الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique
معهد الترجمة
Institut de traduction
جامعة وهران 1
Université d'Oran 1
أحمد بن بلة

أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في الترجمة الطور الثالث ل.م.د موسومة بـ:

رهانات تعليمية النص المترجم

من وجهة نظر أساتذة الترجمة -دراسة ميدانية-

إعداد:

الطالب غالم فيلالي

إشراف:

الأستاذة الدكتورة بن برينيس ياسمينة

أعضاء لجنة المناقشة

أ/د صغور أحلام	أستاذ التعليم العالي	**رئيسا**	جامعة وهران 1
أ/د بن برينيس ياسمينة	أستاذ التعليم العالي	**مشرفا و مقررا**	جامعة وهران 1
أ/د بن دحو نسرين	أستاذ التعليم العالي	**مناقشا**	جامعة وهران 1
أ/د الشيخ حليمة	أستاذ التعليم العالي	**مناقشا**	جامعة وهران 1
د/ بن قرنين عبد القادر	أستاذ محاضرأ	**مناقشا**	جامعة نعامة
د/ محجور نورة	أستاذ محاضر أ	**مناقشا**	جامعة معسكر

السنة الجامعية:2026/2025


بسم الله الرحمن الرحيم

أهـدي هـذا العمـل

إلـــى **عائلتـــي**...

شكـر

الحمد لله الذي وفقني لإنجاز هذا البحث و أشكر الأستاذة المشرفة بن برينيس ياسمينة على كل ما قدمته لي من دعم. كما أتقدم بالشكر لكل من ساعدني في مشواري البحثي.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

- إهداء
- شكر
- فهرس المحتويات

العنـــــــــوان	الصفحة
مقـــــدمة	أ–ث
الفصل الأول: من التعليمية تعليمية العامة إلى تعليمية الترجمة	
المبحث الأول: مفاهيم أساسية في التعليمية	
1. المنهاج	**7**
2. التدريس	**17**
3. التعليمية	**21**
4. البيداغوجيا	**29**
المبحث الثاني: تعليمية الترجمة	
1. الترجمة التعليمية	**33**
2.1 أنواع الترجمة التعليمية	**35**
2. تعليمية الترجمة	**37**
3. مناهج تعليم الترجمة	**42**
4. مقاربات تدريس الترجمة	**53**
1.4 المقاربة بالأهداف عند جون دوليل	**53**
2.4 مقاربة كريستيان نورد	**54**
3.4 مقاربة دانيل جيل	**55**
4.4 مقاربة قواديك و فيين	**56**
5.4 مقاربة هورتادو	**57**
6.4 مقاربة كيرالي	**58**
7.4 مقاربة كتارينا رايس	**59**

الفصل الثاني: النص المترجم و تدريس الترجمة	
المبحث الأول: النص	
1. النص	**63**
1.1 مفهوم النص	**63**
2.1 أنماط النصوص	**65**
3.1 أنماط النصوص من المنظور الترجمي	**70**
1.3.1 تصنيف دوليل	**72**
2.3.1 تصنيف رايس	**72**
3.3.1 تصنيف نيومارك	**73**
4.3.1 تصنيف فيدوروف	**74**
2. اللّسانيات النصية	**75**
1.2 المعايير النصية و الترجمة	**78**
3. نظرية أنواع النصوص	**81**
4. معايير اختيار النصوص التعليمية في تدريس الترجمة	**86**
المبحث الثاني : النص المترجم و تدريس الترجمة	
1. مفهوم النص المترجم	**94**
2. دور النص المترجم في تدريس الترجمة	**96**
3. استخدام النص المترجم في تدريس مهارات الترجمة	**98**
4. أنواع النصوص المترجمة المستخدمة في تدريس الترجمة	**101**
5. تحليل و تقييم النص المترجم	**107**
6. تحدّيات استخدام النص المترجم في تدريس الترجمة	**109**
الفصل الثالث: تدريس التّرجمة في ظل طرائق التدريس الحديثة	
المبحث الأول: المقاربات التعليمية في تدريس الترجمة	
1.1 المقاربة بالمحتوى	**115**
2.1 المقاربة بالأهداف	**119**
3.1 المقاربة بالكفاءات	**126**
المبحث الثاني: طرائق التدريس و تدريس الترجمة	

1. مفهوم طرائق التّدريس	**136**
1.1 طريقة الإلقاء	**137**
2.1 طريقة الحوار و المناقشة	**140**
3.1 طريقة حل المشكلات	**143**
4.1 طريقة المشروع	**146**
5.1 طريقة العصف الذهني	**152**
6.1 طريقة التعلم بالخطأ	**157**
7.1 طريقة التعلم التعاوني	**162**
الفصل الرابع: التكنولوجيات الحديثة و تدريس الترجمة	
المبحث الأول: التكنولوجيا و تدريس الترجمة	
1. بدايات لقاء التكنولوجيا بالترجمة	**172**
2. أنواع الترجمة في ظل الثورة التكنولوجية	**173**
3. الأدوات المساعدة في عملية الترجمة	**176**
4. تدريس الترجمة في ظل التحولات التي فرضتها التكنولوجيا	**179**
1.4 مهارات المترجم في ظل الثورة التكنولوجية	**181**
5. العوامل المساعدة على التحول إلى التدريس المحوسب للترجمة	**185**
6. نماذج دمج تدريس الترجمة بالتكنولوجيا	**189**
المبحث الثاني: تدريس الترجمة عن بعد	
1. مفهوم التعليم عن بعد	**199**
2. أساليب التعليم عن بعد	**202**
3. التعليم الإلكتروني في خدمة التعليم عن بعد	**204**
1.3 أنظمة التعليم الإلكتروني	**206**
4. تدريس الترجمة عن بعد	**213**
1.4 بدايات تدريس الترجمة عن بعد	**213**
2.4 نماذج تدريس الترجمة عن بعد	**214**
5. التحول إلى تدريس الترجمة عن بعد	**216**
الفصل الخامس: الدراسة الميدانية	

1. المنهج المستخدم	**222**
2. حدود الدراسة	**223**
3. مجتمع و عينة البحث	**223**
4. مواصفات عينة الدراسة	**224**
5. الدراسة الاستطلاعية	**224**
6. أداة الدراسة و خصائصها السيكمترية	**225**
7. صدق الأداة	**227**
8. الثبات	**227**
9. المعالجة الإحصائية لأداة الدراسة	**229**
10. عرض و تحليل النتائج	**230**
1.10 عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى	**230**
2.10 عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية	**240**
3.10 عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة	**251**
11. استنتاجات الدراسة	**261**
خاتمة	**265**
الملاحق	**268**
المراجع	**288**
الملخص	**301**
Abstract	**302**
Résumé	**303**

مقـدمة

مقدمة:

تؤدّي التّرجمة دورًا مهمًّا و حيويًّا في التّواصل بين الشّعوب باختلافاتهم العرقيّة و الثقافيّة و الدينيّة، و تُساهم في التّقارب بين الأمم و الأفراد و تحقيق النّهضة الفكريّة و الحضاريّة و الإشعاع العلميّ و الثقافيّ في مختلف الميادين. و في ظلّ الانفجار العلمي و التكنولوجي و الإعلامي زاد الطّلب على التّرجمة بمُختلف أنواعها فصارت الجسرَ الذي يربط بين مختلف الشّعوب و الثّقافات، و أصبح تقدّم و ازدهار أيّ مجالٍ يعتمد على نقل و ترجمة الأبحاث و آخر ما توصّل إليه الطّرف الآخر، و أدّى هذا الدّور المحوريّ الذي تقوم به التّرجمة و توسّعُ حركتها في العالم إلى زيادة الحاجة للمترجمين في مختلف الميادين و ظهور تخصّصات جديدة في التّرجمة، و بالتالي صار الاهتمام بتدريس الترجمة بوصفها علمًا مستقلًّا في الجامعات و المعاهد أمرًا حتميًّا، و كانت هذه الظروف سببا لظهور تخصّص "تعليميّة الترجمة" و الذي يبحث في تطوير مناهج تدريس التّرجمة و ضمان تكوين ذي جودة عالية يَجمع بين الجانب النّظري و التّطبيقيّ، و هذا بِوضعِ أهداف تعليميّةٍ واضحةٍ و انتقاء الوسائل و الأدوات التعليميّة المناسبة بهدف تكوين مترجمِينَ في المستوى المطلوب.

و يرى بعض منظري الترجمة أنّ تدريس التّرجمة يجب أن يَتَّخذ من النّصّ أساسا له، و تَعتبِرُ أنّ النّصّ هو المحتوى التّعليميّ الأساسيّ الذي يَشتغلُ عليه أستاذ التّرجمة، بمعنى آخر هو الأداة التّعليميّة الأكثر فعاليةً التّي يمكن الاعتمادُ عليها في تدريس الترجمةِ. و في ظل التّطور الرّهيب الذي تشهده شتّى المجالات، تُعتبرُ النّصوصُ المترجمةُ إحدى الأدواتِ التعليميّةِ التّي يمكن الاعتمادُ عليها في تكوين طلبة التّرجمة، غير أنّ هناك العديد من التحدّيات و الرِّهانات التّي تواجه تدريس التّرجمة بالاعتماد على النّصوص المترجمة، و كان هذا مُنطلقاً لبحثنا الموسوم ب "رهانات تَعليمِيَّة النّصّ المّترجم".

و هذا البحثُ هو محاولةٌ للوقوفِ على واقعِ تدريس التّرجمة بالاعتماد على النّصوص عامّةً و النّصوصِ المترجمة خاصّةً، و الإحاطةُ بأبرز الرّهانات التي يواجِهُهَا تدريس التّرجمة و الكشف عن الأفقِ و التّطلّعات ليواكب تدْريسُ الترجمةِ المستجدّاتَ في مجال الطّرائقِ و الأنماطِ التّعليميّة الحديثة و الأدوات التّكنولوجيّة في هذا المجال، و ينبثق عن الهدف الرّئيسيّ للبحث أهدافٌ فرعيةٌ تتمثل في: أوّلًا، الوقوفُ على تجرُبة تدريس التّرجمة عن بُعد. ثانيا، الوقوف على واقع استثمار طرائق الّتدريس الحديثة في تدريس

التّرجمة. ثالثا، الوقوفُ على واقع استثمار التّكنولوجيا في تدريس الترجمة. و نظراً للعدد القليل من الدراسات الميدانيّة التّي تناولت مجال تعليميّة التّرجمة و انطلاقا من فكرة استثمار الطّرائق الحديثة و الثّورة التّكنولوجيّة و نمط التّعليم عن بعد في تدريس التّرجمة بالجامعة. تَظهرُ الحاجة إلى البحث في هذه المجالات المتّصلةِ بتدريس التّرجمة. و هذا بالاعتماد على دراسةٍ ميدانيةٍ تبيّن واقع تدريس التّرجمة بالجامعة و رهاناتِ تدريسِها. لهذا كانت إشكاليّة بحثنا كالآتي:

ماهي الرّهاناتُ الكُبرى التّي يُواجِهُهَا تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة؟

و للإجابة على الإشكاليّة المطروحةِ، تَطرحُ الفرضيّات الآتية نفسها:

1. يُعدُّ استخدام نمط التّدريس عن بُعد في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة من الرّهانات الكبرى في تدريس التّرجمة.
2. يعتبر تبنّي طرائقِ التّدريسِ الحديثةِ في عملية تدريس التّرجمة بالاعتماد على النّصوص المترجمة أحد الرهانات الكبرى في عملية تدريس التّرجمة.
3. يمكن اعتبار استثمارُ الأدوات التّكنولوجيّة في اعداد طلبة الترجمة باستخدام النّصوص المترجمة من الرّهانات الكبرى في ميدان تدريس التّرجمة.

أفضت هذه الفرضيات المنبثقة من صلب إشكالية موضوع البحث إلى وضع خطة متسلسلة ومترابطة، تهدف إلى بناء تصور متكامل لتدريس التّرجمة، انطلاقًا من الأسس النّظرية ووصولاً إلى التّطبيق الميداني. فجاء الفصل الأول: "من التعليمية العامة إلى تعليمية التّرجمة" ليشكل حجر الأساس النّظري والمنهجي للدراسة كلها، حيث يضع الإطار المفاهيمي للتعليمية بشكل عام قبل أن يتخصص في تعليمية التّرجمة، مقدمًا بذلك الأدوات التحليلية الضرورية للفصول اللاحقة.و انطلاقًا من هذا الأساس النّظري، يتناول الفصل الثاني: "النّصّ المترجم وتدريس التّرجمة" الموضوعَ الجوهري في عملية التّرجمة نفسها، ألا وهو النّص. فمن غير الممكن الحديث عن تعليمية التّرجمة دون فهم طبيعة المادة الخام "النّص" و المنتج النهائي "النّص المترجم"، مما يجعل هذا الفصل امتدادًا طبيعيًا ينتقل من "كيف نعلم" إلى "ماذا نعلم." ولتكتمل الصورة، ينتقل الفصل الثالث: "تدريس التّرجمة في ظلّ طرائق التّدريس الحديثة" من تحليل المادة التعليمية "النّص" إلى تحليل آليات نقلها، مستفيدًا من الإطار النّظري الذي وضعه الفصل الأول لتقييم مدى ملاءمة المقاربات والطرائق الحديثة لخصوصية تعليم التّرجمة. وهو بذلك يربط بين المنهجية "الفصل الأول" والمحتوى "الفصل الثاني"

بأدوات التنفيذ "الفصل الثالث". و لمواكبة مستجدات العصر، يأتي الفصل الرابع: "التّكنولوجيات الحديثة وتدريس التّرجمة" امتدادًا عمليًا للفصل السابق، حيث يبرز كيف أصبحت التّكنولوجيا، ومن ضمنها التّدريس عن بُعد، جزءًا لا يتجزأ من "طرائق التّدريس الحديثة"، مجسدًا التكامل بين المنهجية والأداة في المشهد التعليمي المعاصر.وأخيرًا، يُتَوَّج هذا البنيان النّظري والتّطبيقي بالفصل الخامس: "الجانب التّطبيقي: دراسة ميدانية حول رهانات تدريس التّرجمة"، الذي يمثل المحك العملي الذي تُختبر فيه فرضيات البحث و جدوى الإطارات النّظرية والمنهجية التي أسسها الفصل الأول، و ناقشتها الفصول اللاحقة. فهو الخاتمة العملية التي تربط كل الخيوط السابقة معًا في سياق واقعي، لتقدم صورة شاملة عن رهانات تدريس التّرجمة، أُجريَت هذه الدراسة بأربع كلّيات من جامعات مختلفة: معهد التّرجمة بجامعة وهران 1، معهد التّرجمة بجامعة الجزائر 2 ، كلّية الآداب و اللّغات بجامعة معسكر، كلّية اللّغات الأجنبيّة بجامعة مستغانم، و قمنا بجمع المعلومات عن طريق استبيان موجّه لأساتذة التّرجمة لمعرفة أهمّ رهانات تعليم التّرجمة بالنّصوص، و ارتكزنا في دراستنا الميدانيّة على ثلاثة محاور أساسيةٍ: المحور الأوّل يتعلّق بِرِهان تدريس التّرجمة عن بُعد، أمّا المحور الثّاني فيتعلّق بِرِهان توظيف الطّرائق الحديثة في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة. بينما تَعلّقَ المحور الثّالثُ برِهان استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة، و تمّت دراسةُ كلِّ محورٍ بالاعتماد على ستّةِ معاييرَ أساسيةٍ تمثّلت في: الوسائل و التّقنيّات التعليميّة و المحتوى التعليميّ و فعاليّة التّدريس و التّفاعل مع الطّلبة و تقييم الطّلبة و بإمكانيّة التّدريس باستخدام النّصوص المترجمة.

و من الأسباب التي دفعتنا إلى اختيار هذا الموضوع: الأهميّة العلميّة التي يكتسيها مجال تعليميّة التّرجمة كميدان بحث خصب و مستجدّ بشكل عامّ و تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة بشكل خاصّ، و الرّغبة في تقديم إضافة علمية في مجال تعليميّة التّرجمة و التّطرّق إلى جانب من بحوث التّرجمة لم يسبق البحث فيها أو دراستها و الحرص على تقديم إضافة أكاديميّة و علميّة جديدة و حقيقيّة لهذا الحقل البحثيّ عموما و لهذا الموضوع على وجه الخصوص و محاولة فتح مجال و آفاق بحثيّة جديدة للباحثين المهتمّين بهذا الموضوع، بالإضافة إلى شغف شخصيّ بمجال التّعليميّة و تعليميّة التّرجمة تحديدا نابع من تجربتي الشخصيّة كأستاذ متعاقد للتّرجمة بالجامعة حيث كان لي احتكاك مباشر بكل ما يتعلّق بتدريس التّرجمة و وقفنا شخصيّا على النّقائص المنهجيّة و الماديّة و العوائق التي يواجِهها تدريس التّرجمة في الجامعة. و اعتمدنا في بحثنا على المنهج الوصفيّ التحليليّ الذي يُعدُّ من أبرز مناهج البحث العلميّ

المستخدمة في الأبحاث و الدراسات باختلاف أنواعها و هذا لما يتميّز به من خصائص ساعدتنا في إعداد الدّراسة حيث سعينا لرصد واقع تدريس التّرجمة في الجامعة و محاولة إيجاد إجابة مناسبة للإشكالية المطروحة في البحث بناءً على ما تمّ الخروج به من نتائج بعد تحليل المعطيات، و يعتمد المنهج الوصفيّ على مجموعة من الأدوات استعنّا بها في الدّراسة الاستطلاعيّة و الدّراسة الميدانيّة و تتمثّل في الملاحظة و الاستبيان. لإعداد هذه الدّراسة اعتمدنا في الأساس على مراجع تتعلّق بتعليميّة التّرجمة. و تجدر الإشارة في هذا الصّدد إلى قلّة الدّراسات التّي تناولت الموضوع و قلّة المراجع باللّغة العربية بشكل عام في هذا الميدان. و اعتمدنا في بحثنا على مجموعة من الدّراسات السابقة التي انطلقنا منها: أطروحة دكتوراه للباحثة بن عيسى صليحة الموسومة بـ"معايير اختيار النصوص المستعملة لتكوين المترجمين" سنة 2013 و تطرّقت إلى المعايير المستعملة لاختيار النّصوص لتدريس التّرجمة، و يشمل الجانب التطبيقي من الدراسة نتائج استبيان موجه إلى أساتذة التّرجمة، و خلصت الدراسة إلى أنّه لا يتمّ الاعتماد على كافّة معايير اختيار النّصوص في تدريس الترجمة و من توصياتها ضرورة الاهتمام بمعايير اختيار النّصوص المستعملة لاعتمادها بشكل سليم في تدريس الترجمة، إلا أن هذه الدراسة، على الرغم من دقتها، لم تتناول الرهانات والتحديات المستقبلية التي تواجه تدريس الترجمة اعتمادًا على النصوص، وهي الفجوة التي تسعى هذه الأطروحة إلى سدها. أطروحة دكتوراه للباحثة أمال ساسي الموسومة بـ "طرق و مناهج تعليم الترجمة مقاربة معرفية" سنة 2014 هدفت هذه الدراسة لتصوّر منهاج تعليمي بديل للمنهاج الكلاسيكيّ في تدريس التّرجمة، يُمَكِّن من النهوض بجودة تدريس التّرجمة بالجامعة، كما تم اقتراح بعض التّعديلات على التكوين التّقليديّ للمترجمين ليواكب مستجدّات هذا الميدان، و من نتائج هذه الدراسة ضرورة إعادة النّظر في مناهج تدريس التّرجمة بالجامعة. إلا أن هذه الدراسة رغم اقتراحاتها، فإنها لم تقف على الواقع الميداني لتدريس الترجمة من خلال الاحتكاك المباشر بأساتذة وطلبة الترجمة لجمع بيانات ميدانية".

و لقد واجهتنا أثناء البحث العديد الصعوبات و العوائق و التي تمثّلت أساسا في قلّة مراجع البحث و ندرة الدراسات السابقة المتعلّقة بشكل كليّ أو جزئيّ بموضوع البحث بالإضافة إلى صعوبة الوصول إلى عيّنة البحث و المتمثّلة في أساتذة التّرجمة بالجامعة أثناء القيام بالدّراسة الاستطلاعية و الدراسة الميدانية.

الفصل الأول

من التعليمية العامة إلى تعليمية الترجمة

المبحث الأول: مفاهيم أساسية في التعليمية

تُعتبر التّعليميّة ميدانا لتطوير المعارف و الخبرات العلميّة في مختلف العلوم و خلال كلّ مراحل و مستويات التعليم، و تقوم باختبار المعارف الخاصّة و العامّة المتعلقة بميدان معيّن بطرائق نفسيّة و اجتماعيّة و تربويّة بهدف تبسيطها و تنظيميها ثمّ نقلها و توظيفها في تصميم المحتوى التعليميّ حسب المضامين و الأهداف التعليميّة المقررّة بالاعتماد على مجموعة من الطّرق التّعليميّة و الوسائل المساعدة في عمليّة التّعلم. و يندرج هذا تحت مفهوم شامل يسمى "التّعليميّة ". و مع التّطور العلميّ و التّكنولوجيّ السّريع ظهرت أشكال أخرى من التّعليم أو بمعنى آخر التّعليم بأساليب جديدة و مختلفة. و نظرا للدّور المحوريّ الذّي يلعبه التّعليم في النّهوض بالمجتمعات البشريّة صار من الطّبيعي أن تتطوّر أشكاله لتواكب التّطور الحاصل، و ساهم إدماج التّكنولوجيا في هذا الميدان من ظهور أنظمة متطوّرة و جديدة للتّعليم و التّعلّم. و نجم عن هذا مجموعة من التّغيرات المحسوسة و التطورات الإيجابية من حيث طرق التعلم و أساليب نقل المحتوى التّعليمي إلى المتعلّمين من جهة و من جهة أخرى تغيّرات جذريّة في شكل و مضمون المناهج الدراسيّة المقرّرة بما يتماشى مع هذه الاتّجاهات الجديدة.

يشمل مجال التّعليم و مجال التّدريس عدّة مفاهيم و مصطلحات أساسيّة، التّي من الواجب على كلّ من يقوم بالدّراسة أو البحث أو العمل بميدان التّدريس عموما و بميدان مناهج و طرائق التّدريس خصوصا أن يُلمّ بها و يميّز بينها لتجنّب الغموض و الخلط بين هذه المفاهيم و المصطلحات، لذا تناولنا تعريفات لكلٍّ منها لإزالة اللّبس و تبيان الفوارق بينها.

1.المنهاج:

لغة: انتهجَ ينتهج، انتِهاجًا، فهو مُنتَهِج، و المفعول مُنتهَج و لقد ورد في معجم اللّغة العربية المعاصرة:
انتهج الطَّريقَ: 1- نهجه؛ سلكه "انتهج سبيلَ الحقّ/ طريقَ الصَّواب".
2- سار عليه "انتهج خطَّةً جديدةً".
منهاج [مفرد] : ج مناهج و مناهيج :

1. طريق واضح { لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَ مِنْهَاجًا }. وسيلة محدّدة توصل إلى غاية معيّنة. مجموعة أفكار أو مبادئ مرتبطة و منظّمة. لا منهاجي : خارج المنهاج المقرر .
2. منهاج تعليميّ: مجموعة كاملة من الدّراسات مطلوبة للحصول على شهادة متقدّمة .

و يرجع أصل كلمة «Curriculum » حسب قاموس أكسفورد الإنجليزي إلى بدايات القرن 18 مشتقّة من الكلمة اللاتينيّة « Currere » و تعني مضمار أو حلبة السّباق. و عرف مفهوم كلمة منهاج

عدّة تطوّرات في قواميس اللّغات الأجنبيّة، فقد ورد مصطلح منهاج «Curriculum » بمعنى المنهاج الخاصّ بالجامعة لأول مرّة في قاموس (وبستر) طبعة عام 1856 و في عام 1966 وردت كلمة «curriculum » في قاموس (بانكروفت) بمعنى "سلسلة منظّمة من الدّروس أُعدّت للدّراسة" و يُعَرَّف على أنّه "مجموعة الخبرات و الأنشطة التي تقدّمها المدرسة للتّلاميذ تحت إشرافها بقصد احتكاكهم و تفاعلهم معها، و من خلال هذا الاحتكاك و التّفاعل يحدث تطوير سلوكهم أو تعديله و يؤدي إلى تحقيق النّمو الشامل المتكامل الذي يُعدّ الهدف الأسمى للتّربية"[1]. لدى المنهج الدّراسي أو المنهج التعليميّ الكثير من التّعريفات، لكن معظم هذه التّعريفات تصبّ في معنيين أساسيّين:

1. الأول: أقلّ شمولا، يُعَرَّف المنهاج التعليميّ بأنّه: خطّة تشمل مجموعة من التجارب و الخبرات التي يتلقاها المتعلّم في القسم الدّراسي أو مرحلة تعليميّة معيّنة بالمدرسة.
2. الثاني: أكثر شمولا، يُعَرّف المنهاج الدّراسي بأنّه وثائق مسجّلة تحتوى على خطّة شاملة تضمّ مجموعة من الخبرات في ميدان التّعليم يكتسبها المتعلّم في القسم الدّراسي أو مرحلة تعليميّة محدّدة داخل أو خارج المدرسة. إذن، المنهاج هو نظام يضمّ مجموعة من المكوّنات و العناصر ترتبط و تتفاعل فيما بينها لبلوغ أهداف تعليميّة محدّدة. و يتكوّن من مجموعة من العناصر الأساسيّة و هي: المحتوى و الأهداف و طرائق التّدريس و وسائل التّدريس و الأنشطة التّعليمية و التّقويم، بحيث يتأثّر كل عنصر منها و يُأثِّر على باقي العناصر. و ينقسم المنهاج إلى منهاج تقليديّ و منهاج حديث:

1.1 المنهاج التقليديّ: هو مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم و المبادئ التي وُضِعت على شكل مواد دراسيّة موزّعة على الصّفوف الدّراسية و السّنوات الدّراسية المحدِّدة للمرحلة الدّراسية و يتمّ ترتيب هذه المعلومات بشكل منطقيّ و متسلسل ضمن المادّة الواحدة و كذلك تُتَابع المواد عبر الصّفوف الدّراسية، و يقتصر دور المعلّمين على نقل المعلومة من مصدرها إلى الطّلبة خلال إطار زمانيّ محدّد. و يُعرِّفه أحمد الوكيل على أنّه " نبع من التّربية التّقليديّة التي تَعتبر أن الهدف الأسمى للتّربية هو تزويد المتعلّم بأكبر قدر من المعلومات و ذلك تماشيا مع اعتقادهم بأنّ للمعرفة قيمة في حدّ ذاتها و بأنّ تزويد المتعلِّم بهذه المعرفة يكفي لتوجيه سلوكه بما يتّفق مع مضمون هذه المعرفة"[2]. و يشير مرعي و الحيلة إلى أنّ المنهاج التّقليديّ

[1] عبد الموجود، محمد عزت و اللقاني، أحمد حسين و يونس، فتحي علي و الناقد محمود كامل (1977). أساسيات المنهج و تنظيماته. القاهرة: دار الثقافة. ص11.

[2] الوكيل، حلمى أحمد و المفتى، محمد امين(1999). المناهج المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص5-6.

هو " كلّ ما تقرّره المدرسة و تراه ضروريّاً للتّلميذ بغضّ النّظر عن احتياجاته و قدراته و ميوله بعيداً عن الوسط الاجتماعي و الحياة التي تنتظره، و على الطّالب أن يحفظ المقرّرات بشتّى الوسائل المتاحة للمتعلّم.[1]"

2.1 المنهاج الحديث: و هو مجموعة الخبرات و المعارف و المهارات التي يتلقّاها المتعلّمون سواء داخل المؤسّسة التّعليمية أو خارجها لغرض مساعدتهم على النمو الشّامل في جميع جوانب الشّخصيّة و تعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية المخطّط لها مسبقا. و عرّفه مرعي و الحيلة على أنّه "مخطّط تربويّ يتضمّن عناصر مكونّة من أهداف و محتوى و خبرات تعليميّة و تدريس و تقويم مشتقّة من أسس فلسفيّة و اجتماعيّة و نفسيّة و معرفيّة، مرتبطة بالمتعلم و مجتمعه مطبّقة في مواقف تعليميّة داخل المدرسة و خارجها، و تحت إشراف منها يقصد الإسهام و تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية و الوجدانية و الجسمية، وتقوم على مدى تحقّق ذلك كله لدى المعلّم"[2]. و ورد تعريف خليفة في كتابه المنهج المدرسي المعاصر على أنّه " مجموعة الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ داخلها و خارجها، بقصد مساعدتهم على النّمو الشامل و المتكامل، الذي يؤدي إلى تعديل سلوكهم، و يضمن تفاعلهم مع بيئتهم و مجتمعهم، و يجعلهم يبتكرون حلولا مناسبة لما تواجههم من مشكلات"[3] و عرّفه قلادة على أنّه "مجموعة الخبرات التربويّة و الاجتماعيّة و الثّقافيّة و الرياضيّة و الفنيّة التي تخطّطها المدرسة و تهيّئها لتلاميذها ليقوموا بتعلُّمها داخل المدرسة و خارجها بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السّلوك نحو الاتّجاه المرغوب فيه، و من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللّازمة و المُصَاحبة لتعلّم تلك الخبرات بما يساعدهم في إتمام نموّهم"[4].

حسب التّعريفات السّابقة يمكن ضبط مفهوم المنهاج الحديث بأنّه مجموعة من الخبرات التّربويّة المسطّرة التي توفّرها المؤسسات التعليميّة باختلاف أنواعها لمساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليميّة بأفضل شكل ممكن حسب قدراتهم، و يتضمّن جميع التّجارب التي يعيشونها تحت إشراف المعلّمين سواءً في المؤسّسات التّعليميّة أو خارجها.

---

[1] مرعي، توفيق أحمد و الحلية، محمد محمود (2004). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع. ص 22.

[2] مرعي و الحلية. نفس المرجع. ص30

[3] خليفة، حسن جعفر (2005). المنهج الدراسي المعاصر، مفهومه .أسسه .مكوناته .تنظيماته . تقويمه و تطويره. الرياض: مكتبة الرشد. ص24.

[4] قلادة، فؤاد سليمان (1976). أساسيات المناهج. القاهرة: دار النهضة. ص11.

1.2.1. خصائص المنهاج الحديث: يشير توفيق أحمد و محمد محمود حلبة إلى مزايا و خصائص المفهوم الحديث للمنهاج كما يلي[1]:

- يساعد المنهاج التّربوي الحديث الطّلبة على تقبّل التّغيّرات التي تحدث في المجتمع و على تكييف أنفسهم مع متطلّباتها.
- يُنَوِّع المعلّم في طرق التّدريس و يختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلّمين و ما بينهم من فروق فرديّة.
- يستخدم المعلّم الوسائل التّعليميّة المتنوّعة و المناسبة لأنّه من شأن ذلك أن يجعل التّعليم محسوسا و التّعلم أكثر ثباتاً.
- تمثّل المادّة الدراسيّة جزءً من المنهاج و يُنظَر إليها على أنّها وسائل و عمليات لتعديل سلوك المتعلّم و تقويمه.
- يقوم دور المعلّم في المنهاج التّربويّ الحديث على تنظيم تعلُّم الطلبة و ليس على التّلقين و التّعليم المباشر.
- يهتمّ المنهاج التّربويّ الحديث بتنسيق العلاقة بين المدرسة و الأسرة من خلال الأولياء و المعلمين و الاستفادة من خبرات المتخصّصين.
- يهتمّ المنهاج التربويّ الحديث بأن تطّلع المدرسة بدورها باعتبارها مركز إشعاع في بيئتها و أن تكون على وعي كامل بدور المؤسّسات و الهيئات الاجتماعيّة و ما تقدّمها من نشاطات تربويّة لتجنّب تكرار هذه النشاطات في البيئة الواحدة.

و يشتمل المفهوم الحديث للمنهاج حسب هاشم فالوقي على أربعة خصائص[2]:

- لا يَنْظُر المنهاج الحديث إلى الجوانب الرئيسيّة في الموقف التّعليميّ على أنّها أبعاد منفصلة لأنّ الغاية هي إعداد التّلميذ ليعيش في مجتمع معيّن و يكون قادراً على ممارسة دوره فيه، و وسيلته في ذلك قدر من المعرفة.
- لا تكمن وظيفة المناهج التّربوية الحديثة في تخريج أفراد يعملون في سوق العمل و الإنتاج فقط و إنّما أيضا في تخريج أفراد لديهم الكفاءة اللاّزمة لتطوير مجتمعهم و تنقية ما علق بالثّقافة الاجتماعيّة من عادات و تقاليد سيّئة مما يعوق حركة المجتمع و تطوره.

[1] مرعي و الحلية. المرجع السابق. ص8-9.

[2] فالوقي، محمد هاشم (1997). بناء المناهج التربوية. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث. ص27-28.

- أنّ خصوصيّة المناهج التربويّة الحديثة في كونها ذات أبعاد ثلاثيّة متداخلة (المتعلِّم، المعرفة و المجتمع) لا يعني أنّ نظريّة المناهج واحدة تصلح لكلّ مجتمع و في كلّ زمان و مكان، و إنّما تقوم النّظريّة في عمومها المطلق على هذه الأبعاد الثلاثة.
- إذا كان أسس أيّ نظريّة في المناهج التّربويّة هي المتعلّم و المعرفة و المجتمع، فإن المعلم على صلة مباشرة بها، إذ أنّه يتولّى مسؤولية تربية التّلميذ أي أنّ المعلّم ينبغي أن يعي طبيعة هذا المتعلم و إمكاناته و طبيعة الإطار الاجتماعيّ الذي يعيش فيه و متطلباته.

3.1 مكونات المنهاج: يتكوّن المنهاج من أربعة عناصر أساسيّة، تشكّل حجر أساس جميع مناهج التّدريس المعتمدة و هي: الأهداف التعليميّة **و** المحتوى التعليميّ و طريقة التدريس و الوسائل التعليميّة و التقويم.

1.3.1 الأهداف التعليميّة: و هي مجموعة التغيّرات المتوقّع حدوثها لدى المتعلّم نتيجةً لتفاعله مع الخبرات التعليميّة التي تحقّق نموّا في شخصيّته و تعديلا في سلوكه على النّحو المرغوب فيه، و يشمل على سبيل المثال إضافة معلومات جديدة إلى رصيدهم المعرفيّ أو إكسابهم مهارات محدّدة و تنمية مفاهيم محدّدة لديهم[1]. و اقترح بلوم Bloom سنة 1956 تصنيفا يحمل اسمه "تصنيف بلوم" "Bloom Taxonomy" لمستويات للأهداف التعليميّة التي يحدّدها المعلِّم للمتعلّمين حيث يقسّم الأهداف التّعليميّة إلى ثلاث مجالات:

- أهداف إدراكية Cognitive: و تتعلّق بالفهم و المعرفة و التّفكير في موضوع معيّن و هذا ما يرتكز عليه النّظام التّعليميّ التّقليدي.
- أهداف سلوكيّة Affective: و تتعلّق بالجانب الحسيّ و العلاقات التي تجمع المعلّم بالمتعلّمين من الجانب العاطفي.
- الأهداف الحركيّة النفسيّة Psychomotor: و تتعلّق بالمهارات الحركيّة و التّحكم في تطوير سلوكيّات المتعلّمين.

و تنقسم الأهداف التعليميّة إلى:

1- الأهداف العامّة: و هي أهداف المنهاج التعليميّ
2- الأهداف المتوسطّة العموميّة: و هي أهداف الوحدات أو المشاريع التعليمية
3- الأهداف الخاصّة: و هي أهداف الحصّة الّدراسية أو الدّرس

2.3.1 المحتوى التعليمي: مصطلح شامل يُقصَد به مضمون الشيء، و يُستخدَم هذا المصطلح بشكل واسع في مجال المناهج التعليميّة، حيث يُعتبَر أحد مكوّنات أو عناصر المنهج، و هو العنصر الثاني لأيّ منهج تعليمي بعد العنصر الأوّل و هو الأهداف ، و يضمّ محتوى المنهج جميع المعارف و الخبرات

[1] فرج، عبد اللطيف حسين (2008). تخطيط المناهج و صياغتها. عمان: دار حامد للنشر و التوزيع. ص103.

و المهارات و المعلومات و الاتّجاهات التي يحاول المنهج إكسابها للمتعلّمين، كما يعني محتوى المنهج أيضا النظريّات و المبادئ و المفاهيم و القوانين و المصطلحات و المعلومات و الأنشطة و غيرها، التي ينصّ عليها المنهج، و يُعَرِّفه السيد بأنّه : "كلّ ما يضعه القائم بتخطيط المنهج من خبرات تفصيليّة للموضوعات المقرّرة، سواءً كانت خبرات معرفيّة، أم مهاريّة، أم وجدانيّة، بهدف تحقيق النّمو الشّامل و المتكامل للمتعلّم أي أنّ المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج و الذي يجيب عن التساؤل: ماذا ندرس؟ ."[1] إذن، هو المادّة التّعليميّة و ما تتضمّنه من معارف و معلومات و مهارات، تُختار و تُنظَّم بطريقة علميّة لتحقيق نموّ شامل لدى المتعلّمين و تعديل سلوكهم و هذا ما يؤكّده الوكيل و مفتي أنّه: "مجموعة التّعريفات و المفاهيم و العلاقات و الحقائق و القوانين و النظريّات و المهارات و القيم و الاتّجاهات التي تُشَكّل مادّة التّعلم في أحد الكتب الدّراسية المقرّرة على الطّالب بأيّ من المراحل الدّراسية"[2] و يُعتبَر اختيار المحتوى التّعليميّ المناسب أحد عوامل نجاح العمليّة التّعليميّة و يَخضع اختيار المحتوى التّعليميّ لمجموعة من المعايير الأساسيّة تتمثل في:

- مراعاة الأهداف التّعليميّة: من الأسس التي يجب مراعاتها أثناء عمليّة تصميم المحتوى التّعليمي هو ضمان أنّ هذا المحتوى يتلاءم مع الأهداف التعليميّة المسطّرة.
- التماشي مع الحداثة: ينبغي على مصمّمي المحتوى التّعليمي الحرص على أن يكون هذا المحتوى مع الثورة العلميّة التي يشهدها العالم، و تكون له قابلية التّطوّر و إمكانيّة مراجعته بصفة مستمرّة ليواكب التّطور العلمي.
- الجمع بين الجانب النّظري و التّطبيقي: يجب الحرص على أن يشتمل المحتوى التّعليمي على جانب نظري يختصّ بالمادّة العلميّة المجرّدة و جانب تطبيقي عملي يسمح بتجسيد المكتسبات النّظريّة و تجسيدها على أرض الواقع.
- قابليّة التّعلّم: يجب أن يتلاءم المحتوى التّعليمي مع القدرات العقليّة و النفسيّة و الجسديّة للمتعلّم.
- توفّر الإمكانيات الماديّة: ينبغي توفير مختلف الوسائل الماديّة و التّعليميّة لاستغلال المحتوى التّعليمي بشكل أمثل خاّصة مع الثورة العلميّة و التّكنولوجيّة التي شهدها ميدان التّعليم كغيره من الميادين.

[1] السيد، على محمد (1998). مصطلحات في المناهج و طرق التدريس. المنصورة: عامر للطباعة والنشر. ص37

[2] الوكيل، حلمي أحمد و مفتي، محمد أمين (2005). أسس بناء المناهج و تنظيمها. عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع. ص128.

- المحتويات العلميّة: كالمحتوى التّعليمي السّمعي البصري و المحتوى التّعليمي الرقمي و المحتوى التعليمي الافتراضي و غيرها.

3.3.1 طرائق التّدريس Methodes de l'enseignement: و هي طريقة التّدريس التي ينتهجها المعلم ليُمكِّن المتعلمين من تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّرة، و يُعرِّفها حسن فرج أنَّها " نظام من الأفعال الواعية و الهادفة من أجل تنظيم النّشاط المعرفي للتّعلم ، و تأمين اكتسابه الذاتي للمحتوى التّعليمي" [1] و يُعرِّفها السيد على أنّها " مجموعة الخطوات و الإجراءات التي يقوم بها المعلّم، و تظهر آثارها على نتائج المتعلّمين و بعبارة أخرى هي: مجموع التّحرُّكات التي يقوم بها المعلّم أثناء الموقف التّعليمي التّعلُّمي، و التي تحدث بشكل منتظم و متسلسل لتحقيق الأهداف التّدريسيّة المحدّدة مسبقا "[2]. و لا يمكن الحديث على طريقة واحدة أو اثنتان في التّدريس، بل تأتي بصيغة الجمع طرائق أو طرق متعدّدة للتّدريس، حيث يختار المدرّس من بين الطّرائق ما يتلاءم و طبيعةَ الموقف التّعليمي و المحتوى التّعليمي و المتعلّم و الإمكانات المتوفّرة في ظلّ الأهداف المراد تحقيقها بواسطة عمليّة التّدريس، و يُقصد بهذا أنّه ليست هناك طريقة تدريس يمكن اعتبارها الأفضل و الأجود على الإطلاق، لكن لكلّ طريقة من طرائق التدريس الموقف و الظروف الذي تلائمها، و تكون فيها أكثر نجاعة من غيرها. و بالإمكان تصنيف طرائق التّدريس وفقا لعدّة أسس، فيتمّ تصنيفها حسب تطوّرها إلى: طرائق تدريس تقليديّة مثل طريقة المحاضرة و طرائق تدريس حديثة مثل طريقة العصف الذهني، و يمكن تصنيفها حسب العنصر الذي ترتكز عليه: طرائق تدريس ترتكز على المعلّم مثل طريقة الإلقاء، و طرائق تدريس ترتكز على المتعلّم مثل طريقة التعليم التعاوني ، و طرائق تدريس ترتكز على المعلّم و المتعلّم سويا كطريقة الحوار و المناقشة، و يمكن تصنيف طرائق التّدريس أيضا على أساس عدد المتعلّمين إلى: طرائق فردية كطريقة التّدريس بالحاسوب و طرائق جماعية كطريقة حل المشكلات. إذن، تختلف الطرائق التّعليميّة باختلاف الدّور الذي يقوم به كل من المعلّم و المتعلّم و الظروف المحيطة بهما. و هي كالآتي: طريقة الإلقاء و طريقة الاستكشاف و طريقة حل المشكلات و طريقة التّعلم بالخطأ و طريقة التّعليم التّعاوني و طريقة العصف الذهني و غيرها من الطرائق. و هناك مجموعة من العوامل و المعايير التي تفرض على المعلّم اختيار الطريقة المناسبة و تتلخّص في ما يلي:

- الأهداف التّعليميّة: حيث تفرض الأهداف التّعليميّة المراد تحقيقها على المعلّم طريقة التّدريس التي يجب إتّباعها و يمكن أن تفرض عليه استخدام أكثر من طريقة.

[1] فرج، عبد اللطيف حسن (2007). التدريس الفعال. عمان: دار حامد للنشر و التوزيع. ص20.

[2] السيد على، محمد(1988). مصطلحات في المناهج و طرق التدريس. المنصورة: عامر للطباعة و النشر. ص135.

- مستوى المتعلّم: طبيعة الطّلبة و الفوارق الفرديّة بينهم معيار أساسي في تحديد طريقة التّدريس، لأنّ الطريقة يجب أن تتلاءم مع سن المتعلّمين و قدراتهم العقليّة و محيطهم.
- طبيعة المادّة التعليميّة: لكلّ مادّة تعليميّة طريقة تدريس خاصّة بها، فالعلوم التجريبية مثلا لا تُدرَّس بنفس طريقة العلوم الإنسانيّة.
- عدد المتعلّمين: يفرض عدد المتعلّمين في الصّف على الأستاذ اتّباع طريقة تعليميّة دون أخرى.

4.3.1 الوسائل التّعليميّة: هي مجموعة الوسائط التّربويّة التي يستعين بها المعلّم لتحقيق الأهداف و يُعَرِّفُها خليفة على أنّها "مجموعة الأدوات و الآلات التي يستخدمها المعلّم أو المتعلّم سواءً داخل الفصل أو خارجه، بهدف تحسين العمليّة التّعليميّة"[1]، و تختلف هذه الوسائل باختلاف الأهداف المرغوب تحقيقها و المعارف و المهارات المطلوب إكسابها للمتعلمين، و تكتسب الوسائل التّعليمية أهميّة كبرى في الفعل التّعليمي خاصّة إذا تمّ استخدامها بالطّريقة الصحيحة حيث:

- تزيد اهتمام المتعلّمين بالمحتوى التّعليمي و تسهم في إضفاء دافعيّة للتعلّم لدى المتعلّمين
- تسهيل مهمّة المعلم و الاقتصاد في الجهد و الوقت
- تقديم المحتوى التّعليمي بطرق جديدة تساهم في رفع درجة الفهم و الاستيعاب لدى المتعلّمين
- توفير تجربة تعليميّة جديدة تختلف عن طرق التّعليم التّقليدي

و يخضع اختيار الوسائل التّعليمية لمجموعة من الشّروط:

- يجب الانطلاق من مبدأ أنّ الوسيلة التّعليميّة هي وسيلة و ليست هدف
- أن تتناسب الوسيلة التّعليمية مع الأهداف التّعليمية المراد تحقيقها
- أن تكون للوسيلة التّعليمية علاقة بالمحتوى التّعليمي المراد نقله و أن تحظى باهتمام المتعلمين
- أن تكون مناسبة للقدرات العقليّة و المستوى التّعليمي للمتعلّمين
- أن تكون بسيطة و سهلة الاستثمار في المواقف التّعليميّة
- التكوين الجيد للمعلّمين على استخدامها لضمان النتائج المترتّبة عن استعمالها

5.3.1 التقويم: و هو أهمّ عنصر من مكوّنات المنهاج و بواسطته يتجلّى مستوى تقدّم المتعلمين من عدمه، و مدى اكتسابهم للمعلومات و الكفاءات التي تَلَقَّوْها، و عن طريقه يتمّ تدعيم نقاط النّجاح، و معالجة نقاط الإخفاق و يُعَرِّفه الوكيل و مفتي على أنّه "العمليّة التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى نجاح الأهداف العامّة التي يتضمّنها المنهج و كذلك نقاط القوّة و الضعف به حتّى يمكن تحقيق

[1] خليفة، حسن جعفر. مرجع السابق. ص157.

الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة"[1] و عرَّفه ماهر على أنّه "عمليّة منهجيّة تقوم على أسس عمليّة، تستهدف إصدار الحكم بدقّة و موضوعيّة على مدخلات أي نظام تربويّ و عملياته و مخرجاته و من ثم تحديد جوانب القوة و القصور في كلّ منها، تمهيدا لاتّخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتمّ الكشف عنه من نقاط الضّعف و القصور"[2] و ورد تعريف للباحث عقل أنور " العمليّة التي يتمّ بواسطتها إصدار حكم معيّن على مدى وصول العمليّة التربوية إلى أهدافها، و مدى تحقيقها لأغراضها، و الكشف عن نواحي النقص فيها في أثناء سيرها و اقتراح الوسائل المناسبة لتفادي هذا النّقص"[3]. و ينقسم التّقويم إلى ثلاثة أنواع: تقويم تشخيصيّ و تقويم بنائيّ تكوينيّ و تقويم ختاميّ.

1) التقويم التشخيصيّ: "و يسمّى التّمهيدي أو القبلي، يجري قبل تطبيق البرنامج، سواءً كان برنامجا تعليميّا أو إشرافيّا أو غير ذلك، و هدفه الحصول على المعلومات الأساسيّة القبليّة التي تؤثّر في تطبيقه و مدى استعداد الأفراد الذين سيُطبَّق عليهم هذا البرنامج و ذلك لتعديله وفق استعدادات هؤلاء الأفراد و احتياجاتهم".[4] يتمّ هذا النّوع من التقويم في بداية العمليّة التّعليميّة للتعرف على مستوى المتعلّم و مدى استيعابه للمكتسبات القبليّة لوصلها بالوضعيّة التّعليميّة الجديدة و الهدف من التّقويم التّشخيصي في الأساس هو الوقوف على المكتسبات القبليّة للمتعلّم ليقوم باستثمارها لبناء تعلمات جديدة و يستخدم المعلّم عدّة طرق في هذا النوع من التشخيص منها الاختبارات و الاستبيانات و غيرها و يُمَكِّن المعلّم من اكتشاف مواقف الضّعف و القوّة لدى المتعلّمين و يهدف التقويم التّشخيصي في الأساس:

- يُمَكّن الأستاذ من معرفة الفروق الفردية بين المتعلّمين
- يُمَكّن الأستاذ من معرفة المكتسبات القبليّة (les pré-requis) للمتعلّمين و استثمارها كقاعدة لبناء التّعلّمات الجديدة
- يساعد الأستاذ بالتنبّؤ بسلوكيات المتعلّمين خلال عمليّة التّعلم
- يُمَكِّن من تحضير المتعلّمين و تهيئتهم للدّخول في عمليّة التّعلّم
- يساعد في معرفة مدى جاهزية المتعلّمين لتحقيق الأهداف التّعليميّة

2) التقويم التّكويني: و يسمّى أيضا التّقويم البنائي "هو ذلك التّقويم الذي يعمل على مسايرة برنامج تعليميّ و مدى تحقّق أهداف هذا البرنامج، كما يهدف هذا النّوع من التّقويم إلى معرفة مدى إتقان عمل تعليميّ

[1] الوكيل، حلمي أحمد و مفتي، محمد أمين. مرجع سابق. ص151.

[2] صبري، إسماعيل ماهر (2010). المناهج و منظومة التعليم. الرياض: شركة الرشد العالمية. ص171.

[3] عقل، أنور (2001). نحو تقويم أفضل. بيروت: دار النهضه العربية. ص44.

[4] الظاهر، زكريا محمد (2002). مبادئ القياس و التقويم في التربية. عمان، الأردن: دار العلمية الدولية للنشر و التوزيع. ص16.

معيّن و الكشف عن الأجزاء التي تمّ تعليمها بالمستوى المناسب للاستفادة من ذلك في تطوير و تحسين عمليّة التعلّم"[1]. و يتمّ هذا النوّع من التّقويم أثناء العمليّة التّعليميّة و يكون ملازما لها إلى النّهاية فهو عمليّة متواصلة تتضمّن مجموعة من الإجراءات يقوم بها المعلّم لمراقبة الفعل التّعلّمي لتكييف الأنشطة التّعليميّة و تعديلها لتحسين أداء المتعلّمين و رفع مستواهم و تحصيلهم التّعليمي كما أنّه يساعد في رصد المشاكل و النقائص التي تشوب العمليّة التعليميّة من أجل تعديل أنشطة التّعليم و التّعلّم لتحسين تحصيل المتعلّمين و يهدف هذا النوع من التقويم إلى:

- يساعد المعلّم في معرفة مستوى الطّلبة و ردة فعلهم في كلّ مرحلة من عمليّة التّعلّم
- يُمَكِّن المعلّم من ملاحظة النقائص و استدراكها في الوقت المناسب
- تمكين المعلم من تحسين أسلوبه في تقديم المحتوى التّعليميّ و استحداث طرائق جديدة تساهم في تحقيق الأهداف التّعليميّة بفعاليّة أكبر.
- جمع المعطيات و البيانات حول العمليّة التّعليميّة ليسهل التّحكّم فيها

3) التقويم الختامي: و يسمّى بالتقويم التّجميعيّ أو النّهائي "و يقصد به العمليّة التّقويميّة التي يَجري القيام بها في نهاية برنامج تعليميّ، يكون قد أتمّ متطلّباته في الوقت المحدّد لإتمامها، و من الأمثلة على ذلك الامتحانات الفصليّة و كذلك الامتحانات الشهرية"[2] و يكون هذا التقويم في نهاية الحصّة الدّراسية أو الوحدة التّعليميّة أو المرحلة التّعليميّة، و يلعب دورا هامّا في معرفة ما مدى تحصيل الطّلبة و استيعابهم للمحتوى التعليميّ المقدّم خلال مرحلة تعليميّة محدّدة و يُمَكِّن المعلّم من رصد الأهداف التّعليميّة المحقّقة و الأهداف التي أخفق في تحقيقها و يتمّ تحديد موعده مسبقا و تعيين القائمين عليه و تحاط الأسئلة بسريّة تامّة قبل موعد الامتحان و تقدّم إجابة نموذجيّة للطّلبة بعد الامتحان و يهدف هذا النوع من التّقويم إلى:

- معرفة مستوى الطّلبة و مدى استيعابهم للمادّة التّعليميّة المقدّمة
- الفصل في إمكانيّة انتقال الطّالب إلى طور أو مستوى أعلى من عدمه
- معرفة مدى فعاليّة البرامج و المناهج المتّبعة
- تحديد المسار التّعليمي المستقبلي للطّلبة بتوزيعهم على مختلف التخصصات حسب المعدّلات المحصّل عليها.

[1] منسي، محمد عبد الحليم (2007). التقويم التربوي و مبادئ الإحصاء. الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب. ص35.

[2] الزيود، نادر فهمي و عليان، هشام عامر(2005). مبادئ القياس و التقويم في التربية. عمان: دار الفكر للنشر و التوزيع. ص 53.

يلعب التّقويم بشتّى أنواعه دورا محوريّا في العمليّة التّعليميّة حيث يحفّز المتعلّمين على بذل الجهد لتحقيق الأهداف التّربوية، و يُمَكِّن المعلّم من تحسين أسلوبه و تطوير مهارته في تقديم المادّة التّعليميّة، كما يُمَكِّن مصمّمي المناهج و البرامج التّعليميّة من معرفة مدة فعاليّتها و استدراك النّقائص و تصحيح نقاط الضّعف فيها.

2.التّدريس:

1.2 مفهوم التّدريس L'enseignement: هو عمليّة منظّمة و هادفة ترمي لنقل المعارف و الخبرات بين المعلّم و المتعلّمين و يتشكّل التّدريس من مجموعة من المكوّنات المترابطة التي تتفاعل فيما بينها لتحقيق الأهداف التّعليميّة، و تتمثّل هذه العناصر في: مَدْخَلات التّدريس و عمليّات التّدريس و مُخْرَجات التّدريس و التغذية الراجحة و بيئة التّدريس. و قد تطوّر التّدريس كغيره من المجالات خلال العقود الماضية ليصير علما قائما بحدّ ذاته له أصوله و نظريّاته، و هو علم التّدريس أو ما يُصْطَلح عليه بالديداكتيك « Didactique » و يُعَرَّف بأنّه علم يهتمّ بدراسة عناصر و أسس و تنظيم التّدريس و أساليب التّدريس و طرائق التّدريس و نماذج التدريس و استراتيجيات التّدريس، و كل ما له علاقة بعمليّة التّدريس. و تختلف الآراء حول طبيعة عمليّة التّدريس، فيرى البعض أنّ التّدريس علم، بينما يرى البعض الآخر أنّه فنّ، و يرى أهل الاختصاص أنّه لا يمكن القول أن التّدريس علم فقط كما أنّه لا يمكن القول أنه فنّ فقط، بل مرَكّب متجانس يتفاعل فيه العلم و الفنّ معا في نفس الوقت، و هذا ما يؤكده حمدان أنّ التّدريس بمفهومه الحديث لم يعد عمليّة مملّة يقوم بها البعض لسدّ حاجات ماديّة معيّنة، بل صار فنّا و علما في نفس الوقت، و يعود المفهوم العامّ للتّدريس كعلم و فنّ إلى القرنين الثامن عشر و التاسع عشر، حيث أُدْرِجَ على التّربية خلالهما عدّةُ اعتبارات نفسيّة و فلسفيّة دفعت للنّظر إلى التّدريس على أنّه مزيج يجمع بين العلم و الفنّ [1]. و يرى زيتون أنّ ممارسة التّدريس في الواقع تُبَيّن حقيقة أنّ التّدريس الفعّال يستلزم كلّا من العلم و الفنّ معا، و لا يستغني أحدُهما عن الآخر، حيث أنّ علم التّدريس يُمكن أن يُمِدَّنا بفهم جليّ لطبيعة الموقف التّدريسيّ و أحداثه و متغيّراته، و طريقة التّخطيط له و تنفيذه و تقويمه. في حين أنّ فنّ التّدريس يُمِدّنا بمجموعة من الفنون التي تسهّل علينا التّعامل مع هذه المتغيّرات و الأحداث [2].

[1] حمدان، محمد زياد (1999) أساليب التدريس أنواعها و عناصرها و كيفيات قياسها. دمشق: دار التربية الحديثة. ص63

[2] زيتون، حسن(1997) .التدريس رؤية في طبيعة المفهوم. القاهرة: عالم الكتب. ص87.

2.2 أساليب التّدريس Styles de l'enseignement: و تُعَرَّف على أنّها " النّمط الذي يتبنّاه المعلّم لتنفيذ فلسفته التّدريسيّة حين التواصل المباشر مع الطلّاب، و الهدف منه هو تنفيذ طريقة التّدريس"[1]، و هو نمط التّدريس الذي يختاره كل معلّم للقيام بعمله و يتمثّل في الكيفيّة و الخطوات التي يتّبعها في تطبيق طريقة تدريس تميّزه عن غيره و يتعلّق أسلوب التّدريس بشكل أساسيّ بالخصائص و السّمات الشّخصيّة للمعلّم، و يمكن أن يستخدم مجموعة من المعلّمين نفس طريقة التّدريس بأساليب مختلفة و هذا ما يؤكّده السيد علي بأنّها " توليفة من الأنماط التّدريسية التي يتّسم بها المعلّم خلال تعامله مع الموقف التّعليميّ التعلّمي، و تّميّزه عن غيره من المعلّمين. و هذا يعني أن أسلوب التّدريس هو الإطار العامّ المميّز للمعلّم، و الذي يشمل أكثر من طريقة للتّدريس يفاضل بينها المعلّم ليكون له أسلوبه الخاّص" [2].

إذن، أساليب التّدريس هي عبارة عن أنماط و تقنيّات خاصّة يتّبعها المدرّس لنقل معارفه و خبراته إلى المتعلّمين أثناء عمليّة التّدريس و حيث أنّها تميزّه عن غيره من المدرّسين و هي تختلف. أمّا "أساليب التّعلّم" التي هي عبارة عن أنماط يفضّلها المتعلّم و يتّبعها لاكتساب معارف و خبرات معيّنة أو تطويرها لتسهّل عليه عمليّة التّعلمّ، و تختلف أساليب التّعلم من متعلّم لآخر.

3.2 إستراتيجيّة التّدريس Stratégies de l'enseignement: يرجع أصل مصطلح "استراتيجيّة " Stratégie إلى المجال العسكريّ و يعنى: فنّ استخدام الامكانات المتوفّرة، و الاستفادة منها قدر الإمكان، ثم تَوَسَّع هذا المصطلح و انتقل إلى ميدان التّعليم، و انتشر استخدامه بشكل واسع و صار يتعلقّ بعمليّة التّعليم و عملية التعلم ، فبرز مصطلح "استراتيجيات التّدريس" les stratégies de « l'enseignement » و مصطلح "استراتيجيات التّعلّم" « les stragtégies d'appentissage » و يعتقد البعض أنّ "استراتيجيّات التّدريس" هي نفسها "استراتيجيات التّعلّم" أو أنّ المصطلَحَيْن مترادفين، لكنّهما في الأصل مختلفَيْن بالرّغم من أنّ العلاقة بينهما قويّة. و تُعَرَّفُ استراتيجيّة التّدريس على أنّها "خطّة منظّمة تتضمّن مجموعةً من الطّرق المقنّنة و الأساليب و الأنشطة التي يتمّ اتّباعها من المتعلّمين داخل الصفّ لتحقيق أهداف معيّنة"[3]، و تُعرف بأنّها: "مجموعة من إجراءات التّدريس المختارة سلفاً من قِبَل المعلّم أو مصمّم التّدريس و التي يخطَّطُ لاستخدامها أثناء تنفيذ التّدريس بما يحقّق الأهداف التّدريسيّة

[1] حسن، عبد الحميد و شاهين، عبد الحميد (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم .الإسكندرية: جامعة الإسكندرية. ص24.

[2] السيد على، محمد(1988). مصطلحات في المناهج و طرق التدريس. المنصورة: عامر للطباعة و النشر. ص135.

[3] النجاحي، محمود فوزية (2007). استراتيجيات حديثة في برنامج التنمية و الإبداع لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة :دار الكتاب الحديث. ص133.

المرجوّة بأقصى فاعليّة ممكنة، و في ضوء الإمكانات المتاحة "[1]. و تعتبر استراتيجيّة التّدريس أكثر شمولا من طريقة التّدريس و تتمثّل في مجموعة مختلفة من إجراءات التّدريس و الوسائل التّعليميّة التي يوظّفها المعلّم و تقوم على استثمار مكتسبات المتعلّمين و دوافعهم و دراسة استعدادهم و حاجتهم و إزالة معوّقات عمليّة التعلّم و توفير بيئة تعليميّة ملائمة و بالتالي طريقة التدريس هي جزء أو بالأحرى أداة من الأدوات و الخيارات التي تعتمد عليها استراتيجيّة التدريس للتّحكم في العمليّة التّعليميّة و تسييرها بشكل يضمن بلوغ الهدف الأساسيّ و بلوغ الأهداف التّعليميّة المنشودة. أمّا استراتيجية التعلّم la strategie d'apprentissage: يُعَرِّفها القطامي بأنّها: "الأسلوب الذى سيتمّ وفْقَه تنظيم التعلّم، و تحديد نمطه (جماعيا أم فرديا أم تعاونياً) و برمجة استخدام المصادر التّعليميّة المتوافرة، و تشمل نوعين من المتغيرات: المتغيرات الاستراتيجية المصغرة و تتضمن تنظيم التّعلم وفق عناصر محدّدة لمعالجة فكرة واحدة مثل: مفهوم، مبدأ، علاقة. و متغيّرات الاستراتيجيّة الشّاملة و تتضمّن تنظيم عناصر محدّدة لجوانب التّدريس..." [2] و يبيّن هذا التعريف التّداخل بين استراتيجيّات التّدريس و استراتيجيّات التّعلم و طبيعة العلاقة بينهما.

4.2 نماذج التّدريس Modèles de l'enseignement: و هو مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلّم خلال عمليّة التّدريس انطلاقا من أساس نظريّ معيّن و هو بوصلة لتوجيه العمليّة التّعليميّة حيث ينظّم الأنشطة التّعليميّة وفق تصوّر خاصّ و يعدّ نموذج التّدريس أشمل من إستراتيجيّة التّدريس حيث يحتوي نموذج التّدريس الواحد على عدّة استراتيجيّات تدريس و يرى النشواني "أنّ النّماذج التّدريسيّة تتّسم بطابع توجيهي حيث تقترح مجموعة من القواعد على نحو مسبق تمكن من إنجاز تحصيلي أفضل في مجال بعض المعلومات و المهارات و توفّر بعض التّقنيّات لقياس الأداء و تقويمه، و تعتمد على الاستفادة من المبادئ التي تمخّضت عنه نماذج التّعلّم المختلفة" [3].

5.2 البرنامج Programme: مصطلح شامل له معاني تختلف حسب الميدان الذي يُذكر فيه، و بشكل عام البرنامج هو: مجموعة تعليمات و إجراءات و قواعد و خطوات يُعتمد عليها في عملية نقل الخبرات لشخص أو مجموعة من الأشخاص، أو جمهور عريض، في موضع واحد، أو في مواضع مختلفة، لتحقيق أهداف محددة. البرنامج التّعليمي Programme éducatif :هو أحد أنواع البرامج يُعْنَى بتحقيق أهداف تعليميّة مباشرة، أو غير مباشرة و البرامج التّعليميّة متنوعة: مسموعة، مكتوبة، مرئيّة، حاسوبيّة و غيرها. و يُعَرِّفه صبري بأنّه :" كل ما يتلقّاه الفرد داخل أيّة مؤسسة تعليميّة، أو خارجها من خبرات

[1] حسن زيتون (1999). تصميم التدريس رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب. ص281.

[2] قطامي، يوسف و قطامي، نايفة (1998). نماذج التدريس الصفي. عمان: دار الشروق. ص16.

[3] النشواني، عبد المجيد (1985). علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار الفرقان. ص89.

هادفة ينتج عنها تغيير في سلوكه المعرفي و المهاري، و الوجداني على نحو مرغوب. و قد يكون البرنامج التّعليمي ذاتيا فرديا، أو جماعيا، أو جماهيريّا كما هو الحال في البرامج التّعليمية التي تبثّها الإذاعة و التليفزيون "[1]. إذن، يمكن تعريف البرنامج التعليمي على أنّه خطّة تعليميّة يتمّ تصميمها لفائدة متعلّم واحد، أو لقسم تعليميّ أو مدرسة تعليميّة أو مجموعة من المدارس التّعليمية يتم تنفيذها في يوم دراسي، أو بضعة أيام دراسيّة، أو فصل دراسي ، أو سنة دراسيّة أو أكثر. و تحتوي هذه الخطّة على مجموعة من الأنشطة و الدروس و الإجراءات التي يلتزم التلاميذ باكتسابها في القسم الدراسي أو خارجه و هذا في فترة زمنيّة محدّدة.

6.2 المقرر: يُعْتَبَر المقرّر من المفاهيم التي يشوبها بعض الغموض و يتداخل في بعض الأحيان مع مفاهيم أخرى كالمنهج. يُقصد بالمقرّر Cours المواضيع و العناصر و العناوين الأساسية التي تتمحور حولها المادّة العلميّة لأيّ منهج أو برنامج دراسيّ خاصّ بمجموعة من المتعلّمين. و هناك من لا يفرّق بين المنهج و المقرّر و المحتوى. و يوجد نوعان من المقرّرات:

1) **المقرّر الأساسيّ**: مقرر دراسيّ يُعرض فيه إطار هيكلي لنشاطات التّدريس، و فيه يمكن للمعلّم إضافة أفكاره و طرائقه الخاصّة في التّدريس. كما يعني المصطلح أيضا المقرّر الذى يُعتبر جزءً من المنهج الأساسيّ لمرحلة تعليميّة ما.
2) **المقرّر الدراسيّ**: هو جزء من البرنامج الدّراسي و الذي يحتوي على مجموعة من المواضيع الدّراسيّة التي يلتزم المتعلّمون بدراستها خلال فترة زمنيّة محدّدة قد تتراوح بين فصل دراسيّ واحد، و سنة دراسيّة كاملة وفق خطّة محدّدة. "و يقترن المقرّر الدراسيّ بالخطّة الدراسيّة Programme التي تتطرّق إلى توصيف كامل و شامل للمقرّر الدراسيّ الذي يتلقاه المتعلّمون من حيث: تحديد القائم على تدريسه، و الفئة الطّلّابية المستهدفة، و مجموعة الأهداف التّعليميّة المراد تحقيقها من خلالـه و الموضوعات التي يتناولها المقرر، و توزيعها على مدّة الدّراسة و أهم المتطلبات التعليمية اللازمة لتنفيذه، و أساليب التقويم التي تستهدف الحكم على مدى تحقق أهدافه، و قائمة المراجع التي تدعم تعليم و تعلّم المقرر "[2].

[1] صبري، ماهر إسماعيل (2002). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية و تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد. ص154.

[2] السيد، على محمد. المرجع السابق. ص13

7.2 الوحدة التّعليميّة أو الدّراسيّة Module éducatif : و هي جزء من مقرّر دراسيّ محدّد تهتمّ بموضوع عامّ من مواضيع المقرّر، بحيث تضمّ مواضيع أو دروس فرعيّة تتعلّق بالموضوع العام. و يُقصد بهذا المصطلح أيضا: جزء من مقرّر دراسيّ يضم الدروس اليومية أو المواضيع الدراسيّة المتتابعة و المترابطة فيما بينها التي تصنف تحت موضوع واحد رئيس.

8.2 مفهوم الدرس: أصغر مكوّن في بنية محتوى المنهج حيث يحتوى على كميّة محدودة من المعلومات و الخبرات المتعلّقة بموضوع ما. كما يُقصد بالدّرس الزمن المخصص لعمليّة التّدريس لهذه الخبرات و المعلومات، و يُصطلح على تسميته بـ"الحصّة الدراسية" في التّعليم المدرسيّ، و بالمحاضرة في التّعليم الجامعي.

3.التعليمية

1.3 نشأة التّعليميّة:

" قد استُخدِمت لفظة "ديداكتيك" في علم التّربية لأوّل مرّة سنة 1613 من طرف كومن هيلفج و راتيش في بحثهم حول نشاطات التّعليميّة، و قد استخدموا هذا المصطلح كمرادف لفنّ التّعليم و كانت تعني عندهم نوعا من المعارف التطبيقيّة و الخبرات"[1]. و وُظِّفت مفردة ديداكتيك "didactique " لأول مرة في مجال التّربية سنة 1657 من طرف كومينيوس في كتابه "الديداكتيك الكبرى" Didactica » Magna « و كانت تعني فنّ التّعليم[2] و اعتُبِرت التّعليميّة فنّا للتّعليم إلى غاية بدايات القرن 19 مع بروز الفيلسوف الألماني فردريك هيربارت Frederic Herbert الذي وَضع الركائز النّظرية للتّعليميّة "... وضع هيربارت الأسس العلميّة للتّعليميّة و نظريّة التّعليم، تستهدف تربية الفرد، فهي نظريّة تخصّ النّشاطات المتعلّقة بالتّعلّم فقط، أي كلّ ما يقوم به المعلّم من نشاط و ركّز أنصار هيربارت بشكل رئيسيّ على الأساليب و الطرق الضّرورية لتزويد المتعلّمين بالمعارف و أشاروا إلى أنّ الوظيفة الأساسيّة للتّعليميّة هي تحليل نشاطات المعلّم في المدرسة" [3].

و ظهرت مدرسة التّربية الحديثة مع جون ديوي John Dewey في بداية القرن العشرين التي تركّز على المتعلّم بشكل أساسي "...يؤكّد جون ديوي على أهميّة النّشاط الحيّ و الفعّال للمتعلّم في العمليّة

[1] سي محمد، سعدية (2019). الديداكتيك بين النظرية و الممارسة التربوية: مسائل فكرية و عملية. البويرة: مطبوعات جامعة البويرة. ص11.

[2] الدريج، محمد (2011). عودة الى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس. مجلة علوم التربية. (47). ص8.

[3] سي محمد، سعدية. مرجع سابق. ص12.

التّعلميّة، و اعتبر الديداكتيك نظريّة للتّعلم لا للتّعليم، و قد ساهمت الأبحاث في اللسانيات خاصّة في ظهور استقلالية تعليميّة اللّغات..."[1]. و يشير أوزي إلى أنّ هانس أيبلي Hans Aebli هو أوّل من اقترح إطارا عمليّا لموضوع الديداكتيك، سنة 1951 في كتابه « La didactique psychologique » و اعتبرها مجالا تطبيقيّا لنتائج السّيكولوجيّة التّكوينيّة[2].

2.3 مفهوم التعليمية (Didactique):

لغة : مفردة التّعليمية مصدر صناعيّ لكلمة تعليم و قد ورد في معجم اللّغة العربية المعاصرة: علَّم الشّيءَ / علَّم على الشّيء أي وضع عليه علامة أمارة لتدلّ على الشيء لكي ينوب عنه، و ترجمة للمفردة الفرنسية Didactique التي اشتُقّت من الكلمة اليونانيّة Didaktitos و التي كانت تُطلق على نوع من الشِّعر يَتناول شرح معارف علميّة أو تقنيّة (الشِّعر التَعليميّ)[3].

اصطلاحا: التّعليميّة هي علم إنسانيّ متشعِّب يتعلّق بعلوم أخرى كعلم الاجتماع و علم النّفس و غيرها و هو علم التّدريس أو علم التّعليم و نقل المعرفة و الدّراسة العلميّة لتنظيم وضعيّات التّعلّم بهدف الوصول إلى الأهداف المسطّرة مسبقا على المستوى العقليّ المعرفي الوجداني و الحس الحركي و الانفعالي المهاري و وردت عدّة تعريفات للتّعليميّة من طرف علماء و باحثين في هذا المجال حيث يُعَرِّفها سميث Smith على "أنّها فرع من فروع التّربية، موضوعها خلاصة المكونات و العلاقات بين الوضعيات التّربويّة و وسائطها و وسائلها. و كلّ ذلك في إطار وضعيّة بيداغوجيّة و بعبارة أخرى يتعلّق موضوعها بالتّخطيط للوضعيّة البيداغوجيّة و كيفيّة مراقبتها و تعديلها عند الضرورة"[4]. و يرى لالند Lalande أنّ "الديداكتيك هي شقّ من البيداغوجيا موضوعه التّدريس، و أنّها نهج أو بمعنى أدقّ أسلوب معيّن لتحليل الظّواهر التّعليميّة"[5] و ورد تعريف شامل للتّعليميّة لجون كلود غايون في بحث له حول ديداكتيك المادّة سنة 1973: "هي دراسة نظريّة و تطبيقيّة للفعل البيداغوجي المتعلّق بتدريس المادّة الدّراسية و تأمُّل و تفكيرٌ في طبيعة هذه المادّة و غايات تدريسها انطلاقا من المعطيات المتجدّدة و المتنوّعة باستمرار علم النّفس و البيداغوجيا

[1] سي محمد، سعدية. نفس المرجع.

[2] أوزي، أحمد (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص140.

[3] لبصيص، خالد (2004). التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف. الجزائر: دار التنوير. ص131.

[4] حرثوبي، محمد الصالح (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الإبتدائي. الجزائر: دار الهدى. ص127.

[5] الفاربي، عبد اللطيف و الغرضاف، عبد العزيز (1994). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك. الرباط: دار الخطابي للطباعة و النشر. ص68.

و علم الاجتماع "[1]. و وردت عدّة تعريفات لباحثين عرب من أهمّها، تعريف الدريج الذي يُعَرِّفها على أنّها "الدّراسة العلميّة لمحتويات التّدريس و طرقه و تقنيّاته، و لأشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ و دراسة تستهدف صياغة نماذج و نظريّات تطبيقيّة معياريّة قصد بلوغ الأهداف المرجوّة سواءً على المستوى العقليّ أو الانفعاليّ أو الحسي الحركيّ"[2]. و تعريف آخر للفاربي "إنّ الديداكتيك علم تطبيقيّ موضوعه تحضير و تجريب استراتيجيّات بيداغوجيّة لتسهيل إنجاز المشاريع، فهي علم تطبيقيّ يهدف لتحقيق هدف عمليّ لا يتمّ إلا بالاستعانة بالعلوم الأخرى كالسوسيولوجيا و السيكولوجيا و الإبستمولوجيا، فهي علم انساني مطبّق، موضوعه إعداد و تجريب و تقديم و تصحيح الاستراتيجيات البيداغوجيّة التي تتيح بلوغ الأهداف العامّة و النّوعية للأنظمة التّربويّة"[3].

حسب التّعريفات الواردة، التّعليميّة هي علم مستقلّ بحدّ ذاته، يتناول الدّراسة العلميّة و المنتظمة لطرائق التّدريس و تقنيّاته لتحقيق الأهداف التّعليميّة المنشودة و تنظيم العمليّة التعليميّة بكل مكوّناتها حيث أنّها ترسي أسسا نظريّة لحلّ مختلف المشكلات التي تعوق نجاح العمليّة التّعلميّة بكل أقطابها و تستعين في ذلك ببعض المجالات المتعلّقة بالمجال التعليميّ مثل: علم النّفس و علم الاجتماع و اللسانيّات و غيرها.

قد وردت عدّة مصطلحات عربيّة مقابلة للمصطلح الأجنبيّ Didactique و يستعمل الباحثون في مجال التّعليميّة هذه المصطلحات بشكل متفاوت حيث يستعمل البعض مصلحَي "علم التّدريس" و "علم التّعليم"، و يستعمل البعض الآخر بشكل أقل مصطلح تعليميات على وزن رياضيات و لسانيات، أما مصطلح "التّدريسيّة" فهو نادر الاستعمال، بينما يفضّل البعض اقتراض المصطلح الأجنبيّ "ديداكتيك" لتجنّب أي لُبس في المفهوم و يبقى مصطلح "التّعليميّة" الأكثر استعمالا في هذا المجال.

3.3 فروع التّعليميّة:

تنقسم التّعليميّة إلى فرعين و هما: التّعليميّة العامة (Didactique générale) و التّعليميّة الخاصّة (Didactique spéciale):

1.3.3التّعليميّة العامّة: و تسمّى أيضا التّعليميّة الأفقيّة و يتركّز اهتمامها على ما هو عامّ و مشترك في العمليّة التّعلميّة أي البحث في مبادئها و أسسها و قواعدها العامّة. و تكون النتائج قابلةً للتّطبيق على جميع المواد التّعليميّة بمختلف محتوياتها و كافّة المستويات التّعليميّة و فئات المتعلّمين. "إنّ الديداكتيك العامّ،

[1] بناني، رشيد (1991). من البيداغوجيا إلى الديداكتيك. الدار البيضاء: الحوار الأكاديمي و الجامعي. ص21

[2] محمد، لمباشري (2002). الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة "مقارنة تحليلية نقدية". الدار البيضاء: دار الثقافة. ص21.

[3] الفاربي، عبد اللطيف. المرجع السابق. ص69.

يهتمّ بكلّ ما يجمع بين مختلف مواد التّدريس، و ذلك على مستوى الطرائق المتَّبعة، فهو يَقتصر اهتمامه على ما هو عامّ و مشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد و الأسس العامّة التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادّة أو تلك بعين الاعتبار"[1] و تسعى التّعليميّة العامّة لتحقيق الأهداف التالية[2]:

- تحديد الأهداف العلميّة بشكل إجرائي تطبيقي
- تصميم منهجيّات تدريسيّة بطرق دقيقة للمعلّمين و ذلك ابتداءً من الهدف إلى كيفيّة تحقيقه في سلوك المتعلّمين
- تقديم اقتراحات عمليّة للمعلّمين حول كيفيّة تحسين ظروف التّعلّم و كل اتّجاهاته و مواقفه
- الاهتمام بعمليّة التكوين المستمرّ للمعلّمين

2.3.3 التّعليميّة الخاصّة: و تسمّى أيضا تعليميّة المواد و يتركَّز اهتمامها على مادّة معيّنة من مواد التّدريس من حيث الطرائق و الأساليب و القوانين و الأسس الخاصّة بتلك المادّة دون غيرها من المواد، تعليميّة اللّغات على سبيل المثال: تهتمّ بالبحث في تطوير كفاءات الطّلبة في التّعبير الشفهيّ و الكتابيّ و القواعد في لغة معيّنة دون غيرها. "إنّ التّعليميّة الخاصّة تمثّل الجانب التّطبيقيّ للتّعليميّة العامّة، إذ تهتمّ بأنجع السّبل و الوسائل لتحقيق الأهداف التّعليمية و تلبية حاجات المتعلّمين، و تهتمّ بمراقبة العمليّة التّربويّة و تقويمها و تعديلها، و هي تهتمّ بالتخطيط للعمليّة التّعلميّة لمادّة خاصّة، لتحقيق مهارات خاصّة و بوسائل خاصّة و لمجموعة خاصّة من المتعلّمين"[3].

4.3 الأسس النظريّة للتّعليميّة:

ترتكز العمليّة التّعليميّة على ثلاثة عناصر أساسية و هي المتعلّم و المعلّم و المادّة التّعليميّة مترابطة فيما بينها مشَكِّلة نسَقا يسّمى بالمثلّث الديداكتيكي أو المثَلّث التّعليمي.

1.4.3 المثلّث الدّيداكتيكي(التّعليميّ): هو مثلّث متساوي الساقين يمثّل الوضعيّة التّعليميّة بأقطابه الثلاثة: المعلّم و المتعلّم و المعرفة و تهتمّ التّعليمية بدارسة و تحليل التّفاعلات بين الأقطاب الثلاثة:

---

[1] أيت أوشان، علي (2005). اللسانيات و الديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية .الدار البيضاء: دار الثقافة. ص21.

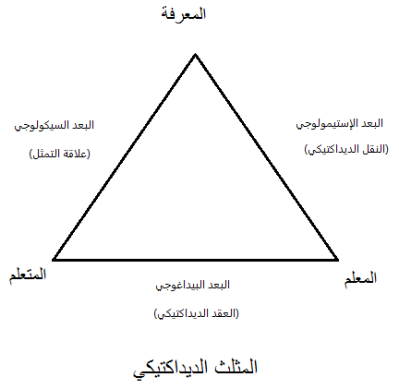
[2] تونسي، فايزة و زرقط، يولرباح و شوشة، مسعود (2018). العملية التعلمية مفاهيمها و أنواعها و عناصرها. مجلة العلوم الاجتماعية. 7(29). ص184.

[3] بن عمر، محمد صالح (1998). كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالات المنهج. تونس: دار الخدمات العامة للنشر. ص16.

1) **المعلّم:** هو المسؤول و محرّك الدّفع الرئيسيّ للعمليّة التّعلميّة و أساسها و تقتصر مهمّته على نقل المعلومات و الخبرات و مرافقة المتعلّمين ثمّ تقييمهم بطرق عدّة للوقوف على مدى بلوغ الأهداف المحدّدة للعمليّة التّعليميّة و بالتّالي نجاحه، مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين و ميولهم و استعداداتهم و خلفياتهم. و يُعرَّف المعلّم أنّه " منظّم نشاطات التّعلّم الفردي للمتعلّم، عمله مستمر و متناسق، فهو مكلّف بإدارة سير و تطوّر عمليّة التّعلم و أن يتحقّق من نتائجها"[1].

2) **المتعلّم:** هو العنصر الثّاني و الأهم في العمليّة التّعلّمية، سبب وجودها و غايتها، حيث يجب الأخذ بعين الاعتبار بيئته و ميوله و خصوصيّاته أي مراعاة الجوانب النفسيّة و المعرفيّة و الاجتماعيّة و هذا من شروط نجاح العمليّة التعلّمية و يُعَرّف المتعلّم "أنّه المحور الأوّل و الهدف الأخير من كل عمليّات التربية و التّعليم..."[2].

3) **المعرفة:** و هي جوهر العمليّة التّعليميّة التعلّمية و تتمثّل في جميع النّشاطات و الخبرات و الممارسات التّعليمية التي تتضمّنها المقرّرات و البرامج التّعليمية الموجهة إلى فئة معيّنة من المتعلّمين، اعتمادا على إحدى طرق التّعليم المعتمدة للوصول إلى النتائج المنشودة أي الأهداف التعليميّة المسَطّرة. و تُعَرَّف على أنّها " مجموعة من الأنشطة و العمليّات التعلّمية المقصودة التي يمكن تحديدها و تكرارها كخبرات، من المفترض أن تأثّر إيجابيا في مجموعة معيّنة من الأفراد و يمتدّ تأثيرها إلى المؤسسّة و النّظام التّعليمي.



مخطط يوضح عناصر المثلّث التّعليمي (الديداكتيكي)[3]

[1] زبدي، ناصر الدين (2007). سيكولوجية المدرس. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص44.

[2] تركي، رابح (1990). أصول التربية و التعليم. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية. ص112.

[3] طيب، هشام (2018)، دور المثلث التعليمي في التربية، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية، 10(2). ص 55.

إنّ نجاح العمليّة التعليمية يتحدّد بنجاح العلاقة بين أقطابها الثلاث المُشَكِّلة للمثلّث الديداكتيكي و توازنها[1]:

1) البعد السيكولوجي: يتجسّد في علاقة المتعلّم بالمعرفة و تمثلاته حولها و استعداده للتّفاعل معها ببناء معارف جديدة و يتطرّق أيضا لعوائق التّحصيل العلميّ لدى المتعلّمين و صعوباته.
2) البعد الإبستمولوجي: و يتجّسد في العلاقة بين المتعلّم و المعرفة و النقل الديداكتيكي من خلال مجموعة من العمليّات الاستراتيجية التخطيطيّة التي يعتمدها المدرّس لنقل المعارف من مستواها الأكاديمي العامّ إلى المستوى المبسّط للمتعلّمين خلال التفاعل الإيجابي بينه و بين المتعلّم لبناء المعرفة.
3) البعد البيداغوجي: و يتجسّد في علاقة المعلّم بالمتعلّم و يوثّقها مفهوم التعاقد الديداكتيكي و يركز على الاتّفاقات التي تحدّد أدوار و مهام المعلّم و المتعلّم و غياب التعاقد الديداكتيكي يفضي إلى فوضى و غياب المردودية و جودة الفعل التّعليمي.

2.4.3 النّقل الديداكتيكيTransposition didactique: يُعتبَر عالم الاجتماع فيري أوّل من وظّف هذا المصطلح و هو عمليّة نقل المعرفة من مجالها الأكاديمي البحت إلى المجال التّعليمي، لتصبح معرفة علميّة قابلة للتّدريس تتماشى مع مستوى المتعلّمين عن طريق تكييفها وفقا للوضعيّات التّعليميّة التّعلّمية و يُعَرّف شوفلر Chevallard النّقل الديداكتيكي بأنّه "مجموعة من التّغييرات التي توافق المعرفة حينما نريد تدريسها، ذلك أن محتوى المعرفة التي يتعاطاها العلماء المختصون يعتبر مرجعا أصليّا لما يجب أن ننقله إلى المتعلّم و لا يمكن للمعلّم أن ينقله إلى التلميذ بالدرجة العلميّة نفسها. فالمعلم مطالب بتحضير المعرفة و تكييفها مع مستوى المتعلّم، و من هذا المنطلق فهي تخضع إلى تصّور الأستاذ و طابعه الخاصّ. و عليه، فإنّ محتوى المعرفة التي يكتسبها المتعلّم ليس بالضرورة المحتوى المعرفيّ نفسه الذي يتعاطاه العلماء المختصون". [2] و يشير مارتيناند Martinand إلى أنّه ليس بالإمكان نقل المعرفة من المعلّم إلى المتعلّم بطريقة آلية بل تمر بمجموعة من التغيّرات و التحولات في الشكل و المضمون و يؤدّي هذا إلى انقسام المعرفة إلى نوعين: المعرفة العلميّة Savoir savant و المعرفة المتعلّمة Savoir enseigné. حيث أنّ التحوّل من المعرفة العلميّة Savoir savant إلى المعرفة المتعلّمة Savoir enseigné لا يتم بشكل مباشر و إنّما يمرّ بمجموعة من التحوّلات يمكن إجمالها في مستويين:

[1] طيب، هشام. نفس المرجع.

[2] بوهادي، عابد (2012). تحليل الفعل الديداكتيكي، مقارنة لسانية بيداغوجية. مجلة دراسات العلوم الإنسانية و الاجتماعية، جامعة الأردنية. 39(2). ص374.

- المستوى الأوّل: و يسمّى النقل الخارجيّ و تشرف عليه الهيئات المكلّفة بإعداد المناهج التّعليميّة و برامج التّدريس من باحثين و أستاذة مختصّين و غيرها و يتمّ في هذا المستوى انتقاء المعارف و تمحيصها من طرف المختصّين.
- المستوى الثاني: و يسمّى النقل الداخلي و يُشرف عليه المعلِّم و هو تحوّل المعرفة من شكلها العلميّ إلى شكل تعليميّ مكيّف و مبسّط حسب مستوى المتعلّمين.

1.2.4.3 مراحل النّقل الديداكتيكي: " يَعمل النّقل الديداكتيكي على نقل المعرفة من فضائها العلميّ الخالص إلى فضاء الممارسة التربويّة لتُنَاسب خصوصيّات المتعلمين النفسيّة و تستجيب لحاجاتهم عن طريق تكييفها وفق الوضعيّات التعلّمية التعليميّة و من أجل ذلك يجب أن تتمّ العمليّة عبر ثلاثة مراحل"[1]:

1- اختيار المعرفة و تبسيطها حتى تكون في متناول المتعلّمين مع ضرورة مراعاة الفروق الفرديّة
2- اختيار لغة مناسبة لمستويات المتعلّمين
3- عمليّة عرض المحتوى التّعليمي الذي ينبغي أن يراعي الانتقال من المعلوم إلى المجهول و الاعتماد على مبدأ التدرّج من المعارف البسيطة إلى المركّبة ثم المعقّدة.

2.2.4.3 تحوّل المعرفة العلميّة إلى محتوى تعليميّ:

يمرّ محتوى المعرفة العلميّة بعدّة تحولات حتى يصبح محتوىً معرفياً صالحا للتّعليم و يُمَيّز شوفلر Chevallard في هذا الصّدد بين مراحل أربع لتعاطي المعرفة هي[2]:

- مرحلة المعرفة العلميّة: تتميّز المعرفة العلميّة بكونها مفتوحة و مبنيّة على مفاهيم مجردة و معقدة، فهي معرفة المتخصّصين و لذلك يصعُب على المتعلّمين تمثيلها.
- مرحلة المعرفة الواجب تدريسها: هي المعرفة المدوّنة في البرامج الرسميّة، و المناهج التّربويّة مشتقّة منها، و هي تختلف عن المعرفة العلميّة و إن كانت مشتقّة منها، لكنّها معرفة مغلقة تتمّ عملية اشتقاقها من المعرفة العلميّة عن طريق النقل الديداكتيكي.
- مرحلة المعرفة المتداولة في الصفّ: يتمثّل هذا النوع من المعرفة فيما يلقّنه المعلّم في الصّفّ للمتعلّمين، و تستقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها و تخضع بدورها لطابع الأستاذ الخاصّ و قناعته الشخصيّة.

[1] بوخاتمي، زهرة (2016). النقل الديداكتيكي. مجلة التعليمية. 8(3). ص58.

[2] بوهادي ،عابد. مرجع السابق. ص375.

- مرحلة المعرفة التي يكتسبها المتعلّم: معرفة لا تعكس بالضرورة ما درّسه الأستاذ، ذلك أنّ التلميذ يمارس بدوره عمليّة ذهنيّة على كلّ ما يقدمه له الأستاذ، فهو يؤوّل و يعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصوّر جديد قصد دمج ما تمّ تحصيله.

3.4.3 العقد الديداكتيكي: ظهر هذا المفهوم لأوّل مرّة في أبحاث بروسو Brousseau، و هو يعني مجموعة التّفاعلات الحسيّة و المعنويّة التي تحصل بين المعلّم و المتعلّم أثناء العمليّة التّعليميّة، و جاء هذا المصطلح نتيجة تطوّر بعض المفاهيم التي سبقته مثل: العقد البيداغوجي و الحوار التربوي. و يُعَرَّف على أنّه "...التزام يربط بين المعلّم و المتعلّم للقيام بما يخدم العمليّة التعلّمية و يعمل على تنشيطها و يُعتبر العقد الديداكتيكي مجموع القواعد المنظّمة للعلاقات بين مختلف أطراف الوضعيّة الديداكتيكية، فيحدّد مكانة المتعلّم و المعلّم على حدّ سواء، و ينظّم مختلف أشكال التّفاعلات بينهما و بين القطب الثالث و هو المعرفة"[1]. و يتّضح من خلال هذا التعريف أنّ العقد الديداكتيكي عموما هو مجموعة الأفعال و ردود الأفعال و السلوكات المتوقعّة من جانب المدرّس و المتعلّم باتجاه بعضهما البعض من جهة و باتجاه المعرفة من جهة أخرى، كعنصر ثالث في العملية التّعلمية. و أشار بروسو Brousseau إلى مفهوم العقد التّعليمي(الديداكتيكي) بشكل دقيق على أنّه يشمل مجموعة التفاعلات الواعية و اللاواعية التي تحدث بين المعلّم و المتعلّم لتحصيل المعرفة، و يدرس سلوكيات المتعلّمين المنتظرة من طرف المعلّم و علاقات كل منها (المعلّم و المتعلّم) بالمعرفة. إذن، يمكن تعريفه على أنّه مجموعة من القواعد التي تدير مجموعة النشاطات التّعليمية بين مختلف الأطراف في الوضعيّة التّعلميّة.

4.4.3 النموذج الديداكتيكي: و يسمّى أيضا النموذج البيداغوجي و يختلف عن النموذج التّدريسي، و يعني بشكل عام تصورات المتلقّي (المتعلّم) في الوضعيّة التعليميّة و المناهج و البرامج التعليمية و الوسائل التعليمية و ترى فيران Vérin "مصطلح "النّموذج التّعليمي" أنه إطار نظري يدرس بطريقة دقيقة و متناسقة مجموعة من الوضعيّات التعليميّة حقيقية أو متوقّعة يتمّ تنفيذها في إطار منهج دراسيّ شامل"**[ترجمتنا]**.

« Le terme de « modèle pédagogique » désigne une construction théorique articulant de façon cohérente un ensemble de situations didactiques projettées ou effectives, qui leur mise en œuvre dans le cadre d'un cursus d'ensemble »[2]

[1] بوهادي، عابد. نفس المرجع. ص371.

[2] Vérin, Anne(1993). Des modèles pédagogiques pour quelles finalités de l'enseignement scientifique. In: Aster, recherches en didactique des sciences expérimentales, (17). pp 3-12. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_1993_num_17_1_1323

و يجب الإشارة إلى أنّ الأبحاث الحديثة في مجال التعليمية مكّنت من إدراج مفهوم النموذج الديداكتيكي المستجدّ في مجال التّعليمية و أدى هذا إلى الانتقال من النموذج التقليدي الذي يعتمد في الأساس على عملية نقل المعارف إلى المتعلم و يُصطلح على تسميته "النّموذج النّقلي" Le Modéle transmissive و "النّموذج الموسوعي Le Modéle Encycolopidiste إلى نماذج أكثر تطورا و توسعا على غرار "النّموذج السلوكي" "Le Modéle Béhaviosrite" و "نموذج التّعليم المبرمج" Le Modéle de l'enseignement programmé الذي يعتمد على الحاسوب و الوسائط الرّقميّة بالإضافة إلى "نموذج البرمجة العصبيّة اللّسانية" Le Modéle de programmation Neuro-Linguistique و "النّموذج السوسيوبنائي" Le Modéle sociocontructuviste.

4. البيداغوجيا

1.4 مفهوم البيداغوجيا:

لغة : يعود أصل كلمة بيداغوجيا إلى كلمة يونانية الأصل تتكوّن من قسمين: بايدوس (paidos) و معناها الطفل، غوجيا (logia) و معناها التوجيه و القيادة، و هي كلمة كانت تدلّ على الخادم الذي يتكفّل بمهمة مرافقة الطفل المتعلّم من المنزل إلى المكان الذي يتعلّم فيه، في الحضارة اليونانية القديمة.

اصطلاحا: البيداغوجيا كمصطلح معرّب شائعة عند الباحثين و المهتمّين بمجال التّربية في المغرب العربي و يرجع أصلها إلى المصدر الفرنسي "Pédagogie" و هو مصطلح نادر الاستعمال في المشرق العربي و هذا يرجع إلى غياب هذا المصطلح في الثقافة الأنجلوسكسونية المتأثّرين بها، و في البداية كان يقابلها مصطلح "تربية " و التي يقابلها مصطلحُ "Education" ، لكن الفرق الواضح بين مصطلح التّربية و مصطلح البيداغوجيا مما أجبرهم على مراجعة هذا المصطلح و البحث عن مقابل آخر له غير " تربية " فاصطُلح على تسميتها بـ"علوم التربية" و تُعَرَّف على أنّها مختلف المعارف النّظريّة و التطبيقيّة التي تساعد المعلّم و توجهه أثناء أداءه لمهامه التربوية. و تضمّ البيداغوجيا تعليم و تعلّم مجموعة المهارات المعيّنة، و تكون هذه المهارات في بعض الأحيان غير ماديّة و لكنها في غاية الأهمية مثل: مهارة نقل المعرفة، مهارة إصدار أحكام و قرارات سليمة تخص العملية التعليميّة، و حسن التصرّف في مختلف المواقف التعليميّة . "يرى إميل دوركايم أنّ البيداغوجيا نظريّة تطبيقيّة للتّربية تستمدّ مفاهيمها من علم النفس

و علم الاجتماع، البيداغوجيا بين وحدة الموضوع و تباين المقاربات، و من أهم البيداغوجيات: بيداغوجيا الأهداف، بيداغوجيا الإدماج، بيداغوجيا الفارقية، بيداغوجيا المشروع، بيداغوجيا النجاح"[1].

2.4 أنواع البيداغوجيا

1.2.4 البيداغوجيا العامّة: تشكّل فرعا من فروع البيداغوجيا كعلم، و تهتمّ بشكل عامّ بدراسة مبادئ و أساسيّات التّدريس، و لا تركّز على قسم أو مرحلة تعليميّة محدّدة. و تتطرّق البيداغوجيا العامّة إلى مواضيع عديدة تتعلّق أساسا بعمليّة التّدريس، مثل: أهداف التّعليمية و المنهج الدراسيّ و طرق التدريس و الوسائل التعليمية و التقييم. و تُعَرّف على أنّها: "بيداغوجيا عامّة: كلّ ما يدخل ضمن العلاقة بين المعلّم و المتعلّم" [2] و تتعلّق البيداغوجيا العامّة بعدّة علوم، مثل: علم النّفس التربويّ الذي يدرس طبيعة التعلّم و الخصائص النفسيّة للمعلّمين و المتعلّمين. بالإضافة إلى علم الاجتماع الذي يهتمّ بالمتعلّم في المجتمع و علاقاته الاجتماعية مع الأطراف الفاعلة في العمليّة التعلّميّة و فلسفة التّعليم التي تهتمّ بدراسة أهداف العمليّة التعلميّة و فلسفتها. و تهدف البيداغوجيا العامّة إلى:

- تمكين المعلّمين من الإلمام بالمعرفة و المهارات المطلوبة في عملّية التّدريس.
- التحكّم في طرق التّدريس و تحديد الوقت و كيفيّة تطبيق الطريقة المناسبة.
- تحسين أساليب التّدريس و تطويرها

و ترتكز البيداغوجيا العامّة على مجموعة من الرّكائز الأساسيّة، منها:

- النظريّات البيداغوجيّة: و تهتمّ بدراسة الجانب النّظري للتّعلم و كل الجوانب المتعلقة به كظاهرة و البحث في الكيفيّة المثلى لبلوغ الأهداف التعليمية.
- الممارسات البيداغوجية: و تهتم بدراسة الجانب التطبيقي للتعلم و البحث في الأساليب و الطّرُق المستخدمة في التّدريس.
- القيم البيداغوجيّة: و تهتمّ بالمبادئ و أخلاقيّات التّدريس و التي تنطوي تحت البيداغوجيا العامّة.

و تشهد البيداغوجيا العامّة تطوراً مستمراً و هذا راجع إلى المستجدّات و التطوّرات الحاصلة في الساحة التعليميّة و متطلّبات التّعليمية للمتعلّمين ممّا أدّى إلى بروز اتّجاهات جديدة في البيداغوجيا العامّة في الفترة الأخيرة و تتمثل في الأساس: البيداغوجيا البنائيّة و هو الاتجاه الذي يركز بشكل أساسي على المتعلّم فقط في العمليّة التعلميّة. و البيداغوجيا التّفاعليّة: و هو اتجاه يركز على عمليّة التّفاعل بين المدرّس و المتعلّمين.

---

[1] الرتيمي، الفضيل و لكحل، صليحة (2016). طرائق بيداغوجيا التربية و المقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق. مجلة دفاتر. 7(1) ص95.

[2] نجاة، يحياوي و فتيحة، طويل (2016). التربية و البيداغوجيا دراسة نقدية لرؤية دوركايم. دفاتر المخبر.11(1). ص95.

و في الأخير، البيداغوجيا الرقميّة: و هو اتجاه واعد يلقى اهتماما واسعا من الباحثين في مجال التّعليمية و يركّز على استخدام التكنولوجيا في عمليّة التّدريس.

