اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية

إعداد: د. مهى فهد أبو حمره

جامعة دمشق- المعهد العالي للغات- مركز تعليم اللغة العربية

maha.a.hamra@gmail.com

موبايل:00963933510838

الجمهورية العربية السورية
مجمع اللغة العربية
ص/ ١٤٨

الدكتورة مها أبو حمرة المحترمة.. جامعة دمشق المعهد العالي للغات

تحية طيبة وبعد:

وافق مجلس المجمع في جلسته الثالثة عشرة للعام ٢٠١٩ المنعقدة يوم الأربعاء 19 / المحرَّم / 1441هـ 18 / 9 / 2019م على عنوان بحثكم (**اتجاهات متعلّمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلّميهم الترجمة في الفصول التعليمية**) الذي ستشاركون به في المؤتمر الحادي عشر لمجمع اللغة العربية بدمشق المزمع عقده في المدة الواقعة من 11/25 حتى تاريخ 2019/11/28م.

يرجى التفضّل بإرسال البحث إلى لجنة النشاط الثقافي في أسرع وقت لتتمكن من طباعته وإعداده.

وتفضّلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

٢٩ أيلول ٢٠١٩

رئيس مجمع اللغة العربية بدمشق
الأستاذ الدكتور مروان المحاسني

الهاتف: 3713103 - 3713145 - 00 963 11 3711429 / الفاكس: 00 963 11 3733363
البريد الإلكتروني: mla@net.sy / الموقع على الشابكة: www.arabacademy.gov.sy

ملخص الدراسة

اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية

هدفت الدراسة إلى قياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية، والكشف عن الفروق بين اتجاهات المتعلمين نحو استعمال معلميهم الترجمة في أثناء تعليمهم اللغة العربية، حسب متغيرات (الجنسية، ودوافع تعلم اللغة، والمستوى الدراسي). وقد جرى اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، واستُعملتْ في الدراسة استبانة اتجاهات. بلغت عينة الدراسة (57) متعلماً ومتعلمة من المسجلين في معهد الدراسات الدولية الحديثة بالحيل، والمعهد الفرنسي للشرق الأدنى ببيروت للعام الدراسي 2017 – 2018، والملتحقين بصفوف خصوصية، والمسجلين سابقاً بمعهد قاصد في عمان للعام الدراسي 2016–2017، **ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق باتجاهات المتعلمين حسب كل بعد من أبعاد المقياس:**

– جاءت اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بعد استعمال الترجمة في أثناء تنفيذ إجراءات الدرس في المرتبة الأولى، وتميزت بأنها حيادية.

– جاءت اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بعد استعمال الترجمة في أثناء تقويم الدرس وإغلاقه في المرتبة الثانية، وتميزت بأنها سلبية.

– جاءت اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بعد استعمال الترجمة في أثناء التهيئة للدرس في المرتبة الثالثة والأخيرة، وتميزت بأنها سلبية.

كما دلت النتائج على أنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير جنسية المتعلم، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير دوافع المتعلمين للتعلم، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير المستوى الدراسي لمصلحة المستوى المبتدئ.

كلمات مفتاحية: متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها، الاتجاهات، استعمال الترجمة، الصفوف التعليمية.

مقدمة

كانت الترجمة بمفهومها العام ولاتزال جسراً معرفياً لتعرف ثقافة الآخر والتواصل معه، وخاصة في ظل التعددية اللغوية والثقافية لشعوب العالم. أمّا في مجال تعليم لغات الآخر وتعلّمها فقد كانت طريقة الترجمة والقواعد أولى الطرائق التعليمية، وتلتها طرائق أخرى شكّلت كل طريقة منها على حدة إرهاصات للأخرى استدعتها ظروف تاريخية للتطورات الاجتماعية أو الاقتصادية أو السياسية ؛ بسبب اختلاف الحاجات الضرورية لتعلّم اللغة، وقد استندت كل طريقة في مبادئها إلى ظهور نظريات التعلم: السلوكية، والبنيوية، والمعرفية، وعلم النفس الاجتماعي، وعلم النفس التربوي، وعلم سلوك الانسان. ومع تطورها في تعاقبها الزمني كانت مقاربات المنهج الأقدم زمنياً من معلمي لغات الآخر لاتزال قائمة، فبحسب العناني ظهر منهج يسمّى بمنهج الترجمة بمصر من معلمي اللغة الإنكليزية من الجنسيات البريطانية، وسمي بمنهج مايكل ويست، بحيث " أُدرِج مع كل كتاب لتعليم اللغة الإنكليزية، مرشد يتضمّن أهم الكلمات، والتراكيب باللغة العربية، إلى جانب كتاب لتعليم الألفاظ والعبارات المتصلة بالثقافة الإنكليزية في السنة قبل الأخيرة من التعليم" (العناني،2002،9).

والمختّص في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يدرك هذا المنهج المتبع في الكتب مزدوجة اللغة التي تعلم خارج البلدان العربية، وتتبنّاها بعض مؤسسات التعليم في البلدان العربية، لأسباب ليست موضوع الدراسة الحالية.

واللافت أنّ استعمال الترجمة في تعليم لغة الآخر وتعلّمها في القرن الحادي والعشرين من بعض معلميها ولا سيما معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لا يقارب المفهوم العام للترجمة، الذي يشير إليه القاسمي (2006) بأنّه بوابة عبور للذات إلى الآخر؛ بهدف التواصل والتفاعل معه ثقافياً أو اجتماعياً أو اقتصادياً، ولا يقارب المفهوم التربوي لطريقة الترجمة والقواعد أو الطريقة السمعية الشفوية أو منهج مايكل ويست؛ لأنّه ليس هناك مناهج تعلّم اللغة الأدبية القديمة فقط، ولا تدريبات في نصوص أخرى في تلك المناهج تستدعي الترجمة من اللغة العربية إلى لغات المتعلمين وإليها.

ويشير **جوهر** (2017) إلى أنّ إصرار معلم اللغة العربية في غير بلدانها على ترجمة المعاني والأفكار يشكّل عائقاً في تنمية مهارة التفكير باللغة العربية لدى المتعلمين، وسوف يميلون إلى فهمها تبعاً لنظام المعنى والقيم الثقافية في لغتهم، ما يؤدي إلى غياب العامل الثقافي بوصفه "أكثر إفصاحاً عن فهم الترجمة في مظاهرها الاجتماعية من العامل اللغوي" (العواضي، 2016، 173).

وقد تبيّن للباحثة – بالعودة إلى الأدب النظري– أن استعمال الترجمة في ميدان تعليم لغات الآخر مسألة لها مؤيدوها ومعارضوها. وتؤكّد لافو أنّه " حتى لو كانت الترجمة التعليمية مقبولة، فإنها لا تنفك كونها تمريناً غامضاً بعيداً كل البعد عن الترجمة المحترفة" (لافو،2003، 24).

كما يشير **زين العابدين وآخران** نقلاً عن لامبرت (1972) إلى أن قدرة المتعلمين على إتقان لغة ثانية لا تتأثر بالكفاءة العقلية أو المهارات اللغوية فقط ، ولكن أيضًا بمواقف المتعلمين وتصوراتهم نحو اللغة الهدف، كما أنّ مفهوم الموقف يمكن أن يعزز عملية تعلم اللغة، ويؤثر في طبيعة سلوكيات المتعلم ومعتقداته تجاه اللغة الأخرى وثقافتها، وهذا سوف يحدد ميلهم لتعلم اللغة واكتسابهم إياها، ومن هنا جاء البحث الحالي لدراسة اتجاهات المتعلمين نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية.

1. مشكلة الدراسة

يبدو أن معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بعض المؤسسات التعليمية المختصّة في هذا المجال في بلدانها يستسهل استعمال الترجمة في أثناء تعليمها داخل القاعة الصفية؛ وقد يكون لتوضيح معاني ما يقدمه أو لزيادة سرعة التعلّم، وقد أشار جوهر (2017) إلى أن هناك ضعفاً في قياس فاعلية تعليم اللغة العربية من خلال الترجمة في غير بلدانها، كما أشار Calis& Dikilitas (2012)، إلى أن آراء المتعلمين الناطقين بغير الانكليزية يعتقدون أن التمارين القائمة على الترجمة ساعدتهم على الفهم القرائي وحفظ المفردات اللازم تعلّمها في الدرس. بالإضافة إلى ذلك أكدّ Barić& Marinac (2018) أنّ الغالبية العظمى من المعلمين يستعملون الترجمة في فصولهم الدراسية. أمّا أسباب استعمال الترجمة إلى اللغة الأم فقد كانت لتدريس المفردات، يليها تدريس قواعد اللغة ، وتطوير الكفاءة التواصلية. بينما تذكر لافو أنّه في عملية استعمال الترجمة في الصفوف التعليمية" ليس هناك تواصل من أجل المعنى" (لافو،2003، 30-31).

وفي سياق تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في بلدانها، فقد لحظت الباحثة في أثناء الإشراف على مادة التدريب العملي في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها الآتي:

- استعمال أغلبية المعلمين الترجمة شفهياً عند شرح المفردات أو فكرة الموضوع، من دون إعطاء الوقت الكافي؛ لاستكشاف المعنى من السياق حتى في دروس الأفلام المصورة.
- استعمالها في التقويم النهائي للدرس داخل القاعة الصفية؛ كأن يلفظ المفردة أو الجملة بالإنكليزية ويطلب إلى المتعلم معناها بالعربية، ويعزّز ملاحظتها ما كانت تبديه إدارة المعهد الذي عملت فيه لباحثة لسنوات عدة في الاجتماعات المنعقدة من الإدارة لمناقشة واقع تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وملاحظات المتعلمين، والمتضمّنة الطلب إلى بعض المعلمين تجنّب الترجمة من اللغة العربية إلى الإنكليزية أو الفرنسية وإليهما في أثناء الشرح داخل الصف، ولاسيما ممن هم من لغات أخرى ومستوى إتقانهم للإنكليزية أو الفرنسية لا يؤهلهم إلى فهم المحتوى المقرّر. علماً أنّ الترجمة لا تستعمل في أثناء مقابلات تحديد المستوى

التي كانت الباحثة عضواً فيها، علاوة على ذلك ما لفت نظر الباحثة هيمنة فكرة استعمال اللغة الأم في تعليم اللغة العربية لذوي الثقافات واللغات المتعددة على بعض القائمين في مؤسسات تعليمها وتعلّمها في هذا المجال في بلدانها الأصلية، ويتجلّى ذلك باشتراطها على معلم العربية إجادته اللغة الإنكليزية قراءة وكتابة؛ وكأنّه من جانب يشترط بشكل ضمني على كل المتعلمين أن يتقنوا اللغة الإنكليزية، ويشترط من جانب آخر على معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها أن تكون أهم مؤهلاته للعمل في هذا الميدان إتقان اللغة الإنكليزية كتابة وتحدثاً.

