

Research paper
2 (1), 105-123, Fall, 2023

Dissociations of Inflectional and Derivational Processes in Persian Deaf Individuals

Elham Nikravesh¹, Amer Gheitury^{2*}, Shoja Taffakori Rezaei

Article Info

Article type:

Research article

Article history:

Received: 27 October 2023

Accepted: 20 December 2023

Keywords:

critical period,
dissociation,
inflectional,
derivational,
deaf,
Persian

ABSTRACT

The present study aims to investigate the performance of Persian deaf individuals in using nonverbal inflectional and derivational processes. Drawing upon the assumption that different components of language are not impaired to the same extent as a result of missing a critical period, the morphological knowledge of participants in the three categories of nouns, adjectives, and adverbs was examined using multiple choice questions. Participants were ten deaf students aged 15-20 and a matched number of hearing students of similar age. While error scores indicated a significant gap between deaf and hearing groups, a within-group analysis indicated a significant difference between inflectional and derivational processes within the deaf group who were significantly worse on tasks related to inflectional processes. It is also concluded that deaf students, due to missing the critical years of language acquisition are less skilled at using both inflectional and derivational morphology as compared to their hearing peers.

Cite this article: Nikravesh, E., Gheitury, A., & Taffakori Rezaei, Sh. (2023). "Dissociations of Inflectional and Derivational Processes in Persian Deaf Individuals". *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 2 (1), 105-123.



© The Author(s).

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: [10.22034/jls.2023.140188.1053](https://doi.org/10.22034/jls.2023.140188.1053)

1. Ph.D. in Linguistics, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities, Razi University, Kermanshah, Iran. E-mail: elhamnikravesh16@gmail.com
2. (Corresponding Author) Associate professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities, Razi University, Kermanshah, Iran-mail: gheitury@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of English Language and Literature, Faculty of Humanities, Razi University, Kermanshah, Iran. E-mail: sh.tafakkori@razi.ac.ir

سال دوم، دوره دوم، شماره اول، شماره پیاپی سوم، پائیز ۱۴۰۲، ص ۱۲۳-۱۰۵

افتراق فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی در ناشنوایان فارسی زبان

الهام نیکروش^۱، عامر قیطوری^۲، شجاع تفکری رضایی^۳

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: پژوهشی	مطالعه حاضر به بررسی عملکرد ناشنوایان فارسی زبان در کاربرد فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی غیرفعلی می‌پردازد. با این فرض که در اختلالات زبانی بخش‌های مختلف دانش زبان در دوره حیاتی فراگیری زبان به یک اندازه آسیب نمی‌بینند، دانش صرفی افراد مورد مطالعه از طریق آزمون‌های چند گزینه‌ای مورد سنجش قرار گرفت. این آزمون‌ها جهت بررسی دانش ساختارهای اسم، صفت و قید طراحی و برای دو گروه ناشنوا و شنوا (کنترل) اجرا شدند. تعداد شرکت‌کنندگان گروه ناشنوا در رده سنی ۱۵ تا ۲۰ سال، ۱۰ نفر و برابر با تعداد شرکت‌کنندگان در گروه شنوا بودند. پس از تعیین خطاهای دانش آموزان در هر مقوله و مقایسه آنها دریافتیم که اختلاف معناداری میان گروه ناشنوا و شنوا وجود دارد. همچنین تحلیل درون گروهی حاکی از تفاوت معنی داری میان فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی غیرفعلی در نمرات گروه ناشنوا بود، بطوریکه مقوله‌های تصریفی آسیب‌پذیری بیشتری را نشان می‌دادند. علاوه بر این، براساس نتایج این مطالعه می‌توان دریافت که ناشنوایان به دلیل از دست رفتن سال‌های نخستین فراگیری زبان یعنی دوره حیاتی، در مقایسه با گروه شنوا عملکرد ضعیف‌تری در به کارگیری فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی دارند.
تاریخ وصول: ۱۴۰۲ آبان ۵	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲ آذر ۲۹	
واژه‌های کلیدی: دوره حیاتی، افتراق، تصریفی، اشتقاقی، ناشنوا، فارسی	

استناد: نیکروش، الهام؛ قیطوری، عامر؛ تفکری رضایی، شجاع (۱۴۰۲). «افتراق فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی در ناشنوایان فارسی زبان». پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد، ۲(۱)، ۱۰۵-۱۲۳.



حق مؤلف: نویسندگان

ناشر: دانشگاه کردستان

DOI: 10.22034/jls.2023.140188.1053

۱. دانش‌آموخته دکتری زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

elhamnikravesh16@gmail.com

۲. نویسنده مسؤل، دانشیار زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.

gheitury@gmail.com

۳. استادیار زبان‌شناسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

sh.tafakkori@razi.ac.ir

۱. مقدمه

محرومیت شنیداری می‌تواند منجر به عدم فراگیری زبان و مهارت‌های ارتباطی مربوط به آن در کودکی گردد. چنین کودکانی در سال‌های آتی زندگی خود نیز با اختلالات زبانی گوناگونی روبه‌رو خواهد شد. در حقیقت این مسأله نقش قابل توجهی بر فراگیری زبان اول در کودک دارد، چراکه فرد ناشنوا از مهم‌ترین مرحله یادگیری زبان و فراگیری قواعد دستوری که پیش از دوران مدرسه اتفاق می‌افتد، محروم است. کلارک^۱ (۲۰۰۰) معتقد است که کودکان در سنین ۲ تا ۶ سالگی توانایی فراگیری قواعد دستوری را به‌خوبی دارند به گونه‌ای که در سن ۶ سالگی استعدادهای زبانی به‌خوبی پرورش می‌یابد و از اواخر ۶ سالگی به تدریج این قابلیت کاهش می‌یابد و تا ۱۲ سالگی به‌طور کلی به پایان می‌رسد. پس از آن فرد دیگر توانایی افزودن دانش زبان اول را نداشته و تمامی فراگیران بعد از ۱۲ سالگی دچار نقایص مشابهی خواهند شد. با توجه به مطالعاتی که توسط هرشنسون^۲ (۲۰۰۷) صورت گرفته است، یادگیری زبان از سنین پایین در کودک آغاز می‌شود و به تدریج این توانایی از سن ۵ سالگی به بعد کاهش می‌یابد و تا ۱۲ سالگی به‌طور کلی به پایان می‌رسد. با توجه به نظر هرچنسون اگر ۱۲ سالگی به‌عنوان سن پایان یادگیری فرد در نظر گرفته شود، پس از آن فرد دیگر توانایی فراگیری دانش زبان اول را پیدا نخواهد کرد و تمامی فراگیرانی که موفق به فراگیری زبان تا پیش از ۱۲ سالگی نشده‌اند، پس از آن دچار اشتباهات مشابهی می‌شوند و به هیچ وجه قادر به فراگیری زبان اول همانند یک فرد بومی نخواهد شد. میسل^۳ (۲۰۰۸) در رابطه با فراگیری زبان اول و دوم در کودک بر این عقیده است که برای فراگیری مقوله‌های نحوی و دستوری مختلف بازه سنی خاصی وجود دارد و یادگیری زبان دوم توسط کودک در مقایسه با یادگیری همان زبان توسط فرد بزرگسال کاملاً متفاوت است.

