

## تأثیر آموزش مقابله‌ای باز ترکیب عبارت‌ها بر صحت دستوری: از منظر فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری

منوچهر جعفری‌گهر (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران)

[jafari@pnu.ac.ir](mailto:jafari@pnu.ac.ir)

افسر روحی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، اردبیل، ایران)

[afsar.rouhi@pnu.ac.ir](mailto:afsar.rouhi@pnu.ac.ir)

مجید قلیچی (دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده مسوول)

[majid200954@yahoo.com](mailto:majid200954@yahoo.com)

Doi: 10.22067/52078

### چکیده

با الهام از یافته‌های مربوط به نقش عبارت‌ها در رشد زبانی، پژوهش حاضر تأثیر آموزش مقابله‌ای باز ترکیب عبارت‌ها بر فراگیری ساختارهای دستوری منطبق با مراحل دستوری (نحوی) نظریه‌ی پردازش‌پذیری را مورد بررسی قرار داد. به تعبیر دقیق‌تر، هدف این پژوهش بررسی پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری بود مبنی بر اینکه آموزش فقط زمانی مؤثر است که به یک مرحله بالاتر از سطح دانش فعلی زبان‌آموزان مربوط شود. برای این منظور، سه گروه از فراگیران زبان انگلیسی از بین گروه بزرگ‌تری از زبان‌آموزان انتخاب شدند. به یک گروه آموزش مقابله‌ای در رابطه با مفهوم و ساختار عبارت‌های زبان فارسی و انگلیسی داده شد، در حالی که گروه دوم همین آموزش را فقط به زبان انگلیسی دریافت کرد و گروه سوم به‌عنوان گروه مقایسه در نظر گرفته شد. نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش مخصوصاً از نوع مقابله‌ای آن به‌طور معنی‌داری به فراگیری مراحل دستور زبان ارائه‌شده در نظریه‌ی پردازش‌پذیری در تولید شفاهی و نوشتاری کمک کرد و پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را نقض نمود. تفسیر نظری نتایج در قسمت بحث و بررسی پایانی ارائه می‌شود.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش باز ترکیب عبارت‌ها، نظریه‌ی پردازش‌پذیری، فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری، فراگیری مراحل دستوری، صحت دستوری، آموزش مقابله‌ای.

## ۱. مقدمه

مبانی نظری از قبیل گرامر جهانی چامسکی (۱۹۵۷)، دستور واژگانی-نقشی<sup>۱</sup> برسنان (۱۹۸۲) و نظریه پردازش‌پذیری<sup>۲</sup> پینمن (۱۹۸۴، ۱۹۹۸) و نیز یافته‌های پژوهشی، نقش عبارت‌ها در رشد دانش زبانی را تأیید کرده اند. براساس اصل وابستگی به سازه<sup>۳</sup> گرامر جهانی چامسکی، دانش زبانی و دانش مربوط به عملیات زبانی از قبیل جابه‌جایی همگی به روابط ساختاری درون جمله متکی هستند نه به ترتیب و توالی خطی کلمه‌ها. همچنین، پینمن (۱۹۸۴، ۱۹۹۸) اظهار داشت که دانش زبانی به روابط دستوری درون‌عبارتی و میان‌عبارتی<sup>۴</sup> وابسته است. روابط درون‌عبارتی، انتخاب کلمه‌ها و گروه‌بندی آن‌ها را در هر عبارت تنظیم کرده، ولی روابط میان‌عبارتی جایگاه و نوع هر عبارت را در ارتباط با دیگر عبارت‌های یک جمله مشخص می‌کند. همچنین، پژوهش‌ها حاکی از آن است که در فراگیری ساخت واژگانی و دستوری، دانش زبانی اولیه کودکان از عبارت‌ها و گروه‌های یکپارچه تشکیل شده است (تومازلو، ۲۰۰۰) و دانش زبان اول کودکان و بزرگسالان به عبارت‌های چندواژه‌ای کل‌گونه<sup>۵</sup> یکپارچه وابسته است (آرنون، ۲۰۱۰؛ برانت، ورهاگن، لیون، و تومازلو، ۲۰۰۹).

بر خلاف کودکان، به نظر می‌رسد که فراگیران بزرگسال، زبان دوم را به صورت واحدهای بخش‌بخش شده<sup>۶</sup> پردازش می‌کنند بدون آنکه آن واحدها را به صورت هم‌آراست‌های<sup>۷</sup> (پیکربندی‌های) یکپارچه منطبق با ساختارهای زبان‌شناختی و روان‌شناختی زبان در نظر بگیرند (در این مقاله دو واژه زبان دوم و زبان خارجی به جای همدیگر به کار رفته‌اند). براساس پژوهش آرنون (۲۰۱۰) این امر بر یادگیری زبان دوم توسط فراگیران بزرگسال تأثیر منفی می‌گذارد. برای مثال، پی‌بردن به همخوانی اسم و حرف تعریف، نخست از طریق توجه به عبارت‌های اسمی به‌عنوان یک کل یکپارچه و سپس با در نظر گرفتن اجزای تشکیل دهنده آن

1. Lexical-Functional Grammar
2. Processability Theory
3. Constituent-dependency principle
4. Intra-phrasal and inter-phrasal grammatical relationships
5. Whole-form multi-word phrases
6. Segmented
7. Configurations

عبارت‌ها می‌تواند به نتیجه بهتری منجر شود تا یادگیری از طریق به هم پیوستن اجزایی که قبلاً به صورت تجزیه شده و بدون توجه به کل عبارت در نظر گرفته شده باشند. تاکنون نقش عبارت‌ها و آموزش مبتنی بر عبارت‌ها در فراگیری زبان دوم، مخصوصاً از منظر گرامر جهانی چامسکی و تدریس ساختارهای دستوری مبتنی بر دستور زبان واژگانی نقشی در قالب ساخت‌های سازه‌ای<sup>۱</sup> (ثومان، ۲۰۰۲) چندان مورد بررسی قرار نگرفته است. در مجموع، همواره اختلاف نظر شدیدی در رابطه با نقش آموزش دستور زبان در مباحث مربوط به فراگیری زبان دوم وجود داشته است (آلیس، ۲۰۰۸؛ کرشن، ۱۹۹۳؛ پینمن، ۱۹۸۴). یک دیدگاه معروف دربارهٔ اثربخشی آموزش دستور زبان عبارت است از فرضیهٔ تعلیم‌پذیری<sup>۲</sup> که یک سلسله مراتب شش مرحله‌ای از رشد دانش دستور زبان را مطرح کرده است که زبان آموزان بایستی طی فرایند یادگیری دستور زبان، به ترتیب از آن مراحل عبور کنند (پینمن، ۱۹۸۴). براساس این فرضیه، آموزش فقط در صورتی مؤثر خواهد بود که مهارت‌های پردازشی زیرساختی مورد نیاز برای پردازش ساختارهای زبانی مربوط به یک سطح بالاتر از سطح فعلی دانش فراگیران در آنان توسعه یافته باشد. به بیان دقیق‌تر، فقط آموزشی که به یک مرحلهٔ بعد (بالاتر) از سطح آمادگی تکاملی فعلی<sup>۳</sup> زبان‌آموزان مربوط باشد مؤثر خواهد بود و آموزش مربوط به مراحل بالاتر از آن اثرگذار نخواهد بود (پینمن، ۱۹۸۴، ۱۹۸۹). لذا، پژوهش حاضر به بررسی این سؤال پرداخته است که آیا علیرغم موانع تکاملی مطرح شده در فرضیهٔ تعلیم‌پذیری، آموزش مفهوم، پیکربندی و ساختار عبارت‌های زبان انگلیسی و روابط خاص درون‌عبارتی و میان‌عبارتی می‌تواند هم صحت دستوری فراگیران زبان انگلیسی را بهبود بخشد و هم موجب فراگیری یک مرحلهٔ دستوری بعد، بعد + ۱ و بعد + ۲ شود.

