

## Cognitive Analysis of Verbs “To be” and “To Have” in Deaf Writings

Vol. 14, No. 4, Tome 76  
pp. 447-478  
September & October  
2023

Fateme Hassani Jalilian<sup>1</sup>  & Faride Haghbin<sup>2\*</sup> 

### Abstract

In comparison to other grammatical categories, the verb is considered as an abstract category. Due to hearing limitations, deaf people make mistakes in using words that have abstract meanings; therefore, to examine the verb category, the authors collected about 4500 sentences in the writings of 10 deaf female students in the second and third grades of middle school during an academic year in Kermanshah province. The purpose of this study is to investigate the usage of the two most frequent verbs "be" and "have" in the participants' writings. Following this goal, two questions arose: a) relating these verbs, what kinds of semantic errors are found in the writings of the deaf? b) What are the effects of the semantic and cognitive natures of these two verbs on the extent to which they are used and on their associated errors? The results of this study showed that the selectional errors (using the verbs "be" and "have" instead of each other or instead of other verbs), Argument structure errors, and adding an extra "be" verb error are the high-frequency errors, respectively. This shows that despite the overuse of these verbs, participants are not aware of their semantic distinctions of them. Furthermore, Along with the Cognitive Grammar doctrine, the authors believe that since imperfective verbs' component states do not change and are constant over time are used more than other verbs. In addition, little content and highly schematic characterization of the verb "be" are the main reasons for the overuse of this verb.

**Keywords:** cognitive grammar, 'be', 'have', deaf individuals, writing

<sup>1</sup> Ph.D in linguistics, Department of Linguistics, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran; ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-1800-8863>

<sup>1</sup> Corresponding Author, Professor, Department of Linguistics, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran; ORCID ID: <http://orcid.org/4813-8538-0001-0000>

Received: 1 May 2021  
Received in revised form: 12 August 2021  
Accepted: 28 August 2021

## 1. Introduction

People with mild to profound hearing loss encounter challenges in acquiring language categories due to lack of language exposure. Verbs, which are crucial components of propositions, are particularly difficult to learn because of their abstract nature. The difficulties in verb retrieval observed in individuals with various language disorders suggest that producing and comprehending verbs require greater cognitive efforts compared to other categories.

The current study aims to examine how verbs are utilized in the written language of the deaf. In other words, the authors aim to determine whether this category is correctly used by deaf participants or not. It is important to mention that conducting detailed examinations of verbs in the writings of deaf people necessitates a broad scope of studies. Therefore, this research is being undertaken to meticulously examine the semantic and cognitive characteristics of two particular verbs in Persian through a cognitive linguistics approach offered by Langacker (1987).

Based on the authors' initial observations, "to be" and "to have," which are classified as "imperfective" verbs, exhibited a higher frequency than other verbs. However, simultaneously, they were linked to a greater number of errors. This research is necessary because there has been no study from a cognitive and semantic perspective examining verbs in the deaf language production.

### **Research Question:**

1. What types of semantic errors are evident in association with the verbs "to be" and "to have" in the written language of deaf individuals?
2. what influences do the semantic and cognitive characteristics of these two verbs have on the frequency of their usage and any related errors?

## 2. Literature Review

Hassani Jalilian (2020) demonstrated that the deaf students utilized less-prototype verbs to a large extent. The abstract nature of the verb category, the semantic characteristics of less prototype verbs, the limited language exposure, and the different social experiences of the individuals were cited as possible explanations for this phenomenon.

Gheitury and Choubsaz (2017) examined the semantic and linguistic knowledge of 12 deaf students through pictorial and written tasks. The study aimed to assess their knowledge of argument structure, which involved determining the number of arguments each verb required. The result revealed that the deaf participants had a satisfactory comprehension of the semantic properties of verbs as well as the number of arguments each verb took.

In their research, Ormel et al. (2020) explored the difference in semantic knowledge between bilingual deaf children and their hearing peers at different ages. They used images, writing, and sign language to evaluate semantic categorization at the exemplar and subcategory level. The result of their research indicated that, on average, the semantic knowledge of the deaf children was not well-developed compared to their hearing peers.

## 3. Methodology

### 3.1 Participants

To conduct the present study, interviews were carried out with 23 deaf and hard of hearing students as well as their parents and their teachers. Then, 10 deaf individuals who were similar in terms of hearing, physical, cultural, and economic factors were chosen. The average age of the selected participants was 17.2 years ( $SD = 1.13$ ). A control group of hearing peers matched for age and education was also selected. The deaf group were in the second and third grades of middle school. All deaf participants grew up in monolingual (Persian) families and had not used any specific sign language during their

childhood. Instead, they used home signs before starting school.

### 3.2 Data Collection

The data collection process lasted approximately 7 months during an academic year. The data were collected through weekly meetings (each lasting approximately 20-30 minutes). The participants were asked to write compositions about abstract, less abstract, and concrete subjects. The students were given pictures for less abstract and concrete subjects. In addition, when they needed assistance, their teacher would provide explanations and ensure they clearly understood the concept. Overall, 4504 sentences were collected from the deaf group for further analysis.

## 4. Results

The findings showed that deaf people faced challenges in using the verb category. In the deaf writings verb diversity was significantly low compared to their hearing group. *Selectional errors* (using the verbs "be" and "have" instead of each other or instead of other verbs), *Argument structure errors* and *adding an extra "be" verb errors* were the high frequency errors, respectively. The errors demonstrated that due to the verbs' abstract nature and requiring more cognitive load, they cannot be acquired naturally by the deaf individuals.

Another argument that can be put forward for relying heavily on these two verbs is related to the semantic distinctions between the perfective and the imperfective verbs as proposed in Cognitive Grammar. Imperfective verbs, which have a lower semantic content compared to other types of verbs, are easier for the deaf to learn and use.

Based on the *entrenchment* phenomenon proposed by Langacker (2008), the frequent use of "be" and "have" led to their status as active linguistic

units. This means that when deaf individuals do not have the appropriate verbs in mind, they might substitute these verbs instead. It should be acknowledged that the different ways of using verbs by deaf individuals do not imply that they do not comprehend them, since as stated in the Cognitive Grammar, comprehending verbs requires understanding relationships and tracking time, which is a natural cognitive ability among human beings. That is, a deaf person knows the concept of verbs such as "to break" or "to clean," but due to the lack of linguistic experience, s/he cannot learn the corresponding linguistic labels to use them in necessary situations.

[ DOI: 10.29252/LRR.14.4.14 ]

[ DOR: 20.1001.1.23223081.1401.0.0.98.0 ]

[ Downloaded from lrr.modares.ac.ir on 2024-05-03 ]



دوماهنامه بین‌المللی

۱۴، ش ۴ (پیاپی ۷۶)، مهر و آبان ۱۴۰۲، صص ۴۴۷-۴۷۸

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.98.0>

## بررسی شناختی فعل‌های «بودن» و «داشتن» در نوشتار ناشنوایان

فاطمه حسنی جلیلیان<sup>۱</sup>، فریده حقبین<sup>۲\*</sup>

۱. دانش‌آموخته دکتری، زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

۲. استاد، زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۰۶

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۲/۱۱

### چکیده

در مقایسه مقولات دستوری فعل جزو مقولات انتزاعی محسوب می‌شود. از آنجا که ناشنوایان به دلیل محدودیت‌های شنیداری در به‌کارگیری واژه‌هایی که دارای مفاهیم انتزاعی هستند خطا می‌کنند؛ نگارندگان در راستای بررسی مقوله فعل حدود ۴۵۰۰ جمله در نوشتار ۱۰ دانش‌آموز ناشنوای دختر در مقطع دوم و سوم راهنمایی در استان کرمانشاه در طول یک سال تحصیلی گردآوری کردند. هدف از انجام این مطالعه بررسی کارکرد دو فعل پربسامد «بودن» و «داشتن» در نوشتار شرکت‌کننده‌هاست. در پی این هدف دو پرسش مطرح شد: الف) چه نوع خطاهای معنایی در ارتباط با این دو فعل در نوشتار ناشنوایان یافت می‌شود؟ ب) ماهیت معنایی و شناختی این دو فعل چه تأثیری در میزان استفاده از این فعل‌ها و خطاهای مربوط به آن‌ها دارد؟ نتایج این پژوهش نشان داد خطای گزینشی (استفاده از دو فعل «بودن» و «داشتن» به جای یکدیگر یا به جای دیگر فعل‌ها)، خطای ساختار موضوعی در رابطه با فعل «داشتن» و خطای اضافه‌نویسی فعل «بودن» به ترتیب خطاهای پربسامد هستند. این امر نشان می‌دهد برخلاف بسامد بالای استفاده از این دو فعل، شرکت‌کننده‌ها به محتوای مفهومی این دو فعل تسلط کافی ندارند. همچنین، با توجه به آموزه‌های دستور شناختی، نگارندگان بر این باورند از آنجا که تغییری در وضعیت درونی فعل‌های نامتکامل رخ نمی‌دهد و در طی زمان ثابت‌اند بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند. علت دیگر پربسامد بودن فعل «بودن» محتوای مفهومی اندک و ترسیم طرح‌واره‌ای آن است.

