



Studying the growth process of verb construction in writing samples of Korean-speaking Persian learners (of elementary and intermediate) based on the usage-based approach

Reza Morad Sahraei

Professor of Linguistics, Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

sahraei@atu.ac.ir

Tahereh Abdollahi Parsa

Corresponding Author, PhD candidate in Linguistics-Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

t.aparsa@yahoo.com

Abstract:

Cognitive linguistics is an interdisciplinary approach that attempts to study language from a cognitive viewpoint. The verb's argument structure is a sub-category of cognitive linguistics for defining the subject and conveying the correct meaning, which is needed for the language learning process .

So, the present study aimed at analyzing the cognitive-based argument structure and the constructive process of the verb in 30 writing samples of elementary and 30 writing samples of intermediate Korean Persian learners based on Goldberg's Construction Grammar (1995) and Mehrjoo's (2017) Verb Valency Structures.

Running a semi-quantitative study, the researcher initially examined the valency structures to find the elements that should accompany the verb in the sentence. In the second part of the research, the argument structure of the verbs at elementary and intermediate levels was examined based on Goldberg's theory. Also, the usage-based approach was employed to analyze the movement of learners from attention into application mastery. For analyzing writing samples, a total number of 54 and 114 non-repetitive verbs were found and extracted at the elementary and intermediate levels, respectively. The results revealed that bivalent and monovalent verbs were the most frequent in all writing samples .

Consequently, it can be said that the Cognitive linguistic approach is generally integrated with the language learning process and considers all form-meaning combinations as one integrated entity. Most importantly, this approach can assist language teachers in teaching more efficiently.

***Cite this article:** Sahraei, Reza Morad. Abdollahi Parsa, Tahereh. Studying the growth process of verb construction in writing samples of Korean-speaking Persian learners (of elementary and intermediate) based on the usage-based approach.

DOI: 10.30479/jtpsol.2024.5974.1604



Received on: 19/07/2022

Accepted on: 14/06/2023

© The Author(s).

Publisher: Imam Khomeini International University

Introduction

Cognitive linguistics is an interdisciplinary approach that attempts to study language from a cognitive viewpoint. Therefore, it has received special attention in linguistics, cognitive sciences, and language neurology, characterized by a commitment to the inseparability of meaning and form in the study of language. Among various theories within the field of cognitive linguistics, construction grammar claims that constructions, or learned pairings of linguistic patterns with meanings, are the fundamental building blocks of human language, providing a comprehensive and integrated analysis of the language where all language patterns are considered as a construction. Therefore, the verb's argument structure is a sub-category of cognitive linguistics to bridge syntax and meaning to make a complete sentence. In other words, the argument structure of the verb reveals the basic and necessary elements of the sentence to define the subject and convey the correct meaning, which is needed for the language learning.

Since language teaching should be meaning-oriented and in line with the communication needs of language learners to express the intended meanings, teaching the verb-based structures on its constructions can meet such needs well. To this end, the present study aimed at analyzing the cognitive-based argument structure and the constructive process of the verb among 60 native Korean Persian learners based on Goldberg's Construction Grammar (1995) and Mehrjoo's (2017) Verb Valency Structures:

Goldberg's constructions consists of ditransitive construction, caused argument construction, resultative construction, way construction and conative construction, and Mehrjo's valence structures of verbs in Persian are including three categories: monovalent verb, bivalent verb, trivalent verb.

Then, the growth process of verb construction in writing samples of Korean-speaking Persian learners (of elementary and intermediate) based on the usage-based approach is elaborated.

Methodology

Running a semi-quantitative study, the researcher initially examined the valency structures to find the elements that should accompany the verb in the sentence. In the second part of the research, the argument structure of the verbs at elementary and intermediate levels was examined based on Goldberg's theory. Also, the usage-based approach was employed to analyze the movement of learners from attention into application mastery.

Analyzing 60 writing samples, 30 writing samples of elementary and 30 other writing samples of intermediate Persian learners at the level, thus, a total number of 54

and 114 non-repetitive verbs were found and extracted at the elementary and intermediate levels, respectively.

Results

The results revealed that bivalent and monovalent verbs were the most frequent in all writing samples. Moreover, Way Construction was the most frequent structure in the extracted data. The findings also showed the development process from the elementary to the intermediate level. In terms of grammatical construction, the Persian learner first employed way construction because it assists them in making a way and continuing to reach the second construction, two object verbs that include purposeful switching from someone to something. Considering the usage-based approach in the four-stage process of learning language structure in linguistics named Attention, Initial learning, Semantic mastery, and Application mastery, the Persian learners have achieved the third level, semantic mastery, in their learning achievement process. This movement from the elementary to the intermediate level occurred due to repeating a language structure. Employing these language constructions helps learners to utilize cognitive grammar in a more complete and better way, assisting them to connect the syntax and semantic aspects of language in making sentences. The language proficiency distance between the two elementary levels and the language learning construction threshold becomes smaller. Thus, the form and meaning of construction are adopted to complete the learning achievement.

Although various factors such as experience, frequency, and repetition affect the links between form and meaning, based on the learning stages of a language structure, it can be said that Persian learners get a mental impression when they encounter a structure-like way of construction at the basic level.

Such mental perception links the features of linguistic construction (such as the sequence of phonemes or the order of its characters) with its image and representation. However, the mapping of form and meaning is incomplete, which is why the Persian learners of the present study employed and generalized a capacity like "arriving" to make a double valency.

These types of errors can be fixed at higher levels by increasing the frequency, repetition, selective attention, role salience, perceptual learning, and other factors, and the learners can reach the third level of semantic mastery and, finally the fourth and completed level of functional mastery/automatization. Thus, passing from the elementary to the intermediate level can improve the verb-learning process because of the interaction between cognitive mechanisms and linguistic structures.

Conclusion

The language teaching should be meaning-oriented and in line with the communication needs of language learners to express the intended meanings, teaching the verb-based structures on its constructions can meet such needs well. To this end, the present study aimed at analyzing the cognitive-based argument structure and the constructive process of the verb among native Korean Persian learners based on Goldberg's Construction Grammar (1995) and Mehrjoo's (2017) Verb Valency Structures.

The research has shown If foreign Persian learners purposefully employ the verb constructions to express their intended meaning within correct forms, they can understand the meaning of the verb and its dependents, and most importantly, they can conceive the existing links between syntax and semantic parts of each sentence.

In fact, the employing language constructions helps learners to utilize cognitive grammar in a more complete and better way, assisting them to connect the syntax and semantic aspects of language in making sentences. The language proficiency distance between the two elementary levels and the language learning construction threshold becomes smaller as well, since the Cognitive linguistic approach is generally integrated with the language learning process and considers all form-meaning combinations as one integrated entity.

In general, cognitive approach such as usage-based approach have a unified and holistic view of language and consider all form-meaning of verbs as integrated units. Therefore, it can be used in various fields of Persian language learning, including curriculum development, teaching, testing and so on. So, implementing of usage-based approach makes Persian learning mechanism more effective and efficient.

Acknowledgment

The authors would like to appreciate the teachers for their time and efforts to participate in this research.

Conflict of Interest

The *authors* have *no conflicts of interest* to declare.

Keywords: Cognitive linguistics, argument structure of the verb, valence structure of the verb, usage-based approach, Korean-speaking Persian learners.



بررسی روند رشد ساخت فعل در نوشته‌های فارسی آموزان کره‌ای (سطح پایه و میانی) بر اساس رویکرد کاربرد بنیان (پژوهشی)

رضامراد صحرایی

استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

sahraei@atu.ac.ir

طاهره عبداللهی پارسا*

نویسنده مسئول، دانشجوی دکترای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.

t.aparsa@yahoo.com

چکیده

زبان‌شناسی شناختی، رویکردی است که به مطالعه زبان به منزله بخشی از قوه شناخت می‌پردازد؛ از این رو، بسیاری از پژوهشگران حوزه‌های زبان‌شناسی، علوم‌شناختی و عصب‌شناسی زبان به آن توجه ویژه‌ای داشته‌اند. دستور ساخت، یکی از دستوره‌های شناختی است که همچون زبان‌شناسی شناختی، قوه شناخت را ملاک تحلیل قرار داده است که در آن ساخت به‌عنوان واحد اصلی قلمداد می‌شود. یکی از این ساخت‌ها، ساخت موضوعی فعل است که پل ارتباطی نحو و معنا محسوب می‌شود؛ بنابراین، با توجه به اهمیت افعال و یادگیری آنها، در این پژوهش بر آن شدیم تا ساختارهای ظرفیتی و ساخت موضوعی افعال در ۳۰ نوشته فارسی آموزان کره‌ای سطح پایه و ۳۰ نوشته فارسی آموز سطح میانی را طبق نظریه دستور شناختی گلدبرگ (۱۹۹۵) و نیز ساختارهای ظرفیتی مهرجو (۱۳۹۷) مورد بررسی قرار دهیم. در بررسی‌های انجام شده، در سطح پایه ۵۴ فعل (غیرتکراری) و در سطح میانی ۱۱۴ فعل (غیرتکراری) دیده می‌شود که از میان آنها بیشترین تعداد از نوع افعال دو ظرفیتی و یک‌ظرفیتی هستند و از میان ساخت‌های موضوعی، «ساخت مسیر» در هر دو سطح بسامد بیشتری دارند. در نهایت طبق مبانی رویکرد کاربرد بنیان، روند رشد تدریجی و تکوینی ساخت فعل از سطح پایه به سطح میانی در فارسی آموزان کره‌ای مشاهده و تبیین می‌شود. در پایان نتایج نشان می‌دهد فرآیند فراگیری افعال در متون نوشتاری در گذر از سطح پایه به سطح میانی رشدی با شیب ملایم دارد که این تکوین نیز حاصل برهم‌کنش ساز و کارهای شناختی و درون‌داد زبانی تلقی می‌شود.

