

تحلیل فراگیری افعال کمکی انگلیسی در فارسی‌زبانان از منظر نظریه انتقال کامل / دسترسی کامل

علی محمد فضیلت‌فر*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

محدثه صدقی**

کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی، دانشکده زبان‌های خارجی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

(تاریخ دریافت: ۹۶/۰۳/۳۰، تاریخ تصویب: ۹۶/۰۸/۲۰، تاریخ چاپ: دی ۱۳۹۶)

چکیده

پژوهش حاضر، برای بررسی یادگیری افعال کمکی انگلیسی در زبان‌آموزان فارسی‌زبان صورت گرفته است؛ بدین منظور، ۳۴ زبان‌آموز سطح متوسط و ۳۳ زبان‌آموز سطح پیشرفته انتخاب شدند. سطح توانایی این فراگیران، با استفاده از آزمون‌های انتخاب صحیح و ترجمه سنجیده شد. این زبان‌آموزان مشکلات زیادی در به‌کارگیری صورت‌های ساده و کامل فعل کمکی would داشتند. علاوه بر آن، عدم تمایز بین افعال کمکی اجباری should, must, و have to را نیز می‌توان یکی دیگر از مشکلات زبان‌آموزان به حساب آورد. از مقایسه این دو گروه، می‌توان نتیجه گرفت که ساختارهای ربطی زبان انگلیسی که در زبان فارسی وجود ندارند، برای زبان‌آموزان حتی در سطح‌های بالاتر هم مشکل‌آفرین‌اند. این یافته‌ها با ادعاهای مطرح‌شده در نظریه‌ی انتقال کامل/دسترسی کامل تناقض دارند که مبنی بر به‌کارگیری هم‌زمان زبان اول و قواعد زبانی در سطوح اولیه‌ی آموزشی است.

واژه‌های کلیدی: افعال کمکی، افعال اجباری، افعال احتمالی، افعال تمایلی، نظریه‌ی انتقال کامل/دسترسی کامل.

* نویسنده مسئول: تلفن: ۰۳۵-۳۱۲۳۲۱۱۶، دورنگار: ۰۳۵-۳۸۲۱۲۷۸۸، رایانامه: afazilatfar@yazd.ac.ir

** تلفن: ۰۳۵-۳۱۲۳۲۱۱۶، دورنگار: ۰۳۵-۳۸۲۱۲۷۸۸، رایانامه: mahjoobsedghi@yahoo.com

۱- مقدمه

یادگیری و به‌کارگیری ساختارهای کمکی، یکی از جنبه‌های تأثیرگذار در فرایند آموزش زبان اول و دوم تلقی می‌شوند. گرچه در زمان فراگیری زبان اول، این ساختارها بدون زحمت و تلاش خاصی آموخته می‌شوند، اما ممکن است فراگیری زبان دوم را با چالش و مشکلات همراه سازند. در این خصوص، زبان‌آموزان ایرانی، در فرایند یادگیری زبان دوم، با مشکلات فراوانی روبه‌رو هستند که باید برای رفع آن‌ها، بررسی‌های ریشه‌ای و اساسی صورت گیرد. یکی از عواملی که می‌تواند در فرایند آموزش ابعاد مختلف زبان دوم تأثیرگذار باشد، نقش انتقالی زبان اول^۱ در یادگیری زبان دوم است (الیس و ساگارا، ۲۰۱۰). نقش انتقال زبان اول سابقه گسترده‌ای در مباحث یادگیری زبان دوم دارد؛ به‌گونه‌ای که زبان‌شناسان و محققان زیادی به بحث و بررسی در این زمینه پرداخته‌اند (لدو، ۱۹۵۷؛ سوییت، ۱۸۹۹؛ اودلین، ۱۹۸۹؛ گس و سلینگر، ۲۰۰۱). مفهوم انتقال زبانی، ارتباط تنگاتنگی با نظریاتی دارد که در مورد فرایند یادگیری زبان مطرح شده‌اند. گس و سلینگر (۲۰۰۱) ادعان کرده‌اند که نظریه‌های موجود در مورد یادگیری زبان، لاجرم مسئله انتقال زبانی را به میان می‌آورند.

یکی از اولین فرضیات مطرح‌شده در این زمینه، فرضیه تحلیل مقابله‌ای^۲ است که در سال ۱۹۵۷ لدو مطرح کرد. براساس این نگرش، ساختارهای زبانی مشابه بین زبان اول و دوم فراگیری را راحت (انتقال مثبت) و ساختارهای متفاوت در این دو زبان، یادگیری را سخت می‌کند (انتقال منفی). شایان ذکر است بر طبق این نظریه، هرچه تفاوت بین دو زبان بیشتر باشد، یادگیری زبان دوم سخت‌تر است (کریم و نساجی، ۲۰۱۳).

اولر و ضیاحسینی (۱۹۷۰) در مطالعه‌ای که نقش انتقال زبانی را در خطاهای نوشتاری بررسی می‌کردند، به عرضه حالت‌های قوی، ضعیف و متعادل تحلیل مقابله‌ای پرداختند. طبق مباحث مطرح‌شده در این پژوهش، اساس تحلیل مقابله‌ای قوی، بر این مبنا استوار است که هر چه تفاوت بین زبان مبدأ و مقصد بیشتر باشد، مداخلات زبانی افزایش می‌یابد و یادگیری نیز سخت‌تر است (نعمتی و تقی‌زاده، ۲۰۱۳). اما تحلیل مقابله‌ای ضعیف، بر این اصل تکیه دارد که زبان اول در یادگیری زبان دوم مداخله‌ای ندارد، مگر در مواردی که هیچ راه حلی به ذهن زبان‌آموز نرسد. اما تحلیل مقابله‌ای متعادل بیان‌کننده این امر است که موارد مشابه بین دو زبان،

1. L1 Transfer

2. Contrastive Analysis Hypothesis

یادگیری را آسان‌تر می‌کند و نقاط تفاوت، باعث ابهام می‌شود که ممکن است این خطاها در نتیجه انتقال میان‌زبانی یا درون‌زبانی رخ دهند.

فرضیه بعدی که در این زمینه مطرح شد، مربوط به نظریات دولی و برت (۱۹۷۴) و فارچ و کاسپر (۱۹۸۷) است. طرفداران این فرضیه که به ساختار خلاق^۱ معروف شد، بر این باور بودند که فرایند یادگیری زبان اول و دوم، از مراحل مشابهی تشکیل شده و زبان اول هیچ تأثیری، چه مثبت و چه منفی، در یادگیری زبان دوم ندارد. این نگرش، طرز فکر رایج در تحقیقات انجام‌شده در دهه هشتاد آمریکا را تشکیل می‌داد.

برخلاف آنچه در آمریکا رواج داشت، محققان در اروپا، به حالت تعدیل‌شده‌ای از فرضیه تحلیل مقابله‌ای به نام فرضیه میان‌زبانی^۲ رسیده بودند که کوردن (۱۹۶۷) و سلینگر (۱۹۷۲) مطرح کردند و بسط دادند. بر طبق این فرضیه، زبان‌آموزان در هر سطحی از یادگیری زبان که قرار داشته باشند، از سیستم زبانی استفاده می‌کنند که با زبان اول و دوم متفاوت است. طرفداران این نگرش، بر این باور بودند که نقش انتقالی زبان اول در این سیستم میان‌زبانی بسیار پررنگ است.

با پیدایش نظریه قواعد جهانی یا همان دستور زبان همگانی^۳ محققان زیادی، به بررسی چگونگی تعامل بین این نظریه و انتقال زبانی پرداختند. نظریه قواعد جهانی، توجه ویژه‌ای به برخی از ابعاد زبانی داشت که انتقال زبانی می‌توانست در آن نقش داشته باشد. اما نکته قابل توجه این است که تقریباً کل این نظریات و فرضیات، مسئله انتقال زبانی را برای مراحل اولیه یادگیری زبان در نظر می‌گیرند (سیگل، ۲۰۰۳). بر طبق پژوهش‌های انجام‌گرفته و فرضیات مطرح‌شده در زمینه انتقال زبانی در مراحل اولیه یادگیری زبان دوم، سه فرضیه کلی نمایان شدند: فرضیه عدم انتقال زبانی، انتقال زبانی کامل و انتقال زبانی ناقص.

