Journal of Studies in Applied Language (JSAL), **Vol. 7, No. 2**, Spring 2024, pp. 57–92. ISSN: 2980-9304
© Bonyan Pouya Pajooh Andisheh Institute (BPPAI), 2024. This is an Open Access article, distributed under the terms of the Creative Commons Attribution licence (http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/), which permits unrestricted re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the originalwork is properly cited.

The Acquisition and Instruction of Causative Structures in Persian through the Lens of Processability Theory [In Persian]

Talieh Mansouri Jozani [1*], **Reza Morad Sahraee** [2]

1 Doctoral student of Persian language teaching to non-Persian speakers, Faculty of Literature and Humanities, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran
2 Full Professor of the Department of General Linguistics, Faculty of Literature and Human Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

***Corresponding author:** ttmansouri@gmail.com

Received: 03 Apr, 2024 *Revised: 30 May, 2024* *Accepted: 15 Jun, 2024*

ABSTRACT

The structure of language and researchers' perspectives on it have underpinned the evolution of second language pedagogy. Consequently, the progression of second language education can be categorized into three distinct stages. Initially, language education was synonymous with grammar instruction; subsequently, grammar was excluded from the curriculum; and finally, grammar instruction was reintegrated and complemented with communicative approaches. Thus, it is evident that grammar poses a significant challenge in second language education, a challenge that extends to teaching Persian grammar to non-native speakers. Moreover, a critical aspect of second language learning and instruction is the acquisition process—specifically, the stages second language learners navigate and the reasons behind them. Numerous scholars have explored this topic, including Manfred Pienemann, who in 1998 proposed the "Processability Theory." This theory delves into the intricate process of second language grammar acquisition, positing that learners advance through a structured sequence known as the "Processability Hierarchy". Processability Theory posits that second language learners sequentially master content words, function words, phrases, sentences, and subordinate clauses. Considering the discourse on the significance of grammar and the difficulties in learning and teaching specific grammatical structures in Persian, the researchers sought to explore the acquisition of causative constructions by non-native Persian speakers, employing Processability Theory. They then intended to develop a teaching model for these constructions, tailored for non-Iranian Persian learners, using the research outcomes. To accomplish this, they needed to ascertain the Processability Hierarchy stage at which each Persian causative construction is acquired. Following their investigations, they discovered that simple causative constructions are learned during the sentence processing stage, whereas complex causatives are mastered at the subordinate clause

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

processing stage. Building on this, data was gathered using an interview technique, as recommended by the theory. The study involved 120 non-Iranian Persian learners across five proficiency levels: beginner, pre-intermediate, intermediate, upper-intermediate, and advanced. The data were scrutinized using analytical methods consistent with Processability Theory. The analysis confirmed the theory's prediction that Persian learners initially grasp simple causatives before moving on to complex ones. Moreover, it was established that learners progress through the periphrastic, unequal root, equal root, compound unequal, and mono-lexical causatives in sequence when learning simple causatives. For complex causatives, the order of acquisition was found to be agentive-obligative unrestricted, without implicit meaning, with negative implicit meaning, agentive-obligative permissive, and patientive-obligative compulsive. Ultimately, the research findings informed the creation of a model for teaching causative constructions in Persian to non-native speakers.

Keywords: Teaching Persian, Non-native Speakers, Causative Constructions in Persian, Processability Theory.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

مجله زبان کاوی کاربردی (JSAL) ISSN: 2980-9304
دوره هفتم، شماره ۲ (پیاپی ۱۶)، بهار ۱۴۰۳، صص ۵۷-۹۲

یادگیری و آموزش ساخت سببی زبان فارسی بر اساس نظریهٔ پردازش‌پذیری

طلیعه منصوری جوزانی[۱] *، رضا مراد صحرایی[۲]

۱. دانشجوی دکتری آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
۲. استاد تمام گروه زبان‌شناسی همگانی دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
*نویسنده مسئول مقاله Email: ttmansouri@gmail.com

دریافت: ۱۴۰۳/۰۱/۸۵ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۳/۸۰ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۶

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

چکیده

دستور زبان و نگرش پژوهشگران نسبت به آن مبنای تحولات صورت‌گرفته در حوزهٔ آموزش زبان دوم بوده‌است. برهمین‌اساس، سیر تکوین آموزش زبان دوم به سه دورهٔ مختلف تقسیم می‌شود. دورهٔ نخست دوره‌ای است که آموزش زبان معادل آموزش دستور زبان بود؛ دورهٔ دوم دوره‌ای است که دستور از آموزش زبان حذف شد و سوم دوره‌ای است که آموزش دستور جایگاهی منطقی یافت و در کنار آموزش ارتباطی قرار گرفت. بنابراین، می‌توان گفت یکی از چالش‌های حوزهٔ آموزش زبان دوم دستور زبان است و آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز از این قاعده مستثنی نیست. همچنین، یکی دیگر از مسائل مهم در حوزهٔ یادگیری و آموزش زبان دوم مسئلهٔ تکوین زبان دوم است؛ یعنی زبان‌دوم‌آموزان در طول یادگیری زبان دوم از چه مراحلی عبور می‌کنند و چرا؟ پژوهشگران بسیاری به بررسی این مسئله پرداخته‌اند که یکی از آنها «مانفرد پینمان» است که در سال ۱۹۹۸ نظریه‌ای را تحت عنوان «نظریهٔ پردازش‌پذیری» معرفی نمود. این نظریه سیر فراگیری دستور زبان دوم توسط زبان‌دوم‌آموزان را مورد بررسی قرار می‌دهد و مبنای آن این است که فراگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی به‌نام «سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری» تبعیت می‌کند. براساس نظریهٔ پردازش‌پذیری زبان‌دوم‌آموزان به‌ترتیب واژه‌های محتوایی؛ واژه‌های نقشی؛ گروه‌ها؛ جمله‌ها و بندهای پیرو را فرا می‌گیرند. با توجه به آنچه گفته شد و با توجه به جایگاه دستور و چالش‌برانگیزبودن یادگیری و آموزش برخی از ساخت‌های دستوری زبان فارسی، نگارندگان بر آن شدند تا ابتدا براساس نظریهٔ پردازش‌پذیری فراگیری ساخت سببی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده و سپس، باتوجه‌به نتایج به‌دست‌آمده الگویی برای آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان غیرایرانی ارائه دهند. برای انجام این کار باید مشخص می‌شد هر یک

از ساخت‌های سببی زبان فارسی مربوط به کدام مرحله از سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری هستند. پس از بررسی‌ها مشخص شد که ساخت‌های سببی ساده در مرحلهٔ پردازش جمله و ساخت‌های سببی مرکب در مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو فرا گرفته می‌شوند. برهمین‌اساس، با استفاده از یکی از تکنیک‌های معرفی‌شده توسط نظریهٔ مذکور یعنی تکنیک مصاحبه به گردآوری داده‌ها پرداخته می شود. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۱۲۰ فارسی‌آموز غیرایرانی در ۵ سطح مقدماتی؛ پیش‌میانی؛ میانی؛ فوق‌میانی و پیشرفته بودند. داده‌ها براساس آنچه نظریهٔ پردازش‌پذیری برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها پیشنهاد می‌کند، بررسی می گردد. پس از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها دریافتیم همانطور که نظریهٔ پردازش‌پذیری پیش‌بینی کرده‌است، فارسی‌آموزان ابتدا سببی‌های ساده و بعد، سببی‌های مرکب را فرا می‌گیرند. همچنین، مشخص شد که فارسی‌آموزان در فراگیری سببی‌های ساده به‌ترتیب، سببی‌های کمکی؛ ریشه‌ای نابرابر؛ ریشه‌ای برابر؛ نابرابر مرکب و تکواژی و در فراگیری سببی‌های مرکب به‌ترتیب، سببی‌های فاعلی- التزامی غیرمقید؛ فاقد معنای ضمنی؛ دارای معنای ضمنی منفی؛ فاعلی- التزامی اجازه‌ای و مفعولی- التزامی اجباری را فرا می‌گیرند. درنهایت، براساس یافته‌ها الگویی برای آموزش ساخت سببی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارائه شد.

واژگان کلیدی: آموزش زبان فارسی، غیرفارسی‌زبانان، ساخت سببی زبان فارسی، نظریهٔ پردازش‌پذیری

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

۱. مقدمه

مبنای همهٔ تحولات صورت‌گرفته در حوزهٔ آموزش زبان دوم، دستور زبان و نوع نگاه پژوهشگران به آن بوده‌است (لانگ و داوتی، ۲۰۰۹؛ لارسن فریمن، ۲۰۱۴؛ بناتی و ون‌پتن، ۲۰۱۸ و ۲۰۱۵)؛ به‌طوری‌که می‌توان سیر تکوین آموزش زبان دوم را به سه دوره تقسیم کرد: الف) دوره‌ای که آموزش زبان معادل آموزش دستور در نظر گرفته می‌شد؛ ب) دوره‌ای که دستور از آموزش زبان حذف شد و پ) دوره‌ای که آموزش دستور در کنار آموزش ارتباطی زبان دوم قرار گرفت (کوک و سینگلتون، ۲۰۱۴؛ سلس‌مورسیا، ۱۹۹۱؛ ریچاردز و راجرز، ۲۰۱۴). همچنین، یکی از چالش‌های مهم در حوزهٔ 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. مثال‌های زیر نمونه‌ای است از خطاهایی که نگارندگان آنها را مشاهده کرده‌اند:

- حال شما خوبی؟ (فارسی‌آموز سطح مقدماتی)
- من دوست دارم کار سفالگری می‌کنم. (فارسی‌آموز سطح پیش‌میانی)
- دوستم به نقاشی‌کشیدن خیلی بلد بود. (فارسی‌آموز سطح میانی)

- قبل از اینکه به ایران آمدم، تبلیغات بدی دربارهٔ آن شنیدم. (فارسی‌آموز سطح فوق‌میانی)
- ما اول از خوردن غذاهای ایرانی لذت بردن، اما واقعاً این غذاها چاق‌کننده هستن. (فارسی‌آموز سطح پیشرفته)

بروز چنین خطاهایی در یادگیری زبان‌های مختلف جهان، خصوصاً زبان انگلیسی گزارش شده‌است (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵؛ لایت‌باون و اسپادا، ۲۰۲۱؛ کوک و سینگلتون، ۲۰۱۴؛ میشل و همکاران، ۲۰۱۹). به‌همین‌دلیل است که یکی از مسائل اساسی در حوزهٔ آموزش و یادگیری زبان دوم مسالهٔ تکوین زبان دوم است؛ یعنی زبان‌دوم‌آموزان در فراگیری زبان دوم از کدام مرحله‌بندی تبعیت می‌کنند و چرا (پینمان، ۱۹۹۸). نظریه‌ها، مدل‌ها و رویکردهای مختلفی به این مسئله پرداخته‌اند که یکی از آنها «نظریهٔ پردازش‌پذیری» است. پینمان (۱۹۹۸) اظهار می‌دارد که فراگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی پیروی می‌کند. منطق نظریهٔ پردازش‌پذیری این است که در هر مرحله از یادگیری، زبان‌دوم‌آموز آن صورت‌های زبانی را درک و تولید می‌کند که پردازشگر ذهنی‌اش اجازهٔ پردازش آنها را به او می‌دهد (پینمان، ۱۹۹۸).

