

## بررسی اثربخشی تمرین «الگو در ترجمه» بر پیشبرد مهارت نگارش عربی دانشجویان فارسی‌زبان

ساجد زارع\*

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

دریافت: ۹۸/۰۲/۰۷

پذیرش: ۹۸/۰۶/۰۶

### چکیده

نگارش آخرين و پيشرفته‌ترین مهارت در میان مهارت‌های چهارگانه زبانی بهشمار می‌رود. آموزش نگارش عربی دارای ظرافتها و پیجیدگی‌های خاص خود است. تمرین «الگو در ترجمه» یکی از راهبردهای تدریس نگارش در آموزش زبان عربی محسوب می‌شود. در این پژوهش شباهزماشی با استفاده از روش میدانی و به کار گیری آزمون، به بررسی میزان اثربخشی این راهبرد آموزشی در پیشبرد مهارت نگارش عربی زبان‌آموzan 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 همگن‌بودن 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 خطاهای املائی زبان‌آموzan در حیطه دستور زبان و واژگان به‌نحو چشمگیری کاهش یافته است؛ اما میان خطاهای املائی زبان‌آموzan 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 بیانی‌بینی در نگارش عربی زبان‌آموzan است.

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

E-mail: zare.sajed@yazd.ac.ir

\* نویسنده مسئول مقاله:

## ۱. مقدمه

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

مهارت‌های زبانی در بستر نگارش (متن مكتوب) ریخته و متجلی می‌شوند. هنگامی که آموزگار خوب گوش‌دادن، خوب خواندن و خوب تکلم‌کردن را به زبان آموز 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 نوشتمن، شروع به خطکشی، نقاشی، رونوشت‌برداری از حروف به کار رفته در واژگان می‌کنند؛ یعنی پیش از اینکه متوجه شوند که چه حروفی هستند؛ این فعالیت‌ها آگاهی نوشتاری کودک را تشویق می‌کند و تسريع می‌بخشد (Horiston, 1986: 2). درون‌داد زبان از گذر آموزش به زبان آموزان تا زمانی که در حافظه بلندمدت ایشان رمزگذاری و ذخیره نشود به تولید بروندادهای زبانی منجر نمی‌شود (Koppe, 2011: 6). 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 به وجود 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 به شمار 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 زبان آموز خواسته می‌شود که روی ساختارهای زبانی موجود در یک متن عربی آگاهانه تمرکز کند. سپس به تعریف (ترجمه از فارسی به عربی) برخی از جملات فارسی که از نظر ساختار زبانی به جملات به کار رفته در متن عربی شباهت دارند بپردازد. از

این رو، این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به یک پرسش بنیادین برآمده است: میزان اثربخشی تمرین الگو در ترجمه در کاهش خطاهای نگارش عربی زبان‌آموzan 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 زبان‌آموzan 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 پردازند دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در بهکار گیری 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 زبان‌آموzan در سه حیطه استفاده از حروف جر در جایگاه‌های نامناسب، بهکار گیری حروف جر در جایی که به آن نیازی نیست و حذف نادرست حروف جر می‌گنجد.

در پژوهش گنجی و همکاران (۱۳۹۶) تأثیر تمارین املایی بر پیشبرد مهارت نوشتاری دانش‌آموzan فارسی زبان بررسی شده است. نمونه آماری پژوهش ۵۶ نفر از دانش‌آموzan دختر سال اول دبیرستان (دوره متوسطه نظام قیم) استان یزد است. نتایج بیانگر این است که آن دسته از دانش‌آموزانی که آموزش املای 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 بیان 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 گفت‌وگوی زبان عربی را بررسی کرده‌اند. جامعه آماری تحقیق شامل دانشجویان نیمسال پنجم رشته فقه و حقوق اسلامی پردیس خواهران دانشگاه امام صادق<sup>(۴)</sup> است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، روند پیشرفت مهارت گفت‌وگوی 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 جوب<sup>۵</sup> و میلن<sup>۶</sup> (۱۹۷۱) در کتاب راهنمای آموزش نگارش انگلیسی اشاره کرد. نگارندها 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 ذکر شده، 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.

