

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

چکیده:

پژوهش حاضر با هدف واکاوی فرآیند 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 طی می‌کنند و شایع‌ترین نوع خطاهای آن‌ها در تشخیص موقعیت‌های اجباری کاربرد «را» چیست.

این تحقیق از نوع توصیفی-تحلیلی و مبتنی بر پیکره است. داده‌های پژوهش شامل ۱۲۷ جمله تولید شده توسط 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 برآون استفاده گردید. خطاها در سه دسته «حذف»، «اضافه‌گویی» و «نابجایی» کدگذاری و با استفاده از نرم‌افزار آماری تحلیل شدند.

یافته‌ها نشان داد که 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 فرآیند 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.

کلید واژه:

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 باعث می‌شود که 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 منجر به خطاهای فسیل شده^۲ می‌گردد.

بیشتر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه (مانند ماهوتیان، ۱۹۹۷ یا دبیرمقدم، ۱۳۶۹) ماهیت نظری داشته و بر توصیف ویژگی‌های نحوی «را» تمرکز داشته‌اند. خلاء پژوهشی موجود، کمبود مطالعات پیکره‌بنیاد و طولی است که دقیقاً مشخص کند زبان‌آموزان در گذر از سطح مقدماتی به پیشرفته، چه مراحل شناختی را طی می‌کنند. اهمیت این پژوهش در آن است که با ارائه یک «الگوی تحولی»^۳، به مدرسان و طراحان مواد آموزشی کمک می‌کند تا تدریس «را» را نه به عنوان یک قاعده خشک، بلکه به عنوان یک فرآیند 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 فرآیند 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 ۳۰۰ 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

1 - Differential Object Marking - DOM

2 - Fossilized Errors

3 - Developmental Pattern

بوده است. دبیرمقدم (۱۳۶۹) استدلال می‌کند که علاوه بر معرفگی، عامل «جاندار پنداری» نیز در نشانه‌گذاری مفعول نقش دارد؛ بدین معنا که مفعول‌های جاندار حتی اگر نکره باشند، تمایل بیشتری به دریافت نشانه «را» دارند. از سوی دیگر، لازار (۱۹۹۲) با رویکردی متفاوت، کارکرد اصلی «را» را فراتر از یک نشانه مفعولی صرف دانسته 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 جاندار از بی‌جان به سمت جاندار و انسان سیر می‌کند و از در سلسله‌مراتب معرفگی از اسم نکره غیرخاص به سمت نکره‌خاص، معرفه و اسم خاص جاری می‌شود. این درحالی است که در زبان فارسی، نشانه «را» 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 «را» یک نشانه مکانیکی نیست، بلکه تابعی از ویژگی‌های معنایی-کاربردها شناختی است.

تبیین کارکرد گرایانه:

یکی از قوی‌ترین چارچوب‌های نظری برای تبیین چرایی حذف یا کاربرد «را»، 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 هر چه صریح‌تر و متمایزتر بیان کند تا از ابهام جلوگیری شود. طبق 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. طبق 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 واضح باشد (مثلاً «من سیب خوردم»)، ذهن آن‌ها دلیلی برای صرف انرژی شناختی و افزودن «را» 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 «را» می‌شود. نوسان عملکرد زبان‌آموزان در نمودار شکل این پژوهش، در واقع بازتابی از نبرد این دو اصل می‌تواند باشد.

تبیین نحوی:

همان‌گونه که گفته شد، در حالی که رویکردهای سنتی (مانند لازار و دبیرمقدم) بر نقش «معرفگی» تاکید داشتند، پژوهش‌های جدیدتر در دستور زایشی، به‌ویژه سیمین کریمی (۲۰۰۳) پیشنهاد می‌دهند که ویژگی اصلی تعیین‌کننده برای «را»، نه معرفگی صرف، بلکه ویژگی «تخصیص» است.

