

دراسة أخطاء الترجمة لدى متعلمي اللغة العربية في المدارس الإيرانية (طلاب المرحلة الثالثة الثانوية الثانية بمحافظة فارس نموذجاً)^١

❖ ساجد زارع

❖❖ نرگس گنجي

❖❖❖ مريم جلائي

❖❖❖ سيد إبراهيم ميرشاه جعفري

الملخص

لعملية تعليم اللغة وتعلمها ظروف خاصة تتمثل فيها إمكانياتها وتحدياتها. وتكاد ظاهرة الخطأ تعم كل نشاط لغوي تجعل الدارس يحتاج إلى تزويد نفسه وقدراته بمهارة تحليل الأخطاء بغية الوقوف عليها. إذن وتماشياً مع تطبيق المناهج المستحدثة لتعليم اللغة الأجنبية على المستوى العالمي وتطويراً لمهارة الترجمة لدى المتعلمين، لقد عاجت الدراسة الراهنة أخطاء الترجمة عند الطلبة الإيرانيين من الدارسين بالمرحلة الثانوية الثانية، حيث يتعرض الباحثون للكشف عن أنماط الأخطاء ثم إلى تحليل الأسباب الكامنة وراء كل منها تركيزاً على منهج وصفي - تحليلي؛ يشمل المجتمع الأصلي للدراسة طلاب المرحلة الثالثة الثانوية الثانية الدارسين بالمدارس الإيرانية وقد تكونت عينة البحث بطريقة عشوائية من أربعين دارساً من طلبة مرحلة الثالثة الثانوية القاطنين في شمالي محافظة فارس؛ فقد قام الباحثون بتدوين اختبارات ثلاثة واستخدموها طيلة العام الدراسي وفي نهايته باعتبارها أداة لاستخراج أخطاء الترجمة ثم تحليلها. من أهم النتائج التي تمخضت عنها هي أن أخطاء الترجمة عند مجتمع الدراسة متمثلة في حذف عنصر أو إضافة عنصر أو اختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح. وهذه الأخطاء إما تنجم عن تداخل العربية والفارسية أو عن تداخل عناصر اللغة العربية نفسها وإما عن نسج التعلم الخاطئ الذي يشمل محتوى كتاب العربية المدرسي، واتخاذ رؤية تسطيفية في تقويم تراجم الطلاب، واتجاه التعلم البيغواي في ترجمة النصوص، وقلة اهتمام المعلم بالمحادثة باللغة العربية في قاعة الدراسة.

المفردات الرئيسية: أخطاء الترجمة، تحليل الخطأ، التداخل اللغوي، تداخل اللغة الهدف نفسها، نسج التعلم

١- تاريخ التسلم: ١٣٩٦/٣/٢٥ هـ. ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٧/٢/٣٠ هـ. ش.

Email: zare.sajed@gmail.com

❖ طالب دكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان

Email: ganji@fgn.ui.ac.ir

❖❖ أستاذة مشاركة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة إصفهان (الكاتبة المسؤولة)

Email: maryamjalaei@gmail.com

❖❖❖ أستاذة مساعدة في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة كاشان

Email: jafari@edu.ac.ir

❖❖❖ أستاذ مشارك في قسم العلوم التربوية والنفسية بجامعة إصفهان

١- المقدمة

لا غرو إذا قلنا إن من دواعي فخر واعتزاز لكل مسلم محب للقرآن الكريم أن يتزود، قدر استطاعته، بفهم اللغة العربية بوصفها لغة مباركة اصطفاها الله تعالى ليخاطب بها أبناء البشر ويدعوهم للتأمل في تلك الرسالة الشاملة الموجهة للخلق، حيث يقول في الآية الكريمة ﴿إِنَّا جَعَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ﴾ (الزخرف ٣٣: ٣)، وإلى الناس كافةً مهما كانت لغاتهم أو بلدانهم أو ألوانهم لأنه تعالى يقول: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَاكَ إِلَّا كَافَّةً لِّلنَّاسِ بَشِيرًا وَنَذِيرًا وَلَكِنَّ أَكْثَرَ النَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ﴾ (السبا ٣٤: ٢٨). فاستمرّ تعليم اللغة العربية إلى جانب سائر اللغات الأجنبية في إيران حتى العصر الراهن؛ إذ تُدرّس في المدارس باعتبارها لغةً مباركةً، لا بدّ للتلاميذ أن يتعلّموها ليدخلوا حقول المعارف الإسلامية، كما يتعلّمها كثيرٌ من الطلاب في بعض الجامعات الإيرانية بوصفها أقدم لغة حيّة في العالم وإحدى اللغات المعترف بها رسمياً في المنظّمات الدوليّة طوال أربعة عشر قرناً من الزمان (جلاني، ١٣٨٧هـ.ش، ص ١٤-١٥). ولكننا عندما نقف وقفةً تقييميةً عند كفاءة الطلاب اللغوية نرى أن هناك نقائص لا يستثنى منها طالبٌ. ولقد تبّنه الإنسان منذ الأزل إلى أنّ الترجمة دعامة من دعائم النهضة الفكرية والثقافية، وهي ذلك الجسر الذي يصل بين شعوب وحضاراتٍ باعدت المسافات والزمن بينها، إذ كانت عبر تاريخها الطويل وسيلةً لتعزيز أواصر التواصل وتبادل المعارف وتزواج الثقافات في كلِّ مصر وعصر. (ساحلي، ٢٠١٠ م، ص ١). فيبدو أن هناك دوراً مميّزاً للترجمة في تعليم اللغة العربية لدارسيها من غير الناطقين بها، حيث من الملاحظ في كثير من الأحيان أن تحليل المادة المترجمة يلقي أضواءً كاشفةً عن الجوانب الكامنة في الأداء اللغوي للمتعلّم وفقاً لأهداف التعليم، حيث إنّ علم الترجمة مرتبط ارتباطاً وثيقاً بعلم اللغة التقابلي^١ الذي يستهدف المقابلة بين لغتين اثنتين أي بين مستويين نحويين متعاصرين كما يهدف لإثبات الفروق بين المستويين في المجالات المفرداتية والقواعدية بالإضافة إلى دوره الناشط في ميدان الدراسات عبر الثقافية^٢ (شمس آبادي، ١٣٨١هـ.ش، ص ٨٨؛ Catford، ١٩٨٧م، ص ١؛ Calvo، ٢٠١١م، ص ٥؛ Olk، ٢٠٠٢م، ص ١٢١).

أمّا الكتب المدرسية التي تمّ تأليفها في مجال تدريس اللغة العربية بالمدارس الثانوية في إيران خلال السنوات الأخيرة فنجد فيها تركيزاً لافتاً على الترجمة من العربية إلى الفارسية والعكس. فالقسط الوافر من الأسئلة المطروحة لمادة اللغة العربية في امتحان القبول الجامعي يعنى بالترجمة؛ ولكن رغم ذلك كلّ نجد أحياناً طلاباً لا يمتلكون الكفاءة أو القُدّرات الكافية لترجمة النصوص فهي تقتصر في ما بقي في ذاكرتهم مما حفظوا من المواد المترجمة لنصوص الكتاب وسوى ذلك فلا يمكنهم التمتع بوظائف الترجمة كإحدى أدوات علم اللغة التقابلي. بناءً على ذلك، لقد قام الباحثون بدراسة وتصنيف الأخطاء التي ارتكبتها الطلبة عيّنة البحث في ترجمة النصوص فيما يترجمون من نصوص الكتاب بهدف التعرف عليها وتحليلها والوقوف على مصادرها بغية اتخاذ المناهج والإستراتيجيات التعليمية الفعالة في تقليصها. يمتاز البحث الحالي بخصوصية فريدة أنها ما زاوله أحد من الباحثين في إيران إلى حدّ الآن فيسير بنا خطوات إلى تقييم مناهج التدريس في تقليل أخطاء الترجمة لدى الطلاب الإيرانيين الدارسين في الثانويات.

