



Transformational Pattern of Acquisition of the Possessive Morpheme (ra): Error Analysis and Learning Trajectory

Mohammad Zakii Saeidi¹

Instructor of Persian Language Teaching affiliated with Al-Mustafa International University of Qom.

Abstract

Listening skill is one of the most important skills in the Persian language. Therefore, the purpose of this research is to benefit from the comparison of the indicators of communicative and audio-lingual approaches with each other, and it focuses on what methods each approach has in preparing the listening skill lesson plan and strengthening it. The theoretical framework of this research was based on the concept of complexity. To compare these two approaches, two lesson plans made by the researcher, according to the indicators of communication and audio-lingual approach, based on the principles of content preparation and editing, its design and validity were examined by experts in the field of teaching Persian to non-Persian speakers. Then, a questionnaire inspired by the concept of evaluation of educational materials by McDonough, Shaw, and Michael, which was the tool of the present research, was designed and localized as much as possible. The statistical sample of this research was ۳۱ specialists in teaching Persian to non-Persian speakers who completed the questionnaire and collected the research data. Based on the analyzed data, it was concluded that there is no significant difference between the communicative approach and the audio-lingual approach, and along with the progress of the language ability of Persian students, to strengthen listening skills, the communicative approach will be more prominent, and the audio-lingual approach will be less prominent. Thus, the necessity and importance of both educational approaches in teaching listening skills were proved in this research. It was also found that the listening activity based on the concept of complexity is the primary indicator in the communication approach; that is, the value of communication is higher than grammatical lexical processes and parts of speech. In the end, by comparing these two educational approaches, it was found that although in some cases, the audio-lingual approach has a significant effect on the listening skill, other indicators make the communication approach important.

Keywords: listening skill, audio-lingual approach, communication approach, the concept of complexity

الگوی تحولی اکتساب نشانه مفعولی «را»: تحلیل خطا و مسیر یادگیری

محمدزکی سعیدی^۱

مدرس آموزش زبان فارسی وابسته به جامعه المصطفی.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی فرایند اکتساب نشانه مفعولی «را» به عنوان یکی از چالش‌برانگیزترین مقولات دستوری در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان انجام شده است. این مطالعه در پی پاسخ به این پرسش است که زبان‌آموزان در سطوح مختلف بسندگی، چه الگویی از یادگیری را به کار می‌برند و شایع‌ترین نوع خطاهای آنها در تشخیص موقعیت‌های اجباری کاربرد «را» چیست؟ این پژوهش از نوع توصیفی - تحلیلی و مبتنی بر پیکره است. داده‌های پژوهش شامل ۱۲۷ جمله تولیدشده از سوی زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان در سه سطح مقدماتی، میانه اول و میانه دوم است که به روش تصادفی گردآوری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش «تحلیل خطا» و فرمول محاسبه دقت براون استفاده شد. خطاها در سه دسته «حذف»، «اضافه گویی» و «نابجایی» کدگذاری و با استفاده از نرم‌افزار آماری تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد میانگین دقت زبان‌آموزان از الگوی یادگیری U شکل پیروی می‌کند؛ بدین‌صورت که دقت در سطح مقدماتی ۳۱.۸ درصد بوده، در سطح میانه اول با افتی معنادار به ۲۳.۱ درصد رسیده و در سطح میانه دوم به ۴۳.۵ درصد افزایش یافته است؛ همچنین تحلیل خطاها مشخص کرد که «حذف نشانه» با اختصاص ۸۲ درصد از کل خطاها به خود، پایدارترین چالش یادگیری در تمام سطوح است. افت عملکرد در سطح متوسط نشان‌دهنده پیچیدگی فرایند بازسازی شناختی زبان‌آموزان در مواجهه با ساختارهای پیچیده است. نتایج این پژوهش لزوم بازنگری در روش‌های آموزش دستور زبان و تمرکز بیشتر مدرسان بر آموزش مقابله‌ای برای کاهش خطای «حذف» را برجسته می‌سازد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان فارسی، نشانه مفعولی را، تحلیل خطا، اکتساب دستور، یادگیری U شکل، زبان‌شناسی پیکره‌ای

مقدمه

زبان فارسی به عنوان یکی از زبان‌های هندواروپایی دارای نظام حالت‌نمایی منحصر به فردی است که در آن نشانه مفعولی «را» نقشی کلیدی، اما پیچیده ایفا می‌کند. برخلاف زبان‌هایی که مفعول جایگاه ثابت دارد (مانند انگلیسی) یا همواره نشانه می‌گیرد (مانند ترکی)، در زبان فارسی کاربرد «را» تابع پدیده زبان‌شناختی «مفعول‌نمایی افتراقی»^۱ است. این ویژگی سبب می‌شود اکتساب آن برای فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان به یکی از دشوارترین مراحل یادگیری تبدیل شود. مشاهدات کلاسی و داده‌های آزمون‌های بسندگی (مانند سامفا) نشان می‌دهد که حتی زبان‌آموزان سطوح پیشرفته نیز در تشخیص مرز میان «نکره خاص» و «معرفه» دچار ابهام هستند که به خطاهای فسیل شده^۲ می‌انجامد.

بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه (مانند ماهوتیان، ۱۹۹۷ یا دبیرمقدم، ۱۳۶۹) ماهیت نظری داشته و بر توصیف ویژگی‌های نحوی «را» تمرکز داشته‌اند. خلأ پژوهشی موجود، کمبود مطالعات پیکره‌بنیاد و طولی است که دقیقاً مشخص کند زبان‌آموزان در گذر از سطح مقدماتی به پیشرفته، چه مراحل شناختی را می‌پیمایند. اهمیت این پژوهش در آن است که با ارائه یک «الگوی تحولی»^۳ به مدرسان و طراحان مواد آموزشی کمک می‌کند تا تدریس «را» نه به عنوان یک قاعده خشک، بلکه به عنوان یک فرایند مرحله‌به‌مرحله طراحی کنند.

