

جامعة الجزائر 2
"أبو القاسم سعد الله"
معهد الترجمة

مهارات تعدد المهام لدى المترجمان في الجزائر: دراسة ميدانية في معهد الترجمة
Multitasking skills for interpreters in Algeria: Empirical study in
the Translation Institute

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم تخصص عربي/إنجليزي

تحت إشراف:
أ.د/ ياسمين قلو

من إعداد وتقديم:
ساره بولحية

أعضاء لجنة المناقشة العلمية:

رئيسا	جامعة الجزائر 2	د.قاسمي طاوس
مقررا	جامعة الجزائر 2	أ.د.قلو ياسمين
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	د.لولي بوخالفة نسرين
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	د.داود ياسمين
عضوا مناقشا	جامعة وهران 2	د.بن مختاري هشام
عضوا مناقشا	جامعة الوادي	د.شوشاني عبيدي محمد

2024-2023

جامعة الجزائر 2
"أبو القاسم سعد الله"
معهد الترجمة

مهارات تعدد المهام لدى المترجمان في الجزائر: دراسة ميدانية في معهد الترجمة

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه علوم تخصص عربي/إنجليزي

تحت إشراف:
أ.د/ ياسمين قلو

من إعداد وتقديم:
ساره بولحية

أعضاء لجنة المناقشة العلمية:

رئيسا	جامعة الجزائر 2	د.قاسمي طاوس
مقررا	جامعة الجزائر 2	أ.د.قلو ياسمين
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	د.لولي بوخالفة نسرين
عضوا مناقشا	جامعة الجزائر 2	د.داود ياسمين
عضوا مناقشا	جامعة وهران 2	د.بن مختاري هشام
عضوا مناقشا	جامعة الوادي	د.شوشاني عبيدي محمد

2024-2023

إهداء

إلى ابنتي وابني اللذان دلّاني على كلّ ما هو مُعَرَّفٌ

شكر

لا يسعني إلا أن أتقدم بخالص الشكر للأستاذة المشرفة ياسمين قلّو على ما قدّمته لي من توجيهات علمية ونصائح قيّمة، والأستاذ المشرف المساعد فرنشيسكو ليجو على استقباله لي والإشراف على العمل معي طيلة مدّة التّربص بروما.

شكر خاص للجنة الموقرة على منحها لي شرف قراءة العمل و مناقشته.
شكر وتقدير للأستاذ فضيل دليّو والأستاذة نصيرة زلال والأستاذتين صليحة كبابي ومريم بن زادري والأستاذ فاروق يعلا على

إرشاداتهم وملاحظاتهم التي لا تحصى كلّ حسب تخصّصه.
كما أخص بالشكر كل من ساعدني على إنجاز هذا العمل من المؤسسات الجامعية داخل البلاد وخارجها، وخاصة الطاقم الإداري بمكتبة علم النفس بجامعة قسنطينة 2 ومكتبة جامعة الدراسات الدولية بروما.

شكر كبير لزوجي وعائلتي لتحملهم أعصابي وغيابي عن المنزل من أجل إتمام هذا العمل.

فهرس

الصفحة	فهرس المحتويات
	شكر
	الإهداء
02	مقدمة
15	الفصل الأول: تحديد موضوع الدراسة ومنهجيتها
16	0.1. تمهيد
16	1.1. تحديد مفاهيم الدراسة
17	1.1.1. مهارات تعدد المهام
17	1.1.1.1. المهارة
21	2.1.1.1. تعدد المهام
27	2.1.1. الأداء الترجماني
28	1.2.1.1. الأداء
35	2.2.1.1. الترجمان
40	2.1. الدراسات السابقة
42	1.2.1. بروك ماكنامارا
45	2.2.1. إيريك كامايد فريكساس
49	3.2.1. كاترسينا ستاكويك
52	4.2.1. كيليان ج. سير
55	3.1. الاجراءات المنهجية للدراسة
56	1.3.1. مجالات الدراسة
56	1.1.3.1. المجال المكاني
58	2.1.3.1. المجال الزمني
59	2.3.1. منهج البحث وأدواتها

60	1.2.3.1. منهج البحث
61	2.2.3.1. أدوات الدراسة
66	3.3.1. مجتمع الدراسة
69	4.3.1. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية
72	4.1. منظور الدراسة (المقاربة النظرية للدراسة)
73	1.4.1. نشأة النظرية
76	2.4.1. رواد النظرية
78	3.4.1. عناصر النظرية
81	5.3. خلاصة
82	الفصل الثاني: تعدد المهام في علم النفس المعرفي
83	0.2. تمهيد
83	1.2. النظريات المعرفية
87	1.1.2. ثنائية ديكارت
90	2.1.2. نظرية بياجيه
93	3.1.2. نظرية اتكنسون وشيفرن
98	4.1.2. نموذج سويلر
101	2.2. النظام المعرفي
103	1.2.2. العرفن
111	2.2.2. التمثيل المعرفي
114	3.2.2. مستويات التمثيل المعرفي
114	1.3.2.2. تسجيل المعلومة
114	2.3.2.2. ترتيب المعلومة
115	3.3.2.2. تصنيف المعلومة
115	4.2.2. الوظائف المعرفية
115	1.4.2.2. مفهوم الوظائف المعرفية

117	2.4.2.2. عمليات الوظائف المعرفية
117	1.2.4.2.2. الانتباه
121	2.2.4.2.2. الذاكرة
126	3.2.4.2.2. الوظائف التنفيذية
131	4.2.4.2.2. اللسان (اللغة)
133	5.2.4.2.2. الادراك
136	6.2.4.2.2. التحريك
137	5.2.2. المهارات المعرفية
138	3.2. النمو المعرفي
139	1.3.2. مفهوم النمو المعرفي
140	2.3.2. عناصر النمو المعرفي
141	3.3.2. مراحل النمو المعرفي
143	4.2. العبء المعرفي
144	1.4.2. مفهوم العبء المعرفي
144	2.4.2. عناصر العبء المعرفي
148	3.4.2. أنواع العبء المعرفي
150	5.2. نظام معالجة المعلومات
151	1.5.2. مفهوم معالجة المعلومات
151	2.5.2. مراحل معالجة العمليات
153	6.2. التعلم والعمليات المعرفية
156	1.6.2. مفهوم الاكتساب
160	2.6.2. مفهوم التعلم
163	3.6.2. العمليات المعرفية المسهمة في عملية التعلم
166	7.2. خلاصة
169	الفصل الثالث: الترجمة الشفهية والترجمان

170	0.3. تمهيد
170	1.3. اللسانيات والترجمة
171	1.1.3. اللسانيات
172	1.1.1.3. اللسانيات العامة
174	2.1.1.3. اللسانيات التطبيقية
176	3.1.1.3. اللسانيات المعرفية
178	2.1.3. ماهية الترجمة
179	1.2.1.3. النشاط الترجمي
182	2.2.1.3. تعريف الترجمة
184	3.2.1.3. دراسات الترجمة
188	4.2.1.3. تعددية التخصصات
190	2.3. دراسات الترجمة الشفهية
193	1.2.3. النظرية التأويلية
197	2.2.3. نموذج الجهود
200	3.2.3. مقاربات معرفية
202	3.3. المفاهيم الأساسية للترجمة الشفهية
204	1.3.3. عناصر الترجمة الشفهية
204	1.1.3.3. الخطاب
204	2.1.3.3. لغة المصدر
205	3.1.3.3. لغة الهدف
205	4.1.3.3. الأمانة العلمية (الترجمة)
205	2.3.3. أنواع الترجمة الشفهية
205	1.2.3.3. الترجمة الفورية (الآنية)
206	2.2.3.3. الترجمة التتابعية
207	3.2.3.3. الترجمة الوهلية (بالنظر)

207	4.2.3.3. ترجمة المؤتمرات
207	3.3.3.3. مبادئ الترجمة الشفهية
208	1.3.3.3. الكياسة
208	2.3.3.3. الفصل المهني
208	3.3.3.3. الثقة المهنية
208	4.3.3.3. المسؤولية المهنية
210	4.3. عملية الترجمة الشفهية
210	1.4.3. مستويات عملية الترجمة الشفهية
211	2.4.3. مهام عملية الترجمة الشفهية
214	3.4.3. مراحل عملية الترجمة الشفهية
217	1.3.4.3. مرحلة الإدراك
218	2.3.4.3. مرحلة فك الرموز
218	3.3.4.3. مرحلة التسجيل
219	4.3.4.3. مرحلة الترميز
219	5.3.4.3. مرحلة التعبير
221	5.3. الترجمان
222	1.5.3. الترجمان والمترجم
224	2.5.3. دور الترجمان
224	3.5.3. المهارات الترجمانية
225	1.3.5.3. على المستوى اللغوي
229	2.3.5.3. على المستوى المعرفي الاجتماعي
231	3.3.5.3. على المستوى المعرفي
237	4.3.5.3. على المستوى المعرفي الماورائي
246	4.5.3. الأداء الترجماني
246	1.4.5.3. الأداء الآني (الفوري)

248	2.4.5.3. الأداء العفوي
249	3.4.5.3. الأداء الآلي
250	6.3. استراتيجيات الترجمة الشفهية
257	7.3. خلاصة
258	الفصل الرابع: الدراسة الميدانية
259	0.4. تمهيد
273	1.4. عرض بيانات الدراسة ومعالجتها
274	1.1.4. عرض البيانات المتعلقة بمستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
279	2.1.4. عرض البيانات المتعلقة بنسب توزيع التراجع للانتباه على مهام الترجمة الشفهية
289	3.1.4. عرض الفروق حسب خصائص مجتمع الدراسة
309	2.4. استخلاص نتائج الدراسة
309	1.2.4. خلاصة محور مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
317	2.2.4. خلاصة محور نسب توزيع التراجع للانتباه على مهام الترجمة الشفهية
324	3.2.4. استخلاص النتيجة العامة
331	4.2.4. الإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة
332	3.4. مناقشة نتائج الدراسة
332	1.3.4. في ضوء فرضيات الدراسة
334	2.3.4. في ضوء منظور الدراسة
335	3.3.4. في ضوء الدراسات السابقة
339	4.4. مقترحات وتوصيات
341	5.4. خلاصة

342	خاتمة
348	ثبت المراجع
	1.المراجع باللغة العربية
	2.المراجع باللغة الأجنبية
	الملاحق
	1. استمارة الدراسة المبدئية (قبل التحكيم)
	2. قائمة الأساتذة المحكمين لتقنية الاستمارة
	3. استمارة الدراسة النهائية (بعد التحكيم)
	4. مسرد المصطلحات
	5. طريقة قياس الأداء ونتائجه
	6. ملاحق الدراسة الميدانية
	الملخصات
	1.الملخص باللغة العربية
	2. الملخص باللغة الانجليزية
	3. الملخص باللغة الفرنسية

فهرس الأشكال والجداول

الصفحة	رقم الشكل	عنوان الشكل
27	01	أبعاد مهارات تعدّد المهام ومؤشّراتها
32	02	الأداء والمتابعة
33	03	أبعاد الأداء
34	04	الأداء في الترجمة الشفهية
40	05	أبعاد الأداء الترجماني ومؤشّراته
44	06	نموذج القدرات المعرفية الأساسية حسب ماكنامارا
48	07	الاصغاء
49	08	التحليل التعاطفي
52	09	مراحل معالجة المعلومات في تعدّد المهام
55	10	العبء المعرفي في الترجمة الشفهية الفورية حسب سيبير
57	11	الهيكل الإداري والعلمي لمعهد الترجمة
79	12	الترجمة الشفهية بوصفها عملية
85	13	مواضيع علم النفس المعرفي
86	14	تفسير الاتجاه المعرفي للاستجابة المعرفية
94	15	مراحل معالجة المعلومات
97	16	نموذج اتكنسون-شيفرن
101	17	نظرية العبء المعرفي حسب سويلر
121	18	نموذج المصفاة الانتقائية حسب رودبنت
125	19	أنظمة الذاكرة المديدة حسب تولفنج
126	20	العلاقة بين الذاكرة العاملة والذاكرة المديدة
130	21	الوظائف التنفيذية والعمليات المعرفية الأخرى

22	أنواع العبء المعرفي حسب سويلر	150
23	نموذج التعليم - التعلم	156
24	نظام تجهيز المعلومات	166
25	مجالات اللسانيات التطبيقية	176
26	مخطط دراسات الترجمة حسب هولمز	188
27	النموذج الثلاثي حسب سيليسكوفيتش	197
28	مراحل عملية الترجمة الشفهية الفورية حسب جانسان	220
29	اقتراح لتوزيع نسب الانتباه على مهام الترجمة الشفهية الفورية	326
رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	الجدول الاشتقاقي لكلمة (cognition) باللغات اللاتينية	107
02	الفرق بين الوظائف المعرفية والمهارات المعرفية	138
03	توزيع المبحوثين حسب الجنس	260
04	توزيع المبحوثين حسب السن	261
05	توزيع المبحوثين حسب المستوى التعليمي	263
06	توزيع المبحوثين حسب التخصص	265
07	توزيع المبحوثين حسب لغات العمل	267
08	توزيع المبحوثين حسب نوع الممارسة	269
09	توزيع المبحوثين حسب معدّل الممارسة	271
10	توزيع المبحوثين حسب الخبرة	272
11	مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية	274
12	مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية	277
13	نسبة مهام الترجمة الشفهية لدى التراجع خلال عملة الترجمة الشفهية	280
14	استراتيجيات الترجمة الشفهية لدى التراجع	284
15	اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر	289

	حسب جنس المترجم	
292	اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب السن	16
294	اختبار "ف" " لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب المستوى التعليمي	17
297	اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب تخصص المترجم	18
300	اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب لغة عمل المترجم	19
302	اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب نوع الممارسة لدى المترجم	20
305	اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب معدّل الممارسة لدى المترجم	21
307	اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب خبرة المترجم	22
310	اختبار "ت" لمستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية لدى المترجم	23
313	اختبار "ت" لمستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية لدى المترجم	24
317	اختبار الكيدوا (كا ²) لنسب مهام الترجمة الشفهية لدى المترجم خلال عملية الترجمة الشفهية	25
320	اختبار "ت" لاستراتيجيات الترجمة الشفهية لدى المترجم	26
325	تقييم الأداء الترجماني لدى المترجم	27
327	العلاقة بين المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية والأداء الترجماني لدى المترجم	28
328	العلاقة بين المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية والأداء الترجماني لدى المترجم	29
329	العلاقة بين المهارات الترجمانية والأداء الترجماني لدى المترجم	30
330	العلاقة بين استراتيجيات الترجمة الشفهية والأداء الترجماني لدى المترجم	31



مقدمة

لا شك أننا لو جمعنا مقدّمات بحوث الترجمة وأردنا استخراج جملة تلخصها كلّها لقلنا: أنّ الترجمة هي طريق مختصر بين الحضارات هدفها الرئيس التواصل بين الثقافات والشعوب على مرّ العصور. قد لا تكفي جملة لتعريفها أو إعطاء مفهوم لها أو إبراز أهميّتها أو التعريف بغرضها أو حتى الحديث عنها بشكل عام. لكن مهما باتت معقّدة عملية الترجمة إلّا أنّها ترتكز على ثلاثة عوامل: اللغة (المصدر والهدف)، الطرفين (أو أكثر) والفعل (النقل). فمهما اختلفت التعاريف والمفاهيم إلّا أنّ أهل الاختصاص يجمعوا على هذه المعادلة. كما أنّه لا بدّ من أن ضرورة التواصل الفعّال بين المجتمعات والشعوب والأمم الذي يشهده عصر التكنولوجيا أدّت بتركيز المسؤولين على مختلف الصُّعد على الاهتمام بشقّي الترجمة التحريري منه والشفهي. فلا بدّ من مبادرة المؤسسات المختصة في الترجمة إلى تأهيل المترجمين والتراجم لتحسين مستواهم وتدريبهم تدريباً متواصلاً لأنّ مزاوله هذه المهنة كغيرها من المهن القائمة على الاستعداد والاستحداث تستلزم استمرارية التكوين.

إلّا أنّ ذلك لا يكفي لتدارك العجز الحادّ الموجود في هذا الميدان الحديث العهد خاصة بالجزائر. ربّما سيكون هذا أيضاً سبباً في فشل بعض المحاولات للتوفيق في مهنة الترجمة كونها ميداناً خصباً لم يسع للمختصين من منظّرين ودارسين إتمام بحوثهم في هذا الحقل الواسع الأفق. فعند تشخيص واقع الترجمة

الشفهية يتبين لنا أنّ هذا الاختصاص مازال ولا يزال موضوع دراسة شاملة على مختلف الصعد نظرا لمدى تعقيد عملية الترجمة من جهة وارتباطها بشخصية المترجم من جهة أخرى. ناهيك عن جوانب أخرى خارجة تماما عن نطاق الترجمة كطريقة إلقاء المتحدث وأسلوبه ومعدّات العمل و المشاكل التقنية والصوتية وما شابه ذلك من عوامل خارجية. كما تُعدّ الترجمة الشفهية، ولو للوهلة الأولى، تمرينًا معقدًا لشموله عمليتين في آن واحد، فهم اللغة وإنتاج ما يقابله في اللغة الأخرى.

بدأت المقاربات المعرفية تكتسب زخما في معظم الميادين والحقول العلمية. إذ اعتنت في بادئ الأمر بالظواهر التعليمية والنفسية بغية فهمها ورسم مناهج واستراتيجيات التعلم. لكنها سرعان ما اكتسحت العلوم الاجتماعية والإنسانية لترسي بعلم اللغويات. وكيف لا؟ فلا بدّ من دراسة ظاهرة اكتساب المعرفة واللغة لفهم النشاطات المتعلقة باللغة ولا سيما الترجمة منها.

إنّ ملاحظة عملية الترجمة الشفهية تؤدّي بنا إلى استنتاج حدوث مهام متعددة في آن واحد. وبغض النظر عن ماهية تلك المهام ونوعيتها، فإنّ الآنية أو (شبه الآنية) عنصر فعّال في النشاط الترجماني كما أنّه قد يكون حسمي. يقول رمضان أحمد بن بريمة في مقاله عن فنيات الترجمة الفورية بأنّ "الفجوة الذهنية هي مساحة تمكّن المترجم من تخزين الكلام مؤقتًا بغية تحليله وإعادة تركيبه بلغة أخرى بما يتوافق مع التراكيب اللغوية للغة المستقبلية ... من فوائد هذه الفجوة أنّها تمكّن

المترجم من الاحتفاظ بالكلام لثوانٍ دون أن يتوقّف عن الاستماع للمتحدّث". (بريمة، 2018). بينما يحاول الترجمان جاهداً الحفاظ على المعنى وإحداث الأثر نفسه المحدث في الخطاب الأصل على المتلقي الجديد، يجد نفسه بين تحدّيات لغوية وثقافية من جهة، ومعرفية ونفسانية اجتماعية من جهة أخرى. إنّ السعي إلى الأداء الترجماني المثالي يتوقف على مدى تحكّم الترجمان في مهاراته اللغوية المتمثلة في اللغة بجميع مستوياتها (الصوتي والمفرداتي والتراكيب والدلالي واللفظي) وكذلك الثقافة بجميع مكوّناتها (المادية والفكرية والاجتماعية). ومما لاشكّ فيه أن نجاح الأداء الترجماني المثالي يتعدّى حدود التمكن من اللغة والتضلع في الثقافات، ممّا يجعل عامل الممارسة أساسي في التدريب على الأنشطة الفكرية التي تكمل عملية الترجمة الشفهية وتوجّه مهامّها.

ولأن العلم تراكمي ولا وجود لنظرية ما من العدم، فيجب التطرق إلى الدراسات التي تناولت الموضوع بشكل مشابه أو مطابق، بالإضافة إلى وضع مقارنة نظرية للدراسة لكي تمثل السند المرجعي الذي بنيت عليه الدراسة، لذلك يأتي الشق المنهجي لكل دراسة ليلعب دور العامل الضابط للبحوث والدراسات العلمية والأكاديمية من خلال عرض المنهج المتّبع وأدواته البحثية المستعملة لغرض جمع البيانات، وكذا خصائص عينة الدراسة والأساليب الإحصائية المعتمدة فيها.

اشكالية الدراسة:

مهما اختلفت التعاريف والمفاهيم إلا أن أهل الاختصاص في ميدان الترجمة يجمعوا على أن النشاط الترجمي ضرورة اجتماعية لتحقيق التواصل الفعال بين المجتمعات والشعوب التي تنطق بلغات مختلفة. وبما أن الدراسة الحالية تهتم بالشق الشفهي من الترجمة، وجب تفكيك هذه العملية المعقدة لمعرفة الأبعاد المختلفة المكوّنة لها. ونظرا لما توصّل إليه الباحثين الرواد في هذا المجال، يبدو أن البعد المعرفي للترجمة الشفهية يشكّل موضوعا جذابا لكل من يريد كشف أسرار العالم المعرفي بصفة عامة والبعد المعرفي في الترجمة الشفهية بصفة خاصة. وعادة ما ينطلق الباحث في البحث العلمي من أرضية تساؤلات سابقة.

وفي هذه الدراسة ، سيتم عرض لبعض الممارسات الترجمانية في الجزائر ، وتحديدًا بمعهد الترجمة بالجزائر العاصمة حيث تم اعتماد سلم توزيع نسب مرجعية لمقدار الانتباه على مهام الترجمة الشفهية الفورية للباحث الأمريكي ايريك فريكساس، وفيما يلي، تم تبين إشكالية البحث التي تمحورت حولها الدراسة الحالية من خلال طرح تساؤل رئيس على النحو الآتي:

ما هي العلاقة بين مهارات تعدّد المهام والأداء الترجماني؟

وتساؤلات فرعية كالتالي:

❖ كيف تساهم الوظائف المعرفية للترجمان في الحفاظ على المعنى أثناء عملية

الترجمة الشفهية؟

❖ ما هي الاستراتيجيات المعرفية المتبعة من قبل الترجمان أثناء انتاج الخطاب

الجديد في زمن قياسي؟

❖ كيف تساعد الاستراتيجيات المعرفية للترجمان في الحصول على منتج ترجمي

سليم دون فقدان التركيز؟

أهمية الدراسة:

بما أنّ هذه الدراسة تسلّط الضوء على المهارات المعرفية عامة ومهارات تعدد المهام على وجه أخص، سيتمّ التطرّق فيما يلي إلى أهمية هذه الدراسة من خلال طرح نقاط تبرز قيمتها النظرية والعلمية، كما سيتبيّن من خلال هذه الفقرة ما لهذه المهارات من أهميّة بالغة لمهنة الترجمة الشفهية:

- إنّ حداثة الموضوع تمثّل أوّل أهميّة للدراسة، إذ يتعلّق بالمقاربات الحديثة للسانيّات أي أنّ دراسة اللغة قد شملت أبعادًا معرفية تركّز على الجانب الفكري للنشاط اللغوي والترجمي، كما أنّ "الذهن" (Brain) قد تصدر قائمة البحوث العلمية في جميع المجالات على الصعيدين العالمي والوطني.

- إنّ فهم الآليات المعرفية والفكر الإنساني يشكّل عاملاً أساسياً لتطوير دراسات الترجمة الشفهية وإرساء استراتيجيات تعليمها انطلاقاً من نظريات متقاطعة بين علم النفس المعرفي واللسانيات.

- إنّ ما يميّز الدراسات العلميّة في "عصر التكنولوجيا" هو تعدّد التخصصات وتداخلها (pluridisciplinary) الذي كسّر قيود المدارس التقليدية وانتقل بها إلى مستوى التخصصات الناشئة ملبّية احتياجات جديدة مواتية لمهن حديثة. من هنا، جاءت فكرة هذه الدراسة لتعزيز التعدّد في التخصصات وتداخلها بين المجالات التربوية والنفسانية والمعرفية والمجالات اللسانية واللغوية والترجمة، وذلك من خلال التعرّف على المهارات المعرفية التي تحسّن الأداء الترجماني.

مبررات وأسباب اختيار الدراسة:

لا بدّ من التطرّق إلى الأسباب التي سبقت اختيار الموضوع المتمثلة في أسباب موضوعية متعلّقة بمعطيات خارجية وأخرى ذاتية متعلّقة بالباحث، وتمثّلت الأسباب الموضوعية في النقاط الآتي ذكرها:

- الميل إلى البحث في مجال الترجمة الشفهية والنظر إليها كوسيلة اتصالية متطوّرة بشكل سريع ذات أثر كبير على الحقول العلمية اللغوية الأخرى.

- التطلع لمعرفة العلاقة القائمة بين المهارات الفكرية والترجمة الشفهية من خلال دراسة وصفية للأداء ومحاولة لكشف مراحل عمل المترجمان قبل عملية الترجمة الشفهية وبعدها.

- تركيز الدراسات في مجال الترجمة الشفهية على الجانب الفكري للمترجمان وتأثير المؤهلات المعرفية على تحسين جودة أدائه وطرحها للباحثين في المجال نفسه كأرضية من أجل إنجاز دراسات ميدانية في المستقبل، وهذا ما شكّل دافعاً قوياً لمحاولة في متابعة الجهود المبذولة سابقاً، ولو بجزء منها للبحث في أحد جوانب الترجمة الشفهية (ليس الجانب اللغوي بالضرورة).

- السعي المستمر والمتواصل من أجل تحقيق المثالية في الأداء الترجماني نظراً إلى طبيعة مهنة الترجمة الشفهية، كما أنّ تقييمها يكشف عن نقائص يمكن تداركها عن طريق ضبط جودة أداء المترجمان وتحديد مقاييس لهذا الغرض.

أمّا الأسباب الذاتية فتتمثل في ما يلي:

- اهتمامنا بعلم النفس المعرفي ومدى تأثيره على المجالات العلمية التي تتعامل مع النشاط الفكري رغم تخصصها الأكاديمي في مجال اللسانيات والترجمة الشفهية، بل كان هذا الاختلاف دافعاً قوياً لاختيار هذا الموضوع بغية إيجاد نقطة تقاطع المجالين.

- رغبتنا في إنجاز دراسة مجهرية لعملية الترجمة الشفهية التي بقيت سرًا لندرة الممارسة للترجمة الشفهية في المؤتمرات بالجزائر، وانعدام التدريب عليها فور التخرج من المعهد العالي العربي للترجمة بعد نيل درجة الماجستير في التخصص نفسه.

- الاهتمام بالجوانب النفسانية والاجتماعية والشخصية والعلاقاتية التي تحيط بالترجمان في عمله والتي يمكن ملاحظتها وعيشها على أرض الواقع حصريًا حيث أن الإشارة إليها في قاعة الدرس غير كافية لجعل الترجمان المتعلم على دراية وافية بها.

أهداف الدراسة:

لا شك أنّ الباحث يطمح إلى أهداف محدّدة من خلال دراسته لظاهرة ما، ولا بدّ من رسم استراتيجية محكمة لتحديد مسار يسلكه الباحث للوصول إلى الوجهة المنشودة، إضافة إلى تركيز الجهود المبذولة والموارد المستعملة والوقت اللازم لهذه المهمة. ولهذا الغرض، وجب اتباع استراتيجية الأهداف الذكية (Smart Goals) لجورج دوران المتمثلة في كلمة المركّبة من الحروف الأولى للكلمات : دقيق (Specific)، قابل للقياس (Measurable)، قابل للتحقيق (Attainable)، على صلة بالمراد تحقيقه (Relevant)، محدّد زمنيًا (Time bound). (Lawlor & Hornyak, 2012)

أمّا فيما يخصّ هذه الدراسة فنتلخّص أهدافها في النقاط الآتي ذكرها:

- محاولة التعرف على مهارات تعدّد المهام، ثمّ معرفة دورها في عمليّة الترجمة الشفهية وكشف مكوّناتها وكيفيّة العمل بها أثناء ممارسة مهنة الترجمان.
 - التطرّق إلى القواسم المشتركة بين المجال المعرفي ومجال الترجمة الشفهية لمعرفة العناصر المعرفية المؤثّرة على جودة عملية الترجمة الشفهية.
 - التطرّق لأهميّة العامل المعرفي في ميدان الترجمة الشفهية، وخاصّة أنّه يتعدّد دراسة ظواهر العلوم الإنسانية بمعزل عن التخصصات الأخرى. كما لا بدّ من إضفاء الطابع التعدّدي للتخصصات على دراسات الترجمة، واستغلالها من أجل تطوير نظرية دراسات الترجمة الشفهية.
 - محاولة لمعرفة الفرق بين المهارات المعرفية والمهارات اللغوية، وكشف الاستراتيجيات المعرفية التي تساعد الترجمان في الوصول إلى المثالية في الأداء.
 - التعرف على بيئة الترجمان الجزائري و العوامل الداخلية والخارجية والأكاديمية التي تؤثر على مستواه المعرفي وكذا على أدائه الترجماني.
- جرت العادة في البحوث الأكاديمية أن يرافق التساؤل الرئيس الباحث طيلة مراحل البحث من مرحلة اختيار الموضوع إلى غاية مرحلة استخلاص نتائج الدراسة، إلّا أنّه في محاولة مبدئية يضع الباحث مسبقاً نفسه في وضعية الافتراض، وذلك بصياغة فرضية عامة، يحاول بعد الدراسة التحقّق من صدقها أو عدمه. "إنّ

الفرضية أساسية في البحث العلمي، فنحن لا نستطيع التقدم في بحثنا، ما لم نبدأ بتفسير مقترح أو حل لصعوبة التي تواجهنا، والتي من أجلها نقوم بالبحث". (دليو و غربي، 2012، صفحة 43)

فرضيات الدراسة:

لقد تم صياغة الفرضيات للدراسة الحالية كما يلي:

إنّ الأداء السريع والمُحكم للوظائف المعرفية له دور فعّال في تحسين الأداء الترجماني.

كما حدّدت ثلاث فرضيات فرعية لها بهدف التحقق من الفرضية المصاغة، وقد تمثّلت في ثلاثة أبعاد لمهارات تعدّد المهام وعلاقتها بأبعاد عملية الترجمة الشفهية وعددها ثلاثة أيضاً، ذلك لأنّه "توجد علاقة وثيقة بين فرضيات البحث وطبيعة المعلومات أو البيانات المطلوب جمعها والتي تتوقّف إلى حدّ كبير على طبيعة العلاقة المتضمّنة بين المتغيّرات في الفرضيات المقترحة". (دليو و غربي، 2012، صفحة 44) وفيما يلي تحديد الفرضيات الفرعية الثلاثة:

❖ إنّ نجاح العملية الإدراكية للمعلومات يمكن الترجمان من الاقتصاد في جهد الاستماع لاستغلاله في المهام الأخرى لعملية الترجمة الشفهية.

❖ إنّ التقسيم الصحيح للانتباه والتوزيع الفعّال له يساعد المترجمان على الانتقال

من مرحلة فك رموز اللغة المصدر إلى مرحلة الترميز باللغة الهدف.

❖ إنّ تمتّع المترجمان بالاستراتيجيات المعرفية للترجمة الشفهية الفورية يجعله قادرًا

على التوفيق بين مواصلة عملية الترجمة الشفهية وإنتاج خطاب سليم ومفهوم.

ضبطنا هيكل البحث لضمان دراسة مُمنهجة لموضوع الدراسة مع مراعاة

تأطير جانب نظري وجانب ميداني لغرض تحقيق أهدافها، تستعرضه فيما يلي:

فصل أول: موسوم بـ "تحديد موضوع الدراسة ومنهجيتها" وهو الجزء الذي حدّدنا

فيه الإطار المنهجي للدراسة الحالية مع توفير المعلومات الكافية لبناء استراتيجية

منهجية اتبعناها طيلة الدراسة النظرية والميدانية على حد سواء.

فصل ثاني: معنون بـ "تعدّد المهام في علم النفس المعرفي" وهو الجزء الذي لجأنا

فيه إلى أهل الاختصاص لدراسة هذا العنصر من كلّ جوانبه لتصل بها هذه الدراسة

إلى التعرّف على الأنواع المرتبطة بمهنة الترجمة وبالمترجمان على وجه أخصّ.

فصل ثالث: وسمناه بـ "الترجمة الشفهية والمترجمان" فلا بد من استعراض مختلف

نظريات الترجمة التي أتاحت أسسها الدراسة وجعلتها قابلة للتطبيق على أرض

الميدان، مع تقديم عرض شامل للمهارات الترجمانية التي يحتاجها المترجمان في

مساريه الدراسي والمهني.

فصل رابع: يتمثل في الفصل الميداني الذي عرضت فيه معالجة البيانات الميدانية المتحصل عليها والمتعلقة بمهارات تعدد المهام و علاقتها بعملية الترجمة الشفهية.

استعانا بمجموعة من المناهج اقتضت بطبيعة الدراسة المراد القيام بها من

أجل انتاج نصاً تكاملياً يهيمن عليه **منهج البحث الميداني الوصفي descriptive**

research field method الذي يعدّ من أكثر مناهج البحث ملائمة لواقع الدراسة

الحالية وخصائصها مع اعتماد طريقة التوثيق وفقاً للجمعية السيكولوجية الأمريكية

(APA) الإصدار السابع ، فقد سعينا من خلاله تقديم مسحا كميا وكيفيا عن هذه

الدراسة، كما استخدمنا عدة أدوات لجمع البيانات تعرض في الفصل الموالي.

والهدف من المنهج الوصفي هو "اكتشاف العلاقة بين المتغيرات وتقديم تفسير ملائم

لها من خلال تحليل البيانات والمعلومات التي تم جمعها." (العسكري، 2004،

صفحة 06)

بعد أن حدّدنا متغيرات الدراسة والمتمثلة في المفاهيم الرئيسة لموضوع

البحث، وجب التطرق لها في الفصول المنهجية والنظرية للتعرف على مكوناتها

وأبعادها ومؤشراتها بصفة شاملة قبل استخدامها في الدراسة الميدانية، فمن خلال

تحديد الأسس النظرية التي يقوم عليها البحث ورسم استراتيجية متكاملة تتكون من

مخطط عمل واقعي وأهداف واضحة باستخدام الوسائل المتاحة للبحث وجب الوصول

إلى نتيجة تجيب على تساؤلات الدراسة بالإثبات أو النفي.

الفصل الأول:

تحديد موضوع

الدراسة ومنهجية

1.1. تمهيد:

يُعنى هذا الفصل بتحديد المفاهيم وتحليلها وتقكيها بغية الوصول إلى تحديد تعاريف إجرائية لكل منها، وصياغة أبعادها ومؤشراتها من أجل ضبط مسار البحث، وسيتم أيضا تحديد مجالات البحث فيه.

2.1. تحديد مفاهيم الدراسة:

إنّ التطرق إلى تحديد متغيرات البحث تفيد في توضيح الغاية من الدراسة، ذلك لأنّ كل عناصر البحث العلمي تتمحور حول المتغيرات المحددة للدراسة. كما "ينحدر المتغير من المفهوم أو من مؤشرات ويجعل بالتالي الظاهرة قابلة للقياس" (أنجرس، 2013، صفحة 168). ومنه قد نستطيع القول أنّ المتغيرات تعبّر عن ملاحظة الواقع واستنتاج سلسلة من سلوكيات تؤدّي بالباحث إلى تقييم مختلف الظواهر التي يدرسها في حيز معين من الدراسة. وتجدر الإشارة هنا إلى أن المتغيرات أنواع "فيّقدّم أحد المتغيرين وكأنّه السبب، إنّه المتغير المستقل. أو ذلك الذي يعتمد عليه في تفسر الثاني الذي يمثّل النتيجة، وهو يسمّى بالمتغير التابع، أي الناتج عن فعل الأول". (أنجرس، 2013، صفحة 169) كما سيتم عرض مفاهيم الدراسة وتقكيها فيما يلي لغرض استيعابها، ثم وضع التعاريف الإجرائية لها للعمل بها في مرحلة الدراسة الميدانية.

1.2.1. مهارات تعدد المهام:

يعتبر مفهوم مهارات تعدد المهام أساسيا في الدراسة الحالية، وهو من صنف المفاهيم المركبة الواجب تفكيكها لفهمها، وبعد تقديم تعاريف مختلفة من مراجع متعدّدة للعناصر المشكّلة له، سيتمّ إعادة تركيبها للتوصل لمعنى المفهوم المركب.

1.1.2.1. المهارة:

لتحديد مفهوم المهارة وضبطه وفق متطلّبات الدراسة، سيتمّ عرض الجانب اللغوي فيما يلي ثم الجانب الاصطلاحي للتوصل لتعريف إجرائي له في مرحلة لاحقة.

"المهارة لغة من مَهَرَ وَتَمَهَّرَ بمعنى أجاد وأتقن، ورجل ماهر أي حاذق متقن لما أسند إليه من مهام دون إخلال. وَمَهَرَ في العلم وغيره (يمَهَر) بفتحتين (مُهورًا) و(مهارةً) فهو(ماهر) أي حاذق عالم بذلك و(مَهَر) في صناعته و(مَهَر بها) و(مَهَرها) أتقنها معرفة. (الدخيل، 2014)

كما تعرّف المهارة في المعجم الوسيط جمع مهارة: أحكمه وصار به حاذقًا، فهو ماهر ويقال: مَهَر في العلم وفي الصناعة وغيرهما، تمَهَّر: سبَح و- في كذا : حَذَق فيه. فهو متمهّر. يقال: تمَهَّر في الصناعة. (مجمّع اللغة العربية ، 2004، صفحة

وورد في القاموس المحيط أنّ الماهر: الحاذق بكُلِّ عملٍ، والسابح المُجيد ج: مَهْرَة. وقد مَهَرَ الشيءَ، و-فيه، و-به، كَمَنَعَ مَهْرًا ومَهُورًا ومَهَارًا ومَهَارَةً. (الفيروزآبادي، 1998، صفحة 478).

كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة أنّ مَهَرَ / مَهَرَبَ / مَهَرَ في يَمْهَرُ، مهارة، فهو مَاهِرٌ، والمفعول مَمْهُورٌ. مَهَرَ الشَّخْصُ الشيءَ / مَهَرَ الشَّخْصُ بالشيءِ / مَهَرَ الشَّخْصُ في الشيءِ: أتقنه وبرع فيه وأجاد. (عمر، 2008، صفحة 2132)

وجاء أيضا في قاموسي اللغة الانجليزية Oxford و Cambridge ما يلي:

Skill: A special ability to do something. (Procter, 1995)

Skill: The ability to do something well. (Deuter, Bradbery, & Turnbull, 2015)

وورد أيضا في قاموسي اللغة الفرنسية Robert و Larousse التعريفين التاليين:

Compétence : Capacité reconnue en telle ou telle matière, et qui donne le droit d'en juger. (LEGRAIN, GARNIER, & VINCIGUERRA, 2003)

Compétence : Du latin « competentia ». Connaissance approfondie, reconnue, qui confère le droit de juger ou de décider en certaines matières. (REY-DEBOVE & REY, 2017)

من خلال الاستعراض للمعاني اللغوية المتوفرة للمهارة فهي عبارة عن الحذق في أداء المهام على أكمل وجه والإلمام بها من كلّ جوانبها وإجادتها والأداء المتقن لها.

أمّا فيما يخصّ الاصطلاح في المهارات، فقد اختلفت رُؤى المختصين في الميدان التربوي في تحديدهم لمفهوم المهارة.

ورد في موسوعة المصطلحات التربوية أنّه تُعرّف المهارة في مجال علم بأنّها السهولة والسرعة والدقّة في أداء عمل مع القدرة على تكيف الأداء للظروف المتغيّرة، في حين تُعرّف في مجال المناهج بأنّها قدرة المتعلّم على استخدام المبادئ والقواعد والإجراءات والنظريات ابتداء من استخدامها في التطبيق المباشر، وحتى استخدامها في عمليات التقويم. (علي م.، موسوعة المصطلحات التربوية، 2011)

كما ذكر في معجم المصطلحات التربوية والنفسيّة عن تعريف المهارة بأنّها أيّ شيء تعلّمه الفرد ليؤدّيه بسهولة ودقّة. والمهارة بوجه عام هي السهولة والدقة في إجراء عمل من الأعمال، وهي تنمو نتيجة لعملية التعليم، ومن تعريفاتها القيام بعملية معينة بدرجة من السرعة والإتقان مع اقتصاد في الجهد المبذول.

(شحاته و النجار، 2003، صفحة 302)

كما جاء في معجم المصطلحات الطب النفسي أنّها المهارة أو البراعة في إنجاز الأعمال التي تتطلّب مهارة skill، والوصف ماهر أو بارع skilled أو skillful، والعكس عديم المهارة skillless. (الشربيني، معجم مصطلحات الطب النفسي)

وورد أيضا في APA Dictionary of Psychology أنّ المهارة هي:

Skill n. ability or proficiency acquired through training and practice. Motor skills are characterized by the ability to perform a complex movement or serial behavior quickly, smoothly, and precisely. Skills in other learned tasks include basic skills, communication skills, and social skills. (VandenBos, 2015, p. 986)

المهارة: (اسم) قدرة أو كفاءة مكتسبة من خلال التعليم والممارسة. تتميز المهارات الحركية بالقدرة على أداء حركة معقدة أو سلسلة من السلوكيات بسرعة وسلاسة ودقة. تضم المهارات أيضا: المهارات القاعدية والمهارات التواصلية والمهارات الاجتماعية. (ترجمتنا)

وبالتالي يشير معنى المهارة إلى معايير قياس الأداء باعتبارها تساعد على توفير الجهد والوقت حين أداء مهمة ما، فكلما زادت المهارة نقص الوقت والجهد.

كما أنّ تعريف المهارة من خلال ما سبق يركّز على وصف المهارة، وأنّ مفهوم المهارة ذاتها يكمن في كونها قدرة أو نشاط إنساني وأنّ عامل الممارسة والتدريب ينمّي هذه القدرة، ومع ذلك فإنّ المهارة تضم مجموعة من الأفعال والأنشطة في شكل عملية منظّمة لا يمكن للفرد القيام بها من غير جهد فكري. وعلى أساس تلك التعاريف اللغوية والاصطلاحية للمهارة يمكن صياغة التعريف الإجرائي التالي:

المهارة هي قدرة مكتسبة من خلال الممارسة المنتظمة لأداء مهمّة أو عدّة مهام مع الاقتصاد في الجهد والوقت بغية إتقان العمل.

2.1.2.1. تعدّد المهام:

لقد عرفت تسمية تعدّد المهام اجتهد العديد من المختصين في مختلف المجالات منها التكنولوجيات والمعلوماتية وإدارة الأعمال وعلم النفس المعرفي وعلوم الأعصاب، إلّا أنّ تسمية تعدّد المهام قد تكون تسمية حديثة لمفهوم قديم يعبر على الوظائف المعرفية التي سيتناولها البحث الحالي في الفصول النظرية.

يبدو مفهوم تعدّد المهام واضح المعنى عند تناوله، ولا يستدعي ضبطه أو تحديده، لكن بمجرد جمع المعلومات حوله يتضح نوعا من الغموض والتنوع في تسميته وحتى في دلالاته المختلفة، ويعود ذلك إلى اعتماده في مجالات عديدة تدرس القدرات العقلية وأخرى تهتمّ بالذكاء الاصطناعي والعمليات الحاسوبية. وبما أنّ متطلبات الدراسة تحدّد جانب تعدّد المهام المتصل بالوظائف المعرفية فسيتم التطرق إلى التعريفات التي حاولت توضيحها لغويا واصطلاحيا.

ونظراً لندرة الإشارة إلى مصطلح تعدد المهام من الناحية اللغوية، لجأنا إلى القاموس الموسوعي الانجليزي Oxford فيما يلي:

Multitasking: The ability to do several things at the same time. (Deuter, Bradbery, & Turnbull, 2015)

تعدّد المهام: هو القدرة على أداء عدّة أنشطة في آن واحد. (ترجمتتا)

جاء في كتاب (Le cerveau Funambule) للأخصائي في علوم الأعصاب

المعرفية Jean-Philippe Lachaux ما يلي:

Le multitasking – ou faire du multitâche – réfère à la réalisation de plusieurs activités simultanément. Le multitasking est lorsque deux activités sont réalisées en parallèle sans difficulté... Deux activités sont réalisées en même temps de façon efficace uniquement si une seule nécessite une attention soutenue, l'autre tâche ayant été automatisée. (Lachaux, 2015)

يشير تعدّد المهام إلى إجراء عدّة مهام في آن واحد. ويحدث تعدّد المهام ما إن أجريت مهمتين بالتوازي دون أي صعوبة. ولتتحقق مهمّتين في آن واحد وبطريقة فعّالة وجب تكريس الانتباه المتواصل لواحدة منهما. أي أنّ إحداهما أصبحت آلية. (ترجمتنا)

كما ورد في مقال معنون بـ: (Mobile phone distraction while studying) ما يلي:

Multitasking involves simultaneous involvement in two or more tasks without disengagement or a temporary break from either task... However, both in the real world and the academic literature, multitasking also refers to task switching, which requires temporary disengagement from one task to attend to the other. (Prabu, Jung-Hyun, Jared S, Weina, & Christine M, 2015, pp. 1661-1679)

يستلزم تعدّد المهام العمل المتزامن في مهمّتين أو أكثر دون الانسحاب أو حتّى أخذ فاصل مؤقت من إحدى المهام. إلّا أنّه في الحياة العملية والعلمية، يشير تعدّد المهام إلى تحويل المهام الذي يستلزم فاصلاً مؤقتاً بين المهام للانتقال من الواحدة إلى الأخرى. (ترجمتتا)

تُعرّف الباحثة بروك ماكنامارا (Brooke Macnamara) في مقالها عن القدرات المعرفية لدى الترجمان (Interpreter Cognitive Aptitudes) على النحو التالي:

"The adaptive executive control allows simultaneity of cognitive tasks, otherwise known as dual-tasking or multitasking. Multitasking quickly consumes the mental resources or attentional capacity...Attention is divided to accommodate the many simultaneous tasks. The more the tasks are automated, the more attention can be allocated to other tasks. " (Macnamara, Interpreter Cognitive Aptitudes, 2012, pp. 13-14)

"تعدّد المهام بالتحكم التنفيذي التكيفي الذي يفسح المجال لتزامن المهام المعرفية أو ما يعرف أيضاً بازدواجية المهام، إذ يتم باستهلاك الموارد العقلية أو سعة الانتباه خلال زمن قياسي ... يقسّم الانتباه للتوفيق بين المهام المتزامنة، فكلّما كانت المهام آلية، اتسع مجال توظيف الانتباه لمهام أحر." (ترجمتتا)

كما ذكرت الأستاذة نصيرة زلال في معرض لدرسها في الأورطوفونيا بمدينة مراكش بالمغرب أنّ :

"L'être humain a autant d'automatismes que de volontaires...C'est les apprentissages, et les automatismes; c'est plus on apprend plus on est intelligent..." (Boullali, 2019)

"يتوقّر الإنسان على أفعال إرادية وأخرى آلية، و تتمثّل الأفعال الإرادية في الأفعال المكتسبة خلال مرحلة التعلم، أمّا الأفعال الآلية (الأتمتة) فتتعلّق بالذكاء" إذ كلّما تعلّم الإنسان زادت آليته للأفعال ونقص الجهد الموظف لهذا الغرض لأنّ الجهد يبذل في المرحلة السابقة أي مرحلة التعلم. (ترجمتنا)

وأشار كلّ من (Jelmer P. Borst) و (Niels A. Taatgen) و (Hedderik van Rijn) في مقالهم (The Problem State: A Cognitive Bottleneck in Multitasking) :

"Some tasks can be performed together effortlessly, such as walking and talking, while other tasks interfere with each other, such as car driving and phoning, while again other combinations of tasks are nearly impossible to do concurrently, such as writing a manuscript and talking to a colleague. Intuitively, it seems clear why some tasks interfere with each other and some do not: The more overlap in cognitive constructs between tasks, the more interference. For instance, writing a paper and talking to a colleague both use language faculties, resulting in major interference between the tasks. Psychologists have...collected since the 1930s, detailed cognitive models of multitasking have been developed, ranging from concurrent multitasking (e.g., Kieras, Meyer, Ballas, & Lauber, 2000; Salvucci, 2005) to task switching (e.g., Altmann & Gray, 2008; Gilbert & Shallice, 2002; Sohn & Anderson, 2001; see also Monsell,

2003) to sequential multitasking (e.g., Altmann & Trafton, 2007)."
(Borst, Taatgen, & van Rijn, 2010, p. 363)

"يمكن أداء بعض المهام معا بشكل سهل كالمشي والكلام معا، ومهام أخرى قد تتداخل فيما بينها كسياقة السيارة والتحدث عبر الهاتف النقال. لكن هناك مهام يستحيل جمعها وأدائها بشكل متزامن، فمثلا عند كتابة نص والتحدث إلى زميل. يبدو سبب حدوث التداخل أو عدمه سببا واضحا في المطلق، إلا أنه كل ما زاد تداخل البنى المعرفية بين المهام زاد تداخل تلك المهام في حد ذاتها. ففي المثال السابق كتابة النص ومحادثة زميل، تستعمل ملكة اللغة في كلتا الحالتين مؤدية إلى تداخل هام بين المهام. لقد طوّر علماء النفس منذ الثلاثينيات عدّة نماذج معرفية وتفصيلية لتعدّد المهام التي تنقسم إلى ثلاث توجهات هي:

1. تعدد المهام المتزامن

(Kieras, Meyer, Ballas, & Lauber, 2000; Salvucci, 2005)

2. تبديل المهام

(Altmann & Gray, 2008; Gilbert & Shallice, 2002; Sohn & Anderson, 2001; Monsell, 2003)

3. تعدّد المهام المتسلسلة (Altmann & Trafton, 2007) " (ترجمتا)

من خلال ما عُرض من مفاهيم حول تعدّد المهام من خلال تعاريف متعدّدة، يمكن تقديم التعريف الإجرائي الآتي:

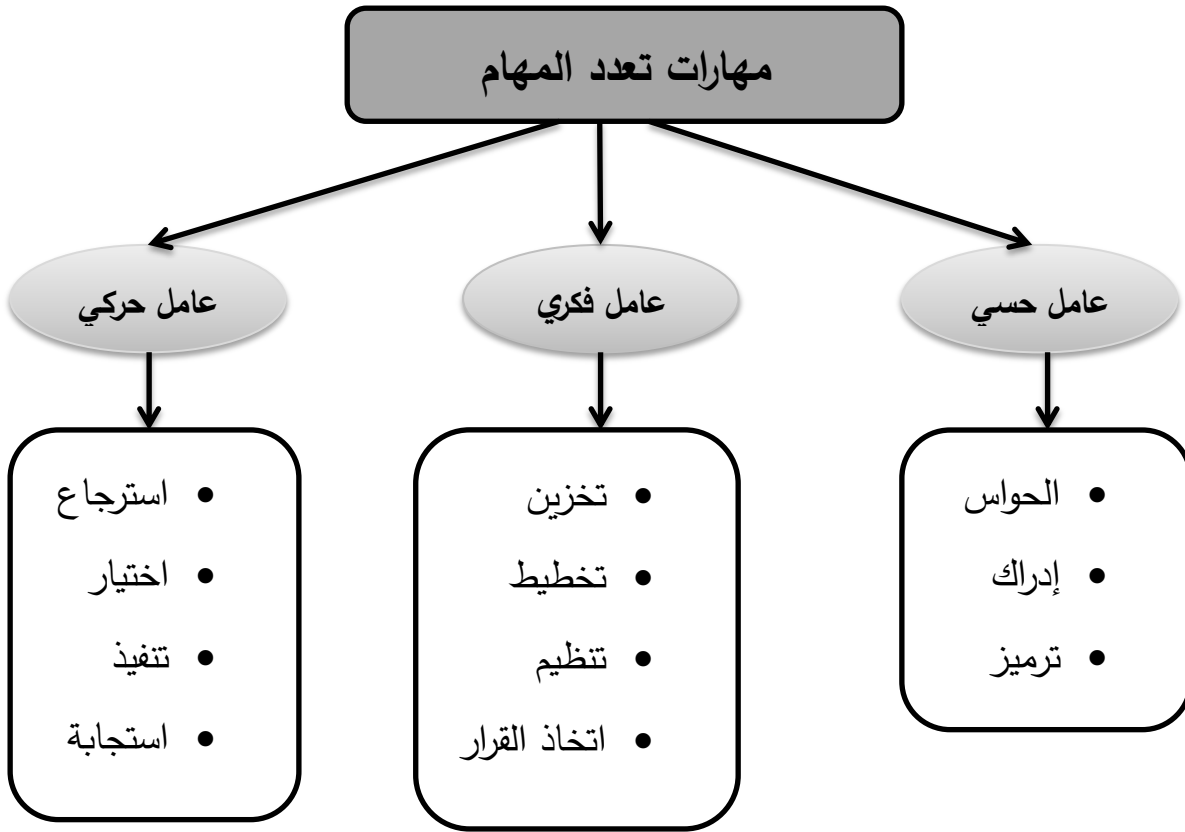
تعدّ المهام هو أداء لمهمة أو أكثر في وقت قياسي يستحيل قياسه على أرض الواقع، أمّا سرعة الأداء ناتجة أتمّة المهام من خلال التعلم سواء كان أداءها متزامنا أو متاخلا أو متسلسلا.

اعتمادا على تعريف كل من المهارة، وتعدّ المهام، يمكن القول أن مهارات تعدّ المهام يمكن اكتسابها بعد الحصول على القدر الكافي من التعلم و توجّه الأداء للمهام إلى ما هو أحسن، وبذلك نخلص إلى أن مفهوم مهارات تعدّ المهام يشير في معناه إلى:

اكتساب مهارات تعدّ المهام في سياق مهني يجعل الفرد يؤدي مهامه بشكل أحسن إذ يقتصد الوقت والجهد ويحقق أهداف النشاط الذي يقوم به و يتقن أداءه للمهام المنسوبة له.

وجب الإشارة في هذا المقام، إلى أن هذا المفاهيم السابق ذكرها وتفكيكها تشكّل محور الدراسة الحالية والتي تتدرج تحتها الأبعاد والمؤشرات الآتي ذكرها:

شكل رقم (01) : أبعاد مهارات تعدد المهام و مؤشراتها



2.2.1. الأداء الترجماني:

لا يقلّ هذا المفهوم أهميّة عن المفهوم السابق، إذ يتمثّل في المفهوم الذي ينتمي إلى مجال الدراسة الحالية وهو الترجمة الشفهية، إلّا أنّه يجب تفكيكه على غرار المفهوم السابق بهدف منحه حقّه الأكاديمي في التحليل والتفسير، وكذا توضيح مفهومه المشتغل على مفهومين هما:

1.2.2.1. الأداء :

ورد عن الأداء في معجم الوسيط أنَّ الأداء اسم للفعل (أدى) الشيء: قام به. و أدى الدَّيْن: قضاها. (الأداء): التأدية. " (مجمّع اللغة العربية ، 2004 ، صفحة 10) كما جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة : "أدى / أدى إلى / أدى بـ، يؤدّي، أدّ، تأدية، فهو مُؤدّ، والمفعول مُؤدّى.

- أدى عمله: قام به، أتمّه وأنجزه، قضاها. (عمر ، 2008 ، صفحة 76) وورد أيضا في القاموس المحيط: "أداه تأدية: أوصله، وقضاها، والاسم: الأداء." (الفيروزابادي، 1998 ، صفحة 1258)

تتاول قاموس اللغة الانجليزية Cambridge كلمة أداء على النحو التالي:

Performance: of a person or machine is how well they do a piece of work or activity. (Procter, 1995)

وقاموس اللغة الانجليزية Oxford فيما يلي:

Performance: The act or process of performing a task, an action. (Deuter, Bradbery, & Turnbull, 2015)

كما جاء أيضا في قاموس اللغة الفرنسية Le Petit Robert كلمة أداء (Performance)

Performance : Mot anglais, de to perform « réaliser », de l'ancien français parformer « parfaire », altération de parfournir, de fournir. (REY-DEBOVE & REY, 2017)

أمّا بالنسبة إلى مفهوم الأداء من الناحية الاصطلاحية، فلقد تناولنا الأداء من المجالات التي تدرس الأداء من حيث الكفاءة والفعالية، إذ أنّ الترجمان يسعى إلى تحقيق أداء فعّال يرتقي به إلى أهداف الترجمة الشفهية المحددة مسبقاً والمتمثلة في نقل خطاب المتحدث على حدّ معين من المثالية. إنّ دور الترجمان في النشاط الترجماني مماثل لدور مؤسسة الخدمات وتفقّ المؤسسة يكمن في مدى تحقيقها لأهدافها وينحصر أداء المؤسسة في أداء الموارد البشرية.

فلقد وقع اختيارنا على دراسة هذا المفهوم على البحوث التي تناولت الأداء كمورد بشري دون غيره من الموارد الأخرى، كونه يعبر عن مدى إنجاز المهام والجهد الذي يبذله الفرد من أجل تحقيق أهداف محدّدة مسبقاً. ولا شك أنّ الترجمان من خلال مهنته يسعى إلى تحقيق أهداف معيّنة موظفاً استراتيجية تُمكنه من بلوغها. كما أنّ إدارة الأعمال تتوقّر على مفاهيم متعدّدة للأداء وأبعاده ومكوّناته وكيفيات قياسه وتتناوله ميادين أخرى فرعية للإدارة بدقّة أكثر والمتمثلة في إدارة الموارد البشرية (Human resource management) وهي بدورها مقاربة استراتيجية لتحقيق الإدارة

الفعالة للأفراد أو العاملين بمؤسسة اقتصادية. (Blyton & Turnbull, 1992)

تحدّد المؤسسة أهدافا بغية المحافظة على مكانتها في المحيط الذي تتشط فيه، كما أنّها تحرص مليّا على التحسين المستمر لأداء الموارد البشرية من عاملين وإداريين من خلال آليات تدخل تحت مظلة إدارة الأداء (Performance management).

(Collings & Wood, 2009, p. 14)

إلا أنّ الدراسة الحالية توجّه البحث في الأداء رغم تعدّد تعاريفه واختلافها إلى التركيز على هدف استعمال هذا المصطلح والغرض من توظيفه في الدراسة الحالية باعتباره يتضمّن أبعاد قياس الأداء وتقييم مدى تحقيق الأهداف المسطرة. (GIRAUD , SAULPIC , NAULLEAU, DELMOND, & BESCOS, 2004, p. 249)

ولغرض تحديد مفهوم اصطلاحى للأداء سيتمّ استعراض التعاريف التالية من الميادين المذكورة سلفاً، لكن قبل ذلك لا بدّ من التطرّق إلى الأداء كمصطلح في مجال علم النفس كآلية إنسانية. فلقد ورد في المعاجم المتخصصة في علم النفس أنّ الأداء هو إنجاز يتمّ باستخدام الفرد لإمكاناته الجسميّة أو العقلية أو النفسيّة. ومستوى الأداء هو بمثابة مستويات أو معايير، يعمل وفقها الطفل العادي في مراحل السن المختلفة. والأداء الذهني هو أداء يعتمد أساساً على قدرة الفرد على التجريد وإدراك المعاني والعلاقات. (شحاته و النجار، 2003، صفحة 29) كما أنّه يدلّ على الإنجاز الفعلي للقدرات الكامنة لدى الفرد. (علي م.، موسوعة المصطلحات التربوية، 2011)

وورد أيضا في معجم علم النفس والتحليل النفسي أنّ الأداء هو سلوك يهدف إلى إكمال عمل مستهدف أو هو التمرين الملاحظ للمهارة. والاختبارات الأدائية التي يقوم فيها المبحوث ببعض الأداءات اليدوية أو الحركية غير اللفظية والتي تتطلب قدرة ذهنية. (طه، أبو النيل، قنديل، محمد، و عبد الفتاح، 1975، صفحة 36)

كما تدلّ كلمة أداء وتأدية في معجم مصطلحات الطب النفسي على الأداء على القيام بعمل أو إنجاز، أو الفعالية والكفاءة (الشربيني، معجم مصطلحات الطب النفسي، 2003، صفحة 135)

وجاء في قاموس علم النفس الأمريكي (APA Dictionary of Psychology)

Any activity or collection of responses that leads to a result or has an effect on the environment. The behavior of an organism (the performer) when faced with a specific task. (VandenBos, 2015, p. 779)

يدلّ الأداء على نشاط أو سلسلة من الاستجابات المؤدية إلى نتيجة أو تؤثر على المحيط ، وهو سلوك الإنسان (المؤدّي) اتجاه مهمة معيّنة.(ترجمة الطالبة)

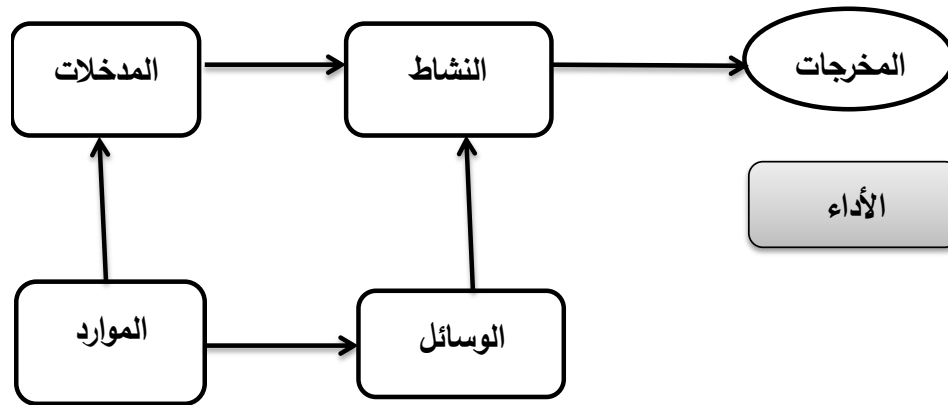
أمّا عن الأداء في مجال الإدارة، ورد في معجم المصطلحات المالية والاقتصادية أنّ أصله في اللغة: إيصال الشيء إلى الشيء، أو وصوله إليه من تلقاء نفسه.

بينما جاء في كتاب (Concevoir le tableau de bord) لـ Caroline Selmer أنّه ثمة بعدين للأداء يتمثّلان في الكفاءة والفعالية (الفاعلية)، إذ أنّ الكفاءة هي أداء

الأعمال بطريقة صحية والفعالية هي أداء الأعمال الصحيحة. كما أنّ الشكل التالي يلخص أداء المؤسسة وكيفية تحقيق الأهداف التي تندرج ضمن سياسة عامة لها.

(Selmer , 2015)

شكل رقم (02) : الأداء والمتابعة



المصدر: (Selmer , 2015)

كما قد ذكر الباحثون Lamia Berrah Vincent Clivillé Laurent Foulloy في

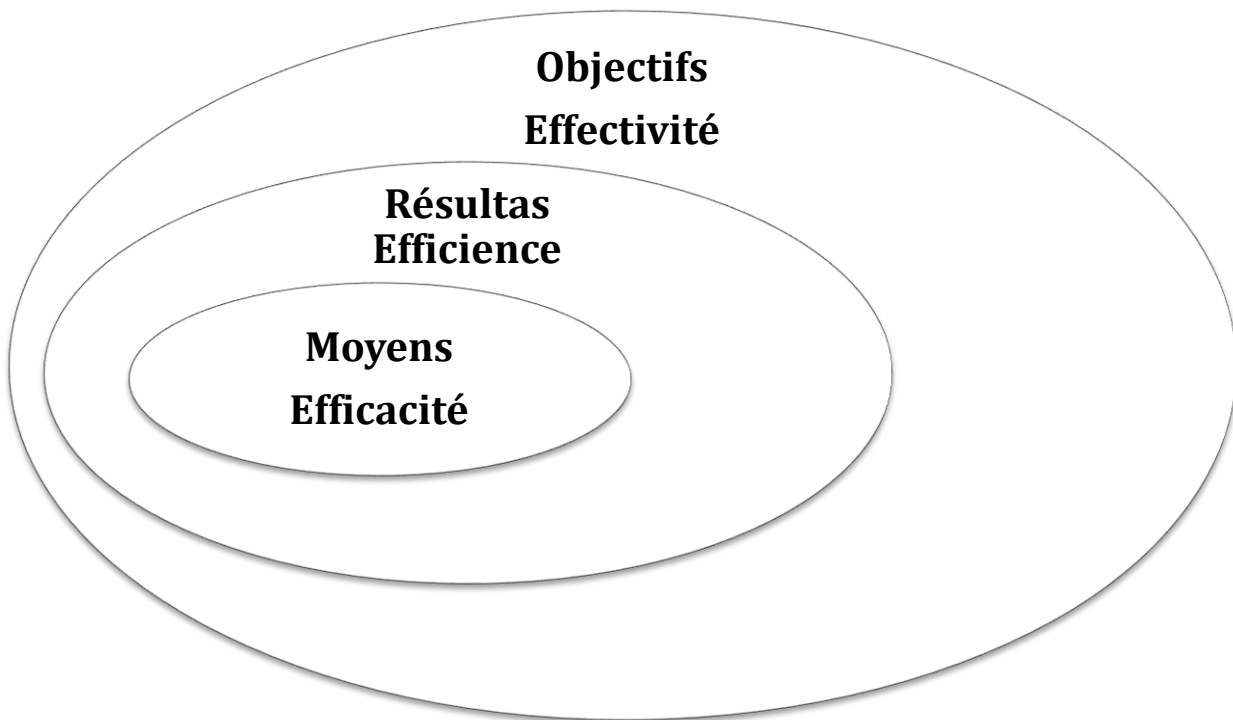
كتابهم المعنون بـ: Objectifs et performance industriels : Concepts et traitement flou

"L'Efficacité concerne la qualité d'atteinte des objectifs, l'Efficiencia se rapporte au rendement des moyens utilisés pour cette atteinte, tandis que l'Effectivité, concept d'une autre nature, porte sur les objectifs et leur capacité à porter le système considéré vers sa finalité. Nous savons donc que la performance est ce qu'elle est, qu'elle peut s'identifier à la finalité

de l'entreprise, qu'elle a une expression multicritère et qu'elle est portée par un triptyque : Efficience, Efficacité et Effectivité." (Berrah, Clivillé, & Foulloy, 2018)

"تتعلق الفعالية بمدى تحقيق الأهداف، و تتمثل الكفاءة في حسن استغلال الوسائل المستعملة لتحقيق الأهداف، أمّا الفاعلية فهي مفهوم مختلف عن المفهومين السابقين، يتمثل في قدرة الأهداف على بلوغ غاية المنظومة. وبما أنّ الأداء هو غاية المؤسسة، وله ثلاثة أبعاد هي: الكفاءة والفاعلية والفعالية. (ترجمتنا)

شكل رقم (03): أبعاد الأداء

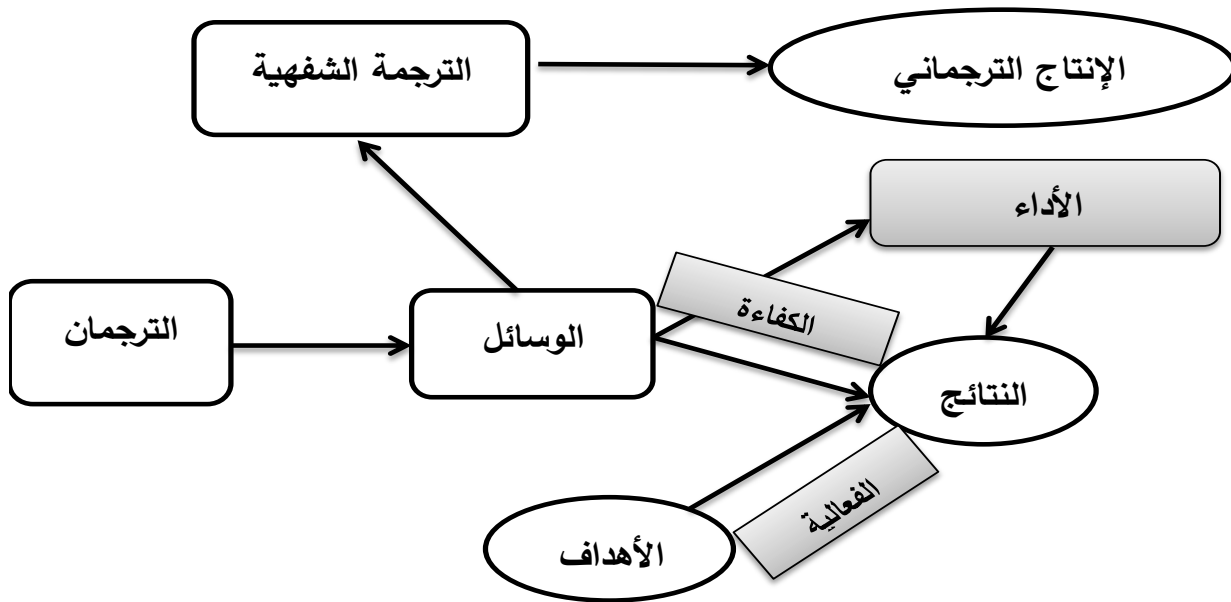


المصدر: (Berrah, Clivillé, & Foulloy, 2018)

إلا أنّ استعمال مصطلح الأداء في مجال الإدارة والاقتصاد يختلف عن غرض استعماله في الدراسة الحالية لأنّ مفهوم الأداء يتعلّق بعناصر المؤسسات وتفاعلها وهو بذلك يعبر على الأداء الشامل. أمّا بالنسبة إلى الكفاءة والفعالية، فيختلف الباحثون في مفهوميهما وهناك من يرى عكس مدلوليهما المشار إليهما سابقاً.

(مزهوده، 2001، الصفحات 85-100)

شكل رقم (04): الأداء في الترجمة الشفهية



المصدر: من إعدادنا

من خلال ما سبق، يمكن استنتاج ما يلي:

يتمثل الأداء في الوسائل المستعملة من قبل المترجمان بغية تحقيق أهداف الترجمة

الشفهية، فلا بدّ من أن يكون الأداء فعالاً لتحقيق الأهداف و أن يكون كفاً

ليستغل الوسائل أحسن استغلالاً.

2.2.2.1. المترجمان:

لقد عرف مصطلح المترجمان اجتهد العديد من المختصين في اللسانيات والمنظرين في علم الترجمة بغية تعريفه وتحديد معناه، إلا أنّ مصطلح المترجمان تربطه علاقة وطيدة بمصطلح المترجم، وحتى نصل لتحديد مفهوم المترجمان وجب التطرق إلى مفهوم الترجمة وفعل الترجمة.

إذ ورد في المعجم الوسيط "تَرْجَمَ الكلامَ: بَيَّنَّه ووضَّحَه. وترجم كلام غيره. وعنه: نقله من لغة إلى أخرى. وترجم لفلان: ذكر ترجمته. (التُّرْجَمَانُ): المُتَرْجِم. (ج) تَرَاْجِمُ." (مجمّع اللغة العربية ، 2004 ، صفحة 83)

وجاء في معجم متن اللغة "ترجم كلامه: بيّنه وأوضحه، وترجم الكتاب وترجم عنه: فسّر بلسان آخر. التُّرْجَمَان و التَّرْجَمَان والتَّرْجُمان: الناقل الكلام من لغةٍ لأخرى. المفسّر للسان. ج تَرَاْجِم." (رضا، 1958 ، صفحة 391)

وورد في القاموس المحيط : "الترجمان: المفسر للسان، وقد ترجمه عنه"
(الفيروزآبادي، 1998، صفحة 1113)

وورد أيضا في تاج العروس أنّ "الترجمان هو المفسر للسان، وقد ترجمه وترجم عنه
إذا فسر كلامه بلسان آخر، وقيل نقله من لغة إلى لغة أخرى". (الزبيدي، 1984)

وتناول كذلك قاموس اللغة الانجليزية Oxford على النحو الآتي :

Interpreter: A person whose job is to translate what somebody is saying
into another language. (Deuter, Bradbery, & Turnball, 2015)

كما جاء كذلك في القاموسي الفرنسي Le Petit Larousse ما يلي:

Interpréter : Du latin « interpres, -etis » : 1. Personne qui traduit
oralement une langue dans une autre. 2. Personne qui est chargée de
déclarer, de faire connaître les volontés, les intentions d'une autre.
(LEGRAIN, GARNIER, & VINCIGUERRA, 2003)

"الترجمان هو من ينقل لغة إلى لغة أخرى شفها أو هو الوسيط بين متحدثين أو
أكثر يستعملون لغات مختلفة." (ترجمنا)

يقول علي محمد الدرويش أنّه من السهل التعرف على الفرق بين المترجم
والترجمان، " إذ يكمن الفرق الأساسي بين الترجمة التحريرية والترجمة الشفوية في
ميكانيكيات الأداء. فكلتاها تعني بنقل الكلام من لغة إلى لغة أخرى. بيد أن الترجمة
التحريرية تختصّ بنقل الكلام المكتوب، أمّا الترجمة الشفوية فتختصّ بنقل الكلام

المنطوق." (الدرويش، 2003). أي يختلف الترجمان عن المترجم في طبيعة الأداء، كما أنّ الأداء الشفهي يلزمه مهارات أخرى غير المهارات اللغوية. ويذكر الأستاذ حسين خمري في كتابه "اللغة الأخرى" أنّ كلمة ترجمان "صريحة الأصل لا لبس فيها وهي ليست من أصل أعجمي ولا محوّلة عن معنى آخر، (بل) عن العربية اقتبس الانجليز كلمة ترجمان وجعلوها مفردات لغتهم Dragman".

ما يذكر الأستاذ ياسين بن غبريد في مقاله المعنون بـ"محطات في تاريخ الترجمة الشفهية" أنّ "هيرودوت (Herodutus) هو أول من ذكر التراجم في كتابه المترجم إلى اللغة الانجليزية تحت عنوان (Histories) حيث كتب عن التراجم المرافقين للفراعنة ولملوك الفرس أثناء استقبالهم الرسل والسفراء، أمّا عن قدامى الاغريق، فيروي أنّهم استعانوا بالتراجم بشكل كبير، حيث لم يكن الترجمان آنذاك مجرد وسيط لغوي لإتمام الصفقات التجارية فحسب، وإنّما كان يشبّه بالإله لتعدّد مواهبه وقدراته اللسانية." (بن غبريد، 2016، الصفحات 06-17). وتؤكد شعال هوارية في مقالها المعنون بـ: "خارطة العمليات العقلية الخاصة بالترجمة الفورية" أنّ الترجمان "لا يملك إلاّ طاقة معيّنة يجزئها بين الاستماع والذاكرة وإعادة الصياغة بصفة عادلة في حالة الترجمة الفورية والمتوازنة سعيًا لأداء سليم ... يواصل الترجمان عمله متنقلاً بسمعه وكلامه بين الخطيب والمستمع، راسماً بذلك مجرى متواصلًا يربط العديد من العمليات الحسيّة والفكرية الظاهرة منها والباطنية، تتمّ بصفة دائمة وثابتة ومتناوبة.

وكأها تبدو عمليات صعبة تتطلب الكثير من الجهد والمهارة والسرعة في الأداء." (شعال، 2018، الصفحات 32-58) كما أشار الباحث حسيب إلياس حديد في كتابه "الترجمة الفورية وصعوبتها" إلى الترجمة الشفهية على أنها "نشاط فكري وإبداعي يقوم على أساس اكتساب المضامين المعرفية على نقلها بطرق شتى يتم اختيارها من قبل المترجم الفوري." (حديد، 2011)

ومن الملاحظ أنّ الترجمان له دور رئيس لا غنى عنه في العملية التواصلية بين الأجناس وذلك منذ اختلاط الألسن، إلا أنّ عملية الترجمة الشفهية صعبة. من حيث الممارسة ومعقدة من حيث الأداء. وتشترط مهارات وكفاءات تنطلق من العمليات الذهنية إلى أن تصل إلى مخارج لغوية حاملة لمعاني بائنة وأخرى مضمرة يستنبطها من السياق العام للخطاب وكذا أصغر التفاصيل غير اللفظية للخطيب. من خلال ما عرض من قراءات حول الاستعمالات المتعددة لمصطلح الترجمان، يمكن تقديم التعريف الإجرائي الآتي:

الترجمان هو محترف للترجمة الشفهية وأهم عنصر في عملية الترجمة الشفهية، تتوفر فيه شروط الممارسة الترجمانية تشتمل على مهارات لغوية وثقافية وأخرى نفسانية ومعرفية.

واعتمادا على تعريفي كل من الأداء والترجمان وما تمّ استخلاصه من كلا

المفهومين، نخلص إلى أن مفهوم الأداء الترجماني يشير معناه إلى:

الأداء الترجماني هو عملية منظمة يقوم فيها الترجمان بنقل خطاب المتحدث من

اللغة المصدر إلى اللغة الهدف بغية تحقيق التواصل وتميّز عملية الترجمة الشفهية

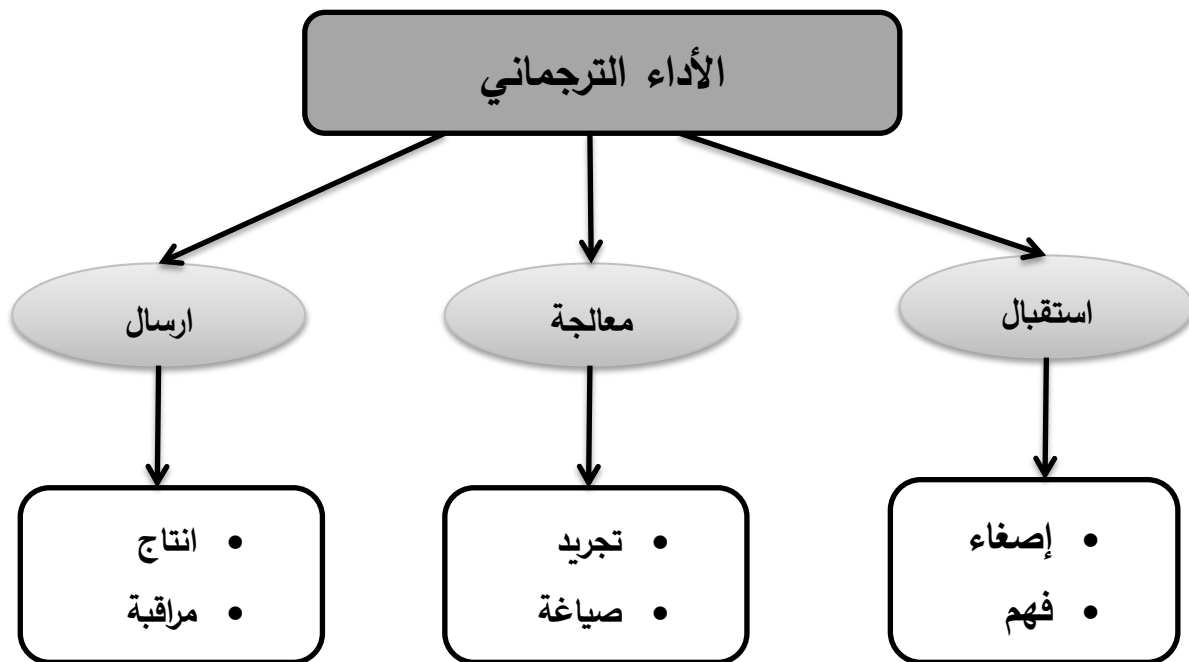
عبر جملة من المراحل متنقلة من أنسجة الدماغ وصولا إلى استخلاص معنى

ووقع يتلقاه المستمع بشكل متزامن (تزامني) وسليم.

والشكل الموالي يوضح الأبعاد والمؤشرات المقصودة حول الأداء الترجماني فيما

يخص الدراسة الحالية:

شكل رقم (05) : أبعاد الأداء الترجماني و مؤشرات



المصدر: إعدادنا

3.1. الدراسات السابقة:

بعد تحديد نقطة البداية للبحث المتمثلة في المراحل الضرورية من أجل تحديد الإشكالية ومجال طرح التساؤل للدراسة، انطلقنا في محاولتنا لإيجاد دراسات تتناول جانباً أو أكثر من الدراسة الحالية. وقد كرّسنا هذا الجزء من الأطروحة لعرض أدبيات ساهمت في تأكيد الدافع لاختيار موضوع البحث الحالي، كما أنّها تُعتبر مصدر من مصادر الإلهام التي تؤدي إلى تبني الموضوع النهائي، بالإضافة إلى الإلمام بقائمة المفردات الأساسية التي تغطي مختلف جوانب الموضوع. (أنجرس، 2013، صفحة 131) وتتمثل الدراسات السابقة في البحوث العلمية سواء كانت منشورة أو غير منشورة، يتناول جانباً أو أكثر من الدراسة الحالية ويتوفر أيضاً على الشروط العلمية للبحث، وهي: الانطلاق من إشكالية للوصول إلى نتيجة معيّنة. وإن وُجدت علاقة بين الإشكالية والبحث الجديد فهي دراسة سابقة للبحث ووجب اعتمادها للضرورة المنهجية في البحث العلمي.

استندنا في هذه الأطروحة إلى مجموعة من المقالات كدراسات سابقة تشترك موضوعاتها في العلاقات الموجودة بين القدرات المعرفية والترجمة الشفهية إلا أن هذه المقالات تكشف عدّة مجالات لها علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع عملية الترجمة الشفهية. وكما ذكر سابقاً، معرفة اللغات والثقافات وحدها لا تكفي لإنتقان مهنة الترجمان والنجاح في هذا المجال، فإنّ التدريب على الترجمة الشفهية مقياس

مهم في المنهاج الدراسي. كما أن الطالب ملزم بقضاء ساعات طويلة في مخبر اللغات ليس بغرض التدريب على اللغات لتحسينها فحسب، بل لممارسة مهارات معرفية ضرورية لإنتاج ترجمة شفوية لخطاب معين بشكل صحيح وسليم.

تضيف الأستاذة زلال أن الذكاء يساهم في تشكيل المعنى للنص لذلك وجب التمييز بين المفاهيم التي تنتمي إلى هذا المجال، وفهم الآليات الحاصلة في الذهن.