2.2.4 البيداغوجيا الخاصّة: و هي قسم من البيداغوجيا يقوم بدراسة طرائق التّدريس و التّعلم الخاصّة بفئة معيّنة من المتعلّمين أو مرحلة تعليميّة محدّدة، عكس البيداغوجيا العامّة، و ترتبط البيداغوجيا الخاصّة بالعديد من العلوم مثل: علم الاجتماع و علم النفس التربوي و غيرها. و تهدف البيداغوجيا الخاصّة إلى تمكين فئة المتعلّمين من بلوغ الأهداف التّعليمية و تهيئة البيئة المناسبة لهم و تقليص الفجوة بين المتعلّمين العاديين و الفئات الخاصّة من المتعلّمين. على غرار البيداغوجيا العامّة تتطور البيداغوجيا الخاصة باستمرار، مما أدّى إلى ظهور عدّة اتجاهات جديدة في البيداغوجيا الخاصّة و تتمثّل في:

- البيداغوجيا الخاصّة التّكيّفيّة: و هي تهتمّ بتكييف طرق التّدريس و التعلّم الخاصة بفئات معينة من المتعلمين و توظّف استراتيجية التّدريس الفردي التي تتمحور حول فكرة تدريس كل متعلّم حسب قدراته الذهنية و احتياجاته مع مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.
- البيداغوجيا الخاصّة التّكامليّة: و تهتمّ بعمليّة دمج فئات خاصّة من المتعلّمين في أقسام دراسيّة عاديّة مع غيرهم من المتعلّمين و يتم تحفيزهم على التّواصل و النقاش و مشاركة أفكارهم و ميولهم مع غيرهم.
- البيداغوجيا الخاصّة الرقميّة: و ترتكز على توظيف التكنولوجيا في عملية تدريس الفئات الخاصّة من المتعلّمين بتوظيف الوسائل التّعليميّة الحديثة.

و هي تُعني بانتقاء خطط العمل و طرائق التّدريس و الوسائل التّعليميّة و التّقنيّات و التّقويم و مختلف العناصر التي تتعلق بالعمليّة التعليميّة بشكل مباشر أو غير مباشر.

المبحث الثّاني: تعليميّة التّرجمة

كانت دراسات التّرجمة جزءً من تخصصّات علميّة أُخرى خاصّة علم اللّغة، و أدّى هذا إلى نَقص في الجانب النّظري العلميّ و المنهجيّ الخاصّ بدراسات التّرجمة. و لهذا السّبب لم يَعتبِر الباحثون علمَ الترجمة علمًا قائما بحدّ ذاته في تلك الفترة، و بما أنّ تدريس التّرجمة في الجامعة يتطلّب أساليب علميّة و أكاديميّة كغيرها من العلوم، صار تأسيس تكوين جامعيّ خاصّ بالتّرجمة في تلك الفترة ضرورة مُلِحّة لتقليص الفجوة بين الجانب النّظري و التطبيقيّ، و أصبحت التّرجمة مجالاً خِصباً للبحث و كان هذا سببا رئيسيا في ظهور العديد من النظريّات، لكلّ منها مبادئها و أسسها و نقاط قوّتها و ضعفها، لقد صُمِّمَت جميع هذه النظريّات بهدف إرساء قاعدة علمية لتكوين طلبة الترجمة و تختلف هذه النظريات من جانب تنوع الميادين التي تسهم فيها و أهدافها و أساليبها و المجال الذي تشتغل عليه و كذا علاقتها مع التخصّصات الأخرى كاللسانيات و علوم الكمبيوتر و علم النّفس و علم الاجتماع و علوم الاتّصال. و يرتكزُ موضوع البحث في دراسات الترجمة، على ثلاث مجالات محدّدة:

- التّرجمة كنتيجة: الإنتاج اللّغويّ و ّ الثّقافيّ
- عمليّة التّرجمة: النّظريّة المعرفيّة، وجهة نظر المترجم و النّظريّة التّواصليّة
- وظيفة التّرجمة: في الثّقافة الهدف، ثقافة القارئ

يشتغل الباحثون المتخصّصون في مجال التّرجمة على النّظريّات من أجل تقديم المادّة العلميّة الضّروريّة لعمل المكوّنين (الأساتذة) في مجال التّرجمة ثم استثمار نتائج هذه الأبحاث في تدريس التّرجمة. و يعود أصل تطوّر مصطلح "تعليميّة التّرجمة" كحقل معرفيّ جديد إلى جيمس هولمس James Holmes حيث أَطْلَقَ في مؤتمرٍ له بمدينة كوبنهاغن سنة 1972 اسم دراسات التّرجمة Translation studies للدلالة على كافّة البحوث و الدّراسات التي تهتمّ بمجال التّرجمة و قسَّمَ هذه الدّراسات إلى ثلاثةِ محاور أساسيّة: دراسات التّرجمة الوصفيّة و دراسات التّرجمة النّظريّة و دراسات التّرجمة التّطبيقيّة التي كانت منطلقا لميلاد مجالِ بحثٍ جديدٍ يتمثّل في "تعليميّة التّرجمة" "Translation didactics " و كان هذا بداية وضعِ حجرِ الأساس للجانب النّظريّ لميدان تعليميّة التّرجمة. أشار جيمس هولمس Holmes James إلى وجود نوعين مختلفين من التّعليم في التّرجمة: "في الواقع ينقسم تعليم التّرجمة إلى نوعين يجب التّمييز بينهما بدقّة؛ النّوع الأوّل يتمثّل في كون التّرجمة أُستُخْدِمت كوسيلة لتعليم اللّغات الأجنبية و اختبار مدى اكتسابها لقرون عدّة، النوع الثاني ظاهرة حديثة النّشأة تتمثّل في تدريس التّرجمة في المدارس و التخصّصات لتدريب مترجمين محترفين" **[ترجمتنا]**

"Actually, the teaching of translating is of two types which need to be carefully distinquished. In the one case, translating has been used for centuries as a technique in foreign-language teaching and a test of foreign-language acquisition. In the second case, a more recent phenomenon, translating is taught in schools and courses to train professional translators [1]".

و يعمل الباحثون المتخصّصون في التّرجمة على النّظريّات من أجل تقديم مادّة علميّة ضرورية لعمل المكوّنين في مجال التّرجمة، ثم استثمار نتائج الأبحاث في مجال التّرجمة عامّة و في مجال تدريس التّرجمة بشكل خاصّ. و في مجال تعليم اللّغات يولى الباحثون اهتمامًا خاصًا بتدريس التّرجمة و استنادا إلى ملاحظات الفعل التّعلميّ و تطبيق البرامج التّعليميّة، يبدو جليّا أنّ التّرجمة هي محور من محاور تدريس اللّغات، قبل تحديد العلاقة بين التّرجمة و التّدريس، من الواجب تحديد مفهوم «التّرجمة».

يَرِدُ التّعريف المتعارف عليه و هو نقل النّصّ من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف مع الحفاظ على المعنى و ترتكزُ التّرجمة على ثلاث مهارات أساسيّة على طلبة التّرجمة اكتسابها: أولا، فكّ رموز النّصّ الأصليّ أو الفهم أو الاستيعاب: و هي العمليّة التي يَفهمُ من خلالها المترجم النّصّ المصدر. ثانيا، إنتاج النّصّ الهدف: تتضمّنُ عمليّةُ إعادة الصّياغة ثمّ النّقل ثم التّحرير في اللّغة الهدف. ثالثا، مراجعة النّصّ الهدف: تتضمّن عمليّةَ التّحقّق و إعادة النّظر في النّصّ المترجم في اللّغة الهدف. و انطلاقا من العلاقة بين التّرجمة و التّدريس، من المهمّ جدّاً التفريق بين التّرجمة البيداغوجيّة و بيداغوجيا التّرجمة.

1. الترجمة التعليمية:

التّرجمة التّعليميّة هي فرع من تعليميّة التّرجمة، و تقوم بدراسة طرق استثمار التّرجمة في العمليّة التّعليميّة و تسمّى أيضا "التّرجمة البيداغوجيّة" و تقوم على مبدأ استخدام التّرجمة لتمكين الطّلّاب من تعلّم لغة جديدة بشكل أسهل، و مساعدتهم على فهم ثقافات متحدّثي اللّغات الأجنبيّة. هي ترجمة ما بين اللّغات تخدم أستاذ اللّغة الأجنبيّة لتحقيق أهداف تعليميّة. و تهدف إلى دراسة جوانب مختلفة من اللّغة المعجمية و النّحو و الأسلوب، لكنّها ليست بأيّ حال من الأحوال غاية في حدّ ذاتها. تساهم في تحسين الكفاءة اللّغوية للطّالب، بشرط ألّا تكون الوسيلة الوحيدة لتعليم اللّغة الهدف. بينما في بيداغوجيا التّرجمة تكون هي البداية في إتقان اللّغات التي تتعلّق بعمليّة التّرجمة لتتمّ عمليّة النّقل. لكن تعلّم التّرجمة في هذا النّوع هو وسيلة في حدّ ذاته و ليس غاية. و تسمّى "التّرجمة البيداغوجيّة" « Traduction pédagogique » و "التّرجمة المدرسيّة" « Traduction scolaire » و "التّرجمة الجامعيّة" « Traduction universitaire ». تم توظيف مصطلح التّرجمة البيداغوجيّة لأوّل مرّة من طرف الباحث الكندي جون دوليل John Delisle

[1] Holmes, James (2000) . The name and nature of translation studies Translation Studies Reader. London: Routledge .p172-185.

و كان يعني الاعتماد على استخدام التّرجمة لتعليم اللّغات الأجنبيّة أيّ تعليم اللّغات الأجنبيّة عن طريق التّرجمة، و يشير دوليل إلى ضرورة التمييز بين هذا النّوع من التّرجمة أي "التّرجمة التّعليميّة " الذي يُستخدَمُ كأداة تعليميّة و "تعليميّة التّرجمة" و هي علم يهتمّ بالجوانب التّعليمية للترجمة بغرض تكوين المترجمين. و هذا ما تؤكّده ماريان لوديرير"، و يُحَدّد جون دوليل ذلك من خلال صياغة مصطلح التّرجمة البيداغوجيّة، أي استخدام تمارين التّرجمة المدرسيّة لمساعدة المتعلّمين على اكتساب لغة أجنبيّة" **[ترجمتنا]**.

Marianne Lederer « Jean Delisle le précise en créant l'expression traduction pédagogique c'est-à-dire l'utilisation d'exercices scolaires de traduction visant à faire acquérir une langue étrangère »[1].

حيث تُنَوِّه إلى أنّ دوليل كان أوّل من وظّف مصطلح الترجمة التعليمية و ربطها باستعمال التّرجمة كوسيلة مساعِدة لإنجاز التّمارين المدرسيّة لتعلّم اللّغات الأجنبيّة و يشير لادميرال في نفس الصّدد إلى أهميّة التّمييز بين النّوع الأوّل للتّرجمة و هو الترجمة بمعناها الأصلي أي نقل النّصوص من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف و النوع الثّاني و هو التّرجمة من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف أو العكس حيث تكون التّرجمة بمثابة تمرين خاصّ بتعليم اللّغات الأجنبيّة و بالتّالي تُعتبَرُ التّرجمة التّعليمية تمرينا يساعد في تعلّم اللّغات الأجنبيّة و تُسْتخدَمُ هذه الطريقة أي تعليم اللّغات بواسطة التّرجمة بشكل كبير و تعتمد على الترجمة بشتّى أنواعها التّحريريّة و الشّفويّة و المنظورة و غيرها. و تشرح لودير Lederer وجهة نظر لادميرال Ladmiral قائلة: "ترى أنّ لدميرال Ladmiral يُفَرّق بشكل قطعيّ بين التّرجمة عامّة و التمارين في الإطار المدرسيّ التي يمكن اعتبارها كنوع من الترجمة لأهداف تعليمية"**[ترجمتنا]**.

" Ladmiral fait une distinction catégorique entre la traduction proprement dit la thème et la version: type tout a fait particulier de traduction : la traduction comme exercice pédagogique »[2] .

و يرى كاري Cary أنّ "الترجمة المدرسيّة ما هي إلّا طريقة بيداغوجيّة لتسهيل اكتساب بعض اللّغات و تحسين التّكوين بشكل عامّ. هي ليست غاية في حد ذاتها. التعليم يستفيد من الترجمة غير أنّه لا يفيدها" **[ترجمتنا]**

« La traduction scolaire n'est qu'une méthode pédagogique destinée à faciliter l'acquisition de certaines langues ou à parfaire la formation générale. Elle n'est pas une fin en soi. L'enseignement se sert de la traduction, il ne la sert pas »[3]

[1] Lederer, M. (1994). La traduction aujourd'hui**.** Paris: Hachette. p113.
[2] Lederer,M. Ibid.
[3] Cary, E. (1956). La traduction dans le monde moderne. Genève: Librarie de l'Université. p 167.

و هذا ما تؤكّده اليزبيث لافو Elisabeth Lavault بقولها ""لَم تَعُد التّرجمة غاية بل وسيلة لتحقيق غاية، بقدر ما أنّ ما يهم ليس الرسالة و المعنى الذي ينقله النّصّ، بل فعل التّرجمة و الوظائف المختلفة التي تؤدّيها: اكتساب اللّغة و إتقانها و التحقّق من فهم ما تمّ تعلّمه و إرساء البنى اللّغوية". **[ترجمتنا]**

« La traduction n'est alors plus une fin mais un moyen, dans la mesure où ce qui importe, ce n'est pas le message, le sens que le texte véhicule, mais l'acte de traduire et les différentes fonctions qu'il remplit : acquisition de la langue, perfectionnement, contrôle de la compréhension de la solidité des acquis, de la fixation des structures.»[1]

و ترى كرستين دوريو أنّ للترجمة دورا فعّالّا في التّعليم عامّة و في تعليم اللّغات الأجنبيّة خاصّة و إذا تم توظيفها بالشّكل الصحيح، و تقول "التّرجمة أداة تعليميّة تساعد في تقديم المعرفة و الحصول على نتيجة تعليمه" [2] .

2.1 أنواع التّرجمة التّعليمية:

في البداية كانت التّرجمة التعليمية تشمل نوعين بارزين و هما التّرجمة من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الأجنبيّة و التّرجمة من اللّغة الأجنبية إلى اللّغة الأمّ و يُطْلَقُ على هذين النّوعيين باللّغة الفرنسية Thème et version. و من مميّزات التّرجمة التّعليميّة الحرص على الأمانة في نقل الكلمات و الجمل و التعابير و التزام الدقّة في المعنى. فهي تشبه إلى حدّ بعيد التّرجمة الحرفيّة غير أنّ الهدف من الترجمة التعليمية هو تحسين المهارات اللّغوية لدى المتعلّمين و مهمّتها الأساسيّة المساعدة و تسهيل عمليّة التعلّم و نستنتج من هذا أنّها وسيلة و ليست غاية. و تنقسم إلى أنواع:

1.2.1 الترجمة التّفسيرية La traduction explicative: و تسمّى التّرجمة الشّارحة و يلجأ إليها أستاذ اللّغات في الحالات أو المواقف التّعليمية التي يستعصي عليه فيها الشرح باللّغة الأجنبيّة فيقوم بالاستعانة بالتّرجمة إلى اللّغة الأم مع الشرح، خاصّة في المفاهيم المجرّدة و المواضيع المستجدّة و المعقّدة التي تفوق قدرة الفهم لدى الطّلبة و تكون وظيفة التّرجمة التّعليمية تواصليّة حيث أنّها "...تشمل أيضا جميع الحالات التي يلجأ فيها مدرس اللّغة الأجنبيّة إلى استخدام لغّة الدارسين الأمّ. و يحدث عندما يشعر المدرّس بضرورة ترجمة ملمّة أو تعبير أو جملة يصادفها الطّلّاب لأوّل مرّة، أو عندما يشرح باللّغة الأمّ صعوبات نحويّة جديدة و يعلّق عليها مستخدما التّرجمة الحرفيّة. لا يتعلّق الأمر إذن بترجمة نصّ كامل و إنّما عناصر

[1] Lavault, E. (1977). Fonctions de la traduction en didactique des langues, apprendre une langue en apprenant à traduire. Paris: Didier Érudition. p18.

[2] كريستين، دوريو(2007). أسس تدريس الترجمة التقنية. ترجمة هدى مقنص. بيروت: المنظمة العربية للترجمة. ص155.

لغويّة أو نحويّة تُسْتَخْرجُ من سياقها (الذي هو موضوع الدرس) و يرتبط بها الفهم الإجمالي للنّصّ المدروس. و نسمّي هذا النّوع من التّرجمة "التّرجمة التفسيريّة" "[1]

2.2.1 الترجمة إلى اللّغة الأجنبيّة Thème: التّرجمة إلى اللّغة الأجنبيّة هي تمرين يقوم بشكل أساسي على ترجمة جمل مركّبة تبعا للعناصر اللّغوية الجديدة التي وردت في سياق درس اللّغة و للصعوبات التي تتضمّنها هذه العناصر، و يقترح الأستاذ تمريناً مُصَمّماً بعناية قبل الحصّة الدّراسية ليحاكيّ نصّا عاديّاً. و الهدف من هذا هو ترسيخ المعارف اللّغوية التي تشمل التّعبيرَ الشفهي و الإنتاجَ الكتابي المكتسبة لدى الطّلبة و يتمّ التّركيز على نقطتين أساسيتين:

- ترسيخ القواعد اللّغويّة المكتسبة لدى المتعلّمين و عدم الاهتمام بالصعوبات التي يتلقّونها في فهم المفردات
- ترسيخ المكتسبات اللّغوية بمحاولة محاكاة النّصّ الأصلي حيث تعطى أهمية أكبر للمفردات و التعابير

3.2.1 الترجمة إلى اللّغة الأمّ Version : "تُعتَبرُ التّرجمة وسيلة لتعلّم اللّغة الأجنبيّة فالترجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة الأمّ تُكسِب الطّالب القدرة على فهم النّصّ المصدر و استيعابه و تحليله و اكتساب مفردات جديدة، و التّعرف على الخصائص الأسلوبية لمختلف النّصوص و إدراك الفوارق الثّقافية بين اللّغات"[2]، و يشمل هذا النّوع عدّة أنواع من التمارين تختلف من حيث الطريقة لكنها تتّفق من حيث الأصل و المبدأ، و هو التّرجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة الأمّ و الغرض من هذا التّمرين هو النّقل بين اللّغات و يُستخدَمُ في تدريس اللّغات خاصّة و مساعدة الطّلبة في تعلّم لغة أجنبيّة ما و يمكن الاستعانة بهذا التمرين أيضا لإثراء المفردات و استيعاب القواعد النحوية الجديدة و التحقق من الفهم و مدى استيعاب الطلبة.

4.2.1 ترجمة نصوص مستجدّة: أي نصوص لم يتمّ التّطرّق إليها في الدرس من قبل، و قد يجد المتعلّمون في بداية المسار التّعليمي صعوبات في فهم معاني المفردات و الجمل بسبب نقص الكفاءة اللّغوية لديهم و عدم اطّلاعهم على العناصر غير اللّغوية التي تسهّل عليهم فهم النّصّ مثل: كاتب النّصّ و سيرته الذاتيّة و الإطار الزماني و المكاني للنّصّ و ظروف إنتاج النّصّ و غيرها. و تُعتبر هذه الطريقة كلاسيكية في

[1] النحاس الحمصي، محمد نبيل (2003). دور الترجمة و وظائفها في تعليم و تعلم اللغات الأجنبية. مجلة جامعة الملك سعود، (15). ص 18-19.

[2] بلحوتس، شريفة (2016). درس الترجمة في أقسام اللغات. الممارسات اللّغويّة، 7(3). ص 150.

تعليم اللّغات لكن يمكن الاعتماد على هذا التمرين مع طلبة ذوي المستوى المتقدّم للتّمهيد لترجمة النصوص المتخصّصة.

5.2.1 التّرجمة الشّفويّة: و تكون في الغالب ترجمةً شفويّةً لنصوص سبق التطرّق إليها في حصص دراسيّة سابقة و هو تمرين أفضل من ترجمة النّصوص التي لم تُدرس في الفصل لأنّ الطّالب يكون قد فهم النّصّ بعد أن تمّ شرحه و يُمَكّن هذا التمرين من معرفة مدى فهم الطلبة للنّصّ و استدراك الغموض الذي يشوب فهم بعض عبارات النّصّ و تصحيح فهمهم الخاطئ له.

6.2.1 التّرجمة الكتابيّة: و يُعتَبَرُ هذا التّمرين مكمّلا لتمرين الترجمة الشفوية و هو عبارة عن ترجمة النّصّ كاملا أو جزءً منه إلى اللّغة الأمّ بعد أن يكون قد تمّ التّطرّق إلى النّصّ و شرحه مسبقا في الدّرس و ترجمته شفهياً، تكون عملية الترجمة التحريريّة سهلةً نوعاً ما. و يجدر التنويه إلى أنّ الأخطاء المرتكبة في أحد التّمارين السابقة الذّكر يعود إلى عدم قدرة الطّلبة على فهم المعنى و قد تكشف الأخطاء التّرجمية عن مدى مستوى إتقان المتعلّم للّغة الأجنبيّة.

2. تعليمية الترجمة:

و يُعَرِّفُها دوليل: "هي نشاط يمارَس في المدارس و المعاهد أو برامج تكوين المترجمين و تُصَوّر على أنّها نشاط تواصليّ بين اللّغات قائم على تفسير معنى خطابات حقيقية و يهدف هذا التمرين إلى التّمكين من الاطّلاع على المحتوى المكتوب (أدبي أو عملي) بِلغةٍ لا يفهمها المتلقّون" **[ترجمتنا]**

« Exercice pratiqué dans les écoles, instituts ou programmes de formation de traducteurs et conçu comme un acte de communication interlinguistique fondé sur l'interprétation du sens de discours réels. La finalité de l'exercice est de rendre accessible le contenu d'un écrit (pragmatique ou littéraire) rédigé dans une langue incomprise par les destinataires».[1]

و الغرض من تعليم الترجمة، الذي يجري عادة باللّغة التي تَغلبُ على عمل المترجم المتدرّب، إلى تزويده بالمعارف اللّازمة و المؤهّلات المهنيّة و إعداده للولوج إلى سوق العمل، و يساعده التّمرّن على التّرجمة في اكتساب طريقة عمل جيّدة و تعريفهُ بتقنيّات البحث الوثائقي و تعويده على لغات الاختصاص الشائعة و التّعوّد على استخدام الأدوات المساعدة في التّرجمة المساعدة و الأدوات المكتبيّة التي تسهّل عمل المترجمين المحترفين، و تكون النّصوص المترجمة هي نصوص أصليّة و محدّدة السّياق و براغماتية بشكل عام و بالتالي، فإنّ استراتيجيات التّرجمة المستخدمة تختلف اختلافا كبيرا و تعتمد على نوع النّصّ

[1] Delisle, John (2018). Traduction didactique vs traduction professionelle. Consulté le 10/01/2022, sur Academia :https://www.academia.edu/5982036/Traduction_didactique_vs_traduction_professionnelle

الذي يتعيّن ترجمته و وظيفته و الغرض منه و الجمهور المستهدف، و يتمّ تقييم أداء الطّلبة وفق معايير التواصل. و يقترح جون دوليل في ورقة بحث تحت عنوان "Traduction didactique vs traduction professionelle" جدولاً يلخّص فيه أوجه الشّبه و الاختلاف بين التّرجمة التّعليميّة و تعليمية الترجمة[1] **(أنظر الملحق 1):**

1) أوجه الشّبه بين التّرجمة التّعليميّة و تعليمية الترجمة

- تُعلّم التفريق بين خصائص اللّغات لتجنّب التّداخل اللغوي
- تُعلّم إيجاد الصعوبات التي تواجههم أثناء التّرجمة
- يَتعلمُ الطلبة تطبيقَ ما تمّ تعلّمه من استراتيجيات التّرجمة (مبادئ و طرائق و غيرها)، يُعتبر تعلّم الثّقافة و التّاريخ و المؤسّسات مكمّلا لتعلّم التّرجمة
- يَتعلّم الطّلبة أنّه يجب التّخلي عن الذّاتية أثناء التّرجمة و يجب تطبيق قواعد التّرجمة الصّحيحة
- تطبيق طريقة التّفكير المنطقيّ و التحليلي أثناء ترجمة النّصوص
- أثناء ترجمة النّصوص نحاول إعادة إنتاج فكرة في خطاب ما

2) أوجه الاختلاف بين الترجمة التعليمية و تعليمية الترجمة:

التّرجمة التعليميّة	تعليمية التّرجمة
• الغرض من تدريسها: اكتساب المهارات اللّغوية (إتقان لغة ثانية).	• الغرض من تدريسها: اكتساب مؤهّل مهني (أي كفاءة مختصّ في النّقل بين اللّغات و بين الثقافات).
• يتمّ تدريس التّرجمة من طرف أساتذة اللّغات	• يتم تدريس التّرجمة من طرف أساتذة ترجمة و مترجمين محترفين.
• لا يتمّ إعداد الطّالب لشغل مهنة معيّنة	• يتمّ إعداد الطّالب لمهنة مترجم تحريري أو شفهي.
• المهارات التي يتعيّن اكتسابها: لغويّة (اكتساب أدوات التعبير في لغة ثانية) و شبه لغوية (ثقافية و سياسية وما إلى ذلك، من هذه اللّغة الثانية).	• المهارات التي يتعيّن اكتسابها: المهارات اللّغويّة و المنهجيّة و التقنيّة.

[1] Ibid

- تدريس الترجمة يقترن بمقدّمة لاستخدام القواميس المعتادة: اللّغة العاميّة، لغة التّرجمة، إلخ.
- لا يحتاج الطّلّاب إلى مهارات تقنيّة خاصّة في دروس التّرجمة التي تُركّزُ على اكتساب وسائل التّعبير.
- لا يُركّز تدريس التّرجمة التّعليمية على اللّغات المتخصّصة.
- لا تحتوي برامج تعليم اللّغات على دروس في المصطلحيّة.
- اختيار نصوص متنوّعة، عادة أدبية، لتوضيح مجموعة واسعة من صعوبات التّرجمة (النحويّة، المعجميّة، نوع النّصوص، إلخ.).
- تربُّص بالخارج لتحسين المستوى في اللّغة الأجنبيّة.
- اكتساب اللّغة الواصفة مفيد لتحليل ظواهر التّرجمة.
- التّرجمة التّعليميّة هي في الأساس وسيلة لتعلّم اللّغة و التّحكم في الفهم.
- يتطلّب تدريس التّرجمة التعليمية معرفة ممتازة باستخدام القواميس العامّة و المتخصّصة، بالإضافة إلى تكوين جيّد في البحوث الوثائقيّة.
- مدخل لاستخدام أدوات التّرجمة: ذاكرات التّرجمة، النّصوص الثّنائيّة، برامج التّرجمة بمساعدة الحاسوب و بنوك المصطلحات.
- تُعطَى أهميّة كبيرة للّغات المتخصّصة في دروس التّرجمة التّقنيّة و الاقتصاديّة و الإعلام الآلي و القانونية و الطبية.
- تشمل البرامج الرّائدة لتكوين المترجمين دروسا في المصطلحات و دروسا في البحث الوثائقي.
- اختيار نصوص متنوّعة، عمليّة بشكل عامّ، لتوضيح مجموعة واسعة من صعوبات التّرجمة و نوع النّصوص المترجمة من الواقع المهنيّ.
- التربّص في مكان عمل لتحسين التّكوين التّطبيقي و تسهيل عمليّة الإدماج في سوق العمل.
- اكتساب اللّغة الواصفة مفيد لتعلّم التّرجمة بطريقة احترافيّة و بغرض استخدام هذه اللّغة الواصفة في الممارسة المهنيّة لاحقا.
- التّرجمة التعليمية هي غاية في حدّ ذاتها. إنّه فعل اتّصالي يتطلّب أحيانًا تعديل النّصّ الأصليّ لتلبية الصّعوبات الخارجة عن إطار اللّغة.

- يمكن القيام بالتّرجمة دون فهم كل شيء، و الغرض من تمارين التّرجمة هو تحسين الفهم.
- يُترجمُ الطّالب للأستاذ الذي يلعب دور المصحّح و المتلقّي و المشرف على تقييم أداء الطّالب.
- من الممكن ترجمة النّصوص المعدلة أو الجمل المتصرَّف فيها، لإثراء الرّصيد المفرداتي و اكتساب بنى نحويّة جديدة و غالبًا ما تتمّ ممارسة التّرجمة اللّغوية.
- تمارين التّرجمة ثنائيّة الاتجاه: الموضوع و النسخة.
- ما يهمّ في تمارين التّرجمة هو النّصّ الهدف بدلا من النّصّ الأصل لأنّه يُمَكّن من تقييم الطّالب الذي يتعلّم اللّغة الأجنبيّة.
- تتلخّص الأمانة في التّرجمة في ملاءمة النّصّ الأصل للنّصّ الهدف.
- أحسنُ إستراتيجيّة للتّرجمة هي التّرجمة الحرفيّة.
- الهدف من التّرجمة ليس الفهم و إنّما لإفهام الآخرين لذلك يجب أن يكون هناك حرص على الفهم الجيّد للنّصّ الأصلي.
- يُترجم الطّالب للجمهور أو المتلقّي بخلاف الأستاذ، الذي يحكم مع ذلك على جودة التّرجمات وفقًا لمعايير موقف الاتّصال و طبيعة النّصوص و وظيفتها.
- يتمّ القيام بترجمة النّصوص الحقيقيّة: المقالات الصحفيّة، و التّقارير الوزاريّة، و النشرات الصحفيّة، و منشورات مجموعة الأدوية، و التّعليمات، و التوجيهات، و ما إلى ذلك و يتمّ ممارسة التّرجمة الشفويّة بدلا من التّرجمة اللّغويّة.
- عادة، تتمّ التّرجمة إلى اللّغة الأمّ للمترجم (الطّالب).
- ما يهمّ في تمارين التّرجمة هو فعاليّة الاتّصال في (النّصوص البراغماتية) أو المحافظة على الجودة الأدبية في (النّصوص الأدبيّة).
- تتلخّص الأمانة في التّرجمة من خلال اللمسة الفنيّة أو مشروع إعادة إنتاج النّصّ الخاصّ بالمترجم (عمل أدبي) أو تتلخّص في معايير الاتّصال المتعدّدة في حالة النّصوص البرغماتية.
- تختلف استراتيجيات التّرجمة حسب نوع و وظيفة النّصوص التي سيتمّ ترجمتها. يمكن للمترجم المحترف تعديل صياغة

	النّصّ الأصل لما تقتضيه بعض ضرورات الاتّصال.
• يَحِيد النّصّ الأصليّ عن وظيفته و غرضه الأساسيَين ليصبح أداةً للتّكوين و التقييم لا أكثر.	• يحتفظ النّصّ الأصلي بوظيفته الأساسية، و يحافظ على مكانته كعمل أدبي أو نصّ برغماتي مع وظيفة تواصليّة محدَّدة.
• تقترن ممارسة التّرجمة بتحليل اللّغة.	• و تستند التّرجمة أساسا إلى تحليل الخطاب و معايير الاتّصال.
• على المستوى المنهجي، من المستحسن، تتبّع النّصّ الأصل و التّرجمة كلمةً بكلمة كخطوة أولى.	• يقوم المترجم المحترف بتفسير المعنى و تحرير النّصّ من القيود اللّسانيّة ثمّ إعادة التعبير و ينتهج المقاربة المعرفيّة للفهم.
• تعليم اللّغة أو تدريس اللّغات من خلال التّرجمة هو الكشف من خلال التكافؤات غير الظاهرة عن الجوانب غير المشتبه بها لاستخدام اللّغة الأجنبيّة.	• تعليم التّرجمة هو توضيح أنّ معظم التكافؤات النّصّية غير ظاهرة.
• تمارَس التّرجمة من طرف من لديهم مستوىً لغويّ متقدّم فهي بالأحرى تساعد في التّحسين اللّغويّ.	• لا يمكن تدريس التّرجمة عن طريق تدريس اللّغات.

من المؤكّد أنّ التّرجمة جدّ مهمّة في تعليم اللّغات و أنّها تُشَكّل وسيلة فعّالة لتدريس لغة أجنبيّة، إلّا أنّها ليست الوسيلة الوحيدة، و هكذا فإنّ التّرجمة التّعليميّة التي تُمارَس كوسيلة لتعلّم اللّغة الأجنبيّة يمكن أن تكون ناجعة شرط أن يتمّ دعمها بأنشطة أخرى تكون مسبقة، مهارات القراءة و التحدّث و التّحرير باللّغة الأجنبيّة.

3. مناهج تعليم التّرجمة:

لم تحظ التّرجمة من قبل كغيرها من العلوم بمناهج فعّالة، لأنّها لم تظهر كعلم مستقلّ بحدّ ذاته و لم يكن الطّلب على المترجمين المحترفين مُلِحّاً كما هو الحال في وقتنا، حيث كان يتمّ تعليمها بطريقة عشوائيّة، لكن بازدياد الاهتمام بالتّرجمة بعد الحرب العالميّة الثانية، أصبح من الضروري الاهتمام بالجانب التّنظيري للترجمة و إعداد مناهج خاصة بتعليمها، و ساعد هذا على ظهور عدّة مدارس و تيّارات في مجال التّرجمة و اهتمّ الباحثون و المنظّرون بالبحث لإيجاد طرق فعّالة لتدريسها، فظهرت عدّة مناهج خاصّة بتعليمها، و سنقوم بعرض أشهر المناهج لتعليم الترجمة:

1.3 منهاج فيلس Wilss's Model:

يَعرضُ ولفرام فيلسWilss Wolffram في مقالته تحت عنوان "تخطيط المناهجِ" و Curricular » « planning وصفا دقيقا لمنهاج التّرجمة و التّرجمة الفوريّة المُعتمد في مدرسة زار بروكن و ينقسم لمرحلتين تعليميّتين متتاليتين: منهاج أساسي يتكوّن من أربعة فصول و منهاج رئيسي يتكوّن هو الأخر من أربعة فصول

1) المنهاج الأساسي: هو منهاج عامّ يختلف عن غيره في المرونة بين المقاييس و يحتوي على لغتين أجنبيّتين إضافة إلى اللّغة الأمّ و يشمل المكونات التالية[1]:

– المكوّن الأوّل:

التدريب اللّغوي: يكرَّس الفصلين الأوّل و الثّاني للتّدريب اللّغوي المكثّف "لأنّ مستوى إتقان المبتدئين للّغات الأجنبيّة ليس كافيا كي نبدأ بالتدريب مباشرة " يُخصّصُ أوّل فصلين دراسيّين لبرامج التّدريب اللّغوي المكثّف في اللّغة ب و اللّغة ج ... و هي تستند إلى أساليب التّدريس السّمعيّة و السّمعيّة البصريّة". **[ترجمتنا]**

« The first two semesters are devoted to intensive language training programs in language B and language C…They are based on audio lingual and audio-visual teaching methods. »[2]

و يُوظَّف في هذه المرحلة عدّةُ وسائل تعليميّة مختلفة لتعليم اللّغات الأجنبيّة مثل التّسجيلات السّمعيّة و الوسائط السمعيّة البصريّة، خاصّة لدى الطّلبة الذين تنقصهم الكفاءات اللّغوية و يتمّ العمل بشكل مكثف على اللّغة الثّالثة التي لا يتقنها الطّلبة المبتدئون لتخفيف الفارق بين الكفاءة اللّغوية بين اللّغتين الثانية

[1] شاهين، محمد(1998). نظريات الترجمة و تطبيقاتها في تدريس الترجمة من العربية إلى الإنجليزية و العكس. عمان، الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر و التوزيع. ص85.

[2] Wills, Wolfram (1977). Curricular planning. Meta (22) 2. p119.

و الثالثة. و يُبدأُ بتدريس التّرجمة مباشرة في الفصل الثّالث و هذا حتّى يُفْصل بين دروس التّرجمة و دروس اللّغات.

– المكوّن الثّاني:

تمارين التّرجمة: يُبْدأُ بتدريس التّرجمة في الفصل الثّالث و يتمّ الاشتغال على تمارين التّرجمة العامّة من اللّغة الأمّ و العكس، بينما يُشرعُ في ترجمة النّصوص المتخصّصة في المرحلة الأساسيّة من المنهاج حيث يرى فيلس Wills أنّ المعيار هو أنّ كلّ نصّ تقني يحتوى على عناصر من اللّغة العامّة و ليس العكس.

“As of the third semester, translation classes in both directions, foreign language et native language (language A) and vice-versa, gain in importance” [1]

– المكوّن الثالث:

دراسات في ميادين مختلفة Area Studies و يشمل هذا المكوّن محاضرات و مناقشات حول مواضيع معاصرة، تَكسبُ الطّالب فهما جيّدا لمختلف القضايا الاجتماعيّة و السياسيّة و الاقتصاديّة و غيرها. و يَعتبِرُ فيلس Wills هذا المكوّنَ فعّالًا لأنّه يساهم في بناء ثقافة موسوعيّة لدى الطّالب و معرفة في مجال الاختصاص الذي تشمله.

– المكوّن الرابع:

علم التّرجمة: و من وجهة نظر فيلس Wills، الغرض منه هو التّعريف بعمليّة التّرجمة و الإشارة إلى أنّ التّرجمة ليست عمليّة لغويّة فقط بل هي عمليّة عقليّة تندرج في حقل علم اللّغة النّفسي. و يُضيف فيلس "و يكتمل البرنامج الذي لم يتمَّ وصفُه حتى الآن بدروس في علم التّرجمة. و هذا المقرّر ليس مخصّصا لأهداف تعليميّة عمليّة و لكنه يعمل على جعل عمليات التفكير و الصياغة في التّرجمة التحريريّة و الشفويّة شفّافة من الناحيّة التحليليةّ و يُرسِّخُ في أذهان الطّلبة حقيقةَ أنّ الترجمةَ (مثلها مثل الترجمة الشفوية) عمليةٌ عقلية نفسية لغوية فقط و ليست عمليّة لغويّة قابلة للتفسير" **[ترجمتنا]**

"The program which has no far been described in completed by a course in the science of translation. This course is not devoted to practical learning aims but serves to make thinking and formulation processes in translation and interpreting analytically transparent and to drive home to the students the fact that translating (like interpreting) is a mental, only psycho-linguistically, not linguistically explicable operation" [2]

[1]Wills, Wolfram. Ibid.
[2] Wills, Wolfram. Ibid. p120.

– المكوّن الخامس:

اللّغة الأصل: للتّمكن من اللّغة الأصل و إتقانها بشكل جيّد، يجب التركيز على التّعليم المستمرّ الذي يهدف إلى توسيع معرفة الطّلبة بمفردات و خصائص اللّغة الأصل.

2) المنهاج الرئيسي: و هو منهاج يهدف إلى توسيع معرفة الطّلبة بالتّرجمة كعلم و الكشف عن قدراتهم في ترجمة النّصوص و يحتوى على المكوّنات التالية[1]:

1)المكوّن الأول:

تمارين الترجمة: يقوم الطّلبة بترجمة عدد كبير من نصوص عامّة و تقنيّة يختلف أسلوبها و درجة صعوبتها.

و يؤكد فيلس Wills على ضرورة اختيار نصوص تعليميّة متنوعة و مختلفة.

2) المكوّن الثاني:

مادّة متمّمة غير لغوية: تقوم على برمجة مواد تلبّي متطلّبات المترجم و المترجم الفوري تحديدا و تختلف عن المواد الموجّهة عادة لطلبة الاختصاصات: كطلبة علم الاجتماع و علم النّفس و الحقوق و غيرها.

المكوّن الثالث:

علم التّرجمة: و هي مرحلة متقدّمة، و يتلقّى الطّلبة دروسا في علم الترجمة للوقوف على مشاكل التّرجمة الخاصّة بكلّ من اللّغة الأصل و الهدف، و في نهاية الدرس يكون على الطّلبة إنجاز بحوث تتعلّق بالقضايا التي تطرّقوا لها أثناء الدّرس لاستثمار المعارف المحصّل عليها.

و يشير فيلس إلى ضرورة التّركيز على عوائق التّرجمة في برمجة الدّروس، و قد رُمز لها بـ TD. "إنّه المجال الأوّل لدراسات التّرجمة التّطبيقيّة، و الذي يضمّ أيضًا: تدريس التّرجمة، و تحليل الأخطاء، و نقد الترجمة، و الوصف اللّغوي و تفسير صعوبات التّرجمة بين اللّغات" **[ترجمتنا]**

«…it's the first domaine of applied translation studies, which also comprises: translation teaching, error analysis, and translation critism…the linguistic description and explanation of interlingual TD »[2].

يشرح فيلس Wills في طرحه بالتفصيل جميع الجوانب العمليّة للتّرجمة التي يعني بها تعليم الترجمة، ففي نظره المكوّنات المذكورة أعلاه تهدف إلى تطوير كفاءات الترجمة لدى الطّالب فهو يرى بأنّه لتَقَصِّي عوائق الترجمة أهميّة كبرى في إنجازها، خاصّة عندما تكون النّصوص معقّدة أسلوبيا و دلاليا[3] و يَعرض

[1] شاهين، محمد. المرجع سابق. ص85–86.

[2] Wills, Wolfram (1982). The science of translation: Problems and methods. Gunter Narr ed .p160

[3] ساسي، أمال (2014). طرق و مناهج تعليم الترجمة: مقاربة معرفية. أطروحة دكتوراه في الترجمة، جامعة وهران1. ص46.

فيلس Wills تصنيفا لمستوى الطّلبة اعتمادا على العوائق التي تصادفهم في التّرجمة، فيُقَسّمهم إلى: مستوى مبتدئ ثم مستوى متوسّط بعد انقضاء سنتين من الدراسة ثم مستوى متقدّم بالنسبة للطلبة المقبلين على التخرج. يمكن الاعتماد على هذا التّصنيف من طرف مبرمجي الدّروس لتوزيع الطّلبة إلى أفواج متجانسة. و يتمّ انتقاء النّصوص حسب مستوى كل فوج بتدرّج منطقي. كما أنّ الانتقال إلى المستوى الموالي يخضع لنفس المبدأ بحيث يطوّر طالب التّرجمة قدرتَه على مواجهة مختلف العوائق التي يصادفها في التّرجمة.

2.3 منهاج كايزر Keisers's Syllabus:

يعرض والتر كايزر Walter Keiser في مقالته "منهاج في الترجمة المتقدمة" " Syllabus for Advanced translation courses" المكوّنات الأساسية لمنهاج الدروس المتقدمة في الترجمة لتكوين مترجمين ذوي احترافية عالية. و ينتقد مناهجَ التّرجمة التي كانت قائمةً، كونها لا تلبّي متطلّبات سوق العمل و يرى أنّ هذه البرامج لا تختلف عن مناهج تعليم اللّغات، حيث أنها تركّز على حصص اللّغات على حساب كفاءة التّرجمة، و يقترح أن يخضع الطّلبة إلى امتحان قبول للوقوف على مستواهم و يُعتبر هذا الامتحان من العناصر الأساسيّة في منهاجه و يتمثّل الامتحان في ترجمة نصّين في ميادين و أنواع نصوص مختلفة خلال ساعتين إلى ثلاث ساعات و تكون النّصوص صعبةً للتّعرف على كيفية مواجهة الطّلبة لمشاكلِ الترجمة العمليّة مع السماح لهم باستعمال القواميس[1].

و يتّفق على أنّ المعايير التي وضعها في الامتحان منطقيّة بالنسبة إليه فهي موجّهة إلى طلبة ذوي كفاءة لغويّة عالية، غير أنّ تطبيقَها في أرض الواقع ليس سهلا، لأنّه من النّادر أن لا يعاني الطّلبة من مشاكل في اللّغة. و يتكوّن المنهاج من مرحلتين، و يدوم سنة دراسيّة واحدة بمجموع 45 حصّة دراسيّة و مدّة كلّ حصّة تقدّر ب 75 دقيقة أي أطول مدّة من الدّروس العاديّة التي تدوم عادة 45 دقيقة، و الذي يراه غير كاف لتعليم نظريّات الترجمة و تطبيقاتها، و يحدّد كايزر عدد طلبة كل فوج بـ 15 طالبا كشرط أساسيّ و يتضمّن المنهاج مرحلتين[2]:

1) المرحلة الأولى: و يرى شاهين أنّه يتمّ فيها "العمل على النّصوص: يتمّ اختيار النّصوص حسب الصّعوبة و الموضوع و نوع اللّغة. يبدو أنّ المعيار الأوّل لاختيار النّصوص هو صدى لمطالب كل من رايس و فيلس بأنّ صعوبة الترجمة هي المعيار الرئيسي لاختيار و ترتيب محتوى التدريس" **[ترجمتنا]**

"Work on texts: Texts are selected according to difficulty, subject-matter, and type of language. The first criterion for selecting texts seems to echo both Reiss's and

[1] شاهين، محمد. مرجع السابق. ص87.

[2] نفس المرجع. ص88.

Wilss's demands that translation difficulty (TD) is the major criterion for selecting and ordering the teaching content"[1]

إذن يتمّ العمل على النّصوص: يتمّ انتقاء النّصوص حسب صعوبتها و طبيعة الموضوع و لغة التخصّص و يتّفق هذا مع رأي رايس Reiss و فيلس Wills حول اعتبار صعوبة التّرجمة المعيار الرئيسي لإعداد المحتوى التّعليمي، و يجب أن يتضمّن نصوصاً في تخصّصات متنوّعة كالاقتصاد و السّياسة و القانون و الدين و غيرها كما يجب أن تشمل مواضيع حديثة و تتعلّق بقضايا الوقت الراهن لتتكوّن لدى الطّالب فكرةً حول ما ينتظره في عمله كمترجم محترف في المستقبل.

2) المرحلة الثانية: و تتضمن المرحلة الثانية من المنهاج العديدَ من المحاور المهمّة لتكوين طلبة التّرجمة و هي كما يلي[2]: نظريّة التّرجمة و تاريخ الترجمة و أشهر المترجمين و الجانب المهني للمترجم و العمليّات الذهنيّة في الترجمة و الوسائل المساعدة في الترجمة و يتطرّق كايزر Keiser إلى ظروف عمل المترجم، سواء كان مستقلا أو مستخدما و علاقتهم بالزبائن و الناشرين بالإضافة إلى مسؤوليّة المترجم أمام القانون و حقوق الطبع و يؤكّد على أهميّة تأسيس شركات للتّرجمة و المنظّمات المحترفة و الوكالات الحكومية لتقديم ترجمات عالية المستوى و التقيد بقواعد السلوك المحترف و الأسعار و الحماية القانونية.

"The translator's aides: these include dictionaries, general and specialised, encyclopedias, monographs, and others. There are also human aides represented in team work: colleagues, experts and advisers, revisers, proof-readers, etc"[3].

الامتحانات و تقييم الطّلبة: حسب كايزر Keiser يخضع تقييم الطّلبة لمعايير التالية[4]: المشاركة في حصص الدروس و نوعيّة الترجمات المنجزة في البيت و علامات الامتحانات الكتابيّة و نتائج الفحوص الدوريّة. و تقوم معايير تصحيح الترجمة في نظره على: الأمانة في النّقل و تنوّع التّعبير و اختيار الأسلوب المناسب مع مراعاة أسلوب اللّغة الهدف و العمل المقدّم كتابيا. و يشير كايزر Keiser إلى أنّ هذا المنهاج يجب أن يُدرس من طرف مترجمين مهرة و ذوي خبرة. كما يجب أن تتوفّر لديهم كفاءات و مهارات في التّعليم. " و يؤكّد كايزر أنّ هذا النّوع من المنهج لا يمكن تدريسه إلّا من قِبل مترجمين ذوي خبرة و بالإضافة إلى مهاراتهم المهنيّة، يظهرون دليلاً على مهارة محدّدة في التدريس. و هو يعتقد أنّه إذا تمّ استيفاء المتطلّبات المذكورة، و تمّت مراقبة عمليّة القبول للمستوى الأعلى بشكل مناسب، ستكون هناك فرصة كبيرة لنجاح هذا المنهاج". [ترجمتنا]

[1] Shaheen, Muhammad. op. cit. p110.

[2] شاهين، محمد. المرجع السابق. ص88.

[3] Shaheen. op. cit. p112

[4] محمد شاهين، نفس المرجع.

"Keiser asserts that this kind of syllabus can only be taught by experienced translators who, 'in addition to their vocational skill, show proof of a definite skill for teaching.' He believes that if the above requirements are met, and admission to the advanced course is adequately controlled, there will be a fair chance of success for this syllabus"[1].

3.3 منهاج كوفيني Coveny's Model :

يرى كوفينيCoveny أنّ عددَ مناهج تعليم التّرجمة قليلٌ في جامعات المملكة المتّحدة، عدا بعض الجامعات: مثل جامعة باث Bath و كنت Kent و برادفورد Bradford و هيرويت وات Heriot-Watt و سالفورد Salford، و لا توجد مدارس مستقلّة للترجمة على غرار المدارس الموجودة في البلدان الأوربيّة، مثل: زار بروكن بألمانيا و جنيف بسويسرا، حيث يتمّ إعداد مناهج تدريس عالية الجودة في الترجمة و الترجمة الفوريّة لتكوين خريجي اللّغات الحديثة في التّرجمة العامّة و ترجمة المؤتمرات و الترجمة التقنيّة و الترجمة التجاريّة و يُطلَقُ على النوع استخدام المهن في مجال اللّغات Linguistists Career. [2] تتوفّر جامعة هيرويت وات Heriot-Watt في أدنبرة بأسكتلندا على منهاج للتّرجمة و التّرجمة الفوريّة في المرحلة الجامعية الأولى، و يدوم المنهاج أربع سنوات. حيث يختار الطّلبة لغتين من بين أربع لغات: الفرنسية و الألمانية و الروسية و الإسبانية. و يرى كوفينيCoveny أنّه قبل التّطرّق إلى الترجمة أو الترجمة الفوريّة بشكل عمليّ يجب أن يتحكّم الطّلبة بشكل جيّد باللّغتين و الثّقافتين الأصل و الهدف . و يتمّ هذا بتكوين في اللّغات الحديثة بالطريقة المتّبعة في كليات الآداب و اللّغات، حيث يتمّ التركيز بشكل كبير على دراسة الآداب و اللّغات المعنية.

"Before any actual translating or interpreting is attempted, a thorough knowledge of the two languages and cultures is given. Such a knowledge can be acquired in a modern languages course of the traditional type, where considerable emphasis may be placed on the study of the literatures of the languages concerned[3]".

و يهدف البرنامج إلى التحكّم الجيّد في اللّغات شفهيّا و كتابيّا و ميادين مختلفة و صقل مهارات الطّلبة في الترجمة و الترجمة الفوريّة و تعريف الطّلبة بثقافة البلدان التي تُدَرَّس لغاتها و التعريف بالمنظمات الدولية و وظائفها و ينقسم المنهاج الذي يستمرّ أربع سنوات إلى أربعة مراحل متساوية.

وضع كوفيني هذا المنهاج ليختصّ بتكوين عدد قليل من الخرّيجيين للعمل في المنظمات الدولية و يحتوي على دروس مكثّفة في تقنيات التّرجمة و الترجمة الفوريّة و التلخيص و العمل على تطوير كفاءتهم

[1] Shaheen. Ibid. p113.

[2] شاهين. نفس المرجع. ص90

[3] Shaheen. Ibid. p115

في اللّغتين و ثقافتهما قبل المرور إلى الجانب العمليّ للترجمة، و يهدف المنهاج إلى تمكين الطّلبة من مواكبة متطلّبات المنظمات الدّولية. كما يخضع الطّلبة لامتحان قبول للالتحاق بالتكوين: يشمل مقابلة شخصيّة و اختبار في اللّغتين و اختبار في الترجمة الفورية و اختبار في التلخيص لتقييم الكفاءة اللّغوية للمترشحين. و يشير كوفيني Coveny إلى "أنّ التّحكّم باللّغات و إتقانها ليس كافيا بل ينبغي على الطّالب أن تكون لديه معرفة بالعلاقات الدولية و المشاكل الاقتصادية الحالية و معرفة آخر المستجدات في العلم و التكنولوجيا" **[ترجمتنا]**.

"According to Coveney, knowledge of languages is not sufficient. The student should have a good knowledge of international affairs, some knowledge of the current economic problems as well as knowledge of recent advances in science and technology"[1].

4.3 منهاج هورن Horn's Model :

اقترح هورن Horn سنة 1966، منهاجا لتعليم التّرجمة و التّرجمة الفوريّة في الولايات المتحدة الأمريكيّة خاصّ بالطّلبة الحاصلين على علامات جيّدة في اللّغات في امتحان نهاية المرحلة الثانوية، يُعتبَرُ نموذجا لمناهج تعليم التّرجمة في الولايات المتّحدة الأمريكية و يرتكز على فكرة أنّ المترجم يجب أن يخضع لتدريب مكثّف في اللّغة الأصل و اللّغات الأجنبيّة. و يدوم المنهاج أربع سنوات مقسّمة إلى ثمانية فصول، أيّ فصلين كلّ سنة و يُمتحَنُ الطّلبة في نهاية كل فصل دراسي، و تتضمّن السنّة الرابعة فحصا شفهيّا شاملا، و يجب على الطّلبة في السنة الأخيرة إعداد أطروحة، و يمكن للطّلبة الناجحين الحصول على إجازة في الترجمة الفورية بدراسة سنة إضافية.

"The course takes in high school students, who obtain high grades in languages. It comprises four main stages. It is based on the assumption that a translator! interpreter should have a thorough training in his source language as well as in the foreign languages"[2].

5.3 منهاج كاتارينا رايس Katherina Reiss's model :

تقترح رايس منهاجا مفصّلا لتعليم الترجمة و تنتقد في مقالتها "كيف نعلّم التّرجمة: المشاكل و الأطر How to teach translation : problems and perspetives" و تنتقد مناهج تدريس التّرجمة الحاليّة كونها تفتقر لطرق التّعليم المنظّمة و المُمَنهجة التي تراها ضروريّة لتطوير تعليم التّرجمة و جَعْله

[1] Shaheen. op. cit.
[2] Shaheen. Ibid. p116

أكثر فعاليّة[1]. تنطلق رايس من فكرة أنّ تعليم التّرجمة يختلف عن تعليم التّخصصات الأكاديميّة الأخرى الفيزياء و الهندسة و غيرها حيث يمكن تحديد معالم هذه التخصّصات، و أهدافُها التّعليميّة واضحة بعكس التّرجمة التي لم تُحَدد أهدافها العلمية بدقّة، عدا الهدف العامّ و هو نقل النّصوص من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف و تتفق مع ريتشاردس Richards في هذا الصّدد و تشير إلى أنّ منهاج التّرجمة يجب أن يضمّ عددا كبيرا من المواد و التخصّصات التي تبدو بعيدة عن بعضها أو لا تشترك مع بعضها في شيء، و تقترح نموذجا وفق نظريّة التّعليم العامّة يتكوّن من ثلاثة مراحل و هي: مرحلة التحضير ثم مرحلة التطوّر و تليها مرحلة التطبيق المستقلّ.

« حدّدت رايس إطار عمل نموذج يتكون من ثلاثة مراحل، و التي يمكن توسيعها بشكل منهجي. و يرتكز هذا الإطار على المراحل الثلاث النظرية العامة للتدريس، و هي؛ الإعداد و التطوير و التطبيق المستقل »

[ترجمتنا]

« Reiss outlines the framework of a model consisting of three stages, which can be extended systematically. This framework is based on the three stages of general teaching theory, namely; preparation, development, and independent application»[2].

و يستند هذا المنهاج على الكفاءات الترجميّة الأربع: الكفاءة في اللّغة الأصل و الكفاءة في اللّغة الهدف و الكفاءة في التخصّص و الكفاءة الترجميّة.

تُعتبَرُ رايس من مؤيّدي التّعليم المنتظم للتّرجمة، و تعتقد أنّه من أولويّات تعليم الترجمة هو تحديد الأهداف التعليميّة و مستوى الطّلبة. كما أنّها تقترح منهاجاً للطّلبة الذين أكملوا دراسات عُليا و يرغبون في إتّباع منهاج شامل في التّرجمة على أُسُس علميّة، بحيث يؤهّلهم المنهاج للعمل في المنظّمات الدولية أو القطاع العامّ، و يتطلّب العمل مع المنظّمَات أهدافا تعليمية مختلفة ممّا يستدعي تعديل المنهاج ليَتَلاءم مع هذه الأهداف التعليمية و يستلزم هذا تعديلَ المحتوى بشكل بسيط بإدراج مقاييس الاختصاص و التركيز على طريقة تعليميّة محدّدة. إنّ الأهداف التعليمية تأتي في المقدّمة و بعدها تأتي تأثيرات هذه الأهداف على المحتوى التعليمي و أخيرا يأتي ترتيب مواد الترجمة متبوعةً بالمواد التّعليميّة المناسبة لتحقيق الأهداف التعليميّة، و تعتمد رايس على نظريّة الاتصال لتُوضّحَ موقفها من العلاقة بين المحتوى التّعليمي و الأهداف التعليميّة. و ترى أنّ التّحكّم في الكفاءات الأربع المذكورة سابقا ضروريّ، غير أنّه يجب تطوير كفاءة التّرجمة لدى الطّلبة بشكل خاصّ و إعطاءها أولوية قصوى أثناء إعداد مناهج الترجمة و تعليمها و اتخاذها كهدف

[1] شاهين. نفس المرجع. ص 93.

[2] Shaheen. Ibid. p119

تعليمي رئيسي، و نجاح طلبة التّرجمة مرتبط بمدى اكتسابهم لهذه الكفاءة دون إهمال الكفاءات الثلاث الأخرى في اللّغة المصدر و اللّغة الهدف و التخصّص، و تشير إلى ضرورة اكتساب كفاءة في ميدان التخصّص من الصفر. و تنوّه بتدنّي مستوى الكفاءة اللّغوية لدى الطّلبة و ترى بضرورة تطويرها في اللّغة الأصل و الهدف حتّى يصبح للطالب القدرةَ على التعبير شفويا و كتابياً في كلتا اللّغتين. و يتألف منهاج كتارينا رايس من ثلاثة مراحل[1]: المرحلة الأولى و الهدف منها أن يكون الطّالب قادرا على فهم النّصوص المعقّدة. المرحلة الثانيّة و الهدف منها أن يكون الطّالب قادرا على استيعاب المبادئ النّظرية لطرائق التّرجمة. المرحلة الثالثة و الهدف التعليمي في هذه المرحلة أن ينتقل الطّلبة إلى مرحلة التّطبيق الذي يُعتبر ذو أهميّة بالغة في جميع مناهج التّرجمة و يجب أن يكون الطّالب قادرا على ترجمة النصوص و تطبيق تقنيات الترجمة المكتسبة. و توجد مرحلة متقدّمة خاصّة بالمجالات المتخصّصة في الترجمة و مهن معينة. يتناسب المحتوى التعليمي في هذه المرحلة المتقدّمة مع مجموعة واسعة من المهن في مجالات مختلفة، مثل التّرجمة العلميّة، و الترجمة الأدبية، و ترجمة الإعلانات، و تدقيق التّرجمة و تحريرها، و الترجمة المتخصّصة، و طرق تدريس الترجمة.

« There is also an advanced stage which caters for specialised areas and particular careers. The teaching content of this advanced stage is suited to a vast variety of careers in different fields, such as scientific translating, literary translating, advertisement translating, translation checking and editing, highly-specialised translating, and translation pedagogy»[2]

و تتّفق رايس Reiss مع فيلس Wilss فيما يتعلّق باعتماد صعوبة ترجمة النّصوص كمعيار موثوق لتصميم مناهج تعليم الترجمة و تقترح استخدام صعوبة الترجمة كمعيار لترتيب المحتوى التعليمي إلى عدّة مراحل.

6.3 منهاج كرستين دوريو Christine Durieux Model:

تشير أستاذة الترجمة كرستين دوريو Christine Durieux إلى ضرورة إعداد شروط مسبقة و اختبارات قبول للطّلبة الراغبين في دراسة تخصص الترجمة، على غرار المناهج السابقة الذكر، للتّأكد من مستواهم و مدى تحكمهم في اللّغة الأصل و الهدف و ليتمكّنوا من تخطي صعوبات الترجمة، و يهدف هذا المنهج إلى إكساب الطلبة مهارات تُمكِّنُهم من التّرجمة و يجب أن يراعي المنهاج متطلباتهم و يُكيَّفَ حسب احتياجاتهم و تقول أنّه "يمكن وضع المنهاج التالي لسنة جامعية تعد 25 أسبوعا. و هو يتوجه إلى طلاب معدل مستوى إعدادهم المسبق يضاهي الإجازة، و لا يزال أمامهم سنة دراسيّة للحصول على الكفاءات

[1] شاهين. نفس المرجع. ص95.

[2] Shaheen. Ibid. p123.

الضّرورية لهم لانخراطهم في الحياة المهنيّة"[1] و تضع كرستين دوريو شروطا لقبول الطلبة الراغبين في مزاولة التّكوين في التّرجمة في كتابها "أسس تدريس الترجمة التقنية" و هي كما يلي: معرفة بلغة العمل تمكّن من مقاربة نصّ يتوجّه إلى الجمهور العريض و التّعامل بسهولة مع اللّغة الهدف و امتلاك رصيد لابأس به من المعلومات العامّة القدرة على التحليل و التوليف.

إنّ استيفاء طلبة الترجمة لهذه الشروط يسهِّل من مُهمة أستاذ التّرجمة ليتفرّغ بدوره لتعليم التّرجمة بدل تعليم اللّغات الأجنبية كما تسهّل مهمّة مصمّمي مناهج الترجمة، و تقترح دريو Durieux منهاجا لتعليم الترجمة التقنيّة يتميّز بتركيزه على دروس التّرجمة و خلوّه من دروس اللّغات و يمتدّ لخمسة و عشرين أسبوعا و ينقسم إلى ثلاثة فصول:

1) الفصل الأول: يتضمّن الفصل الأوّل من المنهاج[2] انتقاء النّصوص حيث يتمّ العمل على نصوص قصيرة من 250 إلى 500 كلمة، تعالج مواضيع تقنيّة. أو تقارير و تقدّم هذه النصوص المترجمة للطّلبة من دون تحضير مسبق بهدف مساعدة الطّلبة على تجنّب نهج النّقل إلى اللّغة الطّاغية و الابتعاد عن شكل النّصّ الأصلي و صيغته اللّغوية بالإضافة إلى إجراء التّرجمة وفق الطريقة المقترحة و التي تتمحور حول نظريّة المعنى

2) الفصل الثاني: يتضمّن الفصل الثاني من المنهاج[3] انتقاء النّصوص و يجب العمل على نصوص أطول (حوالي 3000 كلمة) و تكون النّصوص ذات طابع تقني تعالج مواضيع معروفة من زمن طويل و قد خُصِّصَت لها مقالات في عدّة موسوعات و كتب، كما يجب أن تكون مصطلحات هذه النصوص مستقرّة و مفهرسة بهدف تدريب الطّلبة على البحث الوثائقي و تبيان أهميّة البحث الوثائقي و دوره في صياغة النّصّ بشكل عفوي و بدون تحضير مسبق بالإضافة إلى تمكين الطّلبة من التّحكّم في المصطلحات

3) الفصل الثالث: يتضمّن الفصل الثالث[4]انتقاء النصوص: تعالج تقنيات حديثة، يتراوح طولها (بين 3000 إلى 5000 كلمة) و يجب أن تكون الوثائق صعبة نوعا ما، منتقاة من مجلات متخصّصة و تَستخدم الوسائط السمعيّة كعنصر مكمّل كما يجب أن تكون المصطلحات مازالت غير مستقرة و المفاهيم غير محدّدة بدقة و ينطبق هذا على التقنيّات الحديثة جدا مثل البيوتكنولوجيا و الإلكترونيات الضوئيّة و غيرها. بهدف تمكين الطّالب من تجاوز صعوبات الوصول إلى المعلومة و تحفيزه على البحث الوثائقي و تقصّي

[1] كرستين دوريو(2000). أسس تدريس الترجمة التقنية. ترجمة: هدى مقنص. بيروت: المنظمة العربية للترجمة. ص 196.
[2] نفس المرجع. ص196- 197.
[3] نفس المرجع. ص197-198.
[4] نفس المرجع. ص198-199.

الحقائق إلى درجة سؤال أصحاب الاختصاص و تمكينه من الوصول إلى المعلومة بدقّة و معالجة موضوع توليد المصطلحات.

يتمّ امتحان الطّلبة و مراقبة تطوّر مستواهم خلال الفصول الثلاثة للمنهاج و ذلك بترجمة نصوص كتابيّة و شفويّة و اقتراح دروس ترجمةِ نصوصٍ ليتمكّن الطّلبة من تطبيق ما تم اكتسابه من تقنيّات و طرائق للتّرجمة و استغلالها، و تقول دوريو " بعد التّشديد على المنهجية خلال السنّة الدراسيّة الأولى، يعمل الأستاذ خلال السنة الثانية على تنويع طبيعة نصوص العمل، من تقارير دراسية و توليفات و قواعد و براءات اختراع و عقود و طلبات عروض و ذلك من أجل إعداد المترجمين المتدربين للحياة المهنيّة التي تنتظرهم"[1].

تعتمد بعض المعاهد و المدارس العليا للترجمة و الترجمة الفورية على منهاج درويو، حيث يُقبِل الطلبة ذوي الكفاءات اللّغوية العالية للتخصص في نوع من أنواع الترجمة أو المهن المتعلّقة بها، تصوُّرا منهم أنّ منهاج تعليم الترجمة لا يقتضي بالضرورة تعليم اللّغات بعكس الفكرة التي كانت سائدة من قبل و التي كانت تَعتَبِر الترجمة جزءً من الدّراسات اللّغوية.

7.3 منهاج محمد شاهيين Shaheen Model:

اقترح دكتور التّرجمة السوري محمد شاهين مشروعَ نموذج لتعليم الترجمة من اللّغة العربية إلى الإنجليزية معتمدا على المناهج المذكورة سابقا "كما قمنا بمراجعة بعض النماذج النموذجية في الجامعات الأوربية و الأمريكية مشيرين إلى مضامينها التعليميّة تمهيدا لوضع منهاج ترجمة مُنتقى يمكن لمحترفي الترجمة أو هوّاتها الاعتماد عليه"[2] و يُعتبر من بين أفضل الجهود العربية لإنشاء منهج لتعليم التّرجمة من و إلى اللغة العربية و يتكوّن المنهاج المقترح من ثلاثة مراحل: مرحلة أساسيّة لمدّة سنة واحدة للمبتدئين ثم مرحلة متوسّطة لمدة سنتين و تليها مرحلة متقدّمة لمدة سنة.

و يرتكز المنهاج على أربع مكونات أساسيّة تتمثل في[3] : اللسانيات المقارنة و نظريّة التّرجمة و المكوّن الثقافي للمنهاج و معايرة الترجمة: و تُمثّل الجداول التالية مخطّط المنهاج الخاصّ بمحمد شاهين **(انظر ملحق 2)**. و على غرار بعض المناهج السابقة يَشترط محمد شاهين أن يمتلك الطّلبة كفاءات لغويّة عالية في الإنجليزية ليتمّ قبولهم في المنهاج، بعد خضوعهم لامتحان قبول و مرورهم بلجنة الانتقاء.

[1] نفس المرجع. ص200.

[2] نفس المرجع. ص 105.

[3] نفس المرجع. ص112.

4.مقاربات تدريس الترجمة

1.4 المقاربة بالأهداف عند جون دوليل:

انتقد جون دوليل في كتابه "تحليل الخطاب كطريقة للترجمة" « Analyse du discours comme méthode de traduction" المقاربات البيداغوجية الكلاسيكية التي كانت معتَمَدة في تعليم الترجمة لغياب أهداف تعليميّة دقيقة[1] و حدّدَ ثلاث ملاحظات سلبيّة: أنّها لا تتضمّن على محتوى تعليمي و لا تخضع لإستراتيجية و لا منهاج تعليمي محدّد كما أنّها تتمّ بطريقة عشوائيّة دون تحديد النتائج المراد الوصول إليها و يقول دوليل:" أنّه ينبغي لنا قبل البدء في أيّ عملية تلقين، تحديد الهدف المنوّط من العملية التّعلمية، إضافةً إلى الأهداف العامّة و الخاصّة لأجل تبنّي البرامج الملائمة التي توصل الأغراض البيداغوجية "[2] و كان يرى بضرورةِ إعادة النّظر في طرائق تعليم التّرجمة و اعتمد في طرحه على النّظرية التأويليّة بشكل أساسي و من منطلق أنّ النّقل المباشر للمقابلات اللّغوية من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف قد يُنتجُ ترجمات غير صحيحة. و ركّز على عمليّة إعادة التّعبير في اللّغة الهدف كعنصر أساسيّ لإنتاج ترجمات ذات جودة، و لخّص المشاكل التي يصادفها طالب التّرجمة أثناء إعادة التّعبير في ثلاثة و عشرين هدفا تعليميا، و يرى دوليل Delisle أن حجر الأساس هو وضع أهداف تعليميّة منطقيّة قابلة للتّحقيق. و تقوم هذه الإستراتيجية على دعم عملية التواصل بين الأستاذ و الطّالب و التنويع في وسائل التّدريس و الاعتماد على طرق مستجدّة و فعّالة في التقييم، و في هذا الصّدد يشجّع الأستاذ على استخدام طرق جديدة مبتكرة أثناء التّدريس حيث تكون الأهداف هي المنطلق الذي يَعتمد عليه في تحديد المهارات التي يريد من طلبته التّحكم فيها و يتوافق طرحه مع الأهداف التي وضعها بلوم Bloom في مؤلَّفاته التي شكّلت منطلقا له. و يرى بأنّ الأهداف هي التي تفرضُ على المترجم الطّريقة التي يجب أن يُترجم بها و ركّز على دراسة الأهداف التّعليمية بشكل معمّق و مكثّف في مؤلّفه "La traduction raisonnée " ليصير عددها 58 هدفا تعليمياً و يكمُن دورها في الأساس حسب رأيه في جعل عمليّة التواصل بين الأستاذ و الطّالب أكثر سهولة و المساعدة في اختيار الوسائل التعليميّة المناسبة و ابتكار نشاطات تعليميّة و وضع معايير التقويم.

[1] Delisle,J (1980). L’analyse du discours comme Méthode de traduction. Ottawa : Les Presses de l'Université d'Ottawa. p19.

[2] باشا، مليكة (2020). دور علم النفس المعرفي في بناء أسس تعليمية الترجمة. مجلة المترجم، 20(1). ص139.

2.4 مقاربة كريستيان نورد Christian Nord:

تطرح كريستيان نورد Christian Nord في مؤلّفها " تحليل النّصّ في التّرجمة" "Text in translation analysis " أنّ الهدف البيداغوجي الأساسي من تدريس التّرجمة هو أن يكون الطّالب متمكّنا من إنتاج ترجمات في المستوى تراعِي ثقافةَ كلّ من اللّغة الأصل و اللّغة الهدف و تدريبهم على مجموعة من المعايير التي يجب احترامها أثناء التّرجمة لإقناع متلقّي النّصّ الهدف باختياراتهم لكونها مقارَبة وظيفيّة و ترتكز أساسا على الطالب و التدريب المهني الفعلي. و ترى نورد Nord أنّه يجب أن تكون هناك علاقة وثيقة بين تدريس التّرجمة و تدريب الطّلبة على التّرجمة و تتّفق مع هانز فرمير Hans Vermeer في طرحه حول وظيفة النّصّ أو ما يُسَمّى Skopos . أي أنّ لكلّ نصّ مترجَم وظيفة محدّدة، و يتدرّب طلبة التّرجمة على تحليل النّصّ الأصلي و نقله إلى اللّغة الهدف بالاعتماد على وظيفة النّصّ بمساعدة الأستاذ و ذلك بتحديد المكلّف بالتّرجمة و معلومات حول متلقي التّرجمة و الغاية من التّرجمة. و تقول: "بما أنّ الاتّفاق هو الذي يحدّد ما يتوقّعه القُرّاء من التّرجمة، فإنّ المترجم يتحمّل مسؤوليّة عدم خداع مستخدمي ترجمته من خلال النّقل بشكل مخالف لما اتُّفق عليه دون إخبارهم بما يفعله و لماذا. هذه المسؤولية هي ما سأشير إليه بالولاء. الولاء هو مبدأ أخلاقي يوجه العلاقات بين البشر". **[ترجمتنا]**

"Since conventions determine what readers expect of a translation, the translator has the responsibility not to deceive the users of his translation by acting contrary to the conventions without telling them what he is doing, and why. This responsibility is what I will refer to as loyalty. Loyalty is a moral principle guiding the relationships between human beings"[1].

لذا تتفق نورد مع فيرمير Vermeer في فكرة أنّ عمليّة النّقل تعتمد على «الوظيفة المحتملة» « Prospective function » التي تفرضها متطلّبات المتلقّي أكثر من اعتمادها على. "الوظيفة الوصفية" " Descriptive function "، التي تخضع لمؤلّف النّصّ الأصل و تنطلق كرستيان نورد من فكرة أنّ التّرجمة عبارة عن فعل تواصلي يتمّ وفقا لغاية محدّدة و هذا هو حجر الأساس الذي اعتمدت عليه نورد في اقتراح نموذج تحليلي لتدريس التّرجمة للطلبة وفق المبدأ الوظيفي أي أنّ الوظيفة هي التي تفرض طريقة التّرجمة، و قد تتعدّد وظائف النّصّ الواحد في ثقافة اللّغة الهدف و يمكن أن تكون مختلفة عن وظائفه في ثقافة اللغة الأصل و تقول: "يبدو من المنطقي أنّ وظيفة النّصّ المصدر تتعلّق بالحالة الأصليّة و لا يمكن تركها ثابتةً أو «محفوظة» خلال عملية الترجمة. من ناحية أخرى، فإنّ وظيفة النّصّ الهدف خاصّة بالحالة الهدف، و من الخيال أن تكون وظيفة النّصّ الهدف تلقائيا نفسها هي وظيفة النّصّ الأصل". **[ترجمتنا]**

[1] Nord, C. (1991). Scopos, Loyalty and Translation Conventions. Target International Journal of Translation Studies, 3(1). p96.

"It seems only logical that the function of the source text is specific to the original situation and cannot be left invariant or ‘‘preserved’’ through the translation process. The function of the target text, on the other hand, is specific to the target situation, and it is an illusion that a target text should have automatically the ‘‘same’’ function as the original"[1]

و ترى أنّ المترجم لا يحدّد الهدف من الترجمة بل يحدّده "مرسل الترجمة" و تتمحور مقاربة نورد التّعليمية على تحليل و إدراك الطّلبة لما تسميه بـ"الخصائص الداخلية" "Intratextual features" و "الخصائص الخارجية" "Extratextual features" للنّصّ، و يتم هذا حسب رأيها بالإجابة على مجموعة محدّدة من الأسئلة. "من هو مرسل النّصّ الأصلي؟ إلى من أرسل؟ لماذا أرسل؟ و بأي وسيلة أرسل؟ من أين أرسل؟ و متى أرسل؟ ما هي وظيفته؟ ما هو الموضوع؟ ماذا يضم؟ كيف هي بنية النص؟ و كيف هي ألفاظه؟ ما نوع جمل النّصّ؟ ما هي نَبْرة النص؟ ما تأثيره على المتلقي؟ ما هي العناصر المُضمرة ؟ و ما هو أسلوب النّصّ؟" **[ترجمتنا]**

"Who transmit ? To whom ? What for ? By which medium ? Where ? When ? Why ? A text with what function ? On what subject matter does he say what ? (what not) ? In what order ? In which words ? In what kind of sentences ? In which tone ? To what effect ? Using which non-verbal elements ? In which manner[2]?"

3.4 مقاربة دانيل جيل Daniel Gile :

هي مقاربة تتمحور حول تدريس التّرجمة مع التّركيز على عمليّة الترجمة، و يرى جيل Gile أنّ تدريس الترجمة يعتمد بشكل أساسيّ على عملية الترجمة في حدّ ذاتها أكثر من معالجة أخطاء التّرجمة التي يقع فيها الطّلبة أثناء ترجمتهم للنّصوص و هذا بصدد تدريب الطّلبة بشكل واقعي و مهني يمَكِّنهم من مجابهة تحديات مهنة الترجمة. و يرى أنّه من الضروري تقديم المادّة التّعليميّة خلال درس التّرجمة بشكل تدريجي من الأبسط إلى الأصعب و فتح نقاش مع الطلبة حول المبادئ الأساسية للترجمة: فهم النص و جودة الترجمة و الأمانة في النقل و تشجيع الطّلبة على التعليق على الترجمة، كما أنّه يولي أهمية كبرى للبحث الوثائقي ليكتسب الطّلبة المعارف اللازمة اللّغوية و الخارجة عن نطاق اللّغة التي تساعدهم في عملية الترجمة .

و يشير إلى أنّ هنالك اتجاهين أساسيين في تدريس الترجمة، أكاديمي و مهني يختلفان من حيث الأسس و الطرائق. و يقول " في الوسط الأكاديمي الفرنسي، يتم تدريس الترجمة باتجاهين رئيسيين. الاتجاه الأول،

[1] Nord, C. (1997). Functional typology of translations. Benjamins Translation Library. p49.
[2] Nord, C. Op.cit. p36.

و يشمل تقليد الموضوع و النسخة، و هو اتجاه جامعي، و الاتجاه الثاني و المتعلق بالمترجم غير الأدبي و هو اتجاه مهني . و تتعلق هاتان الطريقتان في التدريس بمبادئ و أساليب مختلفة أو حتى متعارضة".

[ترجمتنا]

"Dans le monde universitaire français, la traduction est enseignée dans deux orientations générales. On qualifiera ici la première, qui se situe dans la tradition du thème et de la version, d'universitaire, et la seconde, celle du traducteur non littéraire professionnel, de professionnalisante. Ces deux manières d'enseigner correspondent à des principes et des méthodes différents, voire opposés".[1]

و يضيف أنّه "إذا تمكّنّا، من خلال موقف تربوي، من جعل الطّلّاب يكتشفون المتعة التي تصاحب عملية التحليل و البحث و التحرير، و إذا تمكنا من الحدّ من الجوانب المرهقة المترتبة عنها ، فيمكننا أن نأمل في جعل الطلبة يحبون عملية الترجمة و بالتالي المساهمة في التّعلم الأمثل و الحفاظ على الجودة خارج عمليّة التكوين"**[ترجمتنا]**.

"Si, à travers une attitude pédagogique, l'on arrive à faire découvrir aux étudiants le plaisir qui accompagne un travail d'analyse, de recherche et de rédaction, si on peut en limiter les aspects pénibles, on peut espérer leur faire aimer le travail de traduction et contribuer par là à un apprentissage optimal et au maintien de la qualité au-delà de la formation" [2]

4.4 مقاربة قواديك و فيين :

و يُصطلح على تسميتها بالمقاربة الظرفية، ظهرت في بداية التسعينيات على يد فيين الذي انتقد بشدة مقاربة التحليل التقابلي التي كانت شائعة في تلك الفترة. و يرى أنّ التّرجمة نشاط احترافي بامتياز لهذا يشدّد على أنّ تدريسها يجب أن يقتصر على المترجمين ذوي الخبرة و الضلِعين في المجال للإشراف على العمليّة التعلّميّة و تكريس خبرتهم في هذا المجال لخدمة ميدان تدريس التّرجمة عن طريق تدعيم الدروس بمشاريع ترجمة كمادّة تعليميّة، و اقترح تكوينا شاملا للّطلبة يتضمّن: في السنة الأولى يتدرّب الطّلبة على تحرير النّصوص و دراستها و تُخَصّص السنة الثانية و الثالثة لدراسة منهجية التّرجمة بشكل خاصّ حيث يتدرّب الطّلبة على طرق البحث الوثائقيّ و مراجعة النّصوص المترجمة. و يتّفق قواديك مع فيين في أنّ التّرجمة نشاط احترافي، و هذا هو حجر أساس هذه المقاربة، و يوضّح قواديك أنّه يجب دراسة سوق العمل بدقّة

[1] Gile, Daniel (2005). La traduction. La comprendre, l'apprendre. Paris: Presses universitaires. p7.

[2] Gile, D. Ibid. p233.

و على هذا الأساس يتمّ تكوين الطّلبة حسب الكفاءات التي تتطلبها و يقترح تكوينا يتكوّن من ثلاثة مراحل أساسية: في المرحلة الأولى يشتغل الطلبة على ترجمة نصوص تُحاكي ما يتطلّبه الزبون في سوق العمل و في المرحلة الثانية يشتغل الطلبة على ترجمة نصوص من طرف زبائن حقيقيين و في المرحلة الثالثة يتمّ إدماج الطّلبة للعمل مع مترجمين رسميين لتحضيرهم عمليا و نفسيا للولوج إلى سوق العمل.

يقترح قواديك على المتدربين ترجمة مشروع حقيقي واحد يتألف من حوالي 200 صفحة خلال السنة الدراسية، يتمّ الاشتغال عليه في لقاءات منتظمة بمعدل 6 ساعات في الأسبوع و يُشترط معيار الجودة في الترجمة"[1] و يحثّ قواديك على ضرورة استثمار التكنولوجيا في تكوين مترجمين يتمتّعون بكفاءة عالية في ميدان أعمالهم و قادرين على مواجهة واقع و تحديات سوق العمل.

5.4 مقاربة هورتادو Hurtado:

و هي مقاربة تتمحور أساسا على التدريس بالمهام حيث يُكلف الأستاذ الطلبة بمجموعة معينة من المهام بهدف إكسابهم مجموعةً من الكفاءات اللازمة للقيام بمهمّة نهائية شاملة. و يتّفق هورتادوHurtado مع دوليل Delisle على فكرة أنّه يجب تحديد أهداف تعليميّة للوصول إلى مقاربة تعليميّة عمليّة و فعّالة لتدريس الترجمة و يقول: "يستند اقتراحنا للتّكوين القائم على المهارات في مجال تعليم الترجمة إلى أبحاثنا السابقة: التدريب القائم على أهداف التعلم و مهام الترجمة " **[ترجمتنا]**

«Notre proposition de formation par compétences dans la didactique de la traduction a pour point de départ notre recherche précédente : la formation par objectifs d'apprentissage et tâches de traduction. »[2]

و يُقَسِّم الأهداف التّعليمية للترجمة إلى أربعة أنواع: أهداف نصيّة و أهداف تقابليّة و أهداف إجرائيّة مهنيّة و أهداف منهجيّة. و يرى هورتادو أنّه لتحقيق هذه الأهداف التعليمية المختلفة يُطلب من الطّلبة القيام بمهام تعليمية يصفها "بمهام تحضيرية" مختلفة حسب كل هدف، و هذا لاكتسابهم معارف في شتى الميادين لتهيئهم لإنجاز المهمة النهائية "La tache finale " التي تتمحور حولها العملية التعليمية بأكملها و هي ترجمة النصوص بشكل جيد. و يرى أنّ الوحدة التعليمية هي مجموعة من المهام حيث تحظى المهام التحضيريّة باهتمام كبير أي المهام التعليمية التي تساعد في فهم المبادئ و الاستراتيجيات التي تمَهّد لإنجاز المهمة النهائية..."[3].

[1] ساسي، أمال. المرجع السابق. ص152 .

[2] Hurtado Amparo (2008). Compétence en traduction et formation par compétences TTR. (21)01. p31

[3] Hurtado, Amparo. Ibid. p44.

و يتّفق هورتادو مع قونزالس في أنّ جوهر مقاربة تدريس الترجمة بالمهام هو نسيج يتكوّن من الجمع بين المادّة التعليميّة أي الجانب النظري و الجانب المهني الذي يتمثل في تدريب طلبة الترجمة بشكل عملي يُحاكي واقع مهنة الترجمة خارج قاعة الدرس. و ترى قونزالس أنّ التعليم التقليدي للتّرجمة يبقى غير فعّال لأنّه بعيد عن الواقع المهني للمترجم، و تؤكّد على ضرورة إعادة النّظر في طرق تدريس التّرجمة بتبني مقاربةٍ تمكّن الطّلبة من اكتشاف واقع التّرجمة أيّ الجانب التطبيقي للترجمة بالمساهمة الفعلية في مشاريع ترجمة و الاحتكاك بمترجمين محترفين للاستفادة من خبراتهم و الخروج من قوقعة الصفوف الدراسية و تشجيع الطلبة على النقاش و الحوار و تنمية الحس النقدي لديهم، و تنتقد الباحثة المناهج التقليديّة لتعليم التّرجمة التي تتّخذ من المعلّم محوراً أساسيا للعملية التّعلميّة، و تحثّ الباحثة على ضرورة إعداد مناهج حديثة تهتمّ بالطلبة كعنصر فعّال و ليس كمتلقين للمادّة التّعليميّة و ربط تدريس الترجمة بأهداف تعليمية محدّدة. يعتمد نجاح العمليّة التعليمية برمتها على بلوغ هذه الأهداف في النهاية. و يشير هورتادو أنّه "في سياق التجديد التربوي الذي شهدته السنوات الأخيرة، ظهر نموذج تربوي جديد يشير إليه البعض بالتكوين القائم على الكفاءة" **[ترجمتنا]**

« Dans le contexte de renouvellement pédagogique des dernières années, un nouveau modèle pédagogique, que certains appellent formation par compétence sa vu le jour »[1]

6.4 مقاربة كيرالي Kiraly:

هي مقاربة تعتمد على مبدأ تدريس الترجمة بالمشاريع في إطار المقاربة السوسيوبنائية التي يرى كيرالي Kiraly أنّها تسهم بشكل جيّد و فعّال في تدريس الترجمة، و يرى أنّ: التدريس بالمشاريع يرتكز على استثمار الرصيد المعرفي و المكتسبات القبليّة لدى الطّلبة و توظيفها بنجاعة لإنجاز مشروع ترجمة: كترجمة مؤلّف في اختصاص معين أو مقال علمي. و يتمّ تقسيم المتعلمين إلى أفواج تعليميّة و يكلَّف كل فوج بإنجاز مهمّة معينة خلال مدّة زمنيّة محدّدة تحث إشراف مباشر للقائم على المشروع الذي يتولى مهمة المرافقة و توزيع المهام على الأفواج التعليمية، و هذا نابع من تجربة كيرالي الشخصية في تدريس الترجمة حيث كان يشرف بصفته أستاذ ترجمة على مشاريع الترجمة مع طلبته و قد تكون هذه المشاريع لزبائن حقيقيين مما يساعد الطّلبة على صقل مهارتهم و تعزيز ثقة المتعلّمين بأنفسهم و يرى أنّ على طلبة التّرجمة اكتساب القدرة الكافية لاتخاذ قرارات مسؤولة في المجال المهني للترجمة و التّعلم باستمرار، لأنّ الترجمة مجال واسع لا حدود له. و يقول "... اكتساب القدرة على اتخاذ القرارات المسؤولة في مكان العمل و مواصلة عملية التعلم" **[ترجمتنا]**

[1] Hurtado. Ibid. p36.

« L'acquisition de la capacité suffisante pour prendre des décisions responsables dans le domaine professionnel et pour continuer son processus d'apprentissage ».[1]

و أن يحرصوا على روح المشاركة و العمل الجماعي و من إيجابيات هذه المقاربة هو الحرص على تدريب المتعلّمين على الاعتماد على النفس و مواجهة تحدّيات مهنة الترجمة و تشجيع الطّلبة على البحث الوثائقي الذي يساعد الطّلبة في عمليّة التّرجمة و تعزيز مهارات التواصل لدىهم و تدريبهم على التخطيط و الإعداد المحكم. و يؤكّد كيرالي على أنّ المنهج السوسيوبنائي هو الأنسب لتكوين المترجمين لأسباب عدّة. " يدافع كيرالي عن فكرة بأنّ النّهج البنائي الاجتماعي مناسب بشكل خاصّ لتدريب المترجمين لأنّ كفاءة المترجمين يمكن اعتبارها مجموعةً من المهارات و القدرات الإبداعية و البديهية إلى حدّ كبير و المبنيّة اجتماعياً و متعدّدة الأوجه"

"Kiraly argues that the social constructivist approach is particularly well-suited to the training of translators since translator competence can be seen as "a creative, largely intuitive, socially-constructed, and multi-faceted complex of skills and abilities"[2]

7.4 مقاربة كتارينا رايس Katharina Reiss:

ترتكز مقاربة كتارينا رايس Katharina Reiss على مبدأ التكافؤ مع اعتماد النّصّ كوحدة لتحقيق بدل من الكلمة و الجملة، و استَمدت تصنيف النّصوص من أبحاث عالم النّفس الألماني كارل بوهلر Bühlr Karl في تصنيف وظائف اللّغة. و اقترحت رايس Reiss بناءً على البعد اللّغوي و خصائص النّصّ ثلاثة أنواع من النّصوص و هي كالتالي: نصوص إخباريّة Informative Texts و نصوص تعبيريّة Expressive Texts و نصوص دعائيّة Operative Texts. بالإضافة إلى النّصوص السمعيّة الوسائطيّة Audiomedial Texts ، كما أشارت إلى النّصّ الهجين Hybrid text حيث تجتمع عدّة أنماط من النّصوص في نصّ واحد و حدّدَت رايس Reiss طريقةً خاصّةً لترجمة كلّ نوع من النّصوص حيث ينبغي على المترجم أن ينقل المضمون الإحالي و ينقل الحقائق ببساطة و بلغة سهلة أثناء ترجمة النّصّ الإخباري، و بينما يجتهد المترجم في نقل البعد الجمالي للنّصّ المصدر إلى النّص الهدف بلُغةٍ جميلة عن طريق استخدام أسلوب المحاكاة لترجمة النّص التعبيري يعتمد على أسلوب التكييف لإحداث نفس الاستجابة لدى متلقي النّصّ الهدف في ترجمة النّصّ الدعائي. و ترى رايس Reiss أنّ التّحكّم الجيّد في اللّغات من أسس تكوين المترجمين و لا يمكن الاستغناء عنه. و تقول أنّه "و تبقى الحقيقة أنّ أفضل نظريّة في العالم

[1] Kiraly Donald (2000), A social constructivist approach to Translating Education Empowerment from theory to practice, St Jerome publishing, Manchester, p 01.
[2] Malena, A. (2003). Review of [Kiraly, D. (2000): A Social Constructivist Approach to Translator Education; Empowerment from Theory to Practice. Meta, 48 (4). p596-597.

لا يمكن أنّ تجعل من شخص معاق لفظيًا مترجمًا جيّدًا، تمامًا كما أنّ الشخص الذي لا يستطيع الكتابة لن يصبح كاتبًا، ناهيك عن أن يصبح شاعرًا" **[ترجمتنا]**

« Il n'en reste pas moins que la meilleure théorie du monde ne peut transformer en bon traducteur un handicapé du verbe, de même qu'une personne qui ne sait pas écrire ne deviendra jamais écrivain, et encore moins poète, … »[1]

و يمكن قياس جودة التّرجمة من وجهة نظر رايس Reiss بواسطة معيارين اثنين:

- المعيار الأوّل: و يتمثّل في المعايير اللّغوية و تسمى بـ"المعايير اللّغوية الداخليّة" و تشمل: الخصائص الأسلوبيّة و الدلاليّة و المعجميّة و النحويّة و غيرها، وتقول عالم "لتقييم التّرجمات تؤكّد رايس طريقتين: الأولى تستند إلى أسس لغويّة: أيّ مدى احتواء النّصّ المترجم العواملَ النحويّة و البلاغيّة و الأسلوبيّة التي يضمّها النّصّ"[2]
- المعيار الثّاني: و يتمثّل في المعايير التي لا تدخل في إطار اللّغة و تسمّى بـ "المعايير الخارجة عن اللّغة" و تشمل الإطار الزّماني و المكاني للنّصّ و المؤلّف و قارئ النّصّ و موضوع النّصّ و غيرها "... و الثّانية (المعيار الثاني)، فإنّ اهتمامها مركّز على الموضوع، و زمن كتابةِ الموضوع، و كذا عنصر التّواصل، و المؤلّف و الجمهور"[3]

بعد استعراضنا لمناهج و مقاربات تعليم الترجمة، يتّضح لنا أهمية هذا المجال في تكوين مترجمين أكفاء. لقد تناول هذا الفصل جوانب متعددة تتعلق بالمناهج و المقاربات، بدءً من الأسس النظرية التي تبنى عليها، مرورًا بالمحتوى الدراسي و طرق التدريس المعتمدة. و تجدر الإشارة إلى أهمية تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية و التطبيقية في المناهج، حيث يجب أن يكتسب الطالب المعرفة النظرية اللازمة، بالإضافة إلى التدريب العملي المكثف على ترجمة نصوص متنوعة و هنا تبرز أهمية النصوص المترجمة كوسيلة تعليمية و الذي سنتطرق إليه في الفصل التالي. و يقتصر دور المناهج على تعليم مهارات الترجمة اللغوية فقط، بل يجب أن يمتدّ ليشمل تطوير مهارات الطالب الأخرى، مثل مهارات البحث و التواصل و العمل الجماعي و حل المشكلات و هذا بتبني طرائق التدريس الحديثة الذي سنتطرق إليها في الفصل الثالث. كما أنه من ضرورة مواكبة مناهج تعليم الترجمة لأحدث التطورات في مجال الترجمة، سواء على المستوى اللغوي أو التقني، و ذلك من خلال دمج التكنولوجيا في عملية التدريس و استخدام أدوات الترجمة الحديثة الذي سنتطرق إليه في الفصل الرابع من هذا البحث.

[1] Reiss, K. (2009). Problématique de la Traduction. Paris: Economica. p39.

[2] عالم، ليلى (2008). تقييم الترجمة: مقاربة كتارينا رايس. مجلة المترجم، 18(1). ص237.

[3] عالم. نفس المرجع.

الفصل الثاني

النص المترجم و تدريس الترجمة

يشهد العالم اليوم تزايدًا مطردًا في حركة الترجمة، و ذلك نتيجة للتطورات المتسارعة في مجالات العلوم و التكنولوجيا و الاقتصاد و الثقافة. و قد أدى هذا التزايد إلى ازدياد الطلب على المترجمين المؤهلين القادرين على تلبية احتياجات سوق العمل المتنوعة. من هنا، تبرز أهمية تطوير مناهج تعليم الترجمة في الجامعات و المعاهد التي تطرقنا إليها في الفصل السابق، و البحث عن استراتيجيات تدريسية فعالة تساهم في تخريج مترجمين أكفّاء. إلا أنّ الملاحَظ في مناهج تعليم الترجمة الحالية، هو التركيز بشكل كبير على الجوانب النظرية و القواعد اللّغوية، و عدم الاهتمام بالجانب التطبيقي و التعرض للنصوص المترجمة الحقيقية. هذه الفجوة بين النظرية و التطبيق تؤدي إلى عدم استعداد الخريجين لمواجهة تحدّيات سوق العمل، حيث يجدون صعوبة في التعامل مع أنواع النصوص المختلفة و فهم السياقات الثقافية المتنوعة.

و تُعتبر النصوص المترجمة نتاجًا لعملية ترجمة فعلية، فهي تحمل في طياتها قرارات المترجم و تحدياته، و تعكس مدى قدرته على التوفيق بين مقتضيات اللغة المصدر و اللغة الهدف. تتجلى هذه القرارات في الاختيارات اللغوية الدقيقة التي يتخذها، و في كيفية تعامله مع المشاكل الاصطلاحية و التكيف الثقافي، بالإضافة إلى جهوده في الحفاظ على أسلوب النص الأصلي في اللّغة الهدف. تُشكل هذه القرارات و التحديات مصدرًا ثريًا بالمعلومات و الخبرات التي يُمكن الاستفادة منها في تعليم الترجمة.

بناءً على هذه الأهمية الكبيرة للنصوص المترجمة كمادّة تعليميّة، يهدف هذا الفصل إلى دراسة واقع استخدام هذه النصوص في تدريس الترجمة، و الكشف عن مدى الاستفادة من هذه الإمكانات في تطوير مهارات الطلاب، و تحديد التحديات التي تواجه استخدامها في البيئة التعليمية.

المبحث الأول: النّصّ

1. النّصّ

يُعتبر النّصّ حلقةَ وصلٍ بين العديد من الميادين المعرفيّة، كما أنّ جميع المجالات العمليّة و الأدبيّة و التقنيّة لا تخلو من وجود النّصوص بل و تعتمد عليها بشكل كلّي. غير أنّ خصائصَ النصوصِ و طريقةَ العمل عليها و أشكالَها تختلف من ميدان لآخر، و من مؤلِّف لآخر، و حتى من نصّ لآخر. و هذا بسبب ما عرَفه النّصّ من تغيُّرات من حيث الشّكل و المحتوى عبر الزّمن. لهذا لتحديد ماهيّة النّصّ نصادف عدداً كبيراً من التّعريفات، لكلّ تعريفٍ معاييرُه و مرجعيّتُه النّظريّة و إطارٌ زماني خاصّ به، و كلّ تعريف يعبِّر عن توجُّهٍ فكري لصاحبه.

1.1 مفهوم النص:

- لغة: يقول ابن منظور في لسان العرب "النصُّ: رَفْعُكَ الشيءَ، نَصَّ الحديثَ يَنُصُّه نصاً: رفعَه، و كلّ ما أُظْهِرَ فقد نُصَّ... و نَصَّ الرّجُلَ نصاً: إذا سأله عن شيء حتى يستقصي كل ما عنده"[1]
- اصطلاحا: لقد تعدّدت تعريفات الباحثين العرب و الغربيين بتعدّد الميادين العلميّة، و التوجّهات الفكريّة و من أهمها:

عند العرب:

- تعريف طه عبد الرحمن: " كلّ بناء يتركّب من عدد من الجمل السّليمة المرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات "[2]
- و يُعرِّفه حامد على أنّه :"أداة اتّصال تقوم بوظيفة إعلاميّة، و لا يمكن فهم طبيعة الرسالة التي يتضمّنها النّصّ بتحليل معطياته في ضوء الواقع الذي تَشَكّل النص من خلاله"[3]
- و يُعَرّفه مفتاح أنّه "وحدات لغويّة طبيعيّة منضّدة متّسقة منسجمة"[4]

---

[1] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (1994). لسان العرب. بيروت، لبنان: دار صادر. ص 360.
[2] طه، عبد الرحمن (2000). في أصول الحوار و تجديد علم الكلام . بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي. ص35.
[3] ناصر حامد أبو زيد (1996). مفهوم النص: دراسة في علوم القرآن. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر و التوزيع. ص26-27.
[4] محمد مفتاح (1996). التشابه و الاختلاف. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي. ص15.

عند الغرب:

- تعريف تودوروف "النصّ إنتاج لغويّ منغلق على ذاته، و مستقل بدلالاته، و قد يكون جملة، أو كتابا بأكمله"[1]
- و يُعَرِّفه فان ديك Van Dijk الذي انصبّت أبحاثُه على النّصّ بشكل خاصّ في كتابه "النّصّ و السّياق" "أنّ النّصّ نِتاج لفعلٍ و لعمليّة إنتاج من جهة، و أساس لأفعال، و عمليات تلَقٍّ و استعمال داخل نظام التّواصل و التّفاعل، من جهة أخرى"[2].
- يقابل مصطلح نصّ في اللّغة الفرنسيّة « Texte » و يعني كلّ ما هو مادّة "للنسيج" و يسمّى نصّ كلّ الأشكال المكتوبة أو الملفوظة التي تجعل اللّغة في نتاجٍ أدبي و هذا يعني كلّ أشكال الخطاب، النّصّ عموما يفوت إطار الجملة[3].
- و يُعَرِّفه هاليداي Halliday و حسن Hassan على أنّه: "وحدة لغويّة في طور الاستعمال، و هو لا يتعلّق بالجمل، و إنّما يتحقّق بواسطتها. و هما يركّزان على الوحدة و الانسجام في النّصّ من خلال الإشارة إلى كونه وحدة دلالية"[4]. و يرى بروجراند Beaugrande أنّ النّصّ يمكن أن تتّسع رقعة دلالته لتشمل علامات لغويّة أخرى: قد تكون مكتوبةً أو منطوقةً أو إشارات و يقول: "يتألّف (النّصّ) من عناصر ليس لها ما للجملة من الشّروط مثلا: علامات الطرق و الإعلان و البرقيات و نحوها"[5].
- و يُعَرِّفه هارتمان أنّه "متوالية من الكلمات المنطوقة فعلا في اللّغة، فالنّصوص قد تكون نسخاً منقولة أو مادّة مسجّلة، أو تكون نتيجةَ تدوين عمل أدبي، أو قطعة من معلومات (نصّ رسالة مثلا)"[6].

