



Teaching the preposition “bâ” to Persian learners by a cognitive approach

Elham Izadi*

Corresponding author, PhD in Linguistics, Department of Humanities, Faculty of Linguistics Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

Email: e.izadi@alumni.basu.ac.ir

Nasim Mohtashamirad

PhD Candidate, Department of Humanities, Faculty of Linguistics, Beheshti University, Tehran, Iran.

Email: n.mohtashamirad@gmail.com

Leila Hashemian

Associate Professor, Department of Humanities, Faculty of Persian Language and literature, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

Email : l.hashemian@basu.ac.ir

Abstract:

Prepositions appear to be the grammatical words that help learners with language skills. On the other hand, the multiple meaning of each preposition in different contexts makes them one of the most challenging topics in teaching and education. Memorizing seems a traditional and inefficient method of teaching and learning language as the structure of learners speaking and sentences shows. /bâ/ is one of the most used prepositions in Persian. It has several meanings based on the context of the sentence (such as tool, companion, etc.). This research aims to teach the preposition /bâ/ based on cognitive semantics approach. In this approach, image schemas are the most prominent teaching tools and have a significant role in learning and retention prepositions in language learners' minds. In this article, the semantic uses of this preposition are extracted from the semantic map of Narrog and Ito 2007, Farhang-e Feshordeh-ye Sokhan (Persian-Persian Dictionary, 2009), and the Hambam (Hamedan-bamberg Corpus of contemporary spoken Persian) (2020). Then, pre-exams are taken from language learners with selective questions in the text to compare with the results of this research. Next, a cognitive method is designed to teach this preposition in Persian by visual schemes of Lakoff and Johnson (1987) and Langaker (1987). It seems that the combined schema of text and image is the best method to teach prepositions such as /bâ/ in Persian (cf. Vahidi Ferdasi et al., 2017). Finally, a post-test of the fluent language will take. The results will present in the form of a graph.

***Cite this article:** Izadi, Elham. Mohtashamirad, Nasim. Hashemian, Leila. Teaching the preposition “bâ” to Persian learners by a cognitive approach. *Vol. 13, No. 1 (Tome 27), April 2024, 227-250.*

DOI: 10.30479/jtpsol.2025.20697.1675

Received on: 31/07/2024

Accepted on: 11/04/2025

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University



Introduction

Prepositions are one of the most frequent items in languages around the world. Prepositions form a closed class and are historically formed from adverbs of place (Rasekh-Mahand, 2013). Learning these prepositions has a significant role on language development. Persian, as other languages have prepositions used in different contexts and situations and mostly has multiple meanings because of the limited class of prepositions. Teaching a second language is of great importance. There are challenges in the way of language learners and teachers. One of these challenges appears to be learning prepositions, and as mentioned earlier, their teaching and learning are controversial for teachers and language learners due to their ambiguity. This paper sheds more light on the preposition /bâ/. Persian preposition /bâ/ is roughly equivalent to English "with" which means companion and tool. But there are many other meanings to mention based on the texts and sentences used. In this research we will discuss the multiple meanings of /bâ/. Then, by image schemas and context, a cognitive method is designed to teach this preposition to language learners. The main goal of this research is to investigate the schematic cognitive methodology in Persian language teaching, and the authors seek to find out whether this method is effective in teaching the preposition /bâ/ or not. The following part is assigned to review previous studies about preposition /bâ/ both in linguistics and teaching Persian to non-Persian speakers. Then, the schemas and multiple meanings of /bâ/ will be discussed. Finally, authors will analyze the results by giving the research method.

Methodology

This research seeks to teach Persian learners about the preposition /bâ/ by cognitive semantic approach to language learners, so they can better understand of this preposition in Persian with a new cognitive method. For this purpose, the authors have adopted the following method:

- First, the multiple meanings of /bâ/ were extracted from Farhang-e Feshordeh-ye Sokhan (Persian Dictionary, 2009), Hambâm (Hamedan-bâmberg Corpus of contemporary spoken Persian) (Haig and Rasekh-Mahand, 2022) and the semantic map of Narog (2012, cf. MohammadiRad and RasekhMahand, 2014).
- Then, 16 Persian students were selected from the Persian Language Center of Bu-Ali Sina University in Hamedan. The group of the language learners were between 20 and 50 years old and all of them are in advanced level. These students were all from Iraq and their mother tongue is Arabic.
- Next, the P students were divided in two groups of 8 students called sample and control, and an experimental method has been adopted.

After that, a pre-test was taken from both groups. In the pre-test, sentences containing /bâ/ multiple meanings in contrast to other prepositions were presented to the learners of both groups and they were asked to answer four-choice questions. This test contained 20 questions each with 1 score and the total score was 20. Other instructors also assessed the test in order to check the validity of the pre-test.

Teaching to the sample and control group has been executed during 3 weeks and two sessions each week, and totally their classes were of 6 sessions and in 30 minutes in each session

Results

After teaching the preposition with in the sample and control groups, the language learners of both groups got acquainted with the different meanings of this preposition with the traditional and cognitive approach. After that, a post-test was taken from the learners. In the post-test, they were tested in three separate parts of comprehension, recognition and production of the language of education. The pre-test and post-test grades and the question form are completely identical, and the language learners had to answer the post-test questions in a time interval of 45 minutes. After checking the results, the performance of both groups in the post-test section is shown in the graph below:

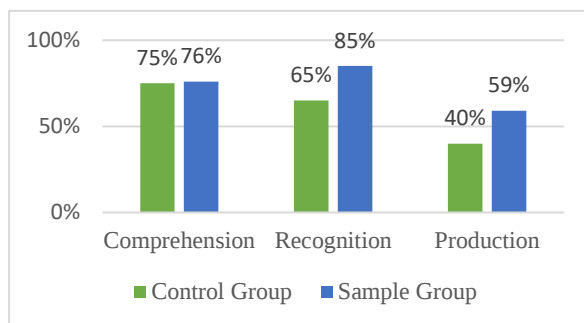


Diagram 3. he performance of the control group and the sample in the post-test in the three sections of comprehension, recognition and production

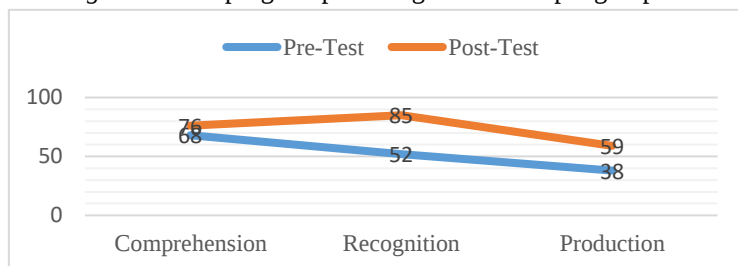
In the post-test section, the performance of the control and sample groups can be seen in the graph above. In the understanding section, there is no significant difference between the control group and the sample, and both groups show almost the same level. Understanding at this stage is the ability to extract the preposition with multiple meanings. It seems that both traditional and cognitive approaches have worked in line with each other in this field and the results of both groups are very close to each other. Understanding a language is perhaps the easiest part of language learning and is one of the first stages of education.

In the diagnosis stage, the sample group shows an acceptable performance. The percentage of this group is higher than the control group, and as a result, it can be said that the cognitive approach has had a significant impact on the recognition of the preposition with among language learners. This performance is also noticeable in the production sector. Language learners of the control group had a weaker performance in the production sector than the sample group.

The above graph shows the difference between the two control and sample groups in the post-test, and as is clear, there is a significant difference between the two groups. For a better understanding of this issue, the graph of the progress percentage of both groups in the post-test and pre-test is presented in the form of the following graphs.

It can be seen from the above graph that the language learners of the control group have improved after completing the course, but their progress should be compared with the sample group:

Diagram 6. The progress percentage of the sample group



By comparing the two graphs above, the significant improvement of the sample group is visible compared to the control group. In the diagnosis department, significant progress can be seen, and in the production department, the sample group has shown a good performance.

Conclusion

In this article, the cognitive semantics approach was examined in contrast with the traditional approach. The approach of cognitive semantics is based on image schemas that present language concepts with a physical image and in this way, by recording the image in the human mind, it facilitates the learning of concepts. Based on this approach, in this research, the cognitive semantics approach has been used to teach the preposition "bâ", in other words, the Persian language learners (sample group), using the cognitive semantics approach. They have learned the multiple meanings of the preposition bâ in an experimental setting, in line with the other group (control group) in a traditional setting. The results of this experimental research are as follows:

Sample and control group learners had similar performance in the pre-test phase.