– غياب الترجمة في بعض الاختبارات، إذ لم تجد الباحثة سؤالاً يتعلّق بالترجمة، باستثناء المعهد الفرنسي للشرق الأدنى، الذي يخصص حصة درس فردي لمن يرغب بتخصص الترجمة فيما بعد.

في المقابل لم تلحظ الباحثة في مراكز تعليم اللغات الأخرى في سورية ولبنان، والأردن، وسلطنة عُمان استعمال اللغة الأم العربية من المعلمين الموفدين من بلادهم إلى تلك المراكز، علاوة على ذلك لم تجد شرطاً في وثائقهم ينصّ على إجادة معلمي الإنكليزية أو الفرنسية أو الألمانية أو اليابانية... اللغة العربية.

ومما سبق فإنّ استعمال الترجمة من المعلمين في ميدان تعليم اللغة للناطقين بغيرها، لا يستعمل بوصفه: طريقة من طرائق تعليم اللغات، أو تخصصاً يؤهل المتعلم مترجماً من اللغة العربية وإليها، أو مهارة من مهارة تعلم اللغة عموماً والعربية خصوصاً، يُسعى إلى تنميتها، لإسهامها في عملية تقويم تعلم المتعلم؛ لكونها مهارة خامسة بحسب روس نقلاً عن (براونز ودينتون 1987) إلى جانب المهارات الأربع، تحتاج تنميتها إلى ممارسة أنشطة، ولا سيما في المستويات الأولى لتعلم لغة الآخر.(Ross,2002).

وقد أكّدت El-KHOLİ (2011) أحد أسباب مشكلات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وهو " استعمال المعلم لغة وسيطة لشرح العربية" (ص 187)

وبحسب لافو، الترجمة التعليمية "تريد لنفسها أن تكون وفيّة للكلمات، وللصيغ الأصلية، وأن تكون أكثر صحة وأناقة ما أمكن، لكن لا تفلح في أن تدرأ عن نفسها أنها ترجمة" (لافو،2003، 26).

واستناداً إلى أن المتعلّم هو قطب من أقطاب العملية التعليمة التعلمية، وتعرّف اتجاهاته نحو مشكلة دراستها من الأهمية بمكان لتطوير العملية التعليمية التعلمية في هذا المجال قررت الباحثة تحديد مشكلتها في **السؤال الرئيس** الآتي:

ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية؟

2. أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من النقاط الآتية:

1.2. إن تعرف اتجاهات المتعلمين نحو استعمال الترجمة في تعليمهم اللغة العربية قد يفيد في تحديد حاجات المتعلمين لها، وتوجيه معلميها إلى تنويع طرائق تعليمهم للغة العربية في أثناء قرارهم استعمال الترجمة في أثناء الدروس.

2.2. قد تسهم في توضيح مسألة تعدّد اللغات والثقافات لمتعلمي اللغة العربية للقائمين على العملية التعليميّة التعلمية.

3.2. يمكن أن تقدم نتائج الدراسة معلومات يمكن البناء عليها حول المرجو من متعلمين متعددي اللغات والثقافات للغة العربية؛ لتطوير عملية تعلمهم للغة العربية.

3. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1.3. قياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية.

2.3. الكشف عن الفروق بين اتجاهات المتعلمين نحو استعمال معلميهم الترجمة في أثناء تعليمهم اللغة العربية حسب متغيرات (الجنسية، ودوافع تعلم اللغة، والمستوى الدراسي).

4. حدود الدراسة

أجريت الدراسة ضمن الحدود الآتية:

1.4. **الحدود الموضوعية:** دراسة اتجاهات متعلمي اللغة العربية نحو استعمال المعلمين للترجمة في أثناء تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2.4. **الحدود المكانية:** أجريت الدراسة في مراكز تعليم اللغة العربية الناطقين بغيرها في لبنان وسلطنة عمان.

3.4. **الحدود الزمانية:** العامان الدراسيان: 2016/2017، 2017/2018 .

4.3. **الحدود البشرية:** متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها في معهدي الدراسات الدولية الحديثة في الحيل، والمعهد الفرنسي للشرق الأدنى في لبنان، ومتعلمون ملتحقون في دروس خصوصية درسوا سابقاً في معهد قاصد في عمان.

5. متغيرات الدراسة

1.5. **المتغير التابع:** اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية.

2.5. **المتغيرات المستقلة:**

-الجنسية ولها مستويات (أوروبية، وآسيوية، وأمريكية).

- دوافع تعلم اللغة العربية: ولها مستويات (سياسية، واقتصادية، وتعليمية، وإنسانية).

- المستوى الدراسي وله ثلاث مستويات (مبتدئ، ومتوسط، ومتقدم).

6. فرضيات الدراسة

اختبرت الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05).

1.6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير جنسية المتعلم.

2.6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير دوافع المتعلمين للتعلم.

3.6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير المستوى الدراسي.

7. التعريفات الإجرائية

1.7. **اتجاهات المتعلمين:** هي استجابة المتعلمين المعرفية والوجدانية، والسلوكية، التي تعبر بشكل سلبي، أو إيجابي، أو حيادي عن أفكارهم، واعتقاداتهم باستعمال الترجمة من معلميهم في فصول تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

2.7. **متعلمو اللغة العربية الناطقون بغيرها:** هم المتعلمون من بلدان مختلفة الملتحقون أو الذين التحقوا بمؤسسات تعليمها في بعض البلدان العربية في المستوى المبتدئ، أو المستوى المتوسط، أو المستوى المتقدم.

3.7. **استعمال الترجمة:** هو نشاط تعليمي يمارسه معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها داخل الصفوف التعليمية؛ مستعملاً الترجمة إلى اللغة الإنكليزية كثيراً أو الفرنسية؛ لتوضيح معاني، الكلمات، والتراكيب،

والمصطلحات، أو الترجمة لشرح قاعدة نحوية ما جديدة، في أثناء التهيئة للدرس، وتنفيذ إجراءاتها الدرس، وفي أثناء تقويم الدرس، وإغلاقه.

8. دراسات سابقة

دراسة Carreres (2006) بعنوان: **الترجمة وتعليم اللغة: الاستعمالات والقيود في تعليم الترجمة في اللغة الثانية في قسم اللغات الحديثة.**

هدفت الدراسة إلى تعرف آراء الطلبة في استعمال الترجمة في دروس تعلمهم اللغات الحديثة. بلغت **عينة الدراسة** (31) طالباً من طلاب جامعة كمبريدج في قسم اللغات الحديثة؛ إذ كانوا يترجمون في السنة الأولى والثانية من اللغة الهدف إلى اللغة الإنكليزية، وفي السنة الثالثة والرابعة من اللغة الإنكليزية إلى اللغة الهدف. اتبعت الباحثة **المنهج** الوصفي. وتمثلت **أداة الدراسة** في الاستبانة. **توصلت** الدراسة إلى أن أفراد العينة من دون استثناء يرون وجوب تعليم الترجمة، ولكن **الباحثة** التي أجرت الدراسة استغربت هذه النتيجة؛ لأن المتعلمين لم يميّزوا بين تعلّم اللغة والتخصّص المهني للترجمة بحسب قولهم.

دراسة Calis& Dikilitas (2012) بعنوان: استعمال الترجمة في دروس اللغة الانكليزية بوصفها لغة ثانية – تدريبات في التعلم.

هدفت الدراسة إلى تعرّف آراء متعلمي اللغة الانكليزية بوصفها لغة ثانية في استعمال الترجمة في تعليم في اللغة الثانية. اتبع الباحثان **المنهج** الوصفي، وتكونت **عينتهما** من (28) طالباً في مدرسة من مدارس تركيا في المرحلة الابتدائية. جرى تعليمهم لمدة سبع أسابيع بعض القواعد النحوية من خلال التمارين القائمة على الترجمة. استعملت الدراسة **أداتين** (الاستبانة ترجمت إلى التركية، والمقابلة). **وتوصلت** إلى أنّ آراء المتعلمين كانت إيجابية، ويعتقدون أن التمارين القائمة على الترجمة ساعدتهم في الفهم القرائي، وحفظ المفردات اللازم تعلّمها في الدرس.

دراسة Elmenshawy (2012) بعنوان: مواقف الطلاب والمدرسين تُجاه استخدام اللغة الأم للمتعلمين في تعليم اللغة الإنجليزية في الفصول الدراسية بالمدارس الثانوية العامة في الإمارات.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مواقف الطلاب والمدرسين في مرحلة التعليم العالي تُجاه استخدام اللغة العربية في فصول اللغة الإنكليزية. شملت **عينة** الدراسة (120) طالبًا من الصف العاشر في ثانوية أبو ظبي الحكومية في الامارات، أمّا عينة المعلمين فتألفت من (20) مدرساً للغة الإنجليزية يعملون في المدارس

الثانوية، ولديهم المؤهلات لممارسة التخصص . استعمل الباحث **أداتي** الدراسة (المقابلة، والاستبانة)، واعتمد **المنهج** الوصفي (الكمي والنوعي). ومن **النتائج** التي توصلت إليها الدراسة أنّ 40% من الطلاب لديهم موقف إيجابي نحو استعمال اللغة العربية في كل فصول اللغة الإنكليزية. أمّا 34% منهم فلا يشاركونهم الرأي. و44% يرون أنّ استعمال العربية يساعدهم في تعلّم الإنكليزية، ويحفّزهم على المشاركة في الأنشطة الصفيّة. و40% يرفضون رفضاً قاطعاً استعمال العربية من المعلمين، ويريدون التعرّض للغة الإنكليزية فقط. وبحسب المستوى كانت المواقف ال إيجابية للمستوى المبتدئ، ثم المتوسط. أمّا المتقدمون فيرفضون استعمال اللغة العربية في صفوف الإنكليزية. وفيما يتعلّق بنتائج الدراسة في موقف المعلمين، فقد تشابهت نسبها، من حيث المواقف ال إيجابية، إلا أنّ هناك موقفاً سلبياً من استعمال الطالب للغة العربية؛ ليشرح فهمه للإنكليزية. بينما غالبية المعلمين (75 ٪) يعتقدون أنّ استعمال اللغة الأم مناسب لشرح المفردات الجديدة، ولاسيما المجرّدة منها.