۱-۱- فرضیه عدم انتقال زبانی

این فرضیه بر دیدگاه عدم دخالت ساختارهای زبان اول در یادگیری زبان دوم، استوار است. به گفته وایت (۲۰۰۰)، گرچه طرفداران این نگرش مانند بلا (۱۹۹۹) و فلین (۱۹۹۶) ساختارهای زبانی زبان اول را از سیستم میان‌زبانی بیرون می‌دانند، اما به‌طور ناخواسته، نقشی

1. Creative Construction Hypothesis

2. Interlanguage

3. Universal Grammar

برای انتقال زبانی در پژوهش‌های خود در نظر گرفته‌اند. این امر تناقض بین دیدگاه اصلی و تحقیقات میدانی را نشان می‌دهد.

۲-۱- فرضیه انتقال زبانی کامل

این موضع فکری را برای اولین بار، وایت (۱۹۸۹) مطرح کرد. او بر این باور بود که زبان‌آموزان در آغاز، فقط براساس اصول زبان مادری به یادگیری زبان دوم می‌پردازند و پس از آن، کم‌کم قوانین زبان دوم را با قوانین قبلی جانشین می‌کنند. این نگرش را مدتی پس از آن، شوارتز و اسپراوز (۱۹۹۴ و ۱۹۹۶) تعدیل کردند که فرضیه انتقال کامل / دسترسی کامل^۱ را به‌وجود آورد. این دیدگاه بیان‌کننده این مطلب است که همه گروه‌های لغوی و ساختارهای دستوری، از زبان اول به فرایند اولیه یادگیری زبان دوم منتقل می‌شود. این نظریه به نقش مکمل قواعد جهانی و انتقال زبان اول در یادگیری زبان دوم تأکید دارد (مونترول، ۲۰۰۰).

۳-۱- فرضیه انتقال زبانی ناقص

به گفته وایت (۲۰۰۰) طرفداران این نگرش، بر این باورند که تنها بخشی از قواعد زبان اول، در مراحل اولیه یادگیری زبان دوم نقش دارند؛ بنابراین زمانی که قواعد زبان اول نتواند توجیهی برای ساختار عرضه‌شده در زبان دوم بیاورد، زبان‌آموز به سراغ مواردی می‌رود که در دستور زبان همگانی ذهن او نقش بسته‌اند؛ به عبارت دیگر، ساختارهای غایب در زبان اول، از طریق قواعد جهانی آموخته می‌شوند. پس مراحل اولیه یادگیری زبان دوم، بر پایه هر دو اصل انتقال زبانی و قواعد جهانی استوار است.

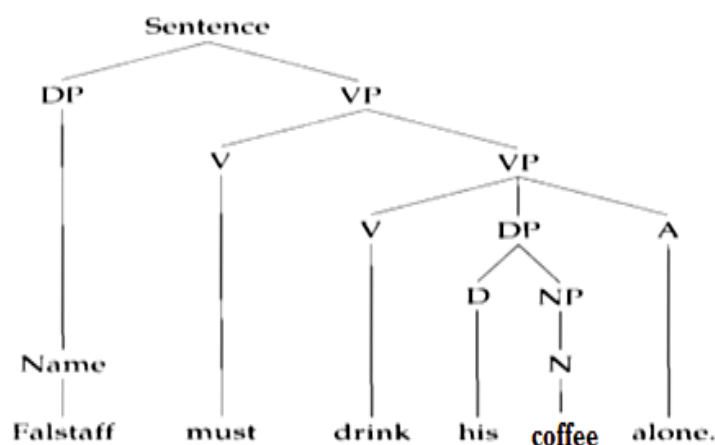
۴-۱- افعال کمکی در جملات فارسی و انگلیسی

با توجه به نظریات و دیدگاه‌های مطرح‌شده، این تحقیق به بررسی یادگیری افعال کمکی^۲ انگلیسی در زبان‌آموزان فارسی‌زبان پرداخته است تا مشخص شود فرایند یادگیری این افعال به چه صورت است؛ به عبارت دیگر، نقش زبان مادری و قواعد جهانی، در یادگیری افعال کمکی در زبان‌آموزان ایرانی بررسی شده است. اما پیش از آن، لازم است ساختارهای این نوع افعال،

1. Full Transfer/ Full Access

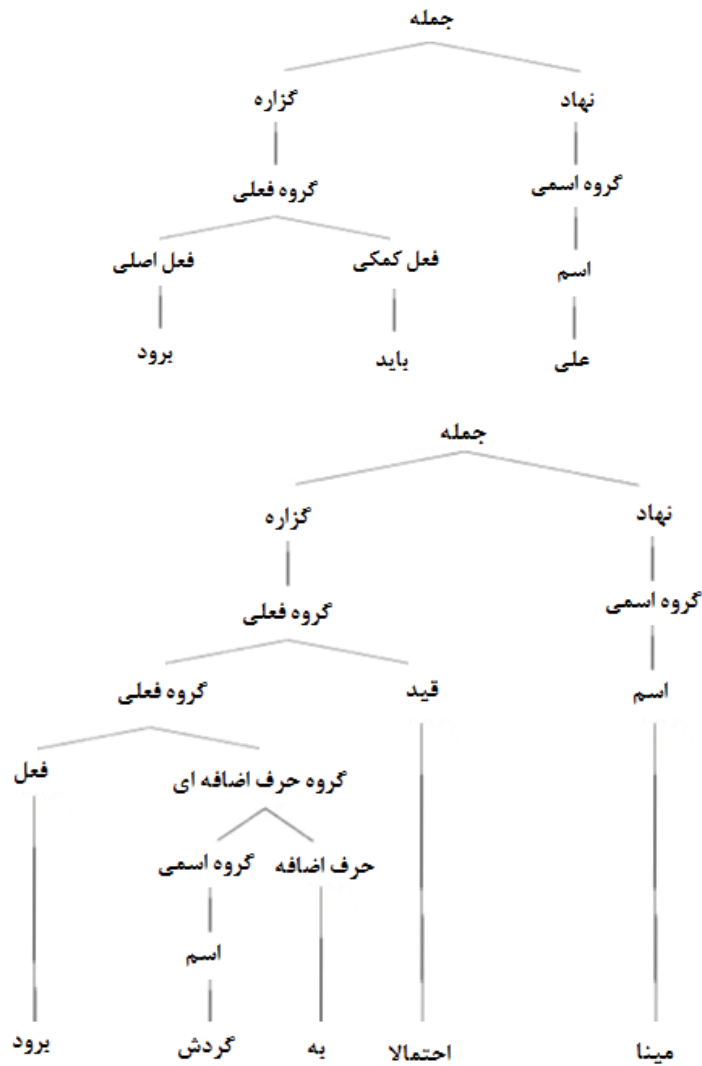
2. Modal Verbs

در دو زبان به‌اختصار توضیح داده شوند. در زبان انگلیسی، افعال کمکی در گروه فعلی و قبل از فعل اصلی قرار می‌گیرند. فعل اصلی نیز پس از آن، به‌صورت مصدر بدون to قرار می‌گیرند (لورد، ۲۰۰۸).



شکل ۱. نمودار جای‌گیری افعال کمکی انگلیسی در جمله

در زبان فارسی، فعل‌های مرکب و جهی نظیر «لازم بودن»، «ممکن بودن»، «احتمال داشتن» و قیده‌های جهی نظیر «احتمالاً»، «حتماً» نقش فعل‌های کمکی در انگلیسی را بر عهده دارند. در این میان، فعل‌های کمکی و جهی فارسی که «باید»، «شاید»، «توانستن» و «شدن» هستند، هر یک درجه‌ای از دستوری‌شدگی را طی کرده‌اند؛ تعدادی از صورت‌های تصریفی خود را از دست داده‌اند؛ از تنوع متمم‌های آن‌ها کاسته شده است و چندنقشی شده‌اند (بالغی‌زاده و موزه‌ب، ۲۰۱۱). هر یک از این حالات، در بخش‌های مختلفی از جمله کاربرد دارند، اما نکته قابل توجه این است که افعال استفاده‌شده در جملات، دارای ساختارهای کمکی، همگی دارای ساختار مضارع التزامی هستند. توضیحات جامع و کامل در زمینه جایگاه و نحوه قرارگیری این افعال در جملات، در کتاب میرعمادی (۱۳۷۶) بیان شده‌اند. نمونه‌های نشان داده‌شده در شکل ۲ برگرفته از اصول مطرح‌شده در کتاب مشکات‌الدینی (۱۳۶۶) هستند.