با توجه به مباحث فوق می‌توان گفت اگر به‌طورمثال، ظرفیت ذهنی زبان‌دوم‌آموزان در مرحلهٔ ۱ باشد، آنها قادر به پردازش ساخت‌های مربوط به مرحلهٔ ۲ نخواهند بود. بنابراین، تا زمانی که آمادگی و ظرفیت ذهنی لازم را نداشته‌باشند خطا خواهند کرد. همچنین، همانطور که گفته‌شد، پردازشگر ذهنی زبان‌دوم‌آموزان در مراحل ابتدایی یادگیری معنامحور است. بدین‌ترتیب، باید آموزش را با واژه‌های محتوایی 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؟ به‌همین‌دلیل، در پژوهش حاضر سعی داریم تا براساس نظریهٔ پردازش‌پذیری به کشف مرحله‌بندی یادگیری یکی از ساخت‌های دستوری زبان فارسی یعنی ساخت سببی توسط فارسی‌آموزان خارجی بپردازیم و سپس، برای آموزش این ساخت راهکار آموزشی مناسب ارائه دهیم. بدین‌ترتیب پرسش‌های پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی چگونه است؟
۲. مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی تا چه میزان با مرحله‌بندی فراگیری ساخت‌های دستوری نظریهٔ پردازش‌پذیری مطابقت دارد؟

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]
[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

۳. مهم‌ترین پیامدهای آموزشی شناسایی مراحل یادگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی چیست؟

۲. پیشینهٔ پژوهش

یکی از مسائل اساسی در حوزهٔ آموزش و یادگیری زبان دوم مسالهٔ تکوین زبان دوم است؛ یعنی زبان‌دوم‌آموزان در فراگیری زبان دوم ازکدام مرحله‌بندی تبعیت می‌کنند و چرا (پینمان، ۲۰۰۵). بنابراین، مرحله‌بندی فراگیری زبان دوم یکی از نقاط مشترک بسیاری از نظریه‌ها است که تلاش می‌کنند آن را تبیین کنند:

۱. در سال ۱۹۸۲ کرشن با تاثیرپذیری از دیدگاه «خردگرایی» چامسکی، «مدل نظارت» را معرفی کرد. یکی از بنیان‌های مدل نظارت «فرضیهٔ ترتیب طبیعی» است. در فرضیهٔ ترتیب طبیعی گفته می‌شود که فراگیری زبان دوم نیز مانند زبان اول از مراحل قابل‌پیش‌بینی عبور می‌کند. در واقع، کرشن (۱۹۸۲) بر این باور است که دستور زبان در قالب یک ترتیب طبیعی فرا گرفته می‌شود که آموزش بر آن تاثیر ندارد، به بیان دیگر، آموزش نمی‌تواند در ترتیب فراگیری دستور زبان توسط زبان‌دوم‌آموزان تغییری ایجاد کند.

۲. باردووی‌هارلیگ (۱۹۹۲، ۲۰۱۵ و ۲۰۱۸) تحت تاثیر زبان‌شناسی «نقش‌گرا» «رویکرد مفهوم‌محور» را معرفی کرد. او بر این باور است که زبان از مفهوم‌ها و نقش‌ها تشکیل می‌شود و اهمیت مفهوم‌ها از نقش‌ها بیشتر است؛ بدین‌ترتیب، در رویکرد مفهوم‌محور مفهوم‌های زبانی مورد توجه هستند. در این رویکرد فراگیری زبان دوم از مرحله‌بندی خاصی تبعیت می‌کند؛ به این صورت که زبان‌دوم‌آموزان هنگام فراگیری یک مفهوم مراحل کاربردی، واژگانی و ساخت‌واژی را طی می‌کنند. این موضوع نشان می‌دهد که فراگیری زبان دوم از منظر رویکرد مفهوم‌محور نیز دارای مرحله‌بندی است.

۳. «رویکرد کاربردبنیان» که ریشه در «نظریهٔ پیوندگرایی» دارد، مرحله‌بندی خاصی را برای فراگیری زبان دوم در نظر می‌گیرد؛ به این صورت که زبان‌دوم‌آموزان برای فراگیری ساخت‌های زبانی که همان جفت‌های صورت و معنا هستند، از مراحل توجه و یادگیری عبور کرده و به مرحلهٔ تسلط می‌رسند (الیس و والف، ۲۰۱۵).

۴. در «نظریهٔ مهارت‌آموزی» نیز برای یادگیری زبان دوم مراحلی در نظر گرفته شده‌است که عبارتند از: مرحلهٔ دانش خبری، مرحلهٔ دانش روندی و مرحلهٔ خودکارشدگی (دیکیسر، ۲۰۰۷ و ۲۰۱۵).

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

۵. انگارهٔ «پردازش درونداد» که ون‌پتن آن را در سال ۱۹۹۳ ارائه کرد، بر درک زبان‌دوم‌آموزان تمرکز دارد و به دنبال ارائهٔ مرحله‌بندی برای فراگیری زبان دوم نیست؛ اما در پاسخ به این سوال که «چرا میان برخی صورت‌ها و معناها ارتباط شکل می‌گیرد و میان برخی دیگر ارتباطی شکل نمی‌گیرد؟» به مرحله‌بندی فراگیری زبان دوم و اصول ده‌گانهٔ پردازشی (اصل تقدم واژه‌های محتوایی بر واژه‌های نقشی، اصل اولویت واژگانی، اصل اولویت ضروری‌ها، اصل اولویت بامعنی‌ها، اصل اسم اول، اصل انتقال از زبان اول، اصل ضریب احتمال رخداد، اصل معنای واژگانی، اصل محدودیت بافتی و اصل موقعیت در جمله) اشاره می‌کند.

۶. «نظریهٔ اجتماعی‌فرهنگی» نیز از سه مرحلهٔ شیءکنترلی، دیگرکنترلی و خودکنترلی نام می‌برد و بر این باور است که در فراگیری زبان دوم زبان‌دوم‌آموزان از مسیر مشابهی عبور می‌کنند (لنتاف، تورن و پونر، ۲۰۱۵).

۷. در «نظریهٔ پیچیدگی» گفته می‌شود که برخی از الگوهای زبانی به‌دلیل برجستگی و بسامد بیشتر زودتر آموخته می‌شوند و زبان‌دوم‌آموزان آن الگوهایی را زودتر می‌آموزند که بیشترین کاربرد ارتباطی را دارند؛ بدین‌ترتیب، الگوهای زبانی که از نظر معنایی غیربرجسته و حشو هستند، دیرتر آموخته می‌شوند (لارسن‌فریمن، ۲۰۱۵ و ۲۰۱۹).

۸. پینمان نیز با طرح نظریهٔ پردازش‌پذیری اظهار داشت از آنجایی که توانایی ذهنی زبان‌دوم‌آموزان برای پردازش زبان دوم رفته‌رفته گسترش می‌یابد، فراگیری زبان دوم در پنج مرحله (پردازش واژه‌های محتوایی، پردازش واژه‌های نقشی، پردازش گروه، پردازش جمله و پردازش بندهای پیرو) رخ می‌دهد (پینمان، ۱۹۹۸، ۲۰۰۵، ۲۰۱۰؛ پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵).

پینمان (۲۰۰۵ و ۲۰۱۰) اظهار می‌دارد که فراگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی پیروی می‌کند. منطق نظریهٔ پردازش‌پذیری این است که در هر مرحله از یادگیری، زبان‌دوم‌آموز آن صورت‌های زبانی را درک و تولید می‌کند که پردازشگر ذهنی‌اش اجازهٔ پردازش آنها را به او می‌دهد (پینمان، ۱۹۹۸). اولین قدم در فراگیری زبان دوم تشخیص واژه‌های محتوایی وبه‌خاطرسپاری گروه‌واژه‌ها است. مقوله‌بندی واژگان و فهرست‌کردن مشخصه‌های متمایز تکواژها در مرحلهٔ بعد یعنی مرحلهٔ پردازش واژه‌های نقشی صورت می‌گیرد. اینجاست که زبان‌دوم‌آموز می‌تواند واژه را صرف کند. صرف واژه مقدمهٔ فعال‌شدن مرحلهٔ پردازش گروه است. در مرحلهٔ پردازش گروه زبان‌دوم‌آموز می‌تواند اطلاعات دستوری مربوط به هسته و وابسته‌هایش را پردازش کند. این مرحله قبل از تشخیص فاعل دستوری و گزاره انجام می‌شود. مرحلهٔ بعد مرحلهٔ پردازش جمله است. در

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

این مرحله نقش‌های دستوری واژه در بند قابل‌دسترس هستند. در نهایت، رابطهٔ میان بندهای پایه و پیرو قابل‌پردازش خواهد بود و زبان‌دوم‌آموز می‌تواند قواعد دستوری مختلف را پردازش کند (هاکانسون، ۲۰۰۵).

در پژوهش حاضر قصد داریم سیر تکوین ساخت‌های سببی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان را به محک نظریهٔ پردازش‌پذیری و مرحله‌بندی آن بگذاریم؛ بنابراین، در ادامه پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه را بررسی می‌نماییم.

در پژوهش‌های انجام‌شده توسط پینمان (۱۹۹۸)، پینمان و همکاران (۱۹۸۸)، مکی (۱۹۹۴ و ۱۹۹۹)، ساکای (۲۰۰۸)، اگوچی و سوگیورا (۲۰۱۵)، بویل و هاوسن (۲۰۱۵)، دایسون (۲۰۰۹)، کاواگوچی (۲۰۱۶)، یاماگوچی و کاواگوچی (۲۰۱۴)، طباطبایی و همکاران (۲۰۲۱) و تاکی و حمزه‌ایان (۲۰۱۶) روند فراگیری برخی از ساخت‌های دستوری زبان انگلیسی توسط انگلیسی‌آموزان در چارچوب نظریهٔ پردازش‌پذیری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده از این پژوهش‌ها نشان داد که روند فراگیری ساخت‌های زبان انگلیسی با مرحله‌بندی معرفی‌شده در نظریهٔ پردازش‌پذیری یکسان بوده‌است.

دسته‌ای از مطالعات صورت‌گرفته مربوط به روند فراگیری زبان‌های دیگر یعنی زبان آلمانی (پینمان، ۱۹۹۸؛ یانسن، ۲۰۰۸؛ باتن، ۲۰۱۱)، زبان‌های اسکاندیناوی (گلان و همکاران، ۲۰۰۱؛ پینمان و هاکانسون، ۱۹۹۹؛ هاکانسون و نوربی، ۲۰۱۰؛ تاجگردون، ۲۰۲۰)، زبان ایتالیایی (دی‌بیاسه و کاواگوچی، ۲۰۰۲)، زبان اسپانیایی (بونیلا، ۲۰۱۵)، زبان عربی (منصوری، ۲۰۰۵)، زبان چینی (ژانگ، ۲۰۰۴ و ۲۰۰۵)، زبان ژاپنی (کاواگوچی،۲۰۰۰؛ دی‌بیاسه و کاواگوچی، ۲۰۰۲؛ کاواگوچی، ۲۰۰۵؛ ایوازاکی و الیور، ۲۰۱۸) و زبان فرانسوی (کوته، ۲۰۲۰) هستند که به‌طورکلی مرحله‌بندی ارائه‌شده توسط پینمان را تایید می‌کنند.

از طرف دیگر، نتایج برخی از پژوهش‌های انجام‌شده در این حوزه مرحله‌بندی ارائه‌شده در نظریهٔ پردازش‌پذیری را تایید نمی‌کنند. به‌عنوان‌مثال، نتایج حاصل از مطالعه‌ای که در سال ۱۹۹۶ توسط فتر بر روی انگلیسی‌آموزان کره‌ای انجام شد با مرحله‌بندی ارائه‌شده در نظریهٔ پردازش‌پذیری متفاوت بود. همچنین، اسپینر (۲۰۱۳) در پژوهش خود درک و تولید انگلیسی‌آموزان را در چارچوب نظریهٔ پردازش‌پذیری بررسی کرد و به این نتیجه رسید که مرحله‌بندی ارائه‌شده توسط پینمان همسو با تولید زبان‌دوم است، نه درک آن. افزون بر این، یافته‌های پژوهش‌های اسپینر و جونگ (۲۰۱۸)، یاماگوچی و کاواگوچی (۲۰۱۶)، الحواری (۲۰۰۳) و چارترز و همکاران (۲۰۱۱) با آنچه سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری پیش‌بینی کرده‌است مغایرت داشت.

