Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages
Vol. 10, No. 2 (Tome 22), Spring & Summer2021
Print Issn:5394-2322
Electronic Issn:2676-3354

The effect of types of the tasks on the using objective marker "Ra" in the writing tasks of non-Persian Farsi learners

Hamid Aghaei[1]
PhD student in General Linguistics.Department of Linguistics,LiteratureFaculty,ShahidBeheshti University, Tehran, Iran.

MahinnazMirdehghan[2]
Corresponding author, Associate Professor of General Linguistics.Department of Linguistics, Literature Faculty, ShahidBeheshti University, Tehran, Iran.

RezamoradShraei[3]
Associate Professor of General Linguistics.Department of Linguistics, Literature and Foreign Languages Faculty, AllamehTabataba'i University, Tehran, Iran.

Abstract:

1. Introduction

The present study intends to investigate the effect of task on the language variation of Persian learners. Previous studies have been conducted on the effect of task type on linguistic variation of language learners. These studies show that language learners produce different language forms in performing different tasks. The present study examines the above topic in relation to the postposition "Ra" in Persian language in the writing tasks of Farsi learners. The purpose of this study is to identify the similarities and differences in the use of this element (the "Ra" marker after a definite object) in two different types of tasks (compositional task, and conversational task). On the one hand, we want to examine how this is used in terms of the object being labeled marked or unmarked, and on the other hand, compares and analyzes this topic in these two types of tasks. Thus, according to what has been said, the questions of this research are:

(1) What is the distribution of specific marked and unnamed nouns in the position before the direct object marker in the extracted data in the conversational task?

(2) What is the distribution of specific marked and unnamed nouns in the position before the direct object marker in the extracted data in the compositional task?

(3) What is the difference between the distribution of specific marked and unnamed nouns in the position before the direct object marker in the extracted data in these two types of tasks?

2. Review of literature

One of the most famous studies on the effect of task on the language output of language learners has been done by Taron and Parish (1988). They identified differences in the type of nominal groups produced by the learners, which were derived from two different

Received on: 28/02/2020 Accepted on: 12/08/2020
[1]. Email: aghaei@yahoo.com
[2]. Email: m_mirdehghan@sbu.ac.ir
[3]. Email: sahraei@atu.ac.ir
DOI: 10.30479/jtpsol.2020.12775.1473
pp.3-19

tasks and related to their grammatical accuracy. they explained the importance of linguistic analysis of different language maps for a single language form in a variety of tasks. Other groups of studies have studied the stages of language learning with the approach of language processing and using the results of studies that have been done in the field of linguistic variation in the past.

3. Theoretical Foundation

We choose Processability as theoretical foundation for this study. This is a formally approach that predicts what structures can be processed by the learner at a given level. This predictive capacity provides the basis for a coordinated framework that can explain a wide range of phenomena related to linguistic evolution. Data analysis in this approach can be done repeatedly. Obviously, a set of researches related to learning any language in both longitudinal and in a period of time, can clarify the learning patterns in learners of that language.

4. about "Ra"

As mentioned in the introduction, in this study, we will examine how to use the postposition "Ra" (direct object marker in Persian) in written texts of Persian learners in two different types of tasks. To this end, in this section, we list the various cases after which the presence of "Ra" is required. After determining the required cases of the presence of "Ra" based on previous research, we have divided these cases into two groups. The first group are cases in which an object before "Ra" is marked in some way. In total, 10 items are labeled as marked nouns in this study. The second group in our classification includes nouns that do not have a specific feature with the direct object position, and in this study, we have classified them under unmarked nouns. These nouns can only be identified by a linguistic or situational context as a definite noun, and it is not possible to determine whether they are definite or indefinite without regard to context.

5. Results of data analysis

Regarding the first question of this research, that is, how to distribute specific marked and unnamed nouns in the position before the direct object marker, there is no significant difference in the conversational task. Also, in relation to the second question of the research, that is, how to distribute specific marked and unnamed nouns in the position before the direct object marker, a similar result can be observed in the compositional task. The third question of this research was dedicated to comparing how to use specific nouns, both marked and unmarked, in the two types of tasks. In this case, too, no significant difference was observed in the use of specific nouns in these two types of tasks. This issue in processability can be explained according to the language level of Persian learners. In processability, different learning pathways eventually reach a stable stage in which language forms are considered relatively established. Comparing the results of such studies with the present study on how to produce "Ra" during the Persian learning process for this particular category will give us a complete insight into the learning process.

Key words: : task type, variation, processability, preposition for direct object, Farsi learners.

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان(علمی- پژوهشی)
سال دهم، شماره‌ی دوم (پیاپی۲۲)، پاییز و زمستان ۱۴۰۰
شاپا چاپی: ۵۳۹۴-۲۳۲۲
شاپا الکترونیکی: ۲۳۵۴-۲۶۷۶

تأثیر نوع تکلیف بر کاربرد نشانه‌ی مفعولی«را» در نوشتار فارسی‌آموزان غیرایرانی (پژوهشی)

حمید آقایی[۱]
دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
مهین‌ناز میردهقان[۲]
نویسنده‌ی مسئول، دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
رضامراد صحرائی[۳]
دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

چکیده

مطالعه‌ی حاضر قصد دارد تأثیر نوع تکلیف داده‌شده بر برون‌داد زبانی فارسی‌آموزان را مورد ارزیابی قرار دهد و از این رهگذر بر مبنای رویکرد پردازش‌پذیری، روند فارسی‌آموزی آن‌ها را تحلیل نماید. در این پژوهش، با بررسی دو نوع تکلیف انشایی و مکالمه‌ای، در یک مقطع مشخص، به چگونگی به‌کارگیری حرف نشانه‌ی «را» در این تکالیف پرداخته خواهد شد. به این منظور، پس از انتخاب تصادفی ۳۵ متن برای هر تکلیف، از پیکره‌ی نوشتاری فارسی‌آموزان سطح ششم مدرسه‌ی المهدی، در مرحله‌ی نخست، داده‌های مورد نظر، بر حسب اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه مفعول برچسب‌گذاری و پس از تعیین فراوانی آن‌ها در این تکالیف، نحوه‌ی توزیع این متغیرها مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. نتایج این بررسی ضمن نمایان‌سازی الگوهای یادگیری فارسی‌آموزان در ارتباط با مقوله‌ی «را» در یک مقطع زمانی مشخص، نشان می‌دهد در توزیع اسامی نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه مفعول (پیش از «را»)، در هر تکلیف، تمایز معناداری وجود ندارد. همچنین توزیع اسم‌های مشخص اعم از نشان‌دار و بی‌نشان در این تکالیف معنادار نیست. همچنین، نتیجه‌ی حاصل از این بررسی، با تبیین پردازش‌پذیری در ارتباط با تثبیت مقوله‌های زبانی در سطوح پایانی زبان‌آموزی هم‌راستا است. به‌علاوه، این بررسی بینشی در مورد چگونگی تکمیل نمودار یادگیری این مقوله‌ی خاص در سطوح دیگر، پیش روی ما قرار می‌دهد که با تکرار این پژوهش در سایر سطوح مورد تأیید قرار گرفته یا رد خواهد شد.

