مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، فصلية علمية محكمة، العدد ال٤٥،شتاء ١٣٩٦ هـ. ش/ ٢٠١٨ م؛ صص ٧٨-٥٧

فاعلية الطريقة التعاونية في تنمية كفاءة الترجمة لدى متعلمي اللغة العربية في المدارس الإيرانية (طلاب المرحلة الثالثة الثانوية بمحافظة فارس نموذجاً)

ساجد زارع[١]، نرجس كنجي[٢*]، مريم جلائي[٣]

١. طالب الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان

٢. أستاذة مشاركة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان

٣. أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان

تاريخ استلام البحث: ١٣٩٥/٠٥/٢٩ تاريخ قبول البحث: ١٣٩٥/١٠/١٤

الملخّص

تماشياً مع تطور المناهج المستحدثة لتعليم اللّغة وتقويماً لكفاءة الترجمة لدى المتعلّمين الإيرانيين إنّ هذه الدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية الطريقة التعاونية في تنمية كفاءة الترجمة لطلاب المرحلة الثالثة الثانوية من خلال تطبيقها على تدريس ترجمة نصوص الكتاب العربي المدرسي. لقد تمّ استخدام الأسلوب شبه التجريبي منهجاً للإجابة عن أسئلة البحث، كما استُخدِم الاختبار كأداة الدراسة. وتكوّنت عيّنة البحث من أربعين دارساً من المجتمع الأصلي، اخترناها ضمن مجموعتين من الطلبة الدارسين في السنة الثالثة الثانوية بطريقة عشوائية، على أن تدرّس ترجمة نصوص الكتاب للمجموعة التجريبية على أساس المدخل التعاوني وللمجموعة الضابطة وفقاً للطريقة التقليدية المعتاد عليها في أغلبية المدارس الإيرانية. أجري اختبار قبلي في بداية الفصل للتأكّد من تكافؤ المجموعتين في كفاءة الترجمة قبل إنجاز مشروع البحث، وأجري اختبار بعدي في نهاية الفصل الدراسي الأوّل لقياس مدى تنمية كفاءة الترجمة لكلّ من المجموعتين ثم أجرينا اختباراً بعدياً ثانياً بعد مضيّ شهرين على الفصل الدراسي الأول لتبيين مدى احتفاظ المجموعتين بالمعلومات. وفقاً للبيانات المرصودة تدلّ نتيجة البحث على أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وأنّ ثمة أثراً إيجابياً لتطبيق الطريقة التعاونية على تدريس ترجمة النصوص في تنمية كفاءة الترجمة وترسيخ المعلومات لدى عيّنة البحث.

الكلمات الرئيسة: تدريس اللغة العربية؛ المدخل التعاوني؛ الطريقة التعاونية؛ تدريس الترجمة.

*الكاتبة المسؤولة nargesganji@yahoo.com

١. المقدّمة

يبدو أنه هناك دور مميّز للترجمة في تعليم اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية، حيث من الملاحظ في الكثير من الأحيان أن تحليل المادة المترجَمة يلقي أضواء كاشفة عن الجوانب الكامنة في الأداء اللغوي للمتعلّم وفقاً لأهداف التعليم.

إنّ علم الترجمة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بعلم اللغة التقابلي الذي يستهدف المقابلة بين لغتين اثنتين أي بين مستويين نحويين متعاصرين كما ويهدف لإثبات الفروق بين المستويين في المجالات المفرداتية والقواعدية بالإضافة إلى دوره الناشط في ميدان الدراسات عبر الثقافية (Cross-cultural) (يُنظر: شمس‌آبادي، ١٣٨١هـ.ش: ٨٨؛ Catford، ١٩٨٧م: ١). وما يسوّغ الاهتمام بالقيمة التعليمية لوظائف الترجمة في تعلّم اللغات الأجنبية أنه يعود إلى عدّة أسباب، أولاً: إن الترجمة متاحة ومستخدَمة في كثير من مجالات تعلّم اللغات الأجنبية أو اكتساب اللغة الثانية (Bruton، ٢٠٠٧م: ٣٥٦-٣٦٧)؛ وثانياً: يمكن لمتعلّمي اللغات الأجنبية عبر الترجمة الإفادة من معلوماتهم اللغوية السابقة (Uzawa، ١٩٩٦م: 271_294)؛ وثالثاً: إن التركيز على السياق والبنية اللغوية من خلال الترجمة أكثر من سائر الوظائف اللغوية، وأخيراً: فإن الترجمة تُمدّ المتعلم بقوالب اللغة الهدف (Target-Language) بتحديد مدى الفوارق المنتظمة بين اللغتين (Hyland، ٢٠٠٣م: ١٧-٢٩). على هذا، فليس من العجيب أن يُنظر إلى الترجمة على أنّها الوسيلة الجوهرية لنشر العلوم والمستجدّات العلمية والروائع الأدبية التي ظهرت في مختلف البلدان والثقافات على الصعيد العالمي (Ghazanfari، ٢٠٠٩م: ٢٥). كما أنّ بعض الباحثين يجدون الترجمة جزءاً من علم اللغة التطبيقي لها ضوابطها وأقسامها لا تنفصل عن اللغة ويرون أن نظريات اللغة والترجمة تتفاعلان وينسجم بعضهما مع الآخر على منحى واحد. (El-Dali، ٢٠١٠م: ٢٣)؛ من زمرة هؤلاء الباحثين، ياكوبسن الذي صرّح بأنّ علم اللغة يجب أن يؤثّر على بحوث الترجمة قائلاً بأنّ كلّ دراسة مقارنة بين لغتين اثنتين تتناول ترجمتهما المتبادلة هي ممارسة واسعة الانتشار في مجال التواصل بين اللغات، فكلّ عملية تعتني بالترجمة تندرج في دائرة علم اللغة (Jacobsen، ١٩٥٩م: ٢٢٣-٢٣٤).

أمّا الكتب المدرسية التي أُلّفت خلال السنوات الأخيرة في مجال تدريس اللغة العربية بالمدارس

الثانوية في إيران فنجد فيها تركيزاً لافتاً على الترجمة من العربية إلى الفارسية وعلى العكس من ذلك. فالقسط الوافر من الأسئلة المطروحة لمادة اللغة العربية في امتحان القبول الجامعي يعتني بالترجمة. ولكن رغم ذلك كلّه نجد أحياناً طلّاباً لا يمتلكون المهارة أو القُدُرات الكافية لترجمة النصوص فهي تقتصر في ما بقي في ذاكراتهم مما حفظوا من المواد المترجَمة لنصوص الكتاب وسوى ذلك فلا يمكنهم التمتّع بوظائف الترجمة كإحدى أدوات علم اللغة التقابلي. هناك أسباب متعددة لها تأثير مباشر بلا شكّ على مدى توفّق المدرّس في تدريس اللغة العربية –وغيرها من اللغات– منها: أساليب التدريس، وميزات النصوص التي يتمّ تدريسها وما يرتبط بمواقف المدرّسين ومتعلمي اللغة والبواعث النفسية الكامنة في كلّ منهم.

