که در مکان خاصی رخ می‌دهد:

$$(21.a) \quad [[a]_N (\text{LOC adjunct})_k [b]_{Vi}]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_j$$

جای‌گذاری واژه «برون‌خیز» در زیرطرحواره معرفی شده به قرار زیر است:

$$(21.b) \quad [ویژگی کنشگر کنش SEM_i \text{ که در مکان } SEM_k \text{ رخ می‌دهد}] \longleftrightarrow [برون]_N (\text{adjunct})_k [خیز]_{Vi}]_{Nj}$$

#### ۴-۳. انواع زیرطرحواره‌های ساختاری و نقش‌های نحوی و معنایی در

##### گروه‌های نحوی

تمامی زیرطرحواره‌ها در گروه‌های نحوی از نوع کنشی هستند. به عبارت دیگر، R در همه انواع زیرطرحواره‌های گروه نحوی بر معنای کنش دلالت دارد.

#### ۴-۳-۱. زیرطرحواره کنشی اول

بر اساس این زیرطرحواره، جزء اول این ساختار اسمی است که بر معنای کنش دلالت دارد و به همین دلیل، به آن اسم عمل یا اسم گزاره‌ای اطلاق می‌شود. جزء دوم صفتی است که بر نقش نحوی افزوده شیوه و نیز نقش معنایی شیوه دلالت دارد. R نشان‌دهنده رابطه‌ای است که در آن فرایندی به روشی خاص انجام شود یا به فرایندی از نوع خاص دلالت داشته باشد.

شایان توجه است که سازند دوم در اکثر نمونه‌های یافت شده از این نوع زیرطرحواره در پیکره پژوهش، دارای پسوند اشتقاقی صفت‌ساز /-i/ «ی» است. به عبارت دیگر، سازند دوم صفتی نسبی است، اما مواردی یافت شد که سازند دوم صفت نسبی نبوده و ساختار موردنظر فاقد چنین پسوندی است. از این رو، تنها به ذکر نمایه Adj در زیرطرحواره بسنده

شده و از تجزیه آن به صورت اسمی که با پسوند صفت ساز /-i/ «ی» به صفت تبدیل شده است خودداری کرده ایم.

$$(22.a) \quad [[a]_{Nk} [b]_{Adj(manner\ adjunct)_i}]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_k$$

به عنوان نمونه، گروه نحوی «تولید مستقل» را در این زیرطرحواره در نظر بگیرید:

$$(22.b) \quad [k]_{فرایندی} \text{ که در آن کنش } SEM_k \text{ از نوع } SEM_i \text{ است} \longleftrightarrow [Nk]_{تولید} [Adj(adjunct)_i]_{مستقل}]_{Nj}$$

### ۲-۳-۴. زیرطرحواره کنشی دوم

در این زیرطرحواره، سازند اول اسمی است که بر معنای کنش دلالت دارد و همان اسم گزاره‌ای است. سازند دوم اسمی است که نقش نحوی فاعل ساختاری و نقش معنایی کنش‌پذیر را در زیرساخت انتزاعی مفروض دارد. R رابطه‌ای است که نشان می‌دهد فرایند/کنشی بر کنش‌پذیری رخ می‌دهد:

$$(23.a) \quad [[a]_{Nk} [b]_{N(SBJ)_i}]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_k$$

برای نمونه، گروه نحوی «تحلیل داده‌ها» را در این زیرطرحواره در نظر بگیرید:

$$(23.b) \quad [k]_{فرایندی} \text{ که در آن کنش } SEM_k \text{ بر کنش‌پذیر } SEM_i \text{ رخ می‌دهد} \longleftrightarrow [Nk]_{تحلیل} [N(SBJ)_i]_{داده‌ها}]_{Nj}$$

### ۳-۳-۴. زیرطرحواره کنشی سوم

در این زیرطرحواره نیز، سازند اول اسم گزاره‌ای است و سازند دوم صفتی است که بر نقش نحوی افزوده وسیله‌ای و نقش معنایی ابزار دلالت دارد. R فرایندی را نشان می‌دهد که به کمک ابزاری صورت می‌گیرد:

$$(24.a) \quad [[a]_{Nk} [b]_{Adj(instrumental\ adjunct)_i}]_{Nj} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_k$$

جای‌گذاری گروه نحوی «ردیابی لیزری» را در این زیرطرحواره در نظر بگیرید:

$$(24.b) \quad [k]_{فرایندی} \text{ که در آن کنش } SEM_k \text{ به وسیله } SEM_i \text{ انجام می‌شود} \longleftrightarrow [Nk]_{ردیابی} [Adj(adjunct)_i]_{لیزری}]_{Nj}$$

#### ۴-۳-۴. زیرطرحواره کنشی چهارم

در این زیرطرحواره، سازند اول اسم گزاره‌ای است و سازند دوم اسمی است که نقش نحوی افزوده مکانی و نقش معنایی مکانی را در زیرساخت نحوی مفروض دارد. R نشان‌دهنده رابطه‌ای است که در آن فرایندی در مکانی خاص رخ می‌دهد:

$$(25.a) \left[ [a]_{Nk} [b]_{N(\text{locative adjunct})i} \right]_{Nk} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_k$$

جای‌گذاری گروه نحوی «آمارگیری درون‌خودرو» را در این زیرطرحواره در نظر بگیرید:

$$(25.b) \left[ [a]_{Nk} [b]_{N(\text{adjunct})i} \right]_{Nk} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ در مکان } SEM_k \text{ رخ می‌دهد}]_k$$

#### ۴-۳-۵. زیرطرحواره کنشی پنجم

در این زیرطرحواره نیز مانند زیرطرحواره‌های پیشین، سازند اول اسم گزاره‌ای است. سازند دوم اسمی است که نقش نحوی متمم حرف اضافه‌ای و نقش معنایی پذیرنده را در زیرساخت نحوی مفروض دارد. R رابطه‌ای را نشان می‌دهد که در آن فرایندی بر موضوعی خاص انجام می‌شود:

$$(26.a) \left[ [a]_{Nk} [b]_{N(\text{PREP complement})i} \right]_{Nk} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ with relation } R \text{ to } SEM_k]_k$$

جای‌گذاری گروه نحوی «حفاظت داده‌ها» در این زیرطرحواره به این صورت خواهد بود:

$$(26.b) \left[ [a]_{Nk} [b]_{N(\text{complement})i} \right]_{Nk} \longleftrightarrow [SEM_i \text{ بر پذیرنده } SEM_k \text{ انجام می‌شود}]_k$$

اکنون، در جدولی به معرفی انواع زیرطرحواره‌های ساختاری ذکر شده در نام‌های مرکب انضمامی و گروه‌های نحوی و فراوانی آنها در پیکره پژوهش می‌پردازیم. بررسی‌های انجام گرفته نشان داد که نقش معنایی «کنش» بیشترین میزان بازنمایی را در هر دو ساخت بررسی شده داشته است؛ به طوری که شاهد ۱۶۰ نام مرکب انضمامی با نقش معنایی «کنشی» بوده‌ایم. در میان گروه‌های نحوی نیز، تمامی ۲۰۸ گروه نحوی یافت شده

در پیکره پژوهش بر نقشی معنایی جز «کنش» دلالت نداشته‌اند. البته باید توجه داشت که نقش معنایی «ابزاری» میان نام‌های مرکب انضمامی در جایگاه دوم قرار دارد و ۹۲ نام مرکب انضمامی بر این نقش معنایی دلالت داشته‌اند. نقش‌های معنایی «کنشگر» با ۳۵ مورد، نقش معنایی «مکانی» با ۶ مورد و در آخر، ۲ مورد نقش معنایی «ویژگی» به ترتیب سایر نقش‌های معنایی نام‌های مرکب انضمامی بوده‌اند. بنابراین، نقش‌های معنایی این ساخت از تنوع برخوردار بوده است و در این تنوع، نقش‌های معنایی کنشی و ابزاری بیشترین سهم را داشته‌اند. همچنین، باید توجه داشت که علت تک‌نقشی بودن گروه‌های نحوی در این است که هسته نحوی در گروه‌های نحوی هسته معنایی هم به شمار می‌رود که نقش معنایی خود را به کل گروه منتقل کرده است. از آن‌جا که هسته این گروه‌های اسمی همگی اسم عمل بوده و معنی کنشی دارند، معنای کل گروه اسمی نیز کنش بوده است.

جدول ۴. انواع زیرطرحواره‌های ساختاری نام‌های مرکب انضمامی و گروه‌های نحوی

شماره زیرطرحواره	نوع معنایی زیرطرحواره	تعداد
زیرطرحواره کنشی اول	کنشی	۹۹
زیرطرحواره کنشی دوم	کنشی	۱۷
زیرطرحواره کنشی سوم	کنشی	۱۲
زیرطرحواره کنشی چهارم	کنشی	۱۶
زیرطرحواره کنشی پنجم	کنشی	۶
زیرطرحواره کنشی ششم	کنشی	۸
زیرطرحواره کنشی هفتم	کنشی	۲
زیرطرحواره ابزاری اول	ابزاری	۷۴
زیرطرحواره ابزاری دوم	ابزاری	۱۱
زیرطرحواره ابزاری سوم	ابزاری	۳
زیرطرحواره ابزاری چهارم	ابزاری	۳
زیرطرحواره ابزاری پنجم	ابزاری	۱
زیرطرحواره مکانی اول	مکانی	۳
زیرطرحواره مکانی دوم	مکانی	۲
زیرطرحواره مکانی سوم	مکانی	۱
زیرطرحواره کنشگری اول	کنشگر	۳۳
زیرطرحواره کنشگری دوم	کنشگر	۲
زیرطرحواره ویژگی کنشگر	ویژگی	۲

طرحواره ترکیب

## ادامه جدول ۴.

شماره زیرطرحواره	نوع معنایی زیرطرحواره	تعداد
زیرطرحواره کنشی اول	کنشی	۱۳۳
زیرطرحواره کنشی دوم	کنشی	۵۷
زیرطرحواره کنشی سوم	کنشی	۱۲
زیرطرحواره کنشی چهارم	کنشی	۲
زیرطرحواره کنشی پنجم	کنشی	۴

طرحواره گروه  
نحوی

#### ۴-۴. نحوی واژه‌ها؛ نمونه‌هایی از واژگانی شدگی گروه‌های نحوی

با خواندن عنوان این بخش حتماً این پرسش در ذهن خواننده کنجکاو شکل گرفته است که مقصود از «نحوی واژه» چیست. نحوی واژه عنوانی است که نگارنده برای اشاره به گروه‌های نحوی متشکل از هسته اسمی یا همان گروه اسمی به کار برده و شامل باهمایی دو اسم (N+N) یا یک اسم و صفت (N+Adj) می‌شود. این دو گروه نحوی در سنت دستوری زبان فارسی به ترتیب به اضافه اسمی و اضافه وصفی معروف بوده‌اند، اما آن ویژگی که سبب تمایز این گروه‌های اسمی از سایر گروه‌های نحوی و اطلاق نحوی واژه به آنها بوده چیست.

همانطور که می‌دانیم، عنصر نحوی پیونددهنده این دو اسم یا اسم و صفت، کسره اضافه است، اما در مواردی این کسره اضافه از میان دو سازند حذف شده و گروه اسمی همانند یک واژه خواهد بود، چراکه الگوی تکیه آن تغییر کرده و مانند دیگر واژه‌های زبان فارسی تکیه‌ای در هجای آخر سازند آخر خواهد داشت. افزون‌براین، چنین ساختاری بر یک مفهوم واحد دلالت دارد و از این نظر نیز، همانند یک واژه رفتار می‌کند.

البته باید توجه داشت که در اکثر موارد با حذف کسره اضافه، سازند دوم به جایگاه سازند اول منتقل می‌شود و چنین ساختاری در سنت دستوری زبان فارسی «اضافه مقلوب» نام دارد. با وجود این، در مواردی نیز شاهد این جابه‌جایی نیستیم. در بررسی پیکره پژوهش حاضر نیز، شاهد ۵۵ مورد از این نحوی واژه‌ها هستیم که نشان می‌دهند گروه‌های نحوی نیز توانایی انجام رفتارهای ساخت‌وازی را دارند. به سخن دیگر، همان‌طور که نام‌های مرکب انضمامی که خود حاصل فرایند ساخت‌وازی‌اند، زیرساخت نحوی دارند و از این منظر می‌توان آنها را تا حدودی برخوردار از رفتارهای نحوی دانست، نحوی واژه‌ها نیز با پیشینه نحوی خود و تبدیل آنها به ماهیت ساخت‌وازی، مؤید تعامل میان دو حوزه نحو و

ساخت واژه هستند. نمونه‌هایی از این ساخت‌های یافته شده در پیکره پژوهش حاضر از این قرار است: گشناپ‌راه<sup>۱</sup>، جاخواب، برش‌افزار و ... .

#### ۵-۴. مقایسه زایایی نام‌های مرکب انضمامی و گروه‌های نحوی در واژه‌های مصوب فرهنگستان

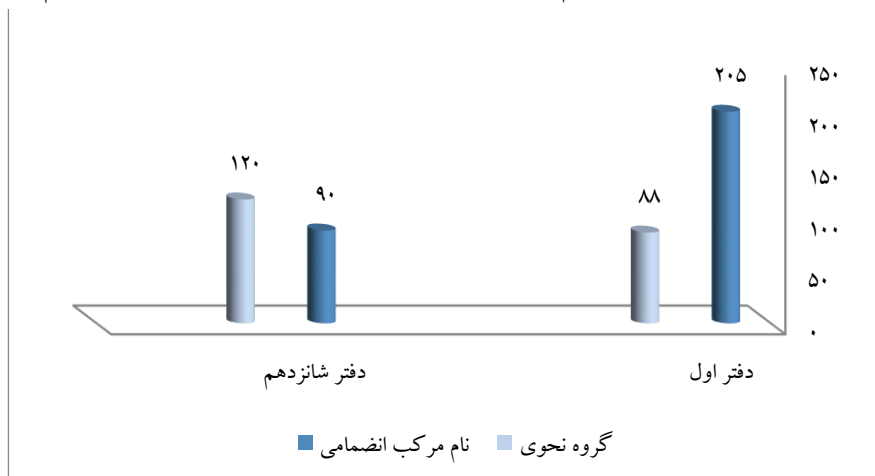
مطابق با پژوهش انجام شده، به‌طور کلی میزان زایایی نام‌های مرکب انضمامی در پیکره پژوهش بیشتر از گروه‌های نحوی بوده است، زیرا مجموع نام‌های مرکب انضمامی به کاررفته در هر دو دفتر اول و شانزدهم ۲۹۵ نام بوده، حال آنکه این تعداد در گروه‌های نحوی ۲۰۸ گروه اسمی بوده است.

با وجود این، در خصوص تغییرات زایایی در طول دوره ۱۰ ساله از انتشار اولین دفتر تا انتشار دفتر شانزدهم، شاهد کاهش کاربرد فرایند انضمام در الگوهای واژه‌سازی بوده‌ایم، زیرا از میان ۵۰۰ واژه که به‌طور تصادفی از دفتر اول واژه‌های مصوب فرهنگستان انتخاب شده بود، ۲۰۵ واژه حاصل فرایند انضمام بوده است. به عبارت دیگر، قریب به نیمی از واژه‌های یافت شده، با فرایند انضمام اسم ساخته شده است. این در حالی است که در دفتر شانزدهم این میزان به بیش از نصف تعداد نام‌های مرکب انضمامی در دفتر اول کاهش یافته و تنها ۹۰ نام مرکب انضمامی یافته شد. در خصوص گروه‌های نحوی نیز، بررسی‌های انجام شده نشان داد که تعداد گروه‌های اسمی یافته شده از دفتر اول واژه‌های مصوب، ۸۸ گروه اسمی بوده که این میزان در دفتر شانزدهم رشد بیشتری داشته و به ۱۲۰ گروه اسمی افزایش یافته است. روند این تغییرات در شکل (۴) نمایش داده شده است:

---

۱. این اصطلاح تخصصی در حوزه زیست‌شناسی به کاررفته و برابر نهاد مصوب spermiduct است.