کلیدواژه‌ها: انواع تکلیف، تنوع زبانی، نشانه‌ی مفعول، پردازش‌پذیری، فارسی‌آموزان

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۰۹ تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۵/۲۲

[۱]. رایانامه: aghaei@yahoo.com
[۲].رایانامه: mahinnaz.mirdehghan@gmail.com
[۳].رایانامه: sahraei@atu.ac.ir

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2020.12775.1473
صص: ۱۹-۳

۱. مقدمه

در مطالعات آموزش زبان دوم بحث یادگیری و فرایندهای آن، از اهمیت بسزایی برخوردار است. پر واضح است که برنامه‌ریزی برای آموزش زبان و تهیه و تدوین مواد درسی بدون توجه به موضوع یادگیری و چگونگی آن نمی‌تواند آن‌چنان که باید مؤثر واقع شود. بر این اساس، تاکنون رویکردهای مختلفی درباره‌ی یادگیری زبان مطرح شده و روندهای یادگیری یک زبان به‌عنوان زبان دوم همواره موضوعی است که در این رویکردها کانون توجه بوده است. در این مسیر، مطالعه‌ی نوع زبانی که زبان‌آموزان مورد استفاده قرار می‌دهند، یعنی زبان میانی[1] آن‌ها و تنوعی که این زبان از خود نشان می‌دهد، یکی از روش‌هایی بوده که پژوهشگران از طریق آن، فرایندهای یادگیری زبان دوم را بررسی کرده‌اند. در واقع، مطالعه‌ی «تنوع زبانی[2]» به معنای استفاده‌ی زبان‌آموزان از صورت‌های زبانی مختلف برای بیان نقش‌ها و معانی واحد، در طول دوره‌ی یادگیری و یا در یک دوره‌ی مشخص، از جمله مطالعات دامنه‌داری بوده که منجر به ارائه‌ی نظریه‌هایی در آموزش و یادگیری زبان از تحلیل خطا[3] تا پردازش‌پذیری[4] شده است. با توجه به چنین زمینه‌ای، مطالعه‌ی حاضر قصد دارد به بررسی تأثیر نوع تکلیف بر روی تنوع زبانی فارسی‌آموزان بپردازد. با بررسی زبان زبان‌آموزان در یک مقطع مشخص از زبان‌آموزی، درخواهیم یافت که انتخاب صورت‌های زبانی مختلف توسط آن‌ها به عواملی هم‌چون بافت گفتمانی، خصوصیات اجتماعی، استعداد زبانی و به ظرفیت پردازش‌پذیری آن‌ها در آن سطح خاص بستگی دارد. نوع تکلیف داده‌شده به زبان‌آموزان نیز در کنار این عوامل و در ارتباط با آن‌ها می‌تواند بر زبانی که زبان‌آموزان استفاده می‌کنند، تأثیرگذار باشد. در زمینه‌ی تأثیر نوع تکلیف بر تنوع زبانی زبان‌آموزان پیش از این مطالعاتی انجام شده است. این مطالعات نشان می‌دهد، زبان‌آموزان در انجام تکلیف‌های متفاوت، به تولید صورت‌های زبانی مختلفی مبادرت می‌ورزند. به عنوان نمونه، تارون و پریش (Tarone & Parrish, 1988) زبان‌آموزانی را در معرض تکالیف مختلفی قرار دادند و علی‌رغم این‌که این تکالیف برای ارزیابی ساختارهای یکسانی طراحی شده بودند، اما آن‌ها مشاهده کردند که گروه‌های اسمی متفاوتی در هر یک از این تکالیف تولید شد. همچنین آن‌ها در مطالعه‌ی دیگری نشان دادند که بسامد به‌کارگیری برخی متغیرهای زبان‌شناختی نیز در تنوع زبانی زبان‌آموزان در تکالیف مختلف قابل توجه است. مطالعه‌ی حاضر به بررسی موضوع فوق در ارتباط با حرف نشانه‌ی «را» در زبان فارسی‌آموزان می‌پردازد. هدف از این مطالعه آن است که ضمن مشخص کردن وجوه تشابه و تمایز در به‌کارگیری یک مشخصه‌ی واحد (نشانه‌ی «را» بعد از مفعول مشخص) در دو نوع تکلیف مختلف (تکلیف انشایی: نوشتن متن بر اساس یک موضوع مشخص، و تکلیف مکالمه‌ای: نوشتن

---

[1]. interlanguage
[2]. variation
[3]. Error analysis
[4]. Processability Theory (PT)

یک مکالمه بر اساس یک موضوع مشخص) از یک سو به بررسی چگونگی این به‌کارگیری بر حسب نشان‌دار یا بی‌نشان بودن مفعول بپردازد و از سوی دیگر، این موضوع را در این دو نوع تکلیف با یکدیگر مقایسه و مورد تحلیل قرار دهد. به این ترتیب با توجه به آنچه گفته شد، پرسش‌های این پژوهش عبارتند از:

۱) توزیع اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه پیش از نشانه‌ی مفعول، در داده‌های استخراجی در تکلیف مکالمه‌ای چگونه است؟

۲) توزیع اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه پیش از نشانه‌ی مفعول، در داده‌های استخراجی در تکلیف انشایی چگونه است؟

۳) توزیع اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه پیش از نشانه‌ی مفعول، در داده‌های استخراجی در این دو نوع تکلیف چه تمایزی با یکدیگر دارند؟

در این پژوهش، به منظور پاسخ به پرسش‌های فوق، با کمک پیکره‌ای از تکالیف نوشتاری فارسی‌آموزان سطح ششم مدرسه‌ی المهدی، دو نوع تکلیف مختلف مورد مقایسه و تحلیل قرار می‌گیرند که بر این اساس، نوع اول تکلیف شامل تکالیفی است که در آن‌ها فارسی‌آموزان با توجه به موضوعی که به آن‌ها داده شده، به تولید یک مکالمه مبادرت کرده‌اند و نوع دوم نیز تکالیفی را در برمی‌گیرد که در آن‌ها فارسی‌آموزان با توجه به موضوعات داده‌شده، متنی به صورت انشا در مورد آن‌ها نوشته‌اند. در این‌جا لازم به ذکر است که موضوعات اگرچه دقیقا یکسان نبوده‌اند؛ اما از طیف مشابهی بوده‌اند. در واقع، متن‌های مورد بررسی در این پژوهش، به طور تصادفی از پیکره‌ی مورد نظر انتخاب شده‌اند و پیکره‌ی مذکور شامل متون نوشتاری با موضوعاتی مذهبی بوده است. در این پژوهش، پس از بررسی این دو نوع تکلیف، داده‌های مورد نظر بر حسب اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان، استخراج و برچسب‌گذاری و سپس فراوانی هر یک مشخص می‌شوند و سرانجام با استفاده از آزمون‌های آماری، نحوه‌ی توزیع این متغیرها در هر دو نوع تکلیف مورد ارزیابی و مقایسه قرار می‌گیرند.