شکل ۲. نمودار جای‌گیری افعال کمکی فارسی در جمله

اما، متأسفانه، در حال حاضر، مطالعات کافی در مورد کیفیت و ریشه این مشکلات در زبان‌آموزان فارسی‌زبان صورت نگرفته است (میرعمادی، ۱۳۷۶). لازم است مشخص شود یادگیری کدام جوانب آموزشی برای زبان‌آموزان ساده‌تر و کدام جوانب سخت‌تر است؛

بنابراین، این پژوهش با بررسی مقابله‌ای ساختارهای کمکی زبان فارسی و انگلیسی و همچنین در نظر گرفتن فرضیات مطرح شده در این زمینه به ریشه‌یابی این خطاها پرداخته است.

۱-۵- هدف و پرسش‌های تحقیق

با توجه به تفاوت‌ها و شباهت‌های ساختاری این افعال در زبان فارسی و انگلیسی، این پژوهش به بررسی فراگیری افعال کمکی انگلیسی در فارسی‌زبانان، بر پایه نظریه انتقال کامل/دسترسی کامل پرداخته است. سؤالات تحقیق به شرح زیر است:

۱. آیا زبان‌آموزان ایرانی، با سطح بسندگی متوسط ساختارهای افعال کمکی انگلیسی را براساس اصول نظریه انتقال کامل/دسترسی کامل فراگرفته‌اند؟
۲. آیا زبان‌آموزان ایرانی با سطح بسندگی پیشرفته، ساختارهای افعال کمکی انگلیسی را بر اساس اصول نظریه انتقال کامل/دسترسی کامل فراگرفته‌اند؟
۳. آیا عملکرد زبان‌آموزان ایرانی در فراگیری ساختارهای افعال کمکی انگلیسی، اصول نظریه انتقال کامل/دسترسی کامل را تأیید کرده است؟

۲- روش تحقیق

۲-۱- شرکت‌کنندگان

زبان‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، از میان فراگیران مشغول به تحصیل در یک آموزشگاه زبان انتخاب شدند. به منظور حفظ هماهنگی و همگن بودن گروه انتخابی، آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد^۱ در بین کلاس‌های آموزشی آموزشگاه برگزار شد. این آزمون دارای ۶۰ سؤال است که هر کدام بارم نمره یک دارند. ۳۴ نفر از زبان‌آموزان که نمره آن‌ها بین ۳۰ تا ۴۰ بود، در مقام شرکت‌کننده با سطح بسندگی متوسط و ۳۳ نفر با نمره ۵۰-۶۰ به عنوان زبان‌آموز پیشرفته در نظر گرفته شدند و برای این تحقیق انتخاب شدند. شایان ذکر است که به همه شرکت‌کنندگان، آموزش کامل در مورد ساختارهای افعال کمکی انگلیسی داده شده بود و همه جوانب را استادان آموزشگاه روشن کرده بودند؛ بنابراین اگر خطایی در عملکرد زبان‌آموز مشاهده می‌شد نمی‌توان آن را در نتیجه آموزش ندیدن قلمداد کرد. نکته قابل ذکر دیگر این

است که زبان‌آموزان در بازه سنی ۱۷ تا ۳۴ سال قرار داشتند که بزرگسال محسوب می‌شدند و حداقل دو سال در معرض آموزش حرفه‌ای زبان انگلیسی قرار داشته‌اند.

۲-۲- ابزار تحقیق

برای اجرای این مطالعه، سه نوع آزمون مورد استفاده قرار گرفت: نخست، آزمون تعیین سطح سریع آکسفورد برگزار شد تا سطح بسندگی زبانی شرکت‌کنندگان مشخص شود؛ سپس، به منظور سنجش عملکرد زبان‌آموزان در استفاده از افعال کمکی انگلیسی، یک آزمون ترجمه طراحی شد که شامل ۲۰ جمله فارسی بود. زبان‌آموزان باید جملات را با دقت می‌خواندند و با استفاده از افعال کمکی به انگلیسی ترجمه می‌کردند. نمونه‌ای از این جملات به شرح زیر است:

۱- اگر بخواهم به سینما بروم، باید کارهایم را زودتر تمام کنم.

If I want to go to cinema, I should finish my work sooner.

۲- من به او توجه نکردم. احتمالاً از من عصبانی شده است.

I did not pay attention to her, she may have got angry with me.

علاوه بر آزمون ترجمه، یک آزمون استخراج اجباری موردی برای بررسی میزان درک زبان‌آموزان از شرایط مناسب استفاده از هر فعل کمکی طراحی شد. این آزمون شامل ۳۶ سؤال بود و شرکت‌کنندگان موظف بودند درصد درستی هر فعل در جمله مطرح‌شده را تعیین کنند. نمونه‌ای از این آزمون نیز به شرح زیر است:

1. I am an experienced person in this area. I don't know why she didn't ask me how to do it as I ---- have helped her.

| | ٪۱۰۰ | ٪۷۵ | ٪۵۰ | ٪۲۵ | ٪۰ |
|--------|------|-----|-----|-----|----|
| could | | | | | |
| must | | | | | |
| should | | | | | |
| can | | | | | |

۲-۳- فرایند تحقیق

همان‌طور که از قبل گفته شد، آزمون تعیین سطح بسندگی زبانی، اولین آزمون برگزار شده برای شرکت‌کنندگان بود؛ سپس آزمون ترجمه و استخراج اجباری موردی را محققان، با راهنمایی استادان مربوط طراحی کردند. برای پایلوت کردن این آزمون‌ها و رفع نواقص احتمالی، پنج زبان‌آموز سطح متوسط و پنج زبان‌آموز پیشرفته انتخاب شدند و آزمون‌ها را انجام دادند. پس از شناسایی و رفع مشکلات موجود، آزمون‌ها برای برگزاری آزمون مورد نظر آماده شدند. نخست، آزمون ترجمه به زبان‌آموزان داده شد و از آن‌ها خواسته شد که در بازه زمانی ۴۰ دقیقه، جملات را ترجمه کنند. در جلسه بعدی کلاس، آزمون استخراج اجباری موردی داده شد که شرکت‌کنندگان موظف بودند در بازه زمانی ۳۵ دقیقه، آن را به پایان رسانند؛ سپس، محقق به برگه‌های جمع‌آوری شده نمره داد و یکی از همکاران نیز در آخر، همه برگه‌ها را بررسی کرد و نمره‌ها تأیید شدند. اعداد و ارقام به‌دست‌آمده برای تجزیه و تحلیل آماری مورد استفاده قرار گرفت.

۳- یافته‌ها

نخست عملکرد زبان‌آموزان در آزمون ترجمه، مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفت. بررسی جملات شامل حالت‌های احتمال نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین عملکرد زبان‌آموزان برای استفاده از *can* و *may* وجود ندارد، $Wilks\ Lambda = .945, F(3, 63) = 1.224, p = .308$. علاوه بر آن، عملکرد زبان‌آموزان در دو سطح نیز تفاوت معناداری نشان نمی‌دهد $F(1, 65) = 1.771, p = 0.118$. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان تغییر محسوسی را با توجه به سطح بسندگی متوسط تا سطح بسندگی پیشرفته خود تجربه نکردند.