واژه‌های کلیدی: دستورشناختی، فعل «بودن»، فعل «داشتن»، ناشنوایان، نوشتار.

Email: fhaghbini@alzahra.ac.ir

\* نویسنده مسئول مقاله:

## ۱. مقدمه

نقص یا فقدان شنوایی سبب می‌شود فرد از درونداد زبانی کافی برخوردار نباشد و نتواند مقوله‌های زبانی را به خوبی همتایان شنوای خود اکتساب کند. ناشنوایان و کم‌شنوایانی که به ابزار زبان اشاره<sup>۱</sup> مجهز هستند عملکرد بهتری در به‌کارگیری مقوله‌های زبانی دارند. با وجود این چنین شرایطی برای درصد کمی از افراد ناشنوا فراهم است. نتیجه آن است که تولید و درک زبان در افرادی که نتوانسته‌اند یک زبان طبیعی را فرا گیرند با مشکلات متعددی همراه است. بررسی و تحلیل مشکلات زبانی از این دست مسیری به سوی دو هدف عمده است. نخست آن‌که به ما بینش عمیق‌تری در مورد کارکرد زبان و ماهیت آن می‌دهد؛ دوم می‌تواند راه‌هایی به سوی حل مشکلات مربوط به اختلالات زبانی پیش روی ما بگذارد و برای افراد جامعه هدف سودمند و راهگشا باشد.

در میان مقوله‌های زبانی، فعل مقوله بسیار مهمی است که نقشی کلیدی در انتقال مفاهیم دارد. فعل هسته معنایی یک گزاره است که به یک رویداد، کنش یا وضعیت دلالت می‌کند و نسبت به اسم که به ماهیت‌ها و پدیده‌ها دلالت دارد، پیچیده‌تر و انتزاعی‌تر است. ماهیت پیچیده و انتزاعی فعل سبب شده است درک و تولید آن در مرحله اکتساب زبان در کودک، در افرادی که روند رشد زبانی آن‌ها طبیعی نیست (مانند افراد ناشنوا) و یا افرادی که به یک‌باره با مشکلات زبانی روبه‌رو می‌شوند (مانند افراد زبان‌پریش<sup>۲</sup>) با مشکلات عمده‌ای مواجه شود. با وجود اهمیت بسیار این مقوله در زبان، اختلالات مربوط به آن کم‌تر مورد توجه قرار گرفته است. در میان رویکردهای متعددی که به زبان وجود دارد، دستور شناختی با آموزه‌هایی مبتنی بر نقش ارتباطی زبان، نقش بافت موقعیتی، محوریت شناخت و تجربه محیطی در اکتساب زبان می‌تواند در تبیین چرایی و چگونگی کارکرد این مقوله در رشد طبیعی زبان کمک کند.

جستار حاضر با رویکردی شناختی به واکاوی چگونگی کاربرد فعل در زبان نوشتاری ناشنوایان به‌عنوان یکی از ابزارهای مهم ارتباطی در این گروه از کاربران می‌پردازد. به عبارت دیگر، نگارندگان در پی یافتن پاسخ برای این پرسش‌هاست که آیا این مقوله در زبان نوشتاری ناشنوایان به درستی به کار گرفته می‌شود یا خیر. گفتنی است بررسی دقیق این



مقوله در زبان نوشتاری ناشنویان نیازمند انجام مطالعات متعدد است. از این رو، این پژوهش با دقت بیشتر تنها به بررسی و تحلیل ویژگی‌های معنایی و شناختی دو فعل خاص صورت می‌گیرد. در نگارش ناشنویان، با توجه به مشاهدات اولیه نگارندگان، دو فعل «بودن» و «داشتن» که در گروه فعل‌های «نامتکامل<sup>۲</sup>» قرار می‌گیرند نسبت به دیگر فعل‌ها، از بسامد بالاتری برخوردار بودند، اما در عین حال با خطای بیشتری همراه بودند. از این رو، این پژوهش به‌طور ویژه این فعل‌ها را مورد بررسی و مطالعه قرار می‌دهد تا علت بروز خطا و بسامد استفاده از این دو فعل را با نگاهی شناختی روشن کند. ضرورت این پژوهش در این است که تاکنون مطالعه‌ای با دیدگاه شناختی و معنایی به بررسی مقوله فعل در زبان ناشنویان نپرداخته است. از این رو، این مطالعه تلاشی در جهت پر کردن این خلأ پژوهشی و در پی یافتن پاسخ برای پرسش‌های زیر است. نخست، چه نوع خطاهای معنایی در ارتباط با دو فعل «بودن» و «داشتن» در نوشتار ناشنویان یافت می‌شود؟ همچنین، ماهیت معنایی و شناختی این دو فعل چه تأثیری در میزان استفاده از این دو فعل و خطاهای مربوط به آن‌ها دارد؟ با توجه به مشاهدات اولیه از نوشتار ناشنویان دو فرضیه شکل می‌گیرد؛ نخست آن‌که، خطاهای معنایی به دلیل بروز خطای گزینشی در فعل و خطای اضافه‌نویسی فعل «بودن» است؛ همچنین، ماهیت معنایی و شناختی این فعل‌ها به‌عنوان فعل‌هایی نامتکامل موجب شده است این دو، فعل‌هایی پربسامد باشند و در موقعیت‌هایی که فرد ناشنوا به فعل مناسب دسترسی ندارد، بدون توجه به معنی جمله از این فعل‌ها استفاده کند.

## ۲. پیشینه تحقیق

تاکنون مطالعات بسیاری به واکاوی جنبه‌های مختلف زبان ناشنویان پرداخته‌اند. به طور کلی در یک تقسیم‌بندی می‌توان مطالعات زبانی مربوط به ناشنویان را در دو سطح ساختاری و معنایی قرار داد. در زیر به برخی از این مطالعات اشاره می‌کنیم:

### ۱-۲. پیشینه تحقیق در مطالعات ساختاری

مطالعات ساختاری که سهم قابل توجهی از مطالعات زبانی ناشنویان را به خود اختصاص

داده است به بررسی تفاوت‌های زبانی ناشنوایان که در سطح ساختاری و نحوی خود را نمایان می‌سازد می‌پردازد. در این رابطه پژوهش‌های بسیاری انجام شده است که از آن میان می‌توان به بونز<sup>۶</sup> و همکاران (2013)، سندلر<sup>۷</sup> (2011) و بردمور<sup>۸</sup> (2008) در زبان انگلیسی اشاره کرد. قیطوری و همکاران (2012, 2014)، امیدی (۱۳۹۶) و محبی‌زنگنه (۱۳۹۲) نیز به مطالعات ساختاری در زبان ناشنوایان در زبان فارسی پرداخته‌اند.

## ۲-۲. پیشینه تحقیق در مطالعات معنایی

اگرچه معنا یکی از ابعاد مهم زبان در انتقال معنی است، با وجود این مطالعات بسیار کم‌تری در این حوزه انجام شده است. در این بخش به ذکر چند مورد در این زمینه می‌پردازیم. اورمل<sup>۹</sup> و همکاران (2010) در پژوهشی به بررسی تفاوت دانش معنایی در کودکان ناشنوای دوزبانه (آشنا به دو زبان اشاره) و همتایان شنوای آن‌ها در سنین مختلف پرداختند. آن‌ها در پژوهش خود از تصویر، نوشتار و زبان اشاره برای ارزیابی مقوله‌بندی معنایی در سطح نمونه (مانند پرتقال - سیب) و سطح زیرمقوله‌ای<sup>۱۰</sup>، یعنی ارتباط میان شامل و مشمول، (مانند میوه - پرتقال) استفاده کردند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد به طور کلی کودکان ناشنوا در آزمون‌ها نسبت به شنوایان عملکرد ضعیف‌تری داشتند و دانش مقوله‌ای - معنایی ناشنوایان به اندازه همتایان شنوای خود نیست. مارشال<sup>۱۱</sup> و همکاران (2017) با مقایسه الگوهای بازیابی<sup>۱۲</sup> واژگانی افراد شنوا و ناشنوا به بررسی روانی معنایی<sup>۱۳</sup> در این دو گروه پرداختند و دریافتند ناشنوایان در آزمون‌های روانی معنایی از واژه‌های کم‌تری استفاده می‌کنند. در یک مطالعه معنایی در زبان فارسی قیطوری و چوبساز (2017) به بُعد معنایی و دانش زبانی ناشنوایان پرداختند و با استفاده از نظریه اکتساب زبان در دوره حساس<sup>۱۴</sup> به بررسی درک ساختار موضوعی ناشنوایان پرداختند. نویسندگان در این پژوهش با استفاده از آزمون‌های متنی و تصویری درک ساختار موضوعی ۱۰ فعل زبان فارسی را در ۱۲ فرد ناشنوا و ۱۲ فرد شنوا (گروه کنترل) سنجیدند. نتایج نشان دادند ناشنوایان درک خوبی از ساختار موضوعی فعل‌ها دارند. آن‌ها دریافتند ناشنوایان معنای فعل‌ها را می‌دانند و می‌توانند تعداد موضوع‌های یک فعل را محاسبه کنند، اما اختلال زمانی بروز پیدا می‌کند که بخواهند ساختار موضوعی را در سطح

نحو نشان دهند. نتایج تحلیل‌های شناختی - معنایی حسنی جلیلیان (۱۳۹۹) در رابطه با فعل‌های به کار رفته در نوشتار آزمودنی‌های ناشنوا نشان داد که ناشنویان از فعل‌های کمتر - سرنمون<sup>۱۳</sup> به مراتب بیشتر از فعل‌های سرنمون استفاده می‌کنند. ماهیت انتزاعی مقوله فعل، مشخصه‌های معنایی فعل‌های کمتر - سرنمون، مواجهه زبانی محدود و تجربه زبانی متفاوت این افراد از جمله دلایل این امر برشمرده شدند. گفتنی است بررسی و مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد مطالعه‌های معنابنیاد با هدف بررسی تولید یا درک ناشنویان از مقوله فعل در چهارچوب زبان‌شناختی شناختی و به‌ویژه دستور شناختی اندک است. به دنبال آن، فقدان مطالعاتی از این دست در زبان فارسی نیز وجود دارد. پژوهش حاضر تلاشی برای بررسی برخی جوانب این مقوله با نگرشی شناختی در زبان ناشنویان فارسی‌گو است.