كما يجزم خبراء علم النفس على ضرورة الحفاظ على فعالية الذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة النشطة (working memory) ولنتذكّر جيداً علينا أن ننسى أولاً. من غير الممكن فصل علوم الإدراك العصبي عن النشاط الترجماني بشكل خاص ودراسات اللغة بشكل عام، لأن كل شيء يدور حول الدماغ "brain" ونحن نعيش عصر علم الأعصاب المعرفي، لأن المعيار المعرفي عنصر جوهري في إنتاج علوم قد تصبح قابلة للتصدير إلى الخارج. (Oulebsir, 2019)

1.3.1. بروك ماكنامارا (Brooke Macnamara): ظهر مقال عنوانه "مؤهلات الترجمان المعرفية" في دورية "جريدة الترجمة الشفهية" (Journal of Interpretation) في عدده التاسع عشر لمحرّره الباحثة بروك مكنامارا سنة 2012. تمثّلت إشكالية المقال في محاولة لكشف الاختلافات الموجودة بين طلبة الترجمة الشفهية من حيث فرص النجاح في هذا المجال، والتعرف على مجموعة من المؤهلات التي تسمح لطالب الترجمة الشفهية بأن يصبح ترجماناً محترفاً. "إن المسار الترجمي في الحقيقة

من العمليات الواعية وغير الواعية والتي قد تتغير لدى المترجم بين الفترة التي يكون فيها مبتدئاً متعلماً والفترة التي يصبح فيها ممتهاً". (قلو، 2014، صفحة 574) ولقد أضفت هذه الدراسة إلى تطوير إطار نظري للمؤهلات الترجمانية من الملكات المعرفية التي تؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية بوصفها قاعدة أساسية لدراسة ميدانية عن الترجمة الشفهية أو بغرض قياس السلوك الترجماني. ولقد أظهرنا أنّ التحكم في اللغات ليس بالضرورة مؤشراً للنجاح في ميدان الترجمة الشفهية، إذ قلّة الوسائل التقييمية لنجاح الترجمان في مهنته يترتب عنها ما يلي:

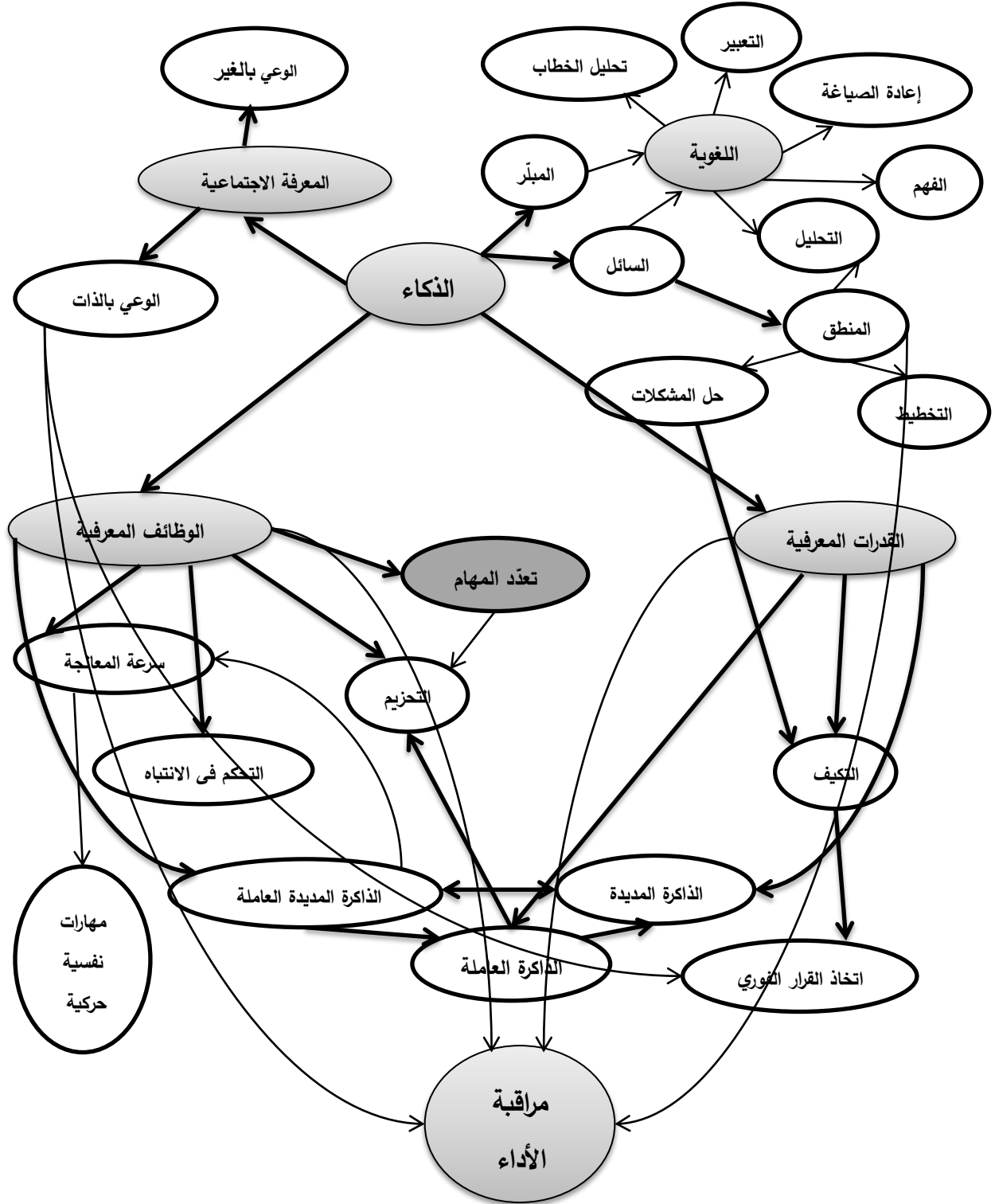
- ضياع الوقت والجهد في دراسة الترجمة الشفهية من دون الحصول على نتائج مرضية في نهاية المسار الدراسي وعدم التنبه باكراً لعدم قدرة الطالب على التمكن من ممارسة هذه المهنة المعقّدة واكتساب المهارات الترجمانية.

- اعتماد مدرّسي الترجمة الشفهية على وسائل تقييمية تقتصر للموضوعية قد تؤدي إلى نتائج مغلوطة.

- الطبيعة الذاتية لتدريس الترجمة الشفهية والتي تختلف حسب المدرسة أو الهيئة التعليمية ممّا يترتب عنها اعتماد معايير لتقييم أداء الطلبة غير متّفق عليها، لا وطنياً ولا عالمياً.

كما تؤكد ماكنامارا على ضرورة توفير اختبار للكفاءات والمؤهلات مع تحديد المعايير التقييمية لمهنة الترجمة الشفهية بعد دراستها تحليلها. والجدير بالذكر، هو أنّ الباحثة ركّزت في دراستها على علم النفس المعرفي ونظريات اكتساب اللغة الثانية، وشدّدت على ضرورة وضع نموذج للقدرات والمؤهلات التي يجب توفرها لدى المترجمان المحترفين، ويضم هذا الأخير مكملات معرفية تتكوّن بدورها من مؤهلات معرفية اجتماعية ومؤهلات فكرية ومهارات معرفية، ويتمثّل نموذج ماكنامارا في المخطط التالي:

شكل رقم (06): نموذج القدرات المعرفية الأساسية حسب ماكنامارا



المصدر: (Macnamara, Interpreter Cognitive Aptitudes, 2012, p. 11)

لخصت ماكنامارا دراستها بتسليط الضوء على الحاجة الماسة إلى انشاء مخطط للدراسة الميدانية إذ أنّ البحوث الارتباطية والتجريبية تساعد على جمع البيانات التي تؤيد الفرضية أو تنفيها، وما دام الانسان يختلف عن غيره من حيث النظام المعرفي (cognitively)، فالمسارات المهنية وخياراتها تختلف أيضا. ونظراً لندرة البحوث التي تصف المهام المعرفية اللازمة لأداء الترجمة الشفهية، فإن الهدف المتوخى من هذا المقال هو ليس التعرف على الوظائف المعرفية فحسب، بل التعرف أيضا على مستوى الترجمان اللازم لأداء الوظائف المعرفية. إنّ اختبار الكفاءات وسيلة موضوعية للقياس والتنبؤ بالمؤهلات الترجمانية، كما قد يساعد في انتقاء المسارات المهنية المناسبة وخاصة في المهن الصعبة كالترجمة الشفهية، بالإضافة إلى المساهمة في جعل البرامج التعليمية أكثر انسيابية، والأهم من ذلك زيادة نسبة التراجع الماهرين والمحترفين المقبلين على مهنة الترجمة الشفهية.

(Macnamara, Interpreter Cognitive Aptitudes, 2012, p. 09)

2.3.1. إيريك كامايد فريكساس (Erik Camayd-Freixas): في مقال تحت عنوان "نظرية معرفية للترجمة الفورية والتدريب عليها" لمحّرره إيريك فريكساس والذي ظهر نشره عام 2011، إذ يشير فيه إلى مبادئ علم النفس المعرفي واللسانيات، التي تقوم عليها خريطة الترجمة الفورية ووضعتها في إطار نظري للترجمة الشفهية الفورية، وتهدف هذه الدراسة إلى أهداف أربعة الآتي ذكرها:

أ. وصف مختلف المهام التي تقوم عليها عملية الترجمة الشفهية الفورية.

ب. عزل تلك المهام من أجل العمل على تطوير كل مهمة على حدى والتركيز عليها من خلال التدريب.

ج. وصف التدفق المتزامن للمهام أثناء العملية الترجمانية والتعرف على التقنيات والاستراتيجيات المساعدة في تحقيق الأداء الترجماني الأمثل.

د. وضع قاعدة تعليمية لأساليب وتمارين لبناء المهارات من أجل أداء ترجماني سليم ومتقن.

يرى إيريك عند تفكيك عملية الترجمة الشفهية الفورية إلى مراحل أو بالأحرى إلى مهام معزولة بغرض تسهيل عمية التعلم ووضع هدف بيداغوجي محدّد يمكن تحقيق الأهداف التالية :

أ. **التشخيص:** وذلك بغرض تحديد المهام الصعبة التي يتعذّر على المتعلّم استيعابها أو يجد صعوبة في أدائها.

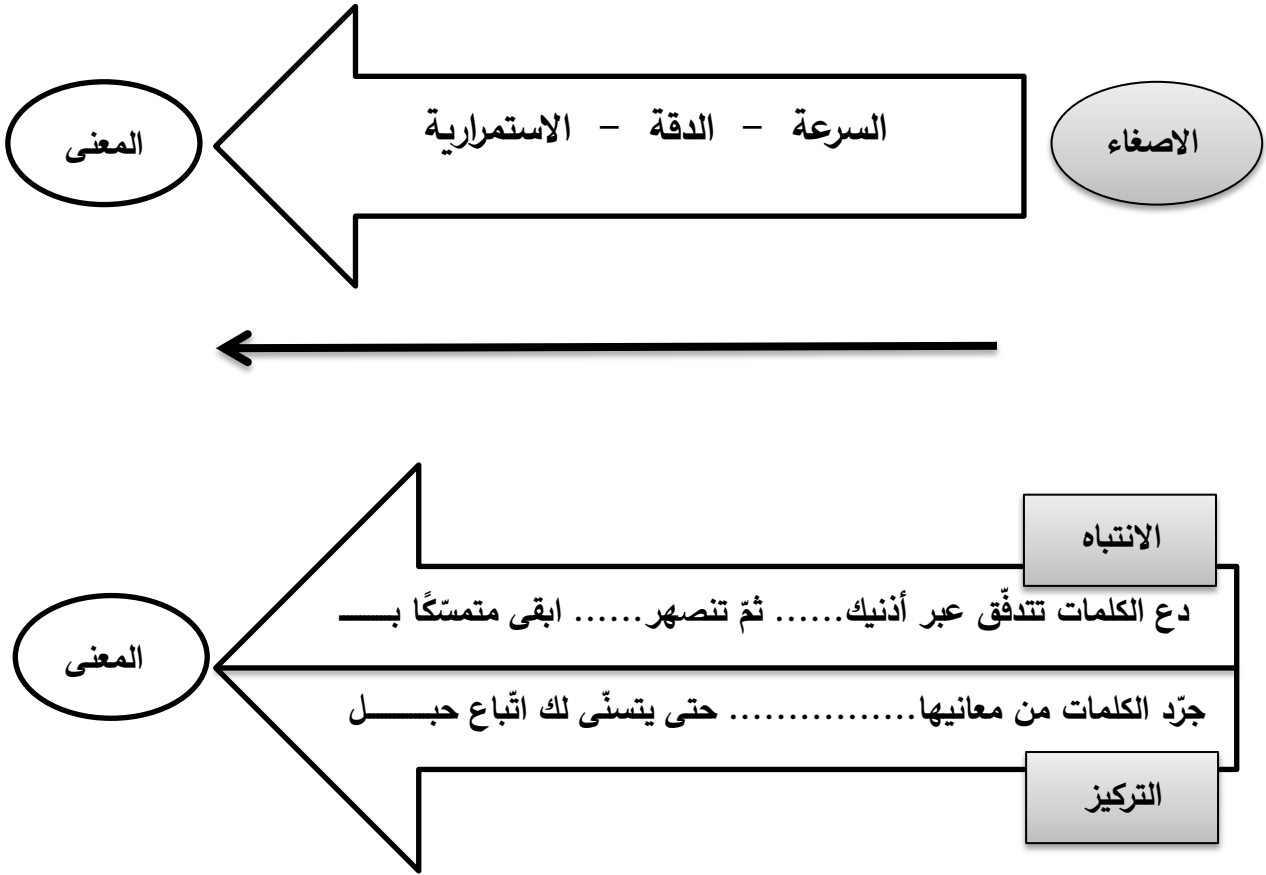
ب. **المعالجة:** وذلك بهدف توجيه المتعلم وعرض تمارين عليه تركّز بشكل مكثّف على المهام المراد تطويرها وتنميتها.

ج. **التطوير:** وذلك بغية معرفة كيفية عزل المهام والتمرين عليها بشكل فردي إلى أن تصبح طبيعة ثانية ويقوم بها من دون أي عناء.

يجعل التمرين عملية التعلم تلقائية وهو مفتاح النجاح في الترجمة التي تعدّ عملية متعدّدة المهام المترامنة، لذلك لا بدّ من تحديد هذه المهام و التدريب عليها بشكل فردي ثم جمعها، والتمرّن عليها بشكل مترامن بغية الوصول إلى أداء ترجماني متواصل وفي راحة تامة دون أن يشعر المترجم بالإرهاق. كما يركّز الباحث في مقاله على جعل النتاج الترجماني يبدو "طبيعيًا" لأنه على حدّ قوله: "كلّما بدت الترجمة الشفهية كخطاب طبيعي بشكله ومضمونه الصحيحين، سهلت عملية الترجمة الفورية وتحسّن النتاج الترجماني." كما وضع إيريك المبادئ الجوهرية للترجمة الشفهية الفورية التالية:

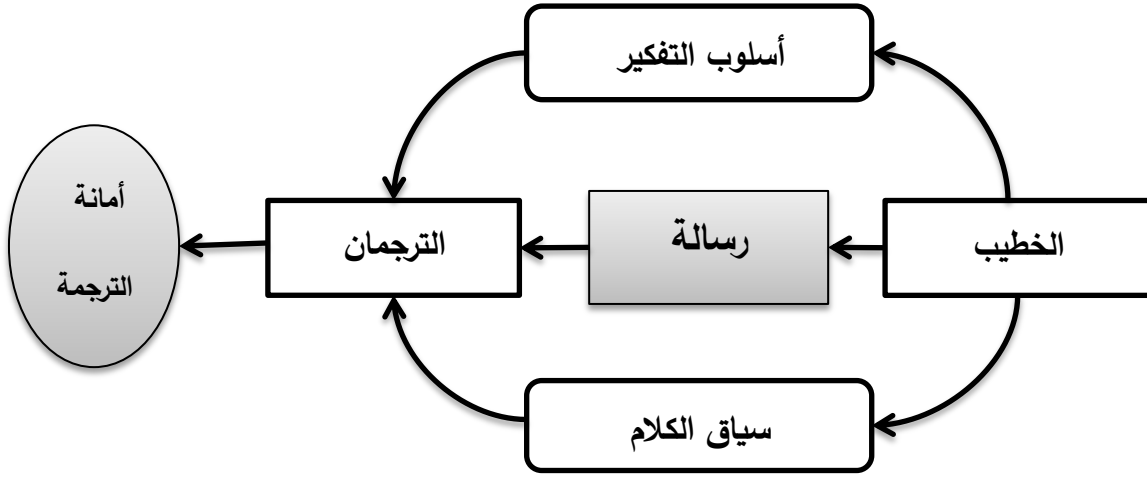
- التمسك بحبل المعنى والعمل على عدم تضيقه.
 - التصرف كمتحدّث عادي.
 - إعادة صياغة المخططات (الصور الذهنية).
 - ترجمة المصطلحات.
 - التحكم في فارق الزمن بين الخطيب والمترجم.
- عرض الباحث في مقاله مخططات توضّح ضرورة ترجمة المعنى الإجمالي للجملة، وتجنّب التركيز على الكلمات و الانتباه لاستعمالاته للاستراتيجيات المختلفة التي يتّبعها المترجم أثناء استقباله للخطاب.

شكل رقم (07) : الاصغاء (fluid listening)



المصدر: (Camayd-Freixas, 2011, p. 04)

شكل رقم (08) : التحليل التعاطفي (empathic analysis)



المصدر: (Camayd-Freixas, 2011)

3.3.1. كاترسينا ستاكويك (Katarzyna Stachowiak): في مقال تحت عنوان

"العقل ليس كسولاً: عن تعدّد المهام عند المترجمين والتراجم" سنة 2014، ناقشت كاتارسينا تعدّد المهام وأهميته عند أداء مهام معرفية معقّدة. تبين الدراسات التي أجريت عن ازدواجية المهام أو تعدّدها حدوث عطب أو خلل عند أداء مهمتين أو أكثر في آن واحد. كما أظهرت نظريات تعدّد المهام أنّ تقسيم الانتباه أو التغيير السريع للأداء في الترجمة الشفهية مختلف تماماً عن تعدّد المهام في الترجمة التحريرية. وتشير الباحثة إلى الهدف المتوخى من دراستها المتمثل في النظر في مهارات تعدّد المهام للتراجم والمترجمين، وذلك أثناء القيام بمهمتين متزامنتين. ولقد

جاءت النتائج لصالح المترجمين والتراجم على حدّ سواء، حتى وإن بقي مصدر ازدواجية المهام لدى المترجمين مجهول.

تقول كاتارسينا أن تعدّد المهام ممارسة طبيعية يمارسها الانسان يوميا من خلال نشاطاته، وهذا لا ينفي غموضها وتعقيدها كونها مهارة، بينما يراها باحثين آخر على أنها استراتيجية لإنجاز المهام الأكثر تعقيدا، كما أنّ الغرض منها هو تسهيل الأداء وجعله متاحا، فعند التراجم مثلاً: تعدّ مهارات تعدّد المهام تحدّيًا في حدّ ذاته للترجمان وعنصرا حاسماً في مهنته بالإضافة إلى المهارات اللغوية. أمّا عند المترجمين فالأمر مختلف، لأنّ الزمن المتاح لترجمة النص لا يفرض على المترجم استعمال مهارات تعدّد المهام، إلا في حالة ما إذا أراد المترجم ربح الوقت، فهو بذلك يصبح مخيراً بين اللجوء إلى الآنية أو تركها. تبرز كاتارسينا في مقالها مقاربتين معرفيتين أساسيتين لتفسير ظاهرة تعدّد المهام المتزامن، وهما:

المقاربة الأولى: يتمثل تعدّد المهام في تقسيم لسعة القدرة العقلية حسب صعوبة المهمة، وكذا تقسيم التركيز وتوزيعه لأداء سلسلة من المهام في آن واحد وهذه السعة هي غير قابلة للقياس ميدانيا.

المقاربة الثانية: يعدّ تعدّد المهام انتقال سريع من مهمّة إلى أخرى، إذ أنّ العقل الانساني ليس في وسعه الشروع في مهمة ما لم يفرغ من الأولى، وهذه السرعة هي

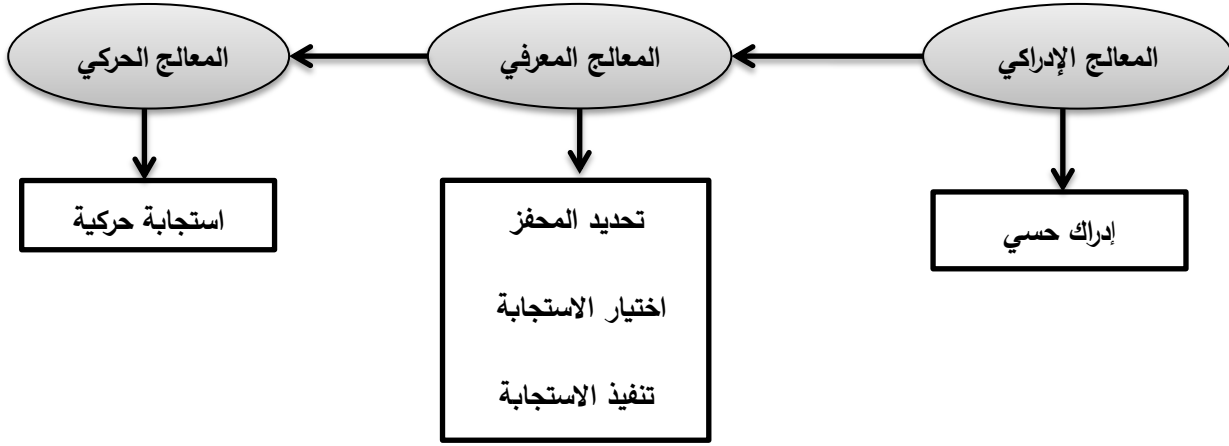
غير قابلة للقياس ميدانيا. (Stachowiak, 2014)

كما أنّ درجة السهولة والصعوبة في المهمّة تلعب دورًا مهمًا في كلتا المقاربتين. إذ شرحت الباحثة مراحل تعدّد المهام المتزامنة في عمليّة الترجمة الشفهية بالاعتماد على ثلاث نماذج لمنظرين متخصصين في علم النفس المعرفي:

نموذج تقسيم السعة العقلية (Tombu & (mental capacity sharing model)
(Borst, Taatgen, (bottleneck theory) ونظرية عنق الزجاجة (Jolicoeur, 2003)
(Broadbent , A Mechanical Model for Human & van Rijn, 2010)
(Attention and Immediate Memory, 1957) و فترة الجموح النفسي
(psychological refractory period) (Pashler, 1994) ومهارات التبديل السريع
للمهام (fast switching skills) (Pashler, 1994) ونموذج الجهود (efforts)
(model). (Gile , Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en
interprétation simultanée, 1985)

في الواقع، ما يحدث في آن واحد هو التعبير باللغة الهدف والاستماع إلى
الخطيب واستقبال معلومات جديدة باللغة المصدر دون الانقطاع عن الكلام،
والمخطط التالي يوضّح مراحل المعالجة للمعلومات في تعدد المهام:

شكل رقم (09): مراحل معالجة المعلومات في تعدد المهام



المصدر: (Stachowiak, 2014)

4.3.1. كيليان ج. سيبر (Kilian G. Seeber): في مقال بعنوان "العبء المعرفي

في الترجمة الشفهية الفورية : نظريات تقليدية ونماذج حديثة" الذي ظهر سنة 2011 في شركة جون بانجامينز للنشر، إذ يهدف إلى وصف مقدار العبء المعرفي الناتج خلال الترجمة الفورية بالاعتماد على نظريات طورها أخصائيون في علم النفس المعرفي وعلم اللغة النفسي. ولقد عرض الباحث سيبر في مقاله مجموعة من النماذج المقارنة للعبء المعرفي مع تقديم مفصل للمصدر المعرفي خلال الترجمة الشفهية الفورية، وخاصة عند ترجمة الأفعال من اللغة الألمانية إلى اللغة الانجليزية.

تعدّ الترجمة الشفهية عامّة والترجمة الفورية على وجه الخصوص، عملية نقل فوري متكوّنة من مهام متعدّدة، متمثلة في مهمّة فهم اللغة ومهمّة إنتاجها في آن واحد، كما يتبيّن من الناحية المعرفية أنّ الزمن الحقيقي للمهتمين هو عبارة عن منافسة

داخلية بين الاثنين على المصادر المتاحة للعملية الإدراكية، حيث يتطلب الجمع بين مهمتين أو أكثر سعة معالجة أكبر من تلك المهام التي يتمّ معالجتها بشكل فردي.

من أجل استيعاب فكرة العبء المعرفي في الترجمة الشفهية الفورية، اقترح سيبر نموذج يوضح مقدار العبء المعرفي الناتج عن المهام الفردية المتزامنة، ولهذا الغرض تُعامل الترجمة الفورية على أنّها جمع بين مهمّة فهم اللغة ومهمّة إنتاج اللغة في الوقت نفسه. من الملاحظ أنّ نموذج العبء المعرفي مستوحى من نموذج الجهود لدانييل جيل (Gile , Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée, 1985) إذ يشترك العبء المعرفي وجهود الترجمة الشفهية في الهدف المتوخى منهما في محاولة لفهم وتوضيح المطالب المعرفية في الترجمة الفورية. ويمكن تصوّر عمليّة الترجمة الفورية من خلال النموذجين على أنّها جمع بين مهمّة فهم اللغة ومهمّة إنتاج اللغة ممّا يؤدّي إلى زيادة في مقدار العبء المعرفي، (أو الجهد المبذول حسب الحالة). إلا أنه لنموذج العبء المعرفي القدرة على حساب التداخل الناتج عن الصراع الداخلي بين المصادر المعرفية المتاحة من أجل إنجاز مهمتين في آن واحد. كما يفيد نموذج العبء المعرفي في وضع استراتيجيات الترجمة الفورية تفيد في تفسير العبء المعرفي الحاصل أثناء عملية الترجمة الفورية. بالاستناد إلى الطبيعة التحليلية

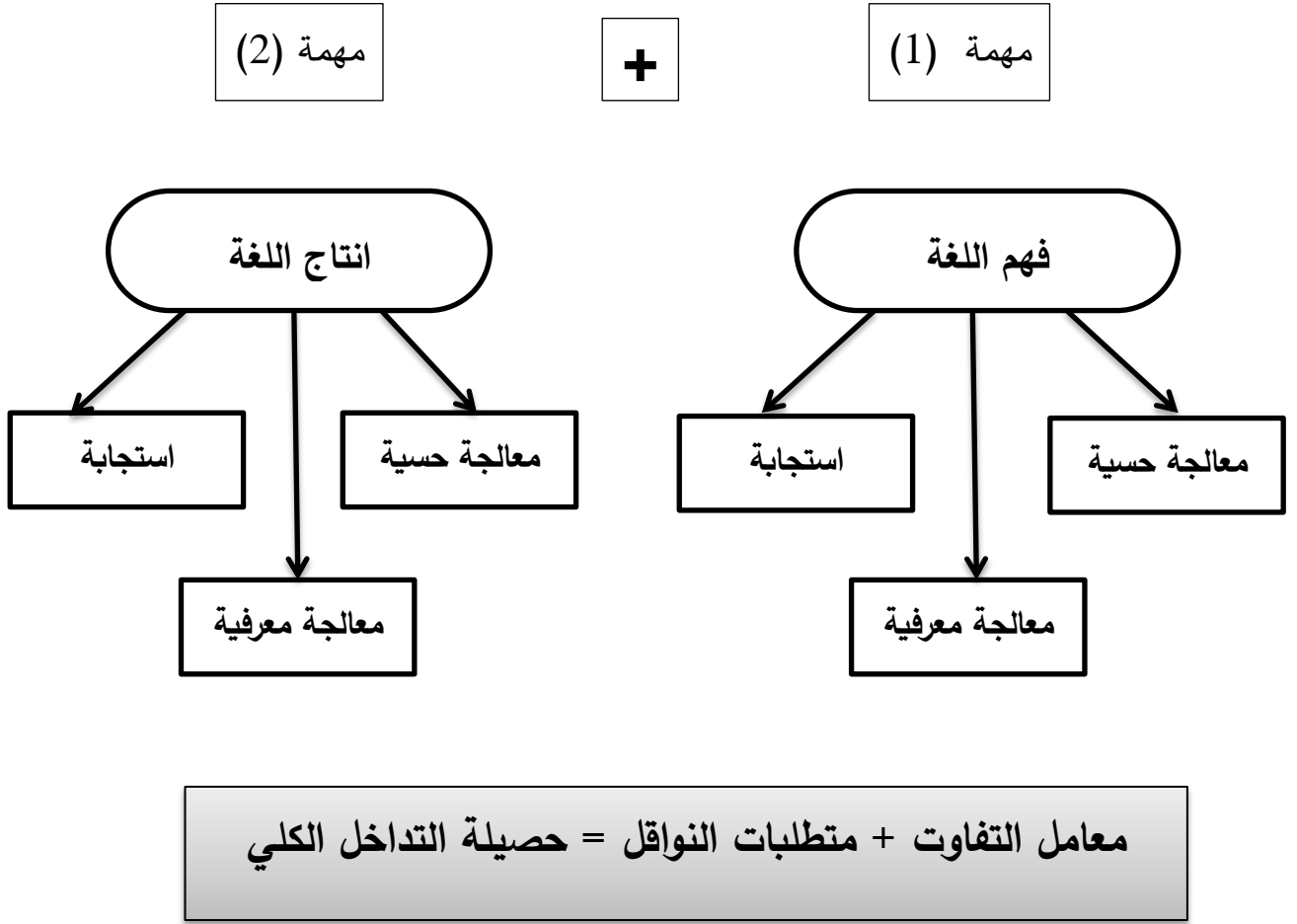
لنموذج العبء المعرفي، يشير الباحث إلى الاتجاهات الرئيسة الثلاثة النابعة عن تحليل النموذج:

الاتجاه الأول: إنّ فارق الزمن الذي قد يعيق عمل الترجمان ويجعله متأخراً مقارنة مع الخطيب ناتج عن عدم تنبئه بمعنى الخطاب، والذي قد يكون تفسيراً لزيادة العبء المعرفي الناتج.

الاتجاه الثاني: يختلف العبء المعرفي من ترجمان إلى آخر، وذلك وفقاً للاستراتيجيات التي قد يتبناها الترجمان أثناء تعامله مع المشكلات اللغوية، كالتناسق التركيبي بين لغة المصدر ولغة الهدف (خاصة في حالة اختلاف اللغتين من حيث العائلة اللغوية) ورغم توظيف الاستراتيجيات الأقل مجازفة ك (الترقب أو التريث أو التحريم)، فإنّها في مجملها تحتاج إلى معالجة معرفية مكثّفة للمعلومات الجديدة.

الاتجاه الثالث: عدم استقرار مستوى العبء المعرفي في بعض الحالات واختلافه من ترجمان إلى آخر، يمكن مقارنته مع فرضية "الحبل المشدود" لدانييل جيل التي تقترض أنّ مستوى الترجمان في مرحلة استقبال المعلومات قد يصل إلى حدّ التشبع. (Seeber, 2011)

شكل رقم (10): العبء المعرفي في الترجمة الشفهية الفورية حسب سيبر



المصدر: (Ehrensberger-Dow, Gopferich, & O'Brien , 2015, p. 23)

4.1. الإجراءات المنهجية للدراسة:

تشتمل الدراسات في البحث العلمي بصفة عامة على إجراءات منهجية، على الباحث التعرف على قواعدها ومعاييرها والعمل بها، بغرض تقصي البيانات المرتبطة بموضوعه باتباع الوسائل والأساليب اللازمة لذلك، ومنه وجب توضيح المنهج المتبع وأدوات الدراسة ومجالات الدراسة الميدانية وخصائص مجتمع الدراسة.

1.4.1. مجالات الدراسة:

شملت هذه الدراسة على مجال مكاني يتمثل في الحيز الجغرافي للدراسة الميدانية، ومجال زمني يمثل المراحل المختلفة التي مرّ بها البحث.

1.1.4.1. المجال المكاني: تتضمن الدراسة الحالية مجال مكاني واحد والمتمثل

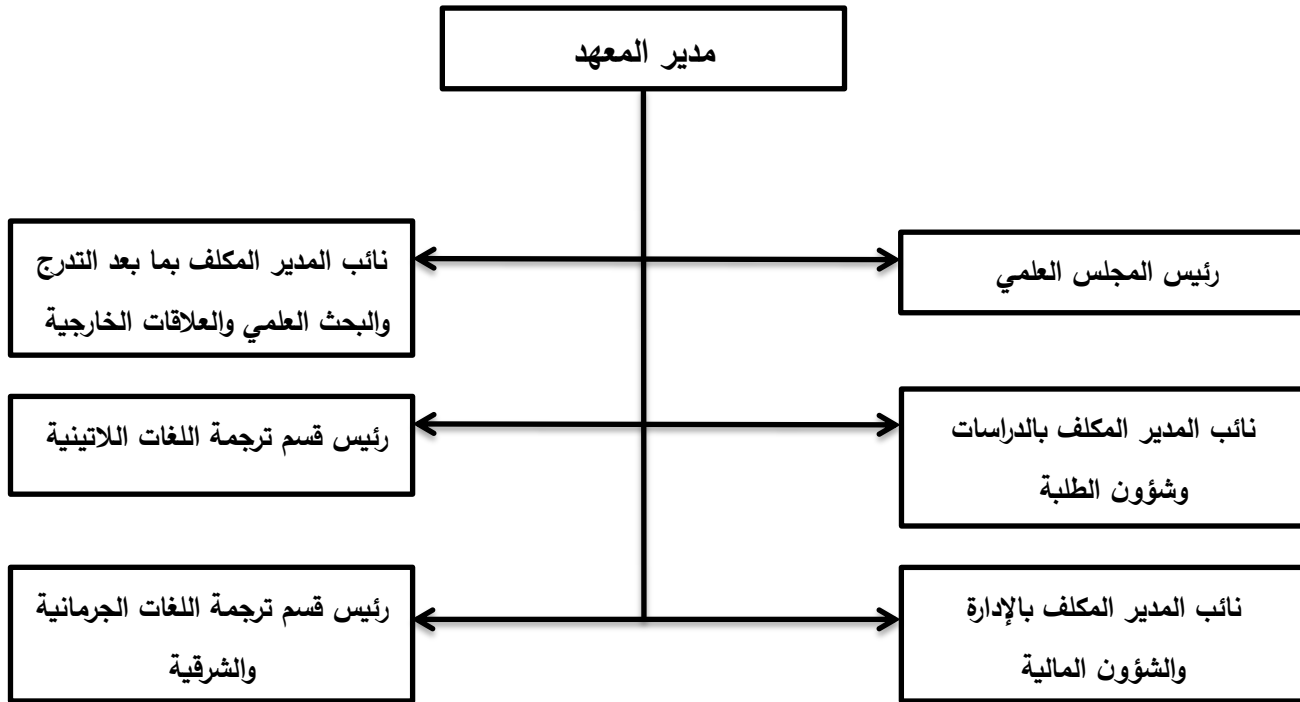
في معهد الترجمة لجامعة الجزائر 2 بولاية الجزائر العاصمة، وعليه وجب تعريف المؤسسة:

يعدّ معهد الترجمة من المعاهد الرائدة في تدريس الترجمة، سواء في الوطن العربي أو في شمال إفريقيا، لا سيما في ميدان الترجمة الشفهية. تأسّس المعهد في عام 1962 تحت مسمّى "المدرسة العليا للترجمة"، والتي أعيد هيكلتها مرّات عديدة إلى أن تحوّلت غلى "قسم الترجمة" التابع لمعهد اللغات الأجنبية، ثم إلى معهد الترجمة" وفيما بعد إلى "قسم الترجمة" ضمن كلية الآداب واللغات بجامعة الجزائر 2، إلى أن تمّت الهيكلة الأخيرة وتحويل القسم إلى "معهد الترجمة" مجدّداً تابعاً لجامعة الجزائر 2.

تستجيب المسيرة التكوينية باستمرار في المعهد للإصلاحات التي تسطّرها وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وذلك نتيجة الجهود المبذولة من طرف الأساتذة الباحثين بالمعهد إلى جانب الهيئات العلمية والبيداغوجية والإدارية (أنظر المخطط

رقم (11) بهدف تحسين وتطوير التكوين فيه وإثرائه بما يتناسب مع المناهج العلمية والأكاديمية الحديثة.

شكل رقم (11): الهيكل الإداري والعلمي لمعهد الترجمة



المصدر: الموقع الرسمي للمعهد على شبكة النت

يوفر معهد الترجمة بالإضافة إلى التكوين في الليسانس الجديد (ل.م.د)، التكوين في الماجستير وذلك ابتداء من السنة الجامعية (2013/2014) والتكوين في الدكتوراه (ل.م.د) انطلاقاً من السنة الجامعية (2015/2016). ومن بين اللغات المعتمدة في التكوين بالمعهد:

- عربية / انجليزية

- عربية / فرنسية

- عربية / إسبانية

- عربية / ألمانية

- عربية / روسية (انطلاقاً سنة 2016/2017)

- عربية / تركية (تم افتتاحه مؤخراً 2018/2019)

تجدر الإشارة إلى أنه توجد شعبتان للتكوين في المعهد وهما: شعبة الترجمة التحريرية وشعبة الترجمة الشفهية. علماً بأن إلقاء دروس الترجمة الشفهية يتم في مخبر مجهّز وفق معايير دولية حديثة لتقديم تكوين مميّز. (مطوية معهد الترجمة)

2.1.4.1. المجال الزمني: انطلقت الدراسة الفعلية في هذا الموضوع في سنة

2017، إذ كانت أولى الخطوات نحو جمع المادة العلمية المتعلقة بالموضوع من المكتبات الوطنية والأجنبية، ولقد استمرّ جمع البيانات وتبويبها في بطاقات ببليوغرافية (fiche bibliographique) (أنجرس، 2013، صفحة 136) لما يقارب عامين (2017/2019) ورافقتها المرحلة التحليلية للمواد النظرية للبحث. أما في أواخر سنة 2019 انطلقت مرحلة أخرى من البحث متمثلة في التقرب من ميدان الدراسة للقيام بعدّة زيارات لمكان الدراسة وتسجيل المعطيات اللازمة وانتقائها من أجل إعداد الدراسة الميدانية، وبعد عدد من المقابلات مع الطاقم الإداري والبيداغوجي

لمعهد الترجمة تمّ التفاهم على طريقة إجراء الدراسة الميدانية، وتحديد مجتمع البحث وعيّنته. أمّا بالنسبة إلى استرجاع استمارات الاستبيان التي وُزعت إلكترونياً نظراً للظروف السائدة آنذاك بعد جائحة الكوفيد 19. ولأسباب قاهرة وخارج نطاق الباحثة والمشرّفين لم تنجح عملية التوزيع الإلكتروني لاستمارات الاستبيان، لذلك نُظّمت عملية توزيعية ثانية و لكن هذه المرة تمّ توصيلها إلى معهد الترجمة و تكفّلت إدارة المعهد بتوزيعها على المبحوثين تحت إشراف رئيس قسم ترجمة اللغات الجرمانية والشرقية، الأستاذة سهيلة مربعي. لهذا السبب، أُجّل استلام استمارات الاستبيان من طرف المبحوثين إلى أواخر سنة 2020.

2.4.1. منهج البحث وأدواته:

ما إن تمّ تحديد المجال المكاني للدراسة، باشرنا في التقرب من ميدان البحث حسب ما تملّيه المنهجية العلمية من أساليب، تساعد الباحث في رسم استراتيجية واضحة وفعّالة، أولها تحديد المنهج المتبع في البحث، ثم انتقاء أنسب الأدوات لجمع معلومات دقيقة وكافية.

1.2.4.1. منهج البحث: يمكن القول أنّ نشاط العلم له أهداف عديدة من خلال

القيام باختبار معمّق للواقع، كما يمكن تلخيص هذه الأهداف في أربعة مراحل هي: الوصف، بغرض معرفة خصائص الموضوع أو الظاهرة المطروحة للدراسة ثم التصنيف، لتسهيل ضبطها وقياسها ومقارنتها مع ما شابهها من الظواهر ثم تفسير

النتائج المتحصل عليها، وهي من أهم المراحل التي يتم فيها اكتشاف العلاقات القائمة بين الظواهر المدروسة، ثم فهم تلك العلاقات في ضوء ما افترض في أول الدراسة، ذلك لأن الباحث ينطلق مما افترضه ليصل إلى إجابة مهما كانت سلبية أو إيجابية. (أنجرس، 2013، صفحة 151) ومن خلال استخدام خطوات البحث انطلاقاً من الاشكالية ووضع الفرضيات وصولاً إلى نتائج الدراسة الميدانية، وصلنا إلى فهم الموضوع والإحاطة به. وذلك بعد جمع المعطيات النظرية واستخلاص نتائج الدراسة الميدانية واتباع خطوات المنهج الوصفي الذي يركز على وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدّد على صورة نوعية أو كمية رقمية.

يهدف المنهج الوصفي إلى رصد ظاهرة محدّدة بهدف فهم مضمونها لأغراض علمية، كما قد يكون هدفه الأساسي تقويم وضع معيّن لأغراض عملية. لذلك يمكن تعريف المنهج الوصفي بأنه أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة المدروسة. كما أنّه يهدف إلى، كخطوة أولى، جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي، وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية، كخطوة ثانية، تؤدّي إلى التعرّف على العوامل المكوّنة والمؤثّرة على الظاهرة، وذلك كخطوة ثالثة. يضاف إلى ذلك أنه منهج يعتمد على مختلف

الطرق والأساليب المنهجية التي تتيح جمع البيانات، كالمقابلات الشخصية والملاحظة المباشرة الآلية منها والبشرية، واستمارات الاستبيان وتحليل الوثائق والمستندات وغيرها. (عبيدات، أبو نصار ، و مبيضين، 1999)

1.2.4.1. أدوات الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على أدوات جمع البيانات للدراسة بغية الحصول على المعطيات الضرورية والكافية للإجابة على مشكلة البحث المطروحة، ومن بين هذه الأدوات تقنية الملاحظة على أساس أنها من أقدم وسائل جمع البيانات وأهمها، حيث تُعرّف على النحو الآتي:

الملاحظة: هي عبارة عن عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، قصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظاهرة وتوجيهها لخدمة أغراض الانسان وتلبية احتياجاته. (عبيدات، أبو نصار ، و مبيضين، 1999) اقتصرَت الملاحظة في الأول على مجال العلوم الطبيعية لتشمل فيما بعد الظواهر الموجودة في العلوم الاجتماعية والإدارية، إذ أنها تستخدم أيضا لدراسة الأفراد في مواقف عدّة، منها تصرفات العاملين ومستوى أدائهم تحت ظروف رقابة مختلفة، مع العلم أنه ثمة أنواع من الملاحظة حسب درجة الضبط فيها، فلقد لجأت الدراسة الحالية إلى نوع واحد من أنواع الملاحظة وهو:

الملاحظة بالمشاركة: أي من حيث دور الباحث في الظاهرة المدروسة، يأتي دور الباحث كطرف من الظاهرة وله أثر إيجابي وفَعَال في إحداث الملاحظة حيث أنَّه يشارك بنفسه كطرف من أفراد الدراسة من خلال السلوك أو الممارسة المراد دراستها. يفيد هذا النوع من الملاحظة في الإلمام بالظاهرة المدروسة وتوفير معلومات غزيرة عنها، كما أنها تزيد من مصداقية المعلومات لكونها مأخوذة من الواقع مباشرة. (عبيدات، أبو نصار ، و مبيضين، 1999)

تعتبر استمارة الاستبيان من الأدوات الأساسية في البحوث الميدانية وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعدّ بقصد الحصول على معلومات أو آراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معيّن، ويعدّ الاستبيان من الأدوات الأساسية في البحوث الميدانية وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي تعدّ بقصد الحصول على معلومات أو معتقدات أو آراء الأفراد، ومن أهم ما يتميز به الاستبيان هو توفير الكثير من الوقت والجهد على الباحث. (أنجرس، 2013، صفحة 106)

قسّمت استمارة الاستبيان للدراسة الحالية إلى ثلاث محاور، حيث تناول المحور الأول خصائص مجتمع البحث من خلال طرح ثمانية أسئلة حول: الجنس والسن والمستوى التعليمي والتخصص ولغات العمل ونوع الممارسة ومعدّلها السنوي والخبرة. والهدف المتوخى من محور البيانات الشخصية للمبحوثين هو الحصول عن خصائص عينة الدراسة. بينما تناول المحور الثاني محاولة لمعرفة مستوى المهارات

الترجمانية لدى التراجع بأنواعها: سواء كانت معرفية أو ماورائية أو لغوية أو اجتماعية من خلال ستة عشر (16) سؤال. أما المحور الثالث والأخير من استمارة الاستبيان فقد تناول كلّ ما يتعلّق بالأداء الترجماني من خلال ثمانية (08) أسئلة عن مهام الترجمة الشفهية. كما أن الهدف المتوخى من المحور الأخير هو قياس الأداء الترجماني من خلال عملية حسابية لنسب مئوية مقارنة مع وضعية مثالية لتوزيع الانتباه على المهام الترجمانية تمّ اعتمادها من مقترح جاء في دراسة سابقة لصاحبها إيريك فريكساس (Camayd-Freixas, 2011).

ولغرض التأكد من ثبات وصدق تقنية الاستبيان تم اعتماد هذه الدراسة على خطوتين أساسيتين هما:

الخطوة الأولى: (التحكيم) تمّ توزيع الاستمارة على مجموعة من الأساتذة المحكّمين منهجيا ولغويا لدراسة تسلسل الأسئلة ومطابقتها للمحاور ومدى تجاوبها مع أهداف الدراسة وفرضياتها. وتتوضح قائمة الأساتذة المشاركين في تحكيم استبيان الدراسة في الملحق رقم (2).

الخطوة الثانية: (تجريب الاستمارة) حيث يتم توزيع استمارة الاستبيان على عدد محدود من مفردات مجتمع الدراسة من أجل التأكد من وضوح الأسئلة ودقّتها وبساطتها، وذلك من خلال الدراسة الاستطلاعية. وتتوضح استمارة الاستبيان الموجهة للدراسة الاستطلاعية في الملحق رقم (1).

أما فيما يخص ملاحظات الأساتذة المحكّمين فيمكن تلخيصها فيما يلي:

ملاحظة (01): إبراز الغاية الموجودة من البحث ككل مع تسليط الضوء على مفهوم تعدد المهام ومهام الترجمان.

ملاحظة (02): أهمية أن تكون الفرضيات إجابة على التساؤلات.

ملاحظة (03): أهمية تحقيق أهداف الدراسة من خلال قياس الفرضيات حيث تقاس فرضيات الدراسة بالأداة.

ملاحظة (04): تكيف بنية التساؤلات والفرضيات تبعا لمحاور استمارة الاستبيان شكلا ومضمونا.

ملاحظة (05): أخذ الصياغة من محتوى عنوان كل محور في شكل سؤال ثم في شكل فرضية (جواب أولي).

ملاحظة (06): إضافة الأسئلة المفتوحة لترك المجال للمبحوث إضافة أسئلة وأراء المبحوثين (خلال المرحلة الاستطلاعية).

ملاحظة (07): حذف الاختيارات التي تجعل المبحوث يتجه نحوها تلقائيا وذلك لأنها ستتجه كلها إلى المسارات الإيجابية.

ملاحظة (08): تجنب وضع الخيارات التي تؤدي إلى الاجابات المحسومة مسبقا والنسب المئوية التي تجعل المبحوث يميل إلى الوضعية المثالية في اختيار الاجابات.

ملاحظة (09): يعدّ الفصل في قياس المتغيرين أفضل من الناحية النظرية والمنهجية حيث تكون دقة النتائج أعلى.

كانت وجهة نظر المحكمين على العموم من الجانب التنسيقي بين عناصر الاستبيان ومنهجيته وصياغة التساؤلات والفرضيات وأهداف الدراسة وربطها ببناء استمارة الاستبيان، لتنتهي صياغة استمارة الاستبيان في حلتها النهائية أي قبل الدراسة الميدانية على الشكل الموضح في الملحق رقم (3).

3.4.1. مجتمع الدراسة:

يقول جون بيار بو: "كم من النودلز عليك أن نتذوق حتى نعرف إذا كان الطبق ناجحاً". إن عملية المعاينة لا تقتصر على البحوث العلمية الأكاديمية والمهنية، فهي تركز على مبادئ عفوية مستوحاة من الحياة اليومية. لكن، ولأسباب بيداغوجية، يجدر بالباحث اعتماد هذه الطريقة حتى وإن كانت محدودة نوعاً ما، لكنها ثرية من حيث التطبيق لانتقاء عناصر مجتمع البحث. (Gaultier , 2009)

تعدّ مرحلة انتقاء عناصر مجتمع البحث التي ستمثّل العيّنة، مرحلة مهمّة في البحث. كما يساعد اختيار المعاينة المناسبة في تحديد الحجم الضروري للعيّنة. (أنجرس، 2013، صفحة 301) وقبل تحديد عينة الدراسة، يجدر الإشارة إلى مجتمع الدراسة، والذي تمثّل بداية في مجموع أساتذة الترجمة الشفهية الموظفين بمعهد الترجمة بجامعة الجزائر 2 بمدينة الجزائر العاصمة، إذ قُدّر عددهم بـ(10) أساتذة، ثم تم إضافة أربعة (04) باحثين في مجال الترجمة الشفهية وممارسين لها من غير طاقم التدريس. وقد وقع الاختيار على هذه المؤسسة لأسباب وجب ذكرها فيما يلي:

- يوفرّ معهد الترجمة التعليم الأكاديمي لمجال الترجمة في تخصصين اثنين هما الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية وتخصصات فرعية في الترجمة.
- يعدّ معهد الترجمة الجزائر من المعاهد الرائدة في تدريس الترجمة في الجزائر وفي الوطن العربي وفي شمال افريقيا.
- يميّز معهد الترجمة باهتمامه على تدريس الترجمة من خلال برامج تكوينية، يتمّ مراجعتها باستمرار قصد تعيينها وتكييفها مع المحيط ومع المقامات المتنوعة التي قد يصادفها الأساتذة والطلبة.
- يسعى معهد الترجمة والطاقم البيداغوجي بالتنسيق مع إدارة المعهد على جعل التكوين في توافق مستمر مع تطورات سوق العمل، ولا سيما في الترجمة

الشفهية لتوفير فرص عمل مهمة في المحافل الدولية وغيرها. كما ينوي المعهد فتح تخصص في الترجمة المهنية مستقبلا.

يتّوجّ التكوين في المعهد بشهادة جامعية ذات قيمة مؤسساتية واجتماعية واقتصادية، إذ تسمح لحاملها بالولوج مباشرة في سوق العمل ومثال ذلك أساتذة المعهد من مترجمين وتراجم وآخرين يعملون حاليا بالمنظمات الدولية (منظمة الأمم المتحدة، الاتحاد الافريقي). كل تلك الأسباب، استدعت الاعتماد على عينة من أساتذة المعهد لتوافق خصائصه ومعاييرهم مع مستلزمات الدراسة الحالية. إلا أنه عند تحديد مجتمع الدراسة وعينته وجب الخضوع للمقاييس المستعملة من أجل حصره وذلك من خلال توضيح ما يلي:

- مجتمع البحث وطبيعته من حيث حجمه ودرجة تجانسه.
- الأسلوب المعتمد في الدراسة.
- موضوع البحث وهدفه.
- توفر الامكانيات المادية والزمنية والبشرية لإجراء البحث.
- الدقة والحقائق التي يرمي البحث للوصول إليها. (أنجرس، 2013، صفحة

(152)

أحد المناهج الرئيسية المستخدمة بكثرة في البحوث الوصفية ويستعمل لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كمياً ونوعاً عن طريق جمع المعلومات المقننة تمّ

تصنيفها وتحليلها هو المسح الاجتماعي (social total survey). تستعمل هذه التقنية المستعارة من ميدان الدراسات الطبيعية لمسح الظواهر الاجتماعية بغية تحديد طبيعتها ومعرفة خصائصها التي تتعلّق بتركيبها ووظائفها، كما أنها تحدّد سلوك الأفراد في تعاملهم مع بعضهم البعض، وبذلك تهدف إلى الوصول إلى بيانات يمكن تصنيفها وتفسيرها وتعميمها. أمّا في الدراسة الحالية فإن المسح الاجتماعي المستعمل هو المسح المحدود والشامل، أي يهتم بدراسة جانب أو مجال معيّن يتعلّق بنواحي خاصة محدّدة ومنفردة من الحياة الاجتماعية، ودراسة شاملة لجميع مفردات المجتمع، ويتم ذلك عن طريق الحصر الشامل بسبب صغر حجم المجتمع. (غربي، 2009)

4.4.1. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة الميدانية:

يتبيّن من خلال هدف البحث وطبيعته نوع المعالجة الإحصائية التي يجب اعتمادها بغية الوصول إلى الحقائق والغايات من الدراسة العلمية. أمّا بالنسبة للدراسة الحالية التي تهدف إلى كشف العلاقة الكائنة بين مهارات تعدد المهام وأداء الترجمان. ولتحقيق الأهداف المنشودة من هذا البحث وتحليل البيانات المستخرجة والتي تم الوصول إليها من خلال أدوات البحث المستعملة، تمّ استخدام الأساليب الآتي ذكرها حسب نوع البيانات المجمّعة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات المجمعة تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية الإصدار 25 والذي يرمز له (SPSS.25)، وهو برنامج يحتوي على مجموعة كبيرة من الاختبارات الإحصائية التي تندرج ضمن الإحصاء الوصفي مثل: التكرارات، المتوسطات، الانحرافات المعيارية، وغيرها، وضمن الإحصاء الاستدلالي مثل: معاملات الارتباط، التباين الأحادي والمتعدد، وغيرها، وبالنظر إلى طبيعة الموضوع وسعيًا لتحقيق أهداف الدراسة، فإن أنسب المقاييس الإحصائية التي تطلبها هذه الدراسة هي: (يعلى، 2021)

- التكرارات والنسب المئوية "Effectifs" et "Pourcentage": تم الاعتماد عليها في محور البيانات الشخصية من أجل وصف خصائص أفراد عينة الدراسة.

- الرسومات البيانية "les Diagrammes": تم استعمال الدوائر البيانية من أجل توضيح خصائص أفراد العينة، والأعمدة البيانية لتوضيح إجابات المبحوثين حول أسئلة الاستبيان.

- المتوسط الحسابي "Moyenne": أُستعمل من أجل معرفة متوسط إجابات المبحوثين حول عبارات ومحاور الاستبيان، ومن ثمة تحديد مستواها، مما يمنح الفرصة للمقارنة بينه وبين المتوسط الفرضي.

- **المتوسط الفرضي "Valeur du test":** يتم مقارنة المتوسطات الحسابية للعبارات والمتغيرات معه من أجل تحديد اتجاه إجابات المبحوثين حول عبارات ومحاور الاستبيان، وفي هذه الدراسة تقدر قيمته بـ(02.50) في المحور الأول المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية، و(02) في المحور الثاني المهارات اللغوية المعرفية الاجتماعية و(03) في المحور الثالث استراتيجية الترجمة الشفهية، فمثلا في المحور الأول هناك أربع بدائل لذا كل عبارة تُنقط من (01) إلى (04) وعليه فالمتوسط الفرضي يتم حسابه بهذه الطريقة $[4/(4+3+2+1)]$.

- **الانحراف المعياري "Ecart type":** تم الاعتماد عليه في تحديد قيمة ومستوى الفروق الفردية في إجابات المبحوثين حول عبارات ومحاور الاستبيان.

- **اختبار كولموكروف -سمير نوف "Kolmogorov-Smirnov":** يُستعمل من أجل تحديد طبيعة التوزيع أي مدى خضوع البيانات إلى توزيع طبيعي (بارا متري) أم غير طبيعي (لابارا متري)، لأن كل نوع منهما يخضع لمعالجة إحصائية خاصة، وهذه الدراسة بياناتها تخضع لتوزيع طبيعي (أنظر إلى الملاحق).

- اختبار "ت" لعينة واحدة "Test pour échantillon unique": يُستعمل من أجل المقارنة بين المتوسط الحسابي للعبارات والمحاور مع المتوسط الفرضي من أجل تحديد اتجاه إجابات المبحوثين، شريطة أن تكون البيانات كمية والتوزيع طبيعي.
- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين "Test d'échantillons indépendants": يُستعمل من أجل المقارنة بين عينتين مستقلتين بياناتهما كمية شريطة أن يكون التوزيع طبيعي، هدفه تحديد درجة واتجاه الفروق في إجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير يحتوي على بدلين كالجنس (ذكر/أنثى).
- اختبار تحليل التباين "ف" لعدة عينات مستقلة "ANOVA à 1 facteur": يُستعمل من أجل المقارنة بين عدة عينات مستقلة بياناتهما كمية شريطة أن يكون التوزيع طبيعي، هدفه تحديد مدى وجود الفروق في إجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان حسب متغير يحتوي على ثلاثة بدائل أو أكثر كالخبرة (أقل من 05 / 05-10 / أكثر من 10).
- اختبار "بون فروني" "Bonferroni": هو اختبار مكمل لاختبار تحليل التباين "ف"، هدفه تحديد اتجاه الفروق في إجابات المبحوثين حول محاور الاستبيان، عندما يكون حجم العينات غير متساوي.

• اختبار معامل الارتباط "برسن" "Corrélation de Pearson": يُستعمل من

أجل تحديد العلاقة بين متغيرين يؤثر بهما على الآخر من خلال تحديد

درجة العلاقة وطبيعتها (طردية أو عكسية)، شريطة أن يكون التوزيع طبيعي

وبياناتهما كمية شريطة.

5.1. منظور الدراسة (المقاربة النظرية للدراسة):

يقصد بمنظور الدراسة عادة في البحث العلمي، التوجه النظري للدراسة، مع

ضبط المقاربة النظرية التي اعتمدها طيلة البحث نظريا وميدانيا، وذلك مهما كانت

طبيعة هذا الاعتماد سواء كان مباشرا أو غير مباشرا، أي تم إسقاط نظرية ما

تتماشى مع طبيعة الدراسة مما قد يؤدي إلى الوصول إلى نتائج دقيقة. وهذا ما سيتمّ

توضيحه من خلال هذا الجزء من الفصل الأول.

تعدّدت النظريات السوسيولوجية في مطلع القرن العشرين، وخاصة تلك التي

تتميّز بالتعدّد التخصصي (multidisciplinary)، وحتى تلك التي تنظر إلى اللغة

وتحاول دراستها من وجهات نظر مختلفة بغية الإلمام بأبعادها المتعدّدة. كما يبقى

هدفها تحديد العلاقة الكائنة بين الإنسان ومحيطه وفهم سلوكاته ومجموع تفاعلاته

مع البيئة التي يعيش فيها. ولا شكّ أنّ زيادة الحاجة إلى الترجمة الشفهية أثارت

فضول الباحثين من مجال الترجمة وحتى من خارجه، لتتمخّض عن ذلك إسهامات

ودراسات ونظريات للترجمة الشفهية، وكما أنّ سبب الاقبال على مجال الترجمة هو ارتباطه المباشر بتخصصات لها علاقة بالحياة الانسانية والاجتماعية.

من أبرز ما كُتب عن الترجمة الشفهية ونظريتها في المدرسة الفرنسية التي ضمّت أهمّ أعلام التنظير في الترجمة الشفهية، هو نموذج الجهود لدانييل جيل الذي حاول في كتاب (Gile , Regards sur la recherche en interprétaion de conférence, 1995) أن يجمع أعماله في مجال الترجمة الشفهية من خلال تجربته الخاصة في البحث والتدريس، كما أنّه عرض الأسباب الملحة التي أدّت به وبمعظم المنظرين في الترجمة الشفهية والذين ينتمون إلى نفس المدرسة الباريسية، إلى تعجيل إرساء أسس نظرية للمباشرة في ممارسة الترجمة الشفهية.

1.5.1. نشأة النظرية: للوهلة الأولى، يمكن ملاحظة الجهود المبذولة عند قراءة كتاب جيل لفهم الترجمة الشفهية بوصفها عملية، وذلك بتسليط الضوء على الخصائص الأساسية للترجمة الشفهية، وخاصة ترجمة المؤتمرات. إلا أن الدافع الأساسي الذي دفع كل من كان يمارس هذه المهنة لإنشاء نظرية آنذاك أي وقت ظهورها وانتشارها على نطاق واسع وبحكم حداثتها لأن ظهورها بشكل رسمي لم يكن إلا بعد الحرب العالمية الأولى. (بيكر، 2001) ولمسار الترجمة الشفهية محطات عديدة حيث أنها اقتصررت في سنواتها الأولى على الملتقيات الدولية التي نُظمت بمقرات المنظمات العالمية، وبعد فترة زمنية شملت استعمالات الترجمة الشفهية

ممارسات محلية بأماكن عديدة تعتمد على تعدّد اللغات منها المحاضرات واجتماعات الوفود الدبلوماسية والدولية وحصص الراديو والتلفزة. إذ ما كان يميّز جلّ تلك النشاطات الكم الهائل من المعلومات والمواضيع المعمول بها في ذلك النوع من التظاهرات. (Gile , Regards sur la recherche en interprétaion de conférence, 1995) يضيف الأستاذ جيل أنه من بين الدوافع التي تبرّر توجّهه النظري في الترجمة الشفهية هو الحاجة الملحة لتأمّل الترجمة الشفهية الناتجة عن حاجة أشدّ إلحاح، تتمثّل في سدّ الاحتياجات التعليمية والتدريسية من أجل إعداد مترجمين وتراجم محترفين مستعدين للخوض في غمار المجال الجديد والبالغ الأهمية. ولهذا السبب فقد كان للجيل الأول من التراجم الباحثين أثر قوي وفضل كبير في تطوّر نظرية الترجمة الشفهية. يرى الباحث جيل أنّ العامل التاريخي أدّى إلى تطوّر نظرية المعنى في الترجمة التي جاءت نتيجة حركة أكاديمية قويّة عزّزت مكانة الترجمة الشفهية في التعليم العالي والجامعات، لذلك فضّل الباحثون اللجوء إلى نظريات اجتماعية معاصرة قريبة إلى انطباعاتهم الشخصية من خلال ممارساتهم، وحتى من خلال تدريسهم لهذا المجال. بتعبير آخر، اعتمد هؤلاء الباحثون على حدسهم وخبرتهم للوصول إلى معطيات قد يفيد جمعها وتحليلها في فهم عملية الترجمة الشفهية.

تستند أغلب النظريات الحدسية إلى الخبرة والانطباعات الشخصية، كما أنّها تعدّ من أخصب وأحدث نظريات علم الاجتماع، ولها عدة تسميات واصطلاحات أهمّها النظرية الظاهرية الحدسية والفينومينولوجية كترجمة صوتية للمصطلح اللاتيني (phenomenology). يركز هذا المنهج في البحث على فلسفة الفينومينولوجية، إذ يعدّ من أهمّ مناهج البحث الفلسفي في شتى ميادين الفلسفة وحتى خارجها وصولاً إلى مجال الترجمة. وبما أنّ النظريات الخاصة بدراسات الترجمة ذات طابع معاصر فلا يمكن المرور في بحث الترجمة الشفهية دون التوقف عند الحركة الظاهرية في علم الاجتماع، إذ يقوم العمل الفينومينولوجي على وصف الظاهرة في مستوى الوعي، والأساس في هذا المجال هو ضرورة القيام بوصف ظاهرة ما. في محاولة لفهم النظريات الظاهرية الحدسية ومعرفة علاقتها بالوظائف المعرفية كالتوقع والتفكير، ومساهمتها في محاولة تفسير السلوكيات البشرية من معتقدات ورغبات وقدرات. إذ تتكوّن كبقية النظريات التجريبية من مفاهيم مرسّخة وجملة من القوانين السببية التي تضبط العلاقة بين مفاهيم النظرية. يمكن القول بأنّه ما يميّز هذه النظرية عن غيرها هو الميزة التفسيرية للوقائع، وببساطة وصفها، ناهيك عن توظيف المفردات المجردة أثناء التفسير. (Gerstenberg & Tenenbaum, 2017)

إذا، تُمكن النظرية الحدسية الباحث من تفسير ما يمكن ملاحظته (أشكال هندسية مثلا) من خلال ما لا يمكن ملاحظته أي مفاهيم مجردة (الرغبات والمعتقدات مثلا).

2.5.1. رواد النظرية: يجدر الإشارة أولا إلى رواد النظرية الظاهرية الحدسية في علم الاجتماع، حيث ولد الفيلسوف ادموند هوسرل (Edmund Husserl) عام 1859 في مقاطعة مورافيا في تشيكو سلوفاكيا. تلمذ على يدي الفيلسوف وعالم النفس فرنتر برنتانو (Franz Brentano) وعلى يدي كارل اشتف (Carl Stumpf)، تميّزت مؤلفات هوسرل بالبحث الدائم عن الأسس التي يقوم عليها المنطق إذ يتعرّض المؤلف لنقد النزعة النفسية والنزعة النسبية من وجهة نظر عقلية وموضوعية. كما أنه كرّس حياته لتعبيد الطريق إلى الفينومينولوجية من خلال سلسلة من المنشورات واستطاع إعادة صياغة الكوجيتو الديكارتي والانطلاق من الفلسفة الديكارتية، حيث تأثر هوسرل بمبدأ الشك في حقيقة المعرفة والوجود وماهيتهما. (هوسرل، 1958)

لهوسرل الفضل في إعطاء نفسا جديد للفلسفة، كما أنه ساهم في وضع أساليب منهجية معاصرة امتدّت إلى الأدب والفنون والعلوم الانسانية، خاصة في تلك التي تهدف إلى وصف الظواهر المتعارضة مع الواقع في ذاته ودراستها بعيدا عن الوسط المادي التجريبي تحت شعار "العودة إلى الملموس"، ساعيا إلى تحليل الظواهر بناء على الشعور والمعتقدات النابعة عن الخبرات الشخصية. أما في مجال

الترجمة الشفهية، يقول دانييل جيل أن جون هاربرت (Jean Herbert) مؤلف كتاب دليل الترجمان "The interpreter's handbook"، وأحد رواد النظرية الحدسية للترجمة الشفهية، حيث درس جون بجامعة ايدانبورغ في عام 1917، ومارس الترجمة الشفهية في عدّة منظمات دولية مهمّة مثل اليونيسكو، كما أنه شارك في أهمّ الملتقيات العالمية. ولقد لخصّ خبراته التدريسية في دليل الترجمان الذي استعمله العديد من المبتدئين كدليل أساسي في الترجمة الشفهية. فمن خلال ما كتبه جون، استطاع الباحثون فيما بعد التمييز بين مهنة المترجم ومهنة الترجمان من حيث المؤهلات والمهارات اللازمة لكل من المهنتين. (Siantova, 2015)

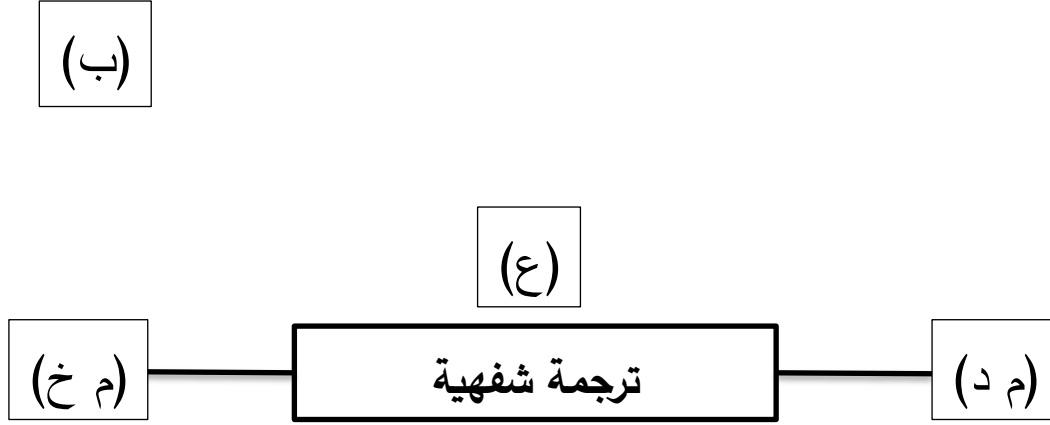
من خلال دراسة المحطات التاريخية في البحث العلمي عن دراسات الترجمة الشفهية، يؤكّد دانييل جيل أن أولى خطوات البحث كانت من خلال كتابات عن الترجمة الشفهية في الخمسينيات أمثال هربارت (1952) وجون فرونسوا روزان (Jean-François Rozan) (1956)، كما أنّها اكتست الطابع الشخصي مستندة إلى التجارب الشخصية ولم تكن بحاجة إلى أي دعم أو صلاحية علمية. (Snell-Hornby, Pochhacker, & Kaindl, 1994)

أدت تلك البحوث إلى تصوّر الترجمة الشفهية من قبل مدرّسيها آنذاك كنشاط فكري قائم على الفهم، من خلال تحليل الخطاب وإعادة صياغته. وبما أن النظرية الحدسية تستند أساساً إلى الحدس بعيداً عن القواعد العلمية والموضوعية الموجودة

في المناهج التجريبية، فإنّه من الصعب تحديد مصدر الخطأ. لكن هذا لا يعني أنّها أقل فائدة من النظريات العلمية الأخرى. ولا تزال هذه الفلسفة سائدة في أغلب وأكبر مدارس الترجمة، حيث يركّز درس الترجمة على جوهرها بدلا من النص. وهذا ما يؤدي إلى اعتماد تحليل الخطاب بدلا من الدراسة المقارنة. ونتج عن هذا التوجه تراجم محترفين منظمين فكريا، يعملون على الحد من التداخل اللغوي بين لغتين مختلفتين عن بعضها البعض، لأن الترجمة الحرفية باتت غير مستعملة وهذا ما زاد من وعي المترجمين بمتلقيه. إذ يبرز دور المترجمان في الوساطة اللغوية والثقافية مع احترام عبقرية اللغة الهدف. (Gile , Regards sur la recherche en interprétation de conférence, 1995)

3.5.1. عناصر النظرية: يمكن تلخيص عناصر النظرية الظاهرية الحدسية في الترجمة الشفهية واستخراجها من النموذج الذي وضعه دانييل جيل بوصف الترجمة الشفهية كعملية في حد ذاتها. يرى الباحث جيل أن الترجمة الشفهية عملية (ع) متكونة من مدخلات (مد) ومخرجات (مخ) في بيئة معينة (ب)، حيث يمثّل الخطاب الأصلي بالإضافة إلى المعلومات التي تفيد المترجمان في عمله (مد) التي تتحوّل عبر (ع) إلى (مخ)، ما يمثّل المنتج الترجماني أو الخطاب المترجم.

شكل رقم (12): الترجمة الشفهية بوصفها عملية



المصدر : (Gile , Regards sur la recherche en interprétaion de conférence, 1995)

خلص دانييل جيل إلى ملاحظتين يمكن إبداءهما كما يلي:

الحالة الأولى: يمكن ملاحظة عناصر النموذج بشكل واضح انطلاقا من المدخلات وصولا إلى المخرجات، ويرجع السبب إلى الشروط التي أجريت فيها الترجمة الشفهية على نحو علني ووجود عدد معتبر من الحضور. بتعبير آخر، فإن مكان الترجمة الشفهية محدّد ومحصور. أمّا زمنها فهو مقيد أيضا، إذ تحدث الترجمة الشفهية في فترة زمنية قصيرة، ممّا يتيح ملاحظة المدخلات في ظروف جيدة، ثم ملاحظة المخرجات بشكل واضح. من الناحية السلوكية، تعدّ هذه الحالة المثالية للملاحظة استثنائية، إذ يتعدّر وصف جوانب السلوك البشري في مجملها في الوقت نفسه لما تتميز به من تعقيد وصعوبة ملاحظتها، خاصة عند ضبط امتدادها في الزمان والمكان، لذلك فهي صعبة المنال من حيث الدراسة العلمية.

الحالة الثانية: يتعذر على الباحث أو الدارس ملاحظة عملية الترجمة الشفهية، ويتوضح ذلك عند التمييز بين الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية، إذ يلاحظ الجانب الفكري من عملية الترجمة التحريرية بشكل ملموس من خلال العمل البحثي والوثائقي، الذي يقوم به المترجم قبل الشروع في الترجمة التحريرية. أما في الترجمة الشفهية وفي النوع التتبعي بالتحديد، يمكن ملاحظة آليات تدوين رؤوس الأقلام، لأنه يتعذر إبداء ملاحظات مباشرة على عمليات الذاكرة العاملة، وتقتصر المعلومات التي يمكن جمعها على مرحلة ما بعد اتخاذ القرار، ناهيك عن تصنيف كل من التردد والأخطاء والبدايات المغلوطة ضمن المعطيات غير القابلة للجمع والتحليل. (Gile , Regards sur la recherche en interprétation de conférence, 1995)

وعلى الرغم من ذلك، يبقى جزء كبير من عملية الترجمة الشفهية مجهولاً لعدم توفر آليات الملاحظة المباشرة على مجمل العمليات المعرفية التي يعيشها المترجم أثناء أدائه للترجمة الشفهية، لذلك يبقى الحديث مفتوحاً عن المعايير المرتبطة بجودة الأداء الترجماني.

هناك نظريات تعتمد على نفس الفرضيات التي استعملتها في الدراسة الحالية، وبعد دراسة ومطالعة طويلة، استطعنا ربط مقاربات نظرية بالدراسة الحالية ووجدنا أن مقارنة دانييل جيل هي الأمثل والتي تتماشى مع موضوع الدراسة الحالية وطبيعته.

6.1. خلاصة: طرح هذا الفصل موضوع الدراسة في إطاره النظري والميداني بغية ضبط الجوانب المتعلقة بالمنهج العلمي، والتي سيتطرق إليها بالتفصيل في الفصول اللاحقة. كما أن عرض مفاهيم الدراسة وأبعادها المتبناة من منظور الدراسة ساعد في وضع الموضوع في إطار منهجي للدراسة الحالية، مع تبني مفترق الاستراتيجيات المتبعة في الدراسات السابقة، وبالتالي بات من الواضح من خلال هذا الفصل، كل من الإطار المفاهيمي للدراسة والإطار المنهجي لها.

الفصل الثاني:

تعدد المهام في

علم النفس المعرفي

1.2. تمهيد

بعد أن باتت استراتيجية البحث واضحة من حيث المنهجية، إذ تطرّقنا في مطلع البحث إلى حيثيات الدراسة بالتفصيل، نذكر منها تحديد مفاهيم الدراسة مع تحديد متغيريها، لكي يتسنى لنا فيما بعد دراستها من جميع أبعادها. يتناول الفصل النظري الأول المتغير المستقل للدراسة الحالية، لكشف مكوناته وأبعاده ومؤشراته بغية معرفة التفاصيل الدلالية والتقنية التي ستساهم في بلوغ هدف الدراسة.

وكما ذكر سلفاً، وبعيدا عن الامتيازات اللغوية، يعالج فصل تعدد المهام العامل الفكري الذي يؤثر على الترجمة الشفهية والأداء الترجماني بغية الحفاظ على التسلسل العلمي للبحث. استهلّينا الفصل بنظريات علم النفس المعرفي ثم تطرّقت إلى العناصر التعريفية للمفاهيم المعرفية، وخاصة تلك التي تربطها علاقة بمكونات الدراسة الميدانية. ثم لجأنا إلى أهل الاختصاص من الميادين نفسها لتحديد العناصر المكوّنة لأبعاد ومؤشرات المتغير المستقل لتوظيفها فيما بعد في الدراسة الميدانية.

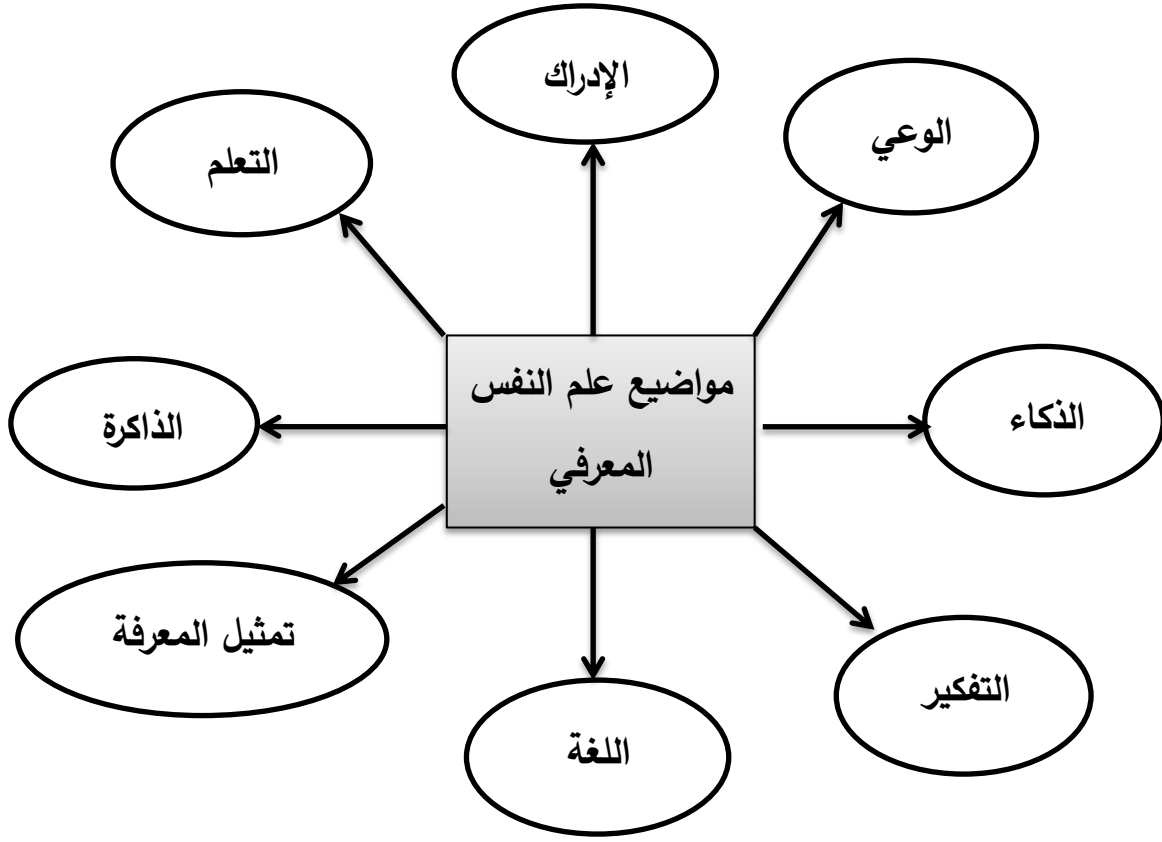
2.2. النظريات المعرفية:

يعدّ علم النفس المعرفي (Cognitive psychology)، والذي تزامن ظهوره مع ظهور المعلوماتية والذكاء الاصطناعي في الخمسينيات، نموذجاً مبسطاً لدراسة العقل. قد يختلف علم النفس المعرفي عن بقية فروع علم النفس في قابلية تطبيق الطريقة العلمية بعيداً عن الاستنباطات كطريقة للبحث، وفي إقراره بوجود حالات

عقلية داخلية قابلة للدراسة، وذلك ما ترفضه الاقرار به المدرسة السلوكية والتوجه الموضوعي للسلوك. (عبد الرحيم النوايسة، 2015) ومما لا شك فيه، أنّ النظرية المعرفية هي أحدث نظريات علم النفس منتصبة في مفترق الطرق بين علوم أخرى مثل: علوم الأعصاب وعلوم اللغات واللسانيات والأنثروبولوجيا وحتى دراسات السلوك والتعليم والتعلم والعلوم الانسانية والاجتماعية بصفة عامة.

ينتمي علم النفس المعرفي إلى العلوم المعرفية التي تسعى إلى التعرف على معالجة النظام الانساني أو الآلي للمعلومة، كما تضمّ تلك العلوم تخصصات أخرى كالذكاء الاصطناعي واللسانيات وعلوم الأعصاب والفلسفة. يعدّ التيار المعرفي (Cognitivism) أحدث دراسة للفكر الانساني، إذ تبحث المقاربة المعرفية في العمليات العقلية التي يقوم بها الانسان من أجل انجاز مهمة ما أثناء أدائه لعمل ما. ولقد سبقت المدرسة المعرفية المدرسة الجشطالية والمدرسة الوظيفية والمدرسة السلوكية والمدرسة البنائية والمدرسة الارتباطية. (Cousineau, 2018) كما ركّزت نظريات علم النفس المعرفي على الدماغ البشري، ودراسة مختلف الوظائف العقلية التي يقوم بها الانسان في المراحل الأولى من حياته حتى نهايتها، والمتمثلة أيضًا في مختلف حقول علم النفس المعرفي المبينة في المخطط التالي:

شكل رقم (13): مواضيع علم النفس المعرفي

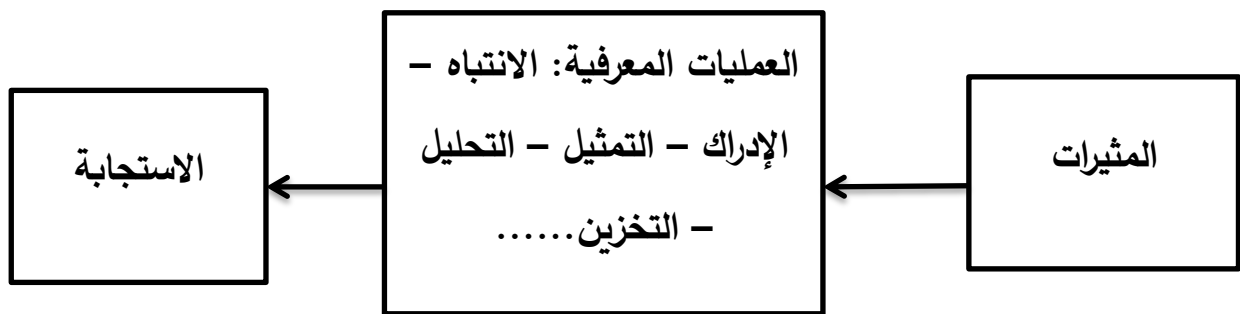


المصدر: (Kellogg, 2007)

إلا أنّ بؤادر علم النفس المعرفي لها جذور فلسفية، فلقد تطوّر الاهتمام بالمواضيع النفسية المعرفية بتأثير جملة من العوامل التي أدّت إلى تطورها، كمعالجة المعلومات والمعلوماتية في مجال الذكاء الاصطناعي ومجال اللغويات الذي ظهر حديثاً أي في الخمسينيات من القرن العشرين. أمّا عن ظهور الاتجاه المعرفي، فقد اعتمد آلية بسيطة لفهم السلوك الانساني وتفسيره، انطلاقاً من مسلّمة تشير إلى السلوك الانساني مدفوع بمثيرات بيئية وراثية مختلفة، تعمل على توجيه سلوكه بطريقة ما. ما تبين من خلال دراسة هذا السلوك أن التوجيه ليس آلياً أو مباشراً، بل

هو ناتج عن سلسلة من العمليات المعرفية الوسيطة من انتباه وإدراك وتحليل وترميز وتخزين واسترجاع للمعلومات وصولاً إلى الاستجابة سواء أكانت خارجية بآئنة أو داخلية ومضمرة يشعر بها ويفهمها صاحبها فقط.

شكل رقم (14): تفسير الاتجاه المعرفي للاستجابة المعرفية



المصدر: (العتوم، 2004، صفحة 23)

إنَّ المحاولة لفهم ما يحدث في عقل الإنسان من خلال علم النفس المعرفي تستند أساساً إلى دراسة العمليات المعرفية التي يقوم بها الإنسان من استقبال المعلومة ومعالجتها وتكوين المعرفة وصولاً إلى الاستجابة. وعليه، وجب استعراض أهم النظريات المعرفية المستوحاة من الفلسفة المعرفية، التي لا تعدّ وليدة البارحة، كما فضّلنا استعراضها حسب ترتيبها الزمني على النحو الآتي:

1.1.2. نظرية ديكارت (1641):

أو بتسميتها الأصلية في اللغة الانجليزية - Cartesian Dualism : Body- mind distinctness) الثنائية الديكارتية: التمييز بين العقل والجسم. إذ عُرف ديكارت بتقسيمه للأفكار إلى فطرية وأخرى مكتسبة حيث أنه "حاول أن يعيد للإنسان مركزته العقلانية...مما أوقع ديكارت في ثنائية جمعت بين ثناياها كمًا هائلًا من المتناقضات: العقل والعاطفة، الحرية والعبودية، العقل والجسم... كان ديكارت المسؤول عنها في تفرقة الحاسمة بين الجسم، الذي هو عبارة عن آلة ميكانيكية محايدة ابستمولوجيًا، وبين العقل الذي يمثل جوهر الإنسان، هذا الجوهر يكمن في التفكير." (قطب، 2011).

