

## بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان

زینب محمدابراهیمی\* / شبنم مجیدی\*\*

### چکیده

پژوهش حاضر، تلاشی است برای بازشناسی فعل‌های دستوری زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای رویکرد ارتباطی و در چارچوب آموزه‌های برنامه کمیته گرا. بر این اساس، در این پژوهش دو هدف پیاپی دنبال می‌شود: نخست، بازنگری در فعل‌های دستوری زبان فارسی، تبیین نقش و جایگاه هریک از آن‌ها و ارائه تحلیلی تبیینی از ساخت‌های نحوی مرتبط با این افعال. دوم، آموزش فعل‌های دستوری فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای این بازنگری و گنجاندن قانونمندی‌های مرتبط با این افعال (مانند جایگاه نشانه نفی جمله) در تدوین مواد درسی و درس‌نامه‌ها. مسئله‌ای که پیش رو قرار دارد، این است که «آیا آموزش فعل‌های دستوری زبان فارسی بر مبنای یافته‌ها و دسته‌بندی‌های زبان‌شناختی، تأثیری معنادار بر افزایش میزان یادگیری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان دارد؟» پس از بحثی تفصیلی در باب فعل‌های دستوری فارسی، در بخش مطالعه میدانی، درس‌نامه‌ای بر مبنای یافته‌های نظری و در چارچوب رویکرد ارتباطی تدوین می‌شود و از رهگذر مقایسه دو گروه از زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان - یعنی گروه کنترل و گروه آزمایش - نشان داده می‌شود که فرایند آموزش و یادگیری ساخت‌های نحوی مرتبط با فعل‌های دستوری، بر اساس درس‌نامه جدید، به مراتب آسان‌تر و بهتر است؛ چنان‌که در مرحله پس‌آزمون، میانگین عملکرد گروه آزمایش بیش از پنج نمره فراتر از گروه کنترل است.

**کلیدواژه:** برنامه کمیته گرا، فعل دستوری، نفی جمله، فارسی‌آموزان خارجی، رویکرد ارتباطی.

۱. مقدمه

آموزش زبان دوم و طبیعتاً آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، بر دو علم مختلف، اما وابسته به هم استوار است: یکی دانش زبانی و دیگری علم آموزش زبان. در رویکردهای جدید آموزش زبان، یکی از جنبه‌هایی مورد توجه، آموزش ساخت زمان‌نمودهای مختلف و تظاهر عناصر دستوری آن‌ها بر روی فعل است. آنچه از آموزش ساختارها در آموزش زبان دوم یا زبان خارجی مدّ نظر است، افزایش سطح دانش زبانی زبان‌آموز در به‌کارگیری ساخت‌های زبانی برای ابلاغ معانی مورد نظر و برقراری ارتباط موفق است؛ از این رو، تحلیل و آموزش ساخت‌هایی که با حضور فعل‌های دستوری<sup>۱</sup> (شامل: فعل‌های غیرواژگانی<sup>۲</sup> سبک<sup>۳</sup>، کمکی<sup>۴</sup>، وجهی<sup>۵</sup> و ربطی<sup>۶</sup>) و از تعامل زمان‌ها و نمودهای مختلف به دست می‌آیند، از اهمیتی ویژه برخوردار است (اجر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳). بر این اساس، پژوهش حاضر با کنار گذاشتن توصیف‌های سنتی، در چارچوب برنامه کمینه‌گرا، به بازشناسی و دسته‌بندی فعل‌های دستوری زبان فارسی و ساخت‌های نحوی حاصل از آن‌ها می‌پردازد و می‌کوشد یافته‌های این بررسی را در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کار گیرد. بدین منظور، در بخش دوم ضمن اشاره به پیشینه مختصری از آموزش دستور در فارسی، یادآوری می‌شود که در رویکردهای سنتی، افعال غیرواژگانی یا دستوری چگونه معرفی و طبقه‌بندی می‌شوند. در بخش سوم، بر پایه آموزه‌های دستور زایشی و به‌ویژه برنامه کمینه‌گرا (چامسکی<sup>۸</sup>، ۱۹۹۵)، در فعل‌های دستوری فارسی بازنگری شده، به کمک شواهد زبانی، دسته‌بندی تازه‌ای از این مقولات ارائه می‌شود. یافته‌های این بخش مستقیماً در تدوین

- 1.grammatical verb
- 2.non-lexical verb
- 3.light verb
- 4.auxiliary verb
- 5.modal verb
- 6.copula verb
- 7.Adger
- 8.Chomsky

بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۲۹۵

درس‌نامه‌ای به کار می‌رود که بر رویکرد ارتباطی<sup>۱</sup> مبتنی است و توانش زبانی و دستور ذهنی اهل زبان را بازتاب می‌دهد (برای درس‌نامه مبتنی بر این بازشناسی، نک: مجیدی، ۱۳۹۵). بدین ترتیب، پژوهش حاضر با محوریت فرضیه زیر انجام گرفته است: «آموزش فعل‌های دستوری زبان فارسی بر مبنای یافته‌ها و دسته‌بندی‌های زبان‌شناختی، تأثیر معناداری بر افزایش میزان یادگیری زبان آموزان غیرفارسی‌زبان دارد.» به منظور ارزیابی صحت این فرضیه، از دو گروه از زبان‌آموزان خارجی به‌عنوان گروه کنترل و گروه آزمایش بهره خواهیم برد. بخش چهارم مقاله حاضر به تحلیل آماری عملکرد این دو گروه اختصاص دارد. یافته‌های این بخش، ضمن تأیید صحت فرضیه بالا، نشان می‌دهد فارسی‌آموزان گروه آزمایش که از رهگذر درس‌نامه جدید با فعل‌های دستوری آشنا شده‌اند، در مقایسه با گروه کنترل، به‌طور معناداری عملکرد بهتری در فراگیری ساخت‌های دارای این‌گونه افعال دارند.

## ۲. پیشینه پژوهش

زبان که از امتیازات مهم آدمی برشمرده می‌شود، نهادی اجتماعی است که برای برقراری ارتباط به کار می‌رود (باقری، ۱۳۸۶: ۷۱؛ برگرفته از محمدی و اسلامی، ۱۳۹۷). مهم‌ترین و اصلی‌ترین نقشی که برای زبان قائل شده‌اند، نقش ارتباطی آن است که در حوزه آموزش زبان می‌توان تحقق آن را دید. پژوهش حاضر بر دو پیشینه مستقل مبتنی است: از یک سو باید به مبانی کلی آموزش زبان و پیشینه آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان اشاره‌ای مختصر کرد؛ از سوی دیگر، مفاهیم دستوری زمان و نمود و تظاهر آن‌ها در فعل‌های دستوری فارسی قرار دارند که هم در سنت دستورنویسی و هم در مطالعات متأخر زبان‌شناختی درباره آن‌ها بحث شده است. با این رویکرد، بخش حاضر به دو زیربخش تقسیم شده است.

۱. آموزش دستور زبان

صاحب نظران، دستور را مجموعه قواعدی برای تعیین ترتیب صحیح واژه‌ها دانسته (نونان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳: ۱۵۴) و آن را جنبه یکتا و منحصر به فرد زبان معرفی کرده‌اند که ویژگی‌هایش در دیگر پردازش‌های ذهنی اتفاق نمی‌افتد (کوک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). ژانگ<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) بر ضرورت آموزش دستور زبان از این بُعد تأکید دارد که مبنای زبان، دانش زبانی ما از دستور و واژه است و توانش دستوری، نوعی توانش ارتباطی است و توانش ارتباطی، خود شامل کاربرد دستور و واژه به منظور دستیابی به اهداف ارتباطی و آگاهی از چگونگی انجام آن به شیوه‌ای اجتماعی و مناسب است. به سخن دیگر، آموزش دستور برای دستیابی به اهداف ارتباطی ضروری است. با توجه به وجود تعاریف مختلف از دستور، انواع گوناگونی نیز از آن بیان شده است؛ از جمله دستور ذهنی<sup>۴</sup>، دستور زبان‌شناختی<sup>۵</sup>، دستور تجویزی، دستور آموزشی<sup>۶</sup>، دستور توصیفی<sup>۷</sup>، دستور معلم<sup>۸</sup> و دستور مرجع<sup>۹</sup> (لارسن فریمن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۹: ۵۱۸-۵۴۲). از میان انواع یادشده، در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بیشتر بر دستور آموزشی تمرکز شده است. نوبای<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۰) معتقد است دستور آموزشی، دستوری است که برای زبان‌آموزان خارجی طراحی شده و بر دو نظریه جدا، اما مرتبط با یکدیگر استوار است. دیدگاهی نیز وجود دارد که طبق آن، آموزش ارتباطی زبان شامل هیچ دستوری نمی‌شود؛ اما اسپادا<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۷) بیان می‌کند که این تفکر که آموزش ارتباطی زبان، به معنای تمرکز شدید بر معنی است، تصویری غلط است.

