

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان

(علمی-پژوهشی)

سال چهارم، شماره‌ی اول (پیاپی ۹)، بهار و تابستان ۱۳۹۴

## به‌کارگیری بندهای موصولی فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی: مقایسه‌ی نوشتار فارسی آموزان عربی‌زبان سطح میانی و پیشرفته

علی علیزاده

دانشیار زبان‌شناسی- دانشگاه فردوسی مشهد

شراره خالقی‌زاده

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی- دانشگاه فردوسی مشهد

### چکیده

در دهه‌های اخیر، بررسی‌ها و مطالعات در زمینه‌ی پردازش بندهای موصولی در زبان‌های مختلف، نقش عمده‌ای در تحقیقات مربوط به تحلیل خطاها و زبان‌آموزی ایفا کرده است. پژوهش حاضر نیز به بررسی میزان به‌کارگیری بندهای موصولی فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی توسط فارسی‌آموزان عربی‌زبان و همچنین تحلیل خطاهای آنان در این مقوله‌ی دستوری پرداخته است و به لحاظ نحوی و رده‌شناختی تولید جملات حاوی این بندها را در میان دو گروه از فارسی‌آموزان میانی و پیشرفته -که براساس آزمون بسندگی به دو گروه با سطح میانی و پیشرفته تقسیم شده بودند- مورد بررسی قرار داده است. بدین منظور، متن‌های نگارش یافته توسط ۶۴ فارسی‌آموز غیرایرانی عربی‌زبان از مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(ه)</sup> با موضوعاتی مشخص و یکسان مورد بررسی قرار گرفت. قابل ذکر است که قبلاً این نوع ساخت‌های دستوری در کلاس دستور و نگارش آموزش داده شده بودند. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که هرچند فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح پیشرفته بیشتر از فارسی‌آموزان سطح میانی از بندهای موصولی زبان فارسی استفاده می‌کنند، تولید بند موصولی فاعلی-مفعولی برای فارسی‌آموزان هر دو گروه (سطح میانی و سطح پیشرفته) دشوارتر از بند موصولی فاعلی-فاعلی می‌باشد. همچنین، با وجود تفاوت بسیار اندک بین تعداد انواع خطاها در هر گروه از فارسی‌آموزان، یافته‌های مربوط به تعداد هر یک از انواع خطاهای فارسی‌آموزان نشان داد که در گروه میانی، بیشترین خطا مربوط به بند پایه‌ی *ناتمام* و کمترین خطا مربوط به حذف «که» موصولی و حذف *نادرست مفعول* در بند موصولی فاعلی-مفعولی است. این در حالی است که در گروه پیشرفته، بیشترین خطا مربوط به بند پایه‌ی *ناتمام* و حذف *نادرست مفعول* در بند موصولی فاعلی-مفعولی، و کمترین خطا مربوط به حذف *نادرست* «که» موصولی بوده است.

**کلیدواژه‌ها:** بند موصولی فاعلی-فاعلی، بند موصولی فاعلی-مفعولی، «که» موصولی، خطا

## ۱. مقدمه

در طول فرایند یادگیری زبان دوم، به دلیل وجود عناصر نحوی، صرفی و یا دستوری متفاوت بین زبان اول و دوم، زبان‌آموزان دچار خطاهایی در یادگیری و تولید زبان دوم می‌شوند. از این میان، بندهای موصولی از مهمترین ساخت‌های نحوی هستند که توجه پژوهشگران حوزه‌ی فراگیری زبان دوم را به خود جلب کرده‌اند و زبان‌آموزان در تولید آن با مشکل مواجه هستند (عبدالمنافی و رحمانی، ۲۰۱۲: ۲۹).

بند موصولی<sup>۱</sup> همان صفت است که برای توصیف یک اسم به کار می‌رود، با این تفاوت بارز که صفت معمولاً به صورت یک کلمه‌ی ساده یا مرکب، ولی بند موصولی به صورت یک جمله‌واره‌ی وابسته ظاهر می‌شود. بند موصولی در عمل، دو جمله‌ی مربوط به هم را با هم ترکیب می‌کند (اندرسون، ۲۰۰۹: ۳). در زبان فارسی، بند صفتی [موصولی] با «که» (معادل who, whom, which, that در زبان انگلیسی) آغاز می‌شود (ماهوتیان، ۱۹۹۶: ۴۱). این ساختار که دارای انواع متعددی در هر زبان است و به صورت بند پیرو همراه با بند پایه به کار می‌رود، به عنوان یک ساختار پیچیده شناخته می‌شود؛ این ساختار همچنین، ساختاری بسیار پرکاربرد در زبان‌های مختلف از جمله فارسی و انگلیسی محسوب می‌شود (نعمت‌زاده، روشن، غیاثیان، و غفاری، ۱۳۹۲: ۲۲۲).

همه‌ی زبان‌های دنیا از بندهای موصولی به یک صورت استفاده نمی‌کنند. بنابراین، دانستن بعضی تفاوت‌های برجسته بین آنها مهم است (اندرسون، ۲۰۰۹: ۲) اما باید دانست که آیا مفاهیم و فرایندهای جهانی نیز در این میان وجود دارند یا خیر؟ مطالعه‌ی بندهای موصولی زبان فارسی از این جهت می‌تواند جالب توجه باشد که از لحاظ رده‌شناختی، این زبان، هم ویژگی زبان‌های اروپایی را دارد و هم ویژگی زبان‌های شرق آسیا. کریمی (۲۰۰۵) زبان فارسی را از حیث هسته‌پایانی بودن و وجود ضمیر تهی شبیه به زبان‌های شرق آسیایی می‌داند که ترتیب واژگانی آنها *فاعل-مفعول-فعل*<sup>۲</sup> است. اما برخلاف زبان‌هایی نظیر کره‌ای، ژاپنی و چینی، بندهای موصولی فارسی حالت هسته‌آغازی دارند که شبیه به زبان‌های اروپایی می‌باشد. تقوایی‌پور (۲۰۰۵) نیز اشاره می‌کند که اگرچه زبان فارسی، فعل‌پایانی محسوب می‌شود، تعدادی سازه‌ی هسته‌آغازی دارد که مطابق با ویژگی فعل‌پایانی این زبان نمی‌باشد. از جمله‌ی این موارد می‌توان به مفاهیم مالکیت، صفت و موصوف و بندهای موصولی اشاره کرد.

از این‌رو، پژوهش حاضر به بررسی تولید نوشتاری بندهای موصولی فارسی (فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی) در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی به لحاظ نحوی و رده‌شناختی می‌پردازد. این پژوهش به دنبال یافتن پاسخی برای پرسش‌های زیر است:

1. relative clause

2. Subject-Object-Verb (SOV)

۱) برای فارسی‌آموزان عربی‌زبان، تولید کدام یک از دو نوع بند موصولی (فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی) پیچیده‌تر است؟

۲) کدام گروه از فارسی‌آموزان عربی‌زبان غیرایرانی (سطح میانی یا پیشرفته) بندهای موصولی فارسی بیشتری تولید می‌کنند؟

متناظر با پرسش‌های پژوهش، دو فرضیه‌ی زیر ارائه می‌شود:

۱) با توجه به سایر پژوهش‌ها در زمینه‌ی انواع بندهای موصولی در زبان‌های مختلف، این گونه به نظر می‌رسد که برای فارسی‌آموزان عربی‌زبان، تولید بندهای موصولی فاعلی-مفعولی دشوارتر از بندهای موصولی فاعلی-فاعلی می‌باشد.

۲) با توجه به سطح زبانی فارسی‌آموزان (میانی و پیشرفته)، انتظار می‌رود که فارسی‌آموزان سطح پیشرفته بیشتر از فارسی‌آموزان سطح میانی بندهای موصولی را به کار ببرند.

لازم به توضیح است که در این تحقیق، بند موصولی فاعلی-فاعلی، نوع اول و بند موصولی فاعلی-مفعولی نوع دوم نامیده شده است و معیار پیچیدگی بر مبنای میزان تولید بندهای موصولی در نوشتار فارسی‌آموزان عربی‌زبان تعیین می‌شود.

