



إيسيسكو
ICESCÖ

المجلة الإيسيسكو للحضارة العربية

دورية علمية محكمة تُصدرها

مُنظمة العالم الإسلامي للتربية والعلم والثقافة

المجلد الأول - العدد الثاني

جمادى الآخرة 1446 / ديسمبر 2024

منشورات منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة
(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباض، ص. ب. 2275، ر. ب. 10104، الرباط، المملكة المغربية

المجلد الأول - العدد الثاني
جمادى الآخرة 1446 / ديسمبر 2024

© إيسيسكو
جميع حقوق إعادة الإنتاج والترجمة والاقتباس محفوظة

الرقم الدولي الموحد للدوريات الورقية (ISSN): 5726-3007
الرقم الدولي الموحد للدوريات الإلكترونية (E-ISSN): 5734-3007

التصميم والطباعة في الإيسيسكو

+212537566052 | www.icesco.org | contact@icesco.org

مكتبة الشيخ الشيخ

المشرف العام

د. سالم بن محمد المالك
المدير العام لمنظمة العالم الإسلامي
للثَّربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

رئيس التحرير

أ.د. مجدي حاج إبراهيم

مدير التحرير

أ.م.د. أدهم محمد علي حموية

المحرر اللغوي

د. مهند عمر رنة

الهيئة الاستشارية

- أ.د. أحمد المتوكل
المملكة المغربية
- أ.د. رمزي البعلبكي
الجمهورية اللبنانية
- أ.د. سعد مصلوح
جمهورية مصر العربية
- أ.د. عبد السلام المسدي
الجمهورية التونسية
- أ.د. عبد العزيز الحري
المملكة العربية السعودية
- أ.د. محمد حسين آل ياسين
جمهورية العراق
- أ.د. محمد عدنان البخيت
المملكة الأردنية الهاشمية
- أ.د. مسعود صحراوي
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
- أ.د. وليد القصاب
الجمهورية العربية السورية
- أ.د. أون يون كيونغ (نبيلة)
جمهورية كوريا
- أ.د. رحمة أحمد الحاج عثمان
ماليزيا
- أ.د. محمد طالب الحوري
الولايات المتحدة الأمريكية
- أ.د. نيكولاس روزر نبوت
مملكة إسبانيا

“مجلة الإيسيسكو للغة العربية” دورية علمية محكمة للبحوث في اللغة العربية وآدابها وعلومها. تُصدرها منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، في شهري يونيو وديسمبر (حزيران وكانون الأول) من كل عام، وبشتمل نطاقها على محورين لبحوث اللغة العربية وآدابها وعلومها:

- المحور النظري، وبضمّ البحوث اللسانية والأدبية والنقدية.
- المحور التطبيقي، وبضمّ البحوث التعليمية والترجمية والحوسبية.

لا تمثل آراء الكتاب بالضرورة توجهات منظمة العالم الإسلامي
للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)

مراسلة المجلة

مركز اللغة العربية للناطقين بغيرها

منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة

(إيسيسكو)

شارع الجيش الملكي، حي الرباط، ص.ب. 2275، ر.ب. 10104

الرباط، المملكة المغربية

www.ijal.icesco.org || ijal@icesco.org

ضوابط النشر

- أن يتسم البحث بالجِدَّة والموضوعيَّة والرِّصانة العلميَّة.
- ألا يكون البحث منشورًا أو مقدَّمًا للنشر في أيِّ وعاءٍ علميٍّ آخر.
- ألا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحث 30% (مع استثناء المصادر والمراجع).
- أن يكون عدد كلمات البحث ما بين 5000-7000 كلمة؛ إضافة إلى ملخص للبحث كلمائه ما بين 200-300 كلمة، وترجمته إلى الإنجليزية.
- أن يكون التوثيق بطريقة الحواشي في كل صفحة، وتُدرج أرقامها بعد علامات الترقيم في المتن، والترقيم جديد لكل صفحة.
- أن يكون التوثيق وفق نظام شيكاغو Chicago.
- أن تُضاف قائمة للمصادر والمراجع مكتوبة بالحروف اللاتينية.
- أن تُرسل البحوث من خلال إنشاء حساب في موقع المجلة (ijal.icesco.org).



الأثنى في الفكر النحوي العربي: قراءة معرفية

9 مريم بيد الله علي الحجازي، محمد صالح بوبركة

حصول الأمن الثقافي رهين اعتماد اللغة الجامعة

37 أحمد العلوي العبدلاوي

العلم في اللغتين الإنكليزية والعربية ومستقبل التعليم والبحث العلمي والثقافة فيهما

53 شفيق بنات، فؤاد عبد المطلب

نسق التقدير المعرفي: من النصية إلى التأويلية

93 محمد سالم سعد الله

أبو جعفر الرعيئي الغرناطي أول من ألف في المثلثات اللغوية القرآنية:

بحث في معالم الصنعة والتفرد والجدة

115 محمد ابن سفاج

بنية التكرير في الخطاب النبوي: خطبة الوداع أنموذجاً

167 مصطفى قنبر

شعرية التناوب الأسلوبي في "القصيدة الدمشقية" لنزار قباني

197 محمد فلفل

إشكالات الترجمة من التركية إلى العربية لدى الطلاب الأتراك: دراسة تقابلية

217 هاني إسماعيل رمضان

تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغات وتعلمها:

برنامج (QuestionWell.org) أنموذجاً

237 محمد صبري شهرير

التعرف الضوئي على المخطوط العربي واقعه وتحدياته: تقنية (OCR-RDI) أنموذجاً

259 حسين البسومي، محسن رشوان، ياسر السيد



إشكالات الترجمة من التركية إلى العربية لدى الطلاب الأتراك دراسة تقابلية

هاني إسماعيل رمضان*

ملخص

تتباين الأسرة اللغوية لكلٍ من اللغتين العربية والتركية، وهو ما يمثل تحديًا لدى المترجمين والمتعلمين من الأتراك، ولا سيما المبتدئين منهم، فقد لحظَ الباحثُ جملةً من الأخطاء الشائعة في الترجمة، ناتجة عن ذلك التباين لدى طلاب المرحلة الجامعية في كليات الإلهيات، وفي محاولة لتوصيف هذه الإشكالات وحصرها ينطلق هذا البحث من فحص مجموعة من ترجمات الطلبة الأتراك في كليات الإلهيات واستقراءها، معتمدًا منهجي التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء.

