



دوماهنامه علمی بین‌المللی

د ۱۲، ش ۲ (پیاپی ۶۲) خرداد و تیر ۱۴۰۰، صص ۹۵-۱۱۹

مقاله پژوهشی

تحلیل خطاهای دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی - فارسی در کاربرد فعل فارسی بر اساس انگاره چهار تکواژ

عبدالحسین حیدری*

استادیار گروه زبان و ادبیات، دانشگاه فرهنگیان

پذیرش: ۱۳۹۷/۰۷/۰۲

دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۰۲

چکیده

تحقیق حاضر، خطاهای دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی - فارسی در کاربرد نشانه‌های تصریفی فعل فارسی را بر اساس انگاره چهار تکواژ، مطالعه کرده است. داده‌ها از نوشته‌های ۵۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های سوم و چهارم ابتدایی مناطق روستایی شهرستان مشکین‌شهر گردآوری شد. ابتدا نشانه‌های تصریفی فعل زبان فارسی در چارچوب انگاره چهار تکواژ، به دو گروه تکواژهای نظام‌مند متقدم (نشانه‌های نفی، امری، مجهول و سببی) و تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر (نشانه‌های شخص و شمار، زمان، نمود و وجه التزامی) تقسیم شد. با استخراج و دسته‌بندی خطاها، مشخص شد که دانش‌آموزان هر دو پایه، در کاربرد تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر فعل نسبت به تکواژهای نظام‌مند متقدم آن مشکل دارند و آن‌ها را دیرتر یاد می‌گیرند. به نظر می‌رسد که بین ماهیت انواع مختلف تکواژها (فعال شدن تکواژها در سطوح انتزاعی تولید گفتار) و ترتیب فراگیری آن‌ها، ارتباط وجود دارد. تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی، با فراخوان چارچوب نحوی - ساخت‌واژی زبان مقصد، انتخاب می‌شوند، در حالی که انتخاب تکواژهای نظام‌مند متقدم به صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی - واژگانی و هم‌زمان با انتخاب مستقیم تکواژهای محتوایی، صورت می‌گیرد. نتایج تحقیق حاضر در انطباق با مطالعه ویی (2000) است که با اتکا به انگاره چهار تکواژ، ترتیب فراگیری انواع تکواژها را تبیین کرد.

واژه‌های کلیدی: انگاره چهار تکواژ، خطاها، نشانه‌های تصریفی فعل، دوزبانه‌های ترکی آذربایجانی - فارسی.

۱. مقدمه

انگاره چهار تکواژ^۱ با استناد به فعال شدن و انتخاب متفاوت انواع مختلف تکواژها در واژگان ذهنی افراد، طبقه‌بندی جدیدی از تکواژها را ارائه کرده است (Myers-Scotton & Jake, 2000, 2002; Myers-Scotton, 2006). همان‌طوری که از اسم انگاره چهار تکواژ پیداست، تکواژها در این انگاره، به چهار نوع تکواژ (یک نوع تکواژ محتوایی^۲ و سه نوع تکواژ نظام‌مند^۳ (تکواژ نظام‌مند متقدم، تکواژ نظام‌مند پیونددهنده متأخر^۴ و تکواژ نظام‌مند بیرونی متأخر^۵) تقسیم می‌شوند. تکواژهای محتوایی که فعل‌ها، اسم‌ها و بیشتر حروف اضافه را در بر دارند، اعطاکننده یا دریافت‌کننده نقش‌های تتا هستند، در حالی که تکواژهای نظام‌مند مانند بیشتر تکواژهای نقشی، تکواژهای تصریفی و اشتقاقی، دارای این ویژگی‌ها نیستند. میرزاسکاتن (2002) مدعی است که انگاره چهار تکواژ، مدارک غیرمستقیم زیادی درباره سازوکار تولید و پردازش تکواژها عرضه می‌کند که می‌تواند در ابعاد گوناگون مطالعات زبان‌شناسی کاربردی لازم را داشته باشد. بنابراین، از انگاره چهار تکواژ، برای مطالعه جنبه‌های مختلف پدیده برخورد زبانی (Fuller, 2000; Turker, 2005) و تبیین ترتیب فراگیری تکواژها در حوزه آموزش زبان دوم (Wei, 2000) استفاده شده است. مطالعات اولیه در باب ترتیب فراگیری تکواژها (Bailey & Krashen, 1974; Crystal, 1986)، ماهیتاً توصیفی هستند و فقط به ارائه توالی ترتیب فراگیری تکواژها بسنده کرده‌اند. برای مثال، کریستال (1986)، ترتیب فراگیری طبیعی انواع s در انگلیسی را به‌صورتی که آورده می‌شود، گزارش می‌دهد: s جمع < s مالکیت < s سوم شخص مفرد؛ اما وی (2000)، با اتکا به انگاره چهار تکواژ و بر اساس شواهد تجربی از گفتار انگلیسی‌آموزان بزرگسال ژاپنی و چینی نشان داد که ترتیب فراگیری انواع s انگلیسی به فعال شدن متفاوت آن تکواژها در لایه‌ها یا سطوح انتزاعی مختلف تولید گفتار، ارتباط دارد؛ در نتیجه، یکسان نبودن فرایند پردازش و انتخاب تکواژها در واژگان ذهنی، دلیل عمده عدم فراگیری هم‌زمان تکواژهاست. در راستای این مطالعات، رخداد بیش از معمول خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی - فارسی دوره ابتدایی، در کاربرد نشانه‌های تصریفی فعل زبان فارسی، نگارنده تحقیق حاضر را بر آن داشت تا فراگیری نامتوازن همین تکواژها را از منظر انگاره چهار تکواژ، مطالعه کند.

بنابراین، این تحقیق تلاش دارد تا اولاً تکواژهای مختلف تصریفی فعل فارسی را در چارچوب انگاره چهار تکواژ، طبقه‌بندی کند و ثانیاً به چرایی فراوانی خطاهای دانش‌آموزان در کاربرد برخی نشانه‌های تصریفی فعل، مانند تکواژ شخص و شمار، بر اساس یافته‌های انگاره چهار تکواژ، پاسخ دهد. فرض اصلی پژوهش این است که بین تسلط دانش‌آموزان دوزبانه بر تکواژهای مختلف تصریفی فعل فارسی و انتخاب و فعال شدن همان تکواژها در واژگان ذهنی، ارتباط وجود دارد.

