Translation Strategy in Reading Comprehension among Good and Poor Learners of Non-Arabic Speakers

[1] Nik Farhan Mustapha (PhD), [2] Nik Hanan Mustapha (PhD) & Abdul Rahman Chik (PhD)

ABSTRACT

Translation is regarded as one of the strategies widely used by second or foreign language learners despite the controversy regarding the use of the mother tongue in language learning, and reading process. Good and poor language learners have both been reported to employ this strategy, though the extent of their reading comprehension varies. Based on a qualitative approach, this study investigated Arabic learners' use of translation strategy in reading an academic Arabic text. Seven university students participated in this study. Data were collected by means of think aloud and observation. The results reveal that Arabic learners, regardless of their proficiency level, very often resort to their mother tongue in comprehending the Arabic text at different linguistic levels: words, structures and sentences. Good learners demonstrated an efficient way of using this strategy for comprehension, while poor learners failed to do so, thus, affecting their reading comprehension.

Keywords: *Internship, Arabic language, soft skills, graduate employment, job market*

[1] Jabatan Bahasa Asing
Universiti Putra Malaysia
farhan@upm.edu.my

[2] Jabatan Bahasa dan Kesusasteraan Arab
Universiti Islam Antarabangsa Malaysia
hanan@iium.edu.my
nikman@iium.edu.my

المقدمة

تعد القراءة من أهم المهارات اللغوية الأساسية التي يحتاج إليها متعلمو اللغة في الوقت الحاضر(طعيمة، 1998)، وهي عملية معرفية؛ لأن منبعها العقل، وتتم بفك الرموز، وفهم دلالاتها، ومحاولة إدراك ما وراء هذه الرموز اعتمادًا على عقل القارئ وخبراته السابقة(Bernhardt, 2011). وهي –أيضا– عملية فردية تخص القارئ وحده، وتنقل إليه المعلومات والدلالات التي قد لا يشاركه فيها غيره(طعيمة، 2006م).

وقد أشارت بلوك (Block, 1986) إلى الاهتمام المتزايد في السنوات الأخيرة بالدراسات التي تتناول العمليات العقلية التي يقوم بها القارئ أثناء القراءة، فضلاً عن الدراسات المتعددة التي تعنى بالنتائج المرجوة من مخرجات القراءة. ولا يستغني متعلمو اللغة في أي مرحلة من المراحل الدراسية عن هذه المهارة؛ ولاسيما الطلبة في مرحلة الجامعة، حيث تستدعي دراستهم قراءة نصوص عربية متنوعة ومتعددة. وقد وضّح طعيمة (1998) أن طالب الجامعة يتعرض إلى "... مواقف تتطلب إجادته لمهارات لغوية على مستوى عال، إذ يكلف بقراءة مواد تعليمية ذات مدى واسع من التنوع، والاطلاع على مصادر ومراجع تتعدى حدود الكتاب المقرر" (ص. 49). وعلى الرغم من ذلك، فإن الدراسات التي تناولت موضوع القراءة العربية لدى الطلبة الماليزيين ما زالت قليلة. وقد تُتَّخذ هذه المهارة حلقة في سلسلة الدراسات التي تناولت قضية تعليم اللغة العربية وتعلمها بماليزيا بشكل عام (Abdul Halim &Wan Muhammad, 2006; Nasimah, 2006). وهناك عدة دراسات أجريت في إستراتيجيات القراءة بماليزيا تتعلق بهذا الموضوع (التنقاري، 2004؛ ىنء حنان، وىنء فرحان، وندوة، 2008؛ ىنء فرحان، 2011) (Hassan Basri, 2005; Ruhimah, 2003)، غير أنها لم تدرس فيها إستراتيجية الترجمة بشكل عميق ومفصل.

مشكلة البحث

إن الدراسات في ماليزيا أشارت إلى أنعددا كبيرا من دارسي اللغة العربية يعانون من صعوبة الاستيعاب القرائي (Abdul Halim & Wan Muhammad, 2006; Mowafak, Raja Mohd. Fauzi & Mohamed Amin 1999; Nasimah, 2006) (سويدان، 2004).وقد تنبثق هذه المشكلة من عدم العناية باستخدام الإستراتيجيات، وذلك لأن العناية بإستراتيجيات القُرّاء تكشف طريقتهم في التفاعل مع النص المقروء، وترتبط هذه الإستراتيجيات بفهمهم واستيعابهم، وكذلك مستواهم اللغوي (Carrell, 1989; Oxford et.al, 2004)، والكشف عن هذه الإستراتيجيات سوف يعين المدرسين والطلبة في التغلب على مشكلة الاستيعاب القرائي، وخاصة عند الضعاف(Chamot, 2005; Oxford, 1989).

وفي هذا الصدد، كشف بعض الدراسات في إستراتيجيات القراءة في اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، أن الإستراتيجيات المستخدمة تختلف باختلاف مستوى الطلبة، منها أن الطلبة الجيدين أكثر استخداماً للإستراتيجيات (العبدانوالدويش،1997;Ruhimah2003; Khalil, 2005; Kamarul Shukri, 2009)، كما أنهم اعتمدوا على الإستراتيجيات العديدة المتعلقة بثرواتهم اللغوية في القراءة، بخلاف الضعاف الذين اعتمدوا بقدر كبير على إستراتيجية التخمين(Ruhimah 2003). وكلما ارتفع عدد الإستراتيجيات المستخدمة لدى الطلبة قلّ وقوعهم في الأخطاء اللغوية (نونج، 2007).

إضافة إلى ذلك، ظهرت فروق متباينة بين الدارسين الجيدين والضعاف في استخدام الإستراتيجيات حيث يكون للجيدين قدرة في اختيار الإستراتيجيات الفعالة في أماكنها المناسبة أثناء القراءة للحصول على المعنى المراد مباشرةً بعد استخدامها للمرة الأولى، كما أنهم يركزون في الفهم على مستوى الجملة والفقرة والنص (نئ فرحان، 2011)، وأما الضعاف، فإنهم اعتمدوا على الإستراتيجيات في مستوى المفردات (Abu Rabia, 2002; Khaldieh, 2001؛ نئ فرحان، 2011)، فأدّى ذلك –في كثير

من الأحيان– إلى عجزهم عن إخراج الأفكار الرئيسة للنص، واستغراقهم وقتا طويلا لإنهاء القراءة (نئ فرحان، 2011).ولذا يتبينأن مهارة توظيف الإستراتيجيات لدى الضعاف لم تكن تترسخ في نفوسهم، بحيث لم يستطيعوا اختيار أكثر الإستراتيجيات فعاليةً وأشدها استعانةً لهم في تسريع القراءة للوصول إلى الاستيعاب الجيد(نئ فرحان، 2011).

وعلى الرغم من هذه الفروق بين هاتين الفئتين، فإن دارسي اللغة العربية من غير الناطقين يكثرون من استخدام إستراتيجية الترجمة في قراءةالنصوص (نئ فرحان، 2011)،وإستراتيجية الترجمة نوع من أنواع إستراتيجيات القراءة.لذا تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها يكشف للمدرسين طريقة تفاعل طلبتهم على اختلاف كفايتهم اللغوية مع النصوص بواسطة هذه الإستراتيجية، ويبصّرهم بسلوكهم الذهنيّ تجاه النص المقروء، والخطوات التي يسلكونها في حل مشكلتهم الاستيعابية، والموارد أو المصادر التي يعتمدون عليها للفهم القرائي(Block. 1986). وفضلا عن ذلك، فإن استخدام الإستراتيجيات خلال القراءة لها ارتباط وثيق بعملية مراقبة الاستيعاب الفعّالة (Carrell, 1998). فالتعرف على أكثر الإستراتيجيات استخداما لدى الطلبة يساعدهم في فهم كيفية الاستيعاب لدى القراء الجيدين. وفي الوقت نفسه يفيد المدرسين بالمعلومات القرائية عند طلبتهم مما يسهل لهم جريان عملية التعليم والتعلم، ويدفعهم إلى التركيز على الطلبة الضعاف، وتقديم لهم المساعدة اللازمة، ومن ثم مساعدتهم في التغلب على مشكلات الطلبة في الاستيعاب.