دراسة Guerra (2014) بعنوان: مدى فعالية الترجمة في تعلم اللغات الأجنبية: مواقف الطلاب.

هدفت الدراسة إلى تعرف مواقف الطلاب نحو فعالية الترجمة في اكتسابهم اللغة الهدف. استعمل الباحث **المنهج** الوصفي. وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة. وبلغ عدد أفراد **العينة** (155) طالباً من جامعة جاومي في إسبانيا يتعلمون في قسم الكمبيوتر، ويجري تزويدهم بالمعرفة الأساسية للغة الإنجليزية في مجال استعمال الكمبيوتر. أظهرت النتائج المواقف الإيجابية للمتعلمين؛ وذلك لأسباب عدة، منها أنّها من المهام المفضلة لديهم في تعلم اللغة الهدف، كما تسهل لهم فهم أعمق لشكل ومضمون النص، وتزيد وعيهم بالتباين بين الأنظمة اللغوية في اللغة الأم و اللغة الهدف. كما أنّها تسمح لهم بالتعبير عن أفكارهم بشكل أسرع.

دراسة John Alroe a &, Reinders (2015)، جاءت بعنوان: دور الترجمة في اكتساب المفردات: دراسة النسخ المتماثل (التكرار).

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر تعلّم مفردات جديدة في اللغة الإنكليزية بوصفها لغة ثانية بوساطة الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية، بدلاً من تعلّمها في سياق الجمل. وشملت **عينة** الدراسة (1000) طالب وطالبة تايلانديين، قسمت إلى ثلاث مجموعات : المجموعة الأولى تعلّمت ثلاثين كلمة ضمن قوائم مترجمة، والثانية تعلمت الكلمات الثلاثين في سياقها باللغة الإنكليزية مع الرسوم التوضيحية، أمّا الثالثة فقد تعلمت الكلمات في جمل باللغة الإنكليزية مع الرسوم التوضيحية، والترجمة باللغة التايلاندية. **منهج** الدراسة تجريبي، استعمل الباحثان الاختبار القبلي والبعدي، وأظهرت **نتائج** دراستهما أنّ أداء الطلبة الذين درسوا الكلمات

ضمن قوائم كان أقل من المجموعتين اللتين درستا الكلمات من السياق؛ وبالتالي لم يتحقق هدفه من الدراسة، فليس هناك ما يدعم تعلم كلمات ضمن قوائم مترجمة بعيداً عن تعلمها في سياقها.

دراسة Debreli,E & Oyma,N (2015) ، بعنوان: تفضيلات الطلاب على استخدام اللغة الأم في اللغة الإنجليزية كفصول دراسية للغات الأجنبية: هل حان الوقت لإعادة النظر في سياسات اللغة الإنجليزية فقط؟

هدفت هذه الدراسة الكشف عن أثر الكفاءة اللغوية للمتعلمين في اللغة الإنكليزية في اتجاهاتهم نحو استعمال اللغة الأولى في تعلم اللغة الثانية. بلغت **عينة** الدراسة (303) من المتعلمين الأتراك للغة الإنجليزية لغة أجنبية في المدرسة الإعدادية الإنجليزية بجامعة ليفكي الأوروبية في شمال قبرص، استعمل الباحثان الاستبانة **أداة** لدراستهما، واعتمدا **المنهج** الوصفي. بيّنت **النتائج** أن طلاب اللغة الإنجليزية لغة أجنبية لديهم تصورات إيجابية عالية تجاه إدراج اللغة الأم في فصولهم تعلّم اللغة الإنكليزية لغة أجنبية إلا أنّ تصوراتهم تأثرت بمستوى الكفاءة لديهم؛ فالطلاب الذين لديهم مستوى كفاءة أقل في اللغة الإنكليزية كانت تصوراتهم أكثر إيجابية نحو استعمال اللغة الأم. علماً أنّ الباحثين أخذا في الحسبان مراحل تعلم الإنكليزية للمتعلمين (أول مرة يدرسونها، دارسو اللغة في المدرسة سابقاً، أو لديهم إدراك في اللغة الإنكليزية قبل المرحلة الجامعية) معياراً لتحديد مستوى كفاءتهم.

دراسة سكر (2016)، أثر استخدام طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

هدفت الدراسة إلى بيان أثر استخدام طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغة العربية للطلبة غير الناطقين بها. بلغت **عينة** الدراسة 12 طالبًا وطالبة، وقد وُزِّعوا على مجموعتين: الضابطة وتكوَّنت من 6 طلاب، والتجريبية وتكونت من 6 طلاب؛ إذ استُعملت طريقة النحو والترجمة مع المجموعة التجريبية، واستُعملت الطريقة التقليدية مع المجموعة الضابطة. و**توصل** الباحث إلى أهمية الطريقة في إغناء الذخيرة اللغوية للمتعلمين في الحديث، وأنها مناسبة للأعداد الكبيرة؛ لأن المتعلمين لا يمكنهم المشاركة في الدرس.

دراسة Marinac& Barić (2018) وعنوانها: **اتجاهات المعلمين تجاه استعمال الترجمة في الفصول الدراسية للغات الأجنبية في مؤسسات التعليم العالي في كرواتيا.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مواقف المعلمين في استعمال الترجمة في الفصول التعليمية للغات الأجنبية في مؤسسات التعليم العالي في كرواتيا. بلغت **عينة** الدراسة 40 معلماً ومعلمة، يعلمون اللغات الألمانية والإيطالية والإنكليزية؛ لأغراض محددة(السياحة، والطب، والهندسة، والموسيقا، والسياسية، والقانون). استعمل الباحثان الاستبانة. أظهرت **النتائج** أن الغالبية العظمى من المشاركين(92.5٪) يستعملون الترجمة ، في حين أقلية منهم (7.5٪) تفيد أنّهم لا يستعملونها في فصولهم الدراسية. أمّا في أسباب استعمال الترجمة إلى الكرواتية فأشار(90 ٪) من العينة إلى أنّها لتدريس المفردات، تليها تدريس قواعد اللغة (45 ٪)، وتطوير الكفاءة التواصلية(40 ٪)، في حين أنّ 30 ٪ يستعملونها لتطوير مهارات الترجمة، و 22.5 ٪ لتطوير كفاءة القراءة ، و12.5٪ لتطوير مهارات الكتابة. كما أنّ (65 ٪) من العينة يستعملونها؛ لتسهيل الفهم و(60 ٪)، يرون أنّها مهمة؛ لتوضيح المصطلحات الفنية. في المقابل أقل من نصف (47.5٪) يرون أنّ استعمال الترجمة يستغرق وقتاً ليس مسلياً، ولا يمثّل تحدياً عقلياً للمتعلم.

9. التعقيب على الدراسات السابقة

يتبيّن من العرض السابق للدراسات السابقة أنّ معظمها ركّز على الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية، وتناول طريقة النحو والترجمة كإحدى طرائق التعليم المستعملة في صفوف تعليم اللغات، في حين تناولت الدراسة الحالية اتجاهات المتعلمين نحو استعمال الترجمة كإجراء ونشاط من المعلم داخل الصف وليس طريقة للتعليم.

- **تتشابه الدراسات السابقة** فيما بينها وبين الدراسة الحالية في تعرّف اتجاهات المتعلمين نحو استعمال الترجمة في تعليم اللغة الثانية وتعلمها، كما تتشابه معها من حيث استعمالها المنهج الوصفي، باستثناء **دراسة John Alroe a &, Reinders** التي استعملت المنهج التجريبي.
- تتشابه الدراسات السابقة بالمتغير المستقل (العينة)، فهي جنسية واحدة في كل دراسة على حدة. بينما **تختلف الدراسة الحالية** في أنّ العينة من جنسيات مختلفة.
- **تتميّز الدراسة الحالية** من الدراسة السابقة بتناولها المتغير التابع (اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية)، والمتغير المستقل (المستوى التعليمي، والجنسية).

9. الجانب النظري

نعيش في عالم متسارع في تدفق المعلومات، ومتعدّد اللغات، وتأتي مواقع الترجمة، والقواميس الإلكترونية مزدوجة اللغة مساعداً لنا في فهم ما يقال- بحسب درجة إتقاننا للغة ما- لدى اطلاعنا عليها في أماكن وجودنا المختلفة، البيت، والمكتب، والجامعة، والمقهى...إلخ. وهذا قد يجعلها حاجة لتعرّف الآخر وفهمه، ويبدو أنّها حاجة في مؤسسات تعليم اللغات الحيّة وتعلّمها؛ إلا أنّها تخضع لجاذبات السياسات اللغوية المؤيدة لها داخل صفوف تعليمها، والمعارضة لها، ولاسيما "الترجمة التعليمية ، التي تتضمن تمارين الترجمة من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية التي تهدف إلى تفحص معارف اللغة الأجنبية النحوية وترسيخها، وتمارين الترجمة من اللغة الأم التي تعدّ اختباراً لفهم اللغة الأجنبية، وللتعبير باللغة الأم، والترجمة التفسيرية التي تشمل جميع الحالات التي يلجأ فيها المدرس إلى لغة الدراسين الأم، التي تحدّث عندما يشعر بالحاجة إلى ترجمة كلمة أو عبارة أو تركيب يستخدم للمرة الأولى في قاعة الدرس أو عندما يشرح، ويعلق باللغة الأم على صعوبات نحوية جديدة باللجوء إلى الترجمة الحرفية للتراكيب (طجو،2017).

وستورد الباحثة اتجاهات بعض الباحثين نحو تأييدهم لاستعمال الترجمة أو رفضهم لها.