۲. پیشینه تحقیق و چارچوب نظری

مطالعات متعددی نظیر پروانه پریخانی (۱۳۸۳)، علوی‌مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱)، عزیزی و کهزادی (۱۳۹۳)، متولیان نائینی و ملکیان (۱۳۹۳)، کاظمی (۱۳۹۳)، دان^۷ (۲۰۰۷) و ستاری (۲۰۱۲) در زمینه انواع خطاهای نگارش فارسی، انگلیسی و ... در دوزبانه‌های مختلف انجام یافته است. این تحقیقات عمدتاً تحلیل‌هایی آماری از تعداد و نوع خطاها ارائه کرده‌اند و در ادامه، مطابق با دسته‌بندی‌های کورد^۸ (۱۹۷۵)، براون^۹ (۲۰۰۷) و ... از خطاها، به تفکیک خطاها پرداخته و علل و منابع آن‌ها را مطالعه کرده‌اند. پروانه پریخانی (۱۳۸۳) و عزیزی و کهزادی (۱۳۹۳)، خطاهای درون‌زبانی را مهم‌ترین علل خطاهای دانش‌آموزان معرفی کرده‌اند (خطاهای درون‌زبانی از تداخل متقابل واحدهای زبانی در درون زبان مقصد به‌وجود می‌آید)؛ اما متولیان نائینی و ملکیان (۱۳۹۳)، کاظمی (۱۳۹۳)، دان (۲۰۰۷) و ستاری (۲۰۱۲)، خطاهای بین‌زبانی (تداخل زبان اول در زبان مقصد) را دلیل اصلی خطاهای زبانی زبان‌آموزان گزارش کرده‌اند. براون (۱۹۹۴) معتقد است که تعداد خطاهای بین‌زبانی در سطوح اولیه زبان‌آموزی بیشتر است، در حالی که با ارتقای زبان‌آموزان در یادگیری زبان دوم، تعداد خطاهای درون‌زبانی بر تعداد خطاهای بین‌زبانی غلبه می‌کند؛ اما تحقیق حاضر قصد دارد از جنبه‌های شناختی و در چارچوب انگاره چهار تکواژ، به تحلیل خطاها بپردازد. بنابراین، در ادامه، اصول و مبانی این انگاره، تشریح می‌شود.

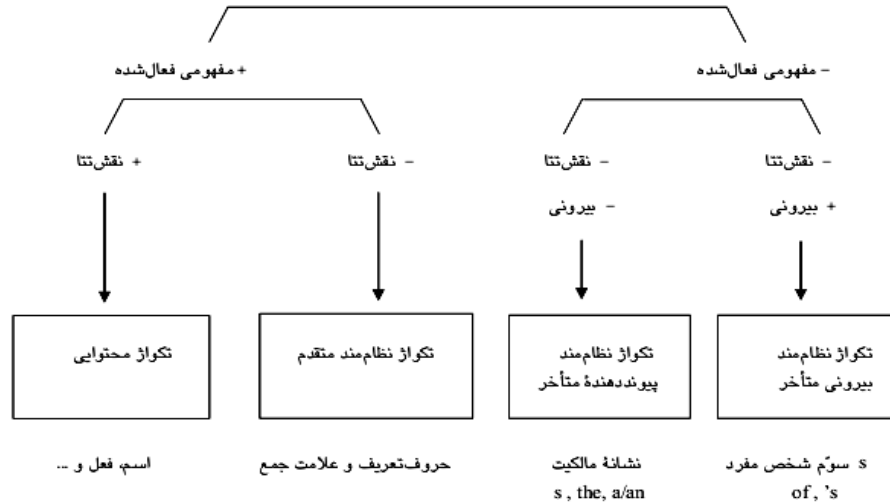
مدل تولید انتزاعی گفتار^{۱۰} لولت^{۱۱} (۱۹۸۹)، شالوده انگاره چهار تکواژ را تشکیل می‌دهد. تولیدات زبانی با انتخاب پیام مفهومی که فرد (سخن‌گو) می‌خواهد به مخاطب یا مخاطبان خود

انتقال دهد، شروع می‌شود. سطح مفهومی، اولین سطح در مدل تولید انتزاعی گفتار است. ساختار نظام مفهومی، همچنین سایر اطلاعات این نظام (مانند اطلاعات درباره شرایط یا موقعیت گفتار) بر شکل به‌اصطلاح پیام پیش‌کلامی تأثیر دارد (1989). به‌رحال لازم است که فرد بازنمایی مفهومی را به واژگانی تبدیل کند که با منظور یا نیت اصلی وی مطابقت دارند (انتخاب واژگانی). منظور یا نیت فرد یک رشته ویژگی‌های معنایی - کاربردی^{۱۲} را فعال می‌سازد که این مجموعه ویژگی‌های معنایی - کاربردی، جهتشان به‌سوی لما واژگانی^{۱۳} است. لما بخش غیرواجی اطلاعات واژگانی یک مدخل انتزاعی^{۱۴} در واژگان ذهنی است که همان اطلاعات معنایی، نحوی و ساخت‌واژی واژگان را شامل می‌شود (1989). در واقع، لما اطلاعات سه زیرنظام ساختار واژگانی را دربردارد. الف: اطلاعات معنایی - کاربردی ب: ساختار گزاره - موضوع (مشخص کردن ویژگی‌های فعل با توجه به چارچوب زیرمقوله‌ای آن، مثلاً یک فعل چند تا موضوع می‌تواند بگیرد؟ و هر موضوع چه نقش تنائی 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 فعال‌شده سطح سوم را به فعالیت وا می‌دارد که در آنجا، چارچوب نحوی - ساخت‌واژی تولیدات زبانی تعیین می‌شود و بالأخره در سطح آخر، بازنمایی واحدهای واجی فعال می‌شوند و روساخت پاره‌گفتار شکل می‌گیرد. دو سطح سوم و چهارم را سطح تدوین‌کننده^{۱۵} زبانی می‌گویند. بعد از این چهار سطح، نوبت به تولید فیزیکی گفتار می‌رسد که از طریق اندام‌های گفتاری تحقق می‌یابد. تمایز تک‌واژه‌های محتوایی از انواع مختلف تک‌واژه‌های نظام‌مند، با بهره‌گیری از همین مدل سطوح انتزاعی تولید گفتار صورت پذیرفته است:

۱. تک‌واژه‌هایی که در سطح مفهومی فعال می‌شوند: تک‌واژه‌های محتوایی و تک‌واژه‌های نظام‌مند متقدم هر دو در سطح لما فعال می‌شوند؛ اما همان‌طوری که قبلاً ذکر شد، تک‌واژه‌های محتوایی اعطاکننده و یا دریافت‌کننده نقش‌های تتا هستند، در حالی که تک‌واژه‌های نظام‌مند دارای چنین ویژگی نیستند. همچنین، تک‌واژه‌های محتوایی مستقیماً به‌وسیله رشته‌ویژگی‌های معنایی - کاربردی انتخاب می‌شوند؛ اما انتخاب تک‌واژه‌های نظام‌مند متقدم به‌صورت غیرمستقیم انجام می‌پذیرد؛ زیرا انتخاب آن‌ها به تک‌واژه‌های محتوایی وابسته است. انتخاب تک‌واژه‌های

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 فراکنی بیشینه تکواژهای محتوایی قرار دارند و نقش آن‌ها، بسط معنای لماهای تکواژهای محتوایی است. نشانه جمع و حروف تعریف نمونه‌های بارزی از تکواژهای نظاممند متقدم هستند.

