

بررسی ترتیب فراگیری تکواژهای دستوری فارسی توسط فارسی‌آموزان خارجی

فرشته باقری

دانشجوی دکتری آرفا، دانشگاه شهید بهشتی

Fe_bagheri@yahoo.com

زهرا حاجی باقری

دانشجوی دکتری آرفا، دانشگاه شهید بهشتی

Zahra.hajibagheri@gmail.com

چکیده

بر اساس فرضیه ترتیب طبیعی کراشن (۱۹۸۲)، فراگیرندگان یک زبان، بعضی از ساختارهای دستوری را زودتر و برخی را دیرتر فرا می‌گیرند و ساختارهای دستوری زبان دوم، مانند زبان اول با ترتیب خاصی فراگرفته می‌شوند. در این پژوهش به بررسی مقاله‌های موجود در زمینه آموزش تکواژهای دستوری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم یا زبان خارجی و ترتیب یادگیری آنها و همچنین مقایسه‌هایی که در این حوزه بین یادگیری تکواژهای دستوری زبان اول و زبان دوم صورت گرفته است، پرداخته‌ایم و سپس ترتیب فراگیری برخی از تکواژهای دستوری زبان فارسی را بر روی غیرفارسی‌زبانان بررسی کرده‌ایم و آن را با ترتیب یادگیری همان تکواژها در زبان فارسی توسط فارسی‌زبانان مقایسه کرده‌ایم. برای این کار از ۵۰ فارسی‌آموز کردزبان آزمونی به عمل آوردیم تا به ترتیب فراگیری تکواژهای موردنظر دست یابیم. بر اساس یافته‌های این پژوهش، مشارکان تکواژهای دستوری را به ترتیب خاصی فراگرفته‌اند که با ترتیب فراگیری آنها توسط فارسی‌زبانان متفاوت است. نتایج این پژوهش، این ادعا را ثابت می‌کند که هرچند زبان‌آموزانی که دارای زبان اول و محیط یادگیری مشترک هستند، تکواژها را در یک ترتیب و الگوی مشخص و ثابتی فرا می‌گیرند، اما این الگو جهانی نیست. شواهدی مبنی بر تاثیر زبان اول زبان‌آموزان وجود دارد که می‌تواند این ترتیب مشخص را به گونه‌ای دیگر شکل دهد.

چهارمین همایش ملی آموزش زبان فارسی - ۱۳۹۹

کلیدواژه: تکواژ دستوری، ترتیب فراگیری، فارسی‌آموزان کردزبان

www.anjomanfarsi.ir

مقدمه

در سالهای ۱۹۲۰ تا ۱۹۶۰، چهار نظریه غالب در بین پژوهش‌های انجام‌شده درباره زبان کودکان عبارت بودند از نظریه‌های پیازه (۱۹۳۲)، ویگوتسکی (۱۹۷۸)، اسکینر (۱۹۵۷) و چامسکی (۱۹۵۷). پیازه (۱۹۳۲) معتقد بود که شناخت، پیش از زبان حاصل می‌شود و زبان منبعی برای اطلاعات است و نه موضوعی برای پیشرفت. کودک درک اینکه جهان چگونه کار می‌کند را توسط اقدامات خودش می‌سازد و برای یادگیری زبان یک‌سری از مراحل را به ترتیب طی می‌کند. ویگوتسکی (۱۹۷۸، ۱۹۸۶) بر این باور بود که مشارکت کودکان در تعامل اجتماعی عاملی اولیه در گسترش شناخت‌شان است؛ یعنی الگوهای فعالیت شناختی نمی‌تواند مستقل از فرایندهای تعامل اجتماعی درک شود. اسکینر (۱۹۵۷) در رویکرد رفتارگرایانه‌اش ادعا کرد که کودکان زبان را یاد می‌گیرند چون پاسخ‌های آوایی‌شان به محرک‌های مختلف تا زمانی که قابل پذیرش شوند، بطور انتخابی تقویت و شکل داده می‌شود. به بیان دیگر، کودکان تولید جملات درست را یاد می‌گیرند چون وقتی چیزی را درست می‌گویند بطور مثبت و وقتی چیزی را اشتباه می‌گویند بطور منفی تقویت می‌شوند. برعکس اسکینر، چامسکی (۱۹۵۷) مدعی بود که کودک توسط دانش زبانی ذاتی هدایت می‌شود. کودک این توانایی را دارد که قواعد را یاد بگیرد و جملات جدیدی را که از

¹ Piaget

² Vygotsky

³ Skinner

⁴ Chomsky

نظر دستوری شکل درستی دارند، تولید کند. توسیع قواعد و سرعت شگفت‌انگیزی که با آن زبان یاد گرفته می‌شود، توجیه چامسکی برای دیدگاه ذات‌گرایی‌اش است.

از اواسط دهه ۶۰ تا اواسط دهه ۷۰ پژوهش‌هایی دربارهٔ مراحل پیشرفت نحو در کودکان انجام شد که تاثیر نظریهٔ زبانشناسی را تایید کرد. یعنی پیشرفت زبانی کودکان به روش‌های کاملاً متفاوتی از نظریهٔ یادگیری سنتی مفهوم‌سازی شد. در این دوره مشخص شد که در ارائهٔ دانش نحوی کودک بدون در نظر گرفتن معنای اصلی‌اش، مشکلاتی وجود دارد. رویکردهای بلوم^۱ (۱۹۷۰) و باورمن^۲ (۱۹۷۳) سطحی انتزاعی را در نحو کودک معرفی کردند. آنها در پژوهش‌های خود مشاهده کردند که کودک ساختارهای عمیق انتزاعی را در قدم اول کشف می‌کند. براون^۳ (۱۹۷۳) در پژوهش خود سه کودک را انتخاب کرد که هم‌سن نبودند. او برون‌داد زبانی آنها را با طول گفته‌هایشان تحت عنوان میانگین طول گفته^۴ بررسی کرد. از آن زمان MLU بطور گسترده‌ای توسط پژوهشگران برای اندازه‌گیری پیشرفت زبانی کودکان استفاده می‌شود و به‌عنوان معیاری برای سنجش پیشرفت دستوری در فراگیری زبان پذیرفته شده است.

از اواسط ۱۹۷۰ تا ۱۹۸۰ انتقالی از پژوهش دستوری محض به سمت پژوهش شناخت-محور صورت گرفت. تحت تاثیر رویکرد شناختی پیازه، این دوره شاهد واکنشی شناخت-محور نسبت به دیدگاه‌های قبلی دربارهٔ یادگیری زبان بود. در مخالفت با نظریهٔ شناختی، فرضیهٔ درون‌داد زبانی^۵ بیان می‌کند که پیشرفت زبانی کودک به کمک تجربهٔ او با تعامل زبانی مشخص می‌شود. در رابطه با زبان دوم، پژوهشگران معتقدند که همهٔ انسان‌ها از یک توانایی فطری برای پردازش زبان برخوردارند، و این توانایی تا سالیان سال به کار خود ادامه می‌دهد. این دیدگاه نشأت گرفته از این ادعا است که یادگیرندگان زبان دوم ترتیب از پیش تعیین‌شده‌ای را برای فراگیری دنبال می‌کنند. هرچند بسیاری از پژوهشگران این نظر را رد کرده‌اند. چون معتقدند از آنجایی که فراگیری زبان اول اجتناب‌ناپذیر است، نوعی پیشرفت طبیعی را نشان می‌دهد، نیاز به انگیزه ندارد و بدون هیچ دانش زبانی قبلی آغاز می‌شود، پس با یادگیری زبان دوم تفاوت دارد.

