

مجله علمی - دانشجویی زبان‌شناسی
دانشگاه الزهرا

سال دوازدهم، شماره ۱۸، بهار ۱۴۰۱



زبان‌شناسی و ویرایش

آشنایی با گروه‌های پژوهشی
فرهنگستان زبان و ادب
فارسی

ضرورت یادگیری حوزه‌های
زبان‌شناسی و نیازسنجی آموزش
زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

پارساوا:
دیرهمی واچنگار فارسی

۱۵ راز دربارهی آموزش به
بزرگسالان

معرفی کتاب «مقدمه‌های
کاربردی بر استعاره» اثر
زلتن کوچش

ویژنه‌نامه‌ی هفتگی پژوهش

زبان‌شناسی

فهرست مطالب

- سخن سردبیر
- پارساوا: دبیره‌ی واج‌نگار فارسی ۳
- ویرایش و زبان‌شناسی ۱۴
- ضرورت یادگیری حوزه‌های زبان‌شناسی و نیازسنجی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ۲۰
- آشنایی با گروه‌های پژوهشی فرهنگستان زبان و ادب فارسی ۲۸
- ۱۵ راز درباره‌ی آموزش به بزرگسالان ۳۳
- معرفی کتاب «مقدمه‌ای کاربردی بر استعاره» اثر زلتن کوچش ترجمه‌ی شیرین پوراابراهیم ۳۵
- معرفی اعضای جدید انجمن علمی-دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه الزهرا.. ۳۷

مجله علمی-دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)

صاحب امتیاز: انجمن علمی-دانشجویی زبان‌شناسی

استاد مشاور: دکتر ماندانا نوربخش

مدیر مسئول: فاطمه جعفری کلوکن

سردبیر: روزینا طاهری

ویراستار: فاطمه توانای بلوکی

طراح گرافیک: مولود غلامی

هیأت تحریریه (به ترتیب حروف الفبا): زهرا بادام دری، نادیا حاجیان، نسرین

خردمند، فرهاد ساسانی، شهره سادات سجادی کوچصفهانی

راه‌های ارتباطی:

ایمیل: alzahra.u.linguistics@gmail.com

تلگرام: [alzahralinguistics](https://t.me/alzahralinguistics)

اینستاگرام: [alzahra.linguistics](https://www.instagram.com/alzahra.linguistics)

آپارات: www.aparat.com/alzahra.linguistics

نشانی: تهران، میدان ونک، خیابان ونک، میدان شیخ بهایی، دانشگاه الزهرا (س)

● مسئولیت محتوای علمی مقالات به عهده مجله و استاد مشاور نمی‌باشد.



سخن سردبیر

سالی که آغاز شد، سال جان دوباره بخشیدن و نو شدن بود. با شروع سال، شاهد حضوری شدن دانشگاه‌ها بودیم. راهروی ساختمان دانشکده‌ها با طنین صدای دانشجویان رنگ و روی دیگری به خود گرفت. انجمن علمی زبان‌شناسی و مجله بیان هم از این نو شدن مستثنی نبود. اگرچه راهمان ادامه مسیر گذشته است، امیدواریم که دوباره از نو شکوفا شویم. در این شماره از مجله بیان، گزیده‌ای از چند سخنرانی برگزارشده در هفته پژوهش منتشر شده است که از هفدهم الی سی‌ام آذر ماه ۱۴۰۰ توسط انجمن علمی زبان‌شناسی دانشگاه الزهرا برگزار شد. گزارش دیگر سخنرانی‌ها در شماره بعدی مجله بیان منتشر خواهد شد. از تمامی اساتید و دانشجویانی که در این شماره از مجله ما را همراهی کردند، کمال تشکر را دارم.

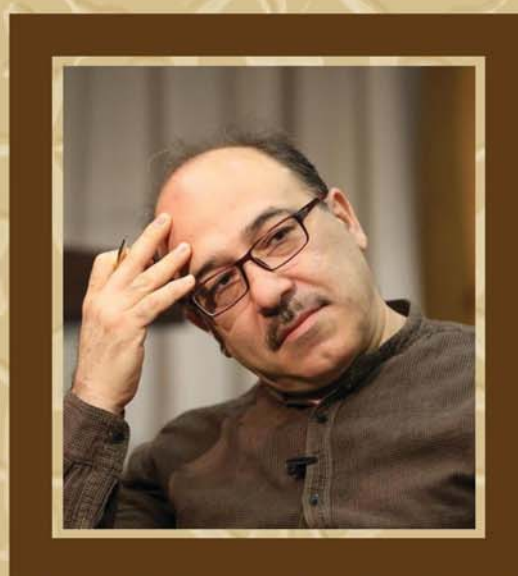
امیدوارم که در این مسیر، موفق‌تر ظاهر شویم. بدون تردید موفقیت در این مسیر دشوار بدون کمک و همراهی عزیزان امکان‌پذیر نخواهد بود و تلاش ما در جهت ارتقاء سطح علمی مجله به یاری همراهان میسر می‌گردد.

در آخر، از سرکار خانم ساری اصلاتی، سردبیر پیشین مجله نیز بابت تلاش و زحمات بی‌کران ایشان سپاسگزارم.

روژینا طاهری



پار ساوا: دبیره‌ی واج‌نگار فارسی



فرهاد ساسانی
دکتری زبان‌شناسی همگانی
عضو هیأت علمی دانشگاه الزهرا (س)
ایمیل: fsasani@alzahra.ac.ir

۳. واژه‌بست‌های دستوری: اضافه، نکره‌نما، موصول‌نما

در پارسی واژه‌بست‌ها یا سازه‌هایی دستوری هست که در ارتباط با دو واژه‌ی پیش و پس از خود و با وابستگی ساختاری به واژه‌ی پیشین خود نقش دستوری و کاربردشناختی مهمی ایفا می‌کنند. کسره‌ی اضافه یکی از این واژه‌بست‌هاست. برای بازنمایی‌اش کافی است e را پس از واژه با فاصله بنویسیم:

bādē tond
mardom e šahr

ولی مشکل در جایی است که این کسره پس از واژه‌هایی که به واکه پایان می‌پذیرند قرار می‌گیرد. در این وضعیت، گاه تنها و گاه به طور خودکار با ناسوده‌ی کامی یا چاکنایی پیش از خود ادا می‌شود، یعنی:

e:
۱- e
۲- ye
۳- 'e

از این رو، نیازی به نگارش این همخوان‌های میانجی نیست زیرا واگویی همخوان میانجی y یا? اختیاری است و حتا گاه هیچ کدام ظاهر نمی‌شوند. یادآور می‌شود کسره‌ی اضافه برای جداسازی از واژه‌های بسیاری که دارای واکه‌ی پایانی اند و نیز فعل پی‌بستی سوم‌شخص مفرد گفتاری که تنها با واکه‌ی e ادا می‌شود، جداگانه، بدون خط تیره، نوشته می‌شود، اگرچه در هنگام خواندن با همخوان پایانی واژه‌ی پیشین یک هجا تشکیل می‌دهد. در زیر نمونه‌های از کسره‌ی اضافه پس از واکه را می‌بینیم:

| | |
|------------|-------------------------------|
| pāe man | پای من |
| nae man | نه‌ی من / نه من / نه من |
| xāneē man | سینه‌ی من / سینه من / سینه من |
| sinie man | سینی من |
| xodroē man | خودروی من |
| muē man | موی من |
| sarē man | سر من |

نگرگی در گروه اسمی با واژه‌ی یک در نوشتار و به در گفتار پیش از گروه اسمی یا با آوردن واژه‌بست i پس از گروه اسمی یا هسته‌ی اسمی، و یا کاربرد یک یا یه و واژه‌بست یادشده نشان داده می‌شود. در دبیره‌ی پارسی، واکه ی i پس از گروه اسمی یا اسم جداگانه و با فاصله می‌آید. همچنین همچون کسره‌ی اضافه، در صورت وجود واکه‌ی پایانی در واژه‌ی پیش از آن، نیازی به افزودن y یا همخوان چاکنایی نیست چون امکان واگویی آن بدون این یکی از این دو همخوان یا با یکی از آنها وجود دارد و تاثیری در معنی و سبک نمی‌گذارد. یادآور می‌شود این ناشناخته‌نما تکیه نمی‌گیرد و تکیه‌ی اسم یا واژه‌ی پیش از آن جداگانه عمل می‌کند به همان شکل، یعنی تکیه پایانی می‌ماند. ولی در واگویی این نکره‌نما در ساختمان هجای واژه‌ی پیش از خود ترکیب می‌شود و هجای جدیدی می‌سازد.

| | |
|-------------|--------------|
| mizi | میزی |
| xānei | خانه‌ای |
| xodroi | خودرویی |
| bui | بویی |
| sinii | سینی‌ای |
| pāi | پایی |
| sāxtemānhāi | ساختمان‌هایی |

همین رویه درباره‌ی واژه‌بست موصول‌نمای i نیز درست است؛ یعنی با فاصله و جدا نوشته می‌شود.

baccei ke kenār e dar istāde bud raft
kāri kard ke māndegār ast

بچه‌ای که کنار در ایستاده بود رفت
کاری که کرد ماندگار است

۴. پسوند معرفه

معرفه‌ساز گفتاری /e/ که به پایان اسم‌ها می‌چسبد و تکیه‌ی اسم را تغییر می‌دهد و به هجای خود منتقل می‌کند. به این خاطر، می‌توان نقش آن را همچون دیگر پسوندها انگاشت. اگرچه با توجه به دائمی نبودن نقش معنایی آن و وابستگی‌اش به بافت، بیشتر نوعی نقش‌نما یا وند تصریفی است. از این رو، ضروری است تکیه‌اش را با نشانه‌ی زیرین نشان دهیم.

Pesar e qadboland i unjā kenār e dar vāysāde bud. Pesaré yeho bar gašt be man goft: "Salām. Cetor'i?

un suratié/ un piran suratié/ ān pirāhanē surati

۵. ضمیرهای پی‌بستی

وضعیت کاربرد ضمیرهای پی‌بستی یا ملکی شش‌گانه که با واکه آغاز می‌شوند نیز همانند کسره‌ی اضافه است. گفتنی است در نگارش، باید آنها را پیوسته به واژه‌ی پیش از خود با نشان بدون تکیه نگاشته می‌شود. اگر شکل مخفف آن و بدون واکه به کار رود. یادآور می‌شود واکه‌ی آغازین آنها همانند کسره‌ی اضافه با همخوان پایانی واژه‌ی پیشین یک هجا تشکیل می‌دهد.

| جدول ۲- ضمیرهای پی‌بستی نوشتاری | | | |
|---------------------------------|----------|-------------|--------------|
| xāneām/ xuna'm | خانه‌ام | -am/ -m | یکم‌شخص مفرد |
| xāneāt/ xuna't | خانه‌ات | -at/ -t | دوم‌شخص مفرد |
| xāneāš/ xuna's | خانه‌اش | -aš/ -š | سوم‌شخص مفرد |
| xāneēmān/ xuna'mun | خانه‌مان | -emān/ -mān | یکم‌شخص جمع |
| xāneētān/ xuna'tun | خانه‌تان | -etān/ -tān | دوم‌شخص جمع |
| xāneēšan/ xuna'sun | خانه‌شان | -ešan/ -šan | سوم‌شخص جمع |

در گفتار البته اتفاق دیگری نیز می‌افتد و در واژه‌هایی مانند خانه و گونه که به e پایان می‌پذیرند، واکه‌ی پایانی واژه تبدیل به /a/ می‌شود و واکه‌ی آغازین ضمیر حذف می‌شود. این مسئله در مورد ضمیرهای جمع emun و etun و ešun هم صدق می‌کند و به جای دو واکه‌ی پایانی واژه و واکه‌ی پایانی ضمیر که هر دو اند واکه‌ی a به کار می‌رود. همین نشان می‌دهد که احتمالاً واکه‌ی a مربوط به واژه و شکل تاریخی آن است نه ضمیر. به هر حال، هر چه باشد، در این حالت می‌توان ضمیر را همچنان در شکل کوتاه‌ش در پی واژه با خط تیره نشان داد. شبیه همین اتفاق برای فعل‌های پی‌بستی و واژه‌ی پیش از آنها هم رخ می‌دهد.

tāza'n (tāze'and)

tāza's/ tāze'e (tāze ast)

xuna'm/ xune'am

xuna'n/ xāne'an

xune'im

xunamùn

در اینجا مجبوریم به حذف /e/ی آغازین واژه‌بست رای دهیم چون این تبدیل e به a پیش واژه‌بست «رو» هم رخ می‌دهد:

xunarò

| جدول ۳- ضمیرهای پی‌بستی گفتاری و نوشتاری | | | |
|--|----------|--------|-------------------|
| | نوشتاری | گفتاری | |
| xuna-m | خانه‌ام | -am | -m <i>goftari</i> |
| xuna-t | خانه‌ات | -at | -et/ -t |
| xuna-š | خانه‌اش | -aš | -eš/ -š |
| xuna-mun | خانه‌مان | -emān | -emun/ -mun |
| xuna-tun | خانه‌تان | -etān | -etun/ -tun |
| xuna-šun | خانه‌شان | -ešan | -ešun/ -šun |

۶. فعل‌های پی‌بستی

وضعیت فعل‌های پی‌بستی همسان «بودن» نیز همانند ضمیرهای پی‌بستی است. ولی به دلیل همسانی برخی از صورت‌های این فعل با برخی ضمیرهای پی‌بستی و نیز شناسه‌های تصریفی فعل، پیش از آنها آپاستوروف (۱) می‌گذاریم و بدون فاصله می‌آوریم تا میان آنها و ضمیرها تمایز گذشته باشیم. این فعل‌های پی‌بستی همسانی زیادی با شناسه‌ها دارند و در عمل گویی اسم یا صفت را مانند یک فعل ساده «تصریف» می‌کنند، ولی به لحاظ معنایی تفاوت دارند. یادآور می‌شود صورت نوشتاری «است» یک واژه‌ی کامل است و جدا و با فاصله می‌آید. در جدول ۵ فهرست این فعل‌های پی‌بستی آمده است.

| اول مفرد | 'am | خانه‌ام | xāne'am |
|--------------|---|-------------------------------|--------------------------------|
| دوم شخص مفرد | 'i | خانه‌ای | xāne'i |
| سوم شخص مفرد | ast/ 'st <i>nevestāri</i> 'e/ 'as/ 's <i>goftāri</i> | خانه است خونه‌ست خونه‌س | xāne ast xāuna'st xuna's |
| یکم شخص جمع | 'im | خانه‌ایم | xāne'im |
| دوم شخص جمع | 'id ast/ 'st <i>nevestāri</i> 'in <i>goftāri</i> | خانه‌اید خانه‌این | xāne'id xune'in |
| سوم شخص جمع | 'and <i>nevestāri</i> 'an <i>goftāri</i> | خانه‌اند خونه‌ان | xāne'and xune'an |

۷. هم

واژه‌ی "ham" در گفتار اغلب به صورت کوتاه -ām پیدا می‌کند. از آن جایی که این صورت با شناسه‌ی فعلی am و فعل پی‌بستی 'am و ضمیر پی‌بستی am هم‌آواست، ناگزیر برای تمایزگذارن، با علم به این که واژه‌بست است، آن را بدون فاصله از واژه‌ی پیشین ولی با نشانگر بی‌تکیه بر روی واکه‌اش و خط تیره نشان می‌دهیم، مانند:

Sobh ye dune toxmemorqām barā xodam xaridam. Alānām xeyli xošhāl'am.
 bāz-ām

۸. عطف

پنداری در فارسی، حرف عطف از پارسیگ تا کنون، چه در نوشتار چه در گفتار، واژه‌بست -o بوده است. ولی به دلیل شباهت نگارشی‌اش با واژه‌ی wa در خط عربی، چه در دبیره‌ی پارسیگ چه در خط فارسی نوین، برخی در نوشتار آن را به مرور به صورت واژه‌ی va ادا کرده‌اند. به همین دلیل، معمولاً در شعر و نظم، داستان و گفتار، همچنان آن را به صورت واژه‌بست -o تلفظ می‌کنند. در این صورت برای نگارش این واژه‌بست آن را به واژه‌ی پیشینش می‌چسبانیم ولی علامت بی‌تکیه بر رویش می‌نهمیم:

Raftò roftò rat tā resid be ye bāqè bozorg.

۹. حرف اضافه‌ی پسین

حرف اضافه‌ی پسین «را» که در گفتار به دو صورت واژه‌بستی -ro و -o می‌آید (دومی پس از واژه‌هایی که به واکه پایان می‌یابند) نشانگر معناها و کارکردهای متفاوتی است از جمله متمم پذیرا یا به اصطلاح مفعولی که یا معرفه باشد یا جاندار یا از نظر با بار اطلاعی معلوم و نیز نشانگر معلوم‌بودگی و جاندار در برخی گروه‌های اسمی دیگر و نیز نشانگر برجسته‌سازی (این بحث از حوصله‌ی این نوشتار خارج است و نیاز به بحث گسترده و گردآوری و نقد و بررسی دیدگاه‌های گوناگون دارد). این واژه‌بست در هر دو صورت همانند حرف عطف به واژه‌ی پیش از خود می‌چسبد ولی علامت بی‌تکیه می‌گیرد:

Hamarò xordi?
 Manò to bā ham berim mosāferat.
 Un divārò darèšò ke un torì nemikuban be ham!
 mašqāāšò kard belaxareò xābid.

۱۰. هجانما

گاه برای جداسازی هجاها و نشانه‌دادن هجابندی واژه برای جلوگیری از اشتباه‌خوانی، می‌توان از نشانه‌ی هجانمای ' بهره برد، ولی اجباری در کاربرد آن نیست. برای نمونه، واژه‌ی مسئله یا مساله را می‌توان به شکل mas'ale نوشت تا هجای دوم تنها با واکه‌ی a ادا شود نه همراه همخوان s. پس برای نمونه، در صورت لزوم، می‌توان آن به این صورت نشان داد: mas'a'le. البته چنین هجاهایی در گفتار می‌تواند به شکل CV با جداسازی همخوان هجای پیشین ادا شود: ma'sa'le. همین تغییر درباره‌ی واژه‌های دیگری مانند «مسعود» نیز دیده می‌شود:

Mas.'ud > Ma.sud

البته به طور عادی برای نوشتن این دو واژه نیازی به نمایش هجابندی نیست.