شکل ۴. زیایی فرایند انضمام و ساخت گروه‌های نحوی در دفترهای اول و شانزدهم



به عقیده نگارنده، آنچه باعث شده است میزان کاربرد و زیایی گروه‌های نحوی در دفتر شانزدهم واژه‌های مصوب افزایش یابد، «اصل اقتصاد شناختی»<sup>۱</sup> است. مطابق با این اصل، موجودات عالم هستی از جمله انسان تلاش می‌کنند تا جایی که ممکن است با کمترین تلاش‌های شناختی، بیشترین اطلاعات را از دنیای پیرامون خود کسب نمایند (بهرامی خورشید، ۱۴۰۰: ۱۹). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان دادند که تنوع زیرطرحواره‌های ساختاری نام‌های مرکب انضمامی تقریباً سه برابر تنوع زیرطرحواره‌های ساختاری گروه‌های اسمی است. بنابراین، الگوهای ساخت نام مرکب انضمامی که به قیاس از آنها نام‌های مرکب انضمامی ساخته می‌شود، بیشتر از گروه‌های اسمی است و این مسأله موجب شده است که بر اساس اصل اقتصاد شناختی، تمایل به ساخت گروه‌های اسمی بیشتر باشد. علت آن است که تنها با شناخت تعداد محدودی زیرطرحواره ساختاری (در این پژوهش ۵ زیرطرحواره ساختاری) و با قیاس از آنها می‌توان مفاهیم جدیدی را در قالب گروه‌های اسمی صورتبندی کرد، اما برای ساخت نام‌های مرکب انضمامی نیازمند شناخت زیرطرحواره‌های متعدد (در این پژوهش ۱۸ زیرطرحواره ساختاری) هستیم. با وجود این، اصل اقتصاد زبانی<sup>۲</sup> مسأله دیگری است که در واژه‌سازی با آن مواجه هستیم.

1. principle of cognitive economy  
2. principal of economy in language

گروه‌های نحوی به لحاظ طول زنجیره گفتار اغلب بلندتر از نام‌های مرکب انضمامی هستند. به عنوان نمونه، گروه اسمی «یکپارچه‌سازی داده‌ها» به لحاظ طول زنجیره گفتار بلندتر از نام مرکب انضمامی مانند «ترازیاب» است. بنابراین، ساخت گروه‌های نحوی هرچند مطابق با اصل اقتصاد شناختی است، اما اصل اقتصاد زبانی را نقض می‌کند. این مسأله موجب می‌شود گویشوران از کاربرد واژه‌های طولانی خودداری کنند، چراکه هم مخالف اقتصاد زبانی هستند و هم ثبت آنها در حافظه دشوار بوده و از منظر کاربرد (و نه واژه‌سازی) نیز، مخالف با اقتصاد شناختی تلقی می‌شوند. لازم است چنین مسائلی، به ویژه در بحث آموزش مفاهیم علمی مورد توجه قرار گیرد. از این رو، نقش حوزه شناخت نیز در بررسی تعامل دو حوزه ساخت واژه و نحو مشخص گردید.

#### ۵. یافته‌های پژوهش

این بررسی نشان داد که زیرساخت نحوی استنباط‌شده از نام‌های مرکب انضمامی با تعاریف ارائه‌شده در دفتر واژه‌های مصوب همخوانی دارد، زیرا نقش نحوی و معنایی سازند به کاررفته در شق غیرمنضم/ زیرساخت نحوی آن نام مرکب انضمامی با نقش نحوی و معنایی سازه‌های به کاررفته در تعریف یکسان است.

بیشترین نقش نحوی سازه منضم‌شده در نام‌های مرکب انضمامی مفعول صریح بوده است؛ به طوری که ۲۰۹ سازه منضم، نقش نحوی مفعول صریح داشته‌اند. از سوی دیگر، بیشترین نقش معنایی سازه منضم نیز، نقش معنایی کنش‌پذیر بوده که در این مورد هم، شاهد ۲۰۹ نقش معنایی کنش‌پذیر در میان سازه‌های منضم هستیم. به سخن دیگر، تمام مفعول‌های صریحی که به فعل منضم شده‌اند، نقش معنایی کنش‌پذیر را داشته‌اند. بیشترین نقش نحوی سازند به کاررفته با اسم گزاره‌ای در گروه‌های نحوی نیز، افزوده روش است که متعاقباً نقش معنایی روشی نیز داشته است و تعداد آن ۱۳۳ مورد بوده است. نکته جالب توجه این است که نقش نحوی فاعلی در نام‌های مرکب انضمامی کاربرد اندکی دارد، زیرا فاعل‌ها در سازه منضم نام مرکب انضمامی، نقش معنایی کنشگر داشته‌اند، اما فراوانی کاربرد نقش نحوی فاعلی در گروه‌های نحوی به دلیل داشتن نقش معنایی کنش‌پذیر در زیرساخت نحوی مفروض و نیز غیرارجاعی بودن، به قدری است که در رتبه دوم بیشترین نقش‌های نحوی قرار دارد.



بررسی نام‌های مرکب انضمامی در پیکره پژوهش نشان داد که سازه منضم در نام‌های مرکب انضمامی بر مواردی که در ترتیب ختثای سازه‌ها در زبان فارسی (در رویکرد پیکره‌بنیاد رابرتز (2009: 98) و به پیروی از ماهوتیان (1997: 50-51)) معرفی شده، انطباق کامل ندارد، زیرا هیچ سازه منضمی در میان نام‌های مرکب انضمامی بر نقش افزوده زمانی و نیز بهره‌ور دلالت نداشته است. همچنین، در ترتیب یادشده، نقش بهره‌ور و مقصد یکسان در نظر گرفته شده است؛ حال آنکه در تحلیل داده‌های پژوهش حاضر، نقش بهره‌ور نقشی جداگانه تلقی شده است. همچنین است تمایز نقش معنایی مبدأ و منشأ در این پژوهش که اولی بر ماهیت فیزیکی و دومی بر ماهیتی انتزاعی دلالت دارد. افزون‌براین، برخی از سازه‌ها در نام‌های مرکب انضمامی و گروه‌های نحوی، افزوده‌هایی نظیر افزوده روش بوده‌اند که چنین سازه‌هایی نیز، در ترتیب سازه‌ای یادشده، معرفی نشده و تنها افزوده‌های معرفی شده در این ترتیب، افزوده زمانی، افزوده مکانی و افزوده وسیله‌ای بوده‌اند.

سازه منضم در نام‌های مرکب انضمامی همواره بسیط نیست و می‌تواند یک واژه مشتق یا مرکب باشد، مانند سازه «پاره‌چین» در «پاره‌چین‌سازی» که خود یک واژه مرکب است. انضمام فرایندی لایه‌ای<sup>۱</sup> است، زیرا ممکن است ابتدا یک سازه به یک فعل منضم شود و فعل مرکب انضمامی بسازد، سپس سازه دیگری به آن فعل انضمامی، منضم شود و یک نام مرکب انضمامی بسازد؛ مانند نام مرکب انضمامی «پیاده‌پیام‌دهی» که در آن ابتدا واژه «پیام» که از ساخت‌های موضوعی فعل «دادن» و در زیرساخت نحوی و شق غیرمنضم ترکیب نقش مفعول صریح را دارد، به ستاک حال فعل «دادن» منضم می‌شود، سپس افزوده روش «پیاده» که ساخت غیرموضوعی است به فعل انضمامی «پیام‌دادن» منضم شده است. نگارنده مواردی را به‌ویژه در نام‌های مرکب انضمامی یافت که با توجه به معنی و تعریف ارائه شده برای آنها، چنین مستفاد می‌شود که بخشی از سازندهای آنها به‌ویژه بخش‌هایی از سازنده اول هنگام ترکیب حذف شده است، مانند نام مرکب انضمامی «ساحل‌نشینی» که عبارت حرف اضافه‌ای «روی ساحل» با ازدست‌دادن هسته حرف اضافه‌ای خود در این ترکیب انضمامی به کار رفته است.

زیرساخت نحوی مفروض در برخی واژه‌ها به راحتی قابل استنباط نبوده است و حتی برخی واژه‌ها صورت یکسانی داشته، اما به دلیل افاده معنایی متفاوت به دو زیرطرحواره جداگانه تعلق داشتند، مانند واژه «زیرگذر» در حوزه شهری و نظامی که هر کدام به زیرطرحواره‌های متفاوتی تعلق دارند. بنابراین، هم‌نامی<sup>۱</sup> دلیلی بر تعلق آن صورت‌ها به زیرطرحواره‌های یکسان نیست.

سازند اول در گروه‌های نحوی، یعنی همان اسم گزاره‌ای، اغلب جزء غیرفعلی یک فعل مرکب بوده است؛ مانند «پرواز آزمایشی» که سازند اول آن برگرفته از فعل مرکب «پروازکردن» بوده است. همچنین است گروه اسمی «شکار پایدار» که سازند اول آن برگرفته از جزء غیرفعلی فعل مرکب «شکارکردن» است.

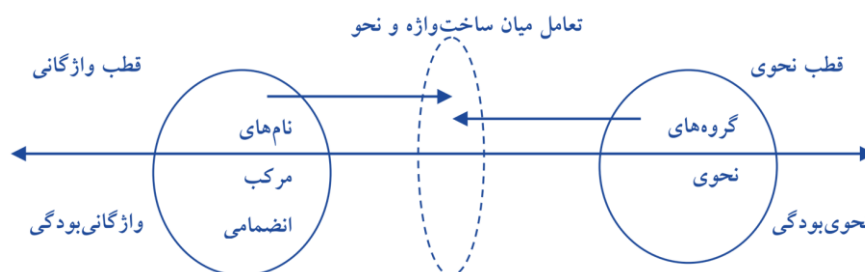
## ۶. نتیجه‌گیری

با بررسی داده‌های پژوهش حاضر مشخص شد که نقش نحو در واژه‌سازی زبان علم به دو شکل بازنمایی شده است: الف) در خصوص نام‌های مرکب انضمامی، نحو نقشی در سایه دارد. ب) در خصوص گروه‌های نحوی، نقش نحو آشکارا است. چنانچه قطب واژگانی و قطب نحوی را دو سر یک پیوستار در نظر بگیریم، باید گفت که نام‌های مرکب انضمامی به نسبت گروه‌های نحوی واژگانی شدگی بیشتری دارند و در قطب واژگانی پیوستار قرار می‌گیرند. در مقابل، گروه‌های نحوی در قطب دیگر این پیوستار که همان قطب نحوی است جای دارند. با وجود این، زیرساخت نحوی در نام‌های مرکب انضمامی و دلالت گروه‌های نحوی بر مفهومی واحد و در مواردی از دست دادن عنصر نحوی، خود باعث شده است که این ساختارها به سمت قطب مخالف خود مایل باشند. به عبارتی، نام‌های مرکب انضمامی به سمت قطب نحوی گرایش داشته و گروه‌های نحوی به سمت قطب واژگانی متمایل هستند. انگاره (۵) از دو حوزه ساخت واژه و نحو مؤید وجود تعامل میان این دو حوزه است:

---

1. homonymy

شکل ۵. انگاره تعامل دو حوزه ساخت واژه و نحو



### سپاسگزاری

از تمامی زحمات استادان گرانقدرم به ویژه جناب آقای دکتر محمد دبیرمقدم سپاسگزارم. بی شک بدون راهنمایی‌های ایشان قادر به نگارش این پژوهش نبوده‌ام؛ هرچند ایشان بزرگوارانه جهت تسهیل امور انتشار مقاله بنده را از ذکر نام ایشان به‌عنوان نویسنده بازداشتند. همچنین، از استاد گرانقدرم، جناب آقای دکتر رضوی و زحمات فراوانشان برای نگارش این مقاله به بهترین شکل، کمال تشکر را دارم.

### تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

### ORCID

Mohammadreza Razavi  <https://orcid.org/0009-0008-0015-3740>

Marziyeh Allahyari  <https://orcid.org/0009-0008-8232-5787>

### منابع

- ارکان، فائزه. (۱۳۸۵). انضمام اسم: رویکردی نحوی یا صرفی. *زبان و زبان‌شناسی*، ۲(۴)، ۹۵-۱۱۰.
- انوشه، مزدک. (۱۴۰۰). *صرف در نحو از کمینه‌گرایی تا صرف توزیعی*. تهران: دانشگاه تهران.
- بهرامی خورشید، سحر. (۱۴۰۰). *دستور شناختی*. تهران: سمت.
- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۸). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین (ویرایش سوم)*. تهران: سمت.
- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۹). *زبان‌شناسی: منظری ایرانی*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

- رضایی، والی و ترابی، مریم. (۱۳۹۳). انضمام مفعول و ارتباط آن با نوع عمل در زبان فارسی. *زبان‌شناسی تطبیقی*، ۴(۸)، ۸۰-۵۷.
- شقایق، ویدا. (۱۳۸۶). انضمام در زبان فارسی. *ویژه‌نامه دستور*، ۳(۳)، ۳۹-۳.
- طباطبایی، علاءالدین. (۱۳۹۲). اضافه اسمی و اضافه وصفی (اتحادیه اروپا یا اتحادیه اروپایی). *نامه فرهنگستان*، ۱۳(۲)، ۱۶۸-۱۵۷.
- کریمی‌دوستان، غلامحسین. (۱۳۸۶). اسامی و صفات گزاره‌ای در زبان فارسی. *نامه فرهنگستان*، ۳(۳)، ۲۰۲-۱۵۷.
- میرزائی، آزاده و سعید مولودی. (۱۳۹۳). نخستین پیکره نقش‌های معنایی زبان فارسی. *علم زبان*، ۲(۳)، ۴۷-۲۹.

## References

- Arkan, F. (2006). Noun incorporation: Syntactic or morphological approach. *Language and Linguistics*, 2(4), 95-110. [In Persian]
- Anousheh, M. (2021). *Morphology in Syntax from Minimalist Program to Distributed Morphology* (2<sup>nd</sup> ed.). Tehran: University of Tehran Press. [In Persian]
- Bahrami-Khorshid, S. (2021). *Cognitive Grammar: Theoretical Foundation, and Application in Persian*. Tehran: SAMT
- Baker, M. (1988). *Incorporation: A Theory of Grammatical Function Changing*. Chicago: Chicago University Press.
- Booij, G. (2010a). *Construction Morphology*. Oxford: Blackwell.
- Booij, G. (2010b). Construction morphology. *Language and Linguistic Compass*, 4(7), 543-546.
- Booij, G. (2015). Construction Morphology. In A. Hippisley & G. Stump (Eds.), *Cambridge Handbook of Morphology*, (pp. 424-448). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization. In R. A. Jacobs & P. S. Rosenbaum (Eds.), *Readings in English transformational grammar* (Vol. 107) (pp.184-221). Waltham MA: Blaisdell.
- Dabir-Moghaddam, M. (2019). *Theoretical Linguistics: Emergence and Development of Generative Grammar* (3<sup>rd</sup> ed.). Tehran: SAMT. [In Persian]
- Dabir-Moghaddam, M. (2020). *Linguistics: An Iranian Perspective*. Tehran: Allameh Tabataba'i University Press. [In Persian]
- Embick, D. (2015). *The Morpheme*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Ernest, T. (2004). *The Syntax of Adjuncts*. London: Cambridge University Press.
- Giegrich, H. (2009). Compounding and lexicalism. In R. Lieber & P. Štekauer (Eds.), *The Oxford handbook of compounding* (pp.105-129). Oxford: Oxford University press.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, Ch. (2014). *An Introduction to Functional Grammar* (4<sup>th</sup> ed). London and New York: Routledge.
- Karimi-Doustan, G. (2008). Persian predicative nouns and adjectives. *Grammar, Nāmaeh-ye Farhangestān*, 3(3), 187-202. [In Persian]
- Kipper, S. (2006). *VerbNet Annotation Guidelines*. Colorado: Colorado University Boudler.
- Kroeber, A. L. (1909). Noun incorporation in American language. In F. Heger (Ed.), *Proceedings of the International Congress of Americanists 16* (pp. 569-576). Wien: A. Hartleben's Verlag.
- O'Neill, P. (2016). Lexicalism, the principle of morphology-free syntax and the principle of syntax-free morphology. In A. Hippisley & G. Stump (Eds.), *The Cambridge handbook of morphology*, (pp. 237-271). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mahootian, S. (1997). *Persian*. London: Routledge.
- Mirzaei, A., & Moloodi, A. S. (2014). The first semantic role corpus in Persian language. *Language Science*, 2(3), 48-29. [In Persian]
- Mithun, M. (1984). The evolution of noun incorporation. *Language*, 60(4), 847-894.
- Mithun, M. (1986). On the nature of noun incorporation. *Language*, 62(1), 32-37.
- Palmer, M., Bonial, C. &, Hwang, J. (2015). Verbnet: Capturing English verb behavior, meaning, and usage. In S. E. F Chipman (Ed.), *The Oxford handbook of cognitive science* (pp. 315-336). Oxford: Oxford University Press.
- Rezai, V., & Torabi, M. (2015). Object incorporation and aktionsart in Persian. *Iranian Journal of Comparative Linguistics Research*, 4(8), 55-79. [In Persian]
- Roberts, J. (2009). *A Study of Persian Discourse Structure* (in cooperation with Behrooz Barjaste Delforoz and Carina Jahani). Uppsala: Uppsala University Press.
- Rosen, S. T. (1989). Two type of noun incorporation: A lexical analysis. *Language*, 65(2), 294-317.
- Sapir, E. (1911). The problem of noun incorporation in American languages. *American Anthropologist*, 13(2), 250-282.