کوردر^۶ (۱۹۶۷) معتقد است، راهبردهایی که یادگیرندگان زبان دوم به کار می‌گیرند اساساً شبیه به آنهایی است که برای فراگیری زبان اول استفاده می‌شود و این تشابه منجر به الگوهای پیشرفت یکسان می‌شود. بر این اساس پژوهشگران به طبقه‌بندی دو نوع الگوی پیشرفت در یادگیری زبان دوم پرداختند. الگوی اول توسط ون پاتن^۷ و بناتی^۸ (۲۰۱۰) تحت عنوان پیشرفت مرحله‌ای یا توالی یادگیری نامگذاری شد. این توالی به مراحل اشاره دارد که یادگیرندگان زبان دوم برای دریافت ویژگی‌های زبانی پشت سر می‌گذارند. یادگیرندگان زبان دوم این مراحل مشخص را برای یادگیری ویژگی‌های خاصی مثل ساخت پرسش، ترتیب سازه‌ای و منفی‌سازی دنبال می‌کنند.

پژوهش‌ها نشان داده است که بیشتر یادگیرندگان زبان دوم این الگو را بدون توجه به محیط یادگیری خود دنبال می‌کنند. بیشتر مطالعاتی که بر پایهٔ این نوع از پیشرفت صورت گرفته است، در حوزهٔ فراگیری تکواژهای دستوری یک زبان است. پژوهش‌هایی از این دست، نتایج جالبی را به دنبال داشته که پیشینهٔ مطالعات یادگیری زبان را غنی می‌سازد.

۱-۱ اهداف پژوهش

این پژوهش با هدف دستیابی به ترتیب درست یادگیری تکواژهای دستوری زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان گرد صورت پذیرفته است. بدین منظور این پژوهش دو فرضیهٔ زیر را مورد آزمایش قرار می‌دهد:

۱. فارسی‌آموزان کردزبان تکواژهای دستوری زبان فارسی را به همان ترتیبی یاد می‌گیرند که کودکان فارسی‌زبان آنها را فرا می‌گیرند.
۲. زبان اول زبان‌آموزان کرد، تاثیری تداخلی بر یادگیری تکواژهای دستوری زبان دوم آنها ندارد.

¹ Bloom

² Bowerman

³ Brown

⁴ Mean Length of Utterance (MLU)

⁵ Linguistic input hypothesis

⁶ Corder

⁷ VanPatten

⁸ Benati

۱. پیشینه پژوهش

۱-۲ مطالعات زبان اول در فراگیری تکواژهای دستوری

اولین پژوهش‌ها در حوزه فراگیری تکواژ دستوری توسط براون (۱۹۷۳) و دو ویلیه و دو ویلیه^۱ (۱۹۷۳) انجام شد که به دنبال کشف ترتیبی بودند که کودکان انگلیسی‌زبان تکواژهای دستوری مشخص را یاد می‌گیرند. براون (۱۹۷۳) پیشرفت یادگیری ۱۴ تکواژ دستوری انگلیسی را بر روی سه کودک انگلیسی‌زبان بررسی کرد. نتیجه پژوهش نشان داد که اگرچه کودکان تکواژها را در درجات و سنین مختلف یاد می‌گرفتند، اما ترتیب یادگیری‌شان نسبتاً شبیه هم بود. آنها ترتیبی را دنبال می‌کردند که با تکواژ [-ing] آغاز و با تکواژهای کمکی پایان می‌یابد. تکواژهای دیگر بین آن دو قرار گرفته‌اند.

پس از یافته‌های براون (۱۹۷۳)، دو ویلیه و دو ویلیه (۱۹۷۳) با انجام یک پژوهش طولی به بررسی ترتیب یادگیری همان ۱۴ تکواژ دستوری بر روی ۲۱ کودک پرداختند. آنها دریافتند که ترتیب یادگیری بسیار شبیه نتایج بدست آمده از پژوهش براون (۱۹۷۳) است. ترتیبی که براون ارائه داد، اینگونه بود:

جدول ۱: ترتیب یادگیری تکواژهای دستوری برای انگلیسی‌زبانان به‌عنوان زبان اول (براون، ۱۹۷۳).

1. present progressive – ing
2. plural –s
3. irregular past tense
4. possessive –'s
5. copula <i>be</i>
6. articles <i>a/an</i> and <i>the</i>
7. third person singular present tense –s
8. auxiliary <i>be</i>

در زبان فارسی جلیله‌وند و دیگران (۱۳۹۰) پژوهشی را بر روی دو کودک از ۱۲ تا ۶۰ ماهگی انجام دادند. نتایج نشان داد که تعدادی از تکواژهای دستوری که در ساختمان فعل کاربرد دارند قبل از ۲۴ ماهگی با میانگین طول گفته کمتر از دو تکواژ در گفتار هر دو کودک ظاهر می‌شوند. ترتیب کاربرد تکواژهای پی‌بندهای فعل، از مفرد به جمع است. شش شناسه فاعلی قبل از ۳۶ ماهگی در گفتار هر دو کودک ظاهر شد. نتایج بدست آمده از این پژوهش حاکی از آن بود که مراحل تکامل گفتار کودکان فارسی‌زبان نیز همانند سایر کودکان از مرحله گفتار تک واژه آغاز شد و با افزایش واژگان و کاربرد تکواژهای دستوری به تدریج بر پیچیدگی گفتار آنها افزوده شد. نکته مهم این که کودکان فارسی‌زبان با میانگین طول گفته کمتر از دو تکواژ، کاربرد تکواژهای دستوری را آغاز کردند.

۲-۲ مطالعات زبان دوم در فراگیری تکواژهای دستوری

اولین پژوهش‌هایی که درباره فراگیری تکواژهای دستوری در زبان دوم صورت گرفت توسط دالی^۲ و برت^۳ (۱۹۷۳؛ ۱۹۷۴) بوده است. آنها تصمیم گرفتند از پژوهش اولیه براون استفاده کنند و آن را برای زبان‌آموزانی به‌کار ببرند که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم فرا می‌گرفتند. اولین پژوهش آنها شامل تقریباً ۳۰۰ زبان‌آموز اسپانیایی و دومین پژوهش‌شان شامل ۲۵۰ زبان‌آموز اسپانیایی و چینی بود. یافته‌ها نشان داد که ترتیب فراگیری تکواژهای دستوری در کودکانی که انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم فرا می‌گرفتند متفاوت از آن ترتیبی است که کودکان انگلیسی‌زبان به‌عنوان زبان اول آن را یاد می‌گرفتند. ترتیبی که آنها ارائه دادند، اینگونه بود:

¹ de Villiers and de Villiers

² Dulay

³ Burt

جدول ۲: ترتیب یادگیری تکواژهای دستوری برای زبان‌آموزان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم (دالی و برت، ۱۹۷۴).

