



یادگیری ویژگی‌های زمان آینده در زبان انگلیسی توسط تک‌زبان‌های فارسی و دوزبان‌های فارسی-کردی: یک مطالعه زایشی

رضا خانی*

(نویسنده مسئول)

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ایلام،

ایلام، ایران

Email: r.khany@ilam.ac.ir



سارا حقی**

دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه ایلام،

ایلام، ایران

Email: sarihaghi@gmail.com



چکیده

این پژوهش به بررسی ویژگی‌های نحوی (Syntactic features) زمان آینده بین زبان‌آموزان تک‌زبان فارسی و دو زبان فارسی-کردی که قصد فراگیری زبان انگلیسی را داشتند، بر پایه نظریه‌های زایشی (Generative theories) زبان دوم و سوم پرداخته است. برای این منظور ۳۶ زبان‌آموز تک‌زبان فارسی و ۳۶ زبان‌آموز دو زبان فارسی-کردی در فرایند پژوهش شرکت کردند. در ابتدا، آزمون تعیین سطح آکسفورد (Oxford Placement Test) از این افراد به‌عمل آمد و بر اساس نتایج به‌دست آمده از آن، زبان‌آموزان به سه گروه متوسط (Intermediate)، متوسط به‌بالا (Upper-intermediate)، و پیشرفته (Advanced) گروه‌بندی شدند. پس از آن، اینان، در هر سطح، در دو آزمون قضاوت دستوری و ترجمه شرکت کردند، تا دانش زبانی آن‌ها در رابطه با ویژگی‌های نحوی ساخت زمان آینده؛ ارزیابی شود. در پایان، داده‌های گردآوری شده از طریق آزمون‌های فوق بر پایه نظریه‌های زایشی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که شرکت‌کنندگان در هر دو گروه با مشکل فراگیری ویژگی‌های نحوی زمان آینده روبرویند. زیرا زبان‌های قبلی آن‌ها، فاقد نشانه‌های زمان آینده در زبان مقصد (زبان انگلیسی) است. به‌دلیل این فقدان، فراگیران زبان انگلیسی در مراحل اولیه یادگیری، با معضل به‌کارگیری زمان آینده به‌شکل صحیح روبرویند. اما با نزدیک‌تر شدن به سطوح پیشرفته، آن‌ها به تدریج توانایی بیشتری برای تولید جمله‌های درست زبان مقصد را پیدا می‌کنند. به‌عبارتی، از آنجایی که هر دو زبان کردی و فارسی، فاقد مشخصه معین برای بیان زمان آینده‌اند، فراگیران برای یادگیری مهارت استفاده از زمان آینده با مشکل مواجه خواهند بود.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۳۹۹/۰۶/۱۶
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۱۳
تاریخ انتشار: پاییز ۱۳۹۹
نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

فرضیه انتقال کامل دستوری کامل، فرضیه کسری بازنمایی، دستور زبان جهانی، مرحله اولیه، مرحله آخر

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/jflr.2020.293047.747 کلیه حقوق محفوظ است ۱۳۹۹

خانی، رضا، حقی، سارا (۱۳۹۹). یادگیری ویژگی‌های زمان آینده در زبان انگلیسی توسط تک‌زبان‌های فارسی و دوزبان‌های فارسی-کردی: یک مطالعه زایشی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، (۱۰) ۳، ۵۴۲-۵۵۷.
Khany, Reza, Haghi, Sara (2020). The acquisition of future tense properties by Iranian Persian monolingual and Kurdish-Persian Bilingual learners of English: A generative study. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 542-557.
DOI: 10.22059/jflr.2020.293047.747

* رضا خانی دانشیار زبان انگلیسی در دانشگاه ایلام و صاحب مقالات متعددی در این زمینه است. وی سال‌هاست به تدریس دروس این رشته می‌پردازد.
** سارا حقی دانشجوی دکتری آموزش زبان انگلیسی در دانشگاه ایلام است. او مدت ده سال است که به تدریس آبلتس و دروس زبان انگلیسی در دانشگاه می‌پردازد.



The acquisition of future tense properties by Iranian Persian monolingual and Kurdish-Persian Bilingual learners of English: A generative study



Reza Khany*

(corresponding author)

Associate Professor in Applied Linguistics, Faculty of Human sciences, Ilam University, Ilam, Iran

Email: r.khany@ilam.ac.ir



Sara Haghi**

PHD Student of Teaching English as a foreign language, Faculty of Human science, Ilam University, Ilam, Iran

Ilam, Iran

Email: sarihaghi@gmail.com

ABSTRACT

The present study examined the acquisition of the syntactic features of future tense by Persian monolingual speakers and Kurdish-Persian bilingual learners of English in light of the prediction made by several second language (L2) and third language (L3) generative theories. To this end, 36 Persian monolinguals and 36 Kurdish-Persian bilingual learners of English took part in the study. At first, the participants took an Oxford Placement Test (OPT) based on which they were assigned to three groups, namely, intermediate, upper-intermediate, and advanced with regard to their English Language Proficiency. Then, they received a grammatical judgment test and a translation test. The results revealed that the contributors of the study in both groups faced difficulties acquiring syntactic features of future tense since their former languages lack the same feature. According to the results, the inconvenience learners struggle with is much more noticeable at the early stages of English learning. As the participants got closer to advanced levels, they gradually build the ability to produce more target like productions. The findings also demonstrated that since both Kurdish and Persian speakers have a lack of specific syntactic features for expressing future tense, they face difficulties acquiring the same feature in English.

DOI: 10.22059/jflr.2020.293047.747

© 2020 Ilam University. All rights reserved.

ARTICLE INFO

Article history:

Received:
6th, September, 2020

Accepted:
4th, October, 2020

Available online:
Autumn 2020

Keywords:

full access/full transfer hypothesis, representational deficit hypothesis, universal grammar, initial state, end state.

Khany, Reza, Haghi, Sara (2020). The acquisition of future tense properties by Iranian Persian monolingual and Kurdish-Persian Bilingual learners of English: A generative study. *Journal of Foreign Language Research*, 10 (3), 542-557.

DOI: 10.22059/jflr.2020.293047.747

* Dr. Reza Khani is an associate professor of English at Ilam University and the author of several articles in this field. He has been teaching courses in this field for many years.

** Sara Haghi is a PhD student in English language teaching at Ilam University. He has been teaching IELTS and English at the university for 10 years.

۱. مقدمه

یادگیری زبان دوم از منظر زبان‌شناسی زایشی تلاشی برای شناسایی عوامل تاثیر گذار بر یادگیری زبان غیر اصلی (زبان دوم و...) است (لونگ، Leung, ۲۰۰۷). در حقیقت زمانی که زبان آموزان در حال فراگیری زبان دوم و سوم هستند، ممکن است در طی انجام تمرینات مرتبط در صرف و نحو درست دچار مشکل شوند و نتوانند موفق عمل کنند. بر طبق نظریه لاردیر (Lardier) (۲۰۰۰) این ضعف ممکن است نتیجه محدودیت‌های صرفی و نحوی موجود در زبان اول زبان آموزان باشد، یا به طرز ساده تری می‌توان اینطور بیان کرد که علت آن این است که زبان آموزان در ساختار زبان دوم و سوم مهارت کافی ندارند. در نتیجه تعدادی از نظریه‌های زایشی یادگیری زبان دوم برای ارائه برخی پیش‌بینی‌ها درباره منابع احتمالی فقدان در زبان مقصد مطرح شده‌اند. تعداد بی‌شماری از پژوهش‌ها به منظور مشخص کردن منابع احتمالی اثرات متقابل زبانی انجام گرفته‌اند. هنگام جستجوی منابع این اثرات، برخی از پژوهشگران نقش اصلی را به زبان اول اختصاص داده‌اند (هرماس، Hermas, ۲۰۱۴) در حالی که برخی دیگر از پژوهشگران زبان دوم را به عنوان منبع اصلی انتقال در نظر گرفته‌اند (باردل و فالک، Falk & Bardel, ۲۰۰۷، ۲۰۱۱)، و یا اینکه طبق نظر برخی دیگر هر دو زبان اول و دوم را به عنوان منبع انتقال مد نظر قرار داده‌اند (باردل و فالک، Bardel & Falk, ۲۰۱۲). پژوهشگران همچنین متغیرهای دیگری را شناسایی کردند که این متغیرها می‌توانند در تاثیرات متقابل زبانی نقش داشته باشند. به عنوان مثال اگر زبان آموزان از سطح پایینی از مهارت در زبان سوم برخوردار باشند، همین امر می‌تواند منجر به انتقالی از زبان اول به زبان دوم شود (هامبرگ، Hammarberg, ۲۰۰۱). از طرف دیگر قرار گرفتن در معرض زبان سوم یکی دیگر از عوامل تعیین‌کننده در زمینه انتقال از زبان اول و دوم است. زبان آموزان هرچه بیشتر در معرض زبان سوم قرار بگیرند و با آن سرو کار داشته باشند، احتمال انتقال از زبان اول و دوم کمتر خواهد شد (دوویل، Dewael, ۲۰۰۱).