---

[1] محمد عزام (2001). النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي. دمشق، سوريا: منشورات اتحاد الكتاب العرب. ص14.
[2] نفس المرجع. ص16.
[3] ثائر، فاضل (1990). اللغة الثانية في اشكالية المنهج و النظري و المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث. المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان. ص72.
[4] المرجع السابق. ص14.
[5] بوجراند، روبرت دي (1998). النص و الخطاب و الاجراء. ترجمة، تمام حسان. القاهرة، مصر: عالم الكتب. ص97.
[6] عوض، يوسف نور (1994). نظرية النقد الأدبي الحديث. القاهرة ، مصر: دار الإيمان للنشر و التوزيع. ص73.

ومن خلال التّعريفات السّابقة نستنتج أنّ النّص عبارةٌ عن مجموعة من الكلمات و الجمل المتتالية بشكل منطقي و تتميّز بالانسجام و ببنيةٍ متماسكة، و تظهر طبيعة النّصّ من خلال العلاقات التي تربط بين جمله و كلماته.

النّصّ عند أهل التّرجمة:

- و يُعَرِّفه دوليل Delisle و باستين Bastin "النّصّ هو كلّ إنتاج كتابي طويل نوعا ما يُشَكِّل مجموعة موحّدةً، و يُستعمل لتبليغ رسالة من خلال الخطاب"[1].
- و يُعَرِّفُه هرتادو Hurtado على أنّه " هو وحدة اعتباريّة أساسيّة، نتاج النّشاط التّواصلي الإنساني (أيّا كان الشّكل الذي يظهر به: شفويّا، كتابيّا، تصوريّا، إلخ.) و يكتسيه طابع اجتماعي، يتميّز بملائمته للسّياق التّواصلي، و التّرابط التّكاملي و التّرابط النسقي. يتمّ تصويره كوحدة تمّ بناؤها في شكل وحدات كبرى و وحدات صغرى وظيفيّة"[2]

2.1 أنماط النّصوص:

مفهوم النّمط:

- لغة: يُعَرِّفه ابن منظور " الطّريقة: يُقال الزم هذا النمط أي هذا الطريق و النمط ضرب من الضُروب و نوع من الأنواع"[3]
- اصطلاحا: يُعَرَّف النّمط "المثال و النموذج الشّكلي الذي مُثِّل في ذهن الفنّان أو الأديب و يحتذيه في التأليف و من جهة أخرى يمكن اعتباره الشكل الإجمالي الذي يستنبطه القارئ أو المستمع أو المشاهد للأثر يقدم عليه"[4] و يُعَرَّف أيضا "النّمط النّصّي هو إطار تصوّري لتصنيف النّصوص انطلاقا من الوظيفة المهيمنة، توجد عدة أنماط نصّيّة..."[5]

---

[1] بن عيسى، صليحة (2010). معايير اختيار النصوص المستعملة لتكوين المترجمين. أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر. ص 53.
[2] بن عيسى، نفس المرجع. ص 54.
[3] ابن منظور. المرجع السابق. ص268.
[4] وهبة، مجدي و المهندس، كامل (1984). معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب. بيروت: مكتبة لبنان. ص420.
[5] بن عيسى. المرجع السابق. ص.17.

- إذن هو الطّريقة التي ينتهجها المرسل في كتابة و تنظيم النّصّ، و لكلّ نمط مؤشّرات خاصة به و شكل معيّن، و يتطلّب ذلك من الكاتب أن تكون له قدرة على الإنتاج و التعبير و أن يكون ضليعا باللّغة التي يكتب بها. و تُصنّف النّصوص إلى عدّة أنماط، و هي كما يلي:

1.2.1 النمط الحجاجي Argumentatif:

و يُعَرَّف على أنّه"...ذلك النّصّ الذي يهدف إلى الإقناع و التأثير و الاقتناع و استخدام أساليب التفسير و البرهنة و الحجاج، و من ثم تذهب التداولية الحجاجية إلى اعتبار النّصّ أو الخطاب عبارة عن روابط لغويّة حجاجيّة"[1] كما يُعَرَّف على أنّه: " مجموعة منظّمة من الجمل التي تهدف إلى دعم فكرة أو إقناع شخص ما بوجهة نظر أو تبرير رأي ما أو إثبات قيمته. و يمكن استخدام عدّة أنواع من الحُجج، مثل الإشارات إلى الحقائق و القيم و الاستطلاعات و الدّراسات؛ و ملاحظات احتياجات النّاس أو سلوكهم؛ و مناشدة المشاعر و اللّجوء إلى التّقاليد أو التّاريخ أو الأحداث". **[ترجمتنا]**

« Il s'agit d'un ensemble organisé de phrases dont le but est de soutenir un raisonnement, de convaincre quelqu'un de son point de vue, de justifier une opinion ou d'en démontrer la valeur. Plusieurs types d'arguments peuvent être utilisés tels que la référence à des faits, à des valeurs, à des enquêtes et à des études ; l'observation de besoins ou de comportements d'individus ou, encore, l'appel à des sentiments et le recours à la tradition, à l'histoire ou à des événements ».[2]

إذن، هو نمط يقوم فيه صاحب النّصّ أو المحاجّ بتقديم فكرة أو رأي أو عرض قضيّة على جمهور ما و دعم وجهة نظره بالحُجج و الاستشهاد بالأدلّة و البراهين المناسبة بهدف إقناع المتلقّي و التّأثير على رأيه و طريقة تفكيره و يَدحض فكرة الطرح النقيض لوجهة نظره، و يوظّف المحاجُ في ذلك العقل و المنطق بطريقة موضوعيّة و يستعين بروابط منطقيّة لتكون الأفكار متسلسلة و الحجج مرتّبة، و الوظيفة الرئيسيّة للنّصّ الحجاجي هي الإقناع.

[1] حمداوي، جميل (2015). محاضرات في لسانيات النص. الرباط، المغرب: شبكة الألوكة. ص167.

[2] UQAC (Ed.). (2016). TF-UQAC. Consulté le 15/05/2023, à 19 heures, sur Université de Québec : http://www.uqac.ca/medias/documents/registraire/TF-UQAC-Quest-ce-quun-texte-argumentatif.pdfv.

2.2.1 النّمط الإخباري Informatif :

يقوم الكاتب في هذا النّمط من النّصوص بالإخبار و الإبلاغ و نقل معلومات معيّنة بتفاصيل دقيقة حول موضوع ما. و يجب أن يكون نقل المعلومات و المعطيات موضوعيّا و يتميّز بالحياد دون إبداء رأي أو إصدار أي أحكام حول الأخبار أو الأحداث أو المعلومات المنقولة، و تكون لغة النّصّ بسيطة و واضحة، الهدف منها توصيل الحقائق. من ناحية أخرى، يخلو النّصّ الإخباري من الجماليّة. في الواقع، إنّه يولي أهميّة أكبر للمحتوى أكثر من الشكل، و يجب تقديم المحتوى بشكل متماسك حتّى يتمكّن القارئ من تفسير المعلومات بشكل صحيح. و لهذا السبب، يتمّ تجنّب الاستعارات و المحسنات البديعيّة في هذا النوع من النصوص حتى لا يَنتجَ عنها تفسيرات خاطئة. "فالنّصّ الإخباري هو وسيط للمعرفة يمَكّن كلاً من القارئ و المؤلف من معالجة المعرفة التي يحتويها النّصّ، ممّا يعني أنّ كليهما يعملان بنشاط على بلوَرة محتواه".

[ترجمتنا]

« Le texte informatif est médiateur de connaissances dans la mesure où il conduit tant le lecteur que le scripteur à traiter les connaissances mobilisées dans le texte, ce qui fait en sorte que l'un comme l'autre travaillent activement à en élaborer le contenu ». [1]

3.2.1 النمط الوصفي Texte descriptif:

في النّمط الوصفي يقوم المرسل بنقل الوقائع إلى الجمهور بشكل تأمّلي و وصفيّ بالاعتماد على الملاحظة بدقّة، و في هذا النّمط يجب على الكاتب أن تكون لديه مهارات لغويّة جيّدة و القدرة على التّعبير و تحويل الصّور و الأحاسيس إلى كلمات تنقل الصورة و الإحساس إلى المتلقّي و يُعَرِّفهُ محفوظ على أنّه: "ذلك النّوع من الخطاب الذي ينصبّ على ما هو جغرافيّ أو مكانيّ أو شيئيّ و مظهريّ أو فزيونومي"[2] و يرى حسين أنّه :"هو النّصّ الذي يصوِّر للعين صورةً نفسيّة داخليّة أو ماديّة خارجيّة لشخصيّة واقعيّة أو خياليّة أو لمشهد طبيعي حقيقي أو خيالي أو عبارة عن رسم صورة بالكلمات لا بالألوان، و تسعى قدر

[1] Gagnon, R. & Ziarko, H. (2011). Le texte informatif : un outil langagier pour apprendre. Québec français(161). pp50–53. Consulté le 18/02/2023, sur https://id.erudit.org/iderudit/63977ac .

[2] محفوظ، عبد اللطيف (2009). وظيفة الوصف في الرواية. الجزائر: الدار العربية للعلوم. ص13.

المستطاع تقديم صورة متطابقة للشيء المراد وصفه بحيث يظنّ القارئ الشيءَ الموصوف بالكلمات يَنْظُر فيه يظنّ أنّه حقيقة حقيقيّة"[1] .

4.2.1 النمط السردي Narratif:

في هذا النّمط يقوم المرسل بنقل مجموعة من الأحداث الواقعية أو الخياليّة في إطار زماني و مكاني معيّن، و يخضع هذا النّمط إلى تسلسل منطقيّ محدّد، و يطغى عليه الأسلوب الخبري، و يتجلّى هذا النمط بوضوح في القصص و الرّوايات و الأساطير، و يعتمد هذا النمط على السرد بشكل بسيط حيث يقوم المرسِل بتوظيف كلمات سهلة و أفكار بسيطة بعيدةٍ عن التعقيد أثناء سرده في نقله الأحداث و المعاني و بسيطا في سردهِ ليتمكّن المتلقّي من فهم النّصّ و استيعابه بسهولة. "النّصّ السردي هو النّصّ الذي يروي قصّة الأحداث التي تقع في مكان معيّن خلال فترة زمنيّة معيّنة. و يتضمّن هذا السرد مشاركة العديد من الشّخصيات، التي قد تكون حقيقيّة أو خياليّة ... و أخيرًا، من بين الأنواع المختلفة للنّصّ السّردي، ينبغي أن نذكر الحكاية (سرد خيالي قصير)، و الرواية (و هي أكثر تعقيدًا و اتساعًا من الحكاية) و الوقائع (سرد لأحداث حقيقيّة)." **[ترجمتنا]**

« Il y a lieu de dire qu'un texte narratif est celui qui comprend le récit d'évènements qui se déroulent à un lieu donné et durant un espace temporel donné. Ce récit inclue la participation de nombreux personnages, pouvant être réels ou imaginaires .... Enfin, parmi les plusieurs types de textes narratifs, il y a lieu de mentionner le conte (la narration courte de fiction), le roman (dont la complexité et l'extension sont plus importantes que le conte) et la chronique (le récit de faits réels) » . [2]

5.2.1 النمط التفسيري Explicatif:

و يندرج هذا النّوع ضمن النمط الإخباري و يُعتبر جزءً منه، و يُعَرِّفه ريكور في كتابه الوجود و الزمن و السرد: "يمثّل النّمط التفسيريّ ضمن درجات النّمط الإخباريّ، و الغرض من هذا النّمط هو تعميق الموضوع بشكل دقيق باستجلاء الأسباب القريبة و البعيدة و رصد حيثيّات الموضوع و مناقشته من

[1] حسين، مختار الطاهر (2006). تعليم التعبير الكتابي، مرشد للمعلم. الرياض: الهبيكان للنشر. ص149.

[2] Définition du texte narratif (2012). Consulté le 04/ 07/ 2023, sur les definitions.fr : https://lesdefinitions.fr/texte-narratif

منظورات مختلفة و متنوّعة، و البحث عن الخلفيّات التي تتحكّم في تلك الوقائع و الأحداث" و يقوم المرسل بشرح الأفكار و الظّواهر بالاعتماد على الأدلّة و البراهين و يَعتمد فيه المرسِل على العقل و المنطق في عرض المعلومات و نقل الحقائق للمتلقّي، و تُوظّف فيه لغة بعيدة عن الذاتيّة و تطغى عليها الموضوعيّة، و يتمّ عرض المعلومات بشكل عملي و مجرّد.

6.2.1 النمط الحواري Dialogal:

يرْتَكِزُ هذا النّمط في الأساس على الحديث، مع إجراء طرفين أو أكثر لمحادثة أو حوار مباشر أو غير مباشر حول موضوع معيّن، و قد يكون الحوار ثنائيا أو جماعيا أو فرديا، أيّ الحديث مع النفس، و الغاية من هذا النّمط هي توضيح الأمور و الأفكار التي يدور حولها الحوار بين المتحاورين، و يمكن أن يتّخذ النّصّ الحواري أشكالاً متنوّعة من المحادثات غير الرّسمية البسيطة إلى الحوارات الأكثر رسميّة بين الشخصيّات. يمكن تقديم هذه الحوارات بطريقة خطيّة، حيث يمكن أن تكون الحوارات متتابِعةً زمنيًا، أو بطريقة أكثر تعقيدًا، مع استرجاع الأحداث أو اختلافاتٍ في وجهات النّظر. "قد يتضمّن هذا النّوع من النّصوص ما يلي: تغيير المتكلّم، و توقّفات مؤقّتة و تكرارات و تردّدات و تدخّلات و خطاب مباشر و استخدام المزدوجتين ... و هي تحرّ الأحداث في النّصّ (مثل القصّة أو المسرحيّة أو القصص المصوّرة) و تساعد على توصيف الشخصيّات".

« Ce type de texte peut comprendre : des changements d'interlocuteurs ; des pauses, des répétitions, des hésitations, des interjections ; du discours direct ; la présence de guillemets, ... Il fait avancer l'action dans un texte (ex. récit, pièce de théâtre, bande dessinée) et aide à caractériser les personnages »[1].

7.2.1 النّمط التوجيهي Injonctif :

و يُسمّى أيضا النّمط الإيعازي، و يقوم المرسل بتوجيه مجموعةٍ من التعليمات للمتلقّي الذي قد يكون فردا أو جماعة و يطلب منه القيامَ بعملٍ محدّد أو تبني موقف ما أو تطبيق أمر ما، يقوم في الأساس على الإرشاد و التوجيه، و يُمَكّن من تقديم نصائح مباشرة أو غير مباشرة و قواعد عامّة و توصيات. "يحثّ

[1] Lehmann, S. (s.D) / Les types DE TEXTES ou l'intention. Consulté le : 27/03/2023, sur Université Monpellier 3 http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais/T-COM-genres/co/module_GENRE_12.html .

على العمل و تطبيق التّعليمات. و تدلّ أحياناً على الأمر أو النهي. و غالبًا ما توجد في التّعليمات الخاصّة بالاستخدام أو في الوصفات، حيث تكثُر الإشارة إلى ضمير المخاطب" **[ترجمتنا]**.

« Il pousse à l'action, à faire appliquer des consignes. Il implique parfois l'ordre ou l'interdiction. On le trouve surtout dans les modes d'emploi ou dans les recettes de cuisine où les références à la deuxième personne sont nombreuses ».[1]

3.1 أنماط النصوص من المنظور التّرجمي :

لا يختلف اثنان أنّ النّصّ هو أحسن وسيلة تعليميّة يستعين بها أستاذ التّرجمة و هذا إن لم نَقُلْ أنّه الأداةُ الوحيدة لتدريس التّرجمة في غالب الأحيان، لهذا يُعتبَر النّصّ باختلاف أنواعه و أصنافه و أحجامه مكوّنا أساسيا أو بالأحرى المادّة الخام في إعداد المقرّرات و الوحدات و البرامج التّعليميّة لتكوين المترجمين من خلال:

- عمليّة ترجمة النّصوص
- إجراء المقارنة بين النّص الأصل و النّصّ المترجم
- القيام بعمليّة المراجعة و النّقد لنصوص مترجمة

و هذا ما تؤكّده غيريرو Guerrero " النّصّ هو الأداة التّعليميّة المُثلى، يكفي أن نتذكّر أنّه من خلال التّرجمة أو بواسطة مقارنات بين الأصل و الترجمات إلى اللّغة الأم أو في عمليّات المراجعة و النّقد، سيكون النّصّ دائما دعامةً تعليميّةً"[2] و يُعتبَر النّصّ أداةً تعليميّةً فعّالة لتدريس التّرجمة خلال المسار التّعليمي لطلبة التّرجمة في مختلف المقاييس النّظرية و التّطبيقية، و تقول رادرس Raders في هذا الصّدد "إنّ العمل النّظامي و المنسّق حول "وحدة النّصّ" طوال الليسانس و تقريبا في كل المواد النّظريّة و التّطبيقيّة، يمكن أن يوحي بأداةٍ تعليميّة جدّ ناجعة قصد تكوينٍ حسنٍ للمترجمين الحاصلين على الشهادة، بما أنّ التّرجمة باعتبارها اتّصالا لغويّا و اتصالا متجاوزا للثقافة، هي دائما اتصال بين النّصوص و من خلالها"[3] و يَعتقد ليون Leon أنّ هناك خطوةً مهمّة تسبق ترجمة أيّ نصّ و هي قراءته بشكل جيد و بتمعّن ليتمكّن المترجم

[1] Ibid.

[2] بن عيسى، صليحة. المرجع السابق. ص 51.

[3] بن عيسى. نفس المرجع.

من تصنيفه و تحديد نمطه عن طريق المؤشّرات التي تظهر في شكله و بنيته و بناءه اللّغوي و التوصّل إلى "المفتاح" و يقصد قصد الكاتب و "السّجل" و الحقل الدّلالي و المستوى اللّغوي للمصطلحات الواردة في النّصّ. و يتّفق رايس Reiss و فارمير Vermeerعلى تصنيف النّصوص الأصليّة يُعتبَرُ بالغَ الأهميّة و هذا لسببين:

- معرفة وظيفة النّص و بالتالي نمط النّصّ يحدّد طريقة ترجمته
- معرفة وظيفة النّصّ التي قد تختلف في النّص الأصل و الهدف

و أنّ تصنيف النّصوص المصدر أمرٌ ضروريٌ و مبرّرٌ من وجهة نظر ترجميّة لسببين اثنين[1]:

- أوّلهما، أنّه من الضّروري معرفة وظيفة النّصّ المصدر و مكانته في الثقافة المصدر للتّمكن من الإلمام بمعنى و قيمة العناصر النّصّية الفردية في تشكيل النّصّ، ففئة النّصّ تحدّد الإستراتيجيات التّرجمية فيما يتعلّق بهذه العناصر النّصّية.
- و ثانيهما، أنّه لا يمكن على الانطلاق في التّرجمة من أرضيّة أنّه سيكون أو يجب أن يكون أو يمكن أن يكون للنّص الهدف بالضرورة نفس وظيفة النّصّ المصدر في العمل التّواصلي.

و ترى سانتشست تريغو Sanchez Trigo أنّه : " لا يمكن للمترجم أن يتقن اصطلاحات جميع أنواع النّصوص (الأنواع) و لكن يجب أن يكون على دراية بوجودها، و الاختلافات الموجودة بهذا المعنى بين ثقافة المصدر و ثقافة الهدف، و كذلك أن يكون قادراً على اكتساب الكفاءة في النصوص الاصطلاحية المختلفة ذات الصلة بعمله". **[ترجمتنا]**

« A translator cannot master the conventions of all types of texts (genres) but must know their existence, the differences that exist in this sense between the source culture and the target culture, as well as be able to acquire competence on the different conventions texts relevant to his work »[2].

و نستنتج من قولها أنّه لا يمكن للمترجم أن يحصي مميّزات جميع أنماط النّصوص بدقّة و لكن يجب أن يَعرفَ مؤشراتها بشكل عام و الإلمام بالاختلافات الكائنة في هذا الصدد بين الثقافتين الأصل و الهدف، و أن يكون قادرًا على اكتساب كفاءة الترجمة الخاصّة بكلّ نمط لتكون عمليّة التّرجمة أكثر

[1] بن عيسى. نفس المرجع. ص52.
[2] نفس المرجع.

سهولةً. لهذا يبدو جليّا أنّ إلمامَ المترجم بأنماط النّصوص أمرٌ بالغُ الأهميّة و يساعده في عمله، لذا يجب أن تحظى دراسة أنماط النّصوص و مؤشّراتها و خصائصها حيّزا مهمّاً في تدريس الترجمة. ترى لقوقسكاسيا Lvovskaya أنّه يمكن الاعتماد على التّقنية الموظّفة من طرف صاحب النّصّ كأساس لتنميط النّصوص مثل السرد و الوصف و الحجاج التي تغلب في أكثر النّصوص غير أنّه توجد نصوص حيث يتبنّى الكاتب أكثرَ من تقنيّة، كما أشارت إلى إمكانية الاعتماد على وظيفة النّصّ كمعيار لتنميط النّصوص غير أنّ هذا يبقى نسبيّا لأنّه قد تهيمنُ على النّصّ الواحد وظائف متعدّدة أو قد تكون لنصوص مختلفة الوظيفة نفسها، لهذا من الصّعب الانطلاق من هذا الأساس لتنميط النّصوص في رأيها بالاعتماد على الوظائف التواصليّة. وفقًا للمقاربات الوظيفيّة، فإن الغرض أو الوظيفة المقصودة للنّصّ الهدف هي التي تحدّد طريقة الترجمة. هذا يعني أنّ المترجم يحتاج إلى تحديد الغرض من الترجمة أولاً، و بعد ذلك ما إذا كانت التّرجمة تهدف إلى إظهار الجوانب المختلفة للنّص المصدر أو تحقيق الوظائف نفسها مثل النّصّ الأصلي. و يقترح بعض الباحثين في مجال التّرجمة عدّة أسس لتصنيف النّصوص و هي كالتالي:

1.3.1 تصنيف دوليل Delisle :

حيث يرى دوليل Delisle باسين Bastin أنّه يمكن تصنيف النصوص:

- تصنيف حسب المجال: نصّ إداري و نصّ صحفي و نصّ تقني و نصّ علمي و نصّ ديني و نصّ قانوني و غيرها
- تصنيف حسب النّوع: رواية، دليل سياحي، كتاب مدرسي، منشور، تقرير
- تصنيف حسب هدف النّص: نصّ حجاجي، نصّ إخباري، نصّ سردي

2.3.1 تصنيف رايس Reiss:

و تقترح رايس تصنيفا للنّصوص انطلاقا من نموذج بوهلر Buhler، " كان مفهوم أنواع النّصوص حاضرًا في كتابات بيتر نيومارك و كاتارينا ريس. و هما يصنّفان أنواع النّصوص بشكل خاصّ وفقًا لمقارباتهما في التّرجمة. إلّا أنّ التّصنيف الذي استخدماه كان قد حدّده في الأصل الباحث في اللّسانيات و علم النّفس كارل بوهلر" **[ترجمتنا]**.

“The concept of text types was present in Peter Newmark’s and Katharina Reiss’s writings. They particularly categorise text types according to their translation

approaches. However, the categorisation they used was originally outlined by linguist and psychologist Karl Buhler"[1]

و يشمل تصنيف رايس ثلاثة أصناف:

1. نصّ إخباري Informative Text: وظيفته نقل المعلومات و الحقائق
2. النّصّ التّعبيري Expressive Text: وظيفته التّعبير و التّأليف الإبداعي
3. النّصّ الدعائي Operative Text: وظيفته الطّلب و الدعوة و إثارة استجابة سلوكيّة معيّنة لدى القارئ

و تضيف رايس نمطا رابعا و هو النّصّ السمعي الوسائطي Audiomedial Texts و تشمل وظيفته الوظائف السابقة يُضاف إليها محتوى سمعي و وسائطي، كما تشير إلى النّصّ الهجين Hybrid Text و هو نصّ تتداخل فيه عدّة أنماط نصيّة أي يشمل عدّة وظائف للّغة.

3.3.1 تصنيف نيومارك Newmark:

استنادًا إلى نظرية Karl Buhler لوظيفة اللّغة و تصنيف رايس Reiss، يصنّف نيومارك Newmark نصوصًا مختلفة إلى ثلاث فئات:

1. نصوص تعبيرية Expressive texts
2. نصوص إخبارية Informative texts
3. نصوص دعائيّة Vocative texts

و يضيف نيومارك Newmark أن اختلاف النّصوص يؤدي اختلاف معايير وطرق التّرجمة و يقترح استخدام التّرجمة الدّلالية Semantic translation لترجمة النّصوص التّعبيريّة و يقترح التّرجمة التّواصلية Communicative translation لترجمة النّصوص الإخبارية و الدعائية. عند ترجمة النّصوص التّعبيرية، يجب إعطاء الأولوية للمحتوى التّعبيري أمّا في النّصوص الإخباريّة و الدعائيّة، يجب على المترجم أن يركّز على نقل الرسالة بدقّة و الحرص على إحداث نفس الأثر في متلقّي النّصّ الهدف.[2] و يشير نيومارك أيضًا أنّه في ممارسة التّرجمة، فإنّ القليلَ من النّصوص هي نصوص تعبيريّة أو إخبارية

[1] Jeremy, M.(2012). Introducing Translation Studies: Theories and Applications.London: Routeledge. p111.
[2] Newmark, P. (1998). More Paragraphs on Translation. Bristol, Uk: Multilingual Matters. p47.

أو دعائيّة بحتة: معظمها يشمل الوظائف الثّلاث، مع التّركيز على وظيفةٍ واحدةٍ من الثلاث. لذا يجب على المترجم أولاً تحديد الوظيفة الأساسيّة للنّص في البداية، أو تحديد وظيفة اللّغة لكلّ جزء من النّصّ ثمّ الاعتماد على استراتيجيات التّرجمة المناسبة و المقاربة المتعلّقة بها: إمّا التّرجمة الدّلاليّة أو التّواصليّة.[1]

إنّ تصنيف النّصوص لنيومارك موجز للغاية و محدّد و سهل الاستخدام، و هو ليس مجرّد دليل للتّرجمة الأدبيّة، و لكنّ الأهمَ من ذلك أنّه مقاربة عمليّة للتّرجمة البراغماتيّة. وفقًا لأنواع النّصوص الثلاثة السابقة، يشير نيومارك Newmark أيضًا إلى أنّ التّرجمة الدّلالية تُستخدم للنّصوص "التّعبيرية" و بينما تُستخدم التّرجمة التّواصليّة للنّصوص "الإخبارية" و "الدعائية". يتمثّل الاختلاف في طريقتين في التّرجمة في أنّ الأولى تتطلّب أن يكون النّصّ المترجم أقرب ما يكون إلى النّصّ الأصلي من حيث الشكل و البنية و ترتيب الكلمات؛ بينما تُركّز الطريقة الثانية على فهم القرّاء و استجابتهم، أيّ أثر نقل المعلومات.

4.3.1 تصنيف فيدوروف Fedorov:

يقترح فيدورف Fedorov في كتابه "مدخل إلى نظريّة التّرجمة" "Introduction à la théorie de traduction" سنة 1953 تصنيفا للنّصوص و يتكوّن من ثلاثة أصنافٍ رئيسيّة و يضمّ كلّ صنف مجموعةً من الأصناف الفرعيّة و هي كالتّالي:

1. نصوص إخباريّة و وثائقيّة (تجاريّة و إداريّة) و علميّة.
2. نصوص اجتماعيّة و سياسيّة (بما في ذلك النّصوص الكلاسيكيّة الماركسيّة و الافتتاحيات و الخطب)
3. نصوص أدبيّة (فنيّة)

و تشير رايس Reiss إلى أنّ تصنيف فيدوروف Fedorov يؤكّد على أهميّة المصطلحيّة و الحاجة إلى ضبط علم المصطلحات. و تُعلّق على الصّنف الثاني أيّ النّصوص الاجتماعيّة و السياسيّة التي تَمزِجُ بين عناصر اللّغة العلميّة (المصطلحات) و عناصر اللّغة الأدبيّة (أشكال الكلام و الاستعارات)، حيث ترى أنّه لا يوجد مبرّر لخلق هذه الفئة من النّصوص (الاجتماعية و السياسية)، لأنّها في رأيها إمّا نصوص براغماتيّة (عندما يكون الهدف في المقام الأوّل نقل المعلومات) أو نصوص أدبيّة (لإحداث أثر جمالي).

[1] Newmark, P. Ibid. p42.

و تقول "و بالتّالي فإنّ الفئة الثّانية عند فيدوروف لا تتوافق مع نوع معيّن من النّصوص، بل على الأكثر مع شكل هجين يقع عند تقاطع عدّة أنواع من النّصوص، كما هي موجودة دائمًا و في كل مكان." **[ترجمتنا]**

"Cette deuxième catégorie de Fedorov ne correspond donc pas à un type de texte distinct, mais tout au plus à une forme hybride, se situant à l'intersection de plusieurs genres de textes comme il en existe toujours et partout .[1]"

2. اللسانيات النّصيّة:

كان ظهور اللسانيّات النّصيّة في ستينيّات القرن الماضي، و هي نظريّة تهتمّ بدراسة النّص و طرق الاشتغال عليه و يُعَرِّفها الحمداوي "يُقصَد بلسانيات النّصّ ذلك الاتجاه اللّغوي الذي يُعنى بدراسة نسيج النّصّ انتظاما و اتساقا و انسجاما، و يهتمّ بكيفيّة بناء النّصّ و تركيبه، بمعنى أنّ لسانيّات النّصّ تبحث عن الآليّات اللّغوية الدّلالية التي تساهم في بناء النّصّ و تأويله"[2]. حيث قامت بتغيير مسار الدراسات التي سبقتها و التي كانت ترى أنّ الجملة هي حجر أساس التحليل اللّساني للخطاب و أنّ النّصّ عبارة عن مجموعة من الجمل المتتالية. و يضيف الحمداوي في كتابه "هذه اللّسانيات تتجاوز الجملة إلى دراسة النّصّ و الخطاب، بمعرفة البنى التي تساعد على انتقال الملفوظ من الجملة النّصّ أو الخطاب، أو الانتقال من الشفوي إلى المكتوب النّصيّ. و يعني هذا أنّ لسانيّات النّصّ هي التي تدرس النّصّ، و تحلّل الخطاب، و لا تهتمّ بالجملة منعزلة، بل تهتمّ بالنّصّ باعتباره مجموعة من الجمل المترابطة ظاهريّا و ضمنيّا"[3]. و أثبتت هذه النظريّة أنّ النّص هو عبارة عن وحدة دلاليّة و بنيويّة و بهذا ساهمت في الانتقال من التركيز على الجملة كوحدة إلى النّص بأكمله، و هذا ما يؤكّده روك Ruk "أخذت اللسانيات النّصية بصفتها العلم الذي يهتمّ ببنية النّصوص اللّغوية و كيفيّة جريانها في الاستعمال، و تحاول اللّسانيات النّصّيّة أن تعيد تأسيس الدراسة اللّسانيّة على قاعدة أخرى هي النّصّ ليس غير"[4].

---

[1] Reiss, K. (2002). La critique des traductions, ses possibilités et ses limites : catégories et critères pour une évaluation pertinente des traductions. traduit par Catherine Bocquet. Artois, France: Université Artois presses. p36.

[2] حمداوي. المرجع السابق. ص15.

[3] حمداوي. نفس مرجع.

[4] خولة طالب الإبراهيمي. مبادئ في اللسانيات. دار القصبة للنشر، الجزائر،2006 . ص167.

لقد لعبت اللسانيات النّصية دورا محوريا في تطوّر و تبلور دراسات التّرجمة و في تعليم الترجمة بالنّصوص بشكل خاصّ، حيث جعلت من النّص حجر الأساس الذي ترتكز عليه عمليّة التّرجمة بعدما كانت أضواء الاهتمام مسلّطة على الكلمة و الجملة من قبل.

و يرى باسل حاتم Basil Hatim و يان ميسون Ian Mason "أنّه يمكن ضمان تكوين فعّال في التّرجمة بالاستناد إلى اللسانيات النّصيّة، حيث تُعرض على المتعلّم أنواعٌ مختلفةٌ من النصوص ليتمّ تحليل سماتها اللّغوية و الدلاليّة و الاجتماعيّة و البرغماتية و تحديد الصعوبات التي تطرحها، ممّا يمَكّنُه من إيجاد استراتيجيات التّرجمة الأمثل، لأنّ التّرجمة عمليّة تواصليّة تتمّ بين منتِج النّصّ الأصل و متلقّيه في سياق اجتماعيّ معيّن"[1]. و يقول هاليداي " أنّ النّص في واقعه الاجتماعي عمليّة تفاعل يتمّ بواسطتها تبادل المعاني، أيّ هو نوع من الحوار بين المتخاطبين باللّغة و هنا تَبرزُ محاولة ربط مفهوم النّصّ بالسّياق و معرفة الكيفيّة التي يكوّن بها النّاس توقعاتهم لما يأتي في النّصّ من خطاب"[2]. و في عمليّة نقل النّصّ أو بالأحرى إعادة إنتاجه يقوم المترجم بتحديد مجموعة من الأهداف التّواصلية يسعى لتحقيقها بتوظيف العديد من الأساليب اللّغويّة و المعجميّة و النحويّة بشكل يستطيع النّصّ المنتج أن يلبّي ما يتوقّعه المتلقّي للنّصّ الهدف، و هذا ما يؤكّده حاتم و ميسون بخصوص أنّ على المترجم أن يضع النّصّ في السياق الاجتماعي و الثقافي المناسب، حيث يلعب السّياق دورا أساسيّا في عمليّة تحليل النّصّ و نقله إلى اللّغة الهدف، و يجب دائما معرفة ظروف إنتاج النّصّ أو ما يسمى " contexte de la situation" و يشير حاتم و ميسون أنّ السياق يتجسّد في ثلاث سمات أساسيّة:

- مجال الخطاب
- نوع الخطاب
- المشتركون في الخطاب

"...عند تعرُّض متعلّمي التّرجمة لنّصّ معيّن، لابد من لفت انتباههم إلى أهميّة تحليل العناصر و السّمات المذكورة لإنتاج ترجمة سليمة يستسيغها المتلقّي، و لا تتنافى و ثقافته و الأنظمة الأسلوبية التي تحكم لغته،

[1] توات، كهينة (2019). دور اللسانيات النصية في تعليمية الترجمة. مجلة اللسانيات، 25 (2). ص 94

[2] عوض. المرجع السابق. ص32

ذلك أنّ المتخاطبين يختلفون في طريقة استعمالهم للّغة و يتجلّى هذا التّباين في الاستعمال، كما يظهر لدى المستعمل"[1].

تلعب الأبحاث في ميدان اللّسانيات النّصيّة دورا أساسيًا لتطوير تعليم التّرجمة، لأنّها بدلا من القيام بالبحث في نقاط الاختلاف بين مختلف اللّغات كما كان عليه الحال من قبل، صارت تهتمّ بالنّصّ كوحدة أساسيّة يمكن للمترجم الاعتماد عليها، و وَضْعُه في سياقه الصحيح يُمَكِّن المترجم من إنتاج ترجمات في المستوى المطلوب، تراعي ما يتوقّعه المتلقّي و الخصائص الأسلوبية و اللّغوية للّغة الهدف، و بالتّالي تسهم اللّسانيات النّصّيّة في ضمان تكوين جيّد و ذو فعاليّة لطلبة التّرجمة، و هذا بتدريبهم على تحليل النّصوص و الإحاطة بالسّياق الاجتماعي و ظروف إنتاجها لتسهيل عمليّة فهم و إنتاج ترجمة سليمة، بالإضافة إلى تدريبهم على التّعامل مع النّصّ كوحدة لصياغة النّصّ الهدف بطريقة تراعي توقعات المتلقّي و خصوصيّة ثقافته الهدف.

و أبرز منظّري المقاربة اللسانيّة النّصية دي بوغراند De Beaugrand و درسلر Drelesler. عمل الباحثان سويا في مؤلفهما "مدخل إلى لسانيّات النّص" "Introduction to text Linguistics " في بداية الثمانينيّات على تحليل النّصوص و وضعها في سياق يتضمّن مجموعةً من الظّروف المختلفة: ثقافيّة و نفسيّة و اجتماعيّة، و حدّدا الأسس التي يَرتكزُ عليها النّصّ و تتمثّل في سبعة أسس رئيسيّة تُسمى بـ "المعايير النّصيّة" "La textualité". ثم جعلها روجر بيل Bell Roger مُنْطلقاً له مع القيام ببعض التعديلات الصّغيرة عليها ليصبحَ بالإمكان تطبيقها على النّصوص باختلافها.

و تتمثّل هذه المعايير في: الانسجام La cohérence و الاتساق La cohésion و المقبولية L'acceptabilité و القصد L'intentionnalité و المعلوماتيّة L'informativité و الموقفيّة La situationnalité و التناصّ L'intertextualité. و يرى روجر بيل Bell Roger بأنّ عدم مراعاة إحدى هذه المعايير قد يكون له أثر كبير على النّصّ عامّة، كما أنّ غياب هذه المعايير قد يُفْقِدُ النّصّ وجودَه و يصير مجموعةً من الكلمات و الجمل لا معنى و لا وزن لها.

[1] توات. المرجع السابق. ص96.

1.2 المعايير النصّيّة و التّرجمة:

1.1.2 الاتّساق Cohesion :

و يُعَرّفه عوض على أنّه " الطريقة التي يتمّ بها ربط الأفكار في بنية النّصّ الظّاهرة، أو بصورة مبسّطة يُقصَد به التشكيل النّحوي للجمل و العبارات و ما يتعلّق من حذف و إضافة و نحو ذلك" [1]. و يرتبط معيار الاتّساق باللّغة، و يتجسّد في احترام النّصّ لمختلف قواعد اللّغة: التركيبيّة و النحويّة و المعجميّة و الصرفيّة.

و يحرصُ المترجم أثناء ترجمته للنّصّ على المحافظة على الاتّساق في النّصّ المترجم إلى اللّغة الهدف موازٍ لاتساق النّصّ في اللّغة المصدر، و هذا لا يعني بالضّرورة إحداث نفس اتساق نصّ اللّغة المصدر في نصّ اللّغة الهدف بل المحافظة على اتساق كل نصّ حسب قواعد كل من اللّغتين، و هذا ما يقوله نيوبرت Neubert و شريف Shreve في مؤلّفهما حول التّرجمة و علوم النّصّ" فالمترجم يتصوّر البنية الفكريّة أوّلا ثمّ يختار المصادر اللّغوية للتّعبير عنها"[2]. و يعنى هذا أنّه يجب على المترجم أن يتمكّن من الفهم الجيّد للبنية الفكريّة للنّصّ الأصل ثم أن يقع اختياره على المصادر اللّغوية المعبِّرة عنها في اللّغة الهدف، و تظهر أهميّة الاتّساق في أنّ الالتزام بالقواعد النّحويّة و الصرفيّة و التركيبيّة يمنح النّصّ قوة في الترابط و التماسك و التحام عناصره.

2.1.2 الانسجام Coherence:

و يُعرّف أيضا بالتّرابط و التّلاحم، هو ترابط النّص من جانب المعنى و الأفكار التي يحتويها، و يُعَرّفه عوض أنّه: " الطريقة التي يتمّ بها ربط الأفكار داخل النّصّ بحيث يمكن استعادتُها مرّة أخرى. و يكون الانسجام في النّص في المعنى و الفكرة العامّة للنّصّ و تسلسل الأفكار الرئيسية فيه و مدى مراعاتها للمنطق، قد يكون النّصّ مترابطا و صحيحا من الجانب القواعدي و النحوي و لكنّ أفكاره مفكّكة لذا يجب على المترجم أن يحقّق الانسجام بين أفكار النّصّ في اللّغة الهدف لأنّ "الانسجام هو انعكاس للبنية الفكريّة للنّصّ، و هو أيضا انعكاس للطريقة التي نُظِّمت من خلالِها المعرفة لذلك ينبغي أن تكون بنية النّصّ الفكريّة

[1] عوض، يوسف نور (1988). علم النص ونظرية الترجمة. مكة المكرمة: مطابع الصفا. ص49.

[2] ألبرت نيوبرت و غيرغوري شريف (2000). الترجمة و علوم النص. ترجمة محي الدين حميدي. الرياض: جامعة الملك سعود. ص139.

واضحةً تماماً في ذهن المترجم قبل أن يُعيد خلق بنية نصيّة تتّصف بالانسجام"[1] لذلك ينبغي على المترجم أن يجتهد على إعادة بعث الانسجام الوظيفيّ في نصّ اللّغة الهدف بحيث يكون موازيا للانسجام في نصّ اللّغة المصدر.

3.1.2 القصد Intentionnality:

و يُعَرِّف عوض القصد على أنّه "عمل مخطّط يستهدف به تحقيق غاية بعينها"[2]، يرتبط هذا المعيار بمؤلِّف النّصّ و مقصده و الغاية من إنتاج النّصّ لأنّ مؤلّف النّصّ قبل إنتاجه تكون لديه بالضرورة غاية محدّدة و هدف من الرسالة التي يريد إيصالها للمتلقّي. و يجب على المترجم أن يصيب في تحديد قصد مؤلف النّصّ المصدر رغم أنّ إدراك قصد المؤلِّف ليس دائما بالأمر السّهل لأنّ المترجم قبل كل شيء قارئ كغيره " إنّ المترجم كقارئ للنّصّ الأصلي له أثر فيه و في رسالته و مقاصده و ذلك من خلال عمليّة القراءة أيّ التأويل و التي تتّم بغرض الفهم أوّلا و الإفهام ثانيا، لذا يُعد معيار القصد من المعايير الأكثر نسبيّة و ذلك لتشعّب محاوره كذا لتعدّد العوامل المؤثّرة فيه"[3].

4.1.2 المقبوليّة Aceptability:

و يتعلّق معيار المقبوليّة بمتلقّي النّص و مدى تقبّله للأفكار الواردة في النّصّ أثناء عمليّة التلقّي، لهذا لتحقيق المقبوليّة لدى القارئ يجب أن يكون النّصّ متّسقا و منسجما، كما يرتبط مقياس المقبوليّة ارتباطا وثيقا بمعيار القصد لتحقيق القبول لدى القارئ. لا يمكن أن يتحقّق إلّا إن كان القارئ على دراية بقصد مؤلِّف النّصّ. و ينبغي على المترجم أن يتأكّد من معايير مقبوليّة النّصّ لدى قارئ النّص الهدف و ذلك بتحديد فئة القرّاء الذين يُتَرجمُ لهم و مستواهم الفكري و الاجتماعي ليكون النّصّ المترجم مقبولا من طرف المتلقّي الهدف و يراعي خلفيّته الثقافيّة و الفكريّة. و هذا ما تؤكّده سلمي في قولها "... و بعبارة أخرى يمكن القول أنّ المقبوليّة ترتبط أساسا بقدرات القارئ في التأويل بغرض الوصول إلى حل و تفكيك

[1] نيوبرت و شريف. المرجع السابق. ص141.

[2] عوض. المرجع السابق. ص50.

[3] سلمي، حيزية (2009). استراتيجية الإيضاح في الترجمة. مذكرة ماجستير في الترجمة. جامعة منتوري، قسنطينة. ص17.

شفرته و كذا للوصول إلى فهم أنساقه الدلاليّة المضمّنة فيه، و بالتّالي فهي تتعدّى المفهوم السطحيّ الذي تقتصر عليه فكرة قبول أو رفض محتوى النّص من قِبل متلقّيه"[1]

5.1.2 الإخبارية Informativity :

و يرتبط هذا المعيار بقدر المعلومات التي يعرضها النّصّ على القارئ لأنّه كما يقول عوض " كلّ نصّ يجب أن يشتمل على قدر من المعلومات الإخبارية"[2]. و يحظى هذا المعيار بأهميّة في التّرجمة لأنّ الهدف من ترجمة النّصوص هو إخبار متلقّي النّصّ الهدف بما يحتويه النّصّ المصدر من معلومات و معارف. قد تقدِّم كلّ النّصوص مجموعةَ المعلومات إلى فئة ما من المتلقّين غير أنّ مقدار الإخبارية يتغيّر في كلّ نصّ من النّصوص حسب نوعه و غايته، و تختلف درجة أهميّة المعلومات المقدّمة من متلق إلى آخر. " ...و الإخبارية في الترجمة هي مقياس للمعلومات التي يقدّمها النّصّ المترجم للقارئ المستهدف و تخصّ هذه المعلومات الأحداث و الحالات و العمليّات و الأشياء و الأفراد و الأماكن و المؤسسات و غيرها في النّصّ المصدر"[3]

6.1.2 المناسبة Relevance :

وظّف بيل Bell مصطلح المناسبة Relevance بدلا من الموقفية Contextuality لـ دي بوغراند De Beaugrand و معنى المناسبة من وجهة نظره " ضرورة أن يكون النّصّ موجّها للتلاؤم مع موقف معيّن بغرض كشفه أو تغييره"[4] و يُعتبَر من أهم المعايير النّصّيّة حيث يَضَعُ النّصَّ في بيئته التواصلية و سياقه الثقافي و الاجتماعي و يحدّد الزمان و المكان بدقّة. و تُعرّف على أنّها " تتابع الأحداث المصاحبة للنّصّ اللّغوي الذي يؤثّر فيه تأثيرا قويّ الاتصال بين منتج النّص و متلقّيه"[5]. و يجب على المترجم أن يفهم السّياق الثقافيّ و الاجتماعيّ للنّصّ و يسعى لإعادة خلقه في النّصّ الهدف كما ينبغي عليه أن يكون على دراية بالبيئة المحيطة بالأطراف المتواصلة و موقفهم و نفسيتهم و أن يجمع بين دورين: كمتلقٍّ للنّص

---

[1] سلمي. نفس المرجع. ص 18.

[2] عوض. مرجع السابق. ص51.

[3] نيوبرت و شريف. المرجع السابق. ص119.

[4] عوض. مرجع السابق. ص50.

[5] تمام، حسان (1998). اللغة العربية معناها و مبناها. القاهرة:عالم الكتاب. ص352.

المصدر و منتج للنّص الهدف. لذا عليه الإلمام بالسّياق العامّ للنّصّ الأصل و تكييفه في النّصّ الهدف بالاعتماد على مجموعة الإستراتيجيات: الشرح و إعادة التركيب و الصياغة و غيرها.

7.1.2 التناص Intertextuality :

يَرتبط معيار التناص بمجموعة من العوامل حيث يصبح فهم النّص الواحد يعتمد على نّص آخر أو عدّة نصوص سابقة، بمعنى آخر يصبح النّصّ وعاءً تصبُ فيه عدّة نصوص. و يرى عوض "النّصوص السّابقة تشكّل خبرةً يُستند إليها في تكوين النُّصوص اللاحقة و الكشف عنها و تُعتبر هذه المعايير جدّ مهمة في عمليّة التّرجمة و هذا لأنّ النّصّ الأصل يرتبط بنصوص أخرى في ذات اللّغة بطبيعة الحال. كما أنّه بعد إنتاج النّصّ الهدف ستربطه علاقات مع نصوص أخرى قد كانت موجودةً في اللّغة الهدف قبل ترجمته و هذا ما أشار إليه نيوبرت Neubert و شريف Shreve " و هذا يعني أنّ النّصّ المصدر يتمتّع بتناصّ توسطي أي بين تناصّ النّص المصدر و تناص النّصّ الهدف"[1]

3. نظريّة أنواع النّصوص La typologie des textes

لقد عرفت ألمانيا حركةً كبيرةً في مجال دراسات التّرجمة في سبعينيات القرن الماضي أدّت إلى ظهور النّظريات الوظيفيّة في التّرجمة التي اهتمت بشكل خاصّ بأنواع النّصوص و دراستها من منظور وظيفيّ و حرّرت التّرجمة من القيود اللّسانية و فتحت الأبواب على مصراعيها للبحث في ميدان دراسات التّرجمة Translation Studies و قامت بربط الجانب النّظري للتّرجمة بالجانب التّطبيقي و من أبرز روُّاد النّظريّة الوظيفيّة هانز فارمير Hans Vermeer و كتارينا رايس Katharina Reiss و كرستيان نورد Christiane Nord و جوستا هولز مانتاري Justa Holz Mantari.

أبرز النّظريّات الوظيفيّة و أكثرها شيوعا في أواسط التّرجمة: نظريّة الغائية أو نظرية الهدف و تسمى Skopos لـ هانس فارمير Hans Vermeer التي أنهت سيطرة النّصّ الأصل على السّاحة التّرجميّة و أعطت أهميّة كبرى للغرض من الترجمة و النّصّ الهدف و أصبح مستقلا عن النّصّ المصدر، و نظرية أنواع النصوص Text Typology لـ كتارينا رايس التي وضعت تصنيفا للنّصوص الجاهزة للتّرجمة حيث يحظى كلّ نوع من النّصوص بطريقة محدّدة في التّرجمة.

[1] نيوبرت و شريف. مرجع سابق. ص165.

كتارينا رايس Katharina Reiss باحثة ألمانية في ميدان اللسانيات و الترجمة اقترحت في ستّينيات القرن الماضي نموذجا لتحليل التّرجمة يرتكز على مبدأ الوظيفة الثّابتة في ترجمة النّصوص، أي أنّ النّصّ الهدف يجب أن تكون له نفس وظيفة النّصّ المصدر. أخذت رايس Reiss من أبحاث عالم النفس كارل بولير Karl Buhler حول وظائف اللّغة منطلقًا لنظريّة أنواع النّصوص التي تتمحور حول مفهوم التكافؤ. و ترى أنّ العمليّة التواصليّة لا تكون على مستوى الكلمة أو الجملة كما كانت من قبل بل على مستوى النّصّ و يصبح بذلك وحدةً ترجميّة بدلا من الكلمة و الجملة. كما أنّ تحديد نمط كلّ نصّ يُعتبر حجر أساس النّظريّة الوظيفيّة التي تقوم بشكل رئيسيّ على وظيفة النّصّ الهدف، أي النّصّ المترجم و قامت رايس Reiss باقتراح تصنيف النّصوص إلى أنواع بالاعتماد على النّصّ الأصل كحجر أساس. إذ يجب أن يكون مطابقا تماما أو لحد كبير للنّصّ الهدف من جانب المحتوى و الوظيفة لأنّ التّرجمة في رأيها وُجدت لصنع التكافؤ بين النّصين الأصل و الهدف. اعتمادا على النموذج التي وضعه العالم الألماني سنة 1934 تحت اسم Oragon Model of language Description أي "نموذج أوراغون لوظائف اللّغة"، قامت رايس بوضع التّصنيفات التّالية:

1.3 النّصوص الإخبارية Informative texts :

و يُعتبر محتوى النّصّ هو الأهمّ في هذا النّوع من النّصوص لأنّ الهدف منها هو نقل المضمون و التوصيل البسيط للحقائق سواءً كانت معلومات أو أخبار و غيرها حسب رأي رايس " إنّ النّصوص الإخباريّة تتميّز بالنّقل البسيط للحقائق"[1]. و يتميّز هذا النّوع بلغته البسيطة و الواضحة البعيدة عن التّعقيد، بعيدة عن الإيحاءات و الرموز و غيرها، و تطغى الوظيفة الإخبارية على النّصوص الإخباريّة بمعنى أنّها تختصّ بنقل الحقائق بطريقة موضوعيّة و منطقيّة لذا عادةً ما يكون البعد المنطقي أو الإحالي Logique ou Référentielle هو السّائد، و يقول عناني " ...و لذلك يجب أن يقتصر النّصّ المترجَم على المضمون الإحالي Le contenu référentiel، و أن يكون أسلوب الترجمة هو النثر البسيط مع الإيضاح التصريحي إن اقتضى الأمر ذلك"[2]. وفقًا لرايس، تقتصر النّصوص الإعلاميّة على نقل المعلومات.

[1] عناني، محمد (2003). نظرية الترجمة الحديثة: مدخل إلى مبحث دراسات الترجمة. القاهرة: الشركة المصرية لونجمان. ص115.

[2] عناني. نفس مرجع. ص116.

على سبيل المثال، تشمل أنواع النّصوص التّالية: "الصّحف، و التعليقات المنشورة في الصحافة، و التقارير، و المراسلات التجاريّة، و الفهارس، و تعليمات الاستخدام، و أوصاف الاختراعات، و الوثائق، و الأوراق الرسميّة، و الأعمال التعليميّة، و الدراسات بجميع أنواعها، و الرسائل الجامعيّة، و المقالات، و التقارير، و الرسائل، و النّصوص المتخصّصة التي تتناول العلوم الإنسانيّة أو الطبيعيّة أو التكنولوجيّة، إلخ" **[ترجمتنا]**.

"Les nouvelles des journaux, les commentaires publiés dans la presse, les reportages, la correspondance commerciale, les catalogues, les modes d'emploi, les descriptifs d'invention, les documents, les papiers officiels, les ouvrages didactiques, les monographies en tout genre, les dissertations, les essais, les rapports, les traités, les textes spécialisés traitant de sciences humaines, de sciences de la nature ou de techniques[1]"

2.3 النّصوص التّعبيريّة Expressive texts :

و يكون نمط هذا النّوع من النّصوص تعبيريّا يميل إلى التأليف الإبداعي، و تكون وظيفة اللّغة فيه وظيفةً تعبيريةً، و يُعتبر المؤلّف أو صاحب النّصّ هو الأهمّ من بين العناصر. حيث يُبدِع في توظيف لغة جميلة، و يطغى على هذا النّوع من النّصوص البعدُ الجمالي حيث يهتمّ المؤلّف بشكل النّص، لذا على المترجم أن يجتهد في المحافظة على الشكل الجمالي في النّصّ الهدف، أيّ "يجب أن يقوم النّصّ المُترجَم بنقل الشكل الجمالي و أن تتّسم طريقة التّرجمة بمحاكاة منهج النّصّ و اتخاذ وجهة نظر النّصّ المصدر"[2]. و تشير رايس إلى الدور الإبداعي للمترجم في ترجمة النّصوص التّعبيرية بقولها: " و بالتّالي، عندما يواجه المترجِم نصًا تعبيريًا، فإنّه لن يقلّد (أي يتبنى) أشكال اللّغة المصدر بشكل حرفي: بل على العكس، سيسعى المترجِم إلى التّغلغل في الشكل المستخدَم في اللّغة المصدر، و يسمح لنفسه أن تستلهمه و يختار شكلًا مماثلًا في اللّغة الهدف بأمل أن يكون له نفس التأثير على قارئ النّصّ المترجم". **[ترجمتنا]**

"Ainsi, face à un texte expressif, le traducteur ne va pas imiter (c'est-à-dire reprendre) servilement les formes de la langue-source : il va au contraire s'efforcer

[1] Reiss, K. (2002).La critique des traductions, ses possibilités et ses limites : catégories et critères pour une évaluation pertinente des traductions. Traduit par Catherine Bocquet. Artois, France: Université Artois presses. p44.

[2] عناني محمد. المرجع السابق.

de pénétrer la forme employée en langue-source, se laisser inspirer par elle et choisir en langue-cible une forme semblable dont il espère qu'elle provoquera le même effet sur le lecteur du texte traduit".(Reiss, 2002, p. 51) [1]

3.3 النّصوص الدعائيّة Operative texts :

يتمحوَرُ هذا النّوع من النّصوص حول الطّلب أو الدّعوة بشكل رئيسي. و الهدف منه هو إحداث ردّ فعل معيّن أو إثارة استجابة سلوكيّة لدى المتلقّي و هذا بالضبط ما تشير إليه رايس: "تثير ردّ فعل حازمًا لدى المتلقّي، و تدفعه أحيانًا إلى القيام بأفعال ملموسة" **[ترجمتنا]**.

« provoquer chez le récepteur une réaction déterminée, et parfois de le conduire à des actes concrets »[2].

و تُعرّفها عالم: "و هي عبارة عن نصوص إقناعيّة يمثّلها النّصّ الإشهاري و تمثّلها الأفلام و الإعلانات و ما إليها و فيها "[3] ، و يجب على المترجم أن ينتج نصّا يستطيع تحقيق ردّة الفعل المنشودة و الاستعانة بالإستراتيجيات المناسبة لتحقيق ذلك. و حسب رايس تختلف النّصوص الدعائيّة عن النصوص الإخباريّة و التعبيريّة في أنّها تتيح للمترجم حريّة أكبر. و تتراجع "الأمانة النّصّيّة" هذه المرة؛ فالمطلوب قبل كل شيء هو التّأثير على القارئ بنفس الطريقة التي يؤثّر بها النّصّ الأصلي. و تصرّح رايس: "في الحقيقة، إذا كانت الأمانة للنّصّ الأصل تعني، في حالة النّصّ الإخباري ضمان ثبات المضمون، و في حالة النّصّ التعبيري إيجاد مبادئ شكليّة مماثلة و إنتاج تأثير جماليّ مماثل، فإنّ هذه الأمانة (التي يجب أن تكون مطلوبة في جميع الحالات) تعني قبل كلّ شيء، في حالة النّصّ الدعائي إنتاج نفس التأثير الذي قصده مؤلف النّصّ الأصلي، و الحفاظ على الإيعاز الوارد في النّصّ المصدر". **[ترجمتنا]**

"En effet, si être fidèle à l'original signifie, dans le cas d'un texte informatif, assurer l'invariance du contenu, dans le cas d'un texte expressif, trouver des principes formels analogues et produire un effet esthétique semblable, cette fidélité (qui doit être demandée dans tous les cas) c'est surtout, pour un texte

[1] Reiss. Ibid. p51
[2] Reiss. Ibid. p57
[3] عالم ليلى. المرجع السابق. ص236.

incitatif, produire l'effet visé par l'auteur de l'original, et conserver l'incitation contenue dans le texte-source[1]".

4.3 النّصوص السّمعية الوسائطيّة Audiomedial texts :

تضيف رايس إلى أنواع النّصوص الثلاثة التي تطرقنا إليها نوعًا جديدًا من النّصوص و هي النّصوص السمعيّة و الوسائطيّة. و هي نصوص مرتبِطة بوسيط غير لغوي و بأشكال تعبيريّة غير لفظيّة، سواءً أكانت رسومية أو سمعية أو بصرية. و بحديثها عن هذا النّوع الجديد، كانت رؤية رايس سابقةً لعصرها في عام 1971، حيث ظهرت الآن أشكال جديدة من التعبير الفنيّ: السرد القصصي عبر الوسائط المتعدّدة و القصص عبر الوسائط المتعدّدة. تُدرج رايس في هذه الفئة "جميع النّصوص التي تحتاج إلى وسيط خارج اللّغة لتصل إلى المتلقّين، و التي يجب أن يتوافق فيها ترتيب الكلمات في كلّ من اللّغة المصدر و الهدف مع مقتضيات ذلك الوسيط. و هي في الأساس نصوص إذاعيّة و تلفزيونيّة مثل التّعليقات أو المحاضرات أو المقالات أو المسرحيات الإذاعيّة" **[ترجمتنا]**.

« Tous les textes qui ont besoin d'un support extralinguistique pour parvenir aux oreilles de leurs destinataires et dans lesquels l'agencement des mots doit, aussi bien en langue source qu'en langue-cible, se plier aux contingences propres à ce support. Il s'agit principalement de textes radio- et télédiffusés tels que commentaires, conférences, essais ou pièces radiophoniques »[2]

5.3 النّص الهجين Hybrid Text :

و أشارت رايس إلى النّصّ الهجين، و هو نصّ تتداخل فيه عدّة أنماط نصيّة أي يشمل عدّة وظائف للّغة مما يجعل المترجم متردّدا في طريقة التّرجمة مثال: شريط وثائقي حول الحرب العالميّة الثانية على شاشة التلفزة، في أي نمط يصنَّف و كيف يترجم؟ هو نصّ إخباري لأنّه ينقل حقائق بسيطة، و تعبيري لأنّه تأليف إبداعي، و نصّ سمعي و وسائطي لأنّه فيه صوت و صورة، و ترى رايس أنّ النّص الهجين قد تتداخل فيه عدّة أنماط من النّصوص و لكن لا بدّ أن يغلب عليه أحد الأنماط، و دور المترجم في هذه الحالة هو أن يجتهد في معرفة أيّ نمط من النّصوص الذي يطغى على النّصّ.

[1] Reiss. Ibid. p60.
[2] Reiss. Ibid. p63.

تهدف رايس من خلال نظريّة أنواع النّصوص إلى إرساء استراتيجيّات يمكن الاعتماد عليها و يكون بالإمكان تطبيقها من منظور المنهج الوظيفي على كافة أنواع النّصوص، حيث يمكن تحديد طريقة ترجمة النّصّ حسب نوعه. يساهم تحليل النّصوص بشكل جيّد و فعّال في تذليل عقبات الصعوبة اللّغوية سواءً كانت في شكل النّصّ أو مضمونه، لهذا تُعتبر نظريّة أنواع النّصوص من أكثر النّظريات ملاءمةً لتعليم التّرجمة من حيث التّطبيق لأنّها تُصنِّف كلّ نوع من النّصوص على حدة و تتعامل معه وفق معايير محدّدة، و تساعد الطّلبة على التّمرن على تخطي الصعوبات التي تواجههم أثناء ترجمة النّصوص باختلاف أنواعها.

4. معايير اختيار النصوص التعليميّة في تدريس الترجمة:

لا يختلف اثنان حول قضيّة أنّ النّصَّ عنصرٌ أساسيٌ في تدريس التّرجمة، حيث أنّه الوسيلةُ الأكثر فعاليةً و نجاعةً التي يَعتمدُ عليها أستاذ التّرجمة حيث "يُعدُّ النّصّ التّعليمي مركزًا بنائيًّا تقوم عليه الحركة التعليميّة على وفق ما يتناسب مع البرامج التّربويّة و الكفاءات و القيم التركيبيّة المؤسّسة له، كما أنّ النّصَّ التعليمي ذو بعدين: وظيفيّ في حياة المتعلّم اليوميّة و تربويّ كونهُ يكسبه المحتوى اللّغوي الذي يؤهّله للاستزادة و الاستفادة، و يحقّق له الاتّصال في الجوّ الذي يعيش فيه"[1]. و تقع على الأستاذ مسؤوليّة اختيار النّصوص لاستعمالها كوسيلة تعليميّة "ربّما شكّلت قضيّة النّصوص المنتقاة و كطريقة التّعامل معها أحد أهمّ المشاكل، ذلك أنّ النّصّ المعروض على الطّلبة هو مفتاح الدّرس و بدايته إلى جانب طريقة اختياره و ماهي المعايير الواجب الاستناد إليها..." [2] و يخضع اختياره لمجموعة من المعايير و هي كالتالي:

1.4 معيار الحجم الساعي:

يُعتبَرُ الوقت عاملا أساسيّا في العمليّة التعليميّة، حيث أنّ طبيعة و حجم البرنامج السنويّ يعتمد على الحجم الساعي للسّنة الدراسيّة، كما أنّ طبيعة و نوعيّة الدّروس النّظريّة و التطبيقيّة و الامتحانات تعتمد على المدّة الزّمنيّة المعتمدة في الحصص الدّراسية و يُعتبر عامل الوقت ذو أهميّة قصوى خاصّة

[1] حسيني عبد القادر(2018)، معايير انتقاء النص التعليمى، و خطوات تدريسه. مجلة رفوف، جامعة أدرار. العدد6 (2). ص 66.

[2] بلعبدي، أسماء(2010). تعليمية الترجمة في الجامعة الجزائرية. أطروحة ماجستير. جامعة وهران. ص227.

في ميدان الترجمة لأنّ إنجاز التّرجمات مرتبط أساسا بآجال محدّدة يجب على المترجم احترامها، و يمكن تصنيف عامل الوقت إلى الحجم الساعي السنوي و الحجم الساعي للحصص.

- الحجم السّاعي السنوي: تقوم هيئة التّدريس في أقسام التّرجمة بضبط الأهداف التّعليميّة اعتماداً على الحجم الساعي المخصّص للمقاييس خلال السنة الجامعية. و ترى بن عيسى أنّه "لإعداد أيّ برنامج للتّرجمة، يجب أن يؤْخذ بعين الاعتبار عاملان أساسيّان يحدّدان محتوى برامج المواد: عامل الوقت أي الساعات لتعليم الترجمة، و مستوى معارف الطلبة"[1]. كما يؤثّر عامل الوقت على حجم و تخصّص و صعوبة النّصوص المعتمدة في عمليّة تدريس التّرجمة فكلّما كان الوقت المخصّص أطول، كان اختيار النّصوص أسهل، و بلوغ الأهداف التعليمية أسرع.
- الحجم الساعي للحصص: و هي المدّة الزمنيّة المخصّصة للحصص التي تُدَرّسُ فيها مقاييس التّرجمة و تتوقف على الأهداف التعليميّة الثانوية المراد تحقيقها بشكل أساسيّ مثال: أن يتمكّن الطالب من ترجمة نصّ علمي يتكون من 500 كلمة. و يتحكّم الوقت المخصّص للحصّة بشكل أساسي في طبيعة النّصوص المختارة و حجمها و خطّة التّدريس التي يعتمدها أستاذ التّرجمة "يرتبط طول النّصوص بالوقت المخصّص للحصّة، إلّا أنّ الأستاذ يمكنه تحديد طول النّصّ الذي يتناسب و المستويات العامّة للطّلبة "[2]. و كما أنّ تحديد مدّة الحصّة يجب أن يراعى القدرات العلميّة و الجانب النّفسي للطّلبة، حيث أنّه لو زاد حجم الحصص عن المدّة المطلوبة قد يؤثّر سلبا على الطّلبة من جانب التركيز.

2.4 معيار أهداف تدريس التّرجمة:

يُعتبر تحديد الأهداف التّعليميّة بدقّة من أبرز الخطوات في العمليّة التعليميّة، حيث أنّها توجّه نشاطات الأستاذ و الطّالب. و الهدف الرئيسي من تدريس الترجمة كعلم هو إعداد مترجمين أكِفّاء قادرين على الإنتاج و مواجهة تحديّات سوق العمل، غير أنّ الغاية من الدّروس هو تحقيق مجموعة من الأهداف التعليميّة. و ترى غيريرو Guerero أنّ "تحديد الأهداف أحد المهام الأولى للمعلّم. كما ترى أنّ الأهداف

[1] بن عيسى. المرجع السابق.

[2] بلعبدي . المرجع السابق. ص228 .

التّعليميّة في درس التّرجمة، إضافة إلى كونها تساهم في تنظيم هذا الأخير و تدرُّجِه، فإنّ لها مزايا أخرى مثل تحسين الاتّصال بين الأستاذ و التلاميذ، و تسهيل اختيار الوسائل البيداغوجيّة الملائمة و إحداث نشاطات تعلّميّة و في الأخير توفير أسس التّقويم"[1].

و تقول قلو في هذا الصّدد "أنّ درس التّرجمة التّحريريّة مكوّن أساسيّ في برامج التّرجمة، و هذه الدروس بحاجة أن تكون ذات أهداف محدّدة، و أن تتواصل في ترتيب تطوّري بعد أن يتمّ تجديد الصعوبات التّرجمية و تقديمها في نظام منطقيّ إلّا أنّه يبدو أنّ درس التّرجمة عبارة عن توزيع نصّ في القسم لتتمّ ترجمته من طرف الطّلبة"[2].

و يرى أورتادو Hurtado أنّ الهدف من تدريس التّرجمة هو تمكين الطّلبة من تحقيق "الكفاءة التّرجمية" و التي ترتكز على عدّة عناصر بدورها:

1- القدرة على التّحكم في اللّغتين الأصل و الهدف
2- القدرة على التّحكم في المعارف غير اللّسانية
3- القدرة على فهم و إنتاج النّصوص
4- القدرة على الانتقال من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف

و أمّا من وجهة نظر غيريرو Guerero فهي تؤكّد وجهة نظر أرتادو Hurtado حول مسألة كفاءة التّرجمة، ترى أنّه يمكن حصر الأهداف التّعليميّة للتّرجمة فيما يلي:

- معرفة أُسس التّرجمة الصّحيحة
- التّحكّم في طريقة تحليل النّصوص بهدف ترجمتها
- التّحكّم في تقنيّات التّرجمة
- استيعاب التكافؤ التّرجمي و التّدرب على توظيفه
- معرفة طرائق التّرجمة
- التّمكّن من مراجعة التّرجمة و تقويمها

[1] بن عيسى. المرجع السابق. ص122.

[2] قلو، ياسمين (2015). تدريس الترجمة بالأهداف: أسس تربوية و تطبيقات ترجمية. مجلة دفاتر الترجمة، 18 (1). ص81.

- الإلمام بالجانب المهني للتّرجمة و سوق العمل

يُسَهِّلُ التحديد الدّقيق للأهداف التّعليميّة في تدريس التّرجمة، و إعداد النّشاطات الصّفّيّة، و التّمارين، و مساعدة الأستاذ في اختيار النّصوص الملائمة و استثمارها في التدريس، و وضع الأنشطة التعليمية المناسبة بلوغ هذه الأهداف. لهذا تُعتبر الأهداف التّعليميّة معياراً ذو أهميّة بالغة في اختيار النّصوص لتدريس التّرجمة.

3.4 معيار خصائص النّصوص:

تُعتبر خصائص النّصوص من الأمور الأساسيّة التّي يجب على أستاذ التّرجمة مراعاتها أثناء بحثه عن النّصوص التي يُعتمد عليها في تدريس التّرجمة، و يتمّ اختيار النّصوص عادة حسب مستوى الطّلبة، و من أبرز خصائص النّصوص التّي يجب مراعاتها:

- من حيث طول أو قصر النّصوص و تُقاس بعدد كلمات النّصّ
- من حيث التّخصّص: نصوص عامّة و متخصّصة
- من حيث حداثة النّصوص المقترحة
- وقت العمل على النّصوص
- مدى علاقة النّصوص المقترحة مع الواقع المهنيّ للمترجم

"يتمّ اختيار النّصوص بناءً على عنصر لم يحظ بالاهتمام و الدّراسة من طرف المنظّرين، و الذي تثبت الممارسة و الخبرة أنّه معيار لاختيار النّصوص و هو ما أسمّيه "خصائص النّصّ"، فاعتبارا للوقت المتاح و الأهداف المحدّدة يعمد الأستاذ إلى اختيار نصوص تكوين طويلة أو قصيرة. تمثّل ما يُترجَمُ في الواقع أم لا، آنيّة أو قديمة"[1]. كما يُمكّنُ اختيار النّصّوص حسب أنماطها الطّالبَ من معرفة خصائص كلّ نمط و بالتّالي رصد المشاكل التي يمكن مواجهتها أثناء ترجمة نمط معيّن من النّصوص، و إيجاد استراتيجيّات كفيلة بتسهيل عمليّة التّرجمة و يساعد الطّلبة في التّعوّد على استعمال تقنيّات محدّدة خاصّة بكلّ نمط.

[1] بن عيسى. المرجع السابق. ص 161.

4.4 معيار درجة الصّعوبة:

من الأمور الأساسيّة التي يجب مراعاتها في أي مشروع تعليمي التّدرّج في التّدريس: من السهل إلى الأصعب، و الشامل إلى الأدق، و البسيط إلى المركب، و يخضع تدريس التّرجمة كغيره من المجالات التعليميّة الأخرى إلى هذا المبدأ، و يكون التدرّج في صعوبة تعليم التّرجمة كالتالي:

- التدرّج من ترجمة النّصوص العامّة إلى ترجمة النّصوص المتخصّصة
- التّدرّج من ترجمة النّصوص البسيطة إلى ترجمة النّصوص المعقدة

1) التّدرّج من التّرجمة العامّة إلى التّرجمة المتخصّصة:

و تكون بداية مشوار المسار التعليمي في التّرجمة بنصوص عامّة تكون بمثابة مدخل و تمهيد لطّلبة ترجمة النّصوص، تمكّنهم من التّعرّف على أسس التّرجمة للعمل على النّصوص، و تكون النّصوص عامّة و بسيطة تعالج مواضيع شائعة و كمّاً بسيطا من المفاهيم. ثم الانتقال إلى مستوى أعلى و هو ترجمة النّصوص المتخصّصة حيث تكون نصوص في تخصّص محدّد (ترجمة علميّة أو تقنيّة أو أكثر تعقيدا و تعالج مواضيع معيّنة و غير شائعة و مفاهيم دقيقة خاصّة بالتخصّص). " و تقترح دوريو في المراحل الأولى من التّكوين الاعتماد على نصوص اصطناعيّة قائلةً: و لتحقيق هذا التّدرج المثالي، قد يُخَيَّل لنا القيام بصياغة نصوص مخصّصة لتعليم التّرجمة، كما جرت العادة مع أنواع أخرى من التعليم، حيث تُعَدُ هذه النُّصوص تعليميّة بامتياز، مصاغة من قبل الأستاذ لهدف تعليميّ محض، و هي تتناسب و المستوى المتواضع للمتعلّمين خلال المرحلة الأولى، كما تساعد المعلّم على تحديد الصّعوبات و التّنبؤ بأنواع الأخطاء التي قد يقع فيها المتعلّمون، و بالتالي يكون من السّهل عليه تقديم الحلول للطّلبة"[1].

و ترى بن عيسى أنّ "العديد من الجامعات و مدارس التّرجمة في العالم تتّبع هذا التّدرج من خلال برامجها الدراسيّة أي إنّها تقوم بتعليم التّرجمة بدءً بمواد التّرجمة العامّة التي يتمّ تلقينها للطّلبة المبتدئين من

[1] Melahi, Leila (2022). مهنة الترجمة بين التشكيل الأكاديمي وواقع السوق, TRANS : Internet journal for cultural studies, Research Institute for regional and transnational Literature and Cultural Studies,(23) . Consulté le: 22/04/2023 sur https://www.inst.at/trans/23.

خلال نصوص عامّة، ثم يتمّ الانتقال إلى الترجمة المتخصّصة التي يعمد فيها إلى اطلاع الطّالب على نصوص متخصّصة (القانونيّة و العلميّة–التقنيّة على سبيل المثال)"[1].

2) التّدرّج من ترجمة النّصوص البسيطة إلى النّصوص المعقدة:

و يتميّز تدريس التّرجمة بتدرّج من نوع آخر، هو التّدرّج من النّصوص السّهلة إلى نصوص أكثر صعوبة حيث ترى لافو Lavault أنّه يجب التّدرج في درجة صعوبة التّمارين المقترحة للطّلبة . و تقول " لذلك يمكن لكلّ أستاذ أن يضع سلسلةً من التّمارين المتدرِّجة التي تُعَرِّف الطّالب تدريجيًا بالصعوبات الخاصّة بالمهنة. هذه التّمارين ليست بالضّرورة تمارين ترجمة، فقد تتضمّن بحثًا وثائقيًا سريعًا حول موضوع معيّن، على سبيل المثال، أو إعادة الكتابة باللّغة الهدف" **[ترجمتنا]**

"Chaque enseignant peut ainsi établir une série d'exercices gradués qui familiarisent progressivement l'étudiant avec les difficultés spécifiques du métier. Ces exercices ne sont d'ailleurs pas forcément des exercices de traduction. Il peut s'agir de recherche documentaire rapide sur un sujet pointu, par exemple, ou de réécriture dans la langue cible" [2].

و تقع مهمّة اختيار النّصوص على عاتق الأستاذ حسب المستوى العلميّ و التعليميّ للطّلبة و يكون هذا التّدرّج في الصّعوبة من عدّة نواحي:

- عدد كلمات النّصّ الأصل
- البحث الوثائقي
- المدّة الزّمنيّة المحدّدة لإنجاز التّرجمة
- فهم النّصّ الأصل و الصّعوبات اللّغوية
- إنتاج النّصّ الهدف

و يرى أرنتيز Arntz أنّه يمكن تصنيف النّصوص على التّدرج في الصعوبة من منطلق محتوى هذه النصوص إلى:

[1] بن عيسى. المرجع السابق. ص137.

[2] Lavault-Olléon, Élisabeth(1998). Traduction en simulation où en professionnel: le choix du formateur. Meta, 43(3). p03.

1- نصوص عامّة تستهدف المتلقّيين العوام

2- نصوص متخصّصة موجّهة لمتلقّين عوام بعد تبسيطيها

3- نصوص متخصّصة موجّهة لمتلقين مختصّين

و ترى دوريو Durieux في هذا الصّدد " أنّ النّصّ هو حجر الأساس في التّرجمة و المادّة التي تشتغل عليها. و ترتبط نوعية و مواضيع النّصوص المقدّمة لدارسي التّرجمة بأهداف التكوين و مدى فعاليته، ثم إنّ تنويع نماذج النّصوص لبلوغ أهداف تعليميّة محدّدة يثير اهتمام دارس التّرجمة و يكسبه مهارات عديدة، لذلك يراعي في انتقاء النّصوص ثلاثة محاور أساسيّة[1]:

- محور صعوبة الصّياغة
- محور صعوبة البحث الوثائقي
- محور إدماج تقنيّات متعدّدة

و تستنتج أنّ التّدرج في صعوبة النّصوص مهمٌّ جدا، و يجب أن يحظى بقدر كبير من الاهتمام في تدريس التّرجمة، و يجب أنّ يتمّ اختيار النّصّوص التّعليمية حسب درجة صعوبتها بعناية فائقة و بشكل يتماشى مع مستوى الطّلبة. و أيّ خطأ في اختيار النّصوص قد يأثّر سلبا على فهم النّصوص و بالتالي القدرة على ترجمتها ممّا يؤدّي إلى خلل في عمليّة تدريس التّرجمة بأكملها و كلّما كان الأستاذ موفّقا في اختيار النّصوص المناسبة من حيث الصّعوبة، كانت نتائج الطّلبة أحسن و مردودُهم أفضل.

5.4 معيار أخطاء الطّلبة:

يُعرِّف غريب التدريسَ بالخطأ "تصوّرٌ و منهجٌ لعمليّة التعليم و التعلّم، فهو إستراتيجية للتّعلم، لأنّ الوضعيات الديداكتيكيّة تعدّ و تُنظَّم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلّم لإكساب المعرفة أو بنائها، من خلال بحثه و ما يمكن أن يتخلّل هذا البحث من أخطاء، و هو إستراتيجيّة للتّعلم لأنّه يَعتبِرُ الخطأ أمراً طبيعيّا و إيجابيا يُترجم سعي المتعلّم للوصول إلى المعرفة"[2]. و يمكن اعتبار أخطاء الطّلبة هي نقطة انطلاق و محرّك للعمليّة التّعليميّة و التّعلّميّة و بالتالي قد تمثّل أخطاء التّرجمة و طريقة بيداغوجيّة فعّالة لتدريس

[1] دوريو. المرجع السابق. ص187.

[2] غريب، عبد الكريم (2006). المنهل التربوي. الدار البيضاء، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة. ص723.

التّرجمة، و هذا ما تؤكّده بن عيسى " يمكن أن نحصل من الأخطاء التي تحدث عند التّرجمة على معلومات عملية لتعليميّة هذه المادّة التعليميّة، و في نفس الوقت، يمكن تحويل هذه الأخطاء إلى أداةٍ بيداغوجيّة ..."[1]. و يرى غواديك Gouaduec " أنّ مفهوم الخطأ في التّرجمة حاضر في كلّ النّوايا الخفيّة لكلّ من المترجم و المعلّم و حتى الباحث في التّرجمة، و هذا إن دلّ على شيء فإنّما يدلُّ على أنّ انطلاقة الإصلاح التّرجمي مبنيّةٌ أساسا على تصحيح الأخطاء المرتكبة في النّصّ المترجم، إلّا أنّ تقويم الخطأ لا يمكنه أن يتحقّق إلا وفق معايير بيداغوجيّة تسمح للمقوّم (المدرّس) من جهة ببلوغ أهدافه التعليمية، و للمقوّم (الدارس) بالتّعرف على نقائصه و العمل على تصحيحها..."[2]

و يصنف دوليل Delisle الأخطاء في الترجمة إلى نوعيين: أخطاء ترجمية و أخطاء لغوية و رصد الأستاذ لهذه الأخطاء بعد تكرار الطلبة لها يساعده في اختيار النصوص حيث أنّ الأستاذ يتمكن بالاعتماد على الأخطاء التي تمّ رصدها، اختيار نصوص يرتكب فيها الطالب أخطاء، ثم يتمّ الوقوف عليها و تفسير سبب الخطأ لتجنّبه مستقبلا و لكلّما زاد تجنّبه للأخطاء كانت ترجمته أحسن.

[1] بن عيسى. المرجع السابق. ص148.

[2] عمور، الباتول و سي بشير، زينة (2020). تقويم الخطأ في تعليمية الترجمة الأدبية دراسة تطبيقية لطلبة الماستر 02 من الاسبانية إلى العربية. مجلة معالم، 11 (2). ص130-131 .

المبحث الثاني: النّصّ المترجم و تدريس التّرجمة

1. مفهوم النّصّ المترجم:

النّصّ المترجم هو النّصّ الذي يتمّ نقله من لغة إلى أخرى بواسطة عمليّة التّرجمة. بهدف نقل و إيصال المعاني و المعلومات و المفاهيم اللّغوية و الثّقافيّة من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف بشكل دقيق و فهم عامّ. فهو جسرٌ يربط بين الثقافات و اللّغات و الشعوب المختلفة، و يشكّل قناةَ تواصل أساسيّة تساهم في تبادل المعارف و اكتشاف الآخر، و تمكين أفراد المجتمعات من ثقافات مختلفة من التّواصل و التّفاهم المشترك. و بفضل استخدام النّصّ المترجم في تدريس الترجمة، يستطيع الطّلبة تعلّم مبادئ و تقنيّات التّرجمة، و كذلك تطوير مهاراتهم في هذا المجال المهمّ. يقوم النّصّ المترجَم بمساعدة الطّلاب في فهم السّياق و الثّقافة المترابطة بين اللّغة المصدر و اللّغة الهدف، و بذلك يعزّز مهاراتهم في التّواصل اللّغوي و يُسهمُ في تحسين قدرتهم على نقل المعاني بشكل دقيق و فاعل. و يُعَرَّفُ على أنّه " ... النّصّ المترجم مطابق للنّصّ المصدر و مختلف عنه في الوقت نفسه. و من هذا المنظور، فإنّ التّرجمة هي شكل من أشكال الخطاب غير المباشر، و هو شكل من أشكال الخطاب الذي يتحدّث عن خطاب شخص آخر" **[ترجمتنا]**.

« Le texte traduit est donc identique au texte source et en même temps différent de celui-ci. Dans cette perspective, la traduction est une forme de discours indirect, une forme de discours qui parle du discours de quelqu'un d'autre »[1].

و يمكن القول أنّ النّصّ المترجم هو أداة قوية و ضروريّة لتعزيز التّواصل و الاندماج الثقافي. و يجب أن يكون النّصّ المترجم مفهومًا و واضحًا للمتلقّين و أن يحترم المعايير اللّغوية والأدبيّة للّغتين الأصل و الهدف. و يتميّز النّصّ المترجم بعدّة معايير مهمّة:

1) الدقّة في نقل المعنى الأصلي من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف، دون تحريف أو خلل في المفاهيم.
2) الوضوح و قابليّة الفهم لدى المتلقّين .
3) التناسق و الترابط في بنيته اللّغوية و الالتزام بالمعايير الأدبيّة و الثقافيّة لكلتا اللّغتين.

[1] Durdureanu, I. I. (2018). Traduction et typologie des textes: pour une définition de la traduction «correcte». Intercâmbio: Revue d'Études Françaises, (3). p10.

4) الأمانة للنّصّ الأصل و التحلّي بالموضوعيّة في النّقل.

يعتبر استخدام النّصّ المترجم في تدريس التّرجمة محورياً و ضرورياً للغاية، حيث أنّه أداةٌ لا يمكن الاستغناء عنها في عملية التّعلم و تطوير مهارات التّرجمة لدى الطّلبة، كما يساهم بشكل كبير في تعزيز استيعابهم للمفاهيم و الأفكار المطروحة، ممّا يؤدّي إلى تحسين قدرتِهم على تحليل النّصوص بطريقة أفضل و استيعابها بشكل أشمل. و بالاعتماد على النّصوص المترجمة، يتمكّن الطّلبة من مواجهة الصّعوبات التي قد يواجهونها أثناء عملية التّرجمة و تجاوزها بسهولة، و يؤدي هذا إلى تحسين جودة ترجمتهم و تطوير مهاراتهم اللّغوية بشكل عامّ. و لا يمكن تجاهل أهميّة النّصّ المترجم كأداةٍ للتّعلم الفعّال و تعزيز الاستيعاب اللّغوي. فعندما يتعامل الطّلبة مع النّصوص المترجمة و يقومون بتحليلها و دراستها بشكل جيّد، يكتسبون مهارات لغويّة و ثقافية مثل: التّحكم بالقواعد النحويّة و الصرفيّة و المفردات و المصطلحات الخاصّة باللّغتين المستهدفتين و ثقافة اللّغة الأصل و اللغة الهدف. كما أنّ استخدام النّصوص المترجمة في التّدريس يعزّز التفكير النّقدي لدى الطّلبة و يمكّنِهم من تحليل و فهم النّصوص بشكل أكثرَ تفصيلاً. و يساهم ذلك في تنمية مهاراتهم العقليّة و التحليليّة لديهم، و يساعدهم على التّعبير و التحرير بشكل صحيح و منطقيّ في كلتا اللّغتين.

و يمكن القول أنّ استخدام النّصوص المترجمة في تدريس التّرجمة يُعتبر أمراً ضرورياً لتحقيق الأهداف التعليميّة و تحسين المهارات اللّغوية و الثقافيّة لدى الطّلبة. و من خلال العمل على تحليل النّصوص المترجمة و التفكير بشكل نقدي، يتمّ تحسين جودة التّرجمة و رفع مستوى المهارات اللّغوية بشكل عامّ. و تتجلّى الأهداف الرئيسيّة لاستخدام النّصوص المترجمة في تدريس التّرجمة في:

- تعزيز فهم الطّلاب لعمليّة التّرجمة و تنمية قدراتهم التّحليليّة و التفكير النّقدي
- تعزيز قدرة الطّلاب على التواصل اللّغوي و فهم السّياق و الثّقافة المرتبطة بالنّص
- تمكين الطّلبة من تطوير مهارات التّرجمة الشفويّة و الكتابيّة
- اكتساب قاعدة المصطلحات المتعلّقة بمختلف التخصّصات و صقل المهارات اللّغوية لدى الطّلبة

2. دور النّصّ المترجَم في تدريس التّرجمة:

تلعب النّصوص المترجمة دوراً هاماً في عمليّة تعلّم التّرجمة و تنمية مهارات طلبة التّرجمة و تتيح لهم تجربةً عمليّة للوقوف على صعوبات التّرجمة التي يمكن أن تواجههم، و ذلك بالتّطرق للنّصوص المترجمة في ميادين مختلفة ممّا يعزّز من قدرتهم على إتقان اللّغات المختلفة و فهم الثّقافات المختلفة. كما تساعد في زيادة رصيد المفردات لدى الطّلبة و تحسين استخدامهم للمصطلحات، الذي يُعتبر من أساسيّات ميدان التّرجمة الذي يتوقّف على الاستخدام السليم و الملائم للمصطلحات حسب تخصّص و سياق النّصوص، و كلّما زاد تعامل الطّلبة مع نصوص جديدة زادت قدراتهم و تمكّنهم من النّقل بشكل دقيق و متقن. و تساهم النّصوص المترجمة في تعزيز قدرة الطّلبة على تحليل النّصوص و تُنَمِّي التفكير النّقدي لديهم بشكل أعمق. و ترى سعيدة كحيل في هذا الصّدد " يكاد يكون النّص الوسيلة التّعليميّة الوحيدة المتوفرة لأستاذ التّرجمة و منها يشتقّ التمارين و يجسّد التّقنيّات" [1]. و يمكن استثمار المعلومات و المفاهيم التي يقدّمها النّصّ المترجم من جعل الطّلبة قادرين على فهم النّصوص الأكثر

تخصّصا و تعقيدًا و تحليلها بشكل منهجي و منطقي. و يساهم هذا في تحسين جودة التّرجمة لتصبح ترجماتهم أكثر احترافية. و يساهم استخدام النّصوص المترجمة فيما يلي:

1) تطوير مهارات التّرجمة: يعدُّ النّصّ المترجم أداةً فعّالةً في تطوير مهارات التّرجمة لدى طلبة التّرجمة. حيث يتيح لهم تجربة الاستفادة منه كنموذج لتعلّم تقنيّات التّرجمة و تحسين قدرتهم على فهم المعاني و المفردات بدقّة. بالإضافة إلى ذلك، يمكنّهم من ملاحظة الأساليب و التقنيّات الموظّفة فيه و تطبيقها في ترجماتهم الخاصّة، و يستطيع الطّلبة أيضًا استخدام النّصّ المترجَم كحقلِ تجاربَ لممارسة المهارات اللّغوية و التحريريّة الضّرورية التي تمّ تعلُّمها في عمليّة التّرجمة و يساعد هذا على تحسين كفاءة التّرجمة لديهم بشكل لافت.

2) فهم السّياق و الثّقافة المرتبطة باللّغة الأصل: يساعد النّصّ المترجم الطّلبة على فهم السّياق الثقافي و التاريخي المرتبط به. حيث أنّه من الضّروري قبل ترجمة أيّ نصّ، يتعيّن أن يكون لدى الطّلبة إلماماً شاملاً بثقافة اللّغة الهدف. " من الواضح أنّ التّرجمة تبني جوهر الثّقافات. و اليوم، فإنّ ترويج حركة التّرجمة

[1] كحيل، سعيدة (2009). تعليمية الترجمة: دراسة تحليلية تطبيقية. إربد، الأردن: عالم الكتاب. ص83.

التي تسلّط الضوءَ على الاختلاف الثّقافي دون تصوّرات مسبقة هو مساهمةٌ في بناء الهويّة المعاصرة. يتعلّق الأمر بمنحها الأدوات التي تساعدها على الانتشار بشكل أفضل في عالم اليوم و الغد. و بالتالي فإنّ الأمر يتعلّق بجعل التواصل بين الثقافات، و بالتالي العلاقات بين الثّقافات، أكثر فعالية، وفقا للمبدأ: كلّما عرَفْتُ الآخر في نصوصه، كلّما عرفني أكثر في نصوصي، كلّما فهمنا بعضنا البعض بشكل أفضل."**[ترجمتنا]**

« Il est clair que la traduction construit l'essence des cultures. Aujourd'hui, promouvoir un mouvement traductif qui sans a priori mettra en avant la différence culturelle, c'est apporter une pierre à la structuration contemporaine de l'identité. Il s'agit de lui donner les outils qui l'aideront à mieux se déployer dans le monde d'aujourd'hui et de demain. Il s'agit donc de rendre plus efficace la communication interculturelle, et partant, les relations entre cultures, selon le principe : plus je connaîtrai l'Autre dans ses textes, plus il me connaîtra dans mes textes, mieux nous nous comprendrons ».[1]

و يتيح لهم التّعامل مع النّصوص المترجمة إدراكَ المفاهيم و المعاني الثقافيّة المضمّنة في النّصّ الأصلي و نقلها بدقّة إلى اللّغة الهدف. و اكتساب معرفة أعمق بالتاريخ و الثّقافة المتعلقة باللّغة الهدف. كما يمَكِّنُهم النّصّ المترجم من التّعرف على الأدب و الفنّ و التراث الثّقافي للمجتمعات و توسيع آفاق الطّلبة و تنمية وعيهم الثقافي، ممّا يساعدهم على التواصل بفعاليّة و فهمٍ أفضلَ لثقافة اللّغة الهدف.

3) تحسين مهارات التّواصل اللّغوي: يعمل النّصّ المترجم بشكل فعّال على تطوير قدرة الطّلبة على التّواصل اللّغوي. فهو يمثّل فرصةً جيّدة لهم لبناء و تعزيز مهاراتهم في التّعبير اللّغوي و تحسين قدراتهم على اختيار الكلمات المناسبة و صياغة الجمل بدقّة و احترافيّة و يساعدهم على تحسين مهارتهم اللّغوية و اكتساب خبرة في كيفيّة التّعامل مع التحديّات اللّغوية و يمكّنهم من تحليل الأخطاء الشائعة و تعلّم كيفيّة تفاديها و تجنّبها في ترجماتهم المستقبليّة. و بهذا يقطع طلبة التّرجمة شوطا كبيرا في مسارهم للتّحرير و التّرجمة بشكل مهنيّ و احترافي .

[1] Cordonnier, J, L. (2002). Aspects culturels de la traduction : quelques notions clés. Meta, 47(1). p48

3. استخدام النّصّ المترجم في تدريس مهارات التّرجمة:

يعدُّ استخدام النّصّ المترجم في تدريس التّرجمة أمرًا ضروريًا لتطوير مهارات الطّلبة في ترجمة النّصوص. و يُعتبر النّصّ المترجم فرصة جيّدة للطّلبة للتعرف على عمليّة التّرجمة عن قرب و الوقوف على كيفيّة تطبيق المهارات اللّازمة لترجمة محتوى النّصوص إلى اللّغة الهدف و يتضمّن هذا تحديد الجوانب المهمّة في النّصّ الأصلي و تحويلها بشكل دقيق إلى النصّ الهدف، مع الحفاظ على المعاني الأساسيّة و نقلها بطريقة صحيحة و مفهومة. بالإضافة إلى ذلك، يساهم استخدام النّصّ المترجم في تدريب الطّلبة على كيفيّة فهم النّصّ الأصلي بشكل أعمق، ممّا يعزّز قدراتهم اللّغويّة و يُعمّق فهمهم للثّقافة و خلفيات مؤلّفي النّصوص و ظروف إنتاجها. و يساعد استثمار النّصّ المترجم كأداة تعليميّة الطّلبة على تعلّم قواعدِ و أسسِ نقل النّصوص من لغة إلى أخرى و اكتشاف الخصائص التي تنفرد بها اللّغات، و هو جانب بالغ الأهمية في مجال التّرجمة حيث يمَكِّنُ الطّلبة من العمل على تحليل النّصوص و استيعاب الأفكار التي يحتويها النّصّ الأصلي. ممّا يشجّع الطّلبة على تطوير مهاراتهم في التّفكير النّقدي و القيام بالخيارات اللّغوية المناسبة. و بالتّالي التّعرف على تحدّيات التّرجمة و العوامل الثّقافية و اللّسانيّة التّي يجب مراعاتها أثناء ترجمة النّصوص التي تُعد أساسيّة لنجاحهم في مجال التّرجمة و غيرها من المهن اللّغوية.

و يمكن استخدام النّصوص المترجمة في:

1) تدريس التّرجمة الفوريّة: يمكن استخدام النّصّ المترجم كأداةٍ فعّالة جدًا في تعلّم التّرجمة الشفويّة و تنمية المهارات اللّغوية. و يُعتبر وسيلةً مثاليّة للطّلبة لفهم متحدّث اللّغة الأصل و نقل المعنى الصحيح إلى اللّغة الهدف، حيث يساهم في تحسين مهارات الاستماع و فهم العناصر اللّغوية ، و تعزيز مهارات النّطق الصحيح و الواضح و التّمرن على مهارات التّفكير السريع و التّركيز و بالتّالي القدرة على التّرجمة الفوريّة، و هي مهارات ضرورية للمترجمين الفوريّين. و يمكن الاستفادة من النّصّ المترجم للتّدريب و التطوير إذ يساهم في تحسين الكفاءة اللّغوية للطّلبة و زيادة ثقتهم في استخدام اللّغة الهدف[1].

2) تدريس التّرجمة التّحريريّة: يساعد استخدام النّصوص المترجمة في تدريس التّرجمة التّحريريّة في إدخال الطّلّاب إلى مجال التّرجمة التّحريرية المتشعّب من خلال التّفاعل بكثافة و عمق مع النّصوص المترجمة

[1] البشير، أمال. (2015). تعليمية الترجمة الفورية. أطروحة دكتوراه في الترجمة. جامعة أحمد بن بلة، وهران 1. ص45.

في مختلف التّخصصات. حيث يُمكن استخدام النّصوص المترجمة كمصادر رئيسيّة غنيّة و متنوعة لتمارين التّرجمة و مناقشة تقنيّات التّرجمة التحريريّة و فهم قواعد التّحرير الأساسيّة و التّدرّب بشكل عمليّ على مواجهة التّحدّيات اللّغويّة و الثّقافيّة التي تواجههم في هذا المجال و يُعَدّ استخدام النّصوص المترجمة أداةً فعّالةً لتنمية و تطوير مهارات التّرجمة لدى الطّلبة، و يمنحهم الفرصة لتحليل النّصوص في اللّغة الهدف و استكشافها بطريقة مفصّلة[1]. و عن طريق مناقشة هذه النّصوص و مقارنتها بنصوص اللّغة الأصل، يتعلّم الطّلّاب مهارات الفهم الدّقيق و التحرير الاحترافيّ للنّصوص، بالإضافة إلى تطوير مهاراتهم في مختلف الجوانب اللّغوية و الترجميّة و الاطّلاع على الأساليب الحديثة و الأدوات التّكنولوجية المستخدمة في التّرجمة التّحريريّة.

3) التدرّب على الأساليب و الأدوات التّرجميّة: يمكن استخدام النّصّ المترجم في تعلّم الأساليب و الأدوات المستخدمة في عمليّة التّرجمة، حيث يساعد الطّلبة على استكشاف أدوات التّرجمة الحديثة المستخدمة في ترجمة النّصوص المختلفة. و تشكّل النّصوص المترجمة من خلال مقارنتها بالنّصوص الأصل حقل تجارب لمعرفة مدى فعاليّة استخدام التقنيّات و الوسائل المختلفة لتسهيل عمليّة التّرجمة و تحسين نتائجها و بالتالي يمكّن الطّلبة من تطوير مهاراتهم في استخدام الأساليب و الأدوات التّكنولوجيّة في ترجمة النّصوص المتخصّصة. يُمَكّن التّدربُ المستمر للطّلبة من استخدامِ الأساليب و الأدوات المساعدة في التَّرجمة على تحسين أداءِهم و تعزيز قدراتهم التّرجمية بشكل كبير. و بالتّالي يُمكن للنّصوص المترجمة التي تمّت ترجمتها من قبل أن تصبح كدليل مرجعي يستفيد منه الطّلبة في القيام بترجمة نصوص مستجدّة و بوجود رصيد كافٍ من النّصوص المترجمة، يصبح لدى الطّلبة فرصةً لاستكشاف و اكتساب المعرفة و المهارات اللّازمة لتحقيق ترجمة أكثر دقّة و احترافيّة مع مرور الوقت [2]. و من خلال ممارسة التّرجمة باستخدام هذه الأدوات بشكل منتظم، يُمكن تطوير مهارات الطّلبة في استخدام الأدوات المساعدة في التّرجمة. و بالتالي يصبح النّصّ المترجم عاملاً أساسيّا لتحفيز الطّلبة و تمكينهم من الإبداع في مجال الترجمة.

[1] بلعبّاس حاج أحمد . عميري باني. (2020). المهاراتُ الضروريةُ لتدريسِ الترجمة الفورية. معالم, 11(1), ص 177.

[2] حشمان نجاة. (2012). مقاربة النصوص في تعليمية الترجمة. أطروحة ماجستير في الترجمة. قسم الترجمة . جامعة أحمد بن بلة، وهران 1. ص57.

