

پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

(علمی- پژوهشی)

سال سوم، شماره‌ی اول (پیاپی ۶)، بهار ۱۳۹۳

تأثیر راهبرد ترجمه بر خطاهای دستوری و واژگانی فارسی‌آموزان چینی در نگارش به زبان فارسی

سید اکبر جلیلی

عضو هیأت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۱)

سید مهدی ابطحی

عضو هیأت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۲)

مهدی خدادادیان

عضو هیأت علمی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۳)

چکیده

از آن‌جا که مهم‌ترین و کاربردی‌ترین مرحله در فرایند بررسی و واکاوی خطاهای زبانی یادگیرندگان زبان دوم/خارجی، یافتن راهکارهایی برای کاهش این نوع خطاها می‌باشد، پژوهش حاضر به بررسی تأثیر به‌کارگیری «راهبرد ترجمه» بر کاهش میزان خطاهای دستوری و واژگانی فارسی‌آموزان چینی پرداخته است. به همین منظور، از ۱۲ فارسی‌آموز چینی پیشرفته خواسته شد که در دو مرحله، به نگارش یک متن به زبان فارسی بپردازند. در مرحله‌ی اول یک متن را مستقیماً به زبان فارسی نوشتند و در مرحله‌ی دوم (دو هفته پس از مرحله‌ی اول)، یک متن درباره‌ی همان موضوع مرحله‌ی اول، به روش ترجمه‌ای؛ بدین معنی که ابتدا متنی را به زبان مادری (چینی) نوشتند، سپس آن را به فارسی ترجمه نمودند. بررسی متن‌های نوشته شده توسط فارسی‌آموزان، این یافته‌ها را در پی داشت: هرچند راهبرد ترجمه، منجر به افزایش تعداد واژگان متن‌های ترجمه‌ای (نسبت به متن‌های نوشته شده به روش مستقیم) شد، این راهبرد در مورد خطاهای واژگانی و خطاهای دستوری نتیجه‌ی یکسانی نداشت؛ بدین معنی که در مورد سه نوع خطای دستوری و یک نوع خطای واژگانی، راهبرد ترجمه توانست باعث کاهش چشمگیر تعداد خطاها گردد، اما در مورد شش نوع خطای دستوری و سه نوع خطای واژگانی، این راهبرد تأثیر مطلوبی نداشته و باعث افزایش تعداد خطاها گشت. در خصوص یک نوع خطای واژگانی، و دیگر خطاهای دستوری نیز کاهش یا افزایش ناچیزی در تعداد خطاها مشاهده شد. همچنین، در حالی که تعداد «غلط‌های املائی» در زمان نگارش به روش ترجمه‌ای با کاهش همراه بود و تعداد جملات ساده و مرکب نیز افزایش یافت، به‌کارگیری «عوامل انسجامی» صحیح با افت مواجه بوده است. در نتیجه، برخلاف برخی تأثیرات مثبت بر کاهش بعضی خطاهای دستوری، واژگانی، و غلط املائی، نمی‌توان راهبرد ترجمه را راهبرد چندان مناسبی برای کاهش خطاهای واژگانی و دستوری در مهارت نگارش فارسی‌آموزان چینی محسوب کرد.

کلیدواژه‌ها: خطای دستوری، خطای واژگانی، مهارت نگارش، روش مستقیم، روش ترجمه‌ای

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۳/۳/۱

khodadadian@plc.ikiu.ac.ir

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۲/۲۵

رایانشانی نویسنده‌ی مسئول (مهدی خدادادیان):

۱. مقدمه

مهارت نگارش به زبان دوم/خارجی همچون دیگر قرینه‌ی تولیدی‌اش یعنی مهارت مکالمه، از مهارت‌هایی است که همواره زبان‌آموزان را بیشتر از مهارت‌های ادراکی (خواندن و شنیدن) با چالش مواجه می‌کند. تجربیات نگارندگان پژوهش حاضر در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان حاکی از آن است که برخی از فارسی‌آموزان غیرایرانی، دلیل ناتوانی خود را در زمینه‌ی نگارش متن به زبان فارسی، معمولاً ناشی از دو مسأله‌ی «خلأ زبانی» و «خلأ اطلاعاتی» می‌دانند. عده‌ای از این فارسی‌آموزان این‌گونه اظهار می‌دارند که «ما می‌دانیم چه چیزی بنویسیم، اما واژه‌ی کافی برای آن نداریم یا نمی‌دانیم از لحاظ دستوری چگونه باید بنویسیم». این حالت را (که در این پژوهش از آن با عنوان *خلأ زبانی* یاد می‌کنیم)، می‌توانیم به نقصان در دایره‌ی واژگانی و محدودیت واژه‌های مناسب در ذهن زبان‌آموزان یا عدم تسلط کافی بر دستور زبان فارسی نسبت دهیم. اما گروهی دیگر از زبان‌آموزان با این بیان که «ما اصلاً اطلاعاتی درباره‌ی موضوع مطرح شده نداریم و اگر اطلاعات کافی داشته باشیم، می‌توانیم به راحتی بنویسیم»، در واقع، ضعف خود در مهارت نگارش را به کمبود اطلاعات درباره‌ی موضوع نسبت می‌دهند و نه به کمبود واژگان یا ناتوانی در دستور زبان (که ما این حالت را *خلأ اطلاعاتی* می‌نامیم). اما مشکل هر چه باشد، چیزی که باعث دلسردی و احساس ناکامی در زبان‌آموزان می‌گردد، میزان خطاهای واژگانی یا دستوری‌ای است که زبان‌آموزان در حین نگارش یک متن تولید می‌نمایند.

برای مواجهه با مشکلات نگارشی، تا کنون راهکارهایی پیشنهاد شده است؛^۱ هرچند این راهبردها بیشتر مخصوص زبان اول و کسب مهارت در نویسندگی می‌باشند، شاید بتوانند به‌عنوان راهبردهایی برای نگارش در زبان دوم نیز استفاده شوند؛ راهبردهایی همچون «نوشتن با صدای بلند»^۲ که به مفهوم بیان تفکر همزمان با نوشتن است (در واقع، مدرس نگارش، گفتگوی درونی‌ای را که در زمان نگارش یک متن به کار می‌برد، به زبان می‌آورد) یا «مرور همالان»^۳ که از این طریق، افراد نوشته‌های خود را با همالان‌شان به اشتراک می‌گذارند و از بازخوردهای دریافتی و نظرات سازنده‌شان برای اصلاح و بهبود متن، بهره می‌برند. هر کدام از این راهبردها در صورت به‌کارگیری در کلاس‌های آموزش زبان دوم نیز می‌توانند راهگشای مشکلات نگارشی باشند؛ مثلاً راهبرد اول می‌تواند بیشتر به آنها بیاموزد که چگونه خلأ اطلاعاتی را برطرف کنند و راهبرد دوم، همین کار را در مورد خلأ زبانی و خطاهای تولید شده انجام می‌دهد. در همین راستا، توکلی و همکاران (۲۰۱۴؛ ۶۱) می‌گویند «نگارش به زبان دوم یک کار پیچیده است که به‌طور ویژه‌ای به ظرفیت و علاقه‌ی نویسنده در درک و دیدگاه بالقوه‌ی خواننده دارد (پرز و همکاران، ۲۰۰۳). بنابراین، به منظور

۱. راهکارهای مذکور در این تارنما ارائه شده‌اند: www.readwritethink.org

۲. write-aloud

۳. peer review

نوشتن یک متن به زبان دوم، نویسنده نه تنها به دانش درباره‌ی موضوع تعیین شده نیاز دارد، بلکه به دانش درباره‌ی زبان مربوطه و...».

راهبردی که در این پژوهش به دنبال بررسی تأثیر آن هستیم، استفاده از زبان اول می‌باشد. در این راهبرد، از زبان‌آموز خواسته می‌شود که ابتدا یک متن را به زبان مادری (زبان اول) بنویسد، سپس آن را به زبان مقصد (زبان دوم) ترجمه نماید. به اعتقاد نگارندگان این پژوهش، زمانی که یک زبان‌آموز، یک متن را به زبان اول خود می‌نویسد، با آزادی بیشتری فکر می‌کند و راحت‌تر می‌تواند مکنونات ذهنی خود را درباره‌ی موضوع نگارش روی کاغذ بیاورد. در واقع، این کار باعث می‌گردد که نویسنده تا حدودی بر خلأ اطلاعاتی و زبانی خود غلبه نماید؛ زیرا او به احتمال زیاد، درباره‌ی موضوع مورد نظر، به زبان مادری‌اش، هم بیشتر می‌نویسد، هم درست و تقریباً بدون اشتباه. پس از این کار، او مطالبی را آماده دارد تا به زبان دوم ترجمه نماید که همین ترجمه بر مبنای متن نوشته شده به زبان اول، می‌تواند به مقدار زیادی از خطاهای نوشتاری او بکاهد. کوهن و بروکس-کارسن (۲۰۰۱؛ نقل از توکلی و همکاران، ۲۰۱۴؛ ۶۲) اعتقاد دارند که اتخاذ یک رویکرد ترجمه در نوشتن به زبان دوم، مواردی همچون انسجام^۱ متن، شامل گذرنامه‌ها^۲ و پیچیدگی نحوی، را تقویت می‌کند و بروکس (۱۹۹۶؛ نقل از همان) نیز این کار را موجب غنی شدن چشمگیر پیچیدگی نحوی شامل همپایه‌سازی^۳ و ناهمپایه‌سازی^۴ می‌داند. البته پژوهش‌های مختلف در زمینه‌ی به‌کارگیری روش ترجمه از زبان اول، نتایج مختلفی حاصل کرده‌اند که در بخش پیشینه به آنها اشاره خواهد شد.

بنابراین، پژوهش حاضر، با بررسی نگارش یک متن به دو روش مستقیم (نگارش صرفاً به زبان فارسی) و روش ترجمه‌ای (ابتدا نگارش به زبان مادری و سپس ترجمه به زبان فارسی) در پی آن است که به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

(۱) روش نگارش ترجمه‌ای چه تأثیری بر خطاهای واژگانی فارسی‌آموزان چینی دارد؟

(۲) روش نگارش ترجمه‌ای چه تأثیری بر خطاهای دستوری فارسی‌آموزان چینی دارد؟

متناظر با پرسش‌های فوق، این فرضیه‌ها را مطرح کرده‌ایم که:

(الف) روش ترجمه‌ای باعث کاهش خطاهای واژگانی فارسی‌آموزان چینی در نگارش به زبان فارسی می‌شود.

1. coherence

2. transition markers

3. coordination

4. subordination

ب) روش ترجمه‌ای باعث کاهش خطاهای دستوری فارسی‌آموزان چینی در نگارش به زبان فارسی می‌شود.

همچنین، پیش از پرداختن به پرسش‌ها و فرضیه‌های فوق، به بررسی تأثیرات روش ترجمه‌ای بر موارد نگارشی گوناگون (تعداد واژه‌ها در متن‌ها، تعداد جملات ساده و مرکب، غلط‌های املائی، و به‌کارگیری صحیح علائم ویرایشی (سجاوندی) و عوامل انسجام) نیز خواهیم پرداخت.