## ۲. 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-آموzan، از دو گروه گواه و آزمون، یک آزمون نگارش به عنوان 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 گفت‌وگوی عربی ۱ سطح مقدماتی) از سوی مدرس (پژوهشگر) با مشارکت زبان‌آموzan 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 به کار رفته است و آشنایی با این ساختارهای زبانی برای هر دانشجوی غیرعرب زبان - که در ابتدای راه نگارش عربی قرار دارد - ضروری به نظر می‌رسد.

پس از خواندن و ترجمه هر داستان در هر جلسه، مدرس به توضیح مفصل ساختارهای دستوری و نحوه کاربست واژگان به کار 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 به کار رفته در متن داستان را در عبارت‌های مشابه به عنوان الگوی تمرین به کار 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 به کار 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 زبان‌آموzan خواسته شد که به عنوان تکلیف کلاسی، جمله‌های موجود در جدول را از فارسی به عربی ترجمه کنند؛ از گذر این تمرین، زبان‌آموzan در طول نیمسال تحصیلی ساختارهای دستوری و واژگان به کار رفته در متن هر داستان را از گذر ترجمه (تعربی) 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 «تعربی» نیز مشهور است. در پایان نیمسال تحصیلی، یک پس‌آزمون بر اساس مطالب تدریس شده، در قالب آزمون نگارش در سطح جمله‌نویسی از هر دو گروه گرفته شد و نمرات زبان‌آموzan بررسی شد.

#### ۴. چارچوب نظری

##### ۴-۱. نظریه رفتارگرا و شناختی در آموزش زبان

نظریه یادگیری رفتارگرای تئوری روان‌شناختی برتر بین سال‌های ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ میلادی به شمار می‌رود. بر اساس این نظریه، یادگیری زبان همچون هر نوع یادگیری دیگری نیازمند شکل‌دهی عادت<sup>۰</sup> است. عادت‌ها زمانی شکل داده می‌شوند که فرآگیران در محیط به محک<sup>۱</sup> پاسخ دهند. سپس پاسخ‌های آن‌ها تقویت تا درنهایت، به حافظه سپرده شود. بنابراین، عادت، یک ارتباط مبتنی بر محک-پاسخ است. از این رو، یادگیری زمانی رخ می‌دهد که زبان‌آموzan فرست تمرین برای ارائه پاسخ درست به محک‌ها را داشته باشد. 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. درواقع، 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 نهن نادیده گرفته شد. بنابراین، با گذر زمان دیدگاه رفتارگرایان مبتنی بر مشاهده عینی زبان‌آموز و کم توجهی یا بی‌توجهی به جنبه‌های شناختی و روانی آموزش زبان

انتقاد شد تا اینکه به ظهور نظریهٔ 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 نظریهٔ شناختی<sup>۷</sup> معروف شد. نظریهٔ یادگیری شناختی در یادگیری زبان بین سال‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ ظهر 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 به شمار می‌رود که از دیگر توانمندی‌های ذهن در کُنش‌های شناختی کاملاً متفاوت است و ۳. این استعداد در فراگرفتن زبان نقش تعیین کننده دارد و ۴. به درون داد نیاز است؛ اما صرفاً به عنوان یک محرك که این دستگاه فراگیری زبان در ذهن را روشن کند (*ibid*: 32). در همین راستا، تئوری زبان بینایی<sup>۸</sup> بر اساس دیدگاه شناختی یادگیری زبان شکل گرفت.

اصطلاح زبان بینایی ابتدا از سوی سلینکر<sup>۹</sup> زبان‌شناس امریکایی مطرح شد. وی معتقد بود که ساختارهایی که یادگیرندگان زبان دوم تولید می‌کنند، کاملاً متأثر از زبان مادری آن‌هاست، به نحوی که در برخی عناصر و ویژگی‌های زبانی مشابه زبان دوم و در برخی دیگر همانند زبان اول است؛ به عبارت دیگر زبان بینایی یک نوع نظام منحصر به فرد زبانی نزد یادگیرنده است (*ibid*, 1985: 47). مفهوم زبان بینایی 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<sup>۱۰</sup> حافظه می‌شوند. دوم: برخی از داده‌های جذب شده به عنوان دانش زبان دوم، به حافظه بلندمدت سپرده می‌شوند. فرایند جذب داده‌ها و ذخیره‌سازی آن در قالب زبان بینایی در جعبهٔ سیاه ذهن انسان رخ می‌دهد. درنهایت، دانش زبان دوم که یادگیرنده فراگرفته است به تولید برونداده‌ای گفتاری و نوشتراری 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

