



Learning Persian Conditional Constructions by Non-Native Speakers within the Processability Theory Framework: A Proposed Model for Teaching Conditional Sentences to Foreign Persian Learners

Talieh Mansouri Jozani¹

Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

<https://orcid.org/0009-0000-3077-1613>

Reza Morad Sahraee²

Linguistics, Faculty of Literature and Foreign Languages, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

<https://orcid.org/0000-0001-9953-0789>

How to cite this article:

Mansouri Jozani, T., & Sahraee, R. M. (2025). Learning Persian Conditional Constructions by Non-Native Speakers within the Processability Theory Framework: A Proposed Model for Teaching Conditional Sentences to Foreign Persian Learners. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (1), 113-143. (in Persian with English abstract)
<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.90541.1282>

Abstract

Grammar instruction presents a significant challenge in second language education. This challenge is particularly evident in teaching Persian grammar to non-native speakers. A crucial issue in the field of second language acquisition is understanding the developmental stages that learners go through and the underlying reasons. Processability Theory, a prominent framework, posits that second language acquisition follows a developmental hierarchy: Learners acquire content words, function words, phrases, sentences, and subordinate clauses in a specific order. Given the complexity of Persian grammar, particularly conditional structures, this study aimed to investigate the acquisition sequence of these structures among non-native Persian learners from a processability perspective. By analysing interviews with 120 learners at varying proficiency levels, we determined the order in which learners acquired different conditional constructions. The findings revealed a

1. Email: ttmansouri@gmail.com

2. Email: rezasahraee@yahoo.com

specific acquisition order: Learners typically mastered simpler conditional forms before progressing to more complex ones. Accordingly, a pedagogical model for teaching conditional structures was proposed, tailored to the specific challenges and developmental stages of non-native Persian learners. This model is grounded in the Processability Theory, ensuring a systematic and effective approach to instruction.

Keywords: Processability Theory, Conditional Construction, Teaching Persian to the Speaker of Other Languages, Processability Hierarchy, Teaching Persian Grammar.

مجله علمی پژوهشی زبان‌شناسی خراسان



۵. یادگیری ساخت شرطی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری: ارائه الگویی برای آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان خارجی

طلیعه منصوری جوزانی

دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران^۱

<https://orcid.org/0009-0000-3077-1613>

رضامراد صحرانی

گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران^۲

<https://orcid.org/0000-0001-9953-0789>

صص ۱۱۳-۱۴۳

ارجاع به این مقاله:

منصوری جوزانی، ط.، و صحرانی، ر. م. (۱۴۰۴). «۵. یادگیری ساخت شرطی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری: ارائه الگویی برای آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان خارجی»، در نشریه علمی زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، بهار، صص ۱۱۳-۱۴۳.

<https://doi.org/10.22067/jilkd.2025.90541.1282>

چکیده

یکی از چالش‌های حوزه آموزش زبان دوم دستور زبان است. آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز با چالش‌های فراوانی روبه‌رو است. افزون‌براین، یکی از مسائل مهم در حوزه یادگیری و آموزش زبان دوم این است که زبان‌دوم‌آموزان در طول یادگیری زبان دوم چه مراحل را پشت‌سر می‌گذارند و علت آن چیست. یکی از نظریه‌های مطرح در این حوزه نظریه پردازش‌پذیری است که براساس آن، فراگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی به‌نام سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری تبعیت می‌کند. با توجه به سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری زبان‌دوم‌آموزان به‌ترتیب، واژه‌های محتوایی، واژه‌های نقشی، گروه‌ها، جمله‌ها و بندهای پیرو را یاد می‌گیرند. به‌دلیل اهمیت جایگاه دستور و چالش‌برانگیز بودن یادگیری و آموزش برخی از ساخت‌های دستوری زبان

Error! No text of specified style in document.

پست الکترونیکی:

1. ttmansouri@gmail.com

2. rezasahraee@yahoo.com

فارسی بر آن شدیم تا ابتدا، براساس نظریه پردازش‌پذیری مرحله‌بندی یادگیری ساخت شرطی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده و سپس، الگویی برای آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان غیرایرانی ارائه دهیم. برای انجام این کار نخست، بر مبنای ویژگی‌های نحوی ساخت شرطی در زبان فارسی جایگاه این ساخت را در سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری مشخص نمودیم. سپس، با استفاده از تکنیک مصاحبه به گردآوری داده‌ها پرداختیم. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۱۲۰ فارسی‌آموز غیرایرانی که در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی مشغول به یادگیری زبان فارسی بودند و براساس استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بنیاد سعدی در ۵ سطح مقدماتی، پیش‌میان، میانی، فوق‌میان و پیشرفته قرار داشتند انتخاب شدند. مصاحبه‌ها همزمان ضبط و بعد، به متن نوشتاری تبدیل شدند. سپس، براساس اصول سه‌گانه روش‌شناختی در نظریه پردازش‌پذیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شد فارسی‌آموزان خارجی به ترتیب، اگر + حال التزامی + حال ساده؛ اگر + حال ساده + گذشته استمراری + گذشته استمراری؛ اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری/ دور؛ اگر + گذشته التزامی + حال ساده؛ اگر + گذشته ساده + حال ساده و سایر ساخت‌های شرطی را یاد می‌گیرند. در نهایت، براساس یافته‌ها الگویی برای آموزش ساخت شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارائه شد.

واژه‌های کلیدی: نظریه پردازش‌پذیری، ساخت شرطی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری، آموزش دستور زبان فارسی.

۱. مقدمه

کشف مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های مختلف زبان دوم، کلیدی برای درک عمیق‌تر فرایند یادگیری است. زبان‌دوم‌آموزان در مسیر یادگیری زبان دوم از مراحل ساده به مراحل پیچیده حرکت می‌کنند. رسیدن به هر مرحله نیازمند دستیابی به توانایی‌های زبانی خاصی است. شناخت مراحل یادگیری زبان دوم باعث می‌شود معلمان ساخت‌های زبانی را براساس یک ترتیب منطقی و متناسب با توانایی‌های زبان‌دوم‌آموزان آموزش دهند. همچنین، شناخت مرحله‌بندی یادگیری زبان دوم به معلمان این امکان را می‌دهد تا پیشرفت زبان‌دوم‌آموزان را به‌طور دقیق‌تر ارزیابی کرده و نقاط قوت و ضعف آنها را شناسایی نمایند. علاوه بر مباحث فوق، با در نظر داشتن مراحل یادگیری زبان دوم می‌توان مواد آموزشی^۱ مناسب‌تری را طراحی کرد که با نیازهای زبان‌دوم‌آموزان در هر مرحله تطابق داشته باشد.

به‌طورکلی، کشف مرحله‌بندی یادگیری زبان دوم به توسعه و تکامل نظریه‌های زبان‌دوم‌آموزی نیز کمک شایانی می‌نماید.

مبنای بسیاری از تحولات صورت‌گرفته در حوزه آموزش زبان دوم، دستور زبان و نوع نگاه پژوهشگران به آن بوده‌است (لانگ و داوتی^۱، ۲۰۰۹؛ لارسن فریمن^۲، ۲۰۱۵؛ ون‌پتن و همکاران^۳، ۲۰۲۰)؛ به‌طوری‌که می‌توان سیر تکوین آموزش زبان دوم^۴ را به سه دوره تقسیم کرد: دوره‌ای که آموزش زبان معادل آموزش دستور در نظر گرفته می‌شد؛ دوره‌ای که دستور از آموزش زبان حذف شد و دوره‌ای که آموزش دستور در کنار آموزش ارتباطی زبان دوم قرار گرفت (کوک و سینگلتن^۵، ۲۰۱۴؛ سلس مورسیا^۶، ۱۹۹۱؛ ریچاردز و راجرز^۷، ۲۰۱۴). همچنین، یکی از چالش‌های مهم در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان یادگیری و آموزش دستور است. نگارندگان همواره شاهد بروز خطاهای دستوری در گفتار و نوشتار فارسی‌آموزان خارجی حتی در سطوح پیشرفته بوده‌اند. بروز چنین خطاهایی در یادگیری زبان‌های مختلف جهان، خصوصاً زبان انگلیسی گزارش شده‌است (پینمان و لنزینگ^۸، ۲۰۲۰؛ لایت‌باون و اسپادا^۹، ۲۰۲۱؛ کوک و سینگلتن، ۲۰۱۴؛ میشل و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۹). به‌همین دلیل است که یکی از مسائل اساسی در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم «مسأله تکوین»^{۱۱} زبان دوم است؛ یعنی زبان‌دوم‌آموزان در یادگیری زبان دوم از کدام مرحله‌بندی تبعیت می‌کنند و چرا (پینمان، ۱۹۹۸). نظریه‌ها، مدل‌ها و رویکردهای مختلفی به این مسئله پرداخته‌اند که یکی از آنها «نظریه پردازش‌پذیری»^{۱۲} است. براساس نظریه پردازش‌پذیری، یادگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی پیروی می‌کند. منطق این نظریه آن است که در هر مرحله از یادگیری، زبان‌دوم‌آموز آن صورت‌های زبانی را درک و تولید می‌کند که پردازشگر ذهنی‌اش^{۱۳} اجازه پردازش آنها را می‌دهد. به‌طورمثال، اگر ظرفیت ذهنی زبان‌دوم‌آموزان در مرحله ۱ باشد، آنها قادر به پردازش ساخت‌های مربوط به مرحله ۲ نخواهند بود.

1. Long & Doughty
2. Larsen-Freeman
3. vanPatten et al.
4. second language development
5. Cook & Singleton
6. Celce-Murcia
7. Richards & Rodgers
8. Lenzing & Pienemann
9. Lightbown & Spada
10. Mitchel et al.
11. developmental problem
12. Processability theory (PT)
13. mental processor

بنابراین، تا زمانی که آمادگی و ظرفیت ذهنی لازم را نداشته‌باشند خطا خواهند کرد (پنمان، ۱۹۹۸). همچنین، همانطور که گفته‌شد، پردازشگر ذهنی زبان‌دوم‌آموزان در مراحل ابتدایی یادگیری معنامحور^۱ است. بدین ترتیب، باید آموزش را با واژه‌های محتوایی^۲ شروع کرد و رفته‌رفته همراه با پیشرفت زبان‌دوم‌آموزان ساخت‌های مرتبط با مراحل بعد را آموزش داد. بدیهی است اگر این مرحله‌بندی در آموزش رعایت نشود، یادگیری اتفاق نمی‌افتد و همواره شاهد خطاهای زبان‌دوم‌آموزان خواهیم بود. بنابراین، باید آموزش را متناسب با ظرفیت ذهنی زبان‌دوم‌آموزان پیش برد تا یادگیری ساخت‌های موردنظر رخ دهد.

