



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۱۱، ش ۱ (پیاپی ۵۵)، فروردین و اردیبهشت ۱۳۹۹، صص ۲۷۷-۳۰۰

بررسی اثربخشی تمرین «الگو در ترجمه» بر پیشبرد مهارت نگارش عربی دانشجویان فارسی زبان

ساجد زارع*

دکتری زبان عربی، استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه یزد، یزد، ایران.

پذیرش: ۹۸/۰۶/۰۶

دریافت: ۹۸/۰۳/۰۷

چکیده

نگارش آخرین و پیشرفته‌ترین مهارت در میان مهارت‌های چهارگانه زبانی به‌شمار می‌رود. آموزش نگارش عربی دارای ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های خاص خود است. تمرین «الگو در ترجمه» یکی از راهبردهای تدریس نگارش در آموزش زبان عربی محسوب می‌شود. در این پژوهش شبه‌آزمایشی با استفاده از روش میدانی و به‌کارگیری آزمون، به بررسی میزان اثربخشی این راهبرد آموزشی در پیشبرد مهارت نگارش عربی زبان‌آموزان پرداخته شده است. بدین ترتیب که ۳۴ زبان‌آموز از دانشجویان دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی دانشگاه یزد برای نمونه تحقیق انتخاب و به دو گروه گواه و آزمون دسته‌بندی شدند. پیش از اجرای طرح پژوهش، با اجرای یک پیش‌آزمون از همگن بودن گروه‌ها اطمینان حاصل شد. سپس با انتخاب هدف‌دار چند داستان کوتاه عربی برای تدریس در طول یک نیم‌سال تحصیلی، در هر گروه ساختار دستوری، واژگانی و املائی موجود در متن داستان‌ها تشریح و بررسی شد. در گروه آزمون علاوه بر این موارد، از راهبرد تمرین الگو در ترجمه نیز بهره گرفته شد. پس از گذشت یک نیم‌سال تحصیلی پس‌آزمون اجرا شد. نتایج پس‌آزمون نشان می‌دهد که بین تعداد خطاهای نگارشی دو گروه، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، بسامد خطاها در گروه آزمون در حیطه دستور زبان و واژگان به‌نحو چشمگیری کاهش یافته است؛ اما میان خطاهای املائی زبان‌آموزان در دو گروه همچنان تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. این نتیجه بیانگر ارتباط مستقیم میان تمرین «الگو در ترجمه» و انتخاب ساختارهای دستوری و واژگان مناسب در تولید صحیح زبان بینابینی در نگارش عربی زبان‌آموزان است.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان عربی، نگارش، زبان بینابینی، تمرین الگو.

۱. مقدمه

نگارش یکی از مهم‌ترین ابزارهای ارتباطی زبان به‌شمار می‌رود که آموزنده به‌وسیله آن می‌تواند اندیشه‌های خود را بیان کند و از دیدگاه‌ها و نظرهای دیگران آگاه شود. دستیابی به مهارت نگارش صحیح را می‌توان دستاورد نهایی آموزش هر زبان خارجی (از جمله زبان عربی) دانست.

مهارت‌های زبانی در بستر نگارش (متن مکتوب) ریخته و متجلی می‌شوند. هنگامی که آموزگار خوب گوش‌دادن، خوب خواندن و خوب تکلم‌کردن را به زبان‌آموز آموزش دهد، در-واقع، در راستای نگارش با کیفیت گام برداشته است (زایر و داخل، ۲۰۱۵: ۸۷).

چنانچه برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که بسیاری از کودکان پیش از آغاز به نوشتن، شروع به خط‌کشی، نقاشی، رونوشت‌برداری از حروف به‌کار رفته در واژگان می‌کنند؛ یعنی پیش از اینکه متوجه شوند که چه حروفی هستند؛ این فعالیت‌ها آگاهی نوشتاری کودک را تشویق می‌کند و تسریع می‌بخشد (Horiston, 1986: 2). درون‌داد زبان از گذر آموزش به زبان‌آموزان تا زمانی که در حافظه بلندمدت ایشان رمزگذاری و ذخیره نشود به تولید برون‌دادهای زبانی منجر نمی‌شود (Koppe, 2011: 6). گراف (2007:14). نیز بر این باور است که سخنرانی به زبان خارجی در کلاس از سوی مدرس یا خواندن یک متن ادبی از سوی دانشجویان به تنهایی برای تسلط آن‌ها به آن زبان کافی نیست.

با وجود تحولاتی که طی سال‌های اخیر در آموزش زبان عربی در ایران به‌وجود آمده است، آموزش این زبان همچنان با مشکلات بسیاری مواجه است؛ از جمله می‌توان به مشکلات بخش آموزش مهارت‌های زبانی عربی اشاره کرد (متقی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۱۶) و ضعف دانشجویان و دانش‌آموختگان رشته عربی در نگارش، نمود بارز یکی از مشکلات به‌شمار می‌رود. بر این اساس، نگارندگان در پژوهش حاضر در آموزش نگارش عربی به رویکرد سنتی در قالب توضیح ساختارهای دستوری و نکات نگارشی اکتفا ننموده و یکی از راهبردهای آموزش نگارش زبان عربی را بررسی کرده‌اند. در این راهبرد که به تمرین «الگو در ترجمه» شناخته می‌شود، ابتدا از زبان‌آموز خواسته می‌شود که روی ساختارهای زبانی موجود در یک متن عربی آگاهانه تمرکز کند. سپس به تعریب (ترجمه از فارسی به عربی) برخی از جملات فارسی که از نظر ساختار زبانی به جملات به‌کار رفته در متن عربی شباهت دارند بپردازد. از

این رو، این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به یک پرسش بنیادین بر آمده است: میزان اثربخشی تمرین الگو در ترجمه در کاهش خطاهای نگارش عربی زبان‌آموزان چگونه است؟ در راستای پاسخ به این پرسش خطاهای نگارشی به سه دسته خطاهای دستور زبانی، واژگانی و املایی تقسیم شدند. فرضیه پژوهش بر این است که راهبرد تمرین الگو، هر سه دسته از خطاهای مذکور را کاهش می‌دهد.

۲. پیشینه تحقیق

در زمینه آموزش مهارت‌های چهارگانه زبان عربی در ایران و خطاهای نگارشی زبان‌آموزان تاکنون پژوهش‌های بسیاری انجام شده است. از این پژوهش‌ها به چند مورد که در سال‌های اخیر نگاشته شده است، اشاره می‌کنیم:

متقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود به بررسی خطاهای نگارشی پربسامد دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در به‌کارگیری حروف جر پرداخته‌اند. در این پژوهش ۲۰ رساله دوره کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس و شهید بهشتی بررسی شده است. نتایج نشان می‌دهد که خطاهای زبان‌آموزان در سه حیطة استفاده از حروف جر در جایگاه‌های نامناسب، به‌کارگیری حروف جر در جایی که به آن نیازی نیست و حذف نادرست حروف جر می‌گنجد.

در پژوهش گنجی و همکاران (۱۳۹۶) تأثیر تمرین املایی بر پیشبرد مهارت نوشتاری دانش‌آموزان فارسی زبان بررسی شده است. نمونه آماری پژوهش ۵۶ نفر از دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان (دوره متوسطه نظام قدیم) استان یزد است. نتایج بیانگر این است که آن دسته از دانش‌آموزانی که آموزش املا دیده‌اند، از نظر ویرایش خطاهای نوشتاری پیشرفت چشمگیری داشته‌اند.