تذكر فرح وسامرديل نقلاً عن (Newson 1988)، أن لاستعمال الترجمة في أثناء تعليم اللغات وتعلّمها أربعة مآخذ، فهي تحفز التفكير في لغة واحدة؛ لتفسير معنى النص، ومن ثم يجري نقله إلى اللغة الهدف؛ وبالتالي فهي تحرم المعلم والمتعلم على حد سواء من العمل بلغة واحدة. كما أنّها تعطي انطباعاً زائفا أنّ هناك طريقة مثالية للتواصل بين اللغات. بالإضافة إلى ذلك أنّها لا تسهّل تحقيق بعض أهداف تعليم اللغات؛ إذ لا تركّز على المحادثة بلغة الهدف. (ISMAEL & Samardali,2017,64)

في المقابل يشير (Leonardi,2010) إلى أنّ من شأن الترجمة أن تسهم في تحسين المهارات اللغوية الأربعة، في ظل العولمة التي أعادت إحياء دورها. وهذا يستدعي إعادة تقويم أنشطة الترجمة في صفوف تعليم لغات الآخر وتعلّمها. وفي السياق ذاته يؤكّد (Ali ,2012) أنّ الترجمة طريقة فعّالة؛ لتعلم اللغة؛ وذلك لأنها تمكّن المتعلم من الاستعمال العملي للغة، ويتجلّى ذلك في إدراكه أوجه الشبه والاختلاف بين لغته الأم ولغة الآخر، من حيث التراكيب اللغوية والشكل ، والدلالات والاستعمالات العملية بين اللغتين، ويتأتى هذا بدمج الترجمة في الأنشطة القائمة على المهام، بحيث تصبح الترجمة ليست مجرد تدريبات نحوية منفصلة، بل بالأحرى وسيلة للتواصل تساعدهم في إنجاز مهام واقعية. علماً أنّه يُقرّ أنّ الهدف منها ليس تعلم اللغة بل أداة تساعد في تعلّمها.

وقد أثبتت دراسة (ISMAEL & Samardali,2017) أن الترجمة مهمة شرط عدم الإفراط فيها، واعتمادها يجري بموافقة كل من المعلم والمتعلم، وتستعمل لتبسيط المواد التي يبدو أنها صعبة.

أمّا (Rodríguez, 2009) فيعرض مجموعة من النقاط، وفقاً لمنتقديها بحسب قوله: الترجمة نشاط اصطناعي منفصل عن العالم الحقيقي. تسهم في إحباط المتعلمين الذين لديهم تحديات قليلة في تعلم لغة الآخر. ويعدّ صورة عكسية لتعلم لغة الآخر، بحيث يتعلم أنماطها من خلال لغته الأم، الأمر الذي يسهم في خلق انطباع كاذب بإمكانية إيجاد تعادل كامل بين اللغتين. كما أنّ الترجمة لديها شرط بمعرفة اللغتين على المستوى المحلي، وهذا افتقار إلى المبدأ الأساسي في تعليم اللغات وتعلمها. وفي مقابل ذلك هناك تأييد متطابق بينه وبين (Leonardi,2010) من حيث أهمية دمجها في صفوف تعلم اللغة. ويستند بتأييده إلى فكرة نقلها عن (Carreres, op. cit. , pp. 6–13, Titford, 985) & (estudiante ، صفحة 78 ؛ Albir Hurtado، 1999، p.13)، وهي أنّ هناك ظاهرة تسمى الترجمة الصامتة أو الداخلية وهي إستراتيجية يمارسها متعلم لغة الآخر سواء قبل ترجمة المعلم أم لا. واستناداً إلى ذلك يمكن القيام بممارسة مفتوحة للترجمة تحت إشراف المعلم، وفي أثناء الترجمة يتبنّى المتعلم دور الوسيط بين الثقافات، كما تسهم الترجمة بإنكار المتعلمين للفكرة الأسطورية القائلة إنّ هناك تكافؤاً للكلمات والتراكيب بين لغتين.

وقد عد Naimushin الترجمة التحريرية والشفوية في تعليم اللغات الأجنبية " مهارة اجتماعية و سيلة تعليمية تسهم في إعداد متعلمي اللغة للاندماج في مواقف الحياة الحقيقية. من هنا يجب الاعتراف بها بأنها مهارة خامسة بوصفها عنصراً مهماً في الكفاءة التواصلية واللغوية إلى جانب المهارات الأربع الأخرى" (Naimushin,2016,49).

بالإضافة إلى ذلك يجب الأخذ في الحسبان تحذير داف "من أنّ كفاية اللغة هي نظام ثنائي الاتجاه ، نحتاج إلى أن نكون قادرين على التواصل من وإلى اللغة النظام. ومع ذلك ، يجري إعطاء القليل من الإرشادات حول كيفية التواصل مرة أخرى مع اللغة الأم ،شيء يجب على العديد من المهنيين القيام به في عملهم اليوم" (Duff,1989,6).

مما ذكر آنفاً، نلحظ أن إيجاد شرعية لاستعمال الترجمة من اللغة الأم للمتعلم وإليها في مجال تعليم اللغات الحيّة وتعلّمها يجري في سياق وجهات نظر عدة ، وهذا لا يشكّل أساساً تربوياً لتعليم اللغات الحيّة وتعليمها، بقدر ما يؤدي إلى ضبابية في شرعية استعمالها من معلمي اللغات، ولاسيما أولئك الذين لم يخضعوا لتأهيل في مجال تعليم اللغات وتعلّمها.

وفي سياق تعليم اللغة العربية أشار السيد إلى أنّ الاختبار المعياري المقنن في اللغة العربية "التنال العربي" موّجه في جانب منه إلى "الناطقين بغيرها تجفيفاً لمصادر إقصائها...، وكان الهدف من الاختبار تعزيز مكانة اللغة العربية تواصلاً وتداولاً، تعليماً وتعلماً، والحد من توغل اللغات الأجنبية وإحلالها محل اللغة العربية" (السيد، 2016، 886–887)، وهذا من وجهة نظر الباحثة يعدّ مؤشراً تربوياً على أن يجري تعليم اللغة العربية وتعلّمها للناطقين بغيرها باللغة العربية، ولاسيما لمتعلميها الناطقين بغيرها في بلدانها الأصلية.

علاوة على ذلك، إنّ لعلم الترجمة أهميته في التعامل مع الترادف في علم اللغة؛ بوصفه المرآة التي تعكس فهم معنى الكلمة في اللغة العربية ثم تنقله إلى الملتقى في اللغة الهدف...، ولا تعدّ الترجمة من حيث المبدأ عملية تحويل "لفظي" بين لغة المصدر ولغة الهدف بل هي عملية نقل "معان" (سارى ديوى، 2016، 36-37).

وتشير الأطرش (2004)، بحسب مفهوم تعليمية الترجمة، إلا أننا نستعمل المترادفات والتضاد في شرح المفردات، ولكننا بشرحنا نكون قد شرحنا كلمة بكلمة أخرى مجهولة للمتعلّم، ولاسيما في المستوى المبتدئ.

ويؤكّد فيرّاندو (من دون) من خلال تجربته في تعليم اللغة العربية للمتعلمين الإسبان أنّ شرح دلالات معاني المفردات المجردة باستعمال المترادفات في المستوى المتقدم يسهم في تعقيد عملية الشرح ، ومنها مفردات، مثل: عصر الازدهار، وعصر الانحطاط، والعيش بكرامة؛ ولذلك يقدّم وجهة نظر إيجابية باستعمال الترجمة للتعبيرات والتراكيب المتنوعة في اللغة العربية، خاصة للمتعلم الراشد الذي يمتلك القدرة الاستيعابية للميزات الخاصة باللغة العربية وعلى المعلم استغلالها ومساعدته على تنميتها بوساطة الترجمة التعليمية.

نستنتج أن استعمال الترجمة في تعليم اللغات عموماً واللغة العربية خصوصاً قد يسهم في تعليم اللغة بشكل إيجابي أو بشكل سلبي؛ إذ قد يؤثّر في تفكير المتعلّم بلغتين، وهذا قد لا يتوافق مع دافعه الإرادي في تعلم اللغة في بلادها الأصلية، إذا جرى تعلّمها سابقاً بطريقة الترجمة في بلده.

10. الطريقة والإجراءات

1.10. منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة **المنهج الوصفي التحليلي** الذي يستند إلى "دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة، ويوضح خصائصها، أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار وحجم الظاهرة، ويهدف المنهج الوصفي إلى عمل، ووصف دقيق لسمات فرد ما، أو موقف معين، أو جماعة معينة، باستعمال فرضيات مبدئية عن هذه السمات" (دويدار، 2006، 76).

2.10. المجتمع الأصلي وعينة الدراسة:

يشمل المجتمع الأصلي للبحث جميع متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (معهد الدراسات الدولية الحديثة، والمعهد الفرنسي للشرق الأدنى، ومعهد قاصد)، والبالغ

عددهم (79) متعلماً ومتعلمة، وهي عينة مقصودة بما يخدم أهداف الدراسة، بلغ عددها (57) متعلماً ومتعلمة بعد استثناء (22) متعلماً ومتعلمة من الذين طبقت عليهم أداة الدراسة استطلاعياً.

والجدول الآتي يبين توزع المجتمع الأصلي وأفراد عينة البحث حسب متغيرات الدراسة:

جدول (1) توزع أفراد عينة البحث حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنسية	أوروبية	21	36.84
	أمريكية	17	29.82
	آسيوية	19	33.33
	الكلي	57	100%
دوافع التعلم	سياسية	17	29.82
	اقتصادية	16	28.07
	تعليمية	13	22.81
	إنسانية	11	19.30
	الكلي	57	%100
المستوى الدراسي	مبتدئ	16	28.07
	متوسط	20	35.09
	متقدم	21	36.84
	الكلي	57	%100

3.10. تصميم أداة الدراسة

تمثلت الأداة في مقياس الاتجاهات، وقد مرت عملية تصميم مقياس الاتجاهات بالمراحل الآتية:

1. تحديد هدف المقياس بقياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم للترجمة في الفصول التعليمية.

