

تأثیر دوزبانگی بر یادگیری زبان سوم؛ مطالعه میدانی بر روی فارسی‌آموزان چینی تک‌زبانه و دوزبانه

مهدی ابطحی*

مهدی خدادادیان**

چکیده

در سال‌های اخیر، مطالعات گسترده‌ای در خصوص تأثیر دوزبانگی، در معانی متفاوت آن، بر یادگیری زبان سوم صورت پذیرفته که نتایج متفاوتی از آنها حاصل شده است. پاره‌ای از این پژوهش‌ها به تأثیر مثبت دوزبانگی بر یادگیری زبان سوم اذعان داشته‌اند و تعدادی دیگر، این تأثیر را منفی قلمداد نموده‌اند. در همین راستا، در پژوهش حاضر نیز به بررسی تأثیر دوزبانگی مصنوعی (یادگیری زبان خارجی و از طریق آموزش) بر یادگیری زبان سوم پرداخته شده است. آزمودنی‌های پژوهش را تعداد ۲۴ تن از فارسی‌آموزان چینی تشکیل می‌دادند که در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به یادگیری زبان فارسی در دوره عمومی اشتغال داشتند و در قالب دو گروه دسته‌بندی شدند. گروه اول شامل ۱۲ نفر از زبان‌آموزانی بود که علاوه بر زبان مادری خود، در سطوح مختلف با زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی آشنایی داشتند، و گروه دوم شامل ۱۲ نفر از زبان‌آموزانی می‌شد که تنها، زبان مادری خود را می‌دانستند، و معیار پیشرفت تحصیلی این فارسی‌آموزان، نمرات پایانی آنان در هر چهار مهارت بود. نتایجی که از این پژوهش حاصل گردید، گویای این نکته بود که دوزبانگی آزمودنی‌ها (آشنایی آنان با زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی) بر سطح پیشرفت تحصیلی آنان در زبان سوم (فارسی) تأثیر مثبتی داشته است. همچنین، هر اندازه سطح زبانی زبان خارجی آزمودنی‌ها (انگلیسی) بالاتر باشد، میزان یادگیری زبان سوم آنان افزایش پیدا می‌کند. بنابراین، می‌توان اظهار نمود که میزان آشنایی آنان با زبان دوم نیز، بر میزان یادگیری زبان سوم آنان تأثیر گذار است.

کلید واژه‌ها: دوزبانگی، چندزبانگی، یادگیری زبان سوم، زبان خارجی

۱. مقدمه

در چند دهه گذشته، مطالعه در خصوص تأثیر دوزبانگی^۱ بر یادگیری زبان سوم، همواره توجه زبان‌شناسان و روان‌شناسان زبان را به خود جلب نموده است. نتایج پژوهش‌های پیشین در این حوزه، حاکی از این بود که پدیده دوزبانگی بر فرایند یادگیری زبان سوم تأثیر منفی دارد (پرینتر و کلر^۲، ۱۹۲۲؛ سائر^۳، ۱۹۲۳؛ داریسی، ۱۹۵۳). این دسته از پژوهشگران بر این باور هستند که کودکان دوزبانه، اغلب دچار افت تحصیلی می‌شوند، در مقایسه با افراد تک‌زبانه از بهره هوشی پایین‌تری برخوردارند و بعلاوه، دارای ناسازگارهای اجتماعی هستند؛ اما پژوهش‌های اخیر، خلاف آن را ثابت کرده است. عده‌ای از پژوهشگران (توماس، ۱۹۸۸؛ ملهورن^۴، ۲۰۰۷؛ باینا^۵، ۲۰۰۹؛ گراسجین و پاولنکو^۶، ۲۰۱۵) ادعا می‌کنند که دوزبانگی نه تنها در فرایند یادگیری زبان سوم تأثیر منفی ندارد، بلکه برعکس، فرایند یادگیری زبان سوم را تسهیل می‌کند.

این مقاله سعی دارد با الهام از پژوهش‌های صورت پذیرفته در این زمینه، به بررسی تأثیر زبان دوم بر یادگیری زبان سوم بپردازد؛ با این تفاوت که در اکثر پژوهش‌هایی که تاکنون انجام گرفته، منظور از زبان دوم، زبانی است که به صورت طبیعی فراگرفته شده، اما در پژوهش حاضر، گروه نخست را زبان آموزان چینی‌ای تشکیل می‌دهند که زبان دوم آنها انگلیسی به عنوان زبان خارجی، و زبان سوم آنان، فارسی است. علاوه بر این، در پژوهش حاضر، علاوه بر آشنایی زبان آموزان با زبان دوم، متغیرهای دیگری مانند جنسیت و میزان تسلط بر زبان دوم نیز اندازه‌گیری شده است. روش کار در این پژوهش، روش میدانی است؛ بدین ترتیب که تعداد ۲۴ نفر از فارسی آموزان چینی که در دوره عمومی (مبتدی) مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) مشغول به تحصیل هستند، در قالب دو گروه ۱۲ نفری انتخاب شدند. گروه اول، علاوه بر زبان مادری چینی، در سطوح مختلف با زبان انگلیسی نیز آشنایی دارند و گروه دوم، قبل از آشنایی با زبان فارسی، صرفاً به زبان مادریشان تسلط داشتند. ملاک ارزیابی سطح مهارت‌های زبان فارسی آزمودنی‌ها، آزمون‌های پایان دوره مرکز آموزش زبان فارسی بوده است. در پایان، داده‌های به دست آمده، تحلیل و نتایج آن ارائه می‌شود.

بر مبنای آنچه گفته شد، این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی به این پرسش‌هاست:

۱- آشنایی فارسی آموزان چینی با زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی، بر میزان یادگیری مهارت‌های زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی دوم آنان چه تأثیری دارد؟

۲- میزان آشنایی فارسی آموزان چینی با زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی (سطح زبانی زبان خارجی نخست آنان) چه تأثیری بر میزان پیشرفت مهارت‌های زبان فارسی به عنوان زبان خارجی دوم آنان دارد؟
بر این مبنای، می‌توان فرض‌های زیر را مطرح نمود:

۱- آشنایی فارسی آموزان چینی با زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی، بر میزان یادگیری مهارت‌های زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی دوم آنان تأثیر مثبت دارد.

¹ bilingualism

² R. Printer & R. Keller

³ J. Saer

⁴ G. Melhorn

⁵ W. Baiyinna

⁶ F. Grosjean & A. Pavlenko

۲- میزان آشنایی فارسی آموزان چینی با زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی (سطح زبانی زبان خارجی نخست آنان) بر میزان پیشرفت مهارت‌های زبان فارسی به عنوان زبان خارجی دوم آنان تأثیر مثبت دارد.

۲. مبانی نظری

۲-۱. دوزبانگی

در مورد تعریف دوزبانگی نظرات مختلفی وجود دارد که از یک حداقل آشنایی (در حد چند واژه) تا تسلط کامل بر دو زبان را شامل می‌گردد. مدرسی (۱۳۶۸: ۳۳-۳۱) دوزبانگی را توانایی فرد در کاربرد دو زبان مختلف تعبیر می‌کند و دوزبان را فردی می‌داند که به دو زبان در حدی تسلط دارد که می‌تواند بر حسب ضرورت، هر یک از دو زبان را به تناوب و به جای دیگری به کار گیرد. گراسجین (۲۰۱۰: ۴) دوزبانها را این گونه تعریف می‌کند: «دوزبانها کسانی هستند که از دو یا چند زبان در زندگی روزمره خود استفاده می‌کنند». از تعریفی که او از دوزبانگی به دست می‌دهد، چنین بر می‌آید که او بین دوزبانگی و چندزبانگی تفاوت قائل نیست. هاگن^۱ ضمن نسبی خواندن پدیده دوزبانگی، قدرت بیان کامل به زبان دوم و انتقال مفاهیم به زبان دوم را ملاک دوزبانگی می‌داند (هاگن، ۱۹۵۳: ۷). همچنین می‌توان از یک منظر، دوزبانگی را به دو دسته افزایشی^۲ و کاهششی^۳ تقسیم‌بندی نمود؛ بدین ترتیب در دسته نخست، اضافه شدن زبان دوم به زبان نخست فرد، بر مهارت‌های شناختی و اجتماعی او تأثیر مثبت می‌گذارد و در مورد دوم، یادگیری زبان دوم، منجر به ایجاد خدشه در زبان نخست فرد می‌گردد (هافمن، ۱۹۹۱: ۲۱؛ نقل از الیاسی، ۱۳۹۱). همان گونه که از تعریف‌های بالا در مورد دوزبانگی بر می‌آید، وجه تشابه آنها را می‌توان در توانایی استفاده از دو یا چند زبان دانست، اما چنانکه دی‌بات و جائنش^۴ (۲۰۱۴) اظهار می‌کنند، این تعریف‌ها مشکلاتی را به همراه دارد؛ زیرا دوزبانگی از یک حداقل سطح مهارتی به دو زبان تا سطح مهارتی بسیار بالایی که به فرد این اجازه را می‌دهد تا بتواند از دو زبان، همانند گویشور بومی زبان استفاده کند، متغیر می‌باشد. فردی ممکن است خودش را دوزبان بداند، به صرف اینکه می‌تواند با دو زبان صحبت کند و ارتباط کلامی ایجاد کند، و فرد دیگر، به دلیل اینکه در خواندن به دو یا چند زبان مهارت دارد، خود را دوزبان بداند. بنابراین، نمی‌توان تعریف دقیق و روشنی از دوزبانگی ارائه داد.