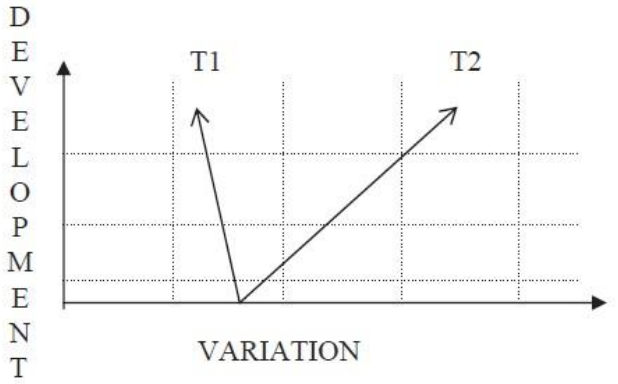
۲. مبانی نظری

پردازش‌پذیری عنوان نظریه‌ای است که به منظور پردازش زبان دوم صورت‌بندی شده است. پینمان (Pienemann, 1998) با اشاره به این‌که پردازش‌پذیری ریشه در سنتی پیوسته در مطالعات آموزش زبان دوم دارد، چارچوبی را برای پردازش‌پذیری در جهت ارائه‌ی یک سلسله‌مراتب تکاملی[1] در نحو و ساخت‌واژه در زبان دوم برای یادگیری همه‌ی زبان‌ها ارائه می‌کند. بر اساس سلسه‌مراتب تکاملی در نظرگرفته شده در این نظریه، می‌توان در پنج سطح پردازش برخی از ساختارهای واژگانی و نحوی را مورد ارزیابی قرار داد. حضور مشخصه‌های زبان‌شناختی مختلف در هر سطح از این سلسله‌مراتب منجر به تنوع زبانی در زبان‌میانی زبان‌آموزان

[1]. developmental hierarchy

می‌گردد. به عنوان مثال، پیش از آن‌که انگلیسی‌آموزان در زبانی که برای برقراری ارتباط با دیگران به کار می‌گیرند، قادر باشند از do در جایگاه دوم استفاده کنند، ممکن است آن‌ها پرسش‌هایی را که نیاز به پرسش‌واژه دارند با کمک ترتیب کلمات تولید کنند (*why he go home?) یا برای این کار ضمیر فاعلی (*why go home) را حذف نمایند. به این ترتیب، در هر دو مورد، زبان‌آموزان بدون پردازش do راه حلی برای بیان جمله‌ی مورد نظرشان در آن سطح پیدا کرده‌اند.

با توجه به چنین مثال‌هایی می‌توان مشاهده کرد که در پردازش‌پذیری ضمن تبیین روند یادگیری زبان بر مبنای سطوحی که برای یادگیری لحاظ می‌شود، راه برای توضیح تنوع زبانی و زبان میانی زبان‌آموزان نیز هموار شده است. به عبارت دیگر، این تبیین به ما می‌گوید در مسیر تکاملی زبان‌آموزی، مجموعه‌ای از راه‌حل‌ها زودتر از فرایند پردازش برای حل مشکل ساختاری موجود به کار گرفته می‌شوند. این راه‌حل‌ها به برقراری ارتباط زبانی کمک می‌کنند و زبان میانی زبان‌آموزان را شکل می‌دهند. همان‌گونه که در نمودار (۱) می‌توان مشاهده کرد T1 و T2 مسیرهای متفاوت تکامل زبانی هستند که هر یک در مسیر تکامل خود با توجه به سطوح اصلی پردازش زبانی، گونه‌هایی از زبان میانی را نشان می‌دهند.



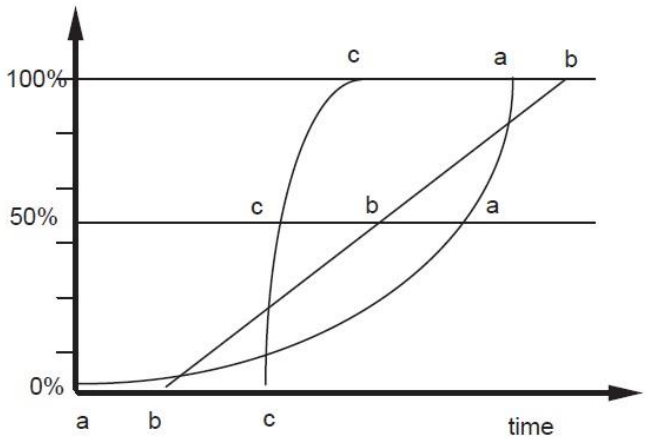
شکل ۱. مسیرهای متفاوت تکامل زبانی (پینمان، ۱۹۹۸)

سلسه‌مراتب پردازش‌پذیری، سطوح جهانی پردازش را برای مشخصه‌های ساخت‌واژی و نحوی مشخص می‌کند و مسیرهای تکاملی زبان‌های دوم را از میان مجموعه‌ای مشترک از سطوح رایج برای این مشخصه‌ها پیش‌بینی می‌کند. ما می‌توانیم در یک زمان واحد، بسیاری از مشخصه‌های زبان‌شناختیِ زبان‌میانی را در مراحل تکاملی‌شان ملاحظه کنیم. به این ترتیب، در روند زبان‌آموزی، مشخصه‌های زبان میانی زبان‌آموزان نه به عنوان خطاهای زبانی، بلکه به عنوان زبان ویژه‌ی آن‌ها در آن مرحله قابل شناسایی است. به بیان دیگر، زبان میانی

زبان‌آموزان در هر مرحله اگرچه تکامل نیافته، اما مشابه با گونه‌ی زبان‌شناختی تماماً تکامل‌یافته قابل پیش‌بینی است و این نشان‌دهنده‌ی پویایی فرایند پردازش است.

نظریه‌ی پردازش‌پذیری تلاش کرده است با بهره‌گیری از داده‌های زبان‌های مختلف به عنوان زبان دوم تبیین خود را استوار سازد. از این رو، می‌توان آن را نظریه‌ای داده‌بنیان دانست. تحلیل چگونگی توزیع داده‌های پیکره‌ای در این رویکرد، بر حسب طول و عرض زمانی[1] صورت می‌گیرد. ثبت مشخصه‌ها در یک طول زمانی به معنای ثبت چگونگی بروز مشخصه‌های زبانی در یک بازه‌ی زمانی مدت‌دار است، و ثبت آن‌ها در عرض زمان به معنای بررسی چگونگی آن‌ها در یک زمان واحد در بافت‌های زبانی مختلف است. بر این اساس، همان‌گونه که نظریه‌پردازان در این رویکرد تأکید می‌کنند رویکرد زبان‌شناسی پویا[2] یکی از ارکان اصلی نظریه‌ی پردازش‌پذیری محسوب می‌گردد.

پینمان (Pienemann, 2013) توضیح می‌دهد که مشخص‌کردن جایگاه یک ساختار زبان میانی خاص بر اساس یک تحلیل توزیعی دقیق از یک پیکره‌ی زبان‌شناختی، بسیار کمتر از به‌کارگیری مقیاسی که بر صحت زبان مقصد استوار است، دلبخواهی است. در نمودار (۲) هر منحنی بیانگر یک مشخصه‌ی دستوری است و محور افقی زمان، و محور عمودی میزان صحت را نشان می‌دهد. توجه کنیم که هر یک از این منحنی‌ها شیب‌های متفاوتی دارند. در نقطه‌ی ۵۰ درصد صحت زبانی، ما شاهد ترتیب c، b، a هستیم در حالی که در نقطه‌ی ۹۰ درصد صحت زبانی این ترتیب به c، a، b تغییر می‌کند. مسیر یادگیری مشخصه‌های مختلف در این نمودار متفاوت است، اما در مقابل نقطه‌ی ظهور و یا به عبارتی نقطه‌ی فراگیری نهایی در هر سطح، و برای تمامی مشخصه‌های زبان‌شناختی معین است.