هدف اصلی این پژوهش تبیین الگوی اکتساب «را» و تحلیل خطاهای رایج زبان‌آموزان است؛ بر این اساس دو پرسش اصلی مطرح می‌شود:

- الگوی تحولی دقت دستوری زبان‌آموزان در کاربرد نشانه «را» در سطوح مختلف بسندگی چگونه است؟
- فراوانی و نوع خطاهای زبان‌آموزان (حذف، اضافه‌گویی، نابجایی) چه تغییری در طول فرایند یادگیری می‌کند؟

مبانی نظری

مفعول‌نمایی افتراقی و مراتب جهانی

چارچوب نظری این پژوهش بر پایه نظریه «مفعول‌نمایی افتراقی» استوار است. باسونگ (۱۹۸۵) نخستین بار با بررسی بیش از سیصد زبان نشان داد که در برخی نظام‌های زبانی، تنها مفعول‌هایی نشانه می‌گیرند که دارای ویژگی‌های معنایی خاصی باشند. در زبان فارسی تعامل میان ویژگی‌های معنایی و نشانه «را» همواره مورد بحث بوده است. دبیرمقدم (۱۳۶۹) استدلال می‌کند که افزون بر معرفگی، عامل «جاندارپنداری» نیز در نشانه‌گذاری مفعول نقش دارد؛ بدین معنا که مفعول‌های جاندار حتی اگر نکره باشند، تمایل بیشتری به دریافت نشانه «را»

1. Differential Object Marking - DOM

2. Fossilized Errors

3. Developmental Pattern

دارند؛ از سوی دیگر لازار (۱۹۹۲) با رویکردی متفاوت، کارکرد اصلی «وا» را فراتر از یک نشانه مفعولی صرف می‌داند و آن را به عنوان شاخصی برای «معرفگی» و «موضوعیت» در گفتمان معرفی می‌کند.

در مورد احتمال افزایش نشانه‌گذاری مفعول، کامری (۱۹۸۹) استدلال می‌کند که نشانه‌گذاری مفعول با حرکت به سمت بالای این سلسله‌مراتب افزایش می‌یابد. این سلسله‌مراتب در مراتب جاننداری از بی‌جان به سمت جاندار و انسان سیر می‌کند و از سلسله‌مراتب معرفگی از اسم نکره غیرخاص به سمت نکره خاص، معرفه و اسم خاص جاری می‌شود؛ درحالی‌که در زبان فارسی، نشانه «وا» دقیقاً در تقاطع این دو مقیاس عملکرد بیشتری دارد. درست همین جاست که احساس می‌شود چالش اصلی برای زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان، درک این نکته است که «وا» یک نشانه مکانیکی نیست، بلکه تابعی از ویژگی‌های معنایی - کاربردشناختی است.

تبیین کارکرد گرایانه

یکی از قوی‌ترین چارچوب‌های نظری برای تبیین چرایی حذف یا کاربرد «وا»، مدل نظریه بهینگی است که توسط جودیت آیسن (۲۰۰۳) توسعه یافته است. آیسن معتقد است که مفعول‌نمایی افتراقی حاصل تنش میان دو اصل بنیادین زبان است:

۱. **اصل شمایل‌گونگی:** این اصل تمایل دارد تا عناصر زبانی را هرچه صریح‌تر و متمایزتر بیان کند تا از ابهام جلوگیری شود. براساس این اصل، مفعول‌هایی که شباهت زیادی به فاعل دارند (مانند انسان‌ها و اسامی معرفه که معمولاً در جایگاه فاعل می‌نشینند)، باید حتماً «نشانه» بگیرند تا با فاعل اشتباه نشوند.

۲. **اصل اقتصاد:** این اصل بر کم‌کوشی و کارایی زبان تأکید دارد. براساس این اصل، زبان تمایل دارد از نشانه‌گذاری‌های زائد پرهیز کند. اگر مفعولی ویژگی‌های نمونه‌ای مفعول بودن را داشته باشد (مثلاً بی‌جان و نکره باشد)، نیازی به نشانه ندارد؛ زیرا ذهن شنونده به صورت پیش‌فرض آن را مفعول تشخیص می‌دهد.

این مدل به خوبی علت «خطای حذف» را در زبان‌آموزان تبیین می‌کند. زبان‌آموزان در سطوح پایین و متوسط، ناخودآگاه از «اصل اقتصاد» پیروی می‌کنند؛ یعنی اگر معنای جمله روشن باشد (مثلاً: من سیب خوردم)، ذهن آنها دلیلی برای صرف انرژی شناختی و افزودن «وا» نمی‌بیند. تنها زمانی که اصل «شمایل‌گونگی» (نیاز به رفع ابهام) بر اصل اقتصاد غلبه کند (مثلاً در جملات پیچیده یا مفعول‌های انسانی)، زبان‌آموز مجبور به استفاده از «وا» می‌شود. نوسان عملکرد زبان‌آموزان در نمودار U شکل این پژوهش، در واقع می‌تواند بازتابی از نبرد این دو اصل باشد.

تبیین نحوی

چنان‌که گفته شد از آنجا که رویکردهای سنتی (مانند لازار و دبیرمقدم) بر نقش «معرفگی» تأکید داشتند، پژوهش‌های جدیدتر در دستور زایشی، به‌ویژه کریمی (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌دهند که ویژگی اصلی تعیین‌کننده برای «وا»، نه معرفگی صرف، بلکه ویژگی «تخصیص» است. کریمی در چارچوب برنامه «کمینه‌گرا» استدلال می‌کند که مفعول‌هایی که با «وا» همراه می‌شوند باید دارای ویژگی خاص باشند. این تمایز و خاص بودن بسیار حیاتی است؛ زیرا توضیح می‌دهد چرا گاهی یک اسم نکره (با نشانه «ی») همچنان «وا» می‌گیرد؛ مثال: من کتابی را که دیروز اینجا جا گذاشتم می‌خواهم. (یک کتاب مشخص در ذهن گوینده).

بسیاری از خطاهای مشاهده‌شده در داده‌های این پژوهش، ناشی از ناتوانی زبان‌آموزان در تمایز میان «نکره خاص» است. معمولاً زبان‌آموزان به محض دیدن نشانه نکره (یک/ی)، تصور می‌کنند که مفعول غیرخاص است و «وا» را حذف می‌کنند؛ درحالی‌که بنابر نظریه کریمی، اگر مفعول در دایره گفتمان «تخصیص» یافته باشد، حضور «وا» الزامی است.

محدودیت پردازش‌پذیری

درنهایت برای تبیین محدودیت‌های یادگیری از نظریه پردازش‌پذیری پینمن (۱۹۹۸) بهره گرفته می‌شود. براساس این نظریه، تولید نشانه‌های حالت نیازمند تبادل اطلاعات میان اجزای جمله (فعل و مفعول) است که در سطح روال جمله رخ می‌دهد. از آنجا که پردازش همزمان ویژگی‌های معنایی (تخصیص/جاننداری) و اعمال ویژگی‌های نحوی (افزودن را) بار شناختی بالایی دارد، زبان‌آموزان در مراحل میانی یادگیری که هنوز ظرفیت پردازش خودکار را نیافته‌اند، اغلب دچار ریزش اطلاعات شده و نشانه را حذف می‌کنند.