1. plural -s
2. present progressive -ing
3. copula <i>be</i>
4. auxiliary <i>be</i>
5. articles <i>a/an</i> and <i>the</i>
6. irregular past tense
7. regular past tense -ed
8. third person singular present tense -s
8. possessive -'s

مکینو^۱ (۱۹۸۰) تصمیم گرفت فرضیه ترتیب فراگیری را با در نظر گرفتن دو عامل مورد آزمایش قرار دهد: نوجوانان به جای کودکان یا بزرگسالان و یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی و نه زبان دوم. جامعه آماری او ۷۷۷ دانش‌آموز دبیرستانی ژاپنی بودند که در ژاپن زبان انگلیسی یاد می‌گرفتند. ترتیب فراگیری تکواژها تا حدود زیادی با ترتیبی که دالی و برت ارائه داده بودند، مرتبط بود. مکینو به این نتیجه رسید که محیط و همچنین یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی در این ترتیب یادگیری تفاوت چندانی ایجاد نمی‌کند.

هچ^۲ (۱۹۸۳) در مقاله خود به این موضوع اشاره می‌کند که یادگیری تکواژهای وابسته دشوارتر از تکواژهای آزاد است. همینطور تکواژهایی که ساختار واجی پایدار دارند، نسبت به سایر تکواژهایی که فاقد این ویژگی هستند، آسان‌تر فرا گرفته می‌شوند. براساس نتایج این پژوهش، زبان‌آموزان تکواژهایی را که نقش معنایی دارند، زودتر از تکواژهایی یاد می‌گیرند که صرفاً جنبه دستوری دارند.

بین^۳ و گرگن^۴ (۱۹۹۰) در پژوهش‌شان درصد تسلط زبان‌آموزان بر یازده تکواژ زبان انگلیسی را بررسی کرده و نتیجه گرفتند که در یادگیری ترتیبی تکواژها، یک مشخصه جهانی نقش دارد. آنها تکواژهای استمراری، افعال ربطی و کمکی، نشان جمع، سوم شخص مفرد، گذشته باقاعده و مالکیت را مورد مطالعه قرار دادند.

مطالعه موردی بیلینگ^۵ (۱۹۹۹) از یک زبان‌آموز صرب و کروات نیز ترتیب فراگیری - ۱۳۹۹ را تأیید کرد. در این پژوهش هم نمونه‌های نوشتاری و هم نمونه‌های گفتاری جمع‌آوری و بررسی شد. نتایج موید این بود که ترتیب فراگیری این زبان‌آموز شبیه به ترتیب دالی و برت بود و نوع آموزش زبان انگلیسی نقشی در فراگیری تکواژها نداشت. مطالعه موردی ونگ^۶ (۲۰۰۰) درباره تولید شفاهی هشت تکواژ دستوری روی یک دختر ۱۶ ساله ماندرین زبان بود که ۱۳ ماه به طول انجامید. البته ونگ به این مطلب اشاره می‌کند که این دختر به دلیل پیشینه ممتازی که داشت نسبت به زبان‌آموزان دیگر درون‌داد انگلیسی بیش‌تری دریافت کرده بود، بنابراین ممکن است نتایج بدست آمده، برای همه انگلیسی‌آموزان ماندرین زبان قابل تعمیم نباشد. در نهایت وی دریافت ترتیب فراگیری تکواژهای دستوری این دختر بسیار شبیه به ترتیب دالی و برت است. پژوهش شوورک^۷ (۲۰۰۴) بر روی زبان‌آموزان کره‌ای که در آمریکا یک دوره فشرده زبان انگلیسی را فرا می‌گرفتند، نیز نشان‌دهنده ترتیب فراگیری بود. او نمونه‌های نوشتاری ۱۸ زبان‌آموز را در یک دوره هشت هفته‌ای با در نظر گرفتن بعضی از تکواژهای دستوری مورد بررسی قرار داد. سرانجام شرکت‌کنندگان مشترکاتی را با ترتیب پذیرفته‌شده فراگیری تکواژهای دستوری نشان دادند.

بهجت و صدیقی^۸ (۲۰۱۱) به بررسی یادگیری تکواژهای دستوری زبان انگلیسی توسط زبان‌آموزان ایرانی پرداختند. آنها به گردآوری داده‌ها از سه گروه زبان‌آموز به شیوه قضاوت دستوری و سنجش میزان تسلط زبان‌آموزان به این تکواژها پرداختند و

¹ Makino

² Hatch

³ Bean

⁴ Gergen

⁵ Billing

⁶ Wang

⁷ Schuwerk

به این نتیجه رسیدند که زبان‌آموزان ایرانی تکواژهای دستوری زبان انگلیسی را طبق الگویی یکسان می‌آموزند. مطابق این الگو، ترتیب طبیعی یادگیری تکواژهای دستوری زبان انگلیسی به این صورت است: فعل ربطی «be»، فعل کمکی «be»، نمود استمراری، زمان گذشته، تکواژ جمع «s» و تکواژ سوم شخص مفرد.

جاودانی (۱۳۹۳) به دنبال یافتن و مقایسه ترتیب یادگیری زمان‌ها و نمودهای دستوری زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان با ترتیب فراگیری آنها توسط فارسی‌زبانان بوده است. یافته‌های پژوهش وی نشان داد که الگوی کاملاً مشخصی از ترتیب یادگیری زمان‌ها و نمودهای دستوری زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان وجود ندارد. محمد مختار علیو (۲۰۱۷) استفاده از تکواژهای دستوری «-ed» و «-s» را در گفتار

انگلیسی ۵۲ دانش‌آموز دوره راهنمایی در نیجریه مورد بررسی قرار داد. داده‌های مورد نیاز برای انجام پژوهش از طریق تکالیف خوانداری و مصاحبه‌های ساخت‌یافته به دست آمد. یافته‌ها نشان داد که بیش‌تر زبان‌آموزان در یادگیری تکواژهای ذکرشده مشکل دارند. همچنین آنها یا نمی‌توانستند این تکواژها را تلفظ کنند یا به اشتباه تلفظ می‌کردند. این مشکلات به دلیل آگاه نبودن زبان‌آموزان از این مطلب بود که این تکواژها از نظر واجی دارای شرایطی خاص هستند.

جاودانی (۱۳۹۷) به بررسی ترتیب فراگیری جهت‌های زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان و مقایسه آن با الگوی ثبت‌شده از کودکان فارسی‌آموز پرداخته است. وی همچنین قیاس عملکرد زنان و مردان فارسی‌آموز را در دستور کار پژوهش خود قرار داد. نتایج این پژوهش نشان داد که فارسی‌آموزان ساختار معلوم را به‌عنوان اولین جهت یادگرفته شده و به کاررفته در برونداهای زبانی خود انتخاب می‌کنند. همچنین در مجموع، آنها زمان آینده را بیش‌تر از سایر زمان‌های دستوری با جهت معلوم فرا می‌گیرند. فراگیری زمان حال بواسطه جهت معلوم نیز ملموس‌تر از زمان گذشته است. فراگیری نمود دستوری ناقص مستمر بوسیله جهت مجهول تسهیل می‌گردد. نیز در این پژوهش مشخص شد که زنان و مردان غیرفارسی‌زبان، جز در نمود دستوری ناقص مستمر، ابتدا جهت معلوم و سپس جهت مجهول را یاد می‌گیرند.

۳. مبانی نظری پژوهش

۳-۱ تکواژ دستوری

کوک^۱ (۱۹۹۳) تکواژ دستوری را کوچک‌ترین واحد زبانی تعریف می‌کند که یا معنی را می‌رساند یا در ساختار دستوری نقش دارد.