با توجه به موارد فوق، هدف این مقاله بررسی منابع احتمالی انتقال در زبان دوم و سوم هنگام تولید زمان آینده

زبان انگلیسی است. در حقیقت مقاله تحقیقاتی حاضر تلاش برای بررسی این مسئله است که آیا الگوهای میان زبانی تولید شده توسط زبان آموزانی که انگلیسی را به عنوان زبان دوم و سوم یاد می‌گیرند به دلیل پس زمینه‌های زبانی متمایز آن‌ها است؟ در حقیقت محققین برآنند که دریابند چه عواملی می‌توانند تولید ویژگی‌های صرفی و نحوی زمان آینده را توسط زبان آموزان بهبود بخشند، و اینکه در حال حاضر این ویژگی‌ها با ویژگی‌هایی که آن‌ها در زبان مقصد (زبان انگلیسی) پذیرفته‌اند متفاوت است یا اینکه شبیه به این خصوصیات است.

برای دستیابی به این هدف، نتایج به دست آمده از افراد دو زبانه فاسی-کردی و تک زبانه فارسی که در حال یادگیری زبان انگلیسی هستند وارد یک مطالعات تطبیقی شد. در نهایت نتایج با توجه به جدیدترین و معتبرترین نظریه‌های زبان‌شناسی زایشی دسترسی کامل-انتقال کامل (full access/full transfer)، فرضیه نقص در نشانگان (Representational deficit hypothesis)، نظریه‌ی سازه‌های ساختاری معادل (Modulated structural building hypothesis)، فرضیه‌ی فاکتور وضعیت زبانی دوم (L2 status factor hypothesis)، مدل پیشرفت فزاینده (cumulative enhancement model)، مدل وابسته به گونه شناختی (Typological proximity model) مورد آزمایش و بررسی قرار گرفتند.

۲. پیشینه پژوهش

در گستره زبان‌شناسی زایشی، بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که دستور زبان جهانی در یادگیری زبان دوم و سوم نقش مهمی دارد، زیرا مشکل یادگیری زبان اول به طور ثابت در یادگیری زبان دوم نیز باقی می‌ماند.

در حقیقت مجموعه دانشی که یک زبان آموز فرا می‌گیرد، از آنچه که در معرض آن قرار گرفته فراتر می‌رود (وایت، White, ۱۹۸۹). در همین راستا، تلاش‌های بسیاری برای پاسخگویی به دو پرسش اساسی انجام گرفته است، نخستین پرسش درباره پایه و اساس یادگیری زبان دوم است و دومین پرسش به بررسی این موضوع می‌پردازد که آیا اختلاف ساختاری بین زبان اول و دوم می‌تواند پارامتر تنظیم دوباره را در زبان مقصد (زبان انگلیسی) متوقف کند یا نه؟

در حقیقت پژوهشگران با تکیه بر اهمیت شناخت منابع انتقال، در راستای تشخیص عوامل اثرگذار بر زبان مقصد تلاش‌های بسیاری انجام داده‌اند. نخستین نظریه انتقال کامل - دسترسی کامل (وایت، White، ۱۹۸۹، ۲۰۰۳: شوارتز و اسپراوز، Schwartz & Sprouse، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶) ادعا می‌کند که دستور زبان اول مرحله اولیه یادگیری زبان دوم را پایه‌گذاری می‌کند و از آنجایی که فراگیران زبان دوم به دستور زبان جهانی دسترسی کامل دارند، تنظیم دوباره پارامتر در زبان دوم امکان پذیر است. مطابق با این نظریه؛ در حالی که درباره منابع محتمل انتقال صحبت می‌شود، ۴ احتمال وجود دارد که فرد می‌تواند به آن‌ها بیاندیشد. یک احتمال به این موضوع اشاره می‌کند که میزان دانش زبانی فرد که در طول تجربه یادگیری زبان پیشین خود فراگرفته است، اهمیت چندانی ندارد؛ زیرا مرحله نخست یادگیری زبان در زبان آموزان ثابت است. این شرایط موقعیت «بدون دسترسی، بدون انتقال» نامیده می‌شود. احتمال دیگر ادعا می‌کند که زبان اول زبان آموز به عنوان منبع اصلی انتقال در تجربیات یادگیری زبان در بزرگسالان نقش مهمی ایفا می‌کند. این دیدگاه «دسترسی کامل، انتقال کامل» نام گذاری شده است.

نظریه دوم فرضیه نقص در نشانگان است (هاوکینز، Hawkins، ۲۰۰۳، هاوکینز و چان، Hawkins & Chan، ۱۹۹۷)، این نظریه استدلال می‌کند که یک دوره زمانی بحرانی و حساس برای یادگیری ویژگی‌های عملکردی وجود دارد که بین زبان اول و دوم متفاوت است. این بدان معناست که اگر یک ویژگی در زبان اول برای آن‌ها به عنوان نمونه مشخص نشده باشد، آن‌ها قادر به فراگیری آن نخواهند بود. افزون بر این، زبان آموزان فقط به ویژگی‌های عملکردی زبان مادری خود محدود می‌شوند. بنا بر این نظریه، مجموعه دانش بین زبانی زبان آموز نمی‌تواند فراتر از زبان اصلی او باشد، حتی اگر در این میان نشانه‌هایی وجود داشته باشد که امکان تنظیم مجدد پارامتر را فراهم کند.

سومین فرضیه؛ نظریه سازه‌های ساختاری معادل است (پروست و وایت، Prevost & White، ۲۰۰۰؛ لاردیر، Lardier، ۱۹۹۸، ۲۰۰۰) که ادعا می‌کند بررسی دگرگونی واژه‌ای از طریق به‌کارگیری انتخاب پارامتریک و یا عدم انتخاب ویژگی‌های مورد نظر بسیار ساده است. لاردیر (Lardier) (۱۹۹۸) در پی آن است که شیوه ترکیب

ویژگی‌های دستوری به صورت واژه‌شناسی (از لحاظ شکل و ظاهر) را نشان دهد و این مسئله به صورت مشروط ممکن است بر درک زبان آموزان از زبان دوم و سوم تاثیر بگذارد. بر اساس این مدل که در مقایسه با فرضیه نقص نشانگان، اظهارات متضادی را ارائه کرده، ویژگی‌های هدف زبان آموزان فراتر از زبان اصلی آن‌هاست، اما مشکلات آن‌ها زمانی نمایان می‌شود که تولید واژگان مناسب را آغاز می‌کنند.

همانطور که در فرضیه فاکتور وضعیت زبانی دوم بیان شد (فالک و باردل، Falk & Bardel، ۲۰۱۱؛ باردل و سنچز، Bardel & Sanchez، ۲۰۱۷) زبان آموزی که زبان دوم خود را در بزرگسالی فرا گرفته است، زبان دوم او می‌تواند نقش مفیدی در انتقال صرفی و نحوی زبان سوم او داشته باشد. این انتقال در تمام مراحل یادگیری زبان سوم به صورت فعال باقی می‌ماند. بدین معنا که فقط محدود به مرحله اولیه یادگیری نیست. این مدل شباهت‌های بسیاری با مدل اعلامی - رویه‌ای دارد که بر اساس آن سامانه‌های مختلف حافظه قادر به حفظ دستور زبان‌های بومی یا غیر بومی‌اند که فرد پس از بلوغ فرامی‌گیرد.

در حقیقت مدل فوق، به بیان این موضوع می‌پردازد که دستور زبان و واژگان زبان‌های فراگرفته شده از طریق حافظه اعلامی به صورت بهتری در دسترس قرار می‌گیرند، در حالی که دستور زبان اول اساساً رویه‌ای است (بدین معنا که در حین استفاده در دسترس قرار می‌گیرد). فرضیه فاکتور وضعیت زبانی دوم به صورت مشابه این موضوع را مد نظر قرار می‌دهد، از آنجایی که زبان‌های دوم و سوم شباهت‌های شناختی بیشتری دارند، زبان دوم تاثیر بیشتری در روند یادگیری زبان مقصد دارد (باردل و فالک، Bardel & Falk، ۲۰۱۲).

مدل نظری بعدی، الگوی پیشرفت فزاینده است (باردل و فالک، Bardel & Falk، ۲۰۱۲) که بر اساس آن انتقال از زبان اول و دوم در تمامی مراحل یادگیری زبان سوم امکان پذیر است. مطابق با این مدل، فرض بر این است که انتقال، روند یادگیری زبان را تسهیل می‌کند. بنابراین این موضوع به عنوان امری غیر تکراری در نظر گرفته می‌شود. در حالی که در مورد منبع خاصی از انتقال صحبت می‌شود می‌توان دو احتمال را در نظر گرفت (۱) اگر یکی از زبان‌ها ویژگی‌هایی همانند با زبان مقصد داشته باشد و زبان دیگر فاقد آن

ویژگی‌ها باشد، زبانی که شباهت بیشتری به زبان مقصد دارد؛ به‌عنوان منبع انتقال عمل می‌کند. (۲) اگر ویژگی‌هایی در زبان مقصد است، اما در زبان اول و دوم وجود نداشته باشد، روند یادگیری زبان سوم مثل زبان اول پیش می‌رود.

