

# کاربرد طرح‌واره‌های تصویری در آموزش حروف اضافه؛ مطالعه موردی حروف اضافه «به» در زبان فارسی

زهره بادامداری\*<sup>۱</sup>، علی‌علیزاده<sup>۲</sup>، الناز اقبالی<sup>۳</sup>، طاهره وحیدی فردوسی<sup>۴</sup>

۱. کارشناسی ارشد گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
۲. دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
۳. کارشناسی ارشد گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران
۴. کارشناسی ارشد گروه زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران

## چکیده

در سال‌های اخیر به رویکرد معنی‌شناسی شناختی در یادگیری زبان دوم/خارجی توجه شده، با این وجود تحقیقات تجربی کمی با استفاده از این رویکرد در زمینه یادگیری زبان صورت گرفته است. هدف از پژوهش حاضر، مقایسه تأثیر رویکرد شناختی نسبت به روش سنتی بر یادگیری برخی از مفاهیم پربسامد حروف اضافه «به» در زبان فارسی است. ابتدا معانی مختلف حروف اضافه «به» از فرهنگ سخن انوری (۱۳۸۱) استخراج گردید و سپس جمله‌ها و عبارتهای حاوی این حروف اضافه با توجه به کتاب فارسی بیاموزیم (۱۳۸۸) در سطح میانی بررسی شد. در این پژوهش که از نوع آزمایشی است، تعداد ۵۰ نفر از غیرفارسی‌زبانان بزرگسال (زن) با سطح زبانی متوسط در مرکز آموزش زبان فارسی جامعه المصطفی مشهد با استفاده از آزمون تعیین سطح انتخاب شدند. این گروه نمونه به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم، و جهت دستیابی به هدف پژوهش، روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون اتخاذ گردید. با استفاده از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس، مقایسه میانگین نمره‌های پیش‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل نشان داد بین دانش قبلی فارسی‌آموزان دو گروه، قبل از شروع فرآیند آزمایش، تفاوت معناداری وجود ندارد؛ در صورتی که مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون مبین آن است که بین گروه آزمایش و کنترل از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش بیانگر آن است که عملکرد فارسی‌آموزانی که تحت آموزش به روش شناختی قرار گرفتند در مقایسه با آنان که به روش سنتی آموزش دیدند، تفاوت معناداری وجود دارد و گروه آزمایش پیشرفت قابل ملاحظه‌ای در

یادگیری مفاهیم حروف‌اضافه «به» از خود نشان دادند.

واژگان کلیدی: معنی‌شناسی شناختی، طرح‌واره تصویری، آموزش، یادگیری زبان، حروف‌اضافه «به».

## ۱. مقدمه و طرح مسئله

یادگیری زبان یکی از پیچیده‌ترین فعالیت‌هایی است که بشر تاکنون انجام داده است. از دیدگاه بسیاری از مدرسان، یادگیری زبان دوم/خارجی برای زبان‌آموزان می‌تواند چالش‌برانگیز باشد؛ زیرا عناصر نظام‌مند مهمی که در زبان وجود دارد، به‌طور مناسب توسط منابع دستور آموزشی زبان فارسی تدوین نشده است. با بررسی منابع درسی در مراکز آموزش زبان فارسی مشاهده می‌شود که طبقات واژگانی مانند حروف‌اضافه فارسی در منابع دستور زبان به روش سنتی و به‌صورت مجزا از یکدیگر ارائه شده‌اند. روش سنتی نیز توضیح مناسبی برای معانی مختلف حروف‌اضافه و کاربرد صحیح آن‌ها ارائه نداده است؛ این در حالی است که فارسی‌آموزان و مدرسان همواره با کاربردهای گوناگون حروف‌اضافه مواجه می‌شوند. در مقابل، رویکرد شناختی<sup>۱</sup>، مفاهیم مختلف حروف‌اضافه را به‌صورت نظام‌مند و مرتبط باهم می‌داند؛ بنابراین برای تشخیص و کاربرد صحیح آن‌ها روش نسبتاً متفاوت‌تری را در زمینه آموزش (برای مدرسین) و یادگیری (برای زبان‌آموزان) پیشنهاد می‌دهد (سانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳: ۲).

با وجود اینکه حروف‌اضافه هم در کتاب‌های درسی و هم در مکالمه‌های روزمره کاربرد وسیعی دارند، اما زبان‌آموزان زبان‌های دوم/خارجی در تشخیص و کاربرد آن‌ها دچار مشکل می‌شوند، به این دلیل که آن‌ها اغلب حروف‌اضافه را واحدهای زبانی بی‌معنا می‌پندارند. از طرف دیگر مدرسان مفاهیم مختلف حروف‌اضافه را به‌صورت مجزا و با استفاده از روش تمرین، تکرار و حفظ‌کردن طوطی‌وار<sup>۳</sup> آموزش می‌دهند (همان: ۳)؛ در نتیجه زبان‌آموزان به‌تدریج فقط در اثر تکرار و تمرین آن‌ها را به خاطر می‌سپارند. آن‌ها هیچ تلاشی برای ایجاد ارتباط بین دانش جدید و قبلی خود نمی‌کنند؛ زیرا هیچ ارتباطی بین آن‌ها نمی‌یابند. در رویکرد شناختی برخلاف رویکرد سنتی، یادگیری معنادار است و ذهن زبان‌آموزان را درگیر می‌کند؛ لذا خود آنان نیز می‌توانند با مراجعه به ساختار شناختی<sup>۴</sup> ذهن خود و با استدلال و تفکر، معانی متفاوت حروف‌اضافه را در بافت زبانی درک کنند و در صورت لزوم به کار برند (همان: ۷). در

نگارش این پژوهش سعی بر آن است که با استفاده از رویکرد معنی‌شناسی شناختی و از طریق مقایسه آن با رویکردهای سنتی، روش آموزشی مؤثرتری برای یادگیری برخی مفاهیم حرف‌اضافه «به» برای غیرفارسی‌زبانان ارائه شود. با توجه به مطالب فوق، تحقیق حاضر درصدد است پاسخی برای سؤالات زیر بیابد:

الف) با توجه به الگوی تایلر<sup>۶</sup> و ایوانز<sup>۷</sup> (۲۰۰۳)، معنای پیش‌نمونه‌ای<sup>۸</sup> حرف‌اضافه «به» کدام است؟

ب) بر طبق نظریه حوزه‌های<sup>۹</sup> لانگاکر<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۷) روش پیشنهادی جهت آموزش مفاهیم انتزاعی حرف‌اضافه «به» چگونه است؟

ج) چه تفاوتی میان عملکرد فارسی‌آموزان در دو گروه تحت آموزش (شناختی و سنتی) وجود دارد؟

## ۲. پیشینه تحقیق

پیرامون بررسی حروف‌اضافه با رویکرد معنی‌شناسی شناختی در حوزه آموزش، تا آنجا که نگارندگان اطلاع دارند، تحقیقات کمی در ایران انجام شده است. از جمله تحقیق‌های انجام شده در این زمینه می‌توان به پژوهش گلفام و یوسفی‌راد (۲۰۱۰) اشاره کرد. به نظر آن‌ها روش دستور سنتی که در آن یک فهرست طولانی از معانی غیرمرتبط برای حروف‌اضافه مکانی ارائه می‌شود، روشی ناکارآمد است. روش مؤثرتر، ارائه شبکه معنایی<sup>۱۱</sup> مرتبط و مبتنی بر معنای منظر اعلی<sup>۱۲</sup> است. در این پژوهش از این حروف، تعریف دقیق مبتنی بر رویکرد شناختی ارائه نشده است. زاهدی و زیارتی (۱۳۹۰) به بررسی یکی از پرکاربردترین حروف‌اضافه زبان فارسی، «ان»، در چارچوب معنی‌شناسی شناختی پرداخته‌اند. آنان در پژوهش خود به دنبال ارائه تحلیل شناختی، مفهوم پیش‌نمونه‌ای و مفاهیم متمایز این حرف‌اضافه هستند و شبکه معنایی آن را ترسیم کرده‌اند. به باور آن‌ها حروف‌اضافه در همه زبان‌ها، دارای طیف وسیعی از مفاهیم مختلف هستند و به دلیل قابلیت چند معنایی جهت نگاشت<sup>۱۳</sup> در حوزه دستوری و استعاره می‌توانند به‌عنوان الگوی پیش‌نمونه - بنیاد مطرح شوند. مختاری (۱۳۹۲) به «تدوین محتوای درسی با محوریت حروف‌اضافه برای آموزش زبان فارسی با رویکرد شناختی»