همچنین، پروینی و یاراحمدی (۱۳۹۶) در پژوهش خود به بررسی تأثیر کاربست قرآن کریم در آموزش زبان عربی (با محور یاددهی مهارت شنیدن) پرداخته‌اند. پژوهندگان در بخش نتایج پیشنهاد می‌دهند که ملحق‌کردن برخی از علوم قرآنی همچون تجوید و ترتیل و تلاوت به سرفصل‌های دروس رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های ایران در پیشبرد مهارت شنیدن دانشجویان تأثیرگذار خواهد بود.

نادری و همکاران (۱۳۹۶) رابطه بین انگیزش یادگیری و خودارزیابی با مهارت نوشتاری دبیران عربی در مدارس ایران را بررسی کرده‌اند. در این پژوهش ۶۳ نفر از دبیران عربی متوسطه استان گلستان برای نمونه تحقیق انتخاب شدند. نتایج نشان می‌دهد، میان انگیزش یادگیری زبان عربی با خودارزیابی دبیران از مهارت خود در نوشتن متن عربی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

محسنی‌نژاد و شفیعی (۱۳۹۷) در پژوهش خود روش تدریس ایفای نقش با رویکرد ارتباطی و به‌کارگیری مهارت‌های آموزشی استاد بر ارتقای مهارت‌های گفت‌وگویی زبان عربی را بررسی کرده‌اند. جامعه آماری تحقیق شامل دانشجویان نیمسال پنجم رشته فقه و حقوق اسلامی پردیس خاوران دانشگاه امام صادق^(ع) است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، روند پیشرفت مهارت گفت‌وگویی دانشجویان در گروه آزمایش - که در آن از روش ایفای نقش بهره‌گرفته شد - سریع‌تر بوده است.

در پژوهش گنجی و جلائی (۱۳۹۰) تأثیر تداخل منفی زبان فارسی در نگارش دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی بررسی شده است. جامعه آماری این پژوهش ۶۵ دانشجوی نیمسال هفتم دانشگاه‌های اصفهان و کاشان هستند. نتایج بیانگر این است که تداخل زبان فارسی یکی از مهم‌ترین خاستگاه‌های خطاهای نگارشی دانشجویان این رشته است و ترجمه کلمه به کلمه از مؤثرترین عوامل بروز آن است.

در زمینه آموزش نگارش زبان انگلیسی نیز می‌توان به پژوهش چوپ^۲ و میلنه^۳ (۱۹۷۱) در کتاب *راهنمای آموزش نگارش انگلیسی* اشاره کرد. نگارندگان با بهره‌گیری از آموزش ساختارهای زبانی پرکاربرد زبان انگلیسی از گذر خواندن و تمرکز بر متونی که در قالب درس-نامه به صورت منظم در کتاب ارائه شده است، به این مقوله پرداخته‌اند.

در هر یک از پژوهش‌های ذکرشده، به بررسی مهارت‌های زبانی از جمله مهارت نگارش در آموزش زبان پرداخته شده است. پژوهش حاضر به یکی از راهبردهای تدریس نگارش عربی به دانشجویان ایرانی فارسی‌زبان در راستای افزایش این مهارت می‌پردازد. این راهبرد که به تمرین الگو در ترجمه شناخته شده، تاکنون در زمینه آموزش مهارت نگارش عربی در هیچ پژوهشی بررسی نشده است.

۳. روش تحقیق، جامعه آماری و نمونه

در پژوهش حاضر با تکیه بر روش تحقیق شبه‌آزمایشی راهبرد تمرین الگو در ترجمه متون از فارسی به عربی و تأثیر آن در پیشرفت مهارت نگارش دانشجویان فارسی زبان رشته زبان و ادبیات عربی استفاده شده است؛ نمونه آماری پژوهش ۳۴ دانشجوی نیم‌سال دوم دوره کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه یزد هستند که به گروه گواه و آزمون دسته‌بندی شدند. طرح پژوهش نیز در طول نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۳۹۷ - ۱۳۹۸ اجرا شد.

۳-۱. مراحل اجرای پژوهش

پیش از شروع تدریس و اجرای طرح پژوهش با هدف کسب اطمینان از همگن بودن زبان-آموزان، از دو گروه گواه و آزمون، یک آزمون نگارش به‌عنوان پیش‌آزمون گرفته شد. نتیجه نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین گروه‌ها وجود ندارد. گزارش تحلیل آماری نمرات پیش-آزمون در بخش «تحلیل داده‌ها» موجود است.

در دو گروه گواه و آزمون، هر جلسه یک داستان عربی از مجموعه داستان‌های Arabic Talking Books 1 (کتاب‌های گفت‌وگویی عربی ۱ سطح مقدماتی) از سوی مدرس (پژوهشگر) با مشارکت زبان‌آموزان خوانده و ترجمه شد. مجموعه داستان‌های «Arabic Talking Books» از انتشارات «دارالمنهل» اردن است. این مجموعه در سطح مقدماتی مشتمل بر ۱۰ داستان کوتاه است که برای کودکان ۶ تا ۷ ساله در کشورهای عربی در نظر گرفته شده است. دلیل انتخاب این مجموعه نیز این بوده که در هر داستان برخی از واژگان و ساختارهای دستوری پرکاربرد در زبان عربی به شکل بسیار ساده به‌کار رفته است و آشنایی با این ساختارهای زبانی برای هر دانشجوی غیرعرب زبان - که در ابتدای راه نگارش عربی قرار دارد - ضروری به‌نظر می‌رسد.

پس از خواندن و ترجمه هر داستان در هر جلسه، مدرس به توضیح مفصل ساختارهای دستوری و نحوه کاربست واژگان به‌کار رفته در متن داستان - با ذکر چند شاهد مثال برای هر یک - پرداخت؛ اما در گروه آزمون پس از خواندن و ترجمه داستان و شرح نکات دستوری موجود در آن، از دانشجویان خواسته شد که ساختارهای دستوری و واژگان به‌کار رفته در متن داستان را در عبارتهای مشابه به‌عنوان الگوی تمرین به‌کار ببرند. بدین شکل که ابتدا برای

هر داستان جدولی طراحی شد. هر جدول شامل عبارت‌هایی به زبان فارسی است که از نظر مفهوم به عبارت‌های عربی به‌کار رفته در داستان خوانده شده شباهت دارد. پس از خواندن و ترجمه هر داستان و شرح مختصر نکات دستوری و نگارشی از سوی مدرس (پژوهنده)، در هر جلسه از زبان‌آموزان خواسته شد که به‌عنوان تکلیف کلاسی، جمله‌های موجود در جدول را از فارسی به عربی ترجمه کنند؛ از گذر این تمرین، زبان‌آموزان در طول نیم‌سال تحصیلی ساختارهای دستوری و واژگان به‌کار رفته در متن هر داستان را از گذر ترجمه (تعریب) جملات فارسی به عربی در قالب ساختارهای مشابه عربی بازنویسی کردند. در پژوهش حاضر منظور از ترجمه همان ترجمه فارسی به عربی است که اصطلاحاً به «تعریب» نیز مشهور است. در پایان نیم‌سال تحصیلی، یک پس‌آزمون بر اساس مطالب تدریس‌شده، در قالب آزمون نگارش در سطح جمله‌نویسی از هر دو گروه گرفته شد و نمرات زبان‌آموزان بررسی شد.