إستراتيجيات تعلم اللغة

الإستراتيجياتكلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "استراتيجيا" التي تعني "القيادة العسكرية أو فن الحرب"، ثم أصبحت مستخدمة في المواقف غير العسكرية، فصارت مصطلحاً تربوياً في مجال التعليم والتعلم(Oxford, 1990).

وإستراتيجيات تعلم اللغة طبقا لتعريف أوكسفورد، هي: "أداءات خاصة يقوم بها المتعلم ليجعل عملية التعلم أسهل، وأسرع، وأكثر إمتاعًا، وأكثر ذاتية التوجه، وأكثر فعالية، وأكثر قابلية على أن تطبق في المواقف الجديدة"(دعدور، 2002، ص. 7). وقد ذكر العالم براون أنها نوع من الأداء لتناول مشكلة أو عمل في التعلم، وهي تشبه خططا عسكرية. ولكون مصدرها عسكرياً فقد فسّرها براون (1994) بأنها: "قد تتنوع من خطة لأخرى، ومن يوم لآخر، ومن سنة لأخرى، أي أن الإستراتيجيات تتنوع داخل الفرد، إذ إن كل فرد يمتلك حشداً هائلاً من الطرق المحتملة لحل مشكلة ما، ثم يختار واحدة –أو عدداً منها– لمشكلة ما"(ص. 104).

ثم ذهب كوهين(1998)Cohenإلى أن الإستراتيجيات هي عملية التعلم التي تتم عن طريق اختيارها وعياً من قبل المتعلم، من أجل تحسين هذه العملية، وركّز على عنصر الاختيار الذاتي في الإستراتيجيات ليميزها من الأنشطة التعلّمية الأخرى، فيكون المتعلم واعياً باستخدامها أثناء عمليته التعلمية.

ومن الباحثين الأوائل الذين قاموا بتصنيف إستراتيجيات تعلم اللغةروبين(Rubin,1981) ، حيث رأت أن إستراتيجيات تعلم اللغة تنقسم إلى إستراتيجيات مباشرة، وإستراتيجيات غير مباشرة. فالإستراتيجيات المباشرة هي التي تعين على التعلم مباشرة أثناء عملية التعلم. وتحتوي على إستراتيجيات معرفية، مثل: التنبؤ والتعقل، وإستراتيجيات فوق معرفية، مثل: المراقبة الدراسية. أما الإستراتيجيات غير المباشرة، فهي تسهم في تعلم اللغة بطريقة غير مباشرة، وتنقسم إلى إستراتيجيات اجتماعية، وإستراتيجيات اتصالية. فالإستراتيجيات الاجتماعية تمثل النشاطات التي تتيح للمتعلمين فرصة لممارسة اللغة المنشودة مع الآخرين، بينما الإستراتيجيات الاتصالية تعينهم عندما يواجهون صعوبة ما في الكلام

وقد جاء أومالي وغيره (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper, & Russo, 1985) وصنّفوا هذه الإستراتيجيات إلى ثلاثة أصناف، وهي: إستراتيجيات فوق معرفية، وإستراتيجيات معرفية، وإستراتيجيات تأثيرية واجتماعية معاً. وتمثل الأولى إستراتيجيات قبل بدء التعلم وبعد نهايته، وتمثل الثانية إستراتيجيات مستخدمة أثناء عملية التعلم، وتمثل الثالثة إستراتيجيات مع الآخرين وكذلك الطالب مع نفسه. وهذا التصنيف الذي قدّمه أومالي وغيره –رغم ظهوره قديماً– ما زال مستخدماً حتى الآن نظراً إلى ما فيه من التقسيم الدقيق(Nambiar, 1998).

وفي بداية التسعينيات من القرن الماضي، قدّمت أوكسفورد (Oxford, 1990) تصنيفا آخر لإستراتيجيات تعلم اللغة، وقسّمتها إلى فئتين رئيستين، وهما: المباشرة وغير المباشرة. وتنقسم كلتا الفئتين إلى ست مجموعات، وهي: المعرفية، والتذكرية، والتعويضية لفئة الإستراتيجيات المباشرة، وفوق المعرفية، والتأثيرية، والاجتماعية لفئة الإستراتيجيات غير المباشرة. ولكل من هذه الأنواع إستراتيجيات فرعية عديدة. وتدعم هذه الإستراتيجيات بعضها بعضاً، وجميع أنواع الإستراتيجيات لا تقوم منفردة ومنفصلة عن الأخرى، بل تترابط ترابطاً وثيقاً ويدعم بعضها البعض.

إستراتيجية الترجمة في القراءة وعلاقتها بالاستيعاب

إن أول من رأى الترجمة بوصفها نوعا من أنواع إستراتيجيات تعلم اللغة هو أومالي وغيره (O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Russo, &Kupper, 1985) ، ثم وضعها أومالي وشاموت (O'Malley & Chamot, 1990) في الإستراتيجيات المعرفية؛ أي أحد الأنواع الأساسية لإستراتيجيات تعلم اللغة التي تتعلق بالأنشطة المباشرة التي قام بها دارس اللغة أثناء التعلم من أجل التعلم نفسه وحل مشكلته .وسارت على غرارهما أكسفورد (Oxford, 1990) حيث يمكن أن نستنتج من تعريفها العام لجميع المهارات بأن الترجمة في مهارة القراءة بالتحديد عبارة عن تحويل التعبيرات في اللغة الهدف إلى اللغة الأم في المستويات المختلفة: المفردات، والتراكيب، والجمل، والنص، ويكون هذا التحويل أساساً في استيعاب اللغة الهدف.

وأما كرن (Kern, 1994) فإنه يدخل العنصر الذهني في إستراتيجيات الترجمة ويقول بأنها: "عملية ذهنية في إعادة معالجة كلمات اللغة الهدف، وتعبيراتها، وجملها، بصيغة اللغة الأم عند قراءة النصوص في اللغة الهدف"(ص. 442). واتضح أن كرن يرى من قوله "إعادة معالجة" (reprocessing) بأن الترجمة هي عملية إضافية يلجأ إليها القراء في المرحلة الثانوية من مراحل الاستيعاب، ولا تتصف إستراتيجية الترجمة بأولى المعالجة اللغوية لديهم. وفي وقت متأخر يذهب أفتن ولي–تومسون (Upton & Lee-Thompson, 2001) إلى أن حصر الترجمة في عملية معالجة الكلمات محدود، وإنها تفيد محاولة التغلب على الكلمات الجديدة والتأكد من معانيها. ويمكن استخلاص أن إستراتيجيات الترجمة في الاستيعاب القرائي تغطي الإجراء والإنتاج معا (process and product)، من حيث إن الإجراء يكون من ناحية معالجة الكلمات والتراكيب والجمل غير المفهومة؛ أما الإنتاج فيتعلق بحصيلة التعلم المرجوة، وهي الاستيعاب القرائي.