### ۳. چهارچوب نظری

#### ۳-۱. دستور شناختی

دستور شناختی با رگه‌هایی نقش‌گرا یک مدل کاربرد - بنیاد است، زیرا مدعی است که اساس تشکیل تمام واحدهای زبانی کاربرد زبان در رویدادهای مختلف با بسامد مناسب است. آنچه که به‌عنوان دستور در ذهن شناخته می‌شود درحقیقت انتزاع‌سازی واحدهای نمادین از کاربردهای واقعی زبان است. در این نظریه، تعامل و تجربه مشترک با دیگر گویشوران یک زبان نقشی بنیادین و اساسی در فرایند یادگیری و اکتساب واحدهای زبانی ایفا می‌کنند. لنگر<sup>۱۴</sup> (1987, p.2004) مقوله‌های دستوری از جمله فعل، اسم، صفت و قید و اعضای آن‌ها را واحدهای نمادین<sup>۱۵</sup> می‌خواند که هر یک از دو قطب معنایی و آوایی تشکیل شده‌اند. او برخلاف دستوریان سنتی، معنی‌شناسی شناختی را با مفهوم‌سازی<sup>۱۶</sup> گفته‌های زبانی برابر می‌داند (Langacker, 2008, p.3). از نظر لنگر هرچند مفهوم‌سازی پدیده‌ای ذهنی است، اما مبتنی بر واقعیت فیزیکی است؛ شامل فعالیت مغز است و مغز به‌عنوان بخش درونی بدن و بدن به‌عنوان بخش درونی جهان نقش دارد. لنگر معتقد است تمام طبقات دستور، و با قطعیت بیشتر دست کم اسم و فعل مفاهیم دستوری جهانی و بنیادین هستند. این مفاهیم در

شناخت ما هستند، از نظر معنایی قابل تعریف‌اند و در دستور شناختی هر دو این مفاهیم در توصیف دستوری هر زبان نقش مهمی دارند (2008, p.96).

### ۲-۲. مقوله‌های دستوری در دستور شناختی

دستور شناختی در یک تقسیم‌بندی کلی گفته‌های زبانی را به دو دسته «محمول‌های اسمی» و «محمول‌های رابطه‌ای» تقسیم می‌کند. به جز مقوله «اسم» دیگر مقوله‌های دستوری «رابطه» هستند. محمول‌های اسمی بیانگر «چیزها» هستند و محمول‌های رابطه‌ای یک «رابطه» را نشان می‌دهند. لنگکر (1987, p.71) محمول‌های رابطه‌ای را به دو دسته فرایندی<sup>۱۷</sup> و روابط بی‌زمان<sup>۱۸</sup> تقسیم می‌کند. فعل یک فرایند است که عامل زمان در آن برنامه‌ی می‌شود. مقوله‌های دیگر چون حرف اضافه، صفت، قید، مصدر و صفت مفعولی رابطه‌هایی غیرفرایندی هستند و زمان در آن‌ها برنامه‌ی نمی‌شود از این رو روابط بی‌زمان خوانده می‌شوند. در این دستور فعل از نظر طرح‌واره‌ای رابطه‌ای تعریف می‌شود که تکامل اجزای سازنده آن نیازمند زمان است (Langacker, 2008, p. 147). از نظر لنگکر درک رابطه که همان تمرکز بر روی روابط میان ماهیت‌ها و تجسم کردن<sup>۱۹</sup> آن‌هاست جزو توانایی‌های اولیه ما هستند و آن قدر در تجربه‌های ما بنیادین و نافذ هستند که ما عموماً آن‌ها را مسلم می‌پنداریم. به عقیده وی دو توانایی شناختی یعنی توانایی درک روابط و ردیابی آن‌ها در طول زمان برای درک فعل ضروری است.

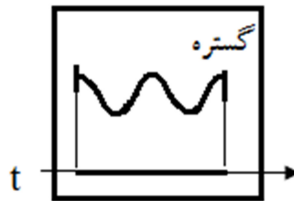
### ۳-۳. فعل در دستور شناختی

دستور شناختی مقوله فعل را شامل دو نمود متکامل<sup>۲۰</sup> و نامتکامل می‌داند و تمایز آن‌ها را با استفاده از ابزارهای معنایی و دستوری به تفصیل نشان می‌دهد. پرداختن به وجوه تمایز این دو از این منظر از حوصله بحث حاضر خارج است. از این رو تنها به ویژگی‌های معنایی بنیادین این دو گروه می‌پردازیم. فعل‌هایی که نمود متکامل دارند فعل‌های پویا<sup>۲۱</sup> و فعل‌هایی که نمود نامتکامل دارند فعل‌هایی ایستا<sup>۲۲</sup> هستند. مثال ۱ یک نمونه فعل پویا و مثال (۲) یک نمونه فعل ایستا را نشان می‌دهد.

(۱) آرمان یک کتاب ریاضی خرید.

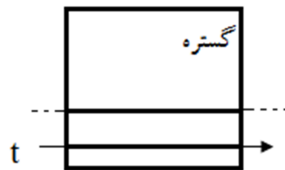
(۲) آرمان درس ریاضی را دوست دارد.

فعل‌های متکامل تغییر در طول زمان را نشان می‌دهند در صورتی که فعل‌های نامتکامل تنها نشان‌دهنده گسترش و بسط در طول زمان هستند بدون اینکه تغییری در وضعیت‌های تشکیل‌دهنده فعل ایجاد شود. فعل‌هایی چون «پریدن، ضربه‌زدن، رسیدن، پختن، ساختن، انجام دادن و ...» در گروه متکامل قرار می‌گیرند، زیرا نشان‌دهنده تغییر در اجزا یا وضعیت‌های سازنده فعل هستند. از سوی دیگر، فعل‌هایی چون «بودن، دوست داشتن، داشتن، دانستن، خواستن، شبیه بودن و ...» در گروه فعل‌های نامتکامل قرار می‌گیرند. ویژگی این گروه از فعل‌ها این است که وضعیتی ثابت و بدون تغییر را در طول زمان نشان می‌دهند. شکل (۱) و (۲) تمایز میان این دو گروه را به تصویر می‌کشد:



شکل ۱: پردازش متکامل (Langacker, 1987)

Figure 1: Perfective Process (Langacker, 1987)



شکل ۲: پردازش نامتکامل (Langacker, 1987)

Figure 2: Imperfective Process (Langacker, 1987)

در هر دو شکل مربع گسترهٔ محمول‌سازی را نشان می‌دهد و خط پیرنگ در پیکان زمان، برنمایی زمانی را نشان می‌دهد. اجزای سازندهٔ هر یک از پردازش‌ها نیز به صورت خط

موج‌دار (در پردازش متکامل) و صاف (در پردازش نامتکامل) نشان داده شده است. همان‌طور که گفته شد هر یک از پردازش‌های متکامل و نامتکامل یک توالی از اجزای سازنده پردازش را برنمایی می‌کنند. خط موج‌دار در شکل (۱) نشانه دهنده تغییرات اجزای سازنده پردازش در طول زمان است و خط صاف در شکل (۲) نشان‌دهنده ثبات اجزای سازنده در طی زمان است. لنگر (۱۹۸۷، ص. ۸۱) در همین رابطه عنوان می‌کند فعل متکامل به این دلیل متکامل خوانده می‌شود چون در زمان مقید است؛ آغاز و پایان پردازش در گستره محمول‌سازی مشخص و معلوم است، اما پردازش نامتکامل پردازشی نامقید است و اجزای سازنده آن می‌توانند در هر دو سوی گستره محمول‌سازی ادامه یابد. از این رو فعل «خریدن» در مثال (۱) فعل متکامل است، زیرا در گستره محمول‌سازی خود در زمان مقید است و آغاز و پایان مشخصی دارد. در مقابل فعل «دوست‌داشتن» که در مثال (۲) آمده است پردازش نامتکامل را نشان می‌دهد، چراکه در گستره محمول‌سازی خود در زمان مقید نیست و وضعیتی پایدار را نشان می‌دهد.