همه کسانی که با امر آموزش دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی سروکار دارند، به‌خوبی از مشکلات این گروه در فراگیری مهارت‌های زبانی آگاه هستند. ناشنوایان مشکلات زبانی بسیاری در سطوح مختلف نحوی، معناشناسی و کاربردشناسی را به نمایش می‌گذارند (گورابی، ۱۳۸۱). این مشکلات بر ارتباطها و تعاملات دو سویه تأثیری منفی می‌گذارد. با توجه به پژوهش‌های

^۱Clark^۲Herschensohn, J.^۳M. Meisel.

انجام شده (چوب‌ساز و قیطوری، ۲۰۱۷؛ قیطوری و همکاران، ۲۰۱۲؛ جکنداف، ۲۰۰۲) به نظر می‌رسد که بخش محاسباتی زبان یعنی حوزه‌های صرف و نحو نسبت به معنا و واژگان بیشتر در معرض آسیب‌های ناشی از محرومیت شنیداری در دوره حیاتی قرار دارد. متأسفانه کودکان ناشنوا به دلیل اینکه از دریافت داده‌های زبانی محروم هستند، فراگیری زبان به خصوص در مقوله‌های صرفی و نحوی در آن‌ها به‌طور مطلوب صورت نمی‌گیرد.

همچنین از نظر سیاوشی (۱۳۸۴) اکثر دانش‌آموزان ناشنوا در ساخت و تولید جملات مجهول، جملات موصولی، صورت‌های پرسشی، حروف ربط و استفاده از متمم با مشکل مواجه هستند. در واقع، تنوع واژگان مورد استفاده در کودکان ناشنوا از کودکان سالم کمتر است. از طرفی ساختار جملات کودک ناشنوا از پیچیدگی کمتری در مقایسه با همسالانش برخوردار است و به‌طور معمول از کلمات بسیار ساده برای برقراری ارتباط با دیگران استفاده می‌کند. این افراد همچنین در شناخت انواع جمله و استفاده از جملات خبری، پرسشی و امری مشکلات جدی دارند.

فراگیری و آموزش زبان در ناشنوایان همواره موضوعی چالش برانگیز بوده است. زمانی و حسینی (۱۳۸۷) معتقدند که مادر به‌عنوان اولین کسی که شروع به برقراری ارتباط با کودک ناشنوی خود می‌کند، پس از آگاهی از اینکه کودک وی ناشنوا است، دیگر قادر به ارتباط کلامی با فرزند خود نیست و امکان تعامل گفتاری دوسویه را با نوزاد ناشنوی خود از دست می‌دهد؛ بنابراین کودک ناشنوا از بدو تولد با مسائلی بیش از ناشنوایی مواجه می‌شود. بدین معنا که از طرفی قادر به استفاده از درون‌دادهای گفتاری در رابطه با اطرافیان خود نیست و از طرف دیگر قدرت برقراری ارتباط با دیگران را نیز از دست می‌دهد. با این حال، در عین محرومیت شنیداری فراگیری زبان اشاره از بدو تولد می‌تواند همه چیز را تغییر دهد و کودک را به مراحل زبان‌آموزی طبیعی بازگرداند.

چنان‌که آرشائوسکی (۲۰۰۹) می‌گوید، کودکان ناشنوایی که از والدین ناشنوا متولد می‌شوند، همانند کودکان عادی و بر اساس برنامه زمانی مشابه برنامه فراگیری زبان طبیعی، زبان اشاره را از والدین خود می‌آموزند. در نقطه مقابل آن دسته از کودکان ناشنوایی که از والدین شنوا متولد می‌شوند، زبان اشاره را هم‌زمان با ورود به مدرسه استثنایی یاد می‌گیرند. اگر زبان

¹R. I. Arshavsky

اشاره در بازه زمانی ۲ تا ۵ سالگی آموزش داده شود، به راحتی فرا گرفته می شود، اما بعد از این دوران، توانایی فراگیری زبان اشاره در آن ها کاهش می یابد؛ بنابراین، آن دسته از ناشنویانی که در سنین ۹ تا ۱۶ سالگی وارد مدارس استثنایی می شوند، توانایی کمتری در یادگیری زبان اشاره دارند و با آموزش های بسیار تنها به صورت محدودی این زبان را فرا می گیرند. آرشاوسکی بر اساس تحقیقات خود بیان می کند که منظور از تجارب زبانی اولیه، صرفاً آموزش قواعد دستوری زبان به کودک نیست. بلکه نیاز به یک محیط زبانی است تا از این طریق قوای ژنتیکی مربوط به زبان در فرد فعال گردد. «این رشد ژنتیکی پیش از تولد آغاز می شود اما بدون قرارگیری در محیط، در دوران حیاتی فراگیری زبان تکمیل نمی شود» (آرشاوسکی، ۲۰۰۹). به عبارت دیگر، دانش فطری زبان محدود به گونه شنیداری نیست و فراگیری زبان اشاره نیز می تواند آن را فعال سازد.

سیاوشی (۱۳۸۴) در رابطه با ناشنویان ایرانی یادآور می شود که زبان اشاره فارسی همانند دیگر زبان های اشاره دنیا زبانی طبیعی است و به عنوان زبان اول ناشنویان ایران شناخته می شود. این زبان تا اندازه ای تحت تأثیر زبان فارسی است، اما از لحاظ دستور و واژگان با زبان فارسی کاملاً متفاوت است. وی، همچنین، معتقد است «در نظام آموزش ناشنویان در ایران، زبان اشاره فارسی را یک زبان مستقل نمی دانند و آن را زبانی ناکارآمد و فاقد پیچیدگی های زبانی تصور می کنند. این در حالی است که ناشنویان بدون نیاز به زبان فارسی همه نیازهای ارتباطی خود را با زبان اشاره برآورده می کنند».

پژوهش در زمینه دانش زبانی افراد ناشنوا در ایران جزء آن دسته از موضوعاتی است که همواره مورد غفلت قرار گرفته است. یکی از زمینه هایی که کمترین میزان توجه را به خود جلب کرده است، توانایی در فراگیری و به کارگیری فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی است. یکی از معدود پژوهش های مرتبط با موضوع حاضر پژوهشی است که توسط قیطوری و همکاران (۲۰۱۲) صورت گرفته است. نتایج این بررسی نشان داد که فرآیند اشتقاق در مقایسه با فرآیند تصریف دچار آسیب کمتری می شود.