۱۱. تکیه

در پارسی، در بسیاری موارد تفاوت تکیه می‌تواند معنای واژگانی، مقوله‌ی واژگانی یا نقش کاربردی را تغییر دهد. از این رو، به نشانی چون تکیه‌نما یا نشان خیزان برای نمایش تفاوت غیرهنگار تکیه، تکیه‌ی قوی‌تر از حد معمول و خیزش بیشتر نیاز است. برای نمونه، درباره‌ی واژه‌هایی مانند سوء نیز باید گفت که این واژه‌ها معمولن به تنهایی به کار نمی‌روند و بیشتر در ترکیب با دیگر واژه‌ها به شکل پیشوندواره نمود می‌یابند: suepišine. پس در این پسوندواره‌ها، کسره‌ی اضافه حضور همیشگی دارد و هنگام پیوند به پایه به کار می‌رود (برای توضیح بیشتر در این باره‌ف ن ک ساسانی، ۱۳۹۸). ولی اگر بخواهیم این پسوندواره را نشان دهیم، واکه‌ی زیر (کسره‌ی اضافه) تکیه نمی‌گیرد و تکیه روی هجای پیش از آن قرار می‌گیرد. برای نشان‌دادن این تکیه‌ی ناپایانی، می‌توان نشانه‌ی تکیه‌نما به کار برد؛ یعنی آوردن نشانه‌ی خیزان روی واکه‌ها. ولی در عمل نیازی به آن نیست، چون این واژه‌ها هنگامی که جداگانه به کار می‌روند، کسره‌ی اضافه ندارد و معنای قاموسی و تا حدودی متفاوت دارند.

| | |
|---------------|----------|
| -súe | سوء- |
| -qéyre | غیر- |
| -qābéle | قابل- |
| -qeyreqābél-e | غیرقابل- |

این نشانه‌ی تکیه‌نما در هر جا که لازم باشد نیز می‌تواند به کار رود. نمونه‌ی دیگر برای تمایزگذاری میان اسم ولی به معنی «سرپرست» و قید ولی به معنی «اما» است؛ تمایز این دو تنها به دلیل تفاوت تکیه و تکیه‌ی پایانی اسم ولی و تکیه‌ی آغازین دیگری است که نامتعارف است. پس تکیه‌ی نامتعارف را می‌توان با تکیه‌نما یا نشان خیزان نشان داد:

| | |
|--------------|-------------------------------|
| hícci | (váli (ammā): vali (sarparast |
| bārxi | ámmā |
| baázi | 'āri (عاری): āri (آری) |
| kási | bále |
| xéyli | (kólli (qeyd): kollí (sefat |
| céqadr/céqad | yéki |
| | hicki/ híški |

یادآور می‌شود تکیه در همه‌ی اسم‌ها و صفت‌ها و بیشتر قیده‌ها بر هجای پایانی قرار می‌گیرد. از این رو نیازی به نشان‌دادن آن نیست. گفتنی است تکیه‌ی واژه‌ی «بله» و «آری» وقتی به عنوان یک واژه‌ی اسمی و در توضیحی فرازبانی به کار می‌رود مانند اسم به هجای پایانی جابه‌جا می‌گردد: «بله» را باید آخر سر می‌گفت. یادآور می‌شود واژه‌ی «آره» همیشه تکیه‌ی پایانی دارد. ولی در برابر «آری»، واژه‌ی «عاری» تکیه‌ی پایانی دارد. از سوی دیگر، قیده‌ها در حالت تاکید می‌تواند با کشش یا فشار بیشتری بر روی تکیه‌ی پایانی واگفته شوند؛ چنانچه بخواهیم این جنبه‌ی کاربردشناختی را نشان دهیم، می‌توانیم نشان خیزان رو هجای پایانی بگذاریم تا نشان از تکیه‌ی قوی‌تر و کشش بیشتر باشد:

- Fardā hatmān boro piš-eš.
- Bāše fardā hatmán miram piš-eš.

۱. acute

تکیه‌ی فعل‌ها ساختار پیچیده‌تری دارد:

- چنانچه فعل دارای پیشوند باشد، تکیه بر هجای پایانی پیشوند می‌افتد (پیشوندهای امروزین پارسی تک‌هجایی‌اند؛ پیشوند همی - دوهجایی است که کاربرد امروزین ندارد و تکیه‌ی آن نیز هماهنگ با گرایش عمومی زبان پارسی بر روی هجای پایانی، یعنی دوم آن است). پس در فعل‌های منفی، تکیه همیشه روی پیشوند -na یا -ne است. و در فعل‌های مثبت دارای پیشوند، روی یکی از پیشوندهای -mi یا -be یا -bo.

- در فعل‌های بدون پیشوند، تکیه بر هجای ستاک فعل (ستاک یکم، دوم یا سوم^۱) قرار می‌گیرد؛ یعنی شناسه‌ها تکیه نمی‌گیرند.

- فعل‌های جهتی^۲، همکردی (مرکب) و جمله‌وار (اصطلاحی) به شمار سازه‌های فعلی، تکیه‌ی جداگانه دارند.

- تکیه‌ی فعل کمکی آینده‌نمای خواه بر هجای شناسه، یعنی هجای پایانی صورت تصریف‌شده‌ی فعل کمکی همراه با شناسه‌اش قرار می‌گیرد چون فعل دستوری شده است؛ این در حالی است که در فعل واژگانی خواستن تکیه همانند دیگر فعل‌های واژگانی یا قاموسی بر روی هجای پایانی ستاک فعلی قرار می‌گیرد (که در ستاک یکم و دوم تک‌هجایی است و در ستاک سوم دوهجایی). همین امر درباره‌ی فعل‌های وجهی مانند باید، می‌بایست، و بایست نیز صدق می‌کند. ولی تکیه‌ی دو فعل بایستی و می‌بایستی بر هجای پیش‌پایانی، و تکیه‌ی می‌توان و صورت‌های شخصی آن مانند می‌توانم بر پیشوند است. این تفاوت‌ها شاید نشان از جایگاه‌های مختلف این واژه‌ها در گذار از کرانه‌ی واژگانی به کرانه‌ی دستوری‌شدگی دارد.

یادآور می‌شود پیشوندهای فعلی -mi و -be/-bo پیوسته و بدون فاصله با پایه‌اش نوشته می‌شود. برای نشان دادن تکیه‌ی غیرپایانی، در صورت لزوم، می‌توان از نشانه‌ی خیزان ' بهره برد.

در واژه‌سازی، بویژه واژه‌سازی پسانحوی با فرایندی به نام «تکیه‌گردانی» یا تغییر تکیه برای ساختن واژه‌های نو روبه‌رویم. تفاوت اسم‌ها، صفت‌ها و قیده‌های برگرفته از فعل‌های امر و نهی در تکیه‌گردانی یا تغییر تکیه از هجای یکم فعل تصریف‌شده (پیشوند امر یا نهی) به هجای پایانی است، و، در صورت لزوم، می‌توان آن را نشان خیزان نمایش داد، اگرچه نیازی نیست چون صورت فعلی با نشانه‌ی تکیه بر روی پیشوند نوشته می‌شود.

| فعل‌های امر و نهی | اسم، صفت و قید با تکیه‌ی خودکار پایانی |
|-------------------|--|
| برو | boró (خودروی نئرو) |
| بساز | besáz (سازگار) |
| بشکاف | béškáf (ابزار شکافتن دوخت‌دور) |
| بدو | bódo (دوان‌دوان و نند) |
| نچوش | nájuš (مردم‌گریز) |
| بگو | bégu (بگو مگو دعوا) |
| مگو | mágu |
| بساز | bésáz (ساختمان‌ساز گاه با بار معنایی منفی) |
| بفرش | béfruš |
| بخور | bóxor (بخوری، احتیاج و دزدی اداری) |

۱۲. کشش

کشش در همخوان را در خط با نام «تشدید» به کار می‌برند و به جای نوشتن دوباره‌ی نویسه از نشان استفاده می‌کنند. در پارساوا می‌توان همچون بسیاری از خط‌های دیگر نویسه‌ی همخوان مربوط را دوباره نوشت:

| | |
|------|---------|
| معلم | moallem |
| بچه | bacce |
| تعصب | tassob |

کشش در واژه‌ها نیز رخ می‌دهد و در پارسی، بویژه در گفتار نقش معنایی و دستوری نیز دارد. برای نمونه، در ساختار تصریفی حال کامل (گذشته‌ی نقلی) در گویش گفتاری^۱ پارسی، به جای کاربرد ستاک سوم (صفت مفعولی)، در واقع از ستاک سوم (ستاک گذشته) همراه با کشش واکه‌ای یا تکیه‌ی قوی‌تر واکه‌های شناسه‌ها استفاده می‌شود. به بیان دیگر، پنداری حال کامل در گفتار همراه با تکیه‌گردانی از هجای پایانی ستاک سوم، به دلیل حذف پسوند تک‌واکه‌ای e به واکه‌ی کشیده‌ی شناسه شکل می‌گیرد. ولی چون این ساخت دیگر هنجار شده، می‌توان ساخت آن را به ترتیبی که ابتدا باین شد در نظر گرفت. صورت‌های گفتاری را می‌توان یا با تکرار واکه‌ی شناسه و یا با نشان خیزان بر روی آن واکه نشان داد، که گوی پیشنهاد نخست آسان‌تر باشد:

| حال کامل نوشتاری | | حال کامل گفتاری | |
|------------------|-----------|-----------------|-----------------------|
| نوشته‌ام | neveštéam | نوشته‌م | neveštaam nevestám |
| رفته‌ام | raftéam | رفته‌م | raftaam raftám |
| خورده‌ام | xordéam | خورده‌م | xordaam xordám |
| دیده‌ام | didéam | دیده‌م | didaam didám |

به نظر می‌رسد در موارد بحث‌برانگیزی که در خط پارسی با نویسه‌های عین و همزه روبه‌رویم و تلاش می‌شود به پیروی از خط و گاه تلفظ برخی وامواژه‌ها پیش از وام‌گیری همخوان چاکنایی به نمایندگی از همخوان چاکنایی یا همخوان حلقی به پارسی تحمیل شود، در واقع در گفت‌وگو و خواندن عادی کشش واکه به گوش می‌رسد و همخوان چاکنایی تنها واجگونه تحمیلی شمرده‌خوانی به جای کشش است و نه بر عکس. از این رو، در پارساوا، کشش واکه‌ای اصل در نظر گرفته می‌شود، مانند:

| | |
|-----------------|-----------------|
| mípušam | می‌پوشم |
| hámipušam | همی‌پوشم |
| némipušam | نمی‌پوشم |
| bépušam | پیوشم |
| nápušam | نیوشم |
| púšam | پوشم |
| bépuš | پیوشی |
| pušidam | پوشیدم |
| nápušidam | نیوشیدم |
| pušidéam | پوشیده‌ام |
| nápušideam | نیوشیده‌ام |
| mípušidam | می‌پوشیدم |
| némipušidam | نمی‌پوشیدم |
| mípušideam | می‌پوشیده‌ام |
| némipušideam | نمی‌پوشیده‌ام |
| pušide búdam | پوشیده بودم |
| nápušide búdam | نیوشیده بودم |
| pušide bášam | پوشیده باشم |
| nápušide bášam | نیوشیده باشم |
| pušide budéam | پوشیده بوده‌ام |
| nápušide budéam | نیوشیده بوده‌ام |
| xāham pušid | خواهم پوشید |
| náxāham pušid | نخواهم پوشید |

| | |
|--------------------|-------------------|
| bāyad pušid | باید پوشید |
| bāyad mípušidam | باید می‌پوشیدم |
| bāyast pušid | بایست پوشید |
| bāyēsti pušid | بایستی پوشید |
| mibāyēsti pušid | می‌بایستی پوشید |
| mítavān pušid | می‌توان پوشید |
| bar gereft | بر گرفت |
| bar mígereft | بر می‌گرفت |
| cešmpuši kard | چشم‌پوشی کرد |
| cešmpuši mikard | چشم‌پوشی می‌کرد |
| az kure dar míraft | از کوره در می‌رفت |

۱. منظور از ستاک یکم ستاک به اصطلاح حال، و از ستاک دوم به اصطلاح ستاک گذشته و از ستاک سوم به اصطلاح صفت مفعولی است. برای توضیح این مسئله، نک ساسانی (۱۳۹۸).

۲. یعنی فعل‌هایی که به اصطلاح «پیشوندی» نامیده‌اند؛ ولی این بخش پیشوند نیست بلکه نقش قید جهتی دارد و از نظر کارکرد همانند اسم‌ها رفتار می‌کند و وابسته می‌گیرد و تا حدی مستقل عمل می‌کند، جز در ...

فعل‌های جهتی واژگانی شده یا اصطلاحی که آزادی آن کم شده و معنای کل فعل گروهی معنایی کنایی و اصطلاحی می‌شود؛ برای توضیح بیشتر، نک ساسانی.

| هجای پایانی: حذف | | هجای میانی: کَششِ واکه‌ای | | هجای آغازی: کَششِ واکه‌ای | |
|------------------|------|---------------------------|-------|---------------------------|--------------|
| چاکنایی | | | | | |
| rob | رب | roob/ ro'b | رعب | eelām/ e'lām | اعلام |
| rob | رب | maaruf/ ma'ru'f | معروف | aalam/ a'lam | اعلم |
| baba/ b'ba' | ربیع | maamur/ ma'mur | مامور | alam alam | الم عَلَم |
| zāre/ zāre' | زارع | Šaabān/ Ša'bān | شعبان | eedām/ e'dām | اعدام |
| raf/ raf' | رفع | šabān | شبان | | |
| raf | رف | | | | |
| | | baad/ ba'd | بعد | | |
| daf/ daf' | دفع | bad | بد | | |
| daf | دف | | | | |
| šey/šey' | شیء | | | | |

۱۵. هجابندی

یکی از مشکلات خواندن واژه‌های که با واکه آغاز می‌شوند هجابندی مناسبشان است. در اغلب موارد، مشکل خاصی وجود ندارد چون گرایش به این است که هجای دوم با همخوان آغاز شود و هجای نخست تک‌اوا باشد، مانند:

a.lam
a.mal
ā.mad
a.ra.bi
l.lām

ولی در برخی واژه‌هایی که با همخوان آغاز می‌شوند، امکان دو گونه هجابندی هست، و گاه این امکان گاه باعث شکل‌گیری دو گونه تلفظ گفتاری راحت و گفتار و نوشتار معمول می‌شود، مانند:

masud: ۱. mas.ud CVC.VC
۲. ma.sud rāhat CV.CVC

به نظر می‌رسد در خط نیازی به مشخص کردن این تفاوت نیست. ولی در صورتی که اصرار بر مشخص کردن باشد، می‌توان، همانند بالا، از نقطه بهره برد.

۱۶. نویسه‌ی آغازین

برای نشان‌گذاری آغاز جمله، می‌توان بسیاری از خط‌ها، نویسه‌ی نخستین را با حرف بزرگ نوشت. همچنین می‌توان صرفاً نام‌های خاص را نیز با نویسه‌ی بزرگ نوشت. ولی همچون خط‌های بسیاری مانند زبان‌های پرتغالی، اسپانیایی و فرانسوی، و بر خلاف خط انگلیسی، این بزرگ‌نویسی به موارد دیگری مانند نام کشورها، نام روزهای هفته و مانند آن تعمیم نداد.

۱۷. تفاوت‌های واگویی / تلفظی

برخی واژه‌ها دارای دو واگویی متفاوت‌اند و گاه تفاوت سبکی دارند. برای نمونه، واژه‌ی مهربان به دو صورت mehrabān و mehrbān ادا می‌شود که دومی ادبی‌تر است. حرف عطف «و» دو صورت نوشتاری va و صورت‌های گفتاری ro و o و صورت شعری o دارد. در ساخت واژه‌های ترکیبی مانند گفت‌گو یا سازوکار نیز به صورت o نمایان می‌شود. نشانه‌ی مفعول شناخته به شکل rā یا شکل‌های گفتاری ro و o نیز جدا نوشته می‌شود.

این تفاوت‌ها گاه به شکلی سازماندهانه میان گفتار و نوشتار، بویژه به شکل حذف همخوان پایانی دیده می‌شود. در گفتار، گرایش به حذف همخوان پایانی است، بویژه اگر دو همخوان در پایان واژه باشد، مگر واژک (تکواژ) یا واژه‌ی پس از آن با واکه آغاز شود، مانند وقتی واژه با hā- جمع بسته می‌شود، همچون هشت‌ها، اگرچه در بسیاری از موارد این حذف همخوان همیشگی و پایدار شده و در واقع شکل واژه در گفتار ساده تر شده، مانند واژه‌ی صبح (صبح‌ها) که دیگر چه به صورت مفرد چه جمع به شکل صب (صبا) کوتاه شده است.

| | |
|----------|---------|
| baad | بعد |
| esteemār | استعمار |
| taamir | تعمیر |
| maanā | معنا |
| maani | معنی |
| raanā | رعنا |
| laanat | لعنت |
| moomen | مومن |
| raayat | رعیت |

درستی این نظر در تلفظ واژه‌هایی روشن می‌شود که همخوان پس از واکه‌ی کشیده خود کشیده است و در هجابندی یکی از واکه‌ها (یعنی بخشی از واکه‌ی کشیده) به جای دیگر منتقل می‌شود و با یکی از همخوان‌های کشیده تشکیل یک هجا می‌دهد. به بیان دیگر، به جای کَششِ واکه‌ای دو واکه در دو هجای متفاوت نمایان می‌شوند. همین نشان می‌دهد در اصل دو واکه وجود دارد، ولی گاه با آموزش روخوانی به سبک شمرده‌خوانی، و تحت تاثیر نویسه‌های عین و همزه در خط، همخوان چاکنایی تحمیل می‌شود.

| واژه به خط رسمی | هجابندی | واژه به خط پارساوا |
|-----------------|-----------|--------------------|
| taabod | ta.ab.bod | تعبَد |
| taassob | ta.as.sob | تعصَب |
| taammod | ta.am.mod | تعمَد |
| taarroz | | |

۱۴. بلندی واژه

واژه‌های اشتقاقی و ترکیبی سرهم نوشته می‌شود، ولی می‌توان واژه‌های ترکیبی را در صورتی که خیلی بلند باشند با تیره (خط تیره‌ی) میان واژه‌های سازنده نگاشت. ولی بهتر است واژه‌های عبارت‌گونه یا جمله‌گونه با تیره‌ای میان سازه‌هایش نوشته شود، مگر خیلی رایج شده باشد.

| | |
|-------------------|---------------|
| barsāxte | برساخته |
| hamiše-bahār | همیشه‌بهار |
| ce-konam-ce-konam | چه‌کنم چه‌کنم |

۱۴. همخوان چاکنایی پایانی

همخوان چاکنایی در پایان هجا در بسیاری از موارد با کَششِ واکه‌ی همان هجا همراه می‌شود. چنانچه این هجا در پایان واژه باشد، گرایش به حذف آن است تا کَششِ در واگویی نیز واژه‌هایی مانند «ربع» متفاوت از «رب» ادا نمی‌شوند و تنها بافت است که آنها را از هم متمایز می‌کند.

در آغاز واژه نیز گاه کَششِ تمایزدهنده است (در زیر نمونه‌هایی آمده است). از نشانه‌ی هجانمای 'می‌توان برای کَششِ واکه‌ای یا همخوان چاکنایی استفاده کرد، اگرچه در گفتار و در خواندن عادی (و نه خواندن شمرده‌شمرده) کَششِ واکه‌ای رخ می‌دهد نه همخوان چاکنایی و دو واکه یا نشان آپاستوروف (') هر دو در عمل نشانگر کَشش است.

ویرایش و زبان‌شناسی

امید طبیب‌زاده
دکتری زبان‌شناسی همگانی
عضو هیأت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
ایمیل: otabibzadeh@yahoo.com
نویسنده گزارش: نادیا حاجیان
دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه اصفهان
ایمیل: nadiyahajian77@gmail.com



اگرچه به نظر می‌رسد گفتار نوشته نمی‌شود، ولی غیر از نیاز به ترانویسی یا پیاده‌کردن گفتار برای بررسی زبان‌شناختی، به دلیل فراگیری فضاهای سایبری بویژه شبکه‌های اجتماعی و یا مجراهای ارتباطی و امکان نگارش گفتار به جای واگویی آن، گفتار اکنون نوشته می‌شود و نوعی گفتار نوشتاری یا نوشتار گفتاری پدید آمده است، و دیر نیست که تاثیرش را خود نوشتار نیز بگذارد. یعنی جهت تاثیر نوشتار بر گفتار در تاریخ زبان پارسی از گفتار به نوشتار بگردد. به هر حال اکنون نیاز به نگارش گفتار هست. در این شرایط یا در شرایط نگارش گفت‌وگوها در داستان‌ها، نیاز است حذف همخوان‌های پایانی نشان داده شود، کما این که اکنون نیز گویشوران چنین می‌کنند.

جدول ۲۱- حذف همخوان پایانی

| | |
|----------------------------------|------|
| sobh/ sobhā → sob/ sobā | صبح |
| šam'/ šam'hā → šam/ šamā | شمع |
| šoā'/ šoā'hā → šoā/ šoāā (šoāhā) | شعاع |
| šey'/ šey'hā → šey/ šeyā (šeyhā) | شیء |

این گرایش به حذف در گفتار، درباره‌ی همخوان h آغازین یک هجا و پس از همخوان پایانی هجای پیشین نیز رخ می‌دهد که به هجابندی تازه می‌انجامد و همخوان پیشین از هجای خود جدا می‌شود و با واک‌های هجای بعدی یک هجا تشکیل می‌دهد، مانند واژه‌ی صبحانه:

sob.hā.ne ā so.bu.ne

یادآور می‌شود هنگامی که پیش از h واکه باشد، این حذف صورت نمی‌پذیرد، مانند جهید.

