

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال هفتم، شماره‌ی دوم (پیاپی ۱۶)، پاییز و زمستان ۱۳۹۷

تحلیل کاربرد تکواژهای وابسته به اسم در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه‌ی ترکی آذربایجانی- فارسی بر اساس انگاره‌ی چهار تکواژ

عبدالحسین حیدری

استادیار گروه زبان و ادبیات - دانشگاه فرهنگیان

چکیده

هدف از انجام این پژوهش، مطالعه‌ی کاربرد تکواژهای وابسته به اسم فارسی در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه‌ی ترکی آذربایجانی-فارسی، بر اساس انگاره‌ی چهار تکواژ است. داده‌ها از نوشته‌های ۸۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های چهارم و پنجم ابتدائی مناطق روستایی شهرستان مشگین‌شهر گردآوری شد. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است. ابتدا تکواژهای وابسته به اسم فارسی در چارچوب انگاره‌ی چهار تکواژ، به تکواژهای نظام‌مند متقدم (تکواژ نکره‌ی "یک"، تکواژهای جمع‌ساز، کمی‌نماها و ...)، تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده‌ی متأخر (کسره‌ی اضافه و حرف ربط "که") و تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر (نشانه‌ی مفعولی) دسته‌بندی شدند. سپس با ارائه‌ی آمار توصیفی از کاربرد صحیح تکواژها، مشخص شد که دانش‌آموزان هر دو پایه بر تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر اسم، نسبت به تکواژهای نظام‌مند متقدم آن، دیرتر و سخت‌تر تسلط پیدا می‌کنند. به نظر می‌رسد که بین ماهیت انواع مختلف تکواژها (فعال شدن تکواژها در سطوح انتزاعی تولید گفتار) و ترتیب فراگیری آن‌ها ارتباطی وجود دارد. تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی، با فراخوان چارچوب نحوی-ساختوازی زبان مقصد انتخاب می‌شوند. اما انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی-واژگانی و همزمان با انتخاب مستقیم تکواژهای محتوایی، صورت می‌گیرد. یافته‌های این تحقیق تأییدی بر کارآمدی انگاره‌ی چهار تکواژ در تبیین ترتیب فراگیری تکواژهای زبان دوم به حساب می‌آید.

کلیدواژه‌ها: انگاره‌ی چهار تکواژ، تکواژهای وابسته به اسم، دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی-فارسی

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۰۱

a_heidari53@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۱۰

رایانشانی نویسنده مسئول (عبدالحسین حیدری):

۱. مقدمه

میرز-اسکاتن^۱ با توجه به برجستگی و غالب بودن یکی از زبان‌ها بر زبان دیگر در گفتار دوزبانه‌ها، انگاره‌ی زبان ماتریس^۲ را تدوین نمود (Myers-Scotton, 1993 & 1997). طبق این انگاره، در یک بند متمم‌نما^۳ که مرکب از سازه‌های هر دو زبان دوزبانه‌هاست، یکی از زبان‌ها به‌عنوان زبان ماتریس، چارچوب نحوی- ساختواژی بند را تعیین می‌کند و زبان دیگر که زبان درونه^۴ خوانده می‌شود، نقش کم‌رنگی در شکل‌گیری بند متمم‌نما ایفا می‌نماید. تکواژها در این بند متمم‌نما، براساس انگاره‌ی زبان ماتریس به دو نوع تکواژ محتوایی^۵ (مانند اسم‌ها، فعل‌ها، صفت‌ها و اکثر حروف‌اضافه) و تکواژ نظام‌مند^۶ (مانند تکواژهای تصریفی و تکواژهای نقشی) تقسیم می‌گردد. میرز-اسکاتن از معیارهای کاربردی و جهان‌شمول [±] اعطاکننده‌ی نقش‌تتا] و [± دریافت‌کننده‌ی نقش‌تتا] برای تمایز بین تکواژهای نظام‌مند و تکواژهای محتوایی استفاده نموده است (Myers-Scotton, 1993). تکواژهای محتوایی که بر جنبه‌های معنایی و کاربردی دلالت دارند، اعطاکننده‌ی نقش‌های تتا (مانند فعل و حروف‌اضافه) یا دریافت‌کننده‌ی نقش‌های تتا (مانند اسم و صفت) هستند؛ اما تکواژهای نظام‌مند برای ارتباط تکواژهای محتوایی در پاره‌گفتار به‌کار برده می‌شوند و حاوی ویژگی دریافت‌کنندگی یا اعطاکنندگی نقش‌های تتا نیستند. علاوه بر این طبق انگاره‌ی زبان ماتریس، هر عنصر واژگانی یا وندی که عضوی از مقوله‌ی نحوی بوده و حاوی ویژگی کمی‌نمایی (بعضی، هر، هیچ و...) باشد، یک تکواژ نظام‌مند به حساب می‌آید. همچنین حروف‌تعریف و صفت‌های اشاره که در جایگاه مشخص‌گر^۷ گروه اسمی قرار می‌گیرند و بر معرفه یا نکره بودن اسم دلالت دارند، در جرگه‌ی تکواژهای نظام‌مند قرار می‌گیرند.

میرز-اسکاتن انگاره‌ی زبان ماتریس را بسط داد و با استناد به فعال شدن و انتخاب متفاوت انواع مختلف تکواژها در واژگان ذهنی افراد، طبقه‌بندی جدیدی از تکواژها را تحت عنوان انگاره‌ی چهار تکواژ^۸ پیشنهاد داد (Myers-Scotton, 2002 & 2006). تکواژها در انگاره‌ی چهار تکواژ، به چهار نوع - (یک نوع تکواژ محتوایی و سه نوع تکواژ نظام‌مند (تکواژ نظام‌مند متقدم^۹، تکواژ نظام‌مند پیونددهنده‌ی متأخر^{۱۰} و تکواژ

1. Myers-scotton

2. matrix language frame model

3. cp

4. embedded language

5. content morpheme

6. system morpheme

7. specifier

8. 4 morphemes

9. early system morpheme

10. late bridge system morpheme

نظام‌مند بیرونی متأخر^۱) تقسیم می‌شوند. میرز-اسکاتن مدعی است که انگاره‌ی چهار تکواژ، شواهد غیرمستقیم قابل توجهی درباره‌ی سازوکار تولید و پردازش تکواژها عرضه می‌کند که می‌تواند در ابعاد گوناگون مطالعات زبان‌شناسی کارآیی لازم را داشته باشد (Myers-Scotton, 2002). بنابراین از انگاره‌ی چهار تکواژ، برای مطالعه‌ی جنبه‌های مختلف پدیده‌ی برخورد زبانی (Turker, 2005) و تبیین ترتیب فراگیری تکواژها در حوزه‌ی آموزش زبان دوم (Wei, 2000) استفاده شده است. در همین راستا، این تحقیق قصد دارد تا کاربرد تکواژهای وابسته به اسم فارسی را، در نوشتار دانش‌آموزان دوزبانه‌ی ترکی آذربایجانی-فارسی از منظر انگاره‌ی چهار تکواژ مطالعه نماید. مطالعات زیادی خطاهای نوشتاری دوزبانه‌ها را تجزیه و تحلیل نموده است که در بخش پیشینه‌ی تحقیق، تعدادی از آن‌ها بررسی خواهد شد، اما تسلط نابرابر و نامتوازن دانش‌آموزان دوزبانه‌ی ترکی آذربایجانی-فارسی بر تکواژهای وابسته به اسم فارسی موجب شد تا تحقیق حاضر کاربرد همین تکواژها را بر اساس اصول و فرضیه‌های انگاره‌ی چهار تکواژ (به‌عنوان یک انگاره‌ی تولیدبنیان) تحلیل نماید. اهداف عمده‌ی تحقیق عبارتند از: الف) توصیف اسم فارسی و انواع تکواژهای دستوری وابسته به آن در چارچوب انگاره‌ی چهار تکواژ. ب) تبیین فراگیری و تسلط دیرتر دانش‌آموزان دوزبانه‌ی ترکی آذربایجانی-فارسی بر برخی از تکواژها (مانند نشانه‌ی مفعول) نسبت به سایر تکواژهای وابسته با اسم، در انطباق با یافته‌های انگاره‌ی چهار تکواژ.