1. Nunan
2. Cook
3. Zhang
4. mental grammar
5. linguistic grammar
6. pedagogical grammar
7. descriptive grammar
8. teacher grammar
9. reference grammar
10. Larsen-Freeman
11. Newby
12. Spada

بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۲۹۷  
برهمن مینا و به پیروی از اسپادا، پژوهش حاضر رویکرد ارتباطی را عاری از دستور  
نمی‌داند و اگرچه بر آموزش حوزه‌ای مشخص از دستور زبان فارسی تمرکز کرده، در  
تدوین درس‌نامه‌های مرتبط، به معنا و رویکرد ارتباطی توجه ویژه‌ای داشته است. به  
بیان دیگر، رویکرد حاضر در لایه زبرین خود به آموزش دستور زبان و در واقع، به  
کارکردهای ارتباطی خود جامعه ساخت‌های دستوری می‌پوشاند.

در زبان فارسی تاکنون بیش از ۲۲۰ کتاب برای آموزش زبان به غیرفارسی‌زبانان به  
چاپ رسیده و مؤلفان بسیاری همچون صفارمقدم (۱۳۸۶)، ثمره (۱۳۷۲)، ذوالفقاری و  
همکاران (۱۳۸۱)، ضیاء حسینی (۱۳۸۵) و پورنامداریان (۱۳۷۳)، کتاب‌های متعددی  
در این حوزه نگاشته‌اند (دبیرمقدم و همکاران، ۱۳۸۹). از میان این آثار ارزشمند،  
برخی بر دستور زبان (به‌ویژه نحو) تأکید ورزیده‌اند که چون با مبحث پژوهش حاضر  
اشتراکاتی دارند، در ادامه اشاره‌ای گذرا به آن‌ها می‌شود.

اثر گله‌داری (۱۳۸۸) که در سطح پیشرفته نوشته شده، شامل دو بخش نگارش و  
دستور بوده؛ اما تمرکز اصلی کتاب بر بخش نگارش است. در بخش دستور، ضمن  
مرور مباحث دستوری به شکل مختصر، نکته‌های مربوط به هر مبحث بیان می‌شود.  
کتاب جعفری (۱۳۹۲) که در دو جلد تنظیم شده است، در جلد دوم از فعل و مفاهیم  
وابسته به آن سخن به میان می‌آورد و جمله را از جنبه‌های مختلف بررسی می‌کند.  
پژوهش صحرائی و دیگران (۱۳۹۵) شامل بخش‌هایی از جلد نخست کتاب آموزش  
کاربردی دستور کاربردی دستور زبان فارسی است که منظور از «آموزش کاربردی»  
در آن، قرار دادن محتوای آموزش بر اساس رابطه نقش‌ها و ساخت‌های دستوری  
قلمداد شده است.

## ۲.۲. فعل‌های دستوری در فارسی

در دستورهای سنتی که کلمه‌بنیاد هستند، فعل یکی از اقسام نه‌گانه کلمه است که  
عموماً بر شدن، بودن یا انجام دادن کاری در یکی از سه زمان گذشته، حال و آینده  
دلالت می‌کند (قریب و دیگران، ۱۳۶۳: ۱۵۵) و به تنهایی یا به کمک وابسته‌هایی، سه

عنصر شخص، شمار و زمان را - به صورت مثبت یا منفی - می‌رساند (انوری و گیوی، ۱۳۶۷: ۲۳). در رویکردهای زبان‌شناختی، مقوله فعل که یکی از چهار مقوله دستوری اصلی است، در دسته‌بندی کلی، به دو گروه فعل‌های واژگانی<sup>۱</sup> و فعل‌های دستوری (فعل‌های نقشی<sup>۲</sup>) تقسیم می‌شوند (موهانان، ۲۰۰۶). افعال واژگانی (مانند: رفتن، افتادن و خوردن) که نقش محمولی دارند و آموزش آن‌ها در حوزه فراگیری واژگان می‌گنجد، با موضوع پژوهش حاضر مرتبط نیستند. در مقابل، فعل‌های دستوری که نقش محمولی ندارند و موضوع پژوهش حاضرند، در سنت دستورنویسی فارسی عمدتاً در سه گروه جای می‌گیرند (برای مثال، نک: انوری و گیوی ۱۳۶۷): همکردها، مانند «کردن» و «دادن» در ساختار فعل مرکب، فعل‌های کمکی یا معین، مانند «بودن»، «خواستن»، «شدن» و «داشتن» و فعل‌های ربطی، مانند «بودن» و «شدن».

علاوه بر تقسیم‌بندی فوق، در سنت دستورنویسی، فعل‌های زبان فارسی از منظر کارکرد، معنا و ساختمان، به انواع گوناگونی تقسیم می‌شوند؛ مانند فعل‌های خاص، ربطی، تام، ناقص، اصلی، معین، ساده، مرکب، پیشوندی و غیره (انوری و گیوی، ۱۳۶۷). به نظر می‌رسد تنوع و تعدد در نام‌گذاری و طبقه‌بندی انواع فعل‌های زبان فارسی، از یک سو توجیه زبان‌آموزی کودک را در زمانی کوتاه با مشکل مواجه می‌کند و از سوی دیگر، آموزش دستور زبان فارسی به زبان‌آموزان با دشواری‌هایی همراه خواهد بود (نک: محمدابراهیمی و فرقانی‌فرد، ۱۳۸۹).

### ۳. بازنگری در فعل‌های دستوری فارسی

شواهد زبانی و رفتارهای نحوی فعل‌های دستوری نشان می‌دهند که در روند آموزش این افعال نمی‌توان بر طبقه‌بندی‌های سنتی تکیه کرد و بازنگری در ماهیت و چند و چون این مقولات، ضروری به نظر می‌رسد. در پژوهش‌های زبان‌شناختی

1.lexical verbs  
2.functional verbs

بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۲۹۹  
دهه‌های اخیر، مطالعات سودمندی در این حوزه صورت گرفته است که مقاله حاضر  
ضمن بهره‌گرفتن از یافته‌های این پژوهش‌ها، مواردی را نیز به آن‌ها می‌افزاید و  
جمع‌بندی کم و بیش تازه‌ای به دست می‌دهد.

### ۳.۱. بازنگری در فعل‌های ربطی و همکرد

در سنت دستورنویسی، فعل‌های غیربسیط فارسی به انواع پیشوندی، مرکب،  
پیشوندی مرکب و عبارت‌های فعلی تقسیم می‌شوند (انوری و گیوی ۱۳۶۷: ۲۸)؛ اما  
در چارچوب تحلیل‌های کمینه‌گرا همه گونه‌های پیش‌گفته، ذیل عنوان محمول  
مرکب می‌گنجد و از یک الگوی ساختاری پیروی می‌کنند (محمدابراهیمی و  
فرقانی فرد، ۱۳۸۹؛ فولی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۵). موضوع محمول‌های مرکب مبحث  
دامنه‌دار و مناقشه‌برانگیزی در نحو زبان فارسی است که توجه زبان‌شناسان بسیاری را  
جلب کرده است (مانند دبیرمقدم، ۱۳۸۴؛ کریمی، ۲۰۰۵؛ محمدابراهیمی، ۱۳۸۲؛ فولی  
و همکاران، ۲۰۰۵). در زیربخش حاضر، بی‌آنکه بخواهیم به جزئیات این موضوع  
پردازیم، در چارچوب نظریه گروه فعلی لایه‌ای و به پیروی از تحلیل‌های رایج در  
برنامه کمینه‌گرا، صرفاً ساختار نحوی محمول‌های مرکب فارسی را معرفی می‌کنیم.

فعل‌های مرکب عمدتاً از دو بخش تشکیل می‌شوند؛ یکی هسته معنایی فعل مرکب  
که به آن فعل‌یار یا جزء غیرفعلی گفته می‌شود و دیگری، همکرد یا فعل سبک که  
جزء فعلی خوانده می‌شود. همکرد، عنصری فعلی است که معنای واژگانی خود را کم  
و بیش از دست داده و در مواردی حتی نوع و تعداد موضوع‌هایی که می‌پذیرد،  
متفاوت با فعل واژگانی متناظر است. جزء غیرفعلی محمول مرکب می‌تواند مقولات  
دستوری مختلفی، از جمله اسم (کتک زدن)، صفت یا قید (روشن کردن)، پیش  
کشیدن) یا حرف اضافه (برگشتن) باشد. این عناصر، بار معنایی محمول مرکب را بر  
دوش می‌کشند و در جایگاه هسته محمول قرار دارند. در چارچوب نظریه گروه فعلی  
لایه‌ای، متمم هسته گروه فعلی کوچک الزاماً یک گروه فعلی بزرگ نیست؛ بلکه یک

گروه محمول در این جایگاه قرار دارد که در هسته آن، هریک از عناصر پیش گفته می‌تواند بنشینند. از این منظر، سه جمله (۱- الف تا پ) در زیر، قرابت ساختاری بسیاری دارند؛ با این تفاوت که محمول جمله اول، بسیط است و محمول دو جمله دیگر، مرکب:

(۱). الف. مینا ظاهرش را آراست. ب. مینا ظاهرش را آرایش کرد. پ. مینا ظاهرش را آراسته کرد.