٢- خلفية البحث

هناك العديد من البحوث تتناول قضية تحليل الأخطاء اللغوية التي تمّ تأليفها خلال السنوات الأخيرة في إيران حيث عالج الباحثون كلّاً منها من زاوية خاصة مما يجدر بالإشارة إلى «بررسی مشکلات نگارش فارسی دانش‌آموزان عرب زبان جنوب ایران از طریق

1. Contrastive language science

2. Cross-cultural

تجزيه و تحليل خطاهای واژگانی و نحوی نوشته‌های آنان^١ قام الباحث محمد فرهادي (١٣٨١ هـ.ش) بإنجازها في جامعة شيراز، وثمة أيضاً دراسة في الأخطاء التحريرية للتلامذة الأكراد في تعلّمهم الفارسية للباحثين فهيمة معرفت وأحمد أحمدديان (١٣٨٤ هـ.ش)، عنوانها: «بررسی خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان فارسی آموز کُرد زبان»^٢؛ ومقالة نرگس گنجی ومريم جلائي (١٣٩٠ هـ.ش): «الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية»؛ حيث قد عالج البحث الأخطاء التحريرية لدى الطلاب الإيرانيين الناطقين باللغة الفارسية في كتاباتهم بالعربية. إن هذه الدراسات والعشرات مثلها تدلّ على أن البحوث المعنيّة بتعليم اللغة العربية ومعالجة الأخطاء اللغوية صارت محطّ اهتمام الباحثين، وهي تسترعيهم المزيد من الإمعان والتتبع والاستقصاء تطويراً لمناهج تعليم اللغة السائدة في إيران وتقليلاً من نسبة الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً لدى الطلاب.

٣. أسئلة البحث

يدور البحث الحالي على تساؤلات يعمد الباحثون للإجابة عنها وهي:

- ما هي أنماط أخطاء الترجمة لدى الطلاب في ما يترجمون من نصوص الكتاب المدرسي؟
- ما هي مصادر تلك الأخطاء وأسباب ظهورها عندهم؟

٤. منهج البحث

٤.١- المجتمع الأصلي للدراسة وعينة البحث

يمكن تعميم النتائج للدراسة الحاضرة على طلاب المرحلة الثالثة الثانوية الثانية الدارسين في المدارس الإيرانية سنة ١٣٩٥ - ١٣٩٦ هـ.ش/ ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م، باعتبارهم المجتمع الأصلي للدراسة، والذي اختير منه أعضاء عينة البحث. طبّقت أداة البحث على أربعين طالباً من المجتمع الأصلي. تكوّنت عينة البحث عشوائياً من ٤٠ طالباً من طلبة مرحلة الثالثة الثانوية الساكنين في شمالي محافظة فارس؛ وقد تمّ تطبيق المشروع خلال العام الدراسي ١٣٩٤ - ١٣٩٥ هـ.ش (الموافق لـ ٢٠١٥ - ٢٠١٦ م) واستمرّ عاماً دراسياً كاملاً.

٤.٢- خطوات البحث ومراحله

• قام الباحثون بتدوين اختبارات ثلاثة هادفين إلى أجرائها في أثناء العام الدراسي ونهايته بغية تحديد مواطن أخطاء الترجمة لدى الطلاب ولأجل التأكد من صدق^٣ الاختبار عرضوها على خمسة أساتذة في اللغة العربية وذلك للإدلاء بملاحظاتهم التي تمّ التعديل في ضوءها حتد حصلت المميّزات القياسية المتفق عليها للأسئلة؛ وقد تمّ استخدام معادلة «كرونباخ ألفا»^٤ باستخدام البرنامج

١. بالعربية: دراسة مشاكل التلاميذ العرب القاطنين جنوب إيران في كتاباتهم بالفارسية من خلال تحليل أخطائهم النحوية والدلالية.

٢. بالعربية: معالجة الأخطاء اللغوية التحريرية عند الطلبة الإيرانيين الناطقين بالكرديّة.

الإحصائي^١ وتطبيقها على ٣٠ شخصاً من الطلاب (غير المجموعتين الضابطة والتجريبية) قبل إنجاز مشروع البحث من أجل التأكد من موثوقية وثبات^٢ أداة الدراسة؛ فدلّت النتائج من خلالها أن أسئلة الاختبار قد حصلت على قيمة «كرونباخ ألفا» تساوي ٨٣٪، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

• ثم قام أحد الباحثين بتدريس ترجمة نصوص كتاب العربية المدرسي بالمرحلة الثالثة الثانوية للمتعلّمين عينة البحث طوال عام دراسي كامل.

• وبالتالي أُجريت الاختبارات الثلاثة (في نهاية الفصل الدراسي الأول وأثناء الفصل الثاني ونهاية العام الدراسي) حيث قمنّا باستخراج أخطاء الترجمة عند الطلبة ثم تصنيفها وتحليلها من أجل الكشف عن المصادر والأسباب التي نتجت عنها.

٥- الإطار النظري للبحث

٥-١- مفهوم الخطأ

تكاد ظاهرة الخطأ تشمل كلّ نشاط لغوي تمكّن الدارس من تزويد نفسه وقدراته بمهارة تحليل الأخطاء للوقوف عليها. من الملاحظ فيما يأتي أن هناك الكثير من التعاريف تدور على مفهوم الخطأ لدى الباحثين:

ريتشاردز^٣: «إن الأخطاء اللغوية تعبر عن الأنظمة اللغوية (الخاطئة) التي استخدمها متعلّم اللغة لهدف محدد في فترة معينة» (Richards، ٢٠١٤م، ص ٢٥)؛ براون^٤: «الخطأ هو ما يصدر عن متعلّم اللغة من انحراف جليّ عن قواعد اللغة الهدف كما هي عند متحدثيها الأصليين الكبار» (Brown، ١٩٩٤م، ص ٢٠٦)؛ ارتكناً لما سبق، يمكن تلخيص أهمّ مواصفات الخطأ اللغوي في ما يلي: (١) إن الخطأ هو مخالفة إنتاج الطالب اللغوي لما هو مستخدم لدى المتحدثين الأصليين من القواعد اللغوية. (٢) إنه يظهر في عملية تعلّم اللغة الأجنبية، وما يظهر من الانحرافات عند المتكلمين باللغة الأم ليس من الخطأ بل هو غلط. (٣) إن الأخطاء تعكس الكفاءة اللغوية عند الدارسين (جلاني، ١٣٨٧هـ.ش، ص ٣١). من خلال ما مرّ من التعريفات، تجلّى للباحثين أن الأخطاء اللغوية غالباً تحدث من جرّاء الجهل بقوالب اللغة الهدف مما يؤدي إلى إنتاج قوالب لغوية خاطئة.

٥-٢- منهج تحليل الأخطاء

يجري تحليل الأخطاء عادة على مراحل: أولاً، مرحلة تعريف الأخطاء وتحديدّها. ثانياً، مرحلة وصف الأخطاء وتصنيفها. وثالثاً، مرحلة تفسير الأخطاء.

أما المرحلة الأولى، فيُقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح. (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦م، ص ٢٧٥). فيحدّد الباحث ما في أحاديث الطلاب أو كتاباتهم من الانحرافات والأخطاء. ومع أن الأخطاء يقع فيها أفراد، ولكنه لا تُدرّس أخطاء الفرد؛ لأن ما هو جدير بالدراسة والعلاج هو ما يصدر عن جماعات متجانسة - من حيث

1. SPSS
2. Reliability
3. Richards
4. Brown

العمر واللغة مثلاً - أي إن المناهج التنظيرية لدراسة الأخطاء تهتمّ بالأخطاء الشائعة في هذه الجماعات (جلاني، ١٣٨٧ هـ.ش، ص ٤٦). فإذا كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من الدارسين دلّ ذلك على وجود سبب مشترك تُعزى إليه الأخطاء (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦ م، ص ٢٧٦).

وأما المرحلة الثانية فيقوم الباحث بتبين أوجه الانحراف عن القاعدة، وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية (المصدر نفسه، ص ٢٧٦). «إن وصف الأخطاء يجري على كلّ مستويات الأداء، في الكتابة والأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة، ويدهي أنّ وصف الخطأ يتمّ في إطار «نظام اللغة»، بمعنى أن خطأ ما يدلّ على خللٍ ما في قاعدة من قواعد النظام» (الراجحي، ١٤٢٤ ق، ص ٥٦).

والمرحلة الثالثة، فيُقصد به بيان العوامل التي أدت إلى ذلك الخطأ والمصادر التي يُعزى إليها. تنقسم الأخطاء من جهة إلى: (١) الأخطاء الإملائية والصوتية. (٢) الأخطاء الصرفية. (٣) الأخطاء النحوية. (٤) الأخطاء الدلالية. ومن جهة أخرى فيمكن القول إن كلّ خطأ لغوي يحدث على نحو من الأنحاء التالية: أ. حذف عنصر^١ ب. إضافة عنصر^٢ ج. اختيار عنصر غير صحيح^٣ د. ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح^٤ (Mohammadzadeh، ٢٠٠٧ م، ص ١٨).