براساس تعریف کاتامبا^۲ (۱۹۹۳)، تکواژ کوچک‌ترین واحد محتوای معنایی یا کاربرد دستوری است که واژه‌ها از آن ساخته می‌شوند. بر این اساس تکواژ نمی‌تواند به واحدهای کوچک‌تر تقسیم شود.

تکواژ دستوری به خودی خود معنا ندارد یعنی به مصداقی در جهان خارج دلالت نمی‌کند و نقش ارجاعی ندارد، بلکه به منزله ابزاری برای ساخت سازه‌های بزرگ‌تر نقشی دستوری را در زبان ایفا می‌کند. (شقایق، ۱۳۸۶).

تکواژهای آزاد دستوری در زبان فارسی، شامل نشانه «را» همراه با مفعول مستقیم معرفه، حروف ربط و عطف و ضمائر ناپیوسته هستند که فقط برای برقراری روابط سازه‌ها با یکدیگر یا به منزله جانشین به کار می‌روند و به شیء، پدیده، حالت، وضعیت یا عمل واقعی، خیالی و جز آن دلالت نمی‌کنند. تکواژهای وابسته دستوری در ساختن واژه، صورت کلمه و همچنین در ساخت‌های نحوی نقش دارد و بر این اساس آن را به انواعی موسوم به وند، واژه‌بست، میانجی و صفر تقسیم می‌کنند. (شقایق).

در این پژوهش برآنیم تا به بررسی ترتیب فراگیری تکواژهای دستوری فارسی («می» حال اخباری، -تر، شناسه‌های فاعلی، ضمائر متصل پیوسته و «ها» جمع) توسط فارسی‌آموزان خارجی بپردازیم.

۳-۲ فرضیه ترتیب طبیعی

براساس فرضیه ترتیب طبیعی^۳ فراگیرندگان یک زبان مشخص، بعضی از ساختارهای دستوری را زودتر و بعضی را دیرتر فرا می‌گیرند (کراشن^۴، ۱۹۸۲). کراشن از نتایج بسیاری از مطالعات مربوط به تکواژهای زبان انگلیسی در آن زمان، به نتیجه خود

¹ Cook

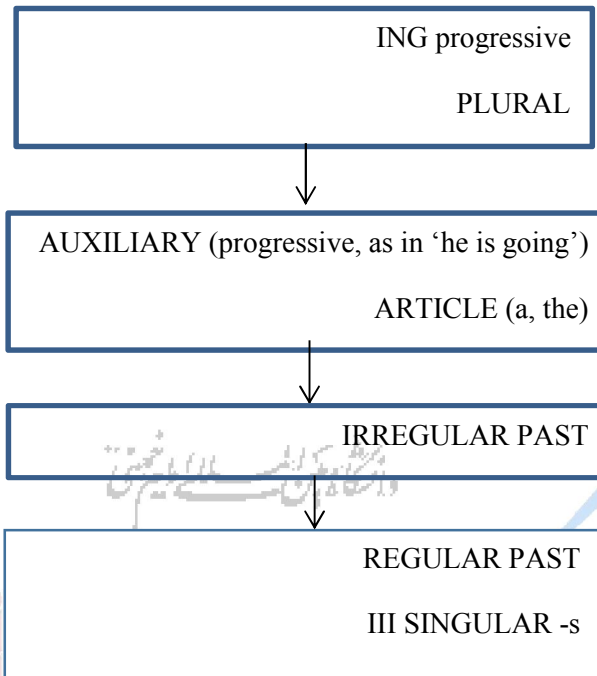
² Katamba

³ Natural Order Hypothesis

⁴ krashen

رسید (کراشن، ۱۹۷۷) و میانگین ترتیب یادگیری تکواژهای دستوری زبان انگلیسی برای یادگیرندگان زبان دوم را به شکل زیر ارائه کرد:

جدول ۳: میانگین ترتیب یادگیری تکواژهای دستوری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم (کراشن، ۱۹۸۲).



کراشن (۱۹۸۲) تکواژها را در کادرهای متفاوتی قرار داده است. او معتقد است تکواژهایی که در یک کادر قرار می‌گیرند، به طور طبیعی قبل از تکواژهای موجود در کادر بعدی فرا گرفته می‌شوند. اما میان تکواژهای موجود در یک کادر ترتیب خاصی را قائل نشده است. از این رو، این ترتیب به نظر انعطاف‌پذیرتر به نظر می‌رسد و نتایج مشابهی را در مطالعات بعدی به دنبال خواهد داشت.

از مقایسه این ترتیب یادگیری با ترتیب ارائه شده توسط دالی و برت (۱۹۷۴)، هرچند در نگاه اول شاهد تفاوت‌هایی هستیم، اما در الگوی ترتیب یادگیری تشابه قابل توجهی وجود دارد. آشکار است که دالی و برت (۱۹۷۴)، ۱۲ تکواژ دستوری را مورد مطالعه قرار دادند، اما الگوی کراشن فقط ۹ تکواژ را دربر گرفته است. در واقع این تفاوت منجر به تغییراتی در ترتیب این تکواژها شده است.

فرضیه ترتیب طبیعی به عنوان ابزاری الهام‌بخش توسط پژوهشگران حوزه یادگیری زبان دوم مورد استفاده قرار می‌گیرد تا بتوانند به پیشرفت توانش نحوی و دستوری زبان‌آموزان دست پیدا کنند. بنا بر این فرضیه، فراگیری ساختارهای دستوری زبان دوم، مانند زبان اول، با ترتیب خاصی صورت می‌گیرد.

۳-۳ ترتیب یادگیری تکواژهای دستوری زبان فارسی به عنوان زبان اول

از آنجایی که فرضیه ترتیب طبیعی کراشن (۱۹۸۲)، قابل تعمیم برای تکواژهای دستوری زبان فارسی نیست، در این پژوهش می‌توان از نتایج به دست آمده از پژوهش جلیله‌وند و دیگران (۱۳۹۰) استفاده نمود. در این پژوهش نمونه گفتار آزاد دو کودک (یک دختر و یک پسر) از ۱۲ تا ۶۰ ماهگی، هر ماه به مدت ۱۲۰ دقیقه به روش ویدئویی ضبط شد. این کودکان در مهدکودک دانشکده توانبخشی حضور داشتند. نمونه گفتار آنها درحین تعامل با سایر کودکان و مربیان مهد و در حین بازی و گفتگو ضبط شده است. نمونه ضبط شده گفتار کودکان به روش واج‌نویسی کلی ثبت می‌شد. برای اطمینان از صحت ثبت گفته‌ها، نمونه گفتار حداقل دو بار شنیده می‌شد تا هرگونه خطا در ثبت گفته‌ها اصلاح شود. دختر مورد مطالعه اولین واژه خود را در سن ۱۲ ماهگی و پسر مورد مطالعه اولین واژه خود را در ۱۶ ماهگی بیان کردند. پس از ثبت هریک از نمونه‌های گفتار کودکان، تعداد گفته‌ها و تعداد تکواژها و تعداد کلمه‌های موجود در آنها محاسبه شد. کمترین برونداد کلامی هر دو کودک، قبل از ۱۸ ماهگی

بود. با افزایش سن، تعداد گفته‌های کودکان در هر نمونه گفتار افزایش یافت. به منظور اندازه‌گیری رشد نحو کودکان تعداد تکواژها شمرده شده و میانگین طول گفته تعیین می‌شود.

