

Learning Persian Conditional Constructions by Non-Native Speakers within the Processability Theory Framework: A Proposed Model for Teaching Conditional Sentences to Foreign Persian Learners

Talieh Mansouri Jozani¹

PhD of Teaching Persian to Non-Persian Speakers Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabatabaie University Tehran Iran (Corresponding author)

<https://orcid.org/0009-0000-3077-1613>

Reza Morad Sahraee²

Professor, Department of Linguistics, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, Allameh Tabatabaie University, Tehran Iran

<https://orcid.org/0000-0001-9953-0789>

Received: November 5, 2024 ✦ Revised: January 13, 2025

Accepted: January 17, 2025 ✦ Published Online: June 07, 2025

How to cite this article:

Mansouri Jozani, T., & Sahraee, R. M. (2025). Analysis of Acoustic Voice Quality Parameters for Identifying Persian Speakers. *Journal of Linguistics and Khorasan Dialects*, 17 (1), 107-136. (in Persian with English abstract)

<https://doi.org/10.22067/jlkd.2025.90541.1282>

Abstract

Grammar instruction presents a significant challenge in second language education. This challenge is particularly evident in teaching Persian grammar to non-native speakers. A crucial issue in the field of second language acquisition is understanding the developmental stages that learners go through and the underlying reasons. Processability Theory, a prominent framework, posits that second language acquisition follows a developmental hierarchy: Learners acquire content words, function words, phrases, sentences, and subordinate clauses in a specific order. Given the complexity of Persian grammar, particularly conditional structures, this study aimed to investigate the acquisition sequence of these structures among non-native Persian learners from a processability perspective. By analysing interviews with 120 learners at varying proficiency levels, we determined the order in which learners acquired different conditional constructions. The findings revealed a specific acquisition order: Learners typically mastered simpler conditional forms before progressing to more complex ones. Accordingly, a pedagogical model for teaching conditional structures was proposed, tailored to the specific challenges and developmental stages of non-native Persian learners. This model is grounded in the Processability Theory, ensuring a systematic and effective approach to instruction.

Keywords: Processability Theory, Conditional Construction, Teaching Persian to the Speaker of Other Languages, Processability Hierarchy, Teaching Persian Grammar.

1. Email: tmansouri@gmail.com

2. Email: rezasahraee@yahoo.com





یادگیری ساخت شرطی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری: ارائه الگویی برای

آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان خارجی

طلیعه منصوری جوزانی

دانش‌آموخته دکتری رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

(نویسنده مسئول)^۱

<https://orcid.org/0009-0000-3077-1613>

رضامراد صحرانی

استاد گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران^۲

<https://orcid.org/0000-0001-9953-0789>

صص ۱۰۷-۱۳۶

ارجاع به این مقاله:

منصوری جوزانی، ط.، و صحرانی، ر. م. (۱۴۰۴). «یادگیری ساخت شرطی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری: ارائه الگویی برای آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان خارجی»، *زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان*، بهار، صص ۱۰۷-۱۳۶.

<https://doi.org/10.22067/jllkd.2025.90541.1282>

چکیده

یکی از چالش‌های حوزه آموزش زبان دوم دستور زبان است. آموزش دستور زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز با چالش‌های فراوانی روبه‌رو است. افزون‌براین، یکی از مسائل مهم در حوزه یادگیری و آموزش زبان دوم این است که زبان‌دوم‌آموزان در طول یادگیری زبان دوم چه مرحله‌ای را پشت‌سر می‌گذارند و علت آن چیست. یکی از نظریه‌های مطرح در این حوزه نظریه پردازش‌پذیری است که براساس آن، فراگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی به نام سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری تبعیت می‌کند. با توجه به سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری زبان‌دوم‌آموزان به ترتیب، واژه‌های محتوایی، واژه‌های نقشی، گروه‌ها، جمله‌ها و بندهای پیرو را یاد می‌گیرند. به دلیل اهمیت جایگاه دستور و چالش‌برانگیز بودن یادگیری و آموزش برخی از ساخت‌های دستوری زبان فارسی بر آن شدیم تا ابتدا، براساس نظریه پردازش‌پذیری مرحله‌بندی یادگیری ساخت شرطی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده و سپس، الگویی برای آموزش این ساخت به فارسی‌آموزان غیرایرانی ارائه دهیم. برای انجام این کار نخست، بر مبنای ویژگی‌های نحوی ساخت شرطی در زبان فارسی جایگاه این ساخت را در سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری مشخص نمودیم. سپس، با استفاده از تکنیک مصاحبه به گردآوری داده‌ها پرداختیم. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۱۲۰ فارسی‌آموز غیرایرانی که در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی مشغول به یادگیری زبان فارسی بودند و براساس استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بنیاد سعدی در ۵ سطح مقدماتی، پیش‌میان، میان، فوق‌میان و پیشرفته قرار داشتند انتخاب شدند. مصاحبه‌ها هم‌زمان ضبط و بعد، به متن نوشتاری تبدیل شدند. سپس، براساس اصول سه‌گانه روش‌شناختی در نظریه پردازش‌پذیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شد فارسی‌آموزان خارجی به ترتیب، اگر + حال التزامی + حال ساده؛ اگر + حال ساده + حال ساده؛ اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری؛ اگر + گذشته استمراری / دور + گذشته استمراری / دور؛ اگر + گذشته التزامی + حال ساده؛ اگر + گذشته ساده + حال ساده و سایر ساخت‌های شرطی را یاد می‌گیرند. درنهایت، براساس یافته‌ها الگویی برای آموزش ساخت شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارائه شد.

کلیدواژه‌ها: نظریه پردازش‌پذیری، ساخت شرطی، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری، آموزش دستور زبان فارسی.

۱. مقدمه

کشف مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های مختلف زبان دوم، کلیدی برای درک عمیق‌تر فرایند یادگیری است. زبان‌دوم‌آموزان در مسیر یادگیری زبان دوم از مراحل ساده به مراحل پیچیده حرکت می‌کنند. رسیدن به هر مرحله نیازمند دستیابی به توانایی‌های زبانی خاصی است. شناخت مراحل یادگیری زبان دوم باعث می‌شود معلمان ساخت‌های زبانی را براساس یک ترتیب منطقی و متناسب با توانایی‌های زبان‌دوم‌آموزان آموزش دهند. همچنین، شناخت مرحله‌بندی یادگیری زبان دوم به معلمان این امکان را می‌دهد تا پیشرفت زبان‌دوم‌آموزان را به‌طور دقیق‌تر ارزیابی کرده و نقاط قوت و ضعف آن‌ها را شناسایی نمایند. علاوه بر مباحث فوق، با در نظر داشتن مراحل یادگیری زبان دوم می‌توان مواد آموزشی^۱ مناسب‌تری را طراحی کرد که با نیازهای زبان‌دوم‌آموزان در هر مرحله تطابق داشته باشد. به‌طورکلی، کشف مرحله‌بندی یادگیری زبان دوم به توسعه و تکامل نظریه‌های زبان‌دوم‌آموزی نیز کمک شایانی می‌نماید.

مبنای بسیاری از تحولات صورت‌گرفته در حوزه آموزش زبان دوم، دستور زبان و نوع نگاه پژوهشگران به آن بوده است (لانگ و داوتی^۲، ۲۰۰۹؛ لارسن فریمن^۳، ۲۰۱۵؛ ون پتن و همکاران^۴، ۲۰۲۰)؛ به‌طوری‌که می‌توان سیر تکوین آموزش زبان دوم^۵ را به سه دوره تقسیم کرد: دوره‌ای که آموزش زبان معادل آموزش دستور در نظر گرفته می‌شد؛ دوره‌ای که دستور از آموزش زبان حذف شد و دوره‌ای که آموزش دستور در کنار آموزش ارتباطی زبان دوم قرار گرفت (کوک و سینگلتن^۶، ۲۰۱۴؛ سلس مورسیا^۷، ۱۹۹۱؛ ریچاردز و راجرز^۸، ۲۰۱۴). همچنین، یکی از چالش‌های مهم در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان یادگیری و آموزش دستور است. نگارندگان همواره شاهد بروز خطاهای دستوری در گفتار و نوشتار فارسی آموزان خارجی حتی در سطوح پیشرفته بوده‌اند. بروز چنین خطاهایی در یادگیری زبان‌های مختلف جهان، خصوصاً زبان انگلیسی گزارش شده است (پینمان و لنزینگ^۹، ۲۰۲۰؛ لایت‌باون

-
1. material
 2. Long & Doughty
 3. Larsen-Freeman
 4. vanPatten et al.
 5. second language development
 6. Cook & Singleton
 7. Celce-Murcia
 8. Richards & Rodgers
 9. Lenzing & Pienemann

و اسپادا، ۲۰۲۱؛ کوک و سینگلتن، ۲۰۱۴؛ میشل و همکاران^۲، ۲۰۱۹). به همین دلیل است که یکی از مسائل اساسی در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم «مسئله تکوین»^۳ زبان دوم است؛ یعنی زبان دوم‌آموزان در یادگیری زبان دوم از کدام مرحله‌بندی تبعیت می‌کنند و چرا (پینمان، ۱۹۹۸). نظریه‌ها، مدل‌ها و رویکردهای مختلفی به این مسئله پرداخته‌اند که یکی از آن‌ها «نظریه پردازش‌پذیری»^۴ است. براساس نظریه پردازش‌پذیری، یادگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی پیروی می‌کند. منطق این نظریه آن است که در هر مرحله از یادگیری، زبان دوم‌آموز آن صورت‌های زبانی را درک و تولید می‌کند که پردازشگر ذهنی‌اش^۵ اجازه پردازش آن‌ها را می‌دهد. به‌طورمثال، اگر ظرفیت ذهنی زبان دوم‌آموزان در مرحله ۱ باشد، آن‌ها قادر به پردازش ساخت‌های مربوط به مرحله ۲ نخواهند بود؛ بنابراین، تا زمانی که آمادگی و ظرفیت ذهنی لازم را نداشته باشند خطا خواهند کرد (پینمان، ۱۹۹۸). همچنین، همان‌طور که گفته شد، پردازشگر ذهنی زبان دوم‌آموزان در مراحل ابتدایی یادگیری معنا محور^۶ است. بدین ترتیب، باید آموزش را با واژه‌های محتوایی^۷ شروع کرد و رفته‌رفته همراه با پیشرفت زبان دوم‌آموزان ساخت‌های مرتبط با مراحل بعد را آموزش داد. بدیهی است اگر این مرحله‌بندی در آموزش رعایت نشود، یادگیری اتفاق نمی‌افتد و همواره شاهد خطاهای زبان دوم‌آموزان خواهیم بود؛ بنابراین، باید آموزش را متناسب با ظرفیت ذهنی زبان دوم‌آموزان پیش برد تا یادگیری ساخت‌های موردنظر رخ دهد.