پرداخته است. مهم‌ترین نتایج به‌دست آمده در این تحقیق عبارتند از: ۱) معانی گوناگون حروف‌اضافه فارسی به‌صورت منظم و در قالب شبکه‌های معنایی منسجم سازمان یافته‌اند. ۲) این شبکه‌های معنایی می‌توانند به‌عنوان مبنایی جهت تهیه محتوای درسی برای آموزش حروف‌اضافه استفاده شوند. دانشور کشکولی و دیگران (۱۳۹۵) براساس مدل چندمعنایی قاعده‌مند، به بررسی ابعاد معنایی مکان‌واژه «زیر» پرداخته‌اند. هدف آن‌ها از این پژوهش مطالعه تنوع و انعطاف معنایی این مکان‌واژه در تعیین معنای اولیه و سایر معانی متمایز آن بوده است. نتایج نشان داد پیش از هر چیز چارچوب تحلیلی تایلر و ایوانز (۲۰۰۳) در شالوده‌های نظری خود مانند سایر مطالعات شناختی معاصر پیشین، چندمعنایی را خصیصه ذاتی برای عناصر واژگانی از جمله حروف‌اضافه مکانی می‌داند. وحیدی و بادامدري (۱۳۹۵) بر اساس نظریه حوزه‌های لانگاکر (۱۹۸۷) و طرح‌واره‌های تصویری<sup>۱۳</sup> جانسون<sup>۱۴</sup> (۱۹۸۷) به ارائه روش آموزشی مبتنی بر دیدگاه معنی‌شناسی شناختی جهت آموزش و یادگیری معانی مختلف حرف‌اضافه «در» برای غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند. نتایج این تحقیق نشان داد که رویکرد معنی‌شناسی شناختی تأثیری معنادار بر یادگیری دارد و با افزایش زمان و آموزش برخی از مفاهیم این حرف‌اضافه، سطح یادگیری فارسی‌آموزان نیز افزایش می‌یابد و روند یادگیری آنان را تسریع می‌کند. سبزواری (۱۳۹۶، زیرچاپ) اقسام چندمعنایی فارسی معیار را از منظر شناختی و مشخصاً رویکرد ایوانز بررسی کرده است. نتایج به‌دست آمده مبین آن بود که تقسیم‌بندی شناختی چندمعنایی مفهومی، واژگانی و بیناواژگانی در قالب این رویکرد نیز قابل تحلیل می‌باشد. وحیدی، علیزاده و بادامدري (۱۳۹۶، زیرچاپ) در پژوهشی دیگر نیز با توجه به ملاک‌های تعیین معنای پیش‌نمونه‌ای تایلر و ایوانز (۲۰۰۳)، نظریه حوزه‌های لانگاکر (۱۹۸۷) و طرح‌واره‌های تصویری لیکاف<sup>۱۵</sup> و جانسون (۱۹۹۹) طرح درس پیشنهادی، جهت آموزش حرف‌اضافه «ان» برای غیرفارسی‌زبانان ارائه دادند. این طرح درس با توجه به نتایج تحقیقات عملی نگارندگان در پژوهش‌های پیشین، می‌تواند مدل آموزشی پیشنهادی جهت یادگیری معنادار و ماندگار حروف‌اضافه برای فارسی‌آموزان ایجاد کند.

در کشورهای دیگر نیز در این حوزه تحقیقاتی صورت پذیرفته است. سانگ (۲۰۱۳) در رساله دکتری خود به آموزش سه حرف‌اضافه «in, on, at» و مقایسه روش شناختی و سنتی پرداخته است. این پژوهش بین ۱۵۰ نفر از زبان‌آموزان آلمانی که زبان انگلیسی را به‌عنوان

زبان خارجی فرا می‌گرفتند، در دو گروه آزمایش و کنترل انجام شده است. نتایج پژوهش وی حاکی از آن است که یادگیری حروف اضافه بر مبنای معنی‌شناسی شناختی مؤثرتر از یادگیری حروف اضافه به روش سنتی است. در این پژوهش زبان‌آموزان گروه آزمایش، پس از آموزش به روش معنی‌شناسی شناختی پیشرفت بهتر و مؤثرتری نسبت به گروه کنترل داشتند. بوئرز<sup>۱۶</sup> و دمیگلیر<sup>۱۷</sup> (۱۹۹۸) با استفاده از تحلیل‌های معنی‌شناسی شناختی به ارائه روش‌های مختلف و توصیف آموزش حرف اضافه «behind» در زبان انگلیسی و فرانسه پرداخته‌اند. بروگمن<sup>۱۸</sup> (۱۹۸۰) و بوئرز (۱۹۹۶) به توصیف معانی حروف اضافه به‌عنوان یکی از موضوع‌های اصلی زبان‌شناسی شناختی اشاره کرده‌اند. لیچ<sup>۱۹</sup> (۱۹۶۹) و بنت<sup>۲۰</sup> (۱۹۷۵) نیز با توجه به مطالعات خود اذعان داشتند که تمام کاربردهای حروف اضافه دارای یک معنای هسته‌ای می‌باشد که در فرهنگ لغت فهرست شده است. سایر جنبه‌های معنایی که متعلق به حروف اضافه نیستند، از طریق بافت به دست می‌آیند.

### ۳. رویکرد نظری

همه ما در زندگی روزمره بر اساس فعالیت‌ها و تجربه‌های شخصی، ساخت‌های مفهومی بنیادین را در ذهن خود پدید می‌آوریم که برای اندیشیدن پیرامون موضوع‌های انتزاعی‌تر به کار می‌رود. جانسون (۱۹۸۷) به ارائه طرح‌واره‌های تصویری و نقش آن‌ها در نمودهای زبان پرداخته است. طرح‌واره‌های تصویری، ساخت‌های انتزاعی هستند که درک معانی استعاری را میسر می‌سازند و امکان ارتباط بین تجربیات ما را نسبت به جهان خارج به حوزه‌های پیچیده‌تری مانند زبان فراهم می‌آورند (عابدی‌مقدم، ۱۳۸۳). افراشی (۱۳۸۸) به نقل از جانسون معتقد است که طرح‌واره‌های تصویری در لایه‌های تحلیل زبان به دو صورت قابل بررسی هستند: ۱) تجربیات حسی - حرکتی که از تجربیات ما نسبت به بدن حاصل می‌شود و از این طریق مفاهیم درک می‌شوند. ۲) طرح‌واره‌های تصویری که در فرآیند شکل‌گیری استعاره از طریق تجربیات فیزیکی به حوزه‌های انتزاعی فراقکن<sup>۲۱</sup> می‌شوند.

در معنی‌شناسی شناختی، ساختار معنایی همان ساختار مفهومی است که به بازنمایی دانش اشاره دارد و شامل ساختار و آرایش مفاهیم در نظام مفهومی انسان بوده و می‌تواند دائمی یا

موقتی باشد (ایوانز، ۲۰۰۷: ۳۵). این بازنمایی دانش در سامانه مفهومی انسان، آرایش و ساختار خود را از مجرای جسمی‌سازی<sup>۲۲</sup> کسب می‌نماید. بدین معنا که آنچه انسان از جهان درون و بیرون خود درک می‌کند، با جسمی‌سازی ابتدا درک کرده و سپس به صورت دانشی مدون تکوین می‌نماید (اکبرپور، ۱۳۹۴: ۲۵). به‌عنوان مثال، جمله‌های زیر را در نظر بگیرید:

(۱) احمد فلش را به رایانه وصل کرد.

(۲) در زندگی به خدا توکل کن.

(۳) مریم صندلی را به کلاس برد.

