هل غيَّر كوفيد-19 بيداغوجيا الترجمة؟ تقييم أثر التوجهات التكنولوجية الجديدة في توجيه مسار الدراسات الترجمية بعد الجائحة[1]

تأليف: نبيل العواودة
و إبراهيم عبد الله الشبول
جامعة اليرموك– الأردن

ترجمة: رامي بوودن

ملخص المقال:

شهد ميدان تدريس الترجمة تحوّلًا ملحوظًا جرّاء التوجهات التكنولوجية التي برزت في أعقاب جائحة كوفيد-19، وينصبّ اهتمام هذه الدراسة على تبيان أوجه التغيّر في حقل دراسات الترجمة التي تُعزى إلى تلك التوجهات في مرحلة ما بعد الجائحة، فجُمعت المعطيات باستبيان إلكتروني شارك فيه 883 من الفاعلين في المجال (674 طالبا في المرحلة الجامعية الأولى (الليسانس)، و179 أستاذًا جامعيا في تخصص الترجمة). وقد بُني البحث على اختبار خمس فرضيات كبرى تناولت تأثير اعتماد التكنولوجيا بعد الجائحة في أداء الطلبة، وأثر التعليم عن بُعد في زيادة تفاعلهم،

[1] **العنوان الأصلي للمقال:**

Al-Awawdeh, N.., & Al-Shaboul, I. A. (2025). Did Covid-19 change translation pedagogy? An assessment of the impacts of technological trends in shaping translation studies after the pandemic. Research Journal in Advanced Humanities, 6(1). https://doi.org/10.58256/z575d163

وعلاقة تمكّن الطلبة من استخدام الأدوات التكنولوجية بتحسين مخرجات التعلم، وهذا في ظل وجود فرضيات أخرى، فيما أُجري التحليل باعتماد طريقة تحليل الانحدار وأدوات أخرى كالتحليل العاملي التوكيدي. وأفضت النتائج إلى تأكيد الفرضيات الخمس، على نحو يدلّ على وجود ارتباط وثيق ذي محاسن بين استخدام التكنولوجيا وتحسن الأداء الأكاديمي، وبين التعليم عن بُعد وزيادة مستوى التفاعل أثناء الدرس، وبين إمكانية الوصول إلى التكنولوجيا وتحسن مخرجات التعلم، وبين إتقان الأساتذة للأدوات التكنولوجية وزيادة فاعلية التدريس. كما كشفت المعطيات أن الحصص الافتراضية قد لاقت رواجًا أثناء الجائحة، إذ لجأ إليها 93.07% من المشاركين بعد أن كانت نسبة استخدامها قبل ذلك 9.06%، ثم تراجع استخدامها قليلًا بعد الجائحة إلى 89.48%، وفي باب برمجيات الترجمة، لم يتجاوز حضورها قبل الجائحة 29.76%، غير أنّ النسبة تضاعفت أثناءها حتى بلغت 66.96%، ثم ارتفعت بعد انقضائها إلى 87.38%، بينما شهدت المنصّات التعاونية قفزة من 21.47% قبل الجائحة إلى 52.93% في أثنائها، ثم بلغت 89.05% لتصل إلى ذروة استخدامها. كما كان لأدوات التقييم الآلي نصيب من هذا المسار التصاعدي، إذ ارتفعت نسبة استخدامها من 37.65% قبل الجائحة إلى 75.37% أثناءها تلبيةً لمقتضيات التقييم متعدد المستويات في بيئات التعليم عن بُعد، ثم قفزت بعد الجائحة إلى 94.58%، وهو الأمر الذي يدل على استقرار مكانتها في ميدان تدريس الترجمة.

الكلمات الدالة: بيداغوجيا الترجمة، التوجهات التكنولوجية، جائحة كوفيد-19، التعليم عن بُعد، برمجيات الترجمة.

1. مقدمة

لقد حظيت تداعيات جائحة كوفيد-19 في النظام التعليمي العالمي وآليات عمله باهتمام واسع في ميدان البحث العلمي واستُخلصت منها رؤًى ذات شأن، غير أنّ هنالك شُحًا في المعارف والمعلومات التي تدور في فلك التحولات التي شهدتها بيداغوجيا الترجمة بعد الجائحة، ولذلك تبرز الحاجة إلى استجلاء آراء الفاعلين الرئيسيين في ميدان تدريس الترجمة بشأن التوجهات التكنولوجية التي غدت أكثر شيوعًا، وما

أحدثته من تغيرات في أساليب تدريس الترجمة وتعلُّمها في الجامعة. وفي هذا السياق، تسعى هذه الورقة البحثية إلى النظر في الكيفية التي غيّرت بها الابتكارات التكنولوجية طبيعة تدريس الترجمة في الجامعات، سيّما أثر المنصّات التعليمية التعاونية الرقمية وتكنولوجيات الترجمة وأدوات تقييمها، والأثر العام للذكاء الاصطناعي في سياق تدريس الترجمة بعد جائحة كوفيد-19. ونذهب في هذا البحث إلى أنَّ الابتكارات التكنولوجية التي برزت خلال الجائحة وبعدها قد أسهمت تدريجيا في تجديد معالم ميدان تدريس الترجمة وتعلّمها في البيئة الجامعية.

1.1. خلفية الدراسة وسياقها

تغير ميدان تدريس الترجمة تغيرا ملحوظًا بعد جائحة كوفيد-19، إذ تسارع تطبيق التكنولوجيا، وأُعيد النظر في مناهج التدريس التقليدية، وغدا استخدام التكنولوجيات الرقمية والمنصّات التعليمية الإلكترونية ضرورة حتمية، واضطُرّت المؤسسات في العالم قاطبة إلى الانتقال للتعلُّم عبر الشابكة[i] (الإنترنت) عقب تفشّي الوباء، فيما أفضى شيوع المنصّات الرقمية في مجال تدريس الترجمة إلى جملة من الآثار في المناهج وطرائق التدريس، وقد نبّه **شان وشاتاورث** (Chan and Shuttleworth 2023) إلى الاعتراف بتكنولوجيا الترجمة كعنصر لا غنى عنه في برامج التكوين الجامعي في تخصص الترجمة، وينسجم هذا التوجه نحو بيداغوجيا مبنية على التكنولوجيا مع التوجّه العام لسوق العمل حيث تُستثمر الأتمتة والذكاء الاصطناعي على نطاق واسع في سير العمل الترجمي. وقد وُضعت هذه السمة التعليمية الجديدة لتزويد الطلبة بالمهارات والمعارف التي تعينهم على النجاح في بيئة ترجمية آخذة في التحوّل المستمر، فهذه تحولات بالغة الأثر في ميدان تدريس الترجمة، لأن الجائحة فتحت الباب أمام النظم التعليمية لتصير أكثر مرونةً وتكيفًا، وكشفت عن طرائق مستحدثة للارتقاء بالمسار التعليمي بالاستعانة بالتكنولوجيا، وفي ذات السياق، يذهب **ليانغ** (Liang 2022) إلى أنّ حقبة ما بعد الجائحة فرصةٌ لتجديد وتوسيع آفاق التعليم الرقمي وضمان شمولية التكوين الترجمي ومرونته. كما يشير هذا التحول إلى ضرورة تزويد الطلبة بأحدث تكنولوجيات الترجمة ليكونوا جاهزين لمواكبة

معايير السوق وإحكام التعامل مع التعقيدات التي تصاحب العولمة.

ونظرًا إلى ضخامة التحوّل الذي شهده هذا القطاع فإنَّ التحليل الرصين القائم على الإحاطة الواعية بآراء الأطراف الفاعلة عامل حاسم فيرصد أثره في التكوين الترجمي، ومن ثَمَّ، يتعيّن على الباحثين والأساتذة وأهل الحرفة توحيد جهودهم لتقييم أثر التوجُّهات التكنولوجية وما لها من نفوذ في المخرجات التعلُمية، ويشير **فان وآخرون** (Fan et al. 2023) إلى ضرورة الاستعانة بارتجاع[ii] (Feedback) الطلبة والأساتذة باستمرار لتحسين بيداغوجيا الترجمة الرقمية وتقريبها للسياقات العملية الفعلية. ويُراد من هذا الجهد الجماعي رأب الفجوة بين الجامعة وسوق العمل، ومثلما أشارت دراسة **الشبول وآخرون** (2024)، فإنه نموذجٌ يسعى للارتقاء ببيداغوجيا الترجمة ووضعها في إطار أكثر مرونة وأوسع أفقًا في استشراف القادم.

2.1. أهداف الدراسة وأهميتها

يكمن المقصد الرئيس من هذا البحث في دراسة أثر الجائحة في بيداغوجيا الترجمة، وخصوصا في سياق التحوّلات التكنولوجية التي شهدها هذا الميدان، وقد رامت الدراسة الوقوف على الأدوات والأنظمة التكنولوجية التي أثبتت نجاعة أكبر في تغيير ملامح ومجريات تدريس تخصص الترجمة منذ تفشي الجائحة. ولبلوغ هذا الغرض، عمد الباحث إلى رصد معدّلات الإقبال على طائفة من التكنولوجيات، إذْ شملت برمجيات الترجمة عبر الشابكة والمنصّات التعاونية والحصص الافتراضية، مستخلصًا من تجارب المعنيين الرئيسيين بالمجال ما تيسّر من رؤى ومعطيات. وأمَّا السؤال البحثي الثاني فيُعنى بتقييم ما لهذه التوجّهات التكنولوجية من أثر في مخرجات تعلُّم الترجمة اعتمادً على تحليل بيانات أداء الطلبة وما أفاض به الأساتذة من ملاحظات وارتجاع وما أبداه الفاعلون في الميدان من آراء، استجلاءً لمدى إسهام التكنولوجيا في صوغ التدريس الترجمي. ولذلك، يعزم هذا البحث على استقصاء الآثار الممتدّة لهذه التحوّلات في بيداغوجيا الترجمة وآفاقها المستقبلية.

وتكمن أهمية هذا البحث في الجمع بين النظرية والتطبيق في ميدان دراسات الترجمة وكذلك في السياسات التعليمية. وخلاصة القول، إنّ هذه الدراسة تكشف، ببيان

مفصّل، مجريات تحول جائحة كوفيد-19 إلى دافع لانطلاق التطوّرات التكنولوجية في بيداغوجيا الترجمة. فمن الناحية الأكاديمية، يرفد البحث ما تراكم من دراسات في هذا المجال، ويقدّم رؤى حول استجابة الأساتذة والمؤسسات التعليمية للمشهد الرقمي المستجدّ، ويؤسس لبحوث لاحقة تُعنى بالاستعانة بتكنولوجيات الترجمة. ومن الناحية العملية، فإن نتائج هذا العمل البحثي ستمكّن الأساتذة من تحضير دروس ترجمية أنجع توظف التكنولوجيا في تطوير التجربة التعلمية، وتعين الفاعلين في هذا المجال على معرفة ما يلزم خريجي تخصص الترجمة من كفاءات ومؤهلات تمكِّنهم من خوض غمار المنافسة في مجتمع تهيمن عليه التكنولوجيا، مؤكدةً أن التطوير المهني ينبغي أن يظل سعيًا موصولًا لا يعتريه انقطاع.