در اینجا، سوال اساسی این است که در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کدام ساخت زبانی را در چه مرحله‌ای باید آموزش داد تا به یادگیری بینجامد؟ به‌همین دلیل، در پژوهش حاضر سعی داریم تا براساس نظریه پردازش‌پذیری به کشف مرحله‌بندی یادگیری یکی از ساخت‌های دستوری زبان فارسی یعنی ساخت شرطی توسط فارسی‌آموزان خارجی پردازیم و سپس، برای آموزش این ساخت الگویی مناسب ارائه دهیم. بدین ترتیب، پرسش‌های پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های شرطی زبان فارسی چگونه است؟

۲. براساس سیر تکوین ساخت‌های شرطی در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری، بهترین الگو برای آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان غیرایرانی چیست؟

۲. بنیان‌های نظری

در این بخش، نظریه مورداستناد در پژوهش حاضر و نیز، ساخت شرطی در زبان فارسی را شرح می‌دهیم.

۲-۱. نظریه پردازش‌پذیری

یکی از پدیده‌های مشاهده‌شده در حوزه یادگیری زبان دوم این است که در طی یادگیری یک ساخت زبانی خاص، برونداد^۳ زبان‌دوم‌آموزان از مسیر و مراحل قابل‌پیش‌بینی تبعیت می‌کند. درحقیقت، در یادگیری زبان دوم یک مرحله‌بندی رشدی وجود دارد که زبان‌دوم‌آموزان، فارغ از اینکه زبان اولشان چیست، از آن پیروی می‌کنند (ون‌پتن و ویلیامز^۴، ۲۰۲۰). برهمین اساس، یکی از پرسش‌های کلیدی در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم این است که

1. meaning-based
2. content words
3. output
4. vanPatten & Williams

تکوین زبان دوم چگونه صورت می‌گیرد (ون پتن و همکاران، ۲۰۲۰). در این خصوص، سه نکته اساسی وجود دارد: الف) یادگیری هر یک از ساخت‌های زبان دوم دارای مرحله‌بندی است؛ ب) هر یک از ساخت‌های زبان دوم در مرحله خاصی از فرایند زبان‌دوم‌آموزی و به ترتیب مشخصی آموخته می‌شوند؛ یعنی الف پیش از ب، ب پیش از پ و پ پیش از ت آموخته می‌شود و پ) تولیدات زبان‌دوم‌آموز حتی در مرحله مشخصی از یادگیری یک ساخت زبانی خاص متنوع است؛ یعنی ممکن است زبان‌دوم‌آموز از دو یا چند صورت برای بیان یک نقش استفاده کند (میشل و همکاران، ۲۰۱۹).

بر اساس آنچه گفته شد، مرحله‌بندی یادگیری زبان دوم یکی از نقاط مشترک بسیاری از نظریه‌های یادگیری زبان دوم است که تلاش می‌کنند آن را تبیین کنند. یکی از این نظریه‌ها نظریه پردازش‌پذیری است که یک رویکرد شناختی^۱ به یادگیری زبان دوم است و توسط مانفرد پینمان (۱۹۹۸) معرفی شده است. در نظریه پردازش‌پذیری یادگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی پیروی می‌کند (پینمان، ۱۹۹۸، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۰). همچنین، منطبق نظریه پردازش‌پذیری این است که در هر مرحله از یادگیری زبان دوم زبان‌آموز تنها می‌تواند آن ساختارهای زبانی را تولید کند که پردازشگر ذهنی اش امکان پردازش آنها را می‌دهد. به بیان دیگر، زبان‌دوم‌آموز باید به فرایندهای پردازشی مورد نیاز برای تولید یک ساختار زبانی خاص دسترسی داشته باشد تا بتواند آن را تولید کند (پینمان، ۱۹۹۸).

پینمان (۱۹۹۸) در ابتدای طرح نظریه پردازش‌پذیری چنین اظهار می‌دارد که مسأله اساسی این نظریه مسأله تکوین است؛ اما بعد، مسأله منطقی^۲ را نیز به عنوان یکی از مسائل مطرح در این نظریه در نظر می‌گیرد؛ یعنی زبان‌دوم‌آموزان چگونه آنچه را که در درونداد زبانی وجود ندارد، یاد می‌گیرند؟ (ون پتن و ویلیامز، ۲۰۲۰). بدین ترتیب، نظریه پردازش‌پذیری با توصیف عوامل روان‌شناختی موثر در پردازش زبان به تبیین مسأله تکوین (پینمان، ۱۹۹۸ و ۲۰۱۰) و با توصیف دستور واژی‌نقشی^۳ به تبیین مسأله منطقی می‌پردازد.

همانطور که پیشتر اشاره شد، نظریه پردازش‌پذیری نظریه‌ای شناختی است و هدف این نظریه ارائه سلسله‌مراتب پردازشی جهان‌شمول^۴ بر مبنای معماری کلی پردازش‌گر زبان است (پینمان، ۲۰۰۵). پینمان (۱۹۹۸، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۰) بر این باور است که توانایی ذهنی زبان‌دوم‌آموزان برای پردازش زبان دوم رفته‌رفته گسترش می‌یابد؛ درحقیقت، بسط حافظه در زبان دوم به مرور زمان و در پنج مرحله زیر رخ می‌دهد:

1. cognitive
2. logical problem
3. lexical- functional grammar
4. universal processing hierarchy

۱. مرحله پردازش واژه‌های محتوایی؛

۲. مرحله پردازش واژه‌های نقشی؛

۳. مرحله پردازش گروه؛

۴. مرحله پردازش جمله؛ و

۵. مرحله پردازش بندهای پیرو.

مطابق این نظریه، مرحله‌بندی ارائه‌شده تقدم و تأخر ترتیبی دارد و بازتاب جریان تکوین زبان دوم است. مرحله ۱ پیش‌نیاز مرحله ۲، مرحله ۲ پیش‌نیاز مرحله ۳، مرحله ۳ پیش‌نیاز مرحله ۴ و مرحله ۴ پیش‌نیاز مرحله ۵ است و زبان‌دوم‌آموز برای یادگیری زبان دوم باید از این مراحل عبور کند. این امکان وجود دارد که مرحله‌ای سریع‌تر از سایر مراحل طی شود؛ اما، ترتیب مرحله‌بندی ثابت است (پینمان، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۵). مراحل پردازش زبان در نظریه پردازش‌پذیری را می‌توان به‌صورت زیر نشان داد:

جدول ۱: سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری (پینمان، ۱۹۹۸)

	t1	t2	t3	t4	t5	
+	-	-	-	-	-	۵. مرحله پردازش بندهای پیرو
+	+	-	-	-	-	۴. مرحله پردازش جمله
+	+	+	-	-	-	۳. مرحله پردازش گروه
+	+	+	+	-	-	۲. مرحله پردازش واژه‌های نقشی
+	+	+	+	+	+	۱. مرحله پردازش واژه‌های محتوایی

1. content word procedure
2. function word procedure
3. phrasal procedure
4. sentence procedure
5. subordinate clause procedure

پینمان (۱۹۹۸) پس از ارائه سلسله مراتب پردازش پذیری نشان می دهد که زبان دوم آموزان در هر یک از این مراحل پنج گانه توانایی تولید چه ساختارهایی را دارند:

جدول ۲: مراحل پردازش پذیری و توانایی زبان دوم آموزان برای تولید ساختارهای زبانی در هر مرحله (پینمان، ۱۹۹۸)

مراحل پردازش	ساختار زبانی مورد نظر
۵. مرحله پردازش بندهای پیرو	بند اصلی و بند پیرو ^۱
۴. مرحله پردازش جمله	تبادل اطلاعات میان گروهی ^۲ (تکواژهای میان گروهی)
۳. مرحله پردازش گروه	تبادل اطلاعات مربوط به گروه ^۳ (تکواژهای گروهی)
۲. مرحله پردازش واژه های نقشی	تکواژهای واژگانی ^۴
۱. مرحله پردازش واژه های محتوایی	واژه ها ^۵

جدول فوق نشان می دهد که زبان دوم آموزان در مرحله ۱ (به کاربردن واژه های محتوایی) می توانند پاره گفتارهایی را تولید کنند که تنها شامل واژه های محتوایی هستند، چراکه ظرفیت حافظه کار^۶ آنها در این مرحله محدود است: مادر. رفتن. تهران. فردا. در مرحله ۲ (اضافه کردن واژه های نقشی) ظرفیت حافظه زبان دوم آموزان افزایش می یابد و آنها با اضافه کردن واژه های محتوایی سعی می کنند جمله تولید کنند: مادر. رفتن. به تهران. فردا. در مرحله ۳ (ساختن گروه) با بسط ظرفیت حافظه، زبان دوم آموزان می توانند گروه ها را تولید نمایند: مادر. می رود. به تهران. فردا. در محله ۴

-
1. main and sub clause
 2. inter- phrase information exchange
 3. phrasal information exchange
 4. lexical morphemes
 5. words
 6. working memory

(جمله‌سازی) نیز ظرفیت حافظه زبان‌دوم‌آموزان افزایش می‌یابد و آنها می‌توانند جمله تولید کنند. در این مرحله آنها به ساختار اصلی و چینش واژگانی جمله‌های ساده مسلط هستند: مادرم فردا به تهران می‌رود. در مرحله ۵ (افزودن بندهای پیرو) ظرفیت حافظه زبان‌دوم‌آموزان به قدر کافی افزایش یافته‌است، بنابراین آنها می‌توانند بندهای پیرو را وارد جمله نمایند: اگر حال پدرم خوب باشد، مادرم فردا به تهران می‌رود.

پینمان (۱۹۹۸) بر این باور است که اگر قرار باشد مرحله‌بندی ارائه‌شده برای یادگیری همه زبان‌ها به‌عنوان زبان دوم صدق کند، باید بتواند ساختارهای دستوری هر زبانی را تبیین کند. به‌همین دلیل، اساس این مرحله‌بندی باید یک نظریه دستوری قابل قبول از نظر رده‌شناختی و روان‌شناختی باشد. بدین ترتیب، او دستور واژی‌نقشی را برمی‌گزیند که در آن واژگان^۱ نقش اصلی را ایفا می‌کند و نقش‌های دستوری^۲ از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند (پینمان، ۱۹۹۸ و لنزینگ، ۲۰۲۱). همچنین، همانطور که پیشتر گفته‌شد، نظریه پردازش‌پذیری برای تبیین مسأله منطقی در یادگیری زبان دوم به توصیف دستور واژی‌نقشی می‌پردازد.

