



به نام خداوند بسیار بخشنده همیشه بخشنده



فصلنامه هنر زبان

مجله علمی بین‌المللی و چندزبانه «هنر زبان» باهدف انتشار پژوهش‌های اصیل با موضوع‌های مرتبط به حوزه زبان‌شناسی و زبان به‌صورت دسترسی آزاد منتشر می‌گردد. داوری محتوای ارسالی دراین نشریه به‌صورت دوسویه کور خواهد بود و به‌طور معمول چهل و پنج روز زمان نیاز دارد. این فصلنامه به‌صورت چاپی و الکترونیکی منتشر می‌شود و انتشار نسخه الکترونیکی برای نویسندگان هزینه‌ای ندارد. عنوان نشریه «هنر زبان» نامی است که به مطالعات حوزه‌های هنری زبان داده شده‌است. از نظر سنتی، هنر زبان به دو حوزه ادبیات و زبان مربوط می‌شود و زبان نیز خود به دو زیرشاخه زبان‌شناسی و زبان تقسیم می‌شود. دراین مجله در حوزه‌های یادشده، مقاله‌ها به‌اختیار نویسنده (گان) به زبان‌های فارسی، انگلیسی، عربی، روسی، فرانسه و تاجیکی پذیرفته می‌شوند.

براساس مجوز شماره ۷۷۰۰۹ مورخ ۱۳۹۴/۱۱/۲۶ و با تأیید معاون امور مطبوعاتی و اطلاع‌رسانی وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، این مجله به‌عنوان مجله علمی اجازه نشر یافت.

سر دبیر: دکتر شاهرخ محمدبیگی
صاحب امتیاز و دستیار سر دبیر: دکتر مهدی محمدبیگی
مدیر داخلی: فائزه محمدبیگی

اعضای هیئت تحریریه

دکتر اسحاق رحمانی، دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اکبر صیادکوه، استاد گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر اولنا مزه‌پوا، دانشیار انستیتوی زبان‌شناسی دانشگاه ملی تاراس شفتچنکو کیف، اوکراین.
دکتر جان‌اله کریمی‌مطهر، استاد گروه زبان و ادبیات روسی دانشگاه تهران، ایران.
دکتر جهاد حمدان، استاد گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه اردن، اردن.
دکتر حسین‌علی فلاح‌عبیدات، دانشیار گروه زبان‌شناسی مرکز زبان‌های دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر رحمان صحراگرد، استاد گروه زبان‌های خارجی و زبان‌شناسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر زهرا ابوالحسنی چیمه، دانشیار گروه زبان‌شناسی مرکز تحقیقات سازمان سمت، ایران.
دکتر سوسن جبری، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.
دکتر سید فضل‌الله میرقادری، استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر شاهرخ محمدبیگی، دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی دانشگاه شیراز، ایران.
دکتر گریگوری توکارف، استاد گروه شبکه‌شناسی زبان روسی دانشگاه دولتی شهر تولا، روسیه.
دکتر مبارک حنون، استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه قطر، قطر.
دکتر مرضیه یحیی‌پور، استاد گروه زبان و ادبیات روسی دانشگاه تهران، ایران.
دکتر موسی‌سامح ربابعه، استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه یرموک، اردن.
دکتر مهر النساء نغزیکووا، استاد زبان‌شناسی، گروه زبان روسی دانشگاه ملی، دوشنبه، تاجیکستان.
دکتر ولادیمیر ایوانف، استاد گروه زبان‌شناسی زبان‌های ایرانی دانشگاه دولتی مسکو، روسیه.

آدرس: شیراز، خ زند، کوچه ۳۸، ساختمان هشت
کد پستی: ۷۱۳۵۷۴۳۱۶۶
تلفاکس: ۰۰۹۸ - ۷۱ - ۳۲۳۱۶۲۵۹
شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۶۵۲۶
شاپا الکترونیکی: ۲۵۳۸ - ۲۷۱۳
شیراز-ایران

وبسایت: www.languageart.ir
journalhz@gmail.com

راهنمای نگارش و شرایط پذیرش مقاله یا گزارش

- زبان نگارش به‌اختیار نویسنده (گان) می‌تواند فارسی، انگلیسی، عربی، فرانسه، روسی و یا تاجیکی باشد.
- محتوای ارسالی به مجله باید حاصل تحقیق، پژوهش و یا ترجمه نویسنده (گان) باشد.
- محتوای ارسالی در مجله دیگری به‌چاپ نرسیده و هم‌زمان به مجلات داخلی و خارجی ارسال نشده باشد. مجله، ترجمه را به‌شرط ارسال مقاله اصلی به هیئت تحریریه مجله و ارجاع به مجله اصلی می‌پذیرد.
- ساختار محتوای ارسالی می‌تواند مقاله یا گزارش باشد و باید دارای عنوان، چکیده بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ کلمه و واژگان کلیدی از ۳ تا ۷ کلمه، مقدمه، متن اصلی، نتیجه‌گیری و فهرست منابع باشد. قابل‌ذکر است محتوای ارسالی فارغ از زبانش باید دارای عنوان، چکیده و واژگان کلیدی به زبان انگلیسی روان نیز باشد. حجم مناسب متن برای گزارش به طور متوسط بین ۱۵۰۰ تا ۲۵۰۰ کلمه و برای مقاله ۲۵۰۰ تا ۵۰۰۰ واژه است.
- صفحه عنوان مقاله: دارای عنوان کامل مقاله، نام و نام‌خانوادگی، دانشگاه و مرتبه علمی، تلفن و رایانامه (دانشگاهی) نویسنده (گان) باشد.
- ارجاعات در متن مقاله: در میان دو کمانک (،)، شامل نام‌خانوادگی نویسنده، سال انتشار منبع و شماره صفحه باشد (خانلری ۲۰۱۳، ۹۲).
- منابع مورد استفاده در متن براساس استاندارد هاروارد تنظیم شوند:
- کتاب: نام‌خانوادگی، نام، تاریخ انتشار (داخل پرانتز)، عنوان اثر اصلی و فرعی (مورب یا /یتالیک)، محل نشر: ناشر، صفحه.
- مقاله: نام‌خانوادگی، نام و تاریخ انتشار داخل پرانتز، عنوان مقاله، نام مجله یا مجموعه مقالات (مورب)، دوره یا سال و شماره برای مجله، محل نشر و ناشر، صفحه شروع و صفحه پایان مقاله.
- منابع اینترنتی: نام‌خانوادگی، نام، عنوان اثر، نشانی کامل پایگاه اینترنتی، تاریخ مراجعه به سایت.
- مجله حق رد یا چاپ و ویرایش محتویات ارسالی را برای خود محفوظ می‌داند.
- فایل پذیرش‌شده با فرمت ورد ۲۰۰۷ است که کل متن به‌صورت تک‌ستونی و در سایز A4 با حاشیه ۲/۵۴ سانتیمتر از همه‌طرف تایپ شده و اندازه فونت انتخابی برای همه زبان‌ها ۱۱ باشد. نوع فونت در زبان فارسی (B Lotus)، زبان عربی (Adobe Arabic) و زبان انگلیسی (Times New Roman) باشد. فواصل بین تمام خطوط مقاله ۱ واحد باشد، بعد و پیش از پاراگراف فاصله‌ای نباشد.
- مقاله تنها با ارسال به سایت مجله: <http://www.languageart.ir> پذیرفته می‌شود.

فصلنامه «هنر زبان» علاوه بر سایت مجله در پایگاه‌های مختلف معتبر داخلی و بین‌المللی که نام و نشان آن‌ها در این صفحه و همچنین در فهرست ایندکس سایت موجود است، نمایه شده و مقالات آن به صورت آزاد قابل دسترسی است.



پایگاه استنادی علوم جهان اسلام

شایان ذکر است طبق تفاهم‌نامه شماره ۹۶/۱ مورخ ۱۳۹۶/۵/۱ فی مابین انجمن ایرانی زبان‌و ادبیات روسی و فصلنامه «هنر زبان»، این نشریه با انجمن مذکور همکاری می‌کند. برخی از مقالات مربوط به حوزه زبان‌و ادبیات روسی این نشریه حاصل فعالیت مشترک با انجمن ایرانی زبان‌و ادبیات روسی است.



ضریب تاثیر مجله هنر زبان در پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) قرار گرفته است

The impact factor of Journal of *Language Art* is available in the Islamic World Science Citation Database (ISC)

فهرست

- ۳۰-۷ بررسی کتب فارسی متوسطه دوم از منظر شاخص‌های ادبیات تعلیمی
منصور نیک پناه و احمدنور وحیدی
- ویژگی‌ها و نارسایی‌های زبان حماسی در خاوران‌نامه و حمله حیدری
باذل
۵۰-۳۱ صدیقه کریمی
- حالت‌های اعراب در زبان عربی فصیح و لهجه عُمانی [به عربی]
۶۶-۵۱ راشد علی البلوشی
- محدودیت‌های پژوهشی در دوران همه‌گیری: تحلیل آینده‌نگر با روش
ترکیبی [به انگلیسی]
۷۶-۶۷ لطیفه سلّام
- بررسی شناخت کوانتومی در رمان «خانه برگ‌ها» اثر
مارک ز. دانیلفسکی [به انگلیسی]
۹۲-۷۷ مهدیه عباسی و سیدشهاب‌الدین ساداتی
- تأثیر یادگیری الکترونیکی بر ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان
با ناتوانی‌های یادگیری: مروری بر مطالعات پیشین [به انگلیسی]
۱۰۶-۹۳ یاسمین حمدی باشا



بررسی کتب فارسی متوسطه دوم از منظر شاخص‌های ادبیات تعلیمی

دکتر منصور نیک پناه^۱

دانشیار زبان و ادبیات فارسی، مجتمع آموزش عالی سراوان،
سراوان، ایران

دکتر احمدنور وحیدی^۲

استادیار زبان و ادبیات فارسی، مجتمع آموزش عالی سراوان،
سراوان، ایران

(تاریخ دریافت: ۹ تیر ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۷ شهریور ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۹ اسفند ۱۴۰۲)

آثار ادبی در بر دارنده ذخایر ذیقیمتی از ارزش‌ها و عقاید جامعه مورد نظر است که نوع بازتاب این شاخص‌ها بیانگر نگرش فرهنگی به آن جامعه و در عین حال نیازهای فرهنگی است. ادبیات فارسی با توجه به اهمیتی که ایرانیان نسبت به شعر و نثر دارند و در عین حال کثرت شعرا و نویسندگان جلوه متفاوتی نسبت به سایر ممالک دارند. کتب فارسی متعلمان ایرانی عصاره و چکیده‌ای از این باورها و نیازهاست که برای دانش‌آموزان تهیه و تدوین می‌گردد. اینکه این ارزش‌ها در کتب مورد نظر بازتاب دارد و یا میزان بازتاب آنها در چه حد است و آیا این بسامدها جوابگو نیاز متعلمان در متوسطه دوم، با عنایت به شرایط سنی و نیازهایشان، است، سوالی است که در این پژوهش در پی پاسخگویی به آن هستیم. این پژوهش از نوع توصیفی تحلیلی و به روش کتابخانه‌ای بر اساس کتب فارسی متوسطه دوم به انجام رسیده‌است. در پایان پژوهش مشخص شد که در بازبینی این کتب نیاز به انجام اصلاحاتی در بخش‌هایی از این شاخص‌ها می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: ادبیات تعلیمی، شاخص‌های فرهنگی، کتب فارسی، متوسطه دوم.

¹ E-mail: m.nikpanah@saravan.ac.ir

©(نویسنده مسؤول)

² E-mail: ahmadnoorvahidi@gmail.com

مقدمه

دانش‌آموزان بسترهای بکر و دست‌نخورده‌ایی هستند که در اختیار نظام آموزش و پرورش قرار گرفته‌اند و قاعدتا نوع بذر پاشی و حراست ما به عنوان متولیان نظام آموزشی در کیفیت محصول تاثیر دارد. در این سیستم تعلیم و تربیت هر یک از مقاطع تحصیلی ارزش و اعتبار ویژه دارد و به طبع نیازهای فرهنگی و تعلیمی خود را می‌طلبند. رویکرد تربیتی در کتب مدارس فارغ از حسن و قبح آن از درونمایه‌ای اصلی محسوب می‌شود. این اصل در کتب فارسی که حامل ارزش‌های فرهنگی سرزمین در ادوار مختلف تاریخش می‌باشد از جایگاه و شان ویژه برخوردار است. به گونه‌ایی که نگرش سریع و گذرا به این آثار ما را متوجه این ارزش‌های تعلیمی می‌نماید.

هر که در خردیش ادب نکنند در بزرگی فلاح از او بر خاست
چوب‌تر را چنان که خواهی پیچ نشود خشک جز به آتش راست

(سعدی ۱۳۶۸، ۱۵۴)

از دیدگاه شیخ شیراز هیچ چیز از فرهیختگی و تربیت یافتگی و به اصطلاح شاعر از «داروی تربیت» بهتر از بیماری بی‌دانشی و به اصطلاح او از «علت نادانی» بدتر نیست (معبودی ۱۳۸۵، ۱۰۵)

داروی تربیت از پیر طریقت بستان کادمی را بتر از علت نادانی نیست

(سعدی ۱۳۶۸، ۷۰۸)

در جامعه امروزی با عنایت به آسیب‌های مختلفی که متوجه آحاد جامعه به ویژه نسل جوان و آینده‌دار است، ضرورت پرداختن به این اصول از اهمیت بیشتری برخوردار می‌شود. «از نظر اجتماعی سرمایه‌های واقعی هر جامعه نیروهای جوان و نوجوان هستند که آینده جامعه را می‌سازند و اینکه عصر حاضر، عصر گسترش اطلاعات و ارتباطات و صنعتی شدن جوامع و تنوع و کثرت نیازها با انفجار اطلاعات همراه است» (مرزوقی و دهقانی ۱۳۹۸، ۲). پایه این امر جهت پرورش و تربیت نسل آینده‌دار بی‌گمان آموزش و پرورش است. «انسان موجودی پیچیده است و تربیت او به سادگی امکان پذیر نیست و تمامی نهادهای رسمی کشور به خصوص آموزش و پرورش مسئولیت تحقق تربیت دینی در کشور را عهده‌دار می‌باشند و حفظ دین به عنوان زیربنای جامعه و تداوم فرهنگ دینی در آن، از طریق تربیت امکان پذیر است» (کشاوری ۱۳۸۷، ۱). تاکید همیشگی دست اندرکاران امر آموزش نسبت به حساسیت‌های

تربیتی و تأکید بر جذب معلمان متحلی^۱ به صفات و خصوصیات انسانی و اسلامی بخشی از کار است که در این مقال فعلاً نگارنده قصد پرداختن به آن را ندارد؛ لیکن تجزیه و تحلیل کتب به ویژه کتب متوسطه آن هم متوسطه دوم و خاصه کتب ادبیات که اساس این کتب بر اخلاق و تربیت است، در این مقاله مد نظر است.

به نظر می‌رسد در این مسیر همانند بُعد آموزش، بُعد پرورش نیز نیازمند ابزارهایی جهت سنجش و ارزشیابی است که شاخص‌ها نیز نوعی از این ابزارها هستند. «شاخص‌های تربیتی ریشه در اهداف تربیتی دارند، چون شاخص‌ها ابزاری جهت رسیدن به اهداف‌اند» (تاج‌الدین و بازارگادی ۱۳۸۸، ۲۱).

اهمیت این‌گونه مطالعات و تحقیقات ریشه در نقش کلیدی کتاب‌های درسی مدارس دارد که اولین منبع اصلی و رسمی در انتقال ارزش‌های جامعه به دانش‌آموزان و یک موتور محرکه بسیار قدرتمند در فرایند شکل‌گیری شخصیت فردی و اجتماعی نوجوانان محسوب می‌شوند. بدین ترتیب شناخت و آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی تربیت اخلاق دینی و رعایت موازین اسلامی و اخلاقی از سن پایین شروع و به تدریج این انتظارات و مدل تربیتی را در مورد خودشان نیز به کار می‌گیرند. بنابراین، باید این پرسش کلیدی را مطرح کرد که کتاب‌های درسی مدارس چه مضامینی را در ارتباط با تربیت اخلاقی و محورهای آن، به نوجوانان ما آموزش می‌دهند. گفتنی است که ضرورت طرح چنین پرسشی و انجام چنین تحقیقاتی در برخی کشورها از جمله کشور ما به مراتب بیشتر است، زیرا نظام آموزشی چنین کشورهایی اساساً در یک چارچوب کتاب محوری محدود می‌شوند و به همین علت، کتاب‌های درسی مدارس نقشی به مراتب مهم‌تر در فرایند شکل‌گیری شخصیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان در قالب تربیت اخلاقی ایفا می‌کنند. به علاوه با توجه به تغییرات گسترده‌ای که در سال‌های اخیر در کتاب‌های درسی مدارس پدید آمده‌است، ضرورت دارد که تحقیقات و مطالعات جدیدتر نیز در خصوص محتوای کتاب‌های درسی از جمله در زمینه چگونگی بازخورد و تأثیرگذاری مضامین مرتبط با تربیت اخلاقی در این کتاب‌ها انجام شود.

بیان مساله

تربیت اخلاقی از منظر دین از اصولی است که تأکید بر آن در پرورش نسل نوآموزان کشور و تأمین آینده مملکت تأثیر به سزایی دارد. لذا برای هدایت متعلمان به سوی اهداف آرمانی نظام مقدس دینی

^۱ باپیرایه

لازم است شاخص‌های تربیت اخلاقی در مدارس و کتب درسی مورد توجه قرار بگیرد. «خداوند از دین همان را برایتان بیان کرد که نوح را بدان سفارش نمود و آنچه را ما به تو وحی می‌کردیم به ابراهیم، موسی و عیسی(ع) توصیه نمودیم که دین را به پا دارید.» *شوری، ۱۳* (الهی قمش‌ای، ۱۳۸۴). تربیت اخلاقی می‌تواند موجب رشد و تعالی فرد و کشف استعداد‌های انسان برای زندگی آینده باشد. آموزش و پرورش می‌تواند محیطی بدین منظور باشد چراکه ما در کشور اسلامی زندگی می‌کنیم و یکی از دلایل طراحی کتب درسی بر اساس تربیت اخلاق دینی دانش‌آموزان است. البته برخی از دانشمندان اعتقاد بر این دارند آموزش‌هایی که در کشورهای اسلامی ارائه می‌شود هیچ سنخیتی با تربیت اخلاق دینی ندارد و این سوال برای دانش‌آموزان پیش می‌آید که تربیت اخلاقی برای طراحان و برنامه‌ریزان کتب درسی جای اهمیت چندانی ندارد. البته در کتاب‌های آموزشی مدارس کشور ما مشاهده شد که تا حدودی این مسئله گنجانده شده است. پژوهش حاضر برای بررسی و تحلیل بازتاب تربیت اخلاقی در کتب فارسی مقاطع متوسطه دوم و همچنین براساس آنچه درباره اهمیت تربیت اخلاقی گفته شد، انجام شده است و هدف اصلی آن یافتن این پرسش است که در کتاب‌های فارسی دوره متوسطه دوم تا چه اندازه به تربیت اخلاق دینی توجه شده است؟

پیشینه تحقیق

مطالعه مقدماتی نشان داد که موضوع مؤلفه‌های تربیت اخلاقی به دلیل اهمیت آن از دید محققان به دور نبوده است، وجود مقالات پر شمار حاکی از این توجه است.

کتاب «پژوهشی در تعلیم و تربیت اسلامی» اثر سید مهدی صانعی (۱۳۷۸) این کتاب در ۹ فصل طراحی شده است که در آن به تعریف تعلیم و تربیت، ضرورت و اهمیت تعلیم و تربیت، مکاتب تعلیم تربیت از جمله مکاتب سلطه جویی، روانکاوی فروید، و... پرداخته شده است.

مقاله «تاملی در باب تناسب نظام آموزش و پرورش رسمی با تربیت دینی» بینقی و سعیدی رضوانی (۱۳۸۰). در این مقاله با توجه به اینکه انقلاب اسلامی بستر را برای تربیت دینی دانش‌آموزان بیش از پیش فراهم کرده است، ضرورت و اهمیت تربیت نسل نوجوان و جوان به منظور اتصاف آنان به ارزش‌های انقلابی و اسلامی مورد اجماع بوده است.

مقاله «رویکردها در برنامه درسی و نسبت آنها با تعلیم و تربیت دینی» محمد مهدی اعتصامی (۱۳۸۴).

این مقاله اشاره به این موضوع دارد که؛ هدف غایی آموزش و پرورش در نظام اسلامی تربیت انسانی رشید، دیندار، متخلق به اخلاق اسلامی و متعهد به مسئولیت‌های اسلامی است و ضروری به نظر می‌رسد دروس آموزش و پرورش با تربیت دینی تهیه و تنظیم شوند.

مقاله «بررسی روش‌های مطلوب و با نشاط کردن تربیت از دیدگاه دانش‌آموزان» مهرآقا و چراغ چشم (۱۳۸۶). این مقاله با استفاده از پرسشنامه بسته پاسخ دهندگان از طریق الفبای کرانباخ به تأیید رسیده است.

مقاله «شاخص‌ها و آسیب‌های تربیت دینی» سوسن کشاورز (۱۳۸۷). این مقاله به آسیب‌شناسی تربیت دینی در نظام آموزش رسمی کشور پرداخته است.

پایان نامه «بررسی مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب‌های درسی سال دوم راهنمایی» مهدیه اسلامی (۱۳۸۸). هدف اصلی این پژوهش، بررسی و تحلیل مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتب درسی تعلیمات اجتماعی، تعلیمات دینی و ادبیات فارسی سال دوم راهنمایی، سال چاپ آنها ۸۸-۸۷، می‌باشد.

مقاله «ارزیابی تربیت دینی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز» دهقانی و مرزوقی (۱۳۹۸). هدف این مقاله ارزیابی تربیت دینی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز بر اساس روش پژوهش، توصیفی و از نوع پیمایشی و روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که از دیدگاه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، تفاوت معناداری بین میزان تربیت دینی بر اساس مؤلفه‌های تربیت دینی فضا‌مند بومی- جهانی در نواحی چهارگانه شهر شیراز وجود دارد و اینکه اگرچه بعد از انقلاب توجه زیادی بر تربیت دینی می‌شود ولی با کاستی‌های زیادی همراه بوده است.

روش تحقیق

این پژوهش از لحاظ ماهیت، کاربردی و از نظر روش پژوهش، تحلیل محتوای مقوله‌ای و واحد تحلیل آن؛ متن، اشعار و تصویر است. «تحلیل محتوای مقوله‌ای از معروف‌ترین روش‌های تحلیل محتواست، که ابتدا متن مورد نظر را به اجزایی تجزیه، سپس اجزا را به طبقاتی تقسیم می‌کنند و با شمارش فراوانی هر طبقه، درصد آنها را مشخص می‌نمایند و در پایان، آن درصدها را تحلیل می‌کنند» (موسوی نسب کرمانی، ۱۳۸۴) جامعه آماری در این تحقیق کتاب‌های فارسی مدرسه چاپ سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ است و از بین آن‌ها کتاب‌های پایه دهم تا پایه دوازدهم (متوسطه دوم) رشته نظری مورد

توجه می‌باشد. مولفه‌های پژوهش عبارتند از: سخن نیکو گفتن، وطن دوستی، پرهیزگاری و تقوا، قناعت، نکوهش هوا و هوس نفسانی، کرامت انسانی و عزت نفس، محبت و مهرورزی، صبر و بردباری، دوری از تکبر و خودپسندی، طبیعت شناسی.

بحث اصلی

زبان فارسی سامان بخش هویت ما ایرانیان در ایران و جهان است و برای ملت ما، فرهنگ و دین و معرفت به ارمغان آورد. به قول حافظ شیرازی؛

ساقی حدیث سرو و گل و لاله می‌رود وین بحث با ثلاثه غساله می‌رود
شکر شکن شوند همه طوطیان هند زین قند پارسی که به بنگاله می‌رود

«به طور کلی زبان مسئله‌ای چند وجهی است که بررسی آن با رشته‌های مختلفی همچون؛ جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، فلسفه، منطق، زبان‌شناسی و... مرتبط است» (باطنی ۱۳۷۱، ۱۱-۹). همچنین زبان ارتباط وثیقی با اندیشه و تفکر دارد. به قول مولر: «زبان و اندیشه، تفکیک ناپذیرند و بنابراین بیماری زبان، بیماری فکر هم هست» (کاسیرر ۱۳۶۰، ۱۵۷). هومبولت نیز معتقد است: «تفاوت میان زبان‌های گوناگون، تفاوت در آواها و نشانه‌ها نیست، بلکه تفاوت در جهان بینی‌هاست» (موقن ۱۳۷۸، ۱). «از آنجا که یکی از ویژگی‌های انسان، فرهنگی بودن اوست، بنابراین مهم‌ترین یا یکی از مهم‌ترین ارکان هر فرهنگی، زبان است» (لسلی ۱۳۹۴، ۲۱). به همین دلیل مقام معظم رهبری فرهنگ جامعه را اساس هویت آن جامعه معرفی می‌کنند و زبان را به عنوان عامل مهم هویت ملی معرفی کرده و می‌فرمایند: «هویت ملی ما به زبان و خط ماست» (خامنه‌ای، ۱۳۸۵). یکی از ارکان مهم هویت و استقلال هر کشوری استقلال فرهنگی است و یکی از مهم‌ترین ابزار استقلال فرهنگی، زبان است. بنابراین بر هر فرد ایرانی که نسبت به هویت ملی و فرهنگ خود احساس مسئولیت می‌کند لازم است زبان فارسی را پاس دارد. این امانت گرانبها میراثی است که نسل به نسل به دست ما رسیده است؛ همین گوهر گرانسنگ است که فردوسی می‌گوید عجم را با آن بها داده و قدر و قیمت بخشیده است.

بسی رنج بردم در این سال سی عجم زنده کردم بدین پارسی

«ناگفته نماند، با ورود اسلام به ایران تا قریب دوسه قرن، شیوه نوشتن حکام و زمام‌داران و نویسندگان به صورت عربی بود تا اینکه یعقوب لیث مؤسس سلسله صفاریان، به حکومت رسید و حتی قبل از آن شیوه نوشتن کم کم از عربی به فارسی تغییر شکل داد.» (غلامعلی زاده ۱۳۹۷، ۱۱). تا قرن‌ها

خواندن و نوشتن مخصوص اقشار و گروه‌های خاصی بود. در عصر معاصر با پیروزی انقلاب اسلامی یادگیری خواندن و نوشتن وارد مرحله تازه‌ای شد و توجه به متون ادبی در کلیه پایه‌ها به شدت مورد توجه قرار گرفت. یکی از کارکردهای متون ادبی علاوه بر مسوولیت‌های متعدد آن، انتقال فرهنگ ناب اسلامی و ایرانی به نسل‌هاست. بر این اساس یادآوری اصول و مبانی اخلاقی و تربیتی و گنجاندن این مبانی در کتب مدارس به ویژه متوسطه که دوران بلوغ فکری و اخلاقی متعلمین را در بر می‌گیرد از سیاست‌های نظام آموزشی ماست. بر این اساس در این قسمت به بررسی بازتاب مباحث اخلاقی در متون فارسی متوسطه دوم می‌پردازیم. شایان ذکر است که دروس چهارم این کتب به دلیل این که، درس آزاد جهت مطالعه بوده یا مفاهیم تعلیمی در آن موجود نبوده است در لیست ذکر نشده‌اند.

میزان توجه و بکارگیری مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب فارسی پایه دهم (پایه اول دوره دوم متوسطه)

کتاب فارسی دهم بر مبنای رویکرد عام یعنی برنامه درسی ملی و بر پایه اهداف این برنامه سازماندهی و تالیف شده است و رویکرد اصلی آن، رویکرد مهارتی یعنی بر آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی و فرا زبانی تاکید دارد و ادامه منطقی کتاب‌های فارسی ابتدایی و راهنمایی می‌باشد.

بررسی این کتاب بر اساس سه قلمرو؛ زبانی (سطح واژگان و دستور)، ادبی (سطح موسیقایی، بیانی و بدیع) و فکری (روحیات، اعتقادات، گرایش‌ها و نوع بینش و نگرش به جهان هستی و غیره) انجام می‌گیرد.

این کتاب دارای یک ستایش، هشت فصل (هجده درس) و یک نیایش می‌باشد و قسمت‌های به تفاوت در برخی درس‌ها تکرار شده که شامل (گنج حکمت، شعرخوانی و روان‌خوانی) می‌باشد. ضمناً دروس چهارم و پانزدهم جهت تقویت و تولید متن توسط دانش‌آموزان در زمره درس‌های آزاد است.

روی جلد، صفحات آغازین و ستایش

اولین بخش از صفحات کتاب مربوط به این قسمت است که باعث ایجاد اشتیاق و علاقه دانش‌آموزان به درس و مباحث درسی می‌شود. ضمن آنکه یادآور این مطلب است که آغاز هر کاری با نام و یاد خدا شروع می‌شود.

درس اول

این درس در فصل اول کتاب، (ادبیات تعلیمی) و با عنوان چشمه و سنگ و گنج حکمت با عنوان

پیرایه خرد می‌باشد که به آموزش دوری از تکبر و خودبینی و اینکه عقل باعث نجات می‌شود اشاره دارد.

درس دوم

این درس در فصل اول کتاب، (ادبیات تعلیمی) و با عنوان از آموختن ننگ مدار و روان‌خوانی با عنوان دیدار می‌باشد که به آموزش اینکه همیشه دنبال یادگیری باید بود و دیوارها باعث جدایی آدم‌ها از هم می‌شود می‌پردازد.

درس سوم

این درس در فصل دوم کتاب، (ادبیات پایداری) و با عنوان پاسداری از حقیقت و گنج حکمت با عنوان عدل می‌باشد که به آموزش و شرح حماسه بزرگ امام حسین(ع) و یارانش در صحرای کربلا و ایجاد عدالت می‌پردازد.

درس پنجم

این درس در فصل دوم کتاب، (ادبیات پایداری) و با عنوان بیداد ظالمان و شعرخوانی با عنوان همای رحمت می‌باشد و به آموزش عدم پایداری ظلم و شناخت حضرت علی(ع) می‌پردازد.

درس ششم

این درس در فصل سوم کتاب، (ادبیات غنایی) و با عنوان مهر و وفا و گنج حکمت با عنوان حقه‌راز است که به آموزش رازداری، ادبیات عاشقانه می‌پردازد.

درس هفتم

این درس در فصل سوم کتاب، (ادبیات غنایی) و با عنوان جمال و کمال و شعرخوانی با عنوان بوی گل و ریحان‌ها است و به آموزش این مطلب که در قرآن هزاران پند و حکمت نهفته است، با آوردن قصه حضرت یوسف(ع) به صورت مختصر و شعری عاشقانه با مضمون اینکه عاشق برای رسیدن به معشوق همه چیز را تحمل می‌کند، می‌پردازد.

درس هشتم

این درس در فصل چهارم کتاب، (ادبیات سفر و زندگی) و با عنوان سفر به بصره و گنج حکمت با عنوان شبی در کاروان است و به آموزش علم و دانش باعث بزرگی انسان، از فضل خدا ناامید نباید بود و اینکه مرغان هم تسبیح‌گوی خدایند و انسان باید از آنها بیاموزد، می‌پردازد.

درس نهم

این درس در فصل چهارم کتاب، (ادبیات سفر و زندگی) و با عنوان کلاس نقاشی و روان‌خوانی با

عنوان پیرمرد چشم ما بود می‌باشد و به آموزش هنر معلمی و زندگی نیما یوشیج پرداخته است.

درس دهم

این درس در فصل پنجم کتاب، (ادبیات انقلاب اسلامی) و با عنوان دریادلان صف‌شکن و گنج حکمت با عنوان یک گام، فراتر می‌باشد و به آموزش و شرح دلاوری‌های رزمندگان دوران دفاع مقدس و اینکه تمام نصیحت‌ها را پیامبران به مردمان منتقل کرده‌اند، می‌پردازد.

درس یازدهم

این درس در فصل پنجم کتاب، (ادبیات انقلاب اسلامی) و با عنوان خاک آزادگان و روان‌خوانی با عنوان شیرزنان ایران است و به آموزش وطن پرستی و خاطرات یکی از زنان اسیر دوران دفاع مقدس می‌پردازد.

درس دوازدهم

این درس در فصل ششم کتاب (ادبیات حماسی) و با عنوان رستم و اشکبوس و گنج حکمت با عنوان عامل و رعیت می‌باشد و به آموزش و شرح نبرد رستم و اشکبوس و اینکه چاره واقعه قبل از وقوع باید کرد می‌پردازد.

درس سیزدهم

این درس در فصل ششم کتاب، (ادبیات حماسی) و با عنوان گردآفرید و شعرخوانی دلیران و مردان ایران زمین پرداخته و به آموزش و شرح دلاوری‌های گردآفرید و دلاوری رزمندگان دوران دفاع مقدس می‌پردازد.

درس چهاردهم

این درس در فصل هفتم کتاب (ادبیات داستانی) و با عنوان طوطی و بقال و گنج حکمت با عنوان ای رفیق است و به آموزش اینکه نباید بر اساس شباهت قیاس کرد و هرکس بر اساس درک خود سخن می‌گوید پرداخته است.

درس شانزدهم

این درس در فصل هفتم کتاب (ادبیات داستانی) و با عنوان خسرو و روان‌خوانی با عنوان طراران^۱ است و به آموزش این مطلب که داشتن استعداد بدون سرپرست و دلسوز، سبب عدم موفقیت انسان می‌شود و ساده لوح بودن نیز باعث سوء استفاده دیگران می‌شود پرداخته است.

^۱دزدان

درس هفدهم

این درس در فصل هشتم کتاب (ادبیات جهان) و با عنوان سپیده‌دم و گنج حکمت با عنوان مزار است که به آموزش وطن‌پرستی و ذکر این موضوع که اعمال انسان در این دنیا، تعیین کننده حالات او داخل قبر و عالم برزخ است، می‌پردازد.