كما يوضح ديكارت الجوهر المفكر في كتابه "التأملات في الفلسفة الأولى" حيث يشدد على طبيعة هذه المعرفة في التأمل الثاني ويصرح قائلاً: "فإنّي أكون موجودًا ولا شكّ إن أنا اقتنعتُ بشيء أو فكّرتُ في شيء... ليس من شكّ إذن في أنني موجود متى أضلني، فليضلني ما شاء، فما هو بمستطيع أبدًا أن يجعلني لا شيء، ما دام يقع في حسابي أنني شيء. فينبغي على، وقد رويت الفكر ودققت النظر في جميع الأمور، أن انتهي إلى نتيجة وأخلص إلى أنّ هذه القضية "أنا كائن وأنا موجود" "وأنا أجد هنا أن الفكر هو الصفة التي تخصني، وأنه وحده لا ينفصل عني. أنا كائن وأنا موجود: هذا أمر يقيني. ولكن إلى متى؟ أنا موجود ما دمت أفكر، فقد يحصل أنني متى انقطعت عن الوجود بتاتًا". وهذه ما تعرف بقضية

الكوجيتو (Cogito ergo sum) "أنا أفكر إذن أنا موجود". (ديكارت، التأملات الأولى في الفلسفة، 2009، صفحة 95) ويعود الظهور الأول لهذه الجملة إلى سنة 1637 في كتابه مبادئ الفلسفة بالنسخة الفرنسية "Je pense, donc je suis"، وأدّت ترجمته باللغة اللاتينية (لغة النخبة الأوروبية آنذاك) إلى ردة فعل واسعة بين معاصريه الفلاسفة مطالبين ديكارت بتقديم تفسيرات أوضح عن الكوجيتو، وجاء ردّ ديكارت في كتابه التأملات سنة 1641 بالنسخة اللاتينية. (Spencer، 2018، الصفحات 01-06)

كما يقدّم ديكارت جملة من الأدلّة على التمييز بين الجسم والعقل في كتابه قائلاً : "ألاحظ أولاً أن هناك فرقاً كبيراً بين النفس والجسم، من حيث أن الجسم بطبيعته منقسم دائماً، في حين أن النفس لا منقسمة. ذلك أنّي حين أنظر إلى النفس، أي حين أنظر إلى ذاتي من حيث أنّي شيء مفكر لا أستطيع أن أميّزه في أجزاء ولكنّي أعرف وأتصوّر تصوّراً واضحاً جداً أنّي شيء واحد تام لا يتجزأ... ولكنّ الأمر على العكس في الأشياء الجسمانية أو الممتدّة، لأنّي لا أستطيع أن أتخيّل واحداً منها، مهما يبلغ من الصغر، إلّا استطعت تجزئته بفكري، أو تيسّر لذهني أن يقسّمه أجزاء كثيرة ومن ثم أعرف أنّه منقسم: وهذا يكفي لإرشادي إلى أنّ ذهن الانسان أو نفسه مغايرة كل المغايرة لبدنه." ويكمل حجّته قائلاً: "لديّ فكرة متميّزة عن الجسم، من حيث إنّّه ليس إلّا شيئاً ممتدّاً واعي مفكر، فقد ثبت أن هذه الإنسية،

أعني نفسي التي تتقوّم بذاتي وماهيتي، متميّزة عن جسمي تميّزًا تامًا وحقيقيًا، وأنها تستطيع أن تكون أو أن توجد بدونه." (ديكارت، التأمّلات الأولى في الفلسفة، 2009، الصفحات 262-263) ورغم أنّ القضية الديكارتية نالت معارضة شديدة من قبل فلاسفة عصره على "إمكانية وجود النفس بدون بدن"، إذ يقول ديكارت : "أعترف أنّي ولدت ففي نفسي نزعة عقلية تجعلني أعتبر أنّ أكبر لذّة من الدراسة هي دومًا بالنسبة إليّ، أن لا أصغي إلى حجج الآخرين، بل أن أكتشفها بوسائلها الخاصة. وهذا وحده، ما دفعني، وأنا ما أزال شابًا، إلى دراسة العلوم كلّما أنبأني عنوان كتاب باكتشاف جديد. وقبل أن استغرق في قراءتي، أسعى، إذا لم أستطع بفطنتي الفطرية أن أتوصّل إلى نتائج مشاهبة." (ديكارت، قواعد لتوجيه الفكر، 2001، الصفحات 74-75).

كما أنّ ديكارت ألقى الضوء بثنائيته تلك على العلاقة الكائنة بين الجسم والفكر بشكل واضح ومنطقي، إذ ساهم هو وآخرون أمثال سيجموند فرويد ونيكولاس كوبرنيكوس في ظهور علوم الكمبيوتر وتكنولوجيات المعلومات والاتصالات من جهة، والعلوم المعرفية وعلم الأعصاب من جهة أخرى. وهذا يرجع إلى اقتران التوجه الديكارتى بالفكر والطابع العقلي الغالب على مجمل فلسفته. (فلوريدي، 2014، صفحة 16)

لقد فسّر ديكارت في كتابه "التأملات" فكرة فصل الجسم عن العقل على أنها ثنائية الجوهر، وحدّد النفس على أنها الجوهر المفكّر من خلال إمكانية النظر إلى الذات واستحالة تمييز أجزاء فيها. أمّا الجسم فهو يمثل الجوهر الممتد وبطبيعته دائم الانقسام ويمكن تحديد أبعاده الثلاث في جانبه المادي من طول وعرض وعمق.

2.1.2. نظرية بياجيه (1936):

يعدّ جان بياجيه أحد أعلام علم النفس المعاصر وأعظم رواده، فلقد اشتهر بنظرته الشمولية للمعرفة و"يعدّ أيضا أحد المنظرين المرموقين في مجال فلسفة العلوم، أي في مجال المعرفة العلمية بصفة عامة" (بياجيه، 2004، صفحة 09). كما تركز فلسفة بياجيه في مجملها على تأثير التركيب البيولوجي للإنسان على قدرته العقلية، وتأثير البيئة على تركيب الفرد، حيث أنّنا نجد أن الفرد يحاول دائما أن يستوعب البيئة التي يعيش فيها ويتكيّف معها. وانصبّ اهتمام بياجيه من خلال ما جاء في مؤلفاته على مبحثين، فالأول اقرب إلى الفلسفة ويعرف بـ(علم تاريخ المعرفة) إذ يبحث في مبادئ العلوم بغية تفسير التطور الفكري للإنسان. أمّا الثاني فيبحث في (التطور المعرفي) لدى الإنسان منذ الولادة حتى بلوغه سنّ الرشد بهدف تفسير الظواهر المعرفية باستخدام أحد المناهج الآتي ذكرها:

• منهج العلوم التجريبية: حيث تنتمي تفسيرات الظواهر المعرفية إلى علم النفس

المعرفي.

• منهج التشريح الدماغي والعصبي: حيث تنتمي نتائج الظواهر المعرفية إلى

علم نفس الأعصاب. (بياجيه، 2004، صفحة 26)

اسهم بياجيه بشكل كبير في فهم نمو الطفل وتطوره، كما كشف خصائص الأطفال المعرفية الذهنية المتعددة، واتخذ من بيته مخبراً لمختلف تجاربه الأولية في هذا المجال، إذ أن دراساته وأبحاثه انطلقت من دراسة أبنائه الثلاث. كما أنه اعتمد الطريقة العيادية الاكلينيكية (Clinical method) في فهم التطور الذهني للطفل، فتقوم تلك الطريقة على أسلوب التفاعل الفردي كما يسمونها أهل الاختصاص، حيث يقوم الباحث بإعداد المهمة المراد التفاعل معها بما يتناسب مع مستوى الطفل، ويهيئ له عددًا هائلًا من الأسئلة التي تطرح عليه بطريقة فردية، وتسجل الإجابات وتحفظ جانباً ليتفادى البحث تشتيت تركيزه عن موضوع الدراسة. (قطامي، 2000، صفحة 17)

لقد استطاع بياجيه وضع منهجية وضح فيها كيفية التعامل مع تفكير الطفل بمختلف أصوله وملامحه ومبادئه بغية فهم آليات تفكير الإنسان في المراحل المبكرة من حياته، كما أنه فتح أعين الباحثين على قضايا لم تكن موضوعاً للبحث من قبل. لم يناصر بياجيه منهجية البحث الاحصائية التقليدية للحكم على مستوى تفكير الطفل، وتحجج لذلك مصرحاً أنها مرحلة يمرّ فيها الطفل قد تحدّد مستواه في معالجة بعض المشاكل الأولية كيفية إيجاد الحلول. اعتبر بياجيه أن التطور المعرفي هو

تطوّر الذكاء، ويعني الذكاء بأنه القدرة على القيام باختبارات تكيفية. كما أنه افترض أن الذكاء مرادف للتفكير والعمليات العقلية المعرفية. لذلك الغرض، فحينما يتحدّث عن مراحل نمو التفكير، فكأنما يتحدّث عن مراحل نمو العمليات العقلية المعرفية أو نمو المفهوم أو نمو المنطق أو نمو الذكاء أو نمو المعرفة. (قطامي، 2000، صفحة 13)

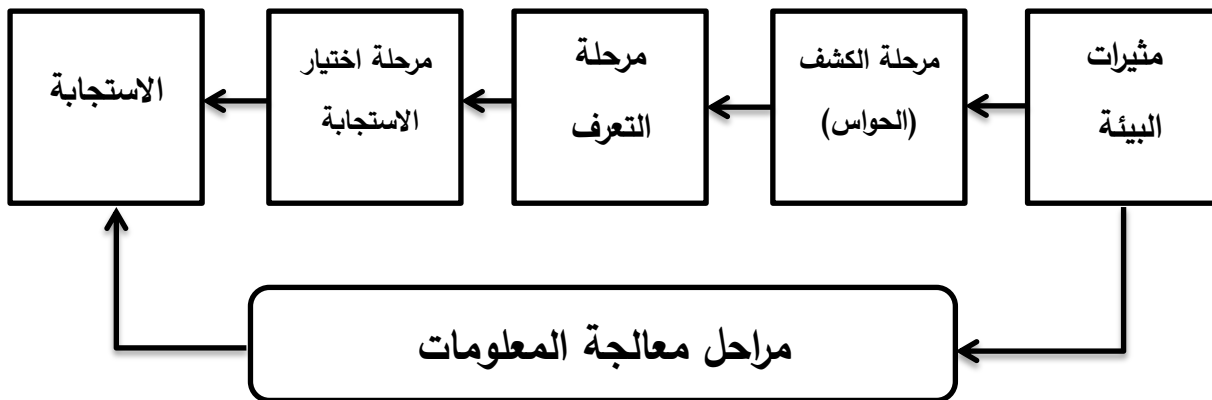
لقد أحدث جان بياجيه قفزة نوعية في سيكولوجيا الذكاء، والتي تركز على ثقافة علمية هائلة جعلته قادرًا على وصف آليات البنيات العقلية. وقد أثّرت فلسفته على عدّة ميادين علمية سواء على المستوى النظري أو التطبيقي. إذ تعدّ مسألة "الذكاء" موضوعًا جوهريًا للعديد من الباحثين والممارسين من ميادين أخرى. كما يشهد المركز الدولي للأبستمولوجيا الجينية (Centre International d'Épistémologie Génétique) بجنيف، والذي أسسه جان بياجيه، إقبالا هائلا للمختصين من مختلف المجالات وذلك منذ 1955، إذ يرتاده باحثين من تخصصات متعدّدة منها: علم النفس والبيداغوجيا واللسانيات والفيزياء والرياضيات والمعلوماتية من أجل البحث في مواضيع بحوث متعلّقة بالتطور المعرفي. (Allaire-Dagenais, 1982, p. 67)

3.1.2. نموذج اتكنسون وشيفرن (1968):

بالحديث عن علم النفس المعرفي، لا بدّ من التعرض إلى آليات تتاول المعلومة ومصيرها في الرحلة المعرفية. يعدّ نموذج معالجة المعلومات أحد النظريات المعرفية الحديثة، إذ ظهر الاهتمام بالأسس النظرية للمعلومات منذ الأربعينيات من القرن الماضي، وذلك بعد الجهود الكبيرة التي بذلها علماء النفس لفهم آليات عمل العمليات المعرفية التي شكّلت آنذاك سرّاً عظيماً لا بدّ من كشفه. وهي بذلك تمثل ثورة علمية في مجال دراسة الذاكرة وعمليات التعلم الانساني، حتّى أنّها مهّدت الطريق لتطوّر نظم الحاسوب الالكتروني، فلا تكتفي نظرية معالجة المعلومات "كما يؤكّد هابر لاندت أنّ تطوّر اتّجاه معالجة المعلومات قد جاء كردّة فعل على الاتّجاه السلوكي، ونتيجة تأثره بالبحوث التي جرت حول قضايا العوامل الانسانية المترتبة عن نتائج الحرب العالمية الثانية والتطور السريع الذي حدث على أنظمة الحاسوب." (العتوم، 2004، صفحة 161) ومع تطوّر نظم الحواسيب والاتصال تبلور هذا الاتّجاه، وبدأ العلماء بدراسة الخطوات والمراحل التي تتمّ من خلالها معالجة المعلومات وفق نظام يتّسم بالتسلسل والتنظيم، ويحاكي نظام معالجة المعلومات في الحاسوب. ولذلك السبب، فإنّ العديد من المهتمّين بالموضوع يحاولون النظر إلى الانسان على أنّه يعمل كالحاسوب من حيث تكوين المعلومات ومعالجتها.

عندما يمارس الانسان التفكير أو الإدراك أو حلّ المشكلات أو الكلام، فإنّه يقوم بتوظيف مختلف الآليات المعرفية من استقبال المعلومة والتعرف عليها ثم استرجاعها متى أراد ذلك ضمن منظومة تتّسم بالتسلسل والدقة، حتّى يصل إلى مرحلة الاستجابة، كما أنه يمكن تفسير جميع السلوكيات المعرفية التي يقوم بها الانسان من خلال اتجاه معالجة المعلومات في أبسط مخطط له. يشير الشكل الموالي إلى مراحل معالجة المعلومة:

شكل رقم (15): مراحل معالجة المعلومات



المصدر: (العتوم، 2004، صفحة 164)

يعدّ كلّ من اتكينسون وشيفرن (Atkinson & Shiffrin) من أوائل علماء النفس الذين اسهموا في صقل وصياغة نموذج معالجة المعلومات. وقد قاما بوضع نموذج لمكونات المعلومات من خلال اقتراح نموذج ثلاثي الأبعاد للذاكرة البشرية مبرزين فيه مراحل تناول المعلومات ومعالجتها، وقد قدّم أيضًا بجورك (Bjork)

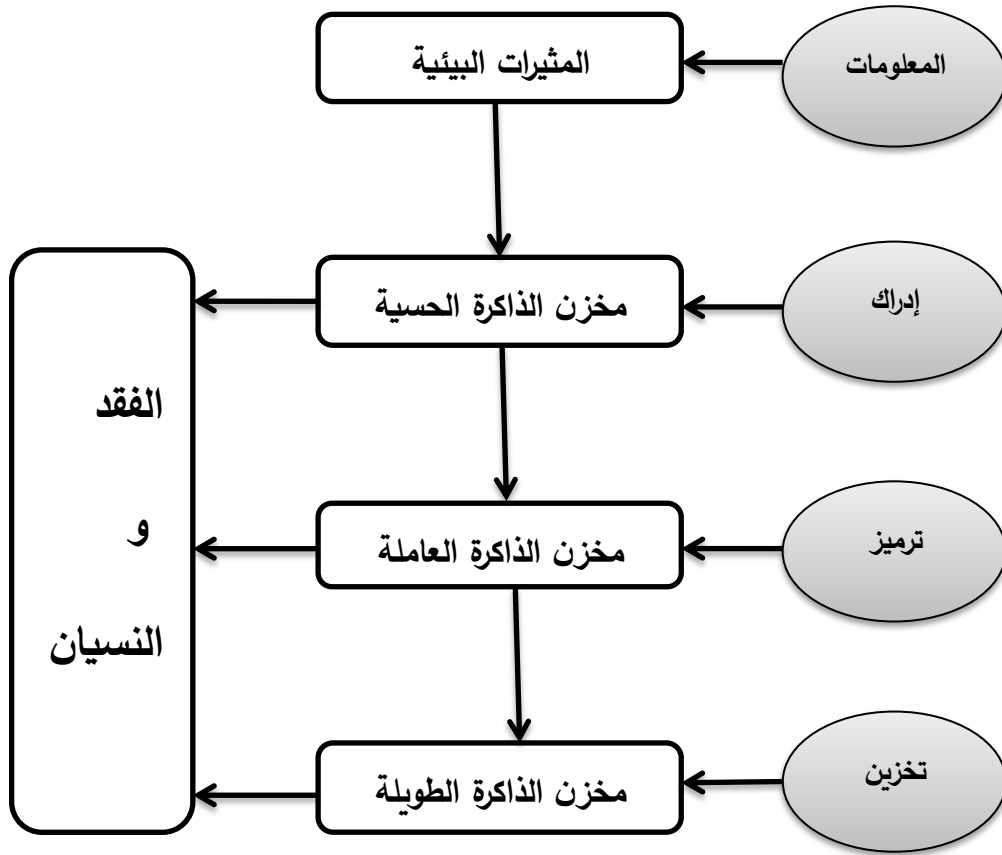
وبور (Bower) وكريك وجاكوبي (Craik & Jacoby) وكريك وليفي (Craik & Levy) وهنت (Hunt) وشيفرن (Shiffrin) وغيرهم مساهمات ساعدت في تطوّر هذا النموذج من خلال دراساتهم وأبحاثهم المستفيضة في مجال الذاكرة البشرية. كما يعدّ الانسان معالج نشيط للمعلومات، وهذا مخالف لما ذهب إليه النظرية السلوكية التي ترى الانسان مخلوق سلبي وما سلوكه إلا ردود فعل اتجاه ما يقع عليه من مثيرات بيئية خارجية، فأحداث البيئة هي التي تحدّد سلوك الانسان على أنّه مخلوق إيجابي يبادر ويفكر ويخطّط ويتّخذ القرارات ويحلّ المشكلات. كما أنّ الانسان، كما يراه أصحاب النظرية المعرفية، مستقبل لكمّ هائل من المعلومات من البيئة ويختار بعضاً منها لمعالجتها ضمن بنائه المعرفي، أي بعبارة أخرى، يخزنها في الذاكرة أو يقرّر عدم معالجتها. وعليه، فإنّ الانسان يصل إلى استنتاجات منطقية من خلال معالجته للمعلومات، وهي ليست مجرد استجابات سلوكية لما يتعرّض له من محيطه. (الزغول و الزغول ، 2007، الصفحات 50-51) والجدير بالذكر، هو أنّ معالجة المعلومات تشمل حقول فرعية منها: الذكاء الاصطناعي ومواضيعه والذاكرة ونماذجها ومستويات معالجة المعلومات ونماذجها.

يشير نموذج اتكنسون-شيفرن إلى أنّ المثيرات البيئية عبارة عن مدخلات تصل إلى الانسان من خلال حواسه الخمس، حيث تخزّن في الذاكرة الحسية لوقت قصير، ويتمّ بعدها إمّا نقل المعلومات التي تكتسب الطابع الحسي إلى مخزن الذاكرة

القصيرة أو تتعرّض إلى فقدان أو النسيان. وتتمّ في الذاكرة العاملة إمّا معالجة المعلومات الحسية من خلال عملية الترميز أو فقدانها خلال 30 ثانية، فإذا تم ترميز المعلومات في الذاكرة الطويلة، فإنّها تنتقل إلى مخزن الذاكرة الطويلة التي تتمتع بسعة أكبر من الذاكرة القصيرة، ولها القدرة على استيعاب كمّيات غير محدودة من المعلومات ولفترات غير محدّدة. ويتمّ تخزين المعلومات في الذاكرة الطويلة وفق معانيها، إلّا أنّ هذه المعلومات قد تتعرّض للفقدان والنسيان بفعل عوامل التعفن والتداخل والإمحاء. (العتوم، 2004، صفحة 174)

افترح اتكنسون وشيفرن نموذجًا لمعالجة المعلومات داخل الذاكرة المتكوّنة من ثلاثة مخازن هي: مخزن الذاكرة الحسية ومخزن الذاكرة القصيرة المدى أو العاملة ومخزن الذاكرة الطويلة المدى. (Explorable.com, 2011)

شكل رقم (16): نموذج اتكنسون-شيفرن



المصدر: (العتوم، 2004، صفحة 173)

ومن خلال هذا النموذج، يرى اتكنسون وشيفرن أنّ الانسان يعالج مجموعة من المثيرات الموجودة في بيئته من خلال حواسه، ثمّ تصلّ هذه المثيرات المستقبلية بالمستودعات الثلاثة. المستودع الأول المتمثّل في مستودع الذاكرة الحسّية عبر حاسة أو أكثر: السمع أو البصر أو الذوق أو اللمس أو الشم، وتلك المعلومات تبقى عرضة للنسيان ما لم تصل إلى مستودع الذاكرة العاملة، وفي المستودع الثاني المتمثّل في الذاكرة العاملة يحدث تقريبا الشيء نفسه، فتصبح تلك المعلومات عرضة

مرّة ثانية للفقدان ما لم يتم التعرف عليها أو استيعابها، أو يركّز الاهتمام على أجزاء دون أخرى. إذ يدخل عامل الانتباه على مستوى هذه العملية الإدراكية، ولا بدّ من أخذ عامل آخر بعين الاعتبار وهو: سعة الذاكرة العاملة محتفظة بالمعلومات لوقت معيّن قبل تلاشيها، ثمّ تصل مرّمة إلى المستودع الثالث المتمثّل في الذاكرة المديدة، إذ أنّ المعلومات أصبحت جاهزة للتخزين، وقد تستمرّ لفترات زمنية طويلة غير محدودة لا بزمان ولا بسعة (مكان)، كما أنّها تبقى عرضة للنسيان والتلاشي. (العتوم، 2004، الصفحات 174-175)

4.1.2. نظرية سويلر (1988):

اهتمّ الخبير التربوي الأسترالي بعلم النفس جون سويلر (John Sweller) بآليات التعلم، فقد كرّس أعماله منذ ما يقارب الثلاثين سنة في دراسة العبء المعرفي (Cognitive load) وأثره على التعلم. ولقد ركّز عمله على بنية العمارة المعرفية (Cognitive architecture) إذ وضع مخطّطات تنتج من خلال تعاملها مع بعضها البعض هياكل معرفية تشكّل أساس المعرفة. كما أنّ أعمال جون سويلر أضفت إلى نتائج قيّمة تفيد في تحليل عملية التعلم المتمثّلة فيما يلي:

(أ) أنّ العبء المعرفي الذي يترتّب عن استراتيجيات حل المشكلات يعوق التعلم الجيد، لكنه في الأخير لا يحول دون حلّ المشكلات.

(ب) تفرض التقنيات الديداكتيكية والتعليمية على المتعلم معالجة المعلومات بالاعتماد على مصادر متعدّدة ودمجها فكريًا، ممّا يؤدّي إلى عبء معرفي ثقيل يعرقل عملية التعلم.

(ج) تسبّب معالجة المعلومات المتكرّرة عبئًا معرفيًا ثقيلًا، والذي سيؤدّي إلى نتيجة سلبية تعرقل عملية التعلم.

(د) إنّ المعدّات التعليمية تؤدّي إلى تشتيت الانتباه، كما أن تداركه ليس سهلا ولا بدّ من إضافة مادّة مسموعة إلى العرض البصري من المادة التعليمية ترافق الصورة.

(5) يمكن للعبء المعرفي أن يكون فعّالا شريطة أن تكون العناصر التي تعرض للمتعلم من خلال الأجهزة التعليمية تتفاعل فيما بينها بشكل آني لا متسلسل.
(Tricot, 1998, p. 37)

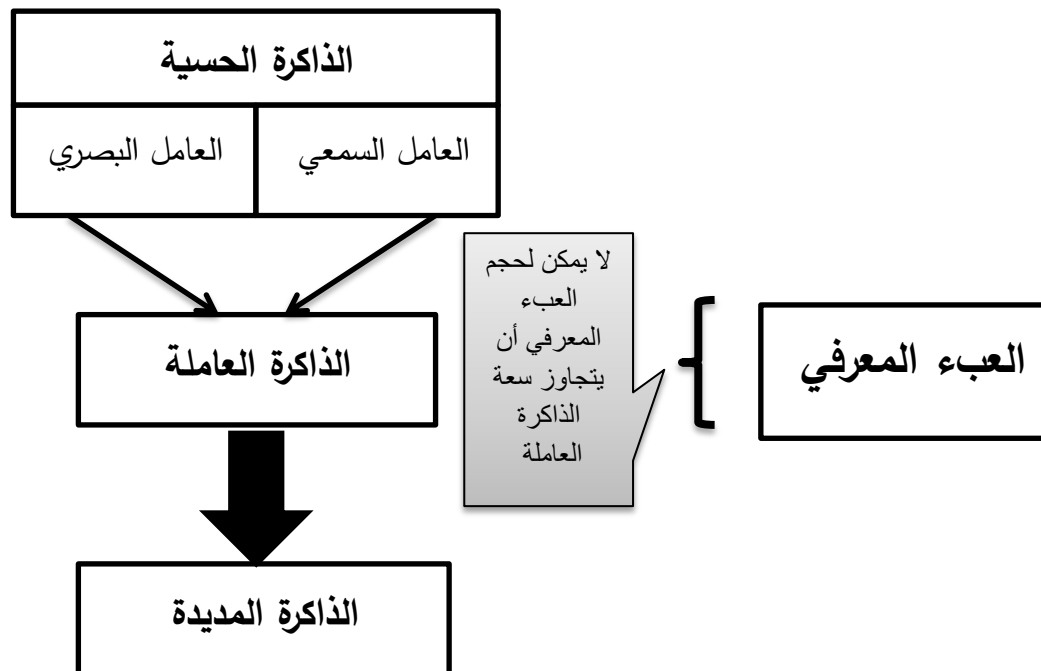
وضع جون سويلر حجر الأساس لنظرية العبء المعرفي التي تساهم في دراسة ظواهر علم النفس التطوري من جهة، والعمارة المعرفية البشرية من جهة أخرى، وذلك بغية وضع قاعدة للتصميم التعليمي أثناء إعداد المناهج التدريسية. وتعدّ هذه النظرية من أهم نظريات علم النفس التربوي لما وفّرت من مبادئ توجيهية في كيفية معالجة المعلومات وتحسين الأداء الفكري للمتعلم.

(<https://www.arts.unsw.edu.au/our-people/john-sweller>)

تعود نشأة نظرية العبء المعرفي إلى الثمانينيات من القرن العشرين، وشهدت تطوُّراً وتوسُّعاً كبيرين من قبل باحثين من جميع أنحاء العالم خلال التسعينيات. كما لها الفضل في بحوث معرفية عديدة، والتي تعتمد على بنية المعلومة والعمارة المعرفية التي تزود المتعلِّم بآليات لمعالجة المعلومات. بالإضافة إلى أنَّ محدودية السعة العقلية للذاكرة العاملة تؤدِّي إلى زيادة العبء المعرفي، ممَّا يسبِّب في وقت لاحق فقدان الكثير من المعلومات وعدم تفاعلها مع المعارف السابقة الموجودة في الذاكرة المديدة وسينتج عن ذلك في النهاية فشل في التعلم والاستيعاب. (Paas, Renkl, & Sweller, 2003, pp. 01-04)

وفي محاولة لوضع مخطَّط للعبء المعرفي بتوظيف المعلومات السابقة يمكن الحصول على الشكل الموالي :

شكل رقم (17): نظرية العبء المعرفي حسب جون سويلر



المصدر: (Fraser, Ayres, & Sweller, 2015, p. 303)

2.2. النظام المعرفي (Cognitive system) :

يمكن تشبيه عقل الإنسان بآلة هائلة ذات امتيازات غير محدودة من النشاطات العقلية البسيطة والمعقدة، ولأن جسم الانسان يتوفّر على أجهزة عضوية كالجهاز الهضمي وجهاز التنفس والجهاز التناسلي، فإنّ الجهاز المعرفي غير قابل للتشريح، كما سمّاه ديكارت الجوهر المفكر غير القابل للتجزئة. (ديكارت، التأملات الأولى في الفلسفة، 2009) لذلك نرى أنّه من الأنسب الإشارة إليه كنظام.

لم تقتصر متطلّبات الدراسة الحالية على البحث في العلوم الموازية لعلوم اللغة والترجمة فحسب، بل تعرّضنا في رحلة البحث هذه، إلى الغوص مجدّداً في بحر المصطلحات، لما تفرضه مستجدّات علم النفس. فرغم القراءة النظرية المتتوالية في الجزء السابق التي تؤكد على أنّ دراسات النظام المعرفي ليست وليدة البارحة، إلّا أنّ المصطلح المستعمل لتفسير النظام العقلي عرف اختلافات لاختيار المقابل، كما ترتّب عنه تشويش للباحثين في كافة المجالات لتوقّرها على كتب ودراسات مترجمة. والجدير بالذكر، أنّه من أهمّ ما يجب مراعاته صياغة مصطلحات عربية وفق القواعد اللغوية وخصائصها في بناء الكلمة، واحترام ما يتناغم مع نظامها الصوتي. علاوة على ضرورة احترام الشروط اللغوية والمصطلحية، وجب التمتع بالكفاءة العلمية في المجال الذي ينتمي إليه المصطلح. لا بدّ من الإشارة في هذا السياق إلى توفر

الوسائل التوليدية للصناعة المصطلحية في اللغة العربية، ممّا يجعلها قميّة بتلبية حاجات المتكلمين بها. (بولحية ، 2016، صفحة 135)

كما أنّه من خلال الدراسات المعرفية القديمة منها والحديثة، استُعملت عدّة كلمات لمقابلة المصطلح اللاتيني (cognition) سواء بالغة الفرنسية أو الانجليزية أو الإيطالية، إذ يختلف هذا الأخير عن كثير من المصطلحات الرائجة الأخرى كـ (mental) و (intellectual) و (perception) و (brain) وغيرها من المصطلحات التي يشير أغلبها إلى نظرية المعرفة أو الأستمولوجيا أو العلوم العرفانية أو العلوم المعرفية أو علم المعرفة أو علوم الإدراك أو العلوم الإدراكية. ولهذا الغرض، لا بدّ من استعراض ملخص لما جاء في بحوث مصطلحية حاولت إزالة الغموض باقتراح مصطلحات بديلة كلّ حسب دوافعها.

1.2.2. العرفن (Cognition) :

قبل وضع المصطلح "عرفن" كمقابل عربي للمصطلح الأجنبي (cognition) وجب التطرق إلى معناه المعجمي والمصطلحي:

وردت كلمة (cognition) في القاموس الفرنسي Le Petit Larousse على النحو الآتي:

En philosophie. Faculté de connaitre, en psychologie. a. Ensemble des grandes fonctions permettant à l'organisme d'interagir avec le milieu

(perception, mémoire, intelligence, etc) b. Science de la vie mentale ou de l'esprit. (LEGRAIN, GARNIER, & VINCIGUERRA, 2003)

وجاء أيضا في القاموس الفرنسي Le Petit Robert :

Du latin : cognitio 1.Philos.Connaissance 2.Physiol.Processus par lequel un organisme acquiert la conscience des évènements et objets de son environnement. (REY-DEBOVE & REY, 2017)

كما جاء في القاموس الانجليزي Oxford ما يلي:

Psychology. The process by which knowledge and understanding is developed in the mind. (Deuter, Bradbery, & Turnball, 2015)

أما في ما ورد اصطلاحا عن (cognition) فقد ورد في قاموس علم النفس

الأمريكي APA Dictionary of Psychology ما يلي:

cognition n. all forms of knowing and awareness, such as perceiving, conceiving, remembering, reasoning, judging, imagining, and problem solving. Along with affect and conation, it is one of the three traditionally identified components of mind. (VandenBos, 2015, p. 201)

كل أشكال المعرفة والوعي، كالإدراك والتصور والتذكر والتفكير وإصدار الأحكام

وحل المشكلات. يمثل أحد عناصر الذهن مع التأثير وملكة الإرادة. (ترجمتنا)

Cognizione (ingl. Cognition; ted. Kognition; fr. Cognition). Con questo termine ci si riferisce a quelle funzioni che permettono all'organismo di raccogliere informazioni relative al proprio ambiente, di immagazzinarle, analizzarle, valutarle, trasformarle, per poi utilizzarle per agire nel mondo circostante. In termini finalistici la cognizione permette di adattare il

comportamento dell'organismo alle esigenze dell'ambiente o di modificare l'ambiente in funzione dei propri bisogni. L'analisi delle funzioni cognitive (percezione, intelligenza, ragionamento, giudizio, memoria a breve e a lungo termine, rappresentazioni interne, linguaggio, pensiero, sapere) può essere condotta a livello strutturale quando si vogliono spiegare le "ragioni" di un certo funzionamento. Nel primo caso si adottano metodi sperimentali, nel secondo caso metodi clinici a sfondo psicodinamico. (Galimberti, 2006)

المعرفة : يشير هذا المصطلح إلى تلك الوظائف التي تسمح لجسم الانسان بجمع المعلومات الموجودة في بيئته وتخزينها وتحليلها وتقييمها وتحويلها لإتاحة استعمالها للتعامل مع العالم المحيط به. بتعبير آخر، تسمح المعرفة بتكييف سلوك الكائن الحي مع مكونات البيئة وفقاً لاحتياجاته.

يمكن تحليل الوظائف المعرفية (الإدراك والذكاء والاستدلال والحكم والذاكرة القصيرة والمديدة والتمثيلات الداخلية واللسان والفكر والمعرفة) على مستوى البنيوي عند اللجوء إلى شرح "أسباب" وظيفة معينة. تم اعتماد الأساليب التجريبية في الحالة الأولى، أما في الحالة الثانية، فقد تم اعتماد الأساليب الاكلينيكية ذات الأسس النفسية الديناميكية. (ترجمتنا)

يرتبط مصطلح (cognition) بمفاهيم قريبة مثل (knowledge) و (perception) ولذلك وجب البحث في الفرق المفهومي بين المصطلحات المشار إليها والمجال الدقيق لاستخدامها، إذ نجد في معظم الاحيان أنّ كلمة (knowledge)

(connaissance) يقابلها كلمة (معرفة) باللغة العربية. ونجد كلمة (إدراك) كمقابل عربي للكلمة الانجليزية (perception) أو (perception) باللغة الفرنسية، إلا أن كلمة (cognition) تقابلها في العربية كلمة (معرفة) وحتى كلمة (إدراك). مما يبعث إلى التساؤل ما إن كان هذين المقابلين قد لبيّا الحاجة المصطلحية التي يتمتّع بها هذه الكلمة وخاصة أن وراءها تيار بكامله (cognitivism) يحمل رؤى حديثة لميادين مختلفة.

اقترح الأزهر الزناد (أستاذ باحث ورئيس وحدة بحث اللسانيات العرفية واللغة العربية بجامعة منوبة بتونس) في مؤلفاته مصطلح "العرفنة"، كما أنه أشار إلى مجموعة من الدوافع لتبرير استعماله في مدوّنته الخاصة على الانترنت قائلا أنه "تعويض للمصطلحات التالية: العلوم العرفانية، علم المعرفة، العلوم المعرفية، علوم الإدراك، العلوم الإدراكية، إلخ. وقد راجت في تواريخ ومؤلفات متنوعة في أزمنة واحدة أو متعاقبة بمصطلح (عَرَفَنَة) مقابل (cognition) وذلك ليس من قبيل خالف تعرف وإنما هو مؤسس على رويّة وحجج" (الزناد، http://lazharzanned.blogspot.com/2012/04/blog-post_22.html

(2012) أورد منها ويمكننا تحليلها وعرضها على النحو الآتي:

أ. الاشتراك في الاستعمالات وتداخل المصطلحات: إذ تدلّ كلمة عرفان في المعجم على معنى الشكر ولها استعمال واسع في مجال التعبد والتصوف وفي مجال الفلسفة

الماورائية (الغنوصية). أمّا كلمة (معرفة) فيقابلها باللغة الأجنبية (connaissance)

و(knowledge) وكلمة (إدراك) يقابلها باللغة الأجنبية (perception).

ب. الحاجة إلى مصطلح شامل للعمليات العقلية: ذلك لأنّ (cognition) حسب ما

تطرّقنا إليه من معنى معجمي في القواميس السابقة يضم عمليات ووظائف تحدث

على مستوى العقل (الإدراك، الذكاء، التفكير، الذاكرة العاملة والطويلة المدى، تمثيل

المعرفة، الفكر، المعرفة). فإذا اعتمدنا المعرفة كمقابل (connaissance) والإدراك

كمقابل (perception)، سنعتمد حتماً إلى مصطلح آخر لتسمية مفهوم يشمل المعرفة

والإدراك ووظائف عقلية أخرى ليدلّ على النشاطات الذهنية في مجملها.

ج. آلية توليد المصطلح العربي والجدول الاشتقاقي لكلمة (cognition): كما ورد في

قاموس علم النفس الإيطالي: (cognizione) من اللغة اللاتينية (cognitio) ومشتقة

من (cognoscere) (Galimberti, 2006) وللتوضيح أكثر والتعمق في اشتقاق كلمة

(cognition) وجب رسم الجدول الاشتقاقي التالي:

جدول رقم (01): الجدول الاشتقاقي لكلمة (cognition) باللغة اللاتينية

المعنى بالعربية	Latin	English	Français	Italien
فعل المعرفة	Cognitio	Cognition	cognition	cognizione
البحث عن المعرفة	Cognoscere	Learn	apprendre	Imparare

صفة تدل على المعرفة	Cognitiva	Cognitive	Cognitif	Cognitivo
معارف	Cognitionis	Knowledge	Connaissance	conoscenza
بلوغ المعرفة	Sensus	Perception	Perception	percezione

المصدر: (Galimberti, 2006) (CNRTL, 2012)

(Tourev, 2012) وترجمتنا

من المهم الإشارة إلى أن المعرفة والادراك يندرجان ضمن مجال عام يشمل كل الآليات التي سبق ذكرها، وأن في البحث عن المعرفة وفعل المعرفة والوصول إليها مراحل يمرّ بها الفرد من خلال عمليات ذهنية دقيقة.

كما تشير الباحثة ذهبية حمو الحاج في مقالها إلى "أنّ المعاجم بأنواعها المختلفة كشفت عن منظورين مختلفين ومتكاملين في الآن ذاته، فالمعرفة نشاط جامع ونتاج لذلك النشاط، لذلك قدّمت لها عدّة أوصاف تجسّد كلّها مفهوم الاتساع والشمولية. ويبدو أنّ تفضيل مصطلح "عرفن" على كلمة "فكر" أو "عرف" عند الزناد، يعني الالمام بعمليات محدّدة لأنّ التفكير ما هو إلّا جزء من المعرفة والآليات المعرفية وعلى هذا يعتقد الزناد أن العرفنيات التي وصلتنا قد فُهمت بتصورات أرسطية ونفسية قديمة، وكان تلقّيها على هذه الشاكلة سواء عند العرب أو عند الغرب دون انتباه إلى خروج العرفنيات عن هذا الإطار." (حمو الحاج، 2014، صفحة

يشير عمر بن دحمان من جامعة تيزي وزو في مقاله المعنون
بـ"المعرفة/الادراك/العرفنة" إلى اشتراك مقابل عربي واحد في التعبير عن مفهومين
في حالتين من نفس الحقل المعرفي:

knowledge <- معرفة أو معارف

cognition <- معرفة

perception <- إدراك حسي

cognition <- إدراك

مما لا شك فيه أن السعي إلى توحيد المصطلح في اللغة العربية مهمة شاقة
وقد تستغرق زمنا طويلا. كما أنّ الحاجة لضبط مصطلح عربي كمقابل لكلمة
(cognition) أصبحت ملحة. نظرا إلى التطورات التي وصلت إليها هذه المجالات،
بالإضافة إلى ما تقدّمه للمجالات الأخرى من إمكانيات التعرف على ظواهر بشرية
لا يمكن دراستها بمعزل عن المجالات الأكثر اهتماما بقضايا المعرفة البشرية.
يعرض بن دحمان مجموعة من الشواهد المؤشرة على وجود تداخل واشتراك مفاهيمي
واصطلاحي بين المصطلحات الانجليزية (cognition) و (knowledge)
و (reception). وعلى الرغم من عدم موافقته على اقتراح المصطلح (العرفنة) كبديل
للمقابل العربي (معرفة) لكلمة الأجنبية (cognition)، إلا أنه قدّم قاعدة مهمة

لمواصلة البحث في هذه الاشكالية. كما لا شك أن اقتراح مصطلح جديد لكلمة (cognition) نتج عن التطورات العلمية والمنهجية التي طرأت على ما يسمى بـ(cognitive sciences)، والحاجة إلى دراسة ظواهر خاصة بالمعرفة والذهن البشريين، وأسئلة طُرحت سابقا لكنّها لم تنل أجوبة مقنعة أو كاملة. (بن دحمان، 2013، صفحة 09)

يجدر الإشارة في هذا السياق إلى أنه من آليات اللغة العربية لتوليد المصطلحات هي التوليد اللغوي بزيادة لاحقة النون في آخر الفعل الثلاثي ليصير رباعيا. فالمعرفة مظهر من المظاهر المتعددة للمجال المعرفي (بولحية ، 2016، صفحة 139):

(فَعَلَ) - < فَعَلَ + ن = فَعَلَنَ

(عَرَفَ) - < عَرَفَ + ن = عَرَفَنَ

وحدة الجذع (فعل) وحدة مزيدة (ن)

تتعدّد استعمالات كلمة (cognition) في اللغة اللاتينية :

استعمال (1): عملية فكرية يقوم بها الانسان

استعمال (2): منتج ناتج عن العملية السابقة

يلاحظ أن الاستعمالين قريبين جدا من بعضهما في المعنى، لأن (cognition) عبارة عن نشاط لاكتساب المعارف وتنظيمها واستعمالها، كما أنه عبارة عن عملية ذهنية، بما في ذلك من وعي وإدراك وتفكير وحكم. (Brandimonte, Bruno, & Collina, 2006, p. 02)

إنّ اعتماد مصطلح (عرفن) كمقابل لكلمة (cognition) باللغة العربية ليس انقاصاً من شأن كلمة معرفة، بل للتمييز بينها وبين آليات اشتغال العقل لاكتساب المعارف وتطويرها واستعمالها حسب السياق الذهني.

وجاء أيضا في القاموس الانجليزي (Webster Dictionary, 1913's edition) ما يلي:

Cog*ni"tion\, n. [L. cognitio, fr. cognoscere, cognitum, to become acquainted with, to know; co- +noscere, gnoscere, to get a knowledge of. See {Know}, v. t.] 1. The act of knowing; knowledge; perception. 2. That which is known. (Brandimonte, Bruno, & Collina, 2006, p. 02)

العلم بـ، معرفة، الحصول على معرفة عن، فعل المعرفة، المعارف، إدراك، المعروف. (ترجمتنا)

2.2.2. التمثيل المعرفي (Cognitive representation) :

أو تمثيل المعرفة في عقل الانسان، ويتمثل في إحداث تغييرات في البنية المعرفية (structure) والوظائف المعرفية (functions) المتعلقة بعمليات التعلم ونواتجه، المتمثلة في تغييرات الأداءات المعرفية والمهارية والانفعالية والوجدانية.

(ركزة، 2017، صفحة 195). ويقصد بتمثيل المعرفة عملية تحويل المثيرات والخبرات المختلفة إلى معاني وأفكار يمكن استيعابها وترميزها وتخزينها بطريقة منظمة، لتصبح جزء من البنية المعرفية للفرد. ويعدّ الاختلاف في مفاهيم الاتجاه المعرفي والاتجاه السلوكي سببا في حدوث تباين في الفهم، وحدث نقاش كبير حول طبيعة هذا التمثيل في العقل البشري. يذكر الزيات في هذا السياق، أنّ تمثيل المعرفة هو محاولة استدخال واستيعاب وتسكين للمعاني والأفكار والتصورات الذهنية لتصبح جزء من البنية المعرفية للفرد، وعندما تدخل المعلومات في أول مراحل التخزين في الذاكرة الحسية وتبقى لمدة تقلّ عن الثانية، فإنّها تتابع مسيرها وفق آليات الانتباه والفلتر إلى الذاكرة القصيرة حيث تتم عملية الترميز والتسميع والتكرار للمعلومات، لتصبح جاهزة لمتابعة المسيرة نحو الذاكرة الطويلة، حيث تخزّن هناك إلى أجل زمني غير محدّد. ويشير ذلك إلى أنّ عملية تمثيل المعلومات، لا يمكن أن تقتصر على الذاكرة القصيرة لأنّ مهمّتها لا تقتصر هي الأخرى على معالجة المعلومات فحسب، وأن طاقاتها التخزينية لا تسمح بتمثيل كمّ هائل من المعلومات. ولذلك فإنّ عملية الحفظ الدائم للمعلومات عبر الزمن، تتمّ وفق البناء المعرفي للفرد في الذاكرة الطويلة، حيث يعاد تنظيم المعلومات وتمثيلها بطريقة ما لتصبح فيه تلك المعلومات جاهزة للاسترجاع وقت الحاجة. كما تتطلّب عملية التخزين طويلة الأمد نظاما معقّدا من التنظيم والتخزين، ذلك لكثرة المعلومات وتعدّد مجالاتها وطبيعتها وأشكالها

المختلفة، الأمر الذي يتطلب من علماء النفس المعرفي البحث في آليات وطرق تمثيل هذه المعلومات التي ستبقى في الذاكرة المديدة لفترات زمنية غير محدّدة. (العتوم، 2004، صفحة 187)

كما أنّ التمثيل المعرفي عبارة عن تعامل مع الأشكال. إذ يفسّر الشكل الأصلي للشيء على أنه وضعية داخلية للشيء في ذهن الانسان. أو بعبارة أبسط، يمثّل الانسان الشيء الخارجي بوضعية داخلية في ذهنه، ثم يصلها بالشكل الأصلي للشيء الموجود في الخارج أي البيئة. وتعتمد العمليات المعرفية الانسانية على التمثيل المعرفي بشكل دائم. فلا وجود للعمليات المعرفية ولا حتى للعلوم المعرفية ما لم يكن تمثيل للمعارف في ذهن الانسان وتصوره لما هو في الخارج. ويقول دافيد مار (David Marr) في هذا السياق في كتابه (VISION) أنّ التمثيل المعرفي ليست فكرة غريبة عنا، لأننا نعلم إلى التمثيل طوال الوقت، إذ تقوم العمليات المعرفية على علاقات بين كيان ما ووضعيته في البيئة (Marr, 1982, p. 20). إنّ طبيعة العلاقة بين الوضعية الداخلية للشيء بوضعيته الخارجية معقّدة، لكونها عملية تعتمد على التجارب السابقة ، بالإضافة إلى القدرة على وصف العمليات الداخلية التي أدّت إلى وجود هذه الوضعية.

والتمثيل هو مرادف لـ (جعل الشيء موجود أو كائن) أي (rendre présent) باللغة الفرنسية. (Meunier, 2002, p. 04) إلّا أنّ آلية تمثيل المعلومات والمعارف

في العقل الانساني ليست قابلة للملاحظة المباشرة وليس في وسع علماء النفس وصف عملية تمثيل المعلومات. (العتوم، 2004، صفحة 188)

3.2.2. مستويات التمثيل المعرفي:

حسب جون جي موني (Jean-Guy Meunier)، يحدث التمثيل على مستويات مختلفة من العلاقات بين الوظائف المعرفية والمعلومات، يمكن استعراضها فيما يلي:

1.3.2.2. تسجيل المعلومة (Inscription) : تتمثل المرحلة الأولى من التمثيل وهي مرحلة إدراكية حسية في التسجيل، إذ تشمل حواس الانسان الخمس، من نظر وسمع ولمس وشم وذوق. وتحدث عملية إدراك المثيرات البيئية بالحواس وضعية داخلية فيزيائية لأنها عملية فيزيائية محضة وشكل من أشكال التمثيل.

2.3.2.2. ترتيب المعلومة (Classification) : من المستحيل تسجيل المعلومات وأرشفتها دون التعرف على قيمتها ومحتواها، إذ أنّ الكائن الحي يتوفّر على قدرات هائلة لإيجاد العلاقات والمقارنة بينها ثم لربطها بأفعال وذلك في وقت قياسي. ومن الجدير الإشارة إلى أنّ المعلومات المتعرّف عليها في المرحلة الأولى ليست كلّها مسجلة، فيترتب على العقل الانساني في المرحلة الثانية القيام بالتحليل السريع للمعلومات المسجلة وبالتالي جعلها موجودة في العقل ممثلة لوضعية داخلية، وما

يؤكد حدوث الترتيب هو عمل الوظائف المعرفية التي يقوم بها العقل الانساني بعد استقبال المعلومة.

3.3.2.2. تصنيف المعلومة (Catégorisation) : بعد أن تُرتَّب المعلومات المسجَّلة في تمثيلات مترابطة مع بعضها البعض، وذلك من أجل بناء نظام معقّد من المعلومات أو "المعتقدات"، تصنّف تلك المعلومات حسب نوعها لتحديد موقعها في النهاية، وتحديد علاقتها مع مثيرات في البيئة متى استلزم ذلك الأمر ومتى تفاعلت مع بعضها البعض.

من الملاحظ أنّ عمليّتي التسجيل والترتيب عمليّتين أساسيتين في النظام المعرفي. أما التصنيف فقد يستدعي معالجة نتائج التسجيل والترتيب وفق عناصر معرفية معقّدة وبطريقة تصنيفية، وذلك بتحديد موقع لها في الذهن مع إيجاد علاقات لها معيّنة مع أفعال موجودة في البيئة التي يتفاعل معها الانسان. (Meunier, 2002, pp. 06-14)

4.2.2. الوظائف المعرفية (Cognitive functions)

ثمة مصطلحات غزيرة تتشارك في الصفة المعرفية، فلا شك أنّ المعرفة هي الموضوع الرئيس لكلّ تلك المصطلحات، ولا بدّ من التعرف عليها والتمييز بينها للمضي قدما في البحث الحالي، حيث يساعد ضبط المفاهيم المعرفية في تحديد مجال الدراسة وتوظيفها في الدراسة الميدانية.

1.4.2.2. مفهوم الوظائف المعرفية:

جاء في القاموس الأمريكي (APA) أنّ الوظائف المعرفية هي:

Cognitive functioning is the performance of the mental processes of perception, learning, memory, understanding, awareness, reasoning, judgment, intuition, and language. (VandenBos, 2015, p. 204)

تتمثل الوظائف المعرفية في الأداء العقلي للعمليات التالية: الإدراك، التعلم، الذاكرة، الفهم، الوعي، التفكير، إصدار الأحكام، الحدس واللغة. (ترجمتنا)

كما ورد أيضا في قاموس علم النفس الإيطالي عن الوظائف المعرفية:

Le funzioni cognitive. –Si è soliti comprendere sotto questa denominazione le seguenti attività: La percezione, la rappresentazione, l'intelligenza, stadio delle operazioni formali. (Galimberti, 2006)

الوظائف المعرفية: عادة ما تنسب هذه التسمية إلى الأنشطة التالية: الإدراك والتمثيل والذكاء والمرحلة العملية. (ترجمتنا)

وورد في القاموس الأمريكي (American Heritage Dictionary of the English

(Language, 4th edition, published in 2000

Cognition\ n. 1. The mental process of knowing including aspects such as, awareness, perception, reasoning and judgment. 2. That which comes to be known, as through perception, reasoning, or intuition; knowledge. (Brandimonte, Bruno, & Collina, 2006, p. 03)

يتمثل في العمليات الذهنية أو العقلية بغية بلوغ المعرفة وتشتمل على مجموعة من الجوانب مثل الوعي والإدراك والتفكير والحدس والمعارف. (ترجمتنا)

2.4.2.2. عمليات الوظائف المعرفية :

سبق الإشارة إلى أن العقل يشتمل على عمليات عقلية ذهنية معرفية تقوم بعدة وظائف أثناء معالجة المعطيات الداخلية والخارجية، وذلك بغية تحويل أو تقليص أو توسيع أو تخزين أو استرجاع أو استعمال تلك المعطيات. و لذلك الغرض، فهي تستلزم مجموعة من الوظائف هي: الإدراك، الانتباه، الذاكرة، التخزين والاسترجاع، اتخاذ القرار، التفكير، حلّ المشكلات، التصور العقلي، التخطيط والوظائف التنفيذية. كما تستلزم أيضا العمليات العقلية، استعمال التمثيلات الداخلية للمعرفة على عدة مستويات لكي توظّف في مراحل مختلفة من المعالجة، بشكل شامل أو مستقل عن بعضها البعض. ولقد توصل المختصون في العلوم الطبيعية إلى ملاحظة تلك العمليات بنسبة معينة ميدانياً من خلال تجارب علمية مستعملين أدوات مخصصة. (Brandimonte, Bruno, & Collina, 2006, p. 03) فلا بدّ إذاً من استعراضها على النحو الآتي:

1.2.4.2.2. الانتباه (Attention):

ورد في القاموس الأمريكي لعلم النفس (APA) أنّ الانتباه هو:

A state in which cognitive resources are focused on certain aspects of the environment rather than on others and the central nervous system is in a

state of readiness to respond to stimuli. Because it has been presumed that human beings do not have an infinite capacity to attend to everything—focusing on certain items at the expense of others—much of the research in this field has been devoted to discerning which factors influence attention and to understanding the neural mechanisms that are involved in the selective processing of information. (VandenBos, 2015, p. 87)

هو تركيز الموارد المعرفية على إدراك جانب معيّن (مثير معيّن) من بين عدّة مثيرات موجودة في المحيط الخارجي، وبالتالي يكون الجهاز العصبي المركزي في حالة استعداد للإجابة لمثير معيّن. كما يعدّ الانتباه أحد المكونات الرئيسية للعمليات المعرفية الأخرى كالإدراك والتفكير والتعلّم، إذ يمثّل عنصرًا حيويًا ومكمّلًا لعمليات أخرى أكثر تعقيدًا. وبما أنه مفترض أن الانسان لا يملك سعة غير منتهية من الانتباه لكل ما هو حوله، وذلك لأنّه يركّز على عناصر على حساب عناصر أخرى، فإنّ معظم البحوث التي تم إجراؤها في الميدان المعرفي هدفها كشف العوامل المؤثرة في الانتباه لفهم الآليات العصبية المساهمة في المعالجة الانتقائية للمعلومات. (ترجمتنا)

تنبأ فلاسفة اليونان القدماء إلى أنّ الانتباه عنصر هام في بناء المعرفة، وقد تطوّرت هذه النظرة لتصل إلى الفيلسوف الفرنسي ديكارت الذي أولى أهميّة بالغة لعمليات الانتباه وأعضاء الحس في التحصيل المعرفي. ثم توالى الدراسات والنظريات للانتباه المختلفة والمتنوعة، باختلاف وتنوّع النظرة إلى هذا الموضوع من حيث كونه قدرة ذات سعة محدّدة، ومن حيث دوره في مراحل بناء المعلومات ومعالجتها ثم

استعمالها. (الزغول و الزغول ، 2007 ، صفحة 95) كما أنّ الانسان يتعرّض يوميًا إلى آلاف المثيرات الحسيّة من خلال حواسه الخمس، لكن طاقته البدنية والعقلية لا تسمح له بالتعامل معها كلّها وخاصة إذا كانت متزامنة. فيساعد الانتباه الفرد على انتقاء المثيرات التي يريدها، ويعزل البقية التي لا حاجة له بها. ومنه، فإنّ الانتباه ينطوي على اختيار مثير من بين عدّة مثيرات مع توفر القصد والنية في التركيز، أو حتى الرغبة في الانتباه. فقد تتنوّع عملية الانتباه حسب وضعية الانسان أثناء استقبال المثيرات و ما تستلزمه من انتباه.

أ. **الانتباه الانتقائي (Selective attention):** هو فعل إرادي يحتاج إلى طاقة وجهد عقلي وجسدي عند أداء مهام مهما كانت درجة صعوبتها.

(Maquestiaux, 2017)

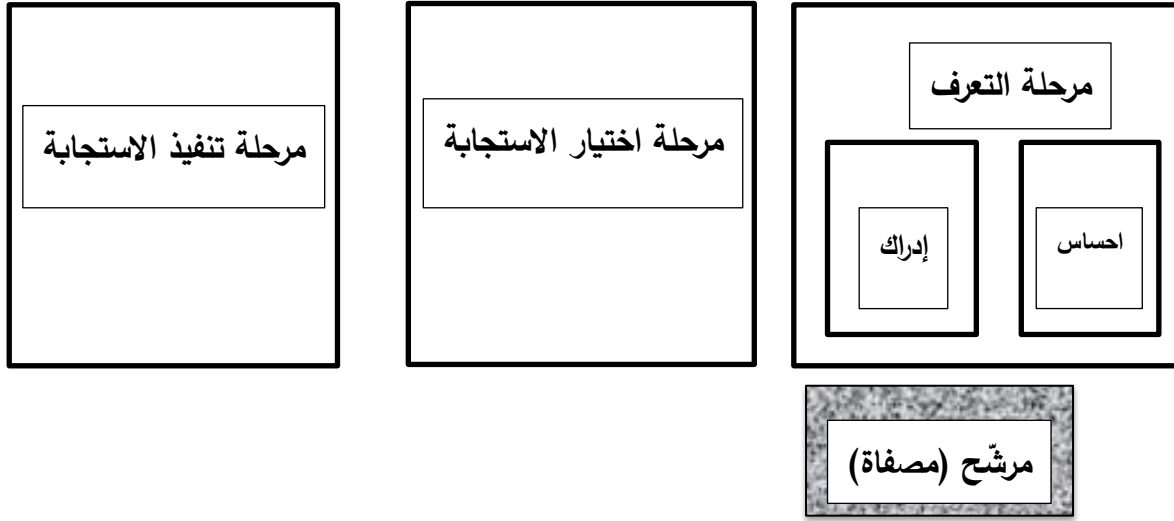
ب. **الانتباه الموزّع (Divided attention):** عندما يضطر الفرد لأداء أو معالجة أكثر من مهمّة في آن واحد وفي زمن محدّد، قد يلجأ إلى هذا النوع من الانتباه من خلال تقسيمه للمهمة المراد القيام بها إلى مراحل متسلسلة، بحيث يعمل الانسان على الانتباه للمهمة الأولى ثمّ يحوّل انتباهه للمهمّة الثانية، ومن ثم يعود للمهمّة الأولى وهكذا حتى ينهي أداء المهام. ويرى المنظرين أنّ هذا النوع من الانتباه يحتاج إلى الكثير من الجهد والطاقة، كما أنه قد يؤثّر على نوعية المعلومات وكذا فعالية الأداء وكفاءته بشكل عام.

(العتوم، 2004، صفحة 80)

وقد تعرّضت دراسة مراحل الانتباه هي الأخرى إلى تباين آراء المنظرين والباحثين في مجال علم النفس، إذ تعدّ دراسة الانتباه من القضايا التي أثارت جدلاً واسعاً في مجالها. يتميز الإنسان بأنّه مبني على استقبال مصادر محدّدة للمعلومات، واختيار قنواتها المحدّدة للمعالجة وتشبيدها والامتناع عن كلّ ما تبقى من حوله. أكثر النماذج المتداولة عن الانتباه هو نموذج المصفاة الانتقائية لبرودبنت (1958)، حيث يقول صاحبها أن الانتباه الانتقائي يعمل كالفلتر "المصفاة" الذي يقوم بتصفية شيء ما، بحيث يسمح للمعلومات بالدخول عبر قناة واحدة ويحاصر القنوات الأخرى، وتصبح عمليّة المحاصرة ممكنة بفضل تحليل الصفات الفيزيائية للنداءات (المعلومات) الداخلة. (كلاتسكي، 1995، صفحة 40)

ج. المصفاة الانتقائية (Broadbent model): يصف برودبنت نظريته من خلال نموذج ميكانيكي، اقترحه ليصف ظاهرة عنق الزجاجة (bottleneck) ، حيث يتكوّن النموذج من أنبوب على شكل الحرف اللاتيني (Y)، والذي يشير إلى أنّ المثيرات تمرّ عبر أنبوب عنق الزجاجة في آن واحد، وأنّه أثناء دخولها سيحدث عجز في الانتباه لها في مجملها، إذ إحداها ستمرّ وينتبه لها والبقية ستهمل وتتلاشى. (Broadbent, 1975, p. 206) ويوضّح الشكل الموالي نموذج المصفاة الانتقائية لبرودبنت.

شكل رقم (18): نموذج المصفاة الانتقائية حسب برودبنت



المصدر: (الزغول و الزغول ، 2007 ، صفحة 104)

2.2.4.2.2. الذاكرة (Memory) :

جاء عن الذاكرة في قاموس علم النفس الأمريكي (APA) ما يلي:

The ability to retain information or a representation of past experience based on the mental processes of learning or encoding, retention across some internal of time and retrieval or reactivation of the memory. (VandenBos, 2015, p. 636)

القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات أو تمثيل لتجارب سابقة بواسطة عمليات فكرية كالتعلم والترميز والحفظ لمدة زمنية محدّدة والاسترجاع وإعادة تنشيط الذاكرة.

(ترجمتنا)

وبما أنّ أهل الاختصاص يُجمعون على وجود عدة مستويات للذاكرة في

النظام المعرفي للإنسان، فيُفضّل استعمالها بصيغة الجمع (الذاكرات)، إذ أنّ المخ

البشري يجزئ الذاكرة إلى عناصرها المعلوماتية، ويوجّه كلّ نوع من المعلومات إلى منطقة المخ المتخصصة في استقبالها وتجهيزها. كما أنّ "الذاكرة" ترتبط بالذاكرات الأخرى المرتبطة بها، وأنّ الذكريات أو المعلومات لا تخزن في مكان واحد. يُقصد "بالذاكرة: القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات السابق تعلّمها لاسترجاعها عند الحاجة، وأحياناً ما يُشار إلى الذاكرة العاملة والذاكرة بصفة عامة باعتبارها "مكاناً" (space) تُحفظ فيه المعلومات، ولهذا السبب، يجب التمييز بين الذاكرة العاملة والذاكرة المديدة. (أبو علام، 2012، صفحة 26)

أ. الذاكرة العاملة: يمكن توجيه المعلومة المكتسبة في نهاية عملية المعالجة إلى الذاكرة القصيرة والتي تسمّى من قبل أهل الاختصاص الذاكرة الأولية أو المباشرة أو الذاكرة العاملة أو حتى الذاكرة النشطة (active memory). ويفترض الاحتفاظ بالعنصر المشفّر شفهيّاً (أي العنصر المعبّر عنه بشكل كلمة، اقتران حروف ...) في الذاكرة القصيرة أقلّ من ثلاثين ثانية دون تكرار. (كلاتسكي، 1995، صفحة 42) وتقع الذاكرة القصيرة بين المخازن الحسية ومخازن الذاكرة المديدة وبناء افتراضي ذو سعة محدودة لكنّه بالغ الأهمية، إذ تتمّ فيه معالجة المعلومات المتمثلة في المثيرات البيئية، المستقبلية عن طريق الحواس لتنتقل فيما بعد إلى المخازن الحسية. ولعلّ السعة التخزينية المحدودة للذاكرة العاملة تمنحها قدرة محدودة على معالجة المعلومات، لذلك فهي مخزن انتقالي مؤقت يتّسع لكميّة محدودة من

المعلومات فقط. كما أن ثمة احتكال أن تُنقل المعلومات إلى مخزن آخر في مرحلة لاحقة، ما يطلق عليها في علم النفس المعرفي بالذاكرة المديدة، حيث يتم استخدام المعلومات المعالجة والمخزنة في انتاج استجابة حركية. (الزغول و الزغول ، 2007، صفحة 135)

ب. **الذاكرة المديدة:** أو الذاكرة طويلة المدى أو الذاكرة بعيدة المدى، يراها أهل الاختصاص كمادة معقدة للدراسة، حيث اقتصرَت الدراسات التي أُجريت حصرياً على مادة شفوية في شكل تمارين. تمثلت هذه التمارين في قائمة كلمات للحفظ، ذلك أنّ استذكار الكلمات المعزولة قد يكون أسهل من استذكار نص طويل. تتم عملية تشفير المعلومة في الذهن بطرق متنوعة في شكل سمعي أو بصري أو دلالي (فكري). (كلاتسكي، 1995، صفحة 43) يثير الحديث عن طبيعة الذاكرة طويلة المدى جدلاً عن كونها نظاماً مستقرّاً أم ديناميكياً، إذ تؤكد وجهات النظر الباحثين المختلفة حول النسيان، على أنّ جزءاً قليلاً من المعلومات تزول آثارها من الذاكرة، في حين يتم ترميز المعلومات في الذاكرة المديدة ما يجعلها مستقرة و أكثر عرضة للبقاء بصورة دائمة، وهذا ما يدلّ على خاصيّة الاستقرار لمخزن الذاكرة طويلة المدى. كما يعدّ الفشل في استرجاع المعلومات مسألة سوء ترميز أو تخزين للمعلومات في الأصل، أو بسبب عدم القدرة على تحديد موقع المعلومات في الذاكرة، أو بسبب عمليّة التداخل وليس بسبب زوال آثارها. أمّا الصفة الديناميكية

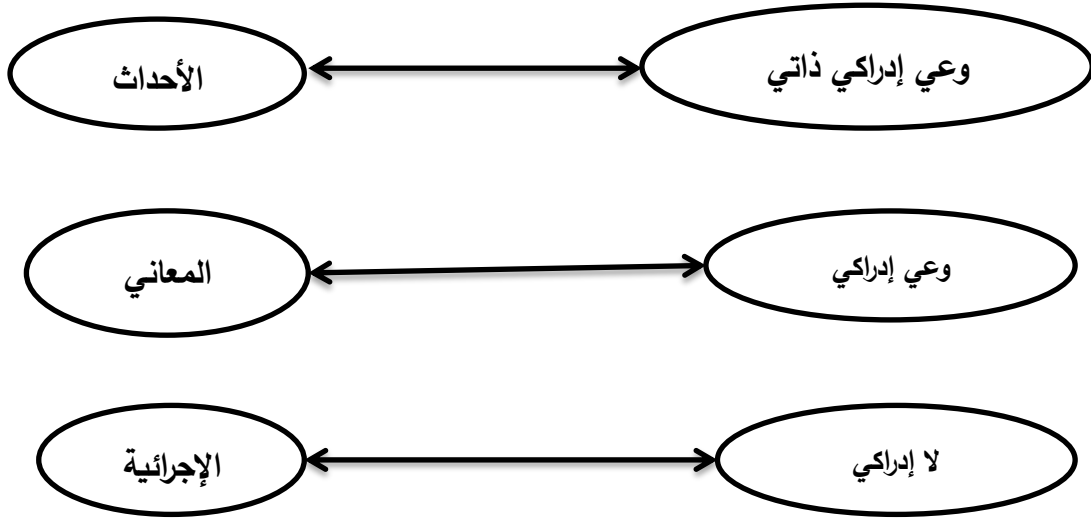
للذاكرة المديدة، فهي تشتمل على عمليات مكثفة من التحويل والتفصيل وإعادة تنظيم للمعلومات. ولقد ميّز تولفنج (Tulving) بين نوعين مختلفين من أنظمة الذاكرة المديدة اعتماداً على طبيعة المعلومات المخزنة فيها:

ذاكرة الأحداث (episodic memory): تشمل هذه الذاكرة الأحداث والعلاقات وهي بمثابة مفكرة شخصية (autobiographical memory)

ذاكرة المعاني (semantic memory): تشمل المعلومات التي تعكس علاقة الفرد ومعرفته للعالم الخارجي كمعاني الكلمات والمفردات وقواعد اللغة والاتجاهات والقيم والعادات وغيرها.

الذاكرة الاجرائية (procedural memory): لقد أضاف تولفنج هذا المكوّن عام 1987 ليختصّ بالمعلومات المتعلقة بالإجراءات التي يقوم بها الفرد يومياً. (الزغول و الزغول ، 2007 ، صفحة 182) (العتوم، 2004 ، صفحة 144) ويوضّح الشكل الموالي نموذج تولفنج لأنظمة الذاكرة المديدة:

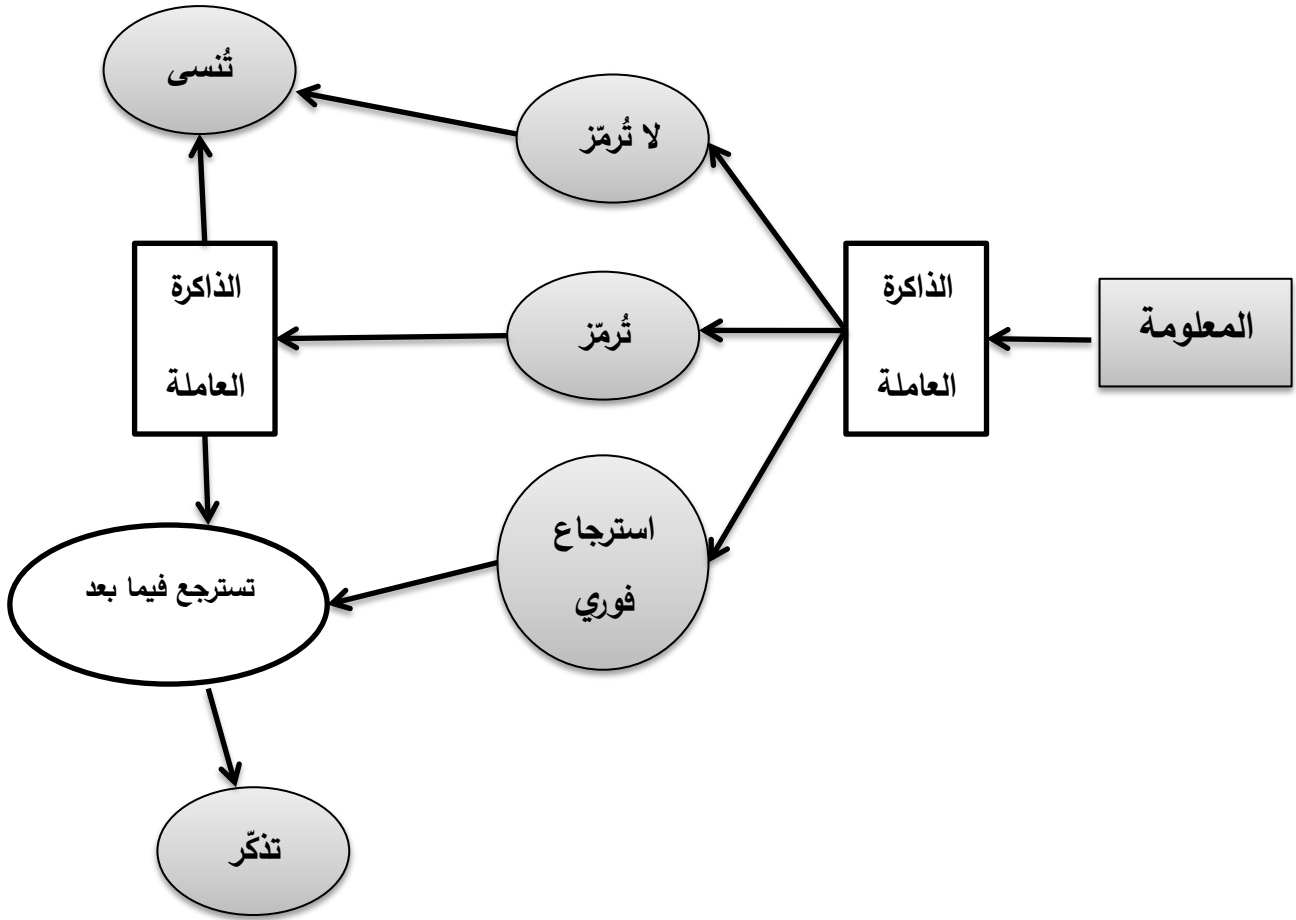
شكل رقم (19): أنظمة الذاكرة المديدة حسب تولفنج



المصدر: (Tulving, 1985, p. 04) (ترجمتنا)

كما أنّ قدرة الفرد على استقبال المعلومات الجديدة واسترجاع معلومات سابقة وربطها ودمجها معاً عملية معقّدة جدّاً، وتعدّ من العمليّات الأكثر تعقيداً على المستوى المعرفي في مجال علم النفس المعرفي، ويوضّح الشكل الموالي ملخصاً لما يحدث على مستوى الذاكرات بعد استقبال المعلومات:

شكل رقم (20): العلاقة بين الذاكرة العاملة والذاكرة المديدة



المصدر: (أبو علام، 2012، صفحة 151)

3.2.4.2.2. الوظائف التنفيذية (Executive functions):

تمثل الوظائف العليا في النظام المعرفي، أو ما يعرف بالتحكم المعرفي والنظام الانتباهي الإشرافي، أي التحكم والضبط للعمليات المعرفية بما في ذلك الذاكرة العاملة. وورد في القاموس الأمريكي لعلم النفس (APA) ما يلي:

Higher level cognitive processes of planning, decision making, problem solving, action sequencing, task assignment and organization, effortful and persistent goal pursuit, inhibition of competing impulses, flexibility in goals selection, and goal conflict resolution. These often involve the

use of language, judgment, abstraction and concept formation, and logic and reasoning. (VandenBos, 2015, p. 392)

تنتهي إلى أعلى المستويات في العمليات المعرفية وتتمثل في التخطيط واتخاذ القرار وحلّ المشكلات وتسلسل الأفعال وإسناد المهام والتنظيم. في السعي من أجل الجهد والمثابرة الموظفين لتحقيق هدف معيّن، وكفّ الاستجابات غير المرغوب فيها كضبط المشاعر والمرونة وفكّ النزاع. وعادة ما توظّف اللغة والقرار والتجريد وتكوين المفاهيم والمنطق والتفكير. (ترجمتنا)

يمكن القول بأنّ الوظائف التنفيذية تمثّل أعلى مستوى في النظام المعرفي، وهي التي تشرف على عمليّات معرفية أخرى (fonctions transversales hiérarchiquement supérieures)، إذ تشكّل الوظائف التنفيذية أعلى مستوى في الهرم المعرفي وتشتمل على عدّة عمليّات معرفية أخرى وتقوم بالإشراف عليها. لأنّ مهمّة الإشراف من أصعب المهام المعرفية. (St-Pierre, Dalpé, Lefebvre, & Giroux, 2010) كما أنّها تقوم بقيادة الأفكار والأفعال الفردية من أجل تكيف السلوك اتجاه معلومات جديدة، وتقوم أيضًا بتوجيه وتنظيم العمليات العقلية بغية تحقيق هدف معيّن من خلال التحكم في السلوك. والجدير بالذكر هو أنّ عمل الوظائف التنفيذية يتمّ على مستوى العمليات المعرفية المعقّدة بما فيها من تكيف للسلوك اتجاه المعلومات الداخلة، وذلك من خلال استراتيجيات معرفية يلجأ لها عقل الانسان من أجل حل المشكلات أو اتخاذ القرار... إلخ. كما تؤمّن الوظائف التنفيذية

السير الحسن للعمليات المعرفية المعقدة بغية ضمان التكيف الجيد للفرد وسط بيئته أثناء استقباله لمعلومات جديدة دون مواجهة صعوبات، وذلك بتعديل الاتصالات العصبية في الدماغ وجميع أجزائه المتداخلة والمترابطة خلال تلك العمليات. (Roebers, 2017) وقد تعتبر الوظائف التنفيذية مكونات للوعي المعرفي (cognitive awareness) أو ما يعرف بما وراء المعرفة (Spiess, (metacognition) (Meier, & Roebers, 2015, p. 230)، كما تتمثل أهم هذه الوظائف فيما يلي:

أ. **الذاكرة العاملة (working memory):** هي ذاكرة العمل أي المسؤولة على حفظ المعلومات في الذهن والعمل بها، أو بالأحرى العمل بمضمون المعلومات اللفظي (الذاكرة العاملة الصوتية) و غير اللفظي (الذاكرة العاملة المكانية والبصرية).

ب. **التحكم الكفي (inhibitory control):** يعمل التحكم الكفي على مساندة عمل الذاكرة العاملة، لأن التركيز على ربط المعلومات الداخلة بالمعلومات أو المعارف والتجارب السابقة ليس سهلاً، إذ تمنح القدرة على التحكم الكفي على ردع الأفكار الداخلية أو الخارجية أو السلوكيات غير المرغوب فيها أو غير المناسبة لوضعية معينة، كما تعدّ هذه الوظيفة تنظيمية للأداء والضبط الشعوري.

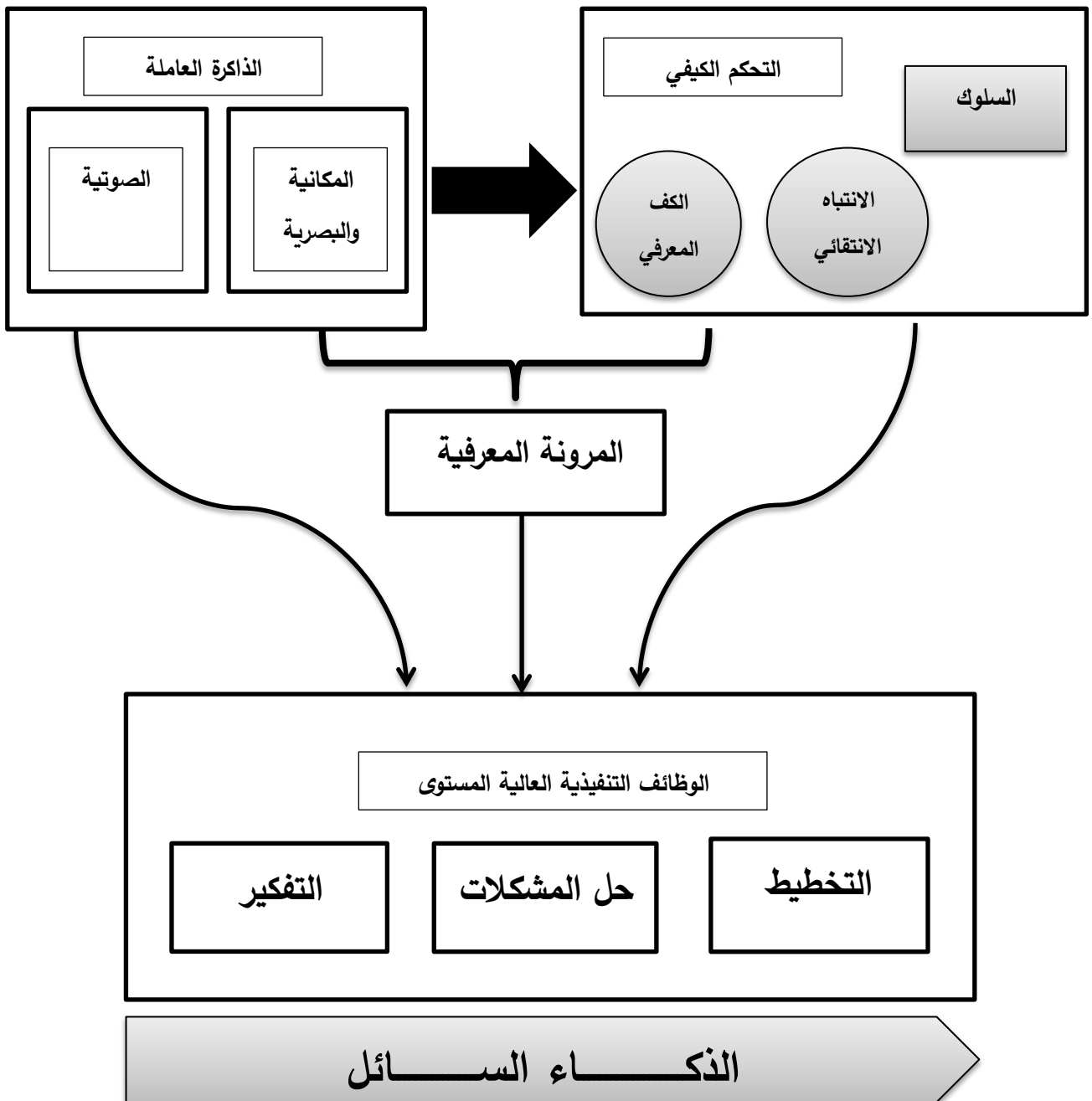
ج. **المرونة (cognitive flexibility):** وظيفة المرونة مبنية على الوظيفتين السابقتين، وتتمثل في القدرة على تغيير وجهة النظر للوضعية المراد التعامل معها، ولذلك الغرض يحتاج العقل إلى كفّ وجهات النظر السابقة، وتحويلها إلى الذاكرة

العاملة أو بتعبير آخر، تفعيل وجهة نظر أخرى. تعدّ المرونة المعرفية الوظيفة المساعدة على اتخاذ القرارات البديلة، وخاصة في حالة فشل اقتراحات للوضعية المطروحة. وهي بذلك تمثل قدرة التحكم بالسلوك والأفكار معًا وتوجيههما بغية الاستجابة على مثيرات معيّنة مع ربطها بمعارف سابقة، بما يضمن التوافق مع متطلبات الوضعية الجديدة.

د. الذكاء السائل (fluid intelligence): هو القدرة على إعمال الفكر وتوظيفه لأهداف عديدة منها حلّ المشكلات والتعرف على الأنماط و ربط العلاقات، إذ لا يمكن إدراك المثير البيئي على أنه منفصل أو بمعزل عن بيئته، بل يتم إدراكه على أنه جزء من نمط كلي له معنى من خلال تنظيم المثيرات والاستعانة بمحتوى الذاكرة، وربط ذلك المثير مع معارف سابقة من خلال العلاقات الموجودة بينها. (الزغول و الزغول ، 2007، صفحة 280)

ويشتمل الذكاء السائل على المنهاج الاستنتاجي للتفكير المنطقي للإنسان، كما يمكن القول أنه مرادف للوظائف المعرفية العليا الموضحة في الشكل رقم (14) المتمثلة في التفكير والتخطيط وحلّ المشكلات. (Diamond، 2013)

شكل رقم (21): الوظائف التنفيذية والعمليات المعرفية الأخرى



المصدر: (Diamond, 2013, p. 152)

تستلزم كل الوظائف المذكورة سابقًا حدًا معينًا من الفهم والتركيز والاستيعاب لتوظيفها في استراتيجية موجّهة لفعل معين لبلوغ هدف ما.

4.2.4.2.2. اللسان (Language):

إنّ مفهوم اللغة من المنظور النفسي المعرفي لا يختلف عن مفهومها العام، إلا أنّ دراسة علم النفس للغة تشتمل على عمليّات الاكتساب والفهم والانتاج اللغوي، بالإضافة إلى العوامل النفسية المؤثّرة في هذه العمليّات. كما ورد في قاموس علم النفس الأمريكي (APA) عن اللغة ما يلي:

A system for expressing or communicating thoughts and feelings, through speech sounds or written symbols. The specific communicative system used by a particular group of speakers, with its distinctive vocabulary, grammar, and phonological system. (VandenBos, 2015, p. 585)

ورد المعنى المعجمي للسان في معجم المعاني الجامع على أنّه "العضو اللحمي الأحمر في الفم، وهو آلة النطق والذوق والبلع وقد يُؤنّث ويُذكر. "

أما عن معناه الاصطلاحي فقد ورد في القرآن الكريم "فَإِنَّمَا يَسَّرْنَاهُ بِلِسَانِكَ"، ولسان العرب لغتهم، أي اللغة.

تفيد التعبير عن الأفكار والأحاسيس بغية التواصل من خلال نظام صوتي أو كتابي مكوّن من أصوات لفضية ورموز كتابية. ويُستعمل ذلك النظام التواصل من قبل

مجموعة من الأفراد بما فيه من مفردات مختلفة و قواعد نحوية و أنظمة صوتية.
(ترجمتنا)

كما تأخذ اللغة مظاهر متعدّدة وجب التعرّف عليها، فهي لا تقتصر على الرموز الصوتية المنطوقة، بل تتعدّى إلى وسائل أخرى غير منطوقة تعرض فيما يلي:

أ. **المظهر اللفظي (verbal):** إذ يشتمل لغة الحديث المتمثّل في الكلام المنطوق والمكتوب، فيتمّ التعبير من خلاله عن الخبرات والمعارف والحاجات والمشاعر وهو وسيلة من وسائل التفكير والتخيّل والتذكّر. وبالرغم من أهمية لغة الكتابة وتقوّدها بميزتين هما: إمكانية انتقالها من مكان إلى آخر عبر مسافات طويلة، وأنها ثابتة لا تتعرّض للتغيّر الذي يحدث على الكلام المنطوق، فالكلام يقوم على أساس استخدام الرموز الصوتية الاصطلاحية المنطوقة، التي يتمّ بموجبها تكوين الكلمات أو جُمْل لنقل المشاعر والأفكار والرغبات من المتكلّم إلى السامع. أمّا لغة الكتابة، فهي إحدى أشكال التعبير اللغوي التي من خلالها، يتمّ نقل الأفكار والخبرات على نحو مرئي وليس مسموعًا. وهذا ما يشير إلى إمكانية التواصل من خلال الكلام بشكل مباشر وأسهل من التواصل من خلال لغة الكتابة.