2. **مراجعة الدراسات السابقة وأدبيات البحث المتعلقة باللغة العربية، والاتجاه نحوها**؛ إذ اطلعت الباجثة على عدد من المقاييس والدراسات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع، والاستفادة منها في وضع بنود، وعبارات المقياس، منها دراسة Dikilitas &Calis (2012) ودراسة Marinac& (2018) Baricوغيرها من الدراسات، **ومن خلال ذلك أعدت الباحثة المقياس المكون من (35) بنداً وزعت على خمسة أبعاد كالآتي:**

جدول (2) أبعاد مقياس الاتجاهات وعدد البنود في كل بعد وأرقامها

أبعاد مقياس الاتجاهات	عـــــدد البنود	أرقام البنود في المقياس
البعد الأول: الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء التهيئة للدرس	8	(من 1 إلى 8).
البعد الثاني: الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء تنفيذ إجراءات الدرس	16	(من 9 إلى 24).
البعد الثالث الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء تقويم الدرس وإغلاقه	11	(من 25 إلى 35).
الكلي	35	

3. تصحيح المقياس: تجري الإجابة عن كل بند من بنود مقياس الاتجاهات من خلال سلم (ليكرت) الخماسي، وهو مكون من خمسة احتمالات (موافق بشدة، موافق، موافق بدرجة متوسطة، غير موافق، غير موافق بشدة)، ويقابل هذه الإجابات درجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب السابق للبنود، وكلما ارتفعت درجات المتعلمين على المقياس دلت على اتجاه إيجابي نحو استعمال المعلمين للترجمة في الدروس.

4. تحديد معيار الحكم على اتجاهات المتعلمين: للحكم على اتجاهات المتعلمين نحو استعمال الترجمة جرى حساب المتوسط الموزون، وطول الفئة، فأعطيت كل درجة من درجات الاتجاه قيماً متدرجة، وفقاً لفئات المقياس الخماسي، وبعد ذلك قامت الباحثة بتحويل فئات المقياس الخماسي بعد تطبيق المقياس على المتعلمين إلى ثلاث فئات للاتجاهات (سلبية، وحيادية ، وإيجابية) مستعملة القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في المقياس} - \text{أدنى درجة للاستجابة في المقياس}}{\text{عدد الفئات}}$$

طول الفئة = (5−1/3) =(4÷3)= 1.33 وهي طول الفئة

والجدول (3) يبيّن فئات الاستجابة وتقديرات الحكم على اتجاهات المتعلمين

جدول (3) معيار الحكم على اتجاهات المتعلمين

فئات الاستجابة	القيمة المعطاة وفق المقياس الخماسي	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
اتجاه سلبي	1	من 1− 2.33
اتجاه حيادي	3	2.34 – 3.67
اتجاه إيجابي	5	3.68 – 5

5. التحقق من صدق المقياس:

اعتمدت الباحثة في التحقق من صدق المقياس طريقة صدق المحكمين؛ إذ عرضت المقياس بشكله الأولي على مجموعة من السادة المحكمين المختصين باللغة العربية وتعليمها وعلم النفس، والتقويم والقياس، للاسترشاد بآرائهم حول مدى تحقيق المقياس لهدفه في قياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها

نحو استعمال المعلمين الترجمة في الفصول التعليمية، وما تضمنه المقياس من أبعاد، ومدى مناسبة البنود وصياغتها، وقد قامت الباحثة بجميع التعديلات المطلوبة.

صدق الاتساق الداخلي: للتأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس ، قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية من متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من خارج حدود عينة الدراسة الأصلية بلغ عددهم (22) متعلماً ومتعلمة من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، ثم قامت الباحثة بإجراء ارتباط المجموع الكلي بالأبعاد الفرعية، **كما يظهر في الجدول رقم (4):**

الجدول (4) معاملات الارتباطات (بيرسون) بين المجموع الكلي لمقياس الاتجاهات والأبعاد الفرعية

مقياس الاتجاهات	معامل الارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	القرار
البعد الأول: الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء التهيئة للدرس	0.889**	0.010	دالة
البعد الثاني: الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء تنفيذ إجراءات الدرس	0.651**	0.000	دالة
البعد الثالث الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء تقويم الدرس وإغلاقه	0.725**	0.000	دالة

يلاحظ من الجدول(4) أنَّ ارتباط المجموع الكلي مع الأبعاد الفرعية مرتفع، مما يدل على أنَّ مقياس الاتجاهات متجانس في قياس الغرض الذي وضع من أجله، ويتسم بالصدق الداخلي.

ومن ثم قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما في الجدول الآتي:

الجدول(5) معاملات ارتباط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية	رقم العبارة	الارتباط بالدرجة الكلية
1	.931**	10	.787*	19	.921*	28	.488
2	.937**	11	.865*	20	.601**	29	.885**
3	.971**	12	.659	21	.753*	30	.523
4	.845*	13	.902**	22	.545**	31	.371
5	.438	14	.770*	23	.481*	32	.683
6	.516	15	.794*	24	.847**	33	.447
7	.708	16	.660	25	.789*	34	.514
8	.945**	17	.680	26	.635*	35	.635
9	.929**	18	.822*	27	.745*		

يتبين من الجدول **الجدول (5)** أن جميع معاملات الارتباط كانت مقبولة، ودالة إحصائية، وهذا يدل على صلاحية المقياس للتطبيق النهائي.

6. ثبات المقياس: حُسب معامل ثبات المقياس **بطريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach).**

وذلك من خلال تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية نفسها، فبلغت قيمة معامل الثبات (0.906)، وهي قيمة مرتفعة تدل على ثبات المقياس، وتسمح بإجراء الدراسة النهائية، **والجدول (6) يوضح ذلك:**

الجدول(6) معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ

المقياس	عدد العينة	عدد البنود	ألفا كرونباخ
البعد الأول: الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء التهيئة للدرس	22	8	**.951**
البعد الثاني: الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء تنفيذ إجراءات الدرس	22	16	**.885**
البعد الثالث الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء تقويم الدرس وإغلاقه	22	11	**.921**
الكلي	**22**	**35**	**.906**

11. عرض النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المتعلمين على مقياس الاتجاهات فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة، بشكل عام وفي كل بعد من الأبعاد الرئيسة للمقياس، **فجاءت النتائج مرتبة تنازلياً على النحو الموضح في الجدول الآتي:**

الجدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية

مقياس الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
التهيئة للدرس	**2.09**	**.635**	**سلبي**	**2**
تنفيذ إجراءات الدرس	**3.38**	**.495**	**حيادي**	**1**
تقويم الدرس وإغلاقه	**2.32**	**.678**	**سلبي**	**3**
الكلي	**2.60**	**.367**	**حيادي**	

يتبين من الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لدرجات اتجاهات متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها نحو استعمال الترجمة بشكل عام قد بلغ (2.79)، كما بلغ الانحراف المعياري (0.368)، وبالنظر إلى الجدول (3) معيار الحكم على الاتجاهات يتبيّن أن هذا المتوسط قد وقع ضمن فئة **(حيادي)**؛ أي أنّ المتعلمين لديهم اتجاهات حيادية نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المتعلمين يشعرون أنّهم قد يتحسنون في المستقبل؛ لأنهم تعرضوا لمثل هذا الأسلوب في بلادهم، فكما يقول المثل "ما لا يُدْرك كُلُّه لا يُترك جُلُّه". ومن وجهة نظر الباحثة يمكن تفسير هذا الاتجاه الحيادي بمستوى توظيف الخبرات السابقة، والمعرفة الجديدة، فكلما زاد المستوى زاد وضوح الاتجاه. علاوة على ذلك قد يرى المتعلمون أنّ استعمال الترجمة من بعض معلميهم يعكس البيئة اللغوية المحيطة، فاللغة المستعملة في بعض البلدان العربية هي مزيج من العربية، والإنكليزية أو الفرنسية.

أما فيما يتعلق باتجاهات المتعلمين حسب كل بعد من أبعاد المقياس، فالجدول السابق يبين الآتي:

– جاءت اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بعد **استعمال الترجمة في أثناء تنفيذ إجراءات الدرس** في المرتبة الأولى، وتميزت بأنها حيادية.

– جاءت اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بعد **استعمال الترجمة في أثناء تقويم الدرس وإغلاقه** في المرتبة الثانية، وتميزت بأنها سلبية.

– جاءت اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في بعد **استعمال الترجمة في أثناء التهيئة للدرس** في المرتبة الثالثة والأخيرة، وتميزت بأنها سلبية.

أما فيما يتعلق بعبارات كل بعد من أبعاد المقياس فقد جاءت النتائج كما يأتي:

أولا: استعمال الترجمة في أثناء التهيئة للدرس

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال الترجمة في أثناء التهيئة للدرس

مقياس الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
1. أشعر بأهمية استعمال الترجمة لفهم موضوع الدرس.	2.07	1.280	سلبي	3
2. يساعدني استعمال الترجمة على تكوين فكرة حول موضوع ا لدرس.	2.05	1.109	سلبي	4
3. أشعر أنّ استعمال الترجمة يشكّل تحدياً لإدراكي الجانب الثقافي للموضوع المطروح.	1.67	.809	سلبي	7
4. أعتقد أن استعمال الترجمة يساعدني على فهم الفكرة العامة للدرس.	2.30	.886	سلبي	2
5. أرى أن استعمال الترجمة مهم لفهم المصطلحات المتعلقة بأهداف الدرس.	1.98	1.157	سلبي	5
6. أفضل استعمال الترجمة في تحديد أهداف الدرس.	1.89	.958	سلبي	6
7. أعتقد أن استعمال الترجمة يدفعني إلى التفكير بلغتين.	1.61	1.130	سلبي	8
8. أفضل استعمال الترجمة لربطه المتعلم بموضوع الدرس.	3.16	1.907	حيادي	1
التهيئة للدرس	2.09	.635	سلبي	

يتبيّن من الجدول(**8**) أن العبارة 8 (تفضيلها لربط المتعلم بموضوع الدرس) قد حصلت على تقدير اتجاه حيادي بينما جاءت العبارات الأخرى كلها ضمن تقدير اتجاه سلبي.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أنّ المتعلمين يريدون اختبار قدراتهم في فهم الموضوعات مباشرة باللغة العربية نفسها، واستعمال الترجمة من المعلمين منذ بداية الدرس يتناقض مع مبدأ الانغماس اللغوي في تعلم اللغة في بلادها، وهذا قد يؤدي تشويش في تركيزهم ، ويشكّل لهم حالة من النكوص إلى التفكير بلغتهم تؤدي إلى الكف عن محاولتهم إدراك المعاني الدلالية للمعاني والألفاظ، ولاسيما المتعلقة بثقافة اللغة العربية. بمعنى آخر إن استعمال الترجمة من معلميهم في تعلمهم اللغة العربية يشكّل حاجزاً يعيق بذل الجهد في تعلمها.