وبما أن المشاكل المعنيّة بالرغبات والبواعث ذات تأثير سلبي في عملية التعليم فعلى عاتق الباحثين والمدرّسين دراسة وتقويم المناهج المختلفة لتعليم المهارات اللغوية (مستغني، ١٣٧٧: ٢٢٠). رغم الاهتمام المتزايد باللغة العربية بعد الثّورة الإسلامية في إيران إلا أن أغلبية الطلاب لا يرغبون في هذا الدرس ويعتبرونه شاقّا بلا جدوى (منفرد، ١٣٧٧: ٣١٠). وتبرز ملامح هذه الظاهرة بكلّ وضوح في الضعف اللغوي لدى بعض الطلّاب من خلال ما يترجمونه من نصوص الكتاب المدرسي. نظراً لأهمية «الترجمة» في تنمية مهارة «فهم النصّ» (Comprehension) و«التطوّر اللغوي» (Language development) عند المتعلّم يهدف هذا البحث إلى تقدير مدى فاعلية إحدى المناهج التعليمية في تدريس ترجمة النصوص للكتاب العربي المدرسي وتبحث عن العوائق والتحدّيات التي تواجه في سبيلها من خلال دراسة تطبيقية. فالطريقة التقليدية الراهنة والأكثر شيوعاً لتدريس نصوص الكتب العربية المدرسية هي التدريس التلقيني أو المباشر (Teacher-directed teaching instruction) الذي شاع عند عدد غير قليل من المدرّسين بالمدارس الثانوية؛ يمثّل المعلّم في طريقة التدريس هذه دورَ المترجم يشرح للطلّاب معنى المفردات والمصطلحات الموجودة في نصوص الكتاب ثم يُملي عليهم ترجمتها، حتى يستردّ مخزونهم اللغوي ضمن إطار اختبار شفويّ أو مكتوب بعد مضيّ فترة محدّدة على التدريس في الصفّ. عملية الترجمة من خلال الطريقة التلقينية ترتكز على المعلومات التى أملاها المعلّم على المتعلم ليُعيد كتابتها على ورقة الامتحان على هيئتها المصوّبة المنقَّحة. فسرعان ما تتحقّق عمليّة الترجمة من خلال الطريقة

التلقينية حيث توفّر من الوقت ما يمكّن المدرّس من تدريس القواعد الصرفية والنحوية لكلّ درس وحلّ تمارينه وغير ذلك. أضف على ذلك إنّ المدرّس في التدريس المباشر يقدّم الترجمةَ الصائبة بين أيدي الطلبة من البداية حيث من الممكن أن يكون بهذه الطريقة أن تنخفض درجة احتمال وقوعهم في الخطأ. ولكنّ «طريقة التدريس التعاوني» (Collaborative teaching instruction) - أو التي سمّيت بالطريقة التفاعلية أيضاً - تقوم على التعاون المتبادل بين المتعلمين والمدرّس وبين المتعلمّين بعضهم البعض معاً. يفوّض المدرّس فيه جوانب من عمليّة التدريس إلى الطلّاب ويساعدهم على ذلك بوصفه هادياً ومشرفاً عليهم في الصف (شهرتاش وآخرون، ١٣٨٦: ٢١٨) دون أن يقدّم لهم الترجمة الصحيحة بادئ الأمر. تبدأ عملية التدريس على أساس هذا المنهج بإلقاء ضوء على كليّات المادة الدراسية (أي: الدرس المتوخّى تدريسه في الحصة) من جانب المدرّس ثم تتمّ الترجمة على أيدي المتعلّمين بأنفسهم. فقام الباحثون في هذا المقال بتطبيق تدريس ترجمة النصوص تعاونيّاً لطلاب المرحلة الثالثة الثانوية من خلال المقارنة بالطريقة التقليدية المعهود به وتعميماً للفائدة ستأتي خطّة البحث الحاضر فيما يلي:

١-١. أسئلة البحث وفرضياته

يستهدف المشروع الإجابة عن سؤالين، فهما على التوالي:

□ ما مدى تأثير كلّ من الطريقتين التعاونية والتقليدية بالقياس إلى الأخرى في تنمية كفاءة الترجمة وتقليل أخطاء الترجمة لدى الطلاب بالمدارس الثانوية؟

□ ما مدى تأثير كلّ من الطريقتين التعاونية والتقليدية بالقياس إلى الأخرى في ترسيخ المعلومات والاحتفاظ بها لدى الطلاب؟

فرضيتا البحث

□ الطريقة التعاونية أكثر تأثيراً إيجابياً على تنمية كفاءة الترجمة لدى الطلاب مقارنة بالطريقة التقليدية...

□ الطريقة التعاونية لها تأثير أوقع في ترسيخ المعلومات والاحتفاظ بها لدى الطلاب.

٢-١. منهج البحث

توخّينا من خلال هذه الدراسة التحليلية تقدير مدى فاعلية التدريس تعاونياً في تنمية كفاءة الترجمة بما

فيها من ترجمة المفردات والجمل (من العربية إلى الفارسية وعلى العكس من ذلك) ومهارة فهم النصّ لدى مجموعة من الطلاب بالمرحلة الثالثة الثانوية باعتبارهم جزءاً من متعلمي اللغة العربية في فصل دراسي كامل؛ كما وأنّ الهدف الثاني هو تقويم مدة الاحتفاظ بالمعلومات التي تمكّنت في ذاكرة الطلاب والتي تعلّموها ضمن تدريس الترجمة في الصف على أساس المنهج التعاوني خلال الفصل بالقياس للمنهج التقليدي السائد؛ وكلّ ذلك يتمّ باستخدام اختبارات ثلاثة مصمّمة على الكشف عن مدى كفاءة الطلاب في المجموعتين؛ المجموعة التجريبيّة والمجموعة الضابطة اللتين تمّت عملية التدريس فيهما تعاونياً وتقليدياً على التوالي. واعتماداً على مدخل التعلّم التعاوني نفّذ الباحثون المنهج شبه التجريبيّ على عيّنة البحث لتقدير أثره في تنمية كفاءة الترجمة ومدى الاحتفاظ بالمعلومات المعثور عليها من خلاله لدى الطلاب ضمن سنة دراسية كاملة.

٣-١. مجتمع البحث

يشمل مجتمع هذا البحث طلابَ السنة الثالثة الثانوية الإيرانيين الدارسين في فرع العلوم التجريبية بالمدارس الإيرانية.

٤-١. عيّنة البحث والمنهج المطبّق لاختيارها

تكوّنت عيّنة البحث عشوائياً من ٤٠ طالباً من طلبة مرحلة الثالثة الثانوية الساكنين في شمالي محافظة فارس وتوزّعوا على مجموعتين تبعاً لتصميم المشروع، إذ مثّلت المجموعةُ الأولى المكوّنة من ٢٠ طالباً المجموعةَ التجريبية والتي تمّ تدريسها بطريقة التعلّم التعاوني والمجموعة الثانية تكوّنت من ٢٠ طالباً وهي المجموعة الضابطة التي تمّ تدريسها بالطريقة التقليدية المعتاد عليها. وقد تمّ التطبيق خلال العام الدراسي ١٣٩٤-١٣٩٥ هـ.ش (الموافق لـ ٢٠١٥-٢٠١٦م) واستمرّ عاماً دراسيّاً كاملاً. وقد اتبّع الباحثون الخطوات الآتية في اختيار العيّنة:

١. من أجل تحقيق التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة تمّ التأكّد من عدم وجود طالب راسب في كلّ منهما احترازاً للإدخال المحتمل لبياناته وتجنّباً لأثر الخبرة السابقة في ترجمة النصوص التي قد سبق لأحد من المتعلّمين دراستها في العام الماضي.

٢. وبالإضافة إلى ذلك أُجرِيت عملية التكافؤ الإحصائي بين المجموعتين قبل بداية المشروع

على أساس الاختبار القبلي «t-test» الذي سيأتي شرحه ضمن عرض البيانات وتحليلها للتأكّد من أنه لا يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بينهما.

٥-١. أداة الدراسة وتحليل البيانات

الاختبار القبلي

تمّ إجراء هذا الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة في الجلسة الأولى من الفصل الدراسي ودون أيّ إعلان مسبق للمتعلّمين حتى يتبيّن مدى المعلومات السابقة لديهم قبل التدريس للتأكّد من تكافؤ المجموعتين بحيث ألّا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بينهما في معدّل الدّرجات قبل إنجاز المشروع.

