



## **Restrictive and Non-Restrictive Relative Clauses in Persian Language: Sequence of Acquisition by Non-Iranian Persian Learners**

**Shohre Sadat Sajjadi<sup>1</sup>**

PhD Graduate in General Linguistics and Member of the Research Group for TPSOL Development, Department of Linguistics, Literature and Foreign Languages Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

**RezaMorad Sahraei<sup>2</sup>**

Corresponding author, Associate Professor of General Linguistics and Manager of the Research Group for TPSOL Development, Department of Linguistics, Literature and Foreign Languages Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

### **Abstract:**

Learning and education must have an effective relation. Of course, there is a gap between these two fields of study. That's because of two points of view: study of learning and acquisition on one hand, and teaching and curriculum design, on the other hand. However, in recent years, much attention has been paid to the nature of second language learning/acquisition because understanding the nature of the second language learning will help us to adapt our syllabus and curriculum design in accordance with the learning system.

Previous studies (e.g. Fries, 1945; Lado, 1957; James, 1998) during the past decades have shown the importance of first language in acquisition of second language, but the recent studies (e.g. Selinker, 1972; Nemser, 1971; Corder, 1971) indicated that although the role of the first language in learning/acquisition of second/foreign language cannot be ignored, language learners with different first languages, follow the Universal Grammar (UG) and learners' inter-languages are somehow similar. So, second language learners follow a sequence and order in their acquisition. Thus, in this study, sequence and order of acquisition of two types of relative clauses were scrutinized. Relative clauses can be divided into two types: restrictive and non-restrictive. A restrictive clause is a "clause which functions as an adjective to identify the word it modifies. It is essential for the intended meaning and it is not offset with commas". On the other hand, "A nonrestrictive modifying clause (or non-essential clause) is an adjective clause that adds extra or nonessential information to a sentence. The meaning of the sentence would

---

Received on: 10/06/2018

Accepted on: 10/10/2018

<sup>1</sup>. Email: sajjadi921@atu.ac.ir

<sup>2</sup> Email: sahraei@atu.ac.ir

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.8910.1376

PP.119-136

not change if the clauses were to be omitted and also they are usually set off by commas”. Knowing that which kind of relative clauses were learned sooner and more accurately by the students could help us to understand how and when Persian language (here relative clauses) is learned. So we can utilize these findings in our teaching, and designing our syllabi and curriculum. The question of this study is “What is the acquisition sequence of Persian relative clauses?”. We supposed that, non-Iranian Persian language learners, learn restrictive relative clauses sooner than non-restrictive clauses and they use this type of relative clause more often than non-restrictive one. The reason behind this hypothesis is that this kind of relative clauses are syntactically easier because there is no movement or extra structure on their derivation. In order to test this hypothesis, 493 Persian learner’s written texts were analyzed. The learners were from various countries such as Austria, Argentina, Spain, Australia, Afghanistan, Slovakia, Slovenia, Algeria, the United Kingdom, Ukraine, Italy, Azerbaijan, Argentina, Germany, USA, Belarus, Belgium, Bulgaria, Bangladesh, Bosnia, Pakistan, Portugal, Tajikistan, Taiwan, Turkey, Tunisia, Czech, China, Russia, Romania, Syria, Switzerland, Serbia, Iraq, France, Kyrgyzstan, Croatia, Colombia, Georgia, Lebanon, Poland, Hungary, Egypt and India. Therefore, the first language of learners is not influential factor in this study. The data were collected from two exams (placement test and progress test which is conducted by Sa’di Foundation in 2015 & 2016) and the learners had to use at least 120 words in their writings. After that, the data were gathered and tagged as a restrictive relative clauses and non-restrictive relative clauses. According to the level of language learners, they were divided into six groups; beginner, elementary, low intermediate, intermediate, upper intermediate, advanced, and proficient. The results showed that regardless of gender, nationality, method of previous teaching and age, in general, the higher level students use restrictive relative clauses in their language more accurately. And the emergence of non-restrictive relative clause occurs later and less than the other type even in advanced and proficient levels. Thus, we can conclude that the Persian language learners will learn restrictive relative clauses sooner than non-restrictive ones. The interesting point of this study is that even after learning non-restrictive relative clauses, the Persian language learners tend to use restrictive clauses more often. Perhaps this happens because of the economy principle (the least effort) of language which was introduced for the first time by Zipf (1949). The aim of this principle is the maximum effect with the least input. So, as non-restrictive relative clauses have extra information, language learners prefer not to use it as long as they can. On the other hand, they tend to use restrictive relative clause because of the meaning that it determines. Since one of the most important issues in second/foreign language learning/acquisition is native-like competence, we can conclude that it is better to teach restrictive clauses before non-restrictive relative clauses to incorporate education and sequences of learning/acquisition for effective teaching and learning.

**Key words:** sequence of learning, Non-Iranian Persian learners, relative clauses, restrictive, non-restrictive.



## بندهای موصولی توصیفی و توضیحی: نگاهی تحلیلی بر توالی فراگیری بندهای موصولی فارسی آموزان غیر ایرانی

شهره سادات سجادی<sup>۱</sup>

عضو هسته‌ی پژوهش‌های بنیادی برای توسعه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی

رضامراد صحرائی<sup>۲</sup>

نویسنده‌ی مسئول، دانشیار زبان‌شناسی، مدیر هسته‌ی پژوهش‌های بنیادی برای توسعه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، دانشگاه علامه طباطبائی

### چکیده

از موانع برقراری ارتباط مؤثر میان مطالعات در دو حوزه‌ی یادگیری و آموزش، تفاوت دیدگاه‌هایی بوده که میان محققان یادگیری/ فراگیری از یک طرف و برنامه‌ریزان درسی و معلمان از طرف دیگر وجود داشته است. با این حال، در سال‌های اخیر، توجه بسیاری به ماهیت فراگیری زبان دوم شده است؛ چراکه درک ماهیت فراگیری زبان دوم به ما کمک می‌کند تا بتوانیم مواد درسی و آموزش‌های کلاسی خود را مطابق با نظام فراگیری زبان آموزان تغییر داده و ارتباطی منطقی میان یادگیری و آموزش برقرار کنیم. از این رو، در این پژوهش به بررسی توالی فراگیری بندهای موصولی از جنبه‌ی توصیفی و توضیحی بودن آن‌ها پرداخته می‌شود. بدین منظور، ۴۹۳ متن از پیکره‌ی نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی با ملیت‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفت. سپس، بندهای موصولی، برچسب خورده و با توجه به سطح زبان آموزان تقسیم‌بندی شد. پس از مشخص شدن هر بند موصولی به لحاظ توصیفی یا توضیحی بودن، روند فراگیری این بندها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این مطالعه نشان داد که فارسی‌آموزان غیرایرانی، فارغ از جنسیت، ملیت، روش تدریس و سن، موصولی‌های توصیفی را پیش از موصولی‌های توضیحی می‌آموزند و حتی پس از فراگیری، تمایل بیشتری در استفاده از بندهای موصولی توصیفی دارند. اشارات ضمنی این موضوع نشان از آن دارد که در آموزش بندهای موصولی در زبان فارسی، بهتر است ابتدا بندهای موصولی توصیفی تدریس شود تا با ترتیب فراگیری زبان آموزان نیز همخوانی داشته باشد.

