

رویکرد شناختی به تحلیل خطاهای فارسی‌زبانان در کاربرد حروف اضافه منضم به فعل اسپانیایی^۱

مریم سادات غیاثیان^{۱*}، علی اکبر فلاحی^۲

۱. استادیار زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. مدرس مدعو زبان اسپانیایی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران

دریافت: ۹۲/۷/۱۴

پذیرش: ۹۲/۱۰/۸

چکیده

پژوهش حاضر رابطه بین سطح میان‌زبان و بسامد خطاهای درون‌زبانی و بین‌زبانی را بررسی می‌کند. بدین منظور رویکرد شناختی-تحلیلی خطا که رویکردی تلفیقی است، برای بررسی خطاهای زبان‌آموزان فارسی‌زبان در کاربرد حروف اضافه منضم به فعل اسپانیایی پیشنهاد می‌شود. نوع پژوهش از دیدگاه هدف، کاربردی و براساس ماهیت و روش، از نوع تحقیق همبستگی است. جامعه آماری، دانشجویان رشته زبان اسپانیایی دانشگاه علامه طباطبایی هستند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۷۵ نفر از آنان به‌عنوان نمونه اولیه تحقیق مورد آزمون قرار گرفتند. از میان آن‌ها، ۶۷ آزمودنی در سه سطح میان‌زبان: مقدماتی، متوسط و پیشرفته تقسیم شدند. طبقه‌بندی سطح میان‌زبان آزمودنی‌ها براساس پاسخ‌هایشان به پرسش‌نامه صورت گرفته است. با بهره‌گیری از آمار توصیفی، این مطالعه نشان می‌دهد که بسامد بروز خطاهای درون‌زبانی با سطح میان‌زبان همبستگی مثبت و بسامد بروز خطاهای بین‌زبانی با سطح میان‌زبان همبستگی منفی دارد.

واژگان کلیدی: زبان‌شناسی شناختی، میان‌زبان، خطاهای بین‌زبانی، خطاهای درون‌زبانی، متمم حرف اضافه اسپانیایی.

۱. مقدمه

تحقیق حاضر می‌کوشد رابطه بین سطح میان‌زبان و بسامد خطاهای درون‌زبانی و بین‌زبانی



را براساس رویکرد نو و تلفیقی^۲ «شناختی-تحلیل خطا» بررسی کند و به این پرسش پاسخ دهد که چه رابطه‌ای میان بسامد بروز خطاهای بین‌زبانی و درون‌زبانی با سطوح مختلف میان‌زبان، به‌عنوان سطوح مختلف شناخت^۳ وجود دارد؟ بدین‌ترتیب زمینه نظری لازم برای آزمودن فرضیه پژوهشگران مبنی بر وجود رابطه مستقیم بین سطح میان‌زبان آزمودنی‌ها با خطاهای درون‌زبانی و رابطه معکوس با خطاهای بین‌زبانی فراهم می‌شود.

نوع پژوهش از دیدگاه هدف، کاربردی و براساس ماهیت و روش، از نوع تحقیق همبستگی^۴ است. جامعه آماری، دانشجویان رشته زبان اسپانیایی دانشگاه علامه طباطبایی هستند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای ۷۵ نفر از آنان به‌عنوان نمونه اولیه تحقیق مورد آزمون قرار گرفتند. از میان آن‌ها، ۸ آزمودنی به دلایل مختلف از تحقیق کنار گذاشته شدند. یکی از دلایل اصلی کنار گذاشتن این بود که زبان مادری آزمودنی، زبانی غیر از فارسی باشد. ۶۷ آزمودنی در سه سطح میان‌زبان: مقدماتی، متوسط و پیشرفته تقسیم شدند. طبقه‌بندی سطح میان‌زبان آزمودنی‌ها براساس پاسخ‌هایشان صورت گرفته است.

۲. ملاحظات نظری

مقاله حاضر ابتدا به ملاحظات نظری موجود در زبان‌شناسی شناختی و به‌ویژه مباحث مربوط به دستور شناختی^۵، طرح‌واره تصویری^۶ و نظریه سرنمون^۷ که در سه دهه اخیر توسط زبان‌شناسان و محققان شناختی ارائه شده است، می‌پردازد و در ادامه، نگاهی گذرا به زبان‌شناسی تقابلی^۸ و تحلیل خطا^۹ خواهد داشت تا از این رهگذر رویکرد تلفیقی خود را ارائه کند.

۱-۲. زبان‌شناسی شناختی

مطالعات مربوط به زبان‌شناسی شناختی از دهه ۱۹۷۰ میلادی شروع شد و از دهه ۱۹۸۰ به بعد روزبه‌روز مطرح‌تر شد و اکنون به یکی از مهم‌ترین و پرطرفدارترین مکاتب زبان‌شناسی در غرب، به‌ویژه در اروپا بدل شده است. با این حال، سازماندهی این چارچوب علمی تا ۱۹۹۰م. به تأخیر افتاد. در این سال انجمن بین‌المللی زبان‌شناسی شناختی^{۱۰} تاسیس شد.

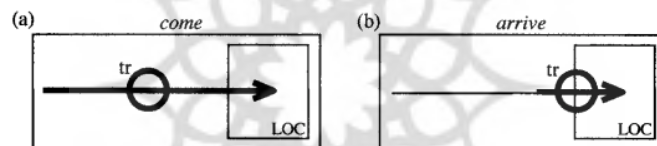
زبان‌شناسی شناختی حاصل تلاقی علوم شناختی مختلف است و هدفش درک طبیعت فعالیت‌های مختلف ذهنی درباره استدلال، حافظه، سازماندهی اطلاعات و پردازش و تولید زبانی است. در راستای این تحقیقات، زبان‌شناسی شناختی، به‌طور ویژه به بررسی مشکلات مقوله‌بندی مفهومی^{۱۱} (نظریه سرنمون و مقوله سطح بنیادی^{۱۲})، روش‌های سازماندهی و ذخیره‌سازی اطلاعات در قالب یک مفهوم‌سازی و دایره‌المعارفی^{۱۳} از معنی‌شناسی پرداخته است. همچنین ارتباط میان مفهوم‌سازی، استدلال و مقوله‌های مفهومی منتج از تجارب حسی- حرکتی حاصل از محیط پیرامون (نظریه طرح‌واره تصویری، Johnson) از دیگر پژوهش‌ها در این زمینه است (Mendoza Ibáñez, 2001: 2). رش^{۱۴} نیز در دهه ۱۹۷۰م. با آزمایش‌هایی نشان داد که ما از مقولات و نحوه قرار دادن عناصر درون هر مقوله، درکی ساختمانداریم و مفهوم سرنمون در این مقوله‌بندی نقش مهمی بازی می‌کند.

لیکاف^{۱۵} و جانسون (1980) بیان می‌کنند که مفهوم‌سازی اساساً روندی است که از طریق اصول ادراکی شکل می‌گیرد. آن‌ها نشان دادند که کاربرد استعاره محدود به زبان ادبی نیست، بلکه سخنگویان زبان در اشاره به رویدادهای روزمره زندگی نیز از استعاره استفاده می‌کنند (نک. راسخ‌مهند، ۱۳۸۹: ۵۴). در مجموع می‌توان گفت که لیکاف و جانسون (1980, 1999) به این نتیجه رسیدند که مفاهیم انتزاعی در ذهن انسان با بهره‌گیری از مفاهیم عینی سازمان‌بندی می‌شوند؛ یعنی زبان به ما نشان می‌دهد که در ذهن خویش مفاهیم انتزاعی را براساس مفاهیم عینی بیان یا درک کنیم (نک. همان: ۱۱).

لیکاف در فصل هفتم کتاب *زنان، آتش و چیزهای خطرناک*^{۱۶} به معرفی چند طرح‌واره می‌پردازد. وی معتقد است که احتمالاً قوی‌ترین شاهد علیه رویکردهای سنتی به مقوله‌بندی و به نفع رویکرد سرنمون از مطالعه اجزای فعلی^{۱۷} و حروف اضافه نشأت می‌گیرد (Lakoff, 1987: 418). تالمی جدولی از مشخصات شکل و زمینه ارائه می‌دهد و آن‌ها را به دو گروه ویژگی‌های تعریفی^{۱۸} و ویژگی‌های متداعی^{۱۹} تقسیم می‌کند (Talmy, 2000: 315-316)؛ برای مثال در این جدول بیان می‌کند که زمینه، دارای ویژگی‌های مرجعی است که براساس آن‌ها می‌توان ویژگی‌های ناشناخته شکل را تعیین کرد. از ویژگی‌های دیگر شکل می‌توان به قابلیت حرکت بیشتر، کوچک‌تر بودن و وابستگی بیشتر اشاره کرد؛ درحالی‌که برخی از ویژگی‌های زمینه



عبارت‌اند از میل کمتر به حرکت، بزرگ‌تر بودن، استقلال بیشتر و پیچیدگی هندسی بیشتر. این مشخصات در بسیاری موارد راهگشای تعیین اجزای سازنده طرح‌واره تصویری است. لانگاکر به تفصیل، به توضیح اجزا و رابطه میان آن‌ها می‌پردازد. وی با مثالی نقش فعل را در ترکیب‌بندی طرح‌واره‌های تصویری توضیح می‌دهد (Langacker, 2008: 68 - 69). او به افعال *come* و *arrive* اشاره می‌کند. هر دو فعل مفهوم‌بندی شیء (دایره) را متبادر می‌کنند که در طول یک مسیر فضایی (پیکانه) حرکت کرده و به یک نقطه پایانی^{۲۱} می‌رسند (نک. شکل ۱). در این روند هر فعل رابطه‌ای را بیان می‌کند که طی آن، نقطه متحرک، در یک توالی زمانی تمامی نقاط مسیر را اشغال می‌کند و از آن می‌گذرد و بدین صورت تمام مسیر را می‌پیماید، اما در این میان فعل *come* باز نمود تمامی حرکت است، به نحوی که حرکت نقطه متحرک در طول مسیر مورد نظر است، اما *arrive* تنها نمایانگر بخشی از مسیر است که نقطه متحرک سرانجام از آن قسمت به مقصد می‌رسد. در شکل زیر باید به خاطر داشت که مکان پایانی (LOC) همان نقطه ثابت است.