۲. تکواژهایی که نقش ساختاری ایفا می‌کنند: با وجود 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 اعطاکنده یا دریافت‌کننده نقش‌های تتا هستند. همان‌طوری که از نامشان پیداست، فعال‌شدن این تکواژها در سطوح انتزاعی متأخر تولید گفتار (تدوین‌کننده)، اتفاق می‌افتد. تکواژهای نظاممند متأخر برای ایجاد ارتباط در داخل سازه‌های بزرگ‌تر فعال می‌شوند و نقش رابط را در درون جمله برعهده دارند و خلاف تکواژهای نظاممند متقدم، به ساختار مفهومی کمک نمی‌کنند (Myers-Scotton, 2006). تکواژهای نظاممند متأخر به دو نوع پیونددهنده و بیرونی تقسیم می‌شوند. تکواژهای نظاممند پیونددهنده متأخر (نشانه مالکیت در زبان‌ها) مانند یک پل عمل می‌کنند و تکواژهای محتوایی را به سازه‌های بزرگ‌تر پیوند می‌دهند. تکواژهای نظاممند پیونددهنده متأخر به اطلاعات داخل فراکنی بیشینه‌ای که در آن ظاهر می‌شوند، بستگی دارند، در حالی که تکواژهای نظاممند بیرونی متأخر به اطلاعات دستوری بیرون از فراکنی بیشینه خود وابسته هستند و از لحاظ ساختار، در سطح روساخت ظاهر می‌شوند. S سوم شخص مفرد نمونه بارز تکواژ نظاممند بیرونی متأخر است و نقش ساختاری را در دستور زبان انگلیسی ایفا می‌کند. تکواژهای نظاممند بیرونی متأخر بدون هم‌نمایه‌شدن^{۱۶} با سازه‌های دیگر در جمله ظاهر نمی‌شوند. اطلاعات تمام تکواژها در لماها 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 شماره ۱، ویژگی‌های انواع مختلف تکواژها با ارائه مثال و طبق‌انگاره چهار تکواژ، به نمایش گذاشته شده است:



شکل ۱. انگاره چهار تکواژ (میرزاسکاتن، ۲۰۰۲)

Figure 1. 4-M model (Myers-Scotton, 2002)

به هر حال طبقه‌بندی تکواژها بر اساس انگاره چهار تکواژ، ممکن است در زبان‌های مختلف تغییراتی پیدا کند؛ زیرا زبان‌ها در تخصیص تکواژها و واژه‌ها به مفاهیم، متفاوت عمل می‌کنند و چنین تفاوتی از جمله عوامل مهمی است که در ترجمه و آموزش زبان دوم نیز تأثیر بسزایی دارد؛ زیرا امکان دارد که تکواژهای زبان مقصد با معادل‌های خود در زبان اول، از لحاظ مفهومی انطباق کامل نداشته باشند.

۳. روش تحقیق و داده‌ها

پژوهش حاضر از نوع توصیفی - تحلیلی است. ابتدا فعل زبان فارسی و تکواژهای مختلف تصریفی آن در چارچوب انگاره چهار تکواژ، طبقه‌بندی می‌شود و سپس فراوانی بروز خطاهای دانش‌آموزان در کاربرد نشانه‌های تصریفی فعل توصیف می‌شود و فراگیری همین تکواژها بر اساس اصول و فرضیات انگاره چهار تکواژ، تحلیل می‌شود. جامعه آماری این تحقیق، شامل دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های سوم و چهارم ابتدایی تعدادی از روستاهای

محروم و بیشتر مرزی شهرستان مشگین‌شهر است. از آموزگاران کلاس‌های منتخب، خواسته شد تا دانش‌آموزان در خصوص موضوعات پیشنهادی، ۸ تا ۱۰ سطر انشا بنویسند. ۱۵۰ برگ انشا گردآوری شد که ۲۸ برگ انشا به دلیل حجم اندک و استفاده حداقلی از افعال (۲ تا ۳ فعل) کنار گذاشته شد. ۵۰ برگ انشا (۲۵ برگ از پایه سوم و ۲۵ تا از پایه چهارم) به طور تصادفی از میان انشاهای باقیمانده، انتخاب شد و سپس تعداد کل افعال به کار رفته در نوشتار دانش‌آموزان مشخص شد و خطاهای مرتبط با ویژگی‌های فعل، استخراج و دسته‌بندی شد که اطلاعات آماری طبق جدول شماره ۱، گزارش شده است. زبان اول همه دانش‌آموزان در تحقیق حاضر ترکی آذربایجانی است و طبق بیانات معلمان، تعاملات زبانی دانش‌آموزان در داخل و خارج از کلاس به زبان مادری آن‌ها انجام می‌شود مگر اینکه معلم یا فعالیت آموزشی، آن‌ها را وادار کند تا از زبان آموزش (زبان فارسی) استفاده کند. از آنجا که این پژوهش بر تسلط دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی - فارسی به تکواژهای تصریفی فعل فارسی و ترتیب فراگیری آن‌ها، تمرکز دارد، بنابراین، در جدول شماره ۲ و ۳، آمار توصیفی (تعداد، درصد، میانگین و ...) از کاربرد صحیح تکواژهای تصریفی فعل فارسی ارائه شده است.

۴. نشانه‌های تصریفی فعل

فعل یک عنصر زبانی جهانی است؛ زیرا در همه زبان‌های جهان دیده می‌شود و از نظر معنایی، بیانگر انجام عملی، روی دادن امری یا داشتن حالتی است (Trask, 1993). بررسی و تحلیل فعل هم از دیدگاه صرفی انجام می‌شود و هم از دیدگاه نحوی. در مطالعه حاضر، دیدگاه صرفی فعل مدنظر خواهد بود. هر فعل دارای ویژگی‌های زمان، شخص، نمود، وجه و جهت^{۱۷} است. هر یک از این ویژگی‌ها، نشانه‌های صوری و معنایی مشخصی دارند که ماهیت و عملکرد آن‌ها را تبیین می‌کند (مظاهری و همکاران، ۱۳۸۳). در ادامه، ساختار ویژگی‌های فعلی بررسی می‌شود:

۱. زمان (گذشته، حال و آینده): یکی از ویژگی‌های فعل فارسی این است که افعال آن یا بن ماضی (رفت) یا بن مضارع (رو) دارد. از بن ماضی، انواع فعل‌های ماضی (رفتم) و فعل آینده (خواهم رفت) ساخته می‌شود. از بن مضارع نیز همه فعل‌های مضارع (می‌رود) به دست می‌آید.

۲. شخص و شمار: هر یک از ساخت‌های فعل فارسی، شش شناسه دارد که به وسیله آن‌ها، شخص‌های شش‌گانه فعل، شناخته می‌شود. شناسه‌های شش‌گانه عبارت‌اند از: -م، -ی، -د، -یم، -ید، -ند. برای مثال، شناسه -یم در فعل می‌رویم، بیانگر جمع بودن فعل است. همه ساخت‌های فعل، شناسه می‌گیرند جز ساخت سوم شخص مفرد ماضی ساده و دوم شخص مفرد فعل امر. شناسه افعال فارسی به‌طور هم‌زمان نشان‌دهنده دو مقوله شخص و شمار هستند.