## ۲. چارچوب نظری و پیشینه پژوهش

این پژوهش از برخی مبانی نظری به شرح زیر الهام گرفته است که چارچوب و شالودهٔ نظری پژوهش و مفاهیم مورد استفاده در آن را تشکیل می‌دهد. مفهوم عبارت و نقش آن در

1. Constituent structure (C-structure)
2. Teachability Hypothesis
3. Current developmental readiness

دانش‌زبانی و دستور زبان از نظریه گرامر جهانی چامسکی نشئت گرفته است. در نظریه گرامر جهانی چامسکی، نقش عبارت‌ها در شکل‌گیری دانش‌زبانی مورد تأکید بسیار قرار گرفته است؛ بدین معنا که قرار گرفتن کلمات در جمله از یک الگوی خطی پیروی نمی‌کند بلکه این کلمات در گروه‌های مشخصی به نام عبارت دسته‌بندی می‌شوند. دستور واژگانی-نقشی برسان نیز مفهوم ساخت سازه‌ای را در همین راستا به کار برده است. همچنین، مفهوم عبارت و مفهوم روابط درون‌عبارتی و میان‌عبارتی از نظریه پردازش‌پذیری پینمن اقتباس شده است. در این نظریه، رسیدن فراگیران زبان به مرحله پردازش روابط درون هر عبارت و میان عبارت‌های مختلف هر جمله به عنوان زیربنای شکل‌گیری دانش‌زبانی مطرح شده است. لذا، پیرو این مبانی نظری، پژوهش حاضر به بررسی نقش آموزش عبارت‌ها در صحت دستوری زبان‌آموزان پرداخته است.

پژوهش‌های تجربی نیز حاکی از آن است که: ۱. کودکان در مراحل تولید زبان گفتاری، به فراوانی عبارت‌های یکپارچه حساس هستند (بانارد و ماتیوس، ۲۰۰۸)؛ ۲. دانش‌زبانی کودکان از عبارت‌های چندکلمه‌ای که به عنوان یک کل در نظر گرفته می‌شوند تشکیل می‌شود (تومازلو، ۲۰۰۰)؛ ۳. کودکان کلام را در واحدهای جمله‌واره‌ای به صورت عبارت‌های کل‌گونه بهتر از گروه‌های بخش‌بخش شده به خاطر می‌آورند (مندل، جاسیک، و کلمر-نلسون، ۱۹۹۴)؛ ۴. کودکان در اوایل تولید زبان گفتاری از عبارت‌های یکپارچه چندکلمه‌ای استفاده می‌کنند (پیترز، ۱۹۸۳). با این همه، فراگیری زبان دوم توسط فراگیران بزرگسال حاصل به هم پیوستن واحدهای زبانی به صورت زنجیره‌های خطی<sup>۱</sup> از کلمه‌های بخش‌بخش شده است بدون آنکه فراگیران لزوماً به روابط متقابل دستوری میان آن کلمه‌ها توجه داشته باشند (داتی و ویلیامز، ۱۹۹۸). زبان گفتاری فراگیران زبان دوم اغلب متأثر از شکستن عبارت‌های کامل و همشینی‌ها به صورت زنجیره‌های بخش‌بخش شده است (رأی و فیتزپاتریک، ۲۰۰۸). همچنین، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که نمود ذهنی عبارت‌ها به صورت بخش‌بخش شده مانع از یادگیری زبان دوم توسط بزرگسالان است، اما جهت‌دهی مجدد زبان‌آموزان به سمت نمود کلی عبارت‌ها به یادگیری زبان دوم کمک می‌کند (آرنون، ۲۰۱۰؛ باد، ۲۰۰۹). علاوه بر این، به اعتقاد کوک و

---

1. Linear sequences

نیوسان (۲۰۰۷)، در کلاس درس زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، مفاهیمی چون عبارت و نیز جایگاه هسته عبارت‌ها<sup>۱</sup> را نمی‌توان از درونداد زبانی عادی فراگرفت. بنابراین، آموزش فرازبانی صریح و برانگیختن توجه زبان‌آموزان به این مفاهیم یک ضرورت به‌نظر می‌رسد. همچنین، مبانی نظری و یافته‌های پژوهشی، نقش آموزش و درونداد مقابله‌ای<sup>۲</sup> در فراگیری زبان دوم را تأیید می‌کند. تراویز (۱۹۹۶) با این استدلال که سیستم زبان اول و دانش فرازبانی<sup>۳</sup> مربوط به آن به‌عنوان فیلتری عمل می‌کند که از طریق آن‌ها فراگیران زبان دوم دانش خود را درباره زبان دوم افزایش می‌دهند و ارزیابی می‌کنند، بر نقش نمودهای فرازبانی مقابله‌ای در روند یادگیری زبان دوم تأکید کرده است. کوپفربرگ و اولشتاین (۱۹۹۶) دریافته‌اند که دروندادهای زبانی مقابله‌ای به‌طور قابل توجهی عملکرد تشخیصی و تولیدی را تسهیل می‌کنند. آلیس (۲۰۰۵) نیز چنین استدلال کرد که «در شرایطی که ساختارهای زبان دوم برجستگی و وضوح کمی دارند، دروندادهای اضافی هیچ اثری ندارد و ما یادگیرنده را در حالت فسیل شده<sup>۴</sup> یا به‌عبارت صحیح‌تر در حالت تثبیت شده<sup>۵</sup> می‌بینیم» (ص. ۳۲۴). او اعتقاد داشت «راه چاره در این است که توجه زبان‌آموزان را نسبت به موضوع مورد یادگیری برانگیزانیم» (ص. ۳۲۴). اینجاست که آموزش مقابله‌ای اهمیت می‌یابد و از طریق آن می‌توان با آگاهی بخشی در مورد ساختارهای زبان دوم و برجسته‌سازی تفاوت‌های زبان اول و زبان دوم از سایه‌افکنی<sup>۶</sup>، مسدودسازی<sup>۷</sup> و بی‌توجهی اکتسابی خودکار<sup>۸</sup> ناشی از تأثیر زبان اول جلوگیری به‌عمل آورد (آلیس، ۲۰۰۶). این پژوهش حول محور پیش‌بینی فرضیه تعلیم‌پذیری درباره نقش آموزش دستور زبان انجام گرفته است و در واقع، هدف آن بررسی پیش‌بینی فرضیه تعلیم‌پذیری درباره تعلیم‌پذیر بودن مراحل مختلف دانش نحوی می‌باشد. از این رو، به اختصار به بررسی پژوهش‌های مرتبط می‌پردازیم.