شکل ۱

۲-۲. تحلیل خطا و میان‌زبان

برخلاف تحلیل مقابله‌ای، روش مورد استفاده تحلیل خطاها بر اساس مقایسه زبان مادری و زبان مقصد زبان آموز نیست، بلکه بر تولیدات واقعی در زبان مقصد^{۲۱} تکیه می‌کند؛ کورد^{۲۲} در ۱۹۶۷م. از طریق مراحل پیشنهادی، این‌گونه به مطالعه آن‌ها می‌پردازد:

۱. تعیین خطاها با توجه به بافت؛
۲. طبقه‌بندی و توصیف خطاها؛
۳. توضیح منشأ خطاها و جست‌وجوی راهکارها و استراتژی‌های روان‌شناسی زبان و منابع هر خطا (در اینجا است که امکان بروز تداخل از زبان مادری به‌عنوان یکی از استراتژی‌ها وجود دارد)؛

۴. برآورد وخامت خطا^{۳۳} و جست‌وجوی راه حل ممکن (Vide. Muñoz, 2000: 12).
 کوردرد خطاها را به دو گروه آشکار و پنهان تقسیم می‌کند. این تقسیم‌بندی را به شکلی ساده‌تر می‌توان به خطاهای «در سطح جمله» و خطاهای «در سطح گفتمان» تقسیم کرد. در صورتی که زبان مادری یادگیرنده شناخته شده باشد، الگوی کوردرد، استفاده از ترجمه را به عنوان شاخص ممکن تداخل زبان مادری در مقام منبع خطا معرفی می‌کند. البته در بعضی موارد هیچ تعبیر معقولی امکان‌پذیر نیست و محقق از انجام هرگونه تحلیلی از خطا بازمی‌ماند (براون^{۳۴}، ۱۳۸۷: ۴۰۱).

دلیل بررسی میان‌زبان، اثبات این امر است که یافته‌ها اتفاقی و تصادفی نیستند، بلکه ویژگی‌های گروه‌های زبان‌آموزانی را تعیین می‌کنند که در شرایط یکسان قرار دارند. (Santos, 1993: 37). به عقیده مک‌لایلین واژه میان‌زبان اولین بار توسط سلینگر^{۳۵} در سال ۱۹۶۹م. استفاده شد و به دستور موقتی اشاره می‌کرد که در میانه راه رسیدن به زبان هدف، توسط زبان‌آموزان ساخته شده بود (Mc Laughlin, 1987: 60) سلینگر در ۱۹۷۲م. تعریف جدیدی از میان‌زبان ارائه کرد که حاصل تغییراتی در تعریف ارائه شده از سوی خودش در ۱۹۶۹م. بود. در این تعریف، میان‌زبان نظامی زبان‌شناختی و غیر بومی برای زبان‌آموز زبان دوم است، با تأکید بر این نکته که نظام یادشده به شکلی مستقل درک می‌شود (Arcos, 2009: 131). بارالو با تعریف یادشده از میان‌زبان موافق است و می‌نویسد: «میان‌زبان نظامی زبانی و شناختی است که خاص یک زبان غیر مادری است؛ یعنی همان زبانی که در اختیار یک گویشور غیر بومی است» (Baralo, 2004: 369).

از ویژگی‌های مراحل اولیه زبان دوم یا خارجی، انتقال بین زبانی (از زبان مادری) است. در این مرحله، زبان‌آموز هنوز با نظام زبان دوم آشنا نشده است؛ به همین سبب فقط از زبان مادری سود می‌جوید، زیرا تنها منبعی است که از آن تجارب زبانی دارد. ما همه شنیده‌ایم که یادگیرندگان زبان انگلیسی می‌گویند: sheep به جای ship و یا به جای The Jack's book می‌گویند The book of Jack. یادگیرنده زبان فرانسه نیز ممکن است به جای Je connais Jean بگوید Je sais Jean. همه این مثال‌ها دال بر انتقال منفی^{۳۶} بین زبانی است (براون، ۱۳۸۷: ۴۰۵). بدین صورت، خطای بین زبانی ریشه در انتقال منفی از زبان مادری یا زبان دوم دارد و بیشتر در مراحل اولیه زبان‌آموزی که زبان‌آموز منبع پیشینی غیر از زبان مادری و یا زبان دوم، در اختیار ندارد، بسامد وقوع این



نوع خطا بیشتر است (Arcos Pavón, 2009: 39).

یکی از کمک‌های سودمند نظریه تحلیل خطاها، به رسمیت شناختن منابعی است که از مرز خطاهای بین زبانی فراتر می‌روند. اکنون دیگر مشخص شده است که خطاهای درون‌زبانی از عوامل عمده در یادگیری زبان دوم هستند. این خطاها از انتقال منفی در درون زبان مقصد ناشی می‌شوند؛ به عبارت دیگر دلیل رخ دادن این خطاها، تعمیم نادرست قواعد در زبان مقصد است. جسکزولت^{۲۷} و تیلور^{۲۸} دریافته‌اند که هدف اصلی مراحل اولیه زبان‌آموزی، غلبه بر عامل انتقال بین زبانی است، ولی وقتی زبان‌آموز بخش‌هایی از ساختارهای زبان دوم را یاد گرفت، انتقال درون‌زبانی، یعنی تعمیم در داخل زبان مقصد بیشتر به چشم می‌خورد؛ یعنی همان‌طور که زبان‌آموز پیشرفت می‌کند، تجارب زبانی حاصل از مقولات شناختی او کم‌کم حساب ساختارهای زبان مقصد را از زبان مادری جدا می‌کند (Vide. Moñoz, 2000: 46).

از میان نظریه‌های مطرح‌شده در این بخش، نظریه جسکزولت (1995) و تیلور (1975) چارچوب نظری تحلیل خطا در پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند و از نظر پژوهشگران این مقاله در بروز خطاهای فارسی‌زبانان برای به‌کارگیری حروف اضافه منضم به فعل صادق هستند. همان‌طور که پیش‌بینی شده است، با افزایش آشنایی زبان‌آموز با ساختارهای زبان دوم، خطاهای بین زبانی کم می‌شوند و در عوض، بسامد خطاهای درون‌زبانی زیاد می‌شود. از سوی دیگر پژوهشگران با تکیه بر پژوهش لانگاکر (2008) به ارائه طرح‌واره‌های حروف اضافه منضم به فعل پرداخته‌اند. البته گفتنی است معیارهای شناسایی متمم حرف اضافه در اسپانیایی نیز به‌جز ضمیرسازی (نک. بخش ۳-۲)، براساس سرآدیلا (1997-1998) صورت گرفته است.

۳-۲. متمم حرف اضافه اسپانیایی

در این بخش پژوهشگران می‌کوشند تا تصویر روشنی از روند پیچیده انضمام حرف اضافه به فعل در محور همنشینی ارائه کنند، بدین صورت می‌توان تعاریف متعدد و گاه متناقض نحوی از متمم حرف اضافه را کنار گذاشت و تعریفی شناختی از متمم حرف اضافه ارائه کرد تا زمینه لازم برای بررسی اصول شناخت در سطوح مختلف میان‌زبان و نحوه بروز خطاهای درون‌زبانی و بین‌زبانی فراهم شود.