کلیدواژه‌ها

زبان‌شناسی شناختی، ساخت موضوعی فعل، ساخت ظرفیتی فعل، رویکرد کاربرد بنیان، فارسی آموزان کره‌ای.

* استناد: صحرایی، رضامراد. عبداللهی پارسا، طاهره. بررسی روند رشد ساخت فعل در نوشته‌های فارسی آموزان کره‌ای (سطح پایه و

میانی) بر اساس رویکرد کاربرد بنیان.

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2024.5974.1604

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۲۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۴/۲۸

ناشر: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ع)

۱. مقدمه

زبان‌شناسی شناختی، رویکردی جدید در مطالعات زبانی محسوب می‌شود که نگاه آن به زبان و ذهن درست در نقطه مقابل دستور زایشی قرار دارد. زبان‌شناسی شناختی را نمی‌توان همچون دستور زایشی که برخاسته از دل کتاب ساختارهای نحوی چامسکی (۱۹۵۷) است، به یک اثر یا یک فرد مشخص مرتبط دانست (Bernardez, 1999, p. 11).

زبان‌شناسی شناختی نتیجه مطالعات انجام شده توسط افراد متعدد و در زمینه‌های گوناگون است که حاصل همه آنها این است که زبان باید همگام و با توجه به قوه شناخت مورد بررسی قرار گیرد.

در تمام زبان‌های دنیا روش‌هایی برای بیان رویدادها و شرکت‌کنندگان در این رویدادها وجود دارد و این نقش بیشتر بر عهده فعل‌ها است. اهمیت فعل به این دلیل است که فعل‌ها در مقایسه با دیگر واژه‌های محتوایی زبان به ندرت به صورت منفرد و تنها ظاهر می‌شوند و معمولاً همراه با واژه‌های دیگری می‌آیند که آن‌ها را موضوع فعل^۱ می‌نامند (Perek, 2015, p.24). نوع و تعداد موضوع‌های هر فعل در قالب مفهومی با عنوان «ساخت موضوعی»^۲ بیان می‌شود. ساخت موضوعی فعل نشان می‌دهد که کدام یک از عناصر جمله اجباری هستند. اگر فعلی بیانگر کنش یا حالتی باشد که در آن دو شرکت‌کننده (دو موضوع) دخالت دارند، باید حداقل دو سازه در جمله وجود داشته باشد که این موضوع‌ها را بازنمایی کند (Haegeman, 1994).

به‌طور کلی، در دستور ساخت تمام الگوهای زبانی به‌عنوان ساخت تلقی می‌شوند. طبق این دستور، این الگوها درست همانند واژه‌ها، پیوندهای قراردادی صورت و معنایی هستند (Michaelis, 2006). گلدبرگ (Goldberg, 2006, p. 514) بیان می‌کند که «یک عنصر زبانی در صورتی ساخت شمرده می‌شود که اول، واحدی صورت-معنایی باشد و دوم، برخی از جنبه‌های صورت یا معنایی آن واحد از روی بخش‌های سازنده‌اش یا از روی سایر ساخت‌های موجود در آن زبان قابل پیش‌بینی نباشد. به‌علاوه زمانی که الگوی زبانی کاملاً قابل پیش‌بینی باشد، اما با بسامد کافی در یک زبان به کار رود باز هم یک ساخت در آن زبان در نظر گرفته می‌شود». فراید و اوستمان (Fried & Ostman, 2004) ساخت را الگوی زبانی قراردادی، نمادین و انتزاعی تعریف می‌کنند که همچون طرحی کلی، مجوز تولید عبارت‌های زبانی را می‌دهد.

درحقیقت ساخت از یک جفت صورت-معنا تشکیل می‌شود که یادآور همان مفهوم «نشانه» در دیدگاه سوسوری است؛ البته با این تفاوت که سوسور مفهوم نشانه را تنها برای واژه‌ها به کار می‌برد، ولی رویکرد کاربردبنیان همه واحدهای واژگانی و نحوی زبان با درجات پیچیدگی گوناگون را ساخت می‌داند. از این رو هر ساخت دارای دو بخش است: بخش صوری و بخش معنایی؛ بخش صوری دربردارنده ویژگی‌های ساختوازی-نحوی و ویژگی‌های

1. verb argument

2. argument structure

واجی ساخت و بخش معنایی دربرگیرنده ویژگی‌های معنایی، کاربرد شناختی و گفتمانی آن است. رابطه میان این دو بخش را پیوند نمادین^۱ می‌نامند.

فرضیه کانونی در رویکرد ساخت‌بنیان درباره فراگیری زبان دوم آن است که واحدهای بنیادی در فراگیری زبان «ساخت»ها هستند. این بدان معناست که یادگیری یک زبان مستلزم یادگیری ساخت‌های یک زبان است. از دیدگاه الیس و کادیرو (Ellis & Cardierno, 2009, p. 111-139) دو اصل کلیدی در رویکرد ساخت‌بنیاد که زیر نام نظریه کاربرد بنیان^۲ قرار می‌گیرد، عبارت‌اند از:

- زبان دارای پیوندی درونی با شناخت آدمی، فرآیند شناختی (همچون ادراک، توجه، یادگیری، مقوله‌بندی، طرحواره‌سازی) و حافظه است.

- زبان دارای سرشتی نمادین بوده و متشکل از فهرستی ساختارمند از ساخت‌هاست که به صورت جفت‌هایی از صورت و معنا و با اهداف ارتباطی سازمان یافته‌اند.

این دو اصل به روشنی گویای آن است که در فراگیری زبان دوم، دو موضوع اهمیت بنیادی دارد: یکی نقش فرآیندهای شناختی عام و دیگری فراگیری ساخت‌های زبان.

از آنجایی که در یادگیری زبان، نیاز به انتقال معنا از طریق صورت وجود دارد، در یادگیری افعال نیز توجه ویژه به ساخت‌های موضوعی ضروری است؛ از این رو، باتوجه به اهمیت و جایگاه ویژه ساخت‌های موضوعی افعال، در این پژوهش تلاش می‌شود تا با بهره‌گیری از نظریه رویکرد بنیان، روند رشد و توسعه ساخت موضوعی افعال در فارسی‌آموزان کره‌ای مورد بررسی قرار گیرد و در نهایت راهکارهایی برای آموزش آنها ارائه شود.

۲. چارچوب نظری

مبانی نظری پژوهش حاضر شامل سه بخش است: دستور ساخت، ظرفیت‌های ساختار فعل‌ها و نظریه کاربرد بنیان که در ادامه به ترتیب توضیح داده خواهد شد:

۲.۱. ساخت موضوعی فعل

ساخت موضوعی فعل نقطه اتصال و پیوند بین معنا و نحو است و تعیین‌کننده ساخت نحوی و ساخت معنایی جمله است. آفاری (Åfarli, 2007, p. 1-16) در این رابطه بیان می‌کند که ویژگی‌های معنایی-مفهومی^۳ فعل تعیین‌کننده ساخت موضوعی واژگانی - معنایی فعل است و ساخت موضوعی فعل نیز به‌نوبه خود ساخت

1. symbolic link

2. usage-based theory

3. lexical-semantic

نحوی پایه‌ای بندی را که فعل در آن واقع می‌شود، تعیین می‌کند، بنابراین ویژگی‌های معنایی - مفهومی فعل اساساً ساخت نحوی پایه‌ای بند را مشخص می‌سازد.

بخش معنایی و بخش نحوی دو بخش اصلی هر ساخت هستند. بخش نحوی، اطلاعات نحوی، واجی و دستوری را نشان می‌دهد و بخش معنایی هم اطلاعات معنایی، کاربردشناختی و گفتمانی را دربرمی‌گیرد. باتوجه به این که یک بخش از ساخت را بخش نحوی فعل شامل می‌شود، در اینجا به تقسیم‌بندی ساخت‌های ظرفیتی فعل براساس پایان‌نامه دکتری مهرجو (Mehrjoo, 2018) می‌پردازیم و سپس دستور ساخت فعل از دیدگاه گلدبرگ را مورد بررسی قرار می‌دهیم.

مهرجو، روابط عناصر سازنده و عنصر حاکم یعنی فعل را مبنای بررسی نظری داده‌ها، توصیف و تحلیل آنها قرار داده است. روش پژوهش وی در حوزه فعل‌ها، حرکت از کل به جزء نیست، بلکه حرکت از هسته به وابسته است و یکی از مهمترین مفاهیم مطرح‌شده در این خصوص، ظرفیت است که درباره وابسته‌های فعل بحث می‌کند. براساس ساخت ظرفیتی مرکز ثقل ساختاری جمله، فعل است. زیرا فعل تعیین می‌کند که چه تعداد وابسته داشته باشد. مهرجو علاوه بر ظرفیت ساختاری فعل، به ظرفیت معنایی افعال؛ یعنی به ویژگی‌های معناشناختی وابسته‌های فعل نیز توجه می‌کند. مهرجو با بررسی ویژگی‌های کاربردی هریک از متمم‌های افعال فارسی به عنوان عنصر اجباری و ساخت‌های ظرفیتی افعال در واژگان فارسی، متمم‌های فعل را در ۷ دسته طبقه‌بندی نموده است.