(۴) بازگشت همه به سوی خدا است.

در جمله (۱) فلش، به عنوان شیء متحرک<sup>۲۳</sup> و رایانه، به عنوان زمینه ثابت<sup>۲۴</sup> در نظر گرفته شده است. مفهوم «اتصال» حاصل از تماس متوالی دو شیء با یکدیگر است. از نظر زبان‌شناسان شناختی از جمله لیکاف (۱۹۸۷) درک جمله‌هایی مانند (۲) که به مفاهیم انتزاعی اشاره دارند، بر اساس فرافکنی استعاری از روی مفاهیم عینی مانند جمله (۱) صورت می‌پذیرد که در آن طرح‌واره تصویری «اتصال» به حوزه مفهومی یا انتزاعی مانند حالت<sup>۲۵</sup> نگاشت می‌شود. بر این اساس درک مفهوم اتصال، جسمی شده است؛ اما این درک جسمی شده می‌تواند به حوزه‌های انتزاعی هم نگاشت شود. در فرآیند شکل‌گیری استعاره، نگاشت از یک حوزه (عینی) به حوزه دیگر (انتزاعی) امکان‌پذیر است (لیکاف و جانسون، ۱۹۸۰: ۳۱۷).

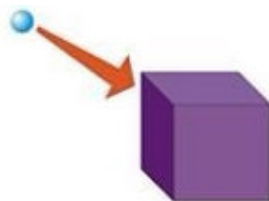
در جمله (۳) نیز صندلی، به عنوان شیء متحرک و کلاس، به عنوان زمینه ثابت در نظر گرفته شده است. مفهوم «به» حرکت یا انتقال یک شیء از یک مکان به مکان دیگر است. از آنجا که «بردن» فعل حرکتی است، مفهوم حرکت را نیز به حرف‌اضافه «به» منتقل می‌کند. بر اساس دانش ما از تجربیات فیزیکی، مفهوم حرکت از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر درک می‌گردد که دارای یک نقطه شروع، یک مسیر و یک نقطه پایان (مقصد) است (تایلر، مولر<sup>۲۶</sup>، هو<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۱: ۱۸۸). بر طبق فرافکنی استعاری، جمله (۴) از جمله (۳) نگاشت شده است.

تایلر و ایوانز (۲۰۰۳) در تعیین معنای مرکزی (پیش‌نمونه‌ای)، مواردی مانند اولین معنای تأییدشده، غلبه و چیرگی یک معنا در شبکه معنایی، استفاده در ساخت‌های ترکیبی و رابطه با دیگر حروف‌اضافه مکانی را در نظر می‌گیرند. یکی از فرضیه‌های اساسی این است که معنای مختلف هر حرف‌اضافه از یک شبکه معنایی نظام‌مند پیرامون یک معنای مرکزی یا پیش‌نمونه‌ای

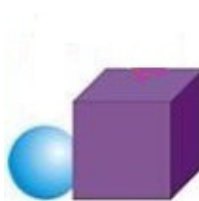
تشکیل شده است و به صورت فهرستی از معانی نامرتب و مجزا از یکدیگر ارائه نشده‌اند. روان‌شناسان تجربی مانند رسچ<sup>۲۸</sup> (۱۹۷۷) معتقد هستند که انسان نمودهای ذهنی خود را از طریق دسته‌بندی پیرامون معنای مرکزی که می‌تواند در سطوح مختلف انتزاعی یا کلی ارائه شود، سازمان‌دهی می‌کند. زبان‌شناسان شناختی مانند لانگاکر (۱۹۸۷)، لیکاف (۱۹۸۷)، لیکاف و جانسون (۱۹۹۹) مفاهیم سازمان‌یافته شناخت و اطلاعات عمومی را به حوزه زبان نیز تعمیم داده‌اند. بر اساس نظریه آن‌ها مفاهیم واژگان ذهنی مانند فرهنگ لغت به صورت فهرست‌شده نمی‌باشند؛ بلکه به صورت شبکه معنایی سازمان‌یافته و نظام‌مند پیرامون معنای مرکزی آن هستند. بر اساس این فرضیه‌ها، معانی مختلف هر حرف‌اضافه به صورت تصادفی و مجزا از یکدیگر نیستند؛ بلکه به صورت نظام‌مند در یک شبکه معنایی، سازمان یافته‌اند. مفهومی که از معنای مکانی و اولیه هر حرف‌اضافه به دست می‌آید و به صورت انتزاعی و طرح‌واره‌ای در ذهن ایجاد می‌شود را «منظر اعلی» می‌نامند. منظر اعلی ممکن است معنای اولیه حروف‌اضافه و یا معنای غیر اولیه آن به خاطر بسامد وقوع یا کاربرد بیشتر باشد.

### ۱-۳. مفهوم شیء متحرک و زمینه ثابت

مفهوم شیء متحرک و زمینه ثابت به روان‌شناسی گشتالت<sup>۲۹</sup> برمی‌گردد که در واقع همان تمایز بین شیء برجسته و زمینه ثابت می‌باشد. زبان‌شناسان شناختی مانند تالمی<sup>۳۰</sup> (۱۹۷۸)، فیلمور<sup>۳۱</sup> (۱۹۸۵) و لانگاکر (۱۹۸۷) بر این باور هستند که شیء متحرک همان ماهیت برجسته است، در حالی که زمینه ثابت به عنوان یک نقطه مرجع برای شیء متحرک است. تحلیل‌های ایوانز و گرین<sup>۳۲</sup> (۲۰۰۶: ۱۷-۱۸) حاکی از آن است که حروف‌اضافه نیز می‌توانند رابطه بین دو عنصر را رمزگزاری کنند که در این میان عنصر مورد تمرکز، شیء متحرک و عنصری که در پس‌زمینه قرار گرفته است، زمینه ثابت است. در مورد حرف‌اضافه «به» شیء متحرک به سوی زمینه ثابت در حرکت است (شکل‌های ۱ و ۲).



شکل ۲. طرح‌واره تصویری «به سوی مقصد»  
**Figure 2. Image Schema of Toward Goal**



شکل ۱. طرح‌واره تصویری «اتصال»  
**Figure 1. Image Schema of Attachment**

در شکل (۱) و (۲) مکعب به منزلهٔ زمینهٔ ثابت (مقصد) تلقی و دایره، شیء متحرک در نظر گرفته می‌شود.

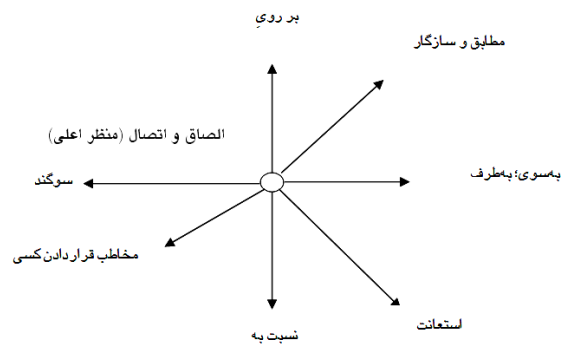
### ۲-۳. برخی معانی پرکاربرد حرف‌افزافهٔ «به»

حروف‌افزافه دستهٔ محدود و مشخصی از واژه‌های دستوری را تشکیل می‌دهند. هر یک از حروف‌افزافه مفهوم و رابطهٔ دستوری خاصی را بیان می‌کند (مشکوه‌الدینی، ۱۳۸۹: ۲۰۰). حرف‌افزافهٔ «به» دارای معانی بسیاری در فرهنگ لغات است، اما برخی از این مفاهیم در فارسی امروز کاربردی ندارند (رضویان و خانزاده، ۱۳۹۳: ۶۸). در فرهنگ سخن‌انوری (۱۳۸۱: ۱۰۷۱-۱۰۷۲) ۲۹ معنی برای حرف‌افزافهٔ «به» ارائه شده است که در این پژوهش برخی از معانی پربسامد آن، که امروزه در مکالمات روزمره به کار می‌روند، برمبنای این فرهنگ به صورت زیر دسته‌بندی شده است:

- |                            |   |  |
|----------------------------|---|--|
| ۱) برای بیان الصاق و اتصال | ← | به خانه رسیدم. (اتصال در معنای مرکزی)          |
| ۲) در معنای استعانت        | ← | به نام خدا (اتصال)                             |
| ۳) در معنای سوگند          | ← | به خدا من نمی‌دانم. (اتصال)                    |
| ۴) در معنای بر روی، بر     | ← | بلاخره به صندلی ریاست نشست. (اتصال)            |
| ۵) در معنای مطابق و سازگار | ← | این لباس قرمز به تو می‌آید. (اتصال)            |
| ۶) در معنای به‌سوی؛ به‌طرف | ← | سعید به باغ پدر بزرگش رفته است. (مقصد و هدف)   |
| ۷) در معنای نسبت به        | ← | آرادت من به او روز به روز بیشتر می‌شود. (مقصد) |



۸) برای مخاطب قرار دادن کسی ← به تو می‌گویم برنگرد. (مقصد)



شکل ۳. شبکه معنایی «به»

Figure 3. Semantic Network of 'be'

با توجه به الگوی پیشنهادی تایلر و ایوانز (۲۰۰۳) از میان مفاهیم عنوان‌شده، مفهوم «الصاق و اتصال» به‌عنوان مفهوم اولیه و غالب در نظر گرفته می‌شود و سایر معانی به‌نوعی با این مفهوم اصلی، رابطه مستقیم و یا غیرمستقیم دارند. به عبارت دیگر، این رابطه در سایر مفاهیم این حرف‌اضافه مشترک است و در تمامی این معانی، شیء متحرک به زمینه ثابت مرتبط می‌گردد.

#### ۴. روش پژوهش

در این پژوهش، روش آموزشی مبتنی بر رویکرد معنی‌شناسی شناختی مورد بررسی و آزمون قرار گرفته است. برای تعیین معانی مختلف حرف‌اضافه «به» از فرهنگ سخن انوری (۱۳۸۱) استفاده شده است. به‌منظور تعیین سطح فارسی‌آموزان و به کار بردن روش آموزشی متناسب با سطح آن‌ها، کتاب آموزشی فارسی بیاموزیم (۱۳۸۸) سطح میانی مورد استفاده قرار گرفته است. این پژوهش با توجه به موضوع و هدف آن از نوع آزمایشی است. جامعه آماری شامل ۶۰ نفر از فارسی‌آموزان بزرگسال زن ۲۰ تا ۳۰ سال (با میانگین سنی ۲۴/۶۸) با سطح میانی در مرکز آموزش زبان فارسی جامعه‌المصطفی مشهد می‌باشد. از این جامعه آماری، آزمون تعیین سطح به عمل آمد و با توجه به شرایط پژوهش، نمرات بالا و پایین نمودار حذف

گردید. از این میان، با استفاده از جدول مورگان که میزان نمونه جامعه آماری را نشان می‌دهد، تعداد ۵۰ نفر انتخاب شدند. سپس این گروه تقریباً همگن به روش تصادفی به دو گروه مساوی آزمایش و کنترل تقسیم شد. گروه کنترل به شیوه سنتی و گروه آزمایش به روش شناختی و بر مبنای نظریه حوزه‌های لانگاکر (۱۹۸۷) با استفاده از مدل ترکیبی متن و تصویر، دو مفهوم پربسامد حرف‌افزافه «به» آموزش داده شدند. جهت دستیابی به هدف پژوهش، روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بین دو گروه آزمایش و کنترل اتخاذ گردید. با استفاده از پیش‌آزمون، دانش قبلی فارسی‌آموزان جهت تشخیص و کاربرد حرف‌افزافه «از، به، با، در» مورد سنجش قرار گرفت. ابتدا سؤال‌های مشترکی به‌عنوان پیش‌آزمون بین دو هر گروه برای دریافت اطلاعات از میزان تفاوت میانگین سطح یادگیری فارسی‌آموزان توزیع گردید. این آزمون دانش زبانی فارسی‌آموزان را در سه سطح درک، تشخیص و تولید حرف‌افزافه مورد سنجش قرار می‌دهد. تعداد سؤالات این آزمون (۳۰) و در مجموع (۳۰) نمره برای آن‌ها در نظر گرفته شد. این سؤالات در دو بخش چهارگزینه‌ای جهت تشخیص حرف‌افزافه، و پرکردن جاهای خالی جهت تولید صحیح حرف‌افزافه تهیه شده بود. نتیجه پیش‌آزمون بیانگر آن بود که در هر دو گروه (کنترل و آزمایش) ضعف در تشخیص و کاربرد صحیح حرف‌افزافه وجود دارد.

در این پژوهش تنها حرف‌افزافه «به» مدنظر بوده است و صرفاً جهت جلوگیری از حدس و گمان فارسی‌آموزان، از این ۴ نوع حرف‌افزافه سؤال طرح شده است. پس‌آزمون نیز از لحاظ تعداد سؤال‌ها، مجموع نمره، محتوا و سطح دشواری مشابه سؤالات پیش‌آزمون بود. به عبارت دیگر از روش بازآزمایی<sup>۳۳</sup> استفاده گردید. سؤال‌های هر دو آزمون از سطح آسان به دشوار دسته‌بندی شده بودند. شایان ذکر است که از فارسی‌آموزان خواسته شد که تنها پاسخ درست را انتخاب و از دادن پاسخ‌های تصادفی خودداری نمایند. در پایان، با جمع‌بندی نتایج به‌دست‌آمده از مباحث آموزشی یک نتیجه کلی از تأثیرگذاری دو رویکرد معنی‌شناسی شناختی و روش سنتی به‌دست آمد.

با توجه به این که سؤال‌های آزمون از کتاب *فارسی بیاموزیم* (۱۳۸۸) سطح میانی تألیف سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی است، در بررسی روایی صوری و محتوایی سؤالات استفاده شده در پژوهش حاضر (تعیین سطح، پیش‌آزمون و پس‌آزمون)، از نظرات چندین

مدرس با تجربه در این رشته و متخصصان مربوطه استفاده شده است و پس از انجام اصلاحات لازم، سؤالات نهایی مورد تایید قرار گرفتند. به منظور دریافت میزان کارآمدی روش مبتنی بر معنی‌شناسی شناختی نسبت به روش سنتی، گروه آزمایش تحت آموزش با رویکرد معنی‌شناسی شناختی قرار گرفتند؛ درحالی‌که گروه کنترل با روش تکرار و تمرین و با توجه به مفاهیم مجزای هر حرف‌اضافه طبق فرهنگ سخن‌انوری (۱۳۸۱) آموزش دیدند. اجرای آموزش به صورت چند مرحله‌ای در ۴ جلسه (هر هفته دو جلسه) و هر جلسه به مدت ۲۵ دقیقه انجام شد. بدین ترتیب که جلسه اول به پیش‌آزمون اختصاص داده شد و در جلسه دوم، آموزش مفاهیم عینی و انتزاعی معنای پیش‌نمونه‌ای حرف‌اضافه «به» انجام شد. در جلسه سوم، یکی دیگر از مفاهیم عینی و انتزاعی این حرف‌اضافه آموزش داده شد. در پایان هر جلسه، فعالیت‌های کلاسی و تمرین‌های متناسب با مباحث آموزشی به فارسی‌آموزان داده شد که این تمرین‌ها شامل چهارگزینه‌ای، جورکردنی همراه با متن و تصویر و پرکردن جاهای خالی بود. در جلسه آخر، پس‌آزمون به عمل آمد. اگرچه هر دو گروه آزمایش و کنترل، تحت آموزش متفاوت قرار داشتند؛ اما تمرین‌ها، تعداد جلسات، بازه زمانی میان جلسات آموزشی، پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر دو گروه یکسان در نظر گرفته شد. لازم به ذکر است که بازه زمانی میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو هفته می‌باشد. پیش از بررسی نمرات آزمون‌دهندگان، با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف<sup>۳۴</sup> از نرمال بودن متغیرها اطمینان حاصل کردیم. نسخه ۲۰ نرم‌افزار اسپاس اس<sup>۳۵</sup> جهت تحلیل داده‌ها و طراحی نمودارها به کار گرفته شده، و آزمون تی مستقل<sup>۳۶</sup> برای مقایسه میان داده‌های دو گروه کنترل و آزمایش استفاده گردیده است.