آنچه نظریه پردازش‌پذیری براساس نظریه دستور واژی‌نقشی درباره زبان‌دوم‌آموزی می‌گوید این است که در ابتدا صورت‌های بی‌نشان^۳ آموخته می‌شوند و زبان‌دوم‌آموزان رفته‌رفته یاد می‌گیرند که برخی صورت‌ها نشاندار^۴ هستند. به‌طورمثال، در آغاز فرایند یادگیری، زبان‌دوم‌آموزان قادر به تشخیص درست معنای جمله مجهول نیستند؛ بنابراین، باید جمله معلوم را پیش از جمله مجهول به آنها آموزش داد. همچنین، زبان‌دوم‌آموزان در مراحل اولیه یادگیری، هنگام تولید ساخت شرطی تنها از واژه «اگر» استفاده می‌کنند و نمی‌توانند فعل‌های موجود در بندهای پایه و پیرو را به‌درستی تولید کنند و در نتیجه خطا می‌کنند (مثال: اگر شما آمدن، من هم آمدن (فارسی آموز سطح فوق‌میان‌پایه چینی)). یا اینکه با توجه به فرضیه‌ای تحت‌عنوان «فرضیه مبتدا»^۵، زبان‌دوم‌آموزان در مراحل ابتدایی یادگیری نمی‌توانند تشخیص دهند که معنای جمله «سارا مریم را دید» با جمله «مریم را سارا دید» متفاوت است؛ چراکه نمی‌توانند تمایز میان مبتدا و فاعل را درک کنند (پینمان و لنزینگ، ۲۰۲۰).

علاوه بر مباحث فوق، کاواگوچی^۶ (۲۰۰۰) اظهار داشته‌است که نظریه پردازش‌پذیری یک نظریه زبان‌ویژه^۷

1. lexicon
2. grammatical functions
3. unmarked
4. marked
5. topic hypothesis
6. Kawaguchi
7. language-specific

نبوده و می‌توان براساس آن مرحله‌بندی یادگیری همهٔ زبان‌ها را بررسی کرد.

همچنین، مسلم است که زبان دوم آموز در مسیر عبور از مراحل یادگیری زبان دوم خطا می‌کند. به همین دلیل پینمان (۱۹۹۸) اظهار می‌دارد که زبان دوم آموز در هر مرحله از یادگیری تا حدی مجاز به انحراف است؛ در نتیجه، پدیده‌ای به نام «محدودهٔ تعمیم»^۱ شکل می‌گیرد که حاصل تعامل میان مراحل پردازش و انحرافی است که توسط زبان دوم آموز در هر مرحله از یادگیری صورت می‌گیرد (پینمان و لنزینگ، ۲۰۲۰).

علاوه بر آنچه تاکنون ذکر شد، پینمان (۱۹۸۴) دو فرضیهٔ «قابلیت یادگیری»^۲ و «تدریس پذیری»^۳ را مطرح می‌کند که به محدودیت تاثیر آموزش بر یادگیری زبان دوم آموزان اشاره دارند. او با طرح این دو فرضیه اظهار می‌کند که آموزش زمانی تاثیرگذار است که با مرحله‌ای که زبان دوم آموز در آن قرار دارد هماهنگ باشد؛ از طرف دیگر، زبان دوم آموز زمانی یک ساخت زبانی را یاد می‌گیرد که آمادگی یادگیری آن را داشته باشد (ون پتن و همکاران، ۲۰۲۰). تا به این بخش از پژوهش، کلیات نظریهٔ پردازش پذیری را شرح دادیم. در بخش بعد، به توضیح ساخت شرطی در زبان فارسی خواهیم پرداخت.

۲-۲. ساخت شرطی در زبان فارسی

به طور کلی، جمله‌های شرطی کاربرد زیادی دارند؛ تا جایی که حتی یکی از دسته‌بندی‌های اصلی عبارات احتیاط‌آمیز را به خود اختصاص می‌دهند (برای مطالعهٔ بیشتر، ر.ک: کامیابی گل و همکاران، ۱۳۹۹). اصطلاح شرطی برای اشاره به بندی به کار می‌رود که نقش معنایی آن بیان فرض یا شرط است (راسخ مهند، ۱۳۹۳). همچنین، ساخت شرطی دارای بند شرطی و بند اصلی است که به آن نتیجهٔ شرط گفته می‌شود (میرزایی، ۱۳۹۹ ب). در واقع، جملهٔ شرطی از یک بند پایه و یک بند پیرو تشکیل می‌شود. بند پیرو معمولاً همراه با واژهٔ شرط همراه می‌شود و از نظر معنایی وقوع گزاره در بند پایه را به شرایطی محدود می‌کند (میرزایی، ۱۳۹۹ ب؛ کبیری و درزی، ۱۳۹۴). پرسامدترین واژهٔ شرط در زبان فارسی «اگر» است. گاهی می‌توان واژهٔ شرط را از جمله حذف کرد. در چنین شرایطی، انتقال آهنگ و تکیهٔ جمله دو عامل کلیدی در تشخیص شرطی بودن جمله‌ها هستند (وحیدیان کامکار، ۱۳۶۴؛ نقل از عابدی و ولی‌پور، ۱۳۹۷).

در جمله‌های شرطی زبان فارسی، بند شرط می‌تواند قبل از بند نتیجهٔ شرط، میان بند نتیجهٔ شرط و پس از بند

-
1. hypothesis space
 2. learnability
 3. teachability

نتیجه شرط ظاهر شود. بدین ترتیب، بند شرط می‌تواند جمله‌آغازین، جمله‌میانی و جمله‌پایانی باشد. از این میان، بندهای شرطی جمله‌آغازین از بسامد بیشتری برخوردارند. به‌کارگیری بندهای شرطی جمله‌میانی و جمله‌پایانی به دلایل کاربردشناختی رخ می‌دهد (عابدی و ولی‌پور، ۱۳۹۷).

دسته‌بندی‌های مختلفی برای ساخت شرطی در زبان فارسی ارائه شده‌است (لمبتون^۱، ۱۹۶۳؛ ثمره، ۱۳۷۲؛ شفایی، ۱۳۶۳؛ وزین‌پور، ۱۳۶۹؛ عابدی و ولی‌پور، ۱۳۹۷؛ میرزایی، ۱۳۹۹ الف). در بیشتر دسته‌بندی‌ها به دو دسته شرطی «ممکن» و «غیرممکن» اشاره شده‌است (عابدی و ولی‌پور، ۱۳۹۷). ساخت‌هایی که در بند شرط آنها فعل گذشته استمراری یا گذشته دور استفاده می‌شود نشان از جمله‌های شرطی ناممکنی دارند که به زمان گذشته اشاره می‌کنند. از نظر رده‌شناختی دو نوع جمله شرطی وجود دارد که در تمام زبان‌های دنیا مشاهده می‌شود: الف) جمله شرطی واقعی و ب) جمله شرطی غیرواقعی. جمله‌های شرطی واقعی به رویدادهای آینده اشاره دارند. در جمله‌های شرطی واقعی میان بند نتیجه شرط و بند شرطی رابطه علی برقرار است؛ یعنی تحقق بند پایه (بند نتیجه شرط) در گرو تحقق بند پیرو (بند شرط) است. ویژگی خاص این جمله‌ها استفاده از زمان حال یا آینده در هر دو بند یا در یکی از بندهای جمله شرطی است (سوئیترز^۲، ۱۹۹۱). جمله‌های شرطی غیرواقعی جمله‌هایی هستند که به رویدادهایی اشاره دارند که گوینده نسبت به آنها دیدگاه منفی دارد. زمان فعل در هر دو بند جمله شرطی گذشته است (سجادی، ۱۳۹۷).

صحرائی و همکاران (۱۴۰۰) ساخت شرطی در زبان فارسی را بر اساس نوع کارکرد^۳ به شش دسته تقسیم و شکل‌های مختلف بیان هر یک را نیز ارائه کرده‌اند:

جدول ۳. دسته‌بندی ساخت شرطی در زبان فارسی بر اساس کارکردهای آن (صحرائی و همکاران، ۱۴۰۰)

کارکرد	شیوه بیان	مثال
	الف. اگر + حال التزامی + حال ساده	اگر به بازار بزرگ بروی، لباس ارزان پیدا می‌کنی.
	ب. اگر + حال ساده + حال ساده	اگر غذا درست می‌کنی، من هم می‌خورم.

1. Lambton
2. Sweetser
3. function

کارکرد	شیوه بیان	مثال
۱) بیان احتمال و امکان وقوع عملی در آینده	پ. اگر + گذشته ساده + حال ساده	اگر کباب ماشین خریدم، به سفر می‌رویم.
	ت. اگر + گذشته نقلی/ دور + حال ساده	اگر کتاب‌ها را آورده‌است/ بود، من تحویل می‌گیرم.
	ث. اگر + گذشته التزامی + حال ساده	اگر علی به موقع به ایستگاه قطار رسیده‌باشد، فردا ساعت ۷ به تهران می‌رسد.
	ج. اگر + حال ساده/ گذشته ساده + امر	اگر علی به دانشگاه می‌رود، با او برو.
	چ. اگر + حال/ گذشته ناتمام + امر	اگر کودک دارد بازی می‌کند، او را دعوا نکن.
۲) بیان عملی تحقق نیافته در گذشته	اگر + گذشته استمراری/ دور + گذشته استمراری/ دور	اگر کتاب‌ها را می‌آورد/ آورده‌بود، من تحویل می‌گرفتم/ گرفته‌بودم.
۳) بیان تاسف	اگر + گذشته استمراری/ دور + گذشته استمراری/ دور	اگر امروز صبح زودتر بیدار می‌شدم/ شده‌بودم، کلاس را از دست نمی‌دادم/ نداده‌بودم.
۴) بیان واقعیتی در گذشته	اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری	اگر به ماشین پدرم دست می‌زدم، عصبانی می‌شد.
۵) بیان چیزی خیالی و غیرواقعی	اگر + گذشته استمراری/ دور + گذشته استمراری/ دور	اگر در انگلستان متولد شده‌بودم، دیگر برای یادگیری زبان انگلیسی این قدر تلاش نمی‌کردم.
۶) بیان علت و معلول یا نتیجه	متنوع	اگر یخ را حرارت بدهیم، حتماً ذوب می‌شود. اگر علی از حرف‌های دوستش ناراحت شده‌بود، با او به مهمانی نمی‌رفت.