جدول ۱. ساخت‌های ظرفیتی فعل

ظرفیت فعل	ساخت‌های ظرفیتی
یک ظرفیتی	فاعل در افعال شخصی
	فاعل در افعال غیر شخصی
دو ظرفیتی	فاعل، مفعول
	فاعل، مفعول حرف اضافه
	فاعل بند متممی
	فاعل، مسند
	فاعل، متمم قیدی
سه ظرفیتی	فاعل، مفعول، مفعول حرف اضافه
	فاعل، مفعول، بند متممی
	فاعل، مفعول، تمیز
	فاعل، مفعول، متمم قیدی
	فاعل، مفعول، حرف اضافه‌ای، متمم قیدی
	فاعل، مفعول، حرف اضافه‌ای، تمیز

همانطور که در جدول (۱) می‌بینید به‌دنبال استخراج متمم‌های فعل، ۱۳ ساخت ظرفیتی برای فعل در زبان فارسی شناسایی شده‌است. براین اساس، افعال را از حیث جذب تعداد و انواع متمم‌های اجباری به افعال یک

ظرفیتی، دو ظرفیتی و سه ظرفیتی طبقه‌بندی کرده‌اند. در این طبقه‌بندی روابط عناصر سازنده و عنصر حاکم یعنی فعل، مبنای عملکرد قرار گرفته است؛ از این رو، فعل‌هایی را که فقط به فاعل نیاز دارند، یک‌ظرفیتی و فعل‌هایی را که علاوه بر فاعل به مفعول مستقیم یا یک گروه حرف‌اضافه‌ای و یا در فعل‌های ربطی، به یک متمم فاعلی (مسند) که می‌تواند اسم یا صفت باشد، نیاز دارند، دو ظرفیتی و فعل‌هایی را که به فاعل و مفعول مستقیم و مفعول غیرمستقیم یا گروه حرف‌اضافه‌ای نیاز دارند، سه‌ظرفیتی می‌گویند.

همچنین از منظر «ساخت» نیز فعل به عنوان مفهومی بنیادین است که از مدت‌ها پیش مطرح شده است. اما در زبان فارسی به صورت جامع به آن پرداخته نشده است. هر چند پژوهش‌هایی تاکنون صورت گرفته، ولی بسیار محدود و یا در راستای ساختار فعل بوده‌اند؛ به طور مثال ذاکری (Zakeri et al., 2021)، ساخت موضوعی فعل «دیدن» را در چارچوب دستور شناختی گلدبرگ بررسی کرده است. ایشان ۵۰۰ جمله نوشتاری فارسی معیار را در پیکره همشهری بررسی کرده است و ۱۷ معنای مجزا برای فعل «دیدن» در نظر گرفته است. همان‌طور که ذکر شد، گلدبرگ (۱۹۹۵) نخستین فردی بود که شالوده نظری دستور ساختی را بنا نهاد و به شرح جزئیات آن پرداخت. وی در این اثر مهم خود بیان کرد که معنای جمله علاوه بر فعل و موضوعات آن، به ساخت (که فعل و موضوعات فعلی در آن شرکت دارند) نیز وابسته است. مهمترین ساخت‌ها در مطالعات گلدبرگ عبارت‌اند از:

- ساخت دومفعولی^۱: ساخت دو مفعولی، در ذات خود معنای انتقال هدفمند چیزی به کسی را دارد. هدفمندی یکی از محدودیت‌های مهم معنایی است (Goldberg, 1995, P. 143).
مثال: سارا یک تابلو برای ماریا کشید.
در این جمله «ماریا» پذیرنده تصویری است که «سارا» با هدف دادن آن به «ماریا»، آن تصویر را کشیده است.
- ساخت حرکت سببی^۲: در ساخت حرکت سببی، شیء یا فردی سبب می‌شود تا شیء یا فرد دیگر (به صورت واقعی یا استعاری) به حرکت درآمده و به مکان دیگری جابجا می‌شود.
مثال: علی، رضا را مجبور کرد تا به خانه برود.
- ساخت نتیجه محور^۳: در این ساخت‌ها فرد یا چیزی سبب می‌شود که فرد یا چیز دیگری بوجود آید.
مثال: او آنقدر غذا خورد تا خودش را مریض کرد.
- ساخت مسیر^۴: ساخت مسیر در اصل، ایجاد یک مسیر و حرکت در راستای آن است.

1. ditransitive construction

2. caused argument construction

3. resultative construction

4. way construction

مثال: فرانک مسیر خود را تا بیرون از زندان کند/ حفر کرد.

- ساخت انگیزشی^۱: فردی، کنش خود را به سوی چیز دیگری هدایت می‌کند.

مثال: علی در فوتبال گل زد.

۲.۲. رویکرد کاربرد بنیان

نظریه کاربرد بنیان ریشه در زبانشناسی شناختی دارد، اما روش پژوهشی آن اساساً مبتنی بر زبانشناسی پیکره‌ای^۲ است. دو اصل کلی در این نظریه مطرح است (صحرايي، 2021، جزوه درس نظریه‌های یادگیری زبان دوم):

۱. پایه اصلی و اولیة یادگیری زبان دوم، تماس و مواجهه عملی زبان آموز با زبان هدف است، به بیان دیگر، درونداد زبانی پایه اصلی یادگیری زبان دوم است.

۲. زبان دوم آموزان، قواعد زبان دوم را به کمک سازوکارهای شناختی عمومی^۳ فرامی‌گیرند. این سازوکارها اختصاص به زبان ندارند؛ بلکه در سایر گونه‌های یادگیری انسانی نیز به کار برده می‌شوند.

چندین رویکرد/ نظریه کاربرد بنیان وجود دارد که پایه و اساس همه آنها موارد زیر است (همان):

- ساخت‌های زبانی^۴: یادگیری زبان برابر است با یادگیری ساخت‌های زبانی یا همان جفت‌های صورت و معنا. در این رویکردها، اصطلاح ساخت دارای یک مفهوم گسترده است که از تکواژهای ساده تا ساختهای نحوی پیچیده را در برمی‌گیرد. این بدان معناست که در این رویکردها، یادگیری ساختهای ساده مقدمه و شرط اصلی یادگیری جمله‌هایی است که آن ساخت‌ها در آنها نقش‌آفرینی می‌کنند.

- زبان‌آموزی پیوندی یا متداعی^۵: یادگیری ساخت‌های زبانی یادگیری پیوند بین صورت و معنا است. هرچه پیوند بین صورت زبانی و نقش‌های آن قوی‌تر باشد؛ رابطه بین واژه‌های عینی و معنای آنها بسیار قوی و مستحکم است، یادگیری آن آسان‌تر است.

- پردازش شناختی منطقی^۶: زبان‌آموزی یک فرایند مبتنی بر منطق است، زیرا در هر مرحله‌ای از تکوین زبان، دانش زبان‌آموز از یک جفت صورت-معنا یعنی یک ساخت زبان و کاربرد آن، حاصل بسامد و بافت خاصی است که او در آن، این جفت را تجربه کرده است.

- یادگیری نمونه-بنیان^۷: یادگیری زبان تا حد زیادی غیرصریح است. زیرا خارج از آگاهی زبان‌آموز به وقوع می‌پیوندد. وقتی که زبان‌آموز نمونه‌های مختلف یک ساخت زبانی را در بافت‌های متفاوت و نقش‌های

1. conative construction

2. corpus linguistics

3. general cognitive mechanisms

4. constructions

5. associative language learning

6. rational cognitive processing

7. exemplar based learning

گونگون تجربه می‌کند، مغز او بین میزان توزیع (بسامد) آن ساخت در بافت‌های کاربردی‌اش یک پیوند ایجاد می‌کند و از طریق جفت کردن آن صورت زبانی با کاربردها و نقش‌های متفاوتش، آن را فرامی‌گیرد.

- الگوها و روابط تکوین‌یابنده¹: زبان‌آموزی فرایندی است تکوینی و تدریجی که در آن، زبان در قالب یک سیستم درهم‌بافته و منعطف پدیدار می‌شود. تکوین زبان حاصل برهم‌کنش سازوکارهای شناختی و دروندادهای زبانی است. بعلاوه، تعاملات و برهم‌کنش‌های زبان‌آموزان با همدیگر و با اهل زبان در این فرایند تکوینی تأثیرگذار است.

در رویکردهای کاربردبنیان، دانش زبانی ما انبار بزرگی از ساخت‌های زبانی است و واژگان به‌مثابه یک موتور است که نحو و سایر بخش‌های زبان تابع آن هستند. میزان سادگی، پیچیدگی و انتزاع این ساخت‌ها یکسان نیست. برخی از آنها می‌توانند با هم ترکیب شوند و برخی دیگر نمی‌توانند. ترکیب‌پذیری آنها تا حد زیادی بستگی به میزان انطباق معانی و کاربردهای آنها با همدیگر دارد. قانون اصلی رویکردهای کاربردبنیان این است که هرچه زبان‌آموز ساخت یا ساخت‌های خاصی را بیشتر تجربه کند، آنها را بهتر و پایدارتر یاد خواهد گرفت.

۳. پیشینه پژوهش

درسال‌های اخیر، رویکردهای زبان‌شناسی‌شناختی در آموزش زبان دوم بسیار مورد توجه قرار گرفته است. این رویکرد باعث می‌شود که در آموزش زبان دوم بین دستور، واژگان، معناشناسی و کاربردشناسی نیز تمایزی قائل نشود (Tyler, 2012). علاوه برآن، در رویکرد زبان‌شناسی‌شناختی برای درک این موضوع که زبان‌آموزان چگونه از زبان استفاده می‌کنند، کیفیت و کمیت دروندادهای زبانی در آموزش نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای پیدا می‌کند.