بیخو درباره ساختارهای همراه با متمم حرف اضافه سخن می‌گوید و بدین‌صورت

همسانی متمم مستقیم و برخی از متمم‌های حرف اضافه را بیان می‌کند (Vellejo, 1925: 123). در ادامه، مطالعات زیادی درباره متمم حرف اضافه انجام شد. روژی^{۲۹} کارکرد متمم‌های همراه حرف اضافه منضم به فعل را بررسی می‌کند و جمله Pensar en la madre به معنی «فکر کردن به مادر» را مثال می‌زند (Roegiest, 1980: 53). افرادی مانند گارسیا نیز بیان می‌کنند که شاید حرف اضافه منضم، ارزش معنایی اولیه‌اش را ازدست داده است و یا این معنی در فعل ذخیره شده باشد (83: 88-87 Gutierrez Araus, 1987). مهم‌ترین کار آلارکوس شاید معرفی زیرمجموعه‌هایی در مقوله متمم است که موجب شناسایی دقیق‌تر متمم حرف اضافه از سایر متمم‌های اسپانیایی است (213-212: 1990 Alarcos, Vide); از سوی دیگر دمونت^{۳۰} بارتو تفسیر دیگری از متمم حرف اضافه ارائه می‌دهد: «برخلاف ظاهر سطحی‌اش [حرف اضافه منضم به فعل]، تحت تأثیر مستقیم فعل است و توسط فعل تعیین می‌شود؛ فعل نیز حالت^{۳۱} را به حرف اضافه نسبت می‌دهد» (113: 1991 Demonte Barreto).

سرانجام مقاله سرادیلا^{۳۲} (1997-1998) نه معیار مختلف نحوی و معنایی برای شناسایی متمم حرف اضافه اسپانیایی پیشنهاد می‌کند. در پژوهش حاضر، برای تعیین متمم حرف اضافه در اسپانیایی، ویژگی‌های ارائه‌شده از سوی سرادیلا مورد نظر است. تنها مورد اختلاف این مقاله با پژوهش سرادیلا در ویژگی ضمیرسازی^{۳۳} است. وی توضیح می‌دهد که به‌طور کلی متمم مستقیم با ضمیر Lo و متمم غیر مستقیم با ضمیر Le جایگزین می‌شود؛ درحالی‌که متمم حرف اضافه با ساختار حرف اضافه و ضمیر نواختی^{۳۴} جایگزین می‌شود. از سوی دیگر متمم موقعیتی^{۳۵} نمی‌تواند با ضمیر جایگزین شود (Ibid). اما گوتیرس (Gutiérrez Araus, 1987: 372) افعالی را معرفی می‌کند که این قاعده را نقض می‌کنند مانند:

1. Quédate con estas pesetas → Quédate las
برشان دار برای خودت → این پزوتها را برای خودت بردار
2. Ayer soñé con algo extraño → Lo soñado fue...
آنچه خواب دیدم ... بود → دیروز خواب عجیبی دیدم

در پژوهش حاضر، ارزیابی رابطه فعل با حرف اضافه و متمم در حالت غیر ضمیری انجام می‌شود؛ زیرا هدف از انجام پژوهش ارائه چشم‌اندازی آموزشی است و برای یادگیرنده اسپانیایی، فراگیری انضمام حرف اضافه con به فعل Quedarse تفاوتی با سایر



موارد انضمام حرف اضافه به فعل مانند en به فعل Pensar ندارد. به سخن دیگر، هدف مقاله حاضر بررسی انضمام شناختی حرف اضافه به فعل است و نه انضمام نحوی.

۳. روش‌شناسی

مقاله حاضر، از نظر هدف، کاربردی و از دیدگاه ماهیت و روش از نوع پژوهش همبستگی است. از این روش برای توصیف جنبه‌های مختلف زبان‌شناسی شناختی و تحلیل خطاها استفاده شده است. از سوی دیگر جمع‌آوری داده‌ها بر پایه روش میدانی پایه‌ریزی شده است که طی آن میزان و نوع بروز خطاهای زبان‌آموزان فارسی‌زبان در کاربرد حروف اضافه منضم به فعل در زبان اسپانیایی، از طریق پرسش‌نامه تکمیلی، سنجیده شده است.

۳-۱. جامعه آماری و نمونه تحقیق

این پژوهش روی دانشجویان اسپانیایی دانشگاه علامه طباطبائی صورت گرفته است. روش نمونه‌گیری خوشه‌ای است که برای انتخاب ۷۵ آزمودنی به کار رفته است. همه آزمودنی‌ها طبق طرح درس دانشگاه با دستور زبان پایه اسپانیایی آشنا بوده‌اند. پرسش‌نامه به نحوی طراحی شده است که کارکرد پیش‌آزمون را نیز داراست؛ به نحوی که تنها آزمودنی‌هایی در نمونه تحقیق لحاظ می‌شوند که حداقل ده پاسخ صحیح داشته باشند و در عین حال به حداقل پنج جمله سطح مقدماتی پاسخ صحیح داده باشند؛ در نتیجه فقط داده‌های ۶۷ آزمودنی مورد بررسی قرار گرفته است. ده تا بیست پاسخ صحیح، نشانگر زبان‌آموز در سطح مقدماتی، بیست تا سی پاسخ صحیح، بیانگر سطح متوسط زبان‌آموز و بیش از سی پاسخ صحیح، نشانگر زبان‌آموز در سطح پیشرفته است. بدین‌صورت زبان‌آموزانی که کمتر از ده پاسخ صحیح داده‌اند یا زبانی غیر از فارسی را به‌عنوان زبان مادری خود معرفی کرده‌اند، از این تحقیق کنار گذاشته شده‌اند. در ضمن، متغیرهای سن و هوش نیز به‌عنوان متغیرهای کنترل در نظر گرفته شده‌اند و با توجه به نزدیکی سن آزمودنی‌ها به هم و سطح‌بندی‌شان از طریق ارزیابی پاسخ‌هایی که به سؤالات پرسش‌نامه داده‌اند، کوشیده‌ایم تا میزان پراکندگی کمتر باشد.

۳-۲. ابزار اندازه‌گیری

ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش استفاده از پرسش‌نامه تکمیلی با سؤالات بسته است.

پرسش‌نامه دارای دو بخش است؛ در بخش اول، ۶ جمله ارائه شده است که آزمودنی باید آن‌ها را با قراردادن حرف اضافه منضم به فعل مناسب پر کند. همه جملات دارای یک حرف اضافه منضمند؛ درحالی‌که جمله شماره ۷ نیازمند دو حرف اضافه منضم به فعل است. حرف اضافه جمله ۶ عملاً حرف اضافه منضم به فعل نیست، بلکه حرف اضافه متمم وضعی است. در این جمله عدم حضور حرف اضافه مورد نظر است، اما نشانگر میزان تأثیر زبان دوم (انگلیسی) در بروز اختلال در کاربرد حرف اضافه است. در انتهای همه جملات بخش اول کادری خالی (□) قرار دارد که آزمودنی در صورت متوجه‌نشدن معنای جمله (فعل جمله) آن را علامت خواهد زد تا بدین‌صورت میان خطای ناشی از تداخل و عدم درک جمله بتوان تفاوت قائل شد، این داده‌ها روی نمودارهای بخش ۴ در گروه داده‌های شماره ۱۱ قرار گرفته‌اند. بخش دوم پرسش‌نامه شامل چهارده جمله است که آزمودنی باید آن‌ها را از فارسی به اسپانیایی ترجمه کند. از آنجا که پرسش‌نامه به دنبال میزان آشنایی آزمودنی با حرف اضافه منضم به فعل است، در نتیجه افعال مورد نظر پژوهشگران به آزمودنی داده شده است. پرسش‌نامه دارای ۱۱ جمله در سطح پایه، ۲۳ جمله در سطح متوسط و ۲۸ جمله در سطح پیشرفته است.

۳-۳. روش آماری

روش آماری به‌کار رفته در این پژوهش، آمار توصیفی است. پژوهشگران سعی کرده‌اند تا هر جمله را به صورت مستقل مورد بررسی قرار دهند و ابتدا داده‌های به‌دست‌آمده را برای هر مورد از انضمام حرف اضافه به فعل توصیف‌کنند؛ سپس طبق شکل ۱-۳ تعداد خروجی‌های مختلف را از بیشترین بسامد تا کمترین آن، طبقه‌بندی کرده تا بدین‌صورت طرحی کلی از بیشترین نحوه بروز خطا تا کمترین آن حاصل شود.

۳-۴. معنای سرنمونی فعل

برای تعیین معنای سرنمونی افعال از دو منبع استفاده کرده‌ایم؛ از یک‌سو پربسامدترین معنای مورد استفاده که با اولین معنای قاموسی رابطه مستقیم دارد، از سوی دیگر طبق نظر گیرارتز^{۳۰} (۲۰۰۶) چنین فرض می‌شود که درون‌نگری^{۳۶} فقط موجب نوعی بصیرت ناقص درباره ساختار معنایی کلمات می‌شود؛ بنابراین پژوهشگران بر این باورند که می‌توان انتظار داشت که این معنی برابر با کاربرد سرنمونی آن کلمات است و به همین دلیل نیز به مرحله



آگاهی درون‌نگر^{۳۷} گویشور بومی می‌رسند. بدین‌صورت در مقاله حاضر یکی از عوامل مؤثر در تعیین معنای سرنمونی افعال، شم زبانی^{۳۸} گویشور بومی است.