٥-٣- مصادِر الأخطاء

إنّ الخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية. وهذا النوع من الخطأ يسمّى بأخطاء ما بين اللغات؛ وقد يكون الخطأ ناتجاً عن عجز الدارس عن الاستخدام اللغوي الصحيح في مرحلة معيّنة من تعلّمه هذه اللغة. وهذا النوع من الأخطاء يسمّى الأخطاء التطوّرية أو أخطاء داخل اللغة ذاتها (طعيمة والناقة، ٢٠٠٦ م، ص ٢٧٦)؛ بناءً على هذا، يمكن تحديد مصادر للأخطاء اللغوية ومن أهمّها:

٥-٣-١- التداخل اللغوي^٥

فأخطاء التداخل اللغوي ناتجة عن نقل الخبرة من اللغة الأم إلى اللغة الهدف على مستويات لغوية مختلفة لدى المتعلّم؛ هذه الأخطاء لدى متعلّم اللغة الأجنبية تُشبه تلك العبارات أو الجملات المعادلة لها في لغته الأم (براون، ١٣٦٣ هـ.ش، ص ٢٢١ - ٢٢٢) بمعنى أن الظروف المحيطة بالمتعلّم تجعله يستخدم بعض العبارات التي تعود عليها في اللغة الأم استخداماً لا ينسجم مع سياق العبارات في اللغة الهدف. على سبيل المثال، من الملاحظ أن المفردة «التعارف» في اللغة العربية مدلولاً يختلف عن نظيرتها في الفارسية؛ فعندما نقول في العربية: «تعارف الشخصان» تعني: «تعرّف بعضهما على الآخر»، ولكن في الفارسية إذا قلنا: «دوستم تعارف ميكند» تعني: «يُجامل صديقي»؛ إذن، فمن الواضح أن «التعارف» في الفارسية تدلّ على «المجاملة» دون ما يدلّ عليه نفس المفردة في العربية. بناءً على ذلك، انظروا للترجمة الخاطئة التالية: • «تعارفنا في المدرسة»: «در مدرسه به هم تعارف كرديم»؛ إذ

1. Omission of some Required Element
2. Addition of Unnecessary or Incorrect Element
3. Selection of an Incorrect Element
4. Misordering of Element
5. Interlingual

يتجلى موضع التداخل اللغوي بين الفارسية والعربية في الترجمة بكلّ وضوح حيث ترجم الطالب «تعارفنا: تعارف كرديم» متأثراً بما يستخدمه الناطق باللغة الفارسية في لغته الأم والترجمة الصحيحة: «در مدرسه با هم آشنا شديم».

٥-٣-٢. تداخل اللغة الهدف نفسها^١

ترتبط هذه الأخطاء إلى حدوث الانحراف في عناصر اللغة الهدف نفسها دون أن تكون ناتجة عن نقل خبرة المتعلم من لغته الأم؛ وهي قد تنجم عن عوامل مثل المبالغة في التصويب أو تعميم قواعد اللغة الهدف^٢ أو الجهل بقوالب اللغة الهدف وقيودها^٣ أحياناً في بعض البنى اللغوية. على سبيل المثال، فيما يأتي إشارة لبعض أخطاء متعلمي اللغة الإنجليزية في استخدام "The" على أساس نتائج توصل إليها ريتشاردز في بحوث قام بإنجازها من أجل دراسة أخطاء الطلاب والكشف عن مصادرها، منها:

• حذف The، مثلاً: Sun is very hot

• استخدام The فيما لا يقتضيه السياق، مثلاً: The Shakespear

• استخدام A بدلاً من The، مثلاً: A best boy in the class (Brown، 1994م، ص ٢٢١-٢٢٢). فالتعلم يعرف أن هذه

الحروف تُستخدم في اللغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية له، ولكنه قد يعجز عن الاستخدام الصحيح لها. ومن ثمّ تحدث الأخطاء عنده إمّا لأجل تعميم استخدام الحروف أو الجهل بالاستخدام المنسجم مع سياق العبارات (جلاني، ١٣٨٧ هـ.ش، ص ٤٦).

٥-٣-٣. نسج التعلّم^٤

يشير نسج التعلّم إلى الحالة الاجتماعية السائدة في قاعة الدرس بما فيها من نفسيات المعلم والمتعلمين وكيفية المحتوى الدراسي للتعليم وغيره. إذ من الممكن أن تؤدي أساليب التدريس الخاطئة التي اتخذها المعلم في تفهيم المعلومات أو وجود الأخطاء في عبارات الكتب المدرسية بما فيه من التعابير اللغوية الخاطئة أن تؤدي كلّها إلى وقوع المتعلمين في الأخطاء (Brown، 1994م، ص ٢١٧)؛ بعبارة أخرى، إن الطالب يقع في الخطأ نتيجة استخدامه توضيحاً غير صائب قدّمه المعلم أو كلمة وعبارة خاطئة في الكتاب (المصدر نفسه: ٤٦).

٦- تقرير معطيات البحث

هناك مناهج عديدة لتبويب الأخطاء اللغوية وتصنيفها وفقاً لطبيعتها وأنواعها. وقد أشرنا إلى هذه التصنيفات ضمن بيان الإطار النظري للدراسة؛ وبعبارة أوضح «لا تستلزم الأخطاء دائماً أن يكون قد تمّ تحديدها قبل أن يقوم الباحث باستخراج المادة اللغوية المدروسة دون إمعان النظر فيها فاحصاً، ولكن طبيعة الأخطاء ونوعيتها هي التي تحدّد كيفية تصنيفها إلى أقسام وفئات متنوعة أحياناً» (Keshavarz، ٢٠١١م، ص ٩٠).

أما بالنسبة لأخطاء الترجمة لدى الطلاب في البحث الحالي، فقد قام الباحثون بتصنيف الأخطاء التي وقع فيه مجتمع الدراسة أثناء التدريس ومن خلال الاختبارات التي أجريت على المتعلمين أيضاً طوال عام دراسي كامل؛ يركز هذا التصنيف وفقاً لطبيعة الأخطاء على نظريات بعض اللغويين مثل كوردر (١٩٧٣م) ومك كيتينغ (١٩٨١م)، ودولاي وبورت وكراشن (١٩٨١م). تنقسم

1. Intralanguagel
2. Overgeneralization
3. Ignorance of rule Restrictions
4. Context of Learning

الأخطاء اللغوية على أساس التصنيف الحالي إلى أربعة أقسام، وهي على التوالي: أ. حذف عنصر؛ ب. إضافة عنصر؛ ج. اختيار عنصر غير صحيح؛ د. ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح.

١.٦- حذف عنصر

هذا النوع من الأخطاء في الترجمة يتمثل في إهمال المترجم بعض العناصر من اللغة المصدر عند نقلها إلى اللغة الهدف أو على العكس، بحيث أن النص المترجم إليه ينقصه عنصر أو عناصر توجد في النص المترجم منه. ومن أمثلة الأخطاء التي طرأت لدى المتعلمين عينة البحث في الدراسة الحالية يمكن الإشارة إلى ما يأتي:

• «ليبحث الناس في حياتهم عن نماذج مثالية»

الترجمة الخاطئة: مردم در زندگي شان در جستجوی گوهای نمونه هستند. العنصر المحذوف: حرف اللام الجازمة. فمن الملاحظ أنه قد أهمل حرف «اللام الجازمة» التي دخلت على الفعل المضارع «يبحث»، وهي تفيد معنى الأمر والالتزام، فصارت محذوفة من العبارة الفارسية مما يجعل الترجمة خاطئة وناقصة، لأن العبارة الفارسية تفتقد إلى معنى الأمر والالتزام عند غيابها. والترجمة المفضلة عليها: «مردم در زندگي شان بايد در جستجوی گوهای نمونه باشند».

• «يُجاهد المقاتلون في سبيل الحق جهاداً»

الترجمة الخاطئة: رزمندگان در راه حق جهاد ميکنند. العنصر المحذوف: المفعول المطلق للتأكيد «جهاداً». ما يؤخذ على هذه الترجمة أن المتعلم لم ينقل المصدر «جهاداً» باعتباره المفعول المطلق للتأكيد على وقوع الفعل «يُجاهد»؛ إذ هو اسم منصوب ونكرة من جنس الفعل يؤكد على أن الفعل واقع دون شك ولا ريب. فلا نجد للتأكيد المذكور في النص المصدر موضعاً في النص المنقول إلى الفارسية فتحييد الترجمة عن محجة الصواب لافتقادها إلى حالة التأكيد على وقوع الفعل التي تمثلت في العبارة العربية. والترجمة المفضلة: «بی تردید رزمندگان در راه حق جهاد ميکنند».

• «كيف كان يأمرني بالكذب؟»

الترجمة الخاطئة: چگونه مرا به دروغ گفتن امر ميکند؟. العنصر المحذوف: الفعل الناقص «كان». يبدو أن المتعلم قد استغنى بنقل مفهوم العبارة غير مبالٍ بالعلاقات الماثلة بين العناصر الموجودة فيها؛ إذ عند اقتران الفعل المضارع بالفعل الناقص «كان» يجب أن يتضمن المضارع معنى الماضي الاستمراري، ولكنه تُرجم على نحو المضارع وكأنه قد حُذِفَ الفعل الناقص «كان» من العبارة العربية ولم يُذكر في الجملة. فالترجمة الصحيحة ما يلي: «چگونه مرا به دروغ گفتن امر ميکرد؟».