۴. چارچوب نظری

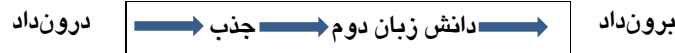
۴-۱. نظریه رفتارگرا و شناختی در آموزش زبان

نظریه یادگیری رفتارگرا، تئوری روان‌شناختی برتر بین سال‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ میلادی به‌شمار می‌رود. بر اساس این نظریه، یادگیری زبان همچون هر نوع یادگیری دیگری نیازمند شکل‌دهی عادت^۱ است. عادت‌ها زمانی شکل داده می‌شوند که فراگیران در محیط به محرک^۲ پاسخ دهند. سپس پاسخ‌های آن‌ها تقویت تا درنهایت، به حافظه سپرده شود. بنابراین، عادت، یک ارتباط مبتنی بر محرک-پاسخ است. از این رو، یادگیری زمانی رخ می‌دهد که زبان‌آموزان فرصت تمرین برای ارائه پاسخ درست به محرک‌ها را داشته باشند. یادگیرندگان از الگوهای صحیح زبان تقلید می‌کنند، در صورتی که الگوبرداری را به درستی انجام دهند. با تقویت مثبت و هنگامی که این کار را به شکل نادرست انجام دهند با تقویت منفی روبه‌رو می‌شوند. در واقع، رفتارگرایان در یادگیری زبان دوم فقط بر آنچه که به شکل مستقیم دیده می‌شود (درون‌دادها و برون‌دادهای زبانی یادگیرنده) تأکید و به آنچه که به اصطلاح در جعبه سیاه ذهن یادگیرنده رخ می‌دهد توجه نمی‌کنند (Ellis, 1997: 32). از این رو، در دیدگاه رفتارگرا با محدود کردن یادگیری بر جنبه‌های قابل لمس و عینی، نقش ذهن نادیده گرفته شد. بنابراین، با گذر زمان دیدگاه رفتارگرایان مبتنی بر مشاهده عینی زبان‌آموز و کم‌توجهی یا بی‌توجهی به جنبه‌های شناختی و روانی آموزش زبان

انتقاد شد تا اینکه به ظهور نظریه شناختی یادگیری زبان منجر شد.

به عبارت دیگر، کاستی‌های آشکار دیدگاه رفتارگرایان در یادگیری زبان دوم، پژوهشگران را به سمت یک چارچوب نظری جایگزین رهنمون شد که زمینه‌ساز یک تغییر عمده در نگرش روان‌شناسی و زبان‌شناسی در دهه ۶۰ میلادی شد. با تغییر جهت از تکیه بر نقش عوامل محیطی و بصری در یادگیری، پژوهشگران توجه خود را به سمت خاصیت ذهن بشر در شکل دادن به یادگیری چرخانیدند. این جهت‌گیری نوین به نظریه شناختی^۷ معروف شد. نظریه یادگیری شناختی در یادگیری زبان بین سال‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ ظهور کرد. بر اساس این نظریه: ۱. فقط انسان ظرفیت یادگیری زبان را دارد؛ ۲. ذهن بشر به استعداد یادگیری زبان مجهز است و یک ابزار اکتساب زبان به‌شمار می‌رود که از دیگر توانمندی‌های ذهن در کُنش-های شناختی کاملاً متفاوت است و ۳. این استعداد در فراگرفتن زبان نقش تعیین‌کننده دارد و ۴. به درون‌داد نیاز است؛ اما صرفاً به‌عنوان یک محرک که این دستگاه فراگیری زبان در ذهن را روشن کند (ibid: 32). در همین راستا، تئوری زبان بینابینی^۸ بر اساس دیدگاه شناختی یادگیری زبان شکل گرفت.

اصطلاح زبان بینابینی ابتدا از سوی سلینگر^۹ زبان‌شناس امریکایی مطرح شد. وی معتقد بود که ساختارهایی که یادگیرندگان زبان دوم تولید می‌کنند، کاملاً متأثر از زبان مادری آن-هاست، به نحوی که در برخی عناصر و ویژگی‌های زبانی مشابه زبان دوم و در برخی دیگر همانند زبان اول است؛ به عبارت دیگر زبان بینابینی یک نوع نظام منحصربه‌فرد زبانی نزد یادگیرنده است (ibid, 1985: 47). مفهوم زبان بینابینی نشان می‌دهد که فراگیری زبان دوم چگونه حاصل می‌شود و چگونه ذهن انسان همچون یک کامپیوتر داده‌ها را پردازش می‌کند. این فرایند در شکل ۱ نشان داده شده است. ابتدا به یادگیرنده اطلاعاتی ارائه می‌شود. سپس این داده‌ها در دو مرحله پردازش می‌شود. نخست: به برخی از داده‌ها توجه و در حافظه کوتاه‌مدت ذخیره می‌شود. داده‌های ورودی در این مرحله جذب^{۱۰} حافظه می‌شوند. دوم: برخی از داده‌های جذب‌شده به‌عنوان دانش زبان دوم، به حافظه بلندمدت سپرده می‌شوند. فرایند جذب داده‌ها و ذخیره‌سازی آن در قالب زبان بینابینی در جعبه سیاه ذهن انسان رخ می‌دهد. درنهایت، دانش زبان دوم که یادگیرنده فراگرفته است به تولید برون‌دادهای گفتاری و نوشتاری منجر خواهد شد و این همان چیزی است که آن را یادگیری زبان می‌نامیم (ibid, 1997: 35).



شکل ۱: مدل محاسباتی یادگیری شکل ۱: زبان دوم در ذهن

Figure 1: Computational Model of L2 Learning

۴-۲. رویکرد شناختی و یادگیری خودکار زبان از گذر تمرین الگو

پدیدهٔ زبان بینابینی و تولید قالب‌های زبانی به شکل‌های مختلفی آشکار می‌شود و دستخوش تغییر است. برخی معتقدند این فرایند از گذر تمرین جذب داده‌ها و تولید آن به زبان دوم میسر است. این تمرین‌ها شامل تمرین ساختارها و نقش‌های زبانی می‌شود و بسته به اینکه روی قواعد دستوری رسمی زبان دوم یا جنبهٔ ارتباطی آن متمرکز باشد متفاوت است. فرایند یادگیری خودکار زبان از گذر تمرین‌هایی که روی نقش‌های زبان دوم صورت می‌گیرد و به تولید ساختارهای زبانی منجر می‌شود، حاصل می‌شود (Faerch & Kasper, 1983: 156). جهت تحقق این فرایند یادگیری راهبردهای زیادی وجود دارد. یکی از این راهبردها تمرین الگوست^{۱۱}. روش تمرین الگو با تکیه بر رویکرد شناختی در آموزش زبان و توجه به کنش‌های ذهنی یادگیرنده، یادگیری زبان دوم را همان پیشبرد مجموعه‌ای از عادت‌ها و الگوها می‌داند که ملکهٔ ذهن یادگیرنده شده است به گونه‌ای که بتواند زبان دوم را به شکل درست و خودکار به کار بندد. این عادت‌ها از گذر مشارکت نظام‌مند یادگیرنده در تمرین‌های زبانی گوناگون همچون تکرار کردن، جایگزین کرد و دگرگون ساختن حاصل می‌شوند.