کریمی در چارچوب برنامه کمینه‌گرا استدلال می‌کند که مفعول‌هایی که با «را» 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 «را» می‌گیرد. مثال: من کتابی را که دیروز اینجا جا گذاشتم می‌خواهم. (یک کتاب مشخص در ذهن گوینده)

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

محدودیت پردازش‌پذیری:

در نهایت، برای تبیین محدودیت‌های یادگیری، از نظریه پردازش‌پذیری پینمن (۱۹۹۸) بهره گرفته می‌شود. طبق 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 فرآیند یادگیری، این پژوهش از مدل «یادگیری U شکل» کلمن (۱۹۸۵) بهره می‌برد. طبق این مدل، زبان‌آموزان ابتدا عملکرد خوبی دارند (به دلیل تقلید)، سپس با پیچیده‌تر شدن دانش زبانی دچار افت عملکرد می‌شوند (تلاش برای تحلیل قواعد) و در نهایت دوباره به عملکرد صحیح باز می‌گردند. این مدل ابزار قدرتمندی برای تفسیر داده‌های آماری این پژوهش (به ویژه 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 نمود، پژوهشگران متعددی کوشیدند تا جنبه‌های اکتسابی و آموزشی آن را بررسی کنند که در ذیل به مهم‌ترین آنها می‌پردازیم:

آقایی، میردهقان و صحرائی (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 که پردازش ساخت‌های نحوی-معنایی مانند «را» که نیازمند تبادل اطلاعات میان اجزای جمله است، در مراحل اولیه یادگیری دشوار است و نوع تکلیف (انشایی یا مکالمه‌ای) تأثیر چندانی بر دقت آن ندارد، بلکه این آمادگی تکوینی زبان‌آموز است که امکان ظهور صحیح این نشانه را فراهم می‌کند.

رضایی و بهرامی (۱۳۹۴) 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: علی‌رغم 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 تفکیک انواع خطا (حذف در برابر اضافه‌گویی) و بررسی الگوی U شکل در پیکره‌ای واقعی، قصد دارد این خلاء را پر کند.

روش پژوهش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر از نظر هدف، «کاربردی» و از نظر ماهیت و روش اجرا، «توصیفی-تحلیلی» است که به صورت مقطعی انجام شده است. رویکرد غالب در این مطالعه، «پیکره‌بنیاد» است 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 المصطفی‌العالمیه است. برای گردآوری داده‌ها، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. پیکره نهایی پژوهش متشکل از ۱۲۷ جمله حاوی موقعیت‌های مفعولی است که از آزمون‌های پایانی و تکالیف نوشتاری زبان‌آموزان استخراج شده است. بخشی از جملات مورد بررسی به عنوان نمونه در پایان این نوشتار به صورت پیوست ارائه خواهد شد. توزیع داده‌ها بر اساس سطح بسندگی (تعیین شده بر اساس آزمون تعیین سطح استاندارد مرکز) به شکل زیر ارائه شده است:

سطح	تعداد جمله	درصد از کل داده
مقدماتی	۳۳	٪۲۶
میانه اول	۳۱	٪۲۴.۲۰
میانه دوم	۶۳	٪۴۹.۶۰

جدول (۱) توزیع داده براساس سطح

ابزار گردآوری داده‌ها: داده‌ها از آزمون‌ها و تکالیف نوشتاری زبان‌آموزان گردآوری شده است. 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 گردد.

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

۱- شناسایی موقعیت‌های اجباری: تمام جملاتی که در آن‌ها مفعول (اعم از معرفه یا نکره) وجود داشت، استخراج شدند.

۲- طبقه‌بندی خطاها: وضعیت کاربرد نشانه «را» بر اساس چارچوب تحلیل خطای کورد 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.

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

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

لازم به ذکر است که خطای «اضافه‌گویی» طبق 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