۵-۳. معادل‌یابی معنای سرنمونی حرف اضافه منضم در فارسی و اسپانیایی

سرآدیلا بیان می‌کند که حروف اضافه محدودی می‌توانند در نقش حرف اضافه منضم به فعل ظاهر شوند؛ این حروف اضافه عبارت‌اند از: a, de, en, con, por, sobre. به عقیده وی این حروف اضافه فاقد غنای معنایی هستند و از میان آن‌ها فقط تعداد معدودی کاملاً فاقد معنا هستند (1032: 98-1997). (Vide. Serradilla Castaño, 1997- 98: 1032). از نظر نگارندگان، حروف اضافه منضم به فعل فاقد معنی نیستند، در نتیجه محدود بودن حروف اضافه منضم به فعل، نه به دلیل توانایی‌شان در از دست دادن معنی، بلکه به دلیل اولیه بودن آن‌هاست؛ به‌صورتی‌که اگر بخواهیم مقوله‌بندی حروف اضافه را ارائه کنیم، بی‌شک حروف اضافه a, de, en, con, por, sobre به سطح بنیادین مقوله نزدیک‌تر خواهند بود. معنای سرنمونی حروف اضافه در زبان فارسی از یوسفی راد (۱۳۸۷) و در اسپانیایی از آرکوس پابن (2009) گرفته شده است.

جدول ۱ معادل‌های سرنمونی حروف اضافه منضم به فعل در فارسی و اسپانیایی

حرف اضافه فارسی	حرف اضافه اسپانیایی
به	A
در	En
از	De
با	Con
برای	Para
فاقد معادل سرنمونی	Por

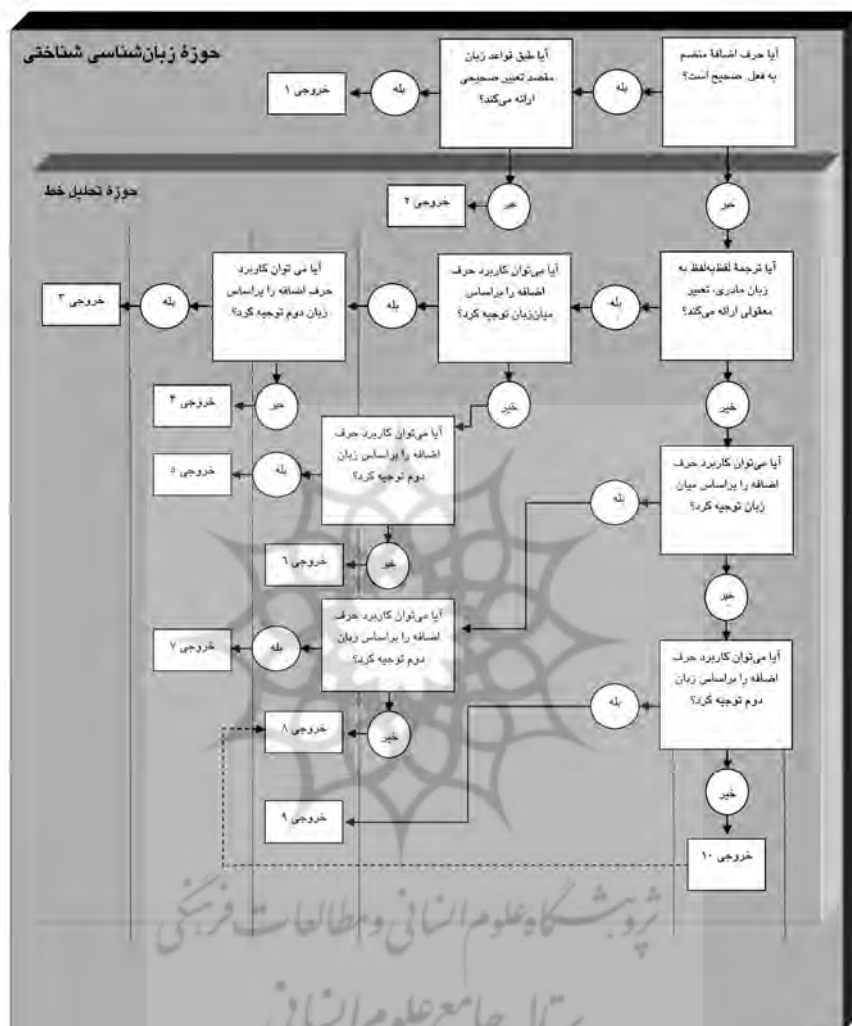
۶-۳. روش طبقه‌بندی خطا براساس منابع سه‌گانه

طبق اصول اولیه زبان‌شناسی شناختی و نظریه لیکاف و جانسون درباره استعاره مفهومی، پژوهشگران می‌کوشند تا ارزیابی شناختی از پدیده بروز خطاها و تأثیر تداخل بین زبانی ارائه کنند. بدین‌صورت روش پیشنهادی این پژوهش برای تشخیص نحوه بروز خطاها در تولید داده‌های یادگیرندگان زبان دوم یا سوم، دارای پیچیدگی بیشتری به نسبت روش تشخیص خطا

در تولید داده‌های یادگیرندگان زبان دوم کورد (1971) است که توسط براون نقل شده بود (نک. براون، ۱۳۸۷: ۴۰۰). شکل ۲ دربرگیرنده پیش‌زمینه اصلی برای تحلیل خطاها است که در این پژوهش از آن استفاده می‌شود و بدین‌صورت، حاصل پیوند اصول زبان‌شناسی شناختی با تحلیل خطا است. این شکل حاصل پیوند اصول تحلیل خطاها و اصول زبان‌شناسی شناختی است که برای اولین بار در پژوهش حاضر پیشنهاد شده است. طرح حاضر قابلیت تحلیل منشأ بروز خطاها در سایر انواع خطا را نیز دارد، زیرا عنصر تعیین‌کننده که نوآوری پژوهش حاضر نیز به شمار می‌آید، ساختار روابط پیشنهادی در قالب شکل ۲ است که امکان بررسی نقش زبان اول و زبان دوم در بروز خطا در زبان سوم را میسر می‌کند.

شکل ۲ دربرگیرنده طرح کلی تفسیر اولیه داده‌ها در پژوهش حاضر است. همان‌طور که می‌بینیم، تمامی روابط در چارچوب زبان‌شناسی شناختی قرار دارند و از خروجی یک به بعد همگی خروجی‌ها در حوزه تحلیل خطاها نیز وارد می‌شود. خروجی یک، دربرگیرنده پاسخ‌های صحیح است. خروجی دو، دربرگیرنده حرف اضافه‌ای است که هرچند یکی از حروف اضافه منضم به فعل مورد نظر است، اما با توجه به بافت، پاسخ صحیح نیست. گفتنی است که خروجی‌های حوزه تحلیل خطاها نیز در چهار سطح قرار دارند که بسته به تعداد منابع بروز خطا، طبقه‌بندی شده است. بدین شکل منبع بروز خطا در خروجی‌های ده‌گانه را می‌توان به صورت زیر خلاصه کرد:

- L1 + INL + L2 → Error 3
- L1 + INL → Error 4
- L1 + L2 → Error 5
- L1 → Error 6
- INL + L2 → Error 7
- INL → Error 8
- L2 → Error 9
- (متغیرهای مزاحم) → Error 10



شکل ۲ روش طبقه‌بندی خطا براساس منابع سه‌گانه: انگاره‌ای، ابداعی و تلفیقی

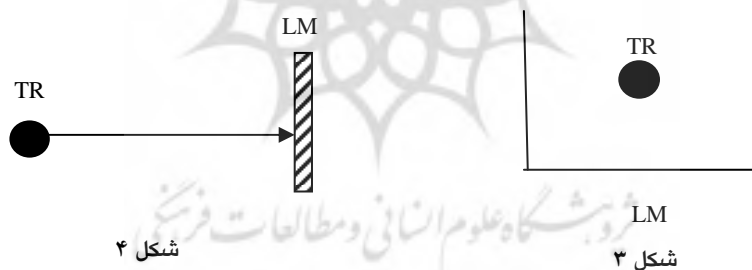
۴. تحلیل داده‌ها

در زیر چند نمونه از شاخص‌ترین افعال اسپانیایی به همراه حرف اضافه منضم آن‌ها مورد تحلیل و بررسی قرار می‌گیرد. گفتنی است در نمودارهای این بخش، همان‌طور که در بخش ۳-

۲ توضیح داده شد، خروجی یازده، دربرگیرنده مواردی است که آزمودنی با علامت‌زدن در مربع روبه‌روی جمله عنوان کرده است که قادر به درک معنای جمله نیست:

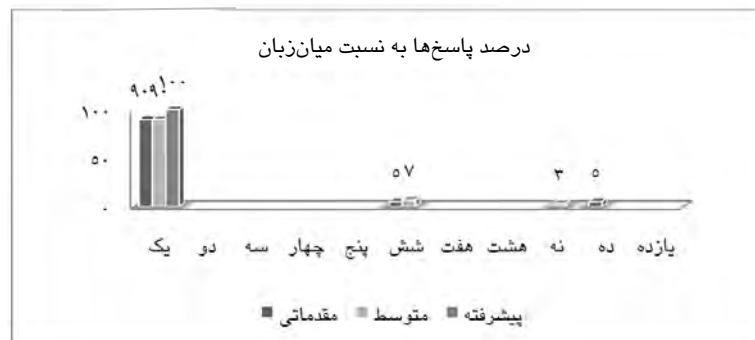
۱-۴. فعل Pensar en

فعل Pensar en معادل سرنمونی فارسی «فکر کردن به» و معادل انگلیسی to think about است. این فعل یکی از افعال پربسامد است و به همین دلیل درصد پاسخ‌های صحیح بالاست. هرچند نحوه ترکیب‌بندی استعاره مفهومی Pensar en و «فکر کردن به» دارای تفاوت فاحشی است. زبان اسپانیایی برای مفهوم سازی فعل Pensar نقطه ثابتی سه‌بعدی را به آن نسبت می‌دهد؛ به گفته دیگر، طرح‌واره ظرف را معادل عمل «فکر کردن» قرار می‌دهد، اما در ذهن گویشور فارسی‌زبان عمل «فکر کردن» دارای طرح‌واره مبدا-مقصد است؛ به‌صورتی‌که عمل «فکر کردن» به‌عنوان نقطه متحرک از فاعل به سوی متمم حرکت می‌کند که نقش مقصد یا همان نقطه ثابت را دارد. شکل ۳ بیانگر طرح‌واره فعل Pensar en و شکل ۴ بیانگر طرح‌واره فعل «فکر کردن به» است.