در اینجا، سؤال اساسی این است که در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان کدام ساخت زبانی را در چه مرحله‌ای باید آموزش داد تا به یادگیری بینجامد؟ به همین دلیل، در پژوهش حاضر سعی داریم تا براساس نظریه پردازش‌پذیری به کشف مرحله‌بندی یادگیری یکی از ساخت‌های دستوری زبان فارسی یعنی ساخت شرطی توسط فارسی‌آموزان خارجی بپردازیم و سپس، برای آموزش این ساخت الگویی مناسب ارائه دهیم. بدین ترتیب، پرسش‌های پژوهش حاضر به شرح زیر است:

۱. مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های شرطی زبان فارسی چگونه است؟

۲. براساس سیر تکوین ساخت‌های شرطی در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری، بهترین الگو برای آموزش این ساخت به

-
1. Lightbown & Spada
 2. Mitchel et al.
 3. developmental problem
 4. Processability theory (PT)
 5. mental processor
 6. meaning-based
 7. content words

فارسی آموزان غیرایرانی چیست؟

۲. بنیان‌های نظری

در این بخش، نظریه مورد استناد در پژوهش حاضر و نیز، ساخت شرطی در زبان فارسی را شرح می‌دهیم.

۱-۲. نظریه پردازش‌پذیری

یکی از پدیده‌های مشاهده‌شده در حوزه یادگیری زبان دوم این است که در طی یادگیری یک ساخت زبانی خاص، برون‌داد^۱ زبان دوم‌آموزان از مسیر و مراحل قابل پیش‌بینی تبعیت می‌کند. درحقیقت، در یادگیری زبان دوم یک مرحله‌بندی رشدی وجود دارد که زبان دوم‌آموزان، فارغ از اینکه زبان اولشان چیست، از آن پیروی می‌کنند (ون پتن و ویلیامز^۲، ۲۰۲۰). بر همین اساس، یکی از پرسش‌های کلیدی در حوزه آموزش و یادگیری زبان دوم این است که تکوین زبان دوم چگونه صورت می‌گیرد (ون پتن و همکاران، ۲۰۲۰). در این خصوص، سه نکته اساسی وجود دارد: الف) یادگیری هر یک از ساخت‌های زبان دوم دارای مرحله‌بندی است؛ ب) هر یک از ساخت‌های زبان دوم در مرحله خاصی از فرایند زبان دوم‌آموزی و به ترتیب مشخصی آموخته می‌شوند؛ یعنی الف پیش از ب، ب پیش از پ و پ پیش از ت آموخته می‌شود و پ) تولیدات زبان دوم‌آموز حتی در مرحله مشخصی از یادگیری یک ساخت زبانی خاص متنوع است؛ یعنی ممکن است زبان دوم‌آموز از دو یا چند صورت برای بیان یک نقش استفاده کند (میشل و همکاران، ۲۰۱۹).

بر اساس آنچه گفته شد، مرحله‌بندی یادگیری زبان دوم یکی از نقاط مشترک بسیاری از نظریه‌های یادگیری زبان دوم است که تلاش می‌کنند آن را تبیین کنند. یکی از این نظریه‌ها نظریه پردازش‌پذیری است که یک رویکرد شناختی^۳ به یادگیری زبان دوم است و توسط مانفرد پینمان (۱۹۹۸) معرفی شده است. در نظریه پردازش‌پذیری یادگیری زبان دوم از یک سلسله‌مراتب تکوینی پیروی می‌کند (پینمان، ۱۹۹۸، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۰). همچنین، منطق نظریه پردازش‌پذیری این است که در هر مرحله از یادگیری زبان دوم زبان دوم‌آموز تنها می‌تواند آن ساختارهای زبانی را تولید کند که پردازشگر ذهنی‌اش امکان پردازش آن‌ها را می‌دهد. به بیان دیگر، زبان دوم‌آموز باید به فرایندهای پردازشی

1. output

2. vanPatten & Williams

3. cognitive

مورد نیاز برای تولید یک ساختار زبانی خاص دسترسی داشته باشد تا بتواند آن را تولید کند (پینمان، ۱۹۹۸).

پینمان (۱۹۹۸) در ابتدای طرح نظریه پردازش‌پذیری چنین اظهار می‌دارد که مسئله اساسی این نظریه مسئله تکوین است؛ اما بعد، مسئله منطقی^۱ را نیز به عنوان یکی از مسائل مطرح در این نظریه در نظر می‌گیرد؛ یعنی زبان دوم‌آموزان چگونه آنچه را که در درونداد زبانی وجود ندارد، یاد می‌گیرند؟ (ون پتن و ویلیامز، ۲۰۲۰). بدین ترتیب، نظریه پردازش‌پذیری با توصیف عوامل روان‌شناختی مؤثر در پردازش زبان به تبیین مسئله تکوین (پینمان، ۱۹۹۸ و ۲۰۱۰) و با توصیف دستور واژنی نقشی^۲ به تبیین مسئله منطقی می‌پردازد.

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، نظریه پردازش‌پذیری نظریه‌ای شناختی است و هدف این نظریه ارائه سلسله‌مراتب پردازشی جهان‌شمول^۳ بر مبنای معماری کلی پردازش‌گر زبان است (پینمان، ۲۰۰۵). پینمان (۱۹۹۸، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۰) بر این باور است که توانایی ذهنی زبان‌دوم‌آموزان برای پردازش زبان دوم رفته‌رفته گسترش می‌یابد؛ درحقیقت، بسط حافظه در زبان دوم به مرور زمان و در پنج مرحله زیر رخ می‌دهد:

۱. مرحله پردازش واژه‌های محتوایی^۴؛

۲. مرحله پردازش واژه‌های نقشی^۵؛

۳. مرحله پردازش گروه^۶؛

۴. مرحله پردازش جمله^۷؛

۵. مرحله پردازش بندهای پیرو^۸.

مطابق این نظریه، مرحله‌بندی ارائه‌شده تقدم و تأخر ترتیبی دارد و بازتاب جریان تکوین زبان دوم است. مرحله ۱ پیش‌نیاز مرحله ۲، مرحله ۲ پیش‌نیاز مرحله ۳، مرحله ۳ پیش‌نیاز مرحله ۴ و مرحله ۴ پیش‌نیاز مرحله ۵ است و زبان‌دوم‌آموز برای یادگیری زبان دوم باید از این مراحل عبور کند. این امکان وجود دارد که مرحله‌ای سریع‌تر از سایر مراحل طی شود؛ اما، ترتیب مرحله‌بندی ثابت است (پینمان، ۱۹۹۸ و ۲۰۰۵). مراحل پردازش زبان در نظریه پردازش‌پذیری را می‌توان به صورت زیر نشان داد:

1. logical problem
2. lexical- functional grammar
3. universal processing hierarchy
4. content word procedure
5. function word procedure
6. phrasal procedure
7. sentence procedure
8. subordinate clause procedure

جدول ۱: سلسله مراتب پردازش پذیری (پینمان، ۱۹۹۸)

t1	t2	t3	t4	t5	
+	-	-	-	-	۵. مرحله پردازش بندهای پیرو
+	+	-	-	-	۴. مرحله پردازش جمله
+	+	+	-	-	۳. مرحله پردازش گروه
+	+	+	+	-	۲. مرحله پردازش واژه های نقشی
+	+	+	+	+	۱. مرحله پردازش واژه های محتوایی

پینمان (۱۹۹۸) پس از ارائه سلسله مراتب پردازش پذیری نشان می دهد که زبان دوم آموزان در هر یک از این مراحل پنج گانه توانایی تولید چه ساختارهایی را دارند:

جدول ۲: مراحل پردازش پذیری و توانایی زبان دوم آموزان برای تولید ساختارهای زبانی در هر مرحله

(پینمان، ۱۹۹۸)

مراحل پردازش	ساختار زبانی مورد نظر
۵. مرحله پردازش بندهای پیرو	بند اصلی و بند پیرو ^۱
۴. مرحله پردازش جمله	تبادل اطلاعات میان گروهی ^۲ (تکواژه های میان گروهی)
۳. مرحله پردازش گروه	تبادل اطلاعات مربوط به گروه ^۳ (تکواژه های گروهی)
۲. مرحله پردازش واژه های نقشی	تکواژه های واژگانی ^۴

1. main and sub clause
2. inter- phrase information exchange
3. phrasal information exchange
4. lexical morphemes

مراحل پردازش	ساختار زبانی مورد نظر
۱. مرحله پردازش واژه‌های محتوایی	واژه‌ها ^۱

جدول فوق نشان می‌دهد که زبان‌دوم‌آموزان در مرحله ۱ (به‌کاربردن واژه‌های محتوایی) می‌توانند پاره‌گفتارهایی را تولید کنند که تنها شامل واژه‌های محتوایی هستند، چراکه ظرفیت حافظه کار^۲ آن‌ها در این مرحله محدود است: مادر. رفتن. تهران. فردا. در مرحله ۲ (اضافه‌کردن واژه‌های نقشی) ظرفیت حافظه زبان‌دوم‌آموزان افزایش می‌یابد و آن‌ها با اضافه‌کردن واژه‌های محتوایی سعی می‌کنند جمله تولید کنند: مادر. رفتن. به تهران. فردا. در مرحله ۳ (ساختن گروه) با بسط ظرفیت حافظه، زبان‌دوم‌آموزان می‌توانند گروه‌ها را تولید نمایند: مادرم. می‌رود. به تهران. فردا. در مرحله ۴ (جمله‌سازی) نیز ظرفیت حافظه زبان‌دوم‌آموزان افزایش می‌یابد و آن‌ها می‌توانند جمله تولید کنند. در این مرحله آن‌ها به ساختار اصلی و چینش واژگانی جمله‌های ساده مسلط هستند: مادرم فردا به تهران می‌رود. در مرحله ۵ (افزودن بندهای پیرو) ظرفیت حافظه زبان‌دوم‌آموزان به‌قدر کافی افزایش یافته است، بنابراین آن‌ها می‌توانند بندهای پیرو را وارد جمله نمایند: اگر حال پدرم خوب باشد، مادرم فردا به تهران می‌رود.

پینمان (۱۹۹۸) بر این باور است که اگر قرار باشد مرحله‌بندی ارائه‌شده برای یادگیری همه زبان‌ها به‌عنوان زبان دوم صدق کند، باید بتواند ساختارهای دستوری هر زبانی را تبیین کند. به‌همین دلیل، اساس این مرحله‌بندی باید یک نظریه دستوری قابل قبول از نظر رده‌شناختی و روان‌شناختی باشد. بدین ترتیب، او دستور واژی نقشی را برمی‌گزیند که در آن واژگان^۳ نقش اصلی را ایفا می‌کند و نقش‌های دستوری^۴ از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند (پینمان، ۱۹۹۸ و لنینگ، ۲۰۲۱). همچنین، همان‌طور که پیشتر گفته شد، نظریه پردازش‌پذیری برای تبیین مسئله منطقی در یادگیری زبان دوم به توصیف دستور واژی نقشی می‌پردازد.