۲. ترجمه و زبان آموزی

از میان روش‌ها و رویکردهای به وجود آمده در زمینه‌ی آموزش زبان، روش دستور-ترجمه بیشترین بهره‌برداری را از ترجمه نموده است و در واقع، ترجمه را به‌عنوان ابزار و همچنین هدف خود به‌کار برده است؛ بدین ترتیب که با استفاده از ترجمه‌ی متون به زبان مقصد، سعی در تربیت افرادی داشته که بتوانند متونی را از دو زبان به یکدیگر ترجمه کنند. «اما بعدها طرفداران روش‌های آموزش زبان مستقیم و شنیداری-گفتاری مخالفت کردند و حتی تا غیرمجاز دانستن آن پیش رفتند. رویکرد غالب ارتباطی نیز با تمرکز عمده‌اش بر زبان مقصد، نقشی کم یا هیچ نقشی را برای زبان اول و ترجمه قائل می‌شود.» (باقری و فاضل، ۲۰۱۱: ۲۹۲). طرفداران دو روش مذکور اعتقاد داشتند که استفاده از زبان مادری، نتیجه‌ی معکوس زبان‌بازی در فرایند اکتساب یک زبان جدید دارد و بنابراین، کاربرد ترجمه در کلاس می‌تواند بیش از سود، ضرر داشته باشد (کاریرز، ۲۰۰۶: ۱). در پی این مخالفت‌ها، ترجمه، یک تمرین غیرواقعی‌گرایانه و بیهوده دانسته شد و در نتیجه، ترجمه در برنامه‌ی آموزش زبان دبیرستان‌ها و مدارس مخصوص زبان در جاهایی مانند فرانسه در ۱۹۵۰، تقریباً به‌طور قانونی ممنوع شد (همان: ۱ و ۲).

هر چند روش دستور-ترجمه به گفته‌ی ریچاردز و راجرز (۲۰۰۱؛ نقل از لایوسا، ۲۰۱۴) «تا دهه‌ی ۱۹۴۰ در مدارس اروپا رایج بود» و به گمان برخی امروزه از گردونه‌ی آموزش زبان خارج شده است، به اعتقاد برخی مانند لایوسا (۲۰۱۴) ترجمه به‌عنوان ابزاری برای یادگیری و آموزش دادن یک زبان خارجی، در حال احیا شدن است. او اعتقاد دارد که در طول دو دهه‌ی گذشته، علاقه به ترجمه به‌عنوان بخشی از آموزش و یادگیری احیا شده است (همان: ۲۵). باقری و فاضل (۲۰۱۱: ۲۹۳) نیز از پژوهش‌هایی که در طول سال‌های ۱۹۹۱ تا ۲۰۰۱ صورت پذیرفته‌اند، نام می‌برند و می‌گویند که این پژوهش‌ها نقش تسهیل‌گرانه‌ای را برای ترجمه یا انتقال زبان اول در یادگیری زبان نشان می‌دهند. پس از احیای ترجمه در روند آموزش زبان، در همین زمینه، آثاری به رشته‌ی تحریر درآمدند که از نقش‌آفرینی ترجمه در آموزش زبان می‌گویند؛ به‌عنوان مثال، نُورد (۱۹۹۷) به ترجمه به‌عنوان یک فعالیت هدفمند می‌نگرد و داف (۱۹۸۰؛ نقل از لایوسا، ۲۰۱۴) با نگارش کتاب «ترجمه»، از کاربرد ترجمه به‌عنوان یک فعالیت یادگیری برای تمرین و توسعه‌ی زبان صحبت می‌کند.

بنابر مطالب فوق، می‌توان نتیجه گرفت که پژوهشگرانی هستند که با پایان یافتن دوره‌ی روش دستور-ترجمه، نقش ترجمه را در آموزش زبان، پایان یافته نمی‌بینند، بلکه از لزوم بازنگری در این زمینه سخن می‌گویند. مثلاً کاریز (۲۰۰۶: ۲) که در عنوان پژوهش خود، از دو مقوله‌ی ترجمه و آموزش زبان با عنوان «هم‌بسترهای بیگانه»^۱ یاد کرده است، می‌گوید: «دو سه دهه‌ی گذشته، تغییر گسترده‌ای را در نوع نگاه به ترجمه شاهد بوده است. . . . بینش‌هایی که در سال‌های اخیر به دست آورده‌ایم، نیاز به یک بازبینی در نقش ترجمه در آموزش زبان را یادآوری می‌کند». اوزاوا (۱۹۹۶؛ نقل از کریم و نستاجی، ۲۰۱۳: ۱۲۶) نیز اعتقاد دارد که رویکرد ترجمه، دربرگیرنده‌ی یک تجربه‌ی یادگیری برای زبان‌آموزان است.

۳. «زبان اول» و «راهبرد ترجمه» در نگارش به زبان دوم

در مورد استفاده از «زبان اول» و به‌طور خاص، استفاده از «ترجمه» به‌عنوان راهبردی برای نوشتن یک متن به زبان دوم/خارجی، پژوهش‌های مختلفی انجام شده است که اگرچه این پژوهش‌ها از تعداد قابل توجهی برخوردار هستند، همچنان نتوانسته‌اند به یک توافق و وحدت نظر در مورد مزیت بهره بردن از زبان اول، به‌ویژه به صورت راهبرد ترجمه دست یابند. در همین راستا، وی‌جن و همکاران (۲۰۰۹) می‌گویند که هرچند پژوهش‌های صورت گرفته، بینش‌های جدیدی درباره‌ی نقش احتمالی زبان اول در طول نگارش به زبان دوم ارائه کرده‌اند، به‌طور کلی، تصویری غبارآلود در این حوزه پدید آمده است. بنابراین، در این بخش از پژوهش به بیان نمونه‌هایی از پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی موضوع استفاده از زبان اول یا ترجمه، برای نگارش به زبان دوم می‌پردازیم و سپس تحلیل تقریباً جامع وی‌جن و همکاران (۲۰۰۹) از پژوهش‌های انجام شده را بیان می‌کنیم. ابتدا به پژوهش‌هایی می‌پردازیم که در خصوص استفاده از زبان اول در نگارش به زبان دوم انجام شده‌اند.

۱.۳. استفاده از زبان اول در هنگام نوشتن به زبان دوم

لی (۱۹۸۲) با پی بردن به گرایش زیاد آزمودنی‌های چینی‌اش به استفاده از زبان مادری‌شان، ادعا می‌کند که زبان اول‌شان در نوشتن به زبان دوم به آنها کمک می‌کند؛ به این دلیل که آزمودنی‌ها موقع نگارش به زبان انگلیسی، برای یافتن واژه‌ها از زبان چینی استفاده می‌کنند.

پژوهش وودال (۲۰۰۲) بر ۲۸ زبان‌آموز (که ۹ نفر از آنها زبان دوم‌شان ژاپنی، ۱۱ نفر زبان دوم‌شان انگلیسی و ۸ نفر اسپانیولی بود) نشان داد که چگونه زبان‌آموزان در موقع نوشتن انشا، تحت تأثیر میزان مهارت در زبان دوم، سختی موضوع نگارش و گروه زبانی (رابطه‌ی زبان اول با زبان دوم) از زبان اول‌شان

^۱. strange bedfellows

استفاده می‌کنند. علاوه بر این، تحقیقات او نشان داد که زبان‌آموزانی که مهارت زبان دوم‌شان کمتر است، به مراتب بیشتر از زبان‌آموزان پیشرفته‌گرایش به استفاده از زبان اول دارند و همچنین، موضوعات دشوارتر، مدت زمان استفاده از زبان اول را افزایش می‌دهند.

در پژوهشی دیگر، وی‌جن و همکاران (۲۰۰۹) از ۴۰ انگلیسی‌آموز هلندی خواستند که چهار انشای استدلالی به زبان اول (هلندی) و چهار انشا به زبان دوم (انگلیسی) تحت شرایط تفکر با صدای بلند بنویسند. آنها تحلیلی متمرکز بر رخداد تعدادی از فعالیت‌های ادراکی شامل «تولید ایده‌ها»، «طرح‌ریزی»^۱ و... انجام دادند. یافته‌های آنها نشان می‌دهد که همه‌ی آزمودنی‌ها در نوشتن به زبان دوم، تا اندازه‌ای از زبان اول‌شان استفاده می‌کنند، هرچند میزان این استفاده در بین فعالیت‌های ادراکی، متغیر و دارای نوسان است. علاوه بر این، بسندگی در زبان دوم، مستقیماً با کیفیت متن به زبان دوم مرتبط بود، اما به رخداد فعالیت ادراکی نه. همچنین، مهارت عمومی نگارش، تأثیری منفی بر کاربرد زبان اول در طول نگارش به زبان دوم، و تأثیری مثبت بر کاربرد زبان دوم در طول نگارش به زبان دوم داشت.

در تحقیق دیگری برای نشان دادن این که استفاده از زبان اول تحت تأثیر مهارت زبان دوم و موضوعات نگارشی قرار می‌گیرد، وانگ و ون (۲۰۰۲) تحقیقی بر روی ۱۶ انگلیسی‌آموز چینی انجام دادند. آنها از زبان‌آموزان خواستند دو انشا، یکی استدلالی و دیگری داستانی، تحت شرایط تفکر با صدای بلند بنویسند. تحلیل آماری آنها نشان داد آزمودنی‌ها موقع نوشتن به زبان دوم، هم از زبان اول و هم از زبان دوم بهره می‌برند. آنها در موقع «تولید ایده»^۲ و «سازمان‌دهی»^۳ متن، بیشتر از زبان اول، و در هنگام فعالیت‌های مربوط به نوشتن، بیشتر از زبان دوم استفاده می‌کنند. علاوه بر این، استفاده از زبان اول در موضوعات داستانی بیشتر از موضوعات استدلالی بود. همچنین، نتایج نشان داد که پیشرفت زبان‌آموزان در زبان دوم، کاربرد زبان اول را کاهش می‌دهد، اما میزان این کاهش در فعالیت‌های فردی متفاوت است.

زارعی و امیریوسفی (۲۰۱۱) از ۱۲ انگلیسی‌آموز ایرانی خواستند یک انشای استدلالی به زبان انگلیسی تحت شرایط تفکر با صدای بلند بنویسند. تحقیق آنها مبین این ادعا است که بسامد استفاده از زبان اول در انجام فعالیت‌های ادراکی به مراتب بیشتر از فعالیت‌های زبانی است و استفاده از زبان اول و فعالیت‌های ادراکی به بهتر شدن کیفیت متن کمک می‌کند.

از پژوهش‌های دیگری که به موضوع استفاده از زبان اول در نگارش به زبان دوم پرداخته‌اند، می‌توان به این پژوهش‌ها اشاره کرد: پژوهش‌ها و همکاران (۲۰۱۳) که نتیجه گرفته‌اند که کاربرد زبان اول ارتباط منفی با کیفیت متن نگارش یافته به زبان دوم ندارد؛ پژوهش کیم و یون (۲۰۱۴) که نشان داد زبان‌آموزان

1. planning
2. idea generation
3. organizing

با سطوح بسندگی متفاوت، راهبردهای زبان اول را در نگارش، به شیوه‌های مختلفی به کار می‌برند و این کاربرد می‌تواند به بهبود نگارش به زبان دوم کمک کند. آنها توصیه کرده‌اند که در آموزش نگارش، باید بیشتر بر چگونگی کاربرد راهبردهای نگارش و این که چه راهکارهایی به کار بروند، تمرکز شود؛ و پژوهش حسین و محمد (۲۰۱۱) که می‌گوید زبان‌آموزان صرف نظر از میزان بسندگی‌شان در زبان دوم، از زبان اول در نگارش به زبان دوم استفاده می‌کنند.

