

## بررسی ترتیب فراگیری جهت‌های زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان قدرت جاودانی\*

کارشناسی ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران،  
ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۰/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۱/۲۰)

### چکیده

بنا بر یکی از فرضیه‌های الگوی نظارت کراشن (۱۹۸۲)، فراگیری ساختارهای دستوری زبان دوم نیز، همانند زبان اول، با ترتیب خاصی صورت می‌گیرد. تحقیقات متعدد انجام شده در این زمینه بیانگر وجود مراحل معینی طی فراگیری برخی ساختارهای دستوری زبان دوم است. در این پژوهش، به بررسی ترتیب فراگیری جهت‌های زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان پرداخته شده است. یافتن ترتیب فراگیری این مقوله توسط غیرفارسی‌زبانان و مقایسه آن با الگوی ثبت‌شده از کودکان فارسی‌آموز، از جمله اهداف پژوهش حاضر است. به‌علاوه، قیاس عملکرد زنان و مردان فارسی‌آموز هم در دستور کار پژوهش قرار گرفته است. برای این کار، یک پرسشنامه حاوی پانزده جفت جمله هم‌معنی، طراحی و میان فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان در سطوح زبانی مختلف توزیع شده، سپس از آنان درخواست شده است تا بدون توجه به ترتیب دروس کتب آموزشی خود، نمونه‌جملاتی را که زودتر یاد گرفته و از آنها استفاده کرده‌اند، تعیین نمایند. واکاوی داده‌ها نشان داد که تقریباً تمام غیرفارسی‌زبانان نیز همچون کودکان فارسی‌آموز، ابتدا جهت معلوم را می‌آموزند.

**کلیدواژه‌ها:** ترتیب فراگیری، جهت‌های زبان فارسی، غیرفارسی‌زبانان.

---

\* E-mail: ehsan.eternal@gmail.com

## ۱. مقدمه

یکی از یافته‌های جذاب نیم قرن اخیر در حوزه روان‌شناسی زبان، فراگیری ساختارهای دستوری زبان‌ها بر اساس ترتیب قابل پیش‌بینی است که جرقة فکری آن توسط چامسکی<sup>۱</sup> (۱۹۵۹) زده شد. انتقادات او به کتابی از اسکینر<sup>۲</sup> (۱۹۵۷) شماری از پژوهشگران را برانگیخت تا به تحقیقاتی در زمینه فراگیری زبان اول بپردازند. نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در دهه‌های شصت و هفتاد قرن بیستم میلادی نشان داد که کودکان با عبور از مراحل و استفاده از ساختارهای مشابهی زبان را فرا می‌گیرند و حتی در این راه دچار اشتباهات یکسانی می‌شوند. همچنین مطالعه بر روی ظهور نخستین ساختارهای زبانی نشان داد که کودکان این ساختارها را با ترتیب خاصی می‌آموزند (به نقل از Mitchell & Myles, 2004).

این یافته‌ها توجه پژوهشگران را در حوزه یادگیری زبان دوم به خود جلب نمود. مشاهدات حاصل از تحلیل خطاهای زبان‌آموزان در دهه‌های شصت تا نود قرن بیستم میلادی نشان داد که زبان اول زبان‌آموزان تأثیر چندانی بر روند یادگیری زبان دوم ندارد (به نقل از Mitchell & Myles, 2004; Behjat & Sadighi, 2011; Lightbown & Spada, 2006). در این میان، کراشن<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) پنج فرضیه برای یادگیری زبان دوم ارائه داد که یکی از آن‌ها فرضیه ترتیب طبیعی<sup>۴</sup> نام دارد. کراشن با ارائه این فرضیه مدعی شد که فراگیری ساختارهای زبان دوم نیز به مانند زبان اول، با ترتیبی مشخص و طی مراحل ویژه‌ای انجام می‌شود.

1. Chomsky

2. Skinner

3. Krashen

4. Natural Order Hypothesis

علاوه بر مطالعات انجام‌گرفته در خصوص روند فراگیری زبان فارسی به عنوان زبان اول توسط محققانی چون بافته‌دمنه (۱۳۸۸)، پورسنایی (۱۳۸۲)، رشت‌چی<sup>۱</sup> (۱۹۹۹)، و صحرایی (۱۳۸۷)، جاودانی (۱۳۹۳) نیز ترتیب فراگیری زمان‌ها و نمودهای دستوری زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده است. جهت نیز در کنار زمان و نمود از جمله همگانی‌ترین ساختارهای دستوری هر زبان به شمار می‌آید. لذا پژوهش حاضر با بررسی ترتیب فراگیری این مقوله مهم نحوی، در راستای تکمیل آخرین پژوهش یادشده انجام شده است. نگارنده بر این باور است که پژوهش‌هایی از این دست می‌توانند به امر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کمک شایانی کنند. این مقاله قصد دارد تا ترتیب فراگیری جهت‌های زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان و تفاوت آن در میان زنان، مردان و کودکان فارسی‌آموز را بررسی نماید.

## ۲. پیشینه پژوهش

بنا بر پژوهش‌های گوناگون، ترتیب ویژه‌ای در یادگیری تکواژهای دستوری، ساخت جملات منفی، ساخت جملات پرسشی، مشخصگرهای ملکیت، عبارات موصولی، ارجاع به زمان گذشته و غیره در زبان انگلیسی مشاهده شده است. برکو<sup>۲</sup> (۱۹۵۸) در خلال پژوهش‌های خود به وجود نظم خاصی در یادگیری تکواژهای زبان انگلیسی پی برد و اعلام نمود که یادگیری تکواژهای سوم شخص مفرد و مالکیت، بهتر و زودتر از یادگیری تکواژ جمع بوده است. او در زمینه زمان‌های زبان انگلیسی نیز به این نتیجه دست یافت که بیشترین تسلط زبان-آموزان به زمان حال استمراری است. همچنین، بهترین عملکرد زبان‌آموزان در

<sup>۱</sup>. Rashtchi

<sup>۲</sup>. Berko

یادگیری تکواژها به آن دسته از تکواژها برمی گردد که قاعده‌مندترین صورت را دارند و از تنوع کمتری برخوردارند. یافته دیگر او آن بود که تفاوتی میان جنسیت زبان‌آموزان در زمینه ترتیب یادگیری ساختارهای زبان انگلیسی دیده نمی‌شود (به نقل از Behjat & Sadighi, 2011).

دالی و برت<sup>۱</sup> (۱۹۷۴) پس از بررسی دو گروه از زبان‌آموزان در شهرهای نیویورک و کالیفرنیا به این نتیجه رسیدند که یادگیری برخی از تکواژهای زبان انگلیسی برای زبان‌آموزان، مشکل‌تر است. همچنین، آن‌ها به این نکته دست یافتند که زبان‌آموزان با زبان‌های اول متفاوت، تکواژهای انگلیسی را با ترتیب یکسانی می‌آموزند (به نقل از Behjat & Sadighi, 2011).