الكلمات الرئيسية: الترجمة، العربية، التركية، مشكلات، كلية الإلهيات

* أستاذ مشارك متخصص في النقد والأدب المقارن، كلية الإلهيات، جامعة غيرسون، الجمهورية التركية،

.hany.ramadan@giresun.edu.tr



Problems of Translation from Turkish to Arabic for Turkish Students A Contrastive Study

Hany Ismail Ramazan*

Abstract

The linguistic family of both Arabic and Turkish languages varies, which represents a challenge for translators and learners from Turkey, especially beginners. The researcher has noticed several common translation errors resulting from this variation among undergraduate students in theology faculty. To describe and limit these problems, this study starts from examining a group of translations by Turkish students in theology faculty, and extrapolating them, relying on the contrastive analysis and error analysis.

Keywords: *Translation, Arabic, Turkish, problems, faculty of Theology*

* Associate Professor of Criticism and Comparative Literature, Faculty of Theology, Giresun University, Turkey, hany.ramadan@giresun.edu.tr.

مُقَدِّمَة

لا شكَّ في أن لكلِّ لغةٍ أدواتها وتراكيبها التي تُعبِّر بها عن الزمن بأشكاله المتنوعة ودلالاته المختلفة، ولا ريب في أن كلَّ لغةٍ تتفاوت في طرائق التعبير عن الأفكار والمعاني المجردة، ولكن اللغات قد تتكافأ أحياناً في بعض تلك الطرائق، أو في دلالات الألفاظ المعبّرة عن المعنى، بيد أنها يغلب أن تتباين، فلكلِّ لغةٍ بنيةٌ سطحيّة¹ تختلف عن غيرها في أنماط التراكيب، وقرائن السياق، ومحمولات الألفاظ الثقافية والاجتماعية، وهو ما يمثّل تحدياً حين الترجمة من لغةٍ إلى أخرى، ويمثّل في آنٍ معاً عائقاً لاكتساب اللغات الأجنبية، مع أن البنية العميقة² في اللغات تنطلق من مبادئ عامّة وقواعد كُليّة تكاد تتشابه ما لم تتطابق، فوفق مفهوم النّحو الكليّ³، ثمّة مجموعة من القواعد والقوانين والمبادئ العامّة التي تشترك فيها معظم اللغات، ولا تختصُّ بها لغةٌ معيّنة.

ويُتّضح هذا التباين جليّاً في اللغتين العربية والتركية اللتين تنتميان إلى أسرّتين لغويتين متباينتين؛ إذ تنتمي اللغة العربية إلى "اللغات السامية التي تُعدُّ من أقدم اللغات الإنسانية التي وصلت إلينا مُدوّنّة"⁴، ويُطلَق اسمُ "اللغات السامية" على لغات هذه الأمم التي عاشت في أقصى الغرب من قارة آسيا، أو ما يُسمّى "الشرق الأدنى" أو "الشرق الأوسط"⁵، وما تفرّع

¹ يُقصد به التركيب الظاهر للجملة في مرحلتها الأخيرة من التمثيل النحوي للجملة، ويقابله مصطلح "البنية العميقة".

انظر: عبد العزيز العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 2023)، ج:3، ص1057.

² يُقصد به التركيب الأساس أو التمثيل التجريدي للجملة في ذهن المتحدث أو الكاتب، أي معنى الجملة الذي يتحوّل فيما بعد - باستعمال قواعد تحويلية معيّنة (Transformational Rules) - إلى تركيب سطحي ظاهري (Surface Structure)، وهو الكلام المنطوق أو النص المكتوب في صيغته الأخيرة، والبنية العميقة من المفاهيم الرئيسة في نظرية تشومسكي، وتُقابلها "البنية السطحية".

انظر: العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية، ج:1، ص377؛ ج:3، ص1626.

³ انظر: المرجع السابق، ج:3، ص1630-1631.

⁴ محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة (القاهرة: دار قباء، د.ت)، ص166.

⁵ انظر: حسن ظاظا، الساميون ولغاتهم (دمشق: دار القلم، 1990)، ص5.

منها، ويُطلق كذلك على بعض لغات أخرى ظَهَرَ لهم انتماءؤها إلى الأسرة نفسها التي تنتمي إليها هذه اللغات، وتضمُّ عددًا من اللغات القديمة والحديثة، منها ما انقرض، ومنها ما هو حيٌّ إلى اليوم، من مثل العربية، والعبرية، والأمهرية، والآرامية، وغيرها من اللغات الأفروآسيوية.¹ أمّا اللغة التركية فتتنتمي إلى أسرة اللغات الأورالية الألطية،² التي تشمل معظم لغات آسيا الوسطى، من مثل التركية، والفنلندية، والمجرية، والمنغولية، ومن الباحثين من يجعل اليابانية والكورية من أفراد هذه الأسرة،³ ومنهم أيضًا من جعلها أُسرتين منفصلتين؛ الأورالية، والألطية، ومهما يكن فإن من الخصائص اللغوية المشتركة للغات الأورالية الألطية أنها لغات إصاقية؛ إذ تتألف الكلمة من جذرٍ ومجموعة من اللواحق والسوابق التي تؤدي إلى التغير الدلالي والصرفي، بالإضافة إلى الوظائف النحوية.

وتأتي اللواحق جميعها في اللغة التركية في نهاية الجذر، ولما كانت صياغة الجمل والمفردات تنتج من تتابع هذه اللواحق؛ فإنه قد يُضاف إلى الجذر الواحد أحد عشر لاحقة، وتصل أحيانًا إلى سبعة عشر لاحقة.⁴

ومن خصائص اللغة التركية وأسرة اللغات الأورالية الألطية مراعاة التوافق الصوتي وتناغم الصوائت من حيث التفخيم والترقيق؛ إذ تتغير اللواحق وفقَّ صوائت الجذر، فإن كان الجذر مرققًا كما في (öğrenmek)، فعند تصريفه في الماضي يصبح (öğrendi)، وإن كان مفتحًا كما في (yasmak) يصير في الماضي (yazdı)، وتنطبق القاعدة أيضًا على الأسماء، فنقول (evdeyim)؛ إذ جاءت اللاحقة (de) بدلاً من (da)، وجاءت اللاحقة (im) بدلاً من (ım) مراعاة لصائت الجذر، وذلك خلاف كلمة (okul) ذات الصوائت المفتحة، فقد أصبحت (okuldayım) مراعاة لتفخيم صوائت الجذر.