۲.۳. راهبرد ترجمه در نگارش: نوشتن به زبان اول، سپس ترجمه به زبان دوم

نایمن و همکاران (۱۹۷۸؛ نقل از باقری و فاضل، ۲۰۱۱) به دنبال شناسایی راهبردهای به کار رفته توسط زبان‌آموزان خوب، دریافتند که یکی از راهبردهایی که اغلب توسط این زبان‌آموزان مورد استفاده قرار می‌گیرد، بازگشت خردمندانه به زبان‌های مادری‌شان [ترجمه به زبان اول] است. همچنین، ولفرسبرگر (۲۰۰۳) که به بررسی راهکارهای نوشتاری سه ژاپنی با سطح زبانی پایین پرداخته، دریافت که زبان‌آموزانی که سطح زبانی پایینی دارند، از راهکارهای متعددی که او تحت عنوان راهکارهای جبرانی نام می‌برد، استفاده می‌کنند که یکی از مهم‌ترین و کاربردی‌ترین راهکارها، تفکر به زبان مادری و سپس ترجمه به زبان دوم می‌باشد.

کوبایاشی و رینرت (۱۹۹۲) از ۴۸ دانشجوی ژاپنی خواستند یک متن مستقیماً به زبان انگلیسی، و یک متن را ابتدا به ژاپنی بنویسند و سپس آن را به انگلیسی ترجمه کنند. آنها دریافتند که از لحاظ کیفیت محتوا، سازمان‌دهی و سبک^۲ نگارش، زبان‌آموزان با سطح زبانی پایین‌تر، تمایل بیشتری به استفاده از روش ترجمه دارند، در حالی که زبان‌آموزان با سطح زبانی بالاتر، چندان تمایل به این کار نیستند. در متن‌های آزمودنی‌های کوبایاشی و رینرت، پیچیدگی نحوی در متون ترجمه بیشتر از متونی بود که مستقیماً به زبان دوم نوشته شده بودند. از لحاظ بسامد خطا نیز زبان‌آموزان پیشرفته در روش ترجمه اشتباهات بیشتری نسبت به روش مستقیم داشتند، اما در میزان خطاهای زبان‌آموزان مبتدی، تفاوتی وجود نداشت.

در پژوهش اوزاوا (۱۹۹۶)، ۲۲ انگلیسی‌آموز ژاپنی که در کانادا تحصیل می‌کردند، شرکت کردند و سه متن (یکی مستقیماً به زبان دوم (انگلیسی)، یکی به زبان اول (ژاپنی) و یکی هم ابتدا به زبان اول و سپس به صورت ترجمه به زبان دوم) نوشتند. ابزار مورد استفاده جهت جمع‌آوری داده‌ها، تفکر با صدای بلند، مصاحبه و انشا بود. اوزاوا علاوه بر پی بردن به تفاوت بودن دو رویکرد زبان‌آموزان در نگارش مستقیم و نگارش ترجمه‌ای، دریافت که زبان‌آموزان در روش ترجمه نسبت به روش مستقیم، استفاده‌ی بهتری از زبان داشتند.

1. content
2. style

در دیگر پژوهش مربوط به استفاده از روش ترجمه، کوهن و بروکس-کارسین (۲۰۰۱) برای بررسی نگارش به دو روش مستقیم و ترجمه و راهکارهای مورد استفاده‌ی زبان‌آموزان در موقع نوشتن به این دو روش، این پرسش را مطرح کردند که «آیا تفکر به زبان اول و حتی نوشتن متن ابتدا به زبان اول، واقعا کیفیت متن را افزایش می‌دهد؟». آنها از پژوهش خود دریافتند که دوسوم زبان‌آموزان در روش مستقیم بهتر عمل کردند و یک‌سوم در روش ترجمه. یافته‌ی دیگر آنها این بود که در مقوله‌ی دستور در هر دو روش ذکر شده، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد. همچنین، شرکت‌کنندگان اعلام کرده بودند که در هنگام نوشتن، در اکثر اوقات به زبان انگلیسی یعنی به زبان اول، فکر می‌کرده‌اند.

پژوهش فوجی (۲۰۱۲) بر روی انگلیسی‌آموزان ژاپنی نیز این یافته‌ها را داشته است: (۱) نگارش مستقیم به زبان دوم، با تمایل بیشتر زبان‌آموزان مواجه شد؛ (۲) آنها در نوشتن مستقیم، در مرحله‌ی پیش‌نویسی^۱ به شدت بر زبان اول تکیه می‌کنند و در مرحله‌ی نگارش، ایده‌هایشان را از زبان اول به زبان دوم ترجمه می‌کنند و (۳) این دو کار ذکر شده، انتخاب‌های آنها را محدود به جملات کوتاه‌تر می‌کند.

توکلی و همکاران (۲۰۱۴) هم که به تأثیر ترجمه بر تقویت یا تخریب توانایی ۶۰ انگلیسی‌آموز مبتدی پرداختند، به این نتایج رسیدند: (۱) هرچند ترجمه می‌تواند به برخی یادگیرندگان کمک کند، نمی‌تواند راهبردی کارآمد برای تقویت مهارت نوشتاری همه‌ی زبان‌آموزان باشد؛ (۲) تفاوت چشمگیری بین دو تکلیف نوشته شده (مستقیم و ترجمه‌ای)، از لحاظ استفاده از اصطلاحات، گذرها^۲، و نکات دستوری وجود دارد و (۳) نگارش مستقیم، آنچنان که انتظار می‌رود، مستقیم نیست! ۷۵٪ از زبان‌آموزان ایرانی گفتند که آنها غالباً یا همیشه، در زمان نوشتن متن انگلیسی به صورت مستقیم، به فارسی فکر می‌کنند.

پژوهش‌های متعدد دیگری در این زمینه وجود دارد که به‌عنوان نمونه به دو پژوهش اختصاراً اشاره می‌کنیم: پژوهش باقری و فاضل (۲۰۱۱) که از طریق مصاحبه و پرسش‌نامه دریافتند که پاسخ‌دهندگان باور دارند که ترجمه، اکتساب مهارت‌های نوشتاری انگلیسی را تسهیل می‌کند؛ و پژوهش ژای (۲۰۰۸) که نشان داد یادگیرندگان سطح پایین، بهره‌ی بیشتری از راهبرد ترجمه می‌برند، اما برای یادگیرندگان سطح بالا تفاوت خاصی مشاهده نمی‌شود.

1. drafting
2. transitions

۳.۳. تحلیل وی‌جن و همکاران (۲۰۰۹) از پژوهش‌های انجام شده^۱

پژوهش‌های پیشین درباره‌ی نگارش به زبان دوم نشان می‌دهد که نویسندگان به زبان دوم، از زبان اول‌شان در زمان نگارش به زبان دوم استفاده می‌کنند، هرچند که میزان انجام این کار توسط آنان نوسان دارد (فرایدلندر، ۱۹۹۰؛ کراپلز، ۱۹۹۰؛ اوزاوا، ۱۹۹۶؛ وودال، ۲۰۰۲). پژوهشگران تا کنون دریافته‌اند که زبان‌آموزان بزرگسال در زمان نگارش به زبان دوم، از زبان اول‌شان برای طیف وسیعی از اهداف بهره می‌برند؛ اهدافی مانند طرح‌ریزی (اوزاوا و کامینگ، ۱۹۸۹؛ کراپلز، ۱۹۹۰؛ جونز و تِروُئه، ۱۹۸۷؛ بیره، ۲۰۰۰؛ وانگ، ۲۰۰۳؛ وودال، ۲۰۰۲) تولید ایده‌ها و محتوا (بیره، ۲۰۰۰؛ بیره و بُرداگس، ۲۰۰۷؛ نوتسین، ۲۰۰۶) یا در حل مسائل زبانی مانند موضوعات واژگانی (بیره، ۲۰۰۰؛ لی، ۱۹۸۲؛ وانگ، ۲۰۰۳؛ سِنِتِنُو-کورتس و خیمِنِس خیمِنِس، ۲۰۰۴). برخی از آن پژوهش‌ها یا بر مقایسه‌ی نگارش به زبان اول و زبان دوم تمرکز می‌کنند (اوزاوا و کامینگ، ۱۹۸۹؛ وِالِن و مِناَرِد، ۱۹۹۵) یا بر میزان انتقال راهبردهای زبان اول به نگارش به زبان دوم (مانند ولفرسبرگر، ۲۰۰۳). این پژوهش‌ها، کاربرد زبان اول را به‌عنوان یک راهبرد می‌بینند که زبان‌آموزان در طول نگارش به زبان دوم، آن را عمدتاً به شکل ترجمه از زبان اول به زبان دوم، می‌بینند.

متأسفانه، پژوهش‌هایی که در خصوص ارتباط مستقیم کاربرد زبان اول در طول نگارش به زبان دوم با کیفیت متن باشند، خیلی کم هستند، اما نشانه‌هایی مبنی بر این که هم ترجمه از زبان اول به زبان دوم، و هم استفاده از زبان اول در طول نگارش به زبان دوم می‌توانند برای برخی زبان‌آموزان مفید باشند، وجود دارد (کوهن و بروکس-کارسن، ۲۰۰۱؛ کوبایاشی و رینرت، ۱۹۹۲؛ اوزاوا، ۱۹۹۶؛ اوزاوا و کامینگ، ۱۹۸۹). علاوه بر این، نوتسین (۲۰۰۶) نتیجه گرفت که کاربرد زبان اول همیشه تأثیر منفی بر کیفیت متن ندارد؛ زیرا دومین زبان‌آموز خوب او، مرتباً از زبان اولش استفاده می‌کرد، اما متن‌های خوبی هم تولید می‌نمود. وودال (۲۰۰۲) هم از این واقعیت که کاربرد زبان اول برای نویسندگان سطح بالا در زبان‌های خویشاوند^۲ (هم‌خانواده) تأثیر منفی دارد، اظهار شگفتی می‌کند.

سرانجام، برخی پژوهش‌ها بر روی تأثیر احتمالی ویژگی‌های تکلیف نگارش^۳ (مانند دانش درباره‌ی موضوع یا عوامل فرهنگی) بر روی کاربرد زبان اول در طول نوشتن به زبان دوم و کیفیت متن تمرکز کردند، اما همگی در یافتن تأثیر معنی‌دار طرح‌ریزی در طول مرحله‌ی پیش‌نویسی^۴ در زبان اول یا دوم، بر کیفیت متن شکست خوردند (آکیل، ۱۹۹۴؛ فرایدلندر، ۱۹۹۰؛ لالی، ۲۰۰۰).