إن هذا التحويل في القراءة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم لا يكون محدودا للاستيعاب القرائي فحسب،بل يساعد الدارسين على التذكر في المستويين؛ المعجمي والتركيبي(Liao, 2006)؛ لأن إستراتيجية الترجمة تمكن الدارسين من إحضار أجزاء النص غير المفهومة التي تتجاوز حدودهم المعرفية حتى تكون على أشكال قريبة من مقدرتهم الذكرية(Kern, 1994)، وتؤدي إلى توضيح القواعد النحوية في اللغة الهدف من أجل تحويل التراكيب غير المألوفة باللغة الهدف إلى التراكيب الأكثر فهماً (Kern, 1994). وهذه النتائج أكدت على أن استخدام إستراتيجيات القراءة بأنواعها المختلفة يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية مراقبة الاستيعاب

الفعّالة(Brown, Armbruster & Baker, 1986)، وإن الوعي بالإستراتيجيات يمثل العامل الرئيس في التمييز بين القرّاء الجيدين والقرّاء الضعاف(Tarnofsky, 2002).

ولذا تختلف الفوائد التي تؤديها إستراتيجيات الترجمة في القراءة باختلاف مستوى الطلبة الدراسي، سواء أكانوا من المبتدئين أم الضعاف في تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية الذين تقصر كفايتهم اللغوية، أم كانوا من المتقدمين أو الجيدين ذوي الكفاية اللغوية العالية. وقد أشارت الدراسات إلى أن الفئة الأولى من الطلبة المبتدئين والضعاف اعتمدوا على الترجمة من اللغة الثانية إلى لغتهم الأم من أجل الاستيعاب أكثر من الطلبة المتفوقين(Alsheikh, 2011b; Kern, 1994; Upton, 1997)، واهتموا بهذه الإستراتيجيات اهتماما كبيرا حتى رأوا أن الترجمة ليست أداة الاستيعاب الرئيسة فحسب، بل هي أداة وحيدة يعتمد عليها الدارسون في الاستيعاب القرائي(Hawras, 1996)، والترجمة عندهم عبارة عن ترجمة كلمة بكلمة أخرى دون الربط بالمعاني (Kern, 1994; Liao, 2006)، وتعتبر أسرع طريقة للحصول على المعاني(Prince, 1996)، وترجع كثرة استخدامها إلى قصور مفرداتهم في اللغة الثانية أو الأجنبية(Oxford, 1990)، حتى يضطروا إلى نقل اللغة الهدف إلى اللغة الأم في مواقف عديدة، منها: محاولة فهم معاني كلماتها الجديدة أو الكلمات التي لم يتأكدوا من معانيها، والحصول على معاني الكلمات الأكثر شمولا ومناسبة للسياق، وتلخيص الاستيعاب والتأكد منه(Upton, 1997).

وأشارت الدراسات أيضا إلى أن استخدام إستراتيجية الترجمة للاستيعاب القرائي ينقص كلما تزداد كفاية الطلبة اللغوية خاصةً لدى المتقدمين والجيدين(Alsheikh 2011a; Kern, 1994; Upton & Lee-Thompson, 2001)، إذ إنهم يدركون أن كثرة الاعتماد على الترجمةتؤدي إلى نتائج عكسية تسيء إلى استيعابهم، ومن ثمَّ توقعهم في الأخطاء النحوية، والأساس عندهم هو فهم المقروء باللغة الهدف مباشرة، ولا يلجأون إلى الترجمة إلا عند الحاجة إليها، فحسن توظيفها في القراءة زمنيا وكيفيا يؤدي إلى حسن الاستيعاب(Liao, 2006). والسبب الآخر الذي يوضح قلة استخدام إستراتيجية الترجمة لدى الدارسين المتقدمين هو أن تعرضهم الكثير إلى اللغة الهدف خلال السنوات الدراسية الطويلة يجعلهم يكثرون من استخدام الإستراتيجيات فوق المعرفية؛ من تخطيط القراءة، ومراقبتها، وتقويمها، ولا يلجأون إلا في الحالات النادرة جدا إلى الإستراتيجيات المعرفية، ومنها الترجمة إلى اللغة الهدف(Malcolm, 2009).

خلافا لذلك اكتشف لياو من بياناته الإحصائية انعدام الفرق ذي الدلالة الإحصائية بين مستوى الكفاية اللغوية في اللغة الانجليزية عند التايوانيين وبين استخدام إستراتيجية الترجمة في القراءة(Liao, 2006)؛ أي استخدام إستراتيجية لا يختلف كثيرا بين الدارسين المتقدمين والمبتدئين. وكذلك ما توصل إليه أفتن ولي تومسون (2001م) من أن أكثر من نصف إستراتيجيات القراءة المستخدمة لدى الدارسين المتقدمين في دراسته هي التفكير عن نص اللغة الهدف بلغتهم الأم (Upton, & Lee-Thompson, 2001). وعلى هذا، تقرر هاتان الدراستان أن الدارسين المتقدمين يلجأون في مواضع معينة إلى استخدام هذه الإستراتيجيات في القراءة، شأنهم شأن الدارسين ذوي الكفاية اللغوية المحدودة الذين لا يختلفون كثيرا عنهم.

واتضح من الدراسات السابقة أن معظم الدراسات التي تناولت إستراتيجية الترجمة تنهج منهجا كميا باستخدام الاستبانات المختلفة، وأما التي تنهج منهجا كيفيا فإنها تبحث في دارسي اللغة الإنجليزية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، ولا يعرف إلا القليل عن دارسي اللغة العربية بوصفها لغة ثانية أو أجنبية، في حين أن ثقافة الدارسين تؤثر في اختيار الإستراتيجيات واستخدامها(Liyanage, Grimbeek, & Bryer, 2010; Oxford, 1996). وكذلك نجد أن الدراسات السابقة في استخدام إستراتيجية القراءة لدى دارسي اللغة العربية لا تفصِّل في هذا النوع من الإستراتيجيات.

في ضوء هذا يرى الباحثون ضرورة تخصيص دراسة في استخدام إستراتيجية الترجمة لدى غير الناطقين باللغة العربية مستخدمين المنهج الكيفي.

أهداف البحث

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق ما يأتي:

1- التعرف على طريقة الطلبة في استخدام إستراتيجية الترجمة أثناء قراءة النص العربي بشكل عام.

2- الكشف عن فرق استخدام إستراتيجية الترجمة لدى الطلبة الجيدين والضعاف.

منهج البحث

تبنّت هذه الدراسة المنهج الكيفي في جمع البيانات في استخدام الدارسين لإستراتيجية الترجمة عند قراءتهم النصوص العربية، وهو المنهج الذي يخص تفسير الأشياء والظواهر وخاصة ما يتعلق بدراسة السلوك البشري، وذلك لأن مقصد هذا المنهج الفهم الأعمق لسلوك الإنسان، وخبراته، ووصف عمليات بناء المعاني التي يستخدمها الناس (Strauss & Corbin, 1998).