¹ انظر: علي عبد الواحد وافي، *فقه اللغة* (القاهرة: دار نخضة مصر، 2004)، ص 7.

² انظر: حسن ظاظا، *اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة* (دمشق: دار القلم، 1990)، ص 161.

³ See: Ahmet Bican Ercilasun, "Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri", *Dil Araştırmaları*, No. 12, (2013), pp. 17-22.

⁴ See: Vecihe Hatiboğlu, *Türkçenin Ekleri* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1981), p. 5.

وتتميز اللغة التركية وأسرقتها كذلك بأنها لا تفرّق بين المذكر والمؤنث، فالضمائر عينها تشير للجنسين، وكذا تخلو من أدوات التنكير والتعريف، ويتصدّر المسند إليه الجملة في حين يأتي المسند في نهاية الجملة.¹

ولتتضح بنية النظام اللغوي للتركية نمثّل بجملة: قرأتُ روايةً صديقي الجديدة، وهي في التركية: Ben arkadaşımın yeni romanını okudum.

فالجزر (oku) دلّ على زمن الماضي بعدما أضيفت له اللاحقة (du)، وتدلّ اللاحقة (ım) على الفاعل المتكلّم، ومن ثم صار الجزر بمعنى الفعل الماضي للمتكلّم (قرأتُ، okudum)، ومن الملحوظ أن ترتيبه جاء في نهاية الجملة.

وأما (arkadaşımın) التي تعني (صديقي)، فهي تتكوّن من (arka) التي من معانيها المساعدة والتعاون، مع لاحقة المفاعلة والمشاركة (daş)، فتولّدت مفردة (صديق، arkadaş)، ثم أُضيفت لاحقة ضمير المتكلم (ım)، ولاحقة الملكية (ın).

وأما كلمة (romanını) فتتألف من (roman)، أي (رواية)، مع لاحقة الإضافة (ı)، ولاحقة المفعولية (ı)، مسبوقة بلاحقة الوقاية (n).

وقد جاء ترتيب الجملة وفق ما يأتي:

- المسند إليه (Ben).
- المضاف إليه (arkadaşım).
- الصفة (yeni).
- المضاف (roman).
- المسند (okudum).

وبمقارنة هذا الترتيب بترتيب الجملة العربية، نجد اختلافات جوهريّة، منها أن المسند في اللغة التركية يأتي دائماً في نهاية الجملة، وأن المضاف إليه يسبق المضاف، وأن الصفة تفصل بين المضاف والمضاف إليه.

¹ انظر: حجازي، مدخل إلى علم اللغة، ص 207 وما بعدها.

الترجمة من التركية إلى العربية: غايتها وأهميتها

إن الهدف الرئيس من الترجمة إلى العربية - وبخاصة في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية محل هذا البحث - اتخاذها إستراتيجية تعليمية لاكتساب العربية وتعلمها، وهو ما يسوّغ اتخاذ الترجمة من التركية إلى العربية من دون العكس.

وبنظرة سريعة إلى طرائق تعليم اللغات يتّضح أن الترجمة كانت - وما زالت - تنبؤاً مكانة بارزة في طرائق تدريس اللغات؛ إذ تربّعت طريقة القواعد والترجمة على هَرَم الطرائق المتبعة، وتُعدُّ أقدم طرائق تعليم اللغات المعروفة، نشأت منذُ ظَهَرَت الحاجة إلى تعلّم اللغات الأجنبية وتعليمها،¹ وما زالت هذه الطريقة شائعة في كثير من مؤسسات تعليم اللغات، وهي الطريقة المفضّلة لكثير من المعلّمين والمتعلّمين مهما تكن الانتقادات الحادة التي وُجّهت إليها بعد بزوغ الطرائق الحديثة لتعليم اللغات، ولا سيما الطريقة التواصلية.

وقد تباينت وجهات النظر إلى الترجمة ومكانتها في تعليم اللغات الأجنبية² وتعلّمها بين القبول والرفض، فثمة من يؤيّد توظيف الترجمة في البرامج التعليمية لاكتساب اللغات، ويؤكد أنها عاملٌ مساعدٌ في إدراك مواطن الاتفاق والفرق بين لغة المتعلّم واللغة الهدف، مما يسهّل ويسرّع عملية التعلّم واكتساب اللغة، وثمة من يعارض ذلك، ويُكرّ مكانة الترجمة جملةً وتفصيلاً، ويرى أنها تمثّل عائقاً من عوائق اكتساب اللغة؛ إذ لا ينفكُّ المتعلّم من سلطة لغته الأمّ، ويُسقط أنظمتها على اللغة الهدف، مما يؤدي إلى تعثّر عملية التعلّم، وكثرة الأخطاء اللغوية، وثمة فريق ثالث يتوسّط في الأمر، فيرى أن الترجمة قد تُسهّل في اكتساب اللغات في مواقف معيّنة، وأُطر محدّدة.

ومهما تكن جدوى طريقة القواعد والترجمة في تعليم اللغات؛ فإن الترجمة هي السمة الرئيسة فيها، أي إن الترجمة من أولى الإستراتيجيات التعليمية - ما لم تكن أولها - في تعليم اللغات، واقتران استعمال الترجمة بطريقة القواعد والترجمة جعلها في مرمى الانتقادات.

¹ انظر: عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002)، ص33.

² تفرّق الدراسات اللسانية بين مصطلحي "اللغة الثانية" و"اللغة الأجنبية"، بيد أن الباحث استعمل "اللغة الأجنبية" للإشارة إليهما من دون تفریق.