به دلیل تنوع ساخت شرطی در زبان فارسی دسته‌بندی‌های مختلفی برای این ساخت ارائه شده است. دسته‌بندی مورد استفاده در این پژوهش دسته‌بندی ارائه شده توسط صحرائی و همکاران (۱۴۰۰) خواهد بود، به این دلیل که ساخت‌های شرطی را براساس کارکردهای آن دسته‌بندی کرده است و نیز، با وجود اینکه انواع مختلف این ساخت را در بر می‌گیرد، فضای کمتری را اشغال کرده و در نتیجه، ارائه جدول‌ها و دسترسی به آنها در بخش‌های بعد راحت‌تر خواهد بود.

همانطور که پیشتر اشاره شد، در زبان فارسی ساخت شرطی دارای یک بند پایه و یک بند پیرو است. از آنجایی که

بندهای پیرو در مرحله ۵ سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری یاد گرفته می‌شوند، انتظار می‌رود فارسی‌آموزان غیرایرانی ساخت‌های شرطی را در این مرحله یاد بگیرند.

۳. پیشینه پژوهش

این بخش متشکل از دو دو زیربخش است. در بخش ۳-۱ پژوهش‌های انجام‌شده بر پایه نظریه پردازش‌پذیری و در بخش ۳-۲ پژوهش‌های انجام‌شده در خصوص یادگیری و آموزش ساخت شرطی را بررسی می‌نماییم.

۳-۱. پژوهش‌های انجام‌شده بر پایه نظریه پردازش‌پذیری

پیش از شروع این بخش لازم است اشاره نماییم که پژوهش‌های پرشماری بر پایه نظریه پردازش‌پذیری در سراسر دنیا انجام شده است. این پژوهش‌ها بر روی زبان‌های مختلف از نظر رده‌شناختی، مانند ژاپنی، چینی، ایتالیایی، آلمانی، عربی، روسی، انگلیسی، فرانسوی، اسپانیایی، سوئدی، فارسی و غیره بوده است. نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روند یادگیری زبان دوم غالباً با پیش‌بینی‌های نظریه پردازش‌پذیری همخوانی دارد (کاواگوچی (۲۰۰۰)، (۲۰۰۵، ۲۰۱۶)؛ دی‌بیاسه^۱ و کاواگوچی (۲۰۰۲)؛ ژانگ^۲ (۲۰۰۴ و ۲۰۰۵)؛ منصور (۲۰۰۵)؛ هاکنسون و نوربی^۳ (۲۰۱۰)؛ یاماگوچی^۴ و کاواگوچی (۲۰۱۴)؛ بویل و هاوسن^۵ (۲۰۱۶)؛ بونیللا^۶ (۲۰۱۵)؛ تاکی و حمزه‌ایان (۲۰۱۶)؛ ایوازاکی و اولیور^۷ (۲۰۱۸)؛ تاجگردون (۲۰۲۰)؛ کوته^۸ (۲۰۲۰)؛ طباطبایی و همکاران (۲۰۲۱)؛ کاواگوچی و لو^۹ (۲۰۲۱)). اما، در برخی موارد نیز نتایج با پیش‌بینی‌ها در تضاد بوده است (الحواری^{۱۰} (۲۰۰۳)؛ ساکای^{۱۱} (۲۰۰۸)؛ چارترز و همکاران^{۱۲} (۲۰۱۱)؛ یاماگوچی و کاواگوچی (۲۰۱۶)؛ اسپنر و جونگ^{۱۳} (۲۰۱۸)؛ علاوه‌براین، نتایج برخی از پژوهش‌ها نیز در ابعادی با نظریه پردازش‌پذیری همسو است (یانسن^{۱۴} (۲۰۰۸)؛

1. Di Biase
2. Zhang
3. Hakansson & Norby
4. Yamaguchi
5. Buyl & Housen
6. Bonilla
7. Iwazaki & Oliver
8. Cote
9. Lu
10. Alhawary
11. Sakai
12. Charters et al.
13. Spinner & Jung
14. Jansen

دایسون^۱ (۲۰۰۹)؛ باتن^۲ (۲۰۱۰)؛ اسپینر (۲۰۱۳)؛ اگوچی و سوگیورا^۳ (۲۰۱۵)؛ کاواگوچی و ما^۴ (۲۰۱۹)؛ یاماگوچی و کاواگوچی (۲۰۲۳)). به طور کلی، این پژوهش‌ها به درک بهتر فرایند یادگیری زبان دوم کمک کرده و نشان می‌دهند که عوامل متعددی بر این فرایند تأثیرگذار هستند.^۵

منصوری جوزانی و صحرانی (۱۴۰۳) در پژوهشی تحت عنوان «یادگیری و آموزش ساخت سببی زبان

فارسی براساس نظریه پردازش پذیری» سیر یادگیری ساخت سببی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده و سپس، با توجه به نتایج به دست آمده الگویی برای آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان غیرایرانی ارائه کردند. برای انجام این کار، پژوهشگران براساس سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری مشخص کردند که هر یک از ساخت‌های سببی زبان فارسی در کدام مرحله از سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری آموخته می‌شوند. آنها به این نتیجه رسیدند که ساخت‌های سببی ساده در مرحله پردازش جمله و ساخت‌های سببی مرکب در مرحله پردازش بندهای پیرو یاد گرفته می‌شوند. بر همین اساس، با استفاده از یکی از تکنیک‌های معرفی شده توسط نظریه مذکور یعنی تکنیک مصاحبه به گردآوری داده‌ها پرداختند. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۱۲۰ فارسی‌آموز غیرایرانی در ۵ سطح مقدماتی، پیش‌میان، میان، فوق‌میان و پیشرفته بودند. پس از بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شد همانطور که نظریه پردازش‌پذیری پیش‌بینی کرده‌است، فارسی‌آموزان ابتدا، سببی‌های ساده و بعد، سببی‌های مرکب را یاد می‌گیرند. همچنین، مشخص شد که فارسی‌آموزان در یادگیری سببی‌های ساده به ترتیب، سببی‌های کمکی، ریشه‌ای نابرابر، ریشه‌ای برابر، نابرابر مرکب و تکواژی و در یادگیری سببی‌های مرکب به ترتیب، سببی‌های فاعلی التزامی غیرمقید، فاقد معنای ضمنی، دارای معنای ضمنی منفی، فاعلی التزامی اجازه‌ای و مفعولی التزامی اجباری را یاد می‌گیرند. در نهایت، پژوهشگران براساس یافته‌ها الگویی برای آموزش ساخت سببی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارائه کردند.

۳-۲. پژوهش‌های انجام‌شده درخصوص آموزش و یادگیری ساخت‌های شرطی

مطالعات مختلفی درخصوص ساخت‌های شرطی انجام شده‌است (عموزاده مهدیرجی و بهرامی، ۱۳۸۹؛ کبیری و

1. Dyson
2. Baten
3. Eguchi & Sugiura
4. Ma

۵ به دلیل محدودیت در تعداد واژگان مقاله، به ذکر نام و نتیجه نهایی این پژوهش‌ها بسنده کرده و به شرح آن پژوهشی پرداخته‌ام که بر روی زبان فارسی انجام شده‌است.

درزی، ۱۳۹۴؛ ابن‌الرسول و همکاران، ۱۳۹۵؛ کاظمی‌نجف‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵؛ قادری‌نجف‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸؛ میرزایی، ۱۳۹۹ الف و ۱۳۹۹ ب؛ بقایی و نغزگوی‌کهن، ۱۳۹۹). لیکن، از آنجایی که قصد داریم پژوهش‌هایی را بررسی نماییم که ساخت‌های مذکور را از منظر آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند، به ذکر نام این پژوهش‌ها بسنده می‌کنیم.

دبیرمقدم و صدیقی‌فر (۱۳۹۱: ۵۹-۳۱) در مطالعه‌ای تحت عنوان «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور» ضمن اشاره به پیچیدگی نحوی و معنایی ساخت جمله‌های شرطی در زبان فارسی و بر مبنای دسته‌بندی ارائه‌شده برای ساخت شرطی زبان فارسی توسط ثمره (۱۳۷۲: ۱۵۸) این ساخت را با استفاده از دوروش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور به ۳۰ زبان‌فارسی‌آموز خارجی آموزش دادند. به این صورت که ۳۰ نفر از فارسی‌آموزان را که سطح بسندگی آنها یکسان بود به صورت تصادفی انتخاب نمودند و ۱۵ نفر از آنها را به عنوان گروه کنترل و ۱۵ نفر دیگر را به عنوان گروه آزمایش در نظر گرفتند. پیش از شروع آموزش پیش‌آزمون برگزار شد. گروه آزمایش ساخت شرطی زبان فارسی را به روش تکلیف‌محور و گروه کنترل این ساخت را به روش ساختاری آموزش دید. در پایان، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. نتایج به دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت، مشخص شد در آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان روش تکلیف‌محور موثرتر از روش ساختاری است.

سجادی (۱۳۹۷) نیز، با استفاده از تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی و بررسی خطاهای آنها، سیر یادگیری انواع ساخت‌های شرطی را در تولیدات فارسی‌آموزان غیرایرانی بررسی کرده و به نتایج زیر دست یافته است:

- فارسی‌آموزان سطح یک (مقدماتی و پیش‌میانی) در جمله‌های شرطی خود بیشتر از ساخت حال اخباری-حال اخباری استفاده می‌کنند؛
- با بالاتر رفتن سطح فارسی‌آموزان میزان استفاده آنها از ساخت حال اخباری-حال اخباری کمتر می‌شود؛
- با بالاتر رفتن سطح فارسی‌آموزان استفاده از ساخت حال التزامی-حال اخباری بیشتر می‌شود؛
- پس از ساخت حال اخباری-حال اخباری و حال التزامی-حال اخباری، این ساخت حال اخباری-حال التزامی است که بیشترین بسامد را در تولیدات فارسی‌آموزان دارد؛
- حال التزامی-حال التزامی ساخت شرطی دیگری است که فارسی‌آموزان در تولیدات خود از آن استفاده کرده‌اند.

علاوه‌براین، سجادی (۱۳۹۷) پس از بررسی خطاهای زبان‌دوم‌آموزان در تولید ساخت‌های شرطی اظهار می‌دارد که

هنگام آموزش جمله‌های شرطی باید موارد زیر را در نظر داشت:

- بهتر است آموزش جمله‌های شرطی با جمله‌های شرطی واقعی شروع شود؛
- هنگام آموزش جمله‌های شرطی واقعی ساخت‌های پربسامدتر آموزش داده شوند؛
- آموزش جمله‌های شرطی زمانی آغاز شود که فارسی‌آموزان حال التزامی را یاد گرفته باشند؛
- باید در نظر داشت که پربسامدترین خطای فارسی‌آموزان در تولید جمله‌های شرطی استفاده از حال اخباری به جای حال التزامی است. بنابراین، باید برنامه‌ریزان، مولفان و مدرسان هنگام آموزش جمله‌های شرطی این مطلب را مد نظر قرار دهند.