- Shaghghi, V. (2008). Incorporation in Persian. *Grammar, Nāmaeh-ye Farhangestān* 3(3), 3-39. [In Persian]
- Spencer, A. (1995). Incorporation in Chukchi. *Language*, 71(3), 439-489.
- Tabatabaei. A. (2014). Nominal ezâfe and adjectival ezâfe. *Nāmaeh-ye Farhangestān* 13(2), 157-167. [In Persian]

---

استناد به این مقاله: رضوی، محمدرضا و الهیاری، مرضیه. (۱۴۰۳). تعامل میان ساخت‌واژه و نحو در زبان علم: مطالعه موردی فرایند انضمام اسم و ساخت گروه‌های نحوی. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۲۹۸-۲۵۵. doi: 10.22054/LS.2024.77576.1614



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.

## The Skill of Requesting Clarification and Responding to the Request for Clarification in Children with Cochlear Implant

**Elnaz Rashed Chitgar** 

Ph.D. Student in Speech Therapy, School of Rehabilitation, Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran

**Reyhane Mohamadi** 

Associate Professor of Speech and Language Pathology, Rehabilitation Research Center, Department of Speech and Language Pathology, School of Rehabilitation Sciences, Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran

**Sakineh Mohammad Zamani** 

Ph.D. Student in Speech and Language Pathology, Rehabilitation Research Center, Department of Speech and Language Pathology, School of Rehabilitation Sciences, Iran University of Medical Sciences, Tehran, Iran

**Mohammad Hassan Torabi** 

Ph.D. in Linguistics, Saadi Foundation, Tehran, Iran

### Abstract

The strategy of conversational repair is one of the most important pragmatic skills, which includes requesting clarification and responding to the request for clarification. In this cross-sectional descriptive-analytical study, the conversational repair skills of 15 children with cochlear implants were

---

\*Corresponding Author: englishstudent.today66@gmail.com

**How to Cite:** Rashed Chitgar, E., Mohamadi, R., Mohammad Zamani, S., & Torabi, M. H. (2024). The skill of requesting clarification and responding to the request for clarification in children with cochlear implant. *Language Science*, 11(19), 299-333. doi: 10.22054/LS.2024.78907.1631.

compared with 15 language age-matched hearing children TOLD-P:3. The aforementioned skills of subjects were evaluated in the dyadic interactions of the children with cochlear implants and unfamiliar hearing children. For this purpose, the children's conversations were transcribed and coded. The results showed a significant difference between the average number of requests for clarification in the group of children with cochlear implants, and hearing children matched in terms of language age ( $p < 0.05$ ), but the average number of strategies of responding to the request for clarification in children with cochlear implants was not significantly different from that of the hearing children. Also, children with cochlear implants used the skill of requesting clarification more than the hearing children matched based on the language age, which can indicate that the skill of requesting clarification takes longer to develop, and hearing children, considering their chronological age, are probably not mature enough in their use of this skill. Another possibility could be that children with normal hearing, despite having the same language age as children with cochlear implants, still have more and better access to auditory information due to having normal hearing, and therefore, do not need as many requests of clarification as children with cochlear implants.

**Keywords:** conversational repair, request for clarification, response to the request for clarification, children with cochlear implants, conversation.

## 1. Introduction

Many hearing-impaired children, even if they have good lexical and syntactic skills, may not be able to use these skills properly in social contexts, and as a result, show deficiencies in conversational skills. The strategy of conversational repair is one of the most important pragmatic skills, which includes requesting clarification and responding to the request for clarification. The present study was conducted with the aim of investigating the skill of conversational repair (request for clarification and response to the request for clarification) in children with cochlear implants and their language-age-matched hearing counterparts. The question of the present research is whether or not the skill of requesting clarification and responding to it in cochlear-



implanted children is different from their hearing peers in terms of language age.

## 2. Literature Review

Ackerman (1983) proposed a three-component model for the skill of requesting clarification. This model includes the three components of detection, evaluation, and clarification, based on which, in case of an ambiguous verbal message, three steps are taken: the first step is to detect or recognize the ambiguous message; the second is to evaluate what has led to the ambiguity in the statement; and finally, the third is to clarify the ambiguous message by asking questions. Church et al. (2017) in a study on 93 hearing-impaired children with an age range of 7-12 years - who were matched with hearing children based on chronological age and language age - showed that hearing-impaired children performed worse than their hearing counterparts on rapid responding, topic maintenance, and requesting for clarification when asking and answering about their favorite topic, and use non-verbal behavior instead of conversational repair. Samuelsson and Lyxell (2014) also investigated seven children with cochlear implants in the age range of three years and six months to six years and nine months in daily interactions, and concluded that the skills of requesting clarification in children with cochlear implants were better than those of hearing children in dyadic interactions while playing. Lichtig et al. (2011), examining the communication behaviors of 127 hearing children with and without hearing loss between the ages of 3 and 6 years during free play, showed that hearing children in their daily situations were more skillful in requesting for clarification than their hearing-impaired counterparts. Mousavi et al. (2014) compared some pragmatic abilities, including topic maintenance, turn-taking, and conversational repair, in Persian-speaking children with severe hearing loss aged 4 to 6 years with their hearing peers. The authors found that there was a significant difference between the hearing and hearing-impaired groups on the average duration of topic maintenance, turn-taking scores,

conversational repair of the kind of requesting for clarification, and conversational repair of the kind of responding to the request for clarification. Mousavi et al. concluded that hearing-impaired children were weaker in using pragmatic skills than hearing children.

### **3. Methodology**

In this cross-sectional descriptive-analytical study, the conversational repair skills of 15 children with cochlear implants were compared with those of 15 hearing children matched in terms of linguistic age. The language age of these children was matched using the Test of Language Development (TOLD-P3). In this research, the personal information questionnaire of hearing-impaired children with cochlear implants, the personal information questionnaire of hearing children, and the Test of Language Development (TOLD-P3) were used. The skills of requesting clarification and responding to the request for clarification in the hard of hearing-impaired children with cochlear implants were observed and evaluated in their dyadic interactions with unfamiliar hearing children. The children's conversations were transcribed and coded, and the obtained data were analyzed based on the studied variables using the U-Mann-Whitney statistical test.

### **4. Results**

The results of this research showed that the average number of requests for clarification in the group of children with cochlear implants when compared to the language age-matched hearing children had a statistically significant difference ( $P < 0.05$ ), but the average number of strategies to respond to the request for clarification did not show any significant difference between the two groups. There was no statistically significant difference between the average conversational balance in children with cochlear implants and hearing children of the same language age ( $p < 0.05$ ). The average communication failure in children with cochlear implants was significantly ( $p < 0.05$ ) higher than that of hearing children of the same language age.

## 5. Conclusion

The average number of requests for clarification in children with cochlear implants was higher than those of hearing children of the same language age. One possible reason may be that sometimes children with cochlear implants may not fully understand what their interlocutor is saying due to various reasons, such as environmental noise, and this causes an increase in the number of requests for clarification in their conversation.

Children with cochlear implants used more clarification requests than hearing children. On the other hand, the average communication failure in children with cochlear implants was significantly higher than that of their language-age-matched hearing counterparts. This point could indicate an interesting but not surprising result: children with cochlear implants have hearing problems (or perhaps language problems due to late language acquisition), and this high-frequency perceptual weakness causes poorer understanding. Therefore, these children use a lot of requests for clarification in order to understand the speaker's intention. Sometimes these strategies are successful, and sometimes they are not, leading to communication failures.

The greater use of clarification requests in children with cochlear implants compared to healthy children with the same language age could also have another reason. Children with cochlear implants may face hearing problems to some extent; this is an issue that does not apply to hearing children, and for this reason, there is a greater need to ask for clarification in children with cochlear implants. This is despite the fact that healthy children, due to not having hearing problems - even when they have the same language age as children with cochlear implants - understand the speaker more easily, and consequently, generally do not need to make as many requests for clarification as those with cochlear implants. This can be another reason for the significant difference in the

requests for clarification between children with cochlear implants and healthy children.


Another reason could be that deaf children with cochlear implants possess more skill in conversational repair simply because of their older age and, therefore, greater development than hearing children.

Finally, the findings of the present study show that children with cochlear implants show different communication behaviors than children with normal language development matched to their language age, and this issue can affect their ability to communicate in different environments, including academic and social environments. Therefore, therapists, trainers and teachers involved in the education or treatment of these children should pay attention to these communication differences and use the appropriate communication strategies when working with these children.




## مهارت درخواست شفاف‌سازی و پاسخ به آن در کودکان کم‌شنوای دارای کاشت حلزون


دانشجوی دکتری گفتاردرمانی، دانشکده توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی تهران، تهران، ایران

الناز راشدچیتگر 


دانشیار گفتاردرمانی، مرکز تحقیقات توانبخشی، گروه آموزشی گفتاردرمانی، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران

ریحانه محمدی 

دانشجوی دکتری گفتاردرمانی، مرکز تحقیقات توانبخشی، گروه آموزشی گفتاردرمانی، دانشکده علوم توانبخشی، دانشگاه علوم پزشکی ایران، تهران، ایران

سکینه محمدزمانی 

دانش آموخته دکتری زبان‌شناسی، بنیاد سعدی، تهران، ایران

محمدحسن ترابی \* 

### چکیده

راهبرد اصلاح مکالمه یکی از مهم‌ترین مهارت‌های کاربردشناختی است که درخواست برای شفاف‌سازی و پاسخ به درخواست شفاف‌سازی را شامل می‌شود. در این مطالعه توصیفی-تحلیلی از نوع مقطعی، مهارت اصلاح مکالمه در ۱۵ کودک دارای کاشت حلزون با ۱۵ کودک شنوای همتاشده از نظر سن زبانی (با استفاده از آزمون رشد زبان) مقایسه شد. مهارت‌های درخواست شفاف‌سازی و پاسخ به درخواست شفاف‌سازی آزمودنی‌ها در تعامل دوتایی کودکان دارای کاشت حلزون با کودکان شنوای ناآشنا ارزیابی شد. به این منظور، مکالمه‌های کودکان پیاده‌سازی و کدگذاری شد و داده‌های به دست آمده بر اساس متغیرهای مطالعه شده با آزمون آماری یو من ویتنی تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشانگر تفاوت معنادار بین میانگین تعداد دفعات درخواست شفاف‌سازی در گروه کودکان دارای کاشت حلزون و کودکان شنوای همتا از نظر سن زبانی بود ( $p < 0/05$ )، ولی میانگین تعداد راهبردهای پاسخ به درخواست شفاف‌سازی کودکان دارای کاشت حلزون در مقایسه با کودکان شنوای تفاوت آماری معناداری نداشت. همچنین، کودکان دارای کاشت حلزون از مهارت درخواست شفاف‌سازی، بیشتر از کودکان شنوای همتاشده با سن زبانی استفاده کردند و این نکته می‌تواند نشانگر آن باشد که ریسش مهارت درخواست شفاف‌سازی نیاز به زمان طولانی‌تری دارد و احتمالاً کودکان شنوای با توجه به سن تقویمی‌شان، هنوز در این مهارت به رشد کافی نرسیده بودند. امکان دیگر می‌تواند این باشد که کودکان شنوای طبیعی، به رغم داشتن سن زبانی همسان با کودکان دارای کاشت حلزون، باز هم به دلیل برخورداری از شنوایی طبیعی، دسترسی بیشتر و مطلوب‌تری به اطلاعات شنیداری داشته و به همین جهت، به اندازه کودکان دارای کاشت حلزون نیازی به درخواست شفاف‌سازی نداشته‌اند.

**کلیدواژه‌ها:** اصلاح مکالمه، درخواست شفاف‌سازی، پاسخ به درخواست شفاف‌سازی، کودکان دارای کاشت حلزون، مکالمه.

## ۱. مقدمه

بسیاری از کودکان دارای آسیب شنوایی<sup>۱</sup> حتی اگر مهارت‌های واژگانی<sup>۲</sup> و نحوی<sup>۳</sup> خوبی داشته باشند، ممکن است قادر به کاربرد مناسب این مهارت‌ها در بافت اجتماعی<sup>۴</sup> نباشند و در نتیجه، نقایصی در مهارت‌های مکالمه‌ای نشان دهند (Goberis et al., 2012).

اصلاح مکالمه<sup>۵</sup> یکی از مهارت‌های کاربردشناختی است و به درخواست برای شفاف‌سازی<sup>۶</sup> و پاسخ به درخواست شفاف‌سازی<sup>۷</sup> هنگام درک نادرست گفته از سوی شرکای ارتباطی اطلاق می‌شود. این مهارت به حفظ مکالمه میان دو نفر و جلوگیری از شکست ارتباطی<sup>۸</sup> کمک می‌کند. مهارت درخواست شفاف‌سازی مهارت شنونده را در کشف<sup>۹</sup>، ارزیابی<sup>۱۰</sup> و شفاف‌سازی پیام مبهم نشان می‌دهد؛ شنونده با پرسیدن سؤالاتی می‌تواند به گوینده بفهماند که پیامش شفاف نیست و گوینده نیز برای رفع ابهام پیام و پاسخ به درخواست شفاف‌سازی از مهارت اصلاح مکالمه استفاده می‌کند (Lloyd et al., 2005).

اکرمین<sup>۱۱</sup> (1983) مدلی سه مؤلفه‌ای برای مهارت درخواست شفاف‌سازی مطرح کرد. این مدل شامل سه مؤلفه کشف، ارزیابی و شفاف‌سازی است که بر اساس آن، در صورت وجود یک پیام کلامی مبهم، سه گام برداشته می‌شود: گام اول، کشف یا تشخیص پیام مبهم؛ گام دوم، ارزیابی آنچه به ابهام در گفته انجامیده است و در نهایت، گام سوم، شفاف‌سازی<sup>۱۲</sup> پیام مبهم با پرسیدن سؤال.