ولتقييم جدوى الترجمة في تعليمية اللغات الأجنبية، يجدر بنا فكُّ هذا الارتباط، والإشارة إلى بعض المنطلقات التي تكاد تكون من مسلّمات الدرس اللساني، فتعلّم اللغة الأجنبية لا ينطلق من فراغ، ومتعلّمها لا يبدأ من الصفر؛ إذ يقارن بين اللغة الهدف ولغته الأم التي تمثّل المرتكز والمعيّار، فيستدعي منها المتشابهات في قواعدها ومفرداتها وأصواتها، ويُنزّلها في اللغة الهدف، "وهذا ما يفسّر لنا شعور المتعلّم بسهولة بعض المسائل التي يتعلّمها في اللغة الجديدة، وصعوبة بعضها، وبعبارة أخرى يمكننا أن نقول إنه يسير في تعلّمه على هدًى من سنّ لغته الأم".¹

ومن ثم تكون اللغة الأم عاملاً مساعداً في تعلّم اللغة الأجنبية، نظراً إلى تمرّسه في تعلّم قوانين اللغة بعامة، وانطلاقه من أرضية مشتركة للقواعد الضمنية التي اكتسبها من لغته الأم، وقد انتهت دراسات عدة إلى العلاقة الوطيدة بين اللغة الأم للمتعلّم واللغة الهدف التي يروم اكتسابها وأهميتها في عملية الاكتساب، ومن هذه الدراسات دراسة مارا سالمونا مديريّان الموسومة "استعمال اللغة الأولى في فصول اللغة الثانية: دعم اكتساب اللغة الثانية"،² وقد توصّلت إلى إمكانية استعمال اللغة الأم داعماً لعملية اكتساب اللغة الثانية، يُسهّل عملية التعلّم للمتعلّمين والمعلّمين سواء بسواء، وذا بسبب النقل الإيجابي بين اللغتين، فوفق آراء المعلّمين ينقل المتعلّمون خبراتهم من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، وقد أكّدت الدراسة نظرية كمنس (Cummins)،³ التي تفترض أن اللغتين - وإن كانتا مختلفتين - معالجتهما تسير بالمنوال نفسه في جميع مواقف التعلّم، ومن ثم تعدّ المعرفة السابقة نقطة انطلاق لاكتساب لغة جديدة.

¹ سهل درويش، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية دراسة تطبيقية على متعلم العربية من الناطقين بالتركية وفق المنهج التحليلي (أنقرة: إلهيات، 2022)، ص 25.

² See: Mara Salmona Madriñan, "The Use of First Language in the Second-Language Classroom: A Support for Second Language Acquisition", *GIST Education and Learning Research Journal* 9, (2014), pp. 50-66.

³ See: Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Multilingual Matters, 2000).

النص المصدر: الأنماط والخصائص

الغرض الأول من توظيف الترجمة في قاعة الدرس في كليات الإلهيات؛ اكتساب اللغة العربية، ولا سيما المهارات الإنتاجية (الكتابة والمحادثة)، ولإنجاز هذه المهمة كانت الاستعانة بالترجمة، فهي أداة مجدية لا هدف في ذاتها، وذلك رغبة في تمرين المتعلم على صياغة الأفكار والجمل باللغة العربية، وتصويب الأخطاء التي يقع فيها بالاستعانة بمنهج تحليل الأخطاء.

وتجدر الإشارة إلى أن إستراتيجيات تعلم اللغة تتماهى مع إستراتيجيات اكتساب فن الترجمة، فكلاهما مهارة تُكتسب بالممارسة والدربة، فالترجمة فنٌ تطبيقي لا يتأتى إلا بالدربة والمران والممارسة استنادًا إلى المهوبة، ومن ثم لا يمكن للمترجم أن يُخرج نصًا مقبولًا مترجمًا من دون ممارسة طويلة للترجمة،¹ وصبر جميل، فالترجمة ليست علمًا صرْفًا ولا فنًا خالصًا.²

وما ينطبق على الترجمة ينطبق على اكتساب اللغة بدءًا، فالقدرة على فهم اللغة وإنتاجها يتطلب مستويات غليًا من المهارة،³ ولا يقتصر على المعرفة بنظام اللغة وتحصيل معلومات ومعارف عنها.

وقد زُوعي حين اختيار نصوص المصدر أن تكون في مستوى المتعلمين اللغوي، وألا تتجاوز حصيلة مفرداتهم في اللغة العربية، لئلا تمثل لهم عائقًا، مما يساعدهم في التركيز على صياغة الجمل والتراكيب بالعربية، بدلاً من البحث عن المفردات الجديدة، وقد جاءت معظم النصوص المستهدفة ترجمتها من المستوى فوق المبتدئ (A2)، والمستوى المتوسط (B1)، وقليل من المستوى فوق المتوسط (B2).

¹ انظر: محمد عناني، فن الترجمة (لندن: لونجمان، 2000)، ص2.

² انظر: عز الدين نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس (القاهرة: مكتبة ابن سينا، 2005)، ص10.

³ See: Nick Chater, Stewart M. McCauley and Morten H. Christiansen, "Language as skill: Intertwining comprehension and production", *Journal of Memory and Language* 89, (2016), p. 244.

وتمثل محدودية المعجم اللغوي للمتعلم إشكالاً واضحاً أمام تلقّيه النصّ وفهم أفكاره الرئيسة والجزئية؛ إذ كلما زادت المفردات الجديدة في النصّ؛ زادت صعوبته، وقلّت نسبة استيعابه، مما يُفقد أهدافه ويسلبه أغراضه.¹

وقد رُوِعت في ذلك "فرضية الإدخال" التي تتطلب أن تحتوي على بنى تزيد قليلاً عن مستوى قدرة المتعلم الحالية، فإن كان المتعلم في المستوى (A)؛ فاللغة الداخلة ينبغي لها أن تكون $(1+A)$ ، أي تزيد قليلاً عن مستواه الحقيقي، فلا تكون قريبة جداً من مستواه $(0+A)$ ، فلا تحقّق تحدياً له، ولا تكون صعبة جداً $(2+A)$ ، فتفوق قدراته وتُنهك قواه.²

وبناءً على أنموذج كاترينا ريس لأنماط النصوص،³ اعتمد النمط الأول؛ نمط النصوص الإخبارية (Informative) ذات لغة النثر البسيطة، وغالباً ما تهدف تلك النصوص إلى إيصال المعلومات والحقائق إيصالاً مباشراً، وذلك على خلاف النمطين الآخرين؛ نمط النصوص التعبيرية (Expressive) ذات الطابع الإبداعي والجمالي، ونمط النصوص الدعائية (Operative) التي تسعى لإحداث تأثيرات انفعالية واستجابة سلوكية معتمدة على الإقناع.