نظریه یادگیری U شکل

در تحلیل فرایند یادگیری، این پژوهش از مدل «یادگیری U شکل» کلمن (۱۹۸۵) بهره می‌برد. براساس این مدل، زبان‌آموزان نخست عملکرد خوبی دارند (به دلیل تقلید)، سپس با پیچیده‌تر شدن دانش زبانی دچار افت عملکرد می‌شوند (تلاش برای تحلیل قواعد) و سرانجام دوباره به عملکرد درست بازمی‌گردند. این مدل ابزار قدرتمندی برای تفسیر داده‌های آماری این پژوهش (به‌ویژه افت در سطح متوسط) فراهم می‌کند.

تحلیل خطا

رویکرد روش‌شناختی این پژوهش در تحلیل خطا مبتنی بر مدل کورد (۱۹۶۷) است که خطا را نه به عنوان نشانه شکست، بلکه به عنوان پنجره‌ای به سوی سیستم ذهنی زبان‌آموز می‌داند. در این چارچوب، خطاها به دو دسته «بین‌زبانی» (ناشی از تداخل زبان مادری) و «درون‌زبانی» (ناشی از تعمیم قواعد زبان مقصد) تقسیم می‌شوند.

پیشینه

پس از مطالعات بنیادین دبیرمقدم (۱۳۶۹) که چارچوب نظری «را» را تبیین کرد، پژوهشگران فراوانی کوشیدند تا جنبه‌های اکتسابی و آموزشی آن را بررسی کنند که در ذیل به مهم‌ترین آنها می‌پردازیم:

آقایی، میردهقان و صحرایی (۱۴۰۰) در پژوهشی با عنوان «تأثیر نوع تکلیف بر کاربرد نشانه مفعولی را»، نشان دادند که نوع تکلیف (نوشتاری یا گفتاری) تأثیر معناداری بر صحت کاربرد «را» ندارد، اما سطح بسندگی عامل تعیین‌کننده است. این یافته تأییدی بر رویکرد پردازش‌پذیری پینمن است. یافته‌های آنها نشان داد پردازش ساخت‌های نحوی-معنایی مانند «را» که نیازمند تبادل اطلاعات میان اجزای جمله می‌باشد؛ در مراحل اولیه یادگیری دشوار است و نوع تکلیف (انشائی یا مکالمه‌ای) تأثیر چندانی بر دقت آن ندارد، بلکه این آمادگی تکوینی زبان‌آموز است که امکان ظهور درست این نشانه را فراهم می‌کند.

رضایی و همکاران (۱۳۹۲) در مطالعه‌ای پیکره‌بنیاد با عنوان «معرفگی و نمایه‌سازی مفعول» اثبات کردند که سلسله‌مراتب معرفگی نقش اصلی را در حضور یا غیاب «را» بازی می‌کند و مفعول‌های نکره تنها در صورت «تشخیص‌پذیری» بالا نشانه می‌گیرند.

نقد پیشینه و معرفی شکاف پژوهشی: با وجود تعدد پژوهش‌ها، اکثر مطالعات بر توصیف «چیستی را» تمرکز داشته‌اند و کمتر پژوهشی به صورت کمی و با استفاده از فرمول‌های دقیق آماری (مانند فرمول براون) به بررسی «سیر تحولی خطاها» پرداخته است. پژوهش حاضر با تمرکز بر جداسازی انواع خطا (حذف در برابر اضافه‌گویی) و بررسی الگوی L شکل در پیکره‌ای واقعی، قصد دارد این خلأ را پر کند.

روش پژوهش

طرح پژوهش: این پژوهش از نظر هدف «کاربردی» و از نظر ماهیت و روش اجرا «توصیفی-تحلیلی» می‌باشد که به صورت مقطعی انجام شده است. رویکرد غالب در این مطالعه «پیکره‌بنیاد» می‌باشد که در آن از تکنیک «تحلیل خطا» برای واکاوی داده‌های زبانی استفاده شده است.

جامعه آماری و پیکره پژوهش: جامعه آماری این پژوهش شامل فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی از مراکز تابعه جامعه المصطفی العالمیه است. برای گردآوری داده‌ها از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. پیکره نهایی پژوهش متشکل از ۱۲۷ جمله دربردارنده موقعیت‌های مفعولی می‌باشد که از آزمون‌های پایانی و تکالیف نوشتاری زبان‌آموزان استخراج شده است. بخشی از جملات موردبررسی برای نمونه در پایان این نوشتار (پیوست) ارائه خواهد شد. توزیع داده‌ها براساس سطح بسندگی (تعیین‌شده بنابر آزمون تعیین سطح استاندارد مرکز) در جدول ۱ ارائه شده است:

جدول ۱: توزیع داده براساس سطح

سطح	تعداد جمله	درصد از کل داده
مقدماتی	۳۳	۲۶%
میانه اول	۳۱	۲۴,۲۰%
میانه دوم	۶۳	۴۹,۶۰%

ابزار گردآوری داده‌ها: از آزمون‌ها و تکالیف نوشتاری زبان‌آموزان داده‌ها گردآوری شد. موارد انتخابی برای بررسی در این تحقیق از موضوعاتی انتخاب شده‌اند که ماهیت توصیفی و روایی داشته باشند (مانند: توصیف یک روز تعطیل یا خاطره سفر) تا بافت‌های لازم برای استفاده از مفعول‌های معرفه و نکره به صورت طبیعی فراهم شود.

شیوه اجرا و تحلیل داده‌ها: پس از گردآوری متون، فرایند کدگذاری داده‌ها در سه مرحله انجام شد:

• شناسایی موقعیت‌های اجباری: در این مرحله تمام جملاتی استخراج شد که در آنها مفعول (اعم از معرفه یا نکره) وجود داشت.

طبقه‌بندی خطاها: در این مرحله، وضعیت کاربرد نشانه «را» براساس چارچوب تحلیل خطای کوردر در چهار دسته زیر کدگذاری شد:

- صحیح: کاربرد درست «را» در مفعول معرفه یا عدم کاربرد آن در مفعول نکره؛
- حذف: عدم استفاده از «را» در جایی که مفعول معرفه است؛
- اضافه‌گویی: استفاده از «را» برای مفعول‌های نکره یا کلی؛
- نابجایی: قرارگیری «را» در جایگاه نادرست نحوی.