- 
1. children with hearing impairment
  2. lexical
  3. syntactic
  4. social context
  5. conversational repair
  6. request for clarification
  7. response to request for clarification
  8. communication breakdown
  9. detection
  10. evaluation
  11. Ackerman, B. P.
  12. resolution

رشد مهارت درخواست شفاف‌سازی از ۱/۵ تا ۲ سالگی شروع و در ۲/۵ سالگی با رشد کنش‌های ارتباطی<sup>۱</sup> پیچیده‌تر می‌شود (Cekaite, 2013). در حدود ۳ سالگی، با افزایش مهارت سؤال‌پرسیدن در طی روند رشد، این مهارت از درخواست شفاف‌سازی کلی<sup>۲</sup> (GCR) به سمت درخواست شفاف‌سازی دقیق<sup>۳</sup> (SCR) تکامل می‌یابد. به عبارت دیگر، کودکان ۴ تا ۵ ساله، در مقایسه با کودکان کوچک‌تر، به دلیل رشد توانایی توانش ارتباطی<sup>۴</sup> از SCR بیشتر از GCR استفاده می‌کنند و اطلاعات دقیق‌تری را از گوینده درخواست می‌کنند. در مطالعات مختلف گزارش شده است که اکثر کودکان تا ۹ سالگی بیشتر از GCR استفاده می‌کنند و سپس، با افزایش سن، درخواست‌های شفاف‌سازی کودکان دقیق‌تر می‌شود (Porter & Conti-Ramsden, 1987). پاسخی که گوینده در فرایند ارتباط به درخواست شفاف‌سازی شنونده می‌دهد برای ادامه مکالمه بسیار اهمیت دارد. پاسخ به درخواست شفاف‌سازی در کودکان دارای رشد طبیعی از سن ۳ سالگی دیده می‌شود.

چوچی و برن<sup>۵</sup> (1998) پاسخ به درخواست شفاف‌سازی را به ۵ نوع تکرار<sup>۶</sup>، بازگویی<sup>۷</sup>، اضافه‌گویی<sup>۸</sup>، اصلاح با سرنخ<sup>۹</sup> و پاسخ نامناسب تقسیم‌بندی و کدگذاری کردند. مطالعات نشان داده‌اند که کودکان به ترتیب بیشتر از راهبردهای تکرار، بازگویی و در نهایت اضافه‌گویی استفاده می‌کنند. کودکان در سنین ۳ تا ۵ سالگی برای اصلاح مکالمه بیشتر مهارت تکرار را به کار می‌برند و با افزایش سن، میزان کاربرد مهارت بازگویی بیشتر می‌شود (موسوی و همکاران، ۱۳۸۸).

از دیگر مهارت‌های کاربردشناختی مؤثر در کاهش شکست ارتباطی می‌توان به مهارت حفظ موضوع یا توانایی بیان نظر در ارتباط با موضوع در یک مکالمه با نوبت‌گیری

1. communication performances
2. General Clarification Request (GCR)
3. Specific Clarification Request (SCR)
4. communication competence
5. Ciocci, S. R., & Baran, J. A.
6. repetition
7. revision
8. addition
9. cue repair

اشاره کرد. حفظ موضوع، مهارت به کارگیری راهبردهایی جهت جلب توجه گوینده به موضوع مورد بحث و ادامه بحث قبلی است (Saleh, 2019).

منتیس<sup>۱</sup> (1991) گزارش کرده که کودکان در مرحله اول براون<sup>۲</sup> (1973) تا ۵۶ درصد موضوع مرتبط با گفته قبلی را ادامه می دهند و در مراحل دوم و پنجم براون به ترتیب تا ۶۷ و ۷۶ درصد قادر به حفظ موضوع هستند. بنابراین، می توان نتیجه گرفت که کودکان ۴ ساله همواره توانایی حفظ توالی یک موضوع را ندارند. کودکان قبل از ۴ سالگی در مکالمه با شریک ارتباطی خود انسجام ندارند، اما در ۴ سالگی و در تک گویی های اجتماعی، در نوبت خود درباره موضوع مرتبط با بحث صحبت می کنند. با افزایش سن، مهارت آنها در حفظ موضوع بیشتر می شود و بین سنین ۵ تا ۷ سالگی توانایی ارائه موضوع های مرتبط و حفظ موضوع را به دست می آورند و می توانند برای نظراتشان در مکالمه دلیل بیاورند (Baines & Howe, 2011).

یکی از پیش نیازهای موفقیت در حفظ موضوع، تسلط کودکان بر دانش مربوط به قواعد مکالمه ای<sup>۳</sup> (همچون نوبت گیری، راهبردهای اصلاح مکالمه از جمله درخواست شفاف سازی و پاسخ مناسب به درخواست شفاف سازی و ...) و قوانین فرهنگی - اجتماعی است (Saleh, 2019).

مطالعات چرچ<sup>۴</sup> و همکاران (2017)، دامیر<sup>۵</sup> (2012)، و لدربرگ و اورهارت<sup>۶</sup> (2000) نشان دادند که کودکان دارای کاشت حلزون نسبت به کودکان شنوا از راهبردهای اصلاح مکالمه به طور معنادار کمتر استفاده می کنند. آنان اعتقاد دارند که نقص در راهبرد اصلاح مکالمه با نقص در مهارت زبانی کودکان کم شنوا ارتباط دارد. بدین معنا که کودکان دارای کاشت حلزون در حین تعامل کلامی، لازم است توانایی کشف پیام مبهم را داشته باشند و پس از ارزیابی پیام مبهم، با جایگزین کردن کلمات مناسب و تغییر

1. Mentis, M.

2. Brown, R.

مراحل براون به ترتیب عبارت اند از مرحله اول (از ۱۵ تا ۳۰ ماهگی)، مرحله دوم (حدود ۲۸ تا ۳۶ ماهگی)، مرحله سوم (حدود ۳۶ تا ۴۲ ماهگی)، مرحله چهارم (حدود ۴۰ تا ۴۶ ماهگی) و مرحله پنجم (حدود ۴۲ تا ۵۲ ماهگی به بالا).

3. conversational rules

4. Church, A.

5. Dammeyer, J.

6. Ledderberg, A. R., & Everhart, V. S.



نوع جمله یا آهنگ کلام، درخواست شفاف‌سازی انجام دهند. درخواست شفاف‌سازی مهارتی است که به دانش زبانی<sup>۱</sup> برای پردازش گفته و توانش کاربردشناختی<sup>۲</sup> برای درک ارتباط با گفته فعلی نیاز دارد. از این رو، تأخیر زبانی<sup>۳</sup> در کودکان دارای کاشت حلزون می‌تواند در به کارگیری این مهارت در جایگاه و زمان مناسب تأثیرگذار باشد (موسوی و همکاران، ۱۳۸۸؛ Dammeyer, 2012; Church et al., 2017; Authority, 1991; Lederberg & Everhart, 2000; Hegde, 2006).

باتوجه به اهمیت راهبردهای اصلاح مکالمه، از جمله درخواست شفاف‌سازی در تعاملات اجتماعی، پژوهشگران زیادی عقیده دارند که چالش کودکان کم‌شنوا در ایجاد و حفظ روابط دوستانه با هم‌تایان شنوایشان را می‌توان به نقص در مهارت‌های مکالمه‌ای آنها نسبت داد (Church et al., 2017) و شکست‌های مکرر کودکان با نقص شنوایی در ارتباطات روزمره به بروز مشکلات عدیده‌ای از جمله کاهش اعتماد به نفس و انزوا در زندگی‌شان می‌انجامد (Dammeyer, 2012). بنابراین، شناسایی و اصلاح شکست ارتباطی از طرف هریک از شرکای ارتباطی می‌تواند در موفقیت مکالمه بسیار تأثیرگذار باشد. یکی از مهم‌ترین مهارت‌های کمک‌کننده در شناسایی و اصلاح شکست ارتباطی، به کارگیری راهبردهای درخواست شفاف‌سازی در بافت مکالمه‌ای است. بنابراین، هدف از پژوهش حاضر بررسی راهکارهای اصلاح مکالمه در کودکان کاشت حلزون شده در مقایسه با کودکان شنوای همسان با سن زبانی‌شان<sup>۴</sup> است.

## ۲. پیشینه پژوهش

در این بخش، به مطالعات داخلی و خارجی صورت گرفته در زمینه موضوع پژوهش حاضر اشاره شده است.

- 
1. language knowledge
  2. pragmatic competence
  3. language delay
  4. language age

## ۲-۱. پیشینه مطالعات غیرایرانی

نتایج پژوهش لوید<sup>۱</sup> (1999) نشان داد با وجود اینکه میان توانش زبانی<sup>۲</sup> و درخواست شفاف سازی همبستگی وجود دارد و کودکان کم شنوا در رشد زبان تأخیر دارند، میزان درخواست های شفاف سازی کودکان کم شنوا و کودکان شنوا تفاوت چشمگیری با هم ندارد. این پژوهش نشان می دهد که کودکان کم شنوا با وجود ضعف در مهارت های واژگانی و نحوی، از مهارت درخواست شفاف سازی در جایگاه مناسب استفاده می کنند. چرچ و همکاران (2017) در پژوهشی روی ۹۳ کودک کم شنوا در محدوده سنی ۷ تا ۱۲ سال (که بر اساس سن تقویمی<sup>۳</sup> و سن زبانی با کودکان شنوا همتا شده بوده اند) نشان دادند که کودکان کم شنوا هنگام سؤال و جواب درباره موضوع مورد علاقه شان نسبت به کودکان شنوا، در پاسخدهی سریع<sup>۴</sup>، حفظ موضوع<sup>۵</sup> و درخواست شفاف سازی مشکل دارند و از رفتارهای غیر کلامی<sup>۶</sup> به جای اصلاح مکالمه استفاده می کنند. سموئلسن و لایکسل<sup>۷</sup> (2014) نیز، با بررسی مهارت های درخواست شفاف سازی در هفت کودک دارای کاشت حلزون در محدوده سنی سه سال و شش ماه تا شش سال و نه ماه در تعاملات روزانه، به این نتیجه رسیدند که مهارت های درخواست شفاف سازی کودکان دارای کاشت حلزون در مقایسه با کودکان شنوا در تعاملات دونفره حین بازی بیشتر بود. لیچتیگ<sup>۸</sup> و همکاران (2011) با بررسی رفتارهای ارتباطی ۱۲۷ کودک کم شنوا و کم شنوا در محدوده سنی بین ۳ تا ۶ سال در حین بازی نشان دادند که کودکان شنوا در موقعیت های روزانه شان از مهارت درخواست شفاف سازی بیشتر از کودکان کم شنوا استفاده می کنند. ایبرتسن<sup>۹</sup> و همکاران (2009) نیز، نشان دادند که کودکان دارای کاشت حلزون از مهارت درخواست شفاف سازی بسیار بیشتر از همتایان شنوایشان استفاده می کنند. همچنین،

- 
1. Lloyd, J.
  2. language competence
  3. chronological age
  4. rapid response
  5. topic maintenance
  6. nonverbal behavior
  7. Samuelsson, C., & Lyxell, B.
  8. Lichtig, I.
  9. Ibertsson, T.

بیشترین و کمترین نوع شفاف‌سازی در کودکان دارای کاشت حلزون، به ترتیب درخواست تأیید اطلاعات جدید و درخواست برای بیان جزئیات بود.

## ۲-۲. پیشینه مطالعات ایرانی

موسوی و همکاران (۱۳۸۸) برخی توانایی‌های کاربردشناختی شامل پیگیری موضوع، نوبت‌گیری و اصلاح مکالمه را در کودکان فارسی‌زبان کم‌شنوای شدید ۴ تا ۶ ساله با همسالان شنوا مقایسه کردند. نگارندگان ۲۱ کودک شنوا را به روش تصادفی ساده از مهدکودک‌های عادی و ۲۱ کودک کم‌شنوای شدید را به روش نمونه‌گیری دردسترس از مراکز توانبخشی و کلینیک‌های گفتاردرمانی تهران و کرج انتخاب کرده و مهارت‌های کاربردشناسی آنان را با استفاده از تکالیف محقق‌ساخته<sup>۱</sup> بررسی کردند. نگارندگان دریافتند که میان دو گروه کم‌شنوا و شنوا، میانگین مدت زمان پیگیری موضوع، نمرات نوبت‌گیری، اصلاح مکالمه از نوع پاسخ به درخواست برای رفع ابهام و اصلاح مکالمه از نوع درخواست برای رفع ابهام اختلاف معناداری نشان می‌دهند. موسوی و همکاران نتیجه گرفتند که کودکان کم‌شنوا در به‌کارگیری مهارت‌های کاربردشناسی ضعیف‌تر از کودکان شنوا عمل می‌کنند.

به نظر می‌رسد در زمینه مهارت اصلاح مکالمه نتایج مختلف و بعضاً متناقضی گزارش شده است. درحالی‌که برخی مطالعات اشاره داشتند که مهارت‌های کاربردشناختی کودکان کم‌شنوا تفاوت آماری معناداری با کودکان شنوا نداشته است، برخی دیگر ضعف در این مهارت را در کودکان کم‌شنوا نسبت به کودکان شنوا گزارش کرده‌اند و حتی برخی از پژوهش‌ها حاکی از این بود که کودکان کم‌شنوا متعاقباً آسیب‌شنوایی از مهارت درخواست شفاف‌سازی به میزان بیشتری استفاده می‌کنند. از دلایل احتمالی این تناقض در مطالعات انجام‌شده روی کودکان کم‌شنوا می‌توان به این نکته اشاره کرد که مهارت‌های کاربردشناسی به ویژگی‌های زبانی و فرهنگی، ویژگی‌های شریک ارتباطی، نوع وسیله کمک‌شنیداری (سمعک، پروتز کاشت حلزون)، میانگین سنی استفاده از سمعک، میانگین

---

1. researcher-made

سنی جراحی کاشت حلزون و سن آزمودنی‌ها وابسته است (موسوی و همکاران، ۱۳۸۸؛ Goberis et al., 2012; Meilijson et al., 2004).

اصلاح مکالمه یکی از مهارت‌هایی است که نقش مهمی در برقراری و حفظ ارتباط ایفا می‌کند. در کودکان کم‌شنوا، نقش اصلاح مکالمه در برقراری و حفظ ارتباط بیشتر می‌شود، زیرا این گروه به دلیل مشکل در شنوایی بیشتر با مشکل در شنیدن و در نتیجه، درک گفتار مواجه می‌شوند. مطالعه حاضر با هدف بررسی مهارت‌های درخواست شفاف‌سازی و پاسخ به آنها در بافت مکالمه‌ای در کودکان دارای کاشت حلزون در محدوده سنی ۶ تا ۹ سال انجام شد. این پژوهش از چند جهت با پژوهش‌های دیگر متفاوت است: اولاً، هنگام مقایسه مهارت‌های کاربرشناختی در کودکان دارای کاشت حلزون و شنوا، به منظور دستیابی به نتایج دقیق‌تر، بهتر است مقایسه بین کودکان دارای کاشت حلزون با همتایان زبانی آنها در بافت مکالمه‌ای صورت بگیرد. این در حالی است که در اکثر مطالعات انجام شده در این حوزه روی کودکانی در محدوده سنی مشابه با پژوهش حاضر، از آزمون‌های کاربرشناختی به صورت گزارش والد استفاده شده و این گزارش‌ها اطلاعات محدودتری در اختیار محققان قرار می‌دهند، اما در پژوهش حاضر، کودکان در بافت مکالمه‌ای قرار گرفته‌اند. ثانیاً، معیار ورود اکثر کودکان شرکت‌کننده در پژوهش‌های پیشین نبود تفاوت میان سن تقویمی و سن زبانی کودکان کم‌شنوا بوده است، در حالی که در پژوهش حاضر، سن زبانی کودکان دارای کاشت حلزون با سن تقویمی شان متفاوت است که این مسأله می‌تواند تأثیر تجربه کودک از بافت محیط را نشان دهد.

### ۳. روش پژوهش

در این بخش به معیارهای ورود و خروج شرکت‌کنندگان اشاره می‌شود.