ود<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) دو پرسش را درباره ترتیب یادگیری عناصر زبانی مطرح نمود: (۱) آیا یادگیری زبان دوم طی مراحل خاصی صورت می‌پذیرد؟ (۲) آیا ترتیب این مراحل برای یادگیری زبان اول و دوم یکسان است؟ او پس از مطالعات خود به این نتیجه دست یافت که پاسخ پرسش اول، مثبت و پاسخ پرسش دوم، منفی است (به نقل از Behjat & Sadighi, 2011).

هچ<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) پس از انجام پژوهش‌های خود خاطرنشان کرد که یادگیری تکواژهای وابسته بسیار دشوارتر از تکواژهای آزاد است. او همچنین یادآور شد تکواژهایی که دارای ساختار واجی پایدار هستند با سهولت بیشتری نسبت به سایر تکواژهای فاقد این مشخصه آموخته می‌شوند. بنابر پژوهش‌های او، زبان‌آموزان تکواژهایی را که نقش معنایی دارند، زودتر از تکواژهایی که صرفاً جنبه دستوری دارند، می‌آموزند.

1. Dulay & Burt

2. Wode

3. Hatch

بین و گرگن<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) پس از محاسبه درصد تسلط زبان‌آموزان بر یازده تکواژ زبان انگلیسی نتیجه گرفتند که یک مشخصه جهانی در پیشرفت ترتیبی تکواژها دخیل است. تکواژهای استمراری، افعال ربطی و کمکی، جمع، سوم شخص مفرد، گذشته باقاعده و مالکیت از جمله مواردی هستند که در پژوهش بین و گرگن بررسی شده‌اند. بهجت و صدیقی (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی یادگیری تکواژهای دستوری زبان انگلیسی توسط زبان‌آموزان ایرانی پرداختند. آنان پس از گردآوری داده‌ها از سه گروه زبان‌آموز، به شیوه قضاوت دستوری و سنجش میزان تسلط زبان‌آموزان به این تکواژها، نتیجه‌گیری کردند که زبان‌آموزان ایرانی تکواژهای دستوری زبان انگلیسی را مطابق با الگویی یکسان می‌آموزند. مطابق این الگو، ترتیب طبیعی یادگیری تکواژهای دستوری زبان انگلیسی به این شرح است: فعل ربطی «be»، فعل کمکی «be»، نمود استمراری، زمان گذشته، تکواژ جمع «s» و تکواژ سوم شخص مفرد.

بنا بر گفته لایتباون و اسپادا<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، در بعضی از پژوهش‌ها بررسی شده است که زبان‌آموزان در آموختن زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم، به چه ترتیب تکواژهای دستوری را یاد می‌گیرند. این زبان‌آموزان دارای رده‌های سنی و زبان‌های اول گوناگون بوده‌اند. نتایج به دست آمده نشان‌دهنده ترتیبی بود که اگرچه هم‌پوشانی مطلق با ترتیب فراگیری این تکواژها در زبان اول نداشت، اما در میان یادگیرندگانی که زبان اولشان متفاوت بود، همسان می‌نمود. برای نمونه، بیشتر مطالعات نشان داد که تسلط زبان‌آموزان بر تکواژ جمع‌ساز نسبت به تکواژ مالکیت و همچنین تسلط آنان بر تکواژ «-ing» در مقایسه با تکواژ گذشته‌ساز، به مراتب بیشتر است.

<sup>۱</sup>. Bean & Gergen

<sup>۲</sup>. Lightbown & Spada

وایت<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) در پژوهشی یادگیری مشخصگرهای ملکیت زبان انگلیسی توسط فرانسوی‌زبانان را مورد مطالعه قرار داد. او در مجموع به هشت مرحله دست‌یافت که این مراحل را می‌توان در چهار مرحله اصلی تجمیع نمود. انگلیسی‌آموزان در نخستین گام، هیچ‌گونه استفاده‌ای از «his» و «her» نکردند. در این مرحله، تکواژ معرفه‌ساز یا ضمیر ملکی «your» برای تمامی اشخاص، جنسیت‌ها و شماره‌ها استفاده گردید. «his» و «her»، برای نخستین بار در مرحله دوم بروز یافتند. تفکیک قائل شدن میان «his» و «her» در مرحله سوم رخ داد و در مرحله چهارم بود که زبان‌آموزان در تمامی بافت‌ها از جمله جنسیت طبیعی و اعضای بدن به‌درستی از «his» و «her» استفاده نمودند.

در یادگیری جملات منفی، یادگیرندگان زبان دوم مسیر مشابهی با فراگیرندگان زبان اول می‌پیمایند؛ هرچند در خلال هرکدام از مراحل، تفاوت‌هایی میان زبان‌آموزانی که زبان اولشان متفاوت است، دیده می‌شود (Lightbown & Spada, 2006). ود (۱۹۸۷) و شومن<sup>۲</sup> (۱۹۷۹) هر یک با بررسی و مشاهده انگلیسی‌آموزان آلمانی‌زبان و اسپانیایی‌زبان، به نتایجی دست یافتند. زبان‌آموزان در مجموع، طی چهار مرحله، یادگیری درست جملات منفی را در زبان انگلیسی آموختند. در مرحله نخست، زبان‌آموزان کاربرد عناصر منفی‌ساز «no» یا «not» را پیش از فعل یا اسم فرا گرفتند و بیشتر آنان واژه «no» را در این مرحله به کار گرفتند. در مرحله دوم، «don't» را به جای «no» و «not» و بدون توجه به شخص، شمار، یا زمان جمله و حتی پیش از افعالی چون «can» و «should» به کار بردند. در مرحله بعد، زبان‌آموزان از «not» پس از افعال کمکی استفاده کردند. در این مرحله، به‌کارگیری نادرست «don't» همچنان ادامه یافت. در آخرین مرحله «do» با توجه به زمان، شخص و شمار مورد نظر نشان‌دار گردید و

1. White

2. Schumann

بیشتر جملات تولیدی، مطابق استانداردهای زبان دوم تولید شد، هرچند برخی از زبان‌آموزان افزون بر فعل کمکی، فعل اصلی جمله را نیز نشان‌دار کردند.

بر پایهٔ سلسله‌مراتب به‌دست‌آمده برای یادگیری عبارات موصولی در زبان انگلیسی، زبان‌آموزان در ابتدا عبارات موصولی مربوط به اسامی در جایگاه‌های فاعل و مفعول مستقیم و پس از آن عبارات‌های موصولی مربوط به مفعول غیرمستقیم و مفعول حرف اضافه و در مراحل پایانی، عبارات موصولی در بافت‌های ملکی و مفعول قیاسی را می‌آموزند (Doughty, 1991).