درخصوص یادگیری و آموزش ساخت‌های سببی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی نیز سجادی (۱۳۹۷) با بررسی تولیدات فارسی‌آموزان غیرایرانی در سه سطح (مقدماتی و پیش‌میانی؛

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

میانی و فوق‌میانی؛ پیشرفته و ماهر) میزان استفادهٔ آنها از انواع ساخت‌های سببی را آنها مورد مطالعه قرار داد و به این نتیجه دست یافت که فارسی‌آموزان غیرایرانی ساخت‌های سببی را به ترتیب زیر فرا می‌گیرند:

جدول ۱. سیر فراگیری ساخت سببی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی (سجادی، ۱۳۹۷)

ریشه‌ای نابرابر > غیرمقیّد > تکواژی > ریشه‌ای نابرابر مرکب > ریشه‌ای نابرابر > اجباری > کمکی > اجازه‌ای > فاقد معنای ضمنی > ریشه‌ای برابر

در ادامه، سجادی (۱۳۹۷) اضافه می‌کند که زبان‌دوم‌آموزان در ابتدا ترجیح می‌دهند از سببی‌های ساده استفاده نمایند (به غیر از سببی غیرمقید) و با بالارفتن سطحشان از سببی‌های مرکب استفاده می‌کنند. همچنین، هرچقدر سطح زبان‌دوم‌آموزان بالاتر می‌رود، تنوع ساخت‌های سببی در تولیدات آنها افزایش می‌یابد. درنتیجه، ساخت‌های سببی را باید به ترتیبی که فارسی‌آموزان آنها را فرا می‌گیرند آموزش داد.

۳. چارچوب نظری

۳-۱. نظریهٔ پردازش‌پذیری

اساس نظریهٔ پردازش‌پذیری این است که پردازش زبان برای تولید گفتار از یک روند افزایشی و روبه‌رشد تبعیت می‌کند. آنچه نظریهٔ پردازش‌پذیری براساس نظریهٔ «دستور واژی‌نقشی» دربارهٔ زبان‌دوم‌آموزی می‌گوید این است که در ابتدا صورت‌های بی‌نشان آموخته می‌شوند و زبان‌دوم‌آموزان رفته‌رفته یاد می‌گیرند که برخی صورت‌ها نشاندار هستند. به‌طورمثال، در آغاز فرایند یادگیری، زبان‌دوم‌آموزان قادر به تشخیص درست معنای جملهٔ مجهول نیستند؛ بنابراین، باید جملهٔ معلوم را پیش از جملهٔ مجهول به آنها آموزش داد. همچنین، زبان‌دوم‌آموزان در مراحل اولیهٔ یادگیری، هنگام تولید ساخت شرطی تنها از واژهٔ «اگر» استفاده می‌کنند و نمی‌توانند فعل‌های موجود در بندهای پایه و پیرو را به‌درستی تولید کنند و درنتیجه خطا می‌کنند (مثال: اگر شما آمدن، من هم آمدن (فارسی‌آموز سطح فوق‌میانی چینی)). یا اینکه با توجه به فرضیه‌ای تحت عنوان «فرضیهٔ مبتدا»، زبان‌دوم‌آموزان در مراحل ابتدایی یادگیری نمی‌توانند تشخیص دهند که معنای جملهٔ «سارا مریم را دید» با جملهٔ «مریم را سارا دید» متفاوت است. چرا که در این مرحله، زبان‌دوم‌آموزان نمی‌تواند میان مبتدا و فاعل تمایز ایجاد کنند (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵).

پینمان (۱۹۹۸) بر این باور است که توانایی ذهنی زبان‌دوم‌آموزان برای پردازش زبان دوم رفته‌رفته گسترش می‌یابد؛ در حقیقت، بسط حافظه در زبان دوم به مرور زمان و در پنج مرحلهٔ زیر رخ می‌دهد (نقل از کوک و سینگلتون، ۲۰۱۴):

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

۱. مرحلهٔ پردازش واژه‌های محتوایی؛
۲. مرحلهٔ پردازش واژه‌های نقشی؛
۳. مرحلهٔ پردازش گروه؛
۴. مرحلهٔ پردازش جمله؛
۵. مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو.

مطابق این نظریه مرحله‌بندی ارائه‌شده تقدّم و تأخّر ترتیبی دارد و بازتاب جریان تکوین زبان دوم است. مرحلهٔ ۱ پیش‌نیاز مرحلهٔ ۲، مرحلهٔ ۲ پیش‌نیاز مرحلهٔ ۳، مرحلهٔ ۳ پیش‌نیاز مرحلهٔ ۴ و مرحلهٔ ۴ پیش‌نیاز مرحلهٔ ۵ است و زبان‌دوم‌آموز برای فراگیری 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). مراحل پردازش زبان در نظریهٔ پردازش‌پذیری را می‌توان به صورت زیر نشان داد:

جدول ۲: سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری (پینمان، ۱۹۹۸)

	زمان ۱	زمان ۲	زمان ۳	زمان ۴	زمان ۵
۵. مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو	−	−	−	−	+
۴. مرحلهٔ پردازش جمله	−	−	−	+	+
۳. مرحلهٔ پردازش گروه	−	−	+	+	+
۲. مرحلهٔ پردازش واژه‌های نقشی	−	+	+	+	+
۱. مرحلهٔ پردازش واژه‌های محتوایی	+	+	+	+	+

پینمان (۱۹۹۸) پس از ارائهٔ سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری نشان می‌دهد که زبان‌دوم‌آموزان در هر یک از این مراحل پنج‌گانه توانایی تولید چه ساختارهایی را دارند:

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]
[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

جدول ۳: مراحل پردازش‌پذیری و توانایی زبان‌دوم‌آموزان برای تولید ساختارهای زبانی در هر مرحله (پینمان، ۱۹۹۸)

مراحل پردازش	ساختار زبانی مورد نظر
۵. مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو	بند اصلی و بند پیرو
۴. مرحلهٔ پردازش جمله	اطلاعات میان‌گروهی
۳. مرحلهٔ پردازش گروه	اطلاعات مربوط به گروه
۲. مرحلهٔ پردازش واژه‌های نقشی	تکواژهای واژگانی
۱. مرحلهٔ پردازش واژه‌های محتوایی	واژه‌ها

کاواگوچی (۲۰۰۰) بر این باور است که نظریهٔ پردازش‌پذیری یک نظریهٔ زبان‌ویژه نبوده و می‌توان براساس آن مرحله‌بندی فراگیری همهٔ زبان‌ها را بررسی کرد.

مسلم است که زبان‌دوم‌آموز در مسیر عبور از مراحل یادگیری زبان دوم خطا می‌کند. به‌همین‌دلیل پینمان اظهار می‌دارد که زبان‌دوم‌آموز در هر مرحله از یادگیری تا حدی مجاز به انحراف است؛ درنتیجه، پدیده‌ای به نام «محدودهٔ تعمیم» شکل می‌گیرد که حاصل تعامل میان مراحل پردازش و انحرافی است که توسط زبان‌دوم‌آموز در هر مرحله از یادگیری صورت می‌گیرد (پینمان و لنزینگ، ۲۰۱۵).

علاوه بر مباحث فوق، پینمان (۱۹۸۴) دو فرضیهٔ «قابلیت یادگیری» و «تدریس‌پذیری» را مطرح می‌کند که به محدودیت تاثیر آموزش بر یادگیری زبان‌دوم‌آموزان اشاره دارند. او با طرح این دو فرضیه اظهار می‌کند که آموزش زمانی تاثیرگذار است که با مرحله‌ای که زبان‌دوم‌آموز در آن قرار دارد هماهنگ باشد؛ ازطرف‌دیگر، زبان‌دوم‌آموز زمانی یک ساخت زبانی را یاد می‌گیرد که آمادگی یادگیری آن را داشته باشد (بناتی و ون‌پتن، ۲۰۱۵).

۳-۲. ساخت سببی در زبان فارسی

ساخت‌های سببی جملاتی هستند که در آن یک شخص، حادثه یا پدیده‌ای که «سبب» نام دارد موجب می‌شود تا یک شخص یا شیء دیگر که «مسبب» نامیده می‌شود کاری را انجام دهد، حالتی را بپذیرد یا در حالتی باقی بماند. به‌طورکلی، ساخت‌های سببی زبان فارسی به دو دستهٔ ساخت‌های سببی «مرکب» و ساخت‌های سببی «ساده» تقسیم می‌شوند. فعل سببی مرکب فعلی

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

است که به یک جملهٔ متمم نیاز دارد. درواقع، ساخت‌های سببی مرکب دربرگیرندهٔ یک جملهٔ پایه و یک جملهٔ پیرو متمم هستند. جملهٔ متمم در همهٔ ساخت‌های سببی مرکب زبان فارسی الف) به‌وسیلهٔ نشانهٔ متمم، یعنی «که» از جملهٔ اصلی جدا می‌شود و ب) فعل آن همیشه دارای وجه التزامی است (دبیرمقدم، ۱۳۹۲).

در ادامه، دبیرمقدم (۱۳۹۲) چنین نقل می‌کند که فعل‌های سببی مرکب براساس معیار «تضمن» به سه دستهٔ «دارای معنای ضمنی مثبت»، «دارای معنای ضمنی منفی» و «فاقد معنای ضمنی» تقسیم می‌شوند. فعل سببی دارای معنای ضمنی مثبت به فعلی گفته می‌شود که متضمن وقوع جملهٔ متمم است؛ فعل دارای معنای ضمنی منفی به فعلی گفته می‌شود که متضمن نفی وقوع جملهٔ متمم است؛ و فعل فاقد معنای ضمنی فعلی است که نه متضمن وقوع و نه متضمن نفی وقوع جملهٔ متمم است. در زبان فارسی افعال دارای معنای ضمنی مثبت، دارای معنای ضمنی منفی و فاقد معنای ضمنی به شرح زیر هستند:

جدول ٤. دسته‌بندی افعال سببی مرکب براساس معیار تضمن (دبیرمقدم، ۱۳۹۲)

افعال دارای معنای ضمنی مثبت	افعال دارای معنای ضمنی منفی	افعال فاقد معنای ضمنی
باعث‌شدن	جلوگیری‌کردن	گفتن
گذاشتن	بازداشتن	خواهش‌کردن
وادارکردن		اجازه‌دادن
مجبورکردن		نصیحت‌کردن
		دستوردادن

فعل‌های سببی مرکبِ دارای معنای ضمنی به دو دستهٔ سببی‌های فاعلی‌التزامی و سببی‌های مفعولی‌التزامی تقسیم می‌شوند. همچنین، براساس ویژگی‌های معنایی، سببی‌های فاعلی‌التزامی به دو گروه سببی‌های غیرمقید و سببی‌های اجازه‌ای دسته‌بندی شده و سببی‌های مفعولی‌التزامی نیز از منظر ویژگی‌های معنایی، سببی‌های اجباری نام‌گذاری شده‌اند. سببی‌های فاعلی‌التزامی غیرمقید فعل‌های «باعث‌شدن»، «موجب‌شدن» و «سبب‌شدن» هستند که معنای مشابه دارند. سببي اجازه‌اي حالتی است که در آن سبب یا به‌صورت فعال راه را برای فعالیت مسبب باز می‌کند، یا از انجام یک کار توسط مسبب ممانعت به عمل نمی‌آورد (شیباتاني، ۱۹۷۳؛ نقل از دبیرمقدم، ۱۳۹۲). در زبان فارسی این مفهوم با استفاده از فعل «گذاشتن» بیان می‌شود. در نهایت، سببي‌هاي مفعولي‌التزامي اجباري ساخت‌هايي هستند که در آنها حضور نحوی مفعول مستقیم به‌صورت اسم، ضمیر و ضمیر متصل ضروری است. به‌همین‌دلیل، این ساخت سببی را شاخت