ب. **المظهر غير اللفظي (non-verbal):** ويشتمل على الوسائل التي ستخدمها الفرد في التواصل مع الآخرين دون استخدام الرموز الصوتية المنطوقة أو المكتوبة،

وتشمل الإشارات والإيماءات والحركات الجسدية والتعبيرية والجمالية (لغة الجسد). ومثل هذه الوسائل ثقافية تختلف من مجتمع إلى آخر. (الزغول و الزغول ، 2007) لا بدّ من توفّر عناصر المعنى والالتزام بقواعد اللغة المعروفة لتقديم منتج لغوي مكتوب أو منطوق. تعدّ دراسات فرومكين (Fromkin) من الدراسات الرائدة التي تتناول البحث عن عمليّات انتاج اللغة، فلقد اقترح نموذجًا لستّة مراحل لإنتاج اللغة وفق مخطّط لغوي على النحو الآتي:

- **تحديد المعنى:** أي المعنى المراد إرساله.
- **اختيار التركيب النحوي:** ويتمثّل في الشكل التركيبي العام مع تحديد الكلمات.
- **وضع النبرة المناسبة:** وذلك بتحديد مختلف المخارج الصوتية للكلمات.
- **إدراج الكلمات المناسبة:** من أسماء وأفعال وصفات إلخ.
- **إضافة الزوائد والواحق:** من التعريف وحروف العطف وحروف الجرّ.
- **تمييز المقاطع الصوتية:** وذلك بلفظ الجملة وفقًا للقواعد الصوتية.

(Carroll, 2008, p. 199) (ترجمتا)

5.2.4.2.2. الإدراك (Perception):

يمثّل الإدراك العمليّة الرئيسيّة في الاتجاه المعرفي للمعلومة، وهو عبارة عن عمليّة معرفية تُمكن الكائن من فهم العالم الخارجي المحيط به عن طريق استقبال المثيرات الموجودة في البيئة، والتكيّف معه من خلال الأنماط السلوكيّة المناسبة في

ضوء المعاني والتفسيرات التي يتم تكوينها للأشياء الموجودة في البيئة. كما يعدّ الإدراك عملية لتحويل الانطباعات الحسية إلى تمثيلات عقلية معينة من خلال تفسيرها وإعطائها المعاني الخاصة بها حتى يتسنى استقبالها واستيعابها. (Cahen & Tacca, 2013, p. 05) تمثل عملية الإدراك جزء مهم من نظام معالجة المعلومات، حيث ينطوي هذا النظام على عمليات الإحساس بالمشيرات البيئية ثم الانتباه لها ثم إدراكها والتعرف عليها. لذلك فإن وظيفة الإدراك هي تحليل وفهم للمعلومات الحسية القادمة من البيئة المحيطة، والتي تم الانتباه لها إراديًا أو لا إراديًا. يكاد علماء النفس يتفقون على مفهوم واحد للإدراك، وذلك على أنه محاولة لفهم العالم من حولنا من خلال تفسير المعلومات القادمة من الحواس إلى الدماغ الانساني. ويقصد بالفهم في هذا السياق، التفسير والترميز والتحليل والتخزين والاستجابة الخارجية عند الحاجة. (العتوم، 2004، صفحة 101)

يعدّ الإدراك عملية نفسية ذات بعدين، البعد الأول حسي يرتبط بالإحساس من جهة، و البعد الثاني معرفي يرتبط بالتفكير والذاكرة من جهة أخرى، وتفسّر الانطباعات الحسية بالاعتماد على الخبرات المخزنة في الذاكرة والإحساس ما هو إلا الوعي والشعور بوجود الشيء من خلال الإثارة القادمة عبر المجسات الحسية، في حين أنّ الإدراك هو المعنى والتفسير الذي يعطي تلك الإثارة اعتمادًا على الخبرة السابقة. تصل المعلومة إلى ذهن الفرد من خلال الأبعاد الثلاثة للإدراك الآتية:

أ. **البعد الحسي:** والذي يتمثل في الاستشارة للخلايا الحسية التي تستقبل المنبهات الخارجية، حيث تعتمد إثارة الخلايا الحسية على شدة الطاقة المنبعثة عن تلك المثيرات الخارجية. فإذا كانت هذه الطاقة التي يحدثها المثير أقل من مستوى عتبة الإحساس، فمن الصعب حدوث الاستشارة لعضو الحس المستقبل، وبالتالي يصعب تمييزه أو إدراكه وفي واقع الحياة العملية، عادة ما تتفاعل أكثر من حاسة في استقبال الخصائص المختلفة للمنبهات الخارجية. أي أنّ الحواس الخمسة قد تعمل كلّها في آن واحد.

ب. **البعد المعرفي:** إذ يتمّ تشكيل المعاني الذهنية للمنبهات الخارجية في ضوء ما تنيره العمليات الحسية وعلاقتها بالمعارف السابقة. تحوّل الاستشارات الحسية عادة تالي معاني أو رموز أو صور بحيث تحلّ تلك الصور والرموز محلّ الخبرة السابقة من معارف وتجارب.

ج. **البعد الانفعالي:** يرافق الإحساس في معظم الحالات ردّ فعل انفعالي معيّن يتمثل في طبيعة الشعور نحو الأشياء اعتماداً على الخبرات السابقة.

كما أنّ هذه الأبعاد الثلاثة مترابطة معاً وتشكّل في مجملها وبشكل متناسق

وظيفة الإدراك. (الزغول و الزغول ، 2007، صفحة 116)

6.2.4.2.2. التحريك (Motricity):

ممّا لا شكّ فيه هو أنّ العمليّات المعرفية السابق ذكرها، الحسيّة منها والفكرية مفادها في الأخير الاستجابة لمثير بيئيّ معيّن (أنظر الشكل رقم (07): تغيير الاتجاه المعرفي للاستجابة المعرفية) ويبدو أنّ معظم الدراسات المعرفية الحديثة تركّز على جمع "المعرفة" والحركة والسلوك بصفة عامة، رغم تباين طبيعة كلّ منهما إلّا أنّ دراسة المعرفة و الحركة، تستلزم الجمع بينهما كموضوع للبحث في مجال علم النفس المعرفي. (Atkinson-Clement, Eusebio, & Pinto, 2014)

ورد المعنى المعجمي للتحريك بمعجم المعاني الجامع وهو مصدر للفعل "حرّك" مثل: تحريك الأصابع أي جعلها تتحرّك. أي تحريك الأشياء بطرق مفسّرة علمياً.

أمّا في القاموس الفرنسي (Larousse) الإلكتروني:

Motricité : Ensemble des fonctions nerveuses et musculaires permettant les mouvements volontaires ou automatiques du corps.

التحريك: مجموعة من الوظائف العصبية والعضلية تسمح للجسم بأداء الحركات الإرادية والآلية. (ترجمتنا)

إنّ اتخاذ القرار الحاصل على مستوى العقل من خلال العمليّات المعرفية ينفّذه الجهاز الحركي للإنسان. كما أنّ الوظائف المعرفية السابقة تعمل على اختيار

الاستجابة الملائمة للمثير البيئي في شكل فعل حركي عادة. يمكن القول أنّ الفعل الحركي هو آخر مرحلة في النشاط المعرفي. إذ يمكن القول أنه محصلة لأداء الوظائف المعرفية، كما أنّ العمليات المعرفية تعمل بشكل متداخل، ولا يمكن فصلها عن بعضها البعض. إذ يرى أهل الاختصاص أن معظم العمليات المعرفية شغالة منذ لحظة دخول المثير إلى لحظة اتخاذ القرار بالإجابة عليه والاستجابة له، حيث تمرّ المعلومات من خلال الجهاز العصبي المركزي (الذاكرة) إلى غاية الجهاز العصبي المحيطي، وصولاً إلى إشارات حسّية للجهاز الحركي (العضلات).

5.2.2. المهارات المعرفية (Cognitive skills):

يظهر جلياً أن النظام المعرفي يتكوّن أساساً من قدرات ووظائف معرفية، لذلك وجب التمييز بينهما. كما أنه من متطلّبات البحث الحالي ضبط مختلف العمليات الفكرية والتمييز بين الوظائف والمهارات، إذ تعرّف المهارة على أنها قدرات معرفية قابلة للتطوير من خلال تمرين وممارسة. أمّا الوظائف المعرفية فهي عبارة عن قدرات معرفية تتطوّر مع نمو الإنسان. ولهذا الغرض، وجب توضيح الفرق بين الوظائف المعرفية والمهارات المعرفية كما هو موضّح في الجدول الموالي:

جدول رقم (02): الفرق بين الوظائف المعرفية والمهارات المعرفية

الوظائف المعرفية	المهارات المعرفية
الانتباه	قدرات معرفية اجتماعية
الذاكرة	
الوظائف التنفيذية	قدرات فكرية
الادراك	
اللسان	قدرات المعالجة
التحريك	

المصدر: إعدادنا

3.2. النمو المعرفي (Cognitive development):

انطلاقاً من تصوّر التكوين النمطي المنطقي للفكرة في ذهن الانسان يؤدّي بنا إلى التساؤل عن مراحل تكوينها وكيفية عملها. ومن بين أساليب الإجابة على هذا النوع من الأسئلة، أسلوب الامتحان العيادي وهي مستوحاة من الطريقة التي يمارسها أطباء النفس كوسيلة التشخيص والبحث في آن واحد. تدرس هذه الطريقة الاكلينيكية المعطيات المتوصل إليها من خلال الملاحظة المباشرة.

1.3.2. مفهومه:

وقد سمّي التطور المعرفي بـ"سيكولوجيا التوازن المعرفي"، كما يعدّ تقسيم بياجيه لمراحل التطور المعرفي من أدقّ التصنيفات لفهم نموّ تفكير الطفل وتطوّره. كما يستند بياجيه إلى أدلة عملية إمبريقية دعمتها أبحاثه، وشغفه بتطوير نظرية تفسير نمو الطفل العقلي المعرفي. ويفترض أنّ هذه المراحل غير مستقلة عن بعضها البعض وإنّما هي مراحل متتابعة ومتداخلة. ولكنّ التقسيم يأخذ بعين الاعتبار المظاهر التي لا يمكن رؤيتها مباشرة، بل تظهر بتدرّج وتختفي كذلك بتدرّج، ما يسمح للباحث فهم الظاهرة النمائية للمراحل المعرفية. وقد وسّع بياجيه ملاحظاته حارصاً على دقة التسجيل لما توصل إليه من ظواهر، كما أسهمت جهوده في فهم مظاهر النمو المعرفي من قبل باحثين آخر في المجال نفسه أو خارجه. وقد افترض بياجيه أنّ مراحل التطور المعرفي تمرّ بأربعة مراحل أساسية محدّدة بسنوات تقريبية ليست ثابتة من عمر الطفل، كما اقترح أيضاً أنّ التطور المعرفي هو تطوّر للمعرفة والأبنية المعرفية والمفاهيم والعمليات الذهنية والاستراتيجيات المعرفية والمنطق والتفكير العمليّ والأخلاق والتفكير العملي والمعرفية العقلية. ولقد قدّم بياجيه وصفاً لمنهجية في البحث وتقصى التطوّر والنمو المعرفي في مرحلة المهد وفي مرحلة ما قبل العمليات، والنمو العقلي في مرحلة الطفولة المتأخرة والنمو العقلي في مرحلة المراهقة. (قطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، 2000، صفحة 13)

2.3.2. عناصره: يعترف بياجيه بأن معرفة الانسان تتكوّن من علاقته بالبيئة الاجتماعية والمادّية، أي من عالم الخارجي والأشياء الموجودة في بيئته (والخبرة). و يحدث التعلم نتيجة تفاعل إنسان مع البيئة. وهذا يعني أن الإنسان الذي يتمتع بقدرات عقلية يقوم بعملية الموازنة أو التوازن التي من شأنها أن تجعل الفرد ينظّم المعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض بعد أن تم استقبالها من محيطه الخارجي. لكنها ليست نتيجة ما يراه الإنسان، بل تساعد على فهم ما يراه انطلاقاً من هذه القدرة التي قد تكون مكوناً وراثياً ناتج عن التكوين البيولوجي للفرد، تفيد في عمليات الاستدلال في القضايا الموجودة في محيطه، وقد حدّد بياجيه ثلاثة عناصر تتمثّل فيما يلي:

1.2.3.2. الموازنة (Equilibration): تتمثّل في إيجاد التوازن بين النظام المعرفي للإنسان والبيئة، وهي عبارة عن ردّة فعل مباشرة للفرد إذ يسعى من خلالها إلى الحفاظ على التوازن في النظام المعرفي خاصة عند التعرض إلى اضطرابات خارجية، ولذلك وجب إحداث التوازن بين انعكاسات البيئة الخارجية ومكوّنات الشخصية للإنسان.

2.2.3.2. الملاءمة (Accommodation): هو مصطلح استخدمه بياجيه كمقابل (للتلاؤمات البيولوجية)، وهو كلّ تغيير للصور الذهنيّة القابلة للاستيعاب تحت تأثير

الوضعيات الخارجية التي تتوافق معها. ويترتب عنها تغيير الحركات ووجهات النظر المتعلقة بالحركات والوضعيات الخارجية.

3.2.3.2. التمثيل (Représentation): حسب بياجيه فإن التمثيل هو تقليد

لنموذج غائب في الوقت الحاضر قصد استيعابه (assimilation) في الذاكرة، أي يتم تكامل بنيات سابقة تتلاءم مع الموقف الجديد دون هدم الموقف السابق، كما يمثل أيضا عامل الثبات والاستمرارية لمختلف أشكال الجسم. (شربل، 1986، صفحة 234)

3.3.2. مراحله: أشار بياجيه إلى أربعة مراحل النمو المعرفي أو نمو الذكاء عند الطفل مع ذكر أبرز الخصائص بكل منها:

1.3.3.2. المرحلة الحسية الحركية (Sensorio-motrice) (0- سنتين): تشير

هذه المرحلة إلى نوع من التكيف الداخلي لنشأة الكلام عند الطفل. إذ يتعرف الطفل على الشيء من خلال تعامله معه أساسا، لأنه بالنسبة إليه، الأشياء مؤقتة وليست لها وجود دائم، وتكف عن الوجود ما لهم يراها، كما سيعرف الطفل فيما بعد كيف يجد الأشياء المخبأة، وسيتعلم خلال هذه المرحلة كيفية تجنب حازر ما في طريقه، وكيفية بلوغ شيئا ما بعيد عنه بواسطة شيء آخر في متناول يده.

2.3.3.2. المرحلة ما قبل العمليات (Préopératoire) (سنتين - 6 سنوات): ما

يُميّز هذه المرحلة هي التمثيلات الداخلية التي يرسمها الطفل في ذهنه لما هو في الخارج، عن طريق الكلام. كما أن هذه التمثيلات غير كاملة وما هي إلا تصوّرات ذاتية للحقيقة المرئية، لأنّ الطفل في هذه المرحلة لا يرى إلا وجهة نظره الخاصة به ويتّصف بالأنوية والمحورية الذاتية (égocentrisme) (شربل، 1986، صفحة 236)، فمثلاً يظنّ الطفل الصغير أنّ القمر يتبعه. يستند فهمه للحقيقة على المظاهر وإذا طرأ تغيير على المظهر فهو بذلك يعادل تغييراً شاملاً عند الطفل.

3.3.3.2. مرحلة العمليات المحسوسة (Opérations concrètes) (6 سنوات -

12 سنة): تتطوّر في هذه المرحلة نظرة الطفل للوقائع، ويظهر أوّل نظام منطقي، فإنّ قناعاته مبنية على أنّه لا يمكن زيادة أو نقصان في شيء لتغييره، وأنّ الرجوع إلى الحالة الأولية بسيط جدّاً وممكن في كل الأحوال، ويكمن في العمليّة التحويليّة العكسية الرجوع إلى الحالة الجديدة. كما يصبح الطفل قادراً على إجراء التصنيف الهرمي والترتيب التسلسلي ممّا سيؤدي إلى نمو تفكيره المنطقي وتطوّر البنية الزمانية والمكانية لديه.

4.3.3.2. مرحلة العمليات الصورية (Opérations formelles) (12 سنة - فما

فوق): في هذه المرحلة يصبح لدى الطفل منطقاً قوياً، يؤدّي إلى تحريره من الصورة القريبة إلى ذاته والابتعاد عن الحقيقة التي يراها مباشرة، والتفكير في عدّة

احتمالات للحالة المعينة المطروحة أمامه. أي أنه أصبح قادرًا على وضع فرضيات ما يدلّ على تفكيره الترابطي، بالإضافة إلى القدرة على إجراء مقارنات لمراجعة الفرضيات وتعديلها وتصحيحها، وفي النهاية فإنه يصبح قادرًا على الاستدلال والاستنتاج وتوظيف الطفل للتفكير الاستنتاجي. (Allaire-dagenais, 1982, p. 67)

4.2. العبء المعرفي (Cognitive load): يعدّ العبء المعرفي خاصية من خصائص الموقف المعرفي أثناء عملية التعلم. إذ ورد تعريف العبء المعرفي في مقال سويلر على أنه مجموع الأنشطة العقلية التي تشغل سعة الذاكرة العاملة خلال وقت محدّد. (Sweller, Van Merrienboer, & Paas, 1998, p. 252) ولا طالما تداولت الدراسات التي تحاول الكشف عن آليات فعّالة لمواجهة بعض مشكلات التعلم التي يواجهها المتعلم في المراحل الأولى. يركّز الباحث في هذا المجال على الجانب المعرفي للمتعلم، إذ يساعده على إيجاد الأساليب التعليمية التي تناسب بروافيله التعليمي. ومن بين الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء عملية التعلم ظاهرة العبء المعرفي الناتجة عن نشاط الذاكرات البشرية أثناء التعامل مع كم هائل من المعلومات الجديدة، إذ توجد مجموعة من العوامل التي تتدخل في كفاءة نشاط الذاكرة العاملة والمديدة سواء كانت داخلية (سعة الذاكرة العاملة المحدودة) أو خارجية (حجم المعلومات المراد معالجتها).

1.4.2. مفهومه: كما أنّ العبء المعرفي هو عبارة عن مهارات التذكر أي مجموعة من الأنشطة أو الاستراتيجيات التي يقوم بها المتعلم بهدف تخزين المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها وسرعة استدعائها متى احتاج إليها، وتشمل مهارتين فرعيتين: وهي مهارة الترميز أي عملية ربط أجزاء صغيرة من المعلومات مع بعضها البعض للاحتفاظ بها في الذاكرة المديدة، ومهارة الاسترجاع أي استراتيجية استرجاع المعلومات عند الحاجة بعد تخزينها في الذاكرة. (أبو جادو و نوفل، 2007، صفحة 85)

ينتمي العبء المعرفي إلى النظريات المعرفية من جهة وإلى نظريات التعلم والتعليم من جهة أخرى، إذ ينتمي إلى نظرية معالجة المعلومات. إذ يتناول العبء المعرفي أهم ما قدّمته نظرية معالجة المعلومات، وبشكل خاص ما يتّصل بالذاكرة وآليات التخزين والاسترجاع. يمكن كشف جذور نظرية العبء المعرفي من خلال بحث مصطلحي بسيط، إذ أن مصطلح العبء المعرفي أُطلق على الكمية الكلية من النشاط العقلي في الذاكرة العاملة خلال وقت معيّن، والعامل الرئيس الذي يشكّل الحمولة المعرفية. أو بتعبير آخر، عدد معتبر من العناصر التعليمية التي يتوجب على المتعلم الانتباه لها في وقت محدّد مع شرط استيعابها بشكل صحيح. (أبو رياش، 2007)

2.4.2. عناصره: تتمثل عناصر العبء المعرفي كما ذكرها جون سويلر فيما يلي:

1.2.4.2. المخططات الذهنية (Schema): هي عمليات عقلية تفيد في إعطاء

المعرفة قيمة ومعنى حتى تصير في النهاية أقل حجماً تشغل حيزاً أصغر في الذاكرة، ويتمكن حينها المتعلم من معالجة عناصر معرفية أخرى. وهي بنية أو وسيلة لاستخدام العناصر المشتركة التي تقوم بربطها على أساس سلوكيات متشابهة ومتتابة. (شربل، 1986، صفحة 241) وهي عبارة عن عمليات عقلية تمنح الفرد القدرة على إيجاد قيمة ومعنى للأشياء في محيطه، كما تسمح للمتعلم بربط المعلومات مع بعضها البعض وتحويلها إلى حزم (مجموعة) حاملة لمعنى، بحيث تشغل حيزاً أقل في الذاكرة. هذا ما سيسمح للمتعلم لاحقاً بمعالجة عناصر معرفية أخرى محققاً بذلك تعلماً أوسع. (أبو رياش، 2007)

2.2.4.2. التحزيم (Chunking): هي عملية تجميع وتحزيم المعلومات في

وحدات معرفية، ما يساعد الفهم ثم التذكر هو أن تقوم العملية على أساس منطقي.

Chunking : The process by which the mind divides large pieces of information into smaller units (chunks) that are easier to retain in short-term memory. As a result of this recording, one item in memory can stand for multiple other items. (VandenBos, 2015, p. 186)

يقصد بالتحزيم العملية التي يقوم من خلالها العقل البشري بتقسيم أجزاء كبيرة من المعلومات إلى وحدات صغيرة أو ما يطلق عليها بالحزم، حتى يتسنى الاحتفاظ بها

في الذاكرة القصيرة المدى. وينتج عن هذا التسجيل وحدة صغيرة تنوب عن عدة وحدات أخرى في الذاكرة. (ترجمتا)

يعدّ التحزيم أحد الطرق الفعّالة التي من شأنها تعزيز طاقة الذاكرة العاملة وزيادة قدرتها على الاستيعاب ومعالجة المعلومات، إذ أنّها تمكّن المتعلم أو الانسان بصفة عامة من التعامل مع المعلومات الوافرة وفق نظام فعّال يتمثل في تحديد الانماط وإيجاد العلاقات بين وحدات المعرفة المراد حفظها وتخزينها لأغراض تعليمية. (الزغول و الزغول ، 2007، صفحة 59) إنّ تجميع المعلومات في وحدات حاملة لمعنى بغية ترسيخها في الذاكرة لكي تشغل حيّزاً أصغر، وبالتالي سيتم معالجة عناصر معرفية أخرى، ممّا سيؤدّي إلى تعلّم أكبر وأكثر فعّالية. (أبو رياش، 2007)

3.2.4.2. الأتمتة (Automatization): هي عملية المعالجة والاكتساب للمهارات بشكل سريع وبتحدّد أدنى من الانتباه وعبء أقلّ. تدلّ أتمتة المهام على أنّ عملية المعالجة تمتّ بتحدّد أدنى من الانتباه وعبء معرفي أقلّ، كما أنّ عملية المعالجة المهام ثم بعدها اكتساب المهارات المختلفة قد تتمّ بشكل سريع، بالإضافة إلى عدم تداخلها مع النشاطات الأخرى. (أبو رياش، 2007) تبين نظرية الأتمتة أنّ أتمتة النشاط هي ظاهرة ذاكرية وليست انتباهية، وأنّ قدرة أتمتة المهام تتوقّف على كميّة المعرفة المتوفّرة لدى صاحبها. (Maquestiaux, 2017) كما أنّ الأتمتة

(automaticity) عبارة عن ظاهرة مهمّة وضرورية عند اكتساب المهارات الجديدة، إذ تشتمل المهارات على سلسلة من العمليّات والاجراءات الآلية (automatic)، وقد كرّس الباحثون جهودهم في مجال التعلم خلال العشرية الماضية، لفهم طبيعة الأتمتة وشروط اكتسابها، إذ بات بديها وجود فروق كيفية (qualitatively) بين العمليات غير الآلية والعمليات الآلية، إذ أنّ هذه الأخيرة تتصفّ بالسرعة والاقتصاد في الجهد والاستقلالية والنمطية (stereotypic)، ولا مكان لها في الوعي الإدراكي للإنسان. (Logan, 1988, p. 492)

4.2.4.2. تفاعل العناصر (Element interactivity): والمقصود به درجة قابلية فهم المعلومة بمعزل عن غيرها من المعلومات. ومثال عن ذلك: تعلّم اللغة الأجنبية، إذ يجد الإنسان سهولة نسبية في تعلّم مفردات اللغة الأجنبية بشكل فردي (كلمات)، ويبقى إنتاج جملة صحيحة من الناحية التركيبية والنحوية أمرًا صعبًا نوعًا ما، وذلك رغم معرفة الكلمات التي تكوّن الجملة. إذ يعدّ معنى الكلمة عنصرًا واحدًا أمّا بناء جملة كاملة مع احترام قواعد اللغة يتطلّب تفاعل عناصر أخرى، مثل التركيب و الزمن وحال الفعل ونهايات الأفعال...إلخ. يعتمد تفاعل العناصر المكوّنة للمعلومات على المعرفة السابقة للموضوع المطروح للتعليم (المخططات العقلية)، وتتطلّب عملية التعلم تعامل الذاكرة مع كلّ عنصر على حدة، ممّا يؤدّي إلى عبء معرفي ثقيل، خاصة أثناء التعامل مع مادّة تعليمية غير مألوفة عند المتعلم، كالمثال الذي سبق شرحه عن تعلم لغة أجنبية. (أبو رياش، 2007)

3.4.2. أنواعه: يقسم العبء المعرفي إلى ثلاثة أنواع كما يوضحها أندري تريكو

(André Tricot) الذي عرض دراسة تفصيلية لأعمال جون سويلر في مداخلة تحمل

عنوان (العبء المعرفي، الكفاءة المعرفية والتعلم) :

1.3.4.2. العبء المعرفي الداخلي (Intrinsic Cognitive Load): هو العبء

الناجم عن صعوبة استيعاب المعلومات والمفردات المراد تعلّمها. إذ يحتاج المتعلّم

جهدًا معرفيًا يتعدّى سعة الذاكرة العاملة بكثير. كما يعدّ تفاعل العناصر مؤشّرًا على

زيادة أو ارتفاع العبء المعرفي الداخلي، فكلّما زاد حجم العناصر للمعلومات في

المهام المتعامل معها بشكل متزامن، زاد التفاعل بين تلك العناصر وارتفع مستوى

العبء المعرفي الداخلي. يقول سويلر أنّه من الممكن جدًّا تعديل الوضع في حالة

العبء المعرفي الداخلي، حيث يمكن تخفيف العبء من خلال حذف بعض

المعلومات والعناصر المعقّدة واستبدالها بمعلومات أبسط منها بشكل نسبي. كما

استنتج سويلر أنّ العبء المعرفي يمثّل سببًا من الأسباب التي تعيق حدوث التعلّم

مع احتمال وجود سبب آخر حسب سويلر، يتمثّل في كون بعض المواد التعليمية

أصعب من غيرها.

2.3.4.2. العبء المعرفي الخارجي (Extrinsic Cognitive Load): يتمثّل في

غياب جزئي أو كلي لبيئة التعلّم، أي نقص في إعداد وتجهيز التصميم وانعدام

المناهج التدريسية المناسبة للعناصر التعليمية المراد تعلّمها. إذ تتطلّب المادة

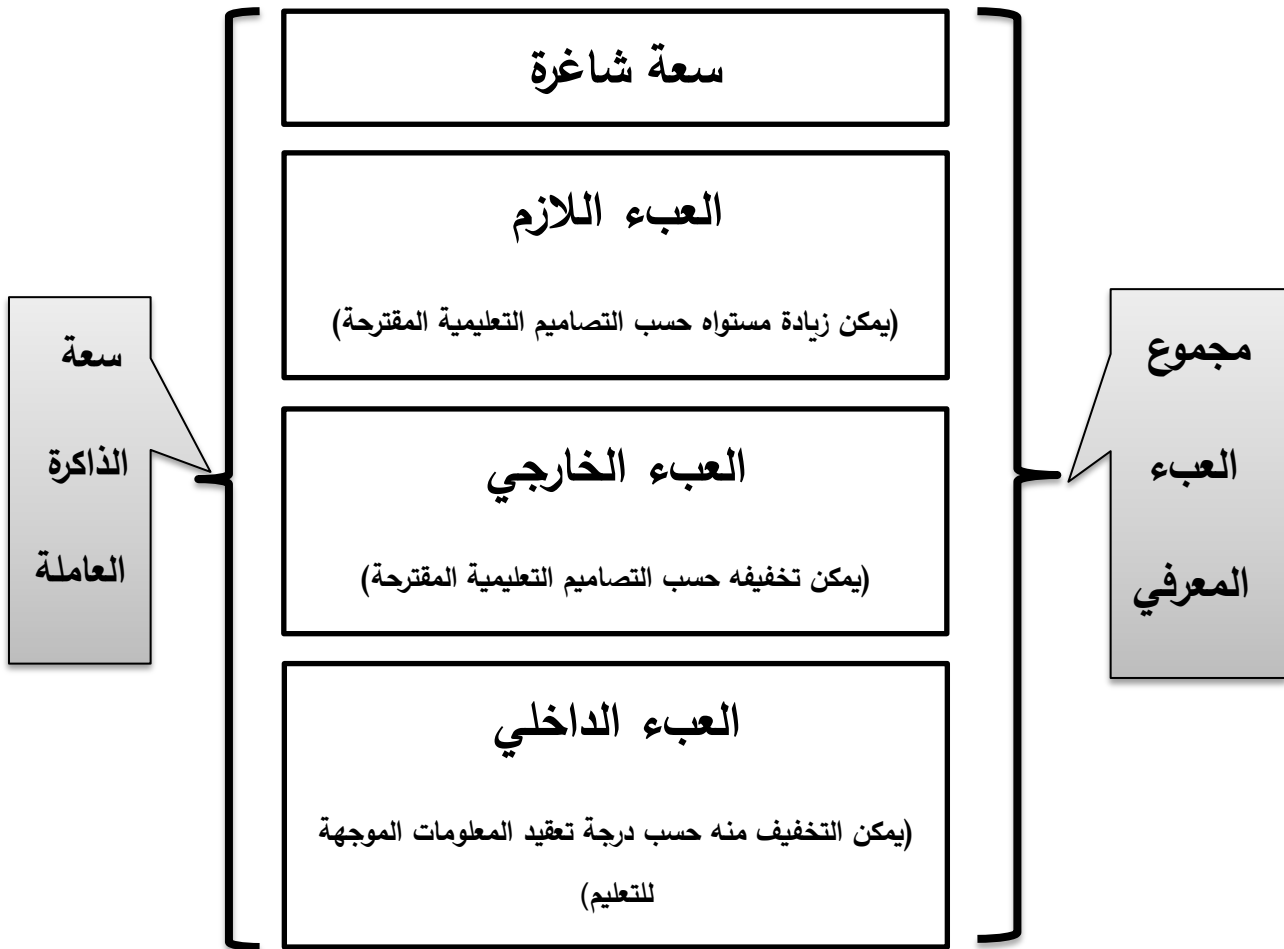
التعليمية جهدًا معرفيًا قد يفوق قدرة المتعلم على استقبله وتفشل سعة الذاكرة في تحمّله. ويكمن الحلّ لهذا النوع من العبء في استبدال تام للطرائق التعليمية المستعملة واعتماد أساليب تعليمية مواتية لعرض المعلومات على المتعلم.

3.3.4.2. العبء المعرفي اللازم (Germane Cognitive Load): كما يدلّ عليه

اسمه إذ يمثّل الحد الأدنى من العبء المعرفي الذي يواجهه عقل الانسان أثناء بذل الجهد من أجل محاولة لفهم المادة التعليمية التي يتم عرضها على المتعلم. ولذلك وجب توقّر المصادر المعرفية الكافية لحدوث هذا النوع من العبء المعرفي. من البديهي، أنّ نظرية سويلر تعمل إلّا إذا كان مجموع العبء المعرفي الإجمالي (الداخلي والخارجي واللازم) والتصميم التعليمي أقل أو يساوي من سعة الذاكرة العاملة ولا يتعدّى حدود سعتها. (Sweller, Van Merrienboer, & Paas, 1998, p. 259)

ومن خلال الشكل الموالي الذي يوضّح أنواع العبء المعرفي حسب سويلر، يمكن ملاحظة العلاقة الموجودة بين أنواع العبء المعرفي، حيث أنّ تخفيف العبء المعرفي الخارجي يؤدّي إلى ارتفاع في العبء المعرفي اللازم وانخفاض في مستوى العبء الداخلي (في حالة ما إذا كانت المعلومات الموجهة للتعلم ليست معقّدة). إن العبء الخارجي مهما كان مرتفعاً لا يعيق عملية التعلم (يرتفع العبء الخارجي في حالة ما إذا كانت المعدات التعليمية غير مناسبة).

شكل رقم (22): أنواع العبء المعرفي حسب جون سويلر



المصدر: (Van Merrinboer & Sweller, 2005)

5.2. نظام معالجة المعلومات (Information Processing System): تتفق

نظريات معالجة المعلومات في مجملها على وصف عمل الذاكرات الإنسانية وكيفية تمثيل المعارف وتخزينها في مختلف أنواع مستودعات الذاكرة. (قطامي، 2005،

صفحة 208)

1.5.2. مفهوم معالجة المعلومات: يتألف نظام معالجة المعلومات لدى الإنسان من ثلاثة مكونات (إذ تتمثل الأنظمة الرئيسية للمعالجة في مستودع الذاكرة الحسية أو ما يسمّى بالمسجلات الحسية والذاكرة قصيرة المدى أو الذاكرة طويلة المدى). تتشابه تلك الأنظمة لحد كبير مع أنظمة معالجة المعلومات في الحاسوب الإلكتروني. وبالإضافة إلى هذه المكونات الثلاث، فإنّ هناك عددًا من عمليات التحكم المماثلة للبرامج الموجودة في الحاسوب، والتي تعمل على انسياب المعلومات ومعالجتها داخل النظام. (الزغول و الزغول ، 2007، صفحة 51)

2.5.2. مراحله: يرى أصحاب نموذج معالجة المعلومات أنّ دورة معالجة المعلومات المرتبطة بالمشيرات التي يتفاعل معها الإنسان تمرّ في ثلاث مراحل رئيسية وهي: الترميز والتخزين والاسترجاع. وتتطلب المعالجات خلال هذه المراحل تنفيذ سلسلة من العمليات المعرفية، بعضها يتمّ على نحو لا شعوري، في حين يتمّ البعض الآخر على نحو شعوري، بحيث يكون الفرد على وعي تام لما يحدث داخل هذا النظام. ويتمّ تنفيذ مثل تلك العمليات عبر أجهزة الذاكرة: وهي الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى. لذلك فإن نظام معالجة المعلومات يمرّ بالمراحل التالية:

1.2.5.2. الترميز (Encoding): هو عملية تكوين لرموز ذات مدلول معيّن للمدخلات الحسية في الذاكرة من أجل المحافظة عليها والاحتفاظ بها وتسهيل عملية

معالجتها لاحقًا. تعدّ عملية الترميز مرحلة يتم فيها تغيير المدخلات الحسية وتحويلها من شكلها الطبيعي إلى أشكال أخرى من التمثيل المعرفي على نحو رمزي أو بصري أو سمعي. فنظام معالجة المعلومات غير قادرًا لوحده على تنفيذ العمليات المعرفية على المدخلات الحسية والتعامل معها بصورتها الطبيعية، ما لم يتم ترميزها وتشفيرها في الذاكرة العاملة، وذلك مباشرة بعد استقبالها لهذه المدخلات الخارجية من مستودع الذاكرة الحسية.

2.2.5.2. التخزين (Storage): يشير التخزين إلى عملية الاحتفاظ بالمعلومات والمدخلات الخارجية في الذاكرة، ويختلف هذا المفهوم باختلاف خصائص الذاكرة ومستوى التنشيط الذي تصل إليه أثناء التعامل مع المعلومات في سياق اكتساب المعارف، بالإضافة إلى طبيعة العمليات التي تحدث على المعلومات لفترة قصيرة جدًا حيث لا تتجاوز هذه العملية الثانية الواحدة، بحيث يتم الاحتفاظ بالمدخلات على حالتها الطبيعية دون أن يحدث أي تغيير عليها من خلال المعالجة. مع العلم أنه يمكن الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة العاملة لفترة أطول تتراوح بين "20-30" ثانية، بحيث يتم تحويلها إلى أشكال أخرى من التمثيلات العقلية وإرسالها إلى الذاكرة طويلة المدى لتخزينها. أمّا في الذاكرة طويلة المدى، فيتم تخزين المعلومات على شكل دائم اعتمادًا على طبيعة المعالجات التي تنفذ عليها في مستودعات الذاكرة

المختلفة. تأتي فيما بعد المعالجات الذاكرة، حيث يتم تصنيف المعلومات وتنظيمها لتخزن في ذاكرة الأحداث والذاكرة الدلالية أو الذاكرة الإجرائية.

3.2.5.2. الاسترجاع (Retrieval): يشير الاسترجاع إلى عملية تحديد مواقع

المعلومات المراد استحضارها واستعمالها في أداء التذكر، أي القدرة على استدعاء الخبرات والمعارف التي سبق للفرد تعلّمها في وقت سبق. وتتوقّف عملية استرجاع المعلومات من الذاكرة طويلة المدى على عدّة عوامل منها: قوة آثار الذاكرة ومستوى التنشيط للمعلومات فيها، بالإضافة إلى توفّر المنبّهات المناسبة لاستحضارها، هناك بعض المعلومات يسهل تذكرها واسترجاعها من الذاكرة طويلة المدى نظرًا لمستوى التنشيط العالي لها ومستوى الاحتياج لها، أو بسبب توفّر المنبّهات المناسبة التي تساعد على عملية استدعائها، أو ببساطة بسبب ألفتها للفرد الذي يمارسها بشكل انتظامي ومستمر. (الزغول و الزغول ، 2007، صفحة 71)

6.2. التعلم والعمليات المعرفية:

نالت نظريّات التعلم حظّها من التطورات الحديثة في علم النفس والأعصاب والبيداغوجيا، إذ يعدّ العقل أهم أدوات التعلم وتمثّل العمليّات المعرفية المحور الرئيس في رحلة التعلم الطويلة، إذ يرى علماء النفس المعرفي أنّه لا يمكن تفسير الظواهر المعرفية دون التطرق إلى العقل وخصائصه. يصنّف الأخصائيون في علم النفس

المعرفي عملية التعلم ضمن الأنشطة العقلية المعرفية لما ينتج عنها من معرفة ونواتج تعلمية.

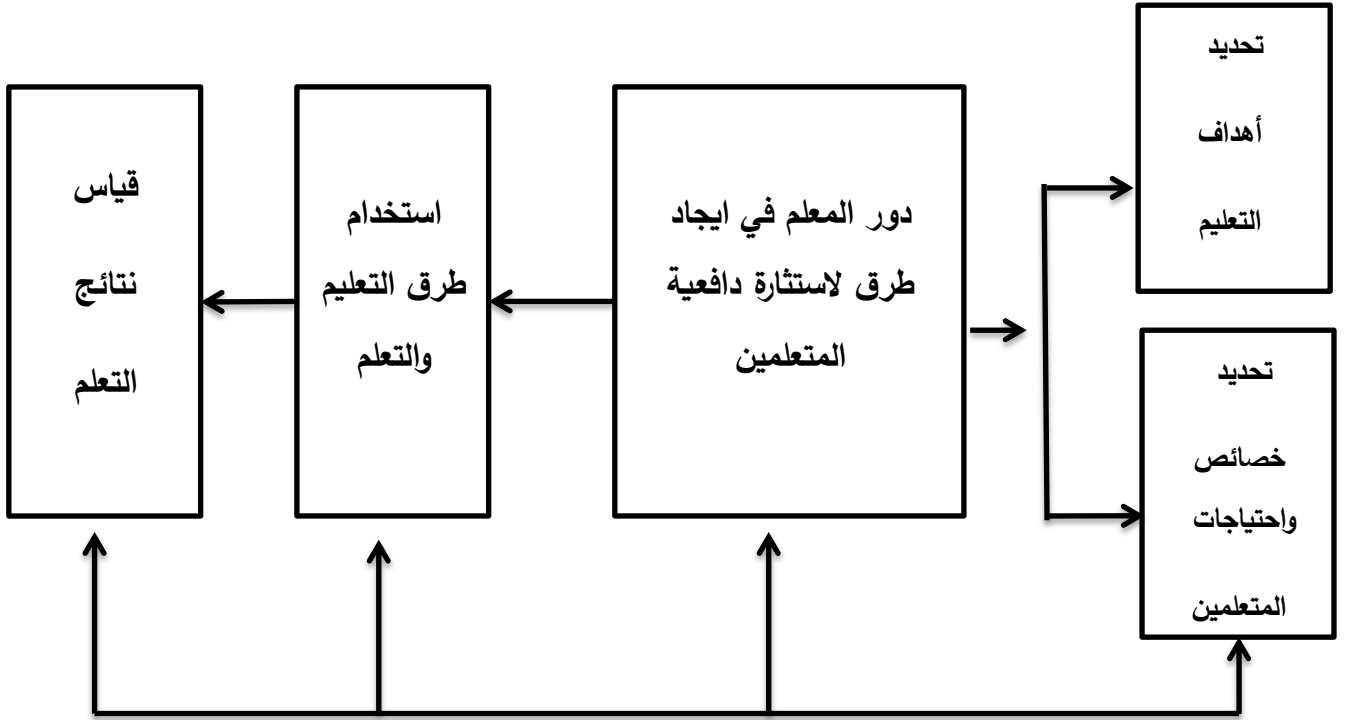
يتعين علينا في هذه المرحلة، تحديد مفاهيم مكمّلة للمفاهيم الرئيسة التي سبق ذكرها في الجزء المخصص لها من الفصل الأول. تمثّلت هذه المفاهيم الثانوية في الاكتساب والتعلم (التعلّّات) نظرًا لأهميّتها في دراسة العمليّات المعرفية، حتّى وإن كان البحث الحالي ينحصر في دراسة الترجمان المحترف، إلّا أنّ خلفيّة هذا الأخير تلعب دورا هاما في فهم مهمّته وكيفية أدائها، لذلك وجب معرفة هذه المفاهيم وتحديد مؤشّراتها. كما لا بدّ من التذكير بأنّ "المفهوم ما هو إلّا تصوّر ذهني عام ومجرّد لظاهرة أو أكثر وللعلاقات الموجودة بينها." (أنجرس، 2013، صفحة 158) ولعلّ أنّ النمو الانساني له دور في تفسير التعلّم حسب المراحل التي يمرّ بها الفرد في حياته من المهد إلى آخر حياته، لأنّ النمو هو عمليّة تغيّر مستمرّة طبيعيّة تسير وفق نظام متسلسل، تحدث خلالها تغيّرات تؤدّي إلى النضج. يذكر أنّ الطفل ينضج وفق شروط تسمح له بالنمو. كما يخضع النمو لعوامل كثيرة تتفاعل مع بعضها البعض باستمرار لكن هذا التفاعل يختلف من فرد إلى آخر. (منصور، التويجري، و الفقي، 2014، صفحة 167)

تناولت الدراسات المهمة بتعليم اللغات واكتساب اللغات الأجنبية مصطلحي الاكتساب والتعلم وميّزت بينهما. من بين الباحثين الأوائل الذين بيّنوا الفرق بين هذين

المصطلحين هو ستيفن كراشن (Stephen Krashen)، من خلال فرضيته التي أطلق عليها اسم "فرضية الاكتساب والتعلم" "acquisition /learning hypothesis" التي تركز على نظامين مختلفين في اكتساب اللغة هما: نظام الاكتساب ونظام التعلم. يشير ستيفن إلى أن الاكتساب هو عبارة عن عملية فطرية يقوم فيها الطفل بحيازة اللغة وبنيتها دون أن يكون واعيا لما اكتسبه بعيدا عن القواعد اللغوية. أمّا التعلم فهو عملية موجّهة توجيهها منظما، إذ تحدث بوعي كامل من خلال برامج دراسية مقترحة من قبل مؤسسات تعليمية مخصصة في أساليب اكتساب اللغات، كما يعدّ التعلم تغيير للسلوك عن طريق الخبرة والنشاطات المتعددة للمتعلم. (Krashen, 2013, p. 01)

يعدّ التعلم هو أحد أهمّ مجالات علم النفس التربوي الذي يهتمّ إلى جانب موضوعات التعلّم بموضوعات تربوية مهمّة أخرى مثل: العمليات المعرفيّة والنمو النفسي للمتعلّمين وتقدير النمو المهني للمتعلّمين، وقياس قدراتهم وميولهم واستعدادهم والتعرف على أسباب صعوبات التعلّم. كما يتناول أيضا علم النفس التربوي الأسس النفسية للعملية التعليمية التي تبدأ بتحديد الأهداف التربوية وخصائص المتعلّمين النمائية وعمليتي التعليم والتعلّم والدوافع النفسية للمتعلّمين. وفي الشكل الموالي، يوضّح نموذج عمليتي التعليم والتعلّم ودرجة ملائمة علم النفس التربوي لهذا النموذج وذلك قبل وخلال عمليّة التعلّم وبعد انتهائها. (منسى، 2003، صفحة 18)

شكل رقم (23): نموذج التعليم - التعلم



المصدر: (منسى، 2003، صفحة 18)

1.6.2. مفهوم الاكتساب (Acquisition):

لا بدّ من ضبط مفهوم الاكتساب في الدراسة الحالية، إذ حسب قول الأستاذة نصيرة زلال، مديرة وحدة البحث في علوم الأعصاب المعرفية الوحيدة في الجزائر، أنّ الاكتساب هو مصطلح يشير إلى التعلّم عند الطفل في مرحلة ما قبل الدراسة إذ أنّ الانسان يمرّ بمرحلتين رئيسيتين في حياته هما: مرحلة ما قبل الدراسة (من 0 إلى 6 سنوات) ومرحلة التمدرس (6 سنوات إلى فما فوق)، ويميّز المرحلة الأولى انعدام القواعد والمتعة في ملاحظة المحيط والتكيف معه، حيث يكتسب الطفل معارفه

الأولية من خلال اللعب بشكل رئيسي والكلمات من خلال المحادثة مع منهم في محيطه. أما في المرحلة الثانية والتي تمتد من 6 سنوات إلى نهاية العمر، يتعرف الطفل على مختلف قواعد اللغة والنصوص بجميع خصائصها وقوانينها من اتساق وانسجام. (Boullali, 2019)

ورد في قاموس علم النفس الأمريكي (APA) ما يلي:

Acquisition *n.* the attainment by an individual of new behavior, information, or skills or the process by which this occurs. Although often used interchangeably with learning, acquisition tends to be defined somewhat more concretely as the period during which progressive, measurable changes in a response are seen. (VandenBos, 2015, p. 11)

اكتساب الفرد سلوك جديد ومعلومات أو مهارات أو عملية حدوث الاكتساب، وغالبا ما تستعمل بمعنى التعلم. ويمكن تعريف الاكتساب بصفة أدق على أنه الفترة التي يمكن ملاحظة استجابات وتغييرات لدى الفرد قابلة للقياس. (ترجمتنا)

أكدت الدراسات النفسية والبحوث التربوية أن الأطفال غالبا ما يطلعون أوليائهم وأقاربهم على أفكارهم وشعورهم وأحاسيسهم من خلال ممارستهم للعب التمثيلي الحر واستعمالهم للدمى والمكعبات والألوان والصلصال وغيرها. تعد الألعاب الوسيط التربوي التي تساهم في تشكيل شخصية الطفل بأبعادها المختلفة، فالألعاب التعليمية الناجحة من حيث التخطيط والتنظيم وخاصة الإشراف عليها من قبل الأخصائيين، تؤدي دورا فعالا في تنظيم عملية التعلم اللاحقة عند الطفل. وقد أثبتت

الدراسات التربوية القيمة الهائلة والمهمّة لنشاط اللعب في اكتساب المعرفة والمهارات إذا ما تم استغلاله استغلالاً ناجحاً. ولتقديم شرح أدقّ لآلية التعلم خلال مرحلة الاكتساب وفهم تلك المرحلة الأولى من حياة الإنسان، يستوجب الأمر اللجوء إلى تعريف أسلوب التعلم باللعب، إذ يعدّ اللعب أداة تربوية تساهم في خلق جوّ من التفاعل بين الفرد وعناصر البيئة المحيطة بالطفل لغرض التعلم وإنماء الشخصية والسلوك. كما يساعد اللعب في تقريب المفاهيم من ذهن الطفل ممّا يسهّل عليه إدراك معاني الأشياء والتعرف عليها. يقول المختصين في العلوم التربوية أنّ اللعب هو أداة فعّالة في تحقيق التعلم وتنظيمه، وقد يفيد حتى في مواجهة الفروق الفردية للأطفال وتعليمهم وفقاً لإمكاناتهم وقدراتهم الشخصية لأنها تختلف من طفل لآخر. كما يشكّل اللعب أداة تعبير وتواصل بين الأطفال ومع البالغين. للألعاب التربوية دور فعّال في تنشيط القدرات العقلية وتحسين المواهب الإبداعية لدى الأطفال وخلق روح المنافسة الإيجابية بين الأطفال. (سلامة، 2014، صفحة 108)

كما يميّز الأطفال عامة بكثرة الحركة والنشاط وبسرعة الملل من الألعاب أو النشاطات المتوفرة لديهم، ممّا يستوجب التنوع في طرق وأساليب إكسابهم للمفاهيم والخبرات كالمحادثة واللعب بأنواعه المختلفة والأغاني والأنشيد والموسيقى وسرد قصص الصغار، وكل ذلك بغرض توفير النماذج التعليمية والترفيهية والمواضيع المختلفة، مع توفير البيئة المناسبة للأطفال لممارسة نشاطاتهم المختلفة. يتعرّف

الطفل من خلال اللعب على الظواهر الموجودة في عالمه المحيط به، إذ أنه يتمتع بالفضول الغزير ويكون في وضعية يحاول من خلالها الدخول إلى الحياة من أوسع أبوابها، وهذا لا يمكن تحقيقه إلا عن طريق اللعب الذي سيقوده إلى الاستكشاف ثم إلى التعرف واكتساب المعارف. يتيح التنوع في الأنشطة التعليمية والألعاب فرصة لاختيار ما يناسب نمط التعلم لدى كلّ طفل، كما تساهم الأنشطة الناجحة في مساعدة الطفل على الاختيار وتوفير بدائل عديدة للتغيير متى أراد ذلك، بالإضافة إلى توفير جوّ من الحيوية والحماس تدفعه إلى البحث والتأمل في المواقف التعليمية.

(الحري، 2014، صفحة 20)

وللعب أهمية بالغة في التعلم، إذ يساعد الطفل في التفاعل مع مكونات محيطه والتعرف عليها بسهولة، إذ يلامسها ويحسّ بها فتولّد لديه ملكة التخيل والابداع. واللعب وسيلة علاجية يعتمد عليها المتخصصون لعلاج بعض الحالات المرضية كالخجل والانطوائية والخوف ومؤخرا حتى مرض التوحد. كما يساعد أيضا على تنشيط القدرات العقلية وفتح آفاق اكتساب المهارات وتطوير المواهب، كما يساهم في عملية النمو الفيزيولوجي. وللعب أثر كبير في تعلّم الطفل وتنمية شخصيته من الناحية المعرفية والسلوكية وحتى في تحسين تواصله الاجتماعي مع الغير.

(الهالي، 2016، صفحة 74)

2.6.2. مفهوم التعلم (Learning):

يعرّف التعلّم في مجال علم النفس السلوكي بأنّه عمليّة عقلية داخلية نستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عنها. وذلك في شكل تغيير يطرأ على أداء أو سلوك الفرد نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب أو التمرين. مع العلم بأنّه ليس كلّ تغيير يطرأ على الأداء يعدّ تعلّماً، فحالات التعب مثلاً هي تغيير في الأداء نتيجة خبرة، ومع ذلك لا نعتبرها تعلّماً ذلك لأنّ التعلم تغيير في الأداء تحت تأثير الخبرة أو الممارسة، وله صفة الدوام أو الاستمرارية النسبية، في حين يعرف التعلم في مجال علم النفس المعرفي بأنه إعادة بناء وتنظيم للبنى المعرفية التي يتمتع بها الفرد. (علي م.، 2011، صفحة 72)

ورد في قاموس علم النفس الأمريكي (APA) ما يلي:

Learning *n.* the acquisition of novel information, behaviors, or abilities after practice, observation, or other experiences, as evidenced by change in behavior, knowledge, or brain function. Learning involves consciously or non-consciously attending to relevant aspects of incoming information, mentally organizing the information into a coherent cognitive representation, and integrating it with relevant existing knowledge activated from long-term memory. (VandenBos, 2015, p. 594)

اكتساب المعلومات والسلوكيات والقدرات الجديدة بعد الممارسة والملاحظة أو التجارب ويمكن الاستدلال عليه من خلال التغير في السلوك أو المعارف أو الوظائف

العقلية. يدلّ معنى التعلم على استيعاب جوانب المعلومات عن طريق العقل، وتحويلها إلى تمثيل معرفي متناسق، ودمجها مع معارف سابقة من خلال تنشيط الذاكرة المديدة. (ترجمتنا)

توجد عدّة مفاهيم قد تساهم في تفسير عملية التعلم، يختلف كلّ منها عن الآخر، كما أنّ لكلّ مفهوم تطبيقات تختلف عن التطبيقات التي ترتبط بالمفاهيم الأخرى. سواء في مجال التدريس أو في طرق إعداد المناهج. وتتمثّل تلك المفاهيم فيما يلي:

1- التعلم عملية تذكّر

2- التعلم عملية تدريب للعقل

3- التعلم عملية تعديل في السلوك. (منسى، 2003)

يختلف الباحثون في ميادين التربية وعلم النفس في تحديد معنى التعلم وتفسيره، إلّا أنّهم يتفقون على أنّ التعلم هو العملية التي نستدلّ عليها من التغيرات التي تطرأ على سلوك الفرد أو العضوية، والناجمة عن التفاعل مع البيئة أو التدريب أو الخبرة. يبدو هذا التعريف للوهلة الأولى غير كافياً وليس بحجم هذه العملية الضخمة، فلا بدّ من تقديم المزيد من الشروحات للوقوف على بعض العناصر المستخدمة في تحديد مفهوم التعلم. يمكن القول بأنّ عملية التعلم تتم على نحو غير مباشر من خلال بعض التغيرات التي تطرأ على السلوك، والتي يمكن رؤيتها وملاحظتها مباشرة على

الفرد أو المتعلم، أي أن التعلم "استنتاجاً" يأتي نتيجة سلسلة من التمارين أو أي ممارسة مهما كانت طبيعتها، ولا يمكن ملاحظته بشكل مباشر. يتشابه هذا التعريف مع تعاريف للعديد من المفاهيم الفيزيائية كالطاقة والقوة والكتلة التي تُعرّف من خلال نتائجها ولا يمكن إدراكها على نحو مباشر. ويمكن استنتاج التعلم من الأداء لارتباطه المباشر بالتعلم. لكنّ التعلم ليس الأداء في حد ذاته، فقد يحدث التعلم في وضعية تعليمية ما، ولا يحدث في وضعية تعليمية أخرى، خاصة في حالة ما إذا كان يتعلّم الطفل مجموعة كلمات جديدة ويفشل بعدها أو يمتنع عن أدائها بسبب معين في وضعية ما قد تكون غير مناسبة. إنّ التغيرات التي تطرأ على السلوك والتي تدلّ على حدوث التعلم، تأتي نتيجة للتدريب المستمر أو الخبرة المكتسبة. وبذلك يستثنى من حالة التعلم عددًا من التغيرات السلوكية التي يمكن أن تنجم عن أعراض التعب.

(نشواتي، 2003، صفحة 274)

تناول علماء النفس موضوع التعلم بوصفه أحد أهم العمليات النفسية المعرفية التي تدل على تغيرات إيجابية في الأداء، فالتعلم في الواقع يؤدي إلى تحسين في أداء الفرد وتعديل في سلوكه. يشتق مصطلح التعلم من الناحية اللغوية من العلم، أمّا في مفهومه الاصطلاحي يمثل عملية تكييف نماذج استجابات مسبقة مع تغيّرات بيئية جديدة. حيث ينطوي هذا التغيير على تعديل سلوك الفرد وإعادة تنظيمه، بما في ذلك من تعديل في الجوانب العقلية والنفسية. وينطوي أيضا هذا التغيير على تحولات

دائمة تطرأ على السلوك، وتكون نتيجة هذا التغير السلوكي التكرار والممارسة والتدريب على وضعيات مختلفة وجديدة. والدلالة الاصطلاحية للتعلم تشير إلى تغيير البيئة. حيث ينطوي على تعديل سلوك الفرد وإعادة تنظيمه، بما في ذلك تعديل الجوانب العقلية والنفسية. وينطوي أيضا على تغييرات دائمة نسبياً تطرأ على السلوك، وتكون النتيجة التكرار والممارسة والتدريب، إذ يتم التعلم عن طريق الخبرة والمران. قد يؤدي التعديل الناتج عن التعلم إلى سدّ الانسان لاحتياجات معينة وتحقيق أهداف محدّدة، من خلال الخبرات والأساليب المستعملة في مواجهة الصعوبات أو مواجهة الوضعيات الجديدة أو غير المألوفة، حيث يقوم المتعلم بعملية تكيف بينه وبين المطبات من خلال عمليات عقلية كالتفكير التخطيط والتنظيم. ويقصد بالخبرة والمران، وهو ما يتم من خلال الأنشطة التي توفرها المؤسسات التعليمية بإشراف من طاقم تعليمي لكي يتم التعلم المرغوب فيه واكتساب الخبرات والمهارات والمعارف الخاصة. (منصور، التوجيهي، و الفقي، 2014، صفحة 390)

3.6.2. العمليات المعرفية المسهمة في التعلم:

يعدّ علم النفس المعرفي من الفروع الحديثة في ميدان علم النفس، وقد ظهر هذا الفرع الجديد مباشرة بعد ثورة الاتصالات والمعلومات والتقدم المذهل الذي أنار مجال الحاسبات الالكترونية. وفيه يتم تشبيه العقل بالحاسب الآلي من حيث وجود المدخلات (البيانات) التي يُغذّى بها الكمبيوتر، ثم تخرج في صورة جديدة على شكل

مخرجات. ويهتم علم النفس المعرفي بما يحدث داخل العقل البشري الذي يسمّيه بعض الباحثين (الصندوق الأسود)، وذلك لعدم معرفتنا بما يدور بداخله وفقاً للنظريات السابقة المفسّرة لسلوك الإنسان (السلوكية)، التي ركّزت كلّ اهتمامها على مفاهيم المثيرات والاستجابة واتجاههما (م ← س).

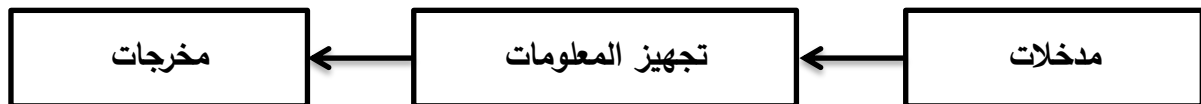
ويعرف علم النفس المعرفي بشموله لجميع العمليات العقلية التي يتمّ من خلالها نقل المدخلات الحسيّة وتحويلها واختصارها وتوضيحها وتخزينها واستعادتها واستعمالها. يُعنى علم النفس المعرفي بجميع العمليات العقلية التي يمارسها الفرد عندما يستقبل المعلومات ويُعالجها ويرمّزها ويُخزّنها ثمّ يسترجعها عند الحاجة. لهذا الغرض، فإنّ علم النفس المعرفي يتعامل مع معالجة الفرد للمعلومات وكيفية تمثيلها وتحويلها إلى معرفة، وكيفية تخزينها وطريقة استخدامها في توجيه النشاط الانساني. يتضمّن علم النفس المعرفي مدى واسعاً من العمليات العقلية انطلاقاً من الإحساس والإدراك وعلم الأعصاب والتعرف إلى النمط والانتباه والتعلم والذاكرة وتكوين المفاهيم والتخيل واللغة والذكاء والعواطف وعمليات النمو المعرفي وصولاً إلى الاستجابة والفعل الحركي. إنّ نماذج التعلم العقلية لها دور فعّال في عمليّة التعلم، إذ تحتوي على نظام تجهيز للمعلومات لترميز وتنظيم وتحويل وتخزين واسترجاع المعلومات، و يمكن تقسيم هذه العمليات إلى ثلاثة مراحل هي:

أ/ المدخلات (inputs): وهي العمليات التي يستقبلها الانسان عبر الحواس المختلفة.

ب/ التجهيز (processing): وهي العمليات التي تحدث داخل العقل البشري من ترميز وتنظيم وتحويل وتخزين واسترجاع للمعلومات التي يستقبلها الانسان.

ج/ المخرجات (outputs): وهي العملية الأخيرة في نظام تجهيز المعلومات، وهي ما يمكن ملاحظته وقياسه في شكل سلوك أو استجابة للفرد، بعد استقبال المعلومات وتجهيزها. ويمكن التعبير عن نظام تجهيز المعلومات بالشكل الآتي:

شكل رقم (24): نظام تجهيز المعلومات



المصدر: (منصور، التويجري، و الفقي، 2014، صفحة 437)

ويشتمل التعلم على العمليات المعرفية التالية: الانتباه والإدراك والاحساس والذاكرة المديدة والذاكرة القصيرة.

7.2. خلاصة:

طرح هذا الفصل مختلف النظريات والتعاريف التي لها علاقة مباشرة مع أحد متغيري الدراسة من جهة، وأخرى ذات صلة غير مباشرة بالبحث الحالي بغية

استيعاب العناصر المكوّنة للعمليات المعرفية والعقلية وضبط جوانبها بالتفصيل،
وبالتالي بات من الواضح من خلال هذا الفصل الفرق بين الوظائف المعرفية
والمهارات المعرفية وعملية التعلم ومكونات كلّ منها، حيث تمّ الفصل بينها وتعريفها
وتحديد مؤشراتها من أجل الوصول إلى معرفة دقيقة في حقل معيّن من علم النفس
المعرفي تفيد الدراسة الميدانية.

الفصل الثالث:

الترجمة الشفهية

0.3. تمهيد:

لم تكن رحلة الترجمة إلى عالم العلوم سهلة أبداً، إذ لم تحصل على القبول من قبل الجميع، وراحت الآراء تتناقض وتتضارب على كون الترجمة علم بأسسها ومبادئها النظرية وفن وإبداع بطبيعة تطبيقها وممارستها. ولغرض تحديد منظور الترجمة من حيث الدراسة الحالية، تعرّضنا في الفصل النظري الثاني إلى عدة محطات مرت بها الترجمة للوصول إلى الاعتراف بها علماً، ولأشك أن الترجمة الشفهية لها أيضاً مواقف تاريخية عديدة أدّت إلى ظهور نظريات مختلفة في توجّهاها لكن مشتركة في عناصر الترجمة الشفهية ومكوّناتها. ثم توقّفنا عند الترجمان لتقديم مفصّل عن مؤهلاته الفكرية وأدائه الترجماني. وعرّجت في النهاية على أمثلة من الواقع التعليمي للترجمة الشفهية من خلال الاستراتيجيات الترجمانية التي يلجأ إليها الترجمان لتخطي مطبات مهنة الترجمة الشفهية.

1.3. اللسانيات والترجمة:

لم يأت هذا الربط بين اللسانيات والترجمة عبثاً، بل لكل علم بداية ولعلّ بداية علم الترجمة عند علم اللغة أمر منطقي، فالبناء النظري عند اللسانيات هو نفسه عند علم الترجمة، وأن نشاط الترجمة هو نشاط لغوي بحت، وما يتعلق باللغات فقد يؤثر بطريقة مباشرة أو غير مباشرة على الترجمة. ولذلك، وجب التعرف على الطريق الذي سلكته الترجمة في رحلتها إلى عالم العلوم والبحوث العلمية.

1.1.3. اللسانيات (Linguistics):

تعرف اللسانيات (وتسمى أيضا الألسنية وعلم اللغة) بأنها الدراسة العلمية للغة تمييزًا لها عن الجهود الفردية والخواطر والملاحظات التي كان يقوم بها المهتمون باللغة عبر العصور. ومن الشائع في تاريخ البحث اللغوي أنّ الهنود والإغريق كانت لهم اهتمامات باللغة منذ أكثر من ألفين وخمسمائة سنة، كما يرى بعض المؤرخين أن نشأة اللسانيات بدأت في القرن الثامن عشر مع ويليام جونز (William Jones) الذي لاحظ شبهها قويا بين اللغة الانجليزية من جهة، واللغات الآسيوية والأوروبية من جهة أخرى، بما في ذلك اللغة السنسكريتية (sanskrit)، السبب الذي دفعه إلى استنتاج وجود صلة تاريخية وأصل مشترك بينها، وأدى ذلك إلى الاهتمام بمثلي (etymological)، الذي يتوصل به الباحث إلى معرفة الصلة بين اللغات وتطوراتها التاريخية. (علي م.، 2004، صفحة 10) إنّ العلم الذي نشأ من دراسة الحقائق اللغوية مرّ بثلاث مراحل، قبل أن يحدّد هدفه الخاص به. ولقد اهتمّ الدارسون في بادئ الأمر بفرع من فروع المعرفة سمي بـ"القواعد". إنّ هذه الدراسة التي بدأها الإغريق وأخذها عنهم الفرنسيون اعتمدت على علم المنطق، وهي تفتقر إلى النظرة العلمية ولا ترتبط باللغة نفسها، وليس لها من هدف سوى وضع القواعد التي تميّز بين الصيغ الصحيحة والصيغ الدخيلة. فهي دراسة معيارية، إذ تبتعد كثيرا عن الملاحظة الصحيحة للحقائق، ومجالها محدود ومنحصر. تضمّ مادة

اللغة جميع مظاهر الكلام عند الانسان سواء كان ذلك في المجتمعات البدائية أو المتقدمة. ولا ينبغي للغوي أن يدرس في كلّ فترة من فترات اللسان الصحيح واللغة المنمّقة فحسب، بل جميع أنواع التعبيرات الأخرى أيضا، يضاف إلى كل ذلك شيء آخر يتعلق أو يمثل شكلا من أشكال اللغة، وهو ما لا يستطيع اللغوي ملاحظته بشكل مباشر في معظم الأحيان، لذلك وجب عليه أن يدرس النصوص المكتوبة، فهو ليس له أن يدرس اللغة الملفوظة التي لا تنتمي إلى زمنه ولا مكانه، إلا من خلال هذه النصوص المجمّعة. (دي سوسور ، 1984 ، صفحة 24)

1.1.1.3. اللسانيات العامة (General linguistics): في بداية القرن العشرين، أخذ البحث اللغوي طابعا علميا على يد اللغوي السويسري فردينان دو سوسور (Ferdinand De Saussure)، الذي لقّب بأب اللسانيات الحديثة. وعلى الرغم من أنّ اهتمامه، طيلة حياته العلمية كان منصّبًا على اللسانيات التاريخية، فقد كان للفصل الذي خصصه للدراسات التزامنية في آخر حياته أثر جذري في اللسانيات الحديثة. وقد حال الموت دون نشر هذا العمل، فقام اثنان من زملائه، وهما تشارلز بالي (Charles Bally) وألبرت شيشيهيه (Albert Sechehaye) بجمع المحاضرات التي كان يلقيها على طلابه بالاستعانة بما دوّنه هؤلاء الطلاب، وما تركه دو سوسور من مذكرات ونشرها في كتاب بعنوان "محاضرات في اللسانيات العامة" (Cours de linguistique générale)

وقد يعدّ هذا الكتاب ثروة في اللسانيات اللغوية. (علي م.، 2004، صفحة 14). يفرّق اللسانيون بين ما يُعرف عندهم باللسانيات العامة واللسانيات الوصفية، ويعنى الأول بدراسة اللغة بوصفها ظاهرة بشرية تميّز الإنسان عن الحيوان، و تتميّز عن الأنظمة اللفظية الأخرى. في حين تتناول اللسانيات الوصفية العمل الوصفي للغة ما كالعربية، أو غيرها من اللغات. وكما هو واضح، فإنّ هذا التفريق يربطه اتصّالاً وثيقاً بالتفريق بين اللغة بوصفها ظاهرة عامة، واللغة الخاصة. ويستفيد كلا الفرعين من النتائج التي يصل إليها الآخر. فاللسانيات العامة تقدّم المفاهيم، والأسس التي تحلّل بها اللغات الخاصة، في حين تقدّم اللسانيات الوصفية المادة التي تؤيد، أو تعرض المسائل والظواهر اللغوية، والنظريات التي تتناولها اللسانيات العامة. وعلى سبيل المثال، يمكن افتراض أن الباحث المتخصص في اللسانيات العامة يجد قواسم مشتركة بين اللغات، إذ تحتوي كلّها على أسماء وأفعال، فيقوم الباحث في اللسانيات الوصفية بالبحث عن الأدلة العملية التي مفادها أنّه ثمة لغة واحدة على الأقل، لا يمكن إثبات من خلال وصفها إمكانية التمييز بين الأسماء والأفعال. وهكذا، يمكن القول أنّ الدراسات الوصفية كعلوم في حد ذاتها، تكشف الخصائص العامة التي تشترك فيها جميع اللغات. (دي سوسور ، 1984) وبما أنّ الترجمة نشاط لغوي بحت. فإنّ دراستها العلمية مرتبطة بعلم اللغة، كما أن اللسانيون يدرسون اللغة من جوانب مختلفة وفقاً لأهدافهم العلمية المتنوعة واهتماماتهم المختلفة. وقد

نتج عن ذلك نشأة فروع مختلفة للسانيات إذ سنتطرق إلى الفروع التي لها علاقة مع الترجمة وهي:

2.1.1.3. اللسانيات التطبيقية (Applied linguistics): يهتم هذا الفرع

بالتطبيقات العملية التي قد يتضمنها البحث في اللغات ثم تطبيق مفاهيم اللسانيات. كما تهتم اللسانيات العامة بدراسة الأنظمة العامة للألسن المتمثلة في المستوى الصوتي والصوتي والصرفي والنحوي والتركيبى والدلالي والبرغماتي بالاعتماد على نظريات علمية قادرة على استنباط قواعد هذه المستويات وتفسيرها تفسيراً علمياً، ثم تطبيقها على لسان معين قصد التحليل والتفسير والإلمام بقواعده النظامية. ولئن كانت هذه اللسانيات بفرعيها النظري والتطبيقي تحظى بمجالات واسعة من الدراسة العلمية، سواء كان ذلك عند الغرب أو عند العرب. ومن الاهتمامات الأخرى التي تدخل في مجال اللسانيات التطبيقية ما يلي (الميساوي ، 2013، صفحة 30) (علي م.، 2004، صفحة 15):

أ. التخطيط اللغوي (language planning)

ب. تعلم اللغة بالحاسوب (computer-assisted language learning)

ج. علاقة اللغة بالتربية (language-education relation)

د. الترجمة (translation)

هـ. الترجمة الآلية (machine-aided translation)

و. اللسانيات الحاسوبية (computational linguistics)

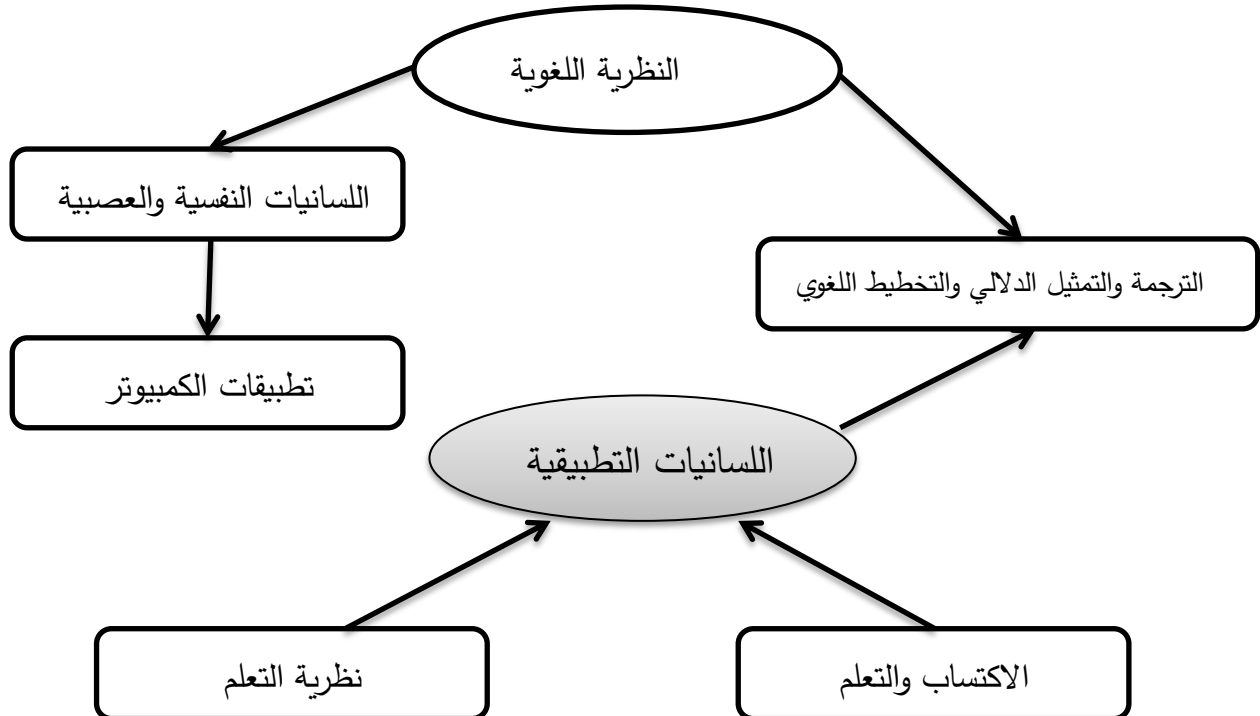
ز. الذكاء الاصطناعي (artificial intelligence)

ح. اكتساب اللغة (language acquisition)

لم تظهر اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له قواعده ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة إلا في 1947، وذلك في معهد اللغة الانجليزية باعتبارها لغة أجنبية. وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللغة التطبيقي.

(جباري، 2014)

شكل رقم (18): مجالات اللسانيات التطبيقية



المصدر: مستوحاة من (يونس، 2018)

3.1.1.3. اللسانيات المعرفية (Cognitive linguistics): تكمن العلاقة بين

اللسانيات المعرفية والعلوم المعرفية في برنامجها ومفاهيمها. تطلق تسمية اللسانيات المعرفية على تيار أو حركة تجمع عددًا من النظريات تشترك في الأسس والقواعد، لكنها مختلفة ومتنوعة ومتداخلة في بنائها وتوجهاتها ومجالات الدراسة فيها، وتتناول اللسانيات المعرفية اللغة من حيث طبيعتها ووظيفتها الأساسية وهي بدورها نشاط معرفي في ذاتها وحاملة لتمثيلات معرفية، ولذلك يجب تناولها من زاوية خصائصها الدلالية المعرفية، ومن حيث تفاعلها مع سائر العمليات المعرفية كالإدراك والتذكر والتصوير وما إلى ذلك من الأبعاد المعرفية التي ذكرت في الفصل السابق. ويمكن اختزال برنامج اللسانيات المعرفية في دراسة الأبعاد المعرفية أثناء التواصل اللغوي. (الزناد، نظريات لسانية عرفنية ، 2010، صفحة 32)

تستمدّ اللسانيات المعرفية أصولها من مقاربة تستند إلى فهم العلاقة بين اللغة والمعرفة، وذلك في إطار الامكانيات السوسيوثقافية الحاضنة للفعل التواصل، ومن خلال استحضار الملكات والقدرات المعرفية للعنصر البشري، في عمليات نقل المعلومات وتنظيمها وتدبيرها. كما أن الدرس اللساني يكتسب حلة معرفية جديدة من خلال وظيفته في وصف المهارات والقدرات التي تم تناولها في الفصل السابق. وتأتي محاولة كشف ما يدور في أذهان المتحدثين عند استعمالهم اللغة أثناء التواصل كأفضل مثال عن ذلك. تشتمل المقاربة اللسانية المعرفية للظاهرة اللغوية

حسب الباحثين المنضوين تحت لواء التيار اللساني على جملة من المبادئ المتشعبة غير ناضجة بعد إلا أنها تشكّل كيانا واحدا تستعرض في ما يلي:

- الاهتمام بالأبعاد الوظيفية والتداولية للمعنى على عكس الأسس النظرية التوليدية والاشتقاقية المعتمدة في نماذج لسانية أخرى.

- الاعتماد على نماذج العلم المعرفي ونتائجه لدراسة المكونة اللسانية للغة.

- دمج التجربة الإدراكية للعنصر البشري، واستغلالها في تفسير بعض الظواهر اللغوية.

كما لا بد من الإشارة إلى ما يميز اللسانيات المعرفية هو تحصيل المعرفة اللسانية التي لا تقتصر على معرفة اللغة، بل تتعدى إلى مجموعة تفاعلات مع العالم لمعرفته من خلال الوصف العلمي باستعمال اللغة، أي بتعبير آخر الطابع الموسوعي للمعنى اللغوي. إنّ دراسة عملية الترجمة بتوظيف علم اللسانيات باتت مسألة متداولة بكثرة بين الباحثين في اللغة. مع التأكيد على أن اللسانيات علما معرفيا تنحدر من العلوم المعرفية. (يايوش، 2020)

2.1.3. ماهية الترجمة (Translation):

حدثت الترجمة حدو اللسانيات إذ تقوم هذه الأخيرة بدراسة علمية للظاهرة اللغوية تمكّن من التعرف على مستويات اللغة حسب طبيعتها، لغرض كشف آليات

حركاتها والتعرف على وظائفها من خلال البنى الدلالية والمعجمية والتداولية والصوتية والصرفية والتراكيبية. وإن كانت عملية الترجمة عملية لغوية تركز على التواصل بين اللغات واللهجات باختلاف لكاناتها فإنها ليست بالسهلة، إذ يستلزم التواصل معرفة مجمل مستويات اللغة وخصائصها ومميزاتها، ما يجعل الرجوع إلى العلوم الأم أمر إلزامي وحتمي، والاستعانة بأسسها النظرية لكشف خبايا الظواهر اللغوية وأسرارها ومواصلة العمل الترجمي. وزاد الإلحاح على استقلال الترجمة واعتبارها علماً قائماً على أسس نظرية وممارستها التطبيقية، إذ لم تعد الترجمة فنّ أو موهبة أو فطرة يمتلكها المترجم أو يمارسها فقط، بل أصبحت ضرورة قيام علم لغوي مستقل عن اللسانيات حقيقة لا رجوع فيها. فقد استهدت الترجمة باللسانيات آخذة منها سمة العلمية، وأعلنت معركة تخوضها من خلال دراسات وأبحاث وتجارب بغية الوصول إلى حلول إشكالات لغوية والتعامل مع الظواهر الناتجة عنها، التي لا تنحصر على أصحاب الاختصاص فقط، بل يُعنى بها أيضاً لغويون من مجالات مجاورة من علم الاجتماع وعلم النفس وعلم الأنثروبولوجيا وحتى العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية. لاشكّ أنّ اللسانيات مهّدت الطريق لعلم الترجمة أو بما عُرف مبدئياً بدراسات الترجمة، كما فسحت مجال الارتكاز على مكامن العلم هذا، لأنّ الترجمة ماهي إلا الشقيقة الصغرى للسانيات وتجمعهم عائلة واحدة هي اللّغة. أمّا فيما يلي، قمنا باستعراض لمختلف المحطات التي مرّت بها الترجمة.

1.2.1.3. النشاط الترجمي (Translation activity): تعد الترجمة نشاط قديم

راسخ الجذور، حيث تستند دراسات الترجمة إلى عدّة مناهج تساهم في إنشاء نظرية الترجمة. إنّ القصة التوراتية لبرج بابل في كتاب "سفر التكوين" سحرت المترجمين وطلاب الترجمة لمدة طويلة، إذ يُروى العهد القديم قصة السقوط في التنوع اللغوي، الذي يقص أسطورة أصل الترجمة: كانت للأرض كلّها لغة واحدة من بضع كلمات، وعندما هاجر رجال من الشرق، وجدوا سهلاً في أرض تُدعى شينار (Shinar) واستقروا هناك. وقالوا لبعضهم، دعونا نضع الطوب، ونحرقه تماماً، فأصبح لديهم طوب من الحجارة، ولديهم قارا للهاون، ثم قالوا، دعونا نبني لأنفسنا مدينة، وبرج له قمة ترتفع في السماء، ودعونا نجعل لأنفسنا أسماء خشية أن نفترق على وجه الأرض كلّها. وقال الرب: "انظر، هم شعب واحد ولهم لغة واحدة، وهذه فقط بداية ما يعملون، ولا شيء من الذي يقترحونه الآن سيكون مستحيلاً عليهم. تعال نهبط ونشوش عليهم لغتهم هناك، وربّما لا يفهم خطاب آخر." لذا بعثهم الرب في كلّ مكان على وجه الأرض، وتخلّوا عن بناء المدينة التي كان اسمها بابل وتعني "التشويش"، لأن الرب هماك شوش لغة كل الأرض، ومن هناك بعثهم الرب في كلّ مكان على وجه الأرض. غادر الرب أو تلك المجموعة من الآلهة التي تدعى في العهد القديم الهوهيم (Elohim)، إذ يخرج أيضاً منها كلّ الناس الذين يسكنون في أرض شينار، ويدخل المترجم وهو الشخص الوحيد القادر على التعامل مع حالة

بعثرة الألسنة التي عاشها سكان بابل، إلا أنّ السخرية في هذه الرواية لها درجة من السطحية، وبالتأكيد أسطورة برج بابل نفسها هي هجوم على التنويع اللغوي. فيها تصوّر الوحدة اللغوية بشكل واضح كالخطر، لكن من وجهة نظر الآلهة، وتشجّع القصة القراء ضمناً للإحساس بنفس الشعور للتعرف على الناس الذين يسكنون في أرض شينار، الذين أرادوا تشييد برج في بابل، والذين تبعثرت لغتهم الوحدوية وتشوّشت، فكلّ شخص بعدها أصبح ينطق بأكثر من لغة واحدة ، وكلّ شخص يجب أن يعود للكلام بلغة واحدة مرّة ثانية. (بيكر، 2001، صفحة 31)

لطالما تميّز تاريخ الترجمة بلحظات ذات إنتاجية خاصة ضمن مدارس الترجمة، التي اندمجت من خلال تزامن الظروف السياسية والثقافية واللغوية. في محاولة لتقديم تاريخ شامل للترجمة في العالم ولأول مرّة، تمّ عرضها على الاتحاد الدولي للمترجمين على يد الراحل جيورجي رادو (Gyorgy Rado)، المترجم المجري الأصل في عام 1963، ولكن لم يبدأ المشروع بشكل فعليّ حتّى حدود عام 1990 بتوجيهات من جمعية تاريخ الترجمة حديثة النشأة آنذاك. وتمّ التأكيد على المساهمات التي قدّمها المترجمون لتاريخ الثقافة والفكر في العالم، مثل اختراع الأبجدية ونشأة الأدب الوطني وترويج النصوص الدينية وما إلى ذلك من أمثلة عديدة عن المنتوجات اللغوية. وتمّت معالجة هذا المشروع الضخم من خلال البحث الجماعي الذي قام به باحثون من مختلف المجالات والخبرات الذين أتوا من مختلف

أنحاء العالم. وقد قام الباحثون بمجهود كبير لتجنب التركيز على أوروبا بتقديم مادة جديدة من مناطق أخرى من العالم كالشرق الأقصى وأفريقيا وأمريكا اللاتينية على سبيل المثال. وما جعل هذا العمل فريدا من نوعه هو أنه كان تحت رعاية الاتحاد الدولي للمترجمين وهي المنظمة نفسها التي تمثل المترجمين عبر العالم. وتمّ تدعيم البعد الدولي لهذا المشروع بمشاركة منظمة اليونسكو (UNESCO) في نشر الكتاب. (بيكر، 2001، صفحة 166) ومن الملاحظ أن النشاط الترجمي قديم قدم المقدرة الانسانية على الكلام، كما تمتدّ ممارسته عبر نطاق واسع في العالم. وزادت أهميته بتزايد سرعة تغير العالم الذي نعيش فيه من حيث كل المجالات ولا سيما التواصلية، وذلك من خلال التبادل الثقافي والاتصال الدولي، لأن التواصل البشري يعتمد على الترجمة لأغراض علمية أو طبية و تكنولوجية أو تجارية أو قانونية أو ثقافية أو أدبية.