جدول ۱. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالات احتمال در آزمون ترجمه

| تعداد | انحراف معیار | میانگین | سطح بسندگی | |
|-------|--------------|---------|------------|--------------|
| ۳۴ | ۲۹,۲۷ | ۷۱,۳۲ | متوسط | احتمال (can) |
| ۳۳ | ۲۴,۸۲ | ۷۶,۸۹ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۲۷,۱۱ | ۷۴,۰۶ | کل | |
| ۳۴ | ۳۲,۰۸ | ۷۰,۹۵ | متوسط | احتمال (may) |
| ۳۳ | ۱۸,۵۵ | ۷۴,۰۹ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۲۶,۹۳ | ۷۷,۴۲ | کل | |

عملکرد زبان‌آموزان در حالت‌های کسب تکلیف نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین عملکرد زبان‌آموزان برای استفاده از *can* و *may* وجود دارد، $Wilks\ Lambda = .372$ ، $F(2, 64) = 53.975$ ، $p = .000$. در واقع، زبان‌آموزان در اکثر قریب به اتفاق موارد از فعل کمکی *can* استفاده می‌کنند که در زبان مادری آن‌ها، مورد استفاده قرار می‌گیرد و از آنجا که *may* (شاید) در زبان اول آن‌ها برای حالت کسب تکلیف استفاده نمی‌شود، آن‌ها هم حتی در سطوح بالا، استفاده چندانی از این ساختار نمی‌کنند؛ علاوه بر آن، عملکرد زبان‌آموزان در دو سطح نیز تفاوت شایان ذکری نشان نمی‌دهد $F(1, 65) = .978$ ، $p = .326$.

جدول ۲. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالات کسب تکلیف در آزمون ترجمه

| تعداد | انحراف معیار | میانگین | سطح بسندگی | |
|-------|--------------|---------|------------|-----------------------|
| ۳۴ | ۷،۵۴ | ۹۵،۲۲ | متوسط | احتمال (<i>can</i>) |
| ۳۳ | ۱۹،۷۷ | ۹۰،۵۳ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۱۴،۹۵ | ۹۲،۹۱ | کل | |
| ۳۴ | ۲۲،۹۲ | ۶۲،۱۳ | متوسط | احتمال (<i>may</i>) |
| ۳۳ | ۲۴،۱۰ | ۶۲،۱۲ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۲۳،۳۳ | ۶۲،۱۲ | کل | |

عملکرد صحیح زبان‌آموزان در هر یک از حالات اجبار، در جدول ۳ نشان داده شده است. همان‌طور که مشخص است تفاوت معناداری بین عملکرد دو گروه مختلف زبانی وجود ندارد اما بین درصد پاسخ صحیح در هر یک از شرایط اجبار تفاوت معناداری وجود دارد $F(1, 65) = .484$ ، $p = .489$. تحلیل آماری $Wilks\ Lambda = .23$ ، $F(6, 60) = 32.34$ ، $p = .000$. به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که زبان‌آموزان بهترین عملکرد را در حالت استفاده از *should* دارند. درحالی‌که ضعیف‌ترین عملکرد، مربوط به استفاده از *have to* است. شاید بتوان علت این تفاوت را در آن دانست که *should* اولین ساختار کمکی اجبار است که به زبان‌آموزان آموزش داده می‌شود و در ذهن آن‌ها به‌مثابه اصلی‌ترین ساختار نقش می‌بندد.

جدول ۳. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالات مختلف اجبار در آزمون ترجمه

| تعداد | انحراف معیار | میانگین | سطح بستدگی | |
|-------|--------------|---------|------------|------------------------|
| ۳۴ | ۸,۱۵ | ۶۵,۲۲ | متوسط | اجبار بیرونی (must) |
| ۳۳ | ۲۲,۶۹ | ۶۰,۱۵ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۱۷,۰۱ | ۶۲,۷۲ | کل | |
| ۳۴ | ۲۲,۵۱ | ۷۱,۳۲ | متوسط | اجبار درونی (must) |
| ۳۳ | ۲۸,۷۶ | ۶۴,۰۱ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۲۵,۸۵ | ۶۷,۷۲ | کل | |
| ۳۴ | ۲۲,۶۲ | ۶۵,۴۴ | متوسط | اجبار درونی (should) |
| ۳۳ | ۳۱,۵۲ | ۶۴,۰۱ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۲۷,۱۷ | ۶۴,۷۳ | کل | |
| ۳۴ | ۲۲,۴۱ | ۸۴,۵۵ | متوسط | توصیه (should) |
| ۳۳ | ۱۹,۱۳ | ۸۷,۱۲ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۲۰,۷۴ | ۸۵,۸۲ | کل | |
| ۳۴ | ۴۱,۰۴ | ۴۰,۷۳ | متوسط | اجبار بیرونی (have to) |
| ۳۳ | ۳۳,۹۹ | ۴۱,۱۳ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۳۷,۴۵ | ۴۰,۹۳ | کل | |

بررسی پاسخ‌های زبان‌آموزان در مورد استفاده از will و would نشان می‌دهد که زبان‌آموزان هر دو سطح در استفاده از will مشکل خاصی ندارند و تفاوت معناداری هم بین دو گروه وجود ندارد $F(1, 65) = 3.51, p = .819$ اما در مورد ساختار would که در فارسی وجود ندارد، زبان‌آموزان هر دو گروه عملکرد ضعیفی داشتند و تفاوت معناداری هم بین آن‌ها مشاهده نشد $F(1, 65) = 4.84, p = .489$. از سوی دیگر، تفاوت بین عملکرد زبان‌آموزان در استفاده از will و would کاملاً معنادار است $F(6, 60) = 32.34, Wilks Lambda = .23, p = .000$ تفاوت‌ها نشان می‌دهد که زبان‌آموزان ساختارهای مشابه زبان مادری را با تفاوت کاملاً ملموسی نسبت به ساختارهای غایب مورد استفاده قرار می‌دهند و این تفاوت در عملکرد حتی تا سطوح بالای آموزشی ادامه دارد و فقط محدود به سطوح اولیه یادگیری نیست.

جدول ۴. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالات استفاده از will و would در آزمون ترجمه

| تعداد | انحراف معیار | میانگین | سطح بسندگی | |
|-------|--------------|---------|------------|---------------------------|
| ۳۴ | ۲۶,۸۱ | ۳۹,۳۴ | متوسط | اقدام از روی عادت (would) |
| ۳۳ | ۲۹,۵۴ | ۴۱,۳۶ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۲۹,۵۸ | ۴۰,۳۵ | کل | |
| ۳۴ | ۱۶,۸۱ | ۸۸,۵۸ | متوسط | قصد و نیت (will) |
| ۳۳ | ۲۰,۷۵ | ۸۵,۶۰ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۱۹,۱۳ | ۸۶,۸۳ | کل | |
| ۳۴ | ۲۵,۵۴ | ۸۴,۷۸ | متوسط | پیش بینی (will) |
| ۳۳ | ۲۱,۵۹ | ۹۰,۱۵ | پیشرفته | |
| ۶۷ | ۲۳,۲۲ | ۸۷,۹۴ | کل | |

همان‌طور که از قبل بیان شده بود، یک آزمون استخراج اجباری موردی، برای بررسی میزان درک زبان‌آموزان از شرایط مناسب استفاده از هر فعل کمکی برگزار شد. جدول ۵ انتخاب فعل کمکی برای حالت احتمال توسط زبان‌آموزان هر گروه را نشان می‌دهد. یافته‌ها بیان‌کننده این امر هستند که اکثر زبان‌آموزان استفاده از فعل کمکی may را در این حالت به صورت بهترین گزینه در نظر گرفته‌اند.

جدول ۵. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالات احتمال در آزمون استخراج اجباری موردی

| انحراف معیار | میانگین | تعداد | سطح بسندگی | |
|--------------|---------|-------|-------------------|---------|
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۳ | احتمالات (can) | پیشرفته |
| ۰,۵۰ | ۰,۵۷ | ۳۳ | احتمالات (may) | |
| ۰,۵۰ | ۰,۴۳ | ۳۳ | احتمالات (others) | |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۳ | احتمالات (wrong) | |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۴ | احتمال (can) | متوسط |
| ۰,۴۱ | ۰,۷۹ | ۳۴ | احتمال (may) | |
| ۰,۴۱ | ۰,۲۱ | ۳۴ | احتمال (others) | |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۴ | احتمال (wrong) | |

اما تحلیل آماری تی-تست نشان داده شده در جدول ۶ بیان‌کننده این امر است که تفاوت معناداری بین درصد انتخاب زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته وجود ندارد.

