جامعة الجزائر-2- أبو القاسم سعد الله

معهد الترجمة

تعليمية الترجمة الموجهة إلى احتياجات الطلبة بين التنظير والتطبيق:

دراسة تحليلية وصفية لطلبة الماستر معهد الترجمة جامعة الجزائر 2

Translation didactics oriented towards needs analysis between theory and practice

An empirical-analytical study on MA students of translation at the institute of translation university of Algiers 2

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في الترجمة

تخصص عربي-إنجليزي-عربي

من إعداد الطالب:

رستم شخار

تحت إشراف:

أ.د ياسمين قلو

أ.د علجة مجاجي

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة العلمية	المؤسسة الأصلية	الصفة
نسيمة أزرو	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة الجزائر -2-	رئيسا
ياسمين قلو	أستاذة التعليم العالي	جامعة الجزائر -2-	مقررا
علجة مجاجي	أستاذة التعليم العالي	جامعة الجزائر -2-	مقررا
جمال قوي	أستاذ التعليم العالي	جامعة قاصدي مرباح -ورقلة-	عضوا مناقشا
نبيلة بوشاريف	أستاذ محاضر -أ-	جامعة الجزائر -2-	عضوا مناقشا
فايزة بوخلف	أستاذ محاضر -أ-	جامعة حسيبة بن بوعلي -الشلف-	عضوا مناقشا
حسينة لحلو	أستاذة محاضرة -أ-	جامعة الجزائر -2-	عضوا مناقشا

السنة الجامعية 2022/ 2023

University of Algiers 2 Abou El kacem Saadallah

Translation institute

Translation didactics oriented towards needs analysis between theory and practice

An empirical-analytical study on MA students of translation at the institute of translation university of Algiers 2

Thesis Submitted in Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctorate LMD in Translation English-Arabic Specialized field

Submitted by:

Rostom CHEKHAR

Supervised by:

Prof. Dr. Yasmine KELLOU

Dr. Aldja MEDJAJI

Examination Board:

Chair: Prof. Nassima AZROU.....University of Algiers 2

Supervisor: Prof. Yasmine KELLOU .....University of Algiers 2

Supervisor: Dr. Aldja MEDJAJI .....University of Algiers 2

Examiner: Prof. Djamel GOUI.....University of Ouargla

Examiner: Dr. Nabila BOUCHARIF.....University of Algiers 2

Examiner: Dr. Faiza BOUKHALF. …….. ... .University of Chlef

Examiner: Dr. Hassina LAHLOU..... .. …….. .....University of Algiers 2

Academic Year : 2022-2023

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

إهداء

أهدي هذا العمل إلى أمي وأبي العزيزين

إلى كل فرد من أفراد عائلتي

شكر وعرفان

أشكر وأحمد الله تعالى أن وفقني لإتمام هذا العمل

أتقدم ببالغ عبارات الشكر والعرفان لمشرفتي البروفسورة قلو ياسمين التي لم تبخل علي بنصائحها الثمينة واشرافها الدائم واحمد الله لِأن نفعني بعلمها الغزير.

ولا أنسى أن أتقدم بجزيل الشكر للمشرفة القديرة الدكتورة مجاجي العلجة

كما لا يفوتني أن أشكر جميع الأساتذة الذين سهروا على تعليمي، كذلك زملائي طلبة الدكتوراه متمنيا لهم كل التوفيق والنجاح

فهرس المحتويات

إهداء ..... **I**

شكر وعرفان..... **II**

فهرس المحتويات..... **III**

فهرس الجداول..... **XI**

فهرس الأشكال..... **XIV**

مقدمة... 1

الإشكالية العامة 2

الأسئلة الفرعية..... 2

فرضيات الدراسة 2

أهمية الدراسة 3

دوافع الدراسة..... 3

خطة البحث 4

1 الفصل الأول **التأصيل النظري للترجمة وانعكاساته التطبيقية**

تمهيد..... 8

1 . 1مفهوم النظرية..... 9

1 . 2النظرية والواقع..... 9

1 . 3تعريف نظرية الترجمة..... 10

1. 4لمحة تاريخية عن تطور نظريات الترجمة..... 12

1 .4 . 1نبذة حول الدراسات التاريخية لنظريات الترجمة 12

1 .4 . 2نظرية الترجمة قبل القرن العشرين..... 14

1 .4 . 3نظرية الترجمة عند العرب في عصر العباسيين 15
1 .4 . 4بوادر إرساء قواعد أولية لنظرية الترجمة 16
1 .4 . 5مرحلة اللسانيات وظهور دراسات الترجمة 17
1 . 4 . 5 . 1نظريات التحليل المقارن ومفهوم التكافؤ في الترجمة.....18
1 . 4 . 5 . 2نظريات التحليل المقارن ومفهوم التَّغير في الترجمة. 21
1 .4 . 6النظريات الوظيفية في الترجمة..... 24
1 . 4 . 6 . 1نظرية أنواع النصوص.....24
1 . 4 . 6 . 2نظرية فعل الترجمة..... 25
1 . 4 . 6 . 3نظرية الهدف.....27
1 .4 . 7نظريات تحليل الخطاب..... 28
1 .4 . 8نظرية النظام المتعدد..... 29
1 .4 . 9النظريات الثقافية في الترجمة..... 30
1 . 4 . 9 . 1الترجمة وقضايا المرأة..... 30
1 . 4 . 9 . 2الترجمة وما بعد الكولونيالية..... 31
1 .4 . 10النظريات الفلسفية..... 32
1 . 5القضايا الهامة في نظرية الترجمة (ميميات الترجمة).....33
1 .5 . 1مفهوم الميميات..... 33
1 . 5 . 1 . 1ميميات الترجمة (Andrew Chesterman)..... 34
1 . 5 . 1 . 2الأصل والهدف.....34
1 . 5 . 1 . 3 المكافئ..... 35
1 . 5 . 1 . 4عدم إمكانية الترجمة.....36
1 . 5 . 1 . 5الترجمة الحرفية – الحرة.....36
1 . 5 . 1 . 6كل كتابة هي عبارة عن ترجمة.....37

1 . 6دراسات الترجمة بصفتها مبحث مستقل..... 38
1 .6 . 1العلاقة بين الدراسات الوصفية والنظرية..... 39
1 .6 . 2علاقة الدراسات النظرية والوصفية بالدراسات التطبيقية 40
خلاصة..... 42
2 الفصل الثاني **نظريات الترجمة وتعليمية الترجمة**
تمهيد..... 51
2 . 1التكوين في الترجمة..... 51
2 . 2الواقع المهني والتكوين الأكاديمي في الترجمة..... 52
2 . 3مفهوم تعليمية الترجمة..... 54
2 . 4المقاربة البنائية الاجتماعية في تكوين المترجمين.....55
2 . 4. 1التفاعل بين المعلم والمتعلمين..... 57
2 . 4. 2التعلم التجريبي الواقعي..... 57
2 . 4. 3المساعدة والإشراف على تقدم المتعلمين..... 57
2 . 4. 5التعلم الاجتماعي الإدراكي..... 58
2 . 5نظرية الترجمة وتكوين المترجمين..... 59
2 . 6انعكاسات نظريات الترجمة على التكوين..... 61
2 .6 . 1اسهام نظريات الترجمة في الرفع من وعي الطلبة..... 61
2 .6 . 2الترجمة بوصفها عملية اتخاذ للقرارات..... 62
2 . 6 . 2 . 1مكانة الوعي في تكوين المترجمين..... 63
2 . 6 . 2 . 2مكانة الحدس في تكوين المترجمين..... 66
2 . 6 . 2 . 3منهج ازدواجية عمليتي الوعي واللاوعي..... 67
2 . 6. 3تأثير نظريات الترجمة على نوعية الترجمة 71
2 . 6. 4نظريات الترجمة والكفاءة الترجمية..... 72

2 . 6. 5اسهام نظريات الترجمة في خلق لغة متخصصة في تكوين المترجمين 75
2 . 7ادراج المقاييس النظرية للترجمة ضمن برامج التكوين..... 77
2 .7 . 1نبذة حول محتوى البرامج التكوينية في الترجمة 77
2 . 7. 2طرق ادراج نظريات الترجمة ضمن برامج التكوين 78
خلاصة..... 82
3 الفصل الثالث **طرق ادراج وتقديم نظريات الترجمة أثناء تكوين المترجمين**
تمهيد..... 88
3 . 1أهداف إدراج نظريات الترجمة في التكوين من خلال المقاربات التعليمية..... 88
3 . 1. 1الربط بين المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية في تكوين المترجمين 88
3 . 1. 2توجيه التكوين نحو عملية الترجمة..... 91
3 . 1. 3الانتقال من النظرية إلى عملية التنظير في تعليم الترجمة 92
3 . 2مصادر ادراج المفاهيم النظرية في التكوين..... 94
3 . 3الاعتماد على النماذج التعليمية في تدريس نظريات الترجمة..... 95
3 . 3. 1نموذج IDRC لتقديم نظريات الترجمة في دروس الترجمة..... 96
3 . 3 . 1 . 1مكونات نموذج IDRC..... 98
3 . 3 . 1 . 2اليات انتقاء وتصميم عرض المفاهيم النظرية في نموذج IDRC..... 103
3 . 3 . 1 . 3نظريات الترجمة من منظور نموذج IDRC..... 108
3 . 3 . 1 . 4 أهمية تبني نموذج IDRC في تدريس نظريات الترجمة..... 109
3 . 4تحليل الاحتياجات التكوينية في برامج التكوين..... 111
3 . 4. 1تعريف الاحتياجات التكوينية..... 111
3 . 4. 2تعريف منهج تحليل الاحتياجات التكوينية 112
3 . 4. 3طرق تحليل الاحتياجات التكوينية.... 113
3 . 4. 4طرق القيام بتحليل الاحتياجات التكوينية 114

3 . 4. 5ضرورة القيام بتحليل الاحتياجات التكوينية في تكوين المترجمين 115
خلاصة..... 117
4 الفصل الرابع **الدراسة الوصفية التحليلية لمدى توافق مادة نظريات الترجمة مع احتياجات الطلبة التطبيقية**
تمهيد..... 120
4 . 1الإطار المنهجي للدراسة..... 121
4 . 2الدراسة الاستطلاعية..... 122
4 . 3أدوات جمع المعطيات..... 122
4 . 4ظروف إجراء عملية جمع المعطيات..... 123
4 . 5حدود الدراسة..... 124
4 . 6وصف مجتمع البحث..... 124
4 . 7عرض وتحليل المعطيات الميدانية..... 130
4 . 7. 1عرض وتحليل نتائج استبيانات الطلبة.....130
4 . 7 . 1 . 1محور دوافع ومواقف الطلبة..... 131
4 . 7 . 1 .1 . 1المكانة التي تكتسيها مادة نظريات الترجمة في التكوين من وجهة نظر الطلبة..... 131
4 . 7 . 1 .1 . 2مدى الغموض لدى الطلبة في القضايا النظرية الأساسية في الترجمة..... 133
4 . 7. 1 . 1 . 3مواطن النقص في التكوين فيما يتعلق بالمفاهيم النظرية الهامة في تحسين الأداء المهني من وجهة نظر الطلبة..... 142
4 . 7. 1 . 1 . 4مدى إسهام مادة نظريات الترجمة في تطوير مهارات الطلبة..... 147
4 . 7 . 1 . 2محور اراء الطلبة حول محتوى مادة نظريات الترجمة..... 156
4 . 7. 1 . 2 . 1مدى رضى الطلبة حول محتوى نظريات الترجمة..... 156
4 . 7. 1 . 2 . 2الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة..... 157
4 . 7. 1 . 2 . 3تسلسل تقديم دروس نظريات الترجمة ضمن المقرر..... 158

4 . 7. 1 . 2 . 4أسباب صعوبة فهم المفاهيم النظرية من وجهة نظر الطلبة..... 163
4 . 7 . 1 . 3محور اراء الطلبة حول طرق تدريس مادة نظريات الترجمة ومدى انعكاسها على التطبيق..... 171
4 . 7. 1 . 3 . 1المقاربات التعليمية وتدريس نظريات الترجمة من وجهة نظر الطلبة.....171
4 . 7. 1 . 3 . 2اللغة المستعملة في دروس نظريات الترجمة حسب تفضيل الطلبة لها.....173
4 . 7. 1 . 3 . 3نوعية المراجع المفضلة في مادة نظريات الترجمة من وجهة نظر الطلبة.....175
4 . 7. 1 . 3 . 4مدى رغبة الطلبة في استغلال مادة نظريات الترجمة لإحضار المشاكل الترجمية التي تواجههم لإيجاد حلول لها..... 177
4 . 7. 1 . 3 . 5مدى رغبة الطلبة في تعليل القرارات الترجمية أثناء أو بعد الترجمة..... 178
4 . 7. 1 . 3 . 6طرق التقييم في دروس نظريات الترجمة..... 179
4 . 7. 1 . 3 . 7طرق التقييم في الدروس التطبيقية (ترجمة كتابية)..... 181
4 .7 . 2النقاط الهامة الواجب ادراجها في تدريس نظريات الترجمة من وجهة نظر الطلبة 184
.7 . 3الحوصلة التحليلية للاستبيانات الطلبة..... 185
4 . 7. 4عرض وتحليل نتائج استبيانات الأساتذة 189
4 . 7 . 4 . 1بيانات الأساتذة..... 189
4 . 7 . 4 . 2محور مواقف ودوافع الأساتذة..... 191
4 . 7. 4 . 2 . 1الدور الأساسي لمادة نظريات الترجمة في التكوين من وجهة نظر الأساتذة.. 191
4 . 7. 4 . 2 . 2العوامل المؤثرة سلبيا على تدريس وتكييف نظريات الترجمة مع احتياجات الطلبة..... 192
4 . 7. 4 . 2 . 3مدى اهتمام الطلبة بمادة نظريات الترجمة مقارنة بالمواد التطبيقية من وجهة نظر الأساتذة..... 194
4 . 7. 4 . 2 . 4وجهة نظر الأساتذة حول نقص معارف الطلبة حول المفاهيم النظرية من حيث توظيفها..... 195

4 . 7. 4 . 2 . 5وجهة نظر الأساتذة حول مدى الصعوبة التي تواجه الطلبة أثناء تطبيق المفاهيم النظرية..... 198

4 . 7. 4 . 2 . 6وجهة نظر الأساتذة حول مدى تأثير نظريات الترجمة في البحوث الأكاديمية للطلبة..... 200

4 . 7 . 4 . 3محور اراء الأساتذة حول محتوى مادة نظريات الترجمة.....202

4 . 7 . 4 .3 . 1وجهة نظر الأساتذة حول مدى اسهام محتوى عرض التكوين في استفادة الطلبة من المفاهيم النظرية..... 202

4 . 7 . 4 .3 . 2الأساس المعتمد في وضع دروس نظريات الترجمة من وجهة نظر الأساتذة 205

4 . 7. 4 . 3 . 3وجهة نظر الأساتذة حول مدى ضرورة ادراج دروس نظريات الترجمة مسبقا في المقرر.....206

4 . 7 . 4 .3 . 4إجابات الأساتذة حول ما إذا كان هناك جانبا نظريا مهما تم تغييبه في المحتوى..... 207

4 . 7. 4 . 3 . 5الحجم الساعي المخصص لمادة نظريات الترجمة.....207

4 . 7. 4 . 3 . 6الحجم الساعي المخصص لمادة الترجمة الكتابية.....208

4 . 7 . 4 . 4محور اراء الأساتذة حول طرق تدريس نظريات الترجمة..... 208

4 . 7. 4 . 4 . 1المقاربة التعليمية في تقديم مادة نظريات الترجمة من وجهة نظر الأساتذة... 209

4 . 7. 4 . 4 . 2المقاربة التعليمية في تقديم مادة الترجمة الكتابية من وجهة نظر الأساتذة.... 212

4 . 7. 4 . 4 . 3طرق التقييم في مادة نظريات الترجمة من وجهة نظر الأساتذة..... 214

4 . 7. 4 . 4 . 4طرق التقييم في مادة الترجمة الكتابية..... 216

4 . 7. 4 . 4 . 5مدى تشجيع الطلبة على تبرير قراراتهم الترجمية أثناء وبعد الترجمة..... 217

4 . 7. 4 . 4 . 6مدى تقديم الأساتذة للمراجع حسب نوعيتها..... 218

4 . 7 . 4 . 5النقاط الهامة الواجب ادراجها في تدريس نظريات الترجمة من وجهة نظر الأساتذة 219

4 . 7. 5الحوصلة التحليلية للاستبيانات الأساتذة 220

4 . 8المقارنة التحليلية لنتائج الاستبيانات بين الطلبة والأساتذة 226

4 . 8. 1محور المواقف والدوافع تجاه مادة نظريات الترجمة: 227
4 . 8. 2محور اراء الطلبة والأساتذة حول محتوى مادة نظريات الترجمة.....230
4 . 8. 3محور اراء الطلبة والأساتذة حول طرق التدريس 231
4 . 9الحوصلة التحليلية الختامية..... 235
الخاتمة..... 242
المصادر والمراجع باللغة العربية..... 259
المصادر والمراجع باللغة الأجنبية..... 261
الملاحق..... 270
The summary 314
الملخص 319
abstract 320

فهرس الجداول

جدول 1: مكانة مادة نظريات الترجمة في تكوين المترجمين حسب العينة الإجمالية..... 131
جدول 2: مدى غموض القضايا النظرية الأساسية في نظرية الترجمة من وجهة نظر الطلبة 134
جدول 3: مدى نقص المفاهيم النظرية المهمة في تحسين الاداء المهني حسب اجمالي عينة الطلبة ومتغير الخبرة المهنية..... 144
جدول 4: مدى اسهام مادة نظريات الترجمة في تطوير مهارات المترجم من وجهة نظر الطلبة 148
جدول 5: مدى رضى اجمالي عينة الطلبة حول محتوى مادة نظريات الترجمة حسب متغير التركيبة اللغوية 156
جدول 6: الحجم الساعي المخصص لمادة نظريات الترجمة من وجهة نظر اجمالي عينة الطلبة 157
جدول 7: طرق تسلسل تقديم دروس نظريات الترجمة في المقرر من وجهة نظر الطلبة..... 158
جدول 8: أسباب صعوبة فهم الطلبة للمفاهيم النظرية المدرجة في المحتوى 163
جدول 9: المقاربة التعليمية التي يرغب الطلبة في تطبيقها عند تدريس نظريات الترجمة..... 171
جدول 10: مدى رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربية والأجنبية أثناء تقديم دروس نظريات الترجمة حسب الأسباب 173
جدول 11: نوعية المراجع التي يفضل الطلبة العودة إليها في نظريات الترجمة 175
جدول 12 : مدى رغبة الطلبة في استغلال مادة نظريات الترجمة لإحضار المشاكل الترجمية التي تواجههم لإيجاد حلول لها 177
جدول 13: مدى رغبة اجمالي عينة الطلبة في تعليل بعض القرارات المتخذة أثناء أو بعد الترجمة 178

جدول 14: طرق التقييم في دروس نظريات الترجمة من وجهة نظر الطلبة 179
جدول 15: طرق التقييم في الدروس التطبيقية (الترجمة الكتابية) من وجهة نظر الطلبة 181
جدول 16: أراء الطلبة حول الأمور التي يرونها ضرورية من أجل تحسين تدريس نظريات الترجمة في التكوين بالمعهد 184
جدول 17: نسبة الأساتذة عينة الدراسة حسب متغير المقاييس المدرسة التطبيقية والنظرية.. 190
جدول 18: المقاييس المدرسة من قبل الأساتذة عينة الدراسة أثناء إجراء هذه الدراسة 190
جدول 19: الدور الأساسي لمادة نظريات الترجمة في تكوين الطلبة من وجهة نظر اجمالي عينة الأساتذة 191
جدول 20 : العوامل المؤثرة سلبيا على تكييف تدريس "نظريات الترجمة" مع احتياجات الطلبة التطبيقية من وجهة نظر اجمالي عين الأساتذة 192
جدول 21: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول مدى اهتمام الطلبة بمادة نظريات الترجمة مقارنة بالمواد التطبيقية 194
جدول 22: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول نقص معارف الطلبة حول المفاهيم النظرية من حيث توظيفها أثناء التطبيق 195
جدول 23: إجابات اجمالي عينة الأساتذة حول مدى الصعوبة التي تواجه الطلبة أثناء تطبيق المفاهيم النظرية 198
جدول 24: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول تأثير مادة نظريات الترجمة في البحوث الأكاديمية للطلبة من حيث توظيف المصطلحات 201
جدول 25: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول تأثير مادة نظريات الترجمة في توظيف المفاهيم النظرية في تحليل نتائج البحوث الاكاديمية 202
جدول 26: إجابات اجمالي عينة الأساتذة حول مدى اسهام محتوى عرض التكوين الحالي في الرفع من نسبة استفادة الطلبة من المفاهيم النظرية للترجمة 203
جدول 27: إجابات اجمالي عينة الأساتذة حول مدى ضرورة أن تكون الدروس النظرية مبرمجة على أسس مدروسة مسبقا ومدرجة في المقرر 206
جدول 28: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول ما إذا كان هناك جانبا نظريا مهما تم تغييبه في المحتوى 207

جدول 29: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول الحجم الساعي المخصص لمادة نظريات الترجمة 207
جدول 30: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول الحجم الساعي المخصص للجانب التطبيقي "الترجمة الكتابية" 208
جدول 31: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول طريقة التقييم في مادة نظريات الترجمة" 214
جدول 32: إجابات الأساتذة حول طرق التقييم في المقاييس التطبيقية 'مادة الترجمة الكتابية' 216
جدول 33: إجابات الأساتذة حول مدى تشجيع الطلبة على تبرير قراراتهم الترجمية أثناء وبعد الترجمة 217
جدول 34: إجابات الأساتذة حول مدى تقديمهم للمراجع حسب نوعيتها 218
جدول 35: اراء الأساتذة عينة الدراسة حول الأمور التي يجب على التكوين التركيز عليها أكثر في تدريس مادة نظريات الترجمة..... 220
جدول 36: آراء الطلبة حول مكانة مادة نظريات الترجمة في التكوين واراء الأساتذة حول مدى اهتمام الطلبة بهذه المادة في التكوين 227
جدول 37: أجوبة الطلبة حول صعوبة الفهم في المفاهيم النظرية حسب الأسباب وأجوبة الأساتذة حول مدى الصعوبة لدى الطلبة في تطبيق هذه المفاهيم النظرية 228
جدول 38: إجابات الطلبة والأساتذة حول الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة 230
جدول 39: إجابات الطلبة واجابات الأساتذة حول طرق التقييم في مادة نظريات الترجمة ... 231
جدول 40: إجابات الطلبة واجابات الأساتذة حول طرق التقييم في مادة الترجمة الكتابية 232
جدول 41: أجوبة الطلبة والأساتذة حول تعليل القرارات الترجمية اثناء وبعد الترجمة 233
جدول 42: إجابات الطلبة حول تفضيلهم لنوعية المراجع وإجابات الأساتذة حول مدى تقديمها للطلبة..... 234

فهرس الأشكال

شكل 1 العلاقة بين النظرية والأنموذج (روجر ت. بيل، 2001 ص. 77 تر: محي الدين حميدي) 10
شكل 2 نموذج نايدا وتابر لعملية الترجمة (كما ورد في عناني، 2003 ص. 59) 20
شكل 3 خريطة هولمز لدراسات الترجمة (كما ورد في أمبارو أرتادو ألبير،2004 ص.183 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007) 39
شكل 4 العلاقة بين الدراسات المتعلقة بالترجمة وتطبيقاتها (كما ورد في أمبارو أرتادو ألبير ،2004 ص.189 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007)..... 41
شكل 5 منهج ازدواجية عمليتي الوعي واللاوعي (الحدس) في الترجمة (من Severine,H 2015 ص.64) 69
شكل 6 مخطط لنموذج IDRC لتقديم نظريات الترجمة للطلبة (من Gile ، 2009 ص.249) 98
شكل 7 الطبقات المكونة لعملية الترجمة (من Darwish ، 1999 ص.15) 100
شكل 8 مجموعة القيود في الترجمة (من Darwish ، 1999 ص.20) 101
شكل 9 مخطط العملية المستمرة لتحليل الاحتياجات التكوينية (من comprehensive needs assessment Materials adapted from Planning and Conducting Needs Assessment: Practical guide 1995)..... 116
شكل 10 توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير التخصص في مرحلة الليسانس 127
شكل 11 توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير التخصص في مرحلة الماستر 128
شكل 12 توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير التركيبة اللغوية..... 129
شكل 13 توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية في مجال الترجمة 130
شكل 14 مدى اسهام مادة نظريات الترجمة في الرفع من وعي الطلبة في اتخاذ القرارات في الترجمة 149

شكل 15 مدى اسهام نظريات الترجمة في تحسين نوعية الترجمة..... 151
شكل 16 مدى اسهام نظريات الترجمة في تبرير ترجمات الطلبة..... 153
شكل 17 مدى اسهام مادة نظريات الترجمة في مساعدة الطلبة لكتابة البحوث الأكاديمية154
شكل 18 أراء الطلبة حول سبب صعوبة الفهم في نظريات تحليل المعنى والتكافؤ في الترجمة 164
شكل 19 أراء الطلبة حول سبب صعوبة الفهم في نظريات التحليل المقارن ومفهوم التغير Shifts في الترجمة 165
شكل 20 أراء الطلبة حول صعوبة الفهم في النظريات الوظيفية في الترجمة 167
شكل 21 أراء الطلبة حول سبب صعوبة الفهم في النظريات الثقافية في الترجمة 168
شكل 22 أراء الطلبة حول سبب صعوبة الفهم في النظريات الفلسفية في الترجمة 170

مقدمة

تعتبر الترجمة من أعقد العمليات التواصلية حيث تتداخل في تكوينها عناصر متعددة، لغوية وسياسية وثقافية واجتماعية وغيرها مما جعلها محط أنظار العديد من الدارسين. ولأهمية الموضوع قاموا بالتنظير لها كأساس لضبطها ودراستها دراسة منهجية تستند في نتائجها على معطيات علمية دقيقة، فأنتج هذا أولى النظريات التي ما فتئت تتطور على ضوء نتائج لنظريات سابقة وكذا الظروف المحيطة بمهنة الترجمة حتى أصبحت جزءا لا يتجزأ من العملية الترجمية.

شَدّت نظريات الترجمة عبر التاريخ اهتمام الباحثين فأضحت بذلك العنصر الأساسي في تدريس المادة، لكن طبيعة الترجمة التي تتركز على التطبيق فَرَضَ واقعا جديدا للمكانة التي يحتلها الجانب النظري في دروس تكوين المترجمين، فبات من الضروري تطويعه لما يتوافق واحتياجات الطلبة بصفتهم مقبلين لولوج عالم الشغل.

تعد مرحلة التكوين الجامعية أقصر وأهم مرحلة في مسار أي مترجم، ففي خضمها يقوم باكتساب الكفاءات الأساسية التي تساعده لاحقا في مهامه كمترجم، ويمثل الجانب النظري الذي يعتبر مشكاة يهتدي بنوره أثناء قيامه بالعمليات الترجمية عنصرا هاما يجب إدراجه في التكوين. إلا أن هذا الأخير قد لا يفيد البتة إذا لم يستهدف صقل المهارات التي تمكنهم من النجاح في الترجمة التطبيقية. ولهذا فتكييف الجانب النظري ليساعد التطبيق ويوائم احتياجات الطلبة أمر مهم.

تفتقر العديد من المناهج الجامعية والتكوينية إلى عنصر توفيق الجانب النظري مع التطبيق فتراها إما تفرط في النظرية إلى أن تصبح مجردة وخالية من أي معنى تكويني، أو تسهب في التركيز على التطبيق إلى أن يصبح الطالب آلة تعمل وفق برمجية معينة، سنحاول التطرق في خضم هذه الأطروحة إلى هذه الإشكالية التعليمية من خلال التركيز على جانب نظري مهم في التكوين يتجلى في نظريات الترجمة وسوف نحاول دراسته من خلال انعكاساته التطبيقية لنعرف ما إذا كان هذا الأخير يستجيب لاحتياجات الطلبة التطبيقية.

الإشكالية العامة

تتمحور إشكالية هذا البحث على السؤال التالي: ما مدى تكييف نظريات الترجمة في دروس الترجمة مع الاحتياجات التطبيقية للطلبة؟

الأسئلة الفرعية

يهدف هذا البحث إلى الإجابة عن هذه الأسئلة:

1) ما موقف الطلبة من الجانب النظري "مادة نظريات الترجمة" في التكوين؟
2) هل يتم تدريس الجانبين النظري "مادة نظريات الترجمة" والتطبيقي ضمن منهجية محددة تضع على عاتقها استفادة كل فرع من الأخر؟
3) هل هناك توافق بين ما يتعلمه الطلاب في الجانب النظري "مادة نظريات الترجمة" وما يقومون به في الجانب التطبيقي؟
4) هل يستفيد الطلبة من الجانب النظري "مادة نظريات الترجمة" في ممارساتهم التطبيقية والميدانية؟

فرضيات الدراسة

أما ما تعلق بفرضيات الدراسة فهي:

1) قد تتكون لدى الطلبة نظرة سلبية تجاه الجانب النظري "مادة نظريات الترجمة" مفادها عدم فعاليتها في التكوين.
2) قد لا تتبع مادة نظريات الترجمة منهجية محددة تضع ضمن أولوياتها التطبيق.
3) غالبا ما تتجه احتياجات الطلبة من مادة نظريات الترجمة نحو التطبيق في الدروس التطبيقية.
4) يتم تدريس الجانب النظري "مادة نظريات الترجمة" دون أن يربط بالتطبيق مما يجعله حبيس التجريد.

أهمية الدراسة

تعاني العديد من المناهج التعليمية في الجامعة الجزائرية في ميدان الترجمة من العجز في تكييف النظرية مع ما يلائم التطبيق الميداني للطلبة، ومن هنا أتت هذه الدراسة لتشخيص واقتراح حلول لهذه المشكلة مبرزة أهمية معرفة احتياجات الطلبة التطبيقية من أجل تكييف الدروس النظرية مع ما يلائمها.

دوافع الدراسة

إن العديد من أقسام ومعاهد الترجمة في العالم تهتم اهتماما بالغا بتدريس الطلبة على الاقل المبادئ النظرية الأساسية والتطبيقات العملية ضمن مدة التكوين المحددة، إلى جانب محاولتها أيضا تدريس الطلبة مختلف المواد الاخرى سواء كانت لها علاقة مباشرة باللغة أو غير مباشرة، كالثقافة العامة للغتين الأصلية والهدف بالإضافة إلى الميادين العلمية والسياسية والاقتصادية المختلفة، من أجل تكوين مترجم يستطيع الغوص بسهولة في الموضوع الموكل له ترجمته. إن ارتباط نظريات الترجمة ارتباطا وثيقا بالتعليمية جعلنا نتساءل عن المكانة التي تحتلها ضمن المقررات الدراسية للترجمة، وهل يخضع تدريسها لمنهجية محددة تستجيب للأهداف التعليمية المسطرة من طرف الاستاذ أو واضعي هذه المقررات ليجني الطلاب ثمارها في نهاية المطاف.

بالإضافة إلى ما تقدم ذكره ثمة أسباب أخرى دفعتنا إلى الاهتمام بموضوع النظرية والتطبيق في دروس الترجمة من بينها ما يلي:

- وجود هوة بين النظرية والتطبيق في مختلف المقررات التعليمية من بينها الترجمة التي تنطلق من التطبيق لتعود إليه، وتستند مخرجاتها على طبيعة النظريات التي تستقى منها قوانينها وضوابطها، مما جعلنا نهتم بها كونها جد مهمة في تكوين المترجم الواعي خلاف المترجم الالي الذي يصعب عليه في نهاية المطاف تبرير خيارات ترجماته.
- إن العديد من الباحثين الغربيين وغيرهم خلصوا إلى أهمية تزويد الطلاب على الأقل بالمبادئ النظرية الأساسية في مدة تكوينهم، وهذا من أجل إعدادهم إعدادا يتلاءم مع ما يحتاجونه

كطلبة أو حتى بعد تخرجهم بصفتهم مترجمي الغد. وقد أكدوا على ضرورة أن تزاوج المقررات الدراسية بين ما يتعلمه الطلبة في الدروس النظرية وما يطبقونه في التمارين العملية.

- إن عدم اهتمام بعض الطلاب للنظرية جعلنا نتساءل عن السبب الذي وَلَّد لدى الطلبة هذه الرؤية السلبية لتعلم النظريات ومدى تأثيرها على مستواهم. يقودنا هذا إلى الاهمية التي نوليها للطالب كونه محور العملية التعليمية وسنحاول التركيز عليه حيث أن جزءا كبيرا من نتائج دراستنا سوف تنبثق من خلال تعاملنا معه.
- إن المقاربات الجديدة لتحسين تعلم الطلاب في التعليم العالي بصفة شاملة لم تهمل المكانة النظرية للتكوين بل سعت إلى تعديلها وإدراجها بصفة ذكية وعصرية تراعى فيه احتياجات الطلبة المستقبلية، وسنخصص في بحثنا جزءا للمقاربات التعليمية الحديثة في الترجمة مسلطين الضوء على جانب النظرية والتطبيق والخطوات التعليمية التي تتبعها لتأهيل الطالب المترجم خلال مراحل تكوينه لولوج سوق العمل.
- تحتل طرق تحضير الدروس مكانة جوهرية في تعليمية الترجمة حيث تعبر عن نية الأستاذ في التواصل الفعال مع الطالب ومحاولة مشاركته في العملية التعليمية، والغريب في الأمر أن العديد من الأساتذة في أقسام الترجمة لا يملكون طرق معينة لتحضير الدروس النظرية والتطبيقية مما جعلنا نهتم من خلال هذه الدراسة إلى محاولة ابراز الخلل الذي قد يكون من بين الاسباب التي جعلت النظرية تبتعد عن الواقع التطبيقي للترجمة.

خطة البحث

- ✓ **الفصل الأول:** نتعرض فيه إلى تعريف مفهوم النظرية وبيان أسس وضعها وعلاقتها بالترجمة، بالإضافة إلى عرض لأهم النظريات التي شهدتها الترجمة منذ نشأتها والعوامل التي أدت إلى ظهورها ضمن سياقات معينة. كما يخلص هذا الفصل إلى النتائج التي انعكست على ميدان الترجمة من خلال ظهور علم مستقل لدراسات الترجمة.

- ✓ **الفصل الثاني:** في هذا الفصل سنحاول أن ننتقل فيه إلى تعريف تعليمية الترجمة وأهميتها في تكوين المترجمين، ثم نعرج على نقطة مهمة وهي تبيان أهمية ادراج نظريات الترجمة في تكوين المترجمين، مع ذكر ما يمكن ان يسهم به مقياس نظريات الترجمة في تكوين المترجمين. ثم أخيرا سنتطرق إلى طرق ادراج نظريات الترجمة ضمن برامج التكوين.
- ✓ **الفصل الثالث:** في هذا الفصل سنقوم بعرض اهداف ادراج نظريات الترجمة في التكوين ثم ننتقل إلى تعريف منهج من مناهج تدريس الترجمة التي تسعى إلى إدماج النظرية والتطبيق والذي يطلق عليه ب IDRC وهو منهاج فعال في تدريس نظريات الترجمة ونعرض من خلاله طرق انتقاء وتصميم المفاهيم النظرية لتتماشى مع احتياجات الطلبة التطبيقية، ثم أخيرا سنعرض منهج تحليل الاحتياجات التكوينية كمدخل للفصل الرابع الذي يعتبر فصلا تطبيقيا يعتمد على تحليل الاحتياجات.
- ✓ **الفصل الرابع:** في هذا الفصل التطبيقي والذي يعتبر امتدادا للفصول السابقة سنقوم فيه بدراسة إشكالية البحث الأساسية ومحاولة الإجابة على أسئلة الدراسة. يعتمد هذا الفصل على دراسة ميدانية تستقي المعلومات عن طريق الاستبيانات والمقابلات من اجل تحليل المعطيات الكمية والكيفية من اجل الخروج بنتائج واقتراح بعض التوصيات التي من شأنها تحسين نوعية التكوين بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2.

الدراسات السابقة

1. ماريا كلزا بيراز، جامعة جوم 01 اسبانيا. (2005).

تركز دراستها الموسومة ب:***"توظيف النظرية في تدريس الترجمة"*** على ثلاثة نقاط أساسية مرتبة كالتالي:

- كيفية تدريس الترجمة من خلال إدراج النظريات الكثيرة للترجمة ضمن الدروس المقررة.
- أهمية النظريات في تدريس مهنة الترجمة.
- طبيعة النظريات المعتمدة في البرامج التكوينية.

إن النظرية والتطبيق وجهان لعملة واحدة كما يقول انثوني بيم (1991) بوجوب تعليم الطلاب إنشاء مجموعة من النصوص المقبولة في اللغة الهدف لنص أصلي واحد، بالإضافة إلى القدرة على اختيار واحد من بين هذه المجموعة بسرعة وثقة كبيرين وهذا يعني أن تعليم الترجمة لا يقتصر على تعليم الطلاب مجموعة من الاستراتيجيات بل أيضا إنتاج مجموعة من الترجمات استنادا إلى النظريات المتعددة في الترجمة، وانطلاقا من هنا قامت بمناقشة هذه العلاقة من خلال الرجوع إلى ما تراه الاتجاهات السبعة الأساسية في دراسات الترجمة حيث تركز كل واحدة على عنصر معين في عملية الترجمة.

وقد خلصت الدراسة إلى أهمية التزاوج بين النظرية والتطبيق في قسم الترجمة مقترحة في الأخير منهجا لطلاب الترجمة أسباني/انجليزي/إسباني مع تمارين تطبيقية تدرج فيها أهم النظريات السبعة التي أشارت إليها.

2. علي المبروك: جامعة جازان المملكة العربية السعودية (2017).

تركزت دراسة الأستاذ علي المبروك بعنوان" ***استكشاف عقبات تدريس الترجمة بين النظرية والتطبيق"*** على المشاكل التي يواجهها المدرسون في تدريس نظريات الترجمة وتطبيقاتها، وهذا من خلال وجهات النظر التالية: أهمية تدريس الترجمة، تاريخ تدريس الترجمة بالإضافة إلى أدوات ومناهج تدريس الترجمة، وقد قام الباحث بتوزيع استبيان يحتوي على 12 سؤال لمعرفة المشاكل التي تعترضهم أثناء تدريسهم للنظرية والتطبيق.

خلصت الدراسة إلى أن أهم المشاكل التي تعترض تدريس النظرية والتطبيق متعلقة بالمهارات الترجمية لدى الطلاب والمتمثلة في قدرة الربط بين ما تعلموه والوضعيات الجديدة التي يتعرضون إليها في التمارين التطبيقية بالإضافة إلى المعلومات الثقافية القبلية، أما الجزء الأخر فهو متعلق بخبرة المدرسين وكان هدف هذه الدراسة تشخيص المشاكل التي تواجه المدرسين في تعليم الترجمة بين النظرية والتطبيق كما يؤكد الباحث بان نتائج دراسته منطبقة على جامعته ولا يمكن تعميمها.

الفصل الأول

التأصيل النظري للترجمة وانعكاساته التطبيقية

1 الفصل الأول

تمهيد

أضحت الترجمة وسيلة فعالة للتواصل وتوطيد العلاقات فرضها التطور المتزايد الحاصل في مجال تكنولوجيا الاتصال، وكذا حاجة الناس إلى ربط علاقات جديدة سواء من أجل توسيع التجارة والاقتصاد أو تحقيق أهداف تبادل المعارف والثقافات؛ مما أعلى من مكانة الترجمة فأصبحت علما قائما يستند على أسس متينة. نجم عنه نشاط نظري يهدف إلى دراسة الترجمة دراسة علمية تساعد على ضبط قواعدها ومبادئها من أجل تنظيمها وتحسين مستواها وتحقيق الأهداف المرجوة منها.

نجد أن الاهتمام ينصب في الترجمة على البحث في العلاقة التي تحكم بين اللغة والترجمة، وهدفها الرئيسي هو إعطاء الترجمة شكلا ثابتا نسبيا يمكن إتباعه في حالات مختلفة ومحاولة صياغة قواعدها من أجل منع أو تجنب الوقوع في الأخطاء المحتملة أثناء القيام بعملية الترجمة.

نستطيع القول ان صياغة نظرية للترجمة يعتمد على الدراسة العلمية للعملية الفعلية للترجمة مع الأخذ بعين الاعتبار بعدها الدينامي التي تتدخل فيه الثقافة والسياسة والإيديولوجية إلى أخره من العوامل. وبما أن الترجمة مهنة تطبيقية تُكْتسب بالممارسة المستمرة فمن الضروري تسليط الضوء على مدى نجاعة تعليم نظريات الترجمة في تكوين الطلبة ضمن المرحلة الجامعية، خصوصا وأن هذه الأخيرة تعتبر أهم مرحلة في التكوين؛ يبنى فيها الطالب قاعدة علمية منهجية تعتمد على تزاوج الجانب النظري مع ما يقابله من التطبيقات .

يتمحور جوهر بحثنا حول نظريات الترجمة وبالتالي فقد خصصنا لها فصلا كاملا نتحدث فيه عن ماهيتها ونشأتها كذا أنواعها بالإضافة إلى أهم النتائج التي عكستها هذه النظريات على مجال الترجمة.

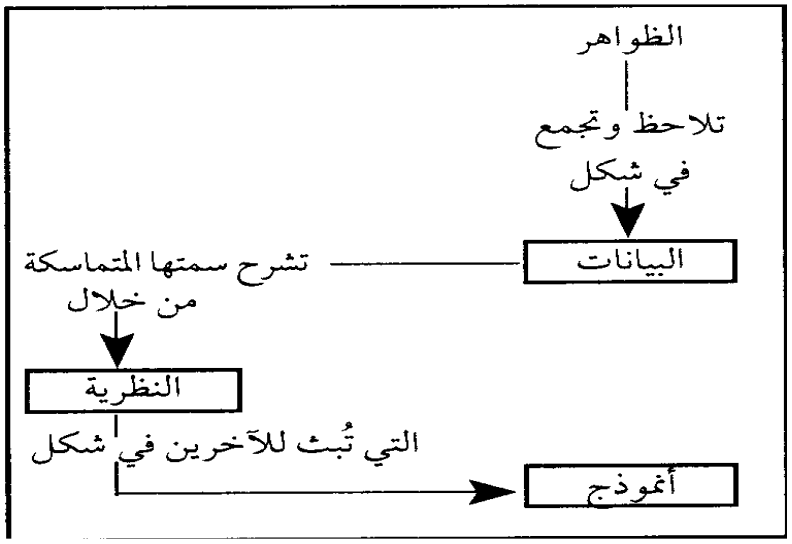
1 .1مفهوم النظرية

يعرف مفهوم النظرية في لسان العرب لابن منظور بأنها عبارة عن ترتيب أمور معلومة على وجه يؤدي إلى استعلام ما ليس بمعلوم. وقيل النظر أي طلب عن علم " فالنظرية ترتيب وتنظيم لمجموعة من المعلومات بطريقة تمكننا من الحصول على معلومات جديدة أي الانتقال من المجهول إلى المعلوم" (الغريني شريف ، 2018 https://www.ssrcaw.org/ar/show.art.asp?aid=617222 2023/01/02)

1 .2النظرية والواقع

لعل القول الشائع والمتداول كثيرا هو أن ثمة هوة سحيقة بين النظرية والواقع، لكن هذه النظرة السطحية لمفهوم النظرية يعتريها الكثير من الخطأ، بحيث إذا تمعنا في حقيقة العلم ومضمونه نجد أن العلم ما هو إلا منهج لتسجيل الخبرات البشرية والربط بين عناصرها على أسس واقعية وعقلية. وتعتبر النظرية مجموعة من هذه الروابط العقلية تُسْتخدم لتفسير وشرح كيفية عمل ظاهرة ما.

يمكن أن نشير إلى أهمية تجسيد النظرية الواقعي على شكل أنموذج، حيث لبيان الفرق بينها نجد أن النظرية كما يصفها روجر. ت. بيل (2001) "شرح لظاهرة، أي إدراك النظام والترتيب في شيء ملاحظ، وتكون موجودة –إن وجدت–(إذ إن الجدل الفلسفي مازال محتدما حول وجود كينونات مجردة) في العقل"(ص.77 تر: محي الدين حميدي)، إنها فكرة تشكل تمثيل الظاهرة الداخلي. أما الأنموذج فهو تمثيل خارجي للشرح أي تجسيد للنظرية ويوجد على شكل ملموس (صيغة، شكل، نص) يمثل الفكرة التي تجسدها النظرية (روجر. ت. بيل,2001 تر: محي الدين حميدي).



شكل1 **: العلاقة بين النظرية والأنموذج (روجر. ت. بيل، 2001 ص. 77 تر: محي الدين حميدي)**

تتمثل وظيفة الأنموذج في الوصف أما النظرية فتقوم بمناقشة عامة للظاهرة تدعمها البراهين، ويقصد منها شرح حقيقة بعينها، أي أنه في الوقت الذي يجيب فيه الأنموذج عن السؤال: ماذا؟ تجيب النظرية عن السؤال: لماذا؟ (روجر. ت.بيل،2001 ص. 78 تر: محي الدين حميدي)

1 .3 تعريف نظرية الترجمة

لا يمكن أن نلج في المفاهيم النظرية للترجمة إلا إذا أزلنا بعض الغموض الذي يشوب مفهوم الترجمة، وهذا الغموض يأتي عن طريق سوء فهمنا لعدة جوانب. أولا: ما تعلق بالعملية أو النتيجة، فعندما نناقش الترجمة هل نناقشها على أنها عملية أم نتيجة. ثانيا: طبيعة الترجمة المقيدة بالنص فكل ترجمة نتاج لعملية الترجمة تبدأ بتحليل النص والموقف الترجمي كما تتعلق بكفاءة المترجم، وتعتبر هذه المتغيرات فاعلة وناشطة في رسم صورة الترجمة بصفة شاملة.

يمكن أن نرسم تعريفا لكلمة الترجمة يشمل ثلاث معان وهي: أولا القيام بالترجمة أي العملية التي تجري أثناء الترجمة. ثانيا نتاج عملية القيام بالترجمة ويتمثل في النص المترجم. ثالثا المفهوم المجرد للترجمة الذي يضم كل من العملية والنتاج. وانطلاقا من هذا التعريف يرى روجر. ت.

بيل (2001) أن نظرية الترجمة يجب أن تكون قادرة على شرح كل واحدة من العناصر السابقة من خلال ثلاثة زوايا مختلفة حسب مركز البحث:

- " نظرية الترجمة من حيث كونها عملية: يتضمن ذلك دراسة ومعالجة المعلومات وفك تشفيرها وتلجأ إلى علم النفس واللغويات العصبية.

- نظرية الترجمة بوصفها نتاجا أي النصوص المترجمة: وسيتطلب ذلك دراستها من خلال اللسانيات النصية وتحليل الخطاب.

- نظرية الترجمة على أنها عملية ونتاج معا: وهذا يتطلب دراسة لكلا البعدين في إطار نظرية عامة للترجمة". (روجر. ت. بيل ص.26 تر: محي الدين حميدي)

يجب على نظرية الترجمة أن تحاول وصف كل من العملية والنتاج وشرحهما إن أردناها أن تكون شاملة، لكن الواقع يكشف أن العديد من المفاهيم النظرية تكتفي بوصف وشرح النتاج فقط، وهذا من شأنه أن يتعارض مع أصوات جديدة تدعو إلى نقل مركز الاهتمام من النتاج إلى العملية، إذ لا يمكن إنجاز تقدم في نظرية الترجمة إلا من خلال دراسة عملية الترجمة، لأن ما نحتاجه هو وصف لهذه العملية وشرح لها، كما أن تحسين النتاج وتطوير مهارة المترجمين لا يتأتى إلا من خلال فهمنا الجيد للعملية. في خضم خوضنا في هذه العملية فإننا في حقيقة الأمر نحاول الإجابة عن هذه الأسئلة: ماذا يحدث عندما يترجم المترجمون؟ لماذا اتبعت العملية هذا النسق المعين؟

وخلاصة القول انه على نظرية الترجمة أن تلتزم قدر الإمكان بالمبادئ التي تعكسها النظرية العلمية عامة، حتى وإن كانت هذه الأخيرة مثالية إلى حد ما لأن الدفع بنظرية الترجمة للالتزام بتلك المبادئ من شأنها أن تقوي وتقرب الترجمة أكثر إلى الدقة من حيث النتائج. ونختم بقولنا إن نظرية الترجمة هي حاضنة لعلم الترجمة والمسئولة الأولى عن تماسكه وتطوره.

1 .4لمحة تاريخية عن تطور نظريات الترجمة

سنطرق بداية في هذه النقطة إلى سرد مختصر لتطور نظريات الترجمة عبر مختلف الحقب التاريخية.

1 . 4. 1 نبذة حول الدراسات التاريخية لنظريات الترجمة

تعتبر اللغة من القضايا الحساسة التي تثار عند دراسة الجنس البشري كونها ذات صلة مباشرة بتاريخ تطوره، ومما لا شك فيه أن الترجمة تمثل أقدم ممارسات اللغة حيث تطلعنا الدراسات التاريخية والأنثروبولوجيا عن أحداث مثلت فيها الترجمة العصب المحرك في تغيير مسارها. وتختلف الروايات والآراء عن مدى صحة قصة برج بابل المذكورة في سفر التكوين التي كانت أولى بدايات ممارسة الترجمة بعد أن تبددت ألسنة سكان المدينة وصعب عليهم فهم وإفهام بعضهم البعض. كما يأتي الحجر الرشيد شاهدا على ذياع صيت الترجمة وأهميتها عند الفراعنة القدامى.

قامت كثير من الدراسات التاريخية في الترجمة بتسليط الضوء إما على ممارسة عملية الترجمة أو التنظير لها، بينما قامت البعض على دراسة كلا الحقلين معا. ويجدر الإشارة إلى أن هناك اختلافا جوهريا لكلا الدراستين يوضحها وردز ورثWordsworth (1998) قائلا:

> يمكن لتأريخ الترجمة أن يسلط الضوء على الممارسة أو على النظرية أو على كلتا الحلقتين معا، فالحديث عن تاريخ ممارسة الترجمة يتناول قضايا مثل: ما لذي تمت ترجمته؟ ومن خلال من؟ وفي أي ظرف؟ وفي أي سياق اجتماعي أو سياسي؟ أما تاريخ نظرية الترجمة أو الحديث عنها فهو يعالج مجموعة من القضايا مثل: ما الذي قاله المترجمون عن هذا الفن أو هذه الحرفة أو هذا العلم؟ وكيف أمكن تقييم الترجمات على مختلف العصور؟ وأي نوعية من الإرشادات قدمها المترجمون في عصور مختلفة؟ وكيف تم تعليم الترجمة؟ وكيف يرتبط هذا النوع من الدراسة بغيره من الدراسات خلال الحقبة التاريخية نفسها؟ يمكن البحث في كل من النظرية والتطبيق معا: فكيف يمكن تحديد أهمية النصوص المتعلقة بالترجمة؟ وما هي

العلاقة بين الممارسة والقراءات النظرية حول الترجمة (أمبارو أرتادو ألبير 2004 ص.134 تر: علي ابراهيم المنوفي 2007).

عند دراستنا لتاريخ تطور نظريات الترجمة يصعب تقسيمها إلى مراحل بتواريخ محددة لأن الترجمة بوصفها ثقافة إنسانية لا يمكن تحديدها في تواريخ معينة كونها عبارة عن منظومة ديناميكية في تطور مستمر. فقد دأب العديد من المؤرخين إلى تحديد مراحل مرت بها عملية التنظير للترجمة مستندين في تقسيمهم إلى المفاهيم التي جاءت بها كل نظرية والتغيرات التي طرأت نتيجة لتطور الدراسات أو لاحتكاكها بعلوم أخرى. فنذكر على سبيل المثال Kelly (1979) الذي يرى أنه يمكن تقسيم النظريات المتعلقة بالترجمة إلى ثلاثة مراحل أولها النظريات السابقة للدراسات اللغوية تتركز حول النقاش حول إمكانية الترجمة. أما الثانية فتهتم بدراسة الترجمة من خلال التحليل اللغوي، وتأتي المرحلة الأخيرة وتتركز حول النظريات الهرمونطيقية (أرتادو أمبرو ألبير،2004 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007)

ومهما تعددت الآراء حول التقسيمات إلا أننا نؤيد ما ذهب إليه أندرو شسترمان Andrew Chesterman (1997) معتبرا نظرية الترجمة حقلا تطوريا لأفكار ظهرت من خلال الاحتكاك بمشاكل واجهت المترجمين. هذا الاحتكاك بواقع الترجمة وَلَّد مراحل تحتوي على مفاهيم نظرية تُركز على الإجابة على أسئلة معينة، وقد اعتمد أثناء سرده لتطور الخطاب النظري للترجمة على مفهوم "الميميات" الذي سنتطرق إليه بالتفصيل بعد السرد المختصر لنظريات الترجمة كما سنترك –كما قلنا سابقا–للمؤرخين تدقيق التواريخ وإثبات أي من النظريات سبقت الأخرى، لأن تركيزنا سينصب على عرض الأسس والمفاهيم التي جاءت بها تقريبا كل نظرية ووضعها ضمن السياق الذي نشأت فيه. وسنأتي باختصار على أهم التطورات التي طبعت الترجمة ونظرياتها في العالم العربي بحكم أن جل الدراسات التاريخية حصرت اهتمامها بتطور نظريات الترجمة في أوربا والغرب عموما، باستثناء بعض الدراسات الحديثة التي بدأت تفتح مجال الدراسة لتشمل التراث الشرقي ومساهماته النظرية في الترجمة ونذكر على سبيل المثال موسوعة روتلدج في دراسات الترجمة لمنى بيكر (1997).

1 . 4. 2 نظرية الترجمة قبل القرن العشرين

انحصرت نظرية الترجمة حتى النصف الثاني من القرن العشرين فيما يصطلح عليه بالنقاش بين ثنائية الترجمة "الحرفية" و"الترجمة "الحرة". ويرجع هذا التمييز إلى عصر الخطيب الروماني شيشرون Ceciron في القرن الأول قبل الميلاد، أين كانت معظم نظرياته في هذه الفترة عبارة عن ملاحظات دونها وبَيَّن فيها الخطوط العريضة لمنهجه قائلا:

> I did not translate them as an interpreter, but as an orator, with the same ideas, forms and, as it were, shape, and with language fitted to our usage. In this I did not think it necessary to render word for word, but instead preserved every category and the force of the words. For I did not think that I should dole them out piece by piece to the reader, but rather, shall we say, pay them out by weight (Cicero, 1949 p.365)

لطالما ارتبطت الترجمة ارتباطا وثيقا بقضايا الدين الذي أوجد في معظم الأحيان خلافا حادا شكَّل فيها المترجم الحلقة المركزية الفاعلة. فمع بداية انتشار المسيحية اضطلعت الترجمة بدور جديد وهو إيصال كلمة الرب إلى ألسن الناس المتعددة. لقد كان القديس "جيروم" أول من كلف نفسه عناء هذه المهمة في وقت كانت فيه الكنيسة الكاثوليكية تحرص حرصا شديدا على مراعاة الحفظ على النقل الحرفي الصحيح للمعنى. وترى أي انحراف في تفسير المعنى الصحيح للآيات خروجا عن الدين (عناني،2003). لكن القديس جيروم كانت له طريقته في ترجمة العهد القديم إلى اللاتينية حيث أَيّد فيها طريقة شيشرون في التركيز على ترجمة المعنى.

لم تقتصر رقابة السلطة الدينية الكاثوليكية على ترجمة الكتاب المقدس فحسب بل امتدت إلى الآداب القديمة، ولعل أشهر مثال في التاريخ على صرامة الكنيسة تجاه اعتماد منهج الترجمة الحرة ما لقيه العالم الفرنسي "إتيان دوليه" Etienne Dolet الذي اشتهر بمذهبه الإنساني إذ أدانته كلية اللاهوت بجامعة السوربون عام 1546، وحكمت عليه بالإعدام حرقا بتهمة عدم إيمانه بالخلود عند ترجمته لعبارة في أحد حوارات أفلاطون. ونتيجة لذلك أصدرت الكلية حكم الإعدام في حقه (كاظم خلف العلي،2009 http://www.alnoor.se/article.asp?id=49268 2023/04/02).

في نفس المجال وكما تقدم وأن ذكرنا أن الثنائية السائدة ارتبطت بترجمة الكتاب المقدس على امتداد ألف سنة تقريبا. فقد قام مارتن لوثر سنة 1534 بترجمة الكتاب المقدس إلى العامية الألمانية واضع نصب عينه إيصال المعنى. ورغم اشتداد الصراع بينه وبين الكنيسة إلا أن حركته أسفرت عن الإصلاح الديني المعروف في تاريخ أوربا وميلاد اللغة الألمانية الحديثة (عناني، 2003). وكغيره ممن سبقه اتسمت ترجمته للكتاب المقدس بالتركيز على إيصال المعنى؛ إذ ذهب إلى أبعد من ذلك في تعبير عن مدى أهمية مراعاة الاستعمال اليومي للغة عند عامة الناس في الترجمة حين قال في الخطاب الذي كتبه عام 1530:

> يجب أن تسأل الأم في المنزل، والأطفال في الشارع، والرجل العادي في السوق، وأن نمعن النظر في طريقة كلامهم وكيف يتحدثون، ثم ترجم بذلك الأسلوب عندها سيعرفون أنك تحدثهم بالألمانية (كما ذكر في عناني، 2003 ص.30).

1 . 4. 3 نظرية الترجمة عند العرب في عصر العباسيين

لم تكن الثقافات الأخرى بعيدة عن التطور الحاصل في مجال الترجمة إذ ألقت الثنائية السائدة في تلك العصور بظلالها على حركة الترجمة في عصر العباسيين أيام حكم المأمون(813م-833م)، الذي يشهد له التاريخ بأعماله الخالدة في سبيل إحياء حركة ترجمة علوم الطب والفلك والفلسفة إلى العربية، وإنشائه لبيت الحكمة التي كانت مقر الإشعاع العلمي والثقافي آنذاك، قبل أن تنطفأ بسقوط مدينة بغداد على يد المغول وتدميرها عام 1258.

سار المترجمون على منهجين سنوردهما هنا باختصار:

المنهج الأول يعتمد على الترجمة الحرفية اشتهر بها يوحنا بن البطريق وتعاب هذه الطريقة في أنها تبتعد عن النص الهدف كما أنها تقدم أحيانا ترجمات مغلوطة، فالمجازات والاستعارات تختلف بين لغة وأخرى. والأمر الآخر أن المترجمين لم يكن باستطاعتهم النقل من اليونانية إلى العربية مباشرة، فقد كانوا يترجمون أولا إلى السريانية، ثم يتولى من لديه إلمام باللغة السريالية الترجمة إلى العربية، وهذا ما أثر على نوعية الترجمة، فقد ورد أن كثيرا من الكتب التي ترجمت

من اليونانية إلى العربية في عهد الخليفة المنصور قد تم إعادة ترجمتها وتصحيحها لاحقا (فخري حميد رشيد المهداوي، ص. 335).

المنهج الثاني "يتبع طريقة المعنى واشتهر به حنين بن إسحاق والجوهري وغيرهما، وتقوم على أساس إبدال معنى الرسالة في اللغة الأصلية بمعنى يقابله في اللغة الهدف، ونجاح هذه الطريقة جعل ثلة من المترجمين بعده يحذون حذوه" (عمر، فروخ،1983 ص. 278)

ساهمت الترجمة في عصر العباسيين في إثراء اللغة العربية بفضل ما اقترضه المترجمون من مصطلحات علمية وألفاظ إدارية وسياسية، كما أعطت الترجمة الكلمات معاني لم تكن من قبل. كما يعود نجاح حركة الترجمة إلى الأسس النظرية التي بنى عليها جل المترجمين إبان تلك الفترة من الازدهار.

1 . 4. 4 بوادر إرساء قواعد أولية لنظرية الترجمة

بدأت في القرن السابع عشر بوادر إرساء قواعد نظرية منهجية للترجمة من خلال ما كتبه منظرون ومترجمون على رأسهم الشاعر والمترجم الإنجليزي درايدن Dryden (1631–1700) الذي كان لوصفه لعملية الترجمة تأثيرا عظيما في مسار التفكير النظري.

وكما يذكر David Brooks (2008) بأن Dryden قسم الترجمة إلى ثلاثة أصناف:

> ...metaphase, paraphrase, and imitation. Metaphase is literal, word-for-word translation; paraphrase follows the sense of the author, rather than his precise words; imitation departs from the original at the pleasure of the translator, and really constructs a new poem on the basis of the old (p.60)

يضيف نفس الكاتب فيما يقوله بأن Dryden يرفض الصنفين Metaphrase أي النقل الحرفي و Imitation أي المحاكاة ويفضل الصنف الذي يتوسطهما.

عموما استطاع درايدن أن يضع لترجمته الشعرية أسسا تستند إليها. وبهذا يكون من بين أوائل المنظرين الغربيين للترجمة واضعا القواعد اللازمة لجودة الترجمة التي أثرت أثرا عميقا في كتابات معاصريه أمثال الفرنسي اتيان دوليه وغيره.

وجَّهت الحركة الرومانسية في ألمانيا أوائل القرن التاسع عشر اهتمامها لمناقشة دور الترجمة في تطوير الأدب والثقافة الألمانية، وكان الموضوع البارز في هذه المرحلة يتعلق بقضية إمكانية وعدم امكانية الترجمة، إذ كتب عالم اللاهوت الألماني فريدريتش شلايرماخر Schleiermacher Friedrich دراسة عن الترجمة عام 1813 بعنوان "المناهج المختلفة للترجمة" وميز فيها بين نوعين من المترجمين على حسب نوعية النصوص التي يترجمها كل واحد منهما. النوع الأول يسميه Dolmestscher وهو المترجم الذي يعمل على النصوص العامة السياسية والتقنية وغيرها، أما النوع الثاني فيعمل على النصوص الفنية الأدبية والأكاديمية، وقد أولى شلايرماخر اهتماما بالغا لهذا المترجم أسماه المترجم الحقيقي Ubersetzer لأن عمله يتطلب منه جهدا إبداعيا عظيما (عناني، 2003). كما يرى أن السؤال المهم الذي يتوجب على المترجم أن يتساءل عنه هو كيفية التقريب بين كاتب النص المصدر وقارئ النص الهدف قائلا:

> "إما أن يبتعد المترجم عن كاتب النص قدر طاقته حتى يقرب قارئ الترجمة من هذا الكاتب، أو أن يبتعد عن القارئ قدر الطاقة حتى يقرب الكاتب من قارئ الترجمة"(كما ورد في عناني,2003 ص.36).

إن التمييز الذي وضعه شلايرماخر بين أنواع المترجمين حسب أنواع النصوص والفرق بين "التجنيس" و"التغريب" اللذان ناقشهما بعد ذلك فينوتي بالإضافة إلى وصفه لنظريته التفسيرية "hermeneutics" يعطينا فكرة عن الأثر الذي خلفه في الدراسات اللاحقة لنظريات الترجمة.

1 . 4. 5 مرحلة اللسانيات وظهور دراسات الترجمة

كان مجال علم اللغة أو اللسانيات المجال الوحيد الذي يشمل أطرا نظرية لغوية منهجية يمكنه احتواء النقاش الذي ذكرناه. فأصبح لزوما على الترجمة الاستناد إلى المفاهيم والدراسات في هذا المجال لتنهل من إسهامات دارسيها مهما كانت التوجهات بنيوية أو وظيفية أو غيرها، وسنركز في الأسطر التالية على بعض الجوانب التي أثرى من خلالها علم اللغة أو اللسانيات الترجمة.

1 . 4 . 5 . 1 نظريات التحليل المقارن ومفهوم التكافؤ في الترجمة

بدأت في خمسينيات القرن العشرين وستينياته قضايا مهمة في الترجمة تطفو إلى السطح عن طريق احتكاك علم اللسانيات بالترجمة. وكانت أولى المصطلحات في تلك الفترة تدور حول المعنى والتكافؤ (Meaning & Equivalence) بداية من رومان جاكبسون Roman Jakobson الذي حدد في مقاله المعنون On linguistic aspects of translation ثلاثة أنواع من الترجمات يوردها كالتالي :

1) Interalingual translation or *rewording* is an interpretation of verbal signs by means of other signs of the same language.

2) Interlingual translation or translation proper is an interpretation of verbal signs by means of some other language.

3) Intersemiotic translation or transmutation is an interpretation of verbal signs by means. (Jakobson, 1959 p.233)

كما يشير جاكبسون إلى أنه لا وجود لتعادل كامل بين وحدتين من وحدات الشفرة اللغوية Code Units من لغة إلى أخرى. وعلى هذا الأساس يرى جاكبسون أن الترجمة بين لغتين هي عبارة عن إبدال رسالة –ليس وحدات لغوية منفصلة–من لغة برسالة إلى لغة أخرى (عناني، 2003).

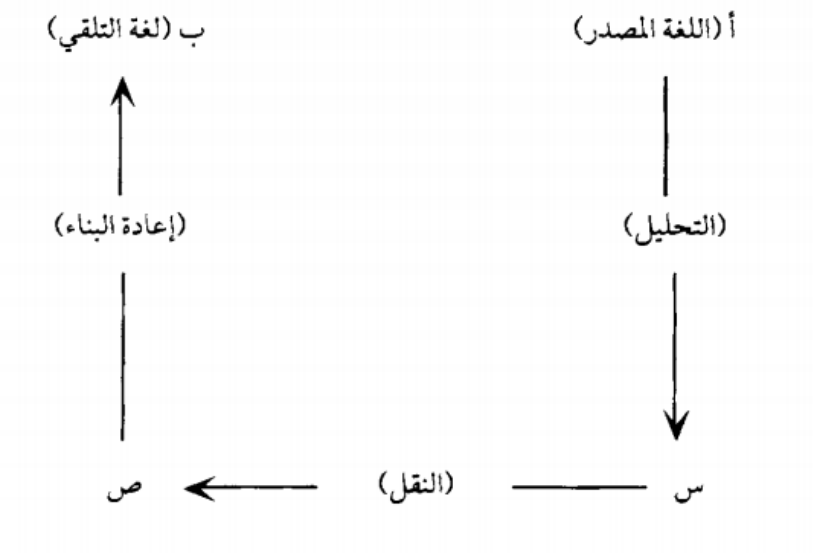
نلاحظ أن جاكبسون يركز في تعامله مع مشكل المعنى والمكافئ على مستوى الاختلافات في الأبنية اللغوية (التراكيب) والمصطلحات اللغوية بين اللغات وليس على عدم قدرة لغة في نقل رسالة من لغة إلى أخرى؛ فهو يؤمن بأن الترجمة هي عملية إعادة تشفير تشمل رسالتين متكافئتين في نظامين لغويين مختلفين.

ظلت قضايا المعنى والتكافؤ وإمكانية الترجمة من الموضوعات الثابتة في دراسات الترجمة خلال الستينيات، ولعل أشهر باحث في تلك الفترة كان الأمريكي يوجين نايدا Eugene Nida الذي تطورت نظرياته من خلال أعماله الميدانية منذ سنة 1940عند ترجمته للكتاب المقدس لتأخذ وجها حقيقيا من خلال إصداره لكتابين الأول بعنوان "Toward a science of translating" أما

الثاني فهو عمل مشترك مع تابر Taber أصدره سنة 1969 بعنوان" The theory and practice of translation"، حاول فيهما وضع مدخل منهجي لدراسة الترجمة يستقي من مفاهيم علم اللغة ومصطلحاته سواء من علم الدلالة أو من التداولية Pragmatics، كذا أعمال نعوم شومسكي في مجال علم التراكيب التي شكلت نظريته المعروفة بالنحو التوليدي والتحويلي -Transformational generative grammar بؤرة اهتمامه (عناني،2003).

يقوم نموذج شومسكي على مبدأ أن كل جملة تتكون من بنية سطحية تشمل مجموعة من العلامات اللسانية الملفوظة والمكتوبة كما هي مستعملة في عملية التواصل، بالإضافة إلى بنية عميقة تنتج حسب هذا المنهج عن طريق صياغة البنية السطحية إلى بنية مولدة في قاعدة التركيب بواسطة قواعد إعادة الكتابة والقواعد المعجمية، وهي تمثل التفسير الدلالي للجملة والتي بدورها تحول عن طريق قواعد النحو التحويلي إلى بنية نهائية سطحية تخضع للقواعد الصوتية والبنيوية (درقاوي,2015 ص.3-12).

يرى نايدا E. Nida (1964) أن هذا المنهج يساعد المترجم في تشفير النص الأصلي وإعادة فك تشفيره في النص الهدف بحيث يتم تحليل البنية السطحية للنص الأصلي إلى عناصر رئيسية في البنية العميقة، ويتم تحويلها أثناء عملية الترجمة ثم بعد ذلك يعاد تركيبها مع مراعاة المعنى والأسلوب إلى البنية السطحية للنص الهدف. هذا النموذج المتكون من ثلاث مراحل يمكن تلخيصه في الشكل أدناه:



شكل 2 : **نموذج نايدا وتابر لعملية الترجمة (كما ورد في عناني، 2003 ص. 59)**

تمكن أهمية استعمال هذا النموذج يكمن في كونه يختصر النص بطريقة أكثر علمية وعملية إلى أبسط بنياته التركيبية والمعنوية. تمر هذه العملية بثلاثة مراحل كما هي مبينة في الشكل أعلاه تبدأ بالتحليل ثم النقل ثم إعادة البناء.

أضاف نايدا الكثير إلى دراسات الترجمة من خلال أعماله في مجال تحليل المعنى والتحليل البنائي لكن أكثر ما يحسب له كان في قضية التكافؤ، فقد ميز بين نوعين من المكافئات أطلق على الأول المكافئ الشكلي formal equivalence وأطلق على الثاني المكافئ الديناميكي Dynamic equivalence إلى جانب مبدأ التأثير المكافئ equivalent effect.

يعرض فيما يلي Shabnam Shakernia (2013) الفرق بين المكافئين:

Formal equivalence tries to remain as close to the original text as possible, without adding the translator` s ideas and thoughts into the translation.

Dynamic equivalence is an approach to translation in which the original language is translated “thought for thought” rather than “word for word” as in formal equivalence. (p.02)

أثرت أعمال نايدا على العديد من الباحثين كان من أهمهم كولر koller في ألمانيا وبيتر نيومارك Peter Newmark في إنجلترا الذي وضع في عام 1981 كتابا بعنوان مداخل إلى الترجمة "Approaches to translation". وفي عام 1988 كتابا أخر بعنوان كتاب تعليمي في الترجمة A Textbook of translation(عناني،2003) وقد حضي الكِتابان باستعمال واسع في دروس الترجمة كونهما يضُمان إلى جانب النظريات اللغوية للمعنى بعض التطبيقات الميدانية.

عقبت الدراسات السابقة للتكافؤ دراسات أخرى مست جوانب أخرى للتكافؤ كاستعماله كوحدة أساسية لتعليم الترجمة فقد قسمت بيكر (1992) في كتابها التعليمي المعروف In other words فصول الكتاب حسب أنواع التكافؤ على مستوى الألفاظ، والعبارات، والنحو، والنص، والتداولية مشيرة إلى أنه "يخضع لتأثير شتى العوامل اللغوية والثقافية ومن ثَم فهو يتسم بالنسبية دائما"(1992، ص6 تر: عناني،2003).

أثرى علم اللغة مجال الترجمة من خلال توجيه الانتباه إلى قضايا جديدة من بينهما المعنى والتكافؤ، وكان نايدا من الأوائل الذين غاصوا في القضيتين في الكتابين المذكورين أعلاه. تلي ذلك تأثير كبير في دراسات الترجمة فازدادت محاولات تعريف التكافؤ كل حسب نظرته فأصبح هذا المفهوم موضوع خلاف حاد في مجال علم الترجمة.

1 . 4 . 5 . 2 نظريات التحليل المقارن ومفهوم التَّغير في الترجمة

ظهرت النظريات اللغوية التي طرحت مفهوم التغير shift في الترجمة بين الأزواج اللغوية عموما من خلال تطبيق مفاهيم اللسانيات المقارنة Contrastive Linguistics، حيث يعرف كاتفورد Catford (1965) مصطلحه على أنه:

Departures from formal correspondence in the process of going from the SL to the TL (p.73)

ومعنى ما يقوله أنه عبارة عن تغيرات لغوية صغيرة تطرأ على النص الأصلي أثناء عملية الترجمة ،إلا أن هذا الأخير لم يكن السَّباق إلى دراسة هذه التغيرات رغم أننا ننسب إليه مصطلح التغير shift الذي وضعه في كتابه عام 1965، فقد قام كل من فيني ودربلنيه Vinay et

Darbelnet بدراسة أسلوبية مقارنة بين الإنجليزية والفرنسية في كتابهما بعنوان "الأسلوبيات المقارنة للإنجليزية والفرنسية: منهجية للترجمة" الذي صدر عام 1958، ورغم أن دراستهما اقتصرت بين اللغة الإنجليزية والفرنسية إلا أن هذا الكتاب يتضمن جوهرا منهجيا يمكن الاستفادة منه خارج هذه الثنائية (انجليزية/فرنسية)، كما أثر في تفكير العديد من الدارسين الذين وضعوا دراسة مماثلة في علم الأسلوب المقارن بين الإنجليزية والألمانية أو الإسبانية. حدد الباحثان فيه ما أسموه باستراتيجيتين للترجمة هما "الترجمة المباشرة Direct translation والترجمة غير المباشرة Translation Oblique، التي تندرج تحتهما سبعة مناهج ومنها ثلاثة تخص الترجمة المباشرة و هي: الاقتراض (Borrowing) والمحاكاة (Calque) والترجمة الحرفية (translation Literal) وأربعة تخص الترجمة غير المباشرة وهي: الإبدال (Transposition) والتطويع (Adaptation) والتكافؤ (Equivalence) وتغيير النظرة (Modulation)" (عناني،2003 ص 87-93).

كما تقدم وأن ذكرنا فإن كاتفورد كان أول من استعمل مصطلح التغير shift متبعا في كتابه المعنون ب"نظرية لسانية للترجمة"A linguistic theory of translation سنة 1965 المذهب الذي وضعه فيرث وهاليدي في نظريتهما اللغوية التي تعرف باسم علم اللغة النظامي من اعتبار أن اللغة عبارة عن وسيلة اتصال يستعملها أفراد المجتمع من اجل بلوغ غايات وأهداف (بوقرة، 2009).

يقسم كاتفورد التغير إلى صنفين وهنا نكتفي بإيراد التعريفات دون الخوض في التفاصيل:

1. تغيير المستوى Level shift: يعرفه على انه تعبير عن شيء بتركيب نحوي في لغة ما والتعبير عن نفس الشيء في لغة أخرى بلفظة واحدة.
2. تغيرات الفئة Category shifts: حضي هذا الصنف الثاني بتحليل أوسع حيث قسمها إلى أربعة أقسام فرعية:

- " تغيرات بنائية Structural shifts: يعتبر هذا النوع من التغيرات أكثر الأنواع شيوعا وكما يدل اسمه فهو يشمل تغيرا في البنية النحوية، ومثل هذا التغير يمكن أن يحدث بين الانجليزية والعربية فالبنية المعهودة في اللغة الانجليزية هي فاعل وفعل ومفعول به في عبارة "i play football" ويختلف الأمر في العربية إذ نجد أن البنية تتحول إلى فعل وفاعل ومفعول به "ألعب كرة القدم".
- التغيرات في الطبقة Class shifts: وتشمل تغير جزء من الكلام إلى جزء أخر؛ أي يتم ترجمة عنصر في اللغة المصدر بعنصر ينتمي إلى طبقة مختلفة في اللغة الهدف كتغيير الفعل إلى اسم.
- تغيير الوحدة أو تغيير الرتبة Unit shift or Rank shift: ونعني بالرتبة rank الإشارة إلى الوحدات اللغوية في بنائها التنازلي من الجملة إلى شبه الجملة إلى الكلمة ثم المورفيم. وفي مثل هذا النوع من التغير يكون المعادل المترجم في اللغة المستهدفة من رتبة تختلف عن رتبته في اللغة المصدر. ومثال ذلك أنه إذا ترجمنا عبارة تتكون من "صفة وموصوف linguistic scholar دون تغيير في الرتبة قلنا "باحث لغوي"، ولكن قد ترفع الرتبة بتحويل الصفة إلى شبه جملة فنقول "باحث في الدراسات اللغوية"(عناني,2005ص. 98).
- التغيرات داخل النظام Intra system shifts: ويقصد بها التغيرات التي تجري عندما لا تشترك اللغة المصدر واللغة الهدف في معظم الأنظمة، ومثاله ما لا تتفق فيه اللغة الفرنسية واللغة الانجليزية فيما يخص نظام الجمع وأدوات التعريف كمثل "la" في جملةil a la jambe cases تقابلها بالإنجليزية أداة التنكير **a** في جملة "he has a broken leg" (عناني، 2003 ص. 100).

يعتبر عمل كاتفورد محاولة مهمة لتطبيق التطورات الحديثة في علم اللغة على الترجمة تطبيقا منهجيا من خلال عنوان كتابه الذي نستشف منه رغبته لدراسة الترجمة دراسة لغوية دون إهمال ما يتدخل فيها من عناصر أخرى.

1 . 4. 6 النظريات الوظيفية في الترجمة

لم ينتبه أنصار التيار البنيوي إلى أن اللغة ليست مجرد أشكال مغلقة معزولة، وإنما هي استعمال وأداة اجتماعية للتأثير والتغيير تحكمها سياقات مختلفة. ونتيجة لذلك تغير اتجاه البحث في السبعينات والثمانينات إلى البحث في الوظيفة التي تحتلها اللغة كذا العلاقة التي تربطها بمستعمليها. سنورد فيما يلي بعض من النظريات الوظيفية المعروفة في الترجمة.

1 . 4 . 6 . 1 نظرية أنواع النصوص

نشأ وازدهر الاتجاه الوظيفي في تحليل الترجمة في ألمانيا من خلال الدراسات الأولى التي أجرتها كاثرينا رايس katharina Reiss واتخذت من النص بدل الكلمة أو الجملة إطارا لتحقيق التواصل والتعادل. و"يهدف مدخلها الوظيفي إلى اقتراح نموذج منهجي في تقييم الترجمات يستند على العلاقة الوظيفية التي تربط النص الأصلي بالنص الهدف، وجعلت لهذه العلاقة الأولوية الوظيفية على المساواة اللغوية بين النصين" (عناني، 2003 ص 115). وعلى أساس ذلك قامت بتقسيم النصوص إلى أنماط Text types وأقامت علاقة بين كل نوع من النصوص ووظيفته.

يمكن أن نجمل خصائص كل نص كما يلي:

1. النص الإخباري: ويعنى بالتوصيل البسيط للحقائق مثل المعلومات والآراء والمعارف، والبعد اللغوي المستعمل في نقل المعلومات هو بعد منطقي وإيحائي إذ أن المضمون هو بؤرة التركيز الأولى في العملية التواصلية.

2. النص التعبيري: ويُعنى بالتأليف الإبداعي ويستعمل فيه الكاتب البعد الجمالي للغة حيث يحتل المؤلف أو مرسل الرسالة موقعا بارزا كذا شكل الرسالة. في هذا النوع من النصوص يجب

على المترجم أن ينقل الشكل الجمالي وأن تتسم طريقة الترجمة بمحاكاة منهج النص كذا وجهة نظر النص المصدر أو المؤلف.

3. النص الإشهاري: ويسعى إلى طلب الاستجابة السلوكية من خلال وظيفته الدعوية The appellative function لقارئ النص أو متلقي الرسالة أو إقناعه بعمل ما، أو اقتناء منتج ما، أو حتى طلبه لاستجابة لدعوة دعائية سياسية، وتقترح رايس أن يستعمل المترجم طرق التطويع methods adaptive ابتغاء تحقيق التأثير المعادل Equivalent effect بين النصين.

4. النصوص السمعية الوسائطية: مثل الأفلام والإعلانات المرئية السمعية تضيف إلى الوظائف الثلاثة الأخرى صورا بصرية أو موسيقى، وهذا النوع الرابع تضيفه رايس لأنه يعتبر نمطا ازداد رواجا بعد الثورة المعلوماتية والإعلامية في جميع المجالات (عناني،2003 ص.112).

قد نجد في بعض الأحيان نصوصا تتقاسم فيما بينها عناصر مختلفة كما يرى Chen و Zhang (2020) :

> Text types are categorized according to their main function. For some texts, they don't belong to one single text type, that is, a source text can be an expressive text from one point of view and also an operative text from another. These texts that belong to more than one text types simultaneously are called hybrid types (p.34)

يُجمل منداي (2001) بعض من الانتقادات التي طالت نظرية أنواع النصوص في قوله إن "قيام النص بعدة وظائف معا في الوقت نفسه، واستخدام النص الواحد في أغراض عدة، دليل على التداخل الذي لا يتفق بسهولة مع التقسيمات الواضحة التي جاءت بها رايس. وأخيرا فإن طريقة الترجمة المستعملة لا تتوقف على تقسيمات أنواع النصوص بل تشمل أيضا دور المترجم نفسه وغرضه، والضغوط الاجتماعية والثقافية..."(ص.76 تر: عناني،2003 ص. 127)

1 . 4 . 6 . 2 نظرية فعل الترجمة

بالإضافة إلى نموذج رايس لأنماط النصوص التي –وكما ذكرنا أنفا– مَثَّلت دراستها بداية التحرر من أغلال الأشكال اللغوية على مستويي الكلمة والجملة بالنظر إلى وظيفة اللغة على

مستوى أكبر وهو النص، فقد اتسمت فترة اللسانيات الوظيفية بعمل أخر لا يقل أهمية عن سابقه ويتمثل في نظرية "فعل الترجمة" التي وضعت أسسها الباحثة جوستا هولز مونتاري Justa holz manttari وتستقي مفاهيمها من نظرية التواصل ونظرية الحدث (عناني،2003 ص.127).

تعتبر الترجمة في إطار هذه النظرية تفاعلا إنسانيا هادفا موجها لتحقيق نتيجة تتمثل في التواصل وتخطي الحواجز الثقافية مثلما تصفه قائلة:

> [It] is not about translating words, sentences or texts but is in every case about guiding the intended cooperation over cultural barriers enabling functionally oriented communication (Holz-Manttari, 1984: 7–8)

ينطوي هذا الفعل على تفاعل بين الأفراد، بحيث تضم سلسلة من العناصر والأفراد الذين يقومون بأدوار على نحو ما يعرضها Madayenzadeh (2019) :

- ✓ The initiator: the company or individual who needs the translation;
- ✓ The commissioner: the individual or agency who contacts the translator;
- ✓ The ST producer: the individual(s) within the company who write(s) the ST, and who are not necessarily involved in the TT production;
- ✓ The TT producer: the translator(s) and the translation agency or department;
- ✓ The TT user: the person who uses the TT;
- ✓ The TT receiver: the final recipient of the TT. (p.2)

إن قيمة عمل هولس مونتاري تكمن في وضعها الترجمة في سياق اجتماعي ثقافي، حيث تطرقت إليها من خلال شبكة العلاقات التي تتدخل فيها أدوار العديد من الأفراد بما في ذلك الأدوار المتبادلة بين الجهة التي تحتاج إلى الترجمة والمترجم الذي تولي له هذه النظرية اهتماما كبيرا كونه يشكل مركز فعل الترجمة.

1 . 4 . 6 . 3 نظرية الهدف

قام هانس فرمير Hans vermeer في 1970 بإدخال الكلمة اليونانية سكوبوس skopos التي تعني الغرض أو الهدف، إلى نظرية الترجمة حيث جعلها أساسا لنظريته المعروفة باسم نظرية الهدف أو Skopos theory التي كان لها أثرا كبيرا في تطوير التوجه الوظيفي. شرحها شرحا مفصلا من خلال عمل مشترك مع كاثرينا رايس صدر في كتاب عام 1984 يحمل عنوان "وضع أسس لنظرية عامة للترجمة". ويهدف هذا الكتاب إلى وضع نظرية عامة للترجمة يمكن تطبيقها على جميع النصوص، ويتألف الكتاب من جزأين: الأول يشمل الطرح النظري لفرمير وفيه يعرض أسس نظريته، أما الجزء الثاني فتحاول فيه رايس ربط رؤيتها المتمثلة في نموذجها لأنماط النصوص بالنظرية العامة لفرميير. وانطلاقا من هذا يؤكد الباحثان على أن "الغرض أو الغاية من الترجمة هو العنصر الحاسم في تحديد الطرائق والاستراتيجيات الكفيلة بإخراج نص نهائي يؤدي وظيفته المنشودة" (عناني, 2005 ص.132).

تتكون نظرية الهدف من قواعد أساسية ترتكز عليها ملخصة كالتالي:

1) النص الهدف أو المُترجَم Translatum يحدد الغرض أو الهدف skopos طبيعته النهائية.
2) يعتبر النص الهدف TT عرضا للمعلومات an offer of information في الثقافة واللغة المستهدفة يقابله عرض أخر للمعلومات في الثقافة واللغة المصدر.
3) لا يمكن إرجاع النص الهدف بوضوح إلى أصله.
4) يجب أن يكون النص الهدف متماسكا ومتسقا في بنيته الداخلية.
5) يجب أن يكون النص الهدف متسقا مع النص المصدر.

القواعد الخمسة المذكورة أنفا مرتبة ترتيبا تنازليا حيث يكون الغرض أو الهدف من الترجمة القاعدة المهيمنة والسائدة (منداي، 2001، كما ورد في عناني 2003 ص.133)

يمكن القول أخيرا أن منهج التحليل الوظيفي الذي ظهر في ألمانيا من خلال الدراسات الأولى في السبعينات والثمانينات حاول الإجابة على ستة أسئلة جوهرية وهي كالآتي: من؟، من أجل ماذا؟، أين؟، متى؟، ماذا؟، كيف؟، ونلاحظ أن الأسئلة الثلاثة الأولى تحاول إبراز العلاقات بين مرسل النص والمتلقي والوظيفة، أما السؤلان الرابع والخامس فيشيران إلى الموقف المتعلق بالإنتاج وبالتلقي، أما السؤالين الأخيرين يشيران إلى مضمون النص وشكله (أمبارو أرتادو ألبير,2004 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007)، وبهذا نقلت النظرية الوظيفية الترجمة خطوة جديدة من دراسة المظاهر اللغوية إلى اعتبارها تواصلا وظيفيا.