همچنین، سجادی (۱۳۹۷) سلسله‌مراتب یادگیری ساخت‌های شرطی را براساس زمان جمله شرط به صورت زیر ارائه کرده است:

جدول ۴. سیر یادگیری ساخت شرطی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی (سجادی، ۱۳۹۷)

حال اخباری < حال التزامی < گذشته نقلی < گذشته ساده < گذشته استمراری < گذشته دور

۴. روش‌شناسی

بهترین طرح پژوهش^۱ برای نظریه پردازش‌پذیری مطالعه طولی^۲ و مقطعی^۳ است (پینمان و لنزینگ، ۲۰۲۰). برای انجام پژوهش در این حوزه مجموعه وسیعی از داده‌های مرتبط نیاز است. معمولاً پژوهشگر با گردآوری داده‌های گفتاری طبیعی یا فراخوانی شده^۴ پیکره موردنظر خود را ایجاد می‌کند. برای انجام این کار از تکلیف‌های ارتباطی^۵ از

1. research design
2. longitudinal
3. cross-sectional
4. elicited
5. communicative tasks

جمله مصاحبه^۱؛ توصیف تصویر^۲؛ تفاوت‌های تصویر^۳؛ داستان‌گویی^۴؛ ایفای نقش^۵؛ بازگویی داستان^۶ و غیره استفاده می‌شود. مقصود از تکلیف‌های ارتباطی تکلیف‌هایی است که هدفمند^۷ هستند؛ یعنی انتظار می‌رود شرکت‌کنندگان هدف خاصی از انجام آنها داشته‌باشند و نیز، نیاز به انجام یک کار یا فعالیت دارند؛ یعنی انتظار می‌رود شرکت‌کنندگان فعالانه آن را انجام دهند (پیکا و همکاران، ۱۹۹۳؛ نقل از لنزینگ، ۲۰۱۳). یکی دیگر از ویژگی‌های تکلیف‌های ارتباطی این است که باید در درجه اول تمرکزش بر معنا باشد (نونان، ۱۹۸۹).

۱-۲. جامعه پژوهش

در این پژوهش ۱۲۰ فارسی‌آموز غیرایرانی از کشورهای عراق، فلسطین، نیجریه، اسپانیا، آلمان، روسیه، چین، کره جنوبی، ترکیه و آذربایجان حضور داشتند که زبان اول آنها عربی، هوسا، اسپانیایی، آلمانی، روسی، چینی، کره‌ای، ترکی استانبولی و ترکی آذربایجانی بود. زبان فارسی برای ۳۵ نفر از شرکت‌کنندگان زبان دوم (فارسی‌آموزان عراقی و ترکیه‌ای)، برای ۷۰ نفر زبان سوم (فارسی‌آموزان کره‌ای، چینی، آلمانی، عراقی، فلسطینی، روس، اسپانیایی و نیجریه‌ای) و برای ۱۵ نفر زبان چهارم (فارسی‌آموزان آذربایجانی، چینی، اسپانیایی، ترکیه‌ای، روس و نیجریه‌ای) بود. ۴۵ نفر از شرکت‌کنندگان زن و ۷۵ نفر از آنها مرد بودند. میانگین سنی آنها نیز ۲۷/۷ سال بود. علاوه‌براین، فارسی‌آموزان براساس استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی بنیاد سعدی (صحرانی و مرصوص، ۱۳۹۵) در ۵ سطح مقدماتی، پیش‌میانی، میانی، فوق‌میانی و پیشرفته (۲۴ نفر در هر سطح) قرار داشتند و در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی مشغول به یادگیری زبان فارسی بودند.

جدول ۵. اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان پژوهش

تعداد شرکت‌کنندگان در هر سطح	جنسیت	میانگین سنی	ملیت	زبان اول	جایگاه زبان فارسی	سطح بسندگی
۲۴	۴۵ نفر زن	۲۷/۷	عراق فلسطین	عربی هوسا	برای ۳۵ نفر زبان دوم	مقدماتی پیش‌میانی

1. interview
2. picture description
3. picture differences
4. story-telling
5. role-play
6. story-retelling
7. goal-oriented

میانمی	برای ۷۰ نفر	اسپانیایی	نیجریه		۷۵ نفر	
فوق میانمی	زبان سوم	آلمانی	اسپانیا		مرد	
پیشرفته	برای ۱۵ نفر	روسی	آلمان			
	زبان چهارم	چینی	روسیه			
		کره‌ای	چین			
		ترکی	کره			
		استانبولی	جنوبی			
		ترکی	ترکیه			
		آذربایجانی	آذربایجان			

۲-۲. شیوه جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش که به صورت مقطعی انجام شد، فارسی‌آموزان سطوح مقدماتی تا پیشرفته حضور داشتند. فارسی‌آموزان سطح نوآموز نیز در دسترس بودند، اما از آنجایی که تولیدات این زبان دوم آموزان تنها در حد واژه‌های ساده است، این سطح در نظر گرفته نشد. به دلیل محدود بودن تعداد فارسی‌آموزان، جمع‌آوری داده‌ها از بیش از یک کلاس در هر سطح (۷ کلاس سطح مقدماتی، ۶ کلاس سطح پیش‌میانمی، ۵ کلاس سطح میانمی، ۶ کلاس سطح فوق‌میانمی و ۶ کلاس سطح پیشرفته) و در طی سال‌های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۳ انجام شد. همچنین، گردآوری داده‌ها دو هفته پس از شروع دوره فارسی‌آموزی آغاز شد. در این پژوهش پژوهشگران باید از روش‌هایی استفاده می‌کرد که موجب تولید ساخت‌های شرطی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان شوند. به همین دلیل، جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از تکنیک مصاحبه که یکی از رایج‌ترین تکنیک‌ها برای گردآوری داده‌ها در نظریه پردازش‌پذیری است، انجام شد و پرسش‌های زیر از فارسی‌آموزان پرسیده شد:^۱

۱. اگر فردا تعطیل شود چه کار می‌کنید/ نمی‌کنید؟
۲. اگر بیشتر درس می‌خواندید/ تلاش می‌کردید/ کار می‌کردید و غیره چه می‌شد؟
۳. اگر ماشین لباسشویی/ هواپیما/ ماشین/ موبایل و غیره اختراع نشده بود چه اتفاقی می‌افتاد؟
۴. وقتی بچه بودید، در چه صورتی پدر یا مادرتان شما را دعوا می‌کرد؟
۵. اگر در مدرسه کسی حرف بدی به شما می‌زد چه کار می‌کردید؟

۱. نگارنده برای طراحی این پرسش‌ها از کتاب «رهنمودهایی برای آموزش دستور زبان فارسی» (صحرائی و آقایی، ۱۴۰۰) الهام گرفته است.

۶. تصور کنید جشن تولد یکی از دوستانتان است. شما برای او یک قهوه‌ساز خریده‌اید. بگویید اگر دوستان دیگری هم برای او قهوه‌ساز خریده باشند چه کار می‌کنید؟

۷. تصور کنید پدر/ مادر من هستید و من دختر شما هستم. در چه صورتی به من اجازه می‌دهید که با دوستانم به سینما بروم؟

۸. تصور کنید شما رئیس بانک هستید. در چه صورتی به من وام می‌دهید؟^۱

این مصاحبه‌ها همزمان ضبط و سپس، توسط پژوهشگران به متن نوشتاری تبدیل شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که مدت زمان مصاحبه‌ها از هر فارسی‌آموز بین ۶ تا ۴۰ دقیقه متغیر بود.^۲

۲-۳. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظریه پردازش‌پذیری متفاوت و منحصر به فرد است. بر همین اساس، در ادامه اصول روش شناختی در تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظریه پردازش‌پذیری را شرح داده و بعد، درباره اینکه داده‌های پژوهش حاضر چگونه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند توضیحات لازم را ارائه خواهیم داد.

نظریه پردازش‌پذیری برای بررسی مسیر رشد تولید گفتار (و درک آن) در تجزیه و تحلیل داده‌ها از سه اصل روش شناختی، یعنی «تحلیل توزیعی»^۳، «معیار نوآیندی»^۴ و «مقیاس‌بندی ضمنی»^۵ تبعیت می‌کند (لنزینگ، ۲۰۲۱). در ادامه، برای درک بهتر، توضیحاتی درباره روش تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر بر اساس اصول روش شناختی نامبرده ارائه شده است.

ابتدا، بر اساس تحلیل توزیعی که نخستین اصل از اصول سه‌گانه روش شناختی نظریه پردازش‌پذیری است، تعداد بافت‌های اجباری^۶ برای تولید هر یک از ساخت‌های شرطی و نیز، تعداد تولیدات دستوری^۷ و غیردستوری^۸ این ساخت را پیدا کرده و شمارش نمودیم. در مرحله بعد، باید بررسی می‌کردیم که آیا ساخت‌های شرطی به صورت زایا

۱. هنگامی که درک پرسش‌ها برای زبان‌دوم‌آموزان دشوار بود، پژوهشگران آنها را تا حد امکان ساده‌سازی می‌کردند.

۲. خواننده کنجکاو بر این نکته واقف است که مواردی نظیر سطح زبان‌دوم‌آموز، درک یا عدم درک سوالات، سرعت گفتار و غیره بر افزایش یا کاهش زمان مصاحبه‌ها تاثیرگذار بوده است.