لنگر علاوه بر تمایزی که میان نمود متکامل و نامتکامل ارائه داده است، معتقد است همه فعل‌ها از خصوصیات یکسانی برخوردار نیستند و در زبان انگلیسی برخی از فعل‌ها ویژگی‌های معنایی خاصی دارند. یکی از ویژگی‌های این دسته از فعل‌ها این است که ترسیم معنایشان وابسته به وجود محمول‌های دیگری در بند است. فعل‌های کمکی «بودن»، «داشتن» و «انجام دادن» در زبان انگلیسی از این دست هستند. در قیاس با زبان فارسی فعل کمکی «بودن» را در اینجا می‌توان بررسی کرد؛ فعل «بودن» در زبان فارسی هم می‌تواند به‌عنوان یک فعل اصلی در بند بیاید و هم مانند فعل کمکی «داشتن» در زبان انگلیسی برای ساخت حال کامل در زبان فارسی استفاده شود. پیش از ورود به بحث لازم است با یکی از تعمیم‌های زبان انگلیسی که لنگر (1987, p.76) احتمال می‌دهد برای همه زبان‌های دنیا قابل اتکا باشد آشنا شویم؛ بر حسب این تعمیم:

الف: «یک بند زماندار همیشه یک پردازش را برنمایی می‌کند.»

ب: «توصیف‌گرهای<sup>۳۳</sup> اسم همیشه بی زمان هستند.»

براساس این تعمیم هر بند زماندار دارای فعلی است که به‌عنوان هسته بند عمل می‌کند و

برنمایی پردازش در بند صورت می‌پذیرد. جمله‌هایی که این تعمیم را نقض کنند غیر دستوری هستند. به مثال‌های ۳ و ۴ از لنگر (1987, p.77) توجه کنید:

- 3) \*The boy tall.  
4) \*The lamp above (s) the table

در این مثال‌ها فعل وجود ندارد و بند نتوانسته است برنمایی پردازش مورد نظر را ایجاد کند.

مثال‌های همتا در زبان فارسی نیز به همین ترتیب غیردستوری می‌شوند.

۵) \* مانتو من قشنگ

۶) \* من خوشحال

در همه این نمونه‌ها عدم حضور فعل «بودن» سبب غیردستوری شدن جمله‌ها شده است. صفت‌ها و حروف اضافه همانند مصدر و وجه وصفی در مقوله روابط بی‌زمان قرار می‌گیرند. بنابراین به تنهایی نمی‌توانند پردازش بند را برنمایی کنند. از این رو در همه جمله‌های غیردستوری بالا با اضافه کردن فعل «بودن» می‌توان جمله‌ها را دستوری کرد:

- 7) The boy is tall.  
8) The lamp is above the table

۹) مانتو من قشنگ است

۱۰) من خوشحال بودم

لنگر (1987, p.77) معتقد است فعل کمکی «بودن» و دیگر فعل‌های کمکی «داشتن» و انجام‌دادن» در زبان انگلیسی محتوای معنایی بسیار اندکی دارند و نمی‌توانند همانند دیگر فعل‌ها مقوله‌بندی شوند. این فعل‌ها به دلیل محتوای معنایی بسیار اندکشان پردازش‌هایی بسیار طرح‌واره‌ای ترسیم می‌کنند. بالاین حال، ارزش معنایی اندک آن‌ها سبب شده است برای نقش‌های معنایی خاصی مناسب باشند. همانطور که در مثال‌های ۳-۶ مشهود است محتوای اصلی این بندها توسط محمول‌های بی‌زمان فراهم شده است، اما طبق تعمیم بالا بندها از برنمایی زمانی برخوردار نیستند. حضور فعل «بودن» در مثال‌های ۷-۱۰ برنمایی زمانی بندها را فراهم کرده است. از آنجا که «بودن» یک فعل پردازشی است می‌تواند به‌عنوان هسته بند ایفای نقش کرده و برنمایی پردازشی به بند اعطا کند. با وجود این، این پردازش تنها یک

«کالبد»<sup>۲۴</sup> است، زیرا اگرچه می‌تواند هستهٔ بند واقع شود اما اجزا یا وضعیت‌های سازندهٔ آن تعریف نشده‌اند. درحقیقت این پردازش که در دستهٔ افعال نامتکامل نیز قرار می‌گیرد اجزای سازنده‌ای ندارد که بتواند به‌عنوان یک پردازش معمول ایفای نقش کند. در هر یک از جمله‌های ۷-۱۰ صفت، حرف اضافه یا صفت مفعولی محتوای معنایی پردازش «بودن» را فراهم کرده‌اند و به اصطلاح لنگر برکالبد «پوست» کشیده‌اند.

البته در مواردی این فعل‌ها می‌توانند به‌عنوان هستهٔ بند عمل کنند. در چنین شرایطی فعل به جای عبارتی می‌آید که حذف به قرینه شده است. جمله‌هایی از این دست غیراطلاعی و بسیار طرح‌واره‌ای هستند. مانند:

(۱۱) کی خونه بود؟

- محیا بود.

گفتنی است در چنین ساخت‌هایی هم می‌توان فعل کمکی «بودن» را حذف کرد بدون این که از بار معنایی گفته‌ها کم شود:

(۱۲) کی خونه بود؟

- محیا.

حقبین (۱۳۸۵) با استناد به مطالعات رده‌شناختی، الگوهایی که در فرازبان منطقی استفاده می‌شوند و همچنین داده‌های مربوط به فراگیری زبان کودک نشان داده است، فعل ربطی می‌تواند بدون خدشه وارد کردن به بار معنایی جمله حذف شود. این امر نیز همسو با نظر لنگر به این معناست که فعل «بودن» از محتوای معنایی اندکی برخوردار است و بار معنایی جمله‌هایی که با فعل ربطی ساخته می‌شوند بر دوش محمول جمله است.

حال که با برخی از وجوه مقولهٔ فعل به ویژه فعل «بودن» در چهارچوب دستور شناختی آشنا شدیم به بررسی داده‌های به‌دست آمده در نوشتار ناشنوایان می‌پردازیم تا آن‌ها را با توجه به چهارچوب ذکرشده بررسی و تحلیل کنیم. در بخش بعد روش تحقیق و شیوهٔ گردآوری داده‌ها مطرح می‌شوند و سپس به تحلیل داده‌ها می‌پردازیم.



## ۴. جامعه پژوهش و روش پژوهش

### ۴-۱. گروه ناشنوا

برای انجام پژوهش حاضر با ۲۳ فرد ناشنوا و کم‌شنوا، اولیا و مربیان آنها مصاحبه به عمل آمد. سپس از این میان ۱۰ ناشنوا که از نظر ویژگی‌های شنوایی، جسمانی، فرهنگی و اقتصادی که در سطح نسبتاً یکسانی بودند انتخاب شدند و بقیه از فرایند پژوهش حذف شدند. افراد حاضر در پژوهش با میانگین سنی ۱۷/۲ سال ( $SD = ۱.۱۳$ ) در مقطع تحصیلی دوم و سوم راهنمایی از دو مرکز مختلف آموزشی دخترانه در استان کرمانشاه (شهر کرمانشاه) در سال ۱۳۹۷ انتخاب شدند. همه اعضای این گروه در خانواده‌های تک‌زبانه (فارسی) بزرگ شده‌اند؛ از زبان اشاره خاصی در دوران کودکی استفاده نکرده‌اند و تا قبل از ورود به مدرسه با ایما و اشاره‌های خانگی<sup>۲۰</sup> (ساختگی) با دیگران ارتباط برقرار کرده‌اند. براساس پرونده‌های آزمودنی‌ها در مراکز آموزشی‌شان، وضعیت ذهنی، بینایی و جسمی همگی آنها طبیعی بوده و تنها نقص شنوایی داشتند. در جدول ۱ اطلاعات جامع شنوایی آزمودنی‌ها آمده است.