درس هجدهم

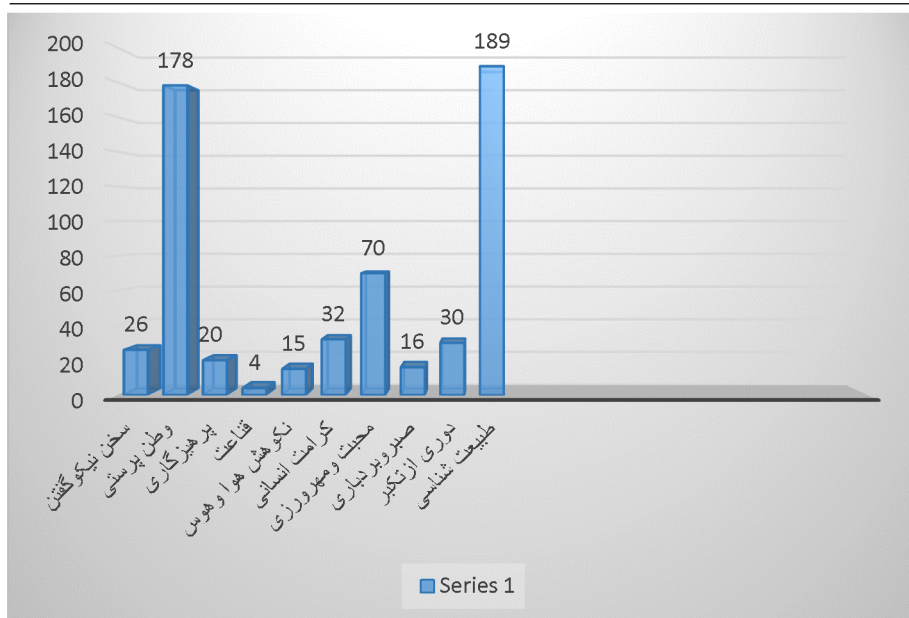
این درس در فصل هشتم کتاب (ادبیات جهان) و با عنوان عظمت نگاه و روان‌خوانی با عنوان سه پرسش می‌باشد و به آموزش کتاب خوانی و درک زمان و نیکی کردن پرداخته‌است.

نیایش و پشت جلد کتاب

این قسمت در آخر کتاب و به‌عنوان حسن ختام آن است و به آموزش سپاسگزاری از خداوند بابت یک سال تحصیلی می‌پردازد.

نمودار فراوانی تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه دهم براساس مؤلفه های تربیت اخلاقی

ردیف	مؤلفه	متن (واژه، نثر، نظم)	تصویر	مجموع فراوانی	درصد
۱	سخن نیکو گفتن	۲۶	۰	۲۶	۴,۴۷
۲	وطن دوستی	۱۶۹	۹	۱۷۸	۳۰,۵۸
۳	پرهیزگاری و تقوا	۲۰	۰	۲۰	۳,۴۴
۴	قناعت	۴	۰	۴	۰,۶۹
۵	نکوهش هوا و هوس نفسانی	۱۵	۰	۱۵	۲,۵۸
۶	کرامت انسانی و عزت نفس	۳۱	۱	۳۲	۵,۵
۷	محبت و مهرورزی	۶۸	۲	۷۰	۱۲,۰۷
۸	صبر و بردباری	۱۶	۰	۱۶	۲,۷۵
۹	دوری از تکبر و خودپسندی	۳۰	۰	۳۰	۵,۱۵
۱۰	طبیعت شناسی	۱۷۴	۱۵	۱۸۹	۳۲,۴۷
جمع					۱۰۰
					۵۸۰



میزان بکارگیری مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب فارسی پایه یازدهم (پایه دوم متوسطه دوم)

فارسی یازدهم بر اساس برنامه درسی ملی طراحی و تدوین شده‌است و ادامه منطقی کتاب‌های پیشین می‌باشد. رویکرد آن بر اساس آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی و فرازبانی است و همچون کتاب دهم بر سه محور (زبانی، فکری و ادبی) تکیه دارد. این کتاب دارای یک ستایش، هشت فصل (هجده درس) و یک نیایش پایانی است. ضمناً دروس چهارم و سیزدهم جهت تقویت و تولید متن توسط دانش‌آموزان بر اساس فرهنگ و ادبیات بومی در زمره درس‌های آزاد است. نکته قابل توجه اینکه؛ در هر درس به تفاوت، قسمت‌هایی شامل؛ (گنج حکمت، شعرخوانی و روان‌خوانی) وجود دارد.

روی جلد، صفحات آغازین و ستایش

اولین بخش از صفحات کتاب مربوط به این قسمت است که باعث ایجاد اشتیاق و علاقه دانش‌آموزان به درس و مباحث درسی می‌شود. ضمن آنکه یادآور این مطلب است که آغاز هر کاری با نام و یاد خدا شروع می‌شود.

درس اول

این درس در فصل اول کتاب (ادبیات تعلیمی) و با عنوان نیکی و گنج حکمت با عنوان همت می‌باشد و به آموزش مبحث تلاش و نیکی کردن می‌پردازد.

درس دوم

این درس در فصل اول کتاب (ادبیات تعلیمی) و با عنوان قاضی بُست و شعر خوانی با عنوان زاغ و کبک است و به آموزش پرهیزگاری و تقلید کورکورانه نکردن از دیگران می‌پردازد.

درس سوم

این درس در فصل دوم کتاب (ادبیات پایداری) و با عنوان در امواج سند و گنج حکمت با عنوان چو سرو باش می‌باشد و به آموزش و شناخت شرح دلاوری‌های جلال الدین خوارزمشاه در مقابل مغولان و آزاد بودن مثل سرو می‌پردازند.

درس پنجم

این درس در فصل دوم کتاب (ادبیات پایداری) و با عنوان آغازگری تنها و روان‌خوانی با عنوان تا غزل بعد... است و به آموزش و شناخت جنگ‌های ایران و روسیه در دوره قاجار و دلاوری‌های عباس میرزا و خاطرات یکی از اُسرای دوران دفاع مقدس می‌پردازند.

درس ششم

این درس در فصل سوم کتاب (ادبیات غنایی) و با عنوان پرورده عشق و گنج حکمت با عنوان مردان واقعی می‌باشد و به آموزش و شناخت اینکه عاشق فقط دنبال رسیدن به معشوق است و هیچ چیزی یا کسی نمی‌تواند جلودار او باشد و اینکه در اسلام گوشه‌گیری پذیرفته نیست می‌پردازد.

درس هفتم

این درس در فصل سوم کتاب (ادبیات غنایی) و با عنوان باران رحمت و شعرخوانی با عنوان آفتاب حُسن می‌باشد که به آموزش اینکه دل انسان جایگاه خداوند است و مبحث انسانیت می‌پردازد.

درس هشتم

این درس در فصل چهارم کتاب (ادبیات سفر و زندگی) و با عنوان در کوی عاشقان و گنج حکمت با عنوان چنان باش است و به آموزش و شرح زندگی مولانا و اینکه چنان باشید که دیگران به وجود شما افتخار کنند می‌باشد.

درس نهم

این درس در فصل چهارم کتاب (ادبیات سفر و زندگی) و با عنوان ذوق لطیف و روان‌خوانی با عنوان میثاق دوستی می‌باشد و به آموزش محبت و مهربانی، سعدی شناسی و خاطرات دوران مدرسه دوستانی که باهم همکلاس بودند می‌پردازد.

درس دهم

این درس در فصل پنجم کتاب (ادبیات انقلاب اسلامی) و با عنوان بانگ جرس و گنج حکمت با عنوان به یاد ۲۲ بهمن می‌باشد و به آموزش و شناخت دفاع مقدس و اینکه ۲۲ بهمن را باید گرامی داشت می‌پردازد.

درس یازدهم

این درس در فصل پنجم کتاب (ادبیات انقلاب اسلامی) و با عنوان یاران عاشق و شعرخوانی با عنوان صبح بی تو می‌باشد و به آموزش شناخت شهدای وطن و امام مهدی(ع) می‌پردازد.

درس دوازدهم

این درس در فصل ششم کتاب (ادبیات حماسی) و با عنوان کاوه دادخواه و گنج حکمت با عنوان کاردانی است و به آموزش شناخت قیام کاوه علیه ضحاک و اینکه دانایی بر زور برتری دارد می‌پردازد.

درس چهاردهم

این درس در فصل ششم کتاب (ادبیات حماسی) و با عنوان حمله حیدری و شعرخوانی با عنوان ای وطن می‌باشد و به آموزش شناخت مبارزه حضرت علی(ع) با عمرو و وطن پرستی می‌پردازد.

درس پانزدهم

این درس در فصل هفتم کتاب (ادبیات داستانی) و با عنوان کبوتر طوق دار و گنج حکمت با عنوان مهمان ناخوانده می‌باشد و به آموزش از خودگذشتگی و قانع بودن می‌پردازد.

درس شانزدهم

این درس در فصل هفتم کتاب (ادبیات داستانی) و با عنوان قصه عینکم و روان‌خوانی با عنوان دیدار باشد و به آموزش اینکه قضاوت بی‌جا نباید کرد و دیدارهای امام خمینی(ره) و آیت الله مدرس می‌پردازد.

درس هفدهم

این درس در فصل هشتم کتاب (ادبیات جهان) و با عنوان خاموشی دریا و گنج حکمت با عنوان تجسم عشق می‌باشد و به آموزش اینکه انسان بر همه موجودات برتری دارد و به آفرینش بیندیشد و اینکه کار تجسم عشق است می‌پردازد.

درس هجدهم

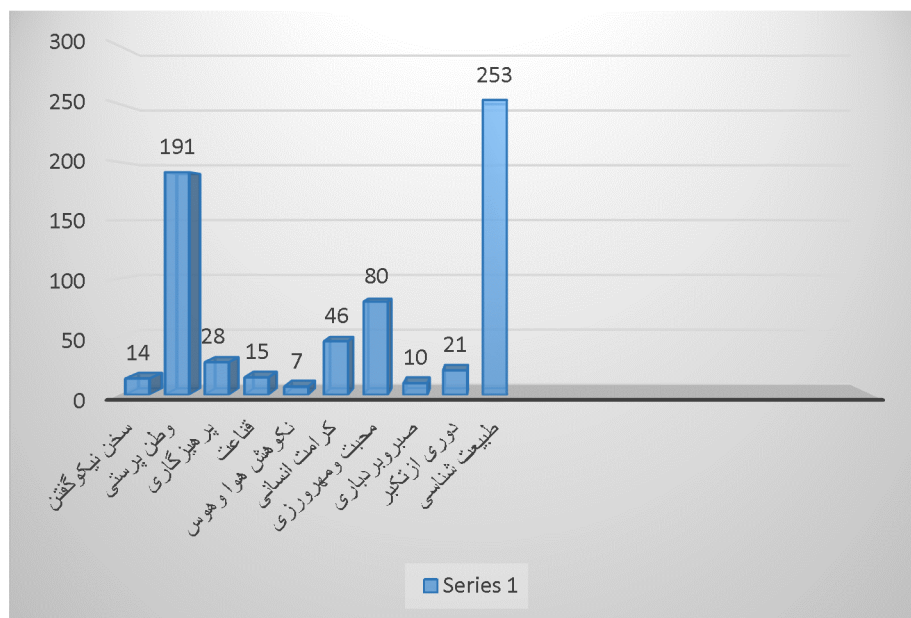
این درس در فصل هشتم کتاب (ادبیات جهان) و با عنوان خوان عدل و روان‌خوانی با عنوان آذر باد است و به آموزش این مطلب که همه جا از آن خداست و او روزی رسان است و دیگر آنکه سرزنش دیگران نباید مانع آموختن شود، می‌پردازند.

نیایش و پشت جلد کتاب

این قسمت آخرین صفحات و به عنوان حسن ختام می‌باشد که به آموزش سپاسگزاری از خداوند می‌پردازد.

نمودار فراوانی تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه یازدهم براساس مؤلفه های تربیت اخلاقی

ردیف	مؤلفه	متن (واژه، نثر، نظم)	تصویر	مجموع فراوانی	درصد
۱	سخن نیکو گفتن	۱۴	۰	۱۴	۲,۱۱
۲	وطن دوستی	۱۸۵	۶	۱۹۱	۲۸,۷۲
۳	پرهیزگاری و تقوا	۲۷	۱	۲۸	۴,۲۱
۴	قناعت	۱۵	۰	۱۵	۲,۲۶
۵	نکوهش هوا و هوس نفسانی	۷	۰	۷	۱,۰۵
۶	کرامت انسانی و عزت نفس	۴۶	۰	۴۶	۶,۹۲
۷	محبت و مهرورزی	۸۰	۰	۸۰	۱۲,۰۳
۸	صبر و بردباری	۱۰	۰	۱۰	۱,۵
۹	دوری از تکبر و خودپسندی	۲۱	۰	۲۱	۳,۱۶
۱۰	طبیعت شناسی	۲۳۹	۱۴	۲۵۳	۳۸,۰۵
جمع					۱۰۰



میزان بکارگیری مؤلفه‌های تربیت اخلاقی در کتاب فارسی پایه دوازدهم (متوسطه دوم)

فارسی پایه دوازدهم براساس رویکرد مهارتی یعنی آموزش و تقویت مهارت‌های زبانی و فرازبانی طراحی و تولید شده است و همانند کتاب‌های دهم و یازدهم بر سه محور (زبانی، فکری و ادبی) تکیه دارد. این کتاب شامل یک ستایش، هشت فصل (هجده درس) و یک نیایش پایانی است. در هر درس به تفاوت، قسمت‌هایی شامل (گنج حکمت، شعرخوانی و روان‌خوانی) وجود دارد. ضمناً دروس چهارم و پانزدهم جهت تقویت و تولید متن توسط دانش‌آموزان بر اساس فرهنگ و ادبیات بومی در زمره درس‌های آزاد است. نکته قابل توجه اینکه؛ آنچه در این کتاب مشاهده می‌شود، حجم بیشتر نظم نسبت به نثر می‌باشد.

روی جلد، صفحات آغازین و ستایش

اولین بخش از صفحات کتاب مربوط به این قسمت است که باعث ایجاد اشتیاق و علاقه دانش‌آموزان به درس و مباحث درسی می‌شود. ضمن آنکه یادآور این مطلب است که آغاز هر کاری با نام و یاد خدا شروع می‌شود.

درس اول

این درس در فصل اول کتاب (ادبیات تعلیمی) و با عنوان شکر نعمت و گنج حکمت با عنوان گمان، می‌باشد و به آموزش شکرگزاری و مقایسه نکردن بیهوده می‌پردازد.

درس دوم

این درس در فصل اول کتاب (ادبیات تعلیمی) و با عنوان مَسّت و هُشیار و شعرخوانی با عنوان در مکتب حقایق می‌باشد و به آموزش برای جلوگیری از رواج فساد و اینکه حاکمان باید خود عمل کننده به قوانین باشند و از درس از خودگذشتگی می‌پردازد.

درس سوم

این درس در فصل دوم کتاب (ادبیات پایداری) و با عنوان آزادی، دفتر زمانه و گنج حکمت با عنوان خاکریز است و به آموزش آزادی برای وطن، احترام به افراد صاحب قلم و دلاوری‌هایی از رزمندگان دوران دفاع مقدس می‌پردازد.

درس پنجم

این درس در فصل دوم کتاب (ادبیات پایداری) و با عنوان دماوندیه و روان‌خوانی با عنوان جاسوسی که الاغ بود، می‌باشد و به آموزش شرح ظلم حاکمان و خاطرات یکی از رزمندگان دفاع مقدس می‌پردازد.

درس ششم

این درس در فصل سوم کتاب، (ادبیات غنایی) و با عنوان نی نامه و گنج حکمت با عنوان آفتاب جمال حق می باشد و به آموزش و شناخت نی نامه مثنوی و درخواست دعا از درویش می پردازد.

درس هفتم

این درس در فصل سوم کتاب (ادبیات غنایی) و با عنوان در حقیقت عشق، سودای عشق و شعرخوانی با عنوان صبح ستاره باران می باشد و به آموزش و شناخت عشق و معشوق می پردازد (جدول ۴-۹۵).

درس هشتم

این درس در فصل چهارم کتاب (ادبیات سفر و زندگی) و با عنوان از پاریز تا پاریس و گنج حکمت با عنوان سه مرکب زندگی می باشد و به آموزش و شناخت ابراهیم باستانی پاریزی، شکرگزاری و داشتن صبر و اخلاص می پردازد.

درس نهم

این درس در فصل چهارم کتاب (ادبیات سفر و زندگی) و با عنوان کویر و روان خوانی با عنوان بوی جوی مولیان است و به آموزش و شناخت مردم کویر و شرح زندگی محمد بهمن بیگی می پردازد.

درس دهم

این درس در فصل پنجم کتاب (ادبیات انقلاب اسلامی) و با عنوان فصل شکوفایی و گنج حکمت با عنوان تیرانا می باشند که به آموزش اینکه انقلاب اسلامی به مردم ایران امید داده است و بخشش به دیگران می پردازند.

درس یازدهم

این درس در فصل پنجم کتاب (ادبیات انقلاب اسلامی) و با عنوان آن شب عزیز و شعرخوانی با عنوان شکوه چشمان تو می باشند که به آموزش و شرح خاطرات یکی از رزمندگان دوران دفاع مقدس و شناخت شهید محسن حججی می پردازد.

درس دوازدهم

این درس در فصل ششم کتاب (ادبیات حماسی) و با عنوان گذر سیاوش از آتش و گنج حکمت با عنوان به جوانمردی کوش می باشد و به آموزش و شرح داستان گذشتن سیاوش از آتش و ظلم نکردن حاکم بر مردمش می پردازد.

درس سیزدهم

این درس در فصل ششم کتاب (ادبیات حماسی) و با عنوان خوان هشتم و شعرخوانی با عنوان ای میهن می باشد و به آموزش و شرح کشته شدن رستم به دست برادر و وطن پرستی می پردازد.

درس چهاردهم

این درس در فصل هفتم کتاب (ادبیات داستانی) و با عنوان سی مرغ و سیمرغ و گنج حکمت با

عنوان کلاتر اولی‌تر می‌باشد و به آموزش خودشناسی و دوری از خودپسندی می‌پردازد.

درس شانزدهم

این درس در فصل هفتم کتاب (ادبیات داستانی) و با عنوان کباب غاز و روان‌خوانی با عنوان ارمیا می‌باشد و به آموزش اعتماد نکردن به هرکس و خاطرات دوران دفاع مقدس یکی از رزمندگان می‌پردازد.

درس هفدهم

این درس در فصل هشتم کتاب (ادبیات جهان) و با عنوان خنده تو و گنج حکمت با عنوان مسافر می‌باشد که به آموزش امیدوار بودن و اینکه سفر کردن سبب با تجربه شدن انسان می‌شود، می‌پردازد.

درس هجدهم

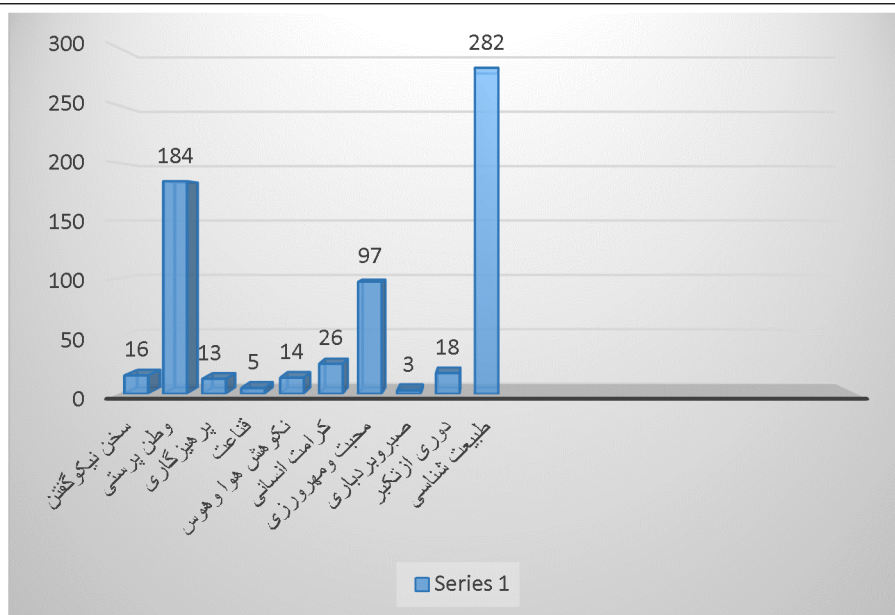
این درس در فصل هشتم کتاب (ادبیات جهان) و با عنوان عشق جاودانی و روان‌خوانی با عنوان آخرین درس است و به آموزش این مطلب که؛ عشق و علاقه سبب یادگیری بهتر می‌شود، می‌پردازد.

نیایش و پشت جلد کتاب

این قسمت آخرین صفحات کتاب درسی است و به عنوان حسن ختام آن به آموزش سپاس‌گزاری از خداوند می‌پردازد.

نمودار فراوانی تحلیل محتوای کتاب فارسی پایه دوازدهم براساس مؤلفه‌های تربیت اخلاقی

ردیف	مؤلفه	متن (واژه، نثر، نظم)	تصویر	مجموع فراوانی	درصد
۱	سخن نیکو گفتن	۱۶	۰	۱۶	۲,۴۳
۲	وطن دوستی	۱۷۶	۸	۱۸۴	۲۷,۹۶
۳	پرهیزگاری و تقوا	۱۳	۰	۱۳	۱,۹۸
۴	قناعت	۵	۰	۵	۰,۷۶
۵	نکوهش هوا و هوس نفسانی	۱۴	۰	۱۴	۲,۱۳
۶	کرامت انسانی و عزت نفس	۲۶	۰	۲۶	۳,۹۵
۷	محبت و مهرورزی	۹۷	۰	۹۷	۱۴,۷۴
۸	صبر و بردباری	۳	۰	۳	۰,۴۶
۹	دوری از تکبر و خودپسندی	۱۸	۰	۱۸	۲,۷۴
۱۰	طبیعت شناسی	۲۷۴	۸	۲۸۲	۴۲,۸۶
جمع				۶۵۸	۱۰۰



جدول مقایسه سه پایه متوسطه دوم:

مقایسه تحلیل محتوای کتاب فارسی کلیه پایه‌های متوسطه دوم براساس مؤلفه‌های تربیت اخلاقی

ردیف	مؤلفه	پایه تحصیلی	متن (واژه، نثر، نظم)	تصویر	مجموع فراوانی	درصد
۱	سخن نیکو گفتن	دهم	۲۶	۰	۲۶	۴۷,۲۷
		یازدهم	۱۴	۰	۱۴	۲۵,۴۵
		دوازدهم	۱۶	۰	۱۶	۲۷,۲۷
		جمع			۵۶	۲۹,۹۴
۲	وطن دوستی	دهم	۱۶۹	۹	۱۷۸	۳۲,۱۹
		یازدهم	۱۸۵	۶	۱۹۱	۳۴,۵۴
		دوازدهم	۱۷۶	۸	۱۸۴	۳۳,۲۷
		جمع			۵۵۳	۲۹,۰۶
۳	پرهیزگاری و تقوا	دهم	۲۰	۰	۲۰	۳۲,۷۹
		یازدهم	۲۷	۱	۲۸	۴۵,۹
		دوازدهم	۱۳	۰	۱۳	۲۱,۳۱
		جمع			۶۱	۳,۲۱

بررسی کتب فارسی متوسطه دوم ... Examining Persian Books for the Second High School ... ۲۵

ردیف	مؤلفه	پایه تحصیلی	متن (واژه، نثر، نظم)	تصویر	مجموع فراوانی	درصد
۴	قناعت	دهم	۴	۰	۴	۱۶٫۶۷
		یازدهم	۱۵	۰	۱۵	۶۲٫۵
		دوازدهم	۵	۰	۵	۲۰٫۸۳
جمع						۱٫۲۶
۵	نکوهش هوا و هوس نفسانی	دهم	۱۵	۰	۱۵	۴۱٫۶۷
		یازدهم	۷	۰	۷	۱۹٫۴۴
		دوازدهم	۱۴	۰	۱۴	۳۸٫۸۹
جمع						۱٫۸۹
۶	کرامت انسانی و عزت نفس	دهم	۳۱	۱	۳۲	۳۰٫۷۷
		یازدهم	۴۶	۰	۴۶	۴۳٫۲۷
		دوازدهم	۲۶	۰	۲۶	۲۵٫۹۶
جمع						۵٫۴۷
۷	محبت و مهرورزی	دهم	۶۸	۲	۷۰	۲۸٫۸
		یازدهم	۸۰	۰	۸۰	۳۲٫۴
		دوازدهم	۹۷	۰	۹۷	۳۸٫۸
جمع						۱۲٫۹۸
۸	صبر و بردباری	دهم	۱۶	۰	۱۶	۵۵٫۱۷
		یازدهم	۱۰	۰	۱۰	۳۴٫۴۸
		دوازدهم	۳	۰	۳	۱۰٫۳۴
جمع						۱٫۵۲
۹	دوری از تکبر و خودپسندی	دهم	۳۰	۰	۳۰	۴۳٫۴۸
		یازدهم	۲۱	۰	۲۱	۳۰٫۴۳
		دوازدهم	۱۸	۰	۱۸	۲۶٫۰۹
جمع						۳٫۶۳
۱۰	طبیعت شناسی	دهم	۱۷۴	۱۵	۱۸۹	۲۶٫۱
		یازدهم	۲۳۹	۱۴	۲۵۳	۳۴٫۹۴
		دوازدهم	۲۷۴	۸	۲۸۲	۳۸٫۹۵
جمع						۳۸٫۰۵
جمع کل						۱۰۰

نتیجه‌گیری

با نگرش مجدد به به آمار حاصل از پژوهش می‌توان بهتر در باب مضامین مورد نظر در این مقاله قضاوت نمود.

در شاخص اول یعنی سخن نیکو گفتن، اهمیت این محور قابل انکار نیست، به نظر می‌رسد این بسامد و فراوانی (۲/۹۴) پاسخگوی نیاز متعلمان در این برهه حساس سنی نباشد؛ اگرچه تاکید و فشار این آیتم در پایه‌های پایین‌تر باید باشد، لیکن این حجم پایین هم شایسته و اقناع کننده نیست. در آیتم دوم (وطن دوستی) شاهد فراوانی ۲۹/۰۶ درصدی هستیم. به نظر می‌رسد با عنایت به شرایط سنی دانش‌آموزان و شرایط حساس مملکت و دسیسه‌های معاندان نظام این میزان توجه به این شاخص معقول است. محور سوم و چهارم پرهیزگاری و تقوی و قناعت است. این دو محور با ۳/۲۱ و ۱/۲۶ درصد سهم عمده‌ای در معادلات تربیتی این پایه ندارد و البته به نظر می‌رسد بیشتر از این هم نیازی به پرداختن به این مقوله ندارد. نکوهش هوا و هوس نفسانی ۱/۸۹ درصد فراوانی را به خود اختصاص داده است. با توجه به شرایط سنی و هجوم فضای مجازی برای انحراف نسل جوان این مقدار شواهد کفایت نکند. کرامت انسانی و عزت نفس ۵/۴۷ درصد، محبت و مهرورزی ۱۲/۹۸ درصد، دوری از تکبر و خودپسندی ۳/۶۳ درصد فراوانی متعادل را می‌باشند. صبر و بردباری ۱/۵۲ درصد فراوانی معقولی ندارد. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان با توجه به شرایط کنکور و موقعیت‌های بعد از آن نیاز به آموزش بیشتری دارند. محور طبیعت شناسی ۳۸/۰۵ درصد بیشترین فراوانی را دارد. اگرچه حفاظت محیط زیست با توجه به آسیب‌هایی که در دوران معاصر به منابع زیرزمینی و محیط زیست وارد کرده‌ایم از ضروریات جامعه ماست، لیکن بسامد آموزش این مقوله را در پایه‌های پایین‌تر باید سوق داد. در کل نگاه تربیتی در کتب این مقطع لحاظ گردیده است، لیکن در مواردی که اشاره شد، نیاز به بازنگری و جایگزینی بعضی از شاخص‌ها احساس می‌گردد.

این مقاله از طرح پژوهشی با عنوان «بازتاب تربیت اخلاقی در کتب ادبیات فارسی متوسطه اول و دوم» که در مجتمع آموزش عالی سراوان انجام شده، استخراج گردیده است. نویسندگان مقاله از مجتمع آموزش عالی سراوان جهت تصویب و حمایت‌های مادی و معنوی این طرح سپاسگزار است.

منابع و ارجاعات

- الهی قمشه ای، مهدی (۱۳۸۴). *قرآن فارسی*. ترجمه قرآن کریم، تهران، انتشارات جاجرمی
- باطنی، محمدرضا (۱۳۷۱). *پیرامون زبان و زبان‌شناسی*. تهران: فرهنگ معاصر.
- تاج الدین، مرضیه و مهرنوش بازارگادی (۱۳۸۸). مؤلفه‌ها و شاخص‌های تربیتی از دیدگاه قرآن کریم. شماره ۲.
- خامنه‌ای، سید علی (۱۳۸۵). *بیانات در دیدار رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی* (۸۵/۸/۲۳)، موجود در: <https://khl.ink/f/3346> (برداشت در تاریخ: ۱۴۰۲/۰۱/۱۵)
- سعدی شیرازی (۱۳۶۸). گلستان، تصحیح غلامحسین یوسفی، تهران: خوارزمی.
- غلامعلی زاده، جواد و عرب یوسف آبادی، فائزه (۱۳۹۷). نگاهی تازه به جایگاه زبان و ادبیات فارسی و عربی در دربار یعقوب لیث و جانشینان او. *تاریخ ادبیات* (۲)، ۱۱، ۱۲۷-۱۴۰
- doi: 10.48308/hlit.2019.98916
- فروغی، محمد علی (۱۳۶۳). *کلیات سعدی*، چاپ چهارم، تهران: نشر امیر کبیر.
- کاسیرر، ارنست (۱۳۶۰). *فلسفه فرهنگ*، ترجمه بزرگ نادر زاده، مرکز ایرانی مطالعه فرهنگ.
- کشاوری، سوسن (۱۳۸۷). تحول در امر تربیت دینی دانش آموزان در نظام آموزشی، *فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ*، سال اول، شماره ۱، ۷۳-۱۱۲.
- گروه مولفان (۱۳۹۹). *فارسی ۳*، شاخه نظری، تهران: شرکت نشر و چاپ کتب درسی ایران.
- گروه مولفان (۱۳۹۹). *فارسی ۱*، شاخه نظری، تهران: شرکت نشر و چاپ کتب درسی ایران.
- گروه مولفان (۱۳۹۹). *فارسی ۲*، شاخه نظری، تهران: شرکت نشر و چاپ کتب درسی ایران.
- لسلی ا. وایت (۱۳۹۴). *تکامل فرهنگ: پیشرفت تمدن تا سقوط روم*. ترجمه فریبرز مجیدی. تهران: نسل آفتاب.
- مرزوقی، رحمت الله و یاسر دهقانی (۱۳۹۸). ارزیابی تربیت دینی دانش آموزان دوره دوم متوسطه: مطالعه موردی شهر شیراز، *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*، سال چهارم، شماره ۲ (پیاپی ۱۱)، ۹۹-۱۲۲.
- معبودی، زهرا (۱۳۸۵). *جامعه شناسی در آثار سعدی*، تهران، تیرگان.
- موسوی نسب کرمانی، سید محمدرضا (۱۳۸۴). آشنایی با روش تحلیل محتوا، *دور فصلنامه علمی - ترویجی عیار پژوهش در علوم انسانی*، شماره ۲، ۵-۲۸.
- موقن، یداله (۱۳۷۸). *زبان، اندیشه فرهنگ*. تهران: هرمس.

References

- Authors Group (2019). *Farsi 1*, theoretical branch, Tehran: Iran textbook publishing and printing company.
- Authors Group (2019). *Farsi 2*, theoretical branch, Tehran: Iran textbook publishing and printing company.
- Authors Group (2019). *Farsi 3*, theoretical branch, Tehran: Iran textbook publishing and Printing Company.
- Batani, Mohammad Reza (1992). *About language and linguistics*. Tehran: Farhang-e Moa'ser.
- Cassirer, Ernest (1981). *Philosophy of Culture*, translated by Bozorg Naderzadeh, Iranian Center for the Study of Culture.
- Elahi Ghomshei, Mahdi (2005). *Persian Quran: Translation of the Holy Quran*, Tehran, Jajermi Publications.
- Foroughi, Mohammad Ali (1984). *Koliyāt-e Saadi*, 4th edition, Tehran: Amir Kabir publishing house.
- Gholamalizadeh, J., & Arab yosef abadi, F. (2019). The challenge of Persian and Arabic poetry and literature at the court of Jacob Laith and his successors. *Literature History*, 11(2), 127-140. doi: 10.48308/hlit.2019.98916
- Keshavarz, Susan (2007). Development in religious education of students in the educational system, *journal of Culture strategy scientific research*, first year, number 1, 73-112.
- Khamenei, Seyyed Ali (2006). *Statements at the meeting of heads of universities and higher education institutions* (14/11/06), Available at: <https://khl.ink/f/3346> (Accessed: 04/04/2023)
- Leslie A. White (2014). *The evolution of culture: The development of civilization to fall of Rome*, Translated by Fariborz Majidi. Tehran: Nasl-e Aftab.
- Maboudi, Zahra (2015). *Sociology in the works of Saadi*, Tehran, Tirgan.
- Marzooqi, Rahmatullah and Yaser Dehghani (2018). Evaluation of religious education of secondary school students: A Case Study in Shiraz city, *Journal of Applied Issues of Islamic Education*, fourth year, number 2 (series 11), 99-122.
- Moqen, Yadaleh (1999). *Language, thought, culture*. Tehran: Hermes.
- Mousavi Nasab Kermani, Seyyed Mohammad Reza (2004). Acquaintance with the method of content analysis, two scientific-promotional quarterly journals of the quality of *research in humanities*, number 2, 5-28.
- Saadi Shirazi (1989). *Golestan*, edited by Gholamhossein Yousefi, Tehran: Kharazmi.
- Tajuddin, Marzieh and Mehrnoosh Pazargadi (2019). *Educational components and indicators from the perspective of the Holy Quran*. Number 2.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Nikpanah, M. & Vahidi, A. (2024) Examining Persian Books for the Second High School from the Point of View of Indicators of Educational Literature. *Language Art*, 9(1):7-30, Shiraz, Iran. [in Persian]

DOI: 10.22046/LA.2024.01

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/361>





ORIGINAL RESEARCH PAPER

Examining Persian Books for the Second High School from the Point of View of Indicators of Educational Literature

Dr. Mansour Nikpanah¹©

Associate Professor of Persian Language and Literature, Higher Education Complex of Saravan, Saravan, Iran.