پژوهش حاضر به بررسی عملکرد ناشنویان در کاربرد و درک فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی می پردازد. با درک این مسئله که توانایی دانش آموزان ناشنوا در مقایسه با دانش آموزان شنوا در مقوله های ساختواری ضعیف تر است، عملکرد گروه ناشنوا با گروه شنوا مقایسه خواهد

شد و پس از آن با بهره‌گیری از آزمون کمی ویلکاکسون عملکرد گروه ناشنوا در آزمون تصریف با عملکرد آنان در آزمون اشتقاق مقایسه خواهد شد. در ادامه، پس از بیان پیشینه مرتبط به معرفی شرکت‌کنندگان در پژوهش و توضیح روش‌های مختلف گردآوری داده‌ها خواهیم پرداخت.

۲. پیشینه پژوهش

در پژوهشی که توسط تیموری و همکاران (۱۳۹۱) صورت گرفت، درک ساخت‌های مشتق از حرکت نحوی اسم در کودکان آسیب‌دیده شنوایی به‌عنوان هدف مطالعه در نظر گرفته شد. در این مطالعات ۲۰ کودک شنوایی ۶ الی ۷ ساله و ۲۰ کودک آسیب‌دیده شنوایی ۸ الی ۱۲ ساله از میان مدارس عادی دولتی و مدارس استثنایی دولتی ویژه‌ی ناشنوایان مقطع ابتدایی انتخاب شدند. مطالعه از نوع مشاهده‌ای بود و افراد گروه آزمایش و کنترل به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده‌گزینه‌ش شدند. نتایج یافته‌ها نشان‌دهنده این بود که میان نمره درک ساخت‌های مشتق از حرکات نحوی، در کودکان شنوایی و کودکان آسیب‌دیده شنوایی تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/05$). نتایج نشان داد که درک کودکان آسیب‌دیده شنوایی از جمله‌های دارای ساخت متعارف بهتر از جمله‌های مشتق از حرکات نحوی بود.

قیطوری و همکاران (۲۰۱۲) در یک مطالعه موردی به بررسی دانش صرفی و نحوی یک ناشنوای مادرزاد ۲۴ ساله پرداختند که در دوره‌ی حیاتی فراگیری زبان از درون‌داده‌های زبانی به‌صورت گفتاری محروم بوده است. داده‌های این پژوهش از طریق نمونه‌های نوشتاری و آزمون‌های کتبی گردآوری گردید. از وی خواسته شد تا در رابطه با موضوعات مختلفی برای آن‌ها بنویسد و سپس جملات نامرتب را به شکل صحیح مرتب کرده و بازنویسی کند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، خطاهای آزمودنی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. در واقع علی‌رغم اینکه این فرد از طریق داده‌های نوشتاری می‌توانست به برقراری ارتباط با دیگران پردازد اما جملات وی از لحاظ ساختاری و دستوری دچار خطاهای عدیده‌ای بود. در این پژوهش، مقوله‌های حرف اضافه، تصریف، فعل، اشتقاق، ترتیب کلمات و ساختار موضوعی فعل مورد بررسی قرار گرفت که بیشترین خطاها به ترتیب مربوط به حروف اضافه، ترتیب کلمات، تصریف فعل، اشتقاق و ساختار موضوعی فعل بود. نتایج حاکی از این پژوهش نشان داد که افراد ناشنوا در حوزه‌های مختلف زبانی مانند صرف، نحو، معناشناسی و... عملکرد مشابهی ندارند. بدین معنی که در این

افراد تمامی مؤلفه‌های زبانی به‌طور یکسان آسیب نمی‌بینند، بلکه آسیب اصلی بر روی بخش صرف، نحو و واج‌شناسی است درحالی که معنا دچار آسیب کمتری می‌شود.

قیطوری و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهشی دیگر با عنوان «بررسی دانش نحوی دانش آموزان ناشنوای فارسی‌زبان» به تحلیل و بررسی این ادعا که بخش‌های مختلف نظام زبان هر یک به شکلی متفاوت تحت تأثیر سن فراگیری زبان قرار می‌گیرند، پرداختند. در این پژوهش دانش زبانی ۱۳ دانش‌آموز ناشنوا در رده سنی ۱۷ تا ۲۱ ساله در حوزه‌های مختلف نحو شامل تصریف فعل، صرف اشتقاقی، آرایش جمله، حروف اضافه و نشانه مفعول مورد سنجش قرار گرفت. نتایج این مطالعه حاکی از عملکرد ضعیف‌تر گروه ناشنوا در هر چهار بخش بود. عملکرد این گروه در خطاهای مربوط به تصریف فعل در مقایسه با صرف اشتقاقی، ترتیب کلمات و آرایش جمله و همچنین حرف اضافه بسیار بیشتر بود که این امر نشان‌دهنده اهمیت فراگیری زبان اول در دوره حیاتی زبان است. به عبارت دیگر عدم تسلط بر قواعد نحوی مؤید اهمیت فراگیری نحو در سال‌های اولیه یادگیری زبان است که اگر به هر دلیلی میسر نشود، جبران کامل آن در بزرگسالی تقریباً غیرممکن است.

چوب‌ساز (۱۳۹۵) ساخت موضوعی ناشنوایان فارسی‌زبان را براساس رویکرد زایشی مورد بررسی قرار داده است. محقق دانش ساخت موضوعی افراد ناشنوا را از طریق آزمون‌های نوشتاری و تصویری مورد سنجش قرار داد. تعداد آزمودنی شامل ۱۲ نفر در گروه ناشنوا و همین تعداد در گروه کنترل بود. هدف از این پژوهش بررسی دانش ساخت موضوعی فعل، صفت، اسم و حرف اضافه گروه ناشنوا بود. پس از جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها مشخص شد که افراد ناشنوا در تشخیص ساخت موضوعی فعل دچار مشکل جدی نیستند بلکه در استفاده از نقش‌نماها، حروف اضافه و مسائل صوری زبان با چالش مواجه هستند. به همین علت حوزه‌ای که در دوره حیاتی فراگیری زبان بیشترین آسیب را می‌بیند، حوزه نحو است و دیگر مفاهیمی چون ظرفیت فعل دچار آسیب کمتری می‌شود. بنابراین، همانند دیگر پژوهش‌های مشابه انجام شده در این زمینه می‌توان این‌طور نتیجه گرفت که سطح معنایی و به‌خصوص ساخت موضوعی فعل برای آن دسته از افراد محروم از داده‌های زبانی در دوره حیاتی دچار آسیب کمتری در مقایسه با سطح نحو می‌شود.