در این تمرین‌ها پاسخ‌های یادگیرندگان با هدف کسب اطمینان از اینکه دچار خطا نشوند، زیر نظر گرفته می‌شود. تقلید و به حافظه سپردن الگوها نقش مهمی در تمرین‌های زبانی ایفا می‌کند و میزان اثربخشی روش تمرین الگو با نوع یادگیری رابطهٔ مستقیم دارد (Ellis, 1985: 257 - 258).

مدرس زبان در هنگام آموزش واژگان سه گام اساسی در پیش دارد: ابتدا: آیتم‌های مناسبی برای یاد دادن به زبان‌آموزان انتخاب کند؛ دوم: این آیتم‌ها را به اندازهٔ کافی برای زبان‌آموزان تشریح کند؛ سوم: زبان‌آموزان را بر تکرار مطالب انتخاب‌شده تمرین دهد تا زمانی که به‌طور خودکار بتوانند نمونه‌هایی از آنچه تمرین کرده‌اند تولید کنند که البته، این گام سوم در بیشتر اوقات نادیده گرفته می‌شود. همچنان که یک مربی در آموزش رانندگی می‌تواند مکانیزم یک خودرو را برای آموزش‌گیرنده به سرعت توضیح دهد؛ اما این فرایند زمانی با موفقیت همراه

خواهد شد که به صورت عملی خودرو را به حرکت در آورد سپس متوقف کند؛ زیرا آموزش‌گیرنده نیز به همین منوال قادر به رانندگی نخواهد بود مگر زمانی که تعلیمات آموزش داده‌شده را در خودرو انجام دهد و مهارت رانندگی خود را بسنجد. هنگامی که معلم زبان نیز فقط به سخنرانی و ارائه مطلب اکتفا کند، در این حالت نمی‌تواند از دانش‌آموزانش توقع داشته باشد به راحتی این واژگان را در جمله به‌کار ببرند؛ بلکه تحقق این امر مستلزم این است که ابتدا واژگان را در قالب جمله چندین‌بار تکرار کنند (Anthony, 1949: 83). در واقع، تمرین الگو یک ابزار آموزشی نوین شناخته نمی‌شود (Politzer, 1964: 126). در حال حاضر، شگرد تمرین الگو یکی از روش‌های پرطرفدار در آموزش زبان خارجی به‌شمار می‌رود. به‌طور کلی، این روش یک یا دو شیوه دارد: نخست اینکه یک ساختار یا جمله در قاعده‌های دستوری خود باقی می‌ماند و زبان‌آموز واژگان را در نقاط انتخاب‌شده در ساختار تغییر می‌دهد؛ دوم اینکه یک سری از جمله‌ها از یک ساختار دستوری شناخته‌شده به یک ساختار مشابه تغییر می‌کند (ibid: 127) و یکی از چالش‌های اساسی در پیش روی زبان‌آموزان این است که تشخیص یک الگوی خاص برای کاربست و پیشبرد مهارت‌های زبانی برای ایشان دشوار به‌نظر می‌رسد (Pillay, 2010: 147).

۴-۳. تمرین الگو در ترجمه و نگارش زبان عربی

تسلط بر نگارش صحیح و درست‌نویسی به یک زبان خارجی از سوی زبان‌آموز، بالاترین مرحله آموزش زبان به‌شمار می‌رود. با توجه به ویژگی‌های منحصربه‌فرد زبان عربی آموزش نگارش عربی به غیرعرب‌زبانان - از جمله فارسی‌زبانان - شرایط خاص خود را می‌طلبد. هر یک از ساختارهای دستوری زبان عربی دارای ویژگی‌های خاص خود هستند و گاهی با ساختارهای مشابه در زبان فارسی تفاوت‌های اساسی دارند. انتخاب صحیح واژگان در ساختارهای زبانی و املاي حروف نیز در این زبان مهارت زبان‌آموز را می‌طلبد. از این رو، در این پژوهش به سه حیطة دستور زبان، انتخاب واژگان در ساختارهای مناسب و املاي صحیح حروف از گذر تمرین الگو در ترجمه از فارسی به عربی پرداخته شد. در متن هر یک از داستان‌های ترجمه‌شده در کلاس، عناصری در این سه حیطة وجود دارد که مدرس به آن توجه می‌کند. در واقع، تمرین الگو در ترجمه به‌منزله یک راهبرد برای آموزش نگارش صحیح ساختارهای زبان عربی به‌عنوان زبان مقصد و نهادینه‌کردن آن در ذهن فراگیرنده است که در

این راستا از ترجمه (تعریب) به عنوان یک ابزار برای دستیابی به این هدف استفاده شده است. بدین شکل که ابتدا عبارتهای حاوی ساختارهای زبانی و واژگان پرکاربرد از متن هر داستان استخراج و به فارسی ترجمه شد. سپس مدرس به تشریح نکات مربوط به ساختارهای زبانی به کار رفته در متن داستان پرداخت. در مرحله بعد، عبارتهایی مشابه ساختارهای به کار رفته در متن داستان که از قبل به زبان فارسی در قالب جدول طراحی شده بود، در مقابل دانشجویان قرار گرفت و از آنها خواسته شد که در هر جلسه به منزله تمرین کلاسی در قالب الگوی ترجمه (تعریب) آنها را به عربی برگردانند.

در تیتیر ۴ - ۲ - ۱ به برخی از مهم ترین عناصر زبانی موجود در این تمرین که زبان آموزان با آن آشنایی نداشتند یا کم تر به کار می بردند، اشاره می کنیم:

۴ - ۳ - ۱. ساختارهای دستوری پرکاربرد:

۴ - ۳ - ۱. زمان افعال: در زبان عربی همچون هر زبان دیگری افعال بسیاری با زمان های مختلف وجود دارند. هر یک از این زمان ها با ایجاد تغییر در فعل ماضی و مضارع ایجاد می - شوند؛ از جمله این زمان ها عبارت اند از: ماضی استمراری (کان + مضارع)، ماضی بعید (کان + قد) ماضی، مستقبل منفی (لن + مضارع) و... مثال در الگوی ترجمه:

جمله فارسی	جمله عربی
علی در دانشکده قدم می زد	كان علي يمشي في الكلية
دوستم دو روز پیش کتاب را باز کرده بود	كان صديقي (قد) فتح الكتاب قبل يومين
هرگز او را فراموش نخواهیم کرد	لن ننساه أبداً

۴ - ۳ - ۱ - ۲. افعال شروع: به افعالی گفته می شود که شروع کردن به انجام کاری با آنها نشان داده می شود، این افعال عبارت اند از: بدأ، أخذ، جعل و شرع. این افعال از جمله نواسخ به - شمار می روند و بیشتر روش کار بست آن به دو شکل انجام می پذیرد:

الف: افعال شروع + اسم + (خبر) فعل مضارع

ب: افعال شروع + حروف جر (ب - فی) + مصدر ال دار؛ مثال:

جمله فارسی	جمله عربی
دوستانم شروع به خندیدن در کلاس کردند	جعل أصدقائي يضحكون في الصفّ
با سرعت شروع به خواندن کتاب کردم	بدأت بمطالعة الكتاب بسرعة

۳-۳-۱. جمله وصفیه: به جمله‌ای گفته می‌شود که بعد از یک اسم نکره قرار گرفته است و آن را توصیف می‌کند. جمله وصفیه می‌تواند مثبت یا منفی بیاید و هیچ‌گاه بر سر آن حروف عطف قرار نمی‌گیرد. در ترجمه فارسی عبارت‌هایی که در آن «جمله وصفیه» به کار رفته است از حرف ربط «که» استفاده می‌شود. همچنین، جمله وصفیه می‌تواند به شکل جمله فعلیه یا اسمیه ظاهر شود. مثال:

جمله فارسی	جمله عربی
به ما درسی داد که فراموشش نخواهیم کرد	علّمنا درساً لن نسهأ أبداً
خانه‌ای را می‌خواهیم که رنگش سفید است (باشد)	نريد بيتاً لونه أبيض

۴-۳-۱. افعال دارای حروف جر معین: برخی از افعال در زبان عربی با حرف یا حروف جر مشخصی به کار برده می‌شوند. این در حالی است که معادل همان افعال در زبان فارسی با حروف دیگری کاربرد دارند. برای مثال، فعل «نیاز دارد» در فارسی با حرف «ب» رایج است؛ اما در عربی با حرف جر «إلی» یا بدون حرف جر نوشته می‌شود: مثال: «تحتاج البلاد إلى أيدٍ عاملةٍ فی مجال الصناعة»: «کشور در زمینه صنعت به دستانی سازنده (کار بلد) نیاز دارد» (عمر، ۲۰۰۸: ۵۷۷). برخی از این افعال که در تمرین الگوی ترجمه استفاده شد عبارت‌اند از:

جمله فارسی	جمله عربی
رودخانه‌ها پر از آب شدند	امتألت الأنهار بالمياه
آیا از مطالعه دست برمی‌داری؟	هل تمتنع عن المطالعة؟
عادت کردم (کرده‌ام) که بسیار تلاش کنم	تعوّدت علی أن أجتهد كثيراً
توافق کردیم که به روستا برویم	اتفقنا علی أن نذهب إلى القرية

۴-۳-۱. ۵. کاربست «دیگر» در ساختار منفی: یکی از ساختارهای کمتر شناخته‌شده زبان

عربی برای دانشجویان کاربرد «دیگر» در جملات منفی است. این ساختار به دو صورت «لم یَعُدْ + فعل» و «لم یَعُدْ + اسم مرفوع + خبر منصوب» نوشته می‌شود و در هر یک از جملات نگاشت- شده با توجه به صیغه افعال شکل آن‌ها تغییر می‌کند. مثال در الگوی ترجمه:

جمله فارسی	جمله عربی
دیگر به دیگران اعتماد نمی‌کنم	لم أَعُدْ أُثِقُ بِالْآخِرِينَ
این خاک، دیگر مناسب کشاورزی نیست	لم يَعِدْ هَذَا التُّرَابُ مَنَاسِبًا لِلزَّرَاعَةِ
دیگر نمی‌توانیم در این مکان مطالعه کنیم	لم نَعِدْ نَطَالِعَ فِي هَذَا الْمَكَانِ
دیگر از آسمان باران نمی‌بارد	لم تَعِدْ السَّمَاءُ تُمَطِّرُ

۴ - ۳ - ۱ - ۶. اعداد اصلی و ترتیبی: یادگیری شیوه کاربرد اعداد در هر زبانی بسیار ضروری است. هر کدام از اعداد اصلی و ترتیبی در زبان عربی در جایگاه‌های معینی به‌کار می‌روند که گاهی با ساختارهای معادل در زبان فارسی متفاوت هستند. برای مثال، یک فارسی- زبان برای اعلام زمان ساعت از اعداد اصلی استفاده می‌کند، در حالی که در عربی از اعداد ترتیبی استفاده می‌شود. در تمرین الگو در ترجمه می‌توان از جملات متنوعی استفاده کرد که مشتمل بر اعداد هستند و از این طریق به شیوه‌های کاربرد اعداد اصلی و ترتیبی (از یک تا صد و بالاتر) و تفاوت‌های ساختاری موجود بین دو زبان در این زمینه واقف شد. در جدول شماره ۱ به برخی از این تمرین اشاره می‌کنیم:

جمله فارسی	جمله عربی
من ۱۷ سال سن دارم	عمری سبع عشرة سنة
شنبه اولین روز هفته است	السبت أول أيام الأسبوع
ساعت ۸ و ربع از خواب بیدار می‌شویم	نستيقظ من النوم في الساعة الثامنة و الربع
ساعت ۱۰ و نیم شب به خانه برگشتم	عُدْتُ إِلَى الْبَيْتِ فِي السَّاعَةِ الْعَاشِرَةِ وَ النِّصْفِ لَيْلًا
۲ سیب خوردم	أَكَلْتُ تَفَاحَتَيْنِ
هر ماشین چهار چرخ دارد	لِكُلِّ سَيَّارَةٍ أَرْبَعُ عَجَلَاتٍ

۴ - ۳ - ۲. انتخاب صحیح واژگان: یکی از اهداف خواندن داستان و ترجمه متون در کلاس، بالا

بردن خزانه لغات زبان آموز است. هر یک از داستان‌هایی که در کلاس خوانده و بررسی شد، مشتمل بر واژگانی است که بیشتر برای زبان آموز جدید هستند. در تمرین «الگو در ترجمه»، این واژگان جدید در ساختارهای مشابه استفاده می‌شوند. برخی از واژگان جدید استفاده شده در این پژوهش در تمرین الگو برای بازنویسی عبارت‌اند از:

جمله فارسی	جمله عربی
استان مازندران در شمال ایران قرار دارد	تقع محافظة مازندران في شمال إيران
به جای پرتقال، سیب را برداشتم	أخذت التفاحة بدلاً البرتقال
پدرم مرا از پول جیبی محروم کرد	خرمني أبي من المصروف
همگی را به یک جلسه فوری دعوت کردیم	دعونا الجميع إلى اجتماع طارئ

۴-۳-۳. املاي صحيح حروف

املاي صحيح يکي از پایه‌های اساسي آموزش هر زبان به‌شمار می‌رود که به شیوه درست-نویسی حروف و واژگان می‌پردازد (گنجی و همکاران، ۱۳۹۶: ۷۷). با توجه به ظرافت‌های موجود در زبان عربی، احتمال بروز خطاهای املايي در نگارش زبان‌آموزان بسیار است. خطاهای املايي در نگارش عربی به‌طور عمده از دسته خطاهای شناختی هستند؛ یعنی آن دسته از خطاهایی که زبان‌آموز به‌دلیل آشنا نبودن با روش درست‌نویسی برخی از حروف دچار می‌شود. این نوع خطاها از گذر آموزش برطرف خواهد شد. برای مثال عدم تشخیص حرف «ه» و «ة» در اواخر کلماتی مثل «ثورة/ شجرة» و «معه/ علیه/ میاه» یا عدم آشنایی با مواضع همزه قطع و وصل از این نوع خطاها محسوب می‌شود. (جامعه أم القری، د. ت: ۱۲۳) از این رو، در طراحی جملات به‌کار رفته در تمارین الگو، آموزش املاي صحيح حروف نیز مدنظر پژوهشگران بوده است.