شکل ۲. صحت زبانی و مسیرهای تکامل زبانی (پینمان، ۱۹۹۸)

[1]. longitudinal and cross-sectional
[2]. dynamic Linguistic Systems

این نظریه به شکل صوری پیش‌بینی می‌کند چه ساختارهایی می‌توانند به وسیله‌ی زبان‌آموز در یک سطح مشخص پردازش شوند. این ظرفیت پیش‌بینی، مبنایی برای چارچوبی هماهنگ فراهم می‌آورد که می‌تواند طیف مختلفی از پدیده‌ها را در ارتباط با تکامل زبانی توجیه نماید.

همان‌گونه که ذکر شد، تحلیل داده‌ها در این رویکرد می‌تواند در طول یا عرض زمانی صورت گیرد. بدیهی است مجموعه‌ای از پژوهش‌ها در ارتباط با یادگیری هر زبان در هر دو وجه طولی و عرضی، می‌تواند الگوهای یادگیری را در آن زبان روشن سازد. تاکنون پژوهشی پیرامون چگونگی پردازش‌پذیری زبان‌آموزان در زبان فارسی صورت نگرفته است. با انجام پژوهش‌هایی هم‌راستا با نظریه‌ی پردازش‌پذیری می‌توان الگوهای یادگیری را با صورت‌بندی‌های جهانی در این زمینه مورد مقایسه، ارزیابی و تحلیل قرار داد. این پژوهش، روند یادگیری یک عنصر دستوری را به صورت عرضی (در یک مقطع زمانی) در دو نوع تکلیف مختلف مورد ارزیابی قرار می‌دهد.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

مطالعات اولیه در مورد تنوع زبانی در آموزش زبان دوم، متغیرهای زبان‌شناختی و اجتماعی را که حضور یک گونه‌ی خاص را در بافت پیش‌بینی می‌کنند، مورد بررسی قرار می‌دادند. برای مرور این دسته از پژوهش‌ها رجوع کنید به تارون (Tarone,1980).

دیکرسون (Dickerson, 1975) تفاوت‌های نظام‌مندی را در تولید آواهای r و z به وسیله‌ی انگلیسی‌آموزان ژاپنی در گفتگوها و خواندن متون مختلف مشاهده کردند. چنین مطالعه‌ای در مورد انگلیسی‌آموزان با پیشینه‌های زبانی گوناگون در پژوهش‌های دیگر نیز مشاهده شده است مثلِ آدامسون و ورا (Adamson & Vera ,1991)، آدامسون و رگان (Adamson & Regon 1991)، بیب (Beebe, 1980) و زامپینی (Zampini, 1994).

خارج از حوزه‌ی واج‌شناسی، یانگ (Young, 1991) به بررسی علامت‌های جمع پرداخت و دریافت که ملیت مصاحبه‌کننده به عنوان تنها عامل بافتی در نظرگرفته‌شده، تأثیری در به‌کارگیری این علائم ندارد.

در سطح گفتمان، پیکا و همکاران (Pica et al., 1991) دریافتند که در تعامل میان گویشوران بومی و غیربومی، فرصت تعدیل زبانی برای زنان غیربومی‌زبان وقتی که طرف گفتگو یک گویشور بومی مرد باشد، به شکل معناداری از مردان غیربومی‌زبان کمتر است.

الیس (Ellis, 1999) به مجموعه‌ای از عوامل مانند «بافت موقعیتی»، «معنای مورد نظر»، «بافت زبان‌شناختی»، «بافت گفتمانی» و «شرایط سازماندهی گفتار» اشاره می‌کند که بر زبان مورد استفاده‌ی زبان‌آموز تأثیر می‌گذارند.

مطالعات در ارتباط با تنوع زبانی صرفاً محدود به رویکردهای زبان‌شناسی اجتماعی نبوده است و موضوع نوع تکلیف داده‌شده به زبان‌آموزان نیز مورد بررسی قرار گرفته است.

مک‌دونا و مک‌کی (McDonough & Mackey, 2000) به بررسی تنوع زبانی در بسامد گونه‌های زبانی در ۹ تکلیف مختلف پرداختند. بایگات (Bygate, 1999) نیز در پژوهشی نشان می‌دهد چندین مشخصه در زبانی که زبان‌آموزان به کار می‌گیرند، با توجه به دو نوع تکلیف داده‌شده به آن‌ها، از یکدیگر قابل تمایز هستند.

علاوه بر این، دسته‌ای دیگر از مطالعات به بررسی تأثیر برنامه‌ریزی در انجام تکالیف و ارتباط آن با نوع هر تکلیف پرداخته‌اند. منظور از برنامه‌ریزی در این‌جا فرصتی است که به زبان‌آموز داده می‌شود تا به سازماندهی زبانی مبادرت ورزد. در این نوع مطالعات، عموماً میزان تأثیر تکلیف و شرایط استنباط بر صحت زبانی زبان‌آموزان سنجیده می‌شود. از جالب‌ترین نتایج این نوع مطالعات این است که در نظرگرفتن برنامه‌ریزی در انجام تکالیف، به شکل یکسانی بر چگونگی تولیدات زبانی زبان‌آموزان تأثیرگذار نخواهد بود. به عنوان مثال، اسکهن و فوستر (Scehan& foster, 1997) دریافتند که برنامه‌ریزی در انجام تکالیف، روانی گفتار را افزایش می‌دهد، اما افزایش میزان صحت صرفاً در برخی از انواع تکلیف رخ می‌دهد. کروکز (Crookes, 1989) نیز پیش‌تر نشان داده بود که برنامه‌ریزی در تکالیف در مورد برخی از اشکال تکلیف مؤثر واقع می‌شود و نه بر تمامی انواع آن‌ها.