۳. نمود: نمود الگوی تقسیم رخداد فعل در واحد زمان است که بازتاب وضعیت ایستا، تداوم یا جریان، حرکت یا تغییر و یا اتمام عمل از منظر گوینده است (دستلان و همکاران، ۱۳۹۵). نمود در بیشتر زبان‌ها به دو دسته نمود واژگانی و نمود دستوری تقسیم می‌شود. نمود واژگانی نمودی است که در معنای فعل مستتر است و مباحثی چون لحظه‌ای بودن، تداومی بودن و یا لحظه‌ای - تداومی بودن فعل را دربرمی‌گیرد. برای مثال، «شکست» یک فعل لحظه‌ای و «دید» یک فعل تداومی است.

نمود دستوری معمولاً به وسیله فعل‌های معین بر جمله اعمال می‌شود (Evans & Green, 2006). فعل «داشتن» (چه در زمان حال، چه در گذشته)، هنگامی که به منزله فعل معین قبل از فعل اصلی قرار می‌گیرد، بیانگر تداوم و استمرار عمل است. بنابراین، فعل «داشتن» همراه با پیشوند «می» یا خود پیشوند «می» به تنهایی برای بیان نمود مستمر در زبان فارسی به‌کار می‌رود. فعل‌های معین «بودن» و «است» چه در زمان حال و چه در زمان گذشته، نشان‌دهنده عملی هستند که وقوع آن‌ها کامل شده و به پایان رسیده است که از آن به منزله نمود کامل یاد می‌شود. این فعل به ترتیب در ساخت‌های ماضی بعید و ماضی نقلی نمود پیدا می‌کنند. فعل «بودن» در ماضی بعید به صورت یک تک‌واژ مستقل به‌کار می‌رود؛ اما فعل «است» در ماضی نقلی به صورت یک واژه‌بست درمی‌آید (دستلان و همکاران، ۱۳۹۵). در مطالعه حاضر به خطاهایی از نوع نمود دستوری پرداخته خواهد شد که دارای نشانه‌های صوری هستند.

۴. وجه: وجه فعل دلالت بر تلقی گوینده از مسلم و نامسلم بودن یا امری بودن و نبودن فعل می‌نماید. این دلالت به واسطه عواملی است که در فعل و جمله قرار دارد، بعضی از این عوامل صوری و بعضی معنایی است (مظاهری و همکاران، ۱۳۸۳). به دلیل گستردگی جنبه معنایی وجه، تعاریفی هم که بر این مبنا ارائه شده، گوناگون است. بنابراین، در این تحقیق، فقط

خطاهای زبانی از نوع وجوه صوری مطالعه می‌شود، گاهی هم برخی از ویژگی‌های فعل فارسی مانند زمان، وجه و نمود دستوری چنان درهم تنیده‌اند که نمی‌توان مرز دقیق این مقولات را در فعل تشخیص داد. به همین دلیل در بررسی خطاها، تمرکز روی نشانه‌های صوری است. بیشتر دستورنویسان، وجه زبان فارسی را به سه نوع اخباری، التزامی و امری طبقه‌بندی می‌کنند. البته، رحیمیان (۱۳۷۸) از دو نوع وجه اخباری و غیراخباری در زبان فارسی خبر می‌دهد که وی در ادامه، هم وجه غیراخباری را به دو نوع التزامی و امری تقسیم می‌کند. وجه اخباری اساساً بی‌نشان است؛ اما تکواژ «ب» در ساخت مضارع التزامی و تکواژ «باش» در ساخت ماضی التزامی، نشان‌دهنده وجه التزامی‌اند. تکواژ «ب» در ساخت ب + بن مضارع نشانه وجه امری نیز هست. مقایسه صیغه‌های شش‌گانه فعل‌های مضارع التزامی و صیغه‌های شش‌گانه فعل امر نشان می‌دهد که تفاوت آن‌ها، تنها در شناسه دوم شخص مفرد است.

| | | | | | | |
|---------------|------|------|------|-------|-------|-------|
| مضارع التزامی | بروم | بروی | برود | برویم | بروید | بروند |
| امر | بروم | برو | برود | برویم | بروید | بروند |

مظاهری و همکاران (۱۳۸۳) معتقدند هر فعلی که دارای معنای احتمال است و یا به همراه عوامل التزام‌ساز می‌آید، وجه التزامی شمرده می‌شود؛ مثلاً در جمله‌های «باید می‌رفت» و «شاید رفته است» هیچ‌کدام از افعال، ساختار التزامی ندارد؛ ولی برای همراهی سازه‌های التزام‌ساز (باید و شاید)، دارای وجه التزامی شده‌اند. بنابراین، قیدهایی همچون شاید، گویا و افعال وجهی نظیر بایست، باید و ... نشانه‌های وجه التزامی هستند.

۵. جهت (معلوم/ مجهول): جهت مقوله‌ای است که در زبان فارسی، در ارتباط با آن اختلاف نظر بسیاری وجود دارد. برخی از زبان‌شناسان و دستورنویسان نظیر معین (۱۹۷۴)، ساخت مجهول را در زبان فارسی منکر شده‌اند، در حالی که بسیاری نیز این ساخت را بدیهی دانسته‌اند و حتی انواعی برای آن برشمرده‌اند (باطنی، ۱۳۶۴؛ دبیرمقدم، ۱۳۶۴). فعل معلوم به فاعل نسبت داده می‌شود، مانند علی آمد. در صورتی که فعل مجهول به مفعول نسبت داده می‌شود، مانند سهراب کشته شد. فعل مجهول از اسم مفعول فعل با یکی از صیغه‌های فعل‌های

شدن، گشتن، گردیدن و ... ساخته می‌شود. پرمیوتر و پستال^{۱۸} (1984)، سه اصل همگانی را در گذر از معلوم به مجهول در زبان‌های دنیا ارائه کرده‌اند که ملکی مقدم (۱۳۹۶) آن‌ها را در زبان فارسی نیز صادق می‌داند: الف. مفعول مستقیم در جمله معلوم به صورت فاعل در جمله مجهول تجلی پیدا می‌کند. ب. فاعل جمله معلوم در جمله مجهول، یک عنصر نقش‌باخته است و ج. جمله مجهول در رو ساخت یک جمله لازم است.