• «كان المسلمون قد ذهبوا لاستقبال النبي ﷺ»

الترجمة الخاطئة: مسلمانان به استقبال پیامبر ﷺ رفته اند. العنصر المحذوف: الفعل الناقص «كان». إذا اقترن الفعل الماضي بـ«قد» فهو يتضمن معنى زمن الحال الكامل «قد ذهبوا: رفته اند» إلا إذا كان مسبوqاً بالفعل الناقص «كان»؛ فإن سبقه «كان» يجب أن تُترجم العبارة على نحو الماضي البعيد «كانوا قد ذهبوا: رفته بودند». فالملاحظ في الترجمة أعلاه أن المتعلم أهمل الفعل الناقص في بداية النص المترجم منه مركزاً على اقتران الفعل «ذهبوا» بـ«قد» فصار الفعل الناقص «كان» محذوفاً دون تأثير في العبارة الفارسية. والترجمة المفضلة كما يأتي: «مسلمانان به استقبال پیامبر ﷺ رفته بودند».

• «طلبوا من طبيبٍ أن يصف لهم الدواء»

الترجمة الخاطئة: از پزشك خواستند كه برايشان دارو تجویز كند. العنصر المحذوف: تنوين النصب الذي يدلّ على تنكير الاسم «طبيب». كثيراً ما يشاهد الباحث في اللغة العربية أن علامة التنوين في أواخر المفردات قد تدلّ على أنها منكرة غير معروف بها؛ فيجب على المترجم - وبملاحظة سياق النص المصدر - أن ينقل المفردات المنكرة على هيئتها النكرة. على هذا الأساس، فنلاحظ أن إهمال المتعلم التنوين الذي خُتم به المفردة «طبيب» أسفر عن وقوعه في الترجمة الخاطئة؛ والترجمة المفضّلة للعبارة: «از پزشكي (يك پزشك) خواستند كه برايشان دارو تجویز كند».

٢-٦. إضافة عنصر

هذا الخطأ يحدث عند الاستخدام الزائد لبعض العناصر في الجملة حيث شاهد الباحثون أنه قد أُفجمت في العبارة المنقولة كلمات ومفردات محتلفة لا محل لها في النص المصدر مما يمسّ بالترجمة الصحيحة له. ومن أمثلة ذلك نذكر ما يلي:

• «كَلَّمَ اللهُ مُوسَىٰ ٱلنَّبِيَّ تَكْلِيمًا»

الترجمة الخاطئة: قطعاً خداوند با موسى ٱلنَّبِيَّ سخن گفت سخن گفتنی. العنصر المضاف إلى العبارة المنقولة: المصدر «سخن گفتنی». فنشاهد في العبارة العربية أن «تكليماً» مفعول مطلق للتأكيد على وقوع الفعل، إذ هو مصدر منصوب على هيئة اسم نكرة ومن جنس الفعل المسبوق له «كَلَّمَ». فالمتوقع من المتعلم - حسب ما تعلّمه في قاعة الدراسة - أن يترجم العبارة واقفاً على أن استخدام المصدر المتمثل في محلّ المفعول المطلق في اللغة العربية تأكيدٌ على وقوع الفعل دون الحاجة إلى ترجمة المصدر نفسه. بناءً على ذلك، فإن ترجمة المصدر ونقلها من العربية إلى الفارسية بمثابة عنصر محلّ وزائد عن القياس اللغوي^١. والترجمة الأرجح للعبارة: «قطعاً خداوند با موسى ٱلنَّبِيَّ سخن گفت».

• «اللَّهُمَّ أَنْطِقْنِي بِالْهُدَىٰ»

الترجمة الخاطئة: خدایا با هدایتت مرا به سخن درآور. العنصر المضاف إلى العبارة المنقولة: الضمير المتصل بالاسم «ت»؛ حيث من الملاحظ في العبارة الفارسية ضميرٌ متصل بالاسم «ت»، غير أن لا موضع له في العبارة العربية مما تجعل الترجمة غير مقبولة. فالترجمة الصحيحة: «خدایا با هدایت مرا به سخن درآور». كما نلاحظ في المثال التالي أيضاً أن الاستخدام الزائد للضمير يؤدي إلى ترجمة غير صحيحة:

• «لَمْ يُجَلِّسِ الْأَبُ الْوَلَدَ عِنْدَهُ»

الترجمة الخاطئة: پدر پسرش را نزد خود نشانند. العنصر المضاف إلى العبارة المنقولة: الضمير المتصل بالاسم «ش»؛ والترجمة الصحيحة: «پدر پسر را نزد خود نشانند».

٣-٦- اختيار عنصر غير صحيح

يبرز هذا الخطأ عند استخدام المترجم عنصراً أو عناصر خاطئة لا تنسجم مع سياق النص المصدر دون إفادة المضمون على نحو صحيح ويحدث ذلك عندما يُستبدل العنصر الصحيح بعنصر غير صائب. كما نلاحظ في كلٍّ من الأمثلة التالية أن اختيار عنصر جعل النص المنقول إلى الفارسية يشوب بالخطأ:

• «إِنَّ اللَّهَ لَا يُحِبُّ جَمِيعَ الْمُتَرْفِينَ»

الترجمة الخاطئة: همانا خداوند همه اسرافکنندگان را دوست ندارد. العنصر الخاطئ: «اسرافکنندگان». ف«الترف» بمعنى «السعة» و«التنعم» و«الرفاهية» (عمر، ٢٠٠٨م، ص ٢٩٠)، دون أن يفيد معنى «الإسراف». وقد أخطأ المتعلم في اختيار المفردة «اسرافکنندگان» على أنها المفردة المعادلة لـ«المترفين». والترجمة الصحيحة للعبارة هي «همانا خداوند همه ثروتمندان را دوست ندارد».

• «كُلُّ طَالِبٍ يَعْلَمُ هَذَا الْمَوْضِعَ»

الترجمة الخاطئة: همه دانش آموزان این موضوع را می دانند. العنصر الخاطئ: «همه دانش آموزان». فحسب قواعد الترجمة التي ذُكرت في الكتاب المدرسي والتي تلقاها المتعلم داخل قاعة الدرس إذا أُضيفت مفردة «كُلٌّ» إلى اسم جمع فُتترجم على هيئتها المجموعة من العربية إلى الفارسية «كل الطلاب: همه دانش آموزان»، ولكنها إن كانت مضافة إلى اسم مفرد فلا تفيد معنى الجمع في الفارسية والترجمة الصحيحة: «هر دانش آموزی این موضوع را می داند».

• «اغتنموا الفرصة للتعليم»

الترجمة الخاطئة: فرصت را برای یادگیری غنیمت بشمارید. العنصر الخاطئ: «یادگیری». يختلف مدلول مفردة «التعليم» عن مفردة «التعلم» في العربية؛ فالأولى إرسال المعلومة وتفهمها إلى المتلقي، ولكن الثانية تعني اكتساب المعلومة وإتقانها. فنلاحظ أن المتعلم لم يقدر على التمييز بينهما حيث اختار العنصر الخاطئ «یادگیری» واستبدله بما يصح استخدامه عند الترجمة الصحيحة وفقاً لما يلي: «فرصت را برای آموزش (یاد دادن) غنیمت بشمارید».

٤-٦- ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح

وهو أن يشتمل النص المصدر على عناصر ذُكرت كلها في النص المستهدف، ولكنها على ترتيب غير منتظم وغير صحيح.

• «ماذا فعلُ بهؤلاء الشباب؟»

الترجمة الخاطئة ← «این جوانان با ما چه کار میکنند؟».

فيجد المتأمل في العبارة الفارسية المنقولة أنها تنطوي على كلٍّ من عناصر النص المصدر. حيث قد حاول المتعلم أن يترجم كلًّا من العناصر في العبارة العربية، إذ نلاحظ عند المقارنة بين العبارتين:

عناصر النص المصدر ← ماذا فعل ب هؤلاء الشباب

النص الخاطئ المنقول ← چه کار میکنند با ما این جوانان

حصلت الترجمة الخاطئة لغياب العلاقة النحوية الصحيحة بين العناصر المنقولة حيث تدلّ على أن المتعلّم لم يستطع أن يكشف موضع الفاعل في النص المصدر وهو ضمير «نحن» المستتر في «نفعل» عاجزاً عن تطبيق معنى الفاعلية له عند الترجمة «ماذا نفعل: چكار كنيم؟». فمن الملاحظ أن المتعلّم وبالرغم من علمه بالضمير المتكلم مع الغير في الفعل «نفعل» لم يضعه في الموضع المناسب المنسجم مع سياق الترجمة ضمن عناصر العبارة المنقولة فصار ترتيب العناصر على غير نسق ولا ترتيب صحيح والترجمة المفضّلة: «با اين جوانان چه كار كنيم؟».