همچنین، از محدود پژوهش‌هایی روی زبان اشاره انجام شده می‌توان از قهری (۱۳۹۳) نام برد. وی به بررسی دانش ساخت واژه در زبان اشاره ناسنوایان در زبان فارسی پرداخته است. هدف این مطالعه بررسی تجزیه دوگانه و مقوله‌های ساختواژه تصریفی و اشتقاقی در زبان اشاره فارسی بود. در این مطالعه، مقوله‌های تمایزدهنده اشاره‌ها و مقوله‌های تصریفی اسم، فعل، صفت، قید و همچنین ساختار اشتقاقی آن‌ها در این زبان بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که زبان اشاره فارسی دارای ویژگی تجزیه دوگانه است. از طرفی در زبان اشاره فارسی برای مقوله‌های تصریفی همچون شمار و اعداد، اشاره‌های جداگانه‌ای وجود دارد و برای ساخت صفت‌های تفضیلی و عالی از نشانه‌های متفاوتی استفاده می‌شود. همچنین، در رابطه با مقوله‌های اشتقاقی، برای اسامی مشتق، صفت مشتق و صفت مرکب اشاره‌های منحصر به فردی وجود دارد. بنابراین، می‌توان گفت که در زبان اشاره فارسی در رابطه با مقوله‌های تصریفی و اشتقاقی نشانه‌ها و اشاره‌های متفاوتی وجود دارد که حاکی از تفاوت میان این دو مقوله صرفی_نحوی است.

در پژوهشی دیگر که در رابطه با افتراق میان تکواژهای تصریفی و اشتقاقی صورت گرفت، میسلی و کارامازا (۱۹۸۸) نحوه تولید این تکواژها را در یک بیمار زبان پریش بروکای ایتالیایی زبان بررسی کردند. نتایج نشان داد که بیشترین خطاها مربوط به جایگزینی وندهای تصریفی است. فرد مورد مطالعه در رابطه با تولید فعل، اسامی جمع، صفات جمع و همچنین صفات مؤنث دچار مشکل بود. در واقع بیمار ممکن بود که دچار اشتباهات اشتقاقی در تولید کلمات مشتق شود اما به هیچ وجه در کلمات غیر اشتقاقی دچار این اشتباهات نشد. خطاهای تصریفی در زبان ایتالیایی به طور معمول در مورد صفت‌ها و اسم‌ها در شکل کلمات جمع برای این مقوله‌ها اتفاق می‌افتد و همچنین مؤنث بودن برای صفت‌ها. در رابطه با افعال زبان ایتالیایی، خطاهای تصریفی در تمامی زمان‌ها و نموده‌ها اتفاق می‌افتد. بر اساس این یافته‌ها می‌توان به این نتیجه رسید که فرآیندهای واجی در بخش واژگان قرار گرفته‌اند، در حالی که فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی قابلیت جایگزین شدن با فرآیند لغتی را داراست و همچنین مقوله‌های تصریفی در مقایسه با مقوله‌های اشتقاقی بیشتر دچار آسیب می‌شوند و این نتیجه اثباتی برای این فرضیه است که فرآیندهای اشتقاقی و تصریفی، دو فرآیند جدا و مستقل از یکدیگر هستند و هر یک به طور جداگانه به تولید واژه‌ها می‌پردازد.

میسیلی و همکاران^۱ (۲۰۰۴) در پژوهشی به بررسی روابط میان خطاهای ساختواژی و واج‌شناختی در گفتار بیماران زبان پریشی بروکا پرداختند. داده‌ها از طریق فرآیند تکرار واژه‌های تک کلمه‌ای در گفتار ۲۶ بیمار زبان پریش بروکا جمع‌آوری شد. نتایج به دست آمده از این پژوهش حاکی از آن بود که به دنبال خطاهای ساخت‌واژی در تکرار این کلمات، خطاهای واج‌شناسی هم صورت می‌گرفت، در صورتی که فرآیند مخالف آن اتفاق نیفتاده بود یعنی اینکه خطاهای واج‌شناسی منجر به ایجاد خطای ساخت‌واژی در گفتار این بیماران نشده بود. آنان دلیل این رابطه یک‌طرفه میان خطاهای ساختواژی و واج‌شناسی را در تقدم ساخت واژه‌ی قواعد ساخت‌واژی بر قواعد واج‌شناسی دانسته‌اند و از طرفی تا زمانی که قواعد ساخت‌واژی اعمال نشود، قواعد واج‌شناسی صورت نمی‌گیرد. بنابراین به گفته‌ی ایشان در بیماران زبان‌پریش اول واژه ساخته می‌شود و سپس در مرحله‌ی بعد قواعد واج‌شناسی اعمال می‌شود. به همین دلیل است که خطای ساخت‌واژی در بیماران زبان‌پریش باعث ایجاد خطاهای واج‌شناسی در گفتار این دسته از افراد می‌شود.

دیانت (۱۳۹۶) نیز در رساله‌ی دکتری خود به بررسی افتراق تصریف و اشتقاق در بیماران زبان پریش بروکای فارسی‌زبان می‌پردازد. در این مطالعه عملکرد ۸ بیمار مبتلا به زبان پریشی بروکا در تکرار و تولید واژه‌هایی که از طریق فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی ساخته می‌شود، بررسی شد. به‌منظور گردآوری داده‌ها از دو آزمون تکرار کلمات و گفتار پیوسته بهره گرفته شد. نتایج به دست آمده از این آزمون‌ها نشان داد که میان عملکرد دو فرآیند اشتقاقی و تصریفی در بیماران زبان پریش بروکا تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج این مطالعه حاکی از آن است که خطاهای ایجاد شده در زمینه تکرار و تولید واژه‌های تصریفی در مقایسه با واژه‌های اشتقاقی بسیار بیشتر بوده است. در حقیقت میزان آسیب‌پذیری در رابطه با تکواژهای تصریفی بیشتر از تکواژهای اشتقاقی بوده است. نتایج این بررسی، علاوه بر تأیید مطالعات پیشین مبنی بر افتراق فرآیند تصریفی و اشتقاقی مبین این مطلب است که همسو با فرضیه واژگان‌گرایی ضعیف جایگاه فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی متفاوت است.»

¹ Miceli, G. Capasso, R. and Caramazza, A.

۳. چارچوب نظری پژوهش

معنای مفهوم افتراق را در درجه نخست می‌باید در آراء نوام چامسکی و در ایده حوزه‌ای بودن ذهن و زبان جستجو نمود. چنانکه می‌دانیم از نظر چامسکی مغز از حوزه‌هایی تشکیل می‌شود که در عین ارتباط از طریق درون‌داد و برون‌داد از یکدیگر مستقل عمل می‌کنند. بدین ترتیب، همانگونه که از دست دادن قوه بینایی به ناشنوایی نمی‌انجامد، داشتن بهره هوشی پایین هم به اختلال زبانی نمی‌انجامد. به همین ترتیب، آسیب به یکی از حوزه‌های زبان، مثلاً نحو اختلال در دیگر حوزه‌ها را به دنبال ندارد (نیل اسمیت^۱، ۲۰۰۷: ۵۷).