^۱ به دلیل جامعیت تقریبی اثر وی‌جن و همکاران (۲۰۰۹)، در زمینه‌ی بررسی تحقیقات مربوط به موضوع مورد نظر پژوهش حاضر، تمام مطالب این بخش، از صفحات ۲۳۵ تا ۲۳۷ پژوهش مذکور استخراج شده است.

2. cognate

3. writing task

4. prewriting

هرچند همه‌ی پژوهش‌های مرور شده، بینش‌های جدیدی درباره‌ی نقش احتمالی زبان اول در طول نگارش به زبان دوم ارائه کرده‌اند، به‌طور کلی، تصویری غبارآلود پدید آمده است. براساس یافته‌های کلی، این گونه به نظر می‌رسد که کاربرد زبان اول در طول نگارش به زبان دوم می‌تواند سودمند باشد، اما نه در هر موقعیتی و نه برای همه‌ی زبان‌آموزان؛ می‌تواند به بسندگی زبان‌آموز در زبان دوم مربوط باشد (آکیل، ۱۹۹۴؛ وودال، ۲۰۰۲) یا به نوع تکلیف (وانگ و ون، ۲۰۰۲) یا به دانش درباره‌ی موضوع (چی، ۱۹۹۸؛ لی، ۱۹۸۲) یا این که زبان اول و زبان دوم مد نظر، زبان‌های خویشاوند یا غیرخویشاوند^۱ باشند.

وی‌جن و همکاران (۲۰۰۹) در پایان این تحلیل خود، چند دلیل اصلی را برای حصول این نتایج مختلف بیان می‌کنند؛ مثلاً، بیشتر پژوهش‌های گفته شده در بالا، پژوهش‌هایی کیفی با انواع زبان اول‌ها و روش‌ها بوده‌اند که مبتنی بر آزمودنی‌های نسبتاً کمی (عموماً هشت نفر یا کمتر) بوده‌اند؛ همچنین، غالباً تک‌تکلیفی بوده‌اند؛ یعنی آزمودنی‌ها ملزم بوده‌اند که یک متن منفرد در هر شرایطی بنویسند که این خود مسأله‌ساز است؛ زیرا پژوهش‌ها نشان داده که هم فرایند نوشتن و هم کیفیت متن می‌تواند در خصوص هر زبان‌آموزی به شدت نوسان داشته باشد و در نتیجه، میزان کاربرد زبان اول و میزان تأثیر کاربرد زبان اول بر کیفیت متن نمی‌تواند به‌طور پایایی مبتنی بر یک متن برای هر نویسنده باشد. مسأله‌ی دیگر، شفاف نبودن این نکته است که چگونه کاربرد زبان اول با فعالیت‌های شناختی متفاوت در نگارش به زبان دوم (مانند خلق ایده و طرح‌ریزی) مرتبط می‌شود. براساس پژوهش‌های پیشین به نظر می‌رسد که کاربرد زبان اول در طول طرح‌ریزی و خلق ایده، تأثیر مثبتی بر کیفیت متن به زبان دوم داشته باشد (بسته به لحظه‌ای که در آن، طرح‌ریزی و خلق ایده در طول فرایند نگارش رخ می‌دهند)، اما تأثیر مثبت چنین فعالیت‌هایی بر کیفیت متن، احتمالاً به‌وسیله‌ی زبانی که در آن رخ می‌دهند، واقع می‌شود. بر همین اساس، این که وقوع هر فعالیتی در زبان اول در طول نگارش به زبان دوم هم تأثیر مثبتی بر کیفیت متن به زبان دوم دارد، هنوز از لحاظ تجربی جای سوال دارد.

۴. روش پژوهش

برای انجام این پژوهش، که در مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(ه) صورت پذیرفت، دو آزمون نگارش برگزار گردید. آزمودنی‌های این پژوهش، ۱۲ فارسی‌آموز چینی بودند که در زمان انجام پژوهش به‌طور میانگین به مدت ۱۱ ماه زبان فارسی آموخته بودند و روزهای آغازین دوره‌ی تکمیلی (تقریباً معادل با سطح پیشرفته) را سپری می‌نمودند. این فارسی‌آموزان (شامل شش مرد و شش زن) همگی دارای دیپلم (هشت نفر) یا لیسانس (چهار نفر) بودند و تنها دو نفر از آنان سابقه‌ی یادگیری ۳-۴ ماهه‌ی زبان

1. non-cognate

فارسی در کشور خودشان را داشتند و بقیه، آموختن زبان فارسی را در ایران، بدون آشنایی قبلی، از پایین‌ترین سطح آغاز کرده بودند.

کار میدانی پژوهش در یک بازه‌ی زمانی دوهفته‌ای با برگزاری دو آزمون نگارش انجام شد و در هر دو آزمون، یک موضوع مشابه به زبان‌آموزان ارائه شد و از آنها خواسته شد که درباره‌ی موضوع مورد نظر، یک متن ۱۵-۲۰ خطی به رشته‌ی تحریر درآورند. در آزمون نخست، پس از آن که دو موضوع مختلف به زبان‌آموزان ارائه شد، از آنها خواسته شد تا یک موضوع را به اتفاق اکثریت انتخاب کنند و یک متن درباره‌ی آن به زبان فارسی بنویسند. قبل از آغاز رأی‌گیری برای انتخاب موضوع، توضیحاتی مبسوط درباره‌ی هر موضوع و این که دقیقاً چه چیزی را مطرح می‌کند داده شد تا اطمینان حاصل شود که همه‌ی آزمودنی‌ها به خوبی، موضوعات را از لحاظ معنایی و واژگانی درک کرده‌اند. این کار توسط یکی از پژوهشگران مسلط به زبان چینی انجام شد تا مانعی به نام عدم درک موضوع برطرف گردد. پس از انجام مراحل فوق، در نهایت زبان‌آموزان به اتفاق اکثریت آراء، موضوع ذیل را برای نگارش متن انتخاب نمودند و متنی را به زبان فارسی درباره‌ی آن نوشتند: «خوشبختی از نظر شما چه تعریفی دارد؟ آیا شما احساس خوشبختی می‌کنید؟ چگونه می‌توان خوشبختی را به دست آورد؟ به نظر شما، انسان خوشبخت چه ویژگی‌هایی دارد؟»

پس از گذشت دو هفته از برگزاری آزمون اول، مجدداً از زبان‌آموزان خواسته شد که یک متن دیگر درباره‌ی همان موضوع مرحله‌ی اول بنویسند؛ تفاوت این مرحله با مرحله‌ی قبل در آن بود که در این آزمون به آنها گفته شد که ابتدا متن مورد نظرشان را به زبان مادری (چینی) بنویسند و سپس همان متن چینی را به زبان فارسی ترجمه نمایند.

البته به منظور افزایش انگیزه‌ی زبان‌آموزان و حاکم کردن شرایط آزمون واقعی و مؤثر، به آزمودنی‌ها اعلام گردید که نتایج حاصل از این دو آزمون، تأثیر مستقیمی بر نمره‌های نهایی آنان در کلاس‌های زبان فارسی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی^(۹) دارد. پس از پایان نگارش در مرحله‌ی دوم، از زبان‌آموزان خواسته شد تا اعلام کنند که از نظر آنها کدام روش برای نگارش متن به زبان دوم (زبان فارسی) بهتر است و در واقع، روش ترجیحی آنها کدام است.

۵. ارائه‌ی داده‌ها و یافته‌های پژوهش

پس از انجام مراحل ذکر شده در بخش روش پژوهش، تعداد ۲۴ متن که توسط فارسی‌آموزان چینی به رشته‌ی تحریر درآمده بودند، مورد تجزیه و تحلیل کمی و کیفی قرار گرفتند. مطالب این بخش در چهار قسمت ارائه خواهند شد:

الف) مقایسه‌ی موارد نگارشی گوناگون در دو روش مستقیم و ترجمه‌ای

- (ب) مقایسه‌ی خطاهای واژگانی در دو روش مستقیم و ترجمه‌ای
 (ج) مقایسه‌ی خطاهای دستوری در دو روش مستقیم و ترجمه‌ای
 (د) روش ترجیحی فارسی‌آموزان

۱.۵. مقایسه‌ی موارد نگارشی گوناگون در دو روش مستقیم و ترجمه‌ای

متن‌هایی که در مرحله‌ی نخست - که از زبان‌آموزان خواسته شده بود تا متنی را به زبان فارسی بنویسند (نگارش به روش مستقیم) - به دست آمدند، از چند جهت مورد بررسی قرار گرفتند. اولین بررسی مربوط به تعداد واژه، تعداد جملات ساده و مرکب، عوامل انسجام^۱ و... بود که نتایج این بررسی در جدول‌های (۱) و (۲) نشان داده شده است.

جدول ۱. بسامد موارد نگارشی گوناگون در متن‌های فارسی‌آموزان در نگارش به روش مستقیم

زبان آموز	تعداد واژه‌ها	غلط املایی	علائم سجاوندی درست	عوامل انسجام	جملات ساده	جملات مرکب
ز ۱	۱۳۱	۲	۱۳	۱	۶	۱۲
ز ۲	۱۹۲	۲	۱۴	۴	۱۳	۹
ز ۳	۱۸۲	۳	۲۲	۵	۹	۱۰
ز ۴	۱۵۱	۲۰	۲۱	۲	۱۵	۶
ز ۵	۱۳۸	۱	۱۸	۱	۲۲	۲
ز ۶	۱۴۴	۲	۸	۰	۱۰	۶
ز ۷	۱۲۹	۲	۸	۴	۱۰	۴
ز ۸	۱۳۶	۵	۲۰	۵	۱۶	۱۰
ز ۹	۱۸۹	۲	۳۴	۰	۱۳	۱۹
ز ۱۰	۱۵۱	۵	۲۲	۱	۱۲	۵
ز ۱۱	۱۸۷	۳	۲۲	۳	۲۴	۵
ز ۱۲	۱۷۴	۵	۱۷	۳	۱۸	۴
مجموع	۱۹۰۴	۵۲	۲۱۹	۲۹	۱۶۸	۹۲

لازم به توضیح است که در جدول‌های (۱) و (۲)، مقوله‌ی «غلط املایی» از لحاظ تعداد اشتباهات املایی مورد شمارش قرار گرفته، و مقوله‌های «علائم سجاوندی»، «عوامل انسجام»، «جملات ساده و مرکب»، از لحاظ تعداد موارد صحیح.

^۱. واژه‌ها و اصطلاحاتی مانند «گرچه»، «هرچند»، «بنابراین»، «هم»، «همچنین» و...