آخرین مدلی که به‌عنوان مدل نزدیکی گونه‌شناسی (Typology) شناخته می‌شود (روثمن، Rothman، ۲۰۱۱، ۲۰۱۳) به این نکته اشاره می‌کند که همان‌گونه که زبان‌آموز در نقطه آغاز یادگیری زبان مقصد است، دستور زبان‌های اول و دوم برای انتقال آماده‌اند.

در ارتباط با این موضوع، مدل نزدیکی گونه‌شناسی با مدل دسترسی کامل / انتقال کامل در یک‌راستا در نظر گرفته می‌شوند. در واقع یکی از دستور زبان‌های آموخته‌شده، به‌طور کامل به‌سامانه زبانی فعلی منتقل می‌شود. ادعای اصلی مطرح شده در این مدل بر این اساس است که زبان‌آموز قادر به انتخاب زبانی است (از بین زبان اول و دوم) که بیشترین شباهت را به زبان مقصد دارد. در حقیقت زمانی که زبان‌آموز در معرض یادگیری زبان سوم قرار می‌گیرد، تلاش می‌کند تا شبیه‌ترین ساختار در منبع زبان اول یا دوم را پیدا کرده و برای زبان سوم به‌کار گیرد. به‌گفته روثمن (Rothman) (۲۰۱۵) انتقال چند زبانه انتخابی است که به‌موجب آن انتخاب با استفاده از نشانه‌های زبانی تفسیر شده توسط یک تحلیلگر محدود شده است. این‌طور ثابت شده است که زبان قبلی زبان‌آموز که بیشترین شباهت را با زبان مقصد در حال یادگیری دارد، به‌عنوان منبع اصلی انتقال در نظر گرفته می‌شود (روثمن، Rothman، ۲۰۱۳). پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه یادگیری زبان سوم در گستره زبان‌شناسی زایشی در جهت شناسایی و مشخص کردن منابع احتمالی انتقال اقداماتی انجام داده‌اند (یوگ ماینکو و همکاران، Puig-Mayenco et al.، ۲۰۱۸).

در این فرایند؛ پژوهشگران به‌برخی نظریه‌های زبان سوم دست یافتند، به‌عنوان مثال گروهی از پژوهشگران دریافتند که فارغ از اینکه زبان قبلی زبان‌آموز چیست، سامانه زبان‌شناسی مقصد یک‌سامانه مستقل و مجزاست. در حقیقت بین سامانه‌های زبانی آن‌ها تفکیک وجود دارد و هیچ انتقال صرفی و نحوی انجام نمی‌شود (اپشتین و همکاران، Epstein et al.، ۱۹۹۶؛ پلتزاک، Platzack، ۱۹۹۶).

از طرف دیگر، پژوهشگران بر این باور بودند که عامل

زبان اول، تنها منبع انتقال صرفی و نحوی بوده است (هاکانسون و همکاران، Hakanson et al.، ۲۰۰۲). چنین ادعایی می‌تواند به‌وضوح اظهارات نظریه نقص نشانگان را رد کند، که بر اساس آن زبان‌آموزان فقط به‌طبقه بندی‌های نحوی که یادگرفته‌اند محدود می‌شوند. در واقع هر زبان ممکن است خصیصه‌های نحوی را داشته باشد که برای زبان‌آموزان غیر قابل تفسیر به‌نظر برسد. بنابراین این شرایط با وجود یا عدم وجود آن ویژگی در زبان اول زبان‌آموزان مرتبط است. دیگر مطالعات با در نظر گرفتن یادگیری زبان سوم، به‌بررسی احتمال اظهارات الگوهای پیشرفت فزاینده و مدل وابسته به‌الگوی شناختی پرداختند. در همین راستا فلین و همکارانش (Flynn et al.) (۲۰۰۴) در زمینه یادگیری عبارت‌های مکمل زبان انگلیسی در گروه‌های مختلف زبانی پژوهش‌هایی انجام دادند. در پایان، آن‌ها دریافتند که هر زبان قبلی که زبان‌آموز فراگرفته است، در یادگیری زبان مقصد نقش مهمی را ایفا می‌کند. با این حال این انتقال می‌تواند تسهیل و یا یا خنثی کننده باشد. تعدادی از مطالعات انجام شده به‌حمایت از نظریه وابسته به‌گونه شناختی در روند یادگیری زبان سوم پرداختند (کابری و آمارو و همکاران، Cabrelli Amaro et al.، ۲۰۱۵). یک تحقیق در زمینه یادگیری جایگذاری صفت و تفاوت‌های معنایی در بین زبان‌آموزان برزیلی، پرتغالی و اسپانیایی انجام شد و یافته‌های به‌دست آمده از آن نشان داد که فراگیران زبان سوم، صفت را دقیقاً بر اساس تفاسیر معنایی خود در جمله قرار می‌دهند. این بدان معنی است که گروه‌ها قادر بودند بدون توجه به‌روند یادگیری، به‌صورت موفقیت آمیزی انتقال از زبان اسپانیایی و ایتالیایی را انجام دهند.

در یک مطالعه دیگر زی‌موند و لچنر (Siemund & Lechner) (۲۰۱۵) درباره یادگیری زبان سوم از طریق کودکان دو زبانه بین سنین ۱۲ تا ۱۶ سال به‌تحقیق و بررسی پرداختند. آن‌ها در مطالعه خود به‌بررسی روند یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان سوم، یادگیری مقالات، تطابق فاعل و فعل در زبان‌آموزان دو زبانه ویتنامی-آلمانی، ترکی-آلمانی و روسی-آلمانی پرداختند.

در واقع آن‌ها آلمانی را از آنجا که در کشور آن‌ها صحبت می‌شد و انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یادگرفتند. نتایج همراه با مدل وابسته به‌گونه شناختی مورد

بررسی قرار گرفت و نتایج بررسی‌ها نشان‌داد که جمله‌های تولیدی زبان‌آموزان دو زبانه ویتنامی-آلمانی شباهت بیشتری به زبان مقصد (انگلیسی) دارد.

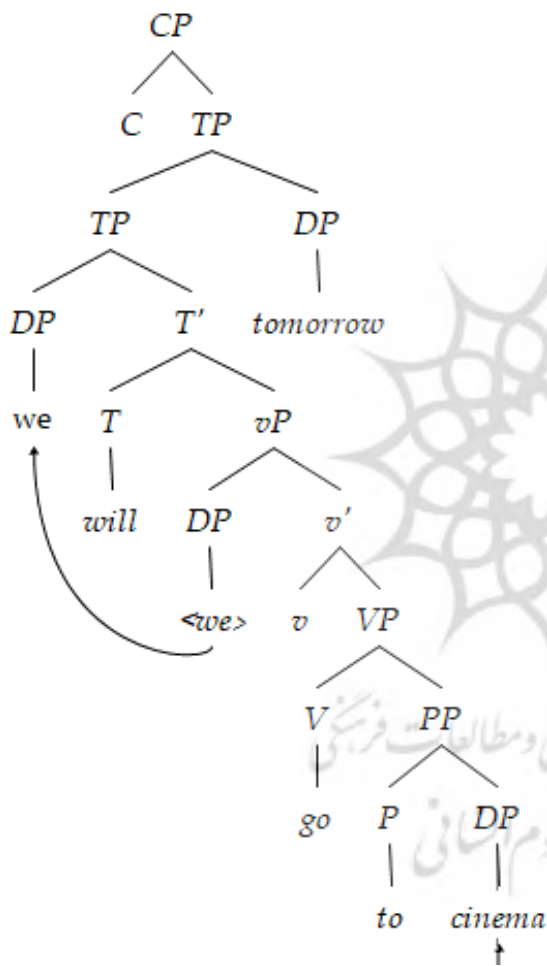
پژوهش‌های برگرفته و بیشتر مطالعاتی که در گستره زبان‌شناسی زایشی انجام شده‌اند، یادگیری ویژگی‌های نحوی را مد نظر قرار داده و آن‌ها را با زبان مقصد (زبان انگلیسی) مقایسه کرده‌اند. هدف این بخش از پژوهش‌ها این است که منابع احتمالی انتقال از زبان قبلی به زبان مقصد را شناسایی کرده و دریابند که این انتقال‌ها از زبان قبلی زبان‌آموز چگونه می‌تواند بر یادگیری ویژگی‌های نحوی تاثیر بگذارد. آنچه در مطالعات پیشین به آن پرداخته نشده است، مطالعه درباره یادگیری زمان آینده (در زبان انگلیسی) در زبان کردی و فارسی است. در نتیجه، مطالعه حاضر در پی دستیابی به این موضوع است که چگونه زبان‌های کردی و فارسی به عنوان دو زبان پیش‌زمینه می‌توانند بر زبان انگلیسی به عنوان زبان مقصد تاثیر بگذارند. افزون بر این، این پژوهش در پی یافتن این موضوع است که آیا سطح مهارت زبانی زبان‌آموز می‌تواند بر تولید ویژگی‌های نحوی مربوط به زمان آینده مشابه، با زبان مقصد اثرگذار باشد.

