



Teaching The Persian Preposition “Be” to Non-Persian Speakers Based on Cognitive Approach

Shahla Raghibdoust*

Associate Professor in Linguistics, Dept. of Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

neishabour@hotmail.com

Shohreh Mokhtari

Corresponding author, PhD candidate in Teaching Persian to Non-Persian Speakers, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

mokhtari.shohreh@ymail.com

Abstract:

Since learning of prepositions is considered one of the challenging areas of language teaching and learning and some researchers believe that these meanings are created randomly and the only way to learn them is to memorize these meanings, the present study tries to use the Cognitive lexical semantics approach to obtain the semantic network of the preposition "be" and then provides a coherent content to teach the multiple senses of this preposition in various structures and contexts. Also, in this research, the features of the curriculum of teaching prepositions with a cognitive approach are presented and a textbook focusing on prepositions is proposed. The educational content compiled for this preposition was taught to two classes of 15 female intermediate Farsi learners, in such a way that for the experimental group, a lesson was prepared with a cognitive approach, but in the control group, the lesson was taught in a traditional way. Then, in a test, the understanding and application of various concepts of the preposition "be" were measured. The obtained results show that the experimental group performed better than the control group. These results show that such content and lesson plan, which is based on the visual schema of prepositions, helps a lot to understand and learn the multiple senses of prepositions in the form of a radial category.

***Cite this article:** Raghibdoust, Shahla. Mokhtari, Shohreh . Teaching The Persian Preposition “Be” to Non-Persian Speakers Based on Cognitive Approach. *Vol. 12, No. 1 (Tome 25), April 2023,73-100.*

DOI: 10.30479/JTPSOL.2023.18525.1634

Received on: 13/03/2023

Accepted on: 01/05/2023

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

Prepositions play a significant role in language as they join words and phrases in a sentence. Prepositions have traditionally been seen as unpredictable, implying that the best way to learn them would be through rote learning. The cognitive approach on the other hand, argues that the distinct meanings associated with a particular preposition are systematically related in principled ways, which may have important ramifications for second language instruction.

One of the challenges facing cognitive semanticists is to explain how polysemy is formed because, in this view, it is assumed that linguistic categories are no different from other types of categories and are organized by the same general cognitive mechanisms. Based on this approach, sub-concepts branch off from the meaning of the prototype. The semantic network for a lexical element can include several different meanings that are related to each other and each of them may have different meanings. Also, the semantic network predicts the emergence of concepts that are part of the main or secondary meanings. The process that connects these primary and secondary meanings is called chaining (Evans and Green, 2005: 332-333).

Language teachers and researchers (e.g. Selce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999) have found that learning prepositions poses major challenges for language learners. One of the reasons for this is that it is difficult to describe the meaning of prepositions. In addition, prepositions have wide and complex meanings (Tyler, Muller, & Hu, 2011); Even the best dictionaries and grammars offer multiple meanings of prepositions, mostly arbitrarily. Traditional grammar has shown the meanings of prepositions are unrelated to each other (Bloomfield, 1933; Frank, 1972; Chomsky, 1995); As a result, memorization is often suggested as the best way to learn the different meanings of prepositions.

Tyler and Evans (2003: 45-47) propose criteria for determining the prototypical meaning of prepositions, which in their research are considered criteria for determining the primary meaning within the semantic network:

- A: Earliest attested meaning
- B: Predominance in the semantic network
- C: Use in composite forms
- D: Relation to other prepositions
- E: Grammatical prediction

Methodology

The research was conducted in four stages. At first, we extracted the meanings of the preposition "be" and investigated them. In the second step, we found the prototype meaning of the preposition by the criteria of Tyler and Evans (2003) and drew its semantic network. In the third stage, we developed a material for teaching this preposition. In the fourth stage, to evaluate the effectiveness of the cognitive approach in teaching the Persian prepositions,

we selected 30 virtual intermediate-level Persian learners of Qom State University, 15 of whom were selected as the experimental group and were taught cognitive educational content, and the other 15 were selected as the control group and were traditionally taught prepositions. At first, the students completed a questionnaire related to the level of familiarity with the Persian language, to eliminate heterogeneous samples from the experimental and control groups. Next, both groups participated in a pre-test to ensure that their language level was not above or below the intermediate level. Then, the control group was taught the preposition "be" in the traditional way, while the teaching of these prefixes was cognitively done to the experimental group. Then, all Persian learners participating in the research took part in the post-test and the obtained data were analyzed. The independent variable in this research is teaching Persian prepositions based on the cognitive linguistics approach and the traditional approach, and the dependent variable is learning the concepts of the preposition "be".

Results

In order to investigate the effect of using the cognitive approach in teaching the preposition "be", in the learning process of Persian students, a sample lesson designed to teach the various concepts of this preposition was used in Qom State University. In the pre-test, the experimental group had an average score of 17 and the control group obtained an average score of 17.13. The experimental and control groups obtained almost similar results in the pre-test. After teaching the various meanings of the preposition "be", a post-test was conducted to measure the understanding and application of the various concepts of this preposition, by Persian students in two groups, and the resulting data were analyzed. In this test, the highest score of the experimental group was 20 with a frequency of 6, and in the control group, the highest score was 19 with a frequency of 1. The lowest score in the experimental group is 18 with a frequency of 4 and the lowest score in the control group is 16 with a frequency of 3. According to the calculations, the average score in the experimental group was 19.13 and in the control group was 17.20. The standard deviation in the experimental group was 0.83 and in the control group was 0.94. According to the obtained results, it seems that the experimental group performed better than the control group, and the performance of the subjects in this group was somewhat more homogeneous. To compare the average score of the test, the two experimental and control groups, from the t-test It was used independently. The use of this test requires checking the normality of the distribution of test scores in two groups. Due to the non-significance of the Kolmogorov Smirnov test (0.77) and the result of the Kolmogorov Smirnov test (0.151), it was determined that the data of the test has a normal distribution and the use of independent t-test is allowed. In the t-test ($P=0.05$), a significance level of less than 0.05 was obtained, which indicates the significance of the difference between the performance of the two experimental and control groups. The higher the value of t, it indicates the non-randomness of the obtained findings. The t value of 6.24 with a degree of freedom of 28 indicates that

the difference between the scores obtained in the control and experimental groups was significant and the hypothesis of the effectiveness of the cognitive teaching method of the preposition "be" was confirmed.

In this research, to check the validity of the form and content of the test, 5 experts in the field of teaching Persian language to non-Persian speakers were consulted and they evaluated the test as suitable in terms of appearance and content. Reliability was obtained from the method of dividing the test into two halves to measure the reliability of the test, and then the results of the two tests were compared with each other and the correlation coefficient of the two was determined through the Pearson method. Considering the correlation coefficient of "0.838" and the P value of "0", it can be concluded that the test has an acceptable correlation. In the next step, with the help of the Spearman-Brown formula, the reliability coefficient of the whole test was obtained, which was equal to "0.91", which indicates the appropriate reliability of the test.

Conclusion

The first goal of this theoretical research was to examine the suffix "be" based on the approach of cognitive semantics and determine the meaning of using the criteria suggested by Tyler and Evans (2003), finding the various meanings of this preposition, specifying the prototype meaning and drawing its semantic network. The second goal of this research was to develop a cognitive material to teach the concepts of the preposition "be".

Based on the test results, using a cognitive approach to teach the concepts of prepositions can be effective and has a significant impact on the process of learning the different concepts of prepositions in the learners' minds.

Accordingly, it seems that cognitive educational material for teaching the various concepts of prepositions should have the following features:

- To cover the concepts in the semantic network as much as possible in different textures.
- To emphasize the primary spatial meaning of the prepositions.
- to start the teaching of preposition grammar by presenting the various concepts in the semantic network in a meaningful process with a particular order of teaching more physical concepts first and objective concepts next .
- Content arrangement should be in such a way that the learner can understand the potential reason for the formation of more abstract applications and can relate abstract concepts to their daily experiences, understand the various content in a unified way, understand the various contents in a unified way, and not to be obliged to memorize all the meanings of the prepositions to use them in different contexts.

Conflict of Interest

No conflicts of interest are reported by the author for this article.

Keywords: teaching Persian to non-Persian speakers, cognitive semantics approach, preposition "be", semantic network, lesson content.



آموزش حرف اضافه فارسی «به»

به غیر فارسی زبانان بر پایه رویکرد شناختی (پژوهشی)

شهلا رقیب دوست

دانشیار گروه زبان شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی^(۵)، تهران، ایران.

neishabour@hotmail.com

شهره مختاری*

نویسنده مسئول، دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی^(۵)، تهران، ایران.

mokhtari.shohreh@gmail.com

چکیده

از آنجا که فراگیری حروف اضافه، یکی از مقولات دستوری چالش برانگیز آموزش و یادگیری زبان تلقی می شود و برخی از محققان اعتقاد دارند که این معانی حروف اضافه، به صورت تصادفی ایجاد شده و تنها روش یادگیری آن ها، حفظ نمودن این معانی است، پژوهش حاضر سعی دارد، به کمک رویکرد معنی شناسی واژگانی شناختی، ابتدا شبکه معنایی حرف اضافه «به» را به دست آورد و سپس محتوایی منسجم برای آموزش کاربردهای گوناگون این حرف اضافه، در ساختارها و بافت های گوناگون ارائه دهد. در این تحقیق، همچنین ویژگی های محتوای درسی آموزش حروف اضافه، با رویکرد شناختی مطرح گردیده و درس نامه ای با محوریت حروف اضافه پیشنهاد شده است. محتوای آموزشی تدوین شده برای این حرف اضافه، به دو کلاس ۱۵ نفره از فارسی آموزان عرب زبان سطح میانی - با جنسیت زن آموزش داده شد؛ به این صورت که برای گروه آزمایش، درسی با رویکرد شناختی تهیه شد، اما در گروه کنترل، درسی به شیوه سنتی آموزش داده شد. سپس در آزمونی، درک و کاربرد مفاهیم گوناگون حرف اضافه «به» سنجیده شد. نتایج به دست آمده، گویای آن است که گروه آزمایش، نسبت به گروه کنترل عملکرد بهتری داشته است. این نتایج، نشان دهنده این نکته است که چنین محتوا و طرح درسی که مبتنی بر طرحواره تصویری حرف اضافه است، به درک و فراگیری منسجم کاربردهای گوناگون حروف اضافه، در قالب یک مقوله شعاعی، کمک فراوانی می کند.