2.2.1.3. تعريف الترجمة: من الحقائق التي تم تأكيدها وإثباتها أن الترجمة فن تطبيقي و كلمة فنّ مستخدمة بمعناها العام، أي الحرفة التي تتأتى إلا بالدربة والمران والممارسة استناداً إلى موهبة، وربما كانت لها جوانب جمالية، بل ربما كانت لها جوانب إبداعية (كما يتوضح ذلك في الترجمة الأدبية). (عناني، 2000، صفحة

الترجمة فن جميل يعني نقل ألفاظ ومعاني وأساليب من لغة إلى أخرى بحيث أن المتكلم باللغة المترجم إليها يتبين النصوص بوضوح، ويشعر بها بقوة كما يتبينها ويشعر بها المتكلم باللغة الأصلية. فإذا صحَّ هذا التعريف، ولا نخاله إلاَّ صحيحًا أو قريبًا من الصحيح، فإن القواعد التي نستنتجها منه والتي يعتمد عليها فن الترجمة هي:

- يجب أن تعطي الترجمة صورة صحيحة للأفكار المتضمنة في النص الأصلي.

- يجب المحافظة على الأسلوب قدر الامكان.

- ينبغي ألاَّ تقلَّ سلامة الترجمة عن سلاسة أي قطعة موضوعة من النص

المترجم. (خلوصي، 1982، صفحة 14)

إنَّ الترجمة ظاهرة لها وقع كبير على الحياة اليومية، إذ وُرد في القاموس العام للتعريف التالي للترجمة: فعل الترجمة، تعبير كتابي أو لفظي لمعنى كلمة أو خطاب أو كتاب في لغة أخرى.

يشير هذا التعريف للترجمة إلى معنيين، الأول كـ"عملية" والثاني كـ"منتج". وهذا ما يدلّ على أن الترجمة تشتمل على آراء متعدّدة ومختلفة. يركّز المعنى الأول على دور المترجم في تحويل النص الأصلي إلى نص بلغة أخرى. أمّا المعنى الثاني يركّز على منتج الترجمة وما ينتجه المترجم من نص ملموس. ويمكن التحدث عن

الترجمة بوصفها عملية أو منتج، وتحديد فروع لها من قبيل من الترجمة الأدبية والترجمة التقنية والعنونة والترجمة الآلية، بينما يدلّ معناها المتداول على مجرد تحويل لنصوص مكتوبة كما أنّ الترجمة قد تدلّ في بعض الأحيان على الترجمة الشفهية. (Hatim & Munday , 2004, p. 03)

في سؤال عن كيفية تعريف الترجمة، تقول جوليان هاوس (Juliane House) أنّ: "وصف الترجمة عبر تاريخها الطويل تعدّد واختلف، وأثار أسئلة كثيرة، حيث تعدّ الترجمة مجموعة من الاجراءات للاستبدال النص الأصلي (النص المصدري) بنصّ آخر وبلغة مختلفة ويشار إليه بـ (النص الهدف). وللترجمة جانبين يمكن ملاحظتهما على مرّ العصور يتمثّلان فيما يلي: أولاً، الجانب الايجابي، تمكّن الترجمة من الولوج إلى الأفكار والتجارب الجديدة لمجتمع من لغة مختلفة، وتفتح آفاق باتت مجهولة خلف حاجز اللغة. ثانياً، الجانب السلبي، ناتج الترجمة لن يكون صورة طبق الأصل لما هو في الأصل لأنّه سيظلّ بديلاً أدنى للنص الأصلي." (House , 2018, p. 09)

وورد في قاموس دراسات الترجمة عن الترجمة أنها مفهوم واسع يصعب حصره في تعريف واحد وفهمه بشكل سريع. وعلى سبيل المثال فإنّه يمكن التحدث عن الترجمة كعملية أو منتج ومن ثم تحديد الأنواع الفرعية لها من: ترجمة أدبية وترجمة تقنية والعنونة والترجمة الآلية، لكنها في الغالب تشير إلى نقل النصوص المكتوبة

وقد يشمل ذلك على الترجمة الشفهية أيضا. وقد تطرّق عدد من المنظرين في الترجمة إلى أساليب أخرى في الترجمة كالتوطين والتغريب. (Shuttleworth & Cowie , 1997, p. 181)

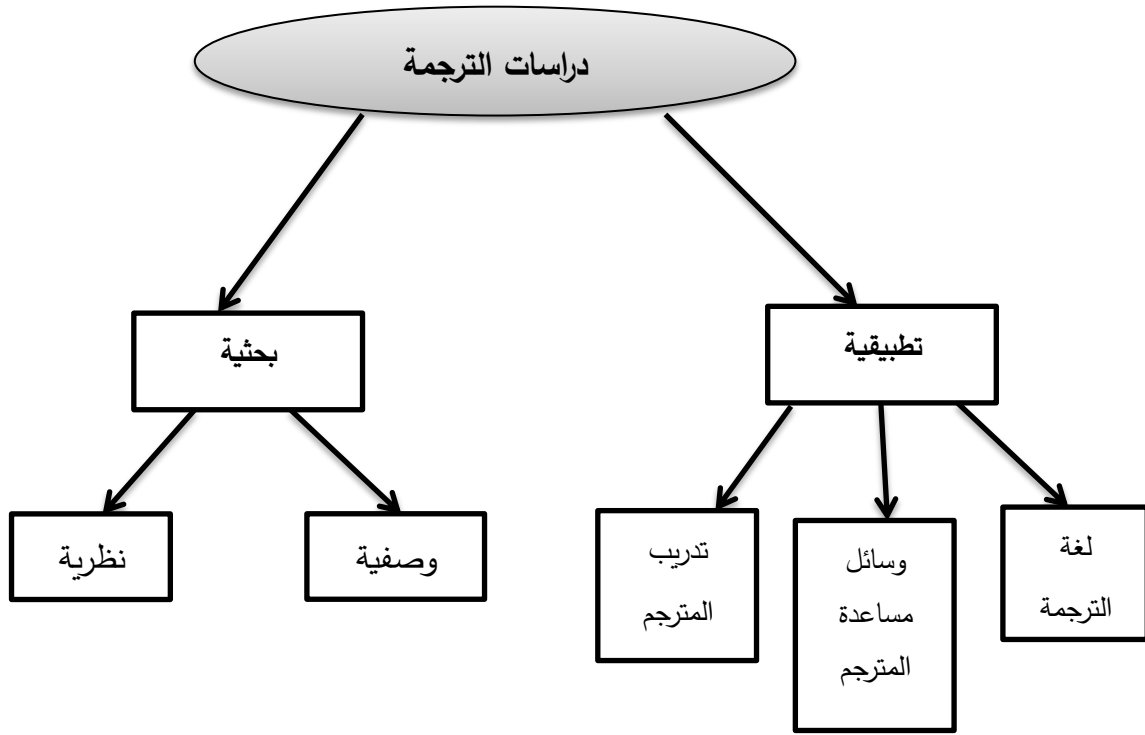
3.2.1.3. دراسات الترجمة (Translation studies): أما دراسات الترجمة فهي كما يقول مونداي (Munday) اسم يطلق على المبحث (discipline) الأكاديمي الجديد المتعلق بدراسة نظرية الترجمة وظواهرها. ويتّسم هذا التخصص بطبيعته بأنه متعدد اللغات (multilingual) ومشارك بين المباحث الأكاديمية، أي أنه مبحث بيني (interdisciplinary) يضم علوم اللغات وعلم اللغويات الحديث ودراسات الاتصال والفلسفة وضربا منوعة من الدراسات الثقافية، وقد أدّى هذا التنوع إلى نشوء إحدى المشكلات الكبرى في تعليم دراسات الترجمة والإحاطة بها، ألا وهي أن نسبة كبيرة من المعارف متناثرة ومتفرقة في شتى المجالات العلمية. ومن ثم وضع الباحثون كتبا عديدة تجمع نصوصا مختارة من الكتابات الأساسية في الموضوع، وهي كتب مرجعية تتضمن دراسات في الموضوعات المتعلقة بهذا المبحث الجديد. والمعروف أنّ دراسات الترجمة لم تستطع اكتساب صفة المبحث الأكاديمي "شبه المستقل" إلاّ في السنوات الخمسين الأخيرة. وقد أصبح هذا المبحث يُعرف بين أبناء اللغة الانجليزية باسم "دراسات الترجمة" وهو العنوان الذي وضعه الباحث الأمريكي جايمس. س. هولمز (James S. Holmes) ، وقد بدأت الإشارة إليه في البحث الذي ألقاه عام 1972 وإن لم ينشر إلاّ في عام 1988، فشاع العلم به (تمّ أعيد نشره في

كتاب فينوتي المشار إليه عام 2000)، وقد وصف هولمز المبحث الوليد آنذاك قائلاً إنه معني "بمجموعة المشكلات الناشئة من ظاهرة العمل بالترجمة والترجمات". أما المدخل المنهجي لدراسة الترجمة والذي كان ذا توجه لغوي في معظمه، فقد ظهر في الخمسينيات والستينيات وسرعان ما تولّى المدخل المنهجي والعلمي تحديد المجال الخاص بالمبحث الأكاديمي في الترجمة، وظهر في الوقت نفسه اسم جديد للمبحث دون أن يقبله الجميع وهو (translatology) بالانجليزية و (traductologie) بالفرنسية و (traductologia) بالاسبانية وفي العربية (علم الترجمة). (عناني، 2003، صفحة 04)

إنّ دراسات الترجمة تخصّص أكاديمي يتناول دراسة نظرية وظواهر الترجمة بحكم طبيعتها بين تعددية اللغات وتعددية التخصصات، كما تشتمل على التركيبات اللغوية و الفروع المتنوعة للغويات والأدب المقارن ودراسات الاتصال والفلسفة وسلسلة من الدراسات الثقافية من قبيل دراسات ما بعد الاستعمار وعلم الاجتماع والتاريخ. ويشكّل هذا التنوع الهائل من المواضيع إشكالا في تعليم دراسات الترجمة. (Munday, 2008, p. 24) ولقد عرف حقل دراسات الترجمة تسميات مختلفة في أوقات مختلفة وقد اقترح بعض العلماء الإشارة كـ "علم الترجمة" أمثال نايدا 1969 وويلس 1997 وعرفه آخرون دراسات الترجمة (translatology) أو بالفرنسية (traductologie)، لكن التسمية الأكثر استعمالا على نحو واسع كانت من حظ

دراسات الترجمة، حيث دافع جايمس هولمز عن تبني تسمية دراسات الترجمة كتعبير قياسي لحقل المعرفة ككل، وقد تبعه علماء آخرون منذ ذلك الحين في هذه التسمية. يتضمّن المصطلح "دراسات الترجمة" تركيز أكبر على الترجمة الأدبية فيما سبق ليصبح فيما بعد يضمّ أشكال متنوعة للترجمة من غير الأدبية أو حتى علم أصول التعليم، وأصبح بذلك يشير إلى حقل معرفي أكاديمي يهتم بدراسة الترجمة بشكل واسع وعام. وعلى الرغم من ممارسة الترجمة ودراساتها أكاديميا لمدة طويلة تحت إشراف الأدب المقارن وعلم اللغة المقارن، لم تكن هناك الحاجة لمناقشة بحث منظم عن الترجمة أو لتطوير النظريات للترجمة من قبل العلماء، حتى النصف الثاني من القرن العشرين. تُنسب المحاولة الأولى لرسم خريطة دراسات الترجمة كمسعى أكاديمي لجايمس هولمز، والتي عرفت قبولا واسعا ومُعترف به كإطار صلب لتنظيم نشاطات أكاديمية ضمن هذا المجال. فقد قسّم هذا الحقل إلى قسمين رئيسيين دراسات الترجمة المحضة (البحثية) ودراسات الترجمة التطبيقية يمكن تلخيصها في الشكل الموالي:

شكل رقم (19) : مخطط دراسات الترجمة حسب هولمز



المصدر: (عناني، 2003، صفحة 15)

4.2.1.3. تعددية التخصصات (Interdisciplinarity):

يتوضح ممّا سبق من تعريفات للترجمة منذ بداية الممارسات الترجمية بين الشعوب الناطقة باللسنة متباينة، وصولاً إلى دراسات الترجمة التي تعدّ جزءاً من الأنظمة المعرفية المتعدّدة (علم اللغة المقارن والدراسات الأدبية المقارنة والدراسات الثقافية)، ثمّ تطوّرت لتصبح أحد فروع اللسانيات التطبيقية، والدليل على تعددية التخصصات هو انتماؤها إلى المجال الرئيس "علم اللغة" الذي يمنح دراسة الترجمة شكلاً جوهرياً، إذ يعتمد علماء الترجمة بكثرة على الهياكل العلمية والمنهجيات

النظرية المستعارة من مجالات أخرى، تشتمل على علم النفس ونظرية التواصل والنظرية الأدبية وعلم الأجناس البشرية والفلسفة ومؤخرًا حتى دراسات الثقافة.

ظهرت بعدها عدد من المنظورات النظرية التي يمكن دراسة الترجمة من خلالها، كالطرق التواصلية والوظيفية والطرق اللغوية ونظرية متعددة الأنظمة وطرق لغوية نفسية معرفية. ولقد ذهبت دراسة الترجمة بعيدًا إلى أبعد الحدود وأصبح جليا أن متطلبات البحث لا يمكن أن يقوم بها أي حقل دراسي موجود من العلوم المعروفة. أثناء محاولة إيجاد مكانها بين المجالات الأكاديمية الأخرى لتوحيد البصائر التي اكتسبتها من حقول المعرفة الأخرى، واجهت دراسات الترجمة فترات التجزؤ من حين لآخر: المداخل والمدارس والمنهجيات وحقول ثانوية حتى ضمن حقل المعرفة. تواصل دراسات الترجمة الاعتماد على فروع معرفية من مجالات أخرى وتشجيع التعددية وعدم التجانس. (بيكر، 2001، صفحة 744) كما مهّدت انشغالات المجالات النفسية اللغوية الطريق لدراسة استراتيجيات عملية الخطاب، مع العلم أن المقاربات النفسية (لوحدها) لا تفي بالغرض لدراسة الترجمة، وخاصة بعض الجوانب المتعلقة بالترجمة الشفهية. لطالما ارتبطت دراسة الترجمة الشفهية بمجالات فرعية تتميز بتعددية التخصص من علم النفس المعرفي والعلوم التربوية وعلم اللغة النفسي وعلم النفس العصبي. (Pochhacker, 2004, p. 47)

2.3. دراسات الترجمة الشفهية (Interpreting Studies): ممّا لا شك فيه، أنّ

دراسات الترجمة تشتمل على كل أنواع الترجمة بحيث تغطّي طيفاً كاملاً للبحث والنشاطات التربوية، بدءاً من تطوير الهياكل النظرية إلى إجراء دراسات الحالة الفردية حتى يتسنى الانغماس في الأمور العملية مثل: تدريب المترجمين والتراجم وتطوير معايير لتقييم الترجمة. في مؤتمر انعقد بدبلين في 1995، دعا المندوبين إلى تأسيس حقل معرفي مستقل لدراسات الترجمة الشفهية، لأن نماذج النظرية في دراسات الترجمة غالباً ما تهمل جوانب الترجمة الشفهية، قد تكون موجودة ضمن دراسات الترجمة الشفهية نفسها، حيث تم التركيز أساساً على الترجمة الفورية للمؤتمرات أكثر من المجالات الأخرى مثل: الترجمة الشفهية للجاليات الأجنبية والترجمة الشفهية للاتصال المتبادل بين مختلف الوفود. لذلك، فإنّ الجواب في كلتا الحالتين لا يستطيع أن يكون في تقسيم حقل المعرفة إلى فئات أصغر. قد يكون الجواب الذي يحتمل النسبة الأكبر من الصحة هو إمكانية العمل نحو الوحدة والتمثيل المتوازن لكل المجالات المعرفية في نشاطات البحث وفي المناقشات النظرية. (بيكر، 2001، صفحة 447) كما أنه تم ابتكار مصطلح الترجمة (translation) في دراسات الترجمة على يد أوتو كادي (Otto Kade)، أحد المشتغلين في مجال الترجمة بمدينة ليبزيغ (Leipzig) في عام 1968، ثم ما لبث وأن أصبح متداولاً بوصفه مصطلحاً عاماً يشمل كل من الترجمة التحريرية والترجمة

الشفهية. ويرجع هذا الاستعمال إلى فكرة الشقين التوأم المتمثلة في الترجمة بشقيها التحريري (translating) والشفهي (interpreting)، ذلك لاعتبارهما زوجين من نفس فصيلة التفاعل التواصلي فيما بين الثقافات واللغات والذي يعتمد على النص المصدر، رغم عدم إجماع الباحثين في مجال الترجمة التحريرية والشفهية على هذا الرأي. يعرف الباحثون الترجمة الشفهية على النحو الآتي: "تنقل ترجمة نص اللغة المصدر جملة واحدة على نحو شفهي إلى نص اللغة الهدف بصورة يصعب الرجوع فيها للمراجعة أو التعديل نظرا لضيق الوقت." (نورد، 2015، صفحة 203)

يتعامل المترجمون التحريريون مع اللغة المكتوبة في ظرف زمني كافٍ لتتقيد عملهم وتصحيحهم. من الناحية التاريخية، يمكن تقسيم البحث في مجال الترجمة الشفهية إلى أربع فترات زمنية حسب دانييل جيل (Daniel Gile) وهي : الكتابات المبكرة والفترة التجريبية وفترة الممارسة وفترة التجديد. حيث تشمل فترة الكتابات المبكرة التي تمتد من الخمسينيات إلى أوائل الستينيات من القرن الماضي، حيث بدأ فيها بعض التراجم و مدرّسي الترجمة الشفهية في جنيف، بعاصمة سويسرا بالتفكير والتأمل عن كُتب في مهنتهم والكتابة عنها، وتميّزت معظم تلك المبادرات بتوفرها على انطباعات شخصية، بالإضافة إلى رسم أهداف تعليمية وعملية محترفة. إلا أن كل تلك الأبحاث لم تتطرق إلى أغلب القضايا الجوهرية عن الترجمة الشفهية وخباياها التي مازالت موضوع نقاش حتى اليوم. (Gile, 1994, p. 149)

نوقشت أول أطروحة ماجستير معمّقة حيث تعدّ أول دراسة أكاديمية عن الترجمة الشفهية للباحثة إيفا بانيث (Eva Paneth) عام 1957. (Blake, 1958) أما في الفترة التجريبية، والتي امتدت من الستينيات إلى غاية أوائل السبعينيات من القرن الماضي، فقد شهدت هذه الفترة ظهور اهتمام أكبر بالترجمة الشفهية من قبل علماء في النفس وفي اللغة أمثال تريسمان (Treisman) وجارفر (Gerver)، (Gerver & Sinaiko, 1978) إذ أجريت دراسات تجريبية على الانطباعات النفسية واللغوية النفسية للترجمان، حتى أنهم قاموا بدراسة متغيّرات الأداء وتأثيرها مثل لغة المصدر وسرعة الأداء وإدراك الأذن للصوت والمدة الزمنية بين إدراك الأذن للمعلومة والتعبير باللغة الهدف وما يُخلّ بالسمع كالضوضاء والتردد أثناء الأداء، إلخ. لكن جاء ردّ التراجع ومدرّسي الترجمة الشفهية برفض تلك النظريات، كما أنّهم لم يعترفوا بنتائج تلك الدراسات. تلتها مباشرة فترة الممارسة والتطبيق منذ أواخر الستينيات واستمرت إلى السبعينيات وأوائل الثمانينيات، حيث بادر كل من الممارسين التراجع وخاصة مدرّسي الترجمة الشفهية بتطوير اهتمامهم بأبحاث الترجمة والسعي لإيجاد نظرية للترجمة.

كما نوقشت أول أطروحة دكتوراه في الترجمة الشفهية لأخصائية علم النفس والترجمان انجريد بينتر كورز (Ingrid Pinter Kurz) في مدينة فيينا عام 1969. (Gile, 2001) وتوالت البحوث والنظريات في الترجمة الشفهية (Interpreting)

(IRT) (Research and Theories) بالإضافة إلى مناقشة عشرين أطروحة في الترجمة الشفهية من دكتوراه وماجستير، وتخرجت الدفعة الرئيسية من المدرسة الباريسية (ESIT) (Ecole Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs)، وقد أجريت معظم الأعمال عن الترجمة في عزلة عن بقية أنحاء العالم، ولم تأخذ الدراسات الترجمانية من بلدان أخرى بعين الاعتبار، ويرجع ذلك إلى حواجز سياسية ومشاكل لغوية في الفترة الزمنية بين السبعينيات والتسعينيات في القرن الماضي. كان لهذه الأعمال علاقة بعلماء لسانين وأخصائيين في اللسانيات النفسية دون اقام الأخصائيين في العلوم النفسية المعرفية، لكونها اقتصرت على آراء الممارسين في الترجمة الشفهية والبحوث النظرية وتم إهمال الجانب التطبيقي ونتائجه. (Gile , 1995) وظهرت خلال تلك الفترة عدّة نظريات تتعلّق خصوصاً بنظريات الترجمة الشفهية يمكن استعراضها فيما يلي:

1.2.3. النظرية التأويلية للترجمة (Interpretative Theory of Translation):

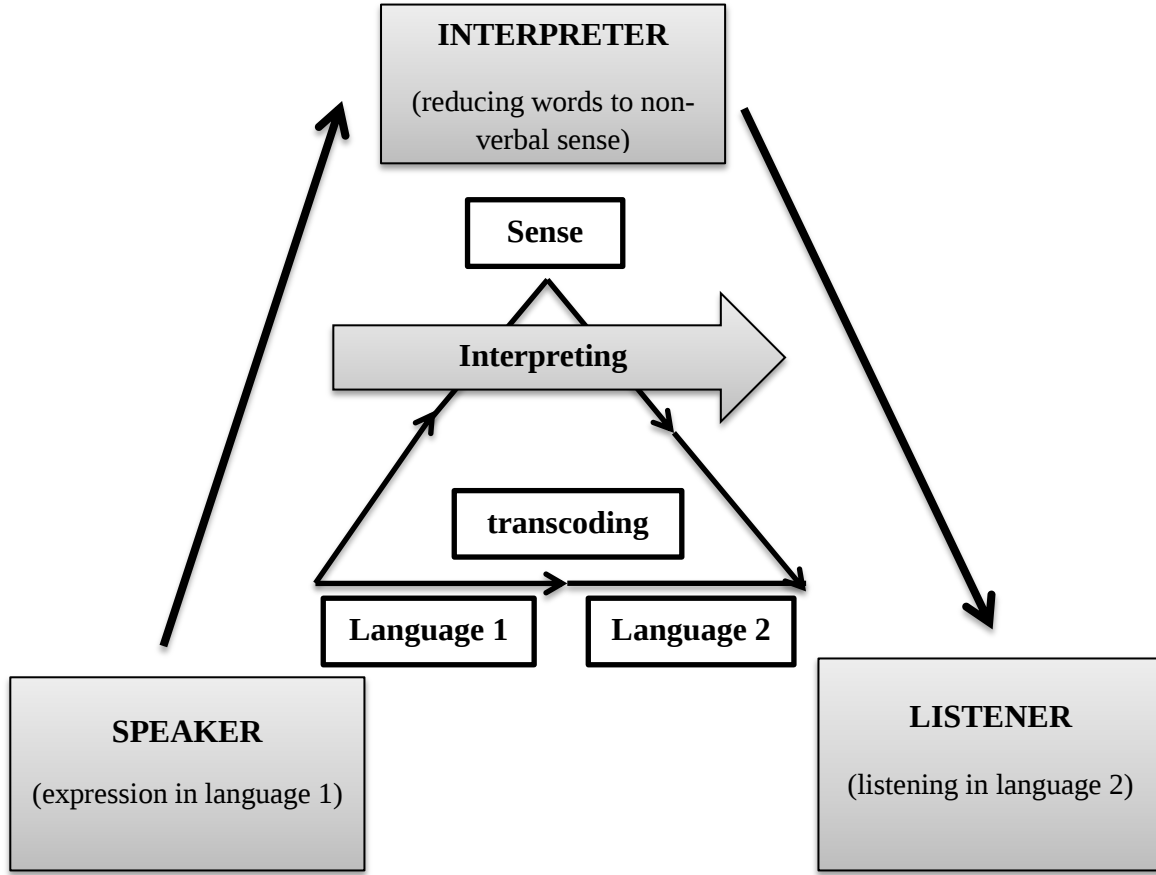
عل حد تعبير دانيكا سيليسكوفيتش (Danika Selskovitch) وماريان لودوير (Marianne Lederer) فإنّ "نظرية المعنى أو النظرية التأويلية للترجمة تعتمد على فهم مقصد المؤلف ومحاولة إيصال هذا المعنى إلى المتلقي في اللغة الهدف. ليست اللغة وحدها إذا هي محور عملية الترجمة وفقاً لهذه النظرية، بل ما تحويه من أشكال لغوية من معنى ظاهر وضمني لها. دلالة التأويل في هذا السياق لا تشير

إلى التحوير وإنما هي محاولة لتحصيل معنى قد يكون ضمنيًا وراء الأشكال اللغوية." (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 267) عكس نظريات الترجمة التقليدية التي تستند على اللغات، فإن النظرية التأويلية للترجمة أو ما يُسمى نظرية المعنى (théorie du sens) أو كذلك نظرية مدرسة باريس التي رُوّجت بقوة من قبل (ESIT)، والتي تستند إلى عقيدة أساسية هي المعنى من النص المصدر أو اللفظ المصدري، ويعيد في النهاية إنتاج نص هدف أو لفظ على أساس "الرسالة غير اللفظية". يصرّح مقترحو هذه النظرية بأن منتج الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية يتمثل في لغة مستقلة في فهم النص وإنتاجه بكل تلقائية وآلية. مهما كانت اللغات المستعملة. ولقد بدأت فترة التجديد في منتصف الثمانينات ومازالت حتى اليوم، حيث بدأ جيل جديد نحو منتصف الثمانينات من الممارسين الاستفسار عن وجهة النظر المثالية للترجمة الشفهية الفورية التي افترضتها نظرية المعنى، وتدعو إلى دراسة أكثر علمية للترجمة، مما أدى إلى نشأة مدخلًا منفصلاً إلى الموضوع، يمثل مفترق الطرق بين حقول الدراسات الأخرى والعمل لإيجاد ما يمكن استغلاله عن الجوانب النظرية والتطبيقية لتدريس الترجمة في المؤتمرات والذي كانت من بين توصياته إطلاق دورية (The Interpreter's Newsletter)، والتي تعدّ أول دورية تهتمّ بالترجمة في المؤتمرات من الناحية البحثية والنظرية. (Gile , 1990, p. 782)

رَكَزَت أكثر الدراسات على العمليات الأساسية للترجمة الشفهية الفورية، كما أَكَّد بعض الباحثين أن عملية الترجمة الشفهية غالباً هي إنتاج خطاب الترجمان، وقد أظهرت العديد من الدراسات التجريبية المختلفة أن هذه النتائج لا تتماشى مع واقع مهنة الترجمة الشفهية. وخلال الستينيات من القرن الماضي، اكتسبت البحوث الأولية للترجمة الشفهية زخماً كبيراً، ووجّه لها اهتماماً متزايداً إلى أن أصبحت منظّمة. ويرجع الفضل في ذلك إلى الجمعية الدولية للتأرجم بالمؤتمرات (AIIC) التي أسّست في عام 1953، حيث لعبت دانيكا سيليسكوفيتش دوراً هاماً في الجمعية، وحتّى في المدرسة الباريسية (ESIT) كمدرّبة للتأرجم. ولقد ساهمت دانيكا بشكل كبير في تطوير مقاربة منهجية ونظرية للحقل المعرفي الجديد. ولقد نجحت هي وشركاؤها في بناء إطار بحثي للترجمة. بدأت رؤى وأفكار جديدة بالظهور، التي طرحت أسئلة عن طبيعة النشاطات العقلية التي تحدث خلال ممارسة الترجمة الفورية. فبينما وافق كلّ الباحثين على إنتاج الخطاب وتصوّره جزء من العملية العقلية، لكن لم يتمّ انجاز إلاّ القليل من النشاطات الأخرى ذات طابع غير عقلي. ولا يعرف إلاّ القليل عن أوجه التشابه والاختلافات بين إنتاج الخطاب وفهمه في الترجمة الشفهية. لم يكن هناك اختلاف بين مناصري اقتراح نظرية المعنى وعلى وجه الخصوص سيليسكوفيتش ولوديرو من المجموعة. ولقد تطرّقت سيليسكوفيتش في كتابها عن الترجمة الشفهية في عام 1968، (L'interprète dans les conférences internationales) إلى بداية

جديدة لنظرية المعنى، حيث استثمرت جهود كبيرة في إعداد الترجمة الآلية، ولقد ركزت نظرية سيليسكوفيتش على المعنى، بعيداً عن الكلمات والمعاجم كما أخذت العمليات العقلية للترجمة الشفهية حيزاً كبيراً في تلك الدراسات. وارتبطت مفاهيم هذه النظرية بـ"تحصيل معنى وحدات الترجمة" (déverbalisation) (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 183) حيث "يسعى المترجمان إلى نسيان كلمات الخطيب والاحتفاظ بالمعنى الذي يريد الخطيب إيصاله للمتلقى" والتي يشار إليه هذا الهدف عادة بما يراد قوله (vouloir dire) ومن بين الأعمال التي تداولت بين مدرّسي ومدرّبي الترجمة الشفهية كتاب (Pédagogie raisonnée de l'interprétation) حيث يعدّ قاعدة أساسية للنظرية التأويلية في عملية الترجمة الشفهية. (Mikkelsen & Jourdenais, 2015, p. 64) كما شملت معظم تحاليل سيليسكوفيتش دراسات حول الطبيعة المعرفية للمهام التي يقوم بها المترجمان وخاصة آلية الترجمة الشفهية التي لخصتها دانيكا في العملية الثلاثية التي تشير قمّتها إلى بناء المعنى. (Pochhacker, 2004, p. 97)

شكل رقم (27): النموذج الثالثي حسب سيليسكوفيتش



المصدر: (Pochhacker, 2004, p. 97)

2.2.3. نموذج الجهود (efforts model): يؤكّد بعض الباحثين على قدرة الترجمان في مقاومة التدخل اللغوي، وكذا قدرة الترجمان على معالجة المعلومات ودورها في عملية الترجمة، فلقد أفاد علماء النفس المعرفي بتوفّر التراجم على بعض العمليات المعرفية ويمكن تفسير هذه الظاهرة باكتساب قدرة المعالجة للبعض من العمليات حيث تصبح "آلية" والبعض الآخر "غير آلية" (Gile , 1995, p. 92). طوّر الترجمان دانييل جيل، وهو عضو في جمعية (AIIC) في محاولة لشرح الأخطاء

الكثيرة الحدوث والمتواترة والحذف الموجود في أداء المبتدئين والمحترفين من المترجمين على حدّ سواء من خلال نماذج الجهد للترجمة الشفهية، ويجادل جيل في قوله أنّ المكونات الرئيسة بغرض معالجة الترجمة الشفهية الفورية ليست آلية. (بيكر، 2001) يصرّح دانييل جيل في مقاله المعنون بـ"نموذج الجهود والتوازن الترجماني في الترجمة الفورية" أنّ الملاحظة في الدراسة الميدانية تسلط الضوء على فقدان المعلومات بشكل متكرّر أو من وقت لآخر، وذلك ممكن حدوثه حتى عند أحسن المترجمين. ومن الملاحظ أيضاً أنّه غالباً ما يكون الخطاب معروضاً بشكل سريع ومكتفياً بالمعلومات أو يحتوي على أسماء علم أجنبية أو مصطلحات تقنية أو كلمات نادراً ما تستعمل أو أعداد أو عندما يكون نطق الخطيب باللغة المصدر سيئاً أو غير مفهوم أو تغلب عليه لهجة معيّنة يتعذّر على المترجم استيعاب الخطاب كاملاً. في السنوات الماضية، ركّز الباحثون على ضرورة التعرف على طبيعة الصعوبات التي يواجهها المترجم أثناء نقل المعلومات في الترجمة الفورية، ومنه تمّ تقديم نموذج للمكونات الرئيسة لمعالجته المعلومات أثناء عملية الترجمة الفورية وتنقسم إلى ثلاث مجموعات من الجهد هي:

أ. **جهد الاستماع والتحليل:** يعرف هذا الجهد على أنّه مجموعة من الأنشطة العقلية من أجل إدراك الخطاب وفهمه، إذ يزيد هذا الجهد إذا زادت كثافة المعلومات الواردة

في الخطاب أو كانت تقنية أو عدم توفر الشروط اللازمة للاستماع، أو تكون لغة الخطيب غير اللغة الرسمية المعتمد عليها.

ب. جهد الانتاج: يمثل الجهد الذي يقوم به المترجمان لصياغة شكل لغوي للمعلومات الواجب نقلها، كما يزيد هذا الجهد خلال فواصل التردد الاستراتيجية التي تفيد في انتقاء تركيب الجملة المناسب، وينخفض جهد الانتاج عندما تتوفر لدى المترجمان "الأتمتة اللفظية" المناسبة لجعل بعض المهام آلية لا تستدعي قدرا كبيرا من الانتباه.

ج. جهد الذاكرة: يتدخل هذا النوع من الجهد في عملية الترجمة الشفهية في حالة ما إذا لم يتم استرجاع فوري للمعلومات بعد استقبالها. يضطر المترجمان للانتظار قليلا قبل الترجمة للتأكد من فهم فكرة الخطيب، وذلك لأسباب استراتيجية أو أسباب لغوية مثل الاختلافات التراكيبية بين اللغات. (Gile , 1985, p. 44)

طبقا لنماذج الجهد، فإنّ ما يسبّب العجز والصعوبة أثناء ممارسة الترجمة الشفهية ويؤدي إلى زيادة جهد المترجمان، هو كثافة المعلومات وسرعتها وتزامنها، أو محتوى الخطاب في ذاته من كلام غير مفهوم أو تقني جدًا أو حتّى غير منطقي في بعض الأحيان. ومن المعلوم أن قدرة المعالجة متعلّقة بمدى تمكّن المترجمان من اللغات التي يعمل بها، وذلك بسبب ضيق الوقت لإنتاج الترجمة. وعليه ليس للمترجمان أن يكون ملماً باللغة وقواعدها فقط، بل عليه أن يوفّق في المعالجة والانتاج السريعين أو بتعبير آخر، يجب أن يتمتّع المترجمان بمهارات لغوية كشرط مسبق

ضروري، إذ سيُشكّل الفرق الفاصل بين المترجم والترجمان المتمثّل في سرعة استرجاع الخطاب. (Mikkelsen & Jourdenais, 2015)

3.2.3. مقاربات معرفية (cognitive approaches): ممّا لا شكّ فيه، أنّ إقحام المقاربة المعرفية في الميادين العلمية ضرورة حتمية لا بدّ منها، وخاصة تلك الميادين التي تشتمل على الأنشطة العقلية ولا شكّ أيضاً أنّ البحوث العلمية تهدف للكشف عن معارف جديدة، ثم إعمال الفكر عن طريق العمليات العقلية. أمّا بخصوص الترجمة يرى الكاتب الإيطالي امبرتو إيكو (Umberto Eco) أنّ "اللجوء إلى فكرة التفاوض لتفسير عمليات الترجمة، وذلك بهدف وضع مفهوم بقي غامضاً، وقد يمثّل مفهوم المدلول أي مدلول الترجمة. ويحدّد إيكو في كتابه التمييز بين النمط المعرفي والأنماط الأخرى، يجب التسليم أنّنا نملك (في مكان ما يدعى دماغ أو عقل أو نفس أو شيء آخر) نوعاً من الرسم الذهني على أساسه يمكننا أن نتعرّف على حدوث شيء معيّن." (إيكو، 2012، صفحة 17) يستعمل العديد من الدارسين والباحثين خريطة "هولمز" التي أنجزها وقام بوضع وصف لها يشمل التركيز على دراسة الترجمة والمشاكل التي تواجه الترجمة والمترجمين والتراجم كمرجع في البحوث عن الترجمة وعلم اللغات، أمّا عن الفرع الوصفي للدراسات عند هولمز (Holmes) الذي يركّز على مجالات ثلاث هي: دراسة الترجمة على أنّها ناتج، ودراساتها على أنّها وظيفة ثم دراستها على أنّها عملية:

أ. دراسة الناتج (product-oriented): تشمل دراسة النصين المصدر والهدف، أي وصف وتحليل النص الأصلي ثم وصف وتحليل النص المترجم إليه، أو إجراء مقارنة لعدد من النصوص المترجمة لنفس النص الأصلي. وقد تجتمع هذه الدراسات التي تجرى على نطاق محدود في إطار أوسع لتحليل اتجاه الترجمة في فترة زمنية محدّدة، أو لغة معيّنة، أو لإجراء دراسة من النوع التحليلي للخطاب (discourse analysis) أو تحليل النصوص، وقد يتم إجراء تلك الدراسات على النطاق الذي يمتد عبر الزمن (diachronic) أو متزامنة (synchronic). يذكر من أهداف دراسة الناتج التعرف على تاريخ الترجمة.

ب. دراسة الوظيفة (function-oriented): يقول هولمز أنّ وصف وظيفة الترجمة في السياق الاجتماعي والثقافي للمتلقّي ما هي إلا دراسة للسياقات أكثر منها للنصوص. يركّز هذا المبحث على التساؤلات التي طُرحت عن الكتب التي ترجمت والدوافع لترجمتها وزمن ومكان ترجمتها وبشكل خاص مدى تأثيرها على المتلقي الجديد. وقد سمّي هذا المبحث حديثاً بدراسات الترجمة الثقافية، كما نالت حظّها من الاهتمام بعد أن استقلّت دراسات الترجمة عن حقل اللسانيات وصارت حقلاً قائماً بذاته.

ج. دراسة العملية (process-oriented): وضع هولمز هذا المبحث الذي يهتم بسلوكيات الترجمة ومحاولة معرفة ما يحدث في ذهن المترجم أو المترجمان أثناء

عملية الترجمة، ولقد أجريت بعض الدراسات في هذا المجال من خلال تحليل أقوال المترجم أو المترجمان أثناء عمالية الترجمة في ضوء النظريات النفسية أو اللغوية السيكولوجية. والجدير بالذكر هو أن هذا المجال يظلّ خصب في بحوث دراسات الترجمة. (عناني، 2003، صفحة 17)

رغم ما توصل إليه هولمز، إذ ظهرت عدّة دراسات حديثة تضيف الطابع المعرفي على عملية الترجمة الشفهية من اقتراحات لدراسات ميدانية إلى اقتراحات لدراسات علمية بالاستناد إلى مقاربات معرفية عن عملية الترجمة الشفهية.

3.3. المفاهيم الأساسية للترجمة الشفهية (interpreting concepts):

زاد الاهتمام بالترجمة الشفهية ودراساتها مؤخرًا، وذلك بالنظر لما تفرضه طبيعة المجتمعات المتعدّدة الحضارات واللغات التي لها الحاجة الماسة للتواصل الفعال. تقول دانيكا: "أؤكد من جانبي أنّ المعنى هو مقصد غير لغوي يكون في ذهن قبل أن يتمّ التعبير عنه. كما أنّ التعبير عن هذا المعنى يتطلّب اقتران فكرة غير لفظية بإشارة دلالية (كلامًا كانت أم حركة، لا يهمّ كثيرا الشكل الذي تظهر عليه). وأنّ إدراك المعنى يتطلّب فعلا متعمّدًا من متلقّيه، الفاعل المدرك، ومن هذا المنظور لم نعد نرى في تنسيق التعابير سوى رموز يستقيها المتكلم من اللغة، أي من المعرفة المشتركة مع غيره. ولكنّ في الواقع تمثّل هذه اللغة معالم كامنة في ذهن المتكلم إذ تمهّد له التعبير عن فكره وتعدّ وسيلة يتلقطها ذهن المستمع لكي ترسل

رسالة لفظية متكونة من رموز لغوية فتحول إلى معنى." (لودوير و سيليسكوفيتش،
2009، صفحة 115)

على الرغم من أن الترجمة الشفهية قديمة قدم المقدرة الانسانية على الكلام.
وعلى الرغم من أن المترجمين التحريريين الأوائل مارسوا فنهم مع أول تبادل
للمذكرات الدبلوماسية والوثائق التجارية، فإن هاتين المهنيتين لم تكتسبا مستوى
التطور الذي هما عليه الآن إلا منذ نهاية الحرب العالمية الأولى والأزمات الدولية
التي تلت تلك الحرب. واستعملت الترجمة التعايقية على وجه الحصر حتى حوالي
عام 1945، حيث استعملت الترجمة الفورية للمرة الأولى في محاكمات جرائم الحرب
في نورمبرغ. (فيبر، 1990، صفحة 11)

يستخدم مصطلح الترجمة الشفهية بدلاً من ترجمة فحسب إذا تعلّق الأمر بنقل
الخطابات التلقائية نتيجة المشافهة. ما تزال الترجمة الشفهية تحتل مكانة مهمّة في
التواصل بين الشعوب والأمم والجاليات المتعدّدة اللغات والثقافات، ومنها زادت
الحاجة إلى شرح المبادئ والمفاهيم الأساسية في الترجمة الشفهية للطلاب
والممارسين الذين لم تتسنّ لهم فرصة التدريب السليم أو العلمي المرتبط ارتباطاً وثيقاً
بالتطبيقات العملية والمعايير المتّبعة في مهنة الترجمة. (الدرويش، 2003) وفي
ضوء التعرف على أهم المفاهيم التي تصادف القارئ أثناء التعامل مع الترجمة

الشفهية سواء من الناحية البحثية أثناء القيام بدراسات عنها أو من الناحية المهنية أثناء ممارسة الترجمة الشفهية، وفيما يلي يمكن عرض جوهرها:

1.3.3. عناصر الترجمة الشفهية (interpreting elements): يمكن حصر

عناصر الترجمة الشفهية فيما يلي بالتركيز عليها على أنها عملية تواصل شفهي تعتمد على فورية الترجمان في التصرف وهي:

1.1.3.3. الخطاب (discourse): يتألف الخطاب من أصوات تعتمد النبرة والنغم

والإيقاع والتنغيم وطبقة الصوت. ويتولد الخطاب بواسطة الفم ومن دون مشقة أو عناء ولا يحتاج إلى أدوات خاصة لتوليده. والخطاب كلام عابر غير دائم عادة (إلا إذا تم تسجيله) وتذكره الأذن، ويكون المتلقي للخطاب حاضراً ليتفاعل معه فيعدل المتكلم من تلك الخصائص حتى يبلغ السامع مقصده من الكلام. ويتعزز معنى الخطاب من خلال السياق والنبرة ولغة الجسم والإيماءات. والخطاب عفوي ارتجالي اقتراني، أي أنه يصاحب النشاط الانساني الحياتي. (الدرويش، 2003)

2.1.2.3. لغة المصدر (source language): وهي لغة الانطلاق (langue de

départ) (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 277) وتسمى أيضا اللغة المنقول منها، أي محتوى الرسالة من أشكال وأنماط لغوية خاصة بهذه اللغة.

(الدرويش، 2003) (Shuttleworth & Cowie , 1997, p. 157)

3.1.2.3. لغة الهدف (target language): وهي لغة الوصول (langue

(d'arrivée) حيث تقول لودورير أنه يجب معرفة لغة الوصول معرفة طبيعية حدسية كلغة الأم، حيث يتم نقل الأفكار عبر تحليل الرموز والأشكال وأنماط لغوية للغة المصدر وإبدالها برموز وأشكال وأنماط لغوية مقابلة تحمل المعنى ذاته أو ما يقابله

نسبيا في اللغة الهدف. (Shuttleworth & Cowie , 1997, p. 163)

4.1.2.3. الأمانة العلمية (الترجمية) (faithfulness): تقتضي الأمانة في الترجمة

اختيار أقرب مقابل طبيعي في لغة الهدف، وأقصر مسافة بين اللغتين إلا إذا تعذر ذلك بسبب قيود ومحددات نحوية وبيانية وبلاغية. كما أن على المترجم أن يحرص كل الحرص على تأدية المعاني بأمانة ودقة وعلى عدم إضافة أي معلومات جديدة قد يستشفها هو من سياق الكلام أو إسقاط معلومات من الكلام أو تحوير أي شيء

منه. (الدرويش، 2003) (Shuttleworth & Cowie , 1997, p. 57)

2.3.3. أنواع الترجمة الشفهية:

تعرف الترجمة الشفهية على أنها عملية لنقل الكلام المنطوق من لغة إلى أخرى شفويا وارتجالا. فيما يلي يتم استعراض أربعة أنواع لها، حسب تقسيم الدكتور علي

الدرويش، أستاذ ترجمة متقاعد من جامعة سيدني بأستراليا:

1.2.3.3. الترجمة الفورية (الآنية) (simultaneous interpretation): هي أن

يقوم المترجمان بنقل كلام المتحدث نقلا فوريا مرتجلا وفي حينه والمتحدث ماضٍ في

كلامه. ويحتاج الترجمان إلى معدّات وأدوات خاصة للقيام بمهمّته. وتعتمد الترجمة الفورية بشكل خاص في المؤتمرات والمحافل الدولية، وهي باتجاه واحد. (الدرويش، 2003) يجلس الترجمان في حجرة الترجمة الفورية، ويستمع إلى المتكلّم من خلال سمّاعة ويترجم في ميكروفون أو (مكبر الصوت)، بينما يستمع من هم في قاعة المؤتمر والمتكلمين بغير لغة المتكلّم إلى الخطاب المترجم من خلال السماعات التي يستخدمونها. (بيكر، 2001، صفحة 62) (Phelan , 2001, p. 06)

2.2.3.3. الترجمة التتابعية (consecutive interpretation): هي أن يقوم الترجمان بنقل جزء من كلام المتحدث بعد توقف المتحدث أو انقطاعه عن الكلام بين المقطع والمقطع ليتمكّن الترجمان من ترجمة ما نطق به حتى لحظة توقّفه عن الكلام. وتعتمد الترجمة التتابعية في المقابلات والندوات والاجتماعات وغيرها وتكون في معظم الأحيان باتجاه واحد. ويستمع الترجمان إلى مقطع من الخطاب لبضع دقائق أو نحوها ويدوّن الملاحظات وبعدها يقدّمه، مستعملاً لغة الهدف. ثمّ يستأنف المتكلّم خطابه ببضع دقائق ويقدم الترجمان المقطع التالي وهكذا دواليك، وتستمرّ العملية حتى نهاية الخطاب. (بيكر، 2001، صفحة 62) والترجمة التتابعية ليست ترجمة للنص كلمة كلمة أو عبارة أو جملة جملة، بل هي كلام ينمّ عن الشيء ذاته الذي يقوله الكلام الأصلي لمن يجهل لغة الأصل. ورغم أن الترجمة التتابعية لا تلتزم بحرفية الكلمات الأصلية، فإنها لا تحذف أو تضيف أية حقائق أو معلومات

يحتوي الكلام الأصلي عليها أو تغيّرها أو تحرفها. ولا يجوز للترجمة التتابعية أن تحيد عن فحوى الكلام أو الرسالة التي يحملها الكلام الأصلي. (الدرويش، 2003)

3.2.3.3. الترجمة الوهلية (بالنظر) (sight interpretation): وتسمّى أيضا

بالترجمة العينية وهي نوع خاص من الترجمة الشفهية يتكوّن من نقل الكلام المكتوب للوهلة الأولى وفي عين المكان، شفويا وارتجالا ودون تحضير سابق، كأن تقرأ رسالة أو تقريرًا أو مذكرة في لغة المخاطب أو المستمع مباشرة. (الدرويش، 2003)

4.2.3.3. ترجمة المؤتمرات (conference interpreting): ظهرت الترجمة

الشفهية للمؤتمرات أثناء الحرب العالمية الأولى، ومنذ ذلك الحين عقدت اجتماعات دولية مهمّة باللغة الفرنسية، التي تعدّ اللغة الدولية آنذاك. وكان يتعدّر على كبار الموظفين الأمريكيين والبريطانيين التكلم باللغة الفرنسية ممّا أدّى إلى اللجوء إلى المفسّرين (المرجمين). ثمّ ظهرت الترجمة الفورية وأصبحت معتمدة بالمؤتمرات على نطاق واسع إلى حدّ الآن، ولا تقتصر الترجمة الشفهية للمؤتمرات على المؤتمرات الدولية بل تستعمل أيضا في الراديو وفي بعض البرامج التلفزيونية والمحاضرات والدروس والزيارات الحكومية الرسمية. (بيكر، 2001، صفحة 63 ، Phelan , 2001, p. 06)

3.3.3. مبادئ الترجمة الشفهية: تختلف الترجمة الشفهية عن الترجمة التحريرية

في طرائق الأداء وأساليبه، ولمّا كانت الترجمة الشفهية تنطوي على التفاعل المباشر

والحي مع طرف أو بين طرفين، فيقتضي التفاعل نمطاً معيناً من التصرف والسلوك حسب ما ورد في كتاب محمد علي الدرويش. كما تشمل الترجمة الشفهية جملة من أهم القواعد المهنية التي يطبقها على المترجمين والتراجم على حد سواء.

1.3.3.3. الكياسة: على المترجم أن يتحلّى بالكياسة والأدب والصبر، فلا يتدّمّر أو يتأفف من أي طرف من أطراف الحوار. وعليه أيضاً أن يراعي الأعراف والتقاليد المتبعة في المجتمع والمهن المختلف، فيذهب إلى عمله بثياب مناسبة ولائقة.

2.3.3.3. الفصل المهني: هو فصال نفسي عن الموقف وهو شرط من شروط الأمانة. غالباً ما يجد المترجم نفسه في مواقف إنسانية مشحونة بالعاطفة والمشاعر العارمة والانفعالات أو في أوضاع تتعارض مع عقيدته وما يؤمن به، وشرط أساسي ومهم من شروط الترجمة الشفهية قدرة المترجم على ضبط أعصابه والتحكم في عواطفه وفي ذاته، لأنّ عكس ذلك يؤثر على الأداء الترجماني وجودة النقل. (الدرويش، 2003)

3.3.3.3. الثقة المهنية: عكس المحاكم والدوائر الحكومية، فإن المترجم ليس مجبراً على القسم لحفظ الأسرار المهنية، ومع ذلك فهو ملزم بالحفاظ على السرية المهنية وعدم إعطاء معلومات تصله من خلال أدائه لعمله المهني. وحتى تلك المعلومات التي لا تتم في ظاهرها عن أهمية أو خطورة ما. قد تكون في غاية الحساسية بالنسبة لجهات معينة، حتّى دون أن يعي المترجم ذلك.

4.3.3.3. المسؤولية المهنية: تسهر الجمعيات المهنية في مجال الترجمة الشفهية

على تزويد أعضائها وحتى الممارسين للمهنة من غير الأعضاء بمعلومات مستجدة حول قواعد يجب التقيد بها من أجل ضمان ممارسة صحيحة وسليمة مع توفر شروط العمل المواتية. كما يتحمل المترجمان مسؤولية ضخمة حجمها حجم عناصر هذه المهنة، والمتمثلة فيما يلي:

أ. **المسؤولية تجاه الخطيب والمتلقي:** ينبغي أن يكون المنتج الترجماني سليم وسلس لكي يبدو للمتلقى الجديد وكأنه الخطاب الأصلي، لأن الهدف من هذه العملية التواصلية هو تقريب الخطيب من المتلقي ونسيان وجود الوسيط في العملية. إن المترجمان المحترف هو القادر على الانسلاخ عن ذاته، ويحافظ على دوره كوسيط دون تجاوز الخطيب.

ب. **المسؤولية تجاه اللغة:** يحمل المترجمان مسؤولية على لغته وثقافته لأنها ليست مجرد أداة عمل، لذلك فكل ممارس لهذه المهنة ملزم بالمطالعة بصورة منتظمة مع مراعاة أسلوب أدبي رفيع في اقتناء المادة المراد قراءتها لتفادي المفردات والأساليب المقولبة.

ج. **المسؤولية تجاه الزملاء:** على المترجمان وخاصة في حجرة الترجمة خلق مناخ ودي في مكان العمل وتنمية روح العمل الجماعي مع تراجم آخرين، لذلك فإن التصرف بمهنية مع الحرص على اتخاذ موقف مهني مهما كانت الظروف، إيجابية

كانت أو سلبية، أمر مطلوب. ذلك لأن روح التعاونية في العمل أمر حيوي في مثل هذه المهن الواعرة تضمن جودة النوعية في عمل الفريق كله. (فيبر، 1990، صفحة

(79)

4.3. عملية الترجمة الشفهية (interpreting process):

تتميز عملية الترجمة بفنيتها ومنهجيتها وإبداعها بصفة عامة، ناهيك عن أهميتها بوصفها عملية وساطة ثقافية ولسانية، ويبدو ذلك جلياً في الشق الشفهي من الترجمة. ممّا لا شكّ في أنّ عملية الترجمة الشفهية تتوفّر على شروط ومؤهلات ومهارات معيّنة من جهة، ومستويات ومراحل وآليات واستراتيجيات من جهة أخرى. نعرّج في هذا الجزء من الفصل الثالث المخصص للترجمة الشفهية عن وظيفة الترجمة الشفهية وطريقة سير عملياتها، ولغرض وصف هذا النشاط لا بدّ من التطرّق أولاً إلى المهام التي تكوّن العملية الترجمانية ثم تحديد مراحل عمليّة الترجمة الشفهية من خلال تلك المهام التي تشكّل السلسلة الترجمانية، باعتبارها عنصر محوري في تدريب الترجمة وقيادتهم إلى الاحترافية واكسابهم خبرة أكبر في استراتيجيات الترجمة الشفهية وتقنياتها.

1.4.3. مستويات عملية الترجمة الشفهية (interpreting process levels):

عديدة هي الحالات التي تحتاج إلى ترجمة من حيث مستوى المبررات والدوافع لترجمتها سواء شكلاً أو مضموناً. وبمعزل عن النص يمكن أن يتعلّق الأمر بوصف

لغوي أو إعادة بناء النص في شكل آخر. يتوفّر النص على مبررات غالبا ما يصعب التعرف عليه. (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 32) تقترح النظرية التأويلية للترجمة (TIT) المعروفة باسم نظرية المعنى، أنّ اللغات تتفرّد بحمل المعنى، والمعنى نفسه لا يتغيّر بل يتغيّر شكله فحسب، وتقول دانيكا وماريان في هذا السياق أنّه "في النهاية ومن دون عبث في البحث عن المفارقة الموجودة في نظرية الترجمة، فإنّنا نميل إلى القول بأنّ اللغات تكمن خارج عمليّة الترجمة." وقد تكون اللغات هي الوعاء الذي يحتوي المعنى، والذي يمكن التعبير عنه مهما كانت اللغة المستعملة كما لا يمكن الخلط بينهما. وبما أنّ الترجمة الشفهية عبارة عن عمليّة تشتمل على عناصر ليس لها علاقة مباشرة مع اللغات، إذ أنّه لا يمثل عنصرا عمليّاتيا للترجمة الشفهية، بل شرط مسبق لها. ولهذا الغرض يجب التمييز بين مستويين للترجمة الشفهية المتمثّلان في، المستوى الكلّي (niveau macro)، الذي يتكوّن من عناصر ثلاثة وهي: المتحدث والترجمان ومتلقي الخطاب. أمّا على المستوى الجزئي (niveau micro)، تظهر ثلاثة عناصر أخرى هي: الاستماع واستخراج المعنى وإعادة تعبيره. (Emanuela-Iudith, 2011, p. 141)

2.4.3. مهام عملية الترجمة الشفهية (interpreting process tasks): لطالما

كان ميول الباحثين من غير التراجم، والذين معظمهم ينتمون إلى اختصاصات من قبيل علم النفس المعرفي وعلم اللغة النفسي إلى مواضيع تخصّ العمليات اللغوية

والنفسية على مستوى الترجمة الشفهية. أما عن الباحثين الممارسين في ميدان الترجمة، فقد توجّه اهتمامهم على نماذج الترجمة الشفهية التي كانت موضوع دراسات عديدة من قبل الباحثين الأولين في هذا المجال، ولا بدّ من الإشارة مجدّداً إلى النموذج الثلاثي لنظرية المعنى الذي يبرز فيه المبدأ المجرّد للفهم وإعادة التعبير. وترى ليدورور أنّ فكرة الفهم تتمحور حول المعنى وليس حول الدلالة اللغوية للكلمات، كما أنّها تحصر مرحلة الفهم وتحلّلها بقولها أنّها عبارة على فهم لوحدات المعنى المتتابة، ولذلك فهي تشير إلى ثمان مهام تستدعيها منظومة الترجمة الشفهية، إذ يقوم بها المترجم أثناء الأداء الفوري والمتزامن في نفس الوحدة الزمنية وهي:

(أ) الاستماع للخطاب

(ب) استيعاب الخطاب

(ج) اندماج وحدات المعنى بمعارف قبلية

(د) التلّفظ بالاعتماد على الذاكرة المعرفية

(هـ) استعادة المعنى من اللغة المصدر (عملية المحاكاة)

(و) استحضار المصطلحات بالاعتماد على الذاكرة الصوتية

(ز) المراقبة السمعية للخطاب الهدف

(ح) استيعاد الوضعية السائدة

لم تتطرق ماريان ليدورير لكيفية تداخل هذه المهام في شكل عملية متناسقة، كما أنه لا توجد إشارة إلى كيفية حدوث النشاطات الذهنية للترجمة الشفهية وطبيعة حدوثها السريع من تزامن أو تعاقب. (Gile , 1995, p. 57)

ويعرض الباحث إيريك في مقاله دراسة للتقنيات والعمليات الفكرية لدى المترجمان بغية تحقيق الأداء الأمثل، بالإضافة إلى عرض تفكيك لعملية الترجمة الشفهية الفورية إلى مراحل أو بالأحرى مهام معزولة، وذلك بهدف تسهيل عملية التعلم من خلال تحديد هدف بيداغوجي معيّن، فيتبيّن أنّ مهام الترجمة الشفهية المتكرّرة والموجودة بصفة دائمة وأساسية وعددها ستّة، تتمثّل فيما يلي:

(أ) الاستماع

(ب) الفهم

(ج) التجريد

(د) الصياغة

(هـ) الإرسال

(و) المراقبة

والتي سيتمّ عرضها في مراحل في الجزء المقبل. (Camayd-Freixas, 2011, p. 12)

إلا أنه يتبيّن أنّ هناك مهام أخرى لعملية الترجمة الشفهية لا تقلّ أهميّة عن

المهام الستة السابق ذكرها لكنّها فرعية وهي:

(ز) مقارنة المعنى بالمعارف المكتسبة مسبقاً

(ح) قراءة شاشة المتحدث إن وجدت

(ط) تدارك الأخطاء

(ي) تواصل غير لفظي مع المترجم المساعد

(ك) مراجعة المصطلحات المعتمدة

(Stachowiak, 2014, p. 302)

3.4.3. مراحل عملية الترجمة الشفهية (interpreting process phases): تقول

دانيكا سيليسكوفيتش أنه من خلال تفكيك عملية الترجمة يمكن تعليمها، ولا بدّ من تفكيكها إلى أزمان أربعة هي:

(أ) العمل على إدراك معنى جزء من النص، وفهم المعنى بوصفه العنصر المشار إليه لا العنصر المدلول، أي ما تشير إليه الكلمات الفرنسية، أو الانجليزية أو الألمانية في النص وليس ما تدلّ عليه.

(ب) العمل على نقل الفكرة الموجودة في الفقرة إلى اللغة الأم، والمقصود القيام بتلخيص بسيط وعام، يرمي إلى إعتاق الذكرى من الألفاظ وإبراز الأساليب اللغوية المرتبطة بالفكرة وليس بدلالات اللغة الأخرى.

(ج) العمل على الرجوع إلى النص ونقل جزء منه في كل تفاصيله.

(د) العمل على مقارنة الأصل بالترجمة بما يستلزم ذلك من معالجة وتصحيح وإجراء عملية تحليلية مقارنة كاملة. (لودورير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 202)

وقد خلصت دانيكا إلى أنّ الترجمان وخاصة في الترجمة الشفهية التتابعية مُطالب بالابتعاد عن المنطوق من النص ذي الخاصية السطحية، والاجتهاد في الإحاطة بأفكار النص ومقاصد المرسل، لتعاد صياغة كلّ العناصر الواردة المصرّح بها والضمنية معاً. والتي تشمل المكملات الإدراكية والمخزون المعرفي وحتى سياق النص الذي ورد فيه. وقد ارتأت سيليسكوفيتش أنّ مثل هذا العمل يمرّ بمراحل ثلاث تشمل الترجمة الفورية التتابعية معا وهي:

أ. مرحلة الاستماع: أي الاستماع لدال لغوي يحمل معنى وإدراك الرسالة (الإطار اللغوي) وفهمها (إطار الفكر والاتصال) من خلال التحليل والاستنتاج.

ب. النسيان الفور والإرادي للمنطوق: والغاية من ذلك هي التمسك بالصورة الذهنية للمعنى بشكل يزيد عن الحدّ (المفاهيم والأفكار).

ج. إنتاج دالّ جديد في اللغة المترجم إليها: ويجب أن يكون مرهوناً بشرطين: نقل مكونات الرسالة الواردة في الأصل والتواءم مع المتلقّي. (الزاوي بوزريبة، 2018،

صفحة 113)

سبق الإشارة إلى المستوى الجزئي لعملية الترجمة الشفهية والذي تبرز من خلاله عناصر ثلاثة هي: الاستماع للخطاب واستخراج المعنى وإعادة التعبير، وبتعبير آخر، هي نفسها مراحل الترجمة الشفهية التي تسلط عليها الضوء النظرية التأويلية للترجمة، كما يمكن صياغتها على النحو التالي: مرحلة الفهم ومرحلة إعادة التعبير، وما بينهما مرحلة تحصيل المعنى أو مرحلة الانعتاق من اللفظ التي تأتي بين فهم النص وإعادة التعبير عنه في لغة أخرى، وتقوم على الانعتاق من الدلائل اللغوية المتلازمة مع استخلاص معنى معرفي وعاطفي للنص. تمثل مرحلة إعادة التعبير المرحلة الأخيرة من العملية الترجمانية حيث تقوم على إعادة إلباس المعنى المستوعب ثوباً لفظياً في اللغة المصدر. (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 185) (Emanuela-Iudith, 2011, p. 148) ويمكن شرح هذه المراحل الثلاثة بكلمات أخرى:

(أ) تألف السمات اللغوية والمعارف غير اللغوية التي تنتج عن المعنى.

(ب) الانعتاق من اللفظ الذي يرافق تشكّل المعنى.

(ج) التعبير المستقل لغوياً عن المعنى. (Seleskovitch & Lederer, 1989, p. 38)

ومن منظور عملي للترجمة الشفهية، يمكن تحليل هذه المراحل على النحو الآتي:

1.3.4.3. مرحلة الإدراك (perception): التي تشتمل على مؤهلات الترجمان

الحسية، إذ يدرك الترجمان السمات اللغوية على مدى سمعي أو بصري، وهذه

العناصر اللغوية تتمثل في وحدات معنوية للنصوص وتطبق الفكرة ذاتها على الكلمات والتعابير، إذ تحوي الكلمات وحدات معنوية صغرى تتضافر لتكوين معنى الكلمة. وبما أنّ اللغات المختلفة لا تعبّر عن المعنى ذاته باللجوء إلى آليات الإضمار (implicite) واللاظهار (explicite). يستخلص أنّه ثمة إعادة توزيع الوحدات المعنوية الصغرى تتم عند الترجمة. وتطلق سيليسكوفيتش عن التمييز بين المضمّر والظاهر في الخطاب بمبدأ المجاز المرسل (synecdoque)، وهو مصطلح مقترض من البلاغة ويدلّ على الصورة البيانية التي تعبّر عن الجزء وتريد به الكلّ. يتجلى المجاز المرسل في اللغة حين لا تظهر مبررات الكلمات سوى جزء من المفهوم المشار إليه. فعلى سبيل المثال كلمة (tiroir) بالفرنسية تدلّ على درج أي الدال على الشيء المجرور، في حين أنّ كلمة (schubblade) بالألمانية تعني الشيء الذي تمّ دفعه، ولذلك لا تُظهر اللغات سوى جزء من المفاهيم التي تدلّ عليها، كما لا يُظهر الخطاب أو النصّ إلّا جزءاً من الأفكار التي يُعبّر عنها. ثمّ إنّ المدى (empan) وهو حقل الإدراك المطابق في الخطاب الشفهي لمدة لا تتجاوز بضع ثوانٍ لتقدّم السلسلة الصوتية (الكلامية) وفي الخطاب المحرّر، تطابق سبع أو ثمان كلمات ندركها بصريّاً وعلى الفور تقريباً. وتتشكّل وحدات المعنى في هذا المدى وتتصهر تدريجياً في معانٍ أكثر اتساعاً. ويقتضي الإدراك عبر المديين البصري والسمعي معرفة اللغة معرفة لا غبار عليها. إذا كانت معرفة اللغة غير كاملة،

بحيث لا تسمح بالقيام بقراءة سلسلة كلمات، فيتوقف القارئ عند كل كلمة. يتعرقل عندئذ أثر الإدراك عبر المديين السالفي الذكر. فيتساءل القارئ عن معنى الدلالات مما يحدث لبساً (ambiguïté) واشتراكاً لفظياً (polysémie) على الصعيد الشفهي يقع الفهم في مرحلة لاحقة.

2.3.4.3. مرحلة فك الرموز (decoding): تكون معالجة المعلومات على مستوى مستودع الذاكرة الحسية السمعية لاستخراج العناصر اللغوية وغير اللغوية، إذ يقع الفهم على مستوى فك الرموز اللغوية ولا يتجلى المعنى إلا بشكل مجتزئ للغاية. وللتوصل إلى مقصد الكاتب أو المخاطب (vouloir dire)، تتطلب العملية استحضار شتى المعارف اللغوية وغير اللغوية من خلال تعبئة كل أنواع الذاكرة وهذا ما سيحدث في المرحلة اللاحقة.

3.3.4.3. مرحلة التسجيل (recording): تظهر هذه المرحلة بصفة واضحة في الترجمة التتابعية، حيث أن تدوين الملاحظات يعدّ أنجع طريقة لاستحضار المعارف اللغوية. يتوقف التسجيل على مدى فهم العناصر اللغوية، كما أن التسجيل قد يكون فكرياً وكتابياً وعلى معالجة المعلومات بالاعتماد على المستودعات الذاكرة الثلاث وهي مستودع الذاكرة الحسية ومستودع الذاكرة العاملة ومستودع الذاكرة المديدة، وبعد التعبئة لا بدّ من تفرغ المعارف المرتبطة بالسياق المعرفي واللفظي، لأنّ المخزون التذكري المتشكّل خلال عملية الفهم يطابق الدرايات الدقيقة. وهي عديدة ما تتلاشى

في فترة قصيرة لتفصح المجال بعد فترة ما إلى خليط هذه الدرايات بغيرها أثناء عملية الترجمة الشفهية. أمّا بعدها، فتنقل إلى الذاكرة المديدة المرتبطة بتراكم المعارف اللغوية وغير اللغوية إلى حين استحضارها في سياق معرفي جديد.

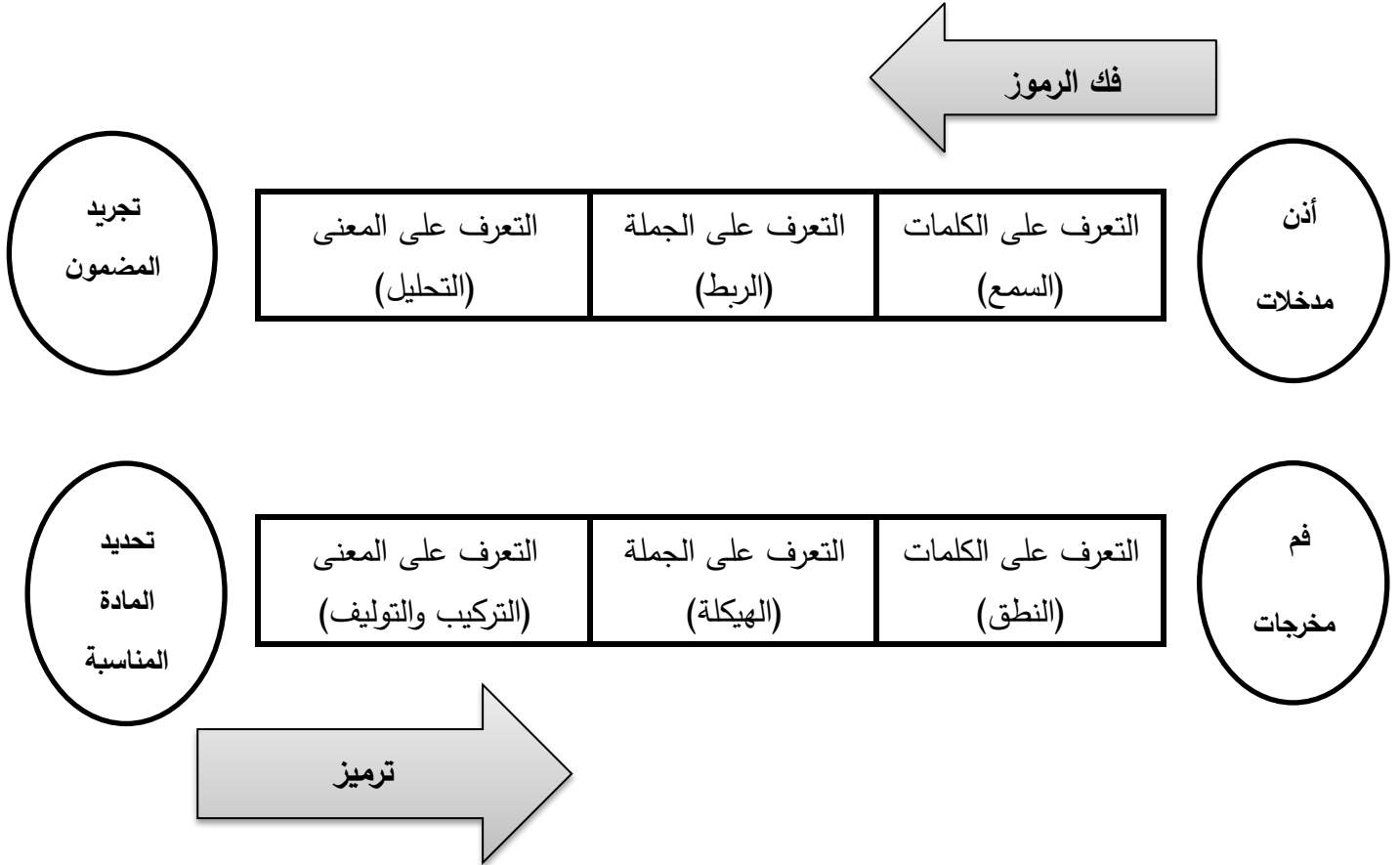
4.3.4.3. مرحلة الترميز (encoding): تأتي هذه المرحلة بتفعيل عناصر اللغة الهدف الموجودة في الذاكرة المديدة مع مراعاة الجانب النحوي والتركيبى للغة الهدف، وينتج عن ذلك إعادة صياغة للمعنى المصدر باللغة الهدف وإسقاط القواعد اللغوية الخاصة بها. وبذلك يكون على المترجمان تحصيل المعنى والانعتاق من الدلائل اللغوية المتلازم مع استخلاص معنى معرفي وعاطفي للتعبير عنه.

5.3.4.3. مرحلة التعبير (expressing): وهي المحطة الأخيرة من عملية الترجمة الشفهية والتي يتوقّف نجاحها على نجاح المراحل الأربعة السابقة، وهي في حدّ ذاتها المنتج والنتيجة النهائية للسلسلة الترجمانية. وتدخل فيها عوامل أخرى كالصوت والنبرة والنغمة المناسبة، هذا الثوب اللفظي الجديد في اللغة المصدر لإعادة إلباس المعنى المستوعب. (Ma, 2013) (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 255)

بهدف وصف العمليات العقلية المعقّدة التي تحدث أثناء الترجمة الشفهية، وقف عدّة منظّرين نفسيّين عند نماذج نظرية توضيحية مستندة إلى نظرية النحو التحويلي التوليدي لنعوم شومسكي وفيما يلي الشكل الذي يوضّح مراحل عملية

الشفهية الفورية مع المهام والوظائف اللازمة لكل مرحلة. يلخص هذا الشكل كل ما عُرض فيما سبق:

شكل رقم (28) : مراحل عملية الترجمة الشفهية الفورية حسب جانسان



المصدر: (Camayd-Freixas, 2011, p. 02)

يركّز الباحث إيريك فريكساس على تقنية الإيجاز والاختصار (shortcuts) حسب أهمية الوحدات اللسانية الموجودة في الخطاب، وضرورة التعرف على المعنى الجوهري للخطاب ومعناه الثانوي، من إضافات تفسيرية وأطنابات لها وظيفتها الخطابية حسب الرسالة المراد ترجمتها. ويفيد تقسيم الخطاب إلى وحدات صوتية

وصرفية ودلالية إلى إنجاح استراتيجيات الترجمان للتحكم في عملية الترجمة الشفهية والتي ستعرض في الجزء الأخير من الفصل. (Camayd-Freixas, 2011, p. 07)

5.3. الترجمان (interpreter):

مما لا شك فيه أنّ اضطلاع الترجمان بدور أساسي في تجسير الهوية الثقافية والعقبات التي تصنع من المفاهيم المتباينة، والتي من شأنها أن تحول دون تواصل الأعضاء في اجتماع ما، ما أكسبه مكانة خاصة في ميادين عديدة من المجال السياسي والعسكري والتجاري إلى المجال الديني والعلمي. وقد تطوّرت هذه المهنة بتطوّر دراسات الترجمة الشفهية إلى أن أصبحت مهنة مستقلة بذاتها بعد محطات عديدة كلّ حسب سياقها التاريخي. (الحجي، 2016، صفحة 06) تعود الممارسات الأولى للترجمة الشفهية إلى نهاية الحرب العالمية الأولى، حيث ظهرت الحاجة الملحة إلى إعادة بناء القارة الأوروبية بعد فترة الحرب، وإرساء نظام إداري للتقسيم الحدودي بين دولها. ومن رواد مهنة الترجمان، الأديب الفرنسي بول مونتو (Paul Mantoux) الذي كان يدرّس بلندن مادة التاريخ الفرنسي، ما جعله يتمكّن من اللغة الانجليزية بالإضافة إلى لغته الأم. كما أنّه اضطلع بدور جوهري في محادثات مؤتمر السلام المنعقد بباريس، وتميّز من بين التراجع من اللغة الانجليزية إلى اللغة الفرنسية آنذاك. ومنذ ذلك الحين تميّزت مجموعة من التراجع المستقلين الأحرار (freelancer) الذين كانوا يقدّمون خدماتهم بشكل دائم، ولكن لم تنحصر مهنتهم على

الترجمة الشفهية فقط، بل زاولوا مهنٍ أخرى كالتدريس والتأليف والبحث والتنظير في مجال اللغة والترجمة. وبعدها تمّ إطلاق الترجمة الشفهية كحرفة مستقلة بذاتها لما اكتسبته من أهمية بالغة في أيام السلم والحرب، ولهذا الغرض وجب التعرف على الترجمان من ناحية الدور والمهمة المضطلع بهما والمهارات والمؤهلات اللازمة للنجاح في مهنة الترجمة الشفهية. (Keiser , 2004, p. 577)

1.5.3. الترجمان والمترجم: يتمّ تحديد الفرق بين الترجمان والمترجم من خلال إظهار أوجه الشبه والاختلاف بين الترجمة التحريرية والترجمة الشفهية، إذ يكمن الفرق الأساسي بينهما في ميكانيكيات الأداء، فكلتاها تعنى بنقل الكلام المكتوب، أمّا الترجمة الشفهية فتختصّ بنقل الكلام المنطوق، ولا شكّ أنّ الترجمة الشفهية في صلبها تعتمد على مهارة الترجمان في النقل ووعيه للأساليب الأساسية المختلفة المتعلقة بالترجمة بشكل عام وطرائق النقل الشفهي وضروراته وشروطه بشكل خاص. (الدرويش، 2003) وتتميّز الترجمة الشفهية عن الترجمة التحريرية في جوانب مهمّة هي:

(أ) **الشفاهة:** إنّ الميزة البديهية الأولى للترجمة الشفهية وتضمّ معايير لغوية مختلفة عن المعايير الترجمة التحريرية، بالإضافة إلى عناصر صوتية وأخرى غير لفظية التي لا محلّ لها في الترجمة التحريرية.

(ب) القيود الزمنية: غالبا ما يكون أداء الترجمة الشفهية على المباشر كما هو الحال في الترجمة الشفهية الفورية أو يكون في وقت شبه فوري كما هو الحال في الترجمة المتأخرة. ويترتب عن هذه القيود الزمنية بعض الممارسات التي يتبناها المترجمان للتوفيق في ترجمته للخطاب، لأن المترجم ليس مقيّدًا بالوقت وله أن يستشير مختصين في الموضوع المراد ترجمته أو الرجوع إلى الكتب وحتى التسجيلات المتعلقة بما هو بصدد ترجمته. إذ على المترجم نقل الكلام والسيطرة على تواصله التعبيري، وهي القدرة على التعبير عن الأفكار والعواطف والمشاعر، بالإضافة إلى قدرة المترجمان في تلقي الكلام وتقبله دون رفض أو نقد أو مقاومة، ويشتمل ذلك على السمع والإصغاء والفهم. وكل تلك القدرات تتطلب استعداد جسدي ومعرفي وهذا ما يمثل صعوبة الترجمة الشفهية على عكس الترجمة التحريرية.

(ج) الحالة التواصلية (البث التواصلية): تعدّ حالة التواصل إحدى أوجه الاختلاف بين الترجمة الشفهية والترجمة التحريرية لزمان حدوث البث التواصلية بين الخطيب والمترجم والمتلقي، لذلك فهي فورية بما تتضمنه من تفاعل بين أطراف عملية التواصل. (Gile , 1995, p. 14)

2.5.3. دور المترجم: يواجه المترجم صعوبة التعامل مع تنوع السياقات التي تضم مجموعة واسعة من الموضوعات المراد ترجمتها بالإضافة إلى الصعوبات التقنية، ولذلك فقد أضحت عمل التراجع في الوقت الحاضر سواء على المستوى

الوطني أو العالمي أمرًا أساسيًا، مشكّلًا آلة ضخمة في المنظمات العالمية وغيرها من المؤسسات التي تفرض نشاطاتها الطابع الدولي ومتعدّد اللغات. (الحجي، 2016، صفحة 09) (الدرويش، 2003)

3.5.3. المهارات الترجمانية (interpreting skills): إنّ الهدف من تكوين التّراجم من أجل ترقية التحصيل ونجاح التّرجمان في مهنته بات موضوعًا لدراسات عديدة حول الترجمة بشقيّها التحريري والشفهي. ولا شكّ أنّ الاستراتيجيات والتقنيات اللازمة لإنجاز ترجمات احترافية، ولمزولة مهنة الترجمة تستلزم تدريبًا وتكوينًا منهجين مفادهما صقل المهارات الضرورية للنجاح في العالم المهني. فيما يلي حاولنا تقسيم المهارات الترجمانية حسب الهدف من الدراسة الحالية إلى أربعة مستويات هي: المستوى اللغوي والمستوى المعرفي الاجتماعي والمستوى المعرفي والمستوى المعرفي الماورائي، علمًا أنّه يمكن تقسيم المهارات الترجمانية إلى مستويين فقط هما: اللغوي والمعرفي، لأنّها مهارات مشتركة بين مهارات المترجم ومهارات التّرجمان. إلّا أنّنا ركّزنا على البث في المهارات المعرفية بشيء من التفصيل لأهميتها عند الترجمة الشفهية خاصة في الدراسة الحالية.

1.3.5.3. على المستوى اللغوي (linguistic level): من البديهي أنّ المستوى اللغوي يلعب دورًا حاسمًا في الترجمة بصفة عامة والترجمة الشفهية بصفة خاصة،

ذلك لأنّ نتاج الترجمة يتوقّف على مدى تمكّن المترجم من اللغات العامل بها وكذا تضرّعه بثقافة اللغة المُترجم منها وإليها.

3.5.3.1.1.3.5.3. التمكن من اللغات (language): تشترك كلّ أنواع الترجمة في أهميّة

إجادة اللغات حيث تقول دانيكا أنّه من الضروري التمكن من اللغات عند القيام بالترجمة المتابعة أمّا في الترجمة الفورية فهو حتمي ، وذلك للأسباب التالية:

(أ) لغة الفهم (langue de compréhension): لا يمكن القيام بالترجمة الشفهية في غياب الملكات اللغوية، إذ على طالب الترجمة الشفهية أن يتوفّر على شرط مسبق لرحلة تعلّم الترجمة الشفهية، وهو اكتساب اللغة الثانية إضافة إلى لغته الأم التي يتقنها أساساً. لأنّ طالب الترجمة الشفهية ثنائي اللغة قبل أن يدرس هذا الاختصاص. كما أنّ في حالة الترجمة الشفهية فإنّ معرفة اللغة معرفة شاملة لا يعني أنّ المترجم يدرك الكلمات التي يتلقاها من الخطيب في مجملها، لأنّ نظام الفورية المعقّد يضفي صعوبة في تلقي السلسلة الكلامية من اللغة المصدر دون تضيق عناصر منها. وسرعان ما المترجم يحاول إضافة العناصر الصوتية الضائعة دون سماعها وذلك بفضل التعويض الذهني (suppléance mentale) على حدّ تعبير ماريان لودويرر يشمل التعويض الذهني المعارف القبلية والمكتسبة، لذلك يفضّل بعض المترجمين النقل من اللغة الأم إلى اللغة الأجنبية نظراً لإلمام المترجم باللغة على جميع المستويات، وبالتالي يسهّل عليه مهمّة استيعاب الخطاب المصدر

وذلك عكس الاستماع إلى اللغة الأجنبية التي قد تكون في بعض الأحيان صعبة الفهم لورود لُئس أو اشتراك لفظي.

(ب) لغة التعبير (langue d'expression): كما يُشترط أن يكون كلام المترجمان مفهومًا بلغة سلسة لا غبار عليها وكأنّها الخطاب الأصلي. مع مراعاة ما يسمعه المتلقي وجعله يستقبل خطابًا واضحًا قابلاً للفهم لا ترجمة حرفية تخلو من جمالية الخطاب.