آنچه نظریه پردازش‌پذیری براساس نظریه دستور واژی نقشی درباره زبان‌دوم‌آموزی می‌گوید این است که در ابتدا صورت‌های بی‌نشان^۵ آموخته می‌شوند و زبان‌دوم‌آموزان رفته‌رفته یاد می‌گیرند که برخی صورت‌ها نشاندار^۶ هستند.

1. words
2. working memory
3. lexicon
4. grammatical functions
5. unmarked
6. marked

به‌طور مثال، در آغاز فرایند یادگیری، زبان‌دوم‌آموزان قادر به تشخیص درست معنای جمله مجهول نیستند؛ بنابراین، باید جمله معلوم را پیش از جمله مجهول به آن‌ها آموزش داد. همچنین، زبان‌دوم‌آموزان در مراحل اولیه یادگیری، هنگام تولید ساخت شرطی تنها از واژه «اگر» استفاده می‌کنند و نمی‌توانند فعل‌های موجود در بندهای پایه و پیرو را به‌درستی تولید کنند و در نتیجه خطا می‌کنند (مثال: اگر شما آمدن، من هم آمدن (فارسی آموز سطح فوق‌میان‌چینی)). یا اینکه با توجه به فرضیه‌ای تحت عنوان «فرضیه مبتدا»^۱، زبان‌دوم‌آموزان در مراحل ابتدایی یادگیری نمی‌توانند تشخیص دهند که معنای جمله «سارا مریم را دید» با جمله «مریم را سارا دید» متفاوت است؛ چراکه نمی‌توانند تمایز میان مبتدا و فاعل را درک کنند (پینمان و لنزینگ، ۲۰۲۰).

علاوه بر مباحث فوق، کاواگوچی^۲ (۲۰۰۰) اظهار داشته است که نظریه پردازش‌پذیری یک نظریه زبان‌ویژه^۳ نبوده و می‌توان براساس آن مرحله‌بندی یادگیری همه زبان‌ها را بررسی کرد.

همچنین، مسلم است که زبان‌دوم‌آموز در مسیر عبور از مراحل یادگیری زبان دوم خطا می‌کند. به‌همین دلیل پینمان (۱۹۹۸) اظهار می‌دارد که زبان‌دوم‌آموز در هر مرحله از یادگیری تا حدی مجاز به انحراف است؛ در نتیجه، پدیده‌ای به نام «محدوده تعمیم»^۴ شکل می‌گیرد که حاصل تعامل میان مراحل پردازش و انحرافی است که توسط زبان‌دوم‌آموز در هر مرحله از یادگیری صورت می‌گیرد (پینمان و لنزینگ، ۲۰۲۰).

علاوه بر آنچه تاکنون ذکر شد، پینمان (۱۹۸۴) دو فرضیه «قابلیت یادگیری»^۵ و «تدریس‌پذیری»^۶ را مطرح می‌کند که به محدودیت تأثیر آموزش بر یادگیری زبان‌دوم‌آموزان اشاره دارند. او با طرح این دو فرضیه اظهار می‌کند که آموزش زمانی تأثیرگذار است که با مرحله‌ای که زبان‌دوم‌آموز در آن قرار دارد هماهنگ باشد؛ از طرف دیگر، زبان‌دوم‌آموز زمانی یک ساخت زبانی را یاد می‌گیرد که آمادگی یادگیری آن را داشته باشد (ون‌پتن و همکاران، ۲۰۲۰).
تا به این بخش از پژوهش، کلیات نظریه پردازش‌پذیری را شرح دادیم. در بخش بعد، به توضیح ساخت شرطی در زبان فارسی خواهیم پرداخت.

-
1. topic hypothesis
 2. Kawaguchi
 3. language-specific
 4. hypothesis space
 5. learnability
 6. teachability

۲-۲. ساخت شرطی در زبان فارسی

به‌طورکلی، جمله‌های شرطی کاربرد زیادی دارند؛ تا جایی که حتی یکی از دسته‌بندی‌های اصلی عبارات احتیاط‌آمیز را به خود اختصاص می‌دهند (برای مطالعه بیشتر، ر.ک: کامیابی گل و همکاران، ۱۳۹۹). اصطلاح شرطی برای اشاره به بندی به کار می‌رود که نقش معنایی آن بیان فرض یا شرط است (راسخ مهند، ۱۳۹۳). همچنین، ساخت شرطی دارای بند شرطی و بند اصلی است که به آن نتیجه شرط گفته می‌شود (میرزایی، ۱۳۹۹ ب). درواقع، جمله شرطی از یک بند پایه و یک بند پیرو تشکیل می‌شود. بند پیرو معمولاً همراه با واژه شرط همراه می‌شود و از نظر معنایی وقوع گزاره در بند پایه را به شرایطی محدود می‌کند (میرزایی، ۱۳۹۹ ب؛ کیری و درزی، ۱۳۹۴). پرسامدترین واژه شرط در زبان فارسی «اگر» است. گاهی می‌توان واژه شرط را از جمله حذف کرد. در چنین شرایطی، انتقال آهنگ و تکیه جمله دو عامل کلیدی در تشخیص شرطی بودن جمله‌ها هستند (وحیدیان کامکار، ۱۳۶۴؛ نقل از عابدی و ولی‌پور، ۱۳۹۷).

در جمله‌های شرطی زبان فارسی، بند شرط می‌تواند قبل از بند نتیجه شرط، میان بند نتیجه شرط و پس از بند نتیجه شرط ظاهر شود. بدین ترتیب، بند شرط می‌تواند جمله‌آغازین، جمله‌میانی و جمله‌پایانی باشد. از این میان، بندهای شرطی جمله‌آغازین از بسامد بیشتری برخوردارند. به‌کارگیری بندهای شرطی جمله‌میانی و جمله‌پایانی به دلایل کاربردشناختی رخ می‌دهد (عابدی و ولی‌پور، ۱۳۹۷).

دسته‌بندی‌های مختلفی برای ساخت شرطی در زبان فارسی ارائه شده است (لمبتون^۱، ۱۹۷۴؛ ثمره، ۱۳۷۲؛ شفایی، ۱۳۶۳؛ وزین‌پور، ۱۳۶۹؛ نقل از سجادی ۱۳۹۷؛ عابدی و ولی‌پور، ۱۳۹۷؛ میرزایی، ۱۳۹۹ الف). در بیشتر دسته‌بندی‌ها به دو دسته شرطی «ممکن» و «غیر ممکن» اشاره شده است (عابدی و ولی‌پور، ۱۳۹۷). ساخت‌هایی که در بند شرط آن‌ها فعل گذشته استمراری یا گذشته دور استفاده می‌شود نشان از جمله‌های شرطی ناممکنی دارند که به زمان گذشته اشاره می‌کنند. از نظر رده‌شناختی دو نوع جمله شرطی وجود دارد که در تمام زبان‌های دنیا مشاهده می‌شود: الف) جمله شرطی واقعی و ب) جمله شرطی غیر واقعی. جمله‌های شرطی واقعی به رویدادهای آینده اشاره دارند. در جمله‌های شرطی واقعی میان بند نتیجه شرط و بند شرطی رابطه علی برقرار است؛ یعنی تحقق بند پایه (بند نتیجه شرط) در گرو تحقق بند پیرو (بند شرط) است. ویژگی خاص این جمله‌ها استفاده از زمان حال یا آینده در هر

1. Lambton

دو بند یا در یکی از بندهای جمله شرطی است (سوئیترز، ۱۹۹۱). جمله‌های شرطی غیرواقعی جمله‌هایی هستند که به رویدادهایی اشاره دارند که گوینده نسبت به آن‌ها دیدگاه منفی دارد. زمان فعل در هر دو بند جمله شرطی گذشته است (سجادی، ۱۳۹۷).

صحرائی و همکاران (۱۴۰۰) ساخت شرطی در زبان فارسی را بر اساس نوع کارکرد^۲ به شش دسته تقسیم و شکل‌های مختلف بیان هر یک را نیز ارائه کرده‌اند:

جدول ۳. دسته‌بندی ساخت شرطی در زبان فارسی بر اساس کارکردهای آن (صحرائی و همکاران، ۱۴۰۰)

کارکرد	شیوه بیان	مثال
۱) بیان احتمال و امکان وقوع عملی در آینده	الف. اگر + حال التزامی + حال ساده	اگر به بازار بزرگ بروی، لباس ارزان پیدا می‌کنی.
	ب. اگر + حال ساده + حال ساده	اگر غذا درست می‌کنی، من هم می‌خورم.
	پ. اگر + گذشته ساده + حال ساده	اگر کباب ماشین خریدم، به سفر می‌رویم.
	ت. اگر + گذشته نقلی/ دور + حال ساده	اگر کتاب‌ها را آورده است/ بود، من تحویل می‌گیرم.
	ث. اگر + گذشته التزامی + حال ساده	اگر علی به موقع به ایستگاه قطار رسیده باشد، فردا ساعت ۷ به تهران می‌رسد.
	ج. اگر + حال ساده/ گذشته ساده + امر	اگر علی به دانشگاه می‌رود، با او برو.
	چ. اگر + حال/ گذشته ناتمام + امر	اگر کودک دارد بازی می‌کند، او را دعوا نکن.
۲) بیان عملی تحقق نیافته در گذشته	اگر + گذشته استمراری/ دور + گذشته استمراری/ دور	اگر کتاب‌ها را می‌آورد/ آورده بود، من تحویل می‌گرفتم/ گرفته بودم.
۳) بیان تأسف	اگر + گذشته استمراری/ دور + گذشته استمراری/ دور	اگر امروز صبح زودتر بیدار می‌شدم/ شده بودم، کلاس را از دست نمی‌دادم/ نداده بودم.
۴) بیان واقعیتی در گذشته	اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری	اگر به ماشین پدرم دست می‌زدم، عصبانی می‌شد.
۵) بیان چیزی خیالی و غیرواقعی	اگر + گذشته استمراری/ دور + گذشته استمراری/ دور	اگر در انگلستان متولد شده بودم، دیگر برای یادگیری زبان انگلیسی این قدر تلاش نمی‌کردم.

1. Sweetser

2. function

کارکرد	شیوه بیان	مثال
۶) بیان علت و معلول یا نتیجه	متنوع	اگر یخ را حرارت بدهیم، حتماً ذوب می‌شود. اگر علی از حرف‌های دوستش ناراحت شده بود، با او به مهمانی نمی‌رفت.

به دلیل تنوع ساخت شرطی در زبان فارسی دسته‌بندی‌های مختلفی برای این ساخت ارائه شده است. دسته‌بندی مورد استفاده در این پژوهش دسته‌بندی ارائه شده توسط صحرایی و همکاران (۱۴۰۰) خواهد بود، به این دلیل که ساخت‌های شرطی را براساس کارکردهای آن دسته‌بندی کرده است و نیز، با وجود اینکه انواع مختلف این ساخت را در بر می‌گیرد، فضای کمتری را اشغال کرده و در نتیجه، ارائه جدول‌ها و دسترسی به آن‌ها در بخش‌های بعد راحت‌تر خواهد بود.