کلیدواژه ها

آموزش فارسی به غیرفارسی زبانان، رویکرد معنی شناسی شناختی، حرف اضافه «به»، شبکه معنایی، محتوای آموزشی

* استناد: رقیب دوست، شهلا. مختاری، شهره. آموزش حرف اضافه فارسی «به» به غیر فارسی زبانان بر پایه رویکرد شناختی، شماره اول (پیاپی ۲۵)، بهار و تابستان ۱۴۰۲، ۷۳-۱۰۰.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/JTPSOL.2023.18525.1634

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۱۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۲/۲۲

ناشر: دانشگاه بین المللی امام خمینی^(۵)

۱. مقدمه

زبان‌آموزی، مهارت پیچیده‌ای است که عوامل گوناگون درونی و بیرونی بر آن مؤثر هستند و تلاش محققان حوزه آموزش، بر آن است تا این عوامل را شناسایی کرده و راه‌هایی را برای رفع موانع موجود و همچنین تقویت عوامل مؤثر در بهبود روند زبان‌آموزی شناسایی نموده و به‌کار بندند. در دهه‌های اخیر، آموزش و یادگیری زبان‌های خارجی، دستخوش تحولات مهمی بوده است. روش‌های آموزش و یادگیری تغییر یافته و نوآوری‌های قابل توجهی در زمینه فناوری‌های آموزشی صورت گرفته است. این نوآوری‌ها، بر تجارب یادگیری زبان‌آموزان، تأثیر می‌گذارند (Brown, 2002). یکی از علل ایجاد تحولات ایجاد شده، استفاده از دیدگاه‌های مختلف علم زبان‌شناسی؛ از جمله زبان‌شناسی شناختی^۱ در آموزش زبان دوم است.

با وجود این که، در زبان انگلیسی به مسئله آموزش حروف اضافه با استفاده از رویکرد شناختی توجه شده است و پژوهشگرانی مانند وونگ، ژائو و مکوینی^۲ (۲۰۱۸)، تایلر و مولر^۳ (۲۰۱۱) و باکوفسکا^۴ (۲۰۰۴) که به این موضوع پرداخته‌اند، در زبان فارسی محققان تنها به نگارش مقالاتی محدود و یا بررسی نظری اصول تدوین محتوای شناختی اکتفا نموده‌اند. شایسته است که با توجه به تحقیقات شناختی صورت گرفته در زبان فارسی، از حیطة مطالعات نظری فراتر رفته و در تحقیقی تجربی، این نظریه را در عمل برای ارتقای کیفیت آموزش زبان، بیش از پیش مورد تحلیل قرار داده و به‌کار بندیم. به‌همین منظور، یکی از اهداف اصلی پژوهش حاضر، آن است که با بهره‌جستن از رویکرد معنی‌شناسی شناختی، چهارچوبی برای آموزش حروف اضافه فارسی ارائه دهیم تا علاوه بر طرح تحلیلی نوین درباره ویژگی‌های بنیادین و فنی مفاهیم گوناگون این مقوله دستوری در زبان فارسی، مسیر تازه‌ای را در فرایند فراگیری و آموزش زبان فارسی، پیش روی زبان‌آموزان و متخصصان بگشاییم.

۲. چهارچوب نظری

زبان‌شناسی شناختی، مطالعه عملکردهای شناختی زبان است که در آن، شناخت به نقش اساسی ساختارهای اطلاعاتی میانجی، در برخورد با جهان خارج اشاره دارد. زبان، مجموعه‌ای از دانش ما از جهان و مقوله‌های معناداری است که ما را در رویارویی با تجربیات جدید و ذخیره کردن اطلاعات مربوط به تجربیات پیشین یاری

1. Cognitive Linguistics

2. Wong, M. H. I., Zhao, H., & MacWhinney, B.

3. Mueller, Ch.

4. Baczkowska, A.

می‌رساند (Geeraerts & Cuyckens, 2007). از جمله مفاهیم مورد توجه در رویکرد شناختی بر پایه لی^۱ (۲۰۰۱: ۲) تعبیر^۲ و صورت‌بندی، منظر یا دید^۳، پیش‌زمینه^۴ و استعاره^۵ هستند.

الف- تعبیر و صورت‌بندی: در زبان‌شناسی شناختی، میان زبان و دنیای خارج، الگوبرداری مستقیمی وجود ندارد و روش‌های گوناگونی برای تعبیر یک موقعیت خاص وجود دارد. در نتیجه، شیوه‌های گوناگون رمزگذاری یک موقعیت، به ایجاد مفهوم‌سازی‌های متفاوتی از آن موقعیت منجر می‌شود. تعبیر، به روش‌های گوناگونی اشاره دارد که افراد مختلف، یک موقعیت خاص را رمزگذاری می‌کنند (Lee, 2001).

ب- منظر یا دید: نوع منظر یا دید گوینده، یکی از عوامل دخیل در تعبیر گوناگون است که در آن، شخص می‌تواند بر اساس دید خود، رخدادی ثابت را به شیوه‌های گوناگونی بیان کند؛ مثلاً فروختن و خریدن که هر دو به یک کار خاص اشاره می‌کنند و بالا و پایین که به نوع نگاه و موقعیت بیننده بستگی دارند (Lee, 2001).

ج- پیش‌زمینه: یکی دیگر از مفاهیم مهم در رویکرد شناختی است و به این مسئله می‌پردازد که چه مسائلی در اولویت توجه و پیش‌زمینه و چه موضوعاتی در پس‌زمینه و درجه دوم اهمیت قرار می‌گیرند (Lee, 2001).

د- استعاره: استعاره یا همبستگی تجربی، از عوامل مؤثر در رویکرد شناختی است که با «تعبیر» در ارتباط است. روش‌های متفاوت تفکر ذهنی، شیوه‌های گوناگون استعاره را به همراه دارند و این بدان معناست که برای اشاره به حالات انتزاعی‌تر، می‌توان از رخدادهای ملموس‌تر استفاده کرد (Lee, 2001). زبان‌شناسان شناختی، اهمیت ویژه‌ای برای استعاره قائل هستند و آن را ابزاری مناسب برای تشخیص رفتارهای زبانی و شیوه‌اندیشیدن می‌دانند (Safavi, 2008).

یکی از چالش‌های پیش‌روی معنی‌شناسان شناختی، توضیح چگونگی شکل‌گیری چندمعنایی^۶ است؛ چراکه در این دیدگاه، فرض بر این است که مقوله‌های زبانی، اساساً تفاوتی با انواع مقوله‌های دیگر ندارند و توسط همان ساز و کارهای شناختی کلی سازمان‌دهی می‌شوند که دیگر مقوله‌های مفهومی غیرزبانی از آن‌ها نشأت می‌گیرند. بر پایه این دیدگاه، مفاهیم فرعی‌تر از معنای پیش‌نمونه منشعب می‌شوند. شبکه معنایی، برای یک عنصر واژگانی می‌تواند شامل چندین معنای گوناگون باشد که با یکدیگر مرتبط هستند و ممکن است، هریک از آن‌ها مفاهیم گوناگونی داشته باشند. همچنین، شبکه معنایی، پیدایش مفاهیمی را پیش‌بینی می‌کند که جزو معانی اصلی یا

۱. Lee, D

۲. construal

۳. perspective

۴. foregrounding

۵. metaphor

۶. polysemy

فرعی هستند. روندی که این معانی اصلی و ثانویه را به یکدیگر مرتبط می‌سازد، زنجیره‌سازی^۱ نام دارد (Evans & Green, 2005: 332- 333).

یکی از موضوعات بحث‌برانگیز در رویکرد شناختی، توصیف معنایی حروف اضافه است. معلمان و محققان زبان؛ مانند سلسه - مورسیا و لارسن - فری من^۲، (۱۹۹۹) دریافته‌اند که یادگیری حروف اضافه برای زبان‌آموزان، چالش‌های عمده‌ای ایجاد کرده است. یکی از دلایل این امر، آن است که توصیف معنی‌های حروف اضافه دشوار است. علاوه بر این، حروف اضافه دارای معانی گسترده و پیچیده‌ای هستند

(Tyler, Mueller & Ho, 2011)؛ حتی بهترین دستورها و فرهنگ‌نامه‌های توصیفی نیز معانی متعدد حروف اضافه را عمدتاً به‌دلخواه ارائه می‌دهند. دستورهای سنتی، معنی حروف اضافه را بی‌ارتباط با یکدیگر نشان داده‌اند (Bloomfield, 1933, Frank, 1972)؛ در نتیجه، اغلب حفظ کردن را به‌عنوان بهترین راهکار برای یادگیری معانی گوناگون حروف اضافه پیشنهاد می‌کنند.

بر پایه مقولات شعاعی^۳، یکی از اعضای موجود در مجموعه که دارای ویژگی‌های شاخص آن مقوله است، در مرکز قرار می‌گیرد و بقیه اعضا، با توجه به این که تا چه حد دارای آن ویژگی‌ها هستند، در فاصله‌ای نزدیک‌تر یا دورتر، نسبت به معنی مرکزی قرار می‌گیرند که به آن پیش‌نمونه می‌گویند. از آنجا که در بخش اول تحقیق حاضر، در پی درک معنی پیش‌نمونه‌ای و شبکه معنایی حرف اضافه «به» هستیم، در ادامه به معیارهای ارائه شده توسط تایلر و ایوانز (۲۰۰۳) برای تعیین معنی پیش‌نمونه‌ای می‌پردازیم.

تایلر و ایوانز^۴ (۲۰۰۳: ۴۷-۴۵)، معیارهایی را برای تعیین معنای پیش‌نمونه‌ای حروف اضافه مطرح می‌نمایند که در پژوهش آن‌ها به‌عنوان معیار تعیین معنای اولیه درون شبکه معنایی در نظر گرفته شده‌اند: الف: نخستین معنی مورد قبول^۵

حروف اضافه دارای مفاهیم گوناگونی هستند که در طول تاریخ به‌وجود آمده‌اند. قدیمی‌ترین معنای حرف اضافه، در تاریخ زبان می‌تواند به‌عنوان معنای پیش‌نمونه‌ای^۶ مطرح گردد. ب: تفوق در شبکه معنایی^۷

^۱. chaining

^۲. Celce-Murcia & Larsen-Freeman, D.

^۳. radial categories

^۴. Tyler, A, and Evans, V.