1. Head directionality
2. Contrastive input
3. Meta-linguistic knowledge
4. Fossilized
5. Stabilized
6. Overshadowing
7. Blocking
8. Automatically learned inattention

چندین پژوهش، اعتبار فرضیهٔ تعلیم‌پذیری را ارزیابی کرده و تأثیر آموزش بر رشد زبانی به موازات مراحل فرضیهٔ تعلیم‌پذیری را بررسی کرده است. الشاتر (۲۰۱۱) و ژانگ (۲۰۰۵) طی مطالعات خود به شواهدی در تأیید فرضیهٔ تعلیم‌پذیری دست یافتند. پژوهش دی بایس (۲۰۰۷) نیز نشان داد که آموزش مبتنی بر سلسله‌مراتب دستوری مطرح‌شده توسط نظریهٔ پردازش‌پذیری به رشد زبانی فراگیران زبان ایتالیایی منجر می‌شود و در نتیجه، این نظریه را تأیید کرد. منصوری و دافی (۲۰۰۵) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. بعضی از پژوهش‌ها (از قبیل کری، ۲۰۱۲؛ اسپادا و لایت‌باون، ۱۹۹۹) تأثیر آموزش بیشتر از یک مرحله بر رشد نحوی را بررسی کردند و پیش‌بینی فرضیهٔ تعلیم‌پذیری را نقض کردند. فارلی و مک‌کولم (۲۰۰۴) و کری (۲۰۱۲) دریافتند که آموزش به فراگیری مراحل بالاتر از یک مرحله بعد کمک می‌کند و بنابراین آمادگی تکاملی به تعبیر فرضیهٔ تعلیم‌پذیری به‌تنهایی نمی‌تواند نقش آموزش در فراگیری زبان دوم را پیش‌بینی کند. اسپادا و لایت‌باون (۱۹۹۹) اعتبار فرضیهٔ تعلیم‌پذیری را با این استدلال زیر سؤال بردند که تأثیر زبان اول با آمادگی تکاملی در تعامل بوده و تعلیم‌پذیری خود تحت تأثیر شرایط و مؤلفه‌هایی است که لزوماً ماهیت تکاملی ندارند. به عقیدهٔ آنان، پژوهش‌های بیشتری در رابطه با تأثیر آموزش مقابله‌ای بر پیش‌بینی فرضیهٔ تعلیم‌پذیری ضروری است. لذا، با توجه به شواهد موجود در رابطه با نقش عبارت‌ها، آموزش، و درونداد مقابله‌ای در فراگیری زبان، پژوهش حاضر با هدف بررسی بیشتر ابهامات موجود در پژوهش‌های پیشین با استفاده از ابزاری از حوزهٔ زبان‌شناسی به‌نام عبارت و آموزش بازترکیب عبارت‌ها به‌صورت مقابله‌ای انجام گرفت. به‌طور مشخص‌تر، پژوهش حاضر در پی یافتن پاسخ به سؤال‌های زیر است.

۱. آیا آموزش بازترکیب عبارت‌ها می‌تواند به فراگیری مراحل دستور زبان مطرح‌شده توسط نظریهٔ پردازش‌پذیری در تولید نوشتاری کمک کند؟ و اگر این‌طور است، آیا این تأثیرات بر حسب یک مرحلهٔ بعد و مراحل فراتر از آن متفاوت خواهد بود؟
۲. آیا آموزش بازترکیب عبارت‌ها می‌تواند به فراگیری مراحل دستور زبان مطرح‌شده توسط نظریهٔ پردازش‌پذیری در تولید شفاهی کمک کند؟ و اگر این‌طور است، آیا این تأثیرات بر حسب یک مرحلهٔ بعد و مراحل فراتر از آن متفاوت خواهد بود؟

۳. آیا آموزش باز ترکیب عبارت‌ها می‌تواند به صحت دستوری از نقطه نظر ترتیب ارکان اساسی جمله یعنی نهاد و گزاره کمک کند؟

### ۳. روش پژوهش

#### ۳.۱. آزمودنی‌ها

در مجموع ۳۷ زبان‌آموز دختر در یک آموزشگاه زبان انگلیسی در این پژوهش شرکت کردند. چندین پیش‌آزمون شفاهی و نوشتاری از آن‌ها به عمل آمد تا اینکه ۲۳ نفر که از لحاظ دانش عبارت‌ها، صحت دستوری نوشتاری و مرحله فعلی دستوری از منظر فرضیه تعلیم‌پذیری در یک سطح بودند باقی ماندند. این افراد قبل از آموزش این تعداد از آزمودنی‌ها در تولید نوشتاری در مرحله چهارم و در تولید گفتاری در مرحله سوم از مراحل شش‌گانه فرضیه تعلیم‌پذیری قرار داشتند. لذا در این پژوهش منظور از مرحله بعد در پس‌آزمون تولید نوشتاری مرحله پنجم و منظور از مرحله بعد + ۱ مرحله ششم است. و در پس‌آزمون تولید گفتاری منظور از مرحله بعد مرحله چهارم، منظور از مرحله بعد + ۱ مرحله پنجم، و منظور از مرحله بعد + ۲ مرحله ششم است. سرانجام، آزمودنی‌ها به صورت تصادفی در یکی از سه گروه به صورت زیر گروه‌بندی شدند: گروه آزمایشی مقابله‌ای<sup>۱</sup> (CEG) شامل ۹ نفر، گروه آزمایشی غیرمقابله‌ای<sup>۲</sup> (L2EG) شامل ۷ نفر و گروه مقایسه<sup>۳</sup> (CG) نیز شامل ۷ نفر.

#### ۳.۲. ابزار پژوهش

آزمون زبان انگلیسی نلسون برای اندازه‌گیری سطح بسندگی زبانی<sup>۴</sup> آزمودنی‌ها استفاده شد. برای سنجش دانش عبارتی از دو آزمون دانش عبارت‌ها و برای اندازه‌گیری صحت دستوری نوشتاری از دو آزمون صحت دستوری جمله‌های خبری نوشتاری<sup>۵</sup> در پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شد. دو آزمون همسان تفاوت‌های تصویری<sup>۶</sup> (مورد استفاده توسط اسپادا و

1. Contrastive experimental group (CEG)
2. L2-only experimental group (L2EG)
3. Comparison group (CG)
4. General language proficiency
5. Written affirmative sentences grammatical accuracy test
6. Picture differences test

لایت باون، ۱۹۹۹) برای تعیین مرحله فعلی در تولید گفتاری در پیش‌آزمون و تعیین مراحل بالاتر در پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت. یک آزمون سؤالات به هم‌ریخته نوشتاری مبتنی بر تصاویر<sup>۱</sup> (مورد استفاده توسط اسپادا و لایت باون، ۱۹۹۹) برای تعیین مرحله فعلی در مهارت نوشتاری به کار گرفته شد و یک فرم همسان از همان آزمون برای پس‌آزمون طراحی شد. تعیین اعتبار آزمون‌های طرح‌شده جدید با هم‌فکری تخصصی چند نفر از صاحب‌نظران انجام شد. سپس، آزمون مزبور به گروهی آزمودنی داده شد و با استفاده از نتایج، تغییرات و اصلاحات لازم در آزمون انجام شد. متعاقب آن، جلسه تخصصی دیگری برای توافق نهایی بر سر اعتبار آزمون‌ها برگزار شد.

### ۳.۳. مرحله آموزش و گردآوری داده‌ها

بعد از پیش‌آزمون، آموزش مورد نظر به شرح زیر به دو گروه آزمایشی ارائه شد. به گروه آزمایشی مقابله‌ای (CEG) به مدت ۷ جلسه (هر جلسه به مدت ۲ ساعت آموزشی) آموزش فرازبانی مقابله‌ای در چارچوب معرفی هسته (رأس) عبارت‌ها<sup>۲</sup>، متمم‌های عبارت‌ها<sup>۳</sup>، ساختار عبارت‌ها، چارچوب و پیکربندی عبارت‌ها و نیز جایگاه و نقش آن‌ها در جمله‌های خبری و مخصوصاً جمله‌های سؤالی داده شد. به عنوان مثال، در جمله انگلیسی

The clever student goes to school in the morning.