## ۵. آموزش حرف‌اضافه «به» با رویکرد سنتی


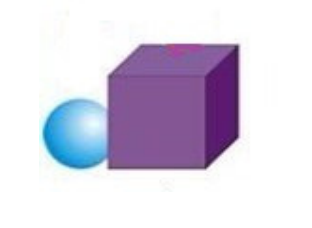



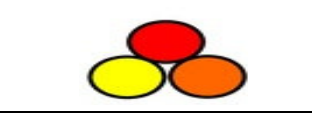

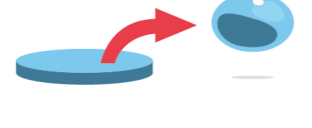
یکی از قدیمی‌ترین روش‌های آموزشی، روش سنتی است. منظور از روش‌های تدریس سنتی، روش‌هایی هستند که سابقه طولانی در نظام‌های آموزشی دارند و از دیرباز به کار گرفته می‌شدند. به حافظه سپردن، تکرار و پس‌دادن مطالب درسی از بارزترین ویژگی‌های این روش به‌شمار می‌روند. در گروه کنترل این پژوهش، پیش‌آزمونی مشابه با سؤالات گروه آزمایش برگزار گردید (۲۵ دقیقه). در جلسه اول تدریس، مفهوم اولیه حرف‌اضافه «به» در معنای

«اتصال» با روش کل به جزء<sup>۳۷</sup> و دیداری-شنیداری<sup>۳۸</sup> (تکرار و تمرین طوطی‌وار) ارائه شد و از فارسی‌آموزان خواسته شد که جملات مدرس را تکرار کنند. لازم به ذکر است که جملات و تمرین‌های گروه کنترل کاملاً مشابه گروه آزمایش می‌باشد. در گروه کنترل، نگاشت مفهوم انتزاعی از روی مفهوم مکانی و عینی بیان نمی‌شود و صرفاً با تکرار و تمرین مطالب را به فارسی‌آموزان می‌آموزند. نکته قابل توجه در این گروه این است که روش یادگیری بدون مفهوم‌سازی و ارتباط دانش پیشین با دانش جدید اتفاق می‌افتد. در ادامه و در جلسه دوم تدریس، ابتدا مروری بر مطالب جلسه گذشته صورت پذیرفت و سپس مفهوم «به سوی مقصد» مجدداً به روش کل به جزء و دیداری-شنیداری ارائه شد. در پایان جلسه نیز تمرین‌هایی مشابه با گروه آزمایش به فارسی‌آموزان ارائه گردید (۲۵ دقیقه). در جلسه آخر نیز پس‌آزمونی مشابه گروه آزمایش برگزار شد.

## ۶. آموزش حرف‌اضافه «به» با رویکرد معنی‌شناسی شناختی

بر اساس رویکرد شناختی، کاربرد اصلی حرف‌اضافه «به» اتصال و الصاق است که طبق این مفهوم شیء متحرک (TR) به زمینه ثابت (LM) متصل و یا به آن نزدیک می‌شود. در این پژوهش از میان مفاهیم متفاوت حرف‌اضافه «به» تنها به دو مفهوم پربسامد «اتصال» و «به سوی هدف» می‌پردازیم.

**جلسه اول تدریس؛ آموزش طرح‌واره تصویری و مفهوم اتصال و الصاق:** قبل از شروع آموزش، توضیحاتی در مورد اهمیت و کاربرد حروف‌اضافه و روش تدریس آن‌ها داده می‌شود. به‌منظور آماده‌سازی ذهن فراگیران تصویر (۴) به آن‌ها ارائه می‌گردد. ابتدا مطابق شکل با یک تصویر از منظر اعلی شروع و بر رابطه فیزیکی- فضایی بین شیء متحرک و زمینه ثابت تأکید می‌گردد و تصاویر مرتبط با معنای مرکزی حروف‌اضافه «به، در، با، از» نشان داده می‌شود. بدین ترتیب ذهن فراگیران برای یادگیری مفاهیم گوناگون حروف‌اضافه آماده می‌گردد. البته، هدف اصلی صرفاً آموزش حرف‌اضافه «به» است؛ اما جهت پیشگیری از حدس زدن پاسخ‌ها، مفاهیم چند حرف‌اضافه معرفی می‌شود (۳ دقیقه).

		حسین به درخت تکیه داده است.
		پول در/توی کیف است.
		آنها با هم تلویزیون تماشا می کنند.
		دانش آموزان از مدرسه برگشتند.

شکل ۴. آماده سازی ذهن فراگیران

Figure 4. Preparation of Learner's Mind

سپس با توجه به رویکرد شناختی پاسخها با توضیحهای مرتبط توسط مدرس ارائه می‌گردد: در جمله اول، «حسین به درخت تکیه داده است»؛ یعنی حسین به درخت متصل شده است. در جمله دوم، «پول در/توی کیف است»؛ یعنی پول درون (توی) کیف است. در جمله سوم، «آنها با هم تلویزیون تماشا می‌کنند»؛ یعنی آنها همراه هم تلویزیون تماشا می‌کنند. در جمله چهارم، «دانش آموزان از مدرسه برگشتند»؛ مبدأ حرکت دانش آموزان از مدرسه را نشان می‌دهد. بدین ترتیب آنها به طور کلی با مفاهیم «اتصال، درون، همراهی و مبدأ» به ترتیب برای حروف اضافه «به، در، با، از» آشنا می‌شوند.

سپس شکل (۱) برای بیان طرح‌واره تصویری اتصال ارائه می‌شود (۲ دقیقه). برای آموزش مفاهیم پیش‌نمونه‌ای و مکانی حروف اضافه «به» شکل (۵) را با مثال توضیح می‌دهیم. مفهوم

اتصال حاصل از تماس متوالی دو شیء با یکدیگر است و تأکید می‌کنیم که «علی» به‌عنوان شیء متحرک به نیمکت (زمینه ثابت) تکیه داده است و با تصویرهای بیشتر بر مفهوم (اتصال به) تأکید می‌شود. در اینجا می‌توان از تصویرها، کارتون‌ها و فیلم‌هایی استفاده کرد که مفهوم (اتصال به) مقصد و هدف را در ذهن فارسی‌آموزان تداعی می‌کند. به فارسی‌آموزان فرصت داده می‌شود تا مثال عینی را با توجه به آنچه آموخته‌اند، تحلیل کنند (۵ دقیقه). از پاورپوینت نیز می‌توان برای نشان‌دادن این مفاهیم استفاده کرد. شکل (۵) نمونه عینی این حرف‌افزافه را نشان می‌دهد که مفاهیم انتزاعی نیز براساس این مفهوم عینی محقق می‌شود.



شکل ۵. مفهوم مکانی اتصال و الصاق  
Figure 5. Prototype of Connection

سپس از روی مفاهیم عینی، نگاشت به مفاهیم انتزاعی در ذهن فارسی‌آموزان ایجاد می‌شود. پس از درک مفاهیم عینی «اتصال و الصاق» نگاشت به حوزه انتزاعی به‌راحتی امکان‌پذیر است. مثال زیر معنای انتزاعی «اتصال و الصاق» را در مورد حرف‌افزافه «به» نشان می‌دهد (۵ دقیقه).

در زندگی به خدا تکیه کن. ← یعنی در زندگی به خدا متصل شو.  
معنی اتصال

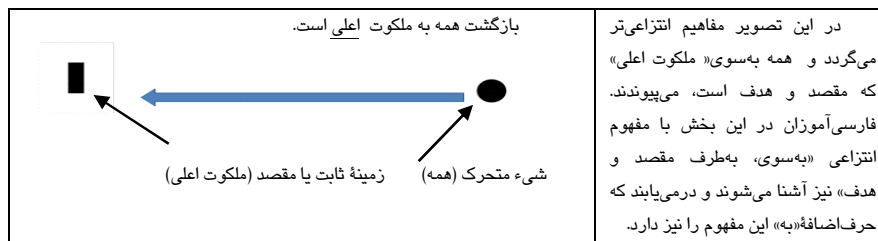
بعد از آموزش مفهوم اولیه حرف‌افزافه «به» مطالب آموزشی مرور و در پایان جلسه، با توجه به اهداف آموزش، به‌صورت فردی و گروهی، تمرین‌هایی به فارسی‌آموزان داده می‌شود (۱۰ دقیقه).