زبان معیار

زبان جوامع بزرگ دارای گونه‌های اجتماعی و جغرافیایی متفاوتی است و از میان گونه‌های زبانی مختلف اغلب فقط یک گونه، گونه‌ی معیار شمرده می‌شود. این گونه‌ی معیار (یا تثبیت شده) گونه‌ی معتبر یا وجهه‌داری است که مورد قبول اکثر افراد جامعه است و در نوشتار، اخبار رادیو و تلویزیون، احکام حکومتی و محیط‌های رسمی از آن استفاده می‌شود. گونه‌ی معیار رسمی همان گونه‌ای است که اغلب در جوامع چندزبانه از آن به عنوان زبان مشترک استفاده می‌شود. هرچه تنوعات زبانی و گونه‌ای در یک جامعه بیشتر باشد، زبان معیار اهمیت بیشتری برای برقراری ارتباط پیدا می‌کند. افرادی که تصریح می‌کنند هرکس حق دارد هرطور دوست دارد بنویسد، در واقع در وجود مفهوم زبان معیار تردید می‌کنند.

بین دو مقوله‌ی دستوره‌های تجویزی سنتی و دستوره‌های تجویزی معیارسازی تفاوت عظیمی وجود دارد و این دو دستور یکی نیستند. وجود دستوره‌های تجویزی معیارسازی در جوامع پیچیده ضرورت دارد، رد کردن اهمیت چنین دستورهایی، خاصه از سوی افراد دارای مرجعیت، می‌تواند نتایج نامطلوبی برای زبان معیار در آن جوامع در پی داشته باشد. از دستوره‌های تجویزی معیارسازی برای انگلیسی می‌توان به کتاب هنری واتسون فولر با نام فرهنگ لغت استفاده مدرن انگلیسی^۱ اشاره کرد که یکی از ویراسته‌های آن توسط زبان‌شناس صاحب‌نام، دیوید کریستال (۲۰۰۹)^۲ نوشته شده است. همین‌طور شیوه‌نامه‌ی شیکاگو^۳ در مورد انگلیسی آمریکایی نیز یکی از مراجع بسیار معتبر در زمینه‌ی دستور تجویزی است. پس هر تجویزی را نمی‌توان مردود دانست و چنان‌که در مورد انگلیسی آمریکایی نیز می‌بینیم دستور عنصر بسیار مهمی در امر ویرایش است و ویراستاران باید آن را بدانند و به آن رجوع بکنند. در مورد زبان فارسی نیز کتاب‌هایی در همین زمینه وجود دارد، از جمله کتاب غلط‌نویسیم تألیف ابوالحسن نجفی که به رغم برخی نقدهای تندی که بر آن وجود دارد در زمره‌ی نخستین مراجعی است که برای معیارسازی زبان فارسی نگاشته شده و مورد استفاده بسیاری قرار گرفته است؛ نقدهای متعددی بر این کتاب نگاشته شده که یکی از مهم‌ترین و معتبرترین آنها مقاله‌ی «تحول زبان و تثبیت یا معیار سازی آن؛ دو جریان مخالف ناگزیر» از دکتر علی‌اشرف صادقی^۴ است. صادقی در این نقد به خوبی نشان می‌دهد که ما با دو جریان متفاوت در مورد زبان معیار مواجه هستیم؛ اول اینکه زبان معیار باید ثابت باقی بماند تا بتواند در امر ارتباط بین نسل‌های مختلف مفید واقع شود و دوم اینکه تحول در زبان حتمی است و نمی‌توان و نباید مانع از تحول آن شد. بنابراین باید بتوان رابطه‌ی بین گفتار و زبان معیار را به گونه‌ای حفظ کرد که هم فاصله‌ی آن‌ها بیش از حد زیاد نشود و هم نوشتار از استقلال و ثباتی نسبی خود برخوردار باشد.

معیارسازی^۵

یکی از مباحث بسیار مهم در زبان‌شناسی اجتماعی به مقوله‌ی معیارسازی زبان مربوط می‌شود^۶. مهم‌ترین هدف معیارسازی زبان، خاصه در متون علمی و خبری عبارت است از به حداقل رساندن تنوعات یا گونه‌گونی‌ها در الگوهای زبانی، و به حداکثر رساندن نقش‌ها و کارکردهای هر الگو. ویراستاران از مهم‌ترین افرادی هستند که دانسته یا ندانسته به کار معیارسازی زبان اشتغال دارند. در معیارسازی زبان از تغییر پذیری، گونه‌گونی الگوها و تحول تا حدی جلوگیری می‌شود تا زبان، حداکثر کارایی و توانایی ارتباطی را داشته باشد. باید توجه داشت معیارسازی نباید از بروز هرگونه تغییری جلوگیری کند زیرا در این صورت، بین زبان گفتار و نوشتار فاصله عمیقی خواهد افتاد. لازم به ذکر است که امروزه تفاوت بسیاری بین زبان گفتار و زبان نوشتار فارسی وجود دارد و این تفاوت به حدی است که می‌توان آن را نوعی دوزبان‌گونی دانست.

مقدمه

وقتی سخن از رابطه‌ی بین ویرایش و زبان‌شناسی به میان می‌آید، معمولاً دو سؤال به ذهن متبادر می‌شود: زبان‌شناسان چه کاری برای ویرایش می‌توانند انجام دهند؟ و جایگاه ویرایش در زبان‌شناسی کجاست؟ در اینجا سعی می‌کنیم ضمن پرداختن به سؤال دوم نکاتی را درباره‌ی سؤال اول نیز بیان کنیم.

ویرایش و زبان‌شناسی

به گفته‌ی دکتر حق‌شناس^۱ زبان‌شناس زبان را بدان گونه که هست و واقعیت دارد مورد بررسی قرار می‌دهد، باید دانست زبان آن گونه که هست بسیار پیچیده است، زیرا بسته به محیط اجتماعی‌اش دارای تنوعات و گوناگونی‌های بسیار زیادی است. هر قدر جامعه پیچیده‌تر باشد زبان نیز دارای تنوعات بیشتری خواهد بود. هر زبان دارای سبک‌ها و گونه‌های مختلفی است که به عواملی چون جنسیت، شغل، سن، قومیت و نیز موقعیت جغرافیایی اهل زبان مربوط می‌شود. بدیهی است که زبانی چنین ناپایا و متغیر، مطلقاً مناسب کاربردهای علمی و اطلاع‌رسانی رسمی نیست، زیرا در این موارد باید از زبانی استفاده کرد که برای همه قابل فهم و صریح و روشن باشد. بنابراین گروهی باید روی این زبان کار کنند تا این پدیده‌ی ناپایا و دائم در حال تحول و هزار چهره را به کمک آیین‌ها و آداب و سنت‌هایی پابرجا و ثابت و استوار و ماندگار گردانند. در واقع زبان معیار زبانی مشترک و نسبتاً بر ساخته است که روی واژگان و ساختارهای صرفی و نحوی و تلفظی آن نظارت وجود داشته و به این ترتیب معیار یا یک‌دست شده است. حق‌شناس زبان‌شناسی را علم بررسی زبان می‌داند اما ویرایش را نوعی فناوری می‌داند که هدف آن هرچه معیارتر کردن زبان نوشتار آماده‌تر کردن آن برای انتقال دانش و اطلاعات است. به باور وی ویراستاران هدفی جز معیار کردن زبان ندارند و گاه حتی بی‌آن که خود متوجه باشند در راستای به این هدف عمل می‌کنند.

ویرایش و انواع آن

متنی را که وارد دفتر انتشارات یا مجله می‌شود خبر^۲ می‌نامند. خبر در قدیم به صورت دست نویس بود اما امروزه عمدتاً به صورت فایل است. خبر معمولاً برای رسیدن به مرحله‌ی چاپ باید از مراحل مختلفی عبور کند و چندین نوع ویرایش روی آن صورت گیرد. آخرین شکل خبر پیش از رفتن به چاپخانه را نمونه‌ی سفید^۳ می‌نامند. حال به بررسی چند نوع^۴ ویرایشی که روی یک متن انجام می‌گیرد می‌پردازیم: اولین ویرایش، ویرایش محتوایی^۵ است که متخصصی آشنا با موضوع متن آن را انجام می‌دهد. وی تعیین می‌کند که آیا مطلب عرضه شده در متن مفید و به‌روشنی مطرح شده است؟ اگر مطلب مفید و قابل چاپ بود نوبت به ویرایش ساختاری^۶ می‌رسد که در ادامه و برای تکمیل ویرایش محتوایی است. در این مرحله به ترتیب منطقی متن در عرضه‌ی مطالب توجه می‌شود و این که آیا هر بخش، مقدمه‌ی بخش قبل است یا خیر؟ ما در اینجا کاری به این دو نوع ویرایش نداریم بلکه فقط به دو نوع ویرایش بعدی، یعنی زبانی و صوری می‌پردازیم. ویرایش زبانی به مواردی چون تصحیح متن از حیث املای لغات، نقطه‌گذاری، دستور زبان، معادل‌یابی، کیفیت نشر، کاربرد جمله‌های مناسب از حیث طول، معلوم و مجهول، نقل قول‌ها، ارجاعات و دیگر موارد می‌پردازد و آخرین مرحله نیز به ویرایش فنی یا صوری^۷ اختصاص دارد که شامل مواردی چون رعایت دستور خط، یک‌دست کردن سبک ارجاعات^۸، یک‌دست کردن پانوشته‌ها، ارجاعات داخل متن و کتاب‌شناسی و مانند آن می‌شود.

۱. Henry Watson Fowler, 1926 A Dictionary of Modern English Usage, ed. By David Crystal, Oxford University Press

۲. 2009, Introduction and notes by David Crystal, Great Britain: Oxford University press.

۳. the Chicago Manual Style: The Essential GUIDE for writers, Editors, and Publishers, (2017), seventeenth edition, Chicago and London. The University of Chicago Press.

۴. ۱۰۵-۱۱۵:۱۳۹۹، نیز ۱۲-۲:۳۶۷، علی‌اشرف صادقی «تحول زبان و تثبیت یا معیار سازی آن؛ دو جریان مخالف گزیر»

۵. Language standardization

۶. سارلی ۱۴۸۷: ۱۵۱ به بعد

۱. حق‌شناس، علی‌محمد. (۱۳۷۱) زبان، زبان‌شناسی، ویراستار

۲. Rough draft

۳. Final version

۴. Type

۵. Content or substantive or development editing

۶. Structural editing

۷. Mechanical editing

۸. MLA, APA, or Chicago

صورت‌هایی است که درباره‌ی به کار گرفتن یا نگرفتن آن‌ها در نوشتار رسمی، اجماع و قطعیتی وجود ندارد. باید توجه داشت که این موارد نه لزوماً به مسئله صحیح و غلط بلکه به مسئله معیار و غیرمعیار در زبان فارسی مربوط می‌شوند و اطلاق صفاتی چون صحیح و غلط به آنها مطلقاً صحیح نیست و باعث بروز سوءتفاهم می‌شود. تمام این صورت‌ها در نوشتار کاربرد دارند و به همین دلیل صحیح هستند اما وظیفه‌ی دستور زبان تجویزی برای زبان معیار، پرداختن به این گونه مباحث و انتخاب یکی از آن‌ها بر اساس منابعی است که برای خود برمی‌گزینند.

معیارهای تعیین صورت معیار

نویسندگان و پژوهشگران ایرانی از معیارهای متفاوتی برای تعیین صورت معیار استفاده کرده‌اند. از جمله‌ی این معیارها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: زبان عربی، ادبیات قدیم، منطق، دستور زبان و بالاخره کاربرد اهل زبان و پیکره‌های وسیع نوشتاری. از این میان مورد آخر از همه دقیق‌تر و قابل اعتمادتر است. برنامه‌ریزی صحیح زبانی باید در راستای دانش طبیعی زبان و با استفاده از پیکره‌های عظیم و روش‌های دقیق آماری، صورت معیار را برگزیند؛ در این معنا از میان صورت‌های موجودی که نمی‌دانیم کدام یک را باید به عنوان صورت معیار انتخاب کرد، آن صورتی معیار خواهد بود که بیشترین کاربرد را در گفتار و نوشتار امروز داشته باشد. وضعیت آن صورت‌ها در عربی یا متون ادبی یا کاربرد منطق و تفاوت‌های دستوری و غیره در این میان نقش ثانوی دارند. در اینجا بد نیست با ذکر چند مثال این بحث را بهتر شرح دهیم.

به این جملات توجه کنید: «ماشین او را زد/ ماشین به او زد». جستجوی جمله‌ی «ماشین او را زد» در گوگل، ما را فقط به ۷ جمله رساند اما «ماشین به او زد» ما را به بیش از ۲۴۰۰۰ نتیجه رساند! این دو جمله هر دو صحیح اما دارای تفاوت سبکی هستند، به این معنا که جمله‌ی اول غیرمعیار و جمله‌ی دوم معیار است، به همین دلیل نیز در متون علمی و خبری صرفاً از صورت اخیر بی‌نشان استفاده می‌شود. استفاده از صورت نشان‌دار «ماشین حسن را زد» در رمان و شعر، به ضرورت سبک اشکالی ندارد کما اینکه جستجوی جمله‌ی «ماشین او را زد» در ماشین جستجوگر گوگل نیز ما را به ۷ جمله رساند که از آن میان ۳ مورد متعلق به متون داستانی با رنگ و بوی لهجه‌ای بود.

در مورد جملات «فردا را خانه می‌مانم / فردا در خانه می‌مانم»، جمله‌ی «فردا را در خانه می‌مانم» خاص گفتار است اما جمله‌ی «فردا در خانه می‌مانم» خاص متن‌های نوشتاری معیار امروز است. با جستجوی جمله‌ی «فردا را در خانه می‌مانم» در جستجوگر گوگل فقط به ۲ مورد برخوردیم اما جستجوی جمله‌ی «فردا در خانه می‌مانم» ما را به حدود ۱۴۰۰ جمله رساند. بنابراین در متن‌های علمی و خبری باید صرفاً از صورت دوم در مقام ویراسته‌ی بی‌نشان و معیار استفاده شود.

در مورد دو جمله‌ی «شاید در خانه است / شاید در خانه باشد»، جمله‌ی اول نه تنها معیار نیست بلکه حتی در گفتار هم کاربرد بسیار اندکی دارد. با جستجوی ساده‌ی جمله‌ی «شاید در خانه است» در ماشین جستجوگر گوگل فقط به ۲ مورد برخوردیم اما جستجوی جمله‌ی «شاید در خانه باشد» ما را به بیش از ۱۷۰۰۰ مورد رساند! پس بدیهی است که صورت معیار همان جمله‌ی دوم است و در تمام متن‌های علمی و خبری هم باید فقط از همین صورت استفاده شود.

در مواردی هم که تفاوت معنای اندکی وجود دارد، باز بهتر است صورت معیار انتخاب شود. به طور مثال «مردی را آن جا دیدم» با ۲۹۸۰ شاهد، در مقابل «مردی در آن جا دیدم» با صرفاً ۱۰ شاهد قرار دارد. جالب است که تمام این ۱۰ شاهد هم (در جمله «مردی در آن جا دیدم که اشمط بود») متعلق به متنی ادبی و کهن است. برای اطمینان خاطر دو جفت جمله‌ی دیگر را هم بررسی کردیم: اول «کسی را در آن جا دیدم» با ۱۲۱۰۰ شاهد در مقابل «کسی در آن جا دیدم» با هیچ شهادی؛ «فرشته‌ای را در آن جا دیدم» با ۷۶۸ شاهد و «فرشته‌ای در آن جا دیدم» با هیچ شهادی. به گفته‌ی ابوالحسن نجفی «... به عقیده‌ی بسیاری از ادبا، استعمال «را» پس از اسم نکره غلط است زیرا در جمله‌ای چون «خانه‌ای را خریدم» اجتماع «را»ی معرفه و «ای» نکره مستلزم تناقض است و به جای آن باید گفت: «خانه‌ای خریدم» یا «خانه را خریدم». این حکم هر چند منطقاً صحیح است در عمل خلاف آن دیده می‌شود زیرا نه تنها در گفتار و نوشتار امروز فارسی بلکه در متون معتبر گذشته نیز «را» پس از اسم نکره فراوان به کار رفته است...»^۱

به دو جمله‌ی «آنچه که می‌بینی حاصل یک عمر است» و «آنچه می‌بینی حاصل یک عمر است» توجه کنید. نجفی تصریح کرده است از به کاربردن «که» بعد از «آنچه» پرهیز شود^۲ اما ظاهراً امروزه گرایش بسیار قوی نسبت به استعمال این «که» وجود دارد. «آنچه گفتم» ۱۰۳۰۰۰ شاهد در مقابل «آنچه که گفتم» با ۳۶۸۰۰۰ شاهد قرار دارد. از حیث دستوری تفاوت مهمی بین «آنچه که» و «آنچه» نیست و مادر اینجا با تفاوتی سبکی روبه‌رو هستیم، و باید از میان آن دو یکی را به عنوان صورت معیار انتخاب کنیم، اکنون سوال این است که کدام را؟ به نظر من در این قبیل موارد ویراستاران و برنامه‌ریزان زبانی برای معیارسازی زبان باید از گرایش اکثریت پیروی کنند زیرا مقاومت در برابر جریان

مقوله‌ی معیارسازی را در بخش‌های گوناگونی چون خط و تلفظ و صرف و نحو و غیره می‌توان نشان داد و بررسی کرد. در جوامعی که دارای متون مکتوب هستند، معیارسازی با خط شروع می‌شود، مثلاً در فارسی صورت‌های «می‌روم»، «می‌روم» و «میروم» وجود دارد که هر سه هم صحیح است اما از این میان باید یکی به عنوان صورت معیار انتخاب شود. از حیث تلفظ به طور مثال هر دو صورت «زمین» و «زمین» در گفتار به کار می‌رود اما به رغم وجود تفاوت سبکی بین آن‌ها، از این دو تنها یکی باید به عنوان صورت معیار باید برگزیده شود؛ پس همان‌طور که گفتیم در معیارسازی از تنوعات کاسته می‌شود و به نقش افزوده می‌شود. در مورد واژگان به طور مثال از دو لفظ «همخوان» و «صامت» برای اشاره به مفهوم واحدی استفاده می‌شود اما وجود این تنوع حاکی از معیار نشدن زبان در این حوزه است، بنابراین به تدریج یکی از این دو یا به صورت هدفمند یا به صورت ناخودآگاه، کنار گذاشته می‌شود. به طور مثال در نحو نیز هر دو جمله‌ی «به باغچه آب داد» و «باغچه را آب داد» صحیح است اما در زبان معیار تنها از یکی از آن‌ها استفاده می‌شود.

دو نوع معیارسازی

معیارسازی را می‌توان به دو دسته‌ی طبیعی یا خودانگیزته و آگاهانه تقسیم کرد. به طور مثال زبان فارسی در قرن سوم در مناطق شمال شرق مکتوب شد و از همان زمان این زبان نوشتار شروع به معیار شدن کرد؛ این جریان معیار شدن طبیعی تا پیش از نهضت مشروطه ادامه داشت. اما بعد از مشروطه و آشنایی فارسی‌زبانان با صنعت چاپ و روی کار آمدن نهادهای مختلف، به ویژه فرهنگستان، این جریان به شکلی آگاهانه درآمد و مدام بر سرعت آن افزوده شد. بارزترین جلوه‌ی معیارسازی آگاهانه در فرهنگستان‌ها مشاهده می‌شود. علاوه بر تأسیس فرهنگستان‌ها، تدوین فرهنگ‌های لغت و کتاب‌های دستور، تهیه‌ی واژه‌نامه‌ها، واژگان و تالیف آثاری چون غلط‌نویسیم (ابوالحسن نجفی)، فرهنگ املائی زبان فارسی (علی اشرف صادقی)، راهنمای ویرایش (احمد سمعی)، دستور خط فارسی فرهنگستان به معیارسازی زبان فارسی کمک کرده‌اند. همه‌ی این‌ها به خوبی نشان می‌دهند که معیارسازی نوعی تجویز است و تجویزگرایی در معنای فوق، به معنای تمایل به کنار گذاشتن کاربردهای نامعیار زبانی است.^۳

ویرایش و زبان معیار

راه‌های متعددی برای معیارسازی یا تثبیت زبان وجود دارد که یکی از آن‌ها ویرایش متون و به خصوص متون علمی و خبری است. ویرایش بخشی از برنامه‌ریزی زبانی است که هدف آن هرچه معیارتر کردن زبان است. اهمیت دو مفهوم «زبان معیار» و «برنامه‌ریزی زبانی» در امر ویرایش متن‌های علمی و خبری چنان زیاد است که هر تعریفی از ویرایش بدون توجه به مفاهیمی چون «زبان معیار»، «معیارسازی» و «برنامه‌ریزی زبانی»، ناقص و ناتمام خواهد بود. نقش ویرایش را در چهار ساحت گوناگون خط، واژگان، تلفظ و نحو می‌توان بررسی کرد. در هر چهار ساحت فوق تنها یک هدف وجود دارد و آن عبارت است از کم کردن تنوعات زبانی و افزودن بر کارکردهای هر الگو. در ادامه‌ی بحث به ویرایش خط و نحو می‌پردازیم.