Dr. Ahmadnoor Vahidi²

Assistant Professor of Persian Language and Literature, Higher Education Complex of Saravan, Saravan, Iran.



(Received: 30 June 2023; Accepted: 8 September 2023; Published: 28 February 2024)

Literary works contain valuable reserves of the values and opinions of the target society, and the type of reflection of these indicators expresses the cultural attitude towards that society and, at the same time, the cultural needs. Persian literature, due to the importance that Iranians have for poetry and prose, and at the same time, the abundance of poets and writers, has a different effect than other countries. The Persian books of Iranian teachers are extracts and abstracts of these beliefs and needs, which are prepared and edited for students. Whether these values are reflected in the books in question, or to what extent they are reflected, and whether these frequencies meet the needs of teachers in the second secondary school, considering their age and needs, is a question that is sought to be answered in this research. We are into it. This descriptive and analytical research has been carried out using the library method based on Persian books of second high school. At the end of the research, it was found that in the review of these books, there was a need to make corrections on parts of these indicators.

Keywords: Educational Literature, Cultural Indicators, Persian Books, Secondary School.

¹ E-mail: m.nikpanah@saravan.ac.ir© (Corresponding Author)

² E-mail: ahmadnoorvahidi@gmail.com



ویژگی‌ها و نارسایی‌های زبان حماسی در خاوران‌نامه و حمله حیدری باذل

دکتر صدیقه کریمی^۱

مدرس مدعو دانشکده فنی و حرفه‌ای شهید باهنر،
شیراز، ایران

(تاریخ دریافت: ۴ شهریور ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲ آذر ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۹ اسفند ۱۴۰۲)

از کارکردهای مهم سبک‌شناسی بررسی مختصات زبانی یک نوع ادبی و دگرگونی آنها در طول تاریخ است. این دگرگونی‌ها که به تبع تحول سبک به وجود می‌آید سبب می‌شود که مختصات یک نوع ادبی تکامل یابد یا رو به ضعف رود. ادب حماسی در نوع عالی خود باید در واژگان، ترکیبات، عنصرهای بلاغی و ساختارهای نحوی با ساختار ویژه خود محتوای فاخری را به خواننده برسانند. بر این اساس اهمیت این جستار تعیین معیارهای زبان حماسی و دگرگونی آن پس از شاهنامه است و کوشیده است تا با نگرش دقیق‌تر عوامل سبکی را بررسی نماید که سبب نارسایی‌های زبان حماسی در دو اثر خاوران‌نامه ابن‌حسام و حمله حیدری باذل شده است. این پژوهش به صورت کتابخانه‌ای، توصیفی و تحلیل محتوایی گردآوری شده و به این نتیجه رسیده که در منظومه‌های حماسی مذکور به نسبت تحولات سبکی و نفوذ عوامل فردی، متاسفانه بسیاری از ویژگی‌های زبان نوع ادب حماسی نادیده گرفته شده و زبان واقعی آنها را عواملی چون عیوب فصاحت و بلاغت، ناهنجاری در موسیقی قافیه و ردیف، تأثیر زبان عربی، تأثیر زبان عامیانه، تخیلات دور از ذهن و مضامین غنایی، دچار نارسایی کرده است. ضمن اینکه برخی از این عوامل از ویژگی‌های سبکی به شمار می‌رود.

واژه‌های کلیدی: سبک‌شناسی، زبان نوع ادب حماسی، منظومه‌های دینی، خاوران‌نامه، حمله حیدری.

¹ E-mail: sedighekarimi63@yahoo.com

مقدمه

از دیدگاه انواع ادبی، حماسه دارای سبکی مشخص و دارای زبانی بسیار محکم و قاطع است و لحن حماسی شاعر در رزم و بزم و در حرکت، اخلاق و نصیحت و توصیف غلبه دارد چنانکه «بورا» تفاوت زبان ادبی شاهنامه را با دیگر حماسه‌های جهان برشمرده و یادآوری کرده که در آن بر خلاف حماسه‌های گفتاری به هنر سخن‌پردازی توجه شده است. (خالقی مطلق ۱۳۶۱، ۵۸)

غافل از اینکه از دیدگاه سبک‌شناسی این ویژگی به‌غیر از شاهنامه کمتر در آثار دیگری که به تبع او سروده شده دیده می‌شود زیرا در پرتو مطالعات این علم با بررسی منظومه‌های حماسی دینی پس از شاهنامه مشخص می‌شود که به مرور زمان، موارد زیادی از ویژگی‌های زبانی به تاثیر از سبک دوره‌ای و سبک فردی شاعر در این آثار وارد شده‌اند که از ویژگی‌های بارز زبان شاعر به شمار می‌رود و گاه به خودی خود زیبا هستند اما سنخیت چندانی با زبان حماسی معیار ندارند. نارسایی‌های زبانی در ادبیات حماسی دوره تیموری و صفوی به طرز فاحشی مشاهده می‌شود. زیرا در این زمان شعر از دربار به درون مردم راه می‌یابد و شاعران از میان مردم برخاسته‌اند. در نتیجه از طرفی بی‌دقتی و اغلب ناپختگی شاعر در امر سرودن شعر حماسی سبب شده عدم انسجام و ناهنجاری در فصاحت و بلاغت و موسیقی کناری در این منظومه‌ها به طور چشم‌گیر دیده شود. از سوی دیگر شعر با آمیختن به زبان ناصحیح عامیانه و تخیل دور و دراز شاعرانه شکل رسمی خود را از دست دهد. همچنین نفوذ زبان عربی و توجه به مضامین غنایی به شیوه‌ای که وحدت کلام حماسی در آن رعایت نشده، نارسایی‌هایی در زبان حماسی این منظومه‌ها ایجاد کرده است. مقاله حاضر بر اساس این دیدگاه با تاکید بر دو منظومه حماسی دینی خاوران‌نامه ابن حسام و حمله حیدری باذل از دوره‌های تیموری و صفوی با اشاره به برخی ویژگی‌های زبانی این آثار به عواملی می‌پردازد که بین این دو حماسه و سبک حماسه فاصله ایجاد کرده‌اند. این عوامل عبارتند از: ۱- ناهنجاری در فصاحت بلاغت کلام ۲- ناهنجاری در موسیقی قافیه و ردیف ۳- تاثیر فراوان از زبان عربی ۴- خیال‌پردازی‌های دور از ذهن ۵- نفوذ زبان عامیانه ۶- دشنام و جفاگویی ۷- روی آوردن به مضامین غنایی بنابراین، پژوهش حاضر برآن است تا این ویژگی‌های هفتگانه را در خاوران‌نامه ابن حسام و حمله حیدری باذل به دقت مورد بررسی قرار دهد و تاثیر آنها را بر نارسایی زبان حماسی نشان دهد.

پیشینه و ضرورت تحقیق

متأسفانه تاکنون پژوهشی تحلیلی و مستقل درباره نارسایی‌های زبانی در حمله حیدری باذل و خاوران‌نامه ابن حسام صورت نگرفته است. پژوهش‌های معدودی وجود دارد که به مهمترین آنها اشاره می‌کنیم: اصغر شهبازی و ملک ثابت در سال ۱۳۹۳ در دو پژوهش نقد زبان حماسی در خاوران‌نامه

ابن حسام و نقد زبان حماسی حمله حیدری باذل مشهدی، بر اساس الگوهای فرمالیستی نوع ادب حماسی، شاخص‌های زبانی بررسی کرده‌اند اما به ویژگی‌های متمایز آنها و نفوذ عوامل سبکی که سبب کاستی و ضعف زبان این آثار شده جز اشاره‌هایی کوتاه توجه نشده است. بنابراین لازم است تا پژوهشی بنیادین در این باره صورت گیرد تا به تجزیه و تحلیل این موارد بپردازد.

روش تحقیق

روش گردآوری اطلاعات تحقیق، کتابخانه‌ای و تحلیل محتوایی است. ابتدا با مطالعات کتابخانه‌ای ویژگی‌های سبکی و اساسی این آثار مشخص و سپس در مقایسه با زبان فاخر حماسی، نارسایی زبانی در آثار تجزیه و تحلیل شده است.

مبانی تحقیق

بررسی زبان آثار ادبی عمدتاً مطالعه گفتار و نوشتار حاصل از ذهن است. ذهنیت حماسی زبان ویژه خود را می‌طلبد، بنابراین هر مفهومی از شعر با نوع خاصی از زبان شعر بیان می‌شود. چنانکه پژوهشگران نیز گفته‌اند: «زبان و امکانات آن مهمترین مصالحی هستند که شاعر در معماری شعر از آنها بهره می‌گیرد و شعر چه حماسی و چه غنایی به هر حال در بستری از زبان جاری می‌شود.» (شهبازی و دیگران ۱۳۹۳، ۱۰) به بیان دیگر «هر نوع ادبی از آنجا که حامل اندیشه و محتوای خاصی است. زبان خاص خود را می‌طلبد.» (غلامرضایی ۱۳۷۸، ۱۶) اغلب آثار حماسی در کلام فخیم و استواری بیان می‌شوند که تداعی‌کننده آهنگ و شکوه حماسی و میدان‌های نبرد باشد. به همین دلیل واژگان، ترکیبات، عنصرهای بلاغی و ساختارهای نحوی هر کدام باید به شیوه‌ای باید برجستگی حماسی پیدا کنند تا بتوانند محتوای بلند و استوار را به خواننده برسانند. چنانکه ارسطو می‌گوید: «اگر الفاظ معمولی را در وزن اشعار حماسی وارد کنند بسیار مضحک خواهد بود.» (ارسطو ۱۳۸۷، ۱۵۵) شاهنامه شاخص‌ترین اثر حماسی که به سبب رعایت جانب لفظ و معنی بلیغ‌ترین زبان حماسی است که آثار بسیاری پس از آن حتی با گذشت زمان‌های طولانی به همان سبک و سیاق به وجود آمده‌اند. مقلدان آن تلاش کرده‌اند تا آثار خود را با زبان و موازینی متناسب با آن بیان کنند. بنابراین حماسه دارای اصول ادبی ویژه‌ای چون حضور واژه‌های زمخت و خشن، فصاحت و بلاغت کلام، استفاده ناچیز از زبان عربی، سیطره روح حماسی در وصف، عدم جانب‌دای شاعر از پهلوانان است. با وجود این آثار دارای ویژگی‌هایی متفاوت شدند که از فخامت و جزالت کلام حماسی کاسته است. به قول آیدنلو «در ادب فارسی به جز شاهنامه نمونه‌ای که مصداق کامل حماسه باشد، به دشواری می‌توان یافت.» (آیدنلو ۱۳۸۸، ۵۰) در ذیل به این ویژگی‌ها پرداخته می‌شود:

آغاز بحث

بر مبنای شاهنامه فردوسی زبان حماسی باید زبانی فصیح، بلیغ و خالی از اشکالات دستوری و نحوی باشد. متأسفانه سرایندگان حماسه‌های پس از شاهنامه از جمله خاوران‌نامه و حمله حیدری باذل اغلب در پیروی از شاعران سبک خراسانی تسلط نداشتند و با استعمال واژه‌های نادرست، ضعف تالیف، تعقید، حشو و حذف‌های بی‌مورد در صراحت و شفافیت زبان حماسی رخنه وارد کرده‌اند که در زیر آمده است:

استعمال واژگان نادرست

زبان سخته و استوار، ترکیب یافته از واژگانی است که به همان اندازه فخیم و مطابق با قواعد لغت و دستور باشد در غیر این صورت مخالف قیاس هستند. (همایی ۱۳۷۳، ۱۱) متأسفانه در اغلب منظومه‌های حماسی پس از شاهنامه، واژه‌های نادرست از فخامت و رسایی زبان حماسی کاسته‌است. نظیر نمونه‌های زیر در خاوران‌نامه:

ابر میمنه مالک تیغ زن که در جنگ هرگز ندیدی شکن
(ابن حسام بی‌تا، ۱۳۲)

بن فعل «شکن» به جای اسم «شکست» مطابق با قواعد زبان نیست. یا در:

سپاهش ز هر ده یکی مانده بود ز بسیار او ماندگی مانده بود
(ابن حسام بی‌تا، ۳۵۷)

واژه «ماندگی» به جای ماندگان و در معنی مجروحان از نظر قواعد لغت اشکال دارد و شاعر آن را بنابر ضرورت وزن به‌کار برده است مگر آنکه صحیح آن «اندکی» بوده که به غلط کتابت شده است. در بیت:

چنین داد فرمان سرافراز شاه که راه غریبان نگرده سپاه
(ابن حسام بی‌تا، ۲۱۶)

در بیت بالا، غریبان به معنی «ناشناخته»، واژه مناسبی نیست اما ضرورت وزن و عدم تسلط بر زبان، سبب شده است که او دچار این ایراد نحوی شود و صفت را به جای اسم بنشاند.

باذل مشهدی نیز در ابیاتی از حمله حیدری به تناسب وزن، با تصرف در واژه‌ها، ناهنجاری‌هایی به وجود آورده که در زبان فصیح حماسی پسندیده نیست:

بدین رای برخاست از جا حباب باستاد در خدمت آنجناب
(باذل بی‌تا، ۴۳)

در بیت بالا واژه «حباب» به جای «حبیب» نوعی اماله است که باذل آن را برای تکمیل قافیه در موارد متعددی آورده و با واژه‌هایی چون جناب و صواب هم‌قافیه کرده است. همچنین در:

اسید دلاور پس از نزد سعد

بر اسعد برآمد خروشان چو رعد

(باذل بی‌تا، ۲۳)

واژه «اسید» به جای «اسد» به شکل تصغیر به‌کار رفته است. اینگونه کاربرد ناهنجار به ضرورت وزن آمده است. در بیت:

چنین گفت یکروز آن اهرمند

پس از خطبه بالای منبربلند

(باذل بی‌تا، ۲۸۹)

واژه «اهرمند» که به جای «اهرمن» به‌کار رفته، نشان می‌دهد که عدم تسلط شاعر سبب شده تا این واژه ناهنجار را برای تکمیل موسیقی قافیه به‌کار ببرد.

اشکالات نحوی

بخش دیگر از ناهنجاری در فصاحت و بلاغت در این آثار اشکالات نحوی است. به این گونه ناهنجاری در کلام، ضعف تألیف گفته‌اند و آن است که ترکیب جمله بر خلاف قواعد دستوری زبان باشد و کلام دارای ایراد نحوی باشد. (همایی ۱۳۷۳، ۱۱) این امر سبب دیریابی کلام شده است. مانند:

اگر نیست با دشمنت دست زور

بخود پای‌رفتن نیامد بگور

(ابن حسام بی‌تا، ۳۳۳)

مفهوم مصراع دوم (نباید با پای خود به گور رفت) از نظر نحوی درست بیان نشده است. در بیت:

سیه روزی پیایی سپه را درنگ

بفرمای کس را مفرمای جنگ

(ابن حسام بی‌تا، ۶۱)

معنی مصراع اول به سبب اشکال در نحو روشن نیست. در بیت:

من از بیم کشتن شدن شدم

چو دانستم اکنون پشیمان شدم

(ابن حسام بی‌تا، ۳۰۹)

نه تنها معنی مصراع نخست، (از بیم کشته شدن، تغییر کردم) از نظر دستوری درست نیست بلکه موسیقی آن نیز گیرایی ندارد. ممکن است اشکال از کتابت باشد. همچنین در:

سپه را به هومان جنگی سپرد

سپه را که هومان سپه را ببرد

(ابن حسام بی‌تا، ۹۲)

مفهوم مصراع دوم (که هومان سپاه را ببرد) تکرار و ناهنجاری دارد.

ساختار غلط نحوی در ابیات حمله حیدری نیز نمود دارد. مانند:

ولی چون به‌درگاهت آورد رو

گذشتم من از ریز خون او

(باذل بی‌تا، ۱۳۰)

در مصراع دوم آوردن بن فعل «ریز» به جای مصدر ریختن اشکال دستوری دارد. شاید در اصل «ریزش» بوده که آن هم لطفی ندارد. در:

مبتدید بر وی سر ره بطیش میفتید خود را بپی از قریش

(باذل بی‌تا، ۱۲۲)

آوردن فعل لازم «میفتید» به جای فعل متعددی میاندازید جمله را معیوب کرده است. در بیت:

بغایت فرحناک و خرم شدند ز آزاد اندیشه غم شدند

(باذل بی‌تا، ۹۴)

شاعر بنابر ضرورت وزن و تکمیل قافیه واژه غم را از جایگاه دستوری مناسب خود خارج کرده است. در بیت:

به دشمن نماییم غوغای خویش که نهد دگر جای جرات به پیش

(باذل بی‌تا، ۴۲)

مقصود شاعر از مصراع دوم «دیگر جرأت پای پیش نهادن، نداشته باشند» است اما به ضرورت وزن دچار اشکال نحوی شده است.

ابهام در معنا

پیوند استوار الفاظ فصیح وحدت و یکدستی کلام نقش مهمی در القای مفهوم حماسی دارد اما به سبب سهل‌انگاری شاعر و یا دستبرد کاتبان، بسیاری از ابیات در این آثار، انسجام حاصل از پیوند استوار و مستحکم میان کلمات و اجزای کلام (همایی ۱۳۷۳، ۱۴) وجود ندارد.

در گنج و دینار بگشاد شاه به‌زر همچو زر کرد کار سپاه

(ابن حسام بی‌تا، ۲۸۵)

مفهوم مصراع دوم با دشواری دریافت می‌شود.

ز منشان پیشانی آن سوار توانی رسیدن پریشان کار

(ابن حسام بی‌تا، ۳۱۸)

همچنین در بیت بالا معنی بیت مشخص نیست. در بیت:

چو برگرد کی کرد بر سان قبر سیه گشت بر چرخ بهرام پیر

(ابن حسام بی‌تا، ۱۷۲)

مفهوم مصراع نخست مشخص نیست. در بیت:

هوا از سیاهی چو عنقاش بود نخستین ز شفقت اولین پاش بود

(ابن حسام بی‌تا، ۳۳۲)

شاید منظور مصراع دوم اولین طلوع صبح باشد که صریح نیست. در بیت زیر:

زمین را ببوسید دارا و گفت که همواره با حفظ با من که جفت

(ابن حسام بی‌تا، ۱۳۹)

مفهوم مصراع دوم که دعایی است؛ به صراحت دریافت نمی‌شود.

در حمله حیدری باذل نیز مهارت و استادی در سخن آنگونه که بایسته واقعی حماسه است، دیده نمی‌شود و به همین سبب در مواردی مفهوم کلام مبهم و مغشوش شده است. مانند:

یلان را بفرمود از ضرب چنگ دل از ما گشایی در گشت تنگ

(باذل بی‌تا، ۳۰۸)

چنان بود بوجهل از آن سرزشت به کیفیتی شد عداوت سرشت

(باذل بی‌تا، ۱۳)

دم تیغ بر سنگ خارا کشید به‌آتش ز پشت گمان خم کشید

(باذل بی‌تا، ۱۰۲)

با دقت در این ابیات مشاهده می‌شود که در معنای مصراع دوم ابهام وجود دارد.

حشو و حذف قبیح

از عوامل دیگری که در منظومه‌های حماسی دینی به طور کل و در خاوران‌نامه و حمله حیدری به‌طور خاص سبب نارسایی و ناکارآمدی ابیات شده است، حشوهای مخمل و حذف‌های بی‌مورد است. حشو قبیح سبب طولانی‌شدن مطلب می‌شود و در نتیجه دریافت پیام مؤلف را برای خواننده دشوار می‌کند. (شمیسا ۱۳۸۱، ۱۲۶-۱۲۵) هدف شعر حماسی والا این است که با کمترین کلمات بیشترین مفاهیم را به مخاطب برساند. با این حال در خاوران‌نامه نمونه‌هایی یافت می‌شود که در آنها حشو وجود دارد:

همه بر لب آب رود آمدند بر آن آب دامن فرو آمدند

(ابن حسام بی‌تا، ۲۱۷)

یکی از واژه‌های «آب» و «رود» حشو است. همچنین در:

کمند از کمین قبض جان می‌گرفت ز گرمی روان را روان می‌گرفت

(ابن حسام بی‌تا، ۱۷۲)

واژه «قبض» با وجود واژه «می‌گرفت» حشو است. در:

بیامد بنزدیک دارا و گفت که خوش باد خوابت چنین خوش بخفت

(ابن حسام بی‌تا، ۱۳۷)

مصرع دوم بیت حشو دارد و در:

چو موسی سخن گفت بسیار او مرا آرزو کرد دیدار او

(ابن حسام بی تا، ۵۳)

واژه «موسی» و «او» هر دو نهاد جمله و یکی از آنها حشو است.

در حمله حیدری نیز این ویژگی نمود دارد و موجب نامطلوب شدن شکل سخن شاعر شده است. مانند:

وزان پس به تابوت بگذاشتند گرفتند بر دوش و برداشتند

(باذل بی تا، ۱۱۷)

مصرع دوم «گرفتند بر دوش و برداشتند» به یک معنی است. در مصرع دوم بیت زیر:

نظر بر ره اهل دین دوخته دل و سینه از هول آن سوخته

(باذل بی تا، ۱۱۳)

«دل» و «سینه» به یک معنی است.

در این دو اثر حذف بی جا نیز بسیار مشهود است: مانند:

تو کردی علی را ز کارم خبر که گردان سپه را چو زیر و زیر

(ابن حسام بی تا، ۱۴۱)

همچنین در:

از آن پس فرستادگان نشان دو اسپه به نزدیک شاهنشان

که از قیروان تا ختا و ختن کس آید به یاری در این انجمن

(ابن حسام بی تا، ۱۰۰)

فعل (بتازند و از وی بخواهند) حذف شده است. در مصرع دوم بیت زیر:

چو شب رفت نزدیک شد بامداد جهان را سحر مژده بامداد

(ابن حسام بی تا، ۴۸)

فعل (داد) حذف شده است. این ویژگی در اثر باذل مشهود نیز مشهود است:

که من خود شنیدم ز خیرالانام نه تنها همین من شما هم تمام

(باذل بی تا، ۲۶۴)

در مصرع دوم این بیت حذف دو فعل (شنیدم و شنیدید) مفهوم را سست کرده است.

دگر نیز جمعی ز اهل سلیم به خالد همه از سر یک گلیم

(باذل بی تا، ۱۸۹)

حذف فعل (گفتند) جمله را ناقص کرده است. حشو و حذف‌های نابجا، نه تنها در زبان حماسی زیبایی ندارند، بلکه جمله را در رساندن خبر مهم حماسی که لازمه زبان روایی حماسه است، نارسا می‌کند.

ناهنجاری در موسیقی قافیه و ردیف

قافیه در شعر حماسی، تداعی‌کننده فضای حماسی و مکمل لحن حماسی است. شفيعی‌کدکنی معتقد است: «غنای قافیه یکی از عوامل انسجام و جزالت شعر فردوسی در مقایسه با شعر دقیقی است و از این رهگذر می‌توان بسیاری از ابیات تغییر شکل یافته و تصحیف شده شاهنامه را باز شناخت» (شفيعی کدکنی ۱۳۷۶، ۳۷۵ و ۳۸۱) سرایندگان منظومه‌های حماسی پس از فردوسی با ناپختگی و گاه با بی‌توجهی، هنجارهای موسیقی کناری شعر حماسی را برهم زده‌اند. در خاوران‌نامه به ردیف، چندان توجهی نشده و هر جا به کار رفته، سبب سستی زبان شده است. شاعر در به‌کارگیری قافیه نیز وحدت در عین تنوع را رعایت نکرده و بارها واژگان قافیه را در ابیات نزدیک به هم تکرار کرده است و این نشان می‌دهد که در دایره محدودی از واژه‌ها گرفتار بوده است. (شهبازی و دیگران ۱۳۹۳، ۹۶) نمونه‌ای از این ناهنجاری‌ها:

علی گفت از آن به مهتر آدمی همانا نباشد بروی زمین

(ابن حسام بی‌تا، ۳۸۲)

اگر زانکه سیاره گر ثابت‌اند

همه بر خدایی او ثابت‌اند

(ابن حسام بی‌تا، ۳)

بسی شد که از خانه آواره‌ایم

پیشان و دلتنگ و آواره‌ایم

(ابن حسام بی‌تا، ۲۳۴)

به عمر امیه علی گفت خرد

برو زود از اینجا و باز آی تیز

(ابن حسام بی‌تا، ۱۷۴)

همچنین آوردن قافیه‌های معیوب و همچنین به‌کار نبردن قافیه بخش دیگر از این نارسایی‌های زبانی را به وجود آورده که در جایگاه خود عیب فاحشی را در فضای موسیقی شعر ایجاد کرده است:

همانا که جادو و افسونگر است که صد جادوی با دلش جا گرفت

(ابن حسام بی‌تا، ۱۲۴)

رها کرد تا دشمن شوربخت

کشیدند بر دامن آب رفت

(ابن حسام بی‌تا، ۳۴۷)

در حمله حیدری باذل نیز شاعر در گزینش واژه‌های قافیه بی‌توجه بوده و در نتیجه جنبه موسیقایی شعر را جهت غنای فضای حماسی از دست داده است. برخی ابیات مانند نمونه‌های زیر فاقد قافیه هستند.

این در حالی است که موسیقی حروف و واژگان و نحو کلام، باید لحن متناسب با قهرمانان را بیافریند، لحنی که می‌تواند مشخص‌کننده جوهر کلی یک اثر حماسی باشد و هر گونه خلطی در آن و دادن لحنی مغایر با هدف حماسه، یکپارچگی اثر را از بین می‌برد. (حمیدیان ۱۳۸۳، ۴۵۹) مانند نمونه‌ها:

- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| بر او کرد سالار عالم نماز | زهی قدر و دولت زهی اعتبار |
| (بازل بی‌تا، ۱۱۷) | |
| فرازنده رایست مصطفی | گشاینده عقده ناکسان |
| (بازل بی‌تا، ۱۷۲) | |
- بازل از قافیه‌های معیوب نیز کم استفاده نکرده که با منطق فضای حماسی هماهنگی ندارد و موسیقی حماسی که از حروف مشابه و مشترک کلمات حاصل می‌شود، به وجود نمی‌آید:
- | | |
|---------------------------|---------------------------|
| گروهی ز انصار پر خاشجیو | ز اصحاب هجرت گروه‌ها گروه |
| (بازل بی‌تا، ۱۸۹) | |
| پس آنگه چنین گفت سعد معاذ | که ای نامور مهتر سرفراز |
| (بازل بی‌تا، ۹۹) | |

تأثیر زبان عربی

پس از سبک خراسانی نفوذ زبان عربی از محرک‌های تغییر سبک بود و از آن زمان به بعد به زبان و ادبیات عرب توجه شد که اساساً مناسب حماسه نبودند در صورتی که گنجینه عظیم واژگانی که در سده چهارم و پنجم و به دست فردوسی به کار برده شده، زینده حماسه بود اما حماسه‌سرایان سده ششم به بعد اغلب به جای آن معادل تازی استفاده کرده‌اند. (حمیدیان ۱۳۸۳، ۴۳۶) بنابراین از ویژگی‌های مهم منظومه‌های حماسی پس از شاهنامه از جمله خاوران‌نامه و حمله حیدری باذل، کاربرد فراوان زبان عربی است. زمینه عربی داستان و همچنین ماهیت اثر ادبی، حضور برخی اصطلاحات عربی را در زبان این اثر آسان‌تر کرده است:

- | | |
|-----------------------------|---------------------------|
| چو مرغی که پرواز گیرد ز دام | شد اندر هوا قرب پنجاه گام |
| (ابن حسام بی‌تا، ۱۱۹) | |
| هوا گشت تاریک و برخاست غو | ز خورشید تابان ببرد ضو |
| (ابن حسام بی‌تا، ۱۷۲) | |

از شاخصه‌های اصلی زبان واقعی حماسه، کاربرد کم واژگان عربی است. در شاهنامه به نسبت حجم آن مقدار زبان عربی بسیار ناچیز است. در پژوهشی جمال‌زاده، ۸۶۵ واژه عربی را نام می‌برد که فردوسی

در شاهنامه از آن‌ها استفاده کرده است. (جمال‌زاده، ۱۳۴۵) باذل با اینکه بر آن بود که حمله حیدری او مطابق با شاهنامه بسراید ولی برخلاف آن واژگان و عباراتی را به کار برده که به راحتی می‌توانست فارسی آن را جایگزین کند:

چنین بنت بویکر دادش جواب	که اهلا و سهلا بیا خوش بخواب
(باذل بی‌تا، ۲۹۶)	
براشتر فکنده قتیلان خویش	گرفته محار و فتاده به پیش
(باذل بی‌تا، ۷۷)	

این ابیات نشان می‌دهد که باذل فقط به عبارات عربی و واژگان بسنده نکرده بلکه گاه اضافه، تصغیر، جمع‌بستن در زبان حماسی را به عربی آورده است.

تخیل و باریک‌اندیشی

هدف حماسه خبر است و جوهرهٔ زبان خبر، سادگی کلام است. اما درباره شعر فارسی قرن نهم تا دوازدهم عنصر لفظ به حد اعلای سادگی و برعکس دقت خیال و سعی در یافتن مضمون‌های تازه به همان نسبت افزایش داشته است. (حاکمی ۱۳۸۰، ۷۱) ابن حسام در کنار زبان ساده و خبری به ویژه در توصیف‌ها از تخیل و دقت در ظرایف در آفریدن تصاویر دیرپای و تأمل‌برانگیز بهره برده است. نگاه ژرف‌اندیش و تخیل نیرومند شاعر به کشف روابطی پنهانی میان اشیاء، ابیات تحسین‌برانگیزی را در خاوران‌نامه به وجود آورده، اگرچه رسایی خبر حماسی را دشوار کرده است. مانند:

برافروخت چهر دلارای او	بغلطید چون سایه در پای او
(ابن حسام بی‌تا، ۲۶۹)	
گشادند بازو به تیر خدنگ	ز هردو طرف خواست آشوب‌جنگ
عقابان کلک از نشیب و فراز	ز هر گوشه کردند منقار باز
ز خون دامن کوه شد می‌ستان	چو از تیرباران هوا نی‌ستان
چو از کلک در سینه می‌رفت نی	ز قاروره تن همی ریخت پی
(ابن حسام بی‌تا، ۱۹۶)	
ز پر عقابان چابک شتاب	سپه گشت پروازگاه عقاب
همه روی باره بخون شسته بود	به دیوارش از کلک نی رسته بود
(ابن حسام بی‌تا، ۱۸۹)	

پرداختن به تصاویر خیال‌انگیز و دقت در مضمون‌های ظریف که خواننده را به تأمل وادارد در دوره صفوی اوج می‌گیرد به گونه‌ای که در سبک‌شناسی از ویژگی‌های شاخص این عصر به شمار می‌آید. نمونه‌هایی از این ابیات در حمله حیدری باذل منظومه حماسی معروف این دوره مشاهده می‌شود:

چه در قعر چه گشت پیکان فرو
بجوشید فواره‌سان آب ازو
تو گفستی مگر دانه آب بود
که کشتند روید آن دانه زود

(باذل بی‌تا، ۱۲۰)

زمین بسملی بود در خون تپان
پر و بال او تیغ و تیر و سنان

(باذل بی‌تا، ۶۷)

نی تیز از بس بدل جا نمود
از اول چه یکدسته جاروب بود

(باذل بی‌تا، ۶۶)

خیال‌پردازی در وصف اگر چه کمتر با زبان حماسی سنخیت دارد، در جای خود سبب زیبایی کلام می‌شود. از سوی دیگر از نشانه‌های بارز تحول زبان حماسی این دوره است و نقطه عطفی برای مطالعات سبک‌شناسی به شمار می‌آید.

زبان عامیانه

از ویژگی‌های مهم زبان حماسه فخامت کلام است نولدکه گفته است: «فردوسی می‌خواسته که از هر استعمال پست و عامیانه پرهیز کند.» (نولدکه ۱۳۲۷، ۱۳۴-۱۳۳) بنابراین زبان عامیانه عنصر دیگری است که سبک واقعی منظومه‌های حماسی پس از فردوسی را دچار تزلزل کرده است. بر خلاف زبان حماسی که زمخت و خشن است زبان عامیانه نرم و صمیمی و «سرشار از الفاظ، اصطلاحات، مثل‌ها، عبارات، کنایات، تکیه‌کلام‌ها و تحکیم‌ها و تعریض‌هایی برگرفته از متن زندگی جمعی است....» (میری ۱۳۸۰، ۶۰) توجه به زبان توده مردم از قرن نهم و دهم هجری آغاز شده است شعر با پیدایش سبک تازه‌ای به نام سبک هندی یا اصفهانی به لایه‌های درونی سبک حماسی نفوذ می‌کند و چهارچوب اصلی آن را تغییر می‌دهد. برخلاف شاهنامه که متعلق به طبقه اشرافی جامعه و دارای زبانی سخته و استوار است، در منظومه‌های حماسی خاوران‌نامه و حمله حیدری با توجه به شرایطی که در عصر سرایندگان این آثار ایجاد شده بود، شعر در اختیار عوام قرار گرفت و واژگان، ترکیبات، کنایات بی‌شماری، زبان این آثار را دگرگون کرد. در واقع تبلور زبان حماسی را در زبان عامیانه باید از دو جنبه مثبت و منفی نگریست. جنبه مثبت آن از آنجاست که ویژگی‌های سبک ادبی یک دوره خاص به راحتی توانسته با تحت شعاع قرار دادن زبان مطلق حماسی، آن را با توجه به دگرگونی جامعه انعطاف دهد و جنبه منفی آن زمانی است که مفهوم زمخت رزمی را که زبان ادبی و فاخر می‌طلبید، در قالب عبارت ساده و گاه سست مردم

عادی بیان می‌شود. ابن‌حسام در این عصر، شاعر قدرتمندی است که زبان ادبی حماسی را که نوع ادبی کهن است با زبان عامیانه درآمیخته که تناسب چندانی با هم ندارند و زبان ادبی اثر را از استواری و زمختی دور و به عبارتی سست کرده است با این حال از نظر شناخت تحول سبکی از اهمیت بسیاری برخوردارند. مانند:

ز اسب اندر افتید سرنگون شکسته سر و یال و برز و سرون
(ابن‌حسام بی‌تا، ۲۴۵)

ابوالمعین گرد بر میمنه که شیر از نهیبش گرفتسی پنه
(ابن‌حسام بی‌تا، ۳۶۵)

واژگان دیگری از جمله چارم (ابن‌حسام بی‌تا، ۱۰۲)، چند زار (ابن‌حسام بی‌تا، ۴۲)، سراپاش (ابن‌حسام بی‌تا، ۱۷۸)، مردک (ابن‌حسام بی‌تا، ۲۴۷)، سر تا دم (ابن‌حسام بی‌تا، ۲۱۴) و فعلهایی مانند ریشخندکردن (ابن‌حسام بی‌تا، ۱۶۸)، دست و پا زدن (ابن‌حسام بی‌تا، ۲۳۱)، پیشکی‌دادن (ابن‌حسام بی‌تا، ۳۰۵)، «فارغ شدن» به معنی به اتمام رساندن (ابن‌حسام بی‌تا، ۱۱۷) از همین دسته هستند.

