

Journal of research in Persian  
language and literature education,



Lexical Collocations in Persian Dvandva Compounds  
and the Necessity of Teaching Them to Persian  
Learners

Saeid Safari<sup>1</sup>

1 Assistant Professor of Persian Language, Department of Oriental Studies, University of  
Belgrade

ABSTRACT

**Keywords:**

lexical collocation,  
dvandva compounds,  
lexical approach,  
teaching Persian

1 Corresponding author  
[saeed.safari@fil.bg.ac.rs](mailto:saeed.safari@fil.bg.ac.rs)

Lexical collocation is a crucial and fascinating aspect of most languages, marked by pairs of lexical words that frequently and naturally appear together, forming consistent combinations. Learning collocations by language learners not only expands the learner's vocabulary but also enhances communication skills and fluency. This paper aims to study various perspectives on collocations and introduces the type of "dvandva compounds" as a lexical collocation. It presents a model for teaching collocations in dvandva compounds to non-Iranian Farsi learners. Additionally, it evaluates the results of tests used to assess the comprehension of these collocations by foreign learners of Persian. The findings indicate that a lack of practice in learning contents makes it challenging for foreign learners of Persian to understand these types of collocations. This underscores the importance of including collocations in dvandva compounds in Persian learning content for non-Persian speakers.

ISSN (Online): DOI: 10.48310/rpllp.2024.16534.1153

Received: 1403/03/30

Reviewed: 1403/05/25

Accepted: 1403/08/16

PP: 13

**Citation** (APA): Safari, S (2024). Lexical Collocations in Persian Dvandva Compounds and the Necessity of Teaching Them to Persian Learners. *The Journal of Research in teaching Persian language and literature*, 5 (3), 45-57.  
 <https://doi.10.48310/rpllp.2024.16534.1153>



## بررسی هم‌آیندهای واژگانی در ترکیب‌های عطفی فارسی و لZoom آموزش آنها به زبان آموزان خارجی

مقاله پژوهشی

سعید صفری\*

۱. استادیار زبان فارسی، دپارتمان شرق‌شناسی، دانشگاه بلگراد

### چکیده

باهم‌آیی واژگانی از جمله ویژگی‌های جالب و قابل توجه در بیشتر زبان‌ها است که محدودیت‌هایی را برای هم‌نشینی و ترکیب واژه‌ها فراهم می‌کند. یادگیری ترکیبات باهم‌آیند علاوه بر افزایش گنجینه لغات زبان‌آموز موجب تقویت توانش ارتباطی و بهبود روانی کلام می‌گردد. در این مقاله، پس از ارائه دیدگاه‌های متفاوت در این خصوص، باهم‌آیی در «ترکیبات عطفی» به عنوان نوعی از باهم‌آیی واژگانی معرفی و تشریح می‌شود و الگویی برای آموزش این ترکیبات با توجه به دسته‌بندی موضوعی، ارائه می‌گردد که متکی به پشتوانه نظری است. در بخش دیگر این مقاله، موضوع آموزش ترکیبات باهم‌آیند به فارسی آموزان غیر ایرانی مطرح شده و نتایج آزمون برای بررسی میزان درک فارسی آموزان خارجی از ترکیبات عطفی، مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته است. از نتایج این آزمون مشخص می‌شود که به دلیل عدم ارائه نمونه‌های متعدد در متون آموزشی، درک ترکیب‌های باهم‌آیند برای فارسی آموزان خارجی دشوار است و از این رو ضرورت توجه به ترکیبات باهم‌آیند در آموزش فارسی به غیرفارسی زبانان تاکید می‌شود.

DOI:

10.48310/rpllp.2024.16534.1153

واژه‌های کلیدی:

باهم‌آیی واژگانی،

ترکیبات عطفی،

رویکرد واژگانی،

آموزش زبان فارسی.

۱. نویسنده مسئول

[saeed.safari@fil.bg.ac.rs](mailto:saeed.safari@fil.bg.ac.rs)

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۳۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۱۶

شماره صفحات: ۱۳

## مقدمه

زبان با ظهور نظریه‌های جدید زبان‌شناسی در حوزه یادگیری زبان که به‌طور خاص پس از دهه ۱۹۹۰ و ارایه نظریه دستور زبان گشتاری-زایشی<sup>۱</sup> شکل گرفت، توجه به فرایند یادگیری زبان و نیز روش‌های نوین آموزش زبان دوم/خارجی، اهمیت یافت. بدین ترتیب، فرضیه‌های جدیدی در توجیه یادگیری زبان دوم مطرح گردید و به‌دنبال آن روش‌های آموزشی گوناگونی برپایه نظریه‌های زبانی و نظریه‌های یادگیری ارایه شد که هم‌اکنون نیز در برنامه‌ریزی برای آموزش زبان مورد توجه قرار می‌گیرد. در این راستا، پس از طی مراحل نیازسنجی و تعیین اولویت‌های آموزشی، انتخاب برنامه‌درسی و تهیه محتوای آموزشی از جمله موضوعات مهم است که متخصصان آموزش زبان به آن اذعان دارند. به همین ترتیب، در تهیه محتوای آموزشی نیز توجه به اولویت‌های آموزشی در بخش‌های گوناگون، از جمله یادگیری واژه، ساخت‌های دستوری و کاربردهای زبانی حائز اهمیت است. در موضوع آموزش واژه، یکی از این ویژگی‌ها، که خصوصیات بسیاری از زبان‌ها نیز محسوب می‌شود، باهم‌آیی واژگانی است که علاوه بر اینکه بسیار رایج است، تنوع زیادی نیز در انواع آن وجود دارد. ارایه این مبحث واژگانی در محتوای آموزشی، تدریس، تمرین و سرانجام یادگیری آن می‌تواند به تقویت مهارت‌های زبان آموزی و به ویژه تسلط بیشتر بر زبان گفتار روزانه گویشوران زبان کمک کند.

در این مقاله، به بررسی باهم‌آیی واژگانی در ترکیبات عطفی فارسی که گمان می‌رود از انواع پرسامد باهم‌آیی باشد، پرداخته می‌شود و الگویی برای آموزش آن از طریق طبقه‌بندی موضوعی ترکیبات باهم‌آیی عطفی ارایه می‌شود. در ادامه، نتایج یک پژوهش میدانی در خصوص میزان درک فارسی‌آموزان از ترکیبات باهم‌آیی مورد بررسی قرار می‌گیرد. فرض این پژوهش آن است که درک و تولید ترکیبات باهم‌آیند، به ویژه باهم‌آیی‌های عطفی، برای فارسی‌آموزان خارجی دشوار بوده و توجه به آموزش این ترکیبات در محتوای آموزشی، علاوه بر تقویت توانش زبانی زبان‌آموزان، موجب روانی کلام و یادگیری پایدار آنان می‌شود.