ویرایش خط

مقوله‌ی معیارشدگی زبان در جوامع مدرن اساساً با مقوله خط آغاز می‌شود اما چه فرقی بین سه صورت «می‌روم»، «میروم» و «می‌روم» وجود دارد؟ این که به کدام یک از این سه شیوه بنویسیم اهمیت چندانی ندارد و هر سه صورت صحیح هستند، مهم‌ترین نکته این است که از این تنوع بکاهیم و با انتخاب یکی از این سه شیوه خط را تثبیت و یا معیار کنیم. آثاری تجویزی چون دستور خط زبان فارسی (فرهنگستان زبان و ادب فارسی) و فرهنگ املائی زبان فارسی (علی اشرف صادقی) که بیشترین کاربرد را نزد ویراستاران دارند، ما را در این مهم یاری می‌رسانند.

دستور خط معیار و ضرورت آن

دستور خط، مجموعه‌ی قواعدی است که به وحدت نگارش لغات و صورت‌های دستوری در یک جامعه‌ی زبانی نظر دارد و وظیفه‌ی آن این است که تفاوت‌های فردی و لهجه‌ای را در تلفظ کنار بزند و نوشتاری یک‌دست از حیث املا و تلفظ پدید آورد. مسائل دستور خط در جوامع متفاوت سه دوره را پشت سر گذاشته است: ۱) دوره‌ی پیش از اختراع دستگاه چاپ که هرکس هرطور می‌خواست می‌نوشت. ۲) دوره‌ی پس از رواج چاپ (در اروپا حدود قرن ۱۴، در ایران حدود قرن ۱۹) که به علت پدید آمدن مطبوعات و کتاب‌های درسی و غیره، دستور خط از این دوره اهمیت می‌یابد. ۳) دوره‌ی مسائل پردازش متن و هوش مصنوعی و تبدیل متن به گفتار و برعکس که براساس دستور خط معیار انجام می‌گیرد. می‌بینیم که با پیشرفت «آموزش و پرورش»، «چاپ» و «تکنولوژی» تثبیت خط هرچه بیشتر اهمیت می‌یابد.

ویرایش و نحو

به این جملات توجه کنید: «آنچه می‌بینی حاصل یک عمر است/ آنچه که می‌بینی حاصل یک عمر است» در جمله دوم تکلیف «که» باید مشخص شود؛ یعنی دو گونه داریم که باید یکی از آن‌ها به عنوان معیار تثبیت شود. باید در مورد صورت‌های گوناگونی از این دست که در کتاب غلط‌نویسیم فراوان با آن‌ها برخورد می‌کنیم به اجماع برسیم. زبان مملو از چنین

۱. Prescriptivism

۲. Lodge ۱۹۹۳:۳

۱. Drift

نجفی ۱۳۷۴: ۲۰۲

نجفی ۱۳۷۴: ۳۰۹

قوی‌تر و اصرار به حفظ صورت‌های کم‌کاربردتر، از جمله عواملی است که باعث جداسدن هرچه بیشتر زبان معیار نوشتار از زبان زنده‌ی گفتار می‌شود و چنین رویه‌ای در نهایت به تقویت هرچه بیشتر دوزبان‌گویی دامن می‌زند. در چنین مواردی شمّ زبانی به تنهایی کافی نیست و باید تکلیف صورت معیار مشخص شود.

مآخذ

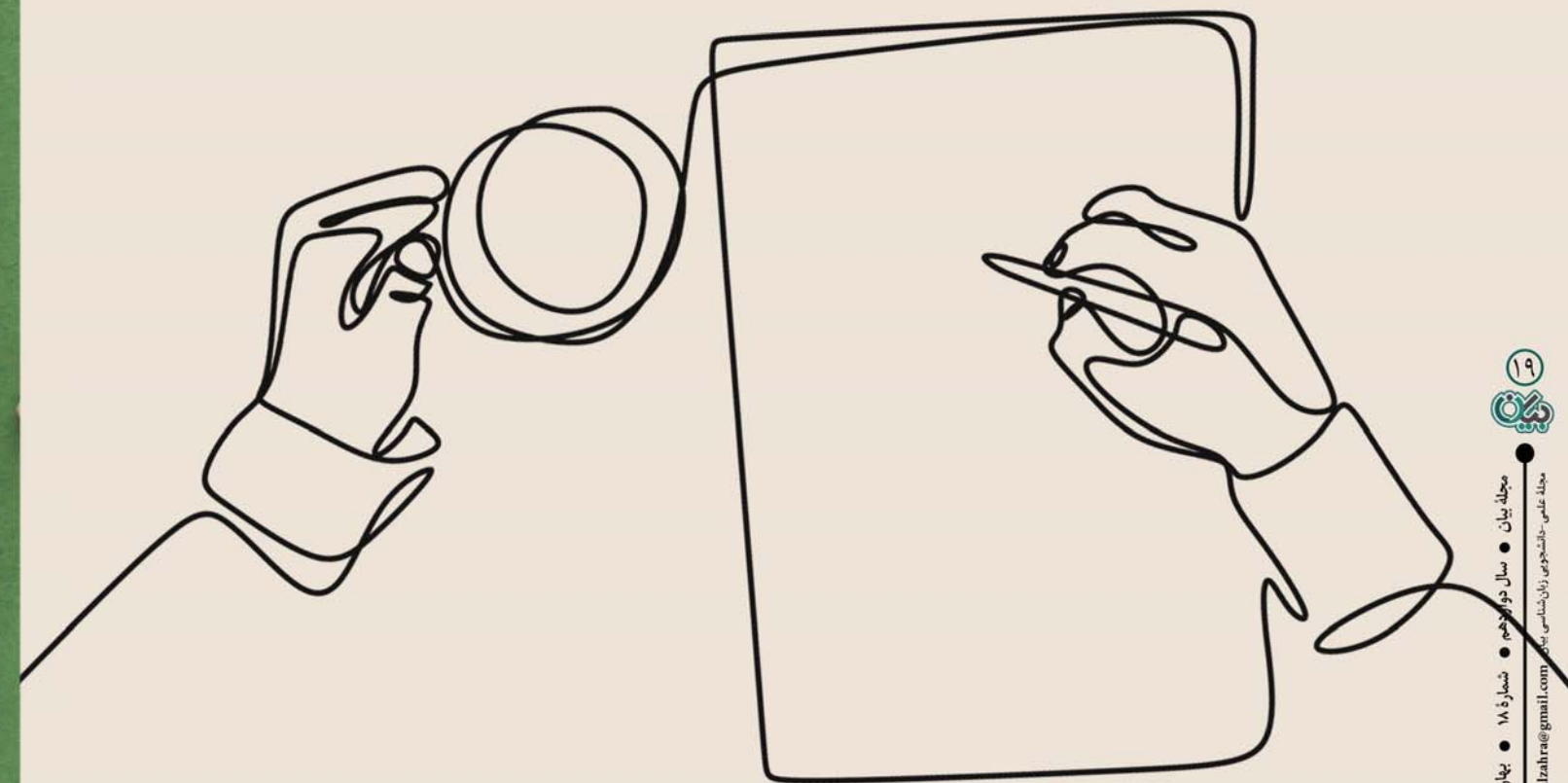
- راسخ مهند، محمد، ۱۳۹۸، «ادامه‌ی بحث «ویرایش و دستور زبان»»، مجله‌ی نامه‌ی فرهنگستان، شماره ۶۷.
- سامعی، حسین، (۱۳۹۷)، «ویرایش و دستور زبان»، در: نامه‌ی فرهنگستان، شماره ۶۵، پاییز، دوره‌ی ۱۷، شماره ۱، ۱۶۰-۱۵۵.
- طباطبایی، علاءالدین، ۱۳۹۷، «زبان نامه‌ی فرهنگستان»، مجله‌ی نامه‌ی فرهنگستان، شماره ۶۶، ص ۹-۲.
- طیب‌زاده، امید، ۱۳۹۷، «درباره‌ی ویرایش و دستور زبان»، مجله‌ی نامه‌ی فرهنگستان، شماره ۶۶، ص ۱۳۸-۱۴۵.
- طیب‌زاده، امید، ۱۳۹۸، غلط‌نویسیم از چاپ اول تا ویراست دوم، ج ۲، تهران، کتاب بهار.
- مرزی، محمد مهدی، یادداشت‌ها برای نگارنده.
- نجفی، ابوالحسن، ۱۳۹۷، غلط‌نویسیم، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.

ضرورت یادگیری حوزه‌های زبان‌شناسی و نیازسنجی آموزشی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

افتخار سادات هاشمی
دکتری زبان‌شناسی دانشگاه تربیت مدرس
استاد مدعو دانشگاه الزهرا (س)
ایمیل: eftekhsadathashemi@gmail.com



نویسنده گزارش: زهرا بادام‌داری
کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان
ایمیل: zahra.badamdari@gmail.com



فرآیندهای مربوط به جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی نیازهای ویژه یک گروه در صنعت یا آموزش را نیازسنجی گویند. در حقیقت بازبینی و بررسی نیازهای هر حوزه‌ی مطالعاتی و کاری یکی از اساسی‌ترین اقداماتی است که می‌بایست در اولویت مطالعه و انجام قرار گیرد. این فرایند به منظور تعیین پیش‌نیازهای پژوهشی دانشجویان و مدرسان آموزش زبان فارسی جهت نیل به اهداف آموزشی خود برای تولید محتوای آموزشی، طراحی سیلابس درسی، آزمون‌ها و ارزش‌یابی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان مؤثر و مفید خواهد بود. پژوهش حاضر حاوی دو بخش است: ابتدا به ضرورت یادگیری حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی (آواشناسی و واج‌شناسی، صرف، نحو، معنی‌شناسی و کاربردشناسی) برای دانشجویان رشته‌ی آرفا و ارتباط آن با حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌پردازد و سپس حوزه‌ی مطالعاتی نیازسنجی برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در چارچوب نظریه‌ی چند مرحله‌ای ترکیبی براون (۲۰۰۹) به نیازسنجی پژوهش‌های آنان برای تولید محتوای آموزشی، طراحی سیلابس درسی، آزمون‌ها و ارزش‌یابی را معرفی می‌کند. بخشی از اطلاعات این مقاله تجربه‌ی زیسته‌ی مؤلف در طول ۲۰ سال تجربه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان در مراکز مختلف و بخش دیگر آن از طریق مطالعات میدانی و کتابخانه‌ای به دست آمده است. نتایج این پژوهش بیان‌گر آن است که ضرورت یادگیری حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی در رشته‌ی آموزش زبان فارسی می‌تواند به مدرسان آینده زبان فارسی نه تنها دانش کافی و لازم در مورد زبان فارسی بدهد بلکه امکان تحلیل خطای زبان‌آموزان و یافتن راهکارهای مناسب و مؤثر برای آموزش زبان فارسی را برای آنان میسر می‌کند. از سوی دیگر نیازسنجی اصولی به منظور انجام پژوهش‌هایی در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌تواند برای دانشجویان و مدرسان این رشته در جهت نیل به اهداف آموزشی راهگشا باشد.

کلید واژه‌ها: آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، زبان‌شناسی، نیازسنجی.

۱- مقدمه

یادگیری زبان برای افراد مختلف با اهداف متفاوت نیازمند برنامه‌ریزی و محتوای مختلف است. قبل از هرگونه برنامه‌ریزی زبانی توسط طراحان و برنامه‌ریزان، باید این پرسش مطرح شود که «چه کسی با چه هدفی، قصد آموختن چه چیزی را دارد؟» «نیازسنجی» به باور لانگ (۲۰۰۵) حدود سه دهه است که در آموزش زبان مطرح شده و به معنی آگاهی کامل از نیازهای زبان‌آموزان در زبان مقصد است که بر اساس آن دوره‌های آموزشی و محتوای درسی، طراحی و ارزیابی می‌شوند. بنابراین آشنایی با نیازهای زبان‌آموزان و انجام پژوهش‌های مرتبط با نیازهای آنان می‌تواند منجر به یافتن راهکارهایی برای برآورده شدن نیازهای زبانی‌شان باشد. به عنوان مثال مدرس و پژوهش‌گر آموزش زبان فارسی باید چه مواردی را هنگام آموزش و یا پژوهش در نظر داشته باشد و چه راهکارهایی ارائه کند؟ مفهوم نیازسنجی به طور معمول اشاره به فرآیندهای مربوط به جمع‌آوری اطلاعات درباره نیازهای ویژه یک گروه در صنعت یا آموزش دارد. طبیعتاً نیازسنجی در برنامه‌های آموزشی بر نیازهای یادگیری زبان‌آموزان تمرکز دارد و سپس این نیازها به اهداف یادگیری تبدیل می‌شوند که به نوبه‌ی خود به عنوان پایه و اساسی برای بهبود و توسعه بیشتر مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، آزمون‌ها، برنامه‌های ارزیابی و غیره خواهند بود. بنابراین نیازسنجی اولین قدم در توسعه برنامه درسی محسوب می‌شود (لانگ و داتی، ۲۰۰۹: ۲۶۹). براون (۱۹۹۵: ۳۶) تعریف دقیق‌تری ارائه کرده که مجموعه‌ای از چند تعریفی است که در مقاله‌های دیگر یافته است. متأسفانه، تعریف حاصل تعریف سنگینی بود: «جمع‌آوری و تحلیل سیستماتیک تمام اطلاعات عینی و ذهنی لازم برای شرح و اعتبارسنجی اهداف برنامه درسی قابل دفاع که نیازهای یادگیری زبان‌آموزان را در یک آموزشگاه خاص تأمین می‌کند و بر موقعیت یادگیری و آموزشی تأثیر می‌گذارد.» وی این تعریف را در (لانگ و داتی، ۲۰۰۹: ۲۶۹) به چند بخش تقطیع و ساده‌تر می‌کند. نیازسنجی جمع‌آوری و تحلیل سیستماتیک تمام اطلاعات لازم برای شرح و توضیح یک برنامه درسی قابل دفاع است. یک برنامه‌ی درسی قابل دفاع، برنامه‌ای است که نیازهای یادگیری و آموزش زبان‌آموزان و معلمان را در یک مؤسسه یا مؤسسه‌های خاص تأمین می‌کند. طبیعتاً، اطلاعات لازم برای به دست آوردن این برنامه‌ی درسی قابل دفاع شامل تمام اطلاعات عینی و ذهنی و هر نوع دیگر اطلاعات است که مناسب نیازسنجی هستند. در این مجال تلاش می‌شود تا به دو سوال اساسی دانشجویان کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان پاسخ داده شود:

(۱) ضرورت یادگیری حوزه‌های زبان‌شناسی برای دانشجویان رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان (آرفا) چیست؟

(۲) نیازسنجی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان چگونه است؟

سوال دوم ناظر بر دغدغه‌ی دانشجویان در کشف و انتخاب موضوعی برای انجام پژوهش و مطالعه در این حوزه است.

۲. پیشینه پژوهش

در طول سال‌ها، چندین کتاب به مفهوم نیازسنجی اختصاص داده شده است که شامل Richterich and Chancerel (۱۹۷۷, ۱۹۸۷), (Munby, ۱۹۷۸), (Trim, ۱۹۸۰), (Buckingham, ۱۹۸۱), (Richterich, ۱۹۸۳) و کتاب اخیر Long (۲۰۰۵b) می‌شود. به علاوه، چندین مقاله نیز منتشر شده است که تحقیقات در خصوص نیازسنجی را مرور کرده‌اند و جدیدترین آن‌ها West (۱۹۹۴, ۱۹۹۷) و Long (۲۰۰۵a) است. درباره‌ی نیازسنجی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تاکنون مطالعات بسیاری انجام نشده است. غریبی (۱۳۹۱) در مقاله‌ای به واکاوی نیازهای عمومی و زبانی فارسی‌آموزان پرداخته است. وی معتقد است که جمع‌آوری یک پیکره‌ی مناسب از نیازهای ارتباطی-زبانی افراد اعم از موقعیتی که زبان‌آموزان در آن قرار می‌گیرند، روش‌های کاربردی، واژگان، دستور و غیره اولین و ضروری‌ترین گام در طراحی یک دوره‌ی آموزشی موفق با بنیان علمی خواهد بود. همان‌طور که مشاهده می‌شود نیاز به انجام مطالعات نیازسنجی از سوی دانشجویان و مدرسان زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان یک ضرورت است که باید به آن پرداخته شود.

۳. چارچوب نظری

به منظور انجام پژوهش نیازسنجی مراحل مختلفی توسط صاحب‌نظران ارائه شده است در این مطالعه تلاش می‌کنیم تا دیدگاه براون ۲۰۰۹ را معرفی نماییم. لازم به ذکر است که دیدگاه براون در بردارنده‌ی دیدگاه‌های شوتز و دروینگ (۱۹۸۱) و جردن (۱۹۹۷) و گریوز (۲۰۰۰) است. به عبارت دیگر براون سه مرحله‌ی ترکیبی اصلی همراه با زیرمجموعه‌هایی را ذکر کرده است که در این مقاله بدان می‌پردازیم.

۴. روش پژوهش

از آن‌جا که این مطالعه به منظور ارائه‌ی سخنرانی در هفته‌ی پژوهش به دعوت انجمن علمی دانشگاه الزهرا انجام شده است، بخشی از روش پژوهش منطبق بر مطالعات کتابخانه‌ای و بخش دیگر آن بر اساس تجارب زیسته‌ی مؤلف که بیش از بیست سال سابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارد، تهیه شده است.

۵. حوزه‌های زبان‌شناسی

زبان از لایه‌های مختلفی تشکیل شده است. گرچه همه‌ی لایه‌های زبان با هم مرتبط هستند و به صورت یکپارچه، زبان را تشکیل می‌دهند اما به منظور مطالعه علمی و دقیق‌تر زبان، هر یک از این لایه‌ها جداگانه و مجزا از یکدیگر بررسی می‌شوند. لایه‌های مختلف زبان شامل آواشناسی و واج‌شناسی، صرف، نحو، معنی‌شناسی، تحلیل گفتمان، کاربردشناسی است. در این‌جا ممکن است این سوال برای برخی دانشجویان آرفا ایجاد شود، هدف از یادگیری این حوزه‌ها چیست؟ هر یک از این حوزه‌ها چه کاربردی در این رشته دارند؟ لذا، پاسخ به این سؤال، می‌تواند راهنما و راهگشای آنان در یافتن ارتباط بین هر یک از این حوزه‌ها و کاربرد آن‌ها در حوزه‌های مختلف این رشته برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان باشد.

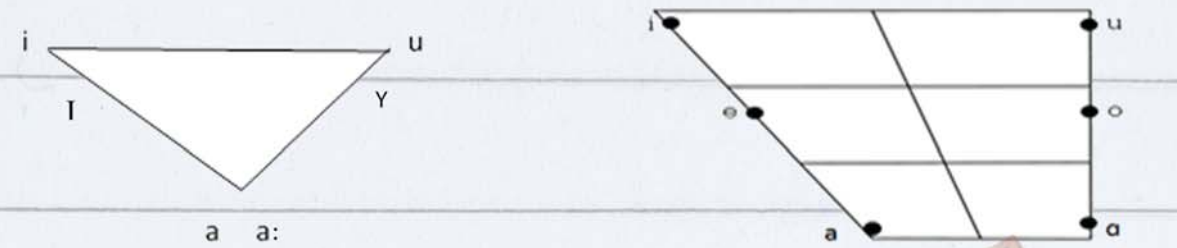
۱.۵. ضرورت یادگیری حوزه‌های زبان‌شناسی برای دانشجویان آرفا

در حوزه‌ی آواشناسی نظام آوایی شامل دو قسمت است: نظام همخوانی و نظام واکه‌ای. برای توصیف همخوان‌ها از سه مشخصه استفاده می‌شود: جایگاه تولید، شیوه‌ی تولید، واکداری. برای توصیف نظام واکداری از سه مشخصه ی جایگاه زبان، ارتفاع زبان و فرم لب‌ها استفاده می‌شود (حق‌شناس، ۱۳۶۹: ۳-۳۹).