فعل زبان فارسی علاوه بر پنج ویژگی عمده، می‌تواند وندها یا اجزای دیگری نیز بپذیرد. پیشوند نفی (ن- و م-) به اول همه فعل‌های زبان فارسی (اصلی، معین، وجهی) افزوده می‌شود، مانند: نرفتم، مگو. برای ساخت صورت‌های منفی وجوه امری و التزامی، پیشوند «ن» جایگزین پیشوند «ب» می‌شود. تکواژ سببی‌ساز «ان» به تعداد محدودی از افعال فارسی اضافه می‌شود تا سببی از نوع ساخت‌واژی حاصل شود، مانند خندانیدن، ترسانیدن و ... جزء فعلی در افعال مرکب که از آن به منزله همکرد، فعل معین یا فعل سبک یاد می‌شود، اطلاعات دستوری همچون زمان، شخص و شمار، نمود را به همراه دارد. ساخت افعال مرکب، فرایندی زایا در زبان فارسی به شمار می‌آید. فعل مرکب از ترکیب یک سازه غیرفعلی (اسم، صفت، اسم‌مفعول، قید و حرف‌اضافه) با یک فعل سبک (کردن، زدن و ...) ساخته می‌شود، مانند جنگ کردن، پس دادن، به دنیا آمدن و محتوای معنایی در این گروه از افعال، بر عهده سازه غیرفعلی است، در حالی که فعل سبک با دریافت وندهایی، حامل اطلاعات دستوری است. افعال سبک (کردن، دادن و ...) در افعال مرکب ترکیبی، دستخوش دستوری‌شدگی شده است و هویت واژگانی خود را از دست داده‌اند، به همین دلیل محتوای معنایی فعل مرکب بر دوش سازه غیرفعلی است. دبیرمقدم (۱۳۷۴) به نوع دیگری از افعال مرکب، به منزله افعال مرکب انضمامی (مانند غذا خوردن) اشاره می‌کند که در آن‌ها اجزای فعلی مانند «خوردن» هویت واژگانی خود را حفظ می‌کنند.^{۱۹}

۵. طبقه‌بندی تک‌واژه‌های تصریفی فعل فارسی بر اساس انگاره چهار تک‌واژ

ریشه فعل در زبان فارسی، با توجه به طبقه‌بندی تک‌واژه‌ها در انگاره چهار تک‌واژ، جزو تک‌واژه‌های محتوایی محسوب می‌شود؛ زیرا دارای معنا و مفهوم مستقلی است؛ اما ویژگی‌های فعل زبان فارسی نظیر زمان، نمود، وجه، شخص و شمار، جهت (مجهول)، تک‌واژ نفی و

سببی‌ساز، در گروه تکواژهای نظام‌مند قرار می‌گیرند. عمده این ویژگی‌ها با وندافزایی یا قرار گرفتن افعال معین (خواستن، بودن، شدن و ...) در قبل یا بعد از ریشه فعل، آشکار می‌شوند. هر چند تمامی سازه‌ها یا عناصر یک مقوله زبانی (مثلاً اسم‌ها، فعل‌ها و ...)، عمدتاً یا تکواژهای محتوایی‌اند و یا اینکه تکواژهای نظام‌مند شمرده می‌شوند. با وجود این، مقوله‌بندی عناصر واژگانی خاص در یک زبان، می‌تواند به تغییراتی در طبقه‌بندی تکواژها منجر شود (Myers-Scotton & Jake, 2000). برای مثال، سازه «خورد» در دو نوع فعل مرکب زبان فارسی، فعل مرکب ترکیبی (سُر خوردن) و فعل مرکب انضمامی (غذا خوردن)، به لحاظ معنایی متفاوت از هم عمل می‌کنند. سازه «خورد» در فعل مرکب ترکیبی (فعل سبک)، به دلیل دستوری‌شدگی و از دست دادن هویت معنایی، فقط حامل اطلاعات دستوری و ویژگی‌های فعل از جمله زمان، نمود و ... است. بنابراین، در گروه تکواژهای نظام‌مند قرار دارد. جزء غیرفعلی - که وظیفه انتقال معنا و مفهوم اصلی فعل مرکب ترکیبی را برعهده دارد - جزو تکواژهای محتوایی محسوب می‌شوند؛ اما سازه «خورد» در فعل مرکب انضمامی با حفظ هویت معنایی خود، در فعال شدن ساختار مفهومی - واژگانی فعل در سطوح انتزاعی تولید گفتار، نقش عمده‌ای دارد. بنابراین، هر دو جزء فعل مرکب انضمامی، در زمره تکواژهای محتوایی گنجانده می‌شوند.

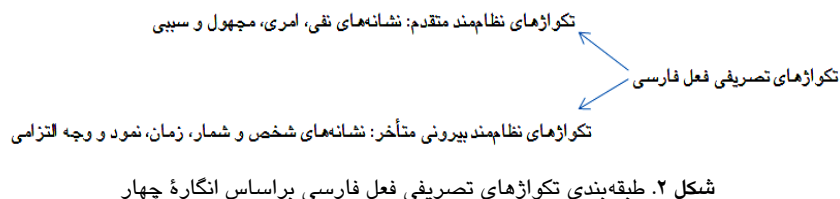
تکواژهای نفی و سببی‌ساز و همچنین، تکواژها یا سازه‌های نشان‌دهنده ویژگی‌های جهت و وجه امری فعل زبان فارسی، به گروه تکواژهای نظام‌مند متقدم تعلق دارند؛ زیرا این سازه‌ها اطلاعات مفهومی را به هسته خود (ریشه فعل) می‌افزایند و به صورت غیرمستقیم از سوی هسته خود در سطح لما فعال و انتخاب می‌شوند؛ اما سازه‌هایی که ویژگی‌های شخص و شمار، زمان، نمود و وجه التزامی فعل فارسی را به نمایش می‌گذارند در گروه تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر جای می‌گیرند؛ زیرا این سازه‌ها برای تجلی در رو ساخت، به اطلاعات خارج از فرافکنی پیشینه خود وابسته هستند و یا با سازه‌های دیگر در جمله، هم‌نمایه‌اند. شناسه یا تک-واژ شخص و شمار در زبان فارسی به فعل ملحق می‌شود تا عمل مطابقت بین فعل و فاعل جمله صورت گیرد. همین شناسه برای الحاق به فعل، به اطلاعات فاعل جمله نیاز دارد که خارج از فرافکنی پیشینه فعل قرار دارد. زمان و ویژگی‌هایی از جمله نمود و وجه التزامی که ظرفیتی از زمان فعل زبان فارسی را نشان می‌دهند، با سازه‌های دیگر جمله همچون قید زمان و ... هم‌نمایه هستند. برای نمونه، به مثال‌های ۱ تا ۳ توجه شود:

۱. من دیروز غذای اندکی خوردم.

۲. تاکنون به ژاپن نرفته‌ام.

۳. شاید زودتر بروم.

تکواژ گذشته‌ساز «د» در فعل «خورد» با قید زمان «دیروز» در جمله ۱، هم‌نمایه است. تکواژ «ام» - که دلالت بر نمود کامل دارد - در جمله ۲، با قید زمان تاکنون هم‌نمایه است و بالأخره تکواژ «ب» (نشانه وجه التزامی فعل)، با سازه «شاید» هم‌نمایه‌اند. چنانچه میرزاسکاتن (2000) بیان می‌کند، هم‌نمایی تکواژهای نظام‌مند با عناصر یا سازه‌های دیگر جمله، بر بیرونی بودن تکواژهای متأخر دلالت دارد. در شکل شماره ۲، انواع تکواژهای فعل فارسی، طبق انگاره چهار تکواژ ترسیم شده است.