## ۲. پیشینه‌ی پژوهش

طی چهار دهه‌ی اخیر، پردازش بندهای موصولی هم در تحقیقات زبان‌شناسی و هم روان‌شناسی زبان نقش مهمی ایفا کرده است (گیسون، دسمت، گرادنر، واتسون، و کو، ۲۰۰۵: ۳۱۳). این بررسی‌ها و پژوهش‌ها روی زبان‌های مختلفی همچون انگلیسی، چه به‌عنوان زبان اول (ویلیبیرز، فلاسبرگ، ها کوتا، و کوهن، ۱۹۷۹؛ فلسر، مارینیس، و کلاسن، ۲۰۰۴) و چه به‌عنوان زبان دوم (فرای، ۲۰۱۰؛ معرفت و رحمانی، ۲۰۰۹)، ژاپنی (ایشیزوکا، ۲۰۰۵) چینی (لین و بور، ۲۰۰۶) فارسی (رحمانی، معرفت و کید، ۲۰۱۱)؛ عرب‌مفرد و معرفت، ۲۰۰۸) و سایر زبان‌ها صورت گرفته است. به‌عنوان نمونه، اندرسون (۲۰۰۹: ۳) انواع بندهای موصولی را از نظر «میزان در دسترس بودن»، در دو زبان کانتونیز<sup>۱</sup> (در هنگ‌کنگ) و انگلیسی مقایسه کرده و نوع مفعولی-فاعلی را در هر دو زبان، آسان‌ترین نوع دانسته و سپس نوع مفعولی-مفعولی را در رده‌ی دوم آسانی از لحاظ فراگیری قرار داده و شکل فاعلی-مفعولی را برای گویشوران هر دو زبان به‌عنوان مشکل‌ترین نوع بند موصولی برای فراگیری معرفی کرده است.

معرفت و رحمانی (۲۰۰۹) فراگیری بندهای موصولی زبان انگلیسی را در میان فارسی‌زبانان مورد بررسی قرار دادند. آنها از ۳۹ فارسی‌زبان زن و مرد در بازه‌ی سنی ۱۸ تا ۲۲ سال که در حال یادگیری زبان

<sup>۱</sup>. Cantonese

انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بودند، استفاده کردند. زبان‌آموزان براساس میزان تسلطشان بر زبان انگلیسی به دو گروه با تسلط بالا و تسلط پایین تقسیم شدند؛ تعداد زبان‌آموزان در گروه پیشرفته ۱۹ نفر و در گروه غیرپیشرفته ۱۴ نفر بود. زبان‌آموزان به ۲۰ پرسش مرتبط با چهار نوع بند موصولی انگلیسی پاسخ دادند. نتایج پژوهش نشان داد که ترتیب دشواری بندهای موصولی برای این زبان‌آموزان به صورت بند موصولی فاعلی-مفعولی <مفعولی-فاعلی <فاعلی-فاعلی-مفعولی-فاعلی بوده است؛ به گونه‌ای که دشوارترین بند موصولی از نوع فاعلی-مفعولی و آسان‌ترین بند موصولی از نوع مفعولی-فاعلی بود.

آناس (۲۰۰۴) به معرفی انواع بند موصولی براساس ترتیب دشواری و بسامد آنها پرداخته است. او روش‌های موثر معرفی و تدریس بندهای موصولی (فقط توصیفی) را برای دانشجویان سطح متوسط و در محیطی آکادمیک بررسی کرده است.

مک‌وینی و پله (۱۹۸۸) با در نظرگرفتن تفاوت زبان مجاری نسبت به زبان‌هایی مانند انگلیسی اظهار داشتند که برخی عوامل تعیین‌کننده از قبیل نقش دستوری هسته، شکل ترتیب ظاهری کلمات، وقوع تداخل‌ها در بند اصلی، و حضور یا عدم حضور سرنخ‌های واژگانی، باعث تفاوت پردازش در بندهای موصولی می‌شوند. آنها در پژوهش‌شان از ۱۴۴ جمله‌ی مرکب در زبان مجاری که دارای بند موصولی توصیفی بودند، استفاده کردند و در این خصوص، به برخی شواهد دست یافتند. از مهمترین شواهد موجود در زبان مجاری می‌توان به این دو مورد اشاره کرد: الف) به لحاظ پردازشی، جملات موصولی فاعلی-فاعلی آسان‌ترین و فاعلی-مفعولی مشکل‌ترین نوع جملات هستند و ب) نزاع میان تمرکز در بند موصولی و تمرکز در بند اصلی نشان‌دهنده‌ی اهمیت حفظ تمرکز است.

کیم (۲۰۱۳) به بررسی بندهای موصولی زبان انگلیسی پرداخت. او از سه گروه شرکت‌کننده شامل کودکان انگلیسی‌زبان (۲۱ نفر در بازه‌ی سنی ۷ تا ۱۷ سال به‌عنوان گروه آزمایش)، بزرگسالان انگلیسی‌زبان (۲۷ نفر به‌عنوان گروه کنترل)، و کره‌ای‌زبانانی که در حال یادگیری زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی بودند، استفاده کرد. وی همچنین، سه جفت بند موصولی را مورد مقایسه قرار داد که عبارت بودند از: ا) بندهای موصولی فاعلی و بندهای موصولی مفعول غیرمستقیم، ۲) بندهای موصولی مفعول مستقیم و بندهای موصولی متممی، ۳) بندهای موصولی متممی با فاصله‌ی کم از هسته و بندهای موصولی متممی با فاصله‌ی زیاد از هسته. طی دو آزمایش (آزمایش اول روی بزرگسالان و کودکان انگلیسی‌زبان و آزمایش دوم روی بزرگسالان کره‌ای) تعدادی تصویر به شرکت‌کنندگان داده شد و پژوهشگر از آنها خواست که با توجه به علامت اشاره‌کننده در هر تصویر، آن شی یا شخص را توصیف کنند. در نهایت، نتایج آزمایش اول (زبان انگلیسی به‌عنوان زبان اول) نشان داد که کودکان انگلیسی‌زبان در تولید بندهای موصولی مفعول غیرمستقیم بیشتر از بندهای موصولی فاعلی، در تولید بندهای موصولی متممی بیشتر از بندهای موصولی

مفعول مستقیم، و در تولید بندهای موصولی متممی با فاصله‌ی زیاد از هسته بیشتر از بندهای موصولی متممی با فاصله‌ی کم از هسته، با مشکل مواجه هستند. این در حالی است که در زبان آموزان کره‌ای، نتایج مشابهی گزارش شد. همچنین، نتایج نشان داد که در هر دو زبان انگلیسی و کره‌ای (به‌ویژه کره‌ای که دارای ساختار نحوی فاعل-مفعول-فعل می‌باشد و بندهای موصولی آن نیز قبل از اسم می‌آیند) فاصله‌ی خطی<sup>۱</sup> بین پرکننده<sup>۲</sup> و شکاف<sup>۳</sup>، تعیین‌کننده‌ی دشواری در تولید یک بند موصولی نیست، بلکه این برتری معنایی<sup>۴</sup> است که به‌عنوان عامل موثر ایفای نقش می‌کند.

رحمانی، معرفت، و کید (۲۰۱۴) به ۶۴ کودک فارسی‌زبان ۳ تا ۶،۵ سال، تکلیفی را براساس پژوهش براندت، کید، لیون، و توماسلو (۲۰۰۹) ارائه دادند. در این تکلیف، سوالاتی از کودکان در خصوص گروهی از اسباب‌بازی‌ها به شکل حیوانات رنگی پرسیده شد و نتایج نشان داد همان‌طور که ضمیر بازیافتی در بزرگسالان به تسهیل پردازش و درک جملات پیچیده کمک می‌کنند، در کودکان نیز حضور عناصر بازیافتی (ضمیر یا واژه‌بست) باعث تسهیل پردازش در بندهای موصولی مفعولی می‌شوند.

ایشیزوکا (۲۰۰۵) با در نظر گرفتن این مقوله که در زبان‌های دارای آرایش فاعل-فعل-مفعول، مانند انگلیسی و فرانسه، بندهای موصولی مفعولی پیچیده‌تر از بندهای موصولی فاعلی هستند، به بررسی این موضوع در زبان ژاپنی که یک زبان فاعل-فعل-مفعول است، پرداخت. نتیجه‌ی این تحقیق نشان داد که در زبان ژاپنی بندهای موصولی فاعلی آسان‌تر از بندهای موصولی مفعولی هستند.

گیسون و همکاران (۲۰۰۵) سرعت خواندن بندهای موصولی در انگلیسی را بررسی کردند و یکی از نتایج به دست‌آمده این بود که بندهای موصولی مفعولی خیلی آهسته‌تر از بندهای موصولی فاعلی خوانده می‌شوند و در پایان به این نتیجه رسیدند که هم مرجع و هم عوامل جریان اطلاعات باید در تبیین اثرات پیچیدگی بندهای موصولی در نظر گرفته شود.