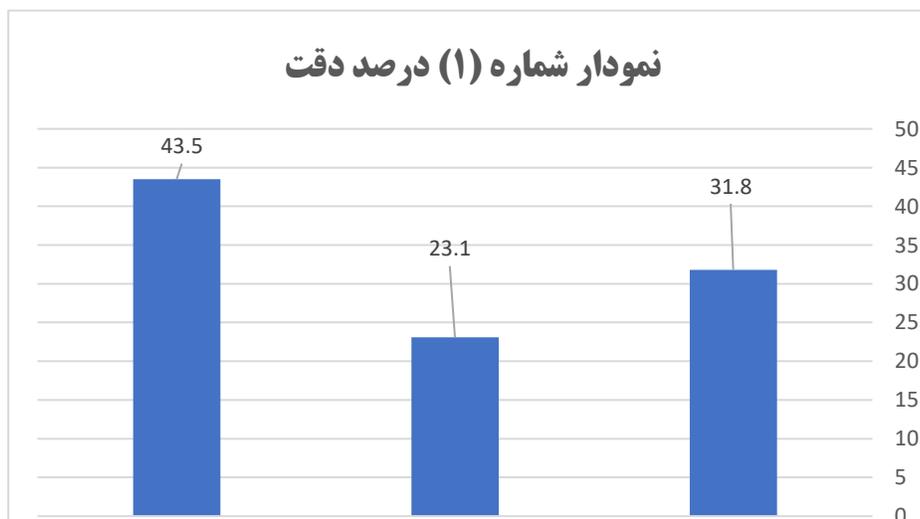
در این بخش، ابتدا یافته‌های کمی حاصل از تحلیل پیکره ارائه شده و سپس با اتخاذ رویکردی کیفی و مبتنی بر مثال‌های استخراج شده از پیکره، ماهیت شناختی خطاها در پرتو نظریه‌های مفعول‌نمایی افتراقی و پردازش‌پذیری تبیین می‌گردد.

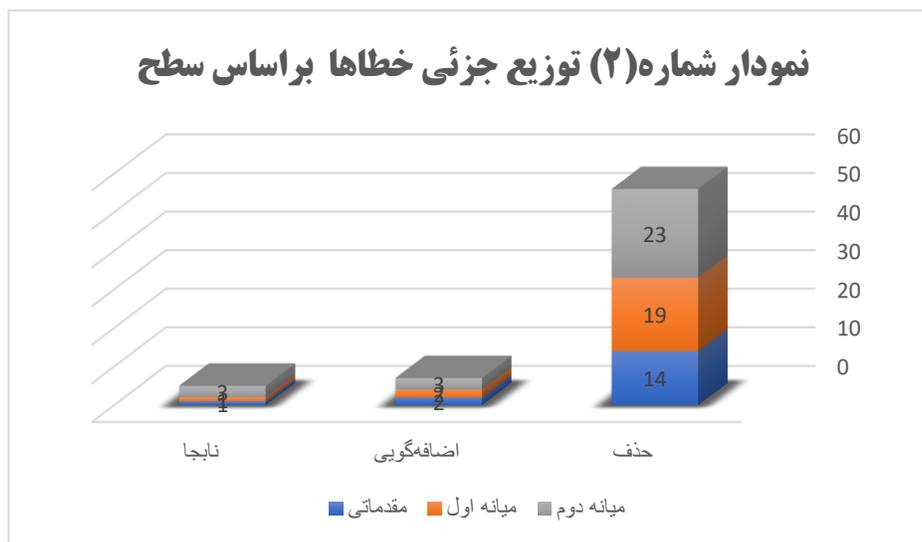
وضعیت کاربرد	معرفه	نکره غیرمشخص	نکره مشخص
کاربرد درست	۵۰	۳۸	۱۲
حذف	۹۵	۰	۵
افزودن	۰	۵۰	۵۰
کاربرد نامناسب	۴۰	۵۰	۰

جدول (۲) وضعیت کاربرد نشانه مفعول‌نما

تحلیل الگوی تحولی: واکاوی منحنی L شکل

پاسخ به پرسش نخست پژوهش مبنی بر چگونگی الگوی اکتساب نشانه «را»، در نمودار شماره (۱) و شماره (۲) قابل مشاهده است. داده‌ها نشان می‌دهند که مسیر یادگیری زبان‌آموزان 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 نهایتاً در سطح میانه دوم با رشدی چشمگیر به ۴۳.۵ درصد می‌رسد.





این یافته، تاییدکننده 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 باعث می‌شود او در تعمیم قاعده دچار تردید شود و اصطلاحاً سیستم زبانی او دچار «آشفته‌گی موقت» گردد. این آشفته‌گی، هرچند منجر به تولید خطا می‌شود، اما نشانه‌ای مثبت از پیشرفت شناختی و گذار از «حفظ کردن» به «تحلیل کردن» است.