#### ۳-۱. معیارهای ورود و خروج

در پژوهش حاضر، شرکت‌کنندگان دو گروه بر اساس معیارهای ورود<sup>۱</sup> و خروج<sup>۲</sup> زیر انتخاب شدند. لازم است اشاره شود که معیارهای ورود معیارهایی هستند که لازم است

---

1. inclusion criteria

2. exclusion criteria

شرکت کننده در پژوهش آنها را داشته باشد. از سوی دیگر، معیارهای خروج معیارهایی هستند که اگر افراد دارای معیارهای ورود آنها را داشته باشند، قادر به شرکت در پژوهش نیستند، چرا که ممکن است نتایج را مخدوش کنند.

• معیارهای ورود برای کودکان دارای کاشت حلزون:

۱. تک‌زبانۀ فارسی باشند؛
۲. آستانۀ شنوایی<sup>۱</sup> (در آزمون شنوایی تَن خالص<sup>۲</sup>) در سه فرکانس ۵۰۰، ۱۰۰۰ و ۲۰۰۰ هرتز قبل از کاشت حلزون، در محدودهٔ شدید تا عمیق (۷۱ دسی‌بل به بالا) باشد (محمداسماعیل‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳)؛
۳. در بازۀ سنی ۷ تا ۹ سال قرار داشته باشند؛
۴. روش ارتباط با کودک کلامی باشد؛
۵. کم‌شنوایی در هر دو گوش و در دوران پیش‌زبانی<sup>۳</sup> باشد؛
۶. حداقل ۱ سال از زمان کاشت حلزون گذشته باشد؛
۷. میانگین طول گفته<sup>۴</sup> (MLU) حداقل ۳ باشد؛
۸. کودک پس از کاشت حلزون، ۸۰ جلسۀ گفتاردرمانی دریافت کرده باشد.

• معیارهای ورود برای کودکان شنوایی که به‌لحاظ سن زبانی با کودکان کاشت حلزون همتا شدند:

۱. تک‌زبانۀ فارسی باشند؛
۲. آستانۀ شنوایی طبیعی (صفر تا ۱۰۰ دسی‌بل) در هر دو گوش (آستانۀ شنوایی با انجام آزمون شنوایی تن خالص در سه فرکانس ۵۰۰، ۱۰۰۰ و ۲۰۰۰ هرتز به دست آمد) داشته باشند؛
۳. سن زبانی کودکان شنوا (براساس آزمون رشد زبان فارسی) با کودکان کاشت حلزون همسان باشد.

---

1. hearing threshold  
2. pure tone  
3. pre-linguistic  
4. mean length of utterance (MLU)

• معیارهای خروج برای کودکان دارای کاشت حلزون:

۱. معیوب بودن دستگاه کاشت حلزون؛
۲. استفاده نکردن مداوم کودک از دستگاه کاشت حلزون.

• معیارهای خروج برای هر دو گروه:

۱. وجود سوابقی همچون تشنج، ضربه مغزی، اختلالات متابولیک، سندروم‌های ژنتیکی خاص، نقص بینایی، مشکل حرکتی، اوتیسم، اختلال یادگیری و کم‌توانی ذهنی در پرونده پزشکی و توانبخشی کودک؛
۲. تأخیر مشخص کودک در شاخص‌های رشد روانی - حرکتی (گردن گرفتن، نشستن و راه رفتن)؛
۳. تعداد گفته‌های کمتر از ۵۰.

### ۲-۳. شرکت‌کننده‌ها

پژوهش مقطعی حاضر روی ۱۵ کودک دارای کاشت حلزون و ۱۵ کودک شنوا انجام شد که از منظر سن زبانی (بر اساس آزمون رشد زبان فارسی) با هم هم‌تا شده بودند. بدین صورت که پس از اجرای آزمون، نمرات خام (بر اساس تعداد گویه‌ها)<sup>۱</sup> در هر خرده‌آزمون<sup>۲</sup> به دست آمد و با توجه به جدول معادل سنی برای هر خرده‌آزمون، معادل سن زبانی مربوط به آن مشخص شد و در نهایت، میانگین سن زبانی هریک از کودکان به دست آمد.

در گروه اول، ۱۵ کودک دارای کاشت حلزون (۷ پسر و ۸ دختر) با میانگین سنی ۸۷ ماه (انحراف معیار: ۷/۵۵ ماه) و میانگین سن زبانی ۷۵/۳ ماه (انحراف معیار: ۱۷/۹۱ ماه) قرار گرفته بودند. میانگین سن تشخیص کم‌شنوایی آنها ۴/۵ ماه (انحراف معیار: ۵/۴ ماه) بود. کودکان دارای کاشت حلزون از مراکز شنوایی‌شناسی و گفتاردرمانی استان مازندران انتخاب شده بودند. از میان ۱۵ کودک دارای کاشت حلزون، ۱۲ نفرشان قبل از کاشت حلزون از سمعک به صورت دوطرفه استفاده می‌کردند. میانگین مدت زمان استفاده از سمعک قبل از جراحی کاشت حلزون آنان ۸/۶۶ ماه (انحراف معیار: ۹/۷۸ ماه) بود و

---

1. item

2. sub-scale

همچنین، میانگین فاصله زمانی بین سن تشخیص و سن استفاده از وسیله کمک شنیداری ۱۲/۱۳ ماه (انحراف معیار: ۷/۷۴ ماه) بود. جراحی کاشت حلزون در تمامی کودکان به صورت یک طرفه انجام شده بود و ۶ نفر از ۱۵ کودک دارای کاشت حلزون، در گوش دیگر نیز از سمعک استفاده می کردند. میانگین سنی جراحی کاشت حلزون در کودکان ۲۱ ماهگی (انحراف معیار: ۸/۸۰ برحسب ماه) و میانگین مدت زمان استفاده از دستگاه کاشت حلزون در آنان ۶۶ ماهگی (انحراف معیار: ۹/۸۴ برحسب ماه) بود.

در گروه دوم، ۱۵ کودک شنوای همتاشده زبانی با میانگین سنی ۷۷ ماه از مدارس و مهدکودک‌های<sup>۱</sup> استان مازندران پس از ارزیابی سن زبانی (با استفاده از آزمون رشد زبان [TOLD-P3]) انتخاب شدند. این کودکان شنوا با بررسی پرونده سلامتی شان در مهدکودک‌ها و مدارس و همچنین، گزارش والدین مبنی بر نبود مشکلات گفتار و زبان، آستانه شنوایی طبیعی در هر دو گوش (صفر تا ۱۰ دسی بل) و تک‌زبان بودن، وارد پژوهش شدند. جدول (۱) جزئیات جمعیت شناختی مربوط به دو گروه شرکت کنندگان و جدول (۲) اطلاعات مربوط به وضعیت شنوایی گروه کودکان دارای کاشت حلزون را نشان می دهند. پس از اعمال معیارهای ورود و خروج، کودکان وارد بافت مکالمه می شدند و مهارت‌های کاربردشناختی شان بررسی می شد.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی شرکت کنندگان

گروه	گروه دارای کاشت حلزون		شنوای همتا با سن زبانی
	تعداد=۱۵		تعداد=۱۵
جنسیت	دختر	۷ (۴۷٪)	۸ (۵۳٪)
	پسر	۸ (۵۳٪)	۷ (۴۷٪)
میانگین سن تقویمی (برحسب ماه)	۸۷		۷۷
میانگین سن زبانی (برحسب ماه)	۷۵/۳		۷۵/۲
میانگین اختلاف سن تقویمی و زبانی (برحسب ماه)	۱۵/۱۳		۱/۶

۱. باتوجه به اینکه ابتدا سن زبانی کودکان کاشت حلزون شده از طریق آزمون TOLD به دست آمد و سپس، با سن زبانی کودکان شنوا همسان شد و برخی از کودکان شنوا سن زبانی زیر ۵ سال داشتند، به همین دلیل تعدادی از کودکان شنوا از مهدکودک و تعدادی از مدارس انتخاب شدند.

جدول ۲. اطلاعات خاص مربوط به شنوایی کودکان دارای کاشت حلزون

متغیر (برحسب ماه)	میانگین	انحراف معیار	حداقل و حداکثر محدوده سنی
سن تشخیص کم‌شنوایی	۴/۵	۵/۴	۱-۱۹
مدت زمان محرومیت شنیداری	۱۲/۳	۷/۷۴	۱-۳۰
سن شروع استفاده از سمعک	۷/۰۶	۶/۴۵	۰-۲۰
مدت زمان استفاده از سمعک	۸/۶۶	۹/۷۸	۰-۳۵
سن جراحی کاشت حلزون	۲۱	۸/۸۰	۸-۳۶
مدت زمان استفاده از پروتز کاشت	۶۶	۹/۸۴	۴۸-۸۸

۳-۳. ابزارهای پژوهش

در این بخش به ابزارهای پژوهش حاضر اشاره شده است.

۳-۳-۱. پرسشنامه اطلاعات فردی کودکان کم‌شنوای دارای کاشت حلزون

این پرسشنامه در سه بخش گردآوری شد و شامل ۲۲ سؤال درباره وضعیت فردی و خانوادگی، وضعیت پزشکی و ارتباطی کودک بود.

۳-۳-۲. پرسشنامه اطلاعات فردی کودکان شنوا

این پرسشنامه در سه بخش گردآوری شد و شامل ۱۸ سؤال در مورد وضعیت فردی و خانوادگی، وضعیت پزشکی و ارتباطی کودک بود.

۳-۳-۳. آزمون رشد زبان (TOLD\_P3)

از آزمون رشد زبان جهت بررسی مهارت‌های زبانی کودکان دارای کاشت حلزون و هم‌تاشدن آنها با هم‌تایان شنوایشان به‌لحاظ سن زبانی استفاده شد. این آزمون برای ارزیابی سطح زبانی کودکان، مبتنی بر یک مدل دوبعدی است که در یک بُعد آن، نظام‌های زبان‌شناختی با مؤلفه‌های گوش کردن، سازمان‌دهی و صحبت کردن و در بُعد دیگرش، مؤلفه‌های معناشناسی، نحو و واج‌شناسی قرار دارند. این الگوی دوبعدی اساس نظری ۹ خرده‌آزمون اصلی را تشکیل می‌دهد. شش خرده‌آزمون اصلی شامل خرده‌آزمون‌های



واژگان تصویری<sup>۱</sup> (دارای ۳۰ گویه)، واژگان ربطی<sup>۲</sup> (دارای ۳۰ گویه)، واژگان شفاهی<sup>۳</sup> (دارای ۲۸ گویه)، درک دستوری<sup>۴</sup> (دارای ۲۵ گویه)، تقلید جمله<sup>۵</sup> (دارای ۳۰ گویه) و تکمیل دستوری<sup>۶</sup> (دارای ۲۸ گویه) است. سه خرده‌آزمون نخست، معناشناسی و سه خرده‌آزمون دوم مهارت نحوی کودکان را می‌سنجند. تنها خرده‌آزمونی که به درک نحو اختصاص دارد، خرده‌آزمون درک دستوری است که با ۲۵ گویه به سنجش توانایی درک جملات در کودکان می‌پردازد. این آزمون به صورت انفرادی برگزار می‌شود. سه خرده‌آزمون فرعی شامل تمایزگذاری کلمه<sup>۷</sup>، تحلیل واجی<sup>۸</sup> و تولید کلمه<sup>۹</sup> است که صرفاً برای کودکان مشکوک به مشکلات واج‌شناختی اجرا می‌شود (Hassanzade & Minaei, 2002).

### ۳-۴. روش اجرا و ارزیابی

پس از انتخاب شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس معیارهای ورود و خروج هر گروه و هم‌تاسازی دو گروه بر اساس سن زبانی، مکالمه‌های شفاهی میان کودکان دارای کاشت حلزون و همتایانشان در محیط منزل یا کلینیک با استفاده از دوربین دیجیتال کانن مدل EOS4000D به مدت ۱۰ دقیقه ضبط شد. تعاملات میان کودکان با طرح سؤالی انتهاباز (مثل چه کارهایی در مدرسه انجام می‌دهید؟، در مورد کارتون مورد علاقه‌تان مانند باب اسفنجی یا ... توضیح دهید و مانند این‌ها) از جانب آزمونگر آغاز می‌شد. تمامی مکالمه‌های کودکان به صورت مجزا توسط نویسنده اول و یک آسیب‌شناس گفتار و زبان که در این حوزه مهارت داشت بر اساس متغیرهای مطالعه (جدول (۳))، پیاده‌سازی و کدگذاری شد. سپس، تحلیل نمونه‌های گفتاری نیز توسط هر دو نفر انجام شد. به این منظور، متغیرهای مورد نظر به دقت تعریف شده و برای تجزیه و تحلیل بهتر در

1. picture vocabulary
2. relational vocabulary
3. oral vocabulary
4. syntactic understanding
5. sentence imitation
6. morphological completion
7. word discrimination
8. word analysis
9. word articulation

اختیار هر دو تحلیل‌گر قرار گرفتند. در هر مورد، متغیر موردنظر در تعامل کودکان دارای کاشت حلزون و شنوا با یکدیگر اندازه‌گیری شد.

جدول ۳. معیارهای ارزیابی مهارت شفاف‌سازی

منبع	مثال	تعریف	عنوان
Samuelsson & Iyell (2014)	<p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: برنامه‌مدرسه رو گرفتی؟ (سرعت گفتاری)</p> <p>کودک بسیار بالا بوده و همین امر منجر شده تا کودک کاشت حلزون شده متوجه گفته او نشده باشد)</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: تکان دادن سر (به معنی آره)، نگرفتم.</p> <p>کودک شنوای همسان با سن تقویمی: هان؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: نگرفتم.</p>	<p>تعداد دفعات پرسیدن سؤالاتی همچون چی؟ / ها؟ و غیره</p>	<p>درخواست شفاف‌سازی کلی</p>
Samuelsson & Iyell (2014)	<p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: آنها فقط می‌گویند ما باید تغییر دهیم.</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: چه چیزی را تغییر دهیم؟</p>	<p>تعداد دفعات تکرار بخش معینی از گفته به صورت سؤالی به دنبال سؤالات کلی یا باز در حین مکالمه توسط هریک از شرکای ارتباطی</p>	<p>درخواست شفاف‌سازی دقیق</p>
Samuelsson & Iyell (2014)	<p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: دخترخاله و پسرخاله داری؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: چی؟ (درخواست شفاف‌سازی کلی)</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: دخترخاله و پسرخاله داری؟ اسمشون چیه؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: اسم دخترخاله یا پسرخاله؟ (درخواست شفاف‌سازی دقیق)</p>	<p>تعداد دفعات پرسیدن سؤالات ساده مانند سؤالات کلی و دقیق جهت برطرف شدن سوء تفاهم و دریافت اطلاعات بیشتر در هنگام گفتگو از جانب هریک از شرکای ارتباطی</p>	<p>تعداد کل درخواست شفاف‌سازی</p>

ادامه جدول ۳.

عنوان	تعریف	مثال	منبع
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی	تعداد کل دفعات پاسخگویی به‌صورت تکرار، بازگویی، اضافه‌گویی، اصلاح با سرنخ و پاسخ نامناسب به‌دنبال درخواست شفاف‌سازی از جانب هریک از شرکای ارتباطی در طی مکالمه	<p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: بیشتر چه رنگی دوست داری؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: چی؟ (درخواست شفاف‌سازی کلی)</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: بیشتر و بیشتر چه رنگی دوست داری؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: همه رنگ‌ها رو دوست دارم.</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: نقاشی می‌خواستی چی بکشی؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: نقاشی چی بکشم؟ (درخواست شفاف‌سازی دقیق)</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: تأیید با حرکت سر</p> <p>- کودک کاشت حلزون شده: خونه</p>	موسوی و همکاران (۱۳۸۸)
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به‌صورت تکرار	تعداد دفعاتی که پاسخ به‌صورت تکرار تمام یا بخشی از گفته‌شونده است و بدون هیچگونه تغییری در ساختار گفته اصلی به‌دنبال درخواست شفاف‌سازی از جانب هریک از شرکای ارتباطی در طی مکالمه می‌آید.	<p>کودک کاشت حلزون شده: با هم سگ ببینیم؟</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: هوم؟ (درخواست شفاف‌سازی کلی)</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: سگ ببینیم؟ (پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت تکرار)</p>	موسوی و همکاران (۱۳۸۸)
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به‌صورت بازگویی	تعداد دفعات پاسخ به‌صورت تکرار گفته‌شونده با تغییر در ساختار نحوی گفته اصلی با حفظ معنای آن به‌دنبال درخواست شفاف‌سازی از جانب هریک از شرکای ارتباطی در طی مکالمه	<p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: فیلم السانا رو می‌بینی؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: چی؟ (درخواست شفاف‌سازی کلی)</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: اسم فیلمه چیه! اسمش الساناست (پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به‌صورت بازگویی).</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: تأیید با حرکت سر.</p>	موسوی و همکاران (۱۳۸۸)

ادامه جدول ۳.