میسل<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) پیشرفت توانایی را در استفاده از زبان به منظور شناسایی رخدادها در زمان مشاهده نمود. پژوهش او نشان داد زبان‌آموزانی که زبان اول مختلفی دارند، ارجاع به رخداد‌های زمان گذشته را مطابق الگویی مشابه می‌آموزند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، زبان‌آموزانی که دانش زبانی محدود دارند، تنها با توالی رخدادها یا اشاره به زمان یا مکان نشان می‌دهند که رخداد در گذشته اتفاق افتاده است. بعدها آنان برای نشان‌دادن زمان گذشته تکواژ دستوری به فعل می‌افزایند، اگرچه امکان دارد که در زبان مقصد، این تکواژ برای ارجاع به گذشته به کار نرود. پس از آن که زبان‌آموزان شروع به استفاده از تکواژ گذشته‌ساز در افعال با قاعده می‌کنند، این امکان وجود دارد که به تعمیم افراطی آن بپردازند یا از ساختارهای نادرست برای ارجاع به گذشته استفاده نمایند.

جاودانی (۱۳۹۳) دربارهٔ اینکه غیرفارسی‌زبانان زمان‌ها و نمودهای دستوری زبان فارسی را به چه ترتیب فرا می‌گیرند، پژوهشی انجام داده و از دو روش واکاوی پاسخ‌های درست و تعدد گزینش‌ها، فارغ از درستی و نادرستیشان، استفاده نموده است که هر یک به حصول الگوی میانگین متفاوتی منجر شده

<sup>۱</sup>. Meisel

است. تنها وجه اشتراک الگوها این است که آینده و تام- ناقص، به ترتیب آخرین زمان و نمود دستوری‌اند که زبان‌آموزان آنها را فراگرفته‌اند.

رشت‌چی (۱۹۹۹) به بررسی فرایند فراگیری ساختارهای دستوری زبان فارسی توسط یک کودک فارسی‌آموز پرداخته است. در پژوهش او، نخستین واژه بزرگسال‌گونه کودک فارسی‌آموز در سن دوازده ماهگی شنیده شد: /mede/ [bede/=] «بده». واژه /piʃ:/ که این کودک برای ارجاع به گربه و سایر حیوانات استفاده می‌کرد و در بازه دوازده تا هجده ماهگی به /piʃe/ تغییر یافت. واج /e/ پسوندی تصریفی است که به اسم /piʃ/ پیوسته است و نقش کوتاه‌شده فعل /ast/ (است) را ایفا می‌کند. در هفده ماهگی، جملاتی نظیر /ni:ni:ja:ja:tade/ (نی‌نی خوابیده) یا /meme ba:ba: jate/ [ma:ma: ba:ba: rafte/] (ماما بابا رفته‌اند) به ثبت رسیده‌اند. در میانه ۲۲ ماهگی نیز فعل /ba:zi: mi:konam/ «بازی می‌کنم» تولید شد.

صحرائی (۱۳۹۲) نیز با استناد به تولیدات زبانی کودک خود، که در رساله دکتری وی (۱۳۸۷) انعکاس یافته است، نحو اولیه کودک فارسی‌زبان را دارای سبک فعلی می‌داند. نخستین پاره گفتارهای تولیدشده این کودک، افعال امری هستند که زمان حال، نمود دستوری نامعین و جهت معلوم دارند.

در خصوص تفاوت یادگیری زبان دوم میان زنان و مردان نیز پژوهش‌های متعددی انجام شده است. اسپرسن<sup>۱</sup> (۱۹۲۲) در نتیجه پژوهش خود درباره خواندن متون به این مهم دست یافت که زنان نه تنها قابلیت تندخوانی بیشتری دارند، بلکه در به یاد نگاه داشتن مفاهیم خوانده‌شده موفق‌تر عمل می‌کنند. آیسنشتاین<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) نیز مقوله تشخیص گویش را بررسی کرد و به این نتیجه

1. Jespersen

2. Eisenstein



رسید که زنان در زمینه تشخیص اعتبار<sup>۱</sup> گونه‌ها توانایی بیشتری دارند. همچنین، مطالعات فرهادی<sup>۲</sup> (۱۹۸۲) روی سنجش عملکرد زنان و مردان در آزمون درک شنیداری حاکی از برتری زنان بود. اما اسپرلینگ و ایلین<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) در پژوهش خود درباره تأثیر متغیرهای زبان‌آموزان بر کنش زبانی میان یادگیرندگان انگلیسی به عنوان زبان دوم، تفاوتی بین زنان و مردان مشاهده نکردند (به نقل از؛ Valizadeh, 1999).

ولی‌زاده (۱۹۹۹) تأثیر جنسیت بر تلفظ انگلیسی‌آموزان را بررسی نمود. او در پایان به این نتیجه رسید که رابطه‌ای میان جنسیت افراد و پیشرفت تلفظی آنان وجود ندارد. یزدان‌پناه (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر جنسیت، سطح تسلط زبانی و مدت اقامت بر تولید کنش‌های گفتاری فارسی‌آموزان غیرفارسی-زبان پرداخته است. او تولیدات زبانی ۱۳۱ زبان‌آموز بزرگسال زن و مرد را در سطوح مقدماتی، میانی و پیشرفته که دست‌کم سه ماه در ایران اقامت داشته‌اند، مورد مطالعه قرار داد و دریافت که زبان‌آموزان زن در تولید کنش‌های گفتاری پیشنهاد و رد پیشنهاد عملکرد بهتری دارند.

### ۳. چهارچوب نظری و پیشینه پژوهش

بنا بر پژوهش‌های گوناگون، ترتیب ویژه‌ای در یادگیری تکواژهای دستوری، ساخت جملات منفی، ساخت جملات پرسشی، مشخصگرهای ملکیت، عبارات موصولی، ارجاع به زمان گذشته و غیره در زبان انگلیسی مشاهده شده است. برکو<sup>۴</sup> (۱۹۵۸) در خلال پژوهش‌های خود به وجود نظم خاصی در یادگیری

۱. prestige

۲. Farhady

۳. Spurling & Ilyin

۴. Berko

تکواژهای زبان انگلیسی پی برد و اعلام نمود که یادگیری تکواژهای سوم شخص مفرد و مالکیت، بهتر و زودتر از یادگیری تکواژ جمع بوده است. او در زمینه زمان‌های زبان انگلیسی نیز به این نتیجه دست یافت که بیشترین تسلط زبان-آموزان به زمان حال استمراری است. همچنین، بهترین عملکرد زبان‌آموزان در یادگیری تکواژها به آن دسته از تکواژها برمی‌گردد که قاعده‌مندترین صورت را دارند و از تنوع کمتری برخوردارند. یافته دیگر او آن بود که تفاوتی میان جنسیت زبان‌آموزان در زمینه ترتیب یادگیری ساختارهای زبان انگلیسی دیده نمی‌شود (به نقل از Behjat & Sadighi, 2011).

دالی و برت<sup>۱</sup> (۱۹۷۴) پس از بررسی دو گروه از زبان‌آموزان در شهرهای نیویورک و کالیفرنیا به این نتیجه رسیدند که یادگیری برخی از تکواژهای زبان انگلیسی برای زبان‌آموزان، مشکل‌تر است. همچنین، آن‌ها به این نکته دست یافتند که زبان‌آموزان با زبان‌های اول متفاوت، تکواژهای انگلیسی را با ترتیب یکسانی می‌آموزند (به نقل از Behjat & Sadighi, 2011).