محاسبه آماری: برای تعیین میزان اکتساب در هر سطح از فرمول استاندارد «شاخص اکتساب براون» (۱۹۷۳) استفاده شد. این فرمول درصد دقت را با تقسیم تعداد موارد صحیح بر مجموع موقعیت‌های اجباری (موارد صحیح + حذف + نابجایی) محاسبه می‌کند.

$$Accuracy = \frac{N_{Correct}}{N_{Correct} + N_{Omission} + N_{Misplacement}} \times 100$$

گفتنی است خطای «اضافه‌گویی» بنابر استاندارد مطالعات SLA، در مخرج کسر فرمول براون محاسبه نمی‌شود، اما به عنوان شاخصی برای تحلیل کیفی (تحلیل راهبردهای یادگیری) در نظر گرفته شده است.

یافته‌ها

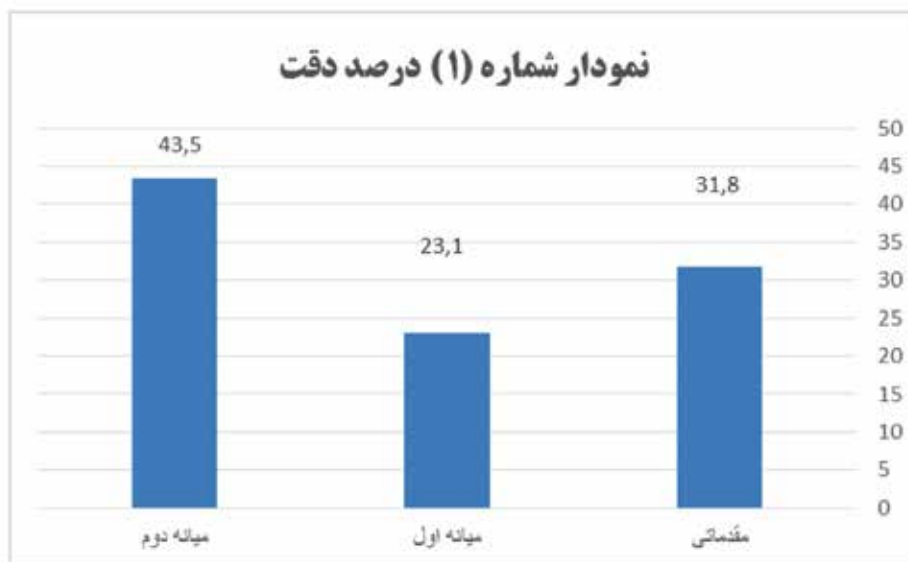
در این بخش، نخست یافته‌های کمی حاصل از تحلیل پیکره ارائه شده، و سپس با اتخاذ رویکردی کیفی و مبتنی بر مثال‌های استخراج‌شده از پیکره، ماهیت شناختی خطاها در پرتو نظریه‌های مفعول‌نمایی افتراقی و پردازش‌پذیری تبیین می‌شود.

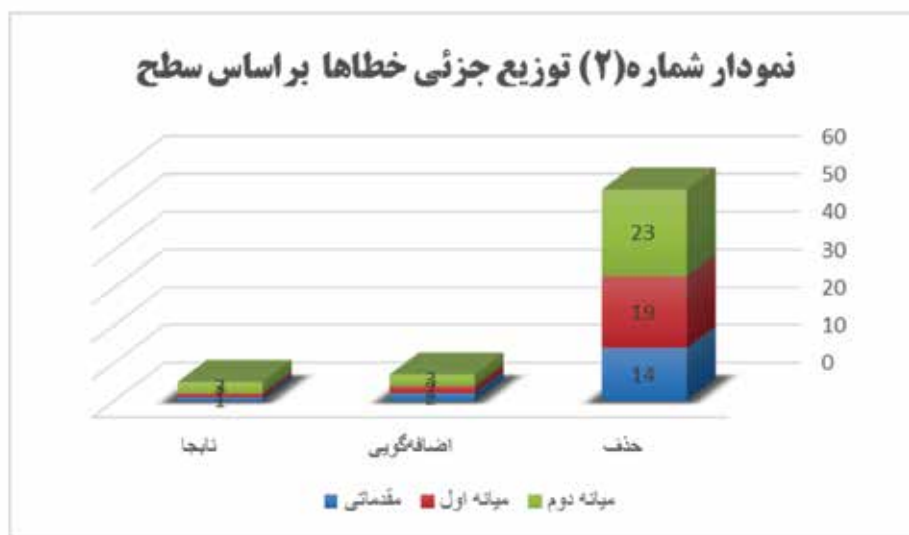
جدول ۲: وضعیت کاربرد نشانه مفعول‌نما

وضعیت کاربرد	معرفه	نکره غیر مشخص	نکره مشخص
کاربرد درست	۵۰	۳۸	۱۲
حذف	۹۵	۰	۵
افزودن	۰	۵۰	۵۰
کاربرد نامناسب	۴۰	۵۰	۰

تحلیل الگوی تحولی: واکاوی منحنی U شکل

پاسخ به پرسش نخست پژوهش مبنی بر چگونگی الگوی اکتساب نشانه «را» در نمودار ۱ و ۲ قابل مشاهده است. داده‌ها نشان می‌دهند که مسیر یادگیری زبان آموزان خطی و صعودی نیست. میانگین دقت در سطح مقدماتی ۳۱.۸ درصد ثبت شده است، اما این شاخص در سطح میانه اول با افتی محسوس به ۲۳.۱ درصد کاهش می‌یابد و در نهایت در سطح میانه دوم با رشدی چشمگیر به ۴۳.۵ درصد می‌رسد.





این یافته تأییدکننده مدل کلاسیک U شکل در یادگیری زبان دوم است (کلرمن، ۱۹۸۵). برای تبیین چرایی این افت در سطح میانی باید به مفهوم بازشناختی مک‌لافلین (۱۹۹۰) مراجعه کرد. در سطح مقدماتی زبان‌آموزان اغلب از «قطعات پیش‌ساخته» استفاده می‌کنند؛ جملاتی مانند «کتاب را باز کنید» یا «درس را خواندم» به صورت کلیشه‌ای حفظ شده‌اند. بنابراین حضور «را» در این سطح نشانه دانش دستوری نیست، بلکه نشانه حافظه خوب است.