همان‌طور که پیشتر اشاره شد، در زبان فارسی ساخت شرطی دارای یک بند پایه و یک بند پیرو است. از آنجایی که بندهای پیرو در مرحله ۵ سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری یاد گرفته می‌شوند، انتظار می‌رود فارسی‌آموزان غیرایرانی ساخت‌های شرطی را در این مرحله یاد بگیرند.

۳. پیشینه پژوهش

این بخش متشکل از دو زیربخش است. در بخش ۳-۱ پژوهش‌های انجام شده بر پایه نظریه پردازش‌پذیری و در بخش ۳-۲ پژوهش‌های انجام شده در خصوص یادگیری و آموزش ساخت شرطی را بررسی می‌نماییم.

۳-۱. پژوهش‌های انجام شده بر پایه نظریه پردازش‌پذیری

پیش از شروع این بخش لازم است اشاره نماییم که پژوهش‌های پرشماری بر پایه نظریه پردازش‌پذیری در سراسر دنیا انجام شده است. این پژوهش‌ها بر روی زبان‌های مختلف از نظر رده‌شناختی، مانند ژاپنی، چینی، ایتالیایی، آلمانی، عربی، روسی، انگلیسی، فرانسوی، اسپانیایی، سوئدی، فارسی و غیره بوده است. نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد روند یادگیری زبان دوم غالباً با پیش‌بینی‌های نظریه پردازش‌پذیری همخوانی دارد (کاواگوچی (۲۰۰۰)،

۲۰۰۵، ۲۰۱۶)؛ دی‌بیاسه^۱ و کاواگوچی (۲۰۰۲)؛ ژانگ^۲ (۲۰۰۴ و ۲۰۰۵)؛ منصوری (۲۰۰۵)؛ هاکانسون و نوربی^۳ (۲۰۱۰)؛ یاماگوچی^۴ و کاواگوچی (۲۰۱۴)؛ بویل و هاوسن^۵ (۲۰۱۵)؛ بونیللا^۶ (۲۰۱۵)؛ تاکی و حمزه‌ایان (۲۰۱۶)؛ ایوازاکی و اولیور^۷ (۲۰۱۸)؛ تاجگردون (۲۰۲۰)؛ کوته^۸ (۲۰۲۰)؛ طباطبایی و همکاران (۲۰۲۱)؛ کاواگوچی و لو^۹ (۲۰۲۱)؛ اما، در برخی موارد نیز نتایج با پیش‌بینی‌ها در تضاد بوده‌است (الحواری^{۱۰} (۲۰۰۳)؛ ساکای^{۱۱} (۲۰۰۸)؛ چارترز و همکاران^{۱۲} (۲۰۱۱)؛ یاماگوچی و کاواگوچی (۲۰۱۶)؛ اسپنر و جونگ^{۱۳}، ۲۰۱۸). علاوه‌براین، نتایج برخی از پژوهش‌ها نیز در ابعادی با نظریه پردازش‌پذیری همسو است (یانسن^{۱۴} (۲۰۰۸)؛ دایسون^{۱۵} (۲۰۰۹)؛ باتن^{۱۶} (۲۰۱۰)؛ اسپنر (۲۰۱۳)؛ اگوچی و سوگیورا^{۱۷} (۲۰۱۵)؛ کاواگوچی و ما^{۱۸} (۲۰۱۹)؛ یاماگوچی و کاواگوچی (۲۰۲۳)). به‌طورکلی، این پژوهش‌ها به درک بهتر فرایند یادگیری زبان دوم کمک کرده و نشان می‌دهند که عوامل متعددی بر این فرایند تأثیرگذار هستند.^{۱۹}

منصوری جوزانی و صحرانی (۱۴۰۳) در پژوهشی تحت‌عنوان «یادگیری و آموزش ساخت سببی زبان فارسی براساس نظریه پردازش‌پذیری» سیر یادگیری ساخت سببی زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان را بررسی کرده و سپس، با توجه به نتایج به دست‌آمده الگویی برای آموزش این ساخت به فارسی آموزان غیرایرانی ارائه کردند. برای انجام این کار، پژوهشگران براساس سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری مشخص کردند که هر یک از ساخت‌های سببی زبان فارسی در کدام مرحله از سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری آموخته می‌شوند. آن‌ها به این نتیجه رسیدند که

1. Di Biase
2. Zhang
3. Hakansson & Norby
4. Yamaguchi
5. Buyl & Housen
6. Bonilla
7. Iwazaki & Oliver
8. Cote
9. Lu
10. Alhawary
11. Sakai
12. Charters et al.
13. Spinner & Jung
14. Jansen
15. Dyson
16. Baten
17. Eguchi & Sugiura
18. Ma

۱۹. به دلیل محدودیت در تعداد واژگان مقاله، به ذکر نام و نتیجه‌نهایی این پژوهش‌ها بسنده کرده و به شرح آن پژوهشی پرداخته‌ایم که بر روی زبان فارسی انجام شده‌است.

ساخت‌های سببی ساده در مرحله پردازش جمله و ساخت‌های سببی مرکب در مرحله پردازش بندهای پیرو یاد گرفته می‌شوند. بر همین اساس، با استفاده از یکی از تکنیک‌های معرفی شده توسط نظریه مذکور یعنی تکنیک مصاحبه به گردآوری داده‌ها پرداختند. شرکت‌کنندگان این پژوهش ۱۲۰ فارسی‌آموز غیرایرانی در ۵ سطح مقدماتی، پیش‌میان، میانی، فوق‌میان و پیشرفته بودند. پس از بررسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها مشخص شد همان‌طور که [نظریه پردازش‌پذیری](#) پیش‌بینی کرده است، فارسی‌آموزان ابتدا، سبب‌های ساده و بعد، سبب‌های مرکب را یاد می‌گیرند. همچنین، مشخص شد که فارسی‌آموزان در یادگیری سبب‌های ساده به ترتیب، سبب‌های کمکی، ریشه‌ای نابرابر، ریشه‌ای برابر، نابرابر مرکب و تکواژی و در یادگیری سبب‌های مرکب به ترتیب، سبب‌های فاعلی التزامی غیرمقید، فاقد معنای ضمنی، دارای معنای ضمنی منفی، فاعلی التزامی اجازه‌ای و مفعولی التزامی اجباری را یاد می‌گیرند. در نهایت، پژوهشگران براساس یافته‌ها الگویی برای آموزش ساخت سببی زبان فارسی به [غیرفارسی‌زبانان](#) ارائه کردند.

۳-۲. پژوهش‌های انجام‌شده درخصوص آموزش و یادگیری ساخت‌های شرطی

مطالعات مختلفی درخصوص ساخت‌های شرطی انجام شده است ([عموزاده مهدرجی و بهرامی، ۱۳۸۹](#)؛ [کبیری و درزی، ۱۳۹۴](#)؛ [ابن‌الرسول و همکاران، ۱۳۹۵](#)؛ [کاظمی‌نحف‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۵](#)؛ [قادری‌نحف‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۸](#)؛ [میرزایی، ۱۳۹۹](#) الف و ۱۳۹۹ ب؛ [بقایی و نفزگوی‌کهن، ۱۳۹۹](#)). لیکن، از آنجایی که قصد داریم پژوهش‌هایی را بررسی نماییم که ساخت‌های مذکور را از منظر آموزشی موردبررسی قرار داده‌اند، به ذکر نام این پژوهش‌ها بسنده می‌کنیم.

دبیرمقدم و صدیقی فر ([۱۳۹۱: ۵۹-۳۱](#)) در مطالعه‌ای تحت عنوان «آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه دو روش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور» ضمن اشاره به پیچیدگی نحوی و معنایی ساخت جمله‌های شرطی در زبان فارسی و بر مبنای دسته‌بندی ارائه‌شده برای ساخت شرطی زبان فارسی توسط ثمره ([۱۳۷۲: ۱۵۸](#)) این ساخت را با استفاده از دوروش تدریس ساختاری و تکلیف‌محور به ۳۰ زبان‌فارسی‌آموز خارجی آموزش دادند. به این صورت که ۳۰ نفر از فارسی‌آموزان را که سطح بسندگی آن‌ها یکسان بود به صورت تصادفی انتخاب نمودند و ۱۵ نفر از آن‌ها را به عنوان گروه کنترل و ۱۵ نفر دیگر را به عنوان گروه آزمایش در نظر گرفتند. پیش از شروع آموزش پیش‌آزمون برگزار شد. گروه آزمایش ساخت شرطی زبان فارسی را به روش تکلیف‌محور و گروه کنترل این ساخت را به روش ساختاری آموزش دید. در پایان، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد. نتایج به دست آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه موردبررسی قرار گرفت. در نهایت، مشخص شد در آموزش جمله‌های شرطی

زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان روش تکلیف‌محور مؤثرتر از روش ساختاری است.

سجادی (۱۳۹۷) نیز، با استفاده از تولیدات نوشتاری فارسی آموزان غیرایرانی و بررسی خطاهای آن‌ها، سیر یادگیری انواع ساخت‌های شرطی را در تولیدات فارسی آموزان غیرایرانی بررسی کرده و به نتایج زیر دست یافته است:

- فارسی آموزان سطح یک (مقدماتی و پیش‌میانی) در جمله‌های شرطی خود بیشتر از ساخت حال اخباری-حال اخباری استفاده می‌کنند؛

- با بالاتر رفتن سطح فارسی آموزان میزان استفاده آن‌ها از ساخت حال اخباری-حال اخباری کمتر می‌شود؛
- با بالاتر رفتن سطح فارسی آموزان استفاده از ساخت حال التزامی-حال اخباری بیشتر می‌شود؛
- پس از ساخت حال اخباری-حال اخباری و حال التزامی-حال اخباری، این ساخت حال اخباری-حال التزامی است که بیشترین بسامد را در تولیدات فارسی آموزان دارد؛
- حال التزامی-حال التزامی ساخت شرطی دیگری است که فارسی آموزان در تولیدات خود از آن استفاده کرده‌اند.

علاوه‌براین، سجادی (۱۳۹۷) پس از بررسی خطاهای زبان‌دوم‌آموزان در تولید ساخت‌های شرطی اظهار می‌دارد که هنگام آموزش جمله‌های شرطی باید موارد زیر را در نظر داشت:

- بهتر است آموزش جمله‌های شرطی با جمله‌های شرطی واقعی شروع شود؛
- هنگام آموزش جمله‌های شرطی واقعی ساخت‌های پربسامدتر آموزش داده شوند؛
- آموزش جمله‌های شرطی زمانی آغاز شود که فارسی آموزان حال التزامی را یاد گرفته باشند؛
- باید در نظر داشت که پربسامدترین خطای فارسی آموزان در تولید جمله‌های شرطی استفاده از حال اخباری به‌جای حال التزامی است؛ بنابراین، باید برنامه‌ریزان، مؤلفان و مدرسان هنگام آموزش جمله‌های شرطی این مطلب را مد نظر قرار دهند.