ود<sup>۲</sup> (۱۹۷۶) دو پرسش را درباره ترتیب یادگیری عناصر زبانی مطرح نمود: (۱) آیا یادگیری زبان دوم طی مراحل خاصی صورت می‌پذیرد؟ (۲) آیا ترتیب این مراحل برای یادگیری زبان اول و دوم یکسان است؟ او پس از مطالعات خود به این نتیجه دست یافت که پاسخ پرسش اول، مثبت و پاسخ پرسش دوم، منفی است (به نقل از Behjat & Sadighi, 2011).

هچ<sup>۳</sup> (۱۹۸۳) پس از انجام پژوهش‌های خود خاطرنشان کرد که یادگیری تکواژهای وابسته بسیار دشوارتر از تکواژهای آزاد است. او همچنین یادآور شد

<sup>۱</sup>. Dulay & Burt

<sup>۲</sup>. Wode

<sup>۳</sup>. Hatch

تکواژهایی که دارای ساختار واجی پایدار هستند با سهولت بیشتری نسبت به سایر تکواژه‌های فاقد این مشخصه آموخته می‌شوند. بنابر پژوهش‌های او، زبان-آموزان تکواژهایی را که نقش معنایی دارند، زودتر از تکواژهایی که صرفاً جنبه دستوری دارند، می‌آموزند.

بین و گرگن<sup>۱</sup> (۱۹۹۰) پس از محاسبه درصد تسلط زبان‌آموزان بر یازده تکواژ زبان انگلیسی نتیجه گرفتند که یک مشخصه جهانی در پیشرفت ترتیبی تکواژها دخیل است. تکواژه‌های استمراری، افعال ربطی و کمکی، جمع، سوم شخص مفرد، گذشته باقاعده و مالکیت از جمله مواردی هستند که در پژوهش بین و گرگن بررسی شده‌اند. بهجت و صدیقی (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی یادگیری تکواژه‌های دستوری زبان انگلیسی توسط زبان‌آموزان ایرانی پرداختند. آنان پس از گردآوری داده‌ها از سه گروه زبان‌آموز، به شیوه قضاوت دستوری و سنجش میزان تسلط زبان‌آموزان به این تکواژها، نتیجه‌گیری کردند که زبان‌آموزان ایرانی تکواژه‌های دستوری زبان انگلیسی را مطابق با الگویی یکسان می‌آموزند. مطابق این الگو، ترتیب طبیعی یادگیری تکواژه‌های دستوری زبان انگلیسی به این شرح است: فعل ربطی «be»، فعل کمکی «be»، نمود استمراری، زمان گذشته، تکواژ جمع «s» و تکواژ سوم شخص مفرد.

بنا بر گفته لایتباون و اسپادا<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، در بعضی از پژوهش‌ها بررسی شده است که زبان‌آموزان در آموختن زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم، به چه ترتیب تکواژه‌های دستوری را یاد می‌گیرند. این زبان‌آموزان دارای رده‌های سنی و زبان-های اول گوناگون بوده‌اند. نتایج به‌دست‌آمده نشان‌دهنده ترتیبی بود که اگرچه هم‌پوشانی مطلق با ترتیب فراگیری این تکواژها در زبان اول نداشت، اما در میان

<sup>۱</sup>. Bean & Gergen

<sup>۲</sup>. Lightbown & Spada

یادگیرندگانی که زبان اولشان متفاوت بود، همسان می‌نمود. برای نمونه، بیشتر مطالعات نشان داد که تسلط زبان‌آموزان بر تکواژ جمع‌ساز نسبت به تکواژ مالکیت، و همچنین تسلط آنان بر تکواژ «-ing» در مقایسه با تکواژ گذشته‌ساز، به مراتب بیشتر است.

وایت<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) در پژوهشی یادگیری مشخصگرهای ملکیت زبان انگلیسی توسط فرانسوی‌زبانان را مورد مطالعه قرار داد. او در مجموع به هشت مرحله دست‌یافت که این مراحل را می‌توان در چهار مرحله اصلی تجمیع نمود. انگلیسی‌آموزان در نخستین گام، هیچ‌گونه استفاده‌ای از «his» و «her» نکردند. در این مرحله، تکواژ معرفه‌ساز یا ضمیر ملکی «your» برای تمامی اشخاص، جنسیت‌ها و شماره‌ها استفاده گردید. «his» و «her»، برای نخستین بار در مرحله دوم بروز یافتند. تفکیک قائل شدن میان «his» و «her» در مرحله سوم رخ داد و در مرحله چهارم بود که زبان‌آموزان در تمامی بافت‌ها از جمله جنسیت طبیعی و اعضای بدن به درستی از «his» و «her» استفاده نمودند.

در یادگیری جملات منفی، یادگیرندگان زبان دوم مسیر مشابهی با فراگیرندگان زبان اول می‌پیمایند، هرچند در خلال هرکدام از مراحل، تفاوت‌هایی میان زبان‌آموزانی که زبان اولشان متفاوت است، دیده می‌شود (Lightbown & Spada, 2006). ود (۱۹۸۷) و شوومن<sup>۲</sup> (۱۹۷۹) هر یک با بررسی و مشاهده انگلیسی‌آموزان آلمانی‌زبان و اسپانیایی‌زبان به نتایجی دست یافتند. زبان‌آموزان در مجموع، طی چهار مرحله، یادگیری درست جملات منفی را در زبان انگلیسی آموختند. در مرحله نخست، زبان‌آموزان کاربرد عناصر منفی‌ساز «no» یا «not» را پیش از فعل یا اسم فرا گرفتند و بیشتر آنان واژه «no» را در این مرحله به کار

1. White

2. Schumann

گرفتند. در مرحلهٔ دوم، «don» را به جای «no» و «not» و بدون توجه به شخص، شمار، یا زمان جمله و حتی پیش از افعالی چون «can» و «should» به کار بردند. در مرحلهٔ بعد، زبان‌آموزان از «not» پس از افعال کمکی استفاده کردند. در این مرحله، به کارگیری نادرست «don» همچنان ادامه یافت. در آخرین مرحله «do» با توجه به زمان، شخص و شمار مورد نظر نشان‌دار گردید و بیشتر جملات تولیدی، مطابق استانداردهای زبان دوم تولید شد، هرچند برخی از زبان‌آموزان افزون بر فعل کمکی، فعل اصلی جمله را نیز نشان‌دار کردند.

بر پایهٔ سلسله‌مراتب به‌دست‌آمده برای یادگیری عبارات موصولی در زبان انگلیسی، زبان‌آموزان در ابتدا عبارات موصولی مربوط به اسامی در جایگاه‌های فاعل و مفعول مستقیم و پس از آن عبارات‌های موصولی مربوط به مفعول غیرمستقیم و مفعول حرف اضافه و در مراحل پایانی، عبارات موصولی در بافت‌های ملکی و مفعول قیاسی را می‌آموزند (Doughty, 1991).