۲. چارچوب نظری

انگاره‌ی چهار تکواژ یک انگاره‌ی تولیدبنیان است که اساس و شالوده‌ی آن را، انگاره‌ی تولید انتزاعی گفتار^۲ (Levelt, 1989) تشکیل می‌دهد. تولیدات زبانی با انتخاب پیام مفهومی که فرد (سخنگو) می‌خواهد به مخاطب یا مخاطبان خود انتقال دهد، شروع می‌شود. سطح مفهومی، اولین سطح در انگاره‌ی تولید انتزاعی گفتار است. ساختار نظام مفهومی، همچنین سایر اطلاعات این نظام (مانند اطلاعات درباره‌ی شرایط یا موقعیت گفتار) بر شکل به‌اصطلاح پیام پیش‌کلامی تأثیر دارد (Levelt, 1989). به‌رحال لازم است که فرد بازنمایی مفهومی را به واژگانی تبدیل نماید که با منظور یا نیت اصلی وی مطابقت دارند (انتخاب واژگانی). منظور یا نیت فرد یک رشته ویژگی‌های معنایی-کاربردی^۳ را فعال می‌سازد که این مجموعه ویژگی‌های معنایی-کاربردی، جهت‌شان به سوی لما واژگانی^۴ است. لما بخش غیرواجی اطلاعات واژگانی یک مدخل انتزاعی^۵ در واژگان ذهنی است که همان اطلاعات معنایی، نحوی و ساختواژی واژگان را شامل می‌شود

1. late outside system morpheme

2. speech abstract production model

3. semantic/pragmatic feature bundles

4. lemma

5. abstract lexeme

(Levelt, 1989). در واقع، لما اطلاعات سه زیرنظام ساختار واژگانی را دربردارد. الف: اطلاعات معنایی- کاربردی ب: ساختار گزاره-موضوع (مشخص نمودن ویژگی‌های فعل با توجه به چارچوب زیرمقوله‌ای آن، مثلاً یک فعل چند تا موضوع می‌تواند بگیرد؟ و هر موضوع چه نقش تتایی دریافت می‌کند؟) ج: ساختار الگوهای تجلی ساختواژی (بازنمون اطلاعات ساختواژی همچون زمان، نمود، مطابقت و ...). بنابراین لما، دومین سطح در تولید انتزاعی گفتار است. لمای فعال شده، سطح سوم را به فعالیت وامی‌دارد که در آنجا، چارچوب نحوی- ساختواژی تولیدات زبانی تعیین می‌شود و بالاخره در سطح آخر، بازنمایی واحدهای واجی فعال می‌شوند و روساخت پاره‌گفتار شکل می‌گیرد. دو سطح سوم و چهارم را سطح تدوین‌کننده^۱ زبانی می‌گویند. بعد از این چهار سطح، نوبت به تولید فیزیکی گفتار می‌رسد که از طریق اندام‌های گفتاری تحقق می‌یابد. میرز-اسکاتن با بهره‌گیری از همین انگاره‌ی سطوح انتزاعی تولید گفتار، تکواژهای محتوایی را از انواع مختلف تکواژهای نظام‌مند متمایز نموده است (Myers-Scotton, 2002):

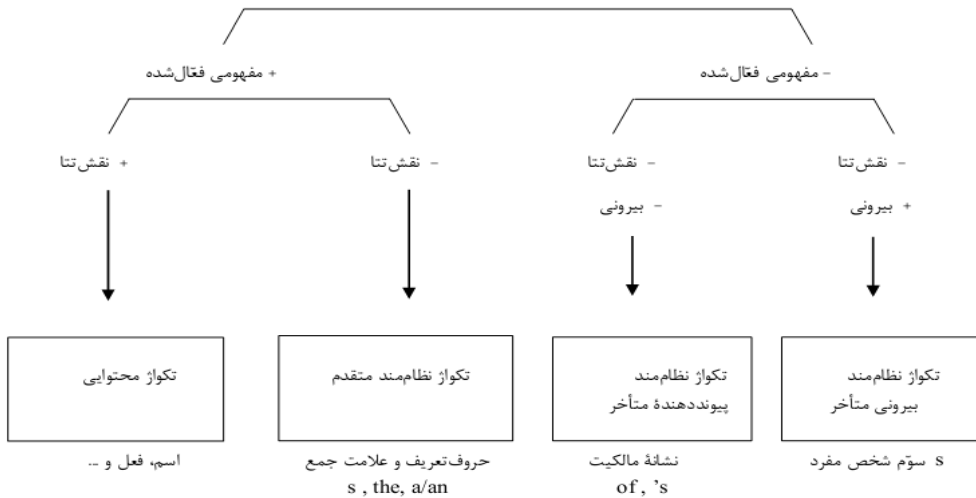
الف) تکواژهایی که در سطح مفهومی فعال می‌شوند: تکواژهای محتوایی و تکواژهای نظام‌مند متقدم هر دو در سطح لما فعال می‌شوند. اما همان‌طوری که قبلاً ذکر شد تکواژهای محتوایی، اعطاکننده و یا دریافت‌کننده‌ی نقش‌های تتا هستند، درحالی‌که تکواژهای نظام‌مند دارای چنین ویژگی نیستند. همچنین تکواژهای محتوایی مستقیماً به وسیله‌ی رشته ویژگی‌های معنایی- کاربردی انتخاب می‌شوند؛ اما انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به‌صورت غیرمستقیم انجام می‌پذیرد، زیرا انتخاب آن‌ها به تکواژهای محتوایی وابسته است. انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم با فراخوان تکواژهای محتوایی در سطح لما انجام می‌شود تا منظور یا نیت فرد به‌طور کامل به مخاطب یا مخاطبان انتقال یابد. تکواژهای نظام‌مند متقدم، داخل فرافکنی بیشینه‌ی تکواژهای محتوایی قرار دارند و نقش آن‌ها، بسط معنای لماهای تکواژهای محتوایی است. نشانه‌ی جمع و حروف‌تعریف نمونه‌های بارزی از تکواژهای نظام‌مند متقدم هستند.

ب) تکواژهایی که نقش ساختاری ایفا می‌کنند: علیرغم تکواژهای محتوایی و نظام‌مند متقدم، تکواژهای نظام‌مند متأخر، به لحاظ مفهومی فعال نمی‌شوند؛ بلکه آن‌ها فقط نقش ساختاری دارند و بازیابی آن‌ها در واژگان ذهنی به بعد از شکل‌گیری سازه‌های بزرگتر موکول می‌شود. تکواژهای نظام‌مند متأخر نه در سطح لما فعال می‌شوند و نه اعطاکننده یا دریافت‌کننده‌ی نقش‌های تتا هستند. همان‌طوری که از نامشان پیداست فعال شدن این تکواژها در سطوح انتزاعی متأخر تولید گفتار اتفاق می‌افتد. تکواژهای نظام‌مند متأخر برای ایجاد ارتباط در داخل سازه‌های بزرگتر فعال می‌شوند و نقش رابط را در درون جمله برعهده دارند و برخلاف تکواژهای نظام‌مند متقدم، به ساختار مفهومی کمک نمی‌کنند (Myers-scotton, 2006). تکواژهای نظام‌مند متأخر به دو نوع پیونددهنده و بیرونی تقسیم می‌شوند. تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده‌ی متأخر مانند

^۱. formulation

Of و S مالکیت انگلیسی، همچون یک پل عمل می‌کنند و تکواژهای محتوایی را به سازه‌های بزرگتر پیوند می‌دهند. تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده‌ی متأخر به اطلاعات داخل فرافکنی پیشینه‌ای که در آن ظاهر می‌شوند، وابسته‌اند؛ در حالی که تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر به اطلاعات دستوری بیرون از فرافکنی پیشینه‌ی خود وابسته هستند و از لحاظ ساختار، در سطح روساخت ظاهر می‌شوند. S سوم‌شخص مفرد انگلیسی نمونه‌ی بارز تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر است و نقش ساختاری را در دستور زبان انگلیسی ایفا می‌کند. تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر بدون هم‌نمایه‌شدن^۱ با سازه‌های دیگر در جمله ظاهر نمی‌شوند.