۲-۲. روش‌های دوزبانگی

زند (۱۳۸۱: ۱۹۵)، دوزبانگی را بر مبنای معیار «نوع یادگیری» به دو دسته زیر تقسیم می‌کند:

- ۱- روش طبیعی^۵: در این روش، فرد از آغاز تولد یا در طول رشد خود در یک جامعه دوزبان زندگی می‌کند و بدون هیچ آموزش رسمی، از دو زبان بهره‌مند می‌شود و در نتیجه، در هر دو زبان به توانایی درک و کارکرد ارتباطی می‌رسد. این امر در جوامعی رخ می‌دهد که دو یا چند زبان و گویش در آنها رایج است.
- ۲- روش غیرطبیعی^۶ (مصنوعی): اگر شخص، زبانی غیر از زبان مادری خود را از طریق برنامه‌های آموزشی و به‌طور ارادی بیاموزد، این حالت را دوزبانگی غیرطبیعی می‌نامند. لازم به ذکر است که امروزه بیشتر زبان‌شناسان از روش طبیعی

¹ E. Haugen

² additive

³ subtractive

⁴ K. Debot & C. Jaensch

⁵ natural bilingualism

⁶ artificial bilingualism

با نام یادگیری زبان دوم و از روش غیرطبیعی با عنوان یادگیری زبان خارجی یاد می‌کنند. در این تحقیق، منظور از دوزبانگی، یادگیری از طریق روش غیرطبیعی می‌باشد.

۲-۳. چندزبانگی

مهاجرت‌ها و نقل مکان‌های گروهی با دلایل متفاوتی همچون کار، سیاست‌گذاری دولت‌ها و... از کشوری به کشور دیگر، و همچنین مهاجرت از روستاها و شهرهای کوچک به شهرهای بزرگ، زمینه‌پدیده‌ای به نام چندزبانگی^۱ را فراهم آورده است (ضیاءحسینی، ۱۳۸۸: ۲۲۷ و ۲۲۸). در مورد چندزبانگی نیز مانند دوزبانگی در میان زبان‌شناسان اختلاف نظر وجود دارد. افرادی همچون گراسجین (۲۰۱۰: ۴) و زندگی (۱۳۸۱: ۱۹۵) بین دوزبانگی و چندزبانگی تفاوتی قائل نیستند. سریده‌هار (نقل از وارداف، ۱۳۹۳: ۱۶۳) این گونه اظهار می‌دارد که: «چندزبانگی به معنی تسلط متوازن و بومی مانند به همه زبان‌هایی که فرد می‌داند، کمیاب است. به طور معمول، میزان تسلط چندزبانانه‌ها به زبان‌های مختلفی که می‌دانند، متفاوت است. میزان تسلط فرد به زبان‌هایی که می‌داند، ممکن است از دانستن چند واژه، آشنایی با پاره‌گفتارهای کلیشه‌ای مانند احوالپرسی کردن، داشتن مهارت‌های مکالمه اولیه تا تسلط عالی بر دستور زبان و واژگان و گونه کاربردی و سبک خاص^۲ زبان‌ها متفاوت باشد».

۲-۴. دوزبانگی و یادگیری زبان‌های بیشتر

از یک منظر، پژوهش‌های پیشین که بر روی دوزبانگی، شناخت و یادگیری زبان انجام گرفته، به دو نوع دوزبانگی اشاره دارند: دوزبانگی متقدم^۳ (دوزبانگی‌ای که در دوره خردسالی و یا هم‌زمان با فراگیری زبان اول صورت می‌گیرد) و دوزبانگی متأخر^۴ (دو زبانگی‌ای که در دوره‌های بعد از یادگیری زبان اول و در بزرگسالی انجام می‌گیرد). در حوزه دوزبانگی متأخر، پژوهش‌های متعددی اشاره به مزایایی دارند که منجر به پیشرفت مهارت‌های شناختی و در نتیجه، یادگیری زبان می‌شوند. به عنوان نمونه، می‌توان به پژوهش‌های بیالستوک^۵ (۱۹۸۸) و گونزالز^۶ (۲۰۰۸) اشاره نمود. آنان بر این باورند که دوزبانگی متأخر، دانش فرازبانی فرد را افزایش می‌دهد؛ به این معنی که توانایی وی را جهت تسلط بر زبان و درک ساختارها، قواعد و الگوهای زبان بالا می‌برد.

نقطه ضعف بسیاری از پژوهش‌های پیشین، عدم تمایز میان آزمودنی‌های دوزبانانه و چندزبانانه است؛ به عنوان نمونه، کلین^۷ (۱۹۹۵) دوزبانانه‌ها و چندزبانانه‌ها را در یک گروه قرار می‌دهد و نتیجه می‌گیرد دو یا چندزبانگی، در یادگیری زبان جدید، دارای مزایای بیشتری نسبت به دانستن یک زبان است، اما مشخص نمی‌کند که این مزیت مربوط به یادگیری زبان دوم است یا زبان سوم. این در حالی است که در پژوهش‌های اخیر، همچون تحقیقات چنوز^۸ (۲۰۰۳)، جائنش (۲۰۰۹) و سانز^۹ (۲۰۰۰)، به منظور بررسی نقش هر زبان در یادگیری زبان سوم، بین زبان دوم و سوم تمایز ایجاد شده است. به

^۱ multilingualism

^۲ specialized register and styles

^۳ early bilingualism

^۴ late bilingualism

^۵ E. Bialystok

^۶ J. M. Gonzalez

^۷ E. C. Klein

^۸ J. Cenoz

^۹ C. Sanz

عنوان مثال جائنش (۲۰۰۹) مهارت در زبان دوم و سوم را مورد تجزیه و تحلیل قرار داد و دریافت که هر چه مهارت در زبان دوم بیشتر باشد، پیشرفت در زبان سوم نیز بیشتر خواهد شد.

اما در پژوهش‌های پیشین، هنوز پاسخ مشخص و یکسانی به این پرسش که آیا در یادگیری زبان جدید، دوزبانگی متقدم سودمندتر است یا دوزبانگی متأخر، داده نشده است؛ بدین معنی که در نتایج این پژوهش‌ها، هر دو نظر مشاهده می‌گردد. روتمن^۱ (۲۰۱۵) در پژوهش خود چنین نتیجه‌گیری می‌کند که دوزبان‌های متقدم، در یادگیری زبان نسبت به دوزبان‌های متأخر عملکرد بهتری داشته‌اند. او علت این امر را داشتن دو نظام دستوری فعال می‌داند که با یادگیری دو زبان در سنین اولیه، رشد یافته است. این در حالی است که جائنش (۲۰۱۲) در بررسی نقش زبان‌های آموخته شده پیشین در یادگیری زبان سوم، به این نتیجه دست یافت که میان دو دسته زبان‌آموزانی که زبان انگلیسی را به عنوان زبان دوم در سنین بالا و پایین آموخته بودند، دسته دوم (دوزبان‌های متأخر) توانایی بیشتری جهت تدوین قواعد دستوری زبان سوم (آلمانی) از خود بروز دادند. ممکن است علت این تفاوت در این باشد که هر چه سن زبان‌آموزان افزایش می‌یابد، دانش فرازبانی آنها تقویت می‌گردد. چنوز (۲۰۰۱) نیز در پژوهش خود به نتیجه‌ای مشابه دست یافت. وی دلیل این امر را آگاهی بیشتر زبان‌آموزان مسن‌تر از تشابه زبانی میان دو زبان می‌داند.