1 . 4. 7 نظريات تحليل الخطاب

تعتبر هذه المرحلة من أهم مراحل تطور نظرية الترجمة من حيث التحليل المنهجي الوظيفي للترجمة، وقد سبق وأن ذكرنا أن كرستيان نورد أولت أهمية كبيرة لتحليل النص المصدر بحيث ساعد هذا الكثير من الباحثين في علم اللغة على تقديم منهج جديد لدراسة الترجمة؛ يستمد مبادئه من مناهج تحليل الخطاب. تدعو هذه المناهج إلى تحليل النص على مستويات أكبر من مستوى الجملة والمفردة. وبينما ينظر منهج تحليل النص إلى وصف طرائق تحليل النصوص داخليا (بناء الجملة، التماسك الخ) ينظر منهج تحليل الخطاب في طرائق توصيل اللغة للمعنى وكل ما يشمله من علاقات اجتماعية وعلاقات السلطة أو القوة في المجتمع (عناني،2003).

يعتبر النموذج الوظيفي المنهجي لهاليداي المبني على ما أسماه بالنحو الوظيفي المنهجي Systemic functional grammar من أكثر مناهج تحليل الخطاب التي أثرت على الدراسات في هذا الحقل، فقد وضع "مصطلحات نحوية دقيقة لتحليل الخطاب باعتباره اللغة أداة تواصل وتعبيرا عن الحركة الاجتماعية الثقافية" (عناني،2003 ص.160).

أما بخصوص تطبيق هذا النموذج في مجال الترجمة فقد أتسع من خلال أعمال مهمة نذكر على سبيل المثال نموذج جوليان هاوس Juliane House الذي تجسد في عملين: الأول يحمل عنوان A model for translation quality assessment أما الثاني (1997) فهو في حقيقة الأمر تنقيح ومراجعة لبعض النقاط المطروحة في العمل الأول ويحمل عنوان Translation

quality assessment : a model revisited وترى بأن تقييم جودة الترجمة مرتبط في حد ذاته بنظرية للترجمة كما تبين قائلة :

> Evaluating the quality of a translation presupposes a theory of translation. Thus different views of translation lead to different concepts of translational quality, and hence different ways of assessing quality (1997 p.1)

لم يكن نموذج هاوس الوحيد في مجال تحليل الخطاب فقد وضعت الباحثة منى بيكر نموذجا حاولت فيه دراسة التعادل على عدة مستويات قامت بعرضه في كتابها المشهور بعنوان in other words والذي سبقت الإشارة إليه أكثر من مرة في خضم هذا البحث تبيانا لأهميته التعليمية البالغة.

كما اهتم باسل حاتم وإين مايسون Basil hatim & Ian mason بدراسة الدلالة الكلامية للنص Discourse semantic من حيث الوظيفة الخاصة بالفكرة Ideational والوظيفة ما بين الأشخاص Interpersonal في الترجمة، بدلا من الاقتصار على مجرد الوظيفة النصية، وهذا من خلال كتابهما بعنوان "الخطاب والمترجم"1990 Discourse and the translator (. ويدرجان في منهجهما مستوى جديد للخطاب يسميانه مستوى العلامات أو المستوى السيميوطيقي Semiotic level of discourse ويعالج هذا البعد النصوص على أنها رموز في إطار منظومة من القيم التابعة لثقافة معينة (عناني،2003).

1 . 4. 8 نظرية النظام المتعدد

واصلت الدراسات اللاحقة محاولة إخراج دراسات الترجمة من الأطر اللغوية الضيقة، ومن بين تلك الدراسات اتجاه نشأ في السبعينيات إلا انه لم يلق الاهتمام الكافي حتى عهد قريب، ويتميز بنظرته الواسعة للترجمة والأدب المترجم. استعمل الباحث اتمار ايفن- زوهار ItamarEven-Zohar مصطلح نظرية النظم المتعددة Polysystem theory استنادا إلى بعض نظريات أصحاب المدرسة الشكلية في روسيا التي تقول بأن "الأدب جزء من الإطار الاجتماعي والثقافي والأدبي والتاريخي، وهو نظام معقد يشهد حركة تغير داخلية وتشمل صراعا دائما لاحتلال

مركز الصدارة في الأدب المعتمد" (عناني،2003 ص.199)، لكنه وعلى خلاف نظرة أصحاب تلك النظرية فهو يَرُد الاعتبار للأدب المترجم في انه نظام يؤثر من خلال زاويتين: الأولى هي ما تختاره اللغة الهدف للترجمة إليها، والثانية هي مدى تأثير النظم الأخرى في معايير الترجمة وطرائقها وسياساتها. كما يركز على العلاقات بين هذه النظم في إطار المفهوم الجديد ويطلق عليه كما ذكرنا سابقا "النظام المتعدد" ويشرحه shutleworth & cowie في معجم دراسات الترجمة (1997) على هذا النحو:

> Is a theory to account for the behavior and evolution of literary system. The term polysystem denotes a stratified conglomerate of interconnected elements, which changes and mutates as these elements interact with each other (p.127)

1 . 4. 9 النظريات الثقافية في الترجمة

نلاحظ عند رصدنا لتاريخ تطور نظرية الترجمة أنها بقيت تحت وطأة النظرة اللسانية التي وإن حاولت أن تتخطى الوحدات المفردة كالكلمة والجملة وتنظر إلى النص بصفته الوحدة الأساسية لموضوع الدراسة إلا أنها لم تتطرق إلى ما هو أبعد من ذلك ونقصد بذلك ما يعرف بالمسار الجديد الذي عرف باسم "التحول نحو الثقافة" The cultural turn".

1 . 4 . 9 . 1 الترجمة وقضايا المرأة

تعتبر قضية الجنسين من بين القضايا الهامة التي أثارتها التيارات النسوية في العالم في ظل الدراسات الثقافية التي وجهت الترجمة إلى إنشاء فهم جديد لتعقيدات قضية المرأة ومسألة الأدب والثقافة بصفة أعم.

يرى منداي (2001) أن أصحاب النظريات الخاصة بنصرة المرأة توازي بين مكانة الترجمة باعتبارها دائما أدنى مرتبة من الكتابة الأصلية، وبين المكانة المتدنية للمرأة في المجتمع والأدب (كما ورد في عناني،2003). فقد وضعت الكاتبة شاري سايمون Sherry Simon في كتابها "قضايا الجنسين في الترجمة : الهوية الثقافية وأسس سياسات النقل" الذي صدر عام 1996 نقدا لمجموعة المفاهيم المتشابكة التي تلقي بالمرأة وبالترجمة إلى أدنى درجة في السلم الاجتماعي

والأدبي، بحيث تذهب أبعد من ذلك لتخرج بفكرة تطلق عليها "مشروع الترجمة الملتزمة committed translation Project" قائلة :

> For feminist translation, fidelity is to be directed toward neither the author nor the reader, but toward the writing project – a project in which both writer and translator participate. (Simon 1996 p.2)

كما تناقش بعض استراتيجيات ترجمة إشارات التأنيث والتذكير من خلال الاستعاضة بأمثلة من ترجمات نسوية كاستعمال حرف **e** بخط غليظ للتأكيد على الأنثى في كلمة one أو ترجمة الكلمة الفرنسية auteure التي تعني كاتبة بإنشاء كلمة انجليزية جديدة Auther مقابل كلمة الكاتب Author وما إلى ذلك من أمثلة.

كما سعت أيضا إلى إبراز دور المرأة من خلال الإشادة بجهودها وإنجازاتها في حركة الترجمة عبر العصور. وتختم كتابها (1996) بقول يرصد بوضوح التطور الذي وصلت إليه نظرية الترجمة في ضل الدراسات الثقافية التي مكنت المرأة من إسماع صوتها وساعدتنا على أن "نضع قضية النقل من لغة إلى أخرى داخل إطار الواقع الجديد الذي يتميز بتعدد مذاهبه "الما بعدية" من ما بعد البنيوية إلى ما بعد الاستعمار إلى ما بعد الحداثة "(كما ورد في عناني،2003 ص.248).

1 . 4 . 9 . 2 الترجمة وما بعد الكولونيالية

في كتابها " الأسس السياسية للترجمة" سنة 1993 تناقش الناقدة البنغالية Spivak Gayatri العواقب الإيديولوجية لترجمة أدب العالم الثالث إلى الإنجليزية، وما تتضمنه تلك الترجمة من تشويش وتشويه لصورتها الأصلية. تقول Niranjana (1992) عن العلاقة بين الترجمة والاستعمار:

> Translation as a practice shapes, and takes shape within, the asymmetrical relations of power that operate under colonialism. (p.2)

ومعناه أن الترجمة قد نهضت بدور نشيط في عملية تشكيل علاقات القوة غير متوازنة بين الشعوب. ونشير إلى أن هناك كتابا أخر شارك فيه الكاتبان باسنيت وتريقيدي Bassnett & Trevidi بعنوان "الترجمة فيما بعد الاستعمار– النظرية والتطبيق"، وهو يدرس دور الترجمة في نشر الصور الإيديولوجية حيث يتطرق فيه الكاتبان إلى ما يشيران بأنه "تاريخ الترجمة المشين"، ويتضمن الكتاب مجموعة من المقالات يتناولان فيه علاقات القوة power relations التي كانت دائما نقطة التقاء بين دراسات الترجمة ودراسات ما بعد الاستعمار، ويريان أن تجسيد هذه العلاقات في الصراع غير المتكافئ بين اللغات المحلية وبين اللغة السائدة–الانجليزية– في عالم ما بعد الاستعمار لتصبح الترجمة حلبة صراع بين تلك القوى (عناني،2003).

في الأخير نستطيع القول ان الدراسات الثقافية اهتمت اهتماما بالغا بالترجمة وحاولت دراستها من خلال جملة العوامل المؤثرة في القرارات التي تتحكم فيها بصفة أكبر علاقات السلطة والقوة التي تقوم بدورها الإيديولوجية بتحريكها حسب مصالحها.

1 . 4. 10 النظريات الفلسفية

يعتبر كتاب "بعد بابل" الذي وضعه جورج شتاينر George Steiner منذ أكثر من ربع قرن مرجعا هاما في تناول الترجمة من وجهة نظر فلسفية، والسبب الذي جعلنا نورده هنا هو تأثيره الواسع بدليل أنه أعيدت طباعته مرات عديدة. أما ما تعلق بالمفاهيم الفلسفية التي يحملها الكتاب فقد درس فيه شتاينر Steiner المدخل التفسيري Hermeneutics الذي رأينا انه يدين بنشأته إلى الحركة الرومنسية التي نشطت في ألمانيا، وكان من بين روادها شلايرماخر الذي ارتبط اسمه لقرون بهذا الاتجاه. يعرف شتاينر (1985) المدخل التفسيري على أنه "فحص ما يعنيه فهم جزء من الكلام المنطوق أو المكتوب ومحاولة تشخيص هذه العملية من حيث كونها نموذجا عاما للمعنى" (ص.249 تر: عناني،2003 ص.275). ومعناه أن شتاينر يريد وضع نظرية تشرح إدراك المعنى عند الترجمة ويستند في بناء نظراته فيما يسميه هرمينوطيقيا الترجمة بمفهوم مفاده أن الترجمة ليست علما بل فن يتميز بالدقة وأن درجات الدقة فيها غير منتظمة ويجمل هذه النظرات فيما يسميه بالحركة التفسيرية التي تشكل الجوهر الكلي لنقل الدلالة.

1 .5 القضايا الهامة في نظرية الترجمة (ميميات الترجمة)

رَكَّزنا عند رصدنا للتطور النظري للترجمة وما أنتجه من وجهات نظر متعددة وأجوبة لمشاكل عديدة، على بعض من القضايا التي أثيرت في الترجمة والتي شكلت موضوع بحوث كثيرة نظرية وتطبيقية حاولت صياغة فهم أعمق لموضوع الترجمة. ولاحظنا خلالها تطورا فكريا دؤوبا لبلوغ أهداف معينة. وبما أن الترجمة موضوع شائك تتدخل فيه اللغة والثقافة والسياسة والدين إلخ ...، ارتأينا على الأقل تتبع تطور تلك الأفكار استنادا إلى مفهوم "الميم" الذي ظهر مؤخرا وحضي بدارسة معمقة من طرف بعض الدارسين في مجال الترجمة. وهدفنا من هذا هو تكوين مخطط للمفاهيم النظرية الكبرى التي طبعت النقاش النظري للترجمة وتكون بذلك حوصلة لكل المفاهيم والنظريات التي أتينا على ذكرها سابقا.

1 . 5. 1 مفهوم الميميات

كلمة "ميميات" Memes مصطلح مستحدث صاغه عالم الأحياء البريطاني ريتشارد دوكنز في كتابه المشهور "الجين الأناني" عام 1976، والذي كان موضوعه الأساسي الجينات التي تسعى من خلال حامليها الذين يطلق عليهم دوكنز إسم آلات للبقاء Survival machines إلى إنقاذ الصفات الجينية عن طريق نقلها إلى الأجيال القادمة. أما في مجال تطور الظواهر الثقافية فتعمل الميميات نفس عمل الجينات ويعرفها على أنها وحدة من الوحدات التطورية للثقافة، فقد تأخذ أشكالا متعددة كالأفكار والموضة والمقاطع الموسيقية إلخ ... التي تنتقل من شخص إلى أخر عن طريق عملية التعلم أو التقليد أو الاستيعاب. كما يقول دوكنز (1989) " An idea meme might be defined as an entity that is capable of being transmitted from one brain to another " (p.196). وبالمقارنة مع علم الأحياء نجد أن الأفكار على سبيل المثال التي تتميز بأنها مفيدة (Good ideas) في بقاء من يحملها (الأشخاص) تستمر وتدعى بالميميات المنفعية المتبادلة Mutulist memes لكونها مفيدة لنفسها ولمن يحملها، أما الأفكار غير المفيدة فيطلق عليها الميميات الطفيلية Parasitic memes التي تتميز بفترة بقاء قصيرة لكونها لا تقدم منفعة كبيرة. وبالتالي فسرعان ما تتلاشى لتترك مكانها لأفكار أقوى وأكثر منفعة.

بالرغم من أن دوكنز وجه حديثه عن هذا المفهوم ليناقش فكرة الرب –God meme– ونظرية داروين Darwinian theory meme إلا أنها تنطبق على جميع المواضيع والمجالات التي تشكل الأفكار موضوعها الأساسي بما فيها الترجمة.

1 . 5 . 1 . 1 ميميات الترجمة (Andrew Chesterman)

لقد ربط شسترمان (1997) الترجمة بمفهوم الميم من خلال تقسيم هذه الميميات التي تشكل نظرية الترجمة الوعاء الذي يحتضنها Meme-copmlex إلى أنواع منها ما تعلق بالمفاهيم النظرية والتقنيات، والمعايير، والقيم وهي بدورها تنقسم حسب شسترمان إلى 5 ميميات أساسية Supermemes في الترجمة. يعتبرها الأفكار المهيمنة على النقاش النظري من خلال ظهورها عبر مراحل متعددة في تاريخ الترجمة، إذ أن البعض منها مفيد والبعض الأخر كان لدرجة تزيد أو تنقص غير مفيدا.

1 . 5 . 1 . 2 الأصل والهدف

تَتَّبع عملية الترجمة اتجاها معينا يبدأ بالأصل لينتهي على شكل ترجمة في لغة الهدف وهذا شكل فكرة مفادها أن الترجمة عبارة عن حركة تحمل المعنى في اتجاه معين تنتقل من أ إلى ب، بالرغم من أن الترجمة تتجه من وإلى إلا أنها لا تنطوي على حركة كما يرى البعض، فحركة شيء من نقطة إلى نقطة لا يترك شيئا في النقطة الأولى (Chesterman,1997) لأن الترجمة في حقيقة الأمر لا تنفي وجود نص أصلي ولكنها تقوم بإعادة نشر نفس الأفكار الموجودة في النص الأصلي إلى قراء جدد في ثقافات مختلفة، وبالتالي ففكرة هذا "الميم" (الأصل–الهدف) قد ولد نقاشات نظرية كثيرة منها ما تعلق بضرورة التأكيد بوجود نص أصلي أو عكسه عن طريق انتهاج طريقتي التجنيس أو التغريب وما إلى ذلك من وجهات النظر. ولكن الشيء المؤكد أن ثمة مفهوم أعمق إذا اعتبرنا عملية النقل من الأصل عملية نشر وتوسيع للأفكار الموجودة في النص الأصلي عن طريق إضافة قيمة للنص الأصلي. وذلك من خلال إضافة قراء جدد للأفكار التي يطرحها.

1 . 5 . 1 . 3 المكافئ

يعتبر المكافئ من بين الميميات الأساسية التي نالت اهتماما كبيرا في نظرية الترجمة حيث أن الترجمة في ظل هذا المفهوم يجب أن تكون مكافئة للأصل، فالبحث عن هذا التماثل (Sameness) كان محل نقاش مفتوح في تاريخ الترجمة. كما أن مفهوم المكافئ تمت تجزئته إلى أنواع من بينها الثنائيات بين كل نوعين من أنواع المكافئات؛ فنجد على سبيل المثال لا الحصر المكافئ الشكلي الذي يركز على شكل ومعنى الرسالة والمكافئ الديناميكي الذي يركز على متلقي الرسالة من خلال تحقيق نفس التأثير، بالإضافة إلى تقسيمات عديدة أخرى كتحقيق التكافؤ على مستويات عدة أسلوبية وشكلية ونصية مرتبة على شكل ترتيبات هرمية للإشارة إلى أولوية التركيز على كل مكافئ حسب نوع النص.

تم رفض فكرة التماثل (Sameness) في خضم النقاش وتُرك المجال إلى النظر إلى المكافئ من منظور تحقيق التشابه (Similarity) كما يقول شسترمان (1997):

> Take a translation to be equivalent if it is not dissimilar in relevant respects" (p.09)

مما وَجَّه النظر إلى المكافئ من منظور برغماتي، وبالتالي ففكرة تحقيق المكافئ التام كسبيل لترجمة جيدة فكرة مثالية ولم تقدم أي فائدة لنظرية الترجمة وسرعان ما تم التخلي عنها.

بالرغم من أن هذا المفهوم طغى على النقاش النظري لمدة طويلة إلا أنه في طريق الزوال (Chesterman,1997) بحيث أنه ضيق منظور الترجمة في البحث على المكافئات فحسب، وتجاهل ضرورة النظر إلى مجموعة العلاقات القائمة بين كل ترجمة ونصها الأصلي.

يرى شسترمان (1997) أنه من بين الأمور التي جعلت هذا الميم الأساسي "المكافئ" يستمر داخل مجال نظرية الترجمة meme-complex هو فكرة أن التكافؤ حقيقة مطلقة وموضوعية وجب البحث عنها وبلوغها أثناء الترجمة، ومع تغير هذه الفكرة بدأ يتلاشى مفهوم التكافؤ بالتعريف التقليدي ليفسح المجال لمفاهيم أخرى.

1 . 5 . 1 . 4 عدم إمكانية الترجمة

هناك علاقة وطيدة بين هذا الميم الأساسي وسابقه "المكافئ" فإذا قلنا بأن الترجمة عبارة عن مكافئ وأن هذا المكافئ يتصف بصفة مطلقة فإننا يمكن أن نجزم في حالات بأن الترجمة غير ممكنة؛ بدليل أن بلوغ مكافئ مطلق على أرض الواقع مستحيل في اغلب الحالات إذا لم نقل في جلها.

هذا المفهوم ظهر مرات عديدة في النقاشات النظرية متعلقا بالترجمة الأدبية كما ذهب إليه كثيرون حيث يؤمنون بأن الأدب غير قابل للترجمة، وهي نفس النظرة التي يشاركها من يقول بعدم إمكانية ترجمة الشعر، يمكننا إذا ربطنا فكرة تحقيق مكافئ بتعريفه المطلق بعدم قابلية الترجمة الجزم بأنهم محقون فيما يذهبون إليه.

لعل جذور هذا الميم يمتد إلى الدور الذي لعبته الفلسفة الدينية كذا السلطات الدينية في تشكيله داخل الترجمة حيث نجدها تأكد بأن الكلام المقدس أو كلمة الإله لا يجب العبث بها عن طريق نقلها إلى لغة أخرى فالحفاظ عليها في لغتها الأصلية جزء من الحفاظ عليها كما أنزلت (Chesterman,1997).

فيما يركز ميم التكافؤ على التطابق بين رسالتين يركز ميم عدم إمكانية الترجمة على عدم التطابق، والمشكل أن كليهما يرى للموضوع من زاويته متيقنا بأنها تمثل الصورة الكلية للترجمة، وبالتالي فالنظر إلى الترجمة من زاوية عدم إمكانية الترجمة تحد من قيمة واجب الترجمة التي تتمثل في تخطي كل الحدود من أجل بلوغ هدفها الأساسي وهو تحقيق التواصل بين الثقافات والمجتمعات (Chesterman,1997).

1 . 5 . 1 . 5 الترجمة الحرفية – الحرة

بالرغم من عدم وجود مكافئ مطلق إلا أن الترجمة ممكنة إلى حد بعيد. هذه الإمكانية غلب عليها في النقاش النظري طويلا ثنائية الحرفية وما يقابلها الحرة وقد شكلتا قطبين في ظل هذا النقاش بالرغم من محاولة إضافة عنصر ثالث بتوسطهما إلا أنها لم توفق.

عندما يتعلق الأمر بالحرفية في الترجمة فنجد من يتحدث عن الترجمة كلمة بكلمة والبعض الأخر يتحدث عن أقرب ترجمة نحوية للرسالة الأصلية، فنلاحظ في كلتا الحالتين التركيز منصب على التقارب في شكل الرسالة. كما أننا أيضا نجد البعض يربط وجود هذه الثنائية بخيار المترجم عند ترجمته لوحدة من وحدات الترجمة، بحيث أنه كلما صغرت وحدة الترجمة كلما اقتربت إلى الترجمة الحرفية، وكلما كبرت وحدة الترجمة كلما اقتربت إلى الترجمة الحرة وهذه الوحدة تتعلق بطبيعة النص(Chesterman,1997)

إن شيوع هذا "الميم" متعلق بصفة كبيرة بمفاهيم التكافؤ فعندما نقارن بينهما نجد أن الترجمة الحرفية تولي اهمية للمكافئ الشكلي بينما الترجمة الحرة تولي أهمية للمكافئ الوظيفي.

إن حصرنا لمفهوم الترجمة بين قطبين تتجاذبانها يحد من نظرتنا إلى مختلف الأبعاد الأخرى المتدخلة في العملية.

1 . 5 . 1 . 6 كل كتابة هي عبارة عن ترجمة

الكتابة هي بتعريف بسيط إعطاء الكلمات معاني. إذ أن نفس الشيء يحدث في الترجمة بحيث أننا عندما نكتب فإننا نترجم المعاني إلى كلمات وهذا مما يؤكد إمكانية الترجمة في أي سياق كانت. يجرنا هذا إلى اعتبار أن الترجمة ليست فقط إعادة كتابة ولكنها عملية فهم حيث نقوم بالترجمة يوميا في حياتنا من خلال عملية الفهم وترجمته إلى سلوك تواصلي.

فكرة أن كل كتابة هي في حقيقة الأمر نوع من أنواع الترجمة نجدها جلية في المقاربات المعاصرة لمفهوم التناص Intertextuality، وترى بأنه لا وجود لنص أصلي فكل نص تربطه علاقة بنص آخر ويستقي منها بعض العناصر المكونة له ليدخل بدوره في شبكة النصوص. يختصر شسترمان (1997) هذا الطرح في قوله بأن لا وجود للأصل كل ما نفعله هو الترجمة.

نلاحظ أن النظرة إلى المعنى تغيرت فبينما يرى ميم المكافئ بأنه حقيقة مطلقة موضوعية وجب البحث عنها وبلوغها، يرى هذا الميم الأخير من جهة أخرى أن المعنى شيء يتم بناءه

والتفاوض عليه من خلال عملية التواصل والتأويل ووضعية التواصل. وبهذا قدم الكثير لنظرية الترجمة من خلال الإشارة إلى أن الترجمة استعمال للغة من خلال تشكيل المعنى.

نقف أخيرا عند هذا الحد من سردنا المختصر لتطور نظريات الترجمة وشتى المدارس الفكرية لنُذَكِّر أن تلك التطورات تعكس مجهودات عملية قام بها مترجمون من خلال صراعهم الدؤوب مع المشاكل التي يواجهونها أثناء وبعد الترجمة، مما دفعهم إلى العمل على إيجاد حلول لها بطريقة منهجية تفيدهم في ترجماتهم اللاحقة. ومن خلال الملاحظة في مسار تطور النظريات نجد أن كل واحدة تنبني على ما جاءت بها الأخرى. في خضم هذا الزخم الكبير للآراء والنظريات حول ماهية الترجمة الجيدة يتجلى للعيان التعقيد والتداخل الذي يتميز به موضوع الترجمة ومن أجل الخروج من هذا التضارب بين الآراء ووجهات النظر، عمد الباحثون إلى تخليص الترجمة من المحاولات الفردية ودراسة الظاهرة كمبحث مستقل حتى وإن كان يستقي مفاهيمه من شتى العلوم الأخرى، وهذا ما سنحاول توضيحه فيما يلي محاولة منا لإعطاء صورة شاملة لما نسميه دراسات الترجمة.

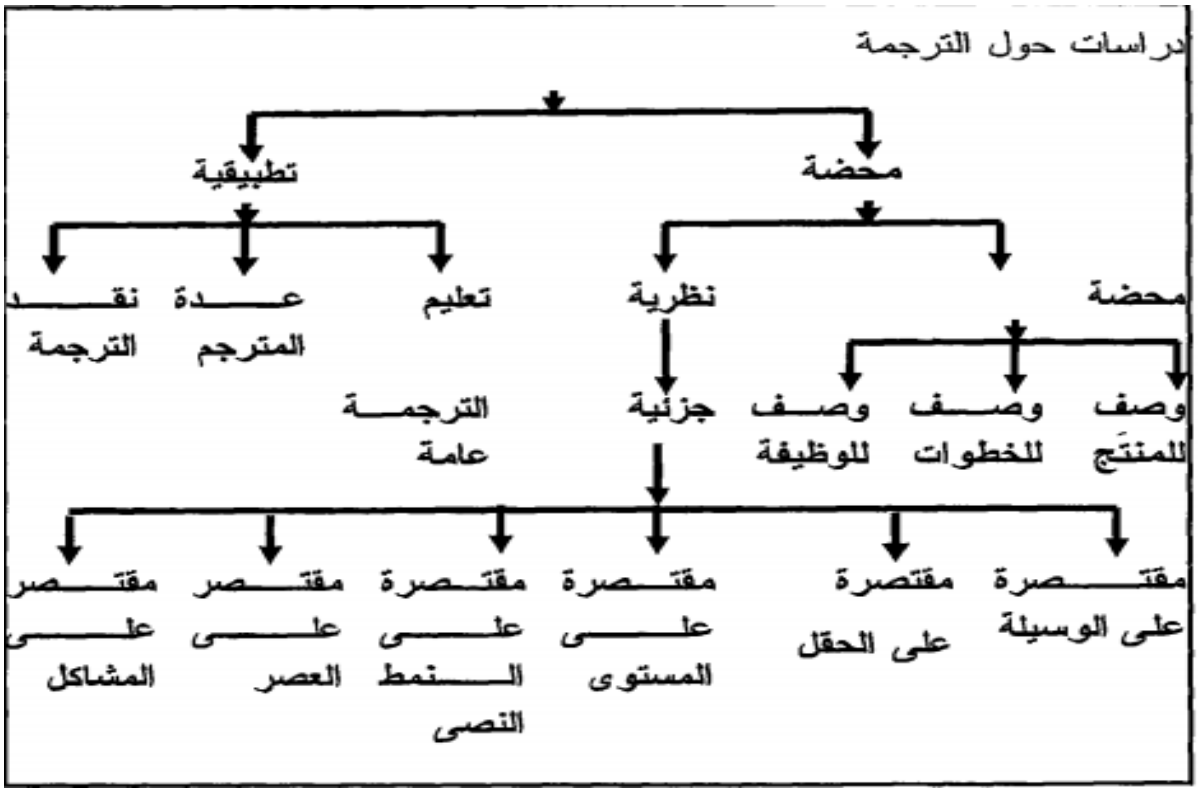
1 .6دراسات الترجمة بصفتها مبحث مستقل

دراسات الترجمة اسم يطلق على المبحث الأكاديمي الجديد المتعلق بالدراسة المنهجية للترجمة ووصف ظواهرها وتطبيقاتها. ومن المعروف أن هذا المبحث الذي يتسم بصفة علمية لم يبدأ في اكتساب الصفة شبه المستقلة إلا في السنوات الخمسين الأخيرة، وقبل أن ينتهي بهذه التسمية كان يعرف في بدايته باسم علم الترجمة Translatology. لكن هذا العلم الفتي لم يلبث أن ابتعد عن النظرة اللغوية المحضة، وكانت فترة السبعينات هي الفترة التي شهدت طرح قضايا جوهرية وأخذت الدراسات تتلاحق إلى أن قامت أصوات بالمناداة بتأسيس مبحث مستقل يدرس الترجمة.

يمكن أن نرصد البيان التأسيسي لهذا المبحث في بحث ألقاه جيمز هولمز James Holmes في مؤتمر عقد في كوبنهاجن سنة 1972 للغويات التطبيقية بعنوان "اسم وطبيعة دراسات الترجمة"، ولم ينشر إلا في عام 1988–وفيه يُبَين هولمز معالم المبحث الجديد ويقول ان مجالات المبحث

الجديد مشتركة مع مباحث أخرى ولهذا السبب يدعو الباحث إلى ضرورة أن يُسْقِط الحدود بين تلك المباحث ويسمح لنفسه بتجاوزها وتجميع ما يصب مباشرة في المبحث الجديد.

لتيسير رسم معالم المبحث الجديد وضع هولمز خريطة قام بتقديمها جدعون توري في كتابه "دراسات الترجمة الوصفية وما بعدها" Descriptive translation studies and beyond (1995) على النحو التالي:



شكل 3 **: خريطة هولمز لدراسات الترجمة (كما ورد في أمبارو أرتادو البير،2004 ص.183 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007)**

1 . 6. 1 العلاقة بين الدراسات الوصفية والنظرية

تفردت الدراسات النظرية بقسط وفير من الاهتمام بينما تجاهل الكثيرون دور الدراسات الوصفية مما جعل توري يسلط الضوء على أهميتها، ويقول بعدم وجوب النظر إلى الدراسات الوصفية لظواهر الترجمة على أنها أجزاء يقتصر وجودها على تكوين النظرية المحضة بل أنها

لصيقة بهذا العلم (أمبارو أرتادو البير,2004 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007)، كما أنه يؤكد على أن تكون هناك علاقة متبادلة بين الفروع المختلفة. وقد أقر في دراسة له عام 1991 بوجود علاقات ثنائية بين كلتا الدراستين. فالنظرية تجري على نهج ما توصلت إليه المنجزات التجريبية التي هي نتيجة للدراسات الوصفية، وقد يذهب بعض الباحثين إلى أكثر من ذلك بحيث يقومون بترتيب هذه الحقول حسب الأهمية ويخلصون إلى أن الدراسات النظرية تحتل مكانة أولية بينما تحتل الدراسات الوصفية مكانة ثانوية، ومع ذلك لا ينكرون بأهمية الاستعانة بالدراسات الوصفية من خلال تأكيد أو نفي الطرح النظري. إن هذا الطرح ذو الطبيعة الأولوية ينفي صفة التبادل بين الفروع التي يجب أن تكون لأجل استفادة من هذه أو تلك، ونختم بما قاله هولمز (1988) في هذا السياق:

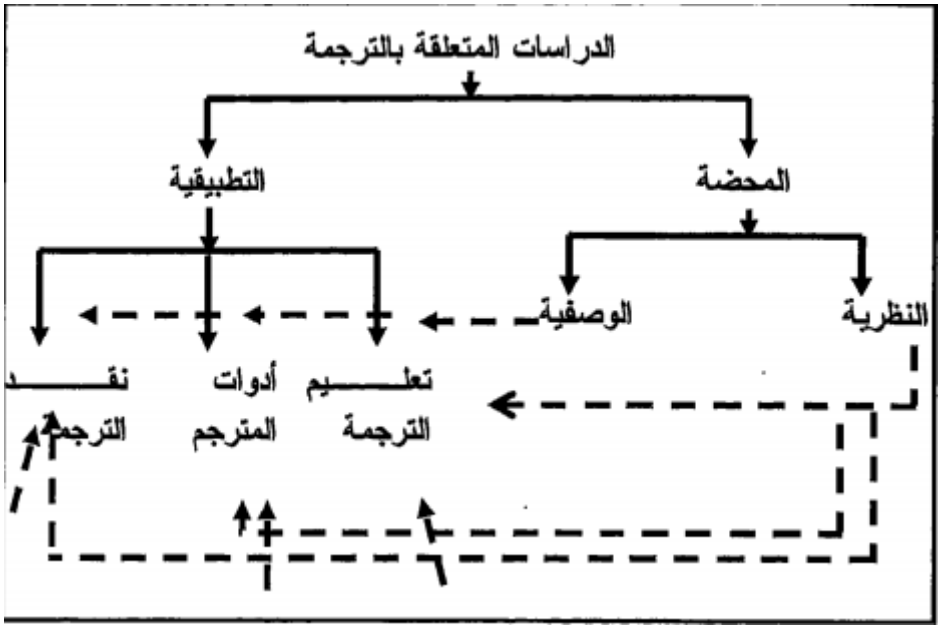
> لا يمكن لنظرية الترجمة – على سبيل المثال–أن تستغني عن البيانات الثابتة النوعية التي تأتي كمحصلة للدراسات الوصفية والتطبيقية المطبقة على الترجمة، ومن منظور أخر نجد أنه لا يمكن البدء في دراسة الحقول الأخرى دون أن يكون هناك افتراض نظري وليد الحدس يكون بمثابة نقطة البداية (ص.78 كما ورد في أمبارو أرتادو ألبير،2004 ص.187تر: علي إبراهيم المنوفي 2007).

1 . 6. 2 علاقة الدراسات النظرية والوصفية بالدراسات التطبيقية

بعد أن بينا العلاقة الجدلية المتبادلة بين الدراسات النظرية والدراسات الوصفية ننتقل إلى توضيح علاقتها بالدراسات التطبيقية حسب ما يراه توري لمجموعة العلاقات التي تحكم كل واحد من فروع هذا العلم. فالدراسات النظرية تمثل الإطار المجرد وعلاقتها بالمجالات الأخرى ممكنة بحيث تهيئ الطريق أمام البعد النظري. أما الدراسات الوصفية فهي التي تضع أيدينا على حالات ملموسة وبالتالي فعلاقتها بالمجالين النظري والتطبيقي قائم وتكون بالنسبة لنا مصدرا للمعطيات التجريبية (أمبارو أرتادو ألبير، 2004 ص.187 تر: علي إبراهيم المنوفي2007). أما ما تعلق بعلاقتها بالدراسات التطبيقية فيمكن القول ان علاقتها جوهرية بحيث أن الأبحاث في المجال التطبيقي تحتاج إلى دراسات وصفية وتجارب في الميدان نفسه، ويجب أن يكون هذا في إطار

نظري منهجي، وبهذا يؤكد هولمز على أهمية التركيب بين الفروع الثلاثة، "فالنظرية تتولى الشرح وتطرح الافتراض والنماذج أما الدراسات الوصفية فهي تزودنا بالبيانات التجريبية لإجراء الدراسات التطبيقية" (أمبارو أرتادو ألبير,2004 ص.191 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007)

وبالتالي فإن الدراسات النظرية والوصفية تتجه نحو الدراسات التطبيقية دون أن ننسى أن هذه الأخيرة لا تكتفي بما تمده لها الدراسات في مجال الترجمة فقط بل تستقي معلوماتها من مجالات أخرى أيضا كما هو مبين في الرسم التوضيحي أسفله:



شكل 4 **: العلاقة بين الدراسات المتعلقة بالترجمة وتطبيقاتها (كما ورد في أمبارو أرتادو ألبير،2004 ص.189 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007)**

خلاصة القول ان دراسات الترجمة بما فيها من الفروع المتعددة يجب رأيتها بشكل فيه ترابط وتكامل، إذ يمكن تحليل مفهوم مثل التعادل أو التكافؤ الترجمي على مستوى تجريدي للتوصل إلى نظرية أكثر شمولية، ويمكن تحليله أي التكافؤ الذي يطرحه الطلبة في الترجمة على المستوى التطبيقي من أجل التوصل إلى نموذج تقييم تكويني.

إن الميزة الأساسية لدراسة هولمز تتمثل في محاولته المحمودة لإرساء قواعد ثابتة لمبحث مستقل لدراسات الترجمة وقد وُفِّق إلى حد بعيد، ونذكر بأنه قد سبق زمانه بأشواط حين وضع في خريطته حقول دراسات –خاصة ما تعلق بالتطبيقية منها–التي لم تجريها الأبحاث آنذاك، والشيء الأخر الذي ربما يتوافق مع نظرتنا في هذه الدراسة هو تصديه للانفصام القائم بين النظرية والممارسة باعتباره مترجما ممارسا وباحثا أكاديميا.

خلاصة

حاولنا في هذا الفصل الّأول التطرق إلى التنظير في مجال الترجمة من خلال رصد مختصر جدا لتطور أهم المفاهيم النظرية في الترجمة التي أثرت بشكل أو بأخر على الخطاب النظري، وذلك من خلال تحديدها للمشاكل الكبرى التي واجهت المترجمين والمنظرين. كما أنها عكست سعيهم الدؤوب إلى إيجاد حلول عملية. من خلالها نلاحظ بأنها تمثل دليلا قاطعا على تعقد ظاهرة الترجمة وذلك بتعقد وجهات النظر التي درستها كذا تعدد المشارب التي سعت من خلالها إلى توضيح ما التبس. هذا الفيض من النظريات لا يعني أن نضيع في تفاصيل كل نظرية وإنما غرضه الأساسي هو تبيان أن الترجمة ليست فنا يمتهنه من هب ودب وإن كان هؤلاء أصلا واعين بالمشاكل التي تواجه المترجمين أثناء ترجماتهم. لقد حاولنا أن نختم هذا الفصل بتبيان أن الترجمة أصبحت بفضل هذا الزخم النظري مبحثا مستقلا يستقي من العلوم الأخرى ليستفيد منها ويؤسس قواعد متينة من خلالها يتطور ويتقدم، ثم رأينا أن نوضح بأن هذا المبحث الجديد المستقل مترابط في أساساته رغم وجود فروع بعضها نظري والبعض الأخر تطبيقي إلا أنهما يتكاملان لخدمة الترجمة وتكوين المترجمين.

الفصل الثانـي

نظريات الترجمة وتعليمية الترجمة

2 الفصل الثاني

تمهيد

سنحاول في هذا الفصل الثاني أن نضع نظريات الترجمة ضمن إطار تعليمي ونعالج فيه قضايا متعلقة بعلاقتها بالتكوين. ومادام حديثنا يتمحور حول تعليمية الترجمة رأينا أن نفتتح هذا الفصل بتعريف مختصر لتعليمية الترجمة؛ وذلك بتحديد بعض المقاربات الهامة التي طبعت ساحة تعليم الترجمة وما أفضته من نتائج على تكوين المترجمين، ثم نعرج إلى الدور الذي يلعبه الجانب النظري وبالأخص نظريات الترجمة بصفتها العنصر الأكثر نظريا في تكوين المترجمين، بناء على معطيات وتجارب مستقاة من دراسات ميدانية أنجزت في الموضوع.

2 .1 التكوين في الترجمة

قبل أن نشرع في الحديث عن علاقة البعد النظري بتعليمية الترجمة وأهميته وأساليب إدراجه ضمن المقررات التكوينية للمترجمين؛ سوف نحاول أولا أن نزيل الغموض عن بعض المفاهيم حول التناقضات والنقاشات في تكوين المترجمين، ثم نعرج على تعليمية الترجمة ونذكر واحدة من أهم المقاربات التعليمية التي طبعت ميدان الترجمة.

من الأمور المهمة التي أسيل فيها الكثير من الحبر وناقشها العديد من الباحثين مسألة التكوين في الترجمة حيث نجد العديد من المقالات تحمل عناوين مثل: "*هل يجب أن ندرس الترجمة؟*" (Hendrickx,1975)، "هل يمكن أن ندرس الترجمة؟" (Waltz, 1944) إلى أخره من المقالات، ومع ذلك نجدها لم تستطع الفصل في الموضوع بصفة نهائية، وذلك لتضارب الآراء حول أهمية التكوين في الترجمة. إلا أننا نجدها ترجح إلى حد بعيد ضرورة التكوين في الترجمة على نحو ما يقول F.K. Pan (1977):

> Translators can be trained. It Is pure speculation to say that a good translator Is born and that a good translation cannot be accomplished under pressure. In this age of discipline, translations are performed under time and quality controls. Translators can no longer indulge in reverie and Infinite finishing touches. They must get the work done on time. It requires a discipline which

was repugnant to the old time translators....And in this new discipline; translators are trained (p.40).

خلاصة ما يقوله هو أن فكرة أن يولد الشخص مترجما لكونه مزدوج اللغة ما هو إلا تخمين لا أساس له من الصحة، لأن الترجمة تُمَارس في ظل ضغوط وتتحكم فيها معايير مختلفة، وبالتالي فإنها بحاجة إلى تخصص من خلاله يتكون ويتعرف المترجمون المحترفون على كامل تلك المعايير والضغوط قبل أن يلجوا ميدان العمل.

يرى Citroen ستروان (1966) فيما معناه أنه بالرغم من وجود بعض الحالات الاستثنائية لأشخاص استطاعوا أن يُتقنوا بعض المهارات ويصبحوا بذلك مترجمين؛ إلا أن هذا لا يعني استنتاج عدم ضرورة التكوين. ويضيف بأن التكوين يوفِّر على الأقل للمبتدئين في مجال الترجمة المفاهيم الأولية من أجل التقدم والتطور في وقت وجيز وهذا أفضل بكثير من تضيع وقت كبير دون تكوين يرشدهم للوصول إلى الكفاءة المستهدفة، علاوة على كون هذا التكوين معيارا يمكن الرجوع إليه لتقييم وتقويم أداء المتعلمين.

2 .2 الواقع المهني والتكوين الأكاديمي في الترجمة

إن ما شهدته السنوات الأخيرة من تطور مجال الترجمة ليصبح تخصصا يُعْتَبر دليلا حيا على قيمة التكوين في الترجمة، وما فتئ جمهور مؤيدي التكوين في الترجمة أن انقسموا إلى قسمين إذ يعلوا الأوساط التكوينية للمترجمين صوتان يكاد يكونان متناقضان، يحاول كل واحد منهما إبراز نقاط ضعف الأخر والإحلال محله. هذان الرأيان ينطلقان بداية من التركيز على هدف التكوين في الترجمة حيث تدلنا منى بيكر (1992) في مقدمة كتابها "بعبارة اخرى" إلى هذين النوعين:

الأول هو التكوين المهني وفيه يتم عرض مجموعة من الدروس التي تركز على تعليم المهارات العملية، ونجد فيه غيابا شبه تام للدروس النظرية ذات الصلة بالموضوع. إذ يسعى هذا النوع من التكوين إلى تخريج عنصر قادر على تنفيذ المهمات الموكلة إليه وكفى، حيث يطلق عليه بالعامل الماهر Skilled Worker لا يرقى في أغلب الأحيان إلى مرتبة الاحترافية لأسباب تتعلق بالنظرة الضيقة التي يوليها إلى الترجمة باعتبارها فنا يعتمد على الموهبة

والتطبيق؛ كذا بعض المعارف الإجمالية (Baker,1992) وبالتالي فالمعارف النظرية المنهجية في هذا النوع من التكوين ليست لها أية علاقة بعمل المترجم.

ويعتقد هؤلاء أن الترجمة مهارة عملية تُكْتَسب عن طريق الممارسة المستمرة ويقوم بالإشراف عليها مجموعة من المترجمين المحترفين. فالمترجم يخضع لظروف العمل مما يُتَطلب منه توسيع مداركه لاكتساب خبرة أكبر مع مرور الزمن، ومادام الأمر كذلك فنحن بحاجة إلى تكوين موجه لخدمة الحاجيات المهنية للمتدرب وعلى هذا الأساس فالتكوين الأكاديمي قد لا يمنح الجو الملائم لتحقيق هذه الأهداف كما تقول P. Logley (1978)

> …Intensive training of graduates for specific profession is not an academic subject per se, it is an applied technique" (p.210)
>
> "التدريب المكثف للطلبة الموجه إلى تطوير مهارات مهنية معينة ليس موضوعا أكاديميا في حد ذاته بل هو موضوع تقني تطبيقي" –ترجمتنا–

يحوي هذا الطرح الأخير بعضا من الانتقاص والتهجم على قيمة المترجم ما يجعل الكثيرين لا يقبلون التعامل مع المترجم بصفته مترجما ماهرا وحسب، بل أيضا مترجما محترفا ذو وعي كامل بما يقوم به. ومن أجل أن يصل إلى ذلك يجب أن يُنَمي في نفسه قدرتي التفكير والنقد فيما يقوم به وكيف يقوم به، حينها يمكن أن نصف عمله بأنه مجهود واعي لفهم جميع العناصر المتدخلة فيه.

بالمقابل وإضافة إلى ما يعرضه التكوين المهني من مهارات مهنية يسعى التكوين الأكاديمي إلى إدراج الدروس النظرية والمنهجية ضمن برامجه، والتي تزيد من وعي الطلبة حول موضوع الدراسة وآليات القيام به والأسباب التي تدفعهم لاختيار استراتيجية دون أخرى؛ حيث لا يصل الطلبة إلى هذه المرتبة إلا إذا كانت لديهم معرفة شاملة بجميع المواضيع والأدوات اللازمة للعمل وهو ما يسعى إليه التكوين الأكاديمي (Baker,1992).

تؤكد منى بيكر (1992) على حد قولها بأن التكوين الأكاديمي سيكون بلا فائدة إذا لم يتجه نحو التجربة التطبيقية للترجمة. فالنظرية وحدها لن تكون كفيلة بتكوين مترجم يمارس بصفة عالية من الدقة والاحترافية عمله إذا لم يقتحم هذا الأخير غمار التجربة العملية. وفي

خضم هذا التضارب في الآراء حول أحقية أن يكون التكوين أكاديميا أو مهنيا نرى أنه بإمكان الجامعات ومراكز التكوين تخريج مترجم محترف عن طريق تكوين أكاديمي جيد مدعم بخبرة عملية.

أخيرا نرى بأن هذا التزاوج بين ما هو نظري وتطبيقي حبرا على ورق إذا ما لم يقم التكوين الجامعي للمترجمين بتكييف خطواته مع الاحتياجات المستقبلية للطلاب على الصعيدين الأكاديمي والمهني. وفي ظل التطورات المتسارعة والتعقيدات المتزايدة التي تشهدها صناعات اللغات ومهنة الترجمة على وجه الخصوص؛ وجب على التكوين أيضا أن يُكيِّف خطواته التعليمية لتساير التغير الشديد في طلبات سوق العمل.

2 .3مفهوم تعليمية الترجمة

يُطلق مصطلح التعليمية عموما على "الدراسة العملية التي تشمل طرائق التدريس وتقنياته ومناهجه ومحتوياته والأشكال التي تنتظم فيها حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بصفته مركز العملية التعليمية بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المسطرة والمنشودة" (محمدي رياحي،2010 ص.2) وبالتالي تتلخص اهتمامات التعليمية في محتوى التدريس أي مناهجها، كذا الطرق التعليمية المتبعة والأهداف المسطرة، بالإضافة إلى دراسة احتياجات فئة المتعلمين لتختم بتقويم لنتائج التعلم. وفي سبيل تحقيق كل تلك المرامي تستقي التعليمية من مجالات عدة كعلم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع لتأسس لدراسة حقولها المتعددة في مجال التدريس، لكون هذا المجال الأخير تتدخل فيه عوامل وعناصر متعددة تجعل من مجال البحث فيها خصبا دائم التطور.

وفيما يتعلق بتعليمية الترجمة فإن ما أوردناه سابقا ينطبق أيضا عليها وبهذا يمكن القول إنها عملية نقل معرفة إجرائية تتضمن أساليب النقل بين لغتين وتتكون من:

- مادة دراسية: وتتعلق بكل ما يجب على المدرس معرفته عن العلم المدرس. وبالنسبة للترجمة فالمطلوب هو معرفة المواضيع المقترنة بالترجمة وكذا المحتوى التدريسي.

- المنهج أو الطريقة: وفي هذا المستوى ينشغل الباحثون في مجال التعليمية للإجابة عن الأسئلة التالية: كيف ندرس؟ أو ما هي المناهج أو الطرائق التي من شئنها أن تزيد من فعالية التدريس؟ أخدين في الحسبان جميع العوامل.
- الاستفادة من العلوم الأخرى: فالترجمة عملية معرفية ذهنية تتدخل فيها وظائف حيوية كالذاكرة والتركيز وشخصية المتعلم؛ لذا فمن الحقول العلمية ذات الأهمية بمكان علم النفس المعرفي وعلم اللغويات العصبية، فقد قامت دراسات عديدة في تلك العلوم برصد طريقة التفكير أثناء عملية الترجمة واستعمال تلك المعطيات لتطوير طرق تعليمية أجدى وأنفع (كما ورد في محمدي رياحي،2010).

إن عنصر تحديد الأهداف من العناصر الضرورية في عملية التدريس لما له من ايجابيات تنظيمية وتوجيهية للعملية التعليمية ككل، فعدم تنظيم هذه الأهداف يجعل من عملية التعلم مسألة اعتباطية وقد تخرج عن مسارها التعليمي.

تعتبر التعليمية مجال بحث يتطور بتطور العلوم التي تغذيه، إذ أن هناك مقاربات تعليمية كثيرة من أبرزها نذكر "المقاربة البنائية الاجتماعية" التي طبقت في سياقات ومجالات تكوينية عدة، إلا أننا هنا سنتطرق إليها من خلال مجال بحثنا في تعليمية الترجمة.

2 .4 المقاربة البنائية الاجتماعية في تكوين المترجمين

يعتبر دونلد كيرالي Donlad Kiraly أستاذ اللسانيات التطبيقية والدراسات الثقافية بجامعة جيرميرشايم بألمانيا من بين القلائل الذين حَمَّلوا أنفسهم عناء البحث في مسائل تعليمية الترجمة. فقد بدأت محاولاته من خلال الأبحاث الإدراكية واللسانية المطبقة على تكوين المترجمين. قام الباحث في عام 1995 بنشر كتابه الأول "مسالك نحو الترجمة" Pathways to translation وفيه استكشف كيرالي عملية الترجمة بمناهج بحث استبطانية Think Aloud Protocols. وقد عمد إلى هذه الإجراءات لإيمانه بأنه من خلال فَهمنا لما يفعله المترجم عندما يترجم –أي استكشافنا للمسارات الذهنية للمترجم –سنطور بيداغوجية مناسبة لتعليم الترجمة.

> An understanding of what translators actually do mentally when they translate is essential for the development of translation pedagogy (Kiraly,1995, p.51).

أنجز كيرالي دراسة استبطانية استعمل فيها ما ذكرناه آنفا من أدوات البحث لخلق منهج يعتمد على عملية الترجمة؛ يُستعمل في تكوين المترجمين وانطلاقا منه قام بتحديد مكونات الكفاءة الترجمية وجعلها هدف تكوين المترجمين، إلا أن نتائج هذه الدراسة لم تُكَلّل بالنجاح المُتوقع، حيث يقر ذلك كيرالي نفسه في نهاية كتابه "أن الآمال التي علقها على البروتوكولات الاستبطانية كوسيلة لبلوغ فهم المسارات الذهنية للمترجمين تبخرت حينما فشلت في الإتيان بنتائج واضحة ودقيقة" (أمطوش،2015 ص.154).

بعد اصطدامه بنتائج بحثه الأول أصدر كيرالي كتابه الثاني بعنوان "A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice" سنة 2000 الذي شكل منعطفا نحو المقاربات البنائية في التعلم.

يقول كيرالي في هذا الصدد:

> Major innovations in any domain of human endeavor can come about when the viability of dominant paradigms is successfully challenged and potentially more viable alternatives are proposed. (kiraly, 2014 p.24).

ومعنى كلامه أن التغيير يبدأ عندما تتعرض المفاهيم السائدة في أي علم من العلوم خاصة الإنسانية لمقاومة شديدة من طرف بدائل أكثر فاعلية. وعلى ذكر البدائل يقترح كيرالي البنائية الاجتماعية كمقاربة تعليمية أكثر ملائمة مع منهج تكوين مهني أو أكاديمي للترجمة، حيث يكون فيها المتعلم ناشطا فاعلا. كما أنه ينظر إلى مقاربته من منظور تحويلي وهو عكس المنظور النقلي الذي يصور المتعلمين عبارة عن مستقبلات للمعارف يُطلب منهم استرجاع تلك المعارف بمجرد الحاجة إليها. فإذا كان المنظور النقلي يركز على التعليم فإن المنظور التحويلي يرتكز على التَّعَلم وهذا يعني أن المتعلم يتقلد بنفسه مسؤولية بناء المعرفة (أمطوش،2015).

تحوي النظرية البنائية الاجتماعية على العديد من النقاط التي طرحها كيرالي لمحاولة تعديل النظرة التقليدية لتكوين المترجمين؛ مستقيا مفاهيم عدة من المقاربة البنائية في التعليم والتعلم وفيما يلي خلاصة لبعض النقاط الجوهرية في مقاربته:

2 . 4. 1 التفاعل بين المعلم والمتعلمين

يثبت الواقع أن كل فرد له طريقته الخاصة في تصور وإدراك العالم، ومن هنا ترى المقاربة البنائية الاجتماعية إلى أنه مادام هؤلاء الأفراد يعيشون مع بعضهم في مجموعات وجب عليهم أن يتعلموا في ظروف تنمي فيهم ذلك التفاعل. يؤدي مثل ذلك النمط من التعلم إلى النقاش والتفاوض اللذان يفضيان إلى التغير والتطور (kiraly,2000). ويتجلى هذا التفاعل من خلال التعلم التعاوني والمتشارك الذي يسمح بإعادة خلق جو تفاعلي حقيقي قريب ما يكون إلى عالم الشغل.

2 . 4. 2 التعلم التجريبي الواقعي

إن الفعل أساسي في المنظور البنائي لأنه المحرك الذي يدير العملية التعليمية نحو التطور، ويعتبر كيرالي (2014) أن "تعلم الكفاءات اللازمة للترجمة المهنية يتحقق بفاعلية أكثر عندما يتشارك الطلبة في تنفيذ نفس المهمات التي يقوم بها المترجم المهني بما تحمله من تعقيدات وضغوط" (كما ورد في امطوش، 2015 ص.160)، وذلك بإعادة تكرار نفس الظروف التي يعيشها المترجمون وهذا مهم في التصور الاجتماعي البنائي للتعلم.

2 . 4. 3 المساعدة والإشراف على تقدم المتعلمين

كثيرا ما يصطدم الطلبة بمفاهيم معقدة وصعبة نوعا ما في دروس الترجمة خصوصا عندما تكون تلك المفاهيم جزءا من الكل الذي لا يمكن استيعابه إلا من خلال فهمهم العميق لتلك الأجزاء المكونة له. وهو الحال مع موضوع النظريات بما فيها اللسانية والثقافية والفلسفية ..الخ؛ وبالتالي فعلى الأستاذ أن يعي ضرورة المساعدة التي يمنحها للطلاب إذ "قد تأخذ هذه المساعدة أشكالا عديدة تمتد من اقتراح بعض إمكانيات للحل إلى التنميط التام للفعل" (أمطوش،2015 ص.162).

2 . 4. 4 التعلم الاجتماعي الإدراكي

المتعلم في مجال الترجمة ليس وعاء يسكب فيه المدرس مجموعة المفاهيم التي عليه أن يكتسبها؛ بل هو فرد واعي مدرك بجميع أفعاله، وبالتالي يمكن أن نقول بأن المقاربة التعليمية الاجتماعية البنائية التي ذكرناها تسعى إلى إبراز الجانب الإدراكي للمتعلم في كيفية تفاعله الاجتماعي.

يذهب أمطوش (2015) فيما معناه أن المقاربة الاجتماعية البنائية يمكن أن تنمي لدى المتعلم الإدراك بجملة العوامل المهنية التي هو بصدد التعرض لها، تماشيا مع تكوينه الذي يسعى قدر المستطاع الاقتراب نحو أصالة المهمات داخل القسم. وبهذا يتعلم الطالب الاستقلالية التي تدفعه نحو التفكير حول كفاءته ومقارنتها والإشراف عليها وتغييرها حسب الممارسة المهنية.

رغم ما جاءت به هذه المقاربة التكوينية من إسهامات جوهرية في تعليمية الترجمة إلا أننا لا يمكن أن نجزم بأنها ممكنة التطبيق في كل السياقات والدروس والبرامج التكوينية. يشير كيرالي نفسه إلى ذلك من خلال لفت انتباه القراء إلى أن هدفه ليس وصف مقاربة تَدَّعِي الكمال، ولكن فتح مجال جديد للنظر في القضايا التعليمية للترجمة والذي يمكن أن نستشفه من قوله:

> There is an ad hoc nature to this type of project work that may well need to be modified to make classes like this more valuable for students with less translation experience.(Kirally,2000 p.121)

أخيرا ومن خلال سردنا المختصر لواحدة من أهم المقاربات التعليمية في الترجمة نلاحظ أن الخطاب التعليمي للترجمة تطور تطورا مذهلا عندما استقى من المجالات العلمية الأخرى كعلم التربية وعلم النفس وغيرها من العلوم ذات الصلة بالتعلم والتعليم. كما أننا أيضا نلاحظ أن تدريس الترجمة انتقل من الوضع التقليدي الذي يتعامل مع الطلاب بصفتهم طرف ثاني في العملية التعليمية إلى وضع يضع الطلاب وسط العملية التعليمية بصفتهم فاعلين أوليين مسئولين عن تعلمهم.

2 .5 نظرية الترجمة وتكوين المترجمين

خلقت العديد من الثنائيات في دراسات الترجمة أقطابا نذكر من بينها مثلا: عملية الترجمة مقابل ناتج الترجمة، الترجمة الحرفية مقابل الترجمة الحرة إلى أخر ذلك من الأقطاب التي نعرفها جيدا والتي لم تضف شيئا يُذكر للترجمة. لم يسلم تعليم الترجمة من مثل هذه الثنائيات إذ نجد أن البعض يضع نظرية الترجمة في كفة والترجمة التطبيقية في كفة أخرى وكسابقاتها زادت من توسيع الشرخ بينهما (Maria Calzada, 2005).

يعتبر ثيو هرمنز Hermans Theo من المنظرين ذو الصيت العالي المهتمين بدراسات الترجمة، إذ أن اهتمامه ينبع من حاجته للتفكير داخل مجال دراسات الترجمة التي حسبه تسعى لاستكشاف الطرق التي يتم من خلالها تطبيق الترجمة والتنظير لها، دون أن يكون هناك فصل بينهما لأنهما مرتبطان جد الارتباط؛ لدرجة أنه يصرح ويقول بأننا مجبرون بأن نترجم حسب فهمنا للترجمة ونحو فهمنا لها (Hermans,2002) ولذلك فهو يحذر من التفريق الصريح بين ما هو موضوع الدراسة "الترجمة" ودراسات الترجمة على مستوى وصفنا لها.

> The anterior text to which a translation refers is never simply the source text, even though that is the claim which translators, commonly make, it is at best an image of it" (Hermans,2002 p.13)

يخلص هرمنز في نهاية طرحه إلى أن دراسات الترجمة تبقى حبيسة هذا الترابط بين ما هو نظري وما هو تطبيق لكونهما وجهان لعملة واحدة.

ولكي ندعم ما قلنا نعود إلى خريطة هولمز التي تطرقنا إليها في الفصل الأول عندما تحدثنا عن العلاقة بين كل من الدراسات التطبيقية والوصفية والنظرية؛ لنقول إنه مادامت هذه الفروع ضرورية لقيام هذا العلم كذلك التعليمية يجب ألا تفصل بين النظرية والتطبيق. تماما على نحو ما يشير إليه بيم على حد قوله أن على الأساتذة تشجيع الطلاب على إخراج مجموعة من النصوص المترجمة الصحيحة انطلاقا من نص أصلي واحد، وتعليمهم القدرة على اختيار واحد من تلكم النصوص بسرعة وتبرير ذلك بثقة كبيرة (Pym, 2003). وهذا بالطبع يعني أن

الطلاب لا يتعلمون فقط مجموعة الاستراتيجيات الترجمية ولكن أيضا كيفية ترجمة نص أصلي إلى مجموعة من النصوص في اللغة الهدف حسب نظريات الترجمة المتعددة.

يتوقع الطلاب من نظرية الترجمة إمدادهم بمجموعة من الحلول العملية المباشرة للمشاكل التي يواجهونها، وينسون طبيعة الترجمة المعقدة التي تتدخل فيها العديد من العوامل بما فيها شخصية المتعلم ذاته. وبالتالي فيجب أن يتغير السؤال الذي يُطرح دائما حول ما إذا كانت لنظرية الترجمة علاقة بالتكوين ليبحث عن هدف نظرية الترجمة وما يمكن أن تقدمه للتكوين.

في هذا السياق يرى أندري شسترمان (2002) فيما معناه بأن نظرية الترجمة لها أهداف متعددة فمثلا: إذا قلنا بأن هدفها يتحدد ضمن الظاهرة الإنسانية فإنها تبحث عن فهم أشمل للدور الذي يلعبه المترجمون على مر العصور في التبادل والتواصل بين الثقافات والأمم، وإلى أي مدى أثَّرَت القوى الإيديولوجية والسياسة في توجيه خياراتها، وكيف استطاعت بعض النصوص أن تنمي ثقافات بأكملها. أما إذا وضعت في سياق علمي فهي تبحث في تفسير الظواهر كظاهرة التداخل في بعض الترجمات أو دراسة التأثير الذي تحدثه الترجمات على قرائها، وكيف نستطيع أن نقيس هذا التأثير وما إلى ذلك من التفسيرات. أما إذا كان هدفها يتحدد في إطار علم تطبيقي فهي تبحث في إيجاد تقنيات لحل مشاكل معينة أو تطوير حلول جديدة ونرى بأن النظريات اللسانية العامة قد ساهمت في إنشاء أدوات ترجمة بمساعدة الحاسوب. يختم على نحو ما يقوله أنه على نظرية الترجمة أن تغطي مختلف المفاهيم المتعلقة سواء بالترجمة أو المهنة وذلك من خلال توفير إطار معرفي متكامل يساعد المترجم في اتخاذ القرارات لحل المشاكل التي قد يصادفها في خضم تعامله مع النصوص، وتعميق فهم أكثر للدور الذي يلعبه كمترجم (Chesterman & Wagner,2002).

يجب أيضا على الطلاب أن يتمتعوا بمهارات عالية في استخدام الاستراتيجيات الترجمية في عمليات اتخاذ القرارات المعقدة، من خلال استعمال مجموعة من الاستراتيجيات المنبثقة من مختلف نظريات الترجمة ضمن ما يسمى بمنهجية الترجمة.

2 .6 انعكاسات نظريات الترجمة على التكوين

ناقشنا مسبقا كيف تمكنت نظريات الترجمة من إعطاء الترجمة مكانة أكاديمية بين العلوم فأصبحت مجال تكوين في خطى دؤوبة لتطوير أساليبه وطرقه ومناهجه وذلك لتخريج مترجمين أكفاء. وسنتطرق الآن إلى بعض الإسهامات التطبيقية لنظريات الترجمة في التكوين عموما.

إن الزخم الكبير لتأثير نظريات الترجمة الايجابي على الترجمة يعكسه نقص في الدراسات الميدانية حول علاقة نظريات الترجمة بأداء الطلبة وكفاءاتهم الترجمية كما يقول جيل (2010):

> TS lacks a solid empirical research basis to show that training methods based on certain Translation theories are more efficient than methods based on other theories, or even certain training methods are more efficient than others regardless of the existence of underlying theories (p.255)

بالرغم من صواب ما يطرحه جيل إلا أن الانعكاسات الايجابية لتدريس نظريات الترجمة على الطلبة كبير مما لا يدع مجالا للشك. وسنقوم هنا بطرح مجالات التأثير الأساسية لنظريات الترجمة على التكوين معتمدين على بعض النقاط التي قدمها Di Mango (2018) ونضيف إليها بعض العناصر ذات الأهمية الكبيرة والتي من خلالها سنركز بحثنا في جانبه التطبيقي لاحقا:

2 . 6. 1 اسهام نظريات الترجمة في الرفع من وعي الطلبة

يرى الكثير أن إدراج أي محتوى في التكوين يجب أن يستهدف بصفة أساسية تحسين أداء الطلبة في الترجمة الذي هو انعكاس مباشر لكفاءتهم الترجمية. وبما أن حديثنا يتمحور عن الجانب النظري المتمثل في جزء نظريات الترجمة، فإن أهميته في التكوين يمكن أن تتأتى عن طريق تشجيع الطلبة في صنع قرارات واعية.

إن كل نظرية ترجمية على نحو مايرى Boase-Beier (2010) تتميز بأنها تركز على جانب واحد من مجموع الجوانب، وهذا التعدد في نظريات الترجمة يشير إلى تعدد وجهات النظر إلى مشاكل وقضايا الترجمة التي لا يمكن أن تحصرها جملة من القواعد المستقاة من

نظرية معينة. وفي هذا الصدد فإن التكوين في الترجمة ليس محصورا فقط على الجانب التطبيقي لأن التكوين من خلال التطبيق فقط قد يمنح المتكون قواعد جاهزة للاستعمال عادة ما يستعملها المترجم دون وعي، مما ينجر عنه عدم قدرته على التعليل لاحقا. وبالتالي فتشكيل إطار معرفي يتسم بالوعي يعتبر من أولى أولويات دروس نظريات الترجمة في التكوين.

إن تطوير هذا الإطار المعرفي لا يأتي بطبيعة الحال عن طريق التطبيق المباشر لما تقدمه لهم النظرية من قواعد جاهزة ولكن عن طريق تشجيعهم في إعادة النظر في أفكارهم المسبقة وتشكيل أفكار جديدة حول مختلف القضايا المتعلقة بالترجمة عموما والمتعلقة بالمشاكل التي يواجهونها على وجه الخصوص. ولهذا السبب يجب أولا أن نتطرق إلى مفهومين مهمين الأول ينطوي على اعتبار الترجمة عملية اتخاذ قرارات أما الثاني فيتعلق بأهمية الوعي في الترجمة.

2 . 6. 2 الترجمة بوصفها عملية اتخاذ للقرارات

تعتبر الترجمة من بين أصعب الظواهر الإنسانية من حيث محاولة وصف كيفية حدوثها؛ إذ أن عملياتها تتوارى خلف ما يطلق عليه الدارسون باسم الصندوق الأسود (عقل المترجم). وبالرغم من ذلك فقد حاول البعض رسم وتحديد وقياس مختلف الخطوات المتبعة فيها بوصفها عملية مستمرة من اتخاذ القرارات.

يمكن وضع الترجمة ضمن إطارين أساسيين الأول يتعلق بغايتها التواصلية وبالتالي فهي عملية إحداث تواصل. أما ما تعلق بوضعية المترجم فهي عملية مستمرة من اتخاذ القرارات تماما كما يحدث في لعبة شطرنج، فالمترجم مجبر على اتخاذ خطوات وحركات تنطوي على اختيار بدائل من مجموعة البدائل المتوفرة (Vanda,2011) سواء كانت هذه العملية واعية أو غير واعية –وسنتطرق إلى الفرق بين المفهومين لاحقا–

تتحكم في الخطوات العملية لاتخاذ القرارات جملة من العوامل أولها يتمثل في المشكل الترجمي الذي يجبر المترجم لتحديد مستوى البدائل المحتملة للحل. وبعد ذلك يختار المترجم من بين هذه البدائل حسب السياق. يقول ليفي (1967):

> From the point of view of the working situation of the translator, at any moment of his work, translation is a DECISIONPROCESS: a series of a certain number of consecutive situations [...] situations imposing on the translator the necessity of choosing among a certain number of alternatives.(p.1171)

كلما تعامل المترجم مع مستويات أعقد أصبح البحث عن البدائل عملية أكثر تعقيدا. يرى ليفي بأن كل قرار يحدد مسبقا الخطوة التي تليها بحيث إذا قمنا بتحليل الخطوات لاستطعنا أن نكشف عن خطة المترجم تماما كما هو الحال مع نظرية اللعبة[1]Game theory

يشير ليفي بأن فعل الترجمة الحقيقي توجهه جملة من العوامل البرغماتية مقترحا استراتيجية تدعى ب "Minimax Strategy" حيث أن المترجم يسعى إلى إيجاد حل واحد يوفر أقصى تأثير بأدنى مجهود ممكن. هذا الطرح البرغماتي الذي جاء به ليفي جد مهم إذ انه يحسب عنصر الوقت والجهد ضمن عملية الترجمة، بينما لا يولي له آخرون اهتماما، إذ يغفلون أن المترجم قد ينفق وقتا وجهدا كبيرا في إيجاد مقابل ويفقد بذلك تركيزه على النص.

إن أهمية شد انتباه الطلبة أثناء التكوين إلى ضرورة اعتبار أن الترجمة تنطوي بالضرورة على عملية اتخاذ قرارات سوف يزيد حتما من فعالية التكوين؛ من خلال إدراكهم بأن أي قرار يقومون به ولو على مستوى أدنى سيؤثر حتما على خياراتهم المقبلة وبالتالي على مخرجات الترجمة. إلا أن مجرد معرفة هذا ليس كافي فهدف التكوين في الترجمة كما أسلفنا الذكر هو دفع الطلبة لتبني استراتيجيات أكثر فعالية لإنتاج ترجمات جيدة، وفي هذا الإطار سنحاول التركيز على مفهومين هامين وهما: الوعي والحدس اللذان يتدخلان في عملية الترجمة وصناعة القرارات. كما أن التفريق بينهما سيزيل الكثير من الغموض في الأوساط التكوينية للمترجمين.

2 . 6 . 2 . 1 مكانة الوعي في تكوين المترجمين

يعتبر الوعي من القضايا الشائكة في الفلسفة فقد حاول العلماء على مدى العصور فهمه وتجسيده على ارض الواقع، وخلقوا بذلك مفاهيم ومستويات عديدة من الوعي منها. ومن أجل

[1]نظرية اللعبة هو مجال من مجالات اهتمام الرياضيات ولها أهمية كبيرة فيما يسمى بالبحوث العمليات وتهتم نظرية الألعاب بدراسة استراتيجيات التصرف أو العمل في ظل نظام أو منظومة ذات قواعد معينة هذه القواعد تسمى اللعبة (من //dkhlak.com/what-is-game-theory/)

أن نسقط هذا المفهوم الهام على موضوعنا ولا نضيع في تفاصيل النظريات الفلسفية، سنركز على مفهوم الوعي في أبسط تجلياته وهو "إدراك الإنسان للأشياء والعلم بها بحيث يكون في وضع اتصال مباشر مع الأحداث التي تدور حوله، حيث أنه يتفاعل معها ويفكر بأسبابها ويستحضر العوامل المؤثرة فيها؛ بعبارة أخرى يمثل الوعي علاقة الكيان العقلي بمحيطيه وبيئته ويضم مجموعة كبيرة من الأفكار والمعلومات والحقائق كذا المفاهيم المتعلقة بالعملية التي هو بصدد القيام بها" (mssader.com// 2019/تعريف-الوعي).

تعتبر الترجمة عملية تواصل معقدة تحتوي على عدد كبير من المتغيرات اللسانية وما فوق لسانية ولقد أثبتت النظرة الوصفية المعيارية عجزها في إمداد المترجم بكامل القواعد للتعامل مع جميع المشاكل المحتملة. وهذا لتعدد الأبعاد والمتغيرات في الترجمة لهذا فمن خلال تغير التركيز من الوصفية المعيارية Descriptive Prescriptive View إلى تطوير فهم أعمق لظاهرة الترجمة أصبح مفهوم الوعي في التكوين من بين المفاهيم الفاعلة في بناء مقاربات تعليمية، تعطي للمتكون فرصة بناء إطار معرفي مبني على الاتجاهات المختلفة في نظريات الترجمة. يستطيع لاحقا من خلاله إيجاد تلك العوامل وتحديد طريقة التعامل معها أثناء عملية الترجمة.

يعارض Mossop (2003) التكوين الذي يشبه إلى حد كبير المحيط المهني للمترجمين ويرى بأن هدف التكوين هو تخريج مترجمين مفكرين تتوفر فيهم القدرات اللازمة التي تسمح لهم بتعلم المهارات التي يحتاجونها في محيطهم المهني بأنفسهم. وفي هذا التكوين يجب أن تسهم نظريات الترجمة في تكوين مترجم واعي لتكون بذلك الفارق بين مترجم خضع لتكوين نظري تطبيقي ومجرد متقن للغتين المنقول والمنقول إليها كما يقول '... help to make the difference between a thinking translator and a mere word engineer " (p. 21

عادة ما لا يشير المترجمون إلى أعمالهم من خلال تطبيقهم لطريقة واحدة مأخوذة من نظرية معينة، لأن الطريقة التي ينتهجها المترجمون يجب أن تأخذ شكلها عن طريق الحلول التي يقترحونها في ترجماتهم، وبالتالي فما نطلق عليه كونه ترجمة حرفية أو حرة ما هي إلا تسميات أطلقها المنظرون لتقسيم مختلف الترجمات حسب مناهجهم أو تفسيراتهم. ولا يمكن

تعميمها على كامل أعمال الترجمة الأخرى لأن الغرض الأسمى من نظريات الترجمة ليس وضع تسميات على أنماط محددة من الترجمة ولكن بكل بساطة خلق وعي عن ماهية الترجمة وتعقيد ظاهرتها.

يعرض Patrick Zabalbeascoa (1994) جملة من العوامل الأولية المتدخلة في الترجمة التي يجب على المترجم وعيها عند الترجمة وهي:

1- " الأشخاص الذين يؤثرون بطريقة أو بأخرى على عملية الترجمة أو ناتج الترجمة، (الكتاب، القراء، المترجمون، أصحاب الترجمة، الناقدون).

2-سياق النص الأصلي والنص الهدف بالإضافة إلى سياق المترجم وسياق عملية الترجمة.

3-العوامل المتعلقة باللغة والتواصل.

4- الأدوات والطرق والمعايير المتعلقة بتحليل وإصدار النصوص." (ص.164) -ترجمتنا-

يرى فينوتي (2000) بأن نظريات الترجمة تساعد في رفع الوعي لدى الطلبة وتشجعهم على اتخاذ قرارات واعية، بالإضافة إلى أنها تمنحهم فرصة شرح تلك القرارات لزملائهم والأساتذة داخل قاعة الدرس. كما يضرب مثالا واقعيا يعكس أهمية نظريات الترجمة في تحقيق هذا الهدف في التكوين حيث يقارن المترجمين بالطباخين الذين يستطيعون تحضير أطباق رائعة دون أن تكون لديهم معارف نظرية، ولكن بمجرد أن يقوموا بالبحث عن الأصول الثقافية لبعض الأطباق وربط علاقات بينها وبين المناسبات والتقاليد إلى أخره من العلاقات، يتوقف الطباخون عن إعادة خلق نفس المعارف التي تعلموها مسبقا وبالمقابل يبدؤون بخلق أطباقهم الخاصة (كما ورد في Maria Perez,2005)، وهو نفس الشيء الذي يحدث مع المترجمين حيث يمكن لأي أحد منهم أن يترجم ولكن نظريات الترجمة تشجعهم على التعرف على العلاقات المتدخلة في الترجمة، كما أنها توسع نظرهم تجاه ظاهرة الترجمة ويخلقون بذلك حلولهم بأنفسهم بكل وعي.

2 . 6 . 2 . 2 مكانة الحدس في تكوين المترجمين

قبل أن ندخل في تفاصيل الحدس وتعريفاته ومفهومه سنستهل بما قاله ربنسون Robinson (1997):

> You are translating along, and stumble briefly on a word. "what was that in the target language?" All of a sudden it comes to you, out of nowhere, it seems, and your fingers type it, how do you know it's right? Well, you just know. It feels intuitively right" (pp. 114-115)

نلاحظ من خلال التمعن فيما قاله روبنسون أن المترجم لا تقتصر مجهوداته في الترجمة على الجانب الواعي من عمله، ولكن يلعب الحدس دورا هاما أحيانا في إيجاد الحلول لبعض المشاكل الترجمية. لذلك ارتأينا أن نبدأ بهذا الاقتباس لما له من صدى في أوساط الكثير من المترجمين والباحثين. كما سنحاول أيضا أن نسلط الضوء على مفهوم الحدس من خلال تعريفه علميا وبيان علاقته بالوعي في الترجمة الذي أشرنا إليه أعلاه لأن البعض يخلط بينهما أو يجعلانهما في مكانة واحدة.

يعتبر الحدس من بين المفاهيم التي لم يعر لها الباحثون الأكاديميون اهتماما كبيرا، لكونه لا يزال مفهوما يكتنفه الغموض إذ يصعب وصفه منطقيا وبالتالي عدم مصداقيته من حيث مخرجاته العلمية. ورغم ذلك فقد شهدت السنوات السابقة نموا في اهتمام الدارسين للموضوع فقامت عدة بحوث بدراسة مفهوم الحدس واضعة تعريفات كثيرة حسب زاوية نظر كل دراسة.

الحدس عملية معالجة للمعلومات بطريقة غير منتظمة "Non-sequential information processing mode" تتدخل فيها عوامل ذهنية وعاطفية ينتج عنها معرفة مباشرة دون أن يكون هناك تفكير واعي (Marta, Neal M, 2005).

نلاحظ من خلال التعريف أن الحدس يرتكز على عنصرين مهمين أولهما الطبيعة غير الواعية لهذه العملية، وهذا يرجع ربما لحقيقة أن العمليات الحدسية من الصعب شرحها من خلال التعبير عنها بوضوح، ويفسر ذلك باستعانة البعض بالصور أو الأحاسيس أو التعابير

المجازية للتعبير عن الحدس (Crossan, Lane, & White,1999). ثانيا الطبيعة غير المنتظمة وغير المتسلسلة للعملية المبنية على مفهوم إعادة تركيب أجزاء من معلومات متفرقة من الذاكرة إلى تراكيب جديدة من المعلومات، كما يقول Mintzberg, Ahlstrand & Lampel (1998) "The global ability to synthesize unconnected memory fragments into a new information structure" (p.164).

يتدخل الحدس في إيجاد الحلول عن طريق عملية مسح لا واعية للمصادر الداخلية (الذاكرة) والخارجية (المحيط) بطريقة غير منطقية، هدفها تحديد أجزاء من المعلومات التي لها علاقة بالصورة الكلية للحل. وذلك بطريقة عشوائية تشبه إلى حد كبير تركيب أجزاء لعبة الأحجية، فبمجرد أن تبدأ الأجزاء بتشكيل معنى ما تظهر فجأة الصورة الكلية ويلي ذلك شعور بالرضى بحيث لو أردنا إعادة التفكير في الطريقة المُنتهجة في إيجاد ذلك الحل لما استطعنا بالضبط تحديدها، وذلك راجع لعدم وجود وعي قبيل ظهور الحل النهائي للمشكل. وبالتالي فهذه المرحلة الأخيرة قبل إيجاد الحل من الصعب تعليلها أو التعبير عنها (Marta, Neal M,2005).

من أجل أن نفهم العلاقة بين الوعي والحدس يجب أن نتطرق إلى ثنائية عملية معالجة المعلومات المتمثلة في المنهج التالي:

2 . 6 . 2 . 3 منهج ازدواجية عمليتي الوعي واللاوعي

لقد وضع علم النفس المعرفي عمليتي الحدس والوعي في إطار منهج يضع كلاهما ضمن عملية ازدواجية حيث أن الحدس في هذا الإطار عملية آلية عاطفية سريعة، يقابلها التفكير العقلاني الواعي الذي يتميز بكونه عملية إرادية تحليلية خالية من العواطف بطيئة توجهها جملة من القواعد. كما يفرق أيضا بينهما واصفا الأول بكونه يحدث في أغلب الأحيان دون مجهود فكري عميق أما الثاني فتحليلي عميق متحكم فيه (Myers,2010 p.371-372)

> In the dual-process framework, intuition is […] automatic, holistic, affective, fast, and associative, as contrasted with rational thought, which is deliberate, analytical, non-affective, slow, and rule-based. (Pretz & kathryn 2007 p.1249)

يمكن أن نستنتج من خلال هذا المنهج أن العقل يستعمل كلا من الطريقتين؛ يعني تحليل واعي وحدس لا واعي بصفة متوازية في معالجة المعلومات حيث أن الأول ينتج عنه عملية اتخاذ قرارات عقلانية، بينما يحدث الثاني بصفة عفوية والية ينتج عنه إحساس باطني وأفكار عفوية ذات طبيعة ضمنية.

تم تبني هذا الإطار المزدوج في العديد من المجالات في علم النفس بما فيها دراسة عملية التعلم والذاكرة والتفكير المنطقي كذا عمليات اتخاذ القرارات. يرى كل من Glokner & Betsch (2010) بأن كل من الحدس والتحليل المنطقي الواعي يتقاسمان العمليات الذهنية، وبالتالي فلابد من تحديد توازن بين العمليتين الذهنيتين فأحيانا يقوم المترجمون بمعالجة المعلومات بطريقة تتوسط كلا العمليتين.

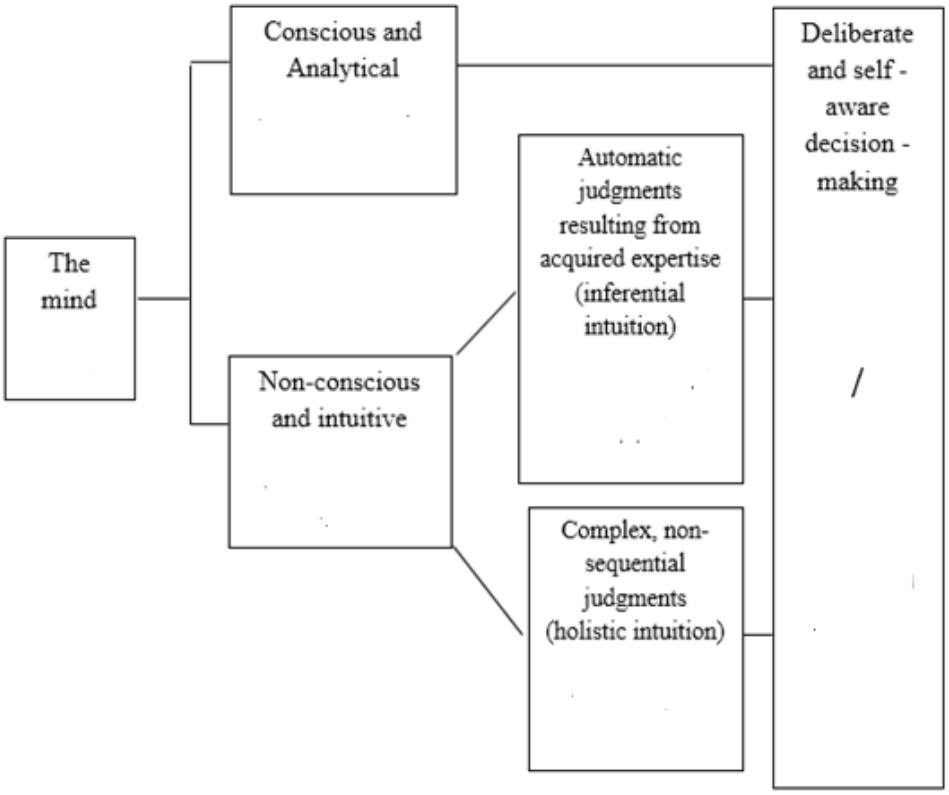
كما هو مبين في الشكل (4) أدناه فإن الحدس مقسم إلى نوعين كلاهما يستعملان في حل المشاكل بحيث:

1. يعرف الأول بالحدس الاستنتاجي الذي قد يستعمل حين تكون المشاكل الترجمية بسيطة، ويعتمد على ربط المعلومات المتوفرة بالمعارف السابقة من التجربة (Sinclair,2011).
2. الثاني يعرف بالحدس الكلي أو الإبداعي لأنه يعتمد على الإبداع الذي يتعامل مع المشاكل ذات طبيعة أكثر تعقيدا، حيث لا يرتكز بصفة كبيرة على المعارف المكتسبة، ولكن على القوة الإبداعية للمترجم. نجد هذا النوع من الحدس أكثر استعمالا في الترجمة الأدبية حيث تتميز بطبيعتها المعقدة وتحتاج إلى إدراج شبكة من المعارف العديدة من مختلف الميادين (Pretz,2011).

هناك من يقابل مفهوم الوعي بمفهوم الحدس الذي بالغ البعض في النظر إليه من خلال قدرته على مساعدة المترجم في أغلب الحالات على التغلب على المشاكل الترجمية. لكن الواقع يكشف عن المكانة الحقيقية للحدس في الترجمة إذ يرى Myers (2010) بأنه بالرغم من عدم تجاهل فعالية الحدس في الترجمة إلا أن العمليات الحدسية قد تؤدي في معظم

الأحيان إلى قرارات غير صائبة، إذا لم يتم إعادة مراجعة هذه القرارات الناتجة عن الحدس من خلال إسقاطها على الواقع. بالإضافة إلى أن الأخطاء الموجودة في الحدس تعود في معظمها إلى الانحياز الذي ينتج عن الوضعيات الشعورية خصوصا المبالغ فيها.

"Intuition is always wise but sometimes perilous، especially when it leads us to overfeel or underthink (Myers, 2010 p.374)



شكل 5 : منهج ازدواجية عمليتي الوعي واللاوعي (الحدس) في الترجمة (من Severine,H 2015 ص.64)

إن الاعتماد المفرط على الحدس في كل الظروف يمكن أن يؤدي بالمترجمين إلى تبني ثقة في الأجوبة الخاطئة، لعدم وجود أسس منهجية لدراسة كيفية التوصل إلى تلك الأجوبة. حتى أن البعض يرى أن على التكوين ألا يشجع على الاعتماد فقط على الحدس بحجة أنه يضاهي العمل الممل البطيء للترجمة بالتعليل وبالمقابل السعي إلى إعطاء تجربة التكوين إطارا واعيا.

يمكن أن نلخص كل ما تطرقنا إليه من وجهات النظر حول ماهية الحدس وأثره على الترجمة في أن المعارف التي يتحصل عليها المترجم في بداية الأمر تكون عن طريق الوعي، ثم بعد ذلك تصبح بالتطبيق المستمر آلية حدسية؛ فينتقل المترجم من مرحلة واعية أولى إلى مرحلة اقل وعيا، هذا الانتقال يشكل التجربة والخبرة لتصبح بذلك العمليات الذهنية آلية مما قد يوفر الكثير من الوقت والجهد بينما يركز وعيه على مشاكل جديدة ليجد لها حلولا.