همچنین، سجادی (۱۳۹۷) سلسله‌مراتب یادگیری ساخت‌های شرطی را براساس زمان جمله شرط به‌صورت زیر ارائه کرده است:

جدول ۴. سیر یادگیری ساخت شرطی توسط فارسی آموزان غیرایرانی (سجادی، ۱۳۹۷)

حال اخباری < حال التزامی < گذشته نقلی < گذشته ساده < گذشته استمراری < گذشته دور

۴. روش‌شناسی

بهترین طرح پژوهش^۱ برای نظریه پردازش‌پذیری مطالعه طولی^۲ و مقطعی^۳ است (پینمان و لنزینگ، ۲۰۲۰). برای انجام پژوهش در این حوزه مجموعه وسیعی از داده‌های مرتبط نیاز است. معمولاً پژوهشگر با گردآوری داده‌های گفتاری طبیعی یا فراخوانی شده^۴ پیکره موردنظر خود را ایجاد می‌کند. برای انجام این کار از تکلیف‌های ارتباطی^۵ از جمله مصاحبه^۶؛ توصیف تصویر^۷؛ تفاوت‌های تصویر^۸؛ داستان‌گویی^۹؛ ایفای نقش^{۱۰}؛ بازگویی داستان^{۱۱} و غیره استفاده می‌شود. مقصود از تکلیف‌های ارتباطی تکلیف‌هایی است که هدفمند^{۱۲} هستند؛ یعنی انتظار می‌رود شرکت‌کنندگان هدف خاصی از انجام آن‌ها داشته باشند و نیز، نیاز به انجام یک کار یا فعالیت دارند؛ یعنی انتظار می‌رود شرکت‌کنندگان فعالانه آن را انجام دهند (پیکا و همکاران، ۱۹۹۳؛ نقل از لنزینگ، ۲۰۱۳). یکی دیگر از ویژگی‌های تکلیف‌های ارتباطی این است که باید در درجه اول تمرکزش بر معنا باشد (نونان، ۱۹۸۹).

۴-۱. جامعه پژوهش

در این پژوهش ۱۲۰ فارسی‌آموز غیرایرانی از کشورهای عراق، فلسطین، نیجریه، اسپانیا، آلمان، روسیه، چین، کره جنوبی، ترکیه و آذربایجان حضور داشتند که زبان اول آن‌ها عربی، هوسا، اسپانیایی، آلمانی، روسی، چینی، کره‌ای، ترکی استانبولی و ترکی آذربایجانی بود. زبان فارسی برای ۳۵ نفر از شرکت‌کنندگان زبان دوم (فارسی‌آموزان عراقی و

1. research design
2. longitudinal
3. cross-sectional
4. elicited
5. communicative tasks
6. interview
7. picture description
8. picture differences
9. story-telling
10. role-play
11. story-retelling
12. goal-oriented

ترکیه‌ای)، برای ۷۰ نفر زبان سوم (فارسی آموزان کره‌ای، چینی، آلمانی، عراقی، فلسطینی، روس، اسپانیایی و نیجریه‌ای) و برای ۱۵ نفر زبان چهارم (فارسی آموزان آذربایجانی، چینی، اسپانیایی، ترکیه‌ای، روس و نیجریه‌ای) بود. ۴۵ نفر از شرکت‌کنندگان زن و ۷۵ نفر از آن‌ها مرد بودند. میانگین سنی آن‌ها نیز ۲۷/۷ سال بود. علاوه‌براین، فارسی آموزان براساس استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی بنیاد سعدی (صحرانی و مرصوص، ۱۳۹۵) در ۵ سطح مقدماتی، پیش میانی، میانی، فوق میانی و پیشرفته (۲۴ نفر در هر سطح) قرار داشتند و در مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دانشگاه علامه طباطبائی مشغول به یادگیری زبان فارسی بودند.

جدول ۵. اطلاعات مربوط به شرکت‌کنندگان پژوهش

تعداد شرکت‌کنندگان در هر سطح	جنسیت	میانگین سنی	ملیت	زبان اول	جایگاه زبان فارسی	سطح بسندگی
۲۴	۴۵ نفر زن ۷۵ نفر مرد	۲۷/۷	عراق فلسطین نیجریه اسپانیا آلمان روسیه چین کره جنوبی ترکیه آذربایجان	عربی هوسا اسپانیایی آلمانی روسی چینی کره‌ای ترکی استانبولی ترکی آذربایجانی	برای ۳۵ نفر زبان دوم برای ۷۰ نفر زبان سوم برای ۱۵ نفر زبان چهارم	مقدماتی پیش میانی میانی فوق میانی پیشرفته

۴-۲. شیوه جمع‌آوری داده‌ها

در این پژوهش که به‌صورت مقطعی انجام شد، فارسی آموزان سطوح مقدماتی تا پیشرفته حضور داشتند. فارسی آموزان سطح نوآموز نیز در دسترس بودند، اما از آنجایی که تولیدات این زبان دوم آموزان تنها در حد واژه‌های ساده است، این سطح در نظر گرفته نشد. به دلیل محدود بودن تعداد فارسی آموزان، جمع‌آوری داده‌ها از بیش از یک کلاس در هر سطح (۷ کلاس سطح مقدماتی، ۶ کلاس سطح پیش میانی، ۵ کلاس سطح میانی، ۶ کلاس سطح فوق میانی و ۶ کلاس سطح پیشرفته) و در طی سال‌های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۳ انجام شد. همچنین، گردآوری داده‌ها دو هفته پس از شروع

دوره فارسی‌آموزی آغاز شد. در این پژوهش پژوهشگران باید از روش‌هایی استفاده می‌کرد که موجب تولید ساخت‌های شرطی زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان شوند. به‌همین دلیل، جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از تکنیک مصاحبه که یکی از رایج‌ترین تکنیک‌ها برای گردآوری داده‌ها در نظریه پردازش‌پذیری است، انجام شد و پرسش‌های زیر از فارسی‌آموزان پرسیده شد:^۱

۱. اگر فردا تعطیل شود چه کار می‌کنید/ نمی‌کنید؟
 ۲. اگر بیشتر درس می‌خواندید/ تلاش می‌کردید/ کار می‌کردید و غیره چه می‌شد؟
 ۳. اگر ماشین لباسشویی/ هواپیما/ ماشین/ موبایل و غیره اختراع نشده بود چه اتفاقی می‌افتاد؟
 ۴. وقتی بچه بودید، در چه صورتی پدر یا مادرتان شما را دعوا می‌کرد؟
 ۵. اگر در مدرسه کسی حرف بدی به شما می‌زد چه کار می‌کردید؟
 ۶. تصور کنید جشن تولد یکی از دوستانتان است. شما برای او یک قهوه‌ساز خریده‌اید. بگویید اگر دوستان دیگرتان هم برای او قهوه‌ساز خریده باشند چه کار می‌کنید؟
 ۷. تصور کنید پدر/ مادر من هستید و من دختر شما هستم. در چه صورتی به من اجازه می‌دهید که با دوستانم به سینما بروم؟
 ۸. تصور کنید شما رئیس بانک هستید. در چه صورتی به من وام می‌دهید؟^۲
- این مصاحبه‌ها هم‌زمان ضبط و سپس، توسط پژوهشگران به متن نوشتاری تبدیل شدند و موردبررسی قرار گرفتند. لازم به ذکر است که مدت زمان مصاحبه‌ها از هر فارسی‌آموز بین ۶ تا ۴۰ دقیقه متغیر بود.^۳

۳-۴. شیوه تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظریه پردازش‌پذیری متفاوت و منحصر به فرد است. بر همین اساس، در ادامه اصول روش‌شناختی در تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظریه پردازش‌پذیری را شرح داده و بعد، درباره اینکه داده‌های پژوهش حاضر چگونه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند توضیحات لازم را ارائه خواهیم داد.

۱. نگارنده برای طراحی این پرسش‌ها از کتاب «رهنمودهایی برای آموزش دستور زبان فارسی» (صحرانی و آقایی، ۱۴۰۰) الهام گرفته است.

۲. هنگامی که درک پرسش‌ها برای زبان‌دوم‌آموزان دشوار بود، پژوهشگران آن‌ها را تا حد امکان ساده‌سازی می‌کردند.

۳. خواننده کنجکاو بر این نکته واقف است که مواردی نظیر سطح زبان‌دوم‌آموز، درک یا عدم درک سؤالات، سرعت گفتار و غیره بر افزایش یا کاهش زمان مصاحبه‌ها تأثیرگذار بوده است.

نظریه پردازش پذیری برای بررسی مسیر رشد تولید گفتار (و درک آن) در تجزیه و تحلیل داده‌ها از سه اصل روش شناختی، یعنی «تحلیل توزیعی»^۱، «معیار نوآیندی»^۲ و «مقیاس بندی ضمنی»^۳ تبعیت می‌کند (لنزینگ، ۲۰۲۱). در ادامه، برای درک بهتر، توضیحاتی درباره روش تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر براساس اصول روش شناختی نامبرده ارائه شده است.

ابتدا، براساس تحلیل توزیعی که نخستین اصل از اصول سه گانه روش شناختی نظریه پردازش پذیری است، تعداد بافت‌های اجباری^۴ برای تولید هر یک از ساخت‌های شرطی و نیز، تعداد تولیدات دستوری^۵ و غیردستوری^۶ این ساخت را پیدا کرده و شمارش نمودیم. در مرحله بعد، باید بررسی می‌کردیم که آیا ساخت‌های شرطی به صورت زیا تولید شده‌اند یا خیر. براساس اصل دوم یعنی معیار نوآیندی که بر زیابودن تولیدات نحوی^۷ تأکید دارد، مشخص کردیم که کدام ساخت‌ها یاد گرفته شده و کدام یاد گرفته نشده‌اند. پس از انجام این مراحل، نوبت به ترسیم جدول مقیاس بندی ضمنی (اصل سوم) رسید. به مانند بیشتر پژوهش‌های انجام شده در چارچوب نظریه پردازش پذیری، در این جدول از علامت «+» برای نشان دادن یادگیری یک ساخت زبانی؛ از علامت «-» برای نشان دادن عدم یادگیری یک ساخت زبانی و از علامت «/» برای نشان دادن عدم حضور بافت اجباری برای تولید یک ساخت زبانی استفاده شد.^۸

۵. یافته‌ها

یافته‌های حاصل از بررسی داده‌ها در جدول‌های ۵-۱ در پیوست نشان داده شده‌اند. همان‌طور که پیشتر ذکر شد، در این جدول‌ها نشانه «+» در جدول‌ها به معنای یادگیری ساخت زبانی مورد نظر براساس معیار نوآیندی و نشانه «-» به معنای عدم یادگیری ساخت زبانی مورد نظر است. همچنین، علامت «/» به این معنا است که در تولیدات

1. distributional analysis
2. emergence criterion
3. implicational scaling
4. obligatory contexts
5. grammatical
6. ungrammatical

۷. تولید ساخت‌های نحوی توسط زبان دوم آموزان زمانی زیا تلقی می‌شود که سه صورت متفاوت از آن در تولیدات زبان دوم آموز وجود داشته باشد (پنمان، ۱۹۹۸).