عنوان	تعریف	مثال	منبع
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت اضافه‌گویی	تعداد دفعات پاسخ به صورت تکرار گفته‌شونده به همراه اطلاعات اضافی و جدید به دنبال درخواست شفاف‌سازی از جانب هریک از شرکای ارتباطی طی مکالمه	کودک شنوای همسان با سن زبانی: چه آهنگی دوست داری؟ کودک کاشت حلزون شده: چه آهنگی؟ کودک شنوای همسان با سن زبانی: چه آهنگی دوست داری؟ گیتار دوست داری، پیانو دوست داری، چیا دوست داری؟ (پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت اضافه‌گویی)	موسوی و همکاران (۱۳۸۸)
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت اصلاح با سرنخ	تعداد دفعات پاسخ با توضیحات لازم با برخی از اصطلاحات در گفته اصلی و یا ارائه اطلاعات زمینه‌ای به دنبال درخواست شفاف‌سازی از جانب هریک از شرکای ارتباطی در طی مکالمه مرتبط است.	کودک شنوای همسان با سن زبانی: کجاش برات حیرت‌انگیز بود؟ کودک کاشت حلزون شده: چی؟ کودک شنوای همسان با سن زبانی: کجای پیترمکس برات جالب و خنده‌دار بود؟ کجاشو دوست داشتی؟ (پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت اصلاح با سرنخ)	موسوی و همکاران (۱۳۸۸)
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت پاسخ‌های نامناسب	تعداد دفعات پاسخ‌ندادن یا ارائه پاسخ نامناسب به دنبال درخواست شفاف‌سازی از جانب هریک از شرکای ارتباطی طی مکالمه	کودک شنوای همسان با سن زبانی: کجای اسب آبی براش، برات جالب بود؟ کودک کاشت حلزون شده: هوم؟ کودک شنوای همسان با سن زبانی: کجاش برات حیرت‌انگیز بود؟ کودک کاشت حلزون شده: آخه شما مفید است (پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت پاسخ‌های نامناسب).	موسوی و همکاران (۱۳۸۸)

ادامه جدول ۳.

منبع	مثال	تعریف	عنوان
McTear & Conti-Ramsden (1992)	<p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: نقاشی می‌خواستی چی بکشی؟</p> <p>- کودک کاشت حلزون شده: خونه.</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: فقط خونه؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: فقط خونه، گل بکشم و آسمون و ابر و درخت.</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: منم چی می‌خواستم بکشم، یه کمد با یه دختر، با یه تخت. من اینا رو می‌خوام بکشم با لامپ.</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: تکان دادن سر به منظور چی؟</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: با لامپ اینا رو می‌خواستم بکشم (۷ تاییه مکث) بیشتر چه نقاشی دوست داری؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: (۴ تاییه مکث) حرکت سر.</p> <p>- کودک شنوای همسان با سن زبانی: مثلاً خونه کشیدن یا آدم کشیدن؟</p> <p>- کودک کاشت حلزون شده: آدم کشیدن.</p>	تعداد دفعات حفظ موضوع	حفظ موضوع
Meaden & Halle (2004)	<p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: تو می‌ری بازی می‌کنی، چیا بازی می‌کنی با دوستات؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: (بی‌ربط پاسخ داده است) (شکست ارتباطی).</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: تو با دوستات چیا بازی می‌کنی؟ (جلوگیری از شکست ارتباطی با تکرار سؤال)</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: من توپ بازی می‌کنم.</p>	تعداد دفعاتی که هیچ‌یک از شرکای ارتباطی نتوانسته‌اند از درخواست شفاف‌سازی در طول مکالمه در جای مناسب استفاده کنند.	شکست ارتباطی

ادامه جدول ۳.

منبع	مثال	تعریف	عنوان
Toe et al. (2007)	<p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: تو مدرسه می‌ری چی یاد می‌گیری؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: الف، ب، پ، ت، اینا.</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی: ما حروف‌های ق رو یادگرفتیم، ب رو یاد گرفتیم، ج رو یاد گرفتیم، پ رو یاد گرفتیم، س رو یاد گرفتیم، آ رو یاد گرفتیم. تو باز چیا یاد گرفتی؟</p> <p>کودک کاشت حلزون شده: من همه رو یاد گرفتم.</p> <p>کودک شنوای همسان با سن زبانی ۳۰ کلمه و کودک کاشت حلزون شده ۹ کلمه.</p>	<p>تعداد کلمه‌هایی که توسط هریک از شرکای ارتباطی در طول مکالمه گفته شود، توازن مکالمه‌ای نامیده می‌شود.</p>	توازن مکالمه‌ای <sup>۱</sup>

۳-۵. تحلیل داده‌ها

داده‌های پژوهش پس از جمع‌آوری، وارد نرم‌افزار اسپاس پی‌اس اس (نسخه ۲۶) شدند. ابتدا توافق درون‌ارزیاب<sup>۲</sup> با استفاده از ضریب کاپای کوهن<sup>۳</sup> محاسبه شد. سپس، جهت بررسی بهنجاری بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کلموگروف اسمیرنوف<sup>۴</sup> استفاده شد. بر اساس نتایج به دست آمده و با توجه به اینکه توزیع داده‌ها بهنجار نبود، از آزمون ناپارامتری یو من ویتنی<sup>۵</sup> استفاده شد. لازم به ذکر است که سطح معناداری در پژوهش حاضر ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

۴. یافته‌ها

داده‌های پژوهش در نرم‌افزار اسپاس پی‌اس اس با استفاده از آزمون ناپارامتری یو من ویتنی تحلیل شد. جدول (۴) نتایج مربوط به انواع متغیرهای درخواست شفاف‌سازی و پاسخ به آن در کودکان دارای کاشت حلزون و کودکان شنوای همتا با سن زبانی را نشان می‌دهد.

1. conversational balance
2. inter-rater agreement
3. Cohen's kappa coefficient
4. Kolmogorov Smirnov
5. Mann-Whitney

جدول ۴. مقایسه انواع متغیرهای درخواست شفاف‌سازی و پاسخ به آن در کودکان دارای کاشت حلزون و کودکان شنوای هم‌تا با سن زبانی

متغیر	کودکان دارای کاشت حلزون تعداد=۱۵		کودکان شنوای تعداد=۱۵		ارزش پی
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
تعداد کل درخواست شفاف‌سازی	۳	۳/۴۰	۱/۵۳	۲/۳۵۶	*۰/۰۳۵
درخواست شفاف‌سازی کلی	۲/۴۰	۲/۵۸۶	۱/۰۷	۱/۷۹۲	*۰/۰۰۹
درخواست شفاف‌سازی دقیق	۰/۶۷	۰/۹۷۶	۰/۴۷	۱/۰۶	۰/۴۱۲
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی	۱/۱۳	۱/۴۵۷	۱/۰۷	۱/۱۶۳	۰/۸۶۰
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت تکرار	۰/۵۳	۰/۸۳۴	۰/۸۰	۱/۰۸۲	۰/۹۶۲
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی به صورت بازگویی	۰/۱۳	۰/۵۱۶	۰/۰۷	۰/۲۵۸	۰/۴۸۰
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی با اطلاعات اضافه	۰/۱۳	۰/۳۵۲	۰/۰۷	۰/۲۵۸	۰/۵۵۰
پاسخ به درخواست شفاف‌سازی با سرنخ	۰	۰	۰	۰	۱
عدم پاسخ مناسب به درخواست شفاف‌سازی	۰/۳۳	۱/۰۴۷	۰/۱۳	۰/۳۵۲	۰/۹۴۴
شکست ارتباطی	۳/۷۳	۱/۶۶	۱/۵۳	۱/۴۰۷	*۰/۰۰۱
توازن مکالمه‌ای	۱۶۳/۵۳۳	۱۳۱/۷۵۵	۱۷۲/۲۶۷	۱۰۵/۹۲۰	۰/۶۳۳

#### ۱-۴. درخواست شفاف‌سازی

میانگین کل درخواست شفاف‌سازی و GCR در کودکان دارای کاشت حلزون به‌طور معنادار بیشتر از کودکان شنوای هم‌تا با سن زبانی‌شان بود ( $p < ۰/۰۵$ )، درحالی‌که میانگین SCR در کودکان دارای کاشت حلزون با کودکان شنوای هم‌تا با سن زبانی‌شان تفاوت آماری معناداری نداشت ( $p > ۰/۰۵$ ) (جدول ۴).

#### ۲-۴. توازن مکالمه‌ای

میان میانگین توازن مکالمه‌ای در کودکان دارای کاشت حلزون با کودکان شنوای هم‌تا با سن زبانی تفاوت آماری معناداری وجود نداشت ( $p > ۰/۰۵$ ) (جدول ۴).

#### ۳-۴. شکست ارتباطی

میانگین شکست ارتباطی در کودکان دارای کاشت حلزون به‌طور معناداری ( $p < ۰/۰۵$ ) بیشتر از کودکان شنوای هم‌تا با سن زبانی‌شان بود (جدول ۴).

#### ۴-۴. ارتباط بین حفظ موضوع و مهارت درخواست شفاف‌سازی

ارتباط بین حفظ موضوع و مهارت درخواست شفاف‌سازی کل در دو گروه متوسط برآورد شد ( $p = ۰/۰۱$ ) و ضریب همبستگی =  $۰/۶۲۴$ ). برای بررسی میزان توافق بین ارزیاب‌های<sup>۱</sup> مختلف از آزمون آماری ناپارامتریک ضریب کاپا (جدول ۵) در نرم‌افزار اسپاس اس استفاده شد و درصد توافق بین ارزیاب‌ها نیز، با استفاده از نتایج حاصل از ضریب کاپا برابر با  $۰/۹۶$  به دست آمد ( $p = ۰/۰۰۱$ ).

جدول ۵. نتایج مربوط به توافق بین دو ارزیاب

ارزش	ارزش بی
میزان توافق کاپا	۰/۹۶
ارزش بی	۰/۰۰۱

1. inter-rater agreement



## ۵. بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به بررسی راهکارهای اصلاح مکالمه (شامل درخواست شفاف‌سازی و پاسخ به آن) در کودکان کاشت حلزون شده و کودکان شنوای همتا با سن زبانی‌شان در بافت مکالمه پرداختیم. این پژوهش روی ۱۵ کودک کم‌شنوای دارای کاشت حلزون و ۱۵ کودک سالم هم‌تاشده از نظر سن زبانی با کودکان گروه کم‌شنوا انجام شد. میانگین درخواست شفاف‌سازی در کودکان دارای کاشت حلزون بیشتر از کودکان شنوای همتا با سن زبانی‌شان بود. این نتایج می‌تواند چند دلیل احتمالی داشته باشد. گاهی کودکان دارای کاشت حلزون به دلایل مختلف، مثل سروصدای محیط ممکن است گفته‌ی کودک شنوا را به طور کامل دریافت نکنند و همین امر باعث افزایش درخواست شفاف‌سازی در مکالمه‌شان شود. این موضوع در کودکان شنوا هم دیده می‌شود، اما رخداد آن در کودکان کم‌شنوا بیشتر است (Lloyd, 1999; Samuelsson & Lyxell, 2014). همچنین، می‌توان گفت که علت درخواست شفاف‌سازی بیشتر کودکان دارای کاشت حلزون درک نکردن گفته‌های شریک ارتباطی‌شان است (Jeanse et al., 2000). نتایج مشابهی در پژوهش‌های سمونلسن و لایکسل (2014)، لیچتیگ و همکاران (2011) و ایبرتسن و همکاران (2009) گزارش شده است. البته برای یافتن چنین نتیجه‌ای لازم است هم نقش کودکان دارای کاشت حلزون و هم نقش کودکان شنوای هم‌تای زبانی را بررسی کرد. برخی تحقیقات نشان داده‌اند که کودکان کم‌شنوا در مکالمه با کودکان آشنا، نسبت به کودکان غریبه تمایل بیشتری به استفاده از درخواست شفاف‌سازی دارند (Meilijson et al., 2004). نکته‌ی دیگر اینکه، کودکان شنوا از درخواست شفاف‌سازی در ارتباط با کودکان کم‌شنوا اجتناب می‌کنند و سعی می‌کنند کلمات و جملات آنها را حدس بزنند. مطالعات گزارش کرده‌اند که کودکان شنوا در تعامل با کودکان کم‌شنوا به‌رغم انتظارات، میزان تقاضاهای خود را کاهش می‌دهند و مانند یک حامی و میانجی عمل می‌کنند و در واقع، مسئولیت کنترل جریان مکالمه را به دست می‌گیرند. این رفتار به بروز بهتر مهارت کاربردشناسی توسط کودکان کم‌شنوا کمک بسزایی می‌کند (Most, 2010).

یافته‌های این مطالعه نشان داد که میانگین GCR کودکان دارای کاشت حلزون از کودکان شنوای هم‌تای زبانی به‌لحاظ آماری به‌طور معنی‌داری بیشتر است که این نتیجه با

مطالعات کیسی<sup>۱</sup> و همکاران (1998)، جینز<sup>۲</sup> و همکاران (2000) و گیلیم و میلر<sup>۳</sup> (2006) همسو است و بر اساس آن، استفاده بیشتر از GCR نسبت به SCR نشان‌دهنده توانش ارتباطی ضعیف‌تر کودکان کم‌شنوا است. بنابراین، کودکان کم‌شنوا تمایل بیشتری دارند تا از GCR استفاده کنند. همچنین، برخی مطالعات گفته‌اند که رسش SCR نسبت به GCR طولانی‌تر بوده و با سن ارتباط دارد و اکثر کودکان تا سن ۹ سالگی فرصت دارند تا بر این مهارت تسلط یابند. با توجه به اینکه میانگین سنی کودکان دارای کاشت حلزون شرکت‌کننده در این مطالعه ۷ سال و ۳ ماه بوده، نتیجه به‌دست‌آمده در مطالعه حاضر توجیه‌پذیر است (Jeanse et al., 2000).

کودکان شنوای همتای زبانی نیز در به‌دست‌آمدن این نتایج نقش داشتند. در پژوهش حاضر، کودکان شنوا به‌طور میانگین حدود ۱۰ ماه از کودکان دارای کاشت حلزون کوچک‌تر بودند و برخی از آنها هنوز وارد محیط آموزشی نشده بودند. پژوهش‌ها تأکید کرده‌اند که رسش مهارت درخواست شفاف‌سازی به زمان طولانی‌تری نیاز دارد (Jeanse et al., 2000). مطالعات کاربردشناسی زبان نشان داده‌اند که میان مهارت‌های کاربردشناختی و نظریه ذهن<sup>۴</sup> ارتباط معناداری وجود دارد و توانایی‌های کاربردشناختی بسیار به درک نیت و قصد شریک ارتباطی مرتبط بوده و نظریه ذهن پیش‌بینی‌کننده عملکرد کودک در مهارت کاربردشناسی است. معمولاً کودکان دارای کاشت حلزون نسبت به کودکان شنوا در فراگیری نظریه ذهن تأخیر دارند. بنابراین، می‌توان گفت علت احتمالی درخواست شفاف‌سازی بیشتر در کودکان دارای کاشت حلزون با درک نکردن نیت و قصد شریک ارتباطی‌شان در مکالمه مرتبط است که این مسأله می‌تواند حاکی از تأخیر در رشد نظریه ذهنشان باشد (Champagne-Lavau & Joannette, 2009; Liu et al., 2018).