غرضنا من إيراد الحدس هنا هو محاولة ربطه بالتكوين كما هو الحال مع الوعي الذي قلنا بأنه ذا أهمية كبيرة جدا في التكوين، وفيما يلي بعض الأسباب التي قد تجعل من مفهوم الحدس أقل أهمية في التكوين مقارنة بالوعي، ففي دراسة أجرتها Séverine Hubscher-Davidson (2015) حول مدى تأثير الحدس على عملية اتخاذ القرارات بالنسبة للطلبة، خلصت الدراسة إلى نتائج مهمة سنعتمد على بعضها لنؤيد طرحنا الذي يذهب إلى أهمية عدم التركيز على الحدس كوسيلة للتكوين خصوصا في المراحل الأولى منها ما يلي:

1- يتم إصدار بعض الأحكام الحدسية بطريقة فورية وعادة ما يعقبها مجهودات واعية من أجل إعادة التفكير فيها بصفة أكثر عقلانية.

2- بغض النظر عن دقتها فإن بعض الأحكام الحدسية في الترجمة تثير في الطلبة شكوكا عديدة حول مدى صحة إجاباتهم، وعادة ما يصعب عليهم التخلص منها.

3- يخلق أحيانا الحدس لدى الطلبة نوعا من مشاعر القلق والتوتر عندما يدركون بأن ثمة عمليات حدسية متدخلة في إيجادهم لحل ما، ومع ذلك لا يستطيعون تفسيرها (ص.76).

يمكن أن نختم قولنا بأن بعض المشاكل الترجمية لا يقتصر المترجم في حلها على جانبه الواعي فحسب؛ وإنما يستعين أيضا بمستويات أعلى من العمليات الذهنية كالحدس مثلا، وبالتالي فيجب أن نشير في التكوين إلى مكانة الحدس في صنع القرارات دون أن نركز عليه

كأداة للتكوين. وبالمقابل وجب علينا التركيز على الوعي من خلال العودة إلى نظريات الترجمة لتحقيق هذا الهدف التكويني؛ لأن ذلك بمثابة اختصار طريق للتجربة والخبرة التي قد تنتقل لاحقا إلى مستويات اقل وعيا وتصبح بذلك آلية.

2 . 6. 3 تأثير نظريات الترجمة على نوعية الترجمة

من أجل أن نواصل حديثنا في نفس السياق رأينا أنه من المهم جدا أن نربط هذا الموضوع بالنقطة المتعلقة بجعل نظريات الترجمة أداة لرفع وعي الطلبة حول الخيارات الترجمية أثناء اتخاذهم لمختلف القرارات، لنؤكد بأن استعمالها لهذا الهدف من شأنه تغيير عملية الترجمة، مما ينتج عنه تأثير على نوعية الترجمة. يرى kumpulainen (2016) بأن التكوين النظري يساهم في تحسين قدرة الطلبة على نقل النصوص من لغة إلى أخرى " interligual text production skills" (p.169)، وبالتحديد قدرتهم على متابعة وتحديد العوامل السلبية المؤثرة في عملية النقل السليم لعناصر النص الأصلي. ونربط هذه القدرة بأن نظريات الترجمة على وجه الخصوص استطاعت توجيه وعي الطلبة بأن بنية النص الهدف ليست بالضرورة مطابقة لبنية النص الأصلي، وهذا ما يجشع الطلبة على أن يكونوا أكثر جرأة في التحرر من بنية النص الأصلي (كما ورد في Di mango، 2008). وعلى ذكر نظريات الترجمة تعتبر النظريات الوظيفية من بين أهم المفاهيم النظرية التي يمكن أن يستند التكوين عليها لتحقيق هذا الهدف المتمثل في تحسين نوعية ترجمات الطلبة.

دراسة تأثير الجانب النظري خاصة نظريات الترجمة على نوعية الترجمة كانت موضوع العديد من الأبحاث –ولو أن جلها يجمع على صعوبة التوصل إلى نتائج مباشرة تشير إلى هذا التأثير–.

قام باحثون تحت مشروع Transcomp (Gopferich,2013) بدراسة ترمي إلى تتبع الطلبة في كل الأطوار التعليمية قبل التخرج بحيث ينبغي على الطلبة في العام الأول والثاني حضور دروس في الجانب النظري على شكل مجموعة محاضرات، كذا دروس في اللغة دون أن تكون هناك دروس تطبيقية. وهذا كله من أجل معرفة ما إذا كان هذا سيأثر على نوعية الترجمة لاحقا. وأشارت الدراسة إلى عدم وجود تأثير فعلي في تحسن الطلبة في الفصول الأربعة الأولى

لا من جهة نوعية الترجمة أو من جهة استخدام استراتيجيات مناسبة للحل. وهذا راجع إلى عدم وجود دروس تطبيقية خلال الفترة التي تمت فيها الدراسة. وبالتالي يمكن أن نستخلص من الدراسة بأن النظرية وحدها لا تحقق النتائج المرجوة من تحسين ترجمات الطلاب إذا لم تقترن بالتطبيق كما تضيف الدراسة مستخلصة بأن:

> The stagnation in translation competence acquisition may be only apparent and hypothesizes that the students' problem-awareness might have grown due to the exposure to theory, whereas they might not have developed the competence to solve these problems due to a lack of practical experience (Gopferich, 2013, p.73)

ندعم ما خلصت إليه هذه الدراسة في نقطتين وجيزتين ألا وهما: أولا يمكن للنظرية أن ترفع وعي الطلبة ولكن التطبيق يُمَكِّن الطلبة من تطوير قدرتهم على حل المشاكل الترجمية، وبالتالي النظرية والتطبيق وجهان لعملة واحدة بحيث يتكاملان في إخراج ترجمات تتسم بنوعية جيدة حسب المعايير التي تصبوا إليها. ثانيا النظرية يمكن أن تُطَور لدى الطلبة إطارا معرفيا محدودا يتطور ويتوسع هذا الإطار من خلال إدراج التطبيق.

2 . 6. 4 نظريات الترجمة والكفاءة الترجمية

كانت الكفاءة الترجمية موضوع العديد من الأبحاث، ولعل أبرزهم فريق أبحاث إسباني يدعى PACT group الذي عَمِل على دراسة هذه الكفاءة من خلال مشروع "مسار امتلاك الكفاءة الترجمية والتقييم"، إذ يُعَرِّفون الكفاءة الترجمية على أنها: "نظام تحتي للمعارف المقررة وعلى وجه الخصوص عملية ضرورية لعملية الترجمة، بحيث تضم الكفاءة الترجمية أربع خصائص نذكر منها: 1. المعرفة الواسعة التي لا يملكها مزدوجي اللغة. 2. المعرفة العلمية وليس المعرفة المقررة. 3. تتكون من عدة كفاءات فرعية متداخلة فيما بينها. 4. المكون الاستراتيجي كما هو الحال بالنسبة لكل معرفة عملية والذي تقوم بدور حاسم" (كما ورد في مجاهدي نوال، 2016 ص37).

يؤكد العديد من الدارسين بوجود علاقة تأثير ايجابية بين تدريس نظريات الترجمة وتطوير الكفاءة الترجمية أو على الأقل الكفاءات الفرعية لها لدى الطلبة. وسوف نركز في

حديثنا هنا على دراستين مهمتين أقيمتا في هذا السياق. ولكن قبل أن نتطرق إليهما يجب أولا أن نشير إلى أن الغرض من إدراج نظريات الترجمة في التكوين هو تسريع عملية التعلُّم الذي بدوره تسريع لاكتساب الطلبة لمختلف المهارات اللغوية والمنهجية والاستراتيجية التي هي جزء من تلك الكفاءة، بحيث إذا أمعنا النظر في دراسات الترجمة سنجد أنها أسهمت إلى حد كبير في بناء قاعدة متينة فعالة لتكوين المترجمين، فمن خلال التفكير النظري يستطيع الطلاب اكتساب الكفاءة الترجمية دون الحاجة إلى المرور عبر التجربة والخطأ (Aubin,2003) اللذان قد يأخذان وقتا وجهدا كبيرين يفوقان مدة التكوين المحدودة، ولهذا السبب بالضبط أضحت نظريات الترجمة جسرا مختصرا يعبر من خلاله الطلبة نحو اكتساب مهارات ترجمية تندرج تحت لواء الكفاءة الترجمية.

قام الباحثان Bastin & Betancourt (2005) في دراستهما بالتركيز على تأثير تدريس النظرية في الترجمة على تطوير الكفاءة الترجمية لدى الطلاب، وذلك من خلال دراسة مدى اكتساب الطلبة للكفاءة الترجمية خلال درس نظري هدفه رفع إدراك الطلبة حول الخيارات التي يتخذونها أثناء الترجمة، والتقليل من الاعتماد على الترجمة الحرفية الآلية مُرَكزين على النظريات الوظيفية. بعد ذلك قام الباحثان بمقارنة ترجمات الطلبة قبل وبعد الدرس واستنتجوا بأن العدد الإجمالي للأخطاء في الترجمة الأولى قد انخفض بصفة كبيرة بعد تلقيهم للدرس، وعندما قام الباحثان بتحليل للأخطاء قسموا تلك الأخطاء إلى نوعين: أخطاء لغوية (نحوية ...إلخ) وأخطاء تقنية تعود إلى عدم معرفة كيفية الحذف أو التضمين أو التفسير..إلخ.

بالنسبة للأخطاء اللغوية فقد انخفضت بصفة كبيرة مقارنة بالأخطاء التقنية التي ازدادت في الترجمة الثانية، حيث استنتج الباحثان بأن هذه الأخطاء الجديدة ترجع إلى تحرر الطلبة، حيث حاولوا تطبيق ما تعلموه من الدرس النظري حول النظريات الوظيفية الذي شجعهم على استعمال استراتيجيات وحلول جديدة وظيفية حيث استكشفوا قدراتهم في الترجمة خارج نطاق الترجمة الآلية الحرفية. يرى الباحثان أنه بالرغم من عدم قدرة الطلبة على تحقيق كل أهداف النظريات الوظيفية إلا أن ترجمات الطلبة تحسنت بشكل كبير منذ بداية الفصل الدراسي إلى نهايته.

تركزت الدراسة الثانية التي قامت بها Pezza Cintrao (2010) على معرفة تأثير تدريس نظريات الترجمة على تطوير الكفاءة الترجمية، حيث قامت بإدراج مقياس نظري يحتوى على مقاربات نظرية كنظرية الهدف سكوبوس إلخ ... ، والهدف منها الرفع من الكفاءة الترجمية والتركيز على قدرة الطلبة في التعرف على الصعوبات الترجمية وحل المشاكل الترجمية. لم يكن مقياسها نظريا محضا ولكنها أدرجت فيه أيضا بعض التمارين التطبيقية لتوازي بين الجانبين النظري والتطبيقي.

تكونت الدراسة من ثلاثة مجموعات:

- المجموعة الأولى (مجموعة تجريبية) تتكون من طلبة درسوا هذه المادة النظرية المدرجة.

- المجموعة الثانية تتكون من طلبة يتشاركون مع المجموعة الأولى في نفس المستوى لكنهم لم يدرسوا هذه المادة النظرية.

- أما المجموعة الثالثة فتتكون من أساتذة يتقنون كلا اللغتين ولكنهم لم يخضعوا إلى تكوين في الترجمة.

قامت المجموعات كلها بنفس الترجمات قبل إدراج المادة وبعدها وكانت النتائج كالتالي:

عند تحليل النتائج في الترجمات القبلية وجدت بأن الذين يتقنون اللغتين (المجموعة 03) كان أدائهم ممتازا في التعرف على المشاكل وإيجاد حلول لها مقارنة بالمجموعتين 01 و 02؛ ولكن بعد ما تم إدراج المادة النظرية في مجموعة الطلبة تحسن أدائهم تحسنا كبيرا في ترجمة نفس النص، مقارنة بالطلبة الذين لم يخضعوا لذلك التكوين النظري. ومن هنا استنتجت بأن تدريس نظريات الترجمة منذ المراحل الأولى للتكوين يساهم في تشكيل أفكار الطلبة حول ماهية الترجمة، والتي تتدخل في تطور العناصر الوظيفية للكفاءة الاستراتيجية خصوصا في المهام الصغيرة كالتعرف على المشاكل الترجمية وإيجاد حلول لها (Cintrao, 2010)

من خلال الدراستين يمكن أن نختم بالقول بأن الدروس النظرية على رأسها دروس نظريات الترجمة لا يعني إسهامها المباشر في الرفع من الكفاءة الترجمية؛ لكون الكفاءة

الترجمية عبارة عن معرفة شاملة يكتسبها المترجم بمرور الزمن وتعدد الخبرات والتجارب. بالإضافة إلى أنها جملة من المهارات التي تكتسب عن طريق جملة من الدروس من بينها دروس نظريات الترجمة. وبالرغم من أن نتائج الدراستين لا يمكن تعميمها إلا أنهما تبقيان دليلا على أن تكوين يمزج بين الجانبين النظري والتطبيقي يفوق في فعاليته تكوينا لا يولي أهمية للنظرية أو حتى لا يولي أهمية للتكوين أصلا.

2 . 6. 5 اسهام نظريات الترجمة في خلق لغة متخصصة في تكوين المترجمين

تعتبر اللغة قناة أساسية للتواصل في كل الميادين والمجالات لكن استعمال هذه الوسيلة يختلف حسب الوظيفة التي يُفترض أن تؤديها، فقد طور العلم لغة متخصصة تنهل من اللغة العامة لتكون وسيلة يستطيع العلم من خلالها التعبير عن مفاهيمه ونتائجه. يعرف Lerat, P(1995) اللغة المتخصصة على أنها لغة طبيعية كما تعد وسيلة للتعبير عن معارف متخصصة تدل على مفهوم دقيق واضح يرتبط بالمجال، وهي لا تختلف عن اللغة العامة إلا في كونها تخدم وظيفة رئيسية ألا وهي تبليغ المعارف المتخصصة.

إذا أمعنا النظر في تاريخ الترجمة لوجدنا أنه احتوى على كم من الأفكار والمفاهيم والنظريات التي وجدت لها أرضا خصبة فيما يسمى بدراسات الترجمة حيث خلقت هذه الأخيرة إطارا هاما يسعى إلى منهجتها، من خلال إنتاج لغة متخصصة خاصة بالترجمة. وتحتوي هذه اللغة المتخصصة كغيرها من لغات التخصص على خصائص (حورية، ج ،2019) سنحاول ربط كل خاصية بأهميتها في تكوين المترجمين.

1- الخصائص التداولية: ونعني بها الخصائص التي تتعلق بالاستعمال فلغة الاختصاص تُستعمل في وضعيات وسياقات محددة. يتم استعمال اللغة المتخصصة في التكوين لمناقشة المواضيع العلمية فالمُطَّلع على نظريات الترجمة تمكنه من فهم النقاشات المتعلقة بقضايا مستجدة في الترجمة، بالإضافة إلى أنها تمكن الطلبة من حضور الفعاليات العلمية والمؤتمرات للاستفادة منها حتى وإن كانوا قد تخرجوا وولجوا عالم الشغل.

2- الخصائص الوظيفية: ونعني بها تلك الخصائص التي تجعل من لغات التخصص وسيلة لتحقيق هدف ما، فمن خلال إدراج المفاهيم النظرية في التكوين يستقي الطلبة منها ما يمَكِّنهم من بلوغ أهدافهم التكوينية؛ كاستعمال اللغة المتخصصة في كتابة البحوث أو تعليل ترجماتهم أو حتى شرح الخيارات التي اتخذوها أثناء الترجمة سواء للأساتذة أو لزملائهم، كما يمكن أن نقول بأن وظيفتها الأهم تتمثل في كونها "الدرع الذي يستطيع المترجم من خلالها الدفاع عن خياراته في الترجمة عند تلقيه للنقد" (Robinson, 2003 p.170).

3-الخصائص اللغوية: ونعني بها الخصائص المتعلقة بالجانب اللغوي ويتسم بالتقنية والعلمية وسوف نحاول التركيز في هذا الجانب اللغوي على المصطلحات حيث أن النظريات المختلفة أدخلت إلى مجال الترجمة العديد من المصطلحات التقنية خصوصا ما تعلق باستراتيجيات الترجمة، فالمصطلح هو سيد الموقف في اللغة المتخصصة، وهو وحدة من وحدات لغة العلم التي تسعى إلى إثبات حصاد البحث. وهو أيضا ما يؤكده محمد الديداوي (2002) بقوله: "الاصطلاح في اللغة المتخصصة في منتهى الأهمية بحيث تكمن أهميتها فيما يلي:

- تنظيم المعرفة على أساس العلاقات بين المفاهيم.
- نقل المعرفة والمهارات والتكنولوجيا.
- صياغة ونشر المعلومات العلمية والتقنية.
- استخلاص وإيجاز المعلومات العلمية والتقنية" (ص.20)

لا يقتصر التكوين المندرج تحته مقياس نظريات الترجمة في إمداد الطلبة بفهم أعمق لظاهرة الترجمة فحسب، بل يمنحهم أيضا قدرا من المصطلحات التي تُمَكنهم من النقاش حول المفاهيم النظرية للترجمة. ثم إن معرفتهم العميقة بنظريات الترجمة تفتح لهم مجال البحث الأكاديمي العلمي في أطوار متقدمة من تكوين ما بعد التخرج.

2 .7 ادراج المقاييس النظرية للترجمة ضمن برامج التكوين

سنتطرق في خضم هذا العنوان إلى نقاط عدة من بينها طرق إدراج المقاييس النظرية للترجمة ضمن برامج التكوين.

2 . 7. 1 نبذة حول محتوى البرامج التكوينية في الترجمة

برنامج التكوين هو المسار الذي يقوم بتحديد خطوات التعليم الشاملة بصفة دقيقة عن طريق ضبط مخطط المحتوى التعليمي ووصف الأهداف والغايات المرجوة من تدريس المعارف النظرية والمهارات التقنية المستهدفة؛ وكذا الآليات والمصادر المستعملة في عملية التدريس (Ayhan, 2011). يمكن أن نستشف من هذا التعريف أمرين مهمين يتدخلان في تعريف البرنامج وهما: المسار الذي يشمل جملة الأهداف وتسلسل النشاطات التي تسعى إلى إيصال المتعلم إلى تلك الأهداف مع نهاية تكوينه، والنظام الذي يسعى إلى إدراج عنصر التدرج والتنظيم في عملية التعليم.

لا يقتصر البرنامج التكويني فقط على الوجه الرسمي الذي نجده عبارة عن مخطط أو وثيقة تحدد العناصر السالفة الذكر؛ بل يجب أن يتجسد على أرض الواقع ويقوم الأساتذة بتطبيقه من أجل تقييم فعاليته، إذ قد تتكشف لنا عن طريق التجربة والتطبيق نقاط قوة نحاول دعمها وتطويرها ونقاط سلبية وجب دراستها وتعديلها. يقول Freihoff (1995)

> The theoretical framework of instruction must be first filled with life as the individual personally experiences the curriculum (as cited in Ayhan, 2012 p. 22)

وبالتالي فإن المطلوب من مصممي ومطوري البرامج العمل على تحليل الجانب الخفي الذي لا يمكن أن يظهر إلا من خلال التجربة الميدانية لأنه جزء لا يتجزأ من البرامج التكوينية الرسمية. يطلق على هذا الجانب ببرنامج التكوين الخفي Hidden Curriculum (Ayhan,2012)، ويعرف بأنه الجانب غير الرسمي وغير المكتوب في البرامج، ويتضمن الدروس والقيم ووجهات النظر التي يتعلمها الطلبة من خلال تعاملهم مع الأساتذة وزملائهم، كذا طرق التدريس والنشاطات التي يقومون بها.

قد تأثر طريقة التدريس بالمهمات على وجهة نظر الطلبة فتعزز فيهم بعض القيم الإيجابية كالتفكير النقدي وحل المشاكل وغيرها، كما أنهم في بعض الأحيان لا يعيرون اهتماما لمفهوم التوجه اللغوي عند الترجمة الكتابية أو الفورية من وإلى اللغة الأم إذا لم يشر إليه الأستاذ ولم يوجد ضمن البرنامج الرسمي (Ayhan,2012). لذلك فتحليل البرامج الخفية ومحاولة إدراج نتائج تلك التحاليل ضمن العناصر الأساسية في برامج التكوين الرسمية المكتوبة أمر بالغ الأهمية، لأنه حتى وإن وجدت ضمن البرامج الخفية ولم تأخذ بعين الاعتبار في البرامج الرسمية فسيعتبرها الطالب أقل أهمية.

يختلف محتوى برامج التكوين بين الجامعات والبلدان على حسب المعطيات النظرية التي يتبناها مصممو تلك البرامج واحتياجات سوق العمل والأهداف التي يرمي إليها البرنامج والسياسة التي تعتمدها المؤسسة.

2 . 7. 2 طرق ادراج نظريات الترجمة ضمن برامج التكوين

بعد أن رأينا أهمية إدراج نظرية الترجمة في تكوين المترجمين والنتائج الإيجابية التي يمكن أن تمنحها للطلبة بصفتهم مقبلين على ولوج سوق العمل. بحيث نلاحظ معظم البرامج سواء أكانت أكاديمية أو مهنية تدرجها ضمن برنامجها التكويني ولو بنسب متفاوتة وطرق مختلفة. فمن خلال اطلاعنا على البرنامج يمكن معرفة الطريقة التي تعتمد عليها في توزيع المادة الدراسية. وفي هذا السياق تطرح رايس 1978 مبدأين أساسيين لتوزيع المحتوى التعليمي في برامج تكوين المترجمين:

1. يجب على البرامج أن تحترم مبدأ التقدم من نظرة كلية عامة وشاملة إلى الجزئيات، لأن الكفاءة الترجمية مجموعة من المهارات تُكتسب عن طريق رؤية شاملة لموضوع الدراسة، فامتلاك الطلبة للمعرفة الأساسية لجملة العوامل المعقدة المتدخلة في أي تبادل لغوي أمر ضروري قبل الشروع بالقيام بالترجمة.

2. يجب أيضا على البرامج أن تحترم مبدأ التقدم من الأسهل إلى الأصعب وهذا المبدأ يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار عند اختيار النصوص حسب درجة صعوبة الفهم (as cited in Shaheen,1991.pp.92-93).

ترى بعض البرامج بأن الدروس النظرية مهمة جدا في المراحل الأولى من التكوين حيث نستشف ذلك من خلال ما تنوه إليه هورتادو ألبير(1996) بأن هذه الدروس تمنح للطلبة فرصة الاطلاع على المبادئ الأساسية، التي ترشد الطلبة لاحقا وتبني طرق عمل مناسبة للتعامل مع المجالات المتخصصة المختلفة الموجودة في الترجمة. هذه المعرفة حول الترجمة سيكون لها صدى كبير في تشكيل معرفة تدعى بالمعرفة الإجرائية وهي كيفية القيام بالترجمة.

يأخذ شسترمان وجهة نظر أخرى حول تقديم الدروس النظرية في المستويات الأولى من التكوين حيث يعتبر الكفاءة الترجمية عبارة عن معارف تكتسب وتتطور عبر مراحل متتالية، تبدأ أولا بتقديم المعارف والمفاهيم الأساسية التي تتحول بدورها إلى وسائل معرفية "conceptual tools " يستفيد منها المترجم لاحقا. من هنا نلاحظ بأن شسترمان يولي أهمية كبيرة لضرورة تخصيص دروس خاصة بتقديم مثل هذه المعارف النظرية في المراحل الأولى من التكوين حيث يقول (2000):

> First, we need to teach certain things quite overtly; At the beginning, certain rules and concepts have to be learned consciously … At the novice stage in the growth of expertise [...] we need an explicit presentation of key concepts" (pp 80-83).

تعتبر الدروس النظرية على رأسها نظريات الترجمة من بين أهم الدروس التي يمكن إدراجها ضمن البرامج التكوينية، كما أن أهميتها تزداد أكثر عند إدراجها في المراحل الأولى من التكوين حيث نلاحظ أن كل من هورتادو وشسترمان يقران بأن يكون هناك تركيز على المبادئ والمفاهيم الأساسية للترجمة، وبالرغم من عدم توافق الرؤى حول طبيعة تلك المفاهيم إلا أننا نرى بأنهما تشتركان في تلك المفاهيم التي غالبا ما تدور في أذهان الطلبة بصفتهم جدد في مجال الترجمة. نذكر على سبيل المثال النظريات الوظيفية والمفاهيم المتعلقة بالمكافئ وعدم القابلية للترجمة إلى أخره (أنظر ميميات الترجمة في الفصل الأول).

من جهة أخرى يقترح كايزر (1969) طريقة لإدراج نظرية الترجمة ضمن البرامج التكوينية على شكل دروس مختصرة تتطرق إلى دراسة مواضيع مختلفة في الترجمة، ويضيف

بأن هذه الدروس لا يكون لها تحديدا مسبقا لمحتواها وإنما تتحدد على حسب المشاكل التي يواجهها الطلبة أو الأسئلة التي يحتاج الطلبة تفسيرا أكثرا لها (Keiser,1969).

يجب على واضعي البرامج أن يخصصوا لنظريات الترجمة مكانا مناسبا وحجما ساعيا كافيا يغطي جل المفاهيم المتعلقة بالترجمة، حيث يتعلم فيه الطلاب معارف حول العمليات المتدخلة في الترجمة، وفي خضمها يتم تشجيع الطلبة على التركيز على الصعوبات الترجمية المتعلقة بثنائية لغوية معينة (Shaheen, 1991). يضيف فوست fawcett (1981) بأن إدراج نظرية الترجمة يجب أن تغطي مواضيع مختلفة وهو يعرض العناصر التي يجب أن تُدْرج في البرنامج التكويني للمترجمين بطريقة تراعي التسلسل حسب مراحل التكوين وهي مرتبة كالتالي:

3. تاريخ نظرية الترجمة والتطبيق: وهو يعنى برصد نظريات الترجمة عبر التاريخ وتقييم مخرجاتها على تطبيق الترجمة كذا الإشارة إلى العوامل الثقافية المؤثرة على الترجمة ونظرية الترجمة من خلال تحديد طرق التعامل مع النصوص عبر الحقب التاريخية المختلفة.
4. مناهج الترجمة: وفيه يتم سرد مختلف مناهج الترجمة الموجهة إلى دراسة العملية، وتقييم مدى نجاعتها والإشارة إلى كيفية تعامل كل منهاج مع ترجمة معينة، وذلك بالعودة إلى النظريات الاجتماعية والسيكولوجية المتعلقة بالعلاقة بين المترجم ومستقبل النص الهدف.
5. اللسانيات النصية: وتشمل التعرف على مختلف نظريات أنواع النصوص كذا الصفات الأساسية لكل نمط من أنماط النص وتحديد استراتيجيات الترجمة المناسبة لترجمة نوع خاص من أنواع النصوص.

نلاحظ من خلال ما قدمناه من طرق إدراج نظريات الترجمة ضمن البرامج أنها تنبني على طريقتين تعتمد الطريقة الأولى على نظرة تاريخية تسلسلية لنظريات الترجمة. وبالرغم من كونها فعالة وواسعة الاستعمال من طرف الأساتذة لما لها من ميزة سهولة ربط النظريات

بعضها ببعض؛ إذ نلاحظ أن ميزة التسلسل تساعد الطلبة في استذكار تلك النظريات من خلال ربطها بالحقب التاريخية التي وجدت فيها، إلا أنها في معظم الأحيان تمنع الطلبة من استكشاف الانعكاسات التطبيقية لنظرية معينة في سياقهم الحالي، لأن تركيزهم ينصب لأسباب أو لأخرى على التاريخ أكثر من التطبيق، أما الطريقة الثانية فهي تلك التي نجدها ضمن مقترح رايس (1976/1971) وينبني على استكشاف تقنيات الترجمة ومحاولة إيجاد حل لمشاكل الترجمة بالعودة إلى نظريات الترجمة من خلال التركيز على نوع النص. يرى فوست (1981) بأن هذه الطريقة فعالة إلا أنها تحوي الكثير من إعادة نفس النظريات خصوصا إذا تمحورت تلك الدروس على نوع واحد من النصوص.

لا يمكن الحكم على فعالية أي طريقة من هاتين الطريقتين بصفة نهائية، ومع ذلك نرى أن هناك طريقة أخرى بإمكانها الجمع بينهما وتتمثل في جمع مختلف النظريات وتقديمها على شكل مفاهيم سهلة الاستيعاب من طرف الطلبة، حيث وكما تطرقنا في الفصل الأول الذي قدمنا فيه سردا مختصرا لتطور نظريات الترجمة مركزين على المفاهيم التي أتت بها كل نظرية وانعكاساتها على التطبيق، لاحظنا بأن كل نظرية تستقي مفاهيم من النظريات الأخرى، وبالتالي فليس هناك نظرية تحوي مفهوما واحدا فريدا يختلف عن المفاهيم التي تحملها النظريات الأخرى، وبالعكس من ذلك فهناك تكامل وتداخل بين النظريات من حيث المفاهيم.

تقترح Maria Calzada (2005) أن يتم التركيز على أكبر عدد من المفاهيم النظرية المختلفة في فترة التكوين تجمعها فيما يلي:

1. " التركيز على الوحدات المنفصلة للغة وتندرج تحتها النظريات اللغوية
2. التركيز على الطبيعة التواصلية للنصوص
3. التركيز على الهدف التواصلي من خلال النصوص
4. التركيز على العلاقة بين الترجمة وثقافة النص الهدف
5. التركيز على القيم الأخلاقية الجديدة للترجمة
6. التركيز على المترجم بصفته إنسانا واعيا وذو عواطف

7. التركيز على المدونات الالكترونية للترجمة" (Maria Calzada, 2005 p.09)

–ترجمتنا–

نلاحظ بأن التدرج في التركيز على المفاهيم النظرية يتبع نسقا تسلسليا متدرجا حسب الوحدات الترجمية، ففي بداية الأمر يتعلق الأمر بالتركيز على الوحدات على المستوى اللغوي البسيط وتندرج تحته نظريات جاكبسون وفيني ودربلنيه، ثم ننتقل بالطلبة إلى تشجيعهم على التركيز على النص من خلال طبيعته وأهدافه وتندرج فيه نظريات أنواع النصوص والنظريات المتعلقة بالطبيعة التواصلية للنصوص، بعد ذلك ندرج الثقافة ونبين علاقتها بالنص الهدف من خلال النظريات الثقافية التي أتينا على ذكر بعضها في الفصل الأول من الأطروحة ، إذ نولي المترجم هنا أهمية كبيرة ليعلم الطلبة مكانته في عملية التواصل. أما ما تعلق بعنصر المدونات الإلكترونية واستعمال التكنولوجيا فهو موضوع جديد يجب أن نولي له أهمية كبيرة في إطار نظرية الترجمة.

خلاصة

حاولنا في خضم هذا الفصل التطرق إلى تعليمية الترجمة على وجه الخصوص حيث سردنا فيها سردا سريعا خصائص مقاربة تعتبر من أهم المقاربات التعليمية في الترجمة. وبما أننا بصدد دراسة الجانب النظري الذي يتجلى في جزء كبير في نظريات الترجمة وإسهاماته في تكوين المترجمين ركزنا في النقاط الموالية للفصل على بيان الفرق بين التكوين الأكاديمي والمهني من خلال الإجابة على بعض الإشكالات المتعلقة بهما، والتي تتمحور جلها على الجانبين التطبيقي والنظري. ووضحنا أهمية الجانب النظري في تدريس الترجمة من خلال محاولته مَنْهَجَة تدريس الترجمة وخلق تكوين ينبني على تشجيع وعي وإدراك الطلبة بمختلف الاستراتيجيات والحلول التي يتبنونها أثناء ترجمتهم للنصوص. وقد أولينا الاهتمام إلى إدراج هذا الجانب النظري في برامج تكوين المترجمين وكذا طرق إدماجه لنختم بقولنا أنه لا يمكن أن نجرد التكوين في الترجمة من موضوع دراسته وهو الترجمة في كل أبعادها سواء التطبيقية أو النظرية أملين سلفا أننا نساعد على تخريج مترجم واعي بما يكفي لأن يجد حلوله بنفسه ويواصل في عملية التنظير ولو على مستواه الفردي البسيط.

الفصل الثالث

طرق ادراج وتقديم نظريات الترجمة أثناء تكوين المترجمين

3 الفصل الثالث

تمهيد

تطرقنا في الفصل السابق إلى أهم النقاط التي تشير إلى أهمية الجانب النظري الذي يتجلى في نظريات الترجمة في التكوين عموما سواء أكان مهنيا أو أكاديميا، وركزنا أيضا على مفهوم صنع القرارات الواعية لدى الطلبة أثناء التكوين وما من شأنه أن يدفع بعملية التكوين، لأن الغرض من تكوين المترجمين لا ينحصر على تخريج مترجم قادر على الترجمة فحسب، بل ثمة أهداف أخرى يجب على التكوين أن ينشدها من بين تلك الأهداف قدرة الخريجين على الرفع من مستوى الاحترافية في مهنة الترجمة، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال مترجم واع مدرك بالخيارات التي يتخذها في ترجمته بحيث يضع الزبون ثقته الكاملة فيه. سنحاول في هذا الفصل النظري الأخير الانتقال إلى أخر نقطة في تسلسلنا حسب الفصول وهذه النقطة تكتسي أهمية بالغة لكونها الإسقاط المباشر لنظريات الترجمة على التكوين إذ أنها تعنى بطرق تقديم هذه المادة النظرية لتعزيز الجانب النظري في التكوين، وقد عمدنا إلى المقاربات التعليمية لفعاليتها في هذا الصدد.

3 .1 أهداف إدراج نظريات الترجمة في التكوين من خلال المقاربات التعليمية

شهد مجال تدريس الترجمة تطورا كبيرا من خلال إدخال بعض المقاربات التعليمية إلى برامجها، حيث تعتبر هذه المقاربات الوسيلة الأساسية الوحيدة التي تُمَكِّن الأستاذ من بلوغ الأهداف المسطرة من التكوين. وعلى ذكر الأهداف من التكوين فلو ربطنا هذا الهدف بتعزيز تدريس نظريات الترجمة في التكوين أمكننا النظر إلى ضرورة أن تسهم المقاربات التعليمية من خلال أربعة نقاط رئيسية ملخصة في العناوين التالية:

3 . 1. 1 الربط بين المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية في تكوين المترجمين

يتفق جميع الدارسين على أن الترجمة عبارة عن مجموعة من الكفاءات تتكامل فيما بينها لتُوَلِّد لنا ما يسمى بالكفاءة الترجمية التي تطرقت إليها الكثير من الأبحاث، إلا أننا هنا لسنا بصدد البحث فيها ولكن لنسلط الضوء على مكونين هامين لهذه الكفاءة وهما: المعرفة

الإجرائية Procedural Knowledge والمعرفة التقريرية Declarative knowledge. يُفرق جيل (2009) بين المعرفتين بأن المعرفة التقريرية هي مجموعة المعارف التي يمكن للمترجم شرحها مثل الحقائق والثقافة العامة والنظريات الترجمية الخ، وتتميز على أنها معرفة واعية تقابلها المعرفة الإجرائية التي هي عبارة عن معرفة كيفية القيام بشيء (ترجمته). هذه القدرة في كيفية الترجمة تولي لها مجموعة PACT أهمية كبيرة في بناء نموذجها في الكفاءة الترجمية ولو أن المعرفتين تشتركان في بناء ما يسمى بمعرفة الخبرة Expert Knoweldge.

دار نقاش كبير حول العلاقة بين المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية من خلال البحث عن أي من هاتين المعرفتين يمكننا الاستناد عليها من أجل بناء التكوين في الترجمة. يرى روبنسون (2003) بأن كلا المعرفتين يمكن الاستناد عليهما لبناء التكوين ولكنه يولي المعرفة الإجرائية جزءا أساسيا وجوهريا في التكوين، حيث من خلالها يمكن تطبيق المعارف التقريرية.

يؤيد كل من كيرالي (2000) وهورتادو ألبير (2005) هذا الطرح من خلال القول بأن طرق التدريس والتعلم في تكوين المترجمين يجب أن تركز من البداية على الفعل وليس على تعلم معلومات حول الترجمة (As cited in Fabio, 2005)

من جهة أخرى يرى Goncalves (2003) أن الوعي بعمليات ومفاهيم متعلقة بالترجمة من شأنه مساعدة المترجمين في تحسين أدائهم في الترجمة، كما يتوجب أن تقدم هذه المعارف التقريرية جنبا إلى جنب مع المعارف الإجرائية وذلك منذ المراحل الأولى من التكوين.

نرى بأن قضية التباين والتباعد بين النظرية والتطبيق في تكوين المترجمين يكمن أساسا في مشكلة عدم قدرة الأنظمة التكوينية في إحداث تكامل بين المعرفتين في بناء الكفاءة الترجمية، فمجرد إضفاء صفة أولوية معرفة على الأخرى يؤثر على تصورات الأساتذة والطلبة حول هذه المعرفة أو تلك. وبالتالي فبناء تكامل بين المعرفتين يعتبر خطوة أولى ورئيسية في إنشاء نموذج تعليمي يسعى إلى تعزيز استعمال الجانب النظري في التكوين.

سنحاول في هذه النقطة رسم قاعدة متكاملة لكلا المعرفتين ونبين أثرهما في التكوين من خلال تقديم منهج تكويني يوازي بين الجانبين النظري والتطبيقي.

من بين المشاكل التي تلقي بضلالها على البحث في الطريقة التي يكتسب بها الفرد المعارف هي كيفية التوصل إلى نتائج بحثية دقيقة تشير إلى كيفية اكتساب الشخص لتلك المعارف. يمكن القول أن المعرفة التقريرية تتميز بسهولة البحث فيها كونها جلية للعيان، أما المعارف الإجرائية فهي خفية تظهر فقط من خلال التطبيق. مما جعل معظم المناهج التعليمية تنتهج خطة تنطلق من الأعلى إلى الأسفل أي أولا تدريس المعارف التقريرية الأساسية يلي ذلك اكتساب المعارف الإجرائية كنتيجة حتمية للأولى (Sun & Slusarz, 2001)

ترى جل النظريات المعرفية في التعلم إلى اكتساب أي معرفة على أنها عملية ديناميكية تجرى على شكل دائري بحيث تتكون هذه العمليات من مراحل تتابعية لتشكيل المعارف، تلعب في خضمها استراتيجيات التعلم دورا هاما فكلما تطور التعلم كلما أمكننا القيام بتقويم وإعادة تشكيل هذه المعارف. يشترك العديد من الباحثين في الطبيعة الدينامية لعملية اكتساب الكفاءة الترجمية إلا أنهم يختلفون في مركزية تلك الكفاءة بينما يرى البعض بأنها معرفة إجرائية أما البعض الأخر فيرى بأنها معرفة تقريرية.

يطرح Ericsson (2002) مفهوما هاما جدا مفاده أن المترجم يسعى باستمرار إلى تقلد مهام من أجل أن يحسن مستواه بعد كل ترجمة قام بها ليصل إلى مستوى معين، وبمجرد أن يصل إلى هذا المستوى تتغير شبكة المعارف في عقله مما يؤدي به إلى الحاجة إلى التعلم أكثر، بحيث تعتبر كل مرحلة بلغها انجازا تستدعي اكتساب معارف جديدة من شأنها زعزعت المعارف المكتسبة القديمة، وهذا مما يعيد بعث عملية التعلم من جديد ودفعها إلى مراحل متقدمة.

من خلال ما ناقشناه سابقا يمكن أن نخلص بأن الانتقال من المترجم المبتدئ إلى المترجم الخبير ينطوي على القدرة على التفكير النقدي حول أدائه لأن مجموعة كبيرة من العوامل الهامة المتدخلة في إيجاد وحل المشاكل كذا اتخاذ الخيارات في الترجمة لن يتم اكتسابها بصفة لاإرادية من خلال التطبيق المستمر بل عن طريق الوعي بها أولا، وهذا ما يصبوا إليه تدريس المفاهيم النظرية في التكوين. وبالتالي فالمقاربة التعليمية الفعالة يجب أن تحاول الربط بين العناصر الإجرائية والتقريرية من خلال التركيز على الزيادة في التفكير النقدي الواعي أثناء

التكوين. وهذا يجرنا إلى النقطة الموالية التي ترى بأن التكوين الموجه نحو العملية من شأنه أن يخلق هذا الترابط.

3 . 1. 2 توجيه التكوين نحو عملية الترجمة

تتبني المقاربات التعليمية التقليدية في الترجمة على إعطاء الطلبة نصوصا لترجمتها بعد ذلك يقوم الأساتذة بتصحيح وتقييم ونقد الخيارات التي انتهجها الطلبة في ترجماتهم مقدمين بذلك حلولا نهائية، يجمل جيل (1994) عدم فعالية هذه الطريقة في نقطتين مهمتين:

1- تركيزها على الناتج بدلا عن العملية حيث تجعل الطلبة هم من يتصورون الطريقة الصحيحة التي من خلالها قاموا بالترجمة، مما يمنع الأستاذ من معرفة ومتابعة والتحكم في الطريقة التي انتهجها الطلبة بالقيام بتلك الخيارات أثناء الترجمة. هذا ما جعل العديد من الباحثين يدعون إلى إدراج النظرية في التكوين لأن فعالية نظريات الترجمة تكمن في تقنين عملية الترجمة من خلال إدراج المفاهيم الترجمية واستراتيجيات الترجمة أثناء قيام الطلبة بالترجمة، وهذا أمر صعب في المقاربة التقليدية التي ترتكز على الناتج.

2- عادة ما لا يقبل الطلبة خيارات الأساتذة وحلولهم خصوصا إن لم يعرف الأساتذة كيفية تقديمها للطلبة، فإن كانت بطريقة فيها نوع من السلطة ولم تدعمها براهين وأدلة سيشعر الطلبة بأن خياراتهم الترجمية قد تم رفضها دون سبب، هذا الأمر بإمكانه إبطاء العملية التعليمية كثيرا.

يمكن تلخيص المقاربة المتجهة إلى دراسة العملية على أرض الواقع فيما يلي:

أولا هذه المقاربة التعليمية تتوجه إلى اعتبار الطلبة متكونين في استراتيجيات وطرق الترجمة، وبالتالي فإن النص المترجم يعتبر بمثابة مرآة تعكس الاستراتيجيات والطرق التي انتهجوها. فأي مشكلة تواجههم تدل على عجزهم في إيجاد الاستراتيجية المناسبة للترجمة دون التعرض للمشاكل الناجمة عن ضعفهم في المجال اللغوي.

ثانيا يتقلد الأساتذة مهمتين في ظل هذه المقاربة تنطوي المهمة الأولى على تقويم أداء الطلبة أثناء قيامهم بعملية الترجمة، أما مهمتهم الثانية فتتعلق بناتج الترجمة حيث يسعون إلى

تقويمه من خلال طرح بعض الأسئلة فيما يخص سبب هذا الخيار أو ذاك والبدائل التي أخذت بعين الاعتبار، وتشجيعهم على تعليل نسبة الرضا بتلك الترجمة على مستوى الوضوح واللغة والمنطق (Gile,1994).

يمكن أن نضيف إلى هذين العنصرين عنصرا آخر لا يقل أهمية عن سابقين وهو التقارير التقييمية للطلبة أنفسهم، بحيث يطلب من الطلبة إرفاق ترجماتهم سواء كانت أعمالا موجهة أو تمارين بتقارير عن المشاكل والصعوبات التي واجهتهم أثناء الترجمة، من أجل أن يتسنى من جهة للأساتذة تشخيص نقاط ضعف طلبتهم ومحاولة تداركها، ومن جهة أخرى للطلبة تقييم تقدمهم فيما يخص إيجاد استراتيجيات ناجعة في الترجمة. ونقترح أن تكون تلك التقارير على شكل تعليقات على الترجمة commented translation لما فيها من ميزات كبيرة على التكوين.

حازت المقاربة الموجهة نحو العملية في تكوين المترجمين على اهتمام الكثير من الباحثين كما تبنتها العديد من المعاهد التكوينية، إلا أن هذه المقاربة لا تخلوا من النقائص حيث أن التركيز على العملية فقط يجعلها غير فعالة في تنقيح ناتج الترجمة، كما أن الأساتذة في هذه المقاربة يدخرون جهدا ووقتا كبيرين في تطوير قواعد تسمح لهم بمتابعة سير عملية الترجمة لدى الطلبة وكذا خلق قواعد بسيطة من شأنها شرح الاستراتيجيات التي يتوجب على الطلبة إتباعها عند الترجمة. ومن هذا المنطلق يرى جيل (2009) بأن تستعمل في الدروس الأولى بعد ذلك يجب أن يتم التركيز مجددا على الناتج من أجل نتقيح الترجمة مع التركيز دائما على الاستراتيجيات المطبقة أثناء الترجمة.

3 . 1. 3 الانتقال من النظرية إلى عملية التنظير في تعليم الترجمة

إن مفهوم النظرية عند الطلبة خصوصا في التكوين يتسم بالجمود فأغلب الطلبة يشيرون إليها على أنها مجموعة من المفاهيم المتداخلة وبالتالي فمفهوم النظرية بهذا الشكل قد ينفي قدرتهم على تشكيل أفكارهم وتصوراتهم كذلك حلولهم من خلال اجتهاداتهم.

يرى Pym & Torres-simon (2016) أنه من الأحسن أن لا نبدأ عند التعرض للمفاهيم النظرية للترجمة بإعطاء مجموعة من القواعد، وبالمقابل يمكن أن نبدأ من خلال عرض تجارب سابقة من أجل خلق نقاشات نصل من خلالها إلى نتيجة مشتركة. فمثلا استعمال كلمة الترجمة

بطرق متعددة أو أن بعض القرارات في الترجمة تمت معالجتها من خلال وجهات نظر متعددة، وعندما نلاحظ بأن تلك القضايا خلقت وجهات نظر متضاربة لدى الطلاب حينها يمكن أن نقدم بعض المفاهيم النظرية أو نصحح بعض المصطلحات أو نزيل الغموض عن بعض القواعد التي تختصر التضارب في الآراء.

هذا ما يرمي إليه الكاتبان بوصفهما للتنظير أي أن النقاشات الجماعية للطبة هي في حد ذاتها عملية تنظير من خلال جعل كل رأي من الآراء أكثر وضوحا وتركيزا. وبطبيعة الحال يقوم الأستاذ بانتهاج هذه الطريقة فقط عند الحاجة إليها.

إن استعمال هذه الطريقة في تدريس المفاهيم النظرية من شأنها جعل النظرية طريقة لخلق نقاشات بناءة داخل قاعة الدرس:

> When the Translation Studies class is tackled in this way, theory is no longer a set of irrelevant things to learn but becomes, in the more optimistic scenario, a way of enabling discussions, reasoned dissent, and the students' awareness that the problems they are trying to solve have mostly been tackled by translators before them – we are not alone! (Pym & torres-simon,2016 p.15)

تصبح أجوبة الطلبة في مثل هذه الطريقة من التدريس محاولات للوصول إلى حلول أفضل، مما ينفي وجود أجوبة مثالية أو حتى أجوبة خاطئة، لأنه من خلال هذه الأجوبة تنطلق عملية التنظير أي عملية النقاشات بين الطلبة والأستاذ وعرضها على مفاهيم نظرية الترجمة. نلاحظ أن هذه الطريقة تجمع بين المقاربة المتجهة نحو عملية الترجمة ومقاربة كيرالي (أنظر الفصل الثاني) التي تدعوا إلى تفاعل الجميع لبناء تجربة التعلم، كما أن هذا التفاعل يُحضِّر الطلبة لولوج سوق العمل الذي يتطلب من المترجم ربط علاقات مع مترجمين آخرين.

نرى بأن هذه الطريقة لديها بعض من الصعوبات إذ أن استعمالها بصفة دائمة يمكن أن يحد من التوسع والتقدم في الدروس إذ أن عامل الوقت لا يسمح دائما بتطبيق هذه الطريقة، أيضا كفاءة الأستاذ في تسيير النقاشات داخل القسم يجب أن تكون عالية وإلا فقد يخرج النقاش عن نطاقه ويفقد الأستاذ القدرة على التحكم فيه.

3 .2 مصادر ادراج المفاهيم النظرية في التكوين

يرى جيل (2009) ثلاثة طرق لاستقاء المفاهيم النظرية المناسبة لتكوين المترجمين. تتمثل الطريقة الأولى في تبني تلك التي وضعت سلفا من قبل أساتذة ترجمة أو باحثين، أما الطريقة الثانية فتنطوي على تكييف العناصر النظرية التي وضعت من قبل مع متطلبات البرنامج قيد التدريس، أما الطريقة الثالثة فتعتمد على مهارة الأستاذ في تطوير المفاهيم النظرية بطريقته الخاصة.

يمكن أن نلاحظ أن الطريقة الأولى التي تعتمد على إيجاد عناصر نظرية موجودة سلفا قابلة للتطبيق المباشر في تعليمية الترجمة صعب الوجود باستثناء نظريتي الغرض والتأويلية اللتان نجد أن معظم الكتب قد تطرقت إليها بشرح وافي مفصل (Gile,2009).

هناك العديد من المراجع والكتب التي توفر أفكارا عملية لتعليم الترجمة التحريرية والشفهية مع بعض التلميحات إلى نظرية الترجمة، من بينها كتاب فايني ودربلنيه "الأسلوبية المقارنة بين اللغة الفرنسية والانجليزية" والذي يحتوي على تعريفات كثيرة للاستراتيجيات الترجمية. أيضا كتب سيلسكوفيتش وليدوغيغ Seleskovitch & Lederer مثلا كتاب "الترجمة المعقلنة" "la traduction raisonné" الذي يحتوي على مفاهيم نظرية مأخوذة من النظرية التأويلية وغيرهم كثير. نحن هنا لسنا بحاجة إلى رصد جميعها ولكن بالأحرى لنقول بأن مجال الترجمة مليء بالكتب التي يمكن للأساتذة الاعتماد عليها لاستقاء مفاهيم نظرية في الترجمة حسب حاجتهم إليها. ونركز على انه بالإضافة إلى تلك الكتب هناك العديد من المقالات في مجال تعليمية الترجمة نشرت في مجلات محكمة مثل ميتا وبابل إلخ .. التي تناولت موضوع تدريس نظرية الترجمة في أقسام تكوين المترجمين ضمن دراسات ميدانية.

هناك مناظير منهجية متعددة حسب أمبارو أرتادو البير (2004) يمكن تصنيفها على النحو التالي:

1. كتب تختص على مشكلة المفردة اللغوية حيث تبنى فيها الوحدة التعليمية على اللفظة المترجمة، وتكون غالبا على شكل قوائم وملاحظات.

2. كتب تعتمد على منظور المقارنة ووسـائل التقابل للوصـول إلى طريقة للترجمة (النقل والموازاة الخ...
3. كما أن هناك الكتب النظرية التي تحتوي على أمثلة تطبيقية حيث يطرح فيها الجانب النظري من خلال زوايا متعددة: الدلالية ولغويات النص ونظرية الترجمة.

يضـيف أمبارو أرتادو ألبير (2004) إلى أن هذه الكتب، التي تتضـمن بعض الاعتبارات المنهجية مثل مراحل التعامل مع النص والمشـاكل التي تطرأ من جراء ترجمة المصـطلحات، إلا أنها غير كافية لمواجهة بعض الاعتبارات التي يقوم عليها تعلم الترجمة مما ينجم عنه:

1. استقطاب في النتائج: ذلك أنه لا توجد مؤشرات كافية تساعد الطالب على الوصول إلى حل مناسب لمختلف مشاكل الترجمة.
2. عدم وضوح الأهداف التعليمية: ذلك أن الأهداف التي تطرح هي ذات طبيعة لغوية أو نظرية أو منهجية لكنها ليست أهداف تتعلق بعملية تعليم الترجمة.
3. عدم وجود إطار منهجي أصيل: فلم تعد المفاهيم واضحة فيما يتعلق بعملية انتقاء النصوص وتحديد المهام والتمارين اللازمة لترجمة تلك النصوص أو تحديد طبيعة التقدم أو التقييم (ص.215 تر: علي إبراهيم المنوفي 2007).

يجب على المكتبات الجامعية توفير وتحيين زادها من المراجع وتنويع نوعية المراجع بين كتب ومجلات أكاديمية بالإضافة إلى إغنائها ببحوث الطلبة ليتسنى لهم توسيع مداركهم فيما يخص الجانب النظري في الترجمة.

3 .3 الاعتماد على النماذج التعليمية في تدريس نظريات الترجمة

إن مجال الترجمة مليء بالمصادر التي يمكن للأستاذ أن يستقي منها ما شاء من المفاهيم النظرية لتقديمها في دروسه، إلا أنه لا يوجد هناك مجموعة معينة واحدة تحوي جميع ما يمكن أن يحتاجه الطالب؛ وهذا لأن الأهداف التعليمية لكل أستاذ أو مؤسسة تتغير بالإضافة إلى تخصصات الطلبة واحتياجاتهم العملية، ومن هذا المنطلق ظهرت ضرورة ملحة إلى بناء نماذج

تعليم موجهة إلى أغراض وأهداف محددة، ومن بينها تلك النماذج التي طورت في مجال تدريس الترجمة.

بداية تمثل النظرية إطارا هاما لشرح الظواهر ولكن بعض تلك الظواهر يتطلب شرحها العودة إلى ميادين أخرى كاللسانيات واللسانيات الاجتماعية وعلم النفس الإدراكي، وبالتالي فإن هذه المفاهيم يجب أن يتم تكييفها مع ما يحتاجه الطلبة بحيث تبتعد عن التعقيد وتقترب نحو الممارسة من أجل أن يفهمها الطلاب بأقل جهد وأقصر وقت ممكنان، لهذا السبب يرى جيل أن أحسن طريقة يمكن الرجوع إليها هي استعمال النماذج التعليمية. ويعرفها بقوله:

> …The idea of a model, i.e. Simplified representation of phenomena or ideas constructed with the most important entities and inter-entity links which could explain their operation (Gile,2009, pp.21-22).

في هذا التعريف نرى بأن ضرورة استعمال النماذج التعليمية في تدريس نظريات الترجمة وضعت أساسا انطلاقا من حاجة البرامج التعليمية والأساتذة إلى التبسيط، خصوصا وأن بعض المفاهيم تمتاز بطبيعة معقدة وبالتالي وجب تفكيكها والعمل على تبسيطها ليتسنى للطلبة فهمها.

اقترح جيل (2009) ستة نماذج بعضها مخصص فقط للترجمة التحريرية والبعض الأخر مخصص للترجمة الشفوية، أما الباقي فيمكن استعمالها في كلا المجالين. لكن سردنا سينفرد بواحد فقط من تلك النماذج والذي يسعى إلى إدراج النظرية بصفة أكثر فعالية في أقسام تكوين المترجمين.

3 . 3. 1 نموذج IDRC لتقديم نظريات الترجمة في دروس الترجمة

تحدثنا سابقا بأن من بين الأهداف الأساسية لإدراج نظرية الترجمة في التكوين هو إكساب الطلبة إطارا معرفيا وهذا الإطار تغذيه المعرفة التي يستقيها من اطلاعهم على الأسباب التي ساهمت في ظهور نظريات ترجمية معينة، يوسع هذا الكم من المعرفة من افاق نظرة الطلبة للعوامل المؤثرة على الترجمة، كما سيساعدهم على تغيير مفاهيمهم البسيطة عن الترجمة وتحويلها إلى مفاهيم أعمق وأعقد. كلما كبر هذا الإطار المعرفي كلما ساهم في الرفع من قدرة

المتكونين أو المترجمين على التعامل المرن مع كثير من أنواع المشاكل وإيجاد حلول عملية لها(Cintrao, 2010).

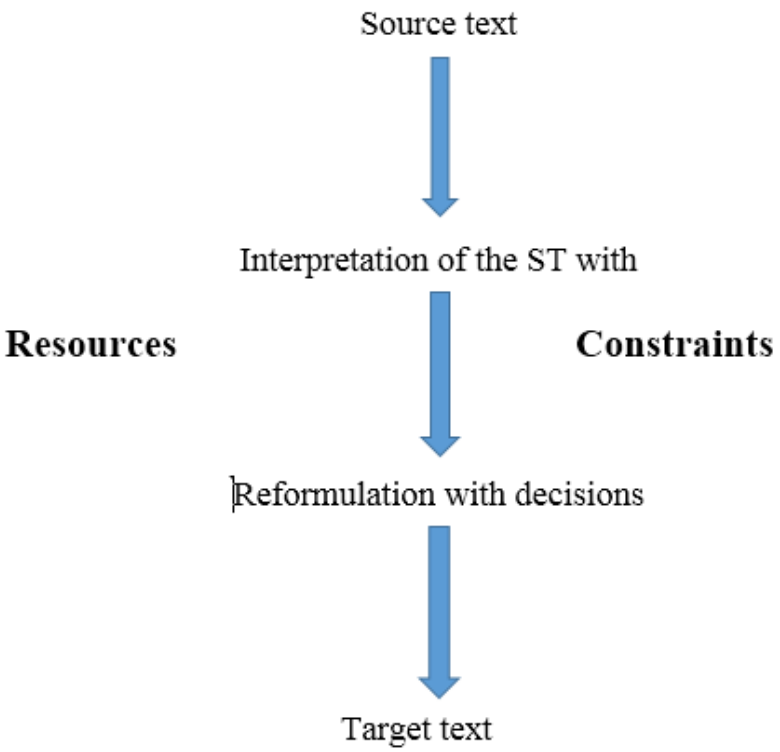
هناك عدة طرق لتدريس نظريات الترجمة فهناك من يتبع خطة التسلسل الموضوعي وهناك من يستعمل التطور التاريخي، فيبدأ من أولى النظريات ثم النظريات الحديثة. وتوجد أيضا من الطرق التي تمزج بين الاثنتين، كل من الطرق المذكورة يمكن الاستفادة منها ولكن في نفس الوقت قد تكون بمثابة إشكالية إذا لم تُقم اعتبارا لحاجيات الطلبة (Gile,2009).

هناك مشكل أخر في تدريس نظرية الترجمة مرتبط بتنوع المجالات يقابله تنوع في نظريات الترجمة، فنلاحظ بأن بعض الطلبة يوجهون تكوينهم إلى مجال معين كالترجمة القانونية أو الترجمة السمعية البصرية أو الترجمة الفورية في المؤتمرات، وبالتالي فاحتياجات كل واحد منهم يمكن أن تتباعد بشكل كبير. بداية قد يجد هؤلاء في نظرية الترجمة ما يخدم اهتماماتهم ولكن يعجز البعض عن الاستفادة من النظريات خارج مجاله. وبالتالي فهناك ضرورة ملحة لتبسيط المفاهيم النظرية ووضعها ضمن احتياجات الطلبة وهذا يجرنا إلى فكرة النماذج التعليمية في تكوين المترجمين، فبعد أن يتم الموافقة على قرار إدراج نظرية الترجمة ضمن البرنامج لأسباب وأهداف مسطرة من هيئة التكوين على ضوء معطيات معينة، يبحث هؤلاء عن طريقة تجعل من المحتوى النظري في البرنامج اقرب ما يكون إلى احتياجات الطلبة التطبيقية، تأتي في هذه المرحلة ضرورة إدراج نموذج تعليمي من شأنه أن يحقق الهدف المرجو من إدراج مقياس نظري كنظريات الترجمة ومقارباتها أو الدراسات الترجمية حسب التسمية.

يعرض جيل (2009) في كتاب Basic concepts and models for translators training" مجموعة من النماذج التعليمية في الترجمة التحريرية والشفوية من بين تلك النماذج نموذج أطلق عليه اسم IDRC هدفه الأول تسهيل خطوات الطلبة في تعلم نظرية الترجمة، من خلال خلق إطار تطبيقي عملي شامل مبني على مفاهيم قريبة نسبيا من اهتماماتهم الفعلية، يمكن أيضا ضمن هذا الإطار العملي الانتقال إلى استكشاف نظريات ومدارس فكرية أخرى كل منها تمتاز بموقع معين باعتبار عناصر الإطار العملي وبالتالي باعتبار اهتمامات الطلبة" (Gile,2009).

3 . 3 . 1 . 1 مكونات نموذج IDRC

يحمل هذا الإطار العملي اسم (IDRC Framework) الذي يشير الاختصار الأول في التسمية إلى العناصر المكونة له. وسنأتي على ذكر التفاصيل بعد الإشارة إلى أمر مهم بإمكانه إزالة الكثير من الغموض عن هذا النموذج التعليمي، وهو أن الترجمة من وجهة نظر المترجم هي نوع من إحداث حدث في النص الأصلي لإنتاج نص أخر (نص هدف) وعادة ما لا تحدث هذه العملية أو الحدث من فراغ، بل أن هناك غرض يوجهها وهذا الغرض تُعرِّفه جملة الأهداف التواصلية وغيرها، كما أن هذا الحدث يقوم من خلال جملة من المصادر وتحت جملة من القيود، ينبني هذا النموذج على كل عنصر من العناصر السابقة ليشكل المخطط الذي يسير من خلاله:



شكل 6 : **مخطط لنموذج IDRC لتقديم نظريات الترجمة للطلبة (من Gile ، 2009 ص.249)**

يتبين من الشكل (06) أعلاه العناصر المكونة لهذا النموذج مقسمة إلى جانبين، سنقوم بتعريف كل جانب ونبين علاقته بعمل النموذج كما يلي:

الجانب الأول: المصادر (Resources) والقيود (Constraints) في الترجمة

1- المصادر Resources

يقوم المترجمون عند أدائهم بالترجمة بالاستعانة بالمصادر التي قد تشمل طبعا الكلمات والعبارات الاصطلاحية وقواعد النحو والأشكال البيانية والأصوات والرموز كأدوات للتعبير عن المعلومات، كما أن بعض المصادر قد تأتي من معارف المترجم كالمعارف غير اللسانية كالثقافة وغيرها وإتقانه الجيد للغات التي يعمل فيها، بالإضافة إلى معرفته بكيفية الترجمة، ومثل تلك المعارف قد تشمل المعرفة بالمعايير المتصلة بالترجمة والمهارات التقنية كإتقان استعمال أدوات الترجمة بمساعدة الحاسوب الخ... (Gile,2009)

لا تقتصر المصادر عند هذا الحد بل يمكن أن تتكون أيضا من الوقت المتاح لإجراء عملية ترجمية، أيضا الوسائل التي تتيح اكتساب معرفة معينة مثل الوثائق والمراجع والمعاجم والانترنيت، كما أنها يمكن أن تكون عبارة عن مهارة المترجم التي تشمل مهارات التواصل الاجتماعية ومهارات إدارة وتسيير المهام (Gile,2009)

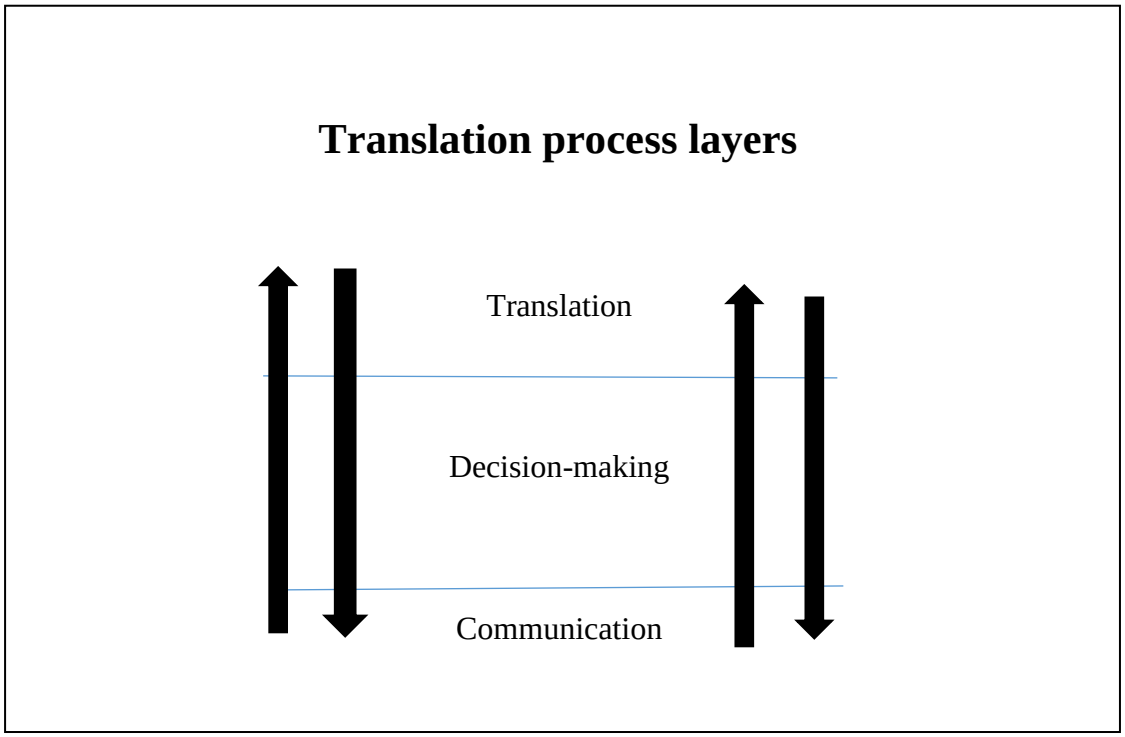
2- القيود Constraints

تكتسي هذه النقطة أهمية بالغة في النموذج إذ أنها السبب الوحيد الذي يمكنه توجيه المترجم نحو أخذ قرارات معينة، وبالتالي فقبل أن نلقي نظرة على الشبكة المعقدة للقيود التي تتدخل في الترجمة يجب أولا أن نعرف الأبعاد التي ينطوي عليها فعل الترجمة.

- فعل الترجمة

يعتبر فعل الترجمة عملية ذات أبعاد وطبقات متعددة تنطوي على ثلاث عمليات وهي: الترجمة والتواصل واتخاذ القرارات. هذه العمليات تشكل طبقات تفرض على بعضها البعض جملة من القيود فهي تحدد وجهة الترجمة وكيفية إخراجها أي إخراج النص الهدف. تفرض الترجمة بعض القيود على عملية التواصل كما أن عملية التواصل تفرض بدورها قيودا على عملية اتخاذ القرارات، وهذه الأخيرة تفرض على كلا العمليتين السابقتين جملة أخرى من

العوامل (Darwish,1999). هذه التعقيدات دائما ما تحد من بلوغ المترجم إلى ترجمة أقرب إلى الأصل بحيث يعتبر مفهوم الترجمة الأقرب إلى الأصل هدف يحدده المترجم كنتيجة للعوامل التي يفرضها فعل الترجمة والتي قد تتحول بدورها إلى معيقات في عملية الترجمة.



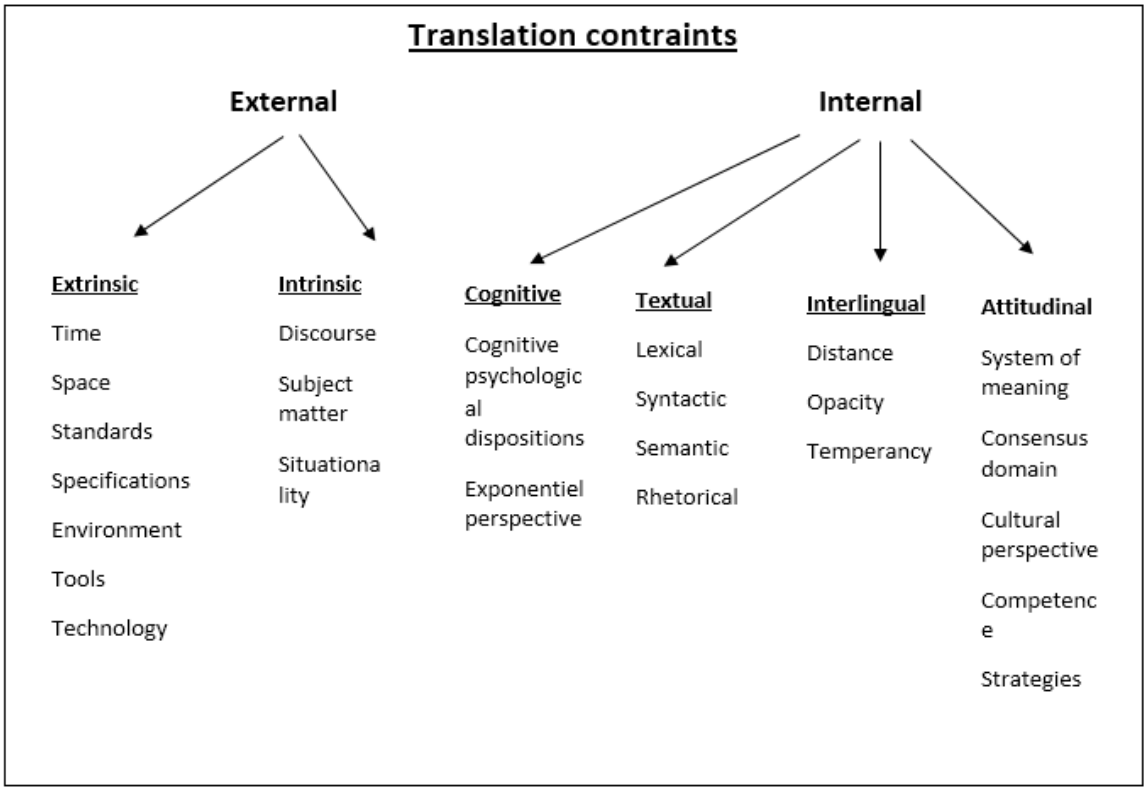
شكل 7 : **الطبقات المكونة لعملية الترجمة (من Darwish ، 1999 ص.15)**

توجه عملية اتخاذ القرارات جملة من القيود على مستويات ومراحل متعددة، هذه القيود التي يمكن أن تنبع من مصادر سواء داخلية أو خارجية، يعمل المترجم على التغلب عليها من أجل تحقيق هدف عملية الترجمة في ظل إطار ومعايير واستراتيجيات محددة.

يمكن تعريف القيود في الترجمة على أنها "كل العوامل التي تحد من تحقيق أقرب ترجمة للنص الأصليّ أثناء عملية الترجمة، سواء كانت تلك العوامل على مستوى الأكبر Macro level أو الأصغر Micro level" (Darwish، 1999 ص.19 ترجمتي)

هناك نوعين من القيود: قيود خارجية وقيود داخلية، القيود الخارجية يمكن أن تنقسم بدورها إلى مصدر داخلي ومصدر خارجي، القيود الخارجية ذات المصدر الخارجي هي تلك المتغيرات المادية التي تأتي من خارج نطاق عملية الترجمة والتي تشكل جزءا مهما من حدث الترجمة، ومنها ما تعلق بالمحيط، الوقت، المعايير، البروتوكولات، الأدوات التكنولوجية إلخ ...، أما القيود الخارجية ذات المصدر الداخلي فهي تلك التي تتعلق بفعل الترجمة بما فيها الوسيط الذي تم من خلاله تقديم الرسالة، وضوح الخطاب مقروئية أو استماعا (Darwish,1999).

القيود الداخلية هي تلك المتعلقة بالمتغيرات غير المادية التي تشكل الأنشطة الذهنية الأساسية لفعل الترجمة، بما فيها المتعلقة بالعمليات الذهنية والنصية واللغوية والمتعلقة بالموقف حيث تؤثر هذه الأخيرة على فعل الترجمة على نحو الشكل التالي:



شكل 8 **: مجموعة القيود في الترجمة (من Darwish ، 1999 ص.20)**

أخيرا تنتج القيود في جزء كبير من محدودية مصادر المترجم مثل عدم إتقانه الجيد للغات تخصصه أو محدودية ثقافته العامة، كذلك عامل الوقت الذي قد يشكل أكثر القيود صعوبة خصوصا إذا لم يكن كافيا، بالتالي يتعرض المترجم إلى ضغوط كبيرة مما قد يحدد التقنيات والاستراتيجيات التي يتبعها في الترجمة.

الجانب الثاني: التأويل (interpretation) واتخاذ القرارات (Decisions) في الترجمة

التأويل Interpretation

الترجمة ليست مجرد عملية إبدال لغوي بين النصوص ولكنها عملية تنطوي أولا على تحليل وتأويل تلك النصوص، قد يتبادر إلى أذهاننا أن المترجم قد يلجأ إلى التأويل عندما يكون النص غير مفهوما أو غامضا ولكن هذه العملية التأويلية تبدأ أنى بدأ المترجم بتحويل ما يفهمه من رموز وأصوات إلى كلمات ذات معنى (Gile,2009).

اتخاذ القرارات Decisions

أما بخصوص اتخاذ القرارات التي قد خصصنا لها جزءا كبيرا في الفصل السابق لأنها بطبيعة الحال جزء هام من عمل المترجم. واتخاذه للقرارات لا يقتصر فقط على اختيار الكلمات والبنيات النحوية ولكن يجب عليه أن يختار من بين تأويلات النص في ظرف تواصلي محدد (Gile,2009).

نلاحظ أن ميزة هذا النموذج أيضا تكمن في كونه ممكن التطبيق على كامل الترجمات التقنية والقانونية وحتى الأدبية كما انه يطبق أيضا في مجال الترجمة الفورية من المؤتمرات إلى الإعلام.

يسعى هذا النموذج إلى النظر إلى الترجمة بصفتها عملية وليست منتجا، وبالتالي فهو نموذج عملي (An action oriented model) يستجيب فعليا للمقاربات التعليمية المتجهة نحو الفعل من خلال وضع المسؤولية فوق أكتاف الطلاب بصفتهم مترجمي المستقبل الذين يجب عليهم أن يقوموا بالتأويل ويتخذوا القرارات بأنفسهم (Gile,2009).

3 . 3 . 1 . 2 اليات انتقاء وتصميم عرض المفاهيم النظرية في نموذج IDRC

في ظل الزخم الكبير لنظريات الترجمة التي كما تطرقنا إليها باختصار شديد في الفصل الأول، نستشف مدى صعوبة تحديد المفاهيم ذات الأهمية الكبيرة في فترة التكوين المحدودة. بالإضافة إلى الحجم الساعي الممنوح لمقياس نظريات الترجمة أو أي مقياس يستقي من نظريات الترجمة، وبالتالي فقد يضيع الأساتذة في إيجاد طريقة فعالة في جلب المفاهيم النظرية ذات الصلة بالأهداف المسطرة من التكوين لما يفيد الطلبة عمليا.

يرى جيل (2009) أن هناك ثلاثة طرق من شأن الأساتذة اتباعها في انتقاء وإدراج المفاهيم النظرية في تكوين المترجمين.

تنبني الطريقة الأولى على التقليد أي استعمال المفاهيم النظرية العامة والشاملة التي وضعت سلفا من قبل أساتذة ترجمة أو باحثين بحيث تتميز تلك العناصر أو المفاهيم بانتشارها الواسع في مهنة الترجمة بحكم أن المترجمين العاملين في الميدان يستعملونها باستمرار. كما أن هذه الطريقة يستعملها الأساتذة دون فحص لمدى علاقتها بما يحتاجه الطلبة عمليا.

أما الطريقة الثانية فتنطوي على تكييف المفاهيم والمكونات النظرية التي وضعت من قبل مع متطلبات البرنامج قيد التدريس بحيث تسعى إلى خدمة الأهداف والمحاور المرسومة في عرض التكوين.

بينما تعتمد الطريقة الثالثة على مهارة الأستاذ في تطوير المفاهيم النظرية بطريقته الخاصة بحيث يراعي فيها مكتسبات الطلبة القبلية واحتياجاتهم العملية ومستواهم التعليمي من أجل أن تكون تلك المفاهيم ذا صلة وثيقة بما يحتاجه الطلبة.

من خلال الطرق المذكورة أنفا يمكن أن نلاحظ أن الطريقة الأولى التي تعتمد على إيجاد عناصر نظرية موجودة سلفا قابلة للتطبيق المباشر قليلة جدا باستثناء النظريات الوظيفية على رأسها نظرية الهدف (سكوبوس) والنظرية التأويلية اللتان تطرق إليهما الدارسون بشرح وافي مفصل (Gile, 2009). أما الطريقة الثانية فقد تكون فعالة لمحاولتها المحمودة تطويع المفاهيم النظرية مع ما يسعى إليه البرنامج، إلا أنها تنفي النظر إلى احتياجات الطلاب ومستواهم وتقدمهم. وبالتالي فأنجع الطرق تتمثل في الطريقة الثالثة التي تضع ضمن أولوياتها احتياجات الطلبة العملية.

إن أغلب الدراسات النظرية في مجال الترجمة تتميز بأنها إما تفرط في التجريد أو موجهة إلى أغراض بحثية محضة وليست موجهة إلى التطبيق على التعليم حتى وإن كان الهدف الأساسي من وراءها استنباط مفاهيم قابلة للتطبيق على الترجمة والتعليمية. إلا أن جيل يقترح (2009) العديد من المراجع والكتب التي توفر أفكارا عملية لتعليم الترجمة التحريرية والفورية وذلك بالعودة إلى نظريات الترجمة من بينها كتاب فايني ودربلنيه في الأسلوبية المقارنة بين اللغة الفرنسية والانجليزية (1958 / 1995) حيث يحتوي على تعريفات كثيرة للاستراتيجيات الترجمية. وهذا على سبيل المثال لا الحصر فنحن هنا لسنا بحاجة إلى رصد جميعها ولكن بالأحرى لنقول بأن مجال الترجمة مليء بالكتب والمراجع التي يمكن للأساتذة الاعتماد عليها لاستقاء نظريات ترجمية حسب حاجتهم إليها، ونركز على أن الكتب ليست المراجع الوحيدة فهناك العديد من المقالات في مجال الترجمة نشرت في مجلات محكمة كذا مراجع ومواقع وفيديوهات تناولت مواضيع مختلفة من نظرية الترجمة، وبالتالي فتنويع المراجع من شأنه أن يفتح أمام الطلبة فرصة الاطلاع على العديد من المراجع مما ينمي فيهم قدرة البحث والتفكير الحر.

نلاحظ مما تقدم أن طبيعة المفاهيم النظرية التي يجب أن تدرج في التكوين تحددها جملة من المعايير حسب أهداف التكوين واحتياجات الطلبة وطريقة الأساتذة في تقديم تلك المفاهيم. ومن أجل ألا نحدد خطة جامدة تدعي الكمال للمفاهيم سنعرض ما يطرحه دنيال جيل (2009) من قواعد أساسية بإمكانها مساعدة الأساتذة وواضعي البرامج على انتقاء المكونات والمفاهيم النظرية للترجمة ذات الصلة المباشرة بالتكوين.

1. القاعدة الأولى: "يجب تصميم المفاهيم النظرية بصفة تجعلها ذات صلة بما يحتاجه الطلبة".

نلاحظ في هذه القاعدة الأولى نوعا من تكييف التعليم مع المقاربات الحديثة التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية من خلال النظر أولا إلى ما يحتاجه سواء أثناء فترة التكوين أو عند ولوجه سوق العمل، وبالرغم من صعوبة تحديد الاحتياجات العملية للطلاب بصفة دقيقة إلا أن الدراسات الميدانية في مجال تقييم وتحليل الاحتياجات فتح مجالا واسعا أمام

الأساتذة ومصممي البرامج إلى تركيز فترة التكوين القصيرة فقط على ما يحتاجه الطلبة، ومما تعلق بالمكونات والمفاهيم النظرية تسعى هذه القاعدة إلى ضرورة أن تقدم المفاهيم النظرية أجوبة للأسئلة والمشاكل التي يمكن أن تقابل الطلبة أو المتخرجين على أرض الواقع، فالمعيار الذي من خلاله يمكن الحكم على إدراج مفهوم أو نظرية ترجمية معينة يكمن في فائدته لما قد يحتاجه الطلبة.

وتحت هذا الطرح يقدم جيل بعض الأمثلة التي ليست لها صلة بما يحتاجه الطلبة عمليا (2009) قائلا:

> … historical descriptions of language-related research, terminological comparisons between authors and between theories, linguistic taxonomies, etc. have low priority (p. 18)

كما أنه يضيف بأن هذه الأمثلة التي قدمها كالتعمق في التفاصيل التاريخية المتعلقة بالبحث في نظريات الترجمة أو المقارنة بين المصطلحات المستعملة بين الكتاب أو النظريات والتقسيمات الكثيرة اللغوية تعتبر أقل أولوية وهذا ليس لأنها فارغة من أي معنى ولكنها بعيدة نوعا ما عن الاحتياجات العملية للطلاب (Gile,2009).

2. القاعدة الثانية: يجب تصميم الجوانب النظرية بطريقة تجعلها سهلة الفهم

تعتبر المفاهيم النظرية نتيجة تمحيص ودراسة معمقة لمشاكل ترجمية معينة قابلت المنظرين والمترجمين، وهذا ما قد يفسر طبيعتها التي عادة ما تكون معقدة. ولكن التعقيد الذي تتسم بها بعض المفاهيم والنظريات الترجمة ليس صفة لازمة لفهمها فقد يطور العقل البشري طرق ومناهج بسيطة لفهمها، وهذا ما جعل جيل (2009) يقول بضرورة أن يقوم الأساتذة بتصميمها لتلاءم الأغراض التكوينية من خلال محاولة تجريدها قدر المستطاع من التعقيد والغموض، كما يجب أن تتوفر بالمقابل على قاعدة منطقية بسيطة بحيث لا يتطلب فهمها اكتساب الطلبة لمصطلحات تقنية أو مفاهيم نظرية معقدة. ومن أجل أن نصل إلى هذا الهدف يجب أن نوازن من جهة بين الشمولية والدقة في انتقاء المفاهيم النظرية والبساطة في تقديمها للطلبة من جهة أخرى.

تعتبر النماذج التعليمية أفضل الطرق لبلوغ هذا الهدف وهو تكييف الجانب النظري ليتماشى مع الواقع، وبالتالي يصبح التبسيط هدفا في حد ذاته وهذا ما يفسر لجوء معظم الحلقات التكوينية إلى نماذج مبسطة كالنظرية التأويلية عند المدرسة الفرنسية إلخ (Gile,2009).

وبمقابل هذه القواعد المتعلقة بالتصميم يضع جيل (2009) قاعدتين متعلقتين بطريقة تقديم تلك المفاهيم والمكونات النظرية في الدروس:

1. القاعدة الأولى: قبل الشروع في تدريس المفاهيم النظرية يجب أولا البدء بعملية توعية للطلبة

رأينا في الفصل الثاني أهمية أن يتوجه التكوين في الترجمة نحو الوعي وربطنا هذا المفهوم بنظرية الترجمة التي تعتبر المصدر الذي من خلاله يمكننا تحقيق هذا الوعي، ففي هذه القاعدة المتعلقة بطريقة تقديم المفاهيم النظرية يرى جيل (2009) أن الطلاب إن لم يكونوا واعين بمختلف العوامل والمعلومات المحيطة بمفهوم نظري معين سيصعب عليهم لاحقا فهمه وتطبيقه في أرض الواقع، وبالتالي فمن الأحسن قبل تدريس أي مفهوم نظري في الترجمة تقديم تمهيد بسيط على شكل نقاط يجعل الأستاذ من خلالها الطالب يعي مختلف العوامل المتدخلة في تطبيق ذلك المفهوم كذا النتائج التي قد تترتب عنه.

يرى جيل (2009) أنه يتعين على الأساتذة رفع وعي الطلبة حول عوامل جوهرية في الترجمة وهو يضرب أمثلة عن تلك العوامل قائلا:

> Many students are not aware of issues such as linguistic interference, reliability problems in lexical equivalences offered by dictionaries or conflicting interests between clients, authors/speakers and readers/listeners… (p.19)

يعتبر عدم وعي الطلبة بهذه العوامل مثل التداخل اللغوي وتضارب المصالح حاجزا امام الطلبة للاستفادة من المفاهيم النظرية، وبالتالي يمكن أن يقوم الاستاذ في مرحلة أولية بمساعدة الطلاب على تشكيل فهم أعمق حول المفهوم النظري قيد الدراسة وربطه بالواقع مباشرة، كتقديم

نصوص إعلامية من مصادر مختلفة للطلبة وترجمتها حسب توقعات المتلقين وهذا يدخل في استراتيجية رفع وعي الطلبة حول حقيقة تضارب المصالح كذا الدور الذي يجب أن يتقلده كمترجم في عملية الترجمة هذه (Gile,2009).

أخيرا يمكن القول ان وضع قاعدة التوعية ضمن طرق إدراج المكونات والمفاهيم النظرية ينمي لدى الطلبة فكرة أن تلك المفاهيم النظرية تربطها صلة بالواقع العملي كما أنها تساعدهم على الفهم والعمل بشكل أفضل.

2. القاعدة الثانية: على الأستاذ الرجوع بصفة دائمة إلى المفاهيم النظرية أثناء مناقشة أعمال الطلاب كذا نقاط ضعفهم

يُغفل العديد من الأساتذة الجانب النظري في التمارين والأعمال التطبيقية مما يؤدي بالطلبة إلى نسيان دور المفاهيم الترجمية في تحسين وتقويم وتبرير خياراتهم الترجمية فتنقص لديهم الرغبة للعودة للمفاهيم النظرية لحل المشاكل الترجمية، كما أن هذا يساهم في توسيع الشرخ بين النظرية والتطبيق في الدروس. من هذا المنطلق يقترح جيل (2009) هذه القاعدة التي تسعى إلى رأب الصدع بين النظرية والتطبيق.

من خلال هذه القاعدة يرى جيل (2009) بأن الانعكاسات العملية لنظرية الترجمة يجب أن تكون واضحة للطلبة ويجب التركيز عليها بصفة دائمة خلال تصحيح الأعمال التطبيقية والتمارين من أجل أن تكون نتائجها ذات مغزى عميق مستمر. لا يعنى هذا أن يعاد شرح نفس المفاهيم مرارا خلال الدرس ولكن بالرجوع إليها عندما تكون لها علاقة باستراتيجية يقوم الأستاذ بشرحها أو للتعليق على أعمال الطلبة.

إن الهدف الأساسي من وراء ذكر هذه القواعد من وجهة نظر موضوع دراستنا هو تقنين عملية تصميم وإدراج المفاهيم النظرية، لأن غزارة المفاهيم والنظريات الترجمية يمكن أن تكون سيفا ذو حدين؛ بحيث قد يضيع الأساتذة في اختيار أي من العناصر والمفاهيم النظرية للترجمة والتي تتماشى مع ما يبحث عنه الطلبة أو قد يجد فيها فرصة لانتقاء ما يناسب الطلبة.

وبالتالي فإتباع الاساتذة أو مصممي البرامج التكوينية لهذه القواعد يسهل الكثير من الأمور ويدفع بالتكوين نحو النوعية.