در زبان‌شناسی‌شناختی زبان ماهیتی کاربردبنیاد دارد. لانگاکر ((Langacker, 1987, p.494 مدل‌های کاربردبنیاد را این گونه تعریف می‌کند: این مدل‌ها اهمیت زیادی به کاربرد واقعی نظام زبانی و دانش گویشور نسبت به کاربرد آن قائل هستند. رهیافت کاربرد، بنیاد، رهیافتی تقلیل‌یافته به ساخت‌های دستوری نیست که روی شبکه‌های کاملاً تصنعی تأکید ورزد. به عبارتی، هدف مدل کاربردبنیاد دستیابی به ظرافت‌های ریاضی‌وار نیست، بلکه هدف این مدل ترسیم پیچیدگی‌های کاربردهای زبانی است (Achard & Niemeier, 2004) برپایه برداشتی که زبان‌شناسی‌شناختی نسبت به زبان دارد و آن را کاربردبنیاد می‌داند؛ معنا، مفهوم‌سازی و کاربرد زبان در مرکزیت قرار دارند. از جمله دستوره‌های شناختی ساخت، دستور ساخت گلدبرگ (۱۹۹۵) است که در ادامه به آن می‌پردازیم.

1. emergent relations & patterns

فراید و اوستمان (Fried & Ostman, 2004) بیان می‌کنند که دستور ساخت از دستور حالت^۱ فیلمور نشأت گرفته است. فیلمور در مطالعات مربوط به این دستور، به رهیافت جدیدی که دستور ساخت نامیده شده، دست می‌یابد. دستور حالت با تأکید بر اهمیت نقش‌های دستوری در نحو، مسیر خود را از این نگرش‌ها متمایز ساخت. به‌طور کلی، دستور ساخت، حاصل مطالعات فیلمور در زمینه معنی‌شناسی قالبی^۲ محسوب می‌شود که در آن واحدهای زبانی، قالب‌هایی در نظر گرفته می‌شوند که تجربه افراد را منعکس می‌کنند.

فیلمور و همکاران (Fillmore, et. al., 1988) در مقاله خود به مطالعه اصطلاح^۳ از منظر دستور ساخت می‌پردازند. این اثر را می‌توان اولین مقاله به چاپ‌رسیده در زمینه دستور ساخت نامید. از دیگر پژوهش‌های مشهور در این زمینه می‌توان به لیکاف (Lakoff, 1987)، لمبرشت (Lambrecht, 1987)، گلدبرگ (۱۹۹۵) و گلدبرگ (۲۰۰۶) اشاره نمود.

در سال ۱۹۹۵، ادله گلدبرگ در رساله دکتري خود، به بررسی انواع ساخت‌های زبان انگلیسی در سطح جمله پرداخت. وی پس از آن نیز به مطالعه و بسط دستور ساخت پرداخت و آثاری در این زمینه منتشر ساخت. این دستور با نام دستور ساخت گلدبرگ، توسط پژوهشگران مختلف مورد بسط و توسعه قرار گرفت. در ادامه، فراید و اوستمان (Fried & Ostman, 2004, p.12) سه فرضیه اصلی برای دستور ساخت بر می‌شمارند:

الف. گویشوران براساس الگوهای صورت-معنایی^۴ یعنی ساخت‌ها، عبارات زبانی خود را می‌سازند.
ب. عبارات زبانی حاصل تأثیرات متقابل ساخت‌ها و مواد زبانی مانند واژه‌های شرکت‌کننده در آن‌ها هستند.
ج. ساخت‌ها به شکل شبکه‌هایی از الگوهای هم‌پوشان^۵ هستند که به واسطه مشخصات مشترک‌شان به یکدیگر مرتبط می‌شوند.

در دستورهای زایشی، بخشی از زبان به‌عنوان «هسته» آن تلقی شده و کانون توجه مطالعات قرار گرفته است و الگوهای غیرمتداول تحت عنوان «حاشیه»^۶ قلمداد شده‌اند؛ از این‌رو، دستورهای زایشی مدعی هستند که این موارد حاشیه‌ای نمی‌توانند کانون توجه نظریه‌های فراگیری زبان یا مطالعات زبان‌شناختی قرار گیرند. درست در نقطه مقابل، دستور ساخت بر این باور است که هر آنچه موجبات فراگیری موارد حاشیه‌ای را فراهم می‌آورد، می‌تواند به بخش هسته‌ای زبان نیز بسط داده شود (Goldberg, 2006). فرضیه این دستور این است که نظریه‌ای که محدودیت‌های صوری پیچیده و محدودیت‌های کاربردی و معنایی را برای الگوهای غیرمتداول (حاشیه) توضیح

1. semantic-conceptual properties

2. frame semantics

3. idiom

4. meaning-form patterns

5. overlapping patterns

6. periphery

دهد، می‌تواند برای الگوهای کلی، ساده یا قاعده‌مند (هسته) نیز مورد استفاده قرار گیرد (همان). این بدان معناست که دستور ساخت ابزاری برای توصیف زبان به دست داده است که نه تنها الگوهای متداول و ساده‌زبانی را توضیح می‌دهد؛ بلکه به توضیح الگوهای پیچیده و غیرمتداول نیز می‌پردازد. پژوهشگران این حوزه، در صد ارائه توصیفی از کل ساختارهای سازنده زبان هستند؛ نه این که تنها به آن ساختارهایی بپردازند که به‌عنوان هسته دستور زبان تلقی می‌شوند. این مهم، ریشه در تعریفی دارد که دستور ساخت از الگوهای زبانی ارائه داده است، این تعریف همان تعریف سنتی ساخت است که در دستورهای سنتی به‌عنوان مطابقت صورت و معنا از آن یاد شده است و در این دستور به‌عنوان واحد اصلی زبان در نظر گرفته می‌شود (همان).

در ادامه با توجه به اهمیت ذکر شده از ساخت و ساختارهای فعل، به برخی از پژوهش‌های تأثیرگذار جدید در این حوزه می‌پردازیم.

جامع‌ترین پژوهش در زمینه ظرفیت افعال فارسی را طبیب‌زاده (Tabibzade, 2006) انجام داده است. او در کتاب خود، فعل‌های زبان فارسی را (بسیط، مرکب، پیشوندی و پی‌بستی) بررسی کرده و متمم‌های آن‌ها را بازشناخته است و بر همین اساس، افعال را طبقه‌بندی کرده است. نویسنده با بررسی ۲۰۰۰ فعل، آن‌ها را بر حسب ظرفیتشان به چهار طبقه یک‌ظرفیتی، دو‌ظرفیتی، سه‌ظرفیتی و چهارظرفیتی تقسیم کرده است. همچنین هر طبقه از افعال را نیز بر حسب متمم‌هایی که می‌گیرند، بازشناخته است؛ مثلاً فعل‌های سه‌ظرفیتی را به پنج گروه تقسیم کرده است. طبیب‌زاده، با تعیین ظرفیت افعال و تعیین متمم‌های آن‌ها، ۲۳ ساخت بنیادین را در زبان فارسی بازمی‌شناسد.

کروگر (Kroeger, 2005) در بخشی از کتاب خود، به بحث محدودیت‌های گزینشی پرداخته است. وی معتقد است؛ محدودیت‌های گزینشی باید بر مبنای نقش‌های معنایی (عامل، پذیرا و ...) و نه بر اساس نقش‌های نحوی (فاعل، مفعول و ...) تعریف شوند. محدودیت‌های گزینشی، بر پایه دانش مشترک سخن‌گویان یک زبان انتخاب می‌شود و می‌تواند از زبانی به زبان دیگر متفاوت باشد.

بامشادی و انصاری (Bamshadi, Parsa & Ansari, Shadi, 2018) در چارچوب زبان‌شناسی شناختی و با بهره‌گیری از دو نظریه دستور شناختی لانگاکر (۱۹۸۷؛ ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۳) و ساخت‌واژه‌ساختی بوی (۲۰۱۰؛ ۲۰۱۸) راهکارهایی برای آموزش واژه‌های مشتق زبان فارسی ارائه داده و نحوه پیاده‌سازی آن‌ها در کتاب‌ها و کلاس‌های آرفا را نشان داده است. درحقیقت، بامشادی با ارائه نمونه‌هایی از ساختارهای اشتقاقی فارسی بیان کرد؛ در آموزش این ساختارها لازم است طرح‌واره‌ها و زیرطرح‌واره‌های واژه‌های مشتق نیز به زبان‌آموزان ارائه شود؛ تا آن‌ها بتوانند هر دو جنبه صوری و معنایی این طرح‌واره‌ها را هم‌زمان بیاموزند.

فلاحی (Fallahi, 2019)، به بررسی و طبقه‌بندی افعال پیشوندی و مرکب زبان فارسی بر پایه مؤلفه‌های معنایی موضوع‌های افعال پرداخته است. بدین منظور کلیه افعال پیشوندی و مرکب، از سامانه ظرفیت نحوی

افعال زبان فارسی استخراج شد. سه گویشور فارسی‌زبان، در یافتن ظرفیت افعال (تعداد متمم‌ها) با توجه به شم زبانی خود و مثال‌های موجود و در یافتن محدودیت‌های معنایی و رسیدن به اجماع بر روی این محدودیت‌ها با مجری طرح همکاری نمودند. افعال، به سه دسته یک‌ظرفیتی با یک متمم، دو‌ظرفیتی با دو متمم و سه‌ظرفیتی با سه متمم تقسیم شدند. درنهایت مؤلفه‌های معنایی موضوع‌های کلیه افعال استخراج و افعال بر این پایه طبقه‌بندی شدند.