شکل ۲. طبقه‌بندی تکواژهای تصریفی فعل فارسی براساس انگاره چهار

Figure 2. The classification of the inflectional morphemes of Persian verb based on 4-M model

۶. یافته‌ها

با بررسی داده‌ها مشخص شد که دانش‌آموزان پایه‌های سوم و چهارم، مجموعاً ۸۳۰ فعل در نوشتار خود به‌کار برده‌اند. افعال ربطی (مانند شدن، گشتن، گردیدن و ...) در جملاتی که به‌منزله فعل اصلی ایفای نقش می‌کردند، شمارش نشدند. خطا در تولید تکواژهای شخص و شمار، نمود، وجه التزامی و زمان فعل، در نوشتار دانش‌آموزان هر دو پایه، بارز بود. از میان ۸۳۰ فعل (گذشته، حال و آینده)، ۳۹۴ فعل دارای نشانه‌های نمود مستمر یا کامل بودند و ۳۱۴ فعل در قالب وجه التزامی به‌کار برده شده بودند که در جدول شماره ۱، خطاهای دانش‌آموزان دوزبانه در کاربرد نشانه‌های تصریفی فعل با ارائه نمونه‌هایی از میان داده‌ها و با ضمیمه میزان وقوع و درصد خطاها نسبت به افعال مورد استفاده هر پایه، به نمایش درآمده است. در مثال الف، دانش‌آموز در تطابق ضمیر فاعلی با فعل جمله دچار خطا شده است و با وجود

ضمیر فاعلی جمع، تکواژ شخص و شمار مفرد به فعل اضافه کرده است. فعل در جمله «ب» باید به صورت نمود کامل ظاهر می‌شد در صورتی که خطا رخ داده است. در مثال‌های ج و د نیز به دلیل وجود عناصر زبانی «ممکن است» و «هر روز» افعال جمله‌ها بایستی به ترتیب به صورت وجه التزامی و در زمان حال ساده، نمود پیدا می‌کرد؛ اما عدم توانش کافی دانش‌آموز دوزبانه در زبان فارسی، سبب بروز خطا در کاربرد این ویژگی‌های فعل شده است.

طبق جدول ۱، خطاهای هر دو گروه از دانش‌آموزان در کاربرد ویژگی شخص و شمار دارای بیشترین فراوانی است. این نتیجه، با یافته تحقیقات پروانه پریخانی (۱۳۸۳)، عزیزی و کهزادی (۱۳۹۳) انطباق دارد که عدم مطابقت صحیح فعل با فاعل را بیشترین نوع خطا در متون نوشتاری دانش‌آموزان دوزبانه معرفی کرده‌اند. کاربرد نادرست فعل از لحاظ ویژگی نمود، دومین خطای پربسامد در تحقیق حاضر است و به دنبال آن نیز، خطاهای مرتبط با وجه التزامی و زمان به ترتیب در رده‌های بعدی قرار دارند. دانش‌آموزان سوم و چهارم، در کاربرد صورت‌های نفی، امری و مجهول فعل، خطایی از خود نشان ندادند، هر چند که استفاده حدقلی از برخی از صورت‌های فعل در متون نوشتاری، مشاهده شد (نفی ۱۱۷ فعل، امری ۶۸ فعل و مجهول ۱۲ فعل) و بالأخره هیچ فعلی با وند سببی‌ساز در میان داده‌ها یافت نشد.

جدول ۱. تعداد و درصد خطاهای هر دو گروه از دانش‌آموزان سوم و چهارم در کاربرد نشانه‌های تصریفی فعل

Table 1. The number and percent of both group students' errors in using the verb's inflectional morphemes

| جمع خطاها و درصد وقوع | میزان وقوع | | مثال | نوع خطا |
|-----------------------|------------|------------|--|-------------|
| | پایه سوم | پایه چهارم | | |
| ۵۴٪ = ۴۶.۸۳۰ | ۲۶.۳۸۵ | ۲۰.۴۴۵ | الف- ما وقتی به سن بلوغ رسیدیم. | شخص و شمار |
| ۳۱٪ = ۱۷.۳۹۴ | ۱۰.۱۷۶ | ۷.۲۱۸ | ب- خدایا از تو سپاسگزارم که مرا به سن تکلیف رسانیدی. | نمود |
| ۱۴٪ = ۱۳.۳۱۴ | ۸.۱۵۰ | ۵.۱۶۴ | ج- ممکن است سال دیگر باران می‌بارد. | وجه التزامی |
| ۷۳٪ = ۳۱.۸۳۰ | ۲۰.۳۸۵ | ۱۱.۴۴۵ | د- مادرم هر روز به گل‌ها آب داد. | زمان |

با توجه به اطلاعات آماری از خطاها در جدول شماره ۱، فراوانی و درصد کاربرد صحیح تکواژهای شخص و شمار، نمود، وجه التزامی و زمان فعل برای دانش‌آموزان هر دو پایه سوم و چهارم در جدول شماره ۲، نشان داده شده است. چنانکه در جدول شماره ۲، مشاهده می‌شود تعداد افعالی (۴۴۵ مورد) که دانش‌آموزان پایه چهارم به‌کار برده‌اند، نسبت به تعداد افعال (۳۸۵ مورد) مورد استفاده دانش‌آموزان پایه سوم، بیشتر است. همچنین، کاربرد صحیح هر چهار نوع تکواژ تصریفی فعل (شخص و شمار، نمود، وجه التزامی و زمان) در نوشتار دانش‌آموزان پایه چهارم در مقایسه با نوشتار دانش‌آموزان پایه سوم، بیشتر است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزان پایه چهارم در کاربرد تکواژهای تصریفی فعل فارسی نسبت به دانش‌آموزان پایه سوم دقیق‌تر بوده‌اند. علاوه بر این، سطح دقت دانش‌آموزان هر دو پایه سوم و چهارم در کاربرد تکواژ تصریفی زمان فعل، در رده بالا و سطح دقت آن‌ها در کاربرد تکواژ شخص و شمار فعل در رده پایین قرار دارد.