۸. جدول‌های مقیاس بندی ضمنی در پیوست ارائه شده‌اند.

فارسی‌آموز بافت اجباری برای تولید این ساخت وجود نداشته است. حرف «ز» نیز به معنای «زبان‌آموز» است.^۱

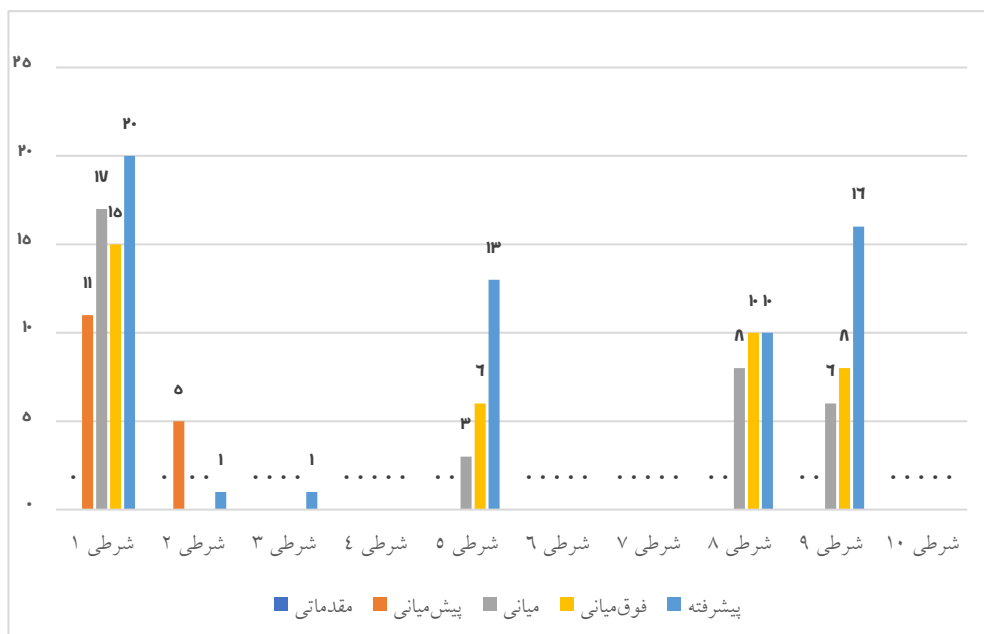
جدول‌های مقیاس‌بندی ضمنی نشان می‌دهند در سطح مقدماتی، هیچ‌یک از فارسی‌آموزان ساخت‌های شرطی زبان فارسی را یاد نگرفته‌اند. در سطح پیش‌میان ۱۱ نفر از فارسی‌آموزان ساخت شرطی اگر + حال التزامی + حال ساده و ۵ نفر نیز ساخت شرطی اگر + حال ساده + حال ساده را یاد گرفته‌اند. سایر ساخت‌های شرطی توسط فارسی‌آموزان سطح پیش‌میان یاد گرفته نشده‌اند. در سطح میانی ۱۷ فارسی‌آموز ساخت شرطی اگر + حال التزامی + حال ساده، ۳ نفر ساخت اگر + گذشته التزامی + حال ساده، ۸ نفر ساخت اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری و ۶ نفر نیز ساخت اگر + گذشته استمراری / دور + گذشته استمراری / دور را یاد گرفته‌اند. در سطح فوق‌میان ۱۵ فارسی‌آموز ساخت اگر + حال التزامی + حال ساده، ۶ نفر ساخت اگر + گذشته التزامی + حال ساده، ۱۰ نفر ساخت اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری و ۸ نفر نیز ساخت اگر + گذشته استمراری / دور + گذشته استمراری / دور را آموخته‌اند؛ و در نهایت، در سطح پیشرفته ۲۰ فارسی‌آموز ساخت اگر + حال التزامی + حال ساده، ۱ نفر ساخت اگر + حال ساده، ۱ نفر ساخت اگر + گذشته ساده + حال ساده، ۱۳ نفر ساخت اگر + گذشته التزامی + حال ساده، ۱۰ نفر ساخت اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری و ۱۶ نفر نیز ساخت اگر + گذشته استمراری / دور + گذشته استمراری / دور را یاد گرفته‌اند.

علاوه‌بر آنچه تاکنون گفته‌شد، نمودار ۱ نشان می‌دهد که براساس معیار نوآیندی، هر یک از ساخت‌های شرطی زبان فارسی چند بار توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی در سطوح مختلف آموخته شده‌اند. لازم به ذکر است که در نمودار

نمودار ۱. تنوع فراگیری ساخت‌های شرطی زبان فارسی در هر سطح

۱. برای اندازه‌گیری اعتبار هر یک از جدول‌ها از شاخص ضریب مقیاس‌پذیری استفاده شده است. ضریب مقیاس‌پذیری همه جدول‌ها ۱ است. از آنجایی که برای معتبر دانستن مقیاس‌بندی ضمنی، ضریب مقیاس‌پذیری باید بالای ۰/۶۰ باشد، تمامی جدول‌ها معتبر هستند.

۱ ساخت‌های شرطی با توجه به جدول ۳ در بخش ۲-۲ به ترتیب از ۱ تا ۱۰ شماره‌گذاری شده‌اند.



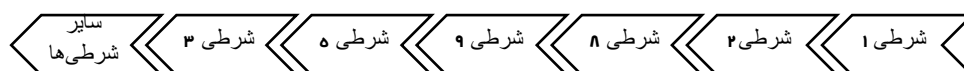
همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود، فارسی‌آموزان سطح مقدماتی هیچ‌کدام از ساخت‌های شرطی زبان فارسی را نیاموخته‌اند. در سطح پیش‌میان ۱۱ نفر ساخت شرطی ۱ و ۵ نفر ساخت شرطی ۲ را یاد گرفته‌اند. از میان فارسی‌آموزان سطح میان ۱۷ نفر ساخت شرطی ۱، ۳ نفر ساخت شرطی ۵، ۸ نفر ساخت شرطی ۸ و ۶ نفر ساخت شرطی ۹ را آموخته‌اند. در سطح فوق‌میان ۱۵ فارسی‌آموز ساخت شرطی ۱، ۶ فارسی‌آموز ساخت شرطی ۵، ۱۰ فارسی‌آموز ساخت شرطی ۸ و ۸ فارسی‌آموز نیز ساخت شرطی ۹ را یاد گرفته‌اند. در نهایت، در سطح پیشرفته، ۲۰ نفر ساخت شرطی ۱، ۱ نفر ساخت شرطی ۲، ۱ نفر ساخت شرطی ۳، ۱۳ نفر ساخت شرطی ۵، ۱۰ نفر ساخت شرطی ۸ و ۱۶ نفر ساخت شرطی ۹ را آموخته‌اند. آنچه در این نمودار دیده می‌شود این است که ساخت‌های شرطی ۴، ۶، ۷ و ۱۰ در هیچ‌یک از سطوح آموخته نشده‌اند که می‌تواند دلایل مختلفی داشته باشد. همچنین، به‌طور کلی ساخت شرطی ۱ توسط ۶۳ فارسی‌آموز، ساخت شرطی ۲ توسط ۶ فارسی‌آموز، ساخت شرطی ۳ توسط ۱ فارسی‌آموز، ساخت شرطی ۵ توسط ۲۲ فارسی‌آموز، ساخت شرطی ۸ توسط ۲۸ فارسی‌آموز و ساخت شرطی ۹ توسط ۳۰ فارسی‌آموز آموخته شده است. روشن است که ساخت شرطی ۱ بیشترین میزان یادگیری را به خود

اختصاص داده و به غیر از سطح مقدماتی در تمام سطوح یاد گرفته شده است. ساخت شرطی ۲ در سطوح پیش میانی و پیشرفته، ساخت شرطی ۳ تنها در سطح پیشرفته و توسط ۱ فارسی‌آموز، ساخت‌های شرطی ۵، ۸ و ۹ نیز در سطوح میانی، فوق میانی و پیشرفته آموخته شده‌اند. براساس معیار نوآیندی، شرطی‌های ۱ و ۲ در سطح پیش میانی، شرطی‌های ۵، ۸ و ۹ در سطح میانی و شرطی ۳ در سطح پیشرفته یاد گرفته شده‌اند.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

معیار نوآیندی نخستین نقطه ظهور یک ساختار زبانی در نظام زبان میانی را مشخص می‌کند (پینمان، ۱۹۹۸)؛ بنابراین، لازم است اشاره نماییم که ارائه مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های شرطی براساس سطحی که در آن برای نخستین بار آموخته شده‌اند، انجام شده است. همچنین، در صورتی که دو یا چند ساخت متفاوت (به‌طور مثال: شرطی ۱ و شرطی ۹) برای نخستین بار در یک سطح مشابه پردازش شده باشند، اولویت با آن ساختی است که توسط فارسی آموزان بیشتری مورد پردازش قرار گرفته است. با در نظر گرفتن این نکته، در ادامه به سایر پرسش‌های پژوهش پاسخ خواهیم داد.

سیر یادگیری ساخت‌های شرطی را می‌توان به‌صورت زیر نشان داد:



شکل ۱. سیر یادگیری ساخت‌های شرطی زبان فارسی توسط فارسی آموزان غیرایرانی

با توجه به شکل ۱ فارسی آموزان خارجی به ترتیب، شرطی ۱ (اگر + حال التزامی + حال ساده)، شرطی ۲ (اگر + حال ساده + حال ساده)، شرطی ۸ (اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری)، شرطی ۹ (اگر + گذشته استمراری/ دور + گذشته استمراری/ دور)، شرطی ۵ (اگر + گذشته التزامی + حال ساده)، شرطی ۳ (اگر + گذشته ساده + حال ساده) و سایر ساخت‌های شرطی را یاد می‌گیرند. بدین ترتیب، در این بخش به اولین پرسش پژوهش مبنی بر اینکه «مرحله‌بندی یادگیری ساخت‌های شرطی زبان فارسی چگونه است؟» پاسخ داده شد.

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که به‌طور کلی، شرطی‌های ممکن سریع‌تر از شرطی‌های ناممکن یاد گرفته می‌شوند. شاید علت وقوع این پدیده این باشد که شرطی‌های ممکن مستقیماً با تجربیات و دانش ما نسبت به جهان

پیرامون در ارتباط هستند. این ارتباط قوی باعث می‌شود درک و به دنبال آن، یادگیری آن‌ها سریع‌تر و راحت‌تر انجام گیرد. به بیان ساده‌تر، شرطی‌های ممکن به شرایطی اشاره دارد که امکان وقوعشان وجود دارد. این ساخت به تجربیات روزمره ما نزدیک‌تر است، در نتیجه درک آن ساده‌تر خواهد بود. از طرف دیگر، شرطی‌های ناممکن به شرایطی اشاره دارند که در دنیای واقعی امکان وقوعشان بسیار کم یا غیرممکن است. این ساخت نیاز به تصور شرایطی غیرواقعی دارد، به همین دلیل احتمالاً یادگیری آن دشوارتر است. نگارندگان به این نکته واقف‌اند که تأیید این مفروضات نیازمند بررسی‌های دقیق‌تر است.