• لهذه الخطّة فوائد كثيرة»

الترجمة الخاطئة ← «اين نقشه بسيار سودمند است».

تفتقد هذه الترجمة للعبارة أيضاً إلى تناسق العناصر رغم أن لكلّ منها موضعاً (أو شبه موضع) في النص المصدر حيث نلاحظ:

عناصر النص المصدر	←	لهذه	الخطّة	فوائد	كثيرة
النص الخاطئ المنقول	←	اين	نقشه	سودمند است	بسيار

فإن ما جعل الترجمة غير مقبولة هو في الحقيقة عدم تدقيق المتعلّم في تعديل ترتيب العناصر على نحو صحيح يُفيد مضمون النص؛ وإن ترتبت العناصر لحصلت الترجمة الصائبة على نحو ما يلي: «اين نقشه فايده‌های بسيار دارد».

بناءً على ما سبق، توزعت أخطاء الترجمة التي درسها الباحثون لدى الطلاب أثناء التدريس ومن خلال الاختبارات على أربعة أنواع متميزة حيث يبدو أن نسبة الأخطاء المتمثلة في «حذف عنصر» تبلغ إلى نحو ٢٢٪ والأخطاء المتمثلة في «إضافة عنصر» إلى نحو ١٣٪؛ والأخطاء المتمثلة في «ترتيب الأخطاء ترتيباً غير صحيح» إلى ٥٪؛ أما تلك الأخطاء التي تمثلت في «اختيار عنصر غير صحيح» فهي تشغل حيزاً كبيراً بالنسبة لغيرها من مجموع الأخطاء، إذ وصلت نسبتها إلى ٦٠٪ مما يدل على أنها كانت أكثر أنماط الأخطاء شيوعاً لدى المتعلّمين عينة البحث.

٧- تحديد مصادر الأخطاء

لقد صُنّفت الأخطاء اللغوية في البحث الحالي إلى أربعة أنماط تمثلت في «حذف عنصر» و«إضافة عنصر» و«اختيار عنصر غير صحيح» و«ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح»؛ وحسب نتائج التقرير الإحصائي عنها كانت الأخطاء المتمثلة في «اختيار عنصر غير صحيح» هي أكثر أنماط الأخطاء شيوعاً لدى طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال الاختبارات الجارية عليهم وما ارتكبه أثناء تدريس المعلّم من خلال الكلمات التي عبّروا عنها عند التفاوض مع بعضهم. أما بعد تحديد الأخطاء وتصنيفها ضمن فئات وأنواع مختلفة فيأتي دور المصادر التي تعزى إليها؛ وتكون هذه العملية صعبة أحياناً، حيث من الممكن أن يستعصي الكشف من جميع تلك المصادر على الباحث. هذا ومن جانب آخر إنه قد ينتج بعض الأخطاء عن مصدرين أو مصادر متعددة دون يُعزى دائماً إلى مصدر واحد خاص بعينه. فقد تمّ تقسيم أخطاء الترجمة لدى الطلبة في الدراسة الراهنة على أساس نظرية كوردر (١٩٧٥م) إلى ثلاثة مصادر رئيسة:

١.٧- المصدر الأول: التداخل اللغوي

إن الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي تشمل كل خطأ تسبب عن تداخل اللغة الأم في اللغة الهدف (Keshavarz، ٢٠١١م، ص ١٢٠). ومن هذا المنطلق، تطرق الباحثون إلى نماذج من الأخطاء في تراجم المتعلمين، حيث ظهرت بها ملامح من أثر اللغة الفارسية باعتبارها عندهم اللغة الأم كاشفاً عن سبب وقوعهم فيها. ومن هذه الأمثلة نشير إلى ما سيأتي:

• «يبحث الناس في حياتهم عن نماذج مثالية»

الترجمة الخاطئة: مردم در زندگی شان درباره گوهای نمونه با هم بحث میکنند.

فموضع التداخل اللغوي: يبحث (في اللغة الهدف) ← بحث میکنند (في اللغة الأم).

فيلاحظ المتأمل أن الأمر قد التبس على المتعلم من أجل التداخل اللغوي المائل بين «يبحث» في العربية و«بحث میکنند» في الفارسية لتشابه بعضهما للآخر من حيث مادة الفعل «ب ح ث». فيتضمن الفعل «بَحَثَ» عند اقترانه بـ«عن» معنى «الطلب والتفتيش والسؤال والاستقصاء عن شيء» (عمر، ٢٠٠٨م، ص ١٦١)، وهو يختلف مبدئياً عن مفردة «بحث و گفتگو: التفاوض والحوار» الفارسية؛ فإن ما يصح لترجمة هذه العبارة هو: «مردم در زندگی شان به دنبال گوهای نمونه هستند».

• «إن الإنسان الغني لا يُحاكي الأشخاص الآخرين»

الترجمة الخاطئة: انسان بی نیاز حکایت زندگی دیگران را بازگو نمیکنند.

موضع التداخل اللغوي: لا يحاكي (في اللغة الهدف) ← حکایت را بازگو نمی کند (في اللغة الأم).

فقد أخطأ المتعلم على ما يبدو في نقل الفعل «لا يحاكي» ظناً منه أن العبارة الفارسية «حکایت را بازگو نمی کند» تُعادل الفعل المذكور للتشابه المتمثل بينهما. ومن جهة أخرى فمن الممكن أيضاً أنه قد يكون الفعلان «لا يحاكي» و«لا يحكي» يتشابهان عليه إلا أن الترجمة التالية هي التي تصح: «انسان بی نیاز از دیگران تقلید نمیکنند».

أضف إلى ما سبق، وجد الباحثون من خلال التأمل في أجوبة الطلاب للاختبارات المكتوبة والأسئلة الشفهية خلال التدريس أنه كثيراً ما يقع المتعلم في الأخطاء الناتجة عن تداخل الفارسية والعربية عند إجاباتهم عن أسئلة التعريب (نقل العبارة من الفارسية إلى العربية) كما جاء في الأمثلة التالية:

• «يك کشور پیشرفته در همه زمینه های فکری آماده است»

التعريب الخاطئ للعبارة المشار إليها: الأراضي الفكرية.

موضع التداخل اللغوي: زمينه (في اللغة الأم) ← الأرض (في اللغة الهدف).

إذ يبدو أن المتعلم لم يتمكن من الكشف عن معادل عربي صحيح لعبارة «زمينه های فکری» الفارسية حيث اختار «الأراضي الفكرية» وصار التعريب خاطئاً لا يفني بمضمون النص؛ فيمكن أن يُعزى هذا الخطأ إلى التداخل بين مفردتي «زمين: الأرض» الفارسية و«المجال: زمينه» العربية والمعادل الصحيح لعبارة «زمينه های فکری» هو «المجالات الفكرية».

• «بشر در قرن اخیر به تجهیزات جدیدی دست یافته است»

التعريب الخاطئ للعبارة المشار إليها: إمكانات.

موضع التداخل اللغوي: امکانات (في اللغة الأم) ← الإمكانيات (في اللغة الهدف)

توجد مفردة «الإمكانات» في كلٍّ من اللغة الفارسية واللغة العربية، ولكنه يختلف مدلولها من الفارسية إلى العربية؛ أما «امكانات جديد» في الفارسية فهي الوسائط والأدوات المستحدثة التي يستخدمها البشر تسهياً لأموهم، ولكن مفردة «الإمكانات» نفسها في العربية لا تعني «تجهيزات»، لأنها لا تدلّ على ما تدلّ عليه في اللغة الفارسية. والمعادل العربي الصحيح لـ«تجهيزات جديد» هو «المعدّات الحديثة» كما دُكر في طيّات نصوص الكتاب المدرسي بالمرحلة الثالثة الثانوية.

٢٧-٢. المصدر الثاني: تداخل اللغة الهدف نفسها

يحدث تداخل اللغة الهدف نفسها عندما يبالغ المتعلم في تصويب أو تعميم قواعد اللغة الهدف (Keshavarz، ٢٠١١م، ص 120)، بحيث إذا تعلّم قاعدةً من قواعد اللغة الهدف يسعى في تعميم تلك القاعدة وتطبيقها على كلّ المواضيع التي تُشابهها في السياق اللغوي ما يؤدي إلى ظهور الأخطاء عنده. هناك العديد من الأخطاء الناتجة عن تداخل اللغة العربية - باعتبارها اللغة الهدف - نفسها في ما ترجمه الطلاب نذكر منها ما يلي:

• «كثرت الضوضاء في القاعة فجأة»

الترجمة الخاطئة: ناگهان نور (و روشنایی) در سالن زیاد شد.