اطلاعات تمام تکواژها در لهماها نهفته است، اطلاعات تکواژهای محتوایی و تکواژهای نظام‌مند متقدم در سطح مفهومی برجسته است، اما اطلاعات تکواژهای نظام‌مند متأخر در سطح تدوین‌کننده متجلی می‌شود. در شکل ۱، ویژگی‌های انواع مختلف تکواژها با ارائه‌ی مثال و طبق‌انگاره‌ی چهار تکواژ، به نمایش گذاشته شده است:



شکل ۱. مدل چهار تکواژ (Myers-Scotton, 2002)

به هر حال طبقه‌بندی تکواژها بر اساس انگاره‌ی چهار تکواژ، ممکن است در زبان‌های مختلف تغییراتی پیدا کند؛ زیرا زبان‌ها در تخصیص تکواژها و واژه‌ها به مفاهیم، متفاوت عمل می‌کنند.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

مطالعات اولیه در باب ترتیب فراگیری تکواژها نظیر (Crystal, 1986, Baily et al., 1974) ماهیتاً توصیفی هستند و فقط به ارائه‌ی توالی ترتیب فراگیری تکواژها بسنده کرده‌اند. کریستال ادعا کرده است که زبان‌آموزان بدون آن که حتی آموزش ببینند، عناصر زبان دوم را به صورت یک ترتیب طبیعی قابل پیش‌بینی

^۱. coindexing

یاد می‌گیرند (Crystal, 1986). او ترتیب فراگیری طبیعی انواع S در انگلیسی را، به صورت زیر گزارش کرده است: S جمع < S مالکیت < S سوم شخص مفرد. مطالعات متعدد دیگری (Kwon, 2005, Hakuta, 1976, 2009) در زمینه‌ی تحلیل ترتیب طبیعی یادگیری تکواژها انجام یافته است. این تحقیقات جهت تبیین فراگیری ترتیب تکواژها، بر این نکته تأکید دارند که عوامل گوناگونی از قبیل دانش دستوری انتزاعی، دریافت و تولید زبان، مسائل فرازبانی و اجتماعی-روانی و ... در توالی رشد زبان دوم دخیل هستند (Hulstijn, 2015, p. 211). گولداشنایدر و دی کیسر^۱ پنج عامل درونی تعیین‌کننده در ترتیب فراگیری تکواژها را معرفی نموده‌اند که عبارتند از: پیچیدگی معنایی، قواعد ساختواژی-واجی، مقولات نحوی، برجستگی مفهومی و بسامد وقوع عناصر زبانی (Goldschneider et al., 2001). اما (Wei, 2000) با اتکا به انگاره‌ی چهار تکواژ، و براساس شواهد تجربی از گفتار انگلیسی‌آموزان بزرگسال ژاپنی و چینی نشان داد که ترتیب فراگیری انواع S انگلیسی (S جمع < S مالکیت < S سوم شخص مفرد) به فعال شدن متفاوت آن تکواژها در لایه‌ها یا سطوح انتزاعی مختلف تولید گفتار، ارتباط دارد. او نتیجه‌ی این مطالعه‌ی خود را تحت عنوان اصل سلسله‌مراتب تلویحی^۲ معرفی نمود. طبق این اصل، فراگیری تکواژهایی که مستقیماً انتخاب می‌شوند (تکواژه‌های محتوایی)، قبل از فراگیری تکواژه‌های نظام‌مند اتفاق می‌افتد و تکواژهایی که به طور غیرمستقیم انتخاب می‌گردند (تکواژه‌های نظام‌مند متقدم)، زودتر از تکواژه‌های نظام‌مند بیرونی متأخر فراگرفته می‌شوند.

به هر حال مطالعات انجام‌یافته در حوزه‌ی ترتیب فراگیری تکواژها، بر روش‌های آموزش زبان دوم تأثیر فراوانی گذاشت و توجه مدرسان و معلمان را بیشتر به سمت و سوی خطاهای زبانی سوق داد. تمرکز اکثر مطالعات در حوزه‌ی آموزش و یادگیری زبان دوم، به خصوص در کشور ما، روی خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان بوده است که عمدتاً تحلیل‌های آماری از تعداد و نوع خطاها ارائه کرده‌اند و در ادامه، به طبقه‌بندی علل و منابع خطاها پرداخته‌اند.

مطالعات فراوانی نظیر (Alavi moghaddam et al., 2012, Parvaneh Parikhani, 2004, Sattari, 2012, Kazemi, 2014, Motavalian Nayini et al., 2014) در زمینه‌ی انواع خطاهای نگارش فارسی و انگلیسی در دوزبانه‌های مختلف انجام یافته است. این تحقیقات عمدتاً تحلیل‌های آماری از تعداد و نوع خطاها ارائه کرده‌اند و علل و منابع آن‌ها را مطالعه کرده‌اند.

پروانه پریخانی خطاهای درون‌زبانی را مهمترین علت خطاهای دانش‌آموزان معرفی کرده است (Parvaneh Parikhani, 2004). خطاهای درون‌زبانی از تداخل متقابل واحدهای زبانی در درون زبان

1. Goldschneider & DeKeyser

2. implicational hierarchy principle

مقصد به وجود می‌آید. اما (Sattari, 2012, Kazemi, 2014, Motavalian Nayini et al., 2014) خطاهای بین‌زبانی (تداخل زبان اول در زبان مقصد) را علت اصلی خطاهای زبانی زبان‌آموزان گزارش کرده‌اند. براون^۱ معتقد است که تعداد خطاهای بین‌زبانی در سطوح اولیه‌ی زبان‌آموزی بیشتر است در حالی که با ارتقا زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم، تعداد خطاهای درون‌زبانی بر تعداد خطاهای بین‌زبانی غلبه می‌کند (Brown, 1994). تحقیق حاضر نیز در تحلیل داده‌ها به خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان متوسل شده است تا تسلط بر یادگیری تکواژهای وابسته به اسم و ترتیب فراگیری آن‌ها را، در چارچوب انگاره‌ی چهار تکواژ مطالعه نماید.

۴. داده‌ها و روش تحقیق

جامعه‌ی آماری این تحقیق، شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های چهارم و پنجم ابتدائی تعدادی از روستاهای شهرستان مشگین‌شهر است. از آموزگاران کلاس‌ها خواسته شد تا دانش‌آموزان در خصوص موضوعات پیشنهادی، ۸ تا ۱۰ سطر انشا بنویسند. ۸۰ برگ انشا (۴۰ برگ از پایه‌ی چهارم و ۴۰ برگ از پایه‌ی پنجم) از میان ۱۰۰ برگ انشای گردآوری‌شده، انتخاب شد (۲۰ برگ انشا به دلیل حجم اندک و استفاده‌ی حداقلی از تکواژهای وابسته به اسم، کنار گذاشته شد). سپس تعداد کل اسامی به کار رفته در نوشتار دانش‌آموزان مشخص گردید و درصد و فراوانی خطاها و کاربرد صحیح تکواژهای وابسته به اسم، دسته‌بندی شد که اطلاعات آماری طبق جدول‌های ۱، ۲ و ۳ گزارش شده است. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-تحلیلی است. زیرا ابتدا اسم زبان فارسی و تکواژهای وابسته به آن، در چارچوب انگاره‌ی چهار تکواژ، طبقه‌بندی می‌شود و سپس فراگیری همین تکواژها بر اساس اصول و فرضیات انگاره‌ی چهار تکواژ، مورد تحلیل قرار می‌گیرد. زبان اول همه‌ی دانش‌آموزان در تحقیق حاضر، ترکی‌آذربایجانی است. اما آموزگاران اظهار نمودند که دانش‌آموزان آن‌ها در انجام کلیه‌ی فعالیت‌های آموزشی، از زبان آموزش (زبان فارسی) استفاده می‌نمایند.

