

The Effect of Cognitive Linguistics-Based Training on Learning Persian Compound Verbs in Intermediate-Level Persian Learners

Abstract

Teaching Persian compound verbs (such as *dast zadan* 'to clap/hit', *negāh kardan* 'to look', and *yād gereftan* 'to learn') to non-Persian learners has always been challenging, as these verbs possess a dual structure (verbal + non-verbal) and exhibit semantic behavior ranging along a continuum between compositional and non-compositional meanings. Traditional teaching approaches present these verbs as independent lexical items, resulting in rote memorization, reduced motivation, and imprecise contextual application. Cognitive linguistics, drawing on concepts such as image schemas, conceptual metaphor, and semantic motivation, opens new horizons in teaching these verbs. The present study aims to assess the effectiveness of meaning-oriented instruction based on cognitive linguistics on the learning of Persian compound verbs among intermediate-level non-Persian learners. The research employed a quasi-experimental method with a pretest-posttest design and a control group. From the population of language learners at Persian language teaching centers, 60 participants were selected through convenience sampling and randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group received 10 sessions of instruction using cognitive-semantic strategies (image schemas, conceptual metaphors, and semantic networks), while the control group was taught these verbs through traditional methods of list-learning and rote repetition. Findings indicate that instruction based on cognitive linguistics—through conceptual organization of meaning and the linkage of linguistic structures with perceptual-embodied experiences—leads to deeper, more durable, and more practical learning of Persian compound verbs.

Keywords: Cognitive Linguistics; Persian Compound verb; teaching Persian grammar; Meaning-Based Learning; Persian grammar

Introduction

Persian compound verbs are one of the most frequent and at the same time most complex constructions of the language's verb system, playing an important role in expressing action, mood, and abstract meanings. These constructions, which are formed by combining an infinitive with a light verb, constitute a significant part of lexical and syntactic competence, and mastering them is essential for achieving advanced language proficiency. However, learning these verbs, especially for non-Persian learners at intermediate levels, has always been associated with challenges.

One of the main challenges is the gap between formal knowledge and effective use of compound verbs. In traditional education, these verbs are usually taught through repetition and memorization, without explaining semantic relationships, which hinders deep understanding. However, cognitive linguistics, by emphasizing the connection between language, meaning, and experience, provides a framework for meaning-centered analysis and teaching. Concepts such as metaphor and semantic network facilitate learning to construct compound verbs.

Accordingly, the main question of the present study is whether cognitive linguistics-based training has a significant impact on learning Persian compound verbs among intermediate-level non-Persian language learners.

Material and Methods

Design

A quasi-experimental pretest-posttest control-group design was employed.

Participant

The sample consisted of 60 intermediate Persian language learners with an average age of 20 to 30 years, from different nationalities (African, Russian, Iraqi, Lebanese). Participants were enrolled in the Persian Language Teaching Center of Tehran University of Medical Sciences and the Persian Language Teaching Center of Allameh Tabatabaei University. Convenience sampling was used and participants were randomly divided into experimental (30) and control (30) groups. Initial homogeneity of language proficiency was confirmed through analysis of pre-test scores.

Instruments

In this study, three instruments were used: pre-test, researcher-designed lessons, and post-test, which are examined in detail in the following discussion.

Pre-test: After non-random selection of intermediate-level learners, a 30-question pre-test was administered for homogenization: the first part was understanding meaning in context (10 questions), the second was distinguishing compound verbs from simple and prefixed (10 questions), and the third was understanding the text with an emphasis on compound verbs (10 questions).

Lessons designed based on cognitive linguistics: Ten educational texts were prepared with an approach based on cognitive linguistics and based on three main item:

- A) Conceptual Schemas: First, basic patterns such as Path, Container, and Verticality were introduced. The exercises in this section included recognizing the conceptual pattern in compound verbs and mapping the meaning of the verb to the associated schema.
- B) Conceptual Metaphors: In this section, common conceptual mappings in Persian compound verbs such as “more = higher”, “problem = physical obstacle”, and “control = holding” were introduced. The related activities included analyzing the metaphorical meaning of verbs in sentences and reproducing new sentences based on the target metaphor.
- C) Semantic networks: Compound verbs were organized into semantic clusters. The exercises in this section included grouping verbs based on conceptual similarity and semantic expansion from central examples to new uses.

Post-test: In order to measure the level of learning Persian compound verbs after the implementation of the educational intervention, a test similar to the pre-test was administered to both groups. The content validity of the instruments was confirmed by 5 professors of teaching Persian to non-Persian speakers, and the reliability of the instruments was calculated using Cronbach's alpha coefficient ($\alpha = 0.82$), which indicates an acceptable level of reliability in educational studies.

Research Findings

Descriptive analysis showed that the post-test scores of the experimental group (18.53) were higher than those of the control (15.07). Levene's test ($F=9.377$, $p=0.003$) and the interaction of group $\times$ pretest ($F=10.746$, $p=0.002$) violated the assumptions of homogeneity of variance and regression slope. The ANCOVA model was significant ($F=123.503$, $p<0.001$, $\eta^2=0.869$). Pretest ($\eta^2=0.739$) and group ($\eta^2=0.387$) had significant effects. The interaction ($\eta^2=0.161$) showed that the effectiveness depended on the initial level of skill. Adjusted means at pretest 14.48 showed that the experimental group (18.54) performed better than the control (15.05) ($MD=3.485$, $p<0.001$). Therefore, at the average pre-test level, the experimental group had better learning in Persian compound verbs.

Discussion of Results & Conclusion

The findings of the present study showed that teaching Persian compound verbs based on a cognitive linguistic approach and using conceptual schemas had a significant impact on the learning of non-Persian language learners compared to traditional and memory-based methods. Learners who learned

compound verbs in the form of semantic networks, conceptual patterns, and perceptual-physical experiences showed better performance in understanding, recognizing, and using compound verbs. This indicates that conceptual organization of linguistic data can facilitate the process of learning complex Persian language structures.

اثر آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی بر یادگیری افعال مرکب فارسی در فارسی آموزان سطح میانی

چکیده

آموزش افعال مرکب زبان فارسی همچون دست زدن، نگاه کردن و یاد گرفتن برای غیرفارسی‌زبانان همواره چالش برانگیز است؛ زیرا این افعال دارای ساختاری دوسویه (فعلی + غیرفعلی) و رفتاری - معنایی در طیف میان ترکیبی - غیرترکیبی هستند. رویکردهای سنتی آموزش، این افعال را شبیه واژگانی مستقل ارائه می‌دهند که نتیجه آن حافظه‌محوری، کاهش انگیزه و کاربرد موقعیتیِ نادقیق آنها است. زبان‌شناسی شناختی با تکیه بر مفاهیمی چون طرح‌واره‌های تصویری، استعاره مفهومی و انگیزتگی معنایی، افق تازه‌ای در آموزش این افعال می‌گشاید. پژوهش حاضر با هدف سنجش اثربخشی آموزش معنا‌محور مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی بر یادگیری افعال مرکب فارسی در میان زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان سطح میانی انجام شده است. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون بود. از میان جامعه زبان‌آموزان مراکز آموزش زبان فارسی، ۶۰ نفر به روش نمونه‌گیری انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش، طی ۱۰ جلسه با راهبردهای شناختی - معنایی (طرح‌واره‌های تصویری، استعاره‌های مفهومی و شبکه‌های معنایی) آموزش دید و در گروه کنترل این افعال با روش سنتی فهرست‌سازی و تکرار محض تدریس شد. یافته‌ها حاکی از آن است که آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی، از طریق سازمان‌دهی مفهومی معنا و پیوند ساختارهای زبانی با تجربه‌های ادراکی - بدنی، به یادگیری عمیق‌تر، ماندگارتر و کاربردی‌تر می‌انجامد.

کلیدواژه‌ها: زبان‌شناسی شناختی، افعال مرکب فارسی، آموزش دستور زبان فارسی، آموزش معنا‌محور، دستور زبان فارسی.

(۱) مقدمه

افعال مرکب فارسی یکی از پربسامدترین و در عین حال پیچیده‌ترین ساخت‌های نظام فعلی این زبان به‌شمار می‌روند که نقش مهمی در بیان معانی کنشی، حالتی و انتزاعی ایفا می‌کنند. این ساخت‌ها که از ترکیب یک جزء غیرفعلی با یک فعل سبک شکل می‌گیرند، بخش قابل توجهی از توانش واژگانی و نحوی را تشکیل می‌دهند و تسلط بر آن‌ها برای دستیابی به مهارت زبانی پیشرفته ضروری است. با این حال، یادگیری این افعال، به‌ویژه برای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در سطوح متوسط، همواره با چالش‌هایی همراه بوده است.