جدول ۲. بسامد موارد نگارشی گوناگون در متن‌های فارسی‌آموزان در نگارش به روش ترجمه‌ای

زبان آموز	تعداد واژه‌ها	غلط املائی	علائم سجاوندی درست	عوامل انسجام	جملات ساده	جملات مرکب
ز ۱	۱۷۷	۹	۲۷	۱	۱۴	۷
ز ۲	۲۵۴	۳	۳۰	۴	۱۶	۱۷
ز ۳	۳۰۴	۴	۴۱	۵	۱۸	۱۹
ز ۴	۱۶۷	۱۱	۲۵	۰	۲۸	۵
ز ۵	۲۳۹	۶	۱۸	۱	۲۴	۱۲
ز ۶	۱۴۳	۰	۱۶	۱	۱۰	۱۱
ز ۷	۲۹۹	۷	۲۵	۴	۳۰	۷
ز ۸	۳۴۷	۷	۳۲	۱	۳۳	۱۵
ز ۹	۱۱۷	۳	۳۲	۰	۱۴	۱۴
ز ۱۰	۲۰۲	۵	۲۸	۱	۲۳	۷
ز ۱۱	۲۸۱	۳	۳۰	۳	۲۵	۱۴
ز ۱۲	۱۸۶	۸	۱۷	۶	۱۲	۱۰
مجموع	۲۷۱۶	۶۶	۳۲۱	۲۷	۲۴۷	۱۳۸

مقایسه‌ی محتوای جدول‌های (۱) و (۲) نشان می‌دهد که تعداد واژه‌ها در مجموع ۱۲ متن نوشته شده در مرحله‌ی دوم (به روش ترجمه‌ای)، نسبت به تعداد واژه‌ها در مجموع ۱۲ متن در روش مستقیم، افزایش نسبتاً چشمگیری داشته است (۲۷۱۶ واژه در برابر ۱۹۰۴ واژه).

چنین افزایشی در میزان کاربرد جملات ساده و مرکب نیز قابل مشاهده است (که طبیعتاً می‌تواند ناشی از افزایش تعداد واژه‌ها نیز باشد)؛ تعداد ۱۳۸ جمله‌ی مرکب در روش ترجمه‌ای، نسبت به ۹۲ جمله‌ی مرکب در روش مستقیم (۵۰٪ درصد افزایش)، و تعداد ۲۴۷ جمله‌ی ساده در روش ترجمه‌ای، نسبت به ۱۶۸ جمله‌ی ساده در روش مستقیم (۴۷٪ افزایش)، می‌تواند نشان‌دهنده‌ی این مطلب باشد که در روش ترجمه‌ای، خلأ اطلاعاتی یا زبانی فارسی‌آموزان چینی برطرف می‌شود.

از لحاظ علائم ویرایشی (سجاوندی) نیز می‌توان گفت که روش ترجمه‌ای باعث افزایش میزان کاربرد صحیح این علائم شده است (۳۲۱ مورد در روش ترجمه‌ای در برابر ۲۱۹ مورد در روش مستقیم). این افزایش ۴۶٫۵ درصدی نیز حاکی از تأثیر مثبت روش ترجمه‌ای در نگارش فارسی‌آموزان چینی می‌باشد.

اما در مورد مقوله‌ی «غلط املائی»، در ظاهر مشاهده می‌شود بهبودی در کاهش این خطاها رخ نداده (زیرا تعداد غلط‌های املائی که در روش مستقیم، ۵۲ مورد بوده است، در روش ترجمه‌ای ۲۷٪ افزایش داشته و به ۶۶ مورد رسیده است)، اما با محاسبه‌ی تعداد غلط‌های املائی نسبت به تعداد واژه‌ها، درمی‌یابیم که تعداد این غلط‌ها نیز کاهش یافته است؛ زیرا در روش مستقیم، در هر ۱۰۰ واژه، ۲٫۷۳ غلط املائی وجود

دارد (یعنی تقریباً سه غلط املائی به ازای هر ۱۰۰ واژه‌ی به‌کار رفته در متن‌ها)، اما در روش مستقیم، در هر ۱۰۰ واژه، ۲,۴۳٪ غلط املائی داریم که این نشان‌دهنده‌ی ۰,۳٪ کاهش در میزان غلط املائی است. برخلاف موارد فوق، در مورد «عوامل انسجام» شاهد پیشرفت و بهبود نیستیم؛ زیرا تعداد ۲۹ مورد عامل انسجامی در روش مستقیم، به ۲۷ مورد در روش ترجمه‌ای کاهش یافته است که این میزان کاهش نه تنها متناسب با افزایش تعداد واژه‌های متن‌ها نیست، بلکه حتی به همان میزان مرحله‌ی اول (یعنی مرحله‌ی روش مستقیم) هم نیست.

۲.۵. مقایسه‌ی خطاهای واژگانی در دو روش مستقیم و ترجمه‌ای

در بخش توصیف و تحلیل خطاهای واژگانی، طبق جدول‌های (۳) و (۴) مشاهده می‌شود که روش ترجمه‌ای نتوانسته است تأثیر مطلوبی بر کاهش این نوع از خطاها بگذارد و تنها در زمینه‌ی «عدم آشنایی با نحوه‌ی کاربرد یک واژه» شاهد تأثیر مطلوب روش ترجمه‌ای هستیم؛ زیرا در روش مستقیم، تعداد این نوع خطا ۲۰ مورد بوده است که با روش ترجمه‌ای، به ۱۳ مورد رسیده است (یعنی ۳۵٪ کاهش). در مورد مقوله‌ی «عدم آشنایی با اجزای واژه» نیز تعداد خطاها کاهش یا افزایشی را نشان نمی‌دهد و در هر دو روش، شاهد همان تعداد ثابت ۱۹ مورد می‌باشیم.

اما در سه مقوله از پنج مقوله‌ی خطاهای واژگانی که در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته‌اند، نه تنها با تأثیر مثبت روش ترجمه‌ای روبه‌رو نیستیم، بلکه با افزایش میزان خطاها نیز مواجه می‌شویم. همان‌طور که در جدول‌های (۳) و (۴) مشاهده می‌شود، بسامد خطاهای فارسی‌آموزان چینی در مقوله‌ی «عدم انتخاب واژه‌ی مناسب» در نگارش به روش مستقیم ۲۷ مورد بوده است که در روش ترجمه‌ای، این خطا با ۱۳۷٪ افزایش به رقم ۶۴ رسیده است. در مورد «واژه‌سازی بر مبنای تعمیم افراطی» نیز قابل مشاهده است که تعداد ناچیز این خطا در روش مستقیم (یک مورد) به سه مورد در روش ترجمه‌ای رسیده است. در مقوله‌ی «حذف نابجای یک واژه از ساختار جمله» هم شاهد افزایش ۱۸۳,۵ درصدی این خطا و رسیدن تعداد آن از شش مورد در روش مستقیم، به ۱۷ مورد در روش ترجمه‌ای هستیم.

در خصوص مجموع خطاهای واژگانی نیز طبق جدول‌های (۳) و (۴) می‌توان گفت که تعداد ۷۳ مورد خطای واژگانی در مجموع (یعنی ۳,۸۳٪ خطا در هر ۱۰۰ واژه)، به رقم ۱۱۶ مورد (یعنی ۴,۲۷٪ خطا در هر ۱۰۰ واژه) رسیده است که این نشان از تأثیر منفی روش ترجمه‌ای بر خطاهای واژگانی فارسی‌آموزان چینی دارد.

جدول ۳. بسامد خطاهای واژگانی در متن‌های فارسی‌آموزان در نگارش به روش مستقیم

زبان آموز	عدم انتخاب واژه‌ی مناسب	عدم آشنایی با نحوه‌ی کاربرد یک واژه	عدم آشنایی با اجزای واژه	واژه‌سازی بر مبنای تعمیم افراطی	حذف نابجای یک واژه از ساختار جمله
ز ۱	۲	۰	۴	۰	۰
ز ۲	۰	۰	۱	۰	۰
ز ۳	۵	۱	۰	۰	۰
ز ۴	۳	۲	۲	۰	۰
ز ۵	۱	۱	۲	۰	۰
ز ۶	۲	۵	۲	۰	۲
ز ۷	۱	۴	۱	۰	۱
ز ۸	۲	۱	۲	۰	۰
ز ۹	۰	۰	۱	۰	۰
ز ۱۰	۵	۲	۰	۱	۰
ز ۱۱	۰	۰	۲	۰	۳
ز ۱۲	۶	۴	۲	۰	۰
مجموع	۲۷	۲۰	۱۹	۱	۶

جدول ۴. بسامد خطاهای واژگانی در متن‌های فارسی‌آموزان در نگارش به روش ترجمه‌ای

زبان آموز	عدم انتخاب واژه‌ی مناسب	عدم آشنایی با نحوه‌ی کاربرد یک واژه	عدم آشنایی با اجزای واژه	واژه‌سازی بر مبنای تعمیم افراطی	حذف نابجای یک واژه از ساختار جمله
ز ۱	۳	۰	۴	۱	۵
ز ۲	۳	۰	۲	۰	۰
ز ۳	۳	۲	۲	۱	۲
ز ۴	۸	۰	۰	۰	۲
ز ۵	۵	۱	۱	۰	۱
ز ۶	۱	۲	۱	۰	۱
ز ۷	۱۳	۴	۰	۰	۳
ز ۸	۵	۰	۱	۱	۰
ز ۹	۵	۰	۳	۰	۳
ز ۱۰	۱۲	۰	۲	۰	۰
ز ۱۱	۶	۰	۱	۰	۰
ز ۱۲	۰	۴	۲	۰	۰
مجموع	۶۴	۱۳	۱۹	۳	۱۷

۳.۵. مقایسه‌ی خطاهای دستوری در دو روش مستقیم و ترجمه‌ای

سومین مقوله‌ی مورد بررسی در متن‌های نوشته شده توسط فارسی‌آموزان چینی، مقوله‌ی «خطاهای دستوری» بود که عناوین این خطاها به همراه بسامد آنها در متن هر زبان‌آموز و همچنین در مجموع ۲۴ متن نوشته شده در جدول‌های (۵) و (۶) آمده است. بررسی متن‌ها توسط نگارندگان پژوهش حاضر نشان می‌دهد که در روش مستقیم، در مجموع، ۱۹۹ مورد خطای دستوری وجود داشته که این میزان خطا در روش ترجمه‌ای به ۲۲۲ مورد رسیده است. در واقع، شاید بتوان گفت که این افزایش ۱۱٫۶ درصدی خطاهای دستوری، نشانگر تأثیر نامطلوب روش ترجمه‌ای بوده است، اما با محاسبه‌ی تعداد این خطاها نسبت به تعداد واژه‌ها که در جدول‌های (۱) و (۲) آمده است، متوجه می‌شویم که روش ترجمه‌ای چندان هم نامطلوب نبوده است؛ زیرا در روش مستقیم، به ازای هر ۱۰۰ واژه، ۱۰٫۴۵ خطای دستوری وجود داشته است، اما در روش ترجمه‌ای، به ازای هر ۱۰۰ واژه‌ی به کار رفته در متن، شاهد ۸٫۱۷ خطای دستوری هستیم.

هرچند در مقایسه‌ی مجموع خطاها نسبت به مجموع واژه‌ها، شاهد کاهش خطاهای دستوری بوده‌ایم، در مورد برخی مقوله‌های دستوری با افزایش چشمگیر تعداد این خطاها در روش ترجمه‌ای مواجه شده‌ایم؛ مقوله‌هایی مانند «جابجا نوشتن صفت و موصوف»، «کاربرد یا حذف نابجای علامت جمع»، «حذف/اضافه‌ی نابجای ی نکره»، «حذف حروف اضافه»، «حذف را پس از مفعول معرفه‌ی غیر جمع»، «کاربرد صفت به جای اسم». این شش مقوله‌ی دستوری که ذکر شدند، مجموعاً تعداد ۳۷ خطا از ۱۹۹ خطای دستوری در روش مستقیم را شامل می‌شوند که در روش ترجمه‌ای تعدادشان به ۸۶ خطای دستوری افزایش یافته است (۱۳۲٫۵٪ افزایش).