ثانياً: استعمال الترجمة في أثناء تنفيذ إجراءات الدرس

الجدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال الترجمة في أثناء إجراءات للدرس

مقياس الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
9. أشعر بسعادة أن استعمال الترجمة يزيد من فهمي الأساليب المجازية في اللغة العربية.	4.46	.847	إيجابي	4
10. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يساعد على فهم المقصود من اللفظ.	4.54	.867	إيجابي	2
11. أفضل استعمال الترجمة عند تقديم مصطلحات نحوية جديدة.	2.98	1.157	حيادي	11
12. أرى أنّ استعمال الترجمة مهم في أثناء شرح الكلمات المجردة.	3.44	1.102	حيادي	8
13. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يزيد من قدرتي في الاحتفاظ بالمفردات اللغوية.	1.70	1.164	سلبي	17
14. أظن أن استعمال الترجمة مهم في اختيار مرادف الكلمة الصحيح من المعجم	3.81	1.620	إيجابي	7
15. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يعيق مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.	2.91	1.874	حيادي	13
16. أفضل استعمال الترجمة عند طرح الأسئلة.	2.33	1.380	حيادي	15
17. أشعر بسعادة في استعمال الترجمة في أثناء تقديم التعزيز لي.	3.11	1.398	حيادي	10
18. أرى أن ترجمتي في أثناء الدرس أفضل من استعمال المعلم الترجمة. .	3.44	1.000	حيادي	9
19. أشعر أنّ كثرة استعمال الترجمة يعيق تعلمي للغة العربية.	2.95	1.597	حيادي	12
20. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يفيد عند الإجابة عن الأسئلة.	2.67	1.139	حيادي	14
21. أشعر أنّ استعمال الترجمة يقلّل من عملية التفسير باللغة العربية الهدف.	4.39	.774	إيجابي	6
22. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يعيق تعلم الطلاقة اللغوية.	4.49	.685	إيجابي	5
23. أظن أن استعمال الترجمة يعيق فهم الدلالة الاجتماعية للفظ.	4.75	.474	إيجابي	1
24. أرى أن استعمال الترجمة يحفز المتعلم على التفكير في المعنى.	2.18	1.774	سلبي	16
إجراءات الدرس	3.38	.495	حيادي	

يتبيّن من الجدول (**9**) أن معظم العبارات في بعد استعمال الترجمة في أثناء إجراءات الدرس قد جاءت ضمن تقدير اتجاه حيادي. بينما جاءت العبارات (9، 10، 14، 21، 22، 23) على التوالي ضمن تقدير اتجاه

إيجابي. بينما يظهر من الجدول أن العبارة (13) (أعتقد أنّ استعمال الترجمة يزيد من قدرتي في الاحتفاظ بالمفردات اللغوية)، والعبارة(24) (أرى أن استعمال الترجمة يحفّز المتعلم على التفكير في المعنى)، قد حصلتا على تقدير سلبي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ اتجاهات المتعلمين الإيجابية، نحو بعض البنود يوضّح دور الترجمة في إدراكهم للأساليب البلاغية في اللغة العربية. بالإضافة إلى توضيح معاني بعض الألفاظ بدقة، التي قد ترد بأكثر من معنى في القاموس، لكن المتعلم لا يعرف أيهما أفضل لهذا السياق أو ذاك . أمّا العبارات ذات الاتجاه السلبي فقد تشير إلى حاجة المتعلمين إلى استعمال اللغة العربية في شرح النصوص العربية؛ لدورها المهم في تعرّف الدلالات الاجتماعية للألفاظ، وتحفزهم على التحدّث بالعربية، وهو تصريح غير مباشر برغبتهم في التحدّث والتواصل باللغة العربية فيما بينهم، أو مع معلميهم.

ثالثاً: استعمال الترجمة في أثناء تقويم الدرس وإغلاقه

الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والتقدير لاتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال الترجمة في أثناء تقويم للدرس وإغلاقه

مقياس الاتجاهات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير	الرتبة
25. أشعر أن استعمال الترجمة يزيد من فرص الإنتاج اللغوي للمتعلم	1.65	.813	سلبي	6
26. أشعر بأهمية استعمال الترجمة في نهاية كل موقف تعليمي بطريقة جيدة؛ لتثبيت فهم الموضوع.	1.42	.755	سلبي	7
27. أعتقد بفائدة استعمال الترجمة في اختصار الدة الزمنية للأنشطة التعليمية.	1.14	.480	سلبي	11
28. أظن أن استعمال الترجمة يساعدني على تعرّف التشابه والاختلاف بين لغتي واللغة العربية.	3.02	1.747	حيادي	1
29. أشعر أن استعمال الترجمة يمنحني فرصاً للمشاركة في الدرس.	2.60	1.116	حيادي	3
30. أرى أن استعمال الترجمة يساعد المعلم في تنويع أنشطة التحقق من فهم المتعلم للدرس.	2.74	1.142	حيادي	2
31. أفضل استعمال الترجمة عند إغلاق الدرس.	1.86	.833	سلبي	4
32. أشعر أن استعمال الترجمة يُسهّل فك وتركيب معاني النصوص.	1.53	.889	سلبي	9
33. أرى أن استعمال الترجمة يشكّل تحدياً في تعلم لفظ الكلمة الصحيح.	1.74	.973	سلبي	5
34. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يزيد من قدرتي على كشف مواطن القوة في استعمال الأساليب اللغوية	1.49	.869	سلبي	10
35. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يقلل من إمكانية أدائي للمهام الموكلة إلي بعد الدرس.	1.58	.823	سلبي	8
تقويم الدرس وإغلاقه	2.32	.678	سلبي	

يتبيّن من الجدول أن معظم العبارات في بعد استعمال الترجمة في أثناء تقويم الدرس وإغلاقه، قد جاءت ضمن تقدير اتجاه سلبي. بينما جاءت العبارة (28، 29، 30) ضمن تقدير اتجاه حيادي.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ المتعلم في مرحلة التقويم النهائي ينزع إلى تقويمه باللغة العربية الهدف؛ ففي مرحلة تنفيذ الدرس، على سبيل المثال لديه اتجاه إيجابي نحو استعمال الترجمة لفهم الأساليب البلاغية أو بعض الألفاظ، أمّا مرحلة التقويم فهي بالنسبة إليه مرحلة إنتاج لغوي للمدخلات التي تعلّمها خلال الدرس، واستعمال الترجمة في هذه المرحلة يشكّل إحباطاً للمتعلمين، ويذكّرهم أنّهم لن يستطيعوا تعلم اللغة العربية باللغة العربية حتى في بلدانها. فضلاً عن امتلاك المعلم سلطة التقويم النهائي، وهذا في حد ذاته قد يشكّل اتجاهاً سلبياً في العمليّة التعليميّة التعلميّة للغة العربية للناطقين بغيرها؛ نظراً إلى إقصاء دور متعلميها في التقويم، بتحويل المعلم نفسه إلى قاموس ناطق بلغة قد لا تكون لغتهم.

السؤال الثاني: الكشف عن الفروق بين اتجاهات المتعلمين نحو استعمال معلميهم الترجمة في أثناء تعليمهم اللغة العربية حسب متغيرات (الجنسية، دوافع تعلم اللغة).

للإجابة عن هذا السؤال اختُبرت فرضيات الدراسة عند مستوى الدلالة(0.05). قبل اختبار الفرضيات قامت الباحثة بتحديد فيما إذا كانت البيانات تتبع التوزيع الاعتدالي (الطبيعي) من خلال تطبيق اختبار كولموجروف- سميرنوف للعينة الواحدة (The Kolomogrov-Smirnov One- sample teset)؛ وذلك لتحديد نوع الاختبارات المناسبة لفرضيات الدراسة، بعد حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات المتعلمين على مقياس الاتجاهات، فجاءت النتائج كما يأتي:

الجدول(11) نتائج اختبار One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test كولموجروف سميرنوف للعينة الواحدة

الاتجاهات	العدد	Normal Parameters [a,,b]		Z كولموغروف-سميرنوف	قيمة الدلالة
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التهيئة للدرس	57	2.09	.635	.550	.922
إجراءات الدرس	57	3.38	.495	.762	.607
تقويم الدرس وإغلاقه	57	2.32	.678	.708	.698
الكلي	57	2.60	.367	.438	.991
a. Test distribution is Normal.		البيانات تتبع التوزيع الطبيعي			

يظهر من الجدول (11) أن قيمة الدلالة كلّها، وفي كل بعد من أبعاد المقياس كانت أكبر من 0.05 ؛ لذا فهي غير دالة إحصائية، الأمر الذي يشير إلى اعتدالية توزيع الدرجات، مما يدعو إلى استعمال الإحصاء البارامتري (المعلمي)؛ لاختبار الفرضيات والثقة في النتائج.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير جنسية المتعلم.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية بشكل عام، وفي كل بعد من أبعاد المقياس، حسب متغير الجنسية، ثم استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول(12) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير الجنسية

مستويات متغير الجنسية	العدد	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
أمريكي	21	التهيئة للدرس	2.39	.579	حيادي	بين المجموعات	8.340	2	4.170	15.778	.000	دالة
أوروبي	17		2.32	.390	سلبي	داخل المجموعات	14.271	54	.264			
آسيوي	19		1.55	.534	سلبي	الكلي	22.610	56				
الكلي	57		2.09	.635	سلبي							
أمريكي	21	إجراءات الدرس	3.57	.337	حيادي	بين المجموعات	3.390	2	1.695	8.851	.000	دالة
أوروبي	17		3.04	.390	حيادي	داخل المجموعات	10.340	54	.191			
آسيوي	19		3.54	.577	حيدي	الكلي	13.730	56				
الكلي	57		3.38	.495	حيادي							
أمريكي	21	تقويم الدرس وإغلاقه	2.66	.716	حيادي	بين المجموعات	5.273	2	2.636	6.951	.002	دالة
أوروبي	17		1.91	.328	سلبي	داخل المجموعات	20.481	54	.379			
آسيوي	19		2.31	.687	سلبي	الكلي	25.754	56				
الكلي	57		2.32	.678	سلبي							
أمريكي	21	الكلي	2.87	.236	حيادي	بين المجموعات	3.296	2	1.648	20.8	.000	دالة