یکی از مهم‌ترین دشواری‌ها، فاصله میان شناخت صوری و کاربرد معنادار این افعال است؛ به‌گونه‌ای که بسیاری از زبان‌آموزان، علی‌رغم آشنایی با صورت ظاهری افعال مرکب، در به‌کارگیری آن‌ها در بافت‌های واقعی و تعمیم آن‌ها به موقعیت‌های جدید با مشکل مواجه‌اند. در بسیاری از کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، این ساخت‌ها عمدتاً به‌صورت فهرست‌های حفظی و بدون تبیین روابط معنایی آموزش داده می‌شوند که این امر می‌تواند مانع از درک عمیق و کاربرد مؤثر آن‌ها در بافت‌های واقعی شود.

در مقابل، زبان‌شناسی شناختی با تأکید بر پیوند میان زبان، معنا و تجربه، چارچوبی فراهم می‌آورد که در آن، ساخت‌های زبانی به‌عنوان بازنمایی‌هایی از فرایندهای مفهوم‌سازی در نظر گرفته می‌شوند. مفاهیمی چون طرح‌واره‌های تصویری، استعاره‌های مفهومی و شبکه‌های معنایی، امکان تحلیل و آموزش نظام‌مند و معنامحور ساخت‌هایی مانند افعال مرکب را فراهم می‌سازند.

با وجود گسترش مباحث نظری در این حوزه، بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات تجربی اندکی به‌سنجش اثربخشی این رویکرد در آموزش افعال مرکب فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند؛ به‌ویژه در سطح متوسطه که مرحله‌ای مهم در تثبیت توانش زبانی به‌شمار می‌رود.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که آیا به‌کارگیری راهبردهای آموزشی مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی می‌تواند به بهبود یادگیری، درک و کاربرد افعال مرکب فارسی در میان زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان سطح متوسطه منجر شود.

در راستای این مسئله، پژوهش حاضر در پی پاسخ به پرسش زیر است:

آیا آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی، در مقایسه با روش‌های سنتی، تأثیر معناداری بر یادگیری افعال مرکب فارسی در میان زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان دارد؟

همچنین، فرضیه پژوهش به‌صورت زیر صورت‌بندی می‌شود:

آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی موجب بهبود معنادار عملکرد زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در درک، تولید و کاربرد افعال مرکب فارسی نسبت به روش‌های سنتی می‌شود.

(۲) پیشینه پژوهش

پژوهش‌های مرتبط با افعال مرکب فارسی و کاربرد زبان‌شناسی شناختی در آموزش زبان را می‌توان در سه محور کلی بررسی کرد: (۱) مطالعات توصیفی-ساختاری، (۲) پژوهش‌های شناختی-معناشناختی، و (۳) مطالعات کاربردی در حوزه آموزش معنامحور.

در محور نخست، بخش قابل توجهی از مطالعات به توصیف ساختار، طبقه‌بندی و معیارهای تشخیص افعال مرکب اختصاص یافته است. پژوهش‌هایی مانند ابراهیمی و فرقانی‌فرد (۱۳۸۹) و بهنام‌فر و ابراهیم‌زاده (۱۳۹۷) بر پیچیدگی‌های صوری و معنایی این ساختارها و نیز چالش‌های ارائه آن‌ها در منابع آموزشی تأکید کرده‌اند. با این حال، این دسته از پژوهش‌ها عمدتاً ماهیتی توصیفی داشته و کمتر به بررسی کارآمدی رویکردهای آموزشی پرداخته‌اند.

در محور دوم، رویکردهای شناختی و معناشناختی تلاش کرده‌اند تبیینی عمیق‌تر از سازوکار معنایی افعال مرکب ارائه دهند. پژوهش‌هایی مانند ازگلی و همکاران (۱۴۰۰) و گلرنگ و همکاران (۱۴۰۲) نشان داده‌اند که این افعال در چارچوب طرح‌واره‌های مفهومی، به‌ویژه طرح‌واره‌های حرکتی و تصویری، سازمان‌دهی می‌شوند و معانی آن‌ها حاصل تعامل ساختارهای ادراکی و استعاری است. این دیدگاه با اصول زبان‌شناسی شناختی همسو است که معنا را نتیجه فرایندهای مفهوم‌سازی می‌داند (Lakoff, 1987; Langacker, 2008). در امتداد این رویکرد، پژوهش‌های جدیدتر نیز بر ماهیت شبکه‌ای معنا تأکید کرده‌اند و نشان داده‌اند که ساخت‌های زبانی در قالب شبکه‌هایی از روابط معنا-صورت سازمان‌دهی می‌شوند که نقش مهمی در یادگیری و پردازش زبان دارند (Goldberg, 2019; Littlemore, 2021).

در محور سوم، پژوهش‌های کاربردی به بررسی نقش زبان‌شناسی شناختی در آموزش زبان پرداخته‌اند. عباسی (۱۳۹۱) نشان داد که بهره‌گیری از مفاهیم شناختی می‌تواند به بهبود یادگیری ساخت‌های دستوری منجر شود. در سطح بین‌المللی، Tyler و Evans (2004) و Achard (2008) بر کارآمدی آموزش مبتنی بر معنا تأکید کرده‌اند. در سال‌های اخیر، این دیدگاه در قالب رویکردهای مبتنی بر کاربرد و دستور ساخت‌محور گسترش یافته است. برای مثال، Ellis (2003) و Goldberg (2006) بر نقش الگوهای معنا-صورت در یادگیری زبان تأکید کرده‌اند، و در ادامه این مسیر، پژوهش‌های جدیدتر نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر این الگوها می‌تواند به یادگیری عمیق‌تر و تعمیم‌پذیرتر منجر شود (Ellis et al., 2020; Boers, 2019; Herbst, 2020).

با وجود این پیشرفت‌ها، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که در حوزه زبان فارسی، به‌ویژه در زمینه افعال مرکب، مطالعات تجربی مبتنی بر این رویکردها همچنان محدود است. اگرچه پژوهش‌هایی به تحلیل شناختی این ساخت‌ها پرداخته‌اند، اما سنجش تجربی اثربخشی آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی، به‌ویژه در میان زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در سطح متوسطه، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این خلأ به‌ویژه در مطالعاتی که ابعاد مختلف یادگیری، از جمله درک، تولید و تعمیم را به‌طور هم‌زمان بررسی کنند، مشهود است.

بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد است با اتخاذ رویکردی تجربی، این خلأ را تا حدی جبران کرده و شواهدی نظام‌مند درباره کارآمدی آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی در یادگیری افعال مرکب فارسی ارائه دهد.

۴) مبانی نظری

در پژوهش حاضر، چارچوب نظری بر دو محور اساسی استوار است: نخست، دیدگاه‌های دستورنویسان و زبان‌شناسان درباره تعریف، ساخت و معیارهای تشخیص فعل مرکب فارسی؛ و دوم، مبانی نظری زبان‌شناسی شناختی و ظرفیت آن در آموزش افعال مرکب به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان. تلفیق این دو حوزه، بنیان نظری طراحی الگوی آموزشی پژوهش را تشکیل می‌دهد؛ زیرا از یک‌سو شناخت دقیق ساختار و رفتار فعل مرکب فارسی ضروری است و از سوی دیگر، تبیین سازوکارهای مفهومی و شناختی حاکم بر این افعال می‌تواند فرایند آموزش و یادگیری آن‌ها را تسهیل کند.

۴-۱) آراء و دیدگاه‌های دستورنویسان و زبان‌شناسان درباره فعل مرکب

در زبان فارسی همچون دیگر زبان‌ها، جمله از سازه‌های دستوری که تحت قواعد خاصی با هم ارتباط دارند، تشکیل می‌شود. یکی از این سازه‌های دستوری سازه‌ای است که در نقش فعل به کار می‌رود (دامنی و میربلوچ‌زایی، ۱۴۰۰) که از نظر ساختاری، فعل انوعی دارد و دستورنویسان و زبان‌شناسان قائل به تقسیم‌بندی‌هایی در این باره‌اند. در این میان فعل مرکب از جمله فعال‌ترین، پرکاربردترین و در عین حال دشوارترین و بحث‌برانگیزترین مباحث دستور زبان فارسی است که حدود هفتاد درصد افعال مورد استفاده امروز را تشکیل می‌دهد (فولادی، ۱۴۰۲) و اختلاف‌نظرهایی بین صاحب‌نظران درباره آن وجود دارد که اختلاف نظرهای عمده‌تاً به تعریف، معیار تشخیص، میزان استقلال اجزای سازنده و جایگاه نحوی و معنایی این افعال مربوط می‌شود.