پدیده 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 نقشه‌های زبانی می‌شود و بسته به اینکه روی قواعد دستوری رسمی زبان دوم یا جنبه ارتباطی آن متمرکز باشد مقارت است. فرایند یادگیری خودکار زبان از گذر تمرین‌هایی که روی نقشه‌های زبان دوم صورت می‌گیرد و به تولید ساخته‌های زبانی منجر می‌شود، حاصل می‌شود (Faerch & Kasper, 1983: 156).

جهت تحقق این فرایند یادگیری راهبردهای زیادی وجود دارد. یکی از این راهبردها تمرین الگوست<sup>۱۱</sup>. 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 والگوها می‌داند که ملکه ذهن یادگیرنده شده است به گونه‌ای که بتواند زبان دوم را به شکل درست و خودکار به‌کار 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 چار 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 رابطه مستقیم دارد (Ellis, 1985: 257 - 258).

مدرس زبان در هنگام آموزش واژگان سه گام اساسی در پیش دارد: ابتدا: آیتم‌های مناسبی برای یادداهن به زبان‌آموzan انتخاب کند؛ دوم: این آیتم‌ها را به اندازه کافی برای زبان‌آموzan تشریح کند؛ سوم: زبان‌آموzan را بر تکرار مطالب انتخاب شده تمرین دهد تا زمانی که به طور خودکار بتوانند نمونه‌هایی از آنچه تمرین کرده‌اند تولید کنند که البته، این گام سوم در بیشتر اوقات نادیده گرفته می‌شود. همچنان که یک مربي در آموزش رانندگی می‌تواند مکانیزم یک خوردرو 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 خواهد بود مگر زمانی که تعليمات آموزش داده شده را در خودرو انجام دهد و مهارت رانندگی خود را سنجد. هنگامی که معلم زبان نیز فقط به سخنرانی و ارائه مطلب اکتفا کند. در این حالت نمی‌تواند از دانش آموزانش توقع داشته باشد به راحتی این واژگان را در جمله به کار ببرند؛ بلکه تحقق این امر مستلزم این است که ابتدا واژگان را در قالب جمله چندین بار تکرار کند (Anthony, 1949: 83). درواقع، تمرين الگو یک ابزار آموزشی نوین شناخته نمی‌شود (Politzer, 1964: 126). در حال حاضر، شگرده تمرين الگو یکی از روش‌های پرطرفدار در آموزش زبان خارجی به شمار می‌رود. به طور کلی، این روش یک یا دو شیوه دارد: نخست اینکه یک ساختار یا جمله در قاعده‌های دستوری خود باقی می‌ماند و زبان-آموز واژگان را در نقاط انتخاب شده در ساختار مشابه تغییر می‌دهد؛ دوم اینکه یک سری از جمله‌ها از یک ساختار دستوری شناخته شده 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 به نظر می‌رسد (Pillay, 2010: 147).

#### ۴-۳. تمرين الگو در ترجمه و نگارش زبان عربی

تسلط بر نگارش صحیح و درستنویسی به یک زبان خارجی از سوی زبان‌آموز، بالاترین مرحله آموزش زبان به شمار می‌رود. با توجه به ویژگی‌های منحصر به فرد 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 املای حروف نیز در این زبان مهارت زبان‌آموز را می‌طلبد. از این رو، در این پژوهش به سه حیطه دستور زبان، انتخاب واژگان در ساختارهای مناسب و املای صحیح حروف از گذر تمرين الگو در ترجمه از فارسی به عربی پرداخته شد. در متن هر یک از داستان‌های ترجمه شده در کلاس، عناصری در این سه حیطه وجود دارد که مدرس به آن توجه می‌کند. درواقع، تمرين الگو در ترجمه به منزله یک راهبرد برای آموزش نگارش صحیح ساختارهای زبان عربی به عنوان زبان مقصد و نهادینه کردن آن در ذهن فرآگیرنده است که در

این راستا از ترجمه (تعرب) 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 (تعرب) آن‌ها را به عربی برگردانند.