أخيرا نعود إلى النقطة الأولى لنركز بأنه كلما كانت المكونات النظرية بسيطة كلما سَهُل على الأساتذة الرجوع إليها وللطلبة استحضارها أثناء الأعمال التطبيقية. كما نلاحظ أيضا أن من نقاط الضعف الأساسية في بعض نظريات الترجمة من وجهة فعاليتها التعليمية؛ أنها ليست لديها تطبيقات مباشرة بالترجمة أو أنها لم تصمم بحيث يمكن الرجوع إليها في سياق معين خلال التمارين التطبيقية، مما ينجر عنه أن الطلاب يتعلمونها بطريقة آلية ويقومون بتخزينها في ذاكرتهم لتأخذ حيزا معتبر دون مردود عملي يذكر.

3 . 3 . 1 . 3 نظريات الترجمة من منظور نموذج IDRC

بعدما تطرقنا إلى الأسس القاعدية التي ينبني عليها هذا النموذج التعليمي المخصص لإدراج النظرية في تكوين المترجمين، سوف نحاول أن نعرض في الأسطر التالية إسقاطا لنظرية من نظريات الترجمة وكيفية استعمال هذا النموذج في تقديمها للطلبة.

لقد قام جيل (2009) في نموذجه بشرح بعض النظريات الترجمية من خلال نموذجه إلا أننا هنا سنقتصر فقط على نظرية الهدف (الغاية) ضمن النظريات الوظيفية للترجمة.

تعتبر نظرية الهدف من بين النظريات الأكثر شيوعا في مجال تكوين المترجمين لكونها توجه نظري في الترجمة ذا انعكاسات غرضية موجهة إلى النص الهدف.

يرى جيل (2009) فيما معناه أنه قبل الشروع في تدريس هذه النظرية المهمة جدا في تكوين المترجمين، يجب أولا إعادة التذكير بأن الترجمة فعل تواصلي إنساني، وبالتالي "فالسؤال الجوهري الذي يمكن أن يطرح هو ما إذا كان لهذا الفعل وجهة معينة وهذه الوجهة يمكن ان تأثر على مختلف خيارات المترجم عند قيامه بعملية الترجمة" (Gile,2009 p.250 ترجمتي). ومن هذا المنطلق فنظرية الهدف ترى بأن وظيفة الترجمة يمكن أن تختلف اختلافا كبيرا عن وظيفة النص الأصلي لتحدد بقدر كبير فعل المترجم translator's action

عند اسقاط هذه النظرية على نموذج IDRC تظهر للطلبة على هذا الشكل:

فيما يخص التأويل Interpretation: فهي لا تذكر الكثير عن هذه المرحلة لأنها نظرية متجهة نحو النص الهدف وبالتالي يعتبر جزء التأويل في مرحلة الفهم أقل أهمية أمام اعتبارات غاية النص الهدف.

أما فيما يخص اتخاذ القرارات Decision: فهي تركز تركيزا شديدا على العناصر المكونة لعملية اتخاذ القرار في اختيار استراتيجية معينة في الترجمة عند مرحلة إعادة الصياغة (reformulation) وهذه الاستراتيجية متجهة إلى وظيفة النص الهدف كما يقول:

> La théorie de Skopos postule que toutes ces stratégies sont subordonnées à une orientation générale déterminée par la fonction du texte d'arrivée (Gile, p.14, N,D //slideplayer.fr/slide/442016/)

أما المصادر Resources والقيود Constraints فلا تولي لهما النظرية اهتماما كبيرا (Gile,2009).

3 . 3 . 1 . 4 أهمية تبني نموذج IDRC في تدريس نظريات الترجمة

لقد تم تطوير هذا النموذج ليكون قاعدة تسهل على الطلبة اكتساب المفاهيم النظرية وتطبيقها ضمن ترجماتهم، تمت فيه مراعاة الفعالية التعليمية ليحتضن على الأقل أهم النظريات الترجمية التي تهم الطلبة في ميدان الترجمة.

يضيف جيل (2009) بأن هذا الإطار العملي يمكن أن يحتوي على بعض النقائص التي قد تجعله غير فعال في تدريس بعض النظريات اللسانية أو الترجمة الالية قائلا:

> The platform is not a very good tool to account for machine translation, or to help introduce linguistic theories in the classroom, except perhaps, to a limited extent, theories from pragmatics and cognitive linguistics (p.257)

كما يضيف إلى جانب ما قاله ان فعاليته قد تقل أيضا في تدريس النظريات التي تعالج مدارس فكرية بتوجهات إيديولوجية عميقة كنظريات الترجمة مثل ما بعد الكولونيالية أو الحركة النسوية وغيرها.

يمكن أي ينبثق من استعمال النموذج في تدريس نظريات الترجمة داخل القسم النتائج التالية:

1. على المستوى القاعدي يتميز النموذج بالبساطة بحيث أنه مقسم إلى أربعة عناصر منظمة على شكل محورين يمثلان المسار العام لأي ترجمة، إذ تبدأ بالتأويل وتنتهي بإعادة الصياغة في اللغة الهدف، وموازاة مع هذا المسار نجد المصادر من جهة والقيود من جهة أخرى.
2. كل العناصر التي يحتويها النموذج قريبة جدا من واقع الترجمة بحيث يبتعد الطالب من خلاله من التجريد ويقترب أكثر فأكثر من حقيقة الواقع.
3. قد يرى الطلبة في هذا النموذج صورة واضحة لصراعهم في محاولاتهم لتقنين عملهم في الترجمة، بحيث إذا تم تبنيه في التكوين سيكون بالنسبة إليهم مرجعا عند ولوجهم عالم الشغل لإيجاد بعض الحلول العملية لمشاكلهم الترجمية.
4. يمكن من خلال النموذج أن نعزز بعض المبادئ الأساسية في الترجمة من بينها أن الترجمة في جزء كبير هي عبارة عن اتخاذ قرارات ترجمية (Gile,2009, p.258).

من أجل تثمين هذه النقاط يمكن للأساتذة أن يستعملوا هذا النموذج في تدريس النظرية من خلال تبيان النقاط التالية:

1. مهنة الترجمة دائما ما ترتبط ببعض الصعوبات التي قد يواجهها الطلبة أنفسهم أثناء ممارستهم إياها سواء في التمارين أو التطبيقات.
2. تسعى نظريات الترجمة إلى استكشاف عمل المترجمين والسبب الذي يدفعهم إلى الترجمة وما يمكنهم فعله لحل مشكلة من المشاكل التي تصادفهم أثناء الترجمة.
3. تعتبر النظريات بنيات معرفية conceptual constructs كل منها عبارة عن محاولة أو إجابة أولية لتساؤل معين تنظر إليه من وجهة مختلفة، أو تعتمد على مجموعة من المعطيات التي قد يحتوي بعضها على بعض المصطلحات المجردة. وبالتالي قد يضيع الطلبة في اتجاهات عدة من اجل ربطها بالواقع، لكن هذا النموذج سيضع أي نظرية ضمن النقاط الأربع التي تحدثنا عنها فكلما قاموا بالعودة إلى هذا النموذج كلما ترسخ في عقولهم فيصبح العودة إليه أمرا عفويا لا إراديا (Gile,2009).

خلاصة القول إنه بمجرد أن يتعرف الطلاب على كيفية عمل هذا الإطار سيسهل عليهم استيعاب المفاهيم النظرية مهما كانت معقدة أو مجردة خصوصا إذا قام الأساتذة بتذكير الطلبة بشكل منتظم أثناء التطبيقات بالنظريات وموقعها من هذا النموذج IDRC.

3 .4 تحليل الاحتياجات التكوينية في برامج التكوين

يعتبر تحليل الاحتياجات التكوينية في برامج التكوين أمر مهم جدا وبالتالي سنتطرق فيما يلي إلى أهميته في مجال تكوين المترجمين.

3 . 4. 1 تعريف الاحتياجات التكوينية

قبل أن نلج في تفاصيل هذا المنهج التحليلي يجب أولا أن نبين بعض النقاط المهمة:

أولا: يعرف Brindely (1990) الحاجة أو الاحتياج على انها:

"The gap between what is and what should be" (p.65)

أي الهوة الفاصلة بين الوضعية الحالية والوضعية التي يجب أن تكون والتي من المفروض أن يتجه نحوها التكوين.

يقسم Hutchinson and Waters (1987) الاحتياجات في التكوين إلى قسمين:

- احتياجات الهدف Target needs: وهي مجموعة الاحتياجات التي تشمل المعارف التي يجب على المجتمع المستهدف اكتسابها من أجل تحسين الأداء في الوضعية المستهدفة (يعني عند تطبيق تلك المعارف)، ويمكن الوصول إلى هذا النوع من الاحتياجات عن طريق المعاينة اليومية للمجتمع المستهدف ويسمى منهج تحليل الاحتياجات هذا بتحليل الوضعية المستهدفة Target situation analysis (As cited in Ozlem,2004)
- احتياجات التعلم Learning needs: وتعنى بما يجب أن يفعله المجتمع المستهدف في وضعية التعلم، ويقسم هذه الاحتياجات بدورها إلى:

6. الضروريات وهي ما يجب أن يكتسبه المتعلم.
7. النقائص وهو الفرق بين ما يعرفه المتعلم مسبقا وما يجب أن يعرفه.

8. الرغبات وهي الاحتياجات التي يرى المتعلم أنها تنقصه وهذا النوع الأخير يمكن التوصل إليه من خلال النظر إلى مواقف وتوقعات المتعلمين، بالرغم من صعوبة البناء على أراء المتعلمين إذ أن توقعاتهم قد تختلف من شخص لأخر إلا أنها جزء مهم من إجراء عملية تحليل الاحتياجات (As cited in Ozlem,2004).

ثانيا: ما نعنيه بالمجتمع المستهدف Target group: وهم الذين من اجلهم تم وضع التكوين، بعبارة أخرى هم الطرف المستفيد من التكوين (Ozlem,2004). وفي سياقنا يعتبر الطلبة الطرف الأساسي الذي يجب أن تنطلق منه عملية التكوين لتعود إليه أخيرا. كلما كان المنهج شاملا كلما سعى إلى إدخال أطراف أخرى إلى عملية التحليل كالأساتذة وواضعو البرامج والمتخرجين والمستخدِمين إلخ حيث قد يزيد تدخل هذه الأطراف أو ينقص حسب أهداف البحث.

3 . 4. 2 تعريف منهج تحليل الاحتياجات التكوينية

يعتبر منهج تحليل الاحتياجات من المناهج الهامة في تصميم البرامج التكوينية، ولقد لفت انتباه العديد من الباحثين والمدرسين منذ ظهوره، فقد استعمل بشكل كبير في مجال تدريس اللغات الأجنبية خاصة ما يعرف بتدريس اللغة الإنجليزية لأغراض معينة ESP.

إن تحليل الاحتياجات حسب Reviere, R et al (1996) :

A systematic and ongoing process of providing usable and useful data about the needs of the target population" (p. 6)

يمكن أن نستشف من التعريف أن تحليل الاحتياجات هو عملية مستمرة ومنهجية لإمداد المعلومات المهمة التي تخص المتعلمين كونهم منطلق العملية من خلال تحليل احتياجاتهم كما أنهم في نفس الوقت الهدف الأخير من العملية من خلال إدراج تعديلات على البرامج لسد الفجوة بين ما هو كائن الآن وما يجب أن يكون أي احتياجات الطلبة. يمكن أن نقوم بتحليل الاحتياجات قبل بداية التكوين لتصميم برنامج تكويني معين أو في وسط التكوين لتعديل ما يجب تعديله ومحاولة تطويره أو في نهاية التكوين لتقييم مخرجات التكوين.

3 . 4. 3 طرق تحليل الاحتياجات التكوينية

من الأمور التي جعلتنا نتطرق إلى تحليل الاحتياجات في دراستنا عن مدى توافق الجانب النظري مركزين على مقياس نظريات الترجمة مع احتياجات الطلبة التطبيقية، هو فعاليته في تحديد الاحتياجات التكوينية بصفة دقيقة، بالإضافة إلى فعاليته في جلب جميع الأطراف العاملة في مجال التكوين بما فيهم الطلبة أنفسهم والأساتذة وواضعي البرنامج والعاملين في مجال الترجمة –ولو انه تم الاستغناء عن هذا الطرف الأخير لأننا بصدد التركيز على العاملين في مجال التكوين فقط–.

يضع Stufflebeam et al (1985) أربع طرق لتحليل الاحتياجات:

1- تتعلق الأولى بتحديد الفارق بين النتائج التي نريد أن نصل إليها والوضعية الحالية، وهذه الطريقة تعتمد على تحديد الهدف الذي يصبوا إليه واضعو البرامج ثم معاينة أداء الطلبة ثم الوصول إلى نتائج عن الاختلافات الموجودة بينهما من أجل العمل على إدراج تعديلات تمس تلك الاختلافات.

2- الطريقة الثانية التي يعرضها تُرَكِّز على تعريف الحاجة على أنها المنحى الذي تفضل الأغلبية من مجتمع الدراسة التحول إليه سوءا لعدم فعالية المنحى القديم أو رغبة للتطوير، وهذه الطريقة تستعمل في الدراسات التي تتكون من مجموعات كبيرة، كما أنها صعبة لكونها قد تخلط بين الحاجة ومجرد رغبات نابعة عن أحاسيس عابرة.

3- أما الطريقة الثالثة فتتبني على التشخيص بحكم أن الحاجة هي أي شيء ينجر عن غيابه أو عدم فعاليته نتائج غير مرضية، وبالتالي فهذه الطريقة تسعى إلى البحث عن هذه الحاجة المفقودة التي كانت وراء تلك النتائج. لكن يمكن القول أنه ليس بالضرورة أن تتسبب غياب حاجة بنتائج فقد تتدخل فيها عوامل أخرى وبالتالي يجب على الباحث أن يحدد بدقة الفرق بين الاحتياجات والعوامل المتدخلة.

4- الطريقة الرابعة تنبني على التحليل وهي في رأينا أنجع الطرق وتعرف على أنها:

> A direction in which improvement can be predicted to occur in the light of information about current status (As cited in Ozlem,2004, p.57)

هذه الطريقة تحليلية تعتمد على جمع أكبر عدد من المعلومات الممكنة من جميع المشاكل التي يرى الباحث أنها تأثر على فعالية برنامج تكويني موجه إلى احتياجات الطلبة، ثم بعد ذلك يحاول تحليلها والتفكير النقدي في إيجاد حلول لها.

بالرغم من بعض الاختلافات بين الطرق الأربعة إلا أنه ليس بالإمكان الجزم باستعمال طريقة واحدة معينة وحدها، فقد تتكامل كل الطرق لإنشاء منهج تحليلي لدراسة الاحتياجات التكوينية، ففي هذا الجانب التطبيقي سنحاول الجمع بين كل تلك الطرق بداية بتحديد مواقع الخلل في تكييف مقياس نظريات الترجمة مع احتياجات الطلبة التطبيقية من خلال إشراك الأطراف الأساسية العاملة في مجال تكوين المترجمين ، بما فيهم الطلبة والأساتذة ومسئولي التكوين في الجانب النظري، كذا دراسة وتحليل بعض الوثائق كمقرر نظريات الترجمة في عرض التكوين وتقارير الأساتذة والطلبة إن وجدت. ارتأينا أيضا طرح أسئلة عامة وأخرى معينة عن الوضعية الحالية المتعلقة بتوافق النظرية مع التطبيق في التكوين من اجل اقتراح الحلول من شأنها جعل تدريس نظرية الترجمة أكثر فعالية في التكوين.

3 . 4. 4 طرق القيام بتحليل الاحتياجات التكوينية

يتبع تحليل الاحتياجات التكوينية المخطط العام الذي اقترحه Atschuld & Witkin (1995) الذي يشمل ثلاثة مراحل:

أولا مرحلة الاستكشاف (Pre-assessment phase) و يتم في هذه المرحلة تحديد المشكلة العامة من الدراسة والتي في بحثنا متعلقة بمدى توافق الجانب النظري مركزين على مادة نظريات الترجمة للتطبيق، فقد قمنا باستكشاف أولي للوضعية وتبين لنا بأن هناك خلل حيث اقترح علينا بعض الأساتذة بضرورة النظر في المشكل ودراسته دراسة من علمية منهجية، أيضا في هذه المرحلة يتم تحديد الغرض من تحليل الاحتياجات وهو الوصول إلى تحديد مواقع احتياجات الطلبة الهامة التطبيقية من مقياس نظريات الترجمة كذا معرفة مدى إسهام هذه المادة النظرية في تحسين مستوى الطلبة في التطبيق، في هذه المرحلة أيضا يتم اختيار أدوات استقاء المعلومات حسب نوعية الدراسة لتختم برسم خطة عمل ميدانية.

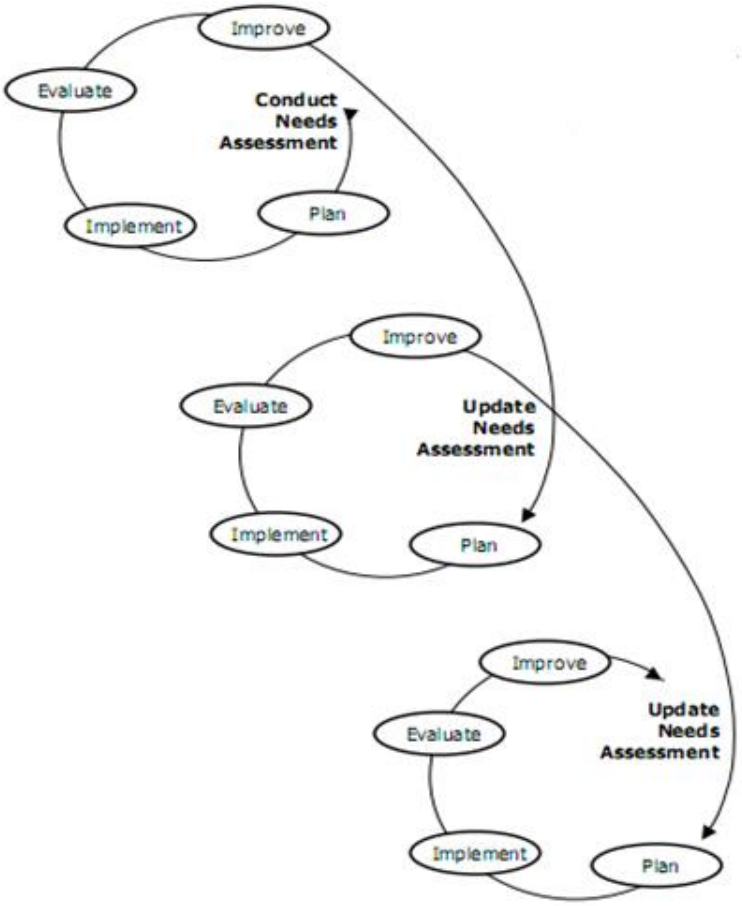
ثانيا مرحلة جمع المعلومات (Data gathering phase) وفيها يتم تحديد ورسم حدود السياق الذي ستجرى فيه عملية جمع المعلومات، يتم ترتيب المعلومات المتحصل عليها على شكل محاور كل واحد يغطي جزءا من الإشكالية بالإضافة إلى وضع علاقات بين تلك المعلومات.

ثالثا مرحلة تحليل المعلومات واستعمال النتائج (Analysis and Utilization phase) وفيها يتم تحليل المعلومات والتوصل إلى النتائج، أما ما تعلق باستعمال النتائج فإن منهج تحليل الاحتياجات ليس منهجا لجمع وتحليل النتائج فقط ولكنه منهج موجه إلى تنفيذ تلك النتائج على أرض الواقع، ففي نهاية هذه المرحلة يمكن لصناع القرار سواء كانوا واضعي برامج أو أساتذة رسم خطة لكيفية تطبيق هذه النتائج على أرض الواقع كتغيير محتوى أو إدراج طرق تدريس إلخ ... (كما ورد في Ozlem، 2004)

3 . 4. 5 ضرورة القيام بتحليل الاحتياجات التكوينية في تكوين المترجمين

سبق وأن ذكرنا بأن تحليل الاحتياجات جزء مهم في بناء البرامج التكوينية في جميع المجلات، إلا أن السؤال عن المرحلة المثالية للقيام به يبقى مطروحا، فهناك أراء متضاربة حول هذه القضية يرى البعض من بينهم Richards (1990) بأن المرحلة المثالية للقيام بتحليل الاحتياجات هي تلك التي تسبق بناء برنامج تكويني أو مادة معينة ، وذلك ليتسنى لمصممي البرنامج على الأقل وضع مخطط للدروس المبرمجة وانتقاء الوسائل المناسبة. لكن الاعتماد فقط على هذا التحليل الأولي لا يعطي نتائج دائمة وبالتالي وجب إعادة القيام بتحليل الاحتياجات أثناء التكوين للاستجابة للظروف المتغيرة وتعتبر هذه الإعادة في تحليل الاحتياجات جد فعالة، لأنه من الصعب الحكم على احتياجات الطلبة منذ البداية لكونهم ليسوا على دراية كاملة باحتياجاتهم (Ozlem,2004).

من خلال ما سبق نستنتج أنه لا وجود لمرحلة مثالية للقيام بتحليل الاحتياجات ولكن وجب النظر إلى تحليل الاحتياجات بكونه عملية مستمرة يمكن أن تبدأ قبل التكوين لكنها لا تتوقف مع مرور التكوين، وبالتالي يمكن رسم مخطط مستمر للقيام بتحليل الاحتياجات كما يلي:



***شكل 9*: مخطط العملية المستمرة لتحليل الاحتياجات التكوينية (من comprehensive needs assessment Materials adapted from Planning and Conducting Needs Assessment: Practical guide 1995)**

من بين الأمور التي غالبا ما يغفل عنها التكوين هو الاقتراب من الطلبة سواء عند وضع البرامج أو عند تنفيذه من خلال تبني طرق تدريس مختلفة، بحيث يتم اعتبار البرنامج التكويني عرضا ثابتا يتوجب على الطلبة أن يتكيفوا معه، ولكن في حقيقة الأمر التكوين بهذا الشكل قد يحول دون فعاليته لأن الطلبة لديهم تساؤلات واحتياجات بأمس الحاجة إلى إيجاد أجوبة لها، وهو السبب الوحيد الذي دفعهم للتسجيل في برنامج تكويني معين، وبالتالي فهناك ضرورة ملحة في أن يتشارك في بناء التكوين كل الأطراف بما فيهم الطلبة ليس فقط الأكاديميون، يوافق Burnaby (1989) هذا الطرح قائلا:

> The curriculum content and learning experiences to take place in class should be negotiated between learners, teacher

and coordinator at the beginning of the project and negotiated regularly during the project (p.20)

إن تطبيق منهج تحليل الاحتياجات جد مهم في برامج التكوين في الترجمة حيث يعتبر أداة من خلالها يمكن أن نختبر من وجهة نظر المتعلم الجوانب التي أثرت على أدائه في الترجمة، كذا معرفة الجوانب التي تنقصه، أيضا يمكن معرفة السياق الذي يتعلم فيه المترجمون وهل هذا السياق يستجيب لاحتياجاتهم المستقبلية العملية ومعرفة ماذا يتوقعه المتعلمون من مسايرتهم للبرنامج التكويني أو أي مقياس مدرس.

يعتبر تحليل الاحتياجات عملية اتخاذ قرارات تصب في منحى ترتيب الأولويات التكوينية على أساس احتياجات الطلاب، وتمس نتائجها جوانب عدة من التكوين كتطوير البرامج وطرق التدريس واختيار وسائل التدريس. ومن هنا نرى بأن يساير تحليل الاحتياجات مراحل التكوين المختلفة.

خلاصة

نلخص في هذا الفصل بأن نظرية الترجمة باعتبارها العصب الحي للترجمة جزء مهم من التكوين، بحيث لو قمنا بتعداد الجوانب الإيجابية لإدراج هذا العنصر في التكوين لوجدنها عديدة. لكن يجدر القول بأن ذكرها لن يفي بالغرض لو لم تكن هناك طريقة فعالة لإدراجها وتقديمها في التكوين، ومن هنا تطرقنا إلى محاولة ربطها بالمقاربات التعليمية من خلال البحث في النماذج التعليمية التي تهدف إلى إسقاط مباشر للمحتوى النظري على التكوين، وخلصنا إلى نموذج عملي بسيط يعكس عملية الترجمة. والسبب في التركيز عليه في هذا البحث هو أنه مخصص لإدراج نظرية الترجمة بشكل فعال، ومنه استنتجنا بأن الطلبة ليسوا مجبرين على العودة إلى المفاهيم النظرية رغم تعقيد بعضها ولكن بمجرد إنشاء إطار معرفي يسقط فيه الطلبة تلك المفاهيم سيسهل عليهم معرفة المفاهيم النظرية التي هم بحاجة إليها أثناء التطبيق. أيضا لا نجزم بكون نموذج IDRC الوحيد في هذا المجال ولكنه الأقرب إلى التطبيق وهو ما نصبوا إليه في بحثنا أي تقريب نظرية الترجمة من التطبيق. كما تطرقنا في نهاية هذا الفصل

إلى نموذج تحليل الاحتياجات وبينا بأن برامج التكوين يجب أن تستند إلى هذا التحليل لبناء وتطوير برامجها بصفة مستمرة خصوصا في الترجمة.

الفصل الر ابـع

الدراسة الوصفية التحليلية لمدى توافق مادة نظريات الترجمة مع احتياجات الطلبة التطبيقية

4 الفصل الرابع

تمهيد

بيَّنا في الفصول السابقة علاقة النظرية بالتطبيق في تكوين المترجمين، والطرق التي من خلالها يمكن أن يسهم الجانب النظري المتمثل في دراستنا في مادة نظريات الترجمة بشكل فعال في تلبية احتياجات الطلبة التطبيقية وتحسين أدائهم، واعتمدنا في حديثنا على أدلة منطقية وعلمية تُجمع كلها على أن هذا الجانب لا يمكن الاستغناء عنه في التكوين. ومع ذلك فنحن نرى أن إدراجه يجب أن يراعي أيضا الفائدة التطبيقية منه فإذا لم يتجه نحو التطبيق فستقل فائدته في التكوين.

في هذا الفصل التطبيقي سنحاول الإجابة على أسئلة الدراسة من خلال تطبيق منهج تحليل الاحتياجات التكوينية في دراسة وصفية تحليلية للوضعية الحالية لتدريس الجانب النظري مركزين على مادة نظريات الترجمة وانعكاسها على التطبيق في مادة الترجمة الكتابية، وذلك من أجل معرفة نقاط الخلل واقتراح حلول عملية من شأنها زيادة فعالية الجانب النظري "نظريات الترجمة" في التكوين ليستجيب في الأخير إلى احتياجات الطلبة العملية.

يتكون هذا الفصل من ثلاثة نقاط أساسية: النقطة الأولى تتعلق بمنهج البحث الذي سيكون عبارة عن دراسة ميدانية وصفية تحليلية الغرض منه تحليل احتياجات الطلاب التطبيقية من مادة نظريات الترجمة، ثم نعرج إلى النقطة الثانية المتمثلة في جمع المعطيات وتنقسم بدورها إلى تعريف عينة الدراسة المتكونة من أطراف ثلاثة متدخلة في عملية التكوين، كما سنقوم بتحديد أدوات استقاء المعلومات (المدرجة في الملاحق) وذكر الظروف والسياق الذي تمت فيه عملية جمع المعطيات.

سوف نعمد في النقطة الثالثة إلى تحليل المعطيات وتأويلها بداية بالطريقة التي سوف نعتمد عليها في تحليل المعطيات، ثم ننتقل إلى إدراج نتائج البحث المقسمة إلى نوعين حسب عينة الدراسة: نتائج مأخوذة من استبيانات الطلبة ونتائج أخرى من استبيانات مفتوحة مع الأساتذة كذا مقابلة مع مسئول المقاييس النظرية. أما المرحلة الأخيرة من البحث فتتمثل في

تأويل تلك النتائج، وقد ارتأيت تأويلها بناء على احتياجات الطلبة التطبيقية أي ما يجب أن يكون ليستفيد الطلبة من الجانب النظري في التكوين.

4 .1 الإطار المنهجي للدراسة

بعدما أسسنا للإطار النظري لهذه الدراسة ننتقل إلى الإطار المنهجي للدراسة الميدانية وفيها تفصيل للإجراءات المنهجية التي تم إتباعها والاستناد عليها من أجل الوصول إلى نتائج الدراسة.

يتضح من خلال إشكالية البحث وأسئلته نوعية المنهج المتبع في البحث الذي هو وصفي تحليلي وذلك راجع لملائمته لطبيعة موضوع الدراسة الذي ينبني على الدراسة الميدانية بالاعتماد على وسائلها المتمثلة في تقنيات جمع المعطيات، وتهدف بشكل عام إلى تحديد خصائص الظاهرة وتفسيرها لاستخلاص مضمونها وفي الأخير العمل على اقتراح بعض الحلول فيما يخص الإشكالية المطروحة في بداية البحث.

يهدف هذا المنهج الوصفي أو ما يسمى بالأسلوب الوصفي إلى " وصف موقف، أو مجال اهتمام معين بصدق ودقة ومن أمثلته ... الدراسات التي تشتمل على الاستمارة أو المقابلة او الملاحظة أو مسح المراجع والمصادر وتحليل الوثائق ... إلخ" (جازية، 2008 ص.28).

أما تحليل المعطيات فهي عملية تفكيك البيانات من أجل إخراجها على شكل منظم من المعلومات التي نستخدمها للإجابة على أسئلة البحث. يعرف أنجرس (2006) هذه العملية بأنها " تفحص كل ظاهرة وكل ملاحظة بهدف استخراج النتائج الدالة بالنسبة إلى مشكلة البحث" (ص.422)، وتأتي هذه المرحلة بعد مرحلة جمع المعطيات وتنظيمها على شكل جداول ليسهل تحليلها ليقوم بعدها الباحث بوضع نتائج البحث وفقا لمعطيات وبراهين تم التوصل إليها أثناء مرحلة التحليل.

في الأخير يقوم الباحث بعرض استنتاجاته وتقديم مقترحاته التي من شأنها الإسهام في حل مشكلة الدراسة.

4 .2 الدراسة الاستطلاعية

في إطار البحث العلمي يوصى الباحث بالقيام بدراسة استطلاعية مبدئية قبل البدء في الدراسة الميدانية، من أجل أن يسهل عليه التعرف أكثر على حيثيات موضوع دراسته. لذلك ارتأيت أن اعرف أولا بعض الأمور المتعلقة بتدريس الجانب النظري عموما ومادة نظريات الترجمة ومقارباتها على وجه الخصوص. وبالتالي طلبت موافقة مسؤول المقاييس النظرية وعقدت معه مقابلة وذلك بتاريخ 2020/03/04 الغرض منها التعرف أكثر على الوضعية من خلال أسئلة مفتوحة وكذا بعض الأسئلة الموجهة والتي سأقوم باستعمالها كمعلومات للتحليل ومقارنتها للخروج بنتائج.

4 .3 أدوات جمع المعطيات

اعتمدت في جمع معطيات الدراسة على:

1. الاستبيان

يعتبر الاستبيان من أهم طرق جمع المعلومات وأوسعها استعمالا في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية، وذلك لفاعليته العالية في تركيز نقاط البحث الأساسية على شكل أسئلة تمكن المستجوَب من الإجابة عنها بموضوعية ودون انحياز، حيث يبدي فيها رأيه بأريحية تامة مدركا بأن هويته مصونة وغير معروفة من أي طرف. يعرف انجرس (2006) استمارة الاستبيان على أنها "تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد، وتسمح باستجوابهم بطريقة موجهة والقيام يسحب كمي بهدف إيجاد علاقات رياضية والقيام بمقارنات رقمية" (ص.204)

اعتمدت على نوعين من الاستبيانات الأول على شكل استبيان ورقي قمت بتوزيعه واسترجاعه من الطلبة حضوريا. أما الثاني فقد دعت الحاجة إليه بسبب تفشي فيروس كورونا إلى استعمال التكنولوجيا في تصميمه على شكل استبيان إلكتروني Google Forms، وقد خضع هذ الأخير إلى تعديلات وإضافات كثيرة ليخرج على شكله الأخير متبعا إرشادات مشرفي وأخصائية في مجال البحوث الميدانية.

يحتوي الاستبيان على أقسام ثلاثة: القسم الأول متعلق بدوافع ومواقف الطلبة حول توافق الجانب النظري "نظريات الترجمة" مع احتياجاتهم التطبيقية، أما القسم الثاني فمتعلق بالمحتوى أي محتوى نظريات الترجمة وما إذا كان هذا الأخير يستجيب لواقع التوفيق مع ما يحتاجه الطلبة، والقسم الثالث والأخير متعلق بأساليب التدريس أي الطرق التي بإمكانها الإسهام في توفيق نظريات الترجمة مع الاحتياجات التطبيقية للطلاب. أما عن الأساتذة فقد كان مبرمجا عقد مقابلات معهم إلا أن ظروف تفشي فيروس كورونا منع ذلك وارتأيت إلى تحويلها إلى استبيانات شبه مفتوحة مقسمة إلى نفس المحاور التي ذكرتها مع الطلبة.

2. المقابلة

يعرف أنجرس (2006) المقابلة في البحث على أنها "تقنية مباشرة للتقصي العلمي تستعمل إزاء الأفراد الذين تم سحبهم بطريقة منفردة" (ص.197) ويتم استجوابهم وجها لوجه أو عن طرق أخرى توفرها التكنولوجيا الاتصالات الحديثة حيث تتميز بمرونتها بحيث يطرح المستجوِب أسئلة على المستجوَب لمعرفة المعلومات التي يريد التقصي عنها.

اعتمدت هذه الطريقة في مقابلتي مع رئيس لجنة المقاييس النظرية حيث طرحت عليه أسئلة مفتوحة وأخرى تحتوي على خيارات لمعرفة الأسس التي وضع عليها المحتوى والتنسيق بين الأساتذة والخطط الراهنة والمستقبلية في تعديل هذا الجانب ليصبح أكثر فعالية.

سيتم استعمال كل المعلومات المتحصل عليها من هذه الطرق في تحليل وتأويل نتائج البحث.

4. 4ظروف إجراء عملية جمع المعطيات

من الواضح جدا أن الدراسات الميدانية من بين البحوث العلمية التي تأخذ وقتا كبيرا ويرجع هذا إلى سببين أساسين: السبب الأول يعود إلى موضوع البحث فكلما كانت الإشكالية واسعة كلما أجبرت الباحث على أخذ وقت أطول للإجابة عنها، حيث يعتبر تحديد الإشكالية بدقة من بين التحديات الأولى التي تواجه الباحث، فقد واجهتنا هذه المشكلة عند بداية بحثنا إذ قمنا بوضع إشكالية كانت تتوجه إلى دراسة التوافق بين النظرية والتطبيق في التكوين عموما واتضح

أنها أوسع مما كنا نتصور لأنه من المستبعد في ظل الوقت المحدد دراسة كل العناصر النظرية والتطبيقية في التكوين والمقارنة بينهما، وبالتالي اضطررنا إلى تحدد الجانب النظري المتمثل في "مقياس نظريات الترجمة"، أما الجانب التطبيقي فاعتمدنا على احتياجات الطلبة التطبيقية من هذه المادة خصوصا في دروس الترجمة الكتابية. يعود السبب الثانيّ إلى جمع المعطيات حيث أن اختيار العينة وتصميم وسائل جمع المعطيات التي يجب أن تصمم بطريقة دقيقة، ناهيك عن الوقت الذي يقضيه الباحث في توزيع الاستبيانات وجمعها وأخذ مواعيد لإجراء المقابلات قد أخذ وقتا كبيرا جدا. ويجدر الإشارة إلى أن هذه المرحلة من البحث أتت في فترة صعبة فانتشار وباء كورونا أوقف الدراسة الميدانية وفرض واقعا جديد وجب التعامل معه بطريقة أخرى.

4 .5حدود الدراسة

تمثلت حدود دراستنا فيما يلي:

1- الحدود البشرية: اقتصرت دراستنا على الاحتياجات التطبيقية لطلبة الماستر بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2 من الجانب النظري مركزين على مادة "نظريات الترجمة" واسقاطه التطبيقي المتجلي في الترجمة الكتابية كما تم اجراء استبيان على الأساتذة.

2- الحدود المكانية: اقتصر اجراء هذه الدراسة الحالية على طلبة معهد الترجمة جامعة الجزائر2

3- الحدود الزمانية: لقد قمنا بإجراء هذه الدراسة الميدانية خلال السنة الجامعية (2019-2020).

4 .6وصف مجتمع البحث

هناك أسباب عدة حددت اختيار مجتمع البحث من بينها أولا أن تحليل الاحتياجات منهج يركز على الطلبة كونهم يشكلون محور عملية البحث، وبالتالي اخترنا طلبة الماستر ضمن التركيبة اللغوية عربي/انجليزي وطلبة الماستر المدمج ضمن التركيبة اللغوية عربي/انجليزي/فرنسي، واقتصارنا فقط على هاتين التركيبتين يرجع إلى موضوع البحث إذ أننا

بصدد دراسة توافق مادة "نظريات الترجمة " المبرمجة ضمن هاتين التركيبتين مع التطبيق والذي يتجلى في الترجمة الكتابية. مع العلم أن تطبيقات نظريات الترجمة لا تقتصر على تركيبات لغوية معينة ولكن من باب توجيه نتائج البحث ضمن هاتين التركيبتين، مع إمكانية تعميم نتائج البحث إلى تركيبات أخرى إذا كانت تتبع نفس البرنامج.

أما فيما يتعلق باختيار عينة الدراسة فاستنادا إلى ما يعرضه أنجرس في كتابه عن منهجية البحث العلمي وانطلاقا من واقع دراستنا الميدانية تم اختيار المعاينة العرضية كطريقة لسحب عينة هذه الدراسة.

يعرف أنجرس (2006) باختصار المعاينة العرضية على أنها تلك المعاينة غير الاحتمالية التي تسمح للباحث بسحب عينة يراها تمثل مجتمع البحث بشرط أن يكون ذلك المجتمع متجانس، ويضيف بأن اللجوء إلى هذا الصنف من المعاينة يتم عندما لا يكون أمامنا خيار اختيار العناصر بطريقة منتظمة (ص.311)، فنحن في بحثنا كما ذكرت سابقا بحكم الواقع يعني عدم وجود إمكانية الالتقاء بمجتمع البحث بسبب الإجراءات الوقائية ارتأينا أن نوزع بطريقتين مختلفتين إذ أننا في الطريقة الأولى الورقية تمكنا من الالتقاء بمجتمع البحث وتوزيع الاستبيانات لهم واسترجاعها حضوريا، أما في الطريقة الثانية ارتأينا بحكم الظروف انشاء استبيان الكتروني Google Forms من أجل ارساله إلى الطلبة عن طريق البريد الالكتروني الذي يسمح للمستجوب الرد على الأسئلة من خلال رابط الاستبيان مع علمنا بأن مجتمعنا متجانس إذ يتكون من طلبة الماستر في تخصص الترجمة ضمن تركيبة اللغوية إنجليزي / عربي.

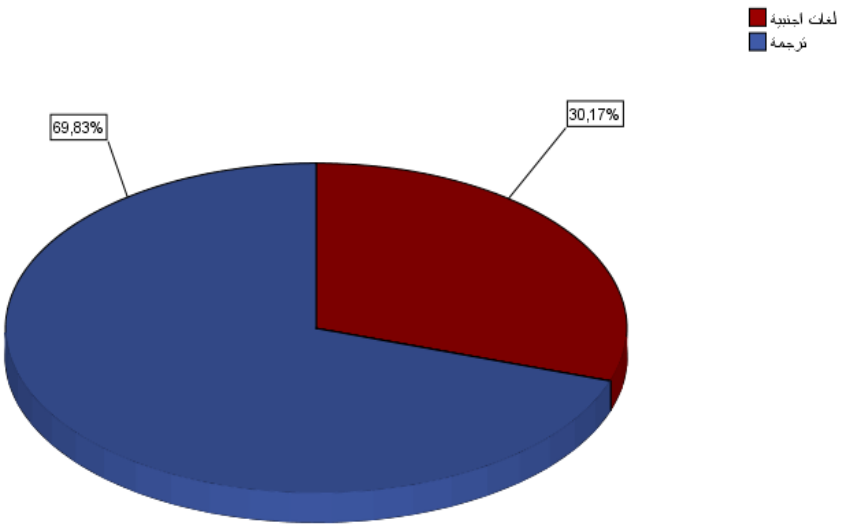
يضيف أنجرس (2006) بأن هذه الطريقة "لا تتوفر على طريقة لتقييم الأخطاء إذ أننا لا نعرف الأشخاص المبعدين من العينة" (ص.311)

أما عن الأساتذة فقد كان اختيارنا محدد حيث ركزنا على الأساتذة في معهد الترجمة جامعة الجزائر 2 الذين يُدرسون الطلبة في الجانبين النظري والتطبيقي.

بلغ عدد الطلبة المسجلين في الطور الأول ماستر ضمن التركيبة اللغوية عربي/انجليزي 180 طالبا من بينهم 40 ذكور و140 إناث، أما فيما يخص الماستر المدمج عربي/ إنجليزي/فرنسي فقد بلغ عدد الطلبة المسجلين 161 طالبا من بينهم 37 ذكورا و124 إناث. قمنا بتوزيع ما عدده 240 استبيانا مقسمين حسب طريقة التوزيع إلى صنفين: الأول تم توزيع 100 استبيانا ورقيا على الطلبة حضوريا وتم استرجاع 86 استبيانا منها 7 استبيانات تم استبعادها لعدم الإجابة على معظم الأسئلة المطروحة، أما 14 استبيانا المتبقية فلم يجب الطلبة على أي سؤال من أسئلته. أما الطريقة الثانية فهي كما بينت سابقا على شكل استبيان الكتروني تم ارساله إلى 140 طالبا وتم استقبال 37 ردا أي ما نسبته 26٪ من مجموع الاستبيانات المرسلة، مع العلم اننا منحنا للطلبة فرصة الإجابة على الاستبيان في مدة تتعدى 21 يوما مع التذكير في كل مرة. نلاحظ مما تقدم بأن الباحث يجد صعوبة في جلب أكبر عدد من المستجوبين عن طريق تكنولوجيات التواصل. كما نلاحظ أن هناك تفاعل ضعيف للطلبة مع استعمال تقنيات التواصل عن بعد في إطار البحث العلمي مقارنة بالاستبيانات الورقية التي أثبتت فاعليتها.

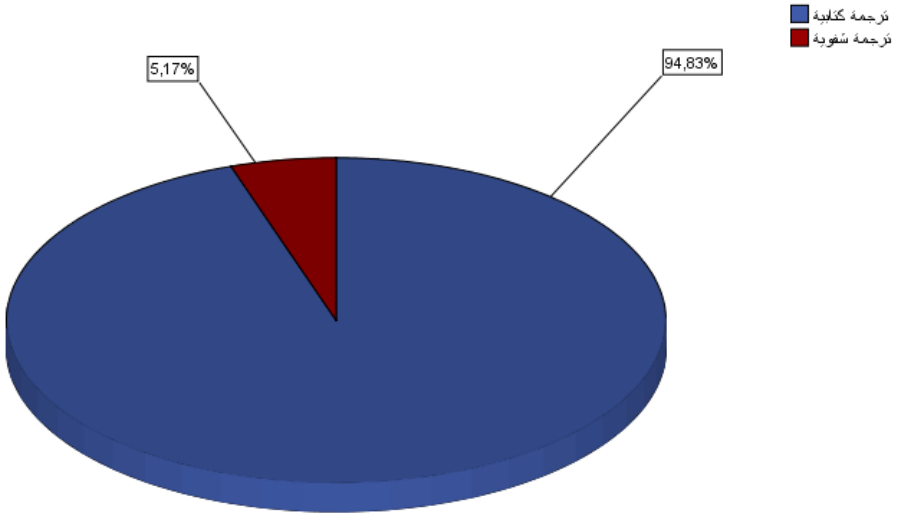
إستعنت بالبرنامج الإحصائي SPSS للحصول على البيانات الإحصائية لأجوبة الاستبيانات.

وفيما يلي توزيع عينة الدراسة من حيث متغيرات الدراسة:



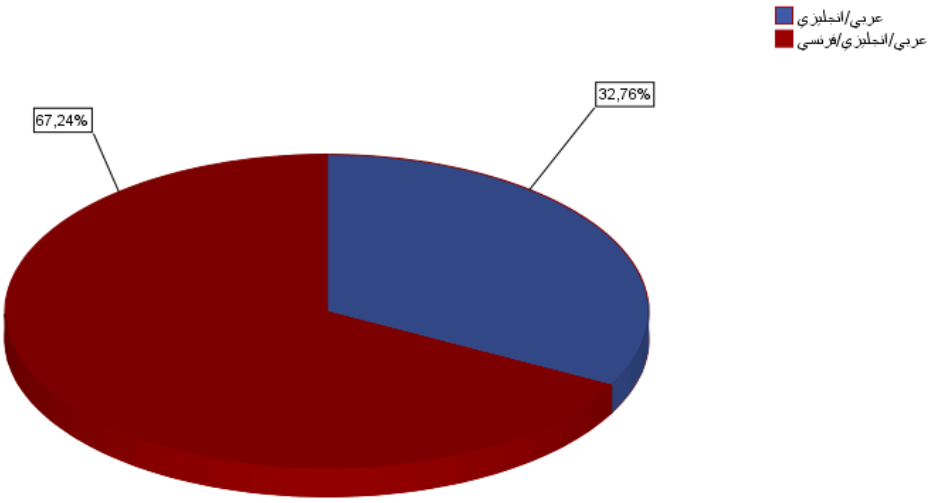
شكل 10 **: توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير التخصص في مرحلة الليسانس**

قمنا بطرح هذا السؤال لمعرفة الخلفية التكوينية للطلاب إذ أن هذا سيساعدنا كثيرا في تحليل النتائج على ضوئها، وبالتالي فنلاحظ بأن النسبة الكبيرة من عينة الدراسة والتي تمثل 69,83 ٪ كان تكوينها في مرحلة الليسانس في تخصص الترجمة، وننوه هنا بأن هذه الأغلبية تمثل الطلبة المدرجين في الماستر المدمج الذين كان تكوينهم منذ البداية في الترجمة، أما 30,17 ٪ من عينة الدراسة فقد تخرجت في مرحلة الليسانس من تخصص اللغات ويشكلون الأغلبية في الماستر غير المدمج، وهذا لا ينفي أن بعض الطلبة المدرجين في نفس الماستر كانوا قد تخرجوا في مرحلة الليسانس من تخصص الترجمة، ويبلغ عددهم ضمن عينة دراستنا بطالبين فقط. هذا الامر يعطينا فكرة عن نية معهد الترجمة في تنويع التكوين، وكذا إعطاء الفرصة لأكبر عدد من الطلبة في مجال اللغات سواء أكانوا متحصلين على ليسانس ترجمة أو لغة أجنبية من لغات التخصص في مزاولة تكوينهم في مرحلة الماستر.



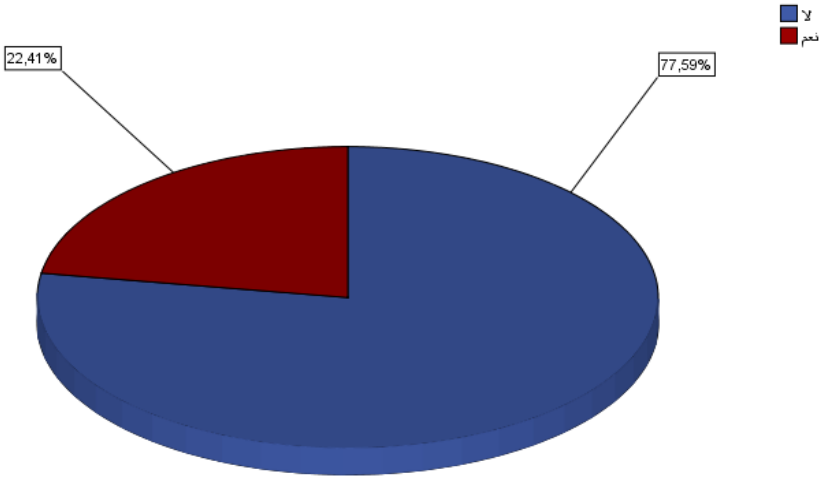
شكل 11 **: توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير التخصص في مرحلة الماستر**

أما فيما يخص مرحلة الماستر فتنقسم عينة الدراسة إلى تخصصين ففي الترجمة الكتابية بلغت نسبة عينة الدراسة 94,83 ٪ أما فيما يخص الترجمة الشفهية فقد بلغت نسبة 5,17 ٪ فقط، وهذا يعني أن الأغلبية الساحقة من الطلبة يتجهون إلى الترجمة الكتابية، ومما جعلنا نجمع بين التخصصين في هذه الدراسة هو معرفة وجهة نظر كل الطلبة في التخصصين وهذا يدخل في متغيرات الدراسة الذي سوف نستعمله مع بعض الأسئلة.



شكل 12 **: توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير التركيبة اللغوية**

ذكرنا سابقا بأننا ركزنا دراستنا على التركيبتين اللغويتين عربي/انجليزي وعربي/انجليزي/فرنسي بالنسبة للماستر المدمج. تأخذ التركيبة اللغوية عربي/انجليزي ما نسبته 32,76 ٪ من اجمالي العينة أما التركيبة اللغوية عربي/انجليزي/فرنسي فنسبته أعلى وتقدر ب 67,24 ٪، ونلاحظ من خلال هاتين التركيبتين أنهما تشتركان في اللغتين العربية والإنجليزية وبالتالي فهما ليستا مختلفتان كثيرا، وهذا سيساعدنا في تحليل النتائج لاحقا، للعلم فإننا نذكر بأن حدود هذه الدراسة تقتصر ضمن هاتين التركيبتين فقط دون أن ننسى بأن هناك تركيبات لغوية أخرى في معهد الترجمة في مرحلة الماستر.



شكل 13 **: توزيع النسب المئوية لعينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية في مجال الترجمة**

تعتبر الخبرة المهنية للطلبة في مجال الترجمة من بين المتغيرات الهامة في دراستنا حيث حسب تقسيم عينة الطلبة حسب متغير الخبرة المهنية نجد بأن الأغلبية من نسبة الطلبة بدون خبرة مهنية وتبلغ ب 77,59 ٪. أما نسبة الطلبة الذين يملكون خبرة مهنية في مجال الترجمة فتبلغ 22,41 ٪ فقط، مما يعطينا فكرة بأن الأغلبية من الطلاب يفضلون تشكيل مهاراتهم من خلال التكوين أولا ثم الولوج في سوق العمل، باستثناء من لدية خبرة مهنية في مجال الترجمة بعد مرحلة الليسانس ثم واصل التكوين في مرحلة الماستر أو الطلبة الذين يزاولون التكوين والعمل معا.

4 .7 عرض وتحليل المعطيات الميدانية

سنقوم بتحليل مفصل وشامل للمعطيات الميدانية المأخوذة من الاستبيانات الموزعة للأساتذة والطلبة.

4 . 7 . 1 عرض وتحليل نتائج استبيانات الطلبة

سنقوم أولا بعرض وتحليل نتائج استبيانات الطلبة التي قسمت إلى ثلاثة محاور أساسية وهي كالتالي:

4 . 7 . 1 . 1 محور دوافع ومواقف الطلبة

يشمل هذا المحور على أربعة أسئلة مقسمة تقسيما تسلسليا نسعى فيه إلى معرفة المعطيات التالية:

4 . 7. 1 . 1 . 1 المكانة التي تكتسيها مادة نظريات الترجمة في التكوين من وجهة نظر الطلبة

المتغيرات	مادة أساسية في التكوين		مادة إضافية في التكوين		مادة اختيارية حسب الرغبة		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
إجمالي الطلبة	77	% 66,4	30	% 25,9	09	% 7,8	116	% 100
بخبرة مهنية	15	% 69,7	09	% 34,6	02	% 7,6	26	% 100
بدون خبرة مهنية	62	% 68,9	21	% 23,3	07	% 7,8	90	% 100

جدول 1: مكانة مادة نظريات الترجمة في تكوين المترجمين حسب العينة الإجمالية للطلبة ومتغير الخبرة المهنية

يتضمن الجدول (01) إجابات المستجوَبين على السؤال الأول من الاستبيان بخصوص مكانة مادة نظريات الترجمة ومقارباتها في تكوين المترجمين، ونلاحظ من خلال التكرارات في الجدول أن نسبة كبيرة من اجمالي الطلبة والتي بلغت (66,4٪) يرون بأن مادة نظريات الترجمة ومقارباتها تعتبر مادة أساسية في تكوين المترجمين، أما النسبة التي تليها من اجمالي الطلبة فقدرت ب (25,9٪) والتي تمثل المستجوَبين الذين كان رأيهم مختلف فهم يرون بأن مادة نظريات الترجمة ومقارباتها مادة إضافية، وبالتالي يمكن الاستغناء عنها في التكوين، أما الخيار الأخير فقد حصد أقل نسبة قدرت ب(7,8٪) وهم الذين يرون بأن نظريات الترجمة ومقارباتها يجب أن تكون مادة اختيارية حسب رغبة الطالب وحاجته إليها.

يمكننا من خلال هذا الوصف الكمي لإجابات المستجوبين أن نستنتج بعض الأمور المتعلقة بمكانة مادة نظريات الترجمة ومقارباتها في التكوين من وجهة نظر الطلبة، إذ نرى بأنه بالرغم من أن مادة نظريات الترجمة مادة نظرية إلا أن الأغلبية (66,4٪) من الطلاب يولون لها أهمية كبيرة في تكوينهم كمترجمين، وهذا يعكس الموقف الإيجابي للطلبة تجاه هذه المادة النظرية ومنه نرى بأن التكوين استطاع إلى حد بعيد تشكيل نظرة إيجابية من خلال فرضها كمادة أساسية في التكوين. كما أننا نجد أن هاته الأغلبية من الطلبة تولى أهمية كبيرة للاستفادة قدر المستطاع من هذا الجانب في التكوين كونهم مقبلين على ولوج عالم الشغل والتطبيق. أما النسبة الثانية (25,9٪) من الطلبة فهم يعتقدون بأن إدراج مثل هذه المقاييس النظرية يحتل مساحة إضافية في البرنامج ويمكن الاستغناء عنها مما قد يؤثر على تلقيهم للدروس النظرية لأن المتعلمين تنقص لديهم الرغبة في تعلم موضوع معين كلما نقصت أهميته عندهم. أما بخصوص النسبة الثالثة (7,8٪) من الطلبة فهم يرون بأن نظريات الترجمة ومقارباتها يجب أن يوضع كمادة اختيارية يرغب فيها الطالب عند الحاجة فقط وهذه النسبة قليلة من الطلاب كما نلاحظ بأن هذا الصنف الأخير من الطلاب كان توجههم تطبيقي بالدرجة الأولى، إذ أنهم يرون بأن تكون هناك إمكانية الرجوع في بعض الأحيان إلى نظريات الترجمة لحل مشاكل أو نقاش قضايا واشكالات نظرية حسب الحاجة.

ربطنا هذا السؤال الأول بمتغير الخبرة المهنية لمعرفة اراء الطلبة الذين يمتلكون خبرة مهنية في مجال الترجمة فيما يتعلق بأهمية إدراج نظريات الترجمة في التكوين. وغرضنا في ذلك هو معرفة الآراء من قبل أفراد كونهم مهنيين ومتعلمين في ان واحد. فمن أصل 26 طالبا ذوي خبرة مهنية في مجال الترجمة اختار منهم 15 طالبا أي ما نسبته (69,7٪) الخيار الأول الذي يعتبر مادة نظريات الترجمة مادة أساسية في التكوين، أما ما تبقى من الطلبة فانقسم رأيهم بين 09 طلبة بنسبة (34,6٪) يرون بان مادة نظريات الترجمة مادة إضافية في التكوين وطالبين فقط بنسبة (7,6٪) يرون بأن مادة نظريات الترجمة مادة اختيارية حسب الرغبة. نلاحظ بأن الخبرة المهنية كانت لديها انعكاس جد إيجابي على نظرة الطلبة حول أهمية نظريات الترجمة ومقاربتها في التكوين لأن المترجم قد يكتشف أمورا ومشاكل كثيرة في التطبيق خاصة أثناء أدائه لمهامه كمترجم في عالم الشغل، ولعل من أبرزها كيفية تعامله المنهجي والواعي

مع مختلف النصوص، لكن ما يدعوا للنظر هو تقارب هذه النسبة (69,7٪) مع من يرى بأن نظريات الترجمة إضافية في التكوين (34,6٪)، إذ يرجع ذلك إلى أن المهنيين عادة ما يوجهون اهتمامهم ومجهوداتهم إلى الترجمة التطبيقية وبالتالي فقد يغفل البعض الرجوع إلى الجانب النظري ونظريات الترجمة على وجه الخصوص. كما أنهم قد يرجعون إليها بصفة لا إرادية أثناء أدائهم للترجمة مما قد تتشكل لديهم أفكارا مفادها ان نظريات الترجمة ليست مهمة وضرورية في التكوين، وبالرغم من ذلك فهذا لا يعني أنها مادة يمكن الاستغناء عنها في التكوين، أما النسبة القليلة المتبقية (7,6٪) فطرحهم كان برغامتي فهم ينظرون بأن تجربتهم الميدانية مكنتهم من اكتساب مهارات تطبيقية وما مادة النظريات إلا مصدر يمكن الرجوع اليه لإيجاد حلول عند احتياجهم لها.

4 . 7. 1 . 1 . 2 مدى الغموض لدى الطلبة في القضايا النظرية الأساسية في الترجمة

يحتوي هذا السؤال على خمسة أسئلة فرعية مبينة في الجدول الاحصائي (02) أدناه:

نلاحظ من خلال الجدول (02) الذي يمثل أجوبة الطلبة حول السؤال الثاني من الاستبيان الذي يبحث في المعارف القبلية للطلبة من خلال النظر إلى الغموض الذي يعتري الطلبة في فهم القضايا النظرية الهامة في الترجمة، والتي قسمتها إلى 5 مفاهيم عامة في نظرية الترجمة من خلال الاعتماد على الميميات الأساسية في نظرية الترجمة بالرجوع إلى الطرح الذي قدمه شسترمان (2000) Memes of translation. The spread of ideas in translation theory وقبل أن أبدأ في تحليل نتائج الجدول يجب أولا أن أعطي فكرة ولو مختصرة عن السبب الذي جعلني أعتمد فيه على هذا الطرح لتحليل نتائج هذا السؤال.

أولا بما أن موضوع دراستنا يعالج الشق النظري من الترجمة الذي شكل نقاشات نظرية ظهرت من خلال العمل الدؤوب للمترجمين لإيجاد حل للمشاكل الترجمية التي واجهتهم في كل ميادين الترجمة سواء الأدبية أو غيرها، حيث كان غرضهم في هذا كله تقنين العمل الترجمي، وبالتالي فقد تم الاعتماد على فكرة الميميات من خلال البحث في الأفكار التي خلقت هذا النقاش النظري الطويل في الترجمة كما يؤكده شسترمان (2000) (أنظر الفصل الأول).

	غامضة جدا		غامضة نوعا ما		ليست غامضة		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
القضية النظرية 01: الترجمة ومفهوم المكافئ	21	٪18,1	31	٪26,7	64	٪55,2	116	٪100
القضية النظرية 2: مقدار تعلق المترجم بالنص الأصلي أو الهدف (الأصل والهدف)	3	٪2,9	37	٪31,9	76	٪65,5	116	٪100
القضية النظرية 3: التعامل مع عدم وجود المكافئات (عدم إمكانية الترجمة)	43	٪37,1	47	٪40,5	26	22,4	116	٪100
القضية النظرية 4: الترجمة وإعادة الكتابة.	19	٪16,4	36	٪31,0	61	٪52,6	116	٪100
القضية النظرية 5: الحدود الفاصلة بين الترجمة الحرة والترجمة الحرفية	32	٪27,6	44	٪37,9	40	٪34,5	116	٪100

جدول 2: مدى غموض القضايا النظرية الأساسية في نظرية الترجمة من وجهة نظر الطلبة

لقد وجدت بأن طرح شسترمان الأقرب إلى دراستي حول أهمية نظريات الترجمة في التكوين ويمكن أن أجمل الأسباب الأساسية في النقاط التالية:

1. أنه يضع الزخم النظري الواسع أو ما يطلق عليه ب complex translation meme (أنظر الفصل الأول من الاطروحة) في قضايا أساسية من خلال ظهورها عبر مراحل متعددة في تاريخ الترجمة.
2. أنه ينظر إلى الأسباب التي أدت إلى ظهور هذه الميميات وكذا التأثير الذي خلفته في العمل الترجمي وفهم المترجمين للترجمة عموما.

3. أنه ينظر إلى الفائدة التي خلفتها هذه الميميات على الترجمة حيث نلاحظ بأن البعض منها مفيد والبعض الأخر كان لدرجة تزيد أو تنقص غير مفيد (أنظر الفصل الأول من الأطروحة).

4. أنه يركز على الأفكار التي تنشؤها نظريات الترجمة في أذهان المترجمين.

أما من وجهة نظر تعليمية فقد تطرقت إليها من خلال تحري الغموض الذي يعتري الطلبة عند فهمهم لهذه القضايا أو الميميات الأساسية. وسنحاول من خلال التحليل الكمي والكيفي لإجابات المستجوَبين استنتاج التأثير الذي يمكن ان يحدثه هذا الغموض (إن كان هناك غموض) لدى الطلبة في رسم فهم أوسع عن الترجمة.

-القضية النظرية الأولى: أو ما يطلق عليه بميم التكافؤ:

نلاحظ بأن أغلبية الطلبة وعددهم (64 طالبا) وقدرت نسبتهم من اجمالي الطلبة المستجوَبين ب 55,2 ٪ يعني أكثر من النصف اختاروا الخيار "**ليست غامضة**"، مما يشير إلى أن قضية التكافؤ بالنسبة إليهم لا تشكل تماما غموضا ولا تأثر على فهمهم للترجمة من وجهة نظر التكافؤ. تليها النسبة الثانية من الطلبة التي بلغت 26,7 ٪ وعددهم (31 طالبا) الذين اختاروا الخيار "**غامضة إلى حد ما**" مما يشير بأن قضية التكافؤ بالنسبة إليهم تشكل بعض الغموض الذي قد يمنعهم في بعض الأحيان من تشكيل فهم أوسع عن الترجمة، تعتبر هذه النسبة متوسطة مقارنة بإجمالي الطلبة. أما النسبة الأقل والتي قدرت ب 18,1 ٪ وبلغ عددهم من اجمالي الطلبة (21 طالبا) فقط يرون بأن قضية التكافؤ تبقى من القضايا الغامضة التي لم يستطيعوا إلى حد الان تشكيل فهم واضح عنها، وهو ما قد يعيقهم بطبيعة الحال عن تشكيل فهم أوسع عن الترجمة بحكم أن التكافؤ من القضايا الهامة في الترجمة. يجدر الإشارة أيضا إلى أن هذه النسبة القليلة 18,1٪ إذا ما أضفناها إلى النسبة الثانية 26,7 ٪ من الطلبة الذين يرون في قضية التكافؤ بعض الغموض لوجدناها قاربت النصف من الطلبة بنسبة 44,8 ٪ وهذه نسبة معتبرة من اجمالي الطلبة.

نلاحظ من خلال أجوبة الطلبة بأن مفهوم التكافؤ في الترجمة لا يشكل للأغلبية غموضا كبيرا وهو شيء يمكن اعتباره نقطة قوة في البرنامج النظري في نظريات الترجمة لأن التكافؤ

يعتبر من المفاهيم الهامة جدا في الترجمة، وبالتالي فقد استطاع الطلبة تشكيل فهم مفاده أن مفهوم المكافئ من منظور نظرية الترجمة كان عبارة عن خلاصة تمحيص عميق من قبل المترجمين والمنظرين على حد سواء. حيث أن المترجمين أولا اصطدموا بمشاكل عدة عندما أرادوا بلوغ التكافؤ التام في الترجمة، ووضعوا فرضيات وتم اختبار صحتها ليخرجوا في الأخير بأنواع عدة من المكافئات، فمثلا نجد نيدا يفرق بين المكافئ الشكلي والمكافئ الديناميكي ويقول بأن اللجوء إلى المكافئ الشكلي تتطلبه الترجمة خصوصا إذا كان الهدف هو تحقيق التكافؤ على مستوى الشكل والأسلوب، أما المكافئ الديناميكي فينظر إليه من منظور تحقيق التأثير حيث يقول (1964) "يجب أن تكون العلاقة بين المتلقي والرسالة مطابقة إلى حد كبير للعلاقة التي كانت قائمة بين المتلقي الأصلي والرسالة نفسها"(ص 19 تر: عناني،2003).

يُفَضَّل عند تدريس هذا المفهوم أن نركز على أن استعمال أحد من هذه الأنواع من المكافئات تحددها بشكل كبير الأولويات التي يرسمها المترجم ومتلقي النص عند ترجمة نص ما. أيضا يجب أن نركز بأن المكافئ مفهوم واسع وجب البحث عنه في عدة مستويات اسلوبية وشكلية ونصية، كما أنه لا ينبغي أن نوجه نظر الطلبة إلى أن هذا المفهوم هو الطاغي على نظرية الترجمة لأننا بذلك نضيق فهم الطلبة للترجمة عموما وبالمقابل يجب أن نحاول توجيه الطلبة للبحث عن العلاقات القائمة بين كل ترجمة ونصها الأصلي.

نرى أن النسب من الطلبة التي ترى فيها غموضا كبيرا أو بعض الغموض كانتا نتيجة لحصر هذا المفهوم في بلوغ التكافؤ المطلق، وهذا ما ينجر عنه التركيز المبالغ للطلبة عليه وتجاهل أمور وعلاقات أخرى أكثر أهمية من شأنها توسيع نظرتهم للترجمة ولذلك وجب علينا تناول هذا المفهوم من عدة أوجه.

-القضية النظرية الثانية: أو ما يطلق عليه بميم الأصل-الهدف:

نلاحظ من خلال التحليل الاحصائي لإجابات المستجوَبين في الجدول أعلاه حول الغموض الذي يعتري الطلبة في فهم القضية النظرية الثانية، وهي الأصل والهدف أو مدى تعلق المترجم بالأصل او الهدف، أن الأغلبية الكبرى من الطلبة والتي بلغت نسبة 65,5 ٪ وعددهم (76 طالبا) من اجمالي الطلبة اختاروا الخيار "**ليست غامضة**" للإشارة إلى أن هذه القضية النظرية

حول الأصل والهدف لا تمثل بالنسبة إليهم غموضا كبيرا ولا تأثر في فهمهم للترجمة وترجمتهم للنصوص. أما النسبة التي تليها فكان خيارهم بأن هذه القضية تمثل بالنسبة إليهم "**غموضا إلى حد ما**" وبلغت نسبة 31,9 ٪ وعددهم (37 طالبا) من إجمالي الطلبة. أما أقل نسبة تمثلت في الطلبة الذين اختاروا الخيار "**غامضة جدا**" وبلغت نسبتهم 2,9 ٪ وعددهم (3 طلبة) فقط وهي نسبة ضئيلة جدا مقارنة بإجمالي الطلبة المستجوَبين وهذا يعطينا فكرة عن مدى وضوح هذه القضية المهمة عامة لدى طلبة الترجمة في معهد الترجمة.

تعتبر هذه القضية من القضايا الأولى التي ظهرت في نظرية الترجمة وتشير إلى ما مفهومه بأن الترجمة حركة اتجاه من لغة إلى أخرى إلا أن هذه الحركة لا تعني الانتقال من نص أصلي إلى نص هدف، وبالتالي فعند تدريس هذا المفهوم للطلبة يجب أن يتضح لديهم بأن الترجمة ضمن هذا المفهوم لا تعني نفي وجود نص أصلي ولكن بالأحرى هو إعادة نشر نفس الأفكار وتوسيعها من خلال ترجمتها إلى لغات تحمل قراء جدد في ثقافات أخرى. قد يسبب الغموض في هذه القضية أن يجعل الطلبة يلتبس عليهم الأمر في قضايا مثل التجنيس والتغريبForeinizing / Domesticating ولهذا السبب فقد ربطنا سؤال الاستبيان بمقدار تعلق المترجم إما بالنص الأصلي أو الهدف، ثم إن معالجة مثل هذه القضايا ضمن هذا الميم سيفتح أمام الطلبة افاق فهم أن الترجمة هي عملية تقديم قيمة إضافية للنص الأصلي من خلال إضافة قراء جدد له.

-القضية النظرية الثالثة: أو ما يطلق عليه بميم عدم إمكانية الترجمة

نلاحظ في جدول إحصاء إجابات المستجوَبين حول الغموض الذي يواجه الطلبة عند فهمم لقضية عدم إمكانية الترجمة بأن أكبر نسبة من الطلبة والتي بلغت 40,5 ٪ وعددهم (47 طالبا) اختاروا الخيار "**غامضة إلى حد ما**" وهذا يشير بأن الطلبة إلى حد الان يعتريهم بعض الغموض عندما يتعلق الأمر بالتعامل مع امكانية الترجمة أو عدمها. أما النسبة الثانية التي تليها فهي تمثل الطلبة المستجوَبين الذين كان اختيارهم بأن هذه القضية تمثل بالنسبة إليه "**غموضا كبيرا**" بنسبة تقدر ب 37,1 ٪ وعددهم (43 طالبا)، تليها نسبة صغيرة من الطلبة

قدرت ب 22,4 ٪ وعددهم (26 طالبا) لا تشكل هذه القضية أية غموض ولا تعيقهم في الترجمة أو تشكيل فهم أعمق عنها.

نلاحظ في هذه القضية عكس القضايا التي اتينا على ذكرها سابقا، فهي تشكل لدى الطلبة غموضا كبيرا في استيعابها والتعامل معها من خلال النظر في النسبة الغالبة من الطلبة بين من يجدها غامضة جدا 37,1٪ ومن يجدها غامضة إلى حد ما 40,5 ٪، وبالتالي يجب أن نولي هذه القضية اهتماما كبيرا عند تدريس نظريات الترجمة.

تعتبر قضية عدم إمكانية الترجمة من القضايا النظرية التي طبعت النقاش النظري والفلسفي في الترجمة لأمد طويل وهذا من خلال ارتباطها في جزء بقضية التكافؤ، حيث إذا انطلقنا من منظور تحقيق التكافؤ المطلق فستُرَجَّحُ كفة عدم إمكانية الترجمة، وهذا ما يدعوا لربط القضايا النظرية بعضها ببعض ليتسنى للطلبة تشكيل فكرة أشمل عن تعقيد عملية الترجمة. يجب عند التعرض لهذا المفهوم أثناء التدريس الرجوع إلى أفكار هامة والتي هي من بين الأسباب التي شكلت لدى الطلبة هذا الغموض من بينها:

أن هذا المفهوم ارتبط بصفة كبيرة عند تعرض المترجمين لترجمة الكتب المقدسة إذ أن الفلسفة والسلطات الدينية لعبت دورا هاما في بلورته، حيث يرون بأن كلمة الاله لا يجب بأي حال من الأحوال العبث بها من خلال ترجمتها. يمكن أيضا أن نذكر في خضم الحديث عن هذه القضية بعض الأحداث التاريخية عن صرامة هذه السلطات في هذه القضية (إتيان دوليه). كما أن هذا لم يمنع بعض المترجمين من انتهاج أسلوب ترجمة المعنى كما ذهب إليه القديس جيروم في ترجمته للعهد القديم إلى اللاتينية وغيره.

أن هذه القضية عادة ما تقترن بالترجمة الأدبية وترجمة الشعر إذ أن الحس الجمالي عادة ما يستحيل نقله بين اللغات، ومع ذلك يمكن العودة إلى ترجمات شعرية رائعة لإثبات أن ترجمة الشعر أمر ممكن.

يتسنى للأساتذة من خلال التعرض لهذه القضية النظرية توضيح أن اللغات تتسم بالتمايز فيما بينها، وهذا الاختلاف صفة لازمة لحدوث التواصل. كذا إعطاء أمثلة عن علاقة الفكر

باللغة من خلال العودة إلى مفاهيم متعلقة بالنسبية اللغوية Sapir-Worf Linguistic (relativity)، وكذا منتقديها الذين يرون بأنه بالرغم من اختلاف اللغات في الفهم السطحي إلا أن هناك إلى حد كبير طريقة موحدة في ادراك العالم.

التركيز على أن الترجمة عملية تواصل بالدرجة الأولى وهذا بالاعتماد على طرح جاكبسون الذي يرى بأن الترجمة عملية تواصل بين اللغات بالدرجة الأولى وهي ابدال رسالة –ليس وحدات لغوية منفصلة–من لغة برسالة إلى لغة أخرى (as cited in Jermey,2016)، ومن أجل تحقيق امكانية الترجمة فإنه من الضروري أن تختلف الوحدات الشفرية اللغوية لأن كل منهما ينتمي إلى نظامين لغويين مختلفين.

خلاصة القول ان هذه القضية ستقدم الكثير لفهم الطلبة للترجمة وأن هذا الغموض الذي يعتري الطلبة في هذه القضية يأتي من خلال عدم فهمهم بأن الترجمة هي عملية تواصل بكل ما تحمله كلمة التواصل من دلالات.

–القضية النظرية الرابعة: أو ما يطلق عليها ب ميم الترجمة وإعادة الكتابة:

نلاحظ في جدول النسب والتكرارات الإحصائية لإجابات المستجوَبين الطلبة حول القضية الرابعة المتمثلة في أن كل ترجمة في جوهرها هي إعادة كتابة. حيث نجد بأن أغلبية الطلبة يرون بأن هذه القضية لا تشكل غموضا بالنسبة إليهم وذلك بنسبة 52,6 ٪ وعددهم (61 طالبا)، أما النسبة التي تليها من الطلبة تقدر ب 31٪ وعددهم (36 طالبا) فإن هذه القضية الهامة تمثل بالنسبة إليهم **غموضا إلى حد ما**، تليها النسبة الأصغر وتقدر ب 16,4 ٪ وعددهم (19 طالبا) الذين كان خيارهم من بين الأجوبة "**غامضة جدا**" وهي نسبة ضئيلة بالمقارنة بالنسبة الكبيرة التي لا تجد غموضا اطلاقا بخصوص هذه القضية النظرية.

من خلال النسب نرى بأن معظم الطلبة لا تشكل لديهم هذه القضية الهامة أي غموضا وهو ما نعتبره من نقاط القوة في برنامج مادة نظريات الترجمة. أما النسب الأخرى التي ترى بأن هناك غموضا فيها سنحاول إعطاء بعض الاستنتاجات والحلول التي قد تزيد من فعالية توضيح هذه القضية. إن أهمية الوضوح في هذه القضية تكمن في أن هذه القضية تجمل

الكثير من النقاط الهامة في تشكيل فهم جد عميق عن ماهية الترجمة خصوصا ما تعلق بالعلاقة بين النصوص، نجملها في النقاط التالية:

بداية يرتبط هذا الميم بتحليل المعنى في الترجمة عن طريق تبيان أن الكتابة بالتعريف البسيط هي في جوهرها إعطاء الكلمات معاني، إذ عندما نكتب فإننا نترجم المعاني إلى كلمات وهو نفس الشيء مع الترجمة، يجرنا هذا عند التدريس إلى العودة إلى مفاهيم من النظرية التفسيرية Hermeneutics التي نشطت من خلال أعمال شلايماخر واخرون والتي تتلخص في أن الترجمة هي عملية إدراك للمعنى التي تحملها الكلمات والنصوص. وبالتالي فنحن نقوم بالترجمة يوميا من خلال عملية الفهم وترجمته إلى سلوك.

يمكن التطرق أثناء التدريس إلى أهمية عملية الفهم بالعودة إلى النظرية التأويلية، من خلال تبيان المراحل التي يمر بها المترجم في عملية الفهم خصوصا ما يطلق عليه بالانسلاخ اللغوي Deverbalisation لنؤكد بأن الترجمة تنطوي بالدرجة الأولى على الفهم وتحويل ذلك الفهم بالترجمة.

يجرنا الحديث عن هذه القضية إلى العودة أثناء التدريس للمقاربات الحديثة للتناص (Intertexuality) حيث ترى بأنه لا وجود في الحقيقة لنص أصلي، فكل نص تربطه بنص اخر علاقة ويدخل في شبكة النصوص. كما نوضح للطلبة بأن المعنى شيء يتم بناءه والتفاوض عليه من خلال عملية التواصل والتأويل ووضعية التواصل.

نلاحظ بأن هذه القضية الهامة النظرية الواضحة لدى معظم الطلبة المستجوَبين الذين بلغت نسبتهم 52,6 ٪ قد ساعدتهم على تشكيل فهم فلسفي وتطبيقي في ان واحد. الفهم الفلسفي يندرج تحت النظرية التفسيرية التي ذكرناها، اما التطبيقي فيندرج في عمليات فهم وتأويل النصوص دون تجاهل السياق وترابط أفكار النصوص بعضها ببعض.

-القضية النظرية الخامسة: أو ما يطلق عليه بميم الترجمة الحرفية والترجمة الحرة

من خلال التمعن في إجابات الطلبة المستجوَبين في الجدول اعلاه حول القضية الخامسة وهي الترجمة الحرفية والحرة، نلاحظ بأن الأغلبية منهم وتقدر ب 37,9 ٪ وعددهم (44

طالبا) اختاروا الخيار "**غامضة نوعا ما**" أما بالنسبة للخيار "**غامضة جدا**" فقد قدرت نسبتهم ب 27,6 ٪ وعددهم (32 طالبا)، وهذا يعطينا فكرة عن أن جل الطلبة تشكل هذه القضية النظرية مصدر غموض مع انها مهمة ومتداولة جدا في نظرية الترجمة. أما النسبة المتوسطة من الطلبة وتقدر ب 34,5 ٪ وعددهم (40 طالبا) فلا تشكل لهم هذه القضية أية غموض.

أثيرت هذه القضية النظرية مرات عديدة منذ بداية النقاش النظري حول الترجمة فنراها تعاود الظهور في مراحل متقدمة من تاريخ الترجمة بالرغم من أن البعض يرى بأن هذه القضية قد تم الفصل فيها، ولأهميتها وارتباطها الوثيق بالترجمة حاولنا تقصي الغموض الذي يعتري الطلبة فيها، فكانت النسبة الكبيرة منهم وقدرت ب 37,9 ٪ لاتزال ترى بأن هذه القضية غامضة إلى حد ما، وهذا يجعلنا نولي هذه القضية النظرية بعض الاهتمام ليكون وضوحها لدى الطلبة ذا فائدة.

أولا نجد أن التفكير السائد لدى الطلبة حول هذه القضية معتمد كليا على مقابلة الترجمة الحرفية بالترجمة الحرة، وهذا الامر هو في الحقيقة من أسباب الغموض في هذه القضية، إذ نلاحظ أن كلا النوعين متناقضين فلا نجد طالبا عند مناقشة هذا المفهوم النظري إلا وقد تشكلت في ذهنه قطبين متجاذبين وهذا التفريق هو الأساس الذي سنحلل من خلاله نتائج هذا الغموض. إذ نلاحظ أن جل المنظرين عند تحريهم للقضية عبر التاريخ يضعون الترجمة الحرفية في كفة والترجمة الحرة في كفة أخرى، وهذا الأمر وجب تغييره أثناء التدريس، ترى بيراز كلزادا (2005) بأن هذا النوع من التفريق ولَّد ما يسمى بالأقطاب في دراسات الترجمة Polarization of Translation Studies وهو حسب رأيها نقاش عقيم ولا فائدة منه في التكوين، وبالتالي فوجب أن نوجه الطلبة بأننا نترجم حسب فهمنا للترجمة ونحو فهمنا لها.

> We necessarily translate according to our concept of translation، and into our concept of translation (Hermans,2002, p.16)

وبالتالي فالتفريق بين هذين النوعين سيزيد من الغموض في هاتين القضيتين.

يجب أن يركز التكوين على أمرين مهمين عند تناول هذه القضية. أولا أن هذه القضية النظرية مرتبطة جد الارتباط بخيارات المترجم عند ترجمته لوحدة من وحدات الترجمة حيث

كلما صغرت وحدة الترجمة كلما اقتربت إلى الترجمة الحرفية، وكلما كبرت وحدة الترجمة كلما اقتربت إلى الترجمة الحرة كما أن هذه الوحدة ترتبط بطبيعة النص. يمكن أيضا اثناء التدريس العودة إلى رأيَي نيومارك (1981) وروبنسون (1991) حيث يرى الأول أن انتهاج الترجمة الحرفية هي الطريقة المثلى في الترجمة بشرط تحقيق التأثير المكافئ، وهنا نقدم للطلبة المفاهيم المتعلقة بهذا التأثير. أما الثاني فيرى بأن المترجم لديه الحق في انتهاج طرق تتسم بحرية أكثر من خلال استكشاف العلاقات القائمة بين النصين الأصلي والهدف. من خلال فهم الطلبة لهذا سيتضح لهم بأنه لا وجود لتفريق بين ترجمة حرة وحرفية وإنما تتحدد من خلال خيارات المترجم نفسه كذا طبيعة النصوص (أدبية أو غيرها) ووحدة الترجمة. يمكن أيضا ربطها بقضية التكافؤ من خلال تقديم النوعين من المكافئات الشكلي والوظيفي بشرط أن يحقق المترجم نفس التأثير بين النص الأصلي والنص الهدف.

نختم تحليلنا لهذه القضايا النظرية الهامة في الترجمة والتكوين بالرجوع إلى ميزة من ميزات المقاربة الاجتماعية البنائية وهي خاصية التَغَيُّر، وهي حسب كيرالي ترتبط بالبناءات الذهنية التي تشكل التفكير حول قضايا في التكوين، حيث أن الغموض الذي يواجه الطلبة في مثل هذه القضايا سيأثر حتما على فهمم للترجمة وتطبيقهم لها، إذ أننا إذا لم نستطع توضيح مثل هذه القضايا للطلبة، والتوضيح هنا هو حسب البنائية تغيير لبناءات قبلية اكتسباها الطلاب، سيواصلون اعتبارها غامضة مما سيأثر عليهم وعلى ترجمتاهم على المستوى التطبيقي. مهمتنا بصفتنا مكونين تكمن في الإشراف على هذه المعارف القبلية وتوضيحها لهم من أجل أن يتسنى لنا البناء عليها لاحقا في مراحل متقدمة من التكوين او حتى يتسنى للطلبة البناء عليها عند ولوجهم لعالم الشغل.

4 . 7 . 1 . 1 . 3 مواطن النقص في التكوين فيما يتعلق بالمفاهيم النظرية الهامة في تحسين الأداء المهني من وجهة نظر الطلبة

نحاول في هذا السؤال الثالث من المحور الأول من الاستبيان الموجه إلى الطلبة ربط النظرية بالسياق المهني للترجمة، وغرضنا تقصي وجهة نظر الطلبة المستجوَبين حول بعض القضايا التي نرى بأنها مهمة في تحسين الأداء المهني للطلبة عند ولوجهم لعالم الشغل، ونريد

استخلاص معلومات حول ما إذا كانت هذه المفاهيم تنقص التكوين ويريد الطلبة ادراجها أو زيادة التركيز عليها خلال فترة التكوين. كما أنني أدرجت متغير الخبرة المهنية لمعرفة رأي الطلبة الذين يملكون خبرة مهنية في مجال الترجمة حول هذه المفاهيم.

من خلال إجابات المستجوَبين حول المفاهيم "**المتعلقة بمهنة الترجمة**" ونقصد بها النظريات التي تولي أهمية للترجمة كمهنة حيث نجدها تُدخل فيها الأطراف التي تتعامل مع الترجمة، وتندرج فيها بشكل كبير النظريات الوظيفية كنظرية الهدف (Skopos) ونظرية فعل الترجمة. نلاحظ بأن نسبة كبيرة من اجمالي الطلبة يرون بأنها تنقص التكوين وتقدر ب 62,1٪ ويبلغ عددهم (72 طالبا) ويشارك هذا الرأي نسبة كبيرة من الطلبة حسب متغير الخبرة المهنية في مجال الترجمة وتقدر ب 80 ٪ وعددهم 21 طالبا. يقابل هذه النسب نسبة أقل تقدر ب 37,9 ٪ من إجمالي الطلبة وعددهم (44 طالبا) و19,2٪ وعددهم (5 طلبة) فقط حسب متغير الخبرة يرون بأن التكوين لا تنقصه مثل هذه المفاهيم.

الخيارات	اجمالي الطلبة (116طالبا)		متغير الخبرة المهنية							
هل تنقص هذه المفاهيم في التكوين؟	نعم		لا		بدون خبرة مهنية (90 طالبا)				بخبرة مهنية (26 طالبا)	
					نعم		لا		نعم		لا	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
متعلقة بمهنة الترجمة	72	62,1٪	44	37,9٪	51	56,6٪	39	43,3٪	5	19,2٪	21	80,8٪
متعلقة بالتعامل مع أنواع النصوص ووظائفها	41	35,3٪	75	64,7٪	27	30٪	63	70٪	14	53,9٪	12	46,1٪
متعلقة بدور ومسؤولية المترجم في عملية التواصل	36	31٪	80	69٪	32	35,5٪	58	64,4٪	4	15,3٪	22	84,7٪
متعلقة بالتعامل مع الترجمة بين الثقافات	42	36,2٪	74	63,8٪	30	33,3٪	60	66,7٪	12	46,1٪	14	53,9٪

جدول 3: مدى نقص المفاهيم النظرية المهمة في تحسين الاداء المهني حسب اجمالي عينة الطلبة ومتغير الخبرة المهنية

تعطينا المعطيات الإحصائية في الجدول (03) أعلاه فكرة بضرورة أن يولي التكوين في شقه النظري أهمية لهذه المفاهيم النظرية الهامة في المجال المهني، وبالتالي فإننا نرى بأن

نظرية فعل الترجمة من النظريات الهامة في هذا السياق حيث ترى إلى الترجمة من خلال إطار تفاعلي انساني هدفه الأسمى تحقيق التواصل. كما أن هذه النظرية تدرج في هذا التفاعل الإنساني مجموعة من الأفراد والعناصر نجدهم في السياق المهني أيضا، تبدأ بصاحب المبادرة The initiator وتنتهي بمستقبل النص الهدف TT receiver وهم الزبائن، يضطلع المترجم في ظل هذه النظرية بدور الخبير في الترجمة كونه المسؤول الأول عن النتيجة النهائية للترجمة الموكلة له.