ولا شك في أن اختيار نمط النصّ المناسب للمتعلمين يحظى بأهمية بالغة؛ إذ يساعدهم حين الترجمة في تحديد رسالة النصّ المصدر، وإستراتيجيات الترجمة الملائمة لنقل هذه الرسالة من المصدر إلى النصّ الهدف،⁴ وقد أشار غننغ إلى أن من يدرسون موادّ سهلة ولا تمثّل لهم تحدياً يُذكر، تؤدّي بهم إلى تحجّر مستواهم، في حين أن من يدرسون موادّ صعبة لا تتناسب مع قدراتهم يفشلون في تقدّم مستواهم.⁵

¹ انظر: هاني إسماعيل رمضان، "مهارة القراءة للناطقين بغير العربية: الأهداف الإشكاليات الاستراتيجيات"، المؤتمر الدولي الرابع العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل، جامعة جرسون، الجمهورية التركية، 2022، ص 91.

² انظر: هنري دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان (القاهرة: دار النهضة العربية، 1994)، ص 232.

³ See: Munday Jeremy, *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (London: Routledge, 2008), pp. 73-74.

⁴ See: Oana-Maria PUIU, "Functional Approaches to Translation", *Journal of Young Researchers*, 5(1), (2022), p. 149.

⁵ See: Thomas G. Gunning, "The Role of Readability in Today's Classrooms", *Topics in Language Disorders*, 23(3), (2003), pp. 175-189.

ومن السمات التي وُضعت في الحسبان حين اختيار نصوص المصدر؛ تناسب النصّ مع العمر العقلي للمتعلّمين، فمن الأخطاء الجسيمة اختيار النصوص المعدّة للأطفال واتخاذها مادة تدريسية للمتعلّمين الراشدين، وهو ما يدفعهم إلى العزوف عن المهمة الدراسية، وخفوت الشغف الذي يدفعهم إلى متابعة القراءة والترجمة، فالنصّ الذي يتّفق مع العمر العقلي للمتعلّمين، ويلبي عطشهم المعرفي؛ يمثّل حافزاً في ذاته، بخلاف تقديم نصوص تشعرهم بأنها لا تحترم عقولهم وميولهم الوجدانية والمعرفية.

الترجمة من التركية إلى العربية: التصنيف والمنهج

تتفرّع الترجمة وفق القناة التواصلية إلى ترجمة تحريرية (Written Translation) تنقل نصّاً مكتوباً من اللغة المصدر إلى نصّ مكتوب باللغة الهدف، فيكون موجّهاً إلى قارئ، وإلى ترجمة شفوية (Interpreting Translation) تنقل خطاباً شفويّاً إلى مستمع، وفي سياقات محدّدة قد تكون هناك ترجمة منظورة (Sight Translation) تنقل شفويّاً خطاباً مكتوباً إلى المستمع.¹ وثمة تقسيمات تفصيلية أخرى، بيدّ أنه لما كان الغرض من هذا البحث استقراء إشكالات الترجمة بوصفها إستراتيجية لاكتساب العربية؛ اقتصر على الترجمة التحريرية، لالتزامها بقواعد اللغة المكتوبة التزاماً صارماً، على خلاف الترجمة الشفوية التي تتسم بالمرونة والتساهل مع قواعد اللغة واختزال العبارة، ففي الترجمة الشفوية تُتصوّر الرموز المكتوبة (الحروف، الكلمات، الجمل، الفقرات، علامات الترقيم، الرسوم التوضيحية) افتراضياً، أما في الترجمة التحريرية فتبدو واضحة، ويمكن وتقييمها بناءً على ضوابط الإملاء والتعبير،² وهو ما يتيح للمتعلّم قراءة النصّ ومراجعته لاستيعابه، إضافة إلى أن علامات الترقيم تُسهّم في تيسير النصّ، وهو ما يحُدّ من توتّر المتعلّم حين تعامله مع النصّ، فالترجمة التحريرية أقلّ صعوبة من الترجمة الشفوية.³

¹ انظر: هيئة الأدب والنشر والترجمة (تحرير)، الدليل المهني للمترجم (الرياض: جمعية الترجمة، 2023)، ص 5.

² See: Feriduddin Aydın, *Tercüme Bilimine Giriş ve Tercüme Teknikleri* (Istanbul: Furkan Basın Yayın, 2017), p. 87.

³ انظر: هيئة الأدب والنشر والترجمة، الدليل المهني للمترجم، ص 11.

أما مستويات الترجمة التي تُعالج بها النصوص؛ فإنها وفق لدرayden تتوزع بين الترجمة الحرفية (Metaphrase) التي تقوم بالنقل الحرفي للألفاظ، وترجمة المعاني (Paraphrase) التي تنقل المعنى مهما كان نظام الكلمات في العبارة أو كَيْفِيَّة سَبْكِها، وترجمة المحاكاة (Imitation) التي تقوم على إعادة سبك العبارة إذا اقتضت الحاجة تقديم نصٍّ بديل.¹

وثمة من فرّع هذه الثلاثية إلى مستويات عدّة للترجمة، من مثل الترجمة بتصرف، والترجمة التفسيرية، والترجمة الشارحة، والترجمة التلخيصية، والترجمة الفورية، وبالنظر إلى هذه الأنواع نستطيع ردّها إلى نوعين؛ الترجمة الحرة، والترجمة الحرفية.²

ولما كان متعلّمو العربية في المستويات الأولى - المبتدئ والمتوسط - فالترجمة الحرفية هي المرتكز الذي يمكن الانطلاق منه، ويغلب أن تكون مرحلة وسيطة لتراجم المحترفين،³ ويمكن من خلالها تأسيس منطق اللغة العربية ونظامها لدى متعلّميها، فاكْتساب منطق اللغة وخصائصها لا يتأتّى إلا بالممارسة والتدريب، وتتوقّف الصحة اللغوية على مبدئين؛⁴ أولهما وضْع كلّ عنصر في الجملة في موضعه السليم، وثانيهما أن تعبّر الجملة عن معنى صحيح دلاليًا، ومن المعتاد أن تولي كُتُب القواعد اهتمامها للمبدأ الأول من دوّن المبدأ الثاني، وهنا تأتي مكانة الترجمة في تلافي ذلك النقص.