در تیتر ۴ - ۲ - ۱ به برخی از مهم‌ترین عناصر زبانی موجود در این تمارین که زبان‌آموzan با آن آشنایی نداشتند یا کمتر به کار می‌بردند، اشاره می‌کنیم:

#### ۴ - ۳ - ۱. ساختارهای دستوری پرکاربرد:

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

جمله عربی	جمله فارسی
کان علیٰ بعثی فی الکلیة	علی در دانشکده قدم می‌زد
کان صدیقی (قد) فتح الکتاب را باز کرده بود	دوستم دو روز پیش کتاب را باز کرده بود
لن نساد ایدا	هرگز او را فراموش نخواهیم کرد

۴ - ۳ - ۲. افعال شروع: به افعالی گفته می‌شود که شروع کردن به انجام کاری با آن‌ها نشان داده می‌شود، این افعال عبارت‌اند از: بدأ، أخذ، جعل و شرع. این افعال از جمله نواسخ به شمار می‌روند و بیشتر روش کاربست آن به دو شکل انجام می‌پذیرد:

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

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

جملهٔ فارسی	جملهٔ عربی
دوستانم شروع به خنده‌دن در کلاس کردند	جعل أصدقائي يضحكون في الصف
با سرعت شروع به خواندن کتاب کردم	بدأت بقراءة الكتاب بسرعة

۱ - ۳ - ۲. جملهٔ وصفیه: به جمله‌ای گفته می‌شود که بعد از یک اسم نکره قرار گرفته است و آن را توصیف می‌کند. جملهٔ وصفیه می‌تواند مثبت یا منفی بیاید و هیچ‌گاه بر سر آن حروف عطف قرار نمی‌گیرد. در ترجمهٔ فارسی عبارت‌هایی که در آن «جملهٔ وصفیه» بهکار رفته است از حرف ربط «که» استفاده می‌شود. همچنین، جملهٔ وصفیه می‌تواند به شکل جملهٔ فعلی یا اسمیه ظاهر شود. مثال:

جملهٔ فارسی	جملهٔ عربی
به ما درسی داد که فراموشش خواهیم کرد	علّمنَا درسًا لَن ننساهُ أبداً
خانه‌ای را می‌خواهیم که رنگش سفید است (باشد)	نَرِيدَ بَيْتًا لَوْنَهُ أَيْضًا

۴ - ۳ - ۴. افعال دارای حروف جر معین: برخی از افعال در زبان عربی با حرف یا حروف جر مشخصی بهکار برده می‌شوند. این در حالی است که معامل 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 «إِلَى» یا بدون حرف جر نوشته می‌شود؛ مثال: «تحتاج البَلَاد إِلَى أَيُّ عَامِلَةٍ فِي مَجَالِ الصَنَاعَةِ»؛ «کشور در زمینهٔ صنعت به دستانی سازنده (کار بُلد) نیاز دارد» (عمر، ۵۷۷: ۲۰۰۸). برخی از این افعال که در تمرین الگوی ترجمه استفاده شد عبارت‌اند از:

جملهٔ فارسی	جملهٔ عربی
رویدخانه‌ها پر از آب شدند	امْتَلَأَتِ الْأَنْهَارِ بِالْمَاءِ
آیا از مطالعه دست برمی‌داری؟	هَلْ تَعْتَنِي عَنِ الْمَطَالِعِ؟
عادت کردم (کرده‌ام) که بسیار تلاش کنم	تَعَوَّذْتُ عَلَى أَنْ أَجْتَهَدَ كَثِيرًا
توافق کردیم که به روستا برویم	اتَّقَنَا عَلَى أَنْ نَدْهُبَ إِلَى الْقَرْيَةِ

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

عربی برای دانشجویان کاربرد «دیگر» در جملات منفی است. این ساختار به دو صورت «لم يَعْدُ + فعل» و «لم يَعْدُ + 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 عربی	جمله فارسی
لم أعد أثق بالآخرين	دیگر به دیگران اعتماد نمی‌کنم
لم يعد هذا التراب مناسباً للزراعة	این خاک، دیگر مناسب کشاورزی نیست
لم تعد نطالع في هذا المكان	دیگر نمی‌توانیم در این مکان مطالعه کنیم
لم تعد السماء غطّر	دیگر از آسمان باران نمی‌بارد