واژگان، قواعد واژی و جایگاه و گستره عملکرد آن‌ها همواره در زمره مسائل بحث انگیز در دستور زایشی به شمار آمده است. چامسکی در نظریه معیار (۱۹۶۵) واژگان را به بخش پایه می‌افزاید و سپس به توجیه تفکیک بخش واژگان از مجموعه قواعد بازنویسی می‌پردازد. استدلالش این بوده است که بخشی از اطلاعات مربوط به هر مدخل از جمله ویژگی‌های آوایی، نحوی و معنایی که منحصر به آن مدخل است باید در واژگان فهرست شود و نیازی نیست که این نوع اطلاعات توسط قواعد بازنویسی که جنبه کلی و عمومی دارند ارائه گردد. وی در این مقطع (نظریه معیار)، گشتار اسم‌سازی^۲ را برای اشتقاق اسم از فعل پیشنهاد می‌کند؛ به‌عنوان مثال وی معتقد است که اسم "*destruction*" از فعل "*destroy*" مشتق شده است. نکته مهم در اینجا آن است که انواع اسم‌سازی، اشتقاقی یا تصریفی به وسیله قواعد گشتاری صورت می‌پذیرد. اما برای ایجاد تمایز میان اشتقاق و تصریف در فرآیند اسم‌سازی باید تا تحول بعدی در دستور زایشی (۱۹۷۰) صبر کرد. وی با توجه به ویژگی‌های اسم‌های مشتق یعنی زایایی محدود، نبود ارتباط معنایی قاعده‌مند میان فعل و اسم مشتق، و داشتن ساختار درونی یک گروه اسمی چنین استدلال می‌کند که این اسم‌ها به کمک فرآیندهای واژگانی در واژگان مشتق می‌شوند. در حالی که اسم‌های مختوم به *-ing* با توجه به زایایی بسیار، ارتباط قاعده‌مند میان فعل و اسم مختوم به *-ing*، و نداشتن ساختار گروه اسمی از اسم‌های مشتق متمایز می‌شوند. بنابراین، اسم‌های مشتق با استفاده از قواعد واژی در واژگان ساخته می‌شوند و گروه دوم که می‌توان عبارت تصریفی را برای ارجاع به آن‌ها به کار برد با استفاده از قواعد گشتاری ساخته می‌شوند.

¹N. Smith

²nominalizing transformation

تمایز میان ساختواژه تصریفی و اشتقاقی به عنوان موضوعی چالش برانگیز در مراحل بعدی نظریه زایشی نظیر حاکمیت و مرجع‌گزینی همچنان باقی می‌ماند. در کنار نظرات و رویکردهای گوناگون زبان‌شناسان زایشی در مورد واژگان و ساختواژه اشتقاقی، هله و مارانتز^۱ (۱۹۹۳) رویکردی را در صرف مطرح می‌کنند که قائل به وجود سطح ساختواژه به‌عنوان سطحی مجزا و مستقل نیست و معتقدند ساختواژه در میان سطوح مختلف زبانی پراکنده است و محدود به جایگاه خاصی نیست. به همین دلیل این رویکرد را صرف توزیعی یا صرف پراکنده^۲ و یا صرف پسانحوی^۳ می‌نامند. در این رویکرد برخلاف دیگر نظریه‌های زایشی پیشین، بخشی به نام واژگان به آن مفهوم که در رویکرد واژه‌گرایی مطرح است، وجود ندارد (دیانت، ۱۳۹۶).

۴- روش‌شناسی پژوهش

جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان مقطع راهنمایی مدرسه استثنایی نوجوانان ناشنوا در یکی از شهرستان‌ها تشکیل می‌دهند. یک گروه ۱۰ نفری از دانش‌آموزان دختر این مدرسه، با سنین بین ۱۵ تا ۲۰ سال، از مقطع سوم راهنمایی به‌عنوان گروه آزمون انتخاب شدند. در مقابل یک گروه ۱۰ نفری از دانش‌آموزان دختر شنوا در نظر گرفته شد که از بین دانش‌آموزان مدرسه راهنمایی عادی به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. با توجه به اینکه دانش‌آموزان ناشنوا معمولاً از نظر مقطع تحصیلی عقب‌تر از همسالان خود هستند، رده سنی گروه کنترل با توجه به مقطع تحصیلی افراد ناشنوا انتخاب شد؛ بنابراین، برای این که بتوان دانش‌آموزان ناشنوا را با دانش‌آموزان شنوای هم سطح سنجید، لازم بود که اعضای گروه کنترل از لحاظ مقطع تحصیلی هم سطح یا حتی پایین‌تر از گروه ناشنوا باشند، چرا که افراد ناشنوا معمولاً نسبت به همسالان خود با تأخیر درس خواندن را آغاز می‌کنند و اغلب مقاطع آموزشی را در دو یا سه سال بر حسب نیاز دانش‌آموز سپری می‌کنند.

با توجه به اطلاعات به‌دست‌آمده، تمامی این افراد دارای هوش غیر کلامی طبیعی بودند و هیچ‌یک از آن‌ها معلولیتی جسمی یا عصب‌شناختی نداشتند. تاریخچه و شرح ویژگی‌های کلی مربوط به دانش‌آموزان گروه ناشنوا در جدول ۴-۱ منظم شده است.

¹Halle and Marantz

²distributed morphology (DM)

³post- syntactic morphology

جدول (۱): شرح ویژگی‌های دانش‌آموزان گروه ناشنوا

شرکت‌کنندگان	سن	سن آغاز به تحصیل	وضعیت شنوایی گوش چپ و راست بر حسب دسیبل	کاشت حلزون یا استفاده از سمعک	سایر اطلاعات
۱ن	۱۸	۵ سالگی	ناشنوای عمیق	بله از ۳ سالگی	ناشنوای مادرزاد
۲ن	۱۷	۶ سالگی	ناشنوای مطلق	خیر	ناشنوای مادرزاد با یک برادر ناشنوا
۳ن	۱۹	۵ الی ۶ سالگی	کم شنوای عمیق	خیر	ناشنوای مادرزاد
۴ن	۱۶	۵ سالگی	کم شنوای عمیق	بله قبل از ۵ سالگی	ناشنوای مادرزاد و یک خواهر ناشنوا
۵ن	۱۸	۷ سالگی	ناشنوای عمیق	خیر	ناشنوای مادرزاد و ۳ خواهر ناشنوا
۶ن	۱۷	۸ سالگی	ناشنوای مطلق	خیر	ناشنوای مادرزاد
۷ن	۲۰	۵ الی ۶ سالگی	ناشنوای عمیق	خیر	ناشنوای مادرزاد و دختر عمومی ناشنوا
۸ن	۱۸	۵ سالگی	کم شنوای عمیق	بله قبل از ۶ سالگی	ناشنوای مادرزاد
۹ن	۱۵	۶ سالگی	ناشنوای عمیق	خیر	ناشنوای مادرزاد
۱۰ن	۱۹	۵ الی ۶ سالگی	کم شنوای عمیق	خیر	ناشنوای مادرزاد