۵. اسم و تکواژهای وابسته‌ی آن

واژه‌ی اسم از لحاظ معنی به پدیده‌ی مادی یا غیرمادی مانند گیاه، جانور، انسان، روح و جز این‌ها اشاره می‌کند. اسم از لحاظ ساختوازی با نشانه‌های صرفی خاص به کار می‌رود و از لحاظ نحوی نیز با چند واژه‌ی به هم مرتبط، گروهی را شکل می‌دهد که از آن به‌عنوان گروه اسمی یاد می‌شود. یک اسم در گروه اسمی، نقش هسته‌ی گروه را ایفا می‌کند و عناصر دیگر وابسته‌های آن به شمار می‌آیند؛ به علاوه ممکن است تنها اسم به‌عنوان هسته در جایگاه گروه اسمی ظاهر شود.

^۱. Brown

محققان و دست‌نویسان زبان فارسی نظیر (Batani, 1985, Gholamalizadeh, 1995, Moshkatoddini, 2015) عناصر زبانی همچون صفت اشاره (این، آن، همان و ...)، صفت مبهم (همه، هر و ...)، صفت پرسشی (کدام، چه و ...)، صفت تعجبی (چه و ...)، شاخص (دکتر، مهندس و ...)، ممیز (جلد، برگ و ...) و اعداد را به‌عنوان وابسته‌های پیشین اسم در نظر گرفته‌اند و صفت بیانی، مضاف‌الیه (اسم/گروه اسمی)، گروه حرف‌افزافه و بند وصفی را تحت عنوان وابسته‌های پسین معرفی کرده‌اند.^۱ گروه اسمی و وابسته‌های آن از دیرباز در دستور زایشی مورد توجه بود و در طرح اولیه‌ی نظریه‌ی ایکس تیره‌ی (Chomsky, 1970) جایگاه مشخص‌گر گروه اسمی به تعیین‌کننده‌ها (حروف‌تعریف، کمی‌نماها و صفت‌های ملکی) تعلق داشت؛ اما (Abney, 1987) با ارائه‌ی شواهد نظری و تجربی فراوان ثابت کرد که گروه اسمی خود درون گروه نقشی دیگری به نام گروه حرف‌تعریف (DP) قرار دارد. به عبارت دیگر؛ گروه حرف‌تعریف، فرافکن بزرگتر و دربردارنده‌ی گروه اسمی است. صحرایی و مدرسی و همکاران در همین چارچوب نتیجه‌گیری کرده‌اند که گروه حرف‌تعریف، توصیفی دقیق‌تر از روابط هسته و وابسته ارائه می‌دهد و این الگو در تحلیل دستوری صورت‌گرا در زبان فارسی ارجحیت دارد (Modarresi et al., 2016, Sahra'i, 2010). تحقیق حاضر به دنبال به تصویر کشیدن نموداری‌های درختی گروه حرف‌تعریف و مقایسه‌ی آن با نمودار درختی گروه اسمی و یا برتری آن‌ها نسبت به یکدیگر نیست؛ بلکه هدف این کار، تبیین تسلط نابرابر دانش‌آموزان دوزبانه بر واحدهای زبانی است که تحت عنوان عناصر دستوری و وابسته در کنار اسم قرار می‌گیرند و یا به عنوان عناصر تصریفی به اسم متصل می‌شوند. خود اسم یک تکواژ محتوایی است و مانند فعل و صفت، یک عنصر ضروری برای انتقال پیام در جمله یا پاره‌گفتار می‌باشد؛ اما بعضی از تکواژهای وابسته به اسم که از ویژگی اعطاکنندگی یا دریافت‌کنندگی برخوردار نیستند و ایفاگر نقش‌های دستوری در ساخت‌ها هستند، در طبقه‌ی تکواژهای نظام‌مند قرار می‌گیرند، مانند تکواژهای تصریفی اسم (علامت جمع) و واژه‌بست‌ها (ضمیرهای متصل و ...) یا حرف‌ربط "که" که اسم را به بند وصفی متصل می‌نماید؛ همچنین حرف‌تعریف "یک" نکره و صفت‌های اشاره که بر نکره یا معرفه بودن اسم دلالت دارند و یا تکواژهایی مانند هر، همه، هیچ و ... که دارای ویژگی کمی‌نمایی هستند. از آنجایی که حروف‌افزافه (مانند از، به، برای و ...) اعطاکننده‌ی نقش‌های تتا هستند، طبق فرضیات انگاره‌ی چهار تکواژ، به گروه تکواژهای نظام‌مند تعلق ندارند. تکواژهای نظام‌مند اسم فارسی با استناد به انگاره‌های زبان ماتریس و چهار تکواژ به‌صورت زیر دسته‌بندی می‌شوند:

۱) تکواژهای تصریفی اسم: شمار (پسوندهای جمع‌ساز): خودکارهای قرمز، مردان بلندقد

^۱. برای اطلاعات بیشتر به منابع مذکور مراجعه گردد.

۲) واژه‌بست‌ها^۱: به دسته‌ی خاصی از تکواژهای دستوری که کاربرد مستقل ندارند و به واژه‌ی قبل از خود می‌چسبند، واژه‌بست می‌گویند که برخلاف وندها، بخشی از ساخت آن واژه محسوب نمی‌شوند (Shaghaghi, 1995, p. 146). شقاقی با استناد به (Zwicky & Pullum, 1983) معیارهای آوایی، صرفی و نحوی را برای تمییز واژه‌بست از وند تصریفی در زبان فارسی ارائه می‌کند؛ برای مثال نکره‌ی "ی" و کسره‌ی اضافه که در انطباق با انگاره‌های زبان‌شناسان غربی، تکواژ تصریفی شمرده می‌شد، اکنون در گروه واژه‌بست‌های فارسی قرار دارد (Shaghaghi, 1995). از نظر او، تکواژهای دستوری که ویژگی‌های زیر را داشته باشند، واژه‌بست هستند: اولاً، به واژه می‌چسبند؛ اما بخشی از ساختواژه‌ی اشتقاقی و یا صرفی محسوب نمی‌شوند. دوماً، از لحاظ معنی به رابطه‌ی ساختی یا دستوری خاص از جمله، اضافه‌ی اسمی، اضافه‌ی صفتی، رابط، ضمیر متصل با رابطه‌ی دستوری اضافه‌ی اسمی، متمم حرف اضافه یا مفعول صریح، عطف و رابطه‌ی دستوری ندا اشاره می‌کنند. سوماً، از لحاظ آوایی تکیه‌ی اصلی واژه بر آن‌ها ظاهر نمی‌شود. با توجه به سه ویژگی‌های مذکور تکواژهای وابسته‌ی اسمی زیر، واژه‌بست محسوب می‌شوند:

الف- حالت اضافی (کسره‌ی اضافه): ساعتِ طلا، کتابِ علی

ب- تکواژ وابسته‌ی نکره (-ی): کتابی خوب. اضافه شدن نشانه‌ی "ی" به کل گروه اسمی: کتابِ خوبی.

ج- نشانه‌ی معرفه (پسوند -ه) که البته در گفتار کاربرد دارد. مانند دختره.

د- ضمیرهای متصل: آتشِ شور است.

ه- الف ندا: خداوندا، پدر!

۳) حرف ربط (حرف ربط ناهمپایه‌ی که): کتابی که دیروز خریدم عالی است.