يجب ان تكون الترجمة التحريرية غير متوافقة تمامًا مع قواعد اللغة مؤدية إلى تردّد القارئ عند القراءة إلّا أنّ النص يبقى مفهومًا، وسرعان ما يتخطّى القارئ تلك الهفوات لبلوغ المعنى في النهاية. أمّا على مستوى الخطاب اللفظي فالأمر مختلف، فعلى المترجم الذي بصدد نقل المعنى من الخطيب إلى المتلقي التنبه إلى تصيّد المعنى من اللغة المصدر، ثمّ التعبير عنه بعفوية في اللغة الهدف دون أخذ شكله الأصلي بعين الاعتبار، أو بتعبير آخر يكون أداء المترجم عفوياً لدرجة أنّه يصبح صاحب الخطاب بتفادي تشتيت ذهن السامع. على حدّ قول لودوير، فإنّ الوضوح لا يعني السلامة اللغوية أو الخطابية، لأنّ أفصح الخطّاب هم أولئك الذين يتركون أثراً إيجابياً في جمهورهم بعفويتهم، ومن خلال نبرة صوتهم والنغمة التي تنبعث من خلال السلسلة الصوتية لإيصال المعنى. فلا شكّ أنّه عادة أو أحيانا ما تكون الترجمة الشفهية مغلوطة من الناحية النحوية ومستعصية لقواعد اللغة وفقيرة

من حيث المفردات المستعملة يشملها بعض من التردد والتكرار، إلا أنها تبقى مفهومة وواضحة لفظيًا ما لم تتأثر بخصائص لغة الخطاب الأصلي.

(Seleskovitch & Lederer, 1989, p. 132)

2.1.3.5.3. الفضول الثقافي (cultural curiosity): إن تسمية "الوسيط الثقافي"

لترجمان لم تأت عبثًا، لأن مهنة الترجمة الشفهية تشمل على النشاط اللغوي في بيئته الثقافية، ولا شك أن الإعداد اللغوي يقتضي إجادة اللغات فحسب، بل يستلزم أيضا دراية واسعة بالخصائص الاجتماعية والتاريخية والدينية التي يستمدّها من المطالعة وخاصة، على حدّ قول دانييل جيل الفضول الفكري والثقافي. (Gile , 1995, p. 172) ولأنّ اللغة لا تقتصر على العناصر اللسانية، فمن الصعب ترجمة خطاب بلغة ما دون الاطلاع على الخلفيات الثقافية والمقومات الحضارية لها، وذلك للإلمام بالعناصر غير اللسانية التي تمثل الحلقة الناقصة لتحقيق ترجمة شفهية كاملة ووافية. لأنّ إجادة اللغات كما ذكر آنفاً وحده لا يكفي لإيصال المعنى في لغة أخرى، ذلك لما تحتويه اللغات من فوارق ثقافية وعادات وتقاليد لها علاقة وطيدة بالمعاني الضمنية والسطحية للعبارات والجمال. كما أنّ ذلك النوع من الخصوصيات بات مستعملاً حتّى في النصوص الاقتصادية والسياسية لما يحمله من معاني تؤدّي غرض الخطيب من استعماله كلّ حسب سياقه والمقام الذي ورد فيه. وعلى حدّ قول دانيكا سيليسكوفيتش فإنّ المتعلّم المتمعّن بالفضول الفكري والثقافة العامة الواسعة

يساعدانه في فهم مواضيع المؤتمرات ويسهلان عليه استيعاب المعنى لنقله.
(لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 245)

3.1.3.5.3. لغة الجسد (body language): إنّ لغة الجسد عنصر مهم من عناصر التواصل بين البشر، لأنّ التواصل لا يقتصر على الكلام فحسب، وإنّما ثمة أساليب ووسائل أخرى مكّلة وإضافية وأحياناً بديلة للتعبير والإفصاح عمّا يجول في خاطر الخطيب. كما تعدّ لغة الجسد جانباً لا يمكن الاستغناء عنه في الترجمة الشفهية، فمجموع العناصر اللفظية وغير اللفظية وما تنطوي عليه من معان وظلال المعاني يمثّل الحجم الخطابي الواجب نقله نقلاً سليماً ودقيقاً. من خلال الترجمة الشفهية. وعلى حدّ تعبير الأستاذ محمد علي الدرويش فإنّ لغة الجسد هي استعمال لتعابير الوجه وحركة العينين وحركات الجسم ونبرة الصوت وغيرها لتوصيل معنى من شخص إلى آخر بغير واسطة كلام، وتسمّى هذه التعابير الجسدية رموزاً تمثيلية (representational codes) إذ تحمل معاني آنية بنت ساعتها تعبّر عن حال المتكلّم في لحظة كلامه. وهذه الرموز التمثيلية تنحصر في التواصل وجهاً لوجه أو عندما يكون المتكلّم حاضراً بنفسه. كما أنّ لغة الجسد وظيفتان هما: وظيفة نقل المعلومات الإشارية، وهي معلومات عن الخطيب وحالة تُعرّف السامع إلى شخصية الخطيب وعواطفه ومواقفه ومركزه الاجتماعي وغيرها. أمّا الوظيفة الثانية تتمثّل في تنظيم التفاعل بين الخطيب والسامع، وغايتها إدارة نوع العلاقة التي يديرها الخطيب مع

السامع كأن يسيطر أو يتسلّط على السامع أو يظهر المودّة أو الاحتراف أو التعاطف اتجاه السامع، أو أن يعزل نفسه عن السامع وذلك باستخدام إيماءات أو جلسة أو نبرة معيّنة، وكذلك لضبط المحادثة وتنظيم تبادل الأدوار بين الخطيب والسامع. (الدرويش، 2003)

2.3.5.3. على المستوى المعرفي الاجتماعي (social-cognitive level): من بين

العوامل التي تساعد على نجاح الترجمة الشفهية، تمتّع المترجمان بقدرات التعامل والعمل في محيط ديناميكي مع فريق عمل متألّف من عدّة أفراد. كما يفسّر أهل الاختصاص في علم النفس المعرفي العوامل الاجتماعية التي يقوم عليها الانسان لا سيّما علاقته مع الغير. وتضمّ المهارات الاجتماعية المعرفية لها تأثير كبير على جودة التعلم وفعالية الأداء، على حدّ تعبير الباحثة بروك ماكنامارا، ومنها أيضا تقمّص الشخصيات كما هو الحال في التمثيل المسرحي. (Lord, 1999)

1.2.3.5.3. العاطفة المعرفية (cognitive emotion): ثمة عوامل خارجية تؤدّي

بالترجمان إلى القلق والتوتر كالموضوع المراد ترجمته، وأخرى داخلية كتقييم تراجم آخرين لأداء المترجمان، ويبدو أنّ القلق والخوف يؤدّيان إلى تقليص القدرات المعرفية أثناء معالجة المعلومات، ما يترتّب عنه عاطفة سلبية تؤدّي بدورها إلى فهم مغلوّط واضطراب في التفكير وتعدّد مهام فاشل قد تكون نتائجه وخيمة، إلّا أنّه بإمكان المترجم تدارك الوضع إذا استطاع التحكم في عاطفته واستبدالها بعاطفة إيجابية

يسترجع من خلالها طاقته المعرفية وتصبح دافعة قوية للثقة بالنفس وتحسين الأداء.

(Macnamara, 2012, p. 12)

2.2.3.5.3. الوعي بالذات (self-awareness): إنَّ فعّالية الذات تجعل الانسان

منظّمًا ذهنيًا ومرن التفكير، كما أنّ لها دور هام في مواجهة المواقف الصعبة والمخاطرة. لذلك فإنَّ فعّالية الذات تجعل المترجمان يتوخّى الحذر عند اتخاذ قرارته، إذ لا يقبل بالخيارات السهلة عند ترجمة المفاهيم، بل يحاول إفساح المجال لخيارات أخرى قد تكون أنسب وأصوب للموضوع المراد ترجمته. كما يجب أن يتمتع بحسّ

تحليلي كبير لمعاينة الخيارات الموجودة أمامه. (Macnamara, 2012, p. 12)

3.2.3.5.3. الوعي بالغير (other-awareness): إنّ مهنة المترجمان لا تقتصر

على المهارات الشخصية بل تتعدّى إلى المهارات العلاقتية والتعامل مع الغير دون التورط عاطفيًا، والمحافظة في الوقت نفسه على الأداء السليم دون الإخلال أو التقليل من الوظائف العاطفية أثناء عملية الترجمة. فمثلاً عند معالجة المعلومات لاستنتاج المعنى يتعيّن على المترجمان تأمل سلوك الخطيب بالإضافة إلى الإلمام بالعناصر اللغوية، وهذا ما سيضيفي في النهاية إلى أداء ترجماني سليم ومفهوم.

(Macnamara, 2012, p. 13)

3.3.5.3. على المستوى المعرفي (cognitive level): تساعد الفطنة المترجمان في

إدراك محيطه والتمييز والفهم لمثيرات ذلك المحيط. وبذلك يوجّه مؤهلاته حسب

الوضعية التي يكون فيها أو الحالة التي يعيشها. والذكاء هو القدرة على التحليل والاستنتاج للعلاقات الموجودة بين المعلومات أو المثيرات الموجودة في المحيط، إذ يلجأ المترجم إلى الذكاء في حلّ المشكلات والتعرف على الأنماط وخاصة أثناء التعلم. إنّ أهم جزء في عملية الترجمة الشفهية يعتمد فيه المترجم على مداركه وقدراته المعرفية، والتي بدورها تشتمل على مهارات وملكات معرفية والتي تمثل القاعدة الأساسية لممارسة المهن الصعبة والمعقدة كمهنة المترجم مثلاً. وفيما يلي يتمّ عرض هذه المهارات المعرفية:

1.3.3.5.3. الذاكرة والاستحضار (memory and recalling): سبق التطرق في

الفصل الأول إلى أنواع الذاكرات البشرية، فمن الضروري فهم الآليات المعرفية للذاكرة لمعرفة عملها ووظيفتها أثناء الترجمة الشفهية. كلّ ما يدركه الانسان عبر حواسه يخزّن في الذاكرة العاملة التي تقوم بمعالجة المعلومات الواردة، وربطها بالمعلومات المكتسبة مسبقاً والمخزّنة في الذاكرة المديدة. وتعمل الوظائف التنفيذية المتمثلة في مراقبة الانتباه على تسيير عناصر أخرى بتوجيه الانتباه لها وإعطائها القدر اللازم منه، بما في ذلك التخلص من المثيرات غير الضرورية التي تتلاشى في وقت قصير ما لم يتمّ معالجتها فوراً. للذاكرة العاملة مكانة ثنائية، فهي قدرة ووظيفة نشطة يمكن تطويرها، وبذلك تصبح مهارة. تتفاعل الذاكرة العاملة مع الذاكرة المديدة بشكل مباشر عند قيام المترجم بالتحزيم واتخاذ القرار الفوري أثناء المعالجة الفورية

لمهام متعدّدة، التي سيتمّ عرضها في الجزء الموالي من هذا الفصل. يلجأ المترجمان إلى وظيفة الذاكرة في كلّ مرحلة من مراحل عملية الترجمة الشفهية، وذلك منذ استقبال المعلومات وتخزينها إلى غاية تحزيمها على شكل وحدات للمعنى، ثمّ البحث عن مقابل مناسب للمعنى في اللغة الهدف. كما تسمح الذاكرة العاملة للمترجمان بمعالجة اللغة وتنفيذ وظائف تنفيذية عليا كالتخطيط وإعمال الفكر وحل المشكلات والأداء الفوري. (Macnamara, 2012, p. 19)

كما أنّه على المترجمان التمتع بمهارات الاستحضار البصري والاستحضار الاستنتاجي والاستحضار التلخيصي وكلّها مرتبطة بعمل الذاكرة. حيث تستدعي الترجمة قدرة الذاكرة الاستحضارية لتبحث في المخزون اللفظي عن أشكال تتطابق فيما بينها في مختلف اللغات. وفي الحالات الأخرى، الأكثر ورودًا، فإنّ الترجمة تقرن المخزون الفكري بالمخزون اللفظي للغة الأخرى، وكونها تقع على تعبيرات تختلف عن تلك الناتجة عن ترجمة المدلولات الأصلية، فهو مؤشّر على تطوّر العملية. (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 151)

2.3.3.5.3. الذكاء (intelligence): يحتاج المترجمان عند تحليل الخطاب إلى التعرف على المقومات الثقافية الموجودة في مطبّاته، بالإضافة إلى الاحساس بالخطيب من خلال أسلوبه في الإلقاء، لأنّ مهمّة المترجمان هي معرفة الغاية من الرسالة والإلمام بهدف الخطيب من إلقاء خطابه. كما أنّ فهم الغرض من الرسالة

في مجملها ضروري وحسمي لصياغة خطاب سليم ومفهوم في لغة أخرى مستندًا إلى هدف الخطيب. ومن المستحسن أن يكون هدف الخطاب هو محور عملية الترجمة الشفهية. كما تساهم دقة الترجمان في رصد المعاني الضمنية للخطاب لإنشاء أفكار متناسقة من خلال قراءته لما بين السطور في اللغة المصدر، بالإضافة إلى التحسس لنبرة الخطيب وأسلوب إلقاءه وكلّ ما يحمله الخطاب من عاطفة. يحتاج الترجمان إلى القيام بتحليل الرسالة من حيث مضمونها وسياقها أثناء ربط المعلومات الجديدة مع المعلومات المكتسبة سابقًا، فلا بدّ من أخذ وجهة نظر الخطيب بعين الاعتبار للتنبه إلى التفاوت في المعنى الذي يبيّن المقوّمات الثقافية والاجتماعية للخطاب. يسعى الترجمان إلى تحصيل المعنى والانعتاق من اللفظ والدلالات اللغوية الموجودة في اللغة المصدر وإعادة التعبير عنها بلغة سليمة ومفهومة تحترم قواعد اللغة الهدف خالية من أيّ دخيل عليها. يميّز علماء النفس المعرفي نوعين من الذكاء أثناء المعالجة هما:

(1) الذكاء المبلّر (crystallized intelligence): عند معالجة المعلومات بالاعتماد على الذاكرة المديدة والتي تشمل العناصر التالية: الربط وتوقع الكلمات والمهارات اللغوية، وخاصة تحليل الخطاب والمهارات المعرفية الاجتماعية كالوعي بالغير والتعرف على المقصد من الخطاب والمقومات الثقافية له والتحسس إلى الأسلوب

الصوتي، من خلال النبرة المستعملة والمهارات التعبيرية كالعلاقات اللغوية والبنية اللغوية واللغوية الماورائية والفهم.

(2) الذكاء السائل (fluid intelligence): عند معالجة المعلومات بالاعتماد على الذاكرة العاملة التي تشمل العمليات التالية: المهارات اللغوية الناتجة عن الذكاء المبلّر والذكاء المنطقي بما في ذلك: الأداء والمراقبة والتكيف واتخاذ القرار والتخطيط والربط والتوقع والتحليل والقدرات التفكيرية، التي تؤثر على الأسلوب المعرفي والفهم والقدرة على الانعتاق من اللفظ والتخلص من البنية اللغوية للخطاب. (Macnamara, 2012, p. 15)

3.3.3.5.3. السرعة (speed): تساعد القدرات المعرفية كتعدد المهام والعبء المعرفي والتخزين، العقل على معالجة اللغة والمعلومات ولعلّ مُعامل السرعة يمكن قياسه من حيث قدرة الترجمان على التخزين وتعدد المهام وادّخار الطاقة المعرفية، لأنّه كلّما زادت قدرته على القيام بهذه الوظائف الثلاثة زادت سرعته في المعالجة، وزادت سرعته في استحضار المعلومات من الذاكرة العاملة أو من الذاكرة المديدة. وليس ذلك فحسب، بل إنّ الاقتصاد في الوقت والسرعة لها أثر على المراحل التي تلي المعالجة الأولية للمعلومات، إذ يوفّر الترجمان متنّس من الطاقة التي سيوظّفها لاحقاً في الانتباه. تعدّ سرعة المعالجة، ومنها السرعة النفسية الحركية، مؤشراً هاماً

لقابلية اكتساب المهارات ومقارنتها بين مستوى الكفاءة والخبرة، يصبح معامل السرعة أكثر تأثير على مستوى المهارة. (Macnamara, 2012, p. 23)

4.3.3.5.3. الدقة (accuracy): أمّا الدقة فهي تتعلّق بالعمليات المعرفية على نحو التحليل والذاكرة والسعة المعرفية المتوفرة للمعالجة وقد تمتدّ من المستوى الحسي إلى المستوى الدلالي الترابطي، حيث تحتفظ الذاكرة بالعناصر الحسية والدلالية، وتستحضرها متى كانت الحاجة إليها. على المترجم أن يكون على استعداد لمعالجة المعلومات على مستويات مختلفة من المعارف مع مراعاة الدقة العميقة للخطاب. (Macnamara, 2012, p. 13)

5.3.3.5.3. الإطاقة (endurance): يقول الباحث إيريك فريكساس أنّه لا بدّ من ممارسة تمارين بغية تنمية الإطاقة لدى المترجم، ورفع مستواها للتغلب على عتبة الإرهاق، ولا شك أنّ الألفة والممارسة تجعل المترجم يسهل المهارات المعرفية مع مرور الزمن، مكوّنة لديه الإطاقة الذهنية والجسدية اللتان تلعبان دوراً هاماً في مهمة الترجمة الشفهية. (Camayd-Freixas, 2011, p. 09) يذكر دانييل جيل في مطبوعته أنّ الإطاقة على المستوى الجسدي والمستوى الفكري مع الصحة الجيدة من المؤهلات الأساسية لممارسة مهنة الترجمة رغم طابعها المستقر، وتوفّرها على الشروط المريحة للممارسة على عكس نظيراتها من مهن أخرى ذي مستوى علي من الصعوبة والتعقيد وتكون الحاجة إلى الإطاقة البدنية عالية. لطالما حاولت الدراسات

الاجتماعية الكشف عن السمات المثالية لشخصية المترجمان من خلال استبيانات، ثمّ مقارنتها مع سمات المترجم، إلّا أنّه من الصعب تحديد ملامح شخصية المترجمان بالاعتماد على تلك الاختبارات فحسب، بل يجب استنتاج المؤهلات التي تبرز خلال الممارسة العمليّة والتركيز على دراستها. (Gile , 1995, p. 172)

6.3.3.5.3. الانتباه والتركيز (attention and focus): سبق التطرق إلى الانتباه الانتقائي في الفصل الأول، أي يمكن القول أنّه وظيفة لتقسيم الجهد العقلي الواعي على المعلومات الحسيّة أو بتعبير آخر، التركيز عليها مع ترك المثيرات المتشتتة للانتباه أو المثيرات غير المناسبة. أمّا التركيز هو القدرة على توجيه الجهد العقلي إلى مثيرات منتقاة، ثمّ منحها مصادر انتباهية مع فترة ما هو غير مناسب. يشترط لدى المترجمان القدرة على التعرف على العنصر الدخيل والتخلص منه، والتركيز على ما له علاقة بسياق الترجمة الشفهية. تعدّ هذه الوظائف المعرفية المرحلة الأولى لبلوغ التفكير والتحليل المنطقيين، ثم تخزين المعلومات في مستودعات الذاكرة لأنّ مصادر الانتباه تعمل بشكل متواصل طوال عمليّة الترجمة الشفهية. مع ذلك، من الضروري التحكم في التوتر والسيطرة على العواطف السلبية لضمان استمرارية الانتباه وعدم تشتيته. لأنّ المترجمان يستدعي طوال عمله الوظائف المعرفية الماورائية التي تفرض عليه البقاء متفطّنًا ذهنيًا وجسديًا. (Macnamara, 2012, p. 19)

4.3.5.3. على المستوى المعرفي الماورائي (metacognitive level): من

صفات الترجمان الناجح، ذلك القادر على اتخاذ قرارات حول ما يجب قوله وما يجب تركه في اللغة المصدر مع السهر على مراعاة طموحات الخطيب و مستلزمات اللغة والثقافة. كما أنّ لمستوى الترجمان في الكفاءة التحليلية والمهارات التفكيرية دور فعال في استيعاب الخطاب من قبيل التعرف على الأنماط والربط وحلّ المشكلات. ومن جهة أخرى يعمل النمط المعرفي للترجمان على فهم وتحليل واستخدام المعلومات بشكل كليّ ممّا يؤثّر على قدراته التفكيرية. ينظر الأشخاص ذوي النمط المعرفي المعتمد على المجال (field dependent) إلى المجال الكلي الذي يحدث فيه الموقف بما يتضمّنه من تفاصيل، ولا يستطيعون التعامل مع الموقف على أنّه جزء مستقل عن المجال الذي يحدث فيه عكس الأشخاص المستقلين في إدراكهم عن المجال (field independent)، (الزغول و الزغول ، 2007، صفحة 88) وهم بذلك أكثر قدرة على التحليل ويستطيعون فصل الموقف عن المجال الذي يحدث فيه، بالإضافة إلى التمييز بين الموضوع (object) وخلفيته (background) والجوهر (essential) وما هو لا ضرورة له (superfluous). تشير الباحثة بروك ماكنامارا في مقالها إلى ثلاث مستويات معرفية لتفكير الترجمان أثناء ممارسته لعملية الترجمة الشفهية وهي: مستوى معرفي ما ورائي معرفي ومستوى الترجمة ومستوى تطلّعات الخطيب. كما يجب مراعاة كل مستوى بالتقسيم الصحيح للقدرات المعرفية والماورائية. كما تشمل

العملية المعرفية الماورائية على عدد من الاستراتيجيات المتسلسلة تستخدم لضبط العمليات المعرفية والتأكد ممن تحقّق أهدافها، وتتضمّن ما يلي:

(أ) استراتيجيات ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة.

(ب) آليات اختيار استراتيجيات التفكير على نحو مقصود وهادف.

(ج) استراتيجيات التخطيط والمراقبة لعملية التفكير وتقييم نتائجها. كما تُجمع معظم التعريفات على اعتبار العمليات الماورائية على أنّها التفكير لعملية التفكير.

(Macnamara, 2012, p. 11)

1.4.3.5.3 التفكير (reasoning): يسمح التفكير للترجمان بفهم رسالة الخطيب

طوال عملية الترجمة الشفهية، بالإضافة إلى تخطيط الانتاج الترجماني باللغة الهدف ومراقبة العملية. وكلّما زادت قدرته على المراقبة أثناء استماعه للخطيب، زاد تحكّمه

في تنظيم الأداء. ناهيك عن أهمية المرونة الذهنية خاصّة إذا تنبّه الترجمان إلى أن

استراتيجية الترجمة الشفهية المعمول بها لا تفي بالغرض، ففي هذه الحالة على

الترجمان اعتماد استراتيجية بديلة وتغيير الأولي بهدف تحسين الأداء الترجماني مع

مواصلة مراقبته. ويكمن سرّ نجاح الترجمان في معالجة المعلومات المعقّدة أثناء

الترجمة الشفهية في تمكّنه من فهم وتناول المعلومات الجديدة والمعارف والمهارات

والخبرة، لأنّ الترجمان يحتاج إلى الذكاء المنطقي طوال عملية الترجمة لتحليل

المعلومات اللغوية والسياقية والعاطفية، ممّا يجعله قادرًا على التعرف على الأنماط

والاستدلال والاستنتاج لتحديد البنية اللغوية للرسالة والتخطيط لترجمتها، لذلك فالتفكير يساهم في تطوير مهارات إيجاد الحلول ومهارات التوقع للتنبؤ بهدف الخطيب ومضمون رسالته. فإذا نجح المترجمان في تنظيم صياغة الرسالة، استطاع انتاج ترجمة شفوية مفهومة وواضحة. يجدر الإشارة إلى أنّ مصادر التوقع عند المترجمان هي المعارف المكتسبة سابقاً والعلاقات المفاهيمية الناتجة عن الخطاطات الذهنية. بالإضافة إلى التنبؤ بالاختلافات الثقافية والمشاكل التقنية التي يمكن تداركها من قبل المترجمان الذي يتميز بمهارات تخطيط عالية. (Macnamara, 2012, p. 16)

2.4.3.5.3. التحليل والتوليف (analysis and synthesis): على حدّ تعبير دانييل جيل والذي يحدّد ثلاثة أنواع من الجهد الذي يقوم عليه نظام الآنية المصنّفة إلى مجهود الاستماع والتحليل ومجهود إنتاج الخطاب ومجهود الذاكرة. ويتمثّل المجهود الأوّل أي الاستماع والتحليل في سلسلة من الوظائف الذهنية المخصّصة لاستقبال المعلومات ثمّ استيعابها. وتعدّ مرحلة حاسمة في عملية الترجمة الشفهية، إذ على المترجم أن يستمع للخطاب ويفهمه ويستوعبه لمواصلة الجهود الأخرى. وفي هذه المرحلة يقوم المترجمان بتحليل الأجزاء الخطابية التي يستقبلها من خلال جهازه السمعي وإكسابها معنى أو معاني (المعاني الممكنة للعناصر اللفظية). (Gile , 1995, p. 170) يرتبط تكوّن وحدات المعنى لدى المترجمان بعدد من الشروط تتمثّل في ما يلي، أولاً يظهر المعنى من خلال عدد من الكلمات المتسلسلة، ويتوقّف حجم

الكلمات التي يمكن معالجتها على قدرة الذاكرة العاملة لاستيعابها، وذلك من دون أن تتجاوز أكثر من ستّ أو سبع كلمات، أي ما يعادل ثلاث ثواني تقريبًا. ثم إنّ وحدات المعنى هي حصيلة رد الفعل الناتج عن الحافز السمعي الذي يدركه المستمع واستدكار المعارف الملائمة، التي تنبثق في ذهنه أو التي يقوم بجمعها، لتساهم في إحداث المعنى بعد ان يقوم بعملية توليف اللفظ والمعنى، فينسى الكلمات التي سمعها ليركّز على الجمل التي تتوالى، وبها تتكرّر العملية من دون نهاية، فترتبط كلّ وحدة معنى بأخرى وتغنيها بإسهامها في كل مرة. يقوم الخطيب بتوضيح كلّ معلومة يريد تبليغها وفق ما يفترض توقّره من زاد معرفي لدى المستمع، وهو مجموع الدرايات التصورية والانفعالية التي تكوّن معرفة الانسان الدائمة والتي يكتسبها من خلال:

(أ) واقعه المعيش (المعرفة المكتسبة عن طريق التجربة)

(ب) اللغة (ما يتعلّمه من خلال القراءة والتعليم والمحادثة والتلفزة... إلخ)

(ج) تفكيره الخاص. (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 68)

3.4.3.5.3. التحزيم (chunking): حسب ما جاء في قاموس علم النفس الأمريكي (APA)، يقصد بالتحزيم العملية التي يقوم من خلالها العقل بتقسيم أجزاء كبيرة من المعلومات إلى وحدات أصغر (حزم)، يسهل الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة.

(VandenBos, 2015, p. 186) يفترض أن تكون سعة الذاكرة العاملة ثابتة، وغالبا ما تقرر الذاكرة بالإشارة إلى العدد السحري (seven plus or minus two)، وهو عدد الوحدات للمعلومات التي يمكن للذاكرة العاملة الاحتفاظ بها لوقت قصير جدًا، ويتوقف حجم هذه الوحدات على درجة تعقيد المعلومة. يمكن وصف التحزيم بمحاولة المحافظة على المعنى عن طريق تقسيم للفهم إضافة إلى عملية فرعية للذاكرة العاملة، وعامل جوهري في تحديد العبء المعرفي. كما تحدث العمليات المعرفية العليا على مستوى الذاكرة العاملة إلا أن سعتها محدودة، لذلك السبب يتم تقسيم المعلومات إلى وحدات المعرفة أثناء الترجمة الشفهية. (Hisham Jalani & Chee Sern, 2015, p. 878) يشير ميلر (Miller) في مقاله لعام 1956 إلى النظرية الكلاسيكية للعبء المعرفي أن العقل البشري له القدرة على معالجة عدد محدود من المعلومات وتخزينها بعد معالجتها. ولقد أشار أيضا إلى الرقم السحري، كما سمّاه، وهو رقم سبعة زائد أو ناقص اثنان أي عدد حزم المعلومات الممكن معالجتها وتخزينها في الوحدة الزمنية الواحدة. (Miller, 1955, p. 06) يضيف ميلر أن الألفة بمواضيع الترجمة الشفهية عامل مهم في تحديد حجم الحزم المعرفية التي يكونها الترجمان في ذاكرته العاملة، مما سيخفف العبء المعرفي وكذا السعة الذهنية. ويؤدي ذلك بدوره إلى فسح المجال للترجمان لاستغلال الانتباه على مهام أخرى من عملية الترجمة الشفهية حسب سيليسكوفيتش، فإن الترجمان قادر على تجميع

المعلومات وتخزينها على مستوى الذاكرة العاملة بضع ثواني فقط، وذلك قبل أن تحوّلها المكملات المعرفية المتمثلة في العناصر السديدة المنتمية إلى المخزون المعرفي والسياق المعرفي والتصورية والانفعالية، فهي تقوم بتحويل الوحدات المعجمية إلى وحدات كبيرة للمعنى، ثم تتداخل وحدات المعنى وتتصهر لتشكّل "المعنى الكلّي". (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 264) يتم تحليل تلك الوحدات على المستوى المعجمي والتعابيري والجمالي والخطابي. تسمح مهارة التحريم للترجمان من ادخار السعة والتحليل، ولاشك أن الألفة بالمواضيع والممارسة للترجمة الشفهية تلعبان دورًا هامًا في ترميز المعلومات وتحزيمها، وهذا ما يجعل الفرق واضحًا بين المبتدئ والخبير في مهنة الترجمة الشفهية. كما أنّ الألفة بالمواضيع تقلّل من العبء المعرفي وتزيد من ممارسة تعدّد المهام الذي سيسمح في النهاية بأتمتة المهام.

4.4.3.5.3. اتخاذ القرار الآني (online decision-making): يمكن للترجمان

اتخاذ القرار انطلاقًا من تقييمه للمعلومات المتوفرة وتوقعه للنتائج الممكن حدوثها. ولإنجاز عملية اتخاذ القرار، على الترجمان أن يأخذ بعين الاعتبار المعارف المكتسبة سابقًا والعواطف وأسلوبه في الاستعداد لوضعية اتخاذ القرار. حيث أنّ الضغط والعواطف يلعبان دورًا هامًا في نوعية القرارات المأخوذة ويؤثران عليها بشكل كبير، إذ يرجع ذلك إلى تواجد الخلايا العصبية الخاصة بالعاطفة والذاكرة

العاملة في الفص الدائري للدماغ (orbitofrontal cortex) التي ينتج عنها في الوقت نفسه التوتر، وقد يساهم في منع معالجة المعلومات غير المرغوب فيها بشكل فعال. توجد عوامل أخرى تؤثر على عملية اتخاذ القرار تتمثل في التنظيم الحيوي (bioregulatory) الذي يصدر مؤشرات للتعديل الحيوي داخل العقل، والتي تترجم في شكل عواطف. ومهما كان ظهورها في وعي الانسان أو في لا وعيه إلا أنّ تأثيرها مهم على عمليات اتخاذ القرار. ليس كل القرارات التي يتخذها الانسان تخضع إلى التوتر والعوامل المقيّدة لهذه العمليات، بل إنّ اتخاذ القرار الفوري هو أصعب أشكال اتخاذ القرار وله علاقة مع الضغط الناتج عن ضيق الوقت وكيفية السيطرة عليه، إذ أنّ العقل يستجيب بسرعة عكس القرارات غير الطارئة التي تكون فيها استجابة العقل متأنية وتحليلية. يعتمد اتخاذ القرار الفوري على قدرة التحكم في التوتر والذكاء المنطقي كالتحليل والتفكير، بالإضافة إلى أسلوب الشخص في اتخاذه للقرارات، كما يمكن تصنيفها إلى أربعة نزعات قد يتبّعها الترجمان أثناء مواجهة وهي:

أ. نزعة المخاطرة (risk-taking)

ب. نزعة الحيطة (prudence)

ج. نزعة الإصرار (resistence)

د. نزعة الاستسلام (capitulation)

كما يجمع معظم التراجع على أنه لا وجود للنزعة المثالية، فلا يعني بالضرورة أن الأولى أحسن من الثانية ذلك لأنّ الوضعية التي يكون فيها الترجمان، تحدّد السلوك الأحسن والأمثل لاتخاذ القرار. (Macnamara, 2012, p. 22)

5.4.3.5.3. التكيف وحل المشكلات (set shifting and problem resolution):

يتمثل التكيف في المرونة الذهنية المعرفية التي يتمتع بها الترجمان في اختيار أو تغيير الاستراتيجية الملائمة لوضعية جديدة سواء كانت تحدّيًا أو قاعدة أو لأسباب قاهرة خارجة عن إرادة الترجمان. ومن الأسباب التي تجعل الترجمان يغيّر استراتيجيته هي كأن يجد نفسه عالقًا في ترجمة لا تؤدّي المعنى المقصود في الخطيب أو غير مفهومة. يتحقق التكيف للوضعية الجديدة إذا تعرّض الترجمان إلى حالة جديدة مع معلومات جديدة خاصة أثناء اتخاذ القرار، وذلك بهدف التكيف وخاصة بعد اتخاذ القرار وضرورة تغييره بما يتماشى مع الوضعية الجديدة. (Macnamara, 2012, p. 23)

6.4.3.5.3. مراقبة الأداء (performance monitoring): تصنّف عملية المراقبة

والضبط ضمن العمليات المعرفية الماورائية في حالات الوعي للعقل البشري، وتعدّ العمليات المعرفية الماورائية قدرة ومهارة في نفس الوقت، إذ تعرّف كقدرة على أنّها نوع خاص من المعارف والوعي بالذات والوعي بالمهام والاستراتيجيات، أمّا كمهارة فتتمثل في الضبط المعرفي الماورائي باستعمال المعارف الماورائية للإشراف على

العمليات المعرفية والتخطيط لها وتقييمها وحلّ المشكلات واتخاذ القرارات ومراقبة الأداء والمنتج الترجماني. للمعارف الماورائية دور جوهري في إنتاج ترجمة شفوية دقيقة. يملك الانسان أفكار ونماذج عن طريقته في تصور العالم واستيعاب رسائل غيره، أمّا المترجمان، فمن الضروري أن يكون واعيًا لوجهات نظره لتقادي أي تحيز ينبع من لا وعيه أثناء ترجمته لرسالة الخطيب، وخاصة إذا تضاربت هذه الأخيرة مع معتقداته وميولاته، لأنّ المترجمان الذي يتمتّع بوعي معرفي ماورائي عالي، له القدرة على التنبه إلى أيّ تغير وتقاديه، كما أنّ ذلك المستوى العالي للوعي الماورائي يجعله قادرًا على الاشراف على العمليات المعرفية أثناء معالجة المعلومات من خلال قدراتهم المعرفية الماورائية. تتمثّل المعارف الماورائية للمهام والاستراتيجيات في الوعي بطبيعة المهام والمطالب التي على القدرات المعرفية تحقيقها، كما تنتج تلك المعارف عن الذكاء المنطقي. ويساعد الضبط المعرفي الماورائي المترجمان في استعمال المصادر المعرفية حسب المعلومات الصادرة عن العناصر المعرفية، لذلك يبقى المترجمان المشرف الأعلى خلال عملية الترجمة الشفهية حيث يقوم بنقل رسالة الخطيب، ويتنبّه للمصادر الخارجية (الخطيب، المترجمان المساعد) من أجل اتخاذ القرارات وتغييرها إذا استلزم الأمر ذلك للتكيف مع وضعية جديدة، بالإضافة إلى تقسيم الانتباه وإجراء التعديلات اللازمة من خلال عملية الاشراف بصفة عامة.

(Macnamara, 2012, p. 18)

4.5.3. الأداء الترجماني (interpreting performance): يرتبط النشاط

الترجماني بأداء الترجمان، على مستويات مختلفة حسب كفاءة الترجمان وحسب مهنته. كما أنّ الأداء يرتبط بالتدريب والممارسة سواء كانت خلال الدراسة في شكل مواد تعليمية أو من خلال الممارسة المهنية والدورات المخصصة لتحسين الأداء المهني. على حدّ تعبير لودوير وسيليسكوفيتش أنّه عند تدريس الترجمة الشفهية الفورية، يمثّل الأداء عاملاً أساسياً لقياس مدى تقدّم طالب الترجمة الشفهية حسب الوضعيات المختلفة لصعوبة المواضيع، كما تضيفان أنّ التقدّم له عدّة أبعاد متوازية يشمل صعوبة المواضيع والخطابات المعقّدة والمرازمة المتعدّدة وجودة التعبير، وكلّما زادت هذه الأبعاد زادت متطلّبات الأداء. (Seleskovitch & Lederer, 1989, p. 240) ووقع اختيارنا على تقسيم أداء الترجمان إلى ثلاثة أقسام حسب مستوى الترجمان ونوعية المواضيع المراد ترجمتها وقدرته على مواجهة الصعوبات أثناء الأداء. فالأداء السليم والمقبول هو ذلك الذي يرد بصفة آنية وعفوية وفي بعض الأحيان آلية، كما يبدو وكأنّه محادثة عادية لا تستنزف جهود الترجمان، بالإضافة إلى قيامه بالمهام الترجمانية في شكل متناسق وبأريحية تامة. (Camayd-Freixas, 2011, p. 03)

1.4.5.3. الأداء الآني (الفوري) (simultaneous performance): إنّ المفهوم

العام للآنية يشير إلى حدوث فعلين في الوقت نفسه أو تقريباً الوقت نفسه. أمّا في منظومة الأداء الترجماني فيتمثّل في الفترة الزمنية التي يقوم فيها الترجمان بالاستماع

ومحاولة إعادة صياغة المعنى الملفوظ في اللغة الهدف، ويؤدي إلى تزامن صوت المخاطب باللغة المصدر وصوت الترجمان باللغة الهدف، وهذه الآنية من نظر الملاحظ أمّا من وجهة نظر المجرب أو المبحوث، فهي لحظات زمنية يجمع فيها الترجمان بين مهمّتي الاستماع والكلام وما بينها من عمليّات معرفية بغية تحقيق أداء واضح وسليم وآني. (Schwieter & Ferreira, 2017) تلعب الآنية دورًا جوهريًا في البحوث عن عملية الترجمة الشفهية على أنها شكل من أشكال "تداخل الكلام"، وتورط الترجمان على عدّة مستويات من التفاعلية مع الخطاب وغالبًا ما تربط الآنية بالإشكالية التقليدية لتقسيم الانتباه وتزامن العمليات اللغوية النفسية. (Pochhacker, 2004, p. 115) يذكر الأستاذ رودريك جونز (Roderick Jones) مجموعة من القواعد التي يصفها بـ"القواعد الذهبية" التي تضمن الأداء الصحيح للترجمان، (Jones, 2002) ويركّز فيها على تقنيات الأداء الآني وهي:

- على الترجمان أن يعي أنّه في وضعية تواصل.
- على الترجمان باستغلال المعدات التقنية أحسن استغلال وقدّر الإمكان.
- على الترجمان التأكد قبل المباشرة في العمل أنّه يمكنه سماع نفسه وسماع المتحدث بشكل واضح ومقبول.
- على الترجمان تجنب ترجمة جزءًا من الخطاب لم يسمعه أو لم يتسنّى له فهمه.
- على الترجمان أن يحافظ على تركيزه.

- على المترجم أن يبقى مركّزًا على الخطاب مهما فشل في ترجمة كلمات أفلتها أو لم يسعه الوقت لفهمها وترجمتها.
- على المترجم أن يحرص على تقسيم الانتباه بين الاستماع التحليلي لكلام الخطيب وإنتاج الترجمة الشفهية.
- على المترجم الحرص على استعمال جمل بسيطة وعبارات قصيرة قدر الامكان.
- على المترجم احترام قواعد اللغة.
- على المترجم تقديم جمل ذات معنى.
- على المترجم إنتاج جملاً كاملة.

2.4.5.3. الأداء العفوي (spontaneous performance): يتوقّف الانتاج

المترجماني المنسجم والسليم والسلس على قدرة المترجم في جعل الترجمة الشفهية تبدو كأنّها محادثة عادية يغلب عليها الطابع العفوي تمامًا كما هي في الأصل، أي أنّه يتقمّص شخصية الخطيب ويحيط بأبعادها الكلامية قدر الامكان. تركّز كل من لوديرور وسيليسكوفيتش على ضرورة تصيّد المعنى أثناء الترجمة الشفهية والتعبير عنه في اللغة الهدف، أي مضمون الترجمة الشفهية يغلب على شكلها. إنّ تعليم الترجمة الشفهية يؤدّي إلى استنتاج منهجيات تدريسها من خلال الأخطاء التي يقوم بها الطلبة أثناء الأداء الترجماني. ويلاحظ أنّ الأداء العفوي هو المرحلة الأخيرة من

التعلم، لأنّ طالب الترجمة الشفهية عادة ما يصعب عليه التحكم في فهم محتوى الخطاب، ويترتب عنه التركيز على ما يسمعه على حساب ما يترجمه. ولبلوغ التوازن في الانتباه وإحكام القبضة على تقنيات تقسيمه، يجب أن يمرّ بخطوات من التدريب والممارسة ليسهل عليه في النهاية تقسيم انتباهه ليشمل صيغ التعابير والانتاج الترجماني بعفوية. (Seleskovitch & Lederer, 1989, p. 51)

3.4.5.3. الأداء الآلي (automatic performance): ممّا لا شكّ فيه، أنّ الترجمة الشفهية تتطلّب التمكن من استراتيجياتها بالإضافة إلى اكتساب المهارات الترجمانية التي تتأتّى من خلال التدريب المتواصل والممارسة. وقد ينتج عن ذلك، انجاز المهام بصفة آلية (أوتوماتيكية). تشير بروك ماكنامارا إلى أنّ زيادة أتمّة مهام الترجمة الشفهية تؤدي إلى الحد من صعوبة تأديتها وتفسح المجال للوظائف التنفيذية بتوجيه الانتباه إلى مهام أخرى حسب الأولوية والاستراتيجية الترجمانية المتّبعة. يقسم الترجمان الانتباه ويوزعه حسب المهام المترامنة المتعدّدة، فكّما استطاع أتمّة المهام، كلّما زادت قدرته على الانتباه لمهام أخرى كالتحليل والتخطيط واتخاذ القرارات. (Macnamara, 2012, p. 21) ويقول إيريك أنّ عملية اتخاذ القرارات قد تكون مكلفة جدّا بسبب ضريبة التوتر، لأنّ الترجمان يترجم كلّ ما يسمعه ويشغل بصفة آلية غير ذهنية، ما يبدو مشابها بتشغيل زرّ "الطيار الآلي" (automatic pilot) للقيام بالترجمة الشفهية عنه. كما أنّ تطوير هذه الاستراتيجية ممكن من

خلال التمرين والتدريب الفعّال والمتواصل. (Camayd-Freixas, 2011, p. 09) ولقد وردت عبارة "الطيار الآلي" في كتاب (Conference Interpreting Explained) لمؤلفه روديريك جونز مشيرًا إلى بعض التوجيهات السياسية التي تحدّدها الوزارة المعنية للبلد للتقيّد بها في المؤتمرات، وذلك ما يجعل الترجمان في وضعية مريحة أثناء الانتقال من لغة إلى أخرى. (Jones, 2002) وحسب دانييل جيل، فإنّ العمليّات الذهنية البشرية تصنّف إلى صنفين: العمليات الآلية والعمليات غير الآلية، إذ تعالج العمليات غير الآلية المعلومات باستهلاك جزء من السعة الذهنية المتوفّرة حتّى وإن كانت عمليّتين ذهنيّتين في وقت واحد، فإنّ سعة المعالجة الأولى تضاف إلى الثانية، أمّا العمليات الآلية فهي لا تستهلك أبدًا من سعة المعالجة. (Gile , 1995, p. 91) إنّ العمليّات المتكرّرة قد تصبح آليّة مع الوقت، كما أنّ بعض العمليات الذهنية لا يمكن أتمتتها كالتعرف على المثيرات أو المعلومات غير المألوفة. وبالتالي فإنّ معالجة هذا المثير مهمة غير مألوفة لذلك فإنّ العمليات الذهنية الآلية هي تلك التي تتعامل مع مثيرات مألوفة وتؤدّي إلى استجابة آليّة مناسبة في شروط مناسبة.

6.3. استراتيجيات الترجمة الشفهية: إنّ الكمّلات الاستراتيجية تلعب دورًا تقنيًا في

العملية الترجمانية، إذ أنّها تحصّن مهارات الترجمان وتجعله يكتسب خبرة من خلال التدريب والممارسة، وينتج عن ذلك تطوير المهارات. وفيما يلي سيتمّ استعراض تلك

الاستراتيجيات:

1.6.3. الإنصات أو الاصغاء (fluid listening): يعدّ عنصر الانصات

والاصغاء جوهر عملية الترجمة الشفهية، لأنّه من غير الممكن ترجمة ما لا يسمعه المترجمان ويفهمه ويحلّله ويستوعبه. فالإنصات لا يقع أولاً في الترتيب الزمني لمهام الترجمة الشفهية فحسب، بل هو ضمن الأولويات في المهام الترجمانية ومن الضروري المحافظة عليه طوال عملية الترجمة الشفهية، حتى وإن تمّ تقسيم الانتباه مؤقتاً بين المهام. بينما الانتباه في الترجمة التتابعية يوجّه بين الفينة والفينة إلى المهام الترجمانية الأخرى غير الانصات. ومن بين هذه المهام الأخرى صياغة الترجمة في اللغة الهدف، فتندمج فكرياً مهمة التعبير مع الأفكار الجديدة للخطاب الأصلي. وعليه فلا بدّ من أن يكون الانتباه مرناً كي يتسنى للمترجم الانسجام مع المهام الأخرى للترجمة الشفهية الفورية، كما يمنعه من إهمال المهمة أو التقصير في أدائها. بالإضافة إلى أهمية مستوى الصوت المناسب في السماع، ويعدّ عاملاً أساسياً في الانصات واستمرارية استقبال الخطاب ومتابعة الخطيب. كما يساهم مستوى الصوت في السماع الذي يجب أن يكون ملائماً في راحة المترجم. يمكن تعريف الانصات في الترجمة الشفهية على أنّه حالة مسترخية من الاستماع والتركيز مع متابعة المعنى دون ضياع تدفق الكلمات، ومن دون حجب الانتباه أو التركيز على نقطة معيّنة أو حتّى الاسهاب في فكرة أو كلمة معيّنة. يؤدّي المترجم المبتدئ

تركيزه على الجمل الفورية ويضيع أغلبية الأفكار، لأنه يركّز على الكلمات والجمل على حساب الدقة والسرعة والاستمرارية. (Camayd-Freixas, 2011, p. 03)

2.6.3. التحليل التعاطفي (empathic analysis): يعرف إيريك التحليل على أنه،

أولاً : استقبال الكلمات لاستخلاص المعنى (صور لغوية، أفكار، إلخ). وثانياً: ربط للمعنى المستخلص بمعارف سابقة المخزنة في الذاكرة المديدة. يُقال أنّ المترجم قد فهم الخطاب إذا قام بربط المعلومات الجديدة وتكييفها وتصنيفها حسب السياق والمعارف المكتسبة سابقاً، ويكتسب فهم المترجم للرسالة أكثر عمقاً، بحيث تصبح ترجمته أكثر إقناعاً إذا استطاع متابعة المعلومات الحاملة للفرضيات وقيم مضمرة في الخطاب دون إظهار أي مقاومة لها، سواء اتفق المترجم مع تلك الأفكار أو لم يتفق. فلا بدّ من الانصياع للخطاب دون مقاومة محتواه وتملكه كما لو كان للمترجم فرصة إحلال محلّ الخطيب في أفكاره ومعتقداته وآرائه مع التعاطف مع سياق الخطاب، وطريقة تفكير الخطيب بغية الحفاظ على الأمانة الترجمية على جميع المستويات الممكنة سواء المضمون أو حتّى النبرة الصوتية والنية وروح الخطاب. على المترجم أن يكون شفافاً ويجعل الخطيب يشعّ من خلاله. إنّ لعب الأدوار هذا كما يبدو في الواقع، يكون فيه المترجم منفصلاً عن ذاته وفي حالة تحليل نقدي لتحديد الأفكار المختلفة عن أفكار الخطيب ثمّ وضعها جانباً لمنعها من الإخلال بالأمانة الترجمية، في بداية عملية الترجمة الشفهية، يقوم المترجم بدور

المنصت يأتي أولاً حسب الترتيب الزمني للمهام الترجمانية. وفي هذه المرحلة يكون الترجمان مجرد ملاحظ محايد، لأنّ وعيه النقدي لم يشغل بعد. يتحوّل الترجمان في مرحلة لاحقة إلى خطيب مسيطر على خطابه من خلال تعاطفه وتقمّصه شخصية الخطيب كما يكتسب ثقة تجعل ترجمته مُقنعة وكلامه واضح ومفهوم. (Camayd-Freixas, 2011, p. 04)

3.6.3. التقطيع (segmentation): هي استراتيجية التقسيم إلى وحدات صغيرة أو مقاطع للمعنى لتسهيل عملية رصد المعنى، التي ستساعد الترجمان في الاقتصاد في الوقت وهي عملية معرفية شبيهة بعملية التحزيم (chunking) للذاكرة العاملة. ويتمثّل مقطع الترجمة الشفهية في أصغر وحدة ممكنة لمعنى واضح خالي من الغموض، والذي يحتوي على معلومات وافية يمكن ترجمتها بشكل تام. أثناء الاستماع للمعلومات بشكل تحليلي، يتعرّف الترجمان على كلّ مقطع أو جزء من المعنى إلى أن يصبح كاملاً كما تمسح المعلومات الجديدة الغموض عن المعلومات السابقة. تحدث عمليات الاستماع والتحليل والفهم والنقطيع في انسجام وتتاغم مشكلة سلسلة متلازمة لا تتطلب أي جهد إضافي أو فعل إرادي. يساهم حجم مقطع الترجمة الفورية الترجمان في إنتاج ترجمة سريعة والتمتع بالمرونة في الانتقال من مقطع إلى آخر، لذلك يجب أن يكون مقطع الترجمة الفورية في أصغر صورة ممكنة، ثمّ إنّها تمكّن الترجمان من الاقتصاد في الوقت وترجمة الخطاب بشكل فوري، ممّا سيسهّل عليه متابعة الخطيب والتكيّف مع سرعته في الكلام. كما أنّ المقاطع غير ثابتة

ويمكن تقسيمها إلى مقاطع أصغر أو ضمّها لتشكيل مقطع أطول حسب استراتيجية الترجمان في توسيع أو اختزال مقاطع الترجمة الآنية، لأنّ المقاطع القصيرة تزيد من سرعة الترجمان، أمّا المقاطع الطويلة تزيد من سعة الذاكرة وتجعل الترجمان قادرًا على متابعة المعنى وتصحيح ترجمته. وتشبه تلك الاستراتيجية في تقنية المشي بخطوات واسعة ومتأنية بدل المشي بخطوات قصيرة وسريعة، فالعداء يعدّل خطواته حسب محيط الملعب الذي يعدو فيه، كذلك يضبط الترجمان حجم المقطع حسب سرعة الخطيب وحسب بنية الخطاب وكثافته. (Camayd-Freixas, 2011, p. 06)

4.6.3. الاختزال (shortcuts): يركّز الباحث إيريك على تقنية الاختزال واستخدامها لاستبعاد المعلومات الثانوية التي تشتت انتباه الترجمان وتجعله في بعض الأحيان يعجز عن متابعة المعنى، لأنّه ركّز على المعلومات الثانوية على حساب الجوهرية منها. والجدير بالذكر أنّ استراتيجية الاختزال والاختصار باستخدام عبارات مختصرة موجودة في تدوين الملاحظات ورؤوس الأقسام في الترجمة التتابعية، والهدف منها استحضار الأفكار انطلاقًا من رموز واختصارات يسجلها الترجمان حسب نمطه الخاص في التسجيل، إذ لا توجد طريقة نظامية موحّدة بين التراجع. أمّا فيما يخصّ الترجمة الشفهية الفورية فيعدّ الاختزال تقنية تساعد الترجمان على تقليص الخطاب دون حذف مقاطع من الخطاب الذي يحتوي على أفكار متممة للمعنى. ويمكن للترجمان أن يركّز في هذه الاستراتيجية على وحدات المعنى الأكثر أهميّة وذلك

بالتمييز بين المعاني الجوهرية والمعاني الثانوية والتكرار والاطناب مع التمتع بالمرونة في أداء الترجمة الشفهية الفورية. (Camayd-Freixas, 2011, p. 06)

5.6.3. التوقع (anticipation): تعدّ هذه القدرة من ركائز الأداء الآني، حيث تساعد الترجمان على توقع نهاية المقطع والتنبؤ بالمسار العام للخطاب، وهي استراتيجية فعّالة تسمح للترجمان بتوجيه الانتباه ونقله من عملية الاستماع إلى عملية التعبير والانتاج. إنّ التوقع يساعد الترجمان في إنتاج ترجمة عفوية ومفهومة، لكن هناك احتمال كبير عند استعمالها لوقوع الخطأ. (Camayd-Freixas, 2011, p. 24)

إنّ استباق المعنى يحدث حتى في الحياة اليومية إذ يحصل أن يفهم المستمع ما يودّ أن يقوله المتكلم قبل أن ينهي جملته على حدّ قول لودوير، وهذا ما يحدث أيضًا للتراجم، إذ يمكن للاستباق أن يأخذ أشكالاً عديدة ويجب التمييز بوضوح بينها:

استباق المعنى: إذ يختزن الترجمان وحدات المعنى في ذاكرته المعرفية الواحدة تلو أخرى (حيث تتصهر الوحدات في الأخرى وتساهم في فهمه لبقية الخطاب) لديه فكرة عن مقصد المتكلم.

استباق كلمات اللغة: يتوقّع ظهور كلمات تتلازم غالبًا مع كلمات أخرى. (لودوير و

سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 226)

6.6.3. التحكم في فارق الزمن (managing the décalage): يتمثل الفارق

الزمني في مقدار الزمن الذي يتأخر فيه الترجمان عن الخطيب، ويقاس بحجم الأفكار والمقاطع. فهو الوقت اللازم للترجمان كي يقوم بصياغة وإنتاج مقاطع الخطاب مع استرسال الخطيب في الكلام ومواصلة خطابه. يجب الإشارة إلى أن الخطيب لا يعي ما يقوله الترجمان ويبقى حريصاً على خطابه فقط ولا ينتظر الترجمان، لذلك وجب على هذا الأخير التكيف مع الخطيب وليس العكس. ينتج الفارق الزمني بشكل طبيعي نظراً للمقدار الزمني اللازم لترجمة كل مقطع من مقاطع الترجمة الفورية، وبالتالي يصبح ذلك المقدار ثابتاً، أي سيكون تأخر الترجمان عن الخطيب يعادل مقطع من الترجمة الفورية. إلا أنها حالة مثالية وسرعان ما تصبح شبه مستحيلة، ويرجع ذلك إلى حجم المقطع غير الثابت، ويظهر دون أن يستعمل الترجمان استراتيجية التقطيع. فكلما تحكّم الترجمان في حجم المقطع، استطاع التحكم أيضاً في الفارق الزمني ممّا يؤدي إلى نجاح الأداء الآني. (Camayd-Freixas, 2011, p. 06)

7.6.3. تعدّد المهام (multitasking): تتمثل مهارة تعدّد المهام في سرعة

الترجمان في أداء مهام الترجمة الشفهية وإطاقته على إنجازها في وقت زمني طويل ومحدّد ودقة الانتاج الترجماني المتحصّل عليه. وتعدّ عملية الترجمة الشفهية عملية متعدّدة المهام المعقّدة والمتزامنة في حدّ ذاتها. يربط الباحث إيريك تقنية تعدّد المهام بالتحكم في الانتباه الانتقائي. (Camayd-Freixas, 2011, p. 17) تسمح الوظائف

التنفيذية المعرفية البشرية بأنية المهام المعرفية والمعروفة بازدواجية المهام (dual-tasking) أو تعدّد المهام. تستهلك قدرة تعدّد المهام الموارد العقلية أو سعة الانتباه في لمح البصر. بينما يحاول التراجع الفوريون أداء المهام المعرفية بالاعتماد على سعة العقلية كاملة نتيجة العبء المعرفي الحاصل على مستوى المهام الأخرى لعملية الترجمة الشفهية الفورية. لذلك تقلّ الألفة (familiarity) من العبء المعرفي وتزيد من قدرة تعدّد المهام والتي تؤدي في النهاية إلى أتمتة المهام. (Macnamara, 2012, p. 21)

7.3. خلاصة:

طرح الفصل الحالي نظريات ومفاهيم متعدّدة في مجال الترجمة عامة والترجمة الشفهية خاصة، والهدف المتوخى من هذا العرض هو ضبط المفاهيم القائمة عليها الدراسة الحالية والتعرف عليها. وجاء التفصيل في كل ما له علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع الترجمة الشفهية، وبالتالي بات من الواضح من خلال هذا الفصل النظري، عملية الترجمة الشفهية ومستوياتها ومهامها ومراحلها من جهة، والترجمان والمهارات الترجمانية واستراتيجيات الترجمة الشفهية من جهة أخرى.

الفصل الرابع:

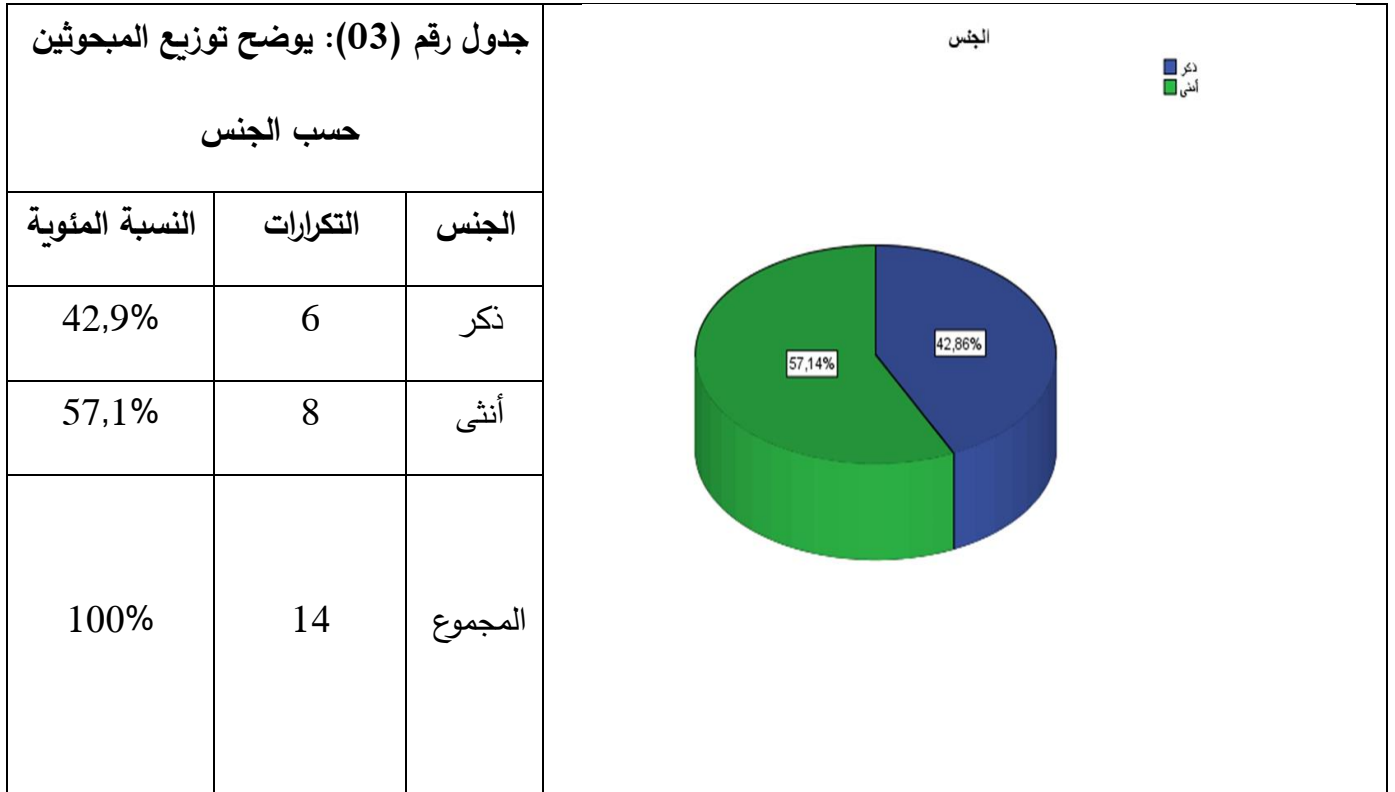
الدراسة الميدانية

4. تمهيد

بعد الوصول إلى هذه المرحلة من البحث، وبعد استعراض الجانب النظري للتقرب من الظاهرة المدروسة وكشف جوانبها المتعددة بحكم طابعها المتعدد التخصصات، وجب الآن مواصلة الجانب المكمل لهذه الدراسة المتمثل في الجزء الميداني. كما تُمكن الدراسة الميدانية الباحث من الإجابة على التساؤل المطروح في بداية الدراسة من خلال النتائج المتحصل عليها في أرض الميدان، والتحقق بعدها من صدق الفرضيات أو عدمه. لذلك سيتم عرض البيانات المتحصل عليها من ميدان الدراسة، وذلك باستخدام تطبيق (SPSS) ثم تحليلها حسب ما توصلت إليه الدراسة النظرية. ثم بعدها سيتم عرض النتائج التي تم استخلاصها من ميدان الدراسة بغية تقديم مناقشة لنتائج الدراسة في ضوء الفرضيات وفي ضوء منظور الدراسة، ثم في الأخير في ضوء الدراسات السابقة.

قبل عرض ما جاء في نتائج الدراسة من معطيات وجب عرض خصائص المجال البشري للدراسة الحالية التي تبينت من خلال نتائج الدراسة الميدانية في محور البيانات الشخصية، حيث تم استخراج معطيات حسب الجنس والسن والمستوى التعليمي والتخصص ولغات العمل ونوع الممارسة للترجمة الشفهية ومعدلها السنوي والخبرة في هذا المجال لكل المبحوثين، وبينت النتائج ما يلي:

1) حسب الجنس

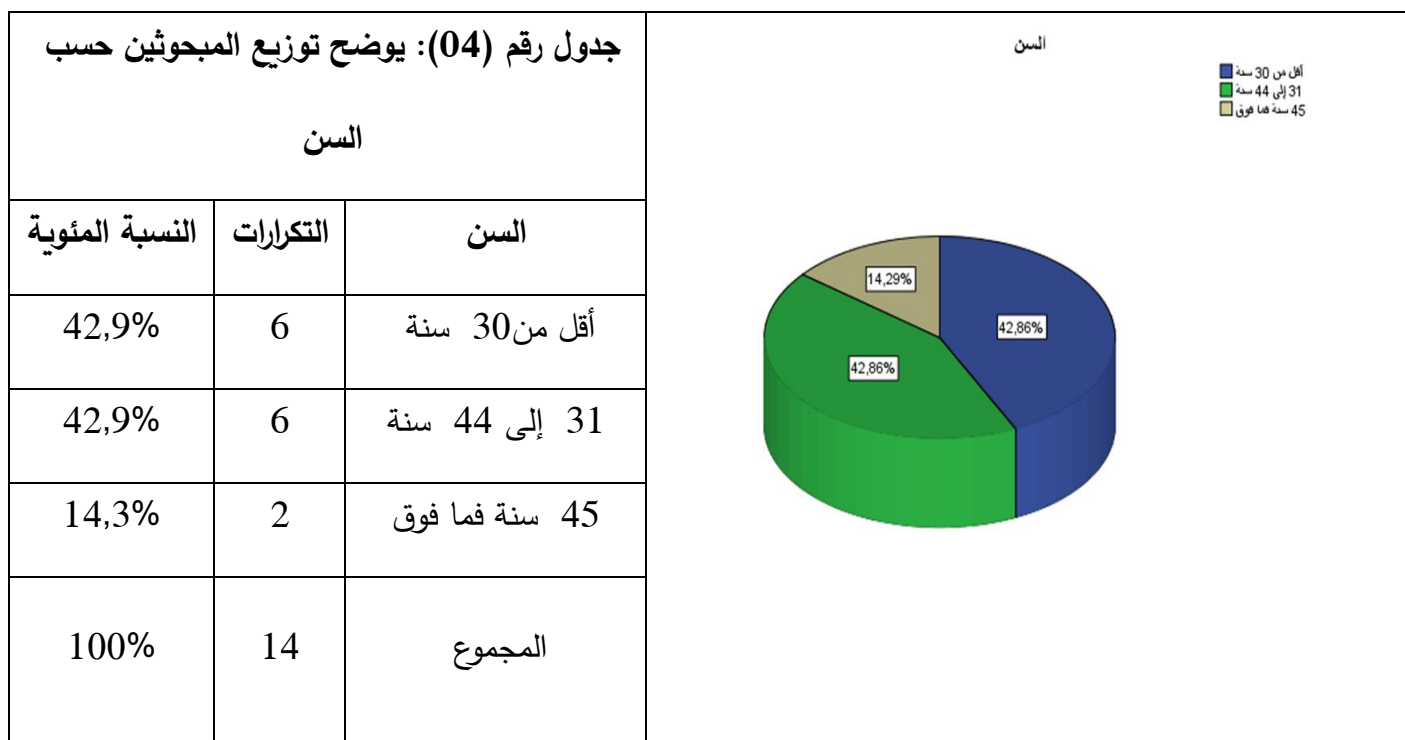


نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية هم إناث وتقدر نسبتهم بـ(57,1%)، مقابل نسبة (42,9%) من الذكور.

وعليه يمكن القول أن أكثر من نصف ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية إناث، ويعود ذلك لبعض الأسباب السلوكية عند الإناث، حيث أن توجه الإناث في الجزائر نحو التخصصات اللغوية والأدبية أكبر بكثير (يتوجه عادة الذكور إلى التخصصات التقنية والإدارية)، كما أن نسبة النجاح في البكالوريا في الجزائر في السنوات العشر الأخيرة عند الإناث أكبر من نسبة النجاح في البكالوريا

عند الذكور. ثمة أسباب أخرى منها معدّل قبول المترشحين بمعهد الترجمة في الجزائر والذي يعدّ مرتفعاً نسبياً مقارنة مع تخصصات العلوم الانسانية والاجتماعية الأخرى (من 13,04 إلى 14,00)، ثم يتم انتقاء الطلبة العشر الأوائل في الطور الأول للالتحاق بتخصص الترجمة الشفهية مع شرط اتقان لغة أجنبية واحدة على الأقل مع اللغة الأم.

(2) حسب السن

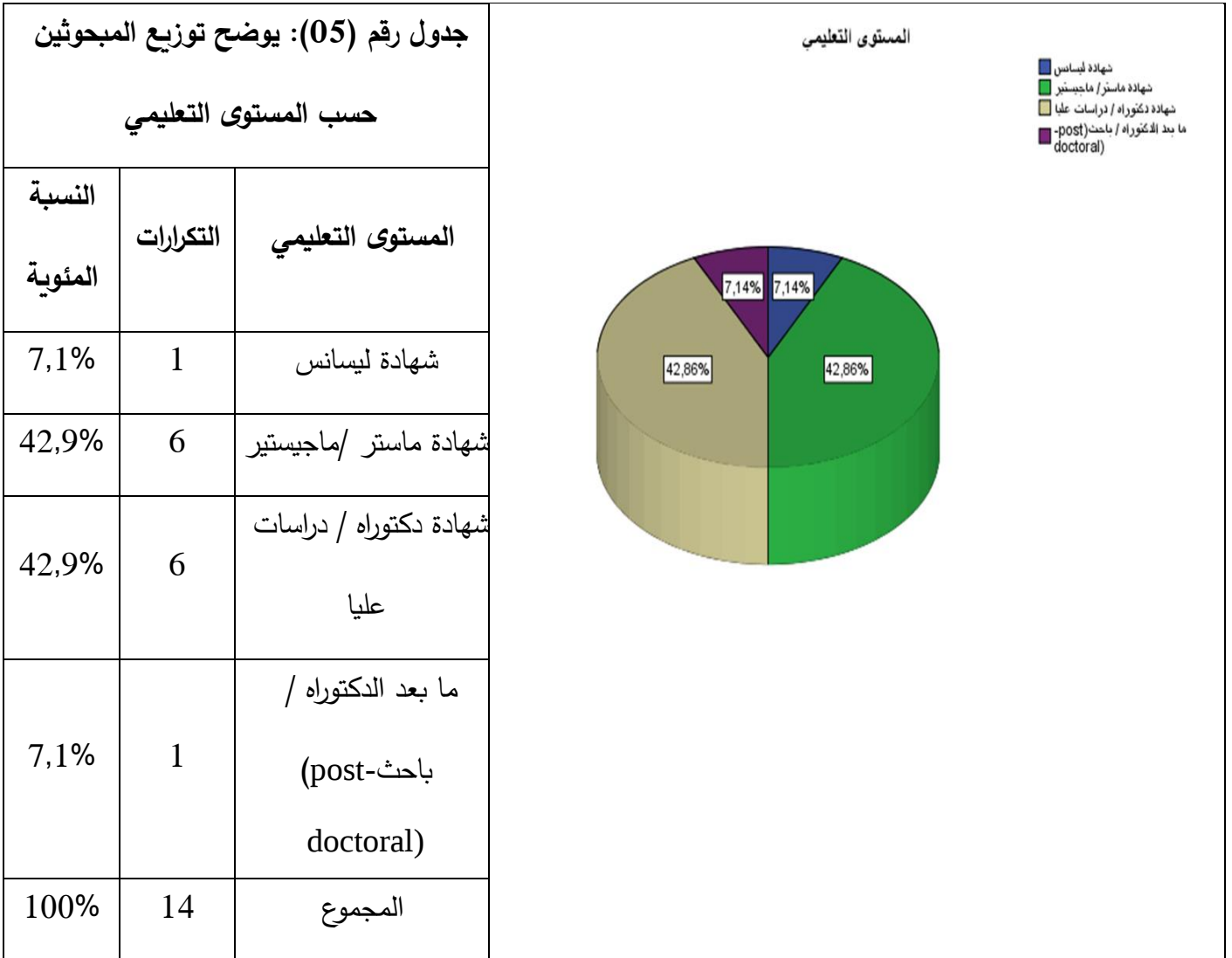


نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية سنهم أقل من 30 سنة وتقدر نسبتهم بـ(42,9%)، وذات

النسبة أي نسبة (42,9%) سنهم من 31 إلى 44 سنة، في حين سُجّلت نسبة (14,3%) من المبحوثين الذين يفوق سنهم 45 سنة.

وعليه يمكن القول أنه بالتقريب نصف ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية سنهم أقل من 30 سنة والنصف الآخر من 31 إلى 44 سنة، ويعود ذلك لأسباب إدارية وعدم استقرار معهد الترجمة، أي منذ افتتاحه عام 1963 رسمياً تحت تسمية المدرسة الوطنية العليا للترجمة، عرف عدة تحولات وإعادة هيكلة من قسم الترجمة تابع لمعهد اللغات الأجنبية إلى معهد الترجمة ثم قسم الترجمة ضمن كلية الآداب واللغات. جاءت هيكلته الأخيرة بمقتضى المرسوم التنفيذي رقم 570-12 المؤرخ في 23 جوان 2012 إلى إنشاء معهد الترجمة التابع لجامعة الجزائر 2 ابو القاسم سعد الله، ومعظم الأساتذة به حصلوا على شهادة الدكتوراه في اللغات الأجنبية، لذلك فإن الجيل الأول من المدرسين بمعهد الترجمة ليسوا بالضرورة من تخصص الترجمة الشفهية، إلا أنه ظهر جيل فتي جديد يمكن ملاحظته من خلال نتائج الدراسة الميدانية الحالية والذي يتراوح سنه بين 28 إلى 44 سنة.

(3) حسب المستوى التعليمي



نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية ذوي شهادة الماستر أو الماجستير وتقدر نسبتهم بـ (42,9%)، وذات النسبة أي نسبة (42,9%) من ذوي شهادة الدكتوراه أو الدراسات العليا، في حين سُجّلت نسبة (7,1%) من المبحوثين ذوي شهادة الليسانس، وذات النسبة أيضا أي (7,1%) من المبحوثين ذوي شهادة ما بعد

الدكتوراه أو الباحث.

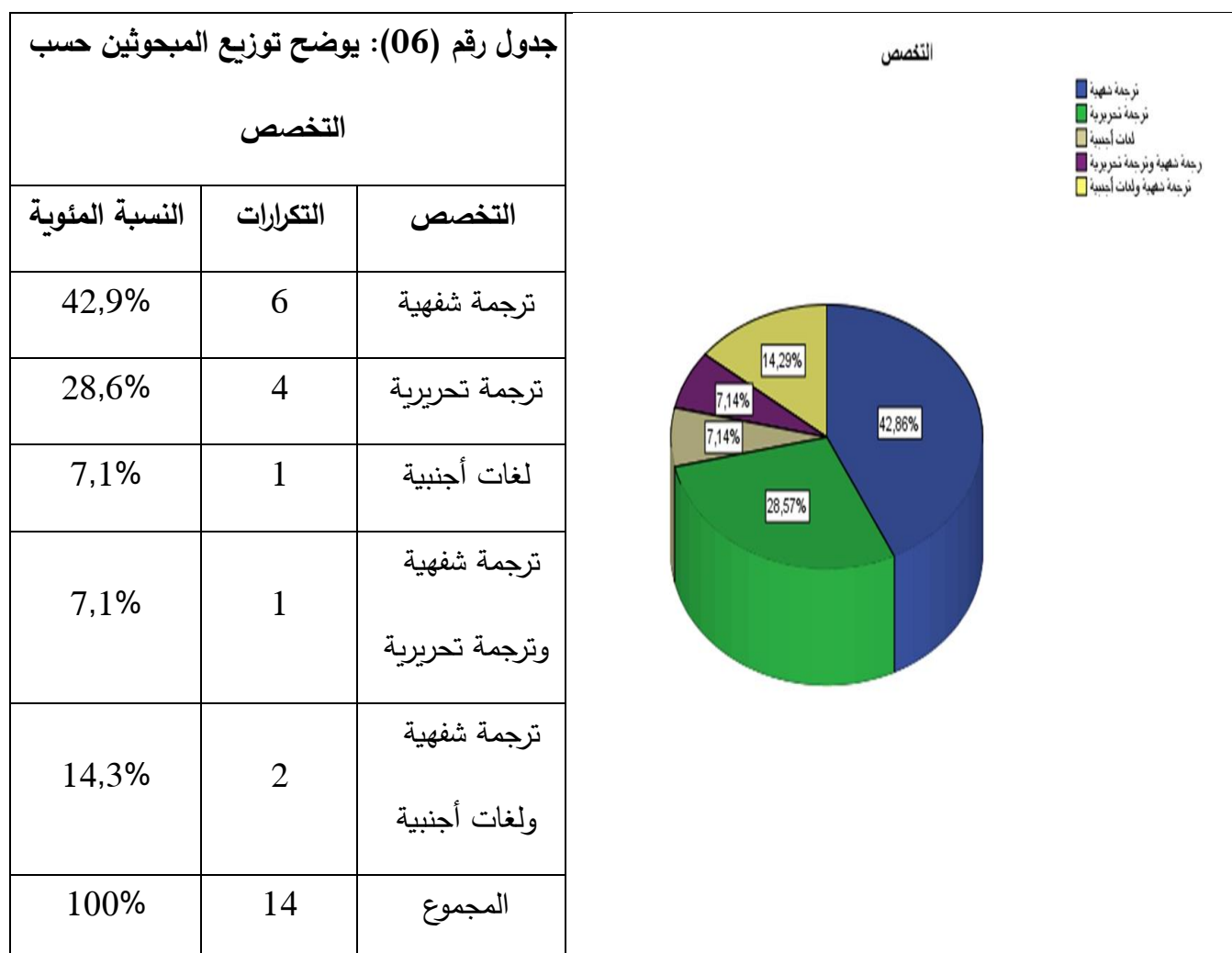
وعليه يمكن القول أنه بالتقريب نصف ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية ذوي شهادات عليا كماجستير وبالتقريب النصف الآخر ذوي شهادات دكتوراه، ويعود ذلك إلى السن حيث تتراوح أعمارهم ما بين 28 إلى 44 سنة ومع العلم أن أغلبية الطلبة في السنوات العشر الأخيرة بالجزائر في مثل هذا السن يحضرون أعمالهم في إطار الدراسات العليا، كما أن ميول الإناث (معظم مجتمع الدراسة) إلى مواصلة الدراسة في الطور الثالث رغم وجود العراقيل الشخصية (زواج، إنجاب) ما يعلهن يتأخرن عن مناقشة أعمالهم العلمية وبالتالي التأخر عن الترقية في المسار المهني.

وعليه يمكن القول أنه بالتقريب نصف ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية ذوي تخصص ترجمة شفهية، وأكثر من ربعهم ذوي تخصص ترجمة تحريرية، ويعود ذلك إلى طبيعة تدريس تخصص الترجمة سواء على المستوى الوطني أو الدولي، فهناك من يشبه الترجمة بتخصص الطب، إذ لا بد من الاستفادة من التكوين القاعدي لمدة (03) ثلاث سنوات على الأقل في مجال الترجمة التحريرية أو اللغات الأجنبية للحصول على تأشيرة الولوج إلى تخصص الترجمة الشفهية، إذ تكتسب القاعدة اللغوية خلال السنوات الأولى من الدراسة، أي

أن مرحلة الترجمة التحريرية لزام المرور بها، لذلك فإن مدرسي الترجمة الشفهية هم

كذلك مدرسي الترجمة التحريرية. و حتى مدرسي اللغات الأجنبية التي يتقنونها.

(4) حسب التخصص



نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين أجريت

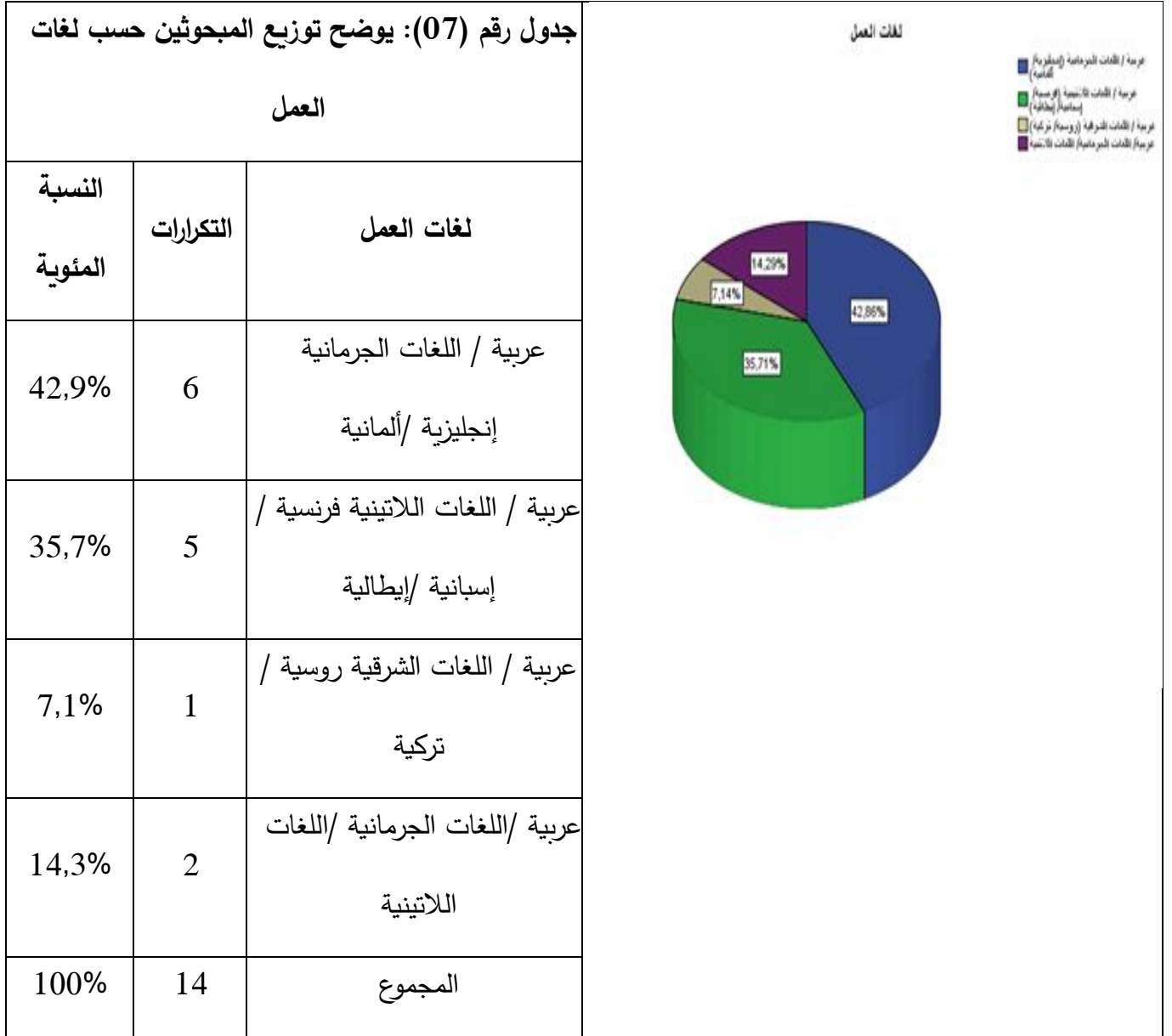
عليهم الدراسة الميدانية ذوي تخصص ترجمة شفوية وتقدر نسبتهم بـ(42,9%)،

وتليهم نسبة (28,6%) من ذوي تخصص ترجمة تحريرية، في حين سُجلت نسبة

(14,3%) من المبحوثين ذوي تخصص ترجمة شفوية ولغات أجنبية في نفس الوقت، أما المبحوثين ذوي تخصص لغات أجنبية أو ترجمة شفوية وترجمة تحريرية معا فلا يمثلون إلا نسبة (7,1%) لكل منهما.

وعليه يمكن القول أنه بالتقريب نصف ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية ذوي تخصص ترجمة شفوية، وأكثر من ربعهم ذوي تخصص ترجمة تحريرية، ويعود ذلك إلى طبيعة تدريس تخصص الترجمة سواء على المستوى الوطني أو الدولي، فهناك من يشبه الترجمة بتخصص الطب، إذ لا بد من الاستفادة من التكوين القاعدي لمدة (03) ثلاث سنوات على الأقل في مجال الترجمة التحريرية أو اللغات الأجنبية للحصول على تأشيرة الولوج إلى تخصص الترجمة الشفهية، إذ تكتسب القاعدة اللغوية خلال السنوات الأولى من الدراسة، أي أن مرحلة الترجمة التحريرية لزام المرور بها، لذلك فإن مدرسي الترجمة الشفهية هم كذلك مدرسي الترجمة التحريرية. و حتى مدرسي اللغات الأجنبية التي يتقنونها.