شکل ۴

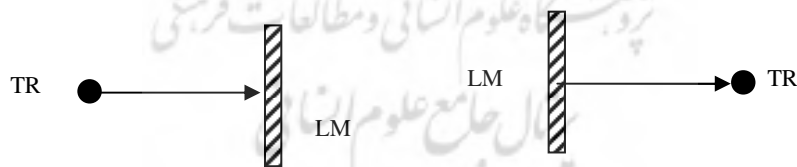
شکل ۳



نمودار ۱

۲-۴. Dudar de فعل

فعل Dudar de معادل فارسی «شک کردن به» و معادل انگلیسی \emptyset to doubt است. در این بخش شاهد تفاوت در دو طرح‌واره اسپانیایی و فارسی برای عمل «شک کردن» هستیم. درحالی‌که طرح‌واره اسپانیایی، متمم حرف اضافه Dudar را منشأ شک به شمار می‌آورد، طرح‌واره فارسی متمم حرف اضافه «شک کردن» را مقصد شک قرار می‌دهد. در طرح‌واره اسپانیایی فعل Dudar، شک نقطه متحرکی است که از متمم حرف اضافه به مثابه نقطه ثابت منشأ می‌گیرد (شکل ۵)؛ درحالی‌که در طرح‌واره زبان فارسی «شک کردن» به منزله نقطه متحرکی است که به متمم حرف اضافه که در حکم نقطه ثابت است، می‌رسد (شکل ۶).



شکل ۶

شکل ۵

در نتیجه، طبق شکل ۲ کاربرد حرف اضافه a معادل سرنمونی «به» در خروجی شش قرار می‌گیرد. از سوی دیگر فعل Pensar فعل پربسامدی است که حرف اضافه منضم به آن en است؛ درحالی‌که معادل فارسی آن یعنی «فکر کردن» دارای حرف اضافه «به» است.

زبان‌آموز حرف اضافه فعل «فکر کردن» را به دلیل بسامد زیادش در زبان فرامی‌گیرد و حرف اضافه «به» را در حالت انضمام به فعل، برابر en قرار می‌دهد؛ سپس فعل Pensar en را در مقوله‌بندی افعال حاکم بر حرف اضافه en به‌عنوان مقوله سطح بنیادی می‌پذیرد و از آن پس، افعال اسپانیایی دیگری را که معادل فارسی آن‌ها دارای حرف اضافه «به» است، به خطا در این مقوله‌بندی قرار داده و حرف اضافه منضم en را معادل «به» قرار می‌دهد. بدین صورت فعل «شک کردن به» در مقوله‌ای قرار می‌گیرد که حرف اضافه منضم «به» با حرف اضافه اسپانیایی این مقوله یعنی en معادل‌یابی می‌شود. پژوهشگران این منبع خطا را خطا در مقوله‌بندی افعال حاکم بر حرف اضافه در ساختار میان‌زبان می‌نامند. به همین دلیل کاربرد حرف اضافه en به‌عنوان تداخل درون‌زبانی از ساختار میان‌زبان در خروجی هشت قرار می‌گیرد. با توجه به نمودار ۲ بسامد بالای خطا در هر سه سطح در خروجی شماره هشت قابل توجه است. عدم استفاده از حرف اضافه نیز با توجه به معادل انگلیسی \emptyset to doubt در خروجی نه قرار می‌گیرد. از سوی دیگر می‌بینیم که هیچ‌یک از آزمودنی‌های سطح پیشرفته دارای خطای حاصل از تداخل با زبان مادری نیستند (خروجی شماره شش).



نمودار ۲

جدول ۲ نشانگر مقوله‌بندی افعال حاکم بر حرف اضافه در ساختار میان‌زبان است. در این جدول قرار دادن افعال در سطوح مختلف مقوله‌ها نسبی است و تعداد مقوله‌ها هم



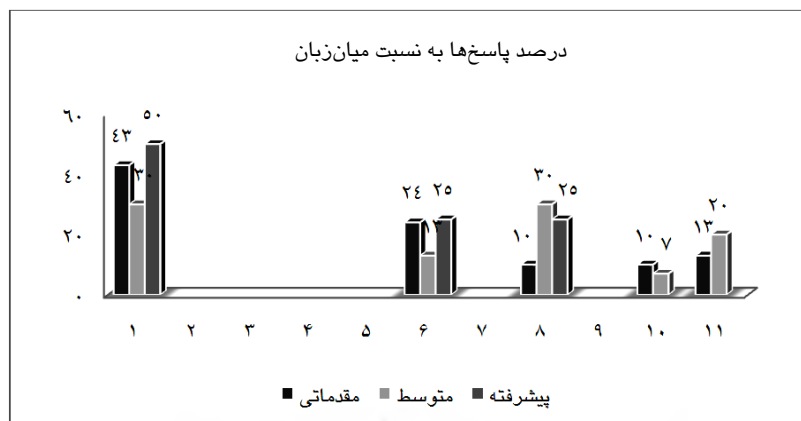
می‌تواند تا بی‌نهایت ادامه یابد. هدف نیز فقط ارائه‌ی طرحی از چگونگی بروز خطا در مقوله‌بندی این افعال است. مقوله‌ی سطح بنیادی را یکی از افعال پرکاربرد به خود اختصاص می‌دهد که در جدول ۲، فعل «فکر کردن به» و معادل اسپانیایی‌اش *pensar en* در این سطح قرار گرفته است. از ردیف یک به ردیف‌های بعدی، فاصله‌ی فعل با فعل سرنمون که در سطح بنیادی است، بیشتر می‌شود. فلش سیاه (←→) نشانگر مقوله‌بندی صحیح است. در این سطوح حرف اضافه‌ی منضم «به» به‌درستی با *en* پیوند خورده است. فلش نقطه‌چین (◀•••▶) نشانگر خطا در مقوله‌بندی حرف اضافه‌ی منضم «به» به خطا با *en* پیوند خورده است.

جدول ۲

✓	<i>Pensar en</i> ←→	فکر کردن به	مقوله‌ی سطح بنیادی	۱
✓	<i>Confiar en</i> ←→	اعتماد کردن به	مقوله‌ی سطح یک	۲
✓	<i>Creer en</i> ←→	اعتقاد داشتن به	مقوله‌ی سطح دو	۳
×	<i>Dudar en</i> ◀•••▶	شک کردن به	مقوله‌ی سطح سه	۴
×	<i>Depender en</i> ◀•••▶	وابسته بودن به	مقوله‌ی سطح چهار	۵
×	<i>Sospechar en</i> ◀••▶	ظنین بودن به	مقوله‌ی سطح پنج	۶

۳-۴. فعل *Negarse a*

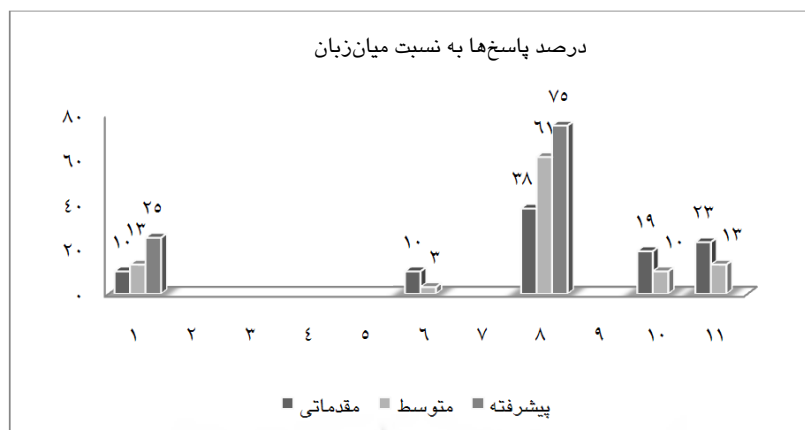
فعل *Negarse a* معادل فارسی «از چیزی امتناع کردن، از چیزی سرباز زدن» و معادل انگلیسی *to refuse to* است. کاربرد حرف اضافه‌ی *de* با *negarse a*، معادل سرنمونی «از» در خروجی شش قرار گرفته است. در زبان اسپانیایی در ترکیب دو فعل با ربط معنایی که دارای یک فاعلند، تنها فعل اول صرف می‌شود؛ به همین دلیل عدم کاربرد حرف اضافه‌ی \emptyset با *negarse a* حاصل تداخل درون‌زبانی از ساختار میان‌زبان است و در خروجی هشت قرار می‌گیرد. نمودار ۳ نشانگر درصد پاسخ‌ها به نسبت سطح میان‌زبان است. در این نمودار شاهد کاهش بسامد درصد خطاها در سطح مقدماتی از خروجی شش به هشت هستیم و از سوی دیگر درصد خطا در سطح متوسط از خروجی شش به هشت افزایش چشم‌گیری را نشان می‌دهد.