سو (۲۰۰۶) سعی کرده است جنبه‌ی جهانی زبان‌ها با روساخت‌های متفاوت را در بندهای موصولی نشان دهد؛ بدین معنی که اشتقاق، پردازش و فراگیری بندهای موصولی هسته‌پایانی در زبان چینی در مقایسه با بندهای موصولی هسته‌آغازی در زبان انگلیسی، با وجود روساخت‌های متفاوت در زبان، یکسان هستند.

ریلی و کریستین‌سن (۲۰۰۶) به بررسی این نکته پرداخته‌اند که وقتی ضمیر درونه‌ای شخصی باشد، بند موصولی مفعولی به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای پربسامدتر از بند موصولی فاعلی است. این تفاوت زمانی که ضمیر غیرشخصی، ساختار عبارت اسمی درونه‌شده را تشکیل می‌دهد، برعکس می‌شود. آنها به این نتیجه رسیدند

1. linear distance

2. filler

3. gap

4. semantic prominence

که پردازش بند موصولی مفعولی به واسطه‌ی بند درونه تسهیل می‌شود. (نقل از نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۲۲۶-۲۲۵).

سیوسینکو، اورام، و استوی‌سسکو (۲۰۱۱) تولید بند موصولی فاعلی و مفعول مستقیم را در کودکان کشور رومانی مورد بررسی قرار دادند تا نشان دهند که آیا در تولید این نوع بندهای موصولی نیز همانند زبان‌های دیگر عدم تقارن وجود دارد یا خیر. آنها از ۳۲ کودک رومانیایی (۱۶ پسر و ۱۶ دختر) در بازه‌ی سنی پنج تا هفت سال به‌عنوان گروه آزمایش و از ۱۲ دانشجوی رومانیایی نیز به‌عنوان گروه گواه استفاده کردند. ابتدا تکلیفی که توسط نُوگروودسکی و فریدمن (۲۰۰۶) طراحی شده، روی کودکان اجرا شد. این تکلیف شامل ۲۰ پرسش است که ۱۰ پرسش آن پیرامون بند موصولی فاعلی می‌باشد و ۱۰ پرسش به بررسی بند موصولی مفعولی می‌پردازد. برای شروع و به‌عنوان بارش مغزی<sup>۱</sup>، از هر کودک به تنهایی و به صورت جداگانه در اتاق مهد کودک خواسته شد که فهرستی از چیزهایی که بیشترین علاقه را به آن دارند بیان کنند و به این ترتیب تکلیف اجرا شد. علاوه بر یادداشت پاسخ‌ها، صدای کودکان نیز ضبط شد تا بررسی مجدد امکان‌پذیر باشد. بررسی پاسخ‌های کودکان (۴۵۶ پاسخ) نشان داد که در تولید بندهای موصولی از سوی کودکان رومانیایی نیز همانند کودکان سایر زبان‌ها عدم تقارن وجود دارد؛ به این صورت که تولید بند موصولی فاعلی به میزان زیادی بیشتر از بندهای موصولی مفعولی بود. همچنین، به منظور بررسی گفتار فی‌البداهه‌ی کودکان با بزرگسالان، از گروه کنترل استفاده شد؛ به این صورت که صدای بزرگسالان را در ۱۰ جلسه (۱۰ ساعت گفتار ناخودآگاه) ضبط کردند. تحلیل این گروه از داده‌ها نیز نشان داد که در تولید بندهای موصولی از سوی بزرگسالان نیز عدم تقارن مشاهده می‌شود، به گونه‌ای که حتی بزرگسالان در مقایسه با کودکان، بند موصولی مفعولی کمتری تولید کردند. علاوه بر این، در بررسی داده‌های پژوهش، حذف واژه‌بست فقط در جملات کودکان مشاهده شد.

ژو (۲۰۰۹) نیز پردازش نحوی بندهای موصولی را در زبان چینی مورد بررسی قرار داد. وی ابتدا به تحلیل ساختار نحوی این نوع بندها در زبان چینی و سپس یادگیری‌شان در میان زبان‌آموزان این زبان به‌عنوان زبان خارجی پرداخت. او نشان داد که تحلیل کامری (۲۰۰۲) در خصوص بندهای موصولی در زبان‌های آسیای شرقی، برای زبان چینی هم صدق می‌کند. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۳۲ دانشجوی انگلیسی‌زبان بودند که در یک موسسه، زبان چینی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گرفتند. بیشتر این زبان‌آموزان تجربه‌ی زندگی در یک کشور چینی‌زبان را نداشتند. به شرکت‌کنندگان سه تکلیف شامل تکلیف داوری در مورد ترتیب واژه‌ها، تکلیف تکمیل جملات به صورت نوشتار، و یک تکلیف ترکیب جمله‌ها به صورت نوشتاری ارائه شد و بر این اساس، سرعت خواندن جملات، تشخیص واژه‌ها در جمله‌ها، تعداد و نوع

<sup>۱</sup>. brainstorming

خطاهای زبان‌آموزان به همراه دشواری یادگیری انواع بندهای موصولی چینی در میان آنها بررسی شد. نتایج پژوهش وی نشان داد که به‌طور کلی، الگوی یادگیری بندهای موصولی زبان چینی نیز طبق سلسله مراتب دسترسی به گروه اسمی، مشابه زبان‌های دیگر است یا به عبارت دیگر، در زبان چینی نیز بندهای موصولی فاعلی آسان‌تر از بندهای موصولی مفعولی (مفعول مستقیم و مفعول حرف اضافه) هستند. همچنین، وی در پژوهش خود به انتقال منفی از زبان مادری (انگلیسی) اشاره کرده و دلیل آن را این‌گونه بیان کرد که در زبان انگلیسی، آویزه‌ها<sup>۱</sup> به‌عنوان توصیف‌گرهای بعد از اسم<sup>۲</sup> قرار نمی‌گیرند.

فاکس و تامپسون (۲۰۰۷) آن دسته از بندهای موصولی انگلیسی را که در آنها، موصول به صورت اختیاری است، بررسی کرده و عنوان کردند که قواعد به‌کارگیری موصول در زبان انگلیسی می‌تواند به صورت نظام‌مند از عوامل کاربردشناختی ناشی شود. آنها بیان کردند که هر قدر بند اصلی و بند موصولی درهم‌تنیده‌تر باشند، احتمال این که از هیچ موصولی استفاده نشود، بیشتر است.

کاربراس، دونابیتا، ورگارا، کروزپاویا، و لاکا (۲۰۱۰) گزارشی از پردازش سریع‌تر بندهای موصولی مفعولی، نسبت به بندهای موصولی فاعلی در زبان باسک، که یک زبان با ساختار کنایی، هسته‌پایانی، با بندهای موصولی پیش‌اسمی است، ارائه کردند. این محققان براساس نتایج این پژوهش، فرضیه‌ی جهانی بودن را قابل تردید می‌دانند و احتمال می‌دهند که پیچیدگی پردازش بندهای موصولی، وابسته به جنبه‌های خاص در دستور زبان باشد (نقل از نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۹۲: ۲۲۶).

### ۳. مبانی نظری

فرشیدورد (۱۳۸۸) جملات مستقل در زبان فارسی را به دو نوع ساده و مرکب تقسیم می‌کند که بر این اساس، جملات مرکب خود به دو نوع وابسته و پیوسته قابل تقسیم هستند. جملات «مرکب وابسته» از ترکیب دو جمله‌ی ساده به کمک یک پیونددهنده‌ی وابستگی همچون «اگر، چون، که، تا» ساخته شده‌اند. در واقع، می‌توان گفت یک بند پایه و یک بند پیرو، ساخت این جملات را تشکیل می‌دهند. اکثر زبان‌شناسان منشأ بندهای وابسته را همان جملات پیوسته می‌دانند و عقیده دارند که وابستگی از پیوستگی می‌آید.

بندهای پیرو در جملات مرکب زبان فارسی انواع مختلفی دارند که از آن جمله می‌توان به بند پیرو متممی، نهادی، گزاره‌ای، زمانی، مکانی، نتیجه‌ای، شرطی، چگونگی، مقایسه‌ای، بیانی و موصولی اشاره کرد.

1. determiners

2. post-modifiers

افراشی (۱۳۸۸) عقیده دارد که در ساختمان جملات مشتق<sup>۱</sup> نیز همچون جملات مرکب، بیش از یک فعل وجود دارد، اما برخلاف جمله‌های مرکب، فراکردهای<sup>۲</sup> جملات مشتق در پی هم قابل تشخیص نیستند، بلکه در ساختمان این جملات یک یا چند فراکرد که بند موصولی نام دارد درونه می‌گردد. بنابراین، ساخت موصولی را می‌توان متشکل از یک گروه حرفِ تعریفِ مرکب دانست که از یک هسته‌ی موصولی و بند موصولی تشکیل شده است (محمودی، ۱۳۹۴). افراشی (۱۳۸۸) بند موصولی را فراکردی می‌داند که درباره‌ی یکی از عناصر جمله‌ی پایه، اطلاعاتی به دست می‌دهد. عنصری از جمله‌ی پایه که بند موصولی آن را توصیف می‌کند، هسته‌ی بند موصولی نام دارد. بند موصولی یکی از وابسته‌های اسم است که نقش توصیف‌گر دارد و درون گروه اسمی قرار می‌گیرد (گیون، ۲۰۰۱).