جدول ۱: اطلاعات آزمودنی‌ها (گروه ناشنوا)

Table 1: Participants' Information (Deaf Group)

آزمودنی‌ها	سن	مقطع تحصیلی	میزان افت شنوایی: گوش راست/چپ	استفاده از سمعک/ کاشت حلزون	سن استفاده از سمعک/ کاشت حلزون	اطلاعات بیشتر
۱	۱۹	سوم راهنمایی	۱۲۰-۱۲۰	خیر	-	ناشنوایی مادرزاد
۲	۱۷	سوم راهنمایی	۱۰۵-۱۰۵	۱ سمعک- گوش راست	۶ سالگی	ناشنوایی از ۳ ماهگی به علت تشنج
۳	۱۷	سوم راهنمایی	۸۰-۸۵	۲ سمعک	۵ سالگی	ناشنوایی مادرزاد
۴	۱۹	سوم	۱۲۰-۱۲۰	خیر	-	ناشنوایی از ۲

آزمودنی‌ها	سن	مقطع تحصیلی	میزان افت شنوایی: گوش راست/چپ	استفاده از سمعک/ کاشت حلزون	سن استفاده از سمعک/ کاشت حلزون	اطلاعات بیشتر
		راهنمایی				ماهگی به علت تشنج
۵	۱۸	دوم راهنمایی	۷۰-۹۸	۱ سمعک- گوش راست	۳ سالگی	ناشنوایی مادرزاد
۶	۱۶	دوم راهنمایی	۱۲۰-۱۲۰	خیر	-	ناشنوایی مادرزاد ۱ برادر ناشنوا دارد
۷	۱۷	دوم راهنمایی	۴۰-۱۱۰	کاشت حلزون گوش راست	۱۱ سالگی	ناشنوایی مادرزاد
۸	۱۶	دوم راهنمایی	۵۵-۵۵	۱ سمعک- گوش چپ	۴ سالگی	ناشنوایی مادرزاد
۹	۱۶	دوم راهنمایی	۷۰-۷۰	۱ سمعک- گوش راست	۷ سالگی	ناشنوایی مادرزاد
۱۰	۱۷	دوم راهنمایی	۱۰۰-۱۱۸	۱ سمعک- گوش راست	۷ سالگی	ناشنوایی مادرزاد

اطلاعات جدول ۱ نشان می‌دهد به‌جز شرکت‌کننده ۲ و ۴ که در سه‌ماهه ابتدایی تولد ناشنوا شده‌اند بقیه افراد از ناشنوایی مادرزادی رنج می‌برند. شرکت‌کننده ۷ در سن ۱۱ سالگی از کاشت حلزون استفاده کرده است و شرکت‌کننده‌های ۲، ۳، ۵، ۸، ۹ و ۱۰ تا قبل از هفت سالگی سمعک دریافت کرده‌ند. با وجود استفاده از ابزارهای کمک‌شنیداری، شرکت‌کننده‌های این پژوهش از هیچ‌یک از خدمات تربیت‌شنوایی و گفتاردرمانی استفاده نکرده‌اند. تربیت‌شنوایی و گفتاردرمانی در کنار استفاده از ابزارهای کمک‌آموزشی کمک شایانی به بهبود عملکرد ابزارهای کمک‌شنیداری می‌کند؛ در غیر این صورت آن ابزارها به‌ویژه اگر در سنین بالا استفاده شوند به اندازه کافی مفید نیستند. برای مثال، بنابه گزارش مربی تربیت‌شنیداری یکی از مراکز، شرکت‌کننده ۷ با وجود دریافت کاشت حلزون زبان گفتاری را به صورت مجموعه‌ای از آواهای تمایز نیافته دریافت می‌کند و نمی‌تواند میان آواهای شنیداری تمایز معنایی ایجاد کند.

#### ۲-۴. گروه شنوا

با توجه به اینکه سواد تحصیلی ناشنوایان نسبت به همتایان شنوای خود بسیار پایین‌تر است (Allen, 1986; Paul, 1998; Traxler, 2000)، گروه کنترل از نظر سنی متناسب با گروه ناشنوا انتخاب شد. یکی از دلایل تفاوت سنی گروه کنترل و ناشنوا این است که پیشرفت تحصیلی ناشنوایان همانند همتایان شنوای خود نیست و معمولاً مجبور می‌شوند برخی از سالهای تحصیلی را دو یا چند بار تکرار کنند به طوری که متوسط رشد تحصیلی ناشنوایان حدود ۳/۰ رشد تحصیلی دانش‌آموزان شنوا در سال است (Paul, 1998). در پژوهش حاضر گروه کنترل با میانگین سنی ۱۲-۱۴ سال (در شهر کرمانشاه) انتخاب شدند. تلاش شد تا افرادی با سطح اجتماعی و فرهنگی نسبتاً هم‌تراز با ناشنوایان انتخاب شوند. افراد این گروه همگی دختر بودند، در خانواده‌های تک‌زبانه رشد کرده بودند و هیچ یک از این افراد مشکل جسمی، بینایی و هوشی نداشتند.

#### ۲-۴-۱. جمع‌آوری داده‌ها

فرایند جمع‌آوری داده‌ها در طی ۱ سال تحصیلی (به مدت ۷ ماه و به صورت یک جلسه در هفته) انجام شد. گردآوری داده‌ها در زنگ انشا و در مدرسه‌ها صورت می‌پذیرفت و به مدت ۲۰ الی ۳۰ دقیقه به طول می‌انجامید. گفتنی است، شیوه گردآوری داده‌ها هیچ خللی در روند آموزشی دانش‌آموزان ناشنوا ایجاد نمی‌کرد، زیرا داده‌های پژوهش در راستای اهداف آموزشی آن‌ها به دست آمدند. در هر جلسه معلم (ادبیات) انشا و نگارندگان با توجه به سطح پیشرفت دانش‌آموزان و موضوع درس تصمیم می‌گرفتند تکلیف انشای توصیفی به دانش‌آموزان بدهند. انشای توصیفی به گونه‌ای است که می‌تواند طیفی از مسائل عینی و انتزاعی را دربرگیرد و هر فرد به فراخور ذهنیت خود به جنبه‌های مختلف آن موضوع بپردازد. در طی جمع‌آوری داده‌ها تلاش شد تا تنوعی از موضوعات مختلف از جمله موضوعات قابل مشاهده در زندگی روزمره تا موضوعاتی که به امور معنوی مربوط می‌شوند در اختیار دانش‌آموزان قرار گیرد تا فعل‌های بیشتری از نوشتار ناشنوایان استخراج شود. این امر نشان می‌داد آزمودنی‌ها چگونه به موضوعات با سطوح معنوی متفاوت فکر می‌کنند و از چه واژه‌ها و فعل‌هایی برای بیان افکار خود استفاده می‌کنند. در اغلب جلسات علاوه بر ارائه موضوع انشا به آزمودنی‌ها تصاویری در رابطه با آن موضوع داده می‌شد. تصاویر بیشتر برای

موضوع‌های مشهود به کار برده می‌شدند؛ برای مثال، اگر از آزمودنی درخواست می‌شد تا یک میوه را توصیف کند تصویری از آن میوه به او نشان داده می‌شد. نشان دادن تصویر به آزمودنی‌ها کمک می‌کرد تا بسیاری از جزئیاتی را که ممکن بود در حافظه بازیابی نشوند در اختیار داشته باشند و بتوانند جملات بیشتری تولید کنند. معلم موضوعات نسبتاً قابل مشاهده عینی و همچنین موضوعات مربوط به امور معنوی را برای آزمودنی‌ها توضیح می‌داد و هنگامی که مطمئن می‌شد آزمودنی‌ها موضوع را دریافته‌اند به آن‌ها زمان می‌داد تا درباره آن بنویسند. پس از پایان هر جلسه یک رونوشت از نگارش ناشنویان گردآوری می‌شد. (۱) الف- ب تا (۳) الف- ب نمونه‌هایی از این موضوع‌ها را شامل می‌شوند:

#### ۱) موضوع‌های عینی:

الف. درباره این عروسک بنویسید. (همراه با تصویر)

ب. باغ گردو را توصیف کنید. (همراه با تصویر)

#### ۲) موضوع‌های نسبتاً عینی:

الف. درباره معلم خود بنویسید.

ب. درباره نرووز بنویسید؛ «در تعطیلات نرووز چکار کردید». (همراه با تصویر)

#### ۳) موضوع‌های انتزاعی:

الف. چه آرزوهایی دارید؟

ب. نظرتان را درباره ازدواج بنویسید. (همراه با تصویر)

داده‌های گروه شنوا نیز در طول یک سال تحصیلی به دست آمد. موضوع انشاهایی که به گروه شنوا داده شد همسو با وضعیت درسی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها بود. از تصویر و دیگر ابزارهای تفهیم موضوع به صورتی که برای گروه ناشنوا استفاده شد برای گروه شنوا استفاده نشد. دلیل این امر آن بود که گروه شنوا مشکل درک مطلب و مانند آن نداشتند و به راحتی در مورد موضوع‌هایی که به آن‌ها داده می‌شد می‌توانستند بنویسند. در بخش بعد نتایج داده‌های به‌دست آمده در دو گروه ارائه و تحلیل می‌شوند.

## ۵. تحلیل داده‌ها

پیکره به‌دست آمده از نوشتار گروه شنوا تعداد ۱۷۷۷ جمله بوده است. در میان جمله‌های به

دست آمده در این گروه هیچ‌گونه خطای معنایی یافت نشد. تنها در سه بند توسط دو آزمودنی خطای مطابقت فعل با فاعل یافت شد. در مجموع این گروه از ۲۵۴ فعل مختلف در نگارش خود استفاده کرده‌اند که بالاترین بسامد استفاده از فعل، مربوط به فعل «بودن» با فراوانی ۲۲۸ (۱۲/۸۳ درصد از مجموع فعل‌ها) و فعل «داشتن» با فراوانی ۱۰۱ (۵/۶ درصد از مجموع فعل‌ها) بودند.