موضع تداخل العناصر في اللغة الهدف: الضوضاء ← الضوء

ومن المحتمل أن يعزى الخطأ في الترجمة هذه إلى تداخل المفردتين «الضوضاء» (سر و صدا) و«الضوء» (نور و روشنایی) لدى المتعلّم، إذ قام بتطبيق الثانية على الأولى ويوجد كلاهما في اللغة العربية. فالترجمة الصحيحة للعبارة: «ناگهان سر و صدا در سالن زیاد شد».

• «المسافرون في المطار كلهم»

الترجمة الخاطئة: همه مسافران در باران هستند (به سر می برند).

موضع تداخل العناصر في اللغة الهدف: المطار ← المطر.

يبدو أنه قد التبست مفردتا «المطار» (فروگاه) و«المطر» (باران) ما جعل المتعلم يُخطئ في نقل مضمون العبارة إلى الفارسية والترجمة الصحيحة للعبارة هي: «همه مسافران در فرودگاه هستند».

• «البارودي مصريّ المولد، قد تذوّق مرّ الحياة»

الترجمة الخاطئة: بارودی متولد مصر است، او حرکت زندگی را چشیده است (تجربه کرده است).

موضع تداخل العناصر في اللغة الهدف: مرّ الحياة ← مرور الحياة

حيث تتشابه «المرّ» و«المرور» في حروفهما مع أن كلّاً منهما ينسجم مع مفردة «الحياة» عند الإضافة إليها من حيث المضمون؛ وحسب ما يبدو نلاحظ أن المتعلّم وقع في الخطأ إثر تداخل المفردتين بعضهما في اللغة العربية والترجمة التالية هي تصحّ: «بارودی متولد مصر است، او تلخی زندگی را چشیده است».

• «هذا الولد أمّي ويعيش هناك»

الترجمة الخاطئة: این پسر عاشق مادر است و در آن جا زندگی میکند.

موضع تداخل العناصر في اللغة الهدف: أمي ← أم.

فمفردة «الأم» من أولية المعلومات التي ترسخ في ذاكرة المتعلم الناطق بالفارسية من بداية مشوار تعلمه في قاعة الدراسة منذ سنوات مبكرة. ويمكن القول إنه ليس من المستبعد لو تداخل هذه المفردة في مفردة «الأمي: غير المثقف» من أجل تشابه بعضهما الأخر. فالترجمة الصحيحة: «اين پسر بی سواد است و در آن جا زندگی میکند».

• «وَنَجِدُ فِي أَعْمَاقِهَا ظِلْمَةَ كَامِلَةً»

الترجمة الخاطئة: و در اعماقش ظلم و ستم فراگیری می یابیم.

موضع تداخل العناصر في اللغة الهدف: ظلمة ← ظلم.

على غرار الأمثلة التي سبق ذكرها يبدو أن ملامح التداخل بين المفردتين «الظلمة» و«الظلم» تتجلى في هذه الترجمة أيضاً والترجمة الصحيحة ما يأتي: «و در اعماق آن، يك تاریکی مطلق می بینیم (می یابیم)».

٣.٧- المصدر الثالث: نسج التعلّم

يشمل مصدر الأخطاء المعروف بـ«نسج التعلّم» تلك الأخطاء الناتجة عن الاستخدام الناقص للإجراءات والاستراتيجيات من قبل المعلم في قاعة الدراسة (المصدر نفسه، ص 120)، أو ما تنتج عن معلومات تعليمية خاطئة ذكرت في الكتاب التعليمي أو قدمها المعلم للطلاب مما يؤدي إلى أن لا يُلمّ المتلقّي بالدروس ويعجز عن تعلّمها وتطبيقها على نحو صائب. فلكلّ مادة تعليمية تعقيداتها وغوامضها؛ وإن لم ينتبه المعلم إلى دقائق المادة التعليمية التي يتوخّى تدريسها فقد يسفر الأمر عن وقوع المتعلمين في أخطاء تنم عن إهماله في كيفية إرسال المعلومات وتفهمها. أما بالنسبة لأخطاء الترجمة الناتجة عن «نسج التعلّم» لدى الطلاب فقد لاحظ الباحثون ضمن تطبيق مشروع الدراسة أنه يبدو أن من أهمّ ما قد يؤخذ على عملية تعليم العربية بالمدارس الثانوية هو أن يكون المعلم غير متعمّق في تقويم تراجم صدرت عن الطالب إما من خلال كلمات جرت على لسانه في قاعة الدراسة أو من خلال ما كتبها ضمن الأجوبة في ورقة الامتحان. فإن كان المعلم مقتنعاً بالمضمون الكلّي دون الإمعان في تفاصيل النص المنقول فلربّما يدرج الطلاب في نسج التعلّم على نقل مضامين العبارات غير مكترئين بظرائفها حيث قد يسفر عن وقوعهم في الأخطاء الناتجة عن عدم دقة الملاحظة الذي ينبعث عن نسج التعلم الخاطئ.

١.٣.٧- محتوى الكتاب المدرسي

يشمل كتاب العربية المدرسي بالمرحلة الثانوية وحدات يشغل تعليم القواعد الصرفية والنحوية الحيز الأكبر منها. حيث يجد من تصفّح في الكتاب أن المؤلف قد خصّص حوالي ١٢ إلى ١٤ صفحة، لكلّ وحدة من وحداته. والمستغرب أن ما يختصّ بمباحث الترجمة لا تتجاوز ثلاث صفحات من كل وحدة، وهي عبارة عن نصوص الدرس - إذا اعتبرنا هذا القسم يخصّ بالترجمة - التي تشمل صفحة أو صفحتين، بالإضافة إلى قسم آخر تحت عنوان «كارگاه ترجمه: ورشة الترجمة» ضمن صفحة واحدة فحسب. فقد خصّصت مجرد ثلاث صفحات للترجمة مما تُعتبر في حدّ ذاتها قليلة جداً بالقياس إلى عشر صفحات - أو أكثر - أخرى مخصّصة لتعليم القواعد الصرفية والنحوية وتمارينها؛ بحيث يضطرّ المعلم أن يولي اهتماماً لتدريس القواعد وتفهمها أكثر مما يولي لتدريس ظرائف الترجمة للطلاب. هذا، ومن جانب آخر لاحظ الباحثون أن معظم القواعد الصرفية والنحوية في الكتاب لقد تمّ تدوينها على نحو مستقلّ غير مرتبط بالترجمة؛ فمن الطبيعي أن يضطرّ الطالب إلى التركيز على تعلّم القواعد تركيزاً مفرطاً يدفعه عن الاهتمام بفن

الترجمة كما ينبغي له مما يؤدي إلى ظهور هفوات وأخطاء عنده تتمّ عن عدم تزوّده بمهارة الترجمة أو عجزه عن تطبيق الترجمة الصائبة في ضوء استخدام القواعد الصرفية والنحوية كما سبق الحديث في ذكر بعض الأمثلة من كيفية ترجمة الأفعال المشابهة وأسماء النكرة والمعرفة وغير ذلك.

٢٠٣-٧. اتخاذ رؤية تسطيفية في تقويم تراجم الطلاب

يبدو أيضاً أن من أهمّ ما يؤخذ على عملية تعليم العربية بالمدارس الثانوية هو أن يكون المعلم غير متعمّق في تقويم تراجم صدرت عن الطالب إما من خلال كلمات جرت على لسانه في قاعة الدراسة أو من خلال ما كتبها ضمن الأجوبة في ورقة الامتحان. فإن كان المعلم مقتنعاً بالمضمون الكلّي دون الإمعان في تفاصيل النص المنقول فربّما يدرج الطلاب في نسج التعلّم على نقل مضامين العبارات غير مكترئين بظرائفها حيث قد يسفر عن وقوعهم في الأخطاء الناتجة عن عدم دقة الملاحظة.

٢٠٣-٧. اتجاه التعلّم البيغاوي في ترجمة النصوص

بحيث إن لم ينظر الطالب إلى عملية الترجمة على أنها فنّ ومهارة قيّمة في حدّ ذاتها بل ينظر إليها وكأنّها مجرد وسيلة تمكّنه من العثور على درجات عالية في الامتحان. فليس من المتوقع منه أن يعنى بكيفية عملية الترجمة نفسها لأنّ جلّ همّه أن يتحفّظ العبارات المنقولة من نصوص الكتاب ثمّ يعيدها على ورقة الامتحان. يتجلى ملامح هذا الاتجاه من التعلّم - المعروف بـ«الاتجاه البيغاوي» - من خلال التركيز المفرط على استيعاب المعلومات دون فهمها وإمعان النظر فيها، مما يبدو أنه يؤدي إلى تهميش فنّ الترجمة في نهاية المطاف.