**کلیدواژه‌ها:** توالی فراگیری، فارسی‌آموزان غیرایرانی، بندهای موصولی، توصیفی، توضیحی

## ۱. مقدمه

مطالعه‌ی نظام‌مند زبان دوم، پدیده‌ای نوظهور بوده که از ابتدای نیمه‌ی دوم قرن بیستم آغاز شده است. قطعاً ظهور چنین پدیده‌ای در آن زمان تصادفی نبوده و به دلیل ارتباطات مردم در سطحی فراتر از جوامع گفتاری محلی، توسعه یافته است. امروزه، زبان دوم‌آموزی نه به دلیل گذراندن وقت، بلکه وسیله‌ای برای کسب تحصیلات و یا امنیت شغلی به حساب می‌آید. بنابراین، ضرورت بررسی و مطالعه‌ی وسیع‌تر فرآیند فراگیری زبان دوم، اهمیت ویژه‌ای یافته است (Ellis, 2003, p. 1). هدف اصلی مطالعات زبان دوم‌آموزی این است که دانش نهفته‌ی زبان دوم‌آموزان شناسایی شود تا بتوانیم به توصیف و تبیین توانش ذهنی آنان بپردازیم. به عبارتی دیگر، دریابیم زبان‌ها چگونه آموخته می‌شوند؟ بنابراین، با نگاهی دقیق‌تر می‌توان گفت هدف مطالعات زبان دوم‌آموزی، توصیف تغییرات زبانی زبان‌آموز در طول زمان است (Ellis, 2003, p. 2). محققان معمولاً برخی ساخت‌های دستوری مانند صورت‌های جمع اسم و بندهای موصولی را مورد بررسی قرار می‌دهند تا بفهمند که توانایی فراگیری چنین ساخت‌هایی چگونه با گذشت زمان گسترش پیدا می‌کند. بنابراین می‌توان هدف اولیه‌ی مطالعات زبان دوم‌آموزی را شرح و توصیف فرآیند فراگیری زبان دوم دانست (Ellis, 2003, p. 3)؛ چراکه با مطالعه‌ی مراحل مختلف الگوی یادگیری زبان دوم‌آموزان، می‌توان مسئله‌ی جهانی بودن فرآیند فراگیری زبان دوم را دریافت (Ellis, 2003, p. 20). با این حال، اگرچه این گونه مطالعات بسیار راه‌گشا هستند، اما (Newmark, 1966) به تفاوت دیدگاه و خلأیی که میان فراگیری/ یادگیری و معلمان و برنامه‌ریزان درسی وجود دارد، اشاره می‌کند. از نظر او مسئله‌ای که برای یک محقق فراگیری وجود دارد، ممکن است پاسخ به چنین پرسشی باشد: «بندهای موصولی چگونه فراگرفته می‌شوند؟». یا این که «چه چیزهایی ممکن است از زبان مادری زبان‌آموز انتقال پیدا کند؟». اما معلمان و یا برنامه‌ریزان درسی در این فکر هستند که چه چیزهایی برای حداقل یادگیری ضروری است. با استفاده از مطالعات فرآیند فراگیری در تهیه و تدوین برنامه‌های آموزشی، می‌توان خلاء میان این دو را پر نمود؛ چراکه فرایندها و پردازش‌های ذهنی زبان‌آموزان به ما کمک می‌کند تا برنامه‌ای متناسب با یادگیری آن‌ها تنظیم نماییم.

بررسی بندهای موصولی از گذشته مورد توجه محققان بوده است. از جمله پژوهش‌هایی که در این مورد صورت گرفته می‌توان به (Keenan & Comrie, 1977)، (Keenan, 1985)، (Fabb, 1990)، (Givón, 2001) و غیره اشاره نمود. این ساخت از آن‌جایی که دارای انواع متعددی در هر زبان بوده و همچنین بند پیرو همراه با بند پایه به کار می‌رود، به‌عنوان یک ساخت پیچیده شناخته می‌شود (Nemat zadeh et al., 2014, p. 222). بنابراین، یکی از ساخت‌های مهم و پرکاربردی که شناسایی توالی فراگیری آن می‌تواند در برنامه‌ریزی‌های آموزشی بسیار راه‌گشا باشد، ساخت موصولی است. به همین دلیل، در دهه‌های اخیر، پردازش بندهای موصولی و بررسی پیچیدگی‌های آن‌ها در زبان‌های مختلف در مطالعات زبان‌شناسان و

روان‌شناسان نقش عمده‌ای ایفا کرده است. برای مثال (Doughty, 1991) و (Gass, 1982) نحوه‌ی فراگیری بندهای موصولی را از منظرهای گوناگونی سنجیده‌اند. با این حال، به نظر می‌رسد در مورد فراگیری این بندها توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی، تا به حال مطالعه‌ای صورت نگرفته است.

بنابراین، در این مطالعه در پی پاسخ به این پرسش هستیم که «توالی فراگیری بندهای موصولی توصیفی<sup>۱</sup> و توضیحی<sup>۲</sup> زبان فارسی برای فارسی‌آموزان غیرایرانی به چه نحوی است؟» فرضیه‌ای که می‌توانیم برای این سؤال در نظر بگیریم این است که فارسی‌آموزان غیرایرانی بندهای موصولی توضیحی را پیش از بندهای موصولی توصیفی فرامی‌گیرند. استدلالی که برای این فرضیه می‌توان در نظر گرفت، این است که در ساخت بند موصولی توضیحی، هیچ‌نوع تغییر نحوی لازم نیست و به همین دلیل، تولید ساخت بند موصولی توضیحی ساده‌تر از ساخت بند موصولی توصیفی است.

## ۲. چارچوب نظری

از آنجایی که این مطالعه حاصل یک نگاه میان‌رشته‌ای است که از یک طرف به فراگیری و از طرف دیگر به مباحث زبان‌شناسی مرتبط می‌شود، در ادامه به این مبحث در دو بخش جداگانه خواهیم پرداخت. در بخش اول به توالی فراگیری پرداخته می‌شود که مستقیماً با این مقاله در ارتباط است و در بخش دیگر جمله‌های موصولی و انواع آن مورد توجه قرار خواهد گرفت.

### ۲.۱. توالی فراگیری

اگرچه نقش زبان اول را در یادگیری زبان دوم/ خارجی نمی‌توان نادیده گرفت، با این حال، بسیاری از جنبه‌های تکوینی زبان، بین زبان‌آموزانی که پیشینه‌ی زبان اول آن‌ها متفاوت است، مشابهت دارد. بنابراین زبان‌دوم‌آموزان، همانند کسانی که زبان اول را فرا گرفته‌اند، مراحل رشد زبانی مختلفی دارند و این بدان معنی است که آنچه در ابتدا به وسیله‌ی یکی از زبان‌آموزان آموخته می‌شود، قاعدتاً توسط سایرین نیز آموخته خواهد شد. پژوهشگرانی که در این حوزه تحقیق می‌کنند، الگوهایی را در خصوص یادگیری صرف و نحو به دست آورده‌اند که بین زبان‌آموزان با پیشینه‌ی متفاوت زبان اول یکسان است. شواهدی که مربوط به این الگوهای زبانی است، ابتدا از تحقیقاتی به دست آمد که در آن زبان‌آموزان، زبان دوم را خارج از کلاس درس می‌آموختند. پژوهش‌های متعدّد نشان می‌دهد، زبان‌آموزانی که در کلاس‌های درس شرکت می‌کنند نیز توالی رشد زبانی و الگوهای تولید خطای مشابهی دارند (Spada & Lightbown, 2014, p. 63-64)

1. restrictive relative clause

2. non- restrictive relative clause

این تحقیقات نشان می‌دهند که زمانی که زبان‌آموز به صورت بسیار تدریجی یک ساخت دستوری را فرامی‌گیرد، مجموعه‌ای از مسیرها<sup>۱</sup> را برای فراگیری قواعد سخنوران بومی طی می‌کند. بنابراین، فراگیری یک ساخت دستوری خاص را، باید به عنوان یک فرایندی که شامل ساخت‌های موقت<sup>۲</sup> می‌شود، در نظر گرفت. گفتنی است که این ترتیب کلی در مورد بعضی مؤلفه‌های دستوری خاص، صحت دارد. بر این اساس، هر زبان‌آموز در فراگیری مؤلفه‌های دستوری مختلف، ممکن است در مراحل متفاوتی از این توالی قرار بگیرد. البته، همه‌ی زبان‌آموزان نمی‌توانند تمام مراحل فراگیری ساخت‌های دستوری را با موفقیت پشت سر بگذارند. گروهی ممکن است به کاربرد صورت‌های زبانی متفاوت با کاربردهای زبان مقصد ادامه دهند. همچنین برخی زبان‌آموزان قبل از این‌که توانش زبانی کافی در زبان مقصد به دست بیاورند، فراگیری زبان را متوقف می‌کنند. این افراد ممکن است تنها در برخی کاربردهای زبانی، هنجارهای زبان مقصد را رعایت کنند و در کاربردهای دیگر موفقیت چندانی حاصل نکنند.