مطالعات فوق بر روی تنوع زبانی با توجه به نوع تکلیف داده‌شده، تأثیر تکلیف را بر صحت زبانی، کاربرد زبان‌آموز و تدریس زبان ارزیابی کرده‌اند. با این حال، سهم مطالعات روی مشخصه‌های زبان‌شناختی این تکالیف در مقایسه با مشخصه‌های اجتماعی یا موقعیتی کمتر بوده است. یکی از معروف‌ترین مطالعات در این زمینه را تارون و پریش (Tarone & Parrish, 1988) صورت داده‌اند. آن‌ها با توجه به داده‌هایی که از ۲۰ انگلیسی‌آموز عرب‌زبان و ۱۰ انگلیسی‌آموز ژاپنی‌زبان جمع‌آوری کرده بودند، تفاوت‌هایی را در نوع گروه‌های اسمی تولیدشده توسط این زبان‌آموزان شناسایی کردند که از دو تکلیف مختلف استخراج شده و با صحت دستوری آن‌ها مرتبط بود. در مطالعه‌ای که پیش از این تارون (Tarone, 1985) انجام داده بود، صحت دستوری به‌کارگیری گروه‌های اسمی، در سه نوع تکلیف مختلف که عبارت بودند از یک مصاحبه‌ی شفاهی، یک تکلیف دستوری و یک تکلیف بیان شفاهی داستان، مقایسه و تفاوت‌هایی میان آن‌ها مشاهده شده بود. با طبقه‌بندی گروه‌های اسمی در ۴ گروه مختلف، آن‌ها نشان دادند که زبان‌آموزان مقادیر متفاوتی از هر گروه اسمی را در دو تکلیف شفاهی تولید کرده‌اند و حتی صرف نظر از نوع تکلیف، برخی از گروه‌های اسمی نسبت به سایر گروه‌ها با بسامد بیشتری تولید شده‌اند. به‌علاوه میزان صحت، در مورد هر یک از گروه‌های اسمی در هر تکلیف واحد متفاوت بوده و در برخی موارد این میزان در هر سه تکلیف از یکدیگر تمایز داشتند. بر این

اساس، آن‌ها اهمیت تحلیل زبان‌شناختی نقش‌های زبانی مختلف را در مورد یک صورت زبانی واحد در انواع تکالیف تشریح نمودند. به همین ترتیب، در مطالعه‌ای دیگر، گیسلین (Geeslin, 2006) نیز، تنوع زبانی مشاهده‌شده در تکالیف مختلف را در ارتباط با نقش‌های مختلف فعل ربطی estar و تولید زبانی اسپانیولی‌آموزان مورد بررسی قرار داده است.

دسته‌ای دیگر از مطالعات با رویکرد پردازش زبانی و با بهره‌گیری از نتایج مطالعاتی که در زمینه‌ی تنوع زبانی پیش‌تر صورت گرفته بود، به مطالعه‌ی مراحل یادگیری زبان پرداخته‌اند. همان‌گونه که از نام چنین رویکردهایی برمی‌آید، در این دسته از مطالعات چگونگی پردازش اطلاعات زبان‌شناختی توسط زبان‌آموزان مورد توجه قرار می‌گیرد و این‌که نحوه‌ی تکامل فرایند پردازش در یادگیری آن‌ها در طول زمان به چه صورت خواهد بود. پینمان و پژوهشگران دیگری در پژوهش‌های مختلف این موضوع را مورد توجه قرار داده‌اند. در این پژوهش‌ها، برای پردازش زبان دوم الگویی ارائه می‌شود که بر شواهدی تجربی استوار است. همان‌گونه که پیش‌تر گفته شد این رویکرد به عنوان مبنای نظری این پژوهش انتخاب گردیده و بنابراین، در ادامه، به صورت مفصل‌تری به آن پرداخته خواهد شد.

۴. شاخص‌های حضور «را» در جمله

آموزش و یادگیری «را» همواره به عنوان یکی از چالش‌های فارسی‌آموزی مطرح بوده است. بررسی و تحلیل چگونگی آموزش و یادگیری این عنصر، و روندهای آن آگاهی ما را در این زمینه افزایش خواهد داد و از این طریق، می‌توان به شکل موثرتری از ملاحظات موجود در روند فارسی‌آموزی بهره‌برداری کرد. همچنین، بررسی این روندها در ترسیم یک نمودار جامع یادگیری زبان فارسی راهگشا خواهد بود.

همان‌گونه که در مقدمه ذکر شد، در این پژوهش، به بررسی نحوه‌ی به‌کارگیری حرف اضافه‌ی «را» (نشانه‌ی مفعول در زبان فارسی) در متن‌های نوشتاری فارسی‌آموزان در دو نوع تکلیف مختلف خواهیم پرداخت. به این منظور، در این بخش، موارد مختلفی را که پس از آن‌ها حضور «را» الزامی است، فهرست می‌نماییم. این شاخص‌ها اغلب بر اساس دبیرمقدم (Dabirmoghadam, 2009) استخراج شده‌اند، هر چند محدود به آن نیستند و طبیب‌زاده (Tabibzadeh, 2012)، لازار (Lazard, 1970) و کریمی (Karimi, 1989) نیز مورد توجه قرار گرفته‌اند. این فهرست ناظر بر گونه‌ی نوشتاری رسمی است و بنابراین، موارد حضور «را» در گونه‌ی گفتاری را دربر نخواهد داشت. لازم به ذکر است که در هر دو نوع تکلیف مورد بررسی در این پژوهش نیز از گونه‌ی نوشتاری زبان فارسی استفاده شده است. به عبارتی، زبان‌آموزان برای انجام این تکالیف، گونه‌ی گفتاری زبان فارسی را به کار نبرده‌اند.

در این پژوهش، پس از تعیین موارد الزامی حضور «را» بر مبنای پژوهش‌های صورت‌گرفته‌ی پیشین، این موارد را به دو گروه تقسیم کرده‌ایم. گروه اول مواردی هستند که به نوعی مفعول پیش از «را» در آن‌ها نشان‌دار شده است. به عنوان مثال، «صفت اشاره + اسم» به عنوان یکی از اسامی نشان‌دار قبل از «را» در نظر گرفته شده است. در واقع، در این مورد، «صفت اشاره» همراه با اسم، باعث شده آن را یک اسم مشخصِ نشان‌دار در نظر بگیریم. توضیح بیشتر این‌که، نشان‌دار تلقی‌کردن این اسامی در جایگاه مفعول، به دلیل تعلق آن‌ها به مقولاتی بوده که ماهیتاً عناصری ارجاعی هستند و از این رو، مشخص‌بودگی از ویژگی‌های غیرقابل تفکیک آن‌هاست. به عنوان مثال، ضمایر به دلیل خصلت ارجاعی خود همواره عنصری مشخص تلقی می‌شوند. با این توضیح، در مجموع، ۱۰ شاخص ذیل، اسامی نشان‌دار در جایگاه مفعول در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بر این مبنا، مؤلفه‌های نشان‌دار دیگری نیز می‌توان به این فهرست افزود، ولی به دلیل بسامد نه‌چندان بالای آن‌ها در متون، خصوصاً در زبانی که زبان‌آموزان استفاده می‌کنند، در این پژوهش، به همین ده مورد بسنده شده است.

گروه دوم در طبقه‌بندی ما، شامل اسم‌هایی هستند که وجه مشخصه‌ی خاصی برای نشان‌دارکردن اسم پیش از «را» در جایگاه مفعول مستقیم ندارند و در این پژوهش، آن‌ها را ذیل اسامیِ مشخصِ بی‌نشان طبقه‌بندی کرده‌ایم. این اسامی صرفاً از طریق بافت زبانی یا موقعیتی به عنوان اسمِ مشخص قابل شناسایی هستند و بدون توجه به بافت، نمی‌توان مشخص یا نامشخص بودن آن‌ها را تعیین کرد. در این مقاله، موارد حضور الزامی «را» در ارزیابی تکالیف فارسی‌آموزان بر اساس طبقه‌بندی مذکور برچسب‌گذاری می‌شوند و معیار ما انطباق هر مورد در تکالیف زبان‌آموزان با طبقه‌بندی فوق خواهد بود. در جدول (۱) این طبقه‌بندی، همراه با ذکر یک مثال برای هر مورد قابل مشاهده است.