الیس و متیو (Ellis & Matthew, 2014)، از تکلیف تداعی (پیوندی) آزاد برای بررسی ساخت موضوعی افعال زبان دوم استفاده کردند که در آن، ساخت‌ها تحت تأثیر کاربرد توزیع بسامد، سازگاری و نمونه‌اعلا بودند. در آزمون ۱۳۱ زبان‌آموز پیشرفته‌تجربه‌چک، آلمانی و اسپانیایی که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان دوم یاد گرفته بودند و نیز ۲۸۵ گویشور انگلیسی حضور داشتند. آن‌ها ۴۰ قالب ساخت موضوعی برای افعال نوشتند و آن‌ها را در جمله و به‌صورت جای خالی به زبان‌آموزان دادند. زبان‌آموزان، از اولین کلمه که به ذهنشان خطور می‌کرد، برای پرکردن جای خالی فعل در ۴۰ قالب ساخت موضوعی افعال استفاده می‌کردند. این نتایج، با تحلیل‌های پیکره‌ای در ۱۰۰ میلیون کلمه کاربردی و با ساخت موضوعی افعال در ساختار شبکه‌معنایی فعل‌ها مقایسه شد. تحلیل‌های رگرسیون چندگانه تمام گروه‌های زبانی نشان داد؛ بسامد، سازگاری، نمونه‌اعلا فعل در شبکه معنایی ساخت موضوعی افعال مرکزیت دارند. پردازش ساخت موضوعی افعال زبان دوم، دارای تداعی قوی بودند که از طریق نوع فعل، بسامد توکن و سازگاری کاربردی آن‌ها تنظیم شدند و از طریق نحو، واژگان و معنا به هم مرتبط شده بودند.

در بررسی‌هایی که پژوهشگران برای این پژوهش انجام داد، تاکنون پژوهشی بر روی یادگیری ساخت موضوعی افعال در تولیدات فارسی‌آموزان مشاهده نشده است؛ به همین علت در این جستار، تلاش گردید تا به این موضوع پرداخته شود.

۴. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع پژوهش‌های پیکره‌ای و تحلیل نیمه‌کمی^۱ است و چون روند رشد ساخت موضوعی افعال و ظرفیت آن‌ها بررسی می‌شود، از نوع آمیخته و ترکیبی به‌شمار می‌آید.

در این پژوهش، افعال در ۶۰ متن نوشتاری فارسی‌آموزان کره‌ای سطح پایه و میانی (۳۰ متن برای سطح پایه و ۳۰ متن برای سطح میانی) مورد بررسی قرار گرفته است. تعداد افعال در ۳۰ متن سطح پایه ۵۴ فعل (غیرتکراری) و در ۳۰ متن سطح میانی، ۱۱۴ فعل (غیرتکراری) محاسبه شده‌اند. لازم به ذکر است؛ در شمارش این افعال مطابقت و زمان لحاظ نشده است. همچنین فارسی‌آموزان نامبرده، براساس استاندارد CERF^۲ در شش

1. semi-quantitative

2. Common European Framework of Reference for Languages

سطح (سطح پایه ۱ و ۲ ، سطح میانی ۱ و ۲ و پیشرفته ۱ و ۲) طبقه‌بندی شده‌اند و در این پژوهش، متن نوشتاری سطوح پایه ۲ و میانی ۱ در نظر گرفته شده است. زبان اول تمامی این فارسی‌آموزان، کره‌ای و سن آن‌ها بین ۲۰ تا ۲۵ سال است. نوشته‌های آن‌ها، توسط استادان فارسی‌آموزان در سال ۲۰۲۱ و در طی آزمون پایان‌ترم جمع‌آوری شده و در اختیار پژوهشگران قرار گرفته است.

در راستای انجام پژوهش حاضر، نخست افعال متن‌ها از لحاظ ظرفیت، بر اساس تقسیم‌بندی مهرجو (۱۳۹۷) بررسی می‌شود؛ چرا که افعال در زبان فارسی می‌توانند ظرفیت‌های متفاوتی را بپذیرند؛ لذا نوع افعال و ساخت ظرفیتی آن‌ها تعیین شده‌اند تا این که مشخص شود، چه تعداد و چه نوع عناصری باید با هر فعل همراه باشند. در بخش دوم پژوهش، ساخت موضوعی افعال در هر دو سطح پایه و میانی براساس دستور گلدبرگ بررسی می‌شود.

در نهایت نتایج به‌دست آمده از دو سطح پایه و میانی، بر اساس رویکرد کاربردبنیان تبیین می‌شود.

۵. تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، برای تحلیل جمله، بر روی فعل متمرکز و سعی شده است، آن‌ها را از بُعد ساخت‌های ظرفیتی و ساخت موضوعی بررسی کنیم. سپس براساس رویکرد شناختی کاربردبنیان تبیین کنیم؛ چرا که این رویکرد، واژگان را به‌طور مستقل و به‌صورت جفت صورت و معنای ذخیره شده در ذهن اهل زبان می‌داند.

در بخش اول، به ساخت‌های ظرفیتی فعل‌ها در جملات متون نوشتاری فارسی‌آموزان کره‌ای زبان پرداخته شده است؛ زیرا هر فعلی، محیط ساختاری مخصوص به خود را دارد که آن را از دیگر افعال متمایز می‌کند. افعال در گزینش عناصر همراه خود در جمله، دارای محدودیت‌هایی هستند و لازم است که بر اساس توانایی‌های ساختاری بالقوه‌ای که دارند، در گزینش متمم‌ها؛ یعنی ظرفیتشان دسته‌بندی شوند. همچنین، معنای جمله، به ساختی که فعل و موضوع‌هایش در آن قرار دارند نیز بستگی دارد. برای مثال؛ در دو جمله زیر، دو کاربرد یک فعل واحد را در سطح پایه و میانی به ترتیب مشاهده می‌کنیم:

۱. علی سرفه کرد.

۲. علی آن‌قدر سرفه که همه از اتاق بیرون رفتند.

در جمله اول، فعل «سرفه کردن» به‌صورت فعل ناگذرا (لازم) ظاهر شده است؛ در حالی که در جمله دوم، صورت نشان‌داری از آن را می‌بینیم که در ساخت حرکت سببی گرفته است. ساخت حرکت سببی، بیانگر این است که کسی یا چیزی سبب حرکت کسی یا چیزی دیگر شود؛ چه این حرکت واقعی باشد یا نه. کاربرد دوم فعل که کم‌بسامدتر است و در آن فعل ناگذرای معمولی «سرفه کردن»، ویژگی‌های فعل گذرا (متعدی) را پیدا می‌کند. هرچند کاربرد فعل به‌صورت گذرا غیرارادی است؛ اما تصور این که «سرفه کردن» موجب حرکت شود، دشوار نیست. نکته اساسی این است که چون فعل «سرفه کردن» در حالت عادی به‌صورت ناگذرا به‌کار می‌رود،

با در نظر گرفتن فعل، به تنهایی نمی‌توان ارزش معنایی آن را در ساخت حرکت سببی پیش‌بینی کرد. بنابراین، باید گفت؛ مفهوم «حرکت» در جمله دوم، از ساخت موضوعی فعل (فاعل، فعل، مفعول متممی) برداشت می‌شود. همچنین، از ویژگی‌های فعل می‌توان به عدم کاربرد یک فعل در چندین ساخت متفاوت اشاره کرد؛ مانند فعل «دیدن» که در زبان فارسی، هفده معنی مختلف برای آن ذکر شده است که در فارسی‌آموزان کره‌ای، تنها دو معنی آن مورد استفاده قرار گرفته است؛ به‌طور مثال:

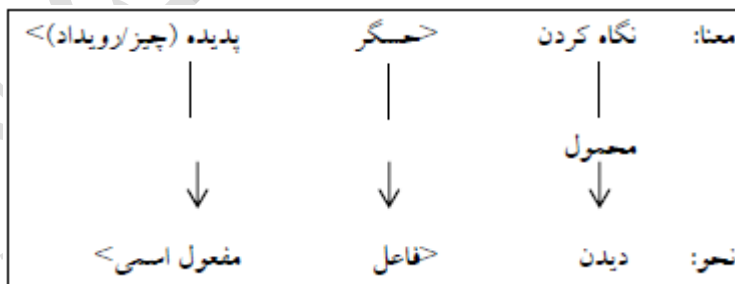
۳. سارا آن قدر فیلم دید تا خوابش برد (معنی: نگاه کردن، ارادی، سطح میانی)

۴. دیروز سارا را برای کاری دیدم (معنی: نگاه کردن، ملاقات کردن، ارادی، سطح پایه)

۵. سارا از پنجره اتاقش غروب را می‌بیند (معنی، نگاه کردن، غیرارادی / سطح پایه)

نمونهٔ اعلا^۱ این فعل، «نگاه کردن» است که بسامد^۲ بیشتری نسبت به معنای دیگر دارد و صورت بی‌نشان و پیش‌فرض، فعل «دیدن» را شامل می‌شود. بنابراین، این معنا به کمک نظام محاسبه‌گر درونی در اولین تلاش برای تولید آن، در قلمرو ادراکی فارسی‌آموزان قرار می‌گیرد.

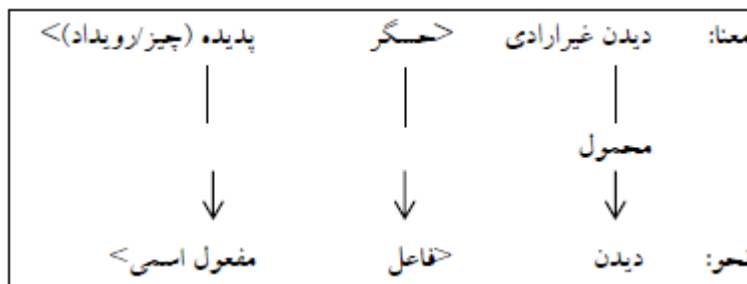
همچنین، بررسی ساخت موضوعی فعل «دیدن»، مستلزم شناسایی مشارکان اصلی در رخداد این فعل است. باید توجه کنیم، چه مشارکت‌کنندگانی با این فعل حسی، سازگاری^۳ دارند؛ چرا که می‌توانند شامل طیف وسیعی از هستارهای^۴ عینی و انتزاعی باشند. به‌طور مثال، طبق چارچوب دستور شناختی گلدبرگ (۱۹۹۵) در نمونه (الف) فعل «دیدن»، در معنای «نگاه کردن» به کار رفته که عملی ارادی است و در آن دو مشارکت‌کننده حضور دارد. در این جمله، فاعل یا حسگر باید توانایی «دیدن» داشته باشد و باید بتواند چیزی که قابل دیده شدن است، ببیند. در این جمله، ساخت فعل «نتیجه‌محور» است. چون به عمل «دیدن» منتهی شده است؛ اما از نظر ساخت‌های ظرفیتی این فعل دوظرفیتی (فاعل، مفعول) است.