^۵. earliest attested meaning

^۶. prototype

^۷. predominance in the semantic network

هر شبکه معنایی، حاوی مفاهیم گوناگونی است که به صورت مستقیم یا غیرمستقیم با یکدیگر در ارتباطند. در این میان، تداول فراوان یک معنی خاص، در کاربردهای زبانی دیگر در شبکه معنایی می‌تواند به عنوان یکی از معیارهای انتخاب معنای پیش‌نمونه‌ای باشد.

ج: استفاده در ساخت‌های ترکیبی^۱ (ترکیب‌پذیری)

حروف اضافه مکانی، ممکن است در برخی از ساخت‌های ترکیبی؛ همچون واژه‌های مرکب به کار روند. در میان کاربردهای گوناگون هر حرف اضافه، معنایی که در واژه‌های مرکب به کار رود، می‌تواند به عنوان گزینه‌ای برای انتخاب معنای پیش‌نمونه‌ای به حساب آید و گزینه‌های دیگر حذف می‌شوند؛ همچون واژه «زیرانداز» که حرف اضافه مکانی «زیر»، به عنوان اسم و با معنای پیش‌نمونه‌ای خود؛ یعنی هنگامی که گذرنده‌آدر قسمت پایینی مرزنا^۲ و در تماس با آن قرار دارد، در واژه مرکب به کار رفته است.

د: رابطه با حروف اضافه دیگر^۳

در میان حروف اضافه مکانی، جفت‌های متضادی وجود دارند که انتخاب هریک توسط گویشور، به تعبیر و زاویه دید او بستگی دارد. برای مثال؛ مفهوم حروف اضافه «روی» و «زیر»، به تعبیر گوینده و مخاطب بستگی دارد. معنای پیش‌نمونه‌ای حروف اضافه مکانی، مفهومی است که در ایجاد تضاد میان دو حرف اضافه، نقش اساسی دارد.

و: پیش‌بینی دستوری^۵

چنانچه بتوانیم تشخیص دهیم که معنای گوناگون موجود برای یک حرف اضافه، زمانی از یک معنای خاص اقتباس شده‌اند و سپس، بخشی از شبکه معنایی مرتبط با آن حرف اضافه را تشکیل داده‌اند، می‌توانیم پیش‌بینی کنیم که معنایی که دیگر معنای از آن منشعب شده‌اند، معنای پیش‌نمونه‌ای است. از این نظریه، پیش‌تر برای تبیین چندمعنایی حروف اضافه زبان‌های گوناگون همچون «to»، «for» و «at» Tyler, Mueller & Ho, (2011) در زبان انگلیسی، حروف اضافه «перед»، «против» و «напротив» در زبان روسی (Kalyuga, 2020) و حروف اضافه‌ای؛ همچون «me»، «nè»، «nga» و «afër» در زبان آلبانیایی (Fera, 2020) استفاده شده است.

۱. use in composite forms

۲. trajectory

۳. landmark

۴. relation to other prepositions

۵. grammatical prediction

۳. پیشینه پژوهش

در بخش حاضر، به برخی از پژوهش‌های انجام‌شده، دربارهٔ حروف اضافه در زبان‌های گوناگون می‌پردازیم. ایوانز و تایلر (۲۰۰۴)، با بررسی موردی چند حروف اضافه؛ از جمله «over»، «to» و «through» به این نتیجه رسیدند که این حروف اضافه، علاوه بر مفهوم کارکردی، دارای روابط فضایی هستند. عنصر کارکردی، در نتیجهٔ تعاملات روزمرهٔ ما با آرایش فضایی مرتبط با آن حرف اضافهٔ خاص ایجاد می‌شود.

پاولوویچ^۱ (۲۰۱۰)، در پژوهشی با عنوان «زبان‌شناسی شناختی و آموزش زبان انگلیسی در گروه‌های زبان انگلیسی»، بر پایهٔ فرضیه‌های اساسی رویکرد شناختی؛ مانند دستور ساخت گلدبرگ که نظریهٔ مهمی در چهارچوب رویکرد شناختی محسوب می‌شود، به آموزش زبان انگلیسی پرداخته و خاطرنشان کرده است که یکی از مهم‌ترین اصول زبان‌شناسی شناختی، این است که همه‌چیز در زبان، تحت تأثیر معنی قرار دارد. وی در انتها به این نتیجه رسیده است که زبان‌شناسی شناختی، می‌تواند تأثیر بسزایی بر آموزش زبان داشته باشد.

راسل^۲ (۲۰۱۲)، در پژوهشی شناختی، مفاهیم گوناگون حرف اضافهٔ «over» را بررسی نمود. نتایج این تحقیق نشان دادند که «over» دارای معانی فضایی و زمانی گوناگونی است و بافت جمله، معنای دقیق این حرف اضافه را مشخص می‌کند.

اوکونو^۳ (۲۰۱۴)، با هدف دستیابی به تحلیلی جامع از مفاهیم گوناگون حرف اضافهٔ «on»، به بررسی شناختی این حرف اضافه، در زبان انگلیسی پرداخته است. نتایج این پژوهش حاکی از ارتباط معنایی این مفاهیم است؛ هرچند که برخی از موارد استثنا، در این تحلیل نمی‌گنجد و در شبکهٔ معنایی نمی‌توان جایی برای آن‌ها در نظر گرفت.

هانگ^۴ (۲۰۱۷)، در تحقیق خود از رویکرد زبان‌شناسی شناختی، برای آموزش استعاره‌های ده حرف اضافهٔ انگلیسی (*under, above, among, at, behind, beside, between, in, in front of, on*) استفاده کرد. این مطالعه، بر اساس نظریهٔ طرح‌واره‌های تصویری و مفاهیم دیگر زبان‌شناسی شناختی انجام شد. یافته‌ها نشان دادند که گروهی که به شیوهٔ شناختی آموزش دیده بودند، نسبت به گروهی که آموزش‌های سنتی دریافت کرده بودند، عملکرد بهتری داشتند.

موری^۵ (۲۰۱۹) برای پی‌بردن به مفاهیم گوناگون حرف اضافهٔ «over»، تحلیلی شناختی انجام داد. او به این نتیجه رسید که طرح‌وارهٔ تصویری حرف اضافهٔ «over»، به صورت سه‌بعدی است و شکل و اندازهٔ گذرنده و مرزمنما،

۱. Pavlovic, V

۲. Roussel, E

۳. Okuno, T

۴. Hung, B. P

۵. Mori, S

قابل افزایش و کاهش است و این امر به افزایش دانش و درک افراد از رفتار زبان‌شناختی حروف اضافه کمک می‌کند.

در سال‌های اخیر که رویکرد شناختی، محققان زیادی را در میان زبان‌شناسان و دستوردانان به خود جلب نموده است، مطالعاتی نیز درباره برخی مقوله‌های زبان فارسی، مانند حروف اضافه انجام شده است که در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

گلفام، عاصی، آفاگل زاده و یوسفی‌راد (۱۳۸۸)، در مقاله «بررسی حرف اضافه «از»، در چهارچوب معناشناسی شناختی و مقایسه آن با رویکرد سنتی»، به مطالعه موردی شبکه معنایی حرف اضافه «از» پرداختند و به این نتیجه رسیدند که معانی گوناگون این حرف اضافه، به شکل دلبخواهی نیستند و حول یک معنای سرنمونی به شکل منظمی قرار گرفته‌اند. گلفام و یوسفی‌راد (۱۳۸۸) نیز به بررسی شناختی معانی گوناگون حرف اضافه «در» پرداخته و تأکید نمودند که معانی گوناگون با یکدیگر مرتبطند. راسخ‌مهند (۱۳۸۹)، چند حرف اضافه مکانی در زبان فارسی را مدنظر قرار داده و مشخص می‌نماید که چگونه معنی‌شناسی شناختی، می‌تواند دیدگاه متفاوتی برای ضبط معانی گوناگون حروف اضافه به دست آورد و در انتها، پیشنهادهایی برای ثبت و ضبط هرچه دقیق‌تر معانی حروف اضافه در فرهنگ‌ها ارائه می‌نماید. زاهدی و محمدی زیارتی (۱۳۹۰)، با روشی توصیفی - تحلیلی و شیوه پیکره‌بنیاد، به بررسی حرف اضافه «از» در چهارچوب معنی‌شناسی شناختی پرداخته و معنای سرنمونی و معانی گوناگون این حرف اضافه را مشخص کرده و شبکه معنایی آن را رسم نموده‌اند. رضائی، مختاری و کرمانی (۱۳۹۲) در پژوهشی نظری بر اساس رویکرد معنی‌شناسی واژگانی شناختی به بررسی چندمعنایی «بر» به‌عنوان حرف اضافه و همکرد فعلی در دو باب اول گلستان سعدی پرداخته‌اند. آن‌ها بر اساس داده‌های به دست آمده، معنای سرنمونی این حرف اضافه را مشخص نموده و سپس شبکه‌ای معنایی را با توجه به کاربردهای گوناگون این حرف اضافه پیشنهاد نموده و به این نتیجه رسیده‌اند که چندمعنایی مقوله «بر» نظام‌مند بوده و به عواملی؛ همچون برجسته‌سازی، استعاره، مجاز، قالب‌های فرهنگی و تجربی و تبدیل طرح‌واره‌های تصویری در ایجاد معانی گوناگون عناصر زبانی نقش فراوانی دارند. مختاری و رضائی (۱۳۹۲)، در چهارچوب معنی‌شناسی واژگانی شناختی، به بررسی مفاهیم گوناگون مقوله «با» در نقش حرف اضافه پرداخته‌اند. آن‌ها با نشان دادن تصادفی نبودن معانی گوناگون حرف اضافه «با» و ارائه شبکه معنایی آن، به این نتیجه رسیدند که حرف اضافه «با»، دارای شبکه معنایی منسجمی می‌باشد که در آن، مفاهیم گوناگون این حرف اضافه، در قالب سه خوشه معنایی مختلف؛ شامل خوشه توافقی، تقابلی و وضعیتی، حول محور یک معنای سرنمونی که همان معنای مجاورت و همراهی است، در قالب ساختاری شعاعی قرار گرفته‌اند. پژوهش‌گرانی همچون بابایی فلاح (۱۳۹۸) و مختاری (۱۳۹۲)، به آموزش حروف اضافه با دیدگاه شناختی پرداخته‌اند.