اولین کلمات کودکان، تکواژهای آزاد بودند که به واحدهای کوچک‌تر تفکیک‌پذیر نیستند. به تدریج کلماتی که قابلیت تفکیک به تکواژها را داشتند در گفتار کودکان ظاهر شد. اضافه شدن تکواژها در هر واژه، منجر به افزایش تعداد تکواژها در هر گفته می‌شد. سرعت افزایش واژگان برای هر دو کودک در محدوده سنی ۲۹-۲۴ ماهگی نسبت به محدوده سنی ۲۳-۱۲ ماهگی افزایش یافت و هر دو کودک از اکثر تکواژهای دستوری در گفتار خود استفاده می‌کردند.

این مطالعه طولی روی نمونه‌های گفتار دو کودک فارسی‌زبان از ۱۲ تا ۶۰ ماهگی نشان داد که تکامل گفتار در کودکان فارسی‌زبان نیز همانند سایر کودکان در دنیا، از ساده به پیچیده و طی مراحل معین انجام می‌گیرد. مراحل تکامل گفتار کودکان فارسی‌زبان از مرحله گفتار تک‌واژه آغاز شد، سپس به تدریج گفته‌های دوواژه‌ای، تلگرافی، ترکیب جمله‌های ساده، جمله‌های مرکب، ترکیب جمله‌های ساده و مرکب برای ساخت گفتار پیچیده، روند پیشرفت زبان در کودکان فارسی‌زبان بود. پیچیدگی گفتار کودکان فارسی‌زبان با کاربرد تکواژهای دستوری و ترکیب واژه‌ها، افزایش می‌یافت. براساس نتایج حاصل از مطالعات براون (۱۹۷۳) و میلر و چاپمن^۱ (۱۹۸۱)، ظهور تکواژهای دستوری در مرحله‌ای است که MLU برابر ۲ و بالاتر است. اما کودکان فارسی‌زبان تکواژهای دستوری را زمانی استفاده کردند که هنوز MLU کمتر از ۲ بود. این یافته نشان می‌دهد که کودکان فارسی‌زبان زودتر شروع به استفاده از تکواژهای دستوری می‌کنند. این نتیجه‌گیری با نتایج درومی و برمن^۲ (۱۹۸۲) مبنی بر اینکه در زبان‌هایی مثل عبری، پیچیدگی گفته لزوماً منجر به گفته‌های طولانی‌تر نمی‌شود، همخوانی دارد. براساس پژوهش کاربرو^۳ و همکاران (۱۹۸۶) از ۱۸ ماهگی تا پنج سالگی MLU در حدود ۱/۲ تکواژ در هر سال افزایش می‌یابد، اما بعد از ۴۲ ماهگی، از سرعت افزایش MLU کاسته می‌شود. MLU در دو کودک فارسی‌زبان مورد مطالعه در محدوده ۲۴ تا ۲۹ ماهگی تحول شگرفی را نشان می‌دهد. اما از ۴۲ ماهگی تا ۶۰ ماهگی تغییر MLU آهنگ کندتری را نسبت به قبل نشان می‌دهد. با توجه به اینکه ظهور تکواژهای دستوری متعدد قبل از ۳۰ ماهگی در گفتار هر دو کودک رخ داد، می‌توان این پدیده را انفجار تکواژهای دستوری معرفی کرد که نتیجه آن می‌تواند افزایش MLU باشد. در نتیجه این پژوهش ترتیب یادگیری همه تکواژهای دستوری زبان فارسی بر اساس سن کودکان مورد آزمایش بیان شده بود. پژوهشگران مقاله حاضر با توجه به تکواژهای هدف خود، ترتیب یادگیری این تکواژها را در جدول ۴ طبقه‌بندی کردند.

جدول ۴: ترتیب فراگیری تکواژهای دستوری زبان فارسی به عنوان زبان اول

قبل از ۲۳ ماهگی	شناسه فاعلی سوم شخص مفرد /-ad/ ضمیر پیوسته سوم شخص مفرد /-aš/
قبل از ۳۰ ماهگی	تکواژ /mi/ در ساخت حال اخباری تکواژ جمع اسم - / hâ/ شناسه فاعلی اول شخص مفرد با تکواژ /-am/ شناسه فاعلی دوم شخص مفرد با تکواژ /-i/

¹ Miler & Chapman

² Dromi & Berman

³ Scarborough

شناسهٔ فاعلی اول شخص جمع با تکواژ /-im/ شناسهٔ فاعلی دوم شخص جمع با تکواژ /-id/ شناسهٔ فاعلی سوم شخص جمع با تکواژ /-and/ ضمیر پیوستهٔ اول شخص مفرد /-am/ ضمیر پیوستهٔ اول شخص مفرد /-at/ ضمیر پیوستهٔ اول شخص جمع /-mân/ / ضمیر پیوستهٔ سوم شخص جمع /-šân/ تکواژ /-tar/ در ساخت صفت برتر ضمیر پیوستهٔ دوم شخص جمع /-tân/	قبل از ۴۲ ماهگی
---	-----------------

به این موضوع توجه داشته باشید که در پژوهش جلیله‌وند و دیگران (۱۳۹۰)، ترتیب فراگیری تکواژهای دستوری به سه گروه زمانی قبل از ۲۳ ماهگی، قبل از ۳۰ ماهگی و قبل از ۴۲ ماهگی تقسیم شده بود. در هر یک از این دوره‌های زمانی دو یا چند تکواژ دستوری فرا گرفته می‌شود که ترتیب خاصی برای آنها ذکر نشده است و این موضوع تا حد زیادی شبیه به فرضیهٔ ترتیب طبیعی کراشن (۱۹۸۲) است، بدان معنی که ترتیب یک تکواژ واحد در یک کادر، ترتیب نهایی نیست. برای مثال ۵ تکواژ در یک طبقه قرار گرفته‌اند.

در سال‌های اخیر پژوهش‌ها نشان داده است که هر چند نوعی هماهنگی در فراگیری تکواژهای دستوری توسط یادگیرندگان زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم وجود دارد، اما باید به عوامل مهم تاثیرگذار بر این ترتیب نیز توجه کرد. تاثیر زبان اول بر فراگیری تکواژ یکی از مهم‌ترین این عوامل به شمار می‌آید.

۳-۴ تاثیر زبان اول بر ترتیب فراگیری تکواژها

پژوهش‌های اولیهٔ انجام شده در حوزهٔ تکواژها، معتقد است که ترتیب فراگیری تحت تاثیر زبان اول زبان‌آموزان قرار نمی‌گیرد. بسیاری از پژوهشگران تاثیر زبان اول بر ترتیب فراگیری تکواژ را نادیده گرفته‌اند چون در بسیاری از این مطالعات، زبان‌آموزانی با زبان‌های اول مختلف مورد بررسی قرار گرفته‌اند (لاک و شیرای، ۲۰۰۹). از سوی دیگر موراکامی و الکسپولو (۲۰۱۶) معتقدند که تکواژهایی که براساس مفاهیم خاص هر زبان کدگذاری شده‌اند (مثل مشخص بودگی)، بیش‌تر تحت تاثیر زبان اول قرار می‌گیرند تا تکواژهایی که براساس مفاهیم جهانی کدگذاری شده‌اند. به همین دلیل است که حروف تعریف انگلیسی بیش‌ترین تغییر جایگاه را در ترتیب فراگیری تکواژها دارند.