مطالعات چرچ و همکاران (2017)، دامیر (2012) و ولدبرگ و اورهارت (2000) نشان دادند که کودکان دارای کاشت حلزون نسبت به کودکان شنوا از راهبردهای اصلاح

---

1. Caissie, R.  
 2. Jeanse, R. C.  
 3. Gilliam J. E., & Miller L.  
 4. Theory of mind

مکالمه به طور معناداری کمتر استفاده می کنند. نتیجه پژوهش حاضر درباره درخواست شفاف سازی با این مطالعات ناهمسو است. احتمالاً ناهمسو بودن نتایج پژوهش حاضر نسبت به سه پژوهش مورد بحث به میزان زیادی به اختلاف سنی شرکت کنندگان در پژوهش ها مرتبط است. پژوهش دامیر روی کودکان ۴ تا ۵ ساله و پژوهش لدربرگ و اورهات روی کودکان ۲۲ تا ۳۶ ماهه انجام شد که سن پایین تری نسبت به آزمودنی های پژوهش حاضر داشتند. سن تقویمی اکثر کودکان کاشت حلزون شده در پژوهش حاضر بیشتر بود، پس این کودکان تجربه ارتباطی بیشتری هم داشته اند و این تجربه در عملکرد آنان بی تأثیر نیست.

پژوهش چوچی و برن (1998) نیز حاکی از آن است که راهبردهای پاسخ به درخواست شفاف سازی کودکان دارای کاشت حلزون در مقایسه با کودکان شنوا تفاوت آماری معناداری ندارد. به نظر می رسد کودکان دارای کاشت حلزون می توانند با جایگزین کردن الگوهای ارتباطی غیر کلامی مناسب از شکست ارتباطی جلوگیری کنند (Ciocci & Baran, 1998).

برخی پژوهش ها نشان دادند که کودکان برای حفظ موضوع در حین مکالمه، باید تلاش کنند تا با پایش شریک ارتباطی، تطبیق دادن خود با گفته های او، ارائه پاسخ مناسب و همچنین، پرسیدن سؤال در جای مناسب، از شکست ارتباطی جلوگیری کرده و مکالمه را تداوم بخشند (Ramsden, 1992) و این امر توجه کننده ارتباط میان حفظ موضوع و درخواست شفاف سازی است. در پژوهش حاضر نیز، ارتباط آماری متوسطی بین آنها دیده شد. علاوه بر این، گزارش شده است که کودکان دارای کاشت حلزون برای جلوگیری از شکست ارتباطی و همچنین، حفظ و کنترل جریان مکالمه، نوبت خود را با استفاده از راهبرد درخواست شفاف سازی در زمان طولانی تری نگه می دارند که این موضوع نشان دهنده داشتن آگاهی و تجربه درباره نقص شنوایی شان است. در واقع، کودکان دارای کاشت حلزون در جریان مکالمه با پیش بینی پیام اشتباه و استفاده از راهبرد درخواست شفاف سازی سعی دارند از شکست ارتباطی جلوگیری کنند. این قبیل ترفندهای کودکان دارای کاشت حلزون به طور کلی باعث افزایش تعداد دفعات درخواست شفاف سازی

می‌شود (Ibertsson et al., 2009; Tye-Murray et al., 2003). یافته‌های مطالعه حاضر هم، افزایش تعداد دفعات درخواست شفاف‌سازی را نشان داد.

نکته دیگر اینکه پژوهش حاضر از طرفی نشان داد که کودکان دارای کاشت حلزون از درخواست‌های شفاف‌سازی بیشتری نسبت به کودکان عادی استفاده می‌کرده‌اند. از طرف دیگر، میانگین شکست ارتباطی در کودکان دارای کاشت حلزون به‌طور معناداری بیشتر از کودکان شنوای هم‌تا با سن زبانی‌شان بود. این نکته می‌تواند نشان‌دهنده نتیجه جالبی باشد که البته تعجب‌برانگیز هم نیست: کودکان دارای کاشت حلزون مشکل شنوایی (یا شاید هم مشکلات زبانی ناشی از فراگیری دیر هنگام زبان) داشته‌اند که این ضعف ادراکی با بسامد بالا باعث درک ضعیف‌تر می‌شده است. بنابراین، این کودکان از درخواست شفاف‌سازی بسیار استفاده می‌کرده‌اند تا به این طریق منظور گوینده را بفهمند. این راهبردها گاه نتیجه مطلوب می‌داده و گاه نیز به نتیجه مطلوبی منجر نمی‌شده و به شکست ارتباطی می‌انجامیده است. لازم به ذکر است که نتایج پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۸۸) نشان داد که گروه کودکان کم‌شنوا کمتر از کودکان سالم هم‌تای سنی‌شان از مهارت‌های اصلاح مکالمه استفاده کرده‌اند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش موسوی و همکاران ناهمسوست و شاید مهم‌ترین دلیل آن این باشد که موسوی و همکاران کودکان سالم را از نظر سن تقویمی با گروه کم‌شنوا هم‌تا کرده بودند، در حالی که در پژوهش حاضر کودکان از نظر سن زبانی با هم هم‌تا شدند تا بتوان نتایجی به دست آورد که بیشتر نشان‌دهنده تفاوت‌های کاربردشناختی دو گروه باشد.

کاربرد بیشتر درخواست‌های شفاف‌سازی در کودکان دارای کاشت حلزون نسبت به کودکان سالم با سن زبانی برابر با آنها می‌تواند دلیل دیگری هم داشته باشد. کودکان دارای کاشت حلزون، به هر حال به‌میزانی با مشکلات شنوایی مواجه هستند؛ این مسأله‌ای است که برای کودکان عادی صدق نمی‌کند و به همین دلیل، نیاز بیشتری به درخواست برای شفاف‌سازی مشاهده می‌شود. این در حالی است که کودکان سالم، به دلیل نداشتن مشکلات شنوایی، حتی وقتی سن زبانی هم‌سان با کودکان کاشت حلزون دارند، راحت‌تر سخن گوینده را متوجه می‌شوند و به همین دلیل، اصولاً نیازی به طرح درخواست‌های

شفاف‌سازی زیاد ندارند. همین نکته می‌تواند عامل و دلیلی باشد برای اختلاف معنی‌دار بین درخواست‌های شفاف‌سازی بین کودکان دارای کاشت حلزون و کودکان سالم. علت دیگر می‌تواند این باشد که کودکان ناشنوا دارای کاشت حلزون صرفاً به علت رسش رشدی بیشتر نسبت به کودکان شنوا، مهارت بیشتری در زمینه تصحیح مکالمه داشته‌اند و به همین سبب، از درخواست شفاف‌سازی بیشتری استفاده کرده‌اند. درنهایت، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که کودکان دارای کاشت حلزون رفتار ارتباطی متفاوتی نسبت به کودکان با رشد زبانی طبیعی هم‌تاشده با سن زبانی آنان نشان می‌دهند و این مسأله می‌تواند در توانایی برقراری ارتباط آنان در محیط‌های مختلف، از جمله محیط‌های تحصیلی و اجتماعی اثر بگذارد. بنابراین، درمانگران، مربیان و معلمان درگیر در آموزش یا احیاناً درمان این کودکان باید به این تفاوت‌های ارتباطی توجه کنند و در ارتباط با آنان از راهبرد ارتباطی مناسب استفاده کنند.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر حجم نمونه پایین است. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی حجم نمونه بیشتری در نظر گرفته شود و علاوه بر آن، مهارت‌های کاربردشناسی مذکور در گروه شنوا - شنوا نیز بررسی شده و با نتایج برآمده از پژوهش حاضر مقایسه شود.

### تعارض منافع

تعارض منافع نداریم.

### سپاسگزاری

بدینوسیله از مسئولین محترم مهدکودک‌ها و کودکان شرکت‌کننده در پژوهش و خانواده‌های آنان تشکر و قدردانی می‌شود.

## ORCID

Elnaz Rashed Chitgar		<a href="https://orcid.org/0000-0002-3220-2358">https://orcid.org/0000-0002-3220-2358</a>
Reyhane Mohamadi		<a href="https://orcid.org/0000-0003-2823-5197">https://orcid.org/0000-0003-2823-5197</a>
Sakineh Mohammad Zamani		<a href="https://orcid.org/0000-0002-7774-3326">https://orcid.org/0000-0002-7774-3326</a>
Mohammad Hassan Torabi		<a href="https://orcid.org/0000-0001-7273-7560">https://orcid.org/0000-0001-7273-7560</a>

## منابع

- موسوی، نجوا، شیرازی، طاهره سیمما، داروئی، اکبر، دانای طوسی، مریم، پورشهباز، عباس و رهگذر، مهدی. (۱۳۸۸). مقایسه برخی توانایی‌های کاربردشناختی کودکان فارسی‌زبان کم‌شنوای شدید ۴ تا ۶ ساله با همسالان شنوا. *توانبخشی*، ۱۰(۳)، ۶۰-۶۵.
- محمداسماعیل‌زاده، سحر، شریفی، شهلا، اصغری‌نکاح، سیدمحسن، طیرانی نیک‌نژاد، حمید. (۱۳۹۳). تأثیر بازی‌های زبان‌شناختی بر مهارت‌های نحوی کودکان کم‌شنوای کاربر سمعک. *شنوایی‌شناسی*، ۵، ۵۲-۵۹.
- Ackerman, B. P. (1983). *Comprehension failure in children* [Unpublished manuscript] University of Delaware, Newark.
- Authority, S. E. (1991). *Child Language Disability: Semantic and Pragmatic Difficulties* (Vol. 2). Avon: Multilingual Matters.
- Baines, E., & Howe, C. (2010). Discourse topic management and discussion skills in middle childhood: The effects of age and task. *First Language*, 30(3-4), 508-534.
- Brown, R. (1973). *A First Language: The Early Stages*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caissie, R., Dawe, A. L., Donovan, C., Brooks, H., & MacDonald, S. M. (1998). Conversational performance of adults with a hearing loss. *Journal-Academy of Rehabilitative Audiology*, 31, 45-68.
- Cekaite, A. (2013). Child pragmatics development. In C. A. Chapelle (Ed.), *Encyclopedia of Applied Linguistics* (pp. 1-7). New York: Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9781405198431.wbeal0127>
- Champagne-Lavau, M., & Joannette, Y. (2009). Pragmatic, theory of mind and executive functions after a right-hemisphere lesion: Different patterns of deficits. *Journal of Neurolinguistics*, 5(22), 413-426.
- Church, A., Paatsch, L., & Toe, D. (2017). Some trouble with repair: Conversations between children with cochlear implants and hearing peers. *Discourse Studies*, 19(1), 49-68.

- Ciocchi, S. R., & Baran, J. A. (1998). The use of conversational repair strategies by children who are deaf. *American Annals of the Deaf*, 143(3), 235-245. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0129>
- Colston A. (2020). *A systematic review of peer-mediated interventions and topic maintenance for individuals with autism spectrum disorder* [Master's thesis, University of Kentucky].
- Dammeyer, J. (2012). A longitudinal study of pragmatic language development in three children with cochlear implants. *Deafness & Education International*, 14(4), 217-232.
- Gilliam, J. E., & Miller, L. (2006). *PLSI: Pragmatic Language Skills Inventory*.
- Goberis, D., Beams, D., Dalpes, M., Abrisch, A., Baca, R., & Yoshinaga-Itano, C. (2012). The missing link in language development of deaf and hard of hearing children: Pragmatic language development. *Thieme Medical Publishers*, 33(4), 297-309. <https://doi.org/10.1055/s-0032-1326916>
- Hasanzadeh, S., & Minaei, A. (2002). Adaptation and standardization of the test of TOLD-P: 3 for Farsi-speaking children of Tehran. *Journal of Exceptional Children*, 1(2), 119-134. <http://dorl.net/dor/20.1001.1.16826612.1380.1.2.1.1>
- Hegde, M. N. (2006). *Treatment Protocols for Language Disorders in Children: Essential Morphologic Skills* (Vol. 1). San Diego: Plural Publishing.
- Ibertsson, T., Hansson, K., Maki-Torkko, E., Willstedt-Svensson, U., & Sahlen, B. (2009). Deaf teenagers with cochlear implants in conversation with hearing peers. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 44(3), 319-337. <https://doi: 10.1080/13682820802052067>
- Jeanes, R. C., Nienhuys, T. G., & Rickards, F. W. (2000). The pragmatic skills of profoundly deaf children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(3), 237-247.
- Lederberg, A. R., & Everhart, V. S. (2000). Conversations between deaf children and their hearing mothers: Pragmatic and dialogic characteristics. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 303-322.
- Lichtig, I., Couto, M. I. V., Mecca, F. F., Hartley, S., Wirz, S., & Woll, B. (2011). Assessing deaf and hearing children's communication in Brazil. *Journal of Communication Disorders*, 44(2), 223-235.

- Liu, M., Wu, L., Li, G., Cai, T., & Liu, J. (2018). The relationships among verbal ability, executive function, and theory of mind in young children with cochlear implants. *International Journal of Audiology*, 12(57), 881-888.
- Lloyd, J. (1999). Interaction between hearing-impaired children and their normally hearing peers. *Deafness & Education International*, 1(1), 25-33.
- Lloyd, J., Lieven, E., & Arnold, P. (2005). The oral referential communication skills of hearing-impaired children. *Deafness & Education International*, 7(1), 22-42.
- McTear, M. F., & Conti-Ramsden, G. (1992). *Pragmatic Disability in Children*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Communication repair and response classes. *The Behavior Analyst Today*, 5(3), 291-303.
- Meilijson, S. R., Kasher, A., & Elizur, A. (2004). Language performance in Chronic Schizophrenia: A pragmatic approach. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 47(3), 695-713. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2004/053\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2004/053))
- Mentis, M. (1991). Topic management in the discourse of normal and language-impaired children. *Journal of Childhood Communication Disorders*, 14(1), 45-66. <https://doi.org/10.1177/152574018801400104>
- Mohammad Esmaeilzadeh, S., Asghari Nekah, S. M., Sharifi, S., & Tehrani Niknezhad, H. (2014). The effectiveness of linguistic plays on the grammatical skills of hearing-impaired children with hearing aids. *Audiology*, 23(5), 52-59.
- Most, T., Shina-August, E., & Meilijson, S. (2010). Pragmatic abilities of children with hearing loss using cochlear implants or hearing aids compared to hearing children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15(4), 422-437.
- Mousavi, N., Shirazi, T. S., Darouei, A., Danaye-Tousi, M., Pourshahbaz, A., & Rahgozar, M. (2009). Comparison of some of pragmatic skills between 4 to 6 years old Farsi speaking hard of hearing children with normal hearing peers. *Journal of Rehabilitation*, 10(3), 60-65. [In Persian]
- Porter, R., & Conti-Ramsden, G. (1987). Clarification requests and the language-impaired child. *Child Language Teaching and Therapy*, 3(2), 133-150.



- Saleh, B. (2019). Topic maintenance and topic transition in a couple's dinnertime conversation. *International Journal of English Linguistics*, 5(9), 267-282.
- Samuelsson, C., & Lyxell, B. (2014). Clarification requests in everyday interaction involving children with cochlear implants. *Logopedics Phoniatics Vocology*, 39(3), 130-138.
- Toe, D., Beattie, R., & Barr, M. (2007). The development of pragmatic skills in children who are severely and profoundly deaf. *Deafness & Education International*, 9(2), 101-117.
- Tye-Murray, N. (2003). Conversational fluency of children who use cochlear implants. *Ear and Hearing*, 24(1), 82S-89S.