۴. روش انجام پژوهش

تحقیق پیش رو، به دو بخش اصلی تقسیم شده است که بخش نخست آن، به ترسیم شبکه معنایی حرف اضافه «به» و تعیین معنی پیش‌نمونه‌ای این حرف اضافه پرداخته است و در بخش دوم پژوهش، با توجه به شبکه معنایی ارائه شده برای حرف اضافه «به»، یک محتوای آموزشی تهیه شده است. در این محتوای درسی، تا حد امکان همه مفاهیم مطرح شده در شبکه معنایی، در بافت‌های گوناگون پوشش داده شده‌اند. این محتوای درسی، بر آموزش معنی پیش‌نمونه‌ای حروف اضافه تأکید بیشتری دارد. در طراحی دستور زبانی که در محتوای درسی شناختی آورده شده است، تلاش شده تا آموزش مفاهیم گوناگون موجود در شبکه معنایی، در روندی هدفمند و با نظم خاصی از مفاهیم عینی‌تر آغاز شده و به شکلی ساده، روان و قابل فهم، طرح‌واره موجود در ورای هر عبارت زبانی و رابطه گذرنده و مرزما آموزش داده شود؛ به نحوی که برای افرادی که هیچ‌گونه آشنایی با رویکرد شناختی و اصول آن نداشتند، به‌سادگی قابل درک باشد. ترتیب محتوای درس نیز به‌گونه‌ای بوده است که فارسی‌آموز بتواند دلیل احتمالی فراروی کاربردهای انتزاعی‌تر را نیز درک کند، به نوعی مفاهیم انتزاعی را به تجربیات عینی و روزمره خود ارتباط دهد، مطالب مختلف را به‌صورت یکپارچه درک کند و تا حد امکان نیازی به حفظ‌کردن کاربردهای گوناگون حروف اضافه برای درک معانی مرتبط با آن‌ها نداشته باشد. پس از اجرای فرایند آموزشی، آزمونی برای هر دو گروه فارسی‌آموزان برگزار شده و نمرات به‌دست‌آمده، تجزیه و تحلیل شده‌اند.

۴.۱. بررسی شناختی حرف اضافه «به»

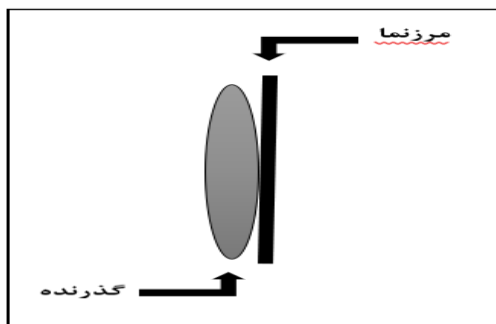
حرف اضافه «به»، یکی از حروف اضافه مکانی فارسی محسوب می‌شود که در اوستایی /paiti/، در فارسی باستان /pati/ و در پهلوی /pat/ بوده است (Abolghasemi, 1994: 212). در فرهنگ‌های لغت گوناگون فارسی، به کاربردهای متعددی برای این حرف اضافه اشاره شده است که در ادامه، به معانی ذکر شده در فرهنگ سخن (Anvari, 2003: 383) می‌پردازیم: ۱. اتصال و الصاق: «دیر به مدرسه آمدم». ۲. ایجاد ارتباط با شخص یا چیز و مخاطب قرار دادن: «به معلمت بگو این نکته را توضیح دهد». ۳. به سمت: «این راه به اصفهان می‌رود». ۴. بیان ظرفیت مکانی: «به کنجی نشستیم و به آسمان خیره شدم». ۵. روی: «حرفش را به کرسی نشاند». حال، جا دارد که به تحلیل حرف اضافه «به»، از دیدگاه شناختی بپردازیم. برای این کار، ابتدا بر مبنای دیدگاه تایلر و ایوانز (۲۰۰۳)، معنای پیش‌نمونه‌ای این حرف اضافه را به‌دست آورده و در مرحله بعد، شبکه معنایی آن را رسم می‌نماییم.

۴.۱.۱. معنای پیش‌نمونه‌ای حرف اضافه «به»

در ادامه، به تعیین معنی پیش‌نمونه‌ای حرف اضافه «به»، با توجه به معیارهای ارائه شده توسط تایلر و ایوانز (۲۰۰۳) خواهیم پرداخت:

قدیمی‌ترین مفهوم و کاربرد حرف اضافه را می‌توان به‌عنوان معنای پیش‌نمونه‌ای در نظر گرفت. طبق نوشته‌های ابوالقاسمی (۱۳۷۳)، قدیمی‌ترین کاربرد حرف اضافه «به» در معنای «اتصال و ارتباط» بوده است که محققانی؛ همچون قریب و همکاران (۱۳۶۶) نیز آن را تأیید می‌نمایند. تداول بیشتر یک معنی خاص، نسبت به کاربردهای زبانی دیگر موجود در شبکه معنایی، می‌تواند به‌عنوان یکی از معیارهای انتخاب معنای پیش‌نمونه‌ای باشد. بر اساس تحقیقات به عمل آمده درباره معنای گوناگون، حرف اضافه «به» و داده‌های جمع‌آوری شده که در ادامه به آن‌ها اشاره خواهد شد، مشخص شد که معنای «اتصال و ارتباط»، بیشترین کاربرد را داشته است. معنایی که در واژه‌های مرکب دارای حرف اضافه به کار می‌رود، می‌تواند به‌عنوان گزینه‌ای برای انتخاب معنای پیش‌نمونه‌ای باشد. معنای «اتصال و ارتباط» را می‌توان در ترکیب‌هایی؛ همچون «به‌اتفاق»، «به‌اضافه»، «به‌انضمام» مشاهده نمود که احتمال پیش‌نمونه بودن این معنی را قوت می‌بخشد. این معیار که معنی پیش‌نمونه‌ای حرف اضافه، مفهومی است که در تضاد میان دو جفت حرف اضافه، نقش کلیدی دارد را نمی‌توان به‌عنوان معیاری ایجابی دانست؛ چرا که همه حروف اضافه، دارای جفت‌های متضاد نیستند که حروف اضافه‌ای؛ همچون «به»، «از» و «برای» از این جمله هستند. حرف اضافه «به» را از این نظر که مفهوم رسیدن و اتصال را در خود دارد و حرف اضافه «از» در معنای جدا شدن از منبع است، شاید بتوان تنها در این معنی در تضاد با حرف اضافه «از» دانست که در فعل‌های مرکبی؛ همچون «از دست دادن» و «به‌دست آوردن» به کار رفته‌اند. بر این اساس، این معنی نمی‌تواند به‌طور کامل برای تشخیص معنی پیش‌نمونه‌ای این حرف اضافه، مفید و راه‌گشا باشد. اگر بتوان تشخیص داد که معنای دیگر یک حرف اضافه، زمانی از یک معنای خاص اقتباس شده‌اند، می‌توان پیش‌بینی نمود که این مفهوم اولیه، معنی پیش‌نمونه‌ای باشد. بر پایه تحقیقات به عمل آمده از داده‌های جمع‌آوری شده در پژوهش حاضر، مفهوم «اتصال و ارتباط» را می‌توان مفهوم اولیه حرف اضافه «به» دانست.

بر پایه معیارهای ارائه شده توسط تایلر و ایوانز (۲۰۰۳)، مفهوم «اتصال و ارتباط» را می‌توان به‌عنوان معنی پیش‌نمونه‌ای حرف اضافه «به» دانست که در آن، گذرنده و مرزنا به‌صورت عینی بر روی محور افقی بر هم مماس هستند و چنانچه گذرنده و مرزنا یا یکی از آن‌ها، به شکل انتزاعی باشند، از معنای پیش‌نمونه‌ای فاصله می‌گیرند. طرح‌واره تصویری این مفهوم را می‌توان به‌صورت زیر رسم نمود.



شکل ۱. معنی پیش‌نمونه‌ای حرف اضافه «به»

حال به چند نمونه از کاربردهای حرف اضافه «به» در معنی «اتصال و ارتباط» توجه نمایید:

۱. زهرا به پارک رسید.

در نمونه فوق، زهرا (گذرنده) است که به شکل فیزیکی، به پارک (مرزما) متصل شده است که با طرح‌واره ارائه شده، برای معنی پیش‌نمونه‌ای این حرف اضافه منطبق است.

۲. حق به حق‌دار رسید.

همان‌گونه که در نمونه شماره (۲) مشهود است، حق (گذرنده) به صورت انتزاعی، با حق‌دار (مرزما) در ارتباط است که این امر، منجر به دورتر شدن این مفهوم از معنای پیش‌نمونه‌ای شده است؛ اما همچنان بر طرح‌واره (۱) منطبق است.

۲.۱.۴. مفاهیم دیگر موجود در شبکه معنایی حرف اضافه «به»

در بخش حاضر، به مفاهیم دیگر حرف اضافه «به» که از معنای «اتصال و ارتباط» منشعب شده‌اند، می‌پردازیم. پیش‌تر، رضویان و خان‌زاده (۱۳۹۳)، یک شبکه معنایی برای حرف اضافه «به» ارائه داده بودند که شامل: مفاهیم الصاق و ارتباط بر روی سازگاری و مطابقت، مقابل و برابر، توالی و ترتیب، تعلیل، استعانت و استفاده از مقصد (پیش و نزد، مخاطب‌سازی) بود. بر پایه تحقیقات به‌عمل آمده، این شبکه معنایی، برخی از کاربردهای حرف اضافه «به» را در بر نمی‌گیرد، از این رو، شبکه معنایی مورد نظر نگارندگان، برخی مفاهیم دیگر را نیز شامل می‌شود که در ادامه، به مفاهیم گوناگون ارائه شده از سوی رضویان و خان‌زاده (۱۳۹۳) و همچنین معانی حاشیه‌ای به‌دست آمده می‌پردازیم:

الف. مقصد

هنگامی که گذرنده، به سمت مرزما حرکت می‌کند، به‌نوعی می‌توان معنای «اتصال و ارتباط» را در آن یافت؛ چرا که گذرنده در پی اتصال با مرزما است. در این میان، ممکن است گذرنده، مرزما و یا هر دو فیزیکی یا انتزاعی باشند. به نمونه‌های زیر توجه کنید:

۴. سارا و مادرش به بازار می‌روند.

در نمونهٔ بالا، سارا و مادرش (گذرنده)، به صورت فیزیکی به سمت بازار (مرزنا) حرکت می‌کنند. در اینجا بازار، مقصد حرکت محسوب می‌شود و سارا و مادرش، در پی ارتباط با آن هستند؛ اما ممکن است، این مقصد به شکل انتزاعی نیز مطرح شود.

۵. عشقم به یغما رفت.