مشاركوا الدراسة

اكتفت هذه الدراسة –بعد أن تصل إلى مرحلة تشبع البيانات–بسبعة من الطلبة غير الناطقين بالعربية من إحدى الجامعاتالمحلية بماليزيا؛ خمس طالبات وطالبين اثنين، وهم من المتخصصين في اللغة العربية في الفصل النهائي من دراستهم. وانقسم هؤلاء الطلبة إلى فئة الضعاف والجيدين حيث تم تعيينهم حسب معدلهم التراكمي في دراساتهم الحالية، وهو 5،2، وهو نقطة الانفصال بين الفئتين حسب النظام المتبع حاليا في هذه الجامعة. ويوضح الجدول الآتي بيانات المشاركين بالتفصيل:

الجدول 1: بيانات المشاركين حسب معدلهم التراكمي ومستوى كفايتهم اللغوية

المشارك	المعدل التراكمي	مستوى الكفاية اللغوية
الطالب 1	أكثر من 5،2	جيد
الطالبة 2	أكثر من 5،2	جيد
الطالبة 3	أكثر من 5،2	جيد
الطالب 4	أقل من 5،2	ضعيف
الطالبة 5	أقل من 5،2	ضعيف
الطالبة 6	أقل من 5،2	ضعيف
الطالبة 7	أقل من 5،2	ضعيف

أداة الدراسة

نظرا إلى أن مهمة هذه الدراسة دارت حول عملية القراءة والفهم، فتقيّدت المادة بنص عربي واحد، وهو نص أكاديمي مختار من ضمن مجموعة النصوص العلمية على مستوى طلبة الجامعة في ماليزيا. وفي سبيل هذا الاختيار، اهتم الباحثون بما أشارت

إليه بيرنهاردت(Bernhardt, 1991)، حيث أكّدت على مراعاة رغبات الطلبة وميولهم للقراءة عند اختيار نصٍ ما. وفي هذا الصدد، تبيّن أن الطلبة الملايويين يميلون إلى قراءة المقرر الدارسي فقط؛ لأنه يرتبط بدراستهم الأكاديمية (Nik Farhan, Nik Hanan & Abdul Rahman, 2006).

لذا تم اختيار النص بعنوان "الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية: الخلفية التاريخية" كمادة القراءة، وهي من بين النصوص المطبوعة في كتاب "دراسات تقابلية بين العربية والملايوية" للدكتور عبد الرازق حسن محمد (1996)، وعدد مفرداته حوالي 600 كلمة، وكان يلائم مستواهم اللغوي مع مراعاة معيار قابليتهم للفهم.

ثقة الأداة

وقد عُرض النص المختار على ثلاثة من محاضري اللغة العربية من الجامعة نفسها، وهذا ضرورة للتأكد من ملاءمة النص لمستوى الدارسين (Anderson, 1991)، كما أن الطريقة نفسها أُجريت لضمان ثقة النص المختار كأداة البحث.ونتج عن ذلك حصول التأكد علىثقة نتائج الدراسة ودقتها.

طرق جمع البيانات

يقصد بالترجمة في هذه الدراسة بوصفها إستراتيجية من إستراتيجيات القراءة: ما قام به الدارس الجامعي من نقل اللغة الهدف (اللغة العربية) إلى اللغة الأم (اللغة الملايوية) في قراءة النص محاولةً للوصول إلى الاستيعاب الصحيح، ولا تقتصر هذه الدراسة في معالجتها على الترجمة الشفوية فقط، بل تدرس أيضا ما قام به الدارس تحريريا.

ومن أجل ذلك، جمعت البيانات عن طريقَي التفكير بصوت عال والملاحظات. فاتّخذ التفكير بصوت عال طريقة أولى في هذه العملية؛ حيث يتلفظ الأفراد المشاركون عما يدور في أفكارهم خلال القراءة حتى يتمكن الباحثون من الوصول إليه وتُدْرَك هذه العملية المعقدة. وأما الملاحظات فتفيد الباحثين بالبيانات المرئية غير المنطوقة، حيث يسجلون ما يرونه من المشاركين بشكل طبيعي أثناء قراءتهم.

بدأ جمع البيانات بالالتقاء مع كل الأفراد المشاركين على حدة، حيث يقرأ المشارك النص المختار ويبيّن العمليات المعرفية في ذهنه أثناء القراءة. وأثناء القراءة، لا يتدخّل الباحثون إلا عند الحاجة، وخاصةً عند السؤال عن مواطن الصعوبة في النص، كما أنه لم تحدّد لهم مدة معينة لإكمال القراءة، وتمّ تسجيل هذه المهمة على المسجل الصوتي.

وفي الملاحظات اكتفى الباحثون أثناء عملية جمع البيانات بمراقبة سلوكه القرائي، فسجّلوا كل ما يراقبونه في الدفتر، واستمرت الملاحظة والتسجيل حتى حصل الباحثون على ما يسمى بالإغراق النظري (التشبع)، وهي الحالة التي يحسّ فيها الباحث أن البيانات لم تعد تأتي بجديد، وأنها ليست إلا تكراراً لما سبق(Dornyei, 2007). وبعد ذلك نقلت البيانات من التفكير بصوت عال والملاحظة إلى شكل كتابي حرفاً بحرفٍ، وهي مسماة بالتدوين الحرفي أو البروتوكول. فالبيانات المسموعة من التفكير بصوت عالٍ كُتبت كما نُطقت، وأما البيانات المرئية من الملاحظات فكُتبت بين القوسين لغرض التفريق بين المسموعة والمرئية. واعتمادًا على البيانات للتدوين الحرفي، بدأت عملية تحليلها. ومن الجدير بالذكر أن المشاركين استخدموا إستراتيجيات القراءة المتنوعة في الوصول إلى الاستيعاب، إلا أن هذه الدراسة تختار منها ما له علاقة بإستراتيجية الترجمة فقط.

.

عرض النتائج ومناقشتها

ظهرت طريقتان في تقديم البيانات الكيفية؛ الطريقة الأولى هي عرض جميع بيانات الدراسات ثم يليه المناقشة في ضوء الدراسات السابقة. والثانية هي إدراج المناقشة مباشرة بعد عرض كل البيانات (Burnard, Gill, Stewart, Treasure& Chadwick, 2008) . وتتخذ هذه الدراسة الطريقة الثانية في عرض بياناتها لكي يسهل على القارئ متابعة الدراسة وفهمها.وفيما يلي عرض للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة:

أولاً: التحليل العام لإستراتيجية الترجمة

كشفت البيانات أن المشاركين، سواء أكانوا من فئة الجيدين أم الضعاف، اعتمدوا على استخدام إستراتيجية الترجمة بشكل كبير، وبدؤوا باستخدامها بدءا من استيعاب عنوان النص حتى نهايته، فلم يستخدموها في حل مشكلتهم الاستيعابية فحسب، بل لجأوا إليها ليترجموا حتى الكلمات المألوفة لديهم. ومن خلال الملاحظة اتضح أن بعضهم كتبوا معاني الكلمات الملايوية بجانب الكلمات العربية، بعدما قاموا بترجمتها شفويا، مع أن هذه المعاني معروفة لديهم، وتبين أنه لم تستغن أية مفردة في النص من ترجمتها إلى اللغة الملايوية، حتى أحرف الجر المشهورة، مثل: "في"، و"إلى"، و"من". وهذه النتيجة تؤكد ما توصلت إليه نيء فرحان من أن دارسي اللغة العربية أكثروا من استخدام هذه الإستراتيجية في قراءة النص(نيء فرحان، 2011م)، كما هو الحال لدارسي اللغة الإنجليزية(Ashouri, & Fotovatnia, 2010).

لاحظ الباحثون كذلك أن الكلمات المقترضة، ساعدت الطلبة كثيراً في الترجمة، حيث إنها تجلب انتباه الدارسين وتسرع استيعابهم. ومن بين هذه الكلمات هي "دينار" و"جملة" و"باقي"، و"جماعة"، وكذلك أسماء الولايات في ماليزيا، مثل "كلنتان" و"ترنجانو"، و"ملقا"، و"قدح".

ثانياً: تحليل بيانات الطلبة الجيدين

اتضح من التحليل أن الطلبة المتفوقين أكثروا من التركيز على الكلمات الرئيسة للجملة، وأهملوا الكلمات الثانوية فيها. فالطالبة الثالثة، مثلا، لم تترجم الروابط أثناء القراءة، بل ركزت على الكلمات ذات المعاني الرئيسة للجملة للفهم، فوسّعت دائرة رؤيتها وتفكيرها بناء على تلك الكلمات الرئيسة. ومثلا عندما انتهت من قراءة جهرية للجملة "ويجدر بنا قبل الخوض في الألفاظ الملايوية المقترضة من اللغة العربية أن نتحدث بإيجاز عن العوامل التاريخية التي ساهمت في التعريب الجزئيّ للغة الملايوية" قالت مباشرةً:

"...التعريب الجزئي للغة الملايويةyang menyumbang kepada التي ساهمت ,bukti sejarah العوامل التاريخية".