توجه زبان‌آموزان به نکات زیر معطوف شد:

الف) تفکیک جمله به دو عبارت مجزا

The clever student (NP) – goes to school in the morning (VP)

ب) توجه به عناصر تشکیل‌دهنده هر عبارت

{(The) + (clever + student)} + {(goes) + (to + school) + (in) + (the + morning)}

پ) تفکیک بیشتر عبارت فعلی (VP) به دو قسمت کوچک‌تر

{(goes) + (to + school)} + {(in) + (the + morning)}

ت) توجه به روابط موجود میان عبارت‌ها و جایگاه و نقش هر عبارت در کل جمله؛

ث) اجرای مراحل فوق بر روی معادل فارسی جمله برای زبان‌آموزان؛ یعنی:

1. Picture-cued written scrambled questions test
2. Phrase head
3. Phrase complement

تفکیک جمله دانش آموز زرنگ صبح به مدرسه می‌رود به دو عبارت «دانش آموز زرنگ» و «صبح به مدرسه می‌رود»؛

ج) مقابله ساختار جمله انگلیسی با معادل فارسی آن.

همچنین، این افراد به تمرین‌های مربوط به تقطیع درون‌عبارتی و میان‌عبارتی<sup>۱</sup> و بازترکیب عبارت‌ها که در بافت فعالیت‌های متمرکز مبتنی بر معنی<sup>۲</sup> طراحی شده بود، پرداختند. سرانجام، تکلیف منزل نیز برای توجه بیشتر به ساختارهای مورد نظر و پیدا کردن مصادیق و نیز به‌عنوان درونداد بیشتر به آنان داده شد.

گروه آزمایشی دوم (L2EG) همین آموزش را به‌صورت غیرمقابله‌ای یعنی به زبان انگلیسی دریافت کردند. به گروه مقایسه (CG) فقط فعالیت‌های متمرکز مبتنی بر معنی با استفاده از ساختارهای مورد نظر و تکلیف منزل داده شد. سپس، آزمودنی‌ها به شرح زیر در پس‌آزمون شرکت کردند. در آزمون‌های شفاهی تفاوت‌های تصویری، یک نفر از پژوهشگران یک کارت را از میان مجموعه‌ای از کارت‌ها (معادل چهار عدد کارت‌ها که در اختیار آزمودنی‌ها قرار داشت) انتخاب می‌کرد. برای هر مجموعه از تصاویر، آزمودنی پنج سؤال می‌پرسید و سپس با توجه به پاسخ‌های پژوهشگر سعی می‌کرد کارت‌ها را که در دست پژوهشگر بود حدس بزند. اطلاعات گفتاری آزمودنی‌ها ضبط می‌شد و سپس بر روی کاغذ نوشته می‌شد و با توجه به معیارهای دقیق مربوط به ظهور<sup>۳</sup> ساختارها ارزیابی می‌شد. اطلاعات نوشتاری نیز بر همین اساس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. معیار ظهور هر مرحله، به تبعیت از کاواگوچی (۲۰۰۵) و اسپادا و لایت‌باون (۱۹۹۹) عبارت بود از تولید دو نمونه (مصادق) از ساختارهای مربوط به هر مرحله، مشروط به اینکه آن ساختار در بافت واژگانی جدیدی (یعنی به صورت غیر تکراری) به کار رفته باشد.

### ۳. ۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای محاسبه ضریب پایایی آزمون‌های صحت نوشتاری جمله‌های خبری و دانش عبارت‌ها از فرمول KR-20 استفاده شد. میانگین گروه‌ها در آزمون‌های صحت نوشتاری و

1. Intra-phrasal and inter-phrasal parsing

2. Focused meaning-centered tasks

3. Emergence

دانش عبارت‌ها از طریق آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-way ANOVA) مقایسه شد. برای تعیین همبستگی بین نمرات صحت نوشتاری و دانش عبارت‌ها، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شد. آزمون دقیق فیشر (Fisher Exact Test) که زیرمجموعه آزمون خی ۲ (Chi-square) است برای مقایسه درصد افرادی که در هر گروه مراحل بعد و بعد + ۱ یا بعد + ۲ را یاد گرفته بودند، استفاده شد تا مرحله یادگیری زبان‌آموزان در تولید گفتاری و نوشتاری بعد از آموزش مشخص شود. برای مقایسه میانگین گروه‌ها بر حسب مقدار (میزان) تولید مصادیق ساختارهای مربوط به هر مرحله از فرضیه تعلیم‌پذیری، از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-way ANOVA) استفاده شد و در مواردی که پراکنندگی نمرات نرمال نبود از آزمون‌های ناپارامتری کروسکال-ولیس (Kruskal-Wallis) و من-ویتنی (Mann-Whitney) استفاده شد.

#### ۴. نتایج

شاخص پایایی (Reliability) آزمون دانش عبارت‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۰/۸۸ و ۰/۹۸ بود، و این شاخص برای آزمون صحت دستوری نوشتاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۹۵ بود.

جدول ۱. تحلیل واریانس یک‌طرفه (One-Way ANOVA) (مقایسه دانش عبارت‌ها)

اهمیت	مقدار اف	میانگین مجذور	درجه آزادی	جمع مجذورها	
*۰۰۱	۱۰/۶۱۸	۲۵۹/۰۳۵	۲	۵۱۸/۷۰	بین گروه‌ها
		۲۴/۳۹۶	۲۰	۴۸۷/۹۱۹	درون گروه‌ها
			۲۲	۱۰۰۵/۹۸۹	مجموع

همان‌طور که در جدول ۱ آمده، تفاوت آماری معنی‌داری در دانش عبارت‌ها بین سه گروه وجود داشت ( $p=0/001$ ). بالاترین میانگین (۱۴/۰۵) متعلق به CEG بود، در حالی که میانگین L2EG و CG به ترتیب ۱۰/۳۹ و ۲/۶۸ بود. بنابراین، بیش از همه، آموزش مقابله‌ای مبتنی بر بازترکیب عبارت‌ها به دانش عبارتی CEG و سپس به دانش عبارتی L2EG کمک کرد، به طوری که این گروه از دومین میانگین بالا بهره‌مند شد.

جدول ۲. مقایسه‌های چندگانه

	L2EG	CG
CEG	۰/۳۵۸	۰۰۱
L2EG		۰/۰۲۹

همان‌طور که در جدول ۲ (در مقایسه‌های پسین) می‌بینیم، هیچ تفاوت معنی‌داری در دانش عبارت‌ها بین دو گروه آزمایشی که آموزش مبتنی بر عبارت‌ها را دریافت کرده بودند وجود نداشت ( $p=۰/۳۵۸$ ). بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که هر دو روش مقابله‌ای و غیرمقابله‌ای برای توسعه دانش عبارت‌ها مؤثر بوده‌اند؛ زیرا مقایسه‌های پسین نشان داد که CEG و L2EG به‌طور قابل‌توجهی در دانش عبارت‌ها از CG بهتر عمل کرده بودند (به‌ترتیب،  $p=۰/۰۰۱$  و  $p=۰/۰۲۹$ ).

جدول ۳. تحلیل واریانس یک طرفه (One-Way ANOVA) (مقایسه صحت نوشتاری)

اهمیت	مقدار اف	میانگین مجذور	درجه آزادی	جمع مجذورها	
بین گروه‌ها	۳/۹۱۹	۸۶/۹۱۷	۲	۱۷۳/۸۳۴	*
درون گروه‌ها		۲۲/۱۷۷	۲۰	۴۴۳/۵۳۶	
مجموع			۲۲	۶۱۷/۳۷۰	

جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری در نمرات صحت دستوری نوشتاری بین گروه‌ها وجود داشت ( $F(2) = 3.919, p=.037$ ). مقایسه‌های چندگانه با استفاده از آزمون Scheffe در جدول ۴ حاکی از تفاوت معنی‌داری بین CEG و CG وجود می‌باشد ( $p=۰/۰۳۷$ ). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که روش مقابله‌ای به‌طور قابل‌توجهی برای بهبود صحت دستوری نوشتاری مؤثر بوده است؛ زیرا CEG تنها گروهی بود که از CG بهتر عمل کرد. البته، آموزش غیرمقابله‌ای نیز مؤثر واقع شد، به این دلیل که هرچند L2EG از CG بهتر عمل نکرد، سطحی از صحت دستوری نوشتاری مشابه با CEG را از خود نشان داد؛ به‌طوری که هیچ تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایشی وجود نداشت ( $p = .۰/۴۵۵$ ).