این در حالی است که افزایش خطا در سه نوع خطای اخیر، یک افزایش بسیار قابل ملاحظه بوده است؛ به نحوی که در مورد تعداد خطای «حذف را پس از مفعول معرفه‌ی غیر جمع»، شاهد افزایش ۹۰ درصدی هستیم که این افزایش در خصوص خطای «حذف حروف اضافه» ۱۲۵٪ و در مورد خطای «کاربرد صفت به جای اسم»، ۲۸۰٪ بوده است.

در مقابل این افزایش، در سه مقوله نیز شاهد کاهش تقریباً چشمگیر تعداد خطاها در برخی مقوله‌های دستوری هستیم؛ مقوله‌هایی مانند «کاربرد حرف اضافه‌ی نادرست»، «جابجا نوشتن مضاف و مضاف‌الیه»، «کاربرد نادرست مصدر و فعل»؛ این خطاها که در مجموع، ۳۲ مورد از خطاهای دستوری در نگارش به روش مستقیم را شامل می‌شدند، در روش ترجمه‌ای تعدادشان به عدد ۱۵ رسیده است. گفتنی است که در مورد خطای «جابجا نوشتن مضاف و مضاف‌الیه»، همان‌طور که از جدول‌های (۵) و (۶) برمی‌آید، فارسی‌آموزان چینی با استفاده از روش ترجمه‌ای توانسته‌اند بسامد وقوع این نوع خطا را به صفر برسانند.

جدول ۵. بسامد خطاهای دستوری در متن‌های فارسی آموزان در نگارش به روش مستقیم

مجموع	۱۲ ز	۱۱ ز	۱۰ ز	۹ ز	۸ ز	۷ ز	۶ ز	۵ ز	۴ ز	۳ ز	۲ ز	۱ ز	
۱۳	۱	۳	۰	۰	۱	۰	۰	۳	۱	۰	۱	۳	تطابق نادرست شناسه با فاعل
۳۵	۴	۵	۰	۹	۱	۰	۰	۳	۴	۲	۳	۴	کاربرد نادرست زمان افعال
۱۹	۰	۲	۰	۱	۷	۰	۰	۱	۳	۱	۲	۲	کاربرد نادرست وجه افعال
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	افزودن «را» پس از فاعل
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حذف «را» پس از مفعول جمع
۲۱	۳	۲	۳	۴	۱	۱	۳	۰	۲	۱	۰	۱	کاربرد حرف اضافه‌ی نادرست
۲	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	جابجا نوشتن صفت و موصوف
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	کاربرد «را» با فعل ربطی
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	کاربرد «را» در جمله‌ی مجهول
۵	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	جابجا نوشتن مضاف و مضاف‌الیه
۴	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲	۱	۰	استفاده‌ی نادرست یا حذف حرف «که»
۴	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳	۰	۰	کاربرد جابجای ضمیر متصل و منفصل
۲	۰	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	کاربرد ناصحیح جمله‌ی مجهول
۶	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۳	۱	۰	۱	۰	۰	کاربرد یا حذف نابجای علامت جمع
۶	۰	۱	۰	۴	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	کاربرد نادرست مصدر و فعل
۵	۰	۰	۰	۰	۳	۰	۲	۰	۰	۰	۰	۰	حذف و اضافه‌ی نابجای «ی» اسم ساز
۶	۲	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۱	حذف/اضافه‌ی نابجای «ی» نکره
۴	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۲	۰	حذف/اضافه‌ی نابجای «ی» اضافه
۵	۰	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۲	۰	۰	کاربرد صفت به جای قید
۱۰	۰	۰	۰	۲	۰	۰	۰	۲	۱	۱	۱	۳	حذف افعال، بدون قرینه
۱۶	۳	۳	۰	۱	۲	۰	۱	۰	۰	۱	۳	۲	کاربرد اسم در جایگاه صفت
۴	۰	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۲	۰	۰	۰	حذف ادات شرط، در جملات شرطی
۸	۰	۰	۰	۲	۰	۱	۰	۰	۳	۰	۰	۲	حذف حروف اضافه
۲	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	حذف حروف ربط
۱۰	۰	۰	۰	۰	۴	۱	۲	۰	۲	۰	۰	۱	حذف «را» پس از مفعول معرفی غیرجمع
۷	۰	۰	۰	۱	۲	۰	۰	۰	۰	۱	۱	۲	حذف و اضافه‌ی نابجای ضمائر
۵	۱	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۰	کاربرد صفت به جای اسم
۱۹۹	۱۴	۲۳	۹	۲۸	۲۲	۵	۱۴	۱۱	۱۹	۱۶	۱۵	۲۳	مجموع

برخی خطاهای دستوری نیز بوده‌اند که نگارندگان پژوهش حاضر در متن‌های نوشته شده توسط فارسی‌آموزان چینی برحسب پیش‌بینی، به دنبال آنها بوده‌اند که بررسی‌ها نشان داد که زبان‌آموزان چینی مرتکب این نوع از خطاها در هنگام نگارش متن به هیچ یک از دو روش مستقیم و ترجمه‌ای نشده‌اند. این

خطاها شامل موارد ذیل می‌باشند: «افزودن را پس از فاعل»، «حذف را پس از مفعول جمع»، «کاربرد را با فعل ربطی»، و «کاربرد را در جمله‌ی مجهول».

جدول ۶. بسامد خطاهای دستوری در متن‌های فارسی‌آموزان در نگارش به روش ترجمه‌ای

مجموع	۱۲ ز	۱۱ ز	۱۰ ز	۹ ز	۸ ز	۷ ز	۶ ز	۵ ز	۴ ز	۳ ز	۲ ز	۱ ز	
۱۶	۴	۰	۱	۳	۰	۲	۰	۵	۰	۰	۰	۱	تطابق نادرست شناسه با فاعل
۳۲	۰	۷	۲	۴	۴	۴	۰	۰	۲	۱	۴	۴	کاربرد نادرست زمان افعال
۱۸	۰	۱	۰	۴	۱	۱	۱	۲	۰	۴	۱	۳	کاربرد نادرست وجه افعال
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	افزودن «را» پس از فاعل
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حذف «را» پس از مفعول جمع
۱۴	۲	۱	۲	۲	۱	۱	۱	۰	۰	۲	۱	۱	کاربرد حرف اضافه‌ی نادرست
۷	۰	۰	۰	۴	۰	۰	۰	۲	۰	۱	۰	۰	جابجا نوشتن صفت و موصوف
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	کاربرد «را» با فعل ربطی
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	کاربرد «را» در جمله‌ی مجهول
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	جابجا نوشتن مضاف و مضاف‌الیه
۷	۰	۲	۰	۰	۰	۲	۰	۱	۰	۲	۰	۰	استفاده‌ی نادرست یا حذف حرف «که»
۶	۱	۲	۰	۰	۰	۰	۰	۳	۰	۰	۰	۰	کاربرد جابجای ضمیر متصل و منفصل
۲	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	کاربرد ناصحیح جمله‌ی مجهول
۱۲	۰	۱	۳	۰	۲	۱	۱	۰	۱	۱	۰	۲	کاربرد یا حذف نابجای علامت جمع
۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	کاربرد نادرست مصدر و فعل
۲	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	حذف و اضافه‌ی نابجای «ی» اسم ساز
۱۱	۱	۳	۰	۱	۱	۰	۱	۰	۱	۱	۰	۲	حذف/اضافه‌ی نابجای «ی» تکره
۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	حذف/اضافه‌ی نابجای «ی» اضافه
۱	۰	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۰	۰	۰	۰	۰	کاربرد صفت به جای قید
۱۳	۱	۰	۰	۰	۰	۱	۰	۲	۳	۵	۰	۱	حذف افعال، بدون قرینه
۹	۰	۱	۲	۰	۱	۱	۱	۱	۱	۰	۱	۰	کاربرد اسم در جایگاه صفت
۵	۰	۱	۰	۱	۰	۰	۰	۳	۰	۰	۰	۰	حذف ادات شرط، در جملات شرطی
۱۸	۱	۱	۰	۱	۵	۳	۱	۲	۳	۰	۰	۱	حذف حروف اضافه
۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	حذف حروف ربط
۱۹	۲	۲	۲	۳	۱	۴	۱	۳	۰	۱	۰	۰	حذف «را» پس از مفعول معرفه‌ی غیرجمع
۹	۰	۱	۰	۲	۰	۰	۱	۱	۱	۲	۱	۰	حذف و اضافه‌ی نابجای ضمائر
۱۹	۰	۱	۳	۴	۳	۳	۱	۱	۱	۱	۰	۱	کاربرد صفت به جای اسم
۲۲۲	۱۳	۲۴	۱۵	۳۰	۱۹	۲۵	۱۰	۲۶	۱۳	۲۲	۸	۱۷	مجموع

در مورد دیگر انواع خطاهای دستوری که در جدول‌های (۵) و (۶) ذکر شده‌اند، با افزایش یا کاهش چشمگیری مواجه نیستیم و تعداد این دسته از خطاهای دستوری فارسی‌آموزان در نگارش به دو روش مورد بررسی در این پژوهش، تقریباً یکسان مانده است. به‌عنوان مثال، تعداد ۱۳ خطای آنها در «تطابق نادرست شناسه با فاعل» در روش مستقیم، به ۱۶ مورد در روش ترجمه‌ای افزایش یافته، و تعداد ۳۵ مورد خطای مربوط به «کاربرد نادرست زمان افعال» در روش مستقیم نیز به ۳۲ مورد در روش ترجمه‌ای کاهش یافته است. همچنین، خطای «کاربرد نادرست وجه افعال» که در روش مستقیم ۱۹ مورد بوده، در روش ترجمه‌ای به ۱۸ مورد رسیده است.

۴.۵. روش ترجیحی فارسی‌آموزان چینی

همان‌طور که در بخش روش پژوهش عنوان کردیم، در پایان مرحله‌ی دوم، از زبان‌آموزان خواسته شد تا اعلام نمایند که از نظر آنها کدام روش (روش مستقیم یا روش ترجمه‌ای) می‌تواند بهترین روش برای نوشتن یک متن به زبان فارسی باشد. در پاسخ به این پرسش، از بین ۱۲ فارسی‌آموز مورد بررسی، تعداد هفت نفر روش ترجمه‌ای، را بهتر از روش مستقیم دانسته بودند؛ در واقع، آنها روش ترجمه‌ای را به روش مستقیم ترجیح داده بودند. روش مورد علاقه‌ی هر یک از ۱۲ آزمودنی این پژوهش در جدول‌های (۷) و (۸) به همراه تعداد خطاهایشان در هر مرحله نشان داده شده است.