جدول ۶. مقایسه عملکرد دو گروه در هر یک از موارد انتخابی احتمال

| آزمون تی برای برابری میانگینها | | آزمون لوین برای برابری واریانسها | | | |
|--------------------------------|-------|----------------------------------|-------|------------------------|-----------------|
| سطح معنی‌داری (دوسویه) | تی | سطح معنی‌داری | اف | | |
| ۰,۹۵ | -۱,۹۵ | ۰۰,۰۰ | ۱۳,۴۷ | فرض برابری واریانس | احتمال (may) |
| ۰,۹۴ | -۱,۹۴ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۹۵ | ۱,۹۵ | ۰۰,۰۰ | ۱۳,۴۷ | فرض برابری واریانس | احتمال (others) |
| ۰,۹۴ | ۱,۹۴ | | | فرض عدم برابری واریانس | |

جدول ۷ انتخاب فعل کمکی برای حالت کسب تکلیف به وسیله زبان‌آموزان هر گروه را نشان می‌دهد. یافته‌ها بیان‌کننده این امر هستند که اکثر زبان‌آموزان استفاده از فعل کمکی can را در این حالت به صورت بهترین گزینه در نظر گرفته‌اند. فعل کمکی may که دومین حالت صحیح برای استفاده در این شرایط است، توسط هیچ‌یک از دو گروه مورد نظر، مورد استفاده چندانی قرار نگرفته است. این نتایج یافته‌های به‌دست‌آمده در آزمون ترجمه را تأیید می‌کند که مبنی بر عدم استفاده از ساختارهای غایب در زبان مادری است.

جدول ۷. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالات کسب تکلیف در آزمون استخراج اجباری موردی

| انحراف معیار | میانگین | تعداد | سطح بستگی | |
|--------------|---------|-------|----------------|---------|
| ۰,۴۳ | ۰,۷۶ | ۳۳ | اجازه (can) | پیشرفته |
| ۰,۲۹ | ۰,۰۹ | ۳۳ | اجازه (may) | |
| ۰,۳۶ | ۰,۱۵ | ۳۳ | اجازه (others) | |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۳ | اجازه (wrong) | |
| ۰,۴۸ | ۰,۶۵ | ۳۴ | اجازه (can) | متوسط |
| ۰,۱۷ | ۰,۰۳ | ۳۴ | اجازه (may) | |
| ۰,۴۷ | ۰,۳۲ | ۳۴ | اجازه (others) | |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۴ | اجازه (wrong) | |

آنالیز آماری تی-تست نشان‌داده‌شده در جدول ۸ نیز بیان‌کننده این امر است که تفاوت معناداری بین درصد انتخاب زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته وجود ندارد.

جدول ۸. مقایسه عملکرد دو گروه در هر کدام از موارد انتخابی کسب تکلیف

| آزمون تی برای برابری میانگینها | | آزمون لوین برای برابری واریانسها | | | |
|--------------------------------|-------|----------------------------------|-------|------------------------|----------------|
| سطح معنی داری (دوسویه) | تی | سطح معنی داری | اف | | |
| ۰,۳۳ | ۰,۹۸ | ۰,۰۵ | ۳,۸۱ | فرض برابری واریانس | اجازه (can) |
| ۰,۳۳ | ۰,۹۸ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۲۹۵ | ۱,۰۵ | ۰,۰۳ | ۴,۷۴ | فرض برابری واریانس | اجازه (may) |
| ۰,۳۰ | ۱,۰۴ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۱۰۲ | -۱,۶۶ | ۰,۰۰۱ | ۱۱,۸۸ | فرض برابری واریانس | اجازه (others) |
| ۰,۱۰۱ | -۱,۶۶ | | | فرض عدم برابری واریانس | |

جدول ۹ انتخاب فعل کمکی، برای حالت حدس عاقلانه به توسط زبان‌آموزان هر گروه را نشان می‌دهد. یافته‌ها بیان‌کننده این امر هستند که اکثر زبان‌آموزان استفاده از فعل کمکی *must* را در این حالت به مثابه بهترین گزینه در نظر گرفته‌اند. نکته حایز اهمیت این است که گرچه مورد اشتباه *have to* برای این حالت انتخاب نشده است، اما مورد اشتباه *should* توسط زبان‌آموزان هر دو گروه انتخاب شده است.

جدول ۹. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالت حدس عاقلانه در آزمون استخراج اجباری موردی

| انحراف معیار | میانگین | تعداد | سطح بسندگی | |
|--------------|---------|-------|-----------------------------|---------|
| ۰,۵۰ | ۰,۵۷ | ۳۳ | حدس عاقلانه (must) | پیشرفته |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۳ | حدس عاقلانه (wrong have to) | |
| ۰,۴۱ | ۰,۲۱ | ۳۳ | حدس عاقلانه (wrong should) | |
| ۰,۳۳ | ۰,۱۳ | ۳۳ | حدس عاقلانه (others) | |
| ۰,۲۹ | ۰,۰۹ | ۳۳ | حدس عاقلانه (wrong) | |
| ۰,۴۹ | ۰,۵۸ | ۳۴ | حدس عاقلانه (must) | متوسط |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۴ | حدس عاقلانه (wrong have to) | |
| ۰,۴۴ | ۰,۲۶ | ۳۴ | حدس عاقلانه (wrong should) | |
| ۰,۲۸ | ۰,۱۱ | ۳۴ | حدس عاقلانه (others) | |
| ۰,۲۳ | ۰,۰۵ | ۳۴ | حدس عاقلانه (wrong) | |

تحلیل آماری تی-تست نشان داده شده در جدول ۱۰ بیان‌کننده این امر است که تفاوت معناداری بین درصد انتخاب زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته وجود ندارد. و اشتباهات صورت‌گرفته در سطح متوسط، در سطح پیشرفته هم تکرار می‌شود.

جدول ۱۰: مقایسه عملکرد دو گروه در هر یک از موارد انتخابی حدس عاقلانه

| آزمون تی برای برابری میانگینها | | آزمون لوین برای برابری واریانسها | | | |
|--------------------------------|-------|----------------------------------|------|------------------------|----------------------------|
| سطح معنی‌داری (دوسویه) | تی | سطح معنی‌داری | اف | | |
| ۰,۹۱ | -۰,۱۰ | ۰,۸۴ | ۰,۰۴ | فرض برابری واریانس | حدس عاقلانه (must) |
| ۰,۹۱ | -۰,۱۰ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۶۲ | -۰,۴۹ | ۰,۳۲ | ۱,۰۰ | فرض برابری واریانس | حدس عاقلانه (wrong should) |
| ۰,۶۲ | -۰,۴۹ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۶۶ | ۰,۴۳ | ۰,۳۸ | ۰,۷۶ | فرض برابری واریانس | حدس عاقلانه (others) |
| ۰,۶۶ | ۰,۴۳ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۶۲ | ۰,۴۹ | ۰,۳۲ | ۰,۹۸ | فرض برابری واریانس | حدس عاقلانه (wrong) |
| ۰,۶۲ | ۰,۴۹ | | | فرض عدم برابری واریانس | |

جدول ۱۱. انتخاب فعل کمکی، برای حالت اجبار خارجی زبان‌آموزان هر گروه را نشان می‌دهد. یافته‌ها بیان‌کننده این امر هستند که اکثر زبان‌آموزان استفاده از فعل‌های کمکی must و have to را در این حالت به صورت بهترین گزینه در نظر گرفته‌اند. نکته حائز اهمیت این است که مورد اشتباه should توسط زبان‌آموزان هر دو گروه انتخاب شده است.

جدول ۱۱. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالت اجبار خارجی در آزمون استخراج اجباری موردی

| سطح بستدگی | تعداد | میانگین | انحراف معیار |
|------------|------------------------|---------|--------------|
| پیشرفته | اجبار بیرونی (must) | ۳۳ | ۰,۴۰ |
| | اجبار بیرونی (have to) | ۳۳ | ۰,۴۷ |
| | اجبار بیرونی (should) | ۳۳ | ۰,۳۹ |
| | اجبار بیرونی (others) | ۳۳ | ۰,۲۹ |
| | اجبار بیرونی (wrong) | ۳۳ | ۰۰,۰۰ |
| متوسط | اجبار بیرونی (must) | ۳۴ | ۰,۳۹ |
| | اجبار بیرونی (have to) | ۳۴ | ۰,۲۳ |
| | اجبار بیرونی (should) | ۳۴ | ۰,۵۰ |
| | اجبار بیرونی (others) | ۳۴ | ۰,۳۲ |
| | اجبار بیرونی (wrong) | ۳۴ | ۰۰,۰۰ |

تحلیل آماری تی-تست نشان‌داده‌شده در جدول ۱۲ بیان‌کننده این امر است که تفاوت معناداری بین درصد انتخاب زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته وجود ندارد. تنها تفاوت معنادار بین دو گروه در استفاده آن‌ها در فعل have to مشاهده شد.