جلسه دوم تدریس: آموزش مفهوم «به‌سوی، به‌طرف مقصد و هدف»: پس از مرور مطالب جلسه قبل (۵ دقیقه)، معنای پربسامد دیگر حرف‌اضافه «به»: یعنی «به‌سوی، به‌طرف مقصد و هدف» ارائه می‌شود. مفهوم «به» حرکت یا انتقال یک شیء از یک مکان به مکان دیگر است. از آن‌جا که «رفتن» فعل حرکتی است، بر اساس دانش ما از تجربیات فیزیکی، مفهوم حرکت از نقطه‌ای به نقطه‌ای دیگر درک می‌گردد که دارای یک نقطه شروع، یک مسیر و یک نقطه پایان (مقصد) است. جهت درک بیشتر این مفهوم در حوزه مکانی مطابق شکل (۶) جمله زیر را توضیح و به فارسی آموزان فرصت می‌دهیم تا طرح‌واره تصویری و مفهوم انتزاعی «به‌سوی، به‌طرف مقصد و هدف» را با توجه به مفهوم اولیه آن که قبلاً آموخته‌اند، توضیح دهند (۵ دقیقه).



شکل ۶. مفهوم اولیه و مکانی مقصد و هدف  
Figure 6. Prototype of Goal & Target

بعد از فراگرفتن مفهوم مکانی و عینی حرف‌اضافه «به» یادآوری می‌شود که کاربرد حرف‌اضافه مذکور تنها در حوزه مکانی نیست؛ بلکه نگاهت معنایی از حوزه عینی به حوزه انتزاعی نیز اتفاق می‌افتد؛ لذا بر طبق فرافکنی استعاره‌ای، جمله «بازگشت همه به ملکوت اعلی است» در شکل (۷) از طریق جمله عینی شکل (۶) نگاهت می‌شود و به فارسی آموزان فرصت داده می‌شود تا طرح‌واره تصویری و مفهوم انتزاعی حرف‌اضافه «به» را درک کنند (۵ دقیقه).



شکل ۷. مفهوم انتزاعی به‌سوی مقصد و هدف  
Figure 7. Abstract Concept of Goal & Target

بعد از آموزش دو مفهوم حرف‌اضافه «به» مطالب آموزشی مرور و در پایان هر جلسه آموزشی، با توجه به اهداف آموزش، به‌صورت فردی و گروهی، تمرین‌هایی به فارسی‌آموزان داده می‌شود. این تمرین‌ها شامل پرکردن جاهای خالی، چهارگزینه‌ای و جورکردنی همراه با متن و تصویر است (۱۰ دقیقه). جهت اینکه فارسی‌آموزان به‌راحتی و تصادفی پاسخ‌ها را حدس نزنند، تمرین‌ها حروف‌اضافه مختلف را در برمی‌گیرند. از تصاویر مختلف نمونه‌ای به فارسی‌آموزان به‌صورت پوستر رنگی داده می‌شود. جهت برونداد معنادار (تولید زبانی) از آنان خواسته می‌شود جمله‌هایی با مفاهیم حرف‌اضافه «به» که آموزش دیده‌اند به‌صورت شفاهی و کتبی تولید کنند. پس از یک هفته، پس‌آزمون از فارسی‌آموزان گرفته می‌شود (۲۵ دقیقه). همان‌طور که ذکر شد، این رویکرد آموزشی در ۴ جلسه به مدت ۲۵ دقیقه اجرا شد که شیوه ارائه مطالب در جدول (۱) نشان داده شده است. این مطالب در قالب فعالیت‌های آغازین (آماده‌سازی ذهن فراگیران و آموزش طرح‌واره‌های تصویری حرف‌اضافه «به»)، میانی (آموزش دو مفهوم اصلی و پربسامد حرف‌اضافه «به» در حوزه عینی و انتزاعی) و پایانی (جمع‌بندی مطالب و آزمون) است که این مواد آموزشی به گونه‌ای طراحی شده‌اند که فارسی‌آموزان به‌طور طبیعی به مفاهیم حرف‌اضافه «به» پی می‌برند. با توجه به جدول (۱) مدت زمان آموزش مفاهیم مختلف حرف‌اضافه «به» در حوزه مکانی و انتزاعی به تفکیک نشان داده شده است.

جدول ۱: آموزش مفاهیم عینی و انتزاعی حرف‌اضافه «به»

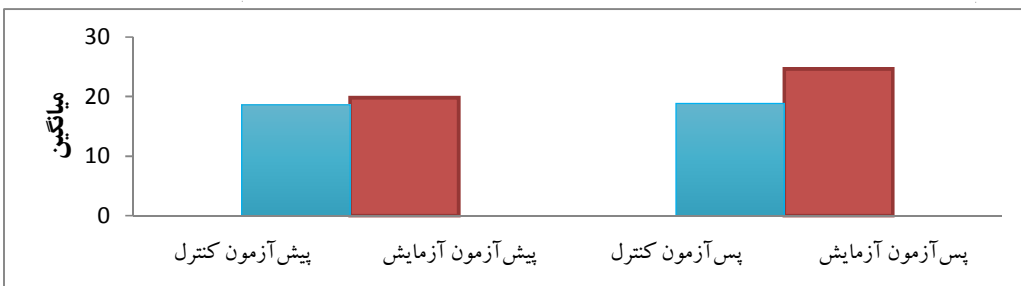


Table1: Teaching Concrete and Abstract Concepts of Preposition “BE”

جلسه‌های آموزشی	آموزش حرف‌اضافه «به»	مدت زمان آموزش
جلسه اول (هفته اول)	برگزاری پیش‌آزمون	۲۵ (دقیقه)
جلسه دوم (هفته اول)	۱. آماده‌سازی ذهن فراگیران (۳ دقیقه) ۲. آموزش طرح‌واره تصویری حرف‌اضافه «به» (۲ دقیقه) ۳. آموزش مفهوم اولیه و مکانی حرف‌اضافه «به»: الصاق و اتصال به مقصد (۵ دقیقه) ۴. آموزش مفهوم انتزاعی حرف‌اضافه «به»: (۵ دقیقه) الصاق و اتصال به مقصد (۵ دقیقه) ۵. تمرین کلاسی (۱۰ دقیقه)	۲۵ (دقیقه)
جلسه سوم (هفته دوم)	۱. مرور مطالب گذشته (۵ دقیقه) ۲. آموزش مفهوم مکانی و عینی حرف‌اضافه «به»: به‌سوی مقصد (۵ دقیقه) ۳. آموزش مفهوم انتزاعی حرف‌اضافه «به»: به‌سوی مقصد (۵ دقیقه) ۴. تمرین کلاسی (۱۰ دقیقه)	۲۵ (دقیقه)
جلسه چهارم (هفته دوم)	پس‌آزمون	۲۵ (دقیقه)

#### ۷. تجزیه و تحلیل داده‌ها

با برگزاری ۴ جلسه در طی دو هفته و با بررسی پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر دو گروه آزمایش و کنترل، نمرات فارسی‌آموزان بررسی گردید. لازم به ذکر است که آزمون‌دهندگان در تمامی جلسات حضور داشتند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های آزمون به شرح زیر است:  
نمودار (۱) عملکرد آزمودنی‌ها را در دو گروه کنترل و آزمایش و در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.



نمودار ۱. میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های کنترل و آزمایش  
 Groups Fig.1. Mean Scores of Pre-Test and Post-Test in Control and Experimental

جهت بررسی داده‌ها، باید هر کدام از مراحل این آزمون نسبت به مرحله دیگر جداگانه بررسی گردند. با توجه به نرمال بودن متغیر مورد بررسی در هر ۲ گروه، با استفاده از آزمون تی مستقل، اقدام به مقایسه خواهیم کرد.