ثم أبدت مفهوم الجملة في قولها:

"*Kat* sini dia *nak* cakap, sebelum dia cakap pasal peminjaman Bahasa Melayu, dia cakap secara ringkas dari segi sejarah yang menyumbang kepada التعريب الجزئي....."

والواضح من كلامها أنها فهمت الجملة فهما صحيحا، غير أنها لا تفصّل في مفهوم التعريب الجزئي.

إن الطلبة المتفوقين أحيانا يستخدمون إستراتيجية الترجمة سعيا لفهم المعنى المفصل لجملة ما، وهم لا يقتنعون بمجرد ترجمة الجملة إلى لغتهم الأم، وتكون هذه الترجمة هي الأساس في محاولتهم للحصول على المعنى السطحي لها، ومثلا يرى الباحثون ما قام به الطالبة الثانية في معالجة الجملة "وقد يكون هذا الاتصال بطريقة مباشرة وغير مباشرة" حيث قالت:

"وقد يكون هذا الاتصال بطريقة مباشرة وغير مباشرة,...kadang-kadang,...perhubungan ini dengan cara langsung dan secara tak langsung, *tak* faham *ni,* ,...secara langsung maca mana mana?..... hubungan yang secara langsung dan secara tak langsung,...*tak* faham sini"

وهي أولا ترجمت الجملة ترجمة صحيحة وفهمت معناها، ولكنها لا تقتنع بمجرد هذا الفهم السطحي وتساءلت في نفسها عن كيفية الاتصال المباشر وغير المباشر، وفشلت نهائيا في إدراكها.

إن عملية ربط إستراتيجية الترجمة بالإستراتيجيات الأخرى ساعدت الطلبة الجيدين كثيرا على الاستيعاب. وهذا الربط واضح لدى الطالبة الثالثة حيث إنها استوعبت النص استيعابا جيداً لقدرتها في إبقاء موضوع النص وتذكره في ذهنها. وعندما حصلت على المعنى المراد لجملة أو فقرة ما عن طريق الترجمة، أكدت مفهومها بالإستراتيجية الأخرى، فمثلا قالت في محاولتها لفهم الجملة: "وأبرز هذه التأثيرات تلك التي أتتها من اللغة العربية، نتيجة ملازمة اللغة العربية لانتشار الإسلام والثقافة والحضارة الإسلامية، ولدخول العرب في علاقات تجارية مع بلاد الملايو":

"وأبرز هذه التأثيرات kesan-kesan yang paling jelas أتتها من اللغة العربية ialah daripada bahasa Arab, نتيجة ملازمة اللغة لانتشار الإسلام والثقافة والحضارة الإسلامية، ولدخول العرب في علاقات hasil daripada kelaziman bahasa Arab *ni*... العربية تجارية مع بلاد الملايو untuk menyebarkan agama Islam, budayanya, tamadunnya, dan kedatangan Arab ke Tanah Melayu untuk sebab perniagaan. *Oh*, di sini ada empat faktor".

مما سبق وجدنا أنها استخدمت الترجمة على مستوى العبارات، حيث وظفت أربع عبارات: (أبرز هذه التأثيرات)، (أتتها من اللغة العربية)، (نتيجة ملازمة اللغة العربية)، (لانتشار الإسلام والثقافة والحضارة الإسلامية، ولدخول العرب في علاقات تجارية مع بلاد الملايو) توظيفا حسنا أدى إلى الفهم الصحيح للجملة. ثم أكدت فهمها بالإستراتيجية الأخرى وهي نوع من الإستراتيجيات المعرفية المعروفة بإستراتيجية التلخيص، في قولها:"*Oh*, di sini ada empat faktor" ، ملخصة العوامل التي أدت إلى انتشار الألفاظ المقترضة، مع أن النص لم يصرح بذلك.

وكذلك الطالب الأول، فإنه استخدم الإستراتيجية المعرفية الأخرى بعد الترجمة؛ وهي التداعي والتفصيل (association and elaboration)، حيث ربطها بمعلوماته الخلفية عن تاريخ بلاد الملايو. ومن الواضح أن معلوماته الخلفية أثبتت ما فهمه عن طريق الترجمة. وذلك عندما قام بترجمة "ولقد سهل الموقع الجغرافيّ لبلاد الملايو اتصالها بكثير من الشعوب والحضارات العالمية"، فقال:

"اتصالها بكثير من *ni* Melayu negeri bagi لبلاد الملايو mempermudahkan kedudukan geografi ولقد سهل الموقع الجغرافي الشعوب والحضارات العالمية komunikasinya dengan banyak masyarakat"

ثم بيّن ما فهمه عن طريق الترجمة بربطه بمعلوماته الخلفية، فقال:

"maksudnya *kat* sini, kedudukan geografi *ni* memudahkan komunikasi dengan masyarakat luar... *emm* kembali kepada zaman-zaman dahulu, zaman Parameswara,...sebab masa dulu, Melaka merupakan kawasan yang strategik, satu pelabuhan, ...*emm*, contohnya pedagang-pedagang dari India, Cina, Arab ...kena lalu *kat* sini, ...singgah kat sini..."

إي أنها استرجعت ميناء ملقا في عهد فاراميسوارا (فاتح ملاكا ومالكها الأول) بحيث جذب موقع هذا الميناء التجار من الهند والصين والدول العربية ليعبروها ويقيموا فيها.

وبشكل عام نجد أن الطلبة المتقدمين في اللغة العربية يستخدمون إستراتيجية الترجمة في القراءة، مثلما استخدمها دارسو اللغة الانجليزية(Alsheikh, 2011a; Kern, 1994; Upton & Lee-Thompson, 2001)، وهم حذرون من الاعتماد الكلي على

استخدام إستراتيجية الترجمة للاستيعاب القرائي، ويحاولون استغلال المصادر اللغوية الأخرى فضلا عن إستراتيجية الترجمة، ومن ناحية أخرى تثبت هذه الدراسة كثرة اعتماد الدارسين المتقدين على الإستراتيجيات المعرفية الأخرى مساندة لإستراتيجية الترجمة، ومخالفة لدراسة ملكوم (Malcolm, 2009)التي تفيد بأنهم يكثرون من استخدام الإستراتيجية فوق المعرفية في القراءة.

ثالثاً: تحليل بيانات الطلبة الضعاف

كشف التحليل أن الطلبة الضعاف أكثروا من استخدام إستراتيجية الترجمة خاصةً في ترجمة كلمة بكلمة لجملة ما، وذلك باستبدال الكلمات في اللغة الهدف إلى ما يقابلها في لغتهم بغض النظر عن الخصائص اللغوية للغة الأم(مجدي، 2009)، فمثلا الطالبة السادسة، قد أكثرت من استخدام إستراتيجية ترجمة كلمة بكلمة، حيث كتبت فوقها معاني الكلمات المألوفة لديها باللغة الملايوية، ولاسيما بعدما استفسرت من الباحثين عن معناها. فميولها إلى ترجمة كلمة بكلمة أدّى إلى ظهور الجمل غير المفهومة في اللغة الملايوية. واتضح ذلك عندما ترجمت الجملة "ولقد سهل الموقع الجغرافي لبلاد الملايو اتصالها بكثير من الشعوب والحضارات العالمية" حيث قالت :

"Dan sesungguhnya, kedudukan geografi bagi, negara-negara Melayu اتصالها bersambungnya dengan banyak daripada bangsa-bangsa dan kemajuan dunia...".