خیام‌پور (۱۳۷۳) افعال مرکب را به دو دسته تقسیم می‌کند: نخست، افعالی که از ترکیب پیشوند با فعل ساخته می‌شوند؛ مانند «فرو رفتن» و «باز رفتن»، و دوم، افعالی که از همراهی اسم با فعل حاصل می‌شوند. وی در تشخیص فعل مرکب، بیش از هر چیز بر ملاک معنایی تأکید دارد و معتقد است هنگامی که دو جزء در کنار یکدیگر معنایی واحد و غیرقابل تجزیه ایجاد کنند، می‌توان آن ساخت را فعل مرکب دانست.

خانلری (۱۳۸۲) ساختمان فعل فارسی را در پنج دسته «فعل ساده»، «فعل پیشوندی»، «فعل مرکب»، «عبارت فعلی» و «فعل ناگذر» طبقه‌بندی می‌کند. از دیدگاه وی، مهم‌ترین معیار تشخیص فعل مرکب، وحدت معنایی اجزاست. به باور او، در فعلی مانند «خراب کردن»، مجموعه دو جزء معنایی واحد را القا می‌کند، در حالی که در ترکیبی مانند «دیوار ساختن»، هر جزء استقلال معنایی خود را حفظ کرده است. با این حال، دیدگاه خانلری در برخی موارد با ابهام همراه است؛ زیرا وی در تبیین افعالی با همکرد «شدن» گاه آن‌ها را فعل اسنادی و گاه فعل مرکب تلقی می‌کند.

وحیدیان کامیار و عمرانی (۱۳۸۵) جزء فعلی در افعال مرکب را «فعل عمومی» می‌نامند و برای تشخیص فعل مرکب دو معیار ارائه می‌کنند: نخست، نبود رابطه نحوی میان جزء غیرفعلی و فعل؛ و دوم، گسترش‌ناپذیری ساخت. بر این اساس، اگر بتوان میان دو جزء عناصری مانند «ها»، «تر» یا «ی نکره» افزود، ساخت موردنظر فعل مرکب محسوب نمی‌شود. با این حال، این معیارها نیز با چالش‌هایی مواجه‌اند؛ زیرا تشخیص استقلال نحوی جزء غیرفعلی در بسیاری از موارد به‌سادگی ممکن نیست و به نوعی دور منطقی منجر می‌شود.

فرشیدورد (۱۳۹۱) جزء نخست فعل مرکب را «فعلیار» و جزء دوم را «فعل یاور» می‌نامد و معیارهایی چون بسامد هم‌نشینی اجزاء، وجود همکردهای رایج، ثبت در فرهنگ‌های لغت و کوتاهی ساخت را برای تشخیص فعل مرکب مطرح می‌کند. وی همچنین افعال مرکب را به دو نوع «استوار» و «نااستوار» تقسیم می‌کند. در افعال مرکب استوار، جزء غیرفعلی قابلیت گسترش ندارد؛ مانند «پا شد»، اما در افعال نااستوار یا شبه‌مرکب، امکان گسترش جزء غیرفعلی وجود دارد؛ مانند «فریب داد» که می‌توان آن را به صورت «فریبی داد» نیز به کار برد. هرچند این تقسیم‌بندی از نظر توصیف ساختار زبان اهمیت دارد، اما کاربرد آموزشی آن برای فارسی‌آموزان غیربومی دشوار است؛ زیرا زبان‌آموز فاقد شمّ زبانی و تجربه گسترده مواجهه با داده‌های واقعی زبان فارسی است.

عبدالکریمی و همکاران (۱۳۹۰) افعال مرکب را از منظر فرایند مجهول‌سازی بررسی کرده‌اند و میان «مجهول نحوی» و «مجهول معنایی» تمایز قائل شده‌اند. در مجهول معنایی، تغییر همکرد می‌تواند سبب انتقال ساخت از حالت سببی به غیرسببی شود؛ مانند «عقب انداختن» در برابر «عقب افتادن». با این حال، این فرایند برای همه افعال مرکب امکان‌پذیر نیست و همین مسئله نشان‌دهنده تنوع ساختاری و معنایی افعال مرکب فارسی است.

مشکوة الدینی (۱۳۷۹) ساختمان فعل فارسی را در سه دسته «ساده»، «پیشوندی» و «مرکب» قرار می‌دهد و برای تشخیص فعل مرکب از فعل ساده، آزمون حذف جزء غیرفعلی را پیشنهاد می‌کند. بر این اساس، اگر با حذف جزء غیرفعلی جمله همچنان قابل قبول باشد، ساخت موردنظر فعل مرکب نیست. برای مثال، در جمله «آن‌ها کتاب نوشتند»، حذف «کتاب» جمله را همچنان قابل قبول نگه می‌دارد؛ اما در جمله «بچه‌ها فریاد می‌کشیدند»، حذف «فریاد» ساخت را دچار اختلال می‌کند. با وجود این، این معیار نیز مطلق نیست و در بسیاری موارد به ابهام معنایی منجر می‌شود.

دبیرمقدم (۱۳۹۲) ساخت فعل مرکب را حاصل دو فرایند «ترکیب» و «انضمام» می‌داند. در فرایند ترکیب، یک جزء غیرفعلی با فعل سبک ترکیب می‌شود؛ مانند «دلخور شدن»، «تصمیم گرفتن» یا «اطلاع دادن». در فرایند انضمام نیز بخشی از جمله، گاه با حذف نقش‌نمای نحوی، به فعل می‌پیوندد؛ مانند «غذا خوردن» یا «زمین نشستن». دبیرمقدم با استناد به شواهد واجی، نحوی و معنایی، شکل‌گیری فعل مرکب را پدیده‌ای واژگانی می‌داند و معتقد است عنصر فعلی در بسیاری از این ساخت‌ها بخش عمده‌ای از معنای اولیه خود را از دست می‌دهد و بیشتر نقشی دستوری و ساختاری می‌یابد.

طیب‌زاده (۱۳۹۳) نیز در بررسی افعال مرکب با همکرد «کردن» نشان می‌دهد که در افعال مرکب واقعی، جایگزینی همکرد با «بودن» امکان‌پذیر نیست؛ برای مثال، ساخت «تحمل بود» در برابر «تحمل کرد» پذیرفتنی نیست. این ویژگی نشان می‌دهد که پیوند میان اجزای فعل مرکب فراتر از یک ترکیب نحوی ساده است و نوعی یکپارچگی معنایی و واژگانی در آن وجود دارد.

مهرآوران (۱۴۰۰) در «کتاب فعل فارسی امروز» ضمن اشاره به این نکته که درباره تشخیص مصداق فعل مرکب و برخی شرایط آن اختلافاتی بین اهل نظر وجود دارد، به صورت مبسوط به بیان دیدگاه‌های تعدادی از نویسندگان از جمله؛ خانلری، خیام‌پور، شریعت، فرشیدورد، گیوی و انوری، ارژنگ، وحیدیان کامیار، ژیلبر لازار، باطنی، مشکوه‌الدینی، حق‌شناس و کلباسی پرداخته‌است. همچنین به مقاله‌هایی که در این زمینه از نویسندگان مختلف در مجلات چاپ شده، اشاره می‌کند. وی معیارهایی را برای شناخت فعل مرکب برشمرده از جمله: حوزه کارکرد افعال، توجه به معنی و ممزوج شدن دو جزء فعلی و غیر فعلی از نظر معنایی، نبودن رابطه نحوی بین همکرد و جزء فعلی و گسترش نیافتن جزء غیر فعلی. مهرآوران در پایان این بحث فهرست مبسوط و نسبتاً جامعی (بیش از پنج هزار و پانصد مصدر) از مصادر افعال مرکب را ارائه می‌دهد.

مجموع این دیدگاه‌ها نشان می‌دهد که فعل مرکب فارسی ساختی چندلایه و پیچیده است و نمی‌توان آن را صرفاً بر اساس یک معیار نحوی یا معنایی تعریف کرد. همین پیچیدگی سبب شده است که آموزش افعال مرکب به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان به یکی از دشوارترین حوزه‌های آموزش زبان فارسی تبدیل شود. در این میان، زبان‌شناسی شناختی می‌تواند با ارائه تبیینی مفهومی و نظام‌مند، زمینه فهم عمیق‌تر این افعال را فراهم سازد.

با توجه به تفاوت دیدگاه‌هایی که در این زمینه وجود دارد، ما در این پژوهش نظر امثال وحیدیان کامیار و مهرآوران را در تشخیص افعال مرکب مبنا قرار داده‌ایم.

زبان‌شناسی شناختی یکی از رویکردهای مهم و تأثیرگذار در مطالعات زبان‌شناسی معاصر است که از دهه ۱۹۷۰ شکل گرفت و در دهه ۱۹۸۰ با آثار پژوهشگرانی چون لانگاکر، لیکاف، جانسون، تالمی و فوکونیه گسترش یافت (Croft & Cruse, 2004). این رویکرد، زبان را نه نظامی مستقل و صرفاً صوری، بلکه بخشی از نظام شناختی انسان می‌داند و بر ارتباط تنگاتنگ زبان، تجربه، ادراک و مفهوم‌سازی تأکید می‌کند.