میسل<sup>۱</sup> (۱۹۸۷) پیشرفت توانایی را در استفاده از زبان به منظور شناسایی رخدادها در زمان مشاهده نمود. پژوهش او نشان داد زبان‌آموزانی که زبان اول مختلفی دارند، ارجاع به رخدادهای زمان گذشته را مطابق الگویی مشابه می‌آموزند. بر اساس یافته‌های این پژوهش، زبان‌آموزانی که دانش زبانی محدود دارند، تنها با توالی رخدادها یا اشاره به زمان یا مکان نشان می‌دهند که رخداد در گذشته اتفاق افتاده است. بعدها آنان برای نشان دادن زمان گذشته تکواژ دستوری به فعل می‌افزایند، اگرچه امکان دارد که در زبان مقصد، این تکواژ برای ارجاع به گذشته به کار نرود. پس از آن که زبان‌آموزان شروع به استفاده از تکواژ گذشته-ساز در افعال با قاعده می‌کنند، این امکان وجود دارد که به تعمیم افراطی آن بپردازند یا از ساختارهای نادرست برای ارجاع به گذشته استفاده نمایند.

<sup>۱</sup>. Meisel

جاودانی (۱۳۹۳) دربارهٔ اینکه غیرفارسی‌زبانان زمان‌ها و نمودهای دستوری زبان فارسی را به چه ترتیب فرا می‌گیرند، پژوهشی انجام داده و از دو روش واکاوی پاسخ‌های درست و تعدد گزینش‌ها، فارغ از درستی و نادرستی‌شان، استفاده نموده است که هر یک به حصول الگوی میانگین متفاوتی منجر شده است. تنها وجه اشتراک الگوها این است که آینده و تام- ناقص، به ترتیب آخرین زمان و نمود دستوری‌اند که زبان‌آموزان آنها را فراگرفته‌اند.

رشت‌چی (۱۹۹۹) به بررسی فرایند فراگیری ساختارهای دستوری زبان فارسی توسط یک کودک فارسی‌آموز پرداخته است. در پژوهش او، نخستین واژه بزرگسال‌گونهٔ کودک فارسی‌آموز در سن دوازده ماهگی شنیده شد: /mede/ [=bede/ «بده». واژهٔ /pi:ʃ/ که این کودک برای ارجاع به گربه و سایر حیوانات استفاده می‌کرد و در بازهٔ دوازده تا هجده ماهگی به /pi:ʃe/ تغییر یافت. واج /e/ پسوندی تصریفی است که به اسم /pi:ʃ/ پیوسته است و نقش کوتاه‌شدهٔ فعل /ast/ (است) را ایفا می‌کند. در هفده ماهگی، جملاتی نظیر /ni:ni:ja:ja:tade/ (نی‌نی خوابیده) یا /meme ba:ba: jate/ (ماما بابا رفته‌اند) به ثبت رسیده‌اند. در میانهٔ ۲۲ ماهگی نیز فعل /ba:zi: mi:konam/ «بازی می‌کنم» تولید شد.

صحرائی (۱۳۹۲) نیز با استناد به تولیدات زبانی کودک خود، که در رسالهٔ دکتری وی (۱۳۸۷) انعکاس یافته است، نحو اولیةٔ کودک فارسی‌زبان را دارای سبک فعلی می‌داند. نخستین پاره گفتارهای تولیدشدهٔ این کودک، افعال امری هستند که زمان حال، نمود دستوری نامعین و جهت معلوم دارند.

در خصوص تفاوت یادگیری زبان دوم میان زنان و مردان نیز پژوهش‌های متعددی انجام شده است. یسپرسن<sup>۱</sup> (۱۹۲۲) در نتیجهٔ پژوهش خود دربارهٔ

<sup>۱</sup>. Jespersen

خواندن متون به این مهم دست یافت که زنان نه تنها قابلیت تندخوانی بیشتری دارند، بلکه در به یاد نگاه داشتن مفاهیم خوانده شده موفق تر عمل می‌کنند. آیسنشتاین<sup>۱</sup> (۱۹۸۲) نیز مقوله تشخیص گویش را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که زنان در زمینه تشخیص اعتبار<sup>۲</sup> گونه‌ها توانایی بیشتری دارند. همچنین، مطالعات فرهادی<sup>۳</sup> (۱۹۸۲) روی سنجش عملکرد زنان و مردان در آزمون درک شنیداری حاکی از برتری زنان بود. اما اسپرلینگ و ایلین<sup>۴</sup> (۱۹۸۵) در پژوهش خود درباره تأثیر متغیرهای زبان آموزان بر کنش زبانی میان یادگیرندگان انگلیسی به عنوان زبان دوم، تفاوتی بین زنان و مردان مشاهده نکردند (به نقل از Valizadeh, 1999).

ولی‌زاده (۱۹۹۹) تأثیر جنسیت بر تلفظ انگلیسی آموزان را بررسی نمود. او در پایان به این نتیجه رسید که رابطه‌ای میان جنسیت افراد و پیشرفت تلفظی آنان وجود ندارد. یزدان‌پناه (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر جنسیت، سطح تسلط زبانی و مدت اقامت بر تولید کنش‌های گفتاری فارسی آموزان غیرفارسی-زبان پرداخته است. او تولیدات زبانی ۱۳۱ زبان‌آموز بزرگسال زن و مرد را در سطوح مقدماتی، میانی و پیشرفته که دست کم سه ماه در ایران اقامت داشته‌اند، مورد مطالعه قرار داد و دریافت که زبان آموزان زن در تولید کنش‌های گفتاری پیشنهاد و رد پیشنهاد عملکرد بهتری دارند.