2. عرض الدراسات السابقة

1.2. كيف غيرت جائحة كوفيد-19 ميدان تدريس الترجمة: نتائج الدراسات السابقة

لقد غيّرت جائحة كوفيد-19 ميدان تدريس الترجمة تغييرًا جذريًّا، إذ انصرف الناس عامّةً إلى أنماط التعليم عن بُعد أو التعليم الهجين بعد أن فُرض إيقاف التعليم الحضوري فرضًا صارمًا، وأعقب ذلك تحوّلٌ مفاجئ في طرائق التدريس، وغدا معه استخدام التكنولوجيات الحديثة واعتماد أساليب تدريس مبتكرة ضرورةً لا مفر منها، وكما أشار **الخوازجة وآخرون** (2022)، فإن الانتقال إلى التعليم عبر الشابكة حمل معه تحديات وفرصًا في آن واحد، فقد بات الأساتذة مطالبين بتعلم استخدام المنصّات الافتراضية مع الحفاظ على جودة الدرس، وفي السياق ذاته، يذهب **المحاسيس وقاسم** إلى أنّ هذا التحوّل لم يقتصر على تبنّي التكنولوجيات الجديدة، بل استدعى إعادة النظر في كيفية الحفاظ على تفاعل الطلبة وضمان تقديم تكوين ترجمي فعال في بيئة افتراضية. ورغم هذا، لم ينقضِ أثر هذه التحوّلات بانحسار الجائحة، بل أرسى توجهًا دائمًا نحو تعليم أكثر مرونة وارتكازًا على التكنولوجيا.

تفشت جائحة «كورونا» وأحدثت تحولات جذرية في المنظومة التعليمية، وكانت بادئةً لعصر التعليم الإلكتروني، وزعزعت أركان النظام التعليمي التقليدي، وغيّرت ديناميات الصفوف الدراسية الاعتيادية، وكما يذكر الوزانة (2021)، فقد أُغلِقت العديد من المؤسّسات التعليمية، وأضحى التباعد الاجتماعي ضرورة لازمة، مما أفضى إلى انتقال عاجل نحو نمط التعلّم عبر الشابكة، وقد أطاح هذا التحوّل بالأعراف الراسخة في مجال تدريس الترجمة، أي الاعتماد الكبير على التكوين العملي والارتجاع الفردي. وحسب **الخوازجة وآخرون** (2022) فقد اضطر الأساتذة إلى اعتماد المنصّات الإلكترونية على الفور، ودُفع الطلبة إلى التأقلم مع بيئات تعليمية تفتقر إلى اللمسة الشخصية التي كانت تميّز الصفوف التقليدية الحضورية، وقد طالت آثار هذا التحوّل طيفًا واسعًا من المعنيّين، بدءًا بالمؤسسات التي تعين عليها الإتيان بسبل مبتكرة لتقديم الدروس، وُصولًا إلى الطلبة الذين استعصى عليهم الانخراط في الدرس والإبقاء على يقظتهم الذهنية.

وكان للتعويض الفوري للحصص الحضورية بالتعليم عبر الشابكة تداعياته على الطلبة والأساتذة على حد سواء، فلما استجدّت متطلّبات التعليم والتعلّم على حين غِرّة ودون إعدادٍ سابق، لم يكن أيٌّ من الطرفين لها بمستعدّ، وقد ذكر **ليانغ** (2022) أنّ معظم الأساتذة لم يألفوا أدوات التعلّم الإلكتروني إلفًا يُسهّل عليهم استثمارها، واستعصى عليهم إعداد دروسٍ افتراضيةٍ تفاعليةٍ مشوّقة، وقد أيّد **خونغ** (Khong 2023) هذا الطرح بقوله إنّ هذا التحوّل المفاجئ أثقل كاهل المدرسين ولم يُتَح لهم سوى سويعات معدودة ليتبيَّنوا أنجع الأساليب الملائمة لبيئة التعليم الإلكتروني. وأمّا **بوركسايتييني** (Burkšaitienė2023) فقد أشار إلى أنّ الطلّاب أيضًا جابهوا عقبات جمّة، إذ تحتم عليهم تعلم كيفية استخدام التكنولوجيات الجديدة والاعتياد على البيئات الرقمية ومكابدة الشعور بالانعزال والتشتّت الذهني جراء الدراسة في المنزل. وقد كشفت هذه المهمّة المزدوجة التي أُنيطت بالأساتذة وطلبتهم عن حاجة ماسّة إلى منظومات دعم متكاملة، وبرامج تكوين تُمهّد للانتقال إلى التعلُّم عن بُعد وتُيسّره.

ورغم الذي شاب البدايات من عُسرٍ ومشقّة فإنّ ما أفرزته الجائحة من منافع آيلٌ في نهاية المطاف إلى إحداث تحوّل كبير في حيز تعليم الترجمة وتعلُّمها، فقد أشار **المحاسيس وقاسم** (2021) إلى أنّ الأساتذة، بعد تجريبهم لخصائص هذه التكنولوجيات، قد اهتدوا إلى طرائق مبتكرة لتحفيز الطلبة على التفاعل، كاعتماد العمل الجماعي وغيره من الطرائق، وتلا ذلك إعادة نظر في أساليب التدريس، فبرزت معها مكانة التقييم التكويني[iii] (formative evaluation) واستراتيجية تعلُّم الأقران. وفيما يتعلق بتأثير الاستعانة بالتكنولوجيا، يرى **شان وشاتلوورث** (2023) أن التدريس قد غدا أكثر مرونة بما أتاحته تلك التطورات من مزايا، كمشاركة الشاشة والتعليقات الرقمية، وقد جرى تطويعها لمحاكاة الترجمة كما تجري في السياقات الواقعية. ولم يقتصر أثر التكنولوجيا على تلبية الحاجات العاجلة لجيلٍ بعينه فحسب، بل شقَّ الطريق أيضًا لظهور طرائقَ أفضل لتدريس الترجمة في إطار تكنولوجي معاصر.

ولم يكن هذا التحوّل في بيداغوجيا الترجمة سوى حلقةٍ في سلسلة أوسع من التحوّلات التي طالت المعرفة الرقمية[v] (Digital Literacy) ومدى تقبّل الأفراد للتكنولوجيات الحديثة، فقد يسّرت الجائحة إدماج الذكاء الاصطناعي والترجمة الآلية في التكوين الترجمي، وأضحى الأساتذة اليوم يتقصّون طرائق مبتكرة لدمج هذه الوسائل في مقرّراتهم التعليمية، فصارت هنالك ضرورة ملحة لتلقين الطلبة ما يلزمهم من معارف وكفاءات تؤهّلهم لخوض غمار سوق تتسيده التكنولوجيا. ويؤكد **الوزنة** (2021) أنّ اعتماد الذكاء الاصطناعي والترجمة الآلية قد أسهم إسهامًا كبيرًا في رفع كفاءة التكوين الترجمي، وأمدّ المتكونين بمعارف قيمة حول حرفة الترجمة وطبيعتها الدائمة التغير، ويوافق هذا الرأي ما انتهت إليه دراسة **العتيبي وسلامة** (2023) من أنّ للتكنولوجيا شأنًا متزايد الأهمية في سير العمل التُرجمي، وأنّ على الطلبة أن يُحكِموا إتقان التعامل مع طيف واسع من الأدوات الرقمية.

2.2. التوجّهات التكنولوجية وما أفرزته من تحوّلات في سياق تدريس الترجمة بعد جائحة كوفيد-19

أفضت الثورة التكنولوجية التي أعقبت جائحة كوفيد-19 إلى بروز طيف واسع من التوجّهات الجديدة في ميدان تدريس الترجمة، واضطر الأساتذة والمؤسسات على حدّ سواء إلى التكيّف باستمرار مع واقع آخذ في التحوّل الجذري، فحسب **الخواجة وآخرون** (2022)، عجّلت الجائحة من وتيرة اعتماد منصّات التعلّم عبر الشابكة، فلجأ الأساتذة إلى توظيف جملة من الأدوات مثل زُوم (Zoom) ومايكروسوفت تيمز (Microsoft Teams) وجوجل كلاسروم (Google Classroom)، وقد أتاحَت هاته المنصّات قنواتٍ للتواصل المتزامن والتعاون بين الطلبة وأساتذتهم، مانحةً إياهم ضربًا من الانغماس في أجواء الصفّ الدراسي رغم البعد المكاني، ولم يستمرّ الأساتذة في استخدام هذه المنصّات بعد انقضاء الجائحة فحسب، بل طوّروا أساليب جديدة لاستثمارها في الارتقاء بميدان دراسات الترجمة.

وفي صدارة التحوّلات التي شهدها ميدان تدريس الترجمة بعد الجائحة يجيء التزايد الملحوظ في اعتماد تكنولوجيات الترجمة الآلية والذكاء الاصطناعي في المناهج الدراسية، إذْ يشير **شان وشاتلوورث** (2013) إلى أنّ الأساتذة دأبوا على توظيف تطبيقات ترجمة قائمة على الذكاء الاصطناعي، مثل جوجل للترجمة (Google Translate) وديبل (DeepL)، ضمن ممارساتهم التدريسية، وهو ما يوفر للطلبة تجربة عملية مباشرة في حضور تكنولوجيات الشائعة الاستخدام في ميدانهم. كما يرى **العتيبي وسلامة** (2023) أنّ فائدة الترجمة الآلية لا تقتصر على اكتساب مهارات جديدة فقط، بل تفتح لهم مجال الحوار حول الإشكالات الأخلاقية والقيود التقنية لهذا النمط من الترجمة، وهذا يعزّز ملكاتهم النقدية والتحليلية، ويأتي ذلك مواكبة لِما استقرّ في سوق العمل من اعتماد متزايد على الترجمة الآلية والذكاء الاصطناعي لتسريع وتيرة إنجاز الأعمال الترجمية.

ومن التحولات البارزة الأخرى اعتماد أسلوب التعلّم التعاوني في البيئة الافتراضية، فيشير **بوركسايتييني** (2023) إلى أنّ الأساتذة صاروا يدمجون المنصات

التعاونية عبر الشابكة، مثل سلاك (Slack) وتريلو (Trello)، لتيسير أنشطة الترجمة الجماعية والمشاريع الموجهة للفرق، وقد أتاحت هاته المنصات للطلبة إمكانية التواصل والتعاون بلا عوائق، فصاروا ينجزون مشاريع ترجمة مشتركة ويتبادلون مختلف الموارد ويتولَّون مهمة مراجعة ترجمات زملائهم، وهذا النمط من الترجمة التعاونية لا يحاكي سياقات ترجمية فعلية فحسب، بل يمكنهم من بناء مجتمع أكاديمي وروح عمل مشتركة ولو كانوا متباعدين جغرافيا. ويقول الخواجة وآخرون (2022) بإمكانية زيادة حضور التعلّم التعاوني في المستقبل لتوفيره تجربة تعليمية تفاعلية يشارك فيها جميع الطلبة.

وقد شهدت حقبة الجائحة طفرةً ملحوظة في استخدام المصادر الإلكترونية والمواد الرقمية في تعليم الترجمة، إذ أظهر الأساتذة فاعلية ملحوظة في توظيف قواعد البيانات على الشابكة والمسارد الرقمية ومصادر الوسائط المتعدّدة المتنوّعة لإثراء المقررات الورقية التقليدية، وهو ما أشار إليه **سو ولي**(Su and Li 2023)، مما يعكس زيادة العناية بالمعرفة الرقمية والسعي نحو تمكين الطلبة من إتقان استخدام مواد تعليمية مختلفة خلال مسيرتهم التعلُّمية. ويضيف **ليانغ** (2022) أنّ هذه الموارد لا تكتفي بتيسير الوصول لدروس الترجمة فقط، بل تحفز الطلبة على التعمّق في مختلف جوانب عملية الترجمة، من البحث المصطلحي إلى استجلاء الأبعاد الثقافية للنصوص. ومما يُذكر في هذا المقام إسهام التعاون عن بُعد وبرامج التحاور الافتراضي إسهاما بيّنًا في تجديد مناهج التكوين الترجمي بعد الجائحة، فيُبين Marczak (2023)أنّ هذا النمط من التعاون يجمع طلبةً من أقطار متباعدة ليعملوا على مهام ترجميّة تعرضهم لتجارب ثقافية متعدّدة، وهذا يتوافق مع واقع حرفة الترجمة في عصر العولمة حيث يُعدّ الإلمام بالخصوصيّات الثقافية شرطًا لازمًا للنجاح، ومما يُستدرك به على ما سلف أنَّ التعاون الافتراضي بيئةً رحبةً يوسِّع فيها الطلبة آفاقهم وشبكاتهم على نطاق دولي يعرّفهم بممارسات ترجمية جديدة متباينة الأساليب.