علاوه بر آنچه گفته شد، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که شرطی ۱ (حال التزامی - حال ساده) نسبت به سایر شرطی‌ها زودتر یاد گرفته می‌شود. این امر احتمالاً به دو دلیل است: نخست آنکه، شرطی ۱ نیز مانند سایر شرطی‌های ممکن، ارتباط مستقیم‌تری با تجربیات روزمره دارد. دوم آنکه، ساختار دستوری ساده‌تر و کاربرد گسترده‌تر این نوع شرطی، یادگیری و استفاده از آن را تسهیل می‌کند. به‌طور کلی، این یافته‌ها نشان می‌دهند که عوامل شناختی و زبانی مختلفی در سرعت و سهولت یادگیری انواع مختلف شرطی‌ها نقش دارند. درک این عوامل می‌تواند به بهبود روش‌های آموزش زبان و همچنین درک بهتر فرایندهای شناختی انسان کمک کند.

با توجه به فرضیه تدریس‌پذیری که در بخش ۲-۱ به آن اشاره شد، آموزش باید همسو با سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری باشد؛ زیرا زبان‌دوم‌آموزان تنها آن مواردی را می‌آموزند که در مسیر پردازش آن‌ها قرار گرفته باشند. بدین ترتیب، با در نظر گرفتن نتایجی که تاکنون به دست آمده است، می‌توان گفت از آنجایی که فارسی آموزان غیرایرانی به ترتیب، شرطی ۱ (اگر + حال التزامی + حال ساده)، شرطی ۲ (اگر + حال ساده + حال ساده)، شرطی ۸ (اگر + گذشته استمراری + گذشته استمراری)، شرطی ۹ (اگر + گذشته استمراری / دور + گذشته استمراری / دور)، شرطی ۵ (اگر + گذشته التزامی + حال ساده)، شرطی ۳ (اگر + گذشته ساده + حال ساده) و سایر ساخت‌های شرطی را یاد می‌گیرند، آموزش این ساخت نیز باید به ترتیبی که ذکر شد، انجام گیرد. بدین ترتیب، پاسخ دومین پرسش پژوهش مبنی بر اینکه «براساس سیر تکوین ساخت‌های شرطی در چارچوب نظریه پردازش‌پذیری، بهترین الگو برای آموزش این ساخت به فارسی آموزان غیرایرانی چیست؟» داده شد.

مرحله‌بندی ارائه‌شده برای یادگیری و آموزش ساخت‌های شرطی زبان فارسی توسط فارسی آموزان خارجی در پژوهش حاضر با آنچه سجادی (۱۳۹۷) تحت عنوان سیر تکوین انواع جمله‌های شرطی ارائه کرده است، متفاوت است. البته، باید به این نکته اشاره کرد که داده‌های پژوهش نامبرده شامل تولیدات نوشتاری فارسی آموزان و داده‌های

پژوهش حاضر دربرگیرنده تولیدات گفتاری فارسی آموزان است. همچنین، شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها در این دو مطالعه متفاوت بوده است. علاوه بر این، پژوهش سجادی (۱۳۹۷) در چارچوب نظریه خاصی نبوده و مبنای نتیجه‌گیری آن، بسامد وقوع ساخت‌های شرطی در تولیدات نوشتاری فارسی آموزان بوده است.

علاوه بر مواردی که در بالا ذکر شد، سجادی (۱۳۹۷) توصیه‌هایی می‌نماید که سه مورد از آن‌ها در این بخش قابل بحث است. وی بر این باور است که بهتر است آموزش جمله‌های شرطی با جمله‌های شرطی واقعی شروع شود. در این خصوص می‌توان گفت با توجه به یافته‌ها، فارسی آموزان خارجی ابتدا ساخت شرطی ۱ (اگر + حال التزامی + حال ساده) را پردازش می‌نمایند که یک ساخت شرطی واقعی است؛ بنابراین، در اینجا نیز توصیه می‌شود که آموزش ساخت‌های شرطی با ساخت‌های شرطی واقعی شروع شود. توصیه بعدی سجادی (۱۳۹۷) این است که هنگام آموزش جمله‌های شرطی واقعی ساخت‌های پرسامدتر آموزش داده شوند. در اینجا باید به این نکته اشاره نمود که براساس نظریه پردازش‌پذیری، بسامد پیش‌بینی‌کننده مطلق زمان یادگیری یک ویژگی زبانی نبوده و گاهی مشاهده می‌شود که یادگیری یک ویژگی زبانی پرسامد بیشتر از یک ویژگی زبانی کم‌بسامد زمان می‌برد (پینمان و لئزینگ، ۲۰۲۰). درخصوص توصیه بعدی وی مبنی بر اینکه آموزش جمله‌های شرطی باید زمانی آغاز شود که فارسی آموزان حال التزامی را فرا گرفته باشند نیز، باید گفت از آنجایی که سیر یادگیری ساخت‌های شرطی با ساخت شرطی ۱ (اگر + حال التزامی + حال ساده) آغاز می‌شود، فارسی آموزان باید پیش از یادگیری ساخت‌های شرطی حال التزامی را بیاموزند. بدین ترتیب، این توصیه مورد تأیید قرار می‌گیرد.

نکته دیگر این است که یافته‌ها نشان دادند که در بسیاری از موارد بافت اجباری برای ساخت‌های شرطی ۲ (اگر + حال ساده + حال ساده)، شرطی ۳ (اگر + گذشته ساده + حال ساده)، شرطی ۴ (اگر + گذشته نقلی / دور + حال ساده)، شرطی ۶ (اگر + حال ساده / گذشته ساده + امر)، شرطی ۷ (اگر + حال / گذشته ناتمام + امر) و شرطی ۱۰ (سایر) وجود نداشته است. این امر می‌تواند ناشی از تنوع زیاد ساخت‌های شرطی در زبان فارسی باشد. از آنجایی که در زبان فارسی برای بیان یک مفهوم می‌توان از ساخت‌های شرطی مختلفی استفاده کرد، این امکان وجود دارد که فارسی آموزان خارجی از برخی ساخت‌های شرطی بیشتر از ساخت‌های دیگر استفاده نمایند. به بیان دیگر، ممکن است برخی از ساخت‌های شرطی برای فارسی آموزان خارجی بی‌نشان و برخی دیگر نشاندار باشند و به همین دلیل، فارسی آموزان آن‌ها را بیشتر تولید نمایند. البته باید توجه داشت که محدود بودن داده‌ها نیز می‌تواند علت دیگری برای عدم وجود بافت اجباری برای تولید بعضی از شرطی‌ها باشد.

موضوع دیگری که قابل بحث به نظر می‌رسد این است که ساخت‌های مربوط به یک مرحله از سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری هم‌زمان فرا گرفته نمی‌شوند. همان‌طور که مشاهده شد، ساخت‌های شرطی زبان فارسی مربوط به مرحله ۵ سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری هستند، اما هم‌زمان فرا گرفته نمی‌شوند. بدین ترتیب، آنچه یا ماگوچی و کاواگوچی (۲۰۱۴ و ۲۰۲۳) دربارهٔ عدم فراگیری هم‌زمان تکواژهای مربوط به یک مرحله ذکر نموده‌اند، مورد تأیید قرار می‌گیرد.

همان‌طور که خوانندهٔ کنجکاو دریافته است، نظریهٔ پردازش‌پذیری ظرفیت بسیار زیادی برای بررسی روندهای فراگیری ساخت‌های زبانی دارد. در این رساله روند فراگیری زمان دستوری، نمود دستوری، سببی‌ها، شرطی‌ها و موصولی‌ها بررسی شد، اما بررسی سایر ساخت‌های زبان فارسی در چارچوب نظریهٔ پردازش‌پذیری پیشنهاد می‌شود. همچنین، اجزای نظریهٔ پردازش‌پذیری نیز می‌توانند معیارهایی برای بررسی رویه‌های فراگیری ساخت‌های زبانی مختلف باشند. بر همین اساس، عناوین زیر برای پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌شود:

- به‌محک گذاشتن فرضیه‌های مطرح‌شده در نظریهٔ پردازش‌پذیری نظیر «فرضیهٔ انطباق بی‌نشان»، «فرضیهٔ مبتدا» و مانند آن در یادگیری دستور زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی؛
- نقد یا تهیه و تدوین منابع آموزشی زبان فارسی براساس اصول نظریهٔ پردازش‌پذیری؛
- بررسی چگونگی درک ساختارهای دستوری زبان فارسی توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی در چارچوب نظریهٔ پردازش‌پذیری؛
- بررسی روند فراگیری ساخت‌های موصولی زبان فارسی با به‌کارگیری تکلیف‌های فراخوانی و ارائهٔ الگوی آموزشی دقیق‌تر؛
- بررسی مرحله‌بندی فراگیری ساختارهای دستوری مختلف زبان فارسی بر پایهٔ نظریهٔ پردازش‌پذیری؛
- بررسی دلایل فراگیری دیرتر برخی از ساخت‌های مربوط به یک مرحلهٔ سلسله‌مراتب پردازش‌پذیری توسط فارسی‌آموزان غیرایرانی و
- مقایسهٔ روند فراگیری ساختارهای نحوی و ساختارهای صرفی زبان فارسی در چارچوب نظریهٔ پردازش‌پذیری.