- After completing the four-week training process, the sample group showed better performance in the sector and production, and the progress chart confirms this result.
- In the post-test phase, both the sample and control groups performed similarly in the comprehension section, perhaps because language comprehension is the first and most elementary stage of education.
- The comparison of progress charts of the sample and control group shows that the sample group has a significant difference with the control group in the final results, and as a result, it confirms the positive effect of the cognitive semantics approach in teaching the preposition with for Persian learners.

Acknowledgment

The author would like to thank the Persian language teaching centers of Bu-Ali Sina university for providing the basis for collecting research data.

Keywords: preposition /bâ/, visual schema, cognitive semantics, Teaching Persian.



آموزش حرف اضافه «با» به فارسی آموزان با رویکرد شناختی (پژوهشی)

الهام ایزدی*

نویسنده مسئول، دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران.

رایانامه: e.izadi@alumni.basu.ac.ir

نسیم محتشمی‌راد

دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

رایانامه: n.mohtashamirad@gmail.com

لیلا هاشمیان

دانشیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران.

رایانامه: l.hashemian@basu.ac.ir

چکیده

حروف اضافه از جمله کلمات دستوری هستند که یادگیری آن‌ها کمک شایانی به زبان‌آموزان در مهارت‌های زبانی می‌کند؛ از طرف دیگر، به علت کاربردهای متعدد هر حرف در بافت‌های متفاوت، یکی از مباحث چالشی در آموزش است. حفظ کردن این حروف، یکی از روش‌های سنتی آموزش و یادگیری زبان‌آموزان است که با نگاهی به ساختار جملات و گفتار زبان‌آموزان می‌توان دریافت خیلی موفق عمل نکرده است. یکی از حروف اضافه پرکاربرد در فارسی «با» است که با توجه به بافت جمله، معانی متعددی؛ از جمله ابزاری، همراهی و ... دارد. هدف این پژوهش، آموزش حرف اضافه «با» با رویکرد معنی‌شناسی شناختی است. در این رویکرد، طرح‌واره‌های تصویری، مهم‌ترین ابزار آموزش هستند و در یادگیری و ماندگاری حروف در ذهن زبان‌آموزان تأثیر بسزایی دارند. روش پژوهش به این صورت است که نخست، کاربردهای معنایی این حرف اضافه بر اساس نقشه معنایی نروگ و ایتو (۲۰۰۷) و با کمک فرهنگ سخن (۱۳۸۱) و پیکره گفتاری همبام (۲۰۲۰) استخراج می‌شود. سپس پیش‌آزمون‌هایی به صورت سؤالات انتخابی در متن از زبان‌آموزان گرفته می‌شود؛ تا پس از انجام این پژوهش، بتوان با نتایج حاصل مقایسه کرد. سپس با کمک طرح‌واره‌های تصویری لیکاف و جانسون (۱۹۸۷) و لانگاکر (۱۹۸۷) روشی شناختی برای آموزش این حرف اضافه در فارسی طراحی می‌شود. به نظر می‌رسد؛ طرح‌واره ترکیبی متن و تصویر بهترین شیوه برای آموزش حروف اضافه؛ از جمله با در فارسی باشد (ر.ک. وحیدی فردسی و همکاران، ۲۰۱۷). در نهایت، پس‌آزمونی از زبان‌آموزان گرفته می‌شود و نتایج حاصل در قالب نمودار ارائه خواهد شد.

کلیدواژه‌ها

حرف اضافه «با»، طرح‌واره تصویری، معنی‌شناسی شناختی، آموزش فارسی.

*آستاند: ایزدی، الهام. محتشمی‌راد، نسیم. هاشمیان، لیلا. آموزش حرف اضافه «با» به فارسی آموزان با رویکرد شناختی. سال سیزدهم،

شماره اول (پیاپی ۲۷)، بهار و تابستان ۱۴۰۳، ۲۲۷-۲۵۰.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2025.20697.1675

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۵/۱۰

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۴/۰۱/۲۲

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۱. مقدمه

یکی از موارد پرکاربرد در زبان‌های دنیا، حروف اضافه است. حروف اضافه، طبقه بسته‌ای را تشکیل می‌دهند و از لحاظ تاریخی، از قیده‌های مکان به وجود آمده‌اند (Rasekh-Mahand, 2014). یادگیری این حروف، تأثیر بسزایی در یادگیری زبان دارد. زبان فارسی نیز همانند سایر زبان‌ها، دارای حروف اضافه‌ای است که در بافت‌ها و موقعیت‌های متفاوتی کاربرد دارند و بیشتر به دلیل محدود بودن طبقه حروف اضافه، دارای چند معنا هستند. مبحث آموزش زبان دوم، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و در این زمینه، چالش‌هایی بر سر راه زبان‌آموزان و مدرسان قرار دارد. یکی از این چالش‌ها، یادگیری حروف اضافه است و همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، به دلیل چندمعنایی بودن، آموزش و یادگیری آن برای مدرسان و زبان‌آموزان، بحث‌برانگیز است.

در این مقاله، حرف اضافه «با» مورد بررسی قرار گرفته است. این حرف اضافه دارای معنای محوری «همراهی و ابزار» است؛ اما با بررسی متون و جملات، معانی متعدد دیگری نیز برای آن ذکر می‌شود. در این مقاله، نخست معناهای متعدد حرف اضافه «با» مطرح می‌شود. سپس با استفاده‌های طرح‌واره‌های تصویری و متن، روش شناختی برای آموزش این حرف اضافه برای زبان‌آموزان طراحی می‌شود. هدف اصلی این پژوهش، بررسی روش شناختی طرح‌واره‌ای در آموزش زبان فارسی است و نگارندگان، به دنبال این هدف هستند که دریابند:

- آیا این روش در آموزش حرف اضافه «با» کارآمد است یا خیر.

فرضیه پژوهش حاضر از این قرار است:

- طرح‌واره‌های تصویری در یادگیری حرف اضافه «با» تأثیر دارند.

این پژوهش به آموزش و یادگیری مقولات دستوری، به خصوص حروف اضافه، کمک شایانی خواهد کرد و از این جهت ضرورت آن در حوزه آموزش زبان فارسی آشکار است.

در بخش بعدی پژوهش، مروری خواهد شد به پیشینه مطالعات صورت گرفته در حوزه حرف اضافه «با» و آموزش آن. سپس در بخش پس از آن، به طرح‌واره‌ها و معانی متعدد حرف اضافه «با» پرداخته خواهد شد. پس از آن، با ذکر روش پژوهش، نگارندگان به تحلیل نتایج حاصل می‌پردازند.

۲. چارچوب نظری

در بخش چارچوب نظری پژوهش، نخست نگاهی بر مبحث طرح‌واره‌های تصویری داریم و پس از آن، نقش‌های حرف اضافه «با» عنوان خواهد شد.

۲.۱. طرح‌واره‌های تصویری و معنی‌شناسی شناختی

زبان‌شناسی شناختی، رویکردی به مطالعه زبان است که به بررسی رابطه میان زبان انسان، ذهن و تجربیات اجتماعی و فیزیکی او می‌پردازد. به عبارت دیگر، در زبان‌شناسی شناختی، تلاش بر مطالعه زبان براساس تجربیات ما از

جهان، نحوه درک و شیوه مفهوم‌سازی ما از جهان است. بنابراین، مطالعه زبان از این دیدگاه، مطالعه الگوهای مفهوم‌سازی است. با مطالعه زبان، می‌توان به ماهیت و ساختار افکار و آرای ذهن انسان پی برد. در این نگرش، فرض بر آن است که زبان، الگوهای اندیشه و ویژگی‌های ذهن انسان را منعکس می‌کند (Rasekh-Mahand, 2014: 6-7). زبان‌شناسی شناختی، به دو حوزه گسترده تقسیم می‌شود: معنی‌شناسی شناختی و رویکردهای شناختی به مطالعه دستور.

همان‌طور که ذکر شد، زبان، الگوهای فکر و اندیشه را منعکس می‌کند و در نتیجه مجموعه‌ای از نشانه‌هاست. از این‌رو، زبان‌شناسان شناختی بر این باورند که زبان نیز همچون فکر و اندیشه، دارای نظام و ساختار است و این نظام و ساختار، در فکر انسان نیز منعکس می‌شود (Rasekh-Mahand, 2014: 6-7).