3. distributional analysis
4. emergence criterion
5. implicational scaling
6. obligatory contexts
7. grammatical
8. ungrammatical

تولید شده‌اند یا خیر. براساس اصل دوم یعنی معیار نوآیندی که بر زیابودن تولیدات نحوی^۱ تاکید دارد، مشخص کردیم که کدام ساخت‌ها یاد گرفته شده و کدام یاد گرفته نشده‌اند. پس از انجام این مراحل، نوبت به ترسیم جدول مقیاس بندی ضمنی (اصل سوم) رسید. به‌مانند بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری، در این جدول از علامت «+» برای نشان‌دادن یادگیری یک ساخت زبانی؛ از علامت «-» برای نشان‌دادن عدم یادگیری یک ساخت زبانی و از علامت «/» برای نشان‌دادن عدم حضور بافت اجباری برای تولید یک ساخت زبانی استفاده شد.^۲

۳. یافته‌ها

یافته‌های حاصل از بررسی داده‌ها در جدول‌های ۵-۱ در پیوست نشان داده شده‌اند. همانطور که پیشتر ذکر شد، در این جدول‌ها نشانه «+» در جدول‌ها به معنای یادگیری ساخت زبانی موردنظر براساس معیار نوآیندی و نشانه «-» به معنای عدم یادگیری ساخت زبانی موردنظر است. همچنین، علامت «/» به این معنا است که در تولیدات فارسی آموز بافت اجباری برای تولید این ساخت وجود نداشته‌است. حرف «ز» نیز به معنای «زبان آموز» است.^۳

جدول‌های مقیاس بندی ضمنی نشان می‌دهند که در سطح مقدماتی، هیچ‌یک از فارسی‌آموزان ساخت‌های شرطی زبان فارسی را یاد نگرفته‌اند. در سطح پیش میانی ۱۱ نفر از فارسی‌آموزان ساخت شرطی اگر + حال التزامی + حال ساده و ۵ نفر نیز ساخت شرطی اگر + حال ساده + حال ساده را یاد گرفته‌اند. سایر ساخت‌های شرطی توسط فارسی‌آموزان سطح پیش میانی یاد گرفته نشده‌اند. در سطح میانی ۱۷ فارسی‌آموز ساخت شرطی اگر + حال التزامی + حال ساده، ۳ نفر ساخت اگر + گذشته التزامی + حال ساده، ۸ نفر ساخت اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری و ۶ نفر نیز ساخت اگر + گذشته استمراری / دور را یاد گرفته‌اند. در سطح فوق میانی ۱۵ فارسی‌آموز ساخت اگر + حال التزامی + حال ساده، ۶ نفر ساخت اگر + گذشته التزامی + حال ساده، ۱۰ نفر ساخت اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری و ۸ نفر نیز ساخت اگر + گذشته استمراری / دور + گذشته استمراری / دور را آموخته‌اند. و در نهایت، در سطح پیشرفته ۲۰ فارسی‌آموز ساخت اگر + حال التزامی + حال ساده، ۱ نفر ساخت اگر +

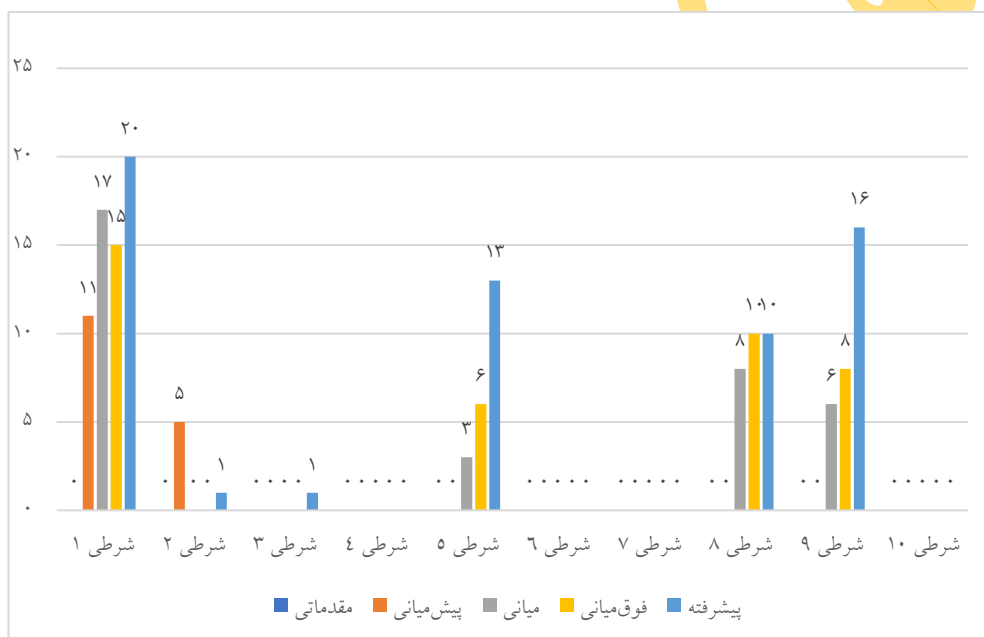
۱. تولید ساخت‌های نحوی توسط زبان‌دوم‌آموزان زمانی زایا تلقی می‌شود که سه صورت متفاوت از آن در تولیدات زبان‌دوم‌آموز وجود داشته‌باشد (پینمان، ۱۹۹۸).

۲. جدول‌های مقیاس بندی ضمنی در پیوست ارائه شده‌اند.

۳. برای اندازه‌گیری اعتبار هر یک از جدول‌ها از شاخص ضریب مقیاس‌پذیری استفاده شده‌است. ضریب مقیاس‌پذیری همه جدول‌ها ۱ است. از آنجایی که برای معتبر دانستن مقیاس بندی ضمنی، ضریب مقیاس‌پذیری باید بالای ۰/۶۰ باشد، تمامی جدول‌ها معتبر هستند.

حال ساده+ حال ساده، ۱ نفر ساخت اگر+ گذشته ساده+ حال ساده، ۱۳ نفر ساخت اگر+ گذشته التزامی+ حال ساده، ۱۰ نفر ساخت اگر+ گذشته استمراری+ گذشته استمراری و ۱۶ نفر نیز ساخت اگر+ گذشته استمراری/ دور+ گذشته استمراری/ دور را یاد گرفته‌اند.

علاوه‌بر آنچه تاکنون گفته‌شد، نمودار ۱ نشان می‌دهد که براساس معیار نوآیندی، هر یک از ساخت‌های شرطی



زبان فارسی چند بار توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی در سطوح مختلف آموخته شده‌اند. لازم به ذکر است که در نمودار ۱ ساخت‌های شرطی با توجه به جدول ۳ در بخش ۲-۲ به ترتیب از ۱ تا ۱۰ شماره‌گذاری شده‌اند.

نمودار ۱. تنوع فراگیری ساخت‌های شرطی زبان فارسی در هر سطح

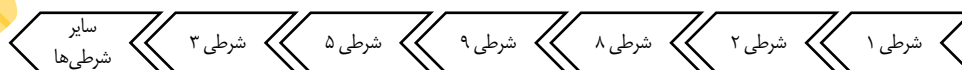
همانطور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، فارسی‌آموزان سطح مقدماتی هیچکدام از ساخت‌های شرطی زبان فارسی را نیاموخته‌اند. در سطح پیش‌میانی ۱۱ نفر ساخت شرطی ۱ و ۵ نفر ساخت شرطی ۲ را یاد گرفته‌اند. از میان فارسی‌آموزان سطح میانی ۱۷ نفر ساخت شرطی ۱، ۳ نفر ساخت شرطی ۵، ۸ نفر ساخت شرطی ۸ و ۶ نفر ساخت شرطی ۹ را آموخته‌اند. در سطح فوق‌میانی ۱۵ فارسی‌آموز ساخت شرطی ۱، ۶ فارسی‌آموز ساخت شرطی ۵، ۱۰ فارسی‌آموز ساخت شرطی ۸ و ۸ فارسی‌آموز نیز ساخت شرطی ۹ را یاد گرفته‌اند. در نهایت، در سطح پیشرفته، ۲۰

نفر ساخت شرطی ۱، ۱ نفر ساخت شرطی ۲، ۱ نفر ساخت شرطی ۳، ۱۳ نفر ساخت شرطی ۵، ۱۰ نفر ساخت شرطی ۸ و ۱۶ نفر ساخت شرطی ۹ را آموخته‌اند. آنچه در این نمودار دیده می‌شود این است که ساخت‌های شرطی ۴، ۶، ۷ و ۱۰ در هیچ‌یک از سطوح آموخته نشده‌اند که می‌تواند دلایل مختلفی داشته‌باشد. همچنین، به‌طورکلی ساخت شرطی ۱ توسط ۶۳ فارسی‌آموز، ساخت شرطی ۲ توسط ۶ فارسی‌آموز، ساخت شرطی ۳ توسط ۱ فارسی‌آموز، ساخت شرطی ۵ توسط ۲۲ فارسی‌آموز، ساخت شرطی ۸ توسط ۲۸ فارسی‌آموز و ساخت شرطی ۹ توسط ۳۰ فارسی‌آموز آموخته شده‌است. روشن است که ساخت شرطی ۱ بیشترین میزان یادگیری را به خود اختصاص داده و به غیر از سطح مقدماتی در تمام سطوح یاد گرفته شده‌است. ساخت شرطی ۲ در سطوح پیش‌میان و پیشرفته، ساخت شرطی ۳ تنها در سطح پیشرفته و توسط ۱ فارسی‌آموز، ساخت‌های شرطی ۵، ۸ و ۹ نیز در سطوح میانی، فوق‌میان و پیشرفته آموخته شده‌اند. براساس معیار نوآیندی، شرطی‌های ۱ و ۲ در سطح پیش‌میان، شرطی‌های ۵، ۸ و ۹ در سطح میانی و شرطی ۳ در سطح پیشرفته یاد گرفته شده‌اند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

معیار نوآیندی نخستین نقطه ظهور یک ساختار زبانی در نظام زبان میانی را مشخص می‌کند (پینمان، ۱۹۹۸). بنابراین، لازم است اشاره نماییم که ارائه مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های شرطی براساس سطحی که در آن برای نخستین بار آموخته شده‌اند، انجام شده‌است. همچنین، در صورتی که دو یا چند ساخت متفاوت (به‌طور مثال: شرطی ۱ و شرطی ۹) برای نخستین بار در یک سطح مشابه پردازش شده باشند، اولویت با آن ساختی است که توسط فارسی‌آموزان بیشتری مورد پردازش قرار گرفته‌است. با در نظر گرفتن این نکته، در ادامه به سایر پرسش‌های پژوهش پاسخ خواهیم داد.