وفي ضوء ترجمتها كلمة بكلمة لهذه الجملة أسقطت الكلمة (سهل) منها، فهذه الجملة المترجمة غير سليمة نحويا وأسلوبيا، ثم استمرت وقالت في محاولتها لاستنتاج معنى الجملة:

"*Emm*..., ولقد سهَل الموقع الجغرافي, kedudukan geografi bagi Negara Melayu, bersama dengan banyak bangsa, dia kata *emm*..., geografi Negara Melayu banyak bahasa, terdiri daripada banyak bangsa, ...dan kemajuan-kemajuan...".

وهذا الجزء من القول يؤكد أنها لا تستوعب الجملة استيعابا صحيحا، حيث ذهبت إلى أن جغرافيا بلاد الملايو تتكون من اللغات والشعوب والحضارات المختلفة، فترجمة كلمة بكلمة قامت بها أولا لا تقودها إلى فهم معنى الجملة بل انحرفت من المعنى الحقيقي، ولعل السبب في ذلك تركها لكلمة (سهل) منذ البداية، وأيضا لكلمة (اتصالها) في محاولتها الثانية، وهما من الكلمات الرئيسة في فهم تلك الجملة. والنتيجة المستفادة من هؤلاء الطلبة الضعفاء في اللغة العربية تؤكد ما ذهب إليه الباحثون على كثرة اعتماد هذه الفئة على إستراتيجية الترجمة في القراءة(Alsheikh, 2011b; Kern, 1994; Upton, 1997)، وكذلك تتماشى مع ما أفاده لياو (Liao, 2006) في اعتمادهم على ترجمة كلمة بكلمة من دون الوعي بمعاني الجمل، الأمر الذي أدى بدون شك إلى عدم الاستيعاب(Kern, 1994).

فضلا عن الترجمة على مستوى المفردات كشف التحليل أن الطلبة الضعاف اعتمدوا على إستراتيجية الترجمة في مستوى العبارات؛ أي استخدموا هذه الإستراتيجية في إيجاد الحل لمشكلة معجمية لعدة مفردات مجتمعة، والأمر لا يكون غريبا إذ إنهم قد قضوا ثلاث سنوات على الأقل في تعلم هذه اللغة وليسوا من الطلبة المبتدئين، غير أن هذه الترجمة على مستوى العبارات تمنعهم –في كثير من الأحيان– من إخراج الأفكار الرئيسة للنص وفهمها. ويتبين هذا الأمر عند الطالب الرابع في فهم "تشير المصادر التاريخية إلى أن هناك صلات تجارية قديمة بين العرب وبين بلاد جنوب شرق أسيا"، وقال:

"...تشير المصادر التاريخية sumber sejarah mendapati, هناك di sana, *emm* di sana, صلات تجارية قديمة perdagangan yang dulu-dulu.... di antara Arab dengan negara-negara جنوب شرق آسيا...جنوب selatan, selatan? Selatan timur, ...

ظهرت عدة عبارات لدى هذا الطالب في ترجمة هذه الجملة، وهي (تشير المصادر التاريخية) (هناك) (صلات تجارية قديمة) (جنوب شرق أسيا)، وترجمته صحيحة غير أنه وجد صعوبة في فهم الكلمتين (جنوب شرق)، وقد ترجمهما كلمة بكلمة ولم يدرك معناهما واكتفى بذلك.

وكذلك ما حدث للطالبة الخامسة، وهي من أكثر ما اعتمد على مثل هذه الترجمة، ومثلا عندما أرادت أن تترجم هذه الفقرة "وعن طريق هذا الاتصال تستطيع الجماعات أن تتبادل الأفكار فيؤدي ذلك إلى الاقتراض اللغويّ" قالت:

"وعن طريق هذا الاتصال, تتبادل الأفكار, mampu *emm, emm*, أن تتبادل الأفكار, mampu, ... hubungan ini juga, dan وعن طريق هذا الاتصال, فيؤدي ذلك إلى tukar, *em*, apa *ni*, tukar idea,..di antara jemaah, di antara masyarakat, atau pun kumpulan, الاقتراض ..... *oh, nak* cakap *tu*, ... ذلك إلى الاقتراض اللغوي,..maka, kesannya, فيؤدي, maka kesannya,..الاقتراض اللغوي ini adalah dalam kajianالاقتراض اللغوي الاتصال..,اللغوي الاتصال"

أي أنها قامت بتجزئة الجملة، فظهرت عندها عدة عبارات: (وعن طريق هذا الاتصال)، و(تستطيع الجماعات)، و(أن تتبادل الأفكار)، و(فيؤدي)، و(ذلك إلى الاقتراض اللغويّ)، وترجمتها حسب هذه التجزئة. واتضح أيضا أنها أصابت في فهم الجملة الأولى على الرغم من أن الترجمة التي قامت بها غير خطية؛ وذلك أنها قامت بترجمة العبارات هذا الاتصال تستطيع تتبادل الأفكار ثم رجعت إلى ترجمة الجماعات. وحاولت أخيرا استنتاج معنى الجملة بالربط بين (الاتصال) وبين (الافتراض اللغوي)، غير أنها لا تصل إلى الاستيعاب الصحيح في فهم الجملتين معا؛ وتعتقد أن (هذا الاتصال في دراسة الاقتراض اللغوي). وقد يعود ذلك إلى عدم فهمها لكلة (الاقتراض اللغوي) مستدلا بأنها لا تحاول أن تترجمها.

ومن فئة الضعاف كذلك وجد الباحثون أن الطالب الرابع ترك عدداً كبيراً من المفردات غير المفهومة، وركّز فقط على بعضها للحصول على الفهم عن طريق الترجمة، مثل ترجمته لهاتين الجملتين: "ولذلك تعرضت اللغة الملايوية لتأثيرات أجنبية عديدة في أصواتها ومفرداتها. وأبرز هذه التأثيرات تلك التي أتتها من اللغة العربية، نتيجة ملازمة اللغة العربية لانتشار الإسلام والثقافة والحضارة الإسلامية، ولدخول العرب في علاقات تجارية مع بلاد الملايو". فاعتمد على أربع مجموعات من الكلمات فقط في الجملة الأولى، وهي (اللغة الملايوية)، و"تأثيرات أجنبية"، و"تعرضت"، و"أصواتها"، و"اللغة العربية"في استيعاب معناها، فقال:

"Bahasa Melayu, اللغة الملايوية لتاثيرات أجنبية... , Bahasa Melayu, dipengaruh, dipengaruhi ke mempengaruhi Bahasa asing? اللغة الملايوية لتاثيرات أجنبية , ...kurang jelas *kat* situ,..... terdedah Bahasa Melayu, ...تأثيرات ومفرداتها pengaruh, ...pengaruh?, dengan pengaruh*, oh,* pengaruh asing *ni* rasanya, ...terdedah, ...pada sebutan

عندئذ التبس عليه في معنى (تأثيرات) غير أن إدراكه لمعنى (تعرضت) ساعده على الحصول أخيرا على معنى (تأثيرات) الصحيح.

ثم استمر في فهم الجملة الثانية، واكتفى بقوله:

"وأبرز هذه التأثيرات تلك التي أتتها من اللغة العربية ا.. seterusnya bahasa Arab, , نتيجة ملازمة اللغة العربية لانتشار الإسلام والثقافة والحضارة الإسلامية ولدخول العرب في علاقات تجارية مع بلاد الملايو"

أي أنه في هذه الحالة قام بترجمة (اللغة العربية) وترك ما عداها، حتى استقر نهائيا على هذا المفهوم الخاطئ، بالجمع بين الجملتين:

"*Oh*, bahasa Arab *tu* biasa digunakan dalam, ...*emm*, ...kebudayaan Melayu".