۲-۵. انگاره‌های مرتبط با نقش زبان‌های اول و دوم در یادگیری زبان سوم

در دهه گذشته پژوهش‌های قابل توجهی در ارتباط با بررسی نقش زبان اول و دوم در یادگیری زبان سوم صورت گرفته است. این پژوهش‌ها منجر به پیدایش چند انگاره از سوی محققین شده که به تشریح هر کدام پرداخته می‌شود:

۲-۵-۱. انگاره افزایش انباشتگی

فلاین و همکاران^۲ (۲۰۰۴) بر این باورند که مطالعه چندزبانگی، فرصت بی‌نظیری را جهت بررسی بافت زبان ایجاد می‌نماید و درک این نکته که دانش پیشین زبانی، نقش فعالی را در فرایند یادگیری و در نتیجه، دست‌یابی به نظام‌های زبانی زبان‌های یادگرفته شده ایفا می‌نماید، آسان می‌کند. این نظام‌ها به پالایش آنچه معروف به ساختار ذهنی دانش دستوری است، کمک می‌کنند. آنها ادعا می‌کنند نقش انتقال در سطح نمود ذهنی زبان، مرحله کانونی در رشته نوپای رویکردهای زبانی به چندزبانی پی‌درپی محسوب می‌شود. آنها در پژوهش خود، انگاره‌ای را معرفی می‌کنند که به «انگاره افزایش انباشتگی»^۳ معروف می‌باشد و به صورت تجربی نشان می‌دهند که زبان اول، تنها منبع و مبدأ انتقال در سطح ویژگی‌های نحوی و مقوله‌های نقشی^۴ به شمار نمی‌آید. بعلاوه، آنها با بررسی تولید بندهای موصولی محدود کننده کننده در زبان قزاقی به عنوان زبان اول، روسی به عنوان زبان دوم، و انگلیسی به عنوان زبان سوم پرداختند و چنین نتیجه‌گیری کردند که اگر زبان اول، پیش فرض انتقال برای یادگیری همه زبان‌های بعدی است و چنانچه تفاوت‌های رده‌شناختی، نقش تعیین‌کنندگی صرف در الگوهای پیشرفت دارد، می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری انگلیسی به عنوان زبان سوم توسط گویشوران قزاقی، باید مشابه با یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم توسط گویشوران ژاپنی باشد؛ چرا که زبان‌های قزاقی و ژاپنی، دارای توالی هسته‌ای مشابه هستند. همچنین نتایج پژوهش آنها ثابت می‌کند که تجربه هر زبان یادگرفته شده قبلی می‌تواند به عنوان مزیتی در یادگیری زبان‌های بعدی محسوب شود.

¹ H. Rothman

² S. Flynn et al.

³ cumulative enhancement model

⁴ functional categories

۲-۵-۲. انگارهٔ تقدم رده‌شناختی

این انگاره که نخستین بار توسط روتمن (۲۰۱۱) مطرح گردید، همسو با انگارهٔ افزایش انباشتگی است. مطابق اصول این انگاره، از منظر رده‌شناسی، نزدیک‌ترین زبان به زبان سوم از میان زبان‌های اول و دوم، منبع و مبدأ انتقال به زبان سوم را انتخاب می‌نماید؛ حتی اگر این انتقال تسهیل‌کننده نباشد و باعث بروز خطا در تولید زبان سوم شود. قرابت رده‌شناختی در این مورد، اشاره به تشابه استنباطی زبان آموز دارد. در این انگاره فرض بر این است که زبان آموزان از رده‌شناسی زبان و قرابت رده‌شناختی میان دو زبان آگاهی دارند؛ هرچند به طور مشخص نمی‌توان گفت که زبان آموز تا چه میزان باید نسبت به این عوامل شناخت داشته باشد. روتمن ادعا می‌کند انگارهٔ تقدم رده‌شناختی^۱، زمانی که هر سه زبان به طور مساوی از هم دور یا به هم نزدیک باشند، قدرت پیش‌بینی ندارد.

۲-۵-۳. انگارهٔ عامل جایگاه زبان دوم

انگارهٔ عامل جایگاه زبان دوم^۲ توسط باردل و فالک^۳ (۲۰۰۷) ارائه گردید. آنها بر این باورند که زبان دوم تأثیر بیشتری نسبت به زبان اول بر یادگیری زبان سوم دارد؛ به عبارت دیگر، این انگاره نزدیکی رده‌شناختی میان زبان اول و سوم را به اندازهٔ تأثیر زبان دوم قدرتمند نمی‌داند. این انگاره همچنین نشان می‌دهد که نزدیکی رده‌شناختی، تنها انتقال از زبان دوم به زبان سوم (و نه انتقال از زبان اول به زبان سوم) را تسهیل می‌کند.

باردل و فالک (۲۰۱۲) یک جنبهٔ عصب‌شناختی-زبانی را برای این انگاره در نظر می‌گیرند که در آن، زبان دوم انتخابی به عنوان منبع و مبدأ انتقال به زبان سوم می‌باشد. با توجه به اینکه محل ذخیره‌سازی اطلاعات زبان اول و دوم از منظر عصب‌شناسی زبان فرق دارد؛ اطلاعات ساختاری زبانی زبان اول در حافظهٔ رویه^۴ ذخیره می‌شود؛ در حالی که اطلاعات ساختاری زبان دوم، صریح می‌باشد و در حافظهٔ اخباری^۵ ذخیره می‌گردد. بنابراین، می‌توان گفت این انگاره با انگاره‌هایی که در آنها زبان اول به عنوان عامل انتقال به زبان سوم انتخاب می‌شود، مغایرت دارد.

انگاره‌هایی که در بالا بدان‌ها اشاره گردید، در حالی که از لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی از جهات مختلف، بین زبان اول و دوم در یادگیری زبان سوم تفاوت‌هایی دارند، از این جهت که در هر سه آنها نزدیکی رده‌شناختی زبانی می‌تواند قدرت پیش‌بینی‌کنندگی را افزایش دهد، به هم شبیه هستند. به این معنی که تجربهٔ یادگیری زبان دوم با یک تشابه رده‌شناختی، بیش از تجربه با یک تفاوت رده‌شناختی می‌تواند یادگیری زبان سوم را تقویت نماید.

۲-۶. عوامل تأثیرگذار بر یادگیری زبان سوم

می‌توان دوزبانگی، عوامل میان‌زبانی^۶، دانش فرازبانی^۷، مهارت‌های شناختی^۸ و میزان مهارت در زبان دوم را به عنوان عوامل تأثیرگذار بر یادگیری زبان سوم قلمداد نمود که در زیر، به هر یک از آنها پرداخته خواهد شد:

^۱ typological primacy model

^۲ L2 status factor model

^۳ C. Bardel & Y. Falk

^۴ procedure memory

^۵ declarative memory

^۶ cross linguistic

^۷ metalinguistic knowledge

^۸ cognitive skills

۲-۶-۱. دوزبانگی

چنوز (۲۰۰۸) ادعا می‌کند که بیشتر پژوهش‌هایی که در زمینه تأثیر دوزبانگی بر یادگیری زبان سوم صورت پذیرفته، ثابت می‌کند محاسن دوزبانگی در یادگیری یک زبان دیگر، بیشتر از تک‌زبانگی است. جنسی (۱۹۹۸؛ نقل از چنوز، ۲۰۰۸) و سافونت، (۲۰۰۵؛ نقل از چنوز، ۲۰۰۸) نیز بر این باورند که دوزبانگی تأثیر مثبتی بر یادگیری زبان سوم دارد. با این وجود، دوزبانگی همیشه منجر به یادگیری موثر زبان سوم نمی‌شود؛ زیرا متغیرهای زبانی، اقتصادی، اجتماعی و آموزشی می‌توانند نقش مهمی را در این فرایند، ایفا نمایند. در واقع، بافت زبانی-اجتماعی‌ای که پژوهش در آن صورت می‌گیرد، بسیار حائز اهمیت می‌باشد و یادگیری زبان سوم، یک پدیده پیچیده است که تحت تأثیر عوامل فردی و بافتی قرار دارد.

۲-۶-۲. عوامل میان‌زبانی

عواملی همچون تفاوت یا شباهت از منظر رده‌شناسی^۱، واژگانی و آوایی نیز می‌توانند بر یادگیری زبان سوم موثر باشند. به عنوان نمونه، در تولید آواهای گفتاری، زبان‌آموزان بیشتر تمایل دارند از زبان‌هایی واژه قرض بگیرند که شبیه به زبان مقصد باشد (چنوز، ۲۰۰۸).

۲-۶-۳. دانش فرازبانی

جسنر^۲ (۲۰۰۸) دانش فرازبانی را توانایی فرد در تمرکز بر ساختار زبانی، و توانایی چرخش^۳ تمرکز بین ساختار و معنای معنای زبان می‌داند. او توضیح می‌دهد که این دانش از مجموعه‌ای از مهارت‌ها تشکیل شده است که کاربر چندزبانه را قادر می‌سازد تا این مهارت‌ها را با استفاده از دانش زبانی و فراشناختی پیشین خود رشد دهد. بسرن^۴ (۲۰۱۰) دانش فرازبانی را فهم این که زبان، نظامی از ارتباط و مجموعه‌ای از قواعد و معناست، می‌داند. همچنین او دانش زبانی را اشاره به توانایی فرد در تحلیل آگاهانه زبان و بخش‌های مختلف آن در نظر می‌گیرد که این توانایی به فرد، در تشخیص ارتباط بین بخش‌های مختلف زبان در یک نظام زبانی کمک می‌نماید.