شکل ۱. نمونه (الف)

1. prototype
2. frequency
3. contingency
4. objects

همچنین نمونه (ب) یکی از معانی پربسامد فعل «دیدن» به معنای «ملاقات کردن» است و ارادی و آگاهانه است. در واقع ساخت موضوعی آن «دومفعولی» است و برای انتقال هدفمند به کار می‌رود؛ اما طبق نظر ساخت‌های ظرفیتی جزو افعال سه‌ظرفیتی (فاعل، مفعول، متمم) است. نمونه‌ی اعلا‌ی مثال (پ) نیز مانند جمله (الف) «نگاه کردن» است؛ ولی به صورت ناخواسته و غیرارادی چشم فاعل (حسگر) به چیزی می‌افتد. در این جمله، ساخت فعل «مسیر محور» را دربردارد و از دیدگاه ساخت‌های ظرفیتی، دو ظرفیتی (فعل، مفعول) است.



شکل ۲. نمونه (ب)

نمونه‌های مشاهده شده از افعال در جملات فارسی‌آموزان کره‌ای سطح پایه و میانی شامل این سه ساخت فعل «دیدن» بود که هر یک متعلق به ساخت موضوعی خاصی از این فعل و جنبه معنایی آن است:

۶. مادر بچه‌ها را می‌بیند. بچه‌ها بازی می‌کنند.

۷. نتوانستم مان را دیدم^۱؟

۸. مرد را در دریا دیدم. او در قایق بود.

نتایج به‌دست‌آمده از بررسی ساخت‌های ظرفیتی، سطح پایه نشان می‌دهد. از میان ۵۴ فعل (افعال بدون تکرار) استفاده شده در متن‌های نوشتاری، به ترتیب افعال دو ظرفیتی (فاعل، مسند) و یک‌ظرفیتی (فاعل در افعال شخصی) در این سطح بیشتر دیده می‌شود؛ مانند:

۹. من و خانواده‌ام به ساحل رفتیم (فاعل در افعال شخصی)
۱۰. مادر سارا و پدرش روی فرش نشستند. (فاعل در افعال شخصی)
۱۱. آن‌ها خیلی خوشحال شدند. چون آن‌ها در قایق بودند. (فاعل، مسند)

همان‌طور که می‌دانیم، افعال یک‌ظرفیتی، یک گروه اسمی فاعل به‌عنوان متمم اجباری دارند. همچنین فاعل در افعال شخصی به‌عنوان متمم فعل، به دو صورت آشکار می‌شود. یکی به صورت فاعل آشکار که می‌توان آن را

^۱. نتوانستم آن را ببینم.

از جمله حذف کرد و دیگری شناسهٔ فاعلی است که همراه فعل می‌آید و آن را نمی‌توان از جمله حذف کرد. بنابراین، فاعل از متمم‌های اجباری فعل در ساختار جمله است؛ مانند:

۱۲. زمستان گذشت.

فعل: گذشتن

فاعل: زمستان

فعل «گذشتن» بر حسب کاربرد آن در ساخت جمله، یک‌ظرفیتی است؛ یعنی تنها به یک گروه اسمی به‌عنوان متمم فاعلی نیاز دارد؛ اما گاهی نیز دو‌ظرفیتی است و علاوه بر متمم فاعلی، به یک گروه حرف‌اضافه‌ای نیاز دارد که در نوشته‌های فارسی آموزان کره‌ای دیده نشد. همچنین طبق تقسیم‌بندی مهرجو که افعال یک‌ظرفیتی را دو نوع دانسته است، نوع دوم آن (فاعل در افعال لازم غیرشخصی) در متن‌های فارسی آموزان به‌ندرت یافت شد و آن تعداد هم حالت کلیشه‌ای داشت.

بررسی نوشته‌های فارسی آموزان سطح میانی نیز نشان می‌دهد که از میان ۱۱۴ فعل (افعال بدون تکرار) استفاده شده در متن‌ها، پرکاربردترین ساخت‌های ظرفیتی در نوشتار فارسی آموزان سطح میانی، فعل یک‌ظرفیتی و فعل دو‌ظرفیتی است؛ مانند: تصمیم‌گرفتن، استفاده‌کردن، مرتب‌کردن، پیدا کردن، انجام دادن، اتفاق افتادن، شروع کردن و ... از میان افعال دو‌ظرفیتی، مفعول «را»یی، فاعل، مفعول حرف اضافه بیشتر استفاده شده و از فاعل، بندمتممی کمتر استفاده می‌شد؛ مانند:

۱۳. سارا موضوع را فهمید (فاعل، مفعول)

۱۴. سینا بهترین دوستش را انتخاب کرد. (فاعل، مفعول)

۱۵. ایران و کره، هر دو کشور فرهنگ، آداب و رسوم مشابهی دارند.

۱۶. وقتی که مادرم در خانه نبود، پدرم غذای خوشمزه درست کرد. (فاعل، مسند) و (فاعل، مفعول)

البته شایان ذکر است؛ در سطح میانی به افعال سه‌ظرفیتی نیز پرداخته شد، ولی بسامد آن به اندازهٔ افعال یک‌ظرفیتی و دو‌ظرفیتی نبود. در چند مورد «فاعل، مفعول صریح، مفعول حرف‌اضافه‌ای»، «فاعل، مفعول صریح، بند متممی» و «فاعل، مفعول حرف‌اضافه‌ای، متمم قیدی» دیده شد؛ مانند:

۱۷. من از ماشین او استفاده کردم. (فاعل، مفعول حرف اضافه، مفعول صریح)

۱۸. من زبان فارسی را از معلمم یادگرفتم (فاعل، مفعول صریح، مفعول حرف‌اضافه‌ای).

۱۹. من درس می‌خوانم تا دکتر شوم (فاعل، مفعول صریح، بند متممی).

۲۰. سارا از کره به ژاپن رفت (فاعل، مفعول حرف‌اضافه‌ای، متمم قیدی)

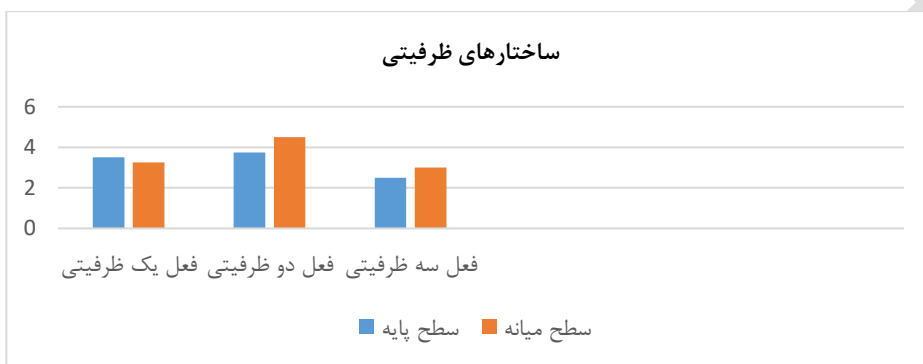
گفتنی است، با توجه به تاریخ ذکر شده در سربرگ نوشته‌ها، مشاهده شد که برخی از فارسی‌آموزان در همان سطح و دورهٔ آموزشی مورد بررسی نیز روند رشد محسوسی در یادگیری خود داشته‌اند؛ به‌طور مثال:

سطح میانی: ۲۱. سارا لیوان را دارد. سارا لیوان را در دستش دارد.

۲۲. آب را ریخت. آب را روی آتش ریخت.

باتوجه به مثال‌های این‌چنینی، می‌توان فهمید فارسی‌آموزان ابتدا فاعل، مفعول «را»یی و سپس «فاعل، مفعول صریح، مفعول حرف‌افزای» را می‌آموزند.

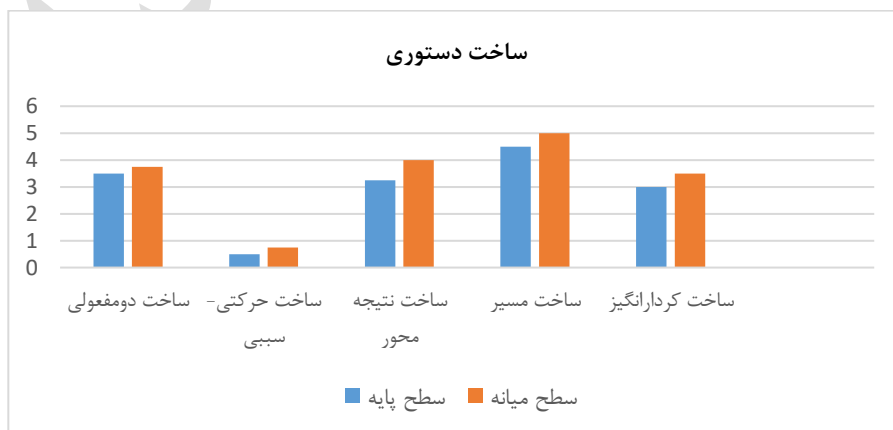
در مجموع، پس از تحلیل افعال متون فارسی‌آموزان کره‌ای، برای دو سطح پایه و میانی در بخش ساختار ظرفیتی فعل براساس دسته‌بندی مهرجو (۱۳۷۹) نتایج زیر به دست آمد.