جدول ۷. روش مورد علاقه‌ی هر زبان‌آموز و تغییرات در بسامد خطاهای واژگانی

زبان‌آموز	روش مورد علاقه	تعداد خطاهای واژگانی در روش مستقیم	تعداد خطاهای واژگانی در روش ترجمه‌ای	افزایش/کاهش یا عدم تغییر در تعداد خطاها در روش ترجمه‌ای نسبت به روش مستقیم
ز ۱	ترجمه	۶	۱۳	افزایش (+۷)
ز ۲	ترجمه	۱	۵	افزایش (+۴)
ز ۳	مستقیم	۶	۱۰	افزایش (+۴)
ز ۴	ترجمه	۷	۱۰	افزایش (+۳)
ز ۵	ترجمه	۴	۸	افزایش (+۴)
ز ۶	مستقیم	۱۱	۵	کاهش (-۶)
ز ۷	ترجمه	۷	۲۰	افزایش (+۱۳)
ز ۸	مستقیم	۵	۷	افزایش (+۲)
ز ۹	مستقیم	۱	۱۱	افزایش (+۱۰)
ز ۱۰	ترجمه	۸	۱۴	افزایش (+۶)
ز ۱۱	مستقیم	۵	۷	افزایش (+۲)
ز ۱۲	ترجمه	۱۲	۶	کاهش (-۶)

توضیحی که در مورد جدول (۷) می‌توان ارائه نمود، این است که تنها یک نفر (ز ۱۲) از میان هفت نفری که روش ترجمه را ترجیح داده‌اند، در روش ترجمه‌ای عملکرد بهتری از لحاظ کاهش خطاها داشته است و شش نفر دیگر برخلاف آن که روش ترجمه‌ای را مناسب‌تر دانسته‌اند، تعداد خطاهایشان افزایش داشته است (از ۳۳ خطا در روش مستقیم به ۷۰ خطا در روش ترجمه‌ای).

جدول ۸. روش مورد علاقه‌ی هر زبان‌آموز و تغییرات در بسامد خطاهای دستوری

زبان‌آموز	روش مورد علاقه	تعداد خطاهای دستوری در روش مستقیم	تعداد خطاهای دستوری در روش ترجمه‌ای	افزایش/کاهش یا عدم تغییر در تعداد خطاها در روش ترجمه‌ای نسبت به روش مستقیم
ز ۱	ترجمه	۲۳	۱۷	کاهش (۶-)
ز ۲	ترجمه	۱۵	۸	کاهش (۷-)
ز ۳	مستقیم	۱۶	۲۲	افزایش (۶+)
ز ۴	ترجمه	۱۹	۱۳	کاهش (۶-)
ز ۵	ترجمه	۱۱	۲۶	افزایش (۱۵+)
ز ۶	مستقیم	۱۴	۱۰	کاهش (۴-)
ز ۷	ترجمه	۵	۲۵	افزایش (۲۰+)
ز ۸	مستقیم	۲۲	۱۹	کاهش (۳-)
ز ۹	مستقیم	۲۸	۳۰	افزایش (۲+)
ز ۱۰	ترجمه	۹	۱۵	افزایش (۶+)
ز ۱۱	مستقیم	۲۳	۲۴	افزایش (۱+)
ز ۱۲	ترجمه	۱۴	۱۳	کاهش (۱-)

براساس اطلاعات موجود در جدول (۸)، خطاهای چهار نفر (زبان‌آموزان ردیف‌های ۱، ۲، ۴، و ۱۲) از هفت نفر ترجیح‌دهنده‌ی روش ترجمه، در نگارش به روش ترجمه‌ای کاهش داشته است (از ۷۱ خطا در روش مستقیم به ۵۱ خطا در روش ترجمه‌ای)، اما خطاهای سه نفر دیگر، از ۲۵ خطا به ۶۶ خطا رسیده است. بنابراین، نه در مورد خطاهای دستوری و نه در مورد خطاهای واژگانی، نمی‌توان گفت که علت ترجیح دادن روش ترجمه‌ای بر روش مستقیم توسط فارسی‌آموزان، اطمینان از تأثیر مثبت این روش بر کاهش خطاهایشان می‌باشد.

۶. نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر، هم‌راستا با پژوهش‌هایی صورت گرفته است که در پی یافتن تأثیرات مطلوب یا نامطلوب راهبرد ترجمه از زبان اول به زبان دوم بر مهارت نگارش یادگیرندگان زبان‌های دوم/خارجی (در برابر نگارش

مستقیم به زبان دوم) صورت پذیرفته‌اند، اما آنچه این پژوهش را از پژوهش‌های پیشین که در بخش سوم به آنها اشاره شد، متمایز می‌کند، بررسی راهبرد ترجمه، از لحاظ تأثیر بر کاهش یا افزایش خطاهای زبانی (دستوری و واژگانی) است. در واقع، این نخستین پژوهشی است که با پیوند دادن موضوع راهبرد ترجمه با خطاها، با تمرکز ویژه بر خطاهای زبانی صورت گرفته است. همین رویکرد باعث شکل‌گیری دو پرسش در ذهن نگارندگان شد که «روش نگارش ترجمه‌ای (ابتدا نگارش به زبان مادری و سپس ترجمه به زبان فارسی) چه تأثیری بر (۱) خطاهای واژگانی و (۲) خطاهای دستوری فارسی‌آموزان چینی دارند؟» که متناظر با آن پرسش‌ها، این فرضیه‌ها مطرح شد که «نگارش به شیوهی ترجمه‌ای باعث (۱) کاهش خطاهای واژگانی و (۲) کاهش خطاهای دستوری می‌شود». روش پژوهش نیز بدین ترتیب بود که از ۱۲ فارسی‌آموز چینی خواسته شد که در دو مرحله با فاصله‌ی دو هفته، دو متن را به زبان فارسی در مورد یک موضوع مشابه بنویسند؛ در مرحله‌ی اول، مستقیماً به زبان فارسی، و در مرحله‌ی دوم، ابتدا به زبان چینی بنویسند، سپس همان متن را به زبان فارسی ترجمه نمایند. در پایان نیز از آنها خواسته شد که اعلام نمایند کدام روش را برای نگارش به زبان فارسی ترجیح می‌دهند.

در واقع، نگارندگان با این پیش‌فرض که راهبرد ترجمه در نگارش می‌تواند خلأ اطلاعاتی و زبانی زبان‌آموزان را برطرف کند، در پی بررسی تأثیر این راهبرد بر کاهش خطاهای دستوری و واژگانی، و افزایش دقت زبان‌آموزان در این دو زمینه بوده‌اند.

در خصوص پیش‌فرض فوق، همان‌گونه که در بخش پنجم بیان شد، افزایش تعداد واژه‌ها و جمله‌های ساده و مرکب در متن‌های همه‌ی فارسی‌آموزان، می‌تواند تأییدی بر این پیش‌فرض باشد که می‌توان راهبرد ترجمه را در برطرف نمودن خلأ اطلاعاتی و زبانی مؤثر دانست.

از لحاظ مقایسه‌ی نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین، باید گفت که پژوهش حاضر نیز بر نوسان و تفاوت در نتیجه‌گیری‌ها که در مورد پژوهش‌های قبلی بنا به گفته‌ی وی‌جن و همکاران (۲۰۰۹) وجود دارد، می‌افزاید و نمی‌توان نتایج آن را با نتایج یک یا چند پژوهش کاملاً همسو و منطبق یا در تضاد دانست. در نتیجه، تنها می‌توان به شباهت‌ها یا تفاوت‌ها به صورت موردی و مصداقی اشاره نمود. در مورد افزایش جملات مرکب در روش ترجمه‌ای، می‌شود گفت که یافته‌های این پژوهش با بخشی از نتایج پژوهش کوباباشی و رینرت (۱۹۹۲) که می‌گوید در متون ترجمه‌ای، پیچیدگی نحوی بیشتر بوده، همسو است.

در مورد تأثیر راهبرد ترجمه بر کاهش «خطاهای واژگانی»، به این نتیجه رسیدیم که به‌کارگیری راهبرد ترجمه در مهارت نگارش، بر سه دسته از خطاهای واژگانی تأثیر مطلوبی نداشته و باعث افزایش تعداد خطاها شده و در یک مقوله نیز تعداد خطاها ثابت مانده است. از میان پنج نوع خطای واژگانی بررسی

شده در این پژوهش، تنها در یک نوع خطا یعنی خطای «عدم آشنایی با نحوه‌ی کاربرد یک واژه» شاهد کاهش ۳۵ درصدی تعداد خطاها بوده‌ایم. در نتیجه، و با توجه به افزایش یافتن تعداد مجموع خطاهای واژگانی (از ۷۳ خطا در روش مستقیم به ۱۱۶ خطا در روش ترجمه‌ای) فرضیه‌ی ما در این پژوهش مبنی بر کاهش تعداد خطاهای واژگانی با به‌کارگیری راهبرد ترجمه، رد می‌شود. اوزاوا (۱۹۹۶) به این نتیجه رسید که زبان‌آموزان در روش ترجمه‌ای استفاده‌ی بهتری از زبان داشتند؛ اگر /استفاده‌ی بهتر را شامل واژگان هم بدانیم، نتیجه‌ی پژوهش حاضر با نتیجه‌ی او در تضاد می‌باشد. در مقابل، کوهن و بروکس-کارسن (۲۰۰۱) هم به این نتیجه رسیدند که بیشتر زبان‌آموزان در روش مستقیم بهتر عمل کردند که این نتیجه با نتایج ما در مورد خطاهای واژگانی همسو است.

یافته‌های پژوهش نشان داد که راهبرد ترجمه بر «خطاهای دستوری» تأثیرات یکدست و منسجمی ندارد. با بررسی خطاهای فارسی‌آموزان چینی دریافتیم که نسبت به افزایش تعداد واژه‌های متن‌ها، تعداد خطاهای دستوری نیز کاهش یافته (در روش مستقیم، به ازای هر ۱۰۰ واژه، ۱۰٫۴۵ خطا، و در روش ترجمه‌ای، به ازای هر ۱۰۰ واژه، ۸٫۱۷ خطای دستوری)، اما در صورت بررسی جداگانه‌ی مقوله‌های دستوری، مشاهده می‌شود که این راهبرد، تأثیر یکدست و یکسانی نداشته است؛ زیرا در شش مقوله باعث افزایش چشمگیر تعداد خطا، در سه مقوله باعث کاهش چشمگیر تعداد خطا، و در ۱۴ مورد نیز باعث افزایش یا کاهش ناچیزی در تعداد خطاها شده است. بنابراین، فرضیه‌ی کاهش خطاهای دستوری با راهبرد ترجمه تنها در صورتی تأیید می‌شود که بخواهیم تعداد کل خطاها را نسبت به تعداد کل واژه‌ها بسنجیم (که در این حالت، نتایج ما با نتیجه‌ی توکلی و همکاران (۲۰۱۴: ۶۶) که می‌گوید «از جنبه‌ی استفاده از ساختارهای دستوری، ترجمه از زبان اول به زبان دوم، راهبرد مناسبی به نظر نمی‌رسد» در تضاد است، اما با نتایج پژوهش اوزاوا (۱۹۹۶) همسو است)؛ در غیر این صورت، باید این فرضیه را در مورد فارسی‌آموزان چینی، به دلیل افزایش تعداد خطاها از ۱۹۹ مورد به ۲۲۲ مورد، تأیید نشده بدانیم که در این حالت، نتیجه‌گیری ما با نتیجه‌گیری توکلی و همکاران (۲۰۱۴) و کوبایاشی و رینرت (۱۹۹۲) مبنی بر این که زبان‌آموزان پیشرفته در روش ترجمه‌ای خطای بیشتری داشتند، همسو خواهد بود. لازم به ذکر است که کوهن و بروکس-کارسن (۲۰۰۱) در مقوله‌ی دستور، تفاوت معنی‌داری میان عملکرد زبان‌آموزان در دو روش مورد بحث، مشاهده نکردند.