بیشتر زبان‌های جهان از برخی روش‌های نحوی برای بیان زمان وقوع یک واقعه یا یک روند استفاده می‌کنند. این پدیده زمان صرف فعل نامیده می‌شود. زمان‌ها فزونتر با صرف فعل، اجزا یا افعال کمکی همراه با خود فعل نشان داده می‌شوند. سه زبان (انگلیسی، کردی و فارسی) مورد مطالعه در ساختار جملات بین دو زمان دستوری گذشته و حال تمایز قائل می‌شوند. به عبارت دیگر این زبان‌ها دو زمان تفکیک شده را در قالب گذشته و حال به روی فعل اصلی جمله کد گذاری می‌کنند. با در نظر گرفتن زمان آینده می‌توان گفت که هیچ یک از زبان‌های گفته شده (کردی، فارسی) از دستور زبان آینده استفاده نمی‌کنند، به این ترتیب، هیچ یک از این زبان‌ها زمان آینده را بر روی فعل اصلی کدگذاری نمی‌کنند. با این حال انگلیسی و زبان فارسی به صورت رسمی از فعل کمکی «WILL یا XAH» پیش از TP استفاده می‌کنند.

فعل کمکی ویژگی‌های زمان فعل را به صورت متمایز

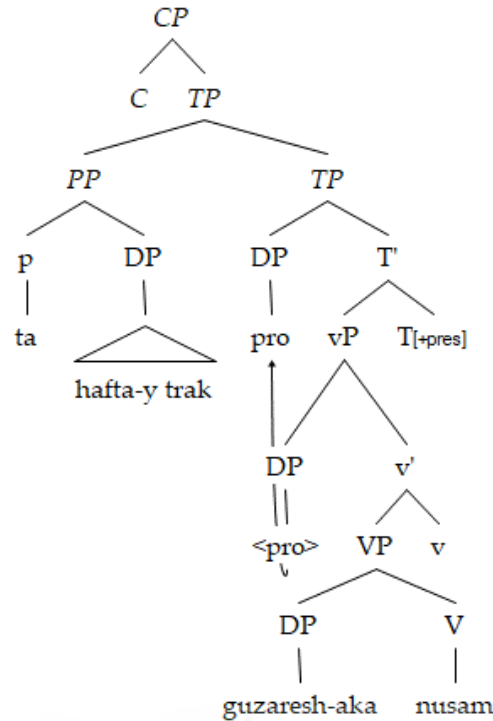
نشان می‌دهد. به همین دلیل، زمانی که will به کار می‌رود، هیچ ویژگی مربوط به زمان بر روی فعل اعمال نمی‌شود و فعل با شکل اصلی خود و بدون مشخصه‌های زمانی به کار می‌رود. زبان انگلیسی دارای ساختارهای نحوی گسترده‌ای برای بیان زمان آینده است، اما ساختارهای نحوی که در این مطالعه در سه زبان فارسی، کردی و انگلیسی مورد بررسی قرار می‌گیرند، عبارتند از: مجهول آینده ساده، آینده کامل، مجهول آینده کامل، آینده کامل استمراری، آینده استمراری و آینده گذشته در سه زبان فارسی، کردی و انگلیسی.

1. we will go to cinema tomorrow.



همانطور که در این نمودار مشخص است، در گزاره های انگلیسی آینده، گره زمان توسط Aux به نام will بیان می‌شود. در حالی که در زبان کردی هیچ مشخصه‌ای برای زمان آینده وجود ندارد، همانطور که در نمودار زیر جمله «ta hafteye track gozareshaga nusam» گره زمان خالی است (فاقد گره زمان است).

2. Ta hafteye track gozashaka nusam

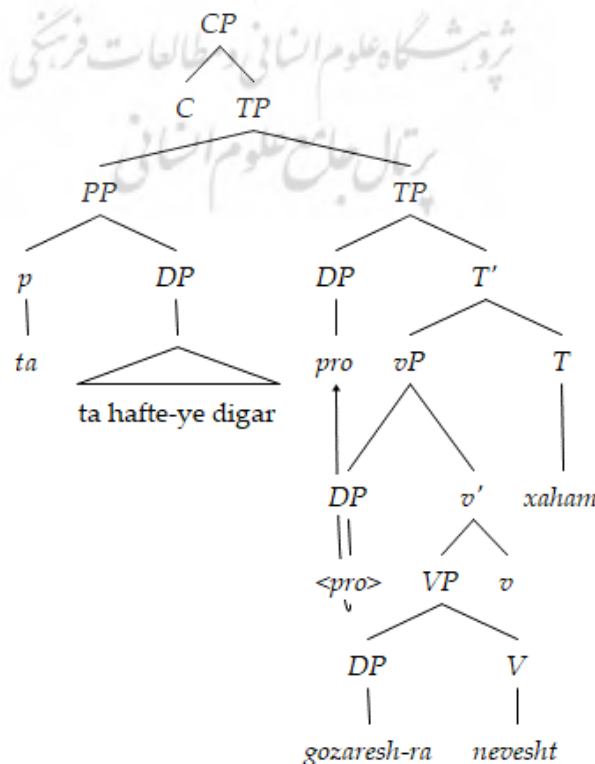


رسمی ترند درک زمان آینده با استفاده از فعل «خواه» (xah) انجام می‌گیرد. بنابراین اگر نسخه رسمی زبان فارسی را در نظر بگیریم، زمان آینده‌ساده و شکل مجهول آن تنها زمان‌هایی‌اند که گره زمانی آن‌ها با مشخصه‌ای از زمان آینده تکمیل می‌شود. همانطور که در نمودار آینده نشان داده شده است (خواه) (xah) در زیر گره زمان قرار دارد.

با صحبت درباره ساختار زبان فارسی برای زمان آینده، آنچه که بیان آن حائز اهمیت است، این است که بین نحوه بیان زمان آینده در ساختارهای رسمی و غیر رسمی تمایزاتی وجود دارد. در حقیقت نسخه گفتاری زبان فارسی که همه افراد جامعه در معرض آن قرار دارند، فاقد ویژگی نحوی حاکی از زمان آینده است، در حالی که در متون نوشتاری که

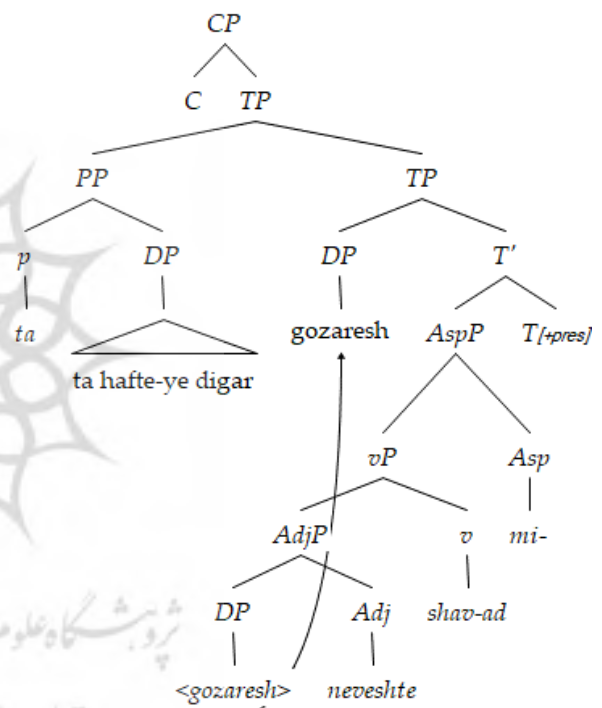
1. Ta hafteye digar gozash ra xaham nevesht.

2. the report will be written until next week.



از آنجا که تمامی فارسی‌زبانان به صورت گسترده در معرض زبان شفاهی‌اند که در آن از حال ساده برای بیان فعالیت‌های مربوط به آینده استفاده می‌شود، این فرضیه ایجاد می‌شود که این افراد در زمان یادگیری زبان مقصد که در آن از ویژگی‌های مختلفی برای انتقال معنا استفاده می‌شود با نقص‌ها و کمبودهایی مواجه می‌شوند. بنابراین برای تحقق هدف مطالعه کنونی، ما نسخه گفتاری زبان فارسی را مد نظر قرار دادیم. همانطور که در نمودار زیر نشان داده شده است، در زبان فارسی غیر رسمی هیچ مشخصه نحوی برای گره زمان وجود ندارد.

1. ta hafteye digar gozareth neveshte mishavad.