## ۲. پیشینه نظری و مروری بر تعاریف مربوط به باهم‌آیی

باهم‌آیی و ترکیبات باهم‌آیند عمدتاً در بحث توالی واژگانی مورد بحث است و چنانکه هید<sup>۲</sup> (۱۹۹۴:۲۲۶) اشاره می‌کند در حوزه‌های مختلفی از جمله نحو، معنی‌شناسی، واژه‌شناسی، عبارت‌شناسی، پردازش زبان طبیعی و فرهنگ‌نگاری مورد استناد و توجه است. این موضوع که گویشوران زبان گرایش دارند واژه‌ای را همراه واژه‌ای دیگر به کار ببرند، در موضوع «باهم‌آیی» مطرح می‌شود، البته زبان‌شناسان و پژوهشگران نظرات بسیار گوناگون و متفاوتی در این خصوص دارند. از این رو، در این بخش به مرور آراء و نظرات زبان‌شناسان در موضوع باهم‌آیی می‌پردازیم، نخست آراء پژوهشگران خارجی و سپس برخی از نظرات پژوهشگران ایرانی ارایه می‌شود و در ادامه، نگاهی به ساخت واژه در زبان فارسی و جایگاه ترکیب‌های باهم‌آیند خواهیم داشت.

توجه به موضوع باهم‌آیی و ترکیبات باهم‌آیند در ساخت‌زبان عمدتاً مرتبط با حوزه معنی‌شناسی است و بررسی علمی و دقیق آن با ظهور مکتب نقش‌گرایی لندن و خصوصاً در آراء فرث<sup>۳</sup> (۱۹۵۷) دیده می‌شود که برای اولین بار در نظریه معنایی خود به اصطلاح «باهم‌آیی» اشاره می‌کند. به اعتقاد وی این پدیده زبانی اصالتاً معنی بنیاد است و اصطلاح باهم‌آیی را برای نامیدن و مشخص کردن ترکیبات، بر اساس رابطه معنایی-اصطلاحی و بسامد وقوع آنها استفاده نمود. به باور فرث، هم‌نشینی یکی از شیوه‌های بیان معنی است. او یکی از راه‌های تشخیص واژه را از طریق

1. Transformational-Generative Grammar
2. Heid
3. Ja.Firh

معنی واژه‌های هم‌نشین معرفی می‌کند. اما در مجموع، تعریف دقیقی از باهم‌آیی ارائه نمی‌دهد (سانگ، ۲۰۰۳: ۱۶). پالمر (۱۹۷۱: ۱۶۳) بر این باور است که واژه‌ها در هر یک از هم‌نشینی‌های گوناگون می‌توانند معانی متفاوتی پیدا کنند. به نظر او، یک واژه در هم‌نشینی با واژه‌هایی قرار می‌گیرد که از نظر معنایی با آنها به جهت یا جهاتی سنخیت وجود داشته باشند. لاینز<sup>۱</sup> (۶۰-۶۳: ۱۹۹۶) درباره باهم‌آیندی واژه‌ها، دامنه و برد را ملاک اصلی می‌داند و معتقد است که دامنه باهم‌آیی تنها با معنی آنها تعیین نمی‌شود. وی، همچنین روابط جانشینی و ترکیبی را در پدیده باهم‌آیی موثر می‌داند. وی در جای دیگر (۲۶۱: ۱۹۷۷) با اشاره به نظر پرزیک<sup>۲</sup> (۱۹۳۵) درباره روابط معنایی در ساخت هم‌نشینی، بر این باور است که واژه‌ها در حالت منفرد با حالت ترکیبی متفاوتند و توصیف معنایی هر یک از واژه‌های هم‌آیند، بدون در نظر گرفتن مجموع واژه‌های هم‌نشینی امکان‌پذیر نیست.

هلیدی و حسن<sup>۳</sup> (۲۸۴: ۱۹۷۶) نیز در مباحثات کلامی، به فرایند باهم‌آیی اشاره می‌کنند. آنان، در موضوع انسجام واژگانی، از دو رکن سخن می‌گویند: (۱) تکرار؛ (۲) باهم‌آیی. ولی اظهار نظر درباره باهم‌آیی را مشکل می‌دانند. ایشان معتقدند که واحدهای واژگانی در ایجاد انسجام واژگانی، برخلاف انسجام دستوری، قابل پیش بینی نیستند. در واقع، ترکیبات باهم‌آیی، واحد واژگانی خاصی نیست که دارای یک نقش انسجامی ثابت باشند. زیرا واحد واژگانی ممکن است در هر ترکیب وارد شود و به تنهایی نقش انسجامی را عهده‌دار نباشد. هلیدی و حسن (همان)، میزان باهم‌آیی واحدهای واژگانی را حاصل دو نوع رابطه، یکی با نظام زبانی و دیگری ارتباط با متن ذکر می‌کنند.

هارتمن و جیمز<sup>۴</sup> (۲۲: ۱۹۹۸) باهم‌آیی را سازگاری معنایی حاصل از همجواری دستوری واژه می‌دانند و باهم‌آیی‌هایی از جمله صفت-اسم (سلام گرم)؛ اسم-فعل (سیگار کشیدن، راه رفتن) فعل-حرف اضافه (از دست دادن) را رابطه‌ای مثبت شمرده و همبستگی خوانده‌اند، از سوی دیگر ترکیبات باهم‌آیی نادرست از جمله «سلام داغ»، «سیگار مکیدن» را رابطه منفی می‌داند و در زمره محدودیت‌های گزینشی جای داده‌اند. آنها باهم‌آیی را از نظر قوت و استحکام رابطه، ثابت‌تر از ترکیبات آزاد و در مقابل، ضعیف‌تر از اصطلاحات دانسته‌اند. به‌طور خلاصه و مطابق آنچه شریفی و نامور (۱۳۹۱) در پژوهش خود اشاره نموده‌اند، برخی از مهمترین تعاریفی را که زبان‌شناسان درباره باهم‌آیی ارائه کرده‌اند، عبارتند از: خوشه‌های واژگانی<sup>۵</sup> (کیلمر، ۱۹۹۴)، تداعی واژگانی (بنسون، ۱۹۸۶)، زبان کلیشه‌ای (اگیر، ۱۹۹۰)، رابطه هم‌نشینی (هلیدی، ۱۹۹۶) و همراهی واژگان (لوئیس، ۱۹۹۷). چنانکه مشخص است، هنوز هم تعریف مشخص و همگانی برای باهم‌آیی وجود ندارد و زبان‌شناسان تعاریف متفاوتی از این پدیده رایج زبانی ارائه کرده‌اند.