الاختبار البعدي

في نهاية الفصل الدراسي الأول، يُجرى الاختبار البعدي على المجموعتين بعد أن تمّ تطبيق الطريقة التعاونية في المجموعة التجريبية والطريقة التقليدية في المجموعة الضابطة. فعند مقارنة الدرجات التي حصل عليها الطلاب يتبيّن مدى الفرق بين فاعليّة الطريقتين في تنمية مهارة الترجمة لدى المتعلّمين في المجموعتين علماً بوجود التكافؤ بينهما إبّان إنجاز المشروع في بداية الفصل الدراسي.

الاختبار البعدي الثاني

يقام هذا الاختبار بعد مضيّ شهرين على نهاية الفصل الدراسي الأول دون إعلان مسبق للطلاب في المجموعتين. بعبارة أوضح، يقيس هذا الاختبار مدى الاحتفاظ بالمعلومات التي تمّ تدريسها في الفصل الأول والتي تلقّاها الطلاب في شهرين سابقين؛ لأنّهم ومع بداية الفصل الدراسي الثاني لم يتناولوا خلال هذه الفترة تلك المعلومات التي عثروا عليها في الفصل الدراسي السابق.

يشمل كلّ من الاختبارات الثلاثة ٣٠ سؤالاً؛ ١٢ سؤالاً منها في ترجمة المفردات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك، ١٢ سؤالاً في ترجمة الجملات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك، و٦ أسئلة منها في فهم مضمون النص. استخدمنا البرنامج الإحصائي SPSS وأداة اختبار t المستقلة (Independent Samples t-test) لتحليل النتائج التي تمخّض البحث عنها إحصائياً. لأجل التأكّد من صدق الاختبارات عرضناها على خمسة أساتذة في اللغة العربية وذلك للإدلاء بملاحظاتهم التي تمّ التعديل في ضوءها حتى حصلت المميّزات القياسية المتّفَق عليها للأسئلة. وقد تمّ استخدام معادلة «كرونباخ ألفا» (Cronbach's alpha) وتطبيقها على ٣٠ شخصاً من

الطلاب (غير المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل إنجاز مشروع البحث من أجل التأكّد من موثوقية وثبات أداء الدراسة (Reliability)؛ فدلّت النتائج من خلالها أن أسئلة الاختبار القبلي قد حصلت على قيمة «كرونباخ ألفا» تساوي ٨٦/. كما قد حصل الاختباران البعديان الأول والثاني قيمة «كرونباخ ألفا» تساوي ٨٣/. وهي قيمة مقبولة لإغراض البحث العلمي... .

٦-١. خلفية الدراسة

هناك العديد من البحوث تتناول منهج التعليم التعاوني التي تمّ تأليفها خلال السنوات الأخيرة حيث عالج الباحثون كلّاً منها من زاوية خاصة مما يجدر بالإشارة إلى:

□ دراسة العنزي (١٤٢٨هـ): **أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني فى تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوّقين سمعيّاً في الصف الأوّل الثانوي بمدينة الرياض** (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير). حيث استعرض الباحث مدى فاعلية التعلم التعاوني على المهارات النحوية لدى الطلاب المعوّقين سمعياً بالمرحلة الثانوية وتُلخّص الدراسة إلى أن استخدام التعلّم التعاوني في تدريس قواعد اللغة العربية ذو أثر إيجابي في تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلمين.

□ دراسة محمد غيث (Ghaith) (٢٠٠٢ م): **دراسة مدى علاقة منهج التعلم التعاوني بإدراك التعاون الاجتماعي والتقدّم الدراسي**. تعرّض الباحث فيها للموازنة بين ثلاث مجموعات من المتعلمين من حيث كفاءاتهم العلمية وحالاتهم السيكولوجية. ففي هذه المجموعات الثلاث المكوّنة من ١٣٥ طالباً قام مدرسون ثلاث بتدريس اللغة الإنجليزية (بوصفها لغة أجنبية) بطرق يختلف بعضها عن الآخر اختلافاً نسبيّاً؛ حيث في المجموعة الأولى استخدم المدرّس طريقة التدريس التعاوني في ما يقارب نحو تسعين بالمائة (٩٠٪) من جلسات الصف وفي المجموعة الثانية طبّقه المدرّس في ما يقارب نحو خمسة وأربعين بالمائة (٤٥٪) من الجلسات وفي المجموعة الثالثة في ما يقارب نحو عشرين بالمائة (٢٠٪). تُبيّن نتيجة البحث أنه هناك للمدخل التعاملي في التدريس صلة مباشرة بزيادة الكفاءة العلمية والارتفاع بالبواعث النفسية الإيجابية لدى المتعلمين.

□ دراسة لينا لي (Lina Lee) (٢٠٠٨ م): **التركيز على مبادئ التعليم التعاوني من خلال تعامل المدرّس والطالب عبر الإنترنت**. تناول البحث المدخل التعاوني (التفاعلي) في تعليم الإنجليزية عبر الإنترنت؛ وأسفر عن نتائج منها: ١. عملية العليم التعاوني بين المدرّس والمتعلّم تهيّئ الأرضية المناسبة

للنقاش والحوار المتبادل ممّا يؤدي إلى وقوف الطالب على أخطاءه. ٢ـ يختلف دور المدرّس في هذه العملية وفقاً لكيفية ردود فعل المتعلمين وتعاملهم في تصحيح الأخطاء. ٣ـ لم يرض عدد من الطلبة عن مداخلة المدرّس في التوجيه وتنقيح الأخطاء بيد وأن البعض الآخر وجدوها مؤثرة وفاعلة... .

□ دراسة خليل إبراهيم وعبد العباس (٢٠٠٥ م): **أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في التحصيل لطلبة كلية المعلّمين في مادة الجغرافية وتفكيرهم الناقد**؛ حيث من خلال المعالجات الإحصائية الوصفية والتحليلية لمتغيرات البحث أثبت الباحثان وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين ثلاث طرائق تدريسية في تحصيل الطلاب بمادّة الجغرافية وتنمية التفكير الناقد لديهم. وهي الطريقة التعاونية والطريقة الفردية والطريقة التقليدية إذ كانت الأولى والثانية أكثر تأثيراً من الطريقة الثالثة.

□ دراسة **مريم جلائي** (١٣٩١هـ.ش): «**المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلّاب العربية الإيرانيين**» التي عمدت الباحثة فيها للكشف عن فاعلية المدخل التواصلي من خلال ما توصّلت له من نتائج إحصائية.

يمتاز البحث الحالي بخصوصية فريدة حيث لم يعالجه أحد من الباحثين في إيران إلى الآن فقد يسير بنا خطوات نحو تقويم مناهج التدريس في تنمية كفاءة الترجمة لدى الطلاب الإيرانيين الدارسين في الثانويات. في ضوء ما تقدّم يمكن القول إن أهمية هذه الدراسة تتجلّى في النقاط التالية:

١ـ ندرة الدراسات السابقة التي تطرّقت إلى تقويم مناهج تدريس اللغة العربية للطلاب بالمدارس الثانوية في إيران مما أدّى بالباحثين إلى شعور بحاجة ماسّة لإنجاز هذا المشروع.

٢ـ إمكانية الإفادة من النتائج التي أسفر عنها البحث في كليات إعداد المعلّمين كمادة دراسية هادفة إلى تعليم طرائق التدريس الفعّالة يتدرّب عليها المعلّمون لتطبيقها ضمن التدريس في الصفوف.