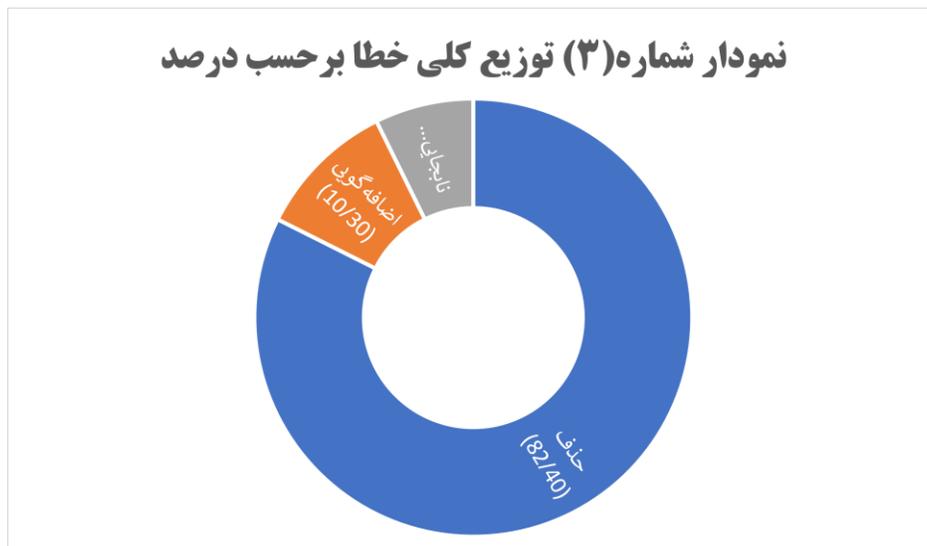
تحلیل کیفی غالب بودن خطای حذف

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

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

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

از آنجا که 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. طبق 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 و صرفاً به نشانه‌های ظاهری تکیه دارد.

محدودیت پردازش پذیری 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. بر اساس نظریه پردازش‌پذیری پینمن (۱۹۹۸)، پردازش توافقی‌های دستوری در سطح گروه، نیازمند نگهداری اطلاعات در حافظه فعال است. طولانی شدن گروه اسمی باعث زوال حافظه شده و زبان‌آموز قبل 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 غلط است، اما نشان‌دهنده پویایی سیستم ذهنی زبان‌آموز و تلاش او برای یافتن نظم در بی‌نظمی ظاهری زبان فارسی است (گس و سلینکر، ۲۰۰۸).

نمونه ۴: «من یک سیب را خوردم.» (در بافتی که هیچ سیب خاصی مد نظر نیست).

نقش عامل جاننداری: تطبیق داده‌ها با سلسله‌مراتب جاننداری (کامری، ۱۹۸۹) الگوی جالبی را نشان می‌دهد. میزان حذف «را» در مفعول‌های بی‌جان (مانند کتاب، میز) به طور معناداری بیشتر از مفعول‌های جاندار (پدر، دوست) بود. این یافته تایید 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 «را» بالا می‌رود. اما وقتی مفعول بی‌جان است، ذهن احساس امنیت کرده و نشانه را حذف می‌کند.

دلالت‌های آموزشی: از نظریه تا کلاس درس

یافته‌های این پژوهش مبنی بر دشواری اکتساب «را» 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 «را» را تنها نشانه معرفی می‌داند، پاسخگوی نیازهای شناختی زبان‌آموزان نیست. در این بخش، بر اساس اصول روان‌شناسی یادگیری و یافته‌های پژوهش حاضر، راهکارهای عملی برای غلبه بر این چالش ارائه می‌گردد.

عبور از آموزش معنامحور به آموزش پردازشی

بسیاری از کتاب‌های آموزشی فارسی، «را» را صرفاً نشانه‌ی «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» که توسط ون‌پتن (۲۰۰۴) معرفی شده است، پیشنهاد می‌گردد. در این رویکرد، به جای اینکه معلم مدام بر معنای معرفگی تأکید کند، باید تمریناتی طراحی کند که زبان‌آموز را وادار به توجه به «نشانه‌های صوری هم‌آیند» کند.