همانطور که توسط نمودار نشان داده شد، تفاوت آشکاری بین ساختارهای داخلی جملات زبان انگلیسی و ساختارهای مشابه در زبان فارسی وجود دارد. در واقع در زبان انگلیسی داخل یک TP یک موقعیت T وجود دارد که فعل ربطی یا فعل کمکی را نمایش می‌دهد. در مورد مطالعه ما، این Aux، will یا be going است که معنای زمان آینده را منتقل می‌کنند. با این حال در زبان‌های فعلی مانند فارسی و کردی چنین چیزی وجود ندارد و متکلمان این زبان‌ها منظور و مقصود خود را با زمان حال ساده بیان می‌کنند و با استفاده از عبارات قیدی مربوط به زمان آینده، همانند «تا هفته دیگر» درباره آینده صحبت می‌کنند. درباره

درک واژه‌شناسی زمان فعل اصلی، سه‌زبان مطرح شده در این مطالعه تنها زمان‌های گذشته و حال را بر روی فعل کدگذاری کرده‌اند. با توجه به زمان آینده، انگلیسی از فعل کمکی برای بیان زمان آینده استفاده می‌کند که این فعل کمکی نمایانگر زمان جمله است. به همین دلیل است که بر روی فعلی که پس از will در جمله به کار می‌رود، هیچ‌گونه دگرگونی صورت نمی‌گیرد و فعل اصلی با شکل ساده خود مورد استفاده قرار می‌گیرد. همین روند در زبان فارسی رسمی با «خواه» رخ می‌دهد. اگرچه در زبان محاوره‌ای فارسی و کردی متکلمان فعل زمان حال و یا حتی در برخی موارد فعل زمان گذشته را برای یک‌واقعه در زمان آینده به کار می‌برند. از آنجایی که زبان‌های کردی، فارسی و انگلیسی از نظر تنظیم مجدد پارامترهای مشخصه‌های نحوی زمان آینده متفاوتند، اینطور تصور می‌شود که زبان‌آموزان فارسی و کردی در یادگیری و ساخت ساختارهای انگلیسی مشکلاتی خواهند داشت.

در نتیجه، هدف پژوهش کنونی بررسی یادگیری ویژگی‌های نحوی زمان آینده از منظر دیدگاه‌های تنظیم مجدد پارامتر است. این بدان معنی است که مطالعه فعلی در پی بررسی این موضوع است که آیا افراد دو زبانه کردی-فارسی و افراد تک زبانه فارسی در یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و زبان سوم با مشکل مواجه می‌شوند یا به‌سادگی قادر به تنظیم مجدد پارامترها از زبان اول به‌دومند. با در نظر گرفتن مبانی اساسی انگاره یادگیری، خطاهای انتقال ممکن است نتیجه تنظیم دوباره پارامترهای زبان اول و دوم به‌صورت نادرست باشند.

پرسش‌های پژوهش

با توجه به پیش‌زمینه‌های نظری ذکر شده در رابطه با یادگیری زبان مقصد، تاثیر احتمالی زبان‌های شناخته‌شده پیشین، و شباهت پارامترها یا اختلاف بین زبان‌های کردی، فارسی یا انگلیسی، مطالعه کنونی در پی پاسخگویی به این پرسش‌هاست:

۱. آیا یادگیری مشخصه‌های ساخت زمان آینده در انگلیسی تحت تاثیر عدم وجود همان ویژگی‌ها در زبان کردی یا فارسی است؟
۲. آیا تفاوت معنی‌داری بین زبان‌آموزان تک‌زبان فارسی و دو زبانه فارسی-کردی از نظر یادگیری

ویژگی‌های نحوی زمان آینده وجود دارد؟

۳. آیا سطح مهارت زبانی در زبان‌آموزان دو زبانه کردی-فارسی و زبان‌آموزان تک‌زبانه فارسی می‌تواند به‌عنوان عاملی موثر در توانایی ساخت مشخصه‌های نحوی مناسب زمان آینده در نظر گرفته شود؟

۳. روش پژوهش

شرکت‌کنندگان

شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۷۸ فرد تک‌زبانه فارسی و دو زبانه فارسی-کردی بودند که این افراد در حال فراگیری انگلیسی به‌عنوان زبان دوم و سوم بودند. به‌منظور دریافت اطمینان از این موضوع که انگلیسی زبان دوم و سوم آن‌ها است، ۶ نفر از شرکت‌کنندگان که به‌یک زبان دیگر نیز مسلط بودند از مطالعه حذف شدند. ۷۲ شرکت‌کننده باقی مانده، در ابتدا به دو گروه ۳۶ فرد تک‌زبانه و ۳۶ فرد دو زبانه تقسیم شدند. در اقدام بعدی و از طریق اجرای آزمون تعیین سطح آکسفورد (Oxford placement test, OPT) هر گروه به ۳ سطح از نظر مهارت زبانی تقسیم شدند: سطح متوسط (upper intermediate)، سطح متوسط بالاتر (advanced) و سطح پیشرفته (intermediate) و سطح پیشرفته (advanced). هر سطح از ۱۲ عضو تشکیل شده بود که این افراد در دوره‌های یادگیری زبان انگلیسی در موسسات زبان انگلیسی کرمانشاه در ایران شرکت کرده بودند.

در این مطالعه ۳ ابزار مورد استفاده قرار گرفت. آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) در ابتدا برای تعیین سطح زبانی افراد و قرار دادن آن‌ها در سطح مناسب انجام شد. سپس به‌منظور استخراج ویژگی‌های اصلی یادگیری زمان آینده در انگلیسی دو اقدام به‌ترتیب ذکر شده در ادامه انجام گرفت. آزمون قضاوت دستوری (Grammatical judgment test) و پس از آن آزمون ترجمه (Translation test). این دو آزمون دانش زبانی زبان‌آموزان در رابطه با ویژگی‌های نحوی ساخت زمان آینده را مورد ارزیابی قرار دادند. زبان‌آموزان در سال ۲۰۱۹ سه بار این آزمون‌ها را انجام دادند.

به‌منظور پاسخگویی به پرسش‌های پژوهشی، ۳ اقدام در یک وضعیت از پیش تعیین شده اعمال شد. تمامی ۷۲ شرکت

کننده بر اساس سابقه زبانی خود به ۲ گروه زبان‌آموزان اول و دوم تقسیم بندی شدند. پس از آن نسخه جدیدی از آزمون تعیین سطح آکسفورد (OPT) به‌منظور قرار دادن زبان‌آموزان در سطح زبانی مناسب انجام شد. در پژوهش کنونی، سطوح اصطلاحات سطح متوسط، سطح متوسط به‌بالا و سطح پیشرفته نامیده می‌شوند.

دومین اقدام طراحی یک آزمون قضاوت دستوری (GJT) شامل ۴۰ آیتم بود که در هر سه زیر گروه مربوط به گروه‌های زبان‌آموزان اجرا شد. از آنجایی که این آزمون دو دسته از سوالات صحیح و غلط از نظر دستوری را در اختیار فراگیران گذاشت، این امکان برای پژوهشگران فراهم شد که به‌سرعت به‌توانایی و سطح مهارت زبان‌آموز در تشخیص شکل‌های دستوری صحیح پی ببرند. پاسخ‌های آن‌ها در مقیاس صفر و یک مورد ارزیابی قرار گرفت، به‌این صورت که با داشتن یک آیتم درست عدد یک را دریافت می‌کردند و با پاسخگویی اشتباه عدد صفر به آن‌ها اختصاص داده می‌شد. سومین اقدام انجام شده در این پژوهش آزمون ترجمه (Tt) بود که با اجرای این آزمون، میزان توانایی زبان‌آموز در به‌کاربردن مشخصه‌های زمان آینده مشخص شد. در این آزمون ۱۸ جمله فارسی و کردی در اختیار هر زبان‌آموز قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد که معادل انگلیسی آن‌ها را بنویسند. جملات نهایی ترجمه شده بر اساس درست و غلط بودن آن‌ها از لحاظ دستوری امتیازدهی شدند. امتیازدهی بدین صورت بود که جملاتی که مشخصه‌های زمان آینده در آن‌ها به‌درستی استفاده شده بود امتیاز ۱ را کسب کردند و در غیر این صورت هیچ امتیازی دریافت نکردند.

پس از گردآوری داده‌های بدست آمده، محققان آن‌ها را در نرم افزار SPSS وارد کردند. به‌منظور انجام این کار اطلاعات گردآوری شده کدگذاری و ارزش گذاری شدند. در مرحله بعد قابلیت اطمینان و توزیع نرمال به‌ترتیب از طریق آزمون دانکن (Duncan) و کلموگروف اسمیرنوف (Kolmogorov-Smirnov) استفاده شد. پس از آن یک آزمون مستقل نمونه‌ای t (Independent sample t-test) با هدف بررسی تفاوت کارکرد بین زبان‌آموزان اول و دوم که در حال یادگیری زبان انگلیسی اند انجام شد. در پایان یک آزمون ANOVA یک طرفه برای نشان دادن مقایسه گروهی به‌کار گرفته شد.

۴. نتایج و بحث و بررسی

به منظور پاسخگویی به تمامی پیش فرض‌های یک آزمون پارامتریک، یک آزمون دانکن و کلموگروف اسمیرنوف بر روی نتایج آزمون‌های TT، GJT اجرا شد. همانطور که در جدول زیر نشان داده شده است، شاخصه‌های KS هر دو بیشتر از ۰/۰۵ اند و مشخص می‌کنند که داده‌های موجود به دنبال یک توزیع نرمال به دست می‌آیند.