پژوهشگرانی همچون ملهون (۲۰۰۷)، و هردینا^۵ و جسنر (۲۰۰۰) بر این باورند که رشد دو یا سه نظام زبانی، منجر به به توانش فرازبانی بالاتر خواهد شد. ملهون (۲۰۰۷) بر این باور است که درک فرایندهای یادگیری زبان، رشد راهکارهای یادگیری زبان خارجی و یادگیری یک نظام جدید را به منظور مقایسه با زبان‌های دیگر افزایش داده، به عنوان پشتوانه‌ای برای یادگیری زبان‌های دیگر مطرح می‌باشد.

هردینا و جسنر (۲۰۰۰) به طرح یک مدل چندزبانی پویا^۶ می‌پردازند که مویده این موضوع است که دانش فرازبانی به عنوان یک عامل اساسی، سهم زیادی در فرایندهای شناختی مرتبط با آموزش زبان دارد. آن دو، این عامل را در یادگیری زبان سوم، به مراتب مهم‌تر از یادگیری زبان دوم می‌دانند؛ زیرا تجربه زبان آموزی را افزایش می‌دهد و با بالا رفتن تجربه فرد، سرعت روند یادگیری تسریع می‌یابد.

¹ typological

² U. Jessner

³ switch

⁴ S. Beceren

⁵ P. Herdina

⁶ dynamic model of multilingualism (DMM)

دی‌بات و جانش (۲۰۱۳) اظهار می‌دارند که پژوهش‌های زبان‌شناسی-عصبی^۱ نشان داده است همان بخش‌هایی از مغز که معمولاً در موقع استفاده از زبان اول و دوم فعال هستند، در هنگام استفاده از زبان سوم نیز فعال‌اند. آنها همچنین ادعا می‌کنند که وجود دانش فرازبانی دوزبانه‌ها، نقش یک کاتالیزور و تسهیل‌کننده^۲ را در یادگیری زبان سوم ایفا می‌نماید و هر چه این دانش افزایش یابد، یادگیری زبان بعدی نیز راحت‌تر می‌شود.

۲-۶-۴. مهارت‌های شناختی

کاوشنسکی و ماریان^۳ (۲۰۰۹) ادعا می‌کنند افرادی که بیش از یک زبان می‌دانند، نسبت به تک‌زبانه‌ها راحت‌تر می‌توانند خود را با زبانی که در حال یادگیری آن هستند، وفق دهند. بیالیستوک^۴ و همکاران (۲۰۰۵) معتقدند افرادی که در دو یا چند زبان مهارت بالایی دارند، از نقش‌های اجرایی بالاتری مانند حل مسأله، انعطاف‌پذیری ذهنی و کنترل تمرکز برخوردار می‌باشند، و حتی خطر ابتلا به آلزایمر در این افراد کمتر است. از پژوهش‌های بالا چنین بر می‌آید که یادگیری زبان به طور کلی نقش مهمی در بالا رفتن میزان شناخت دارد و از جهت دیگر، مهارت‌های شناختی نیز به نوبه خود در یادگیری زبان تأثیر گذار می‌باشند.

۲-۶-۵. میزان مهارت در زبان دوم

مونز^۵ (۲۰۰۰) در پژوهشی به بررسی تأثیر میزان مهارت در زبان دوم، بر یادگیری زبان سوم پرداخت و به این نتیجه دست یافت که میزان مهارت زبان اول و دوم در مهارت زبان سوم نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

سالابری^۶ (۲۰۰۵) ضمن مقایسه یادگیری ساختار زمان و نمود در زبان انگلیسی به عنوان زبان اول، اسپانیولی به عنوان عنوان زبان دوم و پرتغالی به عنوان زبان سوم، بدین نتیجه دست یافت که دانش زبانی بالاتر، منجر به عملکرد بهتر در یادگیری زبان سوم خواهد شد.

باینا (۲۰۰۹) در پژوهشی مشابه به بررسی نقش مهارت زبان دوم در یادگیری ساختار دستوری زمان و نمود در میان زبان‌آموزانی که زبان اول آنها مغولی، زبان دوم آنان چینی و زبان سوم آنها انگلیسی بود، پرداخت. در این پژوهش، او نیز به این نتیجه دست یافت که زبان‌آموزان با مهارت زبانی دوم بالاتر، نمرات به مراتب بهتری کسب کرده‌اند.

گراسجین و پاولنکو (۲۰۱۵) نخستین مزیت غیرقابل‌انکار دانستن زبان دوم را آشنایی با راهکارهای^۷ زبان‌آموزی می‌دانند و از این رو بر این باورند که اگر فردی زبان دوم را یاد بگیرد، به این نکته پی خواهد برد که کدام راهکار برای وی موثرتر خواهد بود و بنابراین، می‌تواند این راهکارها را در یادگیری زبان سوم نیز به کار بگیرد.

¹ Nero- linguistic

² facilitator

³ Kaushanskay & Marian

⁴ E. Bialystok

⁵ C. Munoz

⁶ R. Sallabery

⁷ strategies

آنها (همان) مزیت بالقوه دیگر را در تشابهات میان‌زبانی می‌دانند. یادگیری زبانی که از لحاظ ریخت‌شناختی شبیه زبان یا زبان‌هایی است که ما می‌دانیم، این اجازه را به ما می‌دهد تا دانش پیشین خود را از طریق فرایندی که معروف به انتقال مثبت^۱ است به کار بریم.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

توماس^۲ (۱۹۸۸) در پژوهش خود به مقایسه ۱۶ تک‌زبانۀ انگلیسی‌زبان با ۱۶ دوزبانۀ انگلیسی-اسپانیولی که به ترتیب در حال یادگیری زبان فرانسوی به عنوان زبان دوم و سوم بودند، پرداخت. علاوه بر این، او آزمودنی‌های دوزبانۀ خود را به دو گروه، شامل کسانی که زبان دوم را به صورت طبیعی و از طریق زندگی در خانواده‌های دوزبانۀ آموخته بودند، و آنهایی که آن را به صورت رسمی در کلاس‌های زبان خارجی یاد گرفته بودند، تقسیم نمود. نتایج پژوهش او نشان می‌دهد که دوزبانۀها، صرف‌نظر از اینکه چگونه زبان دوم را یاد گرفته بودند، از منظر کسب نمرات بالاتر، اختلاف معناداری با افراد تک‌زبانۀ داشتند. همچنین، توماس دریافت که دوزبانۀ‌هایی که زبان دوم را به طور رسمی آموخته بودند، مزیت نسبی بر دوزبانۀ‌هایی داشتند که زبان دوم را به صورت طبیعی یاد گرفته بودند.

ابوریع و سینسکی^۳ (۲۰۱۱) به منظور بررسی تأثیر دوزبانگی بر فرایند یادگیری زبان سوم، به انجام پژوهشی با این فرضیه پرداختند که دوزبانۀها، زبان سوم را راحت‌تر از کسانی یاد می‌گیرند که تنها بر یک زبان تسلط دارند. جامعه آماری آنها شامل دو گروه زبان‌آموزانی بود که زبان انگلیسی را به عنوان زبان خارجی می‌آموختند. گروه نخست، را تعداد ۴۰ زبان‌آموزی تشکیل می‌داد که از شوروی سابق مهاجرت نموده بودند و زبان مادری‌شان روسی بود و زبان عبری را به عنوان زبان دوم تکلم می‌کردند، و گروه دوم شامل ۴۲ انگلیسی‌آموز عبری‌زبان بود که زبان دیگری نمی‌دانستند. بعد از برگزاری آزمون و تحلیل نتایج به دست آمده، آن دو بدین نتیجه رسیدند که افراد دوزبانۀ (گروه نخست)، مهارت بیشتری نه تنها در زبان جدید یعنی انگلیسی، بلکه در زبان عبری داشتند. بر اساس یافته‌های آنها، هر چه فردی تعداد زبان بیشتری بیاموزد، استعداد زبان‌آموزی‌اش بیشتر خواهد شد.