تمامی دانش‌آموزان گروه ناشنوا به جز دو نفر از ۵ الی ۶ سالگی آموزش رسمی را در مقطع آمادگی شروع کرده بودند و همه آنان دوران ابتدایی را در مدرسه ناشنوایان سپری کرده بودند. والدین تمام شرکت‌کنندگان گروه ناشنوا، شنوا بودند و هیچیک از دانش‌آموزان ناشنوا پیش از

ورود به دبستان در محیط هیچ آموزشی در زمینه زبان اشاره ندیده بودند. با وجود اینکه ۴ نفر از این دانش آموزان خواهر یا برادر ناشنوای دیگری در خانواده داشته‌اند، اما هیچ کدام از آن‌ها پیش از رفتن به مدرسه استثنایی نسبت به یادگیری زبان اشاره اقدامی نکرده بودند.

میانگین سنی گروه ناشنوا ۱۹/۴ بود. از میان ۱۰ نفر شرکت کننده این گروه ۵ دانش آموز کاملاً ناشنوا و ۵ دانش آموز کم شنوا هستند. ۸ دانش آموز از این گروه از سن ۵ الی ۶ سالگی و ۲ دانش آموز از سن ۷ و ۸ سالگی تحصیل را آغاز کرده‌اند. چنانکه در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، تنها ۳ نفر از دانش آموزان ناشنوا از سمعک استفاده می‌کنند و هیچ‌یک از آن‌ها اقدامی در رابطه با کاشت حلزون انجام نداده‌است.

شرکت کنندگان گروه شنوا دانش آموز مقطع کلاس هشتم با میانگین سنی ۱۳/۷ بودند. در ابتدا برای گردآوری داده‌ها، کار با بررسی و مشاهده فضای آموزشی مدرسه استثنایی مورد پژوهش آغاز شد. به پیشنهاد مسئولین این مرکز به منظور آشنایی هر چه بیشتر با محیط و دانش آموزان گروه ناشنوا مراجعات به‌طور مکرر صورت گرفت. در واقع، سعی ما بر این بود که علاوه بر آشنا شدن و برقراری ارتباط دوستانه با این افراد، بتوان آن‌ها را از لحاظ روحی برای مشارکت در به‌منظور آگاهی از دانش زبانی دانش آموزان و آشنایی بیشتر با نقاط ضعف آن‌ها، در یکی از جلسات از آن‌ها خواسته شد تا در رابطه با موضوعی دلخواه انشائی بنویسند. با توجه به پیشنهاد دبیر ادبیات آن‌ها، به‌منظور انسجام فکری و تمرکز هرچه بیشتر دانش آموزان هیچ محدودیتی در مدت زمان لازم برای نوشتن گذاشته نشد تا بتوانند بدون هیچ مسئله جانبی دیگری به نوشتن بپردازند.

در نهایت، دو گروه آزمون یعنی ۵۰ پرسش تصریفی و ۵۰ پرسش اشتقاقی و مجموعاً ۱۰۰ پرسش به صورت چندگزینه‌ای طراحی شد. پس از تحلیل و بررسی آزمون‌ها توسط دو فرد متخصص آن دسته از سؤالاتی که ساختاری مبهم داشتند، حذف شدند و سؤالات مشابه با مفهوم ساده‌تری جایگزین شدند و برای سهولت در پاسخ‌دهی سؤالات چهارگزینه‌ای به سه گزینه‌ای تغییر داده شد.

در گروه آزمایش هر یک از آزمون‌ها در یک جلسه جداگانه انجام شد. زمان پاسخ‌گویی به سؤالات بدون هیچ محدودیتی آزاد گذاشته شد و انجام هر آزمون ۲۰ تا ۳۰ دقیقه به طول انجامید.

در گروه کنترل آزمون‌ها در یک مرحله به‌طور انجام شد. دانش‌آموزان گروه کنترل به‌تمامی ۱۰۰ سؤال در بازه‌ی زمانی بین ۱۰ تا ۱۵ دقیقه پاسخ دادند.

- آزمون‌های تصریفی

تکواژهای تصریفی غیر فعلی مورد مطالعه نشانه‌های جمع، علامت نکره، صورت‌های تفضیلی و عالی، و اعداد ترتیبی بودند.^۱ از جمله خطاهایی که به فراوانی در نوشته‌های افراد ناشنوا به چشم می‌خورد، استفاده‌ی نادرست از نشانه‌های جمع، ی نکره، صفت‌های عالی و تفضیلی و توصیف اعداد ترتیبی بود. آزمون تصریفی شامل ۵۰ سؤال ۳ گزینه‌ای بود. در این آزمون از دانش‌آموزان خواسته شد تا همانند مثال زیر جای خالی را با کلمه مناسب پر کنند.

گل مریم _____ از گل بنفشه است.

(الف) خوشبو (ب) خوشبو تر (ج) خوشبوترین

- آزمون‌های اشتقاقی

تکواژهای اشتقاقی را می‌توان به دو گروه اصلی یعنی تکواژهای واژه‌ساز همانند -ستان در گلستان، -بان در باغبان، و -گر در کارگر و گروه مقوله‌ساز همانند -مند در هنرمند، با- در بادب، و -گین در غمگین تقسیم نمود.

به‌منظور ارزیابی دانش‌آموزان ناشنوا در این زمینه ۵۰ پرسش سه گزینه‌ای طراحی شد و از آن‌ها خواسته شد تا همانند مثال زیر جای خالی را با کلمه‌ی مناسب پر کنند.

دوست پدر من _____ است

(الف) کار (ب) کارمند (پ) شوهر (ج) با کارمندی و مطالعات فرهنگی

۵- یافته‌های پژوهش

در جدول ۲، میزان خطاهای هر یک از افراد گروه ناشنوا در فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی به تفکیک سه مقوله و واژگانی اسم، صفت و قید آورده شده است.

^۱ برای توضیح بیشتر در مورد تصریف و اشتقاق نک. حسن گیوی و حسن انوری (۱۹۹۳)، مهدی شکوه‌الدینی (۱۳۷۹).