نکته‌ای که باید به آن توجه کنیم، تفاوت میان توالی رشد و ترتیب فراگیری است. آن‌ها از این جهت با هم متفاوتند که در توالی رشد، مراحل مختلف یک ساخت خاص (مثلاً افعال با قاعده و بی‌قاعده در حال اخباری)، مورد بررسی قرار می‌گیرد؛ حال آن‌که در ترتیب فراگیری، چند ساخت خاص متفاوت (مثل ترتیب فراگیری حال التزامی، امر و حال اخباری) مورد مطالعه قرار گرفته و نسبت زمان فراگیری آن‌ها (یعنی این‌که کدام یک زودتر فراگرفته می‌شوند) با هم سنجیده می‌شود (Vanpatten & Benati, 2015, p. 30).

در این پژوهش ما برآنیم توالی رشد ساخت موصولی را از جنبه‌ی توصیفی و توضیحی بودن در زبان میانی فارسی‌آموزان غیرایرانی بررسی نماییم.

## ۲.۲. بندهای موصولی و انواع آن

بند موصولی از وابسته‌های اسم است که نقش توصیف‌گر<sup>۳</sup> دارد. این بند درون گروه اسمی قرار دارد (Givón, 2001, p. 176). در واقع این بند برای توصیف یک اسم به کار می‌رود و به شکل یک شبه جمله ظاهر می‌گردد (Anderson, 2009, p. 3)؛ یعنی بند موصولی دو جمله‌ی مربوط به هم را با هم ترکیب می‌نماید. (Kroeger, 2005, p. 230) بند موصولی را دارای سه بخش می‌دانند. این سه بخش شامل هسته‌ی بند موصولی، بند توصیف‌گر و نشانه‌ی موصولی می‌شود که بند توصیف‌گر را به هسته‌ی بند موصولی متصل می‌نماید.

1.en route

2.transitional constructions

3.modifier

۱. زنی {که به بازار رفت} معلّم من است.

در مثال بالا، (زنی) هسته‌ی بند موصولی، (به بازار رفت) بند توصیف‌گر و نشانه‌ی موصولی، (که) است. در فارسی، بند موصولی با «که» که معادل *which, who, whom, that* در زبان انگلیسی است آغاز می‌شود (Mahootian, 2000, p. 41). بهرامی به‌درستی بخش دیگری را برای بند موصولی قائل شده است و آن هم تکواژی است که در ابتدای بند موصولی قرار می‌گیرد و پیوند دهنده‌ی بند موصولی با جمله‌ی پایه است (Bahrami, 2014, p. 62).

تمامی پژوهش‌ها چه سنتی و چه جدید، پدیده‌ی بندهای موصولی را به دو دسته‌ی کلی و متمایز تحت عنوان تحدیدی (توصیفی / محدود / وابسته) و غیرتحدیدی (توضیحی / نامحدود / بدلی / آزاد) تقسیم‌بندی نموده‌اند. (Comrie, 1996, p. 139) میان این دو نوع بند موصولی تمایز گذاشته است. دسته‌بندی بندهای موصولی به این شکل، یک دسته‌بندی نقش‌بنیان است. از بند موصولی توصیفی زمانی استفاده می‌گردد که برای فهم منظور دقیق از اسم هسته، حضور آن الزامی باشد و همچنین این نوع از بند موصولی، مصداق‌های احتمالی اسم هسته را محدود می‌کند که برای فهم دقیق منظور اسم، حضور آن الزامی است (Azmode et al., 2015: 2). در مقابل، بند موصولی توضیحی یا غیرتحدیدی، بندی است که فقط توضیح و اطلاعاتی اضافی از طریق بند موصولی می‌دهد. به عبارت دیگر، با ارائه‌ی اطلاعات اضافی، اسم هسته را بیشتر تشریح می‌کند. بندهای توصیفی برخلاف توضیحی‌ها، به لحاظ نحوی، جزئی از ساختار موضوعی بند اصلی هستند و حذف آن‌ها جمله را غیردستوری می‌کند (Azmode et al., 2015: 9)

برای مثال می‌توان به نمونه‌های (۲) و (۳) اشاره کرد:

۲. دختری که لباس قرمز پوشیده، خواهر من است.

۳. در روسیه، که کشور بزرگی است، زبان فارسی رواج دارد.

نمونه‌ی (۲)، نمونه‌ای از بند موصولی توصیفی است که در آن نمی‌توان بند موصولی را حذف نمود و حذف آن، منجر به نادستوری شدن جمله یا ابهام معنایی می‌گردد. اما در نمونه‌ی (۳)، بدون آن که به ساختار جمله لطمه‌ای وارد شود، می‌توان بند موصولی را حذف نمود. بنابراین این بند، اطلاعاتی اضافی و تکمیلی را در اختیار شنونده قرار می‌دهد.

کامری (۱۹۸۹) همچنین بیان کرده است که میان بندهای موصولی توصیفی و توضیحی در زبان فارسی، تمایز صوری وجود دارد. این تمایز پسوند *-i* است که در انتهای بندهای موصولی توصیفی قرار می‌گیرد. اما اسم هسته در بندهای موصولی توضیحی، این پسوند را ندارد (Comrie, 1989, p. 139). مثال‌های (۲) و (۳) که پیش‌تر به آن اشاره شد، مؤید این مطلب است. همچنین (Safavi, 2002, p. 145) یکی از وجوه

تمایز میان این دو گونه‌ی بند موصولی در زبان فارسی را مکث اجباری در گونه‌ی بند موصولی توضیحی در گفتار و استفاده از ویرگول در نوشتار عنوان کرده است. در ادامه، به مطالعاتی که پیش از این در زمینه‌ی بندهای موصولی، به‌ویژه بندهای موصولی توصیفی و توضیحی در زبان فارسی انجام شده، خواهیم پرداخت.

### ۳. پیشینه‌ی پژوهش

در زبان فارسی، محققان سرشناس بسیاری درباره‌ی انواع بندهای موصولی صحبت کرده‌اند؛ برای مثال، (Safavi, 2002, p. 146) بند موصولی توصیفی را به جای بند موصولی تحدیدی به‌کار برده و بندی را که به تشریح اطلاعات اضافه می‌پردازد، بند توضیحی می‌داند. (Rasekhmahand et al., 2013) نیز، اصطلاح بندهای موصولی تحدیدی و غیرتحدیدی را به‌کار برده‌اند.

زاهدی در مقاله‌ای تحت عنوان «ضمایر بازیافتی در زبان فارسی»، درباره‌ی وجود این ضمایر در بندهای موصولی زبان فارسی بحث کرده‌اند (Zahedi et al., 2013).

بهرامی نیز در مقاله‌ای توصیفی-تحلیلی به بررسی بندهای موصولی تحدیدی و توضیحی در زبان‌های فارسی و آلمانی پرداخته و تفاوت‌های موجود میان بندهای موصولی تحدیدی و توضیحی در زبان‌های فارسی و آلمانی را از دیدگاه رده‌شناسی مورد بررسی قرار داده است. در پژوهش مذکور نشان داده شده که زبان‌های فارسی و آلمانی از ابزارهای متفاوتی برای تمایزگذاری میان بندهای موصولی توصیفی و توضیحی استفاده می‌کنند (Bahrami, 2017).

علیرغم مطالعات زبانشناسی‌ای که در زمینه‌ی بندهای موصولی توصیفی و توضیحی صورت گرفته، نویسندگان این مقاله، مطالعه‌ای را که مستقیماً مربوط به فراگیری بندهای موصولی توصیفی و توضیحی به عنوان زبان دوم/خارجی باشد، نیافتند. در ادامه به مطالعاتی که در زمینه‌ی فراگیری بندهای موصولی به عنوان زبان اول و زبان دوم انجام شده، پرداخته می‌شود.

طی چهار دهه‌ی اخیر، پردازش بندهای موصولی هم در تحقیقات زبانشناسی و هم در تحقیقات روان‌شناسی زبان نقش عمده‌ای داشته است (Gibson et al., 2005, p. 313). این بررسی‌ها روی زبان‌های مختلفی مثل انگلیسی چه به‌عنوان زبان اول و چه به‌عنوان زبان دوم صورت گرفته است. برای مثال (Villiers et al., 1979), (Doughty, 1991), (Felsler et al., 2004), (Diessel & Thomasello, 2005) روی زبان انگلیسی به‌عنوان زبان اول و همچنین محققانی مانند (Gass, 1982), (Fry, 2010), (Marefat & Rahmany, 2009) روی این زبان به‌عنوان زبان دوم مطالعه کرده‌اند.