٢٠٣-٧. قلّة اهتمام المعلم بالمحادثة باللغة العربية

قد تعتبر المحادثة باللغة الأجنبية - أي لغة كانت - خطوة بدائية يقوم بها مدرّس اللغة هادفاً منها إلى أن يجعل تلك اللغة مأنوسة عند متعلّميها المبتدئين في الوهولة الأول. ومردّد ذلك فيما نرى أنّ «الاستماع» أوّل مرحلة لتعلّم كلّ لغة أجنبية والتعرّف على ميزاتها؛ أما بالنسبة لتعليم اللغة العربية بالمدارس الثانوية في إيران فليس التكلّم بالعربية في صلب مهام المعلم وفقاً لما أقرّته لجنة تأليف الكتاب؛ فالمعلّم مطالبٌ بتدريس القواعد وترجمة النصوص لكلّ درس. فلا يتمّ تطبيق المحادثة بالعربية - بوصفها لغة أجنبية لدى الطلاب الإيرانيين الناطقين بالفارسية - في قاعات الدراسة بالمدارس؛ اللهمّ إلا أن نستثني فئة قليلة من المعلمين الذين يخصّصون زمناً قصيراً جداً للتكلّم والمحاضرة بلغة عربية سهلة من خلال كلمات وجيزة يفهمها أغلبية الطلّاب؛ وما يجلب التأمل - إن صحّ التعبير - أن عملية تعلّم العربية في مقررات التدريس تكاد تخلو من مهارة «الاستماع»؛ فإذا اعتبرنا الاستماع إلى اللغة العربية في حدّ ذاتها نوعاً من التدقيق والتركيز في بنية النص الهدف، بحيث يحاول الطالب أن يفهم ما يقول المعلم - وإن لم يستطع فعلياً في الجلسات الأولى - متدرّباً على ذلك. فيبدو أنه من الواضح أن الطالب لم يعد يبقى بعيد العهد بالعربية بعد مضيّ عدة جلسات من العام الدراسي. بناءً على ذلك، قد يؤدي الاهتمام الأكثر بالتكلّم بالعربية من جانب المعلم إلى زيادة اهتمام الطلاب بالعبارات التي تجري على لسانه بالعربية مما يسفر عن تعرّفهم على أساليب اللغة العربية تدريجياً. ويبدو أنه يترك آثارها الإيجابية على تنمية مهارة الترجمة للطلاب والتقليل من أخطاء الترجمة لديهم.

الخاتمة

لقد تبين من خلال البحث الراهن أن أخطاء الترجمة لدى المتعلمين ظهرت إما عند حذف عنصر ضروري من النص أو إضافة عنصر لا موجب له أو اختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح. وقد كانت الأخطاء المتمثلة في اختيار عنصر غير صحيح هي أكثر الأخطاء شيوعاً لدى المتعلمين الإيرانيين الناطقين باللغة الفارسية على حسب نتائج التحليل الإحصائي. قد تُعزى هذه الأخطاء إلى مصادر ذكرناها عند تحليلها، وهي التداخل اللغوي بين العربية والفارسية. وتداخل اللغة العربية نفسها باعتبارها اللغة الهدف ونسج التعلم والظروف التعليمية غير المؤاتية حيث من المحتمل أن الخطأ قد ينتج عن كيفية محتوى الكتاب المدرسي واتخاذ المعلم رؤية تسطحية في تقييم تراجم الطلاب عند توقيع أوراق الامتحان أو تقويم أجوبتهم الشفهية وقلة اهتمام المعلم بالمحادثة والتكلم بالعربية في قاعة الدراسة وشيوع اتجاه التعلم البيغواوي في ترجمة النصوص عند الطلبة الدارسين بالمدارس الثانوية. اعتماداً على ما توصلت إليها الدراسة الراهنة للباحثين طيلة جمع وتبويب أخطاء عينة البحث بالإضافة لما جربوه منذ عدة سنوات مضت، نرى أن عملية التدريس الناجحة تحتاج إلى توفير أرضية مناسبة لها. وبالنسبة لتوفير هذه الأرضية لتدريس العربية بالمدارس الثانوية وخاصةً فيما يتعلق بترجمة النصوص، قام الباحثون بتقديم مجموعة من المقترحات التي حصلت لهم من خلال ما جربوه عند تطبيق مشروع البحث. هذه المقترحات والتوصيات موجهة إلى مدرّسي اللغة العربية بالمدارس الذين يضطلعون بمسؤولية التعليم في قاعات الدراسة ولجنة تأليف الكتب العربية المدرسية التابعة لوزارة التربية والتعليم في الجمهورية الإسلامية الإيرانية ثم إلى طلابنا الأعزاء الدارسين بالمرحلة الثانوية.

أما بالنسبة للمدرّس - الذي يمثل الدور الرئيس في التعليم - فنقترح ما يلي :

- ينبغي للمدرّس أن لا يجعل الترجمة الصحيحة للعبارات في متناول أيدي المتعلمين في بداية الأمر، دون أن تتوفر لهم الفرصة للتفكير والإمعان في الترجمة؛ فمن الأفضل أن يعود المدرّس الطالب على التفكير ولا يرسل الأجوبة إلى الطلاب مباشرةً احترازاً من أن يلقنهم الحلول والأجوبة، وأن لا يقتنع بالأجوبة السطحية التي تصدر عنهم بسهولة طالباً منهم أن يضمّنوا أجوبتهم بأدلة مُقنعة.
- أن يهيئ الأرضية الملائمة للتعاون وللتفاوض والنقاش فيما بينه والمتعلمين وبين المتعلمين بأنفسهم وأن يهتمّ بإشراك المتعلمين في تصويب أخطاء بعضهم البعض باعتباره تدريباً عملياً لهم في الصف.
- أن لا يرتكز على تعليم القواعد الصرفية والنحوية الجافة ارتكازاً مفرطاً، دون أن يشير إلى الدور الذي تمثّلها تلك القواعد في ترجمة العبارات إلى الفارسية.
- أن يعمل على تنمية مستوى الثقة بالنفس لدى المتعلمين في ترجمة النصوص العربية باستخدام إستراتيجيات تعليمية مؤثرة؛ من هذه الاستراتيجيات على سبيل المثال توزيع قصص قصيرة على المتعلمين تشتمل على مفردات بسيطة وتشجيعهم على قرائتها بحيث يجعلهم يرغبون في متابعة أحداث القصة حتى تنتهي. هذه الإستراتيجية قد تؤدي إلى تنمية مهارة القراءة والترجمة والتعرف الأكثر على أساليب العبارات في اللغة العربية عند الطلبة، مما قد يسفر بالتالي عن رفع مستوى الثقة بالنفس لديهم.
- أن لا تكون مجرد الدرجات المعثور عليها من خلال الاختبارات المكتوبة في محطّ اهتمام المدرّس، بل يولي اهتماماً كبيراً بالأنشطة الصفية والمبادرات التي يقوم بها الطلاب أثناء التدريس خلال العام الدراسي.
- أن يشارك المدرسون الكرام في ورشات العمل التعليمية التي تقام سنوياً تحت إشراف دوائر التربية والتعليم في مختلف المدن الإيرانية حيث يتمّ بها تعليم أحدث طرائق التدريس بتقديم الحلول الناجعة لتطوير تعليم اللغة العربية بالمدارس الثانوية.

• أن لا يحمل على المعلمين أنهم ملتزمون بتقديم الترجمة الحرفية فحسب، بل يؤكد على نقل المضمون بصورة صحيحة ومهما اختلفت التعبيرات عن الترجمة الحرفية. فالمهم هو نقل المضمون على نحو صحيح؛ ولا ينزعج بسرعة كلما واجه أجوبة خاطئة من جانب المعلمين في ما يترجمون.

• أن لا يطالب الطلاب بتعلم القواعد غير الضرورية التي لا موجب لها في التدريس مما يؤدي إلى اشمئزاز المعلمين منها أحياناً.

• أن يعتني بالتكلم بالعربية من خلال تخصيص فترة لها - وإن كانت قصيرة - أثناء التدريس، مما يمكن أن يؤدي إلى زيادة اهتمام الطلاب بالعبارات البسيطة التي تجري على لسانه بالعربية ويسفر عن تعرفهم على أساليب اللغة العربية تدريجياً ويترك آثارها الإيجابية على تنمية مهارة الترجمة والتقليل من أخطاء الترجمة لديهم.