۵. ارزیابی و تحلیل یافته‌های پژوهش

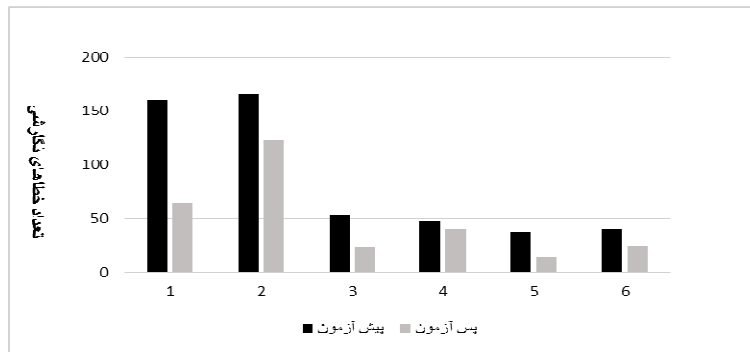
بر اساس آنچه در بخش چارچوب نظری ذکر شد، نگارنده به میزان اثربخشی آموزش نگارش با تکیه بر راهبرد الگو در ترجمه پرداختند. بدین صورت که دو گروه از دانشجویان دوره

کارشناسی زبان و ادبیات عربی انتخاب شدند که هر گروه متشکل از ۱۷ زبان‌آموز بود. در گروه آزمون پس از ترجمه و شرح نکات نگارشی موجود در هر داستان، مدرس با بهره‌گیری از راهبرد تمرین الگو در ترجمه عبارتهایی که مشابه متن داستان هستند به آموزش نگارش جملات عربی به دانشجویان پرداخت. در گروه گواه به ترجمه و شرح کامل نکات نگارشی موجود در متن داستان - بدون استفاده از تمرین الگو - پرداخته شد. طرح پژوهشی یک نیم‌سال تحصیلی به طول انجامید و با توجه مراحل پژوهش، ۲ آزمون از گروه گواه و آزمون پیش از اجرای طرح و بعد از اتمام آن گرفته شد. آمار توصیفی تعداد خطاهای نگارشی به‌دست آمده در دو گروه در جدول شماره ۱ ارائه شده است:

جدول ۱: آمار توصیفی تعداد خطاهای نگارشی دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون
Table 1: Descriptive Statics/Frequency of Writing Errors of both Groups in Pre and Post Test

تعداد خطا در پس‌آزمون	تعداد خطا در پیش‌آزمون	
۶۴	۱۶۰	گروه آزمون (ساختارهای دستوری)
۱۲۲	۱۶۵	گروه گواه (ساختارهای دستوری)
۲۳	۵۳	گروه آزمون (واژگان)
۴۰	۴۸	گروه گواه (واژگان)
۱۴	۳۸	گروه آزمون (خطاهای املايي)
۲۵	۴۰	گروه گواه (خطاهای املايي)

چنانچه در جدول شماره ۱ می‌بینیم، تعداد خطاهای نگارشی گروه آزمون و گواه در پیش‌آزمون در شکل شماره ۲ آمده است: ۱۶۰ و ۱۶۵ خطا در کاربرد نادرست ساختارهای دستوری، ۵۴ و ۴۸ خطا در استفاده از واژگان، ۳۸ و ۴۰ خطای املايي. همچنین، در شکل شماره ۲، نمودار خطاهای نگارشی دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشخص است:



شکل ۲: تعداد خطاهای نگارشی گروه آزمون و گواه

Figure 2: Frequency of Control and Experimental Groups' Writing Errors

در شکل شماره ۲ اعداد فرد (۱، ۳، ۵) مربوط به گروه آزمون و اعداد زوج (۲، ۴، ۶) مربوط به گروه گواه است. ستون‌های ۱ و ۲ خطاهای نگارشی از نظر ساختار دستوری، ستون‌های ۳ و ۴ خطاهای واژگانی و ستون‌های ۵ و ۶ خطاهای املائی را نشان می‌دهند. به منظور کسب اطمینان از همگن بودن دو گروه، قبل از اجرای طرح پژوهش تعداد خطاهای زبان‌آموزان در پیش‌آزمون با استفاده از آزمون مربع کای Chi - Square بررسی شد. جدول شماره ۲ نتایج را نشان می‌دهد:

جدول ۲: مقایسه خطاهای دو گروه در پیش‌آزمون

Table 2: Comparison of both Groups' Errors in Pre-test

سطح معنی‌داری	مربع کای Chi-Square	
۰/۷۸۲	۰/۰۷۷	خطاهای ساختار زبان
۰/۶۱۹	۰/۲۴۸	خطاهای واژگانی
۰/۸۲۱	۰/۰۵۱	خطاهای املائی

چنانچه در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود سطح معنی‌داری ۰/۷۸۲، ۰/۶۱۹ و ۰/۸۲۱ از ۰/۰۵ بیشتر است و این نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری از نظر تعداد خطاهای نگارشی (ساختاری، واژگانی و املائی) میان دو گروه وجود ندارد و این نمایانگر همگن بودن دو گروه است.

همچنین، داده‌های آماری جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که تعداد خطاهای نگارشی گروه آزمون و گواه در پس‌آزمون به ترتیب ۶۴ و ۱۲۲ خطای ساختاری، ۲۳ و ۴۰ خطای واژگانی و ۱۴ و ۲۵ خطای املائی است. به منظور سنجش سطح معنی‌داری خطاهای مستخرج از پس-آزمون در دو گروه، در جدول شماره ۳ به مقایسه تعداد خطاها با بهره‌گیری از آزمون مربع کای Chi - Square پرداخته شده است:

جدول ۳: مقایسه خطاهای دو گروه در پس‌آزمون

Table 3: Comparison of both Groups' Errors in Post-test

سطح معنی‌داری	مربع کای Chi-Square	
۰/۰۰۰	۱۸/۰۸۶	خطاهای ساختار زبان
۰/۰۳۲	۴/۵۸۷	خطاهای واژگانی
۰/۰۷۸	۳/۸۰۳	خطاهای املائی

نتایج جدول شماره ۳ چنین نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری تفاوت خطاهای ساختاری و خطاهای واژگانی (۰/۰۰۰ و ۰/۰۳۲) از ۰/۵ کم‌تر است و این حاکی از وجود تفاوت معنی‌دار در تعداد این نوع از خطاهای نگارشی دو گروه در پس‌آزمون است. بدین معنی که راهبرد تمرین الگو در کاهش خطاهای نگارشی زبان‌آموزان در حیطه خطاهای دستور زبان و خطاهای واژگانی اثربخش بوده است؛ اما میزان سطح معنی‌داری تفاوت خطاهای املائی (۰/۰۷۸) بیشتر از ۰/۵ است و نشان می‌دهد که با وجود کاهش تعداد خطاهای املائی در گروه آزمون، تفاوت معنی‌داری میان خطاهای املائی در دو گروه وجود ندارد.

به عبارت دیگر، تعداد خطاهای ناشی از ساختارهای دستوری نادرست، خطاهای واژگانی در نگارش زبان‌آموزان گروه آزمون از گذر کاربست تمرین الگو کاهش چشمگیری یافته است. در کاهش خطاهای املائی نیز به میزان ناچیزی تأثیرگذار بوده است. این نتایج را می‌توان به نقش هوشیاری و آگاهی در یادگیری زبان خارجی مرتبط دانست. چنانچه به دیدگاه برخی از زبان‌شناسان که به «فرضیه توجیه»^{۱۲} شناخته شده است (Schmidt, 1990: 130 & Logan, 1990: 38)، زبان‌آموز در ابتدای یادگیری می‌باید آگاهانه به شکل و ساختارهای زبان مقصد که در پی آن است توجه کند؛ زیرا توجه و تمرکز روی شکل (فرم) متن^{۱۳} تأثیر مهمی روی

پیشبرد زبان بینابینی خواهد داشت. نتایج برخی از پژوهش‌ها در تأیید این نگرش، چنین نشان می‌دهد که آموزش متمرکز بر شکل و فرم سهم مهمی در افزایش دقت دستوری و استفاده از ساختارهای جدید خواهد داشت و یک جنبه کلیدی و تأثیرگذار در درک زبان مقصد به‌شمار می‌رود (Schmith, 1993 & VanPatten, 1989).