مجموع ۴۵۰۴ جمله در نگارش ۱۰ شرکت‌کننده ناشنوا در پژوهش حاضر به‌دست آمد. مجموع جمله‌های به‌دست آمده در نوشتار ناشنویان بسیار بیشتر از جمله‌های به‌دست آمده در نوشتار گروه شنواست (۲/۵۳ برابر). علت این امر آن است که افراد شنوا برای بیان مفاهیم به فعل‌های مناسب دسترسی داشتند. در صورتی که، افراد ناشنوا برای بیان آنچه که در ذهن داشتند از جمله‌های کوتاه و حاوی فعل‌های نامناسب استفاده می‌کردند؛ از این رو، برای انتقال مفاهیم نیاز بیشتری به توضیح احساس می‌کردند و جمله‌های بیشتری تولید می‌کردند.

نکته قابل توجهی که در نوشتار ناشنویان وجود دارد این است که تنوع فعلی در تولید زبانی این گروه کمتر از افراد شنواست. در میان جمله‌های به‌دست آمده در گروه ناشنوا تنها ۱۰۹ فعل مختلف به‌کار برده شده است. در این گروه نیز بالاترین بسامد استفاده از فعل مربوط به فعل‌های «بودن» و «داشتن» است با این تفاوت که تولید این فعل در نوشتار ناشنویان از فراوانی قابل توجهی برخوردار است. در این گروه فعل «بودن» با فراوانی ۱۷۶۱ (۳۹/۰۹ درصد از مجموع فعل‌ها) و فعل «داشتن» با فراوانی ۱۱۲۵ (۲۴/۹۷ درصد از مجموع فعل‌ها) استفاده شد. روی هم رفته فعل‌های «بودن» و «داشتن» ۶۴/۰۶ درصد از فعل‌های به دست آمده را تشکیل داده‌اند. همچنین، میزان قابل توجهی از جمله‌هایی که با این فعل‌ها تولید شده بودند تنوعی از خطاهای معنایی را نشان می‌دادند.

جدول ۲ میزان جمله‌های صحیح با فعل‌های «بودن» و «داشتن» و میزان جمله‌هایی را که در آن‌ها کاربرد این دو فعل با خطای معنایی همراه بوده است نشان می‌دهد.

جدول ۲: میزان استفاده از فعل‌های «بودن» و «داشتن» در نگارش گروه ناشنوا

**Table 2:** The Use of the Verbs "To Be" and "To Have" in the Writing of the Deaf Group

تعداد جمله با کاربرد نادرست فعل		تعداد جمله با کاربرد درست فعل	
داشتن	بودن	داشتن	بودن
۲۲۳	۵۱۵	۹۰۲	۱۲۴۶

به طور کلی، ۱۶/۳۸ درصد از کل جمله‌های به‌دست آمده که با استفاده از فعل‌های «بودن» و «داشتن» ساخته شده بودند با خطاهای معنایی همراه بودند. خطاها با توجه به بافتی که جمله در آن قرار گرفته است تحلیل شده‌اند. جدول ۳ انواع این خطاها و نمونه‌هایی از آن را نشان می‌دهد. جمله‌های داخل پرانتز صورت صحیح جمله با توجه به بافت است.

جدول ۳: خطاهای مربوط به فعل‌های «بودن» و «داشتن» در نگارش گروه ناشنوا

**Table 3:** Errors Related to the Verbs "To Be" and "To Have" in the Writing of the Deaf Group

خطا	نمونه	تعداد آزمودنی‌هایی که خطا در نوشتارشان رخ داده است	انواع خطا
<b>خطای گزینشی</b>			
استفاده از فعل «بودن» به جای «داشتن»	کوثر دستمال است (کوثر دستمال دارد)	۱۰	استفاده از فعل «بودن» به جای فعل «داشتن»
استفاده از فعل «بودن» به جای فعل «خوردن»	من صبحانه است (من صبحانه می‌خورم)	۷	استفاده از فعل «بودن» به جای دیگر فعل‌ها
استفاده از فعل «داشتن» به جای فعل «بودن»	مسواک بزرگ دارد (مسواک بزرگ است)	۹	استفاده از فعل «داشتن» به جای فعل «بودن»
استفاده از فعل «داشتن» به جای فعل «رفتن»	معلم بینی دستمال دارد (معلم دستمال را جلوی بینی گذاشت)	۵	استفاده از فعل «داشتن» به جای دیگر فعل‌ها

خطای اضافه‌نویسی فعل				
خطای اضافه‌نویسی فعل «بودن»	۷	پسر قلیان می‌کشد است (پسر قلیان می‌کشد)	اضافه‌نویسی فعل «بودن»	فعل
خطای ساختار موضوعی				
خطای ساختار موضوعی در فعل «داشتن»	۳	ما بچه‌ها داریم (ما بچه‌ها {دانش‌آموزان} کیف داریم)	خطای ساختار موضوعی	ساختار

بیشترین خطای مربوط به این دو فعل خطای گزینشی است. ۱۰۰ درصد آزمودنی‌ها فعل «بودن» را به جای فعل «داشتن» و ۹۰ درصد آن‌ها فعل «داشتن» را به جای فعل «بودن» استفاده کرده‌اند. همچنین ۷۰ درصد آزمودنی‌ها فعل «بودن» را به جای دیگر فعل‌ها و ۵۰ درصد آزمودنی فعل «داشتن» را به جای دیگر فعل‌ها به کار برده‌اند.

دو خطای دیگری که در نگارش آزمودنی‌ها مشاهده شد به ترتیب خطای اضافه‌نویسی فعل «بودن» و خطای ساختار موضوعی است. خطای اضافه‌نویسی فعل «بودن» در نوشتار ۷۰ درصد از ناشنوایان مشاهده شد و خطای ساختار موضوعی در نوشتار ۳۰ درصد از آزمودنی‌ها رخ داد. در خطای اضافه‌نویسی فعل، آزمودنی وضعیت یا رویداد را با حفظ همه ارکان آن بیان می‌کند، اما فعل «بودن» را به بند اضافه می‌کند.

خطای ساختار موضوعی که در استفاده از فعل «داشتن» رخ داد خطای دیگری است که در بررسی پیکره بزرگ‌تر نمایان شد. آزمودنی‌ها در این خطا یکی از موضوع‌های فعل را حذف می‌کنند. بخش بعد به بحث درباره علت استفاده از فعل‌های پرکاربرد و خطاهای مربوط به آن‌ها اختصاص یافته است.

## ۶. بحث

مطالعات تجربی در عصب‌شناسی زبان، روان‌شناسی زبان و پژوهش‌های مربوط به فرایند زبان‌آموزی در کودک نشان داده‌اند فرایند درک و تولید فعل نسبت به اسم پیچیده‌تر است (Goldin Kim & Thompson, 2006; Kambanaros, 2006; Bak et al., 2000; Bak et al., 2000).

(Meadow, 1976). یافته‌های به‌دست آمده در این مطالعه نیز نشان دادند ناشنویان در استفاده از مقوله فعل با مشکل مواجه هستند. یکی از دلایل این امر پیچیده و انتزاعی بودن فعل است که زبان‌شناسان بسیاری از جمله لنگکر (2013) به این امر اذعان داشته‌اند. حسنی جلیلیان و حقیبن (۱۳۹۸)، با تکیه بر معیارهای معنایی گیون<sup>۲۶</sup> (2001) در تعریف فعل سرنمون، به شیوه‌ای ملموس، انتزاعی بودن فعل را با استفاده از ترسیم دوبعدی فعل نشان دادند. آن‌ها مشاهده کردند انتزاعی بودن فعل به این دلیل است که فعل در مجاورت با موضوع‌های مختلف ترسیم دو بعدی متفاوتی به خود می‌گیرد که خود شاهدهی قوی بر انتزاعی بودن آن است. انتزاعی بودن فعل یکی از دلایلی است که درک و اکتساب آن را نیازمند بار شناختی بیشتری می‌کند. از نظر وایبرگ<sup>۲۷</sup> (2002, p.51) «فعل نقشی مهم در پردازش زبان دارد و البته برای پردازش به بار شناختی بیشتری نیز نیاز دارد». بنابراین می‌توان نتیجه گرفت استفاده بیش از اندازه از دو فعل «بودن» و «داشتن» و بروز خطا در استفاده از این فعل‌ها از سوی آزمودنی‌های حاضر نشان‌دهنده این است که فعل به علت ماهیت انتزاعی‌اش، و نیاز به بار شناختی زیاد نتوانسته است به‌طور طبیعی در ذهن ناشنویان جای بگیرد و آن‌ها نتوانسته‌اند همانند افراد شنوا مقوله فعل را به درستی در بندهای مختلف تولید کنند و از فعل‌های متنوع استفاده کنند.