---

1. Eisenstein

2. prestige

3. Farhady

4. Spurling & Ilyin

#### ۴. روش پژوهش

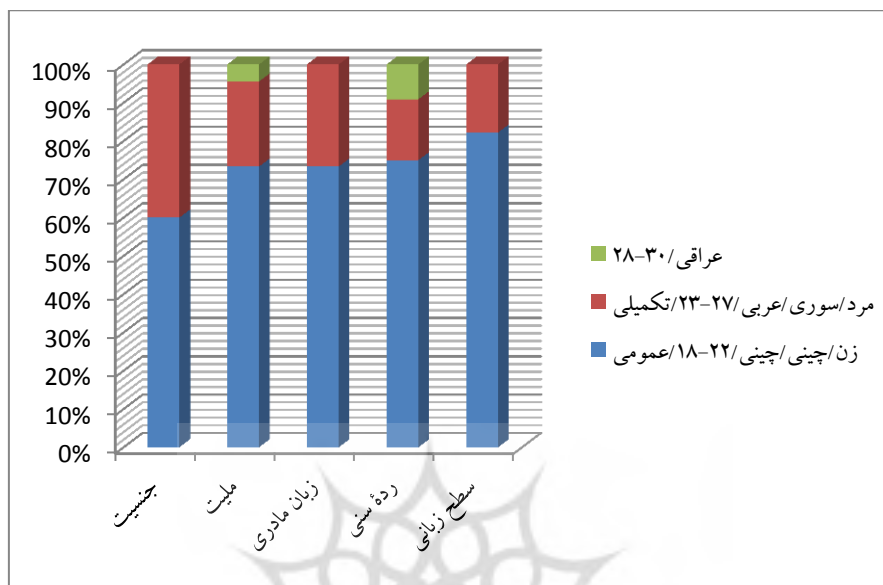
##### ۴-۱. شرکت کنندگان

۴۵ تن از دانشجویان این نگارنده در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین-المللی امام خمینی (ره) در پژوهش حاضر مشارکت نمودند که ۲۷ نفر از آنان زن و ۱۸ نفرشان مرد بوده‌اند. در میان شرکت کنندگان، ۳۳ چینی، ۱۰ سوری و ۲ عراقی حضور داشته‌اند که زبان مادری همه چینی‌ها چینی و زبان مادری کلیه دانشجویان سوری و عراقی عربی بوده است. همچنین، ۳۳ نفر از زبان‌آموزان، در رده سنی ۱۸ تا ۲۲ سال، هفت نفر در رده سنی ۲۳ تا ۲۷ سال و ۴ نفر نیز در رده سنی ۲۸ تا ۳۰ سال بوده‌اند. در این میان، ۱ نفر هم رده سنی خود را اعلام نکرده است.

مرکز زبان فارسی دانشگاه امام خمینی (ره) دارای دو دوره عمومی و تکمیلی است که هرکدام از آن‌ها در خلال یک نیمسال تحصیلی فشرده به طول می‌انجامد. ۸ نفر از فارسی‌آموزان چینی شرکت کننده در این پژوهش، جزو یکی از گروه‌های تکمیلی بوده‌اند و ۳۷ نفر دیگر در سه کلاس مجزای عمومی شرکت کرده‌اند. درصد پراکندگی پرسش‌شوندگان بر اساس متغیرهای گوناگون در نمودار شماره ۱ مشخص شده است.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی





نمودار (۱): درصد پراکندگی پرسش‌شوندگان بر اساس متغیرهای گوناگون

#### ۴-۲. ابزارهای پژوهش

برای گردآوری داده‌ها که حدود سه ماه پس از آغاز نیمسال تحصیلی صورت پذیرفت، از روش خوداظهاری استفاده شده است. بدین منظور، یک پرسشنامه حاوی پانزده جفت جمله هم‌معنا در اختیار فارسی‌آموزان قرار گرفته است. جمله‌های نخست هر شماره ساختار معلوم و جمله‌های دوم ساختار مجهول داشته‌اند. از

شرکت‌کنندگان خواسته شده است تا ظرف یک هفته و بدون توجه به ترتیب دروس کتاب‌های آموزشی خود، دگرگفت‌هایی را که زودتر یاد می‌گیرند و مشابه آن‌ها را به کار می‌برند، مشخص کنند.

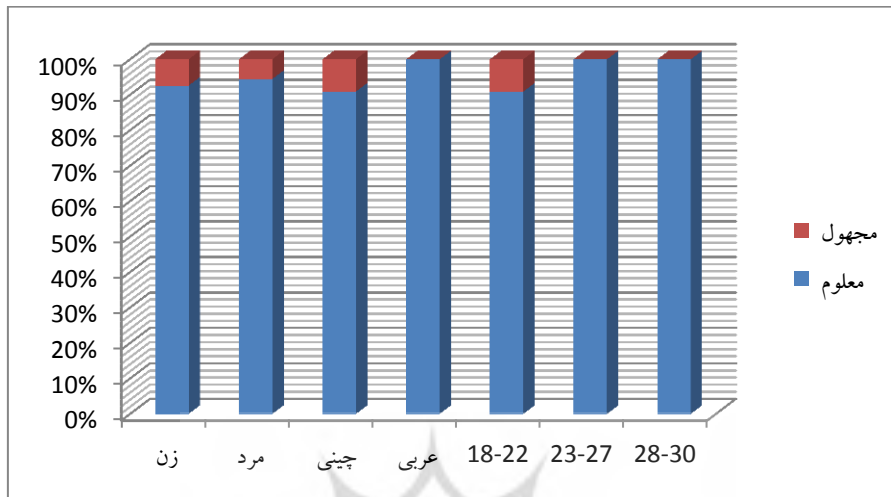
در جملات پرسشنامه از زمان‌ها، نمودهای دستوری و وجه‌های گوناگون و بعضاً از گونه گفتاری و ساختارهای پرسشی و منفی استفاده شد تا میزان پایایی آزمون افزایش یابد، زیرا امکان دارد برخی زبان‌آموزان مثلاً بر زمان‌ها، نمودها و وجه خاصی تسلط بیشتری داشته باشند. فقط از زمان آینده تنها یک جفت جمله ارائه شد و از نمود دستوری تام- ناقص، و وجه امری در طراحی پرسشنامه استفاده نگردید، چون براساس دو روش بررسی داده‌ها در پژوهش جاودانی (۱۳۹۳)، میزان تسلط‌یافتگی فارسی‌آموزان مقدماتی به زمان آینده پایین‌تر از دو زمان گذشته و حال است و در واقع، آینده در رده آخر ترتیب فراگیری زمان‌های زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان جای دارد. همچنین، در پژوهش جاودانی (۱۳۹۳)، تام- ناقص پایین‌ترین میزان تسلط‌یافتگی نمودهای دستوری زبان فارسی را در هر دو روش اتخاذشده و در هر سه گروه مقدماتی، میانی و پیشرفته به خود اختصاص داده است. از وجه امری نیز به این دلیل استفاده نشد که وجه- های جملات معلوم امری و معادل مجهول آن‌ها با یکدیگر تفاوت دارند و این امر ممکن بود به عنوان یک عامل مزاحم در پاسخگویی دخیل گردد و از میزان روایی آزمون بکاهد.