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 به کار می‌روند که گاهی با ساختارهای معادل در زبان فارسی متفاوت هستند. برای مثال، یک فارسی‌زبان 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 تمارین اشاره می‌کنیم:

جمله عربی	جمله فارسی
من ۱۷ سال سن دارم	عمری سیع عشره سنه
شتنبه اولین روز هفته است	السبت أول أيام الأسبوع
ساعت ۸ و ربع از خواب بیدار می‌شویم	نستيقظ من النوم في الساعة الثامنة والربع
ساعت ۱۰ و نیم شب به خانه برگشتم	غدرث إلى البيت في الساعة العاشرة و النصف ليلاً
۲ سیب خوردم	أكلت ثناحين
هر ماشین چهار چرخ دارد	لكل سيارة أربع عجلات

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 عربی	جمله فارسی
نقع محافظة مازندران در شمال ایران قرار دارد	استان مازندران در شمال ایران قرار دارد
أخذت التفاحة پذل البرقال	به جای پرتقال، سیب را برداشتمن
خرمی أبی من المصروف	پدرم را از پول جیبی محروم کرد
دعونا الجميع إلى اجتماع طارئ	همگی را به یک جلسه فوری دعوت کردیم

#### ۴-۳. املای صحیح حروف

املای صحیح یکی از پایه‌های اساسی آموزش هر زبان به‌شمار می‌رود که به شیوه درست-نویسی حروف و واژگان می‌پردازد (گنجی و همکاران، ۱۳۹۶: ۷۷). با توجه به ظرفات‌های موجود در زبان عربی، احتمال بروز خطاهای املایی در نگارش زبان آموزان بسیار است. خطاهای املایی در نگارش عربی به‌طور عمده از دسته خطاهای شناختی هستند؛ یعنی آن دسته از خطاهایی که زبان آموز بدلیل آشنا نبودن با روش درست‌نویسی برخی از حروف دچار می‌شود. این نوع خطاهایی از گذر آموزش بطرف خواهد شد. برای مثال عدم تشخیص حرف «ه» و «ة» در اواخر کلماتی مثل «ثورة/شجرة» و «معه/عليه/مياه» یا عدم آشناشی با مواضع همزه قطع و وصل از این نوع خطاهای محسوب می‌شود. (جامعه أم القرى، د. ت: ۱۲۳) از این رو، در طراحی جملات به‌کار رفته در تمارین الگو، آموزش املای صحیح 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

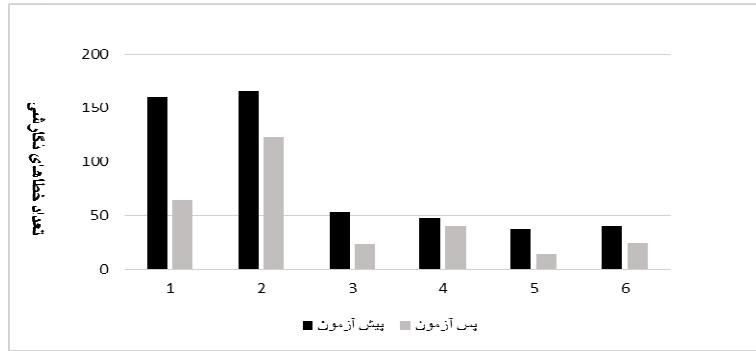
کارشناسی زبان و ادبیات عربی انتخاب شدند که هر گروه متشکل از ۱۷ زبانآموز بود. در گروه آزمون پس از ترجمه و شرح نکات نگارشی موجود در هر داستان، مدرس با بهره‌گیری از راهبرد تمرین الگو در ترجمۀ عبارت‌هایی که مشابه متن داستان هستند به آموزش نگارش جملات عربی به دانشجویان پرداخت. در گروه گواه به ترجمه و شرح 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 به دست آمده در دو گروه در جدول شمارۀ 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 خطاهای نگارشی	تعداد خطاهای ساختاری	گروه آزمون (ساختارهای دستوری)
۶۴	۱۶۰	گروه آزمون (ساختارهای دستوری)
۱۲۲	۱۶۵	گروه گواه (ساختارهای دستوری)
۲۳	۵۳	گروه آزمون (واژگان)
۴۰	۴۸	گروه گواه (واژگان)
۱۴	۲۸	گروه آزمون (خطاهای املایی)
۲۵	۴۰	گروه گواه (خطاهای املایی)