5) حسب لغات العمل

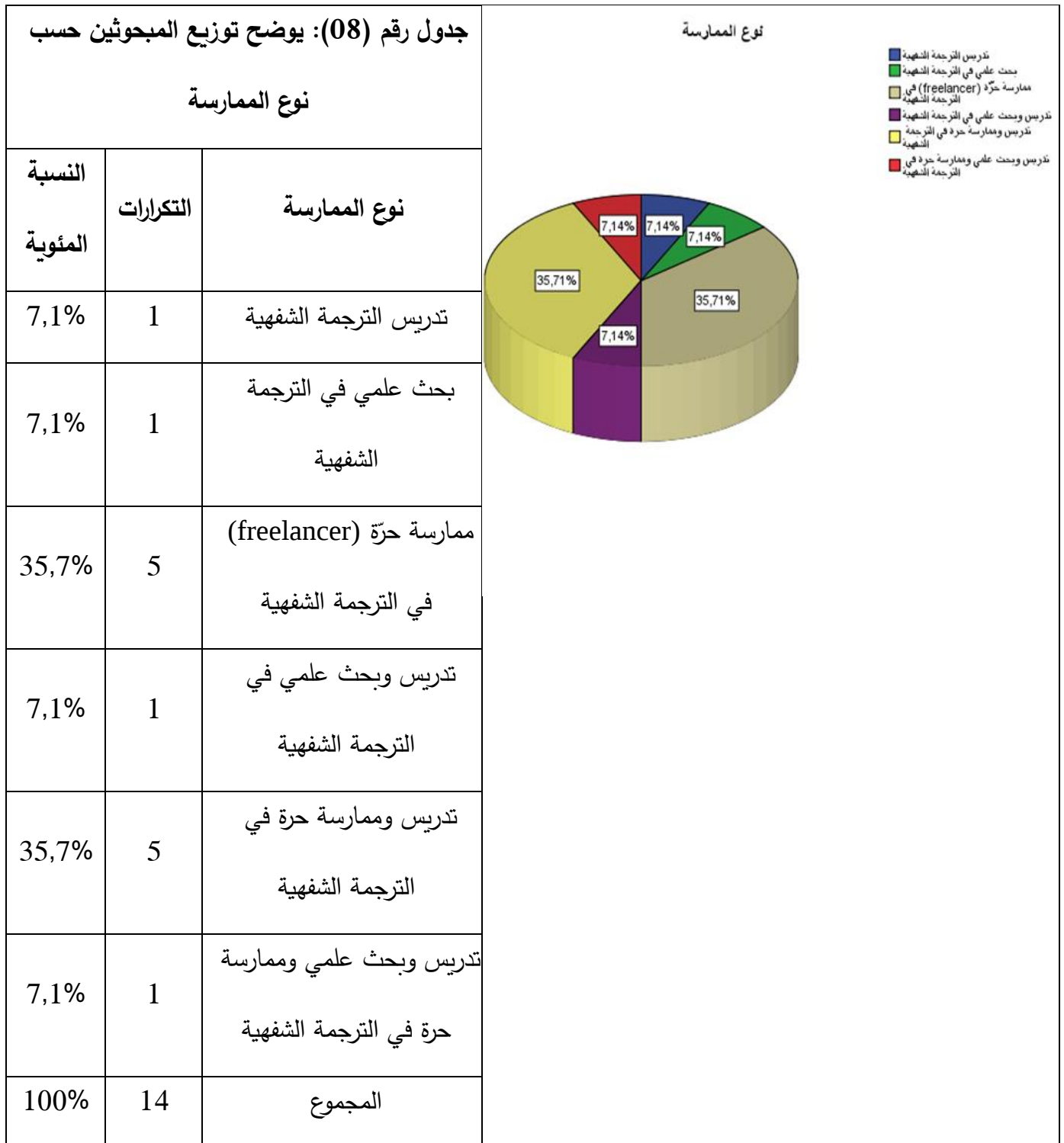


نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية يعملون باللغة العربية واللغات الجرمانية (إنجليزية وألمانية) وتقدر نسبتهم بـ(42,9%)، وتليهم نسبة (35,7%) من الذين يعملون باللغة العربية

واللغات اللاتينية (فرنسية وإسبانية وإيطالية)، في حين سُجلت نسبة (14,3%) ممن يعمل باللغة العربية واللغات الجرمانية مع اللاتينية في ذات الوقت، أما المبحوثين الذين يعملون باللغة العربية واللغات الشرقية (روسية وتركية) فلا يمثلون إلا نسبة (7,1%).

وعليه يمكن القول أنه بالتقريب نصف ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية يعملون باللغة العربية واللغات الجرمانية (إنجليزية وألمانية)، وأكثر من ثلثهم يعملون باللغة العربية واللغات اللاتينية (فرنسية وإسبانية وإيطالية)، ويعود ذلك إلى أسباب دبلوماسية، مع العلم أن اللغة المهيمنة (لغة العمل) هي اللغة العربية لأنها اللغة الرسمية الأولى في الجزائر، تليها اللغة الانجليزية التي تحتل المرتبة الأولى في اللغات العالمية، وكما أن معظم التطورات والابتكارات العلمية في شتى المجالات تظهر باللغة الانجليزية أولا ثم تترجم إلى بقية اللغات، أما اللغة الفرنسية فهي ثاني لغة رسمية في الجزائر أي أن معظم الوثائق الإدارية محررة باللغة الفرنسية مع العلم أن الجزائر تنتج سنويا عددا هائلا من المؤلفات بهذه اللغة.

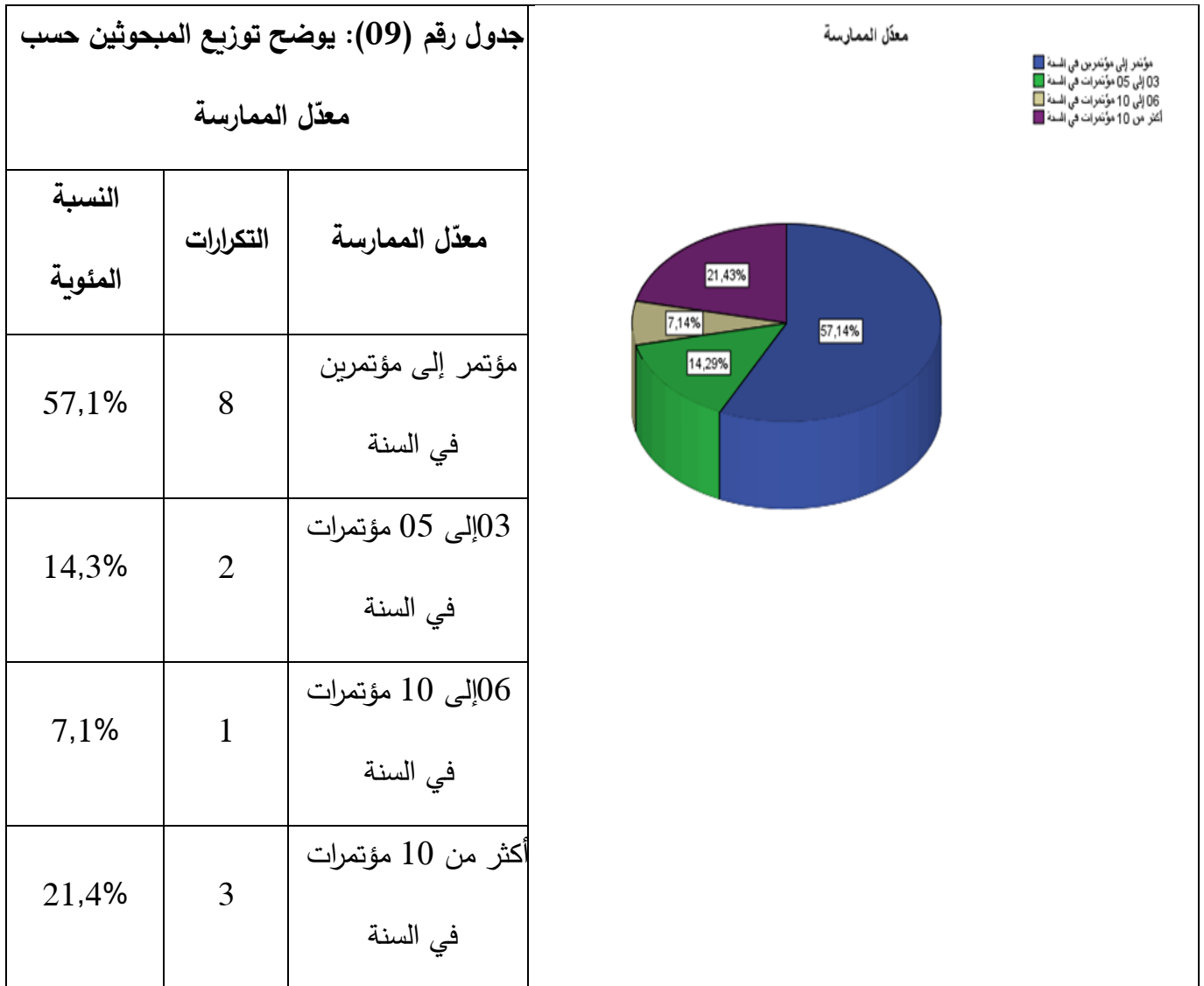
6) حسب نوع الممارسة



نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية يمارسون الترجمة ممارسة حرة (freelancer) وتقدر نسبتهم بـ(35,7%)، وذات النسبة أي (35,7%) يمارسون الترجمة الشفهية في التدريس والممارسة الحرة في ذات الوقت، في المقابل نجد نسبة (7,1%) فقط من المبحوثين الذين يدرسون الترجمة الشفهية أو يستعملونها في البحوث العلمية أو الدمج بين التدريس والبحث العلمي أو الدمج بين التدريس والبحث العلمي والممارسة الحرة في ذات الوقت.

وعليه يمكن القول أن أكثر من ثلث ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية يمارسون الترجمة ممارسة حرة، وأكثر من الثلث الآخر يمارسونها في التدريس والممارسة الحرة في ذات الوقت، ويعود ذلك لكون مجتمع الدراسة الذين أجابوا على استمارة الاستبيان مكون من ثمانية (08) مدرسين في الترجمة الشفهية ويمارسونها ممارسة حرة أيضا، أما الستة (06) المبحوثين الآخرين فيمارسونها أيضا ممارسة حرة بينما يقومون بأعمالهم البحثية في مجال الترجمة الشفهية. وهناك أسباب خارجة عن نطاق الباحث تجعل طاقم التدريس بمعهد الترجمة بالجزائر محدود بسبب حجمه البيداغوجي والإداري مما يؤدي إلى قلة مناصب الدكتوراه ومناصب العمل بالمعهد وقلة فرص العمل في ميدان الترجمة الشفهية.

(7) حسب معدل الممارسة

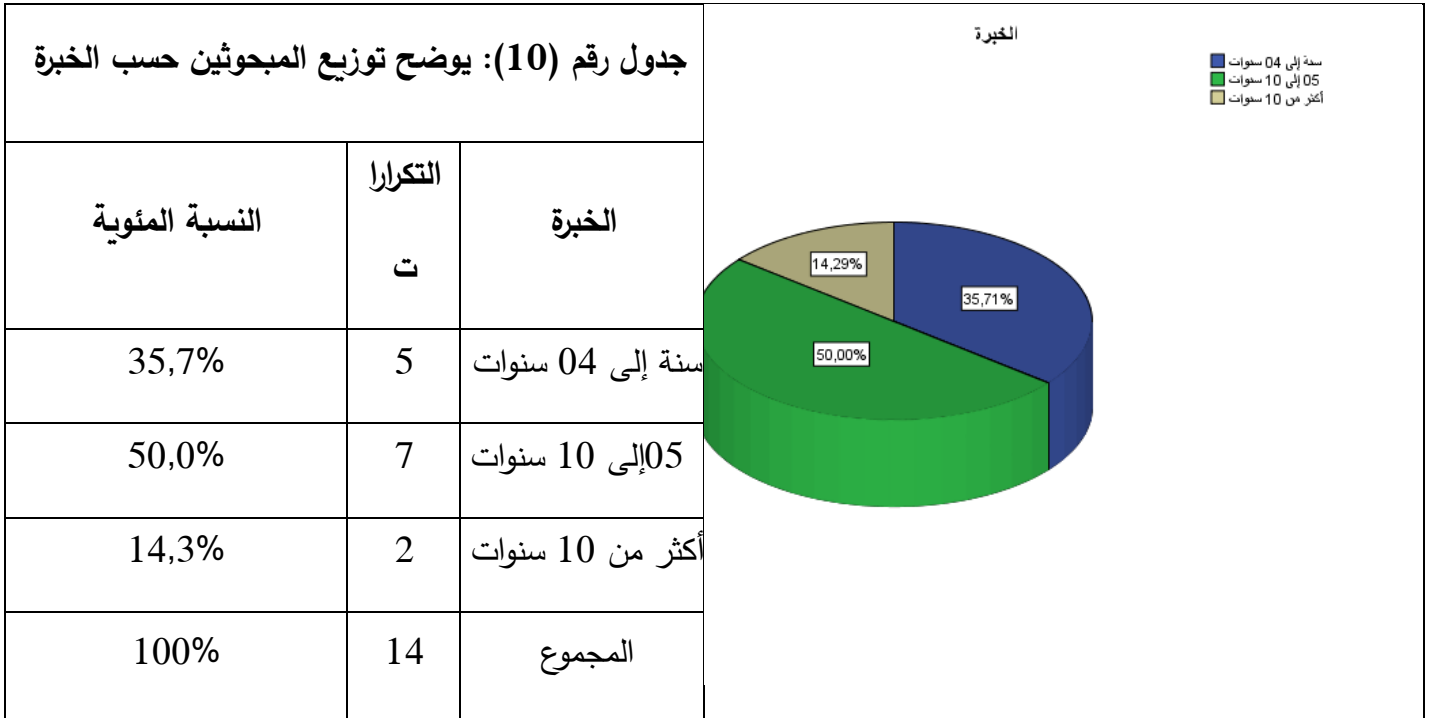


نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية يمارسون الترجمة الشفهية في مؤتمر إلى مؤتمرين في السنة وتقدر نسبتهم بـ(57,1%)، وتليهم نسبة (21,4%) ممن يمارسها لأكثر من 10 مؤتمرات في السنة، في حين سُجلت نسبة (14,3%) من المبحوثين الذين يمارسون

الترجمة الشفهية من 03 إلى 05 مؤتمرات في السنة، أما المبحوثين الذين يمارسونها من 06 إلى 10 مؤتمرات سنويا فلا يمثلون إلا نسبة (7,1%).

وعليه يمكن القول أن أكثر من نصف ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية يمارسون الترجمة الشفهية في مؤتمر إلى مؤتمرين في السنة وتقدر نسبتهم بـ(57,1%)، وبالتقريب ربعهم يمارسونها لأكثر من 10 مؤتمرات في السنة، ويعود ذلك إلى ندر فرص العمل في المؤتمرات الدولية في الجزائر حيث تكون ذات طابع دبلوماسي أو رئاسي ونظرا لمستواها العالي فإن التراجع الذين يعملون في مثل هذه المحافل يشترط أن تكون لهم خبرة طويلة. كما أن سوق العمل في الترجمة الشفهية في الجزائر محدودة عكس سوق العمل في الترجمة التحريرية.

8) حسب الخبرة



نلاحظ من خلال هذا الجدول أن أكبر نسبة من المبحوثين الذين أجريت عليهم الدراسة الميدانية ذوي خبرة مهنية في الترجمة الشفهية تتراوح من 05 إلى 10 سنوات وتقدر نسبتهم بـ(50,0%)، في حين سُجلت نسبة (35,7%) من المبحوثين الذين تقل خبرتهم عن 04 سنوات، أما المبحوثين الذين تفوق خبرتهم 10 سنوات فيمثلون نسبة (14,3%).

وعليه يمكن القول أن نصف ممارسي مهنة الترجمة الشفهية محل الدراسة الميدانية ذوي خبرة مهنية في الترجمة الشفهية تتراوح من 05 إلى 10 سنوات ، ويعود ذلك إلى سن المبحوثين ومستواهم التعليمي والنشاطات التي يقومون بها خارج التدريس سواء في مهنة الترجمة الشفهية أو الأعمال البحثية بالإضافة إلى المعدّل السنوي لتلك الممارسة، مع عدم استقرار معهد الترجمة بالجزائر إداريا والذي أدى إلى ظهور جيل جديد وفتي من التراجع.

1.4. عرض بيانات الدراسة ومعالجتها

سنحاول من خلال عرض للبيانات التي تم جمعها من خلال تطبيق (SPSS) ثم تحليلها وتفسيرها وتأويلها للتعرف على مستوى المهارات المعرفية المتزامنة لدى التراجع، ثم التعرف على مستوى الأداء الترجماني لدى التراجع، من أجل الوصول في النهاية إلى كشف العلاقة الكائنة بين المهارات الترجمانية المعرفية المتزامنة والأداء الترجماني.

1.1.4. عرض البيانات المتعلقة بمستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية

يعرض هذا الجزء من البحث بيانات الدراسة الميدانية المتعلقة بالمحور الثاني

من استمارة الاستبيان، التي صيغت حول مستوى المهارات المعرفية والمعرفية

الماورائية لدى التراجع، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (11): يوضح مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية لدى التراجع										
المجموع		فوري		سريع		متوسط		بطيء		المهارات
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
100%	14	21,4%	3	28,6%	4	42,9%	6	7,1%	1	استماع (listening)
100%	14	21,4%	3	42,9%	6	28,6%	4	7,1%	1	الإدراك (perception)
100%	14	14,3%	2	35,7%	5	35,7%	5	14,3%	2	الانتقاء والفلتر (selection and filtering)
100%	14	7,1%	1	64,3%	9	28,6%	4	0%	0	الفهم (understanding)
100%	14	21,4%	3	42,9%	6	28,6%	4	7,1%	1	الذاكرة الحسية (sensory memory)
100%	14	7,1%	1	35,7%	5	50,0%	7	7,1%	1	الذاكرة المديدة (long-term memory)
100%	14	28,6%	4	21,4%	3	50,0%	7	0%	0	الذاكرة العاملة (working memory)

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يمثل مستوى المهارات المعرفية والمعرفية

الماورائية لدى التراجع أن إجابات المبحوثين جاءت في مستويين:

• **المستوى الأول** يمثل المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية التي أكد عليها

أكبر نسبة من التراجع على أنها متوسطة السرعة، وهي تمثل:

- الذاكرة المديدة (long-term memory) بنسبة (50,0%).

- الذاكرة العاملة (working memory) بنسبة (50,0%).

- الاستماع (listening) بنسبة (42,9%).

• **المستوى الثاني** يمثل المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية التي أكد عليها

أكبر نسبة من التراجع على أنها سريعة، وهي تمثل:

- الفهم (understanding) بنسبة (64,3%).

- الإدراك (perception) بنسبة (42,9%).

- الذاكرة الحسية (sensory memory) بنسبة (42,9%).

- الانتقاء والفلتر (selection and filtering) بنسبة (35,7%).

وعليه يمكن القول أن: معظم التراجع يؤكدون على أن مستواهم في الذاكرة

المديدة (long-term memory)، والذاكرة العاملة (working memory)، الاستماع

(listening) متوسط، في حين جاء مستوى كل من الفهم (understanding)، الإدراك

(perception)، الذاكرة الحسية (sensory memory)، الانتقاء والفلتر (selection

and filtering) بمستوى سريع.

• تعزى نتائج المستوى الأول إلى خصائص مجتمع الدراسة التي وضحتها الجدول رقم (02)، والذي أسفر عن توزيع المبحوثين حسب السن، كما بيّن أنّ سنّهم يتراوح بين أقل من 30 سنة إلى 44 سنة، ما يعكس قلة الخبرة لديهم في مجال الترجمة الشفهية، كما جاءت بيانات الجدول رقم (08) الذي يوضّح توزيع المبحوثين حسب الخبرة لتؤكد ذلك. من خلال ما تقدّم من الجدولين تبين أن مجتمع الدراسة تتراوح خبرتهم المهنية في مجال الترجمة الشفهية تتراوح بين 05 إلى 10 سنوات.

• تعزى نتائج المستوى الثاني إلى البيانات التي وضحتها الجدول رقم (06) والتي تعكس نوع الممارسة للمبحوثين، مما تبين أن أكبر عدد من التراجع محل الدراسة الميدانية يمارسون الترجمة ممارسة حرة، ما يجعلهم يمارسون مهاراتهم المعرفية، وقد جاءت بيانات الجدول رقم (07)، والتي توضح توزيع المبحوثين حسب معدّل الممارسة السنوي للتراجع لتؤكد أنهم يشاركون في مؤتمر إلى مؤتمرين على الأقل في السنة، أي ما يمثل نسبة ولو قليلة إلا أنها موجودة بحيث تساهم في تمرين الترجمان وتدريبه على المهارات المعرفية.

أما الجدول الموالي، يوضح مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية لدى التراجع حسب تقييمهم الذاتي لها:

جدول رقم (12): يوضح مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية لدى التراجع								
المجموع		ممتاز		جيد		مقبول		المهارات
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
100%	14	35,7%	5	50,0%	7	14,3%	2	التمكن من لغات العمل (linguistic skills)
100%	14	21,4%	3	71,4%	10	7,1%	1	الفضول الثقافي (cultural curiosity)
100%	14	7,1%	1	71,4%	10	21,4%	3	لغة الجسد (body language)
100%	14	7,1%	1	57,1%	8	35,7%	5	العاطفة المعرفية (cognitive emotion)
100%	14	7,1%	1	35,7%	5	57,1%	8	الوعي بالذات (self-awareness)
100%	14	14,3%	2	42,9%	6	42,9%	6	الوعي بالغير (other-awareness)
100%	14	21,4%	3	35,7%	5	42,9%	6	التحليل والتوليف (analysis and synthesis)
100%	14	14,3%	2	50,0%	7	35,7%	5	اتخاذ القرار الآني (online decision-making)
100%	14	7,1%	1	64,3%	9	28,6%	4	حل المشكلات (problem solving)

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يمثل مستوى المهارات اللغوية والمعرفية

الاجتماعية لدى التراجع أن إجابات المبحوثين جاءت في مستويين:

• **المستوى الأول** يمثل المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية التي أكد عليها

أكبر نسبة من التراجع على أن مستواها مقبول، وهي تمثل:

- الوعي بالذات (self-awareness) بنسبة (57,1%).

- الوعي بالغير (other-awareness) بنسبة (42,9%).

- التحليل والتوليف (analysis and synthesis) بنسبة (42,9%).

• **المستوى الثاني** يمثل المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية التي أكد عليها

أكبر نسبة من التراجع على أن مستواها جيد، وهي تمثل:

- الفضول الثقافي (cultural curiosity) بنسبة (71,4%).

- لغة الجسد (body language) بنسبة (71,4%).

- حل المشكلات (problem solving) بنسبة (64,3%).

- العاطفة المعرفية (cognitive emotion) بنسبة (57,1%).

- التمكن من لغات العمل (linguistic skills) بنسبة (50,0%).

- اتخاذ القرار الآني (online decision-making) بنسبة (50,0%).

وعليه يمكن القول أن: معظم التراجع يؤكدون على أن مستواهم في الوعي

بالذات (self-awareness)، الوعي بالغير (other-awareness)، التحليل والتوليف

(analysis and synthesis) مقبول، في حين مستواهم في الفضول الثقافي (cultural

curiosity)، لغة الجسد (body language)، حل المشكلات (problem solving)،

العاطفة المعرفية (cognitive emotion)، التمكن من لغات العمل (linguistic

skills)، اتخاذ القرار الآني (online decision-making) جيد.

• **تعزى نتائج المستوى الأول** إلى البيانات التي جاءت في الجدول رقم (08)

الذي يوضح توزيع المبحوثين حسب الخبرة لتؤكد ذلك، كما تبين أن مجتمع

الدراسة تتراوح خبرتهم المهنية في مجال الترجمة الشفهية تتراوح بين 05 إلى 10 سنوات.

- تعزى نتائج المستوى الثاني إلى البيانات التي توصلت إليها الدراسة الميدانية من خلال الجدول رقم (04) الذي يوضح توزيع المبحوثين حسب التخصص، ومنه يمكن القول أن التراجم محل الدراسة الميدانية بمعهد الترجمة بالجزائر تخصصهم ترجمة شفهية بنسبة كبيرة ويليهما مباشرة تخصص لغات أجنبية، أي أن مستوى اللغات عند التراجم المحترفين عالي وشرط أساس للالتحاق بهذه المهنة، وهذا ما يعكس مستواهم الجيد في المهارات اللغوية.

2.1.4. عرض البيانات المتعلقة بنسب توزيع التراجم للانتباه على مهام الترجمة الشفهية

سيتم عرض بيانات الدراسة الميدانية المتعلقة بالمحور الثالث من استمارة الاستبيان التي صيغت حول نسب توزيع التراجم للانتباه على مهام الترجمة الشفهية حسب مقترح الباحث فريكساس أثناء عملية الترجمة الشفهية (Camayd-Freixas, 2011, p. 15) ، والجدول الموالي يوضح ذلك:

جدول رقم (13): يوضح نسبة مهام الترجمة الشفهية لدى التراجع خلال عملية الترجمة الشفهية													
الترتبة	المجموع		40%		20%		15%		10%		05%		المهام
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
01	100%	14	35,7%	5	28,6%	4	7,1%	1	14,3%	2	14,3%	2	الاستماع (listening)
02	100%	14	28,6%	4	50,0%	7	00%	00	21,4%	3	00%	00	الفهم (understanding)
05	100%	14	00%	00	14,3%	2	28,6%	4	28,6%	4	28,6%	4	التجريد (abstracting)
04	100%	14	00%	00	28,6%	4	42,9%	6	28,6%	4	00%	00	الصياغة (formulating)
03	100%	14	00%	00	50,0%	7	42,9%	6	00%	00	7,1%	1	الانتاج (delivering)
05	100%	14	00%	00	21,4%	3	14,3%	2	21,4%	3	42,9%	6	المراقبة (monitoring)

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يمثل نسبة الانتباه الموزعة على مهام

الترجمة الشفهية خلال عملية الترجمة الشفهية، أن إجابات المبحوثين جاءت في

خمس مستويات:

• **المستوى الأول** يمثل مهام عملية الترجمة الشفهية التي أكد عليها أكبر نسبة

من التراجع على أنها تمثل نسبة (05%)، وهي تمثل:

- مهمة المراقبة (monitoring) بنسبة (42,9%).

• **المستوى الثاني** يمثل مهام عملية الترجمة الشفهية التي أكد عليها أكبر نسبة

من التراجع على أنها تمثل نسبة (10%)، وهي تمثل:

- مهمة التجريد (abstracting) بنسبة (28,6%).

• **المستوى الثالث** يمثل مهام عملية الترجمة الشفهية التي أكد عليها أكبر نسبة

من التراجع على أنها تمثل نسبة (15%)، وهي تمثل:

- مهمة الصياغة (formulating) بنسبة (42,9%).

• **المستوى الرابع** يمثل مهام عملية الترجمة الشفهية التي أكد عليها أكبر نسبة

من التراجع على أنها تمثل نسبة (20%)، وهي تمثل:

- مهمة الفهم (understanding) بنسبة (50,0%).

- مهمة الانتاج (delivering) بنسبة (50,0%).

• **المستوى الخامس** يمثل مهام عملية الترجمة الشفهية التي أكد عليها أكبر

نسبة من التراجع على أنها تمثل نسبة (40%)، وهي تمثل:

- مهمة الاستماع (listening) بنسبة (35,7%).

وعليه يمكن القول أنّ: هناك تنوع في نسب توزيع الانتباه على مهام الترجمة

الشفهية فنجد معظم التراجع يؤكدون على أن مهمة المراقبة (monitoring) خلال

عملية الترجمة الشفهية تمثل نسبة (05%)، وأن مهمة التجريد (abstracting) تمثل

نسبة (10%)، ومهمة الصياغة (formulating) تمثل نسبة (15%)، كل من مهمة

الفهم (understanding) ومهمة الانتاج (delivering) تمثل نسبة (20%)، ومهمة الاستماع (listening) تمثل نسبة (40%).

- تعزى نتائج المستوى الأول إلى دور المراقبة في عملية الترجمة الشفهية، إذ رغم توظيف التراجم نسبة صغيرة من الانتباه لهذه المهمة، إلا أنها موجودة باستمرار طوال عملية الترجمة الشفهية، كما جاءت أغلبية إجابات المبحوثين لتؤكد ذلك.

- تعزى نتائج المستوى الثاني إلى أهمية استيعاب اللغة المنطوقة وغير المنطوقة من قبل المترجمان، إذ أنّ مهمة التجريد كما سبق الإشارة إليها، تتمثل في معالجة المعلومات على مستوى مستودع الذاكرة الحسية السمعية لاستخراج العناصر اللغوية وغير اللغوية. وللتوصل إلى مقصد الخطيب (vouloir dire) (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 266)، وجب استحضار شتى المعارف اللغوية وغير اللغوية من خلال تعبئة كلّ أنواع الذاكرة وهذا ما سيحدث في المرحلة اللاحقة.

- تعزى نتائج المستوى الثالث إلى اعتماد التراجم على مرحلة الصياغة بما يناسبها من مقدار الانتباه، ولقد سبق الإشارة لهذه المرحلة (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009) بمرحلة الترميز والتي تأتي بتفعيل عناصر اللغة الهدف الموجودة في الذاكرة المديدة مع ضبط الجانب النحوي والتركيبى للغة

الهدف، ثم ينتج عن ذلك إعادة صياغة للمعنى المصدر باللغة الهدف وإسقاط القواعد اللغوية الخاصة بها. إذ يستطيع الترجمان بعدها تحصيل المعنى والانعقاد من الدلائل اللغوية مع استخلاص معنى معرفي وعاطفي للتعبير عنه.

• تعزى نتائج **المستوى الرابع** إلى مقدار الانتباه اللازم لكل من الفهم والانتاج بنسبة مشتركة، وإن دلّ ذلك فإنما يدل على أهمية المهمتين في عملية الترجمة الشفهية، وكما سبق تناول مهمة الفهم (لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 218) في مرحلة فك الرموز، فإنه يقع الفهم على مستوى فكّ الرموز اللغوية. أما مهمة الانتاج والتي تظهر بوضوح في مرحلة التعبير فقد تمّ تناولها بشكل مفصّل سابقا. (Ma, 2013) كما تعدّ المحطة الأخيرة من عملية الترجمة الشفهية والتي يتوقّف نجاحها على نجاح المراحل الأربعة السابقة، وهي في حدّ ذاتها المنتج والنتيجة النهائية للسلسلة الترجمانية.

• تعزى نتائج **المستوى الخامس** إلى أهمية المهمة الأولى من السلسلة الترجمانية، إذ أجاب أغلبية المبحوثين من معهد الترجمة بتوزيع أكبر نسبة من الانتباه على هذه المهمة التي تأتي في مرحلة إدراك الخطاب التي تم تناولها في الجزء النظري، (Camayd-Freixas, 2011, p. 15) والتي تشمل على مؤهلات الترجمان الحسية، إذ يدرك الترجمان السمات اللغوية على مدى

سمعي أو بصري، متمثلة في وحدات معنوية للنصوص من كلمات وتعابير،

إذ تحتوي الكلمات وحدات معنوية صغرى تتضافر معا لتكوين معنى الكلمة

(لودوير و سيليسكوفيتش، 2009، صفحة 267).

أما في الجدول الموالي، فسيتم عرض البيانات المتعلقة بالمحور الثالث من

استمارة الاستبيان، والتي توضح مستوى اعتماد التراجم للاستراتيجيات الترجمانية

أثناء الأداء الترجماني:

جدول رقم (14): يوضح استراتيجيات الترجمة الشفهية لدى التراجم												
المجموع		ممتاز		جيد جدًا		جيد		مقبول		ضعيف		الاستراتيجيات
%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	
100%	14	7,1%	1	14,3%	2	28,6%	4	50,0%	7	%00	0	الاصغاء المتواصل (fluid listening)
100%	14	7,1%	1	%00	0	35,7%	5	42,9%	6	14,3%	2	التقمص العاطفي (emphatic inference)
100%	14	7,1%	1	14,3%	2	28,6%	4	42,9%	6	7,1%	1	التقطيع (segmentation)
100%	14	7,1%	1	7,1%	1	50,0%	7	21,4%	3	14,3%	2	الاختزال (shortcuts)
100%	14	7,1%	1	35,7%	5	21,4%	3	14,3%	2	21,4%	3	التوقع (anticipation)
100%	14	%00	0	14,3%	2	28,6%	4	42,9%	6	14,3%	2	التحكم في فارق الزمن (managing décalage)
100%	14	%00	0	14,3%	2	7,1%	1	64,3%	9	14,3%	2	أتمتة المهام (automatization)
100%	14	7,1%	1	7,1%	1	50,0%	7	21,4%	3	14,3%	2	التكيف وحلّ المشكلات (set shifting)

يجدر الإشارة في هذا الجزء أنه قدّم تعريف موجز لكل استراتيجية على النحو

الآتي:

- **الاصغاء المتواصل (fluid listening):** هو السمع بإعمال الفكر باستمرار

حيث يكون الترجمان في حالة مسترخية مع التركيز على متابعة المعنى دون

ضياعه أثناء تدفّق الكلمات (Camayd-Freixas, 2011, p. 03).

- **التقمص العاطفي (emphatic inference):** هو ربط المعلومات الجديدة

وتكييفها حسب السياق، وانصياح الترجمان للخطاب دون مقاومة محتواه

وإحلال محلّ الخطيب في أفكاره ومعتقداته (Macnamara, 2012, p. 04).

- **التقطيع (segmentation):** هو استراتيجية تقطيع الخطاب إلى وحدات

للمعنى لتسهيل عملية رصد المعنى والاقتصاد في الوقت (Camayd-

Freixas, 2011, p. 06).

- **الاختزال (shortcuts):** هو استراتيجية استخدام ذهني لعبارات مختصرة

موجودة في تقنية تدوين الملاحظات غرضها تقليص الخطاب من دون حذف

مقاطع منه (Camayd-Freixas, 2011, p. 27).

- **التوقع (anticipation):** هو التنبؤ بالمسار العام للخطاب هدفه توجيه

الانتباه ونقله من مهمّة الاستماع إلى مهمّة الانتاج (Camayd-Freixas,

2011, p. 24).

- **التحكم في فارق الزمن (managing décalage):** يقاس الفارق في الزمن بحجم الأفكار والمقاطع، ويتمثل في مقدار الزمن الذي يتأخر فيه الترجمان عن الخطيب (Camayd-Freixas, 2011, p. 06).
 - **أتمتة المهام (automatization):** لأنّ العمليات الآلية لا تستهلك من السعة الذهنية المتوفّرة عكس العمليات غير الآلية (Gile , 1995, p. 92).
 - **التكيّف وحلّ المشكلات (set shifting):** هو المرونة الذهنية في اختيار أو تغيير استراتيجية الترجمة الشفهية لتتماشى مع الوضعية الجديدة (Macnamara, 2012, p. 23).
- كما نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يمثل استراتيجيات الترجمة الشفهية لدى التراجع أن إجابات المبحوثين جاءت في ثلاث مستويات:
- **المستوى الأول** يمثل استراتيجيات الترجمة الشفهية التي أكد عليها أكبر نسبة من التراجع على أن مستواها مقبول، وهي تمثل:
 - استراتيجية الاصغاء المتواصل (fluid listening) بنسبة (50,0%).
 - استراتيجية التقمص العاطفي (emphatic inference) بنسبة (42,9%).
 - استراتيجية التقطيع (segmentation) بنسبة (42,9%).

- استراتيجية التحكم في فارق الزمن (managing décalage) بنسبة (42,9%).

- استراتيجية أتمتة المهام (automatization) بنسبة (64,3%).

• **المستوى الثاني** يمثل استراتيجيات الترجمة الشفهية التي أكد عليها أكبر نسبة

من التراجع على أن مستواها جيد، وهي تمثل:

- استراتيجية الاختزال (shortcuts) بنسبة (50,0%).

- استراتيجية التكيف وحلّ المشكلات (set shifting) بنسبة (50,0%).

• **المستوى الثالث** يمثل استراتيجيات الترجمة الشفهية التي أكد عليها أكبر

نسبة من التراجع على أن مستواها جيد جداً، وهي تمثل:

- استراتيجية التوقع (anticipation) بنسبة (35,7%).

وعليه يمكن القول أن: مستوى استراتيجية التوقع (anticipation) جيد جداً

ومستوى استراتيجية الاختزال (shortcuts) واستراتيجية التكيف وحلّ المشكلات (set

shifting) جيد، في حين جاء مستوى كل من استراتيجية الاصغاء المتواصل

(fluid listening)، استراتيجية التقمص العاطف (emphatic inference)،

واستراتيجية التقطيع (segmentation)، واستراتيجية التحكم في فارق الزمن

(managing décalage) واستراتيجية أتمتة المهام (automatization) مقبول.

- تعزى نتائج المستوى الأول إلى اعتماد التراجع على الاستراتيجيات المعرفية التي تستلزم حجماً كبيراً من القدرات المعرفية مع توفر مهارات وملكات معرفية تمثل القاعدة الأساسية لممارسة المهن الصعبة والمعقدة كمهنة الترجمان وعلى سبيل المثال الإطاقة (Camayd-Freixas, 2011, p. 25). فالإطاقة تنتج عن الممارسة لرفع مستوى الترجمان للتغلب على عتبة الإرهاق، ولا شك أنّ الألفة والممارسة تجعل الترجمان يصقل المهارات المعرفية مع مرور الزمن، مكوّنة لديه الإطاقة الذهنية والجسدية اللتان تلعبان دوراً هاماً في مهمة الترجمة الشفهية. كما سبق الإشارة إلى قول دانييل جيل في مطبوعته أنّ الإطاقة على المستوى الجسدي والمستوى الفكري.
- تعزى نتائج المستوى الثاني إلى الاستراتيجيات التي لها علاقة بسرعة الأداء، كما سبق وأشرنا إلى السرعة، (Camayd-Freixas, 2011, p. 25) تساعد القدرات المعرفية كتعدّد المهام والعبء المعرفي والتحزيم، العقل على معالجة اللغة والمعلومات. ولعلّ مُعامل السرعة يمكن قياسه من حيث قدرة الترجمان على التحزيم وتعدّد المهام وأدّخار الطاقة المعرفية لأنّه كلّما زادت قدرته على القيام بهذه الوظائف الثلاثة زادت سرعته في المعالجة وزادت سرعته في استحضار المعلومات والاقتصاد في الوقت.

- تعزى نتائج المستوى الثالث إلى نتائج المستوى الثاني إذ سرعة الترجمان بالاعتماد على استراتيجية الاختزال والتكيف مع مختلف الوضعيات أثناء الترجمة الشفهية تجعله قادرا على التنبؤ بصعوبات الترجمة الشفهية قبل حدوثها، ما يجعله قادرا على تجاوز المشكلات. لأن استراتيجية التوقع (Camayd-Freixas, 2011, p. 24) تؤثر على استراتيجيتي الاختزال وحل المشكلات، حيث كلما زادت القدرة على توقع مضمون الخطاب، زادت سرعة الترجمان في معالجة المعلومات واختزالها و تقادي تغيير توجه الخطاب ما يعكس إجابة المبحوثين.

3.1.4. عرض الفروق حسب خصائص مجتمع الدراسة

1) حسب جنس التراجع

جدول رقم (15): يوضح اختبار "ت" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب جنس التراجع						
القرار	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	
المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية	ذكر	2,76	,75	,42	,68	غير دال (لا توجد فروق)
	أنثى	2,60	,62			
المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية	ذكر	1,88	,37	,34	,73	غير دال (لا توجد فروق)
	أنثى	1,79	,61			
استراتيجيات الترجمة الشفهية	ذكر	2,83	1,19	,79	,44	غير دال (لا توجد فروق)
	أنثى	2,45	,58			
تم اتخاذ القرار عند درجات الحرية (12) ومستوى الخطأ (0,05)						

نلاحظ من خلال هذا الجدول قيمة المتوسط الحسابي للمهارات المعرفية والمعرفية الماورائية لدى التراجع الذكور يقدر بـ (2,76) بانحراف معياري قدره (,75)، وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لدى الإناث المقدّر بـ (2,60) بانحراف معياري (,62)، وهذا يعني أن مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية لدى الجنسين متقارب.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ (,42) وهي غير دالة عند درجات الحرية (12) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة قدره (0,68).

• إذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية حسب الجنس، ويعود ذلك إلى الظروف المتماثلة التي يدرس فيها سواء الإناث أو الذكور على مستوى معهد الترجمة بالجزائر.

وبين الجدول أيضا أن قيمة المتوسط الحسابي للمهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية لدى التراجع الذكور يقدر بـ (1,88) بانحراف معياري قدره (,37) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لدى التراجع الإناث المقدّر بـ (1,79) بانحراف معياري (,61)، وهذا يعني أن مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية لدى الجنسين متقارب.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ (,34) وهي غير دالة عند درجات الحرية (12) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة قدره (0,73).

• إذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب الجنس، ويعود ذلك إلى الظروف المتماثلة التي يدرس فيها سواء الإناث أو الذكور على مستوى معهد الترجمة بالجزائر

كما يتضح أن قيمة المتوسط الحسابي لاستراتيجية الترجمة الشفهية لدى التراجع الذكور يقدر بـ (2,83) بانحراف معياري قدره (1,19) وهو قريب جدا من المتوسط الحسابي لدى التراجع الإناث المقدّر بـ (2,45) بانحراف معياري (,58)، وهذا يعني أن مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية لدى الجنسين متقارب.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ (,79) وهي غير دالة عند درجات الحرية (12) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة قدره (0,44).

• إذا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب الجنس، ويعود ذلك إلى الظروف المتماثلة التي يدرس فيها سواء الإناث أو الذكور على مستوى معهد الترجمة بالجزائر، كما أن العينة المنتقاة لغرض هذه الدراسة لها خصائص متشابهة لأنها تتمتع بالشروط نفسها واللازم توفرها في المبحوث من مكونات معرفية.

(2) حسب سن التراجع

جدول رقم (16): يوضح اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب السن							
القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
غير دال (لا توجد فروق)	,09	2,88	,97	2	1,94	بين المجموعات	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
			,33	11	3,70	داخل المجموعات	
			/	13	5,65	المجموع	
غير دال (لا توجد فروق)	,63	,46	,13	2	,26	بين المجموعات	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية
			,28	11	3,08	داخل المجموعات	
			/	13	3,35	المجموع	
دال (توجد فروق لصالح الأكثر سنا)	,00	10,22	3,25	2	6,51	بين المجموعات	استراتيجيات الترجمة الشفهية
			,31	11	3,50	داخل المجموعات	
			/	13	10,01	المجموع	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (ف) للمهارات المعرفية والمعرفية

الماورائية حسب السن تقدر بـ(2,88) وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل

المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (09)، وهو يعني أنه:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية حسب السن. كما يعود ذلك إلى تقارب السن بين المبحوثين وإنتمائهم إلى الجيل نفسه كما هو مبين في الجدول رقم (02) الذي أسفر عن توزيع المبحوثين حسب السن. كما بين أن سنهم يتراوح بين أقل من 30 سنة إلى 44 سنة.

كما يبين أن قيمة (ف) للمهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب السن تقدر بـ(46)، وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (63)، وهو يعني أنه:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب السن، ويعود ذلك لتوفر الشروط المسبقة في المبحوثين وهي التمكن من اللغات كشرط أساسي للالتحاق بتخصص الترجمة الشفهية على مستوى معهد الترجمة بالجزائر حيث تم تناول هذه النقطة في الفصل الأول (أنظر الفصل الأول ص 62).

في حين بلغت قيمة (ف) لاستراتيجيات الترجمة الشفهية حسب السن (10,22) وهي دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات

(02) بمستوى دلالة قدره (0,00)، وهو يعني أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية

في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب السن لصالح التراجع الأكثر سنا.

• ومما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق في كل من مستوى المهارات المعرفية

والمعرفية الماورائية وكذا مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية

حسب السن في حين توجد فروق في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية

حسب السن لصالح التراجع الأكثر سنا، ويعود ذلك إلى كون المهارات سواء

المعرفية أو اللغوية تكتسب خلال المسار الدراسي، أما استراتيجيات الترجمة

فتكتسب من خلال الممارسة للترجمة الشفهية. كما يزيد الاعتماد على

استراتيجيات الترجمة الشفهية مع مرور الزمن.

(3) حسب المستوى التعليمي

جدول رقم (17): يوضح اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب المستوى التعليمي							
القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
غير دال (لا توجد فروق)	,44	1,02	,44	4	1,77	بين المجموعات	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
			,43	9	3,87	داخل المجموعات	
			/	13	5,65	المجموع	

المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية	بين المجموعات	,60	4	,15	غير دال (لا توجد فروق)	,73	,50
	داخل المجموعات	2,74	9	,30			
	المجموع	3,35	13	/			
استراتيجيات الترجمة الشفهية	بين المجموعات	,83	4	,20	غير دال (لا توجد فروق)		,20
	داخل المجموعات	9,18	9	1,02			
	المجموع	10,015	13	/			

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (ف) للمهارات المعرفية والمعرفية
الماورائية حسب المستوى التعليمي تقدر بـ(1,02) وهي غير دالة عند درجات الحرية
داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (,44)، وهو
يعني أنه:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المعرفية والمعرفية
الماورائية حسب المستوى التعليمي للتراجع.

كما يبين أن قيمة (ف) للمهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب
المستوى التعليمي تقدر بـ(,50) وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات
(11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (,73)، وهو يعني أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية

الاجتماعية حسب المستوى التعليمي للتراجع.

وأيضاً جاءت قيمة (ف) لاستراتيجيات الترجمة الشفهية حسب المستوى

التعليمي تقدر بـ(20)، وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11)

وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (93)، وهو يعني أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية

حسب المستوى التعليمي.

- ومما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق في كل من مستوى المهارات المعرفية

والمعرفية الماورائية ومستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية وكذا

مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب المستوى التعليمي للتراجع، ويعود

ذلك إلى تقارب المستويات التعليمية للمبحوثين إذ أن معظمها شهادات عليا.

4) حسب التخصص

جدول رقم (18): يوضح اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب التخصص							
القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
						بين المجموعات	المهارات المعرفية
دال (توجد فروق لصالح الترجمة الشفهية)	,01	6,39	1,04	4	4,17	داخل المجموعات	والمعرفية الماورائية
			,16	9	1,47		

			/	13	5,65	المجموع	
دال (توجد فروق لصالح الترجمة الشفهية)	,01	5,62	,59	4	2,39	بين المجموعات	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية
			,10	9	,95	داخل المجموعات	
			/	13	3,35	المجموع	
دال (توجد فروق لصالح الترجمة الشفهية)	,00	6,60	1,86	4	7,47	بين المجموعات	استراتيجيات الترجمة الشفهية
			,28	9	2,54	داخل المجموعات	
			/	13	10,01	المجموع	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (ف) للمهارات المعرفية والمعرفية

الماورائية حسب التخصص تقدر بـ(6,39) وهي دالة عند درجات الحرية داخل

المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (,01)، وهو يعني

أنه:

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المعرفية والمعرفية

الماورائية حسب التخصص لصالح تخصص الترجمة الشفهية.

كما يبين أن قيمة (ف) للمهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب

التخصص تقدر بـ(5,62) وهي دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات

(11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (01)، وهو يعني أنه:

• **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية**

الاجتماعية حسب التخصص لصالح تخصص الترجمة الشفهية.

وأیضا جاءت قيمة (ف) لاستراتيجية الترجمة الشفهية حسب التخصص تقدر

بـ(6,60) وهي دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات

(02) بمستوى دلالة قدره (00)، وهو يعني أنه:

• **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية**

حسب التخصص لصالح تخصص الترجمة الشفهية.

• **ومما سبق نستنتج أنه توجد فروق في كل من مستوى المهارات المعرفية**

والمعرفية الماورائية ومستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية وكذا

مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب التخصص لصالح تخصص

الترجمة الشفهية، ويعود ذلك إلى احتواء تخصص الترجمة الشفهية على

مكملات معرفية يكتسبها الترجمان خلال مساره الدراسي ويطوّرها خلال مساره

المهني.

5) حسب لغات العمل

جدول رقم (19): يوضح اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب لغات العمل							
القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
غير دال (لا توجد فروق)	,66	,53	,26	3	,78	بين المجموعات	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
			,48	10	4,86	داخل المجموعات	
			/	13	5,65	المجموع	
غير دال (لا توجد فروق)	,13	2,30	,45	3	1,37	بين المجموعات	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية
			,19	10	1,98	داخل المجموعات	
			/	13	3,35	المجموع	
غير دال (لا توجد فروق)	,66	,54	,46	3	1,40	بين المجموعات	استراتيجيات الترجمة الشفهية
			,86	10	8,61	داخل المجموعات	
			/	13	10,01	المجموع	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (ف) للمهارات المعرفية والمعرفية

الماورائية حسب لغات العمل تقدر بـ(53), وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل

المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (66)، وهو يعني أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية حسب لغات العمل.

كما يبين أن قيمة (ف) للمهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب لغات العمل تقدر بـ(2,30) وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (13)، وهو يعني أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب لغات العمل.

وأيضاً جاءت قيمة (ف) لاستراتيجيات الترجمة الشفهية حسب لغات العمل تقدر بـ(54)، وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (66)، وهو يعني أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب لغات العمل.

- ومما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق في كل من مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية ومستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية وكذا مستوى استراتيجية الترجمة الشفهية حسب لغات العمل، ويعود ذلك إلى كون

اكتساب المهارات المعرفية منفصل عن المهارات اللغوية ولا تؤثر لغات

العمل على المهارات المعرفية ويمكن ملاحظتها بشكل منفصل.

(6) حسب نوع الممارسة

جدول رقم (20): يوضح اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب نوع الممارسة							
القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
غير دال (لا توجد فروق)	,07	3,07	,74	5	3,71	بين المجموعات	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
			,24	8	1,93	داخل المجموعات	
			/	13	5,65	المجموع	
غير دال (لا توجد فروق)	,32	1,38	,31	5	1,55	بين المجموعات	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية
			,22	8	1,79	داخل المجموعات	
			/	13	3,35	المجموع	
دال (توجد فروق لصالح ممارسي الترجمة الشفهية ممارسة الحرة)	,00	9,89	1,72	5	8,62	بين المجموعات	استراتيجيات الترجمة الشفهية
			,17	8	1,39	داخل المجموعات	
			/	13	10,01	المجموع	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (ف) للمهارات المعرفية والمعرفية
الماورائية نوع الممارسة تقدر بـ(3,07) وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل
المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (0,07)، وهو يعني
أنه:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المعرفية والمعرفية
الماورائية حسب نوع الممارسة.

كما يبين أن قيمة (ف) للمهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب نوع
الممارسة تقدر بـ(1,38) وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11)
وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (0,32)، وهو يعني أنه:

• لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية
الاجتماعية حسب نوع الممارسة.

في حين بلغت قيمة (ف) لاستراتيجيات الترجمة الشفهية حسب نوع الممارسة
(9,89) وهي دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات
(02) بمستوى دلالة قدره (0,00)، وهو يعني أنه:

- **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية**

حسب نوع الممارسة لصالح ممارسي الترجمة الشفهية ممارسة حرة

(freelancer).

- **ومما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق في كل من مستوى المهارات المعرفية**

والمعرفية الماورائية وكذا مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية

حسب السن في حين **توجد فروق في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية**

حسب نوع الممارسة لصالح ممارسي الترجمة الشفهية ممارسة حرة

(freelancer)، ويعود ذلك إلى كون الممارسة عامل مهم في تطوير المهارات

وتحويلها إلى استراتيجيات.

7) حسب معدل الممارسة

جدول رقم (21): يوضح اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب معدل الممارسة							
القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
غير دال (لا توجد فروق)	,45	,93	,41	3	1,24	بين المجموعات	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
			,44	10	4,40	داخل المجموعات	
			/	13	5,65	المجموع	
غير دال (لا توجد فروق)	,09	2,78	,50	3	1,52	بين المجموعات	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية
			,18	10	1,82	داخل المجموعات	
			/	13	3,35	المجموع	
غير دال (لا توجد فروق)	,74	,42	,37	3	1,13	بين المجموعات	استراتيجيات الترجمة الشفهية
			,88	10	8,88	داخل المجموعات	
			/	13	10,01	المجموع	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (ف) للمهارات المعرفية والمعرفية

الماورائية حسب معدل الممارسة تقدر بـ(,93) وهي غير دالة عند درجات الحرية

داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (45)، وهو يعني أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية حسب معدل الممارسة.

كما يبين أن قيمة (ف) للمهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب معدل الممارسة تقدر بـ(2,78) وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (09)، وهو يعني أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب معدل الممارسة.

وأيضاً جاءت قيمة (ف) لاستراتيجيات الترجمة الشفهية حسب معدل الممارسة تقدر بـ(42)، وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (74)، وهو يعني أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب معدل الممارسة.

- ومما سبق نستنتج أنه لا توجد فروق في كل من مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية ومستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية وكذا مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب معدل الممارسة، ويعود ذلك إلى

كون المبحوثين أغلبهم لديهم التزامات أكاديمية كالتدريس والبحث، كما أن

فرص العمل في المحافل الدولية والمؤتمرات ضئيلة.

(8) حسب الخبرة

جدول رقم (22): يوضح اختبار "ف" لمدى وجود فروق مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر حسب الخبرة							
القرار	مستوى الدلالة	قيمة "ف"	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات		
دال (توجد فروق لصالح الأكثر خبرة)	,01	6,80	1,56	2	3,12	بين المجموعات	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
			,23	11	2,52	داخل المجموعات	
			/	13	5,65	المجموع	
غير دال (لا توجد فروق)	,19	1,92	,43	2	,86	بين المجموعات	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية
			,22	11	2,48	داخل المجموعات	
			/	13	3,35	المجموع	
دال (لا توجد فروق لصالح الأكثر خبرة)	,00	21,05	3,97	2	7,94	بين المجموعات	استراتيجيات الترجمة الشفهية
			,18	11	2,07	داخل المجموعات	
			/	13	10,01	المجموع	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة (ف) للمهارات المعرفية والمعرفية الماورائية حسب الخبرة تقدر بـ(6,80) وهي دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (01)، وهو يعني أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية حسب الخبرة لصالح الأكثر خبرة.

كما يبين أن قيمة (ف) للمهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب الخبرة تقدر بـ(1,92) وهي غير دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (19)، وهو يعني أنه:

• **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب الخبرة.**

في حين بلغت قيمة (ف) لاستراتيجيات الترجمة الشفهية حسب الخبرة (21,05) وهي دالة عند درجات الحرية داخل المجموعات (11) وبين المجموعات (02) بمستوى دلالة قدره (00)، وهو يعني أنه:

• **توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب الخبرة لصالح الأكثر خبرة.**

• **ومما سبق نستنتج أنه توجد فروق في كل من مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية وكذا مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية حسب الخبرة**

لصالح الأكثر خبرة، في حين لا توجد فروق في مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية حسب الخبرة، ويعود ذلك إلى كون الخبرة تنمّي المهارات المعرفية وتطوّرها إلى استراتيجيات تساعد التراجع في مواجهة صعوبة عملية الترجمة الشفهية.

2.4. استخلاص نتائج الدراسة

تعدّ المحطة التي يتم استخلاص نتائج الدراسة خلالها والتي تأتي مباشرة بعد عملية تبويب البيانات الميدانية وعرضها وتحليلها وتفسيرها، الخطوة الأولى لكشف العلاقة بين مؤشرات وأبعاد كل من متغيري الدراسة، ومن ثم الإجابة على التساؤل الرئيس الذي بنيت على أساسه الهندسة النظرية والميدانية للدراسة الحالية، كما أنه تم اعتماد البيانات التي جاءت في محاور استمارة الاستبيان المبني استناداً إلى متغيرات الدراسة وفرضياتها الرئيسة والفرعية.

1.2.4. خلاصة المحور الأول

بما أن الهدف المتوخى من المحور الأول الذي يلي محور خصائص مجتمع الدراسة، هو معرفة مستوى المهارات الترجمانية لدى الترجمان خلال إجابات المبحوثين حيث سيكون ذلك في شكل تقييم ذاتي. لذلك الغرض، خُصص في هذا المحور ستة عشرة (16) سؤال مبنية في جدولين كما عُرض سابقاً، ولقد أدّى

اختبار "ت" إلى وصف أكثر دقة كما هو موضح في النتائج التالية في الجدولين التاليين:

جدول رقم (23): يوضح اختبار "ت" لمستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية لدى التراجع					
المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
الاستماع (listening)	2,64	,92	,57	,57	غير دال (متوسط السرعة)
الإدراك (perception)	2,78	,89	1,19	,25	غير دال (متوسط السرعة)
الانتقاء والفلتر (selection and filtering)	2,50	,94	,00	1,00	غير دال (متوسط السرعة)
الفهم (understanding)	2,78	,57	1,84	,08	غير دال (متوسط السرعة)
الذاكرة الحسية (sensory memory)	2,78	,89	1,19	,25	غير دال (متوسط السرعة)
الذاكرة المديدة (long-term memory)	2,42	,75	-,35	,72	غير دال (متوسط السرعة)
الذاكرة العاملة (working memory)	2,78	,89	1,19	,25	غير دال (متوسط السرعة)
المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية	2,67	,65	,98	,34	غير دال (متوسط السرعة)
تم اتخاذ القرار عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) استناداً إلى المتوسط الفرضي (02,50)					

نلاحظ من خلال هذا الجدول قيمة المتوسط الحسابي للمهارات المعرفية والمعرفية الماورائية لدى التراجع يقدر بـ (2,67) بانحراف معياري قدره (,65) وهو قريب جداً من المتوسط الفرضي المقدّر بـ (02,50)، وهذا يعني أن المبحوثين أجابوا بمتوسط السرعة على المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ(98)، وهي غير دالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة قدره (0,34)، إذا المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية للتراجم متوسطة.

وفي نفس الاتجاه جاءت إجابات المبحوثين حول كل عبارات هذا المحور، فمتوسطاتها الحسابية قريبة جداً من المتوسط الفرضي (02.50) وقيمة "t" لتلك العبارات غير دالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة كلها تفوق (0,05)، وهي تمثل المهارات التي أجاب عليها المبحوثين بمتوسط السرعة، وهي التوالي:

- الإدراك (perception)، بمتوسط حسابي (2,78) وانحراف معياري (,89)، وقيمة "t" قدرها (1,19).

- الذاكرة الحسية (sensory memory)، بمتوسط حسابي (2,78) وانحراف معياري (,89)، وقيمة "t" قدرها (1,19).

- الذاكرة العاملة (working memory)، بمتوسط حسابي (2,78) وانحراف معياري (,89)، وقيمة "t" قدرها (1,19).

- الفهم (understanding)، بمتوسط حسابي (2,78) وانحراف معياري (,57)، وقيمة "t" قدرها (1,84).

- الاستماع (listening)، بمتوسط حسابي (2,64) وانحراف معياري (92)،
وقيمة "t" قدرها (57).

- الانتقاء والفلتر (selection and filtering)، بمتوسط حسابي (2,50)
وانحراف معياري (94)، وقيمة "t" قدرها (00).

- الذاكرة المديدة (long-term memory)، بمتوسط حسابي (2,42) وانحراف
معياري (75)، وقيمة "t" قدرها (35-).

إذا بصفة عامة يمكن القول أن: مستوى المهارات المعرفية والمعرفية
الماورائية للتراجم متوسطة السرعة، خاصة ما يتعلق بالإدراك (perception)، الذاكرة
الحسية (sensory memory)، الذاكرة العاملة (working memory)، الفهم
(understanding)، الاستماع (listening)، الانتقاء والفلتر (selection and
filtering)، الذاكرة المديدة (long-term memory) على التوالي، ويعود ذلك إلى
طبيعة العمل في مهنة الترجمة الشفهية أثناء الأداء الآني خاصة (الفورية)، إذ تعامل
الترجمة الفورية على أنها جمع بين مهمّة فهم اللغة ومهمّة إنتاج اللغة في الوقت
نفسه، فينتج العبء المعرفي الناتج عن المهام الفردية المتزامنة كما هو مبين في
نظرية كيليان سيبير (Seeber, 2011)، وكما يوضح جون سويلر في مخطط العبء
المعرفي والذي يشير إلى أنّ محدودية السعة العقلية للذاكرة العاملة تؤدي إلى زيادة
العبء المعرفي، ممّا يسبّب في وقت لاحق فقدان الكثير من المعلومات وعدم

تفاعلها مع المعارف السابقة الموجودة في الذاكرة المديدة، وسينتج عن ذلك في

النهاية فشل في الاستيعاب.

جدول رقم (24): يوضح اختبار "ت" لمستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية لدى التراجع					
المهارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
التمكن من لغات العمل (linguistic skills)	2,21	,69	1,14	,27	غير دال (جيد)
الفضول الثقافي (cultural curiosity)	2,14	,53	1,00	,33	غير دال (جيد)
لغة الجسد (body language)	1,85	,53	-1,00	,33	غير دال (جيد)
العاطفة المعرفية (cognitive emotion)	1,71	,61	-1,74	,10	غير دال (جيد)
الوعي بالذات (self-awareness)	1,50	,65	-2,87	,01	دال (مقبول)
الوعي بالغير (other-awareness)	1,71	,72	-1,47	,16	غير دال (جيد)
التحليل والتوليف (analysis and synthesis)	1,78	,80	-1,00	,33	غير دال (جيد)
اتخاذ القرار الآتي (online decision-making)	1,78	,69	-1,14	,27	غير دال (جيد)
حل المشكلات (problem solving)	1,78	,57	-1,38	,18	غير دال (جيد)
المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية	1,83	,50	-1,22	,24	غير دال (جيد)
تم اتخاذ القرار عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) استناداً إلى المتوسط الفرضي (02)					

نلاحظ من خلال هذا الجدول قيمة المتوسط الحسابي للمهارات اللغوية

والمعرفية الاجتماعية لدى التراجع يقدر بـ (1,83) بانحراف معياري قدره (,50) وهو

قريب جدا من المتوسط الفرضي المقدّر ب(02)، وهذا يعني أن المبحوثين أجابوا بمستوى جيد لصالح المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة ب(-1,22) وهي غير دالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة قدره (0,24)، إذا المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية مستواها جيد.

ولكن هذا لا ينفي وجود اختلافات في إجابات المبحوثين حول عبارات هذا المحور من عبارة لأخرى مقسومة إلى مستويين:

• **المستوى الأول** متوسطاتها الحسابية قريبة جدا من المتوسط الفرضي (02)

وقيمة "t" لتلك العبارات غير دالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة تفوق (0,05) وهي تمثل المهارات التي أجاب عليها المبحوثين بجيد، وهي التوالي:

- التمكن من لغات العمل (linguistic skills)، بمتوسط حسابي (2,21)

وانحراف معياري (69)، وقيمة "ت" قدرها (1,14).

- الفضول الثقافي (cultural curiosity)، بمتوسط حسابي (2,14) وانحراف

معياري (53)، وقيمة "ت" قدرها (1,00).

- لغة الجسد (body language)، بمتوسط حسابي (1,85) وانحراف معياري

(53)، وقيمة "ت" قدرها (-1,00).

- التحليل والتوليف (analysis and synthesis)، بمتوسط حسابي (1,78) وانحراف معياري (,80)، وقيمة "ت" قدرها (-1,00).

- حل المشكلات (problem solving)، بمتوسط حسابي (1,78) وانحراف معياري (,57)، وقيمة "ت" قدرها (-1,38).

- الوعي بالغير (other-awareness)، بمتوسط حسابي (1,71) وانحراف معياري (,72)، وقيمة "ت" قدرها (-1,47).

- العاطفة المعرفية (cognitive emotion)، بمتوسط حسابي (1,71) وانحراف معياري (,61)، وقيمة "ت" قدرها (-1,74).

• **المستوى الثاني** متوسطاتها الحسابية أصغر من المتوسط الفرضي (02)

وقيمة "t" لتلك العبارات سالبة ودالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ

(0,05) بمستويات دلالة أقل من (0,05) وهي تمثل المهارات التي أجاب

عليها المبحوثين بمقبول، وهي:

- الوعي بالذات (self-awareness)، بمتوسط حسابي (1,50) وانحراف معياري (,65)، وقيمة "ت" قدرها (,01).

إذا بصفة عامة يمكن القول أن: مستوى المهارات اللغوية والمعرفية

الاجتماعية للتراجم جيد خاصة ما يتعلق بالتمكن من لغات العمل (linguistic

skills)، الفضول الثقافي (cultural curiosity)، لغة الجسد (body language)،

التحليل والتوليف (analysis and synthesis)، حل المشكلات (problem solving)، الوعي بالغير (other-awareness)، العاطفة المعرفية (cognitive emotion)، في حين مستوى الوعي بالذات (self-awareness) مقبول، ويعزى ذلك إلى الجهود التي حددها دانييل جيل، وتتمثل في ثلاثة أنواع من الجهد الذي يقوم عليه نظام الآنية المصنفة إلى مجهود الاستماع والتحليل ومجهود إنتاج الخطاب ومجهود الذاكرة. ويتمثل المجهود الأول أي الاستماع والتحليل في سلسلة من الوظائف الذهنية المخصصة لاستقبال المعلومات ثم استيعابها (Gile , 1985, p. 86).

من خلال عرض نتائج اختبار "ت" المتعلق بالمحور الأول والتي تتعلق بمحاولة معرفة المستوى المهاري لدى التراجع من خلال المهارات الترجمانية، فقد أظهرت أن المهارات مهما كانت طبيعتها لغوية أو معرفية تكتسب خلال المسار الدراسي وهي قابلة للتطوير حيث أنها ترتقي إلى مستوى الاستراتيجيات والتقنيات التي يلجأ إليها المترجم لمواجهة الصعوبات والضغطات الناتجة عن عملية الترجمة الشفهية كلها في زمن واحد أو تقريبا في زمن واحد. ما يجعل الترجمان في حاجة دائمة إلى تلك الاستراتيجيات والتي بدورها قابلة للتطوير.

2.2.4. خلاصة المحور الثاني

بما أنّ الهدف المتوخى من المحور الثاني والمتمثل في قياس الأداء من خلال توزيع التراجيح للانتباه على مهام الترجمة الشفهية ومراحلها، ثم التعرف على الاستراتيجيات الترجمانية التي يلجأ إليها المترجمان لتخطي صعوبات عملية الترجمة الشفهية. لقد خصّص لهذا المحور ستة عشر (16) سؤال مبنية في جدولين متمثلة في المحور الثالث للاستبيان من أجل التحقق منها، حيث حسب ما توصّلت إليه نتائج اختبار "كا²" كما هو موضّح فيما يلي:

جدول رقم (25): يوضح اختبار الكيدوا (كا ²) لنسب مهام الترجمة الشفهية لدى التراجع خلال عملية الترجمة الشفهية					
المهام	قيمة "كا ² "	درجات الحرية	مستوى الخطأ	مستوى الدلالة	القرار
الاستماع (listening)	3,85	04	0,05	42,	غير دال (مستوى متوسط)
الفهم (understanding)	1,85			39,	غير دال (مستوى متوسط)
التجريد (abstracting)	85,			83,	غير دال (مستوى متوسط)
الصياغة (formulating)	57,			75,	غير دال (مستوى متوسط)
الانتاج (delivering)	4,42			10,	غير دال (مستوى متوسط)
المراقبة (monitoring)	2,57			46,	غير دال (مستوى متوسط)

نلاحظ من خلال هذا الجدول قيمة كا² لنسب مهام الترجمة الشفهية لدى

التراجع خلال عملية الترجمة الشفهية تتراوح من (0,57) إلى (04,42) وكلها غير

دالة عند درجات الحرية (04) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة كلها أكبر من (0,05)، وهو ما يؤكد على أن مستوى مهام الترجمة الشفهية لدى التراجع متوسطة. وفي نفس الاتجاه، جاءت إجابات المبحوثين حول كل عبارات هذا المحور، بقيمة كا² لكل المهام غير دالة عند درجات الحرية (04) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة تفوق (0,05) وهي تمثل المهام التي أجاب عليها المبحوثين بمستوى متوسط، وهي على التوالي:

- الانتاج (delivering)، بقيمة كا² (4,42) ومستوى الدلالة قدره (10,1).
- الاستماع (listening)، بقيمة كا² (3,85) ومستوى الدلالة قدره (42,3).
- المراقبة (monitoring)، بقيمة كا² (2,57) ومستوى الدلالة قدره (46,2).
- الفهم (understanding)، بقيمة كا² (1,85) ومستوى الدلالة قدره (39,1).
- التجريد (abstracting)، بقيمة كا² (85,8) ومستوى الدلالة قدره (83,8).
- الصياغة (formulating)، بقيمة كا² (57,5) ومستوى الدلالة قدره (75,7).

إذا بصفة عامة يمكن القول أن: مستوى مهام الترجمة الشفهية لدى التراجع خلال عملية الترجمة الشفهية متوسط خاصة ما يتعلق بمهمة الانتاج (delivering)، الاستماع (listening)، المراقبة (monitoring)، الفهم (understanding)، التجريد (abstracting)، الصياغة (formulating). ويعود ذلك إلى منظومة الأداء الترجماني التي تتمثل في الفترة الزمنية التي يقوم فيها الترجمان بالاستماع ومحاولة إعادة

صياغة المعنى المفوظ في اللغة الهدف، ويؤدي إلى تزامن صوت المخاطب باللغة المصدر وصوت الترجمان باللغة الهدف، أي أن هذه الآلية هي من وجهة نظر الملاحظ. أمّا من وجهة نظر المجرب أو المبحوث، فهي لحظات زمنية يجمع فيها الترجمان بين مهمّتي الاستماع والكلام وما بينها من عمليّات معرفية بغية تحقيق أداء واضح وسليم وأنّي. كما تشير إليه بروك ماكنامارا (Macnamara, 2012, p. 21) أنّ زيادة أتمّة مهام الترجمة الشفهية تؤدي إلى الحد من صعوبته تأديتها وتفسح المجال للوظائف التنفيذية بتوجيه الانتباه إلى مهام أخرى حسب الأولوية والاستراتيجية الترجمانية المتّبعة. يقسم الترجمان الانتباه ويوزّعه حسب المهام المترامنة المتعدّدة، فكّما استطاع أتمّة المهام، كلّما زادت قدرته على الانتباه لمهام أخرى كالتحليل والتخطيط واتخاذ القرارات. يأتي تقسيم الجهد العقلي الواعي على المعلومات الحسيّة أو بتعبير آخر، التركيز عليها مع ترك المثيرات المتشكّلة للانتباه أو المثيرات غير المناسبة. لأنّ مصادر الانتباه تعمل بشكل متواصل طوال عمليّة الترجمة الشفهية. مع ذلك من الضروري التحكم في التوتر والسيطرة على العواطف السلبية لضمان استمرارية الانتباه وعدم تشتيته، لأنّ الترجمان يستدعي طوال عمله الوظائف المعرفية الماورائية التي تفرض عليه البقاء متفطّناً ذهنياً وجسدياً. (Macnamara, 2012, p. 12)

ولقد جاء في اختبار "ت" لاستراتيجيات الترجمة الشفهية التي يعتمد عليها
الترجمان أثناء ممارسته لمهنته من أجل الحصول على نتائج ترجماني سليم وواضح،
كما يمكن عرضها في الجدول الموالي:

جدول رقم (26): يوضح اختبار "ت" لاستراتيجيات الترجمة الشفهية لدى التراجع					
الاستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	القرار
الاصغاء المتواصل (fluid listening)	2,78	,97	-,82	,42	غير دال (جيد)
التقمص العاطفي (emphatic inference)	2,42	1,01	-2,10	,05	غير دال (جيد)
التقطيع (segmentation)	2,71	1,06	-1,00	,33	غير دال (جيد)
الاختزال (shortcuts)	2,71	1,06	-1,00	,33	غير دال (جيد)
التوقع (anticipation)	2,92	1,32	-,20	,84	غير دال (جيد)
التحكم في فارق الزمن (managing décalage)	2,42	,93	-2,28	,04	دال (مقبول)
أتمتة المهام (automatization)	2,21	,89	-3,29	,00	دال (ضعيف)
التكيف وحلّ المشكلات (set shifting)	2,71	1,06	-1,00	,33	غير دال (جيد)
استراتيجية الترجمة الشفهية	2,61	,87	-1,63	,12	غير دال (جيد)
تم اتخاذ القرار عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) استنادا إلى المتوسط الفرضي (03)					

نلاحظ من خلال هذا الجدول قيمة المتوسط الحسابي لاستراتيجيات الترجمة
الشفهية لدى التراجع يقدر بـ (2,61) بانحراف معياري قدره (,87)، وهو قريب جدا
من المتوسط الفرضي المقدّر بـ (03)، وهذا يعني أن المبحوثين أجابوا بمتوسط
السرعة على عبارات المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية.

وما يؤكد ذلك هي قيمة "t" المحسوبة المقدرة بـ(-1,63) وهي غير دالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة قدره (0,12)، إذا مستوى استراتيجيات الترجمة الشفهية جيدة.

ولكن هذا لا ينفي وجود اختلافات في إجابات المبحوثين حول عبارات هذا المحور من عبارة لأخرى مقسومة إلى ثلاث مستويات:

• **المستوى الأول** متوسطاتها الحسابية قريبة جدا من المتوسط الفرضي (03)

وقيمة "t" لتلك العبارات غير دالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ (0,05) بمستوى دلالة تفوق (0,05) وهي تمثل العبارات التي أجاب عليها المبحوثين بمستوى جيد، وهي:

- التوقع (anticipation)، بمتوسط حسابي (2,92) وانحراف معياري (1,32)، وقيمة "ت" قدرها (-,20).

- الاصغاء المتواصل (fluid listening)، بمتوسط حسابي (2,78) وانحراف معياري (,97)، وقيمة "ت" قدرها (-,82).

- التقطيع (segmentation)، بمتوسط حسابي (2,71) وانحراف معياري (1,06)، وقيمة "ت" قدرها (-1,00).

- الاختزال (shortcuts)، بمتوسط حسابي (2,71) وانحراف معياري (1,06)، وقيمة "ت" قدرها (-1,00).

- التكيّف وحلّ المشكلات (set shifting)، بمتوسط حسابي (2,71) وانحراف معياري (1,06)، وقيمة "ت" قدرها (-1,00).

- التقمص العاطفي (emphatic inference)، بمتوسط حسابي (2,42) وانحراف معياري (1,01)، وقيمة "ت" قدرها (-2,10).

• **المستوى الثاني** متوسطاتها الحسابية أصغر من المتوسط الفرضي (03)

وقيمة "t" لتلك العبارات سالبة ودالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ

(0,05) بمستويات دلالة يتراوح من (0.02) إلى (0,05)، وهي تمثل

الاستراتيجيات التي أجاب عليها المبحوثين بمستوى مقبول، وهي:

- التحكم في فارق الزمن (managing décalage)، بمتوسط حسابي (2,42) وانحراف معياري (,93)، وقيمة "ت" قدرها (-2,28).

• **المستوى الثالث** متوسطاتها الحسابية أصغر من المتوسط الفرضي (03)

وقيمة "t" لتلك العبارات سالبة ودالة عند درجات الحرية (13) ومستوى الخطأ

(0,05) بمستويات دلالة أقل من (0.02)، وهي تمثل الاستراتيجيات التي

أجاب عليها المبحوثين بمستوى ضعيف، وهي:

- أتمتة المهام (automatization)، بمتوسط حسابي (2,21) وانحراف

معياري (,89)، وقيمة "ت" قدرها (-3,29).

إذا بصفة عامة يمكن القول أن: مستوى استراتيجية الترجمة الشفهية جيد، خاصة ما يتعلق باستراتيجية التوقع (anticipation)، الاصغاء المتواصل (fluid listening)، التقطيع (segmentation)، الاختزال (shortcuts)، التكيف وحلّ المشكلات (set shifting)، التقمص العاطفي (emphatic inference)، في حين مستوى استراتيجية التحكم في فارق الزمن (managing décalage) مقبول، واستراتيجية أتمتة المهام (automatization)، ضعيفة، ويعود ذلك إلى الموارد العقلية أو سعتها التي تستهلكها مهارة تعدّد المهام في لمح البصر. بينما يحاول المترجم الفوريون أداء المهام المعرفية بالاعتماد على سعتهم العقلية كاملة نتيجة العبء المعرفي الحاصل على مستوى المهام الأخرى لعملية الترجمة الشفهية الفورية. لذلك تقلّ الألفة (familiarity) من العبء المعرفي وتزيد من قدرة تعدّد المهام والتي تؤدي في النهاية إلى أتمتة المهام (Macnamara, 2012, p. 21).

- من خلال عرض نتائج اختبار "كا²" واختبار "ت" المتعلقين بالمحور الثاني، والتي كشفت أداء المترجمان ومحاولة لقياس الأداء الترجماني من خلال تحديد نسبة الانتباه الموظفة لكل مهمة من مهام عملية الترجمة الشفهية، كما يلاحظ من خلال معالجة البيانات أنّه ثمة مجموعة من الاستراتيجيات والتقنيات يلجأ إليها المترجمان لمواجهة الأعباء والضغوطات الناتجة عن عملية الترجمة الشفهية وخاصة أثناء الأداء الآني، حيث تحدث مهام الترجمة

الشفهية كلها في زمن واحد أو تقريبا في زمن واحد. ما يجعل الترجمان في

حاجة دائمة إلى تلك الاستراتيجيات والتي بدورها قابلة للتطوير.

3.2.4. استخلاص النتيجة العامة

يمكن القول أن النتيجة العامة قد تمخّضت عن النتائج السابقة المتعلقة

بمحوري الاستبيان. بالإضافة إلى محور خصائص مجتمع الدراسة، حيث بات من

الواضح أنه ثمة علاقة بين مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني. فيما يتعلق

بالأداء الترجماني للتراجم من خلال مهام الترجمة الشفهية في عملية الترجمة الشفهية

يصعب قياسه حيث أنه لا توجد أداة مخصصة لهذا الغرض، لذلك وجب اللجوء إلى

محصلة دراسات سابقة واعتماد وضعية مثالية يقاس عليها من أجل تحليل الأداء

الترجماني للتراجم بالاعتماد على تقييمهم الذاتي، ونظرا للظروف التي أجريت فيها

الدراسة الميدانية (المجال الزمني: جائحة كوفيد19)، تعذر إجراء المرحلة الثانية من

التقييم من قبل الخبراء من خلال الملاحظة. تعرض الجدول الموالي نتائج تقييم

الأداء الترجماني لمجتمع الدراسة:

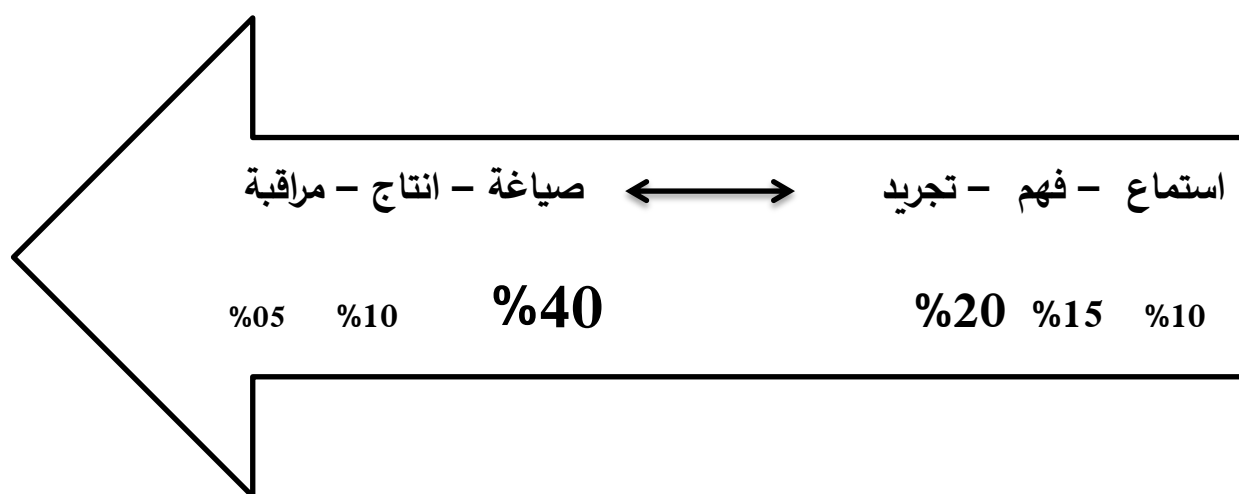
جدول رقم (27): يوضح تقييم الأداء الترجماني لدى التراجم															
مهام ترجمانية	وضعية مثالية	م01	م02	م03	م04	م05	م06	م07	م08	م09	م10	م11	م12	م13	م14
استماع	%10	%05	%40	%15	%05	%40	%40	%40	%20	%20	%10	%10	%20	%40	%20
فهم	%15	%10	%20	%20	%10	%20	%40	%40	%40	%20	%10	%20	%20	%40	%20
تجريد	%20	%05	%05	%10	%05	%20	%05	%10	%20	%15	%15	%10	%15	%15	%10
صياغة	%40	%15	%20	%15	%10	%15	%15	%15	%10	%20	%10	%20	%10	%15	%20
انتاج	%10	%15	%20	%05	%15	%15	%20	%20	%15	%20	%15	%20	%15	%20	%20

%05	%20	%10	%10	%10	%20	%15	%15	%05	%05	%05	%05	%20	%05	%15	مراقبة
4	2	3	4	6	3	3	0	2	6	5	5	2	5	6	العلامة

مع العلم أن الوضعية المثالية مستوحاة من دراسة سابقة للدراسة الحالية من إعداد إيريك كامايد فريكساس (Camayd-Freixas, 2011)، والمعنونة بـ "نظرية معرفية للترجمة الفورية والتدريب عليها"، والتي يقترح فيها نسب توزيع التراجم للانتباه على مهام الترجمة الشفهية الفورية.

شكل رقم (29): اقتراح لتوزيع نسب الانتباه على مهام الترجمة الشفهية

الفورية



المصدر: (Camayd-Freixas, 2011, p. 13)

لغرض استنتاج العلاقة الموجودة بين المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية والأداء الترجماني للترجمان، وباستخدام معامل الارتباط "برسن"، تم الحصول على البيانات المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (28): يوضح العلاقة بين المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية والأداء الترجماني لدى التراجع		
الأداء الترجماني		
0,763**	معامل الارتباط "برسن"	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية
0,002	مستوى الدلالة (نهايتين)	
14	حجم العينة	
دال (ارتباط طردي قوي جدا)	القرار	
** - الارتباط دالة عند مستوى الخطأ (0,01)		
* - الارتباط دالة عند مستوى الخطأ (0,05)		

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط "ر" بين المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية والأداء الترجماني لدى التراجع يقدر بـ (0,79)، وهو دال بمستوى دلالة قدره (0,00)، وهذا يعني أنه يوجد ارتباط طردي قوي جدا بين المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية والأداء الترجماني.

إذاً، نستنتج وجود علاقة بين المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية والأداء الترجماني لدى التراجع، أي أنه كلما كان مستوى المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية لممارسي مهنة الترجمة الشفهية جيد كانت الأداء الترجماني جيدة والعكس صحيح.

لغرض استنتاج العلاقة الكائنة بين المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية والأداء الترجماني للترجمان، وباستخدام معامل الارتباط "برسن"، تم الحصول على البيانات المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (29): يوضح العلاقة بين المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية والأداء الترجماني لدى التراجع		
الأداء الترجماني		
0,727**	معامل الارتباط "برسن"	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية
0,003	مستوى الدلالة (نهايتين)	
14	حجم العينة	
دال (ارتباط طردي قوي جدا)	القرار	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط "ر" بين المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية والأداء الترجماني لدى التراجع يقدر بـ(0,79)، وهو دال بمستوى دلالة قدره (0,00)، وهذا يعني أنه يوجد ارتباط طردي قوي جدا بين المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية والأداء الترجماني.

وعليه نستنتج أنه توجد علاقة بين المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية

والأداء الترجماني لدى ممارسي مهنة الترجمة الشفهية، أي أنه كلما كان مستوى

المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية لممارسي مهنة الترجمة الشفهية جيد كانت

والأداء الترجماني جيدة والعكس صحيح.

لغرض استنتاج العلاقة الموجودة بين المهارات الترجمانية والأداء الترجماني للترجمان، وباستخدام معامل الارتباط "برسن"، تم الحصول على البيانات المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (30): يوضح العلاقة بين المهارات الترجمانية والأداء الترجماني لدى التراجع		
الأداء الترجماني		
0,760**	معامل الارتباط "برسن"	المهارات الترجمانية
0,002	مستوى الدلالة (نهايتين)	
14	حجم العينة	
دال (ارتباط طردي قوي جدا)	القرار	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط "ر" بين مهارات الترجمة والأداء الترجماني لدى ممارسي مهنة الترجمة الشفهية يقدر بـ(0,79)، وهو دال بمستوى دلالة قدره (0,00)، وهذا يعني أنه يوجد ارتباط طردي قوي جدا بين مهارات الترجمة والأداء الترجماني.