3.2. الأسس النظرية للدراسة

انصبت غاية هذه الدراسة على استكشاف التوجّهات والابتكارات التكنولوجية في سياق تدريس الترجمة في فترة ما بعد جائحة كوفيد-19، وقد جرى تناول هذه الغاية من منظور النظرية الجامعة للمعارف التكنولوجية والبيداغوجية والمضمونية (Technological, Pedagogical, and Content Knowledge – TPACK)، التي وضعها كل من ميشرا وكوهلر (Mishra and Koehler)، إذْ تُعَدُّ نموذجًا نظريًا رصينًا يعمّق البحث في دور التكنولوجيا في التعليم، لا سيما في مجالات متخصّصة كالتكوين الترجمي. وتقوم هذه النظرية على التقاء ثلاثة مكوّنات رئيسة: التكنولوجيا، والبيداغوجيا، والمضمون، وهي تُقرّ بأنّ التدريس بالوسائط التكنولوجية يستلزم إحاطة وافية بكل مكون على حدة، دون إهمال الإلمام بكيفية تفاعل هذه المكوّنات وتكاملها. وفي سياق تدريس الترجمة بعد الجائحة، يكتسب هذا الإطار النظري أهميةً بالغةً بالنظر إلى ما شهده المجال من وثبات تكنولوجية كبيرة وتحولات جذرية في الأساليب البيداغوجية قبل الجائحة وأثناءها وبعدها (Liang, 2022)، أي أنه يتيح فرصةً للتعمّق في دراسة الطرائق التي تمكّن بها الأساتذة من الانتقال إلى أساليب تدريس عن بُعد أو هجينة تستثمر التكنولوجيا في نقل المحتوى بفاعلية، وفي إشراك الطلبة في مسارٍ تعليميّ مهنيّ يتصل اتصالاً وثيقًا بواقع الممارسة العملية.

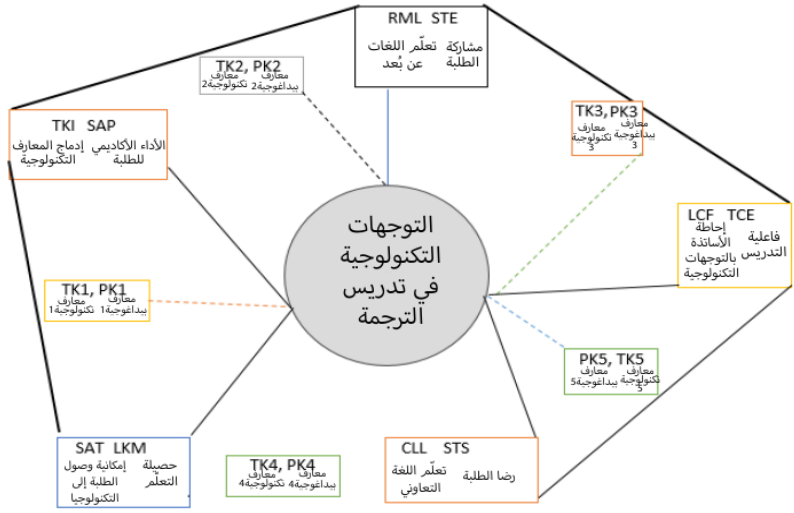
يتناول نموذج المعارف التكنولوجية والبيداغوجية والمضمونية (TPACK) في تعليم الترجمة مسألةَ الموازنة بين توظيف الأدوات الرقمية المستجدّة وبين الإحاطة بالمعارف المضمونية، ويشير **شان وشاتلوورث** (2023) إلى أنّ هذه موازنة حاسمة لكي لا تتحوّل التكنولوجيا إلى عائقٍ في المسار التعليمي، وقد أفضى الانتقال إلى التدريس عبر الشابكة والتعلُّم الهجين إلى إدماج تكنولوجيات حديثة في سياق تدريس الترجمة، من قبيل الترجمة الآلية والمعاجم الإلكترونية والمنصّات التفاعلية على الشابكة. ويُعين إطار المعارف التكنولوجية والبيداغوجية والمضمونية على النظر في هذه العملية من منظور يبيّن كيف يوظّف أساتذة الترجمة الأدوات التكنولوجية على نحو يكمل ممارساتهم التدريسية، وعلى سبيل المثال، يمكن الجمعُ بين الترجمة الآلية والتمارين

الترجمية الطلبةَ من الوقوف على خصائص الترجمة الآلية وقيودها، فيما ييسر استخدام الأدوات المشتركة العمل الجماعي والمراجعة المتبادلة بين الأقران.

كما تتناول نظرية المعارف التكنولوجية والبيداغوجية والمضمونية ما يطرأ من تحديات وفرص في بيئات التعلّم عن بُعد أو الهجين وما يرتبط بها من موضوعات، وقد ذكر **ليانغ** (2022) أنّ الجائحة ألزمت الأساتذة بابتكار إستراتيجيات تدريس جديدة دون تدريب كافٍ أو إعداد مسبق. وعلى نهج ما تقضي به هذه النظرية، فمن اليسير ملاحظة ما يأتيه الأساتذة من أساليب مستحدثة ودمج للتكنولوجيا في ممارساتهم التدريسية أثناء معالجتهم لتلك الإشكالات، إذ ربما اضطر بعضهم إلى تكييف طرائق التقييم لتناسب بيئة التعلّم عن بُعد، مستعينين بالمنصّات الإلكترونية لإجراء الاختبارات وتكليف الطلبة بالمهام. كما تتناول النظرية كيفية إيجاد الأساتذة لطرائق ملائمة تحفز الطلبة وتعزز التفاعل بينهم داخل البيئة الافتراضية، مستعملين تطبيقات تكنولوجية تُبقي على روح العمل الجماعي والتعاون، وبما أنّ هذه النظرية تُعنى بتداخل التكنولوجيا والبيداغوجيا والمضمون، فإنها توضح المسار الذي ينبغي أن يسلكه مجال تدريس الترجمة في مرحلة ما بعد الجائحة.

4.2. النموذج المفاهيمي

يعرض الشكل (1) أدناه النموذجَ المفاهيمي الذي جرى تطويره واعتماده في اختبار فرضيات الدراسة:



شكل (1): مخطّط نموذج الدراسة

وقد وُضع النموذجُ المفاهيميّ المبيَّن أعلاه لاختبار الفرضيّات المقترَحة، وهو يشتمل على الاختصارات الآتية:

أ. ترمز TKI إلى إدماج المعارف التكنولوجية (المتغيّر المستقل)، بينما ترمز SAP إلى الأداء الأكاديمي للطلبة (المتغيّر التابع)، وأمّا TK1 فتمثِّل المعارف التكنولوجية في الفرضية الأولى، أي إدماج مكوّن المعارف التكنولوجية من نموذج المعارف التكنولوجية والبيداغوجية والمضمونية. وتشير PK1 إلى معارف المحتوى البيداغوجي في الفرضية الأولى، إذْ اعتُمد المكوّن PK من نفس النموذج في استكشاف العلاقة بين التوجهات التكنولوجية وبين الأداء الأكاديمي للطلبة في مرحلة ما بعد الجائحة.

ب. في الرسم البياني أعلاه، تشير جميع المواضع الموسومة بالرمزين TK وPK إلى مكوّنات نموذج المعارف التكنولوجية والبيداغوجية والمضمونية المطبّقة في الفرضية المقابلة، بينما تعبّر الأرقام المضافة عن الفرضية المعنية تحديدًا.

ج. ترمز RML إلى تعلّم اللغات عن بُعد (المتغيّر المستقل)، بينما تشير STE إلى مشاركة الطلبة، وذلك ضمن فرضية تسعى إلى استقصاء ما إذا كانت هناك

علاقة سلبية بين تعلّم اللغات عن بُعد في مرحلة ما بعد الجائحة وزيادة مستوى مشاركة الطلبة.

د. تشير LCF إلى إحاطة الأساتذة بالتوجهات التكنولوجية (المتغيّر المستقل)، وتشير TCE إلى فاعلية التدريس، وتُقاس بها الفرضية القائلة بأنّ فاعلية الأساتذة في تدريس الترجمة تزداد على قدر ما لهم من إلمامٍ بأدوات الترجمة واستخدامها في أعقاب الجائحة.

هـ. تشير SAT إلى إمكانية وصول الطلبة إلى التكنولوجيا (المتغيّر المستقل)، فيما تشير LOC إلى حصيلة التعلّم (المتغيّر التابع)، وتقاس بها الفرضية القائلة أنّ ثمّة علاقة بين توفر الأدوات التكنولوجية الرقمية للطلبة بعد الجائحة وتوسع حصيلتهم التعليمية.

و. تشير CLL إلى تعلّم اللغة التعاوني (المتغيّر المستقل)، بينما ترمز STS إلى رضا الطلبة، ويقيس هذا المتغيّر الفرضية القائلة بوجود ترابط بين إدماج منصّات التعلّم اللغوي التعاوني وارتفاع مستوى رضا الطلبة عن عملية تعليم الترجمة.

وُضع هذا النموذج خدمة لغايتين رئيسيتين: أولاها، استقصاء أهم السبل التي أسهم بها وباء كوفيد-19 في زيادة حضور التوجُّهات التكنولوجية في ميدان تدريس الترجمة، وهو ما عزز ممارستي التعليم والتعلّم في هذا المجال. وأمّا الغاية الثانية، فهي الكشف عن الصلة التي تربط بين تلك التوجّهات التكنولوجية والتعلّم عبر الشابكة (الذي ساهمت الجائحة في شيوعه)، وبين الأداء الأكاديمي للطلبة وفاعلية الأساتذة في تدريس الترجمة، وقد انطوى النموذج في سبيل ذلك على إشراك الأطراف الفاعلة في ميدان بيداغوجيا الترجمة، أي الطلبة والأساتذة، لاستجلاء آرائهم والوقوف على ما أحدثته هذه التوجّهات التكنولوجية من آثار في سياق تدريس الترجمة منذ انقضاء جائحة كوفيد-19.

3. منهجية الدراسة

1.3. المنهج المعتمد

لما كان المقصود استقصاءَ أثرِ ما استجدَّ من التوجّهات التكنولوجيّة بعد جائحة كوفيد-19 في تدريس الترجمة، عمدنا إلى الأخذ بالمنهجِ الكَمّي مُستعينين باستبيان، وغرضُنا في ذلك أن نستجليَ من ذوي الشأن وأهلِ الاختصاص في ميدان تعليم الترجمة ما طرأ على طرائق التدريس وأساليب التعلّم، وعلى فاعلية التعليم وحصائلِه، من تبدُّلٍ جرّاء هذه التوجّهات التي انبثقت في أعقاب الجائحة. وقد بُني هذا الاستبيان على نسقٍ من الأسئلة المرقَّمة المتدرّجة لتفي بمقاصد البحث وتستوفي أغراضه، واعتمادًا على النهج الكمي جُمعت البياناتُ لتُمتحَن الفرضيّاتُ المطروحة، ويُقاس مدى تواتر استخدام شتّى الأدوات التكنولوجيّة في تعليم الترجمة في أطوار ثلاثة: قبل الجائحة، وأثناءها، وبعد انقضاءها.