به طور کلی اندام‌های گفتاری زبان شامل سه حفره است: دهان، بینی، حلق (کتفورد، ۱۹۹۴: ۷۷) در هر یک از این حفره‌ها اندام‌های گفتاری وجود دارند که در هر زبانی متناسب با شرایطی، از جمله جغرافیا، برای گویشوران آن زبان برخی از این اندام‌ها فعال و برخی دیگر غیرفعال هستند. به عنوان مثال عرب‌زبان‌ها که در مناطق جغرافیایی گرم زندگی می‌کنند، از آواهای حلقی بیشتر از سایر آواها استفاده می‌کنند. در نتیجه اندام‌های گفتاری که در حلق، چاکنای و ملاز قرار دارد، برای آن‌ها فعال‌تر هستند. برعکس در مناطق کوهستانی و سردسیر از صداهای جلوی زبانی بیشتر استفاده می‌کنند که همه‌ی این‌ها دلایل زیستی دارد. بنابراین نکته‌ی قابل توجه برای مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان این است که زبان فارسی به عنوان زبان مقصد برای همخوان‌ها، جایگاه و شیوه‌ی تولید و واکداری و برای واکه‌ها، ارتفاع و بلندی زبان، پسین و پیشین بودن یک واکه و فرم لب‌ها تأثیرگذار و تمایزدهنده‌ی یک آوا از یک آوای دیگر است.

بدیهی است همه‌ی اندام‌های گفتار در زبان فارسی فعال نیستند. به عنوان مثال، وجود آواهای میان‌دندانی و حلقی در زبان فارسی ممکن نیست زیرا جایگاه تولید آن‌ها، فعال نیست. ممکن است در کلاس چندین زبان‌آموز از کشورهای مختلف حضور داشته باشد. بنابراین مدرس زبان فارسی، لازم است نسبت به آواهای زبان مبدأ آن‌ها و زبان مقصد (فارسی) و زبان میانجی فارسی‌آموزان آگاهی داشته باشد. به عنوان مثال در مورد همخوان‌ها، جایگاه و شیوه‌ی تولید آن‌ها و در مورد واژه‌ها افتاده، پسین و پیشین بودن آن‌ها نسبت به موقعیت زبان در زبان مبدأ و مقصد آگاهی داشته باشد. این آگاهی به او کمک می‌کند خطاهای آوایی فارسی‌آموزان را پیش‌بینی کند تا بتواند بر چگونگی ارائه‌ی محتوای آموزشی و تکلیف‌های مناسب برای فارسی‌آموزان تمرکز کافی نماید و بازده کلاسی خود را افزایش دهد. برای روشن شدن مطلب، مثالی از کلاس فارسی‌آموزان عرب‌زبان ارائه می‌شود. در نظام واژه‌ای زبان فارسی ۶ واژه موجود است که هر یک از آن‌ها یک جایگاه را در زبان به خود اختصاص داده‌اند (کامبوزیا، هاشمی، ۲۰۱۲) تصویر (۱) مشاهده می‌کنیم که از هر جایگاه تولید فقط یک واژه تولید می‌شود.

در نظام واژه‌ای زبان عربی فقط سه جایگاه وجود دارد (کامری ۲۰۰۹: ۵۶۵) (تصویر (۱)) که از هر جایگاه دو واژه تولید می‌شود. در جایگاه افتاده واکه‌ی /a/ و واکه‌ی /a:/ که مشخصه‌ی کشش به آن افزوده شده است. در واقع در زبان عربی واکه‌ی افتاده‌ی پسین /A/ که در نظام آوایی زبان فارسی وجود دارد، غایب است، واکه‌ای که فرم لب‌ها به صورت عمودی کاملاً باز است (کامبوزیا، هاشمی، ۱۳۷۹: ۳۴). به همین دلیل، برای ما در کلاس عرب‌زبان‌ها تلفظ کلمه‌ی «باستانی» و «بستنی» یکسان به نظر می‌رسد و این تفاوت آوایی در تلفظ، برای زبان‌آموزان نیز سبب ابهام معنای می‌شود (هاشمی، غیاثی، ۱۴۰۰: ۷۶-۷۷). بنابراین می‌توان گفت که آگاهی مدرسین، مؤلفان محتوای آموزشی زبان فارسی و طراحان سیلابس آموزش زبان فارسی، از این تفاوت‌ها و شباهت‌ها در چگونگی آموزش و برنامه‌ریزی درسی، ارائه‌ی محتواها و تکلیف‌ها و تنظیم سیلابس درسی کمک می‌کند تا بتوانند نتیجه مطلوب‌تری را در پایان هر دوره‌ی آموزشی به دست آورند.



مثال بعدی را از حوزه نحو زبانی، عرض می‌کنم. واحد بررسی در نحو جمله است. موارد ساختاری جمله مانند ساختار جمله، جمله‌های موصولی، جمله‌های مرکب و پیچیده، معلوم و مجهول، ظرفیت فعل و غیره در نحو بررسی می‌شود. برای روشن شدن مبحث، در اینجا مثالی از ظرفیت فعل ذکر می‌شود. هر فعلی برای این که بتواند کامل‌ترین معنا را به مخاطب منتقل کند دارای ظرفیتی است. برخی فعل‌ها تک‌ظرفیتی هستند، یعنی با یک اسم معنای آن‌ها کامل می‌شود، مانند فعل «آمدم» اما برخی فعل‌ها دو ظرفیتی هستند و با دو اسم کامل می‌شوند مانند «سیب خوردم». تصور کنید در یک کلاس زبان فارسی، فارسی‌آموزانی حضور دارند که زبان مادری یا زبان دوم آن‌ها فرانسوی یا انگلیسی است. فعل «لذت بردن» در زبان فارسی تک‌ظرفیتی است یعنی با یک اسم در جایگاه نهاد معنای جمله کامل می‌شود و برای اطلاع بیشتر، نیازمند حرف‌افزافه است اما در زبان انگلیسی و فرانسه دو ظرفیتی محسوب می‌شود. یک آفریقایی سطح میانی الف که زبان دوم او، انگلیسی است، هنگام استفاده از این فعل این گونه بیان می‌کند: «*من مهمانی دیشب لذت بردم». معادل آن در انگلیسی «I enjoyed last night party» است. در اینجا وی فعل «لذت بردن» را به قیاس زبان انگلیسی دو ظرفیتی در نظر گرفته است که در حالی که در زبان فارسی این فعل باید حتماً با حرف اضافه آموزش داده شود. مدرس/طراح سیلابس زبان فارسی با آگاهی از این تفاوت‌ها می‌تواند سیلابس درسی و شیوه‌ی تدریس مؤثرتر و کارآمدتری ارائه کند. مثال‌های بی‌شمار دیگری که ضرورت آگاهی مدرسین/طراحان برنامه‌درسی، و مؤلفان آموزش زبان فارسی از حوزه‌های زبانی را نشان می‌دهد، وجود دارد. این آگاهی به آن‌ها کمک می‌کند تا بتوانند خطاهای فارسی‌آموزان را پیش‌بینی کنند و حتی در مواردی منشأ خطا را بیابند و در نهایت در آموزش از شیوه‌های مؤثرتر در تدوین محتوای آموزشی و طراحی برنامه‌ی درسی دقت لازم را مبذول دارند.

۲.۵. نیازسنجی آموزش زبان فارسی برای دانشجویان و مرسان آرزا

سؤال دیگری که ذهن دانشجویان آرزا را به خود مشغول کرده است، چگونه موضوعی را برای مطالعه و پژوهش انتخاب کنیم؟ دانشجویان باید با توجه به گستردگی مطالب، موضوع‌ها و محدودیت‌ها با کمک نیازسنجی یک موضوع مناسب را انتخاب و فرایند آن را گام‌به‌گام به اجرا درآورند. به عبارتی، «نیازسنجی» هر فرایندی مربوط به جمع‌آوری اطلاعات درباره‌ی نیازهای ویژه‌ی یک گروه در صنعت یا آموزش است (لانگ و داتی، ۲۰۰۹: ۲۶۸). این بدان معناست که فارسی‌آموز با چه نیازی و در واقع با چه هدفی و در چه مقطع و رشته‌ای قصد یادگیری زبان فارسی دارد؟ آیا آنان قصد ادامه تحصیل دارند؟ یا برای انجام شغل و حرفه خود و یا زندگی در ایران می‌خواهند فارسی بیاموزند؟ در واقع با مشخص شدن اهداف یادگیری، سه فاکتور اصلی و ستون‌های اصلی یادگیری یعنی محتوای آموزشی، سیلابس درسی و آزمون‌ها و ارزیابی‌های آموزشی تقویت و مشخص می‌شوند. در واقع، نیازسنجی، اولین قدم در توسعه‌ی برنامه‌ی درسی محسوب می‌شود. در اینجا با توجه به نظریه‌ی سه مرحله‌ای و ترکیبی براون (لانگ و داتی، ۲۰۰۹) همراه با زیرمجموعه‌هایی که ذکر کرده به ارائه‌ی مراحل نیازسنجی پژوهش‌های آموزش زبان فارسی و نحوه‌ی انجام آن می‌پردازیم.

۱.۲.۵. آماده شدن برای انجام نیازسنجی: این مرحله خود شامل ۵ زیرمرحله است:

الف. تعریف هدف از انجام نیازسنجی: اولین گام در این مرحله تعریف نیازسنجی است. استافلیبیم و همکاران (۱۹۸۵) چهار فلسفه (نیاز) را که می‌تواند زمینه‌ساز نیازسنجی باشد، معرفی می‌کنند: فلسفه‌ی عدم تطابق: نیاز، هر گونه عدم تطابق بین عملکرد زبانی مورد انتظار از زبان‌آموزان را در آینده و آنچه آن‌ها در حال حاضر قادر به انجام آن هستند شامل می‌شود. فلسفه‌ی دموکراتیک: نیازهایی که توسط اکثر شرکت‌کنندگان درگیر آموزش، به عنوان هدف یادگیری ترجیح داده می‌شود، مانند زبان آکادمیک و رسمی فارسی که زبان‌آموزان برای شرکت در کلاس‌های دانشگاهی ایران می‌آموزند.

فلسفه‌ی شناختی: نیازها، هر عنصر زبانی یا مهارتی هستند که غفلت از آن‌ها زیان‌بار است.

فلسفه‌ی تحلیلی: آنچه زبان‌آموزان به طور طبیعی در فرایند یادگیری می‌آموزند، نیاز محسوب می‌شود.

علاوه بر دسته‌بندی بالا، هاجینسون و واترز (۱۹۸۷) هم ۴ نوع از نیاز را که می‌تواند زمینه‌ساز نیازسنجی باشد، تعریف کرده‌اند.

ضرورت‌ها: هرآنچه زبان‌آموزان برای عملکرد موفق در زبان دوم باید به عنوان هدف بدانند، ضرورت نامیده می‌شود.

کمبودها: تفاوت بین میزان تسلط به زبان مقصد و آنچه که زبان‌آموزان در حال حاضر می‌دانند. این مورد منطبق با فلسفه‌ی عدم تطابق استابلیبیم و همکاران (۱۹۸۵) است.

خواست‌ها: زبان‌آموزان چه چیز را چگونه دوست دارند یاد بگیرند و منطبق با فلسفه‌ی دموکراتیک استافلیبیم و همکاران است.

دسته‌بندی‌های دیگری از انواع نیاز نیز وجود دارد که پرداختن به همه‌ی موارد در این مجال نمی‌گنجد. پژوهشگر یکی از انواع نیاز را انتخاب می‌کند و سپس برای انجام مرحله‌ی بعدی اقدام می‌کند.

ب. محدود کردن جامعه‌ی آماری: گام بعدی این است که پژوهشگر محدوده‌ی جامعه‌ی آماری خود را مشخص کند، این که می‌خواهد جامعه‌ی آماری خود را تا سطح بین‌المللی گسترده کند یا در سطح مراکز داخلی و ملی و یا کوچک‌تر؛ یک یا چند مرکز آموزش زبان فارسی را به عنوان جامعه آماری خود انتخاب می‌کند. برای محدود کردن جامعه‌ی آماری به دو مقوله باید توجه کند:

مقیاس پژوهش: به اهداف پژوهش مربوط می‌شود، آیا پروژه را در سطح یک یا چند مرکز یا در سطح بین‌المللی انجام می‌دهد.

تمرکز بر نیازسنجی: تمرکز نیازسنجی بر اساس چه عاملی است؟ آیا این نیازسنجی اهداف شغلی خاصی را تحت بررسی قرار می‌دهد (تجارت، تحصیل) یا نیازهای عمومی آن‌ها را بررسی می‌کند؟ (نوشته‌های آکادمیک و مهارت‌های زبانی).

ج. انتخاب رویکرد نظری و طرح درس: در این مرحله، پژوهشگر تصمیم می‌گیرد که قصد دارد داده‌ها را در چه چارچوبی تحلیل و بررسی کند یا برای چه طرح درسی قصد دارد محتوا را تعریف و استفاده کند. رویکردهای رایج آموزشی و انواع طرح درس (براون، ۱۹۹۵: ۱۴-۶) مورد نظر در زمینه‌ی نیازسنجی در حوزه‌ی آموزش زبان در تصویر (۳) و (۴) ارائه می‌شود:



تصویر ۳. رویکردهای رایج آموزشی



تصویر ۴. رویکردهای برنامه‌ریزی درسی

د. تشخیص و شناسایی محدودیت‌ها: یکی از بزرگترین محدودیت‌ها در زمینه‌ی انجام تحقیق‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نگرش‌های اجرایی نسبت به این تحقیق‌ها است. یکی از دلایل عدم همکاری برخی از مراکز آموزش زبان فارسی این است که آن‌ها تصور می‌کنند ایده‌ها و عملکرد آموزشی آن‌ها بی‌نقص، ایده‌آل و بکر است و ممکن است کپی‌برداری و یا سوءاستفاده علمی و غیره از این مراکز شود، در نتیجه همکاری لازم را با پژوهشگران نخواهند داشت.

مشکل بعدی محدودیت زمانی است. تصور کنید پژوهشگری پس از انتخاب موضوع خود باید درباره‌ی زبان آموزان آفریقایی سطح میانی تحقیق کند. نکته‌ای که باید به آن توجه شود این است که آیا این زبان آموزان تا زمان تصویب پژوهش و انجام آن در ایران هستند؟ ممکن است دوره‌ی آموزشی آنان به اتمام رسیده باشد یا بنابر دلایلی به کشور خود بازگردند؟ در نتیجه محقق می‌بایست نسبت به حضور زبان آموزان در زمان انجام بخش میدانی پژوهش اطمینان حاصل کند.

محدودیت بعدی کسب رضایت مدرسان آموزش زبان فارسی برای همکاری در انجام تحقیق است. برخی از مدرسان روی خوشی به محققان و حضورشان در کلاس نشان نمی‌دهند. شاید به دلایل اجرایی و شاید به دلیل عدم تمایل آن‌ها در ورود به حریم خصوصی آموزشی‌شان است.

محدودیت دیگر بر سر راه انجام نیازسنجی، موقعیت فیزیکی محیط آموزشی است یعنی کلاسی که مدرس قصد ورود به آنجا را دارد. آیا شرایط مناسب فیزیکی برای پذیرش او را دارد؟ به عنوان مثال، یک پژوهشگر خانم نمی‌تواند به آسانی وارد مرکز المهدی وابسته به دانشگاه بین‌المللی المصطفی شود و درمورد زبان آموزان آن مرکز داده‌هایی به دست آورد.

همچنین در بعضی مراکز که زبان آموزان مذهبی هستند و همزمان با ساعت کلاس، وقت اذان است و آن‌ها برای ادای نماز کلاس را ترک می‌کنند و این محقق است که در محاسبه‌ی زمانی خود برای جمع‌آوری داده‌ها، دچار مشکل می‌شود. در این مورد توصیه می‌شود پژوهشگران واقع‌بینانه شرایط را در نظر بگیرند و راهکارهایی را برای جبران پیش‌بینی نمایند.

ه. مشخص کردن مراحل گردآوری داده‌ها: در این مرحله باید مشخص شود از چه روشی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌شود، به عنوان مثال از پرسشنامه، مصاحبه یا مشاهده (واترز، ۱۹۸۷) استفاده کنیم. به باور جردن (۱۹۹۷) می‌توان از پرسشنامه، آزمون‌های مراکز، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی، نظرسنجی‌های پایان دوره، مصاحبه و یادداشت

۲.۲.۵. انجام نیازسنجی: برای انجام نیازسنجی باید روش‌های گردآوری داده‌ها مشخص و اجرا شود. اولین و مهم

ترین گام در این زمینه طرح سؤال است. در اینجا برخی استراتژی‌ها ذکر می‌شود که به مدرس کمک می‌کند راحت‌تر داده‌ها را جمع‌آوری کند. استراتژی‌های وین (۲۰۰۳: ۲۹۴-۲۹۳) به ترتیب زیر است:

- استفاده از ارتباطات داخلی
- عبور از کانال‌ها برای کسب اجازه برای مراحل اولیه
- آشنایی تدریجی با شرکت‌کنندگان در پژوهش
- در انجام پژوهش یادگیرنده باشید، نه متخصص
- مشاهده و بررسی شرکت‌کنندگان بیشتر
- استفاده از مکالمات قبل و بعد از مصاحبه
- استفاده از منابع اطلاعاتی متفاوت برای مقایسه داده‌ها
- خلاق و انعطاف پذیر باشید.
- داوطلب کار در سازمان‌هایی که اطلاعات جمع‌آوری می‌کنید، باشید.

الف. جمع‌آوری داده‌ها: وین (۲۰۰۳: ۲۹۴-۲۹۳) معتقد است مدرس ابتدا از ارتباطات داخلی استفاده کند، یعنی اگر استادی می‌تواند مدرس را به مرکزی جهت جمع‌آوری داده‌ها کمک کند، از این ارتباط استفاده کند. همچنین اگر لازم است مدرس از کانالی جهت کسب اجازه عبور کند سریع‌تر اقدام کند، زیرا ممکن است بعداً این امکان برای وی مهیا نشود. اقدام بعد، آشنایی و الفت تدریجی با مدیران مراکز، مدرسان و زبان آموزان است. مدرس به آن‌ها مهلت آشنایی و آمادگی و اعتماد بدهد. پژوهشگر باید دقت داشته باشد که به عنوان متخصص و با نگاه بالا به افراد شرکت‌کننده نگاه نکند بلکه خود یادگیرنده باشد و دخالتی در کار کلاس و زبان آموزان نکند. این رفتار باعث ایجاد اعتماد بین مدرسان و زبان آموزان می‌شود و آن‌ها احساس امنیت می‌کنند. بهتر است که پژوهشگر از زبان آموزان بیشتری نیز استفاده کند. وین توصیه می‌کند در یک مصاحبه همه‌ی اطلاعات از اول تا پایان کار را ضبط کند زیرا ممکن است اطلاعات اولیه‌ی زبان آموزان به علت استرس درست و کافی نباشد و توانش زبانی واقعی آن‌ها را نشان ندهد. مرحله‌ی بعد، استفاده از منابع اطلاعاتی مختلف برای مقایسه‌ی داده‌ها است. به عنوان مثال، محقق از مراکز مختلف و زبان آموزان مختلف در مراکز مختلف داده جمع‌آوری کند. اگر امکان ندارد، از مطالعات قبلی موجود در پایان‌نامه‌ها، مقاله‌ها و کتاب‌ها جهت اعتبارسنجی داده‌های خود استفاده کند. پژوهشگر باید در جمع‌آوری داده‌ها منعطف و خلاق باشد. به عنوان مثال، اگر در یکی از روزهای هماهنگ‌شده برای شرکت او در کلاس برای مشاهده و یا انجام آزمون و یا آموزش، به هر دلیلی کلاس لغو و یا اجازه‌ی حضور داده نشود، منعطف و خلاق باشد و در این مدت زبان آموزان دیگر را مورد بررسی قرار دهد. همچنین در مراکز مورد نظر در کار کلاس و مدرسان و زبان آموزان با اجازه‌ی آنان کمک کند. این کار به ایجاد اعتماد و همکاری در انجام پژوهش کمک می‌کند.