منابع

- ابن‌الرسول، س. م.، کاظمی نجف‌آبادی، س.، و کاظمی، م. (۱۳۹۵). رابطه معنایی جمله‌واره پایه و پیرو در جمله‌های شرطی زبان فارسی. ادب فارسی، ۶(۱)، ۹۳-۱۱۲. <https://doi.org/10.22059/jpl.2016.59586>
- بقایی، س. ع.، و نغزگوی کهن، م. (۱۳۹۹). جهان‌های ممکن ساخت شرطی در زبان فارسی معاصر. جستارهای زبانی، ۱۱(۲)، ۳۱۵-۳۳۶.
- ثمره، ی. (۱۳۷۲). آموزش زبان فارسی (آزفا) (ج. ۴). الهدی.
- دبیرمقدم، م.، و صدیقی‌فر، ز. (۱۳۹۱). آموزش جمله‌های شرطی زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مقایسه‌ی دو روش ساختاری و تکلیف-محور. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۸(۲)، ۳۱-۵۹.
- راسخ‌مهند، م. (۱۳۹۳). فرهنگ توصیفی نحو. علمی.
- سجادی، ش. (۱۳۹۷). شناسایی مختصات زبان میانی فارسی آموزان غیرایرانی (رساله منتشرشده دکتری). دانشگاه علامه طباطبائی.
- شفایی، ا. (۱۳۶۳). مبانی علمی دستور زبان فارسی. نوین.
- صحرائی، ر.، و آقایی، ح. (۱۴۰۰). رهنمودهایی برای آموزش دستور زبان فارسی (ج. ۲). نویسه پارسی.
- صحرائی، ر.، و مرصوص، ف. (۱۳۹۵). استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان. انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- صحرائی، ر.، احمدی‌قادر، ش.، اعتمادالاسلامی، م.، حاجی‌سیدرضائی، ا.، و کیاشمشکی، ل. (۱۴۰۰). دستور ساده زبان فارسی: ویژه‌ی استادان و دانشجویان خارجی. آزفا.
- عابدی، م.، و ولی‌پور، م. (۱۳۹۷). نگاهی تازه به طبقه‌بندی جملت شرطی از منظر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. در دومین همایش ملی دوسالانه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (آزفا). به کوشش رضامراد صحرائی و مهین‌ناز میردهقان‌فراشاه. انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.
- عموزاده مهدیرجی، م.، و بهرامی، ف. (۱۳۸۹). بررسی جنبه‌های کاربردشناختی اشارات زمانی در زبان فارسی. زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۲(۲)، ۳۳-۱۵. <https://doi.org/10.22067/lj.v2i2.15901>
- قادر نجف‌آبادی، س.، عموزاده، م.، و رضایی، و. (۱۳۹۸). واکاوی شناختی- کاربردشناختی جمله‌های شرطی در زبان فارسی. جستارهای زبانی، ۱۰(۶)، ۲۳۳-۲۶۰.
- کاظمی نجف‌آبادی، س.، ابن‌الرسول، س. م.، و زرکوب، م. (۱۳۹۵). حرف شرط «اگر» در دستور زبان فارسی و معادل‌های آن در زبان عربی. فنون ادبی، ۸(۱)، ۲۷-۴۴. <https://doi.org/10.22108/liar.2016.20552>
- کامیابی گل، ع.، اخلاقی‌باقوچری، ا.، و حبیبی، ه. (۱۳۹۹). تحلیل عبارات احتیاط‌آمیز در پیکره زبانی آکادمیک فردوسی:

- مقایسه دو حوزه علوم انسانی و علوم پایه. زبانشناسی و گویش‌های خراسان، ۲(۱۲)، ۲۲۷-۲۴۶.
<https://doi.org/10.22067/jlkd.2021.68589.1012>
- کبیری، ر.، و درزی، ع. (۱۳۹۴). جملات شرطی رویدادی در زبان فارسی. پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۲(۱)، ۳۱-۴۸.
- منصوری جوزانی، طلیعه، و صحرانی، رضامراد. (۱۴۰۳). یادگیری و آموزش ساخت سببی زبان فارسی بر اساس نظریه پردازش‌پذیری. زبان‌کاوی کاربردی، ۷(۲)، ۵۷-۹۲.
- میرزایی، آ. (۱۳۹۹). دسته‌بندی معنایی ساخت شرطی در زبان فارسی. علم زبان، ۷(۱۱)، ۳۵۰-۳۲۳.
<https://doi.org/10.22054/ls.2019.40891.1221>
- میرزایی، آزاده. ب (۱۳۹۹). ساختار جملات شرطی در زبان فارسی. زبان‌شناخت، ۱۱(۲)، ۲۳۹-۲۵۹.
<https://doi.org/10.30465/ls.2021.6341>
- Alhawary, M. T. (2003). Processability Theory: Counter-evidence from Arabic second language acquisition data. *Al- 'Arabiyya*, 36, 107-166.
- Baten, K. (2010). Processability Theory and German case acquisition. *Language Learning*, 61(2), 455-505. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00615.x>
- Bonilla, C. L. (2015). From number agreement to the subjunctive: Evidence for Processability Theory in L2 Spanish. *Second Language Research*, 31(1), 53-74.
<http://doi.org/10.1177/0267658314537291>
- Buyl, A., & Housen, A. (2015). Developmental stages in receptive grammar acquisition: A Processability Theory account. *Second Language Research*, 31(4), 523-550.
<http://doi.org/10.1177/0267658315585905>
- Celce-Murcia, M. (Ed.) (1991). *Teaching English as a second or foreign language* (2nd ed.) Heinle & Heinle.
- Charters, H., Dao, L., & Jansen, L. (2011). Reassessing the applicability of Processability Theory: The case of nominal plural. *Second Language Research*, 27(4), 509-533.
<http://doi.org/10.1177/0267658311405923>
- Cook, V., & Singleton, D. (2014). *Key topics in second language acquisition*. Multilingual Matters.
- Côté, S. (2020). Examining Processability Theory's predictions for grammatical gender agreement in intermediate L2 French. *International Journal of Applied Linguistics*, 30(3), 353-366.
<https://doi.org/10.1111/ijal.12287>
- Di Biase, B., & Kawaguchi, S. (2002). Exploring the typological plausibility of Processability Theory: Language development in Italian second language and Japanese second language". *Second language research*, 18(3), 274-302. <http://doi.org/10.1191/0267658302sr2040a>
- Dyson, B. (2009). Processability theory and the role of morphology in English as a second language development: A longitudinal study. *Second Language Research*, 25(3), 355-376.
<http://doi.org/10.1177/0267658309104578>
- Eguchi, A., & Sugiura, M. (2015). Applicability of processability theory to Japanese adolescent EFL learners: A case study of early L2 syntactic and morphological development. *System*, 52, 115-126. <http://doi.org/10.1016/j.system.2015.05.005>
- Håkansson, G., & Norby, C. (2010). Environmental influence on language acquisition: Comparing

- second and foreign language acquisition of Swedish. *Language learning*, 60(3), 628-650. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00569.x>
- Iwasaki, J., & Oliver, R. (2018). Describing the acquisition of the passive voice by a child learner of Japanese as a second language from a Processability Theory perspective. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 247-259. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.247>
- Jansen, L. (2008). Acquisition of German word order in tutored learners: A cross-sectional study in a wider theoretical context. *Language Learning*, 58(1), 185-231. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00438.x>
- Kawaguchi, S. (2000). Acquisition of Japanese verbal morphology: Applying Processability theory to Japanese. *Studia Linguistica*, 54(2), 238-248. <https://doi.org/10.1111/1467-9582.00063>
- Kawaguchi, S. (2005). Argument structure and syntactic development in Japanese as a second language. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory* (pp. 253-298). John Benjamins <http://doi.org/10.1075/sibil.30.10kaw>
- Kawaguchi, S. (2016). Question constructions, argument mapping, and vocabulary development in English L2 by Japanese speakers. *Developing, modelling and assessing second languages*, 35-63. <https://doi.org/10.1075/palart.5.02kaw>
- Kawaguchi, S., & Lu, J. (2021). Development of English among older Chinese migrants in Australia: A case of tense and aspect. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 10(5), 18-27. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.10n.5p.18>
- Kawaguchi, S., & Ma, Y. (2019). Task complexity and grammatical development in English as a second language. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 8, 107-117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00964.x>
- Lambton, A. K. (1974). *Persian grammar: including key*. Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2015). Complexity theory. In S. M. Gass & A. Mackey (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 73-87). Routledge.
- Lenzing, A. (2013). *The development of the grammatical system in early second language acquisition*. Bloomsbury.
- Lenzing, A. (2021). *The production-comprehension interface in second language acquisition*. Bloomsbury.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Long, M. H., & Doughty, C. (Eds.). (2009). *The handbook of language teaching*. Wiley-Blackwell.
- Mansouri, F. (2005). Agreement morphology in Arabic as a second language. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability Theory* (pp. 117-155). <https://doi.org/10.1075/sibil.30.06man>
- Mitchell, R., Myles, F., & Marsden, E. (2019). *Second language learning theories*. Routledge.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge university press.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6(2), 186-214.
- Pienemann, M. (1998). Language processing and second language development: Processability theory (Vol. 15). John Benjamins.

- Pienemann, M. (2005). Cross-linguistic aspects of Processability Theory. John Benjamins.
- Pienemann, M. (2010). A cognitive view of language acquisition: Processability theory and beyond. In S. Wash (Ed.), *conceptualizing 'learning' in applied linguistics* (pp. 69-88). Palgrave Macmillan.
- Pienemann, M., & Lenzing, A. (2020). Processability Theory. In J. C. Richards & A. Lenzing (Eds.), *Theories in second language acquisition* (pp. 162-191). Routledge.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Sakai, H. (2008). An analysis of Japanese university students' oral performance in English using Processability Theory. *System*, 36(4), 534-549. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.03.002>
- Spinner, P. (2013). Language production and reception: A Processability theory study. *Language Learning*, 63(4), 704-739. <https://doi.org/10.1111/lang.12022>
- Spinner, P., & Jung, S. (2018). Production and comprehension in processability theory: A self-paced reading study. *Studies in Second Language Acquisition*, 40(2), 295-318. <https://doi.org/10.1017/S0272263117000110>
- Sweetser, E. (1991). From etymology to pragmatics: Metaphorical and cultural aspects of semantic structure (Vol. 54). Cambridge University Press.
- Tabatabaee, M. S., Mahmoodi, K., & Bayati, A. (2021). Processability Theory: Stage-like development of 'copula inversion' and 'negation' in Iranian EFL learners' writing performance. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 9(38), 25-36. <http://doi.org/10.52547/IJFL.9.38.27>
- Tajgardoun, R. (2020). Application of Processability Theory to SFI students' L2 writing competencies. Gothenburg University.
- Taki, S., & Hamzehian, M. (2016). Cross-linguistic validation of Processability Theory: The case of EFL Iranian students' speaking skill. *International Journal of Foreign Language Teaching and Research*, 4(15), 51-62.
- VanPatten, B., & Williams, J. (2020). *Theories in second language acquisition*. Routledge.
- VanPatten, B., Smith, M., & Benati, A. G. (2020). *Key questions in second language acquisition: An introduction*. Cambridge University Press.
- Yamaguchi, Y., & Kawaguchi, S. (2014). Acquisition of English morphology by a Japanese school-aged child: A longitudinal study. *The Asian EFL Journal Quarterly*, 16(1), 89-119.
- Yamaguchi, Y., & Kawaguchi, S. (2016). Development of relative clause constructions in English L2. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 5(1), 83-93. <http://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.1p.83>
- Yamaguchi, Y., & Kawaguchi, S. (2023). Processability analysis of the acquisition of English L2 Syntax by Japanese and Chinese speakers. *International Journal of Linguistics*, 15(6), 153-164. <http://doi.org/10.5296/ijl.v15i6.21444>
- Zhang, Y. (2004). Processing constraints, categorial analysis, and the second language acquisition of the Chinese adjective suffix-de (ADJ). *Language Learning*, 54(3), 437-468. <http://doi.org/10.1111/j.0023-8333.2004.00261.x>
- Zhang, Y. (2005). Processing and formal instruction in the L2 acquisition of five Chinese grammatical morphemes. In M. Pienemann (Ed.), *Cross-linguistic aspects of Processability*

Theory (pp. 155-177). <https://doi.org/10.1075/sibil.30.07zha>