در سطح میانی، یعنی نقطه افت، زبان‌آموز تلاش می‌کند قواعد زبان را «تحلیل» کند. او متوجه می‌شود که بسیاری از جملات فارسی (مفعول‌های نکره و بی‌جان) «را» ندارند. این آگاهی جدید سبب می‌شود او در تعمیم قاعده دچار تردید شده، و اصطلاحاً سیستم زبانی او دچار «آشفته‌گی موقت» گردد. هرچند این آشفته‌گی به تولید خطا می‌انجامد، اما نشانه‌ای مثبت از پیشرفت شناختی و گذار از «حفظ کردن» به «تحلیل کردن» است.

تحلیل کیفی غالب بودن خطای حذف

تحلیل توزیع خطاها (جدول ۱ و نمودار ۳) نشان می‌دهد که حذف نشانه با ۸۲ درصد خطای غالب است. تحلیل کیفی نمونه‌های بیکره، سه دلیل عمده روان‌شناختی - زبانی را آشکار می‌سازد:

راهبرد ساده‌سازی: براساس نظر الیس (۲۰۰۸)، زبان‌آموزان در مراحل اولیه تمایل دارند عناصر دستوری را که بار معنایی کمی دارند حذف کنند تا بار پردازشی ذهن آزاد شود.

نمونه ۱ (سطح مقدماتی): «من برادر دیدم در خیابان» (حذف را).

با توجه به آنکه معنای جمله «من برادر دیدم» بدون «را» هم قابل فهم است (فاعل و مفعول مشخص‌اند)، زبان‌آموز ناخودآگاه اصل «اقتصاد» را بر اصل «دستور» ترجیح می‌دهد.



چالش «نکره‌های خاص» و تداخل نشانه‌ها: پیچیده‌ترین نوع خطا که حتی در سطح پیشرفته نیز مشاهده شد، مربوط به تلاقی نشانه نکره «ی/یک» و نشانه معرفه «را» است.

نمونه ۲ (سطح متوسط): «من خانه‌ای می‌خواهم که پنجره بزرگ داشته باشد» (حذف را).
 در این جمله مفعول (خانه‌ای) ظاهراً نکره است، اما به واسطه بند توصیفی (که پنجره بزرگ...) در ذهن گوینده «خاص» شده است. براساس نظریه (تخصیص) ویژگی خاص الزام‌کننده حضور «را» است، اما زبان‌آموز دچار یک «تضاد صوری» می‌شود: او تصور می‌کند که «ی» علامت نکره است و «را» علامت معرفه و چون این دو با هم جمع نمی‌شوند، «را» را حذف می‌کند. این خطا نشان می‌دهد که زبان‌آموز هنوز مفهوم انتزاعی «تخصیص» را درک نکرده است و صرفاً به نشانه‌های ظاهری تکیه دارد.

محدودیت پردازش‌پذیری و اثر فاصله: تحلیل داده‌ها نشان داد که هرچه گروه اسمی طولانی‌تر باشد، احتمال حذف «را» بیشتر می‌شود.

نمونه ۳ (سطح پیشرفته): «ما آن فیلم بسیار زیبای ایرانی تماشا کردیم» (حذف را).
 در این جمله بین هسته اسم (فیلم) و جایگاه «را» سه کلمه فاصله افتاده است. براساس نظریه پردازش‌پذیری پینمن (۱۹۹۸)، پردازش توافق‌های دستوری در سطح گروه نیازمند نگهداری اطلاعات در حافظه فعال است. طولانی شدن گروه اسمی موجب زوال حافظه می‌شود و زبان‌آموز پیش از رسیدن به انتهای گروه، الزام استفاده از «را» را فراموش می‌کند.

تحلیل کیفی خطای اضافه‌گویی

اگرچه خطای اضافه‌گویی درصد کمی داشت (حدود ۱۰٪)، اما تحلیل آن نکات مهمی را روشن می‌کند.

عامل فرضیه‌سازی: وقوع این خطا در سطح متوسط افزایش می‌یابد؛ این امر نشان می‌دهد که زبان‌آموز در حال فرضیه‌سازی است. او فرضیه جدیدی ساخته است: «شاید همه مفعول‌ها باید را بگیرند؟» اگرچه این فرضیه نادرست است، اما نشان‌دهنده پویایی سیستم ذهنی زبان‌آموز و تلاش او برای یافتن نظم در بی‌نظمی ظاهری زبان فارسی می‌باشد (گس و سلینگر، ۲۰۰۸).
نمونه ۴: «من یک سیب را خوردم» (در بافتی که هیچ سبب خاصی مد نظر نیست).

نقش عامل جاننداری: تطبیق داده‌ها با سلسله‌مراتب جاننداری (کامری، ۱۹۸۹) الگوی جالبی را نشان می‌دهد. میزان حذف «وا» در مفعول‌های بی‌جان (کتاب و میز) به طور معناداری بیشتر از مفعول‌های جاندار (پدر و دوست) بود. این یافته تأیید می‌کند که زبان‌آموزان به طور ناخودآگاه از یک اصل جهانی پیروی می‌کنند: «مفعول باید بی‌جان باشد». وقتی مفعول جاندار است (که ویژگی فاعلی دارد)، ذهن زبان‌آموز احساس خطر می‌کند (خطر ابهام) و احتمال استفاده از «وا» بالا می‌رود، اما هرگاه مفعول بی‌جان است، ذهن احساس امنیت خواهد کرد و نشانه را حذف می‌کند.

دلالت‌های آموزشی: از نظریه تا کلاس درس

یافته‌های این پژوهش مبنی بر دشواری اکتساب «وا» و پایداری خطای حذف حتی در سطوح پیشرفته، پیام‌های روشنی برای مدرسان زبان فارسی و طراحان مواد آموزشی دارد. صرف تکیه بر آموزش‌های سنتی که «وا» را تنها نشانه معرفی می‌دانند، پاسخگوی نیازهای شناختی زبان‌آموزان نیست. در این بخش براساس اصول روان‌شناسی یادگیری و یافته‌های پژوهش حاضر، راهکارهای عملی برای غلبه بر این چالش ارائه می‌شود.

عبور از آموزش معنا محور به آموزش پردازشی

بسیاری از کتاب‌های آموزشی فارسی، «وا» را صرفاً نشانه «مفعول مشخص» معرفی می‌کنند، اما همان‌طور که در تحلیل یافته‌ها مشاهده شد، زبان‌آموزان در سطوح میانی در درک مفهوم انتزاعی «تخصیص» دچار ابهام هستند و نمی‌توانند همزمان با تولید جمله، تصمیم بگیرند که آیا مفعول در ذهن شنونده «خاص» است یا خیر. در اینجا استفاده از رویکرد «آموزش پردازشی» ون‌پتن (۲۰۰۴) پیشنهاد می‌شود. در این رویکرد به جای اینکه معلم مدام بر معنای معرفگی تأکید کند، باید تمریناتی طراحی کند که زبان‌آموز را به توجه دادن به «نشانه‌های صوری هم‌آیند» وادار سازد.