در آراء و نظرات زبان‌شناسان ایرانی و تعاریفی که از مفهوم باهم‌آیی در کتابها و مقالات فارسی وجود دارد، نخستین بار، باطنی (۱۳۴۸: ۵۷) در توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی بر اساس نظریه «مقوله و میزان» هلیدی، تعریفی از باهم‌آیی ارائه نموده و آن را چنین بیان می‌کند: «سازگاری افراد طبقات (مقولات دستوری) را با یکدیگر در روی زنجیره گفتار هم‌نشینی<sup>۶</sup> می‌گوییم». رسام (۵-۱: ۱۳۵۷) رابطه باهم‌آیی را از ویژگی‌های مهم زبانی می‌خواند و به کمک آن، مقوله‌بندی تازه‌ای برای افعال مرکب زبان فارسی عرضه می‌کند، به نظر او، رابطه هم‌آیی در تعیین هویت واژه اهمیت خاصی می‌یابد و واژه در متن، به کمک هم‌نشینی با واژه دیگر معنی پیدا می‌کند. وی برای طبقه‌بندی فعل مرکب، ساخت ظاهر ترکیب را ملاک نمی‌داند، بلکه معیارهای مورد نظر او قابلیت هم‌آیی واژه‌ها و توزیع زبانی هر واژه با معنی آن در ترکیب است. افراشی (۷۸-۸۱: ۱۳۷۸) باهم‌آیی را رابطه ساختی میان واژه‌ها تعریف می‌کند که در

1. Lyons

2. Porziq

3. Halliday and Hasan

4. Hartmann and James

5. Lexical cluster

6. Collocation

نتیجه آمیزه‌ای از صرف و معنی روی می‌دهد. وی با اتکاء به آراء یاکوبسن باهم‌آیی را به دو گروه درون زبانی و برون زبانی تقسیم می‌کند. پناهی (۲۰۰-۱۹۹: ۱۳۸۳)، در پژوهش مبسوط خود، باهم‌آیی را خصلت ساخت واژی-معنایی معرفی می‌داند و به لحاظ صرفی آن را محصول فرایند ترکیب واژه سازی تلقی می‌کند که طی آن، نقش نحوی واژه مورد نظر قرار گرفته و از نظر معنایی، معنای اجزای ترکیب در محدودیت هم‌نشینی واژه هم‌آیند با پایه و بهنجار بودن ترکیب تعیین کننده است. وی ملاک‌هایی را نیز برای تشخیص باهم‌آیی پیشنهاد می‌کند و طیف ترکیبات باهم‌آیند را در نموداری ارایه می‌دهد. مدرس خیابانی (۴۲-۳۶: ۱۳۸۴) نیز در مقاله‌ای با عنوان «بررسی مساله باهم‌آیی واژگانی در زبان فارسی» سه معیار آماری، معنایی و معنایی نحوی را بازشناسی کرده و به این مساله اشاره می‌کند که شمّ زبانی گویشوران بومی یک زبان، منبع قابل اعتمادی برای بررسی باهم‌آیی نیست؛ زیرا گویشوران اغلب تعداد محدودی از نمونه‌های باهم‌آیی را ارایه می‌کنند و ممکن است به شکلی تقریبی درباره احتمال باهم‌آیی بودن نمونه‌های خود قضاوت نمایند. در پژوهش شریفی و نامور (۱۳۸۸) نیز توصیف کلی از ترکیب‌های باهم‌آیند و نیز دسته‌بندی جدیدی از باهم‌آیی در زبان فارسی ارایه شده و ایشان به تعیین معیارهایی برای تعیین باهم‌آیی در زبان فارسی پرداخته‌اند.

## ۱.۲ ساخت واژه در زبان فارسی

در فارسی همانند بسیاری از زبان‌ها، فرایندهای واژه‌سازی متنوعی وجود دارد. برخی فرایندهای واژه‌سازی نسبت به برخی دیگر فعال‌ترند و واژه‌های بیشتری را تولید می‌کنند. بر این اساس، آن دسته از فرایندهایی که بیشترین تاثیر را در ساخت واژه‌ها دارند، فرایندهای اصلی می‌نامند که در زبان فارسی، به سه نوع دسته‌بندی می‌شوند: الف) اشتقاق، ب) ترکیب ج) ترکیب و اشتقاق (افراشی، ۸۵: ۱۳۸۶). از آنجاییکه بحث اصلی ما در خصوص ترکیبات باهم‌آیی و بطور ویژه ترکیب‌های عطفی است، مربوط به فرایند واژه‌سازی ترکیب است و از این رو، به بررسی ساخت واژه با این فرایند اشاره می‌کنیم. بطورکلی، در فرایند واژه‌سازی ترکیب، تکواژهای قاموسی در کنار هم، همنشین می‌شوند تا واژه مرکب جدید تشکیل شود. بنابراین، واژه مرکب واژه‌ای است که در ساختمان آن، دو یا چند تکواژ قاموسی به کار رفته باشد. ترکیب یک فرایند واژه‌سازی فعال برای ایجاد واژه‌های جدید در همه زبان‌هاست و می‌توان آن را یکی از جهانی‌های زبان نیز بشمار آورد.

در تقسیم‌بندی دیگر، می‌توان به ترکیب‌های نحوی واژگانی اشاره نمود. این ترکیب‌ها، ساخت‌های ویژه‌ای هستند که در حوزه مشترک صرف و نحو قرار می‌گیرند. با این توجیه که هرچند اصالتاً واحدهای صرفی محسوب می‌شوند، اما ارتباط نحوی خاصی میان اجزای آنها برقرار است. به بیان دیگر، ترکیب‌های نحوی واژگانی، واژه‌های مرکب یا مشتق-مرکبی هستند که میان اجزای آنها ارتباط نحوی شکل گرفته است بدین صورت که هسته نحوی درون ترکیب می‌تواند نقش‌های متفاوتی داشته باشد که بسته به آن، نوع ترکیب مشخص می‌شود. از آنجاییکه این نوع ترکیبات، مورد نظر ما نیستند، تنها به ذکر انواع آن اشاره می‌کنیم که عبارتند از ترکیب‌های نهادی، مفعولی، اضافی، وصفی، بدلی، متممی و قیدی. نوع دیگر واژه‌های مرکب که مشخصاً مورد نظر ماست، «ترکیب‌های واژگانی غیر نحوی» هستند که برخلاف ترکیب‌های نحوی واژگانی، در این نوع ترکیب‌ها، هیچگونه ارتباط نحوی میان اجزا ترکیب برقرار نیست و در زیرساخت این ترکیب‌ها، جمله‌ای پایه‌ای وجود ندارد. این نوع ساخت خود به دو دسته «ترکیب‌های عطفی» و «ترکیب‌های غیرعطفی» تقسیم می‌شوند. ترکیبات عطفی را نیز می‌توان دو دسته ترکیبات عطفی آشکار و ترکیبات عطفی پنهان تقسیم نمود (افراشی، ۱۰۱: ۱۳۸۶). در ترکیب عطفی قوی، حرف عطف «و» در ساختار ترکیب مشهود است و در واقع، اجزای ترکیب به وسیله حروف ربطی آشکار به هم می‌پیوندند. برای مثال می‌توان به ترکیبات عطفی «کارد و پنیر» یا «رفت و آمد» اشاره نمود. در نوع ترکیبات عطفی ضعیف، حرف عطف «و» دیده نمی‌شود اما با شمّ زبانی سخنگوی فارسی قابل درک است. برای این نوع، ترکیب عطفی «کت شلوار» یا «بساز بفروش» را می‌توان نام برد.