2.3. فرضيات الدراسة

وُضعت الفرضيّاتُ الآتية لتكون ركائزَ يَنتظم عليها البحث، وهي:

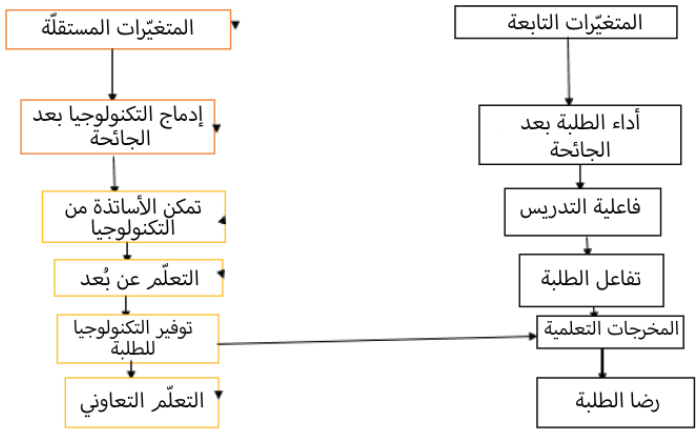
ف1: أنّ ثمّةَ صِلةً بين مدى إدماجِ الأدوات التكنولوجيّة في عملية تدريس الترجمة بعد جائحة كوفيد-19، وبين أداء الطلَبة.

ف2: أنّ بين تكرارِ حصص التعلّم عن بُعد وبين انخراط الطلَبة ومشاركتهم صِلةً ظاهرة.

ف3: أنّ لإلمام الأساتذة بتكنولوجيات الترجمة أثرًا في تعزيز فاعليّة تدريسهم.

ف4: أنّ لمدى تمكّن الطلَبة من الأدوات التكنولوجية أثرًا في مخرجات تعلّمهم.

ف5: أنّ لاستخدام أدوات التعلّم التعاوني أثرًا في مدى رضا الطلَبة عن التجربة التعليمية.



شكل 2: إيضاح أوفى للمتغيّرات المقاسة.

3.3. عَيّنةُ الدِّراسة وحجمُها

تتكون عيّنةُ هذه الدِّراسة من طلبة المرحلة الجامعية الأولىفي تخصص دراسات الترجمة، انتُقوا من ثلاث وسبعين (73) جامعةً موزّعة في أقطار شتّى من العالم، واختيروا بناءً على مدى تواجدهم واستعدادهم للمشاركة في الاستبيان الإلكتروني، وشارك فيها أيضا نفرٌ من أساتذة الترجمة، قادمين من ثمان وخمسين (58) جامعةً أُخرى. وقد اعتمدنا في اختيار هذه العيّنة على نهج العَيِّنة الملائمة (convenient sampling)، فبلغ عدد الطلَبة المشاركين فعليًّا ثمانمائةٍ وثلاثةٍ وخمسين (853) طالبًا. وفي الطور الأوّل أبدى ألفًا وثلاثمائةٍ وستةً وخمسين (1356) شخصا (من الأساتذة والطلَبة في حقل دراسات الترجمة) رغبتهم في المشاركة، فأرسلنا إليهم استمارات الاستبيان بعد تلقّي موافقاتهم الخطّية، غير أنّ 503 منهم (473 طالبًا و33 أستاذًا) قد عدلوا عن المشاركة، وبذلك، أعاد ما يقارب 70% من الأشخاص الذين تواصلنا معهم منذ البداية الاستماراتِ مكتملةً، وهي نسبةٌ يُعوَّل عليها لإجراء التحليل الإحصائي، ويعرض الجدولين أدناه السمات الديموغرافية للمشاركين.

جدول 1أ: النتائج الديموغرافية للطلبة المشاركين.

المجموعات	المتغيّرات	التكرار	النِّسَب المئوية
الجنس	ذَكَر	N=298	%44.21
	أُنثى	N=376	%55.79
السن	دون 20 سنة	N=128	%18.99
	من 20 إلى 24 سنة	N=297	%44.07
	25 سنة فأكثر	N=249	%36.94
الخلفية الأكاديمية	طلبة السنة النهائية	N=421	%62.46
	طلبة السنة ما قبل النهائية	N=253	%37.54

يعرض الجدول (1أ) السمات الديموغرافية لـ 647 طالبًا من المرحلة الجامعية الأولى في تخصص دراسات الترجمة ممّن شاركوا في الاستبيان، وقد أظهرت المعطيات أنّ قرابة 56% من المشاركين طالبات، في حين بلغت نسبة الذكور 44.21%، وهو ما يدلّ على أنّ نسبة الإناث الدارسات لتخصص الترجمة في هذه العيّنة تفوق نسبة الذكور، في حين تبيّن أنّ أغلب المشاركين (62.46%) هم من طلاب السنة النهائية في برنامج الترجمة، بينما ينتمي 37.54% إلى السنة قبل الأخيرة من دراستهم الجامعية، وقد أظهرت النتائج كذلك أنّ الشريحة الأكبر من المشاركين (44.07%) تقع أعمارهم بين 20 و24 عامًا، ممّا يشير إلى غلبة الفئة العمرية الشابّة على مجتمع الدراسة.

جدول 1ب: السمات الديموغرافية للأساتذة المشاركين في الدراسة.

المجموعات	المتغيّرات	التكرار	النِّسَب المئوية
الجنس	ذَكَر	N=113	%63.12
	أُنثى	N=66	%36.88
السن	أقل من 40 سنة	N=18	%10.05

	من 40 إلى 50 سنة	N=133	%74.31
	51 سنة فأكثر	N=28	%15.64
الخلفية الأكاديمية	محاضر أول	N=83	%46.37
	أستاذ	N=42	%23.46
	محاضر	N=54	%30.17

أفادت النتائجُ الواردة في الجدول (1ب) أعلاه أنّ نسبةَ المحاضرين من الذكور الذين شاركوا في هذه الدراسة بلغت 63.12%، وهي أعلى من نسبة الإناث البالغة 36.88%، وغلب على المشاركين من المحاضرين مَن تتراوح أعمارهم بين أربعين وخمسين سنة، إذ شكّلوا نسبةً قدرها 74.31%، تلاهم مَن هم دون الأربعين بنسبة 10.05%، ثم مَن بلغوا الحادية والخمسين فأكثر بنسبة 15.64%. وأظهرت المعطيات كذلك أنّ أغلبية المشاركين في الدراسة من رتبة محاضر أول في دراسات الترجمة، إذ مثّلوا نسبة 46.37%، يليهم المحاضرون بنسبة 30.17%، ثم الأساتذة بنسبة 23.46%. وتدلّ هذه المتغيّراتُ الديموغرافية على أنّ المحاضرين الذين أسهموا في هذه الدراسة ذوو خبرة راسخة وباع طويل في ميدان دراسات الترجمة.

4.3. أدواتُ الدراسة وإجراءاتُ تطبيقِها

لجمعِ المعطياتِ اللازمةِ لهذه الدراسة اعتمدنا استبيانا إلكترونيا صُمِّم خصيصا لتأمين المادةَ الإحصائية المطلوبة، وقد اشتمل في الأصل على 20 فقرة استبيانية، دون احتساب أسئلة البيانات الديموغرافية للمشاركين، وقد وُزّعت هذه الفقرات على فرضيّات الدراسة الخمس، بواقع أربع فقرات لكلّ فرضية، واستُمدّت صِياغتُها من دراساتٍ سابقة على مقياس «ليكرت» (likert) الخماسيّ التدرّج (موافق بشدّة، موافق، غير موافق، غير موافق بشدّة). ويعرض الجدولُ الآتي جميعَ الفقرات المقاسة ومجموعاتِها.

جدول 2: فقرات الاستبيان في كل مجموعة.

المتغيّرات المقاسة لكل فرضية	الرموز	فقرات الاستبيان
ف1: علاقة إدماج المعارف التكنولوجية (TKI) بالأداء الأكاديمي للطلبة (SAP)	TKI~SAP 1	تستخدم مقرّرات الترجمة طائفةً متنوّعة من الأدوات والوسائل الرقمية.
	TKI~SAP 2	يسهم إدماج المعارف التكنولوجية في مقرّرات الترجمة في تحسين أداء الطلبة.
	TKI~SAP 3	تُدرج برامج تعليم الترجمة المعارفَ التكنولوجية على نحوٍ كافٍ لدعم عملية التعلّم.
	TKI~SAP 4	للتكنولوجيا دور مهم في تطوير مهارات الترجمة.
ف2: أثر تعلّم اللغات عن بُعد (RML) في مشاركة الطلبة (STE)	RML~STE 1	يشيع التعلّم عن بُعد في مقرّرات الترجمة.
	RML~STE 2	يؤثّر تكرار جلسات التعلّم عن بُعد في مستوى مشاركة الطلبة.
	RML~STE 3	يمكن لبيئات التعلّم عن بُعد في مقرّرات الترجمة أن تكون محفِّزة على المشاركة والانخراط في الدرس.
	RML~STE 4	تزداد مشاركة الطلبة حين تكون جلسات التعلّم عن بُعد تفاعليّة.
ف3: إحاطة الأساتذة بالتوجهات التكنولوجية لقياس فاعلية التدريس	LCF~TCE 1	أساتذة الترجمة على دراية بطيف واسع من تكنولوجيات الترجمة.
	LCF~TCE 2	تمكّن الأساتذة من استخدام التكنولوجيا يؤثّر في فاعلية التدريس في مقررات الترجمة.
	LCF~TCE 3	يميل الأساتذة المتمرّسون في استخدام التكنولوجيا إلى تقديم تدريسٍ أكثر فاعلية في مجال الترجمة.
	LCF~TCE 4	اعتياد الأساتذة على التكنولوجيا يؤثّر في طرائق تدريسهم لمقررات الترجمة.

ف4: إمكانية وصول الطلبة إلى التكنولوجيا لقياس حصيلة التعلّم	SAT~LKM 1	لدى الطلبة إمكانية وصول كافية إلى التكنولوجيا في تعليم الترجمة.
	SAT~LKM 2	ترتبط إمكانية وصول الطلبة إلى التكنولوجيا بتحقيق نتائج أفضل في مقررات الترجمة.
	SAT~LKM 3	تسهم سهولة وصول الطلبة إلى التكنولوجيا في تحسين تجربة التعلّم في تعليم الترجمة.
	SAT~LKM 4	إن لصعوبة وصول الطلبة إلى التكنولوجيا مساوئ على حصيلة التعلّم في مجال الترجمة.
ف5: التعلّم التعاوني لقياس رضا الطلبة	CLL~STS 1	تُستَخدم أدوات التعلّم التعاوني على نحو شائع في مقررات الترجمة.
	CLL~STS 2	يسهم استخدام أدوات التعلّم التعاوني في زيادة رضا الطلبة.
	CLL~STS 3	يكون الطلبة أكثر رضا عن مقررات الترجمة التي توظّف أدوات التعلّم التعاوني.
	CLL~STS 4	تعزّز أدوات التعلّم التعاوني روح العمل الجماعي والتواصل في درس الترجمة.

5.3. منهج تحليل البيانات

عُولِجتِ البيانات المستخلَصةُ بمقاييس إحصائية ملائمة لمقتضى البحث، فابتُدِئ أوّلًا بتحليل العوامل لقياس صدقيّة الفقرات والتثبّت من أهليّتها في تقصّي أثر النُّظم التكنولوجيّة على تعليم الترجمة في أعقاب الجائحة، ثم أُخضِعت الفرضيّاتُ الخمس لاختبار أدوات التحليل بالانحدار الإحصائي، مع احتساب الانحراف المعياري والخطأ المعياري وقيمة الاختبار (t-value) والقيم الاحتمالية (p-values).