نظریه طرح‌واره‌های تصویری، نظریه‌ایست که نخست در معنی‌شناسی شناختی مطرح شد و سپس در سایر حوزه‌ها نیز مورد توجه قرار گرفت. این نظریه، با جسمی‌شدگی در ارتباط است و مفاهیم بسیاری در زندگی روزمره انسان با مفهوم جسمی‌شده عنوان می‌شود (Johnson, 1987). در مثال زیر، مفهوم «صبر» با مفاهیم عینی «کاسه» و «لبریز شدن» جسمی شده است و به این ترتیب، درک آن با ذهن انسان در ارتباط است. در نتیجه، طرح‌واره‌های تصویری، ساختارهای معنی‌دار و جسمی شده هستند که حاصل حرکات جسم انسان در فضای سه بُعدی، تعاملات ادراکی و نحوه برخورد با اجسام هستند (Rasekh-Mahand, 2014).

(۱) کاسه صبرم لبریز شد.

یکی از مباحث مورد نظر در این حوزه، نظریه «استعاره مفهومی و طرح‌واره‌های تصویری» است. در این نظریات، زبان‌شناسان شناختی اظهار می‌دارند که مفاهیم انتزاعی در ذهن انسان با بهره‌گیری از مفاهیم عینی مطرح می‌شوند. به عبارت دیگر؛ مفاهیم عینی به ما در درک مفاهیم انتزاعی در ذهن کمک می‌کنند. به عنوان مثال؛ در جمله زیر، مفهوم انتزاعی «زمان» با مفهوم عینی «حرکت و سرعت» عنوان شده است:

(۲) زمان کلاس به سرعت به پایان نزدیک شد.

بیان مفهوم زمان با استفاده از مفهوم عینی سرعت و حرکت، نمونه‌ای از کاربرد استعاره مفهومی در زبان است. به طور خلاصه، استعاره مفهوم‌سازی حوزه‌های انتزاعی، براساس حوزه‌های عینی است که همان اصل بنیادی استعاره مفهومی در زبان‌شناسی شناختی است (Lakoff & Johnson, 1990). هاینه (۱۹۹۵) سلسله‌مراتبی از حوزه‌ها را معرفی می‌کند که از راست به چپ، از میزان عینی بودن آن‌ها کاسته می‌شود:

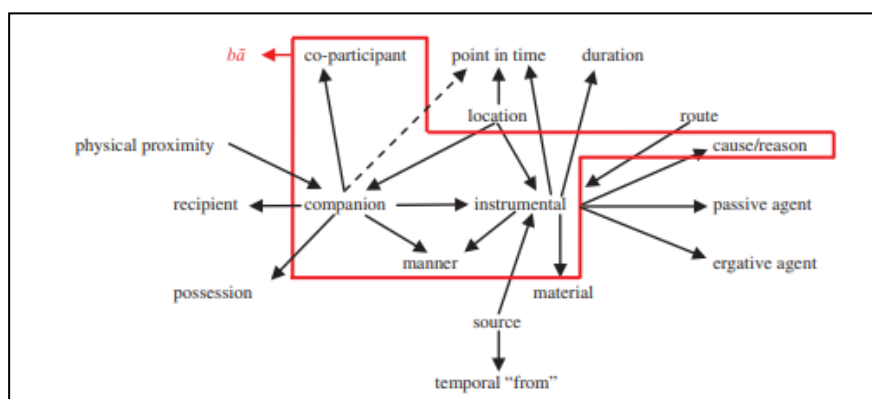
شخص (اعضای بدن) < شیء < فعالیت و وضعیت < مکان < زمان < کیفیت

امروزه بررسی استعاره در حوزه‌های متفاوت زبان، در کانون توجه پژوهش‌گران قرار دارد. احساسات انسانی، یکی از مهم‌ترین این حوزه‌هاست. به عبارتی، بدون کمک‌گیری از حوزه‌های مفهومی، دیگر نمی‌توان از احساسات سخن گفت. مهم‌ترین ابزاری که معمولاً برای بهره‌گیری از حوزه‌های مفهومی دیگر، برای مفهوم‌سازی حوزه مفهومی احساسات به کار می‌رود، استعاره است. به این صورت که حوزه مفهومی انتزاعی احساسات با بهره‌گیری از یک حوزه عینی مفهوم‌سازی می‌شود. در همین راستا، کوچش^۱ (۲۰۰۰) اظهار می‌دارد؛ علاوه بر این که استعاره در زبان طبیعی مردم برای بیان احساسات وجود دارد، برای درک احساس و تجربه احساسی نیز لازم است.

۲.۲. معانی پرکاربرد حرف اضافه «با»

در برخی از پژوهش‌ها، حرف اضافه «با» به عنوان یک نشانه ابزاری^۲ معرفی می‌شود. به بیان دیگر، یکی از نقش‌های محوری این حرف اضافه، کاربرد آن با ابزار است (Mohammadirad & Rasekh-Mahand, 2017).
(۳) گوشت را با چاقو برید.

نقشه معنایی ابزاری‌ها در زبان‌ها که نروگ (۲۰۱۰) و نروگ و ایتو^۳ (۲۰۰۷) ارائه می‌دهد، پیچیده است که از میان این نقش‌ها، زبان فارسی، پنج نقش را با حرف اضافه «با» عنوان می‌کند (محمدی راد و راسخ‌مهند، ۲۰۱۷):



شکل ۱: نقش‌های با در فارسی (محمدی راد و راسخ‌مهند، ۲۰۱۷)

^۱ Kövecses

^۲ Instrumental marker

^۳ Ito

علاوه بر نقش‌های فوق، نقش‌های دیگری نیز برای «با» مطرح شده است که در ادامه همه آن‌ها قابل مشاهده است:

- ابزار:
 - (۴) کار با قطب‌نما را به ما آموزش دادند (پیکره گفتاری؛ هیگ و راسخ‌مهند، ۲۰۲۲).
 - (۵) نامه را با خودکار نوشتم (فرهنگ سخن، ۱۳۸۳: ۱۲۵)
- همراهی:
 - (۶) ما رفته بودیم مسافرت ترکیه با خاله‌ام (پیکره گفتاری؛ Haig & Rsakh-Mahand, 2022).
 - (۷) با پدرم به گردش رفتم (فرهنگ سخن، ۱۳۸۳: ۱۲۵)
- مشارکت:
 - (۸) و حتی با دخترها رابطه‌اش خیلی جالب بود (پیکره گفتاری؛ Haig & Rsakh-Mahand, 2022).
- حالت:
 - (۹) اسلحه را با فاصله گرفته بودیم (پیکره گفتاری؛ Haig & Rsakh-Mahand, 2022).
- علت:
 - (۱۰) کسانی که مردند با کووید ۱۹ (پیکره گفتاری؛ Haig & Rsakh-Mahand, 2022).
- مساعدت:
 - (۱۱) او با کمک دوستانش توانست پروژه را به پایان برساند (Anvari & Givi, 2006)
- تقابل:
 - (۱۲) با این وضعیت اقتصادی، نمی‌توان آینده روشنی را پیش‌بینی کرد (فرهنگ سخن، ۱۳۸۳).
 - (۱۳) با این شرایط نمی‌توان کار کرد (فرهنگ سخن، ۱۳۸۳).
- نسبت:
 - (۱۴) متناسب با معیارهایی که او در نظر گرفته بود (پیکره گفتاری؛ Haig & Rsakh-Mahand, 2022).
 - (۱۵) فرهنگ من فرق می‌کرد با فرهنگ مردم اینجا (پیکره گفتاری؛ Haig & Rsakh-Mahand, 2022).

^۱ Companion

^۲ co-participant

^۳ Manner

^۴ Cause

- با وجود:

(۱۶) با آن همه کوشش کاری را پیش نبرد (Anvari & Givi, 2006)

- جنس:

(۱۷) این خانه با چوب ساخته شده است (Abdolkarimi & Changizi, 2019)

(۱۸) با این مواد ساخته شده (فرهنگ سخن، سال: ۱۳۵).