جدول ۴. مقایسه‌های چندگانه

	L2EG	CG
CEG	۰/۴۵۵	۰/۰۳۷
L2EG		۰/۳۷۶

اختلاف میانگین در درجه اهمیت ۰/۰۵ معنادار است.

جدول ۵. ضریب همبستگی میان دانش عبارت‌ها و صحت نوشتاری

	صحت	اهمیت (دو دامنه)
دانش عبارات	۰/۹۳۱*	۰/۰۰۰

ضریب همبستگی در آلفای ۰,۰۱ (دو دامنه) معنادار است.

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، دانش عبارت‌های انگلیسی رابطه معنی‌داری با صحت دستوری نوشتاری داشت ( $p=۰/۰۰۰$ ) و ( $*۰/۹۳۱ =$  ضریب همبستگی). اگرچه این رابطه لزوماً به معنای رابطه علی معلولی نیست، این چنین رابطه بالایی ارزش آن را دارد که ارتباط بین دانش عبارت‌ها و صحت دستوری مورد توجه قرار گیرد.

جدول ۶. فراگیری مراحل بر حسب گروه (به درصد) آزمون سؤالات به هم‌ریخته نوشتاری (دامنه ارزیابی):

پیش‌آزمون تا پس‌آزمون

گروه	CEG	L2EG	CG
مرحله ۵	۹ از ۹ (۱۰۰٪)	۷ از ۷ (۱۰۰٪)	۳ از ۷ (۴۳٪)
مرحله ۶	۸ از ۹ (۸۹٪)	۶ از ۷ (۸۶٪)	۰ از ۷ (۰٪)

جدول ۷. مقایسه گروه‌ها بر حسب فراگیری مراحل دستوری در آزمون نوشتاری

مقایسه	مقدار	آزمون خف <sup>۲</sup>		آزمون دقیق فیش <sup>۱</sup>	
		درجه اهمیت	اهمیت	اهمیت	تعداد
مقایسه ۱.۷ (CEG × CG) (آزمون نوشتاری، مرحله ۵)	۶/۸۵۷	۱	۰/۰۰۹	۰/۰۱۹	۱۶
مقایسه ۲.۷ (L2EG × CG) (آزمون نوشتاری، مرحله ۵)	۵/۶۰۰	۱	۰/۰۱۸	۰/۰۷۰	۱۴
مقایسه ۳.۷ (CEG × CG) (آزمون نوشتاری، مرحله ۶)	۱۲/۴۴۴	۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۱۶
مقایسه ۴.۷ (L2EG × CG) (آزمون نوشتاری، مرحله ۶)	۱۰/۵۰۰	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۱۴

همان‌طور که در مقایسه ۱.۷ آمده، تفاوت بین CEG و CG در کسب یک مرحله بعد (مرحله ۵) در آزمون نوشتاری به اهمیت آماری رسید ( $p=0/019$ ) که اثربخشی روش مقابله‌ای را نشان می‌دهد، اما مشخص شد که اثرات هر دو روش در مرحله بالاتر از یک مرحله بعد (مرحله ۶) در آزمون نوشتاری قوی‌تر بود. مقایسه ۲.۷ نیز نشان می‌دهد هیچ تفاوت معنی‌داری بین L2EG و CG در فراگیری یک مرحله بعد (مرحله ۵) مشاهده نشد ( $p=0/070$ ). این نتیجه مؤید این ادعا است که به‌علت نزدیکی یک مرحله بعد (Next stage) با مرحله آمادگی تکاملی فعلی زبان‌آموزان و در نتیجه قابلیت فراگیری آن مرحله تقریباً برای همه زبان‌آموزان، تأثیرات آموزش در این پژوهش بر یک مرحله بعد به اندازه تأثیر آن بر مرحله فراتر از یک مرحله بعد مشهود نبود. نتایج موجود در مقایسه ۳.۷ حاکی از آن است که تفاوت معنی‌داری بین CEG و CG در رسیدن به مرحله بعد + ۱ (مرحله ۶) در آزمون نوشتاری وجود داشت ( $p=0/001$ ). همچنین، مقایسه ۴.۷ نشان می‌دهد که L2EG که آموزش مبتنی بر بازترکیب عبارت‌ها را به‌صورت غیر مقابله‌ای دریافت کرده بود در رسیدن به مرحله بعد + ۱ (مرحله ۶) در آزمون سؤالات به هم ریخته نوشتاری به‌طور قابل توجهی از CG بهتر عمل کرد ( $p=0/005$ ).

جدول ۸. فراگیری مراحل بر حسب گروه (به درصد) (آزمون تولید شفاهی خودگام)

گروه	CEG	L2EG	CG
مرحله ۴	۸ از ۹ (٪۸۹)	۷ از ۷ (٪۱۰۰)	۴ از ۷ (٪۵۷)
مرحله ۵	۸ از ۹ (٪۸۹)	۵ از ۷ (٪۷۱)	۱ از ۷ (٪۱۴)
مرحله ۶	۸ از ۹ (٪۸۹)	۶ از ۷ (٪۸۶)	۰ از ۷ (٪۰)

جدول ۹. مقایسه گروه‌ها بر حسب فراگیری مراحل دستوری در آزمون شفاهی

آزمون دقیق فیشر		آزمون خی <sup>۲</sup>		مقدار درجه اهمیت	
تعداد	اهمیت	اهمیت	۲دامنه	۱	۲/۱۱۶
موارد معتبر	۱دامنه	۲دامنه	آزادی	۱	۳/۸۱۸
۱۶	۰/۱۹۲	۰/۲۶۲	۰/۱۴۶	۱	۲/۱۱۶ (آزمون شفاهی، مرحله ۴) (CEG × CG)
۱۴	۰/۰۹۶	۰/۱۹۲	۰/۰۵۱	۱	۳/۸۱۸ (آزمون شفاهی، مرحله ۴) (L2EG × CG)
۱۶	۰/۰۰۶	۰/۰۰۹	۰/۰۰۳	۱	۸/۹۰۵ (آزمون شفاهی، مرحله ۵) (CEG × CG)

مقایسه ۹. ۴	(L2EG × CG)	(آزمون شفاهی، مرحله ۵)	۴/۶۶۷	۱	۰/۰۳۱	۰/۱۰۳	۰/۰۵۱	۱۴
مقایسه ۹. ۵	(CEG × CG)	(آزمون شفاهی، مرحله ۶)	۱۲/۴۴۴	۱	۰/۰۰۰	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۱۶
مقایسه ۹. ۶	(L2EG × CG)	(آزمون شفاهی، مرحله ۶)	۱۲/۵۰۰	۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۵	۰/۰۰۲	۱۴