4. النتائج والمناقشة

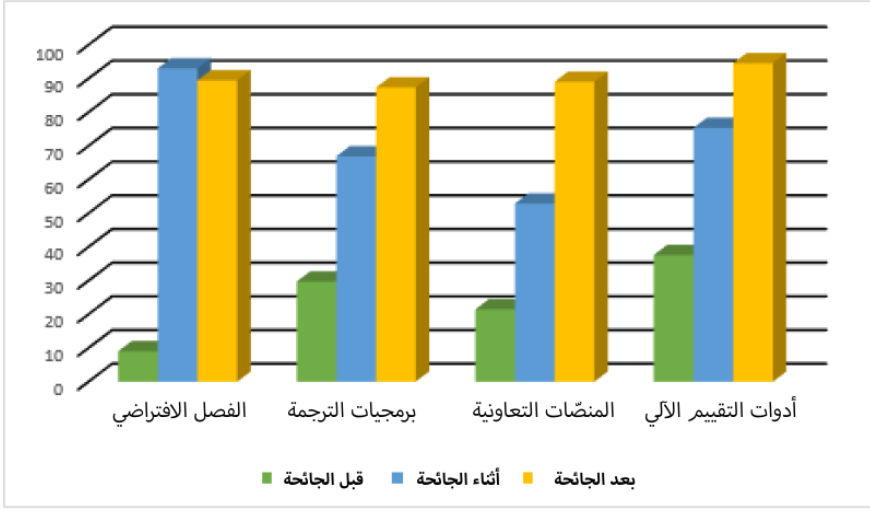
1.4. النتائج

جُمعت المعطيات وأُفرِغت في جملة من الأجزاء الفرعية بغية استجلاء ما تنطوي

عليه من دلائل واستقصاء ما تشير إليه من مخرجات، لا سيما فيما يتعلّق بمدى توظيف الأدوات التكنولوجية قبل الجائحة وأثناءها وبعد انقضائها، مع تحليل العوامل ونتائج اختبار الفرضيّات.

1.1.4. نتائج معدل استخدام الأدوات التكنولوجية قبل الجائحة و أثناءها وبعدها

خُصّص جزء من الاستبيان لاستكشاف وتيرة استخدام الأساتذة لشتّى الأدوات التكنولوجية في الفترات الثلاث: قبيل الجائحة وأثناءها وبعد انقضائها، وقد خلصت تلك المعطيات إلى النتائج الموجزة في الشكل (3) أدناه:



شكل 3: وتيرة استخدام الأدوات التكنولوجية قبل الجائحة وأثناءها وبعدها

تُظهر المعطيات المبيَّنة في الشكل (3) بجلاء أنّ وتيرة استخدام الأدوات التكنولوجيّة في تدريس الترجمة قد شهدت تغيّرًا ملحوظًا على امتداد فترة جائحة كوفيد-19، فقد استُخدم الفصل الافتراضي، بوصفه الركيزة الأساس للتعلّم عبر الشابكة بنسبة 93.07% من المشاركين أثناء الجائحة، في حين لم تتجاوز نسبة استخدامه قبلها 9.06%، ومن اللافت أنّ هذه النسبة قد انخفضت قليلًا بعد انقضاء الجائحة إلى 89.48%، وهو ما يدلّ على أنّ هذا النمط التعليمي ظلّ رائجا، غير أنّ بعض المؤسّسات التعليميّة أو الأساتذة قد مالوا إلى استئناف التدريس بالأساليب

التقليديّة مع التخفيف التدريجي للقيود، وإن كانت الفصولُ الافتراضيّة قد غدت، إبّان الجائحة، عنصرًا لا غنى عنه في الحياة الأكاديميّة، فإنّ مرحلة ما بعدها شهدت عودةً متوازنةً إلى التفاعل الحضوري، مع بقاء مستوى الاعتماد على هذه الأداة أعلى بكثير ممّا كان عليه قبل الجائحة رغم الانخفاض الطفيف المسجَّل.

وأمّا برامج الترجمة، فقد شهدت نسب استخدامها تزايدًا مطّردًا على امتداد المراحل الثلاث. فقبل الجائحة، لم يزد مَن أفادوا باستخدامها من المشاركين في الاستطلاع على 29.76%، ثم تضاعفت هذه النسبة لتبلغ 66.96% إبّان الجائحة، وكان هذا الارتفاع الملحوظ ثمرةً لضرورات العمل والتعليم عن بُعد، ممّا استدعى اللجوء إلى هذه البرمجيات. وبعد انقضاء الجائحة وعودة الدروس الحضوريّة، ظلّ استخدامها مرتفعًا عند 87.38%، وهذا برهان على أنّها غدت ركنًا أصيلًا في تعليم الترجمة لما أثبتته من نجاعة عالية، ولما اكتسبه المشتغلون بها من أُلفة معها خلال فترة الجائحة.

وحظيت المنصّات التعاونيّة بزخم ملحوظ إبّان الجائحة، إذ صرّح 52.93% من المبحوثين باستخدامها، بعد أن لم تتجاوز نسبتهم قبل الجائحة 21.47%، ويظهر هذا الارتفاع الحاجة الماسّة إلى التعاون والتواصل عن بُعد بين الطلبة والأساتذة. ومع انقضاء الجائحة، ارتفعت نسبة الاستخدام إلى 89.05%، ممّا يدلّ على استمرار الاعتماد على هذه الوسائل حتى بعد عودة اللقاءات الحضوريّة، وهذا كلّه شاهد على أنّ ميدان التعلّم قد تبدّل تبدّلًا كليا وغدت فيه المنصّات الرقميّة دائمة الحضور في سياقات التدريس.

ويلاحظ أيضًا أنَّ أدوات التقييم الآلي قد شهدت استخداما متزايدًا، إذ ارتفعت نسبة استخدامها من 37.65% قبل الجائحة إلى 75.37% أثناءها، في دلالة بيّنة على تزايد الحاجة إلى الأتمتة في مجال التقييم، ويمكن عزو هذا الارتفاع إلى ظروف التعليم عن بُعد وما فرضه من أساليب تقييم فعّالة ومتعدّدة المستويات، والمثير للاهتمام، أنَّ معدّل استخدام هذه الأدوات ، في مرحلة ما بعد الجائحة، قد قفز إلى 94.58%، وهو ما يبين رسوخ حضورها في درس الترجمة، ويرجَّح أن يكون مردّه إلى اتّساق النتائج وتقليل أعباء العمل عن كاهل الأساتذة، ثم إنّ استمرار أدوات التقييم الآلي في دراسات

الترجمة يُعدّ شاهدًا على تحوّل جذري نحو أساليب التقييم الرقمي الذي كان أحد تداعيات الجائحة النافعة، وقد ترك أثره العميق والدائم في العملية التعليمية.

2.1.4. تحليل العوامل

جدول 3: تحليل العوامل.

العامل	المؤشرات	العامل 1	العامل 2	العامل 3
إدماج المعارف التكنولوجية لقياس الأداء الأكاديمي للطلبة	TKI~SAP			
	TKI~SAP-1	0.853	0.12	0.05
	TKI~SAP-2	0.782	0.22	0.08
	TKI~SAP-3	0.819	0.15	0.11
	TKI~SAP-4	0.833	0.09	0.14
تعلّم اللغات عن بُعد لقياس مشاركة الطلبة	RML~STE			
	RML~STE-1	0.152	0.76	0.18
	RML~STE-2	0.127	0.83	0.09
	RML~STE-3	0.095	0.80	0.10
	RML~STE-4	0.089	0.78	0.15
إحاطة الأساتذة بالتوجّهات التكنولوجية لقياس فاعلية التدريس	LCF~TCE			
	LCF~TCE-1	0.827	0.14	0.83
	LCF~TCE-2	0.475	0.11	0.80
	LCF~TCE-3	0.712	0.18	0.79
	LCF~TCE-4	0.069	0.15	0.75
إمكانيّة وصول الطلبة إلى التكنولوجيا لقياس حصيلة التعلّم	CLL~STS			
	CLL~STS-1	0.50	0.50	0.11
	CLL~STS-2	0.45	0.55	0.08
	CLL~STS-3	0.42	0.48	0.12
	CLL~STS-4	0.49	0.51	0.09
تعلّم اللغة التعاوني لقياس رضا الطلبة	CLL~STS			
	CLL~STS-1	0.70	0.25	0.18

0.20	0.20	0.68	CLL~STS-2	
0.14	0.19	0.74	CLL~STS-3	
0.19	0.22	0.65	CLL~STS-4	

تُظهر نتائج تحليل العوامل بوضوح ما بين المتغيّرات المدروسة من علاقات متداخلة في إطار البحث الراهن حول أثر التكنولوجيا في تعليم الترجمة بعد الجائحة، إذ يرتبط العامل الأوّل بخطّ «إدماج المعارف التكنولوجية لقياس الأداء الأكاديمي للطلبة»، وهو ما يُشير إلى أنّ الفقرات الواردة ضمن هذه الفئة تتّسم بدرجة عالية من الاتساق والترابط، وخصوصا الفقرتين TKI~SAP-1 (0.85) وTKI~SAP-4 (0.83) اللتين سجّلتا أوزانًا عاملية مرتفعة تفيد أنّ إدماج التكنولوجيا له أثر بالغ في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة. وأمّا العامل الثاني، فيرتبط ارتباطًا وثيقًا بـ«تعلّم اللغات عن بعد لقياس مدى مشاركة الطلبة»، حيث حقّقت الفقرتان RML~STE-2 وRML~STE-3 أوزانًا عاملية مرتفعة (0.83 و0.80 على التوالي)، الأمر الذي يبرز الدور المحوري للتعلّم الرقمي في التأثير على تفاعل الطلبة ومشاركتهم، فيما يتصل العامل الثالث بـ«إحاطة الأساتذة بالتوجّهات التكنولوجية لقياس فاعلية التدريس»، حيث أحرزت الفقرتان LCF~TCE-1 و LCF~TCE-2 أعلى الأوزان (0.83 و0.80)، في الدلالة على أنّ كفاءة الأستاذ التكنولوجية تعد عنصرًا أساسيًّا في رفع فاعليّة تدريسه. كما أنّ بعض فقرتي «إمكانية وصول الطلبة إلى التكنولوجيا لقياس حصيلة التعلّم» و «تعلّم اللغة التعاوني لقياس رضا الطلبة» جاءتا بأوزان موزّعة على أكثر من عامل، وهو ما يظهر تعقيد هذه العلاقات وتشابكها. ويكشف هذا التحليل عن حقيقة الترابط بين إدماج التكنولوجيا والتدريس عن بعد وكفاءة الأساتذة التكنولوجية، والوجه الذي تندمج وفقه هذه العناصر لتشكّل ملامح المشهد التعليمي في ميدان الترجمة في مرحلة ما بعد كورونا.

3.1.4. اختبار الفرضيّات

طُرحت في هذه الدراسة خمس فرضيّات أساسيّة، تمثّل الركائز التي بنيت عليها مجالات التركيز الخمسة الرئيسة، وفيما يلي نعرض نتائج اختبار هذه الفرضيّات

الخمس:

جدول 4: اختبار الفرضيّة الأولى

المتغير	المعامل	الخطأ المعياري	قيمة الاختبار (t-value)	القيم الاحتمالية (p-values)
(الثابت)	1.2	0.4	3.0	0.003
إدماج المعارف التكنولوجية	0.75	0.15	5.0	0.000
الأداء الأكاديمي للطلبة	0.10	0.05	2.0	0.045

معامل التحديد 0.42 = (R^2)، معامل التحديد المُعدّل 0.38 = (Adjusted R^2)، إحصائية F = 10.5، قيمة الاحتمال لإحصائية F (قيمة P) = 0.000

كشفت نتائج الفرضية الأولى التي تختبر العلاقة الارتباطيّة بين إدماج التكنولوجيا في تعليم الترجمة والأداء الأكاديمي للطلبة عن وجود علاقة دالّة إحصائيًّا بين المتغيّرين، إذ بلغ معامل إدماج التكنولوجيا (0.75) مع قيمة اختبار (t-value) تساوي (5.0) وقيم احتمالية (p-values) تعادل (0.000)، وهو ما يدلّ على ارتباط وجود إيجابي وبمستوى دلالة إحصائيّة مرتفع للغاية، مما يعني أنّ إدماج التكنولوجيا في درس الترجمة له تأثير كبير على تحصيل الطلبة الأكاديمي. وأمّا معامل الأداء الأكاديمي للطلبة فقد بلغ (0.10) مع قيمة اختبار تعادل (2.0) وقيم احتمالية تساوي (0.045)، ممّا يشير إلى أنّ العلاقة الإيجابيّة موجودة ولكن شدّتها أقلّ مقارنةً بإدماج التكنولوجيا، وعليه، فإنّ هذه النتائج توحي بأنّ إجادة استخدام التكنولوجيا أساس جوهري لارتقاء أداء الطلبة في دروس الترجمة.