در جملهٔ (۴)، عشق (گذرنده)، به شکل انتزاعی به سمت مقصدی انتزاعی (یغما) که مرزنا محسوب می‌شود، حرکت می‌کند.

ب. پیش و نزد

در این معنی، گذرنده مسیری را طی نموده و به مرزنا که یک شخص یا چیز است، رسیده است. از آنجایی که در این مفهوم، می‌توان مرزنا را به عنوان مقصد حرکت در نظر گرفت، این مفهوم را جزیی از خوشهٔ معنایی مقصد در نظر می‌گیریم.

۶. بیمار را به دکتر بردند.

در نمونهٔ بالا، بیمار (گذرنده) مسیری را طی نموده و به دکتر (مرزنا) رسیده و در نار او قرار گرفته است.

پ. مخاطب

در مفهوم خطاب قرار دادن کسی یا چیزی، به نوعی استعاره وجود دارد؛ چرا که فرد به سمت مخاطب که مرزنا محسوب می‌شود، حرکت نمی‌کند؛ بلکه این گفته‌ها و پیغام‌های اوست که به سمت مرزنا حرکت می‌کنند. از آنجا که می‌توان در این مفهوم نیز مخاطب را به عنوان نوعی مقصد قلمداد کرد، این مفهوم نیز در خوشهٔ «مقصد» قرار می‌گیرد. این مفهوم را می‌توان با حرف اضافه «برای» نیز جایگزین نمود.

۷. ماجرا را به مادرم گفتم.

در جملهٔ (۶)، صحبت‌های فرد، به عنوان گذرنده به مادر (مرزنا) می‌رسد.

ت. بر روی

در مفهوم «بر روی»، گویی طرح‌واره در فضا چرخیده است و «اتصال و ارتباط»، به روی محور عمودی صورت گرفته است.

۸. پس از مرگ پادشاه، فرزندش به تخت نشست.

۹. حرفش را به کرسی نشاند.

در دو جملهٔ بالا مشاهده می‌شود که گذرندهٔ فیزیکی، جملهٔ (۷) و گذرندهٔ انتزاعی در جملهٔ (۸)، در ارتباط با مرزنا قرار دارند؛ اما این اتصال، روی محور عمودی رخ داده است.

ث. سازگاری و مطابقت

مفهوم سازگاری، یکی از معانی انتزاعی حرف اضافه «به» محسوب می‌شود که در آن، گذرنده به شکل انتزاعی با مرزما ارتباط برقرار می‌کند. همچون جملّ زیر که در آن لباس (گذرنده) و خواهر (مرزما)، به صورت انتزاعی با یکدیگر مرتبط شده‌اند.

۱۰. این لباس، خیلی به خواهرت می‌آید.

ج. در مقابل و در برابر

در مفهوم «در مقابل» گذرنده و مرزما را در مقام مقایسه و تعویض با یکدیگر مرتبط می‌کنیم. به این صورت که گذرنده و مرزما، به شکلی انتزاعی در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند تا ارزش‌شان را با یکدیگر مقایسه کنند و در صورت برابری، با یکدیگر تعویض نمایند.

۱۱. یک تار موی او را به دنیا نمی‌دهم.

در مثال فوق، تار مو (گذرنده) و دنیا (مرزما)، به صورت انتزاعی در کنار یکدیگر تصور شده و با یکدیگر مقایسه می‌شوند.

چ. توالی و ترتیب

برای بیان ترتیب، گذرنده و مرزما، پی‌درپی به دنبال هم می‌آیند و مفهوم اصلی اتصال را در بر می‌گیرند.

۱۲. مدیر مدرسه، برای صحبت با دانش آموزان، کلاس به کلاس می‌رفت.

همان‌گونه که از جمله بالا برمی‌آید، گذرنده و مرزما در کنار یکدیگر قرار گرفته‌اند و با هم در ارتباطند.

ح. تعلیل

برای بیان دلیل یک امر، علت در نقش مرزما با معلول خود که به عنوان گذرنده در جمله می‌آید، ارتباط برقرار می‌کند و به شکل انتزاعی با مفهوم پیش‌نمونه‌ای حرف اضافه «به» در ارتباط است.

۱۳. او را به جرم دزدی دستگیر کردند.

در مثال بالا مشهود است که حرف اضافه «به»، علت حادثه را به معلول مرتبط کرده است که در اینجا جرم دزدی، علت و دستگیری معلول محسوب می‌شود.

خ. استعانت

مفهوم «استعانت»، یکی دیگر از مفاهیم موجود در شبکه معنایی، حرف اضافه «به» است که در آن، کاری توسط گذرنده به کمک مرزما انجام می‌شود که البته امروزه کمتر از حرف اضافه «به» برای بیان این مفهوم استفاده می‌شود و «با» برای بیان این کاربرد مصطلح است.

۱۴. علی به زور در قوطی را باز کرد.

۱۵. چنانکه بکوبم به گرز گران.

در جمله بالا، علی (گذرنده) برای انجام یک عمل، از زور (گذرنده) استفاده نموده است و به نوعی حرف اضافه «به»، میان گذرنده و مرزما ارتباط برقرار کرده است.

تا به اینجا به بیان مفاهیم موجود در شبکه معنایی ارائه شده توسط رضویان و خان‌زاده (۱۳۹۳) پرداختیم. در ادامه به برخی از مفاهیم به‌دست‌آمده توسط محققین می‌پردازیم:

د. برخورد و ضربه

مفهوم «برخورد و ضربه»، یکی از معانی حرف اضافه «به» است که در شبکه معنایی فوق به آن اشاره نشده است و با وجودی که مفهوم «اتصال و ارتباط» را در خود دارد، اما گذرنده به سمت مرزنا حرکت می‌کند و به آن می‌رسد؛ پس می‌توان این معنا را در خوشه «مقصد و هدف» قرار داد.

۱۶. توپ خورد به پام.

در جمله بالا، گذرنده به سمت مرزنا حرکت کرده و با آن برخورد می‌کند.

ذ. مقایسه

در مفهوم «در مقابل و در برابر»، به مفهوم «مقایسه» اشاره‌ای نشده؛ اما یکی از کاربردهای حرف اضافه «به»، مقایسه دو یا چند شخص یا چیز با یکدیگر است و به عبارتی می‌توان گفت: «در مقابل و در برابر»، می‌تواند زیرمجموعه‌ای برای معنای «مقایسه» محسوب شود.

۱۷. تو به لاغری سعید نیستی.

در نمونه بالا، گذرنده و مرزنا برای قرار گرفتن در مقام مقایسه با یکدیگر مرتبط شده‌اند.

ر. شباهت

«شباهت»، یکی دیگر از مفاهیم فراموش شده در شبکه معنایی رضویان و خان‌زاده (۱۳۹۳) است که در آن، گذرنده و مرزنا برای بیان شباهت‌ها، کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و با یکدیگر مرتبط می‌شوند.

۱۸. سارا به مادرش رفته.

در نمونه بالا، سارا (گذرنده) در کنار مادرش (مرزنا) قرار گرفته است تا شباهت آن‌ها بیان شود.

ز. حالت

«حالت»، یک چیز به صورت فیزیکی یا انتزاعی با آن در ارتباط است و از این رو، از حرف اضافه «به» برای بیان آن استفاده می‌شود.

۱۹. به زیبایی این نکته را بیان نمود.

در مثال فوق، زیبایی با نکته بیان شده در ارتباط است و از این رو، از حرف اضافه «به» برای بیان آن استفاده شده است.

س. سوگند

برای سوگند خوردن، فرد به صورت انتزاعی خود را در مقابل یک شخص یا چیز مقدس قرار می‌دهد و بین این دو حوزه ارتباط برقرار می‌شود.

۲۰. به خدا من این کار را نکردم.

در جمله بالا، گذرنده (فرد) به صورت انتزاعی خود را به مرزنا (خدا) نزدیک نموده و درمقابل او قرار می‌گیرد و به نوعی، وی را شاهد بر اتفاقات قرار می‌دهد.

بر پایه آنچه تاکنون بیان شد، می‌توان شبکه معنایی حرف اضافه «به» را به شکل زیر رسم نمود.



شکل ۲. شبکه معنایی حرف اضافه «به»

همان‌گونه که در شکل فوق مشاهده می‌شود، حرف اضافه «به»، دارای ۱۳ معنای پیرامونی است که حول مفهوم پیش‌نمونه‌ای پراکنده شده‌اند. بر این اساس، معانی این حرف اضافه عبارتند از: اتصال و ارتباط، مقصد، پیش و نزد، مخاطب، بر روی، سازگاری و مطابقت، در مقابل و در برابر، توالی و ترکیب، تعلیل، استعانت، برخورد و ضربه، مقایسه، شباهت، حالت و سوگند.

۲.۴. درس‌نامه آموزش حرف اضافه «به» بر پایه دیدگاه شناختی

در این بخش، با توجه به آنچه در تحلیل شناختی، حرف اضافه «به» مطرح شد، درسی حاوی کاربردهای گوناگون حرف اضافه، «به» همراه با عبارات و اصطلاحات کاربردی مرتبط ارائه می‌شود که محتوای آن به ترتیب شامل موارد زیر است:

(۱) گفتگویی مرتبط با موضوع که بر اساس گفتگوهای روزمره رایج در زبان فارسی طراحی شده و در آغاز درس قرار می‌گیرد. گفتگوی یاد شده و اصطلاحات و عبارات استعاری آن عمدتاً حول محور حرف اضافه «به» قرار دارند. بدیهی است که ارائه این ساخت‌های زبانی، علاوه بر آشنا نمودن زبان‌آموزان با معانی مختلف حرف اضافه «به»، آن‌ها را با واژه‌ها و اصطلاحات جدید نیز آشنا می‌سازد و باهم‌آیی‌ها و ساخت‌های دستوری، جملات و ترکیبات را در معرض دید و استفاده آن‌ها قرار می‌دهد. برای تفهیم بهتر مطلب، پرسش‌هایی در ارتباط با زندگی شخصی و نظرات فرد، قبل و بعد از بخش گفتگو آورده می‌شود تا ذهن فارسی‌آموز برای درک مطلب آماده شود و بتواند در بافت واقعی، ارتباطی از حرف اضافه «به» استفاده کند.

۲) بخش اصطلاحات که در آن، اصطلاحات کاربردی مرتبط با حرف اضافه «به» درون بافت آورده می‌شود تا فارسی‌آموزان، هرچه بیشتر با کاربرد آن‌ها درون جمله آشنا شوند.