نمودار ۳

۴-۴. Fiarse de فعل

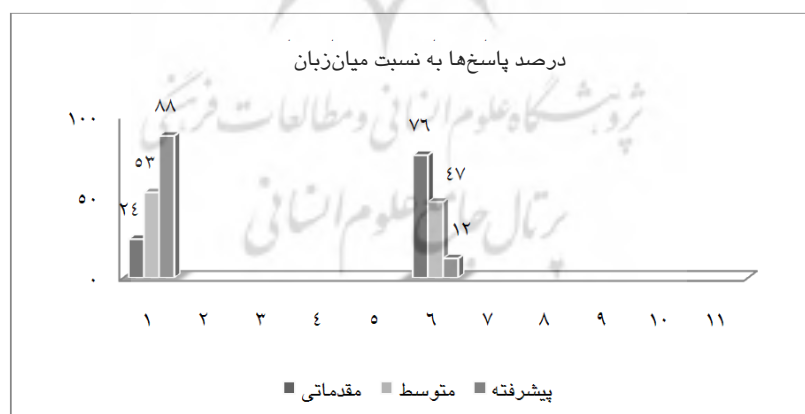
فعل Fiarse de معادل فارسی «اعتماد کردن به» و معادل انگلیسی \emptyset trust to است. کاربرد حرف اضافه a در خروجی شماره شش قرار می‌گیرد، زیرا به‌عنوان معادل سرنمونی «به» حاصل تداخل با زبان فارسی است. از سوی دیگر، همان‌طور که درباره یکی از منابع خطا با عنوان «خطا در مقوله‌بندی افعال حاکم بر حرف اضافه در ساختار میان‌زبان» در بخش ۴-۲ گفته شد، این فعل نیز در مقوله‌بندی قرار گرفته است که فعل سرنمونی اش *Confiar en* به معنی «اعتماد کردن به» است. این فعل نیز دارای بسامد بیشتری در شیوه‌های آموزشی است و در زبان اسپانیایی صفات مشتق‌شده از این فعل در سطوح پایه و متوسط کاربرد بیشتری دارد؛ مانند: *Confiable* و *Confiado*، به ترتیب به معنای «قابل اعتماد» و «کسی که به دیگران اعتماد دارد». در نتیجه، حرف اضافه منضم به فعل *Confiar* به افعال دیگری که با این فعل دارای ارتباط معنایی یا ساختاری هستند، تعمیم افراطی می‌یابد؛ افعال *Fiarse* و *Desconfiar* به معنی «بی‌اعتماد بودن» برخی از افعالی هستند که در مقوله‌بندی قرار می‌گیرند که در آن، فعل *Confiar en* در سطح بنیادی قرار دارد. در نتیجه، کاربرد حرف اضافه en با بسامد ۳۸ خطا، در خروجی شماره هشت قرار می‌گیرد. نمودار ۴، بیانگر رابطه مستقیم سطح میان‌زبان با خطاهای درون‌زبانی (خروجی هشت) است.



نمودار ۴

۴-۵. فعل Pasear por

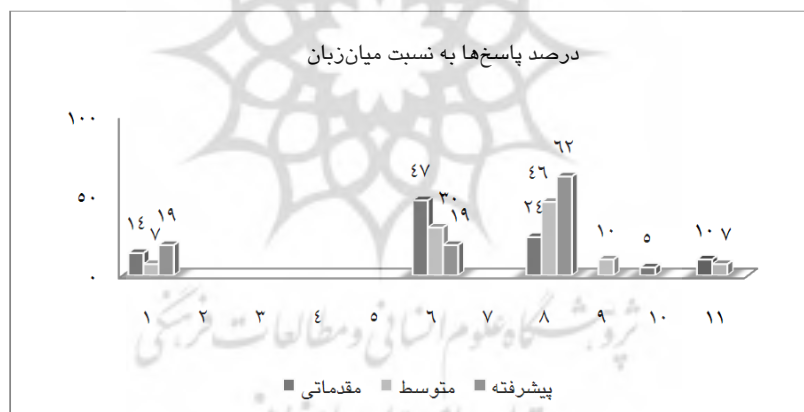
فعل Pasear por معادل فارسی «قدم زدن در» و معادل انگلیسی to walk around است. کاربرد حرف اضافه en معادل سرنمونی «در» فارسی با بسامد ۳۲ خطا در خروجی شماره شش قرار می‌گیرد. در نمودار ۵ به وضوح می‌بینیم که بسامد خطاهای ناشی از تداخل با زبان مادری (بین‌زبانی)، با افزایش سطح میان‌زبان کاهش می‌یابد.



نمودار ۵

۶-۴. فعل Faltar a

فعل Faltar a معادل فارسی «غایب بودن در» و معادل انگلیسی to be absent from است. در این جمله کاربرد حرف اضافه en با بسامد ۲۲ خطا، معادل سرنمونی «در» فارسی در خروجی شماره شش قرار می‌گیرد. افعال گذرا در زبان اسپانیایی فاقد حرف اضافه، به‌عنوان نشانه مفعول غیر جاندار هستند؛ به همین دلیل عدم کاربرد حرف اضافه e، با بسامد ۲۹ خطا در خروجی هشت قرار می‌گیرد؛ البته از سوی دیگر فعل Faltar در سایر معانی خود در زبان اسپانیایی فاقد حرف اضافه است که این امر نیز به تداخل با ساختار میان‌زبان کمک می‌کند. موارد کاربرد حرف اضافه de نیز با توجه به معادل زبان دوم (انگلیسی) در خروجی شماره نه قرار می‌گیرد. نمودار ۶ به‌خوبی بیانگر رابطه معکوس سطح میان‌زبان با خطاهای بین زبانی (خروجی شش) و رابطه مستقیم سطح میان‌زبان با خطاهای درون‌زبانی (خروجی هشت) است.

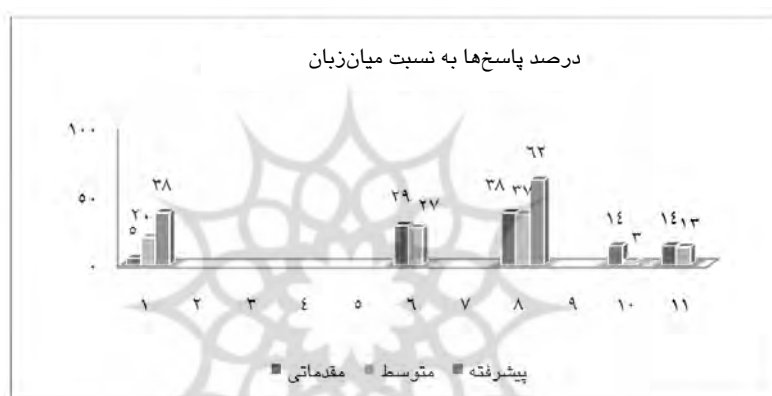


۷-۴. فعل Desconfiar de

فعل Desconfiar de معادل فارسی «بی‌اعتماد بودن به، اعتماد نداشتن به» و معادل انگلیسی to be doubtful of است. کاربرد حرف اضافه a به‌طور آشکار تداخل با زبان مادری را



نشان می‌دهد و با بسامد خطای ۱۴، در خروجی شش طبقه‌بندی می‌شود. موارد استفاده از حرف اضافه en ناشی از «خطا در مقوله‌بندی افعال حاکم بر حرف اضافه در ساختار میان‌زبان» است که در بخش ۴-۴ توضیح داده شد. در نتیجه، کاربرد این حرف اضافه با بسامد ۲۹ مورد خطا، در خروجی هشت قرار می‌گیرد. نمودار ۷ بیانگر رابطه معکوس سطح میان‌زبان با خطاهای بین‌زبانی (خروجی شش) و رابطه مستقیم سطح میان‌زبان با خطاهای درون‌زبانی (خروجی هشت) است.