هر حرف اضافه، دارای معانی متعددی است که به همین دلیل، جزو عناصر چندمعنایی زبان محسوب می‌شود. حروف اضافه دارای یک معنای اصلی و کانونی هستند که به آن «مفهوم پیش‌نمونه‌ای» می‌گویند و دیگر معانی حروف اضافه، نوعی (معنای متمایز)، نوعی شباهت یا ارتباط با مفهوم پیش‌نمونه‌ای دارند (وحیدی فردوسی و همکاران، ۲۰۱۷). مواردی مانند اولین معنای تأییدشده (مفهوم پیش‌نمونه)، غلبه و چیرگی معنا در شبکه معنایی، استفاده در ساخت‌های ترکیبی و رابطه با دیگر حروف اضافه مکانی در تعیین معنای پیش‌نمونه‌ای، در نظر گرفته می‌شود (Tyler & Evans, 2003).

در مورد حرف اضافه «با»، دو مفهوم پیش‌نمونه‌ای در زبان فارسی در نظر گرفته می‌شود؛ به بیان دیگر، همان‌طور که در نقشه معنایی نروگ (۲۰۱۰) مشخص شده، دو مفهوم «ابزار و همراهی» مفاهیم، پیش‌نمونه‌ای در مورد حرف اضافه «با» هستند. این دو مفهوم را می‌توان با طرح‌واره تصویری زیر نشان داد:



شکل ۲: طرح‌واره تصویری حرف اضافه «با»

در این طرح‌واره مشخص است که دو شکل مورد نظر، در همراهی با یکدیگر هستند و در طرح‌واره دوم نیز شکل مورد نظر، با ابزار طرح‌واره‌ای در ارتباط است.

۳. پیشینه پژوهش

طیف پژوهش‌های انجام شده بر آموزش حروف اضافه، به‌طور اعم و به‌خصوص حرف اضافه «با» به زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان گسترده نیست و هیچ‌یک از آثار موجود، به تفصیل به این مورد نپرداخته‌اند؛ جز یک مورد که این حرف اضافه را همراه با سه حرف اضافه دیگر بررسی کرده است. کلانتری درون‌کلا (۱۳۹۵)، ضمن تقسیم حروف اضافه به دو دسته ساده و مرکب، از طرح‌واره تصویری، برای آموزش حروف اضافه «در»، «با»، «از»، «به» استفاده کرده است. تفاوت پژوهش او، با پژوهش حاضر در این است که کلانتری درون‌کلا (۱۳۹۵) تنها یک طرح‌واره و یک نقش «با» را بررسی کرده است؛ در حالی که در پژوهش پیش رو، همه نقش‌های پرکاربرد «با» در فرایند آموزش

مدّ نظر قرار گرفته است. در ادامه، به پژوهش‌های انجام شده در حوزه حروف اضافه و «با» از منظر زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان خواهیم پرداخت.

پژوهش‌های نخست در حوزه زبان‌شناسی صورت گرفته است و حرف اضافه «با» از منظر نقش‌های معنایی و همچنین سیر تحول آن، مورد بررسی قرار گرفته است. این پژوهش‌ها، از آن جهت مهم تلقی می‌شوند که یک الگوی کلی از نقش‌های معنایی و کاربردی، در جهت آموزش زبان فارسی در اختیار مدرسان قرار می‌دهند. در این میان، چهار پژوهش درباره حرف اضافه «با» انجام شده است. رضایی و قادری (۱۳۹۷) و مختاری و رضایی (۱۳۹۲) کاربردها و معانی متعدد حرف اضافه «با» را مورد مطالعه قرار داده‌اند. رضایی و قادری (۱۳۹۷) بیان می‌کنند که حرف اضافه «با»، حرفی اصولاً مکانی و مقوله‌ای شعاعی است که مفاهیم مربوط به آن از مفاهیم مرکزی؛ چون با هم بودن و داشتن منشعب می‌شوند. این پژوهش، نموداری پیشنهادی برای برخی از مفاهیم مقوله شعاعی «با» در زبان فارسی ارائه می‌دهد. این نمودار، در کنار توجیه ارتباط معانی متفاوت این حرف اضافه، توانسته است بازنمایی‌های منطقی کاربردهای متنوع این حرف اضافه را توجیه کند. از طرف دیگر، مختاری و رضایی (۱۳۹۲)، حرف «با» را دارای شبکه معنایی منسجمی می‌دانند که در آن مفاهیم گوناگون این حرف اضافه، در قالب سه خوشه معنایی مختلف؛ شامل خوشه توافقی، تقابلی و وضعیتی، حول محور یک معنای سرنمونی که همان مجاورت و همراهی است، در قالب ساختار شعاعی قرار گرفته‌اند. محمدی‌راد و راسخ‌مهند (۲۰۱۷) نیز در پژوهشی رده-شناختی، معانی متعدد حرف اضافه «با» را در زبان‌های ایرانی؛ از جمله فارسی، مورد مطالعه قرار داده‌اند و با توجه به نقشه معنایی نروگ^۱ (۲۰۱۰) درمجموع، پنج نقش معنایی برای این حرف اضافه در نظر گرفته‌اند و به مقایسه آن با سایر زبان‌های ایرانی پرداخته‌اند؛ اما در بین این پژوهش‌ها، عبدالکریمی و چنگیزی (۱۳۹۸)، رویکردی در زمانی به این حرف اضافه داشته‌اند و کارکردهای حروف اضافه «با» در حوزه معنی‌شناسی و در چارچوب تحلیل مؤلفه‌ای، معنی را با استفاده از داده‌های تاریخی زبان فارسی بررسی کردند. بر اساس شواهد تاریخی و بررسی‌های معنایی، پانزده مورد کارکرد معنایی برای حرف اضافه «با» نشان دادند که عبارتند از؛ همراهی، کمک و یاری، رابطه، مقابله، مالکیت، برابری و هم‌سانی، ابزار، جنس، شیوه، عاملیت (کنش‌گری) مقایسه، تضاد و معاوضه.

پژوهش‌هایی که پیرامون حرف اضافه «با» بودند، در مواردت بالا به‌طور خلاصه عنوان شد. از آنجایی که پژوهش حاضر، در پی آموزش این حرف اضافه به شیوه شناختی است، نگارندگان، سایر پژوهش‌هایی که در حوزه آموزش حرف اضافه انجام شده است را نیز بررسی کرده‌اند که در ادامه به اختصار عنوان خواهد شد. پژوهش نخست را اسماعیل فرجی (۱۴۰۱) درباره حروف اضافه به‌طور کلی انجام داده و روش‌های نوین تمرین کلاسی از

^۱ Narog

نوع عینی، بهره‌گیری از ابزار وسایل پیرامون، تمرکز بر معنای اصلی و کانونی حروف اضافه، بهره‌گیری از تکنیک‌های تصویری، خوانش متن و استخراج حروف را برای آموزش بهتر و کارآمدتر حروف اضافه فارسی ارائه کرده است.

گلفام و یوسفی راد (۲۰۱۰)، با رویکردی شناختی، بر آموزش حروف اضافه مکانی و به‌طور خاص درباره حرف اضافه «در» پرداخته‌اند. این مقاله سعی دارد، نشان دهد که معانی متفاوت «در» یک شبکه شعاعی از روابط را نشان می‌دهد که اعضای آن، رابطه‌ای اختیاری ندارند؛ بلکه رابطه آن‌ها از طریق واژگان اصولی و تکرارشونده است. سرنمون معنی «در» در این مقاله، معنی مکانی است. وحیدی فردوسی و همکاران (۱۳۹۷)، با تکیه بر رویکرد معنی‌شناسی شناختی و طرح‌واره‌های تصویری آن، رهیافت جدیدی جهت یادگیری معنادار و ماندگارتر حرف اضافه «از» ارائه کرده‌اند که مبنای آن، مدل ترکیبی متن، تصویر و تمرین بوده است. بادامداری و همکاران (۱۴۰۱) و رقیب‌دوست و مختاری (۱۴۰۱) حرف اضافه «به» را مورد مطالعه قرار داده‌اند. بادامداری و همکاران (۱۴۰۱) براساس چارچوب شناختی، با استفاده از مدل ترکیبی متن و تصویر (با کمک پرده‌نگار و پوستر)، روش کارآمدی را برای آموزش و یادگیری مفاهیم عینی و انتزاعی این حرف اضافه نشان داده‌اند. هم‌راستا با این پژوهش، رقیب‌دوست و مختاری (۱۴۰۱) به کمک رویکرد معنی‌شناسی واژگانی شناختی، ابتدا شبکه معنایی حروف اضافه «به» را به‌دست آوردند و سپس محتوایی منسجم برای آموزش کاربردهای گوناگون این حروف اضافه، با رویکرد شناختی را مطرح و درس‌نامه‌ای با محوریت حروف اضافه پیشنهاد کردند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش در پی آن است که با کمک شیوه معنی‌شناسی شناختی، حرف اضافه «با» را به فارسی‌آموزان آموزش دهد؛ تا با روش نوین شناختی، درک بهتری از این حرف اضافه در فارسی داشته باشند. به این منظور، نگارندگان، شیوه زیر را اتخاذ کرده‌اند:

- نخست؛ معانی متعدد حرف اضافه «با»، با کمک فرهنگ سخن انوری (۱۳۸۱)، پیکره گفتاری فارسی (هیگ و راسخ مهند، ۲۰۲۲) و نقشه معنایی نروگ (۲۰۱۲، ر.ک. محمدی‌راد و راسخ‌مهند، ۲۰۱۴) استخراج شده است.
- سپس تعداد ۱۶ نفر از فارسی‌آموزان مرکز زبان فارسی دانشگاه بوعلی‌سینای همدان، انتخاب شده‌اند. رده سنی زبان‌آموزان بین ۲۰ تا ۵۰ سال بوده است و همه آن‌ها، زبان‌آموز سطح پیشرفته زبان فارسی بوده‌اند. این زبان‌آموزان، همه از کشور عراق بودند و زبان مادری آن‌ها عربی است.
- سپس فارسی‌آموزان در دو گروه ۸ نفره نمونه و شاهد قرار گرفتند و در نتیجه، پژوهش پیش‌رو، روشی آزمایشی را لحاظ کرده است.

- پس از آن، از هر دو گروه، پیش‌آزمونی گرفته شده است. در پیش‌آزمون، جملاتی حاوی حروف اضافه «با» و سایر حروف اضافه، در معانی متعدد، در تقابل با سایر حروف اضافه، به زبان‌آموزان هر دو گروه ارائه شد. در این پیش‌آزمون، توانایی زبان‌آموزان در سه سطح، درک تشخیص و تولید مورد آزمایش قرار گرفت. به این منظور، در ابتدا پاراگراف کوتاهی به آنان داده شد تا حرف اضافه با را با معانی متعدد از آن استخراج کنند (درک: مجموع ۸ نمره)؛ سپس از آنان خواسته شد؛ تا به سوالات چهارگزینه‌ای پاسخ دهند^۱ (تشخیص) و درنهایت نیز از آنان خواسته شد که جملاتی با حرف اضافه «با» بنویسند. (تولید: مجموع ۱۰ نمره). این آزمون، حاوی ۲۰ سوال ۱ نمره‌ای و در مجموع ۲۰ نمره بود. به‌منظور بررسی روایی پیش‌آزمون، از سایر مدرسان نیز کمک گرفته شد. لازم به ذکر است؛ مدت کل آزمون ۴۵ دقیقه بوده است.
- آموزش گروه نمونه و شاهد، طی ۳ هفته و هر هفته دو جلسه انجام شده است و در مجموع، ۶ جلسه و در هر جلسه، ۳۰ دقیقه به این موضوع پرداخته شده است. خلاصه جلسات در جدول زیر نمایان است:

جدول ۱: خلاصه تکالیف ۶ جلسه‌ای

جلسات	تکالیف
جلسه اول	برگزاری پیش‌آزمون در دو گروه شاهد و نمونه
جلسه دوم	آموزش معانی پیش‌مونه‌ای حرف اضافه با یعنی «همراهی و ابزاری»
جلسه سوم	آموزش معانی «حالت و علت»
جلسه چهارم	آموزش معانی «مشارکت و مساعدت و تقابل»
جلسه پنجم	آموزش معانی «نسبت، تضاد یا وجود، جنس»
جلسه ششم	برگزاری پس‌آزمون

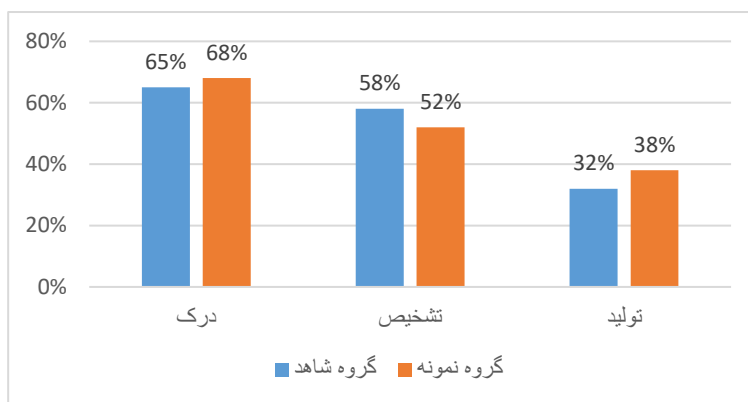
- پس از آن با روش معنی‌شناسی شناختی لانگاکر (۱۹۸۷) و طرح‌واره‌های تصویری (جانسون، ۱۹۸۷) به زبان‌آموزان گروه نمونه، معانی متعدد حرف اضافه با و کاربردهای آن آموزش داده شد.
- در طی این مدت، گروه شاهد، به شیوه سنتی، با معانی متعدد این حرف اضافه آشنا شدند.
- پس از آن، در جلسه ششم از دوره، پس‌آزمونی از زبان‌آموزان هر دو گروه گرفته شد و معانی متعدد حرف اضافه «با» در جملات گوناگون مورد آزمون قرار گرفت.

^۱ سوالات پیش‌آزمون در بخش پی نوشت مقاله موجود است.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

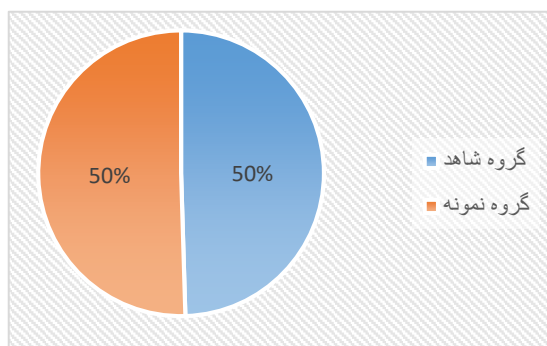
۵.۱. ارائه داده‌ها

در بخش تحلیل زبان آموزان، گروه نمونه و شاهد به دو روش متفاوت آموزش داده شدند. در گروه شاهد، از شیوه سنتی و در گروه نمونه، از شیوه معنی‌شناسی شناختی برای آموزش حرف اضافه «با» بهره گرفته شد. همان‌طور که پیش‌تر ذکر شد، در ابتدا پیش‌آزمونی از زبان آموزان گرفته شد که نتایج آن در نمودارهای زیر نمایان است. در نمودار اول، نتایج پیش‌آزمون، در سه سطح درک، تولید و تشخیص، در هر دو گروه نشان داده شده است:



نمودار ۱: عملکرد گروه شاهد و نمونه در پیش‌آزمون در سه بخش درک، تشخیص و تولید

همان‌طور که از نمودار بالا پیداست، عملکرد هر دو گروه، در سه بخش درک، تشخیص و تولید، تفاوت معناداری ندارد و تقریباً مشابه است. هر دو گروه در بخش تولید، دارای امتیاز کمتری بوده‌اند و عملکرد زبان آموزان در بخش درک، قابل قبول است. در بخش تشخیص، نمره متوسطی را کسب کرده‌اند. پس از آن، عملکرد کلی زبان آموزان، در قالب نمودار زیر به‌دست آمده است:



نمودار ۲: میانگین کلی عملکرد گروه شاهد و نمونه در پیش‌آزمون

۱.۱.۵. واکاوی داده‌ها

۱.۱.۱.۵. آموزش سنتی

در آموزش سنتی، به گروه شاهد به شیوه تکرار و تمرین کاربردهای متفاوت حرف اضافه با آموزش داده شد. در این روش، حرف اضافه بر روی تابلو نوشته شده و معانی متفاوت آن، در جملات مختلف آورده می‌شود. در این روش نیز این حرف اضافه، طبق جدول، خلاصه تکالیف، آموزش داده شد و مراحل هر دو گروه یکسان بود. به بیان دیگر، ابتدا پیش‌آزمون گرفته شد؛ سپس طی ۴ جلسه، کاربردهای متفاوت حرف اضافه با آموزش داده شد و در نهایت، پس‌آزمون گرفته شد. شایان ذکر است که جملات به کار برده شده، هم در روش سنتی و هم در روش شناختی، در هر دو گروه یکسان است.^۱

- به این ترتیب در جلسه دوم، معانی پیش‌نمونه‌ای حرف اضافه «با»؛ یعنی «همراهی و ابزاری» در قالب جملات متفاوت آموزش داده شد و زبان‌آموزان، با تمرین و تکرار یاد گرفتند.
- در جلسه سوم، معانی «حالت و علت» به شیوه تکرار و تمرین، آموزش داده شد.
- در جلسه چهارم، «مشارکت و مساعدت و تقابل» به عنوان کاربردهای دیگر حرف اضافه «با» به زبان‌آموزان آموزش داده شد.
- در جلسه پنجم، زبان‌آموزان آخرین کاربردهای حرف اضافه «با»؛ یعنی «نسبت، تضاد یا وجود، جنس» را به صورت جملات، با تکرار و تمرین فراگرفتند.