##### ۵. تحلیل داده‌ها

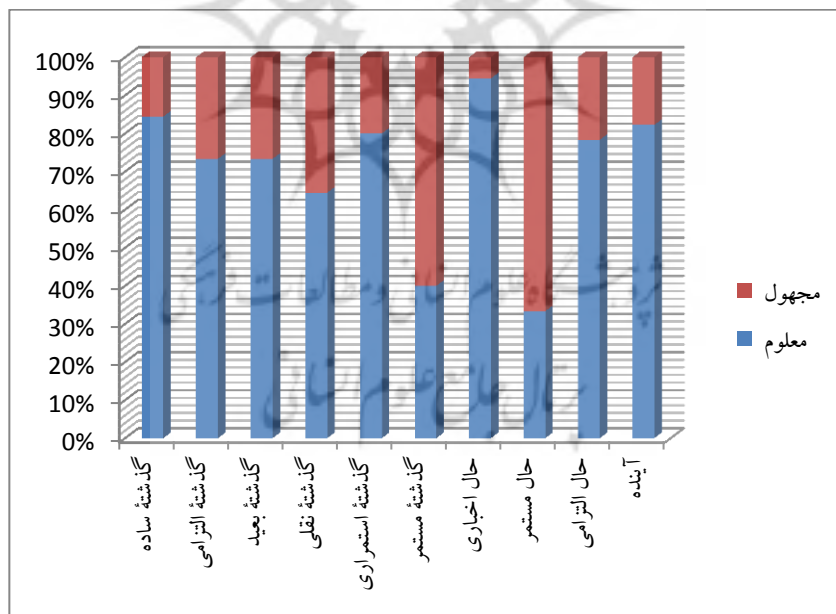
از مجموع ۴۵ پاسخ‌دهنده، ۴۲ نفر جملات حاوی جهت معلوم را بیش از سایر جملات برگزیدند و سه نفر از آنان هیچ یک از جملات مجهول را انتخاب نکردند. سه نفر از فارسی‌آموزان نیز غالباً جملات دارای جهت مجهول را انتخاب کرده بودند. این سه نفر ملیت و زبان چینی داشتند و یکی از آنان مرد بود. هر سه فرد مذکور، عضو گروه‌های عمومی بودند و در رده سنی ۱۸ تا ۲۲ سال قرار داشتند.

قبل از ارائه آمار مربوط به بیشترین و کمترین انتخاب‌های جهت مجهول، باید به این نکته اشاره نمود که از بعضی افعال مانند گذشته ساده و حال اخباری به خاطر نقش‌های زبانی بیشتر، چند جفت جمله در پرسشنامه وجود داشت. بیشترین انتخاب‌های جهت مجهول به افعال گذشته مستمر با ۳۰ پاسخ و حال مستمر با ۲۷ پاسخ اختصاص یافت. این بدان معناست که به ترتیب تنها ۱۵ و ۱۸ نفر از پاسخ‌دهندگان گزینه معلوم افعال یادشده را انتخاب نمودند. پس از آن به ترتیب، گذشته نقلی (۱۶ پاسخ)، گذشته‌های التزامی و بعید (هرکدام ۱۲ پاسخ) و حال التزامی (۵، ۶، ۱۲ و ۱۶ پاسخ و میانگین ۹/۷۵ پاسخ) در رده‌های بعدی بیشترین انتخاب‌های جهت مجهول قرار گرفتند. فعل‌های حال اخباری با ۲ و ۳ پاسخ (میانگین ۲/۵ پاسخ)، گذشته ساده با ۴ و ۱۰ پاسخ (میانگین ۷ پاسخ)، آینده با ۸ پاسخ و بالآخره گذشته استمراری با ۹ پاسخ، افعالی بودند که کمتر انتخاب شدند.

در نمودار ۲، درصد پراکندگی برآیند پاسخ‌ها بر اساس متغیرهای جنسیت، زبان مادری و رده سنی ارائه شده است. در نمودار ۳، درصد پراکندگی کل پاسخ‌ها بر اساس نام سنتی افعال زبان فارسی قابل مشاهده است.



نمودار (۲): درصد پراکندگی برآیند پاسخها بر اساس متغیرهای جنسیت، زبان مادری و رده سنی



نمودار (۳): درصد پراکندگی کل پاسخها بر اساس نام سنتی افعال زبان فارسی

## ۶. نتیجه‌گیری

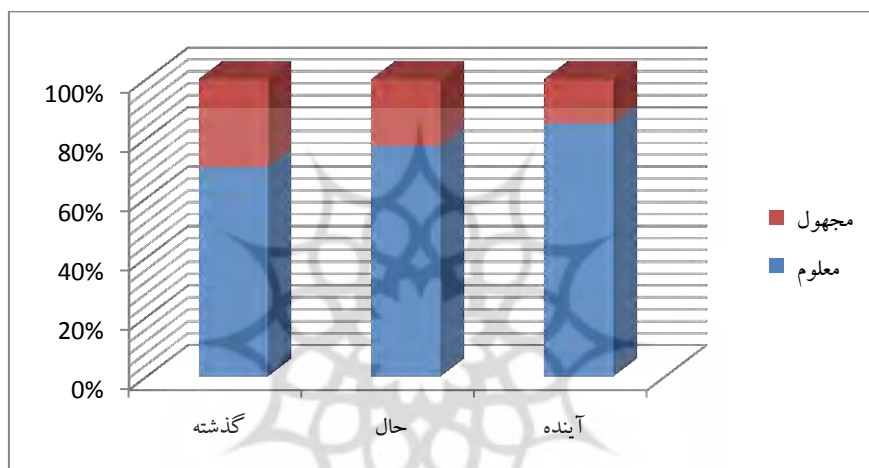
اغلب آزمایش‌شوندگان، یعنی بیش از ۹۳ درصد آنان، مجموعاً ساختار معلوم را به عنوان نخستین جهت یادگرفته شده و به‌کار رفته در برون‌داده‌های زبانی خود انتخاب کردند. در مجموع، فارسی‌آموزان زمان آینده را بیشتر از سایر زمان‌های دستوری با جهت معلوم فرامی‌گیرند. فراگیری زمان حال به واسطه جهت معلوم نیز ملموس‌تر از زمان گذشته است.

این وضعیت در میان نمودهای دستوری زبان فارسی نیز جز در یک مورد برقرار است. واکای داده‌ها نشان از آن دارد که فراگیری نمود دستوری ناقص مستمر به وسیله جهت مجهول تسهیل می‌گردد. لازم به ذکر است که زمان‌های گذشته و حال شامل این نمود هستند. نمود دستوری تام که منحصر به زمان گذشته است با فاصله بسیار زیادی از نمود ناقص مستمر در رتبه دوم قرار می‌گیرد. رده سوم هم به نمود دستوری نامعین اختصاص دارد که منحصرأ در وجه التزامی زمان حال به چشم می‌خورد. نمود دستوری کامل نیز که زمان آینده و نوع ساده زمان گذشته را شامل می‌شود، در مکان بعدی جای می‌گیرد. نمود دستوری ناقص غیرمستمر برخلاف نمود هم‌خانواده خود، کمترین میزان تسلط-یافتگی نوآموزان زبان فارسی را بر جهت مجهول داراست؛ این نمود در زمان‌های گذشته و حال نیز حضور دارد.