- **راهکار عملی:** مدرسان می‌توانند تمرین‌های ساختارمندی 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 «را» را به کار ببرد. این نوع تمرین باعث می‌شود پردازش «را» 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 باعث می‌شود که سیستم توجهی زبان‌آموز، این نشانه را فیلتر کرده و نادیده بگیرد. بر اساس «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. به این 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 کرده و باعث 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 (میان‌دوم) 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 یا کافی نیست، زیرا ممکن است زبان‌آموز متوجه اصلاح نشود. پژوهش‌های نجاجی و فوتوس (۲۰۰۱) نشان می‌دهند که برای خطاهای دستوری پایدار، «بازخورد فرازبانی» موثرترین 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 می‌گویی؟». این پرسش باعث می‌شود دانشجو وادار به «تحلیل مجدد» جمله خود شود و ارتباط قطع شده‌ی 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 سد یادگیری و عبور از فسیل‌شدگی در سطوح متوسط مورد استفاده قرار گیرد. با توجه به اینکه اکثر 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 تلقی می‌کردند، این مطالعه با اتخاذ رویکردی شناختی و مبتنی بر پیکره، تلاش نمود تا خطاها را به عنوان دریچه‌ای برای درک فرآیندهای ذهنی و استراتژی‌های پردازشی زبان‌آموزان تبیین نماید. نتایج حاصل از تحلیل کمی و کیفی داده‌ها، شواهدی قوی در تایید الگوی رشد غیرخطی فراهم آورد. مشاهده منحنی U شکل در عملکرد زبان‌آموزان (افت معنادار دقت در سطح میانه اول و صعود مجدد در سطح میانه دوم) نشان می‌دهد که اکتساب ویژگی‌های نحوی-معنایی مانند مفعول‌نمایی افتراقی، فرآیندی 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؛ جایی 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، هزینه شناختی‌ای است که زبان‌آموز برای پیچیده‌تر شدن فرضیات ذهنی خود می‌پردازد.

از منظر تحلیل نوع شناختی خطاها، غلبه چشمگیر خطای حذف نشانه به مقدار ۸۲٪ بر خطاهای «اضافه‌گویی» و «ناجایی»، یافته‌ای بنیادین محسوب می‌شود. این عدم توازن را می‌توان در چارچوب نظریه بهینگی و تقابل اصل «اقتصاد» در برابر «شمایل‌گونگی» تبیین کرد. زبان‌آموزان، به ویژه در مراحل میانی که ظرفیت پردازش ذهنی‌شان محدود است، تمایل دارند از اصل «اقتصاد» پیروی کنند و عناصری را که بار ارتباطی حیاتی ندارند حذف نمایند. از آنجا که در زبان فارسی، حذف «را» اغلب منجر به ابهام معنایی شدید نمی‌شود (مگر در موارد خاص)، راهبرد حذف به عنوان یک «راهبرد امن» و کم‌هزینه در دستور بین‌زبانی فراگیران نهادینه می‌شود.

علاوه 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 صحیح میان نحو و معنا نیستند.

از منظر نظری، یافته‌های این پژوهش تاییدی بر «نظریه پردازش‌پذیری» است بر اساس 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 داشته و در مراحل دیرتری فراگرفته می‌شوند.

محدودیت‌ها و پیشنهادها:

در پایان، 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 بپردازند. توجه به این عوامل می‌تواند تصویر دقیق‌تری از نوسانات منحنی یادگیری ارائه دهد.

پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی تنوع ملیتی و نقش ساختار زبانی مبدأ در پژوهش‌های اینگونه مورد توجه قرار گیرد تا بتوانیم بررسی دقیق‌تری انجام داده و به نتایج کاربردی بیشتری برسیم.