بر اساس آنچه گفته شد، هسته گروه فعلی کوچک در جمله (۱- الف) نمود آوایی ندارد؛ اما در جمله (۲- ب) و (۳- پ) با فعل سبک «کردن» اشغال می‌شود. متمم این هسته در هر سه جمله، یک گروه محمول (PredP) است (نک: محمدابراهیمی، ۱۳۸۲؛ محمدابراهیمی و فرقانی فرد، ۱۳۸۹). در مورد محمول بسیط «آراستن»، این عنصر از هسته گروه خود به هسته گروه فعلی کوچک ارتقا می‌یابد تا مشخصه قوی [uV\*] را بر روی هسته این گروه بازبینی کند. اما در محمول‌های مرکب «آرایش کردن» و «آراسته کردن» این مشخصه چگونه بازبینی می‌شود و آیا عناصر «آرایش» و «آراسته»، مانند فعل «آراستن»، به هسته گروه فعلی کوچک حرکت می‌کنند؟ پاسخ این پرسش قاعدتاً منفی است. مقوله دستوری هسته‌های «آرایش» و «آراسته»، به ترتیب اسم و صفت است و چون چنین مقوله‌هایی نمی‌توانند مشخصه قوی [uV\*] را بازبینی و حذف کنند، طبیعتاً به هسته گروه فعلی کوچک ارتقا و انضمام نمی‌یابند. بنابراین، بازبینی و حذف مشخصه یادشده، نیازمند حضور یک عنصر فعلی در هسته مورد نظر است که درج فعل سبک یا همان همکرد «کردن» در این جایگاه، نیاز نحوی مورد نظر را برآورده می‌کند.

در چارچوب این تحلیل، ساخت جملات موسوم به اسنادی نیز از اشتقاق نحوی محمول‌های مرکب پیروی می‌کند (فولی و همکاران، ۲۰۰۵). بدین ترتیب، فعل‌های ربطی فارسی که مانند همکردها در گروه افعال دستوری می‌گنجند، فعل سبکی هستند که در هسته گروه فعلی کوچک می‌نشینند و به‌همراه سازه‌ای که در سنت دستورنویسی، مسند خوانده می‌شود، تشکیل یک محمول مرکب می‌دهند. از این منظر، هر سه ساخت نحوی زیر دارای محمول مرکبی‌اند که صفت «گرم» جزء غیرفعلی آن به‌شمار می‌رود:



## بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۰۱

(۲). الف. هوای اتاق گرم بود. ب. بخاری، هوای اتاق را گرم کرد. پ. هوای اتاق گرم شد.

صرف نظر از نوع و ظرفیت محمول‌های مرکب بالا، تفاوت عمده‌ای میان آن‌ها وجود ندارد و رفتار نحوی‌شان نیز مانند هم است. برای مثال، عناصر فعلی جمله‌های (۲) می‌توانند به تنهایی در ساخت پرسش‌های تأییدی به کار روند (۳- الف تا ت)؛ اما این امکان برای فعل‌های کمکی فارسی، مانند «بودن» در ساخت گذشته کامل یا «خواستن» در جملات آینده فراهم نیست و بدون همراهی عنصر واژگانی (فعل اصلی) یا فعل سبک در ساخت پرسش‌های تأییدی به کار نمی‌روند (۳- ث و ج). در مثال (الف)، واژه‌بست «ه» گونه آزاد فعل ربطی «است» به شمار می‌رود:

(۳). الف. هوای اتاق گرم است / گرمه، نیست؟

ب. هوای اتاق گرم بود، نبود؟

پ. بخاری هوای اتاق را گرم نکرد، کرد؟

ت. هوای اتاق گرم شد، نشد؟

ث. بخاری هوای اتاق را گرم نکرده بود، کرده بود / \*بود؟

ج. بخاری هوای اتاق را گرم خواهد کرد، نخواهد کرد / \*نخواهد؟

برآیند داده‌های بالا ضمن تأکید بر تفاوت فعل‌های کمکی با همکردها و افعال ربطی، نشان می‌دهد دو دسته اخیر در توزیع تکمیلی‌اند و ذیل عنوان فعل سبک در هسته گروه فعلی کوچک می‌نشینند.

در تحلیل حاضر، «گرم شد» یک محمول مرکب نامفعولی است که مانند هم‌تایان بسیط خود موضوع بیرونی ندارد؛ بنابراین گروه فعلی کوچک آن، جایگاه شاخص خود را فرافکن نمی‌کند. یک گروه محمول (یا گروه صفتی) که از یک هسته (گرم) و یک موضوع درونی با نقش معنایی کنش‌پذیر (هوای اتاق) تشکیل شده، در نقش متمم هسته گروه فعلی کوچک آمده که خود جایگاه تظاهر فعل سبک «شدن» است. در مراحل بعدی اشتقاق که یک گروه زمان با ارزش مشخصه‌ای [+گذشته] به ساختار نحوی افزوده می‌شود، موضوع درونی در غیاب موضوع بیرونی ارتقا می‌یابد و در جایگاه فاعل ساختاری جمله می‌نشیند. بدین ترتیب، سازه «هوای اتاق» به منزله فاعل دستوری، فعل سبک را در مشخصه‌های شخص و شمار، به مطابقت با خود وا می‌دارد.

در مجموع، طبق رویکرد حاضر فعل‌های ربطی و همکردها ساخت‌های یکسانی به نام محمول مرکب به دست می‌دهند؛ از این رو، آن دسته از فعل‌های دستوری که به این دو طبقه تعلق دارند، در ذیل یک مقوله می‌گنجد. این مقوله واحد را به پیروی از آموزه‌های برنامه کمینه‌گرا، فعل سبک می‌نامیم. در زیربخش بعدی، به بازنگری در نقش فعل «شدن» در ساخت‌های موسوم به مجهول می‌پردازیم.

### ۳.۲. بازنگری در فعل شدن

ساخت مجهول و نقش دستوری فعل «شدن»، از موضوعات چالش‌برانگیز در دستور زبان فارسی بوده است. درباره ساخت‌هایی که از «اسم مفعول + شدن» تشکیل می‌شوند، دو رویکرد عمده می‌توان یافت:

(۴). الف. فارسی فاقد مجهول نحوی است و «اسم مفعول + شدن» محمول مرکب نامفعولی می‌سازد.

ب. در فارسی از ترکیب «اسم مفعول + شدن» مجهول نحوی ساخته می‌شود.

در سنت دستورنویسی، تحلیل‌های کم و بیش همگونی از ساخت‌های مجهول دیده می‌شود و در اغلب آن‌ها، تنها توالی اسم مفعول یک فعل متعدی و فعل «شدن» جمله مجهول به شمار رفته است (ناتل خانلری، ۱۳۵۱؛ انوری و گیوی، ۱۳۶۷). از آن میان، شریعت (۱۳۴۹: ۱۶۷)، از معدود دستورنویسانی است که معتقد است در ساخت‌های مجهول، کلمه دیگری با معنای اسم مفعول یا صفت مفعولی می‌تواند به جای اسم مفعول فعل متعدی بیاید؛ بدین ترتیب، وی صورت‌هایی همچون «معلوم/ گرفتار/ تشویق/ تعیین شدن» را نیز فعل مجهول تلقی می‌کند. بنابراین، دستور سنتی از رویکرد (۴-ب) حمایت می‌کند.

در میان زبان‌شناسان، هر دو رویکرد یافت می‌شود؛ چنان‌که برخی زبان فارسی را فاقد ساخت مجهول دانسته‌اند (از جمله: خیامپور ۱۳۴۷؛ معین ۱۹۷۴؛ واحدی لنگرودی ۱۳۷۷؛ فولی و همکاران ۲۰۰۵؛ طالقانی ۲۰۰۸) و بسیاری دیگر وجود آن را تأیید کرده‌اند (باطنی ۱۳۷۴؛ لمبتون<sup>۱</sup> ۱۹۵۳؛ دبیرمقدم ۱۳۶۴؛ وحیدیان کامیار ۱۳۷۱؛

بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۰۳  
راسخ‌مهند ۱۳۸۶؛ رضایی ۱۳۸۹). در صورتی که فارسی را واجد ساخت مجهول بدانیم، به فهرست فعل‌های کمکی این زبان باید فعل «شدن» مجهول‌ساز را نیز بیفزاییم. مبانی نظری و شواهد تجربی از رویکرد (۴-ب) حمایت نمی‌کنند؛ از این رو، به نظر نمی‌رسد «شدن» از جمله فعل‌های کمکی زبان فارسی باشد.