باردل و فالک^۴ (۲۰۰۷) نیز به بررسی نقش زبان دوم در یادگیری زبان سوم پرداختند. یافته‌های آنها نشان می‌دهد دو گروه زبان‌آموزان با زبان‌های اول و دوم متفاوت که زبان‌های سوئدی و هلندی را به عنوان زبان سوم می‌آموختند، در مراحل اولیه یادگیری زبان سوم، ساختارهای نحوی را از زبان دوم به مراتب راحت‌تر از زبان اول انتقال می‌دادند. دو گروه به طرز معناداری در هنگام بکارگیری ساختار منفی، متفاوت عمل می‌کردند؛ تفاوتی که می‌تواند ناشی از دانش زبان دوم آنان، و مربوط به رابطه رده‌شناختی زبان دوم و سوم باشد.

سانز (۲۰۰۰) نیز در یک پژوهش، ۷۷ دانش‌آموز دبیرستانی که تنها زبان مادری‌شان یعنی اسپانیولی را می‌دانستند را با ۱۲۴ دانش‌آموز دبیرستانی دوزبانۀ اسپانیولی-کاتالونی^۴ مورد مقایسه قرار داد. تمامی آزمودنی‌های او در یک مدرسه دوزبانۀ در حال یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی بودند. تقریباً نیمی از آزمودنی‌های دوزبانۀها، هر دو زبان را از طریق زندگی در خانواده‌های دوزبانۀ یاد گرفته بودند و همه آنها هر دو زبان را در امور روزمره خود به کار می‌گرفتند. نتیجه یافته‌های او نشان داد که نمرات دوزبانۀها در آزمون مهارتی زبان سوم، به مراتب بالاتر از افراد تک‌زبانۀ بوده است.

¹ positive transfer

² J. Thomas

³ S. Abu Rabia & E. Sanitsky

⁴ Catalan

نتایج تحقیقات پارک و استار^۱ (۲۰۱۵) نیز نشان می‌دهد که دوزبانه‌هایی که زبان دوم را به صورت رسمی یاد گرفته‌اند، به طور معناداری عملکرد بهتری نسبت به دوزبانه‌های متقدم دارند. همچنین دوزبانه‌هایی که در یادگیری زبان دوم خود، از آموزش رسمی بهره‌مند شده‌اند، مزایای بیشتری بر دوزبانه‌های متقدم در موقع یادگیری زبان سوم دارند. به این صورت که آموزش رسمی، به زبان‌آموزان این امکان را می‌دهد که به طور موثر، ساختارهایی را که متفاوت از گنجینه زبانی موجود است، بیاموزند.

رینگ بام^۲ (۲۰۱۱) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که شباهت رده‌شناختی بین زبان‌ها منجر به انتقال مثبت در سطوح پایه یادگیری زبان می‌شود، اما در سطوح پیشرفته، پیشینه زبانی آنها تأثیری ندارد.

کشاوری و آستانه (۲۰۰۴) در پژوهش خود به بررسی تأثیر دوزبانگی بر یادگیری واژگان انگلیسی به عنوان زبان سوم پرداختند. جامعه آماری آنها در این پژوهش، شامل دو گروه ۳۰ نفره (ترکی-فارسی) و (ارمنی-فارسی) به عنوان گروه‌های دوزبانه، و یک گروه ۳۰ نفری از زبان‌آموزان تک‌زبانه می‌باشد. نتایج داده‌های پژوهش آنها نشان می‌دهد که دو گروه دوزبانه، در آزمون واژگان انگلیسی بهتر از زبان‌آموزان تک‌زبانه عمل کرده‌اند. آنها نتیجه‌گیری می‌کنند، دوزبانگی آزمودنی‌ها تأثیر مثبتی بر پیشرفت واژگانی داشته است؛ همچنین آنها بر این باورند که در بخش تولید و پیشرفت واژگانی، دوزبانه‌های ارمنی-فارسی که زبان اول و دومشان را هم به صورت علمی^۳ و هم به صورت شفاهی یاد گرفته‌اند، موفقیت بیشتری در مقایسه با دوزبانه‌های ترکی-فارسی که زبان اول را به صورت شفاهی فرا گرفته بودند، داشتند.

بحرینی (۲۰۰۷) با هدف بررسی تأثیر پدیده دوزبانگی بر یادگیری زبان سوم از منظر زبان‌شناختی-اجتماعی، به مقایسه دو دسته از دانش‌آموزان دختر تک‌زبانه فارسی با دوزبانه ترکی-فارسی دوره‌ی پیش‌دانشگاهی در یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی پرداخت. نتایج حاصل از تحقیق وی، تفاوت معناداری را میان این دو دسته نشان داد؛ بدین ترتیب که دانش‌آموزان تک‌زبانه به مهارت بالاتری دست یافتند و این مهارت، در دانش دستوری محرزتر از دانش واژگانی بود.

رستمی و هاشمی رزینی (۱۳۸۷) ضمن مقایسه ۴۰ انگلیسی‌آموز تک‌زبانه پسر سطح متوسط شهر تهران با ۴۰ انگلیسی‌آموز دوزبانه پسر سطح متوسط شهر تبریز، که همگی در آموزشگاه‌های کانون زبان ایران مشغول به تحصیل بودند، بدین نتیجه دست یافتند که این دو دسته زبان‌آموز در درک مطلب و واژه، تفاوت معناداری ندارند و در نتیجه، دوزبانگی توانایی یادگیری زبان جدید را افزایش نمی‌دهد.

۴. روش پژوهش

آزمودنی‌هایی که در این پژوهش شرکت جستند، ۲۴ تن از فارسی‌آموزان زن و مرد چینی با میانگین سنی تقریبی ۲۲ سال بودند که در دوره عمومی (سطح مبتدی) مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) قزوین به یادگیری زبان فارسی مشغول بودند. هیچ‌یک از این زبان‌آموزان، تحصیلات دانشگاهی نداشتند و بدون هیچ‌گونه آشنایی پیشین با زبان فارسی، برای نخستین بار در دوره عمومی مرکز آموزش زبان فارسی حضور یافته بودند. آنان بر اساس معیار آشنایی یا عدم آشنایی با زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی، در قالب دو گروه ۱۲ نفره تقسیم‌بندی شدند. در شیوه انتخاب آزمودنی‌ها بدین ترتیب عمل گردید که نخست، پرسش‌نامه‌هایی حاوی اطلاعات فردی اعم از سن، جنسیت، میزان تحصیلات، آشنایی پیشین با زبان فارسی و آشنایی/عدم آشنایی با زبان/زبان‌های دیگری جز زبان مادری و فارسی

¹ M. Park & R. L. Starr

² H. Ringbom

³ academic

(با ۵ سطح آشنایی بسیار کم، کم، متوسط، زیاد و تسلط کامل) در اختیار آنان قرار گرفت. بر این مبنای، صرفاً تعداد ۱۲ نفر از فارسی‌آموزان چینی، تک‌زبان بودند. از بین مابقی جامعه آماری که اقدام به تکمیل پرسش‌نامه نموده بودند، تعدادی علاوه بر زبان مادری و انگلیسی، با زبان‌های دیگری نیز آشنایی داشتند؛ همچنین تعدادی از زبان‌آموزان، به جز زبان مادری خود با زبان‌های دیگری به جز انگلیسی (عربی، فرانسوی و...) آشنا بودند که این دو گروه اخیر، از جامعه نمونه حذف گردیدند. بنابراین، گروه اول را ۱۲ تن از فارسی‌آموزان دوزبانۀ چینی-انگلیسی‌ای که زبان مادری‌شان چینی بود و به صورت تصادفی از میان تعداد باقیمانده فارسی‌آموزان همگن شده انتخاب شده بودند، تشکیل می‌دادند و گروه دوم، از ۱۲ تن از فارسی‌آموزان چینی تک‌زبانۀ تشکیل می‌شد. ملاک ارزیابی سطح مهارت‌های زبان فارسی آزمودنی‌های هر دو گروه، آزمون‌های پایان دوره مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) بود. در پایان، داده‌های به دست آمده، تحلیل، و نتایج آن ارائه گردید.

۵. یافته‌های پژوهش

تجزیه و تحلیل نتایج این پژوهش، با بهره‌گیری از نرم‌افزار آماری SPSS انجام شده است. در این بخش، نخست به تحلیل توصیفی مشخصات فردی زبان‌آموزان پرداخته می‌شود. مواردی که در این بخش مورد بررسی قرار گرفته‌اند، شامل سن و جنسیت می‌باشد.

وضعیت جنسیت در نمونه مورد بررسی، به صورت کلی و همچنین به تفکیک بر اساس آشنایی با زبان دوم در قالب جدول‌های شماره (۱) و (۲) نشان داده شده است. با توجه به نتایج، از مجموع ۲۴ نمونه آماری، ۱۳ زبان‌آموز (معادل ۵۴/۲ درصد) مرد، و ۱۱ زبان‌آموز (معادل ۴۵/۸ درصد) زن بوده‌اند. همچنین از ۱۳ مورد مرد، ۵ نفر آنان با زبان دوم (انگلیسی) آشنایی داشته‌اند که این تعداد در آزمودنی‌های زن به ۷ نفر رسیده است.