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

سببی مفعولی‌التزامی می‌نامند. این فعل‌ها براساس میزان مفهوم اجباری که القا می‌کنند به‌ترتیب عبارتند از:

۱. مجبورکردن
۲. وادارکردن
۳. واداشتن

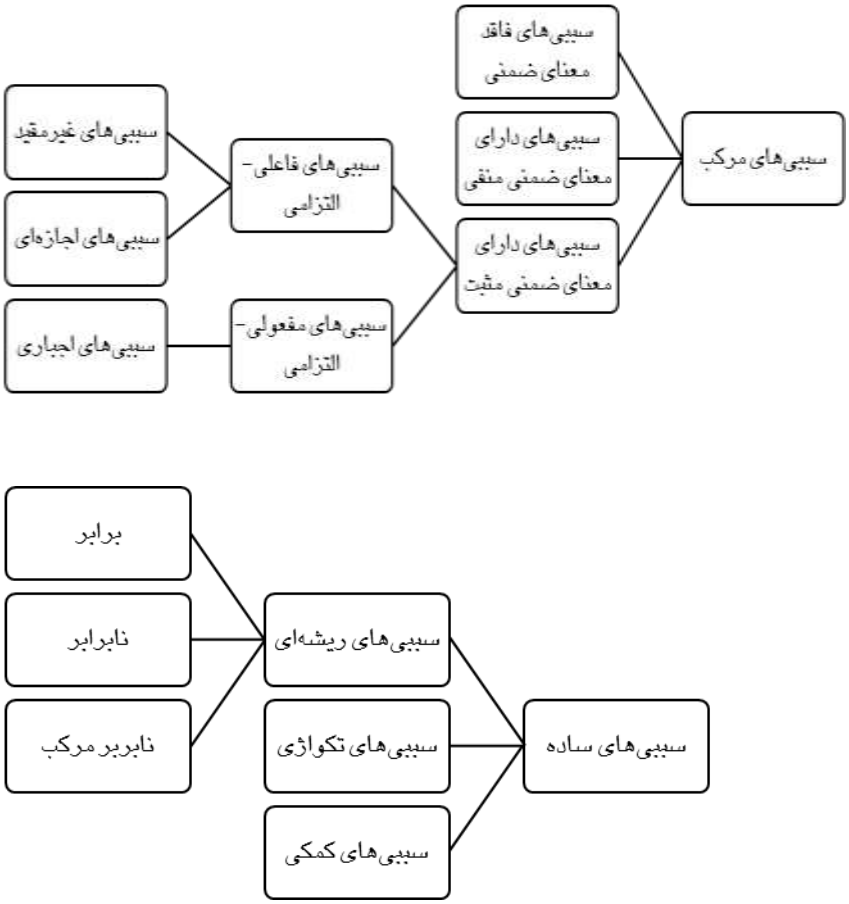
فعل‌های سببی ساده نیز از نظر تکواژی به سه دستهٔ الف) سببی‌های ریشه‌ای، ب) سببی‌های تکواژی و پ) سببی‌های کمکی تقسیم می‌شوند. فعل‌های سببی ریشه‌ای فعل‌هایی هستند که از نظر معنایی سببی هستند، اما تکواژ قابل تفکیکی که منطبق با معنای سببی باشد ندارند. رابطهٔ غیرسببی- سببی میان فعل‌هایی مانند الف) فعل لازم پختن و فعل متعدی پختن، ب) فعل لازم افتادن و فعل متعدی انداختن و پ) فعل مرکب لازم گول‌خوردن و فعل مرکب متعدی گول‌زدن معرف سببی‌های ریشه‌ای است. رابطهٔ سببی- غیرسببی بین این فعل‌ها به‌ترتیب «برابر»، «نابرابر» و «نابرابر مرکب» نامیده می‌شود. سببی‌های تکواژی فعل‌هایی هستند که ستاک‌شان با افزودن پسوند ـان به ستاک حال برابر غیرسببی آنها به دست می‌آید. در زبان فارسی بیش از ۶۰ فعل سببی تکواژی وجود دارد. سببی‌های کمکی فعل‌های مرکبی هستند که از ترکیب یک صفت و فعل کمکی کردن ساخته می‌شوند. برابر غیرسببی فعل کمکی سببی کردن، فعل کمکی شدن و فعل اسنادی بودن است (دبیرمقدم، ۱۳۹۲).

به‌طورخلاصه، ساخت‌های سببی در زبان فارسی به شرح زیر هستند:

براساس آنچه دربارهٔ نظریهٔ پردازش‌پذیری و ساختار سببی در زبان فارسی ارائه شد، می‌توان گفت که ساخت‌های سببی ساده (تکواژی، ریشه‌ای و کمکی) در مرحلهٔ ۴ یعنی مرحلهٔ پردازش جمله و ساخت‌های سببی مرکب در مرحلهٔ ۵ یعنی مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو فرا گرفته می‌شوند:

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]



شکل ۱. ساخت سببی در زبان فارسی

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

جدول ۵. سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری ساخت‌های سببی زبان فارسی

مراحل پردازش در سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری	ساختار زبانی مورد نظر در زبان فارسی
۵. مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو	سببی‌های مرکب
۴. مرحلهٔ پردازش جمله	سببی‌های ساده

با توجه به جدول ۱۵ انتظار می‌رود فارسی‌آموزان غیرایرانی ابتدا، ساخت‌های سببی ساده و بعد، ساخت‌های سببی مرکب را پردازش نمایند.

۴. روش

پینمان و لنزینگ (۲۰۱۵) چنین نقل کرده‌اند که بهترین طرح پژوهش برای نظریهٔ پردازش‌پذیری مطالعهٔ طولی و مقطعی است. برای انجام پژوهش در این حوزه مجموعهٔ وسیعی از داده‌های مرتبط نیاز است. معمولاً پژوهشگر با گردآوری داده‌های گفتاری طبیعی یا فراخوانی‌شده پیکرهٔ موردنظر خود را ایجاد می‌کند. برای انجام این کار از تکلیف‌های ارتباطی از جمله مصاحبه؛ توصیف تصویر؛ تفاوت‌های تصویر؛ داستان‌گویی؛ ایفای نقش؛ بازگویی داستان و غیره استفاده می‌شود (ژانگ، ۲۰۰۵؛ کاواگوچی، ۲۰۰۵، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۰؛ پینمان، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۵؛ منصوری، ۲۰۰۵؛ اسپینر، ۲۰۱۳؛ ساکای، ۲۰۰۸؛ اگوچی و سوگیورا، ۲۰۱۵؛ بونیلا، ۲۰۱۵؛ دی‌بیاسه و کاواگوچی، ۲۰۰۲؛ بویل و هاوسن، ۲۰۱۵؛ یاماگوچی و کاواگوچی، ۲۰۱۴؛ لنزینگ، ۲۰۱۳). مقصود از تکلیف‌های ارتباطی تکلیف‌هایی است که هدفمند 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). علاوه‌براین، نونان (۱۹۸۹) بر این نکته تاکید می‌کند که یکی دیگر از ویژگی‌های تکلیف‌های ارتباطی این است که باید در درجهٔ اول تمرکزش بر معنا باشد.

پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا داده‌های حاصل از اجرای تکلیف‌های ارتباطی آن طور که باید دستور زبان‌میانی زبان‌دوم‌آموزان را منعکس می‌کند یا خیر؛ چراکه برخی بر این باورند که عملکرد زبان‌دوم‌آموزان از تکلیفی به تکلیف دیگر متفاوت است (لنزینگ، ۲۰۱۳). پینمان (۱۹۹۸) در پاسخ به این پرسش «فرضیهٔ ثبات» را پیشنهاد می‌کند که از فرضیهٔ محدودهٔ تعمیم نشأت می‌گیرد. براساس فرضیهٔ ثبات ماهیت نظام دستور زبان‌میانی از تکلیفی به تکلیف دیگر تغییر نمی‌کند.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

۴-۱. شرکت‌کنندگان

در این پژوهش ۱۲۰ فارسی‌آموز غیرایرانی از کشورهای عراق، فلسطین، نیجریه، اسپانیا، آلمان، روسیه، چین، کرهٔ جنوبی، ترکیه و آذربایجان حضور داشتند که زبان اول آنها عربی، هوسا، اسپانیایی، آلمانی، روسی، چینی، کره‌ای، ترکی‌استانبولی و ترکی‌آذربایجانی بود. زبان فارسی برای ۳۵ نفر از شرکت‌کنندگان زبان دوم، براي ۷۰ نفر زبان سوم و براي ۱۵ نفر زبان چهارم بود. ۴۵ نفر از شرکت‌کنندگان زن و ۷۵ نفر از آنها مرد بودند. میانگین سنی آنها نیز ۲۷/۷ سال بود. علاوه‌براین، فارسی‌آموزان در ۵ سطح مقدماتی، پیش‌میانی، میانی، فوق‌میانی و پیشرفته قرار داشتند و در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی مشغول به یادگیری زبان فارسی بودند. لازم به ذکر است که سطح بسندگي اين فارسی‌آموزان از طريق آزمون تعيين سطح مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی مشخص شده‌بود.

۴-۲. شیوهٔ جمع‌آوری داده‌ها

این پژوهش به‌صورت مقطعی انجام شد. همانطور که در بخش ۴ گفته‌شد فارسی‌آموزان در ۵ سطح مقدماتی، پیش‌میانی، میانی، فوق‌میانی و پیشرفته در این پژوهش حضور داشتند. فارسی‌آموزان سطح نوآموز نیز دردسترس بودند، اما ازآنجایی‌که تولیدات این زبان‌دوم‌آموزان تنها در حد واژه‌های ساده است، این سطح در نظر گرفته‌نشد. به‌دلیل محدودبودن تعداد فارسی‌آموزان جمع‌آوری داده‌ها از بیش از یک کلاس در هر سطح و در طی دو سال انجام شد. همچنین، گردآوری داده‌ها دو هفته پس از شروع دورهٔ فارسی‌آموزی آغاز شد. در این پژوهش محققان باید از روش‌هایی استفاده می‌کردند که موجب تولید ساخت‌های سببی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان شوند. به‌همین‌دلیل، آنها با استفاده از تکنیک مصاحبه به گردآوری داده‌ها پرداختند و پرسش‌های زیر را از فارسی‌آموزان پرسیدند:

- خوردن غذاهای خانگی بهتر است یا فست‌فود؟ چرا؟
- به نظر شما چرا کرهٔ زمین گرم می‌شود؟
- ورزش‌کردن چه فایده‌ها و ضررهایی دارد؟
- کشیدن سیگار/ خوردن غذاهای چرب/ خوردن فست‌فود/ چاقی/ استفاده زیاد از موبایل و غیره چه تاثیراتی بر سلامتی انسان دارد؟
- استفاده از وسایل نقلیهٔ عمومی بهتر است یا ماشین شخصی؟ چرا؟

این مصاحبه‌ها همزمان ضبط و سپس، توسط پژوهشگران به متن نوشتاری تبدیل شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که مدت مصاحبه‌ها با توجه به تعداد فارسی‌آموزان و سطح آنها در هر کلاس بین ۶ تا ۴۰ دقیقه متغیر بود.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