٣ـ إمكانية طرح نتائج الدراسة في لجنة تنسيق الكتب العربية المدرسية وتأليفها التابعة لوزارة التربية والتعليم الإيرانية تمهيداً للأرضية المناسبة بالنسبة لإعداد الموادّ الدراسية التي قد تنجسم مع طرائق التدريس الفعالة أكثر من قبل.

٢. الإطار النظري للبحث

٢-١. التعلم التعاوني بين النظرية والمدخل والطريقة

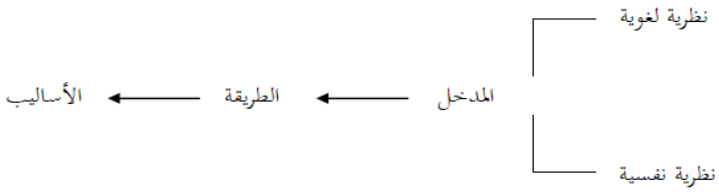
كلّ عملية في مجال التعليم يعتمد على مجموعة من القواعد والإجراءات وفقاً للأهداف التي يتوخّاها؛ وهي: المدخل (المذهب أو المنهج) (Approach) والطريقة (Method) والأسلوب (Technique) حدّدها اللغوي التطبيقي الأمريكي إدوارد أنطوني (Edward Anthony) عام ١٩٦٣م فيما ذكره عن فلسفة تدريس اللغة على مستوى النظرية؛ فما يلي هنا عرضٌ لكلّ من هذه المصطلحات الثلاثة:

المدخل (المذهب): عرّفه أنطوني بأنه مجموعة من الافتراضات التي تربطها بعضها ببعض علاقات متبادلة، هذه الافتراضات تتصل اتصالاً وثيقاً بطبيعة اللغة وطبيعة عمليتي تدريسها وتعلّمها. (الناقة، ١٩٨٥م: ٤٣) إنّ المدخل يصف طبيعة الموضوع للتعلّم (Richards، ٢٠١٤م: ٢١)؛ مداخل تعليم اللغة تمتدّ جذور كلّ منها إلى «نظرية لغوية» حول طبيعة اللغة المدروسة و«نظرية نفسية» حول الأجواء النفسية السائدة لدى المعلّم والمتلقي في السياق الاجتماعي (Social context) لبيئة التدريس (*المصدر السابق*: ٢٤).

الطريقة: هي الخطّة العامة لعرض المادّة اللغوية بصورة منظّمة وبشكل لا يناقض فيه جزء من هذه الخطة أيّ جزء آخر، ويكون ذلك كلّه مبنياً على المدخل الذي نختاره (Richards، ٢٠١٤م: ٢٨-٢٩). إذن فالمدخل هو الذي يغيّر طريقة التدريس، وهو المستوى الذي نطبّق فيه النظرية ونحدّد فيه مهارات ومقررات مطلوب تدريسها وكذلك الترتيب الذي نقدّم به المواد الدراسية. فالمذهب نظري، بينما الطريقة تطبيقية فنجد في إطار مذهبٍ ما عدداً من الطرق (جلائي، ١٣٩١هـ.ش: ٦٧).

الأساليب: وهي الأنشطة التي يقوم بها المعلم داخل حجرة الدراسة أو خارجها في تطبيقه لطريقة تدريس معيّنة، وكلّ إجراء أو نشاط يُعدّ جزءاً من الطريقة أو مرحلة من مراحلها، وهذه الإجراءات والأنشطة تُشكّل في مجموعها طريقة التدريس (العصيلي، د.ت: ٢٧٧). من الإجراءات المشهورة في طرائق تدريس اللغات يمكن الإشارة إلى: الحوار، والتكرار، والقراءة الجهرية، والقراءة الصامتة و... وهذه الإجراءات إضافةً إلى ما يختاره المعلّم من مواد لغويّة وما يقوم به من تحضير الدروس وسائل التقويم تشكّل في مجموعها طريقة التدريس (جلائي، ١٣٩١هـ.ش: ٦٨). ممّا مرّ من

تعاريف للمصطلحات يمكننا اختصارها في الرسم البياني التالي:



رغم أن تعلّم اللغة تعاونياً يدعم نظرية تفاعلية (Interactional theory) من اللغة وينسجم مع نظريات لغوية تُقدّم مداخل لتدريس اللغة ولكنه لايتصل بنظرية لغوية تختصّ به اتصالاً مباشراً؛ إن اللغة على أساس هذه النظريات وسيلة للتعبير عن المعنى وهي ما لا يُحتاج إليها في حدّ ذاتها إلا لخدمة هذا الهدف المتمثّل في إفادة المعاني؛ والمعنى في الكثير من الأحيان يتمّ إدراكه من خلال عملية تعاونية مشتركة (Richards، ٢٠١٤م: ٢٤٦). كما أنها تعتبر وسيلةً للتفاعل الشخصي والاجتماعي وأداةً لتنفيذ المهام؛ ومحور العديد من الأنشطة لتعلّم اللغة تعاونياً هو استكمال أنواع مختلفة من المهام. ومن ثمّ تُستخدم اللغة لتحقيق أهداف عملية تتعلق باحتياجات المتعلّمين (المصدر نفسه: ٢٤٧).

هذه الكلمات تدلّ بكل جلاء على أنّ طريقة التعلّم التعاوني التي ترتكز على المدخل التعاوني لها جذور في نظريات لغوية تُثبت خطورة هذا المدخل وفقاً لما له من الفاعلية على المستوى اللغوي؛ أضف إلى ذلك، نظرية نفسية لها صلة مباشرة بالمدخل التعاوني لتعليم اللغة تعتقد بأن عملية التعليم والتعلّم تتمثّل في الأجواء التعاملية. هذه النظرية المعروفة بـ«نظرية التعلّم الاجتماعية والثقافية» (Sociocultural learning theory) التي تدعم التعليم التعاوني يذهب أصحابها إلى أن عملية التعلّم هي نتيجة تفاعل حواري (Conversational interaction) بين المتعلمين. لأنّ المدخل التعاوني «هو التعاون معاً لتحقيق أهداف مشتركة؛ ففي الأجواء التعاونية يسعى الأفراد للتوصّل إلى نتائج مجدية لهم وللأعضاء المتواجدين في سائر المجموعات؛ فالتعلّم على أساس المدخل التعاوني يعني الاستخدام التعليمي لمجموعات صغيرة يعمل المتعلمون من خلالها على تحقيق أقصى قدر من التعلّم لكلّ منهم؛ تنتهج طريقة التعلّم التعاوني اتجاهاً معاكساً لما يُعرف

بـ«التعلّم التنافسي» (Competitive learning) الذي يعمل فيه المتعلمون ضدّ بعضهم بغية إحراز هدف أكاديمي مثل الدرجة العالية» (Johnson، ١٩٩٤م: ٤؛ نقلاً عن Richards، ٢٠١٤م: ٢٤٦).