جدول ۱. طبقه‌بندی موارد حضور «را»

ردیف	موارد حضور «را»		مثال
۱	اسم‌های مشخص نشان‌دار	اسامی خاص (هسته)	ما **علی** را در خیابان دیدیم.
۲		اسامی خاص (وابسته)	حسین کتاب **مریم** را پیدا کرد.
۳		ضمایر فاعلی منفصل	ما **او** را در بازار دیدیم.
۴		ضمایر ملکی متصل	سارا مدادش را گم کرد.
۵		ضمایر انعکاسی	علی**خود** را در آینه دید.
۶		ضمایر دو سویه	همسایه‌ها **یکدیگر** را کتک زدند.
۷		ضمایر اشاره	ما **آن** را فروختیم.
۸		صفت اشاره + اسم	ما **این خانه** را نمی‌فروشیم.
۹		برخی از پرسش‌واژه‌ها	بالاخره **کدام** را انتخاب می‌کنی؟
۱۰		برخی از مبهمات	پلیس **همه/ هر سه/ فلانی** را دستگیر کرد.
۱۱	اسم‌های مشخص بی‌نشان (بر اساس بافت)		پشت ویترین کتابی دیدم.... رفتم و **کتاب** را خریدم.

۴. روش‌شناسی پژوهش

داده‌های این پژوهش (تعداد استفاده از اسامی مشخص در جایگاه پیش از «را») کمّی محسوب می‌شوند. موارد مقایسه بر اساس فرضیه‌های پژوهش به این شرح هستند:

۱. فرضیه‌ی اول: تعداد استفاده از اسم مشخص *نشان‌دار* در متن گفتگو (MNG) در مقایسه با تعداد استفاده از اسم مشخص *بی‌نشان* در متن گفتگو (MBG).

۲. فرضیه‌ی دوم: تعداد استفاده از اسم مشخص *نشان‌دار* در متن انشا (MNE) در مقایسه با تعداد استفاده از اسم مشخص *بی‌نشان* در متن انشا (MBE).

۳. فرضیه‌ی سوم: تعداد استفاده از اسم *مشخص* در متن گفتگو (G) در مقایسه با تعداد استفاده از اسم *مشخص* در متن انشا (E).

برای تحلیل داده‌ها در این پژوهش، ابتدا با استفاده از ضریب آلفای کرانباخ (Cronbach, 1951) در محیط برنامه‌نویسی آر (Wessa, 2017) پایایی نتایج پژوهش بررسی شد. سپس، با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (Kolmogorov–Smirnov, 1952) با اصلاح لیلیفورس (Lilliefors,1967) در محیط اس‌پی‌اس‌اس ۲۴[۱] (آی‌بی‌ام[۲]، ۲۰۱۶) نرمال بودن توزیع داده‌ها بررسی شد و در نهایت، با توجه به کمّی‌بودن داده‌ها و وابسته‌بودن آن‌ها برای مقایسه از آزمون تی زوجی استفاده شد. لازم به ذکر است که داده‌های این پژوهش از میان موارد صحیح استفاده از اسامی مشخص به همراه «را» استخراج شده است. در بررسی اولیه، به دلیل میزان بسیار پایین موارد نادرست، این موارد از تحلیل حاضر کنار گذاشته شدند.

در این‌جا لازم است به این موضوع اشاره شود که تمامی تکالیف مورد بررسی در این پژوهش (۳۵ متن برای هر تکلیف؛ در مجموع ۷۰ تکلیف)، به صورت تصادفی از میان دو نوع تکلیف مختلف (انشایی و مکالمه‌ای) انتخاب شده است. این تکالیف مربوط به آزمون نوشتاری پایانی سطح ششم مدرسه‌ی المهدی در دوره‌های مختلف بوده که انتخاب متون در مورد هر تکلیف، به طور جداگانه و به طور تصادفی انجام پذیرفته است. موضوعات نگارشی برای هر دو نوع تکلیف در این متن‌ها، در هر دوره متفاوت بوده و بنابراین، موضوعات مختلفی را شامل می‌شود، اگرچه این موضوعات همگی زمینه‌ی مذهبی دارند. همچنین جنسیت تمامی فارسی‌آموزان مرد و از ملیت‌های گوناگون بوده که در این مورد، یعنی ملیت زبان‌آموزان نیز انتخاب بر مبنای اصل تصادفی‌بودن صورت گرفته است. در واقع، از آنجا که هدف نهایی این پژوهش که با پژوهش‌های مشابه دیگر تکمیل می‌شود، ارائه‌ی الگوهای یادگیری مقوله‌های دستوری زبان فارسی است، انتخاب نمونه‌ها بر اساس

---

۱. SPSS 24

2. IBM Corp. Released

اصل تصادفی‌بودن صورت گرفته است. هر چند لازم به ذکر است که در هر حال، طیف سنی زبان‌آموزان اختلاف چندانی نیز با یکدیگر نداشته است.

۵. ارائه و بررسی داده‌ها

نتایج آلفای کرانباخ در این پژوهش، نشان می‌دهد که ضریب همه‌ی متغیرهای پژوهش بین ۰٫۵۴ تا ۰٫۶۴ است. این نتایج از مقدار مناسب برای پایا بودن پژوهش نونالی (Nunnally, 1978) یا قابل تکرار بودن[1] آن کمتر است، اما به این مقدار نزدیک است.

جدول ۲. نتایج آلفای کرانباخ

نام متغیر	ضریب آلفای کرانباخ
همه‌ی موارد	۰٫۶۴
MNG	۰٫۵۷
MBG	۰٫۶۴
G	۰٫۵۴
MNE	۰٫۶۳
MBE	۰٫۶۰
E	۰٫۵۵

در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف، فرض صفر بررسی می‌شود. یعنی فرض می‌شود که توزیع داده‌ها با توزیع نرمال برابر است. اگر سطح معناداری آزمون مقداری پایین‌تر از ۰٫۰۵ باشد، فرض صفر رد می‌شود و توزیع داده‌ها را می‌توان نرمال دانست، اما اگر این عدد بالاتر از ۰٫۰۵ باشد، فرض صفر رد نمی‌شود. نتایج این آزمون نشان می‌دهد که توزیع داده‌های این پژوهش را نمی‌توان نرمال دانست، اما از طرف دیگر طبق قضیه‌ی حد مرکزی[2] اگر توزیع داده‌های یک جامعه نرمال باشد، توزیع نمونه‌ی به اندازه‌ی کافی بزرگ از آن جامعه را نیز می‌شود نرمال دانست. معمولاً نمونه‌ای که حجمی بیش از ۲۵ یا ۳۰ مورد داشته باشد، به اندازه‌ی کافی بزرگ دانسته می‌شود داسگاپتا (DasGupta, 2010).حجم نمونه‌ی این پژوهش ۳۵ است و بنابراین می‌توان توزیع داده‌ها را در این پژوهش نرمال دانست.