چنانچه در جدول شمارۀ ۱ می‌بینیم، تعداد خطاهای نگارشی گروه آزمون و گواه در پیش‌آزمون در شکل شمارۀ ۲ آمده است: ۱۶۰ و ۱۶۵ خطاهای ساختارهای دستوری، ۵۳ و ۴۸ خطاهای واژگان، ۲۸ و ۴۰ خطاهای املایی. همچنین، در شکل شمارۀ 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 املایی را نشان می‌دهند. به منظور کسب اطمینان از همگن بودن دو گروه، قبل از اجرای طرح پژوهش تعداد خطاهای زبان‌آموzan در پیش‌آزمون با استفاده از آزمون مرربع 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	مربيع کای Chi-Square	
.۰/۷۸۲	.۰/۰۷۷	خطاهای ساختار زبان
.۰/۶۱۹	.۰/۲۴۸	خطاهای واژگانی
.۰/۸۲۱	.۰/۰۵۱	خطاهای املایی

چنانچه در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود سطح معنی‌داری .۰/۷۸۲، .۰/۶۱۹، .۰/۰۷۷ و .۰/۰۵۱ بیشتر است و این نشان می‌دهد که تفاوت معنی‌داری از نظر تعداد خطاهای نگارشی (ساختاری، واژگانی و املایی) 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 خطاهای واژگانی و ۱۴ و ۲۵ خطای املایی است. به منظور سنجش سطح معنی‌داری خطاهای مستخرج از پس‌آزمون در دو گروه، در جدول شماره ۳ به مقایسه تعداد خطاهای 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	۳/۱۰۳	خطاهای املایی

نتایج جدول شماره ۳ چنین نشان می‌دهد که سطح معنی‌داری تفاوت خطاهای ساختاری و خطاهای واژگانی (۰/۰۰۰ و ۰/۰۳۲) از 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 املایی (۰/۰۷۸) بیشتر از ۵٪ است و نشان می‌دهد که با وجود کاهش تعداد خطاهای املایی در گروه آزمون، تفاوت معنی‌داری میان خطاهای املایی 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 املایی 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 توجه»<sup>۱۲</sup> 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<sup>۱۳</sup> تأثیر مهمی روی

پیشبرد زبان بینابینی خواهد داشت. نتایج برخی از پژوهش‌ها در تأیید این نگرش، چنین نشان می‌دهد که آموزش مرکز 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 به شمار می‌رود (Schmith, 1993 & VanPatten, 1989).

به نظر می‌رسد راهبرد تمرین الگو در ترجمه بر میزان توجه هوشیارنہ زبان‌آموزان به زبان عربی تأثیر بسیاری داشته است؛ زیرا لازمه ترجمة جملات از فارسی (زبان مبدأ) به عربی (زبان مقصد) توجه به ساختارهای دستور زبان عربی، انتخاب واژگان مناسب و املای 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 املایی نسبت به سایر خطاهای کمتر بوده است. شاید بتوان دلیل آن را در نوع خطاهای املایی جستجو کرد. خطاهای املایی در حیطه حروف موجود در یک واژه پدیدار می‌شود و بیشتر به ساختاری که واژگان در آن قرار می-گیرند، ارتباط چندانی ندارند. لذا، بسامد بروز این نوع از خطاهای 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 املای 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 املایی 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

داده شده در ذهن زبان آموزان بیشتر نهادینه شده است. در همین راستا، یافته‌های یکی از پژوهش‌های اشمیت<sup>۱۳</sup> و فروتا<sup>۱۰</sup> (۳۲۰ - ۳۲۵) در آموزش زبان پرتغالی نیز نشان می‌دهد که ضروری است زبان آموزان برای یادگیری یک زبان جدید ابتدا به درون داده‌های زبانی توجه کنند. این توجه در تقویت توانش زبانی آن‌ها و درنهایت، در بازتولید بروندادهای زبانی تأثیر می‌گذارد.