دسته‌بندی دیگر واژه در فارسی، از منظر روابط مفهومی و معنایی است که بسیار متداول و شناخته شده است. بر اساس این دسته‌بندی، روابطی که میان واژگان در نظام زبانی وجود دارد، از نظر معنایی بررسی می‌شوند. صفوی (۱۳۸۶)، این روابط را به شمول معنایی<sup>۱</sup>، جزء‌واژگی<sup>۲</sup>، عضو‌واژگی<sup>۳</sup>، واحد‌واژگی<sup>۴</sup>، هم‌معنایی<sup>۵</sup>، چند معنایی<sup>۶</sup>، تقابل معنایی<sup>۷</sup> و باهم‌آیی<sup>۸</sup> تقسیم بندی می‌کند. بطوریکه می‌بینیم، پدیده‌ی باهم‌آیی را در حوزه روابط معنایی واژگان نیز قرار می‌گیرد.

### ۳. الگوی معرفی ترکیبات باهم‌آیی عطفی در آموزش زبان فارسی

در دسته‌بندی کلی، سه رویکرد واژگانی، معنایی و ساختاری برای بررسی باهم‌آیی مطرح می‌شود. بر این اساس، با دقت در نوع ترکیبات عطفی غیر نحوی فارسی - که پیشتر اشاره شد و خود به دو دسته ترکیبات عطفی قوی، و ضعیف تقسیم شدند- می‌توان به این نتیجه رسید که همنشینی خاصی بین واژگان این کلمات مرکب وجود دارد که در نتیجه، آنها را در طبقه باهم‌آیی واژگانی قرار می‌دهد. از آنجاییکه برای دستیابی به میزان بسامد این ترکیبات، معمول‌ترین شیوه استفاده از پیکره‌های زبانی است و جستجوی این ترکیبات در پیکره‌های موجود فارسی، با محدودیتهایی همراه است، باید اذعان داشت که تهیه معیاری کارآمد و قطعی برای اثبات این فرضیه که ترکیبات عطفی پرسامدترین ترکیبات باهم‌آیی هستند، با دشواری‌های فراوانی همراه است. با این حال، صرف نظر از بررسی آماری میزان کاربرد این ترکیبات در پیکره‌های زبانی، به استناد کاربرد متوالی و مکرر این ترکیبات می‌توان آنها را در دسته ترکیبات پرسامد جای داد.

با دقت در ترکیبات عطفی، که از این پس می‌توان آنها را «باهم‌آیی عطفی» نیز نامید، خصوصیات قابل توجهی دیده می‌شود که پژوهشگران این مقاله ضمن اشاره به آنها، استفاده از چنین دسته‌بندی مفهومی را به عنوان طبقه‌بندی جدید برای آموزش بهتر و سریع‌تر ترکیبات باهم‌آیی عطفی به فارسی‌آموزان خارجی پیشنهاد می‌کنند:

۱. در باهم‌آیی‌های عطفی، جای عناصر ترکیب قابل تغییر نیست. مثلاً باهم‌آیی «چلوکباب» را نمی‌توان به ترکیب «کباب چلو» تغییر داد.

۲. عمدتاً عناصر تشکیل دهنده باهم‌آیی عطفی دو جزئی است. اما گاهی این ترکیبات می‌توانند از دو جزء بیشتر باشند. برای نمونه:

الف) ترکیبات سه جزئی: گوش و حلق و بینی

ب) ترکیبات چهار جزئی: شمع و گل و پروانه و بلبل

ج) ترکیبات پنج جزئی: ابر و باد و مه و خورشید و فلک

۳. سازه‌های تشکیل دهنده ترکیبات باهم‌آیی عطفی لزوماً دارای معنی مشخص نیستند و گاهی در لفظ عامیانه سازه‌هایی بی‌معنا، تشکیل یک واحد معنایی خاصی را می‌دهند. برای مثال: هارت و پورت، یللی و تللی، جلیز و ولز، چرت و پرت، خرت و پرت.

۴. این ترکیبات از نظر نحوی نیز قابل طبقه‌بندی هستند. برای مثال:

الف) ترکیبات عطفی اسمی: قاشق چنگال

1. Hyponymy
2. Metonymy
3. Member-collection
4. Portion-mass
5. Synonymy
6. Polysemy
7. Semantic opposition

ب) ترکیبات عطفی فعلی: زد و خورد

ج) ترکیبات عطفی صفتی: زشت و زیبا

د) ترکیبات عطفی قیدی: بالا و پایین

۵. همچنین، به نظر می‌رسد تمایل به همنشینی و معاشرت واژگان، ترکیبات عطفی را در طبقه بندی معنایی یا به عبارتی حوزه‌هایی مشترک معنایی یک گروه نیز قرار می‌دهد. برای مثال برخی از این ترکیبات را می‌توان در گروه‌های زیر دسته‌بندی کرد:

0 ابزار آلات: پیچ و مهره، قفل و کلید، اره و تیشه

0 طبیعت: باد و باران، گل و گیاه، برف و سرما

0 خوراکی‌ها: گوجه خیار، قند و شکر، نخود لوبیا

0 اعضای بدن: سر و دست، چشم و ابرو، دماغ و دهن

0 آموزش: سوال و جواب، آموزش و پرورش، تحقیق و پژوهش

0 روابط خانوادگی: پدر و مادر، زن و شوهر، خواهر برادر

0 اسامی حیوانات: موش و گربه، مرغ و خروس، مور و ملخ

0 زمان: امروز فردا، وقت و بی‌وقت، گاه و بیگاه

0 مکان: کوچه بازار، کوه و دشت، شمال جنوب

0 پوشاک: شال و کلاه، کیف و کفش، کت شلوار

0 تضاد: چاق و لاغر، جنگ و صلح، سیاه و سفید

0 تشابه: مهر و محبت، جیغ و داد، غم و اندوه

به موارد فوق می‌توان گروه‌های دیگری را افزود. به لحاظ کاربردی و مشخصاً برای آموزش این پدیده رایج زبانی، پیشنهاد می‌شود، در هنگام تهیه و تدوین محتوی آموزشی با تهیه نمودارها و جدول‌های نمایانگر شبکه‌واژگانی<sup>۱</sup> از چنین الگویی برای آموزش استفاده شود و انتظار می‌رود، استفاده از چنین دسته‌بندی و آموزش با ارایه نمونه‌هایی از کاربرد در بافت طبیعی جمله در درسنامه‌ها و متون آموزشی، در نهایت موجب تقویت درک و بهبود روانی کلام زبان آموزان گردد.