ومن خلال الممارسة تتجلى الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون، وهنا تأتي مكانة منهج التحليل التقابلي (Contrastive Analysis)، ومنهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) لاستكشاف هذه الأخطاء ومعالجتها، وهما منهجان متكاملان؛ إذ ينطلق التحليل التقابلي من تحليل لغوي يجري على اللغة الهدف واللغة الأم للمتعلّم، مقررًا أن أيّ متعلّم لغةً أجنبيةً لا يبدأ من فراغ، ومن ثمّ يختصّ التحليل التقابلي بالبحث في الاتفاق والاختلاف بين اللغة الأولى للمتعلّم واللغة الأجنبية التي يتعلّمها.⁵

¹ انظر: نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس، ص 17.

² See: Ahmed ed-Diyab, "Çeviri Türleri", *Eskiye* 27, (2013), p. 157.

³ انظر: نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس، ص 17.

⁴ See: Aydın, *Tercüme Bilimine Giriş ve Tercüme Teknikleri*, p. 100.

⁵ انظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995)، ص 45-46.

وإن كان تحليل الأخطاء يُقارن بين اللغتين الهدف والأُم، فمنهج تحليل الأخطاء يدرس اللغة التي يُنتجها المتعلّم في اللغة الهدف التي يغلب أن تعثر بها أخطاء نتيجة نقص المعرفة بالنظام اللغوي الذي يتعلّمه، وهنا يحدد منهج تحليل الأخطاء تلك الأخطاء ويصفها ويفسرها، ومن ثم يصوبها ويعالجها،¹ ولعل هذا ما يجعل منهج تحليل الأخطاء ملائمًا هذا البحث، لأنه يركّز على أخطاء الأداء الإنتاجي أو التعبيري (Expressive).

إشكالات الترجمة: أمثلة تحليلية

يختلف نظام بناء الجملة بين التركية والعربية؛ إذ تتكوّن الجملة التركية من (مسند إليه، فمكثلات الجملة، فمسند)، وتتكوّن الجملة العربية من (مسند، فمسند إليه، فمكثلات الجملة)، وقد يتبادل المسند والمسند إليه - في العربية - المواضع في الجملتين الفعلية والاسمية، بيد أن المسند في التركية يأتي دائماً في نهاية الجملة.

ومع ذلك التباين لم يمثّل ترتيب الجملة إشكالاً للمتعلّمين في أثناء الترجمة، فقد أظهر تحليل الأمثلة التي أعدها المتعلّمون جملةً من الأخطاء الشائعة في الترجمة التحريرية من التركية إلى العربية، ولم يكن من ضمنها ترتيب عناصر الجملة، ومن أشهر تلك الأخطاء ما يأتي:

- استعمال التركيب الإضافي.
- استعمال التركيب الوصفي.
- الخلط بين الاسم والصفة.
- استعمال حروف الجر.
- مراعاة التذكير والتأنيث.
- مراعاة التنكير والتعريف.

وثمة أخطاء أخرى، بيد أنها لم تكن شائعة، من مثل استعمال المفرد في موضع الجمع، وتعريف العلم، ولضيق مجال هذا البحث نقصر على التركيب الإضافي، لأنه يعدّ الأكثر شيوعاً، فضلاً عن أنه يتداخل مع الأخطاء الأخرى كما يتّضح.

¹ انظر: المرجع السابق، ص 50.

والتركيب الإضافي من أكثر الأخطاء الشائعة التي وردت في أثناء تحليل النصوص المترجمة، ويرجع ذلك إلى التباين بين اللغتين العربية والتركية؛ إذ يتألف التركيب الإضافي في العربية من (مضاف، فمضاف إليه)، والمضاف يكون نكرة دائماً، في حين يكون المضاف إليه معرفة غالباً، فيكتسب المضاف التعريف من المضاف إليه، وقلماً يكون المضاف إليه نكرة، وحينها يكتسب المضاف التخصيص لا التعريف، والأصل في الإضافة إثبات نسبة المضاف إلى المضاف إليه على الحقيقة.¹

أمّا الإضافة في التركية فتتكوّن من إضافة اسمين، ولا أداة للتعريف أو التنكير في التركية، وتنقسم الإضافة في التركية إلى ثلاثة أقسام:²

- الإضافة الاسمية المعرفة (Belirtili İsim Tamlaması)، التي تشتمل على لاحقة المضاف إليه (in) في المضاف إليه (tamlayan)، ولاحقة الإضافة (i) في المضاف (tamlanan)، من مثل (evin kapısı، باب البيت).
- الإضافة الاسمية النكرة (Belirtisiz İsim Tamlaması)، التي تخلو من لاحقة المضاف إليه (in) من المضاف إليه، من مثل (Fen öğretmeni، أستاذ علوم).
- الإضافة التتابعية (Zincirleme İsim Tamlaması) التي يتعّد فيها المضاف مع المضاف إليه، فلا تقلّ الإضافة عن ثلاثة أسماء، من مثل (Ali'nin annesinin çantası، حقيبة والدته علي).

ومن الملحوظ بعامة أن الإضافة المتتابعة شائعة في اللغة التركية، بخلاف اللغة العربية التي لا تستسيغ تعدّد المضاف إلا في حالات نادرة، كالإضافة إلى الضمير، من مثل (رسول ربك) في قوله تعالى: ((قَالَ إِنَّمَا أَنَا رَسُولُ رَبِّكِ لِأَهَبَ لَكِ غُلَامًا زَكِيًّا)) [مریم: 19].

¹ انظر: عبد اللطيف الخطيب، سعد مصلوح، نحو العربية (الكويت: دار العروبة، 2000)، ج 4: ص 95.

² انظر: محمد هنكرمن، قواعد اللغة التركية مشروحة باللغة العربية، ترجمة: محمد حقي صوتشين (أنقرة: دار أنكين، 2015)، ص 53 وما بعدها.

وكذا الإضافة إلى النكرة في اللغة العربية قليلة، وتفيد التخصيص، من مثل (صاغ حب، صاغ تمر)، في الحديث الذي رواه ابن ماجة عن أنس بن مالك، أن النبي صلى الله عليه وسلم قال: «والذي نفس محمد بيده، ما أصبح عند آل محمد صاغ حب، ولا صاغ تمر»، وذلك بخلاف التركية، فالإضافة النكرة شائعة، حتى إن ثمة قسمًا رابعًا متنازعًا فيه بين التركيبين الإضافي والوصفي يخلو تمامًا من اللواحق، من مثل (Pamuk gömlek، قميص قطن).