براساس نتیجه ارائه شده در مقایسه ۹. ۱ (جدول ۹) هیچ تفاوت معنی داری بین CEG و CG در رسیدن به یک مرحله بعد (مرحله ۴) در آزمون شفاهی خودگام وجود نداشت ( $p=۰/۲۶۲$ ). آن گونه که در مقایسه ۹. ۲ (جدول ۹) مشاهده می شود ( $p=۰/۱۹۲$ ), نتیجه مشابهی برای L2EG × CG نیز به دست آمد. مقایسه های بیشتر در خصوص دستیابی گروه ها به مراحل بالاتر (بعد + X) در آزمون شفاهی خودگام مورد نیاز بود تا بتوان اثربخشی آموزش در این پژوهش را بیشتر مورد بررسی قرار داد. در خصوص مراحل بعد + X (مراحل ۵ و ۶), با توجه به تفاوت معنی دار بین CEG و CG که در جدول ۹ نیز آمده است, می توان اثربخشی این روش برای کسب یک مرحله بالاتر (بعد + ۱) را تأیید کرد. مقایسه ۹. ۲ نشان می دهد که CEG در رسیدن به مرحله بعد + ۱ (مرحله ۵) در آزمون شفاهی خودگام بهتر از CG عمل کرد ( $p=۰/۰۰۹$ ). این نتیجه را می توان به عنوان تأیید اثربخشی آموزش مورد نظر در این پژوهش برای فراگیری مراحل فراتر از یک مرحله بعد تلقی کرد. براساس نتایج ارائه شده در مقایسه ۹. ۴ هیچ تفاوت معنی دار آماری بین L2EG و CG در کسب مرحله بعد + ۱ (مرحله ۵) در آزمون شفاهی خودگام وجود نداشت ( $p=۰/۱۰۳$ ). در خصوص مرحله ۵ در آزمون شفاهی خودگام, تنها تفاوت معنی دار به نفع CEG بود که نشان دهنده اثربخشی آموزش مبتنی بر بازترکیب عبارت ها حداقل در شکل مقابله ای آن است. اگرچه در بیشتر موارد آموزش هم به شکل مقابله ای و هم غیرمقابله ای آن مؤثر واقع شد, همان طور که در بیشتر مقایسه های بین گروه ها مخصوصاً در مقایسه های بین CEG و CG مشخص گردید نوع مقابله ای تنها روشی بود که به طور مداوم اثربخشی خود را نشان داد.

در کل, نتایج به دست آمده در در مقایسه های ۹. ۵ و ۹. ۶ اثربخشی روش آموزش مبتنی بر عبارت ها را, صرف نظر از مقابله ای یا غیرمقابله ای بودن آن, به طور مشهودتری تصدیق می کند. همان طور که در مقایسه های ۹. ۵ و ۹. ۶ آمده, گروه های آزمایشی که آموزش مبتنی بر

عبارت‌ها را دریافت کرده بودند بهتر از CG عمل کردند. نتایج موجود در مقایسه‌های ۵.۹ و ۶.۹ نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری بین هر یک از گروه‌های آزمایشی و CG وجود داشت (به ترتیب  $p=0/001$  برای مقایسه  $CEG \times CG$  و  $p=0/005$  برای مقایسه  $L2EG \times CG$ ). هرچه بیشتر به سمت مراحل بالاتر به موازات سلسله‌مراتب فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری پیش می‌رفتیم به نتایجی دست می‌یافتیم که اثربخشی این روش برای رسیدن به مراحل بالاتر برای گروه‌های آزمایشی را تأیید می‌کرد.

#### ۴. ۱. خلاصه نتایج

نتایج نشان داد که برای مرحله بعد (مرحله ۵) در خصوص آزمون نوشتاری، روش آموزشی مقابله‌ای به‌طور قابل توجهی به نفع CEG مؤثر بود. به‌علاوه، آموزش به‌طور قابل توجهی هم به CEG و هم به L2EG در رسیدن به مرحله بعد + ۱ (مرحله ۶) بر حسب درصد فراگیرانی که ظهور این مرحله را در آزمون نوشتاری نشان دادند، کمک کرد. با در نظر گرفتن فراگیری مراحل در آزمون شفاهی خودگام، هیچ تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها در یک مرحله بعد (مرحله ۴) وجود نداشت، اما در مرحله بعد + ۱ (مرحله ۵) تفاوت به نفع CEG بود، در حالی که در مرحله بعد + ۲ (مرحله ۶) هر دو گروه آزمایشی به‌طور قابل توجهی از این روش بهره‌مند شدند.

به‌طور کلی، برای تولید شفاهی خودگام، این روش در مراحل بالاتر از مرحله بعد مؤثر واقع شد، اما در تولید نوشتاری هم در مرحله بعد و هم در مراحل بالاتر مؤثر بود. این امر را می‌توان با اشاره به این حقیقت توضیح داد که در آزمون نوشتاری مرحله بعد (مرحله ۵) از نظر زبان‌شناختی و شناختی دشوارتر از مرحله بعد در آزمون شفاهی (مرحله ۴) بود. موضوع در خور توجه این است که تأثیرات این روش هم در آزمون شفاهی و هم در آزمون نوشتاری در مراحل فراتر از مرحله بعد آشکارتر بود. این یافته نشان می‌دهد که نوعی تعامل بین اثرات این روش آموزشی و مراحل رشد دستوری (نحوی) فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری وجود دارد. به بیان دیگر، در مرحله‌ای که به‌لحاظ زبان‌شناختی و شناختی آسان‌تر هستند در تمام فراگیران ظهور ساختارها مشاهده شد، اما در مراحل بالاتر (مراحل بعد + X) که به‌لحاظ زبان‌شناختی و

شناختی دشوارتر به نظر می‌رسند تنها برای زبان‌آموزانی که آموزش، مخصوصاً از نوع مقابله‌ای، را دریافت کرده بودند، ظهور ساختارهای مربوط مشاهده شد.

## ۵. بحث

پیرو فرضیه‌های نظری و یافته‌های پژوهشی در خصوص نقش عبارت‌ها در دانش و تولید زبانی، این پژوهش حول محور این فرضیه انجام گرفت که آموزش مقابله‌ای ساختار عبارت‌ها و نقش آن‌ها در جمله به‌همراه تمرین‌های مربوط به بازترکیب عبارت‌ها، برخلاف پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری، می‌تواند به فراگیری یک مرحله بعد و مراحل بعد + ۱ و بعد + ۲ کمک کند. در راستای شواهد نظری و تجربی مربوط به وابستگی دانش زبانی به عبارت‌ها، این پژوهش نشان داد که اگر زبان‌آموزان توانایی تشخیص ساختار و چارچوب عبارت‌ها را در خود ایجاد کنند، قادر خواهند بود به‌طور همزمان مراحل مختلف ارائه‌شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را فراگیرند؛ چرا که تمامی آن مراحل به‌طور مشترک وابسته به یک عنصر بنیادی به‌نام عبارت هستند. تنها شرط لازم که در این پژوهش می‌بایست برآورده شود یادگیری ساختار سؤالی بود که آن‌هم طی تمرین‌های مربوط به تقطیع میان‌عبارتی جمله‌های سؤالی محقق شد.

نتایج به‌دست‌آمده در این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش کری (۲۰۱۲) و اسپادا، لایت‌باون، و وایت (۲۰۰۶) که به شواهدی در نقض پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری دست یافتند همخوانی دارد. به‌عبارت دیگر، این پژوهش‌ها و نیز پژوهش پیش رو این پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را که مراحل فراتر از یک مرحله بعد از طریق آموزش قابل یادگیری نیست، نقض کردند. در این پژوهش، این یافته که آموزش و درونداد مقابله‌ای به‌طور قابل توجهی فراگیری را تسهیل کرد یافته‌های پژوهش کوپفربرگ (۱۹۹۵، نقل شده در کوپفربرگ و اولشتاین، ۱۹۹۶) و کوپفربرگ و اولشتاین (۱۹۹۶) را تأیید می‌کند که دریافتند درونداد زبانی مقابله‌ای و آموزش صریح مقابله‌ای باعث برانگیخته‌شدن توجه زبان‌آموزان به ساختارهای مربوط و پیشرفت آن‌ها در آزمون‌های تشخیصی و تولیدی زبان می‌شود. این پژوهش فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را نقض می‌کند و نشان می‌دهد که موانع تکاملی مطرح شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری برطرف‌ناشدنی نبوده و آموزش نباید لزوماً به یک مرحله بعد مربوط و محدود شود؛ زیرا نتایج نشان داد که