ب. تحلیل داده‌ها: تحلیل داده‌ها به دوروش انجام می‌شود: کمی و کیفی. در روش کمی، مسلماً با داده‌های عدد و رقم، آزمایش و آمار، فرضیه‌های قیاسی (کل به جزء)، گروه آزمایش و کنترل و جامعه آماری بزرگ جهت تعمیم و اثبات نتایج سر و کار داریم. در مقابل، در روش کیفی، جامعه‌ی کوچک‌تر، تعریف متغیرها، آزمایش‌های تفصیلی (عددی نیست)، فرضیه‌های استقرایی (جزء به کل) مطرح است.

ج. تفسیر نتایج: برای تفسیر نتایج، بهتر است از روش مثلث‌سازی استفاده شود. این روند به محقق این اجازه را می‌دهد که اعتبار داده‌های خود را بالا ببرد، در این صورت، تفسیرهای داده‌ها و نتایج پژوهش معتبر و قابل اعتماد است. انواع مثلث‌سازی، به شرح زیر است:

مثلث‌سازی داده‌ها: پژوهشگر از انواع روش‌ها برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده می‌کند. به عنوان مثال از پرسش‌نامه و مصاحبه، مصاحبه و آزمون‌ها یا مصاحبه و مشاهده‌ی کلاس استفاده می‌کند.

مثلث‌سازی محقق: پژوهشگر به تنهایی تحقیق را انجام نمی‌دهد بلکه همراه با محقق دیگری یا تحلیل‌گر نیازسنجی آن را انجام می‌دهد. این روش باعث می‌شود، هر یک از آن‌ها از یک نقطه نظر به تحقیق نگاه کنند و داده‌ها دقیق‌تر و معتبرتر باشند.

مثلث‌سازی نظریه: محقق از چندین چارچوب نظری برای تحلیل داده‌ها استفاده می‌کند، به طور مثال از نظریه‌ی شناختی و ارتباطی، بینارشته‌ای، زمان (بازه‌ی زمانی مختلف) و مکان (مکان‌های مختلف) استفاده کند. شایان ذکر است، مثلث‌سازی بیشتر برای محققانی مفید است که بازه‌ی زمانی بلندمدت در اختیار دارند.

آشنایی با گروه‌های پژوهشی فرهنگستان زبان و ادب فارسی



نویسنده گزارش: نسرين خردمند
دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
ایمیل: n.kh1371@gmail.com

مریم مسگر خوبی
پژوهشگر گروه زبان و رایانه فرهنگستان زبان و ادب فارسی
ایمیل: m.mesgar62@gmail.com

لزوم وجود نهادهایی مانند فرهنگستان چیست؟

سیاست زبانی یا خطمشی زبانی مجموعه‌ای است از اندیشه‌ها، فرمان‌ها، قوانین و شیوه‌هایی که برای برنامه ریزی در مورد زبان‌های مورد استفاده در یک جامعه زبانی ملاک قرار گرفته می‌شود. بنابراین کشورهای مختلف با توجه به سیاست کلی و قانون اساسی‌شان و نیز وضعیت زبان‌ها و گویش‌هایی که در آن کشورها مورد استفاده قرار می‌گیرد تصمیم می‌گیرند که چگونه برای حفظ، تقویت و اشاعه این زبان‌ها برنامه‌ریزی کنند. فرهنگستان‌ها (language academies) نهادهای رسمی متولی برنامه‌ریزی زبان و اجرای آن هستند. برخی فرهنگستان‌های معروف جهان عبارت‌اند از شورای بین‌المللی زبان عربی، کمیته ملی زبان چینی، فرهنگستان زبان فرانسوی، شورای درستی‌نویسی زبان آلمانی، مؤسسه ملی زبان و زبان‌شناسی ژاپنی، انجمن زبان ترکی.

چرا برای زبان‌ها برنامه‌ریزی می‌کنیم؟

زبان‌ها ما را قادر می‌سازند اندیشه‌ها و عواطف خود را با دیگران به اشتراک بگذاریم؛ زبان‌ها این قدرت را دارند که جامعه‌ای بسازند یا جامعه‌ای را از بین ببرند؛ زبان‌ها به حفظ فرهنگ‌های جوامع کمک می‌کنند و آینه ما به‌عنوان فرد، جامعه و ملت هستند؛ زبان‌ها جایگاه جوامع را در عرصه‌های اقتصادی و تجاری و علمی ارتقاء می‌بخشند؛ و هر زبان دریچه و رویکرد متفاوتی به دنیاست و برش‌های خاص خود را از پدیده‌های دنیا دارد. از بین رفتن هر زبان منجر به از بین رفتن یک رویکرد به جهان است.

هدف از برنامه‌ریزی زبانی چیست؟

احیای زبان‌ها (revival): به‌عنوان مثال زبان عبری در اسرائیل و زبان مائوری در نیوزیلند و کچوئا در پرو. استانداردسازی یا معیارسازی زبان (standardization): فرایند انتخاب و ترویج یک گونه از زبان به‌عنوان زبان رسمی و معیار در جامعه زبانی.

اصلاح زبان (reform): اعمال تغییر در جنبه‌های خاصی از زبان یا عناصر فرازبانی مانند دستور زبان و املا به منظور تسهیل استفاده از آن‌ها.

گسترش زبان (spread): تلاش برای افزایش تعداد گویندگان یک زبان.

واژه‌گزینی (word formation) انتخاب یا ابداع واژه‌هایی از یک زبان برای جای‌گزینی با واژه‌های بیگانه در آن زبان.

نگهداری زبان (maintenance): حفظ زبان مادری گروهی به‌عنوان زبان اول یا دوم در مقابل فرایندهایی که به تضعیف آن زبان منجر می‌شود.

درباره «فرهنگستان زبان و ادب فارسی»:

پس از پیروزی انقلاب اسلامی و تعطیلی فرهنگستان دوم، در دوره انقلاب فرهنگی و تعطیلی دانشگاه‌ها، مرکز نشر دانشگاهی زیر نظر شورای عالی انقلاب فرهنگی تأسیس شد. با توجه به اینکه زبان فارسی، زبان سرزمین بزرگ ایران و کلید بخش عظیمی از ذخایر ارزشمند علمی و ادبی تمدن ایرانی و اسلامی است، و خود از ارکان هویت فرهنگی ملت ایران است، و با توجه به اینکه بنابر اصل پانزدهم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، فارسی، زبان رسمی و مشترک ملت ایران است، به‌منظور حفظ سلامت و تقویت و گسترش این زبان و تجهیز آن برای برآوردن نیازهای روزافزون فرهنگی و علمی و فنی و رفع تشنگی و ایجاد هماهنگی در فعالیت‌های مراکز فرهنگی و پژوهشی در حوزه زبان و ادب فارسی و سازمان دادن به تبادل گسترده و پربار تجربه در زمینه تحقیقات و مطالعات در این حوزه و صرفه‌جویی در نیرو و استفاده صحیح از کارشناسان و پژوهشگران و ایجاد مرجعی معتبر و برخوردار از وجهه و حیثیت جهانی در ایران، شورای عالی انقلاب فرهنگی اساسنامه فرهنگستان زبان و ادب فارسی را در جلسه‌های ۲۰۸ و ۲۰۹، مورخ ۶۸/۱۰/۲۶ و ۶۸/۱۱/۲۴ به تصویب رساند.

۳،۲،۵. استفاده از نتایج نیازسنجی: برای بهره‌گیری از نتایج نیازسنجی از دو مقوله‌ی زیر می‌توان بهره برد:

الف. مشخص کردن اهداف: برای استفاده از نتایج باید اول اهداف مشخص باشند که قرار است چه کسانی از این نتایج استفاده کنند. به عبارت دیگر، اهداف پیوندی هستند که نتایج نیازسنجی را در آموزش، ارزیابی، محتوا و غیره نشان می‌دهد. یعنی این پژوهش برای چه کسانی و برای چه اهدافی انجام شده است.

ب. ارزیابی و گزارش پروژه‌ی نیازسنجی: ارزیابی و گزارش پروژه می‌تواند به صورت توصیف بافت نظری و عملی پروژه، شرکت‌کنندگان (مدرسان، مدیران، شرکت‌کنندگان، زبان‌آموزان)، مطالب (فرم‌های مشاهده، مصاحبه، پرسش‌نامه، آزمون‌ها) و مراحل و تحلیل‌های پژوهش باشد. در مورد مخاطبان گزارش و انتشار آن باید گفت، محقق تصمیم می‌گیرد که مخاطبان این گزارش چه کسانی باشند؛ مدیران، مدرسان و زبان‌آموزان یا همه‌ی آن‌ها باشد. با انتشار گزارش می‌توان به صورت سخنرانی و یا چاپ در مجله‌ها می‌توان اعتبار پژوهش را افزایش داد.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر تلاش به دو سؤال دانشجویان آرفا پاسخ داد و راهبردهای آموزشی و پژوهشی را معرفی کرد. دغدغه‌ی نخست، ضرورت یادگیری حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی و ارتباط آن با حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بود. آگاهی مدرسان آموزش زبان فارسی از حوزه‌های مختلف زبان‌شناسی توانایی آن‌ها را در پیش‌بینی خطاهای زبان‌آموزان و خلق راهکارهای آموزشی برای جبران، یاری می‌رساند. انتخاب حوزه و موضوع پژوهش از دیگر دغدغه‌های دانشجویان آرفاست. «نیازسنجی» یکی از ویژگی‌های اساسی و مورد نیاز در آموزش و پژوهش زبان است. زیرا نتایج حاصل از آن سبب بهبود و توسعه‌ی محتوای آموزشی، برنامه‌درسی و ارزیابی‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان می‌شود.

منابع

غریبی، ا. (۱۳۹۱). واکاوی نیازهای عمومی و زبانی فارسی‌آموزان. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، (۱۱)، ۶۱-۷۸. هاشمی، افتخارسادات، ابوالقاسم، غیائی. (۱۴۰۰). تحلیل خطای آوایی فارسی‌آموزان در چارچوب نظریه بهینگی و ارائه راهکارهای آموزشی، قم: مرکز بین‌الملل ترجمه و نشر المصطفی.

Brown, J. D. (۱۹۹۵). The elements of language curriculum: A systematic approach to program development. Boston: Heinle and Heinle.

Catford, J.C. (۱۹۹۴). A Practical Introduction to Phonetics (۲nd edition). London: Oxford University Press. ar and Physics of speech. Cambridge University Press.

Comrie, Bernard. (۲۰۰۹), The World's Major Languages, ۲nd Edition, UK: Routledge Press.

Graves, K. (۲۰۰۰). Designing language courses: A guide for teachers. Boston, MA: Newbury House.

Hutchinson, T. & Waters, A. (۱۹۸۷). English for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

Jordan, R. R. (۱۹۹۷). English for Academic Purposes. Cambridge: Cambridge University Press.

Kambuziya, A. Hashemi, E.S. (۲۰۱۱): Russian Loanword Adaptation in Persian: Optimal Approach, Iranian Journal of Applied Language Studies, Vol.۳, No.۱, pp.۷۷-۹۶.

Long, M.H. & Catherin, Doughty. (۲۰۰۹). The Handbook of Language Teaching. London: Blackwell.

Long, M.H. (۲۰۰۵). Methodological issues in learner needs analysis. In M.H. Long (ed.), Second language need analysis. Cambridge: Cambridge University Press.

Schutz, N. W. & Derwing, B. L. (۱۹۸۱). The problem of needs assessment in English for specific purposes: Some theoretical and practical considerations. In R. Mackay & J. D. Palmer (eds.), Languages for specific purposes: Program design and evaluation (pp. ۴۰-۵). Rowley, MA: Newbury House.

Stufflebeam, D. L., McCormick, C. H., Brinkerhoff, R. O., & Nelson, C. O. (۱۹۸۵). Conducting educational needs assessments. Hingham, MA: Kluwer-Nijhoff.

Winn, M. (۲۰۰۵). Collecting target discourse: The case of the US naturalization interview. In M. H. Long (ed.), Second language needs analysis (pp. ۲۶۵-۳۰۴). Cambridge: Cambridge University Pres.

اهدافی که در اساس‌نامه برای فرهنگستان زبان و ادب فارسی در نظر گرفته شده است:

- الف. حفظ قوت و اصالت زبان فارسی، به‌عنوان یکی از ارکان هویت ملی ایران و زبان دوم جهان اسلام و حامل معارف و فرهنگ اسلامی؛
- ب. پروردن زبانی مهذب و رسا برای بیان اندیشه‌های علمی و ادبی و ایجاد انس با مآثر معارف تاریخی در نسل کنونی و نسل‌های آینده؛
- پ. رواج زبان و ادب فارسی و گسترش حوزه و قلمرو آن در داخل و خارج از کشور؛
- ت. ایجاد نشاط و بالندگی در زبان فارسی، به تناسب مقتضیات زمان و زندگی و پیشرفت علوم و فنون بشری با حفظ اصالت آن.

گروه‌های پژوهشی فرهنگستان زبان و ادب فارسی:

گروه آموزش زبان و ادبیات فارسی، گروه ادبیات تطبیقی، گروه برون‌مرزی، گروه دانشنامه تحقیقات ادبی، گروه مطالعات زبان و ادبیات فارسی در آسیای صغیر، گروه ادبیات انقلاب اسلامی، گروه ادبیات معاصر، گروه تصحیح متون، گروه دانشنامه زبان و ادب فارسی در شبه‌قاره، گروه دستور زبان فارسی و رسم‌الخط، گروه زبان‌ها و گویش‌های ایرانی، گروه زبان و رایانه، گروه فرهنگ‌نویسی، و گروه واژه‌گزینی.

نمونه‌ای از فعالیت‌های گروه دستور زبان فارسی و رسم‌الخط:

- الف. تدوین دستور خط فارسی؛
- ب. تدوین فرهنگ املائی براساس دستور خط فارسی مصوب فرهنگستان؛
- پ. تدوین نشانه‌های سجاوندی متمم دستور خط فارسی؛
- ت. چاپ و انتشار ویژه‌نامه دستور: این ویژه‌نامه وابسته به نامه فرهنگستان است و با هدف متمرکز کردن نشر پژوهش‌های مرتبط با صرف و نحو زبان فارسی برنامه‌ریزی شده است. در دستور کار این ویژه‌نامه انتشار مقاله‌های صرفاً توصیفی و نیز مقاله‌های توصیفی و نظری قرار دارد.

نمونه‌ای از فعالیت‌های گروه زبان‌ها و گویش‌های ایرانی:

- الف. تدوین راهنمای گردآوری گویش‌های ایرانی؛
- ب. تدوین کتاب‌شناسی گویش‌های ایرانی؛
- پ. تدوین گنجینه گویش‌های ایرانی؛
- ت. تدوین واژه‌نامه مشترک زبان‌ها و گویش‌های ایرانی؛
- ث. تدوین واژه‌نامه موضوعی زبان‌های باستانی ایران؛
- ج. چاپ و انتشار ویژه‌نامه زبان‌ها و گویش‌های ایرانی.

نمونه‌ای از فعالیت‌های گروه زبان و رایانه:

- الف. ایجاد ارتباط میان حوزه وظایف و فعالیت‌های فرهنگستان زبان و ادب فارسی و حوزه دانش‌ها و پژوهش‌های رایانه‌ای؛
- ب. پژوهش در شیوه‌های گسترش و یکسان‌سازی کاربرد خط و زبان فارسی در محیط‌های رایانه‌ای؛
- پ. شناسایی و بررسی امکانات و مشکلات کاربرد خط و زبان فارسی در محیط‌های رایانه‌ای؛
- ت. معرفی و تثبیت فرهنگستان به‌عنوان مرجع صاحب‌نظر در حوزه به‌کارگیری خط و زبان فارسی در محیط‌های رایانه‌ای در انطباق با وظایف مندرج در اساس‌نامه فرهنگستان؛
- ث. هماهنگ‌سازی و یکپارچه‌سازی فعالیت‌ها در حوزه خط و زبان فارسی در محیط‌های رایانه‌ای و نظارت بر آن‌ها و حمایت از آن‌ها.

نمونه‌ای از فعالیت‌های گروه فرهنگ‌نویسی:

- الف. تدوین فرهنگ جامع زبان فارسی: هدف از تدوین این فرهنگ، ارائه تصویری همه‌جانبه از واژگان زبان فارسی، در طول تاریخ تکوین این زبان، و ایجاد امکان دستیابی به انواع اطلاعات واژگانی، شامل تلفظ، هویت‌دستی، معانی، ریشه تاریخی، و جز آن است؛
- ب. تهیه پیکره رایانه‌ای واحدهای واژگانی متون فارسی از قرن چهار تاکنون؛
- پ. چاپ و انتشار ویژه‌نامه فرهنگ‌نویسی.

درباره گروه واژه‌گزینی:

عامه مردم، فرهنگستان را با واژه‌گزینی می‌شناسند. گروه واژه‌گزینی در آغاز فعالیت خود واژه‌های بیگانه را در حوزه عمومی بررسی و معادل‌یابی کرد. اما نظر به اهمیت واژه‌گزینی در حوزه‌های علوم و فنون، از سال ۱۳۷۵ کار واژه‌گزینی تخصصی را با همکاری فرهنگستان‌های علوم و علوم پزشکی و هنر و تعدادی از انجمن‌ها و مؤسسه‌های

پژوهشی و دانشگاه‌های کشور آغاز کرد. در حال حاضر، چهل کارگروه تخصصی داخلی و سی کارگروه تخصصی برون‌پذیر و بیش از شش شورای هماهنگی زیر نظر گروه واژه‌گزینی فرهنگستان زبان و ادب فارسی فعالیت دارند. هر گروه متشکل از دست‌کم پنج متخصص علمی و فنی علاقه‌مند به کار واژه‌گزینی و یک یا دو نفر پژوهشگر و کارشناس واژه‌گزینی است. پژوهشگران و پژوهشیاران به نمایندگی از طرف فرهنگستان زبان و ادب فارسی، بر انتخاب یا ساخت واژه، مطابق با الگوهای ساخت واژه در زبان فارسی و نیز بر اجرای اصول و ضوابط واژه‌گزینی در فرهنگستان نظارت می‌کنند. حاصل کار گروه واژه‌گزینی تا پایان سال ۱۳۹۷ در ۱۶ دفتر فرهنگ واژه‌های مصوب، شامل بیش از پنجاه‌هزار واژه منتشر شده است.

گروه واژه‌گزینی مجهز به نرم‌افزاری به نام گنجواژه است که حدود هفت میلیون واژه از فرهنگ‌ها و واژه‌نامه‌های تخصصی یک و دوزبانه در آن وارد شده است و پژوهشگران و متخصصان گروه‌ها برای بررسی معادل‌های فارسی به آن رجوع می‌کنند. همچنین، تمامی فعالیت‌هایی که به‌طور مرتب در گروه واژه‌گزینی انجام می‌شود، از طریق وبسایت فرهنگستان در دسترس همه علاقه‌مندان است و می‌تواند با ورود به آن از کارهای انجام‌شده و در دست انجام آگاه شوند.