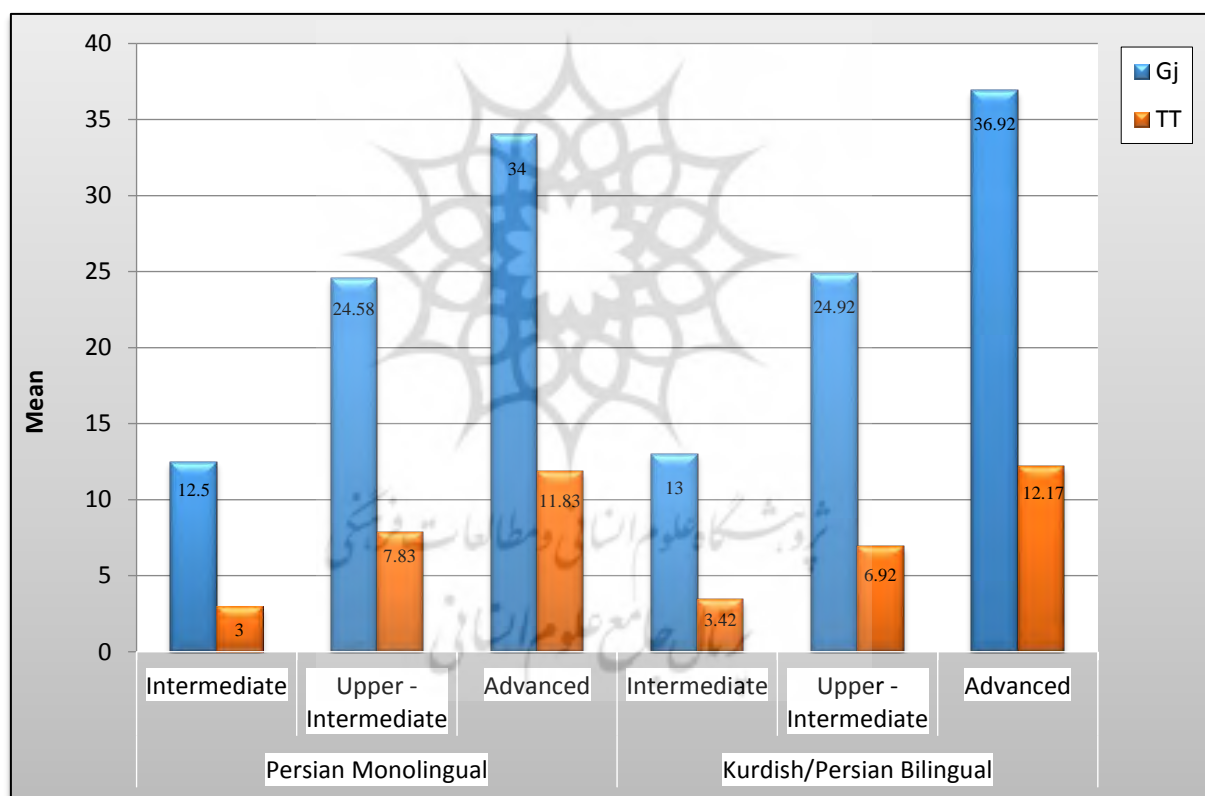
جدول ۱: توزیع نرمال نمرات در آزمون‌های قضاوت دستوری و ترجمه

آزمون	آزمون ترجمه	Ks sig
قضاوت دستوری		1.318
	آزمون ترجمه	0.978

افراد تک‌زبانه فارسی در مقابل افراد دو زبانه کردی

فارسی

همانطور که تجزیه و تحلیل اولیه دو مجموعه از اطلاعات نشان می‌دهند که شرکت‌کنندگان با سطح زبانی متوسط در هر دو گروه با مراجعه به میانگین گروه خود (۱۲/۵)، با توجه به درک خود (در آزمون تفاوت دستوری) و تولید جملات با مشخصه آینده (در آزمون ترجمه) ساختارهای دستوری تولید کردند که شباهت چندانی به زبان مقصد نداشت. همچنین یک بررسی دقیق کارکرد زبان آموزان به این موضوع اشاره می‌کند که زبان آموزان سطح پیشرفته با میانگین ۳۴ و ۳۶/۹۲ نسبت به زبان آموزان سطح متوسط و سطح متوسط بالاتر بهتر عمل می‌کنند.



شکل ۱: مقایسه کارکرد هر سه گروه در آزمون‌های قضاوت دستوری و ترجمه

اند، اما تفاوت کارکرد بین آن‌ها بسیار نامحسوس است. پس از مرحله توصیفی، یک آزمون ANOVA یک طرفه بر روی داده‌های اولیه به دست آمده از آزمون GJ و TT انجام شد و هدف از این کار مقایسه عملکرد متوسط زبان آموزان در سطوح مختلف مهارت زبانی در هر دو گروه بود.

نتایج حاصل از تصویر ۱ بیانگر آن است که ۶ گروه فرعی هر دو گروه زبان آموزان تک‌زبانه فارسی و دو زبانه کردی-فارسی در یک روند مثبت سطح زبانی آن‌ها از سطح متوسط به سطح پیشرفته ارتقاء یافت. اگرچه دو زبانه‌های کردی-فارسی نسبت به هم‌تایان تک‌زبانه خود بهتر عمل کرده

جدول ۲. نتایج به دست آمده از آزمون یک طرفه ANOVA

Sig.	F	Mean Square	df	Sum of Squares	گروه	
.000	460.358	1393.861	2	2787.722	Between Groups	آزمون قضاوت دستوری
		3.028	33	99.917	Within Groups	
			35	2887.639	Total	
.000	170.904	234.778	2	469.556	Between Groups	آزمون ترجمه
		1.374	33	45.333	Within Groups	
			35	514.889	Total	
.000	545.383	1716.028	2	3432.056	Between Groups	آزمون قضاوت دستوری
		3.146	33	103.833	Within Groups	
			35	3535.889	Total	
.000	176.569	232.750	2	465.500	Between Groups	آزمون ترجمه کوردی
		1.318	33	43.500	Within Groups	
			35	509.000	Total	

تک‌زبان‌های فارسی

دو زبان‌های فارسی/

کوردی

و اسپراوز، Schwartz & Sprouse، ۱۹۹۴، ۱۹۹۶).

همچنین به این موضوع اشاره کردند که دستور زبان اولیه زبان آموزان می‌تواند برخی دگرگونی‌ها را ایجاد کند و زبان‌آموزان نباید به ساختارهای دستوری زبان اول محدود شوند. در واقع زبان دوم می‌تواند به گزینه‌های دستور زبان جهانی دسترسی داشته باشند که این نمونه‌سازی در زبان اول وجود نداشت و این گزینه‌ها شامل تنظیم‌های جدید پارامتر برای طبقه‌بندی‌های کارکردی و مقادیر ویژگی‌های آن‌ها است.

همانطور که یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد. زبان اول و دوم یک عامل قطعی در مرحله اولیه یادگیری در هر دو گروه‌اند. بنابراین نتایج با اولین فرضیه مطابقت دارند.

دومین مدل زایشی فرضیه نقص نشانگان (هاوکین،

Hawkins، ۲۰۰۳؛ هاوکین و چن، Hawkins & Chen، ۱۹۹۷)

است. این نظریه استدلال می‌کند که به منظور یادگیری ویژگی‌های کارکردی متفاوت زبان اول و دوم زبان آموزان باید در یک‌بازه سنی مشخص باشند. این بدان معنا است که اگر یک ویژگی در زبان اول زبان آموز وجود نداشته باشد، فرد قادر به یادگیری آن نیست. به بیان دیگر می‌توان گفت که هیچ زبان آموزی نمی‌تواند از ویژگی‌های نحوی زبان مادری خود فراتر رود. با این حال طبق یافته‌های مطالعه حاضر مدل نقص نشانگان نیازمند بررسی است. اینطور فرض شده است که زبان آموزان با سطح بالایی مهارت زبانی می‌توانند بر مشکلات یادگیری در زمینه ویژگی‌های نحوی زبان هدف که در زبان‌های قبلی آن‌ها وجود نداشته غلبه کنند. همچنین این زبان آموزان قادر به ساخت جملات درست از لحاظ دستوری بودند که مشخصه‌های مربوط به زمان آینده را نیز شامل می‌شد.