۴) حرف تعریف (تکواژ نکره‌ی یک): یک کتاب

۵) صفت‌های اشاره (این، آن، همین و همان): این کتاب

۶) کمی‌نماها (هر، هیچ، بعضی و ...): بعضی افراد

۷) نشانه‌ی مفعولی (را): معلم مداد را به علی داد.

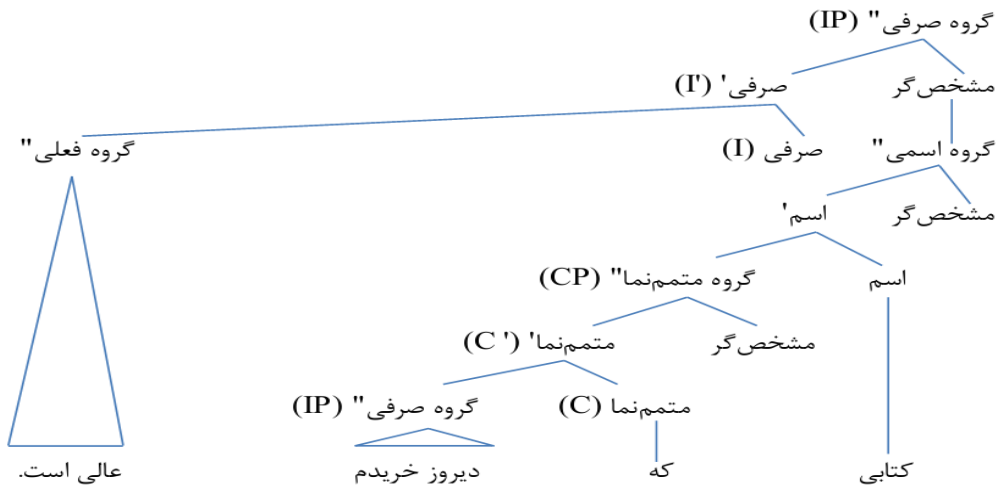
۶. طبقه‌بندی تکواژهای وابسته به اسم در چارچوب انگاره‌ی چهار تکواژ

اسم زبان فارسی با توجه به طبقه‌بندی تکواژها در انگاره‌ی چهار تکواژ، جزو تکواژهای محتوایی محسوب می‌گردد، زیرا از معنا و مفهوم مستقلی برخوردار است و دارای ویژگی دریافت‌کنندگی نقش‌های تناست. تکواژهای وابسته به اسم که در قسمت قبلی تحقیق تشریح شد، در گروه تکواژهای نظام‌مند قرار می‌گیرند.

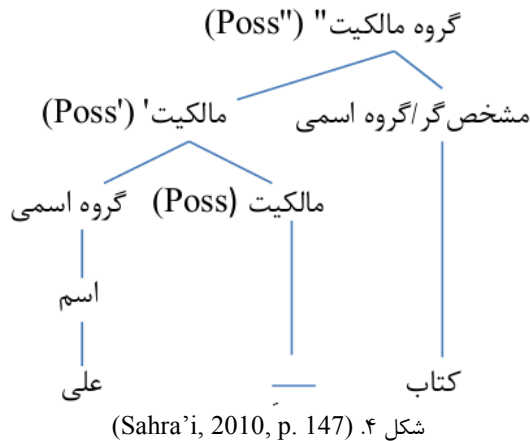
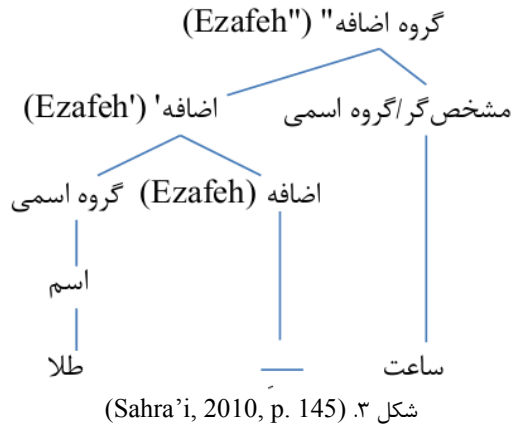
^۱. clitics

تکواژ نکره‌ی "یک"، صفت‌های اشاره، کمی‌نماها، تکواژهای تصریفی اسم نظیر تکواژهای جمع‌ساز، تکواژهای معرفگی (ضمیرهای متصل)، تکواژ ندا و تکواژ نکره‌ی "ی"، به گروه تکواژهای نظام‌مند متقدم تعلق دارند؛ به دلیل این‌که سازه‌های مذکور اطلاعات مفهومی را به هسته‌ی خود (اسم) می‌افزایند و به صورت غیرمستقیم توسط هسته‌ی خود در سطح لما فعال شده و انتخاب می‌گردند.

حرف ربط ناهمپایه‌ی "که" و کسره‌ی اضافه در گروه تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده‌ی متأخر جای می‌گیرند. حرف ربط ناهمپایه‌ی "که" در جمله‌ی "کتابی که دیروز خریدم عالی است"، اسم (کتابی) را در داخل گروه اسمی به سازه‌ی بزرگتر؛ همان جمله‌واره‌ی یا بند وصفی (دیروز خریدم) وصل می‌کند (شکل ۲). کسره‌ی اضافه در مثال‌های "کتاب علی" و "ساعت طلا"؛ دو اسم را در داخل یک گروه (گروه مالکیت و گروه اضافه) به یکدیگر مرتبط می‌سازد تا به ترتیب حالت‌های مالکیت و اضافه متجلی گردد (شکل‌های ۳ و ۴). علاوه بر این، کسره‌ی اضافه در داخل گروه اسمی، صفت را نیز به اسم ربط می‌دهد مانند "سیب خوشمزه". حرف ربط ناهمپایه "که" و کسره‌ی اضافه به اطلاعات داخل فرافکنی بیشینه‌ای که در آن ظاهر می‌شوند، وابسته‌اند و همان‌طوری که (Myers-Scotton, 2002) اشاره می‌کند تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده‌ی متأخر، نشانگر روابط موجود در انطباق ساختار مفهومی با ساختار گروهی هستند.



شکل ۲.



تکواژ یا نشانه‌ی مفعولی "را" یک تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر شمرده می‌شود؛ چون که این تکواژ برای تجلی در روساخت، به اطلاعات خارج از فرافکنی پیشینه‌ی خود وابسته است و با سازه‌ی دیگر در جمله، هم‌نمایه می‌باشد. طبق فرضیات نظریه‌ی حاکمیت و مرجع‌گزینی (Chomsky, 1986) فعل (داد) در جمله‌ی "معلم مداد را به علی داد"، حالت مفعولی را به اسم (مداد) اعطا کرده است و این حالت مفعولی اسم، از طریق نقش‌نمای "را"، مشخص شده است. تکواژ "را"، برای ظاهر شدن در داخل گروه اسمی و نمایش حالت مفعولی به اطلاعات خارج از فرافکنی پیشینه‌ی خود که همان فعل جمله است، نیاز دارد و در نتیجه با آن هم‌نمایه می‌شود. چنانچه (Myers-Scotton & Jake, 2000) عنوان می‌کنند؛ هم‌نمایی تکواژهای نظام‌مند با عناصر یا سازه‌های دیگر جمله، بر بیرونی بودن تکواژهای متأخر دلالت دارد. در ارتباط با هم‌نمایی ممکن است چنین برداشت شود که به‌دلیل مطابقت فعل با فاعل، تکواژ جمع‌ساز اسم با فعل هم‌نمایه است، بنابراین تکواژ جمع‌ساز بایستی یک تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر در نظر گرفته شود؛ در حالی که شناسه یا تکواژ شخص و شمار فعل برای تجلی در روساخت جمله به اطلاعات خارج از فرافکنی پیشینه‌ی خود که همان