حمله حیدری نیز در زمانی سروده شده است که ادبیات به میان مردم راه پیدا کرد و مردم عادی نیز از همه نوع افراد به شعر روی آوردند. بنابراین واژه‌ها و اصطلاحات از زبان عموم مردم و حتی بازاریان بدون هیچ مرزی با زبان شعر آمیختند که از ویژگی‌های سبکی زبان و ادبیات زمان خود شد. باذل مشهدی بسیاری از واژگان عامیانه در کنار واژگان حماسی در حمله حیدری خود وارد کرده و همین امر سبب شده تا دایره زبانی خود را از حوزه حماسی دور کند و از زبان فخیم سبک خراسانی برای بیان معانی عالی حماسی به کار نبرد. اما اگر از نظر سبکی به آن بنگریم می‌توان به چگونگی عدم ایستایی زبان ادبی حماسی پی برد. برای نمونه در بیت‌های زیر واژه‌های «همی»، «قاش» و «مژده لق» تناسب زیادی با نوع ادب حماسی ندارند و در روایت فاخر حماسی به ذوق خواننده می‌زنند:

به فرق سرش تیغ خارا شکاف چنان زد که تا قاش برید ناف
(باذل بی‌تا، ۲۰۲)

کنون خواهم ای سروران حرم بدین مژده‌ام مژده لق از کرم
(باذل بی‌تا، ۲۰۹)

اما اگر به واژه صوت چون «تاق و تاق» در بیت زیر:

ببردند بیرونش تهل و تاق بر آن تختهمی خورد سر تاق و تاق
(باذل بی‌تا، ۳۰۹)

موارد بسیاری همانند: شل (بازل بی‌تا، ۱۱۲)، بی‌شعور (بازل بی‌تا، ۹۱)، فاق‌ها (بازل بی‌تا، ۲۲۱) شاخ‌داشتن، (بازل بی‌تا، ۲۸۰) پسین در معنی «عصر» (بازل بی‌تا، ۷)، مزخرف (بازل بی‌تا، ۲۲۳)، رفت و رو (بازل بی‌تا، ۱۸۰) و فعلهای بسیاری چون: جار زدن در معنی «صدا زدن» (بازل بی‌تا، ۷) و غیره موارد عامیانه‌ای هستند که زبان حماسه را سست کرده است.

دشنام و جفاگویی

موضوع دیگر دشنام و جفاگویی در این آثار است که بیشتر در بین توده‌های نافرهیخته رواج دارد. این ویژگی ریشه در جامعه عصر شاعر دارد که می‌توان از عناصر سبکی این آثار به‌شمار آورد. سراینده‌گان منظومه‌های حماسی پس از شاهنامه از جمله ابن‌حسام و باذل‌گاه خود و اغلب از زبان شخصیت‌ها، زبان زننده و نافرهیخته را به‌کار برده‌اند:

بگفت این و دشنام دادن گرفت زبان را بزشتی‌گشادن گرفت

(ابن‌حسام بی‌تا، ۳۰۷)

بریدی سر و سینه ذوالحمار بریدی‌همی سنگ‌را چون‌خیار

(ابن‌حسام بی‌تا، ۳۹۴)

دشنام و زشت‌گویی در حمله حیدری پررنگ‌تر است :

علی راند در آب چون خر تو را نبود آنقدر هوش بر سر تو را

(بازل بی‌تا، ۱۵۹)

چو آمد در خانه را بسته دید باستاد چون سگ صدا برکشید

(بازل بی‌تا، ۹۸)

برخلاف این آثار متانت کلام شاعر از ویژگی ارزنده زبان فردوسی است. شاهنامه در واقع شرم‌گین‌ترین و نجیبانه‌ترین کتاب زبان فارسی به‌شمار می‌آید. با اینکه در شاهنامه با دو ملت ایرانی و انیرانی روبرو هستیم فردوسی هیچگاه از دشمنان ایران حتی از بدترین آنها چون ضحاک و افراسیاب به زشتی و زندگی زبان یاد نکرده است. صفتهایی چون «زشت‌رای» و «زشت‌خوی» برای توصیف دشمنان از جمله مواردی است که شاعر نه برای توهین که برای توصیف ویژگی‌های درونی شخصیت‌های داستان به‌کار می‌برد.

مضامین غنایی

شعر غنایی به نوعی از شعر گفته می‌شود که بیان‌گر رویدادهای عاطفی شاعر باشد و احساس شخصی و درونی وی را توصیف کند. گاهی این رویدادهای عاطفی و مسائل تأملی به شیوه حماسی سروده می‌شود. برخی از محققان سنت حماسی را دارای قدمت بیشتری از سروده‌های غنایی دانسته‌اند و در این

باره گفته شده «مدت‌ها پیش از آنکه چکامهٔ تغزلی سروده شود، سنت حماسی وجود داشته و زمینهٔ شعر حماسی بسیار پررنگ‌تر از غنایی بوده است. حرکت شعر فارسی از حماسی به روایی و سرانجام غنایی نشان حرکت ذوق و روحیه اقوام ایرانی از افسانه و اسطوره به وصف واقعیت احساس و عاطفه درونی و اجتماعی است.» (غفوریان ۱۳۸۸، ۹۱) شاید بین حماسه و غنا ارتباط چندانی وجود نداشته باشد اما هیچ اثر حماسی، اگر چه به نهایت کمال فنی رسیده باشد، نمی‌تواند از افکار غنایی و غزلی خالی باشد و ما همیشه در بهترین منظومه‌های حماسی جهان آثار پنهان و آشکار از افکار و اشعار غنایی می‌یابیم (صفا ۱۳۶۹، ۳۹) غنایی‌ترین مضامین در بهترین آثار حماسی ما، یعنی شاهنامه نیز حماسی بیان شده است، به‌طوری که جنبه تغزل پیدا نکند و پیکره حماسی را از هم نگسلد. زیرا شعر حماسی از نظر واژگان و مضمون تفاوت بسیاری با شعر غنایی دارد و در صورت تلفیق این دو ساختار، ساخت ناهمگونی در زبان حماسی به‌وجود می‌آید. برخلاف این که شعر غنایی که به امور ذهنی توجه دارد؛ در حماسه حتی معانی انتزاعی و تجریدی باید در قالب امور مادی عرضه شود. حتی معانی انتزاعی و تجریدی باید مادی عرضه شود؛ تا چه رسد به امور مادی. (شفیعی‌کدکنی ۱۳۵۸، ۱۹۸) سبک دوره تیموری به سبب آنکه ادامه سبک عراقی است توجه به مضامین غنایی در آثار حماسی این دوره به طور فاحش بیشتر شده و در نتیجه پیکره زبان حماسی را معیوب کرده است. در منظومه‌های حماسی به‌ویژه خاوران‌نامه بسیار دیده می‌شود که واژگان و ذات توصیف جنبه غنایی و درون‌گرا پیدا می‌کند و در نتیجه زبان آن از فضای حماسی گسسته می‌شود و شعر وحدت لحن ندارد. برای نمونه:

کشیده ز پرگار خط سیاه
معنبر یکی دایره گرد ماه
همی‌دون به پیرامنش یـاوران
نشسته بر گرد مـه اختران

(ابن حسام بی‌تا، ۱۳)

می سرخ چون خون حلق خروس
معنبر سوادى چو زلف عروس

(ابن حسام بی‌تا، ۱۹۶)

دو شیرند بر پشت زین پلنگ
چو سرو سهی رسته اندر خدنگ

(ابن حسام بی‌تا، ۱۶)

روی آوردن به مضامین غنایی، رنگ حماسی را از چهره‌ی برخی توصیف‌های باذل نیز گرفته و به تغزل نزدیک و بافت حماسی اثر او را سست کرده است. برای نمونه:

به هم سرفرازان چو جام سبو
تواضع نمودند از هر دو سو

(باذل بی‌تا، ۹۵)

به بالای هم بر سر و چشم و رو
گل بوسه می‌ریختند از دو سو

(باذل بی‌تا، ۱۶۰)

ساقی‌نامه، یکی از انواع شعر غنایی است که معمولاً به قالب مثنوی و بحر متقارب است که با زبان لطیف غنایی شاعر ساقی و مغنی را مورد خطاب قرار می‌دهد. (شمیسا ۱۳۸۳، ۲۵۹) شاعران حماسی برای آسایش از فضای خشک روایت حماسی گاه‌گاه به فضای غنایی ساقی‌نامه‌ها روی آورده و با بیان احساسات و عواطف خود خستگی روحی خود را فرو می‌ریختند. در خاوران‌نامه با ساقی‌نامه مختصری برخورد می‌کنیم که در میان دو ماجرا رزم خمار با رسول اکرم (ص) و مسلمان شدن خمار در پایان کار و داستان عمر امیه سروده شده است. در این بخش از شعر وی خواننده کاملاً از فضای حماسی خارج می‌شود و در محیطی قرار می‌گیرد که سخن از احساسات درونی، غم و دفع غم است که با زبان لطیف غنایی بیان شده است:

از آن می که مستیش باشد مدام بود نوشداری ابن حسام
می ده که دفع خمارم بود به نیکو به بد سازگارم بود

(ابن حسام بی تا، ۱۱۱)

همچنین در مطلع ورود به روایت جنگ در حمله حیدری باذل، یک ساقی‌نامه قرار دارد. شیوه خاصی در برخی حماسه‌های دینی است که شاعر از ساقی می‌خواهد، او را با شور و غوغای روایت جنگ مست کند. روش بیان در این بخش از اشعار به گونه‌ای است که با موضوع روایت پیش رو، پیوند دارد و از این نظر عملکرد براعت استهلال در شاهنامه را دارد. باذل با این که تلاش می‌کند که حماسه با غنا تلفیق شود؛ به سبب نزدیک شدن بیشتر به معنی و دایره واژگانی غنایی چهارچوب اصلی حماسه را از هم می‌گسلد و به غنا نزدیک می‌شود. برای نمونه:

بیا ساقی ای صورت بی‌غمی مخ خوشدلی مایه خرمی
بیارای بزمی چو خلد برین که فتح حرم می‌کند شاه دین

(باذل بی تا، ۱۷۸)

نتیجه

معیارهای اساسی زبان نوع ادب حماسی در قرن چهارم به وسیله فردوسی در عالی‌ترین نوع خود بنا شد. پس از فردوسی با دگرگونی سبکی تحت تاثیر عوامل فردی و اجتماعی قرار گرفت و ویژگی‌هایی متناسب با سبک دوره خود یافته‌اند اما متأسفانه این ویژگی‌ها اغلب با زبان حماسی سختیت ندارند و معیارهای واقعی زبان حماسه را دچار نارسایی‌های کرده‌اند. خاوران‌نامه و حمله حیدری باذل نمونه برجسته‌ای از ظهور دگرگونی معیارهای زبان حماسی و بروز نارسایی‌ها در این زبان است. در این آثار استعمال واژه‌های نامانوس، اشکالات دستوری و نحوی و حشو و حذف‌های بی‌مورد در فصاحت و شفافیت زبان حماسی رخنه وارد کرده است. همچنین اغلب دیده می‌شود که به سبب درهم‌ریختگی

واژگان و بی‌ارتباطی آنها با واژه‌های همجوار خود، دریافت معنی دشوار و گاه ناممکن است. این ناهنجاری در موسیقی کناری اشعار این آثار نیز بسیار مشهود است. گاه با قافیه‌های معیوب و گاه با از دست دادن قافیه غنای موسیقی حماسی را ناچیز کرده است. از سوی دیگر زمینه عربی این منظومه‌ها حضور زبان عربی را که چندان مناسب زبان حماسی نیست. آسان‌تر کرده است. تخیل و باریک‌اندیشی نیز از ویژگی‌های دیگر این آثار است که تناسب چندانی با زبان حماسه ندارند زیرا هدف حماسه خبر است و جوهره زبان خبر، سادگی و روانی کلام است. همچنین در این آثار درآمیختگی زبان عامیانه با زبان ادبی حماسی، بافت ناهمگونی ساخته و آن را از فخامت و استواری دور کرده در همین راستا زبان زننده و نافرهیخته شخصیت‌ها، فضای نجیبانه اشرافی حماسه را از بین برده است. همچنین با تاثیر مضامین غنایی به ویژه ساقی‌نامه‌ها، این آثار جنبه غنایی و درون‌گرا پیدا کرده است. برخی از این ویژگی‌ها اگرچه از نظر دگرگونی سبکی و مطالعات سبک‌شناسی اهمیت دارند، در نوع ادبی حماسی نامطلوب هستند و اغلب شکافت عمیقی در بافت حماسی زبان آنها به‌وجود آورده‌اند.

منابع و ارجاعات

- ابن حسام (بی تا). *خاورنامه*، محاربات حضرت علی (ع) مشهور به جنگ نامه نسخه خطی محفوظ در کتابخانه ملی به شماره ۲۳۷۲۱.
- ارسطو (۱۳۸۷). *فن شعر*، ترجمه عبدالحسین زرین کوب، تهران: امیر کبیر.
- آیدنلو، سجاد (۱۳۸۸). *متون منظوم پهلوانی «منظومه های پهلوانی پس از شاهنامه»*، تهران: سمت.
- بازل مشهدی، میرزا محمد رفیع ابن محمد (بی تا). *حملة حیدری*، تهران: کتابفروشی اسلامی.
- جمال زاده، محمدعلی (۱۳۴۵). کلمات عربی در شاهنامه فردوسی (صورت ۸۶۵ کلمه لغت عربی در شاهنامه)، *نشریه وحید*، تهران، شماره ۳۲ و شماره ۳۰.
- حاکمی، اسماعیل (۱۳۸۰). نکاتی پیرامون سبک شعر فارسی در دوره تیموری، *ضمیمه مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران*، ص ۶۵-۷۴.
- حمیدیان، سعید (۱۳۸۳). *درآمدی بر هنر و اندیشه فردوسی*، تهران: ناهید.
- خالقی مطلق، جلال (۱۳۶۱). *حماسه*، تهران: دایره المعارف.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۵۸). *صورخیال در شعر فارسی*، تهران: آگاه.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا (۱۳۷۶). *موسیقی شعر*، تهران: آگاه.
- شمیسا، سیروس (۱۳۸۱). *نگاهی تازه به بدیع*، تهران: فردوس.
- شمیسا، سیروس (۱۳۸۳). *سبک شناسی شعر*، تهران: میترا.
- شهبازی و ثابت، اصغر و مهدی (۱۳۹۳). نقد زبان حماسی در خاورانامه ابن حسام خوشفی، *جستارهای ادبی* شماره ۱۸۵، صص ۸۹-۱۱۷.
- صفا، ذبیح الله (۱۳۶۹). *حماسه سرایی در ایران*، تهران: امیرکبیر.
- غفوریان، هانیه (۱۳۸۸). ادب غنایی در حماسه فردوسی، *نامه پارسی*، ش ۵۰-۵۱، صص ۸۶-۹۱.
- غلامرضایی، محمد (۱۳۷۸). *سبک شناسی شعر پارسی «از رودکی تا شاملو»*، تهران: جامی.
- میری، میرهاشم (۱۳۸۰). *فرهنگ فارسی عامیانه*، کتابخانه معلم، دوره بیستم.
- نولدکه، تئودور (۱۳۲۷). *حماسه ملی ایران*، ترجمه بزرگ علوی، تهران: دانشگاه تهران.
- همایی، جلال الدین (۱۳۷۳). *فنون بلاغت و صناعات ادبی*، تهران: هما.

References

- Aristotle (1387). *Fan-e She 'r* (trans. Abdolhossein Zarrinkub). Tehran: Amir Kabir.
- Aydanlu, S. (1388). *Matn-hā-ye manẓūm-e pahlavānī: Manẓūma-hā-ye pahlavānī pas az Shāhnāme*. Tehran: SAMT.
- Bazl Mashhadi, M. M. R. b. Mohammad. (n.d.). *Hamla-ye Heydari*. Tehran: Ketabforushi-ye Eslami.
- Ebn-e Hessam. (n.d.). *Khāvar-nāme, mohārabāt-e Hazrat 'Alī ('a) mashhūr be Jang-nāme*. Manuscript, National Library of Iran, No. 23721.
- Ghafourian, H. (1388). *Adab-e ghanā ī dar hamāse-ye Ferdowsī*. *Nāme-ye Pārsi*, 50–51, 86–91.
- Gholamrezai, M. (1378). *Sabk-shenāsī-ye she 'r-e Fārsi: az Rudakī tā Shāmlū*. Tehran: Jami.
- Hakemi, E. (1380). *Nokātī pīrāmun-e sabk-e she 'r-e Fārsi dar dore-ye Tīmūrī*. *Supplement of Faculty of Letters and Humanities, University of Tehran*, 65–74.
- Hamidiyan, S. (1383). *Darāmadi bar honar va andīshe-ye Ferdowsī*. Tehran: Nahid.
- Homai, J. (1373). *Fonūn-e belāghat va šanā'āt-e adabī*. Tehran: Homa.
- Jamalzadeh, M. A. (1345). *Kalāmāt-e 'Arabī dar Shāhnāme-ye Ferdowsī (šūrat-e 865 kaleme)*. *Vahid Journal*, 30 & 32. Tehran.
- Khaleghi-Motlaq, J. (1361). *Hamāse*. Tehran: Da'erat al-Ma'aref.
- Miri, M. H. (1380). *Farhang-e Fārsi-ye 'āmiyāne* (Vol. 20). Tehran: Ketabkhane-ye Moallem.
- Nöldeke, T. (1327). *Hamāsa-ye mellī-ye Irān* (trans. Bozorg Alavi). Tehran: University of Tehran.
- Safa, Z. (1369). *Hamāse-sarā ī dar Irān*. Tehran: Amir Kabir.
- Shafiei-Kadkani, M. R. (1358). *Šovar-e khīāl dar she 'r-e Fārsi*. Tehran: Agah.
- Shafiei-Kadkani, M. R. (1376). *Mūsīqī-ye she 'r*. Tehran: Agah.
- Shahbazi, A., & Sabet, M. (1393). *Naqd-e zabān-e hamāsī dar Khāvar-nāme-ye Ebn-e Hessam-e Khusfī*. *Jostarhā-ye Adabi*, (185), 89–117.
- Shamisa, S. (1381). *Negāhī tāze be badī'*. Tehran: Ferdows.
- Shamisa, S. (1383). *Sabk-shenāsī-ye she 'r*. Tehran: Mitra.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Karimi, S. (2024). Features and Shortcomings of the Epic Style in Khavaran Nameh and Bazel's Hamleh Heidari. *Language Art*, 9(1):31-50, Shiraz, Iran. [in Persian]

DOI: 10.22046/LA.2024.02

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/400>





ORIGINAL RESEARCH PAPER

Features and Shortcomings of the Epic Style in Khavaran Nameh and Bazel's Hamleh Heidari

Dr. Sedighe Karimi¹

Invited Lecturer Technical and Vocational University of Shahid Bahonar, Shiraz, Iran.



(Received: 26 August 2023; Accepted: 23 November 2023; Published: 28 February 2024)

One of the important functions of stylistics is to study the linguistic features of a literary genre and its changes through history. These changes, which happen as the consequences of conversion of the style, cause the features of the genre to develop or to decline. In its excellent form epic as a literary genre should offer a magnificent content to the readers through vocabulary, compounds, rhetoric and semantic structures. Accordingly, the importance of the present study is to determine the criteria of the epic language and its changes after *Shahnameh* and from a more precise perspective it has tried to answer the questions:

1- What are the most important features of the epic poetries in Safavi and Teimuri eras?

2- What stylistic factors have caused deficiencies of epic language in these works?

This study has been done based on library method, describing and analysing the material collected, focusing on the two works, Ibn-e Hesam's Khavarannameh and Bazel's Hamleh Heidari, and it comes to the conclusion that in the epic poetries after Ferdowsi because of the stylistic changes and the impact of individual poets, unfortunately a number of epic language criteria has been neglected; and the factors like rhetoric faults, lack of harmony in the music of rhythm and rhyme, the impact of Arabic language, the influence of colloquial language, unrealistic imaginations and lyric concepts have made deficiencies in its real language. Meanwhile, some of these factors are considered to be stylistic features.

Keywords: Stylas tics, Epic Style Language, Epic Poetry, Khavarannameh, Hamleh Heidari.

¹ E-mail: sedighekarimi63@yahoo.com



الحالات الإعرابية في اللغة العربية الفصحى واللهجة العُمانية

د. راشد بن علي البلوشي^١

أستاذ اللغويات المشارك (نحو وصرف اللغة العربية)
قسم اللغة الانجليزية والترجمة، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية،
جامعة السلطان قابوس، الخوض، سلطنة عمان.

(Received: 23 March 2023; Accepted: 17 August 2023; Published: 28 February 2024)

ملخص

تبحث هذه الورقة في مفهوم الحالات الإعرابية البنيوية للأسماء ووظيفتها النحوية وكذلك في السمات الفعلية التي تُسند حالة الرفع البنيوية إلى الفاعل وحالة النصب البنيوية إلى المفعول به في اللغة العربية الفصحى. وتتضمن الورقة نقداً لبعض الآراء الجديدة المطروحة (من خلال اللغويات التوليدية) حول طبيعة هذه السمات الفعلية. ومن ثم تقدم الورقة منهجاً جديداً يأخذ في الاعتبار حقائق اللغة العربية المتعلقة بالحالات الإعرابية ويعملها بشكل وافي. وتبحث الورقة أيضاً في الآلية التي تعتمد عليها اللهجة العمانية، والتي لا تحمل أسماؤها علامات إعرابية للرفع أو النصب، في تحقيق الوظيفة التي تقوم بها علامات الرفع والنصب في اللغة العربية الفصحى. ومن ثم تطرح الورقة سؤالاً عن هذه الآلية المقترحة فيما يتعلق باللغة العربية الفصحى وتقدم له إجابة مدعومة بالأدلة اللازمة.

الكلمات الأساسية: الحالات الإعرابية للأسماء، الحالات الإعرابية للأفعال، علامات الحالات الإعرابية، علامات سمات التطابق، التناوب.

¹ E-mail: rash5222@squ.edu.om

مقدمة:

العلامات الإعرابية للأسماء في اللغة العربية الفصحى نوعان، أصلية، وهي الضمة والفتحة والكسرة والسكون، وفرعية وهي الواو والألف والياء والفتحة والكسرة.^١ يظن البعض أن وظيفة أو فائدة علامات إعراب الأسماء (وكذلك علامات إعراب الأفعال من رفع ونصب وجزم) تقتصر على الجانب البياني والتفوق البلاغي والجمال الموسيقي الذي تضيفه للكلام. ولكن النحاة العرب يقولون إن العلامات الإعرابية تتعلق بوظيفة الاسم في الجملة، أي من حيث كونه فاعلاً أو مفعولاً به، مثلاً (انظر النادري ١٩٩٧، ١٧). وهذا هو ما تقول به نظرية الحالات الإعرابية الحديثة^٢، وخصوصاً فيما يتعلق بالفاعل والمفعول به.

تقول هذه النظرية بأن وظيفة الحالات الإعرابية هي التمييز بين من يقوم بالفعل (أي الفاعل) ومن يقع عليه الفعل (أي المفعول به) (انظر Chomsky, 1981; Aoun, 1979). فبالنسبة للجملة رقم (١)، بدون علامات الرفع والنصب، فإنه لا يُعرّف من قام بفعل الاستقبال ومن وقع عليه فعل الاستقبال، ذلك أن حقيقة تقديم كلمة "المدير" على كلمة "المعلم" وحدها لا تكفي لأن يكون "المدير" هو الفاعل، وذلك لأن المفعول به يمكن أن يتقدم على الفاعل في اللغة العربية الفصحى، كما تبين الآية الكريمة ٦٧ من سورة طه، في (٢).

١. استقبل المدير المعلم.

٢. "فَأَوْجَسَ فِي نَفْسِهِ خِيفَةً مُوسَى". (طه: ٦٧)

ولذلك، فإن الجملة رقم (٣) تدل على أن الفاعل هو "المعلم" ولو تأخر، وأن المفعول به هو "المدير" ولو تقدم. أي أن علامات الرفع والنصب الإعرابية^٣، وهي التي تعكس الحالات الإعرابية للأسماء^٤، تزيل اللبس عن الجملة وتوضح المعنى المراد منها من حيث فاعلها ومفعولها.^٥

٣. استقبل المدير المعلم.

هذه الحقائق والاستنتاجات بخصوص اللغة العربية الفصحى تقودنا إلى السؤال التالي: هل توجد علامات للرفع والنصب في اللغات الأخرى تحاكي ما تقوم به علامات الرفع والنصب في اللغة العربية الفصحى (ذلك أن معظم الباحثين يتفقون على أن الحالات الإعرابية، كمفهوم نحوي، موجودة في جميع اللغات في العالم)؟ الإجابة هي، بوجه عام، نعم، ولكن بدرجات متفاوتة. فمثلاً، اللغة الإنجليزية لا تحمل أسماءها علامات للرفع والنصب، ولكن ضمائرها تفعل ذلك، كما يوضح ذلك الفرق بين الضمائر المتقابلة في (٤).

٤.

"him"	"he"
"her"	"she"
"us"	"we"
"them"	"they"

^١ هذه هي العلامات الإعرابية التي تتعلق بموضوع هذا البحث. انظر النادري (١٩٩٧، ص. ٢٦-٢٧) وحسن (١٩٧٤، ص. ١٠٣-١٠٥) لمزيد من التفصيل بشأن العلامات الأصلية والفرعية.

^٢ Case Theory

^٣ morphological case

^٤ structural case

^٥ نتفق مع (Legate, 2008) في أن علامات الحالات الإعرابية للأسماء (morphological case) (الأصلية الضمة والفتحة والكسرة، والفرعية الواو والألف والياء والكسرة)، والتي تظهر على الأسماء عند الكتابة أو النطق، تمثل الحالات الإعرابية المجردة (abstract structural case) التي تحملها الأسماء (أو التي تُسند إليها) عند تكوين أو توليد الجملة (derivation) من الكلمات المنفصلة، والذي يحدث في المستوى النحوي المجرد (ما يسمى بالتركيب النحوي الضيق، "narrow syntax") لتوليد الجملة.

وينطبق هذا أيضاً على اللغة الإسبانية، ذلك أن ضمير المفرد المتحدث "أنا" بالإسبانية هو "yo" في حالة الرفع و "mi" في حالة النصب. أما بالنسبة للغة اللاتينية، فإن أسماءها تحمل علامات الحالات الإعرابية، فكلمة "ماء" هي "aqua" في حالة الرفع و "aquam" في حالة النصب. وفي اللغة اللاتينية أيضاً، فإن كلمة "رجل" هي "vīrs" في حالة الرفع و "vīru" في حالة النصب. ومن هنا يتضح أن علامات الحالات الإعرابية موجودة، وإن بدرجات متفاوتة، في معظم لغات العالم، ذلك أن هناك لغات لا تحمل أسماءها أو ضمائرها علامات للحالات الإعرابية، كاللغة الصينية مثلاً، ذلك أن ضمير الغائب المفرد للمذكر والمؤنث هو "ta" في حالتي الرفع والنصب. وطبعاً، اللغة التي لا تحمل أسماءها وضمائرها علامات للحالات الإعرابية لابد وأن يكون لديها من الوسائل والآليات ما يعينها على إزالة اللبس في تراكيبها اللغوية. وهذا يقودنا إلى السؤال التالي: ما هي الآلية أو الوسيلة التي تعتمد عليها اللهجة العمانية، مثلاً، والتي لا تحمل اسماءها علامات للرفع والنصب (والجر)؟ ولكن قبل أن ننتقل إلى هذا السؤال، يجب أن نوضح مصدر الحالات الإعرابية البنيوية للأسماء^١ في اللغة العربية الفصحى. القسم الثاني يبحث في مصدر الحالات الإعرابية البنيوية للأسماء في اللغة العربية الفصحى. القسم الثالث يبحث في السمة التي تقوم بدور علامات الحالات الإعرابية في اللهجة العمانية، وفيما إذا كانت هذه السمة تقوم بهذا الدور في اللغة العربية الفصحى نفسها. القسم الرابع يطرح سؤالاً مهماً يتعلق بهذه السمة ويقدم الإجابة عليه. القسم الخامس يلخص النتائج.

مصدر الحالات الإعرابية البنيوية للأسماء في اللغة العربية

تُرفع أسماء اللغة العربية وتُنصب وتُجرّ عندما تكون جزءاً من الجملة. ولكن، ما هو مصدر حالة الرفع البنيوية للفاعل وحالة النصب البنيوية للمفعول به في أسماء اللغة العربية؟ يُعد هذا أحد أهم الأسئلة في النظرية النحوية الحديثة (نظرية الحالات الإعرابية، تحديداً)، وهناك أكثر من نظرية للإجابة على هذا السؤال. سنعرضها بشكل مختصر، فيما يخص اللغة العربية. يتفق الجميع على أن ما يُسند حالة الرفع إلى الفاعل وحالة النصب إلى المفعول به في الجملة رقم (٥) هو الفعل "قرأ"، وذلك لأن وجود الفعل "قرأ" هو ما يجعل "الولد" فاعلاً (أي القارئ) و"الكتاب" مفعولاً به (أي المقروء).
٥. قرأ الولد الكتاب.

ولكن السؤال الذي يهم النظرية النحوية الحديثة (والتي يسعى القارئون عليها والعاملون بها لأن تكون قادرة على توصيف وتحليل جميع اللغات في العالم بطريقة منهجية متسقة) هو أيّ سمات الفعل تُعتبر مسؤولة عن إسناد الحالات الإعرابية البنيوية إلى الفاعل والمفعول به. وذلك لأن بعض الأفعال في بعض اللغات لا تُسند حالة الرفع إلى الفاعل، وتسمى هذه الأفعال بالأفعال "غير المتصرفة"، من قبيل infinitive (to read) و gerund (reading)، وذلك لأنها لا تحتوي على بعض سمات الأفعال، كما توضح الجملتان رقم (٦) و (٧).

I want [him to leave]. ٦

Him moving the chair annoyed me. ٧

فالأفعال "to leave" و "moving" لا تُسند حالة الرفع إلى فاعلها، ولذلك فالفاعل يظهر منصوباً "him" ("he") هو الضمير المرفوع^٢، وذلك لأن هذه الأفعال تخلو من سمة الزمن^٣ وكذلك من سمات التطابق^٤ بين الفعل والفاعل. والدليل على أن هذه الأفعال تخلو من سمة الزمن هو أن دلالتها الزمنية تتغير بتغير زمن الفعل في الجملة الرئيسية^٥ (أي الإطارية)، كما توضح الجملة رقم (٨).

I wanted [him to leave]. ٨

^١ structural case

^٢ ذلك أن حالة النصب هي الحالة الإعرابية التلقائية، أي المكتسبة بالابتداء، في اللغة الإنجليزية (انظر Schütze, 2001).

^٣ Tense feature

^٤ Agreement features

^٥ main clause

فالدلالة الزمنية للجملة رقم (٦) هي الحاضر^١ والدلالة الزمنية للجملة رقم (٨) هي الماضي، وهي سمات الزمن التي يحتويها فعل الجملة الرئيسية ("wanted"). أي أن الفعل "to leave" لا يعكس هذا الفرق، وبالتالي فهو لا يحتوي على سمة للزمن. والدليل على أن هذه الأفعال تخلو من سمات التوافق مع الفاعل هو أنها لا تتغير بتغير سمة العدد^٢ للفاعل، كما توضح الجملة رقم (٩). فالفاعل مفرد^٣ في الجملة رقم (٧)، وهو "him"، وبصيغة الجمع في الجملة رقم (٩)، وهو "them"، ولكن الفعل (moving) لا يتغير.