نمونه‌ای از فعالیت‌های گروه واژه‌گزینی:

- الف. واژه‌گزینی؛
- ب. چاپ و انتشار ویژه‌نامه مطالعات واژه‌گزینی؛
- پ. همکاری با سازمان ملی استاندارد ایران: از سال ۱۳۷۸ و در پی درخواست سازمان ملی استاندارد ایران (مؤسسه استاندارد و تحقیقات صنعتی وقت) فرهنگستان همکاری با این سازمان را در زمینه‌های زیر آغاز کرد که هنوز ادامه دارد:

- ۱) تدوین استاندارد بین‌المللی حرف‌نویسی فارسی به لاتینی (استاندارد بین‌المللی ۳-۲۳۳)؛
- ۲) نظارت بر درج واژه‌های مصوب فرهنگستان در واژه‌نامه‌های استاندارد ملی؛
- ۳) تدوین استانداردهای ملی در زمینه‌های اصطلاح‌شناسی و اطلاعات و دبیزش (ردآوری و سازمان‌دهی و اشاعه دبیزه‌ها و اسناد)؛
- ۴) اظهارنظر درباره استانداردهای بین‌المللی (پیش از تدوین نهایی) در زمینه‌های اصطلاح‌شناسی و اطلاعات و دبیزش؛
- ۵) تدوین استاندارد ملی در زمینه ساختار و شیوه نگارش استانداردهای ملی (استاندارد ملی ایران ۵)؛
- ت. همکاری با اداره کل هویت سجلی سازمان ثبت احوال، به‌صورت عضویت در کارگروه مشورتی ثبت احوال؛
- ث. همکاری با کمیسیون نام‌گذاری شورای شهر تهران؛
- ج. همکاری با سازمان ثبت شرکت‌ها و مالکیت صنعتی در اجرای قانون ممنوعیت به‌کارگیری اسامی و عناوین و اصطلاحات بیگانه.

کانال تلگرام و صفحه اینستاگرام چشم‌وچراغ (پژوهشگران گروه واژه‌گزینی):

https://www.instagram.com/_cheshmocheragh

<https://t.me/cheshmocheragh>

کارگروه‌های تخصصی داخلی گروه واژه‌گزینی:

آمار، آینده‌پژوهی، اصطلاح‌شناسی، باستان‌شناسی، پزشکی، پیوند، تغذیه، جامعه‌شناسی، حمل‌ونقل درون شهری-جاده‌ای، حمل‌ونقل دریایی، حمل‌ونقل ریلی، حمل‌ونقل هوایی، دامپزشکی، رایانه و فناوری اطلاعات، روابط عمومی و تبلیغات بازرگانی، روان‌شناسی، ریاضی، زبان‌شناسی، زمین‌شناسی، زیست‌شناسی عمومی، زیست‌شناسی-شاخه علوم گیاهی، زیست‌شناسی-شاخه ژن‌شناسی و زیست‌فناوری، ژئوفیزیک، سینما و تلویزیون، شنوایی شناسی، شیمی، علوم پایه پزشکی، علوم جو، علوم دارویی، علوم سلامت، علوم سیاسی و روابط بین‌الملل، علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی، علوم نظامی، علوم و فناوری غذا، علوم و فناوری غذا - شاخه قهوه‌پژوهی، عمومی، فلسفه، فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا)، فیزیک، قطعات و اجزای خودرو، کشاورزی-شاخه زراعت و اصلاح نباتات، کشاورزی-شاخه باغبانی، گردشگری و جهانگردی، مدیریت پروژه، منابع طبیعی و محیط‌زیست، موسیقی، مهندسی برق، مهندسی بسپار، مهندسی بسپار-شاخه ایاف و پلاستیک، مهندسی بسپار-شاخه بسته‌بندی، مهندسی بسپار-شاخه تایر، مهندسی بسپار-شاخه علوم و فناوری رنگ، مهندسی بسپار-شاخه گران‌روی و شارش‌شناسی، مهندسی محیط‌زیست و انرژی، مهندسی مخبرات، مهندسی معماری و شهرسازی، مهندسی مکانیک، مهندسی مواد و متالورژی، مهندسی نقشه‌برداری، نجوم، نساجی، ورزش، هنرهای نمایشی.

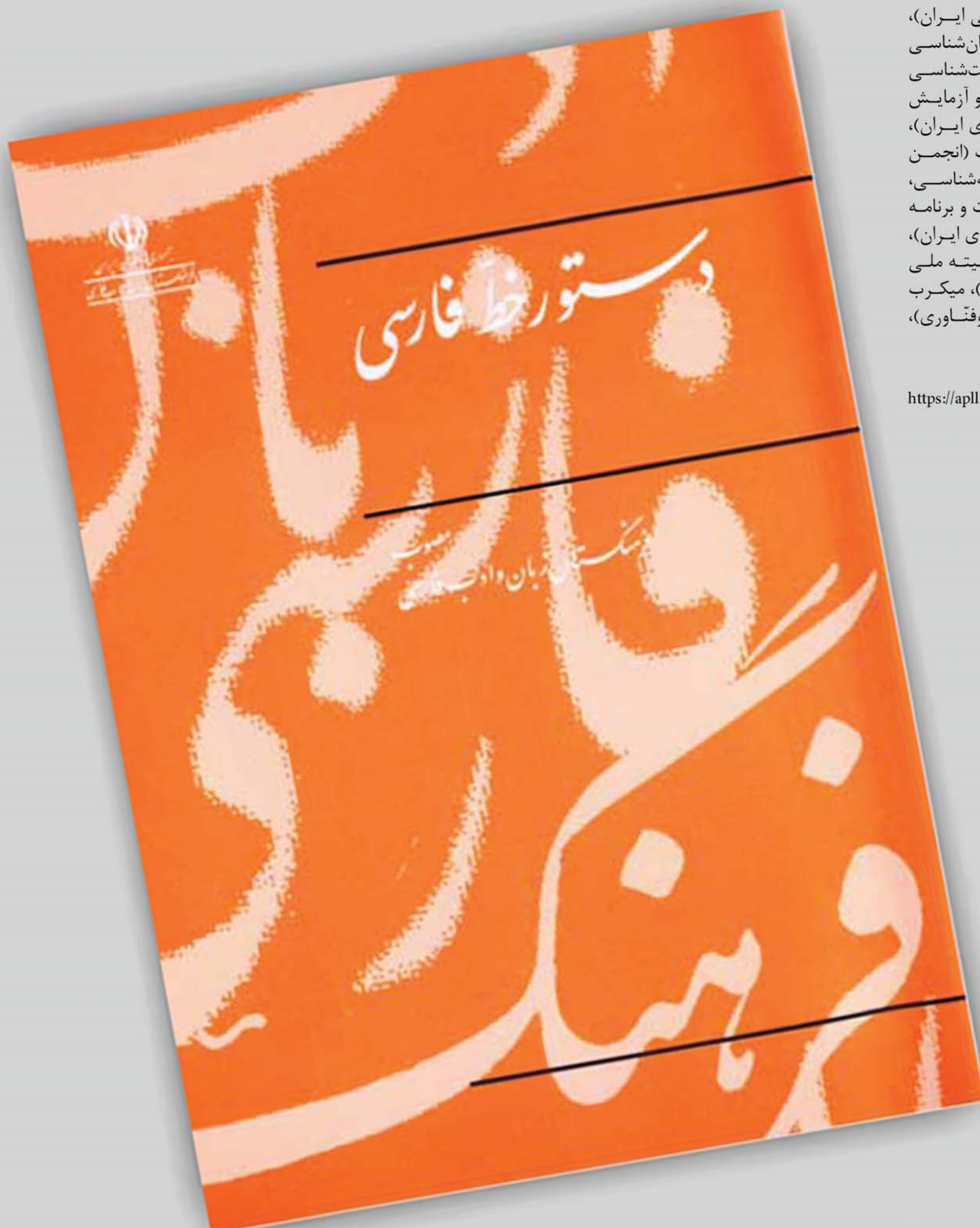
گروه واژه‌گزینی

کارگروه‌های تخصصی برون‌پذیر گروه واژه‌گزینی:

ارتاپزشکی (انجمن جراحان ارتوپدی ایران)، اعتماد، اقتصاد (مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی)، اقیانوس‌شناسی (انجمن علوم و فنون دریایی ایران)، بتن (انجمن علمی مهندسی بتن و سازه‌های بتنی ایران)، بازاریابی (انجمن علمی بازاریابی ایران)، بینایی ماشین (انجمن بینایی ماشین و پردازش تصویر ایران)، پروتگان‌شناسی (انجمن پروتئومیکس پزشکی ایران)، جامعه‌شناسی (انجمن جامعه‌شناسی ایران)، جانورشناسی (انجمن زیست‌شناسی ایران)، جغرافیای سیاسی (انجمن ژئوپلیتیک ایران)، جوشکاری و آزمایش‌های غیرمخرب (انجمن جوشکاری و آزمایش‌های غیرمخرب)، حشره‌شناسی (انجمن حشره‌شناسی ایران)، حسابداری (شورای اصطلاح‌شناسی حسابداری ایران)، خوردگی (انجمن خوردگی ایران)، تاریخ (انجمن ایرانی تاریخ)، رمزشناسی (انجمن رمز ایران)، سرامیک (انجمن سرامیک ایران)، علوم تشریحی (انجمن علوم تشریحی ایران)، علوم‌شناختی-روان‌شناسی شناختی، کنه‌شناسی، کودکان استثنایی، گیاهان دارویی (انجمن گیاهان دارویی)، مدیریت (مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی)، مدیریت سلامت (پژوهشکده علوم بهداشتی جهاد دانشگاهی)، مدیریت فناوری (انجمن مدیریت فناوری ایران)، مطالعات زنان، مهندسی برق (انجمن بهره‌وری صنعت برق ایران)، مهندسی پزشکی، مهندسی سدسازی (کمیته ملی سدهای بزرگ)، مهندسی شیمی (انجمن مهندسی شیمی ایران)، مهندسی هوافضا (انجمن هوافضای ایران)، میکرب‌شناسی (انجمن میکرب‌شناسی ایران)، نگهداری و تعمیر (انجمن نگهداری و تعمیر)، نانوفناوری (انجمن نانوفناوری)، نجوم، نجوم رصدی و آشکارسازها (رصدخانه ملی ایران)، یادگیری الکترونیکی (انجمن یادگیری الکترونیکی).

وبگاه فرهنگستان زبان و ادب فارسی:

<https://apll.ir>





شهره سادات سجادی کوچصفهانی
عضو هسته پژوهشی آرفا دانشگاه علامه طباطبائی
ایمیل: sajjadi921@atu.ac.ir

در دیدگاه سنتی، همواره تصویری که از معلم می‌رفت فردی سختگیر در کنار تخته و گچ بود. به طور معمول، آنها ریاست کلاس‌هایی را بر عهده داشتند که زبان‌آموزان‌شان کودکان بودند. با پیشرفت صنعت آموزش زبان دوم، طیف متقاضیان یادگیری زبان از طیف سه ساله‌ها تا هشتادساله‌ها و بیشتر گسترش پیدا کرده‌است.

بسیاری از معلمان می‌بایست به کودکان زبان را آموزش دهند درحالی‌که بسیاری از آنها در حال آموزش به بزرگسالان هستند. اما گاهی اوقات این موضوع می‌تواند بسیار چالشی باشد. به خصوص زمانی که سن این گونه افراد بزرگسال از خود شما، بسیار بیشتر باشد. در این صورت معیارهای بسیار زیادی مانند احترام گذاشتن و یا رییس بازی در آوردن برای آنها (اگرچه از این کار منظوری نداشته باشید) باید در نظر گرفته شوند.

چگونه به بزرگسالان آموزش دهیم: ۱۵ راز

۱) کلاس را مطابق با سن گروه یادگیرندگان مطابقت دهید.

برای مدرسان زبانی که سن کمی دارند، این موضوع معمولاً رایج است که اکثر زبان‌آموزان‌شان از خودشان بزرگتر باشند. در نتیجه، بسیار مهم است که موضوعات کلاس مرتبط بوده و چیزی باشد که آنها درک کنند. صحبت کردن درباره جنبه‌های مختلف فرهنگ جوانان امروزی، احتمالاً برای افرادی که سن‌شان ۵۰ به بعد است جذابیتی نخواهد داشت. بنابراین مهم است که درباره هر چیزی که در کلاس صحبت می‌شود سن افراد در نظر گرفته شود. این امر موجب می‌گردد که یادگیرندگان حاضر در کلاس مشتاق آنچه که در کلاس می‌گذرد و همچنین گفته‌های شما بشوند.

۲) علاقمند باش!

این مسئله که خود شما نیز به موضوع علاقمند باشید نیز بسیار حائز اهمیت است. در صورتی که معلم خودش رغبتی نداشته باشد و اهمیت ندهد و به نظر برسد که یادگیری طوطی‌وار مد نظر اوست، هیچ‌کس هیچ‌چیز یاد نخواهد گرفت. یاد گرفتن چیزها با تمام وجود، قطعاً در بعضی از شرایط اتفاق می‌افتد. با این حال، در بسیار از مواقع در حین تدریس، می‌بایست علاقه خود را به موضوع نشان دهید. بزرگسالان بلافاصله متوجه این موضوع می‌شوند که به موضوع درس علاقه‌مند نیستید و احتمالاً آنها نیز علاقه خود را به درس از دست خواهند داد.

۳) آنها را تشویق به سوال پرسیدن کنید.

در بسیاری از مواقع، افرادی که شما به آنها تدریس می‌کنید، ممکن است برای سال‌های طولانی به مدرسه نرفته باشند. بنابراین ممکن است اصول کلاسی را ندانند. بنابراین مهم است که به آنها این اطمینان خاطر را بدهیم که هرچقدر خواستند می‌توانند سوال پرسند. شاید این ایده خوبی باشد که حین تدریس در کلاس، مکرراً از آنها بپرسیم که آیا سوالی دارند یا خیر. در صورتی‌که یادگیرنده تردید داشته باشد، در این شرایط دستش را بالا می‌برد و سوالش را می‌پرسد.

۴) زبان‌آموزان را شرکت دهید.

مشارکت دادن زبان‌آموزان برای هر گروه سنی اهمیت دارد و یکی از مهارت‌های حیاتی است که بیشتر مدرسان در طی زمان آن را یاد می‌گیرند. گاهی، معلمی ممکن است تنها بر افرادی تمرکز کند که مشارکت دارند و افرادی که ساکت‌تر هستند به حال خود رها کند. تلاش کنید و همه افراد حاضر در کلاس را به طور یکسان به مشارکت وادارید. از کسانی که معمولاً صحبت نمی‌کنند سوال‌های متنوعی بپرسید. ایستادن در کنار تخته و نوشتن لیستی از اطلاعات به روی آن، به زبان‌آموزان کمک نمی‌کند تا چیزی را یاد بگیرند.

۵) توزیع

توزیع تمرین‌ها مسئله دیگری است که با نکته قبلی در ارتباط است. مطمئن شوید که تمامی افراد فرصتی برای صحبت کردن دارند و می‌توانند مهارت‌های جدید خود را تمرین کنند. گاهی اوقات، یک زبان‌آموز ممکن است بیشتر از بقیه صحبت کند و بنابراین فرصتی برای صحبت کردن به بقیه ندهد. بنابراین مهم است که فکری برای این موضوع داشته باشید یا فعالیتی انجام دهید که همه افراد بتوانند مشارکت کنند، و بنابراین، به همه اجازه دهید تا مشارکت داشته باشند.

۶) لبخند بزنید.

شاید به نظر برسد لبخند زدن یکی از آسان‌ترین کارها در دنیا است. اما به راحتی ممکن است فراموش شود. به خاطر داشته باشید که ممکن است دنیای تدریس از زمان دوره زبان‌آموزان‌تان تغییرات زیادی کرده باشد، و بنابراین، تجربه آنها از مدرسان ممکن است فردی سخت‌گیر باشد که هرگز لبخند نمی‌زند. نشان دادن صورت بشاش و خوشحال قطعاً موجب راحتی بیشتر کلاس خواهد بود!

۷) سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان‌تان را شناسایی کنید.

هر فردی شیوه‌های یادگیری مختص به خود را دارد و بزرگسالان از این قاعده مستثنی نیستند. تعداد یادگیرندگان با سبک یادگیری دیداری بیشتر است و معلمان این موضوع را می‌بایست در ذهن بسپارند. اما همچنین باید به یاد داشته باشند که سبک‌های یادگیری دیگری نیز وجود دارد. درباره سبک‌های یادگیری جستجو کنید و ببینید کدام‌یک از آنها مناسب زبان‌آموزان شما است. در این صورت است که یکپارچه‌سازی

تکنیک‌ها در کلاس درس بسیار آسان‌تر خواهد شد.

۸) انعطاف‌پذیر باشید!

تعداد زیادی از مدرسان تازه‌کار، اولین درس خود را با خالصانه‌ترین نیت تدریس خواهند کرد. طرح درسی نوشته شده دارند که معمولاً در آن کارگروهی و مواردی مشابه وجود دارد و آنها بر این باور هستند که همه چیز به راحتی و مطابق با آن پیش خواهد رفت. با این حال، بعضی اوقات، ممکن است کلاس به یک مسیر دیگری انحراف پیدا کند. اگر این اتفاق افتاد، وحشت نکنید. به خاطر داشته باشید تا زمانی‌که موضوع را به هر شکلی ادامه یابد، کلاس موفقیت‌آمیز است. با این حال، در انتها، آن چیز که مهم است این است که زبان‌آموزان‌تان به زبان مقصد صحبت کنند.

۹) تصحیح

در صورتی‌که معلم، جوان‌تر باشد، آنگاه زمانی که اشتباه واضحی از سوی زبان‌آموز اتفاق می‌افتد، کمی می‌تواند دلهره‌آور باشد. گاهی، مدرسان ممکن است به راحتی اشتباه زبان‌آموزان را نادیده بگیرند چون از آن می‌ترسند که برای زبان‌آموزان رییس‌بازی در بیاورند. چنین کاری نکنید، فقط اشتباه آنها را به گونه‌ای تصحیح کنید که کمتر چنین حسی به آنها القا شود. می‌توانید از چنین جمله‌ای استفاده کنید "جمله بسیار خوبی بود... می‌توانید آن را به گونه‌ای بهتر بیان کنید؟" چنین کاری زبان‌آموزان را ترغیب می‌کند که دستور خود را سنجیده و خودشان خطاهایشان را اصلاح کنند.

۱۰) موضوعات مورد علاقه

بسیاری از اوقات، ممکن است افراد حس کنند موضوع درس آنها را جایی هدایت نمی‌کند، این در حالی است که زبان آموز می‌خواهد بسیار ساده درباره شغلش، گریه‌اش و یا حتی همسرش صحبت کند! از آنجایی که آنها به این موضوعات اهمیت می‌دهند، بر این باورند که چنین کاری حق طبیعی آنها است. به‌طور طبیعی، این موضوع درست است، اما به این معنی نیست که نمی‌توان از کلاس چیزی یاد گرفت. اگر آنها می‌خواهند بی‌وقفه درباره حیوانات خانگی‌شان صحبت کنند، آنگاه شما آن موضوع را با کل درس ترکیب کنید. هرچقدر آنها بیشتر صحبت کنند، زبان‌شان بهتر خواهد شد!

۱۱) تشویق

همه زبان‌آموزان کم و بیش نیاز به تشویق شدن دارند و بزرگسالان نیز همین‌گونه هستند. هرچقدر سن آنها بیشتر باشد، به نظر کم‌میل‌تر می‌آیند. این موضوع می‌تواند یک چالش به خصوص باشد. بنابراین مهم است که همیشه مطمئن باشیم آنها به لحاظ ذهنی نیز در کلاس درس و حول موضوع هستند.

۱۲) مقابله با تنش‌ها

گاهی اوقات، به خصوص زمانی‌که آموزش زبان با اهداف تجاری است، ممکن است مدرس متوجه این موضوع شود

که در حال آموزش زبان به مدیران ارشد و منشی‌ها است. این تلفیق نامعمول ممکن است موجب کمی تنش شود، چرا که رییس‌ها ممکن است احساس راحتی نداشته باشند که در کلاس و در یک سطح با کارمندان‌شان بنشینند. این مسئله مهم است که از مکالماتی که به شغل کنونی آنها مرتبط است اجتناب کنید و فقط بر روی درس تمرکز نمایید تا از هرگونه تنش در امان بمانید!

۱۳) به زبان مقصد صحبت کنید.