نمودار ۱. ساختارهای ظرفیتی فعل‌ها در نوشتار سطح پایه و میانی

همان‌طور که در نمودار (۱) مشاهده می‌کنید، پرکاربردترین افعال در سطح پایه، فعل‌های یک‌ظرفیتی و در سطح میانی فعل‌های دو‌ظرفیتی هستند.

همچنین، در ادامه به بررسی دستور ساخت افعال براساس ساخت دستوری گلدبرگ (۱۹۹۵) پرداخته شد که نتایج آن در نمودار (۲) نمایش داده شده است.



نمودار شماره ۲. ساخت موضوعی فعل‌ها در نوشتار سطح پایه و میانی

همان‌طور که در نمودار (۲) دیده می‌شود، افعال در دو سطح پایه و میانی و بر اساس چارچوب گلدبرگ (۱۹۹۵) بدین ترتیب قرار گرفته‌اند:

سطح پایه: ساخت مسير < ساخت دومفعولی < ساخت نتیجه‌محور < ساخت انگیزشی < ساخت حرکتی-سببی
سطح میانی: ساخت مسير < ساخت نتیجه‌محور < ساخت دومفعولی < ساخت انگیزشی < ساخت حرکتی-سببی
با توجه به نتایج به‌دست آمده، تنها تفاوت در روند یادگیری این دو سطح، ساخت دومفعولی و ساخت نتیجه‌محور است. در سطح پایه، به‌دلیل نداشتن تجربه زبانی کافی، زبان‌آموز توانش پردازش منطقی کامل را ندارد و نمی‌تواند فرد یا چیزی که سبب به‌وجود آمدن چیز دیگری می‌شود را به‌طور کامل تشخیص دهد؛ بنابراین در این سطح، ساخت نتیجه‌محور نسبت به سطح میانی کمتر است؛ اما ساخت دومفعولی که نشان از انتقال چیزی به کسی است، در این گروه پربسامدتر است و از افعالی مثل «دادن»، «بردن»، «آوردن» و ... بیشتر استفاده شده است.

۶. بحث

استفاده از رویکردهای زبان‌شناسی شناختی در آموزش زبان دوم، کاربرد زیادی پیدا کرده است. در این رویکرد، جمله حاصل ترکیب انواع ساخت‌هاست. هسته اصلی این ساخت‌ها، فعل است. درحقیقت، ساخت موضوعی فعل، نقطه اتصال و پیوند بین معنا و نحو است و یکی از مهم‌ترین موضوعات پژوهشی است؛ زیرا ساخت موضوعی فعل، تعیین‌کننده ساخت نحوی و ساخت معنایی جمله است. در راستای این مهم، پژوهش حاضر نیز با هدف بررسی روند رشد ساخت فعل‌ها در فارسی‌آموزان کره‌ای، طبق نظریه دستور شناختی گلدبرگ (۱۹۹۵) و نیز ساخت‌های ظرفیتی مهرجو (۱۳۹۷) مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج روند رشد تکوینی از سطح پایه به سطح میانی را نشان داد که از لحاظ ساخت دستوری، زبان‌آموز ابتدا «ساخت مسير» که ایجاد یک مسير و حرکت در راستای آن است و ساخت دومفعولی که شامل انتقال هدفمند از کسی به چیزی است را زودتر به‌کار می‌گیرد؛ چرا که طبق نظریه پیوندی/متداعی، هرچه پیوند بین یک صورت زبانی و نقش‌های آن قوی‌تر و مستحکم‌تر باشد، یادگیری آن سریع‌تر و زودتر اتفاق می‌افتد. درواقع، یکی از ادعاهای نظریه کاربردبنیان آن است که هرچه یک عنصر زبانی، معنا و کاربرد روشن‌تری داشته باشد، آسان‌تر و زودتر یادگرفته می‌شود. همچنین همان‌طور که در نمودار (۱) و (۲) نشان داده شد، روند یادگیری فعل‌ها، از آسان به سخت است و روابط تکوین‌یابنده‌ای در آن‌ها دیده می‌شود. همان‌طور که می‌دانیم، فرآیند فراگیری زبان تکوینی و تدریجی است و در متون نوشتاری، این دو سطح نیز روند رشد یادگیری با شیب ملایم دیده می‌شود. چون زبان یک سیستم درهم‌بافته و منعطف است که تکوین آن نیز حاصل برهم‌کنش‌ساز و کارهای شناختی و درون‌داد زبانی است.

علاوه بر این، طبق نتایج به‌دست آمده، هرچه سطح زبان‌آموزان بالاتر می‌رود، در معرض درون‌داد غنی‌تر و بیشتر از لحاظ آموزشی قرار می‌گیرند و علاوه بر تکرار ساخت افعال قبلی، ساخت‌های جدید نیز بر آن اضافه می‌شود. همچنین مطابق دیدگاه کاربردبنیان، هرچه ساختی، بسامد بیشتری داشته باشد، زودتر پردازش و یادگرفته می‌شود و بالعکس. درحقیقت، ایده بنیادین این نظریه، یادگیری پیوندی است که یادگیری را تابع بسامد می‌داند؛ یعنی هرچه ساخت فعلی؛ مانند فعل «رفتن»، «آمدن» و افعال نظیر آن بیشتر استفاده شود، زودتر و سریع‌تر فراگرفته می‌شود. درنتیجه تجربه نظام ادراکی زبان‌آموز را به‌گونه‌ای تنظیم می‌کند که ساخت‌های زبانی را بر اساس میزان بسامد و رخدادشان بیاموزد. درواقع، زبان‌آموز در هر سطحی از یادگیری و پیشرفت زبانی، آنچه را که قرار است تجربه کند، به‌کمک سیستم‌های پردازش زبانی، آن را پیش‌بینی می‌کند؛ به‌طور مثال، در این پژوهش زبان‌آموز، ابتدا افعال یک‌ظرفیتی و افعال دو‌ظرفیتی (فاعل، مسند) را به‌کار برده، سپس علاوه بر استفاده از ساخت‌های قبلی، افعال دو‌ظرفیتی و پیچیده‌تر را در متن خود استفاده کرده است. این یکی از ویژگی‌های سیستم پیچیده، اما منعطف زبان است که در آن، اجزای مختلف، به‌گونه‌ای متعادل و در هم‌بافته نقش‌آفرینی می‌کنند. برخی از این اجزا متعلق به خود زبان (درون‌زبانی) هستند؛ مانند: نظام آوایی، نظام صرفی، نظام معنایی، نظام نحوی، کاربردشناختی و برخی دیگر خارج از زبان (برون‌زبانی) هستند مانند: فرهنگ، گروه‌های اجتماعی و زبان اول فارسی‌آموزان. شایان ذکر است؛ فرهنگ کره‌ای‌ها به فرهنگ فارسی‌زبانان نزدیک است. همچنین جامعه این پژوهش، زبان اول یکسانی دارند. همین موارد باعث می‌شود تا تأثیر عوامل برون‌زبانی مختلف کمتر شود.

از بُعد دیگر، رویکرد کاربردبنیان، فارسی‌آموزان سطح میانی کره‌ای، از میان چهار مرحله فراگیری یک ساخت زبانی که عبارتند از ۱- مرحله توجه ۲- مرحله یادگیری اولیه ۳- مرحله تسلط معنایی ۴- مرحله تسلط کاربرد و خودکارشدگی، به سطح سوم رسیده‌اند؛ چرا که با تکرار استفاده یک ساخت زبانی از سطح پایه به سطح میانی، اطلاعات سطح پایه به سطح آستانه رسیده است و در مسیر یادگیری قطعی است. آن‌ها بر مبنای ساخت قبلی؛ مثل ساخت دو‌ظرفیتی «فاعل، مسند»، ساخت دو‌ظرفیتی «فاعل، مفعول صریح، مفعول حرف‌اضافه‌ای»، «فاعل، مفعول صریح، بند متممی» و «فاعل، مفعول حرف‌اضافه‌ای، متمم قیدی» را آموخته و در نوشتار خود به‌کار می‌برند. همچنین، ساخت مسیر را در دستور شناختی به‌صورت کامل‌تر و بهتر استفاده می‌کند، چون در این سطح، نگاشت صورت و معنا در سطح معنایی کامل شده، فارسی‌آموزان بر آن ساخت مسلط‌تر می‌شوند، فاصله دو سطح پایه و آستانه فراگیری ساخت زبانی کمتر می‌شود و درنهایت، انطباق صورت و معنای یک ساخت و یادگیری آن قطعی می‌شود؛ اگرچه تشبیت پیوندهای صورت - معنا، تابع تجربه، بسامد، تکرار و دیگر عوامل نیز هستند. بنابراین، بر اساس مراحل یادگیری یک ساخت زبانی، می‌توان گفت؛ وقتی فارسی‌آموزان در سطح پایه، با ساختی مثل «ساخت مسیر» مواجه می‌شوند، از آن یک برداشت ذهنی کسب می‌کنند. این برداشت ذهنی، ویژگی‌های آن ساخت زبانی (مثل توالی واج‌ها یا ترتیب نویسه‌های آن) را با تصویر و بازنمایی آن پیوند می‌دهد.