بند موصولی یکی از ساخت‌های نحوی پربسامد در اکثر زبان‌های دنیا محسوب می‌شود که به واسطه‌ی ویژگی‌های نحوی و معنایی خود، همواره مورد توجه ویژه‌ی محققان در بررسی درک نحوی بوده است (توکلیان، ۱۹۸۱). بند موصولی، بندی است که یک اسم یا عبارت را توصیف می‌کند و ضمیری که بند موصولی را معرفی می‌کند، ضمیر موصولی<sup>۳</sup> نام دارد (ریچاردز و اشمیت، ۲۰۰۲: ۴۵۴). در واقع، بند موصولی نقش صفتی را دارد که برای توصیف یک اسم به‌کار می‌رود؛ با این تفاوت که صفات معمولاً یک کلمه‌ی ساده یا مرکب هستند، اما بند موصولی شبیه به یک شبه جمله عمل می‌کند (اندرسون، ۲۰۰۹). کروگر (۲۰۰۵) هر ساخت موصولی را متشکل از سه بخش «هسته»<sup>۴</sup>، «بند توصیف‌گر»<sup>۵</sup> و «نشانه‌ی موصول»<sup>۶</sup> می‌داند (نقل از راسخ مهند، علیزاده صحرایی، ایزدی‌فر، و قیاسوند، ۱۳۹۱)؛ مثال:

پسری(هسته) [که(نشانه‌ی موصول) در خیابان دیدی] (بند توصیف‌گر) برادر من است.

علی(هسته) [که(نشانه‌ی موصول) به مشهد رفته بود] (بند توصیف‌گر) برگشت.

به‌طور کلی، دو دیدگاه در مورد تقسیم‌بندی بندهای موصولی وجود دارد. در دیدگاه اول که یک دسته‌بندی نقش‌بنیان<sup>۷</sup> است، می‌توان بندهای موصولی را با توجه به معرفگی و خاص بودن هسته‌ی آنها به انواع مختلفی تقسیم‌بندی کرد (ویندفور، ۱۹۷۹). این نوع تقسیم‌بندی مبنای نحوی ندارد، بلکه طبق

۱. جمله‌ای که از یک فراکرد پایه و یک یا چند فراکرد پیرو ساخته شده‌است؛ مثال: علی به درس ریاضیات که از درس‌های مشکل است، علاقه دارد.

۲. فراکردها (جمله‌واره‌ها یا بندها) عنصر اصلی ساخت جمله‌ها هستند. یک جمله می‌تواند از یک یا چند فراکرد ساخته شود. یک فراکرد بسته به نوع فعل خود می‌تواند ساختار و اجزای مختلفی داشته باشد. کوچکترین فراکرد می‌تواند شامل یک فاعل به‌عنوان نهاد و یک فعل به‌عنوان گزاره باشد. فراکرد، شامل دو گونه‌ی پایه و پیرو می‌باشد.

۳. relative pronoun

۴. head

۵. modifier clause

۶. relative marker

۷. function-based

معیارهای معنایی می‌باشد. بر این اساس؛ بندهای موصولی به دو دسته‌ی تحدیدی<sup>۱</sup> و غیرتحدیدی<sup>۲</sup> تقسیم‌بندی می‌شوند (کامری، ۱۹۹۶: ۱۳۹). زبان فارسی نیز جزو آن دسته از زبان‌هایی است که بین بندهای موصولی تحدیدی و غیرتحدیدی تمایز آشکار می‌گذارد (همان). به اعتقاد ایزومی (۲۰۰۳) بسامد کاربرد بندهای موصولی تحدیدی در زبان‌های دنیا بالاتر است. برای درک بهتر این تمایز به دو مثال زیر دقت کنید:

الف) دانشجویی [که از جلسه آمده بود] مقاله‌اش را ارائه کرد.

ب) علی [که از جلسه آمده بود] مقاله‌اش را ارائه کرد.

در جمله‌ی «الف»، بند موصولی [که از جلسه آمده بود] بندی تحدیدی محسوب می‌شود. هسته‌ی این بند می‌تواند معرفه یا نکره باشد (جهانی، ۲۰۰۹). بند تحدیدی گستره‌ی کاربرد معنایی هسته‌ی خود را تعیین و/یا محدود می‌سازد. یکی از نشانه‌های صرفی بندهای موصولی تحدیدی وجود پسوند «-ی» (i/) بعد از هسته می‌باشد (ماهوتیان، ۱۳۸۷؛ جهانی، ۲۰۰۹؛ رحمانی و همکاران، ۲۰۱۱). مشکوه‌الدینی (۱۳۸۴: ۱۶۵) نیز معتقد است بند موصولی به دنبال همه‌ی وابسته‌های پسین و در جایگاه پایانی گروه اسمی به کار می‌رود و جلوی آن الزاماً حرف ربط «که» ظاهر می‌شود. مشکوه‌الدینی (همان) می‌افزاید بند موصولی‌ای که به دنبال اسم نکره می‌آید، «بند موصولی وصفی» است؛ مثال:

- کتابی که اکنون می‌خوانم.

و بند موصولی‌ای که به دنبال اسم معرفه، اسم جنس و اسم نوع می‌آید، «بند موصولی توضیحی» است؛ مانند:

- مسلمانان که به دستور پیامبر عمل می‌کردند.

در رابطه با پسوند «-ی» به کار رفته در ساخت بندهای موصولی تحدیدی زبان فارسی، ماهوتیان (۱۳۸۷) آن را متفاوت از «ی» نکره می‌داند. این در حالی است که لازار (۱۳۸۴) نیز اشاره می‌کند که «ی» بند موصولی را نباید با پسوند «ی» در سایر سازه‌ها مشابه دانست چون نمی‌توان آنها را به جای یکدیگر به کار برد. بند [که از جلسه آمده بود]، در جمله‌ی علی [که از جلسه آمده بود] مقاله‌اش را ارائه کرد، غیرتحدیدی محسوب می‌شود؛ زیرا بندهای غیرتحدیدی شیوه‌ای برای ارائه‌ی اطلاعات جدید (بر پایه‌ی این فرض که مرجع برای خواننده مشخص و آشنا است) می‌باشند (صفوی، ۱۳۷۳). در واقع، بند موصولی غیرتحدیدی توضیحی اضافی در مورد هسته‌ی خود ارائه می‌دهد. ویندفور (۱۹۷۹) دو معیار کلی را برای تشخیص بند تحدیدی از غیرتحدیدی در زبان فارسی بیان می‌کند:

الف) در بند موصولی تحدیدی، پسوند «-ی» به هسته‌ای که بند، آن را توصیف می‌کند متصل می‌شود.

1. restrictive

2. non-restrictive

ب) در بند موصولی غیرتحدیدی، بعد از هسته‌ای که بند آن را توصیف می‌کند، مکث اجباری وجود دارد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که بندهای موصولی در فارسی دو نشانه‌ی صرفی دارند: نشانه‌ی اول که مخصوص بندهای تحدیدی است، پسوند «-ی» می‌باشد، و نشانه‌ی دیگر که در تمام بندهای موصولی دیده می‌شود، وجود حرف «که» در ابتدای آنها است. استفاده از «که» در ابتدای بند، تنها محدود به بندهای موصولی نیست، بلکه بسیاری از بندهای پیرو دیگر زبان فارسی در ساخت جملات مرکب با این حرف شروع می‌شوند. گوناگونی نقشی حرف «که» در فارسی نو باعث شده است تا تعدادی از زبان‌شناسان به منظور تعیین تفاوت میان این کاربردها، معیارهایی را معرفی کنند.

صفوی (۱۳۷۳) عقیده دارد «که»ی موصولی‌ساز را نمی‌توان از جمله حذف کرد، اما «که»ی متممی قابلیت حذف از جمله را دارد. بنابراین، «که» در زبان فارسی کارکردهای متفاوتی از خود نشان می‌دهد و به همین دلیل در رابطه با نقش آن در بندهای موصولی، اختلاف نظرهایی وجود دارد. در این رابطه، آهنگر (۲۰۰۰)، تقوایی‌پور (۲۰۰۵) و کریمی (۲۰۰۱) «که» در بند موصولی را یک متمم‌نما<sup>۱</sup> در نظر می‌گیرند و اعتقاد دارند که در زبان فارسی ضمیر موصولی وجود ندارد، در حالی که ماهوتیان (۱۳۸۷) «که» را در این ساخت، یک ضمیر موصولی محسوب می‌کند (نقل از مولایی و علیزاده، زیر چاپ).