إن أهمية التركيز في التكوين على هذه النظرية وما تحملها من مفاهيم هو توجيه تركيز الطلبة إلى أن الترجمة تتدخل فيها شبكة من العلاقات والأدوار المتبادلة يعتبر فهمها بمثابة تسهيل لمهمة المترجم في السياق المهني. يجب أيضا أن نوضح بأن المترجم لا تمنح له الحرية الكاملة بالتصرف في النص الأصلي وإنما تتحدد من خلال العلاقة القائمة بين النص الأصلي والنص الهدف وهذه العلاقة يحددها الغرض من الترجمة، وهو الشيء الذي يمكن التطرق إليه من خلال العودة إلى نظرية الهدف التي لها تأثير كبير في عمل المترجم بصفته مهني.

من خلال إجابات المستجوَبين حول نقص التكوين من حيث المفاهيم الهامة في تحسين الأداء المهني للطلبة والمتعلقة "**بالتعامل مع أنواع النصوص ووظائفها**"، فنجد بأنه على خلاف المفاهيم السابقة فإن نسبة كبيرة من اجمالي الطلبة وتقدر ب 64,7 ٪ وعددهم (75 طالبا) يرون بأن هذه المفاهيم لا تنقص التكوين، ويختلف الأمر إذا ما رأينا إلى النسب من خلال متغير الخبرة المهنية في الترجمة، فنلاحظ بأن النسبة الكبيرة منهم وتقدر ب 53,9 ٪ وعددهم (14 طالبا) يرون بأنها تنقص التكوين ووجب التركيز أكثر عليها. يعطينا هذا فكرة على أن الطلبة الذين يمتلكون خبرة مهنية يريدون أن يولي التكوين الاهتمام الكبير فيما يتعلق بالتعامل مع أنواع النصوص لأنهم بناء على خبرتهم يتعاملون بصفة كبيرة مع أنواع النصوص أثناء الترجمة في السياق المهني.

تعتبر نظرية أنواع النصوص ووظائفها من بين أكثر النظريات أهمية في جميع السياقات خاصة المهنية لأن المترجم يتعامل مع مجموعة من النصوص المختلفة. كما تعتبر هذه

النظرية التي أرست قواعدها كاثرينا رايس katharina Reiss مدخلا هاما إلى النظريات الوظيفية حيث اتخذت من النص بدل الكلمة إطارا لتحقيق التكافؤ في عملية التواصل. تفيد هذه النظرية الطلبة في التكوين من خلال إقامتها لعلاقة بين كل نوع من النصوص ووظيفته مقسمة إلى أنواع مختلفة، وهنا يجدر الإشارة إلى أن تحسين الأداء المهني يتأتى من خلال معرفة الطالب لخصائص كل نوع من تلك الأنواع، كما لا يجب أن ننسى توجيه انتباه الطلبة إلى أن هناك بعض النصوص الهجينة التي تتقاسم عدة خصائص من كل نوع من أنواع النصوص ويبقى نقل الوظيفة المهيمنة على النص هو المعيار المهم.

تعتبر نظرية أنواع النصوص منهجا ملائما جدا لتعليم الترجمة وتطبيقاتها لأنها تقود عملية الترجمة إلى تفكيك الصعوبات على مستوى الشكل والمضمون وإدراك وظيفة كل منهما. وبالتالي فمن خلال إجابات الطلبة ذوي خبرة مهنية نرى بأنها تنقص التكوين في معهد الترجمة ووجب التركيز عليها أكثر مع تبيان أن وظيفة النص ليست المعيار الوحيد، إذ أن دور المترجم ومسؤوليته في ظل الضغوط الاجتماعية والثقافية تلعب دورا هاما وهو ما سنتطرق إليه في النقطة الموالية.

نلاحظ من خلال إجابات المستجوَبين الطلبة حول المفاهيم "**المتعلقة بدور ومسؤولية المترجم في عملية التواصل**" بأن الأغلبية من اجمالي الطلبة والتي تقدر ب 69 ٪ وعددهم (80 طالبا) يرون بأن هذه المفاهيم لا تنقص التكوين في شقه النظري ويشارك هذا الرأي 84,7 ٪ من الطلبة ذوي خبرة مهنية في مجال الترجمة، اما النسبة القليلة من الطلبة وتقدر ب 31٪ من إجمالي الطلبة و15,3 ٪ حسب متغير الخبرة المهنية فهي ترى بأن هناك نقص في التكوين فيما يتعلق بالمفاهيم التي تتناول موضوع دور المترجم في الترجمة.

من خلال المعطيات البيانية في الجدول أعلاه حول هذه المفاهيم نستنتج بأن البرنامج النظري في المعهد قد استوفى حقه من ادراجه لهذه المفاهيم المهمة في الأداء المهني للمترجم، فالطلبة يجب أن يعلموا بأن المترجم يضطلع بدور لا يقل أهمية عن دور كاتب النص الأصلي، وبالتالي فالرجوع في التكوين إلى الأصوات التي نادت بالتخلص من الأفكار التقليدية من اعتبار المترجم مجرد ناقل محايد يسعى إلى الشفافية قدرا لمستطاع أمر يجب أن يعلمه الطلبة

في هذا الصدد، يمكن للطلبة أيضا في اطار هذه المفاهيم الاستناد إلى ما جاء به فينوتي لورنس Lawrence Venuti في كتابه Translator's invisibility (1995) وهو يرد الاعتبار إلى دور المترجم الذي قد تم تهميشه فيما يطلق عليه ب "وهم الشفافية".

فيما يتعلق بالمفاهيم المتعلقة ب "**التعامل مع الترجمة بين الثقافات**" في السياق المهني دائما، فنلاحظ في البيانات الإحصائية حول نقص هذه المفاهيم في التكوين النسبة الكبيرة من إجمالي الطلبة التي تقدر ب 63,8٪ وعددهم (74 طالبا) ترى بأنها لا تنقص التكوين. ونفس الأمر إذا رأينا للنسب من خلال متغير الخبرة المهنية فنرى بأن أغلبية المستجوَبين من الطلبة الذين يملكون خبرة مهنية في مجال الترجمة وتقدر نسبتهم ب 53,9٪ وعددهم (14 طالبا) يشارك نفس الرأي، وهذا ما نعتبره نقطة قوة في البرنامج النظري لمعهد الترجمة.

تعتبر المفاهيم المتعلقة **بالتعامل مع الثقافات في الترجمة** من بين أهم المفاهيم في التكوين الموجه إلى تحسين أداء الطلبة في السياق المهني، وهذا لعدة أسباب من بينها أنه من المستحيل أن ندرس الترجمة بعيدا عن الثقافة لأنها جزء لا يمكن فصله عن اللغة وهذه الأخيرة هي التي تشكل موضوع الترجمة. من خلال تطرقنا لهذه المفاهيم أثناء التكوين يجب العودة إلى الدراسات الثقافية للترجمة التي اهتمت بجملة العوامل المؤثرة في القرارات التي تتحكم فيها بصفة كبيرة علاقات السلطة والقوة التي تقوم الإيديولوجية بتحريك مصالحها، ومن هنا يمكن القول بأننا من خلال إدراجنا لهذه المفاهيم في التكوين فنحن نسعى إلى توسيع إدراك الطالب حول مجموعة العوامل الخارجية ذات التأثير المباشر وغير المباشر على الترجمة خصوصا في السياق المهني، كالترجمة في المؤسسات الحكومية والإعلامية الخ... . يجب أيضا أن نوجه إدراك الطلبة إلى المسار الجديد المعروف باسم التحول نحو الثقافة The cultural turn. كما يمكن عرض قضايا مهمة كالترجمة وقضايا المرأة والترجمة وما بعد الكولونيالية التي تربط فهم الطالب بالعلاقة بين الترجمة والاستعمار.

4 . 7. 1 . 1 . 4 مدى إسهام مادة نظريات الترجمة في تطوير مهارات الطلبة

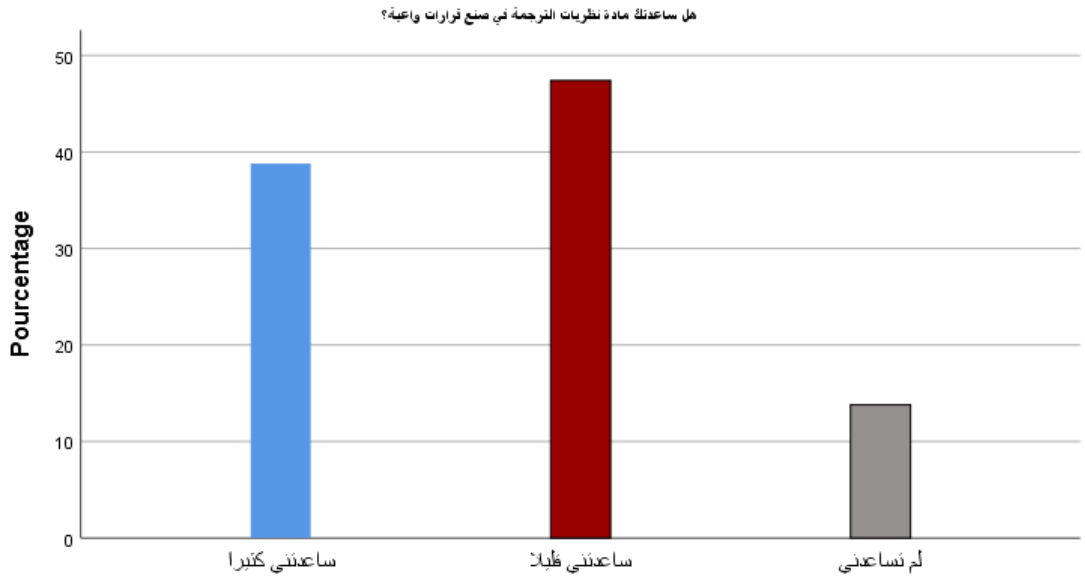
لقد كان الغرض من خلال طرح هذا السؤال تقصي قضية مهمة والتي كانت نقاش العديد من المنظرين والمترجمين وتدور حول الدور الذي يمكن ان تلعبه نظريات الترجمة في

التأثير على مجالات عدة في الترجمة. إلا أننا هنا سنركز على تكوين المترجمين من خلال الرفع من مهارات الطلبة، وقد اخترنا المهارات التي نرى بأنها مهمة في السياق التعليمي وتركت المجال مفتوح للطلبة لذكر مهارات أخرى يرون انهم طوروها من خلال اطلاعهم على نظريات الترجمة في التكوين.

	ساعدتني كثيرا		ساعدتني قليلا		لم تساعدني		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
صنع قرارات واعية أثناء الترجمة	45	٪38,8	55	٪47	16	٪13,8	116	٪100
تحسين نوعية الترجمة	61	٪52,6	43	٪37,1	12	٪10,3	116	٪100
القدرة على تبرير ترجمة معينة قمت بها	46	٪39,7	43	٪37,1	27	٪23,3	116	٪100
كتابة البحوث الأكاديمية في الترجمة	43	٪37,1	32	٪27,6	41	35,3	116	٪100

جدول 4: مدى اسهام مادة نظريات الترجمة في تطوير مهارات المترجم من وجهة نظر الطلبة

يجب أن نذكر قبل أن نلج في تفاصيل تحليل كل خيار من خيارات هذا السؤال الرابع من الاستبيان بأننا بصدد دراسة برنامج أكاديمي في مرحلة الماستر يولي أهمية كبيرة للجانب النظري، يمكن تبيان الفرق بينه وبين التكوين المهني في أن هذا الأخير يولي أهمية لتطوير المهارات العملية التطبيقية للطلبة، وبالتالي فنجد أنه لا يتعرض كثيرا إلى المفاهيم النظرية للترجمة.



شكل 14 **: مدى اسهام مادة نظريات الترجمة في الرفع من وعي الطلبة في اتخاذ القرارات في الترجمة**

نلاحظ في الشكل البياني (14) أعلاه بأن أغلبية الطلبة بلغت نسبة 47٪ وعددهم (55 طالبا) من إجمالي الطلبة المستجوَبين اختاروا الخيار "**ساعدتني قليلا**" وهذا يعطينا فكرة عن المدى المتوسط لتأثير مادة نظريات الترجمة في الرفع من وعيهم في اتخاذ القرارات أثناء الترجمة، تليها نسبة 38,8٪ وعددهم (45 طالبا) اختاروا الخيار "**ساعدتني كثيرا**". تليها نسبة صغيرة من اجمالي الطلبة المستجوَبين بنسبة 13,8٪ وبلغ عددهم (16 طالبا) الذين يرون بأن مادة نظريات الترجمة لم تساعدهم في تطوير هذه المهارة.

نلاحظ بأن النسبة الكبيرة من الطلبة (47٪) ترى بأن مادة نظريات الترجمة ساعدتهم قليلا ومرده أن الوعي أثناء اتخاذ القرارات في الترجمة يعتبر من بين أصعب العمليات الذهنية التي يوظفها الطالب أثناء الترجمة، إذ انه يتطلب منه جهدا إضافيا من خلاله يحاول الطالب التحقق من صحة كل قرار اتخذه باستحضاره لمجموعة الأفكار والمعلومات والحقائق ووجهات النظر والمفاهيم المتعلقة بكل جزء من تلك العملية، مما قد يأخذ منه وقتا في اتخاذ القرار وهذا لا يأتي إلا من خلال استعمال هذه المهارة مرارا في الترجمة التطبيقية، وبالتالي يمكن ان نستنتج بأن التكوين قد وفق إلى حد بعيد في دفع الطلبة إلى هذا. ونلاحظ بأن الطلبة الذين يمارسون هذه المهارة كثيرا في الترجمة كان رأيهم مختلف حيث يجمعون بان نظريات الترجمة ساعدتهم

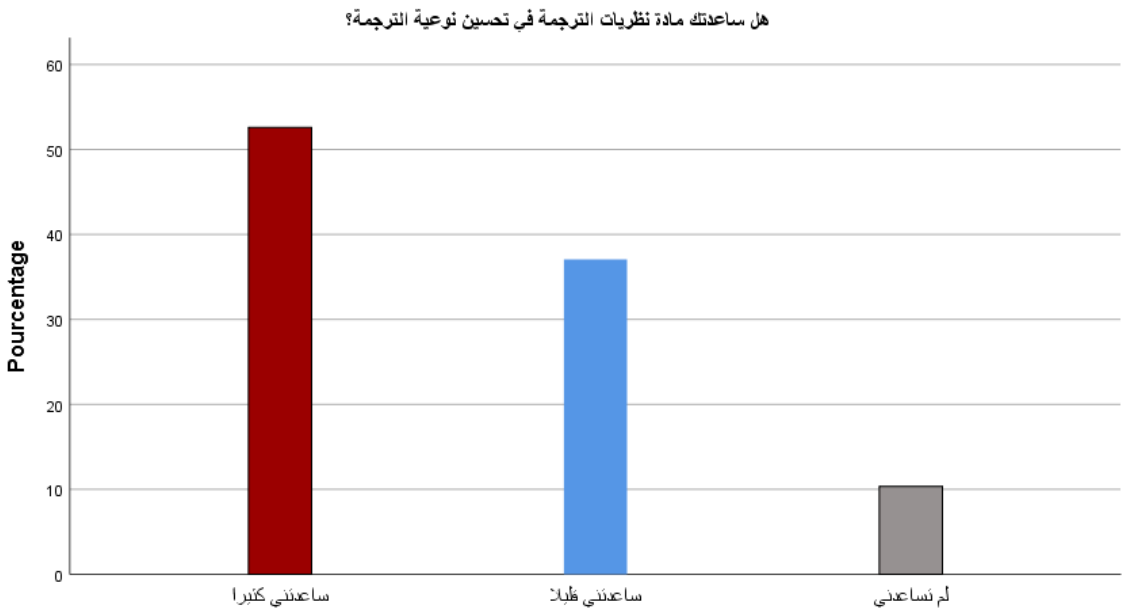
كثيرا، أما النسبة القليلة المتبقية من الطلبة (13,8) الذين يرون بان مادة نظريات الترجمة لم تساعدهم ترجع إلى سببين مهمين:

السبب الاول أنهم لم يستطيعوا دفع أنفسهم للتفكير في كل قرار يأخذونه أثناء الترجمة إما لأنهم يجدون صعوبة كبيرة في ذلك أو أن زادهم من المفاهيم النظرية محدود. السبب الثاني يأتي من عدم فهمهم للتفريق بين الوعي والحدس في الترجمة فالمترجم لا تقتصر مجهوداته فقط على الجانب الواعي ولكن يلعب الحدس دورا هاما في الترجمة وبالتالي فيجب ان يعلم الطلبة الطبيعة غير الواعية وغير المتسلسلة لهذه العملية Non–sequential information processing model التي تتدخل فيها عوامل ذهنية وعاطفية.

إن الاعتماد المفرط على الحدس وتجاهل الوعي قد يؤدي بهم إلى اتخاذ قرارات غير صائبة إذا لم يتم إعادة معالجتها بإسقاطها على الواقع لأن معظم الأخطاء المنجرة من الحدس تعود إلى الانحياز الذي ينتج عن الوضعيات الشعورية خصوصا المبالغ فيها ونستشهد بما قاله Myers (2010) " Intuition is always wise but sometimes perilous, especially when it leads us to overfeel or underthink" (p.374).

نرى بأن هدف التكوين هو تخريج مترجمين تتوفر فيهم القدرات اللازمة التي تسمح لهم بتعلم المهارات التي يحتاجونها بأنفسهم في محيطهم المهني وبذلك يصل التكوين إلى إعطاء فارق بين مترجم مفكر A thinking translator ومجرد خبير في ربط الكلمات بعضها ببعض في الترجمة A mere Word engineer.

في نفس السياق اختم تحليلي ببعض الملاحظات التي قدمها الطلبة المستجوبين يقول طالب أن "**معرفة الفروقات بين النظريات أدى إلى الاختيار الصحيح أثناء الترجمة أي اختيار النظريات أو النظرية الملائمة والتي سأوظفها خلال ترجمتي لهذا النص**" يقول اخر "**متى وأين نختار التقنيات والاستراتيجيات، مواطن الحذف والإضافة**" هاذين التعلقين يعطينا فكرة عن مدى اسهام مادة نظريات الترجمة في صنع قراراتهم كذا الاختيار الصحيح للاستراتيجية المناسبة أثناء الترجمة.



شكل 15 **: مدى اسهام نظريات الترجمة في تحسين نوعية الترجمة**

فيما يخص هذا الجزء من السؤال الرابع فنلاحظ، من خلال الشكل البياني (15) المتعلق بمدى اسهام مادة نظريات الترجمة في تحسين نوعية الترجمة، بأن الأغلبية التي تقدر ب 52,6٪ وعددهم (61 طالبا) يرون بانها "**ساعدتهم كثيرا**". أما النسبة التي تليها المقدرة ب 37,1٪ وعددهم (43 طالبا) يرون بأنها "**ساعدتهم قليلا**". وتبقى النسبة القليلة المقدرة ب 10,3٪ وعددهم (12 طالبا) فيرون بأنها "**لم تساعدهم**" ومع انها نسبة قليلة بالمقارنة مع الأغلبية إلا اننا سنولي لها لاحقا تحليلا محددا.

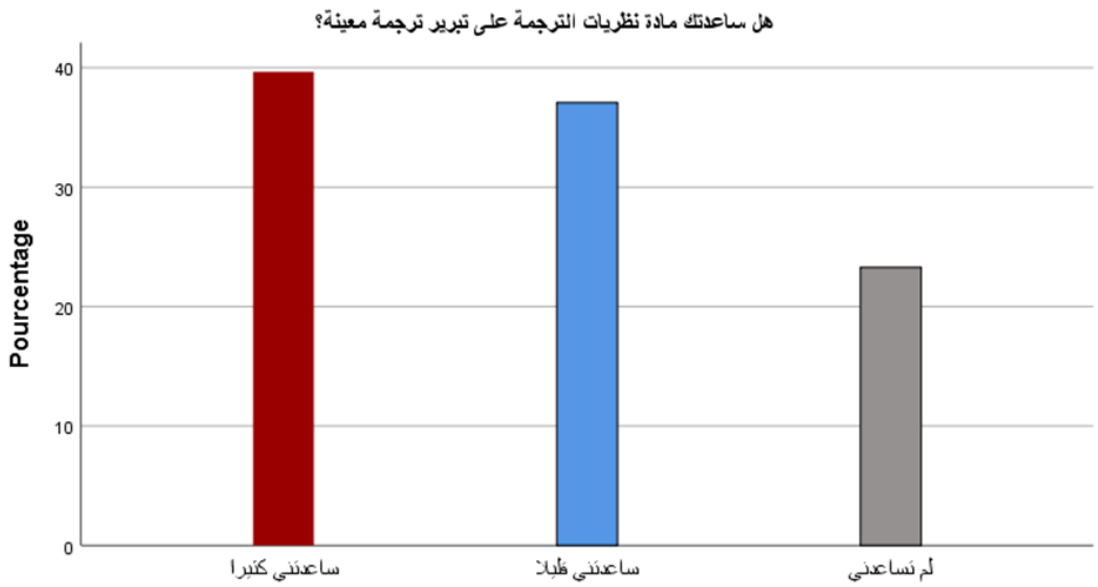
إذا ما ربطنا تحليل النسب فيما يخص تحسين نوعية الترجمة بالنسب السابقة حول رفع الوعي يمكن أن نلمس نقاط التقاء، حيث أن رفع الوعي في الترجمة حتما يؤدي إلى تحسين نوعية الترجمة ورغم أن هناك صعوبة كبيرة في رصد التأثير المباشر لنظريات الترجمة على تحسين نوعيتها، إلا أن أجوبة الطلبة أنفسهم تؤكد ذلك فنجد بأن معظم الطلبة يرون بأنها ساعدتهم كثيرا تليها بنسبة ضئيلة من الطلبة يورون بانها ساعدتهم قليلا. إن من النقاط التي يمكن أن تكون لها تأثرا مباشرا في تحسين نوعية الترجمة تتمثل في أن وعي الطلبة بأن هناك

اختلاف بين بنيتي النصين الأصلي والهدف يجعلهم يتحررون من أغلال التمسك ببنية النص الأصلي، وبذلك تكون لهم جرأة أكثر لاستكشاف استراتيجيات ترجمية أخرى مناسبة بناءا على ما تعلموه في نظريات الترجمة. يضيف طالب ملاحظة تصب في هذه الفكرة حيث يقول بأنها منحته "**القدرة على ملئ الفجوات في اللغة الهدف والتي يستعصي فهمها في اللغة المصدر**" مما يشير بأن الطالب بناء على ما تعلمه في نظريات الترجمة بدأ بخلق حلوله بنفسه لتحسين ترجمته. أما الاخر فيذهب إلى أنها ساعدته على فهم النص الأصلي قائلا: "**استيعاب النصوص وتحديد نوعه مع التريث في ترجمته**".

أما ما تعلق بالنسبة الضئيلة من الطلبة المستجوَبين الذين يرون بأنها لم تساعدهم فيمكن إرجاعها إلى أمر مهم وهو أن معرفة نظريات الترجمة وحدها لن يكون لها أثر إذا لم ترافق بالتطبيق المستمر، وبالتالي فهذه النسبة قد تشكل الطلبة الذين لم يرفقوا نظريات الترجمة بالتطبيق أو لم يحاولوا توظيفها فيها وندعم هذا الكلام من خلال ما قاله (Gopferich,2013):

> The stagnation in translation competence acquisition may be only apparent and hypothesizes that the students' problem-awareness might have grown due to the exposure to theory, whereas they might not have developed the competence to solve these problems due to a lack of practical experience (p.73).

نختم تحليلنا بملاحظة أضافها طالب في هذه النقطة حيث يقول ان نظريات الترجمة ساعدته على "**تسهيل عملية الترجمة وتحسينها**" وهذا يعكس التأثير الإيجابي لمادة نظريات الترجمة ليس فقط على تحسين الترجمة بل أيضا تسهيلها.



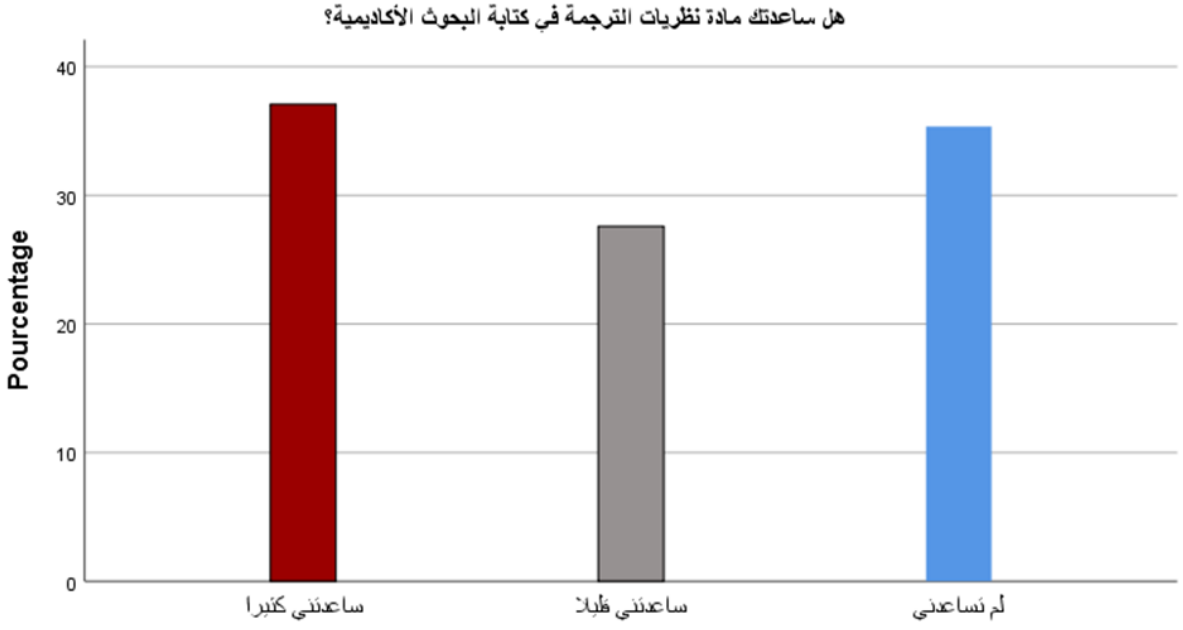
شكل 16 : مدى اسهام نظريات الترجمة في تبرير ترجمات الطلبة

نلاحظ من خلال إجابات الطلبة حول اسهام مادة نظريات الترجمة في تطوير مهارة تبرير القرارات الترجمية التي اتخذوها، أن الأغلبية من الطلبة والتي تقدر ب39,7 ٪ وعددهم (46 طالبا) كان خيارهم "**ساعدتني كثيرا**" مما يشير إلى الاسهام الإيجابي لمادة نظريات الترجمة في التكوين. أما النسبة التي تليها مباشرة والتي لا تبتعد عنها كثيرا بلغت نسبة 37,1 ٪ وعددهم (43 طالبا) فكان خيارهم "**ساعدتني قليلا**"، أما النسبة القليلة والتي قدرت ب 3,23 ٪ وعددهم (27 طالبا) فقط يرون بانها "**لم تساعدهم تماما**.

لا يمكننا تحليل نتائج هذه النقطة بدون العودة إلى النقطة الأولى وهي الوعي فهي جد مرتبطة بهذه النقطة الأخيرة حيث أنها نتيجة مباشرة لها بحيث إذا لم يكن الطلبة واعيين بمختلف القرارات التي اتخذوها لما تمكنوا ابدا من تبريرها بعد الترجمة أو أثناها، ومن هنا فنلاحظ بأن النسب متقاربة بين من يقول بأنها ساعدته كثيرا ومن يقول بأنها ساعدته قليلا.

تمنح مهارة تبرير القرارات أكبر قدر من الاستفادة من خلال تبادل الشروحات بينهم وبين الأستاذ وهذا ما يجعل من التكوين وسطا حيا لتبادل الأفكار وتعديلها. أيضا تتجلى أكثر أهمية هذه النقطة إذا ما ربطناها بالوسط المهني للمترجم بكونه في علاقة دائمة بالزبون الذي في

بعض الأحيان قد يطلب تعليل بعض الترجمات، وبالتالي فنظريات الترجمة ستوفر للطالب مصدرا هاما للعودة إليه حتى يصف عمله بانه مجهود واعي، يقول Pym (2003) في هذا الصدد بأن التكوين يجب أن يركز على تعليم الطالب قدرة اختيار واحد من بين مجموعة من الترجمات لنص اصلي واحد بسرعة، ويبرر ذلك بثقة كبيرة لأن الثقة في الترجمة حتما سوف تخلق الفرق بينه وبين المترجمين الاخرين في الميدان. أما النسبة القليلة 27٪ التي تذهب إلى أن مادة نظريات الترجمة لم تساعدهم فنرى بان ذلك قد يرجع إلى الاطلاع المتواضع لهم على نظريات الترجمة لان التبرير عادة ما ينبني على المفاهيم النظرية.



شكل 17 **: مدى اسهام مادة نظريات الترجمة في مساعدة الطلبة لكتابة البحوث الأكاديمية**

نلاحظ من خلال الشكل البياني (17) أعلاه بأن أغلبية الطلبة والتي تقدر بنسبة 37,1٪ وعددهم (43 طالبا) يرون بأن مادة نظريات الترجمة **ساعدتهم كثيرا** في تحسين كتابة البحوث الاكاديمية. أما النسبة التي تلتها فكانت بفارق بسيط وتقدر ب 35,3 ٪ وعددهم (41 طالبا) فيرون العكس من ذلك لأن نظريات الترجمة حسبهم **لم تساعدهم** في كتابة البحوث الأكاديمية. وتبقى نسبة 27,6٪ وعددهم (32 طالبا) فهم يرون بأنها **ساعدتهم قليلا**.

نلاحظ بأن هناك تقارب كبير بين النسب حيث أن الأغلبية ترى بأن نظريات الترجمة ساعدتها كثيرا، مما نستنتج منه أن التكوين في معهد الترجمة يولي أهمية كبيرة لكتابة البحوث الأكاديمية ليس فقط للتخرج ولكن أيضا أثناء فترة التكوين، وبالتالي فسوف نحاول المقارنة بين النسبتين الأقرب (37,1٪ ساعدتني كثيرا) و (35,3 ٪ لم تساعدني) إذ نلاحظ بأنهما متضاربتان. نستنتج من هذا ان هناك فريقين من الطلبة طلبة يولون أهمية لكتابة البحوث على ضوء النظريات وطلبة لم يستطيعوا ربط المفاهيم النظرية بالبحوث، إما لعدم اقتناعهم بأهمية البحوث في تكوين المترجمين ويوجهون تركيزهم نحو التطبيق فقط بحكم أنهم لن يواصلوا دراساتهم الأكاديمية العليا لأنهم مقبلين على ولوج عالم الشغل، السبب الثاني قد يعود إلى طبيعة البحوث المقدمة فكلما بعدت البحوث عن معالجة مشاكل ترجمية واقعية يواجهها الطلبة كلما نقص اهتمام الطلبة في توظيف المفاهيم النظرية إذ أنهم يرونها مجردة وخالية من أي هدف تكويني عملي. وتتوسط هاتين النسبتين نسبة من الطلبة يرون بأن مادة نظريات الترجمة قد ساعدتهم نوعا ما في كتابة بحوثهم وهذا امر إيجابي نوعا ما في التكوين.

يجب أن نذكر خاصية مهمة تنجر من خلال ادراجنا لنظريات الترجمة وهي إعطاء التكوين لغة متخصصة كباقي العلوم يناقش فيها الطلبة والأساتذة جميع القضايا المطروحة في تخصص الترجمة. تتميز هذه اللغة بخصائص تداولية ووظيفية ولغوية تفيد الطلبة في الاستفادة من الفعاليات العلمية في مجال الترجمة حتى بعد التخرج. أيضا هناك خاصية مهمة وهي المصطلحات المتخصصة في مجال الترجمة وهذه المصطلحات لن يستطيع الطالب اكتسابها إلا خلال فترة التكوين.

وفي الأخير يجب أن نتطرق إلى بعض المهارات التي أدلى بها الطلبة واكتسبوها من خلال مادة نظريات الترجمة. يقول أحد الطلبة "**تحسين مستواي في مادة اللغات وتجنب بعض الأخطاء والهفوات**" وهذا أمر جيد إذ انها أفادته في اللغات وتجنب الأخطاء على المستوى اللغوي. أما بعض الطلبة من بينهم من ذهب إلى أن "**المهارات الأخرى تأتي من أسلوبية المترجم ويمكن إتقانها بالممارسة**" ولكن هناك طالب واحد فقط كتب "**للأسف لم أستطع امتلاك مهارات أخرى**" فاكتفى بالمهارات التي قمت بذكرها.

4 . 7 . 1 . 2 محور اراء الطلبة حول محتوى مادة نظريات الترجمة

يحتوي هذا المحور على أسئلة نحاول من خلالها التعرف على إجابات الطلبة حول محتوى مادة نظريات الترجمة في مرحلة الماستر، وبما أنني بصدد دراسة محتويين حسب التركيبة اللغوية، يتمثل الأول في ترجمة عربي/ إنجليزي والثاني يتعلق بالماستر المدمج عربي/ إنجليزي/ فرنسي، فسأستعمل متغير التركيبة اللغوية في تحليل بعض الأسئلة.

4 . 7 . 1 . 2 . 1 مدى رضى الطلبة حول محتوى نظريات الترجمة

الخيارات	إجمالي الطلبة		متغير التخصص عربي/إنجليزي (38 طالبا)		متغير التخصص عربي/ إنجليزي/فرنسي (78طالبا)	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
غير راضي تماما	5	٪4,3	4	٪10,5	1	٪1,2
غير راضي	19	٪16,4	8	٪21,1	11	14,1٪
محايد	55	٪47,4	15	٪39,5	40	51,2٪
راضي	34	٪29,3	11	٪28,9	23	29,5٪
راضي تماما	3	٪2,6	0	0٪	3	3,8٪

جدول 5: مدى رضى اجمالي عينة الطلبة حول محتوى مادة نظريات الترجمة حسب متغير التركيبة اللغوية

نلاحظ من خلال هذا الجدول الإحصائي بان أغلبية الطلبة وتقدر بنسبتهم ب 47,4٪ اختاروا "**محايد**" وعددهم (55 طالبا)، أما النسبة التي تليها فتقدر ب 29,3٪ وعددهم (34 طالبا) اختاروا "**راضي**". أما نسبة 16,4٪ وعددهم (19 طابا) فاختاروا "**غير راضي**". وبنسبة تقدر ب 4,3٪ وعددهم (5 طلبة) فكان خيارهم "**غير راضي تماما**". أما النسبة الأقل فقدرت ب 2,3 ٪ وعددهم (3 طلبة) فقط يرون بأنهم "**راضين جدا**" بالمحتوى النظري للمادة. ينطبق نفس الشيء على متغير التركيبة اللغوية فنلاحظ بأن الأغلبية **محايدة** في التركيبة اللغوية عربي/إنجليزي بنسبة 39,5٪ أما في التركيبة اللغوية عربي/إنجليزي/فرنسي فهي تقدر ب٪51,2.

ومن هذا نلاحظ بأن أغلبية الطلبة لم يفصحوا عن رأيهم واكتفوا بالمحايد الدال على أنهم لا يمتلكون فكرة واضحة عن المحتوى ومع ذلك فنلاحظ بأن النسبة التي تليها مباشرة راضية بالمحتوى، مما نستنتج منه أنه على العموم هناك اتجاه عام نحو الحياد فيما يخص المحتوى مقارنة بالنسب القليلة منهم الذين اختاروا عدم الرضى أو الرضى بشدة.

4 . 7. 1 . 2 . 2 الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة

متغير التركيبة اللغوية	حجم ساعي كافي		حجم ساعي غير كافي		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
ماستر عربي/إنجليزي	30	٪78,9	8	٪21	38	100
ماستر مدمج عربي/ إنجليزي/ فرنسي	45	٪57,7	33	٪42,3	78	100

جدول 6: الحجم الساعي المخصص لمادة نظريات الترجمة من وجهة نظر اجمالي عينة الطلبة

نلاحظ في الجدول الإحصائي (06) أعلاه حول رأي الطلبة في الحجم الساعي المدرج في عرضي التكوين للتركيبتين اللغوتين عربي/إنجليزي وعربي/إنجليزي/فرنسي، إذ نلاحظ بالنسبة للتركيبة اللغوية عربي/إنجليزي بأن أغلبية الطلبة بنسبة 78,9٪ ترى بأن الحجم الساعي لنظريات الترجمة المقدر في السداسيين الأول والثاني ب 22 سا 30 مقسمة على 15 أسبوعا لكل سداسي كافي، أما النسبة القليلة وتقدر ب 21 ٪ فترى بأنه غير كاف. أما فيما تعلق بالتركيبة اللغوية عربي/ إنجليزي/فرنسي حيث يقدر الحجم الساعي فيه أيضا ب 22 سا 30 مقسمة على 15 أسبوعا فترى الأغلبية من الطلبة بأنه أيضا كاف، ومنه نستنتج بأن الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة في التكوين يعتبره جل الطلبة كاف.

4 . 7. 1 . 2 . 3 تسلسل تقديم دروس نظريات الترجمة ضمن المقرر

	فعالة		ليست فعالة		المجموع	
الإجابات	**التكرار**	**النسبة**	**التكرار**	**النسبة**	**التكرار**	**النسبة**
التسلسل حسب الحقب التاريخية	42	٪36,2	74	٪63,8	116	٪100
التسلسل حسب الوحدات اللغوية من الكلمة إلى النص	64	٪52,2	52	٪44,8	116	٪100
التدرج حسب صعوبة المفاهيم النظرية	83	٪71,6	33	٪28,4	116	٪100
التسلسل حسب أنواع المشاكل التي تحتاج إلى حلول	90	٪77,6	26	٪22,4	116	٪100

جدول 7: طرق تسلسل تقديم دروس نظريات الترجمة في المقرر من وجهة نظر الطلبة

يحاول هذا السؤال تقصي تسلسل الدروس في مادة نظريات الترجمة **translation courses sequencing** ضمن مقرر عرض التكوين، حيث أن طريقة التسلسل المتبعة مهمة بحيث أنها تضع في الحسبان الكيفية التي من خلالها يمكن للطلبة التدرج في تشكيل فهم أعمق عن الترجمة في كل مراحل التكوين.

يجب أن نبدأ هنا بعرض سريع لمحتوى نظريات الترجمة في عرض التكوين كذا نقاط تلاقيه مع مواد أخرى، ونذكِّر هنا بأننا بصدد التعامل مع محتويين لا يختلفان كثيرا الأول ضمن التركيبة اللغوية عربي/ إنجليزي والثاني ضمن التركيبة اللغوية عربي/إنجليزي/فرنسي أو ما يطلق عليه بالماستر المدمج.

أما ما تعلق بالتركيبة اللغوية عربي/إنجليزي فنجد بأن مادة "**نظريات الترجمة**" في عرض التكوين (أنظر الملاحق) أدرجت ضمن وحدات التعليم الأساسية بداية من السداسي الأول مترجمون وتراجمة، ونفس الشيء فيما يخص الماستر المدمج بتسمية مختلفة وهي

"**مقاربات الترجمة**" مما يعطينا فكرة على أن التكوين يولي أهمية كبيرة لهذه المادة. أما ما تعلق بالأهداف فنرى بأنها تسعى إلى أن يستكشف الطالب كل النظريات كما هي مبينة في المحتوى (المقاربة اللسانية، الفلسفية، السميائية، التفسيرية، المعرفية كذا مفاهيم متعلقة بالمعنى، التكافؤ، الأمانة، أساليب الترجمة ونظريات أخرى كنظرية المعنى ونظرية السكوبوس ونظرية النظم المتعددة إلخ ...) ودراستها من وجهة نظر معرفية وتفسير الأسس التي استندت إليها في تفسير مناهجها وتوظيفها في عمل الطالب التطبيقي. أما فيما يخص السداسيات الأخرى فنلاحظ بأنها مدرجة ضمن السداسي الثاني مترجمون ماستر تخصص عربي/إنجليزي ضمن وحدات التعليم الأساسية تحت تسمية "**علم الترجمة**"، أما في الماستر المدمج عربي/إنجليزي/فرنسي فقد أدمجت ضمن وحدات التعليم الأفقية.

نجد أن محتوى مادة "**علم الترجمة**" لا يختلف كثيرا فهي تسعى إلى إعطاء نبذة تاريخية عن الأفكار المتعلقة بعلم الترجمة وتلقين التفكير النظري وتدقيق مسائل المعنى والأمانة والحرية وإمكانية الترجمة وتعدرها. نلاحظ من خلال المحتوى انه لم يتم تحديد طريقة لتسلسل تقديم النظريات وهذا يرجع حسب مسؤول المقاييس النظرية إلى أن عرض التكوين يضع محاور وأهداف كما بينت سابقا من خلالها يضع الأساتذة حسب توجهاتهم والمعطيات الميدانية كالمكتسبات القبلية للطلبة تسلسلا ملائما، ومع ذلك فقد أكَّد لي نقطة مهمة بأن هذا التسلسل يجب أن يراعي قبل كل الشيء الانتقال من السهل إلى الأصعب.

من المهم أن نذكِّر هنا بنقطة مهمة في المحتوى وهي أن مادة نظريات الترجمة ليست مادة منفصلة فهناك انعكاسات وتقاطعات كثيرة مع مواد أخرى نذكر على سبيل المثال مادة "**منهجية الترجمة**" المدرجة في كلا التركيبتين (عربي/إنجليزي وعربي/إنجليزي/فرنسي) في السداسي الأول ضمن الوحدات المنهجية، إذ أنها تستقي من نظريات الترجمة لتخلق جسرا مع التطبيق، فاكتساب الطالب لمنهجية في عملية الترجمة تعتمد بالأساس على مكتسبات نظرية مستقاة من نظريات الترجمة، والأمر الجيد أنها عبارة عن أعمال موجهة تمكن الطالب من التطبيق أكثر.

نلاحظ من خلال العودة إلى الجدول الإحصائي (07) لإجابات الطلبة حول فعالية تسلسل الدروس **حسب الحقب التاريخية** بأن الأغلبية منهم وتقدر ب 63,8٪ يرون بأن هذه الطريقة ليست فعالة تماما وهي نسبة كبيرة مقارنة بالنسبة القليلة والتي تقدر ب 36,2٪ فقط من الطلبة المستجوَبين الذين يرون أنها فعالة. يمكن أن نرجع هذا إلى أنه بالرغم من فعالية هذه الطريقة واستعمالها الواسع من طرف بعض الأساتذة إذ أن ميزة التاريخ يتمثل في السهولة التي من خلالها يربط الطلبة كل نظرية بالظروف التي وجدت فيها. إلا أننا نرى بأنها تمنع الطلبة في معظم الأحيان من استكشاف الانعكاسات التطبيقية لنظرية معينة في سياقهم الحالي، لأن تركيزهم ينصب لأسباب أو لأخرى على التاريخ أكثر من التطبيق وبالتالي فإجابات الطلبة التي تعتبر احتياجاتهم تذهب جلها إلى عدم فعاليتها في التكوين.

يجب أيضا أن نذكر هنا بأن عرض التكوين ضمن التركيبة اللغوية عربي/ إنجليزي يحتوي على مادة تاريخ الترجمة المدرجة في السداسي الأول مترجمين وتراجمة بحجم ساعي مقدر ب 45سا مقسمة على 15 أسبوعا ومن خلال النظر إلى التسلسل حسب الحقب التاريخية ممكن أن يستعمل في هذه المادة لتوجهها التاريخي.

أما فيما يخص الطريقة الثانية المتمثلة في تسلسل الدروس حسب **الوحدات اللغوية من الكلمة إلى النص** يعني من المستوى الصغير اللغوي Micro level(الكلمة) إلى المستوى الاكبر Macro level (النص)، وهو نفس الطرح الذي نجده في كتاب منى بيكر In other words (1992). فقد أبدى الطلبة تفاعلا نوعا ما إيجابيا حيث نجد أغلبية تقدر بنسبة 52,2٪ يرونها فعالة، وهذا ما يمكن ان نرجعه إلى الطبيعة المتدرجة الذي تساعد الطلبة على بناء فهم متسلسل مرن. ورغم ذلك إلا أن هذه النسبة لا تبتعد كثيرا عن نسبة الطلبة الذين لا يرون فعالية في تبني هذه الطريقة والتي تقدر ب 44,8٪، وهذا ما قد يؤثر على فعاليته على أرض الواقع إذ يحتاج إلى وقت وتركيز كبير من طرف الطلبة للانتقال من مفهوم لأخر.

يعتبر التسلسل **حسب الصعوبة** من بين الطرق الفعالة وهو ما أشرنا إليه سابقا عندما قلنا بأنه مهما تعددت الطرق التي ينتهجها الأساتذة في تسلسل الدروس فلابد أن يضع في الحسبان الانتقال حسب صعوبة المفاهيم من الاسهل إلى الأصعب، وهو أيضا ما يذهب إليه

الطلبة من خلال إجاباتهم حيث يرى الأغلبية والتي تقدر ب 71,6٪ أنها فعالة تقابلها نسبة 28,4٪ ترى بأنها غير فعالة. وبالتالي نرى أنه من المهم أن نبدأ بالنظريات التي تعالج مفاهيم عامة في الترجمة ثم مع تطور الطلبة في تشكيل مفهوم أوسع ننتقل إلى المفاهيم المتخصصة من بينها النظريات الثقافية والفلسفية إلى اخره.

تعتبر الطريقة الأخيرة المتمثلة في التسلسل **حسب أنواع المشاكل التي تحتاج إلى حلول** من بين الطرق الأكثر فعالية لأننا إذا أمعنا النظر في النسب المئوية لإجابات الطلبة في الجدول الاحصائي (07) اعلاه حول كل الطرق السابقة نجد بأن هذه الطريقة قد حازت على أكبر نسبة في اتجاه الآراء حول فعاليتها الكبيرة وتقدر ب 77,6٪ تقابلها نسبة ضئيلة تقدر ب 22,4 ٪. يمكن ان نرجع هذا إلى أن الطلبة يركزون على احتياجاتهم التطبيقية من المادة في اختيار الطرق المناسبة لتسلسل الدروس النظرية، وأنهم بحاجة إلى حل مشاكل ترجمية تواجههم من خلال العودة إلى نظريات الترجمة لتكون تلك الحلول مؤسسة على قواعد نظرية راسخة. وفي هذا السياق يمكن أن نعود إلى مقترح رايس (1976/1971) الذي ينبني على استكشاف تقنيات الترجمة ومحاولة إيجاد حل لمشاكل الترجمة بالعودة إلى نظريات الترجمة من خلال التركيز على نوع النص. إلا ان فوست يرى (1981) بأن هذه الطريقة ربما تكون فعالة ولكنها تحتوي الكثير من إعادة نفس النظريات خصوصا إذا تمحورت تلك الدروس على نوع واحد من النصوص.

نختم تحليلنا لهذا السؤال بالنقاط التالية:

أولا: أن من الميزات الجيدة التي نلاحظها في البرنامج هو إدراج المادة النظرية في بداية السداسي الأول من التكوين في مرحلة الماستر، حيث أن هذا يعطي الطلبة فرصة تشكيل إطار واعي منذ البداية، هذه المعارف حول الترجمة سيكون لها الأثر الكبير في تشكيل معرفة تدعى بالمعرفة الإجرائية وهي كيفية القيام بالترجمة. يقول شسترمان (2000) في هذا الصدد:

> First, we need to teach certain things quite overtly"; "At the beginning, certain rules and concepts have to be learned consciously" (p. 80); "At the novice stage in the growth of expertise [...] we need an explicit presentation of key concepts" (p.83).

يعتبر شسترمان (2000) الكفاءة الترجمية عبارة عن معارف تُكتسب وتتطور عبر مراحل متتالية، تبدأ أولا بتقديم المعارف والمفاهيم الأساسية التي تتحول بدورها إلى وسائل معرفية "conceptual tools" ليستفيد منها المترجم لاحقا. ونضيف هنا بأن للتطبيق أهمية كبيرة وبالتالي فنلاحظ بأن التكوين يربطه بالمواد المنهجية وعلى رأسها مناهج الترجمة وتقنياتها في السداسي الثاني. أما المقاييس التطبيقية فنجدها موزعة خلال كامل السداسيات الثلاثة وهي بمثابة مسايرة للجانب النظري.

ثانيا: بالرغم من عدم توافق الآراء حول طبيعة تلك المفاهيم إلا أننا نرى بأنهما تشتركان في تلك المفاهيم التي غالبا ما تدور في أذهان الطلبة بصفتهم جدد في مجال الترجمة. نذكر على سبيل المثال النظريات الوظيفية والمفاهيم المتعلقة بالمكافئ وعدم إمكانية الترجمة إلى أخره.

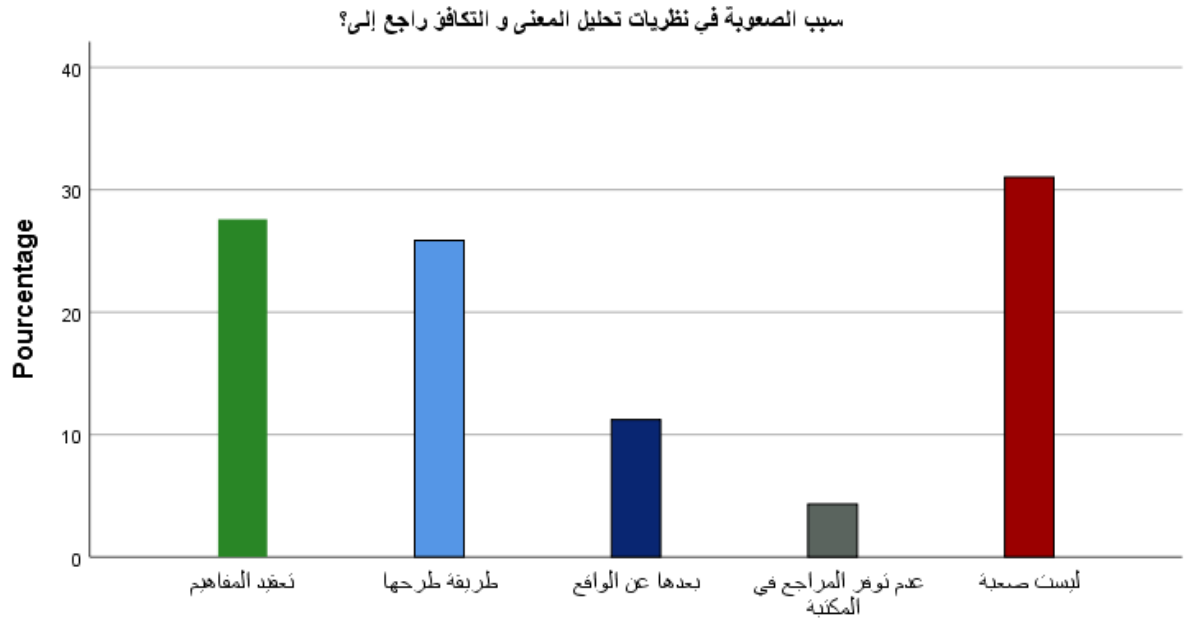
رابعا: لا يمكننا الحكم على فعالية أي من هذه الطرق بصفة نهائية، ومع ذلك نرى أن هناك طريقة أخرى بإمكانها الجمع بينهما وتتمثل في جمع مختلف النظريات وتقديمها على شكل مفاهيم سهلة الاستيعاب من طرف الطلبة، حيث وكما تطرقنا في الفصل الأول الذي قدمنا فيه سردا مختصرا لتطور نظريات الترجمة مركزين على المفاهيم التي أتت بها كل نظرية وانعكاساتها على التطبيق، لاحظنا بأن كل نظرية تستقي مفاهيم من النظريات الأخرى، وبالتالي فليس هناك نظرية تحوي مفهوما واحدا فريدا يختلف عن المفاهيم التي تحملها النظريات الأخرى، وبالعكس من ذلك فهناك تكامل وتداخل بين النظريات من حيث المفاهيم. لذلك نقترح ان يتبع التدرج في عرض المفاهيم النظرية نسقا تسلسليا متدرجا حسب الوحدات الترجمية، ففي بداية الأمر يتعلق الأمر بالتركيز على الوحدات على المستوى اللغوي البسيط وتندرج تحته نظريات جاكبسون وفيني ودربلنيه، ثم ننتقل بالطلبة إلى تشجيعهم على التركيز على النص من خلال طبيعته وأهدافه وتندرج فيه نظريات أنواع النصوص والنظريات المتعلقة بالطبيعة التواصلية للنصوص، بعد ذلك ندرج الثقافة ونبين علاقتها بالنص الهدف من خلال النظريات الثقافية ونولي المترجم هنا أهمية كبيرة ليعلم الطلبة مكانته في عملية التواصل (Calzada,2005, p.02).

4 . 7. 1 . 2 . 4 أسباب صعوبة فهم المفاهيم النظرية من وجهة نظر الطلبة

	تعقيد هذه المفاهيم		طريقة طرحها		بعدها عن الواقع (التجريد)		عدم توفر المراجع		ليست صعبة		المجموع	
نظريات تحليل المعنى ومفهوم التكافؤ في الترجمة	32	٪27,6	30	٪25,9	13	٪11,2	5	٪4,3	36	٪31	116	٪100
نظريات التحليل المقارن ومفهوم التغير shifts	36	٪31	29	٪25	22	٪19	7	٪6	22	٪19	116	٪100
النظريات الوظيفية في الترجمة	18	٪15,5	24	٪20,7	15	٪12,9	11	٪9,5	48	٪41,4	116	٪100
النظريات الثقافية في الترجمة	22	٪19	19	٪16,4	12	٪10,3	11	٪9,5	52	٪44,8	116	٪100
النظريات الفلسفية في الترجمة	51	٪44	18	٪15,5	32	٪27,6	5	٪4,3	10	٪8,6	116	٪100

جدول 8: أسباب صعوبة فهم الطلبة للمفاهيم النظرية المدرجة في المحتوى

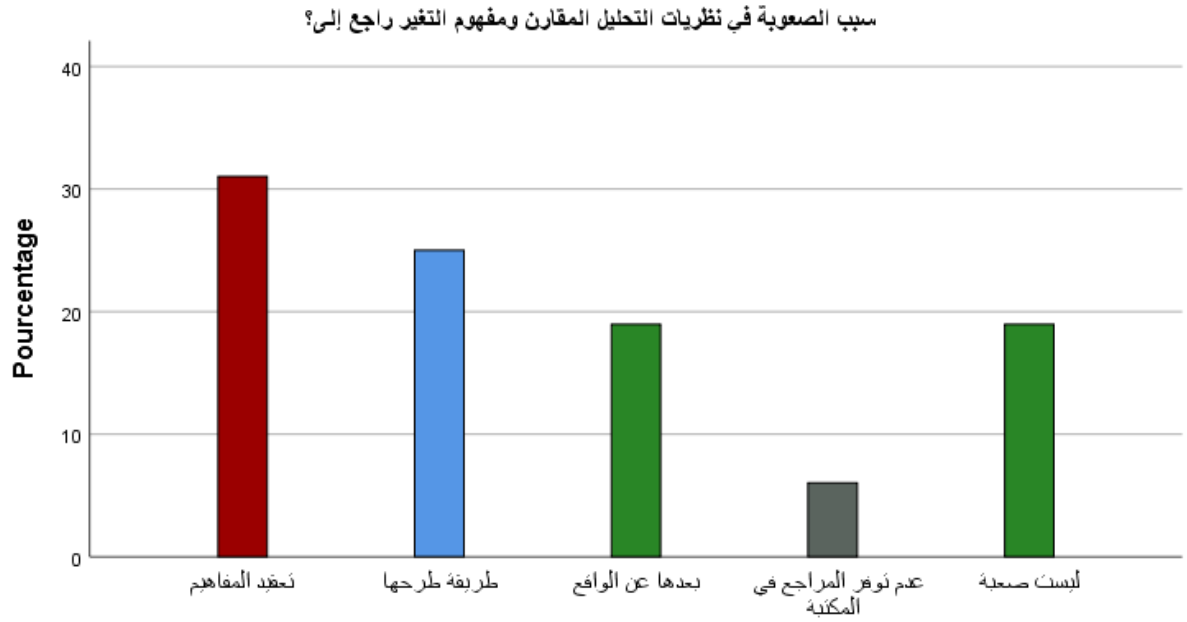
يحاول السؤال الرابع تقصي الصعوبة التي يواجهها الطلبة فيما يخص فهم بعض النظريات والمفاهيم المطروحة في محتوى مادة نظريات الترجمة من خلال طرح بعض الأسباب الأساسية التي سنتطرق لتحليل النسب والتكرارات لكل واحدة منها، ومع ذلك فقد تركت المجال مفتوح لذكر أسباب أخرى إن وجدت:



شكل 18 **: أراء الطلبة حول سبب صعوبة الفهم في نظريات تحليل المعنى والتكافؤ في الترجمة**

نلاحظ من خلال الشكل البياني (18) لإجابات عينة الطلبة المستجوَبين حول سبب صعوبة الفهم في **نظريات تحليل المعنى والمفاهيم المتعلقة بالتكافؤ** بأن الأغلبية منهم وتقدر نسبتهم ب31٪ وعددهم (36 طالبا) يرون بأن هذه المفاهيم ليست صعبة بالنسبة إليهم، مما يجعلنا نقول بأن الطلبة من خلال التكوين استطاعوا أن يتخطوا عقبة الصعوبة في هذه المفاهيم التي تعتبر من أهم المفاهيم في الترجمة خصوصا ما تعلق بالمعنى والتكافؤ. تليها نسبة 27,6 ٪ وعددهم (32 طالبا) يرجعون سبب الصعوبة في المقام الأول إلى تعقيد هذه المفاهيم من خلال طبيعة المعنى في الترجمة والذي عادة ما نبحث عنه في مستويات عديدة لغوية ودلالية وتداولية دون أن ننسى السياق الذي يتواجد فيه، وبالتالي فنجد بأن الطلبة قد يجدون تعقيدا في التطرق إلى علوم كثيرة كعلم الدلالة والتداولية وعلم التراكيب. أما إذا لاحظنا النسبة التي ترجع الصعوبة إلى طريقة الطرح وتمثل 25,9٪ وعددهم (30 طالبا) فنجدها نسبة نوعا ما متوسطة، ونستنتج من خلالها بأن طريقة طرح مثل هذه المفاهيم يمثل صعوبة كبيرة بالنسبة للأساتذة، وبالتالي نقترح أن يبتعد الأساتذة قدر المستطاع عن التحليلات المعقدة اللغوية للمعنى كالتي وضعها نيدا كالتركيب الهرمية hierarichical structures وتحليل عناصر الكلمة componential analysis التي أتينا على ذكرها باختصار في الفصل الأول، وبالمقابل نركز

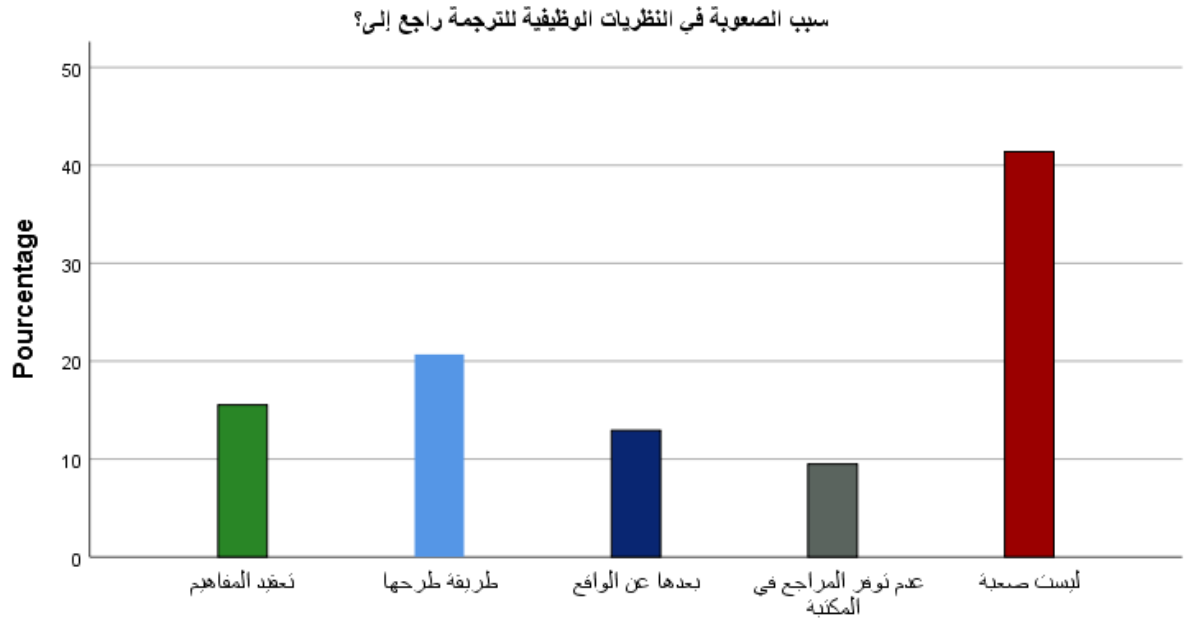
على المعنى من خلال ربطه بالسياق. أما النسب القليلة فنجدها مقسمة بين الطلبة الذين يرجعون الصعوبة الى بعدها عن الواقع بنسبة 11,2٪ فقط والذين يرجعونها الى عدم توفر المراجع بنسبة 4,3 ٪ فقط. وهنا نرى بأن كتاب منى بيكر In other words باعتباره مرجعا هاما سيساعد الطلبة كثيرا في فهم مفهوم المعنى والتكافؤ.



شكل 19 **: أراء الطلبة حول سبب صعوبة الفهم في نظريات التحليل المقارن ومفهوم التغير Shifts في الترجمة**

قبل ان نشرع في تحليل النتائج يجب أن أشير إلى أن هذه المفاهيم الموجودة في نظريات الترجمة قد تتقاطع مع محتوى مادة "**اللسانيات المقارنة**" المدرجة ضمن الوحدات الاستكشافية في عرض التكوين بالنسبة للتركيبة اللغوية عربي/انجليزي في السداسي الأول من التكوين (مترجمون وتراجمة) تقدم على شكل محاضرات، حيث أن من أهدافها إلمام الطالب بكيفية عمل اللغتين العربية والإنجليزية من أجل معرفة الاختلافات بهدف القيام بترجمة ملائمة، كذا معرفة خصوصيات كل لغة. أما في عرض التكوين ضمن التركيبة اللغوية عربي/إنجليزي/فرنسي فنجدها في أسلوبية اللغة الأجنبية والعربية، ومع ذلك سوف أولي لها تحليلا لأنها تعتبر من المفاهيم الهامة في نظريات الترجمة.

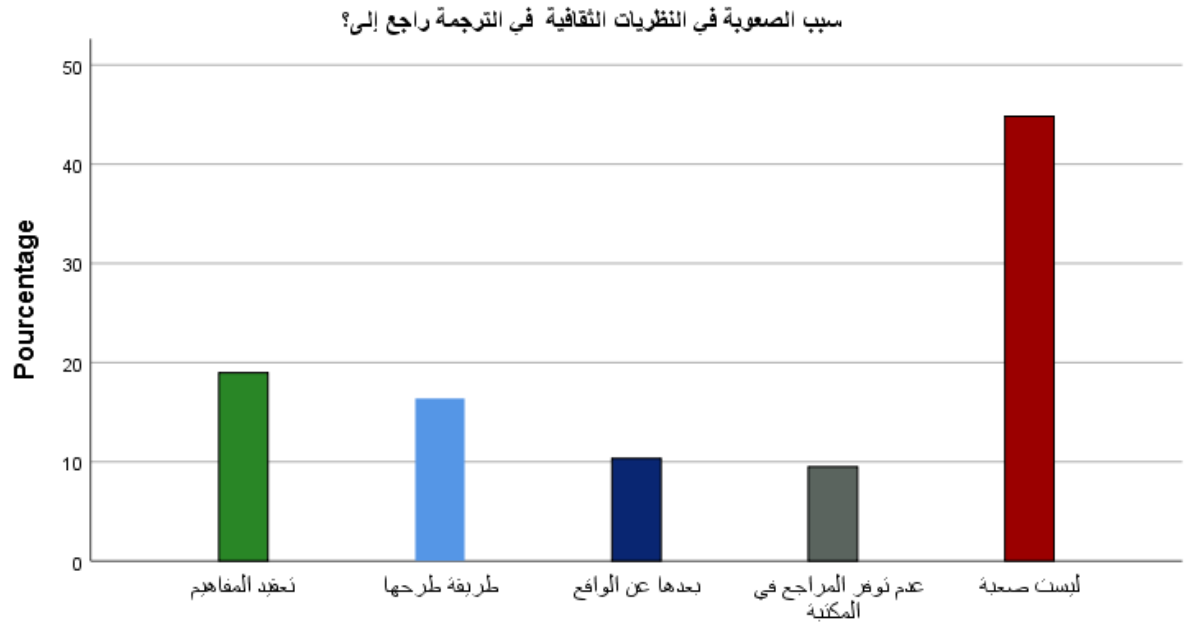
نلاحظ في الشكل البياني (19) بأن أغلبية الطلبة المستجوَبين وتقدر نسبتهم ب 31٪ يرون بأن سبب الصعوبة في هذه المفاهيم يرجع إلى تعقيد هذه المفاهيم، ومنه نستنتج بأن الطلبة يجدون صعوبة كبيرة في فهمها لأنها تتدرج ضمن النظريات اللغوية التي تطرح مفهوم التغير Shifts من خلال العودة إلى مفاهيم اللسانيات المقارنة كما أشرنا من قبل. أيضا نجد تحت هذه النظريات مناهج متعددة وأصناف عديدة للتغير، كما حددها Catford وهي أصناف يحتاج تطبيقها أثناء الترجمة تركيزا كبيرا من الطلبة بالإضافة إلى إطلاع واسع عليها. ويتجلى لنا التعقيد أكثر إذا ما تطرقنا إلى التحليل الوصفي الذي وضعته فان لوفين زفارت Van leuven-zwart (1984). نجد أن النسبة التي تليها من الطلبة وتقدر ب25٪ ترى بأن التعقيد يرجع إلى طريقة طرحها في الدروس، وبالتالي فنرى أنه من الضروري تبسيط هذه المفاهيم قدر المستطاع من خلال استعمال أمثلة من واقع الترجمات الفعلية للطلبة. تقدر نسبة الطلبة المستجوَبين الذين يرجعون صعوبتها إلى بعدها عن الواقع ب 19٪ ويرجع ذلك كما ذكرنا في النقطة التي قبلها بأنها يجب ان تطبق على ترجمات فعلية للطلبة وإلا سيرى الطلبة بانها بعيدة عن واقعهم. بنسبة مماثلة تقدر ب 19٪ يرى الطلبة بأن هذه المفاهيم ليست صعبة وهي نسبة لا بأس بها من إجمالي الطلبة وأعتبرها نقطة قوة في البرنامج. أما النسبة الأقل وتقدر ب 6٪ وترى بأن السبب في صعوبتها هو عدم توفر المراجع ضمن التركيبة اللغوية فمن بين المراجع الأكثر استعمال كتاب فيني ودربلنيه Vinay et Darbelnet إلا أن هذا الأخير قد لا يساعد الطلبة ضمن التركيبة اللغوية عربي/إنجليزي إذ انه وضع بين اللغة الفرنسية واللغة الإنجليزية.



شكل 20 : أراء الطلبة حول صعوبة الفهم في النظريات الوظيفية في الترجمة

نلاحظ من خلال الشكل (20) بأن الأغلبية من الطلبة المستجوَبين وتقدر ب41,4٪ لا يجدون صعوبة في فهم النظريات الوظيفية، وهو ما نعتبره نقطة قوة كما أننا نرجعه إلى طبيعة هذه النظريات التي أتت لتوجه الترجمة نحو التطبيق من خلال ربطها بالوظيفة التي تؤديها. وفي نفس السياق تعتبر نظرية أنواع النصوص من بين اهم النظريات الوظيفية التي تتجه لخدمة أغراض وظيفية لكل نمط من أنماط النصوص، ففهم الطلبة لأنواع النصوص سيساعدهم كثيرا في اختيار الاستراتيجية المناسبة لترجمة كل نص. أما النظرية الأخرى الأكثر استعمالا من طرف الطلبة فتتمثل في نظرية الهدف skopos ويرجع ذلك لوضوح مفاهيمها التي تتوجه بصفة مباشرة نحو هدف الترجمة. نلاحظ أيضا في نسب إجابات الطلبة بأن نسبة 20,7 ٪ ترجعها إلى طريقة طرحها وبالتالي فنرى بأن طرح مثل هذه المفاهيم الوظيفية التي تعتبر الأقرب إلى التطبيق يجب أن تطرح في سياق يحاكي الواقع ليشكل الطلبة فهما واضحا نابع من الواقع، بالإضافة إلى عرضها من خلال نماذج تعليمية نذكر على سبيل المثال IDRC الذي نعتبره ملائما لمثل هذه النظريات وقد تطرقنا إليه في الفصل الثالث من هذه الأطروحة.

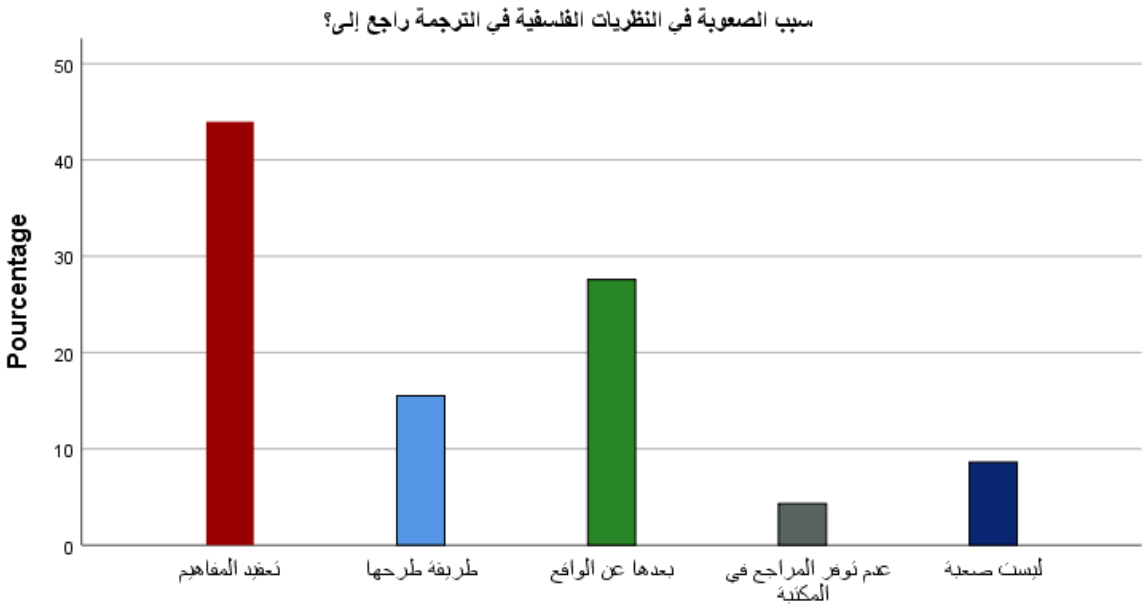
أما النسبة التي تليها وتقدر ب 15,5 ٪ وتمثل الطلبة الذين يرون بأن الصعوبة في الفهم ترجع إلى تعقيد هذه المفاهيم، فنلاحظ بان هذه النسبة ضئيلة جدا مقارنة بإجمالي الطلبة إذ أن هذه المفاهيم واضحة جدا ويمكن أن نرجع سبب اختيارهم لهذا الخيار إلى أنهم لم يستطيعوا اسقاط هذه المفاهيم على واقع ترجماتهم، وهو نفس الأمر الذي نبرر به نسبة الطلبة التي تقدر ب12,9٪ والذين يرجعون السبب لتعقيد المفاهيم في حد ذاتها. تبقى النسبة الأقل وتقدر ب 9,5 ٪ فقط من اجمالي الطلبة المستجوَبين ترى ان مرد الصعوبة يرجع إلى عدم توفر المراجع.



شكل 21 **: أراء الطلبة حول سبب صعوبة الفهم في النظريات الثقافية في الترجمة**

نلاحظ في الشكل البياني (21) أعلاه لتوزيع النسب المئوية لإجابات الطلبة المستجوَبين حول سبب صعوبة الفهم في المفاهيم المتعلقة بالثقافة في الترجمة، بأن الأغلبية العظمي وتقدر نسبتهم ب 44,8 ٪ يرون بأن هذه النظريات لا تمثل بالنسبة إليهم صعوبة في فهمها. نرجع ذلك إلى أن الثقافة تمثل الوجه الذي لا يمكن ان نجرِّد الترجمة منه لكونه لصيق باللغة عموما وبالترجمة على وجه الخصوص، وبالتالي فهذه النسبة الكبيرة من الطلبة تعطينا فكرة عن مدى

تشكيل الطلبة لفهم أوسع عن هذه العلاقة المهمة بين الترجمة والثقافة ينجر عنه قدرة الطلبة على المقارنة بين الاختلافات الموجودة بين اللغات ليس فقط على المستوى اللغوي ولكن أيضا على المستوى الثقافي. أما النسبة الثانية من الطلبة الذين يرجعونها إلى تعقيد هذه المفاهيم فتقدر نسبتهم ب 19 ٪ ويمكن ان نرجع هذه النسبة إلى أن المفاهيم الثقافية المتعلقة بالإيديولوجية وعلاقات القوة power relations بما تحتوي من توجهات سياسية مرتبطة بالترجمة قد تشكل لدي الطلبة بعض التعقيد إذ يجب أولا على هؤلاء الطلبة امتلاك معارف قبلية عن العلاقات السياسية وزاد معرفي كبير بالثقافات كذا دور الترجمة في خضمها. تليها نسبة أقل من الطلبة المستجوَبين وتقدر ب 16,4 ٪ حيث يرجعون سبب الصعوبة لطريقة طرحها إذ نرى بأن الثقافة تتجلى من خلال الاستعمال الفعلي للغة وبالتالي فالتطرق إلى هذه المفاهيم يجب أن يضع الطلبة في تواصل فعلي مع الثقافة من خلال الترجمة، كإعطاء الطلبة نصوصا إعلامية انية لترجمتها وتطبيق ما جاءت به النظريات الثقافية من مفاهيم إيديولوجية وسياسة وغيرها. أما النسبة التي تليها وتقدر ب 10,3 ٪ فترى بأن هذه النظريات بعيدة عن الواقع وهو ما أشرنا إليه في النقطة التي قبلها والتي نرى من خلالها بأن تقترب هذه المفاهيم من الواقع قدر المستطاع. أما النسبة القليلة من الطلبة وتقدر ب 9,5 ٪ فقط فيرون بان صعوبتها ترجع لعدم توفر مراجع.



شكل 22 : أراء الطلبة حول سبب صعوبة الفهم في النظريات الفلسفية في الترجمة

نلاحظ في الشكل البياني (22) أعلاه بأن الأغلبية من الطلبة المستجوَبين وتبلغ نسبتهم ب 44٪ يرون بأن هذه المفاهيم معقدة، وهو الامر الذي يمكن ان نرجعه لطبيعة هذه المفاهيم إذ أن جلها يبحث في كيفية إدراك المعنى عند الترجمة من خلال ما يطلق عليه بهرمونوطيقيا الترجمة translation hermeneutics ويشمل نظريات عن الفكر والفلسفة ..إلخ. أما النسبة الثانية من الطلبة المستجوَبين فتقدر نسبتهم ب 27,6 ٪ فيرون بأن هذه المفاهيم بعيدة عن واقع ترجماتهم. بينما يرى بعض الطلبة الأخرين والتي تقدر نسبتهم ب 15,5٪ بأن صعوبتها ترجع إلى طريقة طرحها، وهنا يجب أن نشير بأن أهمية هذه المفاهيم في التكوين هو تشكيل فهم معمق عن ظاهرة الترجمة من وجهة نظر فلسفية، وبالتالي فطريقة طرحها يجب ان تكون على شكل نقاش يفتحه الأستاذ داخل القسم وفيه يتبادل الطلبة أفكارهم ووجهات النظر حول ذلك المفهوم الفلسفي، وهو الأمر الذي تطرقنا إليه في الفصل الثالث من الأطروحة أين أكدنا على ضرورة الانتقال من النظرية إلى عملية التنظير أي أن النقاشات الجماعية للطلبة حول مفهوم ما تعتبر خطوة نحو التنظير. أما النسبة التي تليها وتقدر ب 8,6 ٪ فترى بأن هذه المفاهيم ليست صعبة تليها نسبة قليلة وتقدر ب 4,3 ٪ فترجع سبب الصعوبة إلى عدم توفر مراجع متعلقة بالنظريات الفلسفية في الترجمة.

4 . 7 . 1 . 3 محور اراء الطلبة حول طرق تدريس مادة نظريات الترجمة ومدى انعكاسها على التطبيق.

سنحاول التطرق في هذا المحور الأخير من تحليل استبيانات الطلبة إلى طريقة تقديم الدروس النظرية وكذا التركيز على مدى انعكاس هذه الطرق على التطبيق من خلال استكشاف اراء الطلبة حول فعالية هذه الطرق في التدريس.

4 . 7. 1 . 3 . 1 المقاربات التعليمية وتدريس نظريات الترجمة من وجهة نظر الطلبة

	إجمالي الطلبة		المجموع	
الخيارات	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
مرتكزة كليا على الطلاب (عروض يقدمها الطلاب)	5	4,3	116	٪100
محاضرات من إلقاء الأساتذة فقط	7	٪ 6,0	116	٪100
تشاركية (تشارك متبادل بين الأستاذ والطلبة)	104	٪ 89,7	116	٪100

جدول 9: المقاربة التعليمية التي يرغب الطلبة في تطبيقها عند تدريس نظريات الترجمة

نلاحظ في الجدول الاحصائي لإجابات الطلبة حول هذا السؤال الذي يبحث في طرق التدريس التي يفضل الطلبة أن يقوم الأساتذة بانتهاجها أثناء تقديم دروس نظريات الترجمة بأن الأغلبية من الطلبة، وتبلغ نسبتهم ب 89,7 ٪ وعددهم (104 طالبا) يفضلون الطريقة التشاركية التي تنبني على تفاعل متبادل بين الأستاذ والطلبة. أما النسبة التي تليها وتقدر ب 6 ٪ فقط وعددهم (7 طلبة) فيرون بأن الدروس النظرية من الأفضل أن تقدم على شكل محاضرات من إلقاء الأساتذة فقط. أما النسبة الأخيرة وتقدر ب 4,3 ٪ وعددهم 5 طلبة فقط فيرون بأن طريقة التدريس يجب ان تكون مرتكزة كليا على الطلبة من خلال عروض للدروس يقدمها الطلبة في القسم.

من خلال الملاحظة في النسبة الكبيرة من الطلبة (89,7 ٪) نرى بأن وجهات نظر الطلبة تتوجه إلى فعالية ما يطلق عليه بالمقاربة البنائية الاجتماعية، إذ يعطينا هذا فكرة عن

التحول الجديد نحو جعل التكوين فرصة للتشارك في بناء المعارف من خلال تفاعل متبادل بين الأستاذ وطلبته. يعطينا هذا أيضا فكرة أن الطلبة أصبحوا أكثر من أي وقت اخر يدركون مدى أهمية أن يتخطى التكوين المقاربات التعليمية التقليدية المرتكزة على الأستاذ بصفته السلطة الأولى والأخيرة لتقديم المعرفة، وهو ما نراه من خلال النسبة القليلة جدا (6٪) التي تؤيد هذا الطرح. إن التشارك بين الأستاذ والطلبة في بناء الدروس لا يعني أبدا التقليل من دور الأستاذ ولكن إعطاء الأستاذ مكانة أخرى تتمثل في الإشراف ومتابعة عملية بناء المعارف. عند إسقاطنا لنتائج هذا السؤال على مادة نظريات الترجمة التي هي مادة نظرية نلاحظ بأن الأغلبية ترى أن هذه المادة الأساسية يجب أن تقدم بطريقة تجعل من المتعلم جزءا في بنائها. أما النسبة الأقل بين كل النسب (4,5 ٪) التي ترى بان الطريقة يجب ان ترتكز على الطلبة يمكن ان نفسرها من خلال رغبة الطلبة لمسايرة الدروس النظرية بأعمال تطبيقية موجهة يقوم الطلبة بتقديمها، إذ يرى مسؤول المقاييس النظرية في معهد الترجمة بأن التكوين يسعى في فترات معينة إلى تنظيم ملتقيات تحت إشراف الأساتذة أين تُقدم للطلبة ترجمات متعددة حول الشعر/ الغناء/ المسرح وفي هذا الملتقى يتدخل الطلبة لعرض ترجماتهم ومناقشتها بناء على نظريات الترجمة، والهدف منها هو خلق نقاش بناء يُقَيِّم فيه الطلبة أدائهم لأن جل المقاربات التي تتبناها حاليا الأوساط التكوينية تقترب أكثر فأكثر إلى ما يطلق عليه بالتدريس والتعلم التفاعلي النشط.

في الأخير لقد تركت المجال مفتوحا للطلبة لذكر بعض الطرق التي يراها الطلبة فعالة في تقديم دروس نظريات الترجمة فقد ذكر طالب "**مناقشة النص ثم ترجمته في المنزل**" وهذا ما يؤكد ضرورة ان يتم مسايرة الدروس النظرية بتطبيقات تقدم للطلبة ثم مناقشتها. يشارك هذه النظرة طالب اخر حيث يقول "**تطبيق النظريات والنصوص المترجمة بالمناقشة مع الطلاب والأساتذة**". أيضا يقول طالب "**التطبيق الفعلي بدل التركيز على معلومات عامة**". وهناك من يرى ضرورة ان تتوجه دروس نظريات الترجمة أكثر نحو التطبيق من خلال "**برمجة حصص تطبيقية والوقوف على كل نظرية بتطبيق ميداني**". وهذا كله يبين أن احتياجات الطلبة من دروس مادة نظريات الترجمة يجب ان يكون لها انعكاس تطبيقي مباشر في الترجمة إذ انه إن لم تنعكس هذه المادة على التطبيق فلا فائدة منها. نستشف من هذا طالبين كتبوا "**تطبيقية**"،

أيضا هناك من يعيد التأكيد على المقاربة البنائية التشاركية من خلال قوله "**مزيج من التفاعل مع الأستاذ والاعتماد على الطالب في تقديم الترجمة ثم تصحيحها من طرف الأستاذ**".أما ما تعلق بضرورة تقديم الأمثلة أثناء الدرس يرى أحد الطلبة "**مع ذكر أمثلة واقعية والشرح بها**" أما بعض الانتقادات التي ادلى بها الطلبة فيوجد طالب واحد يرى بأن "**بعض الأساتذة لا يوصلون المعلومة ويعقدون الأمور**".

4 . 7. 1 . 3 . 2 اللغة المستعملة في دروس نظريات الترجمة حسب تفضيل الطلبة لها.

	هل تفضل استعمالها؟				توفر المراجع		الاختبار على أساسها		استعمالها من اجل اتقانها	
	نعم		لا							
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
اللغة العربية	66	٪56,9	50	٪43,1	28	٪24,1	23	٪19,8	37	٪31,9
اللغة الاجنبية	80	٪ 69	36	٪ 31	42	٪36,2	26	٪22,4	54	٪46,6

جدول 10: مدى رغبة الطلبة في استعمال اللغة العربية والأجنبية أثناء تقديم دروس نظريات الترجمة حسب الأسباب

نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي لإجابات الطلبة حول الرغبة في استعمال اللغات في دروس نظريات الترجمة، أن الأغلبية العظمي منهم وتقدر ب 69 ٪ وعددهم (80 طالبا) يرغبون في استعمال اللغة الأجنبية في الدروس النظرية، تقابلها نسبة 56,9 ٪ تفضل استعمال اللغة العربية. يمكن أن نرجع رغبة أغلبية الطلبة لاستعمال اللغة الأجنبية حسب الأسباب المفصلة في الجدول الإحصائي نفسه، إذ نجد أن أكبر نسبة 46,6 ٪ تعود إلى استعمال اللغة الأجنبية من أجل إتقانها، مما يعطينا فكرة على أن الطلبة يريدون ان يستغلوا فرصة الدروس النظرية التي تنبني في جلها على نقاشات نظرية من أجل اتقان اللغة الأجنبية، وكذا معرفة المصطلحات المتعلقة بالترجمة باللغة الأجنبية مما يفيدهم في كتابة بحوثهم باللغة الأجنبية.

نرى بالنسبة للغة العربية نفس الشيء إذ أن نسبة كبيرة من الطلبة أيضا يريدون استعمال اللغة العربية من أجل اتقانها، وهو أمر يمكن ان نرجعه إلى أن اللغة العربية الفصحى لا تستعمل كثيرا في الحياة اليومية، وبالتالي فيرغب الطلبة في استغلال دروس نظريات الترجمة لاستعمالها أكثر.

أما النسبة التي تليها فهي تمثل الطلبة الذين يَرُدُّون سبب اختيارهم للغة الأجنبية لتوفر المراجع المتعلقة بنظريات الترجمة، وهو أمر منطقي حيث نلاحظ أن جل الأبحاث في ميدان الترجمة سواء تعلق الأمر بالنظريات أو بغيرها يتوفر باللغات الأجنبية، تقابلها مراجع قليلة باللغة العربية، وهو ما يمكن أن نستشفه من خلال النظر إلى النسبة القليلة المقدرة ب 1,24٪ من الطلبة الذين يفضلون استعمال اللغة العربية لتوفر المراجع. يرجع بعض الطلبة رغبتهم في استعمال اللغة الأجنبية في دروس نظريات الترجمة إلى أن الاختبارات التقييمية تجرى باللغة الأجنبية، وهذه النسبة لا تبتعد كثيرا عن نسبة الطلبة الذين يرون بأن الاختبار يكون باللغة العربية وتبلغ 19,8 ٪، وهو الأمر الذي يشير إلى أن التقييم يقام باللغتين العربية والإنجليزية، وتركيز الطلبة على الاختبار دليل على أن استعمال المصطلحات النظرية أمر يُختَبَرٌ عليه الطالب.