سیر یادگیری ساخت‌های شرطی را می‌توان به‌صورت زیر نشان داد:



شکل ۱. سیر یادگیری ساخت‌های شرطی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی

با توجه به شکل ۱ فارسی‌آموزان خارجی به ترتیب، شرطی ۱ (اگر + حال التزامی + حال ساده)، شرطی ۲ (اگر + حال

ساده+ حال ساده)، شرطی ۸ (اگر+ گذشته استمراری+ گذشته استمراری)، شرطی ۹ (اگر+ گذشته استمراری/ دور+ گذشته استمراری/ دور)، شرطی ۵ (اگر+ گذشته التزامی+ حال ساده)، شرطی ۳ (اگر+ گذشته ساده+ حال ساده) و سایر ساخت‌های شرطی را یاد می‌گیرند. بدین ترتیب، در این بخش به اولین پرسش پژوهش مبنی بر اینکه «مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های شرطی زبان فارسی چگونه است؟» پاسخ داده‌شد.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که به‌طورکلی، شرطی‌های ممکن سریع‌تر از شرطی‌های ناممکن یاد گرفته می‌شوند. شاید علت وقوع این پدیده این باشد که شرطی‌های ممکن مستقیماً با تجربیات و دانش ما نسبت به جهان پیرامون در ارتباط هستند. این ارتباط قوی باعث می‌شود درک و به‌دنبال آن، یادگیری آنها سریع‌تر و راحت‌تر انجام گیرد. به‌بیان ساده‌تر، شرطی‌های ممکن به شرایطی اشاره دارد که امکان وقوعشان وجود دارد. این ساخت به تجربیات روزمره ما نزدیک‌تر است، در نتیجه درک آن ساده‌تر خواهد بود. از طرف دیگر، شرطی‌های ناممکن به شرایطی اشاره دارند که در دنیای واقعی امکان وقوعشان بسیار کم یا غیرممکن است. این ساخت نیاز به تصور شرایطی غیرواقعی دارد، به‌همین دلیل احتمالاً یادگیری آن دشوارتر است. نگارندگان به این نکته واقف‌اند که تایید این مفروضات نیازمند بررسی‌های دقیق‌تر است.

علاوه بر آنچه گفته‌شد، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که شرطی ۱ (حال التزامی - حال ساده) نسبت به سایر شرطی‌ها زودتر یاد گرفته می‌شود. این امر احتمالاً به دو دلیل است: نخست آنکه، شرطی ۱ نیز مانند سایر شرطی‌های ممکن، ارتباط مستقیم‌تری با تجربیات روزمره دارد. دوم آنکه، ساختار دستوری ساده‌تر و کاربرد گسترده‌تر این نوع شرطی، یادگیری و استفاده از آن را تسهیل می‌کند. به‌طورکلی، این یافته‌ها نشان می‌دهند که عوامل شناختی و زبانی مختلفی در سرعت و سهولت یادگیری انواع مختلف شرطی‌ها نقش دارند. درک این عوامل می‌تواند به بهبود روش‌های آموزش زبان و همچنین درک بهتر فرایندهای شناختی انسان کمک کند.

با توجه به فرضیه تدریس‌پذیری که در بخش ۲-۱ به آن اشاره شد، آموزش باید همسو با سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری باشد؛ زیرا زبان‌دوم‌آموزان تنها آن مواردی را می‌آموزند که در مسیر پردازش آنها قرار گرفته باشند. بدین ترتیب، با در نظر گرفتن نتایجی که تاکنون به دست آمده است، می‌توان گفت از آنجایی که فارسی‌آموزان غیرایرانی به ترتیب، شرطی ۱ (اگر+ حال التزامی+ حال ساده)، شرطی ۲ (اگر+ حال ساده+ حال ساده)، شرطی ۸ (اگر+ گذشته استمراری+ گذشته استمراری/ دور)، شرطی ۹ (اگر+ گذشته استمراری/ دور+ گذشته استمراری/ دور)، شرطی ۵ (اگر+ گذشته التزامی+ حال ساده)، شرطی ۳ (اگر+ گذشته ساده+ حال ساده) و سایر ساخت‌های شرطی را یاد می‌گیرند،

آموزش این ساخت نیز باید به ترتیبی که ذکر شد، انجام گیرد. بدین ترتیب، پاسخ دومین پرسش پژوهش مبنی بر اینکه «براساس سیر تکوین ساخت‌های شرطی در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری، بهترین الگو برای آموزش این ساخت به فارسی آموزان غیرایرانی چیست؟» داده شد.

مرحله‌بندی ارائه‌شده برای یادگیری و آموزش ساخت‌های شرطی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان خارجی در پژوهش حاضر با آنچه سجادی (۱۳۹۷) تحت عنوان سیر تکوین انواع جمله‌های شرطی ارائه کرده است، متفاوت است. البته، باید به این نکته اشاره کرد که داده‌های پژوهش نامبرده شامل تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان و داده‌های پژوهش حاضر دربرگیرنده تولیدات گفتاری فارسی‌آموزان است. همچنین، شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها در این دو مطالعه متفاوت بوده است. علاوه بر این، پژوهش سجادی (۱۳۹۷) در چارچوب نظریه خاصی نبوده و مبنای نتیجه‌گیری آن، بسامد وقوع ساخت‌های شرطی در تولیدات نوشتاری فارسی‌آموزان بوده است.

علاوه بر مواردی که در بالا ذکر شد، سجادی (۱۳۹۷) توصیه‌هایی می‌نماید که سه مورد از آنها در این بخش قابل بحث است. وی بر این باور است که بهتر است آموزش جمله‌های شرطی با جمله‌های شرطی واقعی شروع شود. در این خصوص می‌توان گفت با توجه به یافته‌ها، فارسی‌آموزان خارجی ابتدا ساخت شرطی ۱ (اگر + حال التزامی + حال ساده) را پردازش می‌نمایند که یک ساخت شرطی واقعی است. بنابراین، در اینجا نیز توصیه می‌شود که آموزش ساخت‌های شرطی با ساخت‌های شرطی واقعی شروع شود. توصیه بعدی سجادی (۱۳۹۷) این است که هنگام آموزش جمله‌های شرطی واقعی ساخت‌های پربسامدتر آموزش داده شوند. در اینجا باید به این نکته اشاره نمود که براساس نظریه پردازش‌پذیری، بسامد پیش‌بینی‌کننده مطلق زمان یادگیری یک ویژگی زبانی نبوده و گاهی مشاهده می‌شود که یادگیری یک ویژگی زبانی پربسامد بیشتر از یک ویژگی زبانی کم‌بسامد زمان می‌برد (پینمان و لنزینگ، ۲۰۲۰). در خصوص توصیه بعدی وی مبنی بر اینکه آموزش جمله‌های شرطی باید زمانی آغاز شود که فارسی‌آموزان حال التزامی را فرا گرفته باشند نیز، باید گفت از آنجایی که سیر یادگیری ساخت‌های شرطی با ساخت شرطی ۱ (اگر + حال التزامی + حال ساده) آغاز می‌شود، فارسی‌آموزان باید پیش از یادگیری ساخت‌های شرطی حال التزامی را بیاموزند. بدین ترتیب، این توصیه مورد تأیید قرار می‌گیرد.

نکته دیگر این است که یافته‌ها نشان دادند که در بسیاری از موارد بافت اجباری برای ساخت‌های شرطی ۲ (اگر + حال ساده + حال ساده)، شرطی ۳ (اگر + گذشته ساده + حال ساده)، شرطی ۴ (اگر + گذشته نقلی / دور + حال ساده)، شرطی ۶ (اگر + حال ساده / گذشته ساده + امر)، شرطی ۷ (اگر + حال / گذشته ناتمام + امر) و شرطی ۱۰ (سایر) وجود

نداشته است. این امر می‌تواند ناشی از تنوع زیاد ساخت‌های شرطی در زبان فارسی باشد. از آنجایی که در زبان فارسی برای بیان یک مفهوم می‌توان از ساخت‌های شرطی مختلفی استفاده کرد، این امکان وجود دارد که فارسی‌آموزان خارجی از برخی ساخت‌های شرطی بیشتر از ساخت‌های دیگر استفاده نمایند. به بیان دیگر، ممکن است برخی از ساخت‌های شرطی برای فارسی‌آموزان خارجی بی‌نشان و برخی دیگر نشاندار باشند و به همین دلیل، فارسی‌آموزان آنها را بیشتر تولید نمایند. البته باید توجه داشت که محدود بودن داده‌ها نیز می‌تواند علت دیگری برای عدم وجود بافت اجباری برای تولید بعضی از شرطی‌ها باشد.

موضوع دیگری که قابل بحث به نظر می‌رسد این است که ساخت‌های مربوط به یک مرحله از سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری هم‌زمان فرا گرفته نمی‌شوند. همانطور که مشاهده شد، ساخت‌های شرطی زبان فارسی مربوط به مرحله ۵ سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری هستند، اما هم‌زمان فرا گرفته نمی‌شوند. بدین ترتیب، آنچه یاماگوچی و کاواگوچی (۲۰۱۴ و ۲۰۲۳) دربارهٔ عدم فراگیری هم‌زمان تکواژهای مربوط به یک مرحله ذکر نموده‌اند، مورد تایید قرار می‌گیرد.

همانطور که خواننده کنجکاو دریافته است، نظریه پردازش‌پذیری ظرفیت بسیار زیادی برای بررسی روندهای فراگیری ساخت‌های زبانی دارد. در این رساله روند فراگیری زمان دستوری، نمود دستوری، سببی‌ها، شرطی‌ها و موصولی‌ها بررسی شد، اما بررسی سایر ساخت‌های زبان فارسی در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری پیشنهاد می‌شود. همچنین، اجزای نظریه پردازش‌پذیری نیز می‌توانند معیارهایی برای بررسی رویه‌های فراگیری ساخت‌های زبانی مختلف باشند. بر همین اساس، عناوین زیر برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود:

- به‌محک‌گذاشتن فرضیه‌های مطرح‌شده در نظریه پردازش‌پذیری نظیر «فرضیه انطباق بی‌نشان»، «فرضیه مبتدا» و مانند آن در یادگیری دستور زبام فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی؛
- نقد یا تهیه و تدوین منابع آموزشی زبان فارسی براساس اصول نظریه پردازش‌پذیری؛
- بررسی چگونگی درک ساختارهای دستوری زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری؛
- بررسی روند فراگیری ساخت‌های موصولی زبان فارسی با به‌کارگیری تکلیف‌های فراخوانی و ارائه الگوی آموزشی دقیق‌تر؛
- بررسی مرحله‌بندی فراگیری ساختارهای دستوری مختلف زبان فارسی بر پایهٔ نظریه پردازش‌پذیری؛
- بررسی دلایل فراگیری دیرتر برخی از ساخت‌های مربوط به یک مرحله سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری توسط

فارسی آموزان غیرایرانی و

- مقایسه روند فراگیری ساختارهای نحوی و ساختارهای صرفی زبان فارسی در چارچوب نظریه پردازش پذیری.