۳) متن خواندن مرتبط با موضوع و در بردارنده اصطلاحات و جملاتی که حرف اضافه «به» در آن پررنگ شده است تا توجه فارسی‌آموز را به خود جلب نماید و پرسش‌های قبل و بعد از آن متن که به درک بیشتر متن کمک می‌کند.

۴) دستور زبان با دیدگاه شناختی؛ شامل ارائه نمونه‌ها و توضیحاتی از کاربردهای عینی حرف اضافه «به» و سپس گسترش مطلب به سوی مثال‌های انتزاعی با توجه به نمونه‌هایی که در بخش‌های قبلی درس آورده شده‌اند و ارائه فعالیت‌های کاربردی برای تفهیم بیشتر مطالب در پایان بخش است. در این بخش، با توضیح مختصر سعی می‌شود تا زبان‌آموز در جمع‌بندی آنچه به صورت غیرمستقیم در قالب متن آموزش داده شده است، یاری شود. طبیعی است، با توجه به رویکرد دستور شناختی، به مسأله ساخت و معنی، این دو از هم جدا نیستند و ارائه نکات دستوری، کمک شایانی به افزایش دانش زبانی فرد می‌نماید.

۵) یک سخن حکیمانه یا یک بیت شعر مرتبط با موضوع و دارای حرف اضافه «به»، در پایان درس ارائه می‌شود تا یادگیری به تجربه‌ای شیرین برای فارسی‌آموزان مبدل گردد و با نمونه‌ای از کاربرد حروف اضافه در ادبیات نیز آشنا شوند.

در ادامه، سعی خواهد شد تا با توجه به محدودیت حجم مقاله، تنها نمونه‌ای از محتوای طراحی شده، برای دو بخش گفتگو و نکات دستوری در آموزش حرف اضافه «به» ارائه گردد.

۴.۲.۱. نمونه‌ای از محتوای تهیه شده برای آموزش حرف اضافه «به»

به منظور آشنایی ضمنی زبان‌آموزان با کاربردهای گوناگون حرف اضافه «به»، گفتگویی به همراه پرسش‌های پیش‌تکلیف و پس‌تکلیف، در ابتدای درس‌نامه آورده و حرف اضافه «به» در جمله‌ها و عبارتها برجسته‌سازی شد تا توجه فارسی‌آموزان به آن‌ها جلب شود. در ادامه، این گفتگو ارائه شده است.

عنوان گفتگو: «دیر رسیدن به مدرسه»

- چرا دیروز دیر به مدرسه رسیدی؟
- دیروز مثل همیشه ساعت ۷ به مدرسه آمدم، اما در راه اتفاق عجیبی افتاد.
- چه اتفاقی؟
- یک خانم مسن را دیدم که جعبه بزرگی در دست گرفته و کوچه به کوچه می‌رود. به یاد مادربزرگم افتادم که یک تار مویش را به دنیا نمی‌دهم.
- چه کار کردی؟
- به خودم گفتم که باید حتما به او کمک کنم. به سمتش رفتم و جعبه را از او گرفتم.

- آفرین چه کار خوبی کردی! بعد چه اتفاقی افتاد؟
 - می‌خواست به خانهٔ پسرش برود. برگهٔ آدرس را به من داد و من هم او را به آن آدرس بردم. اما.....
 - اما چی؟
 - گفتند که پسرش را به علت سکتۀ قلبی به بیمارستان برده‌اند. وقتی این خبر را شنید به زمین افتاد و مجبور شدیم، او را به دکتر ببریم. خلاصه اصلاً به مدرسه فکر نمی‌کردم و وقتی یادم آمد که خیلی دیر شده بود.
- همان‌گونه که در گفتگوی بالا قابل مشاهده است، ۱۶ مرتبه از حرف اضافهٔ «به» در مفاهیم گوناگون استفاده شده است که در میان آن‌ها، مفاهیم پیش‌نمونه‌ای تا معانی استعاری قابل مشاهده است و ذهن فارسی‌آموز را برای درک کاربردهای گوناگون این حرف اضافه در متن آماده می‌سازد.

۲.۲.۴. آموزش مفاهیم حرف اضافهٔ «به»

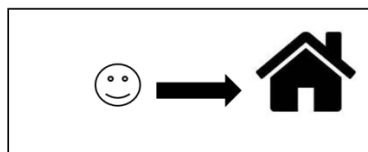
«به»، یکی از حروف اضافهٔ پرکاربرد زبان فارسی است که برای نشان دادن مقصد حرکت چیزی در فضا به کار می‌رود. به عبارت دیگر، این حرف اضافه زمانی استفاده می‌شود که بخواهیم بگوییم که چیزی به چیز دیگری نزدیک می‌شود و به آن می‌رسد. به مثال‌های زیر توجه کنید:

۱. کتاب را به سارا دادم.

در جملهٔ ۱، کتاب به سارا نزدیک شده است و در کنار او قرار گرفته است.

۲. سارا به خانه می‌رود.

در مثال ۲، سارا به سمت خانه حرکت کرده و به آنجا نزدیک شده است. در این جمله، خانه، مقصد حرکت سارا است.



شکل ۳. طرح‌واره معنی پیش‌نمونه‌ای حرف اضافهٔ «به» در جمله «سارا به خانه می‌رود».

می‌توانیم از این حرف اضافه برای بیان مسائل انتزاعی هم استفاده کنیم.

۳. کودک به خواب رفت.

در جملهٔ بالا، کودک به سمت خواب که غیرقابل مشاهده و انتزاعی است، حرکت کرده است. مثال زیر، نشان‌گر وضعیتی است که ممکن است، یک چیز در جهت‌های مختلفی به چیز دیگری نزدیک شود؛ مثلاً وقتی چیزی از بالا به چیز دیگری نزدیک می‌شود.

۴. هواپیما نیم ساعت قبل به زمین نشست.

- در جمله ۴، هواپیما از بالا به زمین نزدیک شده و روی آن قرار گرفته است.
- گاهی وقتی حالت یک چیز را بیان می‌کنیم، ارتباطی بین آن چیز و حالت آن برقرار می‌کنیم که این ارتباط، از نوع انتزاعی است؛ مانند:
۵. علی به سرعت درس‌هایش را خواند.
- در مثال فوق، میان سرعت و درس خواندن ارتباط برقرار شده است و برای بیان حالت درس خواندن، از حرف اضافه «به» استفاده شده است.
- برای این که کسی را مخاطب قرار دهیم، باید به شکل فیزیکی یا انتزاعی به او نزدیک شویم که در این کاربرد، هم از حرف اضافه «به» استفاده می‌شود.
۶. به مادرم تلفن کردم و همه ماجرا را توضیح دادم.
- در جمله ۶، گوینده به مخاطبش نزدیک شده است تا با او ارتباط برقرار کند. این ارتباط، ممکن است به صورت فیزیکی یا انتزاعی باشد که در نمونه بالا، از نوع انتزاعی است.
- وقتی می‌خواهیم سازگاری و مطابقت دو چیز را با هم نشان دهیم یا آن‌ها را با هم مقایسه کنیم، لازم است آن دو را کنار یکدیگر قرار دهیم. پس می‌توان برای بیان این مفهوم نیز از حرف اضافه «به» استفاده کرد.
۷. یک تار مویش را به دنیا نمی‌دهم.
- در این نمونه، یک تار مو در کنار دنیا قرار گرفته است تا با هم مقایسه شوند.
- سازگاری و تناسب دو یا چند چیز در کنار یکدیگر، از کاربردهای دیگر حرف اضافه «به» است؛ زیرا برای تشخیص تناسب، آن‌ها باید کنار یکدیگر قرار بگیرند.
۸. این لباس، خیلی به خواهرم می‌آید.
- در مثال بالا، قرار گرفتن لباس در کنار خواهر، زیبایی و تناسب ایجاد کرده است.
- برای مقایسه دو یا چند چیز، باید آن‌ها را به صورت فیزیکی و یا درون ذهن خود کنار یکدیگر قرار دهیم تا شباهت‌ها و تفاوت‌ها را بهتر مشاهده کنیم. برای بیان چنین حالتی، از حرف اضافه «به» استفاده می‌کنیم.
۹. سامان به مادرش شبیه است.
- در جمله ۹، برای تشخیص شباهت سامان به مادرش، در ذهن یا به صورت فیزیکی، دو شخص کنار یکدیگر قرار می‌گیرند.
- اگر بخواهیم ترتیب چند چیز را بیان کنیم، باید یک به یک به آن‌ها فکر کنیم. پس به صورت فیزیکی یا انتزاعی، به آن‌ها نزدیک می‌شویم.
۱۰. کلاس به کلاس رفت و اسم غایب‌ها را پرسید.
- همان‌گونه که در نمونه بالا مشاهده می‌شود، فرد به سمت کلاس‌ها حرکت می‌کند و به آن‌ها نزدیک می‌شود.

از آنجا که هر اتفاقی عتبی دارد و بین اتفاق و علت آن، ارتباطی انتزاعی وجود دارد، می‌توانیم از حرف اضافه «به» برای بیان علت هم استفاده کنیم.

۱۱. پلیس، او را به جرم دزدی دستگیر کرد.

در جمله فوق، میان دزدی و فرد ارتباط برقرار شده است و این ارتباط، با حرف اضافه «به» نشان داده شده است. برای این که سوگند یاد کنیم، به صورت انتزاعی خود را در مقابل یک شخص یا چیزی مقدس قرار داده و او را شاهد قرار می‌دهیم. برای بیان این معنی نیز از حرف اضافه «به» استفاده می‌کنیم. به عبارت دیگر، برای قسم خوردن باید خود را در مقابل یک شخص یا شیء مقدس تصور کنیم و او را شاهد بر اتفاقات قرار دهیم.

۱۲. به خدا من شیشه را نشکستم.

در مثال ۱۲، فرد خداوند را شاهد بر امر می‌پندارد و او را ناظر بر کارهای خود قرار می‌دهد.

از آنجا که معنی استعانت و یاری گرفتن، نسبت به گذشته کاربرد بسیار اندکی دارد، از آموزش آن صرف نظر شده است.