یافته‌های این جدول نشان می‌دهد که با افزایش سطح مهارت زبانی زبان‌آموزان، پیشرفت قابل توجهی در کارکرد آن‌ها در زمینه ساختارهای دستوری شبیه به زبان مقصد دیده می‌شود. به عبارت دیگر به این موضوع اشاره می‌کند که درک متفاوت و ویژگی‌های نحوی آینده در زبان‌های اول و زبان‌های دوم بر یادگیری زبان انگلیسی در مراحل اولیه تاثیر دارد، اما با گذراندن دوره‌های پیشرفته یادگیری زبان این انتقال از بین می‌رود. همانطور که تجزیه تحلیل‌های آماری پیشین ارائه کردند، در هر دو گروه افراد تک‌زبان و دو‌زبان‌ه‌ای که در سطح پیشرفته قرار دارند نسبت به دیگر افراد که در سطح متوسط و متوسط بالاتر قرار دارند به‌طور قابل توجهی عملکرد بهتری داشتند. نتایج به دست آمده این واقعیت را نشان داد، در حالی که زبان آموزان در مراحل اولیه یادگیری زبانند، ساختارهای زبانی که در زبان‌های قبلی خود فراگرفته‌اند به‌عنوان منبع انتقال متقابل زبانی عمل می‌کنند. در مطالعه کنونی زبان‌های فارسی و کوردی هر دو زبان‌های ارتباطی افراد هستند که در آن‌ها هیچ‌گونه مشخصه‌ای برای بیان امور در آینده وجود ندارد. بدین ترتیب می‌توان اینطور نتیجه گرفت که زبان آموزان نمی‌توانند از پس زمینه‌های زبان شناختی خود در زمینه یادگیری زمان آینده انگلیسی استفاده کنند و زبان فارسی و کوردی آن‌ها در زمینه یادگیری آن‌ها نقشی ندارند.

همانطور که پیش از این بیان شد، هدف مطالعه کنونی بررسی ۵ فرضیه زایشی است. اولین مدل دسترسی کامل-انتقال کامل است که ادعا می‌کند دستور زبان اول به‌طور کلی مرحله اولیه یادگیری زبان دوم را پایه‌گذاری می‌کند (شوارتز

سومین فرضیه نظریه ساختاری معادل است که توسط لاردیر (Lardier) (۲۰۰۰) مطرح شد. در این فرضیه اظهار می‌دارد که زبان‌آموزان دانش ناخودآگاهی از طرح‌های عملکردی و ویژگی‌های آن از جمله زمان و توافق دارند، اما آن‌ها در زمینه درک سطح درست واژه‌شناسی مشکل دارند. با این مدل، مشکل زبان‌آموزان در مراحل اولیه یادگیری، به دلیل مشکلات تبدیل طرحی که با آن روبرویند؛ از بین نمی‌رود. با این حال، نتایج به دست آمده با این ادعاها متناقض است و همانگونه که در تصویر شماره ۱ مشخص است؛ هر دو گروه می‌توانند در یادگیری مشخصه‌های مربوط به زمان آینده در مرحله پایانی یادگیری فراتر روند.

با توجه به اصول بنیادی فرضیه فاکتور وضعیت زبان دوم که در زمینه یادگیری زبان دوم در طول دوران بزرگسالی اظهاراتی داشت، می‌توان گفت که این اظهارات درباره روند یادگیری زبان سوم نیز صادق است. در حقیقت، فرایند انتقال در همه روند یادگیری زبان سوم؛ بی‌وقفه ادامه دارد. همانگونه که یافته‌های مطالعه حاضر درباره یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان سوم نتایجی منتشر کرد، زبان دومی که زبان آموزان پیش از این فراگرفته‌اند. مراحل اولیه فرایند یادگیری زبان سوم آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. در حقیقت هر چه دانش زبانی زبان سوم افراد بیشتر شود، انتقال از زبان دوم کاهش یافته و اشتباهات کمتری در نتیجه انتقال منفی زبان دوم رخ می‌دهد.

فرضیه بعدی که برای این مقاله در نظر گرفته شده مدل پیشرفت فزاینده است که این فرضیه ادعا می‌کند هر دو زبان اول و دوم می‌توانند به عنوان منبع انتقال در یادگیری زبان سوم عمل کنند، زبان اول و دوم نقش تسهیل‌کننده و یا خنثی در یادگیری زبان سوم ایفا می‌کنند. اگر اصول بنیادی این مدل پذیرفته شود، نباید هیچ‌گونه انتقالی از الگوهای ساختاری هر دو زبان کردی و فارسی در روند یادگیری زبان انگلیسی صورت گیرد. در حقیقت از جدول‌ها و ارقام آماری این موضوع کاملاً قابل فهم است که آنچه را که زبان‌آموزان در مراحل اولیه یادگیری زبان سوم درک و تولید می‌کنند، مستقیماً تحت تاثیر زبان‌هایی است که پیش از آن فراگرفته‌اند. از آنجا که زبان‌های فارسی و کردی فاقد ویژگی‌های نحویند، این دو زبان نمی‌توانند در روند یادگیری زبان انگلیسی نقشی تسهیل‌کننده داشته باشند. بنابراین با یافته‌های

مطالعه کنونی، زبان‌های پیشین زبان‌آموز می‌توانند نقش تسهیل‌کننده‌ای در روند یادگیری ایفا کنند، از طرف دیگر، همچنین می‌توانند در مراحل اولیه یادگیری، مانع تولید ساختارهای صحیح و درست توسط زبان‌آموز شوند.

آخرین فرضیه بیان شده در این مطالعه مدل وابسته به‌الگوی شناختی است. مطابق با این نظریه، به‌هنگام یادگیری زبان سوم، انتقال می‌تواند از زبان اول و دوم صورت گیرد. با این حال، با در نظر داشتن تاثیراتی که این انتقال دارد، می‌تواند در روند یادگیری هم تسهیل‌کننده باشد و هم می‌تواند به‌عنوان یک مانع عمل کند. همانطور که آمار مطالعه حاضر نشان می‌دهد، در حالی که زبان‌آموزان در مراحل اولیه یادگیری زبان انگلیسی‌اند، یک انتقال منفی از زبان اول و دوم مانع یادگیری آن‌ها می‌شود که طبق فرضیه وابسته به‌الگوی شناختی به‌عنوان انتقالی غیر تسهیل‌کننده در نظر گرفته می‌شود. از آنجایی که شرکت‌کنندگان این مطالعه افرادی بودند که به زبان‌های فارسی و کردی صحبت می‌کردند و این دو زبان مشخصه‌های نحوی خاصی برای نمایش آینده ندارند، پس این افراد در روند یادگیری زبان انگلیسی نمی‌توانند از مزایای انتقال آسان استفاده کنند.

افزون بر نکات یاد شده، آگاهی از فقدان مشخصه‌های نحوی زبان مقصد در زبان اول و دوم می‌تواند جرقه‌ای برای ابداع روش‌های نوین یادگیری زبان باشد. برای مثال، گروهی از محققان بازی‌های رایانه‌ای را که با هدف آموزش زبان طراحی شده را مطرح و ادعا کردند که استفاده از آن‌ها می‌تواند نقش تسهیل‌کننده‌ای در یادگیری دستور زبان داشته باشد (نبی‌لو، ترکی، مرادی، [Nabi Lo, Turki, Moradi](#), ۲۰۱۹). در همین راستا؛ غفوری، دست‌گشاده و امین‌پناه ([Ghafouri, Dast Goshadeh, Amin Panah](#)) (۲۰۱۶) نیز آموزش زبان به‌کمک رایانه را مطرح کردند که خود می‌تواند در فراگیری نکات دستوری و نوشتاری مفید واقع شود.

منابع به‌دست آمده از این پژوهش، نقش جالب توجهی در زمینه یادگیری زبان سوم داشته است، زیرا بیانگر این واقعیت است که زبان‌های پیشین می‌توانند در سطوح اولیه یادگیری زبان سوم؛ به‌عنوان یک مانع عمل کنند. افزون بر این، زبان‌آموزانی که در مراحل مقدماتی یادگیری زبان با دشواری‌هایی در رابطه با توسعه سامانه ساختاری صحیح از دستور

زبان مقصد روبرو می‌شوند، اما با کسب دانش نحوی بیشتر، به تدریج ساختارهای تولید شده توسط آن‌ها به ساختارهای زبان مقصد نزدیک می‌شود. در حقیقت تولید جملات خوب از نظر ساختاری و شبیه به زبان مقصد، نیازمند این است که زبان‌آموزان دستور زبان بین زبانی خود را از طریق توانایی تولید و درک مطالب بهبود بخشند. افزون بر این؛ دستیابی به ساختارهای نحوی دقیق و صحیح زبان مقصد، به شدت به سعی و تلاش زبان‌آموزان برای تولید گزاره‌ها و درک عملکردهای عملی بستگی دارد.