نسخه‌های پیش از انتشار

منابع

- ابن‌الرسول، س. م.، کاظمی نجف‌آبادی، س.، و کاظمی، م. (۱۳۹۵). رابطه معنایی جمله‌واره پایه و پیرو در جمله‌های شرطی زبان فارسی. ادب فارسی، ۱۶(۱)، ۹۳-۱۱۲. <https://doi.org/10.22059/jpl.2016.59586>
- بقایی، س. ع.، و نغزگوی کهن، م. (۱۳۹۹). جهان‌های ممکن ساخت شرطی در زبان فارسی معاصر. جستارهای زبانی، ۱۱(۲)، ۳۱۵-۳۳۶.
- شمره، ی. (۱۳۷۲). آموزش زبان فارسی (آزفا) (ج. ۴). الهدی.
- دبیرمقدم، م.، و صدیقی فر، ز. (۱۳۹۱). آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه‌ی دو روش ساختاری و تکلیف-محور. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱۱(۲)، ۳۱-۵۹.
- راسخ‌مهند، م. (۱۳۹۳). فرهنگ توصیفی نحو. علمی.
- سجادی، ش. (۱۳۹۷). شناسایی مختصات زبان میانی فارسی‌آموزان غیرایرانی (رساله منتشر نشده دکتری). دانشگاه علامه طباطبائی.
- شفایی، ا. (۱۳۶۳). میانی علمی دستور زبان فارسی. نوین.
- صحرائی، ر.، و آقایی، ح. (۱۴۰۰). رهنمودهایی برای آموزش دستور زبان فارسی (ج. ۲). نویسه پارسی.
- صحرائی، ر.، و مرصوص، ف. (۱۳۹۵). استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان. انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- صحرائی، ر.، احمدی‌قادر، ش.، اعتمادالاسلامی، م.، حاجی‌سیدرضائی، ا.، و کیاشمشکی، ل. (۱۴۰۰). دستور ساده زبان فارسی: ویژه‌استادان و دانشجویان خارجی. آزفا.
- عابدی، م.، و ولی‌پور، م. (۱۳۹۷). نگاهی تازه به طبقه بندی جملت شرطی از منظر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. در دومین همایش ملی دوسالانه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا). به کوشش رضامراد صحرائی و مهین‌ناز میردهقان‌فراشاه. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- عموزاده مهدیرجی، م.، و بهرامی، ف. (۱۳۸۹). بررسی جنبه‌های کاربردشناختی اشارات زمانی در زبان فارسی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۲(۲)، ۱۵-۳۳. <https://doi.org/10.22067/lj.v2i2.15901>
- کاظمی نجف‌آبادی، س.، ابن‌الرسول، س. م.، و زرکوب، م. (۱۳۹۵). حرف شرط «اگر» در دستور زبان فارسی و معادل‌های آن در زبان عربی. فنون ادبی، ۱۸(۱)، ۲۷-۴۴. <https://doi.org/10.22108/liar.2016.20552>
- کامیابی گل، ع.، اخلاقی‌باقوجری، ا.، و حبیبی، ه. (۱۳۹۹). تحلیل عبارات احتیاط‌آمیز در پیکره زبانی آکادمیک فردوسی: مقایسه‌ی دو حوزه علوم انسانی و علوم پایه. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۲(۱۲)، ۲۲۷-۲۴۶. <https://doi.org/10.22067/jlkd.2021.68589.1012>

کبیری، ر.، و درزی، ع. (۱۳۹۴). جملات شرطی رویدادی در زبان فارسی. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۲(۱)، ۳۱-۴۸.
منصوری جوزانی، طلیمه، و صحرائی، رضامراد. (۱۴۰۳). یادگیری و آموزش ساخت سببی زبان فارسی بر اساس نظریهٔ پردازش‌پذیری. زبان‌کاوی کاربردی، ۷(۲)، ۵۷-۹۲

میرزایی، آ. (۱۳۹۹). دسته‌بندی معنایی ساخت شرطی در زبان فارسی. علم زبان، ۷(۱۱)، ۳۵۰-۳۲۳.

<https://doi.org/10.22054/Is.2019.40891.1221>

میرزایی، آزاده. ب (۱۳۹۹). ساختار جملات شرطی در زبان فارسی. زبان‌شناخت، ۱۱(۲)، ۲۳۹-۲۵۹.

<https://doi.org/10.30465/Is.2021.6341>

Alhawary, M. T. (2003). Processability Theory: Counter-evidence from Arabic second language acquisition data. *Al- 'Arabiyya*, 36, 107-166.

Baten, K. (2010). Processability Theory and German case acquisition. *Language Learning*, 61(2), 455-505. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00615.x>

Bonilla, C. L. (2015). From number agreement to the subjunctive: Evidence for Processability Theory in L2 Spanish. *Second Language Research*, 31(1), 53-74. <http://doi.org/10.1177/0267658314537291>

Buyl, A., & Housen, A. (2015). Developmental stages in receptive grammar acquisition: A Processability Theory account. *Second Language Research*, 31(4), 523-550. <http://doi.org/10.1177/0267658315585905>

Celce-Murcia, M. (Ed.) (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.) Heinle & Heinle.

Charters, H., Dao, L., & Jansen, L. (2011). Reassessing the applicability of Processability Theory: The case of nominal plural. *Second Language Research*, 27(4), 509-533. <http://doi.org/10.1177/0267658311405923>

Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Multilingual Matters.

Côté, S. (2020). Examining Processability Theory's predictions for grammatical gender agreement in intermediate L2 French. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(3), 353-366. <https://doi.org/10.1111/ijal.12287>

Di Biase, B., & Kawaguchi, S. (2002). Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian second language and Japanese second language". *Second language research*, 18(3), 274-302. <http://doi.org/10.1191/0267658302sr204oa>

Dyson, B. (2009). Processability theory and the role of morphology in English as a second language development: A longitudinal study. *Second Language Research*, 25(3), 355-376. <http://doi.org/10.1177/0267658309104578>

Eguchi, A., & Sugiura, M. (2015). Applicability of processability theory to Japanese adolescent EFL learners: A case study of early L2 syntactic and morphological development. *System*, 52, 115-126. <http://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.005>

Håkansson, G., & Norby, C. (2010). Environmental influence on language acquisition: Comparing second and foreign language acquisition of Swedish. *Language learning*, 60(3), 628-650. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00569.x>

- Iwasaki, J., & Oliver, R. (2018). Describing the acquisition of the passive voice by a child learner of Japanese as a second language from a Processability Theory perspective. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 247-259. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.247>
- Jansen, L. (2008). Acquisition of German word order in tutored learners: A cross-sectional study in a wider theoretical context. *Language Learning*, 58(1), 185-231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00438.x>
- Kawaguchi, S. (2000). Acquisition of Japanese verbal morphology: Applying Processability theory to Japanese. *Studia Linguistica*, 54(2), 238-248. <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00063>
- Kawaguchi, S. (2005). Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory* (pp. 253-298). John Benjamins <http://doi.org/10.1075/sibil.30.10kaw>
- Kawaguchi, S. (2016). Question constructions, argument mapping, and vocabulary development in English L2 by Japanese speakers. *Developing, modelling and assessing second languages*, 35-63. <https://doi.org/10.1075/palart.5.02kaw>
- Kawaguchi, S., & Lu, J. (2021). Development of English among older Chinese migrants in Australia: A case of tense and aspect. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 10(5), 18-27. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.10n.5p.18>
- Kawaguchi, S., & Ma, Y. (2019). Task complexity and grammatical development in English as a second language. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 8, 107-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00964.x>
- Lambton, A. K. (1974). *Persian grammar: including key*. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Complexity theory. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 73-87). Routledge.
- Lenzing, A. (2013). *The development of the grammatical system in early second language acquisition*. Bloomsbury.
- Lenzing, A. (2021). *The production-comprehension interface in second language acquisition*. Bloomsbury.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Long, M. H., & Doughty, C. (Eds.). (2009). *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Mansouri, F. (2005). Agreement morphology in Arabic as a second language. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory* (pp. 117-155). <https://doi.org/10.1075/sibil.30.06man>
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge university press.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Pienemann, M. (1998). Language processing and second language development: Processability theory (Vol. 15). John Benjamins.
- Pienemann, M. (2005). *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*. John Benjamins.
- Pienemann, M. (2010). *A cognitive view of language acquisition: Processability theory and beyond*.

- In S. Wash (Ed.), *conceptualizing 'learning' in applied linguistics* (pp. 69-88). Palgrave Macmillan.
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2020). Processability Theory. In J. C. Richards & A. Lenzing (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 162-191). Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sakai, H. (2008). An analysis of Japanese university students' oral performance in English using Processability Theory. *System*, 36(4), 534-549. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.002>
- Spinner, P. (2013). Language production and reception: A Processability theory study. *Language Learning*, 63(4), 704-739. <https://doi.org/10.1111/lang.12022>
- Spinner, P., & Jung, S. (2018). Production and comprehension in processability theory: A self-paced reading study. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 295-318. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000110>
- Sweetser, E. (1991). *From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure* (Vol. 54). Cambridge University Press.
- Tabatabaee, M. S., Mahmoodi, K., & Bayati, A. (2021). Processability Theory: Stage-like development of 'copula inversion' and 'negation' in Iranian EFL learners' writing performance. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(38), 25-36. <http://doi.org/10.52547/IJFL.9.38.27>
- Tajgardoun, R. (2020). *Application of Processability Theory to SFI students' L2 writing competencies*. Gothenburg University.
- Taki, S., & Hamzehian, M. (2016). Cross-linguistic validation of Processability Theory: The case of EFL Iranian students' speaking skill. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 4(15), 51-62.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2020). *Theories in second language acquisition*. Routledge.
- VanPatten, B., Smith, M., & Benati, A. G. (2020). *Key questions in second language acquisition: An introduction*. Cambridge University Press.
- Yamaguchi, Y., & Kawaguchi, S. (2014). Acquisition of English morphology by a Japanese school-aged child: A longitudinal study. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 16(1), 89-119.
- Yamaguchi, Y., & Kawaguchi, S. (2016). Development of relative clause constructions in English L2. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(1), 83-93. <http://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.83>
- Yamaguchi, Y., & Kawaguchi, S. (2023). Processability analysis of the acquisition of English L2 Syntax by Japanese and Chinese speakers. *International Journal of Linguistics*, 15(6), 153-164. <http://doi.org/10.5296/ijl.v15i6.21444>
- Zhang, Y. (2004). Processing constraints, categorial analysis, and the second language acquisition of the Chinese adjective suffix-de (ADJ). *Language Learning*, 54(3), 437-468. <http://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00261.x>
- Zhang, Y. (2005). Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory* (pp. 155-177). <https://doi.org/10.1075/sibil.30.07zha>