¹Luk & Shirai

² Murakami & Alexopoulou

براساس تاثیر قابل توجه زبان اول بر ترتیب فراگیری تکواژها که در مطالعات قبلی قابل مشاهده بود، پژوهش حاضر این مفهوم را قبول کرده است که اختلافاتی در ترتیب یادگیری تکواژها وجود دارد که می‌تواند ناشی از تداخل زبان اول باشد. این اختلافات هر چند کم، در میان زبان‌آموزانی با یک زبان مادری مشترک، الگوی هماهنگی را نشان می‌دهد. بر این اساس، پژوهشگران این مقاله، بر این عقیده هستند که ترتیب فراگیری زبان‌آموزان کرد با ترتیب طبیعی فراگیری فارسی‌زبانان متفاوت است.

۳-۵ روش پژوهش

پژوهش حاضر برای بررسی متغیرهای خود، از رویکرد توصیفی - کمی استفاده کرده است. سلیگر و شوهایمی^۱ (۲۰۰۰) معتقدند که یک مطالعه موردی توصیفی می‌تواند تحلیل زبانی دقیقی را از پیشرفت بعضی از جنبه‌های توانایی دستوری یادگیرندگان زبان دوم ارائه دهد. به عبارت دیگر می‌توان آن را به صورت مطالعه مقطعی انجام داد. هر چند اولین مطالعات مربوط به تکواژها به صورت طولی انجام گرفته بود، اما تمایل پژوهشگران زبان‌شناسی کاربردی به استفاده از روش‌های مقطعی است. چون طراحی طولی غیرکاربردی و غیراقتصادی است و گاهی منجر به از دست دادن تعداد زیادی از مشارکان می‌شود.

۳-۶ مشارکان پژوهش

دو گروه از فارسی‌آموزان کردزبان اهل کشور عراق در این پژوهش شرکت داشته‌اند. تعداد کل شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۵۰ نفر بوده است که در شش ماه گذشته در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه مشغول یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم بوده‌اند. این دو گروه، زبان فارسی را با استفاده از کتاب درس «پر فا ۱» فرا گرفته‌اند.

۳-۷ ابزار پژوهش

داده‌های این پژوهش با استفاده از یک آزمون دستوری جمع‌آوری شد. آزمون مورد نظر شامل ۳۰ پرسش بود. هر پرسش یکی از تکواژهای دستوری مورد نظر را مورد بررسی قرار می‌داد. پرسش‌ها به صورت جای خالی طراحی شده بودند و زبان‌آموزان باید با توجه به دستورالعمل و بافت زبانی هر جمله، جاهای خالی را با تکواژ مناسب کامل می‌کردند. این آزمون بر اساس روش قضاوت در بافت الزامی (SOC)^۲ براون (۱۹۷۳) طراحی شد. بر اساس این روش، بافت زبانی یک جمله، بافتی الزامی را پدید می‌آورد که فقط به یک پاسخ احتمالی نیاز دارد. پژوهشگران برای تولید بافت الزامی هر تکواژ از سرنخ‌های ساختاری و معنایی متفاوتی استفاده کردند. برای مثال قیده‌های تکرار برای کمک به استفاده از تکواژ تصریفی (mi) استفاده شده است. کاربرد این روش بدان دلیل است که بتوان آزمون را ساختاری‌تر و نظام‌یافته‌تر طراحی کرد و از پاسخ‌های گوناگونی که نمره‌دهی را به خطا می‌اندازد، جلوگیری کرد. در این آزمون ۱۵ تکواژ دستوری هدف قرار گرفتند. ۷ تکواژ مربوط به فعل، ۷ تکواژ مربوط به اسم و ۱ تکواژ مربوط به صفت بود. تکواژهای مربوط به فعل، شناسه‌های فعلی (-am, -i, -ad, -im, -id, -and) و تکواژ تصریفی ساخت حال اخباری (mi) و تکواژهای مربوط به اسم، تکواژ جمع‌ساز (-hâ) و شناسه‌های غیرفاعلی (-am, -at, -) (aš, -mân, -tân, -šân) و تکواژ تصریفی (-tar) که برای تصریف صفت به کار می‌رود. درستی کاربرد هر ۱۵ تکواژ، در جمله‌های مختلف ۲ بار مورد ارزیابی قرار گرفت. به همین دلیل تعداد کل پرسش‌های آزمون ۳۰ پرسش بود. ۵۰ برگه آزمون بین زبان‌آموزان پخش شد و چگونگی انجام آزمون برای آنها توضیح داده شد. سعی شد هیچ یک از تکواژهای دستوری هدف، در دستورالعمل آزمون آورده نشود. از ۵۰ برگه، ۶ برگه به دلیل کامل نبودن کنار گذاشته شد. در نتیجه، مجموع کل داده‌های این پژوهش را ۴۴ برگه تشکیل داد.

۳-۸ تحلیل داده‌ها

جمله‌های آزمون، به روشی نمره‌گذاری شد که برای پردازش، داده کافی موجود باشد. داده‌ها با استفاده از فرمول (TLU)^۳ ارائه شده توسط پیکا^۴ (۱۹۸۰) مورد بررسی قرار گرفت. بر اساس این روش، کل عملکرد زبان‌آموزان باید اندازه‌گیری شود. در این

¹ Seliger & Shohamy

² Suppliance in Obligatory Context

³ Target-like Use

⁴ Picao

روش برای هر پاسخ درست یک نمره و برای هر پاسخ نادرست یا پاسخ تعمیم یافته هم، یک نمره در نظر گرفته می شود. به عبارت دیگر به هر پاسخ درست، نمره ۱ و به هر پاسخ نادرست * ۱ داده شد. مثلاً وقتی یک زبان آموز از وند تصریفی (-am) به جای (-im) استفاده کرده است، این کاربرد افراطی نمره * ۱ می گیرد تا نشان دهد که زبان آموز دانش مربوط به تکواژ دستوری (-am) را داشته است اما کاربرد درست آن را نمی دانسته است. در پایان، نمره های مربوط به کاربرد درست و نادرست هر تکواژ محاسبه و تحلیل شد. به منظور حفظ پایایی مصححان، هر دو پژوهشگر همه برگه های آزمون را جداگانه بررسی کردند.