لازم به ذکر است؛ زمان آموزش، تکرار و تمرین، در گروه شاهد کاملاً برابر با گروه نمونه بود.

۱.۱.۲. آموزش حرف اضافه «با» رویکرد معنیشناسی شناختی

لانگاکر (۱۹۸۷) و جانسون (۱۹۸۷) طرح‌واره‌های تصویری را مهم‌ترین بخش از معنانشناسی شناختی عنوان می‌کنند و بر این باورند که چنین طرح‌واره‌هایی، صورت بازنمایی مشترک در ادراک، خاطره و معانی را تشکیل می‌دهند. در مفهوم طرح‌واره‌های تصویری، دو مفهوم شیء متحرک و زمینه ثابت مطرح می‌شود و منظور این است که هر حرف اضافه، دارای چند معناست که با توجه به مفهوم متحرک، ثابت و روابط فضایی و ترکیبی، قابل ادراک است. با استفاده از این روش، مدرسان آموزش زبان، می‌توانند با کمک طرح‌واره‌های تصویری و متن، مفاهیم متعدد حروف اضافه را بهتر به زبان‌آموزان آموزش دهند. به باور جانسون (۱۹۸۷) با کمک طرح‌واره‌های تصویری، شکل «تصویری» مفهوم به عنوان «الگوی پویا» تبیین می‌کند که «تقریباً همانند ساختار انتزاعی تصویر عمل می‌کند و به همین دلیل، دامنه گسترده‌ای از تجربیات مختلف را که از ساختار تکرارپذیری مشابهی برخوردارند، به یکدیگر پیوند می‌دهد.» الگوها در نظر ما، به مثابه ساختارهایی معنادار و عموماً در سطح حرکات بدنی ما در

^۱ جملات کاربردی هر دو گروه در پی نوشت ارائه شده است.

فضا، دستکاری‌های ما در اشیاء، و تعاملات ادراکی ما ظاهر می‌شوند. بر این اساس، معانی متعدد حروف اضافه، جسمی شده می‌شوند و در نتیجه، تجسم و به خاطر سپردن آن در ذهن زبان‌آموزان آسان می‌شود.

در ادامه، گروه نمونه با کمک طرح‌واره‌های تصویری و متن، مورد آموزش قرار می‌گیرند. نتایج این آزمایش می‌تواند تاثیر بسزایی در آموزش زبان به‌خصوص مفهوم حرف اضافه داشته باشد. با توجه به این موضوع، نگارندگان به همان ترتیب جلساتی که در بخش روش پژوهش گفته شد، آموزش حرف اضافه با را در بستر معنی‌شناسی شناختی انجام دادند. در گروه نمونه، در طی ۴ جلسه، حرف اضافه با با توجه به طرح‌واره‌های تصویری، به زبان‌آموزان آموزش داده شد. در ادامه، خلاصه آموزش در هر جلسه عنوان شده است:

- جلسه دوم: در جلسه اول، معانی پیش‌نمونه‌ای حرف اضافه «با» یعنی «همراهی و ابزاری» در قالب رویکرد شناختی آموزش داده شد. به این صورت که در ابتدا جملاتی حاوی این حرف اضافه با معانی همراهی و ابزاری، به‌صورت تصویر به زبان‌آموزان نشان داده شد. پس از آن، طرح‌واره مربوط به این تصاویر و معانی نیز به زبان‌آموزان آموزش داده شد. در شکل زیر، جملات و تصاویر مربوط به جلسه اول، قابل مشاهده است:^۱

معنی	متن	طرح‌واره تصویری	تصویر
همراهی	حسن با علی به کوه رفت.		
	مریم هر روز با خانواده غذا می‌خورد.		
ابزاری	نجار با اره چوب را برید.		
	پدرم با آچار ماشین را تعمیر کرد.		

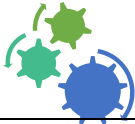
^۱ عکس‌ها از منابع اینترنتی استخراج شده است.

- جلسه سوم: در جلسه دوم نیز به همان ترتیب جلسه اول، جملات دارای معنای حالت و علت به صورت تصویری و سپس در قالب طرحواره ها به زبان آموزان آموزش داده شد و به این ترتیب، زبان آموزان تا به اینجا، با چهار معنی این حرف اضافه آشنا شدند.

معنی	متن	طرحواره تصویری	تصویر
حالت	محمد با عجله به مدرسه رفت.		
	پسر با ناراحتی به گلدان شکسته نگاه کرد.		
باز	برادرم با گاز مسموم شد.		
	دایناسورها با شهاب سنگ مردند.		

- جلسه چهارم: در طی این جلسه مدرس از طرحواره های تصویری همراه با جملات برای آموزش حرف اضافه با با معانی «مشارکت و مساعدت و تقابل» استفاده کرده است.

معنی	متن	طرحواره تصویری	تصویر
مشارکت	رئیس هر روز با کارمند دعوا می‌کرد.		
	سعید هر روز تلفنی با نامزدش صحبت می‌کند.		
مساعدت	مریم با مادرش لباس را دوخت.		

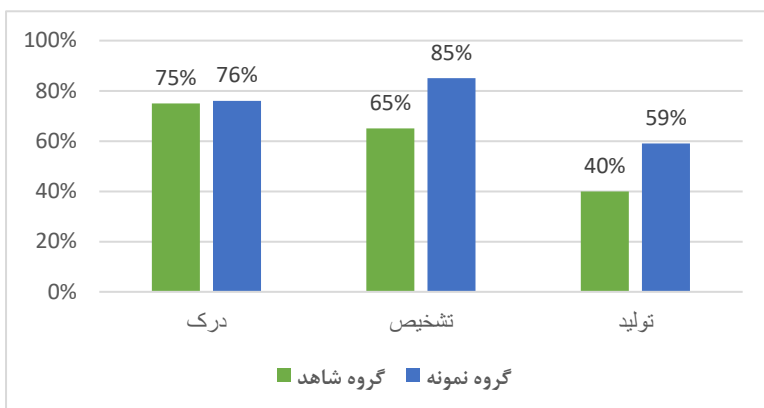
		پدرم با عمویم تلویزیون را تعمیر کردند.	تقابل
		با این پول نمی‌توانی ماشین بخری.	
		با این مقدار آب نمی‌توانی فرش را بشویی.	

- جلسه پنجم: در این جلسه مدرس همراه با تصاویر و متن و طرحواره تصویری معانی «نسبت، تضاد یا وجود، جنس» را به زبان آموزان آموزش می‌دهد.

معنی	متن	طرحواره تصویری	تصویر
نسبت	ترکیه یک کشور با پوشش‌های متنوع است.		
	متناسب با فرم بدن، لباس انتخاب کنید.		
وجود	با وجود بعضی از فامیلا نیازی به دشمن نیست.		
	با وجود همسرم خوشبختم.		
نسب	این عروسک را با پارچه ساخته‌اند.		
	با چوب می‌شود صندلی درست کرد.		