جدول ۱۲. مقایسه عملکرد دو گروه در هر یک از موارد انتخابی اجبار خارجی

| سطح معنی داری (دوسویه) | آزمون تی برای برابری میانگینها | | آزمون لوین برای برابری واریانسها | | فرض برابری واریانس | فرض عدم برابری واریانس |
|------------------------|--------------------------------|---------------|----------------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| | تی | سطح معنی داری | اف | سطح معنی داری | | |
| ۰,۹۲ | ۰,۰۹ | ۰,۸۴ | ۰,۰۳ | فرض برابری واریانس | اجبار بیرونی (must) | فرض عدم برابری واریانس |
| ۰,۹۲ | ۰,۰۹ | | | فرض عدم برابری واریانس | اجبار بیرونی (have to) | فرض برابری واریانس |
| ۰۰,۰۰ | ۲,۹۸ | ۰۰,۰۰ | ۵۳,۱۶ | فرض برابری واریانس | اجبار بیرونی (wrong should) | فرض عدم برابری واریانس |
| ۰۰,۰۰ | ۲,۹۵ | | | فرض عدم برابری واریانس | اجبار بیرونی (others) | فرض برابری واریانس |
| ۰,۰۲ | -۲,۳۴ | ۰۰,۰۰ | ۱۹,۷۸ | فرض برابری واریانس | | فرض عدم برابری واریانس |
| ۰,۰۲ | -۲,۳۵ | | | فرض عدم برابری واریانس | | فرض برابری واریانس |
| ۰,۷۲ | -۰,۳۵ | ۰,۴۸ | ۰,۵۰ | فرض برابری واریانس | | فرض عدم برابری واریانس |
| ۰,۷۲ | -۰,۳۵ | | | فرض عدم برابری واریانس | | |

عملکرد زبان‌آموزان در حالت اجبار درونی در جدول ۱۳ نشان داده شده است. شرکت‌کنندگان هر دو گروه، علاوه بر حالت‌های صحیح *must* و *should*، گزینه نادرست *have to* را نیز انتخاب کرده‌اند. همچنان درصد انتخاب *should* به‌عنوان صحیح‌ترین حالت ممکن در اولویت زبان‌آموزان هر دو گروه قرار دارد.

جدول ۱۳. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالت اجبار درونی در آزمون استخراج اجباری موردی

| انحراف معیار | میانگین | تعداد | سطح بسندگی | |
|--------------|---------|-------|--------------------------------------|---------|
| ۰,۳۹ | ۰,۱۸ | ۳۳ | اجبار درونی (<i>must</i>) | پیشرفته |
| ۰,۵۰ | ۰,۵۲ | ۳۳ | اجبار درونی (<i>should</i>) | |
| ۰,۴۱ | ۰,۲۱ | ۳۳ | اجبار درونی (<i>wrong have to</i>) | |
| ۰,۲۹ | ۰,۰۹ | ۳۳ | اجبار درونی (<i>others</i>) | |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۳ | اجبار درونی (<i>wrong</i>) | |
| ۰,۲۸ | ۰,۰۸ | ۳۴ | اجبار درونی (<i>must</i>) | متوسط |
| ۰,۵۰ | ۰,۵۶ | ۳۴ | اجبار درونی (<i>should</i>) | |
| ۰,۴۶ | ۰,۲۹ | ۳۴ | اجبار درونی (<i>wrong have to</i>) | |
| ۰,۲۳ | ۰,۰۵ | ۳۴ | اجبار درونی (<i>others</i>) | |
| ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ | ۳۴ | اجبار درونی (<i>wrong</i>) | |

تحلیل آماری تی-تست نشان‌داده‌شده در جدول ۱۴ مبین این امر است که تفاوت معناداری بین درصد انتخاب زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته وجود ندارد.

جدول ۱۴. مقایسه عملکرد دو گروه در هر یک از موارد انتخابی اجبار درونی

| آزمون تی برای برابری میانگینها | | آزمون لوین برای برابری واریانسها | | | |
|--------------------------------|-------|----------------------------------|------|------------------------|-----------------------------|
| سطح معنی‌داری (دوسویه) | تی | سطح معنی‌داری | اف | | |
| ۰,۲۶ | ۱,۱۱ | ۰,۰۲ | ۵,۲۸ | فرض برابری واریانس | اجبار درونی (must) |
| ۰,۲۷ | ۱,۱۱ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰۰,۷۲ | ۰,۳۵- | ۰,۵۴ | ۰,۳۶ | فرض برابری واریانس | اجبار درونی (should) |
| ۰۰,۷۲ | ۰,۳۵- | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۴۴ | ۰,۷۶- | ۰,۱۲ | ۲,۳۵ | فرض برابری واریانس | اجبار درونی (wrong have to) |
| ۰,۴۴ | ۰,۷۶- | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۶۲ | ۰,۴۹ | ۰,۳۲ | ۰,۹۸ | فرض برابری واریانس | اجبار درونی (others) |
| ۰,۶۲ | ۰,۴۹ | | | فرض عدم برابری واریانس | |

تنها فعل کمکی مناسب برای توصیه یک امر فعل *should* است. جدول ۱۵ انتخاب‌های زبان آموزان هر دو گروه در این حالت را نشان می‌دهد. علاوه بر مورد انتخابی *should* دو مورد دیگر که نادرست هستند نیز انتخاب شده‌اند. این استفاده اشتباه از فعل در حالت‌های مختلف، می‌تواند به نبود تفاوت در فعل کمکی اجبار در زبان مادری اشاره کند. از آنجا که در زبان فارسی، تنها از فعل کمکی بایستن برای همه حالت‌های اجبار استفاده می‌شود، زبان‌آموزان فارسی‌زبان، تفاوت بین حالت‌های مختلف اجبار در انگلیسی را درک نمی‌کنند.

جدول ۱۵. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالت توصیه در آزمون استخراج اجباری موردی

| سطح بسندگی | | تعداد | میانگین | انحراف معیار |
|------------|-----------------------|-------|---------|--------------|
| پیشرفته | توصیه (should) | ۳۳ | ۰,۷۰ | ۰,۴۶ |
| | توصیه (wrong must) | ۳۳ | ۰,۱۸ | ۰,۳۹ |
| | توصیه (wrong have to) | ۳۳ | ۰,۰۹ | ۰,۲۹ |
| | توصیه (others) | ۳۳ | ۰,۰۳ | ۰,۱۷ |
| | توصیه (wrong) | ۳۳ | ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ |
| متوسط | توصیه (should) | ۳۴ | ۰,۸۵ | ۰,۳۵ |
| | توصیه (wrong must) | ۳۴ | ۰,۱۳ | ۰,۳۲ |
| | توصیه (wrong have to) | ۳۴ | ۰,۰۲ | ۰,۱۷ |
| | توصیه (others) | ۳۴ | ۰,۰۰ | ۰,۰۰ |
| | توصیه (wrong) | ۳۴ | ۰۰,۰۰ | ۰۰,۰۰ |

تحلیل آماری تی-تست نشان‌داده‌شده در جدول ۱۶ بیان‌کننده این امر است که تفاوت معناداری بین درصد انتخاب زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته وجود ندارد.