این ممکن است به نظر بسیار واضح و بدیهی باشد، اما بسیار مهم است که به یاد داشته باشیم که زبان‌آموزان به خصوص در سطح مقدماتی، تمایل زیادی به صحبت کردن به زبان مادری خود دارند. این موضوع می‌تواند زبان‌بار باشد. گاهی، زبان‌آموزان ممکن است در گروه‌های خود شروع به صحبت کردن به زبان مادری‌شان کنند، به خصوص اگر بخواهند دستورالعمل را از یکدیگر بپرسند. در صورتی‌که این اتفاق افتاد، جویا شوید که درباره چه چیزی صحبت می‌کنند و آیا می‌توانند آن را به زبان مقصد بگویند. چنین کاری به آنها کمک می‌کند تا برخی از واژه‌های جدید را یاد بگیرند و معلم احساس انزوا نخواهد کرد.

۱۴) فراخوانی واژه‌ها

زبان‌آموزان را وادار کنید فکر کنند و یا آنچه را که می‌خواهند بگویند خودشان بگویند. نه آنکه شما به راحتی به آنها واژه یا جمله را بگویید. در چنین شرایطی، زبان‌آموزان متوجه این موضوع می‌شوند که واژه‌ها را می‌دانستند و فقط باید اجازه بروز آن را می‌دادند تا صحبت کنند.

۱۵) خوش بگذرانید!

تا به حال کسی نگفته است که مدرسه و یادگیری باید کسل‌کننده باشد. بنابراین این مسئله مهم است که کلاس‌های شما مفرح باشد تا مشارکت زبان‌آموزان بیشتر و بیشتر شود. به بازی‌ها و ایده‌های متفاوتی فکر کنید که قابل انجام دادن باشد و همه را به مشارکت وادارد. چنین کاری کمک می‌کند جو کلاس سنگین نباشد و زبان‌آموزان خجالتی نیز صحبت کنند!

در پایان ذکر این نکته مهم است که به یاد داشته باشید، زبان‌آموزان بزرگسال تفاوت چندانی با زبان‌آموزان جوان‌تر ندارند.

بزرگسالان تجربه بیشتری در زندگی دارند و ممکن است انتقادی‌تر باشند، شاید حتی نکات اصلی را سریع‌تر درک کنند با این حال در یادگیری زبان هنوز نوآموز هستند و شما آنجا حضور دارید تا زبان جدیدی را به آنها بیاموزید.



نویسنده گزارش: نادیا حاجیان

دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی دانشگاه

اصفهان

ایمیل: nadiyahajian77@gmail.com

استعاره همواره یکی از موضوعات مورد بحث در طول تاریخ بوده است. پیشینه‌ی مطالعات درباره‌ی استعاره به زمان ارسطو بازمی‌گردد. ذکر این نکته مهم است که استعاره در این مفهوم در حقیقت، رویکرد سنتی به استعاره است که شامل چند ویژگی است: اول، استعاره مختص واژه‌ها است و تنها در زبان نمود می‌یابد. دوم، استعاره تنها متعلق به زبان ادبی است. سوم، استعاره مبتنی بر شباهت است. چهارم، همه‌ی افراد توانایی استفاده از استعاره را ندارند همان‌طور که ارسطو گفته است «استعاره نشانه‌ی نبوغ است» و پنجم این که عدم استفاده از استعاره آدمی را دچار مشکل نمی‌سازد. اما در سال ۱۹۸۰ جرج لیکاف و مارک جانسون کتابی با عنوان «استعاره‌هایی که باور داریم» منتشر کردند و مفهوم جدیدی از استعاره را در چارچوب زبان‌شناسی شناختی مطرح کردند که با عنوان «استعاره شناختی» یا «استعاره مفهومی» شناخته می‌شود. نظریه‌ی استعاره مفهومی، استعاره را به مفاهیم مرتبط می‌داند و نه واژه‌ها، کاربرد آن را برای درک مفاهیم می‌داند و آن را مبتنی بر شباهت نمی‌داند، همچنین کاربرد استعاره را متعلق به همه مردم می‌داند و در حقیقت استعاره را به عنوان جزء جدایی‌ناپذیر تفکر بشری معرفی می‌کند.

از زمان مطرح شدن نظریه‌ی استعاره مفهومی، کتاب‌ها و مقالات بسیاری در این باره نوشته شده است؛ یکی از ارزشمندترین آن‌ها، کتاب «مقدمه‌ای کاربردی بر استعاره» اثر زلتن کوچش می‌باشد که نویسنده با زبانی سلیس به معرفی استعاره مفهومی، مجاز مفهومی و مسائل مرتبط و همچنین کاربرد این نظریه در حوزه‌های دیگر مانند تحلیل کلام پرداخته است. استفاده از زبان بدون تکلف، یک از ویژگی‌های مهم این کتاب است که برای خوانندگان امکان درک آسان متن را فراهم می‌کند؛ ضمن این که در کتاب مذکور از مثال‌های زیادی برای بیان بهتر مطالب استفاده شده است. پس از پایان هر فصل نیز، نویسنده با ارائه‌ی خلاصه‌ای کاربردی و مفید امکان مرور سریع را برای خوانندگان فراهم کرده است. پس از قسمت خلاصه در هر فصل، بخشی با عنوان «مطالعه‌ی بیشتر» قرار دارد که نویسنده در آن منابعی برای مطالعات بیشتر را معرفی کرده که برای پژوهشگران مفید است. در ویراست دوم، کوچش سعی کرده است تا حد امکان این پیشینه را به‌روز کند. در آخر هر فصل نیز تمرینات جامع و کاملی برای خوانندگان کتاب قرار داده شده است تا به تثبیت مفاهیم کمک شود. لازم‌به‌ذکر است در ویراست دوم که قصد معرفی آن را داریم، بخش‌های بیشتری مانند استعاره در گفتمان به کتاب اضافه شده است. ترجمه‌ی فارسی این کتاب توسط شیرین پورا ابراهیم، ترجمه‌ی دقیق، کامل و روانی است که آشنایی با این کتاب را برای خوانندگان فارسی‌زبان آسان کرده است.

کتاب مورد بحث از ۱۹ فصل تشکیل شده است. در فصل نخست، نویسنده به معرفی استعاره مفهومی با این تعریف می‌پردازد: «استعاره عبارت است از درک یک حوزه‌ی مفهومی براساس حوزه‌ی مفهومی دیگر. حوزه‌ای که درک براساس آن صورت می‌گیرد، حوزه‌ی مبدأ و حوزه‌ای که بدین روش درک می‌شود، حوزه‌ی مقصد نامیده می‌شود» و نیز به روش‌های شناسایی اقلام زبانی استعاری می‌پردازد و در پایان فصل پرسش‌های اصلی را که قرار است در فصول بعدی کتاب به آن‌ها پاسخ داده شود، بیان می‌کند. در فصل دوم رایج‌ترین حوزه‌های مبدأ و مقصد با نمونه‌هایی معرفی می‌شوند. در فصل سوم چند دسته‌بندی مهم استعاره شامل قراردادی بودن، نقش شناختی، ماهیت استعاره و سطوح تعمیم استعاره معرفی می‌شوند.

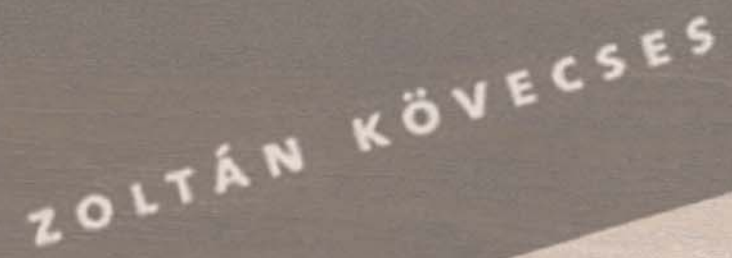
در فصل چهارم، صورت‌های مختلف استعاره در ادبیات از جمله، گسترش، تفصیل، پرسش، تلفیق و جاندارپنداری معرفی می‌شوند و بخش پایانی همین فصل هم مربوط به معرفی استعاره‌های تصویری و سپس استعاره‌های کلان است. در فصل پنجم بر این مسئله تمرکز می‌شود که استعاره در سطح پایه‌ای شناخت ما وجود داشته، نظام مفهومی ما تا حد زیادی استعاری است که می‌تواند به صورت‌های مختلف نمود یابد و زبان فقط یک نوع آن است.

بنابراین در ادامه صورت‌های مختلف غیرزبانی استعاره مفهومی مانند سینما و بازیگری، نقاشی و ساختمان، آگهی‌های تجاری، نمادها، اسطوره‌ها، تعبیر خواب، تفسیر تاریخ، سیاست، اخلاق، نهادهای اجتماعی و زبان اشاره معرفی می‌شوند. فصل ششم در اصل پاسخی به این پرسش است که بنیان استعاره چیست و پاسخ‌های مختلفی به آن داده شده است از جمله شباهت، همبستگی‌های تجربی و مبدأ به مثابه‌ی ریشه‌ی مقصد بودن. در انتهای فصل نیز نظریه‌ی عصب‌شناختی استعاره معرفی شده است که مطابق آن، اتصال نورون‌ها از طریق مجرای انطباق به ایجاد استعاره‌های مفهومی منجر می‌شود.

در فصل هفتم انطباق‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند: در فصل اول درک یک حوزه‌ی مفهومی براساس یک حوزه‌ی مفهومی دیگر توضیح داده شده و به این نکته اشاره شده بود که این درک براساس مجموعه‌ای از تناظرها بین حوزه‌ی مبدأ و حوزه‌ی مقصد اتفاق می‌افتد که انطباق نامیده می‌شوند، در این فصل، این انطباق‌ها مورد بررسی قرار می‌گیرند و مسائلی نظیر برجسته‌سازی، پنهان‌سازی و بهره‌برداری استعاری که به معنای تمرکز یا عدم تمرکز بر جنبه‌های خاصی از حوزه‌ی مبدأ و حوزه‌ی مقصد هستند، معرفی می‌شوند؛ ضمن این که در همین فصل به این سؤال پاسخ داده می‌شود که چرا چندین حوزه‌ی مبدأ برای یک حوزه‌ی مقصد وجود دارد. فصل هشتم در رابطه با الگوهای شناختی است. مفاهیم از چندین نمونه‌ی الگوهای شناختی تشکیل می‌شوند که هریک از الگوهای شناختی نیز از استعاره‌ها و مجازهای مفهومی و مفاهیم حقیقی متفاوتی تشکیل شده؛ براین اساس ساختار مفهومی احساس در قالب چهار مولفه‌ی شناختی استعاره‌های مفهومی، مجازهای مفهومی، مفاهیم مرتبط و الگوهای شناختی فرهنگی توصیف می‌گردد. فصل نهم به استلزام‌های استعاری می‌پردازد، به این معنی که وقتی دانش غنی درباره‌ی یک مبدأ روی مقصد منطبق می‌شود با استلزام‌های استعاری روبه‌رو می‌شویم و هر مفهوم مبدأ دارای ظرفیت استلزام استعاری است یعنی به صورت بالقوه می‌تواند دانش گسترده‌ای را بر مقصد منطبق کند و این ظرفیت استلزامی می‌تواند به صورت کامل یا ناقص و در سطوح مختلف مورد استفاده قرار گیرد. نکته‌ی مهم این است که تنها بخش‌هایی از مبدأ می‌توانند منتقل شوند که با ساختار کلی مقصد در تناقض نباشند. در فصل دهم مفاهیم کلیدی از استعاره شامل گستره‌ی استعاره، کانون معنایی و انطباق‌های اصلی معرفی می‌گردند. فصل یازدهم به این مسئله می‌پردازد که عبارات زبانی استعاری گرد هم می‌آیند و نظامی را تشکیل می‌دهند که استعاره‌های مفهومی خواننده می‌شود و خود استعاره‌های مفهومی نظام‌های بزرگتری را می‌سازند که موضوع مورد بحث در این فصل از کتاب است. فصل دوازدهم کتاب به تفصیل در مورد مجاز مفهومی سخن می‌گوید و در نهایت به تعامل استعاره و مجاز در برخی از عبارات زبانی اشاره می‌کند. فصل سیزدهم به این مسئله اشاره می‌کند که استعاره‌ها می‌توانند جهان‌شمول باشند و نمونه‌هایی از آن مثل استعاره‌ی «خوشحال بالا است» و استعاره‌ی «خوشحالی روشنایی است» مورد بررسی قرار می‌گیرد. فصل چهاردهم به این موضوع می‌پردازد که علاوه بر جهان‌شمولی، تنوع فرهنگی نیز در استعاره و مجاز وجود دارد که این تنوع می‌تواند به صورت بینا فرهنگی یا درون فرهنگی باشد. کوچش در فصل پانزدهم کتاب خود از استعاره و مجاز استفاده کرده است تا اصطلاح را تحلیل کند و نکته‌ی مهم این است که در رویکرد شناختی بخش اعظم معنای اصطلاح برانگیخته می‌شود و حداقل سه سازوکار شناختی شامل استعاره، مجاز و دانش متعارف، قابلیت برانگیختن معنای اصطلاحات را دارند. در فصل شانزدهم به برخی کاربردهای استعاره و مجاز در مطالعه‌ی زبان پرداخته می‌شود؛ در این فصل چند معنایی، معنی‌شناسی تاریخی، دستور زبان و ساخت‌های نحوی از این منظر مورد بررسی قرار می‌گیرند. فصل هفدهم کتاب الگوی شبکه‌ای فوکونیه و ترنر را برای توجیه جنبه‌های استعاری و غیراستعاری ادراک آنی معرفی می‌کند. کوچش در فصل هجدهم کتاب خود ابتدا به سراغ انسجام استعاری هم از جنبه‌ی درون‌گفتمانی و هم از جنبه‌ی بیناگفتمانی می‌رود و سپس مواردی از جنبه‌های بافتی خلاقیت را معرفی کند و در نهایت گفتگوی چهره‌به‌چهره را براساس آرای کامرون و همکارانش بررسی می‌کند. در فصل نوزدهم که فصل آخر کتاب است، سه سطح استعاری، شامل سطح فرافردی، سطح فردی و سطح فروفردی معرفی می‌شوند که هر استعاره‌ی مفهومی را می‌توان بر روی این سطوح تحلیل کرد.

منبع:

زلتن، کوچش (۲۰۱۰). مقدمه‌ای کاربردی بر استعار، مترجم: شیرین پورا ابراهیم (۱۳۹۳). تهران: سمت.



The background features a large, stylized illustration of several hands holding purple puzzle pieces. The hands are positioned at the bottom of the page, with their sleeves in various colors (teal, yellow, blue, red, teal, pink). The puzzle pieces are arranged in a way that they seem to be coming together to form a larger shape. The overall theme is teamwork and collaboration.

چندی پیش، با برگزاری انتخابات انجمن‌های علمی، انجمن زبان‌شناسی دانشگاه الزهرا شاهد تغییراتی بود؛ تغییراتی که امیدواریم ما را به سوی پیشرفت، شفافیت و رشد در کنار همدیگر سوق دهد. از این که با شوق و حضور پرشور دانشجویان برای همکاری با انجمن علمی مواجه شده‌ایم، خوشحالی خود را اعلام می‌کنیم. امیدواریم با تغییراتی که قرار است در شیوه کار و فعالیت انجمن اعمال شود، راه را برای فعالیت دوره‌های بعدی نیز هموارتر کنیم تا این جمع، جمعی دوستانه، صمیمی، شفاف و پویا بماند. مفتخریم که در میان اعضای انجمن، اعضای افتخاری پرشور و با انگیزه‌ای داریم که تعدادی از آنان، از رشته آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان است. این پیوند و همکاری را به فال نیک گرفته‌ایم. هم‌زمان شدن این اتفاق با چاپ شماره جدید مجله، اندیشه معرفی اعضا به منظور آشنایی و اعلام وظایف را در سرمان پروراند. همچنین با خود گمان کردیم که شاید این کار، به شکل‌گیری روابط دانشجویی و همیاری بین آنان منجر شود.

سردبیر مجله
روژینا طاهری

معرفی اعضای جدید انجمن علمی - دانشجویی زبان‌شناسی دانشگاه الزهرا

اعضای اصلی انجمن زبان‌شناسی



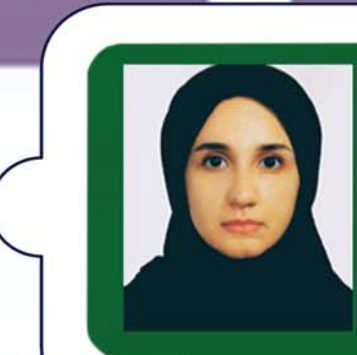
مرسده خدادادی
 دانشجوی کارشناسی ارشد آرفا
 مسئول کمیته پژوهش
 حوزه تخصصی: آموزش زبان فارسی به
 غیرفارسی‌زبانان
 حوزه علاقه‌مندی: آموزش زبان فارسی به
 غیرفارسی‌زبانان، زبان‌شناسی اجتماعی،
 گویش‌شناسی، صرف
 ایمیل: mercede.k@gmail.com



نسترن دیوانی سندج
 دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
 معاون کمیته پژوهش
 حوزه تخصصی: نحو
 حوزه علاقه‌مندی: نحو
 ایمیل: n.diwany@gmail.com



ندا حقیقی صابر
 دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
 مسئول کمیته آموزش
 حوزه تخصصی: آواشناسی آزمایشگاهی
 حوزه علاقه‌مندی: آواشناسی،
 رده‌شناسی نواتی، زبان‌شناسی بیکره‌ای
 و زبان‌شناسی رایانشی
 ایمیل: haqiqisaber.neda@gmail.com



روزینا طاهری
 دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی
 معاون دبیر انجمن و سردبیر مجله بیان
 حوزه تخصصی: صرف و معناشناسی
 حوزه علاقه‌مندی: زبان‌شناسی اجتماعی،
 رده‌شناسی، تحلیل گفتمان
 ایمیل: rojina.taheri@gmail.com



نسربین خردمند
 دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
 دبیر انجمن علمی - دانشجویی زبان‌شناسی
 حوزه تخصصی: صرف
 حوزه علاقه‌مندی: اصطلاح‌شناسی، واژه‌گزینی،
 نام‌گذاری، زبان‌شناسی رایانشی و زبان‌شناسی
 بیکره‌ای
 ایمیل: n.kh1371@gmail.com

اعضای افتخاری انجمن زبان‌شناسی



فاطمه توانای بلوکی
 دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی
 ویراستار مجله بیان
 حوزه تخصصی: آواشناسی
 حوزه علاقه‌مندی: آواشناسی، نحو و
 کاربردشناسی
 ایمیل: Fatemehavanaei@yahoo.com



فاطمه جعفری کلونکن
 دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی
 مدیر مسئول مجله بیان
 و عضو کمیته پژوهش
 حوزه تخصصی: آواشناسی و
 حوزه علاقه‌مندی: آواشناسی و
 روان‌شناسی زبان
 ایمیل: f.jafari.kln@gmail.com



سوده سادات احمد کمونه
 دانشجوی کارشناسی ارشد آرفا
 عضو کمیته پژوهش
 حوزه تخصصی: نحو و معنا
 حوزه علاقه‌مندی: نحو و معنا، زبان‌شناسی
 اجتماعی
 ایمیل: soodekamune@gmail.com



طاہره اقبال
 دانشجوی کارشناسی ارشد آرفا
 عضو کمیته آموزشی
 حوزه تخصصی: دوزبانگی
 حوزه علاقه‌مندی: کاربردشناسی،
 دوزبانگی، فراگیری زبان اول و دوم
 ایمیل: Taherehaghbal@yahoo.com



مریم خاکپور
 دانشجوی کارشناسی ارشد آرفا
 عضو کمیته آموزشی
 حوزه تخصصی: آواشناسی آزمایشگاهی
 حوزه علاقه‌مندی: عصب‌شناسی زبان،
 روان‌شناسی زبان
 ایمیل: m.khakpor97@gmail.com



مناسادقی
 دانشجوی کارشناسی ارشد آرفا
 عضو کمیته آموزشی
 حوزه تخصصی: آواشناسی آزمایشگاهی
 حوزه علاقه‌مندی: روان‌شناسی زبان،
 عصب‌شناسی زبان
 ایمیل: Sadeqim627@gmail.com



محیا احمدی
 دانشجوی دکتری زبان‌شناسی
 معاون کمیته آموزش
 حوزه تخصصی: صرف توزیعی
 حوزه علاقه‌مندی: صرف توزیعی
 ایمیل: ahmadimahya73@gmail.com