فاعل جمله می‌باشد، نیازمند است و با آن هم‌نمایه می‌شود (مطابقت فعل با فاعل)، در نتیجه یک تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر است؛ اما تکواژ جمع‌ساز اسم بدون نیاز به اطلاعات خارج از فراقینی بیشیهی خود در سطح مفهومی و همراه با لمای اسم فعال می‌گردد و شکل آن بستگی به اسمی دارد که با آن در روساخت ظاهر می‌شود. طبقه‌بندی تکواژها در تحقیق حاضر در انطباق با تقسیم‌بندی تکواژهای زبان ژاپنی (Takagi, 2008) است که تکواژ جمع را تکواژ نظام‌مند متقدم، نشانه‌ی مالکیت را تکواژ نظام‌مند پیونددهنده‌ی متأخر و نشانه‌ی مفعولی را، تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر فرض کرده است. در کل تکواژهای نظام‌مند وابسته به اسم در چارچوب انگاره‌ی چهار تکواژ به صورت زیر طبقه‌بندی می‌شوند:

۱) تکواژهای نظام‌مند متقدم: تکواژ نکره‌ی "یک"، صفت‌های اشاره، کمی‌نماها، تکواژهای تصریفی اسم نظیر تکواژهای جمع‌ساز، تکواژهای معرفگی (ضمیرهای متصل)، تکواژ ندا و تکواژ نکره‌ی "سی"

۲) تکواژهای نظام‌مند متأخر:

الف- تکواژهای نظام‌مند پیونددهنده‌ی متأخر: حرف‌ربط ناهمپایه‌ی "که" و کسره‌ی اضافه

ب- تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر: نشانه‌ی مفعولی (را)

۷. تحلیل یافته‌ها

با بررسی داده‌ها مشخص گردید که دانش‌آموزان هر دو پایه‌ی چهارم و پنجم، در کاربرد تعدادی از تکواژهای وابسته به اسم، مشکلاتی دارند. عدم توانایی دانش‌آموزان در کاربرد صحیح تکواژها به صورت خطاهای زبانی در نوشتار آنها، بروز و ظهور پیدا کرده است. نمونه‌هایی از این خطاها که در مثال‌های ۱ تا ۱۰ مشاهده می‌شود، مشتمل بر موارد زیر است: کاربرد نادرست نشانه‌ی مفعولی یا عدم کاربرد آن در جمله، کاربرد غلط اسم به صورت جمع، استفاده‌ی نابه‌جا یا عدم استفاده از کمی‌نماها و تکواژ نکره‌ی "سی"، به کارگیری غلط ترتیب صفت و موصوف یا مضاف و مضاف‌الیه در گروه اسمی. در مجموع ۱۶۲۷ اسم، در برگه‌های نوشتاری هر دو گروه از دانش‌آموزان، شمارش شد (ضمایر فاعلی و مفعولی مورد شمارش قرار نگرفتند). از میان ۱۶۲۷ اسم به کار رفته در نوشتار دانش‌آموزان، ۸۴۲ اسم به صورت جمع، ۷۹۲ اسم با کمی‌نما، ۷۶۸ اسم در نقش مفعولی و ۳۹۰ اسم با نکره‌ی "سی"، به کار برده شده بودند که تعداد و درصد بروز خطاها یا کاربرد نادرست تکواژهای وابسته به اسم، طبق جدول ۱، نشان داده شده است.

جدول ۱: تعداد و درصد خطاهای هر دو گروه از دانش‌آموزان چهارم و پنجم در کاربرد تکواژهای وابسته به اسم

| نوع خطا | مثال | میزان وقوع | درصد |
|-----------------|--|------------|-------|
| نشانه‌ی مفعولی | نزدیک عید همه خانه‌های خود تمیز می‌کنند. | ۴۴,۷۶۸ | ۵,۶۲٪ |
| تکواژ جمع | افرادان امام حسین نماز می‌خواندند. | ۳۲,۸۴۲ | ۳,۸۰٪ |
| کمی‌نماها | هر کسی آن روز را جشن می‌گیرند. | ۲۸,۷۹۲ | ۳,۵۳٪ |
| تکواژ نکره‌ی سی | یک روزی زیبا بود. | ۱۲,۳۹۰ | ۳,۰۷٪ |

همان‌گونه که در جدول ۱، مشاهده می‌شود خطای دانش‌آموزان در کاربرد نشانه‌ی مفعولی و تکواژ نکره‌ی "ی" به ترتیب از بیشترین و کمترین فراوانی برخوردار است.

الف- خطا در کاربرد نشانه‌ی مفعولی:

۱) نزدیک عید همه خانه‌های خود تمیز می‌کنند. (۲) گندم‌ها در خانه‌ی گندم را خشک می‌کنند. دانش‌آموز در مثال ۱، مفعول را بدون استفاده از نشانه‌ی مفعولی به کار برده است و در مثال ۲، همین نشانه در جایگاه درست خود، به کار گرفته نشده است.

ب- خطا در کاربرد تکواژ جمع:

۳) یکی از بچه داخل شد. (۴) افرادان امام حسین نماز می‌خواندند. دانش‌آموز در مثال ۳، به جای اسم جمع از اسم مفرد استفاده کرده است و در مثال ۴، نیز اسم جمع، دوباره جمع بسته شده است.

ج- خطا در کاربرد کمی‌نماها:

۵) هر کسی آن روز را جشن می‌گیرند. (۶) آن را با هر توان خود کشیدم. نوشتن هر کسی به جای همه در مثال ۵ و هر به جای همه در مثال ۶، خطای مرتبط با کاربرد کمی‌نماهاست. د- خطا در کاربرد تکواژ نکره‌ی "ی":

۷) یک روزی زیبا بود. (۸) گل را خرید و به دوستش داد.

وقتی تکواژ "یک" پیش از هسته‌ی گروه اسمی بیاید، تکواژ نکره‌ی "ی" به آخرین واژه در گروه اسمی متصل می‌شود نه به هسته‌ی آن، درحالی که در مثال ۷، این نکته رعایت نشده است. در مثال ۸، از بافت جملات چنین استنباط می‌شد که دانش‌آموز بایستی به اسم (گل)، تکواژ "ی" اضافه می‌کرد؛ در صورتی که این کار را انجام نداده است.

کاربرد نادرست ترتیب صفت و موصوف و مضاف و مضاف‌الیه در گروه اسمی، خطای بارز هر دو گروه از دانش‌آموزان بود. زبان مادری دانش‌آموزان، منشأ این نوع خطاهاست. زیرا ترتیب این عناصر زبانی در گروه اسمی زبان‌های فارسی و ترکی آذربایجانی، کاملاً عکس هم هست. برای مثال:

۹) ابتدا نان خمیر را آماده می‌کنند. (۱۰) دو تا بزرگ مترسک در مزرعه بود.

هرچند در مثال‌های ۹ و ۱۰، از کسره‌ی اضافه برای پیوند مضاف و مضاف‌الیه و صفت و موصوف، استفاده شده است؛ اما ترتیب به‌کارگیری واژه‌ها، تحت تأثیر زبان مادری دانش‌آموزان با الگوی ترکی آذربایجانی نوشته شده است. چون دانش‌آموزان از کسره‌ی اضافه برای پیوند واژه‌ها استفاده نموده‌اند، بنابراین این نوع خطا در زمره‌ی خطاهای کسره‌ی اضافه محسوب نگردیده است.

دانش‌آموزان هر دو پایه، حرف‌تعریف نکره‌ی "یک"، تکواژ ندا و ضمایر متصل را به‌صورت کاملاً صحیح در نوشتار خود استفاده نموده بودند، هرچند رخداد برخی از این نوع تکواژها مانند تکواژ ندا، در نوشتار دانش‌آموزان بسیار اندک بود. تعداد حرف‌ربط ناهمپایه‌ی "که"، در داده‌های گردآوری شده، نیز انگشت‌شمار بود و خطایی در نوشتار دانش‌آموزان در ارتباط با چندین جمله‌ی مرکب به‌کار رفته، مشاهده نشد.