٢-٢. تدريس ترجمة النصوص العربية على أساس المدخل التعاوني

اعتماداً على ما سبق القول فيه يجب على المعلّم عند تطبيق الطريقة التعاونية في قاعة الدرس أن يصمّم خطّة شاملة تدير عليها عملية التدريس بما فيه من أساليب وإستراتيجيّات تنسجم مع مبادئ المدخل التعاوني في التعليم غاية الانسجام. إذن فالمسألة الأولى التي نبحث عن الإجابة عليها هي أنّ: ما الأساليب والإستراتيجيات الفاعلة في تنمية كفاءة الترجمة لدى الطلّاب التي تساعدنا على تحقيق طريقة تدريس التعاملية لترجمة نصوص الكتاب المدرسي بالمدارس الثانوية في إيران؟

إنّ الطرائق والأساليب المنطلقة من المدخل تطبيقية بمعنى أنه يمكن لمدخل تعليمي واحد أن يتمّ تطبيقه بطرائق مختلفة متعددة تشترك في جوانب وتختلف عن بعضها في أخرى وفقاً للمادّة الدراسية التعليمية أو بحسب ظروف التعليم أو مدى تمكّن المعلّم من إدارة قاعة الدرس أو بالنظر إلى مواهب المتعلمين. بناءاً على ذلك، توخينا إلقاء ضوء على أشهر الأساليب التي يُعتمد عليها في طريقة التدريس التعاونية والتي أجمع عليها معظم العلماء اللغويين:

١ـ تشكيل المجموعات (Groups formation): الذي يعتبر أول خطوة لتكوين السياق الاجتماعي المناسب حيث تتمثّل فيه الأجواء التعاونية بين المتعلمين. هذه المجموعات تشكّلت تنفيذاً لمهمة خاصة وهي تشمل طلاباً يتعاملون معاً لتحقيق أهداف مشتركة. أمّا المتعلمون في المجموعة التجريبية فكانوا متكونين من ٢٠ طالباً قمنا بتوزيعهم في أربع مجموعات ثُلاثية ومجموعتين تشملان أربعة طلاب؛ تمّ توزيع المجموعات وفقاً لعدد الأعضاء المتواجدين في الصف، بملاحظة أننا اخترنا أعضاء كل مجموعة تنازلياً حسب الدرجات التي اكتسبوها في الاختبار القبلي (Pre-test) الذي أجريناه قبل إنجاز المشروع؛ حيث يحتوي كلّ مجموعة طلاباً ممن حصل على الدرجة العالية إلى من حصل على الدرجة المتوسطة والمنخفضة. ٢ـ التأكّد من الاعتماد المتبادل الإيجابي بين الأعضاء في كلّ مجموعة: وهو يتحقّق حين شعر الأعضاء بأن كلّ من يساعد بعضاً آخر منهم فهو يساعد المجموعة بأجمعها وكلّ من يضرّ ببعض منهم فهو أيضاً يضرّ بكافة أعضاء المجموعة (ينظر: Richards، ٢٠١٤م: ٢٤٩_٢٥٠؛ Lee، ٢٠٠٨م: ٥٥). لأجل التأكد من التعاطف

والصداقة بين أعضاء المجموعات اخترنا زعيماً لكل مجموعة (ممن حازوا على الدرجات العالية في الاختبار القبلي) خوّلناه . قدر الإمكان ـ بحرية الاختيار في انتقاء زملائه ممن بينهم علاقة ودّية أكثر. ٣ـ تفويض الوظائف للمجموعات من قبل المعلّم (*المصدران السابقان*). في بداية كلّ حصّة لتدريس ترجمة نصوص الكتاب ألقينا أضواء على إطار الدرس المتوخّى تدريسه بتبيين المضمون العام والمحور الرئيس الذي تدور عليه العبارات؛ ثم قمنا بشرح المفردات والمصطلحات الحديثة التي ما كان المتعلّمون معهودين بها من ذي قبل؛ بعد التأكّد من إتقان المتعلمين من المصطلاحات الحديثة من خلال الإجابة عن الأسئلة التي يلقونها تُفوَّض عملية ترجمة العبارات إليهم، بحيث يخصّص لهم المعلم دقائق لترجمة فقرة واحدة يطلب ترجمتها من كلّ مجموعة في هذا الأوان من خلال النقاش والتحاور المتبادل بين الأعضاء. ۴ـ تحقّق عملية التفاعل والتعاون بين الأعضاء لتصويب الأخطاء فيما بينهم وصولاً إلى نتائج مشتركة (*المصدران السابقان*). يُشرف المعلّم على عمل المجموعات ويتنقّل بينهم بغية التأكد من تعاون الأعضاء تفاعلياً عند ترجمة العبارات استجابةً منهم له، ويعمل على تفعيل المجموعات وتوجيهها على نحوٍ غير مباشر إذا لزم الأمر، حتى ينتهي زمن الحصة. فيجب على كلّ مجموعة ترجمة العبارات الباقية من الدرس كواجب منزلي يجب إتمامه حتى الحصة القادمة في الأسبوع الآتي لتقديمها في الصف فالنقاش حول كيفيتها للتوصّل إلى ترجمة مشتركة لدى جميع المجموعات؛ وكلّ مجموعة تسجَّل له درجة على حسب الأنشطة التي يقوم بها أعضاؤه داخل الصفّ وخارجه إنجازاً للواجب المفوّض إليهم. استمرّت وتيرة تدريس الترجمة إلى نهاية الفصل الدراسي بالطريقة التعاونية والتقليدية في المجموعتين التجريبية والضابطة؛ ففي نهاية الفصل أجرينا اختباراً بعدياً (Posttest) على المجموعتين وبعد مضيّ شهرين على نهاية الفصل الدراسي أجرينا اختباراً بعدياً ثانياً للمقارنة بين الدرجات اعتماداً على التحليل الإحصائي باستخدام البرنامج SPSS.

٣. عرض البيانات وتحليلها

على أساس ما تقدّم شرحه من الدراسات السابقة حول التعليم التعاوني مصحوباً بما أشير إليه من ميزات المدخل التعاوني والجوانب التعليمية التي يتميز بها، وبما أن مثل هذه الدراسة لم يسبق لها نظير داخل البلاد فقمنا من خلالها بتقويم كفاءة المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مدى فعالية

تدريس ترجمة الكتاب العربي المدرسي على أساس المدخل التعاوني لطلاب السنة الثالثة الثانوية بمدارس إيران؛ ستذكر تفاصيلها فيما يأتي:

اختيرت مجموعتان من الطلبة يتكون كل منهما من ٢٠ طالباً؛ فالمجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بطريقة التعلم التعاوني والثانية هي المجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة التلقينية (التقليدية)؛ وقد تمّ التطبيق واستمرّ عاماً دراسيّاً كاملاً. تبعاً للخطوات المذكورة آنفاً تمّت اختبارات ثلاثة على المجموعتين التجريبية والضابطة والجدول الآتي يوضح درجات المجموعتين من خلال إحصاء وصفي لكل من الاختبارات:

جدول ٢: الإحصاء الوصفي لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبارات ثلاثة

	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي ١		الاختبار البعدي ٢	
	معدل الدرجات	الانحراف المعياري	معدل الدرجات	الانحراف المعياري	معدل الدرجات	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية (ترجمة المفردات)	٨/٤٥	١/٠٥	١٠/٧٠	١/٠٣	١١/٨٠	./٥٢
المجموعة الضابطة (ترجمة المفردات)	٧/٩٠	١/٧٤	٩/٣٠	١/٧٥	٩/٧٠	١/٥٢
المجموعة التجريبية (ترجمة الجملات)	٧/٢٥	٢/٠٧	١٠/٥٥	٠/٩٩	١١/٥٠	./٦٨
المجموعة الضابطة (ترجمة الجملات)	٧/١٠	٢/٣٨	٧/٧٠	٢/١٥	٨/٤٥	١/٥٠
المجموعة التجريبية (فهم النص)	٤/١٥	١/٤٩	٥/٢٠	./٨٣	٥/٤٥	./٦٠
المجموعة الضابطة (فهم النص)	٣/٧٥	١/٣٣	٣/٠٠	١/٤١	٣/١٠	١/٢١