آموزش به فراگیری مراحل بالاتر از یک مرحله بعد نیز منجر می‌شود. به بیان دیگر، نتایج این پژوهش این دیدگاه پینمن (۲۰۰۵) را نقض می‌کند که می‌گوید «... فرضیهٔ تعلیم‌پذیری محدودیت‌ها و موانع سر راه تعلیم‌پذیر بودن را تعریف می‌کند ولی شرایط کافی را برای موفقیت‌آمیز بودن آموزش پیش‌بینی نمی‌کند» (ص. ۷۳). در واقع، به‌نظر می‌رسد شرایطی وجود دارد که می‌تواند تأثیر خود آن موانع و محدودیت‌ها را تعدیل نماید. نتایج به‌دست آمده، یافته‌های فارلی و مک‌کولم (۲۰۰۴) و اسپادا و لایت باون (۱۹۹۹) را تأیید می‌کند دال بر اینکه آمادگی نمی‌تواند معیار مناسبی برای پیش‌بینی یادگیری باشد؛ زیرا در پژوهش‌های مذکور دستیابی زبان‌آموزان آماده به مراحل بالاتر از دستیابی زبان‌آموزان بدون آمادگی بیشتر نبود. به‌عبارت دیگر، این پژوهش به موازات دو پژوهش مذکور نشان داد که آمادگی تکاملی تنها عامل تعیین‌کنندهٔ یادگیری نبوده بلکه آموزش نیز می‌تواند مهم و تأثیرگذار باشد.

اما، نتایج این پژوهش با نتایج به‌دست‌آمده در مطالعات الشاتر (۲۰۱۱)، دی بایس (۲۰۰۷)، و منصوری و دافی (۲۰۰۵) در تضاد است؛ چرا که آن‌ها معتقد بودند آموزش منطبق با ترتیب ارائه‌شده توسط نظریهٔ پردازش‌پذیری موثرتر واقع می‌شود. همچنین نتایج فعلی بر خلاف یافته‌های دومان (۲۰۱۲) است که نتیجه گرفت زبان‌آموزانی در مرحلهٔ ۵ بودند موفق به یادگیری جمله‌واره‌های انگلیسی شدند ولی آن‌هایی که در مرحلهٔ ۴ قرار داشتند پیشرفت چندانی نکردند. احتمالاً می‌توان این تفاوت را با اشاره به تفاوت در روش آموزشی دو پژوهش توجیه کرد؛ چرا که مطالعات قبلی عمدتاً بر آموزش از نقطه‌نظر ترتیب مراحل مطرح‌شده تمرکز کرده بودند و در پژوهش دومان (۲۰۱۲) آموزش صرفاً بر یک مرحله (جمله‌واره‌های وصفی) متمرکز بود. اما پژوهش حاضر از یک چارچوب منطبق با اصول نظری و یافته‌های پژوهشی استفاده کرده است که نقش روابط دستوری درون‌عبارتی و میان‌عبارتی را به‌عنوان یک عنصر اساسی از رشد نحوی تأیید می‌کند.

علاوه بر مقایسهٔ گروه‌ها بر حسب ظهور مراحل نحوی، تحلیل‌های بیشتری به‌عمل آمد تا میزان (کمیت) تولید ساختارهای مربوط به هر مرحله را بین گروه‌ها مقایسه کنیم. اگرچه معیار نظریهٔ پردازش‌پذیری عبارت است از ظهور ساختارها به‌عنوان نشانهٔ فراگیری مراحل و توانایی پردازش آن مراحل، شمارش ساختارهای تولید شده به‌عنوان مصادیق هر مرحله نیز می‌تواند

بینشی درباره فراوانی ساختارهای مربوط به آن مراحل را فراهم کند که میزان استفاده از ساختارها بعد از ظهور و پیدایش آن‌ها را نشان می‌دهد (کری، ۲۰۱۲؛ کاواگوچی و دی بایس، ۲۰۱۲؛ مککی، ۱۹۹۹). بنابراین، طی تجزیه و تحلیل بیشتر مشخص شد که علی‌رغم همگونی گروه‌ها از لحاظ درصد فراگیری یک مرحله بعد (Next stage) در آزمون‌های شفاهی و نوشتاری، هر دو گروه آزمایشی از لحاظ مقدار (کمیت) تولید ساختارها بسیار بهتر از گروه مقایسه عمل کردند و این خود می‌تواند دلیلی برای اثرگذاری آموزش مورد نظر در این پژوهش قلمداد شود.

شاید این حقیقت را که آموزش مورد نظر به اختلاف معنی‌داری در رابطه با فراگیری یک مرحله بعد بین گروه‌ها منجر نشد، بتوان به‌عنوان گواهی بر آن قسمت از پیش‌بینی فرضیهٔ تعلیم‌پذیری تعبیر کرد که بیان می‌کند یک مرحله بعد به‌دلیل قرار داشتن در محدودهٔ رشد تکاملی زبان‌آموزان بیشتر قابل یادگیری است؛ اما این یافته را که اثرات آموزش در این پژوهش در مراحل بالاتر از یک مرحله بعد به‌مراتب مشهودتر بود، می‌توان مؤید این مطلب تلقی کرد که اگرچه فراگیری یک مرحله بعد تقریباً برای همه زبان‌آموزان محتمل است، رسیدن به مراحل بالاتر از آن، بر خلاف پیش‌بینی فرضیهٔ تعلیم‌پذیری، منوط به آموزش است (یعنی اینکه آموزش می‌تواند اثرگذار باشد).

در مجموع، هم آموزش مقابله‌ای و هم آموزش غیرمقابله‌ای نسبت به آموزش ارائه‌شده به گروه مقایسه اثرگذارتر بود؛ اما، چه از نظر تأثیر بر رشد دانش عبارت‌ها، چه ترتیب مبنایی ارکان جمله و چه پیشرفت به‌سوی مراحل بعد + ۱ و بعد + ۲، آموزش مقابله‌ای به‌عنوان مؤثرترین روش آموزش ظاهر شد. با این حال، لازم است این نکته را متذکر شویم که کوچک‌بودن گروه‌ها و نبودن پس‌آزمون تأخیری در این پژوهش می‌تواند ادعاهای ما را تضعیف نماید. البته این امکان وجود دارد که یک دورهٔ آموزشی طولانی‌تر می‌توانست به نتایج بهتری نیز منجر شود.

## ۶. نتیجه‌گیری

در کل، با در نظر گرفتن مباحث مربوط به نقش و تأثیر آموزش دستور زبان و مخصوصاً پتانسیل محدود آموزش از منظر فرضیهٔ تعلیم‌پذیری، یک سؤال مهم که علی‌رغم مطالعات