لانگاکر (۱۹۹۱) معتقد است ساخت‌های زبانی بازتاب فرایندهای ذهنی و شناختی انسان‌اند و درک زبان بدون توجه به سازوکارهای ادراکی و مفهومی امکان‌پذیر نیست. وی سه اصل اساسی را برای آموزش زبان دوم مطرح می‌کند: «مرکزیت معنا»، «معنامندی دستور» و «کاربردبنیاد بودن زبان». بر اساس این دیدگاه، یادگیری زبان زمانی عمیق و پایدار خواهد بود که زبان‌آموز بتواند روابط مفهومی و شناختی نهفته در ساخت‌های زبانی را درک کند.

در چارچوب زبان‌شناسی شناختی، معنا حاصل ارتباط مستقیم واژه با جهان خارج نیست، بلکه نتیجه بازنمایی ذهنی تجربه‌های انسان از جهان پیرامون است (Lakoff, 1987). به بیان دیگر، انسان تجربه‌های جسمانی، ادراکی و اجتماعی خود را مفهوم‌سازی می‌کند و سپس این مفاهیم را در قالب ساخت‌های زبانی بازنمایی می‌نماید. از این منظر، افعال مرکب فارسی نیز صرفاً مجموعه‌ای از ساخت‌های حفظی و قراردادی نیستند، بلکه بر پایه الگوهای مفهومی و شناختی شکل گرفته‌اند.

۱-۲-۴) طرح‌واره‌های تصویری

یکی از مفاهیم بنیادین در زبان‌شناسی شناختی، «طرح‌واره‌های تصویری» است که نخستین بار جانسون (۱۹۸۷) آن را مطرح کرد. طرح‌واره‌های تصویری الگوهای تکرارشونده‌ای هستند که از تجربه‌های جسمانی و ادراکی انسان شکل می‌گیرند و مبنای سازمان‌دهی مفاهیم انتزاعی قرار می‌گیرند. این طرح‌واره‌ها انتزاعی، غیرگزاره‌ای و تعمیم‌پذیرند و به انسان امکان می‌دهند تجربه‌های گوناگون را در قالب ساختارهای مفهومی مشترک سازمان‌دهی کنند.

لیکاف و جانسون (۱۹۸۰) معتقدند بسیاری از مفاهیم زبانی و حتی استدلال‌های انسانی بر پایه همین طرح‌واره‌ها شکل می‌گیرند. در آموزش افعال مرکب فارسی، بهره‌گیری از طرح‌واره‌های تصویری می‌تواند سبب شود زبان‌آموز به جای حفظ پراکنده افعال، روابط مفهومی میان آن‌ها را درک کند.

از مهم‌ترین طرح‌واره‌های تصویری مورد استفاده در تحلیل افعال مرکب فارسی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

طرح‌واره ظرف: مبتنی بر تجربه درون و بیرون، ورود و خروج است و در افعالی مانند «داخل شدن»، «بیرون رفتن» یا «فرو رفتن» نمود می‌یابد.

طرح‌واره مبدأ - مسیر - مقصد: بر تجربه حرکت در فضا استوار است و بسیاری از افعال حرکتی و تحول مفهومی را تبیین می‌کند؛ مانند «پیش رفتن»، «بازگشتن» یا «به نتیجه رسیدن».

طرح‌واره قدرت و نیرو: حاصل تجربه برخورد با موانع و اعمال نیرو است و در افعالی چون «فشار آوردن»، «از پا در آوردن» یا «مقاومت کردن» مشاهده می‌شود.

طرح‌واره انتقال: بر مبنای انتقال اشیا یا مفاهیم شکل می‌گیرد و در افعالی مانند «پس دادن»، «دریافت کردن» یا «انتقال دادن» کاربرد دارد.

طرح‌واره پذیرش: به تجربه دریافت و پذیرفتن مربوط می‌شود و در افعالی مانند «قبول کردن» یا «دریافت کردن» بازتاب می‌یابد.

طرح‌واره تکرار: بر تجربه رخداد‌های مکرر مبتنی است و در افعالی چون «تکرار کردن» یا «بازگو کردن» نمود پیدا می‌کند.

طرح‌واره تأثیر: بیانگر اثرگذاری بر اشیا یا افراد است و در افعالی مانند «تغییر دادن»، «تحت تأثیر قرار دادن» و «اثر گذاشتن» دیده می‌شود.

طرح‌واره حس: مبتنی بر تجربه حواس پنج‌گانه است و در افعالی نظیر «احساس کردن»، «بو کشیدن» و «نگاه کردن» حضور دارد.

طرح‌واره حفظ: از تجربه نگهداری و محافظت ناشی می‌شود و در افعالی مانند «نگه داشتن» یا «حفظ کردن» بازتاب می‌یابد.

طرح‌واره سنجش: بر تجربه اندازه‌گیری و ارزیابی مبتنی است و در افعالی چون «اندازه گرفتن»، «برآورد کردن» و «محاسبه کردن» دیده می‌شود.

طرح‌واره کشش: حاصل تجربه نیروهای کششی و جاذبه است و در افعالی مانند «کشیدن» یا «جذب کردن» نمود دارد.

طرح‌واره سکون: به تجربه ایستایی و بی‌حرکتی مربوط می‌شود و در افعالی نظیر «ایستادن» یا «متوقف شدن» بازتاب می‌یابد.

بر اساس دیدگاه زبان‌شناسی شناختی، این طرح‌واره‌ها نه تنها در شکل‌گیری معانی افعال نقش دارند، بلکه می‌توانند مبنایی مؤثر برای آموزش زبان باشند. زمانی که زبان‌آموز روابط مفهومی میان افعال را از طریق طرح‌واره‌های مشترک درک کند، یادگیری از سطح حفظ صوری فراتر می‌رود و به فهم عمیق و پایدار منتهی می‌شود. از این رو، پژوهش

حاضر با تکیه بر همین مبانی نظری، تلاش می‌کند کارآمدی آموزش افعال مرکب فارسی بر اساس رویکرد شناختی را در میان فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بررسی کند.

(۵) روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل است. هدف این طرح، بررسی اثر نسبی آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی بر یادگیری افعال مرکب فارسی در شرایط آموزشی کنترل‌شده است. در مطالعه حاضر، متغیر مستقل شامل آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی و متغیر وابسته شامل یادگیری افعال مرکب فارسی توسط زبان‌آموزان سطح میانی است.

(۵-۲) جامعه و نمونه آماری

نمونه آماری این مطالعه شامل ۶۰ نفر از زبان‌آموزان سطح متوسط با میانگین سنی ۲۰ تا ۳۰ سال و از ملیت‌های آفریقایی، روسی، عراقی، لبنانی بود که در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه علوم پزشکی تهران و مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه علامه طباطبائی تحصیل می‌کردند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. زبان‌آموزان به دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و گروه کنترل تقسیم شدند و هر گروه در کلاس جداگانه‌ای قرار گرفتند. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه آموزشی ۴۰ دقیقه‌ای با رویکرد زبان‌شناسی شناختی تحت آموزش قرار گرفت. همگنی اولیه (سطح زبانی) از طریق تحلیل نمرات پیش‌آزمون بررسی شد.

(۵-۳) ابزارهای پژوهش:

در این پژوهش از ۳ ابزار پیش‌آزمون، درس‌های طراحی شده محقق ساخته، پس‌آزمون استفاده شده است که در ادامه بحث به‌طور مفصل مورد بررسی قرار می‌گیرند.

پیش‌آزمون: پس از انتخاب غیرتصادفی (در دسترس) زبان‌آموزان سطح میانی به‌منظور همگن‌سازی آزمودنی‌ها از نظر توانش زبانی اولیه، پیش‌آزمونی طراحی و اجرا شد که شامل ۳۰ سؤال در سه بخش بود: بخش اول، درک معنای افعال مرکب در بافت جمله (۱۰ سؤال)، بخش دوم، تشخیص افعال مرکب از افعال ساده و پیشوندی (۱۰ سؤال) و بخش سوم، درک مطلب با تأکید بر افعال مرکب (۱۰ سؤال). در طراحی سؤالات و گزینه‌های پیش‌آزمون، نکات زیر رعایت شده است:

۱. سؤالات به‌گونه‌ای ساده و بدون ابهام طراحی شدند و جملات برای زبان‌آموزان سطح میانی قابل فهم بود.
۲. توجه ویژه‌ای به ساختار دستوری افعال مرکب شد و سؤالات و گزینه‌ها بدون اشکال دستوری طراحی گردید.