4) تحسين الرّصيد المصطلحي: يُعْتَبَرُ استخدام النّصّ المترجم في تدريس المصطلحيّة باختلاف تخصّصاتها أداةً فعّالة لتطوير و تنمية رصيد الطّلبة من المفردات الخاصّة بالمجالات المختلفة حيث يُمكّن طلبة التّرجمة من اكتشاف المصطلحات التّقنية المتخصّصة لمجالات مثل الطّب، القانون، الاقتصاد، و علوم أخرى تندرج تحت المجالات المختلفة. و يساهم التّعامل مع النّصوص المترجمة في التّمرن على فهم سياق استخدام المصطلحات، و بالتّالي ترجمتها بطريقة مناسبة لكلّ سياق، ممّا يساهم بشكل فعّال في تطوير و تحسين قدرات الطّلبة في ترجمة النّصوص المتخصّصة باحترافيّة عالية، و يرجع هذا للدّور الهامّ الذي تلعبه المصطلحيّة في تدريس التّرجمة بشكل عامّ. "و بالتالي فإنّ دمجَ المصطلحات في برامج التّرجمة سيكون بمثابة رصيد للمترجم المتخصّص، بمعنى أنّ المعرفة بالمصطلحات ستمَكِّنه من تحقيق فهم أفضل للنّصّ المصدر و مجال التّخصّص، ثمّ يصبح تدريجياً خبيراً قادراً على إيجاد حلول للمشاكل المصطلحيّة التي تواجهه أثناء ترجمة النّصوص المتخصّصة"**[ترجمتنا]**.

« L'intégration de la terminologie dans les programmes de traduction serait donc un atout pour le traducteur spécialisé dans le sens que la connaissance terminologique lui permettra d'aboutir à une meilleure compréhension du texte source et du domaine de spécialité, puis de devenir progressivement un expert apte à trouver des solutions pour les problèmes terminologiques auxquels il fait face pendant la traduction de textes spécialisés »[1]

كما يسمح استخدام النّصوص المترجمة للطّلبة من توسيع نطاق معرفتهم اللّغوية و تطوير رصيدهم اللّغوي، و بالتالي تعزيز فهمهم و إلمامهم بالمصطلحات الخاصّة بالمجالات و التّخصّصات التي ينصبّ عليها اهتمامهم.

5) التّحسين اللّغوي: يسهم الاستخدام المناسب و الذّكي للنّصّ المترجم في تدريس التّرجمة بشكل كبير في عمليّة تعلّم القواعد و التراكيب اللّغوية للّغتين الأصل و الهدف، حيث يتيح للطّلبة فرصةً لفهم و تحليل البنى اللّغوية بشكل أفضل و فهم كيفيّة تنظيم الجمل و ترتيب الكلمات في النّصّ المترجم. "من بين مهارات المترجم التي يحتاجها في هذه المرحلة هو الإلمام بالمعارف اللّسانية و آليّات تطبيقها، بالإضافة إلى ذلك، فإنّ الأمر يستدعي من المترجم أن يمتلك رصيداً معرفياً غزيراً يربطه بصلب تخصّصه و هذا

[1] Navarro, A.(2016). La terminologie: un outil nécessaire pour le traducteur spécialisé. Studia Romanica Posnaniensia, 43(1). p72.

في –اعتقادنا– لا يتحقّق إلّا بالممارسة المستمرّة..." [1]. بالإضافة إلى أنّه مصدر لأمثلة عمليّة تطبيقيّة لمختلف القواعد اللّغوية التي تمّ التّطرق إليها في دروس اللّغات الأجنبيّة التي تلقّاها طلبة التّرجمة خلال مسارهم التّعليمي. و باستخدامه، يُمكنُ للطّلبة التّحقّق من توافق قواعد النّصّوص المترجمة الخاصّة بهم مع القواعد اللّغوية العامّة للّغة المصدر و اللّغة الهدف. هذا بدوره، يساعد في تحسين دقّة التّرجمة و تحقيق أفضل النّتائج في التّرجمة.

6) الاستفادة من النّص المترجم في تطبيقات عمليّة: يُعدّ استخدام النّصّ المترجم في تطبيقات عمليّة أحد الوسائل الفعّالة و المهمّة جدًا لتعلّم فنون التّرجمة. فهذا الاستخدام يمنحُ الطّلّاب فرصةً رائعةً لفهم النّصوص المترجمة في سياقها العملي و اكتشاف استخداماتها الحقيقيّة و الملائمة. بالإضافة إلى ذلك، يساعدهم على تحليل تلك النّصوص بعناية فائقة و تقييم جودتها و مدى توافقها مع القواعد و الأخلاقيّات السّائدة في مجال التّرجمة. و من الجوانب المهمّة الأخرى التي يوفّرها استخدام النّصّ المترجم هو تدريب الطّلّاب على تفصيل و تحليل المصطلحات المستخدمة في مختلف المجالات، و التّعرف على المفردات والمصطلحات المتخصّصة التي يجب استخدامها في كلّ تخصّص. هذا التّدريب سيساهم بشكل كبير في تطوير قدراتهم التّرجميّة و الإلمام بالمصطلحات المتعلّقة بتخصّصاتهم المستقبليّة.

4. أنواع النصوص المترجمة المستخدمة في تدريس الترجمة:

لتحديد أنواع النصوص المترجمة الأكثر شيوعًا في تدريس الترجمة، يجب أن نأخذ في الاعتبار عدّة عوامل متداخلة، منها طبيعة برنامج الترجمة نفسه، أي هل يركز على الترجمة الأدبية أم العلمية أم القانونية أم غيرها، و الأهداف التعليمية المرجوة من المقرر الدراسي، أي هل يهدف إلى تطوير مهارات الترجمة العامة أم مهارات متخصصة في مجال معين، بالإضافة إلى احتياجات سوق العمل المتغيرة و المتطلبة لكفاءات محدّدة. بشكل عام، يمكن تقسيم هذه النصوص إلى فئات رئيسية، مع مراعاة أن هذه الفئات قد تتداخل و تتشابك في الواقع العملي:

[1] جبايلي باية و بلقاسمي حفيظة (2020). الترجمة المتخصصة: مهارات المترجم المتخصص. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية، 12(3). ص 85.

1)النصوص الأدبية: يُعدّ استخدام النصوص الأدبية المترجمة في تدريس الترجمة من الوسائل الفعّالة لتطوير مهارات الطلاب اللغوية و الثقافية. فهي تُعرّضهم لأنماط كتابية متنوّعة و أساليب بلاغية رفيعة، و تُساعدهم على فهم كيفية تعامل المترجمين المحترفين مع التحديات اللغوية و الثقافية المعقدة. من خلال تحليل النصوص الأدبية المترجمة، يكتسب الطلاب فهمًا أعمق للاستراتيجيات الترجمية المُستخدمة، مثل التكييف و التعويض و الاقتراض، و كيفية اتخاذ القرارات الترجمية الصعبة. كما تُساعد هذه النصوص على تنمية حسّهم النقدي و قدرتهم على تقييم جودة الترجمة من منظور أدبي و لغوي. بالإضافة إلى ذلك، تُساهم النصوص الأدبية المترجمة في توسيع آفاق الطلاب الثقافية و تعريفهم بثقافات أخرى، ممّا يُعزّز فهمهم للعلاقة الوثيقة بين اللغة و الثقافة. يُمكن استخدام هذه النصوص في أنشطة متنوعة، مثل مقارنة ترجمات مختلفة لنص واحد أو تحليل المشاكل الترجمية و حلولها.[1] يُشجّع هذا النهج الطلاب على التفكير النقدي و الإبداعي في عملية الترجمة، و يُعدّهم لمواجهة التحديات الحقيقية في سوق العمل. أخيرًا، يُمكن القول إنّ استخدام النصوص الأدبية المترجمة يُثري تجربة التعلّم و يُساهم في تكوين مترجمين مُتمكّنين لغويًا و ثقافيًا. و تشمل هذه النصوص:

- الروايات و القصص القصيرة: تُستخدم هذه النصوص لتدريب الطلبة على ترجمة الحوارات، و وصف الشخصيات و المشاعر، و نقل الأسلوب الأدبي للمؤلف.
- الشعر: يُعتبر الشعر من أصعب أنواع الترجمة، حيث يتطلب الحفاظ على الوزن و القافية والإيقاع بالإضافة إلى المعنى. يُستخدم لتدريب الطلبة على الإبداع اللغوي و التعامل مع التحديات اللغوية المعقدة. مثال: ترجمة قصيدة لمحمود درويش أو شكسبير.
- المسرحيات: تُستخدم لتدريب الطلاب على ترجمة الحوارات المسرحية و نقل الديناميكية بين الشخصيات.

2) النصوص التقنية و العلمية: يساهم استخدام النصوص التقنية و العلمية المترجمة في تدريس الترجمة في إعداد مترجمين متخصصين قادرين على تلبية متطلبات سوق العمل المتزايدة في هذه المجالات. تتميز

[1] شيادي نصيرة. (2021). ترجمة النص الأدبي في ظلّ مزالق الترجمة الآلية. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 14(1). ص 114.

هذه النصوص بدقة مصطلحاتها و تخصصها، مما يفرض على المترجم فهمًا عميقًا للمفاهيم التقنية و العلمية بالإضافة إلى إتقان اللغتين المصدر و الهدف. يتم اختيار نصوص ذات جودة عالية و مناسبة لمستوى الطلاب و أهداف المقرر الدراسي. يُفضل اختيار نصوص حديثة تتناول أحدث التطورات في المجالات التقنية و العلمية. و يعمل الطلبة على تحليل المصطلحات التقنية و العلمية في النص الأصلي و شرح معانيها و مقابلاتها في اللغة الهدف ثم مقارنة ترجمات مختلفة لنفس النص و تحليل نقاط القوة و الضعف في كل منها و يُمكن تكليف الطلاب بترجمة نصوص تقنية و علمية و مناقشة ترجماتهم في الصف و من الضروري استخدام أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب لتدريب الطلاب على استخدام التكنولوجيا في الترجمة التقنية و العلمية. و الاستعانة بخبراء و مختصين في المجالات التقنية و العلمية في بعض الأحيان لشرح المفاهيم المعقدة و الإجابة على أسئلة الطلاب[1]. و تشمل هذه النصوص:

- المقالات العلمية و الأبحاث: تُستخدم لتدريب الطلاب على ترجمة المصطلحات العلمية المعقدة و فهم المفاهيم العلمية. مثال: ترجمة مقال في الفيزياء أو الطب.
- براءات الاختراع و المواصفات القياسية: تُستخدم لتدريب الطلاب على ترجمة النصوص القانونية و التقنية بدقة عالية.
- الكتيبات الإرشادية و التعليمات: تُستخدم لتدريب الطلاب على ترجمة المعلومات التقنية بدقة و وضوح. مثال: ترجمة دليل استخدام جهاز إلكتروني أو برنامج حاسوبي.

3) النصوص القانونية: إنّ استخدام النصوص القانونية المترجمة في تدريس الترجمة التحريرية من الجوانب المهمة لإعداد مترجمين قانونيين مُؤهلين قادرين على التعامل مع طبيعة النصوص القانونية المُعقدة و الدقيقة. تتطلب هذه النصوص فهمًا عميقًا للأنظمة القانونية المختلفة و المصطلحات القانونية المتخصصة، بالإضافة إلى إتقان اللغتين المصدر و الهدف و تُساعد هذه النصوص الطلبة على فهم المفاهيم و المبادئ القانونية الأساسية في الأنظمة القانونية المختلفة، مما يُمكنهم من ترجمة النصوص بدقة

[1] مشتاوي وفاء. (2024). إستثمار التبسيط العلمي في تعليمية الترجمة التقنوعلمية. أطروحة في الترجمة. معهد الترجمة، جامعة وهران 1. ص 105-106.

و فهم سياقها القانوني و إتقان المصطلحات القانونية حيث تُعرّض هذه النصوص الطلبة لمجموعة واسعة من المصطلحات القانونية المتخصصة، و تُساعدهم على فهم معانيها الدقيقة و مقابلاتها في اللغة الهدف. كما تمكّن الطلبة من التعامل مع الأساليب القانونية حيث تتميز النصوص القانونية بأسلوب كتابة رسمي و دقيق و مُحدد، و يُساعد استخدام هذه النصوص الطلاب على فهم هذه الخصائص و تطبيقها في ترجماتهم[1].

بالإضافة إلى فهم الاختلافات بين الأنظمة القانونية حيث تُساعد مقارنة النصوص القانونية المترجمة من أنظمة قانونية مختلفة الطلاب على فهم الاختلافات بين هذه الأنظمة و تأثيرها على الترجمة. و يشتغل الطلبة على مقارنة ترجمات مُختلفة لنفس النص و تحليل نقاط القوة و الضعف في كل منها، مع التركيز على الدقة الملاءمة للسياق القانوني. و يُمكن لأستاذ الترجمة القانونية تكليف الطلبة بترجمة نصوص قانونية و مناقشة ترجماتهم في الصف و استخدام دراسات الحالة العملية لتحليل مشاكل الترجمة و اللجوء إلى الاستعانة بخبراء قانونيين لشرح المفاهيم القانونية المُعقدة و الإجابة على أسئلة الطلبة بالإضافة إلى استخدام القواميس و المعاجم القانونية الإلكترونية و قواعد البيانات القانونية لمساعدة الطلبة في البحث عن المصطلحات و المعلومات القانونية. و تشمل هذه النصوص:

- العقود و الاتفاقيات: تُستخدم لتدريب الطلبة على ترجمة النصوص بدقة و احترافية عالية، مع مراعاة المصطلحات القانونية الدقيقة.
- القوانين و التشريعات: تُستخدم لتدريب الطلبة على فهم النظام القانوني و ترجمة النصوص القانونية الرسمية.
- الأحكام القضائية و الوثائق القانونية: تُستخدم لتدريب الطلبة على ترجمة النصوص القانونية المعقدة و فهم الإجراءات القانونية.

4) النصوص الاقتصادية و التجارية: يُعتبر استخدام النصوص الاقتصادية و التجارية المترجمة في تدريس الترجمة التحريرية مهمّا لإعداد مترجمين مُتخصصين قادرين على تلبية مُتطلبات سوق العمل المُتزايدة في

[1] بلقاضي إسحاق. (2024). صياغة النصوص التشريعية وترجمتها في إطار الدراسات القانونية المقارنة. مجلة القانون العام الجزائري والمقارن، 10(2)، ص359.

هذا المجال. تتميز هذه النصوص بطبيعتها الخاصة التي تجمع بين الدقة اللغوية و المصطلحات المُتخصصة و المعرفة الاقتصادية و التجارية، ما يفرض على المُترجم فهمًا عميقًا لهذه الجوانب بالإضافة إلى إتقان اللغتين المصدر و الهدف. يساعد هذا النوع من النّصوص الطلبة على فهم المفاهيم و المبادئ الاقتصادية و التجارية الأساسية، مثل التجارة الدولية، و الأسواق المالية، و المحاسبة، و التسويق، ممّا يُمكّنهم من ترجمة النصوص بدقة و فهم سياقها الاقتصادي و التجاري. و يتعرف الطلبة على مجموعة واسعة من المصطلحات المُتخصصة، مثل المصطلحات المالية، و المصرفية، و التسويقية، و القانونية المتعلقة بالتجارة، و تُساعدهم على فهم معانيها الدقيقة و مقابلاتها في اللغة الهدف. كما تسهل عليهم فهم الاختلافات بين الأنظمة الاقتصادية و التجارية بمُقارنة النصوص الاقتصادية و التجارية المترجمة من دول و ثقافات مُختلفة. كما يُساعد استخدام هذه النصوص في إعداد الطلبة لسوق العمل الذي يشهد طلبًا مُتزايدًا على المُترجمين المُتخصصين في المجالات الاقتصادية و التجارية[1]. و تشمل هذه النصوص:

- التقارير المالية: مثل تقارير الأرباح و الخسائر، و الميزانيات العمومية، و تقارير التدفقات النقدية.
- العقود التجارية: مثل عقود البيع و الشراء، و عقود التوزيع، و عقود التمويل.
- خطط العمل و دراسات الجدوى: التي تُستخدم لتقييم المشاريع الاقتصادية و التجارية.
- المواقع الإلكترونية للشركات و المؤسسات المالية: التي تحتوي على معلومات عن المنتجات و الخدمات و الأسواق.
- المقالات و التحليلات الاقتصادية و التجارية: التي تُنشر في الصحف و المجلات و المواقع الإلكترونية المُتخصصة.

5) النصوص الإعلامية و الصحفية: يُعتبر توظيف النصوص الإعلامية و الصحفية المترجمة في مناهج تدريس الترجمة التحريرية بالجامعات عنصرًا أساسيًا في تكوين مُترجمين إعلاميين و صحفيين مُحترفين، قادرين على التفاعل بكفاءة مع التغيرات المُتلاحقة في المشهد الإعلامي و الصحفي العالمي. تتميز هذه النصوص بخصائص مُتنوعة و مُتفرّدة تتطلب من المُترجم امتلاك مهارات خاصة بجانب إتقانه للغتين

[1] حدادوة ميسون ضحى الإسلام، قلو ياسمين و بكوش محبوبة. (2022). تحديات ترجمة النصوص القانونية من و إلى اللغة الأجنبية (دراسة ميدانية). دفاتر الترجمة، 27(1). ص231.

المصدر و الهدف. تُساعد هذه النصوص الطلاب على مُواكبة الأحداث الجارية في العالم و فهم القضايا المُعاصرة من مُنظور إعلامي و صحفي و التعامل أنواع الكتابة الإعلامية و الصحفية، مثل الأخبار، و المقالات، و التقارير، و المُقابلات، مما يُساعدهم على فهم طبيعة العمل الإعلامي و الصحفي. و تساعدهم و تمكنهم من التحكم في المصطلحات المُتخصصة في مجال الإعلام و الصحافة، مثل المصطلحات السياسية، و الاقتصادية، و الاجتماعية، و الثقافية. التعامل مع الأساليب الإعلامية و الصحفية حيث تتميز النصوص الإعلامية و الصحفية بأسلوب كتابة مُحدد يهدف إلى جذب انتباه القارئ أو المُشاهد أو المُستمع، و فهم هذه الخصائص و تطبيقها في ترجماتهم. كما تساهم مُقارنة النصوص الإعلامية و الصحفية المترجمة من ثقافات مُختلفة الطلبة على فهم الاختلافات الثقافية و الاجتماعية و تأثيرها على الترجمة[1]. عند انتقاء النصوص الإعلامية و الصحفية لاستخدامها في تدريس الترجمة، من الضروري مراعاة معايير الجودة العالية و مدى ملاءمتها لمستوى الطلاب و الأهداف التعليمية المحددة للمنهج الدراسي. يُستحسن تنويع مصادر النصوص لتشمل أشكالًا صحفية مختلفة، مثل الأخبار الموجزة و المفصلة، و المقالات التحليلية و الافتتاحية، و التقارير الإخبارية بأنواعها (المكتوبة و المرئية و المسموعة)، و المقابلات الصحفية مع شخصيات متنوعة، و مقاطع من البرامج الإخبارية الإذاعية و التلفزيونية كما تُعدّ مُقارنة الترجمات المُختلفة لنص إعلامي أو صحفي واحد أداة تعليمية قيّمة في تدريس الترجمة. تُمكّن هذه المُمارسة الطلاب من تحليل نقاط القوة و الضعف في كل ترجمة على حدة، مع التركيز بشكل خاص على ثلاثة جوانب رئيسية: الدقة في نقل المعنى الأصلي، و الوضوح في صياغة النص المُترجم، و مُلاءمة اللغة المُستخدمة للسياق الإعلامي و الصحفي المُحدد. كما تُعدّ مُحاكاة العمل الصحفي من خلال تكليف الطلبة بإعداد تقارير إخبارية أو مقالات صحفية مترجمة تمرينًا عمليًا مُهمًا يُساهم في إكسابهم خبرة واقعية في مجال الترجمة الإعلامية. يتضمّن هذا التمرين ترجمة نصوص صحفية مع مُراعاة الالتزام بقواعد و أصول الكتابة الصحفية المُتعارف عليها، مما يُساعدهم على فهم طبيعة العمل الصحفي و تطبيق مهاراتهم بشكل عملي. و تشمل هذه النصوص:

[1] شعال هوارية. (2018). الترجمة الإعلامية: مفهومها وآليات اشتغالها. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية, 10(1), ص128.

- الأخبار العاجلة و التقارير الإخبارية: التي تتطلب سرعة و دقة في الترجمة.
- المقالات الصحفية و التحليلات السياسية و الاقتصادية و الاجتماعية: التي تتطلب فهمًا عميقًا للقضايا المطروحة.
- المُقابلات مع الشخصيات العامة: التي تتطلب مهارات في ترجمة الحوارات.
- البرامج الإخبارية و التلفزيونية و الإذاعية: التي تتطلب مهارات في ترجمة النصوص المسموعة و المرئية.
- المواقع الإلكترونية الإخبارية و الصحفية: التي تحتوي على مُحتوى مُتنوع يتطلب مهارات ترجمة مُتعددة.

5. تحليل و تقييم النّصّ المترجم:

يُعَدّ تحليل و تقييم النّصّ المترجم جزءً أساسيًا من عمليّة تدريس التّرجمة. يهدف التّحليل اللّغويّ للنّصّ المترجم إلى فهم و تحليل العناصر اللّغوية الموجودة في النّصّ، مثل المفردات و القواعد النّحويّة و الصرفيّة و التركيبيّة. يساعد هذا التّحليل في تحديد مدى دقّة و استيعاب المعنى المنقول في النّصّ المترجم. أمّا التقييم الأدبي و الثّقافي، فهو يركّز على تقييم النّصّ المترجم من منظور أدبي و ثقافي. يتضمّن ذلك التّحقّق من التّرجمة الأدبيّة و الأساليب المستخدمة و مدى انسجامها مع الثّقافة الهدف و أصالتها. بالإضافة إلى ذلك، يساعد التقويم الأدبي و الثقافي في تحديد العوامل الأخرى التي قد تؤثر على تقييم النّصّ المترجم، مثل الانتباه إلى التيارات الثقافية و الاختلافات الثقافية و التحديات التي يواجهها الناشرون و القرّاء في تفسير النّصّ المترجم.

1.5 تحليل النّصّ المترجم من الناحية اللّغوية:

يُعَدّ تحليل النّصّ المترجم من الناحية اللّغوية أحد الأدوات المهمّة جدًا في تقييم جودة التّرجمة و فهم المكوّنات الأساسيّة للنّصّ المترجم. يهدف هذا التحليل إلى فهم و تحليل التّراكيب اللّغوية المستخدمة في النّصّ، بما في ذلك المفردات و القواعد النّحوية و التراكيب اللّغوية الأخرى. يُعَدُّ تحليل النّصّ المترجم فرصةً جيّدة لتحسين المهارات اللّغوية و تطوير قدرات التّرجمة لدى طلبة التّرجمة. "إنّ تحليل النّصوص المترجمة مهمّ لأنّه جزءٌ من عمليّة البحث، و يزيل الكثيرَ من الصّعوبات في عمليّة التّرجمة، و يتيح لنا

الحصولُ على نصّ مترجم مكتمل بشكل جيّد و تماما بجودة النّصّ المصدر. كما يساعدنا تحليل النّصّ أيضًا على تقييم التّرجمات تقييمًا نقديًا "**[ترجمتنا]**.

“L’analyse des textes traduits est importante car elle fait partie de la recherche, elle sert à éliminer beaucoup de difficultés vis-à-vis le processus traductionnel, et cela nous permettra d’avoir un texte cible bien finit à la même perfection du texte source. Ainsi que l’analyse des textes nous aide à effectuer l’opération de la critique et de l’évaluation des traductions”[1].

بفضل هذا التّحليل، يمكن للمترجمين تحسين فهمهم للّغة الأصل و اللّغة الهدف، و تعزيز مستوى الانسجام بين النّصّ المترجم و النّصّ الأصليّ. يُعَدُّ تحليل النّصّ المترجم عمليّة بالغة الأهمية في ميدان التّرجمة، حيث يمكن أن يُساعد في تحسين الجودة العامّة للتّرجمة و تطوير مهارات المترجمين في فهم وتحليل النّصوص المختلفة.

2.5 تقييم النّصّ المترجم من النّاحية الأدبية و الثقافيّة:

يلعب تقييم النّصّ المترجم من الناحية الأدبية و الثقافية دورًا هامًا في تقييم جودة التّرجمة بشكل شامل. يهدف هذا التقويم إلى تقييم صحّة التّرجمة من الناحية الأدبيّة و مدى مطابقتها للأصول الأدبية في النّصّ الأصلي و النّصّ المترجم. " إنّ ما يمكن تقييمه في التّرجمة هو جوهر النّصّ المترجم: محتواه الدلالي الذي ينبثق من تفسير طريقة تعبيره. محتواه الدلالي يمليه الأصل و يمكن فهمه بسهولة تامّة، ما لم يكن النّصّ الأصل ضعيفاً جدًا أو أنّ إلمام المترجم بموضوع النّصّ أو اللّغة الأصل قليل. أمّا بالنسبة لشكل التّعبير (القواعد، المفردات، الأسلوب، النغمة، إلخ) فتحدّده حسب معايير اللّغة و الثقافة الهدف" **[ترجمتنا]**.

« Ce qui peut être évalué dans une traduction, c'est la matière du texte traduit : son contenu sémantique qui se dégage de l'interprétation de sa forme d'expression. Son contenu sémantique est dicté par l'original et se laisse appréhender assez facilement, à moins que l'original soit très boiteux ou que le traducteur connaisse mal le sujet du texte ou la langue de départ. Quant à la forme d'expression (grammaire, vocabulaire, style, tonalité, etc.), elle est déterminée par les normes de la langue et de la culture d'arrivée… »[2]

[1] Elroubai, Mohamed Amir. (2022). Méthode d’analyse des textes sources soumis à la traduction Modèle proposé par Christiane Nord appliqué sur le livre Coloniser Exterminer. Sur la guerre et l’Etat colonial. Cahiers de Traduction, 27(1). p10.

[2] Larose, Robert (1998). Méthodologie de l'évaluation des traductions. Meta, 43(2). p10.

و يعتبر التّقييم الثقافي جزءً أساسيًا من تقييم النّصّ المترجم بنفس الأهمية، حيث يساعد بشكل كبير في تحديد مدى فهم الثقافة المرتبطة بالنّصّ المترجم و مدى احترام الترجمة للقيم و التقاليد و المفاهيم الثقافية في اللّغة الهدف. يُعَدُّ تقويم النّصّ المترجم من النّاحية الأدبيّة و الثقافية أداةً هامةً و ضروريةً لتحسين جودة التّرجمة و ضمان توافق أمثل للترجمة مع ثقافة الجمهور المستهدف و المعايير الأدبية و الثّقافية المتعلّقة به. بشكل عامّ، يتضمّن هذا التّقويم تحليلاً شاملاً و دقيقاً للعناصر الأدبيّة و الثقافيّة في النّصّ المترجَم، مع التركيز على الأسلوب و صياغة الجمل و الوصف والشخصيات و تجنّب الغموض الثقافي و مدّ الجسور بين الثقافات و غيرها من الجوانب المهمّة. من خلال تقييم هذه العناصر و مقارنتها بالنّصّ الأصلي، يمكن تحديد مدى دقّة التّرجمة و إبداع المترجم في تحقيق التّوافق الأدبيّ و الثّقافيّ. بالإضافة إلى ذلك، يتضمّن التّقييم الاهتمام بالعناصر اللّغوية و التّرجميّة، حيث يكشف عن المستوى اللّغوي و دقّة التّرجمة و صحّة المفردات و التراكيب اللّغوية المستخدمة في النّصّ المترجم. بالإضافة إلى الجوانب الثقافيّة المرتبطة بالنّصّ و التّحقّق من استقرار و ارتباط و تماسك المفاهيم الثّقافيّة في النّصّ المترجَم، و ذلك لتحقيق التّرجمة الصحيحة و التّأكّد من مراعاتها للجمهور المستهدَف و ثقافته و ضمان تطابقها مع المتطلّبات و المعايير الأدبيّة و الثقافيّة الخاصّة به، يساعد تقييم النّصّ المترجم القرّاء على استيعاب النّصّ بشكل أعمق و التّمتع بتجربة قراءة أكثر متعةً و إثراءً.

6. تحدّيات استخدام النّصّ المترجم في تدريس التّرجمة:

يواجه استخدام النّصّ المترجم في تدريس التّرجمة عدّة تحدّيات. يتمثّل أحد هذه التحدّيات في الجوانب اللّغويّة المختلفة التي يجب على المترجم التّعامل بها من جهة، و التّباين الكبير في الثّقافة و الخلفيّة المرتبطة بالنّصّ المترجم و النّصّ الأصل من جهة أخرى. بالإضافة إلى تحديات تقنيّة تطبيقيّة تتمثّل في استخدام أدوات التّرجمة.

1.6 التحدّيات اللّغويّة و الثّقافيّة:

تُعدُّ التّحدّيات اللّغوية و الثقافيّة أحدَ التحدّيات الرئيسيّة لاستخدام النّصّ المترجم في تدريس التّرجمة. من النّاحية اللّغوية، يحتاج المترجم إلى فهم عميق للّغتين الهدف و المصدر بما في ذلك القواعد النحويّة و الصرفيّة و المفردات و البنية اللّغوية. فقد يواجه التحديّات في ترجمة الألفاظ متعدّدة المعاني و التعابير الاصطلاحية و القدرة على التّعامل مع أنواع متعدّدة من النّصوص و مواضيع مختلفة. و يمكن أن يواجه

المترجمون تحديّات في تدقيق النّصّ المترجم لضمان الدّقة و الاستيعاب الكامل للمعنى الأصلي. " لا شكّ في أنّ المقاربات البيداغوجيّة لتدريس التّرجمة تعتمد اعتماداً كليّاً على تدريب طلبة التّرجمة على توظيف العناصر اللّغوية، في تشكيل المصطلحات و صياغة المعاني المطلوبة في حقل من حقول النشاط البشري. و إذا كنّا نعلم بيقين أنّ الحصيلة اللّغوية للمترجم إنّما تُكتسَبُ بالجهد و المثابرة، فإنّ إعداده على أساس أنساقها و مستوياتها المتعارف عليها"[1]. كما لأنّ الاهتمام بتنسيق النّصّ المترجم و تنظيمه بشكل مناسب حيث يعتمد ذلك على فهم بنية النّصّ الأصلي و نقله بطريقة يسهل على الجمهور المستهدف استيعابها. بالتّالي، من المهمّ أن يكون لدى المترجم معرفةً عميقة بالتراكيب اللّغويّة و الأساليب التّحريريّة المناسبة لكلّ لغة.

أمّا من الجانب الثّقافي، قد يواجه المترجمون تحدّيات في فهم العادات و التقاليد و القيم المرتبطة بالنّصّ المترجَم، يجب أن يكونوا قادرين التّواصل بين الثقافات المختلفة بشكل فعّال و أن يكون لديهم المرونة اللّازمة لتوفير ترجمة دقيقة و موثوقة و يُعتبر نقل السياق الثّقافي بدقّة أثناء التّرجمة مع احترام القواعد و القيم الثّقافية في كلتا اللّغتين الهدف و المصدر تحدّيا شائعا. "صحيح أنّ وجهات النّظر للعالم تختلف من مجموعة اجتماعية لغويّة إلى أخرى، لكن هذا لا يشكّل عائقًا أمام التّرجمة، بل يستدعي التّعديل و البحث و التكييف، و هي أمور ضروريّة إذا ما أريد نقل رسالة من لغة إلى أخرى".**[ترجمتنا]**

« Il est vrai que les visions du monde varient d'un groupe sociolinguistique à un autre, pourtant, cela ne constitue pas un obstacle à la traduction mais appelle plutôt une modification, une recherche et une adaptation essentielle pour pouvoir transmettre un message d'une langue à une autre »[2].

بالإضافة إلى تحدّي الإلمام الجيّد بالموضوع المترجَم و بالقضايا ذات الصّلة به و الاطّلاع الجيّد على ظروف إنتاج النّصّ الأصل و الإحاطة بجوانبه الثّقافية بذلك، يمكن تحقيق ترجمة تنقل المعنى بدقّة.

[1] وسطاني يوسف و خليل نصر الدين (2018). الأسس اللغوية و الثقافية في تدريس الترجمة المتخصصة. مجلة المترجم 18(1). ص12.

[2] Smadi, Adnan (2019). Enjeux d'une traduction interculturelle: une perspective franco-arabe. Synergies Algérie, (27), p178.

2.6 التحدّيات التّقنيّة و التّطبيقيّة:

تواجه استخدام النّصّ المترجم في تدريس التّرجمة أيضًا تحدّيات تقنيّة و تطبيقيّة. من النّاحية التّقنية، يحتاج المترجمون إلى إتقان استخدام الأدوات التّرجمية و البرامج المساعدة في عمليّة الترجمة. و هذا يشمل استخدام برامج التّرجمة الآلية و برامج التحرير النّصّي و قواعد البيانات اللّغويّة. قد يواجهون أيضًا تحدّيات في التّعامل مع تنسيقات الملفّات المختلفة و التّحكم في معالجة النّصّ المترجم بشكل صحيح. من النّاحية التّطبيقية. "أصبحنا نعيش اليوم حقبةً تقنو– ترجمية جديدة لابد و أن يواكبَها المترجم المحترف و يتمكّن من أدواتها و يتحكّم في مُخرجاتها و مساراتها حتى لا تصبح هذه الأخيرة آليةً لزوال المترجم و يكون ذلك بتكوين المترجمين في مجال تكنولوجيا الحاسوبية و الذكاء الصناعي و التّرجمة الآلية بمساعدة الحاسوب و كذا توسيع دائرة الأبحاث و الدراسات المتعلّقة بمستقبل التّرجمة في علاقتها مع التكنولوجيات الحديثة من جهة و في علاقتها مع علم التقنو–ترجمية (Traductique) من جهة أخرى"[1].

يحتاج المترجمون إلى تطبيق استراتيجيّات و تقنيّات فعّالة في تدريس التّرجمة باستخدام النّصّ المترجم، و توظيف أساليب تفاعليّة و ملائمة للطّلبة لتعزيز تعلّمهم و تطوير مهاراتهم في الترجمة. لهذا السبب، يجب أن يقوم أساتذة التّرجمة بالبحث المستمرّ و اكتساب المزيد من المعرفة و الخبرات لتحديث مهاراتهم و مواكبة التّطوّرات التقنيّة في مجال التّرجمة. فقط عندما يكونون على علم بأحدث الأدوات و التقنيّات و يستخدمونها بطريقة فعّالة، يمكنهم تحقيق نتائج متميّزة في مجال تدريس التّرجمة.

في ختام هذا الفصل، يتضح بجلاء أهمية النصوص المترجمة في تدريس الترجمة بالجامعات، خاصةً في إعداد مترجمين مؤهلين لسوق العمل المتنامي. لقد تم استعراض جوانب متعددة تُبرز الدور الفعّال لهذه النصوص في تطوير مهارات الطلاب اللغوية و الثقافية و المهنية حيث تعتبر النصوص المترجمة نتاجًا لعملية ترجمة فعلية، و تحمل في طياتها قرارات المترجم و تحدياته، و تشكل بالتالي مصدرًا غنيًا بالمعلومات و الخبرات التي يمكن الاستفادة منها في تعليم الترجمة. فبدلًا من التركيز فقط على النصوص الأصلية، يقترح هذا البحث استكشاف إمكانية استخدام النصوص المترجمة كأداة تعليمية فعالة في تدريس

[1] قرين زهور (2023). الأدوات المساعدة على الترجمة: بداية حقبة تقنو–ترجمية جديدة أم نهاية المترجم. مجلة اللغات و الترجمة. 3(1). ص101.

الترجمة، و ذلك من خلال تحليل أنواع محددة من النصوص المترجمة، مثل النصوص الأدبية و العلمية، و دراسة كيفية استخدامها في تطوير مهارات الطلاب في التحليل اللغوي و المقارنة بين اللّغات و اتخاذ القرارات الترجمية. و يُعدّ توظيف الطرائق الحديثة في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة ضرورة حتمية لمواكبة التطورات المتسارعة في عالم الترجمة و احتياجات سوق العمل المتغيرة و هذا ما سنتطرق إليه في الفصل التالي. فالطرائق التقليدية التي تعتمد على التلقين و الحفظ لم تعد كافية لتأهيل مترجمين قادرين على التعامل مع التحديات اللغوية و الثقافية المتنوعة. تساهم الطرائق الحديثة في جعل عملية التعلم أكثر فاعلية.

الفصل الثالث

تدريس الترجمة في ظل طرائق التدريس الحديثة

إنّ مجال التّعليميّة يتطوّر بشكل مستمر مع تقدّم الدّراسات و الأبحاث في مجالات علم النفس التربوي و علم الاجتماع و تكنولوجيا التعليم و غيرها من المجلات المتصلة بالتعليم. و كانت المقاربات التقليديّة في التعليم سابقا مناهجا ترتكز بشكل كلّي على طرائق و أساليب تعليميّة تقليديّة شائعة كانت معتمدة في نقل المعارف و تطوير المهارات الأساسيّة لدى المتعلّمين، و تتميّز هذه المقاربات بالاعتماد بشكل كبير و مكثّف على الدّروس الحضوريّة المباشرة و التّركيز على عمليّة التّكرار و الحفظ و الاستظهار بشكل متواصل بدلاً من تنمية مهارات التفكير و التحليل و تشجيع عمليّة التفاعل المباشر بين المتعلّمين. و يرتكز هذا النوع من المقاربات على الاعتماد على برامج تدريس و خطط تدريس و استخدام الكتب المدرسيّة و تعتمد على الامتحانات التقييميّة الرسميّة كأساس تقوم عليه عمليّة التّقييم للوقوف على مستوى المتعلمين. و تشكّل هذه العناصر مجتمعة حجرَ الأساس الذي تعتمد عليه المقاربات التقليديّة في ميدان التعليم، التي ذاع صيتها في وقت مضى، و كانت لها أهمية كبيرة و فعاليّة في نقل المعارف و تنمية مهارات الأكاديميّة للمتعلّمين. غير أنّه مع مرور الوقت و حدوث ثورة في ميدان التّعليم و سلسلة من التغيّرات الجذريّة، أصبحت هذه المقاربات قديمةً نسبيا و غير ملائمة لاحتياجات المتعلّمين في الوقت الراهن، التي تتطلّب التركيز على تطوير المهارات العقليّة و تنمية التفكير النّقدي و التفاعل الفعّال مع المحتوى التعليمي. لذلك، صار من الضروري اعتماد مقاربات و أُطُراً تعليميّة حديثةً تلبّي احتياجات المتعلّمين و تساهم في تطوير مستواهم بشكل أفضل و تمكّنهم من مواجهة مختلف التحدّيات في المستقبل. و تلعب المقاربات التّعليميّة الحديثة دورًا محورياً في قيام عمليّة التّعليم و التعلّم بأكملها، و تمكّن من معرفة العوامل التي تؤثّر عليها و أسس نجاحها و من الواضح أنّ موضوع المقاربات و طرائق التّدريس الحديثة من المواضيع التّعليميّة التي تلقى اهتماما كبيراً من طرف المنظّرين و الباحثين في مجال التّرجمة عموما، و في مجال تعليميّة التّرجمة خصوصا. و نظرا للتطوّر الملحوظ الذي عرفته المفاهيم التّعليميّة في ميدان تدريس التّرجمة تماشيا مع الثورة العلميّة و التّكنولوجيّة التي مسّت ميدان التّعليم كان لابدّ من تبنّي بعض المقاربات البيداغوجيّة في مجال تدريس التّرجمة لتساهم في فهم كيفيّة تعلّم الطّلبة بشكل أفضل و الطريقة التي تؤثّر بها البيئة التّعليميّة على تعلّمهم كما تساعد على توجيه الأساتذة في اختيار الأنسب من بين استراتيجيّات التّدريس و أكثرها ملائمةً لاحتياجات طلبة التّرجمة.

المبحث الأول: المقاربات التعليمية و تدريس الترجمة

1. المقاربة:

اصطلاحا: المقاربة هي "كيفيّة دراسة مشكلة و قد تكون تربويّة أو غير تربويّة أو كيفيّة معالجة أو بلوغ غاية من الغايات التّربوية، و يرتبط هذا المفهوم بنظرة الدّارس إلى العالم الفكري الذي يحبّذ التّعامل من منطلقاته، و وفق إستراتيجيّة معيّنة في لحظة معيّنة، ترتكز كل مقاربة على أربعة جوانب هي: الجانب الإستراتيجي و الجانب التّكتيكي و الجانب النّظري و الجانب التّطبيقي. المقاربات التّعليميّة هي مجموعة من الممارسات العمليّة و النّظريّات التي تتحدّد بها الطريقة التي تُنفَّذ بها العمليّة التّعليميّة و كيفيّة تنظيمها بهدف تحقيق الأهداف التّعليميّة، و بالتّالي الحصول نتائج تعليميّة أفضل و يكمن الاختلاف الجوهري بين المقاربات في خلفيّاتها النّظريّة و ينعكس هذا على العنصر الذي تركّز عليه من عناصر العمليّة التّعليميّة، حيث أنّ بعض المقاربات تعتبر المعلّمَ محوراً للعمليّة التّعليميّة، بينما ترى مقاربات أخرى أنّ المتعلّم هو أساس العمليّة التّعليميّة. بينما ترى مقاربات أخرى أنّ العمليّة التعليميّة ترتكز على المحتوى التعليمي، بينما يرى البعض الآخر أنّ المهارات و القدرات هي العنصر الأهم.

1.1 المقاربة بالمحتوى:

1.1.1 مفهوم المقاربة بالمحتوى:

و تسمّى أيضا بالمقاربة بالمضامين. إنّ حجر الأساس في المقاربة بالمحتوى هو كمّ المعرفة التي ينقلها المعلّم إلى المتعلّم عن طريق شحن ذاكرته بمجموعة من الحقائق معتمداً على طريقة الإلقاء و يقتصرُ دورُ المتعلّمين على استقبال المعلومات الملقاة فقط. تنطلق هذه المقاربة من ذلك التّصور الفلسفي الذي كان ينظر إلى الطفل على أنّه وعاءٌ خاوٍ يحتاج إلى كمّ هائل من المعرفة ليرتقي به إلى مستوى الإنسانية. و ترتكز هذه المقاربة على المحتوى بشكل أساسي من أجل تنمية قدرات و مهارات المتعلّمين. من منظور هذه المقاربة يستطيع المتعلّم أن يكتسب قدرات و مهارات، و عندما يقطع مسارا دراسيا معيّنا، يتعامل فيه مع أنشطة دراسيّة مختلفة ذات محتويات معرفيّة. فالمعرفة حسب هذه المقاربة تصبح هي الهدفَ الأساسي.[1]

[1] بوعقال، راضية (2017). "من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين "المحتويات" إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات". مجلة تنوير للدراسات الأدبية والإنسانية، 1(3). ص63.

و يرتكز تصوّرها النظري على المعارف باعتبارها غايات ينبغي تحقيقها في كل المواقف التّعليميّة، و يُعتمد في هذا النّوع من المقاربات على طرائق تربويّة و أساليب تعليميّة خاصّة تهتمّ بتنظيم المحتوى التّعليمي أكثر من اهتمامها بتنمية قدرات المتعلمين و مهاراتهم. و انطلاقا من المبدأ الأساسيّ لهذه المقاربة القائم على اكتساب المعرفة كهدفٍ أساسيٍ فقد صُمِّمَت أدوات و وسائل التقويم وفق هذا المبدأ، حيث ترتكز في الأساس على تحصيل المعرفة و التّحكم في استظهارها و استرجاعها و العمل على تنظيمها و ترتيبيها في مقالات وفق منهجيّة معيّنة، و تتحقق أهداف هذا النموذج في الامتحانات حيث يطلب من المتعلّمين إنتاج مقالات لتقييم مستوى استيعابهم للمحتوى التّعليمي و تتمّ عمليّة التّقييم من طرف المعلّم الذي يمنح علامةً وفق شبكة تقييم يتمّ إعدادها مسبقا و في ظلّ هذه الفلسفة التّقويمية تكون العلامة هي المؤشرَ الحقيقيَ الوحيد لقياس الكفاءة العلميّة، و بالتالي يكون هنالك إهمال للقدرات و المهارات المكتسبة من طرف المتعلّمين و ينظر إليها كأهداف ثانويّة[1]. و بالتالي يتبيّن أنّ هذا النوع من المقاربات يعاني من نقص واضح لأنّها تعطي أهميّة كبرى للمحتوى التّعليمي و عمليّة التّعليم أكثر من عمليّة التّعلم دون غيرها من عناصر العمليّة التّعلميّة و تهمل قدرات المتعلمين و خصائص التّعلم كما أنّها لا تعطي الأهداف التعليميّة أهميّة كبيرة. و تعتمد هذه المقاربة على الأسس التالية:

- المتعلم هو عبارة عن متلقي سلبي بينما المعلّم هو منبع المعرفة
- يكون التّواصل فيها بشكل عمودي من المعلّم إلى المتعلّم
- يتمّ فيها التركيز بشكل كلّي على المعرفة كمّا و كيفاً.
- يَعتمد فيها المتعلّم على الحفظ و الاستظهار لاستيعاب المحتوى التّعليمي و تهمل مراعاة الفروق الفردية
- يَعتمد فيها المعلّم على عمليّة الإلقاء و التّلقين لتوصيل المعارف
- تعتمد هذه المقاربة وسائلاً بيداغوجيّة تقليديّة في التّعليم

[1] بوعقال، نفس المرجع.

2.1.1 مزايا المقاربة بالمحتوى:

- تتميّز باحترام منطق المحتوى يعني احترام طبيعة المحتوى التّعليمي و التقيّد بما تحتويه مادّة معيّنة و عدم الخروج عن شرح ما تتضمّنه داخلها.
- يتمّ اكتشاف المعارف بالاعتماد بشكل أساسيّ على الملاحظة و التّجربة
- يتمّ تنشيط فعل التذكّر و استحضار المعلومات باستخدام وضعيّات تحفز العقل ليكون المتعلّم في حالة نشاط مستمر.

3.1.1 المقاربة بالمحتوى و تدريس الترجمة:

تُعَدّ التّرجمة عمليّة معقّدة تتطلّب أكثر من مجرد إتقان لغتين. فهي تتطّلب فهمًا عميقًا للمعاني الثّقافيّة و الاجتماعية الكامنة وراء النّصّ الأصلي، و تعتمد المقاربة بالمحتوى على فكرة أنّ تعلّم اللّغة يجب أن يتمّ في السياق المعني الذي يمثّل المحتوى المنقول من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف، حيث يتمّ تقديم المفردات و القواعد اللّغوية من خلال نصوص حقيقيّة ذات صلة بمستوى الطّلبة و أهداف البرنامج المعتمد من طرف أقسام التّرجمة. أمّا فيما يخصّ تصميمَ مناهج التّرجمة باستخدام المقاربة بالمضامين يجب الإشارة إلى أنّ تصميم مناهج التّرجمة بالاعتماد على المقاربة بالمضامين لعب دورا هامّا في تطوير التدريس و تسهيل مهمّة أساتذة التّرجمة و تحسين مهارات طلبة التّرجمة في السابق، حيث كان يساعد على فهم النّصوص الأصليّة بشكل أفضل و نقل المعاني بدقّة إلى اللّغة الهدف و يتضمّن تصميم المناهج اختيار الوحدات التّعليميّة المناسبة، بالإضافة إلى وضع استراتيجيّات و أنشطة تعليميّة متنوّعة تعمل على تطوير مهارات الطّلبة في فهم النّصوص وترجمتها بشكل فعّال. كما تُعَدّ عمليّةُ اختيار النّصوص المناسبة محوريّة في تصميم و تطوير مناهج التّرجمة باستخدام المقاربة بالمضامين. فهذه النّصوص لها دور هامّ في تحقيق الأهداف التّعليميّة المراد تحقيقها، كما يجب أن تحتوي على محتوى تعليمي يعزّز تحسين مهارات التّرجمة لدى الطّلبة.[1]

[1] خويصات ريحان. (2023). مناهج تعليم التّرجمة في الجامعة الجزائرية: دراسة تحليلية وفق نموذج التقييم بالكفاءات. معالم، 14(1)، ص137.

يُعتبر التقييم المستمر لفاعلية استخدام المقاربة بالمضامين في تدريس التّرجمة أمراً بالغ الأهمية لضمان نجاح هذه الطريقة التّعليميّة و فعاليّتها في تطوير المهارات اللّغويّة و التّرجميّة الخاصّة بطلبة التّرجمة. و تشمل عمليّةُ التّقييم العديد من الأساليب المتنوّعة التي يمكن استخدامها، مثل الاختبارات الكتابية و الشفويّة، و كذلك التحليل النّقدي لأعمال الطّلبة و تقييم تطبيقهم العمليّ للمهارات التّرجميّة في المشروعات و المهام المطلوب إنجازها. و يتطلّب التّقييم الدقيقُ النّظرَ إلى مدى تأثير المقاربة بالمضامين على تحسين فهم الطّلبة لعمليّة التّرجمة و تطوير مهاراتهم بشكل فعّال و شامل، حيث يمكن أن ينطوي على تحليل و تقييم الأداء اللّغوي و الترجمي للطّلبة، بالإضافة إلى تقديم تعليقات بنّاءة و اقتراحات لتحسين مهارتهم في التّرجمة. لكن وُجِّهت عدّة انتقادات لاستخدام هذه المقاربة في تدريس الترجمة.

تشمل أساليب التقييم في استخدام المقاربة بالمضامين في تدريس الترجمة، تقييمَ المهام و المشروعات المنجزة من طرف الطّلبة بشكل دوريّ و منتظم، و مناقشة نتائج التّقييم مع الطّلبة للوقوف على نقاط القوّة و الضعف في أدائهم. كما يمكن استخدام تقييم الجانب النّظري و العمليّ في تقييم الطّلبة مثل اختبارات الفهم و التطبيق، و تقييم قدرتهم على التّحليل و التّفسير. و يساهم تقييمُ الطّلبة في تطوير الطُّرق و الوسائل التي يمكن الاعتماد عليها لتحسين عمليّة تدريس التّرجمة باستخدام المقاربة بالمضامين.

و من الانتقادات التي وُجِّهت لهذه المقاربة في تدريس التّرجمة أنّها أنتجت مترجمين لا يملكون الحسّ النّقدي الذاتي، و ليست لديهم القدرة على العمل ضمن فريق و الاندماج في سوق العمل و افتقارهم للخبرة في كيفيّة التّعامل مع المتعاملين و عجزهم عن تجاوز المشكلات التي تواجههم في عملهم كمترجمين محترفين. هذا ما دفع جون دوليل Jean Delisle إلى انتقاد هذه المقاربات الكلاسيكيّة لأنّه حسب رأيه تقوم بتقييد المتعلّم و تأثّر فيه سلبا في ظلّ غياب أهداف تعليميّة محدّدة بشكل دقيق للمحتوى التّعليمي، و قدّم مجموعة نقاط الضّعف لهذه المقاربات تتمثّل في أنّ محتواها التّعليمي غير دقيق و تُدَرَّس بشكل اعتباطي و غير محسوب النتائج[1].

[1] Delisle, J. (1980) .L'analyse du Discours comme Méthode de Traduction. Initiation à la traduction française de textes pragmatiques anglais. Théorie et pratique .Cahiers de traductologie , (2). p211.

2.1 المقاربة بالأهداف:

1.2.1 مفهوم المقاربة بالأهداف:

إنّ التّدريس بواسطة الأهداف هو مقاربة تختلف كليّا عن التّدريس بواسطة المحتوى، فهو طريقة لتخطيط التّعليم و تنظيمه و إنجازه و تقييمه، و لبلوغ ذلك يتمّ اتّباع خطّة عمل تتشكّل من عمليّات و خطوات منتظمة لإحداث تفاعلات بين العناصر التّعليميّة، و هي الإستراتيجيّة التي يتمثّل دورها في تنظيم التّعليم بطريقة تؤدي إلى تحقيق الأهداف عبر مسار دراسيّ يجتازه المتعلّمون تحت إشراف الأستاذ من أجل اكتساب معارف أو مهارات محدّدة انطلاقا من أهداف محدّدة اتجاه نتائج مأمولة.

و يُعتبر تايلر Tyler أوّل من وضع الأسس الأولى للمقاربة بالأهداف سنة 1934، و تتمثل هذه الأسس النّظرية للمقاربة بالأهداف في ما يلي:

1) الفلسفة البراغماتية: كان ظهورها في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، من أشهر روادها جون ديوي J. Dewey ، و هي فلسفة ذات طابع نفعيّ و عملي و تجريبي و أداتي. إنّ هذه الفلسفة بجانبيها النّظري و العملي كانت مؤهّلة لتكون إطاراً يرتكز عليه تعليم نفعي و عملي (انطلاقا من أنّ المعرفة تستند على استقطاب مشاكل من الواقع المعاش) و أداتي (المعرفة و سيلة لتحقيق غايات مفيدة) و تجريبي (أهميّة التّجربة في اكتساب المعارف). و تشجع البراغماتية كل ما هو عملي و محسوس و محدّد و دقيق، و هذا ما تصبو إلى تحقيقه المقاربة بالأهداف.

2) النّظرية السلوكية: ترى هذه النّظرية أن التّعلم هو نتيجة أحد التأثيرات الخارجيّة انطلاقا من مبدأ (مثير – استجابة) بغض النّظر عن المتعلّم الذي ترى أنّ موقفه سلبي، و يتّضح ذلك من خلال قول واطسن Watson: " أعطني مجموعة من الأطفال الأصحاء، و أعدك بأنّني سآخذ واحدا منهم بالصدفة لأجعله ممثّلا لأيّة مهنة أختارُها أنا: طبيبا، قاضيا، تاجرا، متسوّلا، لصّا... فالسلوكيّة لا تعطي أهميّة للملاحظة و قابليّة القياس و عمليّة التّقويم، فهي تعتقد أنّ العمليّة التّعليميّة ليست مختلفة عن العلوم التّجريبيّة، ترفض كل ما هو شعوري و غير مادّي، لأنّه لا يمكن قياسه، في حين أنّها تنظر إلى السلوك على أنّه موضوع يمكن ملاحظته و قياسه. و لهذا السبب ترفض المقاربة بالأهداف التّعامل في الميدان

التّعليمي مع المحتويات التّعليميّة التي لا يمكن ترجمتها إلى سلوكيّات يتمّ ملاحظتها و قياسها[1]. إذا كانت النظريّة السلوكيّة قد منحت الأولويّة للمثيرات الخارجية في كنف المقاربة بالأهداف، صار المتعلّم يقوم بالاعتماد على ما يتلقّاه من المعلّم على شكل مثيرات خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، و انكب اهتمام هذه النّظريّة على تحقيق الإنجازات الذي تكون في شكل سلوك، بحيث تقبل عمليّة الملاحظة و القياس الكمّي. و يعني هذا أنّ المتعلّم لا يرجو من تعّلمه سوى بلوغ مجموعة من الأهداف التي يجب أن تظهر بوضوح في ممارسات سلوكيّة.

و ينحصر مفهوم التّعليم و التّعلّم من منظور المقاربة بالأهداف بأنّ التعليم يوجب الإثارة (مثير) و الأجوبة (استجابة) و يرتكز على تطوّر السلوك، و تقسيم المحتوى إلى مراحل بالتّدريج من السهل إلى الأصعب، و من كلّ ما هو محسوس إلى المجرد. و ترى أن حصول التّعّلم بواسطة عمليّة الإثارة و عمليّة التقليد و القيام بإعادة إنتاج ذات النّموذج. كما أنّ المعلّم المتمكّن هو الذي يكون دائما مستعدا على الصياغة المناسبة للأهداف و أجرأتها و يتمثّل دور المتعلّم في الاستجابة لمؤثّرات الوسط المحيط به و يكون تنشيطه متوقّفا على تحفيز خارجيّ. أمّا فيما يخص تقويم التعلّمات فيكون فقط بالسلوكيّات الظّاهرة التي لديها قابليّة للملاحظة و القياس.

ترتكز المقاربة بالأهداف على مبدأ بيداغوجيّ أساسي يرى أنّ كلّ عمليّة تعليميّة يجب أن تكون انطلاقتها من أهداف معيّنة يتمّ بلوغها، أثناء قيام المعلّم بعمليّة تخطيط فإنّه يقوم بمجموعة من الإجراءات، فهو مثلا يقوم باختيار المحتوى التّعليمي، و يقوم بتوظيف طرق و أساليب محدّدة، ثم يقوم بتقييم أداء المتعلّمين، و لكي تكون الإجراءات صحيحةً و دقيقةً، يجب الانطلاق من أهداف محدّدة مسبقا. إنّ الهدف من هذه المقاربة التعليمية هو القيام بعقلنة العمليّة التّعليميّة– التّعلّميّة من جانب التخطيط و الأداء و التقويم عن طريق أجرأة الفلسفة التعليميّة في شكل أهداف عامّة و خاصّة، تقويم العمليّة التّعليميّة بشكل عامّ ، و إيجاد نقاط الضّعف و النقائص لتصحيحها، و نقاط القوة لتعزيزها و القيام بتحفيز المعلّمين و تشجيعهم على تقديم المحتوى التّعليمي بشكل علمي و هادف و مخطّط له في ظلّ تحديد مجموعة من الأهداف الإجرائيّة و السلوكيّة الخاصّة، باختيار المعايير الخاصّة بعملية التّقويم و عمليّة الملاحظة و عمليّة

[1] بوعقال، المرجع السابق.

الرصد و عمليّة القياس و عمليّة الاختبار، و من ثمّ التأكّد من مدى تحقيق الهدف أو تحقّق النّتيجة. و يُعَرِّف ميجر Mager الهدف على أنّه: "عباره توضّح رغبةً في تغيير متوقّع في سلوك المتعلّم"[1] و يرى الدريج أنّ "الهدف سلوكا مرغوبا فيه، يتحقّق لدى المتعلّم، نتيجة نشاطٍ يزاوله كلّ من المدرّس و المتمدرسين، و هو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة و قياس و تقويم."[2] و يساهم تحديد الأهداف التّعليميّة في:

أ) تسهيل عمليّة البرمجة: بالقيام بخلق الانسجام في عمليّة التّدريس حيث تعتبر الأهداف التّعليميّة بوصلة للعمليّة التّعليميّة بأكملها، فهي دليل مصمّمي البرامج التّعليميّة و المعلّمين عند تخطيطهم للبرامج و تصميمهم للمناهج الدراسيّة، لأنّها توضّح مسبقا النّتائج المراد تحقيقها و يشكّل هذا مرتكزا رئيسيّا لحصول الانسجام بين جميع مكونات العمليّة التّعليميّة من طرائق و وسائل بيداغوجية و تقنيّات تحضير الدّروس، و إعداد تمارين التّعلّم و التّطبيقات. كما أنّ الأهداف التّعليمية تساعد المعلّمين في اختيار المحتويات التّعليميّة الملائمة، و الطرائق الملائمة، كما يمكن اعتبارها معايير محدّدة لاختيار الوسائل البيداغوجيّة الأنسب.

ب) تسهيل عمليّة التّواصل: حيث أنّ عمليّة تحديد الأهداف التّعليميّة ثم صياغتها على شكل عبارات سلوكيّة يقوم بتسهيل التّواصل بين مختلف أطراف العمليّة التّعليميّة، بين المعلّم و المتعلّمين، و بين المتعلّمين فيما بينهم و بين المعلّمين و الأولياء، كما يسهّل العلاقة بين المؤسّسة التّعليميّة و الأولياء، و غيرها من العلاقات التي تتضمّنها العمليّة التّعليميّة.

ج) ضبط التّقويم: تُشكّل الأهداف التّعليميّة منطلقات بالغة الأهميّة في عمليّة التّقويم أيّ تقويم المتعلّمين، أو تقويم العمليّة التّعليميّة بأكملها، حيث تمثّل الأهداف معايير التّقويم، ذلك أنّ نجاح العمليّة التّعليميّة يتعلّق بشكل كبير بمدى تحقّق الأهداف التّعليميّة.

يمكن تحديد أنواع الأهداف التّعليميّة و مستوياتها بالاعتماد على نموذج بيرزيا Birzea و هو الأكثر استخداما و انتشارا، فهو يحدّدها كالآتي:

---

[1] عدس، عبد الرحمن و قطامي، يوسف (2006). علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق الأساسي. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون. ص3.

[2] الدريج محمد (2016). التدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي. ص86.

- الأهداف العامّة: تقوم بوصف النّتيجة الفعليّة التي يحقّقها قسم من المقرّر، أو قسم من البرنامج، خلال مدّة زمنيّة معيّنة، و هي تقوم بالإجابة، تجيبنا عن التساؤل: ما الذي بإمكاننا فعله؟ و "تتميّز هذه الأهداف بدرجة مرتفعة من التّجريد و التّعميم و تأخذ فترة طويلة لتحقيقها، و لذلك يُطلق عليها أيضا عبارة الأهداف بعيدة أو طويلة المدى"[1].
- الأهداف التّعليميّة الخاصّة: هي أهداف تتعلّق بالمعلّم لأنّه يحدّد أهدافه التّعليميّة الخاصّة من الدّروس التي يقدّمها مع المتعلّمين، لذا الهدف التّعليمي الخاصّ يتقيّد بمحتوى محدّد، محور تعليمي، موضوع أو درس و غيرها.
- الأهداف التّعليميّة الإجرائيّة: إنّ مفهوم الأهداف الإجرائيّة هو نقل المبدأ من نطاق نظريّ إلى نطاق ملموس للفعل و التّطبيق العملي المباشر. و هي الأهداف التي تقوم بوصف السلوك أو الأداء المتوقّع من طرف المتعلّم به بعد الانتهاء من حصّة الدّرس أو وحدة دراسيّة، و ذلك بواسطة وصف و تحديد هذا السلوك، بحيث يتمكّن كلّ من المعلّم و المتعلّم و أطراف خارجيّة من ملاحظته و التأكّد من مدى تحقّقه.

2.2.1 تصنيف الأهداف التّعليميّة:

إن تصنيف الأهداف وفق تصنيف موحّد، تساعد الملمّين بالعمليّة التّعليميّة على مواجهة الكثير من المصاعب كما أنّه يمكن لهذا التّصنيف الموحّد أن يوفّر قاعدة مشتركة للنّقاش و التّواصل و التّفاهم حول مختلف القضايا و المواقف التّعلميّة التي يقابلها المعلّم ، كما يسهّل عمليّة توزيع محتويات البرنامج التّعليمي، بحيث يكون تصنيف الأهداف مقياس لترتيب البرنامج التعليمي، و بالتّالي يساعدهم في تصميم المحتوى التّعليمي أو الدّروس المبرمجة بصفة خاصّة و تقديمهم للحصص الدراسيّة بشكل دقيق و فعّال ، بالإضافة إلى تمكينهم من تحديد الأهداف بسهولة و تقويم النّتائج المتحصّل عليها بدقّة[2]. و يعتمد تصنيف الأهداف التّعليميّة على التّقسيم الكلاسيكي أو التّقليدي لجوانب الشخصيّة في علم النفس، و هي ثلاثة أقسام:

[1] بوحمامة جيلالي (2005). أهمية الأهداف التعليمية و دورها في إنجاح عمليّة التّعلم و التّعليم. مجلة العلوم الإنسانية 16(1)، ص8.

[2] الدريج، محمد. المرجع السابق. ص98.

1. الجانب العقلي المعرفي
2. الجانب الانفعالي
3. الجانب الحسي الحركي

1) الجانب العقلي المعرفي: إنّ التّعلّم في إطار هذا الجانب يشمل اكتساب المعارف، و يتطرّق إلى القدرات الذّهنيّة و العقليّة للمتعلّم و عمليّات التّفكير، كما أنّ الأهداف في هذا المجال تنقسم إلى ستّ مستويات، و هذا حسب تصنيف بلوم Bloom: المعرفة، الفهم، التّطبيق، التّحليل، التّركيب، التّقييم.

2)الجانب الانفعالي: هو الجانب الذي يحتوى على أهداف تعليميّة تصِف التّغيير الملحوظ في القيم و الاهتمامات و الميول و الاتّجاهات و التّقديرات و يُعتبر هذا الجانب أصعبَ الجوانب الثّلاثة، و هذا راجع إلى غياب تعريفات إجرائية موثوقة خاصّة بمكوّنات هذا الجانب، كما أنّ نتائج التّعلّم موقفيّة، و مضلّلة لأنّه من المحتمل أن لا يُظهرَ التلميذ ما يبطن. و من أشهر تصنيفات الأهداف التّعليميّة بهذا المجال تصنيف كراثول سنة 1964، و يتألّف هذا التّصنيف من أربعة مستويات أساسيّة مرتّبة بشكل هرمي، كما ينقسم كل مستوى أساسي إلى مستويات فرعيّة، و تشمل المستويات الأربع:

- الاستقبال: هو مستوى انتباه المتعلّم للموضوع و اهتمامه به، و قد تكون مخرجات عمليّة التعلّم في هذا المستوى من الشّعور المبدئي بكينونة الأشياء إلى الانتباه بشدّة من طرف المتعلّم.
- الاستجابة: يُظهِر التّلميذ في هذا المستوى مشاركةً فعّالة، و قد تكون المشاركة مطلوبة منه أو تطوّعيّة. و قد يبدي الشّعور بالرضا (مستوى الرضا و القبول)، أو الشعور بعدم الرضا (مستوى الرفض و النّفور)، و يزيد عنصر الفعالية في هذا المستوى مقارنة بالمستوى السابق، فهو "يفعل" شيئا كرد فعل إزاء الموضوع.
- التقييم: في هذا المستوى يبدي المتعلّم أنّ للظاهرة أو الشيء أو السلوك قيمة بالنّسبة له، و يظهر ذلك من خلال مواقف ثابتة تتمّ ملاحظتها في سلوكه، تشير إلى أنّه لديه التزام ذاتي، لأنّه لديه قناعة راسخة بما يقوم به، أيّ أنّ سلوك المتعلّم يعكس محاولته إلى إقناع الآخرين باتّجاهاته.
- التّنظيم القيمي: و يعني ذلك عملية تجميع و إعادة التّنظيم فيما يتعّلق بسلوك معيّن، و يباشر المتعلّم بهذا المستوى بإنشاء نظام قيمي لنفسه، حيث يشرع في اكتساب مفهوم القيمة، ثم يقوم بمقارنة القيم مع بعضها و يقوم بتحديد العلاقات بينها.

3) المجال النّفسي الحركي: و هو المجال الذي يكتسب فيه المتعلّم مجموعةً من المهارات الحركيّة و إجراءات عمليّة، و غيرها من النّشاطات التي تقتضي استخدام الجسم و الجهاز العصبي الحسي و يضمّ المستويات التّالية:

- الإدراك الحسيّ: يتعلّق هذا المستوى باستعمال الملاحظة و الإحساس و الشّعور الجسمي الذي يؤدّي إلى النّشاط الحركي، و ينطلق من الوعي من خلال دافع الاختيار إلى تحويل الملاحظة و الإدراك الحسي إلى الحركة.
- التّهيئة: و يهتم هذا المستوى بالاستعداد لتأدية نشاط أو سلوك معيّن، و يحتوى هذا المستوى التّحضير العقلي و الإدراك الحسي و الطّبيعة الوجدانيّة الانفعاليّة.
- الاستجابة الموجّهة: يتعلّق هذا المستوى بالمراحل الأولى لعمليّة تعلّم المهارات الحركيّة، و التي تشمل النشاطات التالية: المحاكاة و التّقليد و المحاولة و الخطأ.
- الآليّة: يرتبط هذا المستوى بأداء النّشاطات عندما تصير الاستجابة التي تمّ تعلّمها مألوفة، و عندما يمكن القيام بالحركات بثقة و براعة، و معطيات هذا المستوى ترتبط بتأدية مختلف المهارات.

هذا التّصنيف للجوانب الثّلاثة لا يعني بالضرورة عدم ترابط أيّ منها بالآخر، فالتّفكير يتلازم في الغالب بانفعالات نفسانيّة و نشاطات حركيّة، كما أنّ الانكباب على نشاط حركيّ يرتبط في أحيانا بعض الشيء بالتّفكير و العاطفة، و هذا يعني تداخل السلوكيات التي تنتمي إلى الجوانب الثّلاثة، غير أنّ فصل الجوانب الثلاثة له عدّة مبرّرات، حيث إنّ بلوغ الأهداف في كلّ جانب منها قد يستلزم استراتيجيّات تدريس تختلف عن الجانب الآخر، كما يدفع المعلّمين للاهتمام بجميع الجوانب دون تفريط في أي منها.

3.2.1 تطبيق المقاربة بالأهداف في تدريس التّرجمة

كانت المقاربة بالأهداف سابقا أسلوبًا جيّدا يضمن جودة عمليّة تعليم التّرجمة في الجامعة، إذ كانت تلعب دورًا مهمّا في تحديد الأهداف التعليميّة التي يجب تحقيقها في مقرّرات تدريس التّرجمة. و ارتكزت هذه المقاربة على عدّة جوانب مختلفة من أجل ضمان الحصول على نتائج جيّدة. حيث تمّ تحديد مستوى الكفاءة كهدف تعليمي وجب تحقيقه في مجال التّرجمة، بالإضافة إلى تحديد المهارات و المعرفة التي يجب أن يكتسبها الطّلبة كهدف رئيسي. كما ارتبط تطبيق هذه المقاربة ارتباطا وثيقا بوضع أهداف تعليميّة محدّدة و تنفيذ أنشطة تعليميّة و تقييمات مناسبة، بهدف ضمان تحقيق الأهداف الرئيسيّة المحدّدة بطريقة فعّالة.

و يرى دوليل في هذا الصّدد " أنّه ينبغي لنا قبل البدء في أيّ عمليّة تلقين، تحديد الهدف المنوط من العمليّة التّعلّميّة، إضافةً إلى الأهداف العامّة و الخاصّة من أجل تبنّي البرامج الملائمة التي توصل الأغراض البيداغوجيّة. و لذلك نجد البرامج الجامعيّة الحاليّة تركّز على ضرورة دراسة الحاجات، و الدوافع، و الخصائص و الموارد الخاصّة بالمتعلّم"[1]. و بالتالي في إطار السعي لتحقيق هذه الأهداف، يتمّ اعتماد خطّة تعليميّة شاملة لتدريس التّرجمة و منظّمة لتحقيق الأهداف المطلوبة، و يتضمّن ذلك تصميم مقرّرات دراسيّة متنوّعة و متكاملة، مع إدراج المحتوى التّعليمي الذي يعكس التحدّيات و الاحتياجات الحديثة في ميدان التّرجمة. و باستخدام طرق تدريس تفاعليّة و مبتكرة، يمكن تعزيز مشاركة الطّلبة و تفعيل دورهم في عمليّة التّعلم. و ركّزت هذه المقاربة على توفير موارد تعليميّة متنوّعة و تقنيّات لتدريس التّرجمة العامّة و المتخصّصة، و تدعم تطوير المهارات لضمان تحقيق للأهداف المحدّدة بعقد مجالس تقييم دوريّة لقياس تقدّم طلبة التّرجمة، و تقييم تطبيق المهارات التّرجميّة و المعارف التي تمّ اكتسابها. و حتّم تغيير أهداف تدريس التّرجمة إعادة المراجعة المنهجيّة التي تُعتَبَرُ أحد الأدوات الرئيسيّة للوصول إلى نتائج جيّدة في تدريس و تطوير عمليّة التّرجمة، و كان يتمّ القيام بمراجعات دورية للمقرّرات و المواد الدراسيّة بمشاركة أعضاء هيئة التّدريس و الخبراء في مجال التّرجمة. و من منظور هذه المقاربة يلعب كل الأساتذة و الطّلبة دورا مهمّا في تحقيق الاستراتيجيّة الهادفة إلى تحسين جودة تدريس التّرجمة بالأهداف.

1.3.2.1 تصميم الأهداف التّعليميّة في برامج تدريس التّرجمة

يعدّ تصميم الأهداف التعليميّة في برامج تدريس التّرجمة أحد الجوانب الأساسيّة التي يجب مراعاتها في تطبيق المقاربة بالأهداف و يتطّلب ذلك ألّا تكون الأهداف ثابتةً و تحترم القواعد الأساسيّة للسّياق التّعليمي و احتياجات طلبة التّرجمة المستهدفين، لذلك، ينبغي أن تتميّز الأهداف المحدّدة بوضوح و تكون قابلة للقياس و قابلة للتحقيق و متوافقة مع محتوى البرنامج و متوازنة بين الأهداف العامّة و المحدّدة. كما يجب أن تكون مرتبطةً بمجال التّرجمة و تتيح للطّلبة فرصةَ تطوير مهاراتهم الكتابيّة و الشفويّة، و تعزّز فهمهم للنّصوص و الثّقافة المرتبطة باللّغتين المعنيّتين. كما يجدر الإشارة إلى توزيع الأهداف التّعليميّة على مستويات مختلفة، بحيث تكون هناك أهداف للطّلبة المبتدئين و أخرى للمتوسّطين و أهداف

[1] باشا، مليكة (2020). دور علم النفس المعرفي في بناء أسس تعليمية الترجمة. مجلة المترجم 20(1). ص 129.

متقدّمة للمحترفين و ينبغي أن تغطّي هذه الأهداف جوانب متنوّعة من عمليّة التّرجمة، بما في ذلك المصطلحيّة و القواعد اللّغوية للّغتين الأصل و الهدف و تقنيّات التّرجمة و يتعيّن أيضًا أن تكون الأهداف التعليميّة متناسقة مع متطلّبات سوق العمل في مجال التّرجمة، و تسهم في تطوير مهارات الطّلبة لتلبية تلك المتطلّبات.

و من الجانب النّفسي و السلوكي، يجب أن تعمل الأهداف التّعليميّة على تعزيز النّمو الشخصي و المهني لطلبة الّترجمة، و تساهم في تطوير مهارتهم التّرجميّة و تعزيز ثقتهم في أداء مهام التّرجمة المستقبليّة و تحفيزهم على مواصلة تعلّمهم و تطوير مهاراتهم. إذن، تشكّل الأهداف التعليميّة عاملا أساسيا لتحقيق نتائج تعليميّة إيجابيّة في تدريس التّرجمة، و تؤثّر بشكل إيجابي في تسهيل مهمّة أساتذة التّرجمة كما تساعد على التحصيل الجيّد لطلبة التّرجمة. غير أنّ استخدام المقاربة بالأهداف في تعليم التّرجمة في وقت مضى واجه العديدَ من التحدّيات. فمن بين التّحديّات تأثير التغييرات السريعة في مجال التّرجمة و التكنولوجيا الحديثة على تصميم الأهداف التعليميّة. و شملت هذه التغييرات العديد من العناصر المتعلّقة بعمليّة التّرجمة مثل زيادة الطّلب على التّرجمة الآليّة و تطوّر الذّكاء الاصطناعي في مجال التّرجمة. و أدّى هذا إلى تغييرات جذريّة في طرق التّدريس و تصميم الأهداف التّعليميّة. أمّا بالنسبة للأساتذة، شملت التّحدّيات الحاجة إلى تدريب أستاذة التّرجمة على استخدام المقاربة بالأهداف بشكل فعّال و متكامل ليكونوا قادرين على تطوير و تنفيذ أهداف تعليميّة تحترم برنامج التّدريس و تلبّي احتياجات الطّلبة و تعزّز التّحصيل الأكاديمي في تدريس التّرجمة و القدرة على تقييم تحقيق الأهداف و تقديم التوجيه و الدعم اللّازم للطّلبة. كما تضمّنت تحديّات التّنفيذ و التّطبيق للمقاربة بالأهداف في تعليم التّرجمة مواجهةَ صعوبة جمّة في تغيير الثّقافة التّعليميّة القائمة و إقامة ثقافة جديدة تستند بشكل كامل إلى تصميم الأهداف التّعليميّة.

3.1 المقاربة بالكفاءات:

بعدما وُجِّهت الكثير من الانتقادات إلى التّدريس باستخدام المقاربة بالأهداف بحجّة تجزئة الأهداف التّعليميّة و تقسيمها، و أنّها تنظر إلى المتعلّم على أنّه آلة تعطَى فيها أولويّة قصوى لصياغة الأهداف التّعليميّة و تحقيقها و أنّها لا تتوافق مع حاجات المتعلّم و تطّلعاته و لا تنمّي لديه أيّة كفاءة تتماشى مع واقعه المعاش لأنّها تهتمّ بالمعرفة بشكل أكبر. في ظلّ هذا، طُرحت المقاربة بالكفاءات كبديل للمقاربة بالأهداف، لتكمل المسار في مجال تطوير تقنيّات التّدريس و أساليبه، إذن التّدريس بالكفاءات لا يمثّل نهايةً

لنموذج التّدريس بالأهداف، و إنّما هو تصحيح لمساره البيداغوجي، لأنّ بعض تقنيّات المقاربة بالأهداف لا تتماشى مع الحاجات الفرديّة و الاجتماعية للمنظومة التّعليميّة، و تلتقي المقاربة بالأهداف و المقاربة بالكفاءات فيما يلي:

- كلّ منهما يعتمد على العقلنة و المنطق و التّخطيط
- كلّ منهما ضدّ العمل بطريقة عشوائيّة و الارتجاليّة، التي تخضع نتائجها للظّروف و الصدف
- كلّ منهما يعطي أهميّة للعلاقة التّفاعلية بين عناصر العمليّة التّعلّميّة
- كلّ منهما ينظر إلى التّقويم على أنّه جزء أساسي لا يمكن فصله عن العمليّة التّعليميّة التّعلّمية

و لكّنّهما يتباينان في:

- أنّ التّعليم في المقاربة بالأهداف يرتكز على أسس المدرسة السلوكيّة بينما ترتكز المقاربة بالكفاءات على أسس المدرسة البنائيّة.
- في المقاربة بالأهداف يقوم التّعليم على أساس تجزئة الخبرة، و تقسيم الأهداف بينما يقوم التّعّلم في المقاربة بالكفاءات على مواجهة مشكلات من واقع المتعلّم
- في المقاربة بالأهداف لا يطوّر التّعليم القدرات العقلية بشكل جيّد، بل يطور السلوكيات الأدائيّة التي يقوم بها المتعّلم بينما في المقاربة بالكفاءات يهتم التّعليم بتنمية المهارات و الكفاءات
- تهتم المقاربة بالأهداف بالمعرفة النّظريّة بينما تهتمّ المقاربة بالكفاءات بالكفاءات في حدّ ذاتها و تكييف التّعّلم حسب حاجات المتعلّم و المجتمع سوق الشغل

نستنتج أنّ المقاربتين تتّفقان في مجموعة من عناصر موضوعيّة، تتعلّق بالعقلنة و التّخطيط و تفترقان في بعض عناصر تقنيّة تتعّلق بمتطلبّات المتعلّم و سوق الشغل و غيرها. من الواضح أنّ التّطوّر الكبير الذي عرفه علم النفس جعل كل من البيداغوجيا و الفلسفة التربويّة تبحثان في طرق ترقية التّعليم و التعلّم؛ و يمكن ملاحظة أنّ بيداغوجيا الكفايات ترتبط بشكل وثيق بعلم النّفس الحديث، الذي يرى بأنّ مهمّة علم النّفس هو دراسة السلوك و التّصرف، و هذا لمخالفة منظور النّظرية السلوكيّة لمفهوم السلوك، الذي يُعَرِّفُه علم النفس الحديث أنّه علم التصرف. و يرى غالبية الباحثين أنّ المقاربة بالكفاءات ظهرت كحصيلة للصّراع بين نظريتين في مجال التّعلّم و هما: النظريّة البنائيّة و أبرز روادها جون بياجيه

John Piaget، و النّظريّة السلوكيّة و أبرز روادها جون برودوس واطسن John Broadus Watson و إيفان بافلوف Ivan Pavlov.

إنّ أصحاب النّظرية البنائيّة يرون أنّ: التّعلّم يحصل بواسطة مبدأ التّفاعل بين عنصرين و هما : الذات و الموضوع، أو بمعنى آخر بين الذات العارفة و موضوع المعرفة. بينما يحصر أصحاب النّظريّة السلوكيّة التّعلّم في المبدأ الشهير (مثير/ استجابة). و تنطلق النّظرية البنائيّة من مبدأ مفاده " أنّ الفرد الذي يتعلّم نادرا ما يوظّف كل طاقته و قدراته أثناء التّعلم، و من ثمّ فإنّ تطوير القدرات إلى أعلى مستوى، يمكن أن يتمّ من خلال تبنّي طرائق و أساليب بيداغوجية معرفيّة"[1]. حيث إنّ المقاربة بالكفاءات هي إحدى المقاربات التّعليميّة التي ترمي إلى اكساب المتعلّم كفاءات و مهارات تواكب متطلّبات البيئة المحيطة بالمتعلّم و تنمّي قدراته، كما أنّها جاءت لمعالجة نقائص المقاربة بالأهداف السابقة الذّكر.

1.3.1 مفهوم المقاربة بالكفاءات:

1) مفهوم الكفاءة: قبل التطرّق إلى جانب الكفاءة Competency يجب الإشارة إلى أنّ هناك اختلافا في تاريخ و تعريف هذا المفهوم بين المفكّرين، لأنّ مصطلح الكفاءة عبارة عن مفهوم واسع و متشعّب و متعدّد الاستخدامات، و وردت بعض التّعريفات الخاصّة بها: تُعَرّف الكفاءة على "أنّها مزيج للمعارف النّظرية و المعرفيّة العلميّة و الخبرة و الممارسة، حيث أنّ الوضعيّة المهنيّة هي الإطار أو الوسط الذي يسمح بملاحظتها و الاعتراف بها" [2] .

و يُعَرِّفها المفكر غوتشالك Gottschalk على أنّها: "الكفاءات هي عبارة عن مجموعة من المعارف، المهارات، القدرات التي يتمتّع بها الفرد، و التي تتفاوت من شخص لآخر"[3] و يعرّفها الدريج على أنّها: " قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معيّن، و يتكوّن محتواها من معارف و مهارات و قدرات

[1] زمام، نور الدين (2012). المقاربة بالكفاءات (النشأة والتّطوّر). دفاتر المخبر، 7(2)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر. ص146.

[2] كشاط، أنيس و برباش، توفيق (2017). التحول من الكفاءة الفردية إلى الكفاءة الجماعية ضمن الممارسات الحديثة لإدارة الموارد البشرية. مجلة وحدة البحث في تنمية و إدارة الموارد البشرية، 12 (2). ص300.

[3] حمدي، أبو القاسم (2018). إدارة الكفاءات و التطوير التنظيمي. الأغواط: مطبوعة محاضرات مقدمة للطلبة جامعة عمار ثليجي. ص3.

و اتجاهات مندمجة بشكل مركّب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية معيّنة"[1]

إذن، الكفاءة هي القيام بتسخير مجموعة من المهارات و المعارف و القدرات المتناسقة و المنظّمة و المرتّبة، التي تسمح للشخص بأداء مهمة معيّنة، أو القيام بنشاط معيّن بطريقة فعّالة. و تعني أيضا تمكّن المعلّم من القيام بتقويم مدى نموّ و تطوّر الكفاءات لدى المتعلّمين.

فإذا كانت المقاربة بالكفاءات تهدف إلى تزويد المتعلّمين بالكفاءات اللّازمة، فإنّها في نفس الوقت أسلوب جديد يوجّه المنهاج الدراسيّ بمختلف عناصره (الملمَح، المحتوى، الممارسات البيداغوجيّة، التّقويم، تكوين المتعلّمين)[2]. فهي بيداغوجيا تحاول القيام بالتّحكم في مجريات الواقع المعاش للأفراد بكلّ ما يحتويه من تشابك في الروابط و العلاقات و تعقيد في مختلف الظواهر الاجتماعية، لذا تُعتبر اختياراً ذا طابع منهجي يُمَكّن الفرد عامّة و المتعلّم على وجه الخصوص من تحقيق النّجاح في الحياة على صورتها و ذلك بالعمل على تثمين المعارف المكتسبة في المؤسّسة التّعليميّة و استغلالها في مختلف مواقف الواقع المعاش. كما تُعرف هذه المقاربة بأنّها أحد نماذج التّدريس التي تعمل على تنمية قدرات المتعلّم و مهاراته الاستراتيجية و الفكرية و المنهجية و التواصليّة من أجل تسهيل إدماجه في بيئته و بهدف تمكينه من بناء معارفه بواسطة التّعلّم الذاتي[3].

و منه نستخلص أنّ المقاربة بالكفاءات هي أحد طرائق التّدريس الحديثة، التي تَعتبِر المتعلّم محورَ العمليّة التّعليميّة، و ترى أنّ المعلّم يلعب دورَ الموجّه و المقوّم لهذه العمليّة، حيث تستند هذه البيداغوجيا على اكتشاف القدرات و المهارات الباطنيّة لدى المتعلّم، و السعي لتنميتها و استثمارها في بناء الكفاءات التي هو بحاجة لها في حياته.

---

[1] الدريج، محمد (2003). الكفايات في التعليم. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة. ص16.

[2] سلطاني، النذير (2018). المقاربة بالكفاءات و ترقية المهارات الاجتماعية (الواقع والمعوقات) لدى تلميذ المدرسة الابتدائية – دراسة ميدانية–. مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية،8 (2). ص221.

[3] قوارح، محمد و حمايمي، عبد الرزاق (2016). العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، 4(8)، ص10–11.

2) أنواع الكفاءة:

نظرا للدور المحوري الذي تلعبه الكفاءات تمّ تصنيفها إلى أنواع متعدّدة و تبرز ثلاث كفاءات أساسيّة:

1. الكفاءات المعرفيّة: لا يتقيّد مفهوم الكفاءات المعرفيّة بالمعارف و المعلومات و الحقائق بل يتعدّى إلى اكتساب كفاءات التّعلم المتواصل و المستمر و توظيف أدوات المعرفة و الإلمام بطرائق استثمار هذه المعرفة في مجالات علميّة مختلفة.
2. الكفاءات الأدائية: و تتضمّن استطاعة المتعلّم على إبداء سلوكيات معيّنة للتّعامل مع وضعيات المشكلة، إنّ الكفاءات لا ترتبط بمعرفة المتعلّم بل بأدائه، و معيار مدى تحقّق الكفاءات من هذا المنظور هو القدرة على أداء السلوك المرغوب فيه.
3. كفاءات النّتائج: و تتركز على مبدأ أنّ اكتساب الكفاءات المعرفيّة يعني اكتساب المعارف الضّروريّة للممارسة دون شرط وجود مؤشّر على أنّه اكتسب القدرة على الأداء، و أمّا اكتساب الكفاءات الأدائية معناه القدرة على إبداء قدراته و مهارته في الممارسة دون وجود شرط مؤشّر يبيّن القدرة على إحداث نتيجة مطلوبة في أداء المتعلّمين.

2.3.1 الخلفية النّظرية للمقاربة بالكفاءات:

من الضّروري وجود خلفيّة نظريّة لكلّ مقاربة ترتكز عليها لتحديد معالمها، و تستند المقاربة بالكفاءات إلى مجموعة من النّظريات لبناء أسسها، و من أهمّ النّظريّات:

1) المذهب النّفعي البراغماتي: تقوم المقاربة بالكفاءات على المذهب النّفعي الذي أسّسه الباحث الأمريكي جون ديوي John Dewey صاحب فكرة طريقة المشروع و طريقة حلّ المشكلات في التّعليم، فهو يرى المعرفة من منظورها النّفعي، بمعنى آخر أنّ ما يكتسبه من معرفة يجب أن يكون قابلا للاستثمار و التكييف من طرف المتعّلم للقيام بحلّ المشكلات التي تواجهه في حياته اليوميّة، و مساعدته على الاندماج في محيطه اجتماعيا و مهنيّا، أيّ وصل المدرسة بالحياة، و من هنا ركّزت هذه المقاربة على المعرفة الوظيفيّة و شجّعت على جعل المتعّلم في مواجهة مواقف حقيقيّة أو شبه حقيقيّة يُطلب منه حلّها بتوظيف مكتسباته و معارفه حتّى يتسنّى له تطبيق ما تعلّمه في المؤسّسة التّعليميّة و خارجها.

2) **النّظرية البنائية:** ترى هذه النّظرية أن التّعلّم في الأساس أنّه عمليّة بنائيّة، انطلاقا من مبدأ أنّ المعرفة تُبنَى و لا تلقّن، و أنّ المتعّلم يلعب دوراً نشطاً بهدف البناء المعرفي، فقد اعتمدت المقاربة بالكفاءات على أسس هذه النّظريّة بعدما برزَ قصور و محدوديّة التّيار السلوكي الكلاسيكي، الذي يقسم فعل التّعلّم إلى أجزاء صغيرة، يكاد أن يكون لها معنى و تهمل العلاقات بين عناصر العمليّة التّعليميّة و ارتقاء شامل بشخصيّة المتعّلم. بعكس النّظرية البنائيّة التي تعتمد على الكيف المنهجي عوضاً عن الكمّ المعرفي بواسطة نظام الوحدات، الذي يساعد المتعّلم على الاهتمام بمحتويات معيّنة، بهدف تحقيق مجموعة من الكفاءات تكون ذات طبيعة مهاريّة و سلوكيّة، تتأقلم مع الحياة اليوميّة و سوق العمل. من أشهر روّاد هذه النّظرية الباحث جون بياجيه Jean Piaget الذي يَعتبر أنّ التّعليم ليس عبارةً عن تلقين للمعرفة، بل هو عمليّة تبسيط مسار عمليّة بناء المعرفة التي يقوم بها المتعلّم بنفسه بتفاعله مع بيئته، فالتّعليم بهذا الطريقة يركّز على انتقاء الأدوات التي يتمّ و ضعها في خدمة المتعلّم في بيئة معيّنة، تتناسب مع معدّل نموه. إنّ الغاية الرئيسيّة للتّعليم هو تمكين المتعلّم من بناء معارفه. أكّد بياجيه Piaget على تفاعل المتعلّم مع بيئته، لأنّه حسب رأيه بناء المعارف هي عمليّة تفاوضيّة اجتماعيّة، أي بواسطة تشارك المعلّم و المتعّلم في عمليّة الإدراك و عمليّة تكوين المعنى. فالبيئة شرط رئيسي حتّى يستطيع المتعّلم أن يستمر في التّطوّر، و ذلك عن طريق الحرص على توفير الوضعيّات التّعليميّة التي تتناسب و نموَّهُ العقليّ و المواقف التي تمكّنه من بناء المعارف بمفرده و ترى هذه النّظرية أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة و منتِجاً للمعرفة، اعتمادا على مكتسباته القبليّة و معارفه السّابقة، و تعتقد أنّ المتعلّم لا يدخل إلى المؤسسة التّعليميّة بعقل فارغ، بل يملك خبرات سابقة و مكتسبات قبليّة يستطيع البناء عليها، حيث يقوم بالتّعلم من الخبرات التي يعاصرها، و يقوم بتفسير هذه الخبرات انطلاقا من معارفه السابقة، فالمتعلّم في ظلّ هذه النّظرية يعتمد على التحليل و التعليل، التفسير و الشرح ، التعقيب و التعليق، ثم الاستنتاج لتحقيق المعرفة تحت إشراف المعلّم. اعتمدت المقاربة بالكفاءات على مبادئ هذه النّظريّة، و بذلك أقرّت بأنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، فهو يقوم ببناء معارفه بنفسه، و اعتبرت المعرفة عبارةً عن عمليّة بنائيّة، فهي تطالب بتوفير الظّروف المناسبة للمتعلّم ليتمكّن من بناء معارفه بمفرده.

3) **النّظرية المعرفيّة:** كان ظهور النّظرية المعرفيّة في الأساس كردّ فعل على النّظرية السلوكيّة التي كانت ترى أنّ التّعلّم يقتصر على مثير و استجابة، حيث يشير روّادها إلى أنّ العمليّات العقليّة التي يستخدمها المتعّلم هي التي تؤدّي إلى التّعلّم و ليس المثير و الاستجابة كما تزعم النّظريّة السلوكيّة و يركزون على أهميّة بالغة لعمليّة الإدراك و عمليّة الفهم في عمليّة التّعلّم، كما يؤكدون على أهميّة عمليّة التّفكير و يعتقد أصحاب النّظريّة المعرفيّة أنّ المتعلّم عنصر فاعل البحث دائم عن المعنى، يوظّف ما لديه من مهارات و قدرات لحلّ المشكلات و تحقيق المعرفة.

4) علم النّفس الفارقي: ينصبّ اهتمام علم النّفس الفارقي في الأساس بدراسة الفروق الفرديّة، و استفادت المقاربة بالكفاءات من دراسات علم النّفس الفارقي للارتقاء بالعمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، حيث أنّها تنادي بضرورة أخذ الفروق الفرديّة بين المتعلّمين بعين الاعتبار، بمراعاة خصوصيّاتهم المعرفيّة و النّفسية خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، و وجوب التّعامل معهم حسب ما تستلزمه هذه الخصوصيّات.

3.3.1 المقاربة بالكفاءات و تدريس التّرجمة

تمثّل المقاربة تحوّلا جذريا في فلسفة التّعليم بشكل عامّ، حيث تركّز على ما باستطاعة لمتعلّم فعلَه بطريقة ملموسة و عمليّة، و ليس فقط على المعارف النّظريّة المكتسبة. في مجال تدريس التّرجمة، يعني ذلك أنّ الهدف ليس فقط اكتساب الطّلبة للمعارف اللّغويّة و القواعديّة و الثقافيّة، بل تمكينهم من أداء مهام التّرجمة بفعالية و دقّة و في مختلف السّياقات. و يقول الباحثان خليل و بن شرقي "إنّ تعليميّة التّرجمة بإفادتها من المقاربة بالكفاءات لن تزداد إلا غنى، فتفاعل المترجم–المتعلم– مع مادّة دراسته و محيطه و اختياره لهذه المادّة بناءً على معايير نفعيّة و تداوليّة و اعتماده على سيرورة تقدميّة مضبوطة و متواصلة، كلّها تجعله في نهاية تكوينه برصيد خبراتي يسمح له بدخول سوق العمل بترسانة معرفيّة معتبرة"[1]. و " تُطبَّق المقاربة بالكفاءات على مجموعة واسعة من الصيغ التّعليميّة التي تتميّز بالتّعلّم النشط، بمعنى أنّ المتعلّم يشارك في تنفيذ تمارين التّعلم و يبني معرفته من خلال التّفاعل المباشر مع المادّة المراد تعلّمها دون وسطاء. من المهمّ أن نلاحظ أنّ هذه الصيغة لديها فرص كبيرة للنّجاح في الدورات المتقدّمة" **[ترجمتنا].**

[1] خليل، نصر الدين و بن شرقي نصر الله (2016). نماذج المقاربة بالكفاءات الترجمية. المترجم 16(1). ص136.

"L'approche par compétences s'applique à une grande variété de formules pédagogiques dont la caractéristique commune est l'apprentissage actif, au double sens où l'apprenant participe à l'exécution des exercices d'apprentissage et construit ses connaissances en agissant directement sur la matière à apprendre sans intermédiaires. Il est important de noter que cette formule a de fortes chances de bien fonctionner dans les cours avancés…"[1].

1.3.3.1 الكفاءات من المنظور الترجمي:

استنادًا إلى الاقتراحات المختلفة المقدّمة في البحوث حول التّرجمة، يمكن القول أنّها تتلخّص في حوالي أربعة أنواع رئيسيّة من الكفاءة: الكفاءة الترجميّة، الكفاءة التخصّصية، الكفاءة المنهجيّة أو الإجرائية، و الكفاءة المصطلحيّة.

1. **الكفاءة التّرجميّةِ Compétence traductionelle:** و تتعلّق في الأساس بالمهارات اللّغويّة التي يمكن تقسيمها إلى مهارات الفهم و مهارات إعادة التّعبير. يتعيّن على المترجمين أن يتمتّعوا بإتقان كامل (الفهم و إعادة التعبير عن لغتهم الأمّ) و مهارات فهم ممتازة في اللّغة الأجنبيّة. علاوة على ذلك، يجب أن تشمل مهارات ترجمة أيضًا مهارات التّحليل و فهم النّصوص حيث أنّه لا يمكن ترجمة إلّا ما تمّ فهمه.
2. **الكفاءة التخصّصيّة Compétence Disciplinaire:** و يقصد بها ثقافة المترجم العامّة أو ما تطلِق عليه لودرير Lederer المخرون المعرفي و يشمل: المعارف و التّجارب الشّخصيّة و الخبرات العمليّة التي تساعده في انتاج ترجمة دقيقة و ذات جودة. و يجب على المترجم العمل على نصوص من جميع التخصّصات، التي يمكن أن تكون علميّة أو أدبيّة أو اقتصاديّة، إلخ. بالنسبة لهذه النّصوص جميعًا، يجب على المترجم في كل مرّة استحضار المعرفة التي اكتسبها خلال تعلّمه أو خلال قراءاته، و هذه المعرفة هي ما يمنحه كفاءة محدّدة لفهم و تحليل النّصوص التي يعمل عليها.

[1] Echeverri, Á. (2008). Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation? TTR, 21(1), 65–98. https://doi.org/10.7202/029687ar

3. **الكفاءة المنهجيّة و الإجرائية Compétence Mothodologique:** و ترى سيلسكوفيتش Seleskovitch ليس من الضّروري أن يكون للمترجم معارف متخصّصة و المحترف في مجال ما. بل يكفي أن تكون لديه منهجيّته الخاصّة في البحث عن المعارف التي يحتاجها. و يتضمّن البحث الوثائقي و المطالعة و غيرها. و يجب أن يعرف الأدوات التي ستساعده في اكتساب جزء من هذه المعارف لترجمة النّصوص المتعلّقة بالمجالات المختلفة المعروضة عليه. و من ثمّ، فإنّ البحث الوثائقي يتطلّب استخدام عدد كبير من الأدوات التي يجب على المترجم أن يعرف وجودها و طريقة عملها. حيث أنّه يمكن للمترجم أن يتلقّى جميع أنواع الوثائق، التقنيّة، الأدبيّة، القانونيّة، الاقتصاديّة، إلخ. يجب أن يكون قادرًا على تحديد و في وقت وجيز نوعَ المعلومات الإضافية التي سيحتاجها لفهم النّصّ المقترح له بشكل أفضل و أيضًا لإعادة صياغته بأفضل طريقة في الهدف.
4. **الكفاءة المصطلحيّة Terminologique:** و يُقصد بها أن يكون المترجم ملمّا بالمصطلحيّة و تكون له طريقة يتنهجها في البحث المصطلحي مستخدما الأدوات المناسبة يستعين بها لربح الوقت و الجهد. يجب عليه معرفة كيفية استخدام قواعد البيانات المصطلحيّة الموجودة هنا أيضًا و معرفة الطريقة و الأدوات المستخدمة للوصول إليها. و مع ذلك، تتعلّق الكفاءة المصطلحيّة أولاً بالنشاط نفسه، أي مجموعة الخطوات اللازمة لإنتاج مصطلحات. إذا كانت الكفاءة المصطلحيّة تحتاج إلى مكانة خاصّة بين كفاءات المترجم، فذلك بسبب التّقدم التكنولوجي الذي أدّى إلى إنتاج كلمات جديدة بشكل منتظم. إنّ تطوّر لغات التخصّص، التي تجمع المصطلحات الخاصّة بمجال نشاط معيّن، يجعل المترجم في مرحلة معيّنة من عمله مختصّ في المصطلحات Terminologue، و يجب عليه إمّا العثور على المصطلحات المعادلة الموجودة، أو صياغتها بنفسه وفقاً للقواعد الدقيقة للمصطلحات.