٩. Them moving the chair annoyed me.

والإجابة على السؤال بشأن مصدر حالة الرفع للفاعل وحالة النصب للمفعول به تقود إلى سؤال آخر مهم وهو عن أنواع الحالات الإعرابية التي تُسند إلى الأسماء في اللغة العربية الفصحى. وإذا أخذنا بعين الاعتبار الحقائق اللغوية ذات الصلة، فسيوضح لنا أن الأسماء في اللغة العربية تظهر بثلاثة أنواع من الحالات الإعرابية، بناء على طبيعة العلاقة بين هذه الأسماء وبين ما يُسند إليها حالاتها الإعرابية. وهذه الأنواع هي الحالات الإعرابية البنيوية^٤ والحالات الإعرابية المعجمية^٥ والحالات الإعرابية التلقائية^٦ (انظر البلوشي، ٢٠٢٠).^٧ ولكن هذا البحث سيقصر على الحالات الإعرابية البنيوية، وخصوصاً تلك التي تُسند إلى الفاعل والمفعول به.^٨

تقول إحدى النظريات إن ما يُسند حالة الرفع البنيوية إلى الفاعل وحالة النصب البنيوية إلى المفعول به هو سمة الزمن^٩، أي من حيث كون الفعل دالاً على الزمن الماضي أو الحاضر (مثلاً، "قرأ" أو "يقرأ") (انظر Chomsky, 1980; Pesetsky & Torrego, 2001; 2004). وتختلف هذه المصادر في أن (Chomsky, 1980) لا يقول بعلاقة بين سمة الزمن وحالة النصب، وإنما بعلاقة بين سمة الزمن وحالة الرفع فقط. فإذا نُزعت هذه السمة من الفعل (وهو ما يجعله "غير متصرف"، infinitive أو gerund) فإنه لا يُسند حالة الرفع إلى الفاعل، وقد ثبت صحة هذه النظرية على كثير من اللغات، ومنها اللغة الإنجليزية (كما وضحنا سابقاً). ولكن يبدو أن الأفعال في اللغة العربية يمكن أن تُسند الحالات الإعرابية الصحيحة إلى الفاعل والمفعول به بدون أن يدل الفعل على الزمن الماضي أو الحاضر. وهذه هي حالة الفعل في صيغة الأمر، كما تشير الآيتان الكريمتان، ٣٥ من سورة البقرة في (١٠)، ٤٢ من سورة طه في (١١)، ذلك أن الفاعل يظهر مرفوعاً بالضمّة والمفعول به يظهر منصوباً بالفتحة. جدير بالذكر أن تركيب الأمر لا يحتوي على سمة للزمن، وإنما على سمة ل "وجه الفعل"^{١٠} (انظر مثلاً Zanuttini, 1991; Henry, 1995; Rupp, 1999; Han, 1998; Bennis, 2007). أيضاً، الاستقبال (أو الزمن المستقبل، والذي يدل عليه فعل الأمر) لا يُعتبر من سمات الزمن للفعل، بل من سمات وجه

^١ present tense

^٢ past tense

^٣ number feature

^٤ structural case

^٥ lexical case

^٦ default case

^٧ هذا طبعاً بالإضافة إلى الحالات الإعرابية الذاتية، وهو ما يظهر على الأسماء التي تعتمد شكلاً واحداً أو حالة واحدة بغض النظر عن موقعها في الجملة، وهي الأسماء المبنية، كالضمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة وأسماء الشرط وأسماء الاستفهام وأسماء الأفعال والمركب من الأعداد والظروف والأحوال وغيرها، ولن نتطرق إلى هذه الحالات في هذا البحث.

^٨ الحالة الإعرابية المعجمية هي ما نراه على اسم "إن" وأخواتها وخبر "كان" وأخواتها ومفعولي "ظن" وأخواتها، والتي لا تربطها علاقة نحوية أو صرفية أو معنوية بالاسم أو الصفة التي تُسند إليها حالة النصب (انظر Al-Balushi, 2011; 2016; Soltan, 2007). والحالة الإعرابية التلقائية هي تلك المكتسبة بالابتداء، أي عندما لا يسبق الاسم رافع أو ناصب أو جاز، وهي الرفع في اللغة العربية الفصحى (انظر Ouhalla, 1994; Mohammad, 1990; 2000).

^٩ Tense

^{١٠} "وجه الفعل" هو المرادف العربي لمصطلح Mood بحسب (Fassi Fehri, 2009, p. 198).

الفعل (انظر Cowper, 2005).

١٠. "اسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الْجَنَّةَ". (البقرة: ٣٥)

١١. "اذهبْ أَنْتَ وَأَخُوكَ بِآيَاتِي". (طه: ٤٢)

وتقول نظرية أخرى إن السمة الفعلية التي تُسند الحالات الإعرابية البنوية إلى الفاعل والمفعول به هي التطابق^١ بين الفعل والفاعل (وكذلك بين الفعل والمفعول به في بعض اللغات) في سمات العدد (مفرد أو مثنى أو جمع) والنوع^٢ (مذكر أو مؤنث، أو محايد في بعض اللغات) والشخص^٣ (متكلم أو مخاطب أو غائب) (انظر George & Kornfilt, 1981; Schütze, 1997; Chomsky, 1981; 2001). فحيثما وُجد التطابق بين الفعل والفاعل، أُسند الفعل حالة الرفع إلى الفاعل (وحيثما وجد التطابق بين الفعل والمفعول به، أُسند الفعل حالة النصب إلى المفعول به). ويقول بعض رواد هذه النظرية إن التطابق مع الفاعل والمفعول به يجب أن يكون كاملاً، أما إذا كان التطابق غير كامل (أي "defective") فإن الفعل لا يُسند حالة الرفع إلى الفاعل (ولا حالة النصب إلى المفعول به)، وهو ما يقول به (Chomsky, 2001).

ولكن يبدو أن الفعل في اللغة العربية يمكن أن يُسند حالة الرفع إلى الفاعل (وحالة النصب إلى المفعول به) في غياب التطابق الكامل، كما توضح الآيتان الكريمتان، العاشرة من سورة الممتحنة في (١٢)، و١٠٥ من سورة آل عمران في (١٣)، ذلك أن التطابق بين الفعل والفاعل في سمة الشخص فقط (بِسْمَةِ "الغائب")، وليس في سمي العدد والنوع، فالفعل مفرد مذكر وأما الفاعل فجمع مؤنث.

١٢. "إِذَا جَاءُكُمْ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ". (الممتحنة: ١٠)

١٣. "وَجَاءَهُمُ الْبَيْتَاتُ". (آل عمران: ١٠٥)

ولو كانت هذه النظرية صحيحة بخصوص مصدر الحالات الإعرابية البنوية في اللغة العربية الفصحى لكانت الجملتان رقم (١٤) و(١٥) صحيحتين، ذلك أن التطابق بين الفعل والفاعل مكتمل، ولكنهما لاحتنان (أي خاطئتان لغوياً)، كما يدل على ذلك اصطلاحاً النجمة^٤.

١٤. *قرأوا الطلابُ الكتابَ.

١٥. *قرأنَ الطالباتُ الكتابَ.

وتقول نظرية أخرى بأن مصدر الحالات الإعرابية للفاعل (أي الرفع) والمفعول به (أي النصب) هو الحالات الإعرابية للأفعال (رفعاً ونصباً وجرماً) (انظر Al-Balushi, 2011; 2016; 2019)، وهي الحالات الخاصة بالفعل المضارع^٥. ولكن الفعل الماضي مبنٍ على الفتح. هذا صحيح، ولكن الفعل الماضي، رغم أنه لا يغير شكل آخره (فهو

^١ Agreement

^٢ gender

^٣ person

^٤ وهاتان الجملتان صحيحتان لغوياً، ولكن ليس في اللغة العربية الفصحى، وإنما في لهجة "أكلوني البراغيث"، والتي تحدثت بها قبائل طيء وبالحارث وأزد شنوءة، ومن أمثلتها الآية الكريمة الثالثة من سورة الأنبياء في (١) والحديث الشريف في (٢) والشاهد في رقم (٣).

١. "وَأَسْرَوْا النَّجْوَى الَّذِينَ ظَلَمُوا". (الأنبياء: ٣)

٢. "يتعاقبون فيكم ملائكة بالليل وملائكة بالنهار".

٣. رأين الغواني الشيب لاح بعارضي.

ولو كانت هذه النظرية صحيحة بشأن اللغة العربية لكانت هذه اللهجة العربية هي السائدة في كتاب الله وأحاديث النبي عليه الصلاة والسلام وكذلك في التراث الأدبي والثقافي العربي، ولكنها ليست كذلك.

^٥ فكرة أن الأفعال في اللغة العربية الفصحى، بخلاف مثيلاتها في كثير من لغات العالم، لها حالات إعرابية على غرار تلك التي تُسند إلى الأسماء وتظهر عليها تدعمها بعض الحقائق. أولاً، كما هو الحال بالنسبة للأسماء، فإن الأفعال تُسند إليها حالاتها الإعرابية عندما تأتي بعد الأدوات التي تمنحها هذه الحالات، باستثناء حالة الرفع في الأفعال، والتي لا تحتاج إلى أدوات لتسندها (فتكون تلقائية)، ويقابلها حالة الرفع في الأسماء، والتي أحياناً لا تحتاج إلى أفعال لتسندها، أي أن حالي الرفع

يلزم حركة واحدة وهي الفتح)، إلا أنه لا يختلف عن الفعل المضارع من حيث موقعه في الجملة. فالفعل الماضي يوجد في بداية الجملة (قبل الفاعل) أو بعد المبتدأ مباشرة حيث لا تسبقه أدوات أو حروف تدل على الزمن، كما توضح الجملتان رقم (١٦) و(١٧) على التوالي، ويدل على وقوع الفعل ولكن في الزمن الماضي، وبذلك فهو يشبه المرفوع من المضارع (والذي يدل على وقوع الفعل في الزمن الحاضر). يقول (Wright 1896, 51-52) إن الفعل الماضي والفعل المضارع في العربية يشتركان في صيغة "الوجه البياني" للفعل (أي صيغة الرفع). ويقول (Fassi Fehri 1993, 83-84) إن الفعل الماضي في العربية غالباً ما يُستخدم للدلالة على "الوجه البياني" للفعل، والذي يختص به المرفوع من المضارع.

١٦. قرأ الطالب الكتاب.

١٧. الطالب قرأ الكتاب.

أيضاً، مثل المنصوب من الفعل المضارع، فإن الفعل الماضي يمكن أن يتبع "أن" وكذلك "حتى"، كما توضح الجملة رقم (١٨) والآية الكريمة ١٤٨ من سورة الأنعام في (١٩). وكذلك مثل المجزوم من المضارع، فإن الماضي يمكن أن يتبع "إن" و"أين"، كما توضح الجملتان رقم (٢٠) و(٢١) على التوالي. ولذلك فالفعل الماضي يختلف عن المضارع من حيث شكله الظاهري فقط، أما تركيبه الصرفي وسماته النحوية فتشبه تركيب الفعل المضارع وسماته.

١٨. ألقني أن خسرنا المباراة الافتتاحية.

١٩. كَذَلِكَ كَذَّبَ الَّذِينَ مِن قَبْلِهِمْ حَتَّىٰ ذَاقُوا بَاسًا (الأنعام: ١٤٨)

٢٠. إِنْ نَجَحْتَ ستحصل على الوظيفة.

٢١. أين ذهب الأولاد؟

أي أن الفعل الماضي يمكن أن يتواجد في نفس المواقع والسياقات والتراكيب اللغوية التي يتواجد فيها الفعل المضارع، ولذلك يمكن القول إن له أيضاً حالة إعرابية. فحالات الأفعال الإعرابية التي نتكلم عنها هنا لا تخص فقط علامات الضمة والفتحة والسكون وإنما هي حالات ذات قيمة صرفية تتجلى في قدرة الفعل على الظهور بسمات الأفعال في تراكيب معينة، وكذلك قيمة نحوية تتجلى في قدرة الفعل على إسناد حالة الرفع إلى فاعله وحالة النصب إلى مفعوله.

ووجدنا أن الحالة الإعرابية للأفعال (من رفع ونصب وجزم) هي السمة الفعلية الوحيدة في اللغة العربية التي تتواجد حيثما تواجدت الحالات الإعرابية للفاعل والمفعول به. ولذلك قلنا بالسببية، فوجود الحالات الإعرابية للأفعال^٢ يؤدي إلى وجود الحالات الإعرابية للفاعل والمفعول به، وهي الحالات الإعرابية البنوية. ولذلك فإن هناك سبباً جديداً للاستغراب والإحساس بأن الجملة رقم (٢٢) لحنه، وهو أن الفاعل تنقصه علامة حالته الإعرابية (وهي الضمة) وكذلك المفعول به تنقصه علامة حالته الإعرابية (وهي الفتحة) في وجود السمة الفعلية المسؤولة عن إسناد هذه الحالات الإعرابية، وهي الحالة الإعرابية للفعل (الرفع في هذه الحالة)،

للأفعال والأسماء يمكن أن تكون تلقائية. ثانياً، يدعم هذه الفكرة أيضاً التشابه بين علامات حالة الرفع في الأفعال وعلامات حالة الرفع في الأسماء، وكذلك التشابه بين علامات حالة النصب في الأفعال المفردة وعلامات حالة النصب في الأسماء المفردة، وقد قدم (Al-Balushi, 2013) تحليلاً وتعليلاً لهذا التشابه. ثالثاً، ويدعم هذه الفكرة أيضاً حقيقة أن كلاً من حالتي النصب والجزم لها أدوات تسندها، أي أنها تُسند في مواقع معينة، مثل ما أن حالتي الرفع والنصب في الأسماء تُسند في مواقع محددة في الجملة، ذلك أن حالة الرفع تُسند إلى ما يوجد في موقع الفاعل وحالة النصب تُسند إلى ما يوجد في موقع المفعول به، ولكن إذا غاب الفاعل وغابت معه القدرة على إسناد حالة النصب (كما يقول Burzio, 1986 في شأن الأفعال المبنيّة للمجهول)، فإن المفعول به يُمنح حالة الرفع، وهو ما يعطينا نائب الفاعل. رابعاً، وما يؤكد أن الأفعال في العربية تُمنح حالات إعرابية على غرار تلك التي تسند إلى الأسماء هو حقيقة أن الأدوات المانحة لهذه الحالات الإعرابية لابد وأن يأتي بعدها أفعالاً فقط، ولا يمكن أن يأتي بعدها أسماء أو صفات أو حروف أو أحوال مثلاً.

¹ Indicative Mood

² verbal case

وذلك بالإضافة إلى السبب المتعارف عليه للاستغراب من هذه الجملة، وهو أننا نتحدث بلهجتين في نفس الجملة، فننطق بالفعل باللغة العربية الفصحى (أي مُشْكَلًا) وننطق بالفاعل والمفعول به باللهجة العامية (أي بدون علامتي الرفع والنصب).

٢٢. يُشَاهِدُ الأولادُ المباراة.

وما يدل على أن الحالات الإعرابية البنيوية، مثل تلك التي تُسَدِّد إلى الفاعل والمفعول به ونائب الفاعل (وهي العناصر التي ترتبط بالفعل معنويًا، وبذلك تُكوِّنُ "مبناه النحوي")، لا يمكن أن توجد إلا في وجود الفعل هو أن الجملة التي ليس فيها فعل، كالجملة الإسمية رقم (٢٣)، ليست فيها حالات إعرابية بنيوية، وذلك لأن المبتدأ والخبر يُرفعان بالابتداء (انظر (Al-Balushi, 2011; 2016; 2019; Soltan, 2007)). أي بالحالة الإعرابية التلقائية، وهو ما يُرفعان به عندما يكونان خارج الجملة، ذلك أننا نقول "الطالبُ"، ولا نقول "الطالبَ" أو "الطالبِ"، وكذلك نقول "مجتهدٌ" ولا نقول "مجتهداً" أو "مجتهدٍ".

٢٣. الطالبُ مجتهدٌ.

والقول بأن مصدر الحالات الإعرابية التي تُسَدِّد إلى الفاعل والمفعول به (وكذلك إلى نائب الفاعل) هو الحالات الإعرابية التي تحملها الأفعال يعني أن هناك فرقاً كبيراً بين الحالات الإعرابية للفاعل والمفعول به (ونائب الفاعل) وهي أركان هذه الأفعال (ذلك أن البناء الصرفي والنحوي والمعنوي لفعل مثل "قرأ" لا يصح إلا بوجود "قارئ" و"مقروء")، وبين الحالات الإعرابية التي يحملها المبتدأ والخبر في غياب "إنَّ" وأخواتها و"كانَ" وأخواتها، كما في الجملة رقم (٢٣)، أو حتى في وجودهما، كما في الجملتين رقم (٢٤) و(٢٥)، ذلك أن المبتدأ والخبر لا يُعتبران من أركان "إنَّ" أو "كانَ" (انظر البلوشي، ٢٠٢٠). ولذلك فإن حالة النصب التي تُسندها "إنَّ" وأخواتها إلى المبتدأ "الطالبَ" وحالة النصب التي تسندها "كانَ" وأخواتها إلى الخبر "مجتهداً" تختلف عن حالة النصب التي يسندها الفعل إلى المفعول به.

٢٤. إنَّ الطالبَ مجتهدٌ.

٢٥. كانَ الطالبُ مجتهداً.

ونعتمد هنا فرضية أن "إنَّ" وأخواتها لا تُسند حالة الرفع إلى الخبر، بل يظل على حالة الرفع التلقائي (بالابتداء) التي كان عليها قبل دخول "إنَّ" وأخواتها على الجملة، وكذلك "كانَ" وأخواتها لا تُسند حالة الرفع إلى المبتدأ، بل يظل على حالة الرفع التلقائي التي كان عليها قبل دخول "كانَ" وأخواتها على الجملة (انظر (Al-Balushi, 2019)). وذلك لغياب العلاقة النحوية وكذلك المعنوية بين هذه النواسخ وبين الأسماء والصفات التي تأتي بعدها، ذلك أن الخبر يظل خيراً للمبتدأ (وليس لـ "إنَّ" أو لـ "كانَ" لأنه لا يُخبر عنهما وإنما يُخبر عن المبتدأ)، وكذلك المبتدأ يظل مبتدأً ولا تربطه بـ "إنَّ" أو بـ "كانَ" أي علاقة نحوية أو معنوية (وتسميات "اسم إنَّ" و"خبر إنَّ" و"اسم كانَ" و"خبر كانَ" ليست لها قيمة نظرية)، ذلك أن العلاقة تظل بين المبتدأ والخبر الذي يخبر عنه، ويظل دور "إنَّ" هو تأكيد هذه العلاقة، ويظل دور "كانَ" هو إثباتها في الزمن الماضي فقط.

ولذلك وجب التمييز بين الحالات الإعرابية "البنيوية" والتي تُسَدِّد إلى الفاعل والمفعول به ونائب الفاعل (لأن هذه الأسماء تكمل "بناء" الفعل)، وبين الحالات الإعرابية "المعجمية"، والتي تسند أدوات مثل "إنَّ" وأخواتها و"كانَ" وأخواتها (على سبيل "النسخ") (انظر (Ryding, 2005)). والتي ليست لها أركان صرفية أو نحوية أو معنوية، وكذلك بين الحالات الإعرابية "التلقائية"، وهي ما اكتسبه اسمٌ ما لأنه لم يسبقه رافع أو ناصب أو جار (انظر (Soltan, 2007; Schütze, 2001)).

¹ structural case

² lexical case

³ default case

ما يقوم بوظيفة علامات الحالات الإعرابية في اللهجة العمانية

وإذا كان دور علامات الرفع والنصب الإعرابية البنيوية في اللغة العربية الفصحى هو إزالة اللبس من حيث هوية الفاعل والمفعول به في تراكيبيها اللغوية المختلفة، فما الذي يقوم بدور هذه العلامات في اللهجة العمانية (أو في غيرها من اللهجات العربية)، والتي لا تحتوي على علامات رفع للفاعل ونصب للمفعول به؟
فيما يخص اللهجة العمانية، فإنه يبدو أن ما يقوم بوظيفة علامات الحالات الإعرابية في التمييز بين مَنْ يقوم بالفعل وَمَنْ يقع عليه الفعل هو علامات سمات التطابق¹ بين الفعل والفاعل وكذلك بين الفعل والمفعول به (انظر Al-Balushi, 2018). فمثلاً، الجملة رقم (٢٦) تدل على أَنَّ مَنْ قام بفعل المشاهدة هم "الأولاد" وأنَّ مَنْ وقع عليه فعل المشاهدة هم "البنات"، وهذا ليس لأن كلمة "الأولاد" سبقت كلمة "البنات" في الجملة، وذلك لأننا نستخلص نفس المعنى من الجملة رقم (٢٧) والتي تسبق فيها كلمة "البنات" كلمة "الأولاد".

٢٦. شافُوْهِنَّ الأولاد البنات.

٢٧. شافُوْهِنَّ البنات الأولاد.

فالسر في ذلك هو ترتيب علامات سمات التطابق مع الفاعل والمفعول به أو موقعها في تركيب الفعل (أي بعد جذر الفعل)، فعلامة سمة التطابق مع الفاعل، وهي واو الجماعة (وُ)، تسبق علامة سمة التطابق مع المفعول به، وهي هاء الغائب مع نون النسوة (هِنَّ). وذلك لأن هذا الترتيب هو الوحيد المسموح به في اللهجة العمانية (وغيرها من اللهجات العربية، بما في ذلك العربية الفصحى). فإذا أردنا أن نعكس الترتيب بين علامات سمات التطابق، فإن النتيجة ستكون جملاً لائحة، كما توضح الجملتان رقم (٢٨) و(٢٩).

٢٨. *شافُوْهِنَّ الأولاد البنات.

٢٩. *شافُوْهِنَّ البنات الأولاد.

والشيء نفسه يقال عن الجملة رقم (٣٠)، فكلمة "البنات" هي الفاعل رغم تأخرها وكلمة "الأولاد" هي المفعول به رغم تقدمها، وذلك لأن علامة سمات التطابق مع "البنات"، وهي نون النسوة (نُ)، تسبق علامة سمات التطابق مع "الأولاد"، وهي ضمير الجمع للغائب المذكر (هُمُّ) في تركيب الفعل.

٣٠. كَلَمْنَهُمَّ الأولاد البنات.

من هنا يتضح أنَّ "علامات سمات التطابق" في اللهجة العمانية تقوم بما تقوم به "علامات الحالات الإعرابية" في اللغة العربية الفصحى، أو "تنوب" عنها في هذا الدور أو في هذه الوظيفة فيما يخص اللهجة العمانية. وهذا بدوره يقودنا إلى السؤال التالي: إذا كانت علامات سمات التطابق تنوب عن علامات الحالات الإعرابية في إزالة اللبس بشأن مَنْ يقوم بالفعل ومَنْ يقع عليه الفعل في اللهجة العمانية، فهل تقوم علامات سمات التطابق بهذا الدور في اللغة العربية الفصحى نفسها أيضاً؟

الإجابة هي نعم، ويتضح هذا عند غياب علامات الحالات الإعرابية، والذي يتحقق في اللغة العربية الفصحى بغياب الأسماء التي تحمل هذه العلامات. فمثلاً، إذا غابت الكلمة التي تقوم مقام الفاعل، وجب ذكر علامة التطابق معها وذلك لغياب علامة الحالة الإعرابية بغياب الفاعل، كما في الجملة رقم (٣١)، حيث وجب وجود "واو الجماعة" لتدل على أن الفاعل هو جمع مذكر. ولا يمكن ذكر الاثنين معاً، علامة سمات التطابق (أي واو الجماعة) والكلمة التي تحمل علامة الحالة الإعرابية (الأولاد، مثلاً)، ولذلك فالجملة رقم (٣٢) جملة لائحة في العربية الفصحى.

٣١. كَلَمُوا الْمُعَلِّمَاتِ.

٣٢. *كَلَمُوا الأولادُ المُعَلِّمَاتِ.

والكلام نفسه يقال عن الجملة رقم (٣٣)، فعند غياب علامة الحالة الإعرابية للمفعول به (بغياب المفعول به)، وجب ذكر علامة سمات التطابق مع المفعول به (وهي هاء الغائب مع نون النسوة، أو ضمير الجمع للغائب

¹ Agreement morphemes

المؤنث، هُنَّ). ولا يمكن ذكر الاثنين معاً (أي علامة سمات التطابق وعلامة الحالة الإعرابية للمفعول به) في الجملة، ولذلك فإن الجملة رقم (٣٤) تعتبر جملة لاحنة في اللغة العربية الفصحى.^١

٣٣. كَلَّمُوهُنَّ الأولادَ.

٣٤. *كَلَّمُوهُنَّ الأولادَ المعلماتَ.

وهذا يدل على علاقة "التناوب" التي نقول بها بين العلامات الإعرابية لحالي الرفع والنصب وعلامات سمات التطابق مع الفاعل والمفعول به كما تظهر في تركيب الفعل. ولكن ما نقوله بشأن هذه العلاقة فيما يخص اللغة العربية الفصحى يقودنا إلى السؤال الذي نناقشه في القسم التالي.

هل تنوب علامات سمات التطابق عن علامات الحالات الإعرابية أم عن الأسماء نفسها؟

الطرح المقدم بخصوص علاقة "التناوب" بين علامات سمات التطابق في اللهجة العمانية وعلامات الحالات الإعرابية في اللغة العربية الفصحى يقود إلى السؤال التالي: هل وجوب وجود علامات سمات التطابق على الفعل سببه غياب علامات الحالات الإعرابية للأسماء، كما نقول هنا (وهو ما يدعم نظرية "التناوب" بين علامات سمات التطابق وعلامات الحالات الإعرابية)، أو أن سببه غياب الأسماء (التي تحمل الحالات الإعرابية)، وهو ما يمكن أن يدحض ما نقوله بوجود التناوب بين علامات سمات التطابق وعلامات الحالات الإعرابية، في اللغة نفسها أو بين لهجاتها أو كذلك بين اللغات المختلفة. وبتعبير آخر، هل هناك من تركيب في اللغة العربية الفصحى يجب فيه ذكر علامات سمات التطابق مع وجود الأسماء المعنية أو ما ينوب عنها في ظل غياب علامات الحالات الإعرابية؟

الإجابة هي نعم، كما يوضح تركيب الأمر في اللغة العربية، في الجملة رقم (٣٥)، وهو أمر موجه لجمع من الإناث. ففي هذه الجملة غاب الفاعل ومعه علامة حالته الإعرابية (وهي الضمة) ولذلك وجب وجود علامة سمات التطابق (نون النسوة) على الفعل، وهو المتوقع بناء على ما تقدم.

٣٥. أَكْتَبَنَّ الواجبَ!

ولكن، حتى إذا حضر الفاعل، وفي هذه الحالة فإن الفاعل هو ضمير المخاطب للجمع المؤنث، وهو "أَنْتِ"، كما في الجملة رقم (٣٦)، فإنه يجب وجود علامة سمات التطابق ولا يجوز حذفها لوجود الفاعل، وذلك لغياب علامة الحالة الإعرابية من هذا الفاعل، ذلك أن الضمائر في اللغة العربية لا تحمل علامات الحالات الإعرابية. ولذلك فإن الجملة رقم (٣٧)، حيث حُذفت علامة سمات التطابق مع الفاعل من الفعل في وجود الفاعل، تعتبر لاحنة في اللغة العربية.

٣٦. أَكْتَبَنَّ أَنْتِ الواجبَ!

٣٧. *أَكْتَبْ أَنْتِ الواجبَ!

وهذا يدل دلالة واضحة على أن علامة سمات التطابق إنما وُجدت لتنوب عن علامة الحالة الإعرابية والتي لا تظهر على الفاعل الضمير. ويدل على ذلك أيضاً التركيب الآخر للأمر في اللغة العربية، كما في الجملة رقم (٣٨)، وهو تركيب يسمح بأن يكون الفاعل اسماً يدل على غائب (وليس فقط ضميراً مخاطباً).

٣٨. لِكْتُكْتَبِ البناتُ الواجبَ!

^١ يطلق نواة اللغة العربية مسمى أو مصطلح "الضمائر المتصلة" على ما أطلقنا عليه في هذا القسم من البحث مسمى "علامات سمات التطابق" بين الفعل والفاعل وكذلك بين الفعل والمفعول به. في الحقيقة لا أود أن أنقل النقاش إلى هذا الموضوع لأنه ليس موضوع هذا البحث، ولكنني أعتقد أن هذه العلامات ليست ضمائر، وذلك لسببين. أولاً، لا تنوب عنها الضمائر، كما توضح جملة تركيب الأمر في رقم (١)، ذلك أن الجملة لاحنة رغم وجود الضمير المنفصل في حالة غياب ما يسمى بالضمير المتصل. ثانياً، لو كانت هذه العلامات ضمائر لكانت جملة الأمر في رقم (٢) لاحنة، لأنه لا يمكن أن يوجد ضميران لنفس الفاعل في الجملة الواحدة، ولكنها صحيحة.

١. *اقْرَأْ أَنْتِ الكتابَ!

٢. اقرَأَنَّ أَنْتِ الكتابَ!

وهنا نلاحظ أنه عندما تمكّن تركيب الأمر من أن يكون له فاعلٌ يمكنه أن يحمل علامة حالته الإعرابية (وهي الضمة)، وجب حذف علامة سمات التطابق مع الفاعل من الفعل. ولذلك فإن الجملة رقم (٣٩) تعتبر لاحنة في اللغة العربية، وذلك لأن المتناوبين (علامة سمات التطابق وعلامة الحالة الإعرابية)، بحسب طرحنا، وُجدا معاً. وتشير المقارنة بين الجملتين رقم (٤٠) و(٤١) إلى وجوب وجود علامة سمات التطابق على الفعل في تركيب الأمر هذا عندما يكون الفاعل ضميراً، أي غير قادر على حمل علامة حالته الإعرابية.

٣٩. *لِتَكْتَبَنَّ الْبَنَاتُ الْوَاجِبَ!

٤٠. *لِتَكْتَبَنَّ هُنَّ الْوَاجِبَ!

٤١. *لِتَكْتَبْ هُنَّ الْوَاجِبَ!

ويدل هذا على أن هذين العنصرين الصرفيين (علامات سمات التطابق وعلامات الحالات الإعرابية) يقومان بنفس الوظيفة، وهي، كما أسلفنا، إزالة اللبس والتمييز بين الفاعل والمفعول به في الجملة العربية. وتوضح الجمل رقم (٤٢) و(٤٣) و(٤٤) و(٤٥) وجوب وجود علامات سمات التطابق في غياب علامات الحالات الإعرابية في اللغة العربية عموماً (انظر Al-Balushi, 2018).

٤٢. كَتَبْتُمْ أَنْتُمْ الرِّسَالَةَ.

٤٣. *كُتِبَ أَنْتُمْ الرِّسَالَةَ.

٤٤. قرأنا نحن الكتابَ.

٤٥. *قرأ نحن الكتابَ.

ويقود هذا إلى السؤال عما إذا كانت علامات التطابق تقوم بنفس الوظيفة في اللهجات العربية الأخرى؟ بما أن الأفعال في معظم اللهجات العربية الأخرى لا تحمل علامات سمات التطابق مع المفعول به، بل علامات سمات التطابق مع الفاعل فقط، كما تشير الجملتان رقم (٤٦) و(٤٧) من اللهجة المصرية، فإنه يمكننا القول بأن هذا كافٍ لإزالة اللبس. وذلك لأن علامات سمات التطابق مع الفاعل ستحدد الفاعل من بين الاسمين اللذين يأتيان بعد الفعل، وبذلك فإن الاسم الذي ليست له علامات سمات تطابق مع الفعل يكون هو المفعول به.

٤٦. الْوَلَدُ يَنْجَبُو الشُّوكلاتِ.

٤٧. *الْوَلَدُ يَنْجَبُوهَا الشُّوكلاتِ.

جدير بالذكر أن اللهجة العربية الأخرى التي يحمل فيها الفعل علامات سمات تطابق مع الفاعل والمفعول به هي اللهجة السورية، ولكن المفعول به يكون مسبوفاً بحرف الجر "اللام"، كما توضح المقارنة بين الجملتين رقم (٤٨) و(٤٩). وتكون الواو (المنقلبة عن هاء الضمير المفرد، كما في "سَفَّته" في اللهجة العمانيّة) هي علامة سمة التطابق مع المفعول به في غياب علامة حالته الإعرابية.

٤٨. شَفَّتُو لَأَحْمَدَ.

٤٩. *شَفَّتُو أَحْمَدَ.

تبقى هناك قضية واحدة لا بد من ذكرها والتوضيح بشأنها، وهي تخص الأسماء المنتهية بالياء، كـ "القاضي"، أو بالألف الممدودة، كـ "هدايا"، أو بالألف المقصورة، كـ "الفتى"، كما في الجمل رقم (٥٠) و(٥١) و(٥٢)، على التوالي.

٥٠. رَأَتْ الْمَسْجُونَةُ الْقَاضِي.

٥١. اشترت المرأةُ الهدايا.

٥٢. كافأ المعلمُ الفتى.

فهذه الأسماء لا تحمل علامات لحالاتها الإعرابية (وهي الفتحة للنصب على المفعول)، ولكن الأفعال أيضاً لا تحمل علامات سمات التطابق معها، ذلك أن وجود علامات سمات التطابق مع هذه الأسماء على الفعل في اللغة العربية الفصحى يؤدي إلى اللحن اللغوي، كما تشير الجمل في رقم (٥٣) و(٥٤) و(٥٥)، على التوالي.

٥٣. *رَأَتْهُ الْمَسْجُونَةُ الْقَاضِي.

٥٤. *اشترتها المرأةُ الهدايا.

٥٥. *كافأه المعلمُ الفتى.

سنقول إن السبب في ذلك ليس نحوياً أو صرفياً، ولذلك فهو لا يشكل مشكلة للطرح المقدم في هذا البحث فيما يخص علاقة التناوب بين علامات سمات التطابق وعلامات الحالات الإعرابية، وإنما صوتي، يتعلق بالسمات الصوتية لهذه الأنواع من الكلمات في اللغة العربية. وذلك لأنه لا يمكن للضمة أو الفتحة أو الكسرة أن تظهر على ياء المد (أو الياء المدية، كما في "القاضي") أو الألف الممدودة أو المقصورة.

وللتدليل على أن السبب في ذلك ليس نحوياً أو صرفياً وإنما صوتي، وهي مسألة تتعلق بآليات النطق والقيود على تتابع الأصوات في اللغات، فإنه يمكن لهذه الكلمات أن تظهر بعلامات حالاتها الإعرابية إذا ما جُمعت أو أُفردت (حيث تتغير السمات الصوتية لأواخرها فتتمكن من حمل علامة الحالة الإعرابية)، كما تشير الجمل في رقم (٥٦) و(٥٧) و(٥٨)، وهو ما يُبرر غياب علامات سمات التطابق مع المفعول به من الفعل في الجمل رقم (٥٠) و(٥١) و(٥٢).