همچنین درباره‌ی دیگر زبان‌ها نیز مطالعاتی صورت گرفته است. برای مثال در زبان ژاپنی، (Ishizucka, 2005) و (Hakuta, 1981)؛ زبان چینی، (Hsu, 2006) و (Lin & Bever, 2007)؛ زبان روسی، (Levy et al., 2007) و (Polinsky, 2007)؛ زبان فارسی، (Arabmofrad & Marefat, 2008)، (Alizadeh & Rahmany, Marefat & Kidd, 2011)، (Nemat zadeh et al., 2014)، (Diessel & Thomasello, 2014)، (Sajjadi & Sahraee, 2018)؛ آلمانی، (Alexopoulou, 2007)؛ یونانی، (Papadopoulou & Clahsen, 2003) و (MacWhinney & Pleh, 1988) و بسیاری دیگر که در ادامه به معرفی برخی از آن‌ها می‌پردازیم:

آناس (۲۰۰۴) در مقاله‌ای به‌عنوان «بند موصولی»، بندهای موصولی را بر اساس ترتیب دشواری و بسامد معرفی نموده و سپس روش‌های مؤثر معرفی و تدریس بندهای موصولی (فقط توصیفی) را برای دانشجویان سطح متوسط در یک محیط علمی بررسی کرده است (Annas, 2004).

مک‌وینی و پله (۱۹۸۸)، نیز مطالعه‌ای تحت عنوان «پردازش بندهای موصولی توصیفی در زبان مجاری» انجام دادند. در این مطالعه، از ۱۴۴ جمله شامل بند موصولی توصیفی در زبان مجاری استفاده شد. نتایج نشان داد که به لحاظ پردازشی، جملات موصولی فاعل-فاعل آسان‌ترین و جملات موصولی فاعل-مفعول، مشکل‌ترین نوع جملات موصولی هستند (MacWhinney & Pleh, 1988).

سجادی و صحرائی در مقاله‌ای با نام «سلسله‌مراتب دسترسی گروه اسمی: فراگیری بندهای موصولی در زبان فارسی»، زبان میانی فارسی‌آموزان غیرایرانی را بررسی نموده و ترتیب فراگیری بندهای موصولی زبان فارسی را به‌عنوان زبان خارجی نشان داده‌اند (Sajjadi & Sahraee, 2018). نتیجه‌ی پژوهش آن‌ها نشان داد که فراگیری بندهای موصولی فاعلی و مفعولی مستقیم، کاملاً بر اساس سلسله‌مراتب دسترسی کینان و کامری است، حال آن‌که در دیگر بندهای موصولی، شواهدی مبنی بر عدم تطابق با این سلسله مراتب دیده می‌شود.

علی‌زاده و خالقی‌زاده، پژوهشی با عنوان «به‌کارگیری بندهای موصولی فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی: مقایسه‌ی نوشتار فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح میانی و پیشرفته» انجام داده‌اند. در این پژوهش، آن‌ها میزان به‌کارگیری بندهای موصولی فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی را توسط فارسی‌آموزان عرب‌زبان و تحلیل خطاهای دستوری را بررسی کرده‌اند. آن‌ها با بررسی متن‌های نگارشی ۶۴ فارسی‌آموز دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(۵)</sup> و تحلیل آن‌ها به این نتیجه رسیدند که هرچند فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح پیشرفته بیشتر از فارسی‌آموزان سطح میانی از بندهای موصولی زبان فارسی استفاده می‌کنند، تولید بندهای موصولی فاعلی-مفعولی برای فارسی‌آموزان هر دو گروه (سطح میانی و سطح پیشرفته) نسبت به بند موصولی فاعلی-فاعلی دشوارتر است (Alizadeh & Khaleghizade, 2014).

رحمانی در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود تحت عنوان «فراگیری بندهای موصولی در زبان فارسی؛ محدودیت‌های چندگانه»، به بررسی سه مسئله پرداخته است که یکی از آن‌ها تا حدودی به مقاله‌ی حاضر مرتبط است. این مسئله بحث فراگیری بندهای موصولی در گفتار کودک است. او در پژوهش خود نشان داده است که بندهای موصولی اولیه در گفتار کودک به صورت ساختارهای تک‌گزاره‌ای در دو بند خودایستا تولید می‌شوند. به این ترتیب که کودک از جملات بسیار ساده شروع می‌کند و کم‌کم به تولید ساخت‌های پیچیده‌تر که در آن هسته، با بند موصولی توصیف می‌شود، می‌پردازد. او همچنین به این نتیجه رسیده که همسو با تحقیقات دیگری که در این زمینه صورت گرفته، کودکان بندهای موصولی فاعلی را زودتر از بندهای موصولی مفعولی فرامی‌گیرند (Rahmany, 2015).

نعمت‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله‌ای تحت عنوان «سطوح پیچیدگی بندهای موصولی فاعل- فاعل و فاعل- مفعول در کودکان فارسی‌زبان ۳ تا ۶ ساله»، برای مقایسه‌ی پیچیدگی دو نوع بند موصولی فاعل- فاعل و فاعل- مفعول در زبان فارسی، میزان درک یا عدم درک این نوع جملات را در کودکان ۳ تا ۶ ساله سنجیده‌اند. نتیجه‌ی این پژوهش نشان می‌دهد که بند موصولی فاعل- مفعول هم در جملات خبری و هم در جملات پرسشی، آشکارا پیچیده‌تر از بند موصولی فاعل- فاعل بوده است (Nemat zadeh et al., 2014).

شکوھی (۱۳۹۱) در پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود با عنوان «توصیف و آموزش بندهای موصولی در چارچوب برنامه‌های درسی»، آموزش بندهای موصولی را در قالب برنامه‌ی درسی تکلیف‌مدار بررسی نموده است. ایشان پس از تدریس به این شیوه و برگزاری پس‌آزمون میان دانش‌آموزان مقطع سوم دبیرستان، نتیجه‌ی حاصل از این نوع آموزش را موفق دانسته است (Shokuhi, 2013).

همچنین رحمنی و همکارانش (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای با نام «فراگیری بندهای موصولی در کودکان فارسی‌زبان»، ۵۱ کودک ۲ تا ۷ ساله را مورد مطالعه قرار داده و میزان درک کودکان فارسی‌زبان از بندهای موصولی فاعلی، مفعولی و اضافی را بررسی نموده‌اند. نتایج حاصل از پژوهش آن‌ها نشان می‌دهد که این کودکان در پردازش بندهای موصولی فاعلی، مشکلات کمتری نسبت به پردازش بندهای موصولی مفعولی داشتند (Rahmany, Marefat & Kidd, 2011).

#### ۴. روش پژوهش

به‌منظور پاسخ‌دهی به سؤال این پژوهش، ابتدا ۴۹۳ متن از پیکره‌ی نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی بنیاد سعدی در دوره‌های دانش‌افزایی سال ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵، مورد بررسی قرار گرفت. نحوه‌ی گردآوری پیکره بدین صورت بود که در دو آزمون مجزا (تعیین سطح و پایان دوره‌ی مخصوص دانش‌افزایی)، از زبان‌آموزان خواسته

شد که به یکی از سؤال‌های (هر آزمون) حداقل در ۱۲۰ واژه پاسخ دهند. سؤال‌هایی که در آزمون تعیین سطح مورد استفاده قرار گرفت، به ترتیب زیر بود:

الف) در بعضی از کشورها بیشتر افراد در حال چاق شدن هستند و سطح سلامتی آن‌ها در حال پایین آمدن است. به نظر شما چه دلایلی باعث به وجود آمدن این مشکل شده است و برای حل این مشکل چه کارهایی باید انجام داد؟

ب) بعضی از افراد معتقد هستند کسانی که برای تفریح و به مدت کوتاه به کشورهای دیگر می‌روند، باید به فرهنگ آن کشورها احترام بگذارند و قوانین دولتی را رعایت کنند. اما بعضی دیگر با این نظر مخالفند و معتقدند که کشور میزبان باید به تفاوت‌های بین فرهنگ‌ها و کشورها احترام بگذارد. این دو دیدگاه را با هم مقایسه کنید و نظر خودتان را بیان کنید.