#### ۴. رویکرد واژگانی و آموزش باهم‌آیی

آموزش ترکیبات باهم‌آیند نیازمند تکیه بر پشتوانه نظری است، از این رو و پیش از معرفی آن، ابتدا مروری کوتاه بر شیوه‌ها و رویکردهای آموزش زبان می‌پردازیم تا زمینه برای معرفی موضوع این مقاله در امر آموزش فراهم شود. احساس نیاز به یادگیری زبانها برای تعاملات تجاری، سیاسی و فرهنگی از دیرباز وجود داشته و بدین منظور، در طی سده‌های پیشین، شیوه‌های گوناگونی برای یادگیری و آموزش زبان ارایه شده است. مفهوم واقعی «روش آموزش زبان دوم»، به‌طور خاص از قرن نوزدهم میلادی شکل گرفت و از آن هنگام، شیوه‌های علمی و کاربردی، روز به روز تغییر و توسعه یافته‌اند. تغییراتی که در طی دوره‌های مختلف در روش‌ها صورت گرفته است، هیچ‌گاه به گونه‌ای واحد و با سرعت یکسان بر کل حوزه آموزش تاثیر نداشته‌اند و هرچند که در بسیاری از این دوره‌ها شیوه خاصی غالب بوده اما هیچ دوره‌ای را نمی‌توان یافت که در آن آموزش زبان خارجی در انحصار روش خاصی باشد. با این حال، در قرن

هیجدهم و بخش عمده‌ای از قرن نوزده، شیوه دستور- ترجمه غالب بوده است. روش مستقیم نیز فقط در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ گوی سبقت را از سایر روشها ربود (دباغی مرند، ۳۳: ۱۳۸۰). بطور کلی، از جمله روش‌های متداول و معروفی که از قرن نوزدهم تا کنون بیشترین مخاطبان را به خود جلب کرده‌اند، می‌توان به روش دستور- ترجمه<sup>۱</sup>، روش مستقیم<sup>۲</sup>، روش شنیداری- زبانی<sup>۳</sup>، روش شنیداری- دیداری<sup>۴</sup>، روش طبیعی<sup>۵</sup>، روش مبتنی بر اصول روان‌شناسی<sup>۶</sup>، روش شفاهی<sup>۷</sup>، روش خوانداری<sup>۸</sup>، روش دستوری<sup>۹</sup>، روش تمرین-تئوری<sup>۱۰</sup>، رویکرد ارتباطی<sup>۱۱</sup>، رویکرد واژگانی<sup>۱۲</sup> و تکلیف‌محور<sup>۱۳</sup> و نهایتاً روش به‌گزینی<sup>۱۴</sup> اشاره نمود.

چنانکه گفته شد، این روشها و رویکردهای آموزشی هر یک در مقطعی مورد توجه قرار گرفته‌اند و هیچ یک را به عنوان نسخه نهایی برای آموزش زبان نمی‌توان تجویز و توصیه کرد، زیرا علاوه بر آنکه هر یک بطور خاص مزایا و معایبی دارند، به دلیل گسترش روزافزون یافته‌های جدید در حوزه‌های زبان‌شناسی، آموزش زبان و نیز تغییر ساختار محتوی آموزشی که زمانی صرفاً به کتاب و نوار محدود می‌شد، اما اکنون به یاری رسانه‌های دیداری و شنیداری تعاملی و اخیراً استفاده از هوش مصنوعی و بسترهای متکی به شبکه‌های اجتماعی به سرعت در حال دگرگونی است و به تبع آن شیوه‌های آموزشی نیز در حال تغییر و تحول است. لازم به ذکر است که در بیشتر این روشها و رویکردها، تقویت مهارت‌های چهارگانه زبان، یعنی شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن به تناسب مورد توجه بوده است. در سالهای اخیر، به دلیل تغییرات بسیار گسترده در حوزه فن‌آوری، تلاش می‌شود مهارت‌های چهارگانه، به صورت یکپارچه در محتوی آموزشی ارایه شود که در نتیجه بر خلاف روشهای آموزشی پیشین که متکی به چارچوب نظری خاصی بودند، تلفیقی از نظریه‌های یادگیری و نظریه‌های آموزشی را شامل می‌شوند. از این رو، نگارندگان نیز با اطلاع از این تغییرات در این مقاله صرفاً به بررسی شیوه آموزش ترکیبات باهم‌آیی می‌پردازند و از آنجاییکه این ترکیبات در حوزه آموزش واژگان طبقه‌بندی می‌شوند، «رویکرد واژگانی» به عنوان پشتوانه نظری برای آموزش ترکیبات باهم‌آیند معرفی و پیشنهاد می‌شود.

رویکرد واژگانی<sup>۱۵</sup>، اصطلاحی است که آن را برای نخستین بار مایکل لوئیس<sup>۱۶</sup> در کتابی به همین نام در سال ۱۹۹۳ معرفی کرد. بدنبال نقد و بررسی‌های به عمل آمده پس از آن، این رویکرد در تدریس زبان دوم نسبت به رویکردهای دستور محور، جایگاه ویژه‌ای کسب نمود. تمرکز اصلی رویکرد واژگانی به تقویت مهارت زبانی فراگیران در یادگیری واژگان، کلمه‌ها و انواع ترکیبات واژگانی است. در این رویکرد، باور بر این است که مهم‌ترین بخش یادگیری زبان، توانایی درک و تولید گروه واژه‌ها به صورت اجزاء جدا ناپذیر یا گروه واژگان است که این اجزاء همان مطالب خامی را تشکیل می‌دهند که فراگیران می‌باید آنها را درک کنند و در گذشته این گروه واژگان به عنوان جزیی از دستور در نظر

1. Grammar- translation method

2. Direct method

3. Audio-lingual method

4. Audio-visual method

5. Natural method

6. Psychological method

7. Oral method

8. Reading method

9. Grammar method

10. Practice theory method

11. Cognate method

12. Lexical Approach

13. Task based language teaching

14. Eclectic method

15. Lexical Approach

16. Michael Lewis

گرفته می‌شدند. شیوه تدریس در این روش بر اساس اصطلاحات ثابت مکالمات روزمره است، برای مثال، اصطلاحاتی همچون «متأسفم»، «نمی‌خواستم باعث زحمت شما بشم» آموزش داده می‌شود (لویس، ۱۹۹۳). از جمله نکات اصلی که لوئیس در رویکرد واژگانی خود به آن توجه دارد می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. واژه، اساس زبان است.  
۲. براساس این فرضیه که دستور مبنای زبان و لازمه ارتباط مؤثر هر نظام دستوری است، هیچ‌گاه در آموزش زبان، از مفهوم واژه برداشت درستی صورت نگرفته است.