استدلال دیگری که برای اتکای زیاد به این دو فعل می‌توان مطرح کرد به تمایزهای معنایی و زیربنایی میان نمود متکامل و نمود نامتکامل به صورتی که در دستور شناختی مطرح شده است برمی‌گردد. همانطور که در بخش ۳ عنوان شد. در وضعیت‌های سازنده فعل متکامل تغییر مشاهده می‌شود و فعل دارای آغاز و پایان است، اما فعل‌های نامتکامل وضعیت‌هایی ثابت، پایدار و بدون تغییر در طول زمان را نشان می‌دهند (ر.ک. شکل ۱ و شکل ۲ در بخش سوم). از آنجا که فعل‌های متکامل دربرگیرنده یک تغییر درونی هستند به بار شناختی بیشتری برای پردازش نیاز دارند. این امر می‌تواند یکی از دلایل گرایش آزمودنی‌ها به استفاده از فعل‌های «بودن» و «داشتن» که فعل‌هایی نامتکامل هستند باشد. ناشنویان در نوشتار خود نشان داده‌اند بیشتر گرایش دارند فعل‌هایی را به کار ببرند که وضعیتی ثابت و پایدار در زمان را نشان بدهند و دستخوش تغییرات سریع درونی نشوند. در اینجا می‌توان



وضعیت فعل‌های نامتکامل را به مقوله اسم و صفت نزدیک دانست، زیرا این دو مقوله و خصوصاً اسم بر ماهیت‌هایی دلالت دارند که تا حد زیادی ثابت، همیشگی و ملموس هستند و در طی زمان دستخوش تغییر نمی‌شوند. برای مثال، یک «صندلی» همیشه یک «صندلی» باقی می‌ماند؛ ملموس و قابل مشاهده است و در ذهن افراد وضعیتی ثابت دارد. در ذهن داشتن مقوله‌هایی که وضعیت ثابتی دارند به تلاش شناختی کم‌تری برای پردازش نیاز دارد و فعل‌های نامتکامل نیز از چنین وضعیتی برخوردار هستند. به بیان دیگر، ردیابی تغییرات در اجزای سازنده یک فعل نیازمند بار شناختی بیشتری است و ناشنویان به علت ویژگی‌های شناختی خاص خود نتوانسته‌اند در این زمینه موفق عمل کنند. لازم به ذکر است این استدلال به این معنا نیست که ناشنویان توانایی ردیابی تغییرات در طی زمان را ندارند، زیرا به گفته لنگر (2008) توانایی درک روابط و توانایی ردیابی روابط در طی زمان از جمله توانایی‌های بنیادین و پایه در شناخت انسان است؛ آنچه که از این استدلال بر می‌آید این است که میان میزان پردازش یک فعل از نظر شناختی و تولید آن رابطه‌ای مستقیم وجود دارد و فعل‌های متکامل به علت عدم ثباتشان در طی زمان به بار شناختی بیشتری نیاز دارند.

استدلال دیگری که برای توضیح استفاده بی‌شمار از فعل «بودن» وجود دارد مرتبط با استدلال اول است اما از زوایای دیگر به دسته فعل‌های نامتکامل می‌پردازد. همانطور که عنوان شد بسامد استفاده از فعل «بودن» بسیار بیشتر از دیگر فعل‌هاست. در دستور شناختی این فعل از ترسیم طرح‌واره‌ای بسیار بالایی برخوردار است، چراکه لنگر (1987) معتقد است فعل «بودن» از محتوای معنایی بسیار اندکی برخوردار است و نمی‌تواند همانند دیگر فعل‌ها مقوله‌بندی شوند. ارزش معنایی اندک این فعل سبب شده است برای نقش‌های معنایی خاصی مناسب باشند. به طور کلی، محتوای اصلی بندهای حاوی فعل‌های «بودن» توسط محمول‌های بی‌زمان فراهم می‌شود و فعل «بودن» تنها برنمایی زمانی بند را فراهم می‌کند. بنا به تعبیر لنگر (2008)، فعل «بودن» تنها یک «کالبد» است و نقش اصلی محتوای گزاره بر عهده محمول‌هاست. اگرچه این فعل می‌تواند هسته بند واقع شود اما اجزا یا وضعیت‌های سازنده آن تعریف نشده‌اند. به عبارت دیگر، این فعل اجزای سازنده درونی ندارد که بتواند به‌عنوان یک پردازش معمول ایفای نقش کند. با توجه به ماهیت فعل «بودن» می‌توان استدلال کرد فقدان محتوای مفهومی در این فعل به‌کارگیری آن را برای آزمودنی‌ها آسان کرده است، زیرا بار معنایی‌ای به

بند اضافه نمی‌کند و ابزار خوبی برای پایان دادن به ساختار و قالب جمله است. به بیانی دیگر، از آنجا که تولید فعل در این گروه از افراد دشوار است در زمان‌هایی که به فعل مناسب دسترسی ندارند از فعلی با بار معنایی اندک برای انتقال محتوا استفاده می‌کنند.

از سوی دیگر، یکی از استدلال‌هایی که لنگر (2008, p.16) برای تثبیت یک واحد زبانی نامدین در ذهن به آن اشاره دارد پدیده خودکاری‌شدگی است. خودکاری‌شدگی هنگامی رخ می‌دهد که فعالیت به واسطه تکرار و تمرین با تلاش آگاهانه اندکی انجام شود. فعالیتی چون گره زدن بند کفش یا گفتن الفبا نمونه‌هایی از فرایند خودکاری‌شدگی هستند. از نظر دستور شناختی، جایگیری<sup>۲۸</sup> یک ساختار زبانی در ذهن و تبدیل آن به یک واحد زبانی به علت خودکاری‌شدگی است. به نظر می‌رسد واحدهای زبانی «بودن» و «داشتن» به علت بسامد استفاده زیاد در ذهن این افراد تثبیت و جایگیر شده‌اند و با کم‌ترین تلاش شناختی در دسترس آن‌ها قرار می‌گیرد.

نکته دیگری که باید به آن توجه داشت این است که بسامد خطای گزینشی در استفاده از فعل‌های «بودن» و «داشتن» به جای یکدیگر بسیار بالاست و این دو فعل بیش از دیگر فعل‌ها به جای یکدیگر استفاده شده‌اند. این امر نشان می‌دهد که اگرچه بسامد استفاده از فعل «داشتن» و «بودن» بسیار بالاست و این دو، فعل‌های پرکاربرد در تولید زبانی ناشنویان محسوب می‌شوند، اما ناشنویان به محتوای مفهومی این دو فعل تسلط و اشراف کافی ندارند و نتوانسته‌اند به خوبی تمایز معنایی میان این دو را در تولید زبانی خود نشان دهند. این دو فعل ساختار درونی متفاوتی دارند. فعل «بودن» یک فعل تک‌موضوعی با محتوای معنایی اندک است که تنها برای برنامایی پردازش زمانی در ساختار جمله ظاهر می‌شود و به جمله قالب زمانی می‌دهد، اما فعل «داشتن» یک فعل دوموضوعی و دارای محتوای مفهومی «دارا بودن چیزی از سوی کسی» می‌باشد. وجود خطای ساختار موضوعی در بندهایی که با فعل «داشتن» ساخته شده‌اند، یکی از وجوه تمایز این دو فعل است.

خطای دیگر که در نگارش ناشنویان با فراوانی ۷۰ درصد پدیدار شده است خطای اضافه‌نویسی فعل «بودن» است. در این خطا، آزمودنی وضعیت یا رویداد را با حفظ همه ارکان آن بیان می‌کند اما یک فعل «ایستا» مانند «بودن» به بند اضافه می‌کند. مثال زیر یک

نمونه از خطای اضافه‌نویسی فعل «بودن» را در نگارش آزمودنی (۱) نشان می‌دهد.

۱. ماشین رفت است

(ماشین رفت)

وجود چنین خطایی نشان می‌دهد که آزمودنی سازوکار مقوله فعل را به درستی فرانگرفته است. از یک طرف فعل مناسب برای گزاره انتخاب کرده است، اما از سوی دیگر این فعل را دارای ویژگی‌های کامل برای اتمام گزاره نمی‌شناسد. به همین دلیل بار دیگر از فعلی که بار محتوایی بسیار کمی دارد، اما می‌تواند کالبدی برای یک محتوای مفهومی باشد استفاده می‌کند.

در پایان باید اذعان داشت که تفاوت در به‌کارگیری مقوله فعل در این افراد به معنای عدم درک آن‌ها از مقوله فعل نیست، زیرا همانطور که در دستور شناختی مطرح است، درک و پردازش فعل نیازمند درک روابط و ردیابی روابط در طی زمان است و یک توانایی بنیادین شناختی است. یعنی، فرد ناشنوا مفهوم فعل‌هایی چون «شکستن»، «تمیز کردن کردن»، «دعوا کردن»، «درس خواندن» را می‌داند، اما به علت فقدان تجربه زبانی نتوانسته است برچسب‌های زبانی متناظر با آن‌ها را اکتساب کند و در موقعیت‌های لازم از آن‌ها استفاده کند.

## ۷. نتیجه

نتایج یک پیش‌آزمون نوشتاری از چند دانش‌آموز ناشنوا نشان داد که آن‌ها برای انتقال مفاهیم زبانی عمدتاً به دو فعل «بودن» و «داشتن» متکی هستند. به همین منظور پیکره‌ای بزرگ‌تر از داده‌های زبان نوشتاری ناشنوایان بیشتری گردآوری کردیم تا کارکرد این دو فعل را در نوشتار آن‌ها بسنجیم. با توجه به داده‌های اولیه پژوهش دو پرسش و دو فرضیه مطرح کردیم. با توجه به فرضیه اول، علت بروز خطاهای معنایی در نوشتار این افراد بروز خطای گزینشی در فعل‌های «بودن» و «داشتن» و خطای اضافه‌نویسی فعل «بودن» بود. بررسی پیکره نشان داد این فرضیه تأیید می‌شود. علاوه بر آن، داده‌ها نشان دادند خطای ساختار موضوعی نیز در استفاده از فعل «داشتن» در نوشتار ناشنوایان رخ می‌دهد.