۵. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، یادگیری ساختار نحوی مربوط به آینده در زبان انگلیسی را در دو گروه زبان آموزان تک‌زبان فارسی و زبان‌آموزان دو زبانه کردی - فارسی مورد بررسی قرار داد. این دو گروه از شرکت‌کنندگان از بین زبان‌آموزان با سه سطح از مهارت زبانی: متوسط، متوسط به بالا، پیشرفته انتخاب شدند. پس از این مرحله. آزمون قضاوت دستوری و ترجمه انجام شد و تجزیه و تحلیل‌های آماری بر روی امتیازات به دست آمده از آزمون‌ها انجام گرفت. سرانجام یافته‌ها برای بررسی ۳ انگاره زایشی دسترسی کامل / انتقال کامل، پیشرفت فزاینده، و نظریه سازه‌های ساختاری معادل مرتبط به کار گرفته

منابع

شدند. یافته‌های پژوهش نشان‌دادند؛ از آنجایی که متکلمان به زبان‌های فارسی و کردی از ویژگی‌های نحوی خاصی برای بیان زمان آینده برخوردار نیستند، آن‌ها در زمان یادگیری این ویژگی‌های نحوی در زبان مقصد با مشکل روبرو می‌شوند. با این حال، این دشواری در مراحل اولیه یادگیری زبان انگلیسی بسیار محسوس است. با نزدیک شدن زبان‌آموزان به مراحل پایانی یادگیری، آن‌ها به تدریج توانایی غلبه بر این دشواری‌ها را کسب خواهند کرد و به تدریج ساختارهای تولید شده توسط آن‌ها شبیه زبان مقصد خواهد شد. بنابراین می‌توان اینطور نتیجه‌گیری کرد که شباهت‌های ویژگی‌های نحوی، میان زبان‌های فرا گرفته شده و زبان مقصد، می‌تواند نقش تسهیل‌کننده‌ای در فرایند یادگیری داشته باشد. با این حال، می‌توان گفت که در روند یادگیری زبان جدید، تمایزات نحوی می‌تواند موانعی را بر زبان‌آموزان تحمیل کند. از طرف دیگر، این مشکلات موقتی است و با افزایش دانش زبانی زبان‌آموز؛ این مشکلات بر طرف شده و سطح مهارت آن‌ها افزایش می‌یابد. بنابراین، یافته‌های این پژوهش، می‌تواند شالوده درک مدرسان زبان انگلیسی برای انتخاب روش آموزش مناسب را شکل دهد. پژوهندگان آینده می‌توانند کارایی روش‌های آموزش مختلف را از منظر زبان‌شناسی زایشی بررسی کنند.

Allan, D. (1992) *Oxford Placement Test*: Oxford, Oxford University Press.

Bardel C and Falk Y (2007) The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23:459-84.

Bardel C and Falk Y (2012) The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In: Cabrelli Amaro J, Flynn S, and Rothman J (eds) *Third language acquisition in adulthood*. Amsterdam: John Benjamins, PP. 61-78.

Bardel C and Sanchez L (2017) The L2 status factor hypothesis revisited: The role of metalinguistic knowledge, working memory, attention and noticing in third language learning: In Angelovska T and Hahn A (eds) *L3 syntactic transfer: Models, New developments and implications*. Amsterdam: John Benjamins, pp. 85-102.

Berkes E and Flynn S (2012) Multilingualism: New perspectives on syntactic development. In: Ritchie WC and Bhatia TK (eds) *The handbook of bilingualism and multilingualism*.

2nd edition. Chichester: John Wiley and sons, pp. 137-67.

Cabrelli Amaro J, Amaro FJ, and Rothman J (2015) The relationship between L3 transfer and structural similarity across development: Raising across an experimenter in Brazilian Portuguese. In: Peukert H (ed.) *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam/Philadelphia, PA: John Benjamins, 21-52.

Dewaele, J.M. (2001) Activation or inhibition? The interaction of L1, L2, and L3 on the language mode continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds), *cross linguistic influence in third language interaction: Psycholinguistic perspectives* (pp.69-89). Clevedon: Multilingual Matters.

Epstein, S., Flynn, S., & Martohardjono, G. (1996) second language acquisition: theoretical and experimental issues in contemporary research. *Brain and Behavioral Sciences*, 19, 677-758.

Falk Y and Bardel C (2011) Object pronouns in German L3 syntax: Evidence for the L2 status factor. *Second Language Research* 27: 59-82.

Falk Y, Lindqvist C, and Bardel C (2015) The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state. *Bilingualism: Language and Cognition*. 18: 227-235.

Flynn S, Foley C, and Vinnitskaya I (2004) The Cumulative Enhancement Model for language acquisition: comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses.

The International Journal of Multilingualism 1: 3-16.

Ghafoori, B., Dastgoshadeh, A., Aminpanah, A., & Ziaei, Sh. (2016). The effect of CALL on Iranian EFL learners' grammar of writing. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, Volume 12(3). 14-23.

Hakansson G, Pienemann M, and Sayheli S (2002) Transfer and typological proximity in the context of second language processing. *Second Language Research* 18:250-73.

Hammarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In: J. Cenoz, B. Hufeisan, & U. Jessner (Eds), *Cross linguistic influence in third language acquisition* (pp. 21-41). Clevedon: Multilingual Matters.

Hawkins, R. (2003) Representational deficit theories of adult SLA: evidence, counter evidence, and implications. Invited plenary talk presented at Euro SLA, Edinburgh, September 2003.

Hawkins, R. and Chan, Y.H.C. (1997) The Partial Availability of Universal Grammar in Second Language Acquisition: The Failed Functional Feature Hypothesis. *Second Language Research* 13: 187-226.

Hermas A (2010) Language acquisition as computational resetting: verb movement in L3 initial state. *International Journal of Multilingualism* 7: 343-62.

Hermas A (2014a) Multilingual transfer: L1 Morphosyntax in L3 English. *International Journal of Language Studies* 8: 1-24.

- Hermas A (2014b) Restrictive relatives in L3 English: L1 morphosyntax in L3 English: L1 transfer and ultimate attainment convergence. *Australian Journal of Linguistics* 34:361-87.
- Lardier, D (2000) Mapping features to forms in second language acquisition. In J. Archibald (Ed.) *second language acquisition and linguistic theory*, pp. 102-129. Malden, MA: Blackwell.
- Lardier, D. (1998a). Case and tense in fossilized steady state. *Second Language Research*, 14, 1-26.
- Lardier, D. (1998b). Dissociating syntax from morphology in a divergent end-state grammar. *Second Language Research*, 14, 359-375.
- Leung Y-KI (2007) Third language acquisition: why is it interesting to generative linguists? *Second Language Research* 23: 95-114.
- Nabi Lo, M., Torki, R., Moradi, P. (2019). Investigating Iranian beginner level language learners' gradual progress in grammar acquisition using computer games designed for English learning. *Journal of Foreign Language Research*. 9(3) 763-787.
- Pradis M (2009) *Declarative and procedural determinants of second languages*. Studies in bilingualism, volume 40. Amsterdam: John Benjamins.
- Platzack C (1996) The initial hypothesis of syntax: A minimalist perspective on language acquisition and attrition In: Clahsen H (ed.) *Generative Perspective on Language Acquisition*. Amsterdam: John Benjamins, 369-414.
- Prevost, P. and White, L (2000a): Missing surface inflection or impairment in second language acquisition? Evidence from tense and agreement. *Second Language Research* 16, 103-33.
- Prevost, P., & White, L. (2000b). Accounting for morphological variation in second language acquisition: Truncation of missing inflection? In M.A. Friedemann & L. Rizzi (Eds), *The Acquisition of syntax* (pp.202-235). London: Longman.
- Puig-Mayenco., E., Gonzalez Alonso, J., & Rothman, J. (2018). A systematic review of transfer studies in third language acquisition. *Second Language Research Journal*, 1-38. DOI: 10.1177/0267658318809147
- Rothman J (2010) On the typological economy of syntactic transfer: word order and relative clause high/low attachment preference in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics in Teaching (IRAL)* 48:245-73.
- Rothman J (2011) L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primary Model. *Second Language Research* 27: 107-27.
- Rothman J (2013) Cognitive economy, non-redundancy and typological primacy in L3 acquisition: Evidence from initial stages of L3 Romance. In: Baauw S, Dirjkonigen F, and Pinto M (Eds) *Romance Languages and Linguistic Theory*. Amsterdam: Benjamins, 217-47.
- Rothman J (2015) Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primary

Model (TPM) of third language transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism: Language and Cognition* 18: 1-12.

Rothman J and Cabrelli Amaro J (2010) What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research* 26: 189-218.

Schwartz, B. and Sprouse, R. (1994) Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In Hoekstra, T. and Schwartz, B., editors, *Language acquisition studies in Generative Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Schwartz, B.D. and Sprouse, R. (1996). L2 cognitive status and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12: 40-72.

Siemund P and Lechner S (2015) Transfer effects in the acquisition of English as an additional language by bilingual children in Germany. In: Peukert H (ed) *Transfer effects in multilingual language development*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 147-60.

Slabavoka R (2017) The scalpel model of third language acquisition. *International journal of Bilingualism* 21: 651-66.

Westergaard M, Mitrofanova N, Mykhaylyk R et al. (2017) Crosslinguistic influence in the acquisition of a third language: The Linguistic Proximity Model. *International Journal of Bilingualism* 21: 662-82.

White, L. (1989). Linguistic universals, markedness and learnability: Comparing two different approaches. *Second Language Research*, 5, 127-140.

White, L. (2003) *Second language acquisition and universal Grammar*. UK: Cambridge University Press.