أوروبي	17		2.30	.330	سلبي	داخل المجموعات	4.265	54	.079	6		
آسيوي	19		2.59	.273	حيادي	الكلي	7.561	56				
الكلي	57		2.60	.367	حيادي							

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة بشكل عام، وفي كل بعد من أبعاد المقياس،، تعزى لمتغير الجنسية، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (20.86)، وبلغت قيمة الدلالة (0.000)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، كما يتبين من الجدول أن قيمة الدلالة في كل بعد من أبعاد المقياس كانت أصغر من مستوى الدلالة، مما يدعو إلى رفض الفرضية الصفرية، وقبول البديلة، التي تنص على أنه:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير جنسية المتعلم.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أنّ متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها من ذوي لغات وثقافات مختلفة، حتى وإن كان بعضهم يعرف الإنكليزية التي يستعملها المعلمون إلا أنّه لا يتقنها كالناطق بها. وإذا أخذنا في الحسبان الترجمة الذهنية غير المرئية التي يقوم بها المتعلم بنفسه؛ بوصفها حالة فسيولوجية عند الاستماع لترجمة المعلم، سيقوم بترجمتها إلى لغته الفرنسية أو، الألمانية أو، التركية، أو الإيرانية...، ومن ثم إلى اللغة العربية؛ وذلك قد يشكّل تحدياً في فهم بعض الدلالات اللغوية؛ إذ يحصل أن تكون دلالات المفردات في اللغة الإنكليزية غير منسجمة في دلالاتها مع لغته أصلاً، فكيف يستطيع أن يفهم تلك الدلالات للغة العربية الهدف. علاوة على تولّد شعور بين المتعلمين بتفوق اللغة الإنكليزية على لغتهم؛ وفي رأي الباحثة هذه مشكلة حقيقية تتطلّب إيجاد حلول جذرية من المعلمين، الذين يحبون صوتهم في الإنكليزية في صفوف تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لأنها من واقع خبرة عملية كانت عاملاً من عوامل التسرب، ولاسيما للمتعلمين الذين يطمحون إلى التعمق أكثر في تعلّم اللغة العربية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير دوافع المتعلمين للتعلم.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية بشكل عام، وفي كل بعد من أبعاد المقياس، حسب متغير دوافع المتعلمين للتعلم، ثم استُعمل اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، والنتائج موضحة في الجدول الآتي:

الجدول(13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير دوافع المتعلمين للتعلم

مستويات متغير دوافع المتعلمين للتعلم	العدد	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
سياسية	17	التهيئة للدرس	2.01	.680	سلبي	بين المجموعات	.325	3	.108	.258	.856	غير دالة
اقتصادية	16		2.15	.744	سلبي	داخل المجموعات	22.285	53	.420			
تعليمية	12		2.05	.593	سلبي	الكلي	22.610	56				
إنسانية	12		2.20	.392	سلبي							
Total	57		2.09	.635	سلبي							
سياسية	17	إجراءات الدرس	3.32	.489	سلبي	بين المجموعات	.249	3	.083	.326	.807	غير دالة
اقتصادية	16		3.45	.558	حيادي	داخل المجموعات	13.481	53	.254			
تعليمية	12		3.45	.440	حيادي	الكلي	13.730	56				
إنسانية	12		3.33	.488	حيادي							
Total	57		3.38	.495	حيادي							
سياسية	17	تقويم الدرس وإغلاقه	2.52	.830	حيادي	بين المجموعات	1.933	3	.644	1.434	.243	غير دالة
اقتصادية	16		2.10	.434	سلبي	داخل المجموعات	23.821	53	.449			
تعليمية	12		2.44	.590	حيادي	الكلي	25.754	56				
إنسانية	12		2.21	.752	سلبي							
Total	57		2.32	.678	سلبي							
سياسية	17	الكلي	2.61	.380	حيادي	بين المجموعات	.052	3	.017	.123	.946	غير دالة
اقتصادية	16		2.56	.372	حيادي	داخل المجموعات	7.509	53	.142			

تعليمية	12		2.65	.390	حيادي	الكلي	7.561	56			
إنسانية	12		2.58	.364	حيادي						
Total	57		2.60	.367	حيادي						

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة بشكل عام، وفي كل بعد من أبعاد المقياس تعزى لمتغير دوافع المتعلمين للتعلم، بلغت قيمة اختبار f (.123)، وبلغت قيمة الدلالة (0.946) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدعو قبول الفرضية الصفرية، التي تنص على أنه: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير دوافع المتعلمين للتعلم.**

وقد يُعزى ذلك، إلى أنّ الحاجة إلى تعّلم اللغة العربية هي العامل المشترك فيما بينهم؛ لتحقيق دوافعهم على اختلافها. وفي الوقت نفسه قد لا تكون المدخلات المعرفية في تعلم اللغة العربية قد أشعرتهم بمستويات إنجاز يسعون إليها لتلبية تلك الدوافع ؛ وبالتالي لم تظهر فروق في اتجاهاتهم بحسب دوافعهم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير جنسية المتعلم.

لاختبار هذه الفرضية حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية بشكل عام، وفي كل بعد من أبعاد المقياس حسب متغير المستوى الدراسي، ثم استُعمل اختبار تحليل التباين الأحادي؛ لاختبار دلالة الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية، **والنتائج موضحة في الجدول الآتي:**

الجدول(14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير المستوى الدراسي

مستويات متغير المستوى	العدد	المهارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاتجاه	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	قيمة الدلالة	القرار
مبتدئ	16	التهيئة للدرس	2.33	.590	سلبي	بين المجموعات	1.977	2	.989	2.588	.085	غير دالة
متوسط	20		2.14	.753	سلبي	داخل المجموعات	20.633	54	.382			
متقدم	21		1.87	.482	سلبي	الكلي	22.610	56				
الكلي	57		2.09	.635	سلبي							
مبتدئ	16	إجراءات الدرس	3.61	.473	حيادي	بين المجموعات	1.180	2	.590	2.540	.088	غير دالة
متوسط	20		3.25	.559	حيادي	داخل المجموعات	12.550	54	.232			
متقدم	21		3.34	.403	حيدي	الكلي	13.730	56				
الكلي	57		3.38	.495	حيادي							
مبتدئ	16	تقويم الدرس وإغلاقه	2.95	.564	حيادي	بين المجموعات	13.249	2	6.625	28.607	.000	دالة
متوسط	20		1.97	.521	سلبي	داخل المجموعات	12.505	54	.232			
متقدم	21		1.92	.257	سلبي	الكلي	25.754	56				
الكلي	57		2.32	.678	سلبي							
مبتدئ	16	الكلي	2.62	.267	حيادي	بين المجموعات	.736	2	.368	2.912	.063	غير دالة
متوسط	20		2.45	.460	حيادي	داخل المجموعات	6.825	54	.126			
متقدم	21		2.72	.295	حيادي	الكلي	7.561	56				
الكلي	57		2.60	.367	حيادي							

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المتعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استعمال الترجمة بشكل عام تعزى لمتغير المستوى الدراسي، فقد بلغت قيمة اختبارf (2.912)، وبلغت قيمة الدلالة (0.063)، وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنّه: لا **توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على مقياس اتجاهاتهم نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية حسب متغير المستوى الدراسي.**

بينما يتبيّن من الجدول أن قيمة الدلالة في بعد استعمال الترجمة في تقويم الدرس وإغلاقه كانت أصغر من مستوى الدلالة؛ **لذلك يمكن القول إنّه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات المتعلمين نحو استعمال الترجمة في بعد تقويم الدرس وإغلاقه لمصلحة المستوى المبتدىء.**

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المتعلمين في المستويين المتوسط والمتقدم يمتلكون درجة إدراك كافية؛ لما يسهم في تحقيق أهدافهم من تعلّم اللغة العربية في بلدانها؛ ولذلك لا يرون في استعمال الترجمة من المعلمين، وسيلة تربوية تُحسّن من مستواهم اللغوي فيها، ولاسيما أنهم اختبروا هذا في تعليمهم اللغة العربية في بلدانهم. ويريدون ممارسة البعد الوظيفي للغة، واستعمال الترجمة في المستويين المتوسط والمتقدم من المعلم يسهم في تطوير كفاءته الإنكليزية، وليس تنمية كفاءة المتعلمين في اللغة العربية. أمّا المستوى المبتدئ فهو في مرحلة البناء المعرفي المتدرج في تعلم اللغة العربية واستعمال الترجمة من المعلمين قد يساعدهم على إدراك المعنى في المراحل الأولى من تعلمه. بالإضافة إلى أنّ استعمال الترجمة قد يمنحهم شعور الثقة في أنّهم يتعلمون اللغة العربية. بالإضافة إلى أنّ فك الشيفرة أبطأ في المراحل الأولى من تعلم لغة جديدة، ولاسيما في المواد التعليمية غير الممتعة للمتعلمين.

12. مقترحات الدراسة

- وضع هدف تعليمي من المعلم؛ لمناقشة أخطاء المتعلمين المتكررة الناجمة عن التداخل اللغوي.
- تضمين الأنشطة التواصلية – بحسب رغبة المتعلمين في الدروس– مثل: لعب دور المترجم في موقف ما، أو دبلجة لمشهد سينمائي أو تلفزيوني من العربية وإليها، أو ترجمة أغان، أو شعر، أو مقطع من قصة قصيرة.
- تقديم قوائم بالكلمات الجديدة قبل الدرس.

13. التوصيات

- إجراء دراسة على عينة أوسع
- تضمين البرنامج حصة تعليمية بموضوع "الترجمة"؛ وبالتالي يتبيّن من يريد تطويرها بوصفها مهارة خامسة، أو من يريد التخصص في الترجمة.