پژوهشگران کاربرد درست تکواژها را با استفاده از ابزاری که برای

اندازه گیری ترتیب یادگیری مناسب است، بررسی کردند. تقریباً در همه پژوهش های مقطعی که اخیراً در زمینه تکواژها انجام گرفته است، از این روش استفاده شده است (الیس^۱، ۲۰۱۰ و موراگامی، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر نیز از فرمول (TLU) استفاده شد. در این فرمول نمره هر شخص با هر بار استفاده نادرست یک تکواژ کاهش می یابد. فرمول (TLU) را در شکل ۱ می توانید ببینید:

$$TLU = \frac{\text{تعداد پاسخ درست}}{\text{تعداد بافت های الزامی} + \text{تعداد خطاهای تعمیم یافته} \times 100}$$

شکل ۱: فرمول TLU



۴. تحلیل داده های پژوهش

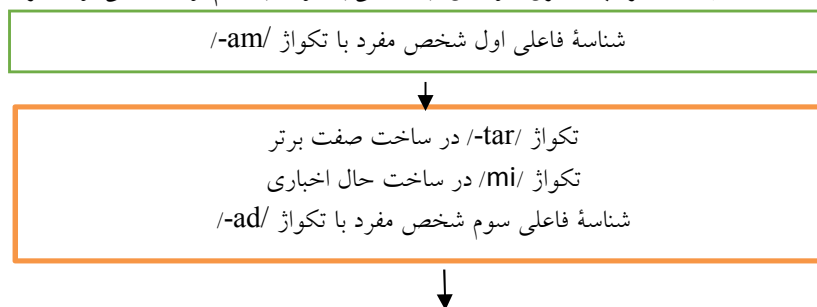
مقدار (TLU) هر تکواژ دستوری به طور جداگانه محاسبه شد و نتایج آن در جدول ۵ قابل مشاهده است:

جدول ۵: مقدار TLU تکواژهای دستوری زبان فارسی

تکواژ دستوری	می	تر	ها	م	ی	د	یم	ید	ند	م	ت	ش	مان	تان	شان
TLU	۱۶	۱۷/۵	۵	۴۰	۱۰	۱۴	۱۲/۲	۶	۱۱/۴	۱۰/۸	۴/۷	۱۲/۵	۴	۱	۱۰/۲

براساس این یافته ها، می توان به الگویی برای ترتیب یادگیری تکواژهای دستوری مورد بررسی در این پژوهش دست یافت. از آنجایی که مقدار TLU به دست آمده برای بعضی از تکواژهای دستوری نزدیک به هم بود و با توجه به طبقه بندی ارائه شده توسط کراشن (۱۹۸۲) و نتایج پژوهش جلیله وند و دیگران (۱۳۹۰)، پژوهشگران، تکواژهایی را که مقدار TLU آنها در یک دامنه قرار می گرفت، در یک طبقه قرار دادند. نتیجه این طبقه بندی را می توان در جدول ۶ مشاهده نمود:

جدول ۶: ترتیب یادگیری تکواژهای زبان فارسی به عنوان زبان دوم توسط فارسی آموزان کرد



¹ Ellis



به منظور تایید یا رد فرضیهٔ اول پژوهش، نتیجهٔ به دست آمده از داده‌های این پژوهش و نتایج پژوهش جلیله‌وند و دیگران (۱۳۹۰) با یکدیگر مقایسه شد. نتایج این مقایسه در جدول ۷ قابل مشاهده است:



جدول ۷: مقایسهٔ ترتیب فراگیری تکواژهای دستوری زبان فارسی به‌عنوان زبان اول و زبان دوم

نتایج پژوهش حاضر	جلیله‌وند و دیگران (۱۳۹۰)
شناسهٔ فاعلی اول شخص مفرد با تکواژ /-am/	شناسهٔ فاعلی سوم شخص مفرد /-ad/
تکواژ /-tar/ در ساخت صفت برتر	ضمیر پیوسته سوم شخص مفرد /-aš/
تکواژ /mi/ در ساخت حال اخباری	/
شناسهٔ فاعلی سوم شخص مفرد با تکواژ - /ad/	تکواژ /mi/ در ساخت حال اخباری
ضمیر پیوسته سوم شخص مفرد /-aš/	تکواژ جمع اسم /-hâ/
شناسهٔ فاعلی اول شخص جمع با تکواژ /-im/	شناسهٔ فاعلی اول شخص مفرد با تکواژ /-am/
شناسهٔ فاعلی سوم شخص جمع با تکواژ /-and/	شناسهٔ فاعلی دوم شخص مفرد با تکواژ /-i/
ضمیر پیوسته اول شخص مفرد /-am/	

ضمیر پیوسته سوم	شناسهٔ فاعلی اول
شخص جمع /-šân/	شخص جمع با
شناسهٔ فاعلی دوم شخص	تکواژ /-im/
مفرد با تکواژ /-i/	شناسهٔ فاعلی دوم
شناسهٔ فاعلی دوم شخص	شخص جمع با
جمع با تکواژ /-id/	تکواژ /-id/
تکواژ جمع اسم /-hâ/	شناسهٔ فاعلی سوم
ضمیر پیوستهٔ اول شخص	شخص جمع با
جمع /-mân/	تکواژ /-and/
ضمیر پیوستهٔ دوم	ضمیر پیوستهٔ اول
شخص مفرد /-at/	شخص مفرد -/
ضمیر پیوستهٔ دوم	/am
شخص جمع /-tân/	ضمیر پیوستهٔ اول
	شخص مفرد /-at/
	ضمیر پیوستهٔ اول
	شخص جمع -/
	/ mân
	ضمیر پیوستهٔ سوم
	شخص جمع -/
	/ šân
	تکواژ /-tar/ در
	ساخت صفت برتر
	ضمیر پیوستهٔ دوم
	شخص جمع -/
	/tân

یافته‌ها نشان می‌دهد که ترتیب یادگیری بعضی از تکواژهای دستوری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم، شبیه به ترتیب یادگیری آنها به‌عنوان زبان اول نیست و در نتیجه فرضیهٔ اول پژوهش با این فرض که فارسی‌آموزان کردزبان تکواژهای دستوری زبان فارسی را به همان ترتیبی یاد می‌گیرند که کودکان فارسی‌زبان آنها را فرا می‌گیرند، رد می‌شود. براساس فرضیهٔ دوم این پژوهش، زبان اول زبان‌آموزان کرد، نباید تاثیری بر یادگیری تکواژهای دستوری زبان دوم آنها داشته باشد. اما TLU بالای تکواژ /-tar/ در ساخت صفت برتر و قرار گرفتن آن در جایگاهی که نشان می‌دهد فارسی‌آموزان کرد این تکواژ را نسبت به سایر تکواژهای دستوری زودتر فرا می‌گیرند، حاکی از تاثیر زبان اول آنها است.

۵. نتیجه‌گیری و جمع‌بندی

طبق یافته‌های این پژوهش، مشارکان تکواژهای دستوری را به ترتیب خاصی فراگرفته‌اند که با ترتیب فراگیری آنها توسط فارسی‌زبانان متفاوت است. بالاترین مقدار TLU شناسهٔ فاعلی اول شخص مفرد با تکواژ /-am/ تعلق گرفت. درحالی‌که پایین‌ترین مقدار TLU مربوط به ضمیر پیوستهٔ دوم شخص جمع ضمیر پیوستهٔ دوم شخص جمع /-tân/ بود. از این نتایج می‌توان استنتاج کرد که فارسی‌آموزان کرد زبان تکواژ /-am/ مربوط به شناسهٔ فاعلی اول شخص مفرد را زودتر از دیگر تکواژها فرا می‌گیرند. این یافته‌ها، مبتنی بر این فرضیه است که هرچه یک تکواژ درست‌تر استفاده شود، زودتر فرا گرفته شده است. این فرضیه در بیش‌تر مطالعات مقطعی مربوط به ترتیب فراگیری تکواژها اتخاذ شده است، چراکه کنترل فراگیری تکواژها به لحاظ طولی مشکل است.