هم‌زمان با دریافت این تصویر ذهنی، یک واحد تشخیص^۱ در نظام ادراکی زبان‌آموز فعال می‌شود. وظیفه واحد تشخیص این است که هرگاه مشخصه‌های یک ساخت زبانی در درون داد پدیدار شود، حضور آن را اعلام نماید. بدین ترتیب، واحد تشخیص در دو سطح پایه و آستانه فعال می‌شوند و فاصله سطح آستانه و سطح پایه کم می‌شود؛ اما نگاشت صورت و معنا ناقص است و به همین دلیل است که می‌بینیم فارسی‌آموز فعلی یک ظرفیتی مثل «رسیدن» را برای ساخت دوظرفیتی نیز استفاده کرده است و به نوعی دست به تعمیم زده است. این نوع خطاها با بالا رفتن بسامد، تکرار، توجه‌گزینشی، برجستگی نقشی، یادگیری ادراکی و عوامل دیگر می‌تواند در سطوح بالاتر رفع شود و زبان‌آموز به سطح تسلط معنایی و درنهایت به تسلط کاربردی/ خودکارشدگی برسد. بنابراین فارسی‌آموز برای یادگیری ساخت‌های زبانی باید این مراحل رشد را طی کند تا بتواند زبانی را به‌درستی به کار برد.

در مجموع، رویکرد کاربردبنیان اساساً زبان را نظام‌مند می‌داند، قاعده‌مندی‌ها و نظام‌مندی‌ها را در چارچوب قاعده‌مندی‌های درون‌داد تبیین می‌کند. درحقیقت، بر اساس این رویکرد زبان متشکل از شبکه‌ای از ساخت‌های یادگرفتنی^۲ مرتبط با هم است. یادگیری این ساخت‌ها، بر پایه درون‌داد انجام می‌شود و زبان‌آموزان در معرض درون‌دادهای هدفمند قرار می‌گیرند که سرشار از موارد اعلا/پیش‌نمونه‌ای از ساخت‌های هدف هستند. به‌عنوان مثال؛ ساخت‌هایی که پرسامدتر هستند یا انطباق صورت - نقش در آن‌ها ثابت‌تر است (نگاشت یک‌به‌یک دارند)؛ یا ضریب وابستگی (باهم‌آیی) بالاتری دارند یا ساخت‌های مشابه بیشتری دارند و یا برجستگی معنایی دارند، زودتر از سایر ساخت‌هایی که این ویژگی را ندارند، فرا گرفته می‌شوند و این روند به‌صورت تکوینی صورت می‌گیرد.

۷. نتیجه‌گیری

از آنجا که آموزش زبان باید معنامحور و در راستای نیازهای ارتباطی زبان‌آموزان برای بیان معنای موردنظر باشد، آموزش فعل بر پایه ساخت‌های آن می‌تواند این نیازها را به‌خوبی برآورده سازد؛ زیرا اگر فارسی‌آموز به‌صورت هدفمند یاد بگیرد، در زبان فارسی کدامیک از ساخت‌های فعل برای بیان مفهوم موردنظر او به کار می‌روند و هریک از ساختارها به چه صورت و معنایی اشاره دارند. آن‌گاه هم درک او از معنای فعل و وابسته‌های آن و از همه مهم‌تر پیوند صورت و معنا، بیشتر و عمیق‌تر می‌شود و هم در هنگام نیاز بهتر می‌تواند از آن‌ها استفاده کند؛ درنتیجه فراگیری و هدف‌غایی که کاربرد و خودکارشدگی آن‌هاست، سریع‌تر و صحیح‌تر صورت می‌گیرد.

در پایان می‌توان گفت؛ رویکرد کاربرد بنیان، نگاهی یکپارچه و کل‌گرا نسبت به یادگیری زبان دارد و همه ترکیب‌های صورت - معنای افعال را واحدهای یکپارچه در نظر می‌گیرد. بنابراین، می‌توان آن را در حوزه‌های

^۱. detector unit

^۲. learnable

مختلف آموزش زبان فارسی به کار گرفت؛ از جمله در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی. به‌طور مثال؛ برای تهیه و تولید محتوای آموزشی مناسب که باید درون‌دادی غنی و فراگیر از افعال را فراهم کرد. بدین‌منظور باید از ساخت‌های پربسامد افعال استفاده شود. ساخت‌هایی که زبان‌آموز در محیط واقعی بیشتر می‌بیند و می‌شنود. چون طبق این نظریه، یادگیری حاصل تماس با زبان است؛ اگرچه این رویکرد بسامد را برجسته کرده است، به دو عامل نمونه اعلا و باهم‌آیی هم اعتقاد دارد و یادگیری را فرآیندی تکوینی می‌داند تا یادگیری مؤثر صورت بگیرد.

همچنین در حوزه تدریس (و به‌دنبال آن در حوزه آزمون‌سازی) نیز تکرار و برجسته‌سازی در تمام سطوح معنا و صورت افعال ضروری است. چون یادگیری با ذهنیت شروع می‌شود، با تکرار به تدریج واحد تشخیص خودکار فعال می‌شود. به‌عبارتی، اطلاعات سطح پایه به سطح آستانه می‌رسد و صورت و معنا بر هم منطبق می‌شوند. از اینجا تعمیم‌ها شروع می‌شود؛ به سطح ترکیب‌پذیری می‌رسد و خودکارشدگی صورت می‌گیرد.

در مجموع، با اجرای این رویکرد در سیستم آموزشی، می‌توان یادگیری کاربردی زبان را به شیوه‌ای کارآمدتر به انجام رساند.

فهرست منابع:

- بامشادی، پارسا و انصاری، شادی. (۱۳۹۷). کاربرد رویکرد زبان‌شناسی شناختی در آموزش واژه‌های مشتق زبان فارسی. مجموعه مقالات دومین همایش ملی دو سالانه *آزفا* دانشگاه شهیدبهشتی (۱۳۸۸-۱۶۵). تهران: انتشارات خاموش.
- طیب‌زاده، امید. (۱۳۸۵). ظرفیت فعل و ساخت‌های بنیادین جمله در فارسی امروز: پژوهشی بر اساس نظریه ی دستور وابستگی. تهران: نشر مرکز.
- فلاحی، محمدهادی. (۱۳۹۸). بررسی و طبقه‌بندی افعال پیشوندی و مرکب زبان فارسی بر پایه مؤلفه‌های معنایی موضوع‌های افعال. طرح پژوهشی وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
- https://en.ricest.ac.ir/research_author/dr-mohammad-hadi-fallahi/
- مهرجو، علی. (۱۳۹۷). ظرفیت فعل در منتخبی از داستان‌های معاصر فارسی. رساله دکتری زبان‌شناسی همگانی. دانشگاه علامه طباطبائی.

References:

- Achard, M., & Niemeier, S. (Eds.) (2004). *Cognitive linguistics, second language acquisition, and foreign language teaching*. Berlin: Germany Mouton de Gruyter.
- Åfarli, T.A. (2007). Do verbs have argument structure? In E. Reuland, T. Bhattacharya & G. Spathas (eds.), *Argument Structure (1-16)*. Amsterdam: John Benjamins.
- Bamshadi, Parsa & Ansari, Shadi. (2018). Application of Cognitive Linguistics Approach to the teaching of Persian derivational words. *Proceedings of 2nd International Conference on Standardization of Curriculum material in TPSOL (165-188)*. Shahid Beheshti University, Tehran, Iran: Khamosh. [In Persian]

- Bernardez, E.** (1999). Some Reflections on the Origins of Cognitive Linguistics. *Journal of English Studies*. 1, 9-27.
- Chmosky, N.** (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Ellis, Nick C. & Matthew B. O'Donnell.** (2014). Second Language Verb-Argument Constructions are Sensitive to Form, Function, Frequency, Contingency, and Prototypicality. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 4(4), 405-431.
- Ellis, N.C. & Cardierno, T.** (2009). Constructing a second language: Introduction to the special section. *Annual Review of Cognitive linguistics*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 7 (1), 111-139.
- Fallahi, Mohammad Hadi.** (2019). Investigation and classification of prefixed and compound verbs of Persian language based on the semantic components of verb positions. Iran: *Research Design for Ministry of science* [In Persian] Retrieved from https://en.ricest.ac.ir/research_author/dr-mohammad-hadi-fallahi/
- Fillmore, C. J., Kay, P., & O'connor, M. C.** (1988). Regularity and Idiomaticity in Grammatical Constructions: The Case of Let Alone. *Language* 64(3), 501-538. The United States: Linguistic Society of America.
- Fried, M., & Ostman, J.-O.** (2004). *Construction Grammar in a Cross-Language Perspective*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2,3, 12.
- Goldberg, A. E.** (2006). *Constructions at Work: The Nature of Generalization in Language*. Oxford: Oxford University Press. 514
- Goldberg, A.E.** (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press. 143.
- Haegeman, L.** (1994). *Introduction to Government and Binding Theory*. Malden, MA: Blackwell.
- Kroeger, P. R.** (2005). *Analysing grammar: An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lakoff, G.** (1987). *Women, Fire and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: Chicago University Press.
- Lambrecht, K.** (1987). Sentence Focus, Information Structure and the Thetic-Categorial Distinction. *Journal of Berkeley Linguistics Society*. 13 (1), 366-382.
- Langacker, R.** (1987). *Foundations of cognitive grammar*. Stanford, CA: Stanford University Press. 494.
- Mehrjoo, Ali .** (2018). *Verbal Valency in Selected Modern Persian Stories* (Ph.D Dissertation). Allameh Tabataba'i University, Tehran. [In Persian]
- Michaelis, L. A.** (2006). Construction Grammar. In K. Brown, *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. Oxford: Elsevier. 73-84
- Perek, F.** (2015). *Argument Structure in Usage-Based Construction Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 24.
- Tabibzade, Omid.** (2006). *Verb Valency and Basic Constructions of Sentences in Modern Persian; a Survey based on Dependency Grammar Theory*. Iran: Nashre Markaz. [In Persian]
- Tyler, A.** (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. New York: Routledge.
- Zakeri, Fatemeh., et. al.,** (2021). Argument Structure of the Persian Perception verb "didæn": Goldberg's Construction Grammar Approach. *Journal of Research in Western Iranian Language and Dialects*.