[1]. Social Research Methods, http://www.socialresearchmethods.net/kb/reliable.php [Last revised: 1 Feb 2020]
[2]. Central Limit Theorem

جدول ۳. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف

نام متغیر	سطح معنی‌داری
MNG	۰,۰۰۱
MBG	۰,۰۰۰
G	۰,۰۰۰
MNE	۰,۰۰۰
MBE	۰,۰۰۶
E	۰,۰۰۱

در نهایت، با استفاده از آزمون زوجی[1]، تفاوت گروه‌ها با هم مقایسه شد. در این آزمون فرض صفر وجود تفاوت معنی‌دار بین دو گروه است. اگر سطح معنی‌داری آزمون (در فاصله اطمینان ۹۵ درصد) کمتر از ۰,۰۵ باشد، دو گروه تفاوت معنی‌داری دارند و در غیر این صورت دو گروه تفاوت معنی‌داری ندارند. نتایج اجرای آزمون بر روی داده‌های این پژوهش نشان می‌دهد که گروه‌ها در هیچ‌کدام از فرضیه‌ها تفاوت معنی‌داری ندارند. نزدیکی میانگین و انحراف معیار هر گروه نیز مصداقی برای این نتایج است.

جدول ۴. نتایج آزمون زوجی

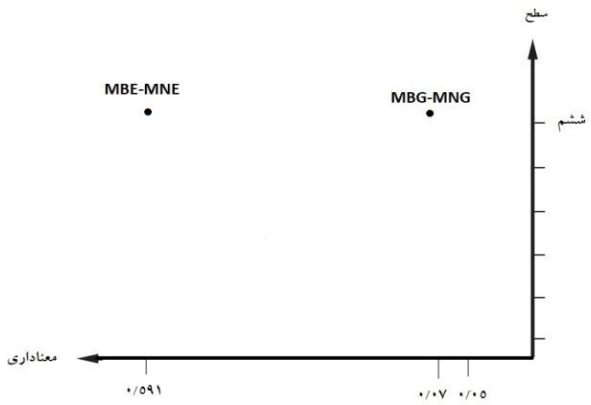
مقایسه	سطح معنی‌داری
MBG–MNG	۰,۰۷۹
MBE–MNE	۰,۵۹۱
E–G	۰,۹۰۶

جدول ۵. پارامترهای آماری پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
MNG	۱,۷۱	۱,۴۸۷
MBG	۱,۱۴	۱,۲۴۰
MNE	۱,۳۷	۱,۰۸۷
MBE	۱,۵۴	۱,۵۵۹
G	۲,۸۶	۲,۰۰۲
E	۲,۹۱	۱,۹۳۱

[1]. Paired Sample Test

با توجه به این نتایج اکنون می‌توانیم بر مبنای رویکرد پردازش‌پذیری تحلیلی از چگونگی توزیع اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان با توجه به سطح فارسی‌آموزان ارائه نماییم. پیش از این گفته شد که چنان‌چه قادر باشیم مشخص‌بودگی اسامی پیش از عنصر «را» در جایگاه مفعول را، بدون توجه به بافت تشخیص دهیم، این اسامی را به عنوان اسامی مشخص نشان‌دار تلقی کرده و بر همین مبنا آن‌ها را در این پژوهش برچسب‌گذاری می‌کنیم. همچنین، سایر اسامی که در جایگاه مفعول مستقیم قرار می‌گیرند و بدون دقت در بافت، نمی‌توان مشخص‌بودن آن‌ها را تعیین نمود، در این پژوهش، ذیل اسامی مشخص بی‌نشان دسته‌بندی و برچسب‌گذاری خواهند شد. بر این اساس، همان‌گونه که در ارزیابی‌های آماری فوق قابل مشاهده است، می‌توان تمایز اسامی مشخص نشان‌دار و بی‌نشان را در دو نوع مختلف تکلیف، به شکل دقیق‌تری بر روی یک نمودار نشان داد و معناداری آن‌ها را یک‌به‌یک و در ارتباط با یکدیگر سنجید. با این توضیح، میزان معناداری تمایز میان این اسم‌ها (مشخص نشان‌دار/ مشخص بی‌نشان) در دو نوع تکلیف مکالمه‌ای و انشایی در نمودار ۳ ارائه شده است (نقطه‌ی MBG-MNG روی نمودار به تکلیف گفتگویی یا مکالمه‌ای مربوط است و نقطه‌ی MBE-MNE به تکلیف انشایی).



شکل ۳. معناداری تمایز اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه مفعول در دو نوع تکلیف مکالمه‌ای و انشایی

همان‌گونه که در نمودار (۳) قابل مشاهده است، تمایز اسامی مشخص نشان‌دار و بی‌نشان پیش از «را» در تکالیف انشایی در نوشتار فارسی‌آموزان سطح ششم، عدد ۰,۵۹۲ را نشان می‌دهد که معنادار نیست و با سطح معناداری (۰,۰۵) فاصله‌ی زیادی دارد. به عبارتی، در متن نوشتاریِ تکالیف انشایی، استفاده از اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان پیش از «را»، از توزیع نسبتاً یکسانی برخوردار است. هر چند در تکالیف مکالمه‌ای نیز این نسبت معنادار نیست (۰,۰۷) اما فاصله‌ی آن با سطح معناداری به مراتب کمتر از تکالیف انشایی است.

بر مبنای رویکرد پردازش‌پذیری، معنادار نبودن این نسبت‌ها در هر یک از این تکالیف نشان‌دهنده‌ی وضعیت پایدار یادگیری است.

پیش‌بینی این تمایزات در سطوح پایین‌تر، روند یادگیری فارسی‌آموزان را در ارتباط با این اسامی، به همراه نشانه‌ی «را» نشان خواهد داد. فرضی که در این‌جا با توجه به نتایج به دست‌آمده برای سطوح پایین‌تر باید در نظر گرفت، حرکت نقطه‌ی معناداری روی نمودار به سمت راست است. به عبارت دیگر، به عنوان مثال، در سطح چهارم انتظار ما این است که معناداریِ تمایز اسامی نشان‌دار و بی‌نشان در تکالیف مکالمه‌ای به وضوح آشکار باشد. همچنین، سطح معناداری تمایز اسامی مشخص به همراه «را»، اعم از نشان‌دار و بی‌نشان، در این دو نوع تکلیف، عدد ۹۰۶,.را نشان می‌دهد که بیشتر از سطح معناداری است. به بیان دیگر، به‌کارگیری این اسامی تابعی از نوع تکلیف در سطح ششم نیست. در این مورد نیز انتظار می‌رود در سطوح پایین‌تر، این تمایز معنادار باشد. با تکرار این پژوهش در هر یک از سطوح مختلف، روند یادگیری این مقوله روی نمودار (۳) تکمیل خواهد گردید.