مقوله‌های دیگری نیز در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفتند که نتایج حاکی از این است که روش ترجمه‌ای باعث افزایش کاربرد صحیح علائم ویرایشی (سجاوندی)، باعث افزایش تعداد غلط‌های املایی در مجموع، و کاهش تعداد این غلط‌ها نسبت به تعداد واژه‌ها، و کاهش تعداد عوامل انسجامی صحیح در متن‌های فارسی‌آموزان شده است.

اما در خصوص یافته‌های پژوهش باید این نکته را متذکر شویم که بیشتر آزمودنی‌های ما، در نظرسنجی پس از نگارش، روش ترجمه‌ای را مناسب‌تر دانسته بودند (برخلاف آزمودنی‌های سطح پیشرفته در پژوهش کوبایاشی و رینرت (۱۹۹۲) که تمایل چندانی به روش ترجمه‌ای نداشتند و برخلاف آزمودنی‌های پژوهش فوجی (۲۰۱۲) که تمایل بیشتری به روش مستقیم داشتند)، عملکرد مطلوبی از لحاظ کاهش خطاهای دستوری و واژگانی نداشتند. بنابراین، این ترجیح را لزوماً نمی‌توان به دلیل تصور آنها از تأثیر مطلوب راهبرد ترجمه بر کاهش خطاها دانست و برای یافتن علت ترجیح دادن راهبرد ترجمه در نگارش توسط آنها، باید به دنبال دلایل دیگری بود. این یافته می‌تواند تأییدی بر سخن وی‌جن و همکاران (۲۰۰۹: ۲۳۷) باشد که می‌گویند سودمندی کاربرد زبان اول در نگارش به زبان دوم، می‌تواند به عواملی از قبیل دانش پیشین زبان‌آموزان در مورد موضوع نگارش، بسندگی زبانی زبان‌آموزان، ارتباط بین زبان اول و دوم از لحاظ خویشاوندی و غیرخویشاوندی بستگی داشته باشد.

لازم به توضیح است که هرچند نتایج این پژوهش قاطعانه نشان از مزایای کاربرد راهبرد ترجمه در نگارش به زبان دوم ندارد، با توجه به یافته‌های پژوهش، می‌توان این راهبرد را به‌عنوان یکی از راهبردهای مؤثر در کاهش برخی خطاهای دستوری و واژگانی دانست و از آن، در کنار دیگر راهبردهای نگارش، در کلاس‌های آموزش نگارش به فارسی‌آموزان غیرایرانی بهره برد. همچنین، با توجه به تأثیر این راهبرد بر برطرف کردن خلأ اطلاعاتی و زبانی فارسی‌آموزان، می‌توان آن را به‌عنوان راهبردی برای رفع این نقصان‌ها به‌کار برد.

در پایان، برای پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌کنیم که بهتر است بررسی تأثیر راهبرد ترجمه در مورد مهارت نگارش فارسی‌آموزان، با جامعه و نمونه‌ی آماری بیشتر و همچنین، بر روی فارسی‌آموزانی از ملیت‌های مختلف، صورت پذیرد تا هم به نتایج گسترده‌تری دست یافته شود و هم تأثیرات این راهبرد در مورد ملیت‌های گوناگون رصد شود.

References:

- Bagheri, M. S. & Fazel, I.** (2011). EFL Learners Beliefs about Translation and its Use as a Strategy in Writing. *The Reading Matrix*, 11(3): 292-301.
- Carrers, A.** (2006). *Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching*. UK: University of Cambridge.
Retrieved from: <http://www.cttic.org/ACTI/2006/papers/Carreres.pdf>.
- Cohen, A. D. & Brooks-Carson, A.** (2001). Research on Direct vs. Translated Writing: Students' Do and the Strategies and Their Results. *The Modern Language Journal*, 85: 169-188.

- Fujii, Y.** (2012). The Effects of L1 on L2 Writing and Translation: A Case Study. *Journal of Modern Languages*, 22: 32-44.
- Huh, M. H. et al.** (2013). Mediation Through the First Language During the Second Language Writing: A Sociocultural Approach. *English Teaching*, 68(1): 69-84.
- Hussein, A. A. & Mohammad, M. F.** (2011). Negative L1 Impact on L2 Writing. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(18): 184-195.
- Karim, K. & Nassaji, H.** (2013). First Language Transfer in Second Language Writing: An Examination of Current Research. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1): 117-134.
- Kim, Y. & Yoon, H.** (2014). The Use of L1 as a Writing Strategy in L2 Writing Tasks. *Journal of Language Studies*, 14(3): 33-50.
- Kobayashi, H. & Rinnert, C.** (1992). Effects of First Language on Second Language Writing: Translation versus Direct Composition. *Language Learning*, 4(2): 183-215.
- Laviosa, S.** (2014). *Translation and Language Education; Pedagogic Approaches Explored*. London and New York: Routledge.
- Lay, N.** (1982). Composing Process of Adult ESL Learners: A Case Study. *TESOL Quarterly*, 16: 406.
- Nord, C.** (1997). *Translating as a Purposeful Activity: Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Tavakoli, M. et al.** (2014). Direct versus Translated Writing: The Effect of Translation on Learners' Second Language Writing Ability. *Journal of Language Studies*, 14(2): 61-74.
- Uzawa, K.** (1996). Second Language Learners' Processes of L1 Writing, L2 Writing, and Translation from L1 into L2. *Journal of Second Language Writing*, 5(3): 271-294.
- Van Weijen, D.** (2009). L1 Use During L2 Writing: An Empirical Study of a Complex Phenomenon. *Journal of Second Language Writing*, 18: 235-250.
- Wang, W. & Wen, Q.** (2002). L1 Use in the L2 Composing Process: An Exploratory Study of 16 Chinese EFL Writers. *Journal of Second Language Writing*, 11: 225-246.
- Wolfersberger, M.** (2003). L1 to L2 Writing Process and Strategy Transfer: A Look at Lower Proficiency Writers. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 7(2): 1-15.
- Woodall, B. R.** (2002). Language-Switching: Using the First Language While Writing in a Second. *Journal of Second Language Writing*, 11: 7-28.
- Zarei, G. R. & Amiryousefi, M.** (2011). A study of L2 Composing Writing Task: An Analysis of Conceptual and Linguistic Activities and Text Quality. *Procardia-Social and Behavioral Science*, 30: 437-441.
- Zhai, L.** (2008). Comparison of Two Writing Processes: Direct versus Translated Composition. *Cross-Cultural Communication*, 4(1): 8-17.

پیوست:

نمونه‌ی خطاهای واژگانی، دستوری و املایی فارسی آموزان چینی

در دو مرحله‌ی نگارش مستقیم و ترجمه‌ای

نمونه‌ی خطا	نوع خطا	
من اختیار مناسب در امتحان انتخاب نکردم.	عدم انتخاب واژه‌ی مناسب	خطاهای واژگانی
بسیاری از مردم به مواد مادی ترجیح می‌دهند.	عدم آشنایی با نحوه‌ی کاربرد یک واژه	
وقتی که مشکل دچار کنم. والدینم من را تشویق کنند.	عدم آشنایی با اجزای واژه	
این خوشبختی از قبلاً بیشتر آرامیت است.	واژه‌سازی بر مبنای تعمیم افراطی	
ویژگی مهمترین خوشبختی این است که از دلمان خوشحال می‌شویم است.	حذف نابجای یک واژه از ساختار جمله	
ما در یک محیط سلامت کم‌کم رشد می‌کنم.	تطابق نادرست شناسه با فاعل	
هر بار چیزهای خوبی که دیگران داشتند را دیدم، من ناراحت شدم.	کاربرد نادرست زمان افعال	
اگر پول داشته باشند، خوشبختی بشوند.	کاربرد نادرست وجه افعال	
---	افزودن «را» پس از فاعل	
---	حذف «را» پس از مفعول جمع	
در زندگی حقیقی، مردم به همدیگر می‌پرسند: شما خوشبخت هستید؟	کاربرد حرف اضافه‌ی نادرست	خطاهای دستوری
ما از این کلمه عمیق معنی می‌شناسیم.	جابجا نوشتن صفت و موصوف	
---	کاربرد «را» با فعل ربطی	
---	کاربرد «را» در جمله‌ی مجهول	
یکی مرد درباره چیزهای به دست آوردن باید احساس محدود کند.	جابجا نوشتن مضاف و مضاف‌الیه	
...به وسله‌ی تلاش و کوشش [که] می‌کنیم به زندگی آینده‌آل برسیم.	استفاده‌ی نادرست از حرف «که» و حذف نادرست آن	
به نظرم باید از زندگی ما راضی باشیم.	کاربرد جابجای ضمیر متصل و منفصل	
اینها را انجام شویم که خوشبختی شویم.	کاربرد ناصحیح جمله‌ی مجهول	
ما انسان در این جهان شلوغ زندگی می‌کنیم.	کاربرد یا حذف نابجای علامت جمع	
...یا برای شما می‌خواهید یک چیزی به دست آوردن سعی کنید.	کاربرد نادرست مصدر و فعل	
در دوران کودک و نوجوان زیاد ادب و کسب یاد می‌گیریم.	حذف و اضافه‌ی نابجای «ی» اسم ساز	
وقتی کم بزرگ شدم، پدرم به من زیاد ادب و اخلاقی یاد داد.	حذف و اضافه‌ی نابجای «ی» نکره	
برای تامین نیازهای ما درآمدی زیادی هم لازم داریم.	حذف و اضافه‌ی نابجای «ی» اضافه	
اولین فکر می‌کنم خوشبختی که از همه چیز با تلاش کردن می‌آید.	کاربرد صفت به جای قید	
چند دوستان که علاقه‌شان مثل من [است] دارم.	حذف افعال، بدون قرینه	
در این دوران، ما هم خوشبختی هستیم.	کاربرد اسم در جایگاه صفت	
به نظر من [اگر] سلامت باشم خوشبختی هستیم.	حذف ادات شرط، در جملات شرطی	
[به] این سوآل [زیاد فکر کردم.	حذف حروف اضافه	
خوشبختی فقط یک احساس است [که] از در وارد است.	حذف حروف ربط	
ما باید زندگی مان و محیط اطرافمان [را] دوست داشته باشیم.	حذف «را» پس از مفعول معرفه‌ی غیرجمع	
هر کس برای خوشبختی نظر و تعریفی شان مختلف دارند.	حذف و اضافه‌ی نابجای ضمایر	
احساس راضی به وجود آمد و خوشحال شدید.	کاربرد صفت به جای اسم	
نیاید از مشکل ترسیدی.	جابجایی و افزودن نویسه	خطاهای املایی