4.3.1 مزايا استخدام المقاربة بالكفاءات في تدريس التّرجمة:

تعتبر المقاربة بالكفاءات نهج تعليمي يؤكّد على تطوير قدرات و مهارات الطّلبة على أداء مهام محدّدة في سياقات واقعيّة. عندما يتمّ استثمار هذه المقاربة في تدريس التّرجمة، فإنّها تساهم بشكل فعّال في تحسين جودة تعليم التّرجمة و تطوير مهارات المترجمين المستقبليّين. و من أبرز مزايا هذه المقاربة:

- التّركيز على الممارسة العمليّة للتّرجمة: بدلاً من التّركيز النّظري على قواعد اللّغة، تشجّع المقاربة بالكفاءات الطّلبة على تطبيق معرفتهم في مهام ترجمة حقيقيّة. هذا يعزّز مهارتهم التّرجمية و يطوّر قدراتهم في مواجهة تحدّيات و عوائق التّرجمة.
- تكوين شامل و متكامل للمترجم: لا تقتصر هذه المقاربة على تطوير المهارات اللّغوية فحسب، بل تشمل أيضاً تطوير مهارات أخرى مثل: مهارات التّفكير النّقدي: حيث يتعلّم الطّلاب تحليل النّصوص و فهم السّياق الثّقافي و مهارات البحث: من خلال عمليّة البحث الوثائقي للعثور على المعلومات اللّازمة لإنجاز مهمّة التّرجمة و مهارات التّواصل: للتفاعل مع العملاء و مناقشة متطلّباتهم.
- التقييم المستمر: يتمّ تقييم أداء طلبة التّرجمة بشكل مستمر بناءً على قدرتهم على أداء مهام التّرجمة. هذا يوفّر لهم تغذية راجعة مستمرّة تساعدهم على تحسين أدائهم.
- الربط بين النّظرية و التّطبيق: تجمع المقاربة بالكفاءات بين الجانب النّظري للتّرجمة (مثل قواعد اللّغة و مبادئ التّرجمة) و التّطبيق العملي (مثل مهام التّرجمة).
- التكيّف مع متطلّبات سوق العمل: تهيّئ هذه المقاربة الطّلاب لسوق العمل من خلال تزويدهم بالمهارات و المعارف اللّازمة للعمل كمترجمين محترفين.
- زيادة دافعيّة التّعلم لدى الطّلبة: عندما يرى الطّلبة أنّ ما يتعلّمونه له تطبيق عملي، يزداد دافعهم للتّعلم و تحقيق نتائج أفضل.

المبحث الثاني: طرائق التدريس و تدريس الترجمة

1. مفهوم طرائق التّدريس:

هي مجموعة السّبل و الإجراءات التي ينتهجها المعلّم لتمكين المتعلّمين من تحقيق الأهداف التّعليميّة و تختلف الإجراءات حسب الطريقة المتّبعة مثلا: الحوار و النقاش و الاستكشاف و طرح الفرضيّات و حل المشكلات و غيرها من الإجراءات. و تعتبر طريقة التدريس جسرا يصل بين المتعلّم و المنهج التّعليمي بتنظيم المواد التّعليميّة و استعمالها بشكل صحيح يضمن بلوغ المتعلّم هدفاً تعليمياً معيّناً. و تُعرف على أنّها "مجموعة الإجراءات التّدريسيّة التي ينفذّها المعلّم داخل الصّفّ، بما يتبعه من خطوات متسلسلة و مترابطة و بما يقوم به من أنشطة من أجل تحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف التّعليميّة المحدّدة مسبقا لدى المتعلّمين " [1].

إذن، هي مجموعة الأساليب المتّبعة من طرف المعلّم لتحقيق الأهداف التّعليميّة المراد تحقيقها من العمليّة التّعليميّة، و تضمّ الطرائقُ التّعليميّة مجموعةً من الأنشطة التّعليميّة و الإجراءات التي ينتهجها المعلم خلال العمليّة التّعليميّة. تساهم الطّرائق التّعليميّة في تحسين جودة التّعليم و أداء المتعلّمين حيث تساعد على توفير بيئة تعليميّة تشجّع المعلّم على الإبداع و تحفّز المتعلّم على التّعلّم، و يساعد استخدام الطرائق بشكل صحيح و فعّال من تمكين المتعلّمين من تحصيل المحتوى التّعليمي و تقييمه و استثماره في مواقف تعليميّة أخرى، و تُعتبر الطرائق التّقليدية في تدريس التّرجمة منهجاً قديماً يعتمد على المحاضرات و الشرح المباشر دون إشراك الطّلبة بشكل فعّال في العمليّة التّعليميّة. و مع تطوّر و تقدم مجال التّعليم، بدأت الجامعات في اعتماد طرق تدريس حديثة تشجّع على التّفاعل و المشاركة الفعّالة للطّلبة، مثل التّعلم النّشط و استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات. تلك الطرائق الحديثة تساهم بشكل كبير في تحفيز الطلبة و تعزيز فهمهم للمحتويات التّعليميّة الخاصّة بمجال التّرجمة بشكل أفضل و أكثر فعاليّة، كما أنّها تُعتبر تكملة مثالية للطرق التّقليديّة التي ما زالت لها أهميّتها و دورها البارز في التّعليم بأقسام و معاهد التّرجمة. تقدّم الطرائق التّعليميّة الحديثة العديد من المزايا و الفرص المتنوّعة للطّلبة. فهي تتيح لهم المشاركة الفعّالة في عمليّة التّعلم و تساهم في تكوين رؤية أوضح وأعمق لمفاهيم التّرجمة. بفضل هذه الطرائق

[1] الزغلول، عماد محمود (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع. ص249.

الحديثة، يتمّ تعزيز التفكير النقدي و تنمية مهارات التواصل و التّعاون بين الطّلبة. و مع استخدام تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات، يمكن للطّلبة الاستفادة من مصادر معرفيّة متنوّعة و توسيع إدراكهم و فهمهم لمختلف جوانب التّرجمة.

1.1 طريقة الإلقاء:

و تسمّى طريقة المحاضرة و هي من أكثر الطّرائق شيوعا في المدارس و الجامعات منذ القدم و تتميّز بغياب الوسائل التّعليمية على غرار الكتب حيث يقوم المعلّم بإلقاء المحتوى التّعليمي على المتعلّم و ترتكز بشكل أساسي على العرض. "تقوم هذه الطريقة على أساس فلسفي مؤداه أنّ المدرّس هو الذي يعلّم و لديه الحقائق و المعلومات و أنّ كل ما يقوله غير قابل للنّقاش كونه يأتي من مصدر موثوق و التلاميذ يجهلون هذه الحقائق و المعلومات...."[1] و تسمّى بطريقة الاستبدادية لأنّها تهمل دور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة و تلغي وجوده ممّا يؤدّي إلى فقدانه لروح المشاركة و الحوار و الرغبة في التّعلّم و إبداء الرأي و ممّا يجعل استثماره للمعارف الملقاة في حياته اليوميّة ضئيلا لأنّها سيكون مآلها النّسيان. و مع ذلك يبقى الإلقاء في التّدريس من العناصر الأساسيّة التي تساهم بشكل فاعل و فعّال في نجاح و تطوير عمليّة التّعليم و تحقيق الفهم الشامل و المتكامل للمحتوى التّعليمي من قِبَل الطّلبة. فهو يمثّل وسيلة ناجعة لنقل المعرفة و المفاهيم المعلوماتية و العلميّة بشكل سلس و واضح و مقنع و يعتمد هذا على مهارة المعلّم. و لا يقتصر دور الإلقاء في التّدريس على ذلك فحسب، بل يتجاوز حدود النّقل العادي للمعرفة إلى أن يتحوّل إلى فنّ و صناعة و عمليّة تفاعليّة و مبتكرة تجمع بين الرّؤية الإبداعية للمدرّس و حس البديهة و التّفاعليّة من طرف الطّلبة حيث يُعد الإلقاء المتقن نقطة حاسمة جدًا في جذب و تحفيز و مساعدة الطّلبة على المشاركة الفعّالة و الاستفادة القصوى من المحتوى التّعليمي الذي يقدَّم لهم. فعندما يتقن المعلّم فنّ الإلقاء بشكل مبهر و مشوّق، يكون قادرًا على تشغيل و استثارة فضول الطّلبة بطرق مبتكرة و جعلهم متحمّسين للحصول على المعرفة و التّعلم، ممّا يعزّز من ثقتهم بأنفسهم و يحفّزهم للتّفوّق في مسيرتهم الدّراسيّة و تحقيق النّتائج المطلوبة.

[1] الشافعي ابراهيم محمد (1996). المنهج المدرسي من منظور جديد. مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، السعودية. ص47.

أمّا في ما يخصّ دور المعلّم في عمليّة الإلقاء، فيعدُّ فنُّ الإلقاء مهارةً حيويةً و مهمّة للغاية، يجب على المعلّم أن يتقنها بشكل مثالي لتحقيق الأهداف التّعليميّة. فإلقاء الدّروس بشكل احترافي و بذكاء يعزّز من مستوى التّفاعل و الاندماج الفعّال بين المعلّم و الطّلبة، كما يعمل على تعزيز التواصل الفعّال و المستمر بينهم. و من خلال تنمية هذه المهارة الأساسيّة، يمكن للمعلم أن يصبح قائدًا و مرجعًا مُلهِمًا بالنسبة لطلبته، حيث ينجح في توصيل المعرفة و المفاهيم بشكل مثير للاهتمام و جعل الطّلبة يشعرون بالتحفيز الكبير و الإلهام الدّائم لتحقيق نجاحاتهم. و يفرض هذا على المعلّم الحرصَ على تطوير مهارات الإلقاء الخاصّة به و منهجيّته في التّدريس، و البحث الدائم عن أدوات و أساليب إلقائية / تفاعلية مبتكرة تساهم في إحداث فرق إيجابي في تجربة التّعلّم للطّلبة [1] و تتضمّن طريقة الإلقاء المراحل التالية:

1- التمهيد: يقوم المعلّم بتهيئة المتعلّمين لتلقّي المادّة التّعليميّة بالرجوع إلى مادّة تعليميّة سابقة أو طرح مجموعة من أسئلة الإيقاظ.

2- العرض: حيث يقوم المعلّم بعرض المعلومات و الحقائق و التجارب المتعلّقة بموضوع المادّة التّعليميّة و يساعد المتعلّمين في الوصول إلى استنتاج القاعدة.

3- الربط: و هي عمليّة الربط بين جزئيّات المادّة العلميّة و استثمار المعلومات و النتائج السابقة لتكون قاعدة انطلاق لاستيعاب و فهم موضوع آخر.

4- الاستنباط: عن طريق استيعاب المتعلّم لجزئيّات المحتوى التّعليمي و يمكّنه من فهم القوانين العامّة و القيام بعمليّة استنباط الأحكام فرديا.

5- التّطبيق: بعد بلوغ المتعلّم مرحلة الاستنباط و فهم القوانين العامّة يمكنه تطبيق ما تعلّمه على جزئيّات جديدة.

1.1.1 طريقة الإلقاء و تدريس التّرجمة:

أمّا فيما يخصّ دور طريقة الإلقاء في تعليم التّرجمة فهي فعّالة في المواقف التّعليمية التي لا تتطلّب الحوار و النّقاش و الوصول إلى نتائج و بالتالي هي مناسبة للمقاييس التي تعني بالجانب النّظري للتّرجمة مثل: تاريخ التّرجمة و نظريات التّرجمة و غيرها. كونها تساعد في إيصال أكبر قدر من المعلومات

[1] الهوارية شيخ أعمر (2015). الإلقاء وأثره في الخطاب الإقناعي. مجلة الباحث, 2(13), ص85.

و الحقائق لأنّها تستخدم السرد و الوصف و الشرح بأسلوب الخطاب و الإلقاء و يكون دورها محدودا و مردودها ضعيفا في المقاييس التي تتطلّب الحوار و فتح النقاش و مشاركة الطّلبة لذا يتعذّر استخدامها في الجانب التطبيقي من تدريس التّرجمة مثل: مقاييس التّرجمة و التّرجمة الفوريّة و اللّغات الأجنبيّة. و تطوّرت طريقة الإلقاء حيث أصبح حضور الأستاذ ليس شرطا حيث يمكن تقديم محاضرات مسجّلة بالصوت و الصورة ثم بمحاضرات متزامنة عن بعد و يمكن تطبيق طريقة الإلقاء في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة من خلال الخطوات التالية:

- اختيار النّصوص المُناسبة حيث يختار أستاذ التّرجمة نصوصًا متنوّعة من حيث الموضوع و المستوى اللّغوي، مع مراعاة اهتمامات الطّلبة و مستواهم و احتياجاتهم.
- التحليل و التفسير: يقوم أستاذ التّرجمة بشرح النّص الأصلي للطّلبة، مُبرزًا العناصر اللّغوية و الثّقافية الهامّة.
- التّرجمة الشفهيّة: يقوم أستاذ الترجمة باقتراح ترجمة للنّص شفهيًا بمساعدة الطّلبة، مُستخدمًا مهاراته اللّغوية و خبرته في التّرجمة.
- المناقشة و التفاعل: يُشجّع أستاذ التّرجمة طلبته على طرح الأسئلة حول النّصّ المترجم المقترح و مناقشته، و يعمل على تحفيزهم على التفكير النقدي و تحليل هذا النّصّ المُترجم.
- التقييم: يقوم الأستاذ بتقييم أداء الطّلبة من خلال تدخّلاتهم و ملاحظاتهم حول التّرجمة و من خلال مشاركتهم في المناقشات.

2.1.1 مزايا استخدام طريقة الإلقاء في تدريس التّرجمة:

- عرض منهجي للمعلومات: تمكّن طريقة الإلقاء أستاذ التّرجمة من تقديم عرض منهجي للمعلومات، بما في ذلك المفاهيم النّظريّة و مبادئ التّرجمة و استراتيجيّاتها، بطريقة منظّمة و واضحة.
- شرح مفصّل للمصطلحات: يُمكن لأستاذ التّرجمة من خلال طريقة الإلقاء شرح المصطلحات و المفاهيم المعقّدة بشكل مفصّل، مع إعطاء أمثلة ملموسة لتوضيحها.
- تحفيز المشاركة: يُمكن لأستاذ التّرجمة من خلال الإلقاء استخدام تقنيات مختلفة لجذب انتباه الطّلبة و تحفيز مشاركتهم، مثل طرح الأسئلة ومناقشة الأمثلة و تقديم عروض توضيحيّة.

- توفير فرصة للنّقاش: يُمكن لطلبة التّرجمة من خلال الإلقاء طرح الأسئلة و مناقشة الأفكار مع الأستاذ و زملائهم، مما يُساعد على تعميق فهمهم للمحتوى التّعليمي.
- تطوير مهارات الاستماع: تُساعد طريقة الإلقاء طلبة التّرجمة على تطوير مهارات الاستماع الفعّال، و هي مهارة أساسيّة للمترجم.

2.1 طريقة الحوار و المناقشة:

هي طريقة قديمة عابرة للعصور في التّدريس و يعود أصلها للفيلسوف اليوناني سقراط، و هي تطوير لطريقة التّدريس بالإلقاء السابقة الذّكر مع إضافة خاصيّة النقاش و الحوار التي تعتمد عليها هذه الطريقة بشكل أساسي حيث يتمّ طرح الموضوع في صيغة أسئلة محوريّة تدفع المتعلمين و تثير تفكيرهم و روح النّقاش و إبداء الرأي لديهم، كما تشجّعهم على تقصّي الحقائق و البحث عن المعلومات و القيام بعمليّة تحليلها ثم عرضها في النقاش و تُعرف على أنّها"...تبرز آراء التلاميذ و أفكارهم حول موضوع النّقاش، و يستطيع التّلميذ من خلالها أن يكتسب مهارات و قدرات مختلفة كالقدرة على تقييم الأفكار و تحليلها و تفسيرها بالإضافة إلى آداب الحوار و المناقشة و فنّ الإصغاء و التّحدّث"[1]. و يرى لارسن Larson أنّ طريق الحوار تساعد في تحقيق مجموعة من الأهداف: من تطوير مهارات الطّلبة في التفكير في المادّة التّعليميّة المقدّمة و تحسين مهارات التّحدّث و الاستماع لديهم كما أنّ النّقاش الصّفّي يعزّز من درجة و سرعة الاستيعاب لدى المتعلّمين و أنّ الحوار و النّقاش يساهم في خلق أفكار جديدة و رؤى مختلفة للموضوع[2]. و تعتمد على إيجاد بيئة تفاعليّة و محفّزة تشجع على التّفاعل بين الطّلبة و تبادل الآراء و الأفكار بطريقة مثمرة. يجب أن تكون المناقشة مبنيّة على احترامٍ و استماعٍ متبادل بين المشاركين، مع التّركيز على التعبير بوضوح و دقّة. و تشمل الأسس و المبادئ، أيضاً تحديد الأهداف و السياق الذي يتمّ فيه الحوار و المناقشة و تحديد قواعد المشاركة و المسؤوليّات لكلّ فرد.

[1] اللقاني، أحمد حسين (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس. القاهرة: عالم كتب. ص126.

[2] Larson, B (1999), Influence on social studies teachers use of classroom discussion. The Social Studies, 90(3) .p125.

تعدّ التّقنيّات التي تنظّم الحوار و المناقشة في مجال التّدريس من الأمور المحوريّة لضمان سير الحصص التّعليميّة بشكل فعّال و منظّم. فمن خلال تنظيم الحوار بشكل جيّد يمكن للمعلّم توجيه تفاعل الطّلبة بشكل أفضل و تحفيزهم على المشاركة بشكل أكبر. كما يمكن لهذه التّقنيّات أن تدعم بنية المناهج الدراسيّة و تحقق الأهداف التّعليميّة المرجوّة. و تتضمّن هذه التّقنيّات تحديد أدوار الطّلبة بشكل واضح و تقسيم المناقشة إلى جلسات صغيرة و تتضمّن طريقة الحوار عدّة أشكال من أبرزها و أكثرها انتشارا:

- النقاش الحرّ: و يسمّى أيضا الحوار الحرّ و يكون المعلّم طرفا في الحوار على غرار بقية الطّلبة و يقتصر دوره على إدارة النّقاش.
- النّقاش السقراطي: و يكون فيه دور المعلّم أكثر نشاطا و فعاليّة حيث يلعب دور المرشد و يقوم بإعداد الأسئلة و يحاول مساعدة الطّلبة و توجيههم للإجابة عنها.

1.2.1 طريقة الحوار في تدريس التّرجمة:

تعتبر طريق الحوار مناسبة للدروس التّطبيقية في التّرجمة كونها وسيلة ناجعة لتدريب الطّلبة على النّقاش و النّقد خاصّة في مقاييس التّرجمة العامّة و المتخصّصة حيث يتدرّب الطّلبة على قراءة النّصوص و تحليلها استعداداً للنّقاش ثم مناقشة التّرجمات في مرحلة المراجعة التي تلي إنتاج التّرجمة و يمكن الاعتماد عليها في كافّة المراحل التّعليميّة سواءً مع الطّلبة المبتدئين في السنوات الأولى أو ذوي المستوى المتقدّم في السنوات الأخيرة من التّكوين كما أنّها تعوّد الطّلبة على نقد التّرجمات المنجزة و التعليق عليها لتحسين كفاءات التّرجمة لديهم.

في تدريس التّرجمة يكمن دور الأساتذة في عمليّة الحوار و المناقشة في توجيه الطّلبة و تشجيعهم على المشاركة الفعّالة و تبادل الآراء و الخبرات و توفير البيئة المناسبة للمناقشة مع الطّلبة و تقديم الإرشادات و التّوجيهات اللّازمة لتحفيزهم. أمّا دور الطّلبة في عملية الحوار و المناقشة في تدريس التّرجمة فيطلب منهم المشاركة الفعّالة من خلال طرح الأسئلة و الاستفسارات و تقديم الآراء و التّحليلات النّقديّة لنصوص التّرجمة و التفاعل مع زملائهم بشكل بنّاء. كما أنّ تعزيز العمليّة التّفاعليّة و مشاركة الطّلبة في بناء المعارف يُعتبر أحد النتائج الرئيسيّة لاستخدام طريقة الحوار و المناقشة في تدريس التّرجمة. فهذه الطريقة تساهم في تشجيع الطّلبة على المشاركة الفعّالة في الدّراسة و التّعلم، حيث يتمكّنون من التّواصل و تبادل وجهات النّظر و الأفكار بشكل أكثر ديناميكيّة و فعالية. كما تساعد في تنمية مهارات التفكير النّقدي و التحليلي

لديهم، ممّا يسهم في تحسين مستواهم العلمي و المهاري في مجال التّرجمة و فهمهم الأعمق للمحتوى التّعليمي المقدّم. و بالنسبة لأقسام و معاهد التّرجمة يتمثّل دورها في توفير الورشات التّعليميّة التي تطبّق طريقة الحوار و المناقشة كعنصر أساسي لتدريس التّرجمة بالجامعة، و يتضمّن ذلك تقديم مشاريع ترجمة واقعيّة للطّلبة و تحفيزهم للمشاركة في مجموعات صغيرة لمناقشة الصعوبات و التحدّيات التي يوجهونها خلال عمليّة التّرجمة. و يحظى الطّلبة بفرصة لمناقشة نتائج عملهم مع زملائهم و مع الأساتذة للحصول على آراء مختلفة و تحليل موضوعي لأدائهم. من خلال ورش العمل التّدريسيّة، يتمّ تعزيز مهارات الطّلبة في التّرجمة و تحفيز التّفكير النّقدي و الإبداعي في عمليّة التّرجمة، ممّا يساهم في تحقيق الأهداف العلميّة و تطوير المهارات المهنيّة لطلبة التّرجمة.

2.2.1 مزايا استخدام طريقة الحوار و المناقشة في تدريس التّرجمة:

- تقوم بتعزيز المشاركة الفعّالة: تُتيح طريقة الحوار و المناقشة لطلبة التّرجمة فرصة المشاركة الفعّالة في عمليّة التّعلم، من خلال طرح الأسئلة، و مناقشة الأفكار، و التعبير عن وجهات نظرهم، ممّا يُساعد على تحفيزهم و زيادة تركيزهم.
- تطوير مهارات التّفكير النّقدي: تُشجّع طريقة الحوار و المناقشة الطّلبة على تحليل النّصوص المُترجمة و تقييمها، ممّا يُساعد على تطوير مهارات التّفكير النّقدي و التحليل المنطقي لديهم.
- اكتساب مهارات التّواصل: تُتيح طريقة الحوار و المناقشة لطلبة التّرجمة فرصة ممارسة مهارات التّواصل بشكل فعّال، من خلال التّعبير عن أفكارهم بوضوح، و الاستماع إلى آراء الآخرين، و المشاركة في النقاشات هادفة.
- تعزيز العمل الجماعي: تُشجّع طريقة الحوار و المناقشة الطّلبة على العمل معًا في مجموعات، ممّا يُساعد على تعزيز مهارات العمل الجماعي و تبادل الخبرات و التعاون.
- خلق بيئة تعليميّة تفاعليّة: تُساهم طريقة الحوار و المناقشة في خلق بيئة تعليميّة تفاعليّة و جذّابة، ممّا يُحفّز الطّلبة على التّعلم بشكل أكثر فعاليّة.

3.1 طريقة حل المشكلات:

من أشهر طرائق التّدريس، حيث أنّها تدفع المتعلّم على التفكير و التّحليل، بحيث يوضع المتعلّم في موقف أو وضعية تسمى مشكلة أو إشكالية، عليه التّعامل معها بالطريقة المناسبة، و هذا بدراسة المشكلة بجوانبها المختلفة و جمع معلومات عنها و تحديد معالمها و الوصول إلى الحل لها بناءً على تحليل المعطيات ثم الوصول إلى النّتيجة و يُعتبر حل المشكلات في التّدريس عمليّة مركّبة تتطلّب فهمًا عميقًا للمفاهيم الأساسيّة. من بين هذه المفاهيم: فهم القضيّة بشكل دقيق و صحيح، و تحليل الأسباب المحتملة للمشكلة، و توليد الخيارات الممكنة للحل، و اختيار الخيار الأنسب بناءً على معايير محدّدة، بالإضافة إلى تقييم النّتائج و فعاليّتها. و يعرّفها أبو جلالة أنّها : "طريقة تتّخذ من إحدى المشاكل ذات الصّلة بموضوع الدّراسة محورا لها، و نقطة البداية في تدريس المّادة، و من خلال التفكير في هذه المشكلة و عمل الإجراءات اللّازمة ، و جمع المعلومات و النّتائج و تحليلها و تفسيرها ثم وضع المقترحات المناسبة لها ، يكون المتعلّم قد اكتسب المعرفة العمليّة و تدرّب على أسلوب التفكير العلمي ممّا أدى إلى إحداث التنمية المطلوبة لمهاراته العقليّة و العمليّة" [1] و تتضمّن طريقة حل المشكلات المراحل التالية:

1) الشعور بالمشكلة: يُعتبر الشّعور بالمشكلة المرحلة الأولى في طريقة حل المشكلات فالشّعور بوجود المشكلة يدفع المتعلّم للبحث و التّفكير في إيجاد حل مناسب لها و يكون الشعور بوجود المشكلة نتيجةً للملاحظة و عدم امتلاك المعلومات اللّازمة للفهم و التفسير و لا يمكن للمتعلّم حل مشكلة لا يشعر بها.
2) تحديد المشكلة: في هذه المرحلة يتمّ تحديد المشكلة بشكل واضح و دقيق و صياغة الإشكالية بدقّة و تتمّ صياغتها في الغالب على شكل سؤال، و يرى موريس أنجرس أنّ الإشكالية عبارة عن تحديد الغاية من البحث على شكل سؤال، و يجب أن يكون هذا السؤال دقيقا و قابلا للبحث و يتمّ طرحه بشكل صحيح.

[1] حمدان، أبو جلالة صبحي (2007). مناهج العلوم و تنمية التفكير الإبداعي. عمان، الأردن: دار الشروق للطبع و التوزيع. ص173.

3) مرحلة جمع المعلومات: يعتمد المتعلّم على مصادر مختلفة لجمع المعلومات و الحقائق حول المشكلة و تصنيفها.
4) اقتراح فرضيّات: يتمّ اقتراح الفرضيّات المناسبة في ضوء المعلومات و الحقائق المحصّل عليها أثناء عمليّة البحث. و يجب أن تُصاغ الفرضيّات بشكل واضح و سهل الفهم و أن تكون لها علاقة مباشرة بموضوع المشكلة و تتماشى مع الحقائق العلميّة و لديها قابليّة للتجريب و الاختبار و مرتبطة بزمن محدّد ثم يتمّ اختبار صحّتها بالملاحظة و التجريب للوصول إلى النّتائج.
5) مرحلة الوصول إلى الحلّ: و هي مرحلة الوصول إلى النّتيجة و تعميمها و يكون التعميم من خلال القيام بالتجارب التي تأكّد صحّة النتيجة التي تمّ التوصل إليها.

1.3.1 طريقة حل المشكلات في تدريس التّرجمة:

تعتبر طريقة حل المشكلات من أنسب الاستراتيجيّات لتدريس التّرجمة حيث تمكّن طالب التّرجمة من الاعتماد على نفسه للوصول إلى المعلومات و الحلول كما تساهم في صقل مهارات طلبة التّرجمة و تعويدهم على مواجهة مختلف المشاكل التي قد تواجههم في حياتهم المهنيّة كمترجمين و تراعي الفوارق الفرديّة بين الطّلبة. و تعتمد طريقة حل المشكلات في تدريس الترجمة على تمكين الطّلبة من تحليل المشكلات اللّغوية و التّرجميّة المختلفة التي تواجههم. حيث يتعلّمون كيفيّة تحديد الصعوبات و المشكلات أثناء عمليّة التّرجمة و تطبيق استراتيجيّات مختلفة للوصول إلى حلول فعّالة. و بالتالي، تساهم هذه الطريقة في تنمية مهاراتهم اللّغوية و التّرجمية و تهيئتهم لمواجهة التحدّيات المختلفة في مجال التّرجمة. و يكتسب الطّلبة الذين يتبنّون هذا الأسلوب مهارات متقدّمة في فهم اللّغات و التّدقيق في التّفاصيل الدّقيقة في النّصوص المختلفة. كما يتعلّمون كيفيّة تحليل النّصوص المترجمة بشكل أكثر انسجاماً مع السّياق و معانيها المحتملة. كما يتمّ تدريب الطّلبة على حل الصّعوبات اللّغوية و المصطلحيّة و التّرجميّة باستخدام التكنولوجيا الحديثة و البرامج المعتمدة في عمليّات التّرجمة، و التي تساهم في تحسين جودة التّرجمة و زيادة الكفاءة و الإنتاجية. إنّ هذه الطريقة لا تساعد فقط الطّلبة في تعلّم مهارات التّرجمة، و لكنّها تمنحهم الفرصة لتوسيع معرفتهم بالثقافات المختلفة و تعزيز التّفاهم الثّقافي بحل مختلف المشاكل التّرجميّة المتعلّقة بالفوارق الثّقافيّة و في إكساب الطّلبة الثّقة في قدراتهم التّرجميّة و يصبحون مستعدّين للولوج في سوق العمل.

2.3.1 مزايا استخدام طريقة حلّ المشكلات في تدريس التّرجمة:

من أشهر روّاد هذه الطريقة لتدريس التّرجمة مونيك كرومي Monique Cormier و تشمل "في هذه الصيغة التّعليميّة، يعمل المتعلّمون في فرق مكونة من 5 إلى 10 أشخاص. و يجب عليهم حلّ مشكلة و هي عبارة عن وصف لموقف واقعي مأخوذ من الحياة الواقعيّة. و يتمّ العمل على المشكلات في حصّتين دراسيّتين: واحدة لتحليل المشكلة و الأخرى لتجميع نتائج البحوث". **[ترجمتنا]**

"Dans cette formule pédagogique, les apprenants travaillent en équipes de 5 à 10. Ils doivent résoudre un problème qui est la description d'une situation réaliste tirée de la vie réelle. Les problèmes sont travaillés en deux séances de classe : une pour l'analyse du problème et l'autre pour la synthèse des résultats de recherche[1]"

كما أنّه عند تصميم المشكلة، يجب على المعلّم أن يأخذ بعين الاعتبار مستوى التّطوّر المعرفي للمتعلّمين، أولاً، لتفعيل المعرفة المكتسبة بالفعل، و ثانيًا، للتّأكّد من أنّ تعقيد المشكلة يسمح للمتعلّمين بتخصيص المعرفة الجديدة المستهدفة دون وجود صعوبات لا يمكن تجاوزها. يجب أن تحتوي كلّ مشكلة على أربعة عناصر: أولا: الهدف المراد تحقيقه، ثانيا: البيانات التي يجب على المتعلّمين تصوّرها عقليا، ثالثا: تحدّيات يجب تجاوزها، رابعا: المعرفة التي يجب تعبئتها لحلّ المشكلة.

و يتمثّل دور المعلّم في هذه الطريقة في توجيه المناقشات و المساعدة في عمليّة اتّخاذ القرار. و في إطار مجموعات، يكون للمتعلّمين أدوار محدّدة يؤدّونها: المنسق يقود المناقشات؛ و الأمين مسؤول عن المحاضر؛ و المتحدّث الرسمي ينقل مناقشات الفريق إلى الصّفّ بأكمله خلال تقديم العرض.

إنّ استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس التّرجمة يوفّر مزايا عديدة، حيث يساهم في تنمية قدرات الملاحظة و التحليل و الاستنتاج لدى الطّلبة بحيث يشجّع الطّلبة على تطوير مهارات التّفكير النّقدي و التّحليلي التي تعتبر أساسيّة في تعلّم و فهم مهارات التّرجمة. كما يساعد في تعزيز القدرة على اتّخاذ القرارات بناءً على تحليل دقيق و فهم عميق للمشاكل و عوائق التّرجمة. و بالتالي، يمكن لطريقة حل المشكلات أن تسهم في تأهيل الطّلاب لممارسة مهنة التّرجمة بكفاءة و احترافيّة عالية و هناك العديد من المزايا لاستخدام طريقة حلّ المشكلات في تدريس التّرجمة، تشمل:

[1] Echeverri. Op. Cit. p86.

- تعزيز مهارات التّفكير: تُساعد طريقة حلّ المشكلات طلبة التّرجمة على تطوير مهارات التّفكير النّقدي من خلال تحليل المعلومات و تقييم الحلول الممكنة.
- تحسين مهارات حلّ المشكلات: تُساعد هذه الطريقة طلبة التّرجمة على تطوير مهارات حلّ المشكلات من خلال اتّباع خطوات منهجية لحلّ المشكلات الواقعيّة التي يواجهونها أثناء التّرجمة.
- زيادة الدّافع للتّعلّم: تُحفّز طريقة حلّ المشكلات طلبة التّرجمة على التّعلّم بشكلٍ نشط من خلال مشاركتهم في حلّ المشكلات.
- تحسين مهارات التّواصل: تُساعد هذه الطريقة طلبة التّرجمة على تطوير مهارات التّواصل من خلال مناقشة الحلول الممكنة مع بعضهم البعض.
- إعداد مترجمي الغد لسوق العمل: تُساعد طريقة حلّ المشكلات طلبة التّرجمة على اكتساب مهارات ضروريّة للمترجمين النّاجحين في سوق العمل.

يمكن استنتاج أنّ طريقة حل المشكلات تعتبر أسلوبا فعّالا لتعليم و تدريس التّرجمة في الجامعة، حيث تساهم في تنمية مهارات التّفكير و الابتكار لدى الطّلبة و تعزّز قدرتهم على التحليل و التّفكير الإبداعي. بالإضافة إلى ذلك، فإنّ تبني هذه الطريقة يمكن أن يسهم في توفير حلول فعّالة و مبتكرة لمشكلات التّرجمة التي تواجه الطّلبة. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذه الطريقة أن تسهم في تعزيز التفكير الإبداعي و وضع استراتيجيّات ترجمة جديدة تلائم المعايير الدّوليّة. و من ثمّ، يتبنّى طريقة حل المشكلات كأسلوب مرن و شامل يوفّر للطّلّاب الفرصة لتطوير مهاراتهم و الارتقاء بمستوى تعلّمهم في مجال التّرجمة.

4.1 طريقة المشروع:

طريقة التّدريس بالمشاريع من بين الاستراتيجيات الحديثة الحاضرة بقوّة في المناهج التّعليميّة و غيّرت معالم العمليّة التّعليميّة على مستوى كيفيّة التّدريس و تحليل المادّة التّعليميّة و من حيث الأدوات التّعليميّة المستخدمة و يعود أصل طريقة التّدريس بالمشاريع في التّعليم إلى نهاية القرن الثامن عشر و بداية القرن التاسع عشر إلى كروسو ثم كبستالوزي و هربارت و فروبل الذين اتّفقوا على ضرورة إعادة النّظر في دور المتعلّم في العمليّة التّعليميّة ليصبح محورا أساسياً في العمليّة التّعليميّة و كان هذا منطلقا للعالم جون ديوي فيما بعد لإخراج هذه الأبحاث من الجانب النّظري المجرّد إلى الواقع و الذي يرى " أنّ الطريقة المثلى للتدريس هي التي تعتمد على حل المشكلات التي أحس بها التّلميذ ثمّ محاولة البحث في إيجاد

الحلول المناسبة"[1]، ليقوم بعد ذلك الباحث كلباتريك بتطوير رؤية ديوي و بلوَرة أفكاره و فلسفته في مجال التّعليم في طريقة المشروع و تركيز البحوث عليها، ليصبح الأب الروحي لهذه الطريق الطريقة و يعود له الفضل في شهرتها و انتشارها و بما بذله كلباتريك من الجهود في تفسيرها و تبسيطها للمدرّسين. و يُعرّف المشروع التّعليمي على أنّه: "المشروع هو أداة تعليميّة تلزم الطّالب بمواجهة واقع تخصّصه الدراسي، حيث يتمّ التّخطيط و التنظيم و التنفيذ و المراقبة و المراجعة و المرافقة مسبقًا بناءً على تدريسه و الأهداف التعليميّة التي يسعى الطّالب إليها، سواءً في مجالات المعرفة أو المهارة أو الموقف المتعلّق بالتخصّص الدراسي." **[ترجمتنا]**

"le projet est un outil pédagogique obligeant l'étudiant à se confronter avec la réalité de la discipline étudiée, et ce dans la mesure où la planification, l'organisation, l'exécution, le contrôle, le feed-back et le suivi ont été préalablement pensés et réfléchis par le professeur en fonction de son enseignement et des objectifs d'apprentissage poursuivis par l'étudiant, à la fois dans les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être rattachés à la discipline enseignée[2]".

و يقول فكري في هذا الصّدد "أنّ في طريقة المشروع كثير من خصائص التعليم الجيّد و خاصّة حرّية الطّلبة في اقتراح أهداف تعليميّة و البحث في المزايا النّسبيّة لمختلف الأهداف و اختيار هدف واحد وصوغ خططهم لتحقيق أهدافهم المختارة"[3].

إذن طريقة المشروع هي مجموعة الأنشطة التّعليميّة الميدانيّة التي يقوم بها المتعلّم تحت إشراف المعلّم. و يكون هذا العمل الميداني متعلّقا بالبيئة الاجتماعيّة و واقع المتعلّم لتحقيق أهداف تعليميّة محدّدة و ترتكز طريقة التّدريس بالمشاريع على أنشطة تعليميّة مفتوحة و طويلة المدى و قريبة إلى الواقع المعاش لأنّ تصميم هذه المشاريع من طرف المتعلّم يتطلّب نظرةً شموليّةً حول المشروع و ذلك بإخراجه من مرحلة التّصوّر إلى مرحلة التّنفيذ، هذه الأخيرة تتطلّب بدورها كفاءات مختلفة مثل: البحث و التحليل و التركيب و النشر و التواصل. و تنطلق المشاريع من أسئلة محوريّة قد يطرحها هو بنفسه و تكون هذه الأسئلة ذات

[1] البسيوني، محمود (1985). قضايا التربية الفنية. القاهرة: عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع. ص7.
[2] Talbot, R. (1990). L'enseignement par projet. Revue des sciences de l'éducation, 16(1) .p4.
[3] فكري حسين ريان(1994). التدريس أهدافه و أسسه و أساليبه. القاهرة:عالم المكتبة، ص92.

علاقة مع وحدات أو أهداف محدّدة في البرنامج. كما تُعَدُّ طريقة المشروع في التّدريس إحدى الأساليب التّعليميّة الحديثة التي تولي للطّلّاب دوراً فعالاً في عمليّة التّعلّم، حيث يتمّ تنفيذ مشروع يشمل التّخطيط و التّنفيذ و التّقييم. و تهدف هذه الطريقة إلى تعزيز مهارات التّفكير و الإبداع لدى الطّلبة. كما تساهم في تعزيز التّعلم النّشط و مهارات العمل الجماعي و القيادة و تحقيق تفاعل إيجابي بين المعلّم و المتعلّم و تدريب المتعلّمين على الاستقلاليّة.

تبرز أهميّة طريقة المشروع في التّدريس من خلال إشراك الطّلبة في تنفيذ مشروع يتناسب مع مستوى المعرفة و المهارات الفكريّة و الاجتماعيّة لكلّ طالب. حيث يمكن لهذه الطريقة أن تعزّز التحفيز و الإثارة لدى الطّلبة و تسهم في تطوير قدراتهم الذهنيّة و العمليّة. كما تعمل على تفعيل دور الطّلبة في عمليّة التّعلّم و تحفّزهم على الاستقلاليّة و المشاركة الفعّالة في العمل الجماعي. و تعتمد طريقة المشروع في التّدريس على عدّة أسس نظريّة تهدف إلى تحقيق أهداف التّعلّم. و تُعَدّ نظريّة التّعلّم البنائي أحد هذه الأسس النّظريّة التي تقوم على فكرة أنّ المعرفة ليست مجرّد استيعاب لمعلومات جديدة، بل تعتمد على بناء المفاهيم و التفاعل مع البيئة التّعليميّة. و تعزّز هذه النّظريّة دور الطّالب في بناء معرفته الخاصّة من خلال التفاعل مع المحتوى التّعليمي و التّعلّم النشط و المشاركة في تجارب التّعلم الواقعيّة. كما تؤكّد نظريّة التّعلّم البنائي على أهميّة دور الطّالب في بناء معرفته من خلال التّفاعل مع المحتوى التّعليمي و المشاركة في تجارب التّعلّم الواقعيّة. و تعتمد هذه النّظريّة على المبادئ البنائيّة للتّعلّم التي تشمل تفعيل دور الطّالب في عمليّة التّعلّم من خلال المشروعات و الأنشطة العمليّة التي تعزّز الفهم العميق و تحفّز الاستقلاليّة و الفضول في سعي الطّالب لاكتشاف المعرفة بنفسه[1]. و تشمل طريقة التّدريس بالمشروع أربعة مراحل أساسيّة:

1) مرحلة اختيار المشروع: و هي الخطوة الأهمّ لبناء مشروع تعليميّ ناجح حيث يجب أن يكون اختيار المشروع يتماشى مع ميول المتعلّمين و يتعلّق بأحد جوانب حياتهم و يتناسب مع مستواهم الفكري و الاجتماعي و يراعي الفوارق الفرديّة بينهم.

[1] دار الهدى للثقافة والإعلام. (2023، أكتوبر 22). طريقة الإلقاء في التدريس. تم الاسترجاع من https://al-hodaonline.com/article/47974/ 2

2) مرحلة التّخطيط للمشروع: في هذه المرحلة يشرع المتعلّمون تحت إشراف فعلي للمعلم بوضع خطّة العمل و دراسة تفاصيلها و متطلّبات المشروع و مختلف المهارات و الأدوات التي هم بحاجة إليها و العوائق التي من الممكن أن تصادفهم. يتمّ تقسيم المشروع إلى محطّات رئيسيّة و توزيع المهام التي يجب إنجازها بين المتعلّمين.
3) مرحلة تنفيذ المشروع: في هذه المرحلة ينتقل المتعلّمون من الجانب النّظري الذي يتمثّل في مرحلة التّخطيط للمشروع إلى الجانب التّطبيقي العملي أيّ تنفيذ الخطّة في الواقع لبلوغ هدف تعليمي محدّد.
4) مرحلة التّقويم: بعد مرحلة تنفيذ المشروع يتمّ الوقوف على ما توصّل إليه المتعلّمون وفق معايير و شبكة تقويم محدّدة و يطّلِع المتعلّمون على الأخطاء و نقاط القوّة و الضعف في مشاريعهم.

و يذكر حثروبي "إنّ التّعلّم بواسطة المشروع ينطلق من تصوّر بيداغوجي ينظر إلى التّلميذ كمساهم في بناء معارفه بشكل أفضل، و يُعَرّف المشروع على أنّه مهمّة محدّدة تنجزها المجموعة أو الفرد وفق تخطيط محكم، و هي تتطلّب منهم استعداد و انخراطا و تكون تابعة من إرادة ذاتيّة قائمة على رغبة حقيقيّة و تقتضي إلى منتوج مادّي ملموس"[1].

1.4.1 تدريس التّرجمة بطريقة المشاريع:

يعود أصل تدريس التّرجمة بالمشاريع إلى دونالد كيرالي Donald Kiraly حيث استخدم هذه الطريقة في دروس التّرجمة من الألمانية إلى الإنجليزية و تحدّث عن هذه التجربة بالتفصيل في مؤلّفه: "مقاربة بنائيّة اجتماعيّة لتعليم المترجمين: التّمكين من النّظريّة إلى التطبيق" "A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice". و ترتكز هذه الطريقة على العمل الجماعي و تطبيق مجموعة من المعارف لإنجاز مشروع ما و يقوم الطّلبة بتطبيق المعارف التي اكتسبوها خلال دراستهم على مشروع ترجمة. كما تعتمد على مبادئ تعليميّة تفاعليّة و تشاركيّة، حيث يتمّ تشجيع الطّلّاب على المشاركة الفعّالة في عمليّات التعلّم و التّرجمة. تعتمد طريقة المشروع على تنظيم الأنشطة بشكل مشترك بين الأستاذ و الطّلبة، ممّا يساعد على بناء

[1] حثروبي محمد الصالح (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع. ص119.

المهارات اللّغوية و التّواصليّة و التّرجميّة، و تعميق المفاهيم المتعلّقة بعمليّة التّرجمة. و بفضل الطريقة التّفاعليّة و المشاركة في المشروع، يمكن للطّلبة أن يكتسبوا الثّقة في مهارات التّرجمة الخاصّة بهم، و يحسّنوا من قدرتهم على التّعبير عن الأفكار و المفاهيم بطريقة دقيقة و مفهومة. و بذلك، يكون التّعلّم أكثر متعة و إثارة للاهتمام لطلبة التّرجمة، و يعزّز من فهمهم العميق للّغات المختلفة و الثقافات المتنوّعة التي يُترجم إليها و منها. و بفضل أسلوب التعلّم المبتكر و المنهج التّفاعلي، تكون طريقة المشروع فرصة لتعزيز التّعليم الأكثر شموليّة و تطوير مهارات التّرجمة لدى الطّلبة. و كانت المشاريع المقترحة من طرف كيرالي Kiraly الموجهّة إلى طلبته عبارة عن مشاريع حقيقيّة بعد موافقة الزبائن."وظف كيرالي مشاريع ترجمة حقيقيّة تحت مسؤوليته بعد موافقة العملاء على تنفيذها في سياق موقف التّعلّم في الفصل الدراسي. و تقع مسؤوليّة الجودة النّهائيّة للعمل على عاتق المدرّس وحده". **[ترجمتنا]**

"Kiraly utilise des projets authentiques de traduction dont il est le responsable et que ses clients acceptent qu'ils soient exécutés dans le contexte de la salle de classe en situation d'apprentissage. La qualité finale du travail est la responsabilité exclusive de l'instructeur"[1].

و تكمن أهميّة طريقة المشروع في تدريس التّرجمة أنّها أداة لتحصيل المهارات و الكفاءات التّرجميّة من خلال القيام بمجموعة من النّشاطات الفرديّة و الجماعيّة التي يتضمّنها مشروع التّرجمة المراد إنجازه كما تساهم في تدريب طلبة التّرجمة على مواجهة مختلف المشاكل و التحدّيات التي تحاكي الواقع المهني للمترجم و تساهم بشكل فعّال في صقل مهارات التّحليل و التّخطيط و تنظيم العمل فردياً أو جماعياً و إعداد برنامج عمل للسير عليه أثناء العمل. و تُعتبر طريقة المشروع واحدةً من الأساليب التّعليميّة المبتكرة في تدريس التّرجمة، حيث تقدّم فرصًا جيّدة للطّلبة لتطوير مهاراتهم اللّغوية و التّرجميّة في إطار مشاريع ترجميّة واقعيّة. يُمكن للطّلبة إنجاز مشاريع ترجميّة فردية متنوعة، حيث يترجمون نصوصًا منفردة ذات طول مناسب و ملائمة لمستواهم من حيث الصّعوبة، بالإضافة إلى مشاريع جماعيّة تكون أطول و أكثر صعوبةً، حيث يعملون كفريق متكامل على تحويل نصوص أكبر إلى اللّغة الهدف. تفتح هذه الطريقة الباب أمام الطّلبة لاكتشاف تحدّيات عمليّة التّرجمة و استخدام استراتيجيّات مبتكرة لتحقيق النتائج المرجوّة و تعمل هذه الأنشطة

[1] Echeverri. Op. Cit. p89.

على تحفيز و تشجيع الطّلبة و تعزّز من قدراتهم التّرجميّة و التّفاعليّة. تعتمد هذه الطريقة في تدريس التّرجمة على مفهوم تطبيقي يتيح للطّلبة تجربة العمل العملي في مجال التّرجمة و تعلّم المهارات اللّازمة لهذه المهنة. تندرج المشاريع التّرجميّة الفرديّة و الجماعيّة ضمن تطبيقات طريقة المشروع في تدريس التّرجمة، حيث يتدرّب الطّلبة على كيفيّة التّعامل مع تحدّيات التّرجمة عبر تنفيذ مشاريع فرديّة و جماعيّة. يقوم الطّلبة كما سبق ذكره في المشاريع الفرديّة بترجمة نصوص قصيرة و تحليلها، بينما يتعاونون في المشاريع الجماعيّة على ترجمة نصوص طويلة أو معقّدة. و بفضل هذه المشاريع، يكتسب الطّلبة خبرة عمليّة قيّمة و يتعلّمون أهميّة التّعاون و التّنظيم في عمليّة التّرجمة، ممّا يساهم في تطوير مهاراتهم التّرجميّة و التّواصليّة بشكل فعّال. يُعَدّ العمل على المشاريع التّرجميّة فرصة قيّمة للطّلّاب لتعزيز مهاراتهم التّرجميّة و تطويرها بشكل فعّال. و يساعد التنفيذ على تطبيق المفاهيم و المهارات التّرجميّة في سياق واقعي، ممّا يعزّز فهمهم و تطبيقهم للمواد الدراسيّة بشكل عملي و فعّال. كما يساهم ذلك في تعزيز التّفاعل بين الطلّاب و تعزيز قدراتهم على التعاون و تجاوز صعوبات التّرجمة و يتعلّمون كيفيّة التّعامل مع تحدّيات التّرجمة المختلفة و كيفيّة تطبيق استراتيجيّات التّرجمة المناسبة لكلّ نوع من النّصوص. بالإضافة إلى ذلك، يكتسبون خبرة قيّمة في التنظيم و التّعاون، حيث يتعلّمون كيفيّة التفاوض و التواصل مع أفراد الفريق و تقاسم المسؤوليات في المشاريع الجماعيّة. و هي مهارات أساسيّة في مجال الترجمة.

2.4.1 مزايا استخدام طريقة المشروع في تدريس التّرجمة:

هناك العديد من المزايا لاستخدام طريقة المشروع في تدريس التّرجمة، تشمل:

- تعزيز مهارات الترجمة الأساسيّة: تُساعد طريقة المشروع طلبة التّرجمة على تطوير مهارات التّرجمة الأساسيّة، مثل الفهم و التحليل و التحرير.
- تحسين مهارات البحث: يُضطر طلبة التّرجمة إلى البحث عن المعلومات ذات الصّلة بمشاريعهم، ممّا يُساعدهم على تطوير مهارات البحث.
- تعزيز مهارات حلّ المشكلات: يواجه الطّلبة العديد من التحدّيات أثناء تنفيذ مشاريعهم، ممّا يُساعدهم على تطوير مهارات حلّ المشكلات.

- تحسين مهارات التّواصل: يُشارك الطّلبة في مناقشات و تقديم عروض حول مشاريعهم، ممّا يُساعدهم على تطوير مهارات التّواصل.
- زيادة الدافع للتّعلم: يُحفّز العمل على المشاريع الطّلبة على التّعلّم بشكلٍ نشط من خلال مشاركتهم في مشاريع ذات صلة باهتماماتهم.

يواجه تطبيق طريقة المشروع في تدريس التّرجمة عدّة تحدّيات، منها تخصيص الوقت و الجهد اللّازمين لإدارة المشاريع التّرجميّة بالشكل الصحيح و ضمان تحقيق الأهداف بنجاح، و صعوبة تحديد المشاريع الترجميّة المناسبة لمستوى الطّلبة و اهتماماتهم. و من الاستراتيجيات الممكن اتّباعها لتجاوز هذه التحدّيات هو تقديم تدريب مكثّف للأساتذة حول كيفيّة تنفيذ المشاريع التّرجميّة بشكل فعّال و إدارتها بنجاح، بالإضافة إلى توفير دعم فنّي و تقني للطّلبة و الأساتذة لتنفيذ المشاريع بأريحيّة.

بشكل عامّ، فإنّ المشاريع التّرجميّة تعمل كوسيلة تعليميّة فعّالة لتدريس الطلبة في أقسام التّرجمة و تحسين مهاراتهم، و تسهم في توسيع معرفتهم اللّغوية و فهمهم للثقافات المختلفة. كما تعزّز قدراتهم في التّعاون و التنظيم ليغدو مترجمين أكثرَ كفاءةً و مهارةً في المستقبل.

"Cette formule est particulièrement efficace en termes d'amélioration de la capacité des apprenants à travailler en équipe et en termes de consolidation de l'image de soi des futurs traducteurs[1]".

5.1 طريقة العصف الذهني:

و هي طريقة تعليميّة ترتكز على دفع المتعلّمين للتّعبير و إنتاج الأفكار بشكل جماعي لمحاولة اقتراح حلول في موفق تعليميّ معيّن. و يُعرَّف العصف الذهني: "يقصد به توليد و إنتاج أفكار و آراء إبداعيّة من الأفراد و المجموعات لحلّ مشكلة معيّنة مفتوحة خلال فترة زمنيّة محدّدة، أي وضع الذّهن في حالة من الإثارة و الجاهزيّة للتّفكير في كل الاتّجاهات لتوليد أكبر قدر من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يُتاح للفرد جوٌ من الحريّة يسمح بظهور كلّ الآراء و الأفكار بعيدا عن

[1] Echeverri. Ibid.

المصادرة و التقييم و النّقد"[1]. إذن هو عبارة عن طريقة مستجدّة للتّدريس يوظّفها المدرّس و تستوجب مشاركة جميع المتعلّمين عن طريق إبداء آراءهم و شرح وجهات النّظر فيما يخصّ موضوعاً معيّناً، و تحفّز هذه الطريقة المتعلّمين على توليد أفكار جديدة و تتمّ هذه الطريقة عن طريق تنظيم جلسات جماعيّة للطّلبة ما بين 6 إلى 12 طالبا كحدٍ أدنى و 20 طالبا كأحدٍ أقصى و تستغرق الجلسة الواحدة ما بين 15 إلى 60 دقيقةً بمتوسّط 30 دقيقة.

يمكن تعريف العصف الذّهني بأنّه عمليّة تفكير إبداعيّة تهدف إلى إيجاد حلول جديدة و مبتكرة للمشكلات المعيّنة. يعتمد على توليد الأفكار بشكل سريع و دون قيود و تقييمها فيما بعد. و يمكن لهذه العمليّة أن تكون فرديّة أو جماعيّة و يشجّع على تفكير مختلف و مبتكر للوصول إلى حلول مبتكرة. و بالإضافة إلى ذلك، يتضمّن العصف الذهني أدوات و تقنيات متنوّعة لتعزيز عمليّة التّفكير الإبداعي. من بين هذه الأدوات، لدينا تقنيّة "مجموعة العصف الذهني" و التي تعتمد على تكوين فريق من الأشخاص و توجيههم لإنتاج الأفكار بشكل حرّ و غير محدود. و هناك أيضًا "تقنية المزيد من الأفكار" و التي تشجّع المشاركين على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار و استكشاف جميع الخيارات الممكنة. و يقترح أوزبون و بارنز بعض الأساسيّات التي تقوم عليها طريقة العصف الذهني[2]، و هي كالآتي:

1- إرجاء التقييم: لا ينبغي القيام بعمليّة تقييم الأفكار الواردة في المرحلة الأولى من الجلسة، لأنّ القيام بنقد الأفكار و تقييمها مسبقا قبل انتهاء العمل قد يؤدّي إلى قتل روح الإبداع لدى المتعلّمين.

2- التشجيع على حريّة التفكير: و يكون هذا بتحرير الطّلبة من معوّقات التفكير الإبداعي و تنشيط روح الابتكار لديهم و خلق بيئة خصبة لتوليد الأفكار و التّخلّص من هاجس

[1] قبلي، اناس (2020). طرق التدريس الحديثة من منظور نظرية الذكاءات المتعددة . مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، 12 (3). ص 121.

[2] موقع شذرات تربوية. (2023، ديسمبر 24). العصف الذهني: مفهومه، أنواعه ومراحله. تم الاسترجاع من https://www.chatharat.net/2022/02/Brainstorming.html.

النقد و التّقييم و ينطلق هذا المبدأ من فكرة أنّ الأفكار البعيدة عن الواقع و الغريبة لبعض الطّلبة قد تسهم في إنتاج أفكار جيّدة لدى طلبة آخرين.

3- الاعتماد على أفكار الآخرين: أي إمكانية الأخذ بأفكار الآخرين و تطويرها للتّوصّل إلى أفكار جديدة و يستند هذا المبدأ إلى أنّ الفكرة المقترحة ليست حكرا على صاحبها بل هي مُلْكٌ للجميع و يمكن لأيّ طالب استخدامها لتوليد أفكار جديدة لأنّ حلول المشكلات و الأفكار المبهرة تأتي بعد عدّة محاولات من الأفكار الغريبة و غير المنطقية.

و تتضمّن جلسة العصف الذهني من عدّة مراحل و يعتمد نجاح العمليّة على مدى دقّة تنفيذ كل مرحلة و تتكوّن هذه المراحل من:

1- تحديد و مناقشة الموضوع (المشكلة): و يقوم رئيس الجلسة أيّ الأستاذ بإعطاء الطّلبة معلومات عامّة عن الموضوع المراد التّطرّق إليه باختصار لأنّ الدخول في تفاصيل الموضوع قد يحدّ من لوحة تفكير الطّلبة و يحصر أفكارهم.

2- إعادة صياغة الموضوع: يقوم رئيس الجلسة بمساعدة الطّلبة على اكتشاف أبعاده و جوانبه حيث تتمّ إعادة صياغة الموضوع و طرح أسئلة متعلّقة به ثم تُكتب هذه الأسئلة في مكان ظاهر لجميع الطّلبة.

3- تهيئة البيئة: يتمّ في هذه المرحلة تهيئة الجوّ لعمليّة العصف الذهني بطرح أسئلة من طرف رئيس الجلسة و يقوم الطّلبة بالإجابة عنها.

4- عمليّة العصف الذهني: في هذه المرحلة يقوم الطّلبة بطرح أفكارهم بكلّ حريّة و ارتجالية بينما يقوم رئيس الجلسة (الأستاذ) بتسجيل الملاحظات و ترقيم الأفكار مع احترام تسلسلها على السّبورة أو جهاز عرض البيانات (Data show) مع الحرص أن تكون ظاهرةً لجميع الطّلبة ثم يترك المجال لهم للتّأمّل في الأفكار التّي يتمّ عرضها للتّوسّع فيها و لتكون منطلقا لتوليد أفكار جديدة.

5- اختيار أغرب فكرة: في هذه المرحلة يتمّ اختيار الأكثر غرابة من بين الأفكار المقترحة و الأكثر بعداً عن الموضوع المقترح و يقوم الطّلبة بتحويل هذه الأفكار إلى أفكار منطقيّة تصبّ في صلب الموضوع.

6- جلسة التقييم: و هي مرحلة الغربلة أين يتمّ الاحتفاظ بالأفكار الجيّدة بعد عمليّة الانتقاء من بين عشرات الأفكار و تكون الأفكار الممتازة في الغالب ظاهرةً و يسهلُ اختيارُها.

تصميم الدّروس و الأنشطة التّعليميّة باستخدام العصف الذهني يمكن أن يساعد في خلق بيئة تعليميّة محفّزة و مبتكرة. يمكن للمعلّمين استخدام تقنيّات العصف الذهني لتصميم أنشطةٍ تشجّع الطّلّاب على التفكير الإبداعي و حل المشكلات بطرق جديدة. علاوة على ذلك، يمكن تضمين مراحل العصف الذهني مثل التّحضير و إنتاج الأفكار و تقييمها في تصميم الدروس لتحقيق أهداف تعليميّة محدّدة. باستخدام العصف الذهني في تصميم الدروس و الأنشطة التعليميّة، يمكن للمعلّمين تحسين جودة التّعليم و دعم تطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى الطّلّاب.

1.5.1 أفاق استخدام العصف الذهني في تدريس التّرجمة:

و بالنسبة لاستخدام طريقة العصف الذهني في تدريس التّرجمة، فإنّ طريقةَ العصف الذهني قد تكون فرصةً جيّدةً للاستفادة من الإبداع و الابتكار في مجال التّرجمة، حيث تعمل على تعزيز الحواس و تحفيز الأفكار الإبداعية المتجدّدة لدى الطّلبة. بواسطة هذه الطريقة المبتكرة، يتمّ تقديم مجال تفكير واسع و حرّ للطّلبة لاستخدام مهاراتهم اللّغويّة بطريقة متفرّدة و فريدة من نوعها. بالتالي، يتمكّن الطّلبة أثناء قيامهم بالتّرجمة من دمج المفردات و التعابير بطرق جديدة، ممّا يؤدّي إلى تطوير طرائق ترجمة مختلفة تتوافق مع متطلّبات السوق و احتياجات المجتمع. كما تحفّز طريقةُ العصف الذهني طلبة التّرجمة على ابتكار حلول جديدة و مبتكرة للمشاكل التّرجميّة المعقّدة، ممّا يساهم في توسيع آفاقهم و تنمية قدراتهم. و تمكّن هذه الطريقة التّعليميّة من توفير بيئة تعليميّة نشطة تضع تحدّيات أمام الطّلبة و تشجّعهم على التفكير الإبداعي و التجريب بلا حدود.

يتضمّن تطبيق طريقة العصف الذهني في تدريس التّرجمة عدّة خطوات أساسيّة، حيث يجب في البداية تحديد المشكلة أو الموضوع المراد ترجمته بوضوح و دقّة. يجب أن تكون المشكلة محدّدة بوضوح و محاطة بالتفاصيل حتى يتسنّى للطّلّاب فهمها بشكل كامل و دقيق. يتطلّب ذلك من الأستاذ أن يكون قادراً على تحديد المصطلحات المتخصّصة و فهم السّياق بدقّة لضمان فهم المشكلة بشكل سليم و صحيح. يمكن استخدام العصف الذهني في تدريس التّرجمة من خلال تقديم حالات ترجمة محدّدة للطّلبة لحلها بطريقة إبداعيّة و مبتكرة. على سبيل المثال، يمكن تقديم نصّ قصير للطّلبة و تقسيمهم إلى مجموعات لتطبيق تقنيّات العصف الذهني في ترجمته بطرق مبتكرة و مختلفة. و يمكن أيضًا تقديم ترجمات مقترحة

لنفس النّصّ لتحفيز الطلّاب على مناقشتها و نقدها و استخدام أفكارهم بشكل إبداعي في إيجاد ترجمات متنوّعة و مناسبة، لذا يجب على المعلّم أن يكون حاضرا خلال هذه الأنشطة لدعم الطّلبة و توجيههم في استخدام العصف الذهني بشكل فعّال.

كما تستطيع الجلسات العمليّة للعصف الذّهني مستقبلا أن تكون جزءً مهمًا من الفصول التّعليميّة لتدريس التّرجمة. يمكن للأستاذ تخصيص وقت خاصّ لجلسات العصف الذهني لتطبيق فعّال لتقنيّات التّرجمة بإشراف مباشر، بتحديد المواضيع المراد ترجمتها مسبقًا و توفير الأدوات المناسبة للطّلبة من خلال مواد ترجمة متنوّعة و تشجيع الطّلبة على التفكير الإبداعي و إيجاد حلول ترجمة مختلفة لنفس النّص و مناقشتها بشكل بنّاء ثمّ تقديم تقييم فوريّ لأداء الطّلّاب و تقديم التّوجيهات الضروريّة لتحسين مستوى الأداء التّرجمي و يندرج هذا ضمن عمليّة التّقويم.

2.5.1 تقييم فعاليّة طريقة العصف الذهني في تدريس التّرجمة

يمكن تقييم فعاليّة العصف الذهني في تدريس التّرجمة من خلال تحليل أداء الطّلبة خلال و بعد إتمام العمليّة التعليميّة، و مقارنته بالأداء السّابق لهم و ذلك لتحديد مدى فاعليّة هذه الطريقة. يمكن أيضًا تقييم فعاليّة العصف الذهني من خلال سبر الآراء و استطلاعات الرأي التي تَجمع آراء طلبة و أساتذة التّرجمة حول تجربتهم و مدى استفادتهم من هذه الطريقة في تعلّم و تدريس التّرجمة. و يساهم تقديم أساليب فعّالة لتقييم النّتائج و التحسين المستمر في تطوير طريقة العصف الذهني في تعليم التّرجمة. يمكن تحقيق ذلك من خلال تحليل الأنشطة التعليميّة الفرديّة و الجماعيّة و مدى تأثيرها على تطوير مهارات التّرجمة لدى الطّلبة. كما يمكن استخدام مقاييس تقييميّة معتمدة لقياس مدى تحقيق الأهداف التعليميّة المرتبطة بطريقة العصف الذهني. بالإضافة إلى ذلك، يجب توفير آليّات لجمع ملاحظات الطّلبة و الأساتذة و استخدامها في تحسين الممارسات التّعليميّة المتعلّقة بطريقة العصف الذهني و ضمان استمراريّة تحسينها.

يمكن أن يواجه استخدام طريقة العصف الذهني في تعليم التّرجمة العديدَ من التّحدّيات و العقبات المحتملة، فقد يكون هناك مقاومة للتّغيير و التّحوّل من قبَلِ الأساتذة و الطّلبة نتيجةً للتّقاليد التعليميّة السائدة. يمكن أن يكون من الصّعب تغيير الأساليب التّقليديّة التي يتمّ التّعليم بها منذ فترة طويلة، و قد يواجه المدرّسون مقاومةً عند محاولتهم تطبيق طريقة العصف الذهني. بالإضافة إلى ذلك، قد تكون هناك مخاوف من فقدان السيطرة و عدم القدرة على قياس نتائج التّعلّم بشكل فعّال باستخدام هذه الطريقة الجديدة.

6.1 طريقة التّعلم بالخطأ:

يعود أصل طريقة التّعلّم بالخطأ لأبحاث الفيلسوف الفرنسي غاستون باشلار Gaston Bachelard الذي يرى أنّ أساس التّعلّم هو الخطأ و لولا ارتكاب المتعلّم للخطأ أثناء التّعلّم لما أدرك الصواب و يَعتبِر باشلار Bachelard الخطأ أمراً طبيعياً بل ايجابياً و يمكن الاستفادة منه لبناء التّعلّمات و هذا بعكس ما كان سائدا من قبل حيث كان يُعتبَر الخطأُ أمراً سلبياً و يجب تفاديه بكلّ الطّرق. و تُعَرَّف طريقة التّعلّم بالخطأ على أنّها " تصوّر و منهج لعمليّة التّعليم و التّعلّم، فهو استراتيجيّة للتعلّم لأنّ الوضعيّات الديداكتيكية، تعدّ و تنظّم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بناءها من خلال بحثه، و ما يمكن أن يتخلّل هذا البحث من أخطاء، و هو استراتيجيّة للتّعلّم، لأنّ الخطأ يُعتبَرُ أمرا طبيعيا و إيجابيا يُتَرْجِم سعيَ المتعلّم للوصول إلى المعرفة"[1]. إذن هي طريقة تعليميّة ترتكز على تشخيص الأخطاء و تحديد أنواعها و مصادرها، و محاولة إيجاد الطّرق المناسبة لمعالجتها و تَنظر إلى الخطأ من وجهةٍ إيجابية متفائلة و بنّاءة و تنطلق من أساس أنّ الخطأ هو سبيل للتّعلّم، و خطّة إستراتيجيّة مهمّة و فعّالة لإكساب المعارف و الموارد و يحدّد أصحاب معاجم علوم التّربية بيداغوجيا الخطأ باعتبارها تصوّرا و منهجا لعمليّتَيْ التّعليم و التّعلّم يقوم على اعتبار الخطأ استراتيجيّة للتّعلّم لأنّ الوضعيات الديداكتيكية تعدّ و تُنَظَّم في ضوء المسار الذي يقطعه لاكتساب المعرفة[2].

إذن، طريقة التّعلّم بالخطأ هي طريقة تعليميّة تؤكّد على أهميّة الأخطاء كجزء لا يتجزّأ من عمليّة التّعلّم. تاريخياً، ظهرت هذه النّظريّة في أوائل القرن العشرين كنتاج لتطوّر نظريّات النّفس و التّعليم. و قد تطوّرت المقاربة لتشمل مفاهيم مثل مرحلة التّعلّم و دور الفشل في تحفيز الطّلبة على المحاولة و الاستمرار في استكشاف الحلول و التّطوّر. تناول العديد من الفلاسفة و النّقّاد هذه النّظريّة، و قدّموا إسهامات قيّمة في تطويرها و تطبيقاتها في المجال التعليمي.

---

[1] غريب، عبد الكريم (2006). المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية. الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة. ص723.

[2] بخات، رحيمو (2004). المقاربات و البيداغوجيات الحديثة. الرباط، المغرب: وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر. ص 59.

يكمن دور المعلّم في طريقة التّعلّم بالخطأ بتوجيه الطّلبة نحو فهم الأخطاء و تصحيحها من خلال تقديم توجيهات و ملاحظات بنّاءة عند ارتكاب الطّلبة لأخطاء و يحفّز الطّلبة على التفكير في أسباب الأخطاء و كيفيّة تجنّبها في المستقبل. و يقدّم المعلّم التّوجيهات و التّعليمات اللّازمة لتصحيح الأخطاء، ممّا يساهم في إثراء تجربة الطّلّاب التّعليميّة و زيادة فهمهم للمواضيع التّعليميّة[1].

من أهمّ التّطبيقات العمليّة للتّعلّم بالخطأ في مجال التّدريس هي تحويل الأخطاء إلى فرص للتّعلّم و التّطوّر من خلالها، حيث يقوم المعلّم بتحليل الأخطاء التي يرتكبها الطّلّاب و يوجّههم نحو فهمها بشكل صحيح و مفصّل، كما يوفر لهم الفرصة الضّروريّة لتصحيحها و تجنّبها في المستقبل و زيادة فهمهم للمواضيع التي يواجهون صعوبةً فيها. بالإضافة إلى ذلك، تشمل التّطبيقات العمليّة استخدام أمثلة و دراسات حالة وافية للأخطاء التّعليميّة، لإبراز مدى أهميّتها و تعقيدها. يقوم المعلم في هذه الحالات بتوجيه الطّلبة نحو حلّ المشكلات و تجاوزها بوعي و ذكاء. تكسب هذه التّطبيقات الطّلّاب روح المثابرة و الاصرار على التّعلّم و التّحسّن المستمر، حيث يتعلّمون أنّ الأخطاء ليست عائقا بل فرصةً للتّعلّم و التّطوّر، و أنّ مواجهة التحدّيات و التّفاعل معها بشكل فعّال هو المفتاح الأساسي لنموّهم الشّخصي و الأكاديمي. و تنفّذ هذه الطريقة على مراحل و هي ما يلي:

1) رصد و تحديد الخطأ : من خلال تدريب المتعلّمين على الملاحظة الدّقيقة
2) تنبيه المتعلّم بموضع الخطأ : يُشعِر المعلّم المتعلّمين بالخطأ و اتخاذ موقف إيجابي منه
3) القيام بتصنيف الخطأ: و لكل مجال تعليمي تصنيف الأخطاء الخاصّ به، على سبيل المثال في التّرجمة قد ترد أخطاء الصّياغة و أخطاء نحوية و غيرها
4) تفسير أسباب وقوع المتعلّم في الخطأ: يقوم المتعلّمين تحت إشراف المعلّم بتحديد أسباب الوقوع في الخطأ.
5) القيام بمعالجة الخطأ: حيث يقوم المعلّم بمساعدة المتعلّمين و توجيههم لمعالجة الأخطاء بالاعتماد على مهارتهم و كفاءَتهم.

[1] رشيد، نعيمة (2021). استثمار الخطأ في العملية التعليمية–التعلمية كاستراتيجية حديثة في التعليم. مجلة الكلم، 6(1). ص140.

1.6.1 طريقة التّعليم بالخطأ في تدريس التّرجمة:

تقول إزابيل كولومبا Isabelle Collombat [مترجمة و أستاذة ترجمة بجامعة لافال الكندية] "ترى أنّ العمل على الأخطاء جزءً أساسياً من تعلّم التّرجمة، خاصّة في بداية التكوين. و هذا بالنّظر إلى الآثار الاجتماعيّة و العاطفيّة المتعدّدة المترتّبة عن الأخطاء، فإنّ التّعامل معها يجب أن يكون موضوع عقد ثقة مبدئياً بين المعلّم و المتعلّم".

"Le travail sur l'erreur nous paraît donc incontournable dans l'apprentissage de la traduction, surtout en début de formation. Cela étant, compte tenu des multiples implications socio-affectives de l'erreur, le traitement de celle-ci doit faire l'objet d'un contrat de confiance initial entre l'enseignant et l'apprenant "[1].

لذا تساعد طريقة التّعلّم بالخطأ طلبة التّرجمة من تشخيص أخطاءهم في ترجمة النّصوص و تحليلها و القيام بالخطوات الإجرائيّة لتصحيحها و الاستفادة من الأخطاء في مسارهم التّعليمي و مسارهم المهني مستقبلا. و تسمح لأستاذ التّرجمة من الكشف عن مواضع القوّة و الضّعف و تقييم مستوى الطّلبة و مهاراتهم من خلال أخطاءهم فيصبح الخطأُ أداةً مساعدةً في تقويم الطّلبة لمساعدتهم في تحسين مستواهم و الوقوف على مختلف الصّعوبات التي تواجههم. و يتمثّل مفهوم التّعلّم بالخطأ في التّرجمة في تشجيع الطّلبة على تجربة مختلف الأساليب و التّقنيّات في التّرجمة دون خوف من ارتكاب الأخطاء. حيث يتمّ توجيه الطّلبة للتّحقّق من أخطائهم و التّعلّم منها بدلاً من إنكارها أو تجنّبها.

و تضيف كولومبا Collombat "إنّ المشاكل التي يواجهها المترجم المتدرّب متعدّدة الأشكال و متنوّعة لدرجة أنّه يبدو من الخيال محاولة إعداده لها، بتجنّب أيّ مواجهة مع الخطأ، و هذا بلا شكّ جانب معيّن من جوانب تعليم التّرجمة يجب أن نتقبّله و لا نقلّل من شأنه أو ننكره، لأنّ هذا القبول يعتمد على الاستخدام المثمر للخطأ كأداة بيداغوجية مُطالب بها بشدّة".**[ترجمتنا]**

« Les problèmes qui se posent à l'apprenti-traducteur sont en effet tellement polymorphes et variés qu'il semble illusoire de vouloir l'y préparer en amont en évitant toute confrontation avec l'erreur, et c'est sans aucun doute un aspect particulier de l'enseignement de la traduction que nous devons endosser et non

[1] Collombat, Isabelle (2009). La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. The Journal of specialised translation (12). p50.

plus minimiser ou nier, car de cette acceptation dépend l'utilisation fructueuse de l'erreur comme instrument pédagogique pleinement revendiqué»[1].

تهدف هذه الطّريقة إلى بناء ثقة طلبة التّرجمة بأنفسهم و زيادة قدرتهم على تحسين مهاراتهم في التّرجمة. هذا يعني أنّه عندما يُعلَّم الطّلاب بطريقة التّعلّم بالخطأ، فإنهم سيتعلّمون من أخطائهم و سيعزّزون فهمَهم لعمليّة التّرجمة من خلال الاستفادة من هذه الأخطاء في تحسين تقنيّاتهم، و أساليبهم، و تطوير مهاراتهم. و تجربة أساليب جديدة و مواجهة مختلف التّحدّيات في التّرجمة، ممّا سيؤدّي إلى توسيع دائرة معرفتهم و تطوير قدراتهم اللّغوية. سيتعلّمون كيف يصحّحون أخطائهم، و يحدّدون مواضع الضّعف في ترجماتهم، و ليصبحوا مترجمين أكفّاء و متمكّنين من التّعامل مع تحدّيات التّرجمة بثقة. الاعتراف بأنّ الأخطاء هي جزء لا يتجزّأ من عمليّة التّعلّم يمَكّن الطّلبة من تحقيق النّموّ في الجانب الشخصي و المهني.

2.6.1 مزايا استخدام طريقة التّعلّم بالخطأ في تدريس التّرجمة:

استخدام طريقة التّعلّم بالخطأ في تدريس الترجمة يمكن أن يساعد في تعزيز الفهم و الاستيعاب لدى الطّلّاب. فعندما يقوم الطّلبة بالقيام بأخطاء في الترجمة و يعرضونها للمناقشة و التصحيح، فإنّهم يتفاعلون بشكل أكبر و يشاركون أفكارهم و آراءهم ممّا يساعدهم في التّفاعل مع الموضوع بشكل أعمق. بالتّالي، يتسنّى لهم تحسين قدراتهم في التّرجمة و اكتساب مهارات جديدة من خلال دراسة الأخطاء و فهم الأسباب التي تقف وراءها. بالإضافة إلى ذلك، يمكن لهذه الطريقة المبتكرة أن تساهم في توسيع آفاق الطّلبة و تطوير قدراتهم النّقديّة و التّحليليّة. و عندما يشعرون بالثّقة في إبداعاتهم و قدراتهم على التّعامل مع التحدّيات، فإنّهم يصبحون أكثر استعدادًا لاستكشاف عالم التّرجمة و تحقيق التّفوّق فيه[2]. كما يتيح تبنّي طريقة التّدريس بالخطأ تدريبات عمليّة في تدريس التّرجمة و يعتبر هذا جزءً أساسيا و ضروريا لتطوير مهارات الطّلبة في هذا المجال. يمكن تصميم تمارين شاملة و مفصّلة تتضمّن التّرجمة التحريريّة و الفوريّة لمقاطع نصيّة قصيرة و متنوّعة، بما في ذلك المواد الأدبيّة و المقالات العلميّة و الأخبار. بالإضافة إلى ذلك، يمكن تنفيذ تدريبات تركّز على ترجمة التّعابير و المصطلحات الصّعبة و التّعامل مع التحدّيات اللّغويّة المتعلّقة بها. و لتعزيز مهارات الطّلّاب في التّحرير و التّعبير، ينبغي أيضًا تبنّي تدريبات تهدف إلى تحليل و تصحيح الأخطاء

[1] Collombat, Isabelle. Ibid.

[2] جماح، فتيحة. (2016). نظرة على أخطاء التّرجمة لدى طلبة أقسام التّرجمة. دفاتر الترجمة، 19(1)، ص42.

التّرجميّة و استخدام التّقنيّات المناسبة لتحسين جودة التّرجمة[1]. و بهذه الطريقة، يمكن للطّلبة تحسين مهارتهم في التّرجمة بشقّيها التّحريري و الفوري.

3.6.1 تحدّيات تطبيق طريقة التّعلّم بالخطأ في تدريس التّرجمة:

يواجه استخدام طريقة التّعلّم بالخطأ في تدريس التّرجمة، تحدّيات متعدّدة و اعتبارات يجب مراعاتها بعناية. من أبرز هذه التحدّيات هو ضرورة توجيه الخطأ بشكل بنّاء، حيث يتوجّب على أستاذ التّرجمة أن يكون قادراً على توجيه الأخطاء بطريقة ذكيّة تشجّع الطّلبة على تجاوز الأخطاء بدون التّأثير على حماسهم و تحفيزهم للاستمرار في عمليّة التّعلّم. يُمَكِّن هذا الطّلبة من إدراك نقاط الضّعف في أدائهم و يعملوا على تحسينها بشكل فعّال و مستدام. و يصبحون قادرين على بناء معرفتهم و تطوير قدراتهم التّرجمية. كما يجب وضع التوازن الصحيح بين الخطأ و التّصحيح، فالتّصحيح المفرط يمكن أن يتسبّب في إحباط الطّلبة و انخفاض ثقتهم بأنفسهم، بينما التوجيه الصّحيح يمكن أن يسمح بتطوير مهارات التّرجمة و يرفع من مستوى الطّلبة. علاوة على ذلك، فإنّ التوجيه البنّاء للأخطاء سيقدّم للطّلبة فرصة لتحويل الأخطاء إلى تجارب تعلّم قيّمة، حيث يمكنهم استخدام الملاحظات الإيجابية و السلبية لتقوية مهاراتهم و التّعلّم من أخطائهم. و بالتالي، يتعيّن على أستاذ التّرجمة تنظيم الوقت و تنقيح الاستراتيجيّات التّدريسيّة اللّازمة لضمان تحقيق التّوازن المطلوب و ضمان تطوّر فعّال لمهارات التّرجمة لدى الطّلبة و يتطلّب هذا مرونةً و ذكاءً في التّعامل مع الأخطاء لتوجيه الطّلبة نحو الطريق الصحيح في مسار تعلّم التّرجمة.

و ترى كولومبا Collombat أنّ استخدام هذه الطريقة في تدريس التّرجمة يمكن أن يشكّل فرقًا حقيقيًا في نموّ الطّلبة و تحقيق إنجازاتهم الأكاديميّة. و من المهمّ أن يتمّ دمج هذه الطريقة في مناهج تدريس التّرجمة و أن تكون جزءً لا يتجزّأ من تصميم برامج التّدريس، بهدف ضمان تحقيق أهداف تعليميّة و تأهيل الطّلبة لمهن التّرجمة و الاستعداد الجيّد لمواجهة التّحدّيات الحقيقيّة في سوق العمل. إنّ فهم الأخطاء الشائعة في التّرجمة و تجاوزها هو أمر بالغ الأهميّة، حيث يساهم في بناء قاعدة قويّة للمترجمين المحترفين

[1] الباتول، عمور، و سي بشير، زينة. (2020). تقويم الخطأ في تعليمية التّرجمة الأدبية: دراسة تطبيقية لطلبة الماستر 02 من الإسبانية إلى العربية. معالم، 11(2)، ص139.

و تطوير قدراتهم في التّعامل مع النّصوص المترجمة بدقّة و إتقان. بالتّالي، يتطلّب دمج هذه الطريقة المبتكرة و الفعّالة في برامج تعليم التّرجمة تصميمَ دروس و تدريبات متنوّعة و محفّزة لتنمية مهارات طلبة التّرجمة.

7.1 طريقة التّعلّم التّعاوني:

ترتكز طريقة التّعلّم التّعاوني على التّعاون بين المتعلّمين للقيام بالأنشطة و إنجاز المهام التّعليميّة، حيث يقسَّم المتعلّمون إلى مجموعات عمل صغيرة لإتاحة فرصة المشاركة للجميع في المهمّة الجماعيّة المسندة إليهم بوضوح و قد تُكلَّف المجموعات بإنجاز مهام تعليميّة منفصلة و مختلفة، لتحقّق كلٌّ منها جزءً من العمل الجماعي المشترك. و تُعَرَّف على أنّها: "إستراتيجيّة تدريس ناجحة تُستخدم فيها المجموعات الصغيرة المتعاونة، و تضمّ كلّ مجموعةٍ متعلّمينَ من مستويات مختلفة القدرات، حيث يمارسون أنشطة تعليميّة متنوّعة، لتحسين فهمهم للموضوع المراد تعلّمه، و كلّ عضو في الفريق مسؤولٌ عما يجب أن يتعلّمه فقط، و إنّما عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة و بالتالي فتلاميذ كلّ مجموعة يعملون في جوّ من الإنجاز و التّحصيل و المتعة أثناء التّعلّم"[1]

تشمل أسس و مبادئ التّعلّم التّعاوني تعزيز التّعاون الفعّال و المثمر بين الطّلبة و تشجيعهم على العمل سويًا بروح الفريق الواحد لتحقيق الأهداف التّعليميّة بشكل مشترك و منسّق. و تشمل أيضاً تنمية مهارات التّعاون و التّفاعل بين الطّلبة، و تثمين تعدّديّة الآراء و الخبرات المتنوّعة. كما تركّز على تشجيع الطّلبة على الاستفادة القصوى من قدرات بعضهم البعض و تقديم الدعم المتبادل في سبيل تعزيز العمليّة التّعليميّة. بالإضافة إلى ذلك، فإنّها تعزّز المسؤوليّة المشتركة بين الطّلبة و تكرّس التزامهم المشترك في تحقيق الأهداف التّعليميّة المتّفق عليها. و بذلك، تعكس أسس و مبادئ التّعلّم التّعاوني الروح الجماعية و الإيجابية التي تسهم في إثراء تجربة التّعلّم و تطوير القدرات الشخصية و الاجتماعيّة لدى الطّلبة بشكل شامل. و تتكّون طريقة التّعلّم التّعاوني من أربعة مراحل أساسيّة:

1) مرحلة التّعرّف: حيث يتعرّف المتعلّمون على المشكلة المطروحة أو المهمّة الموكّلة اليه.
2) مرحلة البلورة: يتمّ الاتّفاق على توزيع الأدوار و تحديد المسؤوليّات بين أفراد الفريق.

[1] عبد الحميد شاهين و عبد الحميد حسن (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة، استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم. الإسكندرية: مطبوعات جامعة الإسكندرية، ص106.

3) مرحلة الإنتاجيّة: الشروع في العمل و التّعاون بين أعضاء الفريق لإنجاز المهمّة.

4) مرحلة الإنهاء: يتمّ فيها كتابة التّقرير و عرض النّتائج المتوصّل إليها من طرف الفريق.

يتمثّل دور المعلّم في تعزيز التّعلّم التّعاوني في توجيه الطّلبة و تشجيعهم على العمل الجماعي و التّفاعل المثمر مع بعضهم البعض، و يوفّر المعلّم الدّعم و التّوجيه اللّازم للطّلبة في تنظيم و إدارة أنشطتهم التّعليميّة التّعاونيّة بطرق مدروسة و يكون المعلّم على اتّصال مستمر مع الطّلبة، و يقوم بمراقبة تقدّم و مشاركة جميع الطّلبة بشكل دقيق و مستمرّ و السّعي لضمان تحقيق الأهداف التّعليميّة. بالإضافة إلى ذلك، يلتزم المعلّم بتقديم التّقييم الفوري للطّلبة بشكل منتظم، مع إعطاء نصائح و استراتيجيّات لتحسين أدائهم و تطوير مهاراتهم التّعاونيّة. و أثناء تنفيذ الأنشطة التّعاونيّة، يبذل المعلّم مزيدًا من الجهد لتحفيزهم و تشجيعهم على التّعاون بشكل فعّال و بث روح الفريق و المشاركة بينهم و يعمل على بناء بيئة مشجّعة في الصّفّ، حيث يشعر الطّلبة بالثقة و الاستقلاليّة و الشعور بأنّ لديهم دور صنع القرار في العمليّة التّعليميّة[1]. في طريقة التّعلّم التّعاوني يُعتبر المعلّم قدوةً و مثالاً حياً للتعاون و العمل الجماعي، فهو يُلهِم الطّلبة و يشجّعهم على تقديم أفضل ما لديهم في العمل الجماعي. من خلال دوره في تعزيز التّعلّم التّعاوني، يمكن أن يساهم بشكل فعّال في تنمية مهارات الطّلبة المعرفيّة و الاجتماعيّة و التّواصليّة، و تعزيز فهمهم لأهميّة العمل الجماعي و قيمة التّعاون في بناء المعارف.

يتمثّل دور الطّلبة في عمليّة التّعلّم التّعاوني في المساهمة الفعّالة في تحقيق الأهداف التّعليميّة المحدّدة بشكل مشترك و يقوم الطّلبة بتبادل المعرفة و الخبرات و المواقف الملهمة مع بعضهم البعض من خلال العمل الجماعي و التّعاون المثمر الذي يتجاوز حدود الصّفّ و يمتدّ إلى المجتمع المحيط. يشكّل التّفاعل النّشط و التّبادل الديناميكي بين الطّلبة أساسًا قويًا لاكتساب المعرفة و المهارات و القيم الأكاديميّة و الاجتماعيّة، حيث يتعلّمون من خلال التّواصل الحي و الاندماج في بيئة تعليميّة مليئة بالتّحدّيات و الفرص. و بفضل التبادل المستمر و التّفاعل الإيجابي، يصبح الطّلبة أكثرَ إدراكًا و ثقة بقدراتهم، و لديهم القدرة على صناعة تجارب تعليميّة ممتعة بأنفسهم. إنّ تحمّل المسؤوليّة المشتركة و المشاركة الفعّالة في

[1] شنون، خالد (2017). استراتيجية التعلم التعاوني، مبادؤه و خطوات تنفيذه في العملية التعليمة التعلمية . المجلة الجزائرية التربية و الصحة النفسية، 11(1). ص137.

اتّخاذ القرارات المتعلّقة بالأنشطة التّعليميّة الجماعيّة و في تقييم الأداء، يعزّز من الروح الجماعيّة و النّجاح المشترك، و يساهم في تطوير مهارات الاتّصال و التّعاون و القيادة لدى الطّلبة[1].

1.7.1 التحدّيات و المشكلات التي تواجه طريقة التّعلّم التّعاوني:

تعدّ التّحدّيات و المشكلات التي قد تواجه التّعلّم التّعاوني أمرًا مهمًا يجب مراعاته عند تطبيق هذه الطريقة في عمليّة التّدريس. تفرض على المعلّم أن يكون على دراية تامّة بتلك التّحدّيات و ما يمكن أن يواجِهَه الطّلبة خلال العمليّة التّعليميّة الجماعيّة، و أن يتقن كيفيّة التّعامل معها بشكل صحيح لضمان نجاح عمليّة التّعليم و التعلّم. و يمكن تصنيف هذه التّحدّيات إلى: تحدّيات اجتماعيّة و تحدّيات تنظيميّة و تحدّيات تّقنيّة.

1) التحدّيات الاجتماعيّة: تتضمّن التحدّيات الاجتماعيّة التي قد تواجه طريقة التّعلّم التّعاوني قدرة الطّلبة على التّعاون مع بعضهم البعض و التّفاعل مع الآخرين بشكل فعّال و بنّاء. يمكن أن تشمل هذه التحدّيات على سبيل المثال صعوبة التّواصل، و تفاوتاً في مستوى المشاركة و المساهمة في عمليّات التّعاون. و بالإضافة إلى ذلك، قد يكون هناك تحدّيات تتعلّق بتنظيم الوقت و إدارة المهام، فقد يواجه الطّلبة صعوبة في تنظيم وقتهم و تحديد أولويّاتهم فيما يتعلّق بالمشاركة في عمليّات التّعاون المدرسيّة و قد يواجهون تحدّيات في إدارة المهام المشتركة، حيث قد يصعب عليهم توزيع المسؤوليّات و تنظيم العمل الجماعي بطريقة فعّالة. لا يمكن تجاهل التحدّيات التي تتعلّق بالثقة و الانفتاح بين الطّلبة، حيث قد يصعب على بعض الطّلبة الثّقة في قدراتهم الشّخصيّة، من المهمّ أيضًا معرفة كيفيّة التّعامل مع تنوّع الثّقافات و المعتقدات في سياق التّعاون المدرسي. عمومًا، هناك العديد من التحدّيات الاجتماعيّة التي يمكن أن يواجهها الطّلبة أثناء تعلّمهم التّعاوني، و لذا فإنّ تطوير مهارات التّعاون و التّفاعل ذات أهميّة كبيرة لتمكين الطّلبة من التّفاعل الفعّال مع بيئة التّعلّم الجماعي[2].

[1] ثلايجية، منال (2019). استراتيجيات التعلم الحديثة "التعلم "التعاوني أنموذجا". مجلة التكامل، 3(6). ص87.

[2] ثلايجية، منال. نفس المرجع. ص92.

2) التحدّيات التنظيميّة: من التحدّيات التّنظيميّة التي قد تواجه التّعلّم التّعاوني هي تنظيم المجموعات التّعاونيّة، تقسيم المهام بين الأعضاء، و ضمان سير العمليّة التّعليميّة بشكل فعّال دون توتّر أو اضطراب. تكمن أهميّة هذه التّحدّيات في تأمين إطار منظّم و هادف يعمل على توجيه و تحقيق نجاح العمليّة التّعليميّة. في هذا السّياق، فإنّه يجب على المعلّم أن يضع ترتيبات واضحة و مُحكمة تهدف إلى تنظيم العمل و التّأكيد على تحقيق الأهداف المحدّدة بشكل فعّال و منسّق. يمكن تحقيق ذلك من خلال تحديد الأدوار و المسؤوليّات المناسبة للأعضاء في المجموعات و تقاسم المهام بشكل عادل و متوازن بين جميع الطّلبة. يبذل المعلّم جهوداً لتعزيز التّعاون و التّواصل بين الأعضاء، و توفير بيئة مشجّعة لتحقيق التّعلّم المشترك و تحقيق الأهداف المشتركة. و في حالة حدوث أي اضطرابات، يجب على المعلّم أن يتدخّل بسرعة لحلّها و تحفيز الأعضاء على العمل بروح الفريق و التعاون. بشكل عامّ، يُعتبر تنظيم المجموعات التّعاونيّة بشكل فعّال أحد الأسس الأساسيّة لضمان تجربة تَعلُّم مثمرة و مفيدة في التعلّم التّعاوني[1].

3) التّحدّيات التّقنيّة: تعود التّحدّيات التّقنيّة لهذه الطريقة في الأساس إلى استخدام التكنولوجيا في عمليّة التّعلّم، فقد يواجه الطّلبة صعوبة في استخدام الأجهزة المختلفة أو البرامج التّعليميّة و تشمل هذه التّحدّيات التقنيّة صعوبةَ استخدام التكنولوجيا الحديثة، و تحديات مرتبطة بتوفير البنية التّحتيّة اللّازمة للتّعلّم. إضافة إلى ذلك، يكمن تحدّي المعلّم في العمل بجدّ لتجاوز هذه التحدّيات الفنيّة من خلال توفير الدّعم الفنّي المستمر و التّدريب الشامل على استخدام الأدوات التّقنيّة المتنوّعة و الإلمام بأحدث التّقنيّات و الوسائل التّعليميّة و توفير الدّعم الفنّي المناسب و التّوجيه لضمان التحفيز و التّقدّم الناجح في التّعلّم التّعاوني. تجاوُزُ هذه التحدّيات التّقنيّة يُعتبَرُ جزءً أساسيًا لضمان تقديم تجربة تعليميّة فعّالة للطّلبة في بيئة تعليميّة رقميّة.

تتطلّب هذه التحدّيات من المعلّم أن يكون مطّلعًا على الوسائل و الإجراءات الملائمة للتّعاون مع الطّلبة لاجتيازها، و ذلك لضمان التّدريس الفعّال و تحقيق الأهداف التّعليميّة. لذلك، فإنّ توعية المعلّم بالتّحدّيات

[1] ثلايجية، منال. نفس المرجع.

المحتملة و توفير الدّعم اللّازم للطّلبة يُعتبران أمران حاسمان لضمان التّعلّم الناجح و الجودة في عمليّة التّعليم التّعاوني.

2.7.1 طريقة التّعلّم التّعاوني في تدريس التّرجمة:

تعتبر التّرجمة التّعاونيّة أحدَ أهمّ تطبيقات التّعلّم التّعاوني في تدريس التّرجمة، حيث يتعاون الطّلّاب في إنجاز مشروع ترجمة محدّد بشكل مشترك، حيث يقومون بتقسيم المهام و العمل بشكل منظّم لتحقيق الهدف المشترك، ممّا يعزّز فهمهم المشترك الشامل للمشكلة و يساعدهم على تحليلها بشكل أعمق و من زوايا متعدّدة. و تُعرِّفها شارون أبريان Sharon O'Brien أنّها " التّرجمة التي تتمّ بتعاون فاعلَيْن أو أكثر فيما بينهما بطريقة ما لتكون التّرجمة ثمرةَ ذلك التّعاون. و يمكن للتّرجمة التّعاونيّة أن يكون لها معنى أكثرَ تحديدا في إشارة إلى الوضع الذي يوجد عليه مترجمان أو أكثر، حيث يشتغلون معا لإخراج نصّ مترجَم واحد إلى حيّز الوجود" [1]. تعمل هذه التّجربة الفريدة على تعزيز التّفاعل و التّشارك بين الطّلبة و تطوير مهاراتهم في التّعاون الفعّال. و بفضل هذه التجربة، يتمّ تعزيز الثّقة لدى الطّلبة بقدراتهم على تحقيق الأهداف المشتركة. إلى جانب ذلك، فإنّ هذه المشاريع التّعاونية تمنح الطّلبة فرصةً لتطوير مهاراتهم في التّواصل الفعّال و بناء العلاقات الجيّدة بينهم، مما يفتح الأبواب أمامهم لتبادل المعرفة و الأفكار بشكل بنّاء، و يُعدّ التّعلّم من خلال هذه المشاريع فرصةً قيّمة للطّلبة لاكتساب المزيد من المعرفة و الخبرة، بجانب تنمية قدراتهم الشخصيّة و الاجتماعيّة و المهنيّة.

1.2.7.1 مشاريع التّرجمة التّعاونيّة:

تُعتَبَرُ مشاريع التّرجمة التّعاونيّة أسلوبًا فعّالا في تدريس و تنمية مهارات التّرجمة، حيث يتمكّن الطّلبة من العمل معًا على مشروع ترجمة محدّد و يقومون في هذه المشاريع بتحديد النّصّ المراد ترجمته بعناية، ثم يقسِّمون المهام بينهم بشكل عادل و متوازن، و في نهاية المطاف يجتمعون لمناقشة الاختيارات المتاحة و يشاركون أفكارهم و آراءهم و تعليقاتهم بكلّ حرّية و صراحة. من خلال هذه يتعلّم طلبة التّرجمة كيفيّة النّقاش و اتّخاذ القرارات المشتركة بطريقة بنّاءة، ممّا يسهم في تنمية روح التّعاون و العمل الجماعي

[1] رجم، سميرة (2022). استراتيجية التّعلم التعاونيّ و أثرها في تشجيع التّرجمة التّعاونيّة داخل الصفّ و خارجه. المترجم، 22(1). ص82.

بينهم. كما يطبّقون المهارات التي اكتسبوها خلال تعلّم التّرجمة بشكل فعّال و يجسّدونها في عمليّة التّرجمة الحقيقيّة[1]. كما تسهم في فهم و استيعاب الطّلبة لمفاهيم التّرجمة المختلفة، فضلاً عن تنمية و تحسين المهارات اللّغويّة و التّحريريّة لديهم. بفضل هذه العمليّات التّعاونيّة، يكتسب طلبة التّرجمة الثّقة في قدراتهم و مواهبهم في مجال التّرجمة، ممّا ينعكس إيجابًا على أدائهم و تحصيلهم الأكاديمي بشكل عامّ.

و يتمثّل دور أستاذ التّرجمة في طريقة التّعلّم التّعاوني بتوجيه النّقاشات و المناقشات بين الطّلبة لتطوير فهمهم المشترك في ترجمة و تحليل النّصوص و يشجعهم على تبادل الآراء و الأفكار و طرح الأسئلة الملائمة لتوسيع مداركهم و صقل مهاراتهم في التّرجمة التّعاونيّة. بالإضافة إلى ذلك، يقوم بتوجيه الطّلبة في التّعاون على إنجاز مشاريع التّرجمة المشتركة، حيث يعملون معًا على تحليل و فهم المواد الأصليّة و توجيه بعضهم البعض في اتّخاذ القرارات المناسبة لإنتاج ترجمة ذات جودة عالية. و يختبر الأستاذ فهم الطّلبة و تطبيقهم لتقنيّات التّرجمة في ترجمة النّصوص من خلال إعطاءهم تمارين و أسئلة و اختبارات متنوّعة، تساعدهم في تحسين أدائهم في التّرجمة. كما يقوم بتشجيع الطّلّاب على التفاعل مع بعضهم البعض و توجيههم نحو تحليل و مناقشة النّصوص المترجمة بطريقة تعاونيّة و يحفّز الطّلبة على طرح التّحدّيات و حل المشكلات بشكل جماعي ممّا يعزّز فهمهم و تطوير مهاراتهم في مجال التّرجمة.

3.7.1 مزايا تبني طريقة التّعلّم التّعاوني في تدريس التّرجمة:

تبنّي طريقة التّعلّم التّعاوني في تدريس التّرجمة يساعد في تعزيز التّفاعل الإيجابي و تعزيز تعاون طلبة التّرجمة و تبادلهم للمعرفة و الخبرات المختلفة. بالإضافة إلى ذلك، تساهم هذه الطريقة في تحسين مهارات الاتّصال و التّفكير النّقدي و التّحليلي التي تُعتبَر أساسيّة في مجال التّرجمة، و تزيد من قدرة الطّلبة على التّحرير بشكل دقيق و التّعبير و إيصال المعاني بشكل جيّد. كما تعمل على تعزيز الثّقة بين الطّلبة و تحفيزهم على المشاركة الفعّالة في النّقاشات و حلّ المشاكل و العوائق المتعلّقة بعمليّة التّرجمة و يتعلّم الطّلبة أيضًا كيفيّة الاستفادة من تجارب بعضهم البعض و استغلال المهارات المختلفة في سبيل تحقيق أفضل النّتائج. يعمل التّعلّم التّعاوني أيضًا على تعزيز التّفكير الإبداعي و توليد أفكار جديدة و مبتكرة في

[1] رجم، سميرة. نفس المرجع. ص83.

مجال التّرجمة. إنّ تبنّي طريقة التّعلم التّعاوني يُعَدُّ خطوةً ضروريّة لتحسين جودة التّعليم في مجال التّرجمة بالجامعة، و تطوير قدرات الطّلبة في التّرجمة[1].