جدول (۲): میزان خطاهای دانش آموزان ناشنوا به تفکیک مقوله‌های واژگانی اسم، صفت و قید در فرآیندهای

تصریفی و اشتقاقی

قید اشتقاقی	قید تصریفی	صفت اشتقاقی	صفت تصریفی	اسم اشتقاقی	اسم تصریفی	دانش آموز ناشنوا
۴	۶	۱۰	۱۲	۱۰	۱۰	۱۵
۵	۴	۷	۱۰	۹	۸	۲۵
۶	۵	۱۰	۱۴	۱۲	۱۳	۳۵
۷	۶	۱۱	۱۲	۱۰	۱۰	۴۵
۵	۷	۸	۱۲	۱۳	۱۲	۵۵
۷	۷	۹	۱۳	۱۱	۱۰	۶۵
۴	۳	۷	۹	۸	۸	۷۵
۶	۵	۹	۱۳	۱۳	۱۳	۸۵
۲	۳	۳	۱۰	۵	۸	۹۵
۵	۸	۹	۱۴	۱۱	۱۳	۱۰۵

جدول (۳): تعداد کل خطاهای تصریفی و اشتقاقی دانش آموزان ناشنوا

خطاهای اشتقاقی	خطاهای تصریفی	تعداد شرکت کنندگان
۲۴	۲۸	۱۵
۲۱	۲۲	۲۵
۲۸	۳۲	۳۵
۲۸	۲۸	۴۵
۲۶	۳۱	۵۵
۲۷	۳۰	۶۵
۱۹	۲۰	۷۵
۲۸	۳۱	۸۵
۱۰	۲۱	۹۵
۲۵	۳۵	۱۰۵
۲۳.۶	۲۷.۸	میانگین گروه

طبق آنچه مشاهده می‌شود میانگین مجموع پاسخ‌های نادرست گروه ناشنوا در تکواژهای تصریفی ۲۷/۸ است که این میزان از میانگین پاسخ‌های نادرست همین گروه در تکواژهای اشتقاقی که ۲۳/۶ می‌باشد، بیشتر است.

چنانکه در جدول‌های ۴ و ۵ که بر اساس نمره پاسخ‌های درست تنظیم شده‌اند، می‌بینیم، تفاوت اساسی میان عملکرد گروه ناشنوا و گروه شنوا در هر دو مقوله تصریف و اشتقاق وجود دارد.

جدول (۴): میزان پاسخ‌های صحیح گروه ناشنوا در آزمون‌های تصریفی و اشتقاقی

انحراف معیار	میانگین	۱۰ ن	۹ ن	۸ ن	۷ ن	۶ ن	۵ ن	۴ ن	۳ ن	۲ ن	۱ ن	شرکت‌کنندگان
۵/۱۱۶	۲۲/۲۰	۱۵	۲۹	۱۹	۳۰	۲۰	۱۹	۲۲	۱۸	۲۸	۲۲	۵۰ سؤال تصریفی
۵/۶۸۰	۲۶/۴۰	۲۵	۴۰	۲۲	۳۱	۲۳	۲۴	۲۲	۲۲	۲۹	۲۶	۵۰ سؤال اشتقاقی

جدول (۵): میزان پاسخ‌های صحیح گروه شنوا در آزمون‌های تصریفی و اشتقاقی

انحراف معیار	میانگین	۱۰ ش	۹ ش	۸ ش	۷ ش	۶ ش	۵ ش	۴ ش	۳ ش	۲ ش	۱ ش	شرکت‌کنندگان
۰/۶۷۵	۴۹/۳۰	۴۹	۵۰	۴۹	۴۸	۵۰	۴۹	۵۰	۴۹	۴۹	۵۰	۵۰ سؤال تصریفی
۰/۴۸۳	۴۹/۷۰	۴۹	۵۰	۵۰	۵۰	۴۹	۵۰	۴۹	۵۰	۵۰	۵۰	۵۰ سؤال اشتقاقی

مقایسه عملکرد دو گروه ناشنوا و شنوا در فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی به‌طور کلی و به تفکیک در هر یک از سه مقوله اسم، صفت و قید با استفاده از آزمون من-ویتنی^۱ تفاوت معنی داری را نشان می‌داد (تصریف: $z = -3.826, p = 0.000$ و اشتقاق: $z = -3.874, P = 0.000$)

¹Mann-Whitney

بنابراین نتایج، گروه شنوا در هر دو فرآیند تصریف و اشتقاق و در هر یک از سه مقوله نسبت به گروه ناشنوا از عملکرد بهتری برخوردار بودند.

برای پاسخ به پرسش مهم تر این مطالعه یعنی تفاوت عملکرد گروه ناشنوا در دو مقوله تصریف و اشتقاق از آزمون آماری ویلکاکسون^۱ استفاده شد. نتایج تحلیل کمی نمایانگر تفاوت معنی دار میان دو مقوله بود ($P=0.003, Z=-2.673$). همچنین، مقایسه میزان خطاها بر اساس میانگین داده‌ها نشان داد که میزان خطاهای تصریفی در هر مقوله‌ی واژگانی بیشتر از خطاهای اشتقاقی است، مثلاً در مقوله‌ی اسم، میزان خطای فرآیندهای تصریفی بیشتر از میزان خطاهای اسمی اشتقاقی است. این مساله در مورد مقوله‌های صفتی و قیدی نیز صدق می‌کند. بنابراین اینطور می‌توان گفت که میزان خطاهای مربوط به تکواژهای تصریفی اسم ساز، صفت ساز و قید ساز به مراتب بیشتر از خطاهای مربوط به تکواژهای اشتقاقی است.

۶. نتیجه‌گیری

با تکیه بر نتایج به دست آمده می‌توان اینطور استدلال کرد که نقص شنیداری عاملی مهم در توضیح اختلاف عملکرد دو گروه ناشنوا و شنوا است. با در نظر گرفتن فرضیه دوره حیاتی فراگیری زبان تا حدودی می‌توان این تفاوت چشمگیر میان دو گروه آزمون و کنترل را توجیه نمود. در واقع، کودک ناشنوا با محروم بودن از داده‌های شنیداری در دوره حیاتی فراگیری زبان، از برنامه طبیعی فراگیری زبان دور می‌ماند و قواعد نحوی و ساختواری زبان خود را بخوبی فراموش می‌کند. بدین منظور فراگیری زبان اشاره توسط کودکان ناشنوا در دوره حیاتی از اهمیت به سزایی برخوردار است. در حقیقت کودکان ناشنوایی که از والدین ناشنوا متولد می‌شوند، در صورت آگاه بودن والدین و تلاش مستمر آنها، می‌توانند همانند سایر کودکان عادی و براساس برنامه طبیعی، زبان اشاره و سپس زبان گفتاری را از والدین خود بیاموزند. در نقطه مقابل آن دسته از کودکان ناشنوایی که از والدین شنوا متولد می‌شوند، زبان اشاره را همزمان با ورود به مدرسه استثنایی یاد می‌گیرند. به گفته‌ی آرشاوسکی^۲ (۲۰۰۹)، اگر زبان اشاره در بازه زمانی ۵ الی ۱۲ سالگی آموزش داده شود، به راحتی فرا گرفته می‌شود، اما بعد از این دوران، توانایی فراگیری زبان اشاره و زبان گفتاری در کودکان ناشنوا کاهش می‌یابد. از نظر وی فراگیری زبان اشاره در سنین پایین برنامه ژنتیکی

¹Wilcoxon

²Arshavsky, R.I.