٥٦. رأت المسجونة القضاة.

٥٧. اشترت المرأة الهدية.

٥٨. كافأ المعلم الفتية.

فبخلاف هذه الأسماء (من قبيل "القاضي" و"الهدايا" و"الفتى")، فإن الضمائر في اللغة العربية "مبنية"، لا معربة (انظر النادري ١٩٩٧، ١٩). ولذلك وجب ذكر علامات سمات التطابق معها، ذلك أنها لا تحمل علامات حالاتها الإعرابية أبداً.

النتائج

مما سبق يتضح أن الأفعال يمكن أن يكون لها حالات إعرابية مماثلة لتلك التي نراها على الأسماء، ويتضح كذلك أن مصدر الحالات الإعرابية للأسماء في اللغة العربية هو الحالات الإعرابية للأفعال (بخلاف الأقوال السائدة) كسمة فعلية مُميّزة للأفعال توجد متى ما وجدت الحالات الإعرابية البنيوية. والقول بأن للأفعال حالات إعرابية على غرار الأسماء ورد في أكثر من عمل (انظر Fabb, 1984; Zagona, 1982; Roeper & Vergnaud. 1980). أيضاً، يتضح أنه لا بد لنا من التمييز بين الحالات الإعرابية البنيوية، وهي ما يُسند إلى ما يكمل البناء الصرفي والنحوي والمعنوي للفعل (كالفاعل والمفعول به ونائب الفاعل)، والحالات الإعرابية المعجمية، وهي ما يُسند إلى ما لا يرتبط نحوياً أو معنوياً بالمناخ، والذي ليس له بناء نحوي أو صرفي (ذلك أنه ليس له أركان أو ما يسمى بالبنية الموضوعية)، وهذه الحالات الإعرابية من قبيل النسخ، وكذلك الحالات الإعرابية التلقائية، أي المكتسبة في غياب ما يمكن أن ينصب أو يجز، وهذه الحالات الإعرابية هي ما نراه على المبتدأ والخبر في الجملة الإسمية في غياب "إن" وأخواتها و"كان" وأخواتها.

وأما فيما يخص اللهجة العمانية واستراتيجيتها لإزالة اللبس وتوضيح من يقوم بالفعل ممن يقع عليه الفعل، فقلنا إنها تستخدم علامات سمات التطابق مع الفاعل والمفعول به لهذا الغرض، والتي تنوب عن علامات الحالات الإعرابية، والتي لا توجد في اللهجة العمانية. وأوضحنا أن علامات سمات التطابق يمكن أن تنوب عن علامات الحالات الإعرابية حتى في اللغة العربية الفصحى، وذلك عندما لا تظهر علامات الحالات الإعرابية، إما لأن الكلمات التي تحمل علامات الحالات الإعرابية (وهي الفاعل والمفعول به) غائبة، أو لأنها لا تستطيع أن تحمل علامات الحالات الإعرابية (لأسباب غير صوتية)، وهو ما ينطبق على الضمائر في اللغة العربية الفصحى.

¹ phonotactics

² verbal case

³ structural case

⁴ argument structure

المراجع والمصادر

القرآن الكريم

- البلوشي، راشد (٢٠٢٠). مراجعات في نحو اللغة العربية. المجلة الدولية للسانيات العربية، 6(1-2)، 45-67.
- حسن، عباس (١٩٧٤). النحو الوافي: مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة (الطبعة الثالثة). القاهرة: مطبعة دار المعارف.
- النادري، محمد أسعد (١٩٩٧). نحو اللغة العربية: كتاب في قواعد النحو والمرف (الطبعة الثانية). بيروت: المكتبة العصرية.

References

- The Noble Quran.
- Al-Balushi, R. (2011). *Case in Standard Arabic: The untraveled paths* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Toronto, Toronto, Canada.
- Al-Balushi, R. (2013). Verbal and nominal case suffixes in Standard Arabic: A unified account. *Brill's Annual of Afroasiatic Languages and Linguistics*, 5(1), 35-82.
- Al-Balushi, R. (2016). The believe-construction in Standard Arabic. *Journal of Linguistics*, 52(1), 1-36.
- Al-Balushi, R. (2018). The relationship between agreement and morphological case: Evidence from Arabic. *Concentric: Studies in Linguistics*, 44(2), 69-109.
- Al-Balushi, R. (2019). Subject licensing in non-verbal clauses in Arabic. *Brill's Journal of Afroasiatic Languages and Linguistics*, 11(2), 249-282.
- Al-Balushi, R. (2020). *Murāja'ātun fī naḥwi al-lughati al-'arabiyya. al-Majalla al-dawliyya li-lisāniyyāt al-'arabiyya*, 6(1-2), 45-67.
- al-Nādiri, M. A. (1997). *Naḥwu al-lughati al-'arabiyya: Kitābun fī qawā'id al-naḥwi wa-l-ṣarf (al-ṭab'a al-thāniya)*. al-Maktaba al-'Aṣriyya.
- Aoun, J. (1979). *On government, case-marking and clitic placement* [Unpublished manuscript]. MIT.
- Bennis, H. (2007). Featuring the subject in Dutch imperatives. In W. van der Wurff (Ed.), *Imperative clauses in generative grammar* (pp. 113-134). John Benjamins.
- Burzio, L. (1986). *Italian syntax: A government-binding approach*. Reidel.
- Chomsky, N. (1980). On binding. *Linguistic Inquiry*, 11(1), 1-46.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and binding*. Foris.
- Chomsky, N. (2001). Derivation by phase. In M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life in language* (pp. 1-52). MIT Press.
- Cowper, E. (2005). The geometry of interpretable features: Infl in English and Spanish. *Language*, 81(1), 10-46.
- Fabb, N. A. J. (1984). *Syntactic affixation* [Unpublished doctoral dissertation]. MIT.
- Fassi Fehri, A. (1993). *Issues in the structure of Arabic clauses and words*. Kluwer.

- Fassi Fehri, A. (2009). *A lexicon of linguistic terms*. Dar al-Kitab al-Jadid.
- George, L., & Kornfilt, J. (1981). Finiteness and boundedness in Turkish. In F. Heny (Ed.), *Binding and filtering* (pp. 105–127). MIT Press.
- Han, C. (1998). *The structure and interpretation of imperatives: Mood and force in universal grammar* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pennsylvania.
- Ḥasan, A. (1974). *al-Naḥw al-wāfi: Ma'a rabṭihi bi-l-asālib al-rafi'a wa-l-ḥayāt al-lughawiyya al-mutadajaddida* (al-ṭab'a al-thālitha). Maṭba'at Dār al-Ma'ārif.
- Henry, A. (1995). *Belfast English and Standard English: Dialect variation and parameter setting*. Oxford University Press.
- Legate, J. A. (2008). Morphological and abstract case. *Linguistic Inquiry*, 39(1), 55–101.
- Mohammad, M. A. (1990). The problem of subject-verb agreement in Arabic: Towards a solution. In M. Eid (Ed.), *Perspectives on Arabic linguistics* (pp. 95–125). John Benjamins.
- Mohammad, M. A. (2000). *Word order, agreement and pronominalization in Standard and Palestinian Arabic*. John Benjamins.
- Ouhalla, J. (1994). Verb movement and word order in Arabic. In D. Lightfoot & N. Hornstein (Eds.), *Verb movement* (pp. 41–72). Cambridge University Press.
- Pesetsky, D., & Torrego, E. (2001). T-to-C movement: Causes and consequences. In M. Kenstowicz (Ed.), *Ken Hale: A life in language* (pp. 355–426). MIT Press.
- Pesetsky, D., & Torrego, E. (2004). Tense, case, and the nature of syntactic categories. In J. Guéron & J. Lecarme (Eds.), *The syntax of time* (pp. 495–538). MIT Press.
- Roberts, I. G. (1985a). *The representation of implicit and dethematized subjects* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Southern California.
- Roberts, I. G. (1985b). Agreement parameters and the development of English modal auxiliaries. *Natural Language and Linguistic Theory*, 3(1), 21–58.
- Roeper, T., & Vergnaud, J.-R. (1980). *The government of infinitives* [Unpublished manuscript]. University of Massachusetts, Amherst.
- Rupp, L. M. (1999). *Aspects of the syntax of English imperatives* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Essex.
- Ryding, K. (2005). *A reference grammar of Modern Standard Arabic*. Cambridge University Press.
- Schütze, C. (1997). *INFL in child and adult language: Agreement, case, and licensing* [Unpublished doctoral dissertation]. MIT.
- Schütze, C. (2001). On the nature of default case. *Syntax*, 4(3), 205–238.

- Soltan, U. (2007). *On formal feature licensing in minimalism: Aspects of Standard Arabic morphosyntax* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Maryland.
- Wright, W. (1896). *A grammar of the Arabic language* (Vol. 1). Cambridge University Press. (Original work published 1859)
- Zagona, K. (1982). *Government and proper government of verbal projections* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Washington.
- Zanuttini, R. (1991). *Syntactic properties of sentential negation: A comparative study of Romance languages* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pennsylvania.

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Al-Balushi, R. (2024). Case in Standard Arabic and Omani Arabic. *LANGUAGE ART*, 9(1):51-66, Shiraz, Iran. [in Arabic]

DOI: 10.22046/LA.2024.03

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/347>





حالت‌های اعراب در زبان عربی فصیح و لهجه عُمانی

دکتر راشد علی البلوشی^۱

استادیار زبان‌شناسی (نحو و صرف زبان عربی)، گروه زبان انگلیسی و ترجمه
دانشکده هنر و علوم اجتماعی، دانشگاه سلطان قابوس،
الخوض، سلطان‌نشین عُمان.

(تاریخ دریافت: ۳ فروردین ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۲۶ مرداد ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۹ اسفند ۱۴۰۲)

چکیده

این مقاله به بررسی مفهوم «اعراب ساختاری» و نقش نحوی آن می‌پردازد و همچنین ویژگی‌های فعلی را تحلیل می‌کند که بر اساس آن‌ها، حالت فاعلی ساختاری به نهاد و حالت مفعولی ساختاری به مفعول در زبان عربی فصیح تخصیص می‌یابد. مقاله دربردارنده نقدی بر برخی رویکردهای رایج (مطرح‌شده در چارچوب زبان‌شناسی زایشی) درباره ماهیت این ویژگی‌هاست. سپس رویکردی نوین برای تبیین داده‌های مربوط به اعراب ساختاری در زبان عربی فصیح ارائه می‌شود. همچنین مقاله به بررسی سازوکاری می‌پردازد که لهجه عُمانی — گونه‌ای از عربی که اسم‌ها در آن اعراب صرفی ندارند — برای تحقق نقش نحوی اعراب ساختاری به‌کار می‌گیرد. در پایان، پرسشی در ارتباط با این سازوکار در مقایسه با زبان عربی فصیح طرح می‌شود و پاسخی مستدل به آن ارائه می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: اعراب ساختاری، اعراب فعلی، اعراب صرفی، توافق، نیابت.

¹ Email: rash5222@squ.edu.om



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Case in Standard Arabic and Omani Arabic

Dr. Rashid Ali Al-Balushi¹

Associate Professor of Linguistics (Arabic Syntax and Morphology), Department of English and Translation, College of Arts and Social Sciences, Sultan Qaboos University, Al-Khoud, Sultanate of Oman.



(Received: 23 March 2023; Accepted: 17 August 2023; Published: 28 February 2024)

This paper looks into the concept of structural case and its syntactic function, as well as into the verbal features that license structural nominative case to the subject and structural accusative case to the object in Standard Arabic. The paper includes a critique of some of the current approaches (proposed within generative linguistics) to the nature of those features. The paper then provides a new approach to account for the structural case facts in Standard Arabic. The paper also looks into the mechanism that Omani Arabic, a variety whose nouns do not inflect for case, uses to achieve the syntactic function of structural case. The paper then raises a question about this suggested mechanism in relation to Standard Arabic and provides a well-supported answer to it.

Keywords: Structural Case, Verbal Case, Morphological Case, Agreement, Deputization.

¹ Email: rash5222@squ.edu.om



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Research Constraints in the Pandemic Era: a Mixed- Method Projective Analysis

Dr. Latifa Sellam¹

Senior Lecturer at Department of English, Faculty of Letters,
Languages & Arts, University of Saida Dr. Tahar Moulay,
Algeria.



(Received: 25 November 2022; Accepted: 12 December 2023; Published: 28 February 2024)

The current study addresses the research approaches adopted by master's students in conducting final projects in the time of the pandemic end-phase. With a mixed-method, we project the research trail as well as the outcomes. The results postulate that there is an aggregation of factors resulting blatant mediocrity in research, which is attributed first, to the lack of constant supportive supervisory accompaniment. Second, mental health issues that appeared to be detrimental. Third, the unsupportive atmosphere with respect to reaching target populations and peer-exchange. Fourth, resorting to misconduct, and that, dissatisfaction feeling among the participants was predominantly noticeable, and that, they could do better in normal circumstances.

Keywords: Constraints, COVID-19 Pandemic Research Undertaking, Projection, Students' perspectives.

¹ E-mail: sellam.magda@yahoo.fr

Introduction

The outbreak has had a global impact on various aspects of life. It affected educational institutions, namely higher education which has tremendously been disrupted in terms of the teaching and learning process. Consequently, new modalities have emerged, electronic learning has altered conventional one; novel maps, eventually, surfaced bringing alternative ways and mechanisms in providing and receiving knowledge. Therefore, adopting a responsive stance relevant in the time where high quality research was challenging appeared to be inescapable.

Since most students embraced precarious approaches in doing research, this implies that they were far from achieving a scholarly done work. In this sense, we throw our projection on how research intricate or simple was conducted during the critical context. We identified, therefore, two prominent challenges stemming from that era's associated measures, social distancing and mental wellbeing, that both threatened quality research making. Although, there is a debate about resorting to alternative mechanisms or ways to apply norms to judge a research work, there is, however, an informal consensus around the fact that precariousness of methods in terms of research doing yielded mediocrity and averageness. Likewise, more consideration should be given in that sense to investigate thoroughly reasons behind this phenomenon. Eventually, the particularities of the new context spelled the way university students handled research in general, and thus, generating the full picture about some schematic shared approaches amongst the population under study. In other words, the process of learning has not been immune to the viral crisis effects notably face-to-face interaction, reaching participants, and exchange of research knowledge as well. In addition to mental health issues that have been adversely disruptive as well as health worries related to contamination risks. Besides, lack of constant supervision further exacerbated the overall situation. While this is typically adequate time to address the problematic of research doing and the constraints revolving around. In this respect, we start sparking questions that would seed this paper:

1. To what extent did the pandemic era disrupt the process of conducting research?

2. Did students cope with the constraining environment? And how was the quality of the achievement? Therefore, it is hypothesized that:

1. The pandemic has had a detrimental impact on the process of research.
2. It was expected that students would strive with their research projects.

Therefore, a panoply of guidelines have compulsorily been administered to buffer the outbreak's impact on university learners. Consequently, many students made their way home and tried to settle on virtual learning. Additionally, they were likely to be struggling with their mental wellbeing, as they were concomitantly experiencing a negative impact of the health crisis on their ability to collect data. Eventually, the precariousness of the situation transpired huge gaps with regard to data gathering and analysis, which was further accentuated by a lack in supervisory support and accompaniment.

Physical distancing

Physical distancing, also referred to as ‘social distancing’, is a major plan to reduce the spread of the virus by limiting close contact with others (Galea et al., 2020; WHO, 2020). While the specific behavioral recommendations for physical distancing vary from one jurisdiction to another, they often include avoiding group gatherings and crowded areas as well as maintaining a minimum when in the presence of others (Bonell et al. 2020; WHO, 2020). This reality prompted university students to consider other strategies and install alternative mechanisms when conducting research. Therefore, the researcher/student is the instrument of data collection; this implies that the contact with classmates is highly significant in exchanging knowledge and sharing expertise to optimize research doing process. Moreover, with regard to positionality of the researcher in relation to population or group of study (Dwyer & Buckle, 2009) emphasized the notion of contextual dependency. This explains the crucialness of participants’ exposedness during the research trail. Likewise, these instances lead to feelings of connectedness (Denzin & Lincoln, 2018). It is about the relationships people have with each other and their engagement with the community. Eventually social connection is an integral part of mental health and wellbeing.

Distance learning

The new measures of physical distancing urged researchers to seek alternative data-gathering methods that concentrated on virtual interaction and access to the field via MOODLE platform, beside synchronous category of learning. Similarly, alternate methods in research guidance were endorsed in response to the outbreak. For instance, online focus groups using chat or video and interviews were considered in situations where physical proximity was limited (Dodds & Hess, 2021). In this regard, recent evidence advocates that virtual methods of interaction alter the relationships between student-instructor or student-student, and this issue, therefore, is still generating in-depth debate.

Supervision factor

Supervision is an important part of the implementation and improvement of education. It consists on the evaluation stage through a series of activities to supervise, check, match, and control all educational activities to conform to the established plan and the desired results (Rahmah, 2018). Ideally, effective supervision is carried out through systematic and well-planned stages with proportional targets (ibid). Effective supervision can help, then, the academic unit to organize the planned work, so that its implementation runs smoothly and is completed properly. It means that the supervisory function as a corrective effort via control process, the controller, thence, focuses on the outcomes, behaviors, and clan (Han et al. 2019; Kirsch, 1996; Sihag & Rijdsdijk, 2019).

In fact, within the folds of supervision lies the psychological support, will, and determination that the teacher communicates all along the process, beside cognitive assistance. In this respect, (Goh & Khine, 2002) stated that student perception of teacher support has been related with greater feelings of school belonging and greater school engagement and motivation as well as better academic performance. If the students perceive high teacher support would exhibit higher academic

achievement as compared to the students perceiving low teacher support. Likewise, when learners view their teacher as supportive, they report higher levels of interest, valuing effort, and enjoyment in their schoolwork (Fraser & Fisher, 1982; Midgley et al, 1989) and greater expectancies for success (Goodenow, 1993). Perceiving the teacher as supportive is also related positively to asking for help when needed (Newman & Schwager, 1993). Eventually, this type of support is paramount in boosting student's motivation and desire to accomplish a good work scholarly done. In sum, supervision encompasses both processes heuristic as well as emotional.

Research aim

The current research aims at exploring and reporting the trajectory that master two students took a path in achieving their research projects, as well as the experience they may have had with regard to the critical context of the global pandemic.

Research objectives

- 1-Firstly, to identify types of research constraints and categorize them.
- 2-Secondly, find out anomalies and lacks in relation to research trail.
- 3-Thirdly, rate research projects with respect to quality.

Method

Participants

Master two learners were the core of this research study, a promotion of forty university students aged from 22-24 years studying at University of Saida, Algeria. In fact, the choice of the subjects in question was not random, the researcher has been supervising them during the critical phase of the pandemic, and thus, witnessing the changes occurring with respect to research undertaking. They had endured the pandemic years and coped with its biggest challenges. Some of them have been contaminated twice, in the COVID -19 and Omicron variant too. As a result no communication medium was under their disposal but electronic, and this in reaching participants, meeting supervisors, or peer-collaboration. In addition, observation sessions were scheduled in accordance with the availability of target populations, and most of the time insufficient. Eventually, the researcher was able to reach a point culminating to the reality that a mutation happened, i.e., a serious negative change in handling university tasks. This was an urge to write the present manuscript, describing those changes.

Instruments & Procedure

The semi-structured questionnaire was dispatched the first week of September 2022. This means that data were collected in person. Taking into account affect considerations in research, notably interviews, the semi-structured interview was addressed the same week to five students randomly chosen. It encompassed four consolidative questions considering face-to-face supervision and classmate-collaboration. Similarly, the questionnaire afforded a substantial report about how this population was managing research in the context of the pandemic. It is important, therefore, to note that the quantitative method appeared to be derisory in addressing causality in poor performance regarding research undertaking in general. This ought to be endorsed by a qualitative account portraying circumstances in which academic tasks have been conducted. Additionally, observation of troubled

mental health among participants stemming from the stressing conjuncture complicated the issue of data gathering and exchanging knowledge, meeting supervisors, or peer-review.

Research findings

Our data suggest nonlinearity of the process of research yielding poor performance in academic achievement. This implies that mediocrity was the salient trait of the overall description of project works when it comes to high quality standards and scholarly done artifacts. Accordingly, there was a consensus among participants around factors leading to that, which can be classified and summarized as follows: firstly, lack of supervisors' constant interaction, due to social distancing which has been altered by sporadic discussions, and most of the time contending by electronic feedback. Secondly, reaching populations under study or meeting classmates for peer-correction or collaboration. Thirdly, amotivation and poor mental health issues gave birth to the sense of indolence and carelessness.

Results & Discussion

The discussion highlights some of the chief research findings resulting from the questionnaire and the interview. Therefore, several conclusions can be drawn from the already mentioned revelations, which were premised, on a correlation between the three sections of the questionnaire. Those postulate that it was quite challenging for the majority of the respondents to conduct a research work in the time of the pandemic, since it was not evident to join participants under health crisis restrictions regarding gatherings avoidance. Furthermore, it was not easy to meet classmates to exchange knowledge or do some peer-correction. A priori, the total number of participants confirmed that they were unconvinced by the quality of the work achieved. Moreover, lack of supervisory support and face-to-face guidance was discernable point. This is in line with the first hypothesis assuming that the pandemic's consequences might be detrimental on the process of research. The table below demonstrates in number the above considerations.

Table. 1. Academic Achievement's Impediments during the Outbreak

Factor	Percentage
Lack of supervisor psycho-cognitive support	50%
Poor mental health	15%
Reaching participants problems	15%
Research misconduct	15%
Time constraints	05%
Total	100%

The table above demonstrates that the teacher support, psychological and cognitive is a determinant factor for a satisfactory educational return. Mental health consideration along with student's self- perception and determination are with auxiliary importance; this is in line with academic achievement and academic self-concept notion advocated by (Moller et al, 2009). Roughly, the one third of the students had expressed their feelings of psychological wellbeing decrease; however,

they have experienced an increase in anxiety regarding solitude and university disconnectedness. Similarly, (Richardson et al 2012) studied the significance of maintaining a correlation between university and the accompanying psychological data and academic performance. Besides, perplexity surfaced when it comes to research trail stages and running the risk of accidental distortions and misconduct, as well as drift threats, which impacted negatively the quality of the final artefacts. This finding seems to be in congruence with the second hypothesis positing struggled research path yielding precarious work. To encapsulate what came above, two hugely disruptive factors had recurrently been evoked in both tools the questionnaire and interview with regard to research undertaking: Lack of the teacher persistent accompaniment as well as stress and discomfort. Surprisingly, perhaps the most appealing answer provided by a minority (04%) was enjoying loneliness: "*It was quite comfortable to work alone...*" A variable worth mentioning when evoking introversion question. Contrastively, students who do not tend to favor isolation outnumbered (96%) those who like socializing and studying in pairs or groups with the presence of the teacher. The coming table displays numerically the above data.

Table.2. Extroversion-introversion Types Recapitulative Table

Personality type	Respondents' perspectives regarding research handling	Percentage
Extroverted	Appreciate group-exchange; Collaborative approaches adoption	96%
Introverted	Enjoy individual work; Rarely consulting others	04%
	Trivialize peer-correction and sharing	
Total		100%

The prominent ingredient of school engagement and educational return is the affective bound between the instructor and the student, which appears to be paramount in ordinary as well as extraordinary contexts; and this might corroborate with (Roorda's et al, 2011) findings stating the influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement. In addition, what seems worth incorporating, are elements fostering keenness and continuity, despite the challenges arising from the health crisis. The tools elicited a set of boosting agents summarized as the table shows.

Table.3. Academic Achievement's Boosting Factors during the Outbreak

Factor	Percentage
Supervisor psycho-cognitive support	55%
Mental wellbeing	25%
Participants' exposedness	15%
Time availability	05%
Total	100%

Conclusion

This paper has been trying to address causality in relation to mediocrity in research doing amid the viral crisis amongst master two students. Our analysis indicates that, the one third of the respondents were experiencing drawbacks of the outbreak on their ability to reach participants, collect data, and discuss ideas and findings with classmates. More than the half also identified a negative repercussion on meeting supervisors for an in-depth correction and feedback, which had been altered by electronic communication. In addition, almost a third of the subjects expressed their poor mental health that reflected negatively on research quality. While around three quarters confessed that they have resorted to research misconduct to finish on time, otherwise they run the risk of out-time submission. Overall, the results show that, there is an aggregate of causes ramifying mediocrity in research work accomplishment; undoubtedly, there may have been certain gaps around supervision. Eventually, more complex analyses are now required to tease out the potential long-term effects or aftermath of the sanitary crisis on the coming generation's academic success. Ultimately, future generations should be geared-up to buffer such challenges for better acquaintance.

References

- Bonell, C., Michie, S., Reicher, S., West, R., Bear, L., Yardley, L., Curtis, V., Rubin, G. J., & Amlôt, R. (2020). Harnessing behavioural science in public health campaigns to maintain 'social distancing' in response to the COVID-19 pandemic: key principles. *Journal of Epidemiology and Community Health*. <https://doi.org/10.1136/jech-2020-214290>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage Publications.
- Dodds, S., & Hess, A. C. (2021). Adapting research methodology during COVID-19: Lessons for transformative service research. *Journal of Service Management*, 32(2), 203–217. <https://doi.org/10.1108/JOSM-05-2020-0153>
- Dwyer, S. C., & Buckle, J. L. (2009). The space between: On being an insider-outsider in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54–63. <https://doi.org/10.1177/160940690900800105>
- Fraser, B. J., & Fisher, D. L. (1982). Predicting student outcomes from their perceptions of classroom psychosocial environment. *American Educational Research Journal*, 19(4), 498–518. <https://doi.org/10.3102/00028312019004498>
- Galea, S., Merchant, R. M., & Lurie, N. (2020). The mental health consequences of COVID-19 and physical distancing: The need for prevention and early intervention. *JAMA Internal Medicine*, 180(6), 817–818. <https://doi.org/10.1001/jamainternmed.2020.1562>
- Goh, S. C., & Khine, M. S. (Eds.). (2002). *Studies in educational learning environments: An international perspective*. World Scientific.
- Han, K., & O'Brien, K. (2019). Toward an indigenized external supervision approach in China. *The Counseling Psychologist*, 47(4), 582–611. <https://doi.org/10.1177/0011000019883263>
- Kirsch, L. J. (1996). The management of complex tasks in organizations: Controlling the systems development process. *Organization Science*, 7(1), 1–21. <https://doi.org/10.1287/orsc.7.1.1>
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. S. (1989). Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school. *Child Development*, 60(4), 981–992. <https://doi.org/10.2307/1131038>
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., & Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research*, 79(3), 1129–1167. <https://doi.org/10.3102/0034654309337522>
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1993). Student perceptions of the teacher and classmates in relation to reported help seeking in math class. *The Elementary School Journal*, 94(1), 3–17. <https://doi.org/10.1086/461748>
- Rahmah, S. (2018). Pengawas Sekolah Penentu Kualitas Pendidikan. *Jurnal Tarbiyah*, 25(2), 257–269. <https://doi.org/10.30829/tar.v25i2.377>

- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Sihag, V., & Rijdsdijk, S. A. (2019). Organizational controls and performance outcomes: A meta-analytic assessment and extension. *Journal of Management Studies*, 56(1), 91–133. <https://doi.org/10.1111/joms.12393>

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Latifa Sellam (2024). Research Constraints in the Pandemic Era: a Mixed-Method Projective Analysis. *LANGUAGE ART*.9(1), 67-76. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.04

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/338>





محدودیت‌های پژوهشی در دوران همه‌گیری: تحلیل آینده‌نگر با روش ترکیبی

دکتر لطیفه سلّام^۱

دانشیار گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات، زبان‌ها و هنر،
دانشگاه سعیده دکتر مولای الطاهر، الجزایر

(تاریخ دریافت: ۴ آذر ۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۲۱ آذر ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۹ اسفند ۱۴۰۲)

مطالعه حاضر به بررسی رویکردهای پژوهشی اتخاذشده توسط دانشجویان کارشناسی ارشد در انجام پروژه‌های پایانی در دوره پایانی همه‌گیری می‌پردازد. این پژوهش با به‌کارگیری یک روش ترکیبی، مسیر پژوهش و همچنین نتایج را پیش‌بینی و تحلیل می‌کند. یافته‌ها حاکی از آن است که تجمیعی از عوامل منجر به بروز سطح متوسطی از کیفیت در پژوهش‌ها شده است. این عوامل عمدتاً به این شرح هستند: اول، فقدان همراهی و پشتیبانی مستمر نظارتی از سوی اساتید راهنما. دوم، مسائل سلامت روان که تأثیرات منفی آشکاری داشتند. سوم، فضای نامساعد در دستیابی به جامعه آماری مورد نظر و تبادل نظر با هم‌تایان. چهارم، روی آوردن به سوءرفتارهای علمی. همچنین، احساس نارضایتی در میان مشارکت‌کنندگان به‌طور محسوسی غالب بود و این باور وجود داشت که آنان در شرایط عادی می‌توانستند عملکرد بهتری داشته باشند.

واژه‌های کلیدی: محدودیت‌ها، انجام پژوهش در دوران همه‌گیری کووید-۱۹، پیش‌بینی، دیدگاه‌های دانشجویان.

¹ E-mail: sellam.magda@yahoo.fr



ORIGINAL RESEARCH PAPER

A Study of Quantum Cognition in Mark Z. Danielewski's *House of Leaves*

Mahdiye Abasy¹©

Ph.D. student in English language and literature at Islamic Azad University – Central Tehran Branch, Iran.



Dr. Seyyed Shahabeddin Sadati²

Assistant Professor, Department of English Literature and Translation, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Islamic Azad University, Roudehen Branch, Tehran, Iran.



(Received: 15 February 2023; Accepted: 19 December 2023; Published: 28 February 2024)

The current study is an analysis of Mark Z. Danielewski's *House of Leaves* in terms of quantum cognition. A group of physicists and psychologists introduced the bold idea of applying abstract principles from quantum theory outside of physics to the field of human judgment and decision making. Cognitive scientists have long struggled to form a comprehensive understanding of how humans make judgments and decisions under conflict and uncertainty. In the light of quantum cognition, human judgment and decision are not commutative. In this research, the concept of quantum cognition is investigated in *House of Leaves*. The importance of the order in quantum is discussed and narrated the novel in reverse to show the quantum nature of the novel. After that, conjunction fallacy is defined and the researchers chooses three scenarios from the novel to explain conjunction fallacy by the Venn diagram. It is examined how the reader judges the events of the fragmented novel in consideration of quantum essence in *House of Leaves*. With the help of quantum cognition, it is proved there is a close relationship between postmodern literature and physics and in the twentieth century, discoveries in science have affected literature and *House of Leaves*.

Keywords: Conjunction Fallacy, Metafiction, Postmodernism, Quantum Cognition, Uncertainty Principle.

¹ E-mail: mahdiyeabasi.1993@gmail.com © Corresponding Author

² E-mail: sh.sadati@riau.ac.ir

Introduction

Cognitive scientists have long struggled to form a comprehensive understanding of how humans make judgments and decisions under conflict and uncertainty. Decades of research have seen two approaches crystallize to the surface — heuristic and rational. The heuristic approach is firmly rooted in Herbert Simon's notion of bounded rationality. This approach posits that to make judgments and decisions, people tend to employ simple heuristics (for example, representativeness, anchoring-and-adjustment, take-the-best), which may not always seem rational. This can be viewed as a 'bottom-up' inductive process in the sense that humans learn simple ad hoc rules that can be effective or not depending on the environmental conditions. In stark contrast, the rational approach is founded on theories of subjective probability and expected utility. This approach posits that people can derive inferences from the Bayes rule and decisions from the expected utility rule in a rational manner. This can be viewed as a 'top-down' deductive process, wherein the same basic axioms can be used to derive inferences and utilities across all environmental conditions. Recently, a third approach, quantum cognition, has emerged. In common with the heuristic approach, it assumes that the human decision-maker is subject to bounded rationality. Moreover, like the rational approach, inferences used for decisions are derived from basic axioms that define a probability theory. However, the axioms are different from those employed by the Bayesian approach, and consequently so are the inferences that are derived from it. This question may come as a surprise to some readers because, by and large, cognitive scientists have been exposed to a single probability theory — what we will call classical (more technically, Kolmogorov) probability theory, on which Bayesian models rest. There are, however, several viable probability theories upon which to build probabilistic models of cognition. Quantum cognition is one such alternative that is increasingly gaining attention. What makes quantum cognition controversial is that its associated probability theory was developed within the field of quantum physics (Bruza, Wang and Busemeyer, 2015).

Wolpert and Ghahramani's "Bayes rule in perception, action and cognition" explains the Bayes rule as a framework for making inferences based on uncertain information. The rule posits that probabilities can represent the degree of belief in different propositions, and the rules of probability can be used to update beliefs based on new information. For instance, a doctor may have a prior belief about a patient having a disease, represented by a real number between 0 and 1, representing the probability of the event being true. If a positive blood test is given, the doctor can update their belief about the patient's disease by computing the probability of the test being positive, denoted as $P(A | B)$. The Bayes theorem provides the rule for computing this:

$$P(A|B) = \frac{P(B|A) P(A)}{P(B)}$$

Here $P(B | A)$ is the probability of observing a positive blood test given that a patient has the disease (termed the likelihood for A), and $P(B)$ is the normalization constant which sums up the probability of observing a positive blood test in this

patient under both the possibility that the patient has and doesn't have (indicated by $\bar{A}$) the disease:

$$P(B) = P(B|A) P(A) + P(B|\bar{A}) P(\bar{A})$$

In its most general sense, there is nothing mystical about Bayes rule, it is simply a consistency relationship between probabilities that can be derived straightforwardly. For any two events A and B we can ask what is the probability that both events occur, which is written as $P(A, B)$ where the comma is shorthand for “and”. This can be written in two alternative forms, that is the probability of one of the events happening, e.g. $P(A)$, multiplied by the probability of the second event happening given that the first has happened $P(B|A)$. This gives three expressions which are all identical: $P(A, B) = P(A|B) P(B) = P(B|A) P(A)$. By discarding the left-hand term and dividing both the others by $P(B)$ gives Bayes rule as above. Although the form of Bayes rule may be intuitive, its implications are extensive and often counter-intuitive (2004).