جدول ۱۶. مقایسه عملکرد دو گروه در هر یک از موارد انتخابی توصیه

| آزمون تی برای برابری میانگینها | | آزمون لوین برای برابری واریانسها | | | |
|--------------------------------|-------|----------------------------------|------|------------------------|-----------------------|
| سطح معنی داری (دوسویه) | تی | سطح معنی داری | اف | | |
| ۰,۱۳ | -۱,۵۲ | ۰,۰۰ | ۹,۹۸ | فرض برابری واریانس | توصیه (should) |
| ۰,۱۳ | -۱,۵۲ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۴۶ | ۰,۷۲ | ۰,۱۴ | ۲,۱۷ | فرض برابری واریانس | توصیه (wrong must) |
| ۰,۴۷ | ۰,۷۲ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۲۹ | ۱,۰۵ | ۰,۰۳ | ۴,۷۴ | فرض برابری واریانس | توصیه (wrong have to) |
| ۰,۳۰ | ۱,۰۴ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۳۱ | ۱,۰۱ | ۰,۰۴ | ۴,۳۹ | فرض برابری واریانس | توصیه (others) |
| ۰,۳۲ | ۱,۰۰ | | | فرض عدم برابری واریانس | |

همان‌طور که از قبل گفته شده بود، ساختار کمکی *would* معادل مستقیمی در زبان فارسی ندارد. جدول ۱۷ نشان‌دهنده عملکرد ضعیف هر دو گروه شرکت‌کننده در این حوزه است. اکثر موارد انتخاب‌شده موارد نادرست بوده‌اند.

جدول ۱۷. عملکرد زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته در حالت بیان عادت در آزمون استخراج اجباری موردی

| سطح بسندگی | | تعداد | میانگین | انحراف معیار |
|------------|-------------------------------------|-------|---------|--------------|
| پیشرفته | اقدام از روی عادت (<i>would</i>) | ۳۳ | ۰,۱۵ | ۰,۳۶ |
| | اقدام از روی عادت (<i>others</i>) | ۳۳ | ۰,۲۷ | ۰,۴۵ |
| | اقدام از روی عادت (<i>wrong</i>) | ۳۳ | ۰,۵۸ | ۰,۵۰ |
| متوسط | اقدام از روی عادت (<i>would</i>) | ۳۴ | ۰,۰۶ | ۰,۲۳ |
| | اقدام از روی عادت (<i>others</i>) | ۳۴ | ۰,۳۵ | ۰,۴۸ |
| | اقدام از روی عادت (<i>wrong</i>) | ۳۴ | ۰,۵۹ | ۰,۴۹ |

تحلیل آماری تی-تست نشان‌داده‌شده در جدول ۱۶ بیان‌کننده این امر است که تفاوت معناداری بین درصد انتخاب زبان‌آموزان سطح متوسط و پیشرفته وجود ندارد.

جدول ۱۸: مقایسه عملکرد دو گروه در هر یک از موارد انتخابی بیان عادت

| آزمون تی برای برابری میانگینها | | آزمون لوین برای برابری واریانسها | | | |
|--------------------------------|------|----------------------------------|------|------------------------|-----------------------------|
| سطح معنی‌داری (دوسویه) | تی | سطح معنی‌داری | اف | | |
| ۰,۲۲ | ۱,۲۳ | ۰,۰۱ | ۶,۶۱ | فرض برابری واریانس | بیان عادت (<i>would</i>) |
| ۰,۲۲ | ۱,۲۲ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۴۸ | -۰,۷ | ۰,۱۶ | ۱,۹۳ | فرض برابری واریانس | بیان عادت (<i>others</i>) |
| ۰,۴۸ | -۰,۷ | | | فرض عدم برابری واریانس | |
| ۰,۹۱ | -۰,۱ | ۰,۸۴ | ۰,۰۴ | فرض برابری واریانس | بیان عادت (<i>wrong</i>) |
| ۰,۹۱ | -۰,۱ | | | فرض عدم برابری واریانس | |

۴- بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که از قبل گفته شد، هدف از این مطالعه تحلیل فراگیری افعال کمکی انگلیسی در فارسی‌زبانان بر پایه نظریه انتقال کامل/دسترسی کامل بوده است. بر این مبنای سه سؤال مطرح شد که بر اساس تحلیل‌های آماری، به آن‌ها پاسخ داده شد. یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش، از مبانی و اصولی پیروی نمی‌کنند که در نظریه انتقال کامل/دسترسی کامل آمده بود. بر طبق این نظریه، زبان آموزان در مراحل آغازین یادگیری زبان، باید تحت تأثیر پدیده انتقال زبانی قرار گیرند و با پیشرفت سطح بسندگی زبانی، باید ساختارهای دریافته از طریق انتقال زبانی را با ساختارهای قواعد جهانی جانشین کنند. در واقع، قواعد جهانی، به تدریج جانشین قواعد زبان مادری می‌شوند که در ذهن زبان‌آموز تثبیت شده است؛ از سوی دیگر، اگر ساختاری در زبان دوم وجود دارد که در زبان اول دیده نشده است، قواعد جهانی به کمک زبان‌آموز می‌آیند و او را در فرایند یادگیری، یاری می‌دهند؛ بدین منظور، دو گروه مختلف از زبان‌آموزان ایرانی، با سطح بسندگی زبانی متوسط و پیشرفته، برای این مطالعه انتخاب شدند و مورد بررسی قرار گرفتند. آنچه در این پژوهش نمایان شد، این است که زبان‌آموزان سطح متوسط با الگوگیری از ساختارهای زبان مادری، به شبیه‌سازی ساختارهای انگلیسی پرداختند. این نتایج اولین سؤال تحقیق، مبنی بر پیروی از اصول نظریه انتقال کامل/دسترسی کامل در سطوح اولیه یادگیری را مورد تأیید قرار می‌دهد و به آن پاسخ مثبت می‌دهد. اما زبان‌آموزان ایرانی در سطوح پیشرفته نیز همان خطاهای زبان‌آموزان در سطح متوسط را با درصد تکرار مشابه انجام دادند. در واقع، زبان‌آموزان با سطح بسندگی زبانی متوسط و پیشرفته، عملکرد متفاوتی نسبت به هم نداشتند و خطاها و انتقال‌های زبانی که در سطح متوسط رخ داد، در سطح پیشرفته هم هنوز به وضوح قابل مشاهده بود؛ بنابراین، یافته‌های این پژوهش، مبنی بر ثبات میزان خطاها در سطوح مختلف یادگیری، جانشین‌سازی قواعد ساختاری زبان اول با قواعد جهانی را تأیید نکرد؛ به عبارت دیگر، همان آثار انتقال زبانی موجود در سطح متوسط، در سطح پیشرفته هم با همان میزان تکرار رخ داد. اگر فرایند یادگیری، با اصول نظریه فوق هماهنگی داشت، زبان‌آموزان ایرانی شرکت‌کننده با سطح بسندگی زبانی پیشرفته، نباید این خطاها را مرتکب می‌شدند یا تکرار این خطاها با درصد کمتری نسبت به زبان‌آموزان متوسط رخ می‌داد. علاوه بر آن، نوع خطاها هم باید در سطوح پیشرفته متفاوت با خطاهای مشاهده‌شده در سطح متوسط می‌بود. اما آنچه از این پژوهش بر می‌آید، این است که نوع

خطاهای زبان‌آموزان سطح پیشرفته، مانند خطاهای سطوح پایین‌تر است؛ یعنی هنوز هم نشانه‌های انتقال زبانی، در اکثر خطاها مشهود است. این نتایج دومین سؤال تحقیق، مبنی بر پیروی از اصول نظریه انتقال کامل / دسترسی کامل در سطوح پیشرفته یادگیری را رد می‌کند و به آن پاسخ منفی می‌دهد. از سوی دیگر، ساختارهای غایب در زبان اول، مانند *habitual would* برای زبان‌آموزان هر دو سطح آموزشی نامفهوم و گنگ بود؛ به طوری که هر دو گروه عملکرد ضعیفی در این زمینه نشان دادند. این نتایج با دیدگاه تحلیل مقابله‌ای متعادل اولر و ضیا حسینی (۱۹۷۰) هم‌راستا است. این دیدگاه بیان‌کننده این امر است که موارد مشابه دو زبان، یادگیری را آسان‌تر می‌کند و نقاط تفاوت، باعث ایجاد نقاط ابهام می‌شوند. در واقع، در عملکرد زبان‌آموزان ایرانی، اثری از جانشینی دستور زبان اول با قواعد جهانی دیده نشد. پس می‌توان نتیجه گرفت که آمار به دست آمده، پاسخی منفی به سؤال آخر تحقیق مبنی بر تأیید نظریه انتقال کامل / دسترسی کامل ارائه می‌کند. نتایج به دست آمده با نتایج تحقیقات مشابهی که به وسیله اوزکلیک (۲۰۱۵) در ترکیه صورت گرفت، همخوانی فراوانی دارد. اوزکلیک نیز نتوانست اثری از جانشینی دستور زبان اول، با قواعد جهانی در فرایند یادگیری زبان‌آموزان ترک پیدا کند و انتقال زبان اول، حتی در سطوح پیشرفته یادگیری هم به صورت قابل توجهی مشاهده شد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که یافته‌های این تحقیق، اصول مطرح شده در نظریه‌های موجود را تأیید نمی‌کنند. پس یا باید به فرضیه‌های قبلی بسنده کرد که بارها مورد نقد واقع شده‌اند یا باید به دنبال نظریات جدیدی در این زمینه بود. از این رو لازم است، مدرسان و مربیان آموزش زبان، به تأثیر مهم زبان مادری در طول فرایند آموزش توجه کنند و زبان‌آموزان را هم نسبت به آن آگاه کنند تا بتوانند به طور خودآگاهانه خطاهای ناشی از انتقال زبان مادری را کاهش دهند.