۱۳. به نیرو بود مرد را راستی

امروزه این نوع مفهوم، کاربردی ندارد و به جای آن، از حرف اضافه «با» استفاده می‌شود.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

۵.۱. ارائه درس‌نامه آموزش حرف اضافه «به» بر پایه دیدگاه شناختی در کلاس درس

به منظور بررسی میزان تأثیر استفاده از رویکرد شناختی در آموزش حرف اضافه «به»، در فرایند فراگیری فارسی-آموزان، نمونه درس طراحی شده برای آموزش مفاهیم گوناگون این حرف اضافه، در دانشگاه دولتی قم استفاده شد. دو گروه از فارسی‌آموزان سطح میانی این دانشگاه؛ شامل ۳۰ فارسی‌آموز عرب‌زبان زن، به عنوان گروه آزمایش و کنترل انتخاب شدند. گروه آزمایش شامل ۱۵ فارسی‌آموز ۲۵ تا ۳۵ ساله و گروه کنترل؛ شامل ۱۵ فارسی‌آموز ۲۴ تا ۳۷ ساله بود. هر دو گروه، کتاب اول و دوم آموزش فارسی عمومی را در دانشگاه دولتی قم گذرانده بودند. آن‌ها فرم مربوط به پیشینه زبانی؛ شامل داشتن والدین فارسی‌زبان، آشنایی قبلی با زبان فارسی و زندگی در ایران را تکمیل کرده و در پیش‌آزمون، گروه آزمایش نمره میانگین ۱۷ و گروه کنترل ۱۷،۱۳ را کسب کرده بودند. نمرات به دست آمده دو گروه، در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۱. نمرات به دست آمده از پیش‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

ردیف	گروه آزمایش	گروه کنترل
۱	۱۹	۱۹
۲	۱۹	۱۸
۳	۱۸	۱۸

۱۸	۱۸	۴
۱۸	۱۷	۵
۱۷	۱۷	۶
۱۷	۱۷	۷
۱۷	۱۷	۸
۱۷	۱۷	۹
۱۷	۱۶	۱۰
۱۷	۱۶	۱۱
۱۷	۱۶	۱۲
۱۶	۱۶	۱۳
۱۶	۱۶	۱۴
۱۵	۱۶	۱۵

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، گروه آزمایش و کنترل، نتایج تقریباً مشابهی را در پیش‌آزمون کسب نموده‌اند. فرایند آموزش در گروه آزمایش و کنترل، به این صورت بود که در دو جلسه ۹۰ دقیقه‌ای، کاربردهای گوناگون حرف اضافه «به»، به آن‌ها آموزش داده شد. با این تفاوت که گروه کنترل، به شیوه سنتی آموزش دید؛ اما برای گروه آزمایش، ابتدا دانش پیش‌زمینه‌ای فارسی‌آموزان به کمک پرسش‌هایی درباره زندگی شخصی آن‌ها فعال شد و سپس گفتگو و متنی شنیداری که شامل معانی گوناگون حرف اضافه «به» بود، در کلاس ارائه گردید. پس از آن، یک متن خواندن حاوی معانی گوناگون این حرف اضافه، به همراه پرسش‌های گوناگون پیش از خواندن و پس از خواندن، در کلاس درس آموزش داده شد و نکات دستوری به شیوه شناختی ارائه گردید. در پایان، یک بیت شعر؛ شامل حرف اضافه «به» که برای فارسی‌آموزان این سطح قابل درک باشد، خوانده و مفهوم آن برای فارسی‌آموزان توضیح داده شد. پس از تدریس معانی و کاربردهای گوناگون حرف اضافه «به»، آزمونی ۲۰ نمره‌ای برای سنجش میزان درک و به‌کارگیری مفاهیم گوناگون این حرف اضافه، توسط فارسی-آموزان دو گروه برگزار و داده‌های حاصل مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

در جدول زیر، نمرات گروه آزمایش و گروه کنترل، به همراه بالاترین و پایین‌ترین نمرات، میانگین و انحراف معیار آورده شده است.

جدول ۲. نمرات فارسی‌آموزان گروه آزمایش و کنترل

ردیف	نمرات گروه آزمایش	نمرات گروه کنترل
۱	۲۰	۱۹
۲	۲۰	۱۸
۳	۲۰	۱۸
۴	۲۰	۱۸
۵	۲۰	۱۸
۶	۲۰	۱۷
۷	۱۹	۱۷

۱۷	۱۹	۸
۱۷	۱۹	۹
۱۷	۱۹	۱۰
۱۷	۱۹	۱۱
۱۷	۱۸	۱۲
۱۶	۱۸	۱۳
۱۶	۱۸	۱۴
۱۶	۱۸	۱۵
۱۹	۲۰	بالاترین نمره
۱۶	۱۸	پایین‌ترین نمره
۱۷,۲۰	۱۹,۱۳	میانگین نمرات
۰,۹۴	۰,۸۳	انحراف معیار

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌شود، در آزمون ۲۰ نمره‌ای که از گروه آزمایش و کنترل گرفته شد، بالاترین نمره گروه آزمایش، ۲۰ با بسامد ۶ است و در گروه کنترل، بالاترین نمره، ۱۹ با بسامد ۱ است. پایین‌ترین نمره در گروه آزمایش، ۱۸ با بسامد ۴ است و پایین‌ترین نمره در گروه کنترل، ۱۶ با بسامد ۳ می‌باشد. با توجه به محاسبات انجام شده، میانگین نمرات در گروه آزمایش، ۱۹,۱۳ و در گروه کنترل، ۱۷,۲۰ و انحراف معیار در گروه آزمایش، ۰,۸۳ و در گروه کنترل، ۰,۹۴ است. با توجه به نتایج به‌دست آمده، به نظر می‌رسد که گروه آزمایش، نسبت به گروه کنترل، عملکرد بهتری داشته است و همچنین عملکرد آزمودنی‌های این گروه تا حدی همگن‌تر بوده است.

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف و آزمون تی مستقل

۰,۱۵۱	کولموگروف اسمیرنوف
۰,۷۷	معنی‌داری آزمون کولموگروف اسمیرنوف
$T(۲۸) = ۶,۲۴$	نتیجه آزمون تی مستقل
$P = ۰,۰$	معنی‌داری آزمون تی مستقل

برای مقایسه میانگین نمره آزمون، دو گروه آزمایش و کنترل، از آزمون تی مستقل استفاده شده است. استفاده از این آزمون، مستلزم بررسی نرمال بودن توزیع نمرات آزمون در دو گروه است. به دلیل معنی‌دار نبودن آزمون، کولموگروف اسمیرنوف (۰,۷۷) و نتیجه آزمون کولموگروف اسمیرنوف (۰,۱۵۱) مشخص شد که داده‌های آزمون، دارای توزیع نرمال هستند و استفاده از آزمون تی مستقل، مجاز است. در آزمون تی ($P = ۰,۰ \leq P$)، سطح معنی‌داری کمتر از ۰,۰۵، به‌دست آمد که حاکی از معنی‌دار بودن تفاوت عملکرد دو گروه آزمایش و کنترل است. از آنجا که هرچه مقدار تی بیشتر باشد، نشان‌دهنده تصادفی نبودن یافته‌های به‌دست‌آمده است. مقدار تی ۶,۲۴ با درجه آزادی ۲۸، گویای آن است که تفاوت نمرات به‌دست‌آمده در گروه کنترل و آزمایش، معنی‌دار است و فرضیه مؤثر بودن روش تدریس شناختی حرف اضافه «به» تأیید می‌شود.

در این تحقیق، برای بررسی روایی صوری و محتوایی آزمون، از ۵ متخصص در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نظرخواهی شد و آن‌ها آزمون را از نظر ظاهری و محتوایی مناسب ارزیابی نمودند. پایایی از روش دو نیمه کردن آزمون برای سنجش پایایی آزمون به دست آمد و سپس نتایج حاصل از دو آزمون، با یکدیگر مقایسه شدند و ضریب هم‌بستگی آن دو، از طریق روش پی‌رسون مشخص شد. با توجه به ضریب هم‌بستگی «۰,۸۳۸» و مقدار P «۰»، می‌توان نتیجه گرفت که آزمون از هم‌بستگی قابل قبولی برخوردار است. در مرحله بعد، به کمک فرمول اسپیرمن - براون، ضریب پایایی کل آزمون به دست آمد که این مقدار، برابر با «۰,۹۱» بود که نشان از پایایی مناسب آزمون است.

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

در تحقیق حاضر، با توجه به معنی‌دار بودن نتایج آزمون تی به دست آمده از آزمون برگزار شده، برای گروه‌های آزمایش و کنترل مشخص گردید که آموزش بر مبنای رویکرد شناختی و بر پایه شبکه معنایی می‌تواند در یادگیری هرچه بهتر مفاهیم حروف اضافه مؤثر باشد؛ چراکه معانی جداگانه مرتبط با یک حرف اضافه خاص، از نظر معنی‌شناختی، به شکل نظام‌مندی با هم مرتبطند (Dwell, 1994, Herskovits, 1986, 1988, Evans, and Tyler, 2005, 2004).

هانگ (۲۰۱۷) بر اساس نظریه طرح‌واره‌های تصویری و مفاهیم دیگر زبان‌شناسی شناختی، نتیجه گرفت که گروهی که به شیوه شناختی آموزش دیده باشند، نسبت به گروهی که آموزش‌های سنتی دریافت می‌کنند، عملکرد بهتری خواهند داشت. در تحقیق حاضر نیز در آموزش حرف اضافه «به»، به فارسی‌آموزان خارجی نتایج مشابهی به دست آمد و این نتیجه تأیید شد که استفاده از رویکرد شناختی، در تدوین مواد آموزشی می‌تواند تأثیر بسزایی در روند یادگیری زبان‌آموزان داشته باشد. مفاهیم گوناگون حروف اضافه را هرچه بیشتر در ذهن فرد نهادینه نماید و او را با کاربردهای گوناگون این عناصر زبانی آشنا کند.

همان‌طور که یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، در آموزش سنتی مفاهیم حروف اضافه، فارسی‌آموزان، توانایی ادراکی کمتری از کاربردهای گوناگون آن‌ها نشان دادند. این نتیجه، در تحقیقات لینداستروم‌برگ (۱۹۹۸) هم به دست آمد. لم^۱ (۲۰۰۹) نیز در پژوهشی پی برد که فراگیران اسپانیایی، به‌عنوان زبان دوم، پس از چهار سال آموزش سنتی در کالج اسپانیایی، هیچ پیشرفتی در کسب مهارت کاربرد حروف اضافه POR و PARA نشان ندادند. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهند که برخلاف نظر فری‌من (۱۹۹۸) که مفاهیم گوناگون حروف اضافه را تصادفی می‌دانست و معتقد بود که یادگیری معنی آن‌ها برای زبان‌آموزان چالش بزرگی محسوب می‌شود، این مفاهیم با یکدیگر در ارتباطند و به شیوه‌ای نظام‌مند، حول یک مفهوم پیش‌نمونه‌ای پراکنده شده‌اند.