وبلغ معامل التحديد R^2 = 0.42، والمُعامل المعدل Adjusted R^2 = 0.38، مما يدل على أن التكنولوجيا تتمثل نسبة 42% من التباين في الأداء الأكاديمي للطلبة. كما بلغ إحصاء F = 10.5 مع القيمة الاحتمالية p = 0.000، مما يعني أن النموذج ذو دلالة

إحصائية عالية، ويؤكد هذا الأثر الكلي صحة الفرضية الأولى، التي تنص على أن إدماج التكنولوجيا يؤثر تأثيرًا كبيرا في الأداء الأكاديمي للطلبة أثناء تعلم الترجمة بعد جائحة كوفيد، بينما تشير النتائج إلى أن التكنولوجيا تعزز فاعلية الأساتذة في تدريس الترجمة، وأنه يتعين على المؤسسات التعليمية مواصلة الاستثمار في الأدوات التكنولوجية للحفاظ على مستويات عالية من التحصيل الأكاديمي.

جدول 5: اختبار الفرضيّة الثانية

المتغير	المعامل	الخطأ المعياري	قيمة الاختبار (t-value)	القيم الاحتمالية (p-values)
(الثابت)	2.1	0.5	4.2	0.001
التعلم عن بعد	0.65	0.20	3.25	0.002
مشاركة الطلبة	0.50	0.18	2.8	0.006

معامل التحديد 0.35 = (R^2)، معامل التحديد المُعدّل 0.31 = (Adjusted R^2)، إحصائية F = 8.5، قيمة الاحتمال لإحصائية F (قيمة P) = 0.001

تُعنى الفرضيّة الثانية باختبار مدى تأثير التعليم عن بُعد في مشاركة الطلبة، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي بين هذين المتغيّرين، حيث بلغ معامل التعليم عن بُعد 0.65، بقيمة اختبار تساوي 3.25 وقيم احتمالية تقدّر بـ0.002، وهو ما يدلّ على أنّ زيادة الاعتماد على التعليم عن بُعد تقترن بارتفاع مستوى مشاركة الطلبة، ومن ثمة فإن هذه النتيجة توحي بأنّ بيئات التعليم عن بُعد، إذا ما أُحسن استثمارها، يمكن أن تستمرّ في الحفاظ على مستوى انخراط الطلاب في الدرس ومشاركتهم أو حتى تعزيزه. أمّا معامل الارتباط بين انخراط الطلبة فبلغ 0.50، بقيمة اختبار قدرها 2.8وقيم احتمالية تبلغ 0.006، ما يعزّز دلالة هذه العلاقة الإيجابية، وتُظهر المعطيات أنّ المقرّرات الدراسية عن بُعد قد تكون محفِّزة وفاعلة، لا سيّما إذا ما أُدرجت فيها عناصر التفاعلية.

كما بلغ معامل التحديد R^2 = 0.35، والمُعامل المعدّل Adjusted R^2 = 0.31، مما يعني أنّ التعليم عن بُعد يبرر نسبة 35% من التباين في مستوى مشاركة الطلبة

وانخراطهم، وقد بلغ إحصاء F=8.5 مع القيمة الاحتمالية p = 0.001، وهو ما يدلّ على أن النموذج ذو دلالة إحصائية معتبرة، وتؤكّد هذه النتائج صحّة الفرضية الثانية، التي تفيد بوجود علاقة إيجابية بين التعليم عن بُعد وانخراط الطلبة في درس الترجمة، وتبيّن المعطيات أنّ التعليم عن بُعد، على الرغم من التحدّيات التي يفرضها، يظلّ فعّالًا إذا ما أُحسن تطبيقه، مما يقتضي من الأساتذة مواصلة تطوير إستراتيجيات التعليم عن بُعد للحفاظ على انتباه الطلبة وانخراطهم في دروس الترجمة.

جدول 6: اختبار الفرضيّة الثالثة

المتغير	المعامل	الخطأ المعياري	قيمة الاختبار(t-value)	القيم الاحتمالية (p-values)
(الثابت)	1.5	0.6	2.5	0.012
إحاطة الأستاذ بالأدوات التكنولوجية	0.85	0.25	3.4	0.001
زيادة فاعلية التدريس	0.30	0.10	3.0	0.005

معامل التحديد 0.48 = (R^2)، معامل التحديد المُعدّل 0.44 = (Adjusted R^2)، إحصائية F = 11.5، قيمة الاحتمال لإحصائية F (قيمة P) = 0.000

تُعنى الفرضيّة الثالثة باختبار العلاقة بين مدى إلمام الأساتذة بالأدوات التكنولوجية وفاعليّة التدريس، وقد أفضت النتائج إلى وجود ارتباط بين هذين المتغيّرين، إذ بلغ معامل إلمام الأساتذة 0.85، بقيمة اختبار تساوي 3.4، وقيمة احتمالية تقدَّر بـ 0.001، وهو ما يدلّ على وجود ارتباط إيجابي قوي مع فاعليّة التدريس، ويبدو أنّه كلّما طال استخدام الأساتذة لمختلف التكنولوجيات، ارتفع مستوى فاعليّتهم في التدريس. كما بلغ معامل فاعليّة التدريس 0.30، بقيمة اختبار قدرها 3.0، وقيمة احتمالية تبلغ 0.005، مما يُظهر علاقة قويّة نسبيًّا مع الإلمام التكنولوجي، وتنسجم هذه النتائج مع الافتراض القائل بأنّ ثقة الأساتذة في استخدام التكنولوجيا تعينهم على الارتقاء بجودة التدريس.

جدول 7: اختبار الفرضيّة الرابعة

المتغير	المعامل	الخطأ المعياري	قيمة الاختبار (t-value)	القيم الاحتمالية (p-values)
(الثابت)	1.5	0.6	2.5	0.012
إمكانية وصول الطلبة للتكنولوجيا	0.85	0.25	3.4	0.001
زيادة الحصيلة التعليمية	0.30	0.10	3.0	0.005

معامل التحديد $R^2 = 0.42$، معامل التحديد المُعدّل (Adjusted R^2) = 0.48، إحصائية F = 11.7، قيمة الاحتمال لإحصائية F (قيمة P) = 0.000

تُعنى الفرضيّة الرابعة باختبار أثر تمكُّن الطلبة من الوصول إلى التكنولوجيا في حصيلة التعلّم، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط إيجابي دالّ إحصائيًّا بين هذين المتغيّرين، إذ بلغ معامل تمكُّن الطلبة من التكنولوجيا 0.85، بقيمة اختبار قدرها 5.043، وقيمة احتمالية تبلغ 0.000، وهو ما يشير إلى علاقة راسخة مع الأداء الأكاديمي للطلبة، ويبدو جليًّا أنّ زيادة توفر الوسائل التكنولوجية ينعكس في نتائج أفضل في تعليم الترجمة. أمّا معامل حصيلة التعلّم فبلغ 0.32، بقيمة اختبار قدرها 4.043، وقيمة احتمالية تساوي 0.045، مما يدلّ أيضًا على ارتباط إيجابي. وتتوافق هذه النتائج مع الافتراض القائل بأنّ الطلبة الذين يمكن لهم الوصول إلى التكنولوجيا يحققون أداءً أفضل في دراستهم.

وقد بلغ معامل التحديد $R^2 = 0.42$، والمُعامل المعدَّل Adjusted $R^2 = 0.48$، ممّا يدلّ على أنّ نسبة كبيرة من التباين في حصيلة التعلّم يمكن تفسيرها بقدرة الطلبة على الوصول إلى التكنولوجيا. كما بلغ إحصاء F = 11.7 مع القيمة الاحتمالية p = 0.000، وهو ما يؤكد على أنّ النموذج ذو دلالة إحصائية، ويشير إلى وجود علاقة قويّة بين المتغيّرات التفسيرية والمتغيّر التابع. وتؤكّد هذه النتيجة صحة الفرضيّة الرابعة، مبرزةً الدور الحاسم للوصول إلى التكنولوجيا في تحقيق حصيلة تعليمية أفضل في ميدان

تعليم الترجمة. وبناء على هاته النتائج، يتعين على الجامعات توفير الموارد التكنولوجية لطلبتهم بحكم أنها تعينهم على الارتقاء بالعملية التعلمية والتفوّق والتميّز أكاديميا.

جدول 8: اختبار الفرضيّة الخامسة

المتغير	المعامل	الخطأ المعياري	قيمة الاختبار (t-value)	القيم الاحتمالية (p-values)
(الثابت)	1.2	0.5	6.076	0.003
التعلم التعاوني	0.68	0.15	5.065	0.000
رضا الطلبة	0.17	0.05	3.054	0.035

معامل التحديد 0.42 = (R^2)، معامل التحديد المُعدّل 0.38 = (Adjusted R^2)، إحصائية F = 10.5، قيمة الاحتمال لإحصائية F (قيمة P) = 0.000

تُعنى الفرضيّة الخامسة باختبار العلاقة بين موقف الطلبة المحبذ للتعلّم التعاوني ودرجة رضاهم، وقد بيَّنت النتائج وجود ارتباط إيجابي ذي دلالة إحصائية بين هذين البعدين، فقد بلغ معامل التعلّم التعاوني 0.68، بقيمة اختبار قدرها 5.065 وقيمة احتمالية تساوي 0.000، وهو ما يشير إلى ارتباط إيجابي قوي مع رضا الطلبة، ويدلّ ذلك على أنّ توظيف أدوات التعلّم التعاوني يؤدّي إلى ارتفاع مستوى رضا الطلبة أثناء تعلم الترجمة. أمّا معامل رضا الطلبة فبلغ 0.17، بقيمة اختبار قدرها 3.054 وقيمة احتمالية تساوي 0.035، الأمر الذي يدعم هذه العلاقة. وتؤكّد هذه النتائج الفرضية القائلة بأنّ للتعلّم التعاوني أثرًا ملموسًا في زيادة رضا الطلبة.

وقد بلغ معامل التحديد R^2 = 0.42، والمُعامل المعدَّل Adjusted R^2 = 0.38، مما يعني أنّ التعلّم التعاوني يفسّر جزءًا كبيرًا من التباين في مستوى رضا الطلبة، كما بلغ إحصاء F = 10.5 مع القيمة الاحتمالية p = 0.000، مؤكّدًا أنّ النموذج ذو دلالة إحصائية عالية. وتدعم هذه النتيجة قبول الفرضية الخامسة، التي تنصّ على أنّ استثمار الأدوات التعاونية في درس الترجمة يمكن أن تُسهم في رفع رضا الطلبة، وتشير المعطيات إلى أنّه ينبغي على الأساتذة العمل على بناء فرق تعاونية من خلال توظيف

المنصّات التكنولوجية، على نحو يحافظ على مستويات عالية من رضا الطلبة ويُفضي إلى بيئة تعليمية مثمرة.