۳. اساس رویکرد واژگانی: «زبان از واژه دستوری شده تشکیل می‌شود، نه دستور زبان واژگانی شده».

۴. یکی از ارکان مهم تشکیل دهنده هر برنامه‌ی آموزشی معنا-محور، می‌باید آموزش واژه باشد.

بدین ترتیب، رویکرد واژگانی، بین «کلمه»<sup>۱</sup> و «واژه»<sup>۲</sup> تمایز می‌گذارد. کلمه به طور سنتی به عنوان مجموعه‌ای از لغات منفرد اطلاق می‌شود و شامل ترکیب‌های واژگانی است که ما در حافظه واژگانی ذهنمان ذخیره می‌کنیم. طرفداران رویکرد واژگانی، استدلال می‌کنند زبان از کلیشه‌هایی معنادار تشکیل می‌شود که از ترکیب آنها، متن منسجم و پیوسته‌ای تولید می‌گردد و فقط تعداد اندکی جملات گفتاری هستند که می‌توانند ابداعات کاملاً تازه باشند. از این‌رو، توجه به ترکیب‌های واژگانی که هر زبانی به طور خاص از آن بهره‌مند است، حائز اهمیت است و در امر آموزش زبان نیز، به دلیل ثابت بودن کلیشه‌ها، می‌تواند نیازهای ارتباطی فرد را در برآورده سازد. لوئیس (همان) طبقه جدیدی را در مورد عناصر واژگانی پیشنهاد می‌کند که عبارتند از: واژه‌ها (مانند: کتاب، قلم)، چندواژه (مانند: به هر حال، پشت و رو)، باهمایی یا مشارکت‌های واژگانی (مانند: خدمات اجتماعی، اعتقاد راسخ)، عبارت‌های پربسامد (مانند: می‌فهمم، می‌دانم، همینطور است، اگر من بجای شما بودم) و شبه‌جمله‌ها (مانند: چنین نیست که شما فکر می‌کنید). در این تقسیم‌بندی و در چهارچوب رویکرد واژگانی توجه ویژه، معطوف به آموزش اصطلاحات و باهم‌آیی‌هایی است. به اعتقاد لویس، ما پیوسته سعی می‌کنیم به جای کلمات، در مورد باهم‌آیی‌ها فکر کنیم و آنها را به‌کارگیریم زیرا به جای تجزیه‌کردن آگاهانه تلاش می‌کنیم که اشیاء را در چشم‌اندازهای بزرگتر و کلی‌تر ببینیم (همان: ۲۰۴). به باور لویس، باهم‌آیی یک پدیده زبانی است که در آن برخی از واژه‌ها در متن طبیعی با بسامد بیشتر از حد تصادف شکل می‌گیرند به علاوه باهم‌آیی بر اساس منطق یا بسامد تعیین نمی‌شود، بلکه دلخواهی و صرفاً مبتنی بر قرارداد زبانی است. بعضی از باهم‌آیی‌ها کاملاً ثابت هستند مانند «سرما خوردن»، «کره فاسد» و «معتاد به دارو» در حالی که برخی دیگر از باهمایی‌ها کم و بیش ثابت هستند و می‌توانند با استفاده از تعداد نسبتاً اندکی از روش‌های موجود کامل شوند.

در رویکرد واژگانی، واژه با انواع مختلفی که دارد نقش مهمی در یادگیری زبان ایفا می‌کند. درک این گونه واحدهای واژگانی منوط به دانستن الگوهای است که در موقعیت‌های مختلف قدرت پیش‌بینی دارند. بنابراین برنامه درسی و محتوای آموزشی می‌باید این الگوها و شیوه‌های اتصال آنها را به همراه تنوعاتی که دارند و موقعیت‌هایی که در آن رخ می‌دهند مورد تأکید قرار دهد.

##### ۵. بررسی میزان درک ترکیبات باهم‌آیند عطفی از سوی فارسی‌آموزان خارجی

از آنجاییکه به نظر می‌رسد در متون آموزشی فعلی که در مراکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تدریس می‌شود به موضوع باهم‌آیی واژگانی و خصوصاً ترکیب‌های عطفی توجه ویژه‌ای نشده است، پیش‌بینی می‌شد، درک این ترکیبات برای زبان‌آموزان فارسی‌دشوار باشد و از سوی دیگر، مطابق فرضیه‌ای که در ابتدا اشاره کردیم، انتظار می‌رود آموزش این ترکیبات در محتوای آموزشی، علاوه بر تقویت توانش زبانی زبان‌آموزان، موجب روانی کلام و یادگیری پایدار

آنان گردد. بدین منظور، در پژوهش حاضر، توانایی دو گروه از فارسی‌آموزان خارجی (انگلیسی زبان و صرب زبان) برای درک نمونه‌هایی از ترکیبات عطفی مورد ارزیابی قرار گرفته است. با توجه به اینکه منبع مستقل و مدونی برای رجوع به ترکیبات باهم‌آیند عطفی در قالب یک فرهنگ لغت وجود نداشت، نگارندگان ابتدا اقدام به گردآوری برخی از ترکیبات باهم‌آیی عطفی نمود و تعداد ۵۰ ترکیب انتخاب گردید و در تهیه سوالات آزمون، از آنها استفاده شد. شرکت‌کنندگان در این آزمون، ۱۸ نفر از فارسی‌آموزان با میانگین سنی ۲۴ سال، در دو کلاس دوره پیشرفته فارسی‌آموزی در دانشگاه بلگراد بودند. در این آزمون میزان درک و شناخت باهم‌آیی‌ها مورد سوال قرار گرفت و از آنجاییکه واژه‌ها و ترکیبات باهم‌آیند مطرح شده در آزمون پیشتر به صورت مستقیم آموزش داده نشده بود و در متون آموزشی و درسنامه نیز ارایه نگردیده بود، فارسی‌آموزان می‌بایست با تکیه بر دانش عمومی زبان، تجربیات زبان‌آموزی و بطور کلی با شمّ زبانی خود به آن پاسخ می‌دادند. در تهیه و تنظیم سوالات سعی شد از مفاهیم عینی و ترکیبات پرکاربرد و نیز برخی از مفاهیم انتزاعی و ترکیبات مصطلح روزمره استفاده شود. جدول شماره ۱، نمونه از پرسش‌های آزمون را نشان می‌دهد.