حسب البيانات الواردة في جدول رقم ٢ إن معدل الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي هو ٨/٤٥ و٧/٩٠ في أسئلة ترجمة المفردات، ٧/٢٥ و٧/١٠ في أسئلة ترجمة الجملات، ٤/١٥ و٣/٧٥ في أسئلة فهم مضمون النص على التوالي؛ والانحراف المعياري يتراوح بين ١/٠٥ و٢/٣٨؛ للتأكد من تكافؤ المجموعتين في بداية الأمر، تمّ اختبار t على الاختبار القبلي الذي أجريناه على المجموعتين في بداية الفصل الدراسي ويبيّن الجدول التالي نتائجه:

جدول ٣: نتائج اختبار t على الاختبار القبلي

نوع الأسئلة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	T المحاسب
ترجمة المفردات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك	./٢٣٤	٣٨	١/٢٠٨
ترجمة الجملات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك	./٨٣٣	٣٨	./٢١٢
فهم مضمون النص	./٣٧٨	٣٨	./٨٩٣

من الملاحظ في جدول رقم ٣ أن مستويات الدلالة ٢٣٤/. و٨٣٣/. و٣٧٨/. أكثر من ٠٥/. بمعنى أنه لا يُوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين معدّل درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كلّ من أنواع الأسئلة الثلاثة أي: ترجمة المفردات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك، ترجمة الجملات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك وفهم مضمون النصّ؛ مما سوّغ لنا المقارنة بين المجموعتين من أجل التكافؤ بينهما. أمّا البيانات المرصودة في جدول رقم ٢ لدرجات المتعلمين في الاختبار البعدي الأول فتبيّن أن معدّل الدرجات للمجموعة التجريبية والضابطة على التوالي ١٠/٧٠ و٩/٣٠ في أسئلة ترجمة المفردات، ١٠/٥٥ و٧/٧٠ في أسئلة ترجمة الجملات، ٥/٢٠ و٣/٠٠ في أسئلة فهم مضمون النصّ؛ كما أن الانحراف المعياري يتراوح بين ٨٣/. و٢/١٥؛ يوضّح جدول رقم ٤ فيما يلي نتائجَ اختبار t على الاختبار البعدي الأول الذي أجريناه على المجموعتين في نهاية الفصل الدراسي تبييناً لمدى فاعلية المنهج التعاوني مقارنة بالمنهج التقليدي (التلقيني)، بعد أن تمّ تدريس المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية:

جدول ٤: نتائج اختبار t على الاختبار البعدى الأول

نوع الأسئلة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	T المحاسب
ترجمة المفردات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك	./٠٠٤	٣٨	٣/٠٨٢
ترجمة الجملات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك	./٠٠٠٥	٣٨	٥/٣٦٧
فهم مضمون النص	./٠٠٠٥	٣٨	٥/٩٩٣

حسبما يُطلعنا جدول رقم ٤ ثمة فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين إذ مستويات الدلالة في كل من أنواع الأسئلة أقلّ من ٠٥/. بمعنى أن المجموعتين ليستا متكافئتين وهي تدلّ على أنّ فاعلية طريقة التدريس التعاوني أكثر من الطريقة التقليدية وفقاً للدرجات التي حصل عليها

المتعلمون في المجموعتين التجريبية والضابطة نهاية الفصل الدراسي.

ومن الملاحظ في جدول رقم ٢ أن معدّل الدرجات بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي الثاني هو على التوالي: ١١/٨٠ و٧٠/ ٩ في أسئلة ترجمة المفردات، ١١/٥٠ و٨/٤٥ في أسئلة ترجمة الجملات، ٥/٤٥ و٣/١٠ في أسئلة فهم مضمون النص؛ ونتائج اختبار t المتمثلة في الجدول التالي تُبيّن أنه: هل يُوجد من الفرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين أو لا؟

جدول ٥: نتائج اختبار t على الاختبار البعدى الثاني

نوع الأسئلة	مستوى الدلالة	درجة الحرية	T المحاسب
ترجمة المفردات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك	./٠٠٠٥	٣٨	٥/٨٢٤
ترجمة الجملات من العربية إلى الفارسية وعكس ذلك	./٠٠٠٥	٣٨	٨/٢٤٩
فهم مضمون النص	./٠٠٠٥	٣٨	٧/٧٧١

فالجواب نعم؛ إذ تكون مستويات الدلالة وفق جدول رقم ٥ أقل من ٠٥/، أي إنّ المجموعتين غير متكافئتين وهذا يدلّ على أن الطريقة التعاونية المرتكز عليها في تدريس المجموعة التجريبية أكثر فاعليةً من الطريقة التقليدية حسب الدرجات التي عثر عليها المتعلمون في المجموعتين في الاختبار البعدي الثاني؛ بعبارة أوضح إن نسبة الاحتفاظ بالمعلومات لدى المجموعة التجريبية (التي تلقّتها من خلال الطريقة التعاونية في الفصل الدراسي الماضي) أكثر مما لدى المجموعة الضابطة بعد إنجاز عملية التعليم علماً بأن كلّاً من المجموعتين لم يكن يتناول المعلومات المعثور عليها آنفاً وقد تمّ إجراء الاختبار دون إعلان مسبق للطلاب؛ إذن، فيتّضح (وحسب الجدول التالي) أنه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين بعد إجراء الاختبارين البعديين الأول والثاني عليهما رغم التكافؤ بينهما في نتائج الاختبار القبلي.

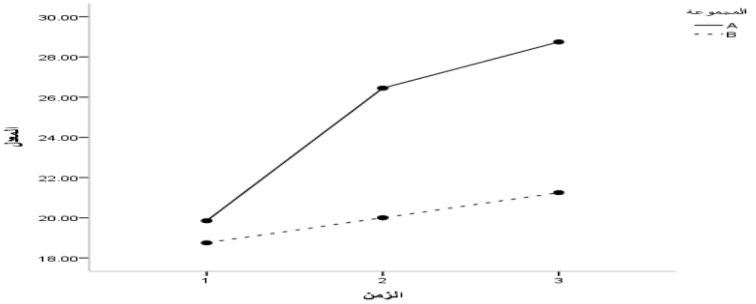
جدول ٦: نتائج اختبار t على تبيين مدى الفرق بين المجموعتين من خلال الاختبارات الثلاثة

نوع الامتحان	مستوى الدلالة	درجة الحرية	T المحاسب
الاختبار القبلي	./٤٠١	٣٨	./٨٤٩
الاختبار البعدي الأول	./٠٠٠٥	٣٨	٦/٠١٥
الاختبار بعدى الثاني	./٠٠٠٥	٣٨	٩/٤٠٨

هكذا وسيتضح في رسم رقم ٧ معدّل درجات طلاب المجموعة التجريبية (A) والمجموعة

الضابطة (B) في كفاءة الترجمة ضمن المراحل الزمنية الثلاث (الاختبار القبلي، والاختبار البعدي الأول، والثاني):