## ۶. نتیجه

این پژوهش با هدف پاسخ‌گویی به یک پرسش انجام گرفت: میزان اثربخشی تمرین الگو در ترجمه بر کاهش خطاها نگارش عربی زبان آموزان چگونه است. با تقسیم خطاها نگارشی زبان آموزان به خطاها دستور زبانی، واژگانی و املایی به این مسئله پرداخته شد. یافته‌های آماری به دست آمده نشان می‌دهد که تعداد خطاها دستوری و خطاها واژگانی از گذر اجرای تمرین الگو در گروه آزمون بسیار کاهش یافته است. بسامد خطاها املایی نیز اندکی کاهش یافته که البته، با میزان کاهش دو نوع خطاها دیگر قابل مقایسه نیست. برآیند کلی حاصل از این نتیجه را می‌توان در وجود رابطه مستقیم بین افزایش توجه بر ظرفت‌های زبان مقصود با استفاده صحیح از ساختارهای دستوری و واژگان مناسب در تولید ساختارهای زبان بینایی داشت. درواقع، 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 به کارگیری راهبرد تمرین الگو در ترجمه (تعربی) و اعمال بازخورد اصلاحی از سوی مدرس در هنگام پاسخ‌گویی به تمارین، به نظر می‌رسد این فرایند به صورت عمیق‌تری در ذهن زبان آموز نهادینه شده است. از این رو، در پژوهش حاضر، تمرین الگو در ترجمه به عنوان یک راهبرد آموزشی کارآمد و مؤثر در کاهش خطاها 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 زبان آموزان 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 الإیرانیین الدارسين فی فرع اللغة العربية و آدابها بمرحلة البکالوریوس (تدریس مهارة الاستماع نموذجاً)». دراسات فی تعليم اللغة العربية و تعلمها. العدد ۲. صص ۵۳ - ۷۰.
- جامعه أم القری (لا تا). *الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم فی معهد اللغة العربية بهجامعة أم القری*. كلية اللغة العربية وآدابها بهجامعة أم القری: مکة المكرمة.
- زاین، سعد علی و داخل سماء تركی (۲۰۱۵). *اتجاهات حديثة فی تدریس اللغة العربية*. الدار المنھجیة للنشر والتوزیع: عمان.
- عمر، أحمد مختار (۲۰۰۸). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. عالم الكتب للنشر والتوزیع والطباعة: القاهرة.
- گنجی، نرگس و مریم جلائی (۱۳۹۰). «عل ضعف توانش زبانی دانشجویان ایرانی رشته زبان و ادبیات عربی در نگارش عربی». انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی. د. ش. ۱۹.
- گنجی، نرگس و همکاران (۱۳۹۶). «فاعلیة الإملاء العربي علی تقلیل الأخطاء الكتابیة لدى

المتعلمين الناطقين بالفارسية في المدارس الثانوية الإيرانية. دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها. العدد ۲. صص ۷۱ - ۸۴

- متقى زاده، عيسى و همکاران (۱۳۸۹). «تحليل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته». *جستارهای زبانی*. د. ۱. ش. ۱. صص ۱۱۵ - ۱۳۷.
- متقى زاده، عيسى و همکاران (۱۳۹۷). «الأخطاء الكتابية الشائعة في توظيف الحروف الجارة لدى طلاب الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها». دراسات في تعليم اللغة العربية و تعلمها. العدد ۴. صص ۳۱ - ۵۶.
- محسني نژاد، سهیلا و نیره رحمانی (۱۳۹۷). دراسط دور الفروق بين الجنسين (الذكر وإناث) في تعلم المهارات اللغوية الأربع للغة العربية للناطقين بغيرها. دراسات في تعليم اللغة - العربية و تعلمها. العدد ۱. صص ۲۱ - ۵۱.
- نادری، اسماعیل و همکاران (۱۳۹۶). «علاقة دافع التعلم والتقييم الذاتي بمهارة الكتابة لدى مُعلمى اللغة العربية». دراسات في تعليم اللغة العربية و تعلمها. العدد ۳. صص ۱۳۱ - ۱۴۴.

### 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 SACLAC 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 Seccond 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.