جدول ۲: آزمون مقایسه تی مستقل در پیش‌آزمون گروه کنترل با گروه آزمایش  
 Table2. Independent T-Test in the Pre-Test of the Control Group with the Experimental Group

آزمون t		آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	گروه
معناداری	درجه آزادی	ارزش t	ارزش f			
۰/۷۹۹	۲۴	-۰/۲۵۸	۰/۲۳۹	۲/۰۶	۱۸/۵۸	کنترل
				۳/۱۳	۱۸/۸۵	آزمایش

همان‌طور که از نتایج جدول (۲) ملاحظه می‌گردد، چون مقادیر ارزش f معادل ۱/۴۵۹ و سطح معناداری آزمون لون معادل ۰/۲۳۹ و از ۰/۰۵ بیشتر است، با فرض برابری واریانس‌ها به بررسی سطوح معناداری می‌پردازیم. از آنجا که مقدار آماره تی مستقل معادل -۰/۲۵۸ و سطح معناداری در آزمون تی مستقل بیشتر از ۰/۰۵ و برابر ۰/۷۹۹ است، بنابراین فرض صفر را رد نمی‌کنیم و آن را می‌پذیریم؛ یعنی بین دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پیش‌آزمون

تفاوت معناداری وجود ندارد و می‌توان این دو گروه را برای اعمال روش سنتی در گروه کنترل، و روش شناختی در گروه آزمایش انتخاب نمود.

جدول ۳: آزمون مقایسه‌ی تی مستقل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل

Table3. Independent T-Test in Pre-Test and Post-Test of Control Group

آزمون t			آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	گروه
معناداری	درجه آزادی	ارزش t	معناداری	ارزش f			
۰/۵۴۶	۲۲	-۰/۶۱۳	۰/۸۹۸	۰/۰۱۷	۲/۰۶	۱۸/۵۸	پیش‌آزمون
					۱/۹۲	۱۹/۰۸	پس‌آزمون

همان‌طور که از نتایج جدول (۳) ملاحظه می‌گردد، چون مقدار آماره‌ی تی مستقل معادل  $-۰/۶۱۳$  و سطح معناداری بیشتر از  $۰/۰۵$  و برابر  $۰/۵۴۶$  است، بنابراین فرض صفر را رد نمی‌کنیم و آن را می‌پذیریم؛ یعنی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل تفاوت معناداری وجود ندارد. می‌توان نتیجه گرفت که حتی با تدریس حروف اضافه به روش سنتی عملکرد افراد در آزمون تفاوت معناداری نداشته است.

جدول ۴: آزمون مقایسه‌ی تی مستقل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

Table4. Independent T-Test in Pre-Test and Post-Test of Experimental Group

آزمون t			آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	گروه
معناداری	درجه آزادی	ارزش t	معناداری	ارزش f			
۰/۰۰	۲۶	-۵/۱۸۱	۰/۷۱۵	۰/۱۳۶	۳/۱۳	۱۸/۸۵	پیش‌آزمون
					۲/۷۶	۲۴/۶۴	پس‌آزمون

همان‌طور که از نتایج جدول (۴) ملاحظه می‌گردد، چون مقادیر ارزش f معادل  $۰/۱۳۶$  و سطح معناداری آزمون لون معادل  $۰/۷۱۵$  و از  $۰/۰۵$  بیشتر است، با فرض برابری واریانس‌ها

به بررسی سطوح معناداری می‌پردازیم. از آنجا که مقدار آماره تی مستقل معادل  $5/181-$  و سطح معناداری در این آزمون کمتر از  $0/05$  و برابر  $0/00$  است، بنابراین فرض صفر را رد و فرض مقابل را می‌پذیریم. یعنی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. تحلیل داده‌ها در این مرحله حاکی از پیشرفت معنادار و قابل توجه گروه آزمایش بوده است.

جدول ۵: آزمون مقایسه تی مستقل در پس‌آزمون گروه کنترل با گروه آزمایش  
Table5. Independent T-Test in Post-Test of the Control Group with the Experimental Group

آزمون t			آزمون لون		انحراف معیار	میانگین	گروه
معناداری	درجه آزادی	ارزش t	معناداری	ارزش f			
0/000	24	-5/848	0/299	1/129	1/92	19/08	کنترل
					2/76	24/64	آزمایش

همان‌طور که از نتایج جدول (۵) ملاحظه می‌گردد، چون مقادیر ارزش f معادل  $1/129$  و سطح معناداری آزمون لون معادل  $0/299$  و از  $0/05$  بیشتر است، با فرض برابری واریانس‌ها به بررسی سطوح معناداری می‌پردازیم. از آنجا که مقدار آماره تی مستقل معادل  $5/848-$  و سطح معناداری کمتر از  $0/05$  و برابر  $0/00$  است، بنابراین فرض صفر را رد و فرض مقابل را می‌پذیریم. یعنی بین دو گروه کنترل و آزمایش در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به جدول ۲ ملاحظه گردید که میان دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود؛ حال آن که با اعمال رویکرد شناختی، تفاوت در پس‌آزمون دو گروه معنادار شده است و بیانگر این است که روش تدریس شناختی، تأثیر معناداری در روند پیشرفت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل با روش سنتی گذاشته است.

## ۸. نتیجه‌گیری

این پژوهش، به‌طور عملی به بعد آموزشی و تبیین برخی معانی پربسامد حرف‌افزافه «به»، در چارچوب شناختی، با استفاده از مدل ترکیبی متن و تصویر (با کمک پاورپوینت و پوستر) پرداخته و روش کارآمدی را برای آموزش و یادگیری مفاهیم عینی و انتزاعی این حرف‌افزافه نشان داده است. در همین راستا با توجه به ملاک‌های تعیین‌شده پیش‌نمونه‌ای تایلر و ایوانز (۲۰۰۳) معنای اولیه و پیش‌نمونه‌ای حرف‌افزافه «به» با توجه به فرهنگ سخن‌انوری (۱۳۸۱) تعیین شد که نتایج این پژوهش با ملاک‌های تایلر و ایوانز (۲۰۰۳) همسو می‌باشد؛ از سوی دیگر، با نظریه حوزه‌های لانگاکر (۱۹۸۷) در حوزه‌های مکانی و انتزاعی نیز هم‌راستا است. پژوهش حاضر با الهام گرفتن از نظریه حوزه‌های لانگاکر، روش آموزشی پیشنهادی به شیوه نگاشت معانی انتزاعی از حوزه مکانی به حوزه استعاری برای حرف‌افزافه «به» ارائه می‌دهد. در این پژوهش، با برگزاری پیش‌آزمون میان دو گروه کنترل و آزمایش معین گردید که تفاوت معناداری میان این دو گروه مشاهده نمی‌شود، حال آن‌که با اعمال رویکرد شناختی، تفاوت در پس‌آزمون دو گروه معنادار شده است و بیانگر آن است که روش تدریس شناختی، تأثیر معناداری در روند پیشرفت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل با روش سنتی داشته است. نتایج این تحقیق نشان داد که رویکرد معنی‌شناسی شناختی در یادگیری، تأثیر معنادار دارد و با افزایش زمان و آموزش برخی مفاهیم این حرف‌افزافه، سطح یادگیری فارسی‌آموزان نیز افزایش می‌یابد و روند یادگیری آنان را آسان‌تر می‌کند. در این رویکرد آموزشی، مهم‌ترین عامل در فرآیند یادگیری زبان، فهم معنا و مفهوم داده‌های زبانی است. از این‌رو، این روش آموزشی، تأثیر نسبتاً بهتری در بازدهی نسبت به روش سنتی دارد و فارسی‌آموزان در به‌کارگیری حروف‌افزافه با مشکلات کمتری مواجه هستند. نتایج به دست آمده در این پژوهش مشابه نتایج تحقیقات سانگ (۲۰۱۳) و وحیدی و بادامدری (۱۳۹۵) است. این دو پژوهش نیز بیان داشتند که زبان‌آموزان گروه آزمایش، پس از آموزش به روش معنی‌شناسی شناختی پیشرفت بهتر و مؤثرتری نسبت به گروه کنترل با روش سنتی داشتند و این امر نشان دهنده آن است که یادگیری حروف‌افزافه بر مبنای معنی‌شناسی شناختی کارآمدتر از یادگیری حروف‌افزافه به روش سنتی است. تا جایی که نگارندگان اطلاع دارند، اغلب تحقیقاتی که تاکنون در این حوزه صورت گرفته به بررسی توصیفی حروف‌افزافه پرداخته‌اند؛ لذا به دلیل گسترده‌بودن حوزه

رویکرد شناختی و نیز معانی متفاوت حروف اضافه، انجام تحقیقات بیشتر در بعد آموزشی و تجربی محسوس است.