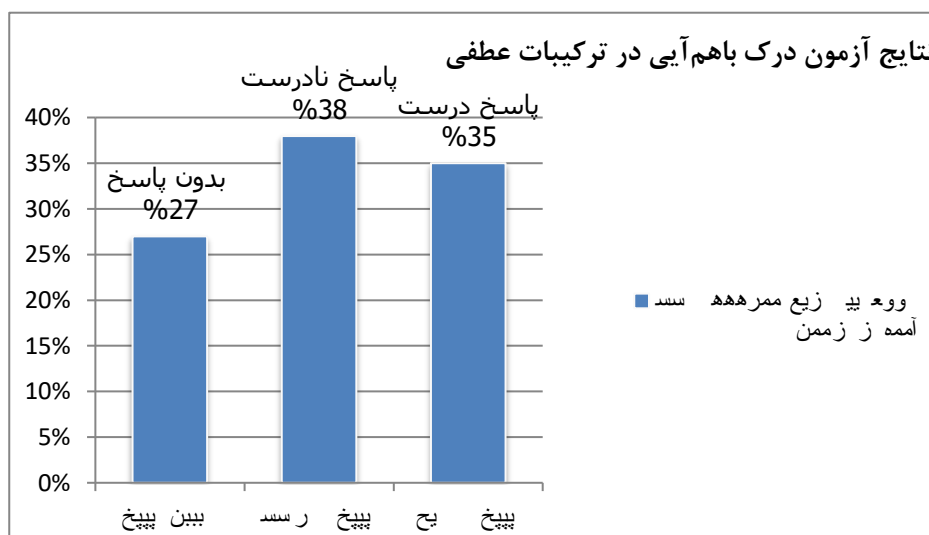
جدول ۱. نمونه‌ای از پرسش‌های آزمون درک باهم‌آیی عطفی

|   |                                                                                                                 |
|---|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱ | خیابان‌ها خیلی شلوغ هستند، ..... و صدای ماشین‌ها همه جا هست.                                                    |
| ۲ | مهاجرت به این راحتی نیست، دنگ و ..... زیادی داره!                                                               |
| ۳ | رفتم فروشگاه و کمی وسایل و خرت و ..... خریدم.                                                                   |
| ۴ | کتابها روی میز پخش و ..... هستند.                                                                               |
| ۵ | دوست داری بریم خرید؟ - نه من حال و ..... ندارم.                                                                 |
| ۶ | با نزدیک شدن سال نو، ..... زیادی در شهر دیده می‌شود.<br>الف. جنب و جوش ب. کار و حرکت ج. تلاش و فعالیت           |
| ۷ | با اینکه جاده لغزنده بود، اما بالاخره ..... به مقصد رسیدیم.<br>الف. سالم و بی عیب ب. صحیح و سالم ج. درست و سالم |

در این آزمون، تعداد ۲۰ سوال با زمان پاسخگویی ۱۵ دقیقه در نظر گرفته شد. پیش از برگزاری آزمون به فارسی‌آموزان گفته شد در صورتیکه پاسخ گزینه‌ای را نمی‌دانند، به آن پاسخ ندهند و سعی کنند اولین واژه‌ای که به ذهن می‌رسد را در جای خالی قرار دهند.

### ۱.۵ تجزیه تحلیل نتایج آزمون

در این آزمون سعی گردید تا عمدتاً از طریق ارایه نمونه‌هایی باهم‌آیی در الگوهای گفتاری، میزان درک زبان‌آموزان از این ترکیبات سنجیده شود. سوالات به دو شیوه ارایه گردید: نوع الف: ۵ سوال «تکمیل جای خالی» و نوع ب: ۱۵ سوال به صورت انتخاب سه گزینه‌ای. نتایج این بررسی جالب توجه بود: با آنکه هر دو گروه زبان‌آموزان در بالاترین سطح دوره آموزشی قرار داشتند، اما مشخص شد، درک و تشخیص این ترکیبات برای ایشان دشوار بوده و میانگین پاسخ صحیح این دو گروه، ۳۵٪ بوده است. از مجموع پاسخ‌ها، ۲۷٪ بدون پاسخ، ۳۸٪ نادرست و ۳۵٪ پاسخ‌ها درست بودند و چنانکه انتظار می‌رفت، فارسی‌آموزان در پاسخ به سوالات نوع الف (تکمیل جای خالی) دشواری‌های بیشتری نسبت به سوالات نوع ب (انتخاب گزینه) داشتند. همچنین، در گزینه‌هایی که کلمه اول ترکیب عطفی مورد سوال بود، تعداد پاسخ‌های نادرست و بدون جواب بیشتر از ترکیباتی بودند که کلمه دوم عطف مورد سوال قرار گرفته بود. شماره ۱ نتایج کلی آزمون درک باهم‌آیی در ترکیبات عطفی را نشان می‌دهد.



#### نمودار ۱. نتایج کلی آزمون درک باهم‌آیی در ترکیبات عطفی

بدین ترتیب، با فرض اینکه مجموع پاسخ‌های نادرست و سوالاتی که به آن پاسخ داده نشده، به معنای عدم تشخیص و درک ترکیبات باهم‌آیی عطفی است، می‌توان نتیجه گرفت، فارسی‌آموزان در درک و فهم چنین ترکیباتی با مشکل جدی روبرو هستند. از سوی دیگر بازخورد شفاهی فارسی‌آموزان به این سوالات نیز جالب توجه بود و پس از پایان آزمون و توضیح در خصوص ویژگی باهم‌آیی در ترکیبات عطفی، علاقه و توجه ایشان به این پدیده زبانی بیشتر شد به گونه‌ای که خودآگاه در تلاش برای کشف این پدیده زبانی در متون آموزشی و یافتن ترکیبات جدید شدند. در نظرسنجی که پس از آزمون به صورت شفاهی به عمل آمد و در آن پاسخ صحیح سوالات مورد نظر نیز به زبان آموزان ارائه شد، مشخص گردید، عمده یادگیری و تشخیص صحیح آنان از ترکیبات باهم‌آیی متکی به آموخته‌های عینی آنها از گفتار زبانی و تجربه‌های فردی فارسی‌آموزی بوده‌است و فرض اولیه تأیید گردید که، نه تنها این ترکیبات به صورت مستقیم در دوره‌های پیشین و یا محتوای آموزشی ارائه نشده بود، بلکه فارسی‌آموزان سطح پیشرفته در خصوص این پدیده ترکیب واژگانی در فارسی نیز اطلاعی نداشتند. با این حال می‌باید به این نکته توجه و دقت شود که برای کسب نتایج دقیق و ارزیابی کامل، چنین آزمونی می‌باید در جامعه آماری بزرگتر و با تهیه آزمون جامع‌تری صورت گیرد که به دلیل محدودیت‌های پژوهش حاضر، چنین امکانی برای نگارندگان وجود نداشت. با این حال، فرض اولیه مبنی بر دشواری درک و فهم ترکیب‌های باهم‌آیی عطفی تأیید گردید.