۶. تفسیر داده‌ها

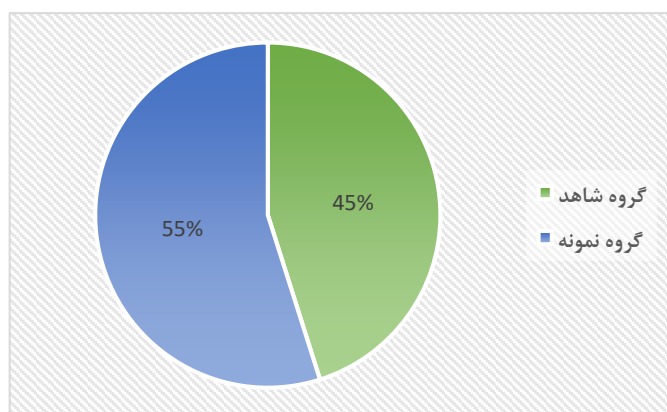
پس از آموزش حرف اضافه «با» در دو گروه نمونه و شاهد، زبان آموزان هر دو گروه، با معانی متفاوت این حرف اضافه با رویکرد سنتی و شناختی آشنا شدند. پس از آن، پس‌آزمونی از زبان‌آموزان گرفته شد. در پس‌آزمون، در سه بخش جداگانه، درک، تشخیص و تولید زبان آموزش مورد آزمایش قرار گرفتند. نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون و صورت سوال‌ها کاملاً یکسان طراحی شده است و زبان‌آموزان باید در فاصله زمانی ۴۵ دقیقه، به سوالات پس‌آزمون پاسخ می‌دادند. پس از بررسی نتایج، عملکرد هر دو گروه در بخش پس‌آزمون، در نمودار زیر نمایان است:



نمودار ۳: عملکرد گروه شاهد و نمونه در پس‌آزمون در سه بخش درک، تشخیص و تولید

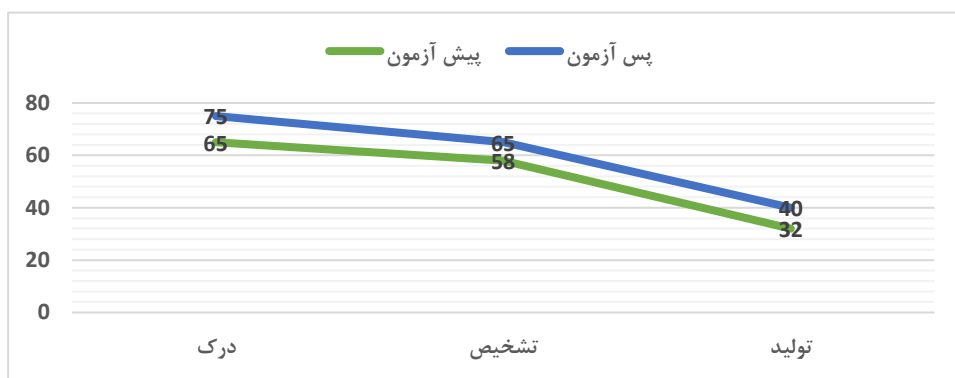
در بخش پس‌آزمون، عملکرد دو گروه شاهد و نمونه، در نمودار بالا قابل مشاهده است. در بخش درک، تفاوت معناداری بین گروه شاهد و نمونه مشاهده نمی‌شود و هر دو گروه تقریباً سطح مشابهی را نشان می‌دهند. درک در این مرحله، توانایی استخراج حرف اضافه «با» در معانی متعدد بوده است. به نظر می‌رسد؛ هر دو رویکرد سنتی و شناختی در این خصوص، هم‌راستا با یکدیگر عمل کرده‌اند و نتایج هر دو گروه به هم بسیار نزدیک است. درک یک زبان شاید ساده‌ترین بخش از مراحل زبان‌آموزی باشد و جزو مراحل اولیه آموزش به‌شمار می‌رود.

در مرحله تشخیص، گروه نمونه، عملکرد قابل قبولی را نشان می‌دهد. در صد این گروه، نسبت به گروه شاهد بیشتر است و در نتیجه می‌توان عنوان کرد؛ رویکرد شناختی تأثیر بسزایی در تشخیص حرف اضافه «با» در بین زبان‌آموزان داشته است. این عملکرد، در بخش تولید نیز قابل ملاحظه است. زبان‌آموزان گروه شاهد، در بخش تولید، عملکرد ضعیف‌تری نسبت به گروه نمونه داشته‌اند. در نمودار زیر، میانگین عملکرد گروه شاهد و نمونه در پس‌آزمون قابل مشاهده است:



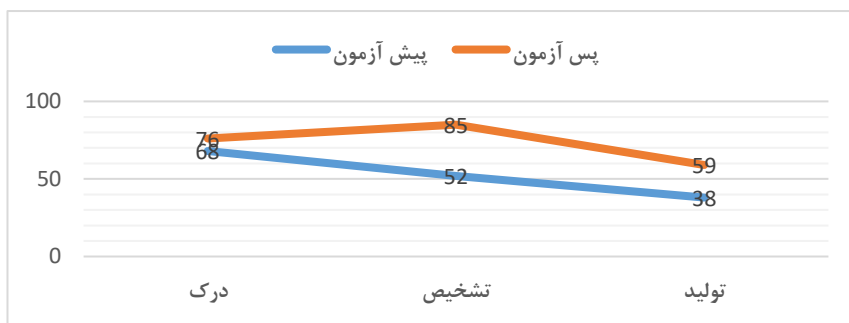
نمودار ۴: میانگین کلی عملکرد گروه شاهد و نمونه در پس آزمون

نمودار بالا، تفاوت بین دو گروه شاهد و نمونه را در پس آزمون نشان می‌دهد و همان‌طور که مشخص است، تفاوت معناداری بین دو گروه نمایان است. برای درک بهتر این موضوع، نمودار درصد پیشرفت هر دو گروه در پس آزمون و پیش آزمون، در قالب نمودارهای زیر ارائه شده است. در این نمودارها، پیشرفت زبان آموزان در مرحله پیش آزمون و پس آزمون، در سه سطح درک، تشخیص و تولید، مقایسه شده است:



نمودار ۵- درصد پیشرفت گروه شاهد

از نمودار بالا پیداست که زبان آموزان گروه شاهد، پس از طی کردن دوره، پیشرفت داشته‌اند؛ اما باید پیشرفت آن‌ها با گروه نمونه مقایسه شود:



نمودار ۶- درصد پیشرفت گروه نمونه

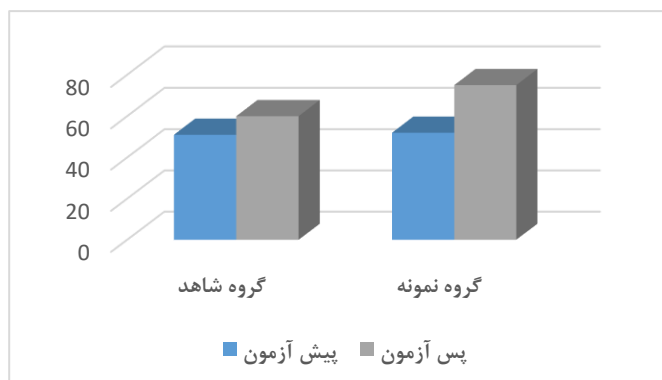
با مقایسه دو نمودار بالا، پیشرفت قابل ملاحظه گروه نمونه در برابر گروه شاهد نمایان است. در بخش تشخیص، پیشرفت معناداری ملاحظه می شود و در بخش تولید نیز گروه نمونه عملکرد خوبی از خود نشان داده است.

۷. نتیجه گیری

در مقاله حاضر، رویکرد معنی‌شناسی شناختی در تقابل با رویکرد سنتی مورد بررسی قرار گرفت. رویکرد معنی‌شناسی شناختی، بر پایه طرح‌واره‌های تصویری است که مفاهیم زبانی را با تصویری جسمی شده ارائه می‌دهد و به این ترتیب، با ثبت تصویر در ذهن انسان، فراگیری مفاهیم را آسان‌تر می‌کند. بر اساس این رویکرد، در این پژوهش، رویکرد معنی‌شناسی شناختی برای آموزش حرف اضافه «با» مورد استفاده قرار گرفته است، به بیان دیگر، زبان‌آموزان زبان فارسی (گروه نمونه)، با استفاده از رویکرد معنی‌شناسی شناختی، معناهای متعدد حرف اضافه را در بستری آزمایشی، هم‌راستا با گروه دیگر (گروه شاهد) در بستری سنتی فراگرفته‌اند. نتایج پژوهش آزمایشی حاضر به شرح زیر است:

- زبان‌آموزان گروه نمونه و شاهد در مرحله پیش‌آزمون، عملکردی مشابه داشتند.
- پس از طی شدن مراحل آموزشی چهار هفته‌ای، گروه نمونه عملکرد بهتری در بخش و تولید نشان دادند و نمودار پیشرفت، این نتیجه را تایید می‌کند.
- در مرحله پس‌آزمون، هر دو گروه نمونه و شاهد، عملکرد مشابهی در بخش درک داشته‌اند. شاید علت آن باشد که درک زبان، اولین و ابتدایی‌ترین مراحل، آموزش است.
- مقایسه نمودارهای پیشرفت گروه نمونه و شاهد، نشان می‌دهد که گروه نمونه، تفاوت معناداری با گروه شاهد در نتایج نهایی دارند و در نتیجه تاثیر مثبت رویکرد معنی‌شناسی شناختی را در آموزش حرف اضافه «با» برای فارسی‌آموزان تایید می‌کند.