راهکار عملی: مدرسان می‌توانند تمرین‌های ساختارمندی را طراحی کنند که در آن زبان‌آموز باید به محض دیدن نشانه‌هایی مانند صفت‌های اشاره (این/آن)، اسم‌های خاص یا بندهای موصولی (که...)، بدون مکث و تفکر عمیق معنایی، نشانه «وا» را به کار ببرد. این نوع تمرین موجب می‌شود پردازش «وا» از حالت «کنترل‌شده» که کند و پرخطاست به سمت «پردازش خودکار» حرکت کند.

تکنیک «برجسته‌سازی متنی» برای مقابله با خطای حذف

یکی از دلایل اصلی که خطای «حذف» با فراوانی ۸۲ درصد، شایع‌ترین خطای زبان‌آموزان بود؛ ماهیت «کم‌اهمیت بودن» این نشانه در انتقال معناست. در بسیاری از موارد، اگر زبان‌آموز «را» را حذف کند، شنونده همچنان معنای جمله را می‌فهمد (مثلاً: من کتاب خواندم). این امر سبب می‌شود سیستم توجهی زبان‌آموز، این نشانه را فیلتر کرده و نادیده بگیرد. براساس «فرضیه توجه» اشمیت (۱۹۹۰)، یادگیری اتفاق نمی‌افتد مگر اینکه زبان‌آموز هوشیارانه به فرم زبانی توجه کند.

راهکار عملی: پیشنهاد می‌شود در متون خواندنی از تکنیک «افزایش داده‌های ورودی» استفاده شود؛ بدین صورت که تمام نشانه‌های «را» در متن با رنگ قرمز، فونت بولد یا هایلایت مشخص شوند. این دستکاری بصری ساده، توجه ناخودآگاه زبان‌آموز را جلب می‌کند و سبب می‌شود مغز او این نشانه را به عنوان یک عنصر مهم ثبت کند، نه یک عنصر زائد که قابل حذف است.

بازخورد اصلاحی هوشمند: درمان خطای فسیل‌شده

یافته‌های پژوهش نشان داد که حتی در سطح پیشرفته (میانہ دوم) نیز خطای حذف وجود دارد. این پدیده که «فسیل‌شدگی» نامیده می‌شود نیازمند برخورد جدی‌تری است. برای خطاهای دستوری پیچیده مثل «را»، اصلاح غیرمستقیم مانند تکرار صحیح جمله توسط معلم کافی نیست، زیرا ممکن است زبان‌آموز متوجه اصلاح نشود. پژوهش‌های نصاجی و فوتوس (۲۰۰۱) نشان می‌دهند که برای خطاهای دستوری پایدار، «بازخورد فرازبانی» مؤثرترین روش است.

راهکار عملی: وقتی شاگرد می‌گوید «من خانه بزرگی دیدم» (و منظورش خانه خاصی است)، معلم نباید بلافاصله شکل صحیح را بگوید، بلکه باید با یک پرسش هدایت‌گر بپرسد: «آیا منظورت یک خانه خاص است یا هر خانه‌ای؟» یا «آیا شنونده می‌داند کدام خانه را می‌گوی؟». این پرسش موجب می‌شود دانشجو وادار به «تحلیل دوباره» جمله خود شود و ارتباط قطع شده بین «نحو» و «معنا» را در ذهن خود ترمیم کند.

آموزش مقابله‌ای

تمرکز بر آموزش مقابله‌ای و برجسته‌سازی تفاوت‌های ساختاری میان زبان مادری و زبان مقصد می‌تواند به عنوان ابزاری کارآمد برای شکستن سدّ یادگیری و عبور از فسیل‌شدگی در سطوح متوسط به کار رود.

با توجه به اینکه بیشتر زبان‌آموزان (بسته به زبان مادری‌شان) چنین نشانه‌ای را با این کارکرد خاص در زبان خود ندارند (مثلاً در انگلیسی جایگاه مفعول ثابت است و نشانه ندارد)، مدرس باید صراحتاً تفاوت ساختاری فارسی با زبان مادری آنها را برجسته کند.

راهکار عملی: مقایسه جملات انگلیسی یا عربی با فارسی روی تخته کلاس و نشان دادن اینکه چگونه «را» می‌تواند جایگزین جایگاه کلمات یا حرکات اعرابی شود، می‌تواند آگاهی زبانی فراگیران را افزایش دهد و از انتقال منفی جلوگیری کند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی ماهیت پیچیده و چندبعدی اکتساب نشانه مفعولی «را» در زبان فارسی و ترسیم مسیر تحولی آن در میان زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان انجام پذیرفت. برخلاف رویکردهای سنتی که خطاهای دستوری را صرفاً نشانه‌ای از نقص یادگیری می‌دانند، این مطالعه با اتخاذ رویکردی شناختی و مبتنی بر پیکره کوشید تا خطاها را به عنوان دریچه‌ای برای درک فرایندهای ذهنی و راهبردهای پردازشی زبان‌آموزان تبیین کند.

نتایج حاصل از تحلیل کمی و کیفی داده‌ها، شواهدی قوی در تأیید الگوی رشد غیرخطی فراهم آورد. مشاهده منحنی U شکل در عملکرد زبان‌آموزان (افت معنادار دقت در سطح میانه اول و صعود دوباره در سطح میانه دوم) نشان می‌دهد که اکتساب ویژگی‌های نحوی - معنایی مانند مفعول‌نمایی افتراقی، فرایندی خطی و اتفاقی نیست. این افت عملکرد که در نگاه نخست ممکن است به عنوان «پسرفت» تعبیر شود؛ در واقع نشانگر مرحله‌ای حیاتی از بازسازی شناختی است، آنجا که ذهن زبان‌آموز در حال گذار از «یادگیری طوطی‌وار و کلیشه‌ای» (سطح مقدماتی) به سوی «نظام‌مندسازی قواعد انتزاعی» است؛ به بیان دیگر افزایش خطا در سطح متوسط، هزینه‌ای شناختی است که زبان‌آموز برای پیچیده‌تر شدن فرضیات ذهنی خود می‌پردازد.