4.7.1 تحدّيات تطبيق طريقة التّعلّم التّعاوني في تدريس التّرجمة:

يواجه تطبيق طريقة التّعلّم التّعاوني في تدريس التّرجمة العديد من التّحدّيات و العقبات، مثل صعوبة تكييف المناهج التّقليديّة مع هذه الطريقة الحديثة، و أيضًا تحدّيات في توفير البنية التّحتيّة المناسبة المطلوبة لتنفيذ هذا النّوع من التّعلّم. بالإضافة إلى ذلك، قد تواجه عزوفا من بعض طلبة و أساتذة التّرجمة الذين يعتقدون بأنّ هذه الطريقة لا تلائم أساليبهم التّقليديّة في التّدريس. و يمكن أن تواجه طريقة التّعلّم التّعاوني في تدريس التّرجمة تحدّيات أخرى تتعلّق بتوفّر الموارد الماليّة اللّازمة. فعلى سبيل المثال، قد تحتاج هذه الطريقة إلى شراء أجهزة حديثة و برامج تعليميّة متخصّصة لتحقيق أقصى استفادة منها. بالإضافة إلى ذلك، قد يتطلّب تدريس التّرجمة بأسلوب التّعلّم التّعاوني العمل الجماعي الوثيق بين الطّلّاب و المدرّسين، ممّا يستلزم تأمين فضاء ملائم و مجهّز لهذا الغرض. و يُمكن أن تواجه طريقة التّعلّم التعاوني في تدريس التّرجمة تحدّيات في طريقة تقييم الطّلبة. فقد يصعب قياس تحقيق الأهداف التّعليميّة لكلّ طالب على حدة، نظرًا لتنوّع مستوياتهم و قدراتهم. و لذلك، يمكن أن يتطلّب تنفيذ هذه الطريقة استخدام أدوات تقويم خاصّة لتقييم تقدّم الطّلبة و تحديد نقاط القوة و الضّعف لكلّ منهم. رغم التّحدّيات و العقبات، تُمكِّن الطّلبة من التّفاعل و التّعاون مع بعضهم البعض، و تبادل المعرفة و الخبرات، ممّا يعزّز فهمهم الشامل للمفاهيم و يطوّر مهاراتهم التّرجميّة.

من بين أهمّ التّحدّيات التي تواجه تطبيق طريقة التّعلّم التّعاوني في تدريس التّرجمة التنسيق الجيّد بين الطّلبة. يُطلَب من الطّلبة أن يتعاونوا مع بعضهم البعض بطريقة فعّالة لتحقيق أهداف التّعلّم المشتركة و يتطلّب هذا توعيتهم و تدريبهم بشكل مكثّف من قبل طرف الأساتذة في كيفيّة تنظيم و توجيه العمل الجماعي التّعاوني فيما بينهم . و يمثّل هذا التّحدّي الخطوة الأولى نحو تحقيق تعليم متقدّم و ذو جودة في مجال التّرجمة و يشترط تحقيق التناغم و التوازن في عمليّة التّعلّم التّعاوني، حيث يتعيّن على الطّلبة التّفاعل

[1] رجم، سميرة. نفس المرجع. ص90.

و التّشارك بصورة تعاونيّة و لا تعتمد على تحمّل أحدهم للآخر. من الضروري أن يتمّ تدريب الطّلبة على كيفيّة التّعاون و التّفاعل الإيجابي مع بعضهم البعض.

تعتبر اختلافات الطرائق التّعليميّة التّقليديّة و الحديثة في تدريس التّرجمة على نقطة قوّة بحيث أنّها تتكامل مع بعضها البعض. إنّ استخدام الطرق التّعليميّة التّقليديّة يوفّر الإطار الأساسيّ لتعلّم الطّلّاب و فهم المفاهيم الأساسيّة في التّرجمة، في حين تقدّم الطّرق التّعليميّة الحديثة الفرصة لتعزيز هذا الفهم و توسيعه بطرق إبداعيّة و متقدّمة و تسهم في تحسين عمليّة التّعلّم و تطوير مهارات الطّلبة في مجال التّرجمة و تزويدهم بأدوات و استراتيجيّات فعّالة تسهّل عليهم فهم و تطبيق تقنيّات التّرجمة و تهدف كلّ من هذه المقاربات إلى تعزيز التّفاعل و المشاركة الفعّالة للطّلبة في عمليّة التّعلّم و تعزيز معارفهم النّظريّة و التّطبيقيّة في ميدان التّرجمة.

في ختام هذا الفصل، نؤكد على الأهمية البالغة لتوظيف طرائق التدريس الحديثة في مجال تدريس الترجمة، وخاصةً عند استخدام النصوص المترجمة كوسيلة تعليمية. لقد استعرضنا في هذا الفصل كيف تُساهم هذه الطرائق في تحسين جودة العملية التعليمية و تطوير مهارات الطلاب بشكل شامل. إنّ دمج طرائق التدريس الحديثة في تعليم الترجمة، مع التركيز على استخدام النصوص المترجمة، يُحقق نقلة نوعية في مستوى الطلبة، حيث يتجاوزون مجرد اكتساب مهارات لغوية سطحية إلى امتلاك كفاءات متكاملة تُؤهلهم لسوق العمل و تُعدّهم لمواجهة تحدياته. تُعتبر النصوص المترجمة أداة أساسية لتطبيق طرائق التدريس الحديثة في تعليم الترجمة، حيث تُوفّر مادة غنية للتحليل و المُقارنة و المُناقشة، و تُساعد الطلاب على فهم التحديات الترجمية بشكل عملي. كما تُساهم في توضيح المفاهيم النظرية: تُساعد النصوص المترجمة على تجسيد المفاهيم النظرية المُتعلّقة بالترجمة، مثل التكافؤ و التحويل و التكييف و تحليل الأخطاء الترجمية: يُمكن استخدام النصوص المترجمة لتحليل الأخطاء الترجمية الشائعة و شرح كيفية تجنّبها بالإضافة إلى عرض نماذج ترجمة جيدة: يُمكن استخدام النصوص المترجمة لعرض نماذج ترجمة جيدة و شرح أسباب جودتها.

تُعتبر التكنولوجيا أداة ضرورية لتحسين استخدام الطرائق التدريسية الحديثة في تدريس الترجمة بالجامعة و يجب على الجامعات و المدرسين تبني هذه التكنولوجيا و الاستفادة من إمكانياتها الهائلة لتحقيق أفضل النتائج و هذا ما سنتطرق إليه في الفصل التالي.

الفصل الرابع

التكنولوجيات الحديثة و تدريس الترجمة

المبحث الأول: التّكنولوجيا و تدريس التّرجمة

1. بدايات لقاء التّكنولوجيا بالتّرجمة:

لقد حتّم التّطوّر التّكنولوجي السريع على كلّ ما هو ورقي في حياتنا أن يتحوّل إلى شاشة لمس، و خلق هذا كمّا هائلا من مصادر المعرفة بكلّ اللّغات العالمية، فأصبحت التّرجمة البشريّة غير قادرة على استيعاب هذا الانفجار المعرفي الرقمي، فأدّى هذا إلى ظهور نوع جديد من التّرجمة تَنُوب فيه الآلة عن المترجم البشري و هي التّرجمة الآليّة، و يتزايد الطّلب عليها يوما بعد يوم. بالرّغم من جوانبها السلبيّة، صارت من الوسائل التي يَعتمدُ عليها المترجم لأداء عمله و وجد نفسه مُرْغَماً على التّحكّم بالتكنولوجيا ليوظّفها في مجال التّرجمة و يتماشى مع البيئة الجديدة التي ترتبط فيها التّرجمة بالتّكنولوجيا و هذا التّرابط الإستراتيجي ليس وليدَ الأمس، بل يعود إلى حقبة ما بعد الحرب العالميّة الثّانية حيث كان العالم الأمريكي وارن ويفر أوّل من طرح فكرةَ حوسبة التّرجمة سنة 1946 ليفتح الباب على مصراعيْه للبحث و بعد عام 1949 ركّزت الشّركات و مراكز الأبحاث في أمريكا جهودَها لتطوير التّرجمة الآليّة و في عام 1954 تمكّن الباحثون من القيام بأوّل ترجمة آليّة من اللّغة الروسية إلى اللّغة الإنجليزية. و مع بداية التسعينيات ظهر مصطلح "التّرجمة المحوسبة" و التي يقابلها باللّغة الإنجليزية « Computerized translation » و « Traductique » باللّغة الفرنسية و التي تشمل جميع المجالات التي تحاول إدخال التطبيقات الحاسوبيّة في عمليّة التّرجمة و تُعرِّفها أوبان Aubin "ينتمي مصطلح التّرجمة المحوسبة إلى مجال التّرجمة المتخصّصة: و يتكوّن من التّرجمة و علوم الكمبيوتر و بالتالي يشير إلى دراسة جميع نقاط التقاء التّرجمة و علوم الكمبيوتر. نقاط الالتقاء هذه عديدة: فهي تتراوح من استخدام الكمبيوتر في تحرير النّصوص المترجمة إلى التّرجمة الآليّة، و هي التّرجمة التي يتمّ إجراؤها بالكامل بواسطة الكمبيوتر. و بالتالي، فهي تغطّي مجموعة كاملةً من العلوم الجديدة، التي تساعد المترجمين بطريقة أو بأخرى مثل: المكتبية المحوسبة، و النشر المحوسب، و المصطلحية المحوسبة، القاموسيّة المحوسبة، التّرجمة بمساعدة الحاسوب و التّرجمة الآليّة "**[ترجمتنا]**

« Le terme traductique appartient au domaine spécialisé de la traduction : il a été formé à partir de traduction et d'informatique et renvoie donc à l'étude de tous les points de rencontre de la traduction et de l'informatique. Ces points de rencontre sont nombreux : ils vont de l'utilisation de l'ordinateur pour taper les textes

traduits jusqu'à la traduction automatique qui est la traduction faite entièrement par l'ordinateur. Ils couvrent ainsi tout un ensemble de nouvelles sciences, utiles d'une façon ou d'une autre aux traducteurs : la bureautique, l'éditique, la terminotique, la lexicomatique et la dictionnairique, la traduction assistée par ordinateur (TAO) et la traduction automatique (TA) [1]. »

و ترى نصيرة إدير أنّه "...يمكن جمع نقاط التقاء التّرجمة بالمعلوماتيّة في كل من: المكتبية المحوسبة (Bureautique) و النشر المحوسب (Editique) و المصطلحيّة المحوسبة (Terminotique) و المعجميّة المحوسبة (Lexicomatique) و القاموسيّة المحوسبة (Dictionnairique) و البحث الوثائقي المحوسب (Documentique) و الاتّصال المحوسب (Transitique) "[2] و تجدر الإشارة إلى أنّ "للتّرجمة الحاسوبيّة" معنى آخر يختلف عن "التّرجمة المحوسبة" بل هي جزء منها و تُعَرَّفُ كالتالي: "يمكن تعريف التّرجمة الآليّة، التي يطلَق عليها اختصار (MT): على أنّها ترجمة من لغة طبيعيّة واحدة لغة المصدر (SL) إلى لغة أخرى لغة الهدف (TL) باستخدام أنظمة، بمساعدة بشريّة أو بدونها" **[ترجمتنا]** .

« Machine translation, commonly known as MT, can be defined as "translation from one natural language (source language (SL)) to another language (target language)TL)) using computerized systems and, with or without human assistance »[3].

في ظلّ الثّورة التّكنولوجيّة التي يشهدها العالم اليوم، صار استخدام المترجم لما تتيحه التّكنولوجيا من أدوات أمرا حتميّا و لا يمكن الاستغناء عنها و ظهر ما يسمّى "بتكنولوجيا التّرجمة" «Translation Technology » و يعرّفها دوليل Delisle أنّها" حقل علمي يندرج ضمن دراسات التّرجمة و يختصّ بجميع الأبحاث و التّقنيّات المتعلّقة بحوسبة التّرجمة و الجوانب المتعلّقة بها" **[ترجمتنا]**

[1] Aubin, Marie Christine (1995). Splendeur et misère de la traduction. Cahier Franco-Canadien de l'Ouest, 7(2). p212.

[2] إدير نصيرة(2014). من الترجمة الى الترجمة المحوسبة: التحولات و التحديات. مداخلة في المؤتمر العربي الخامس للترجمة بعنوان: الحاسوب و الترجمة نحو بنية تحتية متطورة للترجمة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله ، فاس، المغرب، المنعقد في 8-10 ماي. ص5.

[3] Hutchins, John & Somers, Harold (1992). An introduction to machine translation. London: Academic Press. p24.

"Area of translation studies that treats all issues and all techniques related to the computerization of translation and related tasks"[1] .

2. أنواع التّرجمة في ظلّ الثّورة التكنولوجيّة:

و تتفرّع التّرجمة حسب طريقة توظيف التّكنولوجيا فيها إلى خمسة أنواع:

1) **التّرجمة البشريّة Traduction humaine**: و هي ترجمة لا يستعين فيها الإنسان بأيّ من الأدوات التكنولوجيّة المتاحة، بل يوظِّف فيها رصيده اللّغوي و المعرفي لنقل المعنى من اللّغة الأصل إلى اللّغة الهدف، و بالإضافة إلى إلمامه بثقافة اللّغتين أو بمجال تخصّص معيّن في الترجمة: التّرجمة القانونيّة أو التّرجمة الأدبيّة و غيرها. و يلجأ فيها المترجم إلى مساعدة المعاجم و القواميس الورقيّة و الموسوعات العالميّة و مختلف أنواع الكتب و الوثائق و يلعب فيها البحث الوثائقي دورا محوريّا. ممّا يجعل عمل المترجم مضنيا و يتطلّب الكثير من الجهد و التركيز فتستغرق التّرجمة وقتا طويلا.

2) **التّرجمة الآليّة Traduction automatique**: و تسمّى أيضا التّرجمة الحاسوبيّة و هي ترجمة تتمّ بطريقة آليّة كلّيّا، أي يتمّ ترجمة النّصوص من طرف الحاسوب بشكل كلّي و لا يتدخّل فيها الإنسان على الإطلاق، و تتّسم بالسرعة و القدرة على ترجمة عدد هائل من النّصوص، و كانت أنظمة التّرجمة الآليّة محلّ بحث و تطوير، و نتَجَ عن هذا أجيال من أنظمة التّرجمة تعتمد على تقنيّات متطوّرة في معالجة اللّغات الطبيعيّة و الذّكاء الاصطناعي و صارت نتائجها إيجابيّة من حيث جودة التّرجمة، غير أنّها تبقى عاجزةً عن أخذ مكان المترجم البشري في الوقت الحالي و تُعَرَّفُ على أنّها "الترجمة الآليّة بالمعنى الصحيح للمصطلح، أي التّرجمة التي لا يتدخّل فيها أيّ مترجم. و عن طريق إدخال نصّ ما و إخضاعه إلى المعالجة الآليّة و الحصول على ترجمة أوليّة. بدون أيّ تدخّل بشري أثناء المعالجة الآليّة".**[ترجمتنا]**

« …la traduction automatique (TA) au plus pus sens du terme c'est-à-dire de la traduction non assistée par aucun traducteur. La TA consiste à saisir un texte, à le

[1] Delisle, Jean & Hannelore, Lee-Jahnke (1999). Translation terminology. John Benjamins Publishing Company. p193.

soumettre à un traitement automatique et à récupérer en sorte une traduction brute. Aucune intervention humaine n'est possible pendant le traitement ».[1]

3) **التّرجمة بمساعدة الحاسوب Traduction Assistée par l'ordinateur**: هذا النوع من التّرجمة يتمّ من طرف المترجم البشري و يستعين ببرامج و تطبيقات حاسوبيّة لتسهيل عمليّة التّرجمة و تسمّى (CAT) اختصارا لـ "برامج التّرجمة بمساعدة الحاسوب" و تعَرَّف التّرجمة بمساعدة الحاسوب على أنّها " في هذا النّوع من التّرجمة، يقوم الإنسان بالتّرجمة باستخدام أدوات مثل معالج النّصوص، و التصحيح الإملائي و النّحوي، أو القواميس الإلكترونيّة ثنائيّة اللّغة". **[ترجمتنا]**

« Dans cette catégorie de traduction, c'est l'homme qui traduit en s'appuyant sur des outils tels que le traitement de texte, la correction orthographique et grammaticale ou les dictionnaires électroniques bilingues ».[2]

ما يميّز التّرجمة بمساعدة الحاسوب هو أنّ المترجم البشري هو من يتحكّم في عمليّة التّرجمة و يقتصر دور الحاسوب على المساعدة و تسهيل عمل المترجم لا أكثر.

4) **التّرجمة الآلية بمساعدة البشر Traduction Automatique Assistée par l'humaine**: تتمّ بواسطة الحاسوب بالاعتماد على برامج التّرجمة و يأتي دور المترجم البشري بعد التّرجمة الآليّة للقيام بتعديل النّصّ المترجم و تصحيح الأخطاء الإملائيّة و النحويّة و التعابير و مراجعة التّرجمة التي قامت بها الآلة. و تُعرَّف على أنّها ""في هذا النّوع من التّرجمة، يتدخّل الإنسان قبل و بعد عمليّة التّرجمة التي تُنفَّذ بواسطة الآلة. التحرير المُسبق للنّصّ المصدر يتضمّن إعداد النّص بناءً على إمكانيّات نظام المعالجة." **[ترجمتنا]**

« Dans cette catégorie de traduction, l'homme intervient avant et après le processus de traduction qui est exécuté par la machine. La pré-édition du texte

[1] Loffler-Laurian Anne-Marie (1996).La traduction automatique .Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaire du Septentrion. p17.

[2] Boualem, Malek (2001). Traduction automatique et traduction assistée par ordinateur. Consulté le 25/09/2022 à 16 :15 sur https://www.researchgate.net/publication/278157020_Traduction_automatique_et_traduction_assistee_par_ordinateur

source consiste à préparer le texte en fonction des possibilités de traitement du système »[1]

5) **التّرجمة التّفاعليّة Traduction interactive**: في هذا النّوع يقوم الحاسوب بالتّرجمة بمساعدة البشر من خلال حوار تفاعليّ دائم أثناء عمليّة التّرجمة و تكون المساعدة البشريّة مطلوبةً بشكل خاصّ لفكّ الغموض. و تُعَرَّف على أنّها "في هذا النّوع من التّرجمة، الجهاز هو الذي يقوم بالتّرجمة بمساعدة الإنسان من خلال حوار تفاعليّ دائم أثناء عمليّة التّرجمة. هذه المساعدة البشريّة مطلوبة بشكل خاصّ لحل حالات الغموض المحتمل"**[ترجمتنا]**

"Dans cette catégorie de traduction, c'est la machine qui traduit en se faisant aider par l'homme à travers un dialogue interactif permanent pendant le processus de traduction. Cette assistance humaine est requise notamment pour lever les cas d'ambiguïté éventuel.[2]"

و تساهم تكنولوجيا التّرجمة في:

- توفير أدوات تكنولوجيّة تمكّن المترجم من إنتاج ترجمات ذات جودة و تحافظ على اتّساق النّصوص المترجمة.
- تضمن تكنولوجيا التّرجمة سرعة إنجاز التّرجمة مقارنة مع الوقت الذي يستغرقه المترجم البشري و تساهم في ربح الوقت و تسليم التّرجمات إلى الزبائن في وقت وجيز
- تُمكِّن تكنولوجيا التّرجمة بفضل الأدوات و البرامج و التّطبيقات من تسهيل التّواصل بين المترجم و زملائه في المهنة و زبائنه
- زيادة مردوديّة المترجم في عمله بتقليل الجهد المبذول و زيادة الإنتاج.

و يعتمد المترجم في عمله على مجموعة من البرامج و الأدوات و التّطبيقات تسمّى المساعدات الحاسوبيّة في التّرجمة، و كانت تضمّ في وقت سابق الحاسوب و ملحقاته و مع التّطوّر السريع الذي عرفه هذا الميدان ظهرت الألواح الإلكترونيّة و الهواتف الذكيّة لتحل مكان مكتب المترجم بأكمله و ظهر مفهوم جديد و هو "محطّة عمل المترجم" و ترى نصيرة إدير:" لقد غيّر ظهور مفهوم "محطّة عمل المترجم" و تطوّر

[1] Boualem, Malek. Ibid.
[2] Boualem Malek, Ibid.

مكوناتها المتزايد و المتسارع البيئة التّرجميّة تغييرا جذريا مسَّ كلَّ الجوانب ذات الصّلة بممارسة التّرجمة بصفة عامّة، سواءً أتعلَّق بالعمليّة التّرجميّة نفسها، أم بعمليّة الاتّصال التي تشمل استلام النّصّ المطلوب ترجمته و تسليم النّصّ المترجم، فهذه العمليّة الأخيرة مرتبطة ارتباطاً وثيقا بفعل التّرجمة و لا تنفكّ عنه أبداً"[1]

3. الأدوات المساعدة في عملية الترجمة :

و هي مجموعة الأدوات أو البرامج التي تساعد المترجم بشكل مباشر أثناء قيامه بعمليّة التّرجمة و يمكن تقسيمها إلى ثلاث مجموعات حسب مراحل عمليّة التّرجمة:

- أدوات مساعدة للمترجم في البحث المصطلحي و البحث الوثائقي
- أدوات مساعدة للمترجم في عمليّة التّرجمة
- أدوات مساعدة للمترجم في تحرير النّصوص المترجمة

1.3 أدوات البحث المصطلحي و الوثائقي: أثناء التّرجمة يجد المترجم نفسه مضطرّا للعودة إلى مراجع تتعلّق بالنّصّ الذي هو بصدد ترجمته. فيجد في خدمته بشكل أساسي محركات البحث الإلكتروني، حيث تُمكِّنه من الحصول على المعلومة بسهولة و في وقت وجيز و توفّر على المترجم جهد البحث و الاستقصاء و من أشهرها: محرّك بحث قوقل (Google) و محرك بحث بينج (Bing) و محرك بحث ياهو (Yahoo) و محرك بحث ياندكس (Yandex) و محرك بايدو(Baidu). كما تساعده في بحثه الموسوعات الإلكترونيّة التي تحتوي على معلومات دقيقة بمصادر موثوقة في جميع ميادين المعرفة أو في مجال عملي محدّد و تسمّى بالموسوعات المتخصّصة و قد تكون نسخاً إلكترونيّة لموسوعات شهيرة و من أكثر الموسوعات إقبالا: موسوعة بريتانيكا (Britanica) و موسوعة ويكيبيديا (Wikipedia)، و موسوعة كولومبيا (Columbia) و موسوعة والد بوك (World Book) و موسوعة ديجيتال ليبريري والد(World Digital Library). و يستعين المترجم في البحث المصطلحي ببنوك المصطلحات و هي قواعد لبيانات المصطلحات (Terminology Database) لتسهيل عمليّة البحث عن المصطلحات بدقّة و مجالات علميّة مختلفة و نادرة تساعده في ترجمة النّصوص المتخصّصة و أشهرها : ترمينيوم بلاس (Termium

[1] إدير، نصيرة. المرجع السابق. ص5.

Plus) و قاعدة بيانات المصطلحيّة للاتحاد الأوربي (IATE) و يوانتارم (UNTERM) و قات (GATT termbase) و قاعدة بيانات منظّمة اليونسكو المصطلحيّة (Unesco Thesaurus) و قاعدة البيانات العالميّة للمصطلحات العلميّة و التّقنيّة (WIPO Pearl). و لا يمكن للمترجم أن يستغني عن المعاجم و القواميس الإلكترونية سواءً كانت أحاديّة اللّغة أو متعدّدة اللّغات شاملة أو متخصّصة و هي نسخ إلكترونيّة لمعاجم ورقيّة و قد تصبح بديلة لها لأنّها تساعد على البحث عن المفردات بشكل أسرع و أسهل و أشهرها: (Urban Dictionary) و (OneLook Dictionary) و (Reverso) و قاموس (المعاني) و المعجم الوسيط بالنسبة للّغة العربيّة. بالإضافة إلى المدوّنات التي تقدّم اقتراحات لتوظيف المصطلحات من خلال أمثلة و من أشهرها (British National Corpus) و (Open source Arabic corpora) و برامج إعداد البنوك المصطلحيّة الخاصّة التي تساعد المترجم على إنشاء قاعدة بيانات مصطلحات خاصّة به و من أشهرها: برامج (Logiterm) و (Multiterm) و (Termex).

2.3 أدوات مساعدة للمترجم في عمليّة التّرجمة:

تتوفّر لدى المترجم مجموعةٌ كبيرة من الأدوات و البرامج المساعدة في عمليّة التّرجمة منها:

1.2.3 برامج و مواقع التّرجمة الآليّة: تتيح إمكانية ترجمة نصوص طويلة و بسرعة كبيرة لأنّها عمليّة ترجمة مُؤَتْمَتة بشكل كامل لكنّها لا تضمن جودة التّرجمة و أشهر أدواتها: (Google Translation) و (Systran) و (Reverso) و (DeepL translate) بالإضافة إلى بعض البرامج العربيّة مثل: برنامج الوافي الذهبي و يمكن للمترجم الاعتماد على أدوات التّرجمة بمساعدة الحاسوب CAT Tools اختصار (Computer Assisted Translation Tools) التي تختلف عن سابقتها في أنّها ليست مؤَتْمَتة بالكامل و يمكن للمترجم أن يعتمد على اقتراحات قاعدة بيانات البرامج.

2.2.3 ذاكرات التّرجمة:

تعتبر ذاكرات التّرجمة "Mémoires de traduction" آخر ما توصّلت إليه التّكنولوجيا في هذا المجال. ذاكرة التّرجمة هي قاعدة بيانات تحفظ الجمل أو الفقرات أو مقاطع النّصّ التي تمّت ترجمتها من قبل. حيث يقوم البرنامج بحفظ جميع الجمل يقوم المترجم بترجمتها أثناء عمله للاستفادة منها في عمليّة ترجمة النّصوص لاحقا. لهذا يقوم البرنامج بتجزئة النّصّ إلى وحدات اعتمادا على علامات الوقف و قد

تكون الوحدة جملة أو سطرا أو بضع كلمات. و تُعَرَّف كالتالي: "يعتبر نظام ذاكرة التّرجمة (أو ببساطة ذاكرة التّرجمة) برنامجًا لتكنولوجيا المساعدة في التّرجمة، يتضمّن مجموعةً من الميزات، حيث أهمّها ذاكرة التّرجمة و قاعدة المصطلحات: و بالتّالي، يتمّ تقسيم النّصّ المقدّم إلى مجموعة من القطع، يمكن أن تتراوح طولها بين كلمة و جملة و فقرة كاملة" **[ترجمتنا]**.

« Le système de mémoire de traduction (ou tout simplement Mémoire de traduction) est un logiciel de T.A.O, comprenant un ensemble de fonctionnalités, dont les principales restent la mémoire de traduction (MT) et la base terminologique (BT) : Ainsi, le texte soumis est divisé en un ensemble de segments, dont la longueur peut varier entre un mot, une phrase, et un paragraphe complet »[1].

و تشتغل ذاكرات التّرجمة بمبدأ عمل بسيط و هو أنّه أثناء عمل المترجم على النّصّ الهدف، يقوم برنامج ذاكرة التّرجمة بالبحث عن التّطابقات في قاعدة البيانات و في حالة إن وجد التّطابق يقوم البرنامج باقتراحه على المترجم آليا. ليتّخذ القرار المناسب و إن وجد المترجم أنّ في النّصّ عبارات و مصطلحات غير دقيقة أو غير متطابقة، فيمكنه إلغاء التّرجمة و يحاول من جديد حتّى يصل إلى النّتيجة المطلوبة و من أهمّ برامج ذاكرات التّرجمة: ترادوس (SDL Trados) و ميمو كيو (MemoQ) و وورد فاست (Wordfast) و أوميجاتي (OmegaT) و ديجا فو (Déjà vu).

3.2.3 أدوات مساعدة للمترجم في تحرير النّصوص:

و هي مجموعة الأدوات و البرامج التي يعتمد عليها المترجم في تحرير و معالجة النّصوص و تنقسم إلى:

- برامج معالجة النّصوص: المستخدمة في كتابة و تعديل و تنسيق النّصوص و إنشاء ملفّات و حفظها مع إضافة الصّور و الرموز و المخطّطات و غيرها و من أشهر هذه البرامج: مايكروسفت

[1] Debbi, Samia (2019). Nouvelles technologies et Mémoires de Traduction : Quel apport pour la Traduction Spécialisée ?. Revue de Traduction et Langues, (1). p166-167.

وارد (MS Word) و لاتكست (Latex) و ورد بارفيكت (Word perferct) و مستندات قوقل (Google docs) و أي وارك بيجز (iWork pages).

- برامج العرض (Logiciel de présentation): التي تساعد المترجم في عرض المحتوى بطريقة فعّالة و منظّمة و من أشهرها: برنامج مايكروسفت باور بوينت(MS powerpoint) و برنامج كينغ سوفت (kingsoft) و سلايت دوغ (Slide Dog) و أوبن أفيس أمريس (Open Office impress)
- برامج النّشر الإلكتروني: و التي تمكّن المترجم من تصميم و إدارة مواقع على الشبكة أدوبت جريم ويفر (Adobe Dreamweaver)
- برامج النّشر المكتبي المحوسب: التي تساعد على تصميم الصور و تحرير الصّفحات و مشاريع الوسائط المتعدّدة كالمقالات و الكتب الإلكترونيّة و من أشهر هذه الأدوات: برنامج إن ديزاين (InDesign) و برنامج مايكروسفت بابليشر (MS Publisher) و برنامج (QuakXpress) و أدوبت فوتوشوب (Adobe Photo Shop)

و يحتاج المترجم إلى برامج التخزين السحابي (Cloud Storage) لتكون ملفّات عمله بأمان حيث تمكّنه من تخزين الملفّات الخاصّة بعمله بنسخ احتياطيّة على الشّبكة لتجنّب فقدانها بشكل نهائي، و تسهل الوصول إليها من أي مكان عن طريق الشبكة و من أشهرها قوقل جرايف (Google Drive) و وان جرايف (One Drive) و ميديا فاير (Mediafire) و أمزون جرايف (Amazon Drive).

4. تدريس التّرجمة في ظلّ التّحوّلات التي فرضتها التّكنولوجيا:

إنّ مجموعة التّحوّلات التي طرأت على التّرجمة كمهنة في ظلّ التّطوّر التّكنولوجي و الحوسبة يستوجب حتميّا تغيّرا في طريقة تدريسها لمواكبة هذه التّحوّلات الجديدة لإعداد جيل من المترجمين قادرٍ على التّعامل مع المعلوماتيّة و توظيفها في عمليّة التّعلّم و ذلك بمراجعة المناهج التّعليميّة في معاهد التّرجمة و تكثيف البحوث في ميدان التّرجمة المحوسبة و انعكاساتها على البيئة التّعليميّة و تطوير أساليب تعليميتها و رصد المتطلّبات المستجدّة لسوق العمل لتكوين مترجمين أكفّاء و مع استمرار الثّورة المعلوماتية بوتيرة سريعة يَجِدُ طالب و أستاذ التّرجمة نفسيهما أمام بيئة تعليميّة جديدة تختلف عمّا سبق شكلا و نوعا بالإضافة

إلى تبنّى وسائل تعليميّة جديدة للمرور بمرحلة انتقاليّة من التّدريس التّقليدي للتّرجمة إلى التّدريس المحوسب و تشير لافو أليون Lavault-Olléon إلى تغيّر ممارسة التّرجمة المهنية بشكل كبير خلال العقد الماضي حيث أصبح المترجم أكثر اعتمادًا على التكنولوجيا بمختلف أنواعها: اعتمادا على استطلاع رأيٍ لجمعية المترجمين الفرنسية أُجريَ في عام 2010 الذي أكّد على أنّ أغلب المترجمين يستخدمون أدوات التّرجمة المساعدة بواسطة الحاسوب (TAO)، و صارت مهنة التّرجمة تتطلّب أكثر من أيّ وقت مضى مهاراتٍ لغويّة و تقنيّة و ثقافيّة جديدة، بالإضافة إلى تنظيم جديد للعمل و إدارة الوقت و الدقّة في إنجاز مشاريع التّرجمة. و تقول في هذا الصّدد: " تغيّرت ممارسة التّرجمة المهنيّة بشكل كبير خلال العقد الأخير. أصبح المترجم أكثر اعتماداً على الأدوات الإلكترونيّة و شبكات التّواصل المختلفة. كشف آخر استطلاع لجمعية المترجمين الفرنسيّة الذي أُجريَ في عام 2010 يتضمّن عيّنة من 1058 فرد ، أنّ 69% من المترجمين يستخدمون أدوات ترجمة مساعدة بواسطة الحاسوب. أصبح نشاط الترجمة يتكوّن من مجموعة من المهام المحدّدة التي تتطلّب مهارات لغويّة و تقنيّة و تواصليّة، بالإضافة إلى تنظيم عمل جديد يتميّز بالسرعة و الإجراءات الدّقيقة و مكلفة بشكل متزايد" **[ترجمتنا]**.

« La pratique de la traduction professionnelle s’est considérablement modifiée depuis une dizaine d’années. Le traducteur est de plus en plus dépendant des outils informatiques et des réseaux de toutes sortes. La dernière enquête de la Société française des traducteurs réalisée en 2010 sur 1 058 réponses indique, entre autres, que 69 % des traducteurs utilisent un ou plusieurs outils de traduction assistée par ordinateur (TAO). L’activité est désormais composée d’une multitude de tâches bien identifiées qui exigent de nouvelles compétences linguistiques, techniques et relationnelles ainsi qu’une nouvelle organisation du travail, marquée par une accélération des rythmes et des procédures toujours plus précises et exigeantes »[1] .

[1] Lavault-Olléon, É. (2011). Une introduction à la problématique «Traduction et Ergonomie». ILCEA. Revue de l’Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie, (14). Consulté le 05/05/2023, sur http://journals.openedition.org/ilcea/1118

لذا، يجب أن تركّز برامج تعليم التّرجمة على إعداد المترجمين ليكونوا قادرين على مواكبة هذه التحوّلات. و يجب أن تركّز هذه البرامج التّعليمية على تطوير مجموعة من المهارات.

1.4 مهارات المترجم في ظلّ الثورة التكنولوجيّة:

1.1.4 المهارات اللّغويّة:

يجب أن يكتسب طلبة التّرجمة مهارات لغويّة ممتازة في اللّغتين الأصل و الهدف. المهارات، بدون هذه المهارات لن يكون المترجم قادرًا على فهم النّصّ الأصلي و ترجمته بشكل دقيق و فعّال و تتمثّل المهارات اللّغوية أساسا في مهارات الاستماع و التّحدّث و القراءة و التحرير بالإضافة إلى فهمٍ جيّد للقواعد النحويّة و الصرفيّة في اللّغتين الأصل و الهدف. كما يجب أن يكونوا قادرين على استخدام المفردات و التّراكيب اللّغوية بشكل صحيح و ترى توماز ويكفيك Tomaszkiewicz أنّها: تتحدّد ببعض المهارات الفرعيّة، و لكن يمكن الملاحظة بشكل جيّد أنّها تتضمّن إتقانَ ما لا يقلّ عن لغتين أجنبيّتين.

- معرفة طريقة استيعاب البنى النحويّة و المفردات و التّعابير الإصلاحيّة و الرموز الخاصّة بالكتابة و الطّباعة في لغتها و في لغات العمل الأخرى (ب أو ج).
- معرفة استخدام البنى النّحويّة و المفردات و التّعابير الإصلاحيّة و الرموز الخاصّة بالكتابة و الطّباعة في لغتها و في لغات العمل الأخرى (ب و ج).
- تطوير القدرة على استشعار تغيّر اللّغة و الابتكارات اللّغويّة (مفيدة لممارسة الإبداع)." **[ترجمتنا]**

« Elle est définie par quelques sous-compétences, mais constatons bien qu'il s'agit de la maîtrise d'au moins deux langues étrangères.

- Savoir comprendre les structures grammaticales, lexicales et idiomatiques ainsi que les conventions graphiques et typographiques de sa langue A et de ses autres langues de travail (B ou C).
- Savoir utiliser les structures grammaticales, lexicales et idiomatiques ainsi que les conventions graphiques et typographiques des langues (A et B).

- Développer une sensibilité aux changement langagier et aux innovations du langage (utile pour exercer sa créativité). »[1]

و هناك العديد من الطّرق التي يمكن من خلالها تحسين المهارات اللّغوية لطلبة التّرجمة. و من أهمّها: الممارسة الفعليّة و التّدريب على التّرجمة. من أهمّ الطّرق لتحسين المهارات اللّغويّة: ترجمة النّصوص بشكل منتظم و مستمرّ لتحسين مهاراتهم في كلّ من اللّغتين الأصل و الهدف و التّعرّض للّغات بشكل مكثّف و التّعامل بها بشكل كافٍ لتحسين فهمهم لها. يمكن القيام بذلك من خلال قراءة الكتب و المقالات و الصّحف بلغة معيّنة أو مشاهدة الأفلام و البرامج التلفزيونيّة بلغة معيّنة. كما يمكن للطّلبة تحسين مهاراتهم اللّغوية من خلال التّفاعل مع المتحدّثين الأصليّين. من خلال حضور الدّورات أو النّوادي أو التّظاهرات التي يحضرها و يتحدّث فيها المتحدّثون الأصليّون.

2.1.4 المهارات الثّقافية:

المهارات الثّقافية من أهمّ المهارات التي يجب أن يتحكّم بها طلبة التّرجمة لأنّ عدم إلمام المترجم بثقافات الشّعوب المختلفة و قلّة اطّلاعه عليها يجعله غير قادر على تقديم ترجمة صحيحة و دقيقة. و يرى بركة أنّ " الاختلاف بين لغتين يقابله اختلاف بين ثقافتين، و هذا يوثّر على التّواصل بين ثقافتين مختلفتين، و بالتّالي على عمليّة التّرجمة. فترجمة الخطاب اللّغوي لا تكون كافية إذا اقتصر نقل الخطاب من لغة إلى أخرى على المكوّنات اللّسانيّة و حسب. فالمترجم هو كذلك وسيط، وسيط بين اللّغتين بالطبع، و لكن بين ثقافتين أيضا، و عليه بالتّالي أن ينطلق من فكرة أنّ السّياق غير اللّغوي مهمّ بقدر أهميّة الخطاب اللّغوي، هذا إذا لم يكن أهمَّ منه. بالإضافة إلى العوائق المتعلّقة بمكوّنات كلّ لغة من اللّغتين، المصدر و الهدف، يجب على المترجم، أو على الأقلّ من يريد النّقل من لغة إلى لغة أخرى، أن يتخطّى الصّعوبات المتعلّقة بالخصوصيّات التّعبيريّة و التقاليد و الأعراف الثّقافية لكلّ منهما"[2] و تتمثّل المهارات الثّقافيّة في قدرة طلبة التّرجمة على فهم القيم و العادات و التّقاليد و التّاريخ و الدّين و الأدب و الفنون في الثّقافات المختلفة. كما

[1] Tomaszkiewicz, Teresa. (2015). La compétence linguistique vs d'autres compétences requises dans la formation professionnelle des traducteurs sur l'exemple polonais. Neofilolog, 44(1), p.120

[2] بركة بسام(2010). الترجمة العربية بين الاختلاف اللغوي والخلاف الثقافي, In Les liaisons dangereuses: langues, traduction, interprétation ، (24). ص221 .

يجب أن يكونوا قادرين على التّمييز بين الاختلافات الثقافيّة و فهم كيفيّة تأثير هذه الاختلافات على الترجمة. لتحسين المهارات الثقافية لطلبة التّرجمة: يجب عليهم دراسة الثقافات المختلفة من خلال قراءة الكتب و المقالات و التقارير عن هذه الثّقافات. كما يمكنهم مشاهدة الأفلام و البرامج التلفزيونيّة و الأشرطة الوثائقيّة التي تتناول الثّقافات المختلفة لتُمَكِّنهم من صقل مهاراتهم الثّقافيّة. كما أنّ السفر إلى البلدان التي يتحدثّون لغاتها و التفاعل مع الناس من الثّقافات أخرى بشكل مباشر و مستمر يمكّنُهم من فهمٍ أفضلَ لهذه الثقافات و يمكّنُهم من تنمية رصيدهم الثّقافي من خلال التّواصل مع المتحدّثين الأصليّين للّغات التي يترجمون منها و إليها خلال حضور الدورات أو التّظاهرات الثقافيّة و العلميّة التي يتحدّث فيها المتحدّثون الأصليّون.

3.1.4 المهارات التّقنيّة:

تعدُّ المهارات التّقنيّة من المهارات الأساسيّة التي يجب أن يتحكّم بها المترجم في عصرنا الحالي و مع تطوّر التكنولوجيا، أصبحت التّرجمة الآليّة أكثر كفاءةً و دقّة، ممّا يفرض على المترجمين الحاجة إلى امتلاك مهارات تقنيّة لفهم و استخدام أدوات التّرجمة الآليّة; حيث صار إدراجُ تكنولوجيا التّرجمة في برامج تكوين مدارس التّرجمة أمراً ضروريًا و حتميًا و يقول أوبريان و باسكيز O'Brien & Vázquez أنّ "تكنولوجيا التّرجمة تشمل مجموعةً واسعةً من الأدوات. خلال العقود الأخيرة، أصبحت مهنة التّرجمة مُحَوْسَبةً إلى حدّ كبير، ممّا يستدعي ضرورةَ إدراج تدريس تكنولوجيا التّرجمة في البرامج الجامعيّة و الدّراسات العليا في مجال التّرجمة. تطوّرت نماذج كفاءة المترجم أيضًا خلال هذه الفترة بحيث أصبحت "الكفاءة التّكنولوجيّة" واحدةً من الكفاءات الأساسيّة الخمسة المدرجة الآن في نموذج كفاءة" **[ترجمتنا]**

"Translation technology includes a broad array of tools. Over the past decades, the translation profession has become highly technologized, necessitating the inclusion of translation technology teaching in undergraduate and postgraduate translation programmes Translator competence models have also evolved over this period such that 'technology-based' competence is one of five core competences now listed in the competence model." [1]

[1] O'Brien, Sharon & Vázquez, Silvia (2020). Translation and technology. New York: Routledge. p264.

و تتمثّل المهارات التّقنيّة التي يجب أن يكتسبها طلبة التّرجمة في القدرة على استخدام أدوات التّرجمة الآليّة و فهم تقنيّاتها و آليات عملها، و استخدام أدوات تحرير النّصوص. كما يجب أن يكونوا قادرين على تقييم جودة التّرجمة الآليّة و إجراء التّعديلات اللّازمة. لذا يجب على الطّلبة دراسة التّرجمة الآليّة و أدوات التّرجمة الآليّة من خلال قراءة الكتب و المقالات و التّقارير حول تكنولوجيا التّرجمة و التّدرّب على استخدام أدوات التّرجمة الآلية المساعدة في عمليّة التّرجمة و التّحكّم في برامج ذاكرة التّرجمة و إتقان أدوات تحرير النّصوص و المشاركة في الدّورات التّدريبيّة التي تقدّمها المؤسّسات التّعليميّة أو الشركات المتخصّصة في التّرجمة.

4.1.4 المهارات المهنيّة:

هي مجموعة من المهارات و القدرات التي يحتاجها المترجم لأداء مهامه بنجاح فهو بحاجة إلى اكتساب مجموعة متنوّعة من المهارات المهنيّة ليكون قادرا على النّجاح في هذا المجال و تقول توماسزكيفيتش Tomaszkiewicz أنّه "مع ذلك، يجب الاعتراف بأنّ تعقيد التّدريب المهني للمترجمين يتجاوز الكفاءة اللّغويّة و يشمل جوانب متعدّدة من العمل على النّصّ، بالإضافة إلى جوانب متعدّدة ذات طابع عمليّ في مهنة المترجم. هذه المهارات ليس لها علاقة بالبعد اللّغوي لدراسات اللّغات، و لكنّها تصبح أكثرَ أهميّة تدريجيًا لتأهيل طلّابنا لأداء مهام مختلفة في صناعة الاتّصالات" **[ترجمتنا]**.

" Pourtant, il faut bien admettre que la complexité de la formation professionnelle des traducteurs dépasse la seule compétence linguistique et englobe différents aspects du travail sur le texte et en plus différents aspects pragmatiques du métier du traducteur...Ces compétences qui n’ont rien à voir avec la dimension philologique des études des langues, mais elles deviennent de plus en plus importantes pour préparer nos étudiants à l’exécution de différents métiers dans l’industrie de communication[1] "

تتمثّل هذه المهارات في:

- مهارة الدّقّة: يجب أن يكون لدى المترجم القدرة على إنتاج ترجمات دقيقة و صحيحة.

[1] Tomaszkiewicz, Teresa (2015). La compétence linguistique vs d’autres compétences requises dans la formation professionnelle des traducteurs sur l’exemple polonais. Neofilolog, 44(1). p117.

- مهارة التّواصل الفعّال: يجب أن يكون لدى المترجم القدرة على التّواصل الفعّال مع العملاء و المتعاونين الآخرين.
- مهارة التّنظيم: يجب أن يكتسب طالب التّرجمة القدرةَ على إدارة وقته و مشاريعه بكفاءة لضمان أداء متميّز في مشاريعه.
- سرعة التّعلّم و التّطوّر: يجب أن يكون لدى طالب التّرجمة القدرة على مواكبة أحدث التّطوّرات في مجال التّرجمة.
- مهارة البحث: يحتاج طالب التّرجمة إلى مهارات بحث جيّدة للعثور على المصطلحات و المفردات المناسبة لسياق معيّن و استخدام المصادر الموثوقة على الإنترنت و المراجع المتخصّصة.
- التزام بأخلاقيّات المهنة: على طالب التّرجمة معرفة مدى أهميّة الحفاظ على سرّ المهنة و سريّة المعلومات و المحتوى الذي يتعامل معه و أن يلتزم بمعايير الأخلاقيّات المهنيّة.

5. العوامل المساعدة على التّحوّل إلى التّدريس المُحوسَب للتّرجمة:

يساهم استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة في تحسين جودة التّعليم من خلال توفير محتوى تعليمي أكثرَ تفاعليّة و أكثر ملاءمةً لاحتياجات طلبة التّرجمة و تعزيز التّعلّم عن بعد حيث يمكن للتّكنولوجيا أن تسهم في تقديم دورات تدريبيّة عن بعد في مجال التّرجمة، ممّا يسمح للطّلّاب و المحترفين بالوصول إلى المواد التّعليميّة بسهولة من أيّ مكان و تحسين الكفاءة من خلال توفير طرق أكثر كفاءة للتّعلّم و التقييم و خفض التّكاليف من خلال طرق أكثرَ فاعليّة لاستخدام الموارد التّعليميّة. كما تسهل التّكنولوجيا عمليّة التّفاعل بين طلبة التّرجمة و الأساتذة و بين المترجمين المحترفين، حيث يمكن مشاركة مشاريع التّرجمة و الملاحظات و الخبرات عبر الإنترنت و التّواصل بشكل أفضل و ضمان وصول طالب التّرجمة بسهولة إلى مصادر البيانات و المعلومات المتخصّصة و قواعد البيانات المتعلّقة بالمصطلحات و المفردات في مجالات مختلفة و تحسين دقّة التّرجمة بفضل البرمجيات المتطوّرة التي تمكّن من التّحقّق من الأخطاء اللّغوية و النحوية و تصحيحها آليّا و بشكل فعّال ممّا يزيد من دقّة التّرجمة النّهائيّة [1]. أمّا بالنّسبة لعمليّة

[1] لوّط حمزة. (2024). مقياس التكنولوجيات الحديثة في برنامج تعليم الترجمة في أقسام الترجمة. دفاتر الترجمة، 29(1)، 1-23.

التّقييم يمكن استخدام التّقنيّات التّكنولوجيّة من تقديم تقييمات دقيقة لأداء الطّلبة في التّرجمة و تتبّع تقدّمهم بشكل أفضل. عموما، يمكن أن تساعد التّكنولوجيا في جعل تدريس التّرجمة أكثرَ فعاليّة و كفاءةً، ممّا يؤدّي إلى إعداد طلبة أكثرَ كفاءةً في هذا المجال و لكي يتمكّن طلبة التّرجمة كونهم مترجمو الغد و أساتذة التّرجمة من مواكبة هذه التّطوّرات السّريعة فإنّ تكوين مترجمي المستقبل يتطلّب النّظر في عدّة عوامل مساعدة تسهم في تطوير مهارات الطّلبة و إعدادهم لمهام التّرجمة المحترفة. و ترى إدير في هذا الصّدد "...قد بات لزاما، في هذا المضمار، إعادة النّظر في أنظمة تعلّم التّرجمة و تعليمها على نحوٍ تتحرّر من القوالب التّقليديّة في المناهج، و تطويرها و تحسينها و حوسبتها لتجاري معطيات العصر الرقمي و متطلّباته. و على هذا الأساس، فلا بد أن تجتمع في عمليّة إعداد مترجمي الغد عواملٌ عديدة تصل بينها علاقة وثيقة يمكن جمعها في العوامل البيداغوجيّة و الماديّة"[1]

1.5 العوامل البيداغوجيّة:

و تشمل كلّ ما يتعلّق بعمليّة التّدريس من موارد بشريّة و وسائل و غيرها حيث تساهم الإدارة و الإطارات التعليميّة و الأساتذة و الباحثين في الانتقال من التّعليم التقليدي إلى نمط التّعليم الجديد للتّرجمة حيت تكون فيه المعلوماتيّة عنصرا أساسيًا تعتمد عليه العمليّة التعليميّة و ذلك بـ:

- تكييف مناهج تعليم التّرجمة مع البيئة التّعليميّة الجديدة بتطوير المناهج التّعليميّة و الخطط الدراسيّة ليتماشى المحتوى التّعليمي مع الطبيعة المعلوماتيّة الجديدة و تتمّ بطريقة تدريجيّة و بمشاركة كلٍّ من هيئة التّدريس و الطّلبة.
- إدراج المعلوماتيّة كمكوّن أساسي و خاصّة الجانب المتعلّق بالتّرجمة منها كعنصر أساسيّ في المنهاج التّعليمي لمعاهد التّرجمة، و تنظيم تربّصات و دورات تدريبيّة تساعد الطّلبة في الإلمام بطريقة استخدام الحاسوب في ميدان التّرجمة و الاستفادة من تطبيقاته و برامجه في ترجمة النّصوص و البحث في مجال التّرجمة و تكوين الأساتذة بغرض استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة، و الاعتماد على البرامج و التّطبيقات الحاسوبيّة في درس التّرجمة لزيادة التّحصيل العلمي لدى الطّلبة و الاستفادة ممّا تتيحه المعلوماتيّة في مجال التّرجمة.

[1] نصيرة ادير، المرجع السابق، ص14.

- تشجيع معاهد و أقسام التّرجمة بالجامعات على تبنّي التّعليم الإلكتروني و التّعليم عن بعد و حوسبة المحاضرات و الدّروس و تقديمها عن بعد بواسطة المنصّات التّعليميّة على الشبكة لتدريس الأنواع المستجدّة للتّرجمة التي ظهرت بفضل التطور العلمي و التكنولوجي مثل: الترجمة السمعيّة البصريّة و ترجمة التطبيقات الإلكترونيّة و المواقع الإلكترونيّة و توطين ألعاب الفيديو.
- تشجيع الطّلبة على استخدام الأدوات و البرامج المساعدة في عمليّة التّرجمة و التّعرّف على مبادئ عملها لتكون بديلاً لكلّ ما هو ورقي في المستقبل لإعدادهم لولوج سوق العمل حيث تستعمل هذه الأدوات بشكل واسع.
- استخدام أدوات التّقييم الإلكتروني حيث يمكن لبعض الأدوات الحاسوبيّة ضمان التّقييم الآلي و المستمرّ للّطلبة و بطريقة سلسة تختلف عن الطريقة التّقليديّة و التّفاعل بشكل أسرع و فعّال مع الطّلبة بتقديم الأعمال المنجزة و اجتياز الامتحانات بشكل دوري، و تمكّن الأساتذة من تقديم ملاحظتهم و تقييم أعمال الطّلبة بطريقة سهلة و في وقت وجيز بالاعتماد على خصائص الذّكاء الاصطناعي التي تتيحها المنصّات التّعليميّة، ممّا يمكِّن الأساتذة من الإشراف على عدد أكبر من الطّلبة و بجهد أقلّ و كفاءة عالية.

2.5 العوامل الماديّة:

لقد كان تدريس التّرجمة في الجامعات يقتصر على قاعات التّدريس و المدرّجات و مختبر لتدريس التّرجمة الفوريّة لكن مع التّطوّر التكنولوجي الهائل صار من الواجب تحديدُ متطلّبات المتعلّمين و الأساتذة بدقّة و السّهر على توفير بيئة تعليميّة مناسبة. و هناك عدّة عوامل ماديّة تعزّز استخدام التكنولوجيا في تعليم التّرجمة و تُعَرّفها إدير على أنّها: " عوامل تُعنى بها الجهات المسؤولة سواءً كانت من القطاع العمومي أو الخاصّ، كالوزارة الوصيّة على أقسام و معاهدِ إعداد المترجمين، أو إدارةِ هذه الأقسام و المعاهد نفسها. و أيّ منظّمات و هيئات أخرى مانحة. و تتمثّل مهامُها الأساسيّة في تقديم الموارد الماليّة اللّازمة لتوفير التّجهيزات و المعدّات و البرمجيّات الحديثة الضروريّة لتجسيد مخطّط هيئة التّدريس"[1] و تشمل هذه العوامل:

[1] إدير، نصيرة. نفس المرجع .

- توفير التّكنولوجيا و التّقنيّات الحديثة و الأجهزة مثل الحواسيب و اللّوحات الرقميّة و الهواتف الذكيّة ممّا يسهّل للأستاذة و طلبة التّرجمة الوصول إلى الأدوات التّكنولوجيّة الخاصّة بالتّرجمة.
- توفير برمجيّات خاصّة بالتّرجمة و تطوير أدوات التّرجمة لتعمَّمَ على مدارس و معاهد التّرجمة، بما في ذلك أدوات التّرجمة الآليّة و أنظمة ذاكرة التّرجمة و قواعد البيانات المصطلحيّة ممّا يجعل مشاريع التّرجمة المنجزة أكثرَ كفاءَة و دقّة.
- توفير المحتوى التّعليمي الرّقمي و العمل على تعميم المحتوى الرقمي الخاصّ بالتّرجمة كمًّا و نوعًا، بما في ذلك الكتب الرقميّة و المقالات على الشّبكة و المنتجات متعدّدة الوسائط ، ممّا يسهّل عمليّة دمج التكنولوجيا في تكوين التّرجمة.
- توفير أجهزة و برمجيات تعليم التّرجمة عن بُعد حيث تمكّن التّكنولوجيا من مواصلة عمليّة التّعلّم في الظروف الاستثنائيّة مثل جائحة كورونا و تزيل حاجز البعد الجغرافي و الزمني الذي كان يشكّل هاجسا لدى الكثير من الطّلبة في التّعليم التّقليدي من خلال استخدام منصّات التّعليم و خاصيّة الفصول الافتراضيّة.

إن التّحوّل إلى الاعتماد على التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة يرتكز على مدى توفّر هذه العوامل التّي يتوقّف عليها نجاح تدريس التّرجمة بطرق مستجدّة، حيث أنّ العوامل الماديّة تلعب دورا أساسيًا في توفير الأجهزة و المعدّات التي لا يمكن الاستغناء عنها لاستثمار الثّورة التكنولوجيّة في تدريس التّرجمة مثل: الحواسيب و شبكة الإنترنت و البرامج المساعدة في الترجمة باختلاف أنواعها، و بغياب هذه العوامل، تغيب الفعاليّة في رقمنة تدريس التّرجمة و بالتّالي يصبح التّحوّل التّكنولوجي في معاهد و مدارس التّرجمة أمرًا بعيد المنال. أمّا العوامل البيداغوجيّة فلها دور محوريّ في تطوير المهارات التّرجمية و تحقيق الأهداف التّعليميّة التي يجب أن يحدّدها الأساتذة و القائمون على مناهج تدريس التّرجمة بوضوح ليسهُل اختيار الأدوات و البرامج المناسبة لبلوغ هذه الأهداف و النّجاح في التّحوّل إلى التّعليم الرقمي المحوسَب. إنّ استثمارَ ما تتيحه التّكنولوجيا من إمكانيّات في تدريس التّرجمة يمكن أن يكون ذا أثرٍ إيجابي إذا تمّ استغلال هذه العوامل بشكل صحيح و بإمكان هذا التّزاوج بين التّعليم الرقمي و التّعليم التقليدي أن يعطي نتائج جيّدة تسهم في الرّفع من مستوى طلبة التّرجمة.

6. نماذج دمج تدريس التّرجمة بالتّكنولوجيا:

في العقدين الآخريْن، قطع تدريس التّرجمة أشواطًا كبيرةً ، حيث صار استخدام التّكنولوجيا في العمليّة التّعليميّة أمرا رائجا، ممّا أدّى إلى بروز مجموعة من التّجارب الجيّدة لجامعات و مراكز تكوين تبنّت نماذج مستجدّة للجمع بين تدريس التّرجمة و التّكنولوجيا و تختلف هذه التّجارب من عدّة جوانب: كالأدوات التّكنولوجيّة و التّقنيّات المستخدمة و الطريقة التي تُدمَج بها في عمليّة تدريس التّرجمة، بيدا أنّها تشترك في مسعى واحد، و هو تكوين طلبة ذوي كفاءة و مستوى رفيع في ميدان التّرجمة في مستوى تطلّعات سوق العمل. و فيما يلي أمثلة عن نماذج لجامعات تجمع بين تدريس التّرجمة و التكنولوجيا:

1.6 نموذج ماستر ترجمة و تكنولوجيا بجامعة جنيف بسويسرا:

كلّية التّرجمة التّحريريّة و التّرجمة الشفويّة (FTI) هي واحدة من أقدم مراكز التّكوين و البحث في مجال التّرجمة في العالم حيث تأسّست في عام 1941 باسم مدرسة جنيف للمترجمين الشفويين (EIG)، و مع توسيع مجال التّكوين في عام 1972 بإضافة التّرجمة أصبحت مدرسة التّرجمة التّحريريّة و التّرجمة الشّفويّة (ETI) ، ثمّ كليّة التّرجمة التّحريريّة و التّرجمة الشفويّة (FTI) في عام 2011 [1]. و يختصّ ماستر تكنولوجيا و ترجمة بتكوين مترجمين متعدّدي المهام و خبراء في تكنولوجيات التّرجمة الحديثة و الهندسة متعدّدة اللّغات من خلال مجموعة من الدّروس المتنوّعة لمدّة سنتين و خلال ثلاثة فصول دراسيّة بالنسبة للأفواج بلغة ثانويّة واحدة، و أربعة فصول للأفواج بلغتين أو ثلاث لغات ثانويّة يجمع التّكوين بين الجانبين المهني و البحثي على حدّ سواء و يرتكز هذا على ثلاثة محاور رئيسيّة:

- محور أدوات تكنولوجيا المعلومات في خدمة المترجم
- محور المصطلحيّة
- محور التوطين و إدارة المشاريع

و تتوزّع هذه المحاور على سبعة ميادين تعليميّة:

- التّرجمة و التّرجمة التّبريرية و مراجعة التّرجمة
- علم التّرجمة

[1] Présentation de la FTI. (2024). Consulté le 20/05/2024, sur l'Université de Genève: https://www.unige.ch/fti/fr/faculte/ .

- التخصّص (قانون، اقتصاد و غيرها)
- التّرجمة المتخصّصة (قانونية، اقتصادية، تقنية. أدبية)
- تكنولوجيا التّرجمة
- الاتّصال المتخصّص متعدّد اللّغات

1) الأهداف التّعليميّة لماستر ترجمة و تكنولوجيا:

- إتقان أدوات التّكنولوجيا الحاليّة
- اكتساب المهارات اللّازمة لممارسة التّرجمة المهنيّة
- تحسين المعارف اللّغويّة و المنهجيّة
- اكتسب مهارات التّحرير باللّغة الأمّ في مجالات متعدّدة
- تنفيذ مشاريع ترجمة بلغات متعدّدة و في سياقات مختلفة
- تعزيز المهارات و المعارف ما بين الثّقافات
- تطوير البحث في التّرجمة التّحريريّة
- محاكاة البيئة المهنيّة للتّرجمة: تربّصات إلزاميّة و ندوات حول أخلاقيّات مهنة التّرجمة

الأزواج اللّغوية المقترحة في التّكوين: يجب أن يكون لدى الطّلبة الراغبين في الولوج لتكوين ماستر تكنولوجيا التّرجمة المرشّحين أزواجٌ لغويّة تتوافق مع الأزواج اللّغوية المقترحة للتّدريس في كليّة التّرجمة التّحريريّة و التّرجمة الشّفويّة: لغة (أ) و لغة واحدة أو لغتان أو ثلاث لغات [1] : (ب1) أو (ب)2 أو (ب3)

اللغة (أ)	**اللغة: (ب1)، (ب)2، (ب3)**
الألمانية	الإنجليزية / الإسبانية / الفرنسية / الإيطالية
الإنجليزية	الإسبانية / الفرنسية
العربية	الإنجليزية / الفرنسية
الإسبانية	الإنجليزية / الفرنسية
الفرنسية	الألمانية / الإنجليزية / الإسبانية / الإيطالية / الروسية
الإيطالية	الألمانية / الإنجليزية / الفرنسية

[1] Formations. (2024). Consulté le 23/05/2024, sur l'Université de Genève: https://www.unige.ch/fti/fr/enseignements/ma-traduction/#toc3

2) برنامج الدّراسة : يكون عدد الأرصدة حسب عدد اللّغات المدروسة 90 رصيدًا بالنسبة (لغة واحدة) أو 120 رصيدًا بالنسبة (لغتين أو ثلاث) موزّعة على النّحو التّالي **(أنظر الملحق الثالث):**

- الدّروس إلزاميّة ضمن الجذع المشترك: 44 أو 60 أو 68 رصيدًا موزّعا بين المجالات التالية: التّرجمة التحريريّة و مراجعة التّرجمة و علم التّرجمة التّحريريّة، و التّخصّصات و تكنولوجيات التّرجمة التّحريريّة و التّرجمة المتخصّصة.
- الدورات الإلزاميّة خارج الجذع المشترك حسب التخصّص المختار: من 12–24 رصيدا في التّرجمة المتخصّصة، التكنولوجيا و علم الاتّصال المتخصّص متعدّد اللّغات.
- الدّروس الاختياريّة: من 2 إلى 12 رصيد يتمّ اختيارها في كليّة التّرجمة و/أو في كليات أخرى في جامعة جنيف أو جامعة أخرى في سويسرا أو في الخارج.
- مذكّرة التّخرج: 24 رصيدا

3) الأفاق المهنيّة للطّلبة المتخرّجين:

يُحَضِّر هذا التّكوين الطّلبة لمجموعة من المهن تتعلّق بالتّرجمة: مترجم أو مراجع لغوي أو مشرف على مشاريع التّوطين. كما يتيح للمتخرّجين فرصةَ العمل كموظَّفين أو العمل لحسابهم الخاصّ و يفتح أمام المتخرّجين أفاقًا واسعةً للتّوظيف و يضع أمامهم خيارات متعدّدة للعمل في مؤسّسات مختلفة مثل: المنظّمات الدّوليّة، و المنظّمات غير الحكومية و الجمعيّات و الاتّحادات الرياضيّة و دور النّشر و وكالات التّرجمة و الإدارات العامّة و مراكز التّوثيق و معاهد البحوث و المصارف و شركات التأمين و المحاكم و القنوات الإعلاميّة و المؤسّسات التّعليميّة و الوكالات السياحيّة[1].

2.6 نموذج ماستر كاوب CAWEB بجامعة ستراسبورغ بفرنسا:

يتمحور ماستر CAWEB حول تكوين الطّلبة في مجال التّرجمة و الإشراف على المواقع الإلكترونيّة و الوسائط الرّقمية الأخرى و إدارة المشاريع (الويب و الوسائط المتعدّدة و التوطين). يهدف التّدريب أساسا إلى اكتساب الطّلبة المهاراتَ التّقنيّة لإنشاء المواقع الإلكترونيّة و تحسين المهارات اللّغويّة

[1] Présentation de la FTI. Ibid.

و الثّقافيّة الضّروريّة للتّوطين و التّدوين على شبكة الإنترنت بلغات مختلفة و يدوم التّكوين سنتين كاملتين و كلّ سنة جامعيّة تنقسم إلى السداسيَين يتخلّلهما مجموعةٌ من التّربّصات مع مؤسّسات معتمدة[1].

و يتلقّى طلبة السّنة الأولى ماستر الدّروس بكلّية اللّغات الأجنبيّة بجامعة ستراسبورغ و يكون الحضور بدوام كلّي لمدة 9 أشهر و يقبل عادة طلبة التكوين الأوّلي و يقبل في بعض الحالات طلبة التكوين المستمر كما أنّ التّربّصات ليست إجباريّة أمّا بخصوص السّنة الثّانية فهناك خياران: الدوام الجزئي لمدة 12 شهرا بمعدل يومين أو ثلاثة أيام في الأسبوع بالإضافة إلى التّربّص الإجباري بمؤسسة معتمدة، أو الخيار الثّاني هو الدّراسة عن بعد و يستهدف هذا التّكوين فئات معيّنة من الطّلبة تتمثّل في: حاملي شهادة ليسانس أو شهادة معادلة لها في ميدان اللّغات الأجنبيّة التّطبيقيّة و المهندسين و المختصّين في علوم الحاسوب المتحكّمين بلغتين أجنبيّتين بمستوى جيّد بالإضافة إلى الموظّفين الذين يتمتّعون بخبرة مهنيّة لا تقلّ عن ثلاث سنوات في مجالات الوسائط المتعدّدة و علوم الحاسوب أو اللّغات و يتضمّن التّكوين خمسة محاور أساسيّة تتمثل في:

- محور التّرجمة و التّوطين و يتضمّن طرقا و أدوات التّرجمة الاحترافيّة، الفعل التّرجمي و أدوات التّوطين، و الجوانب المشتركة بين الثّقافات.
- محور اللّغات الأجنبيّة و يتضمّن تكوينا في مجموعة من اللّغات: الإنجليزيّة و لغة ثانية من بين اللّغات التالية: الألمانية ، الإسبانية ، اليابانية ، الروسية أو الإيطالية.
- محور الإنشاء و الإشراف على مواقع الويب متعدّدة اللغات و يتضمّن التّصميم و التّطوير و الإشراف و التّشفير و البرمجة و الأدوات الاحترافيّة.
- محور تحليل و معالجة الصور و الصوت
- محور إدارة مشاريع الويب و الوسائط المتعدّدة و تحسين أداء محرّكات البحث على الشّبكة.

1) برنامج الدراسة[2] (أنظر الملحق 4)

2) ماسترِ CAWEB و سوق العمل:

[1] Le Master CAWEB,un diplome pluridisciplinaire. (2023). Consulté le 11/09/2023, sur Université de Strasbourg: https://mastercaweb.unistra.fr/pourquoi-le-master-caweb/# .

[2] Programmes. (2023). Consulté le 15/09/2023, sur Université de Strasbourg: https://mastercaweb.unistra.fr/pourquoi-le-master-caweb/#

يؤهّل هذا التّكوين الطّلبة للولوج إلى سوق الشغل و الحصول على فرص عمل في ظرف وجيز في مجالات واعدة: التّرجمة، الويب و الوسائط المتعدّدة، التوطين و إنشاء المشاريع و الاتّصالات. و يمكن للطّلبة العمل في المجالات التّالية[1]:

- في مجال التّرجمة كمترجم (Traducteur): تتمثّل المهمّة الأساسيّة للمترجم في نقل المحتوى من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف. كما يجب عليه التّأكّد من تكييف ترجمته للجمهور المستهدف (مستوى اللّغة ، اختيار المفردات)
- في مجال التّوطين كمختصّ في التّوطين (Localisateur) : يترجم المواقع و ألعاب الفيديو من اللّغة المصدر إلى اللّغة المستهدفة. و هي تتكيّف مع محتوى الموقع و البرامج و منتجات الوسائط المتعدّدة الأخرى إلى ثقافة أخرى (القراءة ، و الصور و الألوان الرمزية ، و ما إلى ذلك).
- في مجال التّصميم كمصمّم غرافيك (Graphiste): يتمثّل الدّور الرئيسي لمصمّم الجرافيك في إنشاء الهويّة البصريّة للشّركات و المؤسّسات و في البحث عن حلول الاتّصال البصري أو مصمّم الشّبكة (Web Designer): هو المسؤول عن إنشاء الهويّة البصريّة للمواقع الإلكترونية إنشاء و تطوير العناصر الرسوميّة للموقع.
- في مجال البرمجة كمختصّ في التّكامل (Intégrateur): يقوم بنقل النّموذج الرسومي إلى لغة برمجة حاسوبيّة و يتحقّق من توافق المتصفّحات مع المعايير المعتمدة. كما أنّه يدمج المحتويات (النّصوص ، الصور ، ...) على المواقع. كمطوّر شبكة (Développeur): يجب على المطوّر أولا فهم احتياجات الزبون، من أجل اختيار أفضل لميزات الموقع. كما يقوم بصيانة الموقع (تحديد و تصحيح الخلل).
- في مجال الإشراف على المشاريع كمشرف على مشروع (Chef de projet): يشرف على الفريق المكلّف بإنشاء موقع إلكتروني. يدير العلاقة مع الزبون و يحلّل احتياجاته. كما يقوم بتقييم إمكانيّة إنشاء المشروع و يقوم بالتّخطيط و دراسة الميزانيّة.

[1] Les débouchés après Caweb. (2023). Consulté le 11/09/2023, sur Université de Strasbourg: https://mastercaweb.unistra.fr/debouches/

- في مجال التّدوين على الشبكة كمدوّن على شبكة (Redacteur Web): يتكلّف بكتابة محتوى موقع على الشّبكة أو التّطبيق و دمجه. و تحسين نصّه لتحقيق فاعليّة بمحرّكات البحث على الشّبكة.
- في مجال الاتّصال كمختصّ بشبكات التّواصل الاجتماعي(Community manager): يقوم بإنشاء و إدارة الصّفحات التي تتيح التّواصل مع الجمهور. و هو يحدّد و يوظّف وسائل التّواصل الاجتماعي لترقية المنظّمة أو الشّركة و يحرص على قدرتها التّنافسيّة و سمعتها الإلكترونيّة (e-reputation).
- في مجال التّسويق الإلكتروني: كمدير التّسويق الإلكتروني(Resposable de e-Marketing): يقوم بتحليل القدرة التّنافسيّة و الجمهور المستهدف لشركته و يشارك في إعداد و تصميم الموقع و إطلاقه على الشّبكة كما يضع استراتيجيّة التسويق و البحث عن الشّراكة.

3.6 نموذج ماستر ترجمة و تكنولوجيا بالمعهد العالي العربي للتّرجمة بالجزائر:

المعهد العالي العربي للتّرجمة هو مؤسّسة تعليميّة جامعيّة تابعة للجامعة العربيّة مقرّها الجزائر العاصمة أنشئ سنة 2003، لتكوين مترجمين و تراجِمة محترفين و الإشراف على دراسات في مجال التّرجمة بمختلف حقولها و المساهمة في توفير المادّة العلميّة للطّلبة و الباحثين. يقترح المعهد مجموعةً من التّكوينات ما بعد التّدرّج في التّرجمة ماستر لمدّة سنتين و سنة 2008 أدرج في قائمة التّكوينات تخصّص جديد: ماستر ترجمة و تكنولوجيا[1].

و يهدف هذا التّكوين إلى:

1) الرّفع من مستوى الطّلبة في التّرجمة من اللّغة الأمّ "العربية" إلى اللّغتين الإنجليزية و الفرنسية.

2) تحسين المعارف النّظريّة و المهارات التّطبيقيّة لدى الطّلبة في استخدام التّكنولوجيا في عمليّة التّرجمة و التّعرّف على أحدث تقنيّات التّرجمة الآليّة.

[1] تخصص تكنولوجيا الترجمة. (2022). تاريخ الأسترداد، 2023/10/02 من: المعهد العالي العربي للترجمة: https://isat-al.org/Main_Ar/الدراسة-في-المعهد/تخصص-تكنولوجيا-الترجمة/#1-toggle-id

3) اكتساب مؤهّلات في التّحطّم في مختلف البرامج الحاسوبيّة المساعدة في عمليّة التّرجمة و استخدامها في ترجمة النّصوص و إدراجها على الشبكة.

4) تبنّي طريقة تعليم التّرجمة بالمشاريع و الحرص على ربط الجانب النّظري و التطبيقي بشكل تدريجي و متوازن يسمح للّطلبة بمواكبة مستجدّات التّكنولوجيا في مجال التّرجمة.

و يتكوّن برنامج الدّراسة الخاصّ بطلبة الماستر **(أنظر الملحق 5)**

4.6 نموذج ماستر ترجمة و تكنولوجيا التّرجمة بجامعة هاريت وات Heriot Watt باسكتلندا

تقترح جامعة هاريت وات Heriot Watt ماستر ترجمة و تكنولوجيا التّرجمة لتكوين مترجمين محترفين و مختصين في مجال التّرجمة و يركّز هذا التكوين على تكنولوجيات التّرجمة مع إمكانيّة الاختيار من بين مجموعة واسعة من الدّروس الاختياريّة في مجالات ذات صلة بالتّرجمة وفق اهتمامات الطّلبة و حاجيّات سوق العمل مثل: السّياسة الدّوليّة و الاتّصال التّجاري و التوطين و التحرير التّقني و دراسة اللّغات الحيّة. و يختار الطّلبة واحدة من اثنين من الجذوع، حسب الأزواج اللّغات المختارة:

- الجذع أ: دراسة اللّغة الإنجليزية و لغة أخرى من بين اللّغات التّالية: اللّغة الصينيّة أو الفرنسيّة أو الألمانيّة أو الإسبانية. و يقوم الطّلبة بالتّرجمة من و إلى اللّغتين اللتين تمّ اختيارهما.
- الجذع ب: دراسة اللّغة الإنجليزيّة و لغتين أجنبيّتين من بين اللّغات التّالية: اللّغة الصينيّة أو الفرنسيّة أو الألمانيّة أو الإسبانيّة و يقوم الطّلبة بالتّرجمة من اللّغتين المختارتين إلى اللّغة الإنجليزيّة و العكس.

1) مدّة التكوين:

نوع الدّراسة	المدّة
دوام كامل	12 شهرا
دوام جزئي	24 شهرا

2) محتوى التكوين:

ينقسم التّكوين إلى ثلاثة فصول:

1) الفصل الأوّل: يمتدّ من شهر سبتمبر إلى ديسمبر و يحتوي على 60 رصيدا تعليميا و يشمل أربعة مقاييس تعليميّة: ترجمة تطبيقيّة 1، تكنولوجيا التّرجمة، سطرجة، دراسات التّرجمة التّحريرية و الشفهيّة
2) الفصل الثاني: يمتدّ من شهر جانفي إلى أفريل و يحتوي على 60 رصيدا تعليميًا و يشمل أربعة مقاييس تعليميّة: ترجمة تطبيقيّة 2، مدخل إلى مهن التّرجمة التحريريّة و التّرجمة الشفهيّة، مناهج البحث العلمي و تسيير المشاريع.
3) الفصل الثالث: يمتدّ من شهر ماي إلى أوت و يحتوى على 60 رصيدا تعليميا و يُخصَّصُ لإعداد و مناقشة مذكّرة التّخرّج.

5.6 نموذج ماجستير تكنولوجيا التّرجمة و التّرجمة المتخصّصة بجامعة مراكش بالمغرب:

يهدف هذا البرنامج إلى تزويد الطّلبة بالأدوات و المعارف اللّازمة لتحليل النّصوص و ترجمتها و تحريرها بفعاليّة في مجموعة متنوّعة من المجالات التي تتطلّب خدمات المترجمين، مع التركيز بشكل خاصّ على المجالات القانونيّة و التّقنية و العلميّة و التّجارية و التّسويقية، و يشمل التكوين اللّغاتَ الثلاثةَ التالية: العربية و الإنجليزية و الفرنسية ضمن التّركيبات التّالية: الإنجليزية – عربية، عربية – إنجليزية، فرنسية – عربية / إنجليزية. و يدوم هذا البرنامج سنتين و يجمع بين المعرفة النّظريّة و المهارات العمليّة لتأهيل الطّلبة لمهن التّرجمة، مع التّركيز على المجالات المتخصّصة. و يرتكز على مجموعة من المقرّرات التّعليميّة الأساسيّة التي تغطّي مواضيع مختلفة في مجال التّرجمة مثل نظريّة التّرجمة و تقنيّات التّرجمة و إدارة المصطلحات و تقنيّات التّرجمة المتقدّمة. توفّر هذه المقرّرات للطّلبة أُسُسًا قويّة في مبادئ التّرجمة و الأدوات المستخدمة فيها. كما يتيح للطّلبة إمكانيّة التّخصّص في مجموعة متنوّعة من المجالات مثل: التّرجمة القانونية و التّرجمة الفنّيّة و التّرجمة العلميّة و التّرجمة التّجاريّة و التّرجمة التّسويقيّة. و تتميّز مقرّرات التّخصّص بدراسات مفصّلة و معمّقة للمصطلحات، و الممارسة الفعليّة في التّخصّص الذي يقع عليه اختيار الطّالب. نظرًا للأهميّة الكبرى التي تكتسيها التّكنولوجيا في التّرجمة الحديثة، يتضمّن البرنامج مقرّرات حول برامج التّرجمة و الترجمة الآليّة و أدوات التّرجمة المساعدة بواسطة الحاسوب. يكتسب الطّلبة مهارات استخدام التّكنولوجيا الحديثة لزيادة جودة التّرجمة و دقّتها. و بالنسبة للخبرة العمليّة، يتضمّن البرنامج العديد من الصّيغ للتّدرّب و تسهيل احتكاك الطّلبة بواقع المهن المتعلّقة بالتّرجمة في سوق العمل مثل:

التّدريبات و التّربّصات و مشاريع التّرجمة مع زبائن حقيقيّين. تُمَكِّن الخبرة العمليّة الطّلبة من تطبيق مكتسباتهم النّظريّة و مهاراتهم في بيئات مهنيّة حقيقيّة.

و يتكوّن برنامج الدّراسة من سنتين و ينقسم إلى فصلين **(أنظر الملحق 6)**.

و في نهاية التّكوين ينجزُ الطّلبة رسالة الماستر أو المشروع الختامي الذي يتعلّق بالتّرجمة في التّخصّص الذي تمّ اختياره. ممّا يُمَكِّنُهم من توظيف معارفهم و خبرتهم التي تمّ اكتسابها خلال مسارهم الدّراسي لإنجاز الأطروحة. أمّا فيما يخصّ الآفاق المهنيّة للطّلبة بعد التّخرج، يشتغلون كمترجمين محترفين و مديري مشاريع التّرجمة و مختصّين في المصطلحيّة و خبراء في التّوطين و العمل في مجموعة كبيرة من مجالات التّواصل متعدّد اللّغات و التّرجمة.

6.6 نموذج ماستر تكنولوجيات الترجمة بجامعة برشلونة بإسبانيا:

برنامج ماستر في تكنولوجيّات التّرجمة برشلونة هو برنامج أكاديمي يشكّل نقطة تقاطع بين التّرجمة و التّكنولوجيا. و يسمّى ترادوماتيكس (Tradumatics) هو فضاء أكاديمي يُمَكِّنُ الطّلبة من استكشاف استخدامات التّكنولوجيا في مجال التّرجمة، و يرمي هذا التّكوين إلى إكساب الطّلبة مهارات في تكنولوجيات التّرجمة لدى الطّلبة و تحسين جودة التّرجمة و دقّتها و تدوم مدّة التّكوين سنةً أو سنتين جامعيّتين، حيث يختار الطّلبة بين الدّوام الكلي و الجزئي و يَشترط هذا البرنامج على الطّلبة المترشّحين الرّاغبين في الالتحاق بالتكوين أن يكونوا حاصلين على شهادة ليسانس في مجال يتعلّق بالترجمة، مثل التّرجمة أو اللسانيات أو اللّغات. كما يُشترَط على الطّلبة مستوى متقدّم في اللّغات. و تقتصر لغات التّدريس على اللّغة الإنجليزيّة و اللّغة الإسبانية أو اللّغة الكتالونية. و يضمن المنهج الدراسي المعتمد التّحكّم في تكنولوجيات التّرجمة الحديثة و تحتوي المقرّرات التّعليميّة على محاور متعدّدة و مختلفة مثل برامج التّرجمة، و إدارة المصطلحات و معالجة اللّغات الطبيعيّة، و الإشراف على مشاريع التّرجمة، و ترجمة الوسائط السمعيّة البصريّة و يتيح للطّلبة الراغبين في المشاركة في مجال البحث الأكاديمي الانضمام إلى مشاريع بحثيّة أكاديمية أو مخابر البحث في مجال تكنولوجيات التّرجمة تحت إشراف أساتذة متخصّصين لتحضيرهم ليكونوا باحثين جامعيّين في المستقبل من جهة و من جهة أخرى يزوّد الطّلبة بخبرة عمليّة عن طريق التّربّصات و مشاريع ترجمة حقيقيّة لتطبيق المهارات و الخبرات التي اكتسبوها و الوقوف على الواقع المهني للتّرجمة. و بعد التّخرج

يمكن للطّلبة العمل في مجالات مختلفة: كصناعة التّرجمة و الإشراف على مشاريع التّرجمة و التخصّص في صناعة المحتوى بلغات متعدّدة و غيرها.

إنّ الثّورة العلميّة التي عرفها العالم أحدثت تغييرا جذريّا على التّرجمة شكلًا و نوعا و كيفيّةً و الأدوات المساعدة فيها، و صارت التّرجمة أولويّة تخدم الاقتصاد العالمي أكثر منها فنًا. ممّا فرض على المترجم أن يواكب هذا التّحول الرهيب و صار من الواجب عليه الاستعانة بما تتيحه التكنولوجيا من تطبيقات و برامج و الاستفادة من المزايا و التسهيلات التي يتيحها الحاسوب لإنتاج ترجمات في وقت أسرع و بفعاليّة أكبر، كما أنّه يجب إعادة النّظر في طريقة تكوين المترجمين بالمعاهد و المدارس، فلا بدّ من تجاوز قاعات الدّراسة و المدرّجات ليصبح تدريس التّرجمة في مختبرات مزوّدة بأحدث الأجهزة و البرامج الحاسوبيّة المساعدة في التّرجمة. فيمكن ذلك الطالب من تحسين مهارته التّقنية و التّرجمية. و هذه النماذج الهجينة التّي تجسّد الدّمج بين التّكنولوجيا و التّرجمة تُعتبر مكمِّلة للمناهج التّعليميّة التّقليديّة في ميدان التّرجمة و تجسّد أفاقَ التّوجّه نحو بسط نفوذ التّكنولوجيا في كلّ ما يتعلّق بتدريس التّرجمة و تفتح فرصًا لتكوينات و مناهج مستجدّة تُمَكِّنُ الطّلبة من تنويع مهارتهم و مضاعفة فرص العمل التي يحظَون بها في سوق العمل التي صارت تعتمد بشكل واسع على الأتْمَتَة و الرّقمنة.

المبحث الثاني: تدريس التّرجمة عن بعد

أدّت جائحة كورونا التي اجتاحت العالم إلى إغلاق كافّة المؤسّسات التّعليميّة كالمدارس و الجامعات كحلّ مؤقّت لمواجهة هذا الوباء و كان لهذا الإجراء تأثيرات على التّعليم في شتى أنحاء العالم، فظهر التّعليم عن بعد كبديل للتّأقلم مع هذا الوضع و الوقاية من انتشار الفيروس. يُعتبَر التّعليم عن بعد تجربةً مستجدّة بالنّسبة للطّالب و الأستاذ، حيث أنّ المؤسّسات التّعليميّة في الكثير من بلدان العالم لم تكن على استعداد لمزاولة هذا النّمط المختلف عن التّعليم الحضوري و هذا بسبب عدم توفّر الإمكانيّات التّقنيّة و البشريّة الضّرورية لضمان السّير الحسن و الفعّال لهذا النّمط الجديد من التّعليم. كان التعليم العالي و البحث العلمي بالجامعات الجزائريّة يعتمد كلّيّا على التّعليم الحضوري لكن بعد ظهور جائحة كورونا و لضمان استمراريّة و سيرورة العمليّة التّعليميّة وجدت المؤسّسات الجامعيّة نفسها مجبرةً على تبنّي نمط التّعليم عن بُعد و توظيف تكنولوجيا الاتّصال و تطبيقات التّواصل عن بُعد. بالرّغم من أنّ التّعليم عن بعد كان معتمدا في المؤسّسات التّعليميّة حتى قبل ظهور هذه الجائحة لكنّه لم يكن شائعا في أقسام العلوم الإنسانية مقارنةً بأقسام العلوم التّجريبيّة و تبنّت معاهد و أقسام التّرجمة بدورها التّعلم عن بُعد كبديلٍ على غرار الأقسام الأخرى.

1.مفهوم التّعليم عن بُعد:

كان أوّل ظهور لفكرة التّعليم عن بعد في الجامعات الأوربيّة و الأمريكيّة في نهاية السبعينات حيث كانت تقوم بإرسال مختلف المواد التّعليمية بواسطة البريد، سواء كانت شرائط تسجيل أو فيديو أو كتبًا لتدريس تلك المواد و شرحها و بذات الطّريقة يرسل الطّالب الواجبات و الفروض المدرسيّة، بحيث تشترط هذه الجامعات على الطّلبة الحضورَ شخصيّا لاجتياز الاختبار النّهائي الذي تقيَّم من خلاله مستوى الطّالب و تطوّر الأمر بعد ذلك في أواخر الثّمانينات ليصير التّواصل بين الأستاذ و طلبته من خلال التّلفاز و المحطّات الإذاعيّة و مع ظهور الانترنت في بداية التّسعينات صار البريد الإلكتروني وسيلةَ إرسال و تلقّي المادّة العلميّة في شتّى المجالات و التّخصّصات و ساهم هذا في تسهيل عمليّة التّواصل بين المتعلّمين و المعلّمين و استمر هذا الوضع حتى مطلع القرن الجديد لتظهر بعد ذلك مواقع إلكترونية و المنصّات التعليميّة التي سهّلت بدورها عمليّة التّواصل و جعلتها أكثر سرعة كما ساهمت في بعث فضاء

للمناقشة و الاتّصال المباشر عبر برامج متخصّصة[1]. يُقصَد بالتّعلّم عن بعد أو باللّغة الإنجليزيّة "Distance Learning" بأنّه الوسيلة التي يباشِر بها المعلّم وظيفته مع تلاميذه و طلبته عن طريق استخدام الانترنت، لهذا يسمّى التّعليم عن بعد، و يُقصد به أنّ هناك مسافة بعيدة قد تفصِل بين المعلّم و الطّلبة، بغضّ النّظر عن المسافة التي تقطع بينهم، فهم يقومون بالتّواصل من أجل القيام بعمليّة التعليم و التّعلّم[2] .

و يُعَرِّفُه هولمبرج Holmberg عن بعد بأنّه : "مصطلح يشمل مختلف أشكال الدّراسة و في جميع المستويات التّي لا تخضع للإشراف المباشر و المستمرّ للمدرّسين دون الحاجة لوجودهم مع طلّابهم في قاعات المحاضرات أو في نفس المبنى و لكنّها، دون أن يكون هناك أيّ عائق، و يستفيدون من الخدمات التي تقدّمها المؤسّسات التّعليميّة من تخطيط و توجيه و تدريس". **[ترجمتنا]**

"a term thats covers a various form of study at all level which are not under the continuous immediate supervision of tutors, present with their students in lecture rooms or the same premises, but which, nervergeless, benefit from the planning, guidance and tuition of a tutorial organization [3]"

التّعليم عن بعد بشكل عامّ هو عمليّة تعليميّة لا يحصل فيها تواصل مباشر بين المدرّس و المتعلّمين بسبب البعد الزّمني و الجغرافي بينهما و يتمّ الاتّصال بينهما عن طريق المراسلة بالمنشورات الكتابية أو بواسطة الأدوات و الوسائط التّعليميّة التي يتيحها التّطوّر التّكنولوجي و ينقسم التّعليم عن بعد من حيث النّقل إلى نوعين:

1) **النّقل المتزامن Synchronous Delivery :** حيث يكون التّواصل بين المدرّس و المتعلّمين في الوقت الحقيقي "Real time" أي بشكل مباشر و آني، و هذا ما توفّره بعض المؤسّسات التّعليميّة في مختلف الأطوار التّعليميّة، لتكوين المتعلّمين عن بعد دون حاجتهم للتّنقّل لقاعات الدّروس "حيث

[1] الجرباوي تفيدة. (2020). التعليم عن بعد : النشأة والتطور. تاريخ الاسترداد 2022/05/12 من يومية الأيام الإلكترونية: https://www.al-ayyam.ps

[2] بوشعالة، عمر حسين الصديق. (2020). التعلم عن بعد بين المفهوم والتأصيل. تاريخ الاسترداد 2022/12/02 . من المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية و الإقتصادية و السياسية: https://democraticac.de

[3] شرقي، نادية أمال.(2018). التعلم عن بعد: مفهومه و تطوره و فلسفته. تاريخ الإسترداد 2023/12/08 من موسوعة التعليم و التدريب: https://www.edutrapedia.com.

يتمّ تحديد برنامج زمني محدّد لبثّ الدّروس التّعليميّة من خلال المحاضرات الصّوتيّة و المحاضرات المرئيّة. يُلقِي المحاضر المادّة التّعليميّة و في ذات الوقت يستمع المعنيّون و يشاهدون كلَّ ما يتعلّق بالمادّة التّعليميّة من ملاحظات و رسوم و مخطّطات توضيحيّة"[1]

2) **النقل اللّامتزامن Asynchronous Delivery:** حيث يتواصل المحاضر و المتعلّم بينهم بشكل غير مباشر و لا يُشترَط تواجدهم في نفس الوقت حيث يقوم المحاضر بنقل المحتوى التّعليمي بمساعدة الوسائط المتعدّدة: كالحاسوب و يتلقّى المتعلّم هذا المحتوى في وقت لاحق (أيّ ليس في نفس الحيّز الزّمني) "في هذه الحالة يتمّ تحميل المادّة التّعليميّة في الوقت الذي يناسب الطّلبة دون الالتزام بموعد محدّد للمحاضرة...و يكون تواصل المتعلّم مع المحاضر و مع زملائه من خلال البريد الإلكتروني و المنتديات و غرف الدّردشة "[2]

و تختلف خصائص التّعليم بعد عن التّعليم التّقليدي في عدّة نقاط جوهريّة و هي كالتّالي:

- لا يُشترَطُ تواجد الأستاذ و المتعلّم في نفس المكان، و الالتزام بوقت الدّوام الجامعي كما هو الحال في التعليم الحضوري.
- لا تؤثّر الظروف الاجتماعيّة و البيئيّة و الصّحيّة بشكل سلبي على سيرورة التّعليم عن بعد بالدّرجة التي تؤثّر بها على التّعليم التّقليدي الذي يمكن أن يتوقّف بسبب هذه الظّروف.
- يحفّز التّعليم عن بعد الطّلبة على التّعلّم الذّاتي بعكس التّعليم التّقليدي الذي يَشترطُ وجودَ المعلّم بشكل دائم أثناء العمليّة التّعليميّة.
- يعتمد التّعليم عن بعد على الأدوات و الوسائط التّكنولوجيّة بشكل أساسي بعكس التّعليم التّقليدي
- يساعد التّعليم عن بعد الطّلبة على تعزيز مهارتهم في المعلوماتيّة أكثر من التّعليم التّقليدي

[1] عبيدي، قاسم (2010). التعليم الافتراضي: الواقع و الطموح. مجلة فيلادلفيا الثقافية، (7). ص52.

[2] نفس المرجع. ص53.

2. أساليب التّعليم عن بعد :

هناك العديد من طرق التّعلّم عن بعد، و تمثّل كلّ طريقة من هذه الطّرق مرحلةً معيّنة من مراحل تطوّره، و أدّى التّطوّر السريع في تكنولوجيّات المعلوماتيّة و الاتّصالات و استخدامها المتزايد لأغراض تعليميّة لبروز طرق حديثة و فعّالة للتّعلّم عن بعد و من بين أكثر الأساليب انتشارا:

1) **المادّة المطبوعة:** ظهرت في بداية الثّمانينات حيث يتلقّى المتعلّم المادّة العلميّة على شكل مطبوعات و تكون في الغالب عبارةً عن كتب دراسيّة و واجبات منزليّة و امتحانات و غيرها و بعد الاطّلاع عليها يقوم المتعلّم بطرح الأسئلة و الإجابة عن التّمارين و من ثمّ إرسالها إلى المؤسّسة التّعليميّة ليطّلع عليها المعلّم و تعدّ هذه طريقةً من الطّرق التّقليديّة للتّعلّم عن بُعد، حيث كانت تتمّ هذه العمليّة عن طريق البريد و تستغرق وقتا طويلا و مع التطوّر التّكنولوجي السريع صار البريد الإلكتروني بديلا أكثرَ سرعةً و فعاليّة للتّواصل بين المعلّم و طلبته. "...هذا الأسلوب الأساسي الذي اعتمدت عليه كلّ النّظم أو الأساليب لتقديم المناهج التعليميّة، و تتنوّع المواد المطبوعة مثل الكتب الدّراسيّة و مخطّطات المقرّرات و التّمارين و الملخّصات و الاختبارات و غيرها"[1].

2) **الوسائط المتعدّدة:** و ظهرت هذه الطّريقة في التّسعينيات و ترتكز على الدّمج بين أسلوب المطبوعات السابق الذّكر و التسجيلات السمعيّة و البصريّة باستخدام الأقراص المرنة أو المدمجة أو الهاتف أو البث الإذاعي أو التلفزيوني بأسلوب ترفيهي ممّا يجعل الطّلبة أكثر تفاعلا مع المادّة التّعليميّة، و يحفّزهم على العمل الجماعي التّشاركي." توفّر الوسائط المتعدّدة في مجال التّعليم طريقةً جديدة للمعلّمين، تساعد على تشجيع الطّلبة، فالبرنامج القائم على الوسائط المتعدّدة يُمَكِّن المعلّمين و المتعلّمين التّعمّق بالمواضيع من زاوية أوسع عن طريق شمل البرنامج في موضوع واحد أكبرَ قدر ممكن من المعلومات مع رسوم توضيحيّة و نصوص فيديو و سواها، و عندما يكتشف المتعلّمون المعلومات الأساسيّة المعروضة في برنامج الوسائط المتعدّدة فإنّ ذلك يساعدهم على الإلمام بالمواضيع الصّعبة عن طريق وضع الأمور في نصابها "[2].

---

[1] شرقي، نادية أمال. نفس المرجع.

[2] بصبوص، محمد حسين (2002). الوسائط المتعددة: تصميم و تطبيقات. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع. ص21.

3) **المؤتمرات المرئيّة:** و هذه الطريقة شبيهة بالتّعليم التّقليدي داخل قاعات الدّراسة غير أنّ المحاضِر و المتلقّين يكونون متباعدين جغرافيا، متّصلين بشبكة اتّصال خاصّة تضمن تواصلًا سمعيًا و بصريًا ذا جودة عالية حيث يتمكّن الطّلبة من رِؤية المعلّم و الاستماع إليه و تلقّي الشروح و طرح الأسئلة تماما كما يجري الأمر في الفصل الدراسي التّقليدي. " هو أسلوب مشابه لأسلوب التّعلّم الذي يجري داخل الفصل غير أنّ المتعلّمين يكونون بعيدين (منفصلين) عن معلّميهم و زملائهم إذ يرتبطون بشبكة الاتّصال الإلكترونيّة عالية القدرة و الكلّ يستطيع أن يرى و يسمع من المعلّم، و أن يوجّه الأسئلة و يتفاعل مع الموضوع المطروح من قِبَل المعلّم "[1]. و يتطلّب هذا الأسلوب تحضيرا مسبقا و فترةً زمنيّة أطول لإعداد المحتوى التّعليمي و الوسائل التّقنيّة و تدريب المعلّمين و المتعلّمين على استعمال الوسائل التّقنيّة بشكل جيّد. يُعَرِّفه الدّباس على أنّه :" نوع من التّعليم الإلكتروني يتيح للطّالب الاستفادة من كلّ خدمات الدّراسة التّقليديّة من كتب، خدمات طلّابية، تدريس و امتحانات فضلا عن كلّ ما تتيحه شبكة المعلومات على الانترنيت و يختصر بطريقة فعّالة فترة البحث عن المعلومة و يجنّب الطّالب مشاكل الروتين التّقليدي من تسجيل و مراجعات ..."[2]. و يشبه التّعليم الافتراضي إلى حدّ بعيد التّعليم التقليدي إلّا أنّه يعتمد على الوسائط الإلكترونيّة لنقل المحتوى التّعليمي إلى الطّلبة في بيئة إلكترونية من خلال قاعات دروس افتراضيّة على الشبكة و مع التّطوّر الهائل الذي عرفه هذا المجال ظهرت ما يسمّى بالمؤسّسات التّعليميّة الافتراضيّة: جامعة افتراضيّة، معهد افتراضي و غيرها: التي تضمن تعليما ذا جودة للطّلبة في أماكن إقامتهم و توفّر بيئةً تعليميّة شاملةً و متكاملة دون حاجتهم للتّنقّل للمؤسّسة للتّسجيل و القاعات لتلقّي الدّروس و يتمّ التّواصل بين الطّلبة و المحاضرين و الإدارة عن طريق موقع المؤسّسة الافتراضيّة على الشبكة.

4) **التعلّم المختلط Blended learning**: "يعدّ التّعليم الهجين من أهمّ أنماط التّعليم الإلكتروني التي شاع استخدامها مؤخّرا يعمل على المزج بين التّعليم التّقليدي الحضوري و التّعليم الإلكتروني، الذي أثبتت

[1] شرقي، نادية أمال. المرجع السابق.

[2] الدباس العبادي، هاشم فوزي و الطائي، يوسف حجيم (2008). إدارة التعليم الجامعي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع. ص275.

البحوث و الدّراسات فعاليّته في توفير بيئات تعليميّة فعّالة و تحسين التّعلّم ..."[1] و يسمّى أيضا التّعليم الهجين و يجمع بين التّعليم التّقليدي الحضوري و التّعليم عن بعد و يعتمدُ على طرائق التّعليم التّراكمي و قامت الكثير من مؤسسات التّعليم العالي و الشركات المتخصّصة في التّعليم بتبنّي هذه الطريقة نظرًا لفعاليّتها و نتائجها الإيجابيّة و جمعها بين مختلف طرائق التّكوين و تنقسم إلى: تعليم حضوري présentiel، تعليم عن بعد متزامن Le distanciel synchrone و تعليم عن بعد غير متزامن distanciel asynchrone.

5) المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة: و تُعَرَّفُ بأنّها "منظومة برمجيّة تعليميّة تفاعليّة متكاملة متعدّدة المصادر على شبكة الإنترنت لتقديم المقرّرات الدّراسيّة، و البرامج التّعليميّة، و الأنشطة التّربويّة و مصادر التّعلّم الإلكترونيّة للمتعلّمين في أيّ وقت و في أيّ مكان بشكل متزامن و غير متزامن، باستخدام أدوات تكنولوجيا التّعليم و المعلومات و الاتّصالات التّفاعليّة، بصورة تمكّن المعلّم من تقويم المتعلّم" [2] . و تنقسم المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة إلى عدّة أنواع حسب طرق الاستخدام أو حسب مصدرها مفتوح أو مغلق، أو من حيث الميدان منصّات شاملة أو متخصّصة، أو حسب نمط التّعلّم ذاتية التعلّم أو افتراضيّة أو من حيث التزامن منصّات متزامنة و لا متزامنة أو حسب المقابل منصّات ربحيّة و منصّات مجانيّة.