۳. سعی بر آن بود که افعال مرکب انتخاب شده نه بیش از حد ساده و نه چنان دشوار باشند که خارج از درک آزمودنی‌ها باشند.

پس از انجام آزمون و تصحیح برگه‌ها، آزمودنی‌هایی انتخاب شدند که حداقل نیمی از سؤالات مربوط به درک افعال مرکب را به درستی پاسخ داده بودند. به عبارت دقیق‌تر، آزمودنی‌هایی که موفق شدند از ۳۰ نمره، حداقل ۱۵ نمره را کسب کنند، به عنوان آزمودنی‌های اصلی انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند.

درس‌های طراحی شده بر مبنای زبان‌شناسی شناختی: در طراحی محتوای آموزشی این پژوهش، پژوهشگر با در نظر داشتن اصول و نظریه‌های تدوین مواد درسی ویژه آموزش افعال مرکب، تلاش کرد مواد معتبر و قابل قبولی ارائه دهد. بدین منظور، ده متن آموزشی با رویکرد مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی تهیه شد. این متون در اختیار ۵ نفر از اساتید آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و ادبیات فارسی قرار گرفت و از آنان خواسته شد از نظر مناسب بودن محتوا برای آموزش افعال مرکب، سطح دشواری افعال مرکب ارائه شده و جدید بودن متون ارزیابی کنند. سپس بر اساس نظرات و پیشنهادهای اساتید، اصلاحات لازم در متون اعمال شد. در انتخاب متون، دو معیار «جدید بودن متون» و «تناسب محتوای افعال مرکب با سطح دانش زبان‌آموزان سطح میانی» مورد توجه قرار گرفت؛ تأکید بر جدید بودن متون از آن جهت بود که آشنایی پیشین آزمودنی‌ها با افعال مرکب خاص تأثیری در نتایج یادگیری نداشته باشد. هر جلسه آموزشی با پیش‌خوانی و معرفی افعال مرکب هدف به کمک تصاویر و مفاهیم شناختی (مانند حوزه‌های مقصد و طرح‌واره‌های تصویری) آغاز می‌شد. طراحی جلسات آموزشی بر اساس اصول رویکردهای مبتنی بر کاربرد و دستور ساخت محور انجام شد، به گونه‌ای که زبان‌آموزان به تدریج از تحلیل نمونه‌های زبانی به استخراج الگوهای معنا-صورت و در نهایت به تولید و تعمیم این الگوها در بافت‌های جدید هدایت شدند. این توالی آموزشی با هدف فعال‌سازی فرایندهای شناختی مرتبط با یادگیری زبان، از جمله الگوگیری، تعمیم و سازمان‌دهی شبکه‌ای معنا طراحی شده است.

متون آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی در قالب یک برنامه ساختاریافته و بر اساس سه محور اصلی اجرا شد:

الف) طرح‌واره‌های تصویری^۱: ابتدا الگوهای پایه‌ای همچون مسیر (Path)، ظرف (Container) و بالا/پایین (Verticality) معرفی شدند. تمرین‌های این بخش شامل تشخیص الگوی تصویری در افعال مرکب و نگاشت معنای فعل به طرح‌واره مرتبط بود.

ب) استعاره‌های مفهومی^۲: در این بخش، نگاشت‌های مفهومی رایج در افعال مرکب فارسی مانند «بیشتر = بالاتر»، «مشکل = مانع فیزیکی» و «کنترل = در دست داشتن» معرفی شد. فعالیت‌های مربوطه شامل تحلیل معنای استعاری افعال در جمله و بازتولید جملات جدید بر اساس استعاره هدف بود.

^۱ Image Schemas

ج) شبکه‌های معنایی^۳: افعال مرکب در قالب خوشه‌های معنایی سازماندهی شدند. تمرین‌های این بخش شامل گروه‌بندی افعال بر اساس شباهت مفهومی و گسترش معنایی از نمونه‌های مرکزی به کاربردهای جدید بود.

پس‌آزمون: به منظور سنجش میزان یادگیری افعال مرکب فارسی پس از اجرای مداخله آموزشی، آزمون مشابه پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. روایی محتوایی ابزارها توسط ۵ نفر از اساتید آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تأیید شد و پایایی ابزارها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد ($\alpha = 0.82$) که نشان‌دهنده سطح قابل قبول پایایی در مطالعات آموزشی است. سپس، پس‌آزمون طراحی و مورد استفاده قرار گرفت.

۴-۵) شیوه اجرا: پژوهش در سه مرحله اجرا شد:

پیش‌آزمون: در این مرحله در آغاز، از هر دو گروه آزمون یکسانی برای تعیین سطح اولیه اجرا شد.

مداخله آموزشی: در این مرحله آموزش در قالب جلسات منظم اجرا شد. ۱۰ جلسه آموزشی برای هر دو گروه برگزار شد و محتوای آموزشی مطابق با طراحی هر گروه (شناختی / سنتی) ارائه گردید.

گروه کنترل: در گروه کنترل، آموزش به روش متداول و غیرشناختی انجام شد که شامل: ارائه فهرست افعال مرکب، ترجمه و معادل‌یابی، تمرین‌های تکراری و ساخت جمله بر اساس الگوهای ثابت و تأکید بر حفظ و بازتولید صوری بود.

گروه آزمایش: در این پژوهش، مداخله آموزشی مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی برای گروه آزمایش طی ده جلسه و در مدت پنج هفته اجرا شد. هر جلسه به مدت ۴۵ دقیقه برگزار گردید. در این رویکرد، آموزش افعال مرکب نه به صورت حفظ فهرستی از واژگان، بلکه مبتنی بر تجربه‌های ادراکی-جسمانی، روابط شناختی میان اجزای فعل و درک ساختار مفهومی زبان صورت گرفت. جزء غیرفعلی افعال مرکب صرفاً به عنوان عنصری واژگانی مستقل تلقی نشد، بلکه به عنوان حامل بار معنایی-مفهومی تحلیل شد و رابطه آن با فعل سبک از منظر شناختی بررسی گردید. بدین ترتیب، آموزش افعال مرکب از سطح حفظ و تکرار ساخت‌های زبانی فراتر رفت و بر کشف الگوهای معنایی، تصویرسازی ذهنی، تحلیل مفهومی و درک ارتباط میان تجربه‌های جسمانی انسان و ساخت‌های زبانی استوار گردید.

افعال مرکب بر اساس طرح‌واره‌های تصویری مشترک در قالب خوشه‌های مفهومی سازماندهی شدند. به طور مشخص، افعالی که بیانگر حرکت، انتقال، ورود، خروج، فشار، تأثیر، پذیرش، سکون یا مسیر بودند، در خوشه‌های معنایی مرتبط آموزش داده شدند. مدرس تلاش می‌کرد زبان‌آموزان را به کشف رابطه میان تجربه‌های عینی و مفاهیم انتزاعی موجود در افعال هدایت کند تا فرایند یادگیری از طریق فعال‌سازی نظام مفهومی ذهن انجام گیرد. برای نمونه، در آموزش افعالی

² Conceptual Metaphors

³ Semantic Networks

نظیر «بیرون رفتن»، «داخل شدن»، «دور انداختن» و «کنار کشیدن»، طرحواره‌های «ظرف»، «مسیر» و «انتقال» مورد توجه قرار گرفت و زبان‌آموزان از طریق تحلیل شناختی، معنای افعال را استنتاج می‌کردند.

به منظور تبیین بهتر روابط معنایی افعال، از راهبردهای متعددی استفاده شد: تصویرسازی ذهنی، نمودارهای مفهومی، مثال‌های بافت‌محور، مقایسه افعال هم‌خانواده، تحلیل شبکه‌های معنایی و استعاره‌های مفهومی. برای مثال، مفاهیمی مانند «فشار روانی»، «بالا رفتن انگیزه»، «از دست دادن امید» یا «درک مطلب» به عنوان بازتابی از تجربه‌های جسمانی و تعامل انسان با جهان پیرامون تحلیل شدند تا زبان‌آموزان بتوانند پیوند میان ساخت مفهومی و ساخت زبانی را بهتر درک کنند.