پیش از به‌پایان‌بردن این بخش باید به این نکته اشاره کرد که در پژوهش‌های حوزهٔ فراگیری زبان دوم دربارهٔ شیوهٔ تعریف و اندازه‌گیری «فراگیری» اتفاق‌نظر وجود ندارد. نکتهٔ حائزاهمیت این است که نوع تعریف فراگیری بر تفسیر داده‌ها و تعیین مراحل رشد تأثیر می‌گذارد (سایلی، ۲۰۱۳؛ نقل از لنزینگ، ۲۰۲۱). معیاری که عمدتاً برای تعریف فراگیری به کار می‌رود، معیار «دقت» است؛ اما براساس یافته‌های پالوتی (۲۰۰۷) در پژوهش‌های حوزهٔ فراگیری زبان دوم تعریف مشخصی برای دقت وجود ندارد و هیچ پژوهشگری دلایل نظری قانع‌کننده‌ای برای اینکه آیا این معیار شاخص معتبری برای فراگیری است یا نه ارائه نکرده‌است. بدین‌ترتیب، عدم وجود تعریفی مشخص برای معیار دقت باعث می‌شود پژوهشگران از داده‌های مشابه نتایج متفاوتی بگیرند (لنزینگ، ۲۰۲۱). معیار دقت همچنان در برخی از پژوهش‌های حوزهٔ فراگیری زبان دوم مورد استفاده قرار می‌گیرد، اما لزوماً نشان‌دهندهٔ ترتیب فراگیری زبان دوم نیست؛ بنابراین، نمی‌توان آن را معیار مناسبی برای رشد زبانی در نظر گرفت (لنزینگ، ۲۰۲۱). لنزینگ (۲۰۱۳) بر این باور است که برای تعیین دقیق مرحله رشد زبان‌دوم‌آموز، باید بتوان مشخص کرد که او در چه زمانی ساختار صرفی یا نحوی موردنظر را فرا گرفته‌است. بدین‌ترتیب، «معیار نوآیندی» در ارتباط با ظهور و شکل‌گیری مهارت‌های زبانی زبان‌دوم‌آموز مطرح می‌شود (پینمان، ۱۹۹۸). این معیار یک اصل کلیدی دارد؛ مبنی بر اینکه یک ساختار زبانی درصورتی «فراگرفته‌شده» تلقی می‌شود که به‌طور زایا در زبان‌میانی زبان‌دوم‌آموز وجود داشته‌باشد. درواقع، منطق معیار نوآیندی این است که تولید زایای یک ساختار زبانی نشان‌دهندهٔ حضور رویه‌های پردازشی موردنیاز برای تولید آن ساختار زبانی است (لنزینگ، ۲۰۱۳). نکتهٔ حائزاهمیت این است که باید بتوان بین تولید زایای یک ساختار زبانی و به‌کاربردن قطعات زبانی تحلیل‌نشده توسط زبان‌دوم‌آموزان که در واژگان ذهنی آنها وجود دارد، تمایز قائل شد (لنزینگ، ۲۰۲۳). پینمان و همکاران (۲۰۰۶) چنین استدلال کرده‌اند که به‌کارگیری یک ساختار نحوی زمانی زایا تلقی می‌شود که سه صورت متفاوت از آن در تولیدات زبان‌دوم‌آموز وجود داشته‌باشد (نقل از لنزینگ، ۲۰۱۳). این معیار ابزار بسیار ارزشمندی برای بررسی مراحل رشد زبان دوم در مطالعات تجربی محسوب می‌شود (لنزینگ، ۲۰۱۳)؛ چراکه به پژوهشگران اجازه می‌دهد (۱) مشخص کنند زبان‌دوم‌آموزان چه‌زمانی قادر به پردازش و تولید یک ساختار صرفی یا نحوی خاص هستند؛ (۲) تعیین کنند زبان‌دوم‌آموزان در کدام مرحله از سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری قرار دارند و (۳) رشد زبان‌میانی زبان‌دوم‌آموزان را ردیابی کنند (نیکولاس، لنزینگ و روس، ۲۰۱۶؛ نقل از لنزینگ، ۲۰۲۱). برهمین‌اساس، در این مطالعه پژوهشگران آن ساخت‌هایی را «فراگرفته‌شده» در نظر گرفتند که به‌صورت زایا تولید شده بودند؛ یعنی ساخت‌هایی که بیش از سه صورت مختلف از آنها در تولیدات فارسی‌آموزان وجود داشت. علاوه‌براین، تکرار ساخت‌های تولیدشده توسط پژوهشگران یا همکلاسی‌ها نیز حذف شدند.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

۵. یافته‌های پژوهش

لنزینگ (۲۰۲۱) بر این باور است که برای تجزیه‌وتحلیل ساخت‌های واژنحوی موجود در داده‌ها می‌توان از «تحلیل توزیعی» استفاده نمود. او همچنین، از پینمان (۱۹۹۸) نقل می‌کند و می‌گوید تحلیل توزیعی داده‌ها مشخص می‌کند هر بافت یا مولفهٔ زبانی به کدام قاعدهٔ زبان‌میانی مربوط است. علاوه‌براین، با تحلیل توزیعی داده‌ها می‌توان مشخص کرد زبان‌دوم‌آموزان در کدام مرحله از سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری قرار دارند (لنزینگ، ۲۰۲۱). به‌علاوه، در مطالعات حوزهٔ فراگیری زبان دوم «مقیاس‌بندی ضمنی» برای به‌تصویرکشیدن پویایی فرایند فراگیری زبان دوم و مشخص‌کردن الگوهای زبان‌میانی مورد استفاده قرار می‌گیرد. مقیاس‌بندی ضمنی برای تعیین اینکه آیا داده‌های زبان‌دوم‌آموزان از یک الگوی قابل‌پیش‌بینی و قابل‌اعتماد پیروی می‌کنند یا خیر، طراحی شده‌است. با استفاده از مقیاس‌بندی ضمنی می‌توان ویژگی‌های زبانی را به گونه‌ای مرتب کرد که وجود x در یک نمونه دلالت بر وجود ویژگی y داشته‌باشد، اما نه برعکس (لنزینگ، ۲۰۲۱). این مقیاس‌بندی معیاری است که معمولاً در پژوهش‌های مرتبط با نظریهٔ پردازش‌پذیری مورد استفاده قرار می‌گیرد (اسپینر، ۲۰۱۳). بدین‌ترتیب، یافته‌هاي حاصل از بررسي داده‌ها به همین شیوه درجدول‌های ۱۰- ۶ نشان داده شده‌اند. نشانهٔ «+» در جدول‌ها به‌معنای فراگیری ساخت زبانی موردنظر براساس معیار نوآیندي و نشانهٔ «-» به‌معنای عدم فراگیری ساخت زبانی موردنظر است. همچنین، علامت «/» به این معنا است که در تولیدات فارسی‌آموز بافت اجباری برای تولید این ساخت وجود نداشته‌است. حرف «ز» نیز به‌معناي «زبان‌آموز» است. لازم به ذکر است که «ضریب مقیاس‌پذیری» جدول شش ۰/۹۷۵، جدول هفت ۰/۹۹۴، جدول هشت ۰/۱۹۹۶، جدول نه ۱ و جدول ده ۱ است. بنابراین، نتایج جدول‌ها معتبر هستند.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

جدول ۶. روند فراگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح مقدماتی

			ز ۱	ز ۲	ز ۳	ز ۴	ز ۵	ز ۶	ز ۷	ز ۸	ز ۹	ز ۱۰	ز ۱۱	ز ۱۲	ز ۱۳	ز ۱۴	ز ۱۵	ز ۱۶	ز ۱۷	ز ۱۸	ز ۱۹	ز ۲۰	ز ۲۱	ز ۲۲	ز ۲۳	ز ۲۴
مرحلهٔ پردازش جمله (مرحلهٔ ۴)	سببی‌های ساده	سببی ریشه‌ای: برابر	/	–	/	/	–	/	–	–	–	–	+	–	/	/	–	–	–	–	/	/	/	/	/	–
		سببی ریشه‌ای: نابرابر	+	–	–	–	–	/	–	–	–	–	–	+	/	–	–	/	–	–	–	–	–	–	–	–
		نابرابر مرکب	–	/	–	–	–	–	/	–	–	–	–	–	–	/	–	/	–	–	–	–	/	/	–	/
		سببی تکراری	/	/	/	–	/	/	/	/	/	–	/	–	/	–	–	–	–	–	–	–	–	/	–	/
		سببی کمکی	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	/	–	–	–	–
مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو (مرحلهٔ ۵)	سببی‌های مرکب	سببی فاعلی التزامی غیرمقید	–	–	+	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–	–	–	–	+	–	–	–	–	–	–
		سببی فاعلی التزامی اجازه‌ای	/	/	/	–	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]
[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

	ز۱	ز۲	ز۳	ز۴	ز۵	ز۶	ز۷	ز۸	ز۹	ز۱۰	ز۱۱	ز۱۲	ز۱۳	ز۱۴	ز۱۵	ز۱۶	ز۱۷	ز۱۸	ز۱۹	ز۲۰	ز۲۱	ز۲۲	ز۲۳	ز۲۴
سببی مفعولی التزامی اجباری	/	−	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
سببی‌های دارای معنای ضمنی منفی	/	/	/	/	−	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/	/
سببی‌های فاقد معنای ضمنی	+	/	/	/	/	/	/	−	/	/	/	/	/	/	−	/	/	/	/	/	/	/	/	/

همانطور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود ۴ نفر از فارسی‌آموزان سطح مقدماتی سببی‌های ساده (۲ نابرابر، ۱ برابر و ۱ کمکی) را فرا گرفته‌اند. ۱ نفر هم سببی‌های ساده (نابرابر) و هم سببی‌های مرکب (فاقد معنای ضمنی) را فرا گرفته‌است. همچنین، ۳ نفر پیش از فراگیری سببی‌های ساده سببی‌های مرکب (فاعلی‌التزامی غیرمقید) را فرا گرفته‌اند.