زبان‌آموزی را فعال می‌کند و به همین دلیل کودک در یادگیری زبان گفتاری حتی بعد از سنین کودکی توانایی بیشتری خواهد داشت. آنچه از اهمیت برخوردار است یادگیری یک نوع زبان، اشاره یا گفتاری، در دوره حیاتی و به این ترتیب، محقق نمودن دانش فطری زبان است. در صورت محرومیت از هر نوع زبان، این قوه فطری محقق نمی‌گردد و در سال‌های پس از آن فرد قادر به فراگیری مطلوب هیچ زبانی نخواهد بود.

تا آنجا که به افتراق فرآیندهای تصریفی و اشتقاقی مربوط می‌شود، ظاهراً شواهد به دست آمده از این پژوهش به نفع تمایز این دو مقوله ساختواژی است. اما این تمایز یا افتراق چگونه قابل توضیح است؟ آیا این دو نوع فرآیند ساختواژی به دو مولفه متمایز دانش زبان تعلق دارند؟ سابقه بحث به سال ۱۹۷۰ و استدلال چامسکی در مورد افتراق فرآیندهای اشتقاقی و تصریفی برمی‌گردد. با هدف کاستن از تعداد گشتارها و حیطه عملکرد آن‌ها، چامسکی (۱۹۷۰) میان اسم‌های مشتق نظیر *arrival* و *refusal* از یک سو و اسم‌های مختوم به *-ing* تمایز قائل می‌گردد. اسم‌های مشتق محصول قواعد اشتقاقی هستند که در واژگان اعمال می‌شوند، درحالی که اسم‌های مختوم به *-ing* محصول عملکرد قاعده گشتاری اسم ساز است. بنابراین، تنها فرآیندهای تصریفی در حیطه عملکرد گشتارها می‌مانند و فرآیندهای اشتقاقی به واژگان سپرده می‌شوند. دیدگاه چامسکی در این مقطع به عنوان واژگان گرا ۱ و دیدگاه زبان‌شناسانی که هر دو فرآیند را محصول اعمال قواعد گشتاری می‌دانستند به عنوان گشتار گرا مشهور شد. ناگفته نماند که تمایز این دو، به رغم حفظ اعتبار خود در نظریه‌های چامسکی، در آثار دیگر زبان‌شناسان دستخوش تحول زیادی گردید تا جایی که در رویکرد موسوم به صرف توزیعی (هله و مارانتز، ۱۹۹۳) چنین تمایزی به کلی از میان رفت.

منابع فارسی

احمدی گیوی، حسن؛ انوری، حسن (۱۳۹۳). دستور زبان فارسی ۲، تهران، انتشارات فاطمی، ویرایش چهارم.

تیموری، رباب؛ رقیب دوست، شهلا؛ پیوندی، فریبا (۱۳۹۱). «بررسی درک ساخت‌های مشتق از حرکت نحوی در کودکان آسیب دیده شنوایی». مجموعه مقالات دانشگاه علامه طباطبایی،

شماره ۲۸۱.

- چوب‌ساز، یاسمن (۱۳۹۵). بررسی ساخت موضوعی در ناشنویان فارسی زبان بر اساس رویکرد زایشی. رساله دکتری، دانشگاه رازی، کرمانشاه.
- دیانت، لیلا (۱۳۹۶). بررسی موردی افتراق تصریف و اشتقاق در بیماران زبان پریش بروکای فارسی زبان، رساله دکتری، دانشگاه رازی، کرمانشاه.
- سیاوشی، سارا (۱۳۸۴). «زبان اشاره فارسی و ضرورت تجدید نظر در آموزش و ارزیابی ناشنویان ایرانی». دانشگاه علامه طباطبایی، مجموعه مقالات نخستین همایش انجمن زبان شناسی ایران.
- قهری، زهرا (۱۳۹۳). بررسی ساخت واژه زبان ناشنویان در زبان فارسی. رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، تهران.
- گورابی، خسرو (۱۳۸۱). ضروریات شنوایی‌شناسی. تهران، چاپ اول، انتشارات بهنام فر.
- مشکوه‌الدینی، مهدی (۱۳۷۹). دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری، مشهد، انتشارات دانشگاه فردوسی.

References

- Arshavsky, Y. I. (2009). "Two Functions of Early Language Development". *Brain Research Reviews*, 60: 327-340.
- Chomsky, N. (1970). Remarks on Nominalization. In R. Jacobs and P. Rosenbaum (eds.), *Reading in English Transformational Grammar*. 184-221.
- Choobsaz, Y., & Gheitory, A. (2017). "Is semantics affected by missing a critical period? Evidence from the Persian deaf". *Journal of Psycholinguistic Research*, 46(1), 77-88.
- Clark, Beverly, A. (2000). "First and Second Language Acquisition in Early Childhood, Issues in Early Childhood Education: Curriculum, Teacher Education and Dissemination of Information". Proceeding of the Lillian Katz Symposium, 181-188.
- Gheitory, A., Sahraee, A.H., & Hosseini, M. (2012). "Language Acquisition in late critical period: A Case report". *Deafness and Education International*, 14:122-135.
- Gheitory, A., Ashraf, V., Hashemi, R. (2014). "Investigating Deaf Student's Knowledge of Persian Syntax: Further Evidence for a Critical Period Hypothesis". *Neurocases*, 20: 346-354.
- Halle, M. and A. Marantz (1993). Distributed Morphology and the Piece of Inflection. In K. Hale and S. J. Keyser (eds.). *The View from Building*. Cambridge: MIT Press. pp 111- 176.

- Herschensohn, J. (2007). *Language Development and Age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackendoff, R. (2002). *Foundations of language: Brain, meaning, grammar, evolution*. Oxford University Press.
- Meisel, J. (2008). *Child Second Language Acquisition or Successive First Language Acquisition: A Generative Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Miceli, G. and Caramazza, A. (1988). Dissociation of Inflectional and Derivational Morphology. *Brain and Language*, 35, 24-65.
- Miceli, G., Capasso, R., & Caramazzo, A. (2004). "The Relationship Between Morphological and Phonological Errors in Aphasic Speech: Data from a word repetition task". *Neuropsychologia*, 42: 273-287.
- Smith, N. (2005) *Chomsky's Science of Language*. In: Cambridge Companion to Chomsky, ed. James McGilvray, Cambridge





پښتونستان ښار علمي او مطالعاتي مرکز
پښتونستان ښار علمي مرکز