فعالیت‌های آموزشی شامل تحلیل گروهی افعال، دسته‌بندی معنایی، حدس معنای افعال جدید بر اساس طرحواره‌های آموخته‌شده، مقایسه افعال مشابه، تکمیل جملات، تولید مثال و استفاده از افعال در بافت‌های ارتباطی بود. در این فعالیت‌ها، مدرس نقش هدایت‌گر داشت و زبان‌آموزان از طریق کشف الگوهای مفهومی به فهم عمیق‌تری از ساخت و معنای افعال مرکب دست می‌یافتند. در پایان هر جلسه تمرین‌هایی طراحی شد که زبان‌آموزان را به استفاده فعال از افعال مرکب در موقعیت‌های واقعی ارتباطی ترغیب می‌کرد. این تمرین‌ها ضمن تقویت یادگیری معنایی، به تثبیت الگوهای شناختی مرتبط با افعال مرکب در ذهن زبان‌آموزان انجامید. در جدول زیر نمونه‌ای از دسته‌بندی افعال مرکب بر اساس طرحواره‌های تصویری که آموزش داده شده را نشان می‌دهد:

جدول شماره ۱: افعال مرکب براساس طرحواره‌های تصویری

نمونه افعال مرکب	طرح‌واره تصویری
داخل شدن، بیرون رفتن، بیرون آوردن	طرح‌واره ظرف
راه افتادن، پیش رفتن، بازگشتن	طرح‌واره مسیر
پس دادن، تحویل دادن، انتقال دادن	طرح‌واره انتقال
فشار آوردن، عقب راندن، از پا انداختن	طرح‌واره قدرت
قبول کردن، درک کردن، گوش سپردن	طرح‌واره پذیرش
اثر گذاشتن، تغییر دادن، تحت تأثیر قرار دادن	طرح‌واره تأثیر
خواب رفتن، ثابت ماندن، آرام گرفتن	طرح‌واره سکون

ادامه دادن، تکرار کردن، بازگو کردن	طرح‌واره تکرار
------------------------------------	----------------

علاوه بر اصول زبان‌شناسی شناختی، مداخله بر اساس چارچوب‌های «دستور ساخت‌محور» و «رویکرد مبتنی بر کارکرد» نیز طراحی شد. در این چارچوب، افعال مرکب نه به عنوان واحدهای منفصل، بلکه به صورت ساخت‌های صورت-معنا در قالب شبکه‌های معنایی آموزش داده شدند. ارائه داده‌های زبانی به صورت الگوهای بسامدی و قابل تعمیم با هدف تسهیل فرایند استخراج الگوها و تعمیم آنها به بافت‌های جدید صورت گرفت. در جدول شماره ۲ ساختار جلسات آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی شرح داده شده است:

جدول ۲: ساختار جلسات آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی

جلسه	هدف آموزشی	محتوای زبانی	راهبرد شناختی	فعالیت‌های کلاسی	نوع پردازش
۱	آشنایی با رویکرد شناختی و مفهوم افعال مرکب	معرفی ساختار افعال مرکب و تفاوت آنها با افعال ساده	فعال‌سازی دانش پیشین و مفهوم‌سازی اولیه	گفت‌وگو، مثال‌های روزمره، مقایسه افعال ساده و مرکب	فعال‌سازی دانش پیشین و ایجاد چارچوب مفهومی
۲	درک نقش طرح‌واره ظرف در افعال مرکب	افعال مرتبط با ورود، خروج، نگهداری و قرار گرفتن	طرح‌واره ظرف	تحلیل تصاویر، مثال‌های واقعی و تمرین گروهی	نگاشت تجربه جسمانی به ساختار معنایی
۳	درک طرح‌واره مبدأ-مسیر-مقصد	افعال حرکت و تغییر وضعیت	طرح‌واره مسیر (Source-Path-Goal)	ترسیم مسیر، تحلیل جملات و ایفای نقش	سازمان‌دهی مفاهیم حرکتی در قالب ساختار ذهنی
۴	تحلیل افعال مبتنی بر نیرو و مقاومت	افعال مرتبط با فشار، تحمل، غلبه و مقابله	طرح‌واره نیرو (Force Schema)	تحلیل موقعیت‌های واقعی، بحث گروهی و حل مسئله	استنتاج روابط علی و مفهومی
۵	تحلیل روابط انتقال معنا	افعال مرتبط با دادن، گرفتن، رساندن و انتقال	طرح‌واره انتقال (Transfer Schema)	شبیه‌سازی تعاملات ارتباطی و تحلیل معنایی	نگاشت روابط انتزاعی بر تجربه انتقال
۶	تحلیل روابط کل-جزء و مقوله‌بندی	افعال مرتبط با ساختن، شکستن، کامل کردن و ترکیب	طرح‌واره کل-جزء و مقوله‌بندی شناختی	دسته‌بندی افعال و تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌ها	طبقه‌بندی مفهومی و شبکه‌سازی معنایی
۷	درک استعاره‌های افعال دارای معانی انتزاعی	افعال دارای معانی انتزاعی و استعاره مفهومی	استعاره مفهومی	تحلیل متون کوتاه، کشف	تعمیم از تجربه عینی

	مفهومی در افعال مرکب	استعاره	(Conceptual Metaphor)	معانی استعاره و بحث گروهی	به مفاهیم انتزاعی
۸	تعمیم طرح‌واره‌ها به بافت‌های ارتباطی	کاربرد افعال مرکب در متن و گفت‌وگو	تلفیق طرح‌واره‌های شناختی	حل مسئله، تکمیل متن، تولید جمله	انتقال یادگیری به موقعیت‌های جدید
۹	تثبیت و یکپارچه‌سازی یادگیری	مرور و تحلیل مجموعه افعال آموزش داده‌شده	بازسازمان‌دهی شبکه مفهومی	فعالیت‌های گروهی، بازی‌های زبانی، بازخورد همتایان	تثبیت شبکه معنایی و بازیابی فعال
۱۰	ارزشیابی و کاربرد مستقل	به‌کارگیری افعال مرکب در موقعیت‌های واقعی	کاربرد یکپارچه راهبردهای شناختی	انجام تکالیف عملکردی، بحث پایانی و اجرای پس‌آزمون	انتقال، تثبیت و ارزیابی یادگیری

پس‌آزمون: پس از پایان مداخله، آزمون مشابه پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد.

۴-۵) توصیف و تحلیل داده‌ها:

به منظور پاسخگویی به فرضیه‌ها و سؤالات پژوهش، داده‌های جمع‌آوری شده از عملکرد ۶۰ نفر از زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان سطح متوسط (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) وارد نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۶ گردید. فرآیند تحلیل آماری در دو بخش توصیفی و استنباطی به شرح زیر صورت گرفت:

۱. آمار توصیفی: برای توصیف ویژگی‌های دموگرافیک و توصیف نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون آزمودنی‌ها از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار و دامنه نمرات استفاده شد.

۲- آمار استنباطی: تحلیل کوواریانس یک‌متغیره (ANCOVA): برای پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر مقایسه اثربخشی کلی آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی با روش سنتی در پس‌آزمون، با کنترل اثر متغیر هم‌پراش (پیش‌آزمون) از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد.

۱-۴-۵) یافته‌ها

پاسخ به پرسش پژوهش: تأثیر آموزش شناختی بر یادگیری افعال مرکب فارسی

پرسش پژوهش به دنبال بررسی این موضوع بود که آیا آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی بر یادگیری افعال مرکب فارسی در مقایسه با روش سنتی تأثیر معناداری دارد یا خیر. بدین منظور، از تحلیل کوواریانس یک‌متغیره استفاده شد. در

این تحلیل، نمره کل پس‌آزمون به‌عنوان متغیر وابسته، گروه به‌عنوان متغیر مستقل، و نمره پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر هم‌پراش در نظر گرفته شد.

ابتدا آمار توصیفی نمرات پس‌آزمون در دو گروه بررسی شد. نتایج نشان داد که میانگین نمره کل پس‌آزمون در گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل بوده است. نتایج توصیفی در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳. آمار توصیفی نمره کل پس‌آزمون در دو گروه

گروه	میانگین	انحراف معیار	تعداد
آزمایش	۱۸,۵۳	۱,۳۰۶	۳۰
کنترل	۱۵,۰۷	۲,۳۰۳	۳۰
کل	۱۶,۸۰	۲,۵۵۰	۶۰

پیش از تفسیر نتایج تحلیل کوواریانس، مفروضه‌های اصلی این آزمون بررسی شدند. نتیجه آزمون لون نشان داد که فرض همگنی واریانس خطا برقرار نیست. همچنین برای بررسی فرض همگنی شیب‌های رگرسیون، اثر تعاملی پیش‌آزمون و گروه وارد مدل شد. نتایج نشان داد که اثر تعاملی پیش‌آزمون و گروه معنادار است؛ بنابراین، فرض همگنی شیب‌های رگرسیون نیز برقرار نبود. نتایج مربوط به این مفروضه‌ها در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. بررسی مفروضه‌های اصلی تحلیل کوواریانس

مفروضه آماره	df	مقدار معناداری	نتیجه
همگنی واریانس خطا، آزمون لون	F=9.377	۵۸, ۱	۰۰۳. برقرار نیست
همگنی شیب‌های رگرسیون، اثر گروه × پیش‌آزمون	F=10.746	۵۶, ۱	۰۰۲. برقرار نیست

بر اساس جدول ۴، دو مفروضه مهم تحلیل کوواریانس نقض شده‌اند. بنابراین، نتایج ANCOVA باید با احتیاط تفسیر شوند و اثر گروه نباید به‌عنوان اثری کاملاً مستقل از سطح پیش‌آزمون گزارش شود. نقض این فرض نشان می‌دهد که رابطه بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه آزمایش و کنترل یکسان نیست. از این رو، اثر اصلی گروه به‌عنوان یک اثر ثابت قابل تعمیم به تمامی سطوح نیست و مداخله آموزشی بسته به سطح اولیه زبان‌آموزان در پیش‌آزمون اثربخشی

متفاوتی داشته است. بر این اساس، مقایسه‌های زوجی میانگین‌های تعدیل‌شده در سطح میانگین پیش‌آزمون با اعمال اصلاح بونفرونی گزارش و تفسیر گردید.

نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که مدل کلی معنادار است و توانسته است بخش قابل توجهی از واریانس نمرات پس‌آزمون را تبیین کند. همچنین اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنادار بود. اثر اصلی گروه نیز معنادار به دست آمد؛ با این حال، به دلیل معنادار بودن اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون، اثر گروه باید وابسته به سطح پیش‌آزمون تفسیر شود.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس برای نمره کل پس‌آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجزورات نوع سوم	df	میانگین مجزورات	F	Sig.	مجذور اتای جزئی
مدل اصلاح‌شده	۳۳۳,۲۳۴	۳	۱۱۱,۰۷۸	۱۲۳,۵۰۳	۰۰۰.	۸۶۹.
گروه × پیش‌آزمون	۹,۶۶۵	۱	۹,۶۶۵	۱۰,۷۴۶	۰۰۲.	۱۶۱.
گروه	۳۱,۸۱۳	۱	۳۱,۸۱۳	۳۵,۳۷۱	۰۰۰.	۳۸۷.
پیش‌آزمون	۱۴۲,۳۴۸	۱	۱۴۲,۳۴۸	۱۵۸,۲۷۱	۰۰۰.	۷۳۹.
خطا	۵۰,۳۶۶	۵۶	۵۶	۸۹۹.		
کل اصلاح‌شده				۳۸۳,۶۰۰		

مطابق جدول ۵، مدل کلی تحلیل کوواریانس معنادار بود:

$$F(3,56)=123.503, p<.001, \eta^2=.869$$

این یافته نشان می‌دهد که مدل شامل گروه، پیش‌آزمون و اثر تعاملی آن‌ها توانسته است حدود ۸۶,۹ درصد از واریانس نمرات پس‌آزمون را تبیین کند. همچنین اثر پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنادار بود:

$$F(1,56)=158.271, p<.001, \eta^2=.739$$

اثر اصلی گروه نیز معنادار بود:

$$F(1,56)=35.371, p<.001, \eta^2=.387$$

با این حال، از آنجا که اثر تعاملی گروه و پیش‌آزمون نیز معنادار بود:

$$F(1,56)=10.746, p=.002, \eta^2=.161$$

نمی‌توان اثر گروه را به‌صورت یک اثر ثابت و مستقل از سطح پیش‌آزمون تفسیر کرد. به بیان دیگر، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در نمره پس‌آزمون، به سطح اولیه عملکرد زبان‌آموزان در پیش‌آزمون وابسته است.

میانگین‌های تعدیل‌شده نشان دادند که در مقدار میانگین پیش‌آزمون (۱۴,۴۸)، میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش برابر با ۱۸,۵۴۰ و میانگین تعدیل‌شده گروه کنترل برابر با ۱۵,۰۵۵ بود. مقایسه زوجی با اصلاح بونفرونی نشان داد که این تفاوت در سطح میانگین پیش‌آزمون معنادار است:

$$MD=3.485, SE=.245, p<.001, 95\%CI=[2.994, 3.975]$$

بنابراین، در سطح میانگین پیش‌آزمون، گروه آزمایش عملکرد بالاتری نسبت به گروه کنترل داشته است. با این حال، به دلیل نقض فرض همگنی شیب‌های رگرسیون، این نتیجه باید با احتیاط و در چارچوب مدل تعاملی تفسیر شود.

نتایج نشان می‌دهد که آموزش مبتنی بر زبان‌شناسی شناختی در مقایسه با روش سنتی با عملکرد بالاتر زبان‌آموزان در یادگیری افعال مرکب فارسی همراه بوده است. با وجود این، از آنجا که تعامل پیش‌آزمون و گروه معنادار شد، اثر آموزش برای همه زبان‌آموزان یکسان نبوده و به سطح اولیه عملکرد آنان وابسته است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش افعال مرکب فارسی بر مبنای رویکرد زبان‌شناسی شناختی و بهره‌گیری از طرح‌واره‌های تصویری، در مقایسه با روش‌های سنتی و حافظه‌محور، تأثیر معناداری بر یادگیری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان داشته است. زبان‌آموزانی که افعال مرکب را در قالب شبکه‌های معنایی، الگوهای مفهومی و تجربه‌های ادراکی - جسمانی فراگرفته بودند، عملکرد بهتری در درک، تشخیص و کاربرد افعال مرکب نشان دادند. این امر بیانگر آن است که سازمان‌دهی مفهومی داده‌های زبانی می‌تواند فرایند یادگیری ساخت‌های پیچیده زبان فارسی را تسهیل کند.

نتایج پژوهش حاضر با مبانی نظری زبان‌شناسی شناختی هم‌خوانی دارد؛ زیرا در این رویکرد، زبان صرفاً مجموعه‌ای از قواعد صوری و ساخت‌های انتزاعی تلقی نمی‌شود، بلکه بازتابی از نظام مفهومی و تجربه‌های شناختی انسان به شمار می‌آید. (Langacker, 1991; Lakoff, 1987) بر اساس این دیدگاه، فهم معنا حاصل ارتباط میان ساخت‌های زبانی و تجربه‌های ادراکی - جسمانی انسان است و یادگیری زمانی عمیق‌تر و پایدارتر خواهد بود که زبان‌آموز بتواند این پیوند مفهومی را درک کند. از همین رو، آموزش افعال مرکب بر پایه طرح‌واره‌های تصویری موجب شد زبان‌آموزان به جای حفظ منفرد افعال، روابط معنایی میان اجزای فعل را کشف کنند و از طریق تحلیل شناختی به معنای افعال دست یابند.

در پژوهش حاضر، افعال مرکب نه به‌عنوان واحدهایی صرفاً واژگانی، بلکه به‌عنوان ساخت‌هایی معنا‌محور و شبکه‌مند در نظر گرفته شدند. این مسئله به‌ویژه در آموزش افعالی که دارای همکردهای کاربردی چون «کردن»، «شدن»، «دادن»،

«زدن» و «گرفتن» بودند اهمیت بیشتری داشت؛ زیرا زبان آموزان غیرفارسی زبان معمولاً در تشخیص رابطه معنایی میان جزء غیرفعلی و فعل سبک با دشواری مواجه می شوند. یافته های پژوهش نشان داد که طبقه بندی افعال بر اساس طرحواره های نظیر «ظرف»، «مسیر»، «انتقال»، «قدرت»، «تأثیر» و «پذیرش» توانست درک ساخت مفهومی افعال را برای زبان آموزان تسهیل کند و میزان یادسپاری و کاربرد صحیح آن ها را افزایش دهد.

نتایج به دست آمده همچنین مؤید دیدگاه پژوهشگرانی است که معتقدند افعال مرکب فارسی صرفاً از طریق معیارهای صوری و نحوی قابل تبیین نیستند و بخش مهمی از ساختار آن ها به روابط معنایی و مفهومی وابسته است. برای نمونه، دیدگاه های خانلری (۱۳۸۲)، دبیرمقدم (۱۳۹۲) و مشکوٰه الدینی (۱۳۷۹) بر نقش انسجام معنایی و واژگانی در شکل گیری افعال مرکب تأکید دارند. پژوهش حاضر نیز نشان داد که آموزش مبتنی بر معنا و شبکه های مفهومی، نسبت به آموزش مبتنی بر حفظ و تکرار، کارآمدی بیشتری در یادگیری این افعال دارد. به بیان دیگر، هنگامی که زبان آموز رابطه مفهومی میان اجزای فعل را درک می کند، فرایند پردازش و بازیابی معنا نیز آسان تر صورت می گیرد.