منابع

فارسی:

- آقایی، ح.، میردهقان، م.، و صحرائی، ر. (۱۴۰۰). تأثیر نوع تکلیف بر کاربرد نشانه مفعولی «را»... «پژوهشنامه آموزش زبان فارسی»، ۱۰(۲)، ۱۹-۳.
- دبیرمقدم، م. (۱۳۶۹). پیرامون «را» در زبان فارسی. *مجله زبان‌شناسی*، ۷(۱)، ۶۰-۲.
- رضایی، و.، و بهرامی، ح. (۱۳۹۴). معرفگی و نمایه‌سازی مفعول در زبان فارسی... «پژوهش‌های زبان‌شناسی»، ۷(۲)، ۵۴-۳۷.
- یارمحمدی، ل. (۱۳۸۱). بررسی مقابله‌ای ساخت‌های زبان فارسی و انگلیسی. دانشگاه پیام نور.

English:

- Aissen, J. (2003). Differential object marking: Iconicity vs. economy. *Natural Language & Linguistic Theory*, 21(3), 435-483.
- 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*, 5, 161-170.
- 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. 91-124). Blackwell.
- Kellerman, E. (1985). If at first you do succeed... In *Input in second language acquisition*. Newbury House.
- McLaughlin, B. (1990). Restructuring. *Applied Linguistics*, 11(2), 113-128.
- 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*, 24(2), 205–214.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- VanPatten, B. (2004). *Processing instruction*. Lawrence Erlbaum Associates.

پیوست: بخشی از نمونه‌های مورد بررسی

لازم به ذکر است در تحلیل این داده‌ها همانگونه که در مبانی نظری تبیین گردید، تأکید فقط بر نقش‌های نحوی نبوده است، بلکه نظریه «تخصیص» و دیگر معیارهای مطرح شده در مبانی، برای ارزیابی نحوه به کارگیری مفعول‌نما در نظر گرفته 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 نظر داشت موقعیت جمله دریافت کلی متن نیز ممکن نخواهد بود. لذا 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 می کند.	خانه	معرفه	صحیح
مقدمه	مادرم همیشه در مدرسه مانتو و شلوار می پوشد.	مانتو و شلوار	نکره غیر خاص	صحیح
مقدمه	امروز برای عید لباس جدید نمی پوشم.	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 می کنم.	لباس خوب	نکره خاص	اضافه گویی
مقدمه	من می خواهم برف ببینم.	برف	معرفه	حذف
مقدمه	من میوه ها انتخاب می کنم.	میوه ها	معرفه	حذف
مقدمه	ما فصل زمستان دوست داریم.	فصل زمستان	معرفه	حذف
مقدمه	من بعضی از سوغاتی های ایران خریدم.	سوغاتی های ایران	معرفه	حذف
مقدمه	من هیچ وقت غذای چینی نمی خورم.	غذای چینی	معرفه	حذف
مقدمه	من برای مطالعه وقت مناسب انتخاب می کنم.	وقت مناسب	معرفه	حذف
مقدمه	وقتی مهمان ها می روند آنها را هدیه می دهم.	آنها	معرفه	نابجا
مقدمه	من و خانواده ام مادر بزرگمان خیلی دوست داریم.	مادر بزرگمان	معرفه	حذف
میان‌ه اول	آقای بایوسکای یک خانم دوست داشت.	یک خانم	معرفه	حذف
میان‌ه اول	بعضی دانشجوها به او مسخره می کنند.	او	معرفه	حذف
میان‌ه اول	شیر از پشت آنها تعقیب کرد.	آنها	معرفه	حذف
میان‌ه اول	علی گفت کفش من بپوش.	کفش	معرفه	حذف
میان‌ه اول	... وبعد از آن خدا پرنده ابابیل فرستاد.	پرنده ابابیل	معرفه	حذف
میان‌ه اول	من یک فیلم پاکستانی را دیدم.	فیلم پاکستانی	نکره خاص	اضافه گویی
میان‌ه اول	آل زبیر همه لشکر مختار کشت.	لشکر مختار	اسم خاص	حذف
میان‌ه اول	اول بلیت هواپیما گرفتیم.	بلیت هواپیما	معرفه	حذف
میان‌ه اول	هواپیما تا چند ساعت شما را به مقصد می رساند.	شما	معرفه	صحیح