به نظر می‌رسد راهبرد تمرین الگو در ترجمه بر میزان توجه هوشیارانه زبان‌آموزان به زبان عربی تأثیر بسیاری داشته است؛ زیرا لازمه ترجمه جملات از فارسی (زبان مبدأ) به عربی (زبان مقصد) توجه به ساختارهای دستور زبان عربی، انتخاب واژگان مناسب و املا صحیح حروف است. این فرایند در تسلط بر نگارش به زبان عربی و کاهش خطاهای نگارشی زبان-آموزان در گروه آزمون تأثیرگذار بوده است. البته، با در نظر گرفتن یک نکته مهم و آن اینکه میزان تأثیر کاربست این تمارین روی کاهش خطاهای املائی نسبت به سایر خطاها کمتر بوده است. شاید بتوان دلیل آن را در نوع خطاهای املائی جست‌وجو کرد. خطاهای املائی در حیطه حروف موجود در یک واژه پدیدار می‌شود و بیشتر به ساختاری که واژگان در آن قرار می‌گیرند، ارتباط چندانی ندارند. لذا، بسامد بروز این نوع از خطاها در نزد زبان‌آموز از گذر تمرین الگو در ترجمه تغییر چندانی نکرده است. به عبارت دیگر، زبان‌آموز هنگام تولید ساختارهای زبان بینابینی به میزان زیادی نیازمند توجه به ساختارهای دستور زبان و انتخاب واژگان مناسب است، در حالی که توجه به املا صحیح حروف و کلمات در دایره توجه بر متن در ساختار جدید تولیدشده در قالب زبان بینابینی نمی‌گنجد.

از طرف دیگر، امروزه یکی از دیدگاه‌های اتفاق افتاده در حیطه یادگیری زبان این است که فرایند یادگیری می‌باید در درون ذهن زبان‌آموز نهادینه شود. به عبارت دیگر، زبان‌آموز صرفاً از گذر ارائه داده‌ها از جانب مدرس در حین تدریس یک زبان خارجی به راحتی قادر به تسلط بر آن زبان نمی‌شود؛ بلکه این فرایند زمانی به یادگیری اثربخش و تولید برون‌داد منجر خواهد شد که مدرس به صورت دقیق هدایت و رهبری آن را تا آخرین مرحله انجام دهد (Skehan, 1996: 18). در این پژوهش در هر دو گروه به خواندن، ترجمه و بررسی نکات دستور زبانی، واژگانی و املائی موجود در متن پرداخته شد و مدرس مطالب آموزشی مربوط به متن هر داستان را به زبان‌آموزان تشریح کرد. با این تفاوت که بر اساس آنچه نمرات پس‌آزمون نشان می‌دهد، به نظر می‌رسد در گروه آزمون با بهره‌گیری از تمارین الگو در ترجمه، مطالب آموزش

۶. نتیجه

این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به یک پرسش انجام گرفت: میزان اثربخشی تمرین الگو در ترجمه بر کاهش خطاهای نگارش عربی زبان‌آموزان چگونه است. با تقسیم خطاهای نگارشی زبان‌آموزان به خطاهای دستور زبانی، واژگانی و املائی به این مسئله پرداخته شد. یافته‌های آماری به دست آمده نشان می‌دهد که تعداد خطاهای دستوری و خطاهای واژگانی از گذر اجرای تمرین الگو در گروه آزمون بسیار کاهش یافته است. بسامد خطاهای املائی نیز اندکی کاهش یافته که البته، با میزان کاهش دو نوع خطاهای دیگر قابل مقایسه نیست. برآیند کلی حاصل از این نتیجه را می‌توان در وجود رابطه مستقیم بین افزایش توجه بر ظرافت‌های زبان مقصد با استفاده صحیح از ساختارهای دستوری و واژگان مناسب در تولید ساختارهای زبان بینابینی دانست. در واقع، می‌توان چنین گفت که از گذر توجه بر متن زبان عربی به عنوان زبان مقصد و با تمرکز بر ساختارهای زبانی موجود در آن، اولین مرحله توجه در یادگیری نگارش محقق شده است؛ اما با به‌کارگیری راهبرد تمرین الگو در ترجمه (تعریب) و اعمال بازخورد اصلاحی از سوی مدرس در هنگام پاسخ‌گویی به تمارین، به نظر می‌رسد این فرایند به صورت عمیق‌تری در ذهن زبان‌آموز نهادینه شده است. از این رو، در پژوهش حاضر، تمرین الگو در ترجمه به عنوان یک راهبرد آموزشی کارآمد و مؤثر در کاهش خطاهای نگارشی نزد زبان‌آموزان در سطح جمله‌نویسی (یعنی اولین گام در نگارش) ارزیابی می‌شود. سخن آخر اینکه با استناد به یافته‌های پژوهش حاضر، در راستای ارتقای سطح نگارش زبان‌آموزان مبتدی، استفاده از راهبرد تمرین الگو به مدرسان زبان عربی در دانشگاه و کانون‌های آموزش زبان در سطح کشور پیشنهاد می‌شود.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Graaff
2. Jupp
3. Milne
4. behaviorist learning theory
5. habit formation
6. stimuli
7. mentalist theory
8. interlanguage
9. Selinker
10. intake
11. pattern practice
12. noticing hypothesis
13. focus on form
14. Schmidt
15. Frota

۸. منابع

- پروینی، خلیل و طارق یاراحمدی (۱۳۹۶). «توظیف القرآن الکریم فی تدریس اللغة العربية للطلاب الإيرانيین الدارسیین فی فرع اللغة العربية و آدابها بمرحلة البكالوريوس (تدریس مهارة الإستماع نموذجاً)». *دراسات فی تعلیم اللغة-العربية و تعلمها*. العدد ۲. صص ۵۳ - ۷۰.
- جامعة أم القرى (لا تا). *الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم فی معهد اللغة العربية به جامعة أم القرى*. كلية اللغة العربية و آدابها به جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- زایر، سعد علی و داخل سماء ترکی (۲۰۱۵). *اتجاهات حديثة فی تدریس اللغة العربية*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع: عمان.
- عمر، أحمد مختار (۲۰۰۸). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة: القاهرة.
- گنجی، نرگس و مریم جلائی (۱۳۹۰). «علل ضعف توانش زبانی دانشجویان ایرانی رشتة زبان و ادبیات عربی در نگارش عربی». *انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*. د ۷. ش ۱۹.
- گنجی، نرگس و همکاران (۱۳۹۶). «فاعلية الإملاء العربی على تقليل الأخطاء الكتابية لدى

- المتعلمين الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية». *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. العدد ٢. صص ٧١ - ٨٤.
- متقی‌زاده، عیسی و همکاران (۱۳۸۹). «تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته». *جستارهای زبانی*. د. ١. ش ١. صص ١١٥ - ١٣٧.
 - متقی‌زاده، عیسی و همکاران (۱۳۹۷). «الأخطاء الكتابية الشائعة في توظيف الحروف الجارة لدى طلاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها». *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. العدد ٤. صص ٣١ - ٥٦.
 - محسنی‌نژاد، سهیلا و نیره رحمانی (۱۳۹۷). *دراسط دورالفروق بین‌الجنسین (الذكور والإناث) فی تعلّم المهارات اللغویة الأریع للغة العربیة للناطقین بغيرها*. *دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها*. العدد ١. صص ٣١ - ٥١.
 - نادری، اسماعیل و همکاران (۱۳۹۶). «علاقة دافع التعلّم والتقييم الذاتي بمهارة الكتابة لدى مُعلّمی اللغة العربیة». *دراسات في تعليم اللغة العربیة وتعلمها*. العدد ٣. صص ١٣١ - ١٤٤.