ومنه تم استنتاج وجود علاقة بين مهارات الترجمة والأداء الترجماني لدى ممارسي مهنة الترجمة الشفهية، أي أنه كلما كان مستوى مهارات الترجمة لممارسي مهنة الترجمة الشفهية جيد كانت الأداء الترجماني جيدة والعكس صحيح.

لغرض استنتاج العلاقة الموجودة بين الاستراتيجيات المعرفية والأداء الترجماني للترجمان، وباستخدام معامل الارتباط "برسن"، تم الحصول على البيانات المبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (31): يوضح العلاقة بين استراتيجية الترجمة الشفهية والأداء الترجماني لدى التراجع		
الأداء الترجماني		
0,611*	معامل الارتباط "برسن"	استراتيجية الترجمة الشفهية
0,021	مستوى الدلالة (نهايتين)	
14	حجم العينة	
دال (ارتباط طردي قوي جدا)	القرار	

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن قيمة معامل الارتباط "ر" بين استراتيجية الترجمة الشفهية والأداء الترجماني لدى ممارسي مهنة الترجمة الشفهية يقدر بـ (0,79)، وهو دال بمستوى دلالة قدره (0,00)، وهذا يعني أنه يوجد ارتباط طردي قوي جدا بين استراتيجية الترجمة الشفهية والأداء الترجماني.

وفي الأخير، نستنتج وجود علاقة كائنة بين استراتيجية الترجمة الشفهية والأداء الترجماني لدى ممارسي مهنة الترجمة الشفهية، أي أنه كلما كان مستوى استراتيجية الترجمة الشفهية لممارسي مهنة الترجمة الشفهية جيد كانت والأداء الترجماني جيدة والعكس صحيح.

3.2.4. الإجابة على التساؤل الرئيس للدراسة

جاءت صياغة التساؤل الرئيس لتخدم هدف البحث الأساسي والمتمثل في محاولة إيجاد العلاقة بين المهارات المعرفية المتزامنة والأداء الترجماني خلال عملية الترجمة الشفهية.

من خلال العرض النظري والميداني للدراسة وبعد رصد النتائج النهائية للبيانات التي تمّ جمعها بواسطة أدوات الدراسة المتمثلة في الاستمارة والملاحظة يمكن في هذه المرحلة التوصل إلى النتيجة الآتية:

توجد علاقة بين مهارات تعدّد المهام والأداء الترجماني، بحيث تتمثّل مهارات تعدّد المهام في مجموع المهارات المعرفية من وظائف معرفية وقدرات معرفية يمكن وضعها ضمن قائمة الشروط المسبقة للالتحاق بتخصص الترجمة الشفهية وضمان النجاح في هذا المسار الأكاديمي ثم المهني. أما الأداء الترجماني فيتمثّل في مهام عملية الترجمة الشفهية ومراحلها التي تحدث هي الأخرى في زمن واحد.

يجدر الإشارة في هذا السياق، إلى أن المهارات مهما كانت طبيعتها تكتسب خلال المسار الدراسي، كما أنها قابلة للتطوير والارتقاء إلى مستوى الاستراتيجيات والتقنيات التي يستخدمها المترجمان بغية تخطي الصعوبات واحتواء الأعباء والضغوطات الناتجة عن عملية الترجمة الشفهية، وخاصة أثناء الأداء الآني، إذ

تحدث مهام الترجمة الشفهية في زمن واحد أو تقريبا، ما يجعل الترجمان في حاجة ماسة لتلك الاستراتيجيات والتي بدورها قابلة للتطوير.

3.4. مناقشة نتائج الدراسة

بعد ظهور نتائج الدراسة من خلال تحليل البيانات المتحصل عليها من الدراسة الميدانية وتحليلها وتقديم تفسير لها، وجب التحقق في هذه المرحلة من البحث من مدى تحقق فرضيات الدراسة، ومدى توافق الدراسات السابقة ومنظور الدراسة والدراسة الحالية أو اختلافها وفقا لمعايير دقيقة في البحث العلمي، كمناهج المتبعة في الدراسات السابقة، وعليه، ستوضح المقارنة بين النتائج المتوصل إليها وما تم طرحه في البحوث السابقة.

1.3.4. في ضوء فرضيات الدراسة:

الفرضية الأولى: تتمثل الفرضية الأولى في " إنَّ نجاح العملية الإدراكية للمعلومات يمكن الترجمان من الاقتصاد في جهد الاستماع لاستغلاله في المهام الأخرى لعملية الترجمة الشفهية " وذلك بالتطرق لمجموعة من مؤشرات البعد الحسي لمهارات تعدد المهام والأداء الترجماني أهمها: الذاكرة الحسية والادراك وجهد الاستماع. ولقد توصلت النتائج المبينة في الجدول رقم (28) إلى وجود ارتباط طردي قوي جدا بين المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية والأداء الترجماني بالاعتماد على قيمة معامل الارتباط "ر". ويمكن القول في هذا المقام أن الفرضية الفرعية الأولى قد تحققت

بنسبة كبيرة جدا إذ أنه كلما كان مستوى المهارات المعرفية والماورائية المعرفية لدى التارجم جيد كانت والأداء الترجماني جيدة.

الفرضية الثانية: تتمثل الفرضية الثانية في "إنّ التقسيم الصحيح للانتباه والتوزيع الفعّال له يساعد الترجمان على الانتقال من مرحلة فك رموز اللغة المصدر إلى مرحلة الترميز باللغة الهدف"، وذلك بالتطرق لمجموعة من مؤشرات البعد الفكري لمهارات تعدد المهام والأداء الترجماني أهمها: التحليل والتوليف والتقمص العاطفي واتخاذ القرار والتجريد والصياغة، ولقد توصّلت النتائج المبينة في الجدول رقم (29) إلى وجود ارتباط طردي قوي جدا بين المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية والأداء الترجماني بالاعتماد على قيمة معامل الارتباط "ر". ويمكن القول في هذا المقام أن الفرضية الفرعية الثانية قد تحقّقت بنسبة كبيرة جدا إذ أنه كلما كان مستوى المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية لدى التارجم جيد كانت والأداء الترجماني جيدة.

الفرضية الثالثة: والمتمثلة في "إنّ تمتّع الترجمان بالاستراتيجيات المعرفية للترجمة الشفهية الفورية يجعله قادراً على التوفيق بين مواصلة عملية الترجمة الشفهية وإنتاج خطاب سليم ومفهوم" وذلك بالتطرق لمجموعة من مؤشرات البعد الحركي لمهارات تعدد المهام والأداء الترجماني أهمها: اختيار الاستجابة وتنفيذها والإنتاج والمراقبة، ولقد توصّلت النتائج المبينة في الجدول رقم (31) إلى وجود ارتباط طردي قوي جدا بين استراتيجيات الترجمة الشفهية والأداء الترجماني بالاعتماد على قيمة معامل

الارتباط "ر". ويمكن القول في هذا المقام أن الفرضية الفرعية الثالثة قد تحققت بنسبة كبيرة جدا إذ أنه كلما كان مستوى الاستراتيجيات المعرفية للترجمة الشفهية لدى المترجم جيد كانت والأداء الترجماني جيدة.

بينما وجدت فروق فيما يخص المحور المتعلق بخصائص مجتمع الدراسة والتي أتت نتائجه لتؤكد النتائج الخاصة بفرضيات الدراسة.

2.3.4. في ضوء منظور الدراسة

لقد تمثلت النظرية الحدسية الظاهرية لدراسات الترجمة الشفهية، قاعدة نظرية للدراسة الحالية، لأنها تختص بدراسة الظواهر بالاستناد إلى الخبرة والانطباعات الشخصية، وذلك من خلال بعض الأبعاد التي حددت في أهدافها وفرضياتها، وهي بذلك تتلاقى مع الدراسة الحالية في محاولة فهم السلوك البشري وقدراته المعرفية، إذ لا يمكن إجراء ملاحظة مباشرة على العمليات المعرفية للمترجم ويرجع ذلك إلى عناصر المقاربة النظرية التي تم تناولها في الجزء النظري (Gile , 1995, p. 212) والتي تؤكد عدم توفر آليات الملاحظة المباشرة على مجمل العمليات المعرفية التي يعيشها المترجم أثناء أدائه للترجمة الشفهية مع العلم أن ضبط المعايير المرتبطة بجودة الأداء الترجماني يبقى قيد البحث والتجريب، أما في الدراسة الحالية فقد توصلنا إلى كشف العلاقة الموجودة بين الطابع المعرفي لمهام الترجمة الشفهية ونتائج الترجمة الشفهية من خلال الأداء إذ أن دراسات الترجمة الشفهية لا يمكن أن

تقتصر على دراسة الجانب اللغوي لما تحتوي على أبعاد معرفية صعبة الدراسة لكنها بنفس القدر من الأهمية. حيث يتجلى ذلك بصورة أوضح في الأهداف التي سعت النظرية لتحقيقها، والتي تمثل بدورها جوهر فرضيات الدراسة الحالية. كما أضافت الدراسة الحالية جانب منهجي له دور مهم في الدراسات السوسiolوجية، لأنها تمثل تجسيدا للتجربة الحدسية في ميدان الترجمة، ويمكن دراستها دراسة نقدية لكشف النقائص القابلة للتصحيح في دراسات مستقبلية من النوع نفسه.

3.3.4. في ضوء الدراسات السابقة

سعت الدراسة الحالية لتأسيس جوانب معرفية ونظرية من أجل المباشرة في البحث، حيث كانت الدراسات السابقة بمثابة انطلاقة سواء على المستوى النظري أو الميداني. ولقد وقع الاختيار على أربع دراسات من جامعات مختلفة وأزمنة مختلفة، يجدر الإشارة إلى اختلاف الدراسات السابقة من حيث المنهجية والأهداف المسطرة لها مما انعكس على اختلاف الجوانب الميدانية لتطبيقها من حيث المجالات الثلاثة للدراسة وهي: الزماني والمكاني والبشري. إلا أن الدراسات السابقة المنتقاة لهذه الدراسة تتقاطع معها في بعض المحطات وهذا ما سيتوضح من خلال مناقشة نتائج الدراسة الحالية في ضوء الدراسات السابقة المعتمدة.

الدراسة الأولى: التي كانت من إعداد الباحثة بروك مكنامارا بعنوان "مؤهلات الترجمان المعرفية" في دورية "جريدة الترجمة الشفهية" (Journal of Interpretation)

في عدده التاسع عشر لمحرّره سنة 2012. فقد تمحورت اشكالية المقال حول محاولة لكشف الاختلافات الموجودة بين طلبة الترجمة الشفهية من حيث فرص النجاح في هذا المجال، والتعرف على مجموعة من المؤهلات التي تسمح لطالب الترجمة الشفهية بأن يصبح ترجمانًا محترفًا. وبعد إجراء الدراستين النظرية والميدانية، توصّلت في الأخير إلى نتيجة مفادها أن تطوير إطار نظري للمؤهلات الترجمانية من الملكات المعرفية التي تؤدي إلى اكتساب اللغة الثانية بوصفها قاعدة أساسية لدراسة ميدانية عن الترجمة الشفهية أو لقياس السلوك الترجماني، وبالتالي تمثّلت النتيجة النهائية لهذه الدراسة إلى في تطوير اختبار للقدرات الترجمانية، وذلك من أجل التنبؤ بمؤهلات الطالب الذي يودّ الالتحاق بتخصص الترجمة الشفهية ومعرفة ما إذا له استعداد لهذا المجال. اتفقت الدراسة السابقة الأولى على هدف مشترك مع الدراسة الحالية وهو التعرف على الوظائف المعرفية اللازمة أثناء عملية الترجمة الشفهية. لكنها اختلفت عن الدراسة الحالية في عينتها، حيث تم تطبيق الدراسة السابقة الأولى على عينة من طلبة الترجمة الشفهية (قبل التخرج وبعده) والتراجم المحترفين كما استخدمت المنهج التجريبي لهذا الغرض.

أما الإضافة التي قدمتها الدراسة الحالية مقارنة بالدراسة السابقة. فهي تتمثل في قياس الأداء الترجماني عن طريق التقييم الذاتي متبوعا بتقييم الخبير (تعذر علينا

القيام بهذه المرحلة من الدراسة الميدانية جراء جائحة كوفيد19)، وذلك من أجل إبراز مهام الترجمة الشفهية التي لها علاقة مباشرة مع المهارات المعرفية.

الدراسة الثانية: وهي للباحث إيريك فريكساس تحت عنوان "نظرية معرفية للترجمة الفورية والتدريب عليها" سنة 2011، والذي يشير فيه إلى مبادئ علم النفس المعرفي واللسانيات، التي تقوم عليها خريطة الترجمة الفورية ووضعتها في إطار نظري للترجمة الشفهية الفورية. كما توصلت نتائج هذه الدراسة السابقة إلى اقتراح تقنية تدريب التراجم على الترجمة الشفهية مستوحاة من التعليم الآلي في مجال الذكاء الاصطناعي والتي تركز على الأداء الترجماني وكيفية تحسينه بطريقة تدريجية (تقنية التدرج في الصعوبة أو السرعة أو حتى كثافة الخطاب) من مستوى المبتدئ إلى غاية الاحتراف. اتفقت هذه الدراسة مع الدراسة الحالية في عينتها، حيث تم استهداف التراجم المحترفين، لكنها اختلفت عن الدراسة الحالية في تركيزها على الترجمة الشفهية الفورية دون التتابعية والبصرية. كما وظفت الدراسة السابقة الثانية مقارنة منهجية لتنمية المهارات (skills-building approach) بهدف تعزيز الثقة لدى التراجم الفوريين من خلال الممارسة، وهذا ما يختلف عن الدراسة الحالية إذ أنها تناولت مشكلة الدراسة من جانب نظري مستخدمة المنهج الوصفي.

الدراسة الثالثة: في دراسة لكاتارسينا ستاكويك تحت عنوان "العقل ليس كسولاً: عن تعدد المهام عند المترجمين والتراجم" سنة 2014، ناقشت تعدد المهام وأهميته عند

أداء مهام معرفية معقّدة. حيث يمثّل أحد أهداف هذه الدراسة قاسما مشتركا بينها وبين الدراسة الحالية، وهو المتعلق بمحاولة كشف ظاهرة تعدّد المهام في عملية الترجمة الشفهية والتعرف على أبعادها من أجل دراستها، غير أن عينة الدراسة السابقة تمثّلت في التراجم والمترجمين، واستخدمت المنهج المقارن لدراسة الفرق بين المهارات المعرفية لدى المترجم والمهارات المعرفية لدى المترجمان. تعتبر هذه الدراسة جزءا من الدراسة الحالية، حيث ركّزت في أهدافها وإشكالياتها حول المتغيّر المستقل وهو تعدّد المهام ومدى تأثيره على أداء المترجمان والمترجم. وهذا ما اختلفت فيه الدراسة الحالية حيث اقتصرّت على دراسة تعدد المهام لدى المترجمان فقط.

الدراسة الرابعة: التي قام بإعدادها الباحث كيليان سبير بعنوان "العبء المعرفي في الترجمة الشفهية الفورية : نظريات تقليدية ونماذج حديثة" سنة 2011، التي تبحث في العبء المعرفي الحاصل لدى التراجم الفوريين. إنّ ما يشكّل نقطة التقاء بين الدراستين هو أن العبء المعرفي ناتج عن ممارسة تعدّد المهام أثناء عملية الترجمة الشفهية. ومنه تتمثّل الإضافة التي قدمتها الدراسة الحالية بالنسبة للدراسة السابقة كونها تدرس أحد أسباب حدوث العبء المعرفي على مستوى المستودعات الثلاثة للذاكرة، ومن ثم فهم آلية حدوثه ومحاولة إيجاد حلول للتخفيف أو التقليل منه. كما أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج الوصفي التحليلي بالاستعانة بالأساليب

الاحصائية مثل اختبار "ت" واختبار "كا²" ومعامل الارتباط "ر" وهذا ما جعل النتائج تبدو أكثر دقة.

تجدر الإشارة في هذه المرحلة إلى أن الدراسة الحالية هي دراسة وصفية تحليلية بالأساس، أي أنّ هدفها هو وصف الظاهرة وتحليلها بغية تفسيرها ثم إعادة تركيبها. ولقد تم وصف المهارات المعرفية المتزامنة وغير المتزامنة اللازمة للترجمان أثناء عملية الترجمة الشفهية و تم تحليلها بالتركيز على ثلاث أبعاد لكل من المهارات المعرفية المتزامنة وأداء الترجمان، وهذا ما يجعل النتائج العامة للدراسة الحالية كلها حول العلاقة بين مكتسبات الترجمان المعرفية وأدائه من خلال ممارسته لمهنة الترجمة الشفهية، بينما تتداخل هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بعض المؤشرات التي تناولت القدرات والمهارات المعرفية للترجمان ومحاولة في دراسة الجانب المعرفي من مهنة الترجمة الشفهية.

4.4. مقترحات وتوصيات

عادة ما تُفتح للباحث آفاق جديدة وزوايا مختلفة أثناء إجراءاته لدراسة معيّنة من خلال مراحل البحث نتيجة تعمّقه في موضوع دراسته واستشاراته مع ذوي الخبرة في التخصص ممّا ينتج عنه أفكار جديدة ومواضيع تصبّ في ذات الموضوع. ومنه استنتجنا النقاط الآتية المتمثلة في الاقتراحات:

1. دراسة الموضوع نفسه بالمنهج المقارن وذلك بغية تحديد الاختلافات والتشابهات عند الترجمان في الجزائر مقارنة بدول أخرى.

2. من خلال الدراسة الحالية سواء على المستوى النظري أو الميداني، أدركنا أن الترجمان لا يركّز على عملية الترجمة الشفهية (القدرات المعرفية الماورائية) بقدر ما يركّز على الترجمة كما اقترح على الباحثين اختبار الفرضية التالية والتحقق منها.

3. من خلال قراءة متمنعة للدراسات السابقة وخاصة فيما يتعلّق بقياس الأداء وتحليل الوظائف، حيث أنه من أساليب تقييم الأداء، يقوم الدارس بالتوجه إلى الموظف حاملا معه نموذج استبيان أو مقابلة. (غالبا ما يكون مستمداً من نماذج تحليل الوظائف) لي طرح عليه مجموعة من الأسئلة الواردة في هذا النموذج، والتي غالبا ما تكون أسئلة نمطية كما ورد في استمارة الاستبيان للدراسة الحالية. كما يمكن اقتراح اختبار المؤهلات المعرفية انطلاقا من الاستمارة التي تم اعتمادها في الدراسة الميدانية لغرض تقييم أولي للمهارات المعرفية المتوفرة لدى طلبة الترجمة قبل التحاقهم بتخصص الترجمة الشفهية.

4. من خلال الدراسات السابقة وبما أنها أجنبية في مجملها، كما أنها تعدّ الأرضية المعلوماتية التي أثرت الدراسة الحالية، فقد ساهمت في تزويد الباحث بمعلومات عن المؤسسات الجامعية في العالم والتعرف على مناهجها التدريسية ومن ثم، الاستلham منها لغرض إثراء المناهج التدريسية المعمول بها في الجزائر ولا شك أن البرامج

التدريسية الأجنبية تحتوي على مواد تعليمية متنوعة تنمّي المهارات المعرفية بعيدا عن اللغات.

5.4. خلاصة

إنّ الطريقة الوحيدة والفعّلية التي تضيف الطابع الواقعي على الدراسات العلمية تأتي من الجانب الميداني وذلك من خلال مراحل منهجية محدّدة يتمّ ضبطها حسب الاجراءات البحثية التي يتبناها الباحث لرسم استراتيجية هدفها الوصول إلى نتائج علمية دقيقة حول مجتمع الدراسة مع احترام الشروط العلمية والموضوعية للبحث العلمي.

كما أن هذا الفصل سمح للباحثة بالتحقق من الفرضيات المصاغة للدراسة بما في ذلك الفرضية الرئيسة بالاستناد إلى الأساليب الاحصائية المعتمدة في الدراسة مثل اختبار "ت" واختبار "كا²" ومعامل الارتباط "ر" من خلال نظام (SPSS) الذين أعطوا نتائج دقيقة وقابلة للوصف والتحليل، ومنه الوصول إلى القول أن الفرضية تحقّقت وتم إثباتها.

خاتمة

خاتمة

إن مهنة الترجمة الشفهية ضرورة اجتماعية ملحة، كما أن عملية الترجمة الشفهية رغم تعذر ملاحظتها بشكل مباشر ما يجعلها صعبة تحف بالعراقيل، إلا أنها تتكوّن من مهام معرفية يتم أدائها بشكل آني ومتزامن مع الحفاظ على المحتوى الموجود في الخطاب المصدر وتبليغه تبليغا واضحا وسليما. ولغرض دراسة مهام الترجمة الشفهية وجب فصلها وتحديد مقدار انتباه الترجمان اللازم لكل مهمة. كما تتمثّل الشروط الترجمانية في المهارات التي على الترجمان اكتسابها قبل الشروع في التدريب على الترجمة الشفهية، كما أن الترجمان بحاجة إلى تعلّم استراتيجيات ترجمانية خلال ممارسته المهنية تساعده في التغلب على معضلات الترجمة الشفهية وحلّ مشكلاتها. ومن أجل التعرف على المكملات المعرفية ودورها في الأداء الترجماني، وجب صياغة فرضية محورية للدراسة تمثّلت في محاولة لإيجاد العلاقة بين الوظائف المعرفية للترجمان والأداء الترجماني المحكم والسريع.

ومن أجل التحقق من هذه الفرضية المبدئية فلا بد من تناول الموضوع، حيث خُصّصت فصول نظرية لتشكّل قاعدة معرفية حول العناصر المكوّنة للعمليات المعرفية، وضبط جوانبها من خلال فصل علم النفس المعرفي لمعرفة الفرق بين الوظائف المعرفية والمهارات المعرفية وعملية التعلم. ثم تناول نظريات ومفاهيم متعدّدة في مجال الترجمة عامة والترجمة الشفهية خاصة لضبط المفاهيم القائمة

عليها الدراسة الحالية والتعرف عليها في فصل نظري ثاني. وجاء التفصيل في كل ما له علاقة مباشرة أو غير مباشرة مع الترجمة الشفهية، ولقد تم التعرف على عملية الترجمة الشفهية ومستوياتها ومهامها ومراحلها من جهة، والمهارات الترجمانية واستراتيجيات الترجمة الشفهية من جهة أخرى.

وبعد التطرق في الشق النظري للدراسة لما يجب أن يكون، صُممت الدراسة الميدانية لتوضيح ما هو كائن في الميدان من خلال الاجراءات البحثية لرسم استراتيجية هدفها الوصول إلى نتائج علمية دقيقة حول مجتمع الدراسة مع احترام الشروط العلمية والموضوعية للبحث العلمي، وذلك على سبيل تحقيق أهداف الدراسة والتحقق من فرضياتها والإجابة على تساؤلها المحوري.

ولقد شكّل المنهج الوصفي استراتيجية أساسية في هذه الدراسة، لأنه تم اعتماد تقنية الوصف لظاهرة انسانية وصفا دقيقا لفهم العمليات المعرفية التي تحدث أثناء الأداء الترجماني، وذلك بالاستناد إلى خبرات الترجمان وانطباعاته، ثم تحليل ما تم وصفه وتفسيره. ويجدر الإشارة في هذا السياق أهم الأدوات التي استُعملت من خلال ذات المنهج باعتبارها أهم وسائل البحث الميداني في العلوم الانسانية والاجتماعية، وهي الملاحظة والاستبيان من أجل جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات حول الظاهرة المدروسة. كما أضفت هذه الدراسة في النهاية، وذلك بعد جمع البيانات المتحصل عليها من أدوات الجمع ومعالجتها عن طريق برنامج (SPSS) باستخدام

جداول التكرارات واختبار "كا²" ومعامل الارتباط بيرسن "ر" من أجل الحصول على نتائج دقيقة لتحديد الفروق لدى المبحوثين محل الدراسة الميدانية في الاعتماد على الجانب المعرفي أثناء الأداء المعرفي.

يذكر أن هذه الدراسة مرّت بمطبات ككل الدراسات في الميدان العلمي، ورغم الصعوبات التي واجهت الدراسة الميدانية على وجه الخصوص، إلا أنه تم إنجازها بتفوّق، كما أنّ جدية المبحوثين في الإجابة على استمارة الاستبيان ساهمت في الوصول إلى نتائج منطقية يسهل استنتاج العلاقات بين المتغيرات بشكل دقيق وواضح.

إن بحوث الترجمة بصفة عامة وبحوث الترجمة الشفهية على وجه أخص مليئة بالمطبات، حيث يذكر دانييل جيل استحالة إجراء ملاحظة مباشرة على ظاهرة من الظواهر الفكرية المعرفية للترجمة الشفهية دون أن يغلب عليها الطابع الذاتي للمبحوث، لأنّ البحوث والدراسات الميدانية التي أجريت في هذا المجال، تعتمد على التقييم الذاتي للمبحوث، بحكم أنه الوحيد الذي يستطيع تقديم وصف منطقي لما يحدث في ذهنه على المستوى المعرفي والمعرفي الماورائي أثناء قيامه بعملية الترجمة الشفهية. أما في الدراسة الحالية فلقد تمّ تسجيل كل العوائق التي واجهت الدراسة الميدانية بالأخص، إلا أنها ساهمت فيما بعد، في إيجاد الحلول البديلة ممّا

أضفى على البحث طابع المرونة وأكسبه حيّزا واسعا يفيد في دراسات مستقبلية. ولقد تمثّلت هذه الصوبات فيما يلي:

1. صغر حجم المجتمع ممّا أدّى إلى اعتماد تقنية المسح الشامل على الرغم من

ذلك، فحجم العينة كان صغيرا أيضا.

2. تجانس مجتمع الدراسة من حيث السن والخبرة وحتى المستوى التعليمي، ممّا

جعل نتائج الدراسة الميدانية خالية من الفروق.

3. المجال الزمني للدراسة الذي تزامن مع انتشار جائحة الكوفيد أولا في مكان

التربص (روما) ثم شمل مكان الدراسة الميدانية (الجزائر) ممّا أدّى إلى إلغاء

المرحلة الثانية من الدراسة الميدانية المتمثلة في المقابلة.

4. عدم توقّر مدونات خاصة بأفراد مجتمع الدراسة المتمثلين في أساتذة الترجمة

بمعهد الترجمة بالجزائر، لذلك تم اعتماد طريقة بديلة لتحليل أداء التراجم

وقياسه.

5. استحالة التنقل إلى مكان الدراسة الميدانية لإجراء المقابلة بعد أن جُمعت

استمارات الاستبيان وإجراء الملاحظات على التراجم أثناء الأداء الترجماني

(باستثناء المقابلات التي أجريت بطريقة حرّة وغير رسمية خلال المرحلة

الاستطلاعية).

6. نقص فرص ممارسة الترجمة الشفهية في الجزائر ما يفسر قلة الممارسة لدى

بعض التراجع وعدم تفرّغهم لمهنة الترجمة الشفهية لوجود التزامات أخرى

كالتدريس والبحث.

وبعد التحقق النظري والميداني للدراسة، وصلت الدراسة إلى تحقيق أهداف البحث والتحقق من الفرضيات وإثباتها، وذلك من خلال عرض مفصل لمهام عملية الترجمة الشفهية، ثم التطرق إلى المهارات المعرفية وفروعها وكذا الاستراتيجيات المعرفية التي قد يلجأ إليها المترجمان أثناء أدائه للترجمة الشفهية، ولقد توصلت هذه الدراسة في النهاية إلى وجود ارتباط طردي قوي جدًا بين المهارات المعرفية والاستراتيجيات المعرفية من جهة والأداء الترجماني من جهة أخرى. كما سمحت نتائج الدراسة بالتحقق من الفرضيات المصاغة بما في ذلك الفرضية الرئيسة بالاستناد إلى الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة مثل التكرارات واختبار "كا²" ومعامل الارتباط بيرسن "ر" من خلال نظام (SPSS) الذين أعطوا نتائج دقيقة وقابلة للوصف والتحليل، ومنه الوصول إلى القول أن الفرضية تحققت وتم إثباتها.

إن النتيجة المتوصل إليها في نهاية الدراسة، قد تمثل نقطة ارتكاز لدراسات أخرى تصب في المجال نفسه وتهدف لكشف جوانب أخرى لها من الأهمية البالغة في مهنة الترجمة الشفهية وكيفية تحسين الأداء الترجماني وجعل طالب الترجمة واللغات الأجنبية قادرا على اختيار التخصص الأنسب لمهاراته المعرفية.

ثبت المرجع

المراجع باللغة العربية:

1. أبو جادو صالح محمد علي، و محمد بكر نوفل. (2007). تعليم التفكير النظرية والتطبيق. عمان: دار المسيرة.
2. أبو رياش حسين محمد. (2007). التعلم المعرفي. عمان: دار المسيرة.
3. أبو علام رجاء محمود. (2012). سيكولوجية الذاكرة وأساليب معالجتها. عمان: دار المسيرة.
4. أنجرس مورييس. (2013). منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية تدريبات عملية. (بوزيد صحراوي، كمال بوشرف، سعيد سبعون، مصطفى ماضي، مترجمون آخرون) الجزائر، الجزائر: دار القصبة للنشر.
5. إيكو أمبرتو. (2012). أن تقول الشيء نفسه تقريبا. (أحمد الصمعي، مترجمون آخرون) بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
6. بريمة رمضان أحمد. (02 مارس، 2018). فنيات الترجمة الفورية. الدوحة، قطر.
7. بن غبريد ياسين. (15 سبتمبر، 2016). محطات في تاريخ الترجمة الشفهية . دفاتر الترجمة(السابع)، الصفحات 06-17.
8. بوزريبة الزاوي مختارية. (01، 2018). الترجمة والمعنى النص وسياقاته من منظور تأويلي. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية(19)، الصفحات111-117.
9. بولحية ساره. (15 09، 2016). توليد المصطلحات في اللغة العربية. دفاتر الترجمة، 03(07)، الصفحات 133-142.
10. بياجيه جان. (2004). الاستمولوجيا التكوينية. (السيد نفادي، مترجمون آخرون) دمشق: دار التكوين.

11. بيكر منى. (2001). موسوعة روتلج لدراسات الترجمة الجزء الأول.
(عبد الله بن حمد الحميدان ، مترجمون آخرون) New York: Routledge
Taylor & Francis Group.
12. الحجي ريم. (2016). ترجمة المؤتمرات مبادئها وأساليبها. ألمانيا :
Noor Publishing .
13. الحريري رافدة. (2014). الألعاب التربوية وانعكاساتها على تعلّم
الأطفال . عمان : اليازوري.
14. حمو الحاج ذهبية. (2014). مدخل إلى التداولية المعرفية. مجلة
الكوفة (09)، الصفحات 103-122.
15. خلوصي صفاء. (1982). فن الترجمة في ضوء الدراسات المقارنة .
بغداد: دار الحرية للطباعة.
16. الدخيل دخیل الله. (2014). المهارات الاجتماعية: المفهوم والوحدات
والمحددات. الرياض، المملكة العربية السعودية : مكتبة العبيكان.
17. الدرويش علي محمد. (2003). دليل الترجمان في مبادئ الترجمة
الشفهية. سيدني، أستراليا: شركة رايتسكوب المحدودة.
18. دليو فضيل، وغربي علي. (2012). أسس المنهجية في العلوم
الاجتماعية. قسنطينة، الجزائر: مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة.
19. دي سوسور فردينان. (1984). علم اللغة العام. (يونييل يوسف
عزيز، مترجمون آخرون) بغداد: آفاق عربية.
20. ديكارت روني. (2001). قواعد لتوجيه الفكر. (سفيان سعد الله،
مترجمون آخرون) تونس: دار سراس للنشر.
21. ديكارت روني. (2009). التأملات الأولى في الفلسفة. (عثمان أمين،
مترجمون آخرون) القاهرة، مصر: المركز القومي للترجمة.

22. رضا أحمد. (1958). معجم متن اللغة. بيروت، لبنان: دار مكتبة الحياة.
23. ركزة سميرة. (30 06, 2017). الأسس العصبية للمعرفة. مجلة الحوث التربوية والتعليمية، 06(11)، الصفحات 195-206.
24. الزبيدي مرتضى. (1984). تاج العروس من جواهر القاموس. بيروت، لبنان: دار إحياء التراث العربي.
25. الزغول رافع النصير ، والزغول عماد عبد الرحيم. (2007). علم النفس المعرفي. عمان: دار الشروق.
26. الزناد الأزهر. (2010). نظريات لسانية عرفنية . لبنان : منشورات الاختلاف.
27. سلامة فضل عبد القادر. (2014). سيكولوجية اللعب عند الأطفال. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
28. شربل مورييس. (1986). التطور المعرفي عند جان بياجيه. بيروت: المؤسسات الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
29. الشربيني لطفي. (2003). معجم مصطلحات الطب النفسي. مركز تعريب العلوم الصحية.
30. الشربيني لطفي. (بلا تاريخ). معجم مصطلحات الطب النفسي. الكويت: مركز تعريب العلوم الصحية.
31. شعال هوارية. (31 ديسمبر, 2018). خارطة العمليات العقلية الخاصة بالترجمة الفورية. مجلة الترجمة واللغات(02)، الصفحات 32-58.
32. طه فرج عبد القادر ، أبو النيل محمود السيد ، عطية شاكر، قنديل حسين عبد القادر محمد، و عبد الفتاح مصطفى كامل. (1975). معجم علم النفس والتحليل النفسي. بيروت: دار النهضة العربية للطباعة والنشر.

33. عبيدات محمد ، أبو نصار محمد ، و مبيضين عقلة. (1999).
منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات. عمان: دار وائل
للطباعة والنشر.
34. العتوم عدنان يوسف. (2004). علم النفس المعرفي النظرية
والتطبيق. عمان، الأردن: دار المسيرة.
35. العسكري عبود عبد الله. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم
الإنسانية. دمشق، سوريا: دار النمير.
36. علي محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية (الإصدار
الأول). عمان ، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
37. علي محمد السيد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. عمان:
دار المسيرة.
38. علي محمد يونس. (2004). مدخل إلى اللسانيات . بيروت: دار
الكتاب الجديد المتحدة.
39. عمر أحمد مختار. (2008). معجم اللغة العربية المعاصرة (الطبعة
الأولى، المجلد الأول). القاهرة ، مصر: عالم الكتب.
40. عناني محمد. (2000). فن الترجمة . مصر : الشركة المصرية
العالمية للنشر لونغمان.
41. عناني محمد. (2003). نظرية الترجمة الحديثة . مصر: الشركة
المصرية العالمية للنشر - لونغمان.
42. غربي علي. (2009). أبجديات المنهجية في كتابة الرسائل الجامعية
. قسنطينة: مخبر علم اجتماع الاتصال للبحث والترجمة.

43. فيبر فيلهلم كارل. (1990). تدريب المترجمين التحريريين ومترجمي المؤتمرات. (علي عبد الصاحب مهدي، مترجمون آخرون) بغداد: الجامعة المستنصرية.
44. قطامي يوسف. (2000). نمو الطفل المعرفي واللغوي. عمان : الأهلية للنشر والتوزيع.
45. قطامي يوسف. (2005). نظريات التعلم والتعليم. عمان: دار الفكر.
46. قطب خالد. (2011). فلسفة العلم التطبيقية. القاهرة، مصر: المكتبة الأكاديمية.
47. قلو ياسمين. (2014). الكفاءة الترجمية بين المقاربة المعرفة والمقاربة السلوكية. حوليات جامعة الجزائر 1، الصفحات 573-590.
48. كلاتسكي روبرتا. (1995). ذاكرة الانسان بنى وعمليات على ضوء منهجية علم النفس المعرفي. (جمال الدين الخضور، مترجمون آخرون) دمشق، سوريا: منشورات وزارة الثقافة.
49. لودوير ماريان، وسيليسكوفيتش دانيكا. (2009). التأويل سبيلاً إلى الترجمة. (فايزة القاسم، مترجمون آخرون) بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
50. مجمّع اللغة العربية (رئيس التحرير وفريق التحرير). (2004). المعجم الوسيط (الإصدار الرابع). جمهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية.
51. مزهوده عبد المليك. (نوفمبر، 2001). الأداء بين الكفاءة والفعالية: مفهوم وتقييم. مجلة العلوم الانسانية: جامعة محمد خيضر (الإصدار الأول)، الصفحات 85-100.
52. منسى محمود عبد الحليم. (2003). التعلم المفهوم - النماذج - التطبيقات. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

53. منصور عبد المجيد سيد أحمد، التوجيهي محمد بن عبد المحسن، و
الفقي اسماعيل محمد. (2014). علم النفس التربوي . الرياض: مكتبة
العبكان.
54. الميساوي خليفة . (2013). المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم .
الرباط: دار الأمان.
55. نشواتي عبد المجيد. (2003). علم النفس التربوي. عمان: دار
الفرقان.
56. النوايسة فاطمة عبد الرحيم. (2015). أساسيات علم النفس. عمان،
الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
57. نورد كريستيان. (2015). الترجمة بوصفها نشاطاً هادفاً : مداخل
نظرية مشروحة. (علي أحمد، مترجمون آخرون) القاهرة: المركز القومي
للترجمة.
58. هرسل ادموند. (1958). تأملات ديكرتية. (تيسير شيخ الأرض،
مترجمون آخرون) بيروت: دار بيروت للطباعة والنشر.
59. الياس حديد حسيب. (2011). الترجمة الفورية. دار الكتب القانونية.
60. يعلى فروق. (02, 2021). الاحصاء التطبيقي في العلوم
الاجتماعية. كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين،
الصفحات 156-157.
61. يونس محمد. (22, 12, 2018). محاضرات علم اللغة التطبيقي
ماسر ResearchGate . ، الصفحات 01-53.

المراجع باللغة الأجنبية:

- 1) Allaire-dagenais, L. (1982, 12). Jean Piaget et l'intelligence. *Québec français*(48), pp. 66-67.
- 2) Blake, H. (1958). Paneth, Eva, An Investigation into Conference Interpreting (With Special Reference to the Training of Interpreters). Thesis for the Degree of M.A. in Education, London University, April 1957. 160 p. *Le journal des traducteurs*, 03(01), 35-38.
- 3) Boullali, S. (2019, Octobre 10). Neuropsychologie linguistique et les problemes d'apprentissage du langage chez l'enfant. *Nacira Zellal: L'orthophonie, une discipline qui demande à être mieux connue*. Marrakech, Maroc.
- 4) Brandimonte, M., Bruno, N., & Collina, S. (2006). Cognition . *Psychology Press*, pp. 01-22.
- 5) Broadbent , D. (1957). A Mechanical Model for Human Attention and Immediate Memory. *Psychological Review*, 64(3), 205-215.
- 6) Broadbent, D. (1975). A mechanical of human attention and immediate memory. *Psychology Review*(64), pp. 205-215.
- 7) Cahen , A., & Tacca, M. (2013, 03 22). Linking perception and cognition. *Frontiers in Psychology*, pp. 05-06.
- 8) Camayd-Freixas, E. (2011). Cognitive Theory of Simultaneous Interpreting and Training. *Proceedings of the 52nd Conference of the American Translators Association*, 01-28.
- 9) Carroll, D. (2008). *Psychology of Language*. USA: Thomson Wadsworth.
- 10) Cousineau, D. (2018). *Introduction à la psychologie cognitive*. Bruxelles, Belgique: Deboeck Supérieur.
- 11) Deuter, M., Bradbery, J., & Turnbull, J. (2015). *Oxford Advanced Learners Dictionnary of Current English* (éd. Ninth). Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.

- 12) Ehrensberger-Dow, M., Gopferich, S., & O'Brien, S. (2015). *Interdisciplinarity in Translation and Interpreting Process Research* (Vol. 27). Amsterdam: Benjamins Current Topics.
- 13) Emanuela-Iudith, S. (2011). La théorie interprétative de la traduction appliquée à un cours d'interprétation consécutive. *Studia Universitatis Babes-BOLYAI*, 139-160.
- 14) Explorable.com. (2011, 05 23). <https://explorable.com/fr/modele-de-atkinson-shiffrin>. Récupéré sur <https://explorable.com/>.
- 15) Gaultier, B. (2009). *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'université de Québec.
- 16) Gerstenberg, T., & Tenenbaum, J. (2017). Intuitive theories. *Oxford University Press*, 515-548.
- 17) Gerver, D., & Sinaiko, H. (1978). Language interpretation and communication. *Plenum Press*, 01-02.
- 18) Gile, D. (1985). Le modèle d'efforts et l'équilibre d'interprétation en interprétation simultanée. *Le journal des traducteurs*, 30(01), 44-48.
- 19) Gile, D. (1990, 12). GRAN, Laura and John DODDS (Eds.) (1989) : The Theoretical and Practical Aspects of Teaching Conference Interpretation, Udine, Campanotto Editore, 278 p. *Journal des traducteurs*, 35(04), 782-783.
- 20) Gile, D. (1995). Évolution de la recherche empirique sur l'interprétation de conférence. *Orientations européennes en traductologie*, 08(01), 201-228.
- 21) Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interprétation de conférence*. Paris: Presses universitaires de Lille.
- 22) Gile, D. (2001). Selecting a topic for PhD research in interpreting. *Getting Started in Interpreting Research.*, 01-22.

- 23) Gile, D. (1994, 01). Opening up in interpretation studies. *Translation Studies An Inerdiscipline Jhon Benjamins*, pp. 149-158.
- 24) Hisham Jalani, N., & Chee Sern, L. (2015). The example-problem-based learning model : Applying cognitive load theory. *Procedia*(195), 872-880.
- 25) House , J. (2018). *Translation the Basics* . New York : Routledge Taylor & Francis Group .
- 26) Jones, R. (2002). *Conference Interpreting Explained*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- 27) Keiser , W. (2004, 09). L'interprétation de conférence en tant que profession et les précurseurs de l'Association Internationale des Interprètes de Conférence (AIIC) 1918-1953. *Journal des traducteurs*, 49(03), 576-608.
- 28) Kellogg, R. (2007). *Fundamnetals of Cognitive Psychology* . California: SAGE Publications .
- 29) Krashen, S. (2013). *Second language acquisition*. Mexico: Cambridge University Press.
- 30) Lachaux, J.-P. (2015). *Le Cerveau funambule : Comprendre et apprivoiser son attention grâce aux neurosciences*. Paris, France: Odile Jacob.
- 31) Lord, C. (1999). L'interprétation de conférences : Une vue d'ensemble. *Revue ATALA*(02), 28-36.
- 32) Ma, J. (2013, 11). A Study of Interpreting Skills from the Perspective of Interpreting Process. *Journal of Language Teaching and Research*(06), 1232-1237.
- 33) Macnamara, B. (2012). Interpreter Cognitive Aptitudes. *Journal of Interpretation*, 19(01), pp. 09-32.
- 34) Marr, D. (1982). *VISION*. New York : W. H. Freeman and Company .

- 35) Meunier, J.-G. (2002, 07). Trois types de représentations cognitives. *Les cahiers du LANCI*, 03(2002-02), pp. 03-29.
- 36) Mikkelson, H., & Jourdenais, R. (2015). *The Routledge Handbook Interpreting* . London : Routledge Taylor & Francis Group.
- 37) Miller, G. (1955). The magical number seven plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*(02), 243-352.
- 38) Munday, J. (2008). *Introducing Translation Studies Theories and Applications* . London : Routledge Taylor & Francis Group .
- 39) Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive Load Theory and Instructional Design : Recent developments. *EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST*, pp. 1-4.
- 40) Pashler, H. (1994). Dual-Task Interference in Simple Tasks: Data and Theory. *Psychological Bulletin*, 116(02), 220-244.
- 41) Phelan , M. (2001). *The Interpreter's Resource* . United Kingdom: Multilingual Matters LTD.
- 42) Pochhacker, F. (2004). *Introducing Interpreting Studies*. London : Routledge Taylor & Francis Group.
- 43) Procter, P. (1995). *Cambridge International Dictionnary of English*. New York, United States of Amercia: Cambridge University Press.
- 44) Schwieter, J., & Ferreira, A. (2017). *The Handbook of Translation and Cognition*. United States of America : John Wiley & Sons.
- 45) Seeber, K. (2011, 07 07). Cognitive load in simultaneous interpreting : Existing theories - New models. *Jhon Benjamins Publishing Company*, 13(02), 176-204.
- 46) Seleskovitch , D., & Lederer, M. (1989). *Pédagogie Raisonnée de l'Interprétation* . Bruxelles : Didier Erudition OPOCE.

- 47) Shuttleworth, M., & Cowie, M. (1997). *Dictionary of Translation Studies*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- 48) Siantova, G. (2015). Consecutive interpretation and note-taking from the perspective of some translology schools and researchers. *International journal of scientific research and innovative technology*, 44-51.
- 49) Snell-Hornby, M., Pochhacker, F., & Kaindl, K. (1994). Opening up in interpretation. *Translation studies an interdisciplinary Jhon Benjamins*, 149-158.
- 50) Spiess, M., Meier, B., & Roebbers, C. (2015). Prospective Memory, Executive Functions and Metacognition are Already Differentiated in Young Elementary School Children. *Swiss Journal of Psychology*, 229-241.
- 51) Stachowiak, K. (2014). Mind's not lazy : On multitasking in interpreters and translators. *Konin Language Studies*, 02(03), 293-313.
- 52) St-Pierre, M.-C., Dalpé, V., Lefebvre, P., & Giroux, C. (2010). *Difficultés de lecture et d'écriture Prévention et évaluation orthophonique auprès des jeunes*. Québec, Canada: Presses de l'Université de Québec.
- 53) Sweller, J., Van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive Architecture and Instructional Design. *Educational Psychology Review*(03), pp. 251-296.
- 54) Tombu, M., & Jolicoeur, P. (2003). A Central Capacity Sharing Model of Dual-Task Performance. *Journal of Experimental Psychology*, 29(01), 03-18.
- 55) Tourev, P. (2012). <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Cognition.htm>. Récupéré sur <http://www.toupie.org/index.html>: <http://www.toupie.org>
- 56) Tricot, A. (1998). Charge cognitive et apprentissage. Une présentation des travaux de John Sweller. *Revue de Psychologie de l'Education*, pp. 37-64.

- 57) Tulving, E. (1985). Memory and consciousness. *Canadian psychology*, 26(01), pp. 01-12.
- 58) Van Merrinboer, J., & Sweller, J. (2005, 06). Cognitive Load Theory and Complex learning : Recent Developments and Future Directions. *Educational Psychology Review*, pp. 144-177.

حالا وقت

ملحق رقم (01): استمارة الدراسة المبدئية (قبل التحكيم)

جامعة الجزائر 2

"أبو القاسم سعد الله" معهد الترجمة

Università degli Studi Internazionali di Roma –

Facoltà di Interpretariato e Traduzione della UNINT

أطروحة لمناقشة الدكتوراه

مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر:

دراسة ميدانية في معهد الترجمة

تخصص عربي- إنجليزي

إشراف:

إعداد:

د/ ياسمين قلو

ساره بولحية

ومساعدة:

أ.د/ فرنشيسكو ليجيو

2015

استمارة الاستبيان

زميلاتي، زملائي،

يطيب لي أن أضع بين أيديكم الموقرة هذا الاستبيان الذي أُعدّ من أجل الحصول على بيانات تخدم هدف الدراسة، لذلك أنتظر تعاونكم من أجل إتمامها بأكثر ما يمكن من الدقة والموضوعية، والذي سيكون لإسهامكم عظيم الأثر والفائدة، كما أتعهد بأنّ المعلومات المُتحصل عليها لن تُستخدم إلا لأغراض هذا البحث العلمي.

تقبّلوا فائق الاحترام.

خصائص مجتمع البحث: الرجاء وضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

(1) الجنس:	
☐ ذكر	☐ أنثى
(2) السن:	
☐ أقل من 30 سنة	☐ 31-44 سنة
☐ 45 سنة فما فوق	
(3) المستوى التعليمي:	
☐ شهادة ليسانس	
☐ شهادة ماستر / ماجستير	
☐ شهادة دكتوراه / دراسات عليا	
☐ ما بعد الدكتوراه / باحث (post-doctoral)	
☐ شهادات أخرى	أذكرها: _____
(4) التخصص:	
☐ ترجمة شفوية	☐ ترجمة تحريرية
☐ لغات أجنبية	☐ خارج الترجمة واللغات
(5) لغات العمل:	
☐ عربية / اللغات الجرمانية (إنجليزية/ ألمانية)	
☐ عربية / اللغات اللاتينية (فرنسية/ إسبانية/ إيطالية)	
☐ عربية / اللغات الشرقية (روسية/ تركية)	
لغات أخرى: _____	
(6) نوع الممارسة:	
☐ تدريس الترجمة الشفهية	
☐ بحث علمي في الترجمة الشفهية	

☐ ممارسة حرّة (freelancer) في الترجمة الشفهية

_____ ممارسات أخرى:

(7) معدّل الممارسة:

☐ 03 إلى 05 مؤتمرات في السنة

☐ مؤتمر إلى مؤتمرين في السنة

☐ أكثر من 10 مؤتمرات في السنة

☐ 06 إلى 10 مؤتمرات في السنة

(8) الخبرة :

☐ أكثر من 10 سنوات

☐ 05 إلى 10 سنوات

☐ سنة إلى 04 سنوات

المحور الأول: علماً أنّ التحكّم في العمليات المعرفية يلعب دوراً حاسماً في إنجاح عملية الترجمة الشفهية، ما هو تقييمك لمستوى وظائفك المعرفية التالية؟ مع وضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

(1) الاستماع (listening)		الاستماع عند شروع الخطيب في الكلام:	
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع	☐ فوري
(2) الإدراك (perception)		تلقي للمعلومات الوافدة عند بداية الخطاب والقدرة على التعرف عليها:	
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع	☐ فوري
(3) الانتقاء والفلتر (selection and filtering)		انتقاء للمعلومات المناسبة (الفعل، الاسم) وترك للمعلومات غير المناسبة (التكرار، الإطناب):	
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع	☐ فوري
(4) الفهم (understanding)		فهم للغة المصدر ورصد المعنى في الخطاب الأصلي:	
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع	☐ فوري
(5) الذاكرة الحسية (sensory memory)		الاعتماد على الذاكرة السمعية والبصرية للتمسك بوتيرة المعنى:	
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع	☐ فوري
(6) الذاكرة المديدة (long-term memory)		الاعتماد على الذاكرة طويلة المدى لاستحضار المعارف السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة:	
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع	☐ فوري
(7) الذاكرة العاملة (working memory)		الاعتماد على الذاكرة العاملة ؟ للانطلاق في عملية الترجمة الشفهية:	
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع	☐ فوري

--	--	--	--

المحور الثاني: علماً أنّ عملية الترجمة الشفهية تتكوّن من ست مهام أساسية، كيف يتمّ لديك تقسيم الانتباه وتوزيعه على تلك المهام كونها تحدث في زمن واحد؟ الرجاء وضع علامة (x) أمام النسبة المناسبة مع مراعاة مجموع النسب $100\% = \text{مجموع مهام الترجمة}$. (وُضعت نسبة ثابتة لكلّ من الخلل الصوتي والمهام الثانوية لعملية الترجمة الشفهية والتي يقدّر مجموعها بـ 10% أي يُفترض أن يكون مجموع النسب التي سيتم وضعها يساوي 90%)

النسب الممكنة					مهام عملية الترجمة الشفهية
30%	20%	15%	10%	05%	
☐	☐	☐	☐	☐	1) الاستماع (listening)
☐	☐	☐	☐	☐	2) الفهم (understanding)
☐	☐	☐	☐	☐	3) التجريد (abstracting)
☐	☐	☐	☐	☐	4) الصياغة (formulating)
☐	☐	☐	☐	☐	5) الانتاج (delivering)
☐	☐	☐	☐	☐	6) المراقبة (monitoring)
05% هامش نسبي ثابت					7) مهام ثانوية (تواصل لفظي مع المترجمان / مراجعة / تصحيح) (other tasks)
05% هامش نسبي ثابت					8) نسبة الخلل الصوتي (technical problems)

المحور الثالث: بهدف تحليل مواطن قوة الترجمان ومواطن ضعفه، تعرّف (ي) على استراتيجيات ومهارات الترجمة الشفهية التالية، وقم (ي) بتقييمها حسب تجربتك الخاصة:

التقييم					استراتيجيات
ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول	ضعيف	الترجمة الشفهية
☐	☐	☐	☐	☐	1) الاصغاء المتواصل (fluid listening): هو السمع بإعمال الفكر باستمرار حيث يكون الترجمان في حالة مسترخية مع التركيز على متابعة المعنى دون ضياعه أثناء تدفّق الكلمات.
☐	☐	☐	☐	☐	2) التقمص العاطفي (emphatic inference): هو ربط المعلومات الجديدة وتكييفها حسب السياق، وانصياع الترجمان للخطاب دون مقاومة محتواه وإحلال محلّ الخطيب في أفكاره ومعتقداته.
☐	☐	☐	☐	☐	3) التقطيع (segmentation): هو استراتيجية تقطيع الخطاب إلى وحدات للمعنى لتسهيل عملية رصد المعنى والاقتصاد في الوقت.
☐	☐	☐	☐	☐	4) الاختزال (shortcuts): هو استراتيجية استخدام ذهني لعبارات مختصرة موجودة في تقنية تدوين الملاحظات غرضها تقليص الخطاب من دون حذف مقاطع منه.
☐	☐	☐	☐	☐	5) التوقع (anticipation): هو التنبؤ بالمسار العام للخطاب هدفه توجيه الانتباه ونقله من مهمّة الاستماع إلى مهمّة الانتاج.
☐	☐	☐	☐	☐	6) التحكم في فارق الزمن (managing décalage): يقاس الفارق في الزمن بحجم الأفكار والمقاطع، ويتمثّل في مقدار الزمن الذي يتأخّر فيه الترجمان عن الخطيب.
☐	☐	☐	☐	☐	7) أتمّة المهام (automatization): لأنّ العمليات الآلية لا تستهلك من السعة الذهنية المتوفّرة عكس العمليات غير الآلية.
☐	☐	☐	☐	☐	8) التكيف وحلّ المشكلات (set shifting): هو المرونة الذهنية في اختيار أو تغيير استراتيجية الترجمة الشفهية لتتماشى مع الوضعية الجديدة.

ملاحظة: هل لديك توضيح أو رأي تريد الادلاء به ؟ هل هناك سؤال تمنيت أن يُطرح عليك في أحد محاور هذا الاستبيان؟
نشكركم على الاهتمام والتعاون.

ملحق رقم (02): قائمة الأساتذة المحكمين

النوع	الاسم الكامل	الصفة	جامعة الانتماء
01	فضيل دليو	أستاذ التعليم العالي	جامعة قسنطينة 3
02	إنعام بيوض	أستاذ التعليم العالي	جامعة الجزائر 2
03	فرانشيسكو ليجو	أستاذ مشارك	جامعة روما
04	نافذ الشماس	أستاذ مشارك	جامعة دمشق
05	صونيا قاسمي	أستاذ محاضر	جامعة قسنطينة 2
06	فاروق يعلا	أستاذ محاضر	جامعة فرحات عباس سطيف
07	مريم بن زادري	أستاذ محاضر	جامعة قسنطينة 3

ملحق رقم (03): استمارة الدراسة النهائية (بعد التحكيم)

جامعة الجزائر 2

"أبو القاسم سعد الله" معهد الترجمة

Università degli Studi Internazionali di Roma –

Facoltà di Interpretariato e Traduzione della UNINT

أطروحة لمناقشة الدكتوراه

مهارات تعدد المهام والأداء الترجماني في الجزائر:

دراسة ميدانية في معهد الترجمة

تخصص عربي- إنجليزي

إشراف:

إعداد:

د/ ياسمين قلو

ساره بولحية

ومساعدة:

أ.د/ فرنشيسكو ليجيو

2015

استمارة الاستبيان

زميلاتي، زملائي،

يطيب لي أن أضع بين أيديكم الموقرة هذا الاستبيان الذي أُعدّ من أجل الحصول على بيانات تخدم هدف الدراسة، لذلك أنتظر تعاونكم من أجل إتمامها بأكثر ما يمكن من الدقة والموضوعية، والذي سيكون لإسهامكم عظيم الأثر والفائدة، كما أتعهد بأنّ المعلومات المُتحصل عليها لن تُستخدم إلا لأغراض هذا البحث العلمي.

تقبّلوا فائق الاحترام.

خصائص مجتمع البحث: الرجاء وضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

(1) الجنس:	
☐ ذكر	☐ أنثى
(2) السن:	
☐ أقل من 30 سنة	☐ 31-44 سنة
☐ 45 سنة فما فوق	
(3) المستوى التعليمي:	
☐ شهادة ليسانس	
☐ شهادة ماستر / ماجستير	
☐ شهادة دكتوراه / دراسات عليا	
☐ ما بعد الدكتوراه / باحث (post-doctoral)	
☐ شهادات أخرى	أذكرها: _____
(4) التخصص:	
☐ ترجمة شفوية	☐ ترجمة تحريرية
☐ لغات أجنبية	☐ خارج الترجمة واللغات
(5) لغات العمل:	
☐ عربية / اللغات الجرمانية (إنجليزية/ ألمانية)	
☐ عربية / اللغات اللاتينية (فرنسية/ إسبانية/ إيطالية)	
☐ عربية / اللغات الشرقية (روسية/ تركية)	
لغات أخرى: _____	
(6) نوع الممارسة:	
☐ تدريس الترجمة الشفهية	
☐ بحث علمي في الترجمة الشفهية	

☐ ممارسة حرّة (freelancer) في الترجمة الشفهية

_____ ممارسات أخرى:

7) معدّل الممارسة:

☐ مؤتمر إلى مؤتمرين في السنة ☐ 03 إلى 05 مؤتمرات في السنة

☐ 06 إلى 10 مؤتمرات في السنة ☐ أكثر من 10 مؤتمرات في السنة

8) الخبرة :

☐ سنة إلى 04 سنوات ☐ 05 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

المحور الأول: علماً أنّ التحكّم في المهارات الترجمانية شرط أساسي لممارسة مهنة الترجمة الشفهية، وأنّ المهارات المعرفية والمهارات اللغوية لها دور حاسم في إنجاح عملية الترجمة الشفهية. فما هو تقييمك لمستوى المهارات الترجمانية (المعرفية واللغوية والمعرفية الاجتماعية والمعرفية الماورائية) التالية؟ مع وضع علامة (x) في الخانة المناسبة.

1) المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية:

(1) الاستماع (listening)		الاستماع عند شروع الخطيب في الكلام:
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع
☐ فوري		
(2) الإدراك (perception)		تلقّي للمعلومات الوافدة عند بداية الخطاب والقدرة على التعرف عليها:
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع
☐ فوري		
(3) الانتقاء والفلتر (selection and filtering)		انتقاء للمعلومات المناسبة (الفعل، الاسم) وترك للمعلومات غير المناسبة (التكرار، الإطناب):
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع
☐ فوري		
(4) الفهم (understanding)		فهم للغة المصدر ورصد المعنى في الخطاب الأصلي:
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع
☐ فوري		
(5) الذاكرة الحسية (sensory memory)		الاعتماد على الذاكرة السمعية والبصرية للتمسك بوتيرة المعنى:
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع
☐ فوري		
(6) الذاكرة المديدة (long-term memory)		الاعتماد على الذاكرة طويلة المدى لاستحضار المعارف السابقة وربطها بالمعلومات الجديدة:
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع
☐ فوري		
(7) الذاكرة العاملة (working memory)		الاعتماد على الذاكرة العاملة ؟ للانطلاق في عملية الترجمة الشفهية:
☐ بطيء	☐ متوسط السرعة	☐ سريع
☐ فوري		
(2) المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية:		

(1) التمكن من لغات العمل (linguistic skills)		إجادة لغة الفهم ولغة التعبير:
☐ مقبول	☐ جيّد	☐ ممتاز
(2) الفضول الثقافي (cultural curiosity)		الدراسة بالخصائص الثقافية والدينية والتاريخية والاجتماعية:

مقبول ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
(3) لغة الجسد (body language)		كل ما هو غير لفظي من تعابير الوجه وحركة العينين والجسم ونبرة الصوت:
مقبول ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
(4) العاطفة المعرفية (cognitive emotion)		استبدال العاطفة السلبية بالعاطفة الإيجابية:
مقبول ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
(5) الوعي بالذات (self-awareness)		فعالية الذات التي تجعل الانسان منظماً ذهنياً ومرن التفكير:
مقبول ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
(6) الوعي بالغير (other-awareness)		المهارات العلاقاتية والتعامل مع الغير دون التورط عاطفياً:
مقبول ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
(7) التحليل والتوليف (analysis and synthesis)		تحليل كلام الخطيب ورصد معناه ثم توليف خطاب بلغة أخرى:
مقبول ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
(8) اتخاذ القرار الآني (online decision-making)		اتخاذ القرار انطلاقاً من تقييم المعلومات المتوفرة وتوقع النتائج الممكن حدوثها:
مقبول ☐	جيد ☐	ممتاز ☐
(9) حل المشكلات (problem solving)		تغيير الاستراتيجية المعتمدة بمرونة ذهنية عالية والتكيف مع الوضع:
مقبول ☐	جيد ☐	ممتاز ☐

المحور الثاني: علماً أنّ عملية الترجمة الشفهية تتكوّن من ستّ مهام أساسية، كيف يتمّ تقسيم الانتباه

وتوزيعه على تلك المهام كونها تحدث في زمن واحد؟ وما هي الاستراتيجيات المعتمدة خلال عملية الترجمة الشفهية؟

(1) الرجاء وضع علامة (x) أمام النسبة المناسبة.

النسب الممكنة					مهام عملية
%40	%20	%15	%10	%05	الترجمة الشفهية
☐	☐	☐	☐	☐	(1) الاستماع (listening)
☐	☐	☐	☐	☐	(2) الفهم (understanding)
☐	☐	☐	☐	☐	(3) التجريد (abstracting)
☐	☐	☐	☐	☐	(4) الصياغة (formulating)
☐	☐	☐	☐	☐	(5) الانتاج (delivering)
☐	☐	☐	☐	☐	(6) المراقبة (monitoring)
%05 هامش نسبي ثابت					(7) مهام ثانوية (تواصل لفظي مع المترجمان / مراجعة / تصحيح) (other tasks)
%05 هامش نسبي ثابت					(8) نسبة الخلل الصوتي (technical problems)

(2) الرجاء التعرف على الاستراتيجيات الترجمانية التالية، وتقييمها حسب تجربتك الخاصة فيما يلي:

استراتيجيات	التقييم
-------------	---------

ممتاز	جيد جدًا	جيد	مقبول	ضعيف	الترجمة الشفهية
☐	☐	☐	☐	☐	1) الاصغاء المتواصل (fluid listening): هو السمع بإعمال الفكر باستمرار حيث يكون الترجمان في حالة مسترخية مع التركيز على متابعة المعنى دون ضياعه أثناء تدقّق الكلمات.
☐	☐	☐	☐	☐	2) التقمص العاطفي (emphatic inference): هو ربط المعلومات الجديدة وتكييفها حسب السياق، وانصياع الترجمان للخطاب دون مقاومة محتواه وإحلال محلّ الخطيب في أفكاره ومعتقداته.
☐	☐	☐	☐	☐	3) التقطيع (segmentation): هو استراتيجية تقطيع الخطاب إلى وحدات للمعنى لتسهيل عملية رصد المعنى والاقتصاد في الوقت.
☐	☐	☐	☐	☐	4) الاختزال (shortcuts): هو استراتيجية استخدام ذهني لعبارات مختصرة موجودة في تقنية تدوين الملاحظات غرضها تقليص الخطاب من دون حذف مقاطع منه.
☐	☐	☐	☐	☐	5) التوقع (anticipation): هو التنبؤ بالمسار العام للخطاب هدفه توجيه الانتباه ونقله من مهمّة الاستماع إلى مهمّة الانتاج.
☐	☐	☐	☐	☐	6) التحكم في فارق الزمن (managing décalage): يقاس الفارق في الزمن بحجم الأفكار والمقاطع، ويتمثّل في مقدار الزمن الذي يتأخّر فيه الترجمان عن الخطيب.
☐	☐	☐	☐	☐	7) أتمتة المهام (automatization): لأنّ العمليات الآلية لا تستهلك من السعة الذهنية المتوفّرة عكس العمليات غير الآلية.
☐	☐	☐	☐	☐	8) التكيف وحلّ المشكلات (set shifting): هو المرونة الذهنية في اختيار أو تغيير استراتيجية الترجمة الشفهية لتتماشى مع الوضعية الجديدة.

ملاحظة هامة: هل لديك توضيح أو رأي تريد الادلاء به ؟ هل هناك سؤال تمنيت أن يُطرح عليك في أحد محاور هذا الاستبيان؟
نشكركم على الاهتمام والتعاون.

ملحق رقم (04): مسرد المصطلحات

مسرد المصطلحات (انجليزي / عربي)	
English	عربي
A	
Ability / capacity	قدرة
Abstracting task	مهمة التجريد
Accuracy	الدقة
Acquisition	الاكتساب
Active/ working memory	الذاكرة النشطة / العاملة
Adaptive executive control	التحكم التنفيذي التكيفي
Analysis	التحليل
Anticipation	التوقع
Attention	الانتباه
Automatic performance	الأداء الآلي
Automatic pilot	الطيار الآلي
Automatization	الأتمتة
B	
Body language	لغة الجسد
Brain	الدماغ
Broadbent model	المصفاة الانتقائية لبرودبنت
C	
Cartesian dualism	الثنائية الديكارتية
Chunking	التحزيم
Clinical method	الطريقة العيادية الاكلينيكية
Cogito ergo sum	قضية الكوجيتو
Cognition	العرف
Cognitive approaches	المقاربات المعرفية

Cognitive aptitudes	المؤهلات المعرفية
Cognitive aptitudes model	نموذج المؤهلات المعرفية
Cognitive architecture	العمارة المعرفية
Cognitive awareness	الوعي المعرفي
Cognitive development	النمو المعرفي
Cognitive emotion	العاطفة المعرفية
Cognitive flexibility	المرونة المعرفية
Cognitive functions	الوظائف المعرفية
Cognitive hierarchy	الهرم المعرفي
Cognitive history	علم تاريخ المعرفة
Cognitive load	العبء المعرفي
Cognitive models	نماذج معرفية
Cognitive psychology	علم النفس المعرفي
Cognitive representation	التمثيل المعرفي
Cognitive resources	المصادر المعرفية
Cognitive sciences	العلوم المعرفية
Cognitive skills	المهارات المعرفية
Cognitive strategies	الاستراتيجيات المعرفية
Cognitive structures	الأبنية المعرفية
Cognitive system	النظام المعرفي
Cognitivism	التيار المعرفي
Cognitivism	العرفنة
Crystallised intelligence	الذكاء المبلر
Cultural curiosity	الفضول الثقافي
D	
Decoding phase	مرحلة فك الرموز

Delivery task	مهمة الانتاج
Divided attention	الانتباه الموزع
Dual-tasking	ازدواجية المهام
E	
Effort's model	نموذج الجهود
Empathic analysis	التحليل التعاطفي
Encoding phase	مرحلة الترميز
Endurance	الإطاقة
Etymological method	المنهج التأثيلي
Executive functions	الوظائف التنفيذية
Expressing phase	مرحلة التعبير
F	
Faculty	ملكة
Familiarity	الألفة
Fluid intelligence	الذكاء السائل
Fluid listening	الاصغاء المتواصل
Focus	التركيز
Formulating task	مهمة الصياغة
I	
Information processing theory	نظرية معالجة المعلومات
Inhibitory control	التحكم الكفي
Input	مدخلات
Instructional design	التصميم التعليمي
Interpretation, interpreting	الترجمة الشفهية
Interpretative translation theory	النظرية التأويلية للترجمة
Interpreter (s)	ترجمان، (ج) تراجم

Interpreter's performance	الأداء الترجماني
Interpreting aptitudes	المؤهلات الترجمانية
Interpreting process	عملية الترجمة الشفهية
Interpreting process	عملية الترجمة الشفهية
Interpreting process levels	مستويات عملية الترجمة الشفهية
Interpreting process phases	مراحل عملية الترجمة الشفهية
Interpreting process tasks	مهام عملية الترجمة الشفهية
Interpreting skills	المهارات الترجمانية
Interpreting studies	دراسات الترجمة الشفهية
Intuitive theory	النظرية الحدسية
K	
Knowledge	المعرفة
L	
Language	اللسان
Learning (s)	التعلمات
Linguistic skills	المهارات اللغوية
Listening task	مهمة الاستماع
Long term memory	الذاكرة المديدة
M	
Managing the décalage	التحكم في فارق الزمن
Memory (ies)	الذاكرة (ات)
Mental gap	الفجوة الذهنية
Mental substitution	التعويض الذهني
Meta cognition	ما وراء المعرفة
Monitoring task	مهمة المراقبة
Motricity	التحريك

Multidisciplinarity	تعددية التخصصات
Multitasking	تعدد المهام
Multitasking skills	مهارات تعدد المهام
O	
Online-decision making	اتخاذ القرار الآني
Other-awareness	الوعي بالغير
Output	مخرجات
P	
Perception	الادراك
Perception	الادراك الحسي
Perception phase	مرحلة الادراك
Performance monitoring	مراقبة الأداء
Performance quality	جودة الأداء
Phenomenological philosophy	الفلسفة الفينومينولوجية
Problem resolution	حل المشكلات
R	
Reasoning	التفكير
Recalling	الاستحضار
Recording phase	مرحلة التسجيل
S	
Segmentation	التقطيع
Selective attention	الانتباه الانتقائي
Self-awareness	الوعي بالذات
Semi-simultaneous	شبه آني
Sensory memory	الذاكرة الحسية
Set shifting	التكيف
Shortcuts	الاختزال

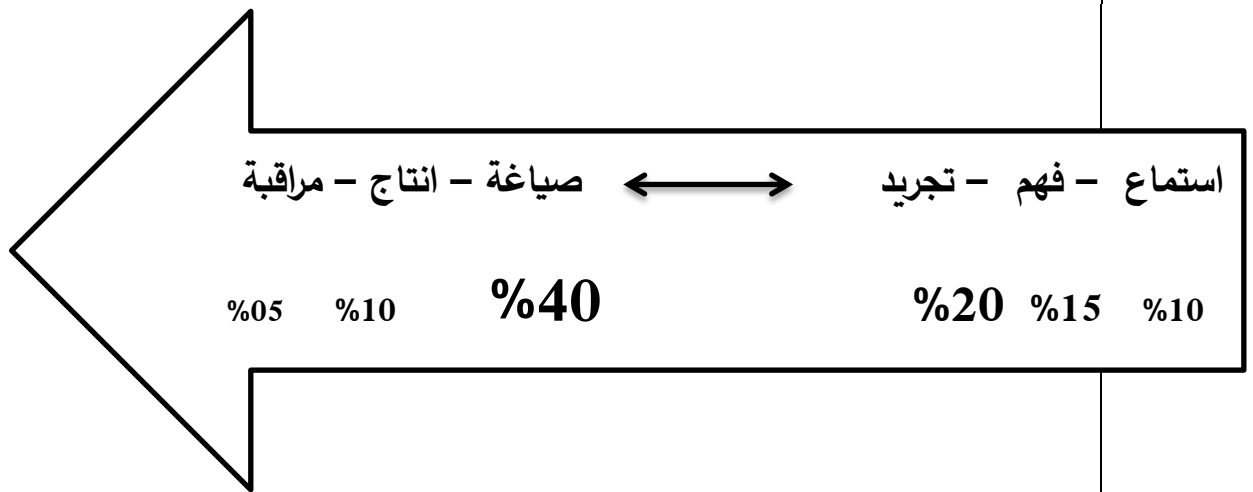
Simultaneity	الآنية
Simultaneous performance	الأداء الآني
Skill	مهارة
Speed	السرعة
Spontaneous performance	الأداء العفوي
Synthesis	التوليف
T	
Teaching profile	البروفایل التعليمي
Théorie du sens	نظرية المعنى
Translation studies	دراسات الترجمة
U	
Understanding task	مهمة الفهم

ملحق رقم (05): طريقة قياس الأداء

تم قياس الأداء الترجماني للمبحوثين كآلاتي :

1/ عرض البيانات لكل المبحوثين ومقارنتها مع الوضعية المثالية.

الوضعية المثالية حسب ما جاء في دراسة إيريك فريكساس :



مهام ترجمانية	وضعية مثالية	01م	02م	03م	04م	05م	06م	07م	08م	09م	10م	11م	12م	13م	14م
استماع	10%	05%	40%	15%	05%	40%	40%	40%	20%	20%	10%	10%	20%	40%	20%
فهم	15%	10%	20%	20%	10%	20%	40%	40%	40%	20%	10%	20%	20%	40%	20%
تجريد	20%	05%	05%	10%	05%	20%	05%	10%	20%	15%	15%	10%	15%	15%	10%
صياغة	40%	15%	20%	15%	10%	15%	15%	15%	10%	20%	10%	20%	10%	15%	20%
إنتاج	10%	15%	20%	05%	15%	15%	20%	20%	15%	20%	15%	20%	15%	20%	20%
مراقبة	15%	05%	20%	05%	05%	05%	05%	15%	15%	20%	10%	10%	10%	20%	05%
العلامة	6	5	2	5	5	6	2	0	3	3	6	4	3	2	4

سلم التنقيط

0- < إجابة بعيدة عن الوضعية المثالية

1- < إجابة قريبة من الوضعية المثالية

2- < إجابة نفسها في الوضعية المثالية

تأويل العلامة

0-1-2-3 < أداء مقبول

4- < أداء جيد

5-6 < أداء ممتاز

أداء ممتاز	أداء جيد	أداء مقبول
م1	م11	م2
م3	م14	م6
م4		م7
م5		م8
م10		م9
		م13
		م12

ملحق رقم (06): ملاحق الدراسة الميدانية

أولاً- ثبات المقياس

أ- ثبات محور المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	14	100,0
Observations Exclues	0	,0
Total	14	100,0

- a. Suppression par liste basée
sur toutes les variables de la
procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,890	7

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
الاستماع (listening)	16,0714	14,841	,782	,862

الإدراك (perception)	15,9286	16,071	,619	,883
الانتقاء والفلترية (selection and filtering)	16,2143	14,643	,801	,859
الفهم (understanding)	15,9286	17,764	,655	,882
الذاكرة الحسية (sensory memory)	15,9286	16,841	,500	,897
الذاكرة المديدة (long-term memory)	16,2857	16,374	,711	,872
الذاكرة العاملة (working memory)	15,9286	14,995	,796	,860

ب- ثبات محور المهارات اللغوية المعرفية الاجتماعية

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	14	100,0
Observations excluses ^a	0	,0
Total	14	100,0

a. Suppression par liste basée
sur toutes les variables de la
procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,918	9

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
التمكن من لغات (linguistic skills)	14,2857	16,835	,620	,915
الفضول الثقافي (cultural curiosity)	14,3571	17,632	,661	,912
لغة الجسد (body language)	14,6429	18,093	,551	,918

العاطفة المعرفية (cognitive emotion)	14,7857	16,489	,810	,902
الوعي بالذات (self- awareness)	15,0000	16,154	,824	,900
الوعي بالغير (other- awareness)	14,7857	16,489	,656	,912
التحليل والتوليف (analysis and synthesis)	14,7143	15,604	,732	,908
اتخاذ القرار الآني (online decision- making)	14,7143	15,912	,804	,901
حل المشكلات (problem solving)	14,7143	16,835	,782	,904

ج- ثبات محور مهام عملية الترجمة الشفهية

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	14	100,0
Observations Exclues ^a	0	,0
Total	14	100,0

a. Suppression par liste basée
sur toutes les variables de la
procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,739	6

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression d'un élément	Corrélation complète des éléments corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression de l'élément
الاستماع (listening)	14,6429	10,093	,738	,607
الفهم (understanding)	14,3571	12,555	,725	,628
التجريد (abstracting)	15,9286	16,533	,200	,773
الصياغة (formulating)	15,2143	17,104	,261	,750

الانتاج (delivering)	14,8571	15,824	,430	,717
المراقبة (monitoring)	16,0714	12,995	,552	,679

د- ثبات محور استراتيجية الترجمة الشفهية

Fiabilité

Echelle : TOUTES LES VARIABLES

Récapitulatif de traitement des observations

	N	%
Valide	14	100,0
Observations Exclues	0	,0
Total	14	100,0

- a. Suppression par liste basée
sur toutes les variables de la
procédure.

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,938	8

Statistiques de total des éléments

	Moyenne de l'échelle en cas de suppression on d'un élément	Variance de l'échelle en cas de suppression on d'un élément	Corrélati on complète de élément s corrigés	Alpha de Cronbach en cas de suppression n de l'élément
(fluid الاصفاء المتواصل listening):	18,1429	37,978	,863	,924

(emphatic inference): التقمص العاطفي (emphatic inference):	18,5000	37,962	,823	,926
(segmentation): التقطيع (segmentation):	18,2143	39,412	,652	,938
(shortcuts): الاختزال (shortcuts):	18,2143	38,335	,742	,932
(anticipation): التوقع (anticipation):	18,0000	35,692	,747	,935
(managing décalage): التحكم في فارق الزمن (managing décalage):	18,5000	38,885	,816	,927
(automatization): أتمتة المهام (automatization):	18,7143	40,527	,702	,935
(set shifting): التكيف وحلّ المشكلات (set shifting):	18,2143	35,874	,959	,916

ثانيا - اختبار "كلموجروف-سميرنوف" لطبيعة توزيع البيانات

Test de Kolmogorov-Smirnov à un échantillon

إستراتيجية الترجمة الشفهية	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية	
----------------------------------	--	---	--

	N	14	14	14
Paramètres	Moyenne	2,6735	1,8333	2,6161
normaux ^{a,b}	Ecart-type	,65926	,50777	,87769
	Absolue	,153	,091	,188
Différences les	Positive	,133	,091	,188
plus extrêmes	Négative	-,153	-,091	-,102
Z de Kolmogorov-Smirnov		,572	,340	,704
Signification asymptotique (bilatérale)		,899	1,000	,705
		غير دال	غير دال	غير دال
	القرار	(التوزيع	(التوزيع	(التوزيع
		طبيعي)	طبيعي)	طبيعي)

a. La distribution à tester est gaussienne.

b. Calculée à partir des données.

Corrélations

	المهارات المعرفية والمعرفية الماورائية	المهارات اللغوية والمعرفية الاجتماعية	مهارات الترجمة	إستراتيجية الترجمة الشفهية	الاداء الترجماني
Corrélation	1	,934**	,987**	,790**	,763**
de Pearson					
المعرفية					
Sig.		,000	,000	,001	,002
والمعرفية					
(bilatérale)					
الماورائية					
N	14	14	14	14	14
Corrélation	,934**	1	,979**	,730**	,727**
de Pearson					
المهارات اللغوية					
Sig.	,000		,000	,003	,003
والمعرفية					
(bilatérale)					
الاجتماعية					
N	14	14	14	14	14
Corrélation	,987**	,979**	1	,777**	,760**
de Pearson					
مهارات الترجمة					
Sig.	,000	,000		,001	,002
(bilatérale)					
N	14	14	14	14	14

إستراتيجية الترجمة الشفهية	Corrélation	,790 **	,730 **	,777 **	1	,610 *
	de Pearson					
	Sig. (bilatérale)	,001	,003	,001		,021
	N	14	14	14	14	14
الاداء الترجماني	Corrélation	,763 **	,727 **	,760 **	,610 *	1
	de Pearson					
	Sig. (bilatérale)	,002	,003	,002	,021	
	N	14	14	14	14	14

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

حلقه‌های

الملخص:

تتخذ نظريات الترجمة المعاصرة مساراً معرفياً، له أثر كبير على الدراسات الميدانية التي أجريت مؤخراً، والتي تتعامل مع الترجمة كعملية لا منتج. ركّز التوجه المعرفي في مجال دراسات الترجمة الشفهية على الجانب النفسي للترجمان، والذي يشمل عدة مؤشرات تساهم في نجاحه في مساره الدراسي ثم التفوق في مهنته كترجمان محترف. قام العديد من الباحثين الأجانب في تخصصات أخرى غير الترجمة الشفهية بضبط نماذج للمؤهلات المعرفية التي تبيّن أنها حاسمة في جودة الأداء الترجماني، إلّا أنه وجب تصنيفها من خلال التخصصات المعرفية وتعريفها لغرض دراستها وأخذها بعين الاعتبار في الدراسات الميدانية المتعلقة بالترجمان والترجمة الشفهية.

تكتسب المهارات مهما كانت طبيعتها خلال المسار الدراسي، كما أنها قابلة للتطوير والارتقاء إلى مستوى الاستراتيجيات والتقنيات التي يستخدمها المترجمان بغية تخطي الصعوبات واحتواء الأعباء والضغوطات الناتجة عن عملية الترجمة الشفهية، وخاصة أثناء الأداء الآني، إذ يحتاج المترجمان إلى تطوير مهارات معرفية تجعله أكثر ثقة بنفسه في مختلف الوضعيات، وذلك بالإضافة إلى تمكّنه من لغات العمل.

الكلمات المفتاحية: المترجمان، عملية الترجمة الشفهية، المهارات الترجمانية،

المقاربة المعرفية، الأداء الترجماني، ما وراء المعرفة.

Abstract:

This modern cognitive approach to the interpretation process is based on multidisciplinary principles linking translation studies to fields such as: psychology, cognitive neuroscience, computer science, artificial intelligence, language sciences and linguistics. Such principles are represented in human brain by the cognitive functions. However, it is important to distinguish between skills types required for the activity of interpretation, both linguistic and cognitive in order to be able to help the interpreters during their training period, a crucial one to know whether they're going to be successful or not.

The following empirical study allows us to observe the process of interpretation through the following components: Memory, intelligence, information, language processing, decision-making, problem solving, performance and multitasking. Some tasks require more attention; others are more likely to be categorized under the automatization process. The study main question was about how to unveil the nature of the relationship between multitasking skills and the interpreter's performance. It was conducted on 14 interpreters practitioners through questionnaires and self-evaluation of their own interpreting performance.

Keywords: interpreting training, cognitive approach, cognitive functions, multitasking, automatization, interpreter's performance.

Résumé:

Cette approche cognitive du processus de l'interprétation repose sur des principes pluridisciplinaires liant la traductologie à des domaines tels que la psychologie, les neurosciences cognitives, l'informatique, l'intelligence artificielle, les sciences du langage et la linguistique. Ces principes constituent les fonctions cognitives chez l'être humain ainsi que les fonctions exécutives. Il est cependant important de canaliser les différentes compétences requises pour l'activité de l'interprétation, qu'elles soient d'ordre linguistique ou cognitif. L'étude suivante permet d'observer le processus de l'interprétation à travers les champs suivants : La mémoire, l'intelligence, le traitement de l'information et de la langue, la prise de décision, la résolution de problème, la performance et le multitasking. Il s'agit donc, d'effectuer plusieurs tâches en temps record, et d'assurer un va-et-vient de l'attention entre les tâches en cours. Certaines tâches exigent plus d'attention, d'autres sont du sort de l'automatisation. Cette recherche basée sur une expérience empirique effectuée sur 14 interprètes praticiens, tend à la catégorisation des aptitudes cognitives qui pourraient éventuellement non seulement améliorer la performance de l'interprète mais aussi, identifier un potentiel précoce chez l'étudiant de la traduction et de l'interprétariat afin de permettre à ce dernier de faire le bon choix de sa carrière et de lui éviter un éventuel échec. La problématique de l'étude était centrée sur la nature de la relation entre les compétences multitâches et la performance de l'interprète.

Mots clés: Processus de l'interprétation, approche cognitive, multitâche, performance de l'interprète, compétences cognitives.