## ۹. سپاسگزاری

از مدیریت محترم جامعه المصطفی العالمیه و فارسی‌آموزان این مرکز قدردانی می‌گردد.

## ۱۰. پی‌نوشت‌ها

1. Cognitive approach
2. Xing Song
3. Rote learning
4. Cognitive structure
5. Tyler
6. Evans
7. Prototype
8. Theory of Domain
9. Langacke
10. Semantic Network
11. Proto-scene
12. Mapping
13. Image Schema
14. Mark Johnson
15. George Lakoff
16. Boers
17. Demecheleer
18. Brugman
19. Leech
20. Benet
21. Projection
22. Embodiment
23. Trajector
24. Land Mark
25. State
26. Mueller
27. Ho
28. Roosch
29. Gestalt
30. Talmy

31. Fillmore
32. Green
33. Test-Retest
34. Kolmogorov-Smirnov test
35. SPSS
36. Independent sample T- test
37. Deductive grammar
38. Audio-lingual method

#### ۱۱. منابع

- افراشی، آزیتا (۱۳۸۸). «پژوهشی در سنجش کارایی طرحواره‌های تصویری در تحلیل معنی متن ادبی». *دومین هم‌اندیشی زبان‌شناسی و مطالعات بین‌رشته‌ای*. تهران: دانشگاه الزهراء.
- اکبرپور، حامد (۱۳۹۴). *بررسی و توصیف معنای برخی واژه‌های قیدی فارسی از دیدگاه معنی‌شناسی شناختی*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه فردوسی مشهد. دانشکده ادبیات و علوم انسانی دکتر علی شریعتی.
- انوری، حسن (۱۳۸۱). *فرهنگ بزرگ سخن*. تهران: سخن. جلد چهارم.
- دانشور کشکولی، مرجان؛ محمد عموزاده و حدائق رضایی (۱۳۹۵). «ابعاد معنایی مکان‌واژه «زیر» بر اساس مدل چندمعنایی قاعده‌مند». *جستارهای زبانی*. د ۷ ش ۵. ۴۴۳-۴۱۵.
- ذوالفقاری، حسن؛ مهبد غفاری و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۸۸). *فارسی بیاموزیم*. تهران: مدرسه. جلد دوم.
- رضویان، حسین و معصومه خانزاده (۱۳۹۳). «چندمعنایی حرف‌افزافه "به" در زبان فارسی با رویکرد معنی‌شناسی شناختی». *فصلنامه مطالعات زبان و گویش‌های غرب ایران*. سال دوم، ش ۷. ۷۹-۵۷.
- زاهدی، کیوان و عاطفه زیارتی محمدی (۱۳۹۰). «شبکه معنایی حرف‌افزافه فارسی «از» در چارچوب معناشناسی شناختی». *تازه‌های علوم شناختی*. سال ۱۳. ش ۱. صص ۶۷-۸۰.

- سبزواری، مهدی (۱۳۹۶). «بررسی انواع چندمعنایی در فارسی معیار با رویکرد شناختی». *جستارهای زبانی*. (زیر چاپ).
- عابدی‌مقدم، هدی (۱۳۸۳). *طرح‌واره‌های تصویری در بررسی استعاره‌های زبان فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- مختاری، شهره (۱۳۹۲). *تدوین محتوای درسی با محوریت حروف‌اضافه برای آموزش زبان فارسی با رویکرد شناختی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
- مشکوه‌الدینی، مهدی (۱۳۸۹). *دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری*. مشهد: دانشگاه فردوسی.
- وحیدی، طاهره و زهرا بادامدري (۱۳۹۵). «آموزش حروف‌اضافه (در) به غیرفارسی‌زبانان با رویکرد معنی‌شناسی شناختی». *همایش واکاوی منابع آموزشی زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان*. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- وحیدی؛ طاهره؛ علی‌علیزاده و زهرا بادامدري (۱۳۹۶). «درس‌نامه آموزش حروف‌اضافه با رویکرد معنی‌شناسی شناختی برای آموزش به غیرفارسی‌زبانان، مطالعه موردی: حروف‌اضافه از». *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*. (زیر چاپ).
- Bennett, D. C. (1975). *Spatial and temporal uses of English prepositions: An essay in stratificational semantics* (Vol. 17). London: Longman Publishing Group.
- Boers, F. (1996). *Spatial Prepositions and Metaphor: A cognitive semantic journey along the up-down and the front-back dimensions* (Vol. 12). Tubingen: Cunter Narr Verlag.
- Boers, F., & Demecheleer, M. (1998). A cognitive semantic approach to teaching prepositions. *ELT journal*, 52(3), 197-204.
- Brugman C.M. (1980). *Story of OVER*. University of California at Berkeley, M.A thesis.
- Evans, V. & M. Green. (2006). *Cognitive Linguistics, An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Evans, V. (2007). *Glossary of cognitive linguistics*. Edinburgh University Press.
- Fillmore, C. J. (1985). Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di semantica*, 6(2), 222-254.



- Golfam, A., & Rad, F. Y. (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.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4, 195-208.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and dangerous things: What categories reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the flesh: The embodied mind and its challenge to western thought*. Basic books.
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of cognitive grammar: Theoretical Prerequisites* (Vol. 1). Stanford, California: Stanford University Press.
- Leech, G.N. (1969). *Towards a Semantic Description of English*. London: Longman.
- Rosch, E. (1977). Human categorization. *Studies in cross-cultural psychology*, 1, 1-4
- Song, X. (2013). *A Cognitive Linguistics Approach to teaching English prepositions*. PH.D Dissertation University of Koblenz. Landau Germany.
- Talmy, L. (1978). Figure and ground in complex sentences. *Universals in human language*, vol. by Joseph Greenberg, 625-649.
- Tyler, A. & Evans, V. (2003). *The semantics of English prepositions. Spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tyler, A., Mueller, C., & Ho, V. (2011). Applying cognitive linguistics to learning the semantics of English to, for and at: An experimental investigation. *Vigo International Journal of Applied Linguistics*, 8(2), 181-205.

### The use of image schema in teaching prepositions; Case study: Preposition “Be” in Persian language

Nowadays, Cognitive semantic approach plays an important role in learning second/foreign language. However, a few experimental investigations have applied a cognitive perspective to instructed L2 learning. The main purpose of the present research is comparing impact of cognitive approach to the traditional approach in learning some frequency concepts of the preposition "be" in Persian language. First, different meanings of preposition "be" were selected from Farhang Sokhan Anvari (1381) and then some sentences and phrases containing this preposition were investigated according to the Farsi Biamoozim (1388) in the middle level. Prior to begging the instruction, 50 non-Persian learners (woman) were selected by proficiency test at Jamee-Almostafa of Mashhad center. This group were randomly divided into control and experimental groups and then, pre-test and post-test was applied between these groups. By using SPSS, comparison of the pre-test in control and experimental group revealed that there isn't significant difference between prior knowledge of two groups before treatment, whereas the post-test showed that there is statistically significant difference between two groups. The results indicated that experimental group which was under the training of cognitive method showed significant gains than control group who received the traditional training methods.

Keywords: Cognitive Semantics, Image Schema, Teaching, learning language, Preposition "be"