لقد تركت المجال مفتوحا للطلبة لذكر بعض الأسباب التي تدفعهم لتفضيل اللغة العربية أو الأجنبية، إذ يرى طالب بأن "**سهولة اللغة الأم (اللغة العربية) يساعد على الفهم والمراجعة تكون أسهل**" ويعطينا فكرة عن أهمية اللغة الأم في الفهم في دروس نظريات الترجمة. يعاكس هذا الطرح طالب اخر حيث يرى بأنه "**يجد سهولة أكثر في استعمال اللغة الأجنبية**" أما فيما تعلق بالمراجع فيضيف طالب بأن "**اللغة الأجنبية لأنها لغة معظم المنظرين**". نختم هاته الملاحظات بما قاله بعض الطلبة الذين يجملون بأنه يجب أن التركيز على اللغتين لأننا ندرس الترجمة ونجمل هذه الملاحظات فيما قاله طالب " **Vu que c’est la traduction doc on aura besoin des deux”.**

4 . 7. 1 . 3 . 3 نوعية المراجع المفضلة في مادة نظريات الترجمة من وجهة نظر الطلبة

نوعية المراجع	التكرار		النسبة		المجموع	
	نعم	لا	نعم	لا	نعم	لا
كتب	65	51	٪56	٪44	116	٪100
مقالات	68	48	٪58,6	٪41,4	116	٪100
مواقع الكترونية	79	37	٪68,1	٪41,4	116	٪100
فيديوهات	55	61	٪47,4	٪52,6	116	٪100

جدول 11: نوعية المراجع التي يفضل الطلبة العودة إليها في نظريات الترجمة

قبل أن نبدأ بتحليل نتائج هذا السؤال المتعدد الخيارات يجب أن نذكر بأن معرفة اراء الطلبة حول المراجع التي يفضلون العودة إليها في مادة نظريات الترجمة، بإمكانها مساعدة الأساتذة على معرفة نوعية المراجع التي سيعتمدون عليها، ولقد قمت بذكر بعض المراجع الأساسية وتركت المجال مفتوحا للطلبة لذكر مراجع أخرى.

نلاحظ في الجدول الإحصائي (11) لإجابات عينة الطلبة المستجوَبين فيما تعلق بالكتب كنوعية مراجع أن أغلبية الطلبة يفضلونها بنسبة تقدر ب 56 ٪ وعددهم (65 طالبا) وهي نسبة لا تبتعد كثيرا عن الذين لا يفضلون العودة إليها، وتمثل 44٪ وعددهم (51 طالبا). نستنتج بأن نسبة معتبرة من الطلبة لا يرغبون أن يرجعوا إلى الكتب كمراجع بالرغم من كون الكتب من بين المراجع الأساسية في نظريات الترجمة، إذ أنها تقدم للطلبة فرصة توسيع معلوماتهم والتعمق أكثر في النظريات.

تعتبر المقالات من بين المراجع التي حازت نسبة كبيرة من حيث رغبة الطلبة في العودة إليها كمراجع وتقدر تلك النسبة ب 58,6٪. يرجع ذلك إلى أن المقالات تحتوي خصائص هامة كطبيعة المواضيع النظرية المطروحة فيها فنجد بأن اغلب المقالات هي عبارة

عن دراسات تطبيقية تستقي من نظريات الترجمة، وبالتالي فالطلبة يرون أنه من المهم أن يختاروا مرجعا يدمج بين النظرية والتطبيق. أما الخاصية الأخرى للمقالات فنجد بأن بعضها يحتوي دراسات جديدة في الترجمة مما يعطي الطلبة فرصة تحيين معلوماتهم حول الترجمة.

أما ما تعلق بالعودة إلى المواقع الإلكترونية كمرجع فإن هذا الأخير قد حصد أكبر نسبة من رغبة الطلبة للرجوع إليها مقارنة بجميع ما ذكرناه من مراجع وتقدر نسبة الطلبة المستجوَبين الذين يفضلون المواقع الالكترونية كمراجع ب 68,1٪ وعددهم (79 طالبا)، ومنه نستنتج التوجه العام للطبة نحو استعمال تكنولوجيات الاعلام والاتصال وهذا لسرعتها وسهولة الوصول والبحث فيها. لكن يجب ان نشير هنا أنه بالرغم من الإيجابيات الكثيرة لهذه النوعية من المراجع إلا أنها قد تكون مصدرا غير موثوق فيه إذ أن محركات البحث تعج بالمواقع الإلكترونية غير الموثوقة وبالتالي فمعرفة الأساتذة لهذا التوجه العام للطلبة سيساعدهم في تقديم مواقع الكترونية موثوقة وجادة. وفي نفس مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال نجد الفيديوهات كمرجع لم يحض بإقبال الطلبة، حيث أن أغلبية الطلبة وتقدر بنسبة 52,6 ٪ ترى بأنها لا ترغب في استعماله كمرجع وهي نسبة مغايرة تماما للتوقعات، ومع ذلك يمكن أن نرجع السبب إلى عدم وجود فيديوهات تعالج قضايا نظرية في الترجمة.

بالنسبة لما أدلى به بعض الطلبة من مراجع أخرى غير التي ذكرتها في الخيارات فيوجد طالبين أضافوا "**المقابلات**" كمرجع هام في تقصي المفاهيم النظريات، وهذا أمر إيجابي حيث يشير إلى فضول بعض الطلبة للتعمق في مفاهيم نظرية أو الإجابة على تساؤلاتهم عن طريق السؤال عنها، بعقد مقابلات مع الأساتذة أو المترجمين لإيجاد أجوبة. وهو الشيء الذي يجب على التكوين التوجه إليه بصفتها مرجع هام إذ أنها تنمي في الطلبة مهارات النقاش البناء والتحري.

4 . 7. 1 . 3 . 4 مدى رغبة الطلبة في استغلال مادة نظريات الترجمة لإحضار المشاكل الترجمية التي تواجههم لإيجاد حلول لها

			المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
موافق بشدة	34	٪29,3	116	٪100
موافق	54	٪46,6	116	٪100
محايد	25	٪21,6	116	٪100
معارض بشدة	2	٪1,7	116	٪100
معارض	1	٪0,9	116	٪100

جدول 12 : مدى رغبة الطلبة في استغلال مادة نظريات الترجمة لإحضار المشاكل الترجمية التي تواجههم لإيجاد حلول لها

نلاحظ في الجدول الإحصائي (12) لإجابات الطلبة حول رغبتهم في استغلال مادة نظريات الترجمة لإيجاد حلول للمشاكل الترجمية التي تواجههم، أن الأغلبية الكبيرة وتقدر ب 46,6٪ وعددهم (54 طالبا) كان رأيهم "**موافق**"، تليها مباشرة بنسبة 29,3 ٪ وعددهم (34 طالبا) كان رأيهم "**موافق جدا**"، مما نستنتج منه أمرين أولا: رغبة الطلبة الكبيرة في استغلال مادة نظريات الترجمة لعرض المشاكل التي تواجههم واسقاطها على المفاهيم النظرية لكي يجدوا لها حلولا. ثانيا: إعطاء هذه المادة توجها تطبيقيا نابع من تجاربهم الواقعية. أما ما تعلق بالنسب الأخرى فنرى بأن الطلبة الذين اختاروا "**محايد**" يمثلون نسبة 21,6 ٪ وعددهم (25 طالبا) والطلبة الذي اختاروا "**معارض**" يمثلون نسبة 1,7 ٪ فقط والنسبة الأخيرة من الطلبة الذين كان خيارهم "**معارض جدا**" ويمثلون نسبة ضئيلة جدا تقدر ب 0,9 ٪ وعددهم طالب واحد.

نرى من خلال الاتجاه العام لإجابات الطلبة حول رأيهم في احظار المشاكل الترجمية لإيجاد حلول لها على ضوء نظريات الترجمة موافقة كبيرة، مما يعطينا فكرة عن ضرورة أن يقترب التكوين من تساؤلات الطلبة ويبحث في حل مشاكل الطلبة. فبدلا من إعطاء أمثلة مجردة عن أهمية استعمال نظرية من النظريات لحل مشكلة من المشاكل وجب أن تكون هذه الأمثلة عبارة عن مشاكل نابعة من تجربة الطلبة أنفسهم ليكون لها أثرها البالغ في إدراك أن

مادة نظريات الترجمة ليست مادة نظرية محضة ولكنها تتوجه إلى التطبيق قبل كل شيء، يعتبر هذا النوع من التعليم المبني على المهمات الواقعية Authentic tasks من بين أهم وأنجع أساليب التدريس، إذ يرجع ذلك إلى أنه يستقي من البنائية الاجتماعية عنصر جعل المتكون جزءا من عملية التكوين كذا تشجيع الطلبة على التفكير النقدي والمناقشة داخل قاعة الدرس.

4 . 7. 1 . 3 . 5 مدى رغبة الطلبة في تعليل القرارات الترجمية أثناء أو بعد الترجمة

	الخيارات						المجموع	
	أحيانا		دائما		لا أرغب بالقيام بالتعليل			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أثناء الترجمة	47	٪40,5	55	٪47,4	14	٪12,1	116	٪100
بعد الترجمة	35	٪30,2	66	٪56,9	15	٪ 12,9	116	٪100

جدول 13: مدى رغبة اجمالي عينة الطلبة في تعليل بعض القرارات المتخذة أثناء أو بعد الترجمة

نقصد من خلال طرحنا لهذا السؤال استهداف أمر مهم في الترجمة وهو اتخاذ القرارات خصوصا أثناء الترجمة، حيث أن المترجم مجبر على اتخاذ خطوات وقرارات تنطوي على اختيار بدائل من مجموعة البدائل المتوفرة (Vanda,2011)، وقد تكون هذه العملية في بعض الأحيان غير واعية أو تكون في أحيان أخرى واعية إلا أننا هنا سنركز على الجزء الواعي من هذه العملية من خلال معرفة مدى رغبة الطلبة لتعليل بعض القرارات المتخذة أثناء الترجمة وبعد الترجمة.

نلاحظ في الجدول الإحصائي (13) لإجابات الطلبة أن أغلبية الطلبة (55 طالبا) وتقدر ب 47,4٪ ترغب في تعليل القرارات "**دائما**" أثناء الترجمة. نرى بأن نفس الأغلبية بنسبة أكثر وتقدر ب 56,9 ٪ ترغب في تعليل القرارات بعد الترجمة "**دائما**"، تلي هذه النسب نسبة 40,5 ٪ وعددهم (47 طالبا) لديها رغبة في تعليل القرارات الترجمية "**أحيانا**" أثناء الترجمة، وبنسبة أقل تقدر ب 30,2 ٪ ترغب في تعليل القرارات "**أحيانا**" بعد الترجمة. أما فيما يخص

عدم الرغبة في تعليل القرارات أثناء الترجمة فقدرت ب 12,1 ٪ وعددهم 14 طالبا فقط. أما بعد الترجمة فقدرت نسبتهم ب 12,9 ٪ وعددهم 15 طالبا فقط.

يعطينا هذا التحليل الإحصائي لإجابات الطلبة فكرة بأنه بالرغم من صعوبة التعليل في كل قرار يتخذه الطالب أثناء الترجمة إلا أن الأغلبية تفضل هذه الطريقة التي من خلالها يكون لنظريات الترجمة انعكاس مباشر على التطبيق. كما أن هذا يوفر للأستاذ فرصة دعم تعليل كل قرار يقدمه الطالب بالعودة إلى مفاهيم نظرية إذ ثمة هناك العديد من الأساليب التي يمكن ان تستعمل في هذا الصدد، نذكر على سبيل المثال البروتوكولات الإستبطانية Think aloud protocols والتعليق على الترجمة Commented translation إلى اخره من الطرق التي تفيد الطلبة في ربط جسر بين النظرية والتطبيق في الترجمة.

4 . 7. 1 . 3 . 6 طرق التقييم في دروس نظريات الترجمة

يتطرق هذا السؤال إلى معرفة اراء الطلبة حول طرق التقييم في مادة نظريات الترجمة، ولقد قمنا بعرض ثلاثة خيارات كل خيار يحتوي على طريقة من طرق التقييم، كما أننا تركنا المجال مفتوحا للطبة لذكر طرق أخرى إن وجدت.

التركيز في التقييم على	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
معرفة تسلسل المفاهيم النظرية عبر الحقب التاريخية	14	٪12,1	102	٪87,9	116	٪100
مدى قدرة الطالب في حفضها وتذكرها	20	٪17,2	96	٪82,8	116	٪100
مدى قدرة الطالب على فهم وتطبيق المفاهيم النظرية	77	٪66,4	39	٪33,6	116	٪100

جدول 14: طرق التقييم في دروس نظريات الترجمة من وجهة نظر الطلبة

نلاحظ في الجدول الإحصائي (14) لإجابات عينة الطلبة حول رأيهم في الطريقة الأولى لتقييم مادة نظريات الترجمة المتمثلة في التركيز على **معرفة تسلسل المفاهيم النظرية عبر الحقب التاريخية**، بأن الأغلبية من الطلبة وتقدر ب 87,9 ٪ وعددهم (102 طالبا) لا

يحبذون التركيز على هذه الطريقة في التقييم تقابله نسبة ضئيلة جدا تقدر ب 12,1 ٪ ترغب في استعمال هذه الطريقة. بالرغم من أن هذه الطريقة لها بعض الإيجابيات إذ أنها تسمح بتقييم مدى فهم الطالب للأسس والظروف التي بنيت عليها كل نظرية بربطها بسياقها التاريخي، إلا أنه ومن خلال النظر إلى إجابات اغلبية الطلبة فنرى بانها لا تعني لهم الكثير عند التقييم، فهم يرغبون في أن تبتعد النظرية عن التاريخ لأنها ستأخذ منهم جهدا كبيرا دون أن يكون هناك انعكاس فعلي على تطبيقها.

أما فيما يخص الطريقة الثانية التي تركز في التقييم على **مدى قدرة الطالب في حفض المفاهيم وتذكرها**، فنلاحظ بأن أغلبية الطلبة وتقدر ب 82,8 ٪ وعددهم (96 طالبا) لا يرغبون في استعمال هذه الطريقة في التقييم، تقابلها نسبة ضئيلة تقدر ب 17,2 ٪ وعددهم (20 طالبا) يرغبون في استعمال هذه الطريقة. نستنتج بأن هذه الطريقة التي نعتبرها تقليدية لا تناسب أغلبية الطلبة إذ أنها لا تتوجه إلى احتياجات الطلبة التطبيقية. وبالتالي وبناء على إجابات الطلبة يجب أن نبتعد عن طرح أسئلة في التقييم تتوجه فقط إلى عرض المفاهيم من خلال تذكرها.

تعتبر الطريقة الثالثة التي قمنا بعرضها في هذا السؤال والمتمثلة في التركيز على **قدرة الطلبة في فهم وتطبيق المفاهيم النظرية في الترجمة** الطريقة الوحيدة التي حازت على أكبر نسبة من حيث رغبة الطلبة في تطبيقها في التقييم حيث بلغت نسبة 66,4 ٪ وعددهم (77 طالبا) مقابل نسبة قليلة تقدر ب 33,6 ٪ وعددهم (39 طالبا). نستنتج منه رغبة الطلبة أولا في فهم المفاهيم النظرية جيدا ليتسنى لهم تطبيقها في الترجمة، حيث تجمع الأغلبية إلى ضرورة أن تكون للنظرية انعكاسا مباشرا على التطبيق. وبالتالي فنقترح أن يصب اهتمام الأساتذة أثناء تقييم هذه المادة النظرية على الطريقة التي من خلالها يستطيع الطلبة تبرير حلول معينة أثناء الترجمة من أجل معرفة علاقة المفاهيم النظرية باتخاذ القرارات الترجمية. وهنا نشير إلى أمر مهم أنه لا يهم ذكر مفهوم من المفاهيم بتفاصيله ولكن الشيء المهم هنا هو تقييم ربط مفهوم من المفاهيم بترجمة معينة.

4 . 7. 1 . 3 . 7 طرق التقييم في الدروس التطبيقية (ترجمة كتابية)

التركيز في التقييم على	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
جودة الترجمة فقط	50	٪43,1	66	٪56,9	116	٪100
القدرة على حل المشاكل الترجمية	67	٪57,8	49	٪42,2	116	٪100
القدرة على تعليل الحلول المستعملة من خلال العودة إلى المفاهيم النظرية	28	٪24,1	88	٪75,9	116	٪100

جدول 15: طرق التقييم في الدروس التطبيقية (الترجمة الكتابية) من وجهة نظر الطلبة

قبل أن نبدأ بتحليل نتائج هذا السؤال يجب ان نذكر بأننا قمنا في السؤال الذي قبله بالتركيز على التقييم في مادة نظريات الترجمة، ثم رأينا انه من المهم اسقاطه على مادة تطبيقية واخترنا مادة الترجمة الكتابية من أجل معرفة رغبة الطلبة فيما يخص التقييم في هذه المادة على أساس الخيارات التي وضعناها على أسس مدروسة تراعي انعكاس مادة نظريات الترجمة على هذه المادة التطبيقية. تركنا المجال مفتوحا للطلبة لذكر ملاحظاتهم أو طرق أخرى.

نلاحظ في الجدول الإحصائي (15) حول إجابات الطلبة حول طرق التركيز على التقييم في مادة الترجمة الكتابية المرتكزة فقط على **جودة الترجمة**، بأن أغلبية الطلبة والتي تقدر ب 56,9٪ وعددهم (66 طالبا) لا يرغبون في استعمالها. تقابله نسبة لا تبتعد كثيرا عنها وتقدر ب 43,1 ٪ وعددهم (50 طالبا) حيث يفضلون استعمالها. يمكن أن نقول بأن نوعية الترجمة وجودتها هو ما يبحث عنه كل مترجم لكن الأمر يتغير في السياق التعليمي إذ أن الجودة قد تكون الغاية ولكنها لا تعني المسار الذي سلكه الطلبة لبلوغ تلك الغاية، إذ أننا إذا ركزنا فقط على الجودة يمكن أن ننسى تقصي المسار الذي من خلاله بلغنا تلك الجودة. نحن في السياق التكويني لا نبحث عن الناتج بقدر ما نبحث عن توجيه المسار الذي يوصل إلى تلك النتيجة، وهذا ما يفسر النسب المتقاربة للطلبة حول هذه الطريقة لأنهم لا يزالون يخلطون بين ما هو أساسي في التكوين وهو عملية الترجمة وما قد يكون أساسي نوعا ما في

السياق المهني وهي النتيجة. نلاحظ أن الأغلبية استطاعت أن تركز على السياق التعليمي من خلال عدم تفضيل الطلبة التركيز فقط على جودة الترجمة.

فيما يتعلق بالخيار الثاني المتمثل في التركيز في التقييم على قدرة الطلبة على **حل المشاكل الترجمية**، نلاحظ بأن الأغلبية منهم وتمثل نسبة 57,8٪ وعددهم (67 طالبا) يرغبون في ذلك وتقابله نسبة 42,2٪ وعددهم (49 طالبا) معارضون لها. نستنتج من هذه المعطيات أن حل المشاكل الترجمية بالعودة إلى مفاهيم نظرية مهم جدا للأغلبية من الطلبة إذ أنه يُوَجِّه تلك المفاهيم النظرية إلى حل المشاكل، حيث وكما ذكرنا في الفصل الثالث من الأطروحة عن علاقة نظريات الترجمة بالكفاءة الترجمية، قلنا بأن تأثيرها لا يمكن ان نتغاضى عنه لأن نظريات الترجمة تمثل الجسر الذي يعبر من خلاله الطلبة نحو اكتساب مهارات ترجمية تندرج تحت الكفاءة الاستراتيجية التي تشمل المعرفة التقريرية وهي المفاهيم النظرية والمعرفة الإجرائية التي ترتكز على الأولى لحل المشاكل. يرى روبنسون (2003) بأن كلا المعرفتين يمكن الاستناد عليهما لبناء التكوين ولكنه يولي المعرفة الإجرائية جزءا أساسيا وجوهريا في التكوين، حيث من خلالها يمكن تطبيق المعارف التقريرية أي المفاهيم النظرية.

فيما يتعلق بالخيار الثالث المتمثل في التركيز في **التقييم على قدرة الطلبة على تعليل الحلول المستعملة من خلال العودة إلى المفاهيم النظرية**، فنلاحظ بأن النسبة الكبيرة من الطلبة وتقدر ب 75,9 ٪ وعددهم (88 طالبا) لا يرغبون في تطبيق هذه الطريقة في التقييم، وتقابلها نسبة ضئيلة جدا من الطلبة تقدر ب 24,1٪ وعددهم (28 طالبا) فقط يرغبون في تطبيق هذه الطريقة. أولا كانت هذه النسب خلاف للتوقعات حيث أن الأغلبية من الطلبة لا يرغبون في التعليل مع أنه جد مهم في تطبيق نظريات الترجمة على الترجمة وبالتالي فنستنتج ما يلي:

أولا: يعتبر التعليل أثناء أو بعد الترجمة جزءا هاما من عملية رفع وعي الطلبة الذي ركزنا عليه في معظم النقاط التي مررنا بها خلال فصول هذه الاطروحة، لأن الوعي أثناء اتخاذ القرارات هو الهدف الأساسي من إدراج نظريات الترجمة في أي برنامج تكويني، وذلك يرجع إلى أنه المفتاح الذي يُمَكِّننا من تقنين عملية الترجمة ووضعها على أسس متينة. إن

فائدة التعليل لا تعود على المتعلم فحسب بل أيضا على المكوِّنين إذ يُمَكِّنهم من معرفة الطرق التي ينتهجها الطلبة وتقويمها وتعديلها لما يتوافق مع ما يجب أن يكون.

ثانيا: لا ننفي أبدا صعوبة التعليل لدى الطلبة والأساتذة على حد سواء، إذ أنه يمتص جهدا وتركيزا كبيرا ونتيجة لذلك يبطئ عملية الترجمة، وهذا الأمر الذي يمكننا أن نعلل به النسبة الكبيرة من الطلبة الذين لا يرغبون في استعماله في المواد التطبيقية كالترجمة الكتابية ولكن إذا رأينا إليه من وجهة نظر تكوينية تظهر لنا جليا أهميته حيث من خلاله يطور الطلبة مهارات عديدة كربط ما تعلموه في مادة نظريات الترجمة مع ما يقومون به، بالإضافة إلى الثقة بالقرارات المتخذة إذ أنهم يعلمون يقينا بأنهم يستطيعون تبرير جل القرارات التي قاموا بها. نشير هنا بأن الطلبة مقبلين على ولوج ميدان الترجمة في عالم الشغل الذي يختلف عن السياق التكويني إذ أنه يحتوي مجموعة من الأطراف التي تتعامل مع بعضها عن طريق الأخذ والرد حول أبسط الأمور، وبالتالي فالتعليل في التكوين يُمَكِّن الطلبة لاحقا من نقاش وتبرير الترجمات للزبائن من أجل إقناعهم بأن ترجماتهم اتبعت نسقا معينا ينبني على ظروف وعومل محددة.

ثالثا: نرى بأن هذه النسبة الكبيرة التي ترفض أن يُستعمل التعليل كطريقة للتقييم يرجع حسب تحليلنا إلى أن الطلبة لم يتدربوا على تعليل خياراتهم الترجمية، مما أدى بهم إلى الاكتفاء بالترجمة دون التعليل، وبالتالي فنرى ضرورة أن يعزز التكوين من هذه الناحية حيث سيكون له الأثر البالغ على جوانب عدة بما فيها نوعية الترجمة.

رابعا: وأخيرا تبدوا النتائج المتحصل عليها، في هذه النقطة من السؤال السابع المتعلق بطرق التقييم في الدروس التطبيقية "ترجمة كتابية"، متناقضة مع النتائج المتحصل عليها في السؤال الخامس حول رغبة الطلبة في تعليل قراراتهم الترجمية أثناء أو بعد الترجمة، إذ نجد بالنسبة للتقييم أغلبية كبيرة لا ترغب في استعمال هذه الطريقة، أما أثناء الدروس التطبيقية فنلاحظ بأن الأغلبية ترغب في استعماله دائما، يمكن أن نرد هذه النسب المتعارضة إلى الوضعية التي يستعمل فيها التعليل، فالطالب أثناء الدروس التطبيقية يمكن أن يعلل قرارا ما بأريحية تامة لأنه يعلم أن الأستاذ سيوجهه ويصوب تعليله إذا كان خاطئا، أما في وضعية

التقييم فإن ذلك التصويب والتوجيه سيؤثران حتما على نقطة التقييم وكنتيجة لذلك لا يرغب جل الطلبة على التركيز في التقييم على مدى تعليلهم لقراراتهم بناء على مفاهيم نظرية معينة.

4 . 7. 2 النقاط الهامة الواجب ادراجها في تدريس نظريات الترجمة من وجهة نظر الطلبة

نختم هذا المحور المتعلق بتحليل استبيانات الطلبة بهذا السؤال الذي يتقصى وجهة نظر الطلبة حول بعض الأمور التي يرونها ضرورية من أجل تحسين تدريس الجانب النظري، المتمثل في نظريات الترجمة على وجه الخصوص، في التكوين بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 02.

قمنا بذكر نقطتين هامتين وتركنا المجال مفتوحا للطلبة لإضافة نقاط أخرى إن وجدت.

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
			التكرار	النسبة
التركيز على إدراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة في الميدان	83	٪71,6	116	٪100
الاستفادة من التكنولوجيا في تقديم الدروس النظرية	60	٪51,7	116	٪100

جدول 16: أراء الطلبة حول الأمور التي يرونها ضرورية من أجل تحسين تدريس نظريات الترجمة في التكوين بالمعهد

نلاحظ في الجدول الإحصائي (16) أعلاه بأن أغلبية الطلبة وتقدر ب 71,6 وعددهم (83 طالبا) يرون بأن من النقاط الضرورة في البرنامج التكويني في معهد الترجمة فيما يتعلق بالجانب النظري، هو التركيز على إدراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة في الميدان. ومن هذا نستنتج بأن احتياجات الطلبة من هذا الجانب تتوجه إلى التطبيق، وبالتالي فيجب على البرنامج توجيه هذا الجانب المهم نحو واقع الترجمة الميدانية ليكون له أكبر قدر من الفائدة. يرى أيضا أغلب الطلبة التي تقدر نسبتهم 51,7 ٪ وعددهم (60 طالبا) بأن استعمال

التكنولوجيا في تقديم هذا الجانب سيزيد من فعاليتهم وتعتبر تكنولوجيات الاتصال من بين أهم الوسائل، فمن خلالها يمكن مثلا أن يشارك الطلبة في حضور فعاليات المؤتمرات الدولية حول مواضيع مختلفة في الترجمة، أو تعزيز تلك الدروس باستخدام وسائل العرض وتشجيع الطلبة على استخدامها أيضا.

من بين النقاط التي أضافها الطلبة ما يلي:

أولا يؤكد طالب بضرورة "**الاعتماد على الجانب التطبيقي أثناء دراسة النظريات لتوضيح المعنى أكثر**". وفي نفس السياق يضيف طالب اخر "**أن تكون المقاييس التطبيقية متماشية مع المقاييس النظرية**"، وهذا يشير إلى أن الجانب التطبيقي يجب أن يكون حاضرا بصفة دائما أثناء الدروس النظرية والعكس صحيح.

ثانيا يضيف طالب بأن الأساتذة يجب أن يقدموا للطلبة تمارين في الترجمة وتصحيحها يكون من خلال العودة إلى نظريات الترجمة " **Donner des travaux puis les corriger en s'appuyant sur les théories"**. أما بعض الطلبة فيرون بأن على الأساتذة أن يبتعدوا عن التعقيد قدر المستطاع " **استخدام اللغة التي يتقنها الطلبة وعدم تعقيد الأمور**". ويرى البعض بأن التكوين في شقه النظري يجب أن يتعزز بتدريب ميداني.

نجمل القول بأن هذه الملاحظات التي أدلى بها الطلبة تتلخص في نقاط ثلاثة وهي أولا التوفيق بين النظرية والتطبيق، ثانيا تبسيط المفاهيم النظرية بالابتعاد عن التعقيد، ثالثا أن يعزز بتدريب ميداني.

4 . 7. 3 الحوصلة التحليلية للاستبيانات الطلبة

بعد هذه الدراسة الميدانية التي شملت عيّنة من طلبة الترجمة الكتابية والترجمة الشفوية المسجلين في السنة الأولى ماستر ترجمة بالمعهد للسنة الدراسية 2020-2019م، نضع هذه الحوصلة التحليلية المبنية على نتائج الاستبيان الذي مكّننا من جمع البيانات الكمية والنوعية، حيث قسّم الاستبيان إلى ثلاثة محاور: المحور الأول يتقصى مواقف ودوافع الطلبة حول مادة

نظريات الترجمة، أما المحور الثاني فينظر إلى اراء الطلبة حول المحتوى، أما المحور الثالث فينظر إلى طرق التدريس.

بعد هذه الإجراءات أسفرت الدراسة الوصفية التحليلية لاستبيانات الطلبة على مجموعة النتائج سنحاول ربطها بالأسئلة الفرعية المطروحة في بداية هذه الدراسة:

بالنسبة للسؤال الفرعي الأول المتعلق بموقف الطلبة حول مادة نظريات الترجمة في التكوين حيث أفادت النتائج المستقاة من إجابات الطلبة على ما يلي:

من بين النقاط التي لمسناها في البرنامج التكوين أنه يولي هذه المادة أهمية كبيرة من خلال إدراجها ضمن المواد الأساسية منذ بداية التكوين. لاحظنا من خلال نتائج الاستبيان بأن أغلبية الطلبة التي تقدر ب (66,4٪) لديها موقف إيجابي جدا، حيث يعتبرون هذه المادة أساسية جدا في تكوينهم ولا يجب الاستغناء عنها أو جعلها مادة اختيارية حسب رغبة الطالب. كما نلاحظ أيضا بأن متغير الخبرة المهنية لعب دورا مهما في اعتبار هذه المادة أساسية وهامة. وأرجعنا هذا إلى أن الطلبة من خلال احتكاكهم بعالم الشغل اكتشفوا أمورا ومشاكل عديدة، وبالتالي فالعودة إلى نظريات الترجمة بالنسبة لهم من شأنه توسيع ادراكهم والاجابة عن تساؤلاتهم.

فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الثاني المتعلق بمدى توافق الجانبين النظري والتطبيقي من خلال منهجية تدريس تضع على عاتقها استفادة كل فرع من الاخر، فنلاحظ بأن احتياجات الطلبة في طرق التقييم تتوجه الأغلبية (57,8٪) منها إلى التقييم من خلال قدرة الطالب على حل المشاكل الترجمة، وتعارض الأغلبية (56,9٪) من الطلبة التركيز فقط على جودة الترجمة. كما نجد أن الأغلبية أيضا منهم تعارض التقييم المرتكز على القدرة على تبرير الحلول المستعملة بالعودة إلى نظريات الترجمة. ومن هنا نستنتج بأن التكوين يجب أن يركز على هذه الطريقة ومحاولة تكييفها لكي يستفيد منها الطلبة أكثر لما لها من إيجابيات في الربط بين مادة نظريات الترجمة مع التطبيق.

بالنسبة للسؤال الفرعي الثالث المتعلق بتوافق ما يتعلمه الطلبة في مادة نظريات الترجمة مع ما يقومون به في الجانب التطبيقي، فنلاحظ بأن أغلبية الطلبة (46,6٪) يرغبون في إحضار المشاكل الترجمية التي تواجههم ليجدوا لها حلولا على ضوء نظريات الترجمة، وتليها نسبة (29,3٪) من الطلبة لاحظنا بأن لديهم رغبة شديدة في احضار المشاكل الترجمية التي تواجههم. ومنه نستنتج ضرورة أن يتوجه التكوين إلى استغلال الجانبين التطبيقي والنظري للتعرض إلى مشاكل الطلبة الترجمية لإيجاد حلولا لها من خلال المفاهيم النظرية، وبهذا يعطي التكوين مادة نظريات الترجمة توجها تطبيقيا نابعا من تجارب الطلبة الواقعية.

بالنسبة للسؤال الفرعي الرابع المتعلق بمدى استفادة الطلبة من مادة نظريات الترجمة في ممارساتهم التطبيقية وتطوير مهاراتهم، فنلاحظ من خلال النتائج بعض النقاط عن أراء الطلبة حول نقص التكوين من بعض المفاهيم الهامة في السياق المهني:

أولا: فيما تعلق بمفاهيم متعلقة بمهنة الترجمة، وتندرج تحتها نظريتين هما نظرية الفعل الترجمي ونظرية الهدف، نلاحظ بأن الأغلبية منهم وتقدر ب(62,1٪) يرون بأنها تنقص التكوين، ويشارك هذا الرأي نسبة كبيرة من الطلبة حسب متغير الخبرة المهنية في مجال الترجمة وتقدر ب(80٪).

ثانيا: فيما يتعلق بالمفاهيم النظرية المتعلقة بالتعامل مع أنواع النصوص ووظائفها من خلال متغير الخبرة المهنية فأغلبيتهم (53,9٪) يرون بأنها تنقص التكوين ووجب التركيز عليها أكثر. يعطينا هذا فكرة بأن خبرتهم المهنية قد وَجَّهَت احتياجهم إلى هذه المفاهيم لأنهم يتعاملون بصفة كبيرة مع أنواع النصوص أثناء الترجمة في السياق المهني.

ثالثا: تبقى المفاهيم المتعلقة بدور ومسؤولية المترجم في عملية التواصل حسب اراء اغلبية الطلبة (69٪) غير ناقصة في التكوين في شقه النظري، ويشارك هذا الرأي (84,7٪) من الطلبة ذوي خبرة مهنية في مجال الترجمة.

رابعا: فيما يتعلق بالمفاهيم المتعلقة ب التعامل مع الترجمة بين الثقافات لا ترى أغلبية الطلبة وتقدر بنسبة (63,8٪) نقصا في البرنامج، ويشاركهم نفس الرأي الطلبة حسب متغير الخبرة المهنية بنسبة (53,9٪) وهذا نعتبره من نقاط قوة البرنامج التكويني بالمعهد.

وفي نفس السؤال الفرعي الرابع، فعند العودة إلى نتائج إجابات الطلبة حول مدى اسهام مادة نظريات الترجمة في الرفع من مهارات الطلبة نستنتج ما يلي: بالنسبة لإسهام نظريات الترجمة في الرفع من وعي الطلبة في اتخاد القرارات في الترجمة نجد أغلبية الطلبة وتقدر ب (47 ٪) يرون بأن مادة نظريات الترجمة ساعدتهم قليلا، ومنه نستنتج مدى الاسهام المتوسط لنظريات الترجمة في تطوير هذه المهارة الهامة في الترجمة، وبالتالي يجب أن يولي التكوين قدرا أكبر لتطوير هذه المهارة. أما ما تعلق بتحسين نوعية الترجمة فنلاحظ بأن أغلبية الطلبة وتقدر بنسبة (52,6٪) فيرون بأنها ساعدتهم كثيرا، ويشاركهم أغلبية الطلبة بنسبة تقدر ب (39,7٪) يرون بأنها أيضا ساعدتهم كثيرا. تشارك أيضا هذه النسب أغلبية الطلبة التي تقدر ب (37,1٪) الذين يرون بأن نظريات الترجمة ساعدتهم كثيرا في كتابة البحوث الأكاديمية، ونعتبر هذه النقاط الأخيرة من نقاط قوة البرنامج التكويني في المعهد إذ أنه استطاع إلى حد بعيد تطوير مهارات مهمة.

نختم هذه الحوصلة التحليلية لإجابات الطلبة بالعودة إلى السؤال الأخير من الاستبيان الذي يتقصى اراء الطلبة حول بعض النقاط التي يرونها ضرورية ادراجها من أجل تحسين تدريس الجانب النظري وتقريبه إلى التطبيق وهي كالتالي:

النقطة الأولى التي قمنا بطرحها هي إدراج محتوى نظري في مادة نظريات الترجمة يتوافق مع واقع الترجمة في الميدان، حيث حازت نسبة موافقة كبيرة من طرف أغلبية الطلبة المستجوبين تقدر ب (71,6٪)، ومن هنا نستنتج بأن احتياجات الطلبة من هذه المادة تتوجه ليس فقط إلى التطبيق بل أيضا تقترب إلى واقع الترجمة في الميدان المهني.

النقطة الثانية: أغلبية الطلبة التي قدرت ب (51,7٪) يرون إلى ضرورة تعزيز تقديم هذه المادة النظرية من خلال استعمال التكنولوجيا من أجل عصرنة التدريس في جانبه النظري.

النقطة الثالثة: يذهب جل الطلبة إلى ضرورة اسقاط هذه المادة النظرية على الواقع بتدريبات ميدانية يجسد فيها الطالب مكتسباته النظرية في التطبيق الميداني لكي يكون لها اسقاط واقعي.

4 . 7. 4 عرض وتحليل نتائج استبيانات الأساتذة

يعتبر الأساتذة المصدر الثاني المهم لاستخلاص نتائج هذه الدراسة حيث يعتبرون الطرف الثاني في عملية التكوين، ومن هنا فقد ارتأينا أن ندرجهم ضمن عملية جمع المعلومات في دراستنا. نشير هنا إلى نقطة مهمة وهي أننا في بداية الأمر قمنا بتحضير أسئلة لتقدم على شكل مقابلات، وبالنظر إلى الظروف التي لم تساعدنا في عقد هذه المقابلات اضطررنا إلى تحويلها إلى استبيانات إلكترونية تحتوي أسئلة مغلقة وأسئلة شبة مفتوحة وأسئلة مفتوحة، ليتسنى لهم الإجابة عليها بكل راحة بالإضافة إلى أن بعض الأسئلة المطروحة مشتركة مع الأسئلة المطروحة في استبيانات الطلبة.

4 . 7 . 4 . 1 بيانات الأساتذة

استهدفت الدراسة في شقها التطبيقي عينة من الأساتذة تقدر ب 10 أساتذة، يُدَرسون في معهد الترجمة جامعة الجزائر 02 مقاييس مختلفة ضمن التركيبتين اللغويتين عربي/انجليزي وعربي/انجليزي/فرنسي، ولقد تم ارسال الاستبيان الالكتروني إليهم بعد طلب موافقتهم إلا أننا استقبلنا منها ما إجماله 6 استبيانات فقط. تختلف رتبهم من (أستاذ محاضر أ إلى أستاذ مساعد ب) خلال السنة الجامعية 2019 – 2020 كلهم يملكون خبرة مهنية في مجال الترجمة.

بالنسبة لدراستنا التي تتقصى تدريس مادة نظريات الترجمة وتوافقها مع الاحتياجات التطبيقية للطلبة، فقد حاولنا اختيار عينة من الأساتذة يدرسون المقياسين (النظري والتطبيقي) أو سبق وأن درسوهما، وفيما يلي تقسيم الأساتذة على حسب المقاييس المدرسة كما هو مبين في الجدولين أدناه:

هل سبق وأن درستم أحد من هذه المقاييس؟

المقاييس	نعم		لا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نظريات الترجمة	4	٪66,7	2	٪33,3	6	٪100
الترجمة الكتابية	6	٪100	0	0	6	٪100

جدول 17: نسبة الأساتذة عينة الدراسة حسب متغير المقاييس المدرسة التطبيقية والنظرية

كما أن الأساتذة عينة الدراسة يُدَرِّسون في فترة إجراء هذه الدراسة مقاييس متعددة كما هي مبينة في الجدول أدناه:

الأساتذة	المقاييس المدرسة
1	ترجمة كتابية انجليزي/ عربي
2	منهجية الترجمة
3	ترجمة كتابية عربي / انجليزي
4	الترجمة التتابعية وتعليمية الترجمة
5	علم الترجمة
6	ترجمة كتابية عربي / انجليزي ومنهجية الترجمة

جدول 18: المقاييس المدرسة من قبل الأساتذة عينة الدراسة أثناء إجراء هذه الدراسة

4 . 7 . 4 . 2 محور مواقف ودوافع الأساتذة

سنتطرق بالتحليل في هذا المحور إلى دوافع ومواقف الأستاذة حول مادة نظريات الترجمة

4 . 7. 4 . 2 . 1 الدور الأساسي لمادة نظريات الترجمة في التكوين من وجهة نظر الأساتذة

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
معرفة تاريخ تطور المفاهيم المتعلقة بالترجمة	0	٪0	6	٪100
رفع وعي الطلبة أثناء أدائهم للترجمة	1	٪16,7	6	٪100
رفع ثقة الطلبة عند محاولتهم تبرير قراراتهم الترجمية	4	٪66,7	6	٪100
أخرى	1	٪16,7	6	٪100

جدول 19: الدور الأساسي لمادة نظريات الترجمة في تكوين الطلبة من وجهة نظر اجمالي عينة الأساتذة

غرضنا من طرح هذا السؤال حول الدور الأساسي الذي يجب أن تلعبه مادة نظريات الترجمة في التكوين من وجهة نظر الأساتذة، هو معرفة توجه اراء الأساتذة حول نظريات الترجمة في التكوين، لأن موقف الأساتذة حول هذه المادة النظرية يمكن أن يكون له أثر كبير على كيفية طرح هذه المادة للطلبة.

نلاحظ في الجدول الإحصائي لإجابات الأساتذة أن النسبة الأعلى منهم وتقدر ب 66,7 ٪ وعددهم (4 أساتذة) يرون بأن الدور الأساسي لمادة نظريات الترجمة يتجلى في رفع ثقة الطلبة عند محاولتهم تبرير قراراتهم الترجمة، وهو الأمر الذي نراه جد إيجابي بحكم أن الترجمة ليست مجرد نقل نصوص من لغة إلى أخرى ولكنها عملية اتخاذ قرارات أثناء الترجمة بالدرجة الأولى، وبالتالي فنظريات الترجمة يجب أن تمد الطلبة ليس فقط بمفاهيم واستراتيجيات ولكن أيضا بالثقة التي يتحلون بها عندما يطلب منهم تبرير قرار ترجمي معين. أما النسب المتبقية

من الأساتذة فترى بأن الدور الأساسي لنظريات الترجمة هو الرفع من وعي الطلبة أثناء الترجمة، وهو أمر نراه أيضا إيجابي في التدريس إذ أن نظريات الترجمة إن لم تجسد هذا الهدف الهام مع نهاية التكوين، فلن يكون لها أي فائدة. يضيف أستاذ بأن "**كل هذه العناصر المذكورة في الخيارات مهمة ولكن الأهم هو ارفاق وحدة نظريات الترجمة بأمثلة تطبيقية وتعليم الطالب كيفية تطبيقها على الترجمة**"، وهذا الموقف يضيف بعدا اخر لدور نظريات الترجمة في التكوين وهو أن تقترب نحو التطبيق ليكون لديها انعكاس إيجابي على عملية الترجمة في التطبيق. نلاحظ في الجدول الاحصائي أعلاه بأن كل الأساتذة يجمعون على أن دور نظريات الترجمة في التكوين لا يجب أن تقتصر على معرفة الطالب لتاريخ تطور المفاهيم المتعلقة بالترجمة، لان حصرها ضمن هذا الدور يمكن أن يجردها من انعكاسها على التطبيق.

4 . 7. 4 . 2 . 2 العوامل المؤثرة سلبيا على تدريس وتكييف نظريات الترجمة مع احتياجات الطلبة

الخيارات	لا يؤثر		يؤثر بعض الشيء		يؤثر كثيرا		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
المراجع في المكتبة	2	٪33,3	2	٪33,3	2	٪33,3	6	٪100
المقرر (يعني مقرر الدروس) في حد ذاته	1	٪16,7	1	٪16,7	4	٪66,7	6	٪100
الوسائل المساعدة في التدريس	0	٪0	2	٪33,3	4	٪66,7	6	٪100
التنسيق والتعاون بين الأساتذة	2	٪33,3	4	٪66,7	0	٪0	6	٪100

جدول 20 : العوامل المؤثرة سلبيا على تكييف تدريس "نظريات الترجمة" مع احتياجات الطلبة التطبيقية من وجهة نظر اجمالي عين الأساتذة

نلاحظ في الجدول البياني (20) المتعلق بمجموعة العوامل التي يراها الأساتذة تؤثر أو لا تؤثر سلبا على تكييف نظريات الترجمة مع التطبيق. ففيما يخص **المراجع في المكتبة** نلاحظ بأن النسب متساوية بين الأساتذة ممن يرى بأنها تؤثر كثيرا والذين يرون بأنها تؤثر بعض الشيء وممن يرى بأنها لا تؤثر إطلاقا، ومنه نلاحظ عدم توافق اراء الأساتذة حول المراجع التي نرى بأنها تمثل عاملا هاما في تكييف نظريات الترجمة مع ما يحتاجه الطلبة في التطبيق، لأن المراجع يمكن أن توجه الطلبة للاطلاع والتعمق في المفاهيم النظرية أكثر أو استعمالها أثناء تقديم الدروس.

فيما يخص **المقرر (يعني مقرر الدروس النظرية)** في حد ذاته فإننا نلاحظ بأن نسبة كبيرة تقدر ب (66,7٪) وتمثل الأساتذة الذين يرون بأنها تؤثر كثيرا على تكييف نظريات الترجمة مع التطبيق. من بين الأسباب التي يمكن أن يؤثر من خلالها مقرر الدروس النظرية على تكييف المادة مع التطبيق هو عدم تطابق الدروس مع الأهداف المسطرة والتي يسعى الطلبة لبلوغها، ومن بين تلك الأهداف نجد هدفا أساسيا يسعى جل الطلبة لبلوغه هو تطبيق المفاهيم النظرية في ترجماتهم. كما أننا نرى بأن إشكالية كبر حجم النظريات الترجمية وتعددها يمثل صعوبة على الأساتذة لحصرها في مفاهيم معينة ذات توجه تطبيقي. كذلك يؤثر عدم وضوح المقرر سواء في المحاور التي يحتويها أو الدروس المقررة ضمن البرنامج عبئا على الأستاذ لتوضيحها للطلبة، وهناك أيضا عامل اختلاف المقرر بين الأساتذة يؤثر سلبا على الطلبة خصوصا بين السنة الأولى والثانية ماستر وبالتالي فتوحيد المقرر سيسهل الكثير على الأساتذة والطلبة على حد سواء.

العامل الثالث الذي طرحناه في السؤال يتعلق ب **الوسائل المساعدة** في التدريس ونقصد بها الأدوات المستعملة أثناء التدريس، كأدوات العرض والوثائق المختلفة المتعلقة بالتقييم وتدخل المراجع ضمنها كأداة مساعدة في التدريس. نلاحظ بأن النسبة الأعلى من الأساتذة التي تقدر ب(66,7٪) وعددهم 4 أساتذة يرون بأنها تؤثر كثيرا، وتليها البقية بنسبة أقل تقدر ب (33,3٪) وعددهم 2 أساتذة يرون بأنها تؤثر بعض الشيء ومن هنا نرى إلى ضرورة أن يولي التكوين أهمية كبيرة لتوفير هذه الوسائل للأساتذة والطلبة.

4 . 7. 4 . 2 . 3 مدى اهتمام الطلبة بمادة نظريات الترجمة مقارنة بالمواد التطبيقية من وجهة نظر الأساتذة

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
لا يوجد اهتمام كبير	1	٪16,7	6	٪100
يوجد بعض الاهتمام	4	٪66,7	6	٪100
يوجد اهتمام كبير	1	٪16,7	6	٪100

جدول 21: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول مدى اهتمام الطلبة بمادة نظريات الترجمة مقارنة بالمواد التطبيقية

نلاحظ في الجدول الاحصائي (21) لإجابات الأساتذة حول مدى اهتمام الطلبة بمادة نظريات الترجمة مقارنة بالمواد التطبيقية. النسبة الكبيرة التي تقدر ب(٪66,7) وعددهم 4 أساتذة يرون بأن هناك بعض الاهتمام لدى الطلبة فيما يخص مقياس نظريات الترجمة مقارنة بالمقاييس التطبيقية الأخرى. وتنقسم النسب الأخرى متساوية بين من يرى بأن هناك اهتمام كبير ومن يعارضه بعدم وجود أي اهتمام. يمكن أن نرجع السبب من خلال العودة إلى السؤال المفتوح الذي تلى هذا السؤال حول السبب، حيث أدلى الأساتذة بأسباب متعددة سنوردها فيما يلي ونعطي تحليلا بسيطا لكل سبب:

بالنسبة للأستاذ الذي كان جوابه أنه لا يوجد اهتمام كبير للطلبة لمادة نظريات الترجمة فقد أرجع السبب إلى أن اهتمام الطلبة منصب على التطبيق. أما الأساتذة الذين يرون بأن هناك بعض الاهتمام لدى الطلبة لتعلم مادة نظريات الترجمة، فيرجع أستاذ هذا إلى "**تركيزهم على مهنة الترجمة وصب جل هدفهم أثناء الدراسة الجامعية في التخرج من أجل العمل كمترجم رسمي واستبعادهم لتقمص دور الباحث والمنظر في الترجمة**"، وهذا السبب نعتبره جوهري، إذ يعطينا فكرة عن نظرة الطلبة نحو التكوين الجامعي الذي يرونه تكوينا مهنيا هدفه الأول والأخير تخريج مترجم همه الوحيد الميدان والتطبيق، وينسون أبعادا كثيرة يحاول التكوين الجامعي تزويدهم بها، ومن تلك الأبعاد ما ذُكر في إجابة نفس الأستاذ المتمثلة في تقمص

دور الباحث والعودة إلى النظرية لتحسين أدائه حتى عند ولوجه عالم الشغل. يُرجع أستاذ اخر سبب الاهتمام القليل لدى الطلبة تجاه هذه المادة إلى" **صعوبة المفاهيم وطريقة تلقينها**"، ويدخل هذا السبب في محتوى مادة نظريات الترجمة وكذا طريقة طرحها للطلبة فكلما اقتربت الطريقة إلى التعقيد كلما نقص اهتمام الطلبة تجاهها، وهذا الأمر نعتبره بديهي إذ أننا إذا رجعنا إلى الزخم الكبير لنظريات الترجمة يمكننا أن نستشف تعقيدها المنبثق من تعقيد ظاهرة الترجمة في حد ذاتها، إذ تدخل فيها عوامل عدة. وبالتالي فطريقة تدريس هذه المفاهيم للطلبة تؤثرا كثيرا على اهتمامهم لها. أما ما تعلق بالجواب الذي أدلى به الأستاذ الذي يرى بأن هناك اهتماما كبيرا لدى الطلبة تجاه هذه المادة حيث يرجع ذلك إلى "**كيفية تدريس الوحدة وشد انتباه الطلبة وتحسيسهم بأهمية نظريات الترجمة بتطبيقها على أنماط نصوص مختلفة والإلحاح على امثلة معينة في النص بالموازاة مع النظرية المعنية**" نستنتج من خلال كل هذه الأسباب أن طريقة طرح هذه المادة للطلبة هي التي تجعل الفارق في شد اهتمام الطلبة إليها.

4 . 7. 4 . 2 . 4 وجهة نظر الأساتذة حول نقص معارف الطلبة حول المفاهيم النظرية من حيث توظيفها

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
لا يوجد نقص	0	٪0	6	٪100
يوجد نقص كبير	5	٪83,3	6	٪100
يوجد نقص بعض الشيء	1	٪16,7	6	٪100

جدول 22: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول نقص معارف الطلبة حول المفاهيم النظرية من حيث توظيفها أثناء التطبيق

نلاحظ في الجدول الإحصائي (22) أعلاه المتعلق بإجابات الأساتذة حول نقص معارف الطلبة حول مفاهيم نظرية في الترجمة من حيث توظيف تلكم المفاهيم، أن النسبة الأعلى من الأساتذة وتقدر ب (83,3٪) وعددهم 5 أساتذة يرون بأن هناك نقصا كبيرا لدى الطلبة، وتليها النسبة المتبقية التي تقدر ب (16,7٪) وعددهم أستاذ واحد يرى بأن هناك

نقصا بعض الشيء لدى الطلبة. من خلال النسب نرى بأن هناك نقصا كبيرا لدى الطلبة فيما يتعلق بالمفاهيم النظرية الترجمية من حيث تطبيقها في الترجمة، وللتعرف على طبيعة هذه المفاهيم طرحنا سؤلا مفتوحا حول هذه المفاهيم فكانت الإجابات كالتالي:

يذكر أستاذ بأن المفاهيم النظرية كانت تدور عموما حول "**الاستراتيجيات والفائدة من الاطلاع على نظريات الترجمة**"، بالإضافة إلى هذا يضيف أستاذ بحصر هذه المفاهيم على سبيل المثال كما يقول في" **معنى الاستراتيجية والأسلوب والفرق بينهما، معنى النظرية والمقاربة والفرق بينهما، علاقة نظرية الترجمة بفعل الترجمة، التداخل بين النظريات والعلاقة بينهما، أهمية نظرية الترجمة وخدمته وطريقة توظيفه في ممارسة الترجمة وتطبيقها**". وهنا نرى بأن النقص لا يقتصر على مفاهيم نظرية معينة ولكنه يتعلق بالفهم حول كيفية الربط بين الاستراتيجيات المدرسة والفائدة التطبيقية المرجوة منها، كذا فائدة الاطلاع على نظريات الترجمة، أيضا التفريق بين مفاهيم قاعدية كالاستراتيجية والأسلوب والنظرية والمقاربة إلى أخر مما ذكره الأستاذ، وهنا نعود إلى القاعدة الأولى التي طرحها جيل (2009) وذكرناها في الفصل الثالث من الأطروحة المتعلقة بطريقة تقديم المفاهيم النظرية للطلبة، ومفادها أنه قبل الشروع بتدريس المفاهيم النظرية يجب أولا البدء بعملية توعية الطلبة وتشمل هذه العملية على تكوين فهم شامل يأتي على شكل تمهيد حول مختلف العوامل المختلفة والمعلومات المحيطة بمفهوم نظري معين وكذا الإسقاطات المحتملة لهذا المفهوم على الواقع، وهذا من شأنه شد انتباه الطلبة نحو أهمية المفهوم المطروح.

يذكر أستاذ بأن هناك نقص في المفاهيم المتعلقة "**بالتمييز بين أنماط النصوص والسجلات اللغوية نهيك عن الوحدات اللغوية والمصطلحات بمعانيها المتعددة وكيفية انتقاء الأنسب منها**"، من خلال ما طرحه الأستاذ نلاحظ بأن التمييز بين أنماط النصوص هو السبب الذي يعيق الطلبة أثناء التطبيق. كما يضيف نفس الأستاذ بأن الطلبة "**يفتقرون إلى التفكير المنطقي المتعلق بالخيارات الترجمية والتي تتوقف بدورها على استراتيجيات متموقعة في نظريات معينة**".

أما بعض الأساتذة يرون بأن هناك ضعف في التطبيق لدى الطلبة في مفاهيم عدة يصعب حصرها، وبالتالي فقد أتْبَعنا هذا السؤال بسؤال اخر مفتوح حيث طلبنا من الأساتذة ذكر بعض الأسباب التي يرونها أساسية في هذا النقص في تطبيق المفاهيم النظرية لدى الطلبة وكانت الإجابات كالتالي:

يرى أستاذ أن "**تباين البرنامج من فوج إلى اخر**" قد أثَّر على قدرة الطلبة في تطبيق المفاهيم، وذلك لتشتت تركيزهم بين البرامج من فوج لآخر، كما يضيف أستاذ في نفس السياق بأن "**التباين بين الوحدات النظرية للترجمة عن الوحدات التطبيقية وعدم التنسيق بينهما**" كان من بين الأسباب الأساسية لعدم قدرة الطلبة على تطبيق تلك المفاهيم، من خلال هاتين الملاحظتين نلاحظ بأن هناك مشكل في توحيد محتوى نظريات الترجمة سواء بين الأفواج أو بين السنوات الدراسية أولى ماستر وثانية ماستر.

يرجع بعض الأساتذة هذا النقص "**إلى تجريد مقرر الوحدة التطبيقية عن أي مفاهيم نظرية يمكن للأستاذ أن يبرزها ويشرحها ويبين علاقتها مع الفعل الترجمي العملي وأخذ القرارات فيه**". ويشارك هذا الرأي أستاذ اخر حيث يرى بأن السبب "**قد يعود عموما إلى تدريس الجانب النظري دون تطبيقه وتدريس الجانب التطبيقي دون مبررات نظرية أي عدم التنسيق بين النظريات والترجمة في وحدات الترجمة**"، ومنه نستنتج عدم وجود تطابق بين المقاييس النظرية والتطبيقية بحيث تدرج كل مقياس عناصر تطبيقية ونظرية من أجل خلق جسر يربط بين الشقين النظري والتطبيقي في الترجمة.

يجمع أستاذان بأن السبب قد يعود إلى الطلبة في حد ذاتهم حيث يقول أستاذ "**ربما يعود السبب إلى عدم قدرة الطالب على الاستيعاب الجيد لتلك المفاهيم**"، وهو الأمر الذي تطرقنا إليه في المحور الثاني من الاستبيان في السؤال الرابع حيث لاحظنا بان هناك صعوبة لدى الطلبة في استيعاب بعض المفاهيم النظرية مما أثر عليهم عند محاولة تطبيقها.

4 . 7. 4 . 2 . 5 وجهة نظر الأساتذة حول مدى الصعوبة التي تواجه الطلبة أثناء تطبيق المفاهيم النظرية

قبل البدء في عرض وتحليل نتائج هذا السؤال يجب أن أذكر بأن هذا السؤال هو نفسه السؤال رقم (04) المطروح في المحور الثاني للطلبة لكن طريقة الطرح تغيرت إذ أننا سألنا الطلبة عن مدى صعوبة الفهم، أما عن الأساتذة فسألنا عن مدى صعوبة تطبيق الطلبة لها في الترجمة.

المفاهيم النظرية	صعوبة كبيرة		صعوبة نوعا ما		لا توجد صعوبة		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
نظريات تحليل المعنى ومفهوم التكافؤ في الترجمة	1	٪16,7	2	٪33,3	3	٪ 50	6	٪ 100
نظريات التحليل المقارن ومفهوم التغير في الترجمة	1	٪ 16,7	5	٪ 83,3	0	٪ 0	6	٪ 100
النظريات الوظيفية في الترجمة	1	٪ 16,7	2	٪ 33,3	3	٪ 50	6	٪ 100
النظريات الثقافية في الترجمة	1	٪ 16,7	4	٪ 66,7	1	٪ 16,7	6	٪ 100
النظريات الفلسفية في الترجمة	3	٪ 50	2	٪ 33,3	1	٪ 16,7	6	٪ 100

جدول 23: إجابات اجمالي عينة الأساتذة حول مدى الصعوبة التي تواجه الطلبة أثناء تطبيق المفاهيم النظرية

نلاحظ في الجدول الإحصائي (23) المتعلق بإجابات الأساتذة حول صعوبة تطبيق المفاهيم من طرف الطلبة، أن النسبة الكبيرة التي تقدر ب 50٪ وهي نصف إجمالي العينة ترى بأنه لا توجد صعوبة لدى الطلبة في تطبيق **نظريات تحليل المعنى ومفهوم التكافؤ في الترجمة.** أما النصف الاخر من النسبة المقسمة على 33,3٪ وعددهم استاذان يرون بأن هناك صعوبة نوعا ما في التطبيق، تليها نسبة تقدر ب 16,7٪ وعددها أستاذ واحد فقط يرى بأن هناك صعوبة كبيرة لدى الطلبة في تطبيق هذه المفاهيم أثناء الترجمة، وبالعودة إلى

الجدول الاحصائي (08) لإجابات الطلبة حول السؤال الرابع الوارد في استبيان الطلبة نلاحظ بأن الأغلبية من الطلبة لا يجدون صعوبة في فهم هذه المفاهيم، مما يجرنا للاستنتاج بأن قدرة الطلبة على فهم هذه المفاهيم النظرية مكنتهم من تطبيقها في الترجمة، دون أن نقتصر فقط على ذكر الأغلبية فهناك نسب متفاوتة ترى بأنها تجد صعوبة في فهم هذه المفاهيم وترجعها إلى أسباب عدة كما بيناها.

فيما يخص النظريات المتعلقة **بالتحليل المقارن ومفهوم التغير في الترجمة** فنلاحظ بأن النسبة الأعلى من الأساتذة وتقدر ب 83,3٪ وعددهم 5 أساتذة يرون بأن الطلبة يجدون صعوبة نوعا ما في تطبيق هذه المفاهيم، وعند مقارنتنا لهذه النتيجة مع أجوبة الطلبة نجد بأن أغلبية الطلبة 31٪ يرون بأن صعوبة الفهم في هذه المفاهيم تعود إلى تعقيد هذه المفاهيم، وبالتالي يمكن القول بأن ثمة علاقة بين عدم قدرة الطلبة في تشكيل فهم واضح عن هذه المفاهيم وايجادهم لصعوبة في تطبيقها، ومنه فإن طريقة طرحها من طرف الأساتذة يجب أن تضع بالحسبان الطبيعة المعقدة التي يراها الطلبة في هذه المفاهيم. من خلال هذه المقارنة نستنتج بأن هناك علاقة كبيرة بين تعقيد مثل هذه المفاهيم وصعوبة تطبيقها في الترجمة من طرف الطلبة.

فيما يتعلق ب**النظريات الوظيفية في الترجمة** فنلاحظ بأن النسبة الأعلى من الأساتذة وتقدر ب 50 ٪ وعددهم 3 أساتذة لا يرون بأن هناك صعوبة لدى الطلبة في تطبيق هذه المفاهيم في الترجمة، وهو الأمر الذي يشاركه أغلبية الطلبة 41,4٪ حيث لا يجدون صعوبة في فهم هذه المفاهيم. ومنه نستنتج بأن طبيعة هذه النظريات التي تقترب نحو التطبيق وكذا عدم وجود صعوبة لدى الطلبة في فهمها مكَّنَهم من تطبيقها في ترجماتهم.

فيما يتعلق ب**النظريات الثقافية في الترجمة** فنلاحظ بأن النسبة الأعلى من الأساتذة والتي تقدر ب 66,7٪ وعددهم 4 أساتذة يرون بأن هناك صعوبة نوعا ما في تطبيق المفاهيم المندرجة تحت النظريات الثقافية، بالرغم من أن أغلبية الطلبة 44,8٪ لا يجدون صعوبة في فهمها إلا أننا يمكن أن نرجع الصعوبة المتوسطة للطلبة في تطبيقها إلى طريقة طرحها، حيث يجب أن يكون هناك تطبيق مستمر لهذه المفاهيم من شأنه أن يعزز من سهولة تطبيقها.

فيما يتعلق ب**النظريات الفلسفية في الترجمة** فنلاحظ بأن النسبة الأعلى من الأساتذة وتقدر ب 50٪ وعددهم 3 أساتذة يرون بأن هناك صعوبة كبيرة لدى الطلبة في تطبيقها، وتليها مباشرة نسبة 33,3٪ وعددهم أستاذان يرون بأن هناك صعوبة نوعا ما لدى الطلبة في تطبيقها. أما النسبة المتبقية القليلة والتي تقدر ب 16,7٪ فهي ترى بعدم وجود صعوبة. من خلال هذه النتائج وبالعودة إلى نتائج الطلبة حول هذه المفاهيم نلاحظ بأن أغلبية الطلبة والتي تقدر ب 44٪ ترجع سبب صعوبة الفهم إلى تعقيد هذه المفاهيم في حذ ذاتها. كما أن النسبة التي تليها وتقدر ب 27,6٪ ترجعها إلى بعد هذه المفاهيم عن الواقع، وبالتالي يمكن القول أن هناك سببان لعدم تمكن الطلبة من تطبيق مثل هذه المفاهيم يجب أن يعيهما الأساتذة وهما التعقيد والبعد عن الواقع، وبالتالي فطريقة طرح الأستاذ لهذه المفاهيم واختيار المفاهيم التي لديها انعكاس مباشر على التطبيق بإمكانها حل هذا المشكل.

4 . 7. 4 . 2 . 6 وجهة نظر الأساتذة حول مدى تأثير نظريات الترجمة في البحوث الأكاديمية للطلبة

تعتبر كتابة البحوث الأكاديمية من المهام الرئيسية التي يدفع التكوين الأكاديمي في الترجمة الطلبة إلى إنجازها خلال فترة التكوين، كما يختتم التكوين بكتابة الطالب لبحث تخرج أين يجمع فيه الطالب جل ما تعلمه ويكون بذلك حوصلة تقييمية للأستاذ والطالب قبل ولوج هذا الأخير عالم الشغل. تختص البحوث بميزات كثيرة من بينها مدى استيعاب الطالب للمعلومات المتعلقة بميدان تخصصه وكذا تفكيره النقدي وتوظيفه لمصطلحات تخصصه، وتعتبر مادة نظريات الترجمة من بين المواد الأساسية ذات العلاقة المباشرة بكتابة البحوث، مما تحويه من مفاهيم تعطي البحث بعدا منهجيا أكاديميا وعمقا نظريا. ارتأينا أن نسأل الأساتذة عن مدى اسهام هذه المادة في كتابة البحوث من خلال التركيز على عنصرين هامين ألا وهما توظيفه للمصطلحات وتوظيفه لمختلف المفاهيم النظرية في تحليل النتائج.

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
جد إيجابي	1	٪ 16,7	6	٪ 100
إيجابي	1	٪ 16,7	6	٪ 100
مقبول	4	٪ 66,7	6	٪ 100
سلبي	0	٪ 0	6	٪ 100
سلبي جدا	0	٪ 0	6	٪ 100

جدول 24: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول تأثير مادة نظريات الترجمة في البحوث الأكاديمية للطلبة من حيث توظيف المصطلحات

نلاحظ في الجدول الإحصائي (24) لإجابات الأساتذة حول النقطة الأولى المتعلقة بمدى توظيف الطلبة للمصطلحات، أن النسبة الأعلى من الأساتذة والمقدرة ب 66,7٪ وعددهم 4 أساتذة يرون بأن هناك توظيف مقبول للمصطلحات من طرف الطلبة، تليها مباشرة بنسبتين متساويتين وتقدران ب 16,7٪ بالنسبة لإيجابي وجد إيجابي. نعتبر هذا نقطة قوة في البرنامج النظري إذ أنه استطاع إلى حد كبير إمداد الطلبة بمصطلحات داخل تخصصهم تمكنهم من مناقشة القضايا وفهم وإفهام بعضهم البعض، لأن المصطلحات تمثل العصب الحي في أي تخصص.

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
جد إيجابي	2	٪ 33,3	6	٪ 100
إيجابي	1	٪ 16,7	6	٪ 100
مقبول	3	٪ 50	6	٪ 100
سلبي	0	٪ 0	6	٪ 100
سلبي جدا	0	٪ 0	6	٪ 100

جدول 25: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول تأثير مادة نظريات الترجمة في توظيف المفاهيم النظرية في تحليل نتائج البحوث الاكاديمية

نلاحظ في الجدول الاحصائي (25) أدناه لإجابات الأساتذة حول النقطة الثانية المتعلقة بمدى توظيف الطلبة للمفاهيم النظرية في تحليل نتائج البحوث، أن النسبة الأعلى من الأساتذة وتقدر ب50٪ وعددهم 3 أساتذة يرون بأن هناك توظيف مقبول للمفاهيم النظرية في تحليل النتائج، تليها مباشرة نسبة 33,3٪ من الأساتذة الذين يرون أن توظيف الطلبة للمفاهيم في البحوث جد إيجابي، ولا توجد أي نسبة من الأساتذة يرونها سلبية أو جد سلبية، ومنه نستنتج التأثير الإيجابي لمادة نظريات الترجمة على العمق النظري في التحليل لدى الطلبة إذ انهم استطاعوا إلى حد بعيد من خلالها تطوير فكر منهجي نقدي مكنهم من تحليل النتائج على ضوئها، وهو ما نعتبره نقطة قوة في برنامج التكوين بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2.

4 . 7 . 4 . 3 محور اراء الأساتذة حول محتوى مادة نظريات الترجمة

4 . 7. 4 . 3 . 1 وجهة نظر الأساتذة حول مدى اسهام محتوى عرض التكوين في استفادة الطلبة من المفاهيم النظرية

نلاحظ في الجدول الإحصائي (26) أدناه بأن النسبة الأعلى من الأساتذة التي تقدر ب 33,3٪ انقسمت إلى صنفين، منها صنف يرى بأن محتوى عرض التكوين في مادة نظريات الترجمة يساهم قليلا وصنف بقي متحفظا، وتلي هاتين النسبتين نسبة متوسطة من الأساتذة

تقدر ب 16,7٪ منهم من يرى بأن المحتوى لا يساهم اطلاقا ومنهم من يرى بأن المحتوى يساهم كثيرا.

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
يساهم كثيرا	1	٪ 16,7	6	٪ 100
يساهم قليلا	2	٪ 33,3	6	٪ 100
لا يساهم اطلاقا	1	٪ 16,7	6	٪ 100
متحفظ	2	٪ 33,3	6	٪ 100

جدول 26: إجابات اجمالي عينة الأساتذة حول مدى اسهام محتوى عرض التكوين الحالي في الرفع من نسبة استفادة الطلبة من المفاهيم النظرية للترجمة

قمنا بطرح سؤال مفتوح تابع لهذا السؤال حيث طلبنا من الأساتذة طرح تعليلات عن اجاباتهم مع ذكر مختصر لنقاط الضعف والقوة التي يرونها في محتوى عرض التكوين فيما تعلق بإسهامه في الرفع من نسبة استفادة الطلبة من المفاهيم النظرية في التطبيق.

يرى أستاذ بأن المحتوى يساعد قليلا لأنه "**لا يدرس بعمق ولا يهتم له لطالب**"، وهنا نرى بأن طريقة التدريس لها تأثير على اهتمام الطلبة في تطبيق النظريات، فإذا لم يكن هناك عمق أثناء تقديم المفاهيم النظرية فإن ذلك سيأثر حتما على تشكيل الطلبة لفهم أعمق عن النظريات كذا العودة إليها أثناء التطبيق. يقول أستاذ اخر بأن المحتوى لا يساعد إطلاقا لأنه "**بكل بساطة: وحدات الترجمة النظرية مجردة من أي تطبيق، ووحدات الترجمة التطبيقية مجردة من أي تنظير، ويعتقد الأستاذ أن الطالب بإمكانه الدمج بينهما بشكل بديهي ولكن الحقيقة الطالب يتيه بينهما ولا يستطيع تحديد انعكاس احدهما على الأخرى بمفرده**"، نستشف من خلال ما أدلى به الأستاذ الشرخ الواقع في البرنامج بين الوحدات النظرية والتطبيقية مما يؤدي إلى عدم استفادة كل فرع من الاخر، هذا الشرخ يؤدي بالطلبة إلى اعتبار أن التكوين يحتوي على قطبين متناقضين نظري وتطبيقي، وبطبيعة الحال بحكم تصور الطلبة بأن التطبيق هو الأساس سيوجهون جل اهتمامه إليه وهذا ما يستهلك منهم طاقة ووقتا كبيرين من خلال

مرورهم بالتجربة والخطأ، في حين أن العودة إلى الجانب النظري ونظريات الترجمة على وجه الخصوص بإمكانه تقصير الطريق.

يذكر أستاذ بأن المحتوى يساعد كثيرا حيث أدلى ببعض نقاط قوة وهي كالتالي" **بنهاية الدروس يزداد الطلبة وعيا بأهمية النظريات وتزداد بصيرتهم الترجمية وخياراتهم خلال الفعل الترجمي كما تتضاعف أسئلة الطلبة، وهذا يدل على ازدياد اهتمام الطلبة بالوحدة. وتظهر نتائج تدريس نظريات الترجمة من خلال مذكرات التخرج**". نرى ما أدلى به الأستاذ إيجابيا إذ أن الطلبة يتطور لديهم اهتمام أكبر مع مرور فترة التكوين لتتوج في الأخير على شكل بحوث ذات عمق نظري مقبول. بالرغم من ذلك يذكر نفس الأستاذ نقاط ضعف وهي أولا "**كثافة النظريات**" ومنه نستنتج بأن تحديد النظريات ذات الانعكاس المباشر على الترجمة واحتياجات الطلبة ناقص في المحتوى إذ أن عدم تحديدها يؤثر على الأستاذ والطالب في ان واحد. ويضيف أيضا بأن" **معظم المراجع العلمية تفتقر إلى نماذج ونصوص تسقط الشق النظري على التطبيقي في الترجمة من العربية إلى الإنجليزية**" وهذا ندرجه ضمن مشكل المراجع بصفته من الوسائل الهامة في تقديم نظريات الترجمة. يضيف أيضا قائلا إن الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة ومقاييس أخرى تطبيقية كالترجمة الكتابية في المحتوى يعتبر مشكل إذ" **يتطلب استيعاب النظريات لدى الطلبة وتطبيقها وقتا مضاعفا**" كما يقول بأن" **بعض النظريات متشابهة ويشق على الطلبة التمييز بينهما على الرغم من الشرح والتفصيل**".

في نفس السياق يعتبر أستاذ بأن محتوى عرض التكوين يساعد قليلا حيث يجمع أسباب عدة في نقاط ضعف "**تتمثل في قلة المراجع في هذا المجال أضف إلى ذلك عدم وجود مقرر موحد بين الأساتذة في هذا الميدان**"

من خلال ما ادلى به الأساتذة من أسباب ضعف الطلبة في تطبيق المفاهيم النظرية يمكن أن نقول بأن الإجماع يصب على توحيد المقرر وتوفير المراجع المساعدة كذا التقريب بين الوحدات النظرية والتطبيقية من خلال العودة إلى كل وحدة أثناء التدريس.

4 . 7. 4 . 3 . 2 الأساس المعتمد في وضع دروس نظريات الترجمة من وجهة نظر الأساتذة

ارتأينا طرح هذا السؤال المفتوح الذي من خلاله نريد معرفة الأسس التي يضع من خلالها الأساتذة الدروس النظرية ومعرفة ما إذا كانت تتجه نحو احتياجات الطلبة التطبيقية.

كانت إجابات الأساتذة عن هذا السؤال مختلفة إلا أننا سنقوم بذكر كل إجابة وربطها بتحليل بسيط.

أولا: يرى أستاذ أن وضع الدروس النظرية يركز في الدرجة الأولى على متطلبات السوق أي ما يحتاجه سوق العمل من هذا الجانب، ومنه نستنتج بأنه أمر إيجابي جدا إذ أن دراسة متطلبات السوق من شأنها توجيه التكوين نحو الاحتياجات العملية. يشارك هذا الطرح مسؤول المقاييس النظرية حيث أكد على أن التركيز منصب على الطلبة الذين من خلالهم يمكن معرفة أوجه النقص مثلا في اللغات أو توظيف نظريات الترجمة في بحوث تخرجهم وذلك من أجل إضافة عناصر مثلا لغوية أو نظرية لتعزيز هذا الضعف. أما ما تعلق بسوق العمل فيتم الاعتماد على البحوث الميدانية، كذا محاولة تشكيل خلية للمتابعة والتشغيل التي من بين مهامها الأساسية معرفة متطلبات السوق التي من خلالها يتم تكييف البرنامج التكويني بالمعهد مع تلك المتطلبات.

يرى أستاذ بأن الأساس الذي يضع من خلاله الدروس النظرية يتمثل في "**احتياجات الطلبة التطبيقية خاصة وأن عدد الحصص محدود جدا، فأنا أختار النظريات التي تخدم الممارسة التطبيقية للطلاب**"، ومنه نستنتج مدى التأثير الكبير للحجم الساعي مع غزارة المفاهيم النظرية فتحديد النظريات التي تخدم التطبيق جد مهم وفعال.

يرى أستاذ بأن الأساس الذي يوضع من خلاله الدروس النظرية يرتكز على أساس "**الاحتياجات البيداغوجية ما يتطلبه علم الترجمة من كفاءات ترجمية، احتياجات الطلبة واحتياجات مهنية**"، وهنا يمكن أن نلاحظ إضافة عنصر جديد لمتطلبات سوق العمل واحتياجات الطلبة وهو ما يتطلبه علم الترجمة من الكفاءات الواجب توفرها في المتكون خلال فترة التكوين.

4 . 7. 4 . 3 . 3 وجهة نظر الأساتذة حول مدى ضرورة ادراج دروس نظريات الترجمة مسبقا في المقرر.

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
موافق بشدة	4	٪ 66,7	6	٪ 100
موافق	2	٪ 33,3	6	٪ 100
معارض	0	٪ 0	6	٪ 100
معارض بشدة	0	٪ 0	6	٪ 100

جدول 27: إجابات اجمالي عينة الأساتذة حول مدى ضرورة أن تكون الدروس النظرية مبرمجة على أسس مدروسة مسبقا ومدرجة في المقرر

نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي (27) الذي يتقصى رأي الأساتذة حول ضرورة إدراج مقرر للدروس النظرية مسبق ومدروس، أن النسبة الكبيرة من الأساتذة وتقدر ب 66,7٪ أبدت موافقة شديدة، تليها النسبة المتبقية وتقدر ب 33,3٪ من الأساتذة ترى بأنها موافقة. توضح بجلاء هذه النتائج حقيقة أن الأساتذة يفضلون بشدة هذه الفكرة، لأن المقرر عندما يكون موضوعا مسبقا وعلى أسس مدروسة بإمكانه مساعدة الأساتذة في التركيز فقط على طرق تقديمه. نفس الشيء ينطبق على الطلبة الذين يمكنهم الاطلاع على هذا المقرر من الربط بين الدروس والحد من مشاكل التبيان بين الأفواج والوحدات التي ذكرناها من خلال تحليل بعض الأسئلة السابقة. يمكن أيضا أن توضع الدروس على أساس معايير عديدة يحددها الأساتذة بالإجماع من خلال معطيات ميدانية كمتطلبات سوق العمل واحتياجات الطلبة التطبيقية.

4 . 7. 4 . 3 . 4 إجابات الأساتذة حول ما إذا كان هناك جانبا نظريا مهما تم تغييبه في المحتوى

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
نعم	2	٪ 33,3	6	٪ 100
لا	4	٪ 66,7	6	٪ 100

جدول 28: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول ما إذا كان هناك جانبا نظريا مهما تم تغييبه في المحتوى

قمنا بطرح هذا السؤال الذي يتقصى آراء الأساتذة حول ما إذا كان هناك جانبا نظريا مهما تم تغييبه في البرنامج النظري نظريات الترجمة فكانت النتائج كالتالي: النسبة الأعلى من الأساتذة وتقدر ب 66,7٪ يرون بأنه لا يوجد جانبا نظريا مهما تم تغييبه في محتوى نظريات الترجمة، ونراه نقطة إيجابية في المحتوى إذ أنه شمل جل المفاهيم المهمة، وتليها بنسبة أقل 33,3 وعددهم أستاذان يرون بأن هناك جانبا مهما تم تغييبه، وفي السؤال الذي تلاه والذي يبحث عن معرفة هذا الجانب، أجاب أستاذ بأن الجانب المهم الذي تم تغييبه يتعلق ب"**التنسيق المباشر بين أساتذة وحدة الترجمة الكتابية وأساتذة نظريات الترجمة**" وهو الامر الذي تطرقنا إليه في العديد من المرات أثناء تحليلنا لبعض الأسئلة، أما الأستاذ الاخر فلم يفصح عن هذا الجانب.

4 . 7. 4 . 3 . 5 الحجم الساعي المخصص لمادة نظريات الترجمة

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
حجم ساعي كافي	0	٪ 0	6	٪ 100
حجم ساعي غير كافي	6	٪ 100	6	٪ 100

جدول 29: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول الحجم الساعي المخصص لمادة نظريات الترجمة

نلاحظ في الجدول الإحصائي (29) بأن إجمالي الأساتذة 100٪ يرون أن الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة غير كاف، وهذا خلافا لما ذهبت إليه نسبة كبيرة من الطلبة

ضمن التركيبتين اللغويتين عربي/انجليزي وعربي/انجليزي/فرنسي وهو أن الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة ضمن التكوين كاف. نستنتج من هذا أن الأساتذة لديهم نظرة أشمل فيما يخص الحجم الساعي إذ أنهم يحاولون تكييف هذا الحجم الساعي الضيق مع ما يحتاجه الطلبة من نظريات الترجمة، وبالتالي فقد يرى الطلبة أن الحجم كاف إلا أنهم قد يجهلون مجهود الأساتذة في التركيز على إعطاء محتوى يتكيف مع الوقت الممنوح ويتوافق مع الاحتياجات التطبيقية للطلبة. ومنه يمكن أن نشير إلى أهمية أن يمنح للأستاذ حجما ساعيا كافيا من أجل بلوغ كل الأهداف المسطرة ضمن هذه المادة النظرية.

4 . 7. 4 . 3 . 6 الحجم الساعي المخصص لمادة الترجمة الكتابية

الخيارات	التكرار	النسبة	المجموع	
حجم ساعي كافي	2	٪ 33,3	6	٪ 100
حجم ساعي غير كافي	4	٪ 66,7	6	٪ 100

جدول 30: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول الحجم الساعي المخصص للجانب التطبيقي "الترجمة الكتابية"

نلاحظ في الجدول الإحصائي (30) لإجابات الأساتذة أن النسبة الأعلى منهم وتقدر ب66,7٪ ترى بأن الحجم الساعي المخصص للمقياس التطبيقي ترجمة كتابية ليس كافي لتطبيق جل ما تعلمه الطلبة في مادة نظريات الترجمة، وتليها بنسبة قليلة تقدر ب 33,3٪ ترى بأنه كاف، ومنه نستنتج بأنه على عكس مادة نظريات الترجمة التي يجمع كل الأساتذة على أن حجمه الساعي غير كافي، يرى بعض الأساتذة بأن مادة الترجمة الكتابية كافية. ومنه نرى أن هناك ضرورة لزيادة الحجم الساعي لهذه المادة التطبيقية الهامة ليكون لها أثر في اسقاط الطلبة للمفاهيم النظرية التي تعلموها في مادة نظريات الترجمة.

4 . 7 . 4 . 4 محور اراء الأساتذة حول طرق تدريس نظريات الترجمة

سنتطرق أيضا بالتحليل في هذا المحور إلى اراء الأساتذة حول طرق تدريس مادة نظريات الترجمة

4 . 7. 4 . 4 . 1 المقاربة التعليمية في تقديم مادة نظريات الترجمة من وجهة نظر الأساتذة

قبل أن نبدأ في تحليل نتائج هذا السؤال يجب أن نذكر بأننا قمنا بتصميم هذا السؤال ليكون مفتوحا لنعطي مساحة للأستاذ لذكر المقاربة وارفاقها بشرح بسيط، ومن أجل تسهيل تحليل هذا السؤال سنرفق كل إجابة بالأستاذ الذي قام بطرحها ونختم بالمقارنة بين الإجابات للخروج بنتائج.

المستجوب 1: من خلال العودة إلى الاستبيان يجيب الأستاذ بأن الطريقة التي يستعملها في تقديم مادة نظريات الترجمة تعتمد على "النموذج التأويلي"، وقبل أن نبدأ بالتحليل يجب أولا أن نضع تعريفا بسيطا للأسس التي ينبني عليه هذا النموذج، يعتبر النموذج التأويلي من بين النماذج الهامة في تعليم الترجمة الفورية والتحريرية. ظهر هذا النموذج في فرنسا وعرف بالنظرية التأويلية أو نظرية المعنى التي أسست من طرف البحثتان سلسكوفيش ولودرير، حيث تنطلقان من أن الترجمة ليست مجرد نقل لغوي transcodage بقولهما بأن النقل ليس إلا جزءا من الترجمة ولكنه ليس الترجمة.

> Il n’est (…) qu’une composante de la traduction il n’est pas la traduction (Lederer, 1994, p.7)

يعتبر هذا النموذج بأن الترجمة لا تتم إلا في حالة تواصل، وتتجسد من خلال الملفوظ الذي يضيف إلى السياق ما يحمله من عناصر غير شفهية أو ما يسمى بالمكونات المعرفية والتي تشكل جزءا هاما من معنى الرسالة المراد ترجمتها. كما تحدد الفرق بين signification باعتباره الشحنة الدلالية الافتراضية التي تحملها الكلمات وبين sense المعنى باعتباره مجموع المعطيات اللغوية والمتالغوية المتعلقة بالرسالة والذي يقوم المترجم بتأويله في سياق معين ثم يعيد صياغته من جديد في اللغة الأخرى (ساسي امال، 2014 ص.26). من خلال هذا التعريف البسيط يمكن القول بأن التأويلية تضيف بعدا هاما تأويليا للترجمة بصفتها نشاطا تواصليا ضمن سياق معين، حيث يقوم المترجم بفهم الرسالة التي سمعها فيؤدي هذا الفهم إلى تحصيل المعنى ويتبقى في ذهن المترجم أو الترجمان معنى الخطاب وهو حالة وعي تعادل

تقريبا مقصود المتحدث الأول ولا يبقى على المترجم سوى إعادة تعبير المعنى المقصود في خطاب جديد. لقد أضافت هذه النظرية الكثير لتعليم الترجمة حيث أنها تتجه إلى تعليم الطلبة التفكير في المعنى أثناء الترجمة ليتمكنوا من نقل الأفكار بأمانة.

بالرغم من أن هذا النموذج يعتبر فعالا في الدروس التطبيقية أكثر منه في الدروس النظرية إلا أن استعماله كطريقة لتوظيف النظريات مهم جدا، حيث يتعلم الطالب من خلاله التحرر من أغلال النقل الحرفي للكلمات والعبارات ليتجه إلى فهم عملية الترجمة التي تنطوي على فهم المعنى وإعادة صياغته في سياقات متعددة. يرى الأستاذ أن من بين العوامل المؤثرة في توظيفه أثناء التعليم هو نقص الوسائل المساعدة، ونعتبر المراجع المتعلقة بهذا النموذج من بين الوسائل الهامة في توظيفه. كما أن ضيق الوقت يشكل أيضا عائقا أما الأساتذة في توظيفه في تعليم نظريات الترجمة. يبدي الطلبة تجاوبا فعالا مع هذا النموذج في تدريس النظريات حسب ما أدلى به الأستاذ ونرجع هذا إلى سهولة استيعابه من طرف الطلبة وتطبيقه في ترجماتهم.