جدول ۷. روند فراگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح پیش‌میانی

				ز۱	ز۲	ز۳	ز۴	ز۵	ز۶	ز۷	ز۸	ز۹	ز۱۰	ز۱۱	ز۱۲	ز۱۳	ز۱۴	ز۱۵	ز۱۶	ز۱۷	ز۱۸	ز۱۹	ز۲۰	ز۲۱	ز۲۲	ز۲۳	ز۲۴
مرحلهٔ پردازش جمله (مرحلهٔ ٤)	سببی‌های ساده	سببی ریشه‌ای	بر ا	+	−	+	−	−	−	−	+	−	−	+	−	+	+	−	+	−	−	+	+	+	−	+	+
			برا	−	+	−	−	−	−	−	+	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−	−
			بر م	−	−	−	−	−	−	+	−	−	/	−	−	−	/	−	−	+	−	+	−	−	/	−	−
		سببی تکراری		/	−	−	/	/	−	/	/	/	+	/	/	−	−	/	/	/	+	/	−	/	−	/	−
		سببی کمکی		+	+	+	−	+	+	+	−	+	+	−	+	−	−	+	−	−	+	−	+	+	+	+	+

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو (مرحلهٔ ۵)				
سببی‌های مرکب				
سببی فاعلی التزامی غیرمقید	سببی فاعلی التزامی اجباری	سببی مفعولی التزامی اجباری	سببی‌های دارای معنای ضمنی منفی	سببی‌های فاقد معنای ضمنی
+	–	/	–	–
+	/	/	/	+
+	/	/	/	–
+	–	–	/	–
+	/	/	–	+
+	/	/	/	–
–	/	/	/	–
+	–	/	/	–
–	–	/	/	–
+	/	/	/	–
+	/	–	/	–
+	/	/	/	–
+	/	/	–	/
+	/	/	–	–
+	/	/	/	–
+	/	/	/	–
+	/	/	/	+
+	/	/	/	–
+	/	/	/	–
–	/	/	/	–
+	/	/	/	/
–	/	/	/	–
–	/	/	/	–
–	–	/	–	–

یافته‌های جدول ۷ نشان می‌دهند که همهٔ فارسی‌آموزان سطح پیش‌میانی به‌جز ۱ نفر سببی‌های ساده (۱۶ کمکی، ۱۲ برابر، ۳ نابرابر مرکب، ۲ نابرابر و ۲ تکواژی) را پردازش کرده‌اند. ۱ نفر پیش از فراگیری سببی‌های ساده ساخت فاعلی‌التزامی غیرمقید را فرا گرفته‌است. ۱۷ نفر نیز هم سببی‌های ساده (۱۰ کمکی، ۲ نابرابر مرکب، ۲ نابرابر، ۹ برابر و ۲ تکواژی) و هم سببی‌های مرکب (۱۷ فاعلی‌التزامی غیرمقید و ۳ فاقد معنای ضمنی) را فرا گرفته‌اند. ۶ نفر تنها سببی‌های ساده (۶ کمکی، ۱ نابرابر مرکب و ۳ برابر) را پردازش نموده‌اند.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

جدول ۸. روند فراگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح میانی

مرحله پردازش جمله (مرحله ٤)				مرحله پردازش بندهای پیرو (مرحله ٥)			
سببی های ساده				سببی های مرکب			
	سببی ریشه‌ای			سببی مفعولی التزامی اجباری	سببی فاعلی التزامی اجازه‌ای	سببی فاعلی التزامی غیرمقید	
	نابرابر مرکب	نابرابر	برابر				
ز ۱	+	−	+	−	/	+	
ز ۲	+	−	+	−	−	+	
ز ۳	−	+	−	−	−	+	
ز ٤	−	+	−	−	/	+	
ز ٥	−	−	−	−	/	−	
ز ٦	−	+	−	−	−	+	
ز ۷	−	−	−	−	−	−	
ز ۸	+	−	+	−	−	+	
ز ۹	−	+	−	−	/	−	
ز ۱۰	−	−	−	−	/	−	
ز ۱۱	+	+	+	−	−	+	
ز ۱۲	−	+	−	−	/	−	
ز ۱۳	+	−	+	−	−	+	
ز ۱٤	−	+	−	−	+	+	
ز ۱٥	+	+	+	−	−	−	
ز ۱٦	+	−	+	−	−	+	
ز ۱۷	−	−	−	−	−	+	
ز ۱۸	+	−	+	−	−	−	
ز ۱۹	−	−	−	−	−	+	
ز ۲۰	−	+	−	−	/	−	
ز ۲۱	−	−	−	−	−	+	
ز ۲۲	−	−	−	−	/	−	
ز ۲۳	−	+	−	−	−	+	
ز ۲٤	+	+	+	−	−	−	

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

		سببی‌های دارای معنای ضمنی منفی	/	-	-	-	-	-	/	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
		سببی‌های فاقد معنای ضمنی	+	+	+	+	/	+	+	+	+	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+	-	-

با توجه به جدول ۸ ۱ نفر پیش از فراگیری سببی‌های ساده سببی‌های مرکب (فاعلی‌التزامی غیرمقید و فاقد معنای ضمنی) را فرا گرفته‌است. ۷ نفر سببی‌های ساده (۳ کمکی، ۴ نابرابر، ۴ نابرابر مرکب و ۳ برابر) را پردازش کرده‌اند و ۱۶ نفر نیز، هم سببی‌های ساده (۸ کمکی، ۷ نابرابر، ۸ نابرابر مرکب، ۶ برابر و ۳ تکواژی) و هم مرکب (۱۳ فاعلی‌التزامی غیرمقید، ۹ فاقد معنای ضمنی و ۱ فاعلی‌التزامی اجازه‌ای) را فرا گرفته‌اند.

جدول ۹. روند فراگیری ساخت‌های سببی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح فوق‌میانی

مرحله پردازش جمله (مرحلهٔ ٤)			ز ١	ز ٢	ز ٣	ز ٤	ز ٥	ز ٦	ز ٧	ز ٨	ز ٩	ز ١٠	ز ١١	ز ١٢	ز ١٣	ز ١٤	ز ١٥	ز ١٦	ز ١٧	ز ١٨	ز ١٩	ز ٢٠	ز ٢١	ز ٢٢	ز ٢٣	ز ٢٤
	سببی‌های ساده	سببی ریشه‌ای: برابر	-	-	/	/	+	/	/	/	+	-	+	-	-	-	-	-	/	+	-	-	-	-	-	+
		سببی ریشه‌ای: نابرابر	/	+	/	/	+	+	+	/	+	/	/	+	-	-	+	-	+	-	+	/	-	+	+	-
		سببی ریشه‌ای: نابرابر مرکب	-	-	+	-	-	/	+	+	-	+	-	-	-	-	-	-	-	+	/	+	+	/	/	/
		سببی تکواژی	-	-	-	+	-	-	-	-	-	/	/	+	/	-	-	/	/	/	+	-	-	-	-	-
		سببی کمکی	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+	-	+	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو (مرحله ۵)							
سببی‌های مرکب							
سببی‌های فاقد معنای ضمنی	سببی‌های دارای معنای ضمنی منفی	سببی مفعولی التزامی اجباری	سببی فاعلی التزامی اجازه‌ای	سببی فاعلی‌التزامی غیرمقید			
+	−	/	−	+			
−	−	−	−	+			
+	+	−	−	+			
−	−	−	/	+			
+	−	−	/	+			
−	/	−	/	+			
−	−	−	/	+			
+	/	−	/	+			
+	−	−	/	+			
−	−	−	/	+			
+	−	−	/	+			
−	−	−	/	+			
+	/	−	/	+			
−	−	−	/	+			
+	−	−	/	+			
−	−	−	/	+			
+	−	−	/	+			
−	−	−	/	+			
+	−	−	/	+			
−	−	−	/	+			
+	−	−	/	+			
−	−	−	/	+			
+	−	−	/	+			
−	−	−	/	+			

همانطور که در جدول ۹ مشاهده می‌شود ۱ نفر از فارسی‌آموزان سطح فوق‌میانی نه سببی‌های ساده را فرا گرفته‌است و نه سببی‌های مرکب. ۲ نفر تنها سببی‌های ساده (۱ کمکی، ۱ تکواژی و ۱ نابرابر) را فرا گرفته‌اند و سایر فارسی‌آموزان این سطح سببی‌های ساده (۱۰ نابرابر،۷ کمکی، ۷ نابرابر مرکب، ۵ برابر و ۱ تکواژی) و مرکب (۱۹ فاعلی‌التزامی غیرمقید، ۸ فاقد معنای ضمنی و ۱ دارای معنای ضمنی منفی) را پردازش کرده‌اند.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

جدول ۱۰. روند فراگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی سطح پیشرفته

مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو (مرحله ۵)		مرحلهٔ پردازش جمله (مرحله ۴)					
	سببی‌های مرکب	سببی‌های ساده					
	سببی مفعولی التزامی اجباری	سببی فاعلی التزامی اجازه‌ای	سببی فاعلی التزامی غیرمقید	سببی کمکی	سببی تکراری	سببی ریشه‌ای: نارایر مرکب	سببی ریشه‌ای: نارایر	سببی ریشه‌ای: برایر
ز ۱	/	−	+	+	−	+	+	+
ز ۲	/	−	+	+	−	−	+	+
ز ۳	/	−	+	+	/	−	−	−
ز ٤	−	−	+	+	−	+	+	−
ز ٥	−	/	+	+	−	+	+	+
ز ٦	−	−	+	+	+	−	+	−
ز ۷	−	−	+	−	−	+	−	−
ز ۸	−	/	+	−	−	+	−	+
ز ۹	/	/	−	+	/	−	+	−
ز ۱۰	−	−	−	−	−	+	−	−
ز ۱۱	/	−	+	+	/	+	+	/
ز ۱۲	−	/	+	+	−	+	+	−
ز ۱۳	+	/	+	−	/	+	−	+
ز ۱٤	+	−	+	+	/	−	+	+
ز ۱٥	−	−	−	−	/	+	+	+
ز ۱٦	+	+	+	+	−	+	−	−
ز ۱۷	+	−	+	+	−	+	/	−
ز ۱۸	+	−	+	+	/	−	−	−
ز ۱۹	+	−	+	+	/	+	−	+
ز ۲۰	+	/	+	+	−	−	+	−
ز ۲۱	+	−	+	−	−	−	+	+
ز ۲۲	−	−	−	+	+	+	−	/
ز ۲۳	+	−	+	−	/	+	+	−
ز ۲٤	−	−	−	+	−	+	+	+

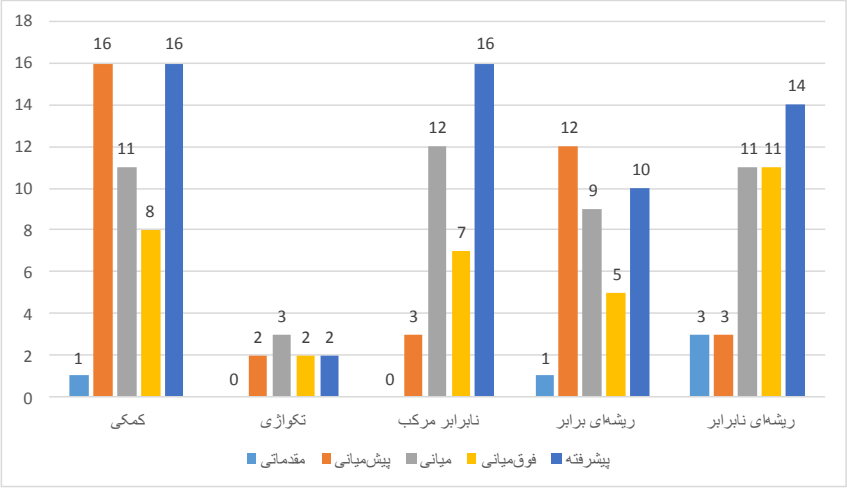
[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

		سببی های دارای معنای ضمنی منفی	سببی های فاقد معنای ضمنی
		+	−
		−	+
		/	+
		−	+
		+	−
		−	−
		/	+
		−	−
		−	+
		−	−
		−	+
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		/	+
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		−	−
		/	/
		−	/
		/	/
		−	/

جدول ۱۰ نشان می‌دهد که ۲ نفر از فارسی‌آموزان سطح پیشرفته تنها سببی‌های ساده (۲ نابرابر مرکب، ۱ نابرابر و ۱ برابر) و سایر فارسی‌آموزان، هم سببی‌های ساده (۱۶ کمکی، ۱۴ نابرابر مرکب، ۱۳ نابرابر، ۹ برابر و ۲ تکواژی) و هم سببی‌های مرکب (۲۰ فاعلی‌التزامی غیرمقید، ۶ فاقد معنای ضمنی، ۲ دارای معنای ضمنی منفی، ۲ فاعلی–التزامی اجازه‌ای و ۱ مفعولی التزامی اجباری) را فرا گرفته‌اند.