پیشین هنوز نیازمند پژوهش‌های بیشتر می‌باشد این است که آیا روش خاصی از آموزش می‌تواند بر اثرات بازدارنده محدودیت‌ها و موانع مطرح‌شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری فائق آید. ضمن تأیید یافته‌های بعضی از پژوهش‌های پیشین، پژوهش حاضر این دیدگاه را که آموزش برای اثربخش بودن باید با مرحله‌ی زبانی فعلی زبان‌آموزان منطبق باشد به چالش می‌کشد. برخلاف فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری، این پژوهش ما را به ارائه‌ی تعریف جدیدی از نقش آموزش به‌عنوان تسهیل‌کننده تشویق کرده و به‌سوی برداشتی نوین درباره‌ی تأثیر محدودیت‌های تکاملی سوق می‌دهد که می‌توان آن‌ها را با استفاده از ابزار مناسب آموزشی برطرف کرد. از نتایج چنین فهمیده می‌شود که برای موفقیت در یادگیری نحو زبان دوم لازم است زبان‌آموزان از ساختار عبارت‌ها آگاه شوند. توانایی بازترکیب عبارت‌ها از زنجیره‌ی کلمه‌هایی که غالباً به‌صورت بخش‌بخش شده تلقی می‌شوند می‌تواند به رشد نحوی زبان‌آموزان کمک کند. از دیگر یافته‌های این پژوهش آن است که درونداد مقابله‌ای و آموزش فرازبانی این احتمال را افزایش می‌دهد که زبان‌آموزان به ویژگی‌های دستوری خاص زبان دوم مانند پیکربندی عبارت‌ها از طریق فیلتر دانش زبانی زبان اولشان توجه می‌کنند. بنابراین، نتیجه‌ی کلی حاصل از این پژوهش آن خواهد بود که آموزش بازترکیب عبارت‌ها و تمرین‌های مربوط، مخصوصاً در قالب مقابله‌ای آن، تکنیکی مفید برای کمک به زبان‌آموزان جهت یادگیری یک مرحله بعد و مراحل بالاتر از آن است؛ یعنی با به‌کارگیری تکنیک مناسب برای آموزش دستور زبان دوم، محدودیت‌های مطرح‌شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری چندان نگران‌کننده نخواهد بود.

همان‌طور که در بالا اشاره شد، یکی از عوامل احتمالی تفاوت میان نتایج این پژوهش و پژوهش‌های قبلی تفاوت در روش آموزشی پژوهش فعلی است. بنابراین، سؤالی که نیاز به بررسی بیشتری دارد مقایسه‌ی تأثیرات احتمالاً متفاوت روش‌های مختلف آموزش بر فراگیری مراحل فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری است. به‌عبارت دقیق‌تر، اگر قرار است آموزش، محدودیت‌ها و موانع مطرح‌شده در فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را تعدیل کند، لازم است به بهترین و مناسب‌ترین شکل ممکن عملیاتی شود. این بدان خاطر است که تا کنون سؤال مورد بررسی عمدتاً آن بوده است که آیا آموزش مبتنی بر ترتیب مراحل فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری، بارش درونداد، و آموزش

مبتنی بر فرم<sup>۱</sup> می‌تواند پیش‌بینی فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری را نقض کند یا خیر؛ اما هنوز این سؤال که کدام روش آموزش می‌تواند به بهترین نتایج ممکن برحسب فرضیه‌ی تعلیم‌پذیری منجر شود، عمدتاً بررسی نشده باقی مانده است.

#### کتابنامه

- Al Shatter, G. (2011). Processability approach to Arabic L2 teaching and syllabus design. *Australian Review of Applied Linguistics*, 34(2), 127–147.
- Arnon, I. (2010). *Starting big: The role of multi-word phrases in language as a second language*. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory* (pp. 253–298). Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company.
- Available at <http://purl.stanford.edu/zs652gt8462>
- Bannard, C., & Matthews, D. (2008). Stored word sequences in language
- Bod, R. (2009). From exemplar to grammar: A probabilistic analogy-based model
- Brandt, S., Verhagen, A., Lieven E., & Tomasello, M. (2009). Development of
- Bresnan, J. (1982). *The mental representation of grammatical relations*. Cambridge: MIT Press.
- Carrie, B. (2012). *Testing processability theory in L2 Spanish: Can readiness or Chinese grammatical morphemes*. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of processability theory* (pp. 155–177). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Combinations. *Psychological Science*, 19(3), 241–248.
- Conference. National Technical University of Athens, Athens. Retrieved from *CSLI Publications* <http://csli-publications.stanford.edu/>.
- Cook, V. J., & Newson, M. (2007). *Chomsky's Universal Grammar*. Blackwell.
- Cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking and perceptual learning. *Applied Linguistics*, 27(2), 164–194.
- Development. *Trends in Cognitive Sciences*, 4(4), 56–163.
- Developmental readiness in second language acquisition. *Modern Language Journal*, 83(1), 1–22.
- Di Biase, B. (2007). *A processability approach to the acquisition of Italian as a*
- Doman, E. (2012). Further evidence for the developmental stages of language
- Doughty, C., & Williams, J (Eds.) (1998). *Focus on form in classroom second*
- Ellis, N. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit
- Ellis, N. (2006). Selective attention and transfer phenomena in SLA: contingency,
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford
- Empirical study of question formation in ESL. *Studies in Second Language Acquisition*, 21, 557–587.

1. Form-focused instruction

- Farley, A., & McCollam, K. (2004). Learner readiness and L2 production in Form-meaning mappings in explicit form-focused instruction. In A. Housen & M. Pierrard (Eds.), *Investigations in instructed second language acquisition* (pp. 199–234). Berlin: Mouton de Gruyter.
- French' learners of English. *Language Awareness*, 5, 188–195.
- From memorized language as a gauge of native-like competence. In F. Meunier & S. Granger (Eds.), *Phraseology in language learning and teaching* (pp. 123–148). Amsterdam: John Benjamins.
- Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10(1), 52–79.
- Kawaguchi, S. (2005). Argument structure and syntactic development in Japanese
- Kawaguchi, S., & Di Biase, B. (2012). Acquiring procedural skills in L2: Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 305–352.
- Krashen, S. (1993). The effect of grammar teaching: still peripheral. *TESOL*
- Kupferberg, I., & Olshtain, E. (1996). Explicit contrastive instruction facilitates *Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186–214.
- Learning and processability. *US-China Education Review A*, 2(9), 813–825.
- Learning and use* (Unpublished doctoral dissertation), Stanford University,
- Learning: The effect of familiarity on children's repetition of four-word
- Mackey, A. (1999). Input, interaction and second language development: An
- Mandel, D. R., Jusczyk, P. W., & Kemler-Nelson, D. G. (1994). Does sentential
- Mansouri, F., & Duffy, L. (2005). The pedagogic effectiveness of developmental *Markedness predict development?* (Unpublished doctoral dissertation), University of Pittsburgh.
- Of language learning. *Cognitive Science*, 33(5), 752–793.
- Peters, A. M. (1983). *The units of language acquisition*. Cambridge: Cambridge
- Pienemann (Ed.), *Crosslinguistic aspects of processability theory* (pp. 1–60). Philadelphia: John Benjamins.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of
- Pienemann, M. (1989). Is language teachable? Psycholinguistic experiments and
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development*:
- Pienemann, M. (2005). An introduction to processability theory. In M. Processability theory and skill acquisition. *Studies in Language Sciences*, 11, 68–96.
- Processability theory*. Amsterdam: John Benjamins.
- Prosody help infants to organize and remember speech information? *Cognition*, 53(2), 155–180.
- Quarterly*, 27, 717-725.
- Readiness in ESL grammar instruction. *Australian Review of Applied Linguistics*, 28(1), 81–99.
- Second language: Theory and applications* (Unpublished doctoral dissertation), The Australian National University.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (1999). Instruction, first language influence and

- Spada, N., Lightbown, P. M., & White, J. (2006). The importance of Spanish: Processability theory on trial. *Estudios de Linguística Aplicada*, 40, 47–169.
- Syntactic productivity across constructions and items. *Talk given at the 33rd Stanford Child Language Research Forum*, Berkeley, July 10–12.
- The acquisition of difficult L2 forms. *Language Awareness*, 5, 149–165.
- Thomann, J. (2002). LFG as a pedagogical grammar. *Proceedings of the LFG 02*
- Tomasello, M. (2000). The item based nature of children's early syntactic
- Trevisi, A. (1996). *Contrastive meta-linguistic representations: The case of 'very'*. University Press.
- University Press.
- Wray, A., & Fitzpatrick, T. (2008). Why can't you just leave it alone? Deviations
- Zhang, Y. (2005). Processing and formal Instruction in the L2 acquisition of five