وهذا التمايز ما يفسر الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون عند الترجمة، من مثل ترجمة جملة (Annem ev hanımıdır) إلى (أمي ربّة المنزل)، والصواب (أمي ربّة منزل)، فالتركيب الإضافي هنا خبر، والأصل في الخبر التنكير، والإضافة إلى نكرة لا تُكسب المضاف تعريفًا، بل تخصيصًا.

ولعلّ تحليل ترجمة الجملة الآتية يوضح جملة من الأخطاء، فكثير من الطلاب ترجموا (Emre'nin çok hobisi var) إلى (توجد الإمرة هواية كثيرة)، والصواب (لإمرة هوايات كثيرة).

ويُتضح أن المتعلمين بسبب مستواهم اللغوي اكتفوا بالمكافئ للكلمة (var) (يوجد) من دون الانتباه إلى استعمالاتها السياقية، وربما هذا يحتاج إلى مستوى متقدم، بيد أن تعريف العلم (إمرة) بالألف واللام خطأ شائع، وهو كثير في أسماء المدن والدول، من مثل (الإسطنبول، مكة، الباكستان).

ويُعبر في التركية بالمفرد عن الجمع إذا كان في سياق العموم، أما في العربية فيغلب أن يُعبر عنه بالجمع، ففي الجملة السابقة جاء التعبير عن الهوايات بصيغة المفرد في التركية (hobi)، لذلك ترجمها المتعلمون بصيغة المفرد في العربية (هواية)، والصواب ترجمتها بصيغة الجمع بقرينة الصفة (çok، كثيرة)، ومثلها تركيب (çocuk doktoru) الذي يترجمونه (طبيب طفل)، والصواب (طبيب أطفال).

ونلاحظ أن التركيب الإضافي في التركية (Emre'nin çok hobisi) لا يتكافأ مع التركيب الإضافي في العربية في هذه الجملة، وكان من الأفضل أن يُترجم إلى تركيب وصفي.

ومما يتعلّق بالتركيبين الإضافي والوصفي أن بعضَ التعابير تكون مُستساغة في العربية في التركيب الوصفي، أما في التركية فتكون مستساغة في التركيب الإضافي من مثل (Bayan giyim bölümü) الذي ترجمه المتعلّمون (قسم ملابس النساء)، والصواب (قسم الملابس النسائية)، لكرهاة توالي الإضافة.

خاتمة

ناقشَ هذا البحث الترجمة من التركية إلى العربية، وأهمية توظيفها في تعليم العربية لغةً أجنبيةً، وجدوى ذلك في تحسين مستوى المتعلّمين من طلاب كليّات الإلهيّات في الجامعات التركية، وركّز البحث على الترجمة التحريرية من دون الشفوية للسهولة النسبية بينهما، واستعراض أنماط النصوص في حقْل الترجمة، وربّح أن تُختار النصوص من النمط الإخباري، وكذا تطرّق البحث إلى تصنيف مستويات الترجمة، وارتأى أن الترجمة الحرفية هي الأنسب للمستويات المبتدئة والمتوسطة، ولا سيما أن الغرض من الترجمة أن تكون إستراتيجية لاكتساب اللغة العربية، لا هدفًا في ذاتها، ومن ثمّ عاجلَ البحث بعضَ الأمثلة وتحليلها باعتماد منهجي التحليل التقابلي وتحليل الأخطاء، وانتهى إلى أن ثمة أخطاء شائعة يأتي في مقدّمها التركيب الإضافي، وقد عرّض بعضَ الأمثلة، وناقشَ ما يكتنفها من أخطاء أخرى.

وقد انتهى البحث إلى أهمية توظيف الترجمة في حقْل تعليم العربية لغةً أجنبيةً، لذا يُوصي بأن تُخصّص ساعات تدريسية منفصلة للترجمة التحريرية من التركية إلى العربية في كليّات الإلهيات، بدءًا من المستويات المبتدئة، ومرورًا بالمتوسطة، وانتهاءً بالمتقدّمة، ولما كانت الترجمة فنًّا تطبيقي، فإن البحث يُوصي أيضًا بإجراء بحوثٍ تجريبية على ترجمات المتعلّمين وتحليلها؛ لاستكشاف الأخطاء الشائعة في أثناء الترجمة، بالتوازي مع إعداد مناهج تعليمية للترجمة التحريرية من التركية إلى العربية، بالإضافة إلى دمج الترجمة في المناهج الحالية أو المستقبلية.

ملحق

من أمثلة الخطأ في التركيب الإضافي المترجم من التركية إلى العربية

م.	الأصل في التركية	الخطأ في الترجمة إلى العربية
1	Arapça çok önemliler	اللغة العربية مهم جدا
2	Anne çocuklarını büyütmekten yoruldu	الأم تتعب ليربي أولادها
3	Anne çocuklarını büyütmek için çok çalışıyor	
4	İslam kültürünü öğrenmek istiyorum	أريد تعلم ثقافة الإسلامية
5	Müslüman herkese gülümser	المسلم يبتسم على كل الناس

المصادر والمراجع

- حسن ظاظا، الساميون ولغاتهم (دمشق: دار القلم، 1990).
- حسن ظاظا، اللسان والإنسان: مدخل إلى معرفة اللغة (دمشق: دار القلم، 1990).
- سهل درويش، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية: دراسة تطبيقية على متعلم العربية من الناطقين بالتركية وفق المنهج التحليلي (أنقرة: إلهيات، 2022).
- عبد العزيز إبراهيم العصيلي، طرائق تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2002).
- عبد العزيز العصيلي، المعجم الموسوعي لمصطلحات اللسانيات التطبيقية (الرياض: مجمع الملك سلمان العالمي للغة العربية، 2023).
- عبد اللطيف الخطيب، سعد مصلوح، نحو العربية (الكويت: دار العروبة، 2000).
- عبد الرزاق، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية (الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1995).
- عز الدين نجيب، أسس الترجمة من الإنجليزية إلى العربية وبالعكس (القاهرة: مكتبة ابن سينا، 2005).
- علي عبد الواحد وافي، فقه اللغة (القاهرة: دار تحفة مصر، 2004).
- محمد عناني، فن الترجمة (لندن: لونجمان، 2000).
- محمود فهمي حجازي، مدخل إلى علم اللغة (القاهرة: دار قباء، د.ت).
- هاني إسماعيل رمضان، "مهاراة القراءة للناطقين بغير العربية: الأهداف الإشكاليات الاستراتيجية"، المؤتمر الدولي الرابع العربية للناطقين بغيرها الحاضر والمستقبل، جامعة جرسون، الجمهورية التركية، 2022.