بنابراین، می‌توان ادعا کرد زنان و مردان غیرفارسی‌زبان جز در نمود دستوری ناقص مستمر، ابتدا جهت معلوم و سپس جهت مجهول را یاد می‌گیرند و در تولیدات زبانی خود به‌کار می‌بندند. گفتنی است اولین تولیدات کودکان فارسی-آموز هم که در قسمت مرور پیشینه‌ها اشاره شد، دارای جهت معلوم است. بر این اساس، پیشنهاد می‌گردد که در تهیه و تدوین مواد و کتب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از جهت مجهول برای تدریس افعال گذشته مستمر و حال

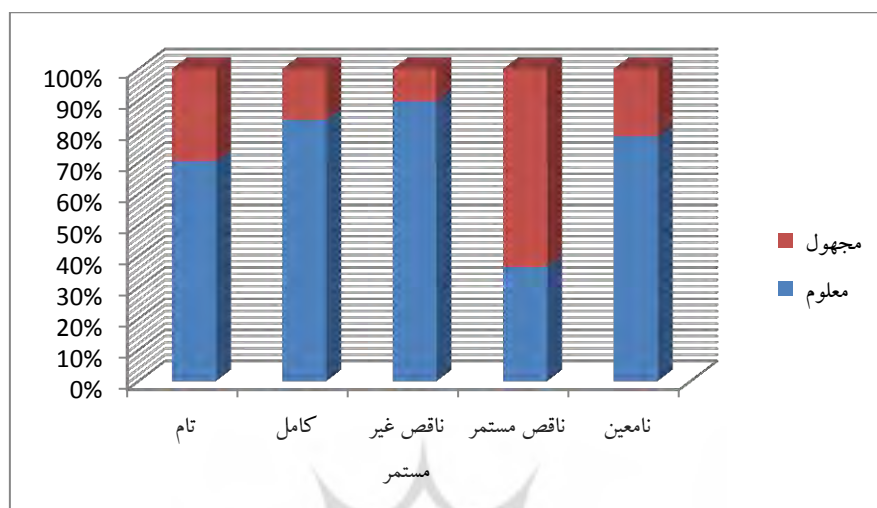
مستمر (نمود دستوری ناقص مستمر) و از جهت معلوم برای تدریس سایر افعال استفاده شود.

نمودار شماره ۴، نمایانگر درصد پراکندگی کل پاسخها بر اساس زمانهای زبان فارسی است و نمودار ۵ به منظور نمایش درصد پراکندگی کل پاسخها بر اساس نمودهای دستوری زبان فارسی ترسیم شده است.



نمودار (۴): درصد پراکندگی کل پاسخها بر اساس زمانهای زبان فارسی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



نمودار (۵): درصد پراکندگی کل پاسخ‌ها بر اساس نمودهای دستوری زبان فارسی

### منابع

- ابوالحسنی چیمه، زهرا. (۱۳۷۵). *نمود در نظام فعلی زبان فارسی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.
- احمدی گیوی، حسن و حسن انوری. (۱۳۸۷). *دستور زبان فارسی*. جلد اول. چاپ سوم. تهران: فاطمی.
- بافته دمنه، مونا. (۱۳۸۸). *توالی فراگیری فرایندهای صرفی در روند رشد زبانی در کودکان فارسی‌زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- پورسنایی، حسن. (۱۳۸۲). *رشد تکواژهای دستوری و ساختار گروه فعلی در کودکان فارسی‌زبان تهرانی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- جاودانی، قدرت. (۱۳۹۳). *بررسی ترتیب یادگیری زمان‌ها و نمودهای دستوری زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- حق‌بین، فریده. (۱۳۸۳). «جهت میانه زبان فارسی». *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی*. ۱۴۶. ۱۵۴-۱۴۱.

صحرائی، رضامراد. (۱۳۸۷). *فراگیری نحواز منظر زبان‌شناسی زایشی بر پایه داده‌ها و شواهد زبان فارسی*. رساله دکتری. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

----- (۱۳۹۲). «نحو کودک؛ نحو تمام‌عیار شواهدی از روند فراگیری بخش مقوله-

ای و ساخت اطلاع زبان فارسی». *علم زبان*. ۱. ۸۱-۵۷.

یزدان‌پناه، هدیه. (۱۳۸۶). *بررسی تأثیر جنسیت، سطح تسلط زبانی و مدت اقامت بر تولید کنش‌های گفتاری فارسی‌آموزان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

Bean, M., & C. Gergen, (1990), Individual variation in fossilized interlanguage performance ,In Catherine J. Doughty & M. H. Long (eds.), *The handbook of second language acquisition*, Oxford, Blackwell Publishing.

Behjat, F., & F. Sadighi, (2011), The acquisition of English grammatical morphemes: A case of Iranian EFL learners ,*Modern Journal of Applied Linguistics*, 3(2), 105-122.

Berko, J. (1958), The child's learning of English morphology Retrieved from [www.ssc.uwo.ca/anthropology/faculty/creider/027/wugs](http://www.ssc.uwo.ca/anthropology/faculty/creider/027/wugs), 2009.

Chomsky, N. (1959), A review of B. F. Skinner's verbal behavior , *Language*, 35, 26-58.

Doughty, C. (1991), Second language instruction does make a difference: Evidence from an empirical study of SL relativization ,*Studies in Second Language Acquisition*, 13 (4), 431-469.

Dulay, H., & M. Burt, (1974), Natural sequences in child second language acquisition *Language Learning*, 24, 37-53.

Eisenstein, M. (1982), A study of social variation in adult second language acquisition *Language Learning*, 32, 367-391.

Farhady, H. (1982), Measures of language proficiency from the learner's perspective *TESOL Quarterly*, 16, 43-59.

Hatch, E. M. (1983), *Psycholinguistics: A second language perspective*, Rowley, Newbury House.

Jespersen, O. (1922), *Language: Its nature, development and origin*, London, Allen and Unwin.

Krashen, S. D. (1982), *Principles and practices in second language acquisition*, Oxford, Pergamon Press Inc.

Lightbown, P. M. & N. Spada, (2006), *How languages are learned (3<sup>rd</sup> ed.)*, Oxford, University Press.



- Meisel, J. M. (1987), Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition. In C. Pfaff (ed.), *First and second language acquisition processes*, Cambridge, Newbury House.
- Mitchell, R. & Myles, F. (2004), *Second language learning theories*, London, Hodder Education.
- Rashtchi, M. (1999), Grammatical development in Farsi as the first language: A case study. *International Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 102-138.
- Schumann, J. (1979), The acquisition of English negation by speakers of Spanish: A review of the literature. In R. W. Andersen (ed.), *The Acquisition and use of Spanish and English as first and second languages*. Washington, TESOL.
- Spurling, S. & D. Ilyin, (1985), The impact of learner variable on language test performance. *TESOL Quarterly*, 19, 283-301.
- Tallerman, M. (2011), *Understanding syntax* (3<sup>rd</sup> ed.), London, Hodder Education.
- Valizadeh, G. (1999), *Effect of gender on EFL learners' pronunciation*, Unpublished Master's thesis, Tehran, Allameh Tabataba'i University.
- White, J. (1998), Getting the learners attention: A typographical input enhancement study. In C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom SLA*, Cambridge, University Press, 85-113.
- Wode, H. (1976), Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition. *Working Papers on Bilingualism*, 11, 1-31.