ج) بعضی از افراد معتقدند پدر و مادرها باید به کودکان یاد بدهند چگونه شهروندان خوبی برای جامعه‌ی خود باشند. اما بعضی دیگر معتقدند مدرسه‌ها باید این کار را انجام بدهند. این دو دیدگاه را با هم مقایسه کنید و نظر خودتان را بیان کنید.

همچنین سؤال‌هایی که در آزمون پایان ترم مورد استفاده قرار گرفت، چنین بود:

الف) دوستان می‌توانند در زندگی انسان تأثیر زیادی داشته باشند. به نظر شما یک دوست خوب باید چه ویژگی‌هایی داشته باشد؟ یکی از دوستان خود را توصیف کنید و ویژگی‌های اخلاقی او را بنویسید.

ب) بعضی از مردم دوست دارند در خانه غذا بخورند چون به نظر آن‌ها غذاهای رستوران آن‌ها را چاق و مریض می‌کند، ولی عده‌ای دیگر غذاهای رستوران را دوست دارند چون خوشمزه‌تر است؛ به نظر شما کدام بهتر است؟ توضیح دهید.

ج) دانشجویانی که در یک شهر یا کشور دیگر درس می‌خوانند، معمولاً در خوابگاه زندگی می‌کنند. زندگی در خوابگاه چگونه است و چه مشکلاتی دارد؟ زندگی در خوابگاه را با زندگی در خانه مقایسه کنید.

د) بسیاری از کارشناسان معتقدند که رسانه‌های گروهی (تلویزیون، اینترنت، رادیو و ...) توانسته‌اند فکر و اندیشه‌ی مردم را کنترل کنند؛ آیا شما با این موضوع موافق هستید؟ دلایل خود را بیان کنید. رسانه‌ها چه تأثیری بر مردم می‌گذارند؟

#### ۴. ۱. جامعه و نمونه آماری

در مجموع تعداد ۴۹۳ فارسی‌آموز از ملیت‌ها و زبان‌های مختلف در این آزمون شرکت داشتند. کشورهای فارسی‌آموزان حاضر در این آزمون عبارت بودند از: اتریش، ارمنستان، اسپانیا، استرالیا، افغانستان، اسلواکی، اسلونی، الجزایر، انگلستان، اوکراین، ایتالیا، آذربایجان، آرژانتین، آلمان، آمریکا، بلاروس، بلژیک، بلغارستان، بنگلادش، بوسنی، پاکستان، پرتغال، تاجیکستان، تایوان، ترکیه، تونس، چک، چین، روسیه، رومانی، سوریه،

سوئیس، صربستان، عراق، فرانسه، قرقیزستان، کرواسی، کلمبیا، گرجستان، لبنان، لهستان، مجارستان، مصر و هند. نکته‌ای که در اینجا حائز اهمیت است، این است که با توجه به تنوع ملیتی فارسی‌آموزان و این نکته که آموزش آن‌ها در نقاط مختلف جهان صورت پذیرفته است، شیوه‌ی آموزش نمی‌تواند در این پژوهش به عنوان متغیری مؤثر در زبان میانی آن‌ها تلقی شود.

#### ۴.۱.۱. ابزارها و شیوه‌های گردآوری و واکاوی داده‌ها

پس از بررسی متن‌ها، جملات موصولی‌ای که در پیکره وجود داشت با برچسب موصولی مشخص شد. سپس جملات موصولی‌ای که در متن وجود داشت (مجموعاً ۳۶۱) به تفکیک سطح زبان‌آموزان (پایه، پیش‌میانی، میانی، فوق‌میانی، پیشرفته، فوق‌پیشرفته) مورد بررسی قرار گرفتند.

#### ۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

پس از بررسی متن‌ها و برچسب‌گذاری، جمله‌های موصولی تک‌تک زبان‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. در ادامه، به بررسی این جمله‌ها خواهیم پرداخت. نتیجه‌ی آماری تعداد استفاده از جمله‌های موصولی به تفکیک هر سطح در جدول (۱) نمایش داده شده است:

جدول ۱. میزان استفاده‌ی زبان‌آموزان هر سطح از جمله‌های موصولی (توصیفی و توضیحی)

سطح	تعداد کل متن‌های هر سطح	تعداد استفاده از جمله‌ی موصولی	تعداد استفاده از موصولی توصیفی	تعداد استفاده از موصولی توضیحی
پایه	۸۳	۱۵	۱۴	۱
پیش‌میانی	۷۹	۳۰	۲۹	۱
میانی	۱۲۶	۹۵	۸۳	۱۲
فوق‌میانی	۱۰۵	۹۹	۷۲	۲۷
پیشرفته	۷۸	۸۷	۵۷	۳۰
فوق‌پیشرفته	۲۲	۳۵	۲۴	۱۱
جمع کل	۴۹۳	۳۶۱	۲۷۹	۸۲

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌کنید، استفاده از جملات موصولی در سطح پایه و پیش‌میانی، بسیار کمتر از میزان استفاده از این ساخت در سطوح بالاتر است. نکته‌ای که در اینجا ضروری است به آن اشاره گردد این است که تعداد فارسی‌آموزان پیشرفته و فوق‌پیشرفته بسیار کمتر از دانشجویان میانی و فوق‌میانی بوده‌اند. برای مثال، زبان‌آموزان سطح فوق‌پیشرفته، در کل ۲۲ متن نوشته‌اند که در این ۲۲ متن، ۳۵

بار جمله‌ی موصولی به کار رفته است. مقایسه شود با سطح میانی که تعداد متن‌های نوشته شده ۱۲۶ بوده و تعداد استفاده از جمله‌های موصولی ۹۵ بار است.

پس از دسته‌بندی جملات موصولی، هریک از این جملات را به لحاظ توصیفی و توضیحی بودن شناسایی و سپس تحلیل کردیم.

توجه به دو نکته در جدول بالا می‌تواند حائز اهمیت باشد. اولین نکته این است که از آن‌جایی که ساخت موصولی، ساخت پیچیده‌ای است، اکثر زبان‌آموزان در سطوح بالاتر شروع به استفاده از این ساخت می‌کنند. همان‌طور که ملاحظه می‌کنید، در سطح پایه و پیش‌میانی تعداد کمی از این جملات در پیکره‌ی نوشتاری این زبان‌آموزان وجود دارد که بسیاری از این جملات به لحاظ موصولی بودن یا کاملاً نادرستی هستند و یا بخشی از موصولی‌سازی در آن رعایت نشده است. با این حال، از آن‌جایی که در این مقاله خطاهای زبان‌آموزان مورد توجه نبوده و بیشتر به بسامد وقوع و توالی فراگیری توجه داشته‌ایم، تعداد موصولی‌ها و مرحله‌ی شروع استفاده از آن توسط زبان‌آموزان برای نویسندگان این مقاله ملاک بوده است. برای نمونه، از هر سطح یک مثال برای بند موصولی توصیفی و توضیحی ارائه می‌شود.<sup>۱</sup>

جدول ۲. نمونه‌ی جمله‌های موصولی فارسی‌آموزان غیرایرانی به تفکیک سطح

پایه	توصیفی	اخبار که من از تلویزیون گوش می‌کنم درباره‌ی فرهنگ کشورهای شرقی و اقتصاداند.
	توضیحی	بسیاری <b>گدایان</b> که در خیابان‌ها می‌خوانند، هم در یونان زندگی می‌کنند.
پیش‌میانی	توصیفی	به نظرم <b>غذاها</b> که برای سلامتی (مثل شیرینی، غذاروغنی، کوکاکولا...) بد هست باید گران‌تر بشود.
	توضیحی	مثلی <b>مکسیکا</b> است که بیشتر درصد از جمعیت مسکلات مختلف دارد.
میانی	توصیفی	<b>کسی</b> که معمولاً به رستوران می‌رود، تنبل است.
	توضیحی	بعد از مدرسه ما، مادر دوم، <b>معلم</b> را پیدا می‌کنیم که برای ما دوست می‌باشد.
فوق‌میانی	توصیفی	سفر کنندگان به فرهنگ <b>ناحیه</b> این که از آن بازدید می‌کنند احترام نمی‌گذارند.
	توضیحی	دوستان <b>الکساندر پوشکین</b> ، شاعر بزرگ روس که او با آن‌ها در دوران کودکی و جوانی خود به یک مدرسه می‌رفت هم هنرمند بودند.
پیشرفته	توصیفی	شاید <b>کسانی</b> که نمی‌توانند بچه‌های خودشان را برای آموزش تشویق کنند تمام مسئولیت را بر عهده مدرسه می‌گذارند.
	توضیحی	من خودم از <b>روسیه</b> آمدم که در آنجا مدرسه‌ها برای هر شاگرد مسلمان باشد یا مسیحی پرورش یکیاست.
فوق -	توصیفی	هیچ کس نمی‌داند <b>اطلاعاتی</b> را که به ما می‌رسانند چند درصد درست هستند.
پیشرفته	توضیحی	<b>آش خوشمزه و گرم</b> ، که همیشه مادرت برای تو می‌بخت، دیگر نیست.