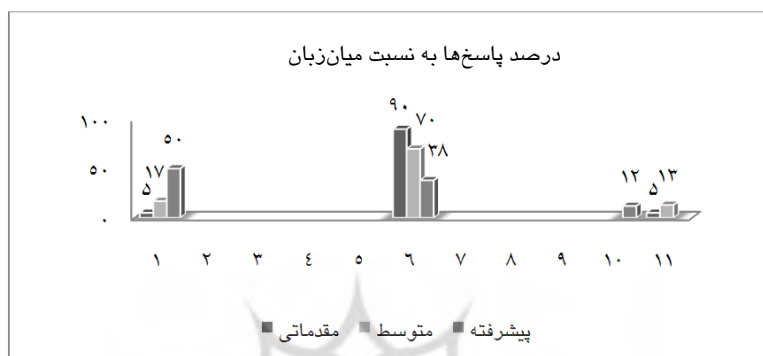


نمودار ۷

۸-۴. فعل Acusar de

فعل Acusar de معادل فارسی «متهم کردن به» و معادل انگلیسی to accuse of است. کاربرد حرف اضافه a که معادل سرنمونی «به» در زبان فارسی است، بیانگر تداخل با زبان مادری است که با ۴۶ مورد بروز خطا، در خروجی شش قرار می‌گیرد. با توجه به نمودار ۸ بسامد بسیار بالای خطا، آن هم به صورت متمرکز در خروجی شماره شش، گویای نقش تعیین‌کننده طرح‌واره گویشوران بومی در نحوه درک معنی افعال منضم به فعل است؛ درحالی‌که طرح‌واره زبان اسپانیایی برای فعل Acusar دارای نقطه ثابت به‌عنوان منشأ وقوع فعل است (شکل ۵)، طرح‌واره زبان فارسی برای «متهم کردن» دارای نقطه ثابت به‌عنوان مقصدی برای وقوع فعل است (شکل ۶). در این طرح‌واره‌ها متمم حرف اضافه، نقطه ثابت و

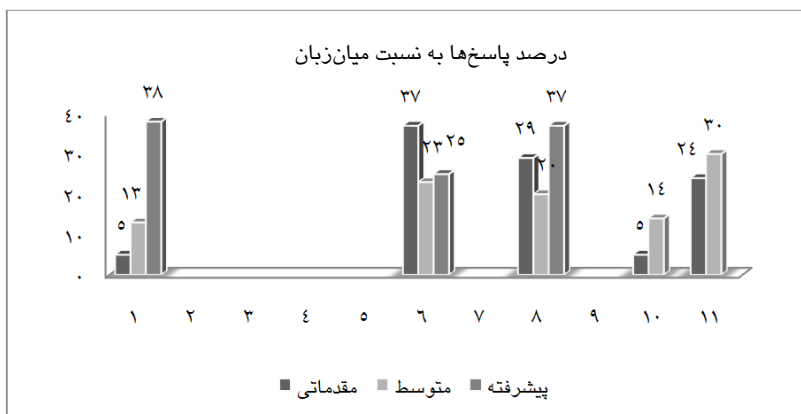
عمل فعل، نقطه متحرک است. در نمودار ۸ نیز بسامد خطاهای ناشی از تداخل با زبان مادری (بین زبانی)، با افزایش سطح میان‌زبان کاهش می‌یابد.



نمودار ۸

۹-۴. Cumplir con فعل

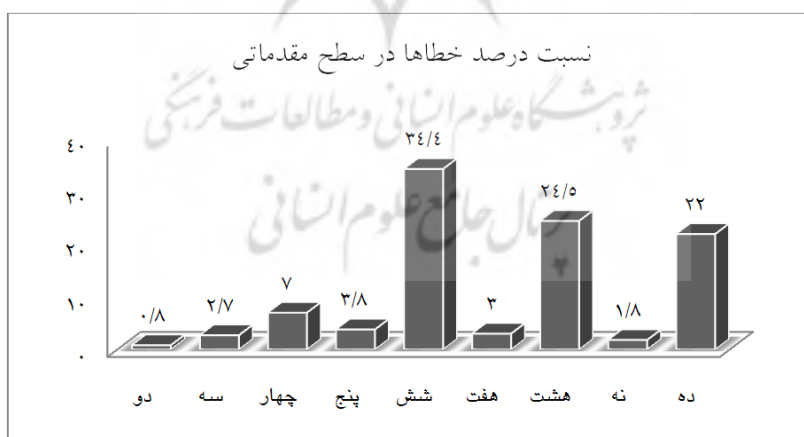
فعل Cumplir con معادل فارسی «به چیزی عمل کردن» معادل انگلیسی to do, to carry out, to comply with است. کاربرد حرف اضافه a تداخل با زبان مادری است و در خروجی شش قرار می‌گیرد. ۱۹ مورد خطا در این خروجی طبقه‌بندی شده است. عدم کاربرد حرف اضافه Ø نیز طبق آنچه در بخش ۴-۶ ذکر شد، در خروجی شماره هشت قرار می‌گیرد. بدین‌صورت ۱۸ خطا در این خروجی قرار گرفته است. طبق نمودار ۹، درصد بیشتر خطاهای سطح مقدماتی از نوع بین‌زبانی و خطاهای سطح پیشرفته از نوع درون‌زبانی است.



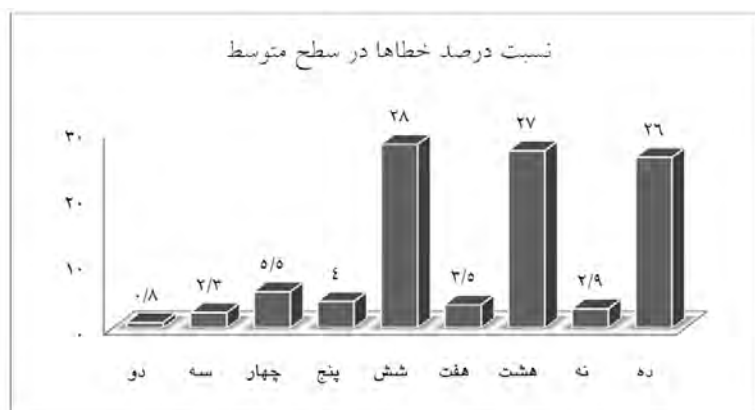
نمودار ۹

۴-۱۰. تحلیل کل داده‌ها

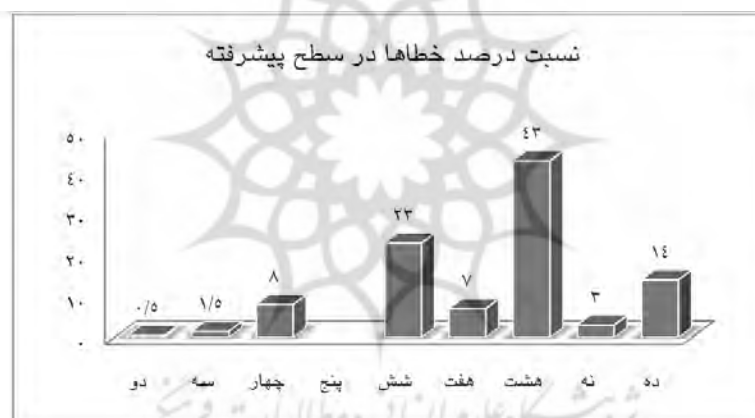
در نمودارهای ۱۰، ۱۱ و ۱۲، درصد خطاهای طبقه‌بندی‌شده در شکل ۲ به تفکیک سطوح میان‌زبان ارائه شده است. از آنجا که داده‌های خروجی شماره یک (پاسخ‌های صحیح) و خروجی شماره یازده (عدم پاسخ) کنار گذاشته شده‌اند، این نمودارها می‌توانند نشانگر درصد پراکنندگی انواع خطا، بسته به منبع بروز در هر یک از سه سطح میان‌زبان باشند.



نمودار ۱۰

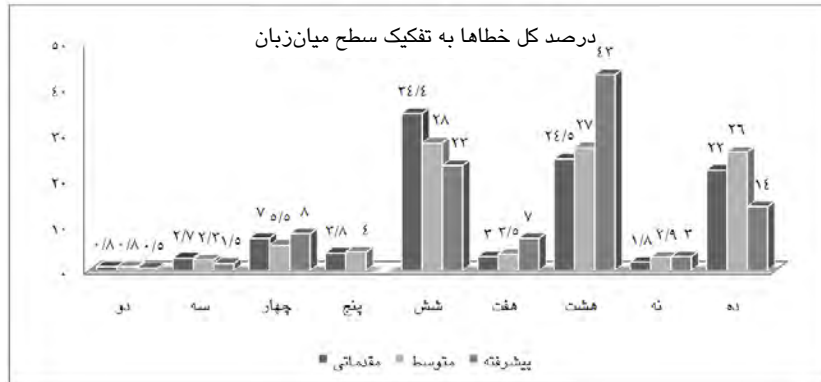


نمودار ۱۱



نمودار ۱۲

نمودار ۱۳ جامع نمودارهای ۱۰، ۱۱ و ۱۲ است. این نمودار مقایسه میان درصد وقوع انواع خطا را به تفکیک سه سطح میان‌زبان ارائه می‌کند. رابطه معکوس سطح میان‌زبان با بسامد خطاهای بین‌زبانی (خروجی‌های ۵ و ۶) و رابطه مستقیمش با بسامد خطاهای درون‌زبانی (خروجی‌های ۷ و ۸) به وضوح دیده می‌شود.