اما در دیدگاه دوم، نقش نحوی هسته‌ی بند موصولی در جمله، مبنای تقسیم‌بندی قرار گرفته است (سلس-مورسیا و لارسن-فریمن، ۱۹۹۹: ۵۷۱؛ آناس، ۲۰۰۴: ۴). در این مقاله، از دیدگاه اخیر برای تبیین موضوع و مسأله‌ی مطرح شده بهره گرفته‌ایم. هسته‌ی بند موصولی در ساخت کلی این بند، از دو نقش در بند پایه و پیرو برخوردار است؛ بدین معنی که هم نقشی در بند پایه دارد و هم نقشی مشابه یا متفاوت در بند موصولی بر عهده دارد (صفوی، ۱۳۷۳: ۱۸۵).

با توجه به تعریف بالا، چهار نوع بند موصولی را به صورت زیر در نظر می‌گیریم:

۱. بند موصولی فاعل-فاعل<sup>۲</sup>؛ مانند جمله‌ی «دختری که به زبان باسک صحبت می‌کند، دختر عموی من است».

۲. بند موصولی فاعل-مفعول<sup>۳</sup>؛ مانند جمله‌ی «مردی که شما او را ملاقات کردید، معلم من است».

۳. بند موصولی مفعول-مفعول<sup>۴</sup>؛ مانند جمله‌ی «من کتابی را که شما معرفی کردید، خواندم».

۴. بند موصولی مفعول-فاعل<sup>۵</sup>؛ مانند جمله‌ی «من دختری را که به زبان باسک صحبت می‌کند، می‌شناسم»

(سلس-مورسیا و لارسن-فریمن، ۱۹۹۹: ۵۷۷).

1. complementizer

2. Subject, Subject (SS)

3. Subject, Object (SO)

4. OO

5. OS

آناس (۲۰۰۴) نیز به همین ترتیب بندهای موصولی هسته‌دار را با توجه به نقش نحوی هسته به چهار نوع تقسیم می‌کند که در ادامه، ضمن بیان آنها، برای هر کدام یک مثال فارسی نیز ارائه شده است:

الف) بند موصولی فاعلی-فاعلی:

مردی (sub) [که Ø (sub) لباس زرد پوشیده است] داور است.

ب) بند موصولی فاعلی-مفعولی:

مردی (sub) [که آنها او (obj) را تشویق می‌کنند] داور است.

ج) بند موصولی مفعولی-مفعولی:

من مردی (obj) را [که شما Ø (obj) تشویق کردید] می‌شناسم.

د) بند موصولی مفعولی-فاعلی:

من مردی (obj) را [که Ø (obj) لباس زرد پوشیده است] می‌شناسم.

مشخص است که هسته‌ی ساخت موصولی در یک جمله، از دو نقش در بند پایه و پیرو برخوردار است؛ در واقع، هسته هم در بند پایه و هم در بند پیرو نقش دارد. صفوی (۱۳۷۳) نیز چنین بیان می‌کند که نقشی که هسته در بند پیرو دارد می‌تواند مشابه با همان نقش در بند پایه و/یا متفاوت از آن باشد. در زبان فارسی، نهاد، مفعول، متمم حرف اضافه، مضاف‌الیه و قید می‌توانند هسته‌ی بند موصولی واقع شوند (افراشی، ۱۳۸۸؛ راسخ مهند و همکاران، ۱۳۹۱).

در این پژوهش، از بین چهار نوع بند موصولی ذکر شده در بالا، دو نوع آن در متن‌های نگارش یافته توسط فارسی‌آموزان بررسی شده‌اند که عبارتند از: بند موصولی فاعلی-فاعلی و بند موصولی فاعلی-مفعولی.

#### ۴. روش پژوهش

روش نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت تصادفی خوشه‌ای بود. بدین منظور، از بین چهار مرکز آموزش زبان فارسی در ایران، فارسی‌آموزان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی<sup>(۵)</sup> در شهر قزوین انتخاب شدند. از میان فارسی‌آموزان این مرکز نیز ۶۴ فارسی‌آموز عربی‌زبان مرد از دو کلاس انتخاب شدند. به این ترتیب، نمونه‌ی آماری پژوهش، متشکل از ۶۴ فارسی‌آموز عربی‌زبان در بازه‌ی سنی ۲۰ تا ۳۰ سال بود که براساس یک آزمون بسندگی به دو گروه میانی و پیشرفته (۳۲ فارسی‌آموز در گروه میانی و ۳۲ فارسی‌آموز در گروه پیشرفته) تقسیم شدند.

به منظور انجام این پژوهش، ابتدا انواع بندهای موصولی فارسی براساس معیار نقش‌های هسته‌ی بند موصولی در دو بند پایه و پیرو به چهار دسته تقسیم شدند که از میان آنها دو دسته شامل بندهای موصولی فاعلی-فاعلی (دسته‌ی اول) و بندهای موصولی فاعلی-مفعولی (دسته‌ی دوم) در پژوهش حاضر مورد بررسی

قرار گرفتند. بدین ترتیب، برای سنجیدن میزان تسلط فارسی‌آموزان برای تولید این نوع بندهای زبان فارسی (به‌عنوان زبان دوم)، از متن‌های نگارش یافته توسط فارسی‌آموزان در کلاس‌های نگارش استفاده شد که درباره‌ی موضوعی مشخص و یکسان نوشته شده بودند؛ موضوع انشا درباره‌ی تأثیر تکنولوژی و فناوری در زندگی انسان بود. از این‌رو، از فارسی‌آموزان خواسته شد متنی را که می‌نویسند شامل انواع «که» در زبان فارسی باشد، به گونه‌ای که انواع بندهای موصولی را نیز در بر بگیرد. متن‌های نگارشی از نظر میزان به‌کارگیری بندهای موصولی فارسی نوع اول و دوم مورد بررسی قرار گرفتند. تعداد واژه‌های خواسته شده برای هر متن، مشخص و در حدود ۳۰۰ تا ۳۵۰ واژه بود. از این‌رو، جملات اضافه در هر متن حذف شد. قابل ذکر است که بندهای موصولی قبلا در کلاس دستور به فارسی‌آموزان آموزش داده شده بود و آنها با این مقوله آشنایی داشتند.

## ۵. یافته‌های پژوهش

متن‌های نگارشی فارسی‌آموزان در هر دو گروه مورد نظر (میانی و پیشرفته) مورد بررسی قرار گرفت و میزان استفاده از بندهای موصولی فارسی مشخص شد. نتایج آماری مربوط به میزان تولید دو نوع بند موصولی فارسی در جدول‌های (۱) و (۲) ارائه شده است. منظور از «تولید نادرست» در این جدول‌ها، کاربرد ناصحیح بند موصولی در جمله است و منظور از «تولید درست»، به‌کارگیری صحیح بند موصولی در جمله می‌باشد. توضیح هر جدول، در ذیل آن ارائه شده است.

جدول ۱. مقایسه‌ی میزان تولید بندهای موصولی نوع اول و دوم در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح میانی

تعداد بندهای موصولی	درصد	تعداد فارسی‌آموزان		
۱۱	۱۸,۷۵	۶	تولید درست	بند موصولی فاعلی-فاعلی
۶	۱۲,۵	۴	تولید نادرست	
۱۷	۳۱,۲۵	۱۰	مجموع	
۰	۰	۰	تولید درست	بند موصولی فاعلی-مفعولی
۱	۳,۱۲	۱	تولید نادرست	
۱	۳,۱۲	۱	مجموع	
۱۸	۳۴,۳۷	۱۱	جمع کل	

از میان ۳۲ فارسی‌آموز گروه اول (سطح میانی)، ۱۱ فارسی‌آموز (۳۴,۳۷٪) در متن‌های نگارشی‌شان از بندهای موصولی نوع اول و دوم استفاده کرده‌اند و تعداد ۲۱ فارسی‌آموز (۶۵,۶۳٪) بندهای موصولی را به‌کار

نبرده‌اند. در جدول (۱)، میزان تولید بندهای موصولی نوع اول و دوم در میان فارسی‌آموزان گروه اول (سطح میانی) ارائه شده است.