در نمودار زیر، مقایسه دو گروه شاهد و نمونه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون، به شیوه تصویری قابل درک و مشاهده است:



نمودار ۶- مقایسه پیش آزمون و پس آزمون در دو گروه

همان‌طور که از نمودار بالا مشخص است، هر دو گروه شاهد و نمونه در پس‌آزمون، عملکرد مثبتی نسبت به پیش‌آزمون داشته‌اند؛ ولی عملکرد گروه نمونه در پس‌آزمون، اختلاف معناداری را با گروه شاهد نشان می‌دهد و گواه بر تاثیر بسزای رویکرد معنی‌شناسی شناختی در مبحث آموزش زبان است.

فهرست منابع:

- انوری، حسن. (۱۳۸۱). فرهنگ سخن. تهران: سخن.
- بادامدري، زهرا، عليزاده علي، اقبالي الناز، وحيدی فردوسی طاهره. (۱۴۰۱) کاربرد طرح‌واره‌های تصویری در آموزش حروف اضافه؛ مطالعه موردی حرف اضافه «به» در زبان فارسی. جستارهای زبانی؛ ۱۳ (۱): ۶۲۸-۵۹۷.
- راسخ‌مهند، محمد. (۱۳۸۹). درآمدی بر معنی‌شناسی شناختی: نظریه‌ها و مفاهیم. تهران: سمت.
- راسخ‌مهند، محمد. (۱۳۹۳). فرهنگ توصیفی نحو. تهران: علمی.
- رضایی، والی، قادری، سلیمان. (۱۳۹۷). تحلیلی نقش‌گرا از کاربردهای حرف اضافه «با» در زبان فارسی. مطالعات زبان‌ها و گویش‌های غرب ایران. ۶ (۲۳): ۳۷-۵۹.
- رقيب دوست شهلا، مختاری، شهره. (۱۴۰۲). آموزش حرف اضافه فارسی «به» به غیرفارسی‌زبانان بر پایه رویکرد شناختی. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. ۱۲ (۱): ۷۳-۱۰۰.
- عبدالکریمی سپیده، چنگیزی احسان. (۱۳۹۸) چندمعنایی و روند دستوری‌شدگی حرف اضافه «با» بر اساس تحلیل مؤلفه‌ای معنی. جستارهای زبانی؛ ۱۰ (۶): ۳۱۷-۲۸۵.
- کلانتری درون‌کلا، راحله، (۱۳۹۵)، بررسی بازخورد آموزش حروف اضافه ساده (با، به، از، در) به زبان‌آموزان غیرایرانی با رویکرد شناختی، مطالعات آموزش زبان فارسی، ۲ (۳): ۳۳-۶۲.

گلفام، ارسلان، و یوسفی راد، فاطمه. (۱۳۸۸). رویکرد معناشناسی شناختی به حروف اضافه مکانی زبان فارسی، از منظر آموزشی، مطالعه موردی: حرف اضافه در. پژوهش زبان‌های خارجی، - (۵۶ ویژه نامه انگلیسی)، ۱۶۷-۱۷۹.

مختاری، شهره و رضایی، حدائق. (۱۳۹۲). بررسی شناختی شبکه معنایی حرف اضافه «با» در زبان فارسی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. دوره ۵، شماره ۹. صص ۷۳-۹۴.

وحیدی‌فردوسی، طاهره، علیزاده، علی و بادامداری، زهرا. (۱۳۹۷). درس‌نامه آموزش حروف‌اضافه با رویکرد معنی-شناسی شناختی برای آموزش به غیرفارسی‌زبانان (مطالعه موردی: حرف‌اضافه «از»). زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. دوره ۹، شماره ۱۷. صص ۱۷۵-۲۰۲.

References:

- Abdolkarimi, Sepideh; Changizi, Ehsan.** (2019). *Polysemy and Grammaticalization of the Persian Preposition "bā" Based on Componential Analysis*. *Linguistic Inquiries*, 10(6), 285–317. [in Persian]
- Anvari, Hassan.** (2002). *Farhang-e Sokhan [Sokhan Dictionary]*. Tehran: Sokhan. [in Persian]
- Badamdari, Zahra; Alizadeh, Ali; Eghbali, Elnaz; Vahidifardusi, Tahereh.** (2022). *The Application of Image Schemas in Teaching Prepositions: A Case Study of the Persian Preposition "beh"*. *Linguistic Inquiries*, 13(1), 597–628. [in Persian]
- Golfam, Arsalan; Yousefiraad, Fatemeh.** (2009). *A Cognitive Semantics Approach to Persian Spatial Prepositions from an Educational Perspective: A Case Study of the Preposition "dar"*. *Foreign Language Research*, (56), 167–179. [in Persian]
- Haig, G & Rasekh-Mahand, M.** (2022). *HamBam: The Hamedan-Bamberg Corpus of Contemporary Spoken Persian*. Bamberg: University of Bamberg. (multicast.aspra.uni-bamberg.de/resources/hambam/) (date accessed)
- Heine, B.** (1995). Conceptual grammaticalization and prediction. In J. TAYLOR and R. MACLAURY (eds.) *Language and the Cognitive Construal of the World* 119-135. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Johnson, M.** (1987). *The Body in the Mind: The Bodily Basis of Meaning Imagination, and Reason*; Chicago: The University of Chicago Press.
- Kalantari Daronkola, Raheleh.** (2016). *Evaluating the Effectiveness of Teaching Simple Persian Prepositions (bā, beh, az, dar) to Non-Iranian Learners Using a Cognitive Approach*. *Persian Language Teaching Studies*, 2(3), 33–62. [in Persian]
- Kövecses, Z.** (2000). *Metaphor and emotion: Language, culture, and body in human feeling*. Cambridge University Press.
- Lakoff, G. & M. Johnson** (1990). *Metaphors We Live By*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G., & Johnson, M.** (1987). The metaphorical logic of rape. *Metaphor and Symbol*, 2(1), 73-79.
- Langacker, R. W.** (1987). *Foundations of cognitive grammar, Theoretical Prerequisites*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Mohammadirad, M., & Rasekh-Mahand, M.** (2017). Instrumental semantic map in Western Iranian languages. *STUF-Language Typology and Universals*, 70(4), 579-610.

- Mokhtari, Shahrzad; Rezaei, Hadaeq.** (2013). *A Cognitive Analysis of the Semantic Network of the Persian Preposition "bā"*. Linguistics and Khorasan Dialects, 5(9), 73–94. [in Persian]
- Narrog, H. & Ito. SH.** (2007). Reconstructing semantic maps: The comitative-instrumental area. *Language Typology and Universals/STUF* 60(4). 273–292.
- Narrog, H.** (2010). A diachronic dimension in maps of case functions. *Linguistic Discovery* 8(1). 233–254.
- Raghibdoost, Shahla; Mokhtari, Shahrzad.** (2023). *Teaching the Persian Preposition "beh" to Non-Persian Speakers Based on a Cognitive Approach*. Journal of Teaching Persian to Non-Persian Speakers, 12(1), 73–100. [in Persian]
- Rasekh-Mahand, Mohammad.** (2010). *An Introduction to Cognitive Semantics: Theories and Concepts*. Tehran: Samt. [in Persian]
- Rasekh-Mahand, Mohammad.** (2014). *Descriptive Dictionary of Syntax*. Tehran: Elmi. [in Persian]
- Rezaei, Vali; Ghaderi, Soleiman.** (2018). *A Functional Analysis of the Persian Preposition "bā"*. Studies of Western Iranian Languages and Dialects, 6(23), 37–59. [in Persian]
- Tyler, A., & Evans, V.** (2003). *The semantics of English prepositions, spatial scenes, embodied meaning and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vahidifardusi, Tahereh; Alizadeh, Ali; Badamdari, Zahra.** (2018). *A Cognitive Semantics-Based Textbook for Teaching Persian Prepositions to Non-Persian Speakers (Case Study: The Preposition "az")*. Linguistics and Khorasan Dialects, 9(17), 175–202. [in Persian]