14. المراجع العربية

- الأطرش، ريم (2004). *"دور الترجمة التعليمية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها: مشكلات وحلول مقترحة"*. بحث في المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية لغير الناطقين بها المنعقد بدمشق. مطبعة: جامعة دمشق.ص 422 434.

- جوهر، نصر الدين إدريس.(2017). *سلبيات استعمال الترجمة و إيجابياته في تعليم العربية لغة أجنبية*. **استرجعت بتاريخ 2019/8 على الرابط** https://learning.aljazeera.net

- دويدار، عبد الفتاح. (2006). *المرجع في مناهج البحث في علم النفس وفنيات كتابة البحث العلمي*. ط4. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- سارى ديوى، إنتان (2016). العلاقة بين اللغة والترجمة. **التدريس**. المجلد الرابع–العدد الأول. ص: 36–55.

- سكر، مجلي (2016). أثر استخدام طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

السيد، محمود (2016). الكفاية اللغوية– مفهوماً ومعياراً ومقياساً. **مجلة مجمع اللغة العربية بدمشق**. المجلد (89)الجزء (4). ص: 865– 894.

- العناني، محمد. (2003). *نظرية الترجمة الحديثة: مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة*. مصر: الشركة المصرية العالمية للنشر،لونجمان.

- العواضي، حميد (2016).معايير الترجمة. مجلة التعريب. العدد الواحد والخمسون.دمشق: المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف. ص: 167– 179.

- طجو، محمد أحمد (2017). الترجمة وتعليم اللغات الأجنبية. منتدى آرتين لتعليم اللغات.

فيرّاندو، إكنايثو (بلا). اللجوء إلى الترجمة كوسيلة من وسائل تعليم العربية للناطقين بغيرها. جامعة قادس: إسبانيا. استرجعت بتاريخ 2018/1/1على الرابط https://www.academia.edu .

- لافو، إليزابيث (2002). دور الترجمة في تعليم اللغات الأجنبية– تعلم لغة اجنبية وتعلم معها الترجمة. ترجمة: حميد مطيع العواضي. الطبعة الأولى. اليمن: مؤسسة العفيف الثقافية.

15. المراجع الأجنبية

-Ain, M., Kirkpatrick, A & ،.Cummins, J .*(2011) .How to Have a Guilt-free Life Using Cantonese in the English Class*: A Handbook for the English Language Teacher in Hong Kong . Hong Kong: Research Centre into Language Acquisition and Edu cation in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education

-Ali , Shamim. (2012) . Integrating Translation into Task – Based Activities – A New Direction for ESL Teachers . Language in India. *LANGUAGE IN INDIA* Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow ISSN 1930-2940,Volume 12 : 429-444.

- Calis,E& Dikilitas,K. (2012).The use of translation in EFL classes as L2 learning practice. Procedia - Social and Behavioral Sciences. Volume 46: 5079 – 5084.

-Carreres, A. (2006). Strange Bedfellows: Translation and Language Teaching. The Teaching of Translation into L2 in Modern Languages Degrees: Uses and Limitations, In Sixth Symposium on Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada. December La Havana: Canadian Translators, Terminologists and Interpreters Council (online): 1- 21.

-Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

-Debreli,E & Oyma,N. (2015). Students' Preferences on the Use of Mother Tongue in English as a Foreign Language Classrooms: Is it the Time to Re-examine English-only Policies? English Language Teaching; V ol. 9, No. 1; 2016 ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750 Published by Canadian Center of Science and Education.

-Elmenshawy, E. (2012).Students' and teachers' attitudes toward the use of learners mother tongue in English langage classrooms in UAE public high schools. Dissertaion submitted in partial fulfillment of MED in TESOL. FcculTY of Education

-El-KHOLİ,K. (2011). ARAPÇA ÖĞRETİMİNİN PROBLEMLERİ VE ÇÖZÜM YOLLARI. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 32, 2011, s. 185-201. ا

-Guerra, A. (2014). The Usefulness of Translation in Foreign Language Learning: Students' Attitudes. International Journal of English Language & Translation Studies.

-John Alroe a &, Reinders b. (2015). The role of translation in vocabulary acquisition: A replication study, Eurasian Journal of Applied Linguistics ,1 ,p39-58.

-Ismael, A& Samardali, S. (2017). ranslation as a Tool for Teaching English as a Second Language. *Journal of Literature, Languages and Linguistics*

www.iiste.org ISSN 2422-8435 An International Peer-reviewed Journal Vol.40, 201.64-69

-Leonardi, Vanessa.(2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition* : From theory to Practice . Bern : Peter Lang.

-Marinac,M& Barić,i. (2018). Teachers' Attitudes toward and Use of Translation in the Foreign Language Classroom at Institutions of Higher Education in Croatia. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 8, No. 8, pp. 906-915.

- Naimushin, B (2002) *Translation in Foreign Language Teaching* : The Fifth Skill. Modern English Teacher, 11 (4). pp. 46-49. ISSN 0308-0587

- Ross, Nigel , J. (2000). Interference and Intervention: Using Translation in the EFL Classroom. *Modern English Teacher* , (Vol. 9(3): 61-66 Pearson Education Ltd., Basingstoke, UK.

-Rodríguez,P. (2009). *El papel de la traducción en la enseñanza del español. Universidad de Canterbury*, Nueva Zelanda. Aplicaciones yAplicaciones y:339-352. https://www.academia.edu/

- Swain, M., Kirkpatrick, A., & Cummins, J. (2011). *How to Have a Guilt-free Life Using Cantonese in the English Class*: A Handbook for the English Language Teacher in Hong Kong . Hong Kong: Research Centre into Language

Acquisition and Edu cation in Multilingual Societies, Hong Kong Institute of Education .

-Zainol Abidin,M, Mohammadi,p_m,& Alzwari,h. (2012). EFL Students' Attitudes towards Learning English Language: The Case of Libyan Secondary School Students. *Asian Social Science*, Vol. 8, No. 2; February 2012:p119- 134.

مقياس اتجاهات متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها نحو استعمال معلميهم الترجمة في الفصول التعليمية

عزيزي الطالب

أرجو منك قراءة بنود المقياس بدقة، ثم الإجابة عنها بصدق وموضوعية، بما يعبر عن رأيك في استعمال الترجمة من معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في الفصول التعليمية

علماً أنّ إجابتكم لن تستعمل إلا لأغراض الدراسة العلمية.

أبعاد الاتجاهات نحو استعمال الترجمة في الفصول التعليمية	غير موافق بشدة	غير موافق	بدرجة متوسطة	موافق	موافق بشدة
الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء التهيئة للدرس					
1. أشعر بأهمية استعمال الترجمة لفهم موضوع الدرس.					
2. يساعدني استعمال الترجمة على تكوين فكرة حول موضوع ا لدرس.					
3. أشعر أنّ استعمال الترجمة يشكّل تحدياً لإدراكي الجانب الثقافي للموضوع المطروح.					
4. أعتقد أن استعمال الترجمة يساعدني على فهم الفكرة العامة للدرس.					
5. أرى أن استعمال الترجمة مهم لفهم المصطلحات المتعلقة بأهداف الدرس.					
6. أفضل استعمال الترجمة في تحديد أهداف الدرس.					
7. أعتقد أن استعمال الترجمة يدفعني إلى التفكير بلغتين.					
8. أفضل استعمال الترجمة لربطه المتعلم بموضوع الدرس.					
الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء تنفيذ إجراءات الدرس					
9. أشعر بسعادة أن استعمال الترجمة يزيد من فهمي الأساليب المجازية في اللغة العربية.					
10. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يساعد على فهم المقصود من اللفظ.					
11. أفضل استعمال الترجمة عند تقديم مصطلحات نحوية جديدة.					
12. أرى أنّ استعمال الترجمة مهم في أثناء شرح الكلمات المجردة.					
13. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يزيد من قدرتي في الاحتفاظ بالمفردات اللغوية.					
14. أظن أن استعمال الترجمة مهم في اختيار مرادف الكلمة الصحيح من المعجم					

15. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يعيق مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.					
16. أفضل استعمال الترجمة عند طرح الأسئلة.					
17. أشعر بسعادة في استعمال الترجمة في أثناء تقديم التعزيز لي.					
18. أرى أن ترجمتي في أثناء الدرس أفضل من استعمال المعلم الترجمة. .					
19. أشعر أنّ كثرة استعمال الترجمة يعيق تعلمي للغة العربية.					
20. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يفيد عند الإجابة عن الأسئلة.					
21. أشعر أنّ استعمال الترجمة يقلّل من عملية التفسير باللغة العربية الهدف.					
22. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يعيق تعلم الطلاقة اللغوية.					
23. أظن أن استعمال الترجمة يعيق فهم الدلالة الاجتماعية للفظ.					
24. أرى أن استعمال الترجمة يحفز المتعلم على التفكير في المعنى.					
الاتجاه نحو استعمال الترجمة في أثناء تقويم الدرس وإغلاقه					
25. أشعر أن استعمال الترجمة يزيد من فرص الإنتاج اللغوي للمتعلم					
26. أشعر بأهمية استعمال الترجمة في نهاية كل موقف تعليمي بطريقة جيدة؛ لتثبيت فهم الموضوع.					
27. أعتقد بفائدة استعمال الترجمة في اختصار الدة الزمنية للأنشطة التعليمية.					
28. أظن أن استعمال الترجمة يساعدني على تعرّف التشابه والاختلاف بين لغتي واللغة العربية.					
29. أشعر أن استعمال الترجمة يمنحني فرصاً للمشاركة ة في الدرس.					
30. أرى أن استعمال الترجمة يساعد المعلم في تنويع أنشطة التحقق من فهم المتعلم للدرس.					
31. أفضل استعمال الترجمة عند إغلاق الدرس.					
32. أشعر أن استعمال الترجمة يُسهّل فك وتركيب معاني النصوص المعقدة .					
33. أرى أن استعمال الترجمة يشكّل تحدياً في تعلم لفظ الكلمة الصحيح.					
34. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يزيد من قدرتي على كشف مواطن القوة في استعمال الأساليب اللغوية					
35. أعتقد أنّ استعمال الترجمة يقلل من إمكانية أدائي للمهام الموكلة إلي بعد الدرس.					