جدول ۱: وضعیت جنسیت آزمودنی‌ها به‌طور کلی

جنسیت	تعداد	درصد
مرد	۱۳	۵۴/۲
زن	۱۱	۴۵/۸

جدول ۲: توزیع جنسیت آزمودنی‌ها بر اساس آشنایی با زبان دوم (انگلیسی)

وضعیت دوزبانگی	جنسیت	تعداد	درصد
تک‌زبان	مرد	۸	۶۶/۷
	زن	۴	۳۳/۳
دوزبان	مرد	۵	۴۱/۷
	زن	۷	۵۸/۳

نتایج کلی تأثیر جنسیت بر پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها در قالب جدول (۳) نشان داده شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌گردد، متوسط نمرات پیشرفت تحصیلی برای زنان در تمامی مهارت‌ها بیشتر از مردان بوده است؛ با این حال، نتایج آزمون تی نشان می‌دهد که این اختلاف، معنادار نبوده و جنسیت نمونه‌ها بر نمرات پیشرفت تحصیلی آنان اثر معناداری نداشته است. بر این اساس می‌توان ادعا نمود که میزان پیشرفت تحصیلی هر دو گروه زن و مرد، یکسان بوده است.

جدول ۳: مقایسه نمرات مهارت‌های زبان فارسی مردان و زنان

آزمون t برای برابری میانگین‌ها		جنسیت				پیشرفت تحصیلی (مهارت‌ها)
		زن		مرد		
سطح معناداری	مقدار t	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۵۸۸	-۰/۵۵۰	۵/۱۸	۱۳/۶۱	۳/۸۸	۱۲/۶۰	خواندن
۰/۳۶۱	-۰/۹۳۳	۳/۹۱	۱۴/۱۶	۳/۰۹	۱۲/۸۳	شنیدن
۰/۹۹۱	-۰/۰۱۲	۶/۷۱	۱۳/۵۷	۵/۵۵	۱۳/۵۴	نگارش
۰/۳۹۲	-۰/۸۷۳	۴/۰۳	۱۵/۷۷	۲/۲۵	۱۴/۶۳	مکالمه
۰/۵۴۹	-۰/۶۰۸	۴/۵۵	۱۴/۴۲	۳/۰۸	۱۳/۴۷	معدل

* p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01

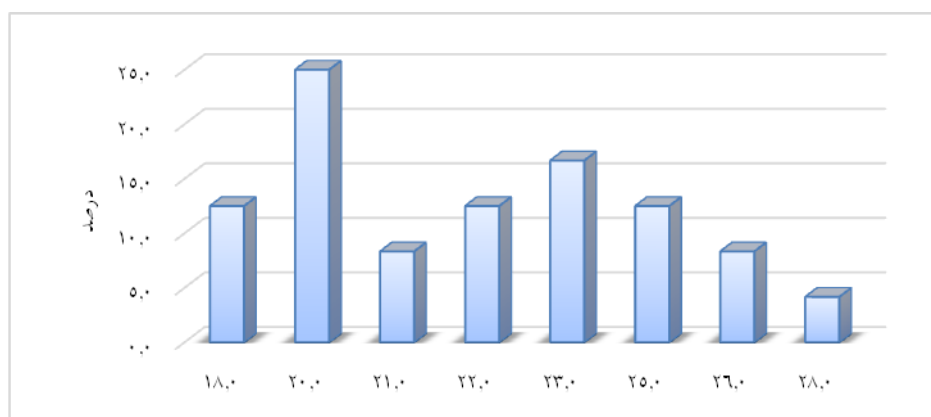
۱-۵. توزیع سنی نمونه‌ها

متوسط سنی آزمودنی‌ها در حالت کلی، ۲۲ سال با انحراف معیار ۲/۷ سال بوده است. همچنین متوسط سنی فارسی‌آموزان دوزبانه (گروه اول)، تقریباً با متوسط سنی تک‌زبان‌ها (گروه دوم) یکسان است. از سوی دیگر، اختلاف سنی آزمودنی‌های زن و مرد نیز بسیار کم و بطور متوسط یک سال است. بنابراین، نمونه‌های انتخاب شده در هر گروه، از لحاظ سنی تقریباً همگن هستند (جدول ۴).

جدول ۴: توزیع سنی آزمودنی‌ها

آزمودنی‌ها	بیشترین	کمترین	میانگین	انحراف معیار
کل آزمودنی‌ها	۲۸	۱۸	۲۲/۰۴	۲/۷۴
مرد	۲۶	۱۸	۲۲/۶۲	۲/۲۹
زن	۲۸	۱۸	۲۱/۳۶	۳/۱۷
تک‌زبان‌ها	۲۶	۱۸	۲۲/۰۰	۲/۸۶
دوزبان‌ها	۲۸	۲۰	۲۲/۰۸	۲/۷۴

همچنین، نمودار (۱)، توزیع سنی آزمودنی‌ها را در حالت کلی نشان می‌دهد.



نمودار (۱) توزیع سن زبان‌آموزان در حالت کلی

به منظور بررسی تأثیر دوزبانگی فارسی آموزان گروه اول بر پیشرفت تحصیلی آنان، نخست نمرات پیشرفت تحصیلی دو گروه اول (دوزبانه) و گروه دوم (تک‌زبانه) با یکدیگر مقایسه شدند. در عین حال، با توجه به اینکه سطح زبانی زبان دوم (انگلیسی) آزمودنی‌های دوزبانه متفاوت بوده؛ بدین معنا که این دسته از فارسی آموزان، از میان ۵ سطح ارائه شده در پرسش‌نامه (آشنایی بسیار کم، کم، متوسط، زیاد و تسلط کامل)، ۳ سطح (آشنایی کم، متوسط و زیاد) را انتخاب نموده بودند، تأثیر میزان آشنایی زبان آموزان دوزبانه با زبان دوم (زبان خارجی اول آنها)، بر پیشرفت تحصیلی آنان نیز مورد بررسی قرار گرفت.

۲-۵. تأثیر آشنایی با زبان دوم بر یادگیری مهارت‌های زبان سوم

همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌گردد، نتایج تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که نمرات پیشرفت تحصیلی فارسی آموزان گروه اول (دوزبانه‌ها) در هر ۴ مهارت، بیشتر از گروه دیگر است. همچنین نتایج آزمون t نشان می‌دهد که این اختلاف، برای تمامی مهارت‌ها در سطح ۱ درصد معنادار است (سطح معناداری <0.01). بنابراین آشنایی با زبان دوم اثر مثبتی بر روی میزان پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها در فراگیری زبان جدید (سوم) داشته است. از این رو می‌توان اظهار نمود که نخستین فرضیه پژوهش حاضر یعنی تأثیر آشنایی فارسی آموزان چینی با زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی، بر میزان یادگیری مهارت‌های زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی دوم آنان مورد تایید قرار می‌گیرد.

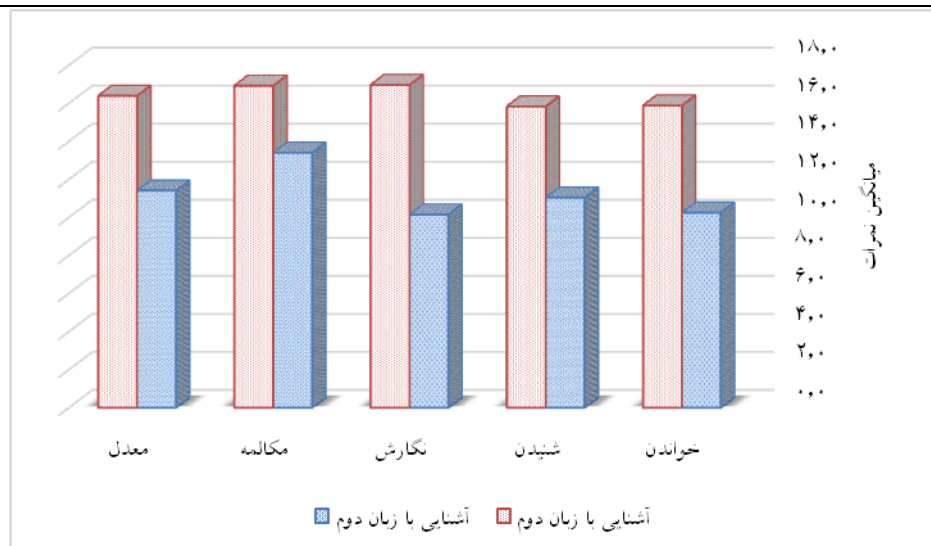
جدول ۵: مقایسه نمرات مهارت‌های زبان فارسی بر اساس آشنایی با زبان دوم