به پیروی از انوشه (۱۳۹۴) بررسی این موضوع را با بحث حرکت فعل آغاز می‌کنیم. در زبان‌هایی مانند هلندی و فرانسه، مشخصه‌تعبیرناپذیر تصریف (uInfl) بر روی هسته VP قوی است و در نتیجه، در روند بازبینی از سوی هسته زمان، به گروه بازبینی‌کننده حرکت کرده، فعل اصلی را نیز با خود جابه‌جا می‌کند. مهم‌ترین ویژگی مشخصه قوی (با نماد ستاره) که تفاوت‌های روساختی را بین زبان‌ها پدید می‌آورد، این است که سبب حرکت آشکار در نحو می‌شود تا سازوکار بازبینی در رابطه‌ای موضعی صورت گیرد (رابرتس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). درزی و انوشه (۱۳۸۹) بر پایه این رویکرد نشان داده‌اند که در زبان فارسی، فعل درون گروه فعلی، به دلیل قوی بودن مشخصه تصریف آن، از درون این گروه خارج می‌شود و به گروه متناظر بالاتر (بازبینی‌کننده) ارتقا می‌یابد. این گروه می‌تواند هسته گروه زمان (تهی یا دارای فعل «خواستن» آینده‌ساز یا «باشیدن» التزامی) یا به پیروی از شرط پیوند کمینه، هسته گروه نمود کامل باشد و در نتیجه انضمام فعل به یکی از این دو هسته، خوشه فعلی شکل بگیرد. این پدیده در بسیاری از زبان‌های خانواده ژرمنی نیز مشاهده می‌شود (چینکوئه<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹: ۵۸؛ رابرتس، ۲۰۰۱: ۱۱۵). به دلیل همین خروج فعل از درون گروه فعلی کوچک و انضمام آن به گروه بالاتر است که در حذف گروه فعلی کوچک در ساخت‌های هم‌پایه، پاسخ کوتاه و پرسش تأییدی، فعل واژگانی به همراه گروه مورد نظر حذف نمی‌شود و در هر سه ساخت پیش‌گفته باید همراه با فعل «بودن/خواستن/باشیدن» تظاهر یابد؛ دقیقاً برخلاف انگلیسی که فعل اصلی در مراحل اشتقاق از درون VP بیرون نمی‌رود (نک: انوشه ۱۳۹۴).

---

1.Roberts

2.Cinque

- (۵). الف. تو هیچ وقت ماشینت رو به من قرض نداده بودی، علی [vP -] داده بود/ علی [vP -] بود.  
ب. کی قبلاً ماشینش رو به تو قرض داده بود؟ علی [vP -] داده بود/ علی [vP -] بود.  
پ. علی مقاله‌اش رو برای مجله خواهد فرستاد، PRO [vP -] نخواهد فرستاد؟/ PRO [vP -] نخواهد؟  
ت. ما این حقیقت تلخ را به والدینش نگفته بودیم؛ اما شاید معلمانش [vP -] گفته باشند/ معلمانش [vP -] باشند.

بنابراین، به دلیل ارتقای فعل واژگانی و انضمام آن به فعل دستوری، خوشه‌های فعلی تفکیک‌ناپذیر «داده بود»، «خواهد فرستاد» و «گفته باشند»، شکل گرفته‌اند. تفکیک‌ناپذیر بودن زنجیره‌های یادشده چنان است که حتی عنصر نفی فعلی هم نمی‌تواند در میانشان نفوذ کند و ناگزیر در آغاز این خوشه‌ها می‌آید:

(۶) الف. نـ [اسم مفعول + بودن]: حتماً مهمانان نیامده بودند/ \*آمده نبودند.

ب. نـ [خواستن + مصدر مرخم]: احتمالاً مهمانان نخواهند آمد/ \*خواهند نیامد.

پ. نـ [اسم مفعول + باشیدن]: شاید مهمانان نیامده باشند/ \*آمده نباشند.

با این مقدمات به سراغ ساخت‌های دارای زنجیره «اسم مفعول + شدن» می‌رویم. بر مبنای رویکردی که ساخت جمله‌ای مانند «مسافران کشته شدند» را مجهول فعلی می‌داند، مراحل اشتقاق آن چنین است که فعل واژگانی «کشته»، نخست به هسته گروه فعلی کوچک حرکت می‌کند تا مشخصه مقوله‌ای تعبیرناپذیر و قوی [uV\*] را بر روی آن بازبینی کند. سپس، مشخصه تصریف گروه فعلی کوچک به پیروی از شرط پیوند کمینه، از سوی گروه متناظر بالاتر، یعنی فعل «شدن» در هسته گروه مجهول (PassP) ارزش‌گذاری، بازبینی و سپس حذف می‌شود. با توجه به قوی بودن مشخصه تصریف هسته vP، فعل واژگانی به همراه این هسته ارتقا می‌یابد و به «شدن» در هسته گروه مجهول منضم می‌شود. «شدن» به‌عنوان فعلی کمکی، علاوه بر مشخصه تعبیرپذیر مجهول، مشخصه تعبیرناپذیر تصریف نیز دارد که از سوی هسته زمان، ارزش [گذشته] می‌گیرد و سپس بازبینی و حذف می‌شود. در مجموع، در این فرایند، خوشه فعلی «کشته + شدن» شکل می‌گیرد. آیا داده‌های زبانی نیز این نتیجه را تأیید می‌کنند و نشان می‌دهند که «شدن» در زبان فارسی، فعل کمکی است؟

## بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۰۵

به نظر می‌رسد داده‌های زبانی این نتیجه را تأیید نمی‌کنند. جملات زیر نشان می‌دهند که نه تنها فعل واژگانی می‌تواند مستقل از فعل «شدن» حذف شود (۷- الف و ب)، بلکه عنصر نفی نیز برخلاف داده‌های (۶) به درون این زنجیره رسوخ می‌کند (۷- پ) و حتی گاهی یک گروه قیدی را می‌توان بین «اسم مفعول» و «شدن» درج کرد (۷- ت و ث):

(۷). الف. دوستم در آزمون دکتری پذیرفته شد؛ ولی من [vP-] نشدم.

ب. گفתי چند نفر در آزمون دکتری پذیرفته شده بودند؟ فقط پنج نفر [vP-] شده بودند.

پ. خوشبختانه هیچ‌کس در این تصادف کشته نشد.

ت. همه این سربازان، کشته [در راه وطن] شدند.

ث. در این جشنواره، فیلم فرهادی برگزیده [از سوی تماشاگران] شد.

طبق داده‌های بالا، فعل «شدن» رفتار نحوی متفاوتی با دیگر فعل‌های کمکی و به‌ویژه فعل کمکی «بودن/باشیدن» در ساخت گذشته کامل و التزامی دارد؛ چنان‌که دو فعل اخیر برخلاف فعل «شدن»، نشانه نفی نمی‌پذیرند:

(۸). الف. نـ [اسم مفعول + بودن]: ندیده بود/ \* دیده نبود.

ب. نـ [اسم مفعول + باشیدن]: ندیده باشد/ \* دیده نباشد.

پ. نـ [اسم مفعول] + نـ [شدن]: دیده نشد/ \* ندیده شد.

توزیع پرسش‌واژه در پرسش‌های پژواکی نیز همین نتیجه را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد مقوله و ماهیت اسم مفعول در گذشته کامل و التزامی، متفاوت با صفت مفعولی در ساخت‌های دارای «شدن» است. پرسش‌واژه‌ها تنها می‌توانند جایگزین اسم و صفت (وقید) شوند که در مشخصه مقوله‌ای [+N] مشترک‌اند:

(۹). در پرسش‌های پژواکی، پرسش‌واژه‌ها نمی‌توانند جایگزین عنصری با مشخصه [-N] شوند.

در جملات زیر، پرسش‌واژه «چی» به تبعیت از محدودیت (۹) نمی‌تواند جایگزین اسم مفعول در گذشته کامل شود (۱۰- الف و ب)؛ اما می‌تواند به جای این عنصر در محمول مرکب متعلی (۱۱- الف) یا ساخت‌های دارای فعل «شدن» بنشیند (۱۱- ب):

(۱۰). الف. والدینش خانه را برای پذیرایی از مهمان‌ها {v آراسته/ \*چی} بودند.؟

ب. گروه زبان‌شناسی علی را در آزمون دکتری {v پذیرفته/ \*چی} بود.؟

(۱۱). الف. والدینش خانه را برای پذیرایی از مهمان‌ها {A آراسته/ چی} کرده بودند.؟

ب. علی در آزمون دکتری { «پذیرفته/ قبول/ چی» } شده بود.؟

در جملات (۱۰)، پرسش واژه «چی» نمی‌توان به جای فعل «آراستن» و «پذیرفتن» که به شکل اسم مفعول آمده‌اند، بنشیند؛ اما در جملات (۱۱) این عنصر به جای صفت مفعولی «پذیرفته» یا واژه «قبول» که ریشه فعلی ندارد، قرار می‌گیرد. این سخن بدین معناست که دو زنجیره «پذیرفته شدن» و «قبول شدن» ماهیت ساختاری یکسانی دارند. برآیند داده‌های بالا تصریح می‌کند که:

(۱۲). الف. رفتار نحوی فعل «شدن» متفاوت با فعل‌های کمکی و همسان با فعل‌های سبک در ساخت محمول‌های مرکب است.

ب. رفتار نحوی صفت مفعولی در ساخت «شدن»، متفاوت با اسم مفعول فعلی و همسان با جزء غیرفعلی محمول‌های مرکب است.