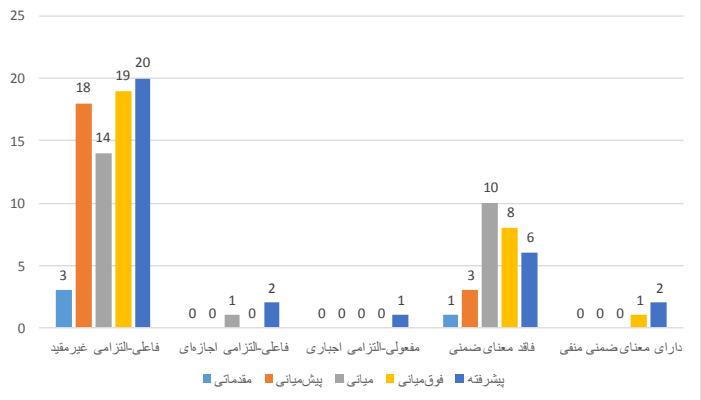
علاوه‌بر آنچه تاکنون گفته‌شد، نمودارهای زیر نشان می‌دهند که براساس معیار نوآیندی، هر ساخت سببی چند بار توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی در سطوح مختلف فرا گرفته شده‌است:



نمودار ۱. تنوع فراگیری ساخت‌های سببی سادهٔ زبان فارسی در هر سطح

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]



نمودار ۲. تنوع فراگیری ساخت‌های سببی مرکب زبان فارسی در هر سطح

با توجه به نمودار ۱ سببی‌های کمکی در سطح مقدماتی ۳ بار، پیش‌میانی ۱۸ بار، میانی ۱۴ بار، فوق‌میانی ۱۹ بار و پیشرفته ۲۰ بار فرا گرفته شده‌اند و این ساخت به‌طورکلی توسط ۵۲ نفر فرا گرفته شده‌است. سببی‌های تکواژی در سطح پیش‌میانی ۲ بار، میانی ۳ بار، فوق‌میانی ۲ بار و پیشرفته ۲ بار فرا گرفته شده‌اند. این ساخت در سطح مقدماتی فرا گرفته نشده‌است. درکل، ساخت سببی تکواژی ۹ بار فرا گرفته شده‌است. درخصوص سببی‌های نابرابر مرکب باید گفت که در سطح پیش‌میانی ۳ بار، میانی ۱۲ بار، فوق‌میانی ۷ بار و پیشرفته ۱۶ بار فرا گرفته شده‌اند. این ساخت در سطح مقدماتی فرا گرفته نشده‌است. به‌طورکلی، ۳۸ نفر توانسته‌اند ساخت سببی نابرابر مرکب را فرا بگیرند. سببی‌های ریشه‌ای برابر در سطح مقدماتی ۱ بار، پیش‌میانی ۱۲ بار، میانی ۹ بار، فوق‌میانی ۵ بار و پیشرفته ۱۰ بار فرا گرفته شده‌اند. درکل، این ساخت توسط ۳۷ فارسی‌آموز فرا گرفته شده‌است. درنهایت، ساخت سببی ریشه‌ای نابرابر در سطح مقدماتی ۳ بار، پیش‌میانی ۳ بار، میانی ۱۱ بار، فوق‌میانی ۱۱ بار و پیشرفته ۱۴ بار فرا گرفته شده‌است و به‌طورکلی، ۴۲ نفر از فارسی‌آموزان این ساخت را فرا گرفته‌اند. همچنین، درخصوص این نمودار باید گفت در سطح مقدماتی سببی ریشه‌ای نابرابر؛ در سطح پیش‌میانی سببی کمکی؛ در سطح میانی سببی نابرابر مرکب؛ در سطح فوق‌میانی ریشه‌ای نابرابر و در سطح پیشرفته سببی‌های کمکی و نابرابر مرکب بیشتر فرا گرفته شده‌اند. علاوه‌براین، در این میان سببی‌های تکواژی در همهٔ سطوح کمترین میزان فراگیری را به خود اختصاص داده‌اند.

نمودار ۲ نیز نشان می‌دهد که ۷۴ نفر ساخت سببی فاعلی‌التزامی غیرمقید را فرا گرفته‌اند و این ساخت تنها ساخت سببی مرکبی است که بیشترین میزان فراگیری را در همهٔ سطوح به خود اختصاص داده‌است. ساخت سببي فاقد معنای ضمنی توسط ۲۸ نفر فرا گرفته شده‌است که از این

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

میان سهم فارسی‌آموزان سطح میانی نسبت به سایر سطوح بیشتر است. درخصوص سببی‌های دارای معنای ضمنی منفی باید گفت که تنها فارسی‌آموزان سطح فوق‌میانی و پیشرفته توانسته‌اند این ساخت را فرا بگیرند و به‌طورکلی، این ساخت فقط ۳ بار (۱ بار در سطح فوق‌میانی و ۲ بار در سطح پیشرفته) فرا گرفته شده‌است. سببی‌های فاعلی‌التزامی اجازه‌ای در سطوح مقدماتی، پیش‌میانی و فوق‌میانی فرا گرفته نشده‌اند و تنها ۲ بار در سطح پیشرفته و ۱ بار در سطح میانی فرا گرفته شده‌اند. همچنین، سببی‌های مفعولی‌التزامی اجباری تنها توسط یکی از فارسی‌آموزان سطح پیشرفته فرا گرفته شده‌اند. بدین‌ترتیب، تفاوت قابل‌توجهی میان میزان فراگیری ساخت سببی فاعلی‌التزامی غیرمقید و سایر ساخت‌های سببی مرکب به‌خصوص سببی‌های فاعلی‌التزامی اجازه‌ای، مفعولی‌التزامی اجباری و دارای معنای ضمنی منفی وجود دارد.

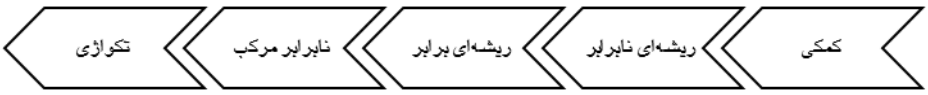
۶. نتیجه‌گیری

همانطور که در جدول‌های ۱۰- ۶ مشاهده شد، روند فراگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی مطابق با پیش‌بینی نظریهٔ پردازش‌پذیری است؛ چراکه به‌جز ۵ فارسی‌آموز (۳ نفر مقدماتی، ۱ نفر پیش‌میانی و ۱ نفر میانی) سایر فارسی‌آموزان یا پیش از فراگیری سببی‌های مرکب (مرحلهٔ ۵ سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری) سببی‌های ساده (مرحلهٔ ۴ سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری) را فرا گرفته‌اند؛ یا فقط سببی‌های ساده (مرحلهٔ ۴) را فرا گرفته‌اند یا هیچکدام از این دو ساخت را فرا نگرفته‌اند. بنابراین، در پاسخ به پرسش دوم این پژوهش مبنی بر اینکه «مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی تا چه میزان با مرحله‌بندی فراگیری ساخت‌های دستوری نظریهٔ پردازش‌پذیری مطابقت دارد؟» باید گفت که فارسی‌آموزان براساس آنچه نظریهٔ پردازش‌پذیری پیش‌بینی کرده‌است ابتدا ساخت‌های سببی ساده (مرحلهٔ ۴: مرحلهٔ پردازش جمله) و بعد، ساخت‌های سببی مرکب (مرحلهٔ ۵: مرحلهٔ پردازش بندهای پیرو) را پردازش می‌کنند. درنتیجه، یافته‌های این پژوهش همسو با یافته‌های پژوهش‌های پینمان (۱۹۹۸)، پینمان و همکاران (۱۹۸۸)، مکی (۱۹۹۵ و ۱۹۹۹)، ساکای (۲۰۰۸)، اگوچی و سوگیورا (۲۰۱۵)، بویل و هاوسن (۲۰۱۵)، دایسون (۲۰۰۹)، کاواگوچی (۲۰۱۶)، یاماگوچی و کاواگوچی (۲۰۱۴)، طباطبایی و همکاران (۲۰۲۱)، تاکی و حمزه‌ایان (۲۰۱۶)، پینمان (۱۹۹۸)، یانسن (۲۰۰۸)، باتن (۲۰۱۰)، گلان و همکاران (۲۰۰۱)، پینمان و هاکانسون (۱۹۹۹)، هاکانسون و نوربی (۲۰۱۰)، تاجگردون (۲۰۱۹)، دی‌بیاسه و کاواگوچی (۲۰۰۲)، بونیلا، (۲۰۱۵)، منصوری (۲۰۰۵)، ژانگ (۲۰۰۴ و ۲۰۰۵)، کاواگوچی(۲۰۰۰)، دی‌بیاسه و کاواگوچی (۲۰۰۲)، کاواگوچی (۲۰۰۵)، ایوازاکی و الیور (۲۰۱۸) و کوته (۲۰۲۰) است.

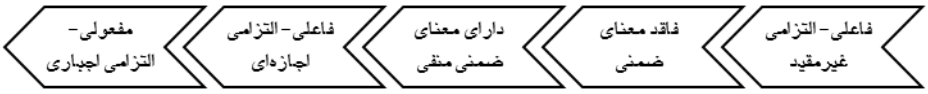
[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش مبنی بر اینکه «مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی چگونه است؟» نیز باید گفت با توجه به یافته‌ها فارسی‌آموزان ابتدا ساخت‌های سببی ساده و بعد، ساخت‌های سببی مرکب را فرا می‌گیرند. اما، براساس تعداد ساخت‌های سببی فراگیری‌شده توسط فارسی‌آموزان می‌توان سیر فراگیري ساخت‌هاي سببي ساده و مرکب را به‌صورت زیر نشان داد:



شکل ۲. سیر فراگیری سببی‌های سادهٔ زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی



شکل ۳. سیر فراگیری سببی‌های مرکب زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی

بدین‌ترتیب، می‌توان گفت که سلسله‌مراتب ارائه‌شده در این پژوهش با سلسله‌مراتب فراگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی در پژوهش سجادی (۱۳۹۷) که در آن فارسی‌آموزان به‌ترتیب، ریشه‌ای نابرابر؛ غیرمقیّد؛ تکواژی؛ ریشه‌ای نابرابر مرکب؛ ریشه‌ای نابرابر؛ اجباری؛ کمکی؛ اجازه‌ای؛ فاقد معنای ضمنی و ریشه‌ای برابر را فرا می‌گیرند یکسان نیست. اما، این نکته که زبان‌دوم‌آموزان در ابتدا ترجیح می‌دهند از سببی‌های ساده (به غیر از سببی غیرمقید) استفاده نمایند و با بالارفتن سطحشان از سببی‌های مرکب استفاده می‌کنند (سجادی، ۱۳۹۷)، تا حدی با یافته‌های این پژوهش مطابقت دارد؛ چراکه با بالارفتن سطح فارسی‌آموزان میزان فراگیری سببی‌های مرکب در آنها افزایش می‌یابد ونیز، ساخت‌های متنوع‌تری را فرا می‌گیرند. لازم به ذکر است روش‌شناسی و شیوهٔ تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر با پژوهش نامبرده متفاوت است؛ ازاین‌رو، ممکن است دلیل دستیابی این دو پژوهش به نتایج متفاوت تفاوت در نوع روش‌شناسی و تجزیه‌وتحلیل داده‌ها باشد. همچنین، در اینجا نکتهٔ حائزاهمیت این است که درست است که تعداد فارسی‌آموزانی که ساخت سببی مرکب فاعلی‌التزامی غیرمقید را فراگرفته‌اند بیشتر است، اما

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]
[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

باید توجه داشت که به‌غیراز ۴ نفر، باقی فارسی‌آموزانی که این ساخت را پردازش کرده‌بودند، سببي‌هاي ساده را نیز فرا گرفته‌بودند.