جدول ۲. تعداد و درصد کاربرد صحیح تکواژهای تصریفی فعل توسط دانش‌آموزان هر دو پایه

Table 2. The number and percent of the correct using the verb inflectional morphemes by both group students

| نوع تکواژ | شخص و شمار | نمود | وجه التزامی | زمان |
|------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| پایه سوم | ۳۵۹.۳۸۵ = %۹۲.۲۴ | ۱۶۶.۱۷۶ = %۹۴.۳۱ | ۱۴۲.۱۵۰ = %۹۴.۶۶ | ۳۶۵.۳۸۵ = %۹۴.۸۰ |
| پایه چهارم | ۴۲۵.۴۴۵ = %۹۵.۵۰ | ۲۱۱.۲۱۸ = %۹۶.۷۸ | ۱۵۹.۱۶۴ = %۹۶.۹۵ | ۴۳۴.۴۴۵ = %۹۷.۵۲ |

برای نشان دادن توزیع نمرات دانش‌آموزان هر دو پایه سوم و چهارم، انحراف معیار هر دو پایه در ارتباط با کاربرد صحیح تکواژهای تصریفی فعل محاسبه شد که در جدول شماره ۳ نمایش داده شده است. انحراف معیار برای چهار تکواژ تصریفی فعل زبان فارسی (شخص و شمار، نمود، وجه التزامی و زمان) در پایه سوم، بیشتر از پایه چهارم است. انحراف معیار برای تکواژهای شخص و شمار، نمود، وجه التزامی و زمان در پایه سوم به ترتیب ۱۲/۷۹، ۱۴/۹۲، ۱۳/۷۳ و ۹/۲۵ است و انحراف معیار همان تکواژها برای پایه چهارم به ترتیب ۵/۰۸، ۶/۴۳، ۷/۳۰ و ۴/۳۶ است. بنابراین، توزیع نمرات برای هر چهار نوع تکواژ تصریفی فعل زبان فارسی در پایه سوم بیشتر از پایه چهارم است.

جدول ۳. آمار توصیفی از کاربرد صحیح تکواژهای تصریفی فعل توسط دانش‌آموزان هر دو پایه

Table 3. The descriptive statistics of the correct using of the verb inflectional morphemes by both group students

| پایه سوم | | | | پایه چهارم | | | |
|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|-----------------|------------------|
| شخص و شمار نمود | وجه التزامی زمان | شخص و شمار نمود | وجه التزامی زمان | شخص و شمار نمود | وجه التزامی زمان | شخص و شمار نمود | وجه التزامی زمان |
| تعداد | ۲۵ | ۲۵ | ۲۵ | ۲۵ | ۲۵ | ۲۵ | ۲۵ |
| میانگین | ۹۱.۹۹ | ۹۳.۶۸ | ۹۴.۲۵ | ۹۴.۲۶ | ۹۶.۸۶ | ۹۷.۳۵ | ۹۷.۶۶ |
| انحراف معیار | ۱۲.۷۹ | ۱۴.۹۲ | ۱۳.۷۳ | ۹.۲۵ | ۷.۳۰ | ۶.۴۳ | ۴.۳۶ |
| واریانس | ۱۶۳.۷۱ | ۲۲۲.۶۰ | ۱۸۸.۶۸ | ۸۵.۷۱ | ۵۳.۴۱ | ۴۱.۳۶ | ۱۹.۰۱ |

۷. نتیجه

نگاهی به فراوانی کاربرد صحیح تکواژهای تصریفی فعل فارسی از سوی دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی - فارسی در جدول‌های شماره ۲ و ۳ و یا مشاهده تعداد خطاهای همان دانش‌آموزان طبق جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که هر دو گروه از دانش‌آموزان در کاربرد تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر فعل (شخص و شمار، زمان، نمود و وجه التزامی) مشکلاتی دارند، در حالی که بر به‌کارگیری تکواژ یا تکواژهای نظام‌مند متقدم فعل فارسی تسلط دارند. فراگیری نامتوازن انواع مختلف تکواژها با فعال شدن همان تکواژها در سطوح انتزاعی تولید گفتار، ارتباط دارد که با عنوان اصل سلسله‌مراتب تلویحی^{۲۰} معرفی شده است. طبق این اصل، فراگیری تکواژهایی که مستقیماً انتخاب می‌شوند (تکواژهای محتوایی)، قبل از فراگیری تکواژهای نظام‌مند اتفاق می‌افتد و تکواژهایی که به‌طور غیرمستقیم انتخاب می‌شوند (تکواژهای نظام‌مند متقدم)، زودتر از تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر فرا گرفته می‌شوند. یافته‌های تحقیق حاضر با نتایج مطالعه ویی (2000)، انطباق دارد؛ زیرا تسلط دانش‌آموزان دوزبانه ترکی آذربایجانی - فارسی بر تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر فعل (شخص و شمار، نمود، وجه التزامی و زمان) نسبت به تکواژهای نظام‌مند متقدم آن (نفی، امری، مجهول و سببی) دیرتر انجام می‌یابد. تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر در سطح متأخرتر فرایند تولید انتزاعی، با فراخوان چارچوب نحوی - ساختواژی زبان مقصد، انتخاب می‌شوند، در حالی که انتخاب

تکواژهای نظام‌مند متقدم به‌صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی - واژگانی و هم‌زمان با انتخاب مستقیم تکواژهای محتوایی، صورت می‌گیرد. بنابراین، با پی بردن به منبع و ریشه تکواژها، می‌توان فراوانی بالای خطاهای زبان‌آموزان در تولید برخی از تکواژها را توضیح داد و ترتیب فراگیری تکواژهای زبان دوم را تعیین کرد.

همان‌طوری که در جدول شماره ۲ آشکار است، تسلط دانش‌آموزان دوزبانه ترکی‌آذربایجانی - فارسی بر برخی از تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر فعل دیرتر صورت می‌پذیرد. درصد بیشتر تولید صحیح تکواژهای تصریفی زمان، وجه التزامی و نمود فعل نسبت به کاربرد صحیح تکواژ شخص و شمار، بیانگر آن است که یادگیری تکواژهایی با معانی پربارتر (زمان، نمود و وجه التزامی) بهتر و زودتر از تکواژهایی با معانی کم‌بارتر (شخص و شمار)، اتفاق می‌افتد. بنابراین، دانش‌آموزان دوزبانه برای کاربرد صحیح تکواژ شخص و شمار فعل به تمرین‌های نوشتاری و گفتاری متنوعی در ارتباط با مطابقت فعل با فاعل، نیاز دارند که معلمان مناطق دوزبانه باید به آن توجه کنند.

تأثیر زبان اول بر کاربرد افعال زبان دوم، در نوشتار بعضی از دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان پایه سوم مشهودتر بود؛ مثلاً در جمله «در فصل بهار درختان می‌شکوفند»، دانش‌آموز به‌جای فعل مرکب فارسی «شکوفه می‌دهند»، از فعل ساده «می‌شکوفند» استفاده کرده است که ترجمه مستقیم فعل ساده ترکی‌آذربایجانی (güil-læ-mæk) است. دانش‌آموز با این کار، ساختار مفهومی - واژگانی زبان مادری خود را جایگزین ساختار مفهومی - واژگانی زبان فارسی کرده است.