از نظر تحلیل نوع شناختی خطاها، غلبه چشمگیر خطای حذف نشانه به مقدار ۸۲٪ بر خطاهای «اضافه‌گویی» و «نابجایی»، یافته‌ای بنیادین به شمار می‌رود. این ناتوانی را می‌توان در چارچوب نظریه بهینگی و تقابل اصل «اقتصاد» در برابر «شمایل‌گونگی» تبیین کرد. زبان‌آموزان، به‌ویژه در مراحل میانی که ظرفیت پردازش ذهنی‌شان محدود است، تمایل دارند از اصل «اقتصاد» پیروی و عناصری را حذف کنند که بار ارتباطی حیاتی ندارند. از آنجا که در زبان فارسی، معمولاً حذف «را» به ابهام معنایی شدید نمی‌انجامد (مگر در موارد خاص)، راهبرد حذف به عنوان یک «راهبرد امن» و کم‌هزینه در دستور بین‌زبانی فراگیران نهادینه می‌شود. افزون بر این، تحلیل‌های ریزنگر نشان داد که دشواری اصلی زبان‌آموزان نه در درک مفهوم معرفگی، بلکه در تشخیص ویژگی ظریف‌تر «تخصیص» است. بروز خطا در ترکیباتی که مفعول ظاهری نکره دارد، اما به واسطه بندهای توصیفی «خاص» شده است، گویای آن است که زبان‌آموزان در پردازش همزمان نشانه‌های صوری متضاد (نشانه نکره «ی») و نشانه معرفه «را») دچار بار شناختی اضافه می‌شوند و قادر به ایجاد تعامل درست میان نحو و معنا نیستند.

از دیدگاه نظری، یافته‌های این پژوهش تأییدی بر «نظریه پردازش‌پذیری» است. براساس این نظریه، ویژگی‌های نحوی که نیازمند تبادل اطلاعات بین اجزای جمله هستند (مانند تطابق مفعول و نشانه)، نسبت به ویژگی‌های واژگانی که چنین نیازی ندارند، بار پردازشی سنگین‌تری دارند و در مراحل دیرتری فراگرفته می‌شوند.

محدودیت‌ها و پیشنهادها

در اینجا باید اذعان داشت که پژوهش حاضر محدود به داده‌های نوشتاری تکلیف‌گونه و مطالعه مقطعی بوده است. با توجه به اینکه زبان‌آموز می‌تواند در نوشتارهای آزاد و در زمان‌های بازتر تفاوت رفتاری بیشتری نشان دهد، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی عملکردهای بدون محدودیت موضوعی و زمانی خاص زبان‌آموزان پردازند. توجه به این عوامل می‌تواند تصویر دقیق‌تری از نوسانات منحنی یادگیری ارائه دهد؛ همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی تنوع ملیتی و نقش ساختار زبانی مبدأ در این‌گونه پژوهش‌ها مورد توجه قرار گیرد تا بتوانیم بررسی دقیق‌تری انجام داده، به نتایج کاربردی بیشتری برسیم.

در پایان نویسنده بر خود لازم می‌داند از عوامل پژوهشی مرکزآموزش زبان و معارف اسلامی المهدی که در جمع‌آوری اطلاعات اولیه این پژوهش کمک و مساعدت کردند، سپاسگزاری و قدردانی کند. گفتنی است منابع مالی این پژوهش با هزینه شخصی انجام شده و هیچ‌گونه حمایت مالی سازمانی یا دولتی نداشته است؛ همچنین تمام مراحل این پژوهش شامل ایده‌پردازی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری و نگارش متن به وسیله نویسنده انجام شده است و هیچ‌گونه تضاد منافع در انجام و انتشار این پژوهش وجود ندارد.

منابع

- آقایی، حمید؛ میردهقان، مهین ناز؛ صحرایی، رضامراد. (۱۴۰۰). «تأثیر نوع تکلیف بر کاربرد نشانه مفعولی «را»». پژوهشنامه آموزش زبان فارسی. دوره دهم. شماره ۲. صص: ۱۹-۳.
- دبیرمقدم، محمد. (۱۳۶۹). «پیرامون «را» در زبان فارسی». مجله زبان‌شناسی. دوره هفتم. شماره ۱. صص: ۶۰-۲.
- رضایی، والی؛ بهرامی، فاطمه؛ رفیعی، عادل. (۱۳۹۲). «معرفگی و نمایه‌سازی مفعول در زبان فارسی». پژوهش‌های زبانی. دوره هفتم. شماره ۲. صص: ۵۴-۳۷.
- یارمحمدی، لطف‌الله. (۱۳۸۱). بررسی مقابله‌ای ساخت‌های زبان فارسی و انگلیسی. دانشگاه پیام نور.

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language & Linguistic Theory*, 483–435 ,(3)21.
- Bossong, G. (1985). *Differentielle Objektmarkierung in den neuiranischen Sprachen*. Gunter Narr Verlag.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Harvard University Press.
- Comrie, B. (1989). *Language universals and linguistic typology*. University of Chicago Press.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 170–161 ,5.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. & Barkhuizen, G. (2005). *Analysing learner language*. Oxford University Press.
- Gass, S. M. & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition*. Routledge.
- Karimi, S. (2003). On object positions, specificity and scrambling in Persian. In *Word order and scrambling* (pp. 124–91). Blackwell.
- Kellerman, E. (1985). If at first you do succeed... In *Input in second language acquisition*. Newbury House.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 128–113 ,(2)11.
- Nassaji, H. & Fotos, S. (2011). *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. Routledge.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development*. John Benjamins.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, -205 ,(2)24 214.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 158–129 ,(2)11.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.

پیوست: بخشی از نمونه‌های مورد بررسی

گفتنی است در تحلیل این داده‌ها، همان‌گونه که در مبانی نظری تبیین شد، تأکید فقط بر نقش‌های نحوی نبوده، بلکه نظریه «تخصیص» و دیگر معیارهای مطرح‌شده در مبانی برای ارزیابی نحوه به‌کارگیری مفعول‌نما در نظرگرفته شده است؛ به همین دلیل تناقضاتی ظاهری در شناخت معرفگی مفعول‌ها در جدول قابل رؤیت است که براساس مبانی گفته شده قابل توجیه خواهد بود. بدیهی است کشف «تخصیص» بدون در نظرداشت موقعیت جمله در بافت کلی متن نیز ممکن نخواهد بود. پس به سادگی نمی‌توان با دیدن جمله خارج از بافت رأی فوری به نوع معرفگی آن داد.