رسم ٧: معدل درجات المجموعتين في كفاءة الترجمة



في ضوء نتائج البحث وضمن حدوده تجلّى أن مدخل التعلم التعاوني كان أكثر فاعلية في تنمية كفاءة الترجمة ومدى الاحتفاظ بالمعلومات لدى المتعلمين. قد تُعزى هذه النتائج إلى دور الوعي والإدراك (Consciousness and Awareness) في تعلّم اللغة الأجنبية أو اللغة الثانية وفق نظرية اللغوي المعاصر شميدت (Schmidt) التي عرفت بـ«فرضية الملاحظة» (Noticing hypothesis) حيث تقول: إنه يجب على المتعلّم بادئ الأمر أن يلاحظ عن وعي في المادة اللغوية المدروسة من خلال التركيز على شكل (Focus on form) البنية اللغوية التي يتلقّاها؛ والمعترَف به الآن أنّ الانتباه (أو الملاحظة) يكاد يكون بناءاً ضرورياً لفهم كل جانب من جوانب اكتساب اللغة الثانية؛ فقد كانت العلاقة بين الانتباه والتعلّم لفترة طويلة محطّ الاهتمام والتركيز للعديد من البحوث في مجال علم النفس المعرفي (Cognitive psychology) (يُنظر: Schmidt، ١٩٩٠م: ١٣٠؛ Allport، ١٩٨٩م: ٦٣١-٦٨٢ ؛ Cowan، ١٩٩٥م؛ Dulany، ١٩٨٤م: ٥٤١-٥٥٥). يبدو أنه هناك علاقة إيجابية وطيدة بين تفاعل المتعلمين بعضهم البعض (من خلال النقاش والتعاون بينهم في المجموعات بغية التوصل إلى الترجمة الصحيحة) ومدى الانتباه للمادة اللغوية المتوخّى ترجمتها منهم بحيث المتوقع من المتعلمين الذين يشاركون في أنشطة الترجمة التفاعلية أن تتمهّد الأرضية المناسبة عندهم للتدقيق والإمعان في بنية العبارة التي يتناقشون فيها وقد يكون هذا الأمر دليلاً على أن تنمية كفاءة الترجمة تتحقّق بسرعة أكثر من خلال التفاوض المتفاعل بينهم؛ كما أنه قد تتوفّر بهذه الطريقة ظروف مؤاتية تسنح من خلالها الفرصة الكافية للتغذية الراجعة التفاوضية

(Feedback negotiation) بين المعلّم والمتلقّي حتى تؤدّي في نهاية المطاف إلى وقوف المتلقين على أخطائهم اللغوية؛ إذ يُوجد إجماع عام بين عدد من الباحثين على أن التركيز على البنية اللغوية يتحقّق من خلال ردود الفعل التصحيحية (Corrective feedbacks) ضمن سياق متواصل ويساعد كثيراً على اكتساب اللغة؛ كما ومن وجهة نظر اللغوي السوفيتي الشهير «فيغودستكي» (Vygotsky) تندرج عملية ردّ الفعل التصحيحي داخل السياق الاجتماعي حيث يعمل المتعلّمون على حلّ مشاكلهم اللغوية متفاعلين؛ فتجرى عملية تسديد الأخطاء ـ وبمساعدة المعلّم الذي يشرف على المجموعات في قاعة الدرس ـ فيما بينهم على نحو مباشر أو غير مباشر أحياناً (يُنظر: Shehan، ٢٠٠٣م: ٣٩١-٤١١٥٢). إذن فلا يمكن للباحث أن يغضّ الطرف عمّا لردود الفعل التصحيحية من الفاعلية وينظر إليها على أنها مستقلّة من عملية التعلم المتواصل لمتعلّمي اللغة (Gass، ٢٠٠٣م: ٥٠٦). وهي تؤيّد أيضاً ما يرى «ريتشاردرز» (Richards) و «روجرز» (Rodgers)بأن من خلال تعزيز التعاون والتفاعل في قاعة التدريس تُدعَم الأنشطة الثلاثة التالية: أولاً: التفاوض والنقاش عن المعاني بين المتعلمين المتواجدين في المجموعات؛ ثانياً: عملية التركيز على البنية اللغوية للمفردات والجملات في النص؛ وثالثاً: تلافي جوانب النقص ضمن العلاقات المتبادلة بين الأعضاء (Richards، ٢٠١٤م: ٢٥٦). هذا ومن الجهة السيكولوجية، فإن الدعم الاجتماعي المتبادل بين الأعضاء في كلّ مجموعة وبين المعلّم والمتعلّمين من خلال الأنشطة التعاونية في قاعة التدريس قد يؤثر على إنجاز المتعلّمين الأكاديمي، وصحّتهم النفسية والجسدية، والتقليل من القلق والتوتّر النفسي المحتمَل لديهم؛ إذ هناك فرضية أساسية في هذه الملاحظة تقول إن إمكانية توفُّر البنية التحتية للدعم المنطلق إلى الأهداف المشتركة تعتبر من ضروريات الإنتاج الأكاديمي والضبط النفسي (Johnson، ١٩٩٤م: ١٧٤). تنسجم نتائج البحث الراهن مع ما توصلت إليه دراسة «مَك كي» (Mackey) (١٩٩٨م) في أن الاحتفاظ بالمعلومات عبر مهام تواصلية وتفاعلية لدى متعلمي اللغة الإنجليزية أبقى وأدوم من باقي الأساليب والاستراتيجيات في التدريس؛ كما أيّدت دراسة «كاركَر» (Kargar) (٢٠١٢م) في تأثير الترجمة التعاونية على تنمية مستوى علم التداولية عند عدد من متعلّمي اللغة الإنجليزية حيث تنصّ الدراسة على أن الطريقة التعاونية أكثر فاعلية في الاستخدام اللغوي الملائم للأفعال

السلوكية المنسجمة مع مقتضى الحال بما فيها من استخدام أنواع كلمات الاعتذار والطلب وفقاً لاختلاف الظروف التي تحيط بمن يستخدمها؛ وتتماشى أيضاً مع دراسة السامرائي (١٩٩٤م) في أن التحاور والمناقشة أفضل من الطريقة الإلقائية (التقليدية) في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

النتيجة

استعرض الباحثون من خلال البحث الحاضر تطبيق المدخل التعاوني على تدريس ترجمة النصوص في الكتاب العربي المدرسي للمرحلة الثالثة الثانوية إيضاحاً لمدى فاعلية الطريقة التعاونية في تنمية كفاءة الترجمة لدى الطلاب الإيرانيين بالمدارس. وقد حاول البحث الإجابة عمّا يأتي:

□ ما مدى تأثير كلّ من الطريقتين التعاونية والتقليدية بالقياس إلى الأخرى في تنمية كفاءة الترجمة وتقليل أخطاء الترجمة لدى الطلاب بالمدارس الثانوية؟

□ ما مدى تأثير كلّ من الطريقتين التعاونية والتقليدية بالقياس إلى الأخرى في ترسيخ المعلومات والاحتفاظ بها لدى الطلاب؟

فاتّضح من التحليل الإحصائي للبيانات المرصودة المستخرجة من درجات المتعلمين للاختبارين البعديين الأول والثاني أنه ثمة فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كفاءة الترجمة ومدى الاحتفاظ بالمعلومات لدى الطلاب؛ بمعنى أن فاعلية الطريقة التعاونية كانت أكثر من الطريقة التقليدية في تنمية الكفاءة (وفقاً لنتائج الاختبار البعدي الأول) وفي الاحتفاظ بالمعلومات أيضاً (وفقاً لنتائج الاختبار البعدي الثاني). يمكن تفسير هذه النتيجة بأن البيئة التعاونية التي توفّرها هذه الطريقة تساهم من جهة في تبادل الخُبرات والمعلومات بين المتعلمين ما يؤدي إلى تصويب الأخطاء اللغوية وترسيخ المعلومات لديهم، ويسفر عن تقليل التنافس السلبي فيما بينهم من جهة أخرى، ويهيّئ الأرضية للنقاش والتفاوض الإيجابي بين المعلّم والطلّاب في قاعة الدرس من جهة ثالثة. أما بالنسبة لتوفير هذه البيئة فنوصي المدرّس ألّا يجعل الترجمة الصحيحة للعبارات في متناول أيدي المتعلمين في بداية الأمر دون أن تتوفّر لهم الفرصة للتفكير والإمعان في الترجمة؛ وأن يهتمّ بإشراك المتعلمين في تصويب أخطاء بعضهم البعض باعتباره تدريباً عملياً لهم في الصفّ. وبالنسبة لفحوى المقررات الدراسية فينبغي أن تكون نصوص الكتاب جذّابة تسترعي اهتمام المتعلمين للنقاش والتفاوض في المجموعات بغية التوصّل إلى ترجمة مشتركة لديهم.