هنري دوجلاس براون، **أسس تعلم اللغة وتعليمها**، ترجمة: عبده الراجحي، علي أحمد شعبان (القاهرة: دار النهضة العربية، 1994).

هيئة الأدب والنشر والترجمة (تحرير)، **الدليل المهني للمترجم (الرياض: جمعية الترجمة، 2023)**.

Ahmed ed-Diyab, "Çeviri Türleri", *Eskiyeeni* 27, (2013).

Ahmet Bican Ercilasun, "Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri", *Dil Araştırmaları*, No. 12, (2013).

Feriduddin Aydın, *Tercüme Bilimine Giriş ve Tercüme Teknikleri* (Istanbul: Furkan Basın Yayın, 2017).

Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Multilingual Matters, 2000).

Mara Salmona Madriñan, "The Use of First Language in the Second-Language Classroom: A Support for Second Language Acquisition", *GIST Education and Learning Research Journal* 9, (2014).

Munday Jeremy, *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (London: Routledge, 2008).

Nick Chater, Stewart M. McCauley & Morten H. Christiansen, "Language as skill: Intertwining comprehension and production", *Journal of Memory and Language* 89, (2016).

Oana-Maria PUIU, "Functional Approaches to Translation", *Journal of Young Researchers*, 5(1), (2022).

Thomas G. Gunning, "The Role of Readability in Today's Classrooms", *Topics in Language Disorders*, 23(3), (2003).

Vecihe Hatiboğlu, *Türkçenin Ekleri* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1981).

References

- Abduh al-Rājiḥī, *‘Ilm al-Lughah al-Taṭbīqī wa-Ta’līm al-‘Arabiyyah* (Alexandria: Dār al-Ma‘rifah al-Jāmi‘iyyah, 1995).
- Abdul‘azīz al-‘Aṣīlī, *al-Mu‘jam al-Mawsū‘ī li-Muṣṭalahāt al-Lisāniyyat al-Taṭbīqiyyah* (Riyadh: King Salman Global Academy for Arabic Language, 2023).
- Abdul‘azīz al-‘Aṣīlī, *Ṭarā‘iq Ta’līm al-Lughah al-‘Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Lughāt ‘Ukhrā* (Riyadh: Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University, 2002).
- Abdullaṭīf al-Khaṭīb & Sa‘d Maṣlūḥ, *Naḥw al-‘Arabiyyah* (Kuwait: Dar al-‘Urūbah, 2000).
- Ahmed ed-Diyab, "Çeviri Türleri", *Eskiye* 27, (2013).
- Ahmet Bican Ercilasun, "Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri", *Dil Araştırmaları*, No. (12), (2013).
- Alī Abdulwāḥid Wāfī, *Fiqh al-Lughah* (Cairo: Dār Nahḍah Misr, 3rd Ed., 2004).
- Feriduddin Aydın, *Tercüme Bilimine Giriş ve Tercüme Teknikleri* (Istanbul: Furkan Basın Yayın, 2017).
- H. Douglas Brown, *‘Usus Ta’allum al-Lughah wa-Ta’līmihā*, Translated by Abduh al-Rājiḥī & Alī Sha‘bān (Beirut: Dār al-Nahḍah al-‘Arabiyyah, 1994).
- Hānī Ramaḍān, "Mahārat al-Qirā’ah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayr al-‘Arabiyyah: al-Ahdāf al-’Ishkāliyyat, al-’Istrāṭijīyyat", *al-Mu’tamar al-Dawlī al-Rābi’; al-‘Arabiyyah lil-Nāṭiqīn bi-Ghayrihā: al-Ḥāḍir wal-Mustaqbal*, Giresun University, (2022).
- Ḥasan Zāzā, *al-Lisān wal-’Insān: Madhkal ‘ilā Ma‘rifah al-Lughah* (Damascus: Dār al-Qalam, 2nd Ed., 1990).
- Ḥasan Zāzā, *al-Sāmiyyūn wa-Lughatuhm* (Damascus: Dār al-Qalam, 2nd Ed., 1990).
- Hy’ah al-’Adab wal-Nashr wal-Tarjamah, *al-Dalīl al-Mihnī lil-Mutrajim* (Riyadh: Jam‘iyyah al-Tarjamah, 1st Ed., 2023).

Izzuddīn Najīb, *'Usus al-Tarjamah min al-'Inglīziyyah 'ilā al-'Arabiyyah wa-bil-'Aks* (Cairo: Maktabah Ibn Sīnā, 5th Ed., 2005).

Jim Cummins, *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire* (Multilingual Matters, 2000).

Maḥmūd Ḥijāzī, *Madkhal 'ilā 'Ilm al-Lughah* (Cairo: Dār Qibā'),

Mara Salmona Madriñan, "The Use of First Language in the Second-Language Classroom: A Support for Second Language Acquisition", *GIST Education and Learning Research Journal* 9, (2014).

Muḥammad 'Anānī, *Fan al-Tarjamah* (London: Longman, 5th Ed., 2000).

Munday Jeremy, *Introducing Translation Studies: Theories and Applications* (London: Routledge, 2008).

Nick Chater, Stewart M. McCauley and Morten H. Christiansen, "Language as skill: Intertwining comprehension and production", *Journal of Memory and Language* 89, (2016).

Oana-Maria PUIU, "Functional Approaches to Translation", *Journal of Young Researchers*, 5(1), (2022).

Sahl Darwīsh, *'Athar al-Lughah al-'Umm fi Ta'allum al-Lughah al-Thāniyah: Dirāsah Taṭbīqiyyah 'alā Muta'lim al-'Arabiyyah min al-Nātiqīn bil-Turkiyyah waḥq al-Manhaj al-Taḥlīlī* (Ankara: 'Ilāhiyyāt, 2022).

Thomas G. Gunning, "The Role of Readability in Today's Classrooms", *Topics in Language Disorders*, 23(3), (2003).

Vecihe Hatiboğlu, *Türkçenin Ekleri* (Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1981).