براساس فرضیه دوم در این مطالعه، ماهیت معنایی و شناختی این فعل‌ها به‌عنوان فعل‌هایی نامتکامل موجب شده است این دو، فعل‌هایی پرکاربرد باشند و در موقعیت‌هایی که

فرد ناشنوا به فعل مناسب دسترسی ندارد بدون توجه به معنی جمله از این فعل‌ها استفاده کند. براساس استدلال‌هایی از دستور شناختی از جمله، ایستا و پایدار بودن فعل‌ها، عدم تغییر درونی در اجزای سازنده فعل، نیاز به تلاش شناختی کم‌تر و همچنین پدیده خودکاری‌شدگی فرضیه دوم نیز تأیید می‌شود. علاوه بر این‌ها نگارندگان استدلال کردند علت اتکای زیاد این افراد به دو فعل «بودن» و «داشتن» ماهیت انتزاعی مقوله فعل است که نمی‌تواند همچون مقوله‌های ثابت، ملموس و پایدار در ذهن ناشنوایان جای بگیرد.

کاوش بیشتر در مورد فعل «بودن» نشان داد که ماهیت معنایی این فعل، به‌عنوان فعلی با ترسیم طرح‌واره‌ای بالا و نقش معنایی اندک یکی دیگر از دلایل استفاده زیاد از این فعل است. دقت در خطای گزینشی همچنین بیانگر این نکته است که برخلاف بسامد قابل توجه در استفاد از دو فعل «بودن» و «داشتن»، ناشنوایان مورد مطالعه نتوانسته‌اند تمایز معنایی میان آن‌ها را کسب کنند. به عبارت دیگر بسامد بالای استفاده از این دو فعل به تسلط معنایی این افراد بر این دو فعل نینجامیده است. این مطالعه را می‌توان جزو نخستین مطالعه‌های واکاوی خطاهای معنایی فعل در نوشتار ناشنوایان برشمرد. پیشنهاد می‌شود مطالعه‌ای از این دست بر نوشتار شرکننده‌های بیشتری انجام شود و کارکرد این دو فعل در نوشتار آن‌ها بررسی شود. همچنین، دیگر گروه‌های فعلی از جمله فعل‌های حرکتی، فعل‌های ادراکی، فعل‌های حسّی و ... در نوشتار این افراد از منظر شناختی و معنایی مورد مطالعه قرار گیرد.

## ۸. پی‌نوشت‌ها

1. sign language
2. aphasic
3. imperfective
4. Boons
5. Sandler
6. Breadmore
7. Ormel
8. subcategory
9. Marshal
10. retrival
11. semantic fluency
12. critical period
13. less prototype

14. Langacker
15. symbolic units
16. conceptualization
17. processual
18. atemporal relations
19. reification
20. perfective
21. dynamic
22. static
23. modifier
24. Skeletal process
25. home- signs
26. Givon
27. viberg
28. entrenchment

## ۹. منابع

- امید، ع. (۱۳۹۶). *افتراق زمان و مطابقه در ناشنوایان فارسی زبان: رویکردی زایشی*. پایان نامه دکتری. دانشگاه رازی.
- حسنی جلیلیان، ف.، و حق‌بین، ف. (۱۳۹۸). بررسی مقوله فعل از دیدگاه سرنمونی و براساس معیارهای معنایی گیون: هر فعل یک مقوله. *مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران*، ۷(۴)، ۵۳-۳۳.
- حسنی جلیلیان، ف. (۱۳۹۹). *بررسی دانش معنایی - شناختی ناشنوایان فارسی‌زبان درمورد مقوله فعل براساس رویکرد نقشی - شناختی*. پایان‌نامه دکتری. دانشگاه الزهراء (س).
- حق‌بین، ف. (۱۳۸۵). ظرفیت در ساخت‌های اسنادی در زبان فارسی. *زبان و زبان‌شناسی*، ۲(۴)، ۳۸-۲۱.
- محبی‌زنگنه، ز. (۱۳۹۲). *بررسی ویژگی‌های دستوری نوشتار ناشنوایان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه الزهراء (س).

## References

- Allen, T. E. (1986). Patterns of academic achievement among hearing impaired students: 1974 and 1983. *Deaf Children in America*, 161-206.

- Bak, Thomas H., O'Donovan, Dominic G., Xuereb, John H., Boniface, Simon, & Hodges, John R. (2001). Selective impairment of verb processing associated with pathological changes in Brodmann areas 44 and 45 in the motor neurone disease–dementia–aphasia syndrome. *Brain*, 124(1), 103–120. doi: 10.1093/brain/124.1.103
- Boons, Tinne, De Raeve, Leo, Langereis, Margreet, Peeraer, Louis, Wouters, Jan, & Van Wieringen, Astrid. (2013). Expressive vocabulary, morphology, syntax and narrative skills in profoundly deaf children after early cochlear implantation. *Research in Developmental Disabilities*, 34(6), 2008–2022.
- Breadmore, Helen Louise. (2008). *Inflectional morphology in the literacy of deaf children*. Thesis. University of Birmingham.
- Gheitury, A., & Choubsaz, Y. (2017). An analysis of the critical period effects on deaf individuals focusing on the acquisition of verb argument structure: a preliminary study. *Aud Vestib Res*, 26(1), 41–49.
- Gheitury, A., Ashraf, V., & Hashemi, R. (2014). Investigating deaf students' knowledge of Persian syntax: Further evidence for a critical period hypothesis. *Neurocase*, 20(3), 346–354.
- Gheitury, A., Sahraee, A., & Hoseini, M. (2012). Language acquisition in late critical period: A case report. *Deafness & Education International*, 14(3), 122–135.
- Givón, T. (2001). *Syntax: an introduction* (Vol. 1). John Benjamins Publishing.
- Goldin-Meadow, S., Seligman, Martin EP, & Gelman, R. (1976). Language in the two-year old. *Cognition*, 4(2), 189–202.
- Haghbin, F. (2006). Valency in attributive constructions in Persian language. *Language and Linguistics*, 2 (4), 21–38.
- Hassani Jalilian, F., Haghbin, F. (2020). The category of verb from prototypical point of view on the basis of Givon's semantic criteria: Each verb as a category. *Journal of Western Iranian languages and dialects*, (7)4, 33–53. [In Persian]
- Hassani Jalilian, F. (2020). *Investigating semantic – cognitive knowledge of Persian deaf individuals about the category of verb based on a functional- cognitive*

- approach*. Ph. D. Dissertation. Alzahra University. [In Persian]
- Kambanaros, M. & Van Steenbrugge, W. (2006). Noun and verb processing in Greek–English bilingual individuals with anomic aphasia and the effect of instrumentality and verb–noun name relation. *Brain and language*, 97(2), 162–177
  - Kim, M., & Thompson, C. K. (2000). Patterns of comprehension and production of nouns and verbs in agrammatism: Implications for lexical organization. *Brain and language*, 74(1), 1–25.
  - Langacker, R. W. (1987). Nouns and verbs. *Language*, 53–94.
  - Langacker, R. W. (2008). *Cognitive grammar: A basic introduction*. Oxford University Press.
  - Langacker, R. W. (2013). *Essentials of cognitive grammar*: Oxford University Press.
  - Mohebi Zangeneh, Z. (2013). *The study of grammatical properties of writing of deaf people*. M.A. Thesis. Alzahra University. [In Persian]
  - Omidi, A. (2017). *Dissociation of tense and agreement among deaf speakers of Persian: A generative approach*. Ph.D. Thesis. Razi University.[In Persian]
  - Ormel, E. A, Gijssel, M. AR., Hermans, D., Bosman, A. MT., Knoors, H., & Verhoeven, L. (2010). Semantic categorization: A comparison between deaf and hearing children. *Journal of communication disorders*, 43(5), 347–360.
  - Marshall, C. R., Jones, A., Fastelli, A., Atkinson, J., Botting, N., & Morgan, G. (2018). Semantic fluency in deaf children who use spoken and signed language in comparison with hearing peers. *International journal of language & communication disorders*, 53(1), 157–170.
  - Paul PV. (1998). *Literacy and deafness: The development of reading, writing, and literate thought*. Needham Heights, MA.
  - Sandler, W. (2010). Prosody and syntax in sign languages. *Transactions of the philological society*, 108(3), 298–328.
  - Traxler, C. B., (2000). Measuring up to performance standards in reading and

mathematics: Achievement of selected deaf and hard-of-hearing students in the national norming of the 9th Edition Stanford Achievement Test. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5(4), 337–348.

- Viberg, A. (2002). Basic verbs in second language acquisition. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(2), 61–79.