<sup>۱</sup>. مثال‌ها بدون تغییر و تصحیح آمده است.

برای مشخص تر شدن یافته‌ها، در جدول (۳) درصد استفاده از انواع ساخت موصولی را به تفکیک سطح ارائه کردیم. آنچه در این جدول مشهود است، اختلاف آشکار میان استفاده از بندهای موصولی توصیفی و بندهای موصولی توضیحی است. برای مثال با نگاهی اجمالی به سطح پایه مشاهده می‌کنیم ۹۳٪ از جمله‌های موصولی ساخته شده، بند موصولی توصیفی و تنها ۷٪ از آن‌ها را جمله‌های موصولی توضیحی تشکیل داده است. این رویه تا سطح میانی ادامه دارد و تا این سطح، زبان‌آموزان بسیار کم و محدود از جمله‌ی موصولی توضیحی استفاده کرده‌اند. نگاهی به درصدها بیانگر این مطلب است. (پایه: ۷٪، پیش‌میانی: ۳٪، و میانی: ۱۳٪).

جدول ۳. درصد استفاده از انواع ساخت‌های موصولی توصیفی/ توضیحی به تفکیک سطح

سطح	تعداد استفاده از موصولی توصیفی	تعداد استفاده از موصولی توضیحی
پایه	۹۳٪	۷٪
پیش‌میانی	۹۷٪	۳٪
میانی	۸۷٪	۱۳٪
فوق‌میانی	۷۳٪	۲۷٪
پیشرفته	۶۶٪	۳۴٪
فوق‌پیشرفته	۶۹٪	۳۱٪

میزان استفاده از ساخت موصولی توصیفی تا سطح فوق‌پیشرفته همچنان بیشتر از ساخت موصولی توضیحی است؛ با این تفاوت که هرچه سطح زبان‌آموز بالاتر رفته، میزان استفاده از ساخت بند موصولی توضیحی بیشتر شده است. (فوق‌میانی: ۲۷٪، پیشرفته: ۳۴٪ و فوق‌پیشرفته: ۳۱٪). همان‌طور که ملاحظه می‌کنید، به‌طور کلی بند موصولی توصیفی ۷۷٪ کل بندهای موصولی را تشکیل داده و تنها ۲۳٪ از آن‌ها، بندهای موصولی توضیحی بوده است. بنابراین می‌توان شکل زیر را از توالی فراگیری این نوع بندهای موصولی ارائه داد:

بند موصولی توصیفی < بند موصولی توضیحی

شکل ۱. توالی فراگیری بندهای موصولی در زبان میانی فارسی‌آموزان غیرایرانی

در بخش بعد، به تفصیل درباره‌ی یافته‌های این پژوهش بحث خواهیم کرد.

## ۶. تفسیر داده‌ها

همان‌طور که در بخش‌های پیشین گفتیم، یکی از خلأهایی که میان آموزش و فراگیری وجود دارد، عدم هماهنگی میان این دو حوزه است. در صورتی که با استفاده از نتایج مطالعات فراگیری می‌توان برنامه‌ی درسی و طراحی درسی مناسبی برای زبان‌آموزان خارجی به‌دست داد.

در مورد توالی فراگیری بندهای موصولی، پس از این که (Keenan & Comrie, 1977)، فرضیه‌ی سلسله‌مراتب گروه اسمی را مطرح نمودند، مطالعات زیادی صورت گرفت. برای راستی‌آزمایی این فرضیه، بسیاری از زبان‌ها، به‌ویژه زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم بررسی شد. در این تحقیقات، فارغ از زبان اول زبان‌آموزان، توالی فراگیری بندهای موصولی، به جز مفعول ملکی، از سلسله‌مراتب دشواری پیروی می‌کرد.

اسپادا و لایت‌بون (۲۰۱۴) بر اساس سلسله‌مراتب دسترسی، به این نتیجه دست یافته‌اند که زبان‌آموزان ابتدا آن عبارات‌های موصولی را که مرجع آن‌ها فاعل و مفعول مستقیم است، یاد می‌گیرند و بعداً (در صورت نیاز) استفاده از آن‌ها در سایر نقش‌هایی که اسم در جمله دارد (جایگاه مفعول غیرمستقیم و مفعول حرف اضافه) را می‌آموزند (Spada & Lightbown, 2014, p. 76). در زبان فارسی نیز، در مورد توالی فراگیری بندهای موصولی از منظر سلسله‌مراتب دشواری گروه اسمی، مطالعات زیادی صورت گرفته است که می‌توان به پژوهش (Sajjadi & Sahraee, 2018)؛ (Alizadeh & Khaleghizade, 2014)؛ (Rahmany, 2015)؛ (Nemat zadeh et al., 2014)، اشاره نمود.

آنچه در این‌جا شایان ذکر است این است که در تمامی این مطالعات، اصل توالی فراگیری تأیید شده و از این رو پژوهش حاضر که توالی فراگیری بندهای موصولی را بررسی می‌کند و نتیجه‌ی آن حاکی از این است که فراگیران، بندهای موصولی توصیفی را پیش از بندهای موصولی توضیحی می‌آموزند، با آن‌ها همسوست. با این حال باید خاطر‌نشان کرد که هیچ‌یک از آن‌ها مسئله‌ی فراگیری بندهای موصولی را از جنبه‌ی توصیفی و توضیحی بودن مورد مطالعه قرار نداده‌اند. تقریباً تمامی تحقیقاتی که تاکنون درباره‌ی روند فراگیری و آموزش بندهای موصولی به رشته‌ی تحریر در آمده، ترتیب فراگیری بندهای موصولی را از جنبه‌ی فاعلی-مفعولی بودن آن بررسی کرده است. حال آن که توجه به روند فراگیری بندهای موصولی از جنبه‌ی توضیحی و توصیفی بودن نیز می‌تواند تلویحات مهمی برای آموزش فارسی‌آموزان غیرایرانی داشته باشد. از این روی، در این پژوهش ما به دنبال پاسخ مناسبی برای این سؤال بودیم که «توالی فراگیری بندهای موصولی توصیفی و توضیحی زبان فارسی برای فارسی‌آموزان غیرایرانی به چه نحوی است؟» در این پژوهش فرض ما بر این بود که فارسی‌آموزان غیرایرانی بندهای موصولی توضیحی را پیش از بندهای موصولی توصیفی فرامی‌گیرند. علیرغم فرضیه‌ای که در این پژوهش مطرح کردیم، یافته‌های تحقیق نشان از این داشت که فارسی‌آموزان غیرایرانی، از بندهای موصولی توصیفی پیش از بندهای موصولی توضیحی استفاده می‌کنند و حتی پس از

فراگیری بندهای موصولی توضیحی نیز، استفاده از این نوع بندها بسیار کمتر از بندهای موصولی توصیفی است. بنابراین نمی‌توان این فرض که به دلیل تغییرات نحوی‌ای که در بندهای موصولی توصیفی باید اتفاق بیفتد، زبان‌آموزان در سطح‌های پایین‌تر از جملات موصولی توضیحی استفاده می‌کنند را پذیرفت.