أي أن (اللغة العربية تُستخدم عادة في الثقافة الملايوية)، وهي ترجمة خاطئة أساءت فهمه بسبب أنه اعتمد فقط على حوالي خُمس عدد الكلمات في الجملتين وأسقط بقيتها.

والواضح من طريقة الطلبة الضعاف في استخدام إستراتيجية الترجمة أنهم قاموا بترجمة جميع المفردات في جملة ما إلى اللغة الملايوية بمعانيها المعجمية، ثم حاولوا الوصول إلى المعنى المراد للجملة وفق معاني مفرداتها الملايوية المترجمة، مع ترك الجملة المكتوبة باللغة العربية تماماً. ثم قاموا بعد ذلك بتأويل هذه المفردات المترجمة إلى اللغة الملايوية حتى تكّون جملة مفهومة ومقبولة من ناحية تركيبها الملايوي. وتجاهلوا في تلك الحالة وظيفة المفردات العربية في الجملة، مثل كونها مبتدأ أو خبرا أو فاعلا أو مفعولا وما إلى ذلك، كما أنهم أسقطوا بعض المفردات فيها. ويبدو أن السياق الملايوي هو العنصر الرئيس الذي قادهم إلى الفهم، وقد انعدم الاعتماد على الجمل العربية المكتوبة في النص؛ مما أدى ذلك إلى سوء الفهم في بعض الأحيان. ومن مثال ذلك عندما حاولت الطالبة السابعة في ترجمة هذه الجملة "ولقد سهل الموقع الجغرافي لبلاد الملايو اتصالها بكثير من الشعوب والحضارات العالمية"، فقالت:

"tempat geografi الموقع الجغرافي untuk Negara Melayu, لبلاد ملايو bersambung, اتصالها *tu* macam alam, عالمية *international*, maksudnya, negara-negara Melayu ini berhubung atau berkomunikasi dengan masyarakat dari pada negara-negara luar", عالمية antarabangsa pun boleh juga.

أي أن هذه الطالبة قامت أولا بترجمة كلمة بكلمة لـ: (الموقع الجغرافي)، و(لبلاد الملايو)، و(اتصالها)، و(عالمية)، ثم ذكرت أن مفهوم الجملة، هي: بلاد الملايو تتصل بالشعوب من الدول الخارجية". ولعل السبب الذي قدمه Oxford(1990) في قلة ثرواتهم اللغويةواضح لدى دارسي اللغة العربية الضعاف في تركهم المفردات الرئيسة وعدم اهتمامهم بالجمل العربية عند الترجمة في الحصول على الاستيعاب.

خلاصة النتائج

بشكل عام نلاحظ أن جميع الطلبة من كلتا الفئتين استخدموا استراتيجة الترجمة في عمليتهم القرائية، وظهرت شدة رغبتهم في استخدامها، خاصةً عند الطلبة الضعاف. وعلى الرغم من اختلاف الأداء بين الفئتين أظهرت هذه الدراسة مدى إسهام استخدام هذه الإستراتيجية لفهم النصوص العربية.

إن الطلبة الضعاف في أكثر الأحيان عاجزون من استيعاب النص المقروء كاملا باستخدام إستراتيجية الترجمة سواء أكان على مستوى المفردات أم العبارات، بل يظهر من عمليتهم القرائية أنهم لم يعرفوا أصلا بأنهم لم يستوعبوا النص استيعاباً جيداً؛ أي أنهم عانوا من مشكلة الاستيعاب ولم يكونوا واعين بذلك، وكأن هدفهم في القراءة هو إنهاء قراءة النص بدون أي محاولة في تقويم استيعابهم المبني على أساس الترجمة.

وأما الطلبة الجيدون فإنهم لا يزالون يعتمدون على هذا النوع من الإستراتيجية، شأنهم شأن الطلبة الضعاف خاصةً على مستوى العبارات، ولكنهم يكونون على وعي بضرورة توظيفها توظيفا حسنا زمنيا وكيفيا، ولا يعتمدون اعتمادا كليا على الترجمة في الوصول إلى الاستيعاب الصحيح، بل يركزون على الكلمات الرئيسة، ويقومون في استيعابهم بربط إستراتيجية الترجمة بالإستراتيجيات الأخرى، ويحاولون فهم المعنى الدقيق للجملة المترجمة، وهذ من جملة الأمور التي تميزهم من أصدقائهم الضعاف.

اعتمادا على ما سبق ذكره اتضحت أهمية استخدام إستراتيجية الترجمة في تعليم القراءة باللغة الثانية أو الأجنبية، وهي الطريقة الأولى التي يلجأ إليها دارسو اللغة عندما تُقدّم لهم النصوص للقراءة خاصةً الضعاف منهم، ولذا على المعلمين حسن استغلال هذه الإستراتيجية المرغوبة لدى الطلبة لضمان تحسين استيعابهم القرائي، وغرس التعلم على مدى الحياة.

التوصيات

أسفرت هذه الدراسة عن التوصيات الآتية:

1. ضرورة تعزيز استخدام إستراتيجية الترجمة لدى الطلبة الناطقين بغير العربية في مهارة القراءة خاصة الضعاف منهم، بدءاً من الترجمة على مستوى الكلمة إلى مستوى التركيب، إذ إن صحة ترجمة الكلمة لا تعني صحة استيعاب التركيب أو الجملة، لذا على المعلمين مراقبة الطلبة كي يستخدموها بشكل فعال ينتج منه الاستيعاب القرائي.
2. حث الطلبة على إشراك إستراتيجية الترجمة بإستراتيجيات القراءة الأخرى التي شاع استعمالها لدى دارسي اللغة العربية، سعيا لتحقيق الاستفادة القصوى من إستراتيجيات التعلم كأداة للتغلب على مشكلة الاستيعاب.
3. إجراء دراسات أخرى تتناول تدريب الطلبة على استخدام هذه الإستراتيجية بحثا عن طرق تفعيلها لديهم في التعلم، وتوسيع دائرة البحث لتشمل استخدامها في المهارات اللغوية الأخرى من الاستماع، والكتابة، والكلام.

المراجع

المراجع العربية:

أوكسفورد، ر. ل.. (1996).إستراتيجيات تعلم اللغة. ترجمة وتعريب: محمد دعدور. مصر: مكتبة الأنجلو المصرية.

براون، هـ. د. (1994). أسس تعلم وتعليم اللغة. ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان. بيروت: دار النهضة العربية.

التنقاري، صالح محجوب. (2004). إستراتيجيات تعلم اللغة الثانية مهارة القراءة نموذجاً.بحث قدّم في ندوة الاتجاهات الحديثة في دراسة اللغة العربية وآدابها (قضايا ومنهجيات)، الجامعة الاسلامية العالمية ماليزيا، كوالا لمبور.

سويدان،عصمتنصر. (2004). تنميةمهارتيالفهموالاستيعابفيتعليماللغةالعربيةلغيرالناطقينبها. بحثقدّمفيندوةالاتجاهاتالحديثةفيدراسةاللغةالعربيةوآدابها (قضاياومنهجيات)،الجامعةالاسلاميةالعالميةماليزيا،كوالالمبور.

طعيمة، رشدي أحمد. (1998). الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية: إعدادها وتطويرها وتقويمها. القاهرة: دار الفكر العربي.

طعيمة، رشدي أحمد. (2006). المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبد الرازق حسن محمد. (1996). دراسات تقابلية بين العربية والملايوية. كوالا لمبور:مطبعة أ. س. نوردين.