If we relabel A as the “state of the world” and B as “sensory input”, then Bayes rule becomes applicable to the brain:

$$P(\text{state}|\text{sensory input}) = \frac{\overbrace{P(\text{sensory input}|\text{state})}^{\text{Likelihood}} \overbrace{P(\text{state})}^{\text{Prior}}}{\text{Posterior}}$$

The state of the world can be estimated using sensory inputs, such as location of limbs, visual object identity, or poker opponent bluffing. The Bayes rule can be used to estimate the probability of different states given sensory input. The probability of a state is expressed as $P(\text{state})$, reflecting our prior belief in the state before receiving sensory information. These beliefs can be learned through experience. Once sensory input is received, we can update our beliefs using the Bayes rule. The likelihood of the state, or the probability of the sensory input given the hypothesized state, is calculated as $P(\text{sensory input} | \text{state})$. This reflects the probability of receiving the current visual input given a polar bear or a white van. By multiplying the prior by the likelihood and normalizing, we can estimate the posterior of the state, which becomes our new prior belief and can be further updated based on new sensory input.

Bayesian models are used to model our cognitive ability to learn concepts. Wolpert and Gharamani provide an example of a number game where a new number is asked to belong to a set of numbers. By defining a prior over possible ways to generate the set, such as odd numbers, primes, perfect squares, and intervals, and combining this with the likelihood of observing data under each hypotheses, the posterior can be generated. This Bayesian formulation allows for the prediction of complex patterns of human behavior in the number game and can be applied to other forms of human reasoning, such as determining casual relationships. This approach can be applied to various forms of reasoning.

Schrodinger came up with an experiment intended to show probability in quantum physics. In Schrodinger's cat experiment, Schrodinger hypothesized a

radioactive particle that has a 50 percent chance of decaying within an hour. He proposed that you place the radioactive material within a closed box next to a Geiger counter that would detect the radiation. When the Geiger counter detects the radiation from the decay, it will break a glass of poison gas. In addition, inside the box is a cat. If the glass breaks, the cat dies (Andrew Zimmerman Jones and Robbins, 2010). According to Born's interpretation of the wave function, after an hour the atom is in a quantum state where it is both decayed and not decayed — fifty percent chance of each result. This means the Geiger counter is in a state where it's both triggered and not triggered. The glass containing poison gas is both broken and not broken. The cat is both dead and alive. This may sound absurd, but it's the logical extension of the particle being both decayed and not decayed. Schrodinger believed that quantum physics could not describe such an insane world, but that the cat had to be either completely alive or completely dead even before the box is opened and observed (Andrew Zimmerman Jones and Robbins, 2010). After the box is opened, according to this interpretation, the cat's state becomes well defined one way or the other, but in the absence of measurement, it is in both states. Though Schrodinger's cat experiment was created to oppose this interpretation of quantum mechanics, it has become the most dramatic example used to illustrate the strange quantum nature of reality (Andrew Zimmerman Jones and Robbins, 2010).

Twenty years ago, a group of physicists and psychologists introduced the bold idea of applying abstract principles from quantum theory outside of physics to the field of human judgment and decision making. This new framework does not rely on the assumption that the brain is some type of quantum computer, and instead, it uses a probabilistic formulation borrowed from quantum theory that involves non-commutative algebraic principles. This new field, called quantum cognition, has proved to be able to account for puzzling behavioral phenomena that are found in studies of a variety of human judgments and decisions including violations of the "rational" principles of decision making, conjunction and disjunction probability judgment errors, over- and under-extension errors in conceptual combinations, ambiguous concept, order effects on probabilistic inference, interference of categorization on decision making, attitude question order effects and other puzzling results from decision research. In short, quantum models of judgment and decision have made impressive progress in organizing and accounting for a wide range of puzzling findings using a common set of principles (Busemeyer et al.).

The purpose of this research is to investigate quantum cognition in Danielewski's novel, *House of Leaves*. One of the prominent postmodernist writers is Mark Z. Danielewski (5 March 1966). He is the author of the award-winning and bestselling novel *House of Leaves* (2000), the novella *The Fifty-Year Sword* (2005), and National Book Award Finalist *Only Revolutions* (2006). *House of Leaves*, Danielewski's first novel, won numerous awards and this novel is characterized by complicated, multi-layered typographical variations, or page layouts. Sometimes known as visual writing, the typographical variation corresponds directly to the physical space of the events in the fictional world as well as the physical space of the page and the reader.

Quantum physics looks at the world with ambiguity. Cognitive quantum exists naturally in the human mind. Sometimes people think they are unsure about something or have a vague feeling about their choices. Our brains cannot store everything, therefore it decisions based on limited information. When the reader study *House of Leaves*, he or she is confronted with fragmented and ambiguous events, thus these scattered events create many possibilities in the reader's mind. The reader does not have a clear attitude towards the narrative of the story. Quantum cognition refers to situations in which human beings are mentally confused. The purpose of this research is to read *House of Leaves* in the light of quantum cognition in order to study the mind of the reader during the irregular events of this novel. In this study, the probabilities that arose in the minds of readers and talked about in various studies were examined. The reader has doubt about the events of the story and in his or her mind is involved with probabilities, but in any case, he or she has to think about all of them and finally finds a clear answer. Although quantum physics is not very tangible about describing a particle, it is quite understandable for describing mental ambiguities in routine life. In this interdisciplinary research, the researcher wants to bridge the gap between physics and literature, which leads to the quantum behavior of the reader's mind.

New research shows that quantum cognition allows humans to make decisions in the face of uncertainty. Two influential people in the quantum cognition field are Peter D. Bruza (1962-) and Jerome R. Busemeyer (1950-). Busemeyer is a Professor in the Department of Psychological and Brain Sciences at Indiana University, Bloomington, USA. His research includes mathematical models of learning and decision making, and he has formulated a dynamic theory of human decision making called decision field theory. Professor Busemeyer has published over 100 articles in cognitive and decision science journals, including *Psychological Review*, and was Chief Editor of the *Journal of Mathematical Psychology* from 2005 to 2010 (Busemeyer and Bruza, 2012).

Bruza is a Professor in the Faculty of Science and Technology at the Queensland University of Technology, Brisbane, Australia. His research intersects information retrieval, cognitive science, and applied logic. He is a pioneer and co-instigator of the field of quantum interaction (QI) and serves on the steering committee of the quantum interaction symposia. Professor Bruza also serves on the editorial boards of *Information Retrieval*, *Journal of Applied Logic*, *The Logic Journal of the IGPL*, and the "Information Science and Knowledge Management" book series (Busemeyer and Bruza, 2012).

Based on the researcher's studies, it is realized that there had not been a conversation between literature and physics. The researcher has an interdisciplinary look at the postmodern novel, *House of Leaves*. The main novelty of this study is its literary methodology which uses the concept of modern physics to analyze the novel.

Research Questions

The researcher tries to answer the following questions under the light of quantum cognition:

1. To what extent has modern physics affected literature?

2. What are the roles of quantum cognition and human judgment in *House of Leaves*?
3. Are the possibilities discussed by the users on the *House of Leave*'s forum correct?

Order Effects Are Responsible for Creating Uncertainty in the Reader's Judgment

It was the mathematician Neumann who axiomatized quantum theory in the 1930s. Regarding these axioms, he stated: "The set theoretical situation of logics is replaced by the machinery of projective geometry, which in itself is quite simple." He was referring to the fact that the logic underlying classical probability theory is prescribed by Boolean algebra because of its set-theoretic foundation. The associated Boolean logic implies that events can always be combined (for example, via logical conjunction). The consequence, however, is that logical conjunction is commutative, and expressing the combined event 'A and B' is, therefore, the same as stating 'B and A'. In other words, the order of events does not matter. By contrast, inherent in von Neumann's 'machinery of projective geometry' is non-commutativity: the sequence of events 'A and B' is not necessarily the same as the sequence 'B and A' (Bruza, Wang and Busemeyer, 2015).

This example highlights the fact that human judgment is not necessarily commutative. To account for this non-commutativity, a classical model needs to include the sequence of evaluations as part of the description of the event, for example, 'A and B' and 'A before B'. (Bruza, Wang and Busemeyer, 2015).

Order effects are pervasive in human cognition, such as in attitude judgments, inferences, and causal reasoning. An interesting example is the results of a 1997 poll in the United States concerning public opinions on the characters of Bill Clinton and Al Gore. Half of 1002 nationally sampled respondents were asked: "Do you generally think Bill Clinton is honest and trustworthy?" Subsequently, they were asked the same question about Al Gore. The other half of respondents answered exactly the same questions but in the opposite order. The results exhibited a striking order effect: the proportion saying 'yes' to both questions significantly increased when Gore was judged first (Bruza, Wang and Busemeyer, 2015).

Order effects are also responsible for introducing uncertainty into a person's judgments. If the first question A produces an answer that creates a definite state with respect to that question, the state created by A may be indefinite with respect to a different question B. Consider the following consumer choice example. Suppose a man is considering the purchase of a new car and two different brands are in contention: a BMW versus a Cadillac. If he directly asks himself what he prefers, he definitely answers with the BMW. But if he first asks himself what his wife prefers (she definitely wants the Cadillac) and subsequently asks himself what he prefers (after taking on his wife's perspective), then he becomes uncertain about his own preference (Busemeyer and Bruza 2012). In this example, the question about his wife's preference disturbs and creates uncertainty about his own preference. Thus, it may be impossible to be in a definite state with respect to two different questions, because a definite state (technically speaking an eigenstate) for one is an indefinite state (superposition) (Busemeyer and Bruza, 2012).

House of Leaves is often described as a postmodern novel because it presents “a denial of order” and a “highly fragmented” world (Postmodern). Postmodernism is related to deconstruction in that it builds on previous understandings of literature while simultaneously challenging those ideas (Throgmorton, 2009).

Both postmodernism and deconstruction reject the idea of clear-cut meaning and understanding and instead see the world as vastly complex and fragmented. Like the postmodern novel that it is, *House of Leaves* attempts to show this complexity of the world. The postmodern view sees life as not always explainable or even understandable, and this novel also presents an inexplicable and incomprehensible story. It makes no attempts to offer any conclusions or resolutions, but instead forces readers to accept and be affected by its fragmented and chaotic world. By presenting a completely unpredictable and constantly changing world, this novel also depicts the postmodern world in which we live (Throgmorton, 2009).

The order effects of measurements are not unique to physics. The order in which questions are asked has long been shown to influence human judgments in social and behavioral research (Wang and Busemeyer, 2013).

The researcher applies quantum probability theory to the reader’s judgment. Human judgments display order effects. Because of *House of Leaves*’ fragmented plot, the judgment of the reader from the reading of the order of the events in the form of A, B, C, etc. is changed to the reading in the form of Z, Y, X, etc.

There are many gaps in the narrative that create questions about incidents for the reader. The subsequent question must be evaluated based upon the updated knowledge of the reader, which has been changed by the answer to the preceding question. After updating the knowledge of the reader about characters and events, the probabilistic responses to the next question change. This means that during reading the novel, we experience many probabilities that lead to creating uncertainties and parallel universes. At the end of the novel, fragmented events connect and present a new reality to the reader. In fact, we have a completely new story and new information at the end of the novel that if the reader knows before, can influence the reader’s judgment on the events. Therefore, we face the non-commutativity novel like a quantum system. Non-commutativity in the novel changes the consequences of our decisions for filling the gaps.

At first glance, incidents in *House of Leaves* appear very strange to the reader. The labyrinth that changes the mental state of people and makes them mad, is unbelievable in real life. So, the reader uses imagination to justify this phenomenon in this fiction. If we look to fragmented parts in reverse order, every strange incident will harmonize with real life. When the reader finishes reading the novel, the new information in the appendix adds to the reader’s knowledge; therefore, his or her judgment about the relationship among the characters alters.

This novel in reverse is a remedy for Johnny Truant and is a farewell for the Navidson family. As we read the novel chronologically, we find out Johnny becomes increasingly involved in the plot of The Navidson Record and eventually develops extreme paranoia. As far as we can tell from the abrupt end of his narrative in chapter XXJ, the house manages to consume him as well (Throgmorton, 2009).

It seems that he has symptoms of bipolar disorder. Bipolar disorder, formerly called manic depression, is a mental health condition that causes extreme mood swings that include emotional highs (mania or hypomania) and lows (depression). The uncertainty principle exists in bipolar people. When they become depressed, they may feel sad or hopeless and lose interest or pleasure in most activities. When their mood shifts to mania or hypomania (less extreme than mania), they may feel euphoric, full of energy or unusually irritable. These mood swings can affect sleep, energy, activity, judgment, behavior and the ability to think clearly (Mayo Clinic, 2021).

When Johnny Truant is in the phase of depression, he stops bathing, rarely eats, stops going to work, and distances himself from essentially everyone. And when he is in the mania phase, he goes out with his friends, drinks a lot, meets many girls and has sex with them. In the chronological order of the novel, the uncertainty principle is obvious in this character. He has dual behavior like particles in physics. On the contrary, reading the novel in reverse shows Johnny's past through Pelafina Lievre's letters. This information helps the reader understand Johnny's subconscious mind and the beast inside of his head.

The link between Zampano and Johnny's mother can find in Zampano's poem and Pelafina's letter. In Zampano's poem, "That Place", is found a reference to "summer love I and rootbeer" (Danielewski, 2000). Here Zampano describes a summer in which "some children went down to that place I and they never came back" (Danielewski, 2000). Just a few pages later, in the Whalestoe letters, Pelafina gives Johnny this exhortation: "May your summer be full of rootbeer, joy, and play" (Throgmorton, 2009).

Another instance of this strange repetition appears early in *House of Leaves*. Zampano writes: "Echo, however, rejects his amorous offers and Pan, being the god of civility and restraint, tears her to pieces, burying all of her except her voice" (Danielewski, 2000). In another one of Pelafina's letters, she tells Johnny, "To endure over two months without a word and then with the first words learn such terrible news tore me to pieces" (Danielewski, 2000). This misspelling of "pieces" in a variant of the phrase "to tear to pieces" seems unlikely to have happened by chance. Instead, they appear to be hinting at some mysterious connection between Pelafina and Zampano. Just as Eros and Aphrodite escaped death together by transforming themselves into two fish, so perhaps Pelafina and Zampano shared some past experiences unknown to readers (Throgmorton, 2009).

Hayles makes further observations about Johnny's encounter with the beast in her piece, *Remediation in House of Leaves*. Hayles said in one scene Johnny proceeds to spill black ink on himself, then anxiously explains, — I am doused in black ink [...] and the floor is black, and — have you anticipated this or should I be more explicit? — jet on jet; for a blinding instant I have watched my hands vanish, in fact, all of me has vanished, one hell of a disappearing act too, the already foreseen dissolution of the self, contrast, slipping into oblivion (Scarano and Krause, 2011).

When Johnny looks at his reflection in the ink tray, he sees, —I am not gone, not quite. My face has been splattered with purple, as have my arms, granting contrast, and thus defining me, marking me, and at least for the moment, preserving me.

Hayles insightfully points out that this purple matches the nail polish that his mother wore while strangling him, — marking him in a complex act of inscription that here merges with the purple and black ink to form overdetermined double writing that operates simultaneously to negate and assert, obliterate and create, erase and mark. In other words, the ink that Johnny spills on his person both negates and affirms his existence: it simultaneously defines and destroys him. Johnny exists only through reflection, and he is destroyed by the very reflective consciousness that so defines him (Scarano and Krause, 2011).

Hayles points out that, once escaping the storeroom, — a client in the shop later calls attention to the long bloody scratch on the back of his [Johnny's] neck. However, she notes that other details that Johnny offered during the encounter, including soiling his pants, prove untrue, and, — the scratch that remains the only verifiable evidence of the encounter recalls the half-moon cuts his mother left on his neck when she tried to strangle him at age seven. The dance between presence and absence that permeates *House of Leaves* is extremely powerful at this juncture — as Hayles explains, it is unclear to the reader whether the scratch is an actual scar left by Pelafina's attack, a fresh wound incurred in the fray of Johnny's disorientation, or, despite seeming impossibility, a mark left by the beast. One thing that Hayles does not explicitly state, however, is more certain: there is a direct connection between Johnny's history and experiences with his mother and the only physical mark left on him by the beast (Scarano and Krause, 2011).

Hayles's explanation shows why Johnny and Lude see a long animal scratch around Zampano's body while the old man has no scratches on his body. Zampano's corpse awakes Johnny's subconscious mind when he was about to die and experience death as his mother tries to strangle him. Therefore, the labyrinth and the beast that engage the reader's mind about its ontological presence, are related to his past.

This question rises why Lude sees scratch marks near Zampano's body while he did not experience such a childhood. One probability is that he is an illusion from Johnny's mind because he uses drugs in this case, Lude deludes the reader and there is the uncertainty principle in Lude's story. He either can be real or unreal. Another probability of the presence of Lude is that he represents Johnny's desire.

Lude could be a homonym for "lewd," meaning crude or offensive in a sexual manner. "Lude" is also a word that refers to a drug: Quaaludes, most often appearing as Methaqualone, are a depressant sedative type drug. Also, one more important definition appears in the *Oxford English Dictionary* — "Lude" is from the Latin root "lūd-us" which means "play," and the second definition of Lude is listed as "a game." So, Lude's name is signifying to readers the nature of Johnny Truant and Lude's relationship — a relationship based on playing and games, most often playing with drugs and "lewd" behavior (Noah, 2012).

Danielewski by using an illusory character in the story wants to show us Johnny's pain. He suffers from being abandoned by his mother and being raised by the foster system. His hallucination and using drugs send out the signals for the reader to discover why Johnny suffers from mental illness.

As it is stated, reading the novel in reverse is a remedy for Johnny and his dual behavior is justified by the reader. As the reader continues his or her reading in reverse, he or she finds out although Johnny his hallucination goes on to some chapters after the beginning, Lude is dead in his mind and the end, his mental health becomes better and compromises with his past. He can find a job in the tattoo shop and rent an apartment. Gradually, he becomes less obsessed with The Navidson Record and eventually becomes a normal person.

Leaves in the title of this novel are derived from the verb "to leave". Johnny's father dies and leaves him and also his mother leaves him. All the explorers leave each other. The house causes people to leave their senses, reality leaves and the impossible happens in the end, the Navidson family leaves the house.

Karen, Will Navidson's partner, seems to be extremely insecure regarding her relationship with Will, but at the end of the story, she is reunited with Navidson after she conquers her claustrophobia and saves him from the labyrinth. In fact, the uncertainty principle is in the title of the novel. Although the book is about "leaving", Will and Karen recover their relationship and try to put the past behind. But as it is mentioned, the novel in reverse is a farewell for the Navidson family.

The beginning of the story starts with the marriage of Karen and Will. They move to the new house from New York. This house awakes their subconscious mind because it is dark and has a narrow hallway both of them live there in fear. Karen is claustrophobic and afraid of the dark.

Karen's uprising is not pleasant. Her stepfather rapes her and her sister and Will are raised by an alcoholic father who eventually and their mother leaves them at an early age. He cannot sleep and eat food. Karen reveals her true love for Will. Although she suffers from her fear and her memories from the past, she helps him several times and saves him from death. Karen insists on moving from the house, but Will rejects her request. The situation is getting worse. Both of them for escaping from their fear, involve themselves in their work and be separated from each other. Examining the novel in reverse shows that quantum system event 'A and B' is not the same as stating 'B and A'. In other words, the order of the events is very important and it influences on human judgment.

Conjunction Fallacy in *House of Leaves*

Conjunction fallacy shows that the probability of an event A can never be less than the probability of the conjunction of A with another event: $p(A) \geq p(A \cap B)$. It relies on models exploiting the mathematics of quantum mechanics.

The famous Linda problem shows conjunction fallacy in a short story describing a hypothetical person, Linda. Linda is 31 years old, single, outspoken, and very bright. She majored in philosophy. As a student, she was deeply concerned with issues of discrimination and social justice and also participated in anti-nuclear demonstrations. Which of the following is more probable? (a) Linda is a bank teller, (b) Linda is a bank teller and is active in the feminist movement (Wang and Busemeyer, 2013).

According to classical probability theory, the probability of the conjunction of events (b) can never exceed the probability of one of its constituent events (a). However, many studies have robustly shown that human participants consistently

rate option (b) as being more probable than (a), participants read a description of a liberal female college student named Linda and are asked to judge the probability of a series of statements about her after she graduated. This extensively studied experimental paradigm has shown that human participants consistently rate the probability of the conjunction (being a feminist and bank teller) to be greater than that of its constituent event (See Fig.3.1). This probability judgment error is so robust that it has been named the conjunction fallacy, and was originally explained by the representativeness heuristic (Bruza et al., 2014).

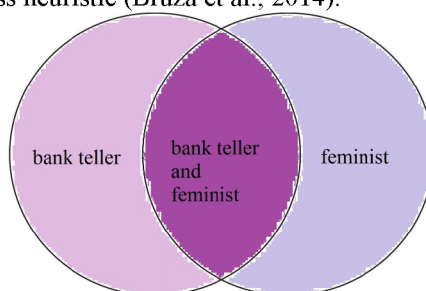


Fig.3.1. Conjunction fallacy. The probability of two events occurring together (in “conjunction”) is always less than the probability of either one occurring alone.

The researcher is chosen three probable scenarios from *House of Leaves*’ forum which the users of the website predict are possible for this novel. For applying the Linda problem to the scenarios, it is considered one condition for each problem to predict the probability of occurrence.

First scenario: Pelafina is the author of *House of Leaves* because of the Dante font. Pelafina’s font in her letters is Dante and it can be matched with the title page (MZD Forums, n.d.). Danielewski by choosing Dante font wants to send signals to the reader that Pelafina is the author of *House of Leaves* (See Fig.3.2).

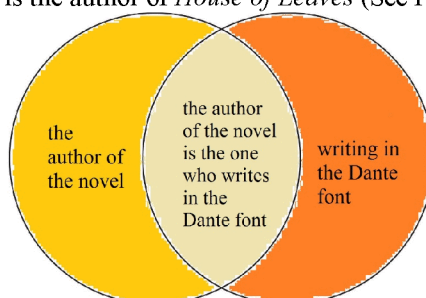


Fig.3.2. Venn diagram for the first scenario

As the diagram shows, when two events can occur separately or together, the conjunction, where they overlap, cannot be more likely than the likelihood of either one of the two individual events. However, people forget this and ascribe a higher likelihood of combined events, erroneously associating representativeness of events with higher probability (Díaz and Batanero, 2009). So, it is unlikely to occur that Pelafina is considered as the author.

Second scenario: Pelafina is the author of *House of Leaves* because the whole plot comes from the schizophrenic brain (See Fig.۳.3). The entire book has so many exact phrases that are repeated by different characters so according to me, there is no question the whole story should be a schizophrenic brain creation. All the names, for example, Lude, Leeder, Hook, Thumper, etc. are literally describing what those people do. Lude is a lewd character. Thumper is a prostitute. If you read the thread about names you will find a lot of names are literally describing the person who bears that name or something they have done in the book. This is a sign that these people are imaginary and were created by a schizo. Chad seems to be a younger version of Gdansk man because they both are always angry and chad wants to be an architect and Gdansk man is apparently working on a construction site. This is a perfect example of the limitations of a schizophrenic person's ability to create distinct personalities. That is why a lot of the characters resemble each other and their inner fears and issues are similar. They have all been created by the same person (MZD Forums, n.d.).

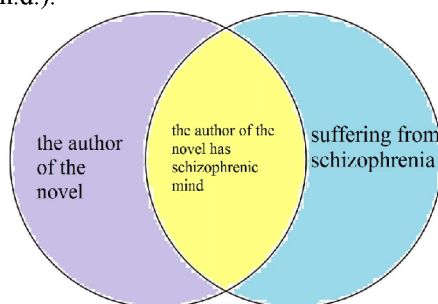


Fig.3.3. Venn diagram for the second scenario

Conditional probability is defined as the likelihood of an event or outcome occurring, based on the occurrence of a previous event or outcome. As it is shown in the diagram, the likelihood of each event is more than the intersection of two events. Therefore, the probability of occurrence in the second scenario is low.

Third scenario: Karen is the author of *House of Leaves* because of her writing in her journal in The Navidson Record. Karen spends the rest of her day writing in a journal. ... There is ample footage of her hard at work at this task, filling page after page ... Though she eventually uses up the entire volume, not one word is ever visible in The Navidson Record. To this day the contents of her journal remain a mystery. (MZD Forums, n.d.).

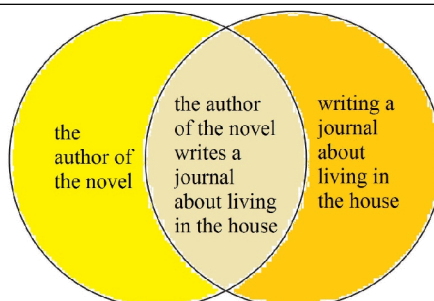


Fig.3.4. Venn diagram for the third scenario

According to quantum cognition, a key to explaining the conjunction fallacy is the incompatibility between events (Bruza et al., 2014). In these scenarios, the reader must be uncertain about the event and he or she must suspend between the two states. The users of the forum judge two events that can occur together. In the first scenario, they are uncertain about two events and eventually they predict Pelafina is the writer of *House of Leaves*. In the second scenario, the users predict Pelafina is the author because she was in a mental institution and the events of the novel are similar to the schizophrenic mind. At first glance, it is a logical prediction, but quantum probability shows us something else. In the third scenario, the users expect Karen is the author of the novel because it is mentioned she writes her time in the house. The reader becomes suspect that he or she reads Karen's mind, but the quantum probability shows the probability of occurrence of this event is lower than considering Karen as a character who just writes about herself in the house. The conjunction fallacy occurs when people judge the probability of a conjunction $P(A \wedge B)$ to be greater than one or other constituent probabilities $P(A)$ or $P(B)$, contrary to the requirements of probability theory. In cases where A causes B, the quantum probability model predicts that the conjunction fallacy should only occur for constituent B and not for constituent A. Experimental results show that the fallacy occurs equally for both, contrary to the quantum probability prediction. These results suggest that people's probability estimates do not follow quantum probability theory (Costello, Watts and Fisher, 2018).

Conclusions

This study was an interdisciplinary research which analyzed *House of Leaves* in the light of modern physics. It showed the new scientific discoveries in the twentieth century have indirectly affected literature. In parallel to modern physics, postmodern literature was developed and these two different fields of study met each other and their characteristics overlapped.

Quantum cognition dealt with how people made judgments and decisions under the uncertainty principle. The sequence of events had a key role in quantum cognition; this means that event 'A and B' was not the same as the event 'B and A'. The researcher studied the novel in reverse to show that *House of Leaves* had a quantum nature. The researcher used other articles and theses to show other researchers unknowingly had quantum look to the novel. The views that other researchers had in the novel were understood only in reverse look. Events in the

reading process had different meanings when the reader put the fragmented events together at the end of the story.

Conjunction fallacy was used in quantum mechanics to predict the probability of an event with one or more conditions. The researcher used probabilities which the users in *House of Leaves*' forum predict. Three scenarios were taken and studied under the light of conjunction fallacy. The result was that people's probability estimates did not follow quantum theory, so their predictions for the novel were wrong.

References

- Bressler, C. (2011). *Literary criticism: An introduction to theory and practice* (A second printing). Pearson College Div.
- Bruza, P. D., Wang, Z., & Busemeyer, J. R. (2015). Quantum cognition: A new theoretical approach to psychology. *Trends in Cognitive Sciences*, 19(7), 383–393. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.05.001>
- Busemeyer, J. R., & Bruza, P. D. (2012). *Quantum models of cognition and decision*. Cambridge University Press.
- Busemeyer, J. R., Wang, Z., Khrennikov, A., & Basieva, I. (2014). Applying quantum principles to psychology. *Physica Scripta*, T163, 014007. <https://doi.org/10.1088/0031-8949/2014/t163/014007>
- Costello, F., Watts, P., & Fisher, C. (2018). Surprising rationality in probability judgment: Assessing two competing models. *Cognition*, 170, 280–297. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2017.08.012>
- Danielewski, M. Z. (2000). *House of leaves*. Pantheon Books.
- Díaz, C., & Batanero, C. (2009). University students' knowledge and biases in conditional probability reasoning. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 4(3), 131–162. <https://doi.org/10.29333/iejme/234>
- Fazio, M. W., Moffett, M., & Wodehouse, L. (2014). *A world history of architecture*. Laurence King.
- Gutting, G. (n.d.). *Poststructuralism*. Routledge. Retrieved April 4, 2019, from <https://www.rep.routledge.com/articles/thematic/post-structuralism/v-1>
- Jones, A. Z., & Robbins, D. (2010). *String theory for dummies*. Wiley Publishing.
- Mayo Clinic. (2021). *Bipolar disorder*. Retrieved from <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/bipolar-disorder/symptoms-causes/syc-20355955>
- MARK Z. DANIELEWSKI. (n.d.). *Home page*. Retrieved February 13, 2023, from <http://www.markzdanielewski.com>

- MZD Forums. (n.d.). *Karen as author*. Retrieved February 13, 2023, from <http://forums.markzdanielewski.com/forum/house-of-leaves/house-of-leaves-aa/1895-karen-as-author>
- MZD Forums. (n.d.). *Pelafina is the author of House of Leaves!!!* Retrieved February 13, 2023, from <http://forums.markzdanielewski.com/forum/house-of-leaves/house-of-leaves-aa/5414-pelafina-is-the-author-of-house-of-leaves>
- Noah, J. (2012). *House of Leaves: The End of Postmodernism* [PDF].
- Scarano, M. S., & Krause, J. A. (2011). Reality and existentialism in *House of Leaves*. *Vanderbilt Undergraduate Research Journal*, 7. <https://doi.org/10.15695/vurj.v7i0.2918>
- Throgmorton, M. (2009). *House of Leaves: Navigating the Labyrinth of the Deconstructed Novel* [PDF].
- Wang, Z., & Busemeyer, J. R. (2013). A quantum question order model supported by empirical tests of an a priori and precise prediction. *Topics in Cognitive Science*, 5(1), 1–15. <https://doi.org/10.1111/tops.12040>
- Wolpert, D., & Ghahramani, Z. (2004). *Bayes rule in perception, action and cognition*. Retrieved from <https://www.semanticscholar.org/paper/Bayes-rule-in-perception%2C-action-and-cognition-Wolpert-Ghahramani/e3ff39e8545b7107e1eccce2b6de0af64c4d13d8>
- www.aps.org. (n.d.). *This month in physics history*. Retrieved February 13, 2023, from <http://www.aps.org/publications/apsnews/200905/physicshistory.cfm>
- www.aps.org. (n.d.). *This month in physics history*. Retrieved February 13, 2023, from <http://www.aps.org/publications/apsnews/200802/physicshistory.cfm>

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Abasy, M. & Sadati, S.Sh. (2024). A Study of Quantum Cognition in Mark Z. Danielewski's *House of Leaves*. *LANGUAGE ART*, 9(1), 77-92. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.05

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/363>





بررسی شناخت کوانتومی در رمان «خانه برگ‌ها» اثر مارک ز. دانیلفسکی

مهديه عباسی^۱

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات انگلیسی در دانشگاه آزاد اسلامی تهران مرکز، ایران.

دکتر سیدشهاب‌الدین ساداتی^۲

استادیار گروه ادبیات و مترجمی زبان انگلیسی، دانشکده‌ی ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، تهران، ایران.

(تاریخ دریافت: ۲۶ بهمن ۱۴۰۱؛ تاریخ پذیرش: ۲۸ آذر ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۹ اسفند ۱۴۰۲)

مطالعه حاضر تحلیل کوانتم شناختی از رمان «خانه برگ‌ها» از مارک ز. دانیلفسکی است. گروهی از فیزیکدانان و روانشناسان ایده جسورانه‌ای برای اصول انتزاعی نظریه کوانتوم خارج از فیزیک را در حوزه قضاوت و تصمیم‌گیری انسان معرفی کردند. دانشمندان علوم شناختی مدت‌ها تلاش کرده‌اند تا درک جامعی از نحوه قضاوت و تصمیم‌گیری انسان در شرایط تضاد و عدم قطعیت داشته باشند. در پرتو شناخت کوانتومی، قضاوت و تصمیم انسان قابل تعویض نیستند. در این تحقیق دو مفهوم شناخت کوانتومی در «خانه برگ‌ها» بررسی شده است: اهمیت نظم در کوانتوم برای نشان دادن ماهیت کوانتومی رمان به صورت معکوس مورد بحث و روایت قرار گرفته است. پس از آن، مغالطه ربط تعریف می‌شود و محققان سه سناریو از رمان را برای توضیح مغالطه ربط با نمودار ون انتخاب می‌کنند. در این مقاله بررسی می‌شود که خواننده چگونه وقایع رمان از هم گسیخته را با در نظر گرفتن جوهر کوانتومی در «خانه برگ‌ها» قضاوت می‌کند. با کمک شناخت کوانتومی، در این مقاله ثابت می‌شود که بین ادبیات پست‌مدرن و فیزیک رابطه نزدیکی وجود دارد و در قرن بیستم، اکتشافات علم بر ادبیات و «خانه برگ‌ها» تأثیر گذاشته است.

واژه‌های کلیدی: مغالطه عطف، فراداستان، پست‌مدرنیسم، شناخت کوانتومی، اصل عدم قطعیت.