یکی از مهم‌ترین پیامدهای این تحلیل در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، قاعده‌مند شدن جایگاه نفی فعلی است. در واقع، هنگام آموزش ساخت‌های دارای «شدن»، باید تأکید شود که «آراسته شدن» و «آراسته کردن» هیچ تفاوت ساختاری مهمی ندارند و اولی نیز مانند دومی، فعل مرکب است؛ با این تفاوت که «آراسته شدن»، فعل مرکب نامفعولی (لازم) و «آراسته کردن»، فعل مرکب متعدی است. پس، «آراسته» در هیچ یک از این دو ساخت، فعل نیست؛ بلکه صفتی است که هسته محمول مرکب به شمار می‌رود و اساساً به همین دلیل است که مانند دیگر صفت‌های مدرج، وند تفضیلی می‌پذیرد: «آراسته‌تر شدن / کردن». اما قاعده‌مند شدن جایگاه نفی فعلی چگونه است؟ اگر «شدن» را فعل کمکی بدانیم، پرسش این است که چرا در مجهول فعلی، وند نفی بر روی به اصطلاح فعل کمکی تظاهر می‌یابد (این فیلم ستوده نشد) و در ساخت‌های حال و گذشته کامل، الزاماً اسم مفعول، نشانه نفی می‌پذیرد (داوران این فیلم را نستوده بودند). بر پایه شواهد بیشتر زبانی در مورد جایگاه عنصر نفی فعلی، مانند: فعل‌های مرکب متعدی در نمود کامل (داوران این اثر را ستایش نکرده بودند)، در ساخت آینده (داوران این فیلم را ستایش نخواهند کرد/ نخواهند ستود) و ساخت‌های نامفعولی با «شدن» (این فیلم ستایش نشده بود) یا دیگر

بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۰۷

محمول‌های مرکب نامفعولی (این فیلم مورد ستایش قرار نگرفت/ قرار نخواهد گرفت)، به نظر می‌رسد نشانه نفی فعلی، جایگاه بسیار متغیری در جمله دارد. اما اگر ساخت‌های دارای «شدن» را فعل مرکب بدانیم، تعمیم زیر را می‌توان برای توزیع عنصر نفی جمله در فارسی به دست داد که گونه (الف) بیان زبان‌شناسانه و گونه (ب) تعبیر عام آن است:

(۱۳). توزیع نفی فعل در فارسی:

الف. نفی جمله باید بر نخستین عنصر دارای مشخصه [+V, -N] تقدم بلافصل داشته باشد.

ب. عنصر نفی فعلی باید به اولین فعل جمله‌های بسیط متصل شود.

گفتنی است این تعمیم در مورد جملات تک‌بندی است و نه جملات مرکبی که هر دو عنصر فعلی می‌توانند منفی شوند (مثلاً: نمی‌تواند نرود/ نباید نرود). طبق (۱۳)، چون در زنجیره «کشته نشد»، «کشته» فعل نیست، بلکه صفت و جزء غیرفعلی محمول مرکب است، نفی به اولین فعل، یعنی «شدن»، ملحق شده است.

بر این اساس، «شدن» از فهرست فعل‌های کمکی زبان فارسی بیرون می‌رود و در گروه فعل‌های سبک قرار می‌گیرد؛ در نتیجه، فعل‌های کمکی فارسی محدود به «بودن» (ساخت کامل)، «باشیدن» (ساخت التزامی) و «خواستن» (ساخت آینده) خواهند بود؛ اما در دستور سنتی، فعل «داشتن» نیز در گروه فعل‌های کمکی قرار می‌گیرد. این موضوع در زیربخش بعدی بررسی شده است.

### ۳.۳. بازنگری در فعل داشتن

در سنت دستورنویسی زبان فارسی، فعل دستوری «داشتن» را در ساخت‌های مستمر (مثلاً: دارم می‌روم/ داشتم می‌رفتم) در گروه فعل‌های کمکی قرار می‌دهند (انوری و گیوی ۱۳۶۷)؛ با این حال، سه تفاوت عمده فعل دستوری «داشتن» با دیگر فعل‌های کمکی سبب می‌شود در کمکی بودن این فعل تردید کنیم. نخست آنکه فعل کمکی که نسبت به فعل سبک و واژگانی به هسته گروه زمان نزدیک‌تر است، به پیروی از شرط پیوند کمینه اجازه نمی‌دهد که فعل واژگانی تصریف شخص و شمار و زمان بپذیرد. فعل واژگانی با فعل‌های کمکی ماضی نقلی، بعید و التزامی به صورت صفت مفعولی می‌آید

و پس از فعل خواستن آینده ساز نیز به صورت مصدر مرخم ظاهر می شود. در مقابل، فعل «داشتن» در ساخت های ماضی و مضارع مستمر به طور کامل صرف می شود. دوم، همان گونه که پیش تر مشاهده کردیم، بین فعل کمکی و فعل واژگانی، هیچ سازه ای نمی تواند قرار بگیرد؛ زیرا با ارتقا و انضمام فعل اصلی / سبک به فعل کمکی / وجهی یک خوشه فعلی تفکیک ناپذیر به دست می آید؛ اما فعل «داشتن» به فعل واژگانی وابستگی ندارد و سازه های متعدی می توانند بین آن ها قرار بگیرند. سوم، ضمن اینکه ساخت های مستمر و فعل «داشتن» در فارسی معیار، منفی نمی شوند، جایگاه این فعل هم برخلاف فعل های کمکی، ثابت نیست و می تواند در جایگاه های متعدی در جمله حضور یابد. «داشتن» در جملات مستمر، ماهیتی متفاوت با افعال کمکی فارسی دارد؛ اما اگر «داشتن» فعل کمکی نیست، چه نقش و جایگاهی برایش می توان قائل شد؟ آیکنوالد و دیکسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۶) از ساخت افعال پیاپی نام می برند که در آن ها یک یا چند فعل دستوری که غالباً ارزش نمودی دارند، در کنار یک فعل واژگانی یا یک محمول، ساختاری واحد را می سازند. در این ساخت ها هیچ نشان آشکاری از هم پایگی، وابسته سازی یا هر گونه وابستگی نحوی دیده نمی شود. مجموعه این افعال که تنها بر یک رویداد دلالت می کنند، ساختاری تک بندی هستند و ویژگی های آهنگی آن ها همانند ویژگی های آهنگی بندهای تک فعلی است که تنها یک زمان و یک نمود دارند. افعال ساختار پیاپی باید موضوع های مشترک داشته باشند و معمولاً در وجه نیز همسان اند. مجموعه ویژگی های پیش گفته، در زیر جمع بندی شده است:

(۱۴). ساخت افعال پیاپی:

- |                          |   |
|--------------------------|---|
| الف. داشتن یک محمول واحد | ب. داشتن موضوعات مشترک                  |
| پ. توصیف تنها یک رویداد  | ت. نبود حروف عطف (هم پایه یا ناهم پایه) |
| ث. توصیف تنها یک رویداد  | ج. اشتراک در نمود، زمان و وجه           |

همه این ویژگی ها در جمله های زیر مشاهده می شود:

(۱۵). الف) پدر داشت بچه رو می زد.



(ب) پدر گرفت بچه رو زد.

(پ) پدر داشت بچه رو می‌گرفت می‌زد.

در جمله (الف)، یک فعل دستوری و در جمله (ب)، دو فعل دستوری وجود دارد. تنها محمول این جمله، فعل «زدن» است و هیچ‌یک از دو فعل «داشتن» و «گرفتن» در معنای واژگانی خود به کار نرفته‌اند. دو موضوع بیرونی (پدر) و درونی (بچه) بین این سه فعل مشترک‌اند و فقط یک رویداد واحد از رهگذر این ساخت، توصیف می‌شود. افزون بر این، همه جملات بالا تک‌بندی‌اند و امکان درج حروف عطفی مثل «و»، «که»، «اما» و... وجود ندارد. نکته جالب اینکه معیارهای بالا پیش‌بینی می‌کنند که ساختار نحوی دو جمله زیر متفاوت است:

(۱۶). الف. سینا داشت می‌گرفت (که) می‌خواید. ب. سینا داشت می‌گرفت (که) بخوابد.

جمله (الف) ساختاری تک‌بندی دارد و وجه هر سه فعل، خبری است؛ به همین دلیل، درج متمم‌ساز «که» در این جمله میسر نیست. پس در این جمله، دو فعل نمودی و یک فعل اصلی داریم. جمله (ب) از دو بند اصلی و درونه تشکیل شده و وجه فعل درونه، التزامی است؛ از این رو، درج متمم‌ساز آشکار «که» در این ساخت نحوی امکان‌پذیر است. در بند اصلی، فعل «گرفتن» در معنای «آغاز شدن عمل»، یک فعل واژگانی است؛ پس بند اصلی یک فعل نمودی (داشتن) و یک فعل اصلی (گرفتن) دارد. به کار رفتن فعل «گرفتن» در معنای واژگانی «آغاز شدن عمل»، در زبان فارسی رایج است و در جملات بسیط به کار می‌رود: «باران گرفت».

بدین ترتیب، در آموزش فعل‌های کمکی و تدوین درس‌نامه، فعل «داشتن» مستمر را باید از این فهرست خارج کرد و ضمن یادآوری این نکته که چنین ساخت‌هایی در فارسی منفی نمی‌شوند، تصریح کرد که جایگاه فعل مورد نظر در فارسی، تابع محدودیت زیر است. این محدودیت به دو زبان تخصصی و عمومی بیان شده است:

(۱۷). توزیع «داشتن» مستمر:

الف. هیچ عنصری با مشخصه [+V, -N] نمی‌تواند بر فعل «داشتن» مستمر تقدم داشته باشد.