المستجوب 2: من خلال العودة إلى الاستبيان يجيب الأستاذ بأن الطريقة التي يستعملها في تقديم مادة نظريات الترجمة تعتمد على "**التبسيط والاختصار والاختزال، تبسيط المفاهيم المتعلقة بالنظرية الواحدة لتسهيل فهم الطالب واستيعابه، اختزال النظريات التي لا تفيده في تلك النظريات التي تكون برغماتية للممارسة إن صح التعبير**"، نلاحظ في الطريقة التي أدلها بها الأستاذ نقاط عديدة البعض منها يعود إلى طبيعة المادة في حذ ذاتها والبعض الاخر يعود إلى الطلبة بصفتهم متلقي هذه المادة. بداية يرى الأستاذ بأن أحسن طريقة لتقديم المادة هي التبسيط، وهذا الأمر نراه جد مهم لأننا عند العودة إلى المفاهيم النظرية نجد معظمها أتت نتيجة لتمحيص ودراسة معمقة لمشاكل ترجمية معينة قابلت المنظرين والمترجمين وهو الأمر الذي يفسر طبيعتها التي عادة ما تكون معقدة، لكن هذا التعقيد نسبي إذ أنه ليس صفة لازمة لكل المفاهيم، وبالتالي نؤكد بأن التكوين يوفر للطلبة اطارا تعليميا مهمته الأولى والأخيرة إيصال مختلف الأفكار والمفاهيم المنطوية تحته من خلال تطوير طرق ومناهج بسيطة تُيَسر للطالب عملية فهمها وتطبيقها، وهنا يمكن أن نعود إلى قاعدة من قواعد تصميم وتقديم المفاهيم

النظرية التي يدرجها جيل (2009) كمقدمة لعرض نموذجه التعليمي المعروف ب IDRC إذ يرى بأن الجوانب أو المفاهيم النظرية يجب أن تصمم بطريقة تجعلها سهلة الفهم، أي أن يتم تصميمها وطرحها بطريقة تلائم مستوى الطلبة من خلال محاولة تجريدها قدر المستطاع من التعقيد والغموض. يجرنا الحديث إلى النقطة الثانية التي أدلى بها نفس الأستاذ حيث يرى في المفاهيم النظرية حجما واسعا يجب أن يختزل في تلك النظريات التي تكون برغماتية للممارسة، ومن أجل الوصول إلى هذا الهدف يجب أن نوازن بين الشمولية والدقة في انتقاء المفاهيم النظرية والتركيز على البساطة في تقديمها للطلبة بحيث تتوفر على قاعدة منطقية وتسلسل مدروس لا يتطلب فهمها اكتساب الطلبة لمصطلحات تقنية معقدة، لأن اكتساب هذه المصطلحات وتوظيفها في البحوث يأتي نتيجة للفهم العميق لها. يرى جيل (2009) في نفس السياق بأن النماذج التعليمية تعتبر أفضل طريقة يستعملها الأستاذ لبلوغ هذا الهدف، إذ يصبح التبسيط هدفا في حد ذاته وهو الامر الذي يفسر لجوء الكثير إليها كالنموذج التأويلي الذي طرحه الأستاذ وتحدثنا عنه من قبل. يرى نفس الأستاذ بأن العامل الهام المؤثر في هذه الطريقة يتمثل في الوقت المحدود وهو الأمر الذي نراه منطقي إذ أن اختزال النظريات العديدة في تلك التي تفيد الطالب في الترجمة من طرف الأستاذ يأخذ منه وقتا كبيرا نهيكا عن تكييف تلك المفاهيم لتكون بسيطة وسهلة. أما ما تعلق بتفاعل الطلبة معها فقد ذكر بأن هناك تفاعل جد إيجابي معها.

المستجوب 3: من خلال العودة إلى الاستبيان يجيب الأستاذ بأن الطريقة، التي يستعملها في تقديم مادة نظريات الترجمة، تعتمد على" needs based teaching" إذ يعتمد الأستاذ على دراسة احتياجات الطلبة من مادة نظريات الترجمة لرسم خطة تشمل العناصر الأساسية التي يتوجب إدراجها، كذا مختلف الطرائق لتقديم تلك العناصر داخل المادة. وبهذا يقترب من الطلبة بصفتهم طرف أساسي في بناء التكوين. يؤيد Burnaby 1989) هذه الطريقة قائلا:

> The curriculum content and learning experiences to take place in class should be negotiated between learners, teacher and coordinator at the beginning of the project and negotiated regularly during the project (p.20)

يتشارك طرح الأستاذ مع ما جاء به جيل (2009) في القاعدة الأولى من قواعد تصميم العناصر أو المفاهيم النظرية التي ذكرناها في الفصل الثالث من الأطروحة، ومفادها أنه "يجب تصميم المفاهيم النظرية بصفة تجعلها ذات صلة بما يحتاجه الطلبة" أي أن تضع هذه الطريقة في الحسبان عوامل مختلفة كالمكتسبات القبلية للطلاب والفترة المحددة للتكوين وطبيعة المادة الخ ... . بالرغم من صعوبة تحديد الاحتياجات العملية للطلاب بشكل دقيق إلا أننا نلاحظ اتجاها متزايدا للأساتذة وواضعي البرامج التكوينية لتبني هذه الطريقة حتى على مستوى المواد، فقد فتحت الدراسات الميدانية بابا واسعا امام الأساتذة لتركيز التكوين على ما يحتاجه الطلبة دون غيره، وفي الأخير يرى الأستاذ بأن من العوامل المؤثرة هي الأدوات المساعدة والوقت كما يلاحظ بأن هناك تفاعل إيجابي مع هذه الطريقة.

المستجوب 4: من خلال العودة إلى الاستبيان يطرح الأستاذ نظرة مغايرة حيث يرى بأن "**المقاربة التعليمية يجب أن يتفق عليها مجموع أساتذة هذه المادة لكي ينتجوا مقررا يلبي احتياجات الطالب المعرفية في هذا المجال**"، ونستنتج بأن التنسيق بين الأساتذة يشكل عنصرا هاما في تحديد المقاربة التعليمية المتعلقة بمادة نظريات الترجمة، ونضيف بأن تحديد مقاربة تعليمية يجمع عليها الأساتذة سيوفر الكثير من الجهد، ليتم التركيز بعدها في النظر إلى احتياجات ومشاكل الطلبة المستجدة. يعتبر التنسيق بين الأساتذة ضرورة ملحة حيث أن تبادل الأفكار بين الأساتذة يساهم كثيرا في تطوير المقاربة حسب الاحتياجات المعرفية للطلبة.

يبقى أستاذان حيث يقول الأول بأن طريقة تقديم هذه المادة يعتمد على عدة عوامل يصعب حصرها. أما الأستاذ الثاني فلم لم يحدد أي طريقة معينة.

4 . 7. 4 . 4 . 2 المقاربة التعليمية في تقديم مادة الترجمة الكتابية من وجهة نظر الأساتذة

أعقبنا السؤال الأول بهذا السؤال المفتوح حول المقاربة التعليمية المستعملة في تقديم مادة "الترجمة الكتابية" من أجل معرفة مدى توفيق هذه المادة مع مادة نظريات الترجمة.

المستجوب 1: يجيب بأن الطريقة التي يستعملها في تقديم مادة الترجمة الكتابية تعتمد على "**تحضير الطالب للميدان المهني فعلى سبيل المثال نوعية النصوص التي تقدم للطالب**

يجب أن ينزع عنها طابعها التقليدي المتمركز على النصوص الصحفية الإخبارية بل يجب أن يكون مرتكزا على النصوص التوثيقية شهادات الحالة المدنية الخ على سبيل المثال" نستنتج من هذه الطريقة أنها تتوجه قبل كل شيء إلى التطبيق الفعلي للترجمة من خلال تنويع النصوص، إذ أن نوعا واحدا من النصوص قد يحصر توظيف نوع معين من النظريات دون غيرها، مما ينجر عنه عدم التطرق إلى مفاهيم أخرى وأبعاد أخرى في الترجمة. كما يؤكد إلى ضرورة التركيز أكثر على النصوص التي سيقابلها الطلبة بصفة دائمة في ميدان الترجمة.

المستجوب 2: يجيب بأن الطريقة التي يستعملها في تقديم مادة الترجمة الكتابية تعتمد على "**الدمج بين النظري والتطبيقي وأبين صراحة علاقة الممارسات والقرارات العملية في الترجمة بأصلها النظري**"، ومنه نرى بأن هذه الطريقة تعتبر من بين أفضل الطرق بحيث تضع الطالب أمام قراراته الترجمية، فمن خلال تبيان الأستاذ للعلاقة بين هذه القرارات وأصلها النظري يستطيع الطالب العودة بسهولة للمفاهيم النظرية لإيجاد حلول وتعديل قراراته. تعطينا هذه الطريقة نقطتين مهمتين أولا: أن الترجمة هي عملية اتخاذ قرار. وثانيا أن قرارات كل طالب قد تختلف لكن العودة إلى النظرية من شأنه ترسيخ التأصيل النظري في ذهن الطالب، خصوصا إن تمكن من حل مشكله بنفسه. يرى الأستاذ بأن عامل الوقت من بين العوامل المؤثرة في هذه الطريقة إذ أن تتبع قرارات الطلبة والتشجيع على العودة كل مرة على مفاهيم نظرية يأخذ وقتا كبيرا. يضيف الأستاذ بأن هناك تفاعلا جد إيجابي مع هذه الطريقة ومنه نستنتج مدى اسهامها في ربط جسر بين النظرية والتطبيق في مادة الترجمة الكتابية.

أما الأساتذة المتبقين فيرون بعدم وجود طريقة معينة بحد ذاتها.

4 . 7. 4 . 4 . 3 طرق التقييم في مادة نظريات الترجمة من وجهة نظر الأساتذة

الخيارات	نعم		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
فهم الطالب للمفاهيم النظرية فقط	2	٪ 33,3	6	٪ 100
مدى قدرة الطالب في حفظ وتذكر المفاهيم النظرية	1	٪ 16,7	6	٪ 100
مدى قدرة الطالب على تطبيق المفاهيم النظرية	3	٪ 50	6	٪ 100

جدول 31: إجابات الأساتذة عينة الدراسة حول طريقة التقييم في مادة نظريات الترجمة

يعتبر التقييم جزءا حيويا من عملية التعليم والتعلم وبالتالي فيجب أن يُخطط له جيدا ويمنح له التكوين وقتا واهتماما كافيين ليبلغ الطلبة به أهدافهم التكوينية، ومنه فقد ارتأينا هنا أن نطرح هذا السؤال للأساتذة لمعرفة مدى تركيزهم على كل عنصر من العناصر التي ذكرناها. نلاحظ من خلال الجدول الاحصائي (31) أعلاه أن نسبة كبيرة من الأستاذة وتقدر ب 50٪ يركزون في تقييم الطلبة في مادة نظريات الترجمة على مدى **القدرة على تطبيق المفاهيم النظرية**، وبالمقارنة مع إجابات الطلبة في المحور الثالث في السؤال السادس حول طرق التقييم التي يفضلها الطلبة نلاحظ بأن هناك توافق في الآراء حيث اتجهت النسبة الكبيرة منهم وتقدر ب 66,4٪ إلى استعمال هذه الطريقة، ومنه نرى بأن التقييم في هذه المادة قد توافق الى حد بعيد مع احتياجات الطلبة، وتبقى النسب المتبقية من الأساتذة بين من يركز على **فهم الطالب للمفاهيم النظرية فقط** بنسبة 33,3٪ ويمكن أن نرجع تركيز بعض الأساتذة على هذه الطريقة، التي قد لا تكون فعالة في سياق التطبيق لأن فهم الطالب لمفهوم لا يعني قدرته على تطبيقه أثناء اتخاذه للقرارات، إلى عامل الوقت المحدد لأنه قد يصعب عليهم تتبع الطلبة في استخدام مفهوم نظري معين. أما النسبة الأدنى من الأساتذة وتقدر ب 16,7٪ فقط فتذهب إلى التركيز على الطريقة التي نراها تقليدية وهي "**مدى قدرة الطالب على حفظ وتذكر المفاهيم النظرية**".

يجب أن نذكر أمرا مهما يتعلق بطرق التقييم في هذه المادة حيث نرى بأن الأستاذ يمكنه الاعتماد على كل طريقة من الطرق التي ذكرناها. يمكنه الاعتماد على الطريقتين الأولى والثانية المبينة في الجدول أعلاه في تقييم البناء المفاهيمي للطلبة لأن المفاهيم تشكل القاعدة الأساسية للتعلم. يمكن للأستاذ أيضا استعمال خرائط المفاهيم (اخلاص،2017) لكونها وسيلة لترتيب الأفكار والمفاهيم وتنظيمها، فمن خلالها يمكن توضيح كيفية ربط الطلبة للمفاهيم التي تعلموها مما تساعدهم على تطوير علاقات مفاهيمية جديدة. وتتمثل مهمة الأستاذ هنا في إرشاد الطلبة إلى مصادر المفاهيم وتحليلها والتدرج في تدريب الطلاب على ربط علاقات بينها. أما فيما تعلق بمحكمات هاتين الطريقتين فيجب أن تكون هذه المفاهيم ذات علاقة مباشرة بموضوع الدرس، كما يجب أن تحترم التقدم من الابسط إلى الاعقد أيضا أن تحتوي على أمثلة واقعية تُمكِّن الطلبة من ربط علاقات تطبيقية بين المفاهيم. في الأخير يمكن استعمالهما كوسيلة لتقييم شخصي للطلبة لتعلم المفاهيم واكتشاف مفاهيمهم القبلية الخاطئة.

أما الطريقة التي أجمع كل الأساتذة على استعمالها فتعتبر تقييم عملي من خلالها يمكن الحكم على مدى تطبيق المفاهيم التي درسها الطالب، أما دور الأستاذ في هذه الطريقة فيجب أن يتوجه إلى تحليل الخطوات العملية للطلبة في تطبيق مفهوم معين، تفيد هذه الطريقة في قياس مدى استخدام الطلبة لمهارات التفكير العليا المتمثلة في ربط المفاهيم بقراراتهم الترجمية لأنها تركز على ما يطلق عليه بالتغذية الراجعة. يمكن أن تستعمل هذه الطريقة كتقويم ذاتي من خلال تشجيعهم على اصدار احكام تتعلق بمدى تحقيقهم للأهداف المسطرة في الدرس، إذ هي وسيلة للانعكاس والتعلم والمراقبة والضبط الذاتي للأداء (اخلاص،2017) ومنه يتحرر الطلبة من السلطة المطلقة للأستاذ.

4 . 7. 4 . 4 . 4 طرق التقييم في مادة الترجمة الكتابية

الخيارات	نعم		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
التركيز على جودة الترجمة فقط	0	٪ 0	6	٪ 100
القدرة على حل المشاكل الترجمية	5	٪ 83,3	6	٪ 100
القدرة على تبرير الحلول المستعملة من خلال نظريات الترجمة	1	٪ 16,7	6	٪ 100

جدول 32: إجابات الأساتذة حول طرق التقييم في المقاييس التطبيقية 'مادة الترجمة الكتابية'

نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي (32) أن النسبة الأعلى من الأساتذة عينة الدراسة المقدرة ب 83,3٪ يركزون في تقييمهم للطلبة في هذه المادة على قدرتهم على **حل المشاكل الترجمية**، وبالمقارنة مع إجابات الطلبة في السؤال السابع من المحور الثالث حول طرق التقييم التي يفضلون استعمالها في هذه المادة، نرى بأن أغلبية الطلبة وتقدر ب 57,8٪ يشاركون الأساتذة في ضرورة التركيز على حل المشاكل الترجمة، ومنه نرى بأن هناك توافق بين الطريقة التي يستعملها الأساتذة واحتياجات الطلبة التطبيقية. أما النسبة المتبقية من الأساتذة عينة الدراسة وتقدر ب 16,7٪ فقط يركزون على القدرة على **تبرير الحلول المستعملة من خلال العودة إلى نظريات الترجمة**. أما فيما يخص التركيز على **جودة الترجمة** فقط فلا يستعملها أي أستاذ وهذا الأمر نراه مهما، إذ أن الأساتذة ابتعدوا عن حصر التقييم في الناتج وبالمقابل اتجهوا إلى تقييم العملية المتمثلة في حل المشاكل.

لو قارنا النسب بين الأساتذة والطلبة فيما يخص **جودة الترجمة** فنرى بأنه على خلاف الأساتذة الذين كما قلنا بأنهم لا يستعملون هذه الطريقة في التقييم، نجد نسبة معتبرة من الطلبة تقدر ب 43,1٪ يفضلونها في التقييم. يمكن أن نرجع ذلك إلى أن نظرة المكونين قد تختلف عن نظرة الطلبة إذ أن الطالب همه انتاج ترجمة جيدة دون النظر الى الطريقة التي اتخذها في بلوغها، من جهة أخرى يولي المكَوِّنون أهمية كبيرة إلى العملية التي اتخذها الطلبة في حل

المشاكل لأنهم على دراية بأن مهمة التكوين تتمثل في تقنين عملية الترجمة أما الناتج فما هو إلا تحصيل حاصل. ومنه فإن فترة التكوين يجب ان تطور لدى الطالب القدرة على تتبع العملية التي يتخذها في حل المشاكل الترجمية التي تواجهه لإخراج ترجمة جيدة ومبررة. أيضا يرى الأساتذة بان نظريات الترجمة يجب أن تكون مهمتها تلقين الطالب كيفية حل المشاكل الترجمية وكذا قدرته على تبريرها أثناء وبعد الترجمة.

4 . 7. 4 . 4 . 5 مدى تشجيع الطلبة على تبرير قراراتهم الترجمية أثناء وبعد الترجمة

	الخيارات						المجموع	
	أحيانا		دائما		أبدا			
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أثناء الترجمة	**4**	**٪66,7**	**2**	**٪33,3**	**0**	**٪0**	**6**	**٪100**
بعد الترجمة	**6**	**٪100**	**0**	**٪0**	**0**	**٪ 0**	**6**	**٪100**

جدول 33: إجابات الأساتذة حول مدى تشجيع الطلبة على تبرير قراراتهم الترجمية أثناء وبعد الترجمة

نلاحظ من خلال الجدول الإحصائي (33) بأن النسبة الكبيرة من الأساتذة والتي تقدر ب 66,7٪ يشجعون طلبتهم على التعليل **أثناء الترجمة** "أحيانا". تليها نسبة من الأساتذة تقدر ب 33,3٪ يقومون بتشجيع طلبتهم على التعليل أثناء الترجمة بصفة مستمرة. نستنتج من خلال هذه المعطيات أن الأساتذة يولون أهمية كبيرة لتشجيع الطلبة على التعليل أثناء الترجمة. وبالعودة إلى أجوبة الطلبة عن السؤال الخامس المدرج في المحور الثالث من الاستبيان نلاحظ بأن أغلبية الطلبة 47,4٪ يرغبون في أن يتم تشجيعهم على تعليل قراراتهم أثناء الترجمة بصفة دائمة. ومنه نرى بأن هناك نوع من التوافق بين احتياجات الطلبة وما يقوم به الأساتذة ولو أن أغلبية الطلبة تؤكد بأنه يجب التركيز عليها دائما. وفي نفس السياق نضيف بأن تشجيع الطلبة على التعليل اثناء الترجمة من شأنه توجيه التكوين أكثر نحو عملية الترجمة Process oriented teaching التي من خلالها يتم اعتبار الطلبة متكونين في استراتيجيات وطرق الترجمة،

كما أنها ترسخ في أذهان الطلبة أن النص المترجم يعتبر بمثابة مرآة تعكس الاستراتيجيات والطرق التي انتهجوها.

أما فيما يتعلق بتشجيع الطلبة على التعليل **بعد الترجمة** نلاحظ في الجدول الاحصائي أعلاه بأن كل الأساتذة يشجعون طلبتهم على ذلك أحيانا. ونستنتج من هذا بأن هذه النسبة تعكس الصعوبة التي تواجه الاساتذة عند تشجيع الطلبة على تعليل قراراتهم الترجمية أثناء وبعد الترجمة لما تأخذه من وقت وجهد إضافي لتتبع قرارات كل طالب والعودة إلى نظريات الترجمة لتعديلها، وبالتالي فيركزون أحيانا على تشجيع الطلبة اثناء الترجمة من أجل معرفة مدى قدرة الطالب على توظيف المفاهيم النظرية وأحيانا على ناتج الترجمة لتنقيح ناتج الترجمة.

4 . 7. 4 . 4 . 6 مدى تقديم الأساتذة للمراجع حسب نوعيتها

نوعية المراجع	دائما		أحيانا		لا أقدمها		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
كتب	3	٪ 50	3	٪ 50	0	٪ 0	6	٪100
مقالات	3	٪ 50	2	٪ 33,3	1	٪16,7	6	٪100
مواقع الكترونية	1	٪ 16,7	4	٪ 66,7	1	٪ 16,7	6	٪100
فيديوهات	1	٪ 16,7	3	٪ 50	2	٪ 33,3	6	٪100

جدول 34: إجابات الأساتذة حول مدى تقديمهم للمراجع حسب نوعيتها

من خلال الجدول الإحصائي أعلاه حول مدى تقديم الأساتذة للمراجع حسب نوعيتها، نلاحظ فيما تعلق **بالكتب** بأن إجمالي الأساتذة عينة الدراسة تنقسم إلى من يقدمها دائما بنسبة 50٪ ومن يقدمها أحيانا بنسبة متساوية، ومنه نستنتج بأن الأساتذة يعتمدون عليها بصفتها نوعية المراجع الأكثر أهمية وهذا لأسباب من بينها العمق النظري الذي تحتويها. وبالمقارنة مع أجوبة الطلبة في السؤال الثالث في المحور الثالث من استبيان الطلبة نلاحظ بأن الأغلبية منهم وتقدر ب 56 ٪ يفضلونها كمرجع للاستزادة من المفاهيم النظرية، وهذا يعكس التوافق بين ما يقدمه الأساتذة وما يحتاجه الطلبة.

أما بخصوص **المقالات** كمرجع للعودة إليها في نظريات الترجمة فنرى بأن هناك نسب متفاوتة، إذ نلاحظ بأن النسبة الكبيرة وتقدر ب 50٪ تقدمها أحيانا، وتليها مباشرة بنسبة

33,3٪ من الأساتذة يقدمونها دائما، بالإضافة إلى وجود من لا يقدمها اطلاقا بنسبة ضئيلة تقدر ب 16,7٪. عند المقارنة مع أجوبة الطلبة يتجلى للعيان أن هناك رغبة كبيرة لدى الطلبة للعودة إلى المقالات لما تحمله من ميزات إيجابية، ومنه نرى أن النسب المتفرقة للأساتذة حول الاعتماد على هذه النوعية الهامة من المراجع لا توافق ما يذهب إليه الكثير من الطلبة.

أما فيما تعلق بتقديم **المواقع الالكترونية** كمراجع للطلبة فنلاحظ بأن النسبة الأعلى منهم والتي تقدر ب 68,1٪ لا يقدمونها دائما ولكن أحيانا، وهناك نسبة قليلة من الأساتذة عينة الدراسة لا تقدمها. بالرغم من أن أغلبية كبيرة من الطلبة وتقدر ب 66,7 ٪ يفضلونها إلا أن الأساتذة يعتمدون عليها أحيانا فقط، وقد نرجع ذلك كما قلنا إلى أنها قد تكون مصدرا غير موثوقا فيه إذ أن محركات البحث تعج بالمواقع الإلكترونية غير الموثوقة وبالتالي فمهمة الأساتذة هو مساعدة الطلبة على إيجاد مواقع الكترونية موثوقة وجادة.

وفي نفس سياق استعمال الأدوات التكنولوجية كمراجع نلاحظ بأن **الفيديوهات** كمرجع لا يقدم من طرف نسبة معتبرة من الأساتذة تقدر ب 33,3٪، تليها بنسبة أكبر تقدر ب 50 ٪ يقدمونها أحيانا. أما النسبة الأقل والتي تقدر ب16,7٪ فقط يقدمونها بصفة دائمة. عند المقارنة مع أجوبة الطلبة نلاحظ بأن عدم الاعتماد الكبير للأساتذة على هذه النوعية من المراجع يتوافق مع اراء الطلبة حيث لا تفضل الأغلبية منهم التي تقدر ب 52,6٪ العودة إلى هذه النوعية من المراجع.

4 . 7 . 4 . 5 النقاط الهامة الواجب ادراجها في تدريس نظريات الترجمة من وجهة نظر الأساتذة

نختم هذا المحور المتعلق بتحليل استبيانات الأساتذة بهذا السؤال الذي يتقصى وجهة نظر الأساتذة حول بعض الأمور التي يرونها ضرورية، من أجل تحسين تدريس نظريات الترجمة في التكوين بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 02.

قمنا بذكر بثلاثة نقاط مهمة وتركنا المجال مفتوحا للأساتذة لإضافة نقاط اخرى إن وجدت.

الخيارات	نعم		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
إدراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة واحتياجات الطلبة	4	٪ 66,6	6	٪ 100
تعزيز التنسيق بين الجانبين النظري والتطبيقي	1	٪ 16,7	6	٪ 100
الاستفادة من التكنولوجيا في تقديم هذه المادة	1	٪ 16,7	6	٪ 100

جدول 35: اراء الأساتذة عينة الدراسة حول الأمور التي يجب على التكوين التركيز عليها أكثر في تدريس مادة نظريات الترجمة

نلاحظ في الجدول الإحصائي (35) أعلاه بأن النسبة الكبيرة من الأساتذة والتي تقدر ب 66,6٪ وعددهم (4 أساتذة) يرون أنه من الضروري التركيز أكثر على **ادراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة واحتياجات الطلبة**. نستنتج من هذا أن الرأي العام للأساتذة يتجه نحو ضرورة أن يتوافق الجانب النظري مع واقع الترجمة في الميدان والذي ما فتئ يتغير بسرعة نتيجة لتغيرات تفرضها التطورات الراهنة في ميدان الترجمة، بالإضافة إلى ضرورة أن يولي التكوين الاهتمام الكبير لاحتياجات الطلبة التطبيقية. تلي هذه النسبة نسبتين متساويتين تقدران ب 16,7٪ منهم من يرى بأنه من الضروري في عصر التكنولوجيا **الاستفادة من الأدوات** التي توفرها لنا، على الأخص تكنولوجيات التواصل من أجل إنشاء دروس تدعيمية في الفضاءات الافتراضية التي تتيحها أو تشجيع الطلبة على عقد مجموعات تناقش فيها مشاكلهم الترجمة وتتبادل فيها الخبرات وذلك من تأطير الأساتذة، ومنهم من يعتبر **التنسيق بين الأساتذة** من النقاط الهامة التي تسهل مهمة التكييف بين المقاييس النظرية والتطبيقية.

4 . 7. 5 الحوصلة التحليلية للاستبيانات الأساتذة

بعد هذه الدراسة الميدانية التي شملت عيّنة من أساتذة الترجمة في مرحلة الماستر بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2 خلال السنة الدراسية 2020-2019م، نضع هذه الحوصلة التحليلية المبنية على نتائج الاستبيان الذي مكّننا من جمع البيانات الكمية والنوعية. قُسِّم الاستبيان إلى ثلاثة محاور: المحور الأول يبحث في مواقف الأساتذة تجاه مادة نظريات

الترجمة، أما المحور الثاني فينظر إلى اراء الأساتذة حول المحتوى. أما المحور الثالث فيبحث في طرق التدريس هذه المادة.

بداية وقبل أن ندخل في النتائج المتعلقة بأسئلة هذه الدراسة نلاحظ بأن النسبة الكبيرة من الأساتذة يجمعون على أن مهمة مادة نظريات الترجمة تتجلى في رفع ثقة الطالب سواء أثناء اتخاذه للقرارات الترجمية أو تبرير تلك القرارات، ومنه نستنتج بأن التوجه العام للأساتذة ينبني على اعتبار الترجمة عملية اتخاذ قرارات وهذه القرارات يجب أن تنبثق من وعي الطالب من خلاله عودته إلى نظريات الترجمة. كما نلاحظ أيضا أنهم يجمعون على أن دور هذه المادة الهامة في التكوين لا يجب أن يقتصر على السياق التاريخي لأن حصرها في هذا السياق يجردها من أي انعكاس تطبيقي.

أسفرت الدراسة على مجموعة النتائج التالية:

فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الأول للدراسة المتعلق بمواقف الطلبة تجاه هذه المادة، وبالعودة إلى السؤال الثالث المدرج تحت المحور الأول نلاحظ نسبة كبيرة من الأساتذة ترى بأن هناك بعض الاهتمام لدى الطلبة تجاه هذه المادة النظرية مقارنة بالمواد التطبيقية وهو أمر يمكن ان نعتبره إيجابي نوعا ما، ولو أن هدف التكوين يجب أن يشد قدر أكبر من الاهتمام تجاه هذه المادة. يرجع الأساتذة هذا الاهتمام المتوسط لدى الطلبة إلى أسباب عدة من بينها:

1. التركيز على مهنة الترجمة وصب جل اهتمام الطلبة على التخرج، واستبعادهم لتقمص دور المترجم المنظر والباحث في الترجمة، مما قد يؤثر عليهم في بلوغ أهداف أخرى يهدف التكوين الأكاديمي إلى زرعها في الطلبة. ومن أهم هذه الأهداف البحث والتقصي المستمر حتى بعد التخرج.
2. صعوبة المفاهيم وطريقة طرحها أثرت على اهتمام الطلبة تجاه هذه المادة، وبالتالي فنقترح أن يتم تصميم المفاهيم النظرية بصفة بسيطة وغير معقدة كذا طرحها من خلال نماذج مبسطة.

في نفس السؤال الفرعي الأول للدارسة نلاحظ بأن النسبة الكبيرة من الأساتذة ترى بأن هناك نقص كبير لدى الطلبة في تطبيق المفاهيم النظرية أثناء الترجمة، ويتمحور هذا

النقص حول كيفية الربط بين المفاهيم المدرسة والفائدة التطبيقية المرجوة منها، كذا الفائدة المتوخاة من الاطلاع على نظريات الترجمة. كما أن صعوبة تطبيق المفاهيم لدى الطلبة مرده عدم قدرتهم على التفريق بين مفاهيم قاعدية، وبالتالي نقترح أن يُذكر الأساتذة بصفة مستمرة الفائدة من الاطلاع على مفهوم نظري معين ليربط الطلبة بين المفهوم وفائدته التطبيقية. أما فيما تعلق بأسباب هذا النقص فنجمعه في النقاط التالية:

1. عدم وجود تطابق وتنسيق بين الوحدات النظرية والتطبيقية سواء بين الافواج أو بين السنوات أو بين الوحدات.
2. بُعْد الوحدات التطبيقية عن نظريات الترجمة وتجريدها من الاسقاطات على نظريات الترجمة.
3. السبب الأخير فيمكن أن نربطه بالاهتمام المتوسط لدى الطلبة وتركيزهم على المقاييس التطبيقية مما قد أثر على قدرة على استيعاب وتطبيق المفاهيم النظرية.

فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الثاني للدراسة عن مدى توافق الجانبين النظري والتطبيقي من خلال منهجية تدريس تضع على عاتقها استفادة كل فرع من الاخر، فلاحظنا من وجهة نظر الأساتذة أن النسبة الكبيرة منهم في السؤال الثاني مندرج تحت المحور الأول من الاستبيان يرون بأن عامل نقص المراجع يؤثر سلبيا على تكييف نظريات الترجمة مع التطبيق في التدريس. كما أن النسبة الكبيرة ترى بأن مقرر الدروس النظرية بحد ذاته يمثل عاملا اخر حيث أن كبر حجم النظريات الترجمية المدرجة فيه تمثل صعوبة للأستاذ في حصرها في مفاهيم معينة ذات توجه تطبيقي. يرى أيضا الأساتذة بأن التنسيق بينهم داخل المقاييس النظرية والمقاييس التطبيقية يؤثر بصفة كبيرة وبالتالي فتعزيز التنسيق بين الجانبين أضحى ضرورة ملحة.

في نفس السؤال الفرعي الثاني للدراسة نستشف، من خلال العودة إلى السؤال الثاني المندرج تحت المحور الثاني من الاستبيان حول الأسس التي يعتمد عليها الأساتذة في وضع الدروس النظرية، نقطتين هامتين وهما:

1. أن الدروس النظرية يجب أن توضع على أساس متطلبات السوق أي ما يحتاجه سوق العمل.
2. أن الدروس النظرية يجب أن تراعي احتياجات الطلبة التطبيقية، ويجب ان تقسم إلى احتياجات يتطلبها علم الترجمة من كفاءات الترجمية واحتياجات مهنية.
3. يجب أن تستجيب هذه الأسس إلى ضرورة ان تقترب مادة نظرية الترجمة من التطبيق من خلال ربطها بالسياق المهني وباحتياجات الطلبة من خلال ربطها بما يحتاجه الطلبة من كفاءات.

دائما مع نفس السؤال الفرعي الثاني للدراسة نلاحظ، بالعودة إلى السؤال الأول المدرج تحت المحور الثالث من الاستبيان حول طرق تدريس مادة نظرية الترجمة، بأنهم يجمعون على النقاط التالية:

1. التركيز على فهم عملية الترجمة التي تنطوي على فهم المعنى وإعادة صياغته في سياقات متعددة من خلال ادراج النموذج التأويلي.
2. التركيز على دراسة الاحتياجات التطبيقية للطلبة التي من خلالها يمكن اختزال النظريات والمفاهيم في تلك المفاهيم التي تكون برغماتية للممارسة.
3. التركيز على تبسيط المفاهيم النظرية ليتسنى للطلبة استيعابها وتطبيقها أثناء الترجمة.
4. التنسيق المستمر بين الأساتذة من خلال تشكيل وتطوير طريقة موحدة لتقديم هذه المادة.

نستنتج من خلال هذه النقاط رغبة الأساتذة في الخروج بطريقة تدريس فعالة لمادة نظريات الترجمة بحيث تجمع كل العناصر السالفة الذكر لتقترب أكثر نحو التطبيق.

أما ما تعلق بالدروس التطبيقية فنلاحظ بأن الأساتذة يركزون على العناصر التالية:

1. أولا يجب أن يتم انتقاء النصوص للترجمة بعناية، بحيث تضع الطالب في السياق المهني من خلال تحظيره لهذا الميدان. يجب أيضا أن يكون هناك تنوع

في النصوص المترجمة ليتسنى للطلبة تطبيق مفاهيم متعددة وأن تكون بعض تلك النصوص فعلية مستقاة من الواقع.

2. يجب أن يكون هناك دمج بين الجانب النظري والتطبيقي عن طريق تبين العلاقة بين القرارات الترجمية وربطها بمفاهيم نظرية.

نستنتج من خلال هذه النقاط بأن الأساتذة يحاولون في الدروس التطبيقية توظيف المفاهيم النظرية لخدمة احتياجات الطلبة العملية، كما انهم يحاولون قدر الإمكان تقريب المتكون من السياق المهني.

فيما يتعلق بالسؤال الفرعي الثالث للدراسة المتعلق بتوافق ما يتعلمه الطلبة في مادة نظرية الترجمة مع ما يقومون به في الجانب التطبيقي، عند العودة إلى السؤال الأول المدرج تحت المحور الثاني من الاستبيان حول مدى اسهام المحتوى المدرج في عرض التكوين في الرفع من نسبة استفادة الطلبة من المفاهيم النظرية في التطبيق، نلاحظ بأن النسبة الكبيرة من الأساتذة يرون بأن المحتوى يساعد قليلا ويذكر الأساتذة بعض الأسباب نجملها في النقاط التالية:

1. أولا عدم تدريس مادة نظريات الترجمة بعمق وربطها بالتطبيق مما يؤثر على اهتمام الطلبة بهذا الجانب النظري المهم في التكوين.
2. قلة المراجع تؤثر على الأستاذ والطالب في ان واحد، حيث أن المراجع المتوفر تفتقر إلى نماذج ونصوص تسقط الشق النظري على التطبيق في الترجمة.
3. الوحدات النظرية مجردة من أي تطبيق، نفس الشيء مع الوحدات التطبيقية التي تخلوا من الجانب النظري.
4. كثافة النظريات وعدم تحديد النظريات والمفاهيم ذات الانعكاس المباشر على الترجمة واحتياجات الطلبة.
5. الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة ومقاييس تطبيقية كالترجمة الكتابية، يعتبر مشكلا إذ يتطلب استيعاب الطالب للمفاهيم النظرية وتطبيقها وقتا مضاعفا.

يمكن أن نستخلص من هذه النقاط أن اجماع الأساتذة يصب على توحيد المقرر وتوفير المراجع المساعدة والتقريب أكثر بين الوحدات النظرية والتطبيقية.

أما ما تعلق بالسؤال الفرعي الرابع والأخير للدراسة فنلاحظ، من خلال العودة إلى إجابات الأساتذة حول طرق التقييم في مادة نظريات الترجمة، بأن نسبة كبيرة من الأساتذة وتقدر ب 50٪ يركزون في تقييم الطلبة على مدى قدرة الطلبة على تطبيق المفاهيم النظرية، وبالمقارنة مع ما أدلى به الطلبة نستنتج بأن الطريقة المتبعة في تقييم هذه المادة تتوافق مع احتياجات الطلبة. كما ندعم هذا من خلال العودة إلى النسبة الضئيلة من الأساتذة الذي يركزون على الطريقة التقليدية وهي مدى قدرة الطلبة على حفظ وتذكر المفاهيم، حيث أن هذه الطريقة الاخيرة تجعل من نظريات الترجمة مجرد معرفة جامدة a static knowledge بدون إسقاطات تطبيقية. أما فيما يخص التقييم في المقاييس التطبيقية خصوصا في الترجمة الكتابية فنلاحظ بأن النسبة الأعلى من الأساتذة والتي تقدر ب83,3٪ يركزون على قدرة الطلبة على حل المشاكل الترجمية، إذ أن معرفة الطريقة التي قام الطلبة باستعمالها لحل مشاكلهم ستعيدهم حتما إلى الاعتماد على المفاهيم النظرية، كما نلاحظ بأن هذه الطريقة في التقييم تتوافق مع احتياجات الطلبة، إذ أن النسبة الكبيرة منهم 57,8٪ يشاركون الأساتذة في ضرورة استعمال هذه الطريقة. إذا ما رجعنا إلى التركيز على جودة الترجمة فقط نلاحظ بأن الأساتذة لا يستعملونها اطلاقا ومنه نستنتج بأن هذه الطريقة المستعملة من شأنها مساعدة الطلبة في الاستفادة من نظريات الترجمة في تطبيقاتهم وهذا بالابتعاد عن حصر التقييم فقط على الناتج وبالمقابل الاتجاه إلى تقييم العملية المتمثلة في حل المشاكل الترجمية.

وفي نفس السؤال الفرعي الرابع للدراسة نلاحظ بالعودة إلى السؤال الخامس المدرج تحت المحور الثالث من الاستبيان المتعلق بمدى تشجيع الأساتذة للطلبة على تبرير قراراتهم أثناء وبعد الترجمة، أن النسبة الكبيرة منهم وتقدر ب66,7٪ يقومون بتشجيع الطلبة أحيانا، وتليها بنسبة أقل تقدر ب 33,3٪ يشجعونهم بصفة مستمرة. أما بعد الترجمة فنلاحظ بأن إجمالي الأساتذة عينة الدراسة يقومون بتشجيع طلبتهم أحيانا على تعليل قراراتهم، من خلال هذه النسب نرى بأن هناك نسبة استفادة مقبولة من طرف الطلبة من نظريات الترجمة في التطبيق.

نختم هذه الحوصلة التحليلية حول إجابات الأساتذة بعرض بعض الأمور التي يرى الأساتذة انه من الضروري التركيز عليها أكثر لتعزيز تدريس مادة نظريات الترجمة وتقريبها من التطبيق وهي كالتالي:

ترى النسبة الأعلى من الأساتذة وتقدر ب 66,6٪ أنه من الضروري التركيز أكثر على إدراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة في الميدان، والنظر إلى احتياجات الطلبة.

تلي هذه النسبة نسبتين متساويتين حيث ترى النسبة الأولى بأنه من الضروري تعزيز تدريس مادة نظريات الترجمة من خلال الاعتماد على ما توفره التكنولوجيا من وسائل وذلك لعصرنة التكوين. أما النسبة الثانية فَتَعتبر التنسيق بين الأساتذة من النقاط المهمة التي تُسهل مهمة تكييف مادة نظريات الترجمة مع ما يقوم به الطلبة في المقاييس التطبيقية.

4 .8 المقارنة التحليلية لنتائج الاستبيانات بين الطلبة والأساتذة

سنتناول في الأسطر التالية مقارنة تحليلية لإجابات الأسئلة المشتركة التي تم طرحها في استبيانات الطلبة واستبيانات الأساتذة. وذلك من أجل تحديد الاحتياجات التطبيقية للطلبة من مادة نظريات الترجمة. ويجدر الإشارة إلى أن بعض الأسئلة طرحت بطرق مختلفة إلا أن الهدف المرجو منها موحد.

4 . 8. 1 محور المواقف والدوافع تجاه مادة نظريات الترجمة:

في هذا الحور سنحاول أن نقارن بين اراء الأساتذة والطلبة فيما يخص مواقفهم ودوافعهم تجاه مادة نظريات الترجمة

- **المقارنة بين إجابات الأساتذة حول مدى اهتمام الطلبة بمادة نظريات الترجمة وإجابات الطلبة حول موقفهم تجاه مادة نظريات الترجمة في التكوين.**

الخيارات	إجمالي الطلبة	بخبرة مهنية	الأساتذة
مادة أساسية في التكوين	66,4 %	%69,7	/
مادة إضافية في التكوين	%25,9	%34,6	/
مادة اختيارية حسب الرغبة	7,8 %	%7,6	/
لا يوجد اهتمام كبير	/	/	٪16,7
يوجد بعض الاهتمام	/	/	٪66,7
يوجد اهتمام كبير	/	/	٪16,7

جدول 36: آراء الطلبة حول مكانة مادة نظريات الترجمة في التكوين واراء الأساتذة حول مدى اهتمام الطلبة بهذه المادة في التكوين

نلاحظ في الجدول أعلاه تباين في النسب لدى الطلبة فيما يخص مكانة نظريات الترجمة في التكوين إلا أن الأغلبية من اجمالي الطلبة بنسبة 66,4٪ والاغلبية من ذوي الخبرة المهنية في الميدان 69,7٪ ترى بأنها مادة أساسية في التكوين. أما بالنسبة للأساتذة فنلاحظ بأن النسبة الأكبر منهم 66,7٪ يرون أن هناك بعض الاهتمام لدى الطلبة، ويمكن أن نجمل بعض الأسباب التي أدلى بها الأساتذة حول هذا الاهتمام المتوسط لدى الطلبة من بينها أن الطلبة يوجهون اهتمامهم نحو التطبيق من أجل ولوج عالم الشغل.

- **المقارنة بين إجابات الطلبة حول صعوبة الفهم في المفاهيم النظرية وإجابات الأساتذة حول مدى الصعوبة لدى الطلبة في تطبيق هذه المفاهيم**

الخيارات	الطلبة					الأساتذة		
	تعقيد هذه المفاهيم	طريقة طرحها	بعدها عن الواقع (التجريد)	عدم توفر المراجع	ليست صعبة	صعوبة كبيرة في التطبيق	صعوبة نوعا ما في التطبيق	لا توجد صعوبة في التطبيق
	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة
نظريات تحليل المعنى ومفهوم التكافؤ في الترجمة	٪27,6	٪25,9	٪11,2	٪4,3	٪31	٪16,7	٪33,3	٪50
نظريات التحليل المقارن ومفهوم التغير shifts	٪31	٪25	٪19	٪6	٪19	٪ 16,7	٪ 83,3	0٪
النظريات الوظيفية في الترجمة	٪15,5	٪20,7	٪12,9	٪9,5	٪41,4	٪ 16,7	٪ 33,3	50٪
النظريات الثقافية في الترجمة	٪19	٪16,4	٪10,3	٪9,5	٪44,8	٪ 16,7	٪ 66,7	16,7٪
النظريات الفلسفية في الترجمة	٪44	٪15,5	٪27,6	٪4,3	٪8,6	٪ 50	٪ 33,3	16,7٪

جدول 37: أجوبة الطلبة حول صعوبة الفهم في المفاهيم النظرية حسب الأسباب وأجوبة الأساتذة حول مدى الصعوبة لدى الطلبة في تطبيق هذه المفاهيم النظرية

نلاحظ في الجدول أعلاه فيما يخص المفاهيم النظرية المتعلقة ب**نظريات تحليل المعنى ومفهوم التكافؤ في الترجمة** بأن أغلبية الطلبة التي تقدر ب 31٪ يرون بأنه لا توجد صعوبة

في فهم هذه المفاهيم، إلا أن النسبة الكبيرة من الأساتذة 33,3 ٪ يرون بأن هناك صعوبة نوعا ما لدى الطلبة في تطبيق هذه المفاهيم، يمكن أن نرجع هذه الصعوبة حسب ما أدلت به النسبة الثانية من الطلبة 27,6٪ إلى تعقيد هذه المفاهيم كذا طريقة طرحها ومنه نرى بوجوب أن يضع الأساتذة في الحسبان التعقيد الذي يجده الطلبة في هذه المفاهيم أثناء طرحها وذلك من خلال تبسيطها وتقديم أمثلة ليتسنى لهم تطبيقها بسهولة أثناء الترجمة.

فيما يخص المفاهيم المتعلقة **بنظريات نظريات التحليل المقارن ومفهوم التغير shifts** فنلاحظ في الجدول أعلاه أن أغلبية الطلبة 31٪ ترجع سبب صعوبة فهمها إلى تعقيد هذه المفاهيم، كما أن أغلبية الأساتذة 83,3 ٪ يلاحظون بأن هناك صعوبة نوعا ما لدى الطلبة في تطبيقها، ومنه نرى بأن يتم طرح هذه المفاهيم بصفة مبسطة وإرفاقها بأمثلة واقعية نابعة من ترجمات الطلبة أنفسهم ليكون لها انعكاس مباشر على أعمال الطلبة.

فيما يخص المفاهيم النظرية المتعلقة ب **النظريات الوظيفية في الترجمة**، فنلاحظ بأن الطبيعة البرغماتية لهذه المفاهيم واقترابها من الواقع كان له تأثير كبير في مدى فهم الطلبة لها وكذا عدم وجود صعوبة في تطبيقها.

أما فيما يخص المفاهيم النظرية المتعلقة ب **النظريات الثقافية في الترجمة** التي يرى أغلبية الطلبة بنسبة 44,8٪ بأنه لا توجد صعوبة في فهمها، ومع ذلك فأثناء التطبيق يلاحظ الأساتذة بنسبة 66,7٪ أن هناك صعوبة نوعا ما في تطبيقها، ومنه نستنتج أن سهولة فهم الطلبة لهذه النظريات تتعلق بالمكتسبات القبلية لهم فيما يخص العلاقة القائمة بين الثقافة والترجمة إلا أن هذا لم يمنع من وجود صعوبة في تطبيقها أثناء الترجمة، وبالتالي فتنويع النصوص يمكن أن يكون له اثر كبير في التطبيق لأنه يساعد كثيرا على تطبيق أكبر قدر من هذه المفاهيم حسب توجهات النصوص المترجمة.

فيما يخص المفاهيم المتعلقة **بالنظريات الفلسفية في الترجمة** نلاحظ بأن أغلبية الطلبة 44٪ يرون بأن صعوبة الفهم في هذه المفاهيم متعلق بالتعقيد الذي تنطوي عليه هذه المفاهيم. أما النسبة التي تليها وتقدر ب 27,6٪ ترجع ذلك إلى بعد هذه المفاهيم النظرية عن الواقع مما يؤثر على الطلبة في تطبيقها. نلاحظ ذلك من خلال النسبة الكبيرة من الأساتذة وتقدر ب 33,3٪ التي ترى بأن هناك صعوبة نوعا ما لدى الطلبة في تطبيقها، كما يمكن أن نرجع

السبب إلى نظرة الطلبة إلى هذه المفاهيم في كونها بعيدة عن الواقع مما أثر على استعداد فهمهم لها وتطبيقها. وبالتالي فنرى أن الأساتذة أمام تحدي تغيير نظرة الطلبة من خلال محاولة اسقاطها على الواقع.

4 . 8. 2 محور اراء الطلبة والأساتذة حول محتوى مادة نظريات الترجمة

سنحاول في هذه النقاط ان نقارن بين اراء الطلبة والأساتذة فيما يخص محتوى مادة نظريات الترجمة

- **المقارنة بين إجابات الطلبة واجابات الأساتذة حول الحجم الساعي المخصص لمادة نظريات الترجمة.**

	حجم ساعي كافي	حجم ساعي غير كافي
	النسبة	النسبة
طلبة ماستر عربي/إنجليزي	٪78,9	٪21
طلبة ماستر مدمج عربي/ إنجليزي/ فرنسي	٪57,7	٪42,3
الأساتذة	٪ 0	٪ 100

جدول 38: إجابات الطلبة والأساتذة حول الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة

نلاحظ في الجدول أعلاه بأن أغلبية الطلبة ضمن التركيبة اللغوية عربي/انجليزي التي تقدر بنسبة 78,9٪، كذا أغلبية الطلبة ضمن التركيبة اللغوية عربي/ انجليزي/فرنسي وتقدر ب 57,7٪ يرون بأن الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة غير كاف، ويوافق هذا كل الأساتذة المستجوبين. ومنه نرى إلى ضرورة ادراج حجم ساعي يتلاءم مع هذه المادة النظرية.

4 . 8. 3 محور اراء الطلبة والأساتذة حول طرق التدريس

سنحاول في هذه النقاط ان نقارن بين اراء الطلبة والأساتذة فيما يخص طرق تدريس مادة نظريات الترجمة

- **المقارنة بين إجابات الطلبة واجابات الأساتذة حول طرق التقييم في مادة نظريات الترجمة**

الخيارات	الطلبة	الأساتذة
	النسبة	النسبة
التركيز في التقييم على حفظ وتذكر تسلسل المفاهيم النظرية عبر الحقب التاريخية	٪ 29,3	٪ 16,7
التركيز في التقييم على مدى قدرة الطالب على فهم وتطبيق المفاهيم النظرية	٪66,4	٪ 83,3

جدول 39: إجابات الطلبة واجابات الأساتذة حول طرق التقييم في مادة نظريات الترجمة

نلاحظ في الجدول أعلاه بأن الأغلبية من الطلبة 66,4٪ ترغب في أن يتوجه التقييم في هذه المادة النظرية إلى قدرة الطالب على تطبيق المفاهيم النظرية في الترجمة، كما أن النسبة الكبيرة من الأساتذة وتقدر ب 83,3٪ توافقها من خلال استعمالها كطريقة في التقييم في مادة نظريات الترجمة. كما نلاحظ النسب القليلة من الأساتذة والطلبة التي تتوجه إلى الطريقة التقليدية المتمثلة في تقييم الطالب حول معرفة وحفظ تسلسل المفاهيم النظرية عبر الحقب التاريخية، التي كما نرى بأنها تجرد هذه المادة من الانعكاسات التطبيقية. ومنه نستنتج بأن احتياجات الطلبة فيما يتعلق بالتقييم في هذه المادة يتوافق مع يذهب إليه جل الأساتذة.

- **المقارنة بين إجابات الطلبة واجابات الأساتذة حول طرق التقييم في مادة الترجمة الكتابية**

الخيارات	**الطلبة**	**الأساتذة**
	النسبة	**النسبة**
التركيز على جودة الترجمة فقط	٪43,1	٪ 0
القدرة على حل المشاكل الترجمية	٪57,8	٪ 83,3
القدرة على تبرير الحلول المستعملة من خلال نظريات الترجمة	٪24,1	٪ 16,7

جدول 40: إجابات الطلبة واجابات الأساتذة حول طرق التقييم في مادة الترجمة الكتابية

نلاحظ في الجدول أعلاه بأن أغلبية الطلبة 57,8٪ ترغب في أن يكون التقييم على أساس القدرة على حل المشاكل الترجمية التي يواجهونها أثناء الترجمة، وتشاركها النسبة الكبيرة من الأساتذة حيث نرى بأنهم يركزون على هذه الطريقة في التقييم. وبالتالي فنلاحظ بأن احتياجات الطلبة تتوجه إلى ربط نظرية الترجمة بحل المشاكل الترجمية. أما عن الأساتذة فنلاحظ أن هناك نسبة معتبرة تستعملها كطريقة للتقييم في هذه المادة التطبيقية، وبالتالي فنرى بأنه من الضروري استعمال هذه الطريقة في التقييم وشد انتباه الطلبة إلى أهميتها في الربط بين الجانب النظري والتطبيقي في التكوين.

-المقارنة بين إجابات الطلبة والأساتذة حول تعليل القرارات الترجمية أثناء وبعد الترجمة

	الأساتذة			الطلبة		
	أحيانا	دائما	أبدا	أحيانا	دائما	أبدا
	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة	النسبة
أثناء الترجمة	٪66,7	٪33,3	٪0	٪40,5	٪47,4	٪12,1
بعد الترجمة	٪100	٪0	٪ 0	٪30,2	٪56,9	٪ 12,9

جدول 41: أجوبة الطلبة والأساتذة حول تعليل القرارات الترجمية اثناء وبعد الترجمة

نلاحظ في الجدول أعلاه بأن أغلبية الطلبة 47,4٪ يرغبون في أن يتم تشجيعهم على بتعليل ترجماتهم دائما أثناء الترجمة، نفس الشيء بعد الترجمة بنسبة 56,9٪ من الطلبة، وبالمقارنة مع نسب الأساتذة نرى بأنهم يستعملون هذه الطريقة أحيانا أثناء وبعد الترجمة، وبالرغم من ضرورة التركيز عليها دائما كما يذهب إليه الطلبة لفعاليتها إلا أن الأساتذة قد يجدون صعوبة في استعمالها إذ إن تتبع الطلبة في تعليل جل القرارات قد لا يكون ممكنا في ظل الوقت وعدد الطلبة، وبالتالي فنقترح أن يكون ذلك من خلال أعمال موجهة أو ترجمات يقوم بها الطلبة كتمارين ويقدمونها للأساتذة من حين لأخر ليتم تقييمها.

- **المقارنة بين إجابات الطلبة حول تفضيلهم لنوعية المراجع وإجابات الأساتذة حول مدى تقديمها للطلبة**

نوعية المراجع	الأساتذة			الطلبة	
	دائما	**أحيانا**	**لا أقدمها**	**نعم نفضلها**	**لا نفضلها**
	النسبة	**النسبة**	**النسبة**	**النسبة**	**النسبة**
كتب	٪ 50	٪ 50	٪ 0	٪56	٪44
مقالات	٪ 50	٪ 33,3	٪16,7	٪58,6	٪41,4
مواقع الكترونية	٪ 16,7	٪ 66,7	٪ 16,7	٪68,1	٪31,9
فيديوهات	٪ 16,7	٪ 50	٪ 33,3	٪47,4	٪52,6

جدول 42: إجابات الطلبة حول تفضيلهم لنوعية المراجع وإجابات الأساتذة حول مدى تقديمها للطلبة

نلاحظ في الجدول أعلاه بخصوص **الكتب** كمرجع بأن نسبتين متساويتين من الأساتذة يقدمونها للطلبة دائما وأحيانا، وبالمقارنة مع إجابات الطلبة نلاحظ بأن أغلبية الطلبة 56٪ يفضلون العودة إليها للاستزادة من المفاهيم النظرية، وبالتالي فهناك توافق بين الأساتذة والطلبة حول أهمية الاعتماد على الكتب كمرجع. أما فيما يخص **المقالات** فنلاحظ نفس الشيء بين الأساتذة والطلبة وهذا يرجع إلى فعاليتها في تقريب المفاهيم النظرية من التطبيق. أما بخصوص **المواقع الالكترونية** فنلاحظ بأن نسبة كبيرة من الطلبة 68,1٪ يفضلون العودة إليها بالعكس من النسبة الكبيرة من الأساتذة 66,7٪ التي تقدمها أحيانا، ويمكن أن نُرجع ذلك إلى أن الأساتذة يعلمون بأن محركات البحث تعج بالمواقع غير الموثوقة وبالتالي فيقدمونها أحيانا حرصا على تقديم مواقع موثوقة وذات مصداقية. أما فيما يخص **الفيديوهات** فنرى بأن النسبة الكبيرة من الطلبة 52,6٪ لا تفضلها كمراجع وتشاركها النسبة الكبيرة من الأساتذة 50٪ تقدمها أحيانا، كما تلي هذه النسبة نسبة معتبرة من الأساتذة 33,3٪ لا تقدمها للطلبة. وبالتالي فنرى بأنه من الضروري على الأساتذة الاعتماد أكثر على هذا النوع من المراجع لمواكبة التطور الحاصل في مجال استعمال التكنولوجيا لخدمة أغراض تعليمية.

4 .9 الحوصلة التحليلية الختامية

نختم تحليل المعطيات الميدانية بوضع هذه الحوصلة التحليلية الختامية التي سنحاول فيها الإجابة على أسئلة الدّراسة وتأكيد أو نفي الفرضيات التي وضعناها في بداية الدراسة بناء على تحليل إجابات الأطراف المستجوبة، لنتمكّن من استخلاص صورة شاملة عن نقاط التقارب والاختلاف بين أوجه نظرهم، مما يمكننا في الأخير من الخروج بنتائج من شأنها تكييف تدريس نظريات الترجمة مع احتياجات الطلبة التطبيقية.

الفرضية الأولى: والتي نرى من خلالها أنه قد تتشكل لدى الطلبة نظرة سلبية تجاه مادة نظريات الترجمة مفادها عدم فعاليتها في التكوين.

يعتبر تقصي دوافع ومواقف الطلبة من الأمور المهمة التي يوليها منهج تحليل الاحتياجات، وذلك لارتباطها الوثيق بالأهمية التي يوليها الطلبة ورغبتهم لدراسة مادة معينة أو حتى مسايرة منهج تكويني معين. ومنه فقد ارتأينا أن نبدأ استبياننا الموجه إلى الطلبة بمعرفة موقف الطلبة تجاه هذه المادة النظرية المدرجة في التكوين، فمن خلال العودة إلى الإحصائيات نلاحظ بأن نسبة كبيرة من إجمالي الطلبة والتي بلغت 66,4٪ كانت نظرتهم جد إيجابية تجاه هذه المادة في التكوين من خلال اعتبارها كمادة أساسية، وقد لاحظنا نفس الشيء عندما ربطنا هذا السؤال بمتغير الخبرة المهنية لمعرفة نظرة الطلبة الذين يملكون خبرة مهنية، فمن أصل 26 طالبا ذوي خبرة مهنية اختار منهم 15 طالبا أي ما نسبته 69,7٪ الخيار الأول الذي يعتبر مادة نظريات الترجمة مادة أساسية في تكوين المترجمين، ومنه نستنتج بأن نظرة الطلبة كانت مغايرة للفرضية التي وضعناها حيث بالرغم من أن هذه المادة نظرية إلا أنهم يولون لها أهمية كبيرة في التكوين. كما أن الخبرة المهنية كان لديها انعكاس جد إيجابي على نظرة الطلبة حول أهمية نظريات الترجمة في التكوين نستخلص منه بأن المترجم عند ولوجه عالم الشغل قد يكتشف أمورا ومشاكل عدة أثناء أدائه لمهامه كمترجم، وبالتالي فإن عودته للتكوين قد يفتح له فرصة العودة إلى التأصيل النظري لمعالجة تلك المشاكل. ربطنا أهمية الاطلاع إلى الجانب النظري في

التكوين بقصر مدة التكوين وأهمية الاستفادة قد المستطاع منه كون هذا الجانب قد يغيب في السياق المهني.

أما عن الأساتذة فقد قمنا بطرح سؤال نرمي من خلاله إلى معرفة مدى اهتمام الطلبة بمادة نظريات الترجمة في التكوين مقارنة بالمواد التطبيقية الأخرى كالترجمة الكتابية، فلاحظنا بأن النسبة الكبيرة التي قدرت ب 66,7٪ يرون بأن هناك بعض الاهتمام لدى الطلبة تجاه هذه المادة، وبالرغم من أن هناك اهتمام ولو قليل إلا أن بعض الأساتذة يرجعونه إلى أن جل الطلبة يصبون اهتمامهم أثناء التكوين على التخرج من أجل ولوج مهنة الترجمة في الميدان المهني ويستبعدون بعض الشيء تقمص دور الباحث والمنظر في الترجمة. كما يجيب بعض الأساتذة الاخرين إلى أن صعوبة المفاهيم النظرية وطريقة تلقينها للطلبة كانت من بين الأسباب التي جعلتهم يولون لها هذا القدر المحتشم من الاهتمام. وبالعودة إلى الفرضية نرى بأن الاهتمام المتواضع لدى الطلبة يعتبر أمرا إيجابي إلى حد ما خصوصا وأنهم يعتبرون هذه المادة أساسية في التكوين، وبالتالي فمعرفة كيفية معالجة هذه الأسباب التي ذكرها الأساتذة من شأنه شد اهتمام الطلبة أكثر إلى هذه المادة النظرية.

قمنا بطرح سؤال آخر للأساتذة لمعرفة موقفهم تجاه هذه المادة في التكوين، إذ أن موقف وتصور الأساتذة قد يكون لهما أثر كبير في تشكيل نظرة الطلاب، فلاحظنا بأن نسبة كبيرة من الأساتذة مقدرة ب 66,7٪ يرون بأن الدور الأساسي لمادة نظريات الترجمة يتجلى في رفع ثقة الطلبة عند محاولتهم تبرير قرارتهم الترجمية، وهو الأمر الذي نراه أيضا جد إيجابيا إذ أن هذه النظرة بإمكانها إعطاء مادة نظريات الترجمة بعدا تطبيقيا وتجريدها من الجانب النظري المجرد.

في الأخير يمكن أن نستنتج بأن التكوين في معهد الترجمة جامعة الجزائر 2 قد استطاع إلى حد بعيد تشكيل نظرة إيجابية لمادة نظريات الترجمة من خلال فرضها كمادة أساسية. كما أن الأساتذة أيضا استطاعوا تشكيل هذه النظرة الإيجابية لدى طلبتهم من خلال عدم التركيز فقط على جانبها النظري ولكن بمحاولة اسقاطها على التطبيق.

الفرضية الثانية: ومفادها أنه قد لا يتبع محتوى مادة نظريات الترجمة منهجية محددة تضع ضمن أولوياتها الاسقاطات التطبيقية

يعتبر وضع المحتويات التعليمية من بين أهم الأمور في التكوين، إذ أنه يضمن للطالب والأستاذ فرصة تشكيل وضوح حول المعارف المندرجة تحته، كما أنه يعتبر خريطة طريقة تؤدي إلى الأهداف المسطرة من المادة، وبالتالي فوضعه بطريقة مدروسة من شأنه أن يسهم كثيرا في نجاح تقديم المعارف للطلبة، ومنه فقد قمنا بطرح هذه الفرضية التي نرى من خلالها أنه قد لا يتبع محتوى مادة نظريات الترجمة منهجية معينة تسقط هذه المادة بالواقع. تقصينا في دراستنا عدة أمور تدخل في المحتوى من بينها طبيعة المفاهيم النظرية المدرجة، كذا التسلسل في تقديم الدروس، بالإضافة إلى مدى رضى الأساتذة والطلبة حول هذا المحتوى.

قمنا بتقصي كل هذه الأمور من خلال الأسئلة التي طرحناها على المستجوبين في هذه الدراسة.

بداية نرى بأن نقص المحتوى من المفاهيم النظرية ذات التوجه التطبيقي المهني من شأنه أن يؤثر على فعاليته. وبالتالي فعند العودة إلى السؤال الثالث الوارد في استبيان الطلبة والذي يتقصى وجهة نظر الطلبة المستجوبين حول بعض المفاهيم النظرية التي يرونها مهمة في تحسين أدائهم المهني واستخلاص ما إذا كانت تنقص في التكوين ويريد الطلبة زيادة التركيز عليها، نلاحظ بأن أغلبية الطلبة فيما تعلق بالمفاهيم النظرية التي تولي أهمية للترجمة بصفتها مهنة (أي في السياق المهني) حيث تدخل فيها الأطراف التي تتعامل مع الترجمة في السياق المهني وتندرج تحتها بشكل كبير النظريات الوظيفية كنظرية الهدف skopos ونظرية فعل الترجمة action theory. نلاحظ في هذا الصدد بأن أغلبية الطلبة 62,1٪ يرون بأنها تنقص التكوين، كما يشاركهم نسبة كبيرة حسب متغير الخبرة المهنية تقدر ب 80٪ وبالتالي فنرى بضرورة أن يزيد محتوى مادة نظريات الترجمة من التركيز أكثر على هذه المفاهيم.

أما فيما يخص المفاهيم النظرية المتعلقة بالتعامل مع أنواع النصوص فنلاحظ بأن أغلبية الطلبة وتقدر ب 64,7٪ يرون بأن المحتوى قد استوفى حقه من هذه المفاهيم النظرية، لكن الأمر اختلف عندما رجعنا إلى أغلبية الطلبة ذوي خبرة مهنية 53,9٪ الذين يرون بأن

مثل هذه المفاهيم تنقص المحتوى ووجب التركيز عليها أكثر. يرى أغلب الطلبة 69 ٪ أيضا بأن المفاهيم المتعلقة بدور ومسؤولية المترجم في عملية التواصل لا تنقص في محتوى التكوين، ويشارك هذا الراي أغلبية الطلبة 63,8٪ فيما يتعلق بالمفاهيم النظرية المتعلقة بالتعامل مع الترجمة بين الثقافات، ومن خلال هذا التحليل نرى بأن هذه الفرضية أثبتت فقط في جانبين الأول هو نقص المحتوى فيما يخص المفاهيم المتعلقة بالترجمة في السياق المهني أما الجانب الأخر والذي يتعلق بالمفاهيم النظرية المتعلقة بالتعامل مع أنواع النصوص فقد تم اثباتها فقط من خلال متغير الخبرة المهنية.

وفي نفس الفرضية قمنا بطرح سؤال يتقصى مدى رضى الطلبة والأساتذة حول محتوى مادة نظريات الترجمة بصفة عامة، حيث لاحظنا بأن أغلبية الطلبة 47,4٪ اختاروا الخيار "محايد"، وهو الأمر الذي يجرنا للقول بأن أغلبية الطلبة سواء حسب اجمالي الطلبة أو حسب متغير الخبرة المهنية لم يفصحوا عن مدى رضاهم بالمحتوى واكتفوا بالحياد. فسَّرنا هذا الحياد بأن الطلبة قد لا يملكون فكرة واضحة عن المحتوى مما جعل معظمهم محايدين، وهذا ما يثبت صحة الفرضية حيث أن وضوح المحتوى لدى الطلبة يعتبر جزءا من المنهجية العامة للمحتوى.

أما فيما يخص اراء الأساتذة حول مدى اسهام محتوى مادة نظريات الترجمة في الرفع من نسبة استفادة الطلبة من المفاهيم النظرية للترجمة في التطبيق، فقد لاحظنا بأن نسبة كبيرة من الأساتذة انقسمت إلى صنفين، صنف يرى بأن المحتوى يساعد قليلا والصنف الاخر بقي متحفظا. أدلى الأساتذة ببعض نقاط القوة التي نجملها في أن المحتوى ساعد الطلبة في رفع وعيهم بأهمية نظريات الترجمة وبصيرتهم خلال الفعل الترجمي، حيث لوحظ بأن الطلبة بدأوا بطرح أسئلة كثيرة مما يدل على الأثر الذي خلفته نظريات الترجمة فيهم، أما نقاط الضعف فقد أدلى معظم الأساتذة بنقاط عديدة من بينها أن الطلبة لا يهتمون كثيرا بالمحتوى النظري، كما أن هناك تجريد للوحدات النظرية من الاسقاطات التطبيقية والوحدات التطبيقية من الإسقاطات النظرية، كذلك كثافة النظريات المدرجة التي يصعب على الطلبة استيعابها في ظل الحجم الساعي المحدود وعدم وجود محتوى نظري موحد بين الأساتذة. نرى بأن نقاط الضعف التي أدلى بها الأساتذة تجاوزت نقاط القوة مما يردنا إلى تأكيد الفرضية بأن هناك

مشكل في المحتوى فيما يتعلق باتباعه لمنهجية محددة تضع على عاتقها اسقاط هذه المادة على التطبيق.

قمنا بطرح سؤال للأساتذة نتقصى من خلاله معرفة إجابات الأساتذة حول ضرورة أن تكون الدروس النظرية مدرجة مسبقا على أسس مدروسة ضمن المحتوى، فكانت النسبة الكبيرة منهم وتقدر ب 66,7٪ موافقة بشدة وتلتها نسبة متبقية تقدر ب 33,3 ٪ كانت موافقة. تمدنا هذه المعطيات فكرة عن مدى رغبة الأساتذة في وضع محتوى موحد ومدروس على أسس علمية ويكون مدرجا مسبقا في المحتوى. وهذا يجرنا إلى تأكيد فرضيتنا بعدم وجود منهجية محددة لوضع دروس نظريات الترجمة ضمن المحتوى.

الفرضية الثالثة: ومفادها أنه غالبا ما تتجه احتياجات الطلبة من مادة نظريات الترجمة نحو التطبيق في الدروس التطبيقية.

يعتبر توافق دروس نظريات الترجمة مع ما يحتاجه الطلبة في الدروس التطبيقية من بين أهم الأمور التي رأينا أنه من الضروري جدا تقصيها، ومنه فقد وضعنا هذه الفرضية التي تفيد بأن احتياجات الطلبة من مادة نظريات الترجمة تتوجه نحو التطبيق في الدروس التطبيقية. من خلال العودة إلى السؤال الرابع من الاستبيان، الذي يحتوي إجابات الطلبة حول مدى رغبتهم في إحضار مشاكلهم الترجمية التي تواجههم ليجدوا لها حلولا على ضوء نظريات الترجمة، كانت الأغلبية منهم وتقدر 46,6٪ موافقة وتلتها بنسبة 29,3٪ كانت موافقة جدا. وبالتالي فقد تم تأكيد هذه الفرضية بأن احتياجات الطلبة تسعى إلى إعطاء هذه المادة النظرية توجها تطبيقيا نابع من تجاربهم الواقعية.

الفرضية الرابعة: ومفادها أنه يتم تدريس الجانب النظري "مادة نظريات الترجمة" دون أن يربط بالتطبيق مما يجعله حبيس التجريد.

سنحاول التطرق إلى هذه الفرضية من خلال العودة إلى السؤالين الأول والثاني المفتوحين الواردين في استبيان الأساتذة حول طرق التدريس في مادة نظريات الترجمة والترجمة الكتابية.

نلاحظ فيما يخص مادة نظريات الترجمة بأن أجوبة الأساتذة مختلفة بحيث أن كل أستاذ يستعمل طريقة معينة في تقديمها، وبالتالي فسنحاول اسقاط كل مقاربة على الفرضية.

بالنسبة لاستعمال النموذج التأويلي في تدريس نظريات الترجمة نرى بأن هذا النموذج الهام في التدريس، الذي قامت بوضعه كل من الباحثتان سلسكوفيش ولودرير، يفككك عملية الترجمة إلى مراحل ذات تسلسل موضوعي وسهل الاستيعاب من طرف الطلبة، كما أن تركيزه على عملية الفهم أثناء الترجمة وإعادة صياغة ذلك الفهم في الترجمة التطبيقية يعتبر نقطة قوة فيه. يضيف هذا النموذج لعملية الترجمة بعدا هاما تأويليا بصفتها نشاطا تواصليا ضمن سياق معين وليس نقلا حرفيا للكلمات والعبارات من لغة إلى أخرى، ومنه فقد رأينا أن الطالب من خلاله يتعلم التحرر من أغلال النقل الحرفي للكلمات والعبارات ليتجه إلى فهم عملية الترجمة التي تنطوي على فهم المعنى وإعادة صياغته في سياقات متعددة. يعتبر استعمال هذا النموذج في تدريس نظريات الترجمة اسقاطا واقعيا للمفاهيم في الترجمة خصوصا اثناء مرحلة الفهم، وبالتالي فنرى بأن استعماله قد قرَّب نظريات الترجمة من التطبيق وهو عكس ما تذهب إليه فرضيتنا.

يرى أستاذ أن تجسيد تحليل احتياجات الطلبة التطبيقية في تدريس نظريات الترجمة مهم جدا لرسم خطة تشمل العناصر الأساسية التي يتوجب إدراجها كذا مختلف الطرائق لتقديم تلك العناصر داخل المادة، وبهذا يقترب من الطلبة بصفتهم طرف أساسي في بناء التكوين، ومنه نستنتج بأن الربط بين ما يحتاجه الطلبة وتقديم المادة من شأنه أن يضع جسرا بين مادة نظريات الترجمة والمقاييس التطبيقية، ثم إن استعمال هذه الطريقة ينفي الى حد بعيد الفرضية التي وضعناها.

يرى بعض الأساتذة أن تقديم هذه المادة يجب أن يحترم تبسيط المفاهيم المتعلقة بالنظرية الواحدة لتسهيل فهم الطالب واستيعابه، كما يجب أن يحترم اختزال النظريات والمفاهيم في تلك التي تكون برغماتية وذات توجه تطبيقي للطلبة، وبهذا نستنتج بأن هذه الطريقة قد وُفقت في جلب أمور عديدة منها ما تعلق بالمادة بحد ذاتها ومنها ما تعلق بطريقة التقديم ومنها ما تعلق

بالطلبة أنفسهم، ومنه نرى بأن تقديم مادة نظريات الترجمة بهذه الطريقة من شأنه تقريبها أكثر من التطبيق.

طرح بعض الأساتذة نقطة هامة جدا في هذا السياق وهي ضرورة أن ينسق ويتفق جميع الأساتذة على طريقة معينة في تقديم مادة نظريات الترجمة من أجل أن ينتجوا مقررا يلبي الاحتياجات المعرفية للطلبة، ومنه نستنتج أن التنسيق يعتبر نقطة جوهرية في تقريب مادة نظريات الترجمة من التطبيق، ومن خلال ما أدلى به الأساتذة نلاحظ بأن هناك عدم اتفاق حول طريقة معينة والعمل على تطويرها من أجل الاستجابة لاحتياجات الطلبة.

أما فيما يخص المواد التطبيقية فقد ركزنا على مادة الترجمة الكتابية نلاحظ بأن معظم الأساتذة يحاولون الدمج بين النظري والتطبيقي من خلال تبيين العلاقة القائمة بين الممارسات والقرارات العملية في الترجمة وربطها بأصلها النظري، ونعتبر هذا الأمر نقطة قوة في برنامج التكويني للمعهد.

تطرقنا أيضا إلى طرق التقييم كجزء من تقديم هذا المادة النظرية من وجهة نظر الطلبة والأساتذة. نلاحظ بأن أجوبة أغلبية الطلبة 87,9٪ ترى بأن التقييم المرتكز على معرفة تسلسل المفاهيم النظرية عبر الحقب التاريخية ليس فعالا تماما ولا يرغب الطلبة في استعماله، كما أن أغلبية الطلبة التي تقدر ب 82,8٪ لا يرغبون في التقييم المرتكز فقط على حفظ وإعادة استرجاع المفاهيم النظرية. أما ما تعلق بالتقييم المرتكز على قدرة الطالب على فهم وتطبيق المفاهيم النظرية في الترجمة فنلاحظ بأنها حازت أكبر نسبة من حيث رغبة الطلبة في تطبيقها في التقييم حيث بلغت نسبة 66,4٪ ويشارك هذا الرأي نسبة من كبيرة من الأساتذة تقدر ب 50٪ حيث يقومون بتطبيق هذه الطريقة. ومنه نرى بأن التقييم في هذه المادة قد توافق الى حد بعيد مع احتياجات الطلبة التطبيقية.

لقد قمنا بطرح سؤال للأساتذة يمكن أن نستعمله في هذه الفرضية حيث يتقصى الأساس الذي يعتمد عليه الأساتذة في وضع الدروس النظرية، إذ نلاحظ بأن معظم الاساتذة يرون بأن الأساس يعتمد على احتياجات الطلبة التطبيقية وما يتطلبه علم الترجمة من كفاءات ترجمية كذلك محاولتهم لحصر النظريات في تلك التي تخدم التطبيق بصفة مباشرة خاصة وأن عدد

الحصص محدود، ومنه نلاحظ التأثير الكبير للحجم الساعي مع غزارة النظريات الترجمية على الأساتذة إذ أن كل أستاذ يجهد في طريقة وضعه للدروس، إجمالا يمكن القول بأن الأسس المعتمدة وإن اختلفت من أستاذ لأخر إلا أنها تتجه نحو التطبيق وهو ما ينفي الفرضية التي قمنا بذكرها، كما يعتبر هذا نقطة إيجابيا في تدريس مادة نظريات الترجمة من حيث تقريبها من التطبيق.

الخاتمة

تطرقنا في هذه الدراسة إلى عدة جوانب حاولنا فيها النظر إلى علاقة نظريات الترجمة بالتطبيق كذا انعكاسها على تعليم الترجمة. قُسِّم الجانب النظري إلى ثلاثة فصول حيث بدأنا في الفصل الأول بوضع تعريف يشمل ماهية النظرية بصفة عامة وبينا علاقتها بالتطبيق، انتقلنا بعدها إلى ت

عريف نظرية الترجمة من خلال ثلاثة زوايا وهي: الترجمة بصفتها ناتج والترجمة بصفتها عملية والترجمة بصفتها عملية وناتج ثم قلنا بأن نظرية الترجمة يجب أن تكون قادرة على شرح كل ما تعلق بالترجمة من خلال الزوايا الثلاثة المختلفة التي ذكرناها وذلك حسب مركز البحث.

بما أن دراستنا تتقصى الجانب النظري في تعليمية الترجمة فقد تطرقنا إلى سرد مختصر لتطور نظرية الترجمة مركزين على الأصول والمفاهيم النظرية التي جاءت بها كل نظرية كما بينا أوجه الاختلاف والقصور في كل نظرية. حاولنا أيضا ربط كل نظرية بالأخرى ليتسنى للقراء رسم خريطة شاملة عن تطور نظريات الترجمة عبر الحقب الزمانية منذ ظهورها. كما تطرقنا أيضا إلى وضع حوصلة لهذا التطور بالعودة إلى طرح شسترمان (1997) الذي لخص هذا الزخم النظري الطويل في قضايا نظرية هامة أو ما أطلق عليه بميميات الترجمة من خلال ظهورها في فترات عدة، وبينا مدى تأثير هذه القضايا في تشكيل فهم أعمق عن الترجمة. في الأخير ختمنا هذا الفصل بربط نظرية الترجمة بالتطبيق من خلال العودة إلى المبحث الجديد الذي يسمى بدراسات الترجمة بفروعه التطبيقية والنظرية والوصفية، ورأينا كيف أن هذه الفروع مترابطة فيما بينها بحيث مكنت الترجمة من أن تصبح مبحثا أكاديميا لا يستقي

فقط من مجال الترجمة ولكن أيضا من فروع علمية أخرى. في الأخير قمنا بذكر أهمية هذا التداخل بين الفروع والعلوم interdisciplinarity في دفع الترجمة عموما إلى الامام.

بعد هذا السرد المختصر لنظرية الترجمة انتقلنا في الفصل الثاني من الأطروحة إلى تبيان علاقة نظريات الترجمة بالتعليمية، حيث استهللناه بتعريف بسيط عن تعليمة الترجمة وبينا الفرق بين التكوين الأكاديمي والمهني من حيث توظيفهما لنظريات الترجمة، ثم تطرقنا إلى المقاربة الاجتماعية البنائية لكيرالي ووضحنا بعض الأسس التي تبنى عليها. ركزنا في هذا الفصل على تبيان أهمية ادراج نظريات الترجمة في تكوين المترجمين من خلال مدى اسهامها في تطوير مهارات الطلبة بداية من رفع وعي الطلبة أثناء مرحلة اتخاذ القرارات، وتحسين نوعية الترجمة وتطوير الكفاءة الترجمة، وخلصنا إلى أن اسهامها منوط بالتطبيق بحيث لا يكفي ادراج النظرية دون ارفاقها بالتطبيق. في الأخير تطرقنا إلى كيفية ادراج نظريات الترجمة في محتويات التكوين بداية بكيفية التسلسل في تقديم الدروس، لنختم هذا الفصل الثاني بقولنا إنه لا يمكن أن نجرد التكوين في الترجمة من موضوع دراسته وهو الترجمة في كل أبعادها سواء التطبيقية أو النظرية أملين سلفا أننا نساعد على تخريج مترجم واعي بما يكفي لأن يجد حلوله بنفسه ويواصل في عملية التنظير ولو على مستواه الفردي البسيط.

تطرقنا في الفصل الثالث من الأطروحة إلى ربط نظريات الترجمة بطرق التدريس حيث رأينا أن المقاربة التعليمية لهذه المادة يجب أن تسهم في أربعة نقاط رئيسية وهي كالتالي: أولا الربط بين المعرفتين التقريرية Declarative knowledge والإجرائية Procedural knowledge بصفتهما عنصرين هامين وجوهريين في التكوين فالمقاربة التعليمية الفعالة يجب أن تحاول الربط بين العناصر الإجرائية والتقريرية من خلال التركيز على الزيادة من التفكير النقدي الواعي أثناء التكوين. ثانيا رأينا أن المقاربة التعليمية يجب ترتكز على عملية الترجمة أكثر من التركيز على ناتج الترجمة لأن التركيز على الناتج فقط يمنع الأستاذ من معرفة ومتابعة والتحكم في الطريقة التي انتهجها الطلبة للقيام بتلك الخيارات أثناء الترجمة، وبالتالي فالتركيز على ادراج نظريات الترجمة أثناء عملية الترجمة من شانه تنمية وعي الطلبة أثناء اتخادهم لمختلف القرارات الترجمية وهو ما يصبوا إليه التكوين في كل مراحله. ثالثا يجب أن تتوجه المقاربة التعليمية نحو خلق نقاشات داخل قاعة الدرس حول قضايا شائكة لدى الطلبة بحيث

يقوم الأساتذة بتشجيع طلبتهم على اثراء النقاشات من خلال وجهات نظرهم تجاه المشاكل التي واجهتهم. بعد ذلك انتقلنا إلى المصادر التي يمكن للأساتذة الرجوع إليه في اختيار النظريات ذات التوجه التطبيقي ورأينا أن هناك العديد من المصادر حسب أهداف المادة واحتياجات الطلبة. تطرقنا بعدها إلى نموذج تعليمي قام بوضعه دنيال جيل يدعى IDRC والذي يعتبر من النماذج الهامة في تقديم نظريات الترجمة لعدة أسباب من أهمها أنه يقترب من التطبيق ويراعي احتياجات الطلبة التطبيقية من هذه المادة النظرية. ثم ختمنا هذا الفصل بالتطرق إلى نموذج احتياجات الطلبة في وضع برامج تكوين المترجمين مبينين أهميته والطرق التي يتبعها.

عمدنا في الفصل الرابع من الأطروحة إلى إشكاليّة البحث الأساسية التي تتمثل في محاولة معرفة مدى توافق مادة نظريات الترجمة مع الاحتياجات التطبيقية للطلاب من خلال أداة جمع المعلومات المتمثلة في الاستبيان مع الطلاب والأساتذة، وقد أسفرت الدراسة على مجموعة من النتائج التي نعرضها فيما يلي:

فيما يخص مواقف ودوافع الطلبة والأساتذة حول مادة نظريات الترجمة فلاحظنا بأن هذه المادة تعتبر مادة أساسية بالنسبة للطلبة بالرغم من أنها مادة نظرية بحيث أن الأغلبية 66,4٪ من الطلبة يولون لها أهمية كبيرة في تكوينهم كمترجمين كما أن الخبرة المهنية كان لها انعكاس إيجابي على نظرة الطلبة حول أهمية نظريات الترجمة في التكوين، وقد استنتجنا أن التكوين استطاع إلى حد بعيد تشكيل نظرة إيجابية من خلال فرضها كمادة أساسية. كما رأينا بأن نظرة الأساتذة تجاه هذه المادة قد ساهمت في تشكيل نظرة إيجابية لدى الطلبة حيث ترى نسبة كبيرة من الأساتذة مقدرة ب 66,7٪ أن أهمية نظريات الترجمة تكمن في رفع ثقة الطلبة عند محاولتهم لتبرير قراراتهم الترجمة. أما النسب المتبقية من الأساتذة فترى بأن الدور الأساسي لنظريات الترجمة هو الرفع من وعي الطلبة أثناء الترجمة وهو أمر نراه أيضا إيجابي في التدريس إذ أن نظريات الترجمة إن لم تجسد هذا الهدف الهام مع نهاية التكوين فلن يكون لها أي فائدة.

انتقلنا بعد هذا إلى تقصي الغموض الذي يعتري الطلبة في فهم القضايا النظرية الهامة في الترجمة والتي قسمتها إلى 5 مفاهيم أساسية في نظرية الترجمة، من خلال الاعتماد على

الطرح الذي قدمه شسترمان (2000) Memes of translation. The spread of ideas in translation theory سنحاول تلخيص نتائجها عجالة.

لاحظنا فيما يخص المفاهيم النظرية المتعلقة بالتكافؤ أن أغلبية الطلبة 55,2٪ لا تجد فيها غموضا. أما المفاهيم النظرية المتعلقة ب الأصل والهدف فرأينا أيضا بأن أغلبية الطلبة 65,5٪ لا تجد فيها غموضا، نفس الأمر ينطبق على المفاهيم النظرية المتعلقة ب الترجمة وإعادة الكتابة حيث أن أغلبية الطلبة 52,6٪ لا تجد فيها غموضا كبيرا. تبقى المفاهيم النظرية المتعلقة بعدم القابلية للترجمة حيث تشكل بالنسبة للطلبة بعض الغموض. وكذا المفاهيم النظرية المتعلقة ب الترجمة الحرة والترجمة الحرفية التي ترى أغلبية الطلبة مقسمة إلى صنفين منهم من يرى بأنها غامضة إلى حد ما بنسبة 37,9٪ ومن يرى بأنها غامضة جدا بنسبة ب 27,6٪. ختمنا تحليلنا بالقول بأن الغموض الذي يواجه الطلبة في مثل هذه القضايا سيأثر حتما على فهمم لهذه المفاهيم المهمة في الترجمة كذا تطبيقهم لها، وبالتالي فتوضيحها يعتبر حسب البنائية الاجتماعية تغيير لبناءات قبلية اكتسباها الطلاب وجب تغييرها وإلا سيواصل الطلبة اعتبارها غامضة مما سيأثر عليهم وعلى ترجمتاهم على المستوى التطبيقي.

انتقلنا بعدها إلى تقصي اراء الطلبة حول نقص التكوين من المفاهيم النظرية المهمة في تحسين أدائهم المهني، حيث لاحظنا أن أغلبية الطلبة 62,1٪ ترى بأن المفاهيم النظرية التي لها علاقة بالترجمة في السياق المهني تنقص التكوين كنظريتي الهدف وفعل الترجمة، ويشارك هذا الرأي نسبة كبيرة من الطلبة حسب متغير الخبرة المهنية في مجال الترجمة وتقدر ب 80,0٪. أما المفاهيم النظرية المتعلقة بالتعامل مع أنواع النصوص ووظائفها فلاحظنا بأن أغلبية الطلبة التي قدرت ب 64,7٪ ترى بأنها لا تنقص التكوين وقد اختلف الأمر عند معاينتنا للنسبة من خلال متغير الخبرة المهنية فالأغلبية منهم 53,9٪ ترى بأنها تنقص التكوين. أما ما تعلق بالمفاهيم النظرية المتعلقة بدور ومسؤولية المترجم في عملية التواصل فنرى بأن الأغلبية من الطلبة سواء بخبرة أو بدون خبرة يرون بأنها لا تنقص التكوين. أما فيما تعلق بالنقطة الأخيرة المتعلقة بالمفاهيم النظرية التي تولي أهمية للترجمة في عملية التواصل بين الثقافات فلاحظنا بأن النسبة الكبيرة من إجمالي الطلبة التي تقدر ب 63,8٪ وعددهم (74 طالبا) ترى بأنها لا تنقص التكوين.