دومین لایه مطالعه ترتیب یادگیری تکواژها، به تکواژ /-tar/ در ساخت صفت برتر، تکواژ /mi/ در ساخت حال اخباری و شناسه فاعلی سوم شخص مفرد با تکواژ /-ad/ اختصاص یافت. تکواژهای موجود در لایه دوم با تفاوتی فاحش در مقدار TLU نسبت به تکواژ /-am/ قرار دارند. در سومین لایه ضمیر پیوسته سوم شخص مفرد /-aš/، شناسه فاعلی اول شخص جمع با تکواژ /-im/ و شناسه فاعلی سوم شخص جمع با تکواژ /-and/ و در لایه‌های بعد ضمیر پیوسته اول شخص مفرد /-am/، ضمیر پیوسته سوم شخص جمع /-šân/، شناسه فاعلی دوم شخص مفرد با تکواژ /-î/، شناسه فاعلی دوم شخص جمع با تکواژ /-id/، تکواژ جمع اسم /-hâ/، ضمیر پیوسته اول شخص جمع /-mân/ و ضمیر پیوسته دوم شخص مفرد /-at/ قرار گرفته‌اند. آخرین لایه متعلق به ضمیر پیوسته دوم شخص جمع /-tân/ است. تفاوت شدید میان مقدار TLU این تکواژ با تکواژهای دیگر، قرار گرفتن آن را در آخرین لایه تأیید می‌کند. عملکرد فارسی‌آموزان نسبت به ضمیر پیوسته دوم شخص جمع /-tân/ بسیار ضعیف بود و مقدار TLU آن برابر با ۱ بود و آشکارا توانش سطح پایین همه مشارکان را نسبت به این تکواژ نشان داد.

بیش‌ترین تفاوت‌ها در ترتیب یادگیری تکواژهای دستوری مربوط به تکواژ /-tar/ در ساخت صفت برتر بود. درستی کاربرد این تکواژ در میان فارسی‌آموزان بالا بود، درحالی‌که براساس ترتیب یادگیری فارسی‌زبانان، این تکواژ پس از آموختن تقریباً همه تکواژهای دیگر یاد گرفته می‌شود. این موضوع ناشی از تشابه این تکواژ در میان دو زبان فارسی و کردی است. کردزبانان نیز برای ساخت صفت برتر از تکواژی شبیه به این تکواژ در فارسی استفاده می‌کنند. از سوی دیگر، یک کودک فارسی زبان تکواژ جمع اسم /-hâ/ را در ۲۴ ماهگی می‌آموزد، درحالی‌که در پژوهش حاضر، فارسی‌آموزان این تکواژ را با مقدار TLU برابر ۵ و در مراحل پایانی می‌آموزند. به خاطر داشته باشید که زبان اول مشارکان (کردی) تکواژ معادل متفاوتی برای این تکواژ دارد. نتایج این پژوهش، این ادعا را ثابت می‌کند که هرچند زبان‌آموزانی که دارای زبان اول و محیط یادگیری مشترک هستند، تکواژها را در یک ترتیب و الگوی مشخص و ثابتی فرا می‌گیرند، اما این الگو جهانی نیست. شواهدی مبنی بر تأثیر زبان اول زبان‌آموزان وجود دارد که می‌تواند این ترتیب مشخص را به گونه‌ای دیگر شکل دهد. نتایج این پژوهش می‌تواند به مدرسان و طراحان کتاب‌های درسی کمک کند تا با توجه به ترتیب یادگیری ارائه‌شده، محتوای کتاب‌های درسی را فراهم کنند. براساس این نتایج به مدرسان زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم پیشنهاد می‌شود که برای تهیه طرح درس خود از این الگو استفاده کنند. بر این اساس، درس‌های مربوط به دستور زبان باید طبق این الگو طبقه‌بندی شوند تا به یادگیری هرچه بهتر این تکواژها کمک کنند. به عبارت دیگر تمرکز بیش‌تر باید بر آن دسته از تکواژهایی قرار بگیرد که هیچ معادلی در زبان مبدا آموزش ندارند و بنابراین در پایین‌ترین لایه این طبقه‌بندی قرار می‌گیرند. به‌منظور تأیید این الگو، نیاز است مطالعاتی با حضور مشارکان بیش‌تر انجام بگیرد تا بتوان به نتیجه‌ای قطعی در این زمینه رسید.

چهارمین همایش ملی آموزش زبان فارسی - ۱۳۹۹

www.anjomanfarsi.ir

منابع

- جاودانی، قدرت. *بررسی ترتیب یادگیری زمان‌ها و نموده‌های دستوری زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی. ۱۳۹۳.
- جاودانی، قدرت؛ *بررسی ترتیب فراگیری جهت‌های زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان*. مجله علم زبان؛ سال ۵، شماره ۷، بهار و تابستان ۱۳۹۷.
- جليله‌وند، ناهید، ابراهیمی‌پور، مونا و جمشید پورقرب؛ *میانگین طول گفته و برخی از تکواژهای دستوری در گفتار دو کودک فارسی‌زبان*. شنوایی شناسی، دوره ۲۱، شماره ۲، ۱۳۹۰.
- شقایق، ویدا؛ *مبانی صرف*. تهران: سمت، ۱۳۸۶.

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

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

Billings, M; *Greedy to Know English: A Case Study*. Unpublished Master's thesis, University of Regina; 1999.

Brown, R; *A first language: The early stages*. Cambridge, MA: Harvard

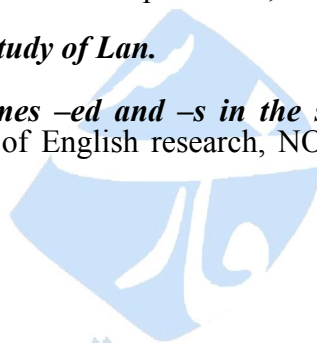
- University Press; 1973.
- de Villers, J.G., de Villers, P.A; *A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech*. Journal of Psycholinguistic Research, NO. 2, 1973; 267-278;
- Dulay, H., Burt, M; *Should we teach children syntax?* Language learning, NO. 23 (2), 1973; 245-258;
- Dulay, H., Burt, M; *A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition*. Language learning, NO. 24 (2), (1974); 253-278.
- Hatch, E. M; *Psycholinguistics: A second language perspective*, Rowley: Newbury House; 1983.
- Katamba. Francis , Stonham, John; *morphology*, 2nd edition. Palgrave macmillan; 2006.
- Krashen, S. D; *Principles and practices in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press Inc; 1982.
- Makino, T; *Acquisition order of English morphemes by Japanese adolescents*; Tokyo: Shinozaki Shorin Press; 1980.
- Samadi, Habibeh. 1995. *The Acquisition of Persian: grammatically- based measures for assessing normal and abnormal Persian language development*. Department of speech science, university of Sheffield.
- Schuwerk, T; *Morpheme Acquisition in Second Language Learners*. Unpublished, Master's thesis, University of Central Florida; 2004.
- Wang, L; *Acquisition of Grammatical Morphemes: A Case Study of Lan*. Unpublished Master's thesis, University of Regina; 2000.
- Aliyu, Muhammad Mukhtar; *Use of Grammatical Morphemes -ed and -s in the spoken English of secondary school students*. International journal of English research, NO. 3(1); 2017; 62- 65.



پایگاه استنادی علوم جهان اسلام



IRAN KHOMEINI
INTERNATIONAL UNIVERSITY



انجمن علمی زبان ادبی فارسی

چهارمین همایش ملی آموزش زبان فارسی - ۱۳۹۹

www.anjomanfarsi.ir