از سوی دیگر، یافته های پژوهش با اصول بنیادین معنی شناسی شناختی نیز همسو است. در این رویکرد، ساخت معنایی زبان بازتاب مقوله بندی ذهنی و تجربه زیسته انسان است (Croft & Cruse, 2003). بر همین اساس، طرحواره های تصویری به عنوان ساختارهای بنیادین شناختی، امکان سازمان دهی تجربه های جسمانی و انتقال آن ها به حوزه زبان را فراهم می کنند. در پژوهش حاضر نیز استفاده از طرحواره های تصویری موجب شد زبان آموزان بتوانند میان تجربه های عینی و مفاهیم انتزاعی موجود در افعال مرکب ارتباط برقرار کنند. برای مثال، درک افعالی مانند «بیرون رفتن»، «داخل شدن»، «از پا افتادن» یا «فشار آوردن» از طریق طرحواره های «ظرف»، «مسیر» و «قدرت» برای زبان آموزان ملموس تر و قابل فهم تر شد.

یکی از نکات مهم پژوهش حاضر، تأکید بر فاصله گرفتن از آموزش فهرست محور افعال مرکب بود. در بسیاری از روش های سنتی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، افعال مرکب به صورت مجموعه ای پراکنده از واژگان آموزش داده می شوند و زبان آموز ناچار است هر فعل را به طور مستقل حفظ کند. این مسئله نه تنها موجب افزایش بار حافظه می شود، بلکه توانایی زبان آموز را در تولید و درک افعال جدید محدود می کند. در مقابل، رویکرد شناختی با ایجاد شبکه های معنایی و الگوهای مفهومی، امکان تعمیم و پیش بینی معنای افعال جدید را فراهم می سازد. نتایج این پژوهش نشان داد زبان آموزانی که آموزش مبتنی بر طرحواره های تصویری دریافت کرده بودند، در حدس معنای افعال ناآشنا نیز عملکرد مطلوب تری داشتند.

- ابراهیمی، زینب، و فرقانی فرد، مرضیه. (۱۳۸۹). آموزش فعل مرکب فارسی به غیرفارسی‌زبانان. فصلنامه زبان و ادبیات فارسی، ۱۶، ۱-۲۰.
- ازگلی، بهشته، عامری، حیات، و مدرسی، بهرام. (۱۴۰۰). بررسی مفهوم‌سازی حرکت در افعال مرکب فارسی: رویکردی شناختی. مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران، ۱۰(۴)، ۱-۲۰.
- بهنام‌فر، محمد، و ابراهیم‌زاده، محمدکاظم. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی توصیف فعل مرکب در کتاب‌های دستور زبان فارسی. فنون ادبی، ۱۰(۲)، ۱-۲۰.
- خانلری، پرویز. (۱۳۸۲). تاریخ زبان فارسی (چاپ هفتم). تهران: فرهنگ نشر نو.
- خیام‌پور، عبدالرضا. (۱۳۷۳). دستور زبان فارسی (چاپ نهم). تهران: آرمان.
- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۲). پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی (مجموعه مقالات) (چاپ چهارم). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- شریف، بابک، و عموزاده، محمد. (۱۳۹۶). تشکیل افعال مرکب فارسی از منظر دستور شناختی. جستارهای زبانی، ۸(۲)، ۱۴۹-۱۷۰.
- عباسی، زهرا. (۱۳۹۱). ارائه الگویی برای آموزش وجه و زمان دستوری به غیرفارسی‌زبانان: رویکرد زبان‌شناسی شناختی (رساله دکتری). دانشگاه تربیت مدرس.
- دامنی، سعید و میربلوچ‌زایی، اسحاق. (۱۴۰۰). بررسی افعال استثنایی مرکب و راه تشخیص آن در جمله. پژوهش‌های دستوری و بلاغی، شماره ۲، سال ۱۱، صص ۱۴۹-۱۶۷.
- رضایی، رضا، و هوشمند، مژگان. (۱۴۰۲). تحلیل طرح‌واره‌های معنایی در افعال مرکب فارسی. پژوهش‌های میان‌رشته‌ای زبان و ادبیات فارسی، ۲(۱)، ۱۰۳-۱۲۸.
- فولادی، محمد. (۱۴۰۲). بررسی فعل ساده و مرکب در مجالس سبعه مولانا. پژوهش‌های دستوری و بلاغی، شماره ۲۳، دوره ۱۳، صص ۶۴-۸۱.
- مهرآوران، محمود. (۱۴۰۰). کتاب فعل فارسی امروز (پیکره، ساختار، تحلیل و دسته‌بندی موضوعی و معنایی). چاپ اول، قم: دانشگاه قم.
- وحیدیان کامیار، تقی، و عمرانی، غلامرضا. (۱۳۸۶). دستور زبان فارسی (چاپ دهم). تهران: سمت.

- Abbasi, Z. (2012). Presenting a model for teaching grammatical aspect and tense to non-Persian speakers: A cognitive linguistics approach .(phd. dissertation). Tarbiat Modares University. [in Persian]
- Achard, M. (2008). Cognitive grammar and second language instruction. Mouton de Gruyter.
- Behnamfar, M. and Ebrahimzadeh, M. K. (2018). Pathology of the Description of Compound Verbs in Farsi Grammar Books (definitions and terms). Literary Arts, 10(2), 1-20. doi: 10.22108/liar.2017.94190.0 [in Persian]
- Boers, F. (2019). Evaluating second language vocabulary and grammar instruction: A synthesis of cognitive linguistic approaches. Language Teaching, 52(3), 1–19.
- Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Routledge.
- Croft, W., & Cruse, D. A. (2004). Cognitive linguistics. Cambridge University Press.
- Dabir-Moghaddam, M. (2013). Pazhūhesh-hā-ye zabān-shenākhtī-ye fārsī (Collected papers) (4th ed.). Markaz-e Nashr-e Dāneshgāhī. [in Persian]
- Damani, S., & Mirbalouchzai, I. (2022). Compound-exceptional Verbs and How to Distinguish them in a Sentence. Rhetoric and Grammar Studies, 11(20), 123-153. doi: 10.22091/jls.2022.7616.1348 [in Persian]
- Ellis, N. C. (2003). Task-based language learning and teaching. Oxford University Press.
- Ellis, N. C., Römer, U., & O'Donnell, M. B. (2020). Usage-based approaches to language acquisition and processing. Wiley.
- Fouladi, M. (2023). Examining simple and compound verbs in Majales Sab'a. Rhetoric and Grammar Studies, 13(23), 64-81. doi: 10.22091/jls.2023.8969.1465 [in Persian]
- Goldberg, A. (2006). Constructions at work. Oxford University Press.
- Goldberg, A. (2019). Explain me this: Creativity, competition, and the partial productivity of constructions. Princeton University Press.
- Herbst, T. (2020). Construction grammar and its application to language pedagogy. Annual Review of Applied Linguistics, 40, 1–17.
- Johnson, M. (1987). The body in the mind. University of Chicago Press.
- Khanlari, P. (2003). Tārīkh-i zabān-i Fārsī [History of the Persian language] (7th ed.). Farhang-e Nashr-e Now. [in Persian]
- Khayyampour, A. (1994). Dastūr-e zabān-e fārsī (9th ed.). Arman. [in Persian]
- Lakoff, G. (1987). Women, fire, and dangerous things. University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). Metaphors we live by. University of Chicago Press.
- Langacker, R. W. (1991). Foundations of cognitive grammar (Vol. 1). Stanford University Press.

Langacker, R. W. (2008). Cognitive grammar: A basic introduction. Oxford University Press.

Littlemore, J. (2021). Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching. Palgrave Macmillan.

Mehravar, M. (2021). The Contemporary Persian Verb (Corpus, Structure, Analysis, and Thematic-Semantic Classification). 1st ed. Qom: University of Qom. [in Persian]

Mohammad Ebrahimi Jahromi, Z., & Forghanifard, M. (2010). "Teaching Farsi Compound Verbs to non-Persian Speakers." *Pazhūhish-i Żabān va Adabiyyāt-i Farsī*, vol. 8, no. 16, 2[in Persian]

Ozcoli, B., Ameri, H., & Modaressi, B. (2022). Conceptualization of Motion in Persian Compound Verbs: A Cognitive Approach. *Research in Western Iranian Languages and Dialects*, 10(4), 1-20. doi: 10.22126/jlw.2021.6771.157[in Persian]

Rezaei, R. and Hooshmand, M. (2023). An Investigation into Analysis and Classification of Cognitive Schemas among Persian Compound Verbs: A Study in the Framework of Cognitive Linguistics.. *Interdisciplinary research in persian Language and literature*, 2(1), 103-128. doi: 10.30479/irpli.2023.17953.1072[in Persian]

Sharif, B and amouzadeh, M . (2017). Persian Compound Verb Formation from a Cognitive Grammar Viewpoint. *Language Related Research*, 8(2), 149-170. [in Persian]

Tyler, A., & Evans, V. (2004). Applying cognitive linguistics to pedagogical grammar. *Applied Linguistics*, 25(3), 321–345.

Vahidian Kamyar, T., & Omrani, G. (2007). *Dastūr-e zabān-e fārsī* (10th ed.). SAMT. . [in Persian]