در این جدول، عدد ۶ نشان‌دهنده‌ی آن است که از مجموع ۱۱ فارسی‌آموز، شش نفر (۱۸,۷۵٪) بند موصولی نوع اول (فاعلی-فاعلی) را به‌طور درست و چهار نفر (۱۲,۵٪) به‌طور نادرست به‌کار برده‌اند. همچنین، از میان این ۱۱ فارسی‌آموز، تنها یک نفر (۳,۱۲٪) بند موصولی نوع دوم (فاعلی-مفعولی) را نادرست به‌کار برده است. به عبارت دیگر، در گروه فارسی‌آموزان سطح میانی، هیچ‌کس از این نوع بند موصولی به‌طور صحیح استفاده نکرده است.

به بیانی دیگر، از مجموع فارسی‌آموزان این گروه (سطح میانی)، ۱۰ نفر بند موصولی نوع اول را، و یک نفر بند موصولی نوع دوم را تولید کرده‌اند و همچنین در این گروه، تعداد کل بندهای موصولی تولید شده از نوع اول، ۱۷ بند می‌باشد، در حالی که تنها یک بند موصولی از نوع دوم تولید شده است. بنابراین، میزان تولید بندهای موصولی نوع اول و دوم در میان فارسی‌آموزان سطح میانی متفاوت است، به‌طوری که می‌توان این‌گونه عنوان کرد که جملات دارای بند موصولی نوع دوم برای فارسی‌آموزان سطح میانی، پیچیده‌تر و دشوارتر از نوع اول بوده است.

جدول شماره (۲)، وضعیت تولید بندهای موصولی نوع اول و دوم را در میان فارسی‌آموزان گروه دوم (سطح پیشرفته) نشان می‌دهد.

جدول ۲. مقایسه‌ی میزان تولید بندهای موصولی نوع اول و دوم در میان فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح پیشرفته

تعداد بندهای موصولی	درصد	تعداد فارسی‌آموزان		
۱۷	۳۱,۲۵	۱۰	تولید درست	بند موصولی فاعلی-فاعلی
۳	۹,۳۷	۳	تولید نادرست	
۲۰	۴۰,۶۲	۱۳	مجموع	
۲	۶,۲۵	۲	تولید درست	بند موصولی فاعلی-مفعولی
۲	۶,۲۵	۲	تولید نادرست	
۴	۱۲,۵	۴	مجموع	
۲۴	۵۳,۱۲	۱۷	جمع کل	

از میان ۳۲ فارسی‌آموز گروه دوم (سطح پیشرفته)، ۱۷ فارسی‌آموز (۵۳,۱۲٪) در متن‌های نگارشی‌شان از بندهای موصولی نوع اول و دوم استفاده کرده‌اند و ۱۵ فارسی‌آموز (۴۶,۸۸٪) بندهای موصولی را در متن‌هایشان به‌کار نبرده‌اند. همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، عدد ۱۰ نشان‌دهنده‌ی آن است که از مجموع ۱۷ فارسی‌آموز در این گروه، ۱۰ نفر (۳۱,۲۵٪) بند موصولی نوع اول (فاعلی-فاعلی) را به‌طور درست و سه نفر (۹,۳۷٪) این نوع بند موصولی را به‌طور نادرست به‌کار برده‌اند. همچنین، از میان این ۱۷

فارسی‌آموز، دو نفر (۶,۲۵٪) بند موصولی نوع دوم (فاعلی-مفعولی) را درست تولید کرده‌اند و دو فارسی‌آموز (۶,۲۵٪) نیز این نوع بند موصولی را به صورت نادرست به کار برده‌اند.

از جدول شماره‌ی (۲) می‌توان دریافت که از مجموع فارسی‌آموزان گروه پیشرفته، ۱۳ نفر بند موصولی نوع اول، و چهار نفر بند موصولی نوع دوم را تولید کرده‌اند و همچنین در این گروه، تعداد کل بندهای موصولی تولید شده‌ی نوع اول، ۲۰ بند موصولی، و تعداد کل بندهای موصولی تولید شده‌ی نوع دوم، چهار بند موصولی است. بنابراین، میزان تولید بندهای موصولی نوع اول و دوم در میان فارسی‌آموزان سطح پیشرفته هم متفاوت است. این یافته در مقایسه با یافته‌های مربوط به گروه اول، نتایج مشابهی را نشان می‌دهد؛ به طوری که می‌توان گفت برای این گروه از فارسی‌آموزان نیز، تولید جملات دارای بند موصولی نوع دوم پیچیده‌تر و دشوارتر از تولید جملات دارای بند موصولی نوع اول بوده است.

همچنین از مقایسه‌ی دو جدول مربوط به مقایسه‌ی تولید بندهای موصولی فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی در میان فارسی‌آموزان گروه اول و دوم می‌توان دریافت که در مجموع، ۳۲ فارسی‌آموز سطح پیشرفته، ۲۴ بند موصولی و ۳۲ فارسی سطح میانی، ۱۸ بند موصولی را در نوشته‌های خود تولید کرده‌اند. به عبارت دیگر، تولید بندهای موصولی نوع اول و دوم در میان فارسی‌آموزان گروه اول (سطح میانی) کمتر از گروه دوم (سطح پیشرفته) می‌باشد.

در ادامه، نمونه‌هایی از خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در تولید بندهای موصولی فارسی ارائه شده است. جدول شماره‌ی (۳)، نمونه‌ای از خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان را در تولید بندهای موصولی فارسی نشان می‌دهد.

جدول ۳. انواع خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در تولید بندهای موصولی در نگارش به زبان فارسی

نوع خطا	صورت نادرست تولید شده توسط فارسی‌آموز	صورت درست
حذف «که» موصولی	ما می‌دانیم که کسانی از فناوری استفاده می‌کنند، می‌توانند پیشرفته شوند.	ما می‌دانیم که کسانی که از فناوری استفاده می‌کنند، می‌توانند پیشرفت کنند.
بند پایه‌ی ناتمام	وسایل ارتباطات جمعی که آنها زندگی ما را تاثیر می‌گذارند.	وسایل ارتباط جمعی که بر زندگی ما تاثیر می‌گذارند، کاربردهای زیادی نیز دارند.
ضمیر فاعلی زائد در بند موصولی فاعلی-فاعلی	مردم که آنها با فناوری زندگی می‌کنند، پیشرفته می‌شوند.	افرادی که با فناوری زندگی می‌کنند پیشرفت می‌کنند.
حذف نادرست مفعول در بند موصولی فاعلی-مفعولی	زندگی ما که پیشرفت علم راحت می‌کند تغییر بکند.	زندگی ما که پیشرفت علم آن را راحت تر می‌کند تغییر کرده است.

در نهایت، در جدول شماره‌ی (۴) تعداد خطاهای فارسی‌آموزان در دو گروه میانی و پیشرفته و در هر نوع از خطاهای بالا ارائه شده است:

جدول ۶. تعداد خطاهای فارسی‌آموزان عربی‌زبان در دو گروه میانی و پیشرفته

حذف نادرست مفعول در بند موصولی فاعلی-مفعولی	ضمیر فاعلی زائد در بند موصولی فاعلی-فاعلی	بند پایه‌ی ناتمام	حذف «که» موصولی	
۱	۲	۳	۱	گروه سطح میانی
۲	۱	۲	۰	گروه سطح پیشرفته

همان‌طور که در جدول بالا نشان داده شده است، در مجموع، در گروه میانی، هفت خطا مشاهده شده است که از این میان یک خطا مربوط به حذف نادرست «که» موصولی، سه خطا مربوط به بند پایه‌ی ناتمام، دو خطا مربوط به ضمیر فاعلی زائد در بند موصولی فاعلی-فاعلی و یک خطا به دلیل حذف نادرست مفعول در بند موصولی فاعلی-مفعولی بوده است. همچنین، در گروه پیشرفته، در مجموع، پنج خطا مشاهده شد که از این میان، دو خطا مربوط به بند پایه‌ی ناتمام، یک خطا مربوط به ضمیر فاعلی زائد در بند موصولی فاعلی-فاعلی و دو خطا به صورت حذف نادرست مفعول در بند موصولی فاعلی-مفعولی بوده است، ولی در خصوص حذف «که» موصولی، خطایی در این گروه از فارسی‌آموزان مشاهده نشد. با وجود تفاوت بسیار اندک بین تعداد انواع خطاها در هر گروه از فارسی‌آموزان، یافته‌های مربوط به تعداد هر یک از انواع خطاهای فارسی‌آموزان نشان داد که در گروه میانی، بیشترین خطا مربوط به بند پایه‌ی ناتمام و کمترین خطا مربوط به حذف «که» موصولی و حذف نادرست مفعول در بند موصولی فاعلی-مفعولی است. این در حالی است که در گروه پیشرفته، بیشترین خطا مربوط به بند پایه‌ی ناتمام و حذف نادرست مفعول در بند موصولی فاعلی-مفعولی و کمترین خطا مربوط به حذف نادرست «که» موصولی است.

## ۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به منظور بررسی میزان به کارگیری بندهای موصولی فارسی (فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی) به لحاظ نحوی و رده‌شناختی در فارسی‌آموزان سطح میانی و پیشرفته بوده است؛ این پژوهش همچنین به دنبال پاسخ به این پرسش‌ها می‌باشد که کدام یک از دو نوع بند موصولی فاعلی-فاعلی و فاعلی-مفعولی برای فارسی‌آموزان عربی‌زبان پیچیده‌تر است و کدام گروه (میانی یا پیشرفته) بندهای موصولی فارسی را بیشتر تولید می‌کنند. در این خصوص، از ۶۴ فارسی‌آموز سطح میانی و پیشرفته استفاده شد که به دو گروه تقسیم شدند. گروه اول شامل ۳۲ فارسی‌آموز سطح میانی، و گروه دوم شامل ۳۲ فارسی‌آموز سطح پیشرفته بودند. متن‌های نگارش یافته توسط این دو گروه از فارسی‌آموزان (درباره‌ی موضوعی مشخص و با در نظر گرفتن تعداد واژه‌ها و زمانی یکسان) مورد بررسی قرار گرفت.

نتایج پژوهش نشان داد که میان تولید بند موصولی نوع اول (فاعلی-فاعلی) و نوع دوم (فاعلی-مفعولی) در گروه اول (سطح میانی) و گروه دوم (سطح پیشرفته) تفاوت وجود دارد؛ براساس این یافته مشخص شد

که تولید بندهای موصولی نوع دوم برای فارسی‌آموزان مورد مطالعه در این پژوهش، پیچیده‌تر از نوع اول می‌باشد. در نتیجه، فرضیه‌ی اول پژوهش تأیید گردید. این نتیجه با نتایج پژوهش رحمانی و همکاران (۲۰۱۱) در مورد زبان فارسی، نتایج پژوهش ژو در مورد زبان چینی (به‌عنوان زبان خارجی) نتایج پژوهش کیم (۲۰۱۳) و دیزل و توماسلو (۲۰۰۵) در زمینه‌ی فراگیری زبان‌های انگلیسی و آلمانی، و نتایج سیونسو و همکاران (۲۰۱۱) مطابقت دارد. همچنین، نتایج پژوهش حاضر از نظر یادگیری بندهای موصولی براساس سلسله مراتب، ترتیب دشواری و بسامد وقوع با نتایج پژوهش آناس (۲۰۰۴) همسو است. با این حال، این تفاوت پیچیدگی با دیدگاه سلس-مورسیا و لارسن-فریمن (۱۹۹۹) همخوانی ندارد. سلس-مورسیا و لارسن-فریمن (۱۹۹۹: ۵۷۹) مطرح کرده‌اند که آن دسته از بندهای موصولی‌ای که ضمیر موصولی‌شان بین دو جزء بند پایه می‌آید، در مقایسه با بندهای موصولی‌ای که ضمیر موصولی‌شان در انتهای بند پایه می‌آید، پیچیده‌تر هستند. به عبارت دیگر، پژوهش‌های پیشین نشان داده‌اند که در گفتار و نوشتار گویشوران بومی زبان‌هایی از قبیل فارسی، انگلیسی، آلمانی، چینی (کودک و بزرگسال) نوعی عدم تقارن در تولید بندهای موصولی فاعلی و مفعولی وجود دارد یا به نوعی، تولید بندهای موصولی مفعولی دشوارتر از بندهای موصولی فاعلی می‌باشد. پژوهش حاضر نیز که در مورد زبان‌آموزان زبان دوم انجام شده است، این مسأله را تأیید می‌کند و گویای این است که فارسی‌آموزان عربی‌زبان خارجی نیز در تولید بندهای موصولی مفعولی فارسی با مشکل مواجه هستند و این نوع بند موصولی را کمتر از بند موصولی فاعلی فارسی تولید می‌کنند.

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر بیانگر این مسأله است که فارسی‌آموزان عربی‌زبان سطح پیشرفته بیشتر از فارسی‌آموزان سطح میانی بندهای موصولی زبان فارسی را تولید می‌کنند و بر این اساس، فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می‌شود.

در نهایت، با وجود تفاوت بسیار اندک بین تعداد انواع خطاها در هر گروه از فارسی‌آموزان، یافته‌های مربوط به تعداد هر یک از انواع خطاهای فارسی‌آموزان نشان داد که در گروه میانی، بیشترین خطا مربوط به بند پایه‌ی ناتمام و کمترین خطا مربوط به حذف «که» موصولی و حذف نادرست مفعول در بند موصولی فاعلی-مفعولی است. این در حالی است که در گروه پیشرفته، بیشترین خطا مربوط به بند پایه‌ی ناتمام و حذف نادرست مفعول در بند موصولی فاعلی-مفعولی و کمترین خطا مربوط به حذف نادرست «که» موصولی می‌باشد. وجود این خطاها و انواع آنها در هر دو سطح میانی و پیشرفته در نوشتار فارسی‌آموزان عربی‌زبان می‌تواند متأثر از تفاوت‌هایی باشد که دو زبان فارسی و عربی در به‌کارگیری بندهای موصولی از خود نشان می‌دهند؛ این مسأله نیازمند تحلیل‌های مقابله‌ای در ساخت انواع بندهای موصولی در این دو زبان است. البته پرداختن به این موضوع خارج از بحث و موضوع مقاله‌ی حاضر است و پژوهش دیگری را طلب می‌کند.

از نتایج پژوهش حاضر می‌توان در کلاس‌های آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی زبانان استفاده کرد. مدرسان آموزش زبان فارسی باید از ترتیب سلسله‌مراتب دشواری تولید انواع بندهای موصولی آگاه باشند تا بتوانند براساس میزان دشواری هر نوع بند موصولی و نوع مشکلات فارسی‌آموزان در تولید این نوع بندها، تمرینات بیشتری را به فارسی‌آموزان ارائه دهند. همچنین، به کمک نتایج پژوهش حاضر می‌توان مدت زمان آموزش انواع بندهای موصولی را به گونه‌ای متناسب با نیاز فارسی‌آموزان در یادگیری بندهای موصولی تنظیم کرد؛ به این صورت که آگاهی مدرسان و برنامه‌ریزان درسی از نوع و میزان مشکلات فارسی‌آموزان در تولید بندهای موصولی می‌تواند روند یادگیری و آموزش این نوع بندها را سرعت ببخشد. نتایج پژوهش حاضر در تدوین کتاب‌های آموزش زبان فارسی نیز قابل استفاده می‌باشد و مؤلفان کتاب‌های درسی می‌توانند براساس مشکلات فارسی‌آموزان در تولید این نوع بندهای موصولی، تمرینات بیشتر و موثرتری را مورد استفاده قرار دهند. علاوه بر این، مؤلفان می‌توانند از نتایج پژوهش حاضر برای تدوین ترتیب دشواری ارائه‌ی مطالب از صورت‌های ساده‌ی زبانی به صورت‌های دشوار و پیچیده استفاده کنند. امید است این نتایج اطلاعات مفیدی را در خصوص فنون موثر در آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی ارائه دهد و بتوان به کمک آن، برنامه‌ی درسی مناسب و یا کتاب‌های آموزشی متناسب با هر گروه از فارسی‌آموزان را فراهم ساخت. همچنین، این یافته‌ها می‌تواند برای فارسی‌زبانانی که مشغول یادگیری زبان عربی هستند نیز در زمینه‌ی یادگیری این دو نوع بند موصولی در زبان عربی سودمند باشد؛ زیرا به شیوه‌ی مشابهی این خطاها می‌توانند از جانب آنها نیز رخ دهند. در پژوهش‌های آینده می‌توان تأثیر زبان مادری فارسی‌آموزان بر یادگیری این ساختارهای نحوی، شیوه‌ی تدریس مدرسان و تأکیدشان بر ساختاری خاص، تأثیر به کارگیری نوع تمرینات کلاسی و همچنین، بررسی محیط یادگیری و مواد آموزشی در درک و تولید این گونه ساختارهای نحوی را مورد بررسی قرار داد.