در پاسخ به پرسش سوم پژوهش مبنی بر اینکه «مهم‌ترین پیامدهای آموزشی شناسایی مراحل یادگیری ساخت‌های سببی زبان فارسی چیست؟» می‌توان گفت همانطور که نظریهٔ پردازش‌پذیری پیش‌بینی کرده‌است فارسی‌آموزان غیرایرانی ابتدا سببی‌های ساده و بعد سببی‌های مرکب را فرا می‌گیرند. درنتیجه، ابتدا باید سببی‌های ساده و بعد سببی‌های مرکب را آموزش داد. براساس شکل ۳ باید به‌ترتیب، سببی‌های کمکی، نابرابر، برابر، نابرابر مرکب و تکواژی و براساس شکل ۴ نیز باید به‌ترتیب، سببی‌های فاعلی‌التزامی غیرمقید، فاقد معنای ضمنی، دارای معنای ضمنی منفی، فاعلی‌التزامی اجازه‌ای و مفعولی‌التزامی اجباری را آموزش داد. همچنین، همانطور که در بخش ۵ مشاهده شد، فارسی‌آموزان در سطح پیش‌میانی آمادگی فراگیری ساخت‌های سببی را دارند. بدین‌ترتیب، از سطح پیش‌میانی می‌توان شروع به آموزش ساخت سببی زبان فارسی نمود؛ چراکه همهٔ فارسی‌آموزان سطح پیش‌میانی به‌جز ۱ نفر توانستند سببی‌های ساده (۱۶ کمکی، ۱۲ برابر، ۳ نابرابر مرکب، ۲ نابرابر و ۲ تکواژی) را پردازش کنند. البته همانطور که گفته‌شد باید ابتدا سببی‌های ساده و پس از فراگیری سببی‌های ساده سببی‌های مرکب را آموزش داد.

در آخر لازم است به دو نکته اشاره نماییم. نخست آنکه همانطور که در جدول‌های ۱۰-۶ مشاهده شد، بافت اجباری برای تولید برخی از ساخت‌ها در سطوح مختلف وجود نداشته‌است. این امر می‌تواند ناشی از محدودبودن داده‌ها و یا تمایل فارسی‌آموزان به استفاده از سایر ساخت‌های سببی زبان فارسی مانند سببی‌های کمکی یا فاعلی‌التزامی غیرمقید باشد. دوم آنکه همانطور که در بخش ۵ دیده شد دفعات فراگیری برخی از ساخت‌های سببی ساده مانند سببی‌های تکواژی و برخی از ساخت‌های سببی مرکب مانند فاعلی‌التزامی اجازه‌ای، مفعولی‌التزامی اجباری به‌طور قابل‌توجهی کمتر از سایر ساخت‌های سببی است. به نظر می‌رسد بروز چنین پدیده‌ای نیاز به بررسی‌های بیشتر دارد و لزوماً در چارچوب نظریهٔ پردازش‌پذیری قابل‌بررسی نیست. بدین‌ترتیب، بررسی بروز مسائلی از این دست به‌عنوان موضوعی برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

منابع و مآخذ

دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۲)، پژوهش‌های زبان‌شناختی فارسی (مجموعه مقالات)، چاپ سوم، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

سجادی کوچصفهانی، شهره السادات. (۱۳۹۷). شناسایی مختصات زبان میانی فارسی‌آموزان غیرایرانی. دانشگاه علامه طباطبائی.

صحرایی، رضامراد و مرصوص، فائزه. (۱۳۹۵). استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان، چاپ اول، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

Acknowledgements

We would like to express our thanks to reviewers for their valuable suggestions on an earlier version of this paper.

Declaration of Conflicting Interests

The author(s) declared no potential conflicts of interest with respect to the research, authorship and/or publication of this article.

Funding

The author(s) received no financial support for the research, authorship, and/or publication of this article.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

REFERENCES

Dabir mogadam, M., (2012), *Persian Linguistic Researches (Collection of Articles)*, 3th Edition, Tehran: Academic Publishing Center. [In Persian]

Sajjadi Kochesafhani, S., (2017). *Identifying the middle language of non-Iranian Farsi learners*. Allameh Tabatabai University. [In Persian]

Sahrai, R., Marsus, F., (2015). *Reference standard for Persian language education in the world*, 1th edition, Tehran: Allameh Tabatabai University. [In Persian]

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

Bardovi-Harlig, K. (1992). "The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression". *IRAL*, 30, pp. 299–320. DOI: 10.1515/iral.1992.30.4.299.

Bardovi-Harlig, K. (2015). *4 One Functional Approach to SLA*. Theories in Second Language Acquisition: An Introduction. [In English]

Bardovi-Harlig, K. (2018). "Formulaic language in second language pragmatics research". *Understanding Formulaic Language*, pp. 97-114. DOI: 10.4324/9781315206615-6

Baten, K. (2011). "Processability Theory and German case acquisition". *Language Learning*, 61(2), pp. 455-505. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2010.00615.x

Benati, A. G., & VanPatten, B. (2015). *Key terms in second language acquisition*. Key Terms in Second Language Acquisition, pp. 1-256.

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

Buyl, A., & Housen, A. (2015). "Developmental stages in receptive grammar acquisition: A Processability Theory account". *Second Language Research*, 31(4), pp. 523-550. DOI: 10.1177/0267658315585905

Celce-Murcia, M. (Ed.) (1991). *Teaching English as a second or foreign language*, 2th edition, Boston: Heinle & Heinle. [In English]

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

Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition* (Vol. 10). Multilingual matters. [In English]

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

DeKeyser, R. (2015). *Skill acquisition theory*. In Theories in second language acquisition (pp. 83-104). Routledge. [In English]

DeKeyser, R. (Ed.). (2007). *Practice in a second language: Perspectives from applied linguistics and cognitive psychology*. Cambridge University Press. [In English]

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), pp. 274-302. DOI: 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), pp. 355-376. DOI: 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, pp. 115-12, DOI: 10.1016/j.system.2015.05.005

Ellis, N. C., & Wulff, S. (2014). *Usage-based approaches to SLA*. In Theories in second language acquisition (pp. 87-105). Routledge. [In English]

Fetter, R. (1996). *A Test of Pienemann and Johnston's Tentative Developmental Stages in ESL Development*. [In English]

Glahn, E., Håkansson, G., Hammarberg, B., Holmen, A., Hvenekilde, A., & Lund, K. (2001). "Processability in Scandinavian second language acquisition". *Studies in second language acquisition*, 23(3), pp. 389-416. DOI: 10.1017/S0272263101003047

Håkanson, G. (2005). "Similarities and differences in L1 and L2 development". *Cross-linguistic aspects of Processability theory*, pp. 179-197.

Håkansson, G., & Norrby, C. (2010). "Environmental influence on language acquisition: Comparing second and foreign language acquisition of

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

Swedish". *Language learning*, 60(3), pp. 628-650. DOI: 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), pp. 247-259. DOI: 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), pp. 185-231. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2007.00438.x

Kawaguchi, S. (2005). "Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language". *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, pp. 253-298. DOI: 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*, pp. 35-63. DOI: 10.1075/palart.5.02kaw

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. [In English]

Lantolf, J. P., Thorne, S. L., & Poehner, M. E. (2014). "Sociocultural theory and second language development". *In Theories in second language acquisition* (pp. 221-240). Routledge.

Larsen-Freeman, D. (2015). "Complexity theory". *In The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 73-87). Routledge.

Larsen–Freeman, D. (2019). "On language learner agency: A complex dynamic systems theory perspective". *The modern language journal*, 103, pp. 61-79. DOI: 10.1111/modl.12536

Larsen-Freeman, D., & Long, M. H. (2014). *An introduction to second language acquisition research*. Routledge. [In English]

Lenzing, A. (2013). *The development of the grammatical system in early second language acquisition*. [In English]

Lenzing, A. (2021). *The Production-Comprehension Interface in Second Language Acquisition*. [In English]

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How Languages Are Learned 5th Edition*. Oxford university press. [In English]

Long, M. H., & Doughty, C. (Eds.). (2009). *The handbook of language teaching* (p. 373). Oxford: Wiley-Blackwell. [In English]

Mackey, A. (1994). "Targeting Morpho-Syntax in Children's ESL: An Empirical Study of the Use of Interactive Goal-Based Tasks". *Working Papers in Educational Linguistics*, 10(1), pp. 67-89.

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

Mackey, A. (1999). "Input, interaction, and second language development: An empirical study of question formation in ESL". *Studies in second language acquisition*, 21(4), pp. 557-587. DOI: 10.1017/S0272263199004027

Mansouri, F. (2005). "Agreement morphology in Arabic as a second language". *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, pp. 117-155. DOI: 10.1075/sibil.30.06man

Menzel, H. (1953). "A new coefficient for scalogram analysis". *Public Opinion Quarterly*, 17(2), pp. 268-280. DOI: 10.1086/266460

Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge. [In English]

Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge university press. [In English]

Pallotti, G. (2007). "An operational definition of the emergence criterion". *Applied linguistics*, 28(3), pp. 361-382. DOI: 10.1093/applin/amm018

Pienemann, M. (1984). "Psychological constraints on the teachability of languages". *Studies in second language acquisition*, 6(2), pp. 186-214. DOI: 10.1017/S0272263100005015

Pienemann, M. (1998). "Language processing and second language development: Processability theory" (Vol. 15). John Benjamins Publishing. DOI: 10.1075/sibil.15

Pienemann, M. (2005). "An introduction to Processability theory". *Cross-linguistic aspects of Processability theory*, 30, pp. 179-199. DOI: 10.1075/sibil.30

Pienemann, M. (2010). "A cognitive view of language acquisition: Processability theory and beyond". In *conceptualizing 'learning in applied linguistics* (pp. 69-88). London: Palgrave Macmillan UK.

Pienemann, M., & Håkansson, G. (1999). "A unified approach toward the development of swedish as l2: A Processability account". *Studies in second language acquisition*, *21*(3), 383-420. DOI: 10.1017/S0272263199003022

Pienemann, M., & Lenzing, A. (2015). "Processability Theory 1". *In Theories in second language acquisition* (pp. 162-191). Routledge. [In English]

Pienemann, M., Johnston, M., & Brindley, G. (1988). "Constructing an acquisition-based procedure for second language assessment". *Studies in second language acquisition*, 10(2), pp. 217-243. DOI: 10.1017/S0272263100007324

Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press. [In English]

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]

Sakai, H. (2008). "An analysis of Japanese university students' oral performance in English using processability theory". *System*, 36(4), pp. 534-549. DOI: 10.1016/j.system.2008.03.002

Spinner, P. (2013). "Language production and reception: A Processability theory study". *Language Learning*, 63(4), 704-739. DOI: 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), pp. 295-318. DOI: 10.1017/S0272263117000110

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), pp. 25-36. doi: 10.52547/JFL.9.38.27

Tajgardoun, R. (2020). *APPLICATION OF PROCESSABILITY THEORY TO SFI STUDENTS'L2 WRITING COMPETENCIES*. [In English]

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), pp. 51-62.

VanPatten, B. (1993). "Grammar teaching for the acquisition-rich classroom". *Foreign Language Annals*, 26(4), pp. 435-450. DOI: 10.1111/j.1944-9720.1993.tb01179.x

VanPatten, B., & Williams, J. (2015). *Theories in second language acquisition*. New York, NY: Routledge. [In English]

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), pp. 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), pp. 83-93. DOI: 10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.83

Zhang, Y. (2004). "Processing Constraints, Categorical Analysis, and the Second Language Acquisition of the Chinese Adjective Suffix-de (ADJ)". *Language Learning*, 54(3), pp. 437-468. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2004.00261.x

Zhang, Y. (2005). "Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes". *Cross-linguistic aspects of Processability Theory*, pp. 155-177. DOI: 10.1075/sibil.30.07zha

[Downloaded from jsal.ierf.ir on 2026-11-06]

[DOR: 20.1001.1.29809304.1403.7.2.3.3]