ب. فعل «داشتن» می‌تواند در هر جایگاهی در جمله بیاید، اگر پیش از آن هیچ فعل دیگری حضور نداشته باشد.

بر اساس بازنگری‌های صورت گرفته در چهار زیربخش اخیر، نتایج زیر به دست آمدند: الف. فعل‌های دستوری زبان فارسی به سه گروه کمکی، سبک و پیاپی تقسیم شدند و همکردها و فعل‌های ربطی در ذیل فعل‌های سبک قرار گرفتند؛ ب. «شدن» در ساخت موسوم به مجهول، فعل سبک تلقی شد و «داشتن» در ساخت مستمر، فعل نمود پیاپی محسوب گردید؛ پ. توزیع نشانه نفي در جمله‌های بسیط، تابع قاعده تظاهر بر روی اولین عنصری فعلی است که باید در آموزش فارسی لحاظ شود.

#### ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

در بخش پیشین، طبقه‌بندی متفاوتی از فعل‌های دستوری فارسی ارائه شد. این طبقه‌بندی مبنای تدوین درس‌نامه جدیدی برای آموزش فعل‌های دستوری به غیرفارسی‌زبانان قرار گرفت (برای مشاهده درس‌نامه و جزئیات آن، نک: مجیدی ۱۳۹۵). یک گروه از زبان‌آموزان خارجی، دوره‌ای از آموزش خود را بر اساس این درس‌نامه گذراندند که شرح این فرایند در زیربخش‌های آتی آمده است.

##### ۴.۱. روش، ابزار و آزمودنی‌های پژوهش

ارزیابی پژوهش حاضر، از نوع پژوهش‌های گسترش‌یافته از طرح‌های آزمایشی، طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون گروهی به شمار می‌آید. در این ارزیابی، آموزش افعال دستوری با دو روش مختلف بررسی شد. روش اول بر تجویزهای دستور سنتی و به شیوه برنامه درسی ساخت‌گرا و روش دوم بر مبنای آموزه‌های زبان‌شناسی زایشی و دسته‌بندی جدید این افعال، با شیوه‌ای ارتباطی و برنامه درسی ترکیبی (تلفیقی) استوار بود. ابزارهایی که در این پژوهش به کار گرفته شد، عبارت‌اند از:

الف. پیش‌آزمون برای ارزیابی از دانسته‌های پیشین فارسی‌آموزان؛

ب. ارائه تکلیف و تمرین‌های ویژه‌ای که برای فارسی‌آموزان تهیه و تدوین شده بود؛

پ. پس‌آزمون برای ارزیابی از میزان یادگیری و پیشرفت فارسی‌آموزان و مقایسه دو گروه کنترل و آزمایش.

بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۱۱

آزمودنی‌های پژوهش، دو گروه بودند: الف. گروه کنترل پژوهش: تعداد ۲۰ فارسی‌آموزی که در سطح پیشرفته فارسی می‌آموختند و فعل‌های دستوری فارسی را بر اساس دستور سنتی فرا گرفته بودند؛ ب. گروه آزمایش پژوهش: تعداد ۲۰ فارسی‌آموزی که آنان نیز زبان فارسی را در سطح پیشرفته می‌آموختند و افعال دستوری فارسی را بر اساس دستور سنتی فرا گرفته بودند. بنابراین، تعداد کل آزمودنی‌ها در این پژوهش ۴۰ فارسی‌آموز غیرایرانی بود که زبان مادری آن‌ها جزء زبان‌های ایرانی نبود و به زبان‌های عربی، چینی و ترکی سخن می‌گفتند. گفتنی است متغیر سن در این پژوهش در نظر گرفته نشد.

#### ۲.۴. روایی و پایایی و شاخص‌های مرکزی و پراکندگی

روایی<sup>۱</sup> همهٔ آزمون‌ها بر این اساس تأیید می‌شود که همهٔ آن‌ها اطلاعات و دانش فارسی‌آموزان را از افعال دستوری فارسی می‌سنجند. پایایی<sup>۲</sup> آزمون‌ها را نیز می‌توان با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ<sup>۳</sup> به دست آورد. نتایج حاصل از این بررسی، تأییدکنندهٔ پایایی آزمون‌هاست. به منظور تعیین وضعیت شاخص‌های مرکزی و پراکندگی دو گروه کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و تفاوت بین آن‌ها، از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار استفاده شده است.

جدول (۱): شاخص‌های مرکزی و پراکندگی نمرات در پیش‌آزمون

دو گروه کنترل و آزمایش

پیش‌آزمون گروه آزمایش	پیش‌آزمون گروه کنترل	
۲۰	۲۰	تعداد
۱۰,۵۳	۱۰,۴۷	میانگین
۱,۵۵۲	۱,۱۵۷	انحراف معیار
۸	۸	کمترین نمره

1. validity

2. reliability

3. Cronbach's alpha

۱۳	۱۳	بیشترین نمره
۰,۴۰۱	۰,۳۷۶	خطای معیار میانگین

جدول (۲): شاخص‌های مرکزی و پراکندگی نمرات در پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش

پس‌آزمون گروه آزمایش	پس‌آزمون گروه کنترل	
۲۰	۲۰	تعداد
۱۶,۸۷	۱۱,۵۳	میانگین
۱,۳۵۶	۱,۶۴۲	انحراف معیار
۱۵	۹	کمترین نمره
۱۹	۱۴	بیشترین نمره
۰,۳۵۰	۰,۴۲۴	خطای معیار میانگین

همان‌گونه که نتایج جداول نشان می‌دهند، میانگین گروه‌های کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون، تفاوت چندانی با هم ندارند، ۱۰,۴۷ در مقابل ۱۰,۵۳؛ اما در میانگین نمرات پس‌آزمون این دو گروه، تفاوت آشکاری مشاهده می‌شود، ۱۱,۵۳ در مقابل ۱۶,۸۷. بنابراین، تفاوت مشاهده‌شده در پیش‌آزمون به نفع گروه آزمایش در افزایش نمرات آزمون افعال دستوری بوده و بدین ترتیب، نشانگر مؤثر بودن روش یادگیری آموزش افعال دستوری گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل است.

از سوی دیگر، نرمال بودن یا نبودن داده‌ها برای اعتبار آزمون‌های مربوط به میانگین‌های نمونه، بسیار مهم است؛ از این رو، نرمال بودن داده‌ها که از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> (K-S) بررسی خواهد شد، به‌مثابه یک آزمون تطابق توزیع برای داده‌های کمی به شمار می‌رود. در این آزمون اگر معیار تصمیم ۰,۰۵ باشد، فرض صفر رد می‌شود.

### بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۱۳

جدول (۳): بررسی نرمال بودن نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل و آزمایش

آزمون کلموگروف-اسمیرونوف	سطح معناداری	
۰,۷۹۲	۰,۵۵۷	نمرات پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش
۰,۸۲۹	۰,۴۹۷	نمرات پس‌آزمون گروه کنترل
۰,۵۳۹	۰,۹۳۳	نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش

آن‌گونه که از نتایج مشهود است، هیچ‌یک از مقادیر از ۰,۰۵ کوچک‌تر نیستند و هیچ دلیلی وجود ندارد که نرمال بودن توزیع، رد شود؛ به عبارت دیگر، توزیع این نمونه، نرمال است. از این رو می‌پذیریم که نمرات از جوامعی نرمال آمده‌اند.

#### ۳.۴. هم‌سطحی دانش آزمودنی‌ها با مشاهده نتایج پیش‌آزمون

یکی از نکات مهم در آزمون دانش پیشین فارسی‌آموزان در مورد افعال دستوری فارسی این است که آیا پیش‌آزمون هر دو گروه کنترل و آزمایش یکنواخت و همگن است. بدین منظور، از دو آزمون لون<sup>۱</sup> و تی<sup>۲</sup> مستقل برای پاسخ به این پرسش بهره می‌گیریم. آزمون لون یا تحلیل واریانس یک‌طرفه، تأثیر یک متغیر مستقل اسمی (یا ترتیبی) است که بر روی یک متغیر وابسته فاصله‌ای (یا نسبی) بررسی می‌شود. آزمون تی مبتنی بر گروه‌های مستقل بر میانگین صفت در دو گروه مستقل مبتنی است. این آزمون هنگامی به کار می‌رود که بخواهیم معناداری تفاوت میانگین یک صفت را در دو نمونه تصادفی از دو جامعه مستقل مورد بررسی قرار دهیم.

1. Levene's test

2. T- test

جدول (۴): آزمون لون؛ بررسی تساوی واریانس‌ها در نمرات پیش‌آزمون

دو گروه کنترل و آزمایش

آزمون افعال دستوری	تعداد پرسش‌ها	میانگین	انحراف معیار	آزمون لون (F)	سطح احتمال و معناداری	سطح خطا	نتیجه آزمون لون
گروه کنترل	۲۰	۱۰,۴۷	۱,۴۵۷	۰,۰۱۵	۰,۹۰۴	۰,۰۵	تساوی
گروه آزمایش	۲۰	۱۰,۵۳	۱,۵۵۲				واریانس‌ها

بر اساس جدول (۴)، سطح معناداری آزمون، عددی بزرگ‌تر از ۰,۰۵ است؛ از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که واریانس نمونه‌ها با هم همگن هستند. همچنین مقدار  $F(۰,۰۱۵)$  آزمون لون نشان می‌دهد که آزمون در سطح ۰,۰۵ معنادار است؛ بنابراین، فرض صفر رد نمی‌شود. با این فرض از آزمون تی مستقل برای یکنواختی دو گروه استفاده می‌کنیم.