پیشرفت تحصیلی (مهارت‌ها)	آشنایی با زبان دوم				میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
	بله	خیر								
خواندن	۱۰/۲۵	۴/۴۳	۱۵/۸۸	۲/۱۱	۳/۹۶۷-	**۰/۰۰۱				
شنیدن	۱۱/۰۴	۲/۸۴	۱۵/۸۳	۲/۱۶	۴/۶۴۸-	**۰/۰۰۰				
نگارش	۱۰/۱۵	۶/۴۳	۱۶/۹۶	۲/۸۰	۳/۳۶۵-	**۰/۰۰۳				
مکالمه	۱۳/۴۰	۳/۲۷	۱۶/۹۲	۱/۸۷	۳/۲۳۶-	**۰/۰۰۴				
معدل	۱۱/۴۱	۳/۶۱	۱۶/۳۹	۱/۷۴	۴/۳۰۲-	**۰/۰۰۰				

ns (Non-Significant), * $p<0.1$, ** $p<0.05$, *** $p<0.01$

همچنین می‌توان نتایج تأثیر آشنایی آزمودنی‌ها با یک زبان خارجی را بر یادگیری زبان سوم در قالب نمودار شماره ۲

به تصویر کشید.



نمودار ۲) میانگین نمرات مهارت‌های زبان فارسی بر اساس آشنایی با زبان دوم

۳-۵. تأثیر میزان آشنایی با زبان دوم بر یادگیری زبان سوم

دومین پرسشی که این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی به آن برآمده است، پرسش از تأثیر میزان آشنایی فارسی‌آموزان چینی با زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی (سطح زبانی زبان خارجی نخست آنان) بر میزان پیشرفت مهارت‌های زبان فارسی به عنوان زبان خارجی دوم آنان بود. همان‌گونه که در جدول (۶) ملاحظه می‌شود، هر اندازه سطح آشنایی آزمودنی‌های گروه نخست (دوزبانه‌ها) با زبان خارجی اول (انگلیسی) بالاتر بوده، نمرات مهارت‌های زبانی آنان در زبان خارجی دوم (فارسی) نیز بیشتر بوده است.

ضمناً ذکر این نکته لازم می‌نماید که در جدول (۶)، میانگین نمرات پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان، به تفکیک برای سطوح آشنایی با زبان خارجی اول (انگلیسی) نشان داده شده است و در بین سطوح مورد نظر، مقدار صفر به معنای «عدم آشنایی با زبان انگلیسی» است، ۱ برای «آشنایی کم با زبان انگلیسی»، ۲ برای «آشنایی متوسط با زبان انگلیسی» و ۳ برای «آشنایی زیاد با زبان انگلیسی» به کار گرفته شده است.

جدول ۶: نمرات پیشرفت تحصیلی بر اساس سطح آشنایی با زبان دوم

سطح آشنایی با زبان دوم								مهارت‌های زبانی
۳		۲		۱		۰		
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۱۸	۱۸/۳۸	۲/۱۱	۱۵/۸۸	۱/۶۴	۱۴/۶۳	۴/۴۳	۱۰/۲۵	خواندن
۰/۱۸	۱۷/۸۸	۱/۸۹	۱۵/۶۳	۲/۷۶	۱۵/۱۳	۲/۸۴	۱۱/۰۴	شنیدن
۰/۱۸	۱۹/۸۸	۱/۹۴	۱۷/۶۷	۲/۷۰	۱۴/۴۴	۶/۴۳	۱۰/۱۵	نگارش
۰/۳۵	۱۹/۷۵	۱/۶۹	۱۶/۴۲	۱/۲۶	۱۶/۲۵	۳/۲۷	۱۳/۴۰	مکالمه
۰/۲۳	۱۸/۹۴	۱/۴۱	۱۶/۳۲	۱/۲۹	۱۵/۲۳	۳/۶۱	۱۱/۴۱	معدل

به منظور بررسی معنادار بودن اختلاف مشاهده شده بین گروه‌های مورد نظر، از آزمون کروسکال-والیس استفاده گردیده است. لازم به ذکر است با توجه به تعداد کم نمونه‌ها در هر طبقه و عدم برقراری فرض نرمال بودن داده‌ها

براساس آزمون کلموگروف-اسمیرنوف) استفاده از آزمون F در ANOVA امکان پذیر نبوده و به جای آن از معادل ناپارامتری این آزمون یعنی کروسکال-والیس استفاده گردیده است (جدول ۷).

جدول ۷: آزمون کروسکال-والیس برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی

مهارت‌ها	مقدار کای-اسکوار	سطح معناداری
خواندن	۱۱/۷۹۹	**،/۰،۰۰۸
شنیدن	۱۳/۵۷۶	**،/۰،۰۰۴
نگارش	۱۲/۲۲۷	**،/۰،۰۰۷
مکالمه	۹/۹۸۹	*،/۰،۰۱۹
معدل	۱۳/۶۲۷	**،/۰،۰۰۳
ns (Non-Significant), * p<0.1, **p<0.05, ***p<0.01		

نتایج جدول (۷) نشان می‌دهد که برای هر چهار مهارت و همچنین معدل کل، اختلاف معناداری بین نمرات پیشرفت تحصیلی (مهارت‌های زبانی) گروه‌های مورد بررسی در سطح یک درصد وجود دارد (سطح معناداری <0.01). البته برای مهارت مکالمه، این اختلاف در سطح ۵ درصد معنادار شده است. با توجه به متوسط نمرات در جدول (۶)، مشاهده می‌شود که افزایش میزان آشنایی با زبان خارجی اول، بر یادگیری زبان جدید، تأثیر مثبت و معناداری دارد. نمودار (۳) نیز به بیان متوسط نمرات پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌ها بر مبنای میزان آشنایی با زبان دوم (انگلیسی) می‌پردازد:



نمودار (۳) متوسط نمرات پیشرفت تحصیلی بر اساس میزان آشنایی با زبان دوم

۶. نتیجه‌گیری

به طور کلی، نظرات متفاوتی در خصوص تأثیر دوزبانگی بر یادگیری زبان سوم مطرح است؛ به عنوان نمونه پژوهشگرانی همچون سائر (۱۹۲۳) و داری (۱۹۵۳) بر این باورند که کودکان دوزبانه، اغلب دچار افت تحصیلی می‌شوند، در مقایسه با افراد تک‌زبانه از بهره‌هوشی پایین تری برخوردارند و بعلاوه، دارای ناسازگارهای اجتماعی هستند؛ بنابراین، آنان معتقدند که دانستن زبان دوم، بر یادگیری زبان سوم، تأثیر منفی دارد. در مقابل، پژوهشگرانی همچون توماس (۱۹۸۸)،

ملهورن (۲۰۰۷)، جسرن (۲۰۰۸)، باینا (۲۰۰۹) و گراسجین و پاولنکو (۲۰۱۵) ادعا می‌کنند که دوزبانگی نه تنها در فرایند یادگیری زبان سوم تأثیر منفی ندارد، بلکه برعکس، فرایند یادگیری زبان سوم را تسهیل می‌نماید.

این پژوهش بر روی تعداد ۲۴ نفر از فارسی‌آموزان چینی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به منظور بررسی تأثیر پدیده دوزبانگی بر یادگیری زبان سوم انجام گردیده است. آزمودنی‌ها در قالب دو گروه تقسیم گردیدند. گروه نخست شامل ۱۲ نفر از زبان‌آموزانی بود که علاوه بر زبان مادری خود، با زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی در سطوح مختلف آشنایی داشتند و گروه دوم، شامل ۱۲ نفر از زبان‌آموزانی بود که تنها، زبان مادری خود را می‌دانستند. می‌توان نتایج حاصل از این پژوهش را به گونه زیر بیان نمود:

در پاسخ‌گویی به سوال نخست پژوهش که به پرسش از تأثیر آشنایی فارسی‌آموزان چینی با زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی، بر میزان یادگیری مهارت‌های زبان فارسی، به عنوان زبان خارجی دوم آنان می‌پردازد، نتایج بر مبنای تحلیل نمرات پایانی آنان در هر چهار مهارت و معدل، حاکی از آن است که دوزبانگی آزمودنی‌ها بر پیشرفت تحصیلی آنان موثر است؛ بدین معنی که زبان‌آموزانی که با زبان انگلیسی به عنوان زبان خارجی اول آشنا بودند، از نمرات بالاتری در تمامی مهارت‌های زبان فارسی در مقایسه با آزمودنی‌های تک‌زبان برخوردار بودند. بنابراین می‌توان اظهار نمود که فرضیه نخست پژوهش حاضر، مورد تأیید قرار می‌گیرد.