۵- منابع

- مشکات‌الدینی، م. (۱۳۶۶). دستور زبان فارسی بر پایه نظریه گشتاری. مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- میرعمادی، ع. (۱۳۷۶). نحو زبان فارسی. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).

- Baleghizadeh, S. & Mozaheb M. A. (2011). A Profile of an Effective EFL Grammar Teacher. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(2): 364-369.
- Bhela, B. (1999). Native language interference in learning a second language: Exploratory case studies of native language interference with target language usage. *International Education Journal*, 1(1): 22-31.
- Corder, S. (1967). A role for the mother tongue. In S. Gass & L. Selinker (eds.) *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 18-31.
- Dulay, H., & Burt, M. (1974). Natural sequences in child second language acquisition. *Language Learning*, 24: 37-53.
- Ellis, N., & Sagarra, N. (2010). The bounds of adult language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 32: 553-580.
- Faerch, C. and Kasper, G. (1987). Perspective on Language Transfer. *Applied Linguistics*, 8 (2): 111- 136.
- Flynn, S. (1996). Acquisition of pronoun anaphora: Resetting the parameter. In B. Lust (ed.) *Studies in the acquisition of anaphora: Defining the parameters*. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, S. & Martohardjono, G. (1996). Mapping from the initial state to the final state: the separation of universal principles and language-specific principles. In B. Lust, M. Suner and J. Whitman (eds.), *Syntactic theory and first language acquisition: crosslinguistic perspectives*. Vol. 1: *Heads, projections and learnability* (pp. 319-335). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S. and Selinker, L. (2001). *Second Language Acquisition: An introductory course*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Karim, K., & Nassaji, H. (2013). First language transfer in second language writing: An examination of current research. *Iranian Journals of Language Teaching Research*, 1(1): 117-134.
- Lado, R. (1957). *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for language teachers*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan.
- Lord, G. (2008). Second language acquisition and first language phonological modification. *Proceedings of the hispanic linguistics symposium*. ed. Joyece Bruhn de garavito and E. Valenzuela, 184-193. Somerville, MA: Cascadilla proceedings project.
- Montrul, S. (2000). Transitivity Alternations in L2 Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 22: 229-273.
- Nemati, M., & Taghizade, M. (2006). Exploring similarities and differences between L1 and L2. *IRJABS*, 4(9): 247-2483.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Oller, J. W. & Ziahosseiny, S. (1970). The contrastive analysis hypothesis and spelling errors. *Language Learning*, 20: 183-189.
- Özçelik, Ö. (2015). L2 Acquisition of Scope: Testing the Full Transfer Full Access Hypothesis. In Susie Jones (ed.), *Proceedings of the 2008 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association*.
- Schwartz, B. D. & Sprouse, R. (1994). Word order and nominative case in nonnative language acquisition: a longitudinal study of (L1 Turkish) German interlanguage. In T. Hoekstra and B. D. Schwartz (eds.), *Language acquisition studies in generative grammar* (pp. 317-368). Amsterdam: John Benjamins.
- Schwartz, B. D. and Sprouse, R. A. (1996). L2 Cognitive States and the Full Transfer/Full Access Model. *Second Language research*, 12: 40-72.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3): 209-231.
- Siegel, J. (2003). Substrate Influence in Creoles and the Role of Transfer in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 25: 185-209.
- Sweet, H. (1899, 1964). *The Practical Study of Languages*. Oxford: Oxford University Press.
- White, L. (1989). *Universal grammar and second language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- White, L. (2000). Second language acquisition: From initial to final State, in: J. Archibald (Ed.) *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, 130-155.

6- Appendix A

A sample of forced choice elicitation task.

Possibility

1. If I have not been that much busy, I ---- have come with you to the party.

| | %۱۰۰ | %۷۵ | %۵۰ | %۲۵ | %۰ |
|-------|------|-----|-----|-----|----|
| could | | | | | |
| must | | | | | |
| may | | | | | |
| might | | | | | |

Logical guess

2. His computer was repaired surprisingly fast. I am sure that he ---- have had technical supports when his computer broke down because he doesn't know much about computers.

| | %۱۰۰ | %۷۵ | %۵۰ | %۲۵ | %۰ |
|--------|------|-----|-----|-----|----|
| should | | | | | |
| could | | | | | |
| must | | | | | |
| might | | | | | |

Recommendation

3. I believe that you ---- stop smoking as soon as possible or you will have serious health problems.

| | %۱۰۰ | %۷۵ | %۵۰ | %۲۵ | %۰ |
|---------|------|-----|-----|-----|----|
| should | | | | | |
| will | | | | | |
| must | | | | | |
| have to | | | | | |

External obligation

4. You ---- slow down to about 30 kilometers an hour when you are driving through a school zone between dawn and dusk.

| | ٪۱۰۰ | ٪۷۵ | ٪۵۰ | ٪۲۵ | ٪۰ |
|---------|------|-----|-----|-----|----|
| should | | | | | |
| may | | | | | |
| must | | | | | |
| have to | | | | | |

Internal obligation

5. My wife says that I do not need to buy her anything for her birthday, but I think I ---- buy her some flowers at least or a nice dress.

| | ٪۱۰۰ | ٪۷۵ | ٪۵۰ | ٪۲۵ | ٪۰ |
|---------|------|-----|-----|-----|----|
| should | | | | | |
| have to | | | | | |
| must | | | | | |
| can | | | | | |

Intention

6. I say I ---- do anything for him.

| | ٪۱۰۰ | ٪۷۵ | ٪۵۰ | ٪۲۵ | ٪۰ |
|--------|------|-----|-----|-----|----|
| would | | | | | |
| will | | | | | |
| should | | | | | |
| must | | | | | |

7. I ---- do my homework, if he is going to help me.

| | ٪۱۰۰ | ٪۷۵ | ٪۵۰ | ٪۲۵ | ٪۰ |
|--------|------|-----|-----|-----|----|
| would | | | | | |
| will | | | | | |
| should | | | | | |
| must | | | | | |

Futurity/ prediction

8. Unfortunately, I ---- not arrive so soon to be present in the party.

| | ٪۱۰۰ | ٪۷۵ | ٪۵۰ | ٪۲۵ | ٪۰ |
|--------|------|-----|-----|-----|----|
| would | | | | | |
| will | | | | | |
| should | | | | | |
| must | | | | | |

Appendix B

A sample of translation task.

با استفاده از افعال کمکی جملات زیر را به انگلیسی ترجمه کنید:

- ۱- هرگاه که کارت را تمام کردی، اجازه داری بروی.
- ۲- او هفته آینده به پاریس خواهد رفت.
- ۳- اگر بخواهم به سینما بروم، باید کارهایم را زودتر تمام کنم.
- ۴- من به او توجه نکردم. احتمالاً از من عصبانی شده است.
- ۵- این کتاب فردا از لندن به پاریس منتقل می‌شود.
- ۶- مادرم هر روز خانه را تمیز می‌کرد.
- ۷- فردا این کار را انجام خواهم داد.
- ۸- این دونه می‌بایست در این مسابقه پیروز می‌شد تا به مدال طلا دست یابد.