^۱ E-mail: mahdiyeabasi.1993@gmail.com

© نویسنده مسؤول

^۲ E-mail: sh.sadati@riau.ac.ir

International multilingual scientific journal of

Language Art

Contents

- | | |
|---|--------|
| Examining Persian Books for the Second High School from the Point of View of Indicators of Educational Literature [in Persian]
<i>Mansour Nikpanah & Ahmadnoor Vahidi</i> | 7-30 |
| Features and Shortcomings of the Epic Style in Khavaran Nameh and Bazel's Hamleh Heidari [in Persian]
<i>Sedighe Karimi</i> | 31-50 |
| Case in Standard Arabic and Omani Arabic [in Arabic]
<i>Rashid Ali Al-Balushi</i> | 51-66 |
| Research Constraints in the Pandemic Era: a Mixed- Method Projective Analysis
<i>Latifa Sellam</i> | 67-76 |
| A Study of Quantum Cognition in Mark Z. Danielewski's <i>House of Leaves</i>
<i>Mahdiye Abasy & Seyyed Shahabeddin Sadati</i> | 77-92 |
| The Impact of E-Learning on Enhancing Academic Performance of Students with Learning Disabilities: a Review of Previous Studies
<i>Yasmine Hamdi Bacha</i> | 93-106 |

Editorial Team

Editor-in-Chief: Dr. Shahrokh Mohammad Beigi,

Editor Assistant: Dr. Mahdi Mohammad Beygi

Managing Director: Faezeh Mohammad Beygi

Russian editor: Rahima Haydarova Ahmadovna

Arabic editor: Dr. Boshra Sadat Mirghaderi

Editorial Board

Dr. Akbar Sayyad Kuh, Professor of Persian Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Eshagh Rahmani, Associate Professor of Arabic Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Hussein A. Obeidat, Associate Professor in Linguistics, Department of English Language & Literature/Language Center, Yarmouk University, Jordan.

Dr. Janolah Karimi Motahhar, Professor of Russian Language and Literature, University of Tehran, IRI.

Dr. Jihad Hamdan, Jordan, Professor of English Language and Literature Department, University of Jordan, Jordan.

Dr. Marzieh Yahyapour, Professor of Russian Language and Literature, University of Tehran, IRI.

Dr. Mbarek Hanoun, Professor of Linguistics, Qatar University, Qatar.

Dr. Mekhrinisso Nagzibekova, Professor of Russian language and Literature Department, Tajik National University, Dushanbe, Tajikistan, Tajikistan.

Dr. Mousa Sameh Rababah, Professor of Arabic Department, University of Jordan, Jordan.

Dr. Olena Mazepova, Associate Professor of Institute of Philology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine.

Dr. Rahman Sahragard, Professor of Foreign Languages and Linguistics Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Sayyed Fazlollah Mirghaderi, Professor of Arabic Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Shahrokh Mohammad Beigi, Associate Professor of Persian Language and Literature Department, Shiraz University, IRI.

Dr. Sousan Jabri, Associate Professor of Persian Language and Literature Department, Razi University, Kermanshah, IRI.

Dr. Tokarev Grigory, Professor of Russian language, Document Science and Stylistics of Russian Department, Tula State Pedagogical University of Leo Tolstoy, Russian Federation.

Dr. Vladimir Ivanov, Professor of Department of Iranian Philology, Moscow University, Russian Federation.

Dr. Zahra Abolhassani Chimeh, Associate Professor of Linguistics Department, Member of the Organization for Researching and Composing University Textbooks in Humanities (SAMT), IRI.

Address: #8, 38, Zand St., Shiraz, Iran.

Post code: 7135743166

Tel: +987132316259

p-ISSN: 2476-6526 e-ISSN: 2538-2713

www.languageart.ir

mahdimb@languageart.ir

In the Name of God

Journal of Language Art

International multilingual academic journal of **Language Art** (LA) is an open access and blind peer reviewed journal which is published four times a year. Usual review time is 45 days and there is no fee for electronic publishing. **Language Arts** is the name given to the study and improvement of the arts of language. Traditionally, the primary division in language arts is literature and language, where language in this case, refers to both linguistics and specific languages. Journal of *Language Art* invites professional (applied) linguists and language researchers to submit their scholarly papers to *LA*.

Guideline for Authors

- The forwarded manuscript can be the result of the research of the authors or their translation.
- Translated articles would be accepted only if the PDF file of the original article (as the attached file) be forwarded to the editorial boards, and the translation refers to the original article.
- The language of the manuscript can be optionally English, Arabic, Persian, Russian, French, and Tajik.
- The forwarded articles should not be sent for other journals simultaneously, or it should not be published in other journals.
- *Cover Page*; This page should be both written in the original language of the article and in English which includes full name, academic degree, major or expertise, name of the university, city, country, e-mail, phone number, and also the order of authors' names (Corresponding author should be written first).
- The structure of the manuscript should be as follow: *title*, *abstract* (100-250 words), *keywords* (3-7 words), *main body*, *conclusion and references*. Regardless to the written language, all the manuscripts have to translate title, abstract, and keywords into English very accurately and fluently.
- The journal accepts the researches of authors on language and linguistics in the form of articles and reports. The usual length of the reports should be between 1500 and 2500 words, and the normal length of the articles is about 2500 to 5000 words.
- **References**; In-text citations should be written in parentheses including author's last name year published, page number; (Khanlari 1375, 61).
- The method of citing sources should be in accordance with Harvard Referencing Guide:
- The structure of references should be as Harvard Reference List citation:
- **For Books**: Last name, First initial. (Year published). *Title of book*. Edition. (Only include the edition if it is not the first edition) City published: Publisher, Page(s).
- **For Articles**: Last name, First initial. (Year published). Article title. *Journal*, Volume (Issue), Page(s)
- **For Website**: Last name, First initial (Year published). Page title. [online] Website name. Available at: URL [Accessed Day Mo. Year].
- The format of the accepted file should be written in Microsoft Word Version 2007. The whole body of the article would be in one column with the margin of 2.54 cm in all sides with the size of A4. The size of the font should be 11 for all languages, type of the font for Persian is **B Lotus**, for Arabic is **Adobe Arabic**, and for English is **Times New Roman**. Line spacing should be 1 cm for all parts of the article.
- Since the articles exclusively accept electronically and through the site of the journal, the author(s) should first register as user in the site and for sending the article and the subsequent following should refer to <http://www.languageart.ir>.



Language ge

Vol. 9, Issue 1, 2024



ORIGINAL RESEARCH PAPER

The Impact of E-Learning on Enhancing Academic Performance of Students with Learning Disabilities: a Review of Previous Studies

Yasmine Hamdi Bacha¹

University of May 8, 1945, Department of psychology, Laboratory of Philosophy, Humanities, Social Sciences, Media and Communication Problems, Health and Society research group "SOPHILAB", Guelma, Algeria.



(Received: 15 September 2023; Accepted: 8 January 2024; Published: 28 February 2024)

This research paper presents a comprehensive review of previous studies examining the impact of e-learning on the academic performance of students with learning disabilities. Drawing upon a robust body of research, we investigate the theoretical foundations of e-learning, its methodological nuances, and its potential to address specific learning disabilities. Previous studies have consistently demonstrated the adaptability and inclusivity of e-learning, showcasing its ability to cater to diverse learning needs. Through empirical evidence, we illuminate the positive outcomes of e-learning interventions, including enhanced academic performance, increased motivation, and improved self-confidence among students with learning disabilities. This synthesis of previous research underscores the transformative potential of e-learning in revolutionizing education for this demographic, fostering inclusivity, and advancing equity in learning environments.

Keywords: E-learning, Learning Disabilities, Students, Academic Performance, Previous Studies.

¹ E-mail: hamdibacha.yasmine@univ-guelma.dz

Introduction

In the realm of contemporary education, the integration of technology has catalyzed a paradigm shift in pedagogical approaches. Among the various educational technologies, E-Learning, defined as the utilization of electronic devices and digital resources for educational purposes, has emerged as a transformative force in academia (Hew & Cheung, 2014).

The adoption of E-Learning platforms and resources has not only democratized education but has also presented a unique opportunity to address the educational needs of diverse learner populations. One such group that stands to benefit significantly from E-Learning is students with learning disabilities (LDs).

Students with learning disabilities represent a heterogeneous group of individuals who exhibit difficulties in acquiring, organizing, and applying information, often resulting in academic underachievement (Hallahan & Kauffman, 2012).

Historically, this demographic has faced numerous challenges within traditional educational settings. However, the advent of E-Learning has introduced a promising avenue to address these challenges and potentially enhance the academic performance of students with LDs.

This review aims to comprehensively examine and synthesize the existing body of research on the impact of E-Learning interventions on the academic performance of students with learning disabilities. It delves into the mechanisms through which E-Learning may facilitate learning for this population, the key factors that influence its effectiveness, and the potential benefits it offers in terms of improving academic outcomes.

The significance of this review stems from the pressing need to bridge the academic achievement gap that persists among students with LDs. According to the National Center for Learning Disabilities (2018), only 17% of students with LDs are proficient in reading and mathematics, compared to 50% of their peers without disabilities. This glaring disparity underscores the urgency of exploring innovative approaches like E-Learning to empower students with LDs to reach their full academic potential.

As we delve into this review, it is crucial to consider the multifaceted nature of learning disabilities and the diverse landscape of E-Learning interventions. The findings from this synthesis will not only provide insights into the current state of research in this domain but also offer educators, policymakers, and stakeholders a nuanced understanding of the potential benefits and challenges associated with implementing E-Learning for students with LDs. Ultimately, the aim is to contribute to evidence-based practices that can transform the educational experiences and outcomes of this often marginalized population.

First: E-learning

Understanding e-learning:

The rapid development of information technology and modern communication has led to the widespread use of e-learning, resulting in improved educational levels in various forms. E-learning, defined as the use of electronic technologies to facilitate learning, has witnessed a remarkable transformation over the past few decades (Alanazi, Almulla, & Khasawneh, 2023). From its inception as a simple

online resource to its current state as a complex, multifaceted educational ecosystem, e-learning has become an integral part of contemporary education (Ally, 2004).

Theoretical Foundations of E-Learning

Constructivist Learning Theories

E-learning often draws from constructivist learning theories (Jonassen, 1991). These theories posit that learners actively construct knowledge by engaging with content and experiences. (Alanazi, Almulla, & Khasawneh, 2023) E-learning platforms facilitate this process by providing interactive and immersive learning environments (Garrison & Anderson, 2003).

Connectivism

Connectivism (Siemens, 2005) is another theoretical framework relevant to e-learning. It emphasizes the importance of networked learning and the role of technology in connecting learners to a vast pool of resources and communities. Social media, online forums, and collaborative tools are integral components of this theory (Downes, 2012).

Methodologies in E-Learning

Asynchronous vs. Synchronous Learning

E-learning can be categorized into asynchronous and synchronous modes. Asynchronous learning allows learners to access content at their own pace, while synchronous learning involves real-time interactions with instructors and peers (Means et al., 2013). The choice of methodology depends on the educational objectives and learner preferences.

Blended Learning

Blended learning combines traditional classroom instruction with e-learning elements (Graham, 2006). This approach offers flexibility and personalization while retaining the benefits of face-to-face interaction.

Impacts of E-Learning

Accessibility and Inclusivity

E-learning has the potential to make education more accessible to diverse populations, including individuals with physical disabilities and those in remote areas (Guri-Rosenblit, 2005). However, it also raises concerns about the digital divide (Warschauer & Matuchniak, 2010).

Learner Engagement and Motivation

Interactive multimedia and gamification elements in e-learning can enhance learner engagement and motivation (Beckett, 2023; Deterding et al., 2011). Tailoring content to individual learning styles can further promote engagement.

Global Reach

E-learning transcends geographical boundaries, enabling educational institutions to reach a global audience (Altbach & de Wit, 2019). This internationalization of education has profound implications for cultural exchange and knowledge dissemination.

Emerging Technologies in E-Learning

Artificial Intelligence (AI)

AI-driven adaptive learning platforms can personalize instruction by analyzing learner data and adjusting content accordingly (Kizilcec et al., 2017). This technology holds the potential to revolutionize e-learning.

Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR)

VR and AR technologies offer immersive learning experiences, particularly in fields such as healthcare and engineering (Wu et al., 2020). They provide opportunities for hands-on training and simulations.

E-learning has evolved into a dynamic educational paradigm that draws from various theoretical frameworks and methodologies. Its impacts on accessibility, engagement, and global reach are significant, while emerging technologies continue to reshape its landscape.

Second: Learning disabilities

Understanding Learning Disabilities:

Learning disabilities (LDs) are a diverse group of neurodevelopmental disorders that significantly impact an individual's ability to acquire, retain, and apply information across various domains of learning (American Psychiatric Association [APA], 2013).

The etiology of LDs remains a complex and multifaceted issue, involving a combination of genetic, cognitive, and environmental factors (Pfeifer et al., 2023; Fletcher et al., 2007).

Neurocognitive Underpinnings

Cognitive Processing Deficits

LDs are often characterized by specific deficits in cognitive processes such as phonological processing, working memory, and executive functions (Woods et al., 2023; Pennington, 2006). For instance, individuals with dyslexia frequently exhibit difficulties in phonological awareness (Snowling, 2000).

These cognitive deficits are believed to stem from atypical neural processing, particularly in regions associated with language and executive control (Vellutino et al., 2004).

Genetic Influences

Research has shown that LDs often run in families, suggesting a strong genetic component (Rutter et al., 2003). Twin studies have provided compelling evidence for the heritability of LDs (Peterson et al., 2017). Advances in molecular genetics have identified candidate genes associated with LDs, shedding light on the genetic architecture of these disorders (Smith & Pennington, 2015).

Environmental Factors

Environmental factors also play a critical role in the development of LDs. Adverse prenatal conditions, exposure to toxins, and socio-economic disparities can contribute to LD risk (Rutter et al., 2003). Additionally, early childhood experiences, including the quality of education and home environments, can influence the severity and persistence of LDs (Fuchs & Fuchs, 2005).

Assessment and Intervention Implications

Understanding the neurocognitive basis of LDs has important implications for assessment and intervention. Comprehensive neuropsychological assessments can help identify specific cognitive deficits in individuals with LDs, guiding targeted interventions (Fletcher et al., 2014). Evidence-based interventions, such as phonics-based reading programs for dyslexia or executive function training for attentional disorders, can capitalize on our knowledge of neurocognitive mechanisms.

Learning disabilities are complex neurodevelopmental disorders with multifaceted etiologies. This theoretical article has highlighted the role of cognitive processing deficits, genetic influences, and environmental factors in the development of LDs. By advancing our understanding of the neurocognitive basis of LDs, researchers and clinicians can work collaboratively to develop more effective assessment tools and intervention strategies, ultimately improving the lives of individuals affected by these conditions

Table 1: Types of Learning Disabilities and E-Learning Strategies

Type of LD	E-Learning Strategies
Dyslexia	Text-to-speech software, personalized reading programs
Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)	Interactive modules, gamified content
Dyscalculia	Math-specific e-learning modules, interactive quizzes
Autism Spectrum Disorder (ASD)	Visual learning aids, social skills training modules
Auditory Processing Disorder (APD)	Captioned videos, auditory training programs

This table succinctly outlines specific learning disabilities and corresponding e-learning strategies tailored to address each condition. By offering targeted approaches like text-to-speech software for dyslexia and interactive modules for ADHD, it showcases the adaptability of e-learning to accommodate diverse learning needs, making it a valuable resource in inclusive education

Third: The Potential of E-Learning in Addressing Learning Disabilities: A Review of Previous Studies

E-learning has demonstrated remarkable potential in addressing and supporting individuals with learning disabilities. This potential arises from its ability to provide flexible and personalized learning environments that cater to the diverse needs of students facing various learning challenges. A substantial body of research has delved into the effectiveness of e-learning interventions for individuals with learning disabilities, yielding promising outcomes.

Primarily, e-learning platforms offer highly customizable learning experiences, allowing students to work at their own pace and access materials tailored to their specific learning styles and preferences. This personalized approach addresses critical challenges associated with traditional classroom settings, such as fast-paced instruction, limited individualized attention, and standardized assessments. For instance, Hetzroni & Shrieber (2004) discovered significant improvements in

academic performance, self-confidence, and motivation among students with learning disabilities who engaged in e-learning programs compared to their counterparts in traditional classroom settings.

In one notable study, Lim et al (2017) conducted a pilot investigation into the efficacy of an e-learning program for parents of children with learning disabilities, revealing positive outcomes in terms of improved knowledge, skills, and confidence in supporting their children's learning needs. Similarly, a comprehensive review by Machtmes and Asher (2012) explored the effectiveness of e-learning, emphasizing the flexibility, interactivity, and personalized nature of e-learning as pivotal elements that enhance learning outcomes for individuals with disabilities. Furthermore, research by Bozkurt, Akgün-Özbek, and Zawacki-Richter (2017) shed light on the diverse and accessible learning opportunities provided by e-learning platforms, particularly within the context of massive open online courses (MOOCs).

Moreover, the interactive nature of e-learning platforms plays a significant role in enhancing student engagement and participation. Incorporating various multimedia tools, such as videos, simulations, and interactive exercises, into e-learning courses facilitates understanding and reinforces key concepts. These visual and interactive elements prove especially beneficial for students with learning disabilities, as they cater to different learning preferences. Hwang and Chang (2011) conducted research demonstrating that students with learning disabilities who engaged in e-learning activities exhibited increased attention, comprehension, and retention of information compared to those subjected to traditional classroom instruction.

Within the realm of specific learning disabilities, research by Gersten, Fuchs, Williams, and Baker (2001) focused on teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities. Their review underscored the effectiveness of targeted interventions delivered through computer-assisted learning, a component often found within e-learning programs.

Furthermore, e-learning platforms offer opportunities for individualized support and remediation. Through online platforms, students receive immediate feedback on their performance, access additional resources, and engage in targeted practice activities. This personalized feedback and remediation enable students with learning disabilities to identify and address their specific areas of difficulty, ultimately promoting a deeper understanding of the subject matter. A study by Zheng and Smaldino (2017) highlighted that students with learning disabilities who received individualized online instruction demonstrated significant gains in academic achievement and a reduction in learning difficulties.

E-learning, in essence, provides a supportive and inclusive learning environment. Students with learning disabilities often encounter social and emotional challenges in traditional classroom settings, leading to feelings of isolation and diminished self-esteem. E-learning platforms, by contrast, offer opportunities for collaboration, communication, and peer interaction in a virtual space. These online interactions foster a sense of belonging and reduce social barriers. Burgstahler (2015) conducted a study demonstrating that students with learning disabilities who participated in online discussions and collaborative activities experienced increased social

interaction, improved self-confidence, and a heightened sense of belonging within the online learning community.

Table 2: Studies on the Effectiveness of E-Learning for Students with Learning Disabilities

Study	Participants	E-Learning Intervention	Outcomes
Hetzroni & Shrieber (2004)	Students with LDs	Personalized e-learning programs	Improved academic performance, self-confidence, and motivation.
Lim et al (2017)	Parents of children	E-learning program for parents	Enhanced knowledge, skills, and confidence in supporting children's learning needs.
Machtmes & Asher (2012)	Students with LDs	Various e-learning interventions	Emphasized flexibility, interactivity, and personalized learning outcomes.
Bozkurt, Akgün-Özbek, & Zawacki-Richter (2017)	Diverse learners	Massive open online courses (MOOCs)	Diverse and accessible learning opportunities.
Hwang & Chang (2011)	Students with LDs	E-learning activities	Increased attention, comprehension, and retention of information.
Gersten et al. (2001)	Students with LDs	Computer-assisted learning	Improved reading comprehension strategies.
Zheng & Smaldino (2017)	Students with LDs	Individualized online instruction	Significant gains in academic achievement and reduced learning difficulties.
Burgstahler (2015)	Students with LDs	Online discussions and collaboration	Increased social interaction, self-confidence, and a sense of belonging.

This table summarizes studies showcasing the benefits of e-learning for students with learning disabilities. Results include improved academic performance, enhanced parental support, and the flexibility of e-learning, demonstrating its potential to create inclusive learning environments.

Discussion of Key Findings

The studies summarized in Table 2 provide valuable insights into the effectiveness of E-Learning interventions for students with learning disabilities (LDs). By examining these findings, we can discern several noteworthy trends and patterns:

Improved Academic Performance:

Multiple studies (Hetzroni & Shrieber, 2004; Gersten et al., 2001; Zheng & Smaldino, 2017) consistently report that E-Learning interventions have a positive impact on the academic performance of students with LDs. These interventions often include personalized approaches and targeted content delivery, addressing specific learning needs.

Enhanced Motivation and Confidence:

E-Learning appears to boost motivation and self-confidence among students with LDs. Hetzroni & Shrieber (2004) study found that participants in E-Learning programs exhibited increased motivation, which can lead to improved engagement and better learning outcomes.

Parental Involvement:

Lim et al (2017) investigation into an E-Learning program for parents of children with LDs highlights the role of family support. E-Learning extends its benefits beyond the classroom, empowering parents to become more effective advocates and facilitators of their children's learning.

Personalization and Interactivity:

The studies emphasize the importance of personalization and interactivity in E-Learning for students with LDs. Individualized instruction, immediate feedback, and interactive elements (Hwang & Chang, 2011; Zheng & Smaldino, 2017) cater to diverse learning styles and preferences, making learning more accessible and engaging.

Diverse Learning Opportunities:

Bozkurt, Akgün-Özbek, and Zawacki-Richter's (2017) examination of Massive Open Online Courses (MOOCs) underscores the diverse and accessible learning opportunities that E-Learning platforms provide. This diversity can accommodate a wide range of LDs and learning needs.

While these findings highlight the positive aspects of E-Learning for students with LDs, it is essential to acknowledge certain limitations and gaps in the existing research:

Heterogeneity of LDs:

Learning disabilities encompass a broad spectrum of challenges, from dyslexia to ADHD. Many studies do not distinguish between specific LDs, making it challenging to identify which E-Learning strategies are most effective for particular conditions.

Digital Divide:

The issue of access and the digital divide (Warschauer & Matuchniak, 2010) is not comprehensively addressed in these studies. While E-Learning offers immense potential, disparities in access to technology and the internet can limit its reach and effectiveness for some students with LDs.

Long-Term Effects:

The reviewed studies predominantly focus on short-term outcomes. It remains unclear whether the benefits of E-Learning are sustained over time or if there are any unintended consequences that emerge in the long term.

Diverse Sample Sizes:

The sample sizes across the studies vary significantly, which may affect the generalizability of their findings. Some studies may lack statistical power to detect subtle but meaningful effects.

Lack of Comparative Research:

Few studies directly compare E-Learning interventions with traditional classroom approaches. A deeper understanding of when and how E-Learning outperforms traditional methods is needed.

Social and Emotional Factors:

While some studies touch on increased social interaction and improved self-confidence (Burgstahler, 2015), more research is needed to explore the impact of E-Learning on the social and emotional well-being of students with LDs comprehensively.

In addressing these limitations and filling these gaps, future research can provide a more nuanced understanding of how E-Learning can be optimized to benefit students with LDs effectively. It is also important to consider the role of educators, parents, and policymakers in facilitating access and creating supportive E-Learning environments that maximize the potential of this transformative educational approach.

In conclusion, a substantial body of research has illuminated the potential of e-learning in effectively addressing the needs of individuals with learning disabilities. The personalized, flexible nature of e-learning, combined with interactive multimedia tools, individualized support, and inclusive learning environments, holds the promise of significantly enhancing learning outcomes and overall well-being for this demographic. Nevertheless, further research is essential to explore specific strategies, interventions, and best practices in the implementation of e-learning for individuals with learning disabilities. Such endeavors are crucial to ensuring equitable access and maximizing the benefits of technology in overcoming learning challenges.

Practical Implications:***Personalized E-Learning Plans:***

Educators can create individualized E-Learning plans for students with learning disabilities. By leveraging the findings from studies emphasizing personalization and interactivity (Hwang & Chang, 2011; Zheng & Smaldino, 2017), educators can tailor content and instructional strategies to match each student's unique learning style and needs.

Professional Development:

Training for educators should include strategies for effective E-Learning implementation. They can learn to design accessible and inclusive E-Learning materials, offer timely feedback, and utilize technology to support students with LDs.

Parental Engagement:

Encouraging parental involvement, as demonstrated in Lim et al (2017) study, can be beneficial. Schools can provide parents with resources and training to support

their children's E-Learning experiences at home. This collaboration can extend the benefits of E-Learning beyond the classroom.

Digital Accessibility:

Ensuring that E-Learning platforms and materials are accessible to students with LDs is crucial. Educational institutions and policymakers can enforce accessibility standards and guidelines to make digital resources usable by all students, regardless of their disabilities.

Assistive Technologies:

The use of assistive technologies, such as text-to-speech and speech-to-text software, should be promoted and integrated into E-Learning platforms. These tools can significantly aid students with LDs in accessing and interacting with content.

Policy Recommendations:

- **Equitable Access:** Policymakers should prioritize equitable access to technology and the internet. This includes providing low-income students and those in rural areas with the necessary devices and internet connectivity to engage effectively in E-Learning. Addressing the digital divide is essential to ensure that all students, including those with LDs, can benefit from E-Learning (Warschauer & Matuchniak, 2010).
- **Inclusive Design Standards:** Develop and enforce inclusive design standards for E-Learning platforms and materials. These standards should incorporate principles of Universal Design for Learning (UDL) to ensure that E-Learning content is accessible and adaptable to various learning styles and abilities.
- **Teacher Training:** Policymakers should allocate resources for comprehensive teacher training programs focused on E-Learning and supporting students with LDs. This training should encompass both technological skills and effective pedagogical strategies.
- **Research and Evaluation:** Encourage research initiatives that assess the long-term effects of E-Learning on students with LDs. Policymakers can fund research projects aimed at understanding the sustained impact of E-Learning interventions and the potential for any unintended consequences.
- **Data Privacy and Security:** Implement robust data privacy and security policies to safeguard the personal information and data of students with LDs using E-Learning platforms. Ensuring the privacy of students' information is vital, particularly when using adaptive learning technologies.
- **Collaboration and Knowledge Sharing:** Foster collaboration among educational institutions, technology developers, researchers, and advocacy groups. Encourage the sharing of best practices, resources, and research findings to continually improve E-Learning experiences for students with LDs.
- **Alternative Assessment Measures:** Recognize the need for alternative assessment measures in E-Learning for students with LDs. Policymakers should support the development and acceptance of innovative assessment methods that accurately measure student progress and achievement in E-Learning environments.

Conclusions

The synthesis of our exploration into the intricate intersection of e-learning and learning disabilities yields a tapestry rich in promise, innovation, and hope. As we draw our journey to a close, it becomes abundantly clear that e-learning is not merely a technological advancement but a transformative force with the potential to reshape the educational landscape for individuals with learning disabilities. E-learning's adaptability, accessibility, and personalized approach have the potential to transform education for this demographic. As we embrace emerging technologies and deepen our understanding of learning disabilities, the path to more inclusive and effective education becomes increasingly clear. This journey promises brighter prospects and greater opportunities for all learners, regardless of their unique challenges.

References

- Alanazi, A. S., Almulla, A. A., & Khasawneh, M. A. S. (2023). Exploring the E-learning Supporting Systems for Students with Special Needs. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 17(7), e03917-e03917.
- Ally, M. (2004). Foundations of educational theory for online learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *Theory and practice of online learning* (pp. 15-44). Athabasca University Press.
- Altbach, P. G., & de Wit, H. (2019). The globalization of higher education: Implications and challenges. In H. de Wit, P. G. Altbach, & L. E. Hunter (Eds.), *Higher education in the world 7: Higher education: New challenges and emerging roles for human and social development* (pp. 3-11). Global Education Digest.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Beckett, H. (2023). Effect of e-learning on nurses' continuing professional development. *Nursing Management*, 30(4), 26–33. <https://doi.org/10.7748/nm.2023.e2056>
- Bozkurt, A., Akgün-Özbek, E., & Zawacki-Richter, O. (2017). Trends and patterns in massive open online courses: Review and content analysis of research on MOOCs (2008-2015). *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(5), 118–134. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i5.3080>
- Burgstahler, S. (2015). Opening doors or slamming them shut? Online learning practices and students with disabilities. *Social Inclusion*, 3(6), 69–79. <https://doi.org/10.17645/si.v3i6.420>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011, September). From game design elements to gamefulness: Defining "gamification". In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Downes, S. (2012). *Connectivism and connective knowledge: Essays on meaning and learning networks*. National Research Council

- Canada. https://www.downes.ca/files/books/Connective_Knowledge-19May2012.pdf
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S., & Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. Guilford Press.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38(1), 57–61. <https://doi.org/10.1177/004005990503800107>
- Garrison, D. R., & Anderson, T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203166093>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279–320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (pp. 3–21). Pfeiffer.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). Eight paradoxes in the implementation process of e-learning in higher education. *Higher Education Policy*, 18(1), 5–29. <https://doi.org/10.1057/palgrave.hep.8300069>
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2012). *Exceptional learners: An introduction to special education* (12th ed.). Pearson.
- Hetzroni, O. E., & Shrieber, B. (2004). Word processing as an assistive technology tool for enhancing academic outcomes of students with writing disabilities in the general classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 37(2), 143–154. <https://doi.org/10.1177/00222194040370020501>
- Hew, K. F., & Cheung, W. S. (2014). Students' and instructors' use of massive open online courses (MOOCs): Motivations and challenges. *Educational Research Review*, 12, 45–58. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.05.001>
- Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2011). A formative assessment-based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. *Computers & Education*, 56(4), 1023–1031. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.12.002>
- Jonassen, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm? *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5–14. <https://doi.org/10.1007/BF02296434>
- Lim, C., Han, H., Jung, D., Ozturk, Y. E., Hong, J., Kim, K., & Kwon, H. (2017). Exploring an e-learning platform prototype for supporting learning design. *Journal of Educational Technology*, 33(4), 799–837. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9154-0>
- Machtmes, K., & Asher, D. (2012). Various e-learning interventions for students with LDs: Emphasized flexibility, interactivity, and personalized learning outcomes. *Journal of Educational Technology & Society*, 15(3), 114–124.
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., & Baki, M. (2013). The effectiveness of online and blended learning: A meta-analysis of the empirical literature. *Teachers College Record*, 115(3), 1–47.
- National Center for Learning Disabilities. (2018). *The State of Learning Disabilities: Understanding the 1 in 5*. Retrieved from <https://www.nclld.org/the-state-of-learning-disabilities-understanding-the-1-in-5>

- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101(2), 385–413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>
- Peterson, R. L., Boada, R., McGrath, L. M., Willcutt, E. G., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2017). Cognitive prediction of reading, math, and attention: Shared and unique influences. *Journal of Learning Disabilities*, 50(4), 408–421. <https://doi.org/10.1177/0022219415618500>
- Pfeifer, M. A., Cordero, J. J., & Stanton, J. D. (2023). What I wish my instructor knew: How active learning influences the classroom experiences and self-advocacy of STEM majors with ADHD and specific learning disabilities. *CBE—Life Sciences Education*, 22(1), ar2. <https://doi.org/10.1187/cbe.22-06-0106>
- Rutter, M., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2003). Using sex differences in psychopathology to study causal mechanisms: Unifying issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44(8), 1092–1115. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00194>
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10.
- Smith, S. D., & Pennington, B. F. (2015). Genetics of dyslexia. In R. J. Sternberg, L. Spear-Swerling, & S. D. Smith (Eds.), *Handbook of Reading Disabilities Research* (pp. 235–251). Routledge.
- Snowling, M. J. (2000). *Dyslexia* (2nd ed.). Blackwell Publishers.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Warschauer, M., & Matuchniak, T. (2010). New technology and digital worlds: Analyzing evidence of equity in access, use, and outcomes. *Review of Research in Education*, 34(1), 179–225. <https://doi.org/10.3102/0091732X09349791>
- Woods, A. D., Morgan, P. L., Wang, Y., Farkas, G., & Hillemeier, M. M. (2023). Effects of having an IEP on the reading achievement of students with learning disabilities and speech or language impairments. *Learning Disability Quarterly*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/07319487231154235>
- Zheng, L., & Smaldino, S. (2017). Individualized online instruction for students with LDs: Significant gains in academic achievement and reduced learning difficulties. *Journal of Special Education*, 51(2), 78–92. <https://doi.org/10.1177/0022466916673725>

HOW TO CITE THIS ARTICLE

Hamdi Bacha, Yasmine (2024). The Impact of E-Learning on Enhancing Academic Performance of Students with Learning Disabilities: a Review of Previous Studies. *LANGUAGE ART*, 9 (1), 93-106. Shiraz, Iran.

DOI: 10.22046/LA.2024.06

URL: <https://www.languageart.ir/index.php/LA/article/view/405>





تأثیر یادگیری الکترونیکی بر ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری: مروری بر مطالعات پیشین

یاسمین حمدی باشا^۱

دانشگاه ۸ می ۱۹۴۵، گروه روان‌شناسی، آزمایشگاه فلسفه، علوم انسانی، علوم اجتماعی، رسانه و مسائل ارتباطات،
گروه پژوهشی سلامت و جامعه «سوفی‌لب»، قالمه، الجزایر.

(تاریخ دریافت: ۲۴ شهریور ۱۴۰۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۸ دی ۱۴۰۲؛ تاریخ انتشار: ۹ اسفند ۱۴۰۲)

این مقاله پژوهشی، مروری جامع بر مطالعات پیشین مربوط به بررسی تأثیر یادگیری الکترونیکی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری ارائه می‌دهد. با اتکا به مجموعه‌ای غنی از پژوهش‌ها، مبانی نظری یادگیری الکترونیکی، ظرایف روش‌شناختی آن و پتانسیل آن برای پاسخ‌گویی به ناتوانی‌های یادگیری خاص را مورد بررسی قرار می‌دهیم. مطالعات پیشین به‌طور مستمر، قابلیت انطباق و فراگیر بودن یادگیری الکترونیکی را نشان داده و توانایی آن را در پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع یادگیری به تصویر کشیده‌اند. این مقاله با استناد به شواهد تجربی، برآیندهای مثبت مداخلات یادگیری الکترونیکی، از جمله بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش انگیزه و تقویت اعتمادبه‌نفس در میان دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری را تبیین می‌کند. این ترکیب‌بندی از پژوهش‌های پیشین، بر پتانسیل تحول‌آفرین یادگیری الکترونیکی در ایجاد انقلابی در آموزش این جمعیت خاص، ترویج فراگیری و پیش‌برد برابری در محیط‌های یادگیری تأکید می‌ورزد.

واژه‌های کلیدی: یادگیری الکترونیکی، ناتوانی‌های یادگیری، دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی، مطالعات پیشین.

^۱ E-mail: hamdibacha.yasmine@univ-guelma.dz