3. التّعليم الإلكتروني في خدمة التّعليم عن بعد:

التّعليم الإلكتروني هو نمط حديث من أنماط التّعليم يختلف عن التّعليم التّقليدي حيث تتمّ فيه العمليّة التّعلميّة بواسطة الوسائط الإلكترونيّة: الحاسوب و الإنترنت و المكتبات الإلكترونيّة. توظّف جميعها في إرسال و تلقّي المادّة العلميّة و فتح نقاش متزامن و غير متزامن بين الأستاذ و الطّلبة لبلوغ أهداف تعليميّة معيّنة و يُعَرَّفُ على أنّه" عمليّة للتّعليم و التّعلّم باستخدام الوسائط الإلكترونيّة و منها الحاسوب و برمجياتّه المتعدّدة و الشّبكات و الانترنت و المكتبات الإلكترونية و غيرها تُستخدم جميعها في عمليّة نقل و إيصال المعلومات بين المعلّم و المتعلّم و المعدّة لأهداف تعليميّة محدّدة و واضحة. و يمكن للتّعليم الإلكتروني المتعلّم من

[1] محمود أحمد محمود، مشيرة (2021). تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية و العلوم الإنسانية. 53 (3). ص608.

[2] سعود، رندي بشاير (2019). منصات التعليم الإلكتروني. عرض ورقة علمية في المؤتمر الإقليمي الرابع في المنطقة العربية تحت تكنولوجيا المعلومات و المعرفة الرقمية و تأثيرها على مؤسسات و بيئة المعلومات العربية، الشارقة، المنعقد يومي 25-26 أفريل.

التّفاعل مع المادّة المطلوب تعلّمها بأقلّ جهد و أكبر فائدة ممكنة"[1] و يتميّز التّعليم الإلكتروني بالخصائص التّالية:

- التّنوّع: يَعْرِض التّعليم الإلكتروني مادّة علميّة رقميّة مكتوبة و مسموعةً بالإضافة إلى الصور و المخطّطات و مقاطع فيديو و يجعل هذا من العمليّة التّعليميّة غير مملّة و أكثر متعة بالنّسبة للطّلبة و غير مجهدة بالنسبة للأساتذة.
- الشموليّة: يمَكِّن التّعليم الإلكتروني الطّلبة من الوصول إلى المحتوى التّعليمي في أيّ مكان و أيّ توقيت و التّفاعل مع الأساتذة، كما يُمَكن الأساتذة من عرض الدروس في أيّ مكان و زمان.
- الذاتية: يساعد الطّلبة على التّعلّم بشكل فردي و الاعتماد على النّفس و يحفّزهم على البحث بواسطة ما تتيحه التّكنولوجيا من أدوات فيرسّخ لديهم فكرةَ التّعلّم الذاتي.
- الاستمراريّة: حيث أنّ المادّة التّعليميّة متوفّرة بشكل مستمر بغضّ النّظر عن العوامل الخارجيّة المؤثّرة على العمليّة التعليميّة كما هو الحال في التّعليم التّقليدي كالظروف الصّحيّة و الطبيعيّة أو السياسيّة و غيرها.
- الاقتصاد: يُعَدُّ التّعليم الإلكتروني حسب الخبراء أقلّ تكلفة لأنّه لا يحتاج إلى منشآت قاعديّة و موارد بشريّة كبيرة كما هو الحال في التّعليم التقليدي.
- السّرعة: يُمَكِّن التّعليم الإلكتروني الطّلبة من الوصول إلى المادّة التعليميّة بشكل أسرع و يتيح خاصيّة التّعليم المتزامن و فتح النّقاش المباشر بين الطّلبة و الأساتذة.
- المرونة: في إرسال و تلقّي المحتوى التّعليمي و الأنشطة التّعليميّة وفق احتياجات الطالب و رغباته.
- التّطوّر و التكيّف: حيث أنّه هو نظام ديناميكي و غير ثابت و لديه القدرة على إعادة التّوازن و الضّبط الذاتي لكي يتكيّف مع الظّروف النّاتجة من تفاعلات البيئة التّعليميّة.
- الانفتاح على الأنماط التّعليميّة الأخرى: هو نظام مفتوح يتفاعل مع النّظم الأخرى التي تعمل معه في بيئة خارجيّة فمنها يستمدّ مدخلاته و إليها تذهب مخرجاته .

[1] طارق عبد الرؤوف (2014). التعليم الإلكتروني و التعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب و النشر. ص23.

1.3أنظمة التعليم الإلكتروني:

تمكن أنظمة التعليم الإلكتروني من ضبط المحتوى التعليمي باحترافية في شكل دروس و دورات تدريبية و متابعة تمدرس الطلبة المسجلين، و عرض بيانات الطلبة و إنجازاتهم على الأساتذة و المشرفين بهدف الوقوف على سير عملية التعليم و مدى فعالية هذه الأنظمة لضمان وصول المادة التعليمية و تفاعل الطلبة معها و تبني طرق مستجدة في تقييم أعمال الطلبة. و تعددت منصات التعليم الإلكتروني و صار بالإمكان تصنيفها كما ذكرنا سابقا على أساس المصدر: مفتوح أو مغلق أو من حيث الميدان: شاملة و متخصصة، و من حيث نمط التدريس: افتراضي و مختلط، و من حيث التكلفة : مجانية أو ربحية، أو من حيث طريقة النقل: متزامن و غير متزامن. و من أهم أنظمة التعليم الإلكتروني:

1.1.3 نظام (Web ct): هي منصة ربحية لإدارة التعليم عن بعد و التعلم معتمدة من طرف عدد كبير من المؤسسات التعليمية في سبعين دولة و بأربع عشرة لغة منها العربية. و توفّر الأدوات اللّازمة لإعداد بيئة تعليميّة متكاملة بكلّ سهولة و مرونة ابتداءً من إعداد المحتوى التّعليمي الإلكتروني مرورا بإلقاء و شرح الدّروس و متابعة عمليّة التّعلّم لدى الطّلبة و استقبال الواجبات و الاستفسارات بشكل مباشر و تسمح بإدارة نقاش مباشر و تسيير منتديات علميّة يتحكّم فيها الأستاذ مدعومةً بكافّة الوسائل التّعليميّة و تتمثّل في الوسائط المتعدّدة من: وثائق و صور و مخطّطات و فيديوهات تعليميّة كما تحتوى على أدوات التّقييم الضّرورية لعمليّة التعليم و تسمح بإعداد امتحانات ذاتيّة أو تحريريّة إمّا بتحديد فترة الامتحان أو بزمن مفتوح و يقوم النّظام بالتّصحيح و تسجيل الدّرجات و المعدّلات حسب المعايير التي يحدّدها الأستاذ[1].

2.1.3 نظام البلاك بورد (Black board): ظهرت هذه المنصّة التّعليميّة سنة 1994 و تعدّ من أشهر أنظمة التّعليم الإلكتروني و هي ذات طبيعة ربحيّة، معتمدة في أكثر من 3600 مؤسّسة تعليميّة في العالم يمكن أن تُستخدم كبديل أو مكمّل لنظام التّعليم التّقليدي حيث تقوم بمرافقة الطّالب و السّهر على تحقيق الأهداف التّعليميّة المراد الوصول إليها من طرف المؤسّسة التّعليميّة و تُمَكِّن من الوصول إلى المحتوى التّعليمي في أيّ مكان و زمان، و يقوم الأستاذ بإرسال المحتوى التّعليمي و الواجبات و فتح النّقاش على

[1] عبد الرؤوف، نفس المرجع.

المباشر بالاعتماد على ما يتيحه هذا النّظام من أدوات رقميّة و افتراضيّة كما تساعد المتعلّمين من ذوي الاحتياجات الخاصّة على تجاوز صعوبات التّعلّم و الوصول إلى المحتوى التّعليمي بسهولة عن طريق تصميمٍ يتلاءَم مع المشاكل التي يعانون منها بواسطة تقنيّة التّصفّح عبر الصّوت Voice Over navigation و التّحكّم في تكبير حجم الخطّ، كما يمكن الولوج إلى المنصّة عن طريق اللّوحات الرقمية و الهواتف الذّكيّة لجعل العمليّة التّعليميّة أكثرَ بساطةً و سهولةً[1].

3.1.3 نظام Moocs: اختصارا لـ (Massive Online Open Courses) تمّ تصميمه من طرف بعض الجامعات الأمريكيّة بتمويلٍ من رجال الأعمال سنة 2008 و ذاع صيته في فترة وجيزة. فاعتمدته الكثيرُ من الجامعات الأوروبيّة كنظام رسمي للتّعليم عن بعد. دخل حيّز الخدمة في ميدان التّعليم العالي على شبكة الانترنيت بشكل رسمي سنة 2012 و يُعرَف على أنّه "هو مساقٌ تعليمي حديث في مجال التّعلّم عن بعد، يَستخدِم الانترنت كأسلوبٍ تعلّمي، و يسمح بمشاركة أعداد هائلة من المتعلّمين، و خلق ميدان نقاش و تخاطب تعليمي بين المشاركين من متعلّمين و معلّمين".[2] و من أكثر منصّات الموك استعمالا في العالم: منصّة أوداسيتي Udacity plateforme، منصّة كورسيرا Coursera plateforme، منصّة اديكس EDX plateforme و يوجد في الساحة التّعليميّة العديد من منصّات Moocs العربية و أكثرها شيوعا: منصّة رواق، منصة إدراك، منصّة نفهم.

يتميّز نظام عمل منصّات موك Moocs بالبساطة و سهولة الاستخدام شرط أن يكون لكلّ طالب حاسوب شخصي متّصل بالأنترنت: أي كلّ طالب يستعمل حاسوبا مرتبطا بشبكة الأنترنت في أيّ مكان ليتمكّن من الاطلاع على المحتوى التّعليمي على المنصّة باختلاف أنواعه: فيمكّنُه من تحميل الدّروس و الوثائق و تشغيل الملفّات الصّوتيّة و الفيديوهات التّعليميّة و تتيح له القيام بالأنشطة و التّمارين المقترحة من طرف الأساتذة المشرفين و في نهاية كل مرحلة تعليميّة يخضع الطّلبة إلى اختبار يتيح لهم المرور إلى مستوى أعلى تماما كما يحصل في التّعليم التّقليدي و تُمنح شهادة للطّلبة في نهاية كلّ دورة تعليميّة كما أنّ

[1] عبد الرؤوف، نفس المرجع.

[2] طرفة، محمد (2020). مساقات التعليم الذاتي Moocs. مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 7 (1).ص421.

المنصّات تحتوى على منتديات تعليميّة لتحفيز الطّلبة على مشاركة المعلومات و تبادل الخبرات و مناقشة الدّروس مع الأساتذة و الطّلبة الآخرين على الشبكة دون الحاجة للتّنقّل إلى الجامعة و من أهمّ مزاياها:

- أنّ دوراتها و الموارد التعليميّة متاحة بالمجان و للجميع
- أنّها في الأساس مواقع تحتوي على دورات تعليميّة تتعلّق بميدان علمي معيّن و تشمل مجموعة متكاملة من الموارد التّعليميّة و طرق التّفاعل و الأنشطة التعليميّة و الامتحانات
- تسير هذه المواقع من طرف فريق بيداغوجي متخصّص يسهر على التأطير الحسن و الإشراف على الطّلبة و السير الحسن للدّورات التّعليميّة.

4.1.3 نظام ويزيك Wiziq: نظام غير مجاني مُعتمدٌ من طرف الكثير من المؤسّسات التّعليميّة باختلاف أطوارها في جميع أنحاء العالم، يقَدَّر عددُها بأكثر من 400 ألف مؤسّسة تعليميّة و يبلغ عدد المتعلّمين على النّظام أكثر من 4 ملايين مشترك، و يتزايد إقبال المؤسّسات التّعليميّة عليه لجودة الخدمات التّعليميّة عن بعد و يتميّز هذا النّظام بتكلفته البسيطة و تصميمه المرن الذي يسمح بنقل المحتوى التّعليمي بسهولة عبر الموقع الإلكتروني الخاصّ به. و يُمَكِّن الأستاذ من إنشاء فصول افتراضيّة تسهّل إلقاء دروسه عن بعد و تُمَكِّن الطّلبة من طرح استفساراتهم و النّقاش حول المحتوى التّعليمي.

5.1.3 نظام قاعة قوقل Google Classroom: هي منصّة مجانيّة للتّعليم عن بعد تمّ تطويرها سنة 2014 من طرف شركة قوقل Google العالميّة. تضمّ 38 لغة مختلفة منها العربية. تمّ اعتمادها من طرف مجموعة كبيرة من الأساتذة بالجامعات الجزائريّة. تساعد هذه المنصّة الأساتذة في ربح الوقت و الجهد، بتسهيل التّواصل مع المتعلّمين و إدارة الفصول الدّراسيّة الافتراضيّة و تضمّ الكثيرَ من الأدوات المساعدة على التّعلّم عن بعد، حيث يتمّ إعداد مجموعات من الطّلبة قصد تكوينهم عن بعد بشكل يُحاكي الفصول التّقليديّة و تنشط الدّورات التّعليميّة في وقت محدّد عن طريق شبكة الأنترنت تربط المحاضر بالمتعلّمين، ذلك باستعمال الحاسوب و الأجهزة الذّكية و توفّر خاصيّة التّعليم عن بعد غير المتزامن نقل المحتوى التّعليمي للطّلبة الذين يتعذّر عليهم الحضور للمؤسّسة التّعليميّة أو لتزويدهم بواجبات منزليّة مكمِّلة للعمليّة التعليميّة. و يُعرف على أنّه "نظام لإدارة التّعلّم يدعم الطّلبة و يمكّنِهم من التّعاون فيما بينهم و إعطاء الملاحظات من أجل تسهيل التّواصل غير الورقي بين الأساتذة و الطّلبة من خلال مشاركة النّقاش عبر الإنترنت. يمكن لهذا النّظام أن يخلق بيئةً ودّية للغاية للتّعلّم بين المعلّم و الطّالب و التي تدعم تنظيم

ملفّات التّعاون، و إنشاء فصل دراسي مدمج، و إشراك الطّلاب في إثراء التّعلّم، و توفير الورق و توفير الوقت" **[ترجمتنا]**.

"Google Classroom is a learning management system that supports students' response, help each other and give each other a feedback in order to facilitate paperless communication between teachers and students through sharing causes online. Google Class can create a very friendly environment for learning between teacher and student which support in organize collaboration files, create blended classroom, engage students enrich learning, save paper and save time"[1]

6.1.3 نظام مودل Moodle: اختصارا لـ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environnent: و هي منصّة تعليميّة عالميّة بلغات متعدّدة، طوّرها الأسترالي مارتن دوقيامس Martin Dougiamas و تُعتبَر Moodle من أكثر المنصّات التعليميّة انتشارا و استعمالا من طرف الجامعات و المؤسّسات التعليميّة بأكثر من 32 مليون مستخدما و 4 ملايين درسا و في 211 بلدا، و تُعدُّ أكثرَ المنصّات التّعليميّة انتشارا في الجامعات و معاهد التّعليم العالي في الجزائر. و تُعرفُ على أنّها "منصّة تعليميّة على الشبكة، تتيح للمعلّمين تنظيم موارد التّعلّم الخاصّة بهم و تُمكِّن الطّلبة من الوصول إليها باستخدام متصفّح الشّبكة العادي. مودل هو برنامج شائع مفتوح المصدر يُستخدَم في العديد من الجامعات و مؤسّسات التّدريب" **[ترجمتنا]**.

« Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) est une plateforme pédagogique web, qui permet aux enseignants d'organiser leurs ressources pédagogiques et aux étudiants d'y accéder à travers un simple navigateur web. Moodle est un logiciel libre répandu, utilisé dans de nombreuses universités et organismes de formation »[2] .

تشتغل على شبكة الانترنيت بترخيص مفتوح المصدر Open source و تعمل على إنشاء مجموعات تضمّ متعلّمين يجمعهم محتوى تعليمي و أنشطة تعليميّة خاصّة بهم و تضمن المنصّة السير

[1] Boumedien, Houda & Hamadi, Nabil Aziz (2021), **T**echnology- Based Learning in Algeria Using Google Classroom Platform, AT-TALIMIA, 11(2). p541.

[2] Benhadj, Mohamed Amine (2022). Moodle au service de l'enseignement universitaire en Algérie/ Etahbir, 4(2). p.188.

و التّنظيم المحكم للدّورات التّعليميّة حيث يقوم الأستاذ بتقديم الدّروس على بوابات مقسّمة بدورها إلى أقسام مفهرسة. يمكن أن يطّلع عليها الطّلبة على المنصّة بسهولة و تشجّع الأنشطة التّعليميّة التّعاونيّة و يمكن تغيير لغة المنصّة و استخدام عدّة لغات في دورات تعليميّة مختلفة و في نفس الوقت. و يتيح هذا تفاعلا أكبرَ بين المعلّمين و المتعلّمين و المادّة التعليميّة على الشّبكة. و تُعرف على أنّها "مجموعة من الوظائف التي تمكّن المشاركين في النّظام من تبادل المعلومات و إدارة المحتوى التّعليمي أو الاطّلاع عليه. و تتمثّل الوظيفة الأساسيّة للمنصّة التّعليميّة في تهيئة ظروف تشغيل فصل دراسي افتراضي، بالاعتماد على المرافقة البيداغوجية عن بعد للمتعلّمين و القيام بأعمال تعاونيّة" **[ترجمتنا]**.

« Un ensemble de fonctionnalités permettant aux acteurs du dispositif d'échanger des informations et de gérer ou consulter des contenus pédagogiques. La fonction fondamentale d'une plate-forme pédagogique est de créer les conditions de fonctionnement d'une classe virtuelle, fondée sur un accompagnement pédagogique à distance des apprenants et la mise en oeuvre de travaux collaboratifs »[1]

و "يتميّز هذا النّظام بأنّه يقدّم كافّة الخدمات التّعليميّة كالامتحانات الواجبات و تقييم المتعلّمين و غير ذلك يقدّم الخدمات مجانا، و يعمل كتطبيقات على الهواتف المحمولة كما أنّه يدعم اللّغة العربية و غيرها من اللّغات"[2]. و تعتمد المنصّة على ثلاثة مراحل أساسيّة: مرحلة التّصميم و مرحلة البناء و مرحلة استعمال الدّروس تماشيا مع التّطوّر السريع الذي يعرفه مجال التّكوين و التّعليم و تماشيا مع حاجات الأساتذة و الطّلبة.

1) مرحلة تصميم الدّرس La conception du cours : و هي عمليّة منهجيّة لتخطيط منظومة التّدريس لتعمل بأعلى درجة من الكفاءة و الفاعليّة لتسهيل التّعلم لدى الطّلبة و هو خطوة أولى من خطوات الإعداد و التخطيط تقوم على التفكير في نسق كلّي منسجم من المكوّنات و العناصر و تليها عمليّات التنظيم و التّجريب و التقييم و يكون هذا النّسق في خطّة الدرس و يتم تحضير محتوى الدرس الإلكتروني بشكل متناسق اعتمادا على

[1] Ernst, Christian (2008).E-learning, conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne : guide pratique pour une e-pédagogie. Toulouse: Cépaduès. p215.

[2] خزعل، ميسون و معروف، عباس (2020). أنظمة التعليم الإكتروني. عمان: دار المنهجية للنشر و التوزيع، ص18.

المكتسبات القبلية للطّلبة و وفق الأهداف التعليمية المسطَّرة مع اختيار طريقة عرض الدّرس و بتحديد مجموعة الأنشطة التّعليميّة و عمليّة تقويمٍ تتماشى مع خصائص الطّلبة و ميولهم.

2) مرحلة بناء الدّرس La construction du cours : حيث يتمّ من خلال منصّة مودل نشر محتويات الدّرس الإلكتروني من خلال التّركيز على تطوير المهارات و الخبرات عن طريق المحتوى التعليمي الذي يتمّ توفيره للطّلبة و تحديد سبل مشاركتهم في الدّرس بشكل متزامن و غير متزامن.

3) مرحلة استعمال الدّرس L'utilisation du cours : أي إدارة الدّرس عن بُعد و متابعة تعلّم الطّلبة من خلال مختلف التفاعلات المتزامنة كالمحادثة و غير المتزامنة كالمنتدى حيث يتمّ مرافقة الطّلبة أثناء تلقّيهم للمحتوى الدّراسي و مساعدتهم على تخطّي صعوبات التعلّم من خلال التقويم المستمر عن بُعد باستثمار الأدوات التّكنولوجيّة المتاحة على المنصّة.[1]

7.1.3 نظام الحافظة الإلكترونية E-portfolio: هو نظام يساهم في تسهيل عمليّة التّدريس عن بعد و يقوم بالتجميع بطريقة منظّمة و هادفة لأعمال الطّالب و انجازاته سواءً في الجامعة أو خارجها؛ ليعطي صورةً حقيقيّة و واضحة عن أداء الطّالب خلال مدّة زمنيّة معيّنة: الفصل الدراسي أو السنة جامعية فهي بمثابة ذاكرة أو أرشيف منظّم يحتوى على أفضل إنجازات الطّالب و أعماله و يوفّر نظامُ أو ملف الإنجاز الإلكتروني الأدواتَ اللّازمة لـ:

- تجميع المعلومات و الملفات من مصادر مختلفة و تخزينها إلكترونيا
- سهولة الاطلاع على المسار التّعليمي للطّلبة و إنجازاتهم العلميّة على الشّبكة بسهولة
- تحسين أداء الطّلبة و تسهيل عمليّة تتبّع مسارهم الدّراسي من طرف الأستاذ
- تشجيع التّواصل بين الطّلبة لتبادل الخبرات و المعارف و التّعاون في المجال البحثي

[1] حسينة أحميد (2018). درجة رضا الأساتذة الجدد على مخطط التكوين: تصميم و بناء و استعمال درس على منصة MOODLE. مجلة العلوم الاجتماعية، 15(2). ص74.

- المساهمة في دعم و إثراء عمليّة التعلّم بواسطة المناقشة و التقييم بشكل فعّال

و يحتوي هذا النّظام على طرق متعدّدة لتقويم الطّلبة، تجعل من التّقويم عمليّة سهلة و سلسة للأستاذ و الطّالب على حدّ سواء، يستخدم فيها أدوات قياس مختلفة : شفهيّة و كتابيّة، و يتيح إمكانية القيام بتقويم رسمي كالاختبارات و الواجبات و التقويم الحر و يُمَكِّن الطّلبة من التقويم الذاتي لأعمالهم و يُعتبر هذا الأسلوب من الطرق المستجدّة في تقويم الطّلبة بالجامعة. و يكون التقويم بواسطة هذا الأسلوب شاملا و متكاملا و متواصلا للطلبة. "فيما يتعلّق بالتقييم، فإنّ المحفظة ستبسط هذه المهمّة لأنّها أولاً و قبل كلّ شيء ستكون مشتركةً بين المتعلّم و المعلّم؛ فلن يختبر المتعلّم التقييمَ كعنصر خارجي، و إلا سيبقى عاجزًا، بل كعنصر داخلي في تعليمه. سيكون نظامًا مزدوجًا، حيث يشارك فيه المقيَّم و المقيِّم على حدّ سواء، ممّا يوفّر تعزيزًا متبادلًا. ثانيًا، يكون التقييم مستمرًا؛ فهو لا يقسم التعلّم إلى أجزاء، بل يكون مركّبا واحدا و بالتالي يكون التّعلم و التّدرّب بشمل متناسق" **[ترجمتنا]**.

"Pour le domaine de l'évaluation, le portfolio simplifierait cette tâche puisque, en premier lieu, elle serait partagée entre l'apprenant et le formateur ; l'apprenant ne vivrait plus l'évaluation comme un élément externe, sinon il resterait impuissant, mais comme un élément interne à son apprentissage. Ce serait un système à deux gagnants, dans lequel chacun évalué et évaluateur, participe en apportant un renforcement mutuel. En second lieu, l'évaluation est continue ; elle ne découperait pas l'apprentissage en tranches, mais serait synthétique et rendrait ainsi sa cohérence aux apprentissages et aux savoirs".[1]

8.1.3 منصّة زوم Zoom: تُعتبَر من أكثر المنصّات التعليميّة شيوعا في الوسط التّعليمي عموما و في التّعليم الجامعي خصوصا، حيث تُمَكِّن الأساتذة و المتعلّمين من التّواصل في ما بينهم بواسطة خاصيّة المحادثة الصوتية و المؤتمرات المرئية و مشاركة الملفات التعليمية بمختلف صيغها خاصّة ملفات العرض مثل Powerpoint كما تسمح بمشاركة الشاشة الخاصّة و تتيح للطلبة فرصة فتح النقاش و المداخلة عن طريق خاصيّة رفع اليد و تُمَكِّن المستخدمين من إجراء استطلاع رأي أثناء المحاضرة عن بعد. بالإضافة

[1] حبار، علجية (2021). الحافظة: نهج تجريبي لإدخال المحفظة كأداة تعليمية في خدمة النهج الموجه نحو العمل في الجامعة. مجلة تحبير، (3). ص187.

إلى إمكانيّة تسجيل الدّروس و تخزينها باستخدام تكنولوجيا Cloud أي "التخزين السحابي" و يمكن الولوج إلى المنصّة عن الطريق الحاسوب أو اللّوحات الذكيّة أو الهواتف. و استطاعت هذه المنصّة تحويل غرف ملايين الطّلبة إلى قاعات محاضرات و أقسام تعليميّة افتراضيّة و تسهيل مهمّة الأساتذة.

4. تدريس التّرجمة عن بعد

1.4 بدايات تدريس التّرجمة عن بعد:

كانت بدايات تجربة تدريس التّرجمة عن بعد بفرنسا حيث ظهر تدريس التّرجمة المهنيّة عن طريق المراسلة في بداية السبعينيات من خلال تكوين يضمن الحصول على شهادة تقني في التّرجمة التّجارية. و ركّز هذا التّكوين على دراسة العلوم التّجارية و القانون التّجاري من جهة و على تكوين في اللّغات الحيّة و التحسين اللّغوي من جهة أخرى. و لقد كان هذا تكوينا واعدا و بدايةً لتكوينٍ يشمل تخصّصات أخرى في التّرجمة و لكن تمّ التخلّي عنه تدريجيًا و صار الاهتمام منصبًّا على التّكوينات التي تقدّمها المدارس أو معاهد التّرجمة المنشأة حديثًا. و غير بعيد عن التّجربة الفرنسيّة، اقترحت جامعة التّعليم عن بعد بمدريد بإسبانيا تكوينًا عن بُعد يختصّ في التّرجمة من الإسبانيّة و الذي حقّق نجاحا نسبيًّا حيث تمّ الاستعانة لأول مرّة بالوسائط المتعدّدة لدعم تلقّي الدّروس بالمراسلة. بالرّغم من مزايا و إيجابيات تكوين التّرجمة عن البعد، غير أنّه لم يهتمّ بتكييف تكوين التّرجمة عن بعد مع ممارسة المهنة و سوق العمل، في وقت صار التّكوين في التّرجمة يعتمد بشكل متزايد على استخدام تكنولوجيات الاتّصال الجديدة. في وقت مضى، كانت النّصوص المطبوعة على الورق كافية لأستاذ التّرجمة لتدريس التّرجمة لكن في الوقت الراهن، صار تدريس التّرجمة يتطلّب التّحكّم في التّكنولوجيا الجديدة و استخدام الحواسيب و الانترنيت كمصدر للمعلومات المعجميّة و المصطلحيّة و الوثائقية و الثقافيّة التي تعتمد عليها عمليّة التّرجمة لهذا السبب ألحقت معظم مدارس التّرجمة تكوينا في المعلوماتية الذي يساعد مترجم الغد في عمله و ترى أوبان Aubin " أنّه من الجيّد إنشاء برامج تكوين في التّرجمة عن بعد على شبكة الانترنيت تُمَكِّن الطّلبة من التّحكّم في الأدوات الحاسوبيّة الأساسيّة كمعالجة النّصوص و استخدام البريد الإلكتروني بالموازاة مع التّكوين في مختلف التخصّصات في

مادّة التّرجمة و المعجميّة و التراكيب المقارنة و المصطلحية و البحث الوثائقي و التّرجمة من اللّغة المصدر إلى اللّغة الهدف " **[ترجمتنا]**.

"....il nous paraît avantageux de créer un programme sur Internet, puisque celui-ci permettra à l'étudiant de maîtriser rapidement les outils informatiques de base (traitement de texte, courrier électronique) tout en se formant dans les différents domaines qui composent sa matière (lexicologie et syntaxe comparées, terminologie, documentation, traduction de la L 1vers la L2 et vice versa)".[1]

2.4 نماذج تدريس التّرجمة عن بعد:

1.2.4 النموذج الكندي:

إنّ تدريس التّرجمة عن بعد في كندا ليس وليد الأمس حيث تقترح مدرسة التّرجمة التابعة لجامعة سان بونيفاس Saint Bonifas بغرب كندا تكوينا في التّرجمة عن بعد على شبكة الانترنيت لقدامى الطّلبة الحاصلين على شهادات في التّرجمة خصوصا أو المهتمين بالتّرجمة و اللّغات الأجنبيّة عموما و يرغبون في تحسين أداءهم المهني أو العودة إلى الدّراسة بعد اكتساب الخبرة في مجال التّرجمة و مزاولة وظائفهم في نفس الوقت، خاصّة في حالة عدم تمكّن الطالب من الالتحاق بالجامعة لبعد المسافة أو لارتباطات مهنيّة أو اجتماعيّة. و في نهاية التكوين يكون الطّالب قادرا على التّحكّم في تقنيّات التّرجمة و إتقان لغات التخصّص و استخدام الأدوات الحاسوبية الحديثة السائدة في سوق العمل و الإحاطة بالأمور المهنية المتعلّقة بعمل المترجم.

2.2.4 النموذج الأمريكي:

و تقترح جامعة ماكجيل McGill تكوينا في التّرجمة القانونيّة عن بعد بواسطة شبكة الإنترنت و هذا البرنامج التكويني الجديد هو نسخة محسّنة للنسخة السابقة التي تمّ إطلاقها في عام 2017 ، لنيل شهادة الدّراسات العليا في التّرجمة القانونيّة و يحتوى على دروس مباشرة على الشبكة ، و تمارين مجدولة

[1] Aubin, M.-C., & Pergnier, M. (1998). INTERNET POUR ENSEIGNER LA TRADUCTION? In J. DELISLE & H. LEE-JAHNKE (Eds.), Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement (pp. 141–152). University of Ottawa Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt1cn6shv.16

.

و أنشطة التّعلم الذاتي تحت إشراف أستاذ متخصّص في التعليم عن بعد و يستهدف هذا التّكوين الجيل القادم من المترجمين القانونيين و المختصّين في مجال القانون الراغبين في التخصّص في مجال التّرجمة القانونيّة و الحصول على شهادة الدّراسات العليا في التّرجمة القانونيّة و الذين يتعذّر عليهم التّنقّل للجامعة بسبب قيود الوقت و بُعد المسافة.

3.2.4 النموذج السويسري:

إن كليّة التّرجمة بجامعة جنيف بسويسرا إحدى أعرق مراكز التّكوين في التّرجمة في أوربا و العالم و تقدّم كليّة التّرجمة بجامعة جنيف برنامج ماجستير لدراسة التّرجمة عن بُعد بهدف إعطاء فرصة الدراسة عن بعد للطّلبة الذين لا يمكنهم مزاولة الدّراسة بواسطة النّظام الحضوري أو الطلّاب الأجانب من خارج سويسرا و نيل شهادة ماجستير في إحدى تخصّصات التّرجمة التي تتيحها الكليّة تعادل تماما شهادة الماجستير الممنوحة للّطلبة الذين يزاولون تعليمهم بالنّظام الحضوري[1] و يجب على الطّلبة الذين يزاولون دراستهم عن بُعد الاتّصال بشبكة الإنترنيت لتلقّي الدّروس و الاطّلاع على برامج التكوين و جداول الزمن لمعرفة تاريخ و توقيت الدروس و المحاضرات قبل بداية السنة الجامعية. و توفّر كلية التّرجمة عددا كبيرا من الأدوات و الخدمات لدعم التّعليم عن بعد من أبرزها تقنية البث الحي للدّروس المقدّمة بالكلية عبر منصّة Mediaserver: و هي منصة الوسائط المتعدّدة لجامعة جنيف و يُسمح بتسجيل الدروس و بثّها المباشر و تخزين الملفّات الصوتيّة و المرئية ليطّلع عليها الطّلبة عن بعد. و في حالة كانت الدّروس مقدّمة من خارج الكليّة أو تمّ تقديمها في قاعة غير مجهزة بالعتاد اللّازم، فيتمّ الاستعانة بمنصّة زوم Zoom التي تسمح بالبث المباشر و تسجيل الدّروس كما تتيح إمكانية الاحتفاظ بالدّروس المسجّلة لمدّة 60 يومًا باستخدام تكنولوجيا cloud أي التخزين السحابي على المنصّة.

4.2.4 النموذج الإنجليزي:

تقترح كلية الفنون و القانون بجامعة برمنجهام University of Birmingham بإنجلترا تكوينًا ماستر عن بُعد في دراسات التّرجمة لمدة 30 شهرًا متاح للطّلبة الذين يجيدون اللّغة الإنجليزية و إحدى اللّغات التالية: العربية و الصينية و الفرنسية و الألمانية و اليونانية و الإيطالية و البولندية، و البرتغالية، و الروسية، و الإسبانية، و الروسية، و الصينية. أو تكوينا مكثفاً يدوم 18 شهرا و يتعيّن على جميع طلبة

[1] الدراسة عن بعد (2023). تاريخ الأسترداد 2023/12/10 من Université de Genève :
https://www.unige.ch/fti/fr/faculte/departements/trad/uar/eba-arabe/study-remotely/

الماجستير إكمال 6 وحدات، يليها مشروع نهائي (مذكّرة تخرّج)[1]. و صُمم هذا التّكوين وفق قائمة الكفاءات المطلوبة من المترجمين المحترفين التي نشرتها شبكة الماجستير الأوروبي في التّرجمة عام 2022. و يعمل بشراكة مع وكالات التّرجمة، و المترجمين المستقلّين و غيرهم من أصحاب المهن المتعلقة بالترجمة.

5. التحول إلى تدريس التّرجمة عن بعد:

قبل الجائحة كان تدريس التّرجمة يرتكز بشكل أساسي على التعليم الحضوري في الغالب، لكن بسبب الإجراءات الوقائية تغيّر نمط تدريس التّرجمة من نمط التعليم التقليدي الحضوري بالكامل إلى نمط التعليم عن بعد، و أحدث هذا التحوّل مجموعة من التغيّرات الهامّة على تدريس الترجمة من حيث طريقة التدريس و المحتوى التعليمي و الوسائل التعليمية و تقويم الطّلبة و غيرها ، فصار تدريس التّرجمة يعتمد على الأدوات التكنولوجيا الحديثة و الدروس الافتراضية عبر المنصّات التعليمية على الشبكة و اعتمدت أقسام و معاهد التّرجمة في أغلب الأحوال منصّة Moodle و منصّة Zoom. و تقول بن عيسى "كان تدريس الترجمة يقوم على التعليم التقليدي الحضوري، لكن تغيّر بتداعيات الجائحة و القيود المفروضة، فأضحت تعليمية التّرجمة ترتكز على وسائل التكنولوجيا الحديثة من منصّات رقميّة و محاضرات افتراضية...و في هذا المجال استعملت العديد من المؤسّسات التعليمية و الجامعات عبر العالم منصّات متنوعة لإجراء دروس افتراضية لتدريس التّرجمة" [2]. و يشمل هذا التحول في تدريس الترجمة المحاور الآتية:

1.5 تحوّل في المحتوى التعليمي:

يجمع المحتوى التّعليمي لمقاييس التّرجمة بين الجانب النظري و التطبيقي حسب طبيعة المقياس حيث أنّ المقاييسَ التّطبيقية كانت من قبل تُدَرَّس في حصص الأعمال الموجهة التي تتطلّب الكثير من التمارين و التطبيقات تحت الإشراف المباشر للأساتذة مثل مقاييس التّرجمة التحريرية و الترجمة الفورية لهذا يجد أستاذ التّرجمة نفسه مضطرا لإعادة تصميم المحتوى التّعليمي لدروس التّرجمة ليتماشى مع البيئة

[1] MA Translation Studies (Distance Learning). (2023). Retrieved 10/12/2023, from University of Birmingham: https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/distance/lang/translation-studies

[2] بن عيسى مهدية (2022). واقع تعليمية الترجمة عن بعد في الجامعة الجزائرية. مجلة دفاتر الترجمة ، 27 (1). ص 84 .

التعليميّة الجديدة و يرتكز تصميم دروس التّرجمة على الدراسة و البحث في الاحتياجات التعليمية لطلبة الترجمة، و تحديد الأهداف التعليميّة و الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيقها مع تجديد المناهج التعليمية بصيغ الرقمية لتتماشى مع هذا النّمط الجديد من التعليم مع مراعاة المعايير البيداغوجية الخاصّة بالمجال الديداكتيكي للترجمة. و تشمل هذه التحولات:

- تنوع مصادر المحتوى: لم يعد الكتب المصدر الوحيد للمعلومات، بل أصبح الطلاب يعتمدون على مصادر رقمية متنوعة، مثل: الكتب الإلكترونية، المقالات و المدونات و المواقع الإلكترونية المتخصصة في الترجمة، المعاجم و القواميس الإلكترونية و قواعد البيانات، الموارد السمعية و البصرية: مثل التسجيلات الصوتية و المرئية للمحاضرات و ورش العمل و النقاشات و الوسائط المتعددة التفاعلية.
- التركيز على المحتوى التفاعلي و التطبيقي: من التلقين إلى التفاعل أي لم يعد المحتوى يعتمد على التلقين السلبي للمعلومات، بل أصبح يركز على التفاعل و المشاركة الفعالة للطلاب
- مرونة المحتوى: إمكانية الوصول إلى المحتوى في أي وقت و مكان حيث يتيح التعليم عن بعد للطلبة الوصول إلى المحتوى التعليمي في أي وقت و مكان يناسبهم، مما يوفر مرونة كبيرة للطلبة الذين لديهم التزامات أخرى.
- سهولة تحديث المحتوى: يتيح التعليم عن بعد سهولة تحديث المحتوى التعليمي باستمرار لمواكبة التطورات السريعة في مجال الترجمة و التكنولوجيا.

2.5 تحوّل في الوسائل التعليمية:

يُعتبر اختيار الوسائل التعليميّة المناسبة لنمط التّعليم مهمّا جدّا في تدريس التّرجمة حيث تتوفّر لدى الأساتذة و الطّلبة خيارات كثيرة من جانب الأجهزة: كحواسيب و الألواح الإلكترونية و الهواتف الذكية و سرعة الانترنيت المناسبة، و من جانب البرمجيات: برامج الترجمة الآلية و المعاجم الإلكترونية و البنوك المصطلحية و برامج معالجة النصوص و غيرها ممّا يتطلب التحكّم الجيّد في استخدام الأجهزة و البرمجيات لتحقيق النتائج التعليمية المرغوبة.و شمل التحول من الوسائل التقليدية إلى الوسائل الرقمية، ما يلي:

- الكتاب المدرسي مقابل الكتاب الإلكتروني: بدلاً من الاعتماد على الكتب المطبوعة، أصبح الطلاب يعتمدون على الكتب الإلكترونية و المقالات و المدونات و المواقع الإلكترونية المتخصصة في الترجمة، مما يتيح لهم الوصول إلى معلومات أحدث و أكثر تنوعاً.
- القواميس و المعاجم الورقية مقابل القواميس الإلكترونية و قواعد البيانات المصطلحية: توفر القواميس الإلكترونية و قواعد البيانات المصطلحية سرعة البحث و دقة النتائج و تنوع المصادر، بالإضافة إلى إمكانية الوصول إليها في أي وقت و مكان، مما يسهل على الطلاب عملية البحث عن المصطلحات و المعاني.
- المحاضرة التقليدية مقابل المحاضرة المسجلة و الندوات عبر الإنترنت: بدلاً من الحضور الفعلي للمحاضرات، أصبح الطلاب يشاهدون المحاضرات المسجلة أو يحضرون الندوات عبر الإنترنت، مما يمنحهم مرونة في الوقت و المكان و يتيح لهم إعادة مشاهدة المحاضرات عند الحاجة.

3.5 تحوّل في تكوين الأستاذة:

يمثّل التعليم عن بعد تجربة جديدة لعدد كبير من الأساتذة في معاهد و مدارس التّرجمة و تماشيا مع هذا التحول يجب التدرب على استخدام الأدوات التكنولوجية للتحكم في إعداد المحتوى التعليمي الرقمي أي تصميم الدّروس الرقمية و بناءها، و استخدام المنصّات التعليميّة لتقديم الدّروس على الشبكة، بالإضافة إلى التحكّم بالأدوات التكنولوجية الخاصّة بمجال التّرجمة سابقة الذكر، و اكتساب مهارات التقويم التي تتماشى مع التّعليم عن بعد. و تشمل عمليّة التقويم عن بعد عملية المتابعة و التقييم المستمرة عن بعد على المنصّات التعليمية بالإضافة إلى عملية التقييم النهائي للطلبة بواسطة الامتحانات في نهاية المرحلة التعليمية، و تشمل هذه العملية تصميم الأنشطة التعليمية و الامتحانات ثم وضعها على المنصة و تصحيحها فيما بعد و يتم هذا بمساعدة مجموعة من البرامج و التطبيقات الحاسوبية الخاصة بعملية التقييم. و تشمل هذه التحولات:

- إتقان استخدام منصات إدارة التعلم :(LMS) يجب على الأساتذة إتقان استخدام منصات إدارة التعلم المختلفة، مثل Moodle و Canvas و Blackboard ، لإدارة الدورات التدريبية و توفير المواد التعليمية و التواصل مع الطلاب و إجراء الاختبارات و الواجبات الإلكترونية.

- استخدام أدوات مؤتمرات الفيديو و التواصل عبر الإنترنت: يجب على الأساتذة إتقان استخدام أدوات مؤتمرات الفيديو، مثل Zoom و Google Meet و Microsoft Teams ، لعقد الندوات عبر الإنترنت و التواصل المباشر مع الطلاب و تقديم الدعم و التوجيه.
- التعامل مع برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب (CAT tools) و أدوات الترجمة الأخرى: يجب على الأساتذة الإلمام بأحدث برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب و أدوات الترجمة الأخرى، مثل المعاجم الإلكترونية و قواعد البيانات المصطلحية، لتدريب الطلاب على استخدامها في سياق التعليم عن بعد.
- إنتاج محتوى تعليمي رقمي: يجب على الأساتذة تطوير مهاراتهم في إنتاج محتوى تعليمي رقمي جذاب، مثل المحاضرات المسجلة و مقاطع الفيديو التعليمية و العروض التقديمية التفاعلية، لجذب انتباه الطلاب و تشجيعهم على التعلم.

4.5 تحول في تكوين الطّلبة:

يشكّل التحول من التعليم عن الحضوري إلى التعليم عن بعد مرحلةً انتقالية و تجربةً جديدة لكثير من طلبة الترجمة لما يشمله التعليم عن بعد من خصائص جديدة للتعلم: دروس و محاضرات مرئيّة، منتديات نقاش على الشبكة، الأقسام الافتراضيّة و البرامج المساعدة في التّرجمة التي تجعل المتعلّم ينظر إلى العمليّة التعليميّة من زوايا مختلفة و منفتحة على الواقع المهني و تتماشى مع سوق العمل و ترى بن عيسى أنّه لمرافقة طلبة الترجمة خلال هذا من الجيد "خضوع الطالب إلى تكوين عملي تطبيقي بغية التمكن من تقنيات التعليم عن بعد و كيفية مواجهة الصعوبات و المعيقات[1]. و تشمل هذه التحولات:

- اكتساب مهارات التعلم الذاتي: بالاعتماد على النفس في البحث و الاستكشاف حيث يُشجع التعليم عن بعد الطلاب على الاعتماد على أنفسهم في البحث عن المعلومات و استكشاف المصادر المختلفة، مما يُنمي لديهم مهارات البحث و التقييم و التحليل بالإضافة الى التحكم في إدارة الوقت و تنظيم الدراسة: يتطلب التعليم عن بعد من الطلاب إدارة وقتهم و تنظيم دراستهم بشكل فعال، مما يُساعدهم على تطوير مهارات إدارة الوقت و التخطيط و التنظيم.

[1] بن عيسى. نفس المرجع. ص85.

- تطوير المهارات التكنولوجية: باستخدام الأدوات و البرامج التكنولوجية حيث يُساعد التعليم عن بعد الطلاب على اكتساب مهارات استخدام الأدوات و البرامج التكنولوجية المختلفة، مثل منصات إدارة التعلم و أدوات مؤتمرات الفيديو و برامج الترجمة بمساعدة الحاسوب. بالإضافة إلى التعامل مع المصادر الرقمية: يُمكن الطلاب من التعامل مع المصادر الرقمية المختلفة، مثل الكتب الإلكترونية و المقالات و المواقع الإلكترونية و قواعد البيانات المصطلحية.

في ختام هذا الفصل، نخلص إلى أن استخدام التكنولوجيا و التدريس عن بعد قد أحدث تحولات جذرية في مجال تدريس الترجمة بالجامعات، حيث لم يعد الأمر مجرد إضافة أدوات تكنولوجية إلى أساليب التدريس التقليدية، بل أصبحنا نشهد تحولاً كاملاً في العملية التعليمية برمتها، يشمل المحتوى التعليمي، و أساليب التدريس، و دور الأستاذ و الطالب، و حتى في تكوين الطلبة أنفسهم.

الفصل الخامس

الدراسة الميدانية

الدّراسة الميدانيّة

تتطلّب الدّراسة الميدانيّة عدّة خطوات لبلوغ الأهداف التي يُراد تحقيقها من خلال هذه الدّراسة و تُعتبر هذه المرحلة من الخطوات الأساسيّة لجمع المعلومات عن الظّاهرة المراد دراستها عن طريق المرور بعدّة مراحل منهجيّة لتسهيل عمليّة البحث و تكون البداية بمرحلة تمهيديّة لهذه الدّراسة الميدانية حيث يتمّ البحث في الميادين المرتبطة بالدّراسة ثمّ الانتقال إلى مرحلة البحث الميداني حيث يقوم الباحث بتحديد حدود الدّراسة و منهج البحث المتّبع و عيّنة البحث و أدوات الاستبيان و جمع البيانات.

تحظى الدّراسة الميدانيّة بأهميّة بالغة في جميع مجالات البحث العلمي لأنّها تزوّد الباحثَ بالمعلومات و البيانات اللّازمة للوصول إلى معالجة إشكاليّة البحث بطريقة منهجيّة و علميّة بالاعتماد على أدوات تتميّز بالعلميّة و الموضوعيّة تسهّل للباحث عمليّة البحث و الإحاطة بجوانب الموضوع المراد دراسته و الاطّلاع على تفاصيله بدقّة و تساعده على إعداد أداةِ تجميع البيانات و صياغة فرضيّات البحث.

1 المنهج المستخدَم:

يُعتبَر المنهج المستخدم من الأمور الأساسيّة في البحث العلمي، و هو الطريقة التي يتبنّاها الباحث لبلوغ الهدف المنشود منطلقا من طبيعة الظّاهرة أو المشكلة التي هي محلّ الدّراسة كما أنّه الإطار العامّ أو الخطّة التي يرسمها لبلوغ أهداف دراسته، و توجد عدّة مناهج للبحث العلمي و تختلف حسب الموضوع أو الظاهرة قيد الدراسة و نظرا لطبيعة موضوع بحثنا الذي يتمحور حول الوقوف على الرّهانات التي تواجه تعليميّة التّرجمة اخترنا المنهج الوصفي التّحليلي لأنّه يرتكز على توصيف الوقائع و تفسيرها و تحديد العلاقات بينها و يُعرف على أنّه منهج "يقوم على جمع البيانات و تصنيفها و تدوينها و محاولة تفسيرها و تحليلها من أجل قياس و معرفة أثر و تأثير العوامل على إحداث الظاهرة محل الدّراسة بهدف استخلاص النتائج و التنبّؤ بسلوك الظاهرة في المستقبل"[1]

و يُمَكِّن هذا المنهج الباحثَ من دراسة الظواهر بطريقة علميّة دقيقة، و يسهّل مهمّة الباحث في تحديد الأسباب المباشرة و غير المباشرة التي أفضت إلى حدوث هذه الظّواهر و يساعد في إيجاد حلول لها.

[1] عثمان، حسن عثمان (1998). المنهجية في كتابة البحوث و الرسائل الجامعية. الجزائر : منشورات الشهاب. ص30.

و يسود المنهج الوصفي التحليلي في مجال العلوم الاجتماعية و الإنسانية على غرار البحوث في مجال تعليميّة التّرجمة و تمّ اختيار المنهج الوصفي للوقوف على الرهانات التي تواجهها تعليميّة التّرجمة عموما و تعليميّة التّرجمة بالنّصّ المترجَم بالخصوص.

2. حدود الدّراسة:

تُعتبَر حدود البحث مهمّةً جدّا في أيّ دراسة أو بحث أكاديمي، فهي تمكّن الباحث من وضع حواجز يلتزم بها في بحثه، أو هي النّطاق الموضوعي للدّراسة الذي تحدّده طبيعة البحث انطلاقا من قاعدة أنّ لكلّ بحث حدود. و تَكْمُن أهميّة حدود البحث في إمكانيّة تجريد و حصر و عزل موضوع البحث و تساعد على بناء الفرضيّات بطريقة صحيحة و تساعد الباحث على التّقدّم في بحثه بفعاليّة و ثقة أكبر و إنجاز البحث في الوقت المحدّد و بجهد أقل.

- الحدود المكانيّة: أُجريت هذه الدّراسة بأربع كلّيات من جامعات مختلفة: جامعة وهران 1، جامعة معسكر، جامعة مستغانم و جامعة الجزائر
- الحدود الزمنيّة: امتدّت الدّراسة الميدانية من 16 أكتوبر 2022 إلى 24 مارس 2023

3. مجتمع و عيّنة البحث:

يتكوّن المجتمع الأصلي للدّراسة من أساتذة التّرجمة من معهد التّرجمة بجامعة وهران 1، معهد التّرجمة بجامعة الجزائر 2، كليّة الأداب و اللّغات بجامعة معسكر، كليّة اللّغات الأجنبيّة بجامعة مستغانم. و تمّ اختيار عيّنة البحث و التي تضمّ 32 أستاذا و أستاذةً، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة المنتظمة، و تمّت عمليّة اختيار مفرداتها من مسافات، وُزِّعت على المجتمع الأصلي بكيفيّة متساوية.

4. مواصفات عيّنة الدراسة:

جدول (1): توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس، الدرجة العلمية و الخبرة المهنية

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	12	%37,5
	أنثى	20	%62,5
الدرجة العلمية	أستاذ مساعد	15	%46,9
	أستاذ محاضر	11	%34,4
	أستاذ تعليم العالي	6	%18,8
الخبرة المهنية	أقل من 5 سنوات	8	%25
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	11	%34,4
	أكثر من 10 سنوات	13	%40,6

5.الدّراسة الاستطلاعيّة:

الدّراسة الاستطلاعيّة خطوة تمهيديّة أساسيّة لأيّ بحث أو دراسة علميّة و تلعب دورًا مهمًا في الدراسة الميدانيّة، بالرّغم من أنّه لا يتمّ عرضها في البحث غير أنّها تُعتبر حجر الأساس الذي ينطلق منه أيّ باحث بصدد إنجاز الدّراسة الميدانيّة و كما هو واضح من اسمها فهي تهدف إلى استطلاع العوامل و الظروف المحيطة بالظاهرة العلميّة المراد دراستها و اكتشاف جوانبها و أبعادها، و شرعنا في الدّراسة الاستطلاعيّة لهذا البحث في شهر سبتمبر من الموسم الجامعي 2023/2022. حيث قمنا بالاطّلاع على الدّراسات السابقة التي تطرّقت للموضوع بكلّ جوانبه كما قمنا بالاطّلاع على ميدان الدّراسة (كليّات تدرّس التّرجمة من مجموعة مختلفة من الجامعات الجزائريّة) و جمعنا الملاحظات و كان لنا مقابَلات عفوية و غير رسميّة مع عيّنة الدّراسة (أساتذة التّرجمة) و المختصّين بمجال البحث بهدف الوقوف على واقع تدريس التّرجمة بالجامعة. و بالاعتماد على المعطيات الميدانية و النظرية المحَصَّل عليها من الدّراسة الاستطلاعيّة قمنا بما يلي:

- قمنا بضبط و تصميم أداة الدّراسة المتمثّلة في الاستبيان بالرجوع إلى الدّراسات السابقة و العمل بنتائج الملاحظة و المقابلة مع بعض أفراد عيّنة الدّراسة.

- قمنا بأخذ فكرة واضحة عن ميدان الدّراسة (الجامعات) في الواقع
- قمنا بمعاينة مجتمع الدّراسة (أساتذة الترجمة) ليتمّ ضبط عيّنة الدّراسة فيما بعد
- قمنا بتجريب أداة الدّراسة (الاستبيان) على عيّنة استطلاعيّة تمثّلت في 6 أساتذة ترجمة من جامعات مختلفة للتّأكّد من الخصائص **السيكومترية**[1] الخاصّة بهذا الاستبيان، كما تمّ عرض الاستبيان على 6 محكّمين للمراجعة للتّحقّق من صدقه الظاهري و تمّ تعديله بناءً على آراءهم.

6. أداة الدّراسة و خصائصها السيكومترية:

للقيام بعمليّة جمع البيانات المطلوبة لإعداد البحث، يتمّ استخدام مجموعة من الأدوات توظَّف في الجانب الميداني لإنجاز الدّراسة الميدانيّة التي تناسب و تتمّم الجانب النّظري من البحث و تتلاءم مع المشكلة قيد الدّراسة و ارتأينا أنّ الأنسب لبحثنا من بين أدوات الدّراسة هو الاستبيان الذي يتناسب مع المنهج الوصفي التّحليلي المستخدم في هذه الدّراسة و هو "عبارة عن مجموعة من الاستفسارات و الأسئلة المتنوّعة و المترابطة بطريقة تحقّق الأهداف التي يحاول الباحثُ تحقيقَها، و ذلك في ظلّ موضوع البحث و الإشكاليّة التي وقع اختياره عليها. عمليًّا، هو أداة لجمع المعطيات التي تتعلّق بموضوع الدّراسة بواسطة إنجاز استمارة يتمّ الإجابة عن أسئلتها.

بعد استشارة أساتذة التّرجمة و المختصّين في تعليميّة التّرجمة و الوقوف على الدّراسات السابقة للموضوع تمّ تصميم و إعداد الاستبيان لمعرفة أهمّ رهانات تعليم التّرجمة بالنّصوص و يحتوى على ثلاثة محاور أساسيّة و هي كالآتي:

- المحور الأول: يحتوى على 19 بندا يتعلّق برهان تدريس التّرجمة عن بُعد و ينقسم هذا المحور إلى 06 عناصرَ: الوسائل و التقنيّات، المحتوى التّعليمي، فعاليّة التّدريس، التّفاعل في التّدريس، تقييم الطّلبة و التدريس بالنّصوص المترجمة و يحتوى كلّ عنصر من 03 إلى 04 عبارات.
- المحور الثاني: يحتوى على 19 بندا يتعلّق بِرِهان توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة و ينقسم هذا المحور إلى 06 عناصر: الوسائل و التقنيّات، المحتوى التّعليمي، فعاليّة

[1] السيكومترية: مصطلح السيكومتري يعني القياس النفسي و يتألف من جزءين "سيكو" Psycho و يعني نفسي و "مترو" Metro و يعني باللغة اليونانية القديمة قياس Measure.

التّدريس، التّفاعل في التدريس، تقييم الطّلبة و التّدريس بالنّصوص المترجمة و يحتوى كلّ عنصر من 3 إلى 04 عبارات.

- المحور الثالث: يحتوى على 19 بندا يتعلّق برهان استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة و ينقسم هذا المحور إلى 06 أقسام: الوسائل و التقنيّات، المحتوى التّعليمي، فعاليّة التّدريس، التّفاعل في التّدريس، تقييم الطّلبة و التّدريس بالنّصوص المترجمة و يحتوى كلّ قسم من 03 إلى 04 عبارات.

و تمّ القيام بعمليّة جمع المعلومات الضّروريّة للدّراسة عن طريق الاعتماد على الاستمارات كأداةٍ بحثيّة أساسيّة **(أنظر الملحق7، الملحق8، الملحق9)**، حيث تمّ إرسال 41 استمارة إلكترونية بالاعتماد على برنامج Google forms و استرجعنا منها 32 استمارة و تمّ تعبئة الاستمارات الإلكترونيّة بسهولة و سرعة من طرف المبحوثين عن طريق خاصيّة الرابط الإلكتروني في تطبيقات المراسلة و التّواصل الاجتماعي.

الجدول (2): وصف استبيان رهانات تدريس الترجمة

المحور	العنصر	العبارات	العدد
رهان تدريس التّرجمة عن بُعد	الوسائل و التّقنيّات و تدريس التّرجمة عن بُعد	1 – 2 –3	.030.0
	المحتوى التّعليمي و تدريس التّرجمة عن بُعد	4 –5 – 6	03
	فعاليّة تدريس و تدريس التّرجمة عن بُعد	7 –8 – 9	03
	التّفاعل في التّدريس و تدريس التّرجمة عن بعد	10 – 11 – 12	03
	تقييم طلبة التّرجمة عن بعد	13 – 14 – 15	03
	التّدريس بالنّصوص المترجمة و التّعليم عن بعد	16 – 17 – 18 – 19	04
رهان توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة	الوسائل و التّقنيّات و الطرائق الحديثة لتدريس التّرجمة	20 – 21 – 22	03
	المحتوى التعليمي و الطرائق الحديثة لتدريس التّرجمة	23 – 24 – 25	03
	فعالية التّدريس و الطرائق الحديثة لتدريس التّرجمة	26 – 27 – 28	03
	التّفاعل في التّدريس و الطرائق الحديثة لتدريس الترجمة	29 – 30 – 31	03
	تقييم طلبة الترجمة في الطرائق الحديثة لتدريس الترجمة	32 – 33 – 34	03
	التّدريس بالنّصوص المترجمة و الطرائق الحديثة لتدريس التّرجمة	35 – 36 – 37– 38	04

رهان استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة	الوسائل و التقنيّات و استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة	39 – 40 – 41	03
	المحتوى التّعليمي و استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة	42 – 43 – 44	03
	فعالية تدريس و استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة	45 – 46 – 47	03
	التّفاعل في التّدريس و استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة	48 – 49 – 50	03
	تقييم طلبة التّرجمة و استخدام التّكنولوجيا	51 – 52 – 53	03
	التّدريس بالنّصوص المترجمة و استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة	54 – 55 – 56 –57	04

7. صدق الأداة: قمنا بالتّأكّد من صدق الأداة بواسطة:

الصّدق الظاهري (المحكّمين): من أجل التّحقّق فِعليًا إلى أيّ درجة يقيس مقياس الأداة ما صُمِّمَ لأجله قمنا بتوزيع الاستبيان المتكوّن من ثلاث استمارات على 06 محكّمين من أساتذة التّرجمة و مختصّين في مجال تعليم التّرجمة لمعرفة أراءهم حول الأداة من حيث ملاءمة العبارات للمحاور المتضمّنة لها و استقصاء مدى صحّة صياغتها و سلامة لغتها و مدى دقّة قياسها لِمَا وُضِعت من أجله. و بعد تلقّي آراء المحكّمين قمنا بالقيام بالتّعديلات المطلوبة و تصحيح بعض العبارات لغويًا و إعادة صياغة البعض الآخر كما قمنا بحذف بعض العبارات التي لم تَبلغ نسبة الاتّفاق بين المحكّمين عليها نسبة 60 % و إضافة بعض العبارات بِناءً على طلب بعض المحكّمين.

8.الثبات: المفهوم العام للثبات هو أن يتحصّل الباحث على نفس نتائج الاستبيان في حالة إعادته على نفس عيّنة البحث في ظلّ نفس الظّروف و في وقت لاحق. و قمنا بحساب معامل الثّبات بالاعتماد على طريقتين:

1) الأولى: طريقة ألفا كرونباخ، حيث قمنا بحساب **معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha** [1] الخاصّ بكلّ محور على حدة ثمّ قياس الثّبات الكلّي كما يظهر في الجدول التالي:

[1] **معامل ألفا كرونباخ:** هو مقياس الاتّساق الداخلي الخاص بالاختبارات الاحصائية كالاستبيانات و المقاييس المشابهة، و مصطلح الاتّساق الداخلي و الموثوقيّة في علم الإحصاء يُقصَد به مدى ارتباط مجموعة من العناصر ببعضها كمجموعة متّسقة.

جدول (3): معادلات ثبات المقياس و محاوره بالاعتماد على معامل كرونباخ

المحاور	عدد البنود	الثبات
المحور الأول	19	0.672
المحور الثاني	19	0.743
المحور الثالث	19	0.846
الثبات الكلي	**57**	**0.75**

يبدو واضحا من الجدول أنّ معامِلات الثّبات الخاصّة بالمحاور الثّلاثة تراوحت بين 0.67 و 0.84 فهي قيم مرتفعة. بالإضافة إلى الثّبات الكلّي الذي بلغ قيمة 0.75 و يعكس هذا الثبات العالي الذي يمكّن من الاعتماد على ثبات المقياس كأداة بحث.

2) الثانية: طريقة التّجزئة النصفيّة، حيث تمّ تقسيم الاستبيان إلى قسمين: قسم البنود الفرديّة و قسم البنود الزوجيّة، و يقوم المبحوث بالتحصّل على درجتين، الأولى في النصف الفردي و الثانية في النّصف الزوجي، ثمّ تمّ القيام بحساب **معامل الارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient** [1] بينهما و بلغ RP=0.83 و بعد عمليّة تصحيح طوله بالاعتماد على **معادلة سبيرمان براون Spearman's Correlation Coefficient** [2] بلغ 0.90 و تُعتبر هذه القيمة مرتفعة و يدلّ هذا على ثبات المقياس.

[1] **معامل ارتباط بيرسون** هو مقياس إحصائي يقيس العلاقة الخطّيّة بين متغيّرَيْن كمّيَيْن، و هو يُستخدم لقياس قوّة العلاقة بين متغيّرين في مجموعة من البيانات.

[2] **معامل ارتباط سبيرمان:** هو عبارة عن مقياسٍ إحصائي لقوّة العلاقة الرتيبة بين البيانات المزدوجة و يُستخدم للبيانات التي تتّبع العلاقات المنحنية و الرتيبة و للبيانات الترتيبية.

9. المعالجة الإحصائيّة لأداة الدّراسة:

تمّ تصميم الاستبيان بالاعتماد على **سلّم لديكارت** [1] **Likert Scale** الثلاثي حيث تنحصر الإجابات بين الخيارات التالية: موافق، محايد، غير موافق و تمّ ربطها بالأوزان (القيم) كما يظهر في الجدول:

الجدول (4): أوزان الإجابات وفق مستوى البدائل لسلم ليكارات الثلاثي

الرأي	الوزن
موافق	3
محايد	2
لا موافق	1

و تمّ حساب طول الفئة التّالي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى – الحد الأدنى}}{\text{عدد الدرجات}} = \frac{3-1}{3} \approx 0.67$$

و بناءً على هذا فإنّ البنود التّي تكون قيمة متوسّطها الحسابي في المجال:

- **[1 – 1.67]** ذات تقييم مرجّح للبديل لا أوافق مؤشّر على أنّه يُعتبر من الرّهانات الكبرى لتدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة بشكل ضعيف.
- **[1.67 – 2.34]** ذات تقييم مرجّح للبديل محايد مؤشّر على أنّه يُعتبر من الرّهانات الكبرى لتدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة بشكل متوسّط.
- **[2.35 – 3]** ذات تقييم مرجّح للبديل أوافق مؤشّر على أنّه يُعتبر من الرّهانات الكبرى لتدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة بشكل كبير.

[1] **سلّم ليكارت الثلاثي:** هو أسلوب خاصّ بقياس الآراء و الاتّجاهات في الاستمارات و استطلاعات الرّأي و تكون صياغة الأسئلة بطريقةٍ تكون الاستجابات فيها تعبّر عن الآراء و يُستخدم كمقياس على ردود تدلّ على درجة الاعتراض أو الموافقة على صيغة ما. بينما سلّم ليكارت الثّلاثي يُستخدم في الإجابة على أحد الخيارات: موافق، غير موافق و محايد.

10. عرض و تحليل النّتائج:

1.10 عرض و تحليل نتائج الفرضيّة الأولى:

تنصّ الفرضية الأولى على "يُعتبر استخدام التّعليم عن بُعد في تدريس التّرجمة من الرهانات الكبرى لتدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة". يَستوجِب اختبار هذه الفرضيّة انطلاقا من منطوقها حساب التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة لبنود المحور الأوّل المتعلّق برهان تعليم التّرجمة عن بُعد كما هو ظاهر في الجداول الآتية:

الجدول(5): يمثّل التكرارات و النسب و المتوسّطات الحسابية الخاصّة بالوسائل و التّقنيّات و تعليم الترجمة عن بعد من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
01	تتوفّر الجامعة على الوسائل التّكنولوجيّة اللّازمة لتدريس التّرجمة عن بُعد	15	%46.87	5	%15.62	12	%37.5	1.90	متوسط
02	يوجد دعم تقني من الجامعة يسهّل استخدام وسائل التّكنولوجية في تدريس التّرجمة عن بعد	16	%50	6	%18.75	10	%31.25	1.93	متوسط

03	أتحكّم في المنصّات التّعليميّة المستخدمة في تدريس التّرجمة عن بُعد	29	%90.62	2	%6.25	1	%3.12	2.34	متوسط

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نُلاحظ في الجدول رقم (5) المتعلّق بالوسائل و التّقنيّات المستعملة في تدريس التّرجمة عن بُعد: بالنّسبة للبند رقم 1، يرى 46 % من الأساتذة أنّ الجامعة تتوفّر على الوسائل التّكنولوجيّة اللّازمة لتدريس التّرجمة عن بُعد و التي تتمثّل أساسا في الحواسيب المجهّزة بمختلف البرامج المستخدمة في التّعليم عن بُعد و سرعة تدفّق الإنترنيت المناسبة و غيرها من الوسائل بينما صرّح 37 % منهم أنّ الإمكانيّات التي توفّرها الجامعة تبقى محدودة و غير كافية، يَعتمد التعليم عن بعد حسب رأيهم على مجموعة من الوسائل الماديّة تتمثّل في الأجهزة و مختلف البرامج و شبكات الاتّصال و في حال غياب هذه الوسائل أو تعطّلها قد تتوقّف العمليّة التّعلميّة بشكل كلّي ممّا يؤثّر على السير المنتظم و الجيّد للدروس، حيث بلغ متوسط حساب 1.90 . أمّا فيما يخص البند رقم 2، أكّد 50 % من الأساتذة على وجود دعم فنّي و تقني من الجامعة، يسهّل استخدام الوسائل التّكنولوجيّة في تدريس التّرجمة، بينما صرّح 31 % أنّ الدّعم التّقني للأساتذة من طرف الجامعة يبقى محدودًا و غيرَ كافٍ، بمتوسط حسابي 1.93. أمّا البند رقم 3 المتعلّق بتحكّم الأساتذة في استخدام منصّات التّعليم عن بُعد، أكّد 90 % من الأساتذة أنّ تحكّمهم بالمنصّات التّعليميّة جيّد و تتمثّل في منصّة Moodle و منصّة Zoom و منصّة Google Meet لأنّها منصّات سهلة الاستخدام حسب رأيهم بينما صرّح 3% أنّ تحكّمهم بها ليس جيّدا و لديهم بعض الصعوبات في استخدامها، بمتوسّط حساب 2.34.

الجدول(6): يمثل التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة الخاصّة بالمحتوى التّعليمي و تدريس الترجمة عن بُعد من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
04	يمكن عرض دروس التّرجمة عن بُعد بشكل شامل و واف	17	%53.12	4	%12.5	11	%34.37	1.96	متوسط
05	المحتوى التعليمي المقدم في تعليم التّرجمة عن بُعد يكافئ نظيره في التّعليم الحضوري من حيث الجودة	19	%59.37	3	%9.37	10	%31.25	2.03	متوسط
06	يدعم المحتوى التّعليمي للتعليم عن بُعد الجانب التطبيقي لدروس التّرجمة كما في التّعليم الحضوري	18	%56.25	2	%6.25	12	%37.5	2	متوسط

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (6) المتعلق بمحتوى التّعليمي و تدريس التّرجمة عن بُعد: فيما يخصّ البند رقم 4 ، أفاد 53 % من الأساتذة أنّ عرض دروس التّرجمة عن بُعد يتمُّ بشكل شامل و واف كما في التّعليم الحضوري حيث يتمّ عرض المحتوى التّعليمي على المنصّات بشكل منظّم و مستمرّ، بينما صرّح 34 % أنّ التّعليم عن بُعد لا يسمح بعرض المحتوى التعليمي الخاصّ بالتّرجمة ذو الطابع التطبيقي التشاركي بشكل شامل وواف حسب رأيهم، بمتوسط حسابي 1.96. و فيما يتعلّق بالبند رقم 5 المتعلّق بجودة المحتوى التّعليمي في تعليم التّرجمة عن بُعد، أفاد 59% من الأساتذة أنّ المحتوى التّعليمي المقدّم بواسطة التّعليم عن بُعد يكافئ نظيره في التّعليم الحضوري من حيث الجودة، بينما صرّح 31% أنّ المحتوى التّعليمي في التّعليم عن بُعد لا يضمن جودة تعليم التّرجمة كما هو الحال في التّعليم الحضوري و حسب رأيهم، بالرّغم من الأشواط التي قطعها التعليم عن بُعد و زيادة الاعتماد عليه في التّعليم العالي خلال جائحة كوفيد غير أنّه لا يزال قيد التّجريب، بمتوسط حسابي 2.03. و بالنسبة للبند رقم 6 الذي ينصّ على أنّ المحتوى التّعليمي للتّعليم عن بُعد يدعم الجانب التّطبيقي لدروس التّرجمة صرّح 56 % أنّ المحتوى التّعليمي في التعليم عن بُعد يدعم الجانب التطبيقي لدروس التّرجمة عن طريق التّطبيقات و الواجبات التي تسهّل على الطّلبة التّمرّن على ترجمة النّصوص، بينما يرى 37 % أنّ المحتوى التّعليمي في التّعليم عن بُعد لا يدعم الجانب التّطبيقي لتدريس التّرجمة كما هو الحال في التّعليم الحضوري، بمتوسط حسابي 2.

الجدول7: يمثل التكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابية الخاصّة بفعاليّة تدريس و تدريس التّرجمة بعد من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
07	جعل التعليم عن بُعد تدريس التّرجمة أكثر سهولة	15	%46.87	4	%12.5	13	%40.62	1.90	متوسط
08	التعليم عن بُعد فعّال في تدريس	16	%50	2	%6.25	14	%43.75	1.93	متوسط

	التّرجمة و يطوّر من مهارات طلبة التّرجمة و مستواهم								
09	هناك مشاكل و معوقات أواجهها عند تدريس التّرجمة عن بُعد تحول دون فعاليّة العمليّة التّعليمية	23	%71.87	2	%6.25	7	%21.87	2.15	متوسط

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (7) المتعلّق بفعاليّة تدريس التّرجمة عن بُعد: بالنسبة للبند رقم 07 صرّح 46 % من الأساتذة أنّ أسلوب التّعليم عن بُعد جعل تدريس التّرجمة أكثر سهولة، بينما أفاد 40 % أنّ تدريس التّعليم عن بُعد لا يجعل من تدريس التّرجمة مهمّة سهلة و يصرُّون على أنّ تدريس التّرجمة يجب أن يعتمد بشكل كلّي على التّعليم الحضوري و حسب رأيهم صار تدريس التّرجمة في التّعليم عن بعد أكثر صعوبة و تعقيدا مقارنة بالتعليم الحضوري لأنّ التّرجمة تتطلّب تواصلا و احتكاكا مباشرًا مع الطّلبة و الإشراف عليهم عن قرب، بمتوسط حساب 1.90. أمّا بالنّسبة للبند رقم 08 حول مدى فعاليّة التّعليم عن بُعد في تدريس التّرجمة، أكّد 50% من الأساتذة أنّ التّعليم عن بُعد فعّال في تدريس التّرجمة و يرفع من مستوى الطّلبة و يطوّر من مهاراتهم، بينما صرّح 43% أنّ التّعليم عن بُعد لا يحسّن من مستوى طلبة التّرجمة و لا يطوّر مهارتَهم بأيّ شكل من الأشكال مقارنة بالتّعليم الحضوري، بحجّة أن الطّلبة لا يهتمّون بعرض المحتوى التعليمي الرقمي عن بعد، و درجة استيعابهم للدّروس تبقى منخفضةً مقارنة بالتّعليم الحضوري لأنّ التّرجمة كعلم تقوم على النّقاش و التّفاعل و مشاركة الطّلبة في بناء الدّرس و يُعتبر الجانب التّطبيقي العملي (أي ترجمة النّصوص) حجر الأساس في تدريسها، لهذا السبب حسب رأيهم يؤثّر التّعليم

عن بُعد سلبا على فعاليّة و جودة تدريس التّرجمة، بمتوسط حسابي 1.93. و بالنسبة للبند رقم 9، أفاد 71 % من الأساتذة أنّهم يواجهون مشاكل و معوّقات في عمليّة تدريس التّرجمة عن بُعد تنحصر بشكل أساسي في مشاكل ذات طابع تقني تتعلّق بخلل الأجهزة و تذبذب في سرعة الإنترنيت، بالإضافة عدم تعوّد طلبة التّرجمة على هذا النّمط المستجدّ من التّعليم، كما أكّد 21% أنّهم لا يواجهون مشاكل أو معوّقات في تدريس التّرجمة بالقدر الذي يمكن أن تحول هذه المشاكل دون تحقيق الفعاليّة في عملية التّدريس عن بُعد، بمتوسط حسابي 2.15.

الجدول8: يمثّل التّكرارات و النسب و المتوسطات الحسابية الخاصّة بتفاعل الأساتذة مع الطّلبة في تدريس التّرجمة عن بُعد من وجهة نظر أساتذة التّرجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
10	يتفاعل الطّلبة مع دروس التّرجمة عن بُعد بشكل جيّد كما في التّعليم الحضوري	18	%56.25	5	%15.62	9	%28.12	2	متوسط
11	يملك الأساتذة متّسعا من الوقت للتفاعل و الإشراف على الطّلبة في تعليم التّرجمة عن بُعد	20	%62.5	2	%6.25	10	%31.25	2.06	متوسط
12	تسهّل منصّات التّعليم عن بُعد	21	%65.62	4	%12.5	7	%21.87	2.09	متوسط

	على الأساتذة التفاعل مع طلبة التّرجمة								

نلاحظ في الجدول رقم (8) المتعلّق بتفاعل الطّلبة في تعليم التّرجمة عن بُعد: بالنّسبة للبند رقم 10 صرّح 56 % من الأساتذة أنّ الطّلبة يتفاعلون مع المحتوى التّعليمي الرّقمي عن بُعد بشكل جيّد للغاية كون الكثير من الطّلبة يميلون إلى كلّ ما هو حديث و رقمي حسب رأيهم بينما يرى 28 % من الأساتذة أنّ الطّلبة لا يتفاعلون بشكل جيّد مع المحتوى التّعليمي عن بُعد كما هو الحال في التّعليم الحضوري و حجّتهم في ذلك أنّه من خصائص تدريس التّرجمة أنّها ترتكز على التّفاعل المباشر و عن قرب مع الدّروس و يتناسب هذا بشكل أكبر مع التّعليم الحضوري مقارنة بالتعليم عن بُعد، بمتوسط حسابي 2. و فيما يخصّ البند رقم 11 المتعلّق بعامل الوقت في تدريس التّرجمة عن بُعد أشار غالبيّة الأساتذة 62 % أنّه لديهم متّسع من الوقت للإشراف على الطّلبة و التّفاعل معهم خلال عمليّة التّعلّم عن بُعد، لأنّه في غالب الأحيان لا يكون الأستاذ مقيَّدا بوقت معيّن لإلقاء الدّروس و إدراجها في منصّات التّعليم عن بعد، بينما صرّح 31 % أنّهم لا يملكون الوقت الكافي للتّفاعل مع الطّلبة نظرا لكثرة العدد و بعض المشاكل التّقنيّة أحيانا مثل انقطاعات الانترنيت و مشاكل الأجهزة التي تضيِّع الكثير من الوقت، بمتوسط حسابي 2.06. و فيما يتعلّق بالبند رقم 12 الخاصّ بمنصّات التّعليم عن بعد صرّح 65 % من الأساتذة أنّ منصّات التّعليم المتمثّلة أساسا في منصّة مودل و منصّة زوم تسهّل عمليّة التّفاعل مع الطّلبة و تتيح خصائص عدّة تسهّل مهمّة الأستاذ و الطّالب على حدّ سواء بينما أجاب 21% أنّ منصّات التّعليم عن بُعد لا تساهم في زيادة التّفاعل بشكل أفضل مع الطّلبة و يبقى التّعليم التّقليدي أفضلَ لتدريس التّرجمة. بمتوسط حسابي 2.09.

الجدول9: يمثّل التّكرارات و النسب و المتوسّطات الحسابية الخاصّة بتقييم طلبة التّرجمة عن بُعد من وجهة نظر أساتذة التّرجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
13	يتم تقييم طلبة التّرجمة دوريا و باستمرار	22	%68.75	2	%6.25	7	%21.87	2.12	متوسط

	أثناء عمليّة التعليم عن بعد								
14	أساليب تقييم طلبة التّرجمة متنوعة و ملائمة في التعليم عن بعد	19	%59.37	3	%9.37	10	%31.25	2.03	متوسط
15	يمكن إجراء الامتحانات الدوريّة لتقييم طلبة الترجمة بشكل عادي كما في التعليم الحضوري	18	%56.25	5	%15.25	9	%28.12	2	متوسط

نلاحظ في الجدول رقم (9) المتعلّق بتقييم الطّلبة في تدريس التّرجمة عن بُعد: فيما يخصّ البند رقم 13 أفاد 68 % من مجموع الأساتذة أنّه يمكن تقييم الطّلبة دوريا و بشكل مستمر في عمليّة تدريس التّرجمة عن بعد وفق جدول زمني محدّد، بينما صرّح 21% أنّه لا يمكن تقييم الطّلبة بشكل دوري و مستمر كما هو الحال في التّعليم الحضوري لأنّه من شروط نجاح التقييم هو حضور الطّلبة و التفاعل مباشرةً دون وساطة الأجهزة و البرامج حسب رأي بعض الأستاذة. بمتوسط حسابي 2.12. و بالنّسبة للبند رقم 14 الخاصّ بأساليب التقييم صرّح 59 % من الأساتذة أنّ أساليب تقييم طلبة التّرجمة عن بُعد ملائمة و تتميّز بالتّنوّع بالاعتماد على ما تتيحه المنصّات التّعليميّة من خصائص تكنولوجيّة تسهّل عمليّة التقييم، بينما أكّد 31% أنّ أساليب تقييم طلبة التّرجمة عن بُعد تبقى غير ملائمة و محدودة و يجد الطّلبة و الأساتذة صعوبةً في استخدامها و التكيّف معها. بمتوسط حساب 2.03. أمّا فيم يخصّ البند رقم 15 المتعلّق بإجراء الامتحانات الدّوريّة عن بُعد صرّح 56% من الأساتذة أنّه يمكن إجراء الامتحانات الدوريّة لتقييم الطّلبة عن بُعد بشكل طبيعي و بدون مشاكل، بينما أفاد 28% منهم أنّه لا يمكن إجراء الاختبارات

الرسميّة لتقييم الطّلبة عن بعد بشكل طبيعي كما هو الحال في التّعليم التقليدي لأنّ طبيعة امتحانات مقاييس التّرجمة لا تسمح بذلك حسب رأيهم. بمتوسط حسابي 2.

الجدول10: يمثّل التّكرارات و النسب و المتوسطات الحسابية الخاصّة بإمكانية تدريس الترجمة عن بعد باستخدام النصوص المترجمة من وجهة نظر أساتذة الترجمة

	أسئلة الاستبيان	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
16	يمَكِّن التّعليم عن بُعد من استثمار النّصوص المترجمة بشكل خاصّ كوسيلة تعليمية لتدريس الترجمة	16	%50	08	%25	08	%25	1.93	متوسط
17	لا يمكن الاعتماد على التعليم عن بعد في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة	10	%31.25	3	%9.37	19	%59.37	1.75	متوسط
18	يمكن للتعليم عن بعد أن يكون مكمّلا	%32	100	0	%0	0	%0	2.43	مرتفع

	للتعليم الحضوري في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة								
19	يمكن للتعليم عن بعد أن يكون بديلا للتعليم الحضوري في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة	4	%12.5	6	18.75%	22	%68.75	1.56	منخفض

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (10) المتعلّق بتدريس التّرجمة عن بُعد باستخدام النّصوص المترجمة: بالنسبة للبند رقم 16 أفاد 50% من مجموع الأساتذة أنّ التعليم عن بُعد يُمَكِّن من استثمار النّصوص المترجمة بشكل خاصّ كوسيلة تعليميّة لتدريس التّرجمة بينما كان رأي 25% منهم أنّ التّعليم عن بُعد لا يمَكِّن من استثمار النّصوص المترجمة بشكل خاصّ كوسيلة تعليميّة لتدريس التّرجمة. بمتوسط حساب 1.93. فيما يخصّ البند رقم 17 صرّح عدد قليل من الأساتذة يقدَّر بـ 31 % أنّه لا يمكن اعتماد التّعليم عن بُعد في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة بينما أجمع 59 % أنّه يمكن اعتماد التّعليم عن بُعد في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة. أمّا فيما يخصّ البند رقم 18 ترى الغالبية المطلقة من الأساتذة أنّه يمكن للتّعليم عن بُعد أن يكون مكمّلا للتّعليم الحضوري في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة، بمتوسط حساب 2.43. و بالنّسبة للبند رقم 19 يرى عدد ضئيل من الأساتذة 4 % أنّه يمكن للتّعليم عن بعد أن يكون بديلا بشكل كلّي للتعليم الحضوري في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة، بينما ترى غالبيّة الأساتذة

بنسبة 68 % أنّه لا يمكن للتّعليم عن بُعد أن يكون بديلا للتعليم الحضوري في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة بمتوسط حساب 1.56.

من خلال نتائج جداول المحور الأوّل يمكن القول بأنّ الفرضية الأولى التي تنصّ على "يُعتبَرُ التّعليم عن بُعد من الرّهانات الكبرى لتعليم الترجمة بالنّصوص" قد **تحقّقت** لكن **نسبيا** كون مستوى تقييم المتوسّطات الحسابيّة كان **متوسطا** في الغالب.

2.10 عرض و تحليل نتائج الفرضيّة الثانية:

تنصّ الفرضيّة الثّانية على "يُعتبر تبنّي طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة من الرهانات الكبرى في تدريس التّرجمة". يستوجب اختبار هذه الفرضيّة انطلاقا من منطوقها حساب التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة لبنود المحور الثاني المتعلّق برهان توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة بالنّصوص كما هو ظاهر في الجداول الآتية:

الجدول11: يمثّل التكرارات و النسب و المتوسطات الحسابية الخاصة بالوسائل والتقنيات و توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
20	تتوفّر الجامعة على الوسائل و التقنيات اللّازمة لتوظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة	26	%81.25	2	%6.25	4	%12.5	2.25	متوسط
21	يوجد دعم مادي من الجامعة يسهل	20	%62.5	4	%12.5	8	%25	2.06	متوسط

	استخدام طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة							
22	أتحكّم جيّدا في الجانب النظري لطرائق التدريس الحديثة المستخدمة في تدريس الترجمة	28	%87.5	0	0	4	%12.5	2.31	متوسط

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (11) المتعلّق بالوسائل و التّقنيّات و توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة: بالنسبة للبند رقم 20 يرى 81 % من الأساتذة أنّ الجامعة تتوفّر على الوسائل و التقنيات اللّازمة لتوظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة التي تتمثّل في الأساس في القاعات المجهّزة بوسائل التّدريس الحديثة و مخابر اللّغات لتدريس التّرجمة الفوريّة و غيرها، بينما أفاد 12% أنّ الجامعة لا تتوفّر على الوسائل و التقنيّات اللّازمة لتدريس الترجمة بطرائق الحديثة بالشكل المطلوب، بمتوسط حساب 2.25. و فيما يتعلّق بالبند رقم 21 أشار 62% من الأساتذة أنّه يوجد دعم مادّي من الجامعة يسهّل توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة بينما صرّح 25 % أنّ الدّعم المادي من الجامعة لا يرقى للمستوى المطلوب لتسهيل توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس التّرجمة، بمتوسط حساب 2.06. أمّا بالنسبة للبند رقم 22 أفاد غالبية الأساتذة 87% أنّهم يتحكّمون جيّدا في الجانب النّظري لطرائق التّدريس الحديثة المستخدمة في تدريس التّرجمة بينما صرّح 12% أنّ تحكّمهم في الجانب النظري لطرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة يبقى محدودا. بمتوسط حساب 2.31.

الجدول12: يمثّل التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة الخاصّة بالمحتوى التّعليمي و توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	تقييم المستوى
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
23	يتيح توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة عرض دروس التّرجمة بشكل شامل و واف	25	%78.12	1	%3.12	7	%21.87	2.21	متوسط
24	المحتوى التّعليمي المقدّم بتوظيف طرائق التّدريس الحديثة أفضل من المحتوى التّعليمي المقدّم بالأسلوب التّقليدي من حيث الجودة	30	%93.75	0	%0	2	%6.25	2.37	مرتفع
25	يساهم توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تحسين تدريس الجانب التّطبيقي	23	%71.87	2	%6.25	7	%21.87	2.15	متوسط

	لدروس التّرجمة كما هو الأمر في طرائق التدريس التّقليدية لتدريس التّرجمة								

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (12) المتعلّق بالمحتوى التعليمي و توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة: بالنّسبة للبند رقم 23 أفاد 78% من الأساتذة أنّ توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة يتيح عرض دروس التّرجمة بشكل شامل و واف، بينما يرى 21% أنّ توظيفها في تدريس التّرجمة لا يتيح بالضّرورة عرض دروس التّرجمة بشكل شامل و واف. بمتوسط حسابي2.21. و فيما يخصّ البند رقم 24 أفاد 93% من الأساتذة أنّ المحتوى التّعليمي المقدّم بتوظيف طرائق التّدريس الحديثة أفضل من المحتوى التّعليمي المقدّم بالأسلوب التّقليدي من حيث الجودة، بينما أجاب 6 % أنّ المحتوى التّعليمي المقدّم بتوظيفها لا يضاهي جودة المحتوى التّعليمي المقدّم بالأسلوب التّقليدي بمتوسط حسابي 2.37. و بالنّسبة للبند رقم 25 يرى 71% من الأستاذة أنّ توظيف طرائق التّدريس الحديثة يساهم في تحسين تدريس الجانب التّطبيقي لدروس التّرجمة بواسطة التمارين و الواجبات التي تساعد الطّلبة على التّعلم كما هو الأمر في الطرائق التقليدية لتدريس التّرجمة، بينما أفاد 21 % من الأستاذة أنّ توظيفها لا يساهم بشكل كبير في تحسين تدريس الجانب التّطبيقي للتّرجمة بمتوسط حسابي 2.15.

الجدول13: يمثل التكرارات و النسب و المتوسطات الحسابية الخاصة بفعالية التدريس و توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان	موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	تقييم المستوى
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		

26	بتوظيف طرائق التدريس الحديثة يصبح تدريس الترجمة عملية سهلة	24	%75	4	%12.5	4	%12.5	2.18	متوسط
27	توظيف طرائق التّدريس الحديثة فعّال في تدريس التّرجمة و يطوّر من مهارات طلبة التّرجمة و مستواهم	23	%71.87	2	%6.25	6	%18.75	2.15	متوسط
28	هناك مشاكل و معوّقات أواجهها في توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة تحول	16	%50	7	%21.87	9	%28.12	1.93	متوسط

	دون فعالية العملية التعليمية								

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (13) المتعلّق بفعاليّة التّدريس و توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة: بالنّسبة للبند رقم 26 أجاب 75 % من الأساتذة أنّ توظيف طرائق التّدريس الحديثة يجعل تدريس التّرجمة عمليّة سهلة، بينما يرى 12.5 % أنّ توظيفها لا يجعل من تدريس التّرجمة عمليّة سهلة بمتوسط حسابي 2.18. بالنّسبة للبند رقم 27 أفاد 71% من مجموع الأساتذة أنّ توظيف طرائق التّدريس الحديثة فعّال في تدريس التّرجمة و يطوّر من مهارات طلبة التّرجمة و مستواهم، بينما يرى 18% أنّ توظيفها لا يضمن الفعالية في تدريس الترجمة و لا يطوّر من مهارات طلبة التّرجمة بمتوسط حساب 2.15. أمّا فيما يخصّ البند رقم 28 كانت إجابة 50 % من الأساتذة أنهم لا يواجهون مشاكل و معوّقات في توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة تحول دون فعالية العمليّة التعليميّة بينما صرّح 28 % أنّهم يواجهون مشاكل و معوّقات في توظيفها في تدريس التّرجمة قد تؤثّر بسلبيات تحول دون فعاليّة تدريس التّرجمة بمتوسط حساب 1.93.

الجدول14: يمثّل التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة الخاصّة بالتّفاعل في تدريس التّرجمة و توظيف طرائق التدريس الحديثة من وجهة نظر أساتذة التّرجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
29	تبَنِّى طرائق التدريس في تدريس التّرجمة يجعل الطّلبة يتفاعلون مع دروس	27	%84.37	0	%0	5	%15.62	2.28	متوسط

	التّرجمة بشكل أفضل من طرائق التّدريس التّقليدية								
30	تمنح طرائق التدريس الحديثة أستاذة الترجمة الوقت الكافي للتفاعل و الإشراف على الطلبة	18	%56.25	6	%18.75	8	%25	2	متوسط
31	يسهّل تدريس الترجمة بالاعتماد على طرائق التدريس الحديثة على أساتذة التّرجمة عملية التواصل و التفاعل مع الطلبة	25	%78.12	2	%6.25	5	%15.62	2.21	متوسط

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (14) المتعلّق بالتّفاعل في تدريس التّرجمة و توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة: بالنّسبة للبند رقم 29 أجاب غالبية الأساتذة بنسبة 84 % أنّ تبنِّى طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة يجعل الطّلبة يتفاعلون مع دروس التّرجمة بشكل أفضل من طرائق

التّدريس التقليدية، بينما صرّح 15% أنّ تبنِّى هذه الطرائق لا يُحدث فارقا كبيرا فيما يخصّ تفاعل الطلبة مع الدّروس مقارنة بالطرائق التّقليديّة بمتوسط حسابي 2.31. أمّا فيما يتعلّق بالبند رقم 30 أكّد 56% من مجموع أساتذة التّرجمة أنّ طرائق التّدريس الحديثة لتدريس التّرجمة تمنحهم الوقت الكافي للتفاعل و الإشراف على الطّلبة بينما أكّد 25 % أنّها لا تمنحهم الوقت الكافي للتّفاعل و الإشراف على الطّلبة بمتوسط حساب 2. و بالنسبة للبند رقم 31 أفاد 78% من الأساتذة أنّ تدريس التّرجمة بالاعتماد على طرائق التدريس الحديثة يسهّل عمليّة التّواصل و التّفاعل مع الطّلبة بينما يختلف 15 % معهم في الرّأي و يعتقدون أنّ هذه الطرائق لا تسهّل عمليّة التّواصل و التّفاعل مع الطّلبة إذا ما قورنت بطرائق التّدريس التقليدية المنتهجة، بمتوسط حساب 2.21.

الجدول15: يمثل التكرارات و النسب و المتوسطات الحسابية الخاصة بتقييم الطلبة و توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	تقييم المستوى
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
32	يسمح توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة بتقييم طلبة الترجمة دوريا و باستمرار	28	%87.5	1	%3.12	3	%9.37	2.31	متوسط
33	أساليب تقييم طلبة الترجمة بالاعتماد على طرائق التدريس الحديثة متنوعة	26	%81.25	2	%6.25	4	%12.5	2.25	متوسط

	و ملائمة في تدريس الترجمة							
34	تبني طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة يُمَكِّن من إجراء الامتحانات العادية و التطبيقية لتقييم الطلبة بشكل أفضل	28	%87.5	2	%6.25	2	%6.25	2.31	متوسط

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (15) المتعلّق بتقييم الطّلبة و توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة: بالنّسبة للبند رقم 32، أفادت غالبية الأساتذة 87% أنّ توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة يسمح بتقييم طلبة التّرجمة دوريا و باستمرار، بينما صرّح 9 % أنّ توظيفها في تدريس التّرجمة لا يُحدث أيّ فارق في عمليّة تقييم طلبة التّرجمة لا من حيث التنظيم و لا الاستمرارية بمتوسط حساب 2.31. و فيما يخصّ البند رقم 33، أكّد 81% من الأستاذة أنّ أساليب تقييم طلبة التّرجمة بالاعتماد على طرائق التّدريس الحديثة متنوّعة و ملائمة في تدريس التّرجمة بينما ترى فئة قليلة 6% أنّ أساليب تقييم طلبة التّرجمة بالاعتماد هذه الطرائق الحديثة لا تختلف عن الأساليب التّقليدية من حيث المضمون و كونها حديثة هي ليست بالضرورة ملائمة في تدريس التّرجمة. و فيما يتعلّق بالبند رقم 34، أجاب 87 % أنّ تبنّي طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة يُمَكِّن من إجراء الامتحانات العادية و التطبيقية لتقييم الطّلبة بشكل أفضل، بينما صرّح 6% من الأساتذة عكس ذلك حيث يرون أنّ تبنّي المقاربات الحديثة في تدريس التّرجمة لا يعني بالضرورة إجراء الامتحانات العاديّة و التّطبيقيّة لتقييم طلبة الترجمة بشكل أفضل من طرائق التدريس التقليدية، بمتوسط حساب 2.31.

الجدول16: يمثّل التّكرارات و النّسب و المتوسطات الحسابية الخاصة بإمكانية تدريس التّرجمة بالنصوص المترجمة بتوظيف المقاربات الحديثة من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
35	يسمح توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة من استثمار النصوص المترجمة بشكل خاصّ كوسيلة تعليمية لتدريس الترجمة	26	%81.25	01	%3.12	5	%15.62	2.25	متوسط
36	لا يمكن الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة	4	%12.5	2	%6.25	26	%81.25	1.56	ضعيف
37	يمكن الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة بشكل جزئي حيث تكون مكمّلا	28	%87.5	1	%3.12	3	%9.37	2.31	متوسط

	لطرائق التدريس التّقليديّة في تدريس التّرجمة بالنصوص المترجمة								
38	يمكن الاعتماد على طرائق التّدريس الحديثة بشكل كلّي في تدريس التّرجمة و تكون بديلا لطرائق التّدريس التقليديّة المعتمدة في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة	30	%93.75	0	%0	2	%6.25	2.37	مرتفع

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (16) المتعلّق بتقييم الطّلبة و توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة: بالنّسبة للبند رقم 35، أفاد 81% من الأساتذة أنّ توظيف طرائق التّدريس الحديثة في تدريس التّرجمة يمكِّنُ من استثمار النّصوص المترجمة بشكل خاصّ كوسيلة تعليميّة لتدريس التّرجمة، بينما يرى 15% أنّ استثمار النّصوص المترجمة كوسيلة تعليميّة لتدريس التّرجمة لا يقتصر فقط على طرائق التّدريس الحديثة و حسب رأيهم حتى طرائق التّدريس التقليدية لتدريس التّرجمة تعتمد بشكل أساسي على النّصوص المترجمة كوسيلة تعليميّة، بمتوسط حساب 2.25. و فيما يخصّ البند رقم 36، يرى 12% أنّه لا يمكن الاعتماد على طرائق التّدريس الحديثة في تدريس الترجمة بالنّصوص المترجمة، بينما أجابت غالبية الأساتذة

81% أنّه يمكن الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة، و فيما يتعلّق بالبند رقم 37، صرّح أغلب الأساتذة 87% أنّه يمكن الاعتماد على طرائق التّدريس الحديثة بشكل جزئي حيث تكون مكمّلة للمقاربات التقليدية في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة، بينما أفاد 9% أنّه لا يمكن الاعتماد على طرائق التّدريس الحديثة بشكل جزئي و لا يمكن أن تكون مكملة لطرائق التدريس التّقليدية لأنّها كافية و وافية لتدريس التّرجمة. أمّا بالنسبة للبند رقم 38، ترى غالبيّة الأساتذة 93% من الأساتذة أنّه يمكن الاعتماد على طرائق التّدريس الحديثة بشكل كلّي في تدريس التّرجمة و تكون بديلا لطرائق التّدريس التّقليديّة المعتمدة في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة، بينما ترى مجموعة ضئيلة من الأساتذة 6% أنّه لا يمكن الاعتماد عليها بشكل كلّي في تدريس التّرجمة و لا يمكن أن تكون بديلا للطرائق التقليدية المعتمدة حسب رأيهم، بمتوسط حساب 2.37.

من خلال نتائج جداول المحور الثاني يمكن القول بأنّ الفرضيّة الثّانية التي تنصّ على " يعتبر تبني طرائق التدريس الحديثة في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة من الرهانات الكبرى في تدريس التّرجمة" قد **تحقّقت** لكن **نسبيا** كون مستوى تقييم المتوسطات الحسابية كان **متوسطا** في الغالب.

3.10 عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة:

تنصّ الفرضيّة الثّالثة على أن "يُعتبر استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة من الرهانات الكبرى في تعليم التّرجمة بالنّصوص المترجمة". يستوجب اختبار هذه الفرضية انطلاقا من منطوقها حساب التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة لبنود المحور الثالث المتعلّق برهان استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة كما هو ظاهر في الجداول الاتية:

الجدول17: يمثّل التكرارات و النسب و المتوسطات الحسابية الخاصّة بالوسائل و التّقنيّات و تدريس التّرجمة باستخدام التكنولوجيا من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
39	تتوفّر الجامعة على الوسائل و	30	%93.75	0	%0	2	%6.25	2.37	مرتفع

	التّقنيات اللّازمة لاستخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة								
40	يوجد دعم تقني كاف من الجامعة يسهّل استخدام الوسائل التكنولوجية في تدريس الترجمة	23	%71.87	3	%9.37	6	%18.75	2.15	متوسط
41	أتحكّم في التكنولوجيا المستخدمة في تدريس التّرجمة بشكل جيّد	32	%100	0	%0	0	%0	2.43	مرتفع

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (17) المتعلّق بالوسائل و التّقنيات و تدريس التّرجمة باستخدام التكنولوجيا: بالنسبة للبند 39 رقم، أكّد أغلب الأساتذة 93% أنّ الجامعة تتوفّر على الوسائل و التّقنيّات اللّازمة لاستخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة مقارنة بالسنوات السابقة، بينما أفاد 6% أنّ الجامعة لا تتوفّر على هذه الوسائل و التّقنيّات بالشكل المطلوب مقارنة بالجامعات العالمية بمتوسط حساب 2.37. و فيما يتعلّق بالبند رقم 40، صرّح 71 % من مجموع الأساتذة أنّه يوجد دعم تقني كاف من الجامعة يسهّل استخدام وسائل التّكنولوجية في تدريس التّرجمة بينما يرى 18% أنّ الدّعم التقني من الجامعة يبقى غير كاف و لا يرتقي إلى المستوى المطلوب بمتوسط حساب 2.15. و فيما يخصّ البند رقم 41، أكّد 100 % من الأساتذة أنّهم يتحكّمون في التكنولوجيا المستخدمة في تدريس التّرجمة بشكل جيّد، بمتوسط حساب 2.43.