میانه اول	این سفر را هرگز فراموش نمی کنم.	سفر	معرفه	صحیح
میانه اول	من سفر هوایی بیشتر را دوست دارم.	سفر هوایی	معرفه	ناپجا
میانه اول	کشور لبنان خیلی دوست دارم.	کشور لبنان	معرفه	حذف
میانه اول	من اولین سفر هوایی از پاکستان به ایران کردم.	سفر هوایی	معرفه	حذف
میانه اول	ساعت یازده شب هواپیما سوار شدند.	هواپیما	معرفه	حذف
میانه اول	من چند روز یک فیلم دیدم	یک فیلم	نکره غیرخاص	صحیح
میانه اول	من گاهی سفر کربلا را فراموش نمی کنم.	سفر کربلا	معرفه	صحیح
میانه اول	مسئول بانک کارت بانکی را صادر کرد.	کارت بانکی	معرفه	صحیح
میانه اول	تصمیم گرفتم هر هفته حداقل یک کتاب بخوانم.	یک کتاب	نکره غیرخاص	صحیح
میانه اول	دو سال درس مقدمه حوزه خوانده ام.	مقدمه حوزه	معرفه	حذف
میانه اول	بلیت هواپیما رزرو کردم.	بلیت هواپیما	معرفه	حذف
میانه اول	شما باید درس قرآن و حدیث بخوانید.	قرآن و حدیث	معرفه	حذف
میانه اول	او کارت پرواز صادر کرد.	کارت پرواز	معرفه	حذف
میانه دوم	پولش به طور قابل توجهی به مسجد می دهد.	پولش	معرفه	حذف
میانه دوم	من رسومات کشور خودم خیلی دوست دارم.	رسومات کشور خودم	معرفه	حذف
میانه دوم	هر انسان باید در دفتر بنویسد همه کارهایی که خیلی مهم هستند.	کارهایی	معرفه	حذف
میانه دوم	همیشه غذای سالم آماده می سازد.	غذای سالم	نکره غیرخاص	صحیح
میانه دوم	من ایران را خیلی دوست دارم.	ایران	اسم خاص	صحیح
میانه دوم	اگر زمان خود را به درستی ... تقسیم کنیم، بهتر یاد می گیریم.	زمان خود	معرفه	صحیح
میانه دوم	... تمرکز را افزایش می دهد.	تمرکز	نکره غیرخاص	صحیح
میانه دوم	باید به کتابخانه برویم و آنجا درس را بخوانیم.	درس	نکره غیرخاص	اضافه گویی
میانه دوم	اگر واژه ای ندانم معنی آن از استادان و دوستان می پرسم.	واژه ای / معنی آن	معرفه	حذف
میانه دوم	همه چیز را جابجا می کند.	همه چیز	نکره غیرخاص	صحیح
میانه دوم	برنامه ریزی مسیر تحصیل را شیرین تر و آسان تر می کند.	مسیر تحصیل	نکره غیرخاص	صحیح
میانه دوم	این مقصد خوب جستجو کنید.	مقصد	معرفه	حذف
میانه دوم	من همه کارها را با برنامه انجام می دهم.	همه کارها	معرفه	صحیح
میانه دوم	این "مته" مردم سوریه خیلی دوست دارند.	این مته	معرفه	حذف
میانه دوم	سوریه... البته فرهنگ و عادات عربی دارد	فرهنگ و عادات عربی	معرفه	صحیح
میانه دوم	این (نوشیدنی) از آرژانتین می آوریم.	این نوشیدنی	معرفه	حذف
میانه دوم	... سپس چای، قهوه یا مته را خوشمزه است.	اضافه گویی

در آخر:

- نویسنده بر خود لازم می‌داند از عوامل پژوهشی مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی المهدی که در جمع‌آوری اطلاعات اولیه این پژوهش مساعدت نمودند، سپاس و قدردانی نماید.
- لازم به ذکر است منابع مالی این پژوهش با هزینه شخصی انجام شده و از هیچ‌گونه حمایت مالی سازمانی یا دولتی برخوردار نبوده است.
- همچنین تمام مراحل این پژوهش شامل ایده‌پردازی، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری و نگارش متن توسط نویسنده انجام شده است.
- نویسنده بدین وسیله اعلام می‌دارد که هیچ‌گونه تضاد منافع در انجام و انتشار این پژوهش وجود ندارد.