References:

- Antony, E. (1949). "The pattern practice of meanings". *Language Learning*. Vol 13. Pp 83-85.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. . Oxford university press.
- ----- (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford university press.
- Faerch, C. ; & Kasper, G. (1983). *Procedural knowledge as a Component of Foreign Language 'Communicative Competence'*. University of Utrecht.
- Ganji, N. et. all. (2017). "The effect of Arabic dictation on the reduction of Iranian high school students' prevalent writing errors". *An International Academic-Scholarly Semiannual Journal*. Vol. 3. Issue 1. Pp. 71-84. [In Arabic].
- Graaff, R. D. & Koopman, G .J. (2007). *Identifying Effective L2 Pedagogy in*

Content and Language Integrated Learning. Vienna English Working Papers 16. 3. Pp. 12–19.

- Hairston, M. (1986). *Successful Writing*, Second Edition. Pp.1-2.
- Jupp, TC, Milne Jihn. (1971). *Guided Course in English Composition*. Heinemann Educational Books. London.
- Köppe, C. (2011). "A pattern language for teaching design patterns (Part 2)". *18th Conference on Pattern Languages of Programs (PLoP) – Portland, Oregon, USA* (October 2011). p. 16.
- Logan, G. (1990) "Repetition priming and automaticity". *Cognitive Psychology Journal*, Volume (22). Pp.1-35.
- Mohseny Nejad, S. & Rahmani, N. (2018). "The role of gender in learning the four language skills of Arabic by nonnative Arabic learners: A case study of Imam Sadiq University". *An international Academic-Scholarly Semiannual Journal*. Vol. 1. Issue 1. Pp .31-51. [In Arabic].
- Mottaghzadeh, I. et. al. (2010). "Sources of weakness in language skills among the students of Arabic language and literature: An exploration of viewpoints of the students and professors". *Language Related Research*. Vol. 1. Issue 1. Pp. 71-84. [In Persian].
- ----- (2018). "Common writing errors made by Iranian students of "Arabic language and literature" in writing Arabic. Adpositions (Huruf ul jaar)". *An International Academic-Scholarly Semiannual Journal*. Vol. 2. Issue 2. Pp. 11-30. [In Arabic].
- Naderi, E. ; Karkhane, J. & Ramazani, F. (2018). "The relationship between Arabic teachers' learning motivation and self-assessment with their Arabic writing skills". *An international Academic-scholarly Semiannual Journal*. Vol. 2. Issue 1. Pp. 131-144. [In Arabic].
- Parvini, Kh. & Yarahmadi, T. (2017). "Implementing the Holy Quran in teaching Arabic to B.A. Iranian students of Arabic language and literature (Listening Skill

- model)”. *An International Academic-scholarly Semiannual Journal*. Vol. 1. Issue 2. Pp 53-70. [In Arabic].
- Pillay, N. (2010). “Teaching design patterns”. In *Proceedings of the SACLA Conference*. Pretoria, South Africa.
 - Polizer, R. (1964). “Pattern practice of reading”. *Language Learning (Journal of Research in Language Studies)*. Vol 14. Issue 3-4. Pp.127-135.
 - ----- (1964). “Some reflections on pattern practice”. *The Modern Language Journal*, Vol 15. Pp. 23-28.
 - Schmidt, R. (1990). “The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics*. Vol 11. Pp.129–158.
 - -----(1993). “Awareness and SL acquisition”. *Annual Review of Applied Linguistics*. 13.Pp. 206-226.
 - ----- & Frota, S. (1986). “Developing basic conversational ability in a second language: a Case study of an Adult learner of Portuguese”. *Talking to Learn: Conversation in Seccnd Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. Pp. 237-326.
 - Skehan, P. (1996). “A framework for the implementation of task-based instruction”. *Applied Linguistics*. 17 (1). Pp. 38-61.
 - Umm Al-Qura University. (No date). *Language Errors in the Writing of Advanced Students*. the Arabic Language Institute at the Umm Al-Qura University. Faculty of Arabic Language and Literature. [In Arabic].
 - Ummar, A.M. (2008). *Contemporary Arabic Dictionary*. Alam Al-kutub for Publication and Distribution. [In Arabic].
 - VanPatten, B. (1989). “Can learners attend to form and content while processing input?”. *JSTOR Journal*. 11.Pp. 409-417.

The Effect of “Pattern Practice in Translation” on Developing Persian Speaking Arabic Students’ Writing Skill

Sajid Zare*

Ph.D. in Arabic Language, Assistant Professor Department of Arabic Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran

Received: 28/05/2019

Accepted: 28/08/2019

Abstract

Writing in a second language is usually considered as the last yet the most challenging skill to be learned. Similarly, learning to write in Arabic seems to have its own complications due to its unique grammar and sentence structures; hence, the present study attempted to investigate the effect of ‘Pattern Practice’ on developing Arabic students’ writing skill. However, pattern practice was not in the form of traditional mechanical drilling of the Arabic structures; instead, the learners participated in some awareness raising sessions including practicing the already identified and underlined structures of the texts through translating the similar structures from Persian into English. The present study attempted to answer the fundamental question of whether translation pattern practice had the potential to develop writing proficiency and reduce the learners’ errors when writing in Arabic as their L2. Writing errors were classified as grammatical, lexical and spelling. The study, hence, tried to identify the effect of practice on all such errors.

The sample including 34 available Persian speaking students from Yazd University majoring in Arabic language and literature were selected and randomly assigned to a control and an experimental group. A proficiency test was given to ensure the groups’ homogeneity before the study started. Then, during the whole semester, both groups received several short Arabic stories. Arabic sentence structures, vocabulary and spelling of the stories were discussed in each class. However, the experimental group had the chance to rehearse sentence patterns through translation pattern practice. The results obtained at the end of the semester revealed a significant

* Corresponding Author's E-mail: zare.sajed@yazd.ac.ir

difference between the frequencies of the errors in their writing samples. In other words, the participants of the experimental group had significantly fewer structure and lexical errors, but the difference between the frequencies of spelling errors was not significant. The findings suggest that 'Pattern Practice' had the potential to improve the learners' interlanguage and enhance their writing ability.

It can be concluded that in awareness raising sessions of reading and analyzing the texts, learners noticed how the structures worked, and further translation practice followed by corrective feedback led to deeper retention of the structures. Therefore, the target translation practice can be identified as an efficient strategy on reducing the learners' writing errors especially when writing Arabic sentences. The results had pedagogical implications for Arabic teachers when developing writing skill in universities and language institutes.

Keywords: Interlanguage; Pattern practice; Teaching Arabic; Writing.