العبدان،عبدالرحمنعبدالعزيز،والدويش،راشدعبدالرحمن. (1997). إستراتيجياتتعلماللغةالعربيةبوصفهالغةثانية. مجلةجامعةأمالقرى، 16 (1)،ص: ٣٢١ - ٣٧٢.

مجدي حاج إبراهيم. (2009). الترجمة بين العربية والملايوية: النظريات والمبادئ. كوالا لمبور: IIUM Press .

محمد دعدور. (2002). إستراتيجيات تعلم اللغة: نحو تعريف جامع ومانع وتصنيف جديد. المنصورة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

نئ حنان مصطفى، ونئ فرحان مصطفى، وندوة داود. (2008). إستراتيجيات القراءة المعاصرة لدى الطلبة الملايويين في ماليزيا. المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. عمان: الجامعة الأردنية.

نئ فرحان مصطفى. (2011).إستراتيجيات القراءة لدى طلبة اللغة العربية في جامعة فترا الماليزية ومدى تأثيرها على مستوى استيعابهم القرائي (رسالة دكتورة غير منشورة). الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، كوالا لمبور.

نونجلكسناكاما. (2007). إستراتيجياتتعلماللغةوعلاقتهابالأخطاءاللغويةلمتعلميالعربيةفيالجامعةالإسلاميةالعالميةفيماليزيا: دراسةتحليلية. بحثتكميليلنيلدرجةالدكتوراه،غيرمنشور،الجامعةالإسلاميةالعالميةماليزيا، كوالالمبور.

المراجع الأجنبية:

Abdul Halim Mohamad &Wan Muhammad Wan Sulong. (2006). Antara minat dan sikap pelajar terhadap Bahasa Arab: Satu kajian ke atas pelajar Sarjana Muda Bahasa Arab di IPTA Malaysia. *Prosiding Wacana Pendidikan Islam Siri 5*, 9-18. Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Abu Rabia, Salim. (2002). Reading in a root-based-morphology language: the case of Arabic. *Journal of Research in Reading*, 25 (3): 299-309.

Alsheikh, N. O. (2011a). Lost in translation or strategic learning? United Arab Emirates college students' beliefs and views on translation. Proceeding of the International Higher Education Congress (pp. 1951-1957). Istanbul.

Alsheikh, N. O. (2011b). Three readers, three languages, three texts: The strategic reading of multilingual and multiliterate readers. *The Reading Matrix, 11*(1), 34-53.

Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The Modern Language Journal, 75*(4), 460-472.

Ashouri, A. F., & Fotovatnia, Z. (2010). The effect of individual differences on Iranian learners' strategy use in EFL learning. *Curriculum Planning Knowledge & Research in Educational Sciences, 26*, 141-156.

Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical and classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Bernhardt, E. B. (2011). *Understanding advanced second-language reading*. New York: Routledge.

Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly, 20* (3), 463-494.

Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1986). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasanu (Ed.), *Reading comprehension: From research to practice* (49-75). New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Burnard, P., Gill, P., Stewart, K. F., Treasure, E.& Chadwick, B.(2008).Analysing and presenting qualitative data. *British Dental Journal, 204*, 429 - 432.

Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The Modern Language Journal*,*73* (2), 121-133.

Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught? *Australian Review of Applied Linguistics, 21*(1), 1-20.

Chamot, A. U. (2005). Language learning strategy instruction: Current issues and research. *Annual Review of Applied Linguistics, 25*, 112-130.

Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.

Dornyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Qualitative, quantitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

Hassan Basri Awang Mat Dahan. (2005). Learner strategy use and performance in tests of Arabic. In Saedah Siraj, Quek Ai Hwa, Mahzan Arshad, Esther S. G. Daniel (Eds.), *Cognition and learning: Issues and strategies* (181-199). Shah Alam: Malindo Publications Sdn. Bhd.

Hawras, S. (1996). *Towards describing bilingual and multilingual behavior: Implications for ESL instruction*(Unpublished master thesis). University of Minnesota, Minneapolis.

Kamarul Shukri Mat Teh. (2009). Perbezaan penggunaan strategi pembelajaran bahasa Arab antara pelajar cemerlang dengan pelajar lemah bahasa. Prosiding Nadwah Bahasa dan Kesusasteraan Arab Kedua, 107-121. Serdang: Universiti Putra Malaysia.

Khaldieh, Salim. (2001). The relationship between knowledge of i'raab, lexical knowledge, and reading comprehension of nonnative readers of Arabic. *The Modern Language Journal, 85* (3), 416-430.

Khalil, Aziz. (2005). Assessment of language learning strategies used by US learners of Arabic as a foreign language. *Al-'Arabiyya, 36*, 117-156.

Kern, R. G. (1994). The role of mental translation in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition*,*16*, 441-460.

Liao, P. (2006). EFL learners' beliefs about and strategy use of translation in English learning. *Regional Language Centre Journal*, *37*(2), 192-215.

Liyanage, I., Grimbeek, P., & Bryer, F. (2010). Relative cultural contributions of religion and ethnicity to the language learning strategy choices of ESL students in Sri Lankan and Japanese high schools. *The Asian EFL Journal*, *12*(1), 165–180.

Malcolm, D. (2009). Reading strategy awareness of Arabic-speaking medical students studying in English. *System, 37*, 640- 651.

Mowafak Abdullah, Raja Mohd Fauzi & Mohamed Amin Embi. (1999). The acquisition of Arabic reading skills among religious school students: A pilot study. *Jurnal Pendidikan*, *24*, 108-123.

Nambiar, R.. (1998). *Learning strategies: A Malaysian perspective*. Bangi, Malaysia: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Nasimah Abdullah. (2006). Permasalahan dalam pembelajaran bagi pelajar Diploma Pengajian Islam (Bahasa Arab) di KUIS dan cara mengatasinya. *Prosiding Wacana Pendidikan Islam Siri 5*, 199-208, Bangi: Universiti Kebangsaan Malaysia.

Nik Farhan Mustapha, Nik Hanan Mustapha, & Abdul Rahman Chik. (2006). *Tabiat membaca di dalam bahasa Arab*.. Paper presented at the International Language Learning Conference, Penang.

O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning, 35*, 21-46.

O'Malley, J. M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Russo, R.P., & Kupper, L. (1985). Learning strategy applications with students of English as a second language. *TESOL Quarterly, 19*(3), 557-584.

Oxford, R. L. (1989). Use of language learning strategies: A synthesis of studies with implications for strategy training. *System,17*(2), 235-247.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.

Oxford, R. L. (1996). *Language learning strategies around the world: Cross cultural perspectives*. Honolulu: University of Hawaii Press.

Oxford, R. L., Cho, Y., Leung, S. & Kim, H. (2004). Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study. *International Review of Applied Linguistics*,*42*, 1-47.

Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal, 80*(4), 478-493.

Rubin, J. (1981). Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics, 11,* 117-131.

Ruhimah Husin. (2003). Reading comprehension strategies used by students in Arabic reading skills classes at CELPAD, IIUM: A comparison between the good, average and poor readers using the eight subskills (Unpublished master thesis). International Islamic University Malaysia, Kuala Lumpur.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2nd edn.) Thousand Oaks, CA: Sage.

Tarnofsky, M. B. (2002). Factors that influence reading comprehension: Discriminating between good readers and poor readers (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University, New York.

Upton, T. A., (1997). First and second language use in reading comprehension strategies of Japanese ESL students. *Teaching English as a Second or Foreign Language, 3*(1), 1–27.

Upton, T. A., & Lee-Thompson, L. C. (2001). The role of the first language in second language reading. *Studies in Second Language Acquisition, 23*, 469-496.