تطرقنا أيضا في هذه الدراسة التطبيقية إلى معرفة وجهة نظر الطلبة حول مدى إسهام مادة نظريات الترجمة في تطوير بعض المهارات المهمة في أداء الترجمة وتركنا المجال مفتوحا للطلبة لذكر مهارات أخرى إن وجدت. فلاحظنا فيما يتعلق بمدى إسهام مادة نظريات الترجمة في الرفع من وعي الطلبة عند اتخاذ القرارات في الترجمة بان الأغلبية منهم ويقدرون بنسبة 47٪ يرون بأن مادة نظريات الترجمة ساعدتهم قليلا وهو أمر نراه إيجابي بعض الشيء بحيث أننا نرى بأن الدور الهام لنظريات الترجمة يتمثل في الرفع من وعي الطلبة. أما فيما تعلق بإسهامها في تحسين نوعية الترجمة لاحظنا بأن أغلبية الطلبة 52,6٪ يرون بأنها ساعدتهم كثيرا ونعتبر هذا أيضا نقطة قوة، إذ استطاع التكوين إلى حد بعيد توجيه نظرية الترجمة نحو تحسين نوعية الترجمة. أما فيما يخص مدى اسهام نظريات الترجمة في مساعدة الطلبة على تبرير ترجماتهم فلاحظنا بأن أغلبية الطلبة وتقدر ب 39,7٪ يرون بأنها ساعدتهم كثيرا وهو أيضا أمر إيجابي جدا. أما فيما تعلق بالنقطة الأخيرة والمتعلقة بمدى اسهامها في مساعدة الطلبة على كتابة البحوث الأكاديمية فلاحظنا بأن أغلبية الطلبة المقدر ب 37,1٪ يرون بأنها ساعدتهم كثيرا. ختمنا بملاحظة أدلى بها طالب تنم عن الاسهام الكبير لمادة نظريات الترجمة، حيث يقول بأن مادة نظريات الترجمة ساعدته في تسهيل عملية الترجمة وتحسينها. من خلال هذه التحليلات لاحظنا بأن هناك انعكاس إيجابي لمادة نظريات الترجمة على مهارات الطلبة.

فيما يخص اراء الأساتذة حول نقص معارف الطلبة حول المفاهيم النظرية من حيث توظيف تلكم المفاهيم أثناء التطبيق فيرى أغلبية الأساتذة وتقدر نسبتهم ب 83,3٪ أن هناك نقص كبير لدى الطلبة، وعند السؤال عن نوعية تلك المفاهيم ادلى الأساتذة بملاحظات عدة سنحاول تلخيصها باختصار

1. يرى بعض الأساتذة بأن هذه المفاهيم تدور حول استراتيجيات الترجمة والفائدة من الاطلاع عليها
2. هناك من حصر تلك المفاهيم في معرفة الفرق بين الاستراتيجية والأسلوب، ومعنى النظرية والمقاربة والفرق بينهما، كذا علاقة نظرية الترجمة بفعل الترجمة، والتداخل بين النظريات والعلاقة بينهما وأهمية نظرية الترجمة وخدمته وطريقة توظيفه في

ممارسة الترجمة وتطبيقها، كذا التمييز بين أنماط النصوص والسجلات اللغوية نهيك عن الوحدات اللغوية والمصطلحات بمعانيها المتعددة وكيفية انتقاء الأنسب منها.

3. يرى بعض الاساتذة أن الطلبة يفتقرون إلى التفكير المنطقي المتعلق بالخيارات الترجمية والتي تتوقف بدروها على استراتيجيات متموقعة في نظريات معينة.

ألحقنا هذا السؤال بسؤال اخر عن الأسباب التي يرى الأساتذة أنها أثرت على الطلبة ونجملها في النقاط التالية والتي نعتبرها نقاط ضعف في البرنامج:

1. تباين البرنامج من فوج إلى اخر قد أثر على قدرة الطلبة في تطبيق المفاهيم وذلك لتشتيت تركيزهم بين البرامج من فوج لآخر.
2. التباين الحاصل بين الوحدات النظرية للترجمة والوحدات التطبيقية وعدم التنسيق بينهما.
3. خلو مقرر الوحدات التطبيقية من معظم المفاهيم النظرية التي يمكن للأستاذة أن يبرزوها ويشرحوها ويبينوا علاقتها بممارسة الترجمة واتخاذ القرارات الترجمية.

تطرقنا أيضا في نفس المحور الأول من الاستبيان الموجه إلى الأساتذة إلى معرفة العوامل التي يرونها تأثر سلبيا على تكييف نظريات الترجمة مع ما يحتاجه الطلبة في التطبيق. تعتبر المراجع من بين العوامل فقد لاحظنا بأن هناك نسب متساوية بين الأساتذة ممن يرى بأنها تؤثر كثيرا، ومن يرى بأنها تؤثر قليلا، ومن يرى بأنها لا تؤثر إطلاقا، ومن خلال جمع النسب الأولى رجحنا الكفة إلى أن هناك تأثير للمراجع في تكييف نظريات الترجمة مع التطبيق. أما فيما يخص المقرر يعني مقرر الدروس في حذ ذاته فلاحظنا بأن هناك نسبة كبيرة تقدر ب 66,7٪ تؤثر كثيرا على تكييف نظريات الترجمة مع التطبيق، ومنه استنتجنا بأن من بين الأسباب التي يمكن أن يؤثر من خلالها مقرر الدروس النظرية على تكييفها مع التطبيق هو عدم تطابق الدروس مع الأهداف المسطرة والتي يسعى الطلبة لبلوغها. أما فيما يخص بالوسائل المساعدة في التدريس ونقصد بها الأدوات المستعملة أثناء التدريس كأدوات العرض والوثائق المختلفة المتعلقة بالتقييم، كما تدخل المراجع ضمنها كأداة مساعدة في التدريس فلاحظنا بأن

نسبة كبيرة من الأساتذة التي قدرت نسبتهم ب 66,7٪ يرون بأنها أيضا تؤثر كثيرا. أما التنسيق بين الأساتذة كعامل فلاحظنا بأن الأغلبية منهم 66,7٪ يرون بأنه يؤثر بعض الشيء.

انتقلنا بعدها في الدراسة التطبيقية إلى معرفة اراء الطلبة والأساتذة حول محتوى مادة نظريات الترجمة من خلال طرح أسئلة سنحاول تلخيص نتائجها فيما يلي:

أولا تطرقنا في البداية إلى معرفة رضى الطلبة حول محتوى نظريات الترجمة المدرج في التكوين فلاحظنا بأن الأغلبية الكبيرة في التركيبتين اللغويتين عربي/انجليزي وعربي/انجليزي/فرنسي بقيت متحفظة ولم تبدي أي رأي، وقد ارجعنا هذا التحفظ إلى عدة أسباب من بينها عدم وضوح المحتوى لدى الطلبة. قمنا أيضا بطرح سؤال للأساتذة لا يختلف عن هذا السؤال ارتأينا من خلاله تقصي مدى اسهام المحتوى في الرفع من نسبة استفادة الطلبة من المفاهيم النظرية للترجمة في التطبيق، فلاحظنا بأن النسبة الكبيرة انقسمت إلى صنفين صنف يرى بأن المحتوى يساعد قليلا، بينما بقي الصنف الاخر متحفظا. أعقبنا هذا السؤال بسؤال مفتوح لنتحرى الأسباب سنحاول أن نجملها في النقاط التالية:

1. وحدات الترجمة النظرية ينقصها التطبيق كما أن وحدات الترجمة التطبيقية تنقصها الاسقاطات النظرية.
2. كثافة النظريات الموجودة فيها مما يستعصي على الأساتذة تحديد تلك التي لها انعكاس مباشر على التطبيق. كما أن بعض النظريات المدرجة متشابهة ويصعب على الطلبة التمييز بينها.
3. افتقار المحتوى من مراجع معينة تسقط الجانب النظري على التطبيقي.
4. عدم توافق غزارة النظريات الترجمية في المحتوى مع الحجم الساعي المخصص.
5. عدم وجود مقرر موحد بين الأساتذة.

ذكر بعض الأساتذة نقاط قوة نرى انه من المهم وهي كالتالي:

1. أظهر محتوى نظريات الترجمة بعض النتائج الإيجابية لدى الطلبة من خلال مذكرات تخرجهم.
2. هناك بعض النظريات المدرجة في المحتوى مهمة جدا إذ أنها ساعدت الطلبة في رفع وعيهم حول مختلف الخيارات الترجمية.

قمنا بطرح سؤال عن الأساس الذي يعتمد عليه الأساتذة في وضع دروس نظريات الترجمة فكانت الأجوبة مختلفة إلا أننا سنجملها في أن جلها يعتمد على احتياجات الطلبة التطبيقية خاصة مع غزارة النظريات في ظل الحجم الساعي المحدود، ومنه رأينا هذا الامر بمثابة نقطة قوة في التكوين.

ارتأينا أيضا في نفس السياق أن نطرح سؤالا للأساتذة حول ضرورة أن تكون الدروس النظرية مدرجة مسبقا على أسس مدروسة فلاحظنا بأن الأغلبية الساحقة التي قدرت ب 66,7 ٪ أبدت موافقة شديدة وتليها مباشرة بنسبة 33,3 ٪ كانت موافقة، ومنه استنتجنا مدى رغبة الأساتذة في وضع أسس مدروسة لمقرر دروس نظريات الترجمة ليتسنى لهم صب كل مجهوداتهم على تطبيقه على أرض الواقع.

انتقلنا في نفس المحور إلى تقصى اراء الطلبة والأساتذة حول الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة، فلاحظنا بأن أغلبية الطلبة في عرضي التكوين للتركيبتين اللغوتين عربي/إنجليزي وعربي/إنجليزي/فرنسي يرون بأنه كاف، ويختلف الأمر بالنسبة للأساتذة حيث جميع الأساتذة المستجوبين بأن الحجم الساعي غير كاف.

فيما يخص البحث في طرق تسلسل الدروس النظرية في المحتوى لاحظنا من خلال المعطيات الميدانية بأن أغلبية الطلبة لا تفضل الطريقة مبنية على التسلسل حسب الحقب التاريخية. أما بالنسبة للتسلسل حسب الوحدات اللغوية من الكلمة إلى النص فلاحظنا بأن هناك نسبة كبيرة قدرت ب 52,2٪ تفضلها، ويتوافق الأمر مع التسلسل حسب صعوبة المفاهيم حيث أبدت الأغلبية تفضيلها لهده الطريقة. أما النسبة الأكبر وقدرت ب 77,6٪ ترى بأن التسلسل حسب أنواع المشاكل التي تحتاج إلى حلول فعالة جدا. ومنه استنتجنا بأن احتياجات

الطلبة في طريقة تسلسل الدروس النظرية يتبع نسقا يتوجه نحو مختلف أنواع المشاكل الترجمية التي يواجهها الطلبة بصفة دائمة أثناء الترجمة.

انتقلنا بعده إلى المحور الأخير من هذه الدراسة التطبيقية والذي يتمثل في معرفة إجابات الطلبة والأساتذة حول طرق تدريس مادة نظريات الترجمة، ومدى توافق هذه الطرق مع ما يحتاجه الطلبة في التطبيق.

بداية قمنا بطرح سؤال للطلبة حول تفضيلهم للمقاربة التعليمية التي تتماشى مع مادة نظريات الترجمة، فاتجهت الأغلبية التي قدرت ب 89,7٪ نحو المقاربة التشاركية التي تنبني على تفاعل متبادل بين الأستاذ والطلبة في بناء الدرس، ومنه استنتجنا التحول الجديد لدى الطلبة نحو جعل التكوين فرصة للتشارك في بناء المعارف، وهو الأمر الذي تركز عليه المقاربة الاجتماعية البنائية. أما بالنسبة للأساتذة فقد قاموا بذكر مقاربات تعليمية عديدة ومختلفة سنقوم بتلخيصها في النقاط التالية:

1. يعتمد بعض الأساتذة على المنهج التأويلي في تقديم مادة نظريات الترجمة.
2. يعتمد البعض الاخر على طرق تحترم الاختصار والابتعاد عن التعقيد وحصر المفاهيم النظرية في تلك التي يكون لديها اسقاط مباشر على التطبيق
3. كما أن البعض يعتمدون على دراسة احتياجات الطلبة في تقديم المادة.

من خلال ما ادلى به الأساتذة من طرق مختلفة في تقديم مادة نظريات الترجمة، استنتجنا بأن كل أستاذ يجتهد في تطوير طرق تقديمه لهدم المادة النظرية، ومن خلال العود إلى الجانب النظري اقترحنا أن يتم الاعتماد على نموذج IDRC الذي يجمل جل ما ذكره الأساتذة بالإضافة إلى سهولة تبنيه من طرف الأساتذة.

انتقلنا بعدها إلى السؤال الثاني الذي حاولنا من خلاله تقصي اللغة التي يرغب الطلبة في استعمالها في تقديم الدروس النظرية، حيث لاحظنا بأن أغلبية الطلبة الذين قدروا ب 69٪ يفضلون استعمال اللغة الأجنبية، يقابلهم نسبة من الطلبة قدروا ب 56,9٪ يفضلون استعمال

اللغة العربية. استنتجنا من خلال إجابات الطلبة أن سبب تفضيلهم للغة الأجنبية هو وفرة المراجع فيها.

على ذكر المراجع ارتأينا أيضا طرح سؤال يتقصى نوعية المراجع التي يفضلها الطلبة، ففيما يتعلق بالكتب لاحظنا بأن نسبة كبيرة من الطلبة قدرت ب 56٪ يفضلونها، إلا أن هذه النسبة لا تبتعد عن نسبة الطلبة الذي لا يفضلونها وقدرت ب 44٪. كما أن المقالات أيضا حظيت بتفضيل العديد من الطلبة قدرت نسبتهم ب 58,6 ٪ وقد ارجعنا ذلك إلى أهمية المقالات في الجمع بين الجانبين التطبيقي والنظري. أما ما تعلق بالمواقع الإلكترونية كمرجع فقد كانت نسبة الطلبة الذي يفضلونها تقدر ب68,1٪، كما أن نسبة ضئيلة من الطلبة قدرت ب 47,4 ٪ فضلت الفيديوهات كمرجع. أضاف بعض الطلبة الاعتماد على المقابلات كمرجع، وبالتالي استنتجنا أن الطلبة يريدون أن يتم التنويع من نوعية المراجع. وبالمقارنة مع ما يقدمه الأساتذة لاحظنا بأن الأساتذة يقدمون كل ما ذكرناه من مراجع بصفة دائمة، إلا ما تعلق بالمواقع الإلكترونية فيقدمونها أحيانا، وأرجعنا ذلك إلى أن هذه النوعية من المراجع يجب أن تقدم بطريقة تحترم موثوقية المواقع لأن هناك مواقع عدة غير موثوقة.

قمنا أيضا بطرح سؤال عن مدى رغبة الطلبة في إحضار المشاكل الترجمية التي تواجههم لإيجاد حلول لها على ضوء نظريات الترجمة، فكانت الأغلبية منهم التي قدرت ب 46,6 ٪ موافقة وتليها مباشرة نسبة 29,3٪ أبدت موافقة شديدة، ومنه استنتجنا مدى الرغبة الكبيرة لدى الطلبة في استغلال مادة نظريات الترجمة لحل مشاكلهم.

فيما يخص طرق التقييم في مادة نظريات الترجمة لاحظنا بأن الأغلبية من الطلبة وقدرت ب 66,4٪ يفضلون أن يكون التقييم مرتكزا على **قدرة الطلبة في فهم وتطبيق المفاهيم النظرية في الترجمة**، وهذا عكس الطرق الأخرى التي تركز فقط على الحفظ او معرفة تسلسل المفاهيم النظرية حسب الحقب التاريخية التي لا يرغب معظم الطلبة في التركيز عليها. أما ما تعلق بالأساتذة بفقد كان النصف منهم يركزون على مدى قدرة الطلبة في تطبيق المفاهيم مما استنتجنا منه توافق احتياجات الطلبة مع ما يقوم به معظم الأساتذة، أما فيما تعلق بطرق التقييم في مادة الترجمة الكتابية فلاحظنا بأن النسب الكبيرة من الطلبة تفضل التركيز على **القدرة على حل المشاكل الترجمية**، كما أنها تفضل التقييم المرتكز على **تبرير الحلول**

المستعملة من خلال العودة على المفاهيم النظرية. أما ما تعلق بالتركيز فقط على جودة الترجمة فإن الأغلبية من الطلبة وقدرت ب 57,8٪ لا يفضلونها. أما عن الأساتذة فإن الأغلبية الكبيرة التي قدرت ب 83,3٪ يركزون في تقييمهم للطلبة في هذه المادة على قدرتهم على **حل المشاكل الترجمة** وبالمقارنة مع أجوبة الطلبة استنتجنا بأن هناك توافق بين الطريقة التي يستعملها الأساتذة واحتياجات الطلبة التطبيقية.

اعتمادا على ما تقدم من دراسات نظرية وعلى اراء الطلبة كذا خبرة الأساتذة في مجال تعليم الترجمة وانطلاقا من معطيات الاستبيانات، نقترح جملة من التوصيات والملاحظات التي خلصت إليها هذه الدراسة المتواضعة

- ✓ لقد وُفِّق التكوين إلى حد بعيد في تشكيل أفكار إيجابية لدى الطلبة بخصوص أهمية مادة نظريات الترجمة في تكوين المترجمين، من خلال توضيح أن الترجمة لا تنطوي فقط على مهارات تطبيقية خالصة بل تربطها بالجانب النظري علاقات كثيرة، هذا الترابط بين المستويين النظري والتطبيقي هو الأساس الذي تنبني عليها الترجمة. كما أن التكوين قد وُفق إلى حد بعيد في تشكيل فهم أعمق بخصوص بعض القضايا النظرية الهامة التي قمنا بالتطرق إليها تحت ما يطلق عليه بالميميات الأساسية لنظرية الترجمة. إلا أن هناك قضيتين يجب أن يركز عليهما التكوين أكثر. تتعلق الأولى بقضية عدم إمكانية الترجمة فقد أثبتت نتائج هذه الدراسة غموضها لدى الطلبة. وبالتالي نرى بأن توضيح هذه القضية أكثر سيمكن الطلبة من تشكيل فهم أوسع عن التكافؤ والاختلاف الحاصل بين اللغات إذ أن هذا الاختلاف صفة لازمة لحدوث التواصل، نرى أيضا أن يتم توضيح هذه القضية من خلال التطرق إلى علاقة الفكر باللغة وأخيرا نرى بأن ضرورة توضيح هذه القضية الهامة سيجعل من الترجمة عملية تواصل بالدرجة الأولى. أما القضية الثانية التي يجب على التكوين توضيحها أكثر فتتعلق بالترجمة الحرفية والترجمة الحرة التي أثيرت مرات عديدة في النقاش النظري الطويل، وبالتالي فنقترح أن

يكون التعامل مع هذه القضية بطريقة تبتعد عن التفريق بينهما من خلال خلق أقطاب تجتذبانها وبالمقابل توضيح أن الفرق بينهما تحدده خيارات المترجم عند الترجمة.

- ✓ يجب أيضا على التكوين في جانبه النظري التعزيز من إدراج مفاهيم ونظريات ترجمية تضع الترجمة في السياق المهني وهو الامر الذي أثبتته نتائج الدراسة من خلال تحليل احتياجات الطلبة. كما أن الدراسة أيضا أثبتت ضرورة تعزيز إدراج نظريات أنواع النصوص إذ أن نسبة كبيرة من الطلبة ذوي خبرة مهنية ذهبت إلى ذلك.
- ✓ لا يمكن أن نحكم على نجاعة مادة نظريات الترجمة في التكوين من خلال النظر فقط إلى المحتوى بل يجب أيضا التطرق إلى طريقة تقديم المفاهيم النظرية، إذ خلصت الدراسة إلى ضرورة أن يزيد التكوين من تعزيز الأسلوب التشاركي المبني على تفاعل الأستاذ والطلبة في بناء الدروس النظرية وهي ما تذهب إليه المقاربة البنائية الاجتماعية.
- ✓ يجب أن تحترم طريقة تقديم نظريات الترجمة عناصر أساسية نجد جلها في النموذج الذي اتينا على ذكره في الجانب النظري للأطروحة المسمى ب IDRC، حيث أننا عند تحليلنا لما أدلى به الأساتذة حول طرقهم المختلفة في تقديم هذه المادة استنتجنا توافق جل ما قدمه الأساتذة مع هذا النموذج، وبالتالي أكدنا ضرورة تبنيه في تقديم هذه المادة. سنقوم في النقاط التالية المقارنة بين ما ادلى به الأساتذة مع هذا النموذج ليتضح لنا جليا توافقه.

1. يرى بعض الأساتذة بأن النموذج التأويلي الأفضل في تقديم هذه المادة وبالعودة إلى نموذج IDRC نلاحظ بأن عنصرا هاما منه يعتمد على التأويل Interpretation وإعادة الصياغة في اللغة الهدف.
2. يرى البعض الاخر أن تقديم هذه لمادة يجب أن يحترم التبسيط والاختزال وهو الأمر الذي نجده جليا في هذا النموذج حيث يضع كل نظرية في سياق العلاقة

بين المصادر التي توفرها للطلبة والقيود التي تفرضها عليهم، كما أنه نموذج يختزل النظريات في تلك التي لديها انعكاس تطبيقي مباشر على الترجمة.

3. يرى بعض الأساتذة الاخرين أن تقديم هذه المادة النظرية يجب أن يتوجه نحو احتياجات الطلبة، وبالعودة إلى قاعدة هامة من قواعد تصميم المفاهيم النظرية قبل اسقاطها على هذا النموذج، والتي مفادها "**يجب تصميم المفاهيم النظرية بصفة تجعلها ذات صلة بما يحتاجها لطلبة**" نلاحظ بأن هذا النموذج يولي أهمية كبيرة لاحتياجات الطلبة.

- ✓ من خلال نتائج الدراسة لاحظنا إلحاحا كبيرا من طرف الأساتذة بضرورة التنسيق بين الأساتذة سواء داخل المقاييس النظرية أو بين المقاييس النظرية والمقاييس التطبيقية، إذ اعتبره الأساتذة عاملا سلبيا في تكييف نظريات الترجمة مع التطبيق. ومنه نقترح التعزيز أكثر من لقاءات أساتذة المادة ومناقشة قضايا تهم هذه المادة مع ادراج أساتذة في الجانب التطبيقي ليكون لهذه الاجتماعات انعكاسا إيجابيا على التطبيق ومحاولة الخروج بمقترحات موحدة في هذا المجال.
- ✓ يجب التركيز أكثر في تعليم الترجمة على تشجيع الطلبة على تعليل الترجمات بدل التركيز على جودة الترجمة، لأن تشجيع الطلبة على التعليل بصفة دائمة من شأنه تفعيل الجانب الواعي من عملية الترجمة وتوظيف نظريات الترجمة خلال التطبيق. ورغم صعوبة التعليل في الترجمة إلا أنه بمرور الوقت سيصبح عادة لدى الطلبة وهو ما يمكنهم من تعليل ترجماتهم للزبائن حال ولوجهم لعالم الشغل.
- ✓ يعتبر التقييم جزءا هاما من عملية التعليم وبالتالي فنرى إلى ضرورة أن يخطط له جيدا ويمنح له التكوين وقتا وجهدا كافيا، كما يجب على التقييم أن يتوجه إلى حل المشاكل الترجمية بدل استرجاع المعارف التي اكتسبها الطلبة، بالإضافة إلى معرفة الكيفية التي

من خلالها استطاع الطلبة في حل تلك المشاكل وهو نقطة جوهرية في إرساء جسر بين النظرية والتطبيق في التكوين.

- ✓ تطلعنا نتائج هذه الدراسة أن الأساتذة يرغبون بشدة في أن يكون مقرر الدروس النظرية موضوعا مسبقا على أسس مدروسة، مما يساعدهم على التركيز فقط على طرق تقديمه. نفس الشيء ينطبق على الطلبة فمعرفة الدروس ووضوح المقرر من شأنه أن يمكنهم من تشكيل فكرة واضحة حول برنامج نظريات الترجمة والربط بين الدروس كذا مقارنة تقدمهم مع الأهداف المسطرة فيه. يمكن أيضا أن توضع الدروس على أساس معايير عديدة يحددها الأساتذة بالإجماع من خلال معطيات ميدانية كمتطلبات سوق العمل واحتياجات الطلبة التطبيقية، ونأمل أن تسهم هذه الدراسة ولو بقدر بسيط في بنائه.
- ✓ توصلت هذه الدراسة إلى أن الحجم الساعي لمادة نظريات الترجمة غير كاف للتطرق إلى جل المفاهيم النظرية، وبالتالي فنرى بأن يراعي التكوين زيادة الحجم الساعي ليتسنى للأساتذة التطرق على الأقل للمفاهيم النظرية الهامة وتبيان انعكاسها المباشر على التطبيق.
- ✓ أما ما يخص بتقديم المراجع فلاحظنا من خلال نتائج الدراسة أن التكوين وُفِّق إلى حد بعيد في تنويع المراجع، ومع ذلك نرى بأن يتم التركيز أكثر على تكوين الطلبة على اختيار المواقع الالكترونية ذات المصداقية، ويدخل هذا في تحديث التكوين من خلال استعمال تكنولوجيات التواصل. نرى أيضا ضرورة تشجيع الطلبة على عقد مقابلات مع الأساتذة والعاملين في مجال الترجمة كمرجع هام وهو ما ينمي فيهم مهارات التحري والنقاش.
- ✓ يجب أن يتجه التكوين إلى تقديم ترجمات مستقاة من الواقع وربط تلك الترجمات بالظروف التي تجري في السياق المهني. كما يجب أن يزيد التكوين من تشجيع الطلبة

على إحظار المشاكل التي تواجههم لإيجاد حلول لها بالعودة إلى نظريات الترجمة وهذا ما يجعل من مادة نظريات الترجمة انعكاسا واقعيا.

- ✓ أما فيما يخص التسلسل في تقديم الدروس في مادة نظريات الترجمة نرى بضرورة أن يحترم تسلسل الدروس النظرية في المحتوى الانتقال بالطلبة من الصعب إلى الأسهل وذلك حسب أنواع المشاكل الترجمية التي تحتاج إلى حلول. وهو ما تؤكده نتائج هذه الدراسة إذ لاحظنا أن احتياجات الطلبة تتجه جلها إلى تطبيق هذه الطريقة. كما أننا نقترح تسلسلا يكون التدرج فيه بالتركيز على المفاهيم النظرية حسب الوحدات الترجمية، ففي بداية الأمر يتعلق الأمر بالتركيز على الوحدات على المستوى اللغوي البسيط وتندرج تحته نظريات جاكبسون وفيني ودربلنيه، ثم ننتقل بالطلبة إلى تشجيعهم على التركيز على النص من خلال طبيعته وأهدافه وتندرج فيه نظريات أنواع النصوص والنظريات المتعلقة بالطبيعة التواصلية للنصوص، بعد ذلك ندرج الثقافة ونبين علاقتها بالنص الهدف من خلال النظريات الثقافية ونولي المترجم هنا أهمية كبيرة ليعلم الطلبة مكانته في عملية التواصل.

نختم هذه التوصيات المتواضعة بجملة من الأمور الهامة التي أدلى بها الأساتذة والطلبة في نهاية استبياناتهم حيث يرى الطلبة ضرورة التركيز على إدراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة في الميدان، كما يرون أيضا وجوب استعمال التكنولوجيا في تقديم هذا الجانب لأنه سيزيد من فعاليته وتعتبر تكنولوجيات الاتصال من بين أهم الوسائل، فمن خلالها يمكن مثلا أن يشارك الطلبة في حضور فعاليات المؤتمرات الدولية حول مواضيع مختلفة في الترجمة، أو تعزيز تلك الدروس باستخدام وسائل العرض وتشجيع الطلبة على استخدامها أيضا. أضاف الطلبة بعض الأمور من بينها:

1. الاعتماد على الجانب التطبيقي أثناء دراسة النظريات لتوضيح المعنى أكثر.
2. ضرورة أن تكون المقاييس التطبيقية متماشية مع المقاييس النظرية.

يرى الأساتذة أنه من بين الأمور التي يجب التركيز عليها من أجل تكييف مادة نظريات الترجمة مع التطبيق واحتياجات الطلبة هو ادراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة واحتياجات الطلبة، كما يرى الأساتذة أنه من الضروري في عصر التكنولوجيا الاستفادة من الأدوات في تقديم هذه المادة النظرية. أما النقطة الأخيرة والمهمة وهي ضرورة الزيادة من التنسيق بين الأساتذة في الجانبين النظري والتطبيقي.

في الأخير نرجو أننا وفقنا من خلال هذه الدراسة المتواضعة بالإسهام ولو بقدر بسيط في توجيه التكوين في معهد الترجمة جامعة الجزائر 2 نحو جعل مادة نظريات الترجمة ذات انعكاس تطبيقي يلائم احتياجات الطلبة التطبيقية.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع باللغة العربية

ابن منظور، لسان العرب ، ط3 (1994) ، دار صادر بيروت.

اخلاص، محمد عبد الحي (2017) 6 نماذج جديدة لتقويم تعلم الطلاب، تعليم جديد اخبار وأفكار تقنيات التعليم، المصدر: https://www.new-educ.com/ تاريخ ووقت الدخول 2022/11/03

أمبارو أرتادو ألبير (2004) الترجمة ونظرياتها: مدخل إلى علم الترجمة. القاهرة تر: علي إبراهيم المنوفي 2007.

أمطوش، محمد (2015) رؤية جديدة في تعليم الترجمة. ط 01، دار الحامد للنشر والتوزيع. عمان الأردن ص. 110، 162

باتشيرجي، أنول (2015) بحوث العلوم الاجتماعية المبادئ والمناهج والممارسات، (تر: خالد بن ناصر) عمان – الأردن.

بوقرة، نعمان (2009) اللسانيات العامة: اتجاهاتها وقضاياها الراهنة. علم الكتب الحديث.

كيران، جازية (2008) محاضرات في المنهجية لطلاب علم الاجتماع، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

جغبوب، حورية (2019) اللغة المتخصصة والمصطلح، دراسات ومقالات، المصدر: www.aqlamalhind.com/?p=1392/ تاريخ ووقت الدخول 2022/11/03

درقاوي، م (2015) نظرية تشومسكي التحويلية التوليدية. الشلف، الجزائر: الاكاديمية للدراسات الاجتماعية و الإنسانية, عدد13.ص3-12.

الديداوي، محمد (2002) الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، ، ص275 المصدر: https://www.aqlamalhind.com/?p=1392

روجر ت، بيل (2001) الترجمة وعملياتها "النظرية والتطبيق" (تر، محي الدين حميدي) ط1، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية

ساسي، أمال (2014) طرق ومناهج تعليم الترجمة – مقاربة معرفية، أطروحة الدكتوراه، جامعة وهران

فخري حميد رشيد المهداوي ,الترجمة في عهد الخليفة المأمون , مجلة مداد الآداب العدد التاسع د . ت ، القاهرة ، ص : 335

فروخ عمر (1983) تاريخ الفكر العربي أيام ابن خلدون دار العلم للملايين د. ط ، بيروت ص278

الغريني، شريف (2018) نظرية النجاح والتحقق المصدر: https://www.ssrcaw.org/ar/show.art.asp?aid=617222 تاريخ الدخول 2023/1/02

علي وديع، حسن (2018) ماهي نظرية اللعبة؟ التي لا علاقة لها بالألعاب المصدر: //dkhlak.com/what-is-game-theory/

عناني، محمد (2003) نظرية الترجمة الحديثة، الشركة المصرية العالمية للنشر –لونجمان

كحيل، سعيدة (2009) تعليمية الترجمة دراسة تحليلية تطبيقية، عالم الكتب الجديد، الأردن.

كاظم خلف العلي(2009) http://www.alnoor.se/article.asp?id=49268 تاريخ الدخول 2023/04/02

مجاهدي، نوال (2016) الترجمة المنظورة الأسس النظرية والإجراءات التعليمية، رسالة دكتوراه، جامعة احمد بن بلة وهران، الجزائر.

مجد، خضر (2016) مفهوم النظرية لغة واصطلاحا، المصدر: //mawdoo3.com/مفهوم_النظرية_لغة_واصطلاحاً تاريخ الدخول 2022/11/02

الديداوي محمد (2002) الترجمة والتعريب بين اللغة البيانية واللغة الحاسوبية، المركز الثقافي العربي، ط1، المغرب، ص275.

محمدي رياحي، نادية (2010) "من التعليمية إلى الترجمة تمارين كريستين ديريو نموذجا"، رسالة ماجستير، جامعة احمد بن بلة وهران، الجزائر.

أنجرس موريس (2006) منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية: تدريبات عملية (تر مصطفى ماضي) ط2، دار القصبة، الجزائر.

موسوعة المحتوى العربي (2019) تعريف الوعي المصدر : //mssader.com/تعريف-الوعي
تاريخ ووقت الدخول 2022/11/02 على h12

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية

ALTSCHULD, J. W. & WITKIN, B. R. (1995). Planning and conducting needs assessments: A Practical Guide. USA: Sage Publications

ALVES, FABIO (2005) Bridging the gap between declarative and procedural knowledge in the training of translators: meta-reflection under scrutiny. Meta: journal des traducteurs /Meta: Translators' Journal 50.4

ANDREW C, EMMA, W, (2002) can theory help translators?: A dialogue between the ivory tower and the wordface, st Jerome Publishing Manchester, UK & northompton. MA

AUBIN, MARIE-CHRISTINE (2003) L'enseignement théorique dans un programme de format ion universitaire en traduction, Meta: Journal des traducteurs 48, no. 3: 438–45

AYHAN, Y (2011) Fundamantals of curriculum design for translation courses in social sciences for undergraduate students in the department of translation and interpreting. Turkey.

BASSNETT, S. (2002) Translation Studies, London and New York: Routledge.

BASTIN, GEORGES L. , BETANCOURT,. M (2005) Les avatars de la créativité chez les traducteurs débutants in On the relationships between translation theory and translation practice, Jean Peeters (ed.) , Frankfurt am Main, Peter Lang: 213–24

BETSCH, TILMANN,. ANDREAS GLÖCKNER.(2010). Intuition in Judgment and Decision Making: Extensive Thinking Without Effort,. Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory 21: 279–294

BOASE-BEIER, JEAN (2010) "Who Needs Theory?" in Translation: Theory and practice in dialogue, Antoinet te Fawcett , Karla Guadarrama, and Rebecca H. Parker (eds) , London, Continuum: 25–38

BRINDLEY, G. (1990). The role of needs analysis in adult ESL program design. In R. K. Johnson (Ed.), The second language curriculum (pp. 63-78). Cambridge: Cambridge University Press.

BROOKS, D. (1979). Dryden and Juvenal's first satire. Sydney Studies in English,Vol 5 p.60

BURNABY, B. (1989). Parameters for Projects under the Settlement Language Training Program.

CATFORD, J. C. (1978). *A linguistic theory of translation*. Oxford University Press.

CATFORD, J. C. (1965). A linguistic theory of translation (Vol. 31). London: Oxford University Press.

CHEN, H., & ZHANG, X. (2020). Application of Reiss' S Text Typology in Translation-a Case Analysis of Franklin D. Roosevelt's fourth inaugural. East African Scholars Journal of Education, Humanities and Literature, 3(2), 34-37.

CHESTERMAN, A (1997) memes of translation the spread of ideas in translation theory, John benjamins publishing company, Amestardam

CHESTERMAN, A. (2000). Teaching strategies for emancipatory translation,. Developing Translation Competence, Ch. Schäffner and B. Adab (eds), 77–89. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins, p.83

CHESTERMAN, A., & WAGNER, E. (2002). Can theory help translators?: a dialogue between the ivory tower and the wordface. St Jerome publishing company.

CITROEN, I. (1966). Targets in translator training. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, *11*(4), 139-144

CROSSAN, M. M., LANE, H. W. AND WHITE, R. E. (1999) 'An organizational learning framework: From intuition to institution', Academy Management Review 24 (3): 522-537.

DARWISH, A. (1999). Towards a theory of constraints in translation. Retrieved, 9, 2012.

DI MANGO, D. (2018). The Role of Theory in Translator Training (Vol. 11). Narr Francke Attempto Verlag.

ERICSSON, K. A. (2002). Attaining excellence through deliberate practice: Insights from the study of expert performance

FAWCETT PETER(1997) Translation and Language:Linguistic théories explained, Manchester St Jerome Publishing, p.100.

FAWCETT, P. (1981) 'Teaching Translation Theory', in: Meta, 26, 2 pp.141-147

FREIHOFF, R. (1995). Das Curriculum als Orientierungsrahmen. TextconText, 10, 149-178.

FRY, H., KETTERIDGE, S., & MARSHALL, S. (2008). A handbook for teaching and learning in higher education: Enhancing academic practice. Routledge.

GENTZELER, E . (1993) contemprary translation theories : london and NY : Routeldge

GILE, D, (2010) Why Translation Studies Matters: A Pragmatist 's Viewpoint, Why translat ion studies mat ters, Daniel Gi le, Gyde Hansen, and Nike K. Pokorn (eds) , Amsterdam, John Benjamins: 251–62

GILE, (N,D) le model IDRC de la traduction retrieved //slideplayer.fr/slide/442016/

GILE, D (1994) the process oriented approach in translation training,DOI: 10.1075/btl.5.17gil

GILE, D. (2009). Basic concepts and models for interpreter and translator training (Vol. 8). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

GONCALVES, J. L. (2003): O desenvolvimento da competÍncia do tradutor: investigando o processo atravÈs de um estudo exploratÛrio-experimental [The development of translator competence: investigating the process through and exploratory-experimental study], Belo Horizonte, FALE/UFMG, (unpublished PhD thesis)

GOPFERICH, (2013) Translation competence: Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective", Target 25, no. 1: 61–76.

HENDRICKX, P. V. , (1975) Should We Teach Translation?, Babel, 21,3, 101-6

HERMANS, THEO (2002a) 'Translation's representations', in Eva Hung (ed) Teaching Translation and Interpreting 4. Building Bridges, Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins, 3-18.

HOUSE, J. (1997). Translation quality assessment: A model revisited. Gunter Narr Verlag.

HURTADO ALBIR, A. (2005). ”A aquisiçâo da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos”. Em: Pagano, A.; Magalâes, C.; Alves, F …[eds] Competência em traduçâo. Cogniçâo e discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG. 19-57

HUTCHINSON, T., & WATERS, A. (1987). English for specific purposes. Cambridge university press.

JAKOBSON, R. (1959). On linguistic aspects of translation. In On translation (pp. 232-239). Harvard University Press

JEREMY, M. (2001). Introducing translation studies, theories and applications.

JERMEY,M. (2016). Introducing translation studies: theories and applications.(4th edition), London/New York: Routlege, Taylor & Francis group.(p.46).

KEISER, W. (1969) A Syllabus for Advanced Translation Courses', L'Interpret, 24,2: 2-6

KELLY, L (1979) the true interpreter, a history of translation theory and practice in the west , oxford , basil blackwell

KIRALY, D. (2014). A social constructivist approach to translator education: Empowerment from theory to practice. Routledge, p.24

KIRALY, D. C. (1995). Pathways to translation: Pedagogy and process No (3). Kent State University Press. p.51

KUMPULAINEN, M, (2016) Learning translation. An empirical study into the acquisition of interlingual text production skills, Joensuu, Publications of the University of Eastern Finland.

LAROSE, R (1989) theories contemporaine de la traduction, Quebec: press de l université du quebec.

LAWRENCE, V (1995) the translator’s invisibility : a history of translation, Routledge, London

LEDERER, M (1994) La traduction aujourdhuit: le medel interpretatif, paris , Hachette. P.132

LERAT, P. (1995). Les langues spécialisées. FeniXX.

LEUVEN-ZWART, K. M. VAN (1989). Translation and Original: Similarities and Dissimilarities I, Target, 1.2, 151- 181

LEVY, J, (1967) Translation as a Decision Process: To Honor R.Jakobson (Essays on the Occasion of his Seventieth birthday) The Hague,Mouton vol.II Janua Linguarum Series pp: 1171-1182

LONGLEY, P. (1978). An integrated programme for training interpreters, Language Interpretation and Communication . Springer, Boston, MA. p. 210

Madayenzadeh, M. (2019) An Investigation of Holz-Mänttäri's Translatorial Action: A Sociocultural Model?. https://www.researchgate.net/publication/333728799_An_Investigation_of_Holz Manttari's_Translatorial_Action_A_Sociocultural_Model. (27/03/2023 18:43)

MARÍA CALZADA PÉREZ (2005) Applying Translation Theory in Teaching. New voices in translation studies, 1, 1-11

MEYER, JAN H F AND LAND, R (EDS) (2006) Overcoming Barriers to Student Understanding, London: Routledge.

MINTZBERG, H., AHLSTRAND, B. AND LAMPEL, J. (1998) Strategy safari: A guided tour through the wilds of strategic management. New York, NY: The Free Press.

MONA, B.(1992). In other words: a course on translation. London, NY: Routledge.

MOSSOP, B,. (2003) What should be taught at translation school?, Innovation and e-learning in translator training, Anthony Pym, Carmina Fallada, José R. Biau, and Jill Orenstein (eds) , Tarragona, Intercultural Studies Group, Universitat Rovirai Virgili: 20–2.

MYERS, D, G,. (2010). Intuition's Powers and Perils." Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory 21: 371–377

MYERS, ISABEL BRIGGS, AND PETER B. MYERS. (1995). Gifts Differing: Understanding Personality Type. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.

NEWMARK, P. (1981). Approaches to translation (Language Teaching methodology senes). Oxford: Pergamum Press. https://doi. Org/10.1017.

NIDA, E, A, (1964). Toward a Science of Translation: With Special References to Principle and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden: E. J. Brill. 68

NIRANJANA, T. (1992) Siting Translation: History, Post-structuralism, and the

Colonial Context, Berkeley, CA: University of California Press

NORD, C (1997) translating as a purposeful activity, functionalist approaches explained, Manchester; st Jerome.

NUNAN, D., & NUNAN, N. D. (1988). The learner-centred curriculum: A study in second language teaching. Cambridge University Press.

OFFICE OF MIGRANT EDUCATION: 2001 new director's orientation, comprehensive needs assessment, Materials adapted from « Planning and Conducting Needs Assessments: A practical guide (1995).

OZLEM, MUTLU (1990) a needs analysis study for the English-Turkish translation course offered to management students of the faculty of economic and administrative sciences at BAŞKENT UNIVERSITY, Master thesis, BAŞKENT UNIVERSITY

PAN, F. K. (1977). Towards a formal training program,. The Art and Profession of Translation: Proceedings of the Asia Foundation Conference on Chinese-English Translation. Hong Kong. p. 40

PEZZA CINTRAO, HELOISA (2010) "Magnifying Glasses modifying maps A role for translation theory in introductory courses "in Why translation studies matters, Daniel Gile, Gyde Hansen and Nike K pokron (eds) Amesterdam, John Benjamins 165-82

PEZZA CINTRAO, HELOISA (2010) "Magnifying Glasses modifying maps A role for translation theory in introductory courses "in Why translation studies matters, Daniel Gile, Gyde Hansen and Nike K pokron (eds) Amesterdam, John Benjamins 165-82

PRETZ, J, E,. (2011). Types of Intuition: Inferential and Holistic,. In Handbook of Intuition Research, ed. by Marta Sinclair, 17–27. Cheltenham: Edward Elgar Publishing.

PRETZ, JEAN E., AND KATHRYN SENTMAN TOTZ. (2007) . Measuring Individual Differences in Affective, Heuristic and Holistic Intuition,. Personality and Individual Differences 43: 1247–1257. DOI: 10.1016/j.paid.2007.03.015

PYM, A, (2003) Redefining translation competence in an electronic age : in defense of minimalist approach, Meta, 48(4), Meta, 481-497 retrieved from http://www.erudit.org/revue/meta/2003/v48/n4/008533ar.pdf.

PYM, A. (1991): "A Definition of Translational Competence, Applied to the Teaching of Translation," Mladen Jovanovic (ed.) *Translation: A Creative Profession: 12th World Congress of FIT. Proceedings,* Belgrade: Prevodilac, 541-546.

PYM, A., & TORRES-SIMÓN, E. (2016). Designing a course in translation studies to respond to students' questions. The Interpreter and Translator Trainer, 10(2), 183-203.

REISS, K (1978) how to teach translation: problems and perspectives, in the bible translator 27, 3: pp 329- 340

REISS, K. (1978) ' How to Teach Translation: Problems and Perspectives', in: The Bible Translator, 27, 3: pp. 329-340

REVIERE, R., BERKOWITZ, S., CARTER, C. & FERGUSON, C. G. (1996). Needs assessment: A creative and practical guide for social scientists. USA: Taylor & Francis.

REVIERE, R., BERKOWITZ, S., CARTER, C. C. & FURGUSON, C. G. 1996. Needs assessment: A creative and practical guide for social scientists. Washington: Taylor & Francis. 233 pp.

RICHARDS, J. C. (1990). The language teaching matrix. Cambridge: Cambridge.

ROBINSON, D,. (1997). Becoming a Translator. London: Routledge, pp.114-115.

ROBINSON, D. (2003): Becoming a translator: an accelerated course, London, Routledge.

SEVERINE, HUBSCHER-DAVIDSON (2015) the role of intuition in translation process. Describing Cognitive Processes in Translation. Acts and events. benjamins current topics (77) , 63-84

SHAHEEN, MUHAMMAD (1991) *Theories of translation and their applications to the teaching of English/Arabic-Arabic/English translating.* PhD thesis, University of Glasgow.

SHAKERNIA, S. (2013). Study of Nida's (formal and dynamic equivalence) and Newmark's (semantic and communicative translation) translating theories on two short stories. Merit research journal of Education and Review, 2(1), 001-007

SHUTTLEWORTH, M. & M. COWIE (1997) Dictionary of Translation Studies Manchester: St Jerome.

SIMON, S. (1996). Gender in translation: Cultural identity and the politics of transmission. Psychology Press

SINCLAIR, M., & ASHKANASY, N. M. (2005). Intuition: myth or a decision-making tool?. Management learning, 36(3), 353-370.

SINCLAIR, M,. (2011). An Integrated Framework of Intuition,. Handbook of Intuition Research, ed. by Marta Sinclair, 3–16. Cheltenham: Edward Elgar Publishing. DOI: 10.4337/9780857936370

STEINER,G. (1975 3rd Edition 1985). After Babel: Aspects of language and translation. London/New York: Oxford university press.(p.256).

STUFFLEBEAM, D. L., MCCORMICK, C. H., BRINKERHOFF, R.O., NELSON, C. O. (1985). Conducting educational needs assessments. Boston: Klower.

SUN, R. AND P. SLUSARZ (2001): The interaction of explicit and implicit learning: an integrated modelî, <http://www.hcrc.ed.ac.uk/cogsci2001/pdf-files/0952.pdf>.

VANDA OBDRZALKOVA, (2011) Translation as a descion making process: an application of the model proposed by Jiri Levey to translation into a non-mother tongue.

VENUTI, LAWRENCE (2000) '¿Será útil la teoría de la traducción para los traductores?', Vasos comunicantes 5(16): 26-35.

WALTZ, R (1944) peut on enseigner a traduire?, Bibliothèque De La Faculté Catholique Des letters De Lyon, 3,

ZABALBEASCOA, P (1994). Awareness in translation. Language Awareness, 3(3-4), 161-174

الملاحق

الملاحق

الملحق رقم 1

الملحق 01: استبيان موجه للأساتذة:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2-أبو القاسم سعد الله

معهد الترجمة

استبيان موجه للأساتذة

تعليمية الترجمة الموجهة إلى احتياجات الطلبة بين النظرية والتطبيق

دراسة تحليلية وصفية لطلبة الماستر بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2

في إطار إنجاز أطروحة التخرج لنيل شهادة الدكتوراه (L.M.D) في تخصص "تعليمية الترجمة" في موضوع يستهدف مدى توفيق الجانب النظري لدروس الترجمة للتطبيق واحتياجات الطلبة التطبيقية –دراسة تحليلية وصفية لطلبة الماستر في معهد الترجمة -جامعة الجزائر02-

يشرفني أن أطلب من حضرتكم ملء هذه الاستمارة

نحيطكم علما بأن المعلومات المستقاة من هذا الاستبيان موجهة لأغراض البحث العلمي فقط، ولن يتم بأي شكل من الأشكال استخدامها لأغراض أخرى أو الكشف عن مصادرها.

نشكركم جزيل الشكر مسبقا على تعاونكم الإيجابي معنا.

المعلومات الشخصية

1. **الرتبة:**
   - أستاذ محاضر أ ☐
   - أستاذ محاضر ب ☐
   - أستاذ مساعد أ ☐
   - أستاذ مساعد ب ☐

   أخرى: .....

2. **هل تملكون خبرة مهنية في مجال الترجمة**

   نعم ☐ لا ☐

3. **هل سبق وأن درستم أحد من هذه المقاييس**
   1- نظريات الترجمة ☐
   2- ترجمة كتابية ☐

4. **المقياس المدرس حاليا:**

.....

.....

المحور الأول: حول الدوافع والمواقف

5. **ما الذي تتوقع أن يسهم به (الجانب النظري) مقياس "نظريات الترجمة" في تكوين الطلبة: ممكن التركيز عليه من خلال المقياس المدرس:**

   - معرفة تاريخ تطور المفاهيم المتعلقة بالترجمة ☐
   - رفع وعي الطلبة أثناء أدائهم للترجمة ☐

- رفع ثقة الطالب عند محاولة تبرير قراراته الترجمة ☐

6. ما هي العوامل التي لاحظتم أنها تؤثر سلبيا على تكييف تدريس الجانب النظري "نظريات الترجمة" مع ما يحتاجه الطلبة في التطبيق؟

_ المراجع في المكتبة

لا تؤثر ☐ تؤثر بعض الشيء ☐ تؤثر كثيرا ☐

-المقرر (يعني مقرر الدروس) في حد ذاته

لا يؤثر ☐ يؤثر بعض الشيء ☐ تؤثر كثيرا ☐

- الوسائل والأدوات المساعدة في التدريس:

لا يؤثر ☐ يؤثر بعض الشيء ☐ تؤثر كثيرا ☐

7. - التنسيق والتعاون بين الأستاذة:

لا يؤثر ☐ يؤثر بعض الشيء ☐ يؤثر كثيرا ☐

8. هل تلاحظون عدم اهتمام الطلبة بالجانب النظري "نظريات الترجمة" مقارنة بالمقاييس التطبيقية؟

لا يوجد اهتمام ☐ يوجد اهتمام ☐ يوجد بعض الاهتمام ☐

9. - إلى ماذا يرجع ذلك حسب رأيكم؟

.....

.....

10. هل تلاحظون نقصا في معارف الطلبة حول المفاهيم النظرية المتعلقة بالترجمة من حيث توظيفها؟

نعم يوجد نقص كبير ☐ نعم يوجد بعض النقص ☐ لا يوجد نقص ☐

-المفاهيم كانت تتعلق ب :

.....

.....

-السبب حسب رأيكم:

.....

.....

.....

11.هل تلاحظون أثناء تدريسكم لبعض المفاهيم النظرية صعوبة لدى الطلاب في تطبيقها ؟:

المفاهيم	صعوبة كبيرة	صعوبة نوعا ما	لا توجد صعوبة
نظريات تحليل المعنى ومفهوم التكافؤ في الترجمة			
نظريات التحليل المقارن ومفهوم التغير في الترجمة			
النظريات الوظيفية في الترجمة			
النظريات الثقافية			
النظريات الفلسفية			

12.هل تلاحظون تأثيرا للجانب النظري "نظريات الترجمة" في بحوث التخرج أو غيرها للطلاب؟

- **من حيث توظيف المصطلحات:**

ايجابي ☐ ايجابي جدا ☐ مقبول ☐ سلبي ☐ سلبي جدا ☐

- **توظيف النظريات والمفاهيم النظرية في تحليل النتائج:**

ايجابي ☐ ايجابي جدا ☐ مقبول ☐ سلبي ☐ سلبي جدا ☐

المحور الثاني: حول المحتوى

1. **هل ترون بأن محتوى "عرض التكوين الحالي" في معهد الترجمة يساعدكم في الرفع من نسبة استفادة الطالب من الجانب النظري في التطبيق؟**

نعم يساعد كثيرا ☐ يساعد قليلا ☐ لا يساعد إطلاقا ☐ متحفظ ☐

التعليل باختصار:

.....

.....

.....

2. **على أي أساس تضعون الدروس النظرية مادة نظريات الترجمة؟**

.....

.....

.....

3. **هل ترون إلى ضرورة أن تكون هذه الدروس مبرمجة على أسس مدروسة مسبقا ومدرجة في المقرر؟**

موافق بشدة ☐ موافق ☐محايد ☐ معارض بشدة ☐ معارض ☐

4. **هل ترون بأن جانبا نظريا مهما في مقياس "نظريات الترجمة" تم تغييبه في البرنامج التكويني لمعهد الترجمة؟**

نعم ☐ لا ☐

- أرجوا أن تذكروه باختصار؟

.....,.....

.....

5. **هل ترون بأن الحجم الساعي المخصص للجانب النظري "نظريات الترجمة " كافي لاستيعاب جل المفاهيم المتمحورة حول الترجمة أو على الأقل ما يجب أن يكتسبه الطالب خلال مرحلة التكوين؟**

كافي ☐ غير كافي ☐

6. **هل ترون بأن الحجم الساعي المخصص للجانب التطبيقي "الترجمة الكتابية" كافي لتطبيق جل المفاهيم المتمحورة حول الترجمة أو على الأقل ما يجب أن يكتسبه الطالب خلال مرحلة التكوين**

كافي ☐ غير كافي ☐

المحور الثالث: طرق التدريس

1. بالنسبة للمقاييس النظرية (نظريات الترجمة) هل هناك مقاربة تعليمية معينة تتبعونها في تقديم هذه المادة للطلبة؟

- أرجوا أن تركزوا باختصار على النقاط التالية:

-شرح المقاربة:

.....

.....

.....

- العوامل المؤثرة في تكييفها:

1- الوقت ☐

2-الوسائل المساعدة ☐

أخرى:

.....

.....

-تفاعل الطلاب معها:

إيجابي ☐ متوسط ☐ سلبي ☐

2, بالنسبة للمقاييس التطبيقية (الترجمة الكتابية) : هل هناك مقاربة تعليمية تفضلون استعمالها لنجاعتها في توظيف الجانب النظري "نظريات الترجمة" ؟

- **أرجوا أن تركزوا باختصار على النقاط التالية:**
- **شرح المقاربة باختصار:**

.....

.....

.....

- **العوامل المؤثرة في تكييفها:**

1- الوقت ☐

2- الوسائل المساعدة ☐

أخرى:

.....
.....
. .....

- **تفاعل الطلاب معها:**

إيجابي ☐ سلبي ☐ متوسط ☐

2. هل تركزون في تقييمكم في الدروس النظرية "نظريات الترجمة" على

- فهم الطالب للمفاهيم النظرية فقط ☐
- مدى قدرة الطالب في حفظ المفاهيم وتذكرها ☐
- مدى قدرة الطالب على تطبيق المفاهيم النظرية ☐

3. هل تركزون في تقييمكم في الدروس التطبيقية "ترجمة كتابية" على

- جودة الترجمة فقط ☐
- القدرة على حل المشاكل الترجمية ☐
- القدرة على تبرير الحلول المستعملة من خلال العودة إلى المفاهيم النظرية ☐

4. ما نسبة تركيزكم على تشجيع الطلبة لتعليل الترجمات في كل مرحلة؟:

أثناء الترجمة:

أحيانا ☐ دائما ☐ أبدا ☐

بعد الترجمة:

أحيانا ☐ دائما ☐ أبدا ☐

5. اختر من بين نوعية المراجع التي تقدمها للطلبة:

نوعية المراجع	قليلا	كثيرا	لا أقدمها
كتب			
مقالات			
مواقع الكترونية			
فيديوهات			

أخرى:

.....

.....

6. ما هي الأمور التي ترونها ضرورية جدا إدراجها من أجل تحسين تعليم الجانب النظري نظريات الترجمة في التكوين بالمعهد؟

- التركيز أكثر على إدراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة واحتياجات الطلبة ☐
- التعزيز أكثر من حيث التنسيق بين الأساتذة في الجانبين النظري والتطبيقي ☐
- الاستفادة من التكنولوجيا في تقديم الدروس النظرية ☐

وفي الأخير أستاذتي الفاضلة / أستاذي الفاضل نشكركم جزيل الشكر على تعاونكم الإيجابي معنا من أجل إنجاح هذه الدراسة

الملحق رقم 2

استبيان موجه للطلبة:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر -2-أبو القاسم سعد الله

استبيان موجه للطلبة

تعليمية الترجمة الموجهة إلى احتياجات الطلبة بين النظرية والتطبيق

دراسة تحليلية وصفية لطلبة الماستر بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2

أخي الطالب / أختي الطالبة

في إطار انجاز أطروحة تخرج لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص تعليمية الترجمة، نضع بين يديك هذا الاستبيان الذي نهدف من خلاله إلى سبر اراء طلبة الماستر بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2 من اجل معرفة مدى تكييف الدروس النظرية للتطبيق من خلال دراسة احتياجاتهم التطبيقية

لذا نرجو منكم الإسهام معنا بملء استمارة الاستبيان من خلال وضع علامة X في المكان المناسب كذا الإجابة على الأسئلة المطروحة

نحيطكم علما بأن المعلومات الواردة في هذا الاستبيان موجهة إلى أغراض علمية محضة ولن يتم بأي شكل من الأشكال استعمالها لأغراض أخرى او الكشف عن مصدرها

نشكركم جزيلا الشكر مسبقا على تعاونكم الإيجابي معنا

معلومات شخصية

1. **التخصص:** ترجمة كتابية ☐ ترجمة شفوية ☐
2. **التخصص في الليسانس :** لغات أجنبية ☐ ترجمة ☐
3. **التركيبة اللغوية:** عربي / انجليزي ☐ فرنسي/ عربي/انجليزي ☐
4. **السنة الدراسية :** أولى ماستر ☐ ثانية ماستر ☐
5. **الخبرة المهنية في مجال الترجمة:** نعم ☐ لا ☐

المحور الأول: دوافع ومواقف الطلبة

هل ترى بأن نظريات الترجمة؟

- مادة أساسية في تكوين المترجمين ☐
- مادة إضافية في تكوين المترجمين ☐
- مادة اختيارية حسب الرغبة في تكوين المترجمين ☐

أي من القضايا النظرية التالية ترى بأنها؟:

القضايا النظرية	غامضة	غامضة إلى حد ما	ليست غامضة
الترجمة ومفهوم التكافؤ			
مقدار تعلق المترجم بالنص الأصلي (الأصل والهدف)			
التعامل مع عدم وجود مكافئات (عدم إمكانية الترجمة)			
الترجمة وإعادة الكتابة			
الحدود الفاصلة بين الترجمة الحرة والترجمة الحرفية			

أي من المفاهيم التالية ترى بأنها تنقص في التكوين مع أنها مهمة في الأداء المهني:

- مفاهيم نظرية متعلقة بمهنة الترجمة ☐
- مفاهيم نظرية متعلقة بالتعامل مع أنواع النصوص ووظائفها ☐
- مفاهيم نظرية متعلقة بالتعامل مع الترجمة من ثقافة إلى أخرى ☐
- مفاهيم نظرية متعلقة بدور ومسؤولية المترجم ☐

هل ساعدتك مادة نظريات الترجمة على تطوير هذه المهارات؟

	ساعدتني كثيرا	**ساعدتني قليلا**	**لم تساعدني**
صنع قرارات واعية أثناء الترجمة			
تحسين نوعية الترجمة			
القدرة على تبرير ترجمة معينة قمت بها			
كتابة البحوث الأكاديمية في الترجمة			

مهارات أخرى:

.....

.....

.....

المحور الثاني: حول المحتوى

هل أنت راض بالمحتوى النظري لمادة " نظريات الترجمة"؟

غير راضي تماما ☐ غير راض ☐ محايد ☐ راض ☐ راض تماما ☐

ما رأيك بخصوص الحجم الساعي المخصص لنظريات الترجمة في برنامج التكويني بالمعهد؟

- حجم ساعي كاف ☐
- حجم ساعي غير كاف ☐

أخرى:

.....
.....

هل ترى بأن الطرق التالية في تسلسل محتوى دروس "نظريات الترجمة" فعالة؟

- حسب الحقب التاريخية ☐
- حسب الوحدات اللغوية من الكلمة إلى النص ☐
- التدرج حسب صعوبة المفاهيم النظرية ☐
- حسب أنواع المشاكل الترجمية التي تحتاج إلى حلول ☐

حدد سبب صعوبة الفهم في النظريات الترجمية التالية:

	تعقيد هذه المفاهيم	التجريد (بعد هذه المفاهيم عن الواقع)	عدم توفر مراجع في المكتبة	ليست صعبة
نظريات تحليل المعنى ومفهوم التكافؤ في الترجمة				
نظريات التحليل المقارن ومفهوم التغير shiftsفي الترجمة				
النظريات الوظيفية في الترجمة				
النظريات الثقافية للترجمة				
النظريات الفلسفية				

المحور الثالث: حول طرق التدريس

أي من الطرق التالية تفضلها في تقديم دروس نظريات الترجمة والترجمة الكتابية؟

- تفاعلية (تشارك متبادل بين الأستاذ والطلبة) ☐
- محاضرات من إلقاء الأستاذ فقط ☐
- مرتكزة كليا على الطلاب (عروض وترجمات يقدمها الطلاب) ☐

أخرى:

.....
.....

هل تفضل استعمال هذه اللغة في الدروس النظرية "نظريات الترجمة"؟

اللغة العربية ☐ اللغة الأجنبية ☐

حدد سبب تفضيلك لهذه اللغة:

- توفر المراجع ☐
- الاختبار على أساسها ☐
- استعمالها من أجل إتقانها ☐

أسباب أخرى:

.....
.....
.....

اختر نوعية المراجع التي تفضلها (خيارات متعددة):

- كتب ☐
- مقالات ☐
- مواقع الكترونية ☐

فيديوهات ☐

مراجع أخرى:

.....

.....

هل ترغب في إحضار مشاكلك الترجمية لتجد لها حلولا على ضوء نظريات الترجمة؟

موافق بشدة ☐ موافق ☐ محايد ☐ معارض بشدة ☐ معارض ☐

هل ترغب في أن يشجعك الأساتذة بالقيام بتعليل بعض القرارات التي تتخذوها في الترجمة:

- **أثناء الترجمة**

نعم دائما ☐ نعم أحيانا ☐ لا أرغب في التعليل ☐

- **بعد الترجمة**

نعم دائما ☐ نعم أحيانا ☐ لا أرغب في التعليل ☐

هل ترغب أن يتم التركيز في تقييمك في دروس "نظريات الترجمة" على:

- قدرة الطالب على حفظ وتذكر المفاهيم النظرية ☐
- قدرة الطالب على فهم وتطبيق المفاهيم النظرية ☐
- معرفة الطالب تسلسل المفاهيم النظرية للترجمة حسب الحقب التاريخية ☐

هل ترغب أن يتم التركيز في تقييمك في دروس "الترجمة الكتابية" على:

- جودة الترجمة فقط ☐
- القدرة على حل المشاكل الترجمية ☐
- القدرة على تبرير الحلول المستعملة من خلال العودة إلى نظريات الترجمة ☐

ما هو الشيء الذي ترى بأنه ضروري جدا إدراجه من اجل تحسين تدريس الجانب النظري نظريات الترجمة في التكوين بالمعهد (خيارات متعددة)؟

- التركيز أكثر على إدراج محتوى نظري يتوافق مع واقع الترجمة في الميدان ☐
- الاستفادة من التكنولوجيا في تقديم الدروس النظرية ☐

أخرى:

.....

.....

.....

في الأخير نشكركم جزيل الشكر على ملء استمارة هذا الاستبيان

الملحق رقم 3

عرض تكوين ماستر ترجمة كتابية وترجمة شفوية معهد الترجمة جامعة الجزائر (2)2016 – 2017 :

- السداسي الأول (جذع مشترك مترجمون وتراجمة):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 مدخل إلى الترجمة أ–ب	67 سا 30	1 سا 30	3سا		82 سا 30	3	6	+	+
المادة 2 مدخل إلى الترجمة ب–أ	67 سا 30	1 سا 30	3سا		82 سا 30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									

المادة 1 أسلوبية اللغة أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 2 أسلوبية اللغة ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 نظريات الترجمة	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 تاريخ الترجمة	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 اللسانيات المقارنة	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 البحث التوثيقي	15سا		1سا		10سا	1	1		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									

المادة 1 مدخل إلى الترجمة ب' – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 ترجمة تتابعية أ – ب – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1(إج/إخ)									
المادة 1 آداب وأخلاقيات (Ethiques et déontologies)	22سا30		1سا30		2سا30	1	1		+
مجموع السداسي 1	**375سا**	**7سا30**	**17سا30**		**375سا**	**17**	**30**		

- السداسي الثاني (مترجمون):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان

وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص عامة أ–ب	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
المادة 2 ترجمة نصوص عامة ب–أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									
المادة 1 أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته – أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 2 أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته – ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+

المادة 3 علم الترجمة	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 منهجية الترجمة	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 تحليل الخطاب	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 تعليمية الترجمة	15سا		1سا		10سا	1	1		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									

المادة 1 ترجمة نصوص عامة ب' – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1 (إج/إخ)									
المادة 1 الترجمة الآلية والترجمة المدعمة بالحاسوب	22سا 30		1سا30		2سا30	1	1		+
مجموع السداسي 2	**375سا**	**7سا30**	**17سا30**		**375سا**	**17**	**30**		

- السداسي الثالث: مترجمون

وحدات التعليم	**الحجم الساعي السداسي**	**الحجم الساعي الأسبوعي**				**المعامل**	**الأرصدة**	**نوع التقييم**	
	15 أسبوعا	**محاضرة**	**أعمال موجّهة**	**أعمال تطبيقية**	**أعمال أخرى**			**متواصل**	**امتحان**

وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص متخصّصة أ-ب	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
المادة 2 ترجمة نصوص متخصّصة ب-أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									
المادة 1 أسلوبية اللغة المتخصّصة أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 2 أسلوبية اللغة المتخصّصة ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 نقد الترجمة	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+

وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 المعجمية والمصطلحية	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 منهجية البحث العلمي	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 البحث التوثيقي في الترجمة المتخصصة	15سا		1سا		10سا	1	1		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									

المادة 1 ترجمة نصوص متخصّصة ب' – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 مدخل إلى علوم القانون	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1 (إج/إخ)									
المادة 1 مدخل إلى علوم الاقتصاد	22سا 30	1سا30			2سا30	1	1		+
مجموع السداسي 3	**375سا**	**9سا**	**16سا**		**375سا**	**17**	**30**		

-السداسي الثاني (تراجمة):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة تتابعية أ-ب-أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
المادة 2 ترجمة فوريّة أ-ب-أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									
المادة 1 أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته - أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+

المادة 2 أساليب التعبير الكتابي و الشفوي و تقنياته – ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 علم الترجمة	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 منهجية الترجمة الشّفوية	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 تحليل الخطاب	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 تعليمية الترجمة الشّفوية	15سا		1سا		10سا	1	1		+

وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص عامة ب' – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 مدخل إلى علوم الإعلام والاتصال	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1 (إج/إخ)									
المادة 1 الترجمة الآلية والترجمة المدعمة بالحاسوب	22سا 30		1سا30		2سا30	1	1		+
مجموع السداسي 2	**375سا**	**7سا30**	**17سا30**		**375سا**	**17**	**30**		

- السداسي الثالث (تراجمة):

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
و ت أ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة تتابعية متخصّصة أ-ب-أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
المادة 2 ترجمة فورية متخصّصة أ-ب-أ	67سا30	1سا30	3سا		82سا30	3	6	+	+
و ت أ 2 (إج/إخ)									
المادة 1 أسلوبية اللغة المتخصّصة أ	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+

المادة 2 أسلوبية اللغة المتخصّصة ب	22سا30		1سا30		27سا30	1	2	+	+
المادة 3 نقد الترجمة الشفوية	22سا30	1سا30			27سا30	1	2	+	+
وحدات التعليم المنهجية									
و ت م 1 (إج/إخ)									
المادة 1 المعجمية والمصطلحية	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
المادة 2 منهجية البحث العلمي	45سا		3سا		55سا	2	4	+	+
و ت م 2 (إج/إخ)									
المادة 1 البحث التوثيقي في الترجمة المتخصصة	15سا		1سا		10سا	1	1		+

وحدات التعليم الاستكشافية									
و ت إ 1 (إج/إخ)									
المادة 1 ترجمة نصوص متخصّصة بَ – أ	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
المادة 2 مدخل إلى علوم القانون	22سا30	1سا30			2سا30	1	1		+
وحدة التعليم الأفقية									
و ت أ ف 1 (إج/إخ)									
المادة 1 مدخل إلى علوم الاقتصاد	22سا 30	1سا30			2سا30	1	1		+
مجموع السداسي 3	**375سا**	**9سا**	**16سا**		**375سا**	**17**	**30**		

الملحق رقم 4

برنامج الماستر المدمج عربي/فرنسي/انجليزي سنة 2021/2020

السداسي الأول: مترجمون + تراجمة

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
المادة 1 ترجمة نصوص عامة 1 أ-ب	22س30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 2 ترجمة نصوص عامة 1 ب-أ	22س30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 3 ترجمة نصوص عامة 1 أ-ب	22س30		1 سا 30			3	4		
المادة 4	22س30		1 سا 30			3	4	+	+

ترجمة نصوص عامة 1 ب-أ									
المادة 5 أسلوبية اللغة أ 1	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 6 أسلوبية اللغة ب1	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 7 أسلوبية اللغة ب 2	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
مقاربات الترجمة	22سا30	1 سا 30				1	2		+
وحدات التعليم المنهجية									
المادة 1 منهجية الترجمة	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
وحدات التعليم الاستكشافية									
المادة1 المنظمات الدولية والأقليمية	22سا30	1 سا 30				1	2		+

وحدة التعليم الأفقية									
المادة 2 علم الاجتماع اللغوي	22سا30	1 سا 30				1	2		+
مجموع السداسي 1	**247 سا 30**	**4سا 30**	**12سا**			**19**	**30**		

السداسي الثاني: مترجمون

وحدات التعليم	**الحجم الساعي السداسي**	**الحجم الساعي الأسبوعي**				**المعامل**	**الأرصدة**	**نوع التقييم**	
	15 أسبوعا	**محاضرة**	**أعمال موجّهة**	**أعمال تطبيقية**	**أعمال أخرى**			**متواصل**	**امتحان**
وحدات التعليم الأساسية									
المادة 1 ترجمة نصوص عامة 2 أ-ب	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 2	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+

ترجمة نصوص عامة 2 ب-أ									
المادة 3 ترجمة نصوص عامة 2 أ-ب	22س30		1 سا 30			3	4		
المادة 4 ترجمة نصوص عامة 2 ب-أ	22س30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 5 أسلوبية اللغة أ 1	22س30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 6 أسلوبية اللغة ب1	22س30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 7 أسلوبية اللغة ب 2	22س30		1 سا 30			1	2	+	+
تعليمية الترجمة	22س30	1 سا 30				1	2		+
وحدات التعليم المنهجية									

المادة 1 **تحليل الخطاب**	22سا30	1 سا 30				1	2		+
وحدات التعليم الاستكشافية									
المادة1 العلاقات الدولية	22سا30	1 سا 30				1	2		+
وحدة التعليم الأفقية									
المادة 2 **علم الترجمة**	22سا30	1 سا 30				1	2		+
مجموع السداسي 1	**247 سا 30**	**4سا 30**	**6سا**	**10سا30**		**19**	**30**		

السداسي الثالث: مترجمون

وحدات التعليم	**الحجم الساعي السداسي**	**الحجم الساعي الأسبوعي**				**المعامل**	**الرصيد**	**نوع التقييم**	
	15 أسبوعا	**محاضرة**	**أعمال موجّهة**	**أعمال تطبيقية**	**أعمال أخرى**			**متواصل**	**امتحان**
وحدات التعليم الأساسية									

المادة 1 ترجمة نصوص برغماتية 2 أ-ب	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 2 ترجمة نصوص برغماتية 2 ب-أ	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 3 ترجمة نصوص برغماتية 2 أ-ب	22سا30		1 سا 30			3	4		
المادة 4 ترجمة نصوص برغماتية 2 ب-أ	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 5 أسلوبية اللغة المتخصصة أ 1	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 6	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+

أسلوبية اللغة المتخصصة ب1									
المادة 7 أسلوبية اللغة المتخصصة ب 2	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 8 أسلوبية اللغة المتخصصة ب	22سا30		1 سا 30			1	2		+
وحدات التعليم المنهجية									
المادة 1 منهجية البحث العلمي	22سا30	1 سا 30				1	2		+
المادة 2 نقد الترجمة	22 سا 30		1سا 30			1	2	+	+
وحدات التعليم الاستكشافية									
المادة1 التداولية والترجمة	22سا30	1 سا 30				1	2		+
وحدة التعليم الأفقية									

المادة 2 **قضايا محلية**	22سا30	1 سا 30				1	2		+
مجموع السداسي 3	**247 سا** **30**	**4سا** **30**	**12سا**			**19**	**30**		

السداسي الثاني: تراجمة

وحدات التعليم	**الحجم الساعي السداسي**	**الحجم الساعي الأسبوعي**				**المعامل**	**الأرصدة**	**نوع التقييم**	
	15 أسبوعا	**محاضرة**	**أعمال موجّهة**	**أعمال تطبيقية**	**أعمال أخرى**			**متواصل**	**امتحان**
وحدات التعليم الأساسية									
المادة 1 ترجمة تتابعية لنصوص عامة 2 أ-ب	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 2 ترجمة تتابعية لنصوص عامة 2 ب-أ	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+

المادة 3 ترجمة تتابعية لنصوص عامة 2 أ-ب	22س30		1 سا 30			3	4		
المادة 4 ترجمة تتابعية لنصوص عامة 2 ب-أ	22س30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 5 أسلوبية اللغة المتخصصة أ 1	22س30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 6 أسلوبية اللغة المتخصصة ب1	22س30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 7 أسلوبية اللغة المتخصصة ب 2	22س30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 8 أسلوبية اللغة المتخصصة ب	22س30		1 سا 30			1	2		+

تعليمية الترجمة الشفوية	22سا 30	1سا 30				1	2		+
وحدات التعليم المنهجية									
المادة 1 منهجية البحث العلمي	22سا30	1 سا 30				1	2		+
المادة 2 تحليل الخطاب	22 سا 30		1سا 30			1	2	+	+
وحدات التعليم الاستكشافية									
المادة1 العلاقات الدولية	22سا30	1 سا 30				1	2		+
وحدة التعليم الأفقية									
المادة 2 علم الترجمة	22سا30	1 سا 30				1	2		+
مجموع السداسي 2	**247 سا 30**	**6سا**	**10سا 30**			**19**	**30**		

السداسي الثالث: تراجمة

وحدات التعليم	الحجم الساعي السداسي	الحجم الساعي الأسبوعي				المعامل	الأرصدة	نوع التقييم	
	15 أسبوعا	محاضرة	أعمال موجّهة	أعمال تطبيقية	أعمال أخرى			متواصل	امتحان
وحدات التعليم الأساسية									
المادة 1 ترجمة تتابعية نصوص برغماتية 2 أ-ب	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 2 ترجمة تتابعية نصوص برغماتية 2 ب-أ	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 3 ترجمة تتابعية نصوص برغماتية 2 أ-ب	22سا30		1 سا 30			3	4		

المادة 4 ترجمة تتابعية نصوص برغماتية 2 ب-أ	22سا30		1 سا 30			3	4	+	+
المادة 5 أسلوبية اللغة المتخصصة أ 1	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 6 أسلوبية اللغة المتخصصة ب1	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 7 أسلوبية اللغة المتخصصة ب 2	22سا30		1 سا 30			1	2	+	+
المادة 8 أسلوبية اللغة المتخصصة ب	22سا30		1 سا 30			1	2		+
وحدات التعليم المنهجية									
المادة 1 **منهجية البحث العلمي**	22سا30	1 سا 30				1	2		+

المادة 2 **نقد الترجمة**	22 سا 30		1سا 30			1	2	+	+
وحدات التعليم الاستكشافية									
المادة1 التداولية والترجمة	22سا30	1 سا 30				1	2		+
وحدة التعليم الأفقية									
المادة 2 **قضايا محلية**	22سا30	1 سا 30				1	2		+
مجموع السداسي 3	**247 سا** **30**	**4سا** **30**	**12سا**			**19**	**30**		

السداسي الرابع: مترجمون + تراجمة

تخصيص السداسي الرابع لتحرير مذكرة التخرج + تربص في مؤسسة يتوج بتحضير مذكرة التخرج

	الحجم الساعي الأسبوعي	المعامل	الأرصدة
العمل الشخصي اعداد مذكرة الماستر	15 سا	02	20
التربص في مؤسسة + اعداد تقرير التربص	10 سا	01	10

مجموع السداسي 4	300 سا	03	30

The summary

this study addresses one of the most important issues in translation and translation training, which is adapting theoretical courses in translation to the practical needs of the students. In this study, we endeavored to answer some main questions concerning the adaptation of the theoretical course “translation theory” to the practical needs of the students. We distributed questionnaires to the students of the first year master majoring in translation within two linguistic combinations: Arabic/English and Arabic/English/French at the institute of translation and interpreting university of Algiers 2. We also distributed an open-ended questionnaire to the teachers of translation at the same institute.

The empirical study was conducted during the academic year 2019/2021, in which 280 students were included. They were divided into two groups: the first group consisted of 100 students majoring in translation within the linguistic combination Arabic/English/French from which we were able to retrieve (86٪) of the total number of the questionnaires distributed. The second group consisted of 140 students majoring in translation Arabic/English from which we were able to retrieve (26٪) of the total number of the electronic questionnaires distributed.

The thesis consists of 04 chapters in which 03 chapters were theoretical and the last chapter was practical. We began this study in the first chapter by giving some definitions concerning translation theory. Then we come across major theories present in the literature of translation theory and, in the same time, we attempted to link each theory to its practical implications. We also concluded this by grouping all the theories in major concepts focusing on the idea of translation memes presented by Chesterman (2000) in his book “Memes of translation. The spread of ideas in translation theory”. We ended this first chapter by taking a close look into the new and separate domain of

study called translation studies according to Holmes' map of translation studies.

We then moved into the second chapter, in which we attempted to link translation theory to teaching by giving some ground definitions about translation didactics and its major approaches. We also highlighted the importance of theory in translators' training by showing its major contributions, such as raising students' awareness and enhancing translation quality as well as developing translation competence of the students. At the end of this chapter, we suggested effective ways to include theory in translation training curricula.

In the third chapter, we attempted to focus on the teachings approaches of translation theory, in which we focused on one of the most efficient models called IDRC presented by Daniel Gile (2009) in his book "Basic concepts and models for interpreter and translator training". We explained in detail the constituents of this model and the major rules of both designing and implementing translation theory in the training of translators. We ended this chapter by focusing on the importance of needs analysis in designing the courses of translation. We also defined the steps followed in conducting a training needs analysis.

The last chapter which was based on an empirical study in which we attempted to answer the major questions and hypothesis of this study. The questionnaires of the students and the teachers were divided into three sections; the first section is about perceptions and attitudes of the students towards the course of translation theories. The second section focuses on the content of the course of translation theories; and the last section is about teaching methods followed in this theoretical course.

After a deep analysis of the data collected from the questionnaires, the study showed some major results that we are going to summarize in the following points:

- ✓ The attitude of the students towards the importance of translation theory in the training were positive, because the results showed that the majority of the students (٪66,4) perceived translation as an essential element of their training. This majority included also

the students with professional experience in the field of translation. This positive attitude of the students, notably those with experience, is considered a good sign of how experience can help students to give theory a special attention in training. Also the majority of the teachers (٪66,7) hold a positive attitude towards translation theories in training by considering it an essential element that should aim to raise the students' confidence when making decisions. We concluded that this positive attitude of the teachers has contributed enormously in shaping the positive attitude of students.

- ✓ In this study, we attempted to know if the students find some major translation concepts (memes of translation) ambiguous, in order to determine the concepts that hinder the students from forming a wider understanding about translation. The results showed that there are two major concepts that still ambiguous to the students, which are "untranslatability" and "the difference between literal and free translation". We concluded that the training should give special attention to render these concepts clearer in order to allow students to form a deeper understanding and move forwards in their training.
- ✓ We also attempted to know the students' views about the lack of the training in including theoretical concepts oriented towards the professional setting of translation. Amongst many concepts the students chose two main concepts: The first was about theoretical concepts that focuses on translation as a profession including "Action theory" and "Skopos theory" which the majority of the students (٪62,1) consider them to be lacking in the training. The second was about text typology which the majority of the students with professional experience (٪53,9) said that they lack in training. We concluded by saying that the training should reinforce these concepts because they are very important in the professional context.
- ✓ In this practical chapter also, we explored the contribution of translation theories course in developing some competences of the students. The results showed that the course of translation theories, to some degree, helped the students to raise their

awareness when making decisions during translation. And concerning the contribution of the course in enhancing translation quality we noticed that the majority (٪52,6) of the students said it helped them a lot. the last point we addressed was about writing their theses to which the majority of students said it helped them considerably. We concluded by citing a note added by a student saying that the course helped him to ease the process of translating.

- ✓ We also wanted to explore the factors that affect students when linking between translation theory and practice, focusing on the course of written translation.

  The factors are as follows:

  1. There is a wide difference between the theoretical courses and the practical courses.
  2. There are no practical implications when presenting theoretical courses, the same thing with the practical courses in which relaying on theory to explain some decisions and choices are lacking.
  3. The huge number of theoretical concepts included in the content is a problem for the teachers, because they find some difficulty choosing the ones that have a direct relation to students' practical needs.
  4. The absence of a unified content that is based on a deep study related to students' needs.

- ✓ We also attempted to explore the teaching methods followed by the teachers in presenting this course, we found out that there is no one specific method followed by all teachers, however teachers who contributed to this study cited different methods which are as follows: some teachers focus their teaching methods on the interpretive model. While others try to summarize the concepts in some important concepts that have a direct implication to practice and try to present them in a way that respects simplicity and practical application. The rest of the teachers base their teaching method on analyzing the students' needs. We concluded that all the teaching methods presented by the teachers can all be combined in what is called IDRC model presented by Daniel Gile.

This model is very simple to apply and has direct implications to practice.

- ✓ The study showed that the assessment of the students in this theoretical course should focus on the ability of the students to solve translation problems by applying the theoretical concepts.
- ✓ Lastly, we concluded this study by some important points that both teachers and students said that they should be reinforced to enhance the teaching of the course of translation theories in order to respond to the students' practical needs. We can thus summarize them in the following points:
    1. The necessity of integrating a theoretical content that responds to the reality of translation in the professional context.
    2. The necessity of reinforcing training by integrating technology in teaching translation theories and encourage students to use them.
    3. Teaching translation theories by linking it to practice.
    4. The necessity of reinforcing collaboration between teachers of theoretical and practical courses, in order to come up with a unified content and discuss effective methods of teaching.

At the end, we hope that this study will help both teachers and curriculum designers to introduce some enhancements to make theory more relatable to students' practical needs

الملخص

تُدرج العديد من الأوساط التكوينية الجانب النظري ضمن برامجها بصفته جانبا مهما ومسايرا لعملية تكوين الطلبة، كما نجد أن هذه البرامج تضع مجموعة من الجوانب التطبيقية التي تدفع الطلبة إلى توظيف مختلف المعارف النظرية المكتسبة وذلك من أجل أن تنتقل تلك المعارف من المجال المعرفي النظري إلى المجال الإجرائي العملي. لكن عملية احداث جسر بين ما هو نظري وما هو تطبيقي قد لا يكون بتلك السهولة خصوصا في مجال الترجمة التي تعتبر عملية تطبيقية بامتياز ومن هذا المنطلق جاءت دراستنا لتبحث في موضوع مدى تكييف مادة نظريات الترجمة مع الاحتياجات التطبيقية للطلبة بمعهد الترجمة جامعة الجزائر 2 ، وذلك من خلال تبني المنهج الوصفي التحليلي، ولهذا الغرض فقد قمنا بدراسة ميدانية خلال السنة الأكاديمية 2020/2019 حيث اعتمدنا فيها على أداة الاستبيان الذي تم توزيعه على طلبة الماستر ضمن التركيبين اللغويتين عربي/إنجليزي وعربي/إنجليزي/فرنسي، كذا عينة من الأساتذة الذين يدرِّسون الترجمة بذات المعهد. خلصت الدراسة إلى أن هناك بعض الجوانب النظرية المهمة في الترجمة لم يستطع الطلبة تشكيل فهم أعمق عنها ووجب التركيز أكثر عليها، كما أن هناك نوعا من التباعد بين مادة نظريات الترجمة والوحدات التطبيقية، سببه نقص التنسيق بين أساتذة الجانبين. ومع ذلك استطاع برنامج نظريات الترجمة أن يشمل جل الميادين التي يحتاجها الطلبة في التطبيق، كما أن طرق الأساتذة في تقديم هذه المادة النظرية اتجهت جلها إلى الأخذ بعين الاعتبار ما يحتاجه الطلبة أثناء التطبيق، كما أنها راعت تبسيط المفاهيم النظرية لكي تكون سهلة الاستيعاب من طرف الطلبة.

الكلمات المفتاحية:

برنامج التكوين– نظريات الترجمة – احتياجات الطلبة – الماستر– عملية اتخاذ القرارات الترجمية– الوعي أثناء الترجمة.

Abstract

The course of translation theories is a very important component in any translation-training program; however, the course may be less efficient if it is not accompanied by other practical courses that tend to push students to apply theoretical concepts when translating. Building a bridge between theory and practice in translation training programs is not as simple as it seems, especially when considering translation to be a practical activity. The present study attempts to explore the extent to which translation theories are adapted to the needs of the students at the institute of translation university of Algiers 2. In this empirical study we used the questionnaire as a main tool of collecting data, the questionnaire was distributed to the students majoring in translation within the linguistic combination Arabic/English and Arabic/English/ French during the academic year 2019/2020, we also distributed questionnaires to the teachers in the same institute. The study concluded that the students failed to form a deeper understanding of some important theoretical concepts in translation; these concepts should be given more importance. The study also concluded that there is some divergence between the course of translation theories and the practical courses. Despite this, the content of translation theories in the program was able to include major domains that the students need, also the teaching methods used by the teachers in presenting translation theories are all oriented to students' needs, as well as making theory simple to understand and apply.

Key words

Training program- translation theories- students' needs- Master degree- decision making process- awareness in translation.