در پاسخ‌گویی به سوال دوم پژوهش که به پرسش از تأثیر میزان آشنایی فارسی‌آموزان چینی با زبان انگلیسی به عنوان یک زبان خارجی (سطح زبانی زبان خارجی نخست آنان) بر میزان پیشرفت مهارت‌های زبان فارسی به عنوان زبان خارجی دوم آنان می‌پردازد، نتایجی که از تحلیل داده‌های پژوهش به دست آمده، بیانگر این موضوع است که هر اندازه سطح زبانی زبان خارجی آزمودنی‌ها (انگلیسی) بالاتر باشد، میزان یادگیری زبان سوم آنان (فارسی) افزایش پیدا می‌کند. بنابراین، می‌توان اظهار نمود که میزان آشنایی آزمودنی‌ها با زبان خارجی اول، بر میزان یادگیری زبان سوم توسط آنان تأثیر دارد و بدین ترتیب، فرض دوم پژوهش نیز مورد تأیید قرار می‌گیرد.

نکته دیگری که در اینجا مطرح می‌گردد، این است که تقسیم‌بندی دوزبانگی از منظر نوع یادگیری (دوزبانگی طبیعی و مصنوعی) پژوهش‌های این حوزه را تحت تأثیر قرار داده است، بدین معنی که در پژوهش‌هایی که تاکنون انجام شده، یادگیری زبان دوم یا از نوع طبیعی بوده (ابوریع و سینسکی، ۲۰۱۱؛ بحرینی، ۲۰۰۷؛ و رستمی و هاشمی رزینی، ۱۳۸۷)، یا از نوع مصنوعی (توماس، ۱۹۸۸؛ سانز، ۲۰۰۰؛ باردل و فالک، ۲۰۰۷ و...). پژوهش حاضر نیز از نوع پژوهش‌های دسته دوم است که در آن، یادگیری زبان دوم به صورت غیرطبیعی یعنی از طریق آموزش رسمی حاصل گردیده است.

همچنین یافته‌های این پژوهش، نظریات توماس (۱۹۸۸)، ملهورن (۲۰۰۷)، جسرن (۲۰۰۸)، باینا (۲۰۰۹) و گراسجین و پاولنکو (۲۰۱۵)، و نتایج پژوهش‌های توماس (۱۹۹۸)، سانز (۲۰۰۰)، باردل و فالک (۲۰۰۷) و ابوریع و سینسکی (۲۰۱۱) را در اثبات تأثیر دوزبانگی بر یادگیری زبان سوم، مورد تأیید قرار می‌دهد و از سوی دیگر با نظریات پرینتر و کلر (۱۹۲۲)، سائر (۱۹۲۳) و دارسی (۱۹۵۳)، و همچنین نتایج پژوهش‌های بحرینی (۲۰۰۷) و رستمی و هاشمی رزینی (۱۳۸۷) در تعارض است.

کتابنامه

- الیاسی، محمود (۱۳۹۱). دوزبانگی؛ نگاهی به آموزش دوزبانه‌ها در ایران. *پژوهشنامه زبان‌شناختی زبان فارسی*. سال اول (ش ۱)، صص: ۲۷-۱۷.
- رستمی، رضا و هاشمی رزینی، هادی (۱۳۸۷). مقایسه عملکرد دانش‌آموزان پسر تک‌زبانه و دوزبانه در یادگیری زبان جدید. *مجله علوم روان‌شناختی، دوره هفتم، ش ۲۶، صص: ۱۶۷-۱۷۵*.
- زندى، بهمن (۱۳۸۱). *زبان‌آموزی*. تهران: سمت.
- ضیاءحسینی، محمد (۱۳۸۸). *مبانی زبان‌شناسی برای دانشجویان زبان‌شناسی، مترجمی و آموزش زبان*. تهران: رهنما.
- مدرسی، یحیی (۱۳۶۸). *درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان*. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.
- وارداف، رونالد (۱۳۹۳). *درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان*. ترجمه رضا امینی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- Abu-Rabia, S. & Sanitsky, E. (2011). Bilinguals find it easier to learn a third language. Retrieved from: www.sciencedaily.com/releases/2011/02/110201110915.htm.
- Bahraini, N. (2007). Bilingualism: An enhancement or a hindrance. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji* 32, 5-21.
- Bainna, W. (2009). Cross linguistic in fluency in third language of English by Mongolia adults. *CELEA Journal* 32, 53- 65.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research* 23, 459- 484.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2012). The L2 status factor and the declarative/procedural distinction. In J. A. Amaro, S. Flynn, & J. Rothman (Eds.), *Third language acquisition in Adulthood, 165-194 Philadelphia, PA: John Benjamins*.
- Beceren, S. (2010). Comparison of metalinguistic development in sequential bilinguals and monolinguals. *The International Journal of Educational Researchers* 1, 28-40
- Bialystok & et al. (2005). The effect of bilingualism on cognitive control in the Simon task. *Neural mage* 24, 40-49
- Bialystok, E. (1988). Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. *Developmental Psychology* 24, 560-567.
- Cenoz, J. (2001). The effect of linguistic distance, L2 status and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 8-20). *Clevedon: Multilingual Matters*.
- Cenoz, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: A review. *The International Journal of Bilingualism* 7(1), 71-87.
- Cenoze, J. (2008). The acquisition of additional languages. *ELIA* 8, 219- 224.
- Darcy, T. (1953). A Review of literature on the effect of bilingualism upon the measurement of intelligence. *Journal of Genetic Psychology* 82, 21- 57.
- Debot, k. & Jaensh, C. (2013). What is special about L3 processing? *Bilingualism: Language and Cognition* 18(2), 1-15.
- Flynn, S., Vinnitskaya, I. & Foley, C. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1, 3-16.
- Gonzalez, J. M. (2008). *Encyclopedia of bilingual education* (Vols 1-2) Thousand Oaks. CA: SAGE Publications, Retrieved from: www.dx.doi.org.

- Grosjean, F. & Pavlenko, A. (2015). Can a second language you learn a third? Retrieved from: *www.Psychology today.Com/ blog/ life- bilingual*
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: life and reality*. Harvard University Press.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. *Multilingual Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The Dynamics of Third Language Acquisition. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), English in Europe: The Acquisition of a Third Language (pp. 84-98). Clevedon: Multilingual Matters.*
- Jaensch, C. (2009). L3 enhanced feature sensitivity as a result of higher proficiency in the L2. In Y-k. I Leung (Eds.), *third language acquisition and universal grammar 115–143 Bristol: Multi-linguals Matters.*
- Jaensch, C. (2012). Acquisition of L3 German. In J. A. Amaro, S. Flynn, & J. Rothman (Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood: 165–19*. Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Jessner, U. (2008). A DST model of multilingualism and the role of metalinguistic awareness. *The Modern Language Journal* 92, 270- 283.
- Kaushanskay & Marian. (2009). The bilingual advantage in novel word learning. *Psychonomic Bulletin & Review* 16, 705- 710.
- Keshavarz, M.H. & Astaneh, H. (2004). The impact of bilinguality on learning of English vocabulary as a foreign language. *Bilingual Education and Bilingualism* 7, 295- 302.
- Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning* 45(3), 419- 466.
- Melhorn, G. (2007). From Russian to Polish: Positive transfer in third language acquisition. *Saarbrücken* 6(5), 1745- 1748 .
- Munoz, C. (2000). Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. Clevedon , *Multilingual Matters* 23(3), 157- 178. .
- Park, M. & Starr, R, L. (2015). The role of formal L2 learning experience in L3 acquisition among early bilingual. *International Journal of Multilingualism*. Retrieved from: *www.dx.doi.org*.
- Printer, R. & Keller, R. (1922). Intelligence tests for foreign children. *Journal of Educational Psychology* 13(4), 1-23
- Ringbom, H. (2001). Lexical transfer in L3 production. Clevedon, *Multilingual Matters* 24(1), 59- 68.
- Rothman, J. (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model. *Second Language Research* 27(1), 107- 127.
- Rothman, J. (2015). Linguistic and cognitive motivations for the typological primacy model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered. *Bilingualism* 18(2), 179- 190.
- Saer, J. (1923). The effect of bilingual on intelligence. *British Journal of Psychology*, 14: 25- 28.
- Salaberry, R. (2005). Evidence from transfer of knowledge of aspect from 12 Spanish to 13 Portuguese. tense and aspect in Romance languages, *Amsterdam/Philadelphia: Benjamins* 29(3), 179- 210.
- Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics* 21, 23- 44.
- Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. *Journal of Met lingual and Met cultural Development* 9, 235- 246.