یکی از دلایلی که می‌توان برای استفاده‌ی بسیار بیشتر بندهای موصولی توصیفی به نسبت بندهای موصولی توضیحی آورد این است که بندهای موصولی توضیحی به‌منظور توضیح بیشتر اسم هسته آورده می‌شوند و نبود آن‌ها در جمله، خلل دستوری یا معنایی ایجاد نمی‌کند؛ این در حالی است که نبود بندهای موصولی توصیفی، که محدودکننده‌ی اسم هسته بوده و مصداق‌های هسته را مشخص می‌کنند، جمله را به لحاظ دستوری و معنایی دچار مشکل می‌نماید. به عبارت دیگر، زبان‌آموزان، به‌خصوص در سطح‌های پایین‌تر، ترجیح می‌دهند از اصل اقتصاد زبانی<sup>۱</sup> استفاده نمایند و تا جایی که می‌توانند اطلاعات اضافی در جملاتشان وارد نکنند. بنابراین می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که دلیل عدم استفاده از بندهای موصولی توضیحی، نه به دلیل نحوی، بلکه به دلیل اقتصاد زبانی است؛ در حالی که، زبان‌آموزان از بندهای موصولی توصیفی کاملاً به دلایل نحوی و معنایی استفاده می‌کنند. همچنین، تحلیل دیگر این است که بندهای موصولی توصیفی، جمله‌ی پایه را بسط می‌دهند و در مسیر تکوین ساختمان جمله هستند؛ اما در بندهای موصولی توضیحی ما با اضافه کردن جمله‌ی دیگر سر و کار داریم. به بیان دیگر، رابطه‌ی بند موصولی توصیفی با پایه‌ی خودش از نوع انسجامی است، در حالی که رابطه‌ی بند موصولی توضیحی با پایه، از نوع پیوستگی است و فراگیری انسجام، پیش از پیوستگی می‌تواند تبیین روانشناختی داشته باشد.

البته آنچه در این‌جا مطرح شد، یک فرض جدید حاصل از یافته‌های به‌دست آمده از پیکره‌ی نوشتاری فارسی‌آموزان غیرایرانی است؛ آنچه این فرضیه را تأیید یا رد می‌کند، این است که آیا گویشوران فارسی زبان نیز، از اصل اقتصاد زبانی، در این مقوله استفاده می‌نمایند یا خیر؟ که این نیز، نیاز به یک مطالعه‌ی پیکره‌بنیاد از زبان نوشتاری گویشوران فارسی دارد. در صورتی که گویشوران فارسی از بندهای موصولی توضیحی بیش از بندهای موصولی توصیفی استفاده نمایند، برنامه‌ریزی‌ها و طراحی‌های آموزشی باید به سمتی سوق یابد که در آن، بندهای موصولی توضیحی در فارسی در نگارش زبان‌آموزان جایگاه ویژه‌ای پیدا کند تا هرچه بیشتر زبان میانی فارسی‌آموزان، به زبان هدف (در اینجا فارسی) نزدیک‌تر گردد.

## ۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

یکی از مسائلی که همواره در یادگیری زبان دوم با اهمیت بوده است، دستیابی به توانش بومی‌گونه<sup>۲</sup> است. اگرچه پژوهشگران مختلف دیدگاه یکسانی نسبت به امکان یا عدم امکان دستیابی به چنین توانشی ندارند،

1 economy principle

2. native-like competence



اما با فرض این که یکی از وظایف مؤلفان کتاب‌های آموزشی زبان فارسی و همچنین مدرسان این زبان، رساندن فارسی‌آموزان به چنین سطحی از توانش است، می‌توان گفت آموزش بندهای موصولی یک مقدمه‌ی اجتناب‌ناپذیر برای رساندن فارسی‌آموزان خارجی به توانش بومی‌گونه است. به بیان دیگر، فارسی‌آموزان سطوح میانی یا بالاتر، لازم است قواعد ترکیب‌پذیری ساخت‌های زبان فارسی را بیاموزند و از آنجا که پس از یادگیری هم‌پایه‌سازی، یادگیری و تولید بندهای ناهم‌پایه باعث افزایش سلاست یا روانی در گفتار و نوشتار می‌گردد؛ لذا آگاهی معلمان و مؤلفان از ترتیب فراگیری بندهای مرکب ناهم‌پایه، ضروری می‌نماید. در بین بندهای مرکب ناهم‌پایه، بندهای موصولی اعم از توصیفی و توضیحی، پربسامدتر از بقیه هستند. در نتیجه آموزش آن‌ها نیز از بقیه مهم‌تر است. مقاله‌ی حاضر پژوهشی بود که نشان داد فارسی‌آموزان حتی همزمان با فراگیری بندهای هم‌پایه، به تولید بندهای ناهم‌پایه از نوع موصولی می‌پردازند و این نشان می‌دهد که در فرایند فراگیری زبان فارسی، توجه ویژه به روند فراگیری بندهای موصولی از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. ذکر این نکته ضروری است که اکثر کتاب‌های درسی، بندهای توضیحی را زودتر از بندهای توصیفی آموزش داده‌اند؛ حال آن که نتایج پژوهش حاضر نشان داد که فارسی‌آموزان مسیری خلاف این روند را طی می‌کنند و این یکی از یافته‌های مهم پژوهش حاضر است.

## فهرست منابع:

- آزموده، حسن، عموزاده، محمد، رضایی، والی و طاهری، اسفندیار. (۱۳۹۵). سیر تکوین بند موصولی تحدیدی در فارسی. *مجله‌ی دستور*. ش ۱۲. صص: ۱۹۳-۲۱۵.
- اسپادا، نینا، لایت باون، پاتسی. (۲۰۱۳). *زبان‌ها چگونه آموخته می‌شوند؟*. ترجمه‌ی رضامراد صحرانی (۱۳۹۵). تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
- الیس، راد. (۲۰۰۳). *فراگیری زبان دوم*، ترجمه‌ی علی رحیمی و زهرا باقری (۱۳۸۸)، تهران: انتشارات جنگل.
- بهرامی، کاوه. (۱۳۹۵). بررسی بندهای موصولی تحدیدی و توضیحی در زبان‌های فارسی و آلمانی. *دوماهنامه جستارهای زبانی*. ش ۷ (۲). صص ۱۹-۳۲.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۲). بررسی رده‌شناختی راهبردهای ساخت بند موصولی در زبان‌های فارسی و آلمانی. *مجله‌ی پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*. ش ۱. صص: ۶۱-۷۶.
- راسخ‌مهند، محمد، مجتبی‌علیزاده صحرايي، راحله ایزدی‌فر و مریم قیاسوند. (۱۳۹۱). تبیین نقشی خروج بند موصولی در زبان فارسی. *مجله‌ی پژوهش‌های زبان‌شناسی*. ش ۱. صص: ۲۱-۴۰.
- رحمنی، رامین. (۱۳۹۳). *فراگیری بندهای موصولی در زبان فارسی؛ محدودیت‌های چندگانه*. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- زاهدی، کیوان، خلیقی، محمد، ابوالحسنی چیمه، زهرا و گلغام، ارسلان. (۱۳۹۱). ضمائر بازیافتی در زبان فارسی. *مجله‌ی جستارهای زبانی* (پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی سابق). ش ۱۱. صص: ۱۰۱-۱۲۱.

- سجادی، شهره سادات و صحرائی، رضامراد. (۱۳۹۷). سلسله‌مراتب گروه اسمی: فراگیری بندهای موصولی در زبان فارسی. *مجله‌ی پژوهش‌های زبانی*، سال ۹، ش ۱، صص: ۲۱-۳۸.
- شکوهی علی‌آبادی، مرضیه. (۱۳۹۱). توصیف و آموزش بندهای موصولی فارسی در چارچوب برنامه‌های درسی، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- صفوی، کوروش. (۱۳۸۰). *گفتارهایی در زبان‌شناسی*. تهران: هرمس.
- علیزاده، علی و خالقی‌زاده، شراره. (۱۳۹۴). به‌کارگیری بندهای موصولی فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی: مقایسه‌ی نوشتار فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح میانی و پیشرفته. *مجله‌ی پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*. ش ۱(۹)، صص: ۵۹-۷۸.
- ماهوتیان، شهرزاد. (۲۰۰۰). *دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناختی*. ترجمه‌ی مهدی سمائی. تهران: نشر مرکز، ۱۳۸۷.
- نعمت‌زاده، شهین، روشن، بلقیس، غیاثیان، مریم‌السادات و غفاری، مهران. (۱۳۹۲). سطوح پیچیدگی بندهای موصولی فاعل-فاعل و فاعل-مفعول در کودکان فارسی زبان ۳ تا ۶ ساله. *جستارهای زبانی*. ش ۴(۱۶)، صص: ۲۲۱-۲۴۴.