## منابع:

- افراشی، آ. (۱۳۸۸). *ساخت زبان فارسی*. چاپ چهارم. تهران: انتشارات سمت.
- راسخ مهند، م.، علیزاده صحرايي، م.، ایزدی‌فر، ر. و قیاسوند، م. (۱۳۹۱). تبیین نقشی خروج بند موصولی در زبان فارسی. *مجله‌ی پژوهش‌های زبان‌شناسی*، سال چهارم، شماره اول، صص: ۴۰-۲۱.
- صفوی، ک. (۱۳۷۳). برخی از ویژگی‌های بندهای موصولی زبان فارسی. *مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی*. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی، صص: ۱۹۷-۱۸۱.
- فرشیدورد، خ. (۱۳۸۸). *دستور مفصل امروز*. تهران: سخن.
- لازار، ژ. (۱۳۸۴). *دستور زبان فارسی معاصر*. ترجمه‌ی مهستی بحرینی. تهران: هرمس.
- ماهوتیان، ش. (۱۹۹۶). *دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناختی*. ترجمه‌ی مهدی سمائی. تهران: نشر مرکز.
- ماهوتیان، ش. (۱۳۸۷). *دستور زبان فارسی از دیدگاه رده‌شناختی*. ترجمه‌ی مهدی سمائی. تهران: نشر مرکز.

محمودی، س. (۱۳۹۴). بررسی نحوی بندهای موصولی در زبان فارسی: فرایند حرکت بند. جستارهای زبانی، دوره ۶، شماره ۳ (پیاپی ۲۴)، صص: ۲۴۹-۲۴۱.

مشکوه‌الدینی، م. (۱۳۸۴). دستور زبان فارسی (واژگان و پیوندهای ساختی). تهران: انتشارات سمت.

مولایی کوه‌بنانی، ح. و علیزاده، ع. (زیر چاپ). بررسی خروج بند موصولی در متون روایی براساس مجلدهای پنجم تا هفتم تاریخ بیهقی (رویکردی نقش‌گرا). مجله‌ی ادب‌پژوهی، دانشگاه گیلان.

نعمت‌زاده، ش.، روشن، ب.، غیاثیان، م. و غفاری، م. (۱۳۹۲). سطوح پیچیدگی بندهای موصولی فاعل-فاعل و فاعل-مفعول در کودکان فارسی‌زبان ۳ تا ۶ ساله. جستارهای زبانی، شماره ۴ (پیاپی ۱۶)، صص: ۲۴۴-۲۲۱.

- Abdolmanafi (Rokni), S. J. & Rahmani, Z.** (2012). An Investigation of the Learnability of Relative Clauses by EFL Learners. *World Journal of English Language*, 2(3): 29-37.
- Ahangar, A. A.** (2000). *The Subordinate Clause Construction in Persian Based on Government and Binding Theory*. PhD Dissertation. Tehran University, Iran.
- Anderson, R.** (2009). *Grammar Teaching Unit – Relative Clauses*. Retrieved from: [www.ed.ac.uk/files/.../grammar\\_for\\_academic\\_writing\\_ism.p...](http://www.ed.ac.uk/files/.../grammar_for_academic_writing_ism.p...)
- Annas, V.** (2004). *Relative Clauses: Introducing Relative Clause Types According to Order of Difficulty and Frequency*. Retrieved from: [tailieudayhoc.com/download.aspx?id=1667478&type=-1](http://tailieudayhoc.com/download.aspx?id=1667478&type=-1).
- Arabmofrad, A. & Marefat, H.** (2008). Relative Clause Attachment Ambiguity Resolution in Persian. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 11(1): 29- 48.
- Brandt, S., Kidd, E., Lieven, E. & Tomasello, M.** (2009). The Discourse Bases of Relativization: An Investigation of Young German-and English-speaking Children's Comprehension of Relative Clauses. *Cognitive Linguistics*, 20: 70-539.
- Celce-Murcia, M. & Larsen-Freeman, D.** (1999). *The Grammar Book: An ESL/EFL Teacher's Course*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Comrie, B.** (1996). *Language Universals and Linguistic Typology: Syntax and Morphology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Comrie, B.** (2002). Typology and language acquisition: The case of relative clauses. In A. Giacalone Ramat (Ed.), *Typology and Second Language Acquisition*. Berlin: Moutonde Gruyter.
- Diessel, H. & Tomasello, M.** (2005). A New Look at the Acquisition of Relative Clauses. *Language*, 81(4): 882- 906.
- Felser, C., Marinis, T. & Clahsen, H.** (2004). Children's Processing of Ambiguous Sentences: A Study of Relative Clause Attachment. *Language Acquisition*, 11: 127-134.
- Fox, A. B. & Thompson, A. S.** (2007). *Relative Clauses in English Conversation; Relativizers, Frequency, and the Notion of Construction*. Amsterdam, John Benjamins.
- Fry, C.** (2010). *Considerations on the Teaching and Learning of Relative Clauses with Respect to Turkish Students at Pre-intermediate Level*. Retrieved from: [http://faculty.kfupm.edu.sa/pyp/cfry/teachingrelative clauses.pdf](http://faculty.kfupm.edu.sa/pyp/cfry/teachingrelative%20clauses.pdf)

- Gibson, E., Desmet, T., Grodner, D., Watson, D. & Ko, K.** (2005). Reading Relative Clauses in English. *Cognitive Linguistics*, 16(2): 313-353.
- Givón, T.** (2001). *Syntax: An Introduction* (Vol. 2). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hsu, N. C.** (2006). *Issues in Head-Final Relative Clauses in Chinese—Derivation, Processing, and Acquisition*. Ph.D. Dissertation. Delaware University.
- Ishizucka, T.** (2005). Processing Relative Clauses in Japanese. *UCLA Working Papers in Linguistics*, 13: 135-157.
- Izumi, S.** (2003). Processing Difficulty in Comprehension and Production of Relative Clauses Bylearners of English as a Second Language. *Language Learning*, 53: 285–323.
- Jahani, C.** (2009). Restrictive Relative Clauses in Balochi and the Marking of the Antecedent –Linguistic Influence from Persian? *The Baloch and others: linguistic, historical and socio-political perspectives on pluralism in Balochistan*, Wiesbaden: Reichert, pp 139-166.
- Karimi, S.** (2001). Persian Complex DPs: How Mysterious Are They? *The Canadian journal of linguistics*, 46(1-2): 63-96.
- Karimi, S.** (2005). *Minimalist Approach to Scrambling: Evidence from Persian*. Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Kim, C. E.** (2013). *Asymetries in the Production of Relative Clause: First and Second Language Acquisition*. Ph.D. Dissertation. university of Hawai'i, Manoa.
- Kroeger, R.** (2005). *Analyzing Grammar: An Introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lin, C. C. & Bever, G. T.** (2006). *Chinese Is No Exception: Universal Subject Reference of Relative Clause Processing*. Paper Presented at The 19<sup>th</sup> Annual CUNY Conference on Human Sentence Processing. CUNY Graduate Center, New York.
- 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. & Pléh, C.** (1988). The Processing of Restrictive Relative Clauses in Hungarian. *Cognition*, 29(2): 95-141.
- Novogrodsky, R. N. & Friedmann, N.** (2006). The Production of Relative Clauses in SLI: A Window to the Nature of the Impairment. *Advances in Speech-Language Pathology*, 84: 364-375.
- 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., Marefat, H. & Kidd, E.** (2014). Resumptive Elements Aid Comprehension of Object Relative Clauses: Evidence from Persian. *Journal of Child Language*, 41(1): 1-12.
- Real, F. & Christiansen, M. H.** (2006). Processing of Relative Clauses is Made Easier by Frequency of Occurrence. *Journal of Memory and Language*, 57: 1- 23.
- Richards, J. C. & Schmidt, R.** (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. London: Longman.
- Sevcenco, A., Avram, L. & Stoicescu, I.** (2011). *Subject and Direct Object Relative Clause Production in Child Romanian*. Retrieved from:

[http://www.unibuc.ro/prof/avram\\_1/docs/2013/iul/29\\_22\\_38\\_21BUCLA\\_Sevenco\\_et\\_al.pdf](http://www.unibuc.ro/prof/avram_1/docs/2013/iul/29_22_38_21BUCLA_Sevenco_et_al.pdf).

**Taghvaeipur, M.** (2005). *Persian Relative Clause in Head-driven Phrase Structure Grammar*. Ph.D. Dissertation. University of Essex.

**Tavakolian, S.** (1981). The conjoined-clause analysis of relative clauses. In S. Tavakolian (Ed.), *Language Acquisition and Linguistic Theory*, (pp: 167-187). Cambridge, MA: The MIT Press.

**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.

**Windfuhr, G. L.** (1979). *Persian Grammar: History and State of its Study*. Mouton Publisher, USA.

**Xu, Y.** (2009). *The Syntax, Processing and Second Language Acquisition of Chinese Relative Clauses*. Ph.D. Dissertation. Graduate College, University of Arizona.