وأما بالنسبة لـ«فحوى المقررات الدراسية» - الذي يعتبر من صلب أركان التعليم - فمن الملاحظ في كتاب العربية المدرسي بالمرحلة الثانوية على وجه الخصوص أنه يشمل وحدات يشغل تعليم القواعد الصرفية والنحوية الحيز الأكبر منها. حيث يجد من تصفح في الكتاب أن المؤلف قد خصص حوالي ١٢ إلى ١٤ صفحة لكل وحدة من وحداته. والمستغرب أن ما يختص بمباحث الترجمة لا تتجاوز ثلاث صفحات من كل وحدة، وهي عبارة عن نصوص الدرس - إذا اعتبرنا هذا القسم يخص الترجمة - التي تشمل صفحة أو صفحتين، بالإضافة إلى قسم آخر تحت عنوان «كأرگاه ترجمه: ورشة الترجمة» ضمن صفحة واحدة فحسب. فقد خصصت مجرد ثلاث صفحات للترجمة مما تُعتبر في حد ذاتها قليلة جداً بالقياس إلى عشر صفحات قد خصصت لتعليم القواعد الصرفية والنحوية وتمارينها؛ بحيث يضطر المعلم أن يولي اهتماماً لتدريس القواعد وتفهمها أكثر مما يولي لتدريس ظرائف الترجمة للطلاب. هذا ومن جانب آخر لاحظ الباحثون أن معظم القواعد الصرفية والنحوية في الكتاب لقد تم تدوينها على نحو مستقل غير مرتبط بالترجمة؛ فمن الطبيعي أن يضطر الطالب إلى التركيز على تعلم القواعد تركيزاً مفرطاً يدفعه عن الاهتمام بفن الترجمة كما ينبغي له مما يؤدي إلى ظهور هفوات وأخطاء تتم عن عدم تزوده بمهارة الترجمة أو عجزه عن تطبيق الترجمة الصائبة في ضوء استخدام القواعد الصرفية والنحوية كما سبق الحديث في ذكر بعض الأمثلة من كيفية ترجمة الأفعال المتشابهة وأسماء النكرة والمعرفة وغير ذلك؛ فيوصى:

• أن يتم إعداد الكتب المدرسية على أساس دراسات تقابلية بين الفارسية والعربية حيث تغطي التحديات والمشاكل التي تواجه الطلبة الدارسين بالمدارس الإيرانية وقاية عن وقوعهم في الأخطاء أو تقليلاً منها.

• أن يكون كتاب العربية المدرسي شتملاً على نصوص خلاصة جذابة مختارة من القضايا العصرية - قدر المستطاع - التي تنسجم مع أذواق المعلمين وتثير اهتمامهم وانباههم أكثر فأكثر.

• أن لا ينحصر الكتاب على مجموعة من القواعد الصرفية والنحوية الجافة حيث لا نجد علاقة لها بالترجمة على المستوى التطبيقي بل تكون القواعد في خدمة الترجمة والتعريب على العكس من ذلك منسجمة مع مستوى قدرات المعلمين الفكرية.

• أن يُخصص في بداية كل درس من دروس الكتاب قسم مستقل للمفردات والمصطلحات المتعلقة به حيث يتعرف الطالب على المفردات الجديدة ثم يجدها في النص مركزاً على معانيها.

• تقليص حجم المحتويات غير الضرورية إما من قسم الترجمة أو من قسم القواعد مما ليس في خدمة تحقيق الأهداف المرجعية لتعليم اللغة العربية بالمدارس.

- وأما وبالنسبة إلى «طلابنا الأعزاء بالمدارس» - وهم آمال الجيل المستقبل وصانعو الحضارة الإسلامية القادمة - فيوصى لهم:
- أن لا يطالعوا كتاب العربية لمجرد العثور على الدرجات في نهاية الفصول الدراسية فحسب، بل عليهم أن يهتموا بتعلم اللغة العربية بما فيها من مهارة الترجمة والمحادثة قدر الإمكان وأن يجتنبوا اتجاه التعلم الببغاوي بحيث أن يقوموا بحفظ المعلومات دون التفكير والتأمل فيها.
 - أن لا يقتنعوا بمجرد قراءة القواعد الصرفية والنحوية دون الوقوف على الدور الذي يمثله كل قاعدة في الترجمة وفي إفادة المضامين إلى المتلقي.
- أضف إلى ذلك، فإن بإمكان «المسؤولين والجهات المعنية بتعليم اللغة العربية بالمدارس» التابعة لوزارة التربية والتعليم الإيرانية الذين يرسمون الخطوط العريضة لتطوير تعليم العربية في البلاد، أن يمهّدوا له الطريق أكثر من قبل من خلال تنظيم ورشات تعليمية للمدرّسين تعالج قضايا الترجمة والمحادثة وكلّ ما يتناول استخدام التقنيات والأدوات الحديثة بغية استخدامها تسهيلاً لتدريس الترجمة وغيرها في قاعة الدراسة بالمدارس الثانوية.



المصادر والمراجع

أ. العربية

❁ القرآن الكريم.

١. جلائي، مريم. (١٣٨٧هـ.ش). *دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتي أصفهان وكاشان*. رسالة ماجستير. جامعة أصفهان: كلية اللغات، قسم اللغة العربية وآدابها.
٢. الراجحي، عبده. (١٤٢٤هـ.ق). *علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية*. (ط ٢). بيروت: دار النهضة العربية.
٣. ساحلي، خديجة هناء. (٢٠١٠م). *نقل المصطلح الترجمي إلى اللغة العربية (المصطلحات المفتاحية في النظرية التأويلية - مدرسة باريس نموذجاً)*. رسالة ماجستير. جامعة منتوري - قسنطينة: كلية الآداب واللغات، قسم الترجمة.
٤. شمس آبادي، حسين. (١٣٨١هـ.ش). *الترجمة بين النظرية والتطبيق من العربية إلى الفارسية*. سبزوار: منشورات جامعة الحكيم السبزواري.
٥. طعيمة، رشدي أحمد؛ والناقة، محمود كامل. (٢٠٠٦م). *تعليم اللغة اتصالياً بين المناهج والاستراتيجيات*. المملكة المغربية: منشورات جمعية الدعوة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة.
٦. عمر، أحمد مختار. (٢٠٠٨م). *معجم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: منشورات عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
٧. گنجی، نرگس؛ وجلائی، مريم. (١٣٩٠هـ.ش). «الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الإيرانية في كتاباتهم بالعربية». *مجلة الجمعية العلمية الإيرانية للغة العربية وآدابها*. ع ١٩. صص ٧٥ - ١٠٠.
٨. نجران، ماجد. (١٣٨٤هـ.ش). «درس الإنشاء: المشاكل والحلول». *مجموعة مقالات دومين همایش مدیران گروه های عربی دانشگاه های کشور*.

ب. الفارسية

۹. براون، داگلاس. (۱۳۶۳ ه.ش). *اصول یادگیری و تدریس زبان*. (ترجمه مجد الدین کیوانی). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
۱۰. فرهادی، محمد. (۱۳۷۹ ه.ش). *بررسی مشکلات نگارش فارسی دانش‌آموزان عرب‌زبان جنوب ایران از طریق تجزیه و تحلیل خطاهای واژگانی و نحوی نوشته‌های آنان*. رساله کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.
۱۱. معرفت، فهیمه؛ احمدیان، أحمد. (۱۳۸۴ ه.ش). «بررسی خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان فارسی آموز کُرد زبان». *مجله زبان و ادب فارسی و زبانهای خارجی دانشگاه علامه طباطبائی*. ش ۲۶. صص ۳۷ - ۱۰.
۱۲. گنجی، نرگس. (۱۳۸۱ ه.ش). «نکاتی درباره آموزش زبان عربی». *مجموعه مقالات هفته پژوهش دانشکده زبان‌های خارجی دانشگاه اصفهان*.

ج. الإنجليزية

13. Brown, M. Douglas. (1994). *Principles of Language Learning and Teaching*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
14. Calvo, Elisa. (2011). "Translation and/or translator skills as organizing principles for curriculum development practice". London: *The Journal of Specialized Translation Roehampton University*. Issue 16. pp 5–25.
15. Catford J.C. (1987). *A Linguistic Theory of translation*. London: Oxford University Press. Dulay, Heidi, Burt, Marina, Krashen, and Stephen. (1982). *Language Two*. Oxford: Oxford University Press.
16. Keshavarz, M. H. (2011). *Contrastive analysis & Error analysis*. Tehran: Rahnama Press.
17. Mckeating, D. (1981). "Error Analysis in G. Abbot (ed)". *The teaching of English as an international Language: a practical guide*. Vol 14. PP 211-224.
18. Mohammadzade, Zahra sadat. (2007). *The effect of different types of corrective feedback or grammatical errors in student writing. The case of Iranian pre-university student*. Isfahan: Isfahan university press.
19. Olk. M. H. (2002), *Translating culture – a think-aloud protocol study*. The Journal of Language Teaching Researc . 121-144. published by: <http://www.sagepublications.com>.
20. Richards, Jack C, Rodgers, T. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press.