جدول (۵): آزمون تی مستقل؛ بررسی یکنواختی در نمرات پیش‌آزمون

دو گروه کنترل و آزمایش

آزمون افعال دستوری	تعداد پرسش‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آزمون تی (T)	سطح احتمال و معناداری	سطح خطا	نتیجه آزمون تی
گروه کنترل	۲۰	۱۰,۴۷	۱,۴۵۷	۲۸	۰,۱۲۱	۰,۹۰۴	۰,۰۵	یکنواختی
گروه آزمایش	۲۰	۱۰,۵۳	۱,۵۵۲					دو گروه

همان‌گونه که از جدول (۵) مشاهده می‌شود، آزمون تی مستقل بین میانگین نمرات آزمون افعال دستوری فارسی در پیش‌آزمون هر دو گروه، سطح معناداری از ۰,۰۵ کمتر نیست؛ پس فرض صفر رد نمی‌شود و به این نتیجه دست خواهیم یافت که با تأیید فرض یکنواختی و نبود اختلاف معناداری بین میانگین پیش‌آزمون دو گروه، دو گروه کنترل و آزمایش در شرایط و وضعیت اولیه یکسان، وارد تحقیق شده‌اند.

۴.۴. مقایسه نمرات در گروه آزمایش

بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۱۵

پس از برگزاری پیش‌آزمون میان فارسی‌آموزان گروه کنترل و آزمایش، گروه آزمایش در دو جلسه آموزشی، با عنوان آموزش نوین افعال دستوری با رویکردی ارتباطی و بر پایه برنامه درسی ترکیبی، آموزش دیدند. سپس یک پس‌آزمون مشابه پیش‌آزمون از هر دو گروه کنترل و آزمایش گرفته شد تا مشخص شود که آموزش و انجام تمرین‌ها تا چه اندازه در یادگیری افعال دستوری تأثیر داشته است. برای مشخص کردن میزان تأثیر آموزش، از آزمون تی وابسته (زوجی یا دو نمونه هم‌بسته) استفاده شده است. در آزمون تی وابسته، اعضای نمونه در دو مقطع از زمان (معمولاً قبل و بعد) بررسی می‌شوند.

جدول (۶): نتایج آزمون تی وابسته؛ تفاوت میانگین در نمرات

پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش

نتیجه آزمون	سطح خطا	سطح احتمال و معناداری	آزمون تی (T)	درجه آزادی	انحراف معیار	میانگین	تعداد پرسش‌ها	گروه آزمایش
رد					۱,۵۵۲	۱۰,۵۳	۲۰	پیش‌آزمون
فرضیه صفر	۰,۰۵	۰,۰۰	۱۳,۹۴۲	۱۴	۱,۳۵۶	۱۶,۸۷	۲۰	پس‌آزمون

نتایج جدول (۶) گویای آن است که آزمون تی محاسبه شده برای میانگین نمرات آزمون فعل‌های دستوری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش در سطح خطای ۰,۰۵ معنادار است؛ یعنی اختلاف قابل توجه و معناداری در میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش دیده می‌شود. بدین ترتیب، فرض صفر رد می‌شود. پس می‌توان گفت بین میانگین نمرات آزمون فعل‌های دستوری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش، تفاوت معناداری وجود دارد که این تفاوت به نفع گروه آزمایش در افزایش یادگیری و درک فعل‌های دستوری زبان فارسی است.

۵.۴. مقایسه نمرات در گروه کنترل

پس از اجرای پیش‌آزمون در گروه کنترل، فارسی‌آموزان گروه یادشده، افعال دستوری زبان فارسی را با دسته‌بندی سنتی و قدیمی آموزش دیدند. به منظور بررسی میزان تأثیر آموزش افعال دستوری زبان فارسی به گروه کنترل، از آزمون تی وابسته استفاده شد. جدول (۷): آزمون تی وابسته؛ تفاوت میانگین نمرات

در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل

گروه کنترل	تعداد پرسش‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آزمون تی (T)	سطح معناداری	سطح خطا	نتیجه آزمون
پیش‌آزمون	۲۰	۱۰,۴۷	۱,۴۵۷	۱۴	۲,۳۰۶	۰,۰۰	۰,۰۵	رد
پس‌آزمون	۲۰	۱۱,۵۳	۱,۶۴۲					فرضیه صفر

طبق جدول بالا، آزمون تی محاسبه‌شده برای تفاوت میانگین نمرات آزمون در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل، در سطح خطای ۰,۰۵ معنادار است؛ از این رو، فرض صفر رد می‌شود و آزمون معنادار است. از معناداری تفاوت بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه کنترل نتیجه می‌شود که عملکرد هیچ‌یک از دو گروه بر دیگری ارجحیت ندارد.

۴.۶. مقایسه نمرات گروه کنترل و گروه آزمایش در پس‌آزمون

پرسش‌هایی مشابه با پیش‌آزمون برای اجرای پس‌آزمون نیز طراحی شد. حال باید دید میزان درک فارسی‌آموزان دو گروه نسبت به یادگیری افعال دستوری چه تغییری کرده است. برای بررسی میزان تغییرات، از آزمون‌های لون و تی مستقل استفاده می‌کنیم. جدول (۸): آزمون لون؛ بررسی تساوی واریانس‌ها در نمرات پس‌آزمون

دو گروه کنترل و آزمایش

آزمون افعال دستوری	میانگین	انحراف معیار	آزمون لون (F)	سطح احتمال و معناداری	سطح خطا	نتیجه آزمون لون
گروه کنترل	۱۱,۵۳	۱,۶۴۲	۹۴,۱۱۸	۰,۰۰	۰,۰۵	تساوی واریانس‌ها
گروه آزمایش	۱۶,۸۷	۱,۳۵۶				



بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۱۷

همان‌طور که نتایج جدول (۸) نشان می‌دهد، سطح معناداری آزمون برابر با ۰,۰۰۵ است که عددی کوچک‌تر از ۰,۰۵ است؛ از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که فرض یکنواختی واریانس‌های نمونه‌ها زیر سؤال قرار می‌گیرد. همچنین مقدار  $F(۹۴,۱۱۸)$  آزمون لون نشان می‌دهد که آزمون در سطح ۰,۰۵ معنادار است؛ از این رو، فرض صفر رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که واریانس نمونه‌ها با هم همگن نبوده، واریانس‌های دو گروه با یکدیگر برابر نیستند. با این فرض برای بررسی یکنواختی میانگین‌های دو گروه از آزمون تی مستقل استفاده می‌شود.

جدول (۹): آزمون تی مستقل؛ بررسی تفاوت میانگین نمرات در پس‌آزمون

دو گروه کنترل و آزمایش

آزمون افعال دستوری	تعداد پرسش‌ها	میانگین	انحراف معیار	درجه آزادی	آزمون تی (T)	سطح معناداری	سطح خطا	نتیجه آزمون
گروه کنترل	۲۰	۱۱,۵۳	۱,۶۴۲	۲۸	۹,۷۰۱	۰,۰۰۵	۰,۰۵	رد
گروه آزمایش	۲۰	۱۶,۸۷	۱,۳۵۶					فرضیه صفر

نتایج جدول (۹) گویای آن است که آزمون تی محاسبه‌شده برای یادگیری فعل‌های دستوری برابر با ۹,۷۰۱ برای میانگین نمرات در پس‌آزمون دو گروه کنترل و آزمایش در سطح خطای ۰,۰۵ معنادار است. بدین ترتیب، فرض صفر رد می‌شود. پس می‌توان گفت که بین میانگین نمرات آزمون فعل‌های دستوری در پس‌آزمون گروه کنترل و پس‌آزمون گروه آزمایش، تفاوت معناداری وجود دارد که این تفاوت به نفع گروه آزمایش در افزایش یادگیری و درک فعل‌های دستوری زبان فارسی است.

## ۵. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به دنبال دو هدف اصلی بود: نخست، بازنگری در فعل‌های دستوری زبان فارسی، تبیین نقش و جایگاه هریک از آن‌ها و ارائه تحلیلی تبیینی از ساخت‌های نحوی مرتبط با این افعال و دوم، آموزش فعل‌های دستوری فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر

مبنای این بازنگری و گنجانیدن قانونمندی‌های مرتبط با این افعال در تدوین مواد درسی و درس‌نامه‌ها. برای دستیابی به هدف نخست، با رد توصیف‌های سنتی، به بازشناسی و دسته‌بندی فعل‌های دستوری زبان فارسی و ساخت‌های نحوی حاصل از آن‌ها پرداخته شد و بر پایه مطالعات زبان‌شناختی، تحلیلی نو از فعل‌های دستوری زبان فارسی و ساخت‌های نحوی شامل این فعل‌ها به دست آمد. یافته‌های این بازشناسی در قالب دسته‌بندی جدیدی از فعل‌های دستوری فارسی تجلی یافت:

الف. فعل‌های دستوری زبان فارسی به سه گروه کمکی، سبک و پیاپی تقسیم شدند و همکردها و فعل‌های ربطی در ذیل فعل‌های سبک قرار گرفتند.