على أساس ما تبيّن من خلال هذه الدراسة تبدو للباحثين ضرورة الاهتمام المتزايد بطريقة التعلّم التعاوني وباقي المناهج التعليمية المستحدثة تطويراً للمناهج الدراسية التقليدية السائدة في المدارس والجامعات الإيرانية لتعليم اللغة العربية وآدابها.

المصادر

أ) العربية

الكتب

شمس‌آبادي، حسين (١٣٨١هـ.ش)، **الترجمة بين النظرية والتطبيق من العربية إلى الفارسية**، سبزوار: منشورات جامعة الحكيم السبزواري.

الناقة، محمود (١٩٨٥م)، **تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، أسسه، مداخله، طرق تدريسه**، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج.

العصيلي، عبد العزيز بن إبراهيم (د.ت)، **أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى**، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى: مركز بحوث اللغة العربية وأدابها.

الرسائل الجامعية

جلائي، مريم؛ (١٣٩١هـ.ش)، «دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً (رسالة مقدّمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها)»، جامعة إصفهان: كلية اللغات، قسم اللغة العربية وآدابها.

العنزي، خلف بن قليل؛ (١٤٢٨هـ)، أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني فى تنمية بعض المهارات النحوية لدى الطلاب المعوّقين سمعيّاً في الصف الأوّل الثانوي بمدينة الرياض (رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير)، جامعة أم القرى: كلية التربية، قسم الناهج وطرق التدريس.

الدوريات

خليل إبراهيم، فاضل وعبد العباس، علي؛ (٢٠٠٥ م)، أثر استخدام طريقتي التعلم التعاوني والتعلم الفردي في التحصيل لطلبة كلية المعلّمين في مادة الجغرافية وتفكيرهم الناقد، المجلد ١، العدد ٢، موصل: مجلة ابحاث كلية التربية الاساسية.

ب) فارسية

شهرتاش، فرزانه و ديگران (١٣٨٦)، **مبانى نظرى و مهارت‌هاى آموزش علـوم**، (چـاپ دوم)، تهـران: شركت چاپ و نشر كتاب‌هاى درسى ايران.

مستغنى، مەرخ (١٣٧٧)، **چگونگى ايجاد علاقه به آموزش زبـان عربـى**، مجموعـه مقـالات نخسـتين

همایش آموزش زبان عربی، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.
منفرد، غلامرضا (۱۳۷۷). «چرا درس عربی در مدارس ما سخت است؟». **مجموعه مقـالات نخسـتین همایش آموزش زبان عربی**، تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

ج) لاتین

Catford J.C. (1987). **A Linguistic Theory of translation**. London: Oxford University Press.
Cowan, N. (1995). Attention and memory: An integrated framework. London: Oxford University Press.
Ghazanfari. M, Sarani. A. (2009). **The Manifestation of Ideology in a Literary Translation**. Orientalia Suecana online Press.
Jacobsen. F (1959), **Translation: A traditional craft**. Nordisk Forlag. Copenhagen.
Johnson, D.W., Johnson, R., (1994) **Learning Together and Alone**. Prentice-Hall, Inc, New Jersey.
Richards, Jack C, Rodgers, T. (2014). **Approaches and methods in language teaching.** Third edition. United Kingdom: Cambridge University Press.
Allport, A. (1989), Visual attention. In M. I. Posner (Ed.), Foundations of cognitive science, Cambridge, MA: MIT Press, 631–682.

Bruton, A. (2007), **Vocabulary learning from dictionary reference in collaborative EFL translational writing. System**, Cambridge IELTS 5: Examination papers from university of Cambridge. 35, 353-367.
Dulany, D., Carlson, R., & Dewey, G. (1984), A case of syntactical learning and judgment: How conscious and how abstract, Journal of Experimental Psychology: General, 113, 541–555.
El-Dali. M. H. (2010), **Towards an understanding of distinctive nature of translation study**, Riyadh: The Journal of King Saud university-language and translation. Volume 23, 29-45
Gass. S, Ildiko. S, Lemelin. S, (2003), Differential Effects of Attention, Journal of Language Learning, Vol 53, 545_579.
Gaith, G, M (2002), **The relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement**, Department of Education, Beirut: American University of Beirut press. Vol 30, 263-273.
Hyland, K. (2003), **Genre-based pedagogies: A social response to process**, Journal of Second Language Writing, Volume 12. 17-29.
Kargar. A. A, Sadighi. F, Ahmadi. A. R (2012), **The effects of collaboration Task on the Apology Speech Act Production of Iranian EFL Learners**, The Journal of Teaching Language Skills (JTLS), 4 (3). 47-78
Lee, Lina (2008), **Focus on form through Collaborative scaffolding in Expert-to-novice online interaction**, United States: University of Hawaii: Language Learning & Technology, Volume 12, Number 3, 53-72.

Mackey, A., & Philp, J. (1998), Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings, Modern Language Journal, 82, 338–356.
Schmidt, R. (1990), The role of consciousness in second language learning, Applied Linguistics, Vol 11, 129–158.
Uzawa, K. (1996), Second language learners' process of L1 writing, L2 writing, and translation from L1 to L2, Journal of Second Language Writing, 5, 271-294.

بررسی تأثیر روش آموزش تعامل‌محور در بالا بردن توان ترجمهٔ دانش‌آموزان ایرانی در درس عربی (مطالعهٔ موردی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان استان فارس)

ساجد زارع[۱]، نرگس گنجی[۲*]، مریم جلائی[۳]

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه اصفهان

۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه اصفهان

۳. استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه کاشان

چکیده

همگام با پیشرفت روش‌های نوین آموزش زبان و در راستای ارزیابی مهارت ترجمهٔ عربی در دانش‌آموزان ایرانی، پژوهش حاضر با تطبیق رویکرد آموزش تعامل‌محور به بررسی میزان اثربخشی آن بر افزایش توان دانش‌آموزان مقطع سوم دبیرستان می‌پردازد. برای دستیابی به این هدف، از روش میدانی و از آزمون به عنوان ابزار پژوهش استفاده شد. بدین ترتیب که ٤٠ دانش‌آموز سال سوم دبیرستان به عنوان نمونهٔ آماری انتخاب گردید و به صورت تصادفی به دو گروه گواه و آزمایش تقسیم شدند. در ابتدای نیم‌سال برای کسب اطمینان از همگن بودن گروه‌ها در سطح توان ترجمه، پیش‌آزمون اجرا شد. نتیجه نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه وجود ندارد. بعد از پیش‌آزمون، فرایند آموزش آغاز شد. گروه گواه، آموزش سنتی دریافت کرد و به گروه آزمایش، ترجمهٔ متون درسی با رویکرد تعامل‌محور آموزش داده شد. در پایان نیم‌سال اول و با گذشت دو ماه از آن، به ترتیب پس‌آزمون اول و دوم به عمل آمد. نتایج از طریق آزمون t مستقل مقایسه شد. نتیجه نشان داد که بین نمرات دو گروه از نظر آماری تفاوت معنی‌داری وجود دارد. این تفاوت گویای تأثیر مثبت تدریس ترجمهٔ متون درس عربی با روش تعامل‌محور در بالا بردن توان ترجمه و افزایش ماندگاری دانش دانش‌آموزان است.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان عربی؛ رویکرد تعامل‌محور؛ روش تعامل‌محور؛ تدریس ترجمه.

*نویسندهٔ مسئول: nargesganji@yahoo.com