2.4. مناقشة النتائج وما تؤول إليه

1.2.4. عرض موجز للنتائج

لقد صارت تداعيات جائحة كوفيد-19 القوة الدافعة التي عجّلت إدماج التكنولوجيا في النُّظم التعليمية، إذْ بادرت مؤسسات تعليمية شتّى إلى تعزيز جاهزيتها التكنولوجية في نطاقي التعليم والتعلّم، فاستحدثت أنظمة تكنولوجية حديثة تُسهم في رفع كفاءة الأساتذة وتعزيز الأداء الأكاديمي للطلبة وتحسين المخرجات التعليمية ودرجات الرضا، إضافةً إلى الارتقاء بمستوى انخراط الطلبة ومشاركتهم، وقد انصبّ تركيز هذه الدراسة على التمحيص فيما أحدثته التطوّرات التكنولوجية في مرحلة ما بعد كورونا من تحوّلات في التكوين الترجمي، وقد أفضت إلى نتائج مهمة.

لقد أبانت نتائج البيانات بجلاء أنّ طرائق الاستفادة من الأدوات التكنولوجية في درس الترجمة قد شهدت تغيرا ملحوظًا على امتداد الجائحة، فقد أفاد 93.07% من المبحوثين أنّهم لجأوا إلى الحصص الافتراضية التي تعد الركن الراسخ للتعليم عبر الشابكة إبّان الجائحة، بينما لم تتجاوز نسبتهم قبلها 9.06%، ومن اللافت أنّ تلك النسبة قد انخفضت بعد انقضاء الجائحة إلى 89.48%، وهو انخفاض طفيف يدلّ على أنّ شعبية هذا النمط ظلّت راسخة، غير أنّ بعض المؤسّسات التعليمية أو الأساتذة قد آثروا العودة إلى الطرائق التقليدية مع انحسار الوباء، وهذا التراجع المحدود يُفصح عن أنّ الصفّ الافتراضي، وإن غدا في زمن الجائحة جزءًا من صلب الحياة التعليمية، قد شهد بعد انقضائها تحوّلًا معتدلًا نحو التفاعل الحضوري، مع بقائه في منزلة أعلى بكثير ممّا كان عليه قبل الجائحة.

أمّا فيما يتعلّق ببرمجيات الترجمة، فإنّ تدرّج الأرقام يُظهر ثلاث مراحل متعاقبة، إذْ كان استخدامها قبل الجائحة مقتصرًا على 29.76% من المبحوثين، ثمّ تضاعفت النسبة لتبلغ 66.96% إبّان الجائحة نتيجةً لما فرضه التعليم والعمل عن

بُعد من حاجة ماسّة إلى هذه الأدوات. وبعد انقضاء الجائحة، استمرّ معدّل استخدامها في الارتفاع ليبلغ 87.38%، وهو ما يدلّ على أنّها ظلّت رائجة حتى بعد عودة الصفوف الاعتيادية. ويُفصح هذا التزايد المستمرّ عن أنّ برمجيات الترجمة قد غدت عنصرًا محوريا في درس الترجمة نظرًا لما تتميّز به من فاعلية عالية، ولما اكتسبه مستعملوها من ألفة وخبرة بها خلال فترة الجائحة.

كما شهدت المنصّات التعاونية رواجًا ملحوظًا إبّان الجائحة، إذ أفاد 52.93% من المشاركين باستخدامها، مقارنةً بـ21.47% فقط قبل الجائحة، ويظهر هذا الارتفاع الحاجة الماسَّة إلى التعاون والتواصل عن بُعد بين الطلبة والأساتذة. ومع تفشّي الوباء، ارتفعت نسبة استخدام هذه المنصّات إلى 89.05%، وهو ما أظهر استمرار الاعتماد عليها حتى بعد عودة اللقاءات الحضورية، ويوحي هذا التحوّل بأنّ عالم التعلّم قد تغيّر على نحو دائم، إذ غدت المنصَّات الرقمية وسيلة اعتيادية وراسخة من المنظومة التعليمية.

أمَّا أدوات التقييم الآلي فقد صارت رائجة أكثر، إذ ارتفعت نسبة استخدامها من 37.65% قبل الجائحة إلى 75.37% أثناءها، في دلالة على تزايد الحاجة إلى الأتمتة في مجالي التقييم والتقييم، ويمكن عزو هذا الارتفاع إلى ضرورة اعتماد أساليب تقييم فعّالة ومتعدّدة المستويات في بيئات التعليم عن بُعد. والمثير أنّه بعد انحسار الجائحة، قفزت نسبة استخدام هذه الأدوات إلى 94.58%، الأمر الذي يظهر شيوع التقييم الآلي في درس الترجمة، ويرجَّح أنّ السبب في ذلك يعود إلى ما توفره هذه الأدوات من اتساق في النتائج وتخفيفٍ لعبء العمل عن كاهل الأساتذة، واستمرار حضور أدوات التقييم الآلية في دراسات الترجمة إنّما هو علامة على تحوّل جذري نحو أساليب التقييم الرقمي، باعتباره مما أفرزته الجائحة، تاركة بصمتها العميقة في مسارات العملية التعليمية.

اختبرنا خمس فرضيّات اعتمادً على إستراتيجية تحليل الانحدار[vi] (regression analysis)، وقد قُبِلت جميعها قبولًا كليا، وهذا يدلّ على وجود علاقات ارتباط إيجابيّة بين المتغيّرات المدروسة. فأمّا نتائج الفرضيّة الأولى التي تتحرّى العلاقة بين إدماج

التكنولوجيا في تدريس الترجمة وأداء الطلبة الأكاديمي، فقد كشفت عن علاقة ذات دلالة إحصائيّة قويّة بين المتغيّرين، إذ بلغ مُعامل إدماج التكنولوجيا 0.75، بقيمة اختبار قدرها 5.0، وقيمة احتماليّة تساوي 0.000، وهو ما يُشير إلى ارتباط إيجابي متين وذي دلالة إحصائيّة عالية جدًّا، ممّا يعني أنّ إدماج التكنولوجيا في درس الترجمة له أثر بالغ في إنجازات الطلبة الأكاديميّة. وأمّا مُعامل أداء الطلبة الأكاديمي فكان أقلّ دلالة، إذ بلغ 0.10، بقيمة اختبار قدرها 2.0، وقيمة احتماليّة تساوي 0.045، مما يدلّ على أنّ العلاقة إيجابيّة وإن كانت أقلّ نسبة مقارنة بإدماج التكنولوجيا. وبناءً على ذلك، يتبيّن أنّ إتقان التكنولوجيا شرطٌ أساسي لارتقاء الطلبة بمخرجاتهم الأكاديمية في دروس الترجمة. وأمّا الفرضيّة الثانية، التي تختبر احتمالية تأثير التعليم عن بُعد في انخراط الطلبة ومشاركتهم، فقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابيّة بين هذين المتغيّرين، إذ بلغ مُعامل التعليم عن بُعد 0.65، مع قيمة اختبار قدرها 3.25، وقيمة احتماليّة تساوي 0.002، ممّا يوحي بأنّ زيادة الاعتماد على التعليم عن بُعد تقترن بارتفاع معدّل مشاركة الطلبة. وتوحي هذه النتيجة بأنّ بيئات التعليم عن بُعد، إذا أُحسن تنظيمها واستغلالها، يمكن أن تستمرّ في الحفاظ على مستويات مشاركة الطلبة أو حتى زيادتها. كما بلغ مُعامل الارتباط بين انخراط الطلبة 0.50، بقيمة اختبار قدرها 2.8، وقيمة احتماليّة تساوي 0.006، وهو ما يعزّز دلالة هذه العلاقة الإيجابيّة، وكل هذا برهان على أنَّ حصص التدريس عن بُعد يمكن أن تكون محفّزة وفاعلة، لا سيّما إذا دُعِّمت بمكوِّنات تفاعليّة.

أمّا الفرضيّة الرابعة التي تتناول أثر إمكانية وصول الطلبة إلى الوسائل التكنولوجيّة في مخرجات التعلّم، فقد كشفت النتائج عن علاقة إيجابيّة قويّة ذات دلالة إحصائيّة راسخة، إذ بلغ مُعامل تمكّن الطلبة من التكنولوجيا 0.85، مع قيمة اختبار قدرها 5.043، وقيمة احتماليّة بلغت 0.000، وهو ما يدلّ على ارتباط وثيق بين هذا العامل وأداء الطلبة الأكاديمي، ويتّضح من ذلك أنّ زيادة توافر التكنولوجيات بين أيدي الطلبة تُفضي إلى تحصيل أرفع في ميدان الترجمة. كما بلغ مُعامل مخرجات التعلّم 0.32، بقيمة اختبار تقدّر بـ 4.043، وقيمة احتماليّة تساوي 0.045، وهو ما يؤكّد بدوره وجود صلة إيجابيّة متينة، وهذه النتائج تتوافق مع الافتراض القائل بأنّ

الطلبة الذين يتيسّر لهم الوصول إلى أدوات التكنولوجيا يظفرون بأداء أكاديمي عالٍ في دراستهم، ولذلك، أبانت المعطيات عن ترابط متين بين المتغيّرات محلّ القياس، وهذا دليل على أنّ التوجهات التكنولوجيّة التي ترسّخت في أعقاب جائحة كوفيد-19 قد غيرت خارطة تدريس الترجمة في عصرنا الحاضر.

2.2.4. دلالات النتائج على السياسات والممارسات

تكشف نتائج هذه الدراسة عن رؤى مهمة، سواء لواضعي السياسات التعليمية أو لمجال تعليم الترجمة في مرحلة ما بعد جائحة كوفيد-19، فقد ظهر بوضوح أن دمج التكنولوجيا في التعليم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتحسّن الأداء الأكاديمي للطلاب، وهو ما يستدعي من واضعي السياسات الاهتمام بتطوير البنية التحتية التكنولوجية للمؤسسات وتوفير الموارد اللازمة لذلك. ونظرًا لتزايد تأثير التكنولوجيا في تحسين مستوى الطلبة فقد صار من الضروري معالجة مسألة الفجوة الرقمية، وذلك بتيسير حصول جميع الطلبة على فرصة استخدام هاتها لتكنولوجيات التعليمية بغضّ النظر عن أوضاعهم الاقتصادية والاجتماعية، فيمكن للحكومات أن تدعم الطلاب والمؤسسات غير القادرة على تحمّل التكلفة، وأن تموّل برامج تكوين الأساتذة المخصصة لتدريبهم على الاستخدام الفعّال لهذه التكنولوجيات. كما تشير العلاقة الإيجابية بين التعليم عن بُعد وانخراط الطلاب في العملية التعلمية، إلى أهمية إدراج خيارات تعليمية مرنة ضمن الخطط التعليمية، مثل النماذج الهجينة التي تجمع بين التعليم الحضوري والتعليم عن بُعد، على نحو يحقق التوازن بين مرونة التعلم والحفاظ على مستويات عالية من التفاعل والمشاركة.