---

استناد به این مقاله: راشدچیتگر، الناز، محمدی، ریحانه، محمدزمانی، سکینه و ترابی، محمدحسن. (۱۴۰۳). مهارت درخواست شفاف‌سازی و پاسخ به آن در کودکان کم‌شنوای دارای کاشت حلزون. *علم زبان*، ۱۱(۱۹)، ۲۹۹-۳۳۳. doi: 10.22054/LS.2024.78907.1631



Language Science is licensed under a Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International License.



## فهرست مطالب

- سخن هیئت تحریریه ..... ۷
- همپایگی در زبان فارسی ..... ۹  
الهام خزاما و مژگان همایون‌فر
- ارزیابی کاربرد استعاری اسامی حیوانات در زبان ترکی ..... ۴۵  
ایرج ظفری، بهزاد رهبر و محمدرضا اروچی
- درک تضمن مدرج در کودکان ۳ تا ۷ ساله تک‌زبان فارسی زبان ..... ۷۷  
آرزو خانی، علی جمالی و طیبه خوشبخت
- بررسی چندمعنایی فعل «بستن» بر اساس طرحواره‌های تصویری ..... ۱۰۷  
سپیده عبدالکریمی
- از خطاها تا چیرگی: بررسی تأثیرات همدرس تصحیحی بر مهارت‌های نوشتاری زبان دوم ..... ۱۴۱  
امیررضا و کیلی فرد و شیرین دهقانی
- تحلیل زبان‌شناختی سوره مزمل؛ نگاهی نقش‌گرایانه ..... ۱۷۷  
فائزه ایرانپور، رضا محمدی و حسین بازوبندی
- مصدر فارسی چه ماهیتی دارد و چگونه فراقکن می‌شود؟ تبیینی در چارچوب صرف توزیعی ..... ۲۱۱  
کلاریس سرکیسیان، فاطمه بهرامی و مزدک انوشه
- تعامل میان ساخت‌واژه و نحو در زبان علم: مطالعه موردی فرایند انضمام اسم و ساخت گروه‌های نحوی ..... ۲۵۵  
محمدرضا رضوی و مرضیه الهیاری
- مهارت درخواست شفاف‌سازی و پاسخ به آن در کودکان کم‌شنوای دارای کاشت حلزون ..... ۲۹۹  
الناز راشد‌چیتگر، ریحانی محمدی، سکینه محمدزمانی و محمدحسن ترابی

## شیوه‌نامه نگارش و چگونگی پذیرش مقاله

- مقاله باید حاصل پژوهش علمی در یکی از موضوعات مرتبط با زبان و ادبیات فارسی باشد.
- هیئت تحریریه در پذیرش، رد و ویرایش مقاله‌ها آزاد است.
- تقدّم و تأخّر چاپ مقاله‌ها با بررسی و نظر هیئت تحریریه مشخص می‌شود.
- مسئولیت درستی مطالب مندرج در مقاله به عهده نویسنده است.
- مقالات باید از طریق سامانه یکپارچه نشریات علمی ([itr.atu.ac.ir](http://itr.atu.ac.ir)) ارسال شود.
- در هر مقاله، فاصله خطوط ۱، حاشیه از دو طرف ۴.۵ و از زیر و زبر ۵ سانتی‌متر باشد و هر مقاله باید حداکثر در بیست صفحه A4 (با قلم زر ۱۳) و بر پایه دستور خط مصوب فرهنگستان زبان و ادب فارسی ([www.persianacademy.ir](http://www.persianacademy.ir)) نگاشته شود.
- نرم افزار مورد استفاده حتما Microsoft Word 10 یا بالاتر باشد.
- فاصله‌گذاری صفحات: به صورت Multiple 0.9 باشد.
- اولین پاراگراف بعد از هر تیتربدون تورفتگی
- پاراگراف های بعدی با ۰/۵ سانتیمتر تورفتگی
- پاورقی ها APA باشد. (نام خانوادگی، حرف اول نام).
- اعداد درون متن با رسم الخط فارسی باشد.
- از علامت ممیز (/) برای اعشار استفاده شود.
- تمامی تیرها pt۱۲ از متن قبل و pt ۰ از متن بعد فاصله داشته باشد.
- چکیده باید در یک پاراگراف تنظیم شود و بدون آنکه عناوین مجزایی داشته باشد، لازم است در آن زمینه مسئله (یک یا دو جمله)، هدف (یک جمله)، روش (در دو تا سه جمله و شامل طرح پژوهش، جامعه آماری، تعداد نمونه، روش نمونه‌گیری، مداخله، ابزار (نام کامل ابزار، نام سازنده و سال ساخت)، روش تحلیل داده‌ها (نام نرم‌افزار قید نشود)، نتایج (دو تا سه جمله و شامل یافته‌های اصلی بدون ذکر اعداد و ارقام) و نتیجه‌گیری (دو جمله) نوشته شود (متن چکیده روایتی است و ذکر عنوان و بخش‌بندی در آن مجاز نیست). تعداد کلمات چکیده بین ۱۵۰-۲۵۰ باشد. (افعال چکیده به زمان گذشته باشند). (B Zar 11)
- در صفحه عنوان، به ترتیب، عنوان مقاله (B Zar 15 Bold)، نام نویسنده/ نویسندگان (B Compset 12 Bold)، رتبه علمی و نام دانشگاه یا سازمان وابسته (B Compset 10)، چکیده (۱۵۰ واژه/ B Zar 11)، کلیدواژه‌ها (۴-۷ واژه و با ویرگول از یکدیگر جدا شوند/ B Lotus 12).
- \*اسم نویسنده مسئول ستاره دار شود و در پاورقی ایمیل نویسنده مسئول قید شود.
- اعضای هیات علمی: رتبه علمی (مری، استادیار، دانشیار، استاد)، گروه (در صورت وجود)، دانشگاه، شهر، کشور.
- دانشجویان: دانشجوی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری) رشته تحصیلی، دانشگاه، شهر، کشور.
- افراد و محققان آزاد: مقطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری) رشته تحصیلی، سازمان محل خدمت، شهر، کشور.
- طلاب: سطح (۲،۳،۴)، رشته تحصیلی، حوزه علمی/ مدرسه علمی، شهر، کشور.
- افراد و محققان عضو سازمان/ پژوهشکده: رتبه علمی (مری، استادیار، دانشیار، استاد)، گروه (در صورت وجود)، موسسه، شهر، کشور.
- مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری / پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته ..... دانشگاه ..... است / مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «.....» با حمایت دانشگاه / موسسه ..... است.

(B zar 10)

- متن اصلی مقاله نباید بیش‌تر از ۶۰۰۰ واژه داشته باشد (تعداد واژه‌های چکیده جداگانه در نظر گرفته می‌شود).

- متن اصلی مقاله شامل: مقدمه، پیشینه پژوهش، روش، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری، تعارض منافع، سپاسگزاری، ORCID، منابع فارسی و لاتین (References) است.
  - تیرهای داخل متن (**B Lotus 14 Bold**) / متن فارسی مقاله (B Zar 13) / منابع فارسی (B Zar 12) / منابع لاتین (Times New Roman 11) و ترجمه لاتین منابع فارسی با درج [In Persian] در انتهای منبع (Times New Roman 11).
  - عنوان تصویرها، جدول‌ها و نمودارها (B Lotus 11) و متن تصویرها، جدول‌ها و نمودارها (B Lotus 10).
  - تعداد جدول‌های یک مقاله بیش‌تر از ۵ جدول نباشد. جدول‌ها متناسب با فرمت APA و اندازه ۱۰ تنظیم شوند.
  - ارجاعات نقل قول‌ها (مستقیم): نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان (سال نشر)، (غیر مستقیم): نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان، سال نشر) و تکرار آن (همان: شماره صفحه).
  - تمامی اسامی خارجی (بجز عربی) در متن اصلی ترجمه فارسی شده و در پاورقی به صورت (نام خانوادگی (حرف اول بزرگ)، حرف اول نام کوچک) درج شود.
  - معادل کلمات در پاورقی با حرف بزرگ اول کلمه و باقی حروف کوچک تایپ شود.
  - اگر از یک نویسنده در یک سال بیش از یک اثر منتشر شده باشد، این آثار با ذکر حروف الف، ب، و... یا a، b و ... پس از سال انتشار از هم متمایز شوند.
  - به منابع غیرفارسی با همان زبان ارجاع شود.
  - اگر کتاب بیش از سه نویسنده داشته باشد، پس از نام نخستین نویسنده، عبارت «و همکاران» نوشته شود؛ اثری که نام نویسنده ندارد، به نام کتاب ارجاع داده شود؛ اثری که توسط مؤسسه یا سازمانی فراهم آمده باشد، به نام مؤسسه یا سازمان ارجاع داده شود.
  - قبل از فهرست ORCID (Times New Roman 11) ارائه شود.
  - منابع فارسی با B zar 12، منابع انگلیسی با Times New Roman 11 و منابع عربی B badr 12 و Hanging 1cm
  - فهرست منابع و مآخذ در پایان مقاله به ترتیب حروف الفبا و به صورت زیر تنظیم شود:
- فارسی (B Lotus 14 Bold)**
- \* **کتاب:** نام خانوادگی، نام؛ نام خانوادگی، نام و نام خانوادگی، نام. (نویسنده / نویسندگان). (سال نشر). نام کتاب. نام و نام خانوادگی افراد دخیل (مصحح، مترجم، ویراستار و ...). شماره چاپ. محل نشر: ناشر. کتابی که نام مؤلف ندارد: نام کتاب. (سال نشر). شماره چاپ. محل نشر: ناشر. کتابی که تألیف یک مؤسسه است: نام مؤسسه مؤلف. (سال نشر). نام کتاب. شماره چاپ. محل نشر: ناشر. (B Zar 12)
  - \* **مقاله:** نام خانوادگی، نام؛ نام خانوادگی، نام و نام خانوادگی، نام. (نویسنده / نویسندگان). (سال نشر). عنوان مقاله. نام نشریه، دوره / سال (شماره نشریه)، شماره صفحات مقاله از راست به چپ زیاد به کم. درج doi (B Zar 12)
  - \* **پایان نامه / رساله:** نام خانوادگی، نام. (سال نشر). عنوان پایان نامه. پایان نامه کارشناسی ارشد / رساله دکتری، نام دانشگاه.
  - \* **مجموعه‌ها:** نام خانوادگی، نام؛ نام خانوادگی، نام و نام خانوادگی، نام. (نویسنده / نویسندگان). (سال نشر). عنوان مقاله، نام مجموعه مقالات، محل نشر: نام ناشر. (B Zar 12)
  - \* **پایگاه‌های اینترنتی:** نام خانوادگی، نام نویسنده. (آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در پایگاه اینترنتی). عنوان موضوع، نام و آدرس سایت اینترنتی. (B Zar 12)

### References (Tims New Roman 13 Bold)

- \* **کتاب:** نام خانوادگی، حرف اول نام، نام خانوادگی، حرف اول نام و (and) نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال نشر). نام کتاب. شماره چاپ. محل نشر: ناشر. کتابی که نام مؤلف ندارد: نام کتاب. (سال نشر). شماره چاپ. محل نشر: ناشر. کتابی که تألیف یک مؤسسه است: نام مؤسسه مؤلف. (سال نشر). نام کتاب. شماره چاپ. محل نشر: ناشر. (Tims New Roman 11)
- \* **مقاله:** نام خانوادگی، حرف اول نام، نام خانوادگی، حرف اول نام و (and) نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال نشر). عنوان مقاله. نام نشریه. دوره / سال (شماره نشریه). شماره صفحات مقاله از راست به چپ زیاد به کم. (Tims New Roman 11)
- \* **پایان نامه / رساله:** نام خانوادگی، حرف اول نام. (سال نشر). عنوان پایان نامه کارشناسی ارشد / رساله دکتری. نام دانشگاه. (Tims New Roman 11)
- \* **مجموعه ها:** نام خانوادگی، حرف اول نام؛ نام خانوادگی، حرف اول نام و نام خانوادگی، حرف اول نام. (نویسنده / نویسندگان). (سال نشر). عنوان مقاله. نام مجموعه مقالات. محل نشر: نام ناشر. (Tims New Roman 11)
- \* **پایگاه های اینترنتی:** نام خانوادگی، حرف اول نام. (آخرین تاریخ و زمان تجدید نظر در پایگاه اینترنتی). عنوان موضوع، نام و آدرس سایت اینترنتی. (Tims New Roman 11)
- ترجمه لاتین منابع فارسی، طبق فرمت استاندارد منابع لاتین، در انتهای منابع آورده شود و در ادامه منبع [In Persian] افزوده شود.



## علم زبان

دوفصلنامه علم زبان در پایگاه‌های زیر نمایه می‌شود:

www.srlst.com	پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC)
www.sid.ir	پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
www.civilica.com	پایگاه سیویلیکا
www.magiran.com	بانک نشریات کشور
www.noormags.ir	پایگاه مجلات تخصصی نور
www.ensani.ir	پرتال جامع علوم انسانی
Journals.atu.ac.ir	سامانه نشریات دانشگاه علامه طباطبائی <sup>(ه)</sup>

حق چاپ مقاله، پس از پذیرش، برای دوفصلنامه علم زبان محفوظ است و نویسنده نمی‌تواند آن را به نشریه‌ای دیگر ارائه دهد.

### مشاوران علمی:

مشاوران علمی این شماره: د. حوریه احدی، د. تهمینه حیدرپور، د. حدائق رضایی، د. محمدرضا رضوی، د. امیر زندمقدم، د. سپیده عبدالکریمی، د. سید بهنام علوی‌مقدم، د. راحله گندمکار، د. فریبا قطره، د. مریم مسگر خوئی، د. آزاده میرزائی.

لیتوگرافی، چاپ و صحافی: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی<sup>(ه)</sup> تهران







دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی

دوفصلنامه علمی

علم زبان

سال یازدهم، شماره نوزدهم، بهار و تابستان ۱۴۰۳

صاحب امتیاز: دانشگاه علامه طباطبائی

مدیر مسئول: رضامراد صحرائی

سر دبیر: محمد دبیرمقدم

هیئت تحریریه:

دانشیار فرهنگستان زبان و ادب فارسی	محمد حسن دوست
استاد زبان‌شناسی دانشگاه الزهراء	فریده حق‌بین
استاد زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	محمد دبیرمقدم
استاد زبان‌شناسی دانشگاه بوعلی سینا	محمد راسخ‌مهند
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان	والی رضایی
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه اصفهان	عادل رفیعی
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	شهلا رقیب‌دوست
استاد زبان‌های باستانی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	زهره زرشناس
استاد زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	ویدا شقاقی
استاد زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	رضامراد صحرائی
استاد زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	احمد صفارمقدم
استاد زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	کوروش صفوی
استاد زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	امید طبیب‌زاده
استاد زبان‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	مصطفی عاصی
دانشیار دانشگاه کمبریج انگلستان	مهید غفاری
استاد دانشگاه گوته فرانکفورت آلمان	سالومه غلامی
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس	ارسلان گلفام
دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی	گلناز مدرسی قوامی
استاد زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد	مهدی مشکوٰۃ‌الدینی
استاد زبان‌های باستانی دانشگاه علامه طباطبائی	مجتبی منشی‌زاده

مدیر داخلی: احسان چنگیزی  
 دبیر اجرایی: انیس معصومی  
 ویراستار فارسی: انیس معصومی  
 ویراستار انگلیسی: ارغوان عمرانی‌پور  
 نشانی: تهران، بزرگراه شهید چمران، پل مدیریت، خیابان علامه طباطبائی جنوبی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، گروه زبان‌شناسی

کدپستی: ۱۹۹۷۹-۶۷۵۵۶ تلفن/دورنگار: ۸۸۶۸۳۷۰۷

سامانه نشریه علم زبان: ls.atu.ac.ir

لیتوگرافی، چاپ و صحافی: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی

شاپا: ۲۴۲۳-۷۷۲۸

لطفاً جهت پیگیری روند داوری مقالات فقط از طریق سامانه نشریات دانشگاه علامه طباطبائی اقدام فرمایید.