سهم هر گروه از دانش‌آموزان در کاربرد چهار تکواژ وابسته به اسم (مفعولی، جمع، کمی‌نماها و نکره) و درصد کاربرد صحیح آن‌ها، طبق جدول ۲، نشان داده شده است. در جدول ۳، نیز توزیع نمرات دانش‌آموزان هر دو پایه در کاربرد صحیح چهار تکواژ وابسته به اسم، به نمایش در آمده است.

چنان‌که در جدول ۲، مشاهده می‌شود؛ کاربرد صحیح هر چهار نوع تکواژ وابسته به اسم (مفعولی، جمع، کمی‌نماها و نکره) در نوشتار دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم در مقایسه با نوشتار دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم، بیشتر است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان پایه‌ی پنجم در کاربرد تکواژهای وابسته به اسم فارسی نسبت به دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم بیشتر دقت کرده‌اند. بنابراین با ارتقا دانش‌آموزان به پایه‌ی بالاتر، تسلط آن‌ها بر کاربرد عناصر زبانی نیز بیشتر می‌شود که امری طبیعی و قابل پیش‌بینی به نظر می‌رسد.

جدول ۲. تعداد و درصد کاربرد صحیح تکواژهای وابسته به اسم در پایه‌های چهارم و پنجم

| نوع تکواژ | تکواژ مفعولی | تکواژ جمع | کمی‌نماها | تکواژ نکره |
|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| پایه‌ی چهارم | ۳۳۲,۳۵۸ = ۹۲,۷۳٪ | ۳۳۶,۳۵۴ = ۹۴,۹۱٪ | ۳۶۳,۳۸۰ = ۹۵,۵۲٪ | ۱۱۵,۱۲۰ = ۹۵,۸۳٪ |
| پایه‌ی پنجم | ۳۹۲,۴۱۰ = ۹۵,۶۰٪ | ۴۷۴,۴۸۸ = ۹۷,۱۳٪ | ۴۰۱,۴۱۲ = ۹۷,۳۳٪ | ۲۶۳,۳۷۰ = ۹۷,۴۰٪ |

برای نشان دادن توزیع نمرات دانش‌آموزان هر دو پایه‌ی چهارم و پنجم، انحراف معیار هر دو پایه در ارتباط با کاربرد صحیح تکواژهای وابسته به اسم، محاسبه گردید که در جدول ۳، نمایش داده شده است. انحراف معیار برای چهار تکواژ (مفعولی، جمع، کمی‌نماها و نکره) در پایه‌ی چهارم، بیشتر از پایه‌ی پنجم است. انحراف معیار برای تکواژهای مفعولی، جمع، کمی‌نماها و نکره در پایه‌ی چهارم به ترتیب ۱۱,۰۱، ۷,۷۸، ۷,۴۷ و ۱۱,۴۸ است و انحراف معیار همان تکواژها برای پایه‌ی پنجم به ترتیب ۹,۹۳، ۷,۰۸، ۷,۴۰ و ۸,۱۶ است. بنابراین توزیع نمرات برای هر چهار نوع تکواژ وابسته به اسم فارسی در پایه‌ی چهارم بیشتر از پایه‌ی پنجم می‌باشد.

جدول ۳. آمار توصیفی از کاربرد صحیح تکواژهای وابسته به اسم در پایه‌های چهارم و پنجم

| تعداد | پایه‌ی چهارم | | | | پایه‌ی پنجم | | | |
|--------|--------------|-----------|-----------|------------|--------------|-----------|-----------|------------|
| | تکواژ مفعولی | تکواژ جمع | کمی‌نماها | تکواژ نکره | تکواژ مفعولی | تکواژ جمع | کمی‌نماها | تکواژ نکره |
| ۴۰ | ۴۰ | ۴۰ | ۴۰ | ۴۰ | ۴۰ | ۴۰ | ۴۰ | ۴۰ |
| ۹۲,۸۵ | ۹۶,۲۹ | ۹۵,۵۵ | ۹۵,۸۳ | ۹۵,۴۳ | ۹۷,۰۵ | ۹۷,۲۰ | ۹۷,۳۲ | ۹۷,۳۲ |
| ۱۱,۰۱ | ۷,۷۸ | ۷,۴۷ | ۱۱,۴۸ | ۹,۹۳ | ۷,۰۸ | ۷,۴۰ | ۸,۱۶ | ۸,۱۶ |
| ۱۲۱,۳۵ | ۶۰,۶۸ | ۵۵,۹۵ | ۱۳۱,۹۵ | ۹۰,۹۳ | ۵۰,۱۴ | ۵۴,۸۹ | ۶۶,۶۸ | ۶۶,۶۸ |

۸. نتیجه‌گیری

بررسی فراوانی کاربرد صحیح تکواژهای وابسته به اسم، طبق جدول‌های ۲ و ۳، نشان می‌دهد که تسلط هر دو گروه از دانش‌آموزان بر تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر (نشانه‌ی مفعولی)، نسبت به تکواژهای نظام‌مند متقدم اسم (نشانه‌ی جمع، کمی‌نماها و تکواژ نکره)، دیرتر صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان دوزبانه، اکثر تکواژهای نظام‌مند متقدم اسم فارسی را کاملاً صحیح به‌کار برده‌اند؛ زیرا همان‌طوری که در جدول ۱، مشاهده می‌شود، تعداد خطاها در کاربرد تکواژ جمع، کمی‌نماها و تکواژ نکره‌ی "ی" اسم نسبت به کاربرد نادرست نشانه‌ی مفعولی کمتر بوده است. به نظر می‌رسد که یادگیری نامتوازن انواع مختلف تکواژها، با فعال شدن همان تکواژها در سطوح انتزاعی تولید گفتار، ارتباط دارد. فراگیری تکواژهایی که به‌طور مستقیم انتخاب می‌شوند (تکواژهای محتوایی)، قبل از فراگیری تکواژهای نظام‌مند اتفاق می‌افتد و تکواژهایی که به‌طور غیرمستقیم انتخاب می‌گردند (تکواژهای نظام‌مند متقدم)، زودتر از تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر فراگرفته می‌شوند. یافته‌های تحقیق حاضر با اصل سلسله‌مراتب تلویحی (Wei, 2000) انطباق دارد؛ زیرا همان‌طور که در بخش قبلی تحقیق (یافته‌ها) مشخص شد دانش‌آموزان دوزبانه‌ی ترکی آذربایجانی- فارسی، تکواژ نظام‌مند متأخر اسم (نشانه‌ی مفعولی) را نسبت به تکواژهای نظام‌مند متقدم آن (نشانه‌ی جمع، کمی‌نماها و تکواژ نکره)، دیرتر یاد می‌گیرند. تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی، با فراخوان چارچوب نحوی - ساختارهای زبان مقصد، انتخاب می‌شوند، درحالی‌که انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به‌صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی - واژگانی و همزمان با انتخاب مستقیم تکواژهای محتوایی، صورت می‌گیرد. بنابراین فراگیری نسبتاً دیرتر تکواژ مفعولی (را) نسبت به بقیه‌ی تکواژهای نظام‌مند اسم، بیانگر آن است که تسلط و یادگیری تکواژهایی با معانی پربارتر (جمع و ...) بهتر و زودتر از تکواژهایی با معانی کم‌بارتر و صرفاً دستوری (نشانه مفعولی)، اتفاق می‌افتد.

تأثیر زبان اول دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم در برخی موارد مانند به‌کارگیری ترتیب واژه‌ها در گروه اسمی، برجسته‌تر بود. مثلاً در جمله‌ی ۹ (ابتدا نان خمیر را آماده می‌کنند)، دانش‌آموز به‌جای ترتیب مضاف + مضاف‌الیه (خمیر نان) از ترتیب هم‌آیی دو اسم در ترکی آذربایجانی استفاده نموده است. دانش‌آموز با این کار، ساختار مفهومی - واژگانی زبان مادری خود را، جایگزین ساختار مفهومی - واژگانی زبان فارسی نموده است.