سطح	جمله تولید شده	مفعول مورد نظر	نوع معرفگی	وضعیت «را»
مقدمه	او لباس‌های قرمز را خیلی دوست دارد.	لباس های قرمز	معرفه	صحیح
مقدمه	او هر روز خانه را تمیز می‌کند.	خانه	معرفه	صحیح
مقدمه	مادرم همیشه در مدرسه مانتو و شلوار می‌پوشد.	مانتو و شلوار	نکره غیرخاص	صحیح
مقدمه	امروز برای عید لباس جدید نمی‌پوشم.	لباس جدید	نکره خاص	صحیح
مقدمه	این خانواده ام خیلی دوست دارم.	خانواده ام	معرفه	حذف
مقدمه	من در مغازه یک لباس خوب را انتخاب می‌کنم.	لباس خوب	نکره خاص	اضافه‌گویی
مقدمه	من می‌خواهم برف ببینم.	برف	معرفه	حذف
مقدمه	من میوه‌ها انتخاب می‌کنم.	میوه ها	معرفه	حذف
مقدمه	ما فصل زمستان دوست داریم.	فصل زمستان	معرفه	حذف
مقدمه	من بعضی از سوغاتی‌های ایران خریدم.	سوغاتی های ایران	معرفه	حذف
مقدمه	من هیچ وقت غذای چینی نمی‌خورم.	غذای چینی	معرفه	حذف
مقدمه	من برای مطالعه وقت مناسب انتخاب می‌کنم.	وقت مناسب	معرفه	حذف
مقدمه	وقتی مهمان‌ها می‌روند آنها را هدیه می‌دهم.	آنها	معرفه	ناپجا
مقدمه	من و خانواده‌ام مادر بزرگمان خیلی دوست داریم.	مادر بزرگمان	معرفه	حذف
میانه اول	آقای بایوسکای یک خانم دوست داشت.	یک خانم	معرفه	حذف
میانه اول	بعضی دانشجویها به او مسخره می‌کنند.	او	معرفه	حذف
میانه اول	شیر از پشت آنها تعقیب کرد.	آنها	معرفه	حذف
میانه اول	علی گفت کفش من بیوش.	کفش	معرفه	حذف
میانه اول	... و بعد از آن خدا پرنده ابابیل فرستاد.	پرنده ابابیل	معرفه	حذف
میانه اول	من یک فیلم پاکستانی را دیدم.	فیلم پاکستانی	نکره خاص	اضافه‌گویی
میانه اول	آل‌زبیر همه لشکر مختار کشت.	لشکر مختار	اسم خاص	حذف

حذف	معرفه	بلیت هواپیما	اول بلیت هواپیما گرفتیم.	میانہ اول
صحیح	معرفه	شما	هواپیما تا چند ساعت شما را به مقصد می‌رساند.	میانہ اول
صحیح	معرفه	سفر	این سفر را هرگز فراموش نمی‌کنم.	میانہ اول
ناجنا	معرفه	سفر هوایی	من سفر هوایی بیشتر را دوست دارم.	میانہ اول
حذف	معرفه	کشور لبنان	کشور لبنان خیلی دوست دارم.	میانہ اول
حذف	معرفه	سفر هوایی	من اولین سفر هوایی از پاکستان به ایران کردم.	میانہ اول
حذف	معرفه	هواپیما	ساعت یازده شب هواپیما سوار شدند.	میانہ اول
صحیح	نکره غیر خاص	یک فیلم	من چند روز یک فیلم دیدم.	میانہ اول
صحیح	معرفه	سفر کربلا	من گاهی سفر کربلا را فراموش نمی‌کنم.	میانہ اول
صحیح	معرفه	کارت بانکی	مستول بانک کارت بانکی را صادر کرد.	میانہ اول
صحیح	نکره غیر خاص	یک کتاب	تصمیم گرفتیم هر هفته حداقل یک کتاب بخوانم.	میانہ اول
حذف	معرفه	مقدمه حوزه	دو سال درس مقدمه حوزه خوانده‌ام.	میانہ اول
حذف	معرفه	بلیت هواپیما	بلیت هواپیما رزرو کردم.	میانہ اول
حذف	معرفه	قرآن و حدیث	شما باید درس قرآن و حدیث بخوانید.	میانہ اول
حذف	معرفه	کارت پرواز	او کارت پرواز صادر کرد.	میانہ اول
حذف	معرفه	پولش	پولش به طور قابل توجهی به مسجد می‌دهد.	میانہ دوم
حذف	معرفه	رسومات کشور خودم	من رسومات کشور خودم خیلی دوست دارم.	میانہ دوم
حذف	معرفه	کارهایی	هرآنسان باید دفتر بنویسد همه کارهایی که خیلی مهم هستند.	میانہ دوم
صحیح	نکره غیر خاص	غذای سالم	همیشه غذای سالم آماده می‌سازد.	میانہ دوم
صحیح	اسم خاص	ایران	من ایران را خیلی دوست دارم.	میانہ دوم
صحیح	معرفه	زمان خود	اگر زمان خود را به درستی... تقسیم کنیم، بهتر یاد می‌گیریم.	میانہ دوم
صحیح	نکره غیر خاص	تمرکز	... تمرکز را افزایش می‌دهد.	میانہ دوم
اضافه‌گویی	نکره غیر خاص	درس	باید به کتابخانه برویم و آنجا درس را بخوانیم.	میانہ دوم
حذف	معرفه	واژه‌ای/معنای آن	اگر واژه‌ای ندانم معنای آن از استادان و دوستان می‌پرسم.	میانہ دوم
صحیح	نکره غیر خاص	همه چیز	همه چیز را جابه‌جا می‌کند.	میانہ دوم
صحیح	نکره غیر خاص	مسیر تحصیل	برنامه‌ریزی مسیر تحصیل را شیرین‌تر و آسان‌تر می‌کند.	میانہ دوم
حذف	معرفه	مقصد	این مقصد خوب جستجو کنید.	میانہ دوم
صحیح	معرفه	همه کارها	من همه کارها را با برنامه انجام می‌دهم.	میانہ دوم
حذف	معرفه	این مته	این «مته» مردم سوریه خیلی دوست دارند.	میانہ دوم
صحیح	معرفه	فرهنگ و عادات عربی	سوریه... البته فرهنگ و عادات عربی دارد.	میانہ دوم
حذف	معرفه	این نوشیدنی	این (نوشیدنی) از آرژانتین می‌آوریم.	میانہ دوم
اضافه‌گویی سپس چای، قهوه یا مته را خوشمزه است.	میانہ دوم