## References:

- Alexopoulou, D. (2007). Free and restrictive relative clauses in Greek. *Selected papers on theoretical and applied linguistics*, 17(1), 85-93.
- Alizadeh, A. & Khaleghizadeh, Sh. (2015). Using Relative Clauses of Subject- Subject and Subject-Object: Comparision of the writings of Arab-speaking Persian learners in Intermediate and Advanced level. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*. 4(9), 59-78. [In Persian]
- Anderson, R. (2009). *Grammar Teaching Unit – Relative Clauses*. English 215C, Helt, CSUS.
- Annas, V. (2004). “Relative Clauses: Introducing Relative Clause Types According to Order of Difficulty and Frequency”. *Descriptive Linguistics*. EFL503 final paper
- Arabmofrad, A. & Marefat, H. (2008). “Relative Clause Attachment Ambiguity Resolution in Persian”. *International Journal of American Linguistics (IJAL)*. 11(1), 29- 48.
- Azmode, H., Amozade, M., Rezai, V., & Taheri, E. (2018). A Study of restrictive Relative Clause in Persian. *Journal of Grammar*, 12, 193-215. [In Persian]
- Bahrami, K. (2017). A study of restrictive and non-restrictive relative clauses in Farsi and German, *Journal of Jostarhaye zabani*, 7 (2), 19-32. [In Persian]
- Bahrami, K. (2014). A Typological Analysis of Relativisation Strategies in Farsi and German. *Foreign Language Reasearch Journal*, 3 (1), 61-76. [In Persian]
- Comrie, B. (1996, January). The unity of noun-modifying clauses in Asian languages. In *Pan-Asiatic Linguistics: Proceedings of the Fourth International Symposium on Languages and Linguistics*. 3, 1077-1088.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals, Linguistic Typology. Syntax and Morphology*. 2. Überarb. Aufl. Oxford: Blackwell.

- Diessel, H. & Tomasello, M.** (2005). A new look at the acquisition of relative clauses. *Language*, 81(4), 882-906.
- Doughty, C.** (1991). Second language instruction does make a difference. *Studies in second language acquisition*, 13(4), 431-469.
- Ellis, R.** (2003). *The study of second language acquisition*. Oxford University (8<sup>th</sup> ed).  
\_\_\_\_\_. (2003). *The study of second language acquisition*. Translated by Rahimi, A. & Bagheri, Z. (2010) Tehran: Jungle Publisher. [In Persian]
- Fabb, N.** (1990). "The difference between English restrictive and non-restrictive relative clauses". *Journal of Linguistics* 26, 57-78.
- Felser, C., Marinis, T., & Clahsen, H.** (2004). "Children's Processing of Ambiguous Sentences: A Study of Relative Clause Attachment". *Language Acquisition* 11, 127-134.
- Fry, C.** (2010). "Considerations on the Teaching and Learning of Relative Clauses with Respect to Turkish Students at Pre-intermediate level". Merve Bakkal, 1691609 or Retrieved from [http://faculty.kfupm.edu.sa/pyp/cfry/teachingrelative clauses.pdf](http://faculty.kfupm.edu.sa/pyp/cfry/teachingrelative%20clauses.pdf)
- Gass, S** (1982). From theory to practice In M. Hines & W. Rutherford, On TESOL '81: Selected Papers of the Fifteenth Annual Conference of Teachers of English to Speakers of Other Languages, 129-139.
- Gibson, E., Desmet, T., Grodner, D., Watson, D., & Ko, K.** (2005). *Reading relative clauses in English*. Retrieved from [http://web.mit.edu/tedlab/tedlab\\_website/researchpapers/Gibson\\_et\\_al\\_2005\\_CogLing.pdf](http://web.mit.edu/tedlab/tedlab_website/researchpapers/Gibson_et_al_2005_CogLing.pdf)
- Givón, T.** (2001). *Syntax: An Introduction*. 2. Überarb. Aufl. 2 vols. Amsterdam [u.a.]: Benjamins.
- Hakuta, K.** (1981). "Grammatical Description Versus Configurational Arrangement in Language Acquisition: The Case of Relative Clauses in Japanese". *Cognition*, 9, 197-236
- Hsu, N. C.** (2006). *Issues in Head- Final Relative Clauses in Chinese – Derivation, Processing, and Acquisition*. A Ph.D. Dissertation. Delaware University.
- Ishizuka, T.** (2005). Processing relative clauses in Japanese. *UCLA Working papers in Linguistics*, 13, 135-157.
- Keenan, E. L.** (1985). "Relative clauses". In Shopen, Timothy (Ed.). *Language Typology and Syntactic Description*, vol. II: *Complex Constructions*. 141-170. Cambridge [u.a.]: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_, & **Comrie, B.** (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic inquiry*, 8(1), 63-99.
- Kroeger, R. P.** (2005). *Analyzing Grammar: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levy, R., Fedorenko, E., & Gibson, E.** (2007). "The Syntactic Complexity of Russian Relative Clauses". *Paper Presented at CUNY Sentence Processing Conference*. San Diego. March 2007.
- Lin, C. C. & Bever, G. T.** (2006). "Chinese Is No Exception: Universal Subject Reference of Relative Clause Processing". *Paper Presented at The 19th Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing*. CUNY Graduate Center. New York. NY.

- Mahootian, S.** (1999). *Persian Grammar from a Typological Perspective*. Translated by Samaei, M. (2000). Tehran: Markaz Publisher. [In Persian]
- Marefat, H. & Rahmany, R.** (2009). "Acquisition of English Relative Clauses by Persian EFL Learners". *Journal of Language and Linguistic Studies*. 5(2) , 21- 48.
- MacWhinney, B., & Pleh, C.** (1988). "The Processing of Restrictive Relative Clauses in Hungarian". *Cognition*. 29, 95-141.
- Nemat Zadeh S., Roshan B., Ghiasian M S., & Ghaffari M.** (2014). Levels of Complexity of SS and SO Type Relative Clauses in Preschool Persian Speaking Children. *Journal of Language Related Research*. 4 (4) , 221-244. [In Persian]
- Newmark, L.** (1966). How not to interfere with language learning. *International journal of American linguistics*, 32(1), 77-83.
- Papadopoulou, D. & Clahsen, H.** (2003). "Parsing Strategies in L1 and L2 Sentence Processing: A Study of Relative Clause Attachment in Greek". *Studies in Second Language Acquisition*. 25, 501- 528.
- Polinsky, M.** (2008). "Relative Clauses in Heritage Russian: Fossilization or Divergent Grammar?". *Formal Approaches to Slavic Linguistics (FASL)*. 16: University of Michigan
- Rahmany, R., Marefat, H., & Kidd, E.** (2011). "Persian Speaking Children's Acquisition of Relative Clauses". *European Journal of Developmental Psychology*. 8(3), 367-388.
- Rahmany, R.** (2015). Acquisition of relative clauses in Persian. MA Thesis, Tehran university. [In Persian]
- Rasekh Mahand, M., Alizadeh Saraie, M., Izadifar, R., & Ghiasvand, M.** (2013). The functional explanation of relative clause extraposition in Persian. *Journal of Research in Linguistics*. 4 (1), 21-40. [In Persian]
- Safavi, K.** (2001). *Goftârâ-yi dar Zabânshenâsi* [Essays on Linguistics]. Tehran: Hermes. [In Persian]
- Sajjadi, sh. & Sahraee, R. M.** (2018). Noun Phrase Accessibility: acquisition of relative clauses in Persian language. *Journal of Language Research*. 9(1), 21-38. [In Persian]
- Shokuhi Ali Abadi, M.** (2013). Description and teaching of Persian relative clauses: a syllabus design. MA Thesis, Allamah Tabatabaee university. [In Persian]
- Spada, N. & Lightbown, P. M.** (2013). *How Languages are Learned 4th edition*. Translated by Sahraee, R.M. Tehran: Allame Tabataba'i University Press. [In Persian]
- VanPatten, B., & Benati, A. G.** (2015). *Key terms in second language acquisition*. Bloomsbury Publishing.
- Villiers, G. J., Flusberg, T. B. H., Hakuta, K., & Cohen, M.** (1979). "Children's Comprehension of Relative Clauses". *Journal of psycholinguistic Research*. 8(5) , 499- 518.
- Zahedi, K., Khalighi, M., Abolhasani Chimeh, Z., & Gofaam, A.** (2013). Resumptive Pronouns in Persian. *Journal of Language Related Research*. 3(3). 121-201. [In Persian]