درنهایت، ممکن است به‌نظر برسد که رخداد پایین فعل مجهول در نوشتار دانش‌آموزان، ناشی از عدم تسلط دانش‌آموزان بر صورت مجهول فعل و در نتیجه، اجتناب از به‌کارگیری آن در متون نوشتاری‌شان باشد؛ اما عدم بروز خطاهای عمده در کاربرد نسبتاً فراوان سایر تکواژهای نظام‌مند متقدم فعل از جمله تکواژ نفی و امر، نشان‌دهنده آن است که دانش‌آموزان بر تکواژهایی که به‌صورت غیرمستقیم در سطح مفهومی - واژگانی با فراخوان تکواژهای محتوایی انتخاب می‌شوند، نسبت به تکواژهای نظام‌مند بیرونی متأخر، مسلط‌ترند. این نتایج دلیلی بر ارتباط بین ماهیت تکواژها و ترتیب فراگیری آنهاست و انگاره چهار تکواژ که انگاره‌ای تولیدبنیان است و ماهیت انواع مختلف تکواژها را بر اساس فعال شدن آنها در

سطوح انتزاعی تولید گفتار ترسیم کرده است، می‌تواند مبنای بهتری برای تبیین فراگیری تمام تکواژهای زبان مقصد باشد.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. 4-M model (4 morpheme model)
 2. Content morpheme
 3. System morpheme
 4. Early system morpheme
 5. late bridge system morpheme
 6. Late outside system morpheme
 7. Dan
 8. Corder
 9. Brown
 10. Speech abstract production model
 11. Levelt
 12. Semantic/pragmatic feature bundles
 13. Lemma
 14. Abstract lexeme
 15. Formulation
 16. Coindexing
 17. Voice
 18. Perlmutter & Postal
۱۹. برای توضیحات بیشتر به دبیرمقدم (۱۳۷۴)، مراجعه شود.
20. implicational hierarchy principle
برای مطالعه بیشتر به ویی (2000) مراجعه شود.

۹. منابع

- باطنی، محمدرضا (۱۳۶۴). *توصیف ساختمانی دستور زبان فارسی*. تهران: امیرکبیر.
- پروانه پریخانی، حسن (۱۳۸۳). *بررسی خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان سطح متوسط آذربایجانی‌زبان در یادگیری زبان فارسی*. تهران: رساله کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۴). «مجهول در زبان فارسی». *زبان‌شناسی*. ش ۳. صص ۳۱ - ۴۶.

- _____ (۱۳۷۴). «فعل مرکب در زبان فارسی». *زبان‌شناسی*. د ۱. ش ۲. صص ۲ - ۴۶.
- دستلان، مرتضی و همکاران (۱۳۹۵). «نمود در زبان فارسی؛ نگاهی نو بر پایه رویکرد شناختی بسط استعاری و مؤلفه‌های نمودی». *جستارهای زبانی*. د ۷. ش ۳. صص ۶۹ - ۸۶.
- رحیمیان، جلال (۱۳۷۸). «وجه فعل در فارسی امروز». *علوم اجتماعی و انسانی شیراز*. د ۱۴. ش ۲ (پیاپی ۲۸). صص ۴۱ - ۵۲.
- عزیزی، نعمت‌الله و محمد کهزادی (۱۳۹۳). «تحلیل خطاهای انشایی دانش‌آموزان دوزبانه پایه پنجم شهر سمنان». *تدریس پژوهی*. د ۲. ش ۱. صص ۱۹ - ۳۲.
- علوی‌مقدم، سیدبهنام و معصومه خیرآبادی (۱۳۹۱). «تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیرفارسی‌زبان». *نوآوری‌های آموزشی*. ش ۳. صص ۴۳ - ۵۹.
- کاظمی، فروغ (۱۳۹۳). «تحلیل خطاهای دستوری فارسی‌آموزان لک زبان». *جستارهای زبانی*. د ۵. ش ۲. صص ۲۰۷ - ۲۳۵.
- متولیان نائینی، رضوان و رسول ملکیان (۱۳۹۳). «تحلیل خطاهای نحوی فارسی‌آموزان اردوزبان». *آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. د ۳. ش ۱ (پیاپی ۶). صص ۳۱ - ۶۴.
- مظاهری، جمشید و همکاران (۱۳۸۳). «بررسی و تحلیل وجه التزامی در دستور زبان فارسی». *دانشکده ادبیات و علوم انسانی اصفهان*. ش ۳۸. صص ۹۵ - ۱۰۸.
- ملکی‌مقدم، اردشیر و همکاران (۱۳۹۶). «بررسی ساختار صرفی فعل فارسی در چارچوب نظریه کلمه و صیغگان». *جستارهای زبانی*. د ۸. ش ۲. صص ۲۷۷ - ۳۰۷.

References

- 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].
- Azizi, N., & Kohzadi, M. (2014). The writing errors analysis of the 5th grade bilingual students in Sanandaj. *Research in Teaching*, 2 (1), 19-32. [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.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching* (4th edition). New York: Longman.
- Corder, S. P. (1975). Error analysis, inter-language and second language acquisition. *Language Teaching*, 8(4), 201-218.
- Crystal, D. (1986). *Listen to your child*. London: Penguin Books LTd.
- Dabir-Moghaddam, M. (1985). Passive in Persian. *Linguistics*, 2, 31-46. [In Persian].
- Dabir-Moghaddam, M. (1995). Compound verb in Persian. *Linguistics*, 1(2), 2-46. [In Persian].
- Dastlan, M., Mohammadebrahimi, Z., Mehdi Beyraghdar, R., & Rovshan, B. (2016). Aspect in Persian; a new perspective based on the cognitive metaphorical extension approach and aspectual features. *Language Related Research*. 7 (3), 69-86. [In Persian].
- Dan, H. (2007). *An error analysis of English major's from the perspective of inter-language Theory*. Foreign Language Department of Huizhou University.
- Evans, V. & Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics, An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Fuller, J. (2000). Morpheme types in a matrix language turnover: The introduction of system morphemes from English into Pennsylvania German. *International Journal of Bilingualism*. 4(1), 45-58.
- Kazemi, F. (2014). Analysis of grammatical errors in Farsi learners of Laki speakers. *Language Related Research*, 5 (2), 207-235. [In Persian].

- Levelt, W. J. M. (1989). *Speaking: From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Maleki Moghadam, A., Hagh Shenas, A. M., & Ameri, H. (2017). Analyzing the inflectional structure of Persian verb based on word and paradigm theory. *Language Related Research*, 8 (2), 277-307. [In Persian].
- Mazaheri, J., Hashemi, M., & Motavlli, M. (2004). Analyzing the subjunctive mood in Persian grammar. *Isfahan Faculty of Literature and Human Science*, 38, 95-108. [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].
- Moynes, J. (1974). The so-called passive in Persian. *Foundation of Language*, 12, 249- 267.
- 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*. Master thesis. Allameh Tabatabai university. [In Persian].
- Perlmutter, D. M., & Postal, P. M. (1984). *The I-Advancement Exclusiveness Law*. In D.M. Persian, Berlin/ New York: Mouton Publishers.
- Rahimiyan, J. (1998). The verb mood in today Persian. *Shiraz Journal of Social & Human Science*, 14 (2), 41-52. [In Persian].
- Sattari, A. (2012). An analysis of grammatical errors in Iranian students' English writings. *Iranian EFL Journal*, 8(2), 143-157.

- Trask, R. L. (1993). *A Dictionary of Grammatical terms in Linguistics*. London and New York: Routledge.
- 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.