تُبرز هذه الدراسة دلالات عملية بالغة الأهمية للأساتذة والمؤسسات التعليمية لتعزيز أساليب التدريس عبر توظيف التكنولوجيا، فقد بيّنت النتائج أنّ العلاقة الوثيقة بين إلمام الأساتذة بالتكنولوجيات الرقمية وفاعلية أدائهم التدريسي تؤكد على أن التطوير المهني المستمر أمرٌ لا غنى عنه، ومن ثمّ، يتعيّن على المؤسسات أن تستثمر في التكوين المستدام وتقديم الدعم للأساتذة، لأن ذلك سيعينهم على استخدام الأدوات الإلكترونية بثقة وكفاءة في أنشطتهم التعليمية. وفضلا على ذلك، فإنّ

الارتباط الإيجابي بين التعلم التعاوني ورضا الطلبة يضع على عاتق الأساتذة مسؤولية تفعيل أنماط التعاون عبر المنصات الرقمية التي تعزّز العمل الجماعي والتفاعل بين الأقران، لأنها إستراتيجية كفيلة بتحسين جودة التعلّم ورفع مستوى الرضا، وهو ما ينعكس في نهاية المطاف على الأداء الأكاديمي للطلبة. كما أنّ قوة العلاقة بين استخدام الطلبة للتكنولوجيا وتحصيلهم العلمي تفرض على المؤسسات إتاحة خيارات واسعة تمكّن الطلبة من الاستفادة من شتى الموارد الرقمية، الأمر الذي يفتح أمامهم آفاقًا أرحب للتعلُّم والنجاح الأكاديمي.

5. الاستنتاجات والتوصيات وحدود الدراسة

بحثت هذه الدراسة أثر التوجُّهات التكنولوجية في ممارسات تدريس الترجمة بعد جائحة كوفيد-19، وجعلت محورها الرئيس النظر في سبل تأثير التعلّم عن بُعد وإدماج التكنولوجيا وسائر التحوّلات الرقمية في النقاط الآتية: الأداء الأكاديمي ومشاركة الطلبة وانخراطهم وفاعليّة الأساتذة أثناء التدريس وحصيلة العملية التعليمية ورضا الطلبة. وقد دلَّت النتائج على ارتباطات إيجابية عالية بين التعلُّم الذي يستثمر التكنولوجيا وأداء الطلبة، وكذلك بين التعلّم عن بُعد ومشاركة الطلبة، في حين تبيّن أنّ كفاءة الأساتذة الرقمية ترتبط ارتباطًا وثيقا بفاعليّة التدريس، وأنّ التعلّم التعاوني مقترنٌ بزيادة رضا الطلبة، وعليه، يتبيّن أنّ الجائحة قد كانت عاملا دافعا نحو النهوض بتخصص دراسات الترجمة القائم على أساس تكنولوجي، وأنّ أثرها سيمتد طويلًا في تشكيل مسار هذا الحقل وتطويره.

وتتجلى الآثار العملية لهذه الدراسة في ضرورة أن تبادر المؤسسات التعليمية إلى الاستثمار في بنيتها التكنولوجية، وتيسير دمج الأدوات والموارد الرقمية في درس الترجمة وفقا لإستراتيجيات فعالة، مع ضمان تكافؤ فرص الوصول إلى التكنولوجيا لجميع الطلبة، وتوفير تكوين متواصل للأساتذة لصقل مهاراتهم التكنولوجية. كما يُستحسن اعتماد نماذج تدريس مرنة، مثل التعلم الهجين أو المدمج، لما توفره من قدرة عالية على تعزيز تفاعل الطلبة، مع توفير منصات تعاونية تشجع على العمل الجماعي والتفاعل بين الزملاء، وهو ما يسهم في رفع مستوى رضاهم، وينبغي للأساتذة

توظيف هذه الإمكانات التكنولوجية في تصميم دروس تفاعلية ومحفزة على المشاركة واختيار أساليب وأدوات من شأنها ترسيخ تفاعل الطلبة وتحسين مخرجات تعلمهم.

تعليقات المترجم:

[i] **الشابكة**: لفظة عربية فصيحة مُشتقّة على وزن « فاعلة » من الجذر « ش ب ك » الدالّ على الوصل والربط، وهو المعنى الأساس في بنية الشبكات المعلوماتية، وقد أقرّها مجمع اللغة العربية بدمشق لما تمتاز به من سلامة الاشتقاق ووضوح دلالتها وقدرتها على الإحالة إلى المفهوم المعاصر (إنترنت Internet) ، دون حاجة إلى التعريب الصوتي أو النقل الحرفي. (انظر شابسيغ وآخرون، معجم مصطلحات الهندسة الكهربائية والإلكترونية والاتصالات، دمشق: مجمع اللغة العربية بدمشق، 2016، ص 96).

[ii] **ارتجاع**: وقع اختيار هذا المقابل كونه لفظًا عربيًّا فصيحًا مشتقًّا من الجذر « ر ج ع » الذي يدُلُّ على العودة وردّ الشيء إلى مصدره، وهو المعنى الذي يطابق جوهر مفهوم feedback بوصفه عملية إرجاع للمعلومة أو الأثر، وقد رُجِّح هذا المصطلح على « التغذية الراجعة » لِما فيه من إيجاز وسلامة اشتقاق، ولابتعاده عن التراكيب الاصطلاحية الطويلة والترجمة الحرفية مع وضوح الدلالة للمختصّين.

[iii] التقييم التكويني ضربٌ من ضروب التقييم يُجرى في أثناء مجرى العمليّة التعليمية، غايته تحسين التعليم والتعلّم في آنٍ واحد، وقد بيّن Shepard (2005) في تعريفه أنّه "التقييم الذي يُمارس أثناء سير التعليم بهدف تحسينه"، مبرزًا أنّه أداة إصلاحية لا غاية نهائية، ويعرفه Black and Wiliam (2009) أنّه تقييم متكرّر وتفاعلي لمدى تقدّم الطلبة وفهمهم، يُستثمر في الكشف عن حاجات التعلّم وتكييف أساليب التدريس بما يلائمها. انظر:

Shepard, Lorrie A. (2005). Formative assessment: Caveat emptor. ETS Invitational Conference, The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning, New York, October 10–11, 2005. Retrieved from: https://csaa.wested.org/wp-content/uploads/2019/11/shepard-formative-assessment-caveat-emptor.pdf

Black, P., Wiliam, D. Developing the theory of formative assessment. Educ Asse Eval Acc 21, 5–31 (2009). https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

[iv]يُقصد بالمعرفة الرقمية جملة القدرات والمعارف التي تمكّن الفرد من استخدام مختلفالتكنولوجيات الرقمية والوسائط الإلكترونية بكفاءة ووعي، وهذا يشمل الوصول إلى المعلومات وتقييمها ومعالجتها وإنتاج المحتوى ومشاركته في بيئات رقمية متنوّعة.

[v]أسلوب إحصائي يُستخدم لدراسة العلاقة بين متغيّر تابع واحد أو أكثر وعدد من المتغيّرات المستقلة، بهدف التفسير أو التنبؤ بسلوك المتغيّر التابع استنادًا إلى قيم المتغيّرات المستقلة، ويُتيح هذا التحليل تحديد قوة العلاقة واتجاهها، بالإضافة إلى قياس تأثير كل متغيّر مستقل في النتيجة المتوقعة.

المراجع

Alkhawaja, L., Khoury, O., Ibrahim, H., Ghnaim, F., & Awwad, S. (2022). Effective Pedagogical Practices for Teaching Translation Courses Online in the Post-COVID-19 Era. *EurasianJournal of Applied Linguistics*, *8*(3), 212-223.

Almahasees, Z., & Qassem, M. (2021). Faculty perception of teaching translation courses online during Covid-19. PSU Research Review, 6(3), 205-219. https://doi.org/10.1108/PRR-12-2020-0044

Alotaibi, H., & Salamah, D. (2023). The impact of translation apps on translation students' performance. *Education and Information Technologies*, *28*(8), 10709-10729.

Al-Shaboul, I. A., Al Rousan, R. M., Kalsoom, T., & A-Awawdeh, N. (2024). A critical examination of how AI-driven writing tools have impacted the content, style, and organization of foreign language undergraduates' writing: A survey of lecturers.

Alwazna, R.Y. (2021) 'Teaching Translation during COVID-19 Outbreak: Challenges and Discoveries,' *Arab World English Journal*, 12(4), pp. 86–102. https://doi.org/10.24093/awej/vol12no4.6.

Burkšaitienė, N. (2023). Undergraduate Translation Students' Perceptions of Online Learning during the COVID-19 Pandemic. *Journal of Education Culture and Society*, *14*(1), 381-399. https://doi.org/10.15503/jecs2023.1.381.399

Chan, V., & Shuttleworth, M. (2023). Teaching Translation Technology. In *Routledge Encyclopedia of Translation Technology* (pp. 259-279). Routledge.

Fan, P., Gong, H., & Gong, X. (2023). The Application of ChatGPT in Translation Teaching: Changes, Challenges, and Responses. *International Journal of Education and Humanities*, *11*(2), 49-52.

Gambier, Y. (2019). Impact of technology on Translation and Translation Studies. *Vestnik Rossijskogo Universiteta Družby Narodov. Seriâ Lingvistika*, *23*(2), 344–361. https://doi.org/10.22363/2312-9182-2019-23-2-344-361

Khasawneh, M. A. S., & Shawaqfeh, A. T. (2024). Breaking Traditional Boundaries in Translation Pedagogy; Evaluating How Senior Lecturers Have Incorporated Digital Tools to Enhance Translation Teaching. *World*, *14*(4).

Khong, H., Celik, I., Le, T. T., Lai, V. T. T., Nguyen, A., & Bui, H. (2023). Examining teachers' behavioral intention for online teaching after COVID-19 pandemic: A large-scale survey. *Education and information technologies*, *28*(5), 5999-6026.

Liang, L. (2022). How COVID-19 changes the way we approach pedagogy for translation. *the Journal of Internationalization of Localization/the Journal of Internationalization and Localization*, *9*(2), 230–252. https://doi.org/10.1075/jial.00028.lia

Li, X., Gao, Z., & Liao, H. (2024). An empirical investigation of college students' acceptance of translation technologies. *PLOS ONE*, *19*(2). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0297297

Marczak, M. (2023). *Telecollaboration in Translator Education: Implementing Telecollaborative Learning Modes in Translation Courses*. Taylor & Francis.

Nugroho, R. A., Basari, A., Suryaningtyas, V. W., & Cahyono, S. P. (2020, September). University students' perception of online learning in Covid-19 pandemic: A case study in a translation course. In *2020 International Seminar on Application for Technology of Information and Communication (iSemantic)* (pp. 225-231). IEEE.

Purwanto, A., Suseno, M., & Setiadi, S. (2023). Integrating Basic Translation Skills and 21st Century Skills in Translation Course. *Prosiding Konferensi Berbahasa Indonesia Universitas Indraprasta PGRI*, 194-210.

Ribeiro, S., Tavares, C., Lopes, C., & Chorão, G. (2023). Competence Development Strategies after COVID-19: Using PBL in Translation Courses. *Education Sciences*, *13*(3), 283.

Sánchez-Castany, R. (2023). Integrating technologies in translation teaching: a study on trainers' perceptions. *The Interpreter and Translator Trainer*, *17*(3), 479-502.

Sayaheen, B., Sayaheen, M., & Darwish, I. (2023). Teaching Translation Technology in the Age of COVID-19. *New Voices in Translation Studies*, *28*(2).

Su, W., & Li, D. (2023). The effectiveness of translation technology training: a mixed methods study. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1-12.

Tian, S., Jia, L., & Zhang, Z. (2023). Investigating students' attitudes towards translation technology: The statusquo and structural relations with translation mindsets and future work self. *Frontiers in Psychology*, *14*, 1122612.

Tivyaeva, I. V., & Abdulmianova, D. R. (2023). Digital politeness in online translator and interpreter training: The lessons of the pandemic. *TLC Journal*, *7*(1).

Upor, R. A. (2023). Adapting Technology in Language Teaching and Learning in Sub-Saharan Africa: Lessons from the COVID-19 Pandemic in Tanzania. In *Pandemic Pedagogies* (pp. 162-175). Routledge.

Venkatesan, H. (2023). Technology preparedness and translator training: Implications for curricula. *Babel*, *69*(5), 666-703.

Wang, Y. (2023). Artificial intelligence technologies in college English translation teaching. *Journal of psycholinguistic research*, *52*(5), 1525-1544.