#### ۶. نتیجه‌گیری

درک ترکیبات باهم‌آیی عطفی، تشخیص ساخت و معنای آنها و نیز کاربرد صحیح آنها در گفتار و نوشتار، یکی از موضوعات قابل توجه در آموزش فارسی به غیرفارسی زبانان است که توجه به آموزش آن، می‌تواند منجر به روانی کلام و بهبود درک و تولید زبانی گردد. از این رو، توصیه می‌شود در تهیه محتوای آموزشی و درسنامه‌های آموزش زبان فارسی برای خارجیان به این موضوع توجه شود. در این پژوهش، پس از بررسی اهمیت موضوع باهم‌آیی واژگانی که به عنوان یک پدیده زبانی رایج در بیشتر زبانهای دنیا مطرح است، ترکیبات عطفی به عنوان نوعی از ترکیبات باهم‌آیی واژگانی معرفی شدند. همچنین الگوی دسته‌بندی موضوعی از این ترکیبات ارائه گردید که می‌تواند در تهیه و تدوین محتوای آموزشی مورد استفاده قرارگیرد. در بخش دیگر این پژوهش، برای تشخیص میزان آشنایی و درک ترکیبات باهم‌آیی عطفی، تعدادی از این ترکیبات در بافت متنی به گروهی از فارسی‌آموزان خارجی که در دوره پیشرفته یادگیری زبان فارسی بودند، ارائه گردید و در نتیجه مشخص شد، تشخیص، درک و ساخت ترکیبات باهم‌آیی عطفی

برای فارسی‌آموزان دشوار است. این درحالی است که توانایی درک و تشخیص اجزاء ترکیبات بخوبی صورت می‌گیرد اما به دلیل عدم توجه به این مقوله در امر آموزش، درک ترکیبات عطفی برای ایشان چندان راحت نیست. به نظر می‌رسد توجه به آموزش ترکیبات باهم‌آیی در محتوی درسی، باعث بهبود درک و روانی کلام زبان فارسی‌آموزان شود و پیشنهاد می‌شود ضمن گردآوری پیکره‌ای از این ترکیبات و تشخیص بسامد وقوع و کاربرد آنها، در محتوای آموزشی که برای فارسی‌آموزان خارجی تهیه می‌شود، استفاده شود.

### مشارکت نویسندگان

نویسنده به تنهایی و شخصاً به نگارش مقاله اقدام کرده است و هیچ گونه مشارکتی وجود ندارد.

### تعارض منافع

هیچ گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

#### COPYRIGHTS



©2021 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

### منابع

- افراشی، آزیتا. (۱۳۸۶). *ساخت زبان فارسی*، چاپ اول، تهران: انتشارات سمت.
- افراشی، آزیتا. (۱۳۷۸). «نگاهی به مساله باهم‌آیی واژگان»، *زبان و ادب*، سال پنجم، مجله دانشکده ادبیات دانشگاه علامه طباطبائی.
- باطنی، محمد رضا. (۱۳۴۸). *توصیف ساختمان زبان فارسی*، چاپ نهم، تهران: انتشارات امیرکبیر.
- پناهی، ثریا. (۱۳۷۹). *فرایند باهم‌آیی در زبان فارسی و نقش ترکیبات باهم‌آیند در آموزش فارسی به غیرفارسی زبانان*، پایان نامه کارشناسی ارشد، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- دباغی مرند، رضا. (۱۳۸۰). *روشهای آموزش زبان فارسی به خارجیان*، تهران: انتشارات دبیرخانه شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- رسام، میرمحمد حسین. (۱۳۷۵). *طرح فرهنگ بافتی افعال فارسی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- شریفی، شهلا و سریرا کرامتی. (۱۳۸۷). «بررسی اهمیت باهم‌آیی واژگانی زبان فارسی در امر آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان»، *مجموعه مقالات سمینار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان*، به کوشش دکتر سیدضیاءالدین تاج‌الدین و زهرا عباسی، تهران: کانون زبان ایران.
- شریفی، شهلا و مجتبی نامور فرگی (۱۳۹۱). «تقسیم‌بندی جدید انواع باهم‌آیی واژگانی با درنظر گرفتن ویژگی‌های فرامتنی در شکل‌گیری انواع باهم‌آیی». *مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، دانشگاه فردوسی مشهد، شماره پیاپی ۷.
- صفوی، کوروش. (۱۳۸۶). *آشنایی با معنی‌شناسی*، تهران: نشر پژواک کیوان
- مدرس خیابانی، شهرام. (۱۳۸۴). «بررسی مسئله باهم‌آیی واژگانی در زبان فارسی». *مجموعه مقالات نخستین همایش انجمن زبان‌شناسی ایران*، به کوشش دکتر مصطفی عاصی، تهران: دانشگاه تهران.
- Crystal, D. (1992). *An Encyclopedic Dictionary of Language and Languages*. London: Blackwell.
- Fromkin, V., Rodman, R., & Hyams, N. (2002). *An Introduction to Language* (7th ed.). Boston, MA: Thompson Heinle.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976/1992). *Cohesion in English*. London, England: Longman.
- Hartman, R. & James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. London: Routledge.

- Heid, U. (1994). On way words work together - research topics in lexical combinations. In: *Proceedings of the 6th Euralex international Congress on Lexicography* (pp.226-257), Amsterdam, the Netherlands.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lyons, John. (1997). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, John (1996). *Linguistic Semantics, An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sung, J. (2003). *English lexical collocations and their relation to spoken fluency of adult non-native speakers*. Pennsylvania: Indiana University of Pennsylvania.
- Yule, G. (2006). *The study of Language*. 3<sup>rd</sup> ed.. Cambridge: Cambridge University Press.