^۱. Lam, Y

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از این تحقیق، به نظر می‌رسد که مواد آموزشی شناختی، برای تدریس مفاهیم گوناگون حرف اضافه باید دارای ویژگی‌های زیر باشد:

- همه مفاهیم مطرح شده در شبکه معنایی را تا حد امکان و در بافت‌های گوناگون پوشش دهد.
- بر آموزش معنای پیش‌نمونه‌ای حروف اضافه، تأکید بیشتری داشته باشد.
- در تدوین دستور زبانی که بر پایه محتوای درسی شناختی آموزش داده می‌شود، باید تلاش کرد که مفاهیم گوناگون موجود در شبکه معنایی را در روندی معنی‌دار و با نظم خاصی از مفاهیم عینی‌تر آغاز کرده و طرح‌واره موجود در ورای هر عبارت زبانی و رابطه گذرنده و مرزنا را به شکلی ساده و روان آموزش داد؛ به‌طوری که برای افرادی که هیچ‌گونه آشنایی با رویکرد شناختی و اصول آن ندارند، به‌سادگی قابل درک باشد.
- ترتیب ارائه محتوا به نحوی باشد که فراگیر بتواند دلیل احتمالی فراروی کاربردهای انتزاعی‌تر را نیز درک کند و بتواند به نوعی، مفاهیم انتزاعی را به تجربیات عینی و روزمره خود ارتباط داده و مطالب مختلف را به شکلی یکپارچه درک نماید و تا حد امکان نیازی به حفظ نمودن کاربردهای گوناگون حروف اضافه، برای درک معانی مرتبط با آن‌ها نداشته باشد.

فهرست منابع:

- ابوالقاسمی، محسن (۱۳۸۹)، *تاریخ زبان فارسی*، چاپ هفتم. تهران: سمت.
- راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۹)، «بررسی معانی حروف اضافه مکانی فرهنگ سخن بر اساس معنی‌شناسی شناختی». *ادب-پژوهی*، ۶۶، ۱۴-۴۹.
- رضائی، ح. مختاری، ش. کرمانی، م (۱۳۹۲)، «بررسی شناختی مقوله‌ی «بر» در گلستان سعدی»، *نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی تطبیقی*. شماره ۶، ۷-۲۰.
- رضویان، ح. و خان‌زاده، م. (۱۳۹۳). چندمعنایی حرف اضافه «به» در زبان فارسی با رویکرد معنی‌شناسی شناختی. *مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران*. ۷، ۵۷-۷۹.
- زاهدی، ک. محمدی زبارتی، ع. (۱۳۹۰)، «شبکه معنایی حرف اضافه فارسی «از» در چهارچوب معنی‌شناسی شناختی»، *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۱۳، شماره ۱، ۸۰-۶۷.
- قریب، ع. همایی، ج. یاسمی، ر. ملک‌الشعرای بهار، و فروزان‌فر، ب. (۱۳۸۹). دستور زبان فارسی. به اهتمام جهانگیر منصور. تهران: ناهید.
- گلفام، ا. عاصی، م. آقاگل زاده، ف. یوسفی‌راد، ف. (۱۳۸۸)، «بررسی حرف اضافه (از) در چهارچوب معناشناسی شناختی و مقایسه آن با رویکرد سنتی»، *زبان و زبان‌شناسی*، شماره ۱۰.
- گلفام، ارسلان و یوسفی‌راد، فاطمه (۱۳۸۱)، «زبان‌شناسی شناختی و استعاره». *تازه‌های علوم شناختی*، دوره ۳، شماره ۳.
- مختاری، ش. و رضایی، ح. (۱۳۹۲)، «بررسی شناختی شبکه معنایی حرف اضافه «با» در زبان فارسی». *مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان: دانشگاه فردوسی مشهد*. ۷(۹)، ۹۴-۷۳
- معین، م. (۱۳۷۱)، *فرهنگ معین (۶ جلدی)*. تهران: انتشارات امیرکبیر.

References:

- Abolghasemi, M.** (2010). *Persian Language History*. Tehran: Samt. [In Persian].
- Bloomfield, L.** (1933). *Language*. New York: Holt, Reinehart and Winston.
- Brown, J.D.** (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston: Heinle & Heinle.
- Brugman, Claudia.** (1981) *The Story of 'over': Polysemy, Semantics and the Structure of the Lexicon*, MA thesis, University of California, Berkeley (published New York: Garland, 1988).
- Brugman, C.** (1988). *The Story of Over: Polysemy, Semantics and the Structure of The Lexicon*. New York:Garland.
- Brugman, Claudia and George Lakoff.** (1988) Cognitive topology and lexical networks in S. Small, G. Cottrell and M. Tannenhaus (eds), *Lexical Ambiguity Resolution*. San Mateo, CA: Morgan Kaufman, pp. 477–507.
- Chomsky, Noam.** (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Croft, W. and Alan Cruse .D.** (2004). *Cognitive Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dewell, Robert.** (1994). 'Over again: image-schema transformations in semantic analysis', *Cognitive Linguistics*, 5, 4, 351–80.
- Dirven, R.** (1993). Dividing Up Physical and Mental Space into Conceptual Categories by Means of English Prepositions. In C. Zelinsky-Wibbelt (ed.). *The Semantics of Prepositions*. Berlin: Mouton de Gruyter. 73-98.
- Evans, V. and Green, M.** (2006). *Cognitive Linguistics: an introduction*. Edinburgh University Press.
- Evans, V. and Tyler, A.** (2004). Rethinking English 'prepositions of movement: The case of *to* and *through*. *Belgium Journal of Linguistics*, 18, 2004 (pp. 247-270).
- Geeraerts, D.** (1995). *Cognitive linguistics: Handbook of pragmatics*. Amsterdam: J. Benjamin Pub. Co.
- Geeraerts, D.** (2006). *Words and Other Wonders. Papers on lexical and Semantic Topics*. Berlin/ New York : Mouton de Gruyter.
- Geeraerts, D. & Cuyckens, H.** (2007). *Cognitive Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Gharib, A. Homai, J., Yasmi, R., Malek-al-Shaarai Bahar, and Forozan-far, B.** (1389). Persian grammar. By Jahangir Mansour. Tehran: Nahid. [In Persian].
- Gulfam, A. Asi, M. Aghagolzadeh, F. Yousefi Rad, F.** (2008), "Investigation of the preposition (from) in the framework of cognitive semantics and its comparison with the traditional approach", *Language and Linguistics*, No. 10. [In Persian].
- Golfam, A. & Yousefi Rad, F.** (2010). A Cognitive Semantic Approach to Persian Spatial Prepositions, a Pedagogical Perspective, Case Study: Persian Preposition /dær/. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 56, 167-179. [In Persian].
- Hawkins, B. W.** (1984). *The semantics of English spatial prepositions*. University of California San Diego, ph. Dissertation.
- Herskovits, A.** (1997). Language and Spatial Cognition and Vision. In Oliviero Stock. *Construction Grammars: Cognitive Grounding and Theoretical Extensions*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 147–190.
- Herskovits, A.** (1986). *Language and spatial cognition- an interdisciplinary study for the prepositions in English*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Hung, B. P.** (2017). Vietnamese students learning the semantics of English prepositions. *GEMA Online@ Journal of Language Studies*, 17(4), 14-27.
- Johnson, M.** (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning Imagination, and Reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Langacker, Ronald W.** (1987). *Foundations of Cognitive Grammar: Theoretical Prerequisites, vol. 1*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald W.** (1990). *Concept, Image, and Symbol: The Cognitive Basis of Grammar*. Cognitive Linguistics Research 1. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Langacker, Ronald W.** (1991). *Foundations of Cognitive Grammar, vol. 2: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Larsen-Freeman, D.** (1998). Expanded roles of learners and teachers in learner-centered instruction. in Renandya, W. and G. Jacobs (eds.). *Learners and Language Learning*. Singapore: SEAMEO Regional Language Center.
- Lee, David.** (2001). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Melbourne: Oxford University Press.
- Lindstronberg, S.** (1998). *English prepositions explained*. Amsterdam: John Benjamin.
- Moin, M.** (1371), Farhan Moin (6 volumes). Tehran: Amir Kabir Publications. [In Persian].
- Mokhtari, Sh. and Rezaei, H.** (2012), "Cognitive investigation of the semantic network of the suffix "ba" in Persian language". *Journal of Linguistics and Dialects of Khorasan: Ferdowsi University of Mashhad*. 7(9), 73-94. [In Persian].
- Mori, S.** (2019). A Cognitive Analysis of the Preposition OVER: Image-schema transformations and metaphorical extensions. *Canadian Journal of Linguistics/Revue Canadienne de Linguistique*, 64(3), 1-31. doi:10.1017/cnj.2018.43
- Okuno, T.** (2014). A Cognitive-Linguistic Analysis of the English Preposition ON. Japan: Hirosaki University, (112), 71-79.
- Pavlović, V.** (2010). Cognitive linguistics and English language teaching at English departments. *FACTA UNIVERSITATIS-Linguistics and Literature*, 8(1), 79-90.
- Roussel, E.** (2012). The viewpoint of the preposition over. *Open Edition Journals, Corela Cognition*,
- Rasekh Mahand, M.** (2010). "Investigation of the meanings of spatial prepositions in speech culture based on cognitive semantics". *Literature Studies*, 14, 66-49. [In Persian].
- Razavian, H., and Khanzadeh, M.** (2013). The polysemy of the additional letter "be" in Persian language with the approach of cognitive semantics. *Studies of the language and dialects of western Iran*. 7, 57-79.
- Rezaei, H., Mokhtari, Sh. Kermani, M.** (2012), "Cognitive study of the category of 'ber' in Golestan Saadi", *Comparative Linguistics Research*. 6, 7-20. [In Persian].
- Tyler, Andrea, and Vyvyan Evans.** (2003). *The Semantics of English Prepositions: Spatial Scenes, Embodied Meaning and Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, A., Mueller, C. M., & Ho, V.** (2011). Applying Cognitive Linguistics to Learning the English Prepositions To, For, and At: an experimental investigation. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, (8), 122-140.1.gv
- Zahedi, K., Mohammadi ziarat, A.** (2011), "Semantic network of a modern Persian preposition (az) in a cognitive semantic framework". *Journal of Advances in Cognitive Science*, 13,1,67-80. [In Persian].