۶. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، تنوع زبانی فارسی‌آموزان در دو شکل مختلف تکلیف در ارتباط با استفاده از نشانه‌ی مفعول «را» مورد بررسی قرار گرفت. به این منظور، با انتخاب تصادفی ۳۵ متن از پیکره‌ی نوشتاری فارسی‌آموزان سطح ششم مدرسه‌ی المهدی، به چگونگی به‌کارگیری نشانه‌ی مفعول، در دو نوع تکلیف مکالمه‌ای و انشایی پرداختیم. در مرحله‌ی نخست، داده‌های مورد نظر برای این مطالعه، بر حسب اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه مفعول برچسب‌گذاری و سپس فراوانی هر یک، در این دو نوع تکلیف مشخص شد و سرانجام، نحوه‌ی توزیع این متغیرها در هر دو نوع تکلیف مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج این بررسی نشان می‌دهد در ارتباط با پرسش نخست این پژوهش، یعنی چگونگی توزیع اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه پیش از نشانه‌ی مفعول، در تکلیف مکالمه‌ای، تمایز معناداری وجود ندارد. به عبارتی، فارسی‌آموزان در سطح ششم مدرسه‌ی المهدی، از اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه مفعول به یک میزان استفاده کرده‌اند. همچنین، در ارتباط با پرسش دوم پژوهش، یعنی چگونگی توزیع اسم‌های مشخص نشان‌دار و بی‌نشان در جایگاه پیش از نشانه‌ی مفعول، در تکلیف انشایی نیز نتیجه‌ی مشابهی را می‌توان ملاحظه کرد. پرسش سوم این پژوهش به مقایسه‌ی چگونگی استفاده از اسم‌های مشخص اعم از نشان‌دار و بی‌نشان در دو نوع تکلیف مذکور اختصاص داشت. در این مورد نیز تفاوت معناداری در به‌کارگیری اسم‌های مشخص، در این دو نوع تکلیف مشاهده نشد.

بر اساس آنچه در پیشینه‌ی پژوهش عنوان شد و بر مبنای رویکرد پردازش‌پذیری نتایج حاصل از این بررسی مورد تحلیل قرار گرفت. پیش‌تر دیدیم که مطالعاتی نظیر مطالعه‌ی تارون و پریش (Tarone& Parrish, 1988) تأثیر نوع تکلیف داده‌شده را در نوع گروه‌های اسمی تولیدی توسط زبان‌آموزان نشان می‌داد. در نگاه نخست به نظر می‌رسد مطالعه‌ی حاضر نتایج این نوع مطالعات را نمی‌تواند تأیید کند. همان‌گونه که ملاحظه شد، در پژوهش حاضر، نشان داده شد که اسم‌های تولیدی در جایگاه مفعول پیش از «را» در دو نوع تکلیف انشایی و مکالمه‌ای از نظر نشان‌داری و بی‌نشانی تمایز معناداری ندارند. این موضوع در پردازش‌پذیری، با توجه به سطح زبانی فارسی‌آموزان قابل توضیح است. در پردازش‌پذیری مسیرهای متفاوت یادگیری سرانجام به مرحله‌ی پایداری می‌رسند که صورت‌های زبانی در آن نسبتاً تثبیت‌شده قلمداد می‌شوند. در این زمینه لازم است مطالعات تکمیلی مشابهی در مورد تأثیر نوع تکلیف در سطوح پایین‌تر نیز صورت گیرد. مقایسه‌ی نتایج چنین مطالعاتی با مطالعه‌ی حاضر در ارتباط با چگونگی تولید «را» در طول فرایند فارسی‌آموزی برای این مقوله‌ی خاص بینش کاملی از سیر یادگیری آن به ما خواهد داد. بدیهی است نتایج چنین پژوهشی در مورد هر یک از مقولات زبانی به طور خاص باید مورد بررسی قرار گیرد و از این راه، پردازش‌پذیری دستوری فارسی‌آموزان صورت‌بندی گردد.

فهرست منابع:

دبیرمقدم، محمد. (۱۳۸۸). پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی (مجموعه مقالات)، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

طبیب‌زاده، امید. (۱۳۹۱). دستور زبان فارسی بر اساس نظریه‌ی گروه‌های خودگردان در دستور وابستگی، تهران: نشر مرکز.

References:

Adamson, D. & Charles, K. (1981). Variation theory and SLA: an analysis of Schumann's data.Variation omnibus, ed. by David Sankoff and Henrietta Cedergren, 285-92. *Edmonton, Alberta: LinguisticResearch.*

Adamson, D. & Vera, R. (1991). the acquisition of community speech norms by Asian immigrants learning English as a L2. *Studies in Second Language Acquisition* 13.1-22.

Beebe, L. (1980). Sociolinguistic variation and style shifting in SLA. *Language Learning* 30.433-47.

Beebe, L. & Jane Z. (1983*). Accommodation theory: an explanation for style shifting in L2 dialects. Sociolinguistics and language acquisition*, ed. by NessaWolfson and Elliot Judd, 195-213. Rowley, MA:Newbury.

Bygate, M. (1999). Quality of language and purpose of task: patterns of learners' language in two oral communication tasks. *Language Teaching Research* 3.185-214.

Cronbach, L. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests.*Psychometrika*. 16 (3): 297–334.

Dabirmoghadam, M. (2009*). Studies in Persian linguistics: selected articles*, Tehran: Markaz-e- Nashr-e- Daneshgahi. [In Persian].

DasGupta A. (2010). *Normal Approximations and the Central Limit Theorem. In: Fundamentals of Probability: A First Course*. Springer Texts in Statistics. New York: Springer

Ellis, R. (1999). Item versus system learning: explaining free variation. *Applied Linguistics* 20.460-80.

Geeslin, K. (2006). Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages, ed. Carol A. Klee and Timothy L. Face, 74-85. Somerville, MA: *Cascadilla Proceedings Project*.

Kolmogorov–Smirnov test: Massey, Frank J. (1952), Distribution Table for the Deviation Between two Sample Cumulatives. Ann. Math. Statist.23, no. 3, 435--441.

Lilliefors, H. (1967), On the Kolmogorov–Smirnov test for normality with mean and variance unknown, *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 62. pp. 399–402.

McDonough, K. & Allison M. (2000). Communicative tasks, conversational interaction and linguistic form: an empirical study of Thai. *Foreign Language Annals* 33.82-92.

Nunnally, J.C. (1978) *Psychometric theory*.2nd Edition, McGraw-Hill, New York.

Pienemann, M. (2013). Processability theory and teachability. In C. Chapelle (Ed.),*Encyclopedia of Applied Linguistics*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell.

Pienemann, M. (Ed.). (2005). *Cross-linguistic Aspects of Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Skehan, P. & Foster, P. (1999). the influence of task structure and processing conditions on narrative retellings. *Language Learning* 49.93-120.

Tabibzadeh, O. (2012). *Persian Grammar*. Nashr-e Markaz: Tehran. [In Persian]

Tarone, E. (1985). Variability in interlanguage use: a study of style-shifting in morphology and syntax. *Language Learning* 35.373-404.

Tarone, E. (1988). *Variation in interlanguage*. London: Edward Arnold.

Tarone, E. & Parrish, B. (1988). Task-related variation in interlanguage: the case of articles. *Language Learning* 38.21-43.

Young, R. (1991). *Variation in interlanguage morphology*. New York: Peter Lang.

Wessa, P. (2017). Cronbach alpha (v1.0.5) in Free Statistics Software (v1.2.1), *Office for Research Development and Education. URLhttps://www.wessa.net/rwasp_cronbach.wasp.*

Zampini, M. (1994).the role of native language transfer and task formality in the acquisition of Spanish. *American Association of Teachers of Spanish and Portuguese* Vol. 77, No. 3 (Sep., 1994), pp. 470-481.