الجدول18: يمثّل التكرارات و النسب و المتوسّطات الحسابية الخاصّة بالمحتوى التّعليمي و تدريس التّرجمة باستخدام التكنولوجيا من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
42	يتيح استخدام التكنولوجيا عرض دروس التّرجمة بشكل شامل و واف	29	%90.62	1	%3.12	2	%6.25	2.35	مرتفع
43	تقديم المحتوى التّعليمي الخاصّ بالتّرجمة باستخدام التّكنولوجيا يكون أفضل من حيث الجودة	31	%96.87	0	%0	1	%3.12	2.41	مرتفع
44	يساهم استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة في تحسين تدريس الجانب التطبيقي للترجمة	30	%93.75	0	%0	2	%6.25	2.37	مرتفع

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (18) المتعلّق بالمحتوى التّعليمي و تدريس التّرجمة باستخدام التكنولوجيا: بالنّسبة للبند رقم 42 أجاب 90% من الأساتذة أنّ استخدام التّكنولوجيا يمكِّن من عرض دروس التّرجمة بشكل شامل و واف، بينما لا يتّفق 6% من الأساتذة مع هذا الرأي حيث يرون أنّ استخدام التكنولوجيا لا يضمن بالضّرورة عرض دروس التّرجمة بالشكل المطلوب، بمتوسط حساب 2.35. و فيما يتعلّق بالبند رقم 43 أكّدت أغلبية الأساتذة 96% أنّ تقديم المحتوى التعليمي الخاصّ بالتّرجمة باستخدام التّكنولوجيا يكون أفضل من حيث الجودة بينما يرى 3% أنّ تقديم دروس التّرجمة باستخدام التّكنولوجيا لا يضمن جودة تدريس التّرجمة لأنّ الجودة في التّعليم تعتمد على عدّة عوامل، بمتوسط حساب 2.41. فيما بخصّ البند 44 صرّح 93% أنّ استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة يساهم بشكل كبير في تحسين تدريس الجانب التطبيقي للتّرجمة، بينما أفاد 6.25% أنّ استخدام التكنولوجيا ليس شرطا في تحسين الجانب التطبيقي للتّرجمة بل هو عامل واحد من العوامل المتعدّدة التي تساهم في ذلك، بمتوسط حساب 2.37.

الجدول19: يمثّل التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة الخاصّة بفعاليّة تدريس التّرجمة و استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة من وجهة نظر أساتذة التّرجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
45	استخدام التّكنولوجيا يجعل من تدريس التّرجمة عمليّة سهلة	29	%90.62	1	%3.12	2	%6.25	2.35	مرتفع
46	استخدام التكنولوجيا يزيد من فعالية تدريس التّرجمة و يطوّر من	31	%96.87	1	%3.12	0	%0	2.38	مرتفع

	مهارات طلبة التّرجمة و مستواهم							
47	هناك مشاكل و معوّقات أواجهها في استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة تحول دون فعالية العمليّة التعليميّة	18	%56.25	2	%6.25	12	%37.5	2	متوسط

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (19) المتعلّق بفعالية تدريس التّرجمة باستخدام التكنولوجيا: بالنّسبة للبند رقم 45: أكّد غالبية الأساتذة 90% أنّ استخدام التّكنولوجيا يجعل من تدريس التّرجمة عمليّة سهلة بفضل ما تتيحه التّكنولوجيا من برامج و أدوات تسهّل عمليّة البحث المصطلحي و التّرجمة الآليّة و غيرها، بينما صرّح عدد قليل 6% أنّ استخدام التكنولوجيا لا يجعل من تدريس التّرجمة عمليّة سهلة و إنّما يجعل الطّلبة يعتمدون بشكل كلّي على الأدوات التّكنولوجيّة في عمليّة التّرجمة و هذه ظاهرة سلبية حسب رأيهم. بمتوسط حساب 2.35. و فيما يتعلّق بالبند رقم 46 أفاد 96% أنّ استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة يزيد من فعاليّة تدريس التّرجمة و يطوّر من مهارات طلبة التّرجمة و مستواهم، بينما يرى 3 % أنّ استخدام التكنولوجيا لا يساهم في الزّيادة من فعاليّة تدريس التّرجمة و لا يساهم بأيّ شكل في تطوير مهارات الطّلبة في ميدان التّرجمة، بمتوسط حساب 2.38. فيما يتعلّق بالبند رقم 47 ترى نسبة معتبرة من الأساتذة 56% أنّ هناك مشاكل و معوّقات يواجهونها في استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة تحول دون فعاليّة العمليّة التعليميّة تتمثّل في مشاكل تقنيّة تتعلّق باستخدام الأجهزة و البرامج و نقص التّكوين في مجال التّكنولوجيا، بينما أفاد 37% أنّ هنالك بعض المشاكل و المعوّقات في استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة لكنّها لا تؤثّر بشكل كبير على فعاليّة التّدريس. بمتوسط حساب 2.

الجدول20: يمثّل التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة و الانحرافات المعياريّة الخاصّة بتفاعل الطّلبة و استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة من وجهة نظر أساتذة التّرجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
48	استخدام التّقنيّات الحديثة التي توفّرها التكنولوجيا يجعل الطّلبة يتفاعلون مع دروس التّرجمة بشكل أفضل	26	%81.25	2	%6.25	4	%12.5	2.25	متوسط
49	باستخدام التكنولوجيا يملك أساتذة التّرجمة الوقت الكافي للتّفاعل و الإشراف على الطّلبة	29	%90.62	0	%0	3	%9.37	2.35	مرتفع
50	تسهل التّكنولوجيا على أساتذة التّرجمة عمليّة التّواصل و التّفاعل مع طلبة التّرجمة	31	96.87%	0	%0	2	%6.25	2.40	مرتفع

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (20) المتعلّق بفعاليّة تدريس التّرجمة باستخدام التّكنولوجيا: بالنّسبة للبند رقم 48: أكّد 81% أنّ استخدام التّقنيات الحديثة التي توفّرها التّكنولوجيا يجعل الطّلبة يتفاعلون مع دروس التّرجمة بشكل أفضل بينما يرى 12% من الأساتذة أنّ استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة لا يزيد من تفاعل الطّلبة، بمتوسط حساب 2.25. و فيما يتعلّق بالبند 49 صرّح 90% من مجموع الأساتذة أنّهم باستخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة يملكون الوقت الكافي للتّفاعل مع الطّلبة و الإشراف عليهم، بينما يرى 9% أنّ عامل توفّر الوقت للتّفاعل و الإشراف عليهم لا يتعلّق باستخدام التّكنولوجيا على الإطلاق، بمتوسط حساب 2.35. و فيما يخصّ البند رقم 50، أفادت الغالبيّة العظمى من الأساتذة 96% أنّ التكنولوجيا تسهّل على أساتذة التّرجمة عمليّة التّواصل و التّفاعل مع طلبة التّرجمة، بينما يرى 6% عكس ذلك، بمتوسط حساب 2.40.

الجدول21: يمثّل التكرارات و النسب و المتوسطات الحسابية الخاصّة بتقييم الطلبة و استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
51	يساعد استخدام التكنولوجيا في تقييم طلبة التّرجمة دوريا و باستمرار	32	%100	0	%0	0	%0	2.43	مرتفع
52	أساليب تقييم طلبة التّرجمة باستخدام التّكنولوجيا متنوّعة و ملائمة في تدريس التّرجمة	30	%93.75	1	%3.12	1	%3.12	2.38	مرتفع

53	يمَكِّن استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة من إجراء الامتحانات العادية و التّطبيقية لتقييم الطّلبة بشكل أفضل	31	%96.87	0	%0	1	%3.12	2.40	مرتفع

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم (21) المتعلّق بفعاليّة تدريس التّرجمة باستخدام التّكنولوجيا: بالنسبة للبند رقم 51: أكّد جميع الأساتذة 100% أنّ استخدام التّكنولوجيا يساعد في تقييم طلبة التّرجمة دوريا و باستمرار بمتوسّط حساب 2.43. و فيما يخصّ البند رقم 52، يعتقد 93 % من الأساتذة أنّ أساليب تقييم طلبة التّرجمة باستخدام التّكنولوجيا متنوّعة و ملائمة في تدريس التّرجمة، بينما أفاد 3.12 % أنّ أساليب تقييم الطّلبة باستخدام التّكنولوجيا قد تكون متنوّعة لكنّها ليست ملائمة بالضّرورة بمتوسّط حساب 2.38. فيما يخصّ البند رقم 53 صرّح 97% أنّ استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة يُمَكِّن من إجراء الامتحانات العاديّة و التّطبيقيّة لتقييم الطّلبة بشكل أفضل بينما أفاد 3.12% أنّ استخدام التّكنولوجيا لا يضمن بشكل مؤكّد إجراء الامتحانات العاديّة و التطبيقيّة لتقييم الطّلبة بشكل أفضل بمتوسط حساب 2.40.

الجدول22: يمثّل التّكرارات و النّسب و المتوسّطات الحسابيّة و الانحرافات المعياريّة الخاصّة بإمكانية تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة باستخدام التكنولوجيا من وجهة نظر أساتذة الترجمة

أسئلة الاستبيان		موافق		محايد		غير موافق		المتوسط الحسابي	مستوى التقييم
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة		
	يُمَكِّن استخدام التكنولوجيا من استثمار	29	%90.62	01	%3.12	02	%6.25	2.35	مرتفع

54	النّصوص المترجمة بشكل خاصّ كوسيلة تعليميّة لتدريس التّرجمة								
55	لا يمكن الاعتماد على التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة	0	%0	03	%9.37	29	%90.62	1.43	منخفض
56	يمكن الاعتماد على التكنولوجيا بشكل جزئي في تدريس التّرجمة حيث تكون مكمّلةً للتدريس التقليدي في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة	32	%100	0	%0	0	%0	2.43	مرتفع
	يُمَكِّن الاعتماد على التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة	07	%21.87	0	%0	25	%78.12	1.65	منخفض

57	بشكل كلّي و تكون بديلا للتّدريس التقليدي المعتمد في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة								

المصدر: من إعدادنا بناءً على مخرجات برنامج SPSS

نلاحظ في الجدول رقم 22 المتعلّق بفعاليّة تدريس التّرجمة باستخدام التكنولوجيا: بالنّسبة للبند 54: أشار 90% من الأساتذة أنّ استخدام التكنولوجيا يُمَكِّن من استثمار النّصوص المترجمة بشكل خاصّ كوسيلة تعليميّة لتدريس التّرجمة و هذا مبدأ تعتمد عليه مجموعة كبيرة من برامج ذاكرة التّرجمة على غرار Trados و Omega T و غيرها، بينما صرّح 6 % أنّه لو تستخدم التكنولوجيا في عمليّة التّدريس تُعتبَر النّصوص المترجمة من أفضل الوسائل لتدريس التّرجمة، بمتوسط حساب 2.35. و فيما بتعلّق بالبند رقم 55، لا يرى أحد من الأساتذة 0% أنّه لا يمكن الاعتماد على التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة على الإطلاق بينما ترى الغالبيّة المطلقة 90 % أنّه يمكن الاعتماد على التكنولوجيا في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة لمواكبة التّطوّر التكنولوجي المتسارع الذي عرفه ميدان التّرجمة بمتوسط حساب 1.43. و فيما يخصّ البند رقم 56، يرى جميع أساتذة التّرجمة 100% أنّه يمكن الاعتماد على التكنولوجيا بشكل جزئي في تدريس التّرجمة حيث تكون مكمّلة للتّعليم التّقليدي في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة بمتوسط حساب 2.43 و فيما يخصّ البند رقم 57، يرى 21% من الأساتذة أنّه يمكن الاعتماد على التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة بشكل كلّي و تكون بديلا للتّدريس التّقليدي في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة، بينما صرّح 78% أنّه لا يمكن الاعتماد على التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة بشكل كلّي و تكون بديلا للتّدريس التّقليدي في تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة، بمتوسط حساب 01.65.

من خلال نتائج جداول المحور الثالث يمكن القول بأنّ الفرضيّة الثّانية التي تنصّ على "يُعتبر استخدام التّكنولوجيا في تدريس التّرجمة من الرهانات الكبرى في تعليم التّرجمة بالنّصوص المترجمة" قد **تحقّقت** كون مستوى تقييم المتوسّطات الحسابيّة كان **مرتفعا** في الغالب.

11. استنتاجات الدراسة:

بعد عرض و تحليل فرضيات البحث يمكن أن نخلص إلى الاستنتاجات التالية:

1) من وجهة نظر أساتذة الترجمة، يعتبر استخدام التعليم عن بعد في تدريس الترجمة من رهانات تعليم الترجمة بالنصوص المترجمة **نسبيا.**

هذه النتيجة البحثية تُشير إلى وجود تحفظات حول مدى فعالية التعليم عن بعد في تدريس الترجمة، خاصة فيما يتعلق بالاعتماد على النصوص المترجمة. من المهم تحليل هذه النتيجة من جوانب متعددة لفهم أبعادها:

- صعوبة توفير التفاعل المباشر: يُعتبر التفاعل المباشر بين المُدرس و الطالب و بين الطلاب أنفسهم عنصرًا أساسيًا في تعليم الترجمة، حيث يُساعد على تبادل الخبرات، و طرح الأسئلة، و توضيح المفاهيم بشكل فوري. قد يرى بعض الأساتذة أن التعليم عن بعد يُقلل من فرص هذا التفاعل المباشر، مما يُؤثر على جودة التعلم.
- التحديات التقنية: قد يُواجه الطلاب و المدرسون صعوبات تقنية في استخدام منصات التعليم عن بعد، مثل مشاكل الاتصال بالإنترنت، أو عدم توفر الأجهزة المناسبة، مما يُعيق سير العملية التعليمية.
- صعوبة تقييم مهارات الترجمة بشكل شامل: قد يرى بعض الأساتذة أن تقييم مهارات الترجمة بشكل شامل، مثل القدرة على فهم السياق الثقافي، و استخدام المصطلحات المناسبة، يتطلب تفاعلًا مباشرًا و ملاحظة دقيقة لأداء الطلاب، و هو ما قد يصعب تحقيقه بشكل كامل في التعليم عن بعد.
- الاعتماد على النصوص المترجمة: قد يُثير الاعتماد الكبير على النصوص المترجمة في التعليم عن بعد تساؤلات حول جودة هذه النصوص و مدى ملاءمتها لأهداف التدريس. قد يرى بعض

الأساتذة أن النصوص الأصلية تُوفر فرصة أفضل لتحليل أساليب الكتابة و التعبير، و فهم الفروق الدقيقة بين اللغات.

- نقص التدريب على استخدام التكنولوجيا في التدريس: قد لا يكون جميع أساتذة الترجمة مُدربين بشكل كافٍ على استخدام التكنولوجيا في التدريس، مما يُؤثر على قدرتهم على تصميم و تنفيذ دروس فعالة عن بعد.

بناءً على هذا نستنتج أن أساتذة الترجمة يشيرون إلى وجود تحديات في استخدام التعليم عن بعد في تدريس الترجمة، خاصة فيما يتعلق بالاعتماد على النصوص المترجمة. و مع ذلك، يُمكن التغلب على هذه التحديات من خلال التخطيط الجيد، و توفير التدريب اللازم، و استخدام التكنولوجيا بشكل فعال أن يُمكن للتعليم عن بعد أن يُساهم في تحسين جودة تدريس الترجمة و توسيع نطاق الوصول إليها، إذا تم استخدامه بشكل مدروس و فعال.

2) من وجهة نظر أساتذة الترجمة، يعتبر توظيف المقاربات الحديثة في تدريس الترجمة من رهانات تعليم الترجمة بالنصوص المترجمة **نسبيا**

هذه النتيجة البحثية تُشير إلى أن أساتذة الترجمة يرون أن استخدام المقاربات الحديثة في تدريس الترجمة، على الرغم من أهميته، يُعتبر ذا أهمية نسبية عند التعامل مع النصوص المترجمة تحديدًا. هذا يعني أنهم قد يُفضلون أو يُركزون بشكل أكبر على جوانب أخرى عند تدريس الترجمة باستخدام هذه النصوص. لفهم هذه النتيجة بشكل أعمق، يجب تحليلها من جوانب مختلفة حيث ترجع أسباب التركيز النسبي على المقاربات الحديثة عند التعامل مع النصوص المترجمة:

- التركيز على تحليل جودة الترجمة: عند استخدام نصوص مترجمة، قد يُركز الأساتذة بشكل أكبر على تحليل جودة هذه الترجمة، و تقييم مدى دقتها، و وضوحها، و ملاءمتها للجمهور المستهدف. هذا التركيز يُقلل نسبيًا من التركيز على تطبيق المقاربات الحديثة بشكل مباشر، حيث يصبح الهدف الرئيسي هو فهم و تقييم المنتج النهائي (النص المترجم).
- الاهتمام بالمشاكل الترجمية المحددة: قد تُركز الدروس التي تعتمد على النصوص المترجمة على مشاكل ترجمية محددة ظهرت في النص، مثل مشاكل المصطلحات، أو القضايا الثقافية،

أو الاختلافات الأسلوبية. هذا التركيز يُوجه الانتباه نحو حل هذه المشاكل بشكل عملي، مما يُقلل من التركيز على الجوانب النظرية للمقاربات الحديثة.

- استخدام النصوص المترجمة كأمثلة تطبيقية: قد يُستخدم النص المترجم كنموذج تطبيقي لمناقشة بعض المفاهيم أو المشاكل الترجمية، دون الحاجة إلى تطبيق مقاربة حديثة بشكل كامل و منهجي. في هذه الحالة، يُصبح النص المترجم وسيلة لتوضيح فكرة أو مفهوم، و ليس محورًا لتطبيق مقاربة معينة.
- توفر نماذج جاهزة للتحليل: النص المترجم يُقدم نموذجًا جاهزًا للتحليل و التقييم، مما يُسهل على الأساتذة مهمة التدريس و يُوفر وقتًا و جهدًا. هذا يُقلل من الحاجة إلى البحث عن نصوص أصلية و تطبيق مقاربات ترجمية عليها من البداية.

و بناءً على هذا نستنتج أنّ أساتذة الترجمة يُولون أهمية نسبية لتطبيق المقاربات الحديثة عند تدريس الترجمة باستخدام النصوص المترجمة. و مع ذلك، فإن دمج هذه المقاربات في تحليل النصوص المترجمة يُمكن أن يُساهم في تعزيز فهم الطلاب لعملية الترجمة و تطوير مهاراتهم التحليلية. يجب على المدرّسين إيجاد التوازن المناسب بين تحليل النصوص المترجمة و تطبيق المقاربات الحديثة لتحقيق أفضل النتائج التعليمية.

3) من وجهة نظر أساتذة الترجمة، يعتبر استخدام التكنولوجيا **أكبر رهان** في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة. هذه النتيجة البحثية تشير إلى أنّ أساتذة الترجمة يرون أن استخدام التكنولوجيا يلعب دورًا حاسمًا و مركزيًا في تدريس الترجمة باستخدام النصوص المترجمة. هذا يعني أنهم يعتقدون أن التكنولوجيا ليست مجرد أداة مساعدة، بل هي عنصر أساسي لنجاح هذه العملية التعليمية. لفهم هذه النتيجة بشكل أعمق، يجب تحليلها من جوانب مختلفة حيث ترجع أسباب اعتبار التكنولوجيا أكبر رهان في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة:

- تحليل النصوص المترجمة بشكل أعمق: تُتيح التكنولوجيا أدوات تحليل متقدمة للنصوص، مثل برامج تحليل النصوص (Text Analysis Software) التي تُساعد في تحديد الأنماط اللغوية، و المصطلحات المتكررة، و المشاكل الترجمية المحتملة. هذا يُمكّن الطلاب من فهم النصوص المترجمة بشكل أعمق و أكثر دقة.

- الوصول إلى مصادر معلومات متنوعة: تُوفر الإنترنت و قواعد البيانات الإلكترونية الوصول إلى كم هائل من المعلومات و المصادر اللغوية، مثل القواميس الإلكترونية، و المعاجم المتخصصة، و قواعد المصطلحات، و المواقع الإلكترونية المتخصصة في الترجمة. هذا يُساعد الطلاب على فهم المصطلحات و المفاهيم بشكل أفضل، و تقييم جودة الترجمة.
- استخدام أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب :(CAT tools) تُعتبر أدوات CAT ضرورية في سوق العمل الحديث، حيث تُساعد المترجمين على إدارة المشاريع الترجمية بكفاءة، و استخدام الذاكرة الترجمية و قواعد المصطلحات. تدريب الطلاب على استخدام هذه الأدوات أثناء دراسة النصوص المترجمة يُعدّهم لسوق العمل بشكل أفضل.
- استخدام أدوات الترجمة الآلية :(Machine Translation) يُمكن استخدام أدوات الترجمة الآلية لتحليل النصوص المترجمة، و تقييم جودة الترجمة الآلية، و مقارنتها بالترجمة البشرية. هذا يُساعد الطلاب على فهم آليات الترجمة الآلية، و تقييم نقاط قوتها و ضعفها.
- توفير بيئة تعليمية تفاعلية: تُتيح المنصات التعليمية الإلكترونية و وسائل التواصل الاجتماعي إنشاء بيئة تعليمية تفاعلية، حيث يُمكن للطلاب التواصل مع بعضهم البعض و مع المدرسين، و تبادل الخبرات و المعلومات، و المشاركة في مشاريع ترجمة جماعية.
- سهولة الوصول إلى النصوص المترجمة: تُوفر الإنترنت سهولة الوصول إلى مجموعة واسعة من النصوص المترجمة في مختلف المجالات، مما يُمكّن المدرسين من اختيار نصوص متنوعة و مناسبة لأهداف التدريس.

و بناءً على هذا نستنتج أنّ أساتذة الترجمة يؤكدون على الدور المحوري للتكنولوجيا في تدريس الترجمة باستخدام النصوص المترجمة. فالتكنولوجيا تُمكن من تحليل النصوص بشكل أعمق، و الوصول إلى مصادر معلومات متنوعة، و استخدام أدوات متقدمة، و توفير بيئة تعليمية تفاعلية. يجب على مؤسسات التعليم و الأساتذة تبنّي هذه التكنولوجيا و الاستفادة من إمكانياتها الهائلة لتحقيق أفضل النتائج و تخريج مترجمين مؤهلين قادرين على مواكبة متطلبات سوق العمل الحديث.

خـــاتمة

خاتمة:

حاولنا في دراستنا هذه التركيز على موضوع الرهانات التي تواجه تدريس الترجمة باستخدام النصوص المترجمة من وجهة نظر أساتذة الترجمة و ارتكزنا في دراستنا الميدانية على ثلاثة محاور أساسية: المحور الأول يتعلق برهان تدريس الترجمة عن بعد أما المحور الثاني فيتعلق برهان توظيف الطرائق الحديثة في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة . بينما تعلق المحور الثالث برهان استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة و تمت دراسة كل محور بالاعتماد على ستة معايير أساسية تمثلت في: الوسائل و التقنيات التعليمية و المحتوى التعليمي و فعالية تدريس و تفاعل مع الطلبة و تقييم الطلبة و بإمكانية التدريس باستخدام النصوص المترجمة.

و تبين لنا من خلال هذه الدراسة، أنّ تبني نمط التعليم عن بعد و طرائق التدريس الحديثة يساهم بشكل كبير في تطوير تعليمية الترجمة بالجامعة بشكل عام لكن مستقبل تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة يتحدد بمدى اعتمادها على الوسائط التكنولوجية كما أن استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة صار أمرا حتميا و صار استخدام المعلوماتية جزءً لا يتجزأ من واقع أساتذة و طلبة الترجمة على حد سواء. و تتمثل النقاط التي خلصت إليها الدراسة فيما يلي:

- يعتبر التعليم عن بعد من رهانات تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة حيث يتيح مزايا متنوعة، كسهولة الوصول إلى التعلم من أي مكان في العالم، و إمكانية التعلم في الوقت الذي يناسب الطلبة و الأساتذة، و التغلب على الحواجز الجغرافية حيث يمكن للطلبة من جميع أنحاء العالم الالتحاق ببرامج التكوين في مجال الترجمة، بغض النظر عن موقعهم الجغرافي و زيادة التفاعل و التواصل بين الأساتذة و الطلبة و إثراء المحتوى التعليمي. و تنويع المصادر التعليمية: مثل المحاضرات المسجلة، و الكتب الإلكترونية، و المقالات العلمية، و قواعد البيانات اللغوية و التفاعل مع خبراء في الترجمة من مختلف أنحاء العالم، و الاستفادة من خبراتهم و معارفهم.
- كما يعتبر توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة هو الآخر من الرهانات التي تفرض نفسها في ميدان تعليمية الترجمة لأنها تساهم في تنمية المهارات المساعدة

في التفكير التحليلي و النقدي لطلبة الترجمة، و تمكينهم من حل المشكلات التي تواجههم في ترجمة النصوص كما تسهم هذه الطرائق في عملية ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي و تعزيز التعلم الذاتي بتشجيع الطلبة على التعلم الذاتي و الاستكشاف و تعلم مهارات جديدة و تطوير قدراتهم. كما يساهم توظيف هذه الطرائق على غرار التعلم القائم على المشاريع و العصف الذهني التعلم التعاوني في تدريب طلبة الترجمة لإنجاز بمشاريع ترجمة حقيقية، و العمل بشكل فردي أو جماعي لإنجاز المهام المطلوبة و بالتالي تطبيق المعرفة النظرية التي اكتسبوها في سياق عملي تعزيز مهارات التواصل و التعاون

- غير أن أكبر رهان يواجه تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة باتفاق جميع الأساتذة هو استخدام التكنولوجيا ، حيث تلعب المعلوماتية دورا محوريا في عملية تدريس الترجمة بشكل عام.

لقد بينت هذه الدراسة بوضوح الدور المحوري الذي تلعبه التكنولوجيا في تطوير تدريس الترجمة. من خلال توفير بيئات تعليمية تفاعلية، و محاكاة بيئات العمل الحقيقية، و تطوير مهارات الطلبة و تساهم التكنولوجيا في إعداد مترجمين مؤهلين لمواجهة تحديات سوق العمل. و مع استمرار التطور التكنولوجي، من المتوقع أن تشهد صناعة الترجمة المزيد من الابتكارات التي ستغير بشكل جذري الطريقة التي نتعلم بها و نمارس بها مهنة الترجمة. في المستقبل، قد نشهد ظهور أدوات ذكاء اصطناعي أكثر تطوراً قادرة على توليد ترجمات عالية الجودة، مما يتطلب من المترجمين تطوير مهاراتهم. و من خلال الاستثمار في البنية التحتية التكنولوجية و توفير التدريب المناسبة للأساتذة و الطلبة ، يمكننا الاستفادة القصوى من هذه التكنولوجيا لتحسين جودة التدريس في مجال الترجمة. نأمل أن تكون نقطة بداية لدراسات و أبحاث أخرى تصب في نفس الميدان، فلا يزال استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة في تطور سريع و مستمر خاصة في مجال الترجمة الآلية و الذكاء الاصطناعي التي تشهد اهتماما كبيرا من الجامعات و مدارس تكوين المترجمين في شتى أنحاء العالم.

الملاحق

الملحق 1: أوجه الشبه و الاختلاف بين الترجمة التعليمية و الترجمة المهنية

ENSEIGNEMENT PRATIQUE DE LA TRADUCTION

SIMILITUDES EN TRADUCTION DIDACTIQUE COMME EN TRADUCTION PROFESSIONNELLE :
On apprend à dissocier les langues, à éviter les interférences.
On apprend à repérer les difficultés de traduction.
On apprend à mettre en œuvre des stratégies (règles, procédés, etc.) de traduction.
On complète l'apprentissage de la traduction par l'acquisition de connaissances sur la culture, l'histoire ou les institutions.
On apprend que la traduction ne s'exerce pas dans une subjectivité pure, mais qu'elle obéit à certaines règles.
On applique aux textes à traduire la méthode de réflexion logique et analytique.
On développe la souplesse dans le maniement du langage.
On traduit parfois des textes bien contextualisés (selon les exigences de la traduction professionnelle), et en traduction professionnelle, on traduit parfois, en exercice, des phrases réelles, mais hors contexte (comme cela se pratique en traduction didactique).
On cherche à reproduire l'articulation d'une pensée dans un discours lorsqu'on traduit des textes entiers.
Le métalangage est plus ou moins le même.

52

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

DIFFÉRENCES	
TRADUCTION DIDACTIQUE	**TRADUCTION PROFESSIONNELLE**
Finalité de l'enseignement : acquisition de *connaissances linguistiques* (maîtrise d'une langue seconde).	Finalité de l'enseignement : acquisition d'une *qualification professionnelle* (c.-à-d. compétence d'un spécialiste en transfert interlinguistique et interculturel).
Cours de traduction donnés par des *professeurs de langue* (anglicistes, hispanistes, germanistes, etc.).	Cours de traduction donnés par des professeurs de carrière (*anciens traducteurs*, souvent), soit par des *traducteurs de métier.*
Aucune exigence concernant une *profession* en particulier.	Importance de préparer *l'intégration* à la profession de traducteur ou d'interprète.
Compétences à acquérir : *linguistique* (acquisition des moyens d'expression d'une langue seconde) et *périlinguistique civilisationnelle* (aspects culturels, institutionnels, politiques, etc., de cette langue seconde).	Compétences à acquérir : maniement du langage et compétences *méthodologique, disciplinaire, technique* (voir ci-dessous).

TRADUCTION DIDACTIQUE	**TRADUCTION PROFESSIONNELLE**
L'initiation à la traduction s'accompagne d'une initiation à l'*utilisation des dictionnaires usuels* : argot, langue, traduction, anglicismes, etc.	L'enseignement de la traduction professionnelle requiert une excellente connaissance des dictionnaires généraux et *spécialisés,* mais en plus une formation poussée en *recherche documentaire.* «Compétence méthodologique» (Roberts 1984 : 172).
Aucune *compétence technique* particulière n'est exigée des étudiants dans les cours de traduction, axés sur l'acquisition de moyens d'expression.	Initiation à l'utilisation des *aides à la traduction* : mémoires de traduction, bi-textes, logiciels de traduction assistés par ordinateur, concordanciers, banques de terminologie. «Compétence technique» (*ibid.* : 173).
L'enseignement de la traduction didactique ne porte pas principalement sur les *langues spécialisées.*	*Grande* importance accordée aux *langues spécialisées* dans les cours de traduction technique, économique, informatique, juridique, médicale, etc. «Compétence disciplinaire» (*ibid* : 172).
Aucun cours de *terminologie* (discipline) ne figure dans les programmes de langue.	Les bons programmes de formation de traducteur comportent un cours de *terminologie* et un cours de *recherche documentaire*.

TRADUCTION DIDACTIQUE	TRADUCTION PROFESSIONNELLE
Choix de textes variés, généralement *littéraires*, afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction (grammaticales, lexicales, genre de textes, etc.)	Choix de textes variés, généralement *pragmatiques*, afin d'illustrer une gamme étendue de difficultés de traduction et le genre de textes traduits en *situation réelle de travail*.
Stage d'immersion *à l'étranger* pour parfaire la connaissance de la langue seconde.	*Stage en milieu de travail* afin de parfaire la formation pratique et de faciliter l'intégration au marché du travail à la fin des études.
Acquisition d'un *métalangage* utile pour l'analyse des phénomènes de traduction.	Acquisition d'un *métalangage* utile pour apprendre à traduire de façon professionnelle ET en vue d'utiliser ultérieurement ce métalangage dans l'exercice du métier.
La traduction didactique est essentiellement un *moyen* pour apprendre une langue, contrôler la compréhension.	La traduction professionnelle est une *fin* en soi. Elle est un acte de communication exigeant parfois la modification du texte de départ pour satisfaire des contraintes autres que linguistiques[1].
On peut traduire sans tout comprendre, le but des exercices de traduction étant d'*améliorer la compréhension.*	On ne traduit pas pour comprendre, mais pour *faire comprendre*. Il faut donc avoir la *compréhension la plus parfaite possible du texte de départ*.

TRADUCTION DIDACTIQUE	TRADUCTION PROFESSIONNELLE
L'étudiant traduit *pour le professeur*, à la fois *correcteur*, *destinataire* et *juge* de la performance des étudiants[2].	L'étudiant traduit pour un *public* ou un *destinataire* autre que le professeur, qui juge néanmoins de la qualité des traductions en fonction des paramètres de la situation de communication, de la nature des textes, de leur fonction, etc. (Ladmiral 1972 : 8-39)[3].
Il est possible de traduire en exercice des *textes «trafiqués»* ou des *phrases fabriquées*, pour enrichir le vocabulaire, acquérir de nouvelles structures syntaxiques, etc. La traduction linguistique est souvent pratiquée. (Lederer 1994 : 15; 50; 216-217).	On traduit des *textes réel* : articles de presse, rapports ministériels, communiqués, prospectus d'emballage de médicaments, instructions, directives, etc. Pratique de la traduction-interprétation par opposition à la traduction linguistique.
Le sens des exercices de traduction est *bidirectionnel* : thème et version.	Normalement, la traduction se fait *vers la langue maternelle* du traducteur (de l'étudiant).
Ce qui compte, dans les exercices de traduction, c'est le TA *par rapport* au TD, car il permet de juger l'étudiant qui apprend une langue seconde[2].	Ce qui compte dans les excercices de traduction, c'est l'*efficacité de la communication* (textes pragmatiques) ou le *respect des qualités littéraires* d'une œuvre (textes littéraires).

ASPECTS MÉTHODOLOGIQUES

TRADUCTION DIDACTIQUE	TRADUCTION PROFESSIONNELLE
La fidélité se définit essentiellement en termes d'*adéquation entre le TD et le TA*[2].	La fidélité se définit en fonction d'une *intention artistique* ou d'un *projet de réécriture* particulier du traducteur (œuvre littéraire) ou, dans le cas des textes pragmatiques, des multiples *paramètres de la communication.*
La stratégie de traduction privilégiée est la *traduction littérale*[1, 2, 3].	Les stratégies de traduction *varient selon le genre et la fonction des textes* à traduire. Le traducteur professionnel peut modifier la formulation du TD pour satisfaire certains impératifs de communication[1].
Le TD est *détourné de sa fonction première* et de sa finalité. Il n'existe plus qu'en tant qu'instrument de formation, d'évaluation.	Le TD *garde sa fonction première*. Il continue d'exister en tant qu'œuvre littéraire ou texte pragmatique doté d'une fonction communicative précise.
L'exercice de traduction s'accompagne d'une *analyse de la langue*.	La traduction s'effectue essentiellement à partir d'une *analyse du discours* et des paramètres de la communication.

57

ENSEIGNEMENT PRATIQUE DE LA TRADUCTION

TRADUCTION DIDACTIQUE	**TRADUCTION PROFESSIONNELLE**
Sur le plan méthodologique, il est conseillé, dans une première étape, de *décalquer l'original* en en faisant un mot à mot servile.	Le traducteur professionnel procède par *interprétation du sens*, déverbalisation et réexpression. Sa démarche est celle du processus cognitif normal de la compréhension.
«Enseigner une langue c'est enseigner sa *permanence*; [...] enseigner les langues par le biais de la traduction c'est faire découvrir à travers les équivalences inédites les aspects insoupçonnés de l'emploi de la langue étrangère» (Seleskovitch 1983 : 99).	«[...] enseigner la traduction c'est faire comprendre que la plupart des *équivalences textuelles* sont *inédites*» (*ibid.*).
«[...] pratiquée à un degré avancé de connaissance linguistique, la traduction dans le vrai sens du terme peut servir au *perfectionnement linguistique*» (*ibid.* : 101).	«On ne peut [...] pas *enseigner la traduction* en enseignant les langues» (*ibid.*).

الملحق 2: مخطط منهاج شاهين لتدريس الترجمة

السنة الأولى				
الفصل الأول			الفصل الثاني	
المقرر	الساعات		المقرر	الساعات
نظرية الترجمة	2		تمارين الترجمة من الإنجليزية الى العربية لنصوص عرضية قصيرة	3
الاستيعاب	2		تمارين الترجمة من العربية الى الإنجليزية لنشرات أخبار قصيرة	3
الأدب الإنجليزي	2		نظريات الترجمة	2
دراسات (دراسة النظام السياسي البريطاني)	1		قواعد	2
القواعد المقارنة	2		انشاء	2
تمارين الترجمة من الإنجليزية الى العربية لجمل قصيرة	2		لغويات	2
انشاء	3		اللغويات المقارنة	2
معاجم	1		دراسات (دراسة النظام القانوني البريطاني)	1
لغويات	2		الأدب الحديث	1
دراسات ثقافية	1			
المجموع	18 سا		المجموع	18 سا

السنة الثانية				
الفصل الأول			الفصل الثاني	
المقرر	الساعات		المقرر	الساعات
نظرية الترجمة	2		نظرية الترجمة	2
الأدب الحديث	2		الأدب الحديث	2
القواعد المقارنة	2		القواعد المقارنة	2
ترجمة نصوص سياسية و تاريخية من الإنجليزية الى العربية	3		تمارين ترجمة الإنجليزية الى العربية لنصوص قانونية	3
ترجمة نصوص سياسية قصيرة من العربية الى الإنجليزية	3		ترجمة نصوص عامة و قانونية من العربية الى الإنجليزية	3
القواعد	2		القواعد	2
قواعد اللغة العربية	2		قواعد اللغة العربية	2
اللغويات	2		اللغويات	2
الإنشاء	1		الاستيعاب	1
الاستيعاب	1			
المجموع	20 سا		المجموع	19 سا

السنة الثالثة				
الفصل الأول			الفصل الثاني	
المقرر	الساعات		المقرر	الساعات
نظرية الترجمة	2		نظرية الترجمة	1
ترجمة نصوص اقتصادية من الإنجليزية الى العربية	3		ترجمة نصوص علمية من الإنجليزية الى العربية	2
ترجمة نصوص اقتصادية العربية الى الإنجليزية	3		ترجمة نصوص جدلية الإنجليزية الى العربية	2
قواعد اللغة العربية	2		ترجمة نصوص علمية من العربية الى الإنجليزية	2
الإنشاء	2		ترجمة وثائق قانونية من الإنجليزية الى العربية	2
لغويات النصوص	2		قواعد اللغة العربية	1
معايرة الترجمة	2		الإنشاء	2
الترجمة المنظورة	2		معايرة الترجمة	2
			لغويات النصوص	2
			الترجمة المنظورة	2
المجموع	18 سا		المجموع	18 سا

السنة الرابعة				
الفصل الأول			الفصل الثاني	
المقرر	الساعات		المقرر	الساعات
ترجمة نصوص جدلية من الإنجليزية الى العربية	2		ترجمة نصوص أدبية من الإنجليزية الى العربية	2
ترجمة نصوص جدلية من العربية الى الإنجليزية	2		ترجمة نصوص علمية من الإنجليزية الى العربية	2
ترجمة نصوص أدبية العربية الى الإنجليزية	2		ترجمة نصوص اقتصادية الإنجليزية الى العربية	2
ترجمة نصوص اقتصادية من الإنجليزية الى العربية	2		ترجمة نصوص أدبية من العربية الى الإنجليزية	2
ترجمة الإعلانات من الإنجليزية الى العربية	2		ترجمة نصوص علمية من العربية الى الإنجليزية	2
الترجمة المنظورة	2		ترجمة نصوص اقتصادية من العربية الى الإنجليزية	2
معايرة الترجمة	2		معايرة الترجمة	2
الترجمة الفورية	2		الترجمة المنظورة	2
الإنشاء	2		لغويات النصوص	2
			الترجمة الفورية	2
المجموع	18 سا		المجموع	20 سا

الملحق 3: برنامج الدراسة الخاص بماستر تكنولوجيا ترجمة بجامعة جنيف بسويسرا

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE TRADUCTION ET D'INTERPRÉTATION

Plan d'études de la Maîtrise en technologies de la traduction et de la communication : MATECH 90

Code	Intitulé du cours	Crédits ECTS
Cours obligatoires		**28**
BTM0903	Gestion de projets et assurance de la qualité	4
BTM0908	Ingénierie linguistique	4
BTM0912	Localisation	4
BTM0003	Méthodologie de la recherche	4
BTM0902	Technologies de l'information et de la communication	4
BTM0901	Technologies web et multimédia	4
BTM0914	XML et documents multilingues	4
		28

Cours à option		**20**
BTM0x70	Communication écrite spécialisée A[1)]	4
BTM0272	Communication écrite spécialisée B (anglais)[2)]	4
CR5869	Comprendre le numérique : cours transversal 1	4
CR5870	Comprendre le numérique : cours transversal 2	4
BTM0012	Pratiques de la comm.-monde à l'ère numérique	4
BTM0015	Traduction audiovisuelle 1	4
BTM0016	Traduction audiovisuelle 2	4
	Stage relevant du TIM	4
	Autre**	
		20

Code	Intitulé du cours	Crédits ECTS
Cours à choix		**20**
BTM0911	Corpus pour la traduction	4
S104010	Introduction à la programmation	4
BTM0905	Terminologie	4
BTM0907	Terminotique	4
BTM0913	Traduction assistée par ordinateur	4
BTM0909	Traduction automatique 1 – Systèmes et architecture	4
BTM0910	Traduction automatique 2 – Pré-édition, post-édition et évaluation	4
		20

Mémoire	**22**

Total crédits ECTS pour la MATECH 90	**90**

Cours avec prérequis pour cette Ma :
1) Ba de la FTI avec la même langue A que celle du cours (ou formation jugée équivalente en langue A).
2) Ba de la FTI comprenant l'anglais comme langue B ou certificat attestant du niveau C1 (CECR) en anglais.

**Peuvent être validés en option d'autres enseignements en communication, linguistique computationnelle ou informatique de l'UNIGE pertinents par rapport à la Ma, sur proposition de l'étudiant-e et après approbation de la conseillère académique en charge de cette Ma et de la directrice du Département TIM.

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE TRADUCTION ET D'INTERPRÉTATION

Plan d'études de la Maîtrise en technologies de la traduction et de la communication : MATECH 120

Code	Intitulé du cours	Crédits ECTS
Cours TIM		**48**
BTM0911	Corpus pour la traduction	4
BTM0903	Gestion de projets et assurance de la qualité	4
BTM0908	Ingénierie linguistique	4
BTM0912	Localisation	4
BTM0003	Méthodologie de la recherche	4
BTM0902	Technologies de l'information et de la communication	4
BTM0901	Technologies web et multimédia	4
BTM0905	Terminologie	4
BTM0907	Terminotique	4
BTM0913	Traduction assistée par ordinateur	4
BTM0909	Traduction automatique 1 – Systèmes et architecture	4
BTM0910	Traduction automatique 2 – Pré-édition, post-édition et évaluation	4
BTM0914	XML et documents multilingues	4
		48

Code	Intitulé du cours	Crédits ECTS
Cours obligatoires hors faculté (« module CUI », GSEM)		**22**
D200025	Bases de données	6
S104010	Introduction à la programmation	4
D200019	Modélisation des systèmes d'information et des services	6
D200010	Réseaux de communication	3
D200011	Séminaire de langages de programmation	3
		22

Cours à choix hors faculté (CUI ou GSEM)		**12**
D200015	Interface personne-machine	6
S403011	Machine Learning	6
D400009	Semantic Web Technologies	6
		12

Cours à option : voir page suivante

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE TRADUCTION ET D'INTERPRÉTATION

Code	Intitulé du cours	Crédits ECTS
Cours à option		**16**
BTM0x70	Communication écrite spécialisée A[1)]	4
BTM0272	Communication écrite spécialisée B (anglais)[2)]	4
CR5869	Comprendre le numérique : cours transversal 1	4
CR5870	Comprendre le numérique : cours transversal 2	4
BTM0012	Pratiques de la communication-monde à l'ère numérique	4
BTM0015	Traduction audiovisuelle 1	4
BTM0016	Traduction audiovisuelle 2	4
	Stage relevant du TIM	4
	Autre**	
		16
Mémoire		**22**
Total crédits ECTS pour la MATECH		**120**

Cours avec prérequis pour cette Ma :
1) Ba de la FTI avec la même langue A que celle du cours (ou formation jugée équivalente en langue A).
2) Ba de la FTI comprenant l'anglais comme langue B ou certificat attestant du niveau C1 (CECR) en anglais.

**Peuvent être validés en option d'autres enseignements en communication, linguistique computationnelle ou informatique de l'UNIGE pertinents par rapport à la Ma, sur proposition de l'étudiant-e et après approbation de la conseillère académique en charge de cette Ma et de la directrice du Département TIM.

4

الملحق 4: برنامج الدراسة الخاص بماستر كاوب (Caweb) بجامعة ستراسبورغ بفرنسا

Programme des enseignements

Caweb : communication web multilingue (EAD)

Master 2 - Langues étrangères appliquées - Caweb : Multilingual Web Communication (Distance Learning)

Semestre 3 - Master 2 CAWEB Multilingual Web Communication (Distance Learning)		CM	TD	TP	CI
UE1 Web Tools and Languages	6 ECTS	-	-	-	-
HTML CSS		-	24h	-	-
Introduction to Content Management Systems		-	12h	-	-
UE2 Introduction to UX and Usability	3 ECTS	-	-	-	-
Introduction to UX and Usability		-	-	-	30h
UE3 Web Communication and Optimization	9 ECTS	-	-	-	-
Introduction to SEO and Digital Marketing		-	-	-	25h
Managing Institutional Websites and Social Media		-	25h	-	-
UE4 Localization ou Option UX	3 ECTS	-	-	-	-
UE Au choix - choisir 1 parmi 2					
UE4 Localization	3 ECTS	-	-	-	-
Méthodologie et outils de la localisation		-	-	-	30h
UE4 "UX" - User Research	3 ECTS	-	-	-	-
User Research		-	-	-	30h
UE5 Visual Communication	6 ECTS	-	-	-	-
Visual Communication (DTP)		-	18h	-	-
Stratégie Visuelle		-	12h	-	-
UE6 Writing and Localization Skills	3 ECTS	-	-	-	-
Modules au choix - choisir 2 parmi 8					
Computer Assisted Writing and Translating		-	18h	-	-
Anglais		-	18h	-	-
Allemand		-	18h	-	-
Espagnol		-	18h	-	-
Japonais		-	18h	-	-
Professionnal Writing in French		-	18h	-	-
Localization for UX Writers		-	18h	-	-
Plain Language		-	-	-	-

Semestre 4 - Master 2 CAWEB Multilingual Web Communication (Distance Learning)		CM	TD	TP	CI
UE1 Digital Marketing and Project Management	6 ECTS	-	-	-	-

20/09/2024 5/6

	CM	TD	TP	CI
Content Marketing	-	-	-	15h
Web Communication and Marketing for Institutional Websites	-	20h	-	-
Project Management	-	15h	-	-
UE2 Website Optimization and Accessibility 3 ECTS	-	-	-	-
Ergonomics and Accessibility	-	15h	-	-
Mobile Optimization and Usability	-	-	-	20h
UE3 Professional Communication 3 ECTS	-	-	-	-
Modules au choix - choisir 2 parmi 6				
Professional Communication in English	-	15h	-	-
Intercultural Communication	-	15h	-	-
Allemand	-	15h	-	-
Espagnol	-	15h	-	-
Japonais	-	15h	-	-
Français Langue Etrangère	-	15h	-	-
UE4 Au choix entre Advanced Web Languages and Tools et Option UX 6 ECTS	-	-	-	-
UE au choix - choisir 1 parmi 2				
UE4 Advanced Web Languages and Tools 6 ECTS	-	-	-	-
Introduction to Javascript	-	20h	-	-
Creating Dynamic Interfaces with Javascript	-	20h	-	-
UE4 "UX" Interaction Design and Prototyping 6 ECTS	-	-	-	-
Interaction Design and UX Strategy	-	20h	-	-
Wireframing and Prototyping	-	20h	-	-
UE5 Work Experience or Project and Academic Paper 12 ECTS	-	-	-	-
Work Experience or Project + Report	-	20h	-	-
Academic Writing	-	-	-	24h

الملحق 5: برنامج الدراسة الخاص بماستر تكنولوجيا الترجمة بالمعهد العالي العربي للترجمة بالجزائر

مقررات السنة الأولى			
الفصل الأول		الفصل الثاني	
مقدمة الى علم الحاسوب و النظم العملية	50 ساعة	أسلوبية مقارنة	20 ساعة
اللغارتميات و هياكل البيانات	70 ساعة	ترجمة عامة	20 ساعة
اسس البرمجة	70 ساعة	منهجية الترجمة	20 ساعة
قواعد البيانات	50 ساعة	لغة عربية	20 ساعة
لغة العربية	100 ساعة	لغة أجنبية	20 ساعة
أسلوبية المقارنة	40 ساعة	مشروع بحث	70 ساعة
ترجمة عامة	60 ساعة		
منهجية الترجمة	40 ساعة		
لغة أجنبية	50 ساعة		
مشروع بحث	70 ساعة		

مقررات السنة الثانية		
الفصل الأول		الفصل الثاني
الترجمة الألية و أدوات إنشاءالموارد اللسانية	140 ساعة	يكرس هذا الفصل لإنجاز مشروع البحث النهائي
بيرل	40 ساعة	
تقنيات الذكاء الإصطناعي	70 ساعة	
ترجمة عامة	20 ساعة	
منهجية ترجمة	20 ساعة	
لغة عربية	20 ساعة	
لغة أجنبية	20 ساعة	
مشروع بحث	20 ساعة	

الملحق 6: برنامج الدراسة الخاص بماجستير تكنولوجيا الترجمة و ترجمة متخصصة بجامعة مراكش بالمغرب

مقررات السنة الأولى			
الفصل الأول		الفصل الثاني	
المفياس 1	لغة الإختصاص و معجمية متخصصة	المقياس 1	ترجمة النصوص التقنية
المقياس 2	الترجمة: من النظري الى التطبيق	المقياس 2	دراسات الترجمة: تقنيات و نظريات
المقياس 3	المصطلحات الخاصة بالمترجمين	المقياس 3	مدخل الى تكنولوجيات الترجمة : ترجمة الآلية و ذاكرات الترجمة
المقياس 4	ترجمة النصوص التجارية و التسويقية	المقياس 4	المقاولاتية و الترجمة
المقياس 5	ترجمة النصوص التجارية و التسويقية لوسائل الإعلام	المقياس 5	مهارات الحاسوب
المقياس 6	اللغات الأجنبية و ثقافة	المقياس 6	اللغات الأجنبية و ثقافة

مقررات السنة الثانية		
الفصل الثالث		الفصل الرابع
المقياس 1	ترجمة النصوص العلمية	تربص في ميدان الترجمة أو انجاز رسالة تخرج
المقياس 2	الترجمة الفورية	
المقياس 3	ترجمة الألة و المراجعة	
المقياس 4	ترجمة النصوص القانونية	
المقياس 5	تكنولوجيا الترجمة و وسائل الإعلام: سطرجة و الدبلجة	

الملحق 7: استمارة الخاصة بمحور تدريس الترجمة عن بعد

مؤسسة العمل: التخصص: الخبرة المهنية:						
		أسئلة الاستبيان	موافق	محايد	غير موافق	ملاحظات
الوسائل و التقنيات	01	تتوفر الجامعة على الوسائل التكنولوجية اللازمة لتدريس الترجمة عن بعد				
	02	يوجد دعم تقني من الجامعة يسهل استخدام وسائل التكنولوجية في تدريس الترجمة عن بعد				
	03	أتحكم في المنصات التعليمية المستخدمة في تدريس الترجمة عن بعد				
المحتوى التعليمي	04	يمكن عرض دروس الترجمة عن بعد بشكل شامل وواف				
	05	المحتوى التعليمي المقدم في تعليم الترجمة عن بعد يكافئ نظيره في التعليم الحضوري من حيث الجودة				
	06	يدعم المحتوى التعليمي لتعليم عن بعد الجانب التطبيقي لدروس الترجمة كما في التعليم الحضوري				
فعالية التدريس	07	جعل التعليم عن بعد تدريس الترجمة أكثر سهولة				
	08	التعليم عن بعد فعال في تدريس الترجمة و يطور من مهارات طلبة الترجمة و مستواهم				
	09	هناك مشاكل ومعوقات أواجهها عند تدريس الترجمة عن بعد تحول دون فعالية العملية التعليمية				
تفاعل الأساتذة مع الطلبة	10	يتفاعل الطلبة مع دروس الترجمة عن بعد بشكل جيد كما في التعليم الحضوري				
	11	يملك أساتذة متسعا من الوقت للتفاعل و الإشراف على الطلبة في تعليم الترجمة عن بعد				
	12	تسهل منصات التعليم عن بعد على الأساتذة على التفاعل مع الطلبة الترجمة				
تقييم طلبة الترجمة	13	يتم تقييم طلبة الترجمة دوريا و باستمرار أثناء عملية التعليم عن بعد				
	14	أساليب تقييم طلبة الترجمة متنوعة و ملائمة في التعليم عن بعد				
	15	يمكن إجراء الامتحانات الدورية لتقييم طلبة الترجمة بشكل عادي كما في التعليم الحضوري				
إمكانية تدريس الترجمة عن بعد باستخدام النصوص المترجمة	16	يمكن التعليم عن بعد من استثمار النصوص المترجمة بشكل خاص كوسيلة تعليمية لتدريس الترجمة				
	17	لا يمكن الاعتماد التعليم عن بعد في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				
	18	يمكن للتعليم عن بعد يكون مكملا للتعليم الحضوري في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				
	19	يمكن للتعليم عن بعد أن يكون بديلا للتعليم الحضوري في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				

الملحق8: الاستمارة الخاصة بمحور استخدام طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة

مؤسسة العمل: التخصص: الخبرة المهنية:						
		أسئلة الاستبيان	موافق	محايد	غير موافق	ملاحظات
الوسائل و التقنيات	20	تتوفر الجامعة على الوسائل و التقنيات اللازمة لتوظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة				
	21	يوجد دعم مادي من الجامعة يسهل استخدام طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة				
	22	أتحكم جيدا في الجانب النظري لطرائق التدريس الحديثة المستخدمة في تدريس الترجمة				
المحتوى التعليمي	23	يتيح توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة عرض دروس الترجمة بشكل شامل و واف				
	24	المحتوى التعليمي المقدم بتوظيف طرائق التدريس الحديثة أفضل من المحتوى التعليمي المقدم بالأسلوب التقليدي من حيث الجودة				
	25	يساهم توظيف طرائق التدريس الحديثة في تحسين تدريس الجانب التطبيقي لدروس الترجمة كما هو الأمر في طرائق التدريس التقليدية لتدريس الترجمة				
فعالية التدريس	26	بتوظيف طرائق التدريس الحديثة يصبح تدريس الترجمة عملية سهلة				
	27	توظيف طرائق التدريس الحديثة فعال في تدريس الترجمة و يطور من مهارات طلبة الترجمة و مستواهم				
	28	هناك مشاكل ومعوقات أواجهها في توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة تحول دون فعالية العملية التعليمية				
تفاعل الأساتذة مع الطلبة	29	تبنى طرائق التدريس في تدريس الترجمة يجعل الطلبة يتفاعلون مع دروس الترجمة بشكل أفضل من طرائق التدريس التقليدية				
	30	تمنح طرائق التدريس الحديثة أستاذة الترجمة الوقت الكافي للتفاعل و الإشراف على الطلبة				
	31	يسهل تدريس الترجمة بالاعتماد على طرائق التدريس الحديثة على أساتذة الترجمة عملية التواصل و التفاعل مع الطلبة				
تقييم طلبة الترجمة	32	يسمح توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة بتقييم طلبة الترجمة دوريا و باستمرار				
	33	أساليب تقييم طلبة الترجمة بالاعتماد على طرائق التدريس الحديثة متنوعة وملائمة في تدريس الترجمة				
	34	تبني طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة يمكن من إجراء الامتحانات العادية و التطبيقية لتقييم الطلبة بشكل أفضل				
إمكانية تدريس الترجمة عن بعد باستخدام النصوص المترجمة	35	يسمح توظيف طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة من استثمار النصوص المترجمة بشكل خاص كوسيلة تعليمية لتدريس الترجمة				
	36	لا يمكن الاعتماد طرائق التدريس الحديثة في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				
	37	يمكن الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة بشكل جزئي حيث تكون مكملا لطرائق التدريس التقليدية في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				
	38	يمكن الاعتماد على طرائق التدريس الحديثة بشكل كلي في تدريس الترجمة و تكون بديلا للطرائق التدريس التقليدية المعتمدة في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				

الملحق9: استمارة الخاصة بمحور استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة

مؤسسة العمل: التخصص: الخبرة المهنية:						
		أسئلة الاستبيان	موافق	محايد	غير موافق	ملاحظات
الوسائل و التقنيات	39	تتوفر الجامعة على الوسائل و التقنيات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة				
	40	يوجد دعم تقني كاف من الجامعة يسهل استخدام وسائل التكنولوجية في تدريس الترجمة				
	41	أتحكم في التكنولوجيا المستخدمة في تدريس الترجمة بشكل جيد				
المحتوى التعليمي	42	يتيح استخدام التكنولوجيا عرض دروس الترجمة بشكل شامل و واف				
	43	تقديم المحتوى التعليمي الخاص بالترجمة باستخدام التكنولوجيا يكون أفضل من حيث الجودة				
	44	يساهم استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة في تحسين تدريس الجانب التطبيقي لترجمة				
فعالية التدريس	45	استخدام التكنولوجيا يجعل من تدريس الترجمة عملية سهلة				
	46	استخدام التكنولوجيا يزيد من فعالية تدريس الترجمة و يطور من مهارات طلبة الترجمة و مستواهم				
	47	هناك مشاكل ومعوقات أواجهها في استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة تحول دون فعالية العملية التعليمية				
تفاعل الأساتذة مع الطلبة	48	استخدام التقنيات الحديثة التي توفرها التكنولوجيا يجعل الطلبة يتفاعلون مع دروس الترجمة بشكل أفضل				
	49	باستخدام التكنولوجيا يملك أستاذة الترجمة الوقت الكافي للتفاعل و الإشراف على الطلبة				
	50	تسهل التكنولوجيا على أساتذة الترجمة عملية التواصل و التفاعل مع طلبة الترجمة				
تقييم طلبة الترجمة	51	يساعد استخدام التكنولوجيا في تقييم طلبة الترجمة دوريا و باستمرار				
	52	أساليب تقييم طلبة الترجمة باستخدام التكنولوجيا متنوعة و ملائمة في تدريس الترجمة				
	53	يمكن استخدام التكنولوجيا في تدريس الترجمة من إجراء الامتحانات العادية و التطبيقية لتقييم الطلبة بشكل أفضل				
إمكانية تدريس الترجمة عن بعد باستخدام النصوص المترجمة	54	يمكن استخدام التكنولوجيا من استثمار النصوص المترجمة بشكل خاص كوسيلة تعليمية لتدريس الترجمة				
	55	لا يمكن الاعتماد على التكنولوجيا في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				
	56	يمكن الاعتماد التكنولوجيا بشكل جزئي في تدريس الترجمة حيث تكون مكملا للتدريس التقليدي في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				
	57	يمكن الاعتماد على التكنولوجيا في تدريس الترجمة بشكل كلي و تكون بديلا للتدريس التقليدي المعتمد في تدريس الترجمة بالنصوص المترجمة				

المصـادر و المـــراجـع

المصادر و المراجع

1) المراجع العربية و المترجمة:

أ) الكتب:

1. إبرير بشير. (2007). تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.
2. أبو زيد ناصر حامد. (1996). مفهوم النص: دراسة في علوم القرآن. بيروت، لبنان : المركز الثقافي العربي للطباعة و النشر و التوزيع
3. أوزي أحمد . (2006). المعجم الموسوعي لعلوم التربية. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
4. أيت أوشان علي. (2005). اللسانيات و الديداكتيك: نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية. الدار البيضاء، المغرب: دار الثقافة.
5. بخات، رحيمو (2004). المقاربات و البيداغوجيات الحديثة. الرباط، المغرب: وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر
6. البسيوني، محمود (1985). قضايا التربية الفنية. القاهرة: عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع.
7. بصبوص، محمد حسين (2002). الوسائط المتعددة: تصميم و تطبيقات. عمان، الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع.
8. بن عمر محمد صالح. (1998). كيف نتعلم العربية لغة حية؟ بحث في اشكالات المنهج. تونس، تونس: دار الخدمات العامة للنشر.
9. بناني رشيد. (1991). من البداغوجيا إلى الديداكتيك (الإصدار 1). الدار البيضاء، المغرب: منشورات الحوار الأكاديمي و الجامعي.
10. تركي رابح. (1990). أصول التربية و التعليم (الإصدار 2). الجزائر، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية.
11. تمام حسان. (1998). اللغة العربية معناها و مبناها. القاهرة، مصر: عالم الكتاب.
12. ثائر فاضل . (1990). اللغة الثانية في إشكالية المنهج و النظري و المصطلح في الخطاب النقدي العربي الحديث. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.
13. حثروبي محمد الصالح (2012). الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية و المناهج الرسمية. عين مليلة، الجزائر: دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع.
14. حسن، عبد الحميد و شاهين، عبد الحميد (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم .الإسكندرية: جامعة الإسكندرية.
15. حمدان، أبو جلالة صبحي (2007). مناهج العلوم و تنمية التفكير الإبداعي. عمان، الأردن: دار الشروق للطبع و التوزيع.

16. حمدان، محمد زياد (1999) أساليب التدريس أنواعها و عناصرها و كيفيات قياسها. دمشق: دار التربية الحديثة
17. حمداوي جميل. (2015). محاضرات في لسانيات النص. الرباط ، المغرب : شبكة الألوكة.
18. حمدي، أبو القاسم (2018). إدارة الكفاءات و التطوير التنظيمي. الأغواط: مطبوعة محاضرات مقدمة للطلبة جامعة عمار ثليجي.
19. خزعل، ميسون و معروف، عباس (2020). أنظمة التعليم الإكتروني. عمان: دار المنهجية للنشر و التوزيع.
20. خليفة حسن جعفر . (2005). المنهج الدراسي المعاصر، مفهومه، أسسه، مكوناته، تنظيماته، تقويمه و تطويره. الرياض، السعودية : مكتبة الرشد.
21. الدباس العبادي، هاشم فوزي و الطائي، يوسف حجيم (2008). إدارة التعليم الجامعي: مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر. عمان، الأردن: مؤسسة الوراق للنشر و التوزيع.
22. الدريج محمد (2016). التدريس الهادف: من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات. العين، الإمارات: دار الكتاب الجامعي.
23. الدريج، محمد (2003). الكفايات في التعليم. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
24. دوريو كرستين. (2007). أسس تدريس الترجمة التقنية. (ترجمة هدى مقنص) بيروت، لبنان: المنظمة العربية للترجمة.
25. دي بوجراند روبرت. (1998). النص و الخطاب و الإجراء. ترجمة: تمام حسن. القاهرة، مصر: عالم الكتاب.
26. ريكور بول . (1999). الوجود و الزمن و السرد. ترجمة: سعيد غانمي. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
27. زبدي ناصر الدين. (2007). سيكولوجية المدرس. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية
28. الزغلول، عماد محمود (2007). سيكولوجية التدريس الصفي. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر و التوزيع.
29. الزند وليد خضر ، و عبيدات حتمل هاني . (2010). المناهج التعليمية: تصميمها ، تنفيذها، تقويمها، تطويرها. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.
30. زيتون حسن . (1999). تصميم التدريس رؤية منظومية . القاهرة : عالم الكتب .
31. زيتون حسن. (1997). التدريس رؤية في طبيعة المفهوم. القاهرة : عالم الكتب.
32. الزيود نادر فهمي ، و عليان هشام عامر . (2005). مبادئ القياس و التقويم في التربية (الإصدار 3). عمان، الأردن: دار الفكر للنشر و التوزيع.
33. سي محمد سعدية. (2019). الديداكتيك بين النظرية و الممارسة التربوية. بويرة، الجزائر : مطبوعات جامعة بويرة.
34. السيد محمد علي. (1988). مصطلحات في المناهج و طرق التدريس. المنصورة: عامر للطباعة و النشر.
35. الشافعي ابراهيم محمد (1996). المنهج المدرسي من منظور جديد. مكتبة العبيكان للنشر، الرياض، السعودية.
36. صبري اسماعيل ماهر. (2010). المناهج و منظومة التعليم. الرياض، السعودية : شركة الرشد العالمية.
37. طارق عبد الرؤوف (2014). التعليم الإلكتروني و التعليم الافتراضي (اتجاهات عالمية معاصرة). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب و النشر.

38.طالب الإبراهيمي خولة. (2006). مبادئ في اللسانيات. الجزائر : دار القصبة للنشر

39.طه عبد الرحمان. (2000). في أصول الحوار و تجديد الكلام. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.

40.الظاهر زكريا محمد . (2002). مبادئ القياس و التقويم في التربية. عمان، الأردن: دار العلمية الدولية للنشر و التوزيع.

41.عبد الحميد شاهين و عبد الحميد حسن (2011). استراتيجيات التدريس المتقدمة، استراتيجيات التعلم و أنماط التعلم. الإسكندرية: مطبوعات جامعة الأسكندرية.

42.عبد الموجود محمد عزت ، اللقاني أحمد حسين ، يونس فتحي علي ، و الناقد محمود كامل. (1977). أساسيات المنهج و تنظيماته. القاهرة، مصر: دار الثقافة.

43.عثمان، حسن عثمان (1998). المنهجية في كتابة البحوث و الرسائل الجامعية. الجزائر : منشورات الشهاب.

44.عدس، عبد الرحمن و قطامي، يوسف (2006). علم النفس التربوي: النظرية و التطبيق الأساسي. عمان، الأردن: دار الفكر ناشرون و موزعون.

45.عزام محمد. (2001). النص الغائب: تجليات التناص في الشعر العربي. دمشق، سوريا : منشورات إتحاد الكتاب العرب.

46.عقل أنور . (2001). نحو تقويم أفضل. بيروت، لبنان : دار النهضة العربية.

47.عناني محمد . (2003). نظرية الترجمة الحديثة: مدخل الى مبحث دراسات الترجمة. القاهرة، مصر : الشركة المصرية لونجمان.

48.عوض يوسف نور . (1994). نظرية النقد الأدبي الحديث. القاهرة، مصر : دار الإيمان للنشر و التوزيع.

49.عوض يوسف نور. (1988). علم النص و نظرية الترجمة. مكة المكرمة، السعودية : مطابع الصفا.

50.فالوقي محمد هاشم. (1997). بناء المناهج التربوية. الإسكندرية، مصر : المكتب الجامعي الحديث.

51.فرج عبد اللطيف حسن. (2007). التدريس الفعال. عمان، الأردن: دار حامد للنشر و التوزيع.

52.فرج عبد اللطيف حسن. (2007). تخطيط المناهج و صياغتها. عمان، الأردن : دار حامد للنشر و التوزيع.

53.فكري حسين ريان(1994). التدريس أهدافه و أسسه و أساليبه. القاهرة:عالم المكتبة.

54.قطامي يوسف ، و قطامي نايفة. (1998). نماذج التدريس الصفي. عمان: دار الشروق

55.قلادة فؤاد سليمان. (1976). أساسيات المنهاج. القاهرة، مصر: دار النهضة

56.كحيل سعيدة. (2007). تعليمية الترجمة. إربد، الأردن: عالم الحديث.

57.لبصيص خالد. (2004). التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف. الجزائر: دار التنوير.

58.لمبشاري محمد . (2002). الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور و الممارسة "مقارنة تحليلية". الدار البيضاء، المغرب: دار الثقافة.

59.محفوظ عبد اللطيف. (2009). وظيفة الوصف في الرواية. الجزائر، الجزائر : الدار العربية للعلوم.

60.محمد مفتاح (1996). التشابه و الاختلاف. بيروت، لبنان: المركز الثقافي العربي.
61.مختار الطاهر حسين . (2006). تعليم التعبير الكتابي، مرشد المعلم. الرياض، المملكة العربية السعودية : الهبيكان للنشر.
62.مرعي توفيق أحمد ، و الحيلة محمد محمود . (2004). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها، عملياتها. عمان، الأردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع.
63.منسي محمد عبد الحليم . (2007). التقويم التربوي و مبادئ الإحصاء. الإسكندرية، مصر: مركز الإسكندرية للكتاب.
64.النجاحي، محمود فوزية (2007). استراتيجيات حديثة في برنامج التنمية و الإبداع لطفل ما قبل المدرسة. القاهرة :دار الكتاب الحديث.
65.النشواني، عبد المجيد (1985). علم النفس التربوي. عمان، الأردن: دار الفرقان.
66.نيوبرت ألبرت ، و شريف غيرغوري. (2000). الترجمة و علوم النص. ترجمة: محي الدين حميدي. الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.
67.الوكيل حلمي أحمد ، و المفتي محمد أمين . (2005). أسس بناء المناهج و تنظيمها. عمان، الأردن : دار المسيرة للنشر و التوزيع.
68.الوكيل حلمي أحمد ، و محمد أمين المفتي . (1999). المناهج: المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير. القاهرة، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية.

ب) المجلات و الدوريات:

1. الباتول، عمور، و سي بشير، زينة. (2020). تقويم الخطأ في تعليمية التّرجمة الأدبية: دراسة تطبيقية لطلبة الماستر 02 من الإسبانية إلى العربية. معالم، 11(2)، 129-151
2. باشا مليكة. (2020). دور علم النفس التربوي في بناء أسس تعليمية الترجمة. مجلة المترجم، 20(01)، 137-157.
3. بركة بسام(2010). الترجمة العربية بين الاختلاف اللغوي و الخلاف الثقافي. In Les liaisons dangereuses: langues, traduction, interprétation. (24).
4. بلحوتس شريفة. (2016). درس الترجمة في أقسام اللغات. الممارسات اللغوية، 7(3)، 149-158. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/22019
5. بلعبّاس حاج أحمد . عميري باني. (2020). المهاراتُ الضروريةُ لتدريسِ الترجمة الفورية. معالم, 11(1), 167-188. تم الاسترداد من: https://asjp.cerist.dz/en/article/120518
6. بلقاضي إسحاق. (2024). صياغة النصوص التشريعية وترجمتها في إطار الدراسات القانونية المقارنة. مجلة القانون العام الجزائري والمقارن، 10(2)، 355-366.

7. بن عيسى مهدية (2022). واقع تعليمية الترجمة عن بعد في الجامعة الجزائرية. مجلة دفاتر الترجمة ، 27 (1).
8. بوحمامة جيلالي (2005). أهمية الأهداف التعليمية و دورها في إنجاح عمليّة التّعلم و التّعليم. مجلة العلوم الإنسانية 16(1)،
9. بوخاتمي زهرة. (2018). النقل الديداكتيكي. مجلة التعليمية، 8(3)، الصفحات 51-61.
10. بوعقال، راضية (2017). "من بيداغوجيا المقاربة بالمضامين "المحتويات" إلى بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات". مجلة تنوير للدراسات الأدبية و الإنسانية، 1(3).
11. بوهادي عابد . (2012). تحليل الفعل الديداكتيكي: مقارنة لسانسة بيداغوجية. مجلة دراسات العلوم الإنسانية و الإجتماعية، 39(2)، الصفحات 367-379
12. توات كهينة . (2019). دور اللسانيات النصية في تعليمية الترجمة. مجلة لسانيات، 25(2)، الصفحات 85-100.
13. تونسي فايزة ، زرقط بولرباح ، و شوشة مسعود . (2018). العملية التعلمية مفاهيمها و أنواعها و عناصرها. مجلة العلوم الاجتماعية، 07(29)، الصفحات 175-188.
14. ثلايجية، منال (2019). استراتيجيات التعلم الحديثة "التعلم "التعاوني أنموذجا". مجلة التكامل، 3(6)
15. جبايلي باية ، و بلقاسمي حفيظة. (02 02, 2020). الترجمة المتخصصة: مهارات المترجم المتخصص. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية، 12(3)، الصفحات 81-88.
16. جماح، فتيحة. (2016). نظرة على أخطاء التّرجمة لدى طلبة أقسام التّرجمة. دفاتر الترجمة، 19(1)، 35-60.
17. حبار، علجية (2021). الحافظة: نهج تجريبي لإدخال المحفظة كأداة تعليمية في خدمة النهج الموجه نحو العمل في الجامعة. مجلة تحبير، (3).
18. حدادوة ميسون ضحى الإسلام، قلو ياسمين و بكوش محبوبة. (2022). تحديات ترجمة النصوص القانونية من و إلى اللغة الأجنبية (دراسة ميدانية). دفاتر الترجمة، 27(1). ص223-240.
19. حسينة أحميد (2018). درجة رضا الأساتذة الجدد على مخطط التكوين: تصميم و بناء و استعمال درس على منصة MOODLE. مجلة العلوم الاجتماعية، 15(2).
20. حسيني عبد القادر. (2018). معايير انتقاء النص التعليمي و خطوات تدريسه. مجلة رفوف، 6(2)، الصفحات 65-81.
21. خليل، نصر الدين و بن شرقي نصر الله (2016). نماذج المقاربة بالكفاءات الترجمية. المترجم 16(1).
22. خويصات ريحان. (2023). مناهج تعليم التّرجمة في الجامعة الجزائرية: دراسة تحليلية وفق نموذج التقييم بالكفاءات. معالم، 14(1)، 129-150.
23. الدريج محمد. (مارس, 2011). عودة إلى تعريف الديداكتيك أو علم التدريس. مجلة علوم التربية(47)، الصفحات 7-22.

24. الرتيمي الفضيل ، و لكحل صليحة . (2016). طرائق بيداغوجيا التربية و المقاربة بالكفاءات بين النظري و صعوبات التطبيق. مجلة دفاتر، 7(1)، الصفحات 94-107.
25. رجم، سميرة (2022). استراتيجية التّعلم التعاونيّ و أثرها في تشجيع التّرجمة التّعاونيّة داخل الصفّ و خارجه. المترجم، 22(1).
26. رشيد، نعيمة (2021). استثمار الخطأ في العملية التعليمية-التعلمية كاستراتيجية حديثة في التعليم. مجلة الكلم، 6(1).
27. زمام، نور الدين (2012). المقاربة بالكفاءات (النشأة و التّطوّر). دفاتر المخبر، 7(2)، مخبر المسألة التربوية في الجزائر..
28. سلطاني، النذير (2018). المقاربة بالكفاءات و ترقية المهارات الاجتماعية (الواقع والمعوقات) لدى تلميذ المدرسة الابتدائية – دراسة ميدانية-. مجلة العلوم الاجتماعية و الانسانية،8 (2).
29. شعال هوارية. (2018). الترجمة الإعلامية: مفهومها و آليات اشتغالها. الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الانسانية, 10(1), 122-131.
30. شيادي نصيرة. (2021). ترجمة النص الأدبي في ظلّ مزالق الترجمة الآلية. مجلة الآداب و العلوم الإنسانية، 14(1). ص 99-120.
31. طرفة، محمد (2020). مساقات التعليم الذاتي Moocs. مجلة العربية، المدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، الجزائر، 7 (1)
32. طيب هشام. (2018). دور المثلث التعليمي في التربية. مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية(34)، الصفحات 49-56.
33. عالم ليلى. (2018). تقييم الترجمة: مقاربة كتارينا رايس. مجلة المترجم، 18(1)، 229-240.
34. عبيدي، قاسم (2010). التعليم الافتراضي: الواقع و الطموح. مجلة فيلادلفيا الثقافية، (7).
35. عمور الباتول ، و سي بشير زينة. (2020). تقويم الخطأ في تعليمية الترجمة الأدبية دراسة تطبيقية لطلبة الماستر 02 من الإسبانية إلى العربية. مجلة معالم، 11(2)، الصفحات 129-152
36. فايزة تونسي، يولرباح زرقط ، و مسعود شوشة . (2018). العملية التعلمية مفاهيمها و أنواعها و عناصرها. مجلة العلوم الاجتماعية، 07(29)، الصفحات 175-188.
37. قبلي، اناس (2020). طرق التدريس الحديثة من منظور نظرية الذكاءات المتعددة . مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ، 12 (3).
38. قرين زهور. (2023). الأدوات المساعدة على الترجمة: بداية حقبة تقنو-ترجمية جديدة أم نهاية المترجم. مجلة اللّغات و الترجمة، 3(1)، الصفحات 92-103.

39. قلو ياسمين. (2015). تدريس الترجمة بالأهداف: أسس تربوية و تطبيقات ترجمية. مجلة دفاتر الترجمة، 18، 1، 69-86. الجزائر، الجزائر: جامعة الجزائر.

40. قوارح، محمد و حمايمي، عبد الرزاق (2016). العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات. مجلة الحكمة للدراسات التربوية و النفسية، 4(8)، ص10-11.

41. كشاط، أنيس و برباش، توفيق (2017). التحول من الكفاءة الفردية إلى الكفاءة الجماعية ضمن الممارسات الحديثة لإدارة الموارد البشرية. مجلة وحدة البحث في تنمية و إدارة الموارد البشرية، 12 (2).

42. لوّط حمزة. (2024). مقياس التكنولوجيات الحديثة في برنامج تعليم الترجمة في أقسام الترجمة. دفاتر الترجمة، 29(1)، 1-23.

43. محمود أحمد محمود، مشيرة (2021). تصور مقترح من منظور طريقة تنظيم المجتمع لتحقيق متطلبات جودة التعليم الهجين بمؤسسات تعليم الخدمة الاجتماعية. مجلة دراسات في الخدمة الاجتماعية و العلوم الإنسانية. 53 (3).

44. ملاحي ليلي. (2022). مهنة المترجم بين التشكيل الأكاديمي و واقع السوق TRANS: internet journal for cultural studies(23) تاريخ الاسترداد 22 04, 2023، من https://www.inst.at/trans/23/ .

45. النحاس الحمصي محمد نبيل. (2003). دور الترجمة و وظائفها في تعليم و تعلم اللغات الحية. مجلة الملك سعود اللغات و الترجمة، 18-19.

46. الهوارية شيخ أعمر (2015). الإلقاء و أثره في الخطاب الإقناعي. مجلة الباحث, 2(13), 77-90.

47. وسطاني يوسف ، و خليل نصر الدين. (2018). الأسس اللغوية و الثقافية في تدريس الترجمة المتخصصة. مجلة المترجم، 18(1)، الصفحات 9-21.

48. يحياوي نجاة ، و طويل فتيحة . (2016). التربية و البيداغوجيا دراسة نقدية لرؤية دوركايم. دفاتر المخبر، 11(1)، الصفحات 90-99. تم الاسترداد من https://www.asjp.cerist.dz/en/article/81346

ت) الملتقيات و المؤتمرات:

1. إدير نصيرة(2014). من الترجمة إلى الترجمة المحوسبة: التحولات و التحديات. مداخلة في المؤتمر العربي الخامس للترجمة بعنوان: الحاسوب و الترجمة نحو بنية تحتية متطورة للترجمة، جامعة سيدي محمد بن عبد الله ، فاس، المغرب، المنعقد في 8-10 ماي.

2. سعود، رندي بشاير (2019). منصات التعليم الإلكتروني. عرض ورقة علمية في المؤتمر الإقليمي الرابع في المنطقة العربية تحت تكنولوجيا المعلومات و المعرفة الرقمية و تأثيرها على مؤسسات و بيئة المعلومات العربية، الشارقة، المنعقد يومي 25-26 أفريل.

ث) رسائل دكتوراه و ماجستير:

1. البشير، أمال. (2015). تعليمية الترجمة الفورية. أطروحة دكتوراه في الترجمة. جامعة أحمد بن بلة، وهران 1.
2. بلعبدي أسماء. (2010). تعليمية الترجمة في الجامعة الجزائرية . أطروحة ماجستير في الترجمة . وهران: المدرسة الدكتورالية للعلوم الإجتماعية و الأنسانية، جامعة وهران.
3. بن عيسى صليحة. (2010). معايير اختيار النصوص المستعملة لتكوين المترجمين. الجزائر : أطروحة دكتوراه، كلية الأداب و اللغات، جامعة الجزائر.
4. حشمان نجاة. (2012). مقاربة النصوص في تعليمية الترجمة. أطروحة ماجستير في الترجمة. قسم الترجمة. جامعة أحمد بن بلة، وهران 1.
5. ساسي أمال . (2014). طرق و مناهج تعليم الترجمة مقاربة معرفية. أطروحة دكتوراه في الترجمة، جامعة أحمد بن بلة، وهران 1.
6. سلمي حيزية. (2009). استراتيجية الإيضاح في الترجمة . قسنطينة ، الجزائر: مذكرة ماجستير في الترجمة، كلية الأداب و اللغات، جامعة منتوري.
7. مشتاوي وفاء. (2024). إستثمار التبسيط العلمي في تعليمية الترجمة التقنوعلمية. أطروحة في الترجمة. معهد الترجمة، جامعة وهران 1.

ج) معاجم و قواميس:

1. ابن منظور أبو الفضل جمال الدين. (1994). لسان العرب. بيروت، لبنان: دار صادر.
2. صبري، ماهر إسماعيل (2002). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية و تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
3. غريب، عبد الكريم (2006). المنهل التربوي: معجم موسوعي في المصطلحات و المفاهيم البيداغوجية و الديداكتيكية و السيكولوجية. الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة.
4. الفاربي عبد اللطيف ، و الغرضاف عبد العزيز. (1994). معجم علوم التربية: مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك. الرباط: دار الخطابي للطباعة و النشر
5. اللقاني، أحمد حسين (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس. القاهرة: عالم كتب.
6. وهبة مجدي ، و المهندس كامل . (1984). معجم المصطلحات العربية في اللغة و الأدب. بيروت، لبنان: مكتبة لبنان.

د) مواقع انترنيت:

1. بوشعالة، عمر حسين الصديق. (2020). التعلم عن بعد بين المفهوم و التأصيل. تاريخ الاسترداد 2022/12/02 . من المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية و الإقتصادية و السياسية: https://democraticac.de

2. تخصص تكنولوجيا الترجمة. (2022). تاريخ الأسترداد، 2023/10/02 من: المعهد العالي العربي للترجمة : https://isat-al.org/Main_Ar/الدراسة-في-المعهد/تخصص-تكنولوجيا-الترجمة/#1-toggle-id
3. الجرباوي تفيدة. (2020). التعليم عن بعد : النشأة والتطور. تاريخ الاسترداد 2022/05/12 من يومية الأيام الإلكترونية: https://www.al-ayyam.ps
4. دار الهدى للثقافة والإعلام. (2023، أكتوبر 22). طريقة الإلقاء في التدريس. تم الاسترجاع من https://al-hodaonline.com/article/47974/ 2
5. الدراسة عن بعد (2023). تاريخ الأسترداد 2023/12/10 من : Université de Genève https://www.unige.ch/fti/fr/faculte/departements/trad/uar/eba-arabe/study-remotely
6. شرقي، نادية أمال.(2018). التعلم عن بعد: مفهومه و تطوره و فلسفته. تاريخ الإسترداد 2023/12/08 من موسوعة التعليم و التدريب: https://www.edutrapedia.com.
7. موقع شذرات تربوية. (2023، ديسمبر 24). العصف الذهني: مفهومه، أنواعه ومراحله. تم الاسترجاع من https://www.chatharat.net/2022/02/Brainstorming.html.

2) المراجع الأجنبية:

A) Ouvrages :

1. Cary, E. (1956). La traduction dans lemonde moderne. Genève: Librairie de l'université.
2. Debbi, Samia) 2019(. Nouvelles technologies et Mémoires de Traduction : Quel apport pour la Traduction Spécialisée ?. Revue de Traduction et Langues, (1).
3. Delisle, J & Hannelore, L-J (1999). Translation terminology. John Benjamins Publishing Company.
4. Delisle, J. (1980). L'analyse du discours comme méthode de traduction. Ottawa, Canada: Éditions de l'Université d'Ottawa.
5. Ernst, Christian (2008).E-learning, conception et mise en œuvre d'un enseignement en ligne : guide pratique pour une e pédagogie. Toulouse: Cépaduès.
6. Gile, D. (2005). La traduction. la comprendre, l'apprendre. Paris: Presses universitaires.
7. Holmes, J. (2000). The name and nature translation studies (Vol. 1). London: in Lawrence Venuti :Translation Studies Reader, Routledge.
8. Hutchins, John & Somers, Harold (1992). An introduction to machine translation. London: Academic Press.
9. kiraly, D. (2000). A social contstructivist approach to translation education empowerment from theory to practice. Manchester: St Jerome publishing.

10. Lavault-Olléon, E. (1998, 09). Traduction en simulation ou en professionnel: le choix du formateur. Meta, pp. 364-372.
11. Lederer, M. (1994). La traduction aujourd'hui. Le modèle interprétatif. Paris, France : Hachette.
12. Loffler-Laurian, A-M (1996). La traduction automatique. Villeneuve d'Ascq, France: Presses Universitaire du Septentrion.
13. Munday, J. (2012). Introducing translation studies: Theories and applications. London: Routeledge.
14. Newmark, P. (1998). More Paragrapphs on Translation. Bristrol: Multilingual Matters.
15. Nord, C. (1997). A functional typology of translation. Benjamins translation.
16. O'Brien, Sharon & Vázquez, Silvia (2020). Translation and technology. New York: Routledge.
17. Reiss, K. (2002). La critique des ytaructions, ses possibitités et ses limites: catégories et critères pour une évaluation pertinente des traductions. (C. Bocquet, Trad.) Artois, France: Université Artois presses.
18. Reiss, K. (2009). Problématiques de la traduction. Paris: Economica.
19. Wills, W. (1982). The science of translation: Problems and methods. Gunter Narr.

B) Revues et périodiques :

1. Aubin, M, C (1995). Splendeur et misère de la traduction. Cahier Franco-Canadien de l'Ouest, 7(2). p212.
2. Benhadj, Mohamed Amine (2022). Moodle au service de l'enseignement universitaire en Algérie/ Etahbir, 4(2). p.188.
3. Boumedien, Houda & Hamadi, Nabil Aziz (2021), Technology- Based Learning in Algeria Using Google Classroom Platform, AT-TALIMIA, 11(2).
4. Collombat, Isabelle) 2009(. La didactique de l'erreur dans l'apprentissage de la traduction. The Journal of specialised translation (12).
5. Cordonnier, J.-L. (2002). Aspects culturels de la traduction : quelques notions clés. Meta, 47(1), pp. 38–50. doi:https://doi.org/10.7202/007990ar
6. Durdureanu, I. (2018). Traduction et typologie des textes: pour une définition de la traduction «correcte». Intercâmbio: Revue d'Études Françaises= French Studies Journal, 3, pp. 8-21.
7. Echeverri, Á. (2008). Énième plaidoyer pour l'innovation dans les cours pratiques de traduction. Préalables à l'innovation? TTR, 21(1), 65–98. https://doi.org/10.7202/029687ar
8. Elroubai, M. (2022). Méthode D'analyse Des Textes Sources Soumis à La Traduction Modèle Proposé Par Christiane Nord Appliqué Sur Le Livre Coloniser Exterminer. Sur La Guerre Et L'etat Colonial. Cahiers de Traduction, 27(1), pp. 327-342.

9. Gagnon, R., & Ziarko, H. (2011). Le texte informatif : un outil langagier pour apprendre. Québec français(161), pp. 50-53. Consulté le 02 18, 2023, sur https://id.erudit.org/iderudit/63977ac
10. Hurtado, A. (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. TTR, 21(01).
11. Larose, R. (1998, 06). Méthodologie de l'évaluation des traductions. Meta, 43(2), pp. 163-186.
12. Larson, B (1999), Influence on social studies teachers use of classroom discussion. The Social Studies, 90(3) .
13. Lavault, E. (1977). Fonctions de la traduction en didactique des langues, apprendre une langue en apprenant à traduire. Paris, France: Didier Erudition.
14. Lavault-Olléon, Élisabeth. (2011). Une introduction à la problématique «Traduction et Ergonomie». ILCEA. Revue de l'Institut des langues et cultures d'Europe, Amérique, Afrique, Asie et Australie, (14). Consulté le 05/05/2023, sur http://journals.openedition.org/ilcea/1118
15. Melena, A. (2003). Review of [Kiraly, D. (2000): A Social Consytuctivist approach to translating education empowerment from theory to prtactice, St Jerome publishing, Manchestrer,UK & Northampton MA, St. Jerome Publishing, p207. Meta, 48(4), pp. 596-597. doi:https://doi.org/10.7202/008733aradresse copiéeune erre
16. Navarro, A. (2016). La terminologie : un outil nécessaire pour le traducteur. Studia Romanica Posnaniensia, 43(1), pp. 63-75.
17. Nord, C. (1991). Scopos, Loyatly and Translation Conventions. Target International Journal of translation studies, 3(1), 91-109.
18. Smadi, A. (2019). Enjeux d'une traduction interculturelle: une perspective franco-arabe. Synergies Algérie(27), pp. 165-179.
19. Talbot, R. (1990). L'enseignement par projet. Revue des sciences de l'éducation, 16(1).
20. Tomaszkiewicz, T. (2015). La compétence linguistique vs d'autres compétences requises dans la formation professionnelle des traducteurs sur l'exemple polonais. Neofilolog, 44(1).
21. Vérin, A. (1993). Des modèles pédagogiques pour quelles finalités de l'enseignement scientifique. Aster : Recherches en didactique des sciences expérimentales(17), pp. 3-12. Récupéré sur https://www.persee.fr/doc/aster_0297-9373_1993_num_17_1_1323
22. Wills, W. (1977). Curricular planning. Meta, 22(2), 117-124. Retrieved from https://id.erudit.org/iderudit/004611aradresse copiéeune erre.

C) Sites internet :

1. Aubin, M.-C., & Pergnier, M. (1998). INTERNET POUR ENSEIGNER LA TRADUCTION? In J. DELISLE & H. LEE-JAHNKE (Eds.), Enseignement de la

traduction et traduction dans l'enseignement (pp. 141–152). University of Ottawa Press. http://www.jstor.org/stable/j.ctt1cn6shv.16

2. Boualem, Malek (2001). Traduction automatique et traduction assistée par ordinateur. Consulté le 25/09/2022 à 16 :15 sur https://www.researchgate.net/publication/278157020_Traduction_automatique_et_traduction_assistee_par_ordinateur
3. Définition de texte narratif. (2012). Consulté le 04 07, 2023, sur les définitions.fr: https://lesdefinitions.fr/texte-narratif
4. Delisle, J. (2018). Traduction didactique vs traduction professionnelle. Consulté le 10 01, 2022, sur Academia: https://www.academia.edu/5982036/Traduction_didactique_vs_traduction_professionnelle
5. Formations. (2024). Consulté le 23/05/2024, sur l'Université de Genève: https://www.unige.ch/fti/fr/enseignements/ma-traduction/#toc3
6. Le Master CAWEB,un diplome pluridisciplinaire. (2023). Consulté le 11/09/2023, sur Université de Strasbourg: https://mastercaweb.unistra.fr/pourquoi-le-master-caweb/#
7. Lehmann, s. (s.d.). Genre de textes. Consulté le 03 27, 2023, sur univ-montp3.fr: http://uoh.univ-montp3.fr/j_ameliore_ma_maitrise_du_francais/T-COM-genres/co/module_GENRE_12.html
8. Les débouchés après Caweb. (2023). Consulté le 11/09/2023, sur Université de Strasbourg: https://mastercaweb.unistra.fr/debouches/
9. MA Translation Studies (Distance Learning). (2023). Retrieved 10/12/2023, from University of Birmingham: https://www.birmingham.ac.uk/postgraduate/courses/distance/lang/translation-studies
10. Présentation de la FTI. (2024). Consulté le 20/05/2024, sur l'Université de Genève: https://www.unige.ch/fti/fr/faculte/
11. Programmes. (2023). Consulté le 15/09/2023, sur Université de Strasbourg: https://mastercaweb.unistra.fr/pourquoi-le-master-caweb/#.
12. UQAC (Éd.). (2016). TF-UQAC. Consulté le 05 15, 2023, sur Université de Québec: https://www.uqac.ca/medias/documents/registraire/TF-UQAC-Quest-ce-quun-texte-argumentatif.pdf

D) Thèses de doctorat :

1. Shaheen, M. (1991). Theories of Translation and their applications to the teaching of English/Arabic-Arabic/English translating. 110. Glascow, Scotland, United Kingdom: PhD thesis, University of Glascow. Retrieved from https://theses.gla.ac.uk/637/1/1991Shaheenphd.pdf

ملخّص

ملخص:

تعتبر النّصوص المترجمة من الأدوات التعليمية الأساسية التي يُعتمد عليها في تدريس الترجمة. غير أنّ هناك العديد من التحدّيات و الرهانات التي تواجه تدريس الترجمة بالاعتماد على هذه النصوص. و كان هذا منطلقا لهذا البحث الذي يحاول الوقوف على واقع تدريس الترجمة بالاعتماد على النصوص عامّة و على النصوص المترجمة خاصة و الإحاطة بأبرز الرهانات التي يواجهها تدريس الترجمة بالنّصوص المترجمة و الكشف عن الأفق و التطلعات ليواكب تدريس الترجمة المستجدات في مجال التعليم عن بعد و طرائق التدريس الحديثة و الأدوات التكنولوجية و استثمارها في تدريس الترجمة لهذا كانت إشكالية البحث: ماهي الرهانات الكبرى التي يواجهها تدريس الترجمة بالنّصوص في ظل تطور أنماط و طرائق التدريس و الأدوات التكنولوجية من وجهة نظر أساتذة الترجمة؟

تمّ القيام بدراسة ميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية و تمّ الاعتماد على استبيان موجّه لأساتذة الترجمة كأداة دراسة لجمع المعلومات حيث يتكوّن من ثلاثة محاور أساسية: التّعليم عن بعد و تدريس الترجمة، طرائق التدريس الحديثة و تدريس الترجمة و الأدوات التكنولوجية و تدريس الترجمة . و أثبتت نتائج هذه الدراسة أنّ تبني نمط التعليم عن بعد و طرائق التدريس الحديثة يساهم بشكل كبير في تطوير تعليمية الترجمة بالجامعة بشكل عام لكن مستقبل تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة يتحدّد بمدى اعتمادها على الوسائط التكنولوجية كما أنّ استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة صار أمرا حتميا و صار استخدام المعلوماتية جزءً لا يتجزأ من واقع أساتذة و طلبة الترجمة.

الكلمات المفتاحية: تعليمية الترجمة، تدريس الترجمة، النص المترجم، التعليم عن بعد، طرائق التدريس، تكنولوجيا الترجمة.

Abstract:

Translated texts are considered an essential didactic tool in teaching translation. However, there are many challenges and stakes that face the teaching of translation relying on these texts. This was the starting point of this research, which attempts to examine the reality of teaching translation based on texts in general and translated texts in particular, and to address the main challenges facing the teaching of translation with translated texts, as well as to reveal the prospects and aspirations to keep translation teaching in line with developments in the field of e-learning, modern teaching methods, and technological tools, and to utilize them in teaching translation. Therefore, the research problem was: What are the major challenges facing the teaching of translation with texts in light of the evolution of teaching patterns and methods and technological tools from the perspective of translation teachers?

A field study was conducted in some Algerian universities, relying on a questionnaire for translation teachers as a study tool to collect information. It consists of three main axes: e-learning and translation teaching, modern teaching methods and translation teaching, and technological tools and translation teaching. The results of this study proved that adopting an e-learning model and modern teaching methods significantly contributes to the development of translation education at the university in general. However, the future of teaching translation with translated texts is determined by the extent to which it relies on technological tools. Additionally, the use of technology in teaching translation has become imperative, and the use of informatics has become an integral part of the reality for translation teachers and students.

Keywords: Didactics of translation, translation teaching, translated text, e-learning, teaching methods, translation technology.

Résumé:

Les textes traduits sont considérés comme un outil pédagogique essentiel utilisé dans l'enseignement de la traduction. Cependant, il existe de nombreux défis et enjeux auxquels l'enseignement de la traduction est confronté en s'appuyant sur ces textes. C'est ce qui a motivé cette recherche qui tente d'examiner la réalité de l'enseignement de la traduction en s'appuyant sur des textes en général et sur des textes traduits en particulier, ainsi que de cerner les principaux enjeux auxquels est confronté l'enseignement de la traduction à travers des textes traduits et de révéler les perspectives et les aspirations pour que l'enseignement de la traduction puisse suivre les évolutions dans le domaine de l'enseignement à distance, des méthodes d'enseignement modernes et des outils technologiques, et les exploiter dans l'enseignement de la traduction. Ainsi, la problématique de la recherche est : quels sont les grands enjeux auxquels l'enseignement de la traduction à travers des textes est confronté face à l'évolution des modes et des méthodes d'enseignement et des outils technologiques, du point de vue des enseignants de la traduction ?

Une étude de terrain a été réalisée dans un certain nombre d'universités algériennes et un questionnaire destiné aux enseignants de traduction a été utilisé comme outil d'étude pour collecter des donéées. Ce questionnaire se compose de trois axes principaux : l'enseignement à distance et l'enseignement de la traduction, les méthodes d'enseignement modernes et l'enseignement de la traduction, ainsi que les outils technologiques et l'enseignement de la traduction. Les résultats de cette étude ont prouvé que l'adoption d'un mode d'enseignement à distance et de méthodes d'enseignement modernes contribue de manière significative au développement de l'enseignement de la traduction à l'université en général. Cependant, l'avenir de l'enseignement de la traduction à travers les textes traduits dépend de son niveau d'adoption des outils technologiques. De plus, l'utilisation de la technologie dans l'enseignement de la traduction est devenue incontournable, et l'utilisation de l'informatique est devenue une partie intégrante de la réalité des enseignants et des étudiants de la traduction.

Mots-clés: Didactique de la traduction, enseignement de la traduction, le texte traduit, enseignement à distance, méthodes d'enseignement, technologie de la traduction.

ملخص:

تعتبر النّصوص المترجمة من الأدوات التعليمية الأساسية التي يُعتمد عليها في تدريس الترجمة. غير أنّ هناك العديد من التحدّيات و الرهانات التي تواجه تدريس الترجمة بالاعتماد على هذه النصوص. و كان هذا منطلقا لهذا البحث الذي يحاول الوقوف على واقع تدريس الترجمة بالاعتماد على النصوص عامّة و على النصوص المترجمة خاصة و الإحاطة بأبرز الرهانات التي يواجهها تدريس الترجمة بالنّصوص المترجمة و الكشف عن الأفق و التطلعات ليواكب تدريس الترجمة المستجدات في مجال التعليم عن بعد و طرائق التدريس الحديثة و الأدوات التكنولوجية و استثمارها في تدريس الترجمة لهذا كانت إشكالية البحث: ماهي الرهانات الكبرى التي يواجهها تدريس الترجمة بالنّصوص في ظل تطور أنماط و طرائق التدريس و الأدوات التكنولوجية من وجهة نظر أساتذة الترجمة؟

تمّ القيام بدراسة ميدانية في مجموعة من الجامعات الجزائرية و تمّ الاعتماد على استبيان موجّه لأساتذة الترجمة كأداة دراسة لجمع المعلومات حيث يتكوّن من ثلاثة محاور أساسية: التّعليم عن بعد و تدريس الترجمة، طرائق التدريس الحديثة و تدريس الترجمة و الأدوات التكنلوجية و تدريس الترجمة . و أثبتت نتائج هذه الدراسة أنّ تبني نمط التعليم عن بعد و طرائق التدريس الحديثة يساهم بشكل كبير في تطوير تعليمية الترجمة بالجامعة بشكل عام لكن مستقبل تدريس التّرجمة بالنّصوص المترجمة يتحدّد بمدى اعتمادها على الوسائط التكنولوجية كما أنّ استخدام التكنولوجيا في تدريس التّرجمة صار أمرا حتميا و صار استخدام المعلوماتية جزءً لا يتجزأ من واقع أساتذة و طلبة الترجمة.

الكلمات المفتاحية: التعليم عن بعد؛ النصوص التعليمية؛ لنص المترجم؛ تدريس الترجمة؛ تعليمية الترجمة؛ أساتذة الترجمة؛ طلبة الترجمة ؛تكنولوجيا الترجمة؛ طرائق التدريس؛ مقاربات التدريس..

تاريخ المناقشة 2025/11/05

بتقدير مشرف جدا