نمودار ۱۳

۵. نتیجه‌گیری

طبق نتایج، می‌بینیم که بیشتر خطاهای آزمودنی‌هایی که در سطح میان‌زبان مقدماتی بوده‌اند، ناشی از انتقال بین زبانی است. نمودار ۱۳ به خوبی بیانگر رابطه معکوس این نوع خطاها با افزایش سطح میان‌زبان است (خروجی شش)؛ درحالی‌که همین نمودار گویای رابطه مستقیم سطح میان‌زبان با خطاهای درون‌زبانی است که این امر نیز از تعمیم افراطی ساختارها و روابط نظام شناختی میان‌زبان ناشی می‌شود که شامل تفاوت ترکیب‌بندی طرح‌واره‌های تصویری حاصل از رابطه فعل و متمم حرف اضافه است یا اینکه از خطا در مقوله‌بندی افعال حاکم بر حرف اضافه در ساختار میان‌زبان ناشی می‌شود که یکی از منابع اصلی بروز خطاهای درون‌زبانی در ساختار میان‌زبان است (نک. جدول ۲). براین اساس فرضیه پژوهش حاضر تأیید می‌شود، زیرا با افزایش سطح میان‌زبان، خطاهای بین‌زبانی کاهش می‌یابد و جای خود را به خطاهای درون‌زبانی می‌دهد.

از سوی دیگر می‌توان بیان کرد که طبق نتایج این پژوهش، میان‌زبان، ساختاری با روابط ساده‌سازی شده براساس زبان مادری، زبان مقصد و نیز زبان‌هایی است که پیش از زبان مقصد به‌عنوان زبان‌های دوم، سوم و غیره یادگرفته شده‌اند و فسیل‌شدگی نیز نتیجه عدم اصلاح ساده‌سازی‌های افراطی ساختارهای شناختی میان‌زبان در روند تکاملش به سوی زبان مقصد است. در نتیجه بیشتر فسیل‌شدگی‌ها حاصل رسوب خطاهای درون‌زبانی در سطوح پیشرفته میان‌زبان است.

۶. پی‌نوشت‌ها

۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی است که با حمایت مالی دانشگاه پیام نور انجام شده است.
2. eclectic
3. cognition
4. correlation
5. cognitive grammar
6. image schema
7. prototype hypothesis
8. contrastive linguistics
9. error analysis
10. cognitive linguistics
11. conceptual categorization
12. basic level categorization
13. encyclopedic conceptualization
14. Eleanor Rosch
15. George Lakoff
16. Women, fire and dangerous things
17. verb particles
18. definitional characteristics
19. associated characteristics
20. end location
21. target language
22. Corder
23. error gravity
24. Browne
25. slinker
26. negative transference
27. Jaszczolt, Kasia
28. Taylor
29. Roegiest
30. case
31. Serradilla
32. pronominalization
33. tonic pronominal
34. circumstantial complement
35. María Luz Gutierrez
36. introspection
37. introspective consciousness
38. linguistic intuition



۷. منابع

- افراشی، آزیتا و دیگران (۱۳۹۱). «بررسی تطبیقی استعاره‌های مفهومی جهت‌ی در زبان‌های فارسی و اسپانیایی». *مجله جستارهای زبانی*. د ۳. ش ۴. صص ۱-۲۳.
- براون، داگلاس (۱۳۸۷). *اصول یادگیری و آموزش زبان*. ترجمه منصور فهیم. چ ۱. تهران: رهنما.
- راسخ‌مهند، محمد (۱۳۸۹). *درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی*. چ ۱. تهران: سمت.
- یوسفی‌راد، فاطمه (۱۳۸۷). *بررسی حروف اضافه زبان فارسی در چارچوب معناشناسی شناختی با نگاه ویژه به حروف اضافه مکانی*. رساله دکترای زبان‌شناسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- Alarcos Llorach, E. (1990). "La noción de suplemento". *Homenaje a Francisco Marsá. Universidad de Barcelona*. pp. 209 - 221.
- Pavón, Arcos & M. Esther (2009). *Análisis de Errores, Contrastivo e Interlengua, en Estudiantes Brasileños de Español Como Segunda Lengua: Verbos que Rigen Preposición*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- Baralo Ottonello, M. (2004). "La interlengua del hablante no nativo". *Vademécum Para la Formación de Profesores: Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2) / Lengua Extranjera (LE)*. pp. 369 - 387.
- de Mendoza Ibáñez, F. J. R. (2001). *Lingüística Cognitiva: Semántica, Pragmática y Construcciones*. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Demonte Barreto, V. (1991). *Detrás de la Palabra, Estudios de Gramática del Español*. Madrid: Alianza Universidad.
- Gutiérrez A., M^a Luz (1987). "Sobre la transividad preposicional en español". *Verba*. No. XIV. pp. 367- 381.
- Martínez García, H. (1987- 1988). "Sobre la rección y el régimen preposicional". *Archivum*. No. 37- 38. pp. 75 - 87.
- Muñoz, C. (2000). *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Roegiest, E. (1980). *Les Prépositions A et DE en Espagnol Contemporain (Valeurs*

Contextuelles et Signification Générale). Gent (Univ).

- Santos Gagallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el Marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Sintesis.
- Serradilla Castaño, Ana M.^a (1997- 98). "El complemento de Régimen preposicional: criterios para su identificación". *Cauce*. No. 20-21. pp. 1017-1051.
- Taylor, B. P. (1975). "The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate student of ESL". *Language Learning*. No. 25. pp. 73 - 107.
- Vellejo, J. (1925). "Complementos y frases complementarias en español". R. F. E. XII. *Cuad.* 2s. pp. 117-132.

Reference:

- Afrashi, A., et al. (2012). "A comparative survey of orientational conceptual metaphors in Spanish and Persian". *Language Related Research*. Vol. 3. No. 4. Pp. 1- 23 [In Persian].
- Alarcos Llorach, E. (1990). "The notion of supplement". *Homage to Francisco Marsa*. University of Barcelona. pp. 209-221 [In Spanish].
- Baralo Ottonello, M. (2004). "The inter language of non-native speakers." *The Handbook for Teacher Training: Teaching Spanish as a Second Language (L2) / Foreign Language (FL)*. pp. 369-387 [In Spanish].
- Brown, D. (2008) *Principles of Language Learning and Teaching*. Translated by: Mansoor Fahim. 1st ed., Tehran:Rahnama [In Persian].
- de Mendoza Ibáñez, J. F. R. (2001). *Cognitive Linguistics: Semantics, Pragmatics and construction. Circle of Applied Linguistics To Communication*. Madrid: Complutense University of Madrid [In Spanish].
- Demonte Barreto, V. (1991). *Behind the Word, Spanish Grammar Studies*. Madrid: Alianza [In Spanish].
- Geeraerts, D. (2006). *Cognitive Linguistics: Basic Readings*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Gutiérrez Araus, M^a L. (1987). "About the prepositional transitivity in Spanish." *Verba*. XIV. pp. 367-381 [In Spanish].



- Jaszczolt, K. (1995). "Contrastive analysis". *Handbook of Pragmatics: Manual*. Amsterdam: J. Verschueren, J. -O. Östman and J. Blommaert. pp. 561-565.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Langacker, R. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York; Oxford: University Press.
- Martínez García, H. (1987-1988). "About the governance and prepositional regime". *Archivum*. No. 37-38. pp. 75-87 [In Spanish].
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Muñoz, C. (2000). *Second Language: Acquisition in the Classroom*. Barcelona: Ariel Linguistics [In Spanish].
- Pavón Arcos, M. E. (2009). *Error Analysis, Contrastive and Inter Language in Brazilian Students of Spanish As a Second Language: Prepositions Governed by Verbs*. Ph.D. Dissertation. Madrid: Complutense University [In Spanish].
- Rasekh Mahand, M. (2010). *An Introduction to Cognitive Linguistics*. 1st ed. Tehran: SAMT [In persain].
- Roegiest, E. (1980): *Prepositions A and DE in the Contemporary Spanish (Contextual Values and General Meaning)*, Gent (Univ) [In Spanish].
- Santos Gargallo, I. (1993). *Contrastive Analysis, Error Analysis and Inter Language within the Framework of Contrastive Linguistics*. Madrid: Synthesis [In Spanish].
- Serradilla Castaño, A. M^a (1997-1998). "The complement of prepositional system: criteria for its identification". *Cauce*. 20-21. pp. 1017-1051 [In Spanish].
- Talmy, L. (2000). *Toward a Cognitive Semantics*. (2 Vols). Cambridge; M.A.: MIT Press.
- Vallejo, J. (1925). "Complements and complementary phrases in Spanish". *R.F.E*, XII, pp. 117-132 [In Spanish].
- Yoosefi-rad, F. (2008). *The Study of Persian Prepositions in Cognitive Semantics Framework with a Special Work on Place Prepositions*. An Unpublished Ph.D. Dissertaion. Tehran: Tarbiat Modares University [In Persian].