عدم بروز خطا در کاربرد تعدادی از تکواژهای نظام‌مند متقدم اسم فارسی؛ از جمله تکواژ نکره‌ی "یک"، ضمیرهای متصل و تکواژ ندا، نشان‌دهنده‌ی آن است که دانش‌آموزان دوزبانه بر تکواژهایی که به‌صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی - واژگانی با فراخوان تکواژهای محتوایی انتخاب می‌گردند، نسبت به تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر، مسلط‌ترند. این نتایج، بر ارتباط بین ماهیت تکواژها و ترتیب فراگیری آن‌ها دلالت

دارد و نشانگر مراحل بین‌زبانی در فرایند یادگیری زبان دوم است که در پی فراگیری نابرابر انواع مختلفی از تکواژها، در ذهن زبان‌آموزان شکل گرفته است. بنابراین یافته‌های تحقیق حاضر شهادی بر کارآمدی انگاره‌ی چهار تکواژ در تبیین ترتیب فراگیری تکواژهای زبان دوم یا زبان خارجی می‌باشد و این انگاره که تکواژها را طبق فعال شدن و انتخاب‌شان در سطوح مختلف تولید انتزاعی گفتار طبقه‌بندی نموده است؛ افق شفاف و تازه‌ای را برای مطالعه‌ی هرچه بهتر فرایند رشد و توسعه‌ی ساخت بین‌زبانی زبان‌آموزان فراهم نموده است.

فهرست منابع:

- باطنی، محمدرضا. (۱۳۶۴). *توصیف ساختمانی دستور زبان فارسی*. تهران: امیرکبیر.
- پروانه‌پریخانی، حسن. (۱۳۸۳). بررسی خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان سطح متوسط آذری‌زبان در یادگیری زبان فارسی (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی همگانی). تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- شفاقی، ویدا. (۱۳۷۴). واژه‌بست چیست؟ مجموعه مقاله‌های سومین کنفرانس زبان‌شناسی، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی، ۱۴۱-۱۵۷.
- صحرائی، رضا. (۱۳۸۹). گروه حرف‌تعریف در زبان فارسی. *فصلنامه‌ی زبان و ادب فارسی*، ۴۵، ۱۵۷-۱۲۹.
- علوی‌مقدم، سیدبهنام و خیرآبادی، معصومه. (۱۳۹۱). تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیرفارسی‌زبان. *فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی*، ۴۳، ۴۳-۵۹.
- غلامعلی‌زاده، خسرو. (۱۳۷۴). *ساخت زبان فارسی*. شرکت انتشارات احیا کتاب.
- کاظمی، فروغ. (۱۳۹۳). تحلیل خطاهای دستوری فارسی‌آموزان لک‌زبان. *جستارهای زبانی*، ۵ و ۲، ۲۳۵-۲۰۷.
- متولیان‌نائینی، رضوان، ملکیان، رسول. (۱۳۹۳). تحلیل خطاهای نحوی فارسی‌آموزان اردوزبان. *آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱ (پیاپی ۶)، ۶۴-۳۱.
- مدرسی، بهرام و ذوقی، نغمه. (۱۳۹۵). بررسی گروه حرف‌تعریف در زبان فارسی بر پایه‌ی برنامه‌ی کمینه‌گرا. *دو ماهنامه‌ی جستارهای زبانی*، ۷ (۲)، ۲۲۲-۲۰۷.
- مشکوه‌الدینی، مهدی. (۱۳۹۴). *دستور زبان فارسی (واژگان و پیوندهای ساختی)*، ویرایش دوم. تهران: سمت.

- Abney, S. P. (1987). *The English noun phrase in its essential aspect*. PhD diss., MIT.
- Alavi moghaddam, S. B. & Kheirabadi, M. (2012). Linguistic analysis of writing errors in non-Persian speaking Iranian students. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 43, 43-59. [In Persian]
- Bailey, N., Madden, C., & Krashen, S. D. (1974). Is there a "natural sequence" in adult second language learning? *Language Learning*, 24, 235-244.
- Bateni, M. (1985). *Description of the Linguistic Structure of Persian Language*. Amir Kabir Publishers, Tehran. [In Persian]

- Brown, H. D.** (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Chomsky, N.** (1970). Remarks On Nominalization. In R. Jacobs and P. Rosenbaum (ed.), *Readings In English Transformational grammar*, 184-221, Mass: Ginn, Waltham.
- Chomsky, N.** (1986). *Barriers*. Cambridge: MIT Press.
- Crystal, D.** (1986). *Listen to your child*. London: Penguin Books LTd.
- Gholamalizadeh, Kh.** (1995). *The structure of Persian*. Tehran: Ehya'-e ketab. [In Persian]
- Goldschneider, J. M., & DeKeyser, R. M.** (2001). Explaining the "natural order of L2 morpheme acquisition" in English: A meta-analysis of multiple determinants. *Language Learning*, 51(1), 1-50.
- Hakuta, K.** (1976). A case study of a Japanese child learning English as a second language. *Language Learning*, 26(2), 321-351.
- Hulstijn, J. H.** (2015). Discussion: How different can perspectives on L2 development be?. *Language Learning*, 65(1), 210-232.
- Kazemi, F.** (2014). Analysis of Grammatical Errors in Farsi Learners of Laki Speakers. *Language Related Research*, 5 (2), 207-235. [In Persian]
- Kwon, E. Y.** (2005). The "natural order" of morpheme acquisition: A historical survey and discussion of three putative determinants. Teachers College, Columbia University *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, 5(1).
- Levelt, W. J. M.** (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Luk, Z. P. S. & Shirai, Y.** (2009). Is the acquisition order of grammatical morphemes impervious to L1 knowledge? Evidence from the acquisition of plural -s, articles, and possessive's. *Language Learning*, 59(4), 721-754.
- Modarresi, B. & Zoqi, N.** (2016). Determiner Phrase based on minimalism in Persian. *Language Related Research*, 7(2), 207-222. [In Persian]
- Moshkatoddini, M.** (2015). *Persian grammar (The lexical categories and merge)*, Second edition. Tehran: SAMT. [In Persian]
- Motavalian Nayini, R. & Malekian, R.** (2014). Analyzing the syntactic errors of Urdu speaking learners of Persian. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 1, 31-64. [In Persian]
- Myers-Scotton, C.** (1993). *Dueling languages: Grammatical structure in code switching*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C.** (1997). Code-switching. In F. Coulmas (ED.), *The handbook of Sociolinguistics* (pp. 217-237). London: Blackwell.
- Myers-Scotton, C.** (2002). *Contact linguistics: Bilingual encounters and grammatical outcomes*. Oxford: Oxford University Press.
- Myers-Scotton, C.** (2006). *Multiple Voices: An introduction to bilingualism*. Malden, MA: Blackwell.
- Myers-Scotton, C. & Jake, J.** (2000). Testing the 4-M model: An introduction. *International Journal of Bilingualism*. 4 (1), 1-8.
- Parvaneh Parikhani, H.** (2004). *Analyzing writing errors of Azari students in learning Persian*. M. A. dissertation. Allameh Tabatabai university. [In Persian]

- Sahra'i, R.** (2010). Determiner Phrase in Persian. *Iranian Journal of Persian Language and Literature*, 45, 129-157. [In Persian]
- Shaghghi, V.** (1995). What is clitic? *Third Linguistic conference*. Tehran: AllamehTabatabai, 141-157. [In Persian]
- Sattari, A.** (2012). An analysis of grammatical errors in Iranian students' English writings. *Iranian EFL Journal*, 8(2), 143-157.
- Takagi, M.** (2008). Japanese morpheme classification using 4-M model. *Journal of Inquiry and Research*, 88, 1-19.
- Turker, E.** (2005). Resisting the grammatical change: Nominal groups in Turkish-Norwegian codeswitching. *International Journal of Bilingualism*, 9 (3 & 4), 453-476.
- Wei, L.** (2000). Types of morphemes and their implications for L₂ morpheme acquisition. *International Journal of Bilingualism*, 4(1), 29-43.