ب. «شدن» در ساخت موسوم به مجهول فعل سبک تلقی گردید و «داشتن» در ساخت مستمر فعل نمود پیاپی محسوب شد.

پ. توزیع نشانه نفی در جمله‌های بسیط، تابع قاعده تظاهر بر روی اولین عنصری فعلی است که باید در آموزش فارسی لحاظ شود.

به منظور ارزیابی صحت فرضیه یادشده و دستیابی به هدف دوم پژوهش، آموزش افعال دستوری فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر پایه یافته‌های نوین پژوهش به کار گرفته شد. آموزش افعال دستوری بر رویکرد ارتباطی مبتنی بود؛ از این رو، درس‌نامه‌ای ترکیبی با محوریت آموزش زمان‌نمودهای مختلف در فعل‌های دستوری تدوین شد که برخلاف دستور سنتی، بازتابی از توانش زبانی و دستور ذهنی اهل زبان بود. بدین ترتیب، پژوهشی با ارزیابی از عملکرد فارسی‌آموزان از نوع پژوهش‌های گسترش‌یافته از طرح‌های آزمایشی، طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون گروهی صورت گرفت؛ چنان‌که پس از انجام آزمون‌ها و تحلیل و توصیف‌های آماری، مشخص شد که گروه آزمایش با میانگین نمرات ۱۶٫۸۷ در پس‌آزمون افعال دستوری زبان فارسی بسیار موفق‌تر از گروه کنترل با میانگین نمرات ۱۱٫۵۳ عمل کرده است. بنابراین، می‌توان آموزش افعال دستوری زبان فارسی را بر پایه دسته‌بندی زبان‌شناختی این افعال، با رویکردی ارتباطی و برنامه‌درسی

بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان — ۳۱۹  
ترکیبی، روشی بسیار مؤثر در آموزش افعال دستوری به غیرفارسی‌زبانان دانست و روند  
پژوهش را مثبت ارزیابی کرد.

## منابع

- انوشه، مزدک (۱۳۹۴)، **مسئله مجهول در زبان فارسی: رویکردی کمینه‌گرا**، پژوهش‌های  
زبانی، سال ۶، شماره ۱، صص ۱-۲۰.
- انوری، حسن و حسن احمدی گیوی (۱۳۶۷)، **دستور زبان فارسی ۲**، ویرایش دوم، تهران:  
فاطمی.
- باطنی، محمدرضا (۱۳۷۴)، **توصیف ساختمان دستوری زبان فارسی**، تهران: امیرکبیر.
- جعفری، فاطمه (۱۳۹۲)، **دستور کاربردی ویژه زبان آموزان غیرفارسی‌زبان**، تهران: مرکز  
بین‌المللی آموزش زبان فارسی دانشگاه تهران.
- خیامپور، عبدالرسول (۱۳۴۷)، **دستور زبان فارسی**، تبریز: انتشارات کتاب‌فروشی تهران.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۶۴)، **مجهول در زبان فارسی**، زبان‌شناسی، شماره ۳، صص ۳۱-۴۶.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۴)، **فعل مرکب در زبان فارسی**، پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی  
(مجموعه مقالات)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی، صص ۱۴۹-۱۹۹.
- دبیرمقدم، محمد، قره‌گری، مه‌ری و مهرداد اصغرپور (۱۳۸۹)، **بررسی صوری و ساختاری  
کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان**، طرح پژوهشی درون‌دانشگاهی، دانشگاه  
علامه طباطبایی.
- درزی، علی و مزدک انوشه (۱۳۸۹)، **حرکت فعل اصلی در فارسی، رویکردی کمینه‌گرا**،  
زبان‌پژوهی، دوره ۲، شماره ۳، صص ۲۱-۵۵.
- راسخ مهند، محمد (۱۳۸۶)، **ساخت ناگذرا در فارسی**، زبان و زبان‌شناسی، دوره ۳، شماره ۱،  
صص ۱-۲۰.
- رضایی، والی (۱۳۸۹)، **نگاهی تازه به ساخت مجهول در زبان فارسی**، پژوهش‌های  
زبان‌شناسی، دوره ۲، شماره ۱، صص ۱۹-۳۴.
- شریعت، محمدجواد (۱۳۴۹)، **دستور زبان فارسی**، اصفهان: مشعل اصفهان.

- صحرائی، اعتمادالاسلامی، حاجی سیدرضایی، اکرم بیگم و قادر احمدی (۱۳۹۵)، **جزوه دستور کاربودی**، هشتاد و سومین دوره دانش‌افزایی زبان و ادبیات فارسی، بنیاد سعدی و دانشگاه علامه طباطبائی.
- قریب، عبدالعظیم، بهار، محمدتقی، فروزانفر، بدیع‌الزمان، همایی، جلال و رشید یاسمی (۱۳۶۳)، **دستور زبان فارسی (پنج‌استاد)**، تهران: کتابفروشی مرکزی.
- گله‌داری، منیژه (۱۳۸۸)، **نگارش و دستور زبان فارسی (ویژه زبان‌آموزان غیر ایرانی، سطح پیشرفته)**، چاپ اول، بی‌نا.
- مجیدی، شبنم (۱۳۹۵)، **بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید بهشتی.
- محمدابراهیمی، زینب (۱۳۸۲)، **بررسی ساختار گروه فعلی در زبان فارسی گفتاری معیار در مقایسه با زبان فارسی نوشتاری معیار**، پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- محمدابراهیمی، زینب و مرضیه فرقانی‌فرد (۱۳۸۹)، **آموزش فعل مرکب فارسی به غیرفارسی‌زبانان**، پژوهش زبان و ادبیات فارسی، سال شانزدهم، شماره ۱۶، صص ۱۳۵-۱۵۴.
- محمدی، داوود و محمدرضا اسلامی (۱۳۹۷)، **معماری زبان: پیشنهادی در طبقه‌بندی عناصر زیبایی‌سخن**، دوفصلنامه مطالعات زبانی و بلاغی، سال نهم، شماره ۱۷، صص ۲۰۵-۲۳۴.
- ناتل خانلری، پرویز (۱۳۵۱)، **دستور زبان فارسی**، ویرایش سوم، تهران: توس.
- واحدی لنگرودی، محمد مهدی (۱۳۷۷)، **ساخت‌های فعلی مجهول با شدن در زبان فارسی**، مجله مدرس علوم انسانی، شماره ۷، صص ۷۵-۱۰۱.
- وحیدیان کامیار، تقی (۱۳۷۱)، **بررسی صفت مفعولی و اهمیت آن در زبان فارسی**، زبان‌شناسی، سال نهم، شماره ۱۸، صص ۶۱-۶۹.
- Adger, D. (2003), **Core syntax, a minimalist approach**, Oxford: Oxford University Press.
- Aikhenvald, A.Y., & Dixon, M.W. (2006), **Serial Verb Constructions, A Cross-linguistic Typology**, Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N. (1995), **The Minimalist program**, Cambridge MA: MIT Press.
- Cinque, G. (1999), **Adverbs and Functional Heads, A Cross-Linguistic Perspective**, NY: OUP.
- Cook, V. (2001), **Using the First Language in the Classroom**, Canadian Modern Language Review, 57 (3).
- Folli, R., Harley H. and Karimi S. (2005), **Determinants of event type in Persian complex predicates**. *Lingua*, 115, pp. 1365-1401.

- Karimi, S. (2005), **Aminimalist Approach to Scrambling**, Evidence from Persian, Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Lambton, A.K.S. (1953), **Persian Grammar**, Cambridge: Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2009), **Teaching and Testing Grammar**, In Long, M. H. and Doughty. C. J. (2009), *The Handbook of Language Teaching*. Oxford. Wiley-Blackwell.
- Mohanan, T. (2006), **Grammatical Verbs: with Special Reference to Light Verbs**, In M. Everaert and H. V. Riemsdijk (Eds.), *The Blackwell Companion to Syntax (II:459-492)*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Moyné, J.(1974), **The so-called passive in Persian**, *Foundation of Language*.12, pp. 249-267.
- Newby, D. A. (2000), **Pedagogical Grammar. Extract from Byram, M. (ed)-2000, Encyclopedia of Language Teaching and Learning**, Routledge.
- Nunan, D. (2003), **Practical English Language Teaching**, McGraw-Hill/Contemporary.
- Roberts, I. (2001), **Head movement**.,In: M. Baltin and Ch. Collins (Eds.), *The Handbook of ontemporary Syntactic Theory (113-147)*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Spada, N. (2007), **Communicative language teaching: Current status and future prospects**, *International Handbook of English Language Teaching*, 15, pp. 271-288.
- Taleghani, A.H. (2008), **Modality, aspect and negation in Persian**, Amsterdam: John Benjamins B.V.
- Zhang, J. (2009), **Necessity of grammar